

Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz¹

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala

Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnave

Abstrakt: Prehľadová štúdia prináša poznatky o tom, akým spôsobom sa pedagogický výskum vyrovnáva s neoliberalizmom ako zovšeobecnenou formou sociálnej správy v súčasnej západnej kultúre. Ukazuje, že neoliberalizmus je považovaný za univerzálny rámec ostatných zmien v základných segmentoch vzdelávania a že teoretické a kritické analýzy tohto fenoménu predstavujú významnú súčasť vedeckej produkcie v oblasti pedagogiky. Zdôrazňuje prínos vzniku a rozvoja tzv. governmentálnych štúdií pre porozumenie mechanizmom a dôsledkom neoliberalnej správy spoločnosti, a ukazuje, ako metodológia týchto štúdií napomáha identifikovať neoliberalne stratégie uplatňované v regulácii sociálnych subjektov prostredníctvom vzdelávania. Analyzovaných je päť vybraných segmentov kritických analýz (od konceptu celoživotného učenia sa, cez predškolské a vysokoškolské vzdelávanie až k vzdelávaniu učiteľov a projektu PISA), ktoré zjavne ukazujú ideovú a teoretickú súdržnosť analýzy vzdelávania cez mriežku neoliberalnej governmentality.

Kľúčové slová: neoliberalizmus, neoliberalna governmentality, celoživotné učenie sa, predškolské vzdelávanie, PISA, vysokoškolské vzdelávanie, učiteľské vzdelávanie

1 Úvod

Historický vývoj vzdelávania, rovnako ako aj diskurzu o ňom sa nedejú ani vo vákuu, ani v bezprostrednej väzbe na kumuláciu hodnotovo a ideologicky nezaťažených poznatkov o tomto sociálnom fenoméne. Pre súčasnosť nespochybniteľne platí, že organizácia sociálneho života vyspelého sveta je formovaná a diktovaná rámcom neoliberalného hodnotového sveta, ktorý sa svojou logikou premieta aj do oblasti vzdelávania, ako to zaznamenávame cez mnohé aspekty reforiem vzdelávacieho sektoru, ako sa dejú v krajinách kultúry západnej civilizácie. Explicitné znaky či skrytejšie charakteristiky zmien vo vzdelávaní vedené neoliberalnou optikou sa v posledných desaťročiach v pedagogike stávajú serióznym predmetom teoretických a kritických analýz

¹ Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0224/11 Archeológia neoliberalnej governmentality v súčasnej školskej politike a v teórii vzdelávania, a projektu VEGA 1/0172/09 Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti.

a sýtia obsahové vymedzenie prestížnych vedeckých médií v tejto oblasti. Prekvapujúce je, že ani česká ani slovenská pedagogika tento prúd skúmaní takmer vôbec nezachytila, čím sa pripravuje o argumentatívnu základňu pre kritické zachytenie rozhodnutí, ktoré sa v súlade s celosvetovo expandujúcou neoliberálnou vzdelávacou politikou presadzujú aj v našom lokálnom prostredí. Táto prehľadová štúdia si preto kladie za cieľ ukázať, akým spôsobom je cez reprezentatívnych autorov a relevantné médiá tematizované pôsobenie neoliberalizmu v oblasti vzdelávania, vo svojej teoretickej i kritickej dimenzii. Keďže ide o veľmi širokú (a v zahraničnej literatúre aj veľmi dôsledne spracovanú) tému, štúdia postupuje tak, že okrem vymedzenia neoliberalizmu ako špecifickej formy sociálnej správy interpretovanej cez foucaultovský koncept governmentality, teoretické a kritické analýzy v pedagogickej sfére prezentuje cez päť vybraných, avšak podstatných oblastí. Či už sú to zmeny v chápaní vzdelávania cez ústredný koncept celoživotného učenia sa, jemu zjavne podriadené smerovanie predškolského vzdelávania na jednej strane, vysokoškolského a osobitne učiteľského vzdelávania na strane druhej, spolu so špecifickými prístupom k hodnoteniam výsledkov vzdelávania (cez projekt PISA) v neoliberalnej kultúre performativity, ich prezentácia ako sfér vplyvu neoliberalizmu vytvára komplexný obraz o existujúcom uchopení témy. Predstavených je teda päť na prvý pohľad rôznych segmentov (obrazov) vzdelávacej sféry, v ktorých si neoliberalizmus zjavne prerazil svoju cestu a ktoré dobre ilustrujú logiku sociálnych zmien vedenú sledovaným hodnotovým diktátom. Hoci súbor týchto „obrazov“ a ich tematická rozmanitosť vytvárajú akoby mozaikovitú rozprávanie o základnej téme, jednotlivé prvky mozaiky spája to, že sa v nich zrkadlí rovnaký, ucelený a súdržný obraz neoliberalnej správy súčasného sociálneho života so svojimi typickými (niekedy sofistikovanými) nástrojmi a regulatívami.

2 Predobraz: Neoliberalizmus ako aktuálna forma governmentality

Neoliberalizmus možno vnímať ako „špecifický ekonomický diskurz alebo filozofiu, ktorá sa stala dominantnou a účinnou v rámci ekonomických vzťahov vo svete... Neoliberalizmus je politicky nanútený diskurz, ktorý tvorí hegemónický diskurz západných národných štátov“ (Olssen & Peters, 2005, s. 314). Možno ho chápať ako „partikulárny element globalizácie, v rámci ktorej utvára formy, prostredníctvom ktorých sú štruktúrované domáce a globálne ekonomické vzťahy“ (ibid., s. 313). Prepojenie politického a ekonomického vyplýva

zo samotnej podstaty neoliberalizmu, ktorou je chápanie voľného obchodu a trhu ako základnej formy demokracie (Giroux, 2005).

Primárne dôvody expanzie neoliberalizmu boli ekonomické. Predovšetkým to bola stagflácia, vrcholiaca v USA v roku 1974 a vo Veľkej Británii v roku 1979 (Stiglitz, 2002). Ekonomická kríza sa stala príležitosťou pre riešenia pochádzajúce z klasických liberálnych ekonomických teórií (najviac ovplyvnené Hayekom a Friedmanom). Tieto riešenia sa stali základom politiky iniciovanej prezidentom Carterom v USA, na ktorú neskôr nadviazal prezident Reagan a vo Veľkej Británii premiérka Thatcherová. Rozšírenie neoliberalizmu je v politikách Západného sveta veľmi rôznorodé:

... cez tri desaťročia sa neoliberalizmus vynára v rôznorodých obdobiach v rôznorodých maskách. Niektoré štáty len teraz zažívajú prvé neoliberalne tlaky (napr. Chile), niektoré ho prijali len parciálne (napr. Švédsko) a niektoré za posledných 20–30 rokov zaviedli neoliberalne praktiky a princípy zámerne a komplexne (a k tým patrí Austrália a Nový Zéland). (Davies & Bansel, 2007, s. 250)

Typické destinácie s tradičným zakorenением neoliberalizmu tvoria najmä anglo-americké krajiny. Ekonomické globalizačné trendy posilňované nadnárodnými ekonomickými zoskupeniami, inštitúciami či dohodami (počnúc Európskou úniou, cez OECD, WTO, Svetovú banku, Medzinárodný menový fond až po GATS a iné) spôsobujú, že neoliberalizmus sa stáva centrálnou formou nielen ekonomickej, ale aj sociálnej správy aj v kontexte kontinentálne európskych, a teda aj postkomunistických krajín.

Základné stavebné kamene neoliberalného diskurzu tvorí „individuum ako ekonomicky sa o seba starajúci subjekt“, „ekonomika voľného trhu“, „oddanosť laissez-faire“, teda viera v sebareguláciu trhu a v nezasahovanie žiadnych síl do trhových záležitostí, „oddanosť voľnému obchodu“ vyžadujúca si zrušenie taríf a dotácií s cieľom „otvorenej ekonomiky“ (Olssen & Peters, 2005, s. 314–315). Moss (2009, s. 5–6) pridáva ďalšie znaky neoliberalizmu ako konkurencia, ktorej základom je pozitívne vnímanie nerovností, individuálna voľba, redukcia vzťahov medzi individuami na zmluvné vzťahy, nedôvera demokratickej politike, nedôvera vo verejnú sféru, hyper-individualizmus, rozloženie sociálneho a politického na ekonomické a manažérske, repositivizácia, t. j. snaha po objektivizácii prostredníctvom meraní kvality.

Jadro neoliberalných transformácií vystihuje Davies a Bansel (2007):

Konštituovanie neoliberalných štátov charakterizuje transformácia administratívneho štátu, kedysi zodpovedného za blaho ľudí, ako aj ekonomiky, na štát, ktorý odovzdáva moc globálnym korporáciám a zavádza aparáty a vedenie, prostredníctvom ktorých sú ľudia prekonfigurovaní na produktívnych ekonomických podnikateľov ich vlastných životov. (s. 248)

Ako však upozorňujú Olssen a Peters (2005, s. 315), nemožno súčasný neoliberalizmus stotožňovať s vulgárnym liberalizmom postulovaným v ekonomických teóriách 19. storočia. Hlásaná ekonomizácia sociálneho totiž v neoliberalizme neznamena púhu negáciu štátu, jeho rozpustenie v pravidlách trhu. Znamená skôr ekonomické vazalstvo štátu, čiže „pozitívnu koncepciu roly štátu v tvorbe vhodného trhu vytváraním podmienok, zákonov a inštitúcií nevyhnutných pre jeho fungovanie“. V klasickom liberalizme je človek postulovaný ako nezávislý, slobodný subjekt, „v neoliberalizme sa štát pokúša utvárať jednotlivca, ktorý je iniciatívnym a súťaživým podnikateľom“ (ibid.). Individuácia je tak spojená s jej potencovaním zo strany štátu prostredníctvom techník kontroly, evaluácie a manažmentu. A ako hovoria Davies s Banselom (2007, s. 248), „kontext vzdelávania je zrejmou a vysoko relevantnou stránkou takéhoto štruktúrovania. Školy a univerzity boli pretransformované, aby produkovali vysoko individualizované, zodpovedajúce sa subjekty...“.

Neoliberalizmus predstavuje základnú racionalitu súčasnej ekonomickej, politickej a sociálnej správy. Ide o racionalitu, ktorá priamo vplýva na organizáciu ekonomických, politických a sociálnych vzťahov v jej technickom a strategickom zmysle slova. No zároveň tieto politicko-ekonomicko-sociálne normatívy ovplyvňujú tvorbu individuálnych identít ľudí, formy ich sebaidentifikácie a životnej orientácie. Stoja na pozadí tak sociálnej, ako aj individuálnej genézy. Takýto komplex regulatívov zlučuje Foucault (2000) pod pojem „gubernamentalita“. Ide o stratégiu vládnutia či sociálnej správy (gouverner), ktorá v sebe spája špecifický typ racionality (mentalité) so špecifickými technológiami moci a „technologiami seba samého“. Takúto komplexnú formu „biomoci“ videl v 70. rokoch 20. storočia práve v renesancii liberálnych foriem sociálnej správy. Hovorí, že v súčasnosti sa

... americký liberalizmus nepredstavuje iba ako politická alternatíva, ale povedzme, že je to druh globálnej požiadavky, dvojznačný, mnohotvárný, zakotvený na pravici aj na ľavici... Je to taktiež metóda myslenia, analytická mriežka pre ekonomiku a sociológiu... Liberalizmus ako všeobecný štýl myslenia, analýzy a predstavivosti. (Foucault, 2009, s. 192–193)

Základy tohto štýlu myslenia videl v nemeckom povojnovom liberalizme (ovplyvnenom najmä tzv. Freiburskou školou – tzv. Ordoliberalizmom) a v americkom neoliberalizme (počnúc tzv. Chicagskou školou).²

Neoliberalizmus je v sociálnych vedách chápaný ako typická forma governmentality súčasnosti. V rámci týchto vied stál koncom 90. rokov 20. storočia pri zrode špecifickej oblasti skúmania, ktorá sa označovala ako tzv. „governmentálne štúdie“ (*governmental studies*). Teoreticky a konceptuálne nadväzovala daná oblasť na analýzy Foucaulta, pričom komplexne bola uvedená v angloamerickom kontexte prácou Deana (1999) a v kontinentálne európskom priestore zborníkom Bröcklinga, Krasmana a Lemkeho (2000). V tomto období ešte absentovali systematické presahy problematiky neoliberalnej governmentality do oblasti školstva, vzdelávania či učenia sa. Výnimku tvorí zborník Popkewitza a Brennana (1998), kde sa v niektorých aplikáciách Foucaultových analýz na vzdelávanie objavujú náznaky o budúcej závažnosti preskúmania neoliberalizmu ako základnej racionality organizácie vzdelávania. Náznaky systematiky takto zameraného skúmania nachádzame v zborníku Rickena a Riegera-Ladicha (2004), kde sa vynárajú prepojenia neoliberalizmu s vývojom konceptov celoživotného vzdelávania a s evaluačnými technikami, ako je napr. testovanie PISA. Toto obdobie možno považovať za fázu prudkého rozvoja výskumu v oblasti governmentálnych štúdií vo vzdelávaní, pričom mnohé parciálne výskumy z kontinentálne európskeho prostredia sumarizuje zborník Webera a Maurera (2006), práca Dzierzbickej (2006) a Olssena (2006). V tomto istom roku vychádza taktiež monotematické číslo časopisu *Educational Philosophy and Theory* s titulom „Učiaci sa spoločnosť z perspektívy governmentality“. Toto obdobie bolo bohaté na skúmanie vzdelávacej politiky, analýzu ďalšieho vzdelávania, univerzitného vzdelávania, vzdelávania učiteľov či školskej evaluácie. V roku 2007 vychádza monotematické číslo časopisu *International Journal of Qualitative Studies in Education* s titulom „Neoliberalizmus a vzdelávanie“, ktoré bolo prevratné v tom, že prezentovalo kvalitatívne empirické výskumy, čo predstavovalo oproti predchádzajúcim

² Foucault sa problémom governmentality zaoberal aj v iných textoch z konca 70. a začiatku 80. rokov 20. storočia, no nie vždy spájal analytický konštrukt governmentality s neoliberalizmom. Rozsiahlejšiu analýzu Foucaultovho konceptuálneho a metodologického prínosu do oblasti skúmania „neoliberalnej governmentality“ vykonávame na iných miestach (Kaščák & Pupala, 2010a, 2010b). Predložený text má za cieľ prezentovať medzinárodnú rozvinutosť aplikovaného diskurzu o neoliberalnej governmentality v kontexte vzdelávania či pedagogiky.

konceptuálnym, teoretickým, filozofickým či školskopolitickým analýzám nóvum. Zároveň sa analýzám neoliberalnej guvernamentality otvorili nové témy, ako napr. problematika obsahu vzdelávania, metodiky či dokonca prostriedkov vzdelávania. Presahy neoliberalnej guvernamentality sa začali tematizovať aj v súvislosti so stupňami vzdelávania, ktoré sa predtým chápali mimo pôsobenia tendencií ekonomizácie sociálneho, ako napr. predškolské vzdelávanie. Tieto rôznorodé tendencie v súčasnosti sumarizuje zborník Petersa et al. (2009), ktorý už svojim názvom iniciuje oblasť komplexného skúmania vo vedách o výchove: „Guvernamentálne štúdie vo vzdelávaní“.

3 Obraz 1: Celoživotné učenie sa ako životný štýl v podnikateľskej kultúre

Teoretické či kritické analýzy dopadu neoliberalizmu na vzdelávanie, najmä cez vlnu guvernamentálnych štúdií, dnes už teda pokrývajú väčšinu segmentov vzdelávacej praxe a oblastí pedagogického diskurzu. Dominantným a prvým veľkým okruhom tohto typu štúdií sa stala oblasť celoživotného vzdelávania (učenia sa). Tá sa však nepredstavuje len ako jedna z mnohých tém. Predstavuje tému ústrednú, zjednocujúcu i východiskovú, pretože historické zmeny celoživotného vzdelávania so svojimi dôsledkami pre súčasnosť viac ako inokedy predtým zasiahli a svojou novou racionalitou zosieťovali všetky ostatné zložky vzdelávacieho prostredia. Súčasné akcentovanie celoživotného učenia sa nie je, ako sa u nás domnieva napr. Š. Švec (2005), čírou aplikáciou staronových ideí o permanentnom vzdelávaní do sociálnej praxe. Ide o radikálne nové poňatie tohto konceptu odvodené od širších ideologických, politických, ekonomických a sociálnych súvislostí, ktoré, ako sa ukazuje, sú vymedzené práve logikou neoliberalizmu. Štúdie identifikujúce túto logiku potom ukazujú, ako sa vzdelávanie stáva súčasťou novej technológie sociálnej správy a ako vzdelávanie „hrá kľúčovú rolu v implementácii vymedzených modelov spravovania indivíduí“ (Tuschling & Engemann, 2006, s. 451) v spoločnosti, ktorá utilitarizuje význam individuálnych „zdrojov“ pre spoločné dobro (ibid.). Koncept celoživotného vzdelávania, tak ako sa s ním stretávame dnes, komplexne obsadzuje a transformuje celý vzdelávací sektor (a nielen ten), včítane toho, ako sú chápané subjekty učenia sa a prostredie, ktoré mu vytvára príležitosti.

Na ruptúry v oblasti celoživotného vzdelávania (učenia sa) poukazujú štúdie, zachytávajúce vývoj tohto fenoménu v 20. storočí (Field, 2006; Rubenson,

2008). Rubenson (2008) opisuje dve vývojové „generácie“ celoživotného učenia sa v napojení na vzdelávacie stratégie kľúčových organizácií diktujúce tento vývoj – UNESCO, OECD a EÚ. „Prvá generácia“ podporovaná OECD v 70. rokoch nadväzovala na kultúrne a sociálne ciele celoživotného vzdelávania reprezentované UNESCO v 60. rokoch, ktoré sledovali najmä kultúrny individuálny rast človeka. Túto vlnu reprezentoval model tzv. „recurrent education“, ktorý kultúrne ciele celoživotného vzdelávania tesne prepájal s inštitucionálnym pokrytím. Prelom 80. a 90. rokov však priniesol zásadný zlom, v ktorom sa prostredníctvom OECD a v súlade s jej ekonomickou a neoliberálnou politikou presadila „druhá generácia“ celoživotného učenia sa. Tá sa stala ďaleko invazívnejšia, pretože svoje ciele umiestnila do širokého rámca ekonomickej produkcie v rámci poznatkovej spoločnosti založenej na individuálnej podnikavosti a zodpovednosti jej členov. Túto vlnu reprezentuje aj súčasná vzdelávacia politika EÚ, ktorá sa prostredníctvom takých deklarácií, ako je známe *Memorandum celoživotného učenia sa* (A Memorandum, 2000) stala rámcom nielen nového pedagogického diskurzu, ale aj vzdelávacích reforiem vo svojom priestore. OECD adaptovala celoživotné učenie sa tak, že sa stalo časťou teórie humánneho kapitálu (Field, 2001; Spring, 2008) a EÚ ho považuje za dôležitú časť humánneho kapitálu vzťahujúcu sa k poznatkovej ekonomike.

Veľmi príznačne sa spomínané dve generácie odlišujú tým, že kým prvá operuje v rámci pojmu „celoživotné vzdelávanie“, druhá zavádza pojem „celoživotné učenie sa“, čo má zásadný diferenciacny význam. Zmena v terminológii vyjadruje presun akcentu na jednotlivcov, ich potreby i ich vlastnú zodpovednosť za seba. Griffin (1999) považuje posun v tejto terminológii za subverzívnu politickú stratégiu: „zanechanie vzdelávania je sociálna politika, ktorá favorizovanie individuálneho učenia sa používa ako governmentálnu stratégiu“ (s. 432). Potreby jednotlivcov i ich zodpovednosť nemajú imanentný emancipačný význam, pretože jednotlivci sú aktérmi ekonomických vzťahov v neoliberalnej sieti tzv. podnikateľskej kultúry (Peters, 2001). Vo svetle governmentálnych analýz je potom celoživotné učenie sa súčasťou „obchodného diskurzu, ktorý orientuje vzdelávanie na podnikateľskú spoločnosť, kde učiaci sa stáva podnikateľom seba samého a všetko závisí na jeho voľbách“ (Olssen, 2006a, s. 223). Celoživotné učenie sa, zdôrazňujúce individualitu, jej potreby a slobodnú voľbu, posúva zodpovednosť zo systému na nezávislé indivíduá, ktoré nesú plnú zodpovednosť za „updating“ svojich zručností, aby dosiahli svoje miesto v spoločnosti. Vo foucaultovskom slova zmysle „celoživotné učenie

sa konštituuje novú formu moci a časť mechanizmu kontroly, ktorá operuje v našej spoločnosti“ (ibid.).

Celoživotné učenia sa síce na jednej strane otvára príležitosti pre ľudí, na druhej strane jeho dôsledná individualizácia spôsobuje, že sa vzdelanie stále viac chápe ako privátna záležitosť a stáva sa komoditou (Bagnall, 2000). Neúspech vo vzdelávaní je považovaný za individuálnu (ne)zodpovednosť, rovnako ako (ne)úspech v zamestnaní (Olssen, 2006b). Aj v tomto zmysle sa vzdelávanie i celoživotné učenie sa stávajú (seba)podnikateľskou aktivitou, ktorá ako taká predstavuje regulačný rámec súčasnej spoločnosti. Vzdelávanie a permanentné učenie sa má individuuum podnecovať k tomu, aby sa z pasívneho konzumenta sociálnej podpory stalo „podnikavé ja“ (Peters, 2001).

Podpora sebaregulačne orientovaného modelu celoživotného učenia sa, spolu s neoliberalnými imperatívmi „flexibility, mobility a ochoty riskovať“ (Lemke, 2002, s. 54) sa súčasne odrážajú vo flexibilizácii vzdelávacích ponúk a učebných príležitostí. Táto sa realizuje legitimizáciou „lifewide learning“ a v rámci neho aj tzv. informálneho a tzv. nonformálneho učenia sa. Ako ukazujú Tuschling a Engemann (2006), hoci pojmovú diferenciáciu formálneho, informálneho a nonformálneho učenia sa predstavilo UNESCO v priebehu 70. rokov, ich pôvodný obsah, ktorý odkazoval na rozličné zdroje vzdelávania dospelých sa výrazne zmenil. Táto zmena nastala príklonom k tzv. maximalistickému prístupu k celoživotnému učeniu sa, ako ho dnes reprezentuje najmä vzdelávacia politika EÚ. Tento prístup „má dve základné črty: expanziu na celú dĺžku života a extenziu do súkromných voľnočasových aktivít... Učenie sa expanduje cez všetky životné sféry, požadujúc ho ako životný štýl“ (ibid., s. 456). Súčasťou maximalistickej politiky celoživotného učenia sa je jeho deinštitucionalizácia (a reinštitucionalizácia), ktorá je súčasne sprevádzaná reguláciami prostredníctvom sebaaprezentácií učiacich sa subjektov. Deinštitucionalizovaný a individualizovaný systém celoživotného učenia sa vedie subjekty k tomu, aby boli sami zodpovedné za formalizáciu svojho učenia sa, osobitne v prípadoch, ak majú preukazovať spôsobilosti, ktoré získali mimo formálneho vzdelávania. Individuá samé sa stávajú subjektami dokumentácie, svoj profil opakovane sebaaprezentujú v kultúre portfólií, životopisov, webstránok a iných sebaaprezentácií (ibid., s. 464).

Optika governmentálnych štúdií ukazuje, že súčasné poňatie vzdelávania, ktoré sa utvára na pozadí maximalistického konceptu celoživotného učenia sa v tzv. učiacej sa spoločnosti a ktoré požaduje od ľudí byť celoživotnými

učiacimi sa, má kruciálny význam v praktikách subjektívacie (Simons & Masschelein, 2006). Základné charakteristiky súčasného modelu celoživotného učenia sa už dávno neobsadzujú len priestor vzdelávania dospelých, terciálneho či odborného vzdelávania – tento model sa stal univerzálnym vzorom vzdelávania, ktorý do seba asimiloval všetky úrovne i stupne vzdelávania. Takže aj všeobecné vzdelávanie poskytované školami pre primárne či sekundárne vzdelávanie sa stalo súčasťou tohto procesu a adaptovalo svoje ciele tak, že sa stalo „prípravou na celoživotné učenie sa“ (Spring, 2008, s. 339), stalo sa subordinovanou časťou tohto komplexu. Všeobecné vzdelávanie na týchto školách je súčasťou identickej vzdelávacej technológie – vytvárať subjekty celoživotného učenia sa pre poznatkovú ekonomiku a viesť ich k takým spôsobilostiam, aby sa týmito subjektami stali (ibid.). To má priamy dopad tak na kurikulum primárneho a sekundárneho vzdelávania, ako aj na jeho organizačné dizajnovanie. V prípade kurikulárnej politiky sa tento druh adaptácie deje presunom cieľov smerom k univerzalizovaným a ekonomicky motivovaným tzv. kľúčovým kompetenciám, v prípade organizačných charakteristík zmenu správy signalizuje redefinovanie vzťahov verejného a súkromného sektora v realizácii a v správe formálneho školského vzdelávania. „Celoživotnosť“ ako podstatný faktor neoliberalnej technológie vzdelávania je skutočne dôsledný, pretože, ako ukážeme ďalej, má jasne identifikovateľný vplyv už na chápanie vzdelávania v jeho úplne počiatkových fázach – takže mení aj podoby predškolského vzdelávania.

4 Obraz 2: Potenciálni učitelia sa v reorganizovanom predškolskom vzdelávaní

Vplyv ekonomizujúceho diskurzívneho režimu neoliberalizmu na sektor predškolského vzdelávania by sa mohol javiť ako absurdný, najmä ak si uvedomíme, že tento je tradične obsadený materinskými a ochrannými identifikáciami učiteliek, figúrou detskej prirodzenosti (Kaščák, 2007/2008) a zraniteľnosti (McWilliam, 2003). Neoliberalizmus však v súčasnosti predstavuje všeobecnú governmentálnu stratégiu obsadzujúcu všetky sektory vzdelávania. Vlajková loď neoliberalného diskurzu, OECD, vo svojej správe o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve hovorí o presadzovaní sa trhových modelov poskytovania vzdelávania a starostlivosti a spája ich s vyššou slobodou voľby, lepšou kontrolovateľnosťou zo strany rodičov a s dynamizujúcim potenciálom rozvoja príslušných služieb (Starting, 2006, s. 115).

Hegemoniálnosť tohto ekonomizujúceho diskurzu možno vnímať v tom, že transformuje nielen formy správy predškolského vzdelávania, diskurz o takomto vzdelávaní, ale v zmysle konceptu governmentality redefinuje aj subjekty vzdelávania a postuluje nové subjektívne stratégie. Hultqvist (1998) reflektujúc genézu diskurzu o ranom detstve vo Švédsku ukazuje, ako sú od 80. rokov 20. storočia v dôsledku „novej politickej racionality“ (ibid., s. 110) diskurzívne režimy o detskej prirodzenosti, prirodzených slobodách, neskôr prirodzenej biologickej a psychickej maturácie (od 19. storočia až po 70. roky 20. storočia), ktoré boli režimami „univerzálnych detí“ (Hultqvist, 1998, s. 107), nahrádzané režimom „spôsobilého dieťaťa“. Spôsobilosť mala byť už kapacita konkrétneho dieťaťa „flexibilne reagovať na požiadavky meniaceho sa vonkajšieho sveta (ekonomiky alebo trhu)“ (Hultqvist, 1998, 108) a spája sa s diskurzom o tzv. praktickom vedení. Začínajú byť dôležité individualizované výkonové charakteristiky dieťaťa. Tento posun aktuálne potvrdzujú aj Larsson, Löfdahl a Prieto (2010, s. 179), keď identifikujú obraz „aktívneho, kompetentného a nezávislého dieťaťa“ ako kľúčový koncept švédskeho predškolského vzdelávania.

Tak ako sa v diskurze pôvodne závislé, nevinné a prirodzene sa vyvíjajúce dieťa stáva nezávislým kompetentným individuumom, tak sa mení aj interpretácia „prirodzenej“ a zároveň rozvojovej činnosti detí – hrania sa. Svojou genealógiou „diskurzov o hre“ Ailwood (2003) ukázala, ako sa redefinujú súčasné pedagogické projekcie o detskej hre. „Romanticko-nostalgické diskurzy o hre“ vychádzajúce z jej autotelizmu striedajú diferencujúce „diskurzy o charakteristikách hry“, aby vyústili do v súčasnosti dominantného „vývinového diskurzu o hrách“. Jeho fundament tvorí predovšetkým vývinová psychológia, ktorá hovorí o význame hier pre detský vývin a zároveň uvádza hrový repertoár primeraný danému vývinovému štádiu dieťaťa. Hru tak možno uchopiť ako činnosť, ktorú možno posudzovať a zároveň účelovo ovplyvňovať. Stáva sa základom „vývinovo primeranej praxe“ (ibid., s. 290). Súčasný diskurz tak hru nekonceptualizuje ako autotelickú, ako opozitum k práci, ktoré by symbolicky zastupovalo opozitum dieťaťa voči kompetentnému dospelému. Skôr sa tieto rozdiely stierajú.

Ailwood (2003, s. 294) následne hovorí o „dvoch vzájomne konštitutívnych technológiách governmentality, ktoré sa vyvinuli vo vzdelávaní v ranom detstve: racionalizácia hry a pozorovanie hry“. Tak racionalizáciu hry ako aj pozorovanie hry možno chápať ako dôsledky neoliberalného tlaku po objektivizácii

a merateľnosti výkonnosti detí. „Dospelí sú v rámci vzdelávania v ranom detstve cvičení v tom, aby pozorovali hru malých detí. . . Tento výcvik je podporovaný nadmierou rekvizít, akými sú vývinové kontrolné tabuľky a vývinovo primerané hračky a vybavenie“ (ibid., s. 296). „Imperatív diagnostikovať a triediť deti. . . stavia na dlhodobom rozširovaní dokumentácie o ‚vyvíjajúcom sa‘ dieťati“ (McWilliam, 2003, s. 38). Súčasný dominantný diskurz o starostlivosti v ranom detstve potom chápe „starostlivosť ako videnie a zaznamenávanie“ (ibid., s. 40).

Tým sa samozrejme mení aj koncipovanie vzťahu učiteľa a dieťaťa. Stále sa vo vzťahu k deťom zachováva pedocentrický diskurz, no jeho humanistické jadro vymizlo v prospech ekonomického utilitarizmu: „Učiteľia musia teraz pochopiť, že ‚centrovanosť na dieťa‘ znamená *informovanie a byť informovaný prostredníctvom organizačných záznamov o žiakovi ako performatívnom subjekte*“ (McWilliam, 2003, s. 40). Dieťa sa tak stáva „prípacom v procese vývinu“, ktorého „najlepšie pochopenie vychádza z angažovania sa v dokumentácii ‚prípadu‘“ (ibid., s. 40).

Uvedené reinterpretácie raného detstva a starostlivosti vychádzajú z tlaku po objektivizácii a racionalizácii starostlivosti v ranom detstve, po lepšej efektívnosti a kontrole výstupov tejto starostlivosti – výkonov detí. „Z tohto pohľadu sú ‚pozorovania dieťaťa‘ technológiou normalizácie vzťahujúce sa ku konštrukciám dieťaťa ako . . . reproducenta poznania“ (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999, s. 146). Spriahnutosť vývinovej psychológie s evaluačnými technikami a diskurzom o kvalite starostlivosti teda vychádza z istej politickej racionality, racionality neoliberalizmu:

Oblasť raného detstva intenzívne ovládlo predovšetkým jedno odolné rozprávanie, anglo-americké rozprávanie, usídlené v liberálnom politickom a ekonomickom kontexte a ovládané určitými disciplinárnymi perspektívami, predovšetkým psychológiou, manažmentom a ekonomikou. (Moss, 2006, s. 127)

Zmeny identifikácie iniciované neoliberalným diskurzom sú zároveň sprevádzané zavádzaním nových neoliberalných reforiem na úrovni organizovania predškolského vzdelávania. Tieto reformy prebiehajú v rôznych kútoch vyspeleho sveta a vedú k rôznorodým skúsenostiam. V komparatívnej štúdii školských reforiem v Austrálii (Queensland) ukazuje Ailwood (2004) ako sa štátom fundované predškolské vzdelávanie zamerané na rovnosť prístupu k vzdelaniu, vyrovnávanie sociokultúrnych deficitov, otvorenosť rodičom a fluktuácii detí, typické pre 70. roky 20. storočia, mení v priebehu 90. rokov pod vplyvom

OECD so signifikantnou ruptúrou v roku 2002, kde sa predškolské vzdelávanie explicitne postuluje ako prostriedok vedomostnej ekonomiky. Za týmto účelom sa zavádza celodenne organizovaný posledný ročník materskej školy, ktorého základným účelom je príprava na prvý ročník základnej školy. Vzniká *Early Learning and Development Framework*, ktorého úlohou má byť podpora „monitorovania detského pokroku a pripravenosti detí pre prvý ročník“ (ibid., s. 29). Ako kľúčové kompetencie sa pritom stanovujú sociálne a sebaorganizované spôsobilosti, motorický vývin, raná gramotnosť, počty a rečové schopnosti. „Pripravujúce sa dieťa je produkované hlavne ako potenciálny učiaci sa a zarábajúci dospelý“ (ibid., s. 30).

Neoliberálna inštalácia nových diskurzívnych režimov a organizačných reforiem však môže spôsobovať adaptačné a identifikačné problémy. Tento prípad uvádza Duncan (2007) na príklade neoliberálnych reforiem starostlivosti v ranom detstve na Novom Zélande. Aj tu, podobne ako v Austrálii, došlo v 90. rokoch 20. storočia k rozchodu s viac ako storočnou tradíciou predškolského vzdelávania prijatím trhového modelu služieb v ranom detstve, ktorý sprevádzala neoliberálna rétorika slobodnej voľby, diverzity ponúk, investovania do seba samého (svojich detí) a pod. „Neoliberálne diskurzy, predovšetkým vo vzdelávaní v ranom detstve, umiestnili vzdelávanie do podoby privátneho osuhu, za ktorý má individuum platiť, a tvrdili, že voľba a súťaž predstavujú cesty zabezpečenia efektivity a maximálneho využitia zdrojov“ (ibid., s. 321).

Duncan ukazuje, ako sa pod vplyvom týchto zmien zmenili napr. spôsoby komunikácie materských škôl s rodičmi. Neformálne vzťahy v rámci voľne dostupného predškolského vzdelávania nahradil manažérsky formalizmus. Od roku 2003 boli rodičia materskými školami vyzývaní, aby s nimi vstúpili do zmluvného vzťahu, kde sa stanovil počet dní pobytu dieťaťa v materskej škole, dĺžka pobytu v rámci dňa, kde boli rodičia vyzvaní k prispievaniu materskej škole, pretože ide o investíciu do ich dieťaťa (ibid., s. 325). Následne boli centrálné zvýšené počty žiakov v triedach materských škôl, pretože dochádzka a naplnenosť sa stali kritériami štátnych dotácií. Ako marketingová stratégia sa taktiež zaviedli „čakacie listiny“ do materskej školy. Transformácie predškolského vzdelávania na Novom Zélande možno podľa Duncan (2007, s. 330) vyjadriť pohybom „od patronátnej k rodičovskej participácii“ do 80. rokov a od „rodičovskej participácie k trhovým kontraktom“ v súčasnosti.

Významný prínos Duncan spočíva najmä v tom, že empiricky preskúmala, ako tieto premeny vnímajú učiteľky v zariadeniach predškolského vzdelávania.

Zaznamenala vysokú mieru nostalgie za predchádzajúcimi obdobiami predškolského vzdelávania a vysokú mieru obáv a zároveň úzkostí ba až znechutenia z aktuálneho vývoja. Úbytok kvality, orientácia na zisk, strata zreteľa na dieťa – to sú typické dôsledky neoliberalných reforiem z pohľadu učiteliek.

Mozaiiku rozsiahlej neoliberalnej reformy predškolského vzdelávania dopĺňuje aktuálny príklad Taiwanu (Lee, 2009), kde od roku 2000 pristúpili k najrydzejšej forme ekonomizácie predškolského vzdelávania – k zavedeniu vzdelávacích poukazov pre 5-ročné deti v zmysle neoliberalnej ekonomickej teórie Friedmana. Lee ukazuje, že v Taiwane neprišlo k naplneniu neoliberalných téz o zvýšení dostupnosti starostlivosti v ranom detstve, slobody voľby zariadenia a konkurenčnosti prostredia. Skôr sa roztvorili nožnice v poskytovaní starostlivosti v ranom detstve:

Podporovatelia predškolských vzdelávacích poukazov predpokladajú určitú úroveň sociálnej spravodlivosti a rovnosti... Paralelne sa deje „tichá“ sociálna exklúzia, v ktorej „už marginalizované“ rodiny neboli nikdy schopné dovoliť si privátne programy vzdelávania alebo starostlivosti v ranom veku. Predškolské poukazy v Taiwane nielenže udržiavajú existujúce sociálne rozdiely a kultúrne diferencie, ale tiež rekonfigurujú alebo racionalizujú partikulárny spôsob uvažovania ako novú „pravdu“. (ibid., s. 149)

Sloboda voľby tak bola daná len tým, ktorí si danú voľbu môžu dovoliť.

Poukazy treba vnímať ako sociálnu a kultúrnu formu správy, prostredníctvom ktorej sa produkujú nové „normy“ a „pravdy“, aby sa (re)definovali normatívne spôsoby myslenia, konania a bytia (ibid., s. 151). Dobrými rodičmi sa tu stávajú len takí, ktorí dokážu dobre „nakúpiť“ na vzdelávacom trhu. Ide o „moderné podnikateľské rodičovstvo“ (ibid.). Taiwanské predškolské poukazy vštepili ekonomickú logiku v podobe normatívneho rozprávania, aby znázornili, ako by mala byť organizovaná oblasť vzdelávania a starostlivosti v ranom veku a ako by si mali rodičia osvojiť a precvičiť „voľbu“, pričom sú deti redefinované ako „humánný kapitál“. (ibid., s. 153)

Na väčšinu z vyššie uvedených neoliberalných transformácií v predškolskom vzdelávaní reaguje Moss (2009) tvrdiac, že trhový model neoliberalizmu možno pomerne presvedčivo relativizovať. Na príklade Austrálie ukazuje, ako systémové spoliehanie sa na privátny ziskový sektor môže viesť k monopolizácii privátnych poskytovateľov (v Austrálii korporácia ABC Learning), ktorých krach si v roku 2008 vyžiadal astronomickú štátnu subvenciu s cieľom udržania 100 000 predškolských miest a neohrozenia dostupnej starostlivosti v ranom veku. Obdobné nebezpečné tendencie vykazuje v súčasnosti aj Anglicko. Moss uvádza, že viera, že vzdelávací trh funguje dobre a efektívne, nie je podložená žiadnymi empirickými dôkazmi. Skôr platí opak. Podľa neho existuje dokladovaná súvislosť medzi vyššou kvalitou vzdelávania v zariadeniach, ktoré nie sú orientované na zisk. Neexistuje tam totiž odliv financií do iných sektorov

a väčšina peňazí sa investuje do profesijného rastu pracovníkov či kvality vzdelávania resp. starostlivosti. Pracovné kolektívy sú tu stabilnejšie a pracovníci majú viac garancií. V Anglicku sa dokonca potvrdila aj vyššia miera príjmu takýchto pracovníkov.

Zároveň sa zhromažďujú dôkazy o deformitách na vzdelávacom trhu. Je zásadný rozdiel medzi proklamovanými kvalitami služby a jej reálnymi kvalitami. Privátny sektor zvláda lepšie proklamáciu kvalít, ktorej následne sadajú na lep rodičia. Implicitne pracujú s predstavou, že pozorované kvality sú v priamom vzťahu s nepozorovateľnými, čo nezodpovedá skutočnosti a vedie to k preceňovaniu predstieraných kvalít (ibid., s. 16–17). „Trh“ je zároveň nasýtený emóciami a konzervativizmom, čo zabraňuje jeho dynamizácii. Zároveň trhovosť otvára sociálne nožnice (presun privátnych prevádzkovateľov do prestížnych lokalít a udržiavanie vysokých cien za služby, čo k nim u špecifických skupín obyvateľstva znemožňuje prístup). Príkladom tejto skutočnosti je napr. Holandsko a Belgicko. Situácia kompetície medzi zariadeniami starostlivosti a vzdelávania v ranom veku ďalej vedie k ich lokálnej izolovanosti a nechoty výmeny skúseností, čo zhoršuje všeobecnú úroveň starostlivosti. Inovatívna funkcia trhu sa teda taktiež neukazuje ako prítomná (ibid., s. 25).

5 **Obraz 3: PISA ako disciplinačná stratégia**

Samotnú oblasť vyššie analyzovaného predškolského vzdelávania možno považovať za jednu z ilustrácií celkom všeobecného a typického neoliberálneho tlaku na posilňovanie kultúry performativity, výkonu a kompetitívnosti vo vzdelávacom prostredí. Ako už predchádzajúce obrazy naznačili, tento tlak v ňom pôsobí cez rôznorodé mikroskopické i globálne stratégie. Tie globálne sa presadzujú cez reformy vzdelávacích systémov, ako ich v ostatných desaťročiach zaznamenávame naprieč celého vyspelého sveta. Analýza súčasných smerov vývoja vzdelávacích politík i vzdelávania ako takého cez ich vzťah k neoliberalnej spoločenskej správe je potom najmä analýzou masívnych a všadeprítomných reforiem vzdelávania. Ich súčasťou či dokonca orientačným pilierom sú nové nástroje vyhodnocovania vzdelávania, medzi ktorými dnes nepochybne hrá kľúčovú úlohu projekt PISA (*Programme for International Student Assessment*). Keďže výsledky štúdií PISA majú zásadný vplyv na regulovanie školských systémov, v sieti mocenských vzťahov neoliberalnej governmentality predstavuje tento projekt jeden z ťažiskových prvkov súčasnej správy vzdelávania. Analytické či kritické štúdie sledujúce dôsledky neoliberalizmu v oblasti vzdelávania

preto tento projekt synchrónne tematizujú, a podobne ako to robí Pongratz (2006), umiestňujú ho na komplexnejšie pozadie „neoliberálnej topografie sociálneho“. PISA a operácie s ňou sú teda vnímané ako ďalšia zo súčastí governmentálnych stratégií, pričom mechanizmy a účinky týchto stratégií, ktoré idú ďaleko za oficiálne ciele tohto projektu, sú opisované skôr ako „skryté kurikulum projektu PISA“ (Uljens, 2007).

Hoci do súvislosti s vplyvom neoliberalizmu do vzdelávacieho sektoru by sa dali položiť aj tie kritické ohlasy voči projektu PISA, ktoré narážajú na to, že projekt je napojený na privátny sektor podporujúci *testing market*, že oblasti školského života pokrýva selektívne, a že má veľa otvorených metodologických problémov (súhrnne Hopmann & Brinek, 2007), štúdie sledujúce koherentnú sieť neoliberálnej governmentality operujú na globálnejšej úrovni. PISA v pojmovej mape governmentálnych štúdií predstavuje „uzlový bod disciplinárnej siete“ či efektívnu „disciplinárnu stratégiu“ v širokej báze súčasných vzdelávacích reforiem pôsobiacu medzi mocenskými vzťahmi a technológiami seba (Pongratz, 2006, s. 473). Testovanie, ranking a kontrola obsiahnuté v tomto projekte sú preto chápané ako disciplinárne procedúry implicitne regulujúce rozhodnutia vo veciach vzdelávania a školskej politiky.

Priama politická dimenzia mocenskej stratégie uplatňovanej v evaluačnom projekte PISA je vysvetľovaná jeho organizačnou príslušnosťou k OECD. Táto organizácia „rozsiahle konštituovala globalizáciu v performatívnom slova zmysle ako neoliberálnu ideológiu aplikovanú celosvetovo... , marketizáciu a privatizáciu na jednej strane a silný systém akontability na strane druhej“ (Rizvi & Lingard, 2006, s. 259), pričom hrá hlavnú úlohu v globálnej štandardizácii vzdelávania cez svoj vyhodnocovací program PISA (ibid.). „Skryté kurikulum projektu PISA“ ako ho ponúka Uljens (2007), sa tiež odкрýva tak, že sa pripomínajú všeobecné neoliberálne záujmy OECD, ktorými sú najmä „zvýšenie kompetitívnej mentality kombinovanej s prijatím nadnárodných štandardov, čo by malo predstavovať benefit pre spoločný obchod“ (s. 298).

PISA je teda vnímaná ako súčasť globálnej neoliberálnej politickej agendy. Je vnímaná ako technológia moci, cez ktorú sa zvyšuje homogenizácia participujúcich krajín či už napr. vo zvyšovaní kooperujúcej kompetitívnosti alebo aj vo vplyve na kurikulumnú politiku. Ako nástroj governmentálnej správy pôsobí prostredníctvom určitých modusov seba prispôbovacieho (*self-adjusting*) a sebareflexívneho (*self-reflection*) mechanizmu. Uljens (2007) tento mechanizmus

odvodzuje od faktu, že PISA je sústredená najmä na ranking, pričom neposkytuje vysvetlenia rozdielov medzi jednotlivými krajinami. Vysvetlenia sú na krajinách samotných, rovnako ako rozhodnutia o krokoch, ktoré majú viesť ku korekciám jednotlivých vzdelávacích systémov, keď tieto majú slobodne hľadať kľúč k úspechu. Cesta k úspechu však obmedzuje či diktuje možnosti rozhodnutí a súčasne limituje agendu vzdelávacej politiky. Vzdelávacia politika krajín sústredená k rankingu PISA sa vzápätí mení na edukačný manažerializmus či „procedurológiu“ vedenú hlavným motívom – udržať si úspech alebo zlepšiť pozíciu.

V kritickej optike teda PISA nehrá rolu objektívneho, vedecky podloženého a ideologicky nezaťaženého evaluačného nástroja. Ako hovorí Pongratz (2007, s. 473), ako disciplinárna procedúra globálneho testovania, rankingu a kontroly „PISA zakladá svoje vlastné štandardy normality“ a ako súčasť mocenských nástrojov normalizačného a disciplinačného procesu napomáha koordinovať akékoľvek reformné iniciatívy vo všetkých kútoch vzdelávacieho systému.

Ak neoliberalizmus konštituuje kultúru performativity (Ball, 2000), možno z tohto hľadiska PISA vnímať ako významný príspevok k takémuto typu kultúry a ako súčasť výkonového monitoringu a manažmentu (Ball, 2003), ktoré predstavujú charakteristický nástroj neoliberalnej sociálnej správy. Neustále monitorovanie výkonu či už jednotlivcov alebo organizácií zakladá „panoptickú performativitu“, ktorá je novým typom technológie kontroly a správy. Ball však poukazuje na to, že správa cez performativitu núti subjekty orientovať sa na „sekundárne aktivity“ (napr. získať pozíciu v PISA), namiesto toho, by sa sústredili na svoje „primárne aktivity“ (vlastný zmysel vzdelávania a učenia sa). Performatívna koordinácia subjektov tak spôsobuje potláčanie ich autonómie. Navyiac, medzinárodné merania vzdelávacích výkonov ako reprezentanti globálnej súťaže vo vzdelávaní a vymedzené súradnicami „poznatkovej ekonomiky“ majú málo spoločné s výkonovými spôsobilosťami konkrétnych žiakov. Skôr vypovedajú o „poznávacích výkonoch ako takých, o poznaní ako o komodite, o kolektívnom performance v zmysle preukázať schopnosť hrať „poznatkovú hru“ (Larsson et al., 2010, s. 190–191). Disciplína poznania vedená medzinárodnými evaluačnými nástrojmi by tak mala byť najmä mašineriou na zabezpečenie dobrého chodu národných poznatkových fabriek schopných obstať v globálnej ekonomickej produkcii a obchode (ibid.).

Predovšetkým ideologická dimenzia operovania projektu PISA v medzinárodnom priestore smeruje jeho analýzy na projekt ako taký, s jeho dopadmi na vzdelávaciu politiku, školské reformy i školskú prax, pričom sa ako disciplinárna stratégia dá vystopovať či už na úrovni implicitnej regulácie politických rozhodnutí alebo aj činnosti konkrétnych škôl a učiteľov. Nie je to však úplný obraz štúdia projektu PISA odohrávajúci sa v prúde governmentálnych štúdií. Jeho mozaiku dotvárajú prístupy, ktoré mocenské a disciplinárne stratégie sledujú na báze analýzy konkrétnych testových položiek tohto evaluačného nástroja. Tieto sú súčasťou nielen diskutovania tzv. „konzekvenciálnej validity“ príslušných testov (validity posudzovanej s ohľadom na kultúrny kontext, pozri Gibbs, 1999), ale aj otázok spojených s typom subjektivity, ktorú používanie špecifického poňatia vzdelávacích výkonov PISA požaduje a vytvára. Príkladom sú analýzy vybraných a typických matematických úloh v projekte PISA identifikujúcich matematickú gramotnosť. Kanes so svojimi spolupracovníkmi (Kanes, 2009; Kanes et al., 2010), vnímajúc evaluáciu vzdelávania ako technológiu sociálnej správy a governmentálnu ako jeden z cieľov súčasných evaluačných techník, sa na pozadí analýz vybraných položiek snažia urobiť viditeľným „režim racionality“, na základe ktorého PISA funguje. PISA, konkretizujúc predstavy OECD o vzdelávaní reprezentované „obratom ku každodennosti“ rekontextualizuje matematické poznanie a súčasne tento obraz vzdelania projektuje aj do svojho poňatia úspešného výkonu v „matematickej gramotnosti“. Testové položky sú potom koncipované akoby do režimu *real-life* situácií, ich scenáre sú literalizované a križujú tak viaceré sémantické modalities. Vytvárajú tak rámce určitých režimov pravdy a rozdielných subjektívnych pozícií (potenciálnych riešiteľov úloh), avšak iba niektoré z nich sú vyhodnocované ako úspešné. Týmto dochádza jednak k preferovaniu istých vzorcov riešení, najmä tých, ktoré pochádzajú z vedomia, že literalizmus obsahuje sémantické narážky, ktoré môžu byť blokom k nájdeniu očakávaného riešenia. Vo väzbe na Bernsteinov pojem kódovej orientácie a na štúdie týkajúce sa problémov validizácie vyhodnocovania matematického poznania orientovaného na „svet každodennosti“ takáto povaha testových úloh signalizuje privilegovanie pozitívne hodnotených výkonov vo vzťahu k istému sociokultúrnemu zázemiu žiakov. Závery tohto typu štúdií tak svojim spôsobom prispievajú k štúdiám, ktoré poukazujú na kultúrnu zaťaženosť položiek PISA (napr. Dohn, 2007). V zmysle foucaultovsky ladených analýz však poukazujú najmä na špecifický typ subjektivity, ktorý PISA predpokladá. V súlade s neoliberalnými požiadavkami na flexibilitu, mobilitu a ochotu riskovať, práve tento imperatív vymedzuje súradnice ekonomiky úsilia žiakov pri testovaní a jeho racionalitu.

Problémom sa súčasne stávajú etické atribúty subjektívacie tohto druhu, ktorá anuluje rozlišujúce znaky diferencovaných subjektív.

Aj keď je pravda, že „mikroštúdie“ PISA majú z istých hľadísk kritický nádych, sú predovšetkým otázkou o tom, či PISA robí naozaj to, čo v skutočnosti tvrdí, že robí, ako aj otázkou o tom, čo v skutočnosti robiť môže. Je to vlastne zase špecifický pohľad do „skrytého kurikula“ PISA, teraz do jeho vnútorných prvkov. Analytický prístup, ktorý sa snaží uplatniť metodológiu governmentálnych štúdií však okrem odpovede, že PISA nezisťuje nič viac, len vedomosti a zručnosti potrebné pre PISA (Dohn, 2007) ide ďalej, pretože sa snaží ukázať dôsledky tejto evaluačnej (a disciplinárnej) stratégie na subjektívne procesy v neoliberalne spravovanej spoločnosti.

6 Obraz 4: Podnikateľský kalkul vo vysokoškolskom vzdelávaní

Podnecovanie zmien vo vzdelávaní motivované neoliberálnym centrom sa na úspešnosť v poznatkovej a ekonomickej produkcii je cez priliehavé regulatívne nástroje badateľné na každom vzdelávacom stupni. Rovnaká logika zmien, so svojimi vlastnými regulatívami, intenzívne pôsobí v sektore vysokoškolského vzdelávania. Práve preto sa od čias, kedy sa európske vysokoškolské vzdelávanie adaptuje na rámec vymedzený Bolonskou deklaráciou, aj v tejto oblasti začína významne uplatňovať kritika neoliberalnej správy vysokých škôl. Princípy regulácie vysokoškolského prostredia vymedzené Bolonskou deklaráciou sú považované za tie, ktoré vysokoškolské prostredie podriaďujú neoliberalným hodnotám. V nadväznosti na Slaughter & Leslie (1997) sa základné črty súčasného vývoja vysokoškolskej vzdelávacej politiky dajú označiť tak, že potencujú „novú podobu akademického kapitalizmu“. Uvedení autori tvrdia, že verejné univerzity vo väčšine západných krajín sú „posúvané a tlačené smerom k akademickému kapitalizmu rovnakými globálnymi silami, ktoré pôsobia v anglicky hovoriacich krajinách“ (1997, s. 61).

Začnime na makroúrovni univerzitného vzdelávania – na systémovej úrovni. Pod heslom slobody a efektívnej sebaregulácie sa totiž v európskom kontexte deje komplexná prestavba univerzitného sektora, ktorú iniciovala najskôr tzv. Sorbónska deklarácia a následne Bolonská konferencia v roku 1999. Obe tieto najmä ekonomicky motivované udalosti s cieľom zvýšiť medzinárodnú konkurenčnú schopnosť celého európskeho systému vysokoškolského vzdelávania viedli k priblíženiu univerzít k podnikovému a podnikateľskému

sektoru. Hoffacker (2001) poukazuje na skutočnosť, že pod vplyvom týchto procesov dochádza k premene „zdrojov riadenia“ vysokého školstva. Typický zdroj štátneho riadenia a prirodzene aj riadenia vysokých škôl – právne regulácie – nahrádza zdroj typický pre podnikové riadenie – peniaze. Dochádza tak k „presunutiu dôrazu z normatívnych na pekuniárne médiá riadenia a k „odparlamentarizovaniu“ systému riadenia v prospech výkonných kompetencií“ (2001, s. 411). „Odparlamentarizovanie“ znamená oslabenie rozhodovacej moci egalitárnych univerzitných či fakultných komisií, ktorým zostali právomoci rozhodovať len vo všeobecných otázkach a odňali sa im právomoci v exekutívnych a operatívnych otázkach, ktoré získali úzke skupiny „kompetentných expertných autorít“ (Liesner, 2006). Napríklad v Nemecku sa takáto organizačná prestavba deje od roku 1997. Na základe toho vznikajú akcieschopné „manažmenty“ (podľa manažeriálneho modelu *executive leadership*), takže možno povedať, že sa „systematická“ kompatibilita medzi univerzitami a podnikmi produkuje prostredníctvom aplikácie manažeriálnych princípov takým spôsobom, kde oba systémy rovnako orientujú svoje organizované aktivity smerom k zdieľanému ekonomickému kalkulu“ (Hoffacker, 2001, s. 413).

Tento dynamizujúci ekonomizujúci aspekt je nevyhnutné poznať, pretože na jeho pozadí sa uplatňuje diskurz o význame autonómie študentstva, pedagogického a vedeckého osadenstva, o ich sebariadení a primárnom význame pre organizáciu. Možno to vidieť na súčasnej módnosti aplikácie manažeriálnych stratégií hodnotenia kvality podnikov na univerzity. Módnymi sú predovšetkým evaluačné metódy ako TQM či EFQM (na univerzitách módna metodika CAF – *Common Assessment Framework*), ktoré nechápu riadenie ako normatívnu záležitosť (ako napr. evaluácia ISO), ale ako záležitosť procesuálnu, v rámci ktorej je eficientia organizácie závislá od miery autonómie a uvedomelosti zamestnancov a spokojnosti „odberateľov“ služieb. V týchto metodikách je určujúcim faktorom subjekt, ktorý vykonáva autonómne voľby, prichádza s inováciami a zvyšuje tak svoju eficientiu a eficientiu organizácie. Sloboda ide akoby ruka v ruke s profitom. Presun od normativity k subjektívnym motiváciám v týchto metodikách z nich robí podklad pre naoko humánnejšie modely riadenia. Túto proklamatívnu črtu neoliberalizmu príkladuje Fitzsimons (2002) na koncepte súčasného človeka ako tzv. *autonomous chooser*, ktorý má byť ideálnym subjektom neoliberalizmu. V tomto koncepte

...predstavenie pojmu autonómie predpokladá absenciu manipulácie, ekonomických komplikácií, silových vzťahov a pod . . . , priestor, ktorý sa otvára pre robenie rozhodnutí takéhoto individua pochádza z predstavy minimalizovaného štátu predstaveného neoliberalnou filozofiou. Pojem

„autonomous chooser“ naivne predpokladá, že zákazník (v tomto prípade študent) vie o vzdelávaní viac, ako jeho poskytovatelia. (Fitzsimons, 2002)

To však len s problémami platí na univerzitách. Na univerzite je situácia komplikovanejšia ako v podniku či službách, pretože nielen poskytovatelia, ale aj odberatelia vzdelávania nejakou formou prislúchajú organizácii a sú od nej závislí. Transfer uvedených metodík však zo študentov robí čistých „zákazníkov“ a podriaďuje ich zákazníckej logike slobodných voliteľov (*choosers*). Na anomálie aplikácie zákazníckej prizmy na študentov v školskom uplatňovaní metodiky EFQM detailne poukazuje Tenberg (2002). Prijatie otvorenej zákazníckej či klientskej logiky – ako to stále častejšie vnímame na stredo európskych univerzitách – má však vedľajšie dôsledky. Napr. Bröckling (2004) upozorňuje:

...pokiaľ univerzity prevezmú tieto modely dokonca bez prinútenia, alebo ak požadujú hodnotenie kurzov zo strany študentov/zákazníkov, mohlo by sa stať ťažším odolávať politicky motivovanému znižovaniu výdavkov (zahŕňajúc redukciu pracovných miest), založenému na konkurenčných profiloch, rankingoch alebo dokonca „barometroch spokojnosti“. (s. 81)

Liesner (2006, s. 493) zase uvádza, že „existuje dôvod obávať sa, že okrem pár elitných inštitúcií bude väčšina univerzít uprednostňovať zamestnávanie učiteľov, ktorí sú zapálení pre módne metódy, ktorí však postrádajú orientáciu na výskum“. Zákaznícka logika tak môže paradoxne viesť k podporovaniu „antiintelektualizmu“ univerzít.

Dopady na vnímanie neoliberálnych zmien v riadení a fungovaní pedagogických fakúlt očami ich študentov a vyučujúcich preskúmala Pritchard (2005), pričom zvolila komparáciu anglického a nemeckého kontextu ako prototypov väčšej a menšej „marketizácie“ vzdelávania. Výskum do určitej miery potvrdil posilnenie „antiintelektuálnych tendencií“ na súčasných pedagogických fakultách. „Vo svete, ktorý stále viac podlieha marketizácii viac nebude možné uvádzať študentov do princípov a étosu výskumu“ (s. 11). Pritchard ďalej dodáva, že hoci nie všetci študenti majú záujem stať sa praktickými učiteľmi, existujúce programy učiteľského vzdelávania nútia študentov tráviť čas získavaním praxe, namiesto toho, aby mohli čas stráviť v akademických kurzoch na univerzitách.

Štúdiá ďalej ukázala postupný odklon študentov od akademických väzieb a očakávaní – dokonca so silnejšou tendenciou v Nemecku (kde sú v súčasnosti neoliberálne reformy v plnom prúde) ako v Anglicku (kde existuje istá miera zabehanosti neoliberalizmu a teda aj skúsenosti s ním). Väčšina zamestnancov

v oboch krajinách podľa výsledkov Pritchard nechce, aby sa vysokoškolské inštitúcie stali viacej podnikateľskými:

...nakoniec drvivá väčšina ľudí v oboch krajinách nesúhlasí s tým, aby sa univerzity stali podnikateľské, Briti dokonca viac intenzívnejšie ako Nemci. Môže to byť preto, že respondenti z Veľkej Británie majú viac skúseností z tejto oblasti, taktiež kvôli škrípajúcim vzťahom, ktoré panovali medzi akademickou obcou a vládou, špeciálne v období thatcherizmu. (s. 22)

Všetky tendencie, ktoré postupne spôsobujú strácanie väzieb univerzít na vedu, podporovanie tesného spojenia s praktickou sférou a spektakulárne, no lapidárne formy výučby ako dôsledky zákaznickej a kvázi humanistickej logiky študentov ako „*autonomous choosers*“ vedú k označeniu súčasných vysokých škôl ako tzv. „*entrepreneurial universities*“ (Slaughter & Leslie, 1997; Liesner, 2006) alebo „*commodity colleges*“ (Arvast, 2006), poskytujúcich rýdzo sociálne upotrebitelné „kompetencie“.

Neoliberálna reforma vysokoškolského vzdelávania, ktorá mení klímu vysokých škôl v zmysle zovšeobecňovania podnikateľskej kultúry na všetky inštitúcie sociálneho života vyplýva v európskom kontexte dokonca explicitne z toho, že „podnikateľské vzdelávanie je v konečnom dôsledku definitívne uznané za všeobecnú úlohu univerzít“ (Liesner, 2006, s. 490). Podnikateľské vzdelávanie je súčasťou oficiálnych politických výziev, považuje sa za jednu z kľúčových kompetencií pre všetkých, „pomáhajúc mladým ľuďom byť tvorivejší, sebavedomejší vo všetkom čo podniknú a konať sociálne zodpovedným spôsobom“ (Implementing, 2006, s. 4). Ciele európskej vzdelávacej politiky v nadväznosti na ciele Lisabonského programu presadzujú podnikateľské vzdelávanie za účelom ekonomického rastu a prosperity Európy, ako aj úspešného každodenného života jednotlivca. Podnikateľské vzdelávanie sa stáva súčasťou celoživotného vzdelávania a má sa uskutočňovať už od počiatočných stupňov vzdelávania (ibid.). Tieto politické ciele sa rozličným spôsobom premietajú aj do prípravného a ďalšieho vzdelávania učiteľov s úsilím vytvárať povedomie o podnikateľskej kultúre a schopnosti realizovať podnikateľské vzdelávanie primeraným obsahom a zodpovedajúcimi metódami na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. Explicitné neoliberálne obraty majú však v učiteľskom vzdelávaní ďalekosiahlejší a komplexnejší dopad (v našich podmienkach ich pomenoval a opísal Štech, 2007), lebo sa dotýkajú nielen jeho obsahu, ale aj epistemologickej tradície.

7 **Obraz 5: Obrat na prax v učiteľskej príprave a štandardizovaný učiteľ**

Učiteľské vzdelávanie ako také predstavuje v oblasti teoretických a kritických analýz relatívne samostatnú a komplexnú oblasť. Týka sa najmä povahy obsahových zmien učiteľského vzdelávania v rámci vysokoškolského vzdelávania, zmien v chápaní učiteľskej profesie, ako aj vzdelávania učiteľov v perspektívach už analyzovaného konceptu celoživotného učenia sa. Vráťme sa k už spomenutej univerzalizácii podnikateľského vzdelávania. Prípravné učiteľské vzdelávanie na vysokých školách je do podnikateľského vzdelávania vťahnuté dvojnásobne: prostredníctvom štrukturálnych zmien univerzitného priestoru v zmysle Bolonskej deklarácie a uplatňovaním požiadaviek na zvyšovanie podnikateľského povedomia vysokoškolských študentov. Podpora podnikateľského vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania však súčasne konfrontuje učiteľské vzdelávanie s výzvou, aby všetky programy iniciálneho vzdelávania učiteľov do seba zakomponovali podnikateľské vzdelávanie ako profilovú položku.

Oslabovanie väzieb na vedu a premena vysokých škôl na „*commodity colleges*“ sa prejavuje v posilňovaní zastúpenia *school-based* supervízie a v posilňovaní postavenia učiteľov – mentorov. V súčasnosti existuje narastajúci tlak na učiteľov a školy, aby podporovali programy praktického nadobúdania profesionálnej skúsenosti. Skúsenosti z rozvinutých neoliberalných kontextov vzdelávania učiteľov, v ktorých existuje napr. samostatné rozpočtovanie týkajúce sa partnerstiev univerzít a škôl (napr. *National Teacher Education Partnership Fund* v Austrálii), varujú, že „obhajoba týchto ‚partnerstiev‘ by mohla byť využitá ako mechanizmus, ktorý posúva ťažisko vzdelávania učiteľov z univerzít na sektor cvičných škôl“ (Bloomfield, 2008, s. 5). Desaťročia trvajúce snahy o etablovanie iniciálneho vzdelávania učiteľov na univerzitách tak napokon vyznievajú paradoxne. V pozadí týchto snáh stál totiž motív postaviť vzdelávanie učiteľov na akademickej a intelektuálnej báze a vzdialiť ho od bezprostrednej školskej praxe, z ktorej sa historicky zrodila príprava učiteľov. Pôvodná „seminaristická“ tradícia v príprave učiteľov, v ktorej dominantnú rolu zohrávala nápodoba praxe a blízky kontakt s ňou, sa začala považovať za utilitárne praktickú, čo viedlo k posilňovaniu teoretizácie učiteľských štúdií, k akademicky založenému vzdelávaniu a teda k ich postupnému presunu na univerzity. Pôvodný univerzitný ideál vzdelávania učiteľov, ktorý ani do dnešnej doby nie je celkom naplnený, sa však znova rozplýva práve na základe neoliberalnej transformácie univerzít. V nej sa dôsledne artikuluje tesná väzba akademického poznania

na sociálnu prax a na svet práce. Podpora aliancie škôl a univerzít v programoch vzdelávania učiteľov je prípadom neoliberalnej politiky univerziténeho vzdelávania, ktoré sa má dostať do tesnejšej spojitosti s potrebami pracovných výkonov. A aj keď neoliberalná optika môže spochybniť prípravu učiteľov na univerzitách ako takú (Sultana, 2005), obrat vzdelávania učiteľov k „potrebám škôl“ je dôsledkom všeobecnej premeny univerziténeho vzdelávania v rámci neoliberalnej politiky. V jej mene sa podnecuje tvorba „univerziténych kurzov a programov viac relevantných k svetu práce a k zmenám v chápaní povahy poznania“ (Olssen & Peters, 2005, s. 328).

Na prax orientovaná príprava učiteľov vychádzajúca z neoliberalnej premeny univerzít je súčasne podporovaná konštruktivistickou interpretáciou formovania učiteľskej profesionality. Vyššie spomenutá zmena v chápaní povahy poznania etabluje tému individualizovanej tvorby učiteľovej koncepcie vyučovania, v ktorej sa transformuje osobná skúsenosť a jej interpretácia, s ohľadom na praktickú užitočnosť osobných poznatkov (Prawat, 1992). Tento koncept legitimizuje praktické zdroje poznania, pričom individualizované poznanie sa chápe ako reflexia praxe a je s ňou priamo spojené. Neoliberalný obrat k na prax orientovanej príprave učiteľov teda obsahuje svoj epistemologický pilier: Je ňou idea učiteľa ako „reflektujúceho praktika“ (Schön, 1983), ktorá od 90. rokov zásadne formuje chápanie učiteľskej profesie a tvorbu učiteľských programov na vysokých školách. Partnerstvá škôl a univerzít sa teda budujú na epistemologickej argumentácii, operujúcej v širokom rámci „učiacej sa komunity“. Navyše, prakticky a skúsenostne založené na prax orientované univerziténe vzdelávanie je podporované víziami metodiky individualizovaného učenia. Takže, ako pripomínajú Olssen a Peters (2005, s. 328–329), koncepty situačného učenia a komunit praxe „sa prepájajú s konceptom ‚reflektívneho praktika‘ a tiež s konceptmi ‚skúsenostného učenia‘, ‚kritického myslenia‘ a ‚kritickej reflexie‘, aby konštituovali zmenenú teoretickú infraštruktúru voči novému porozumeniu akademickej teórie ako prípravy pre svet práce“.

Na prax orientované vzdelávanie učiteľov spojené so štandardizáciou očakávaných profesijných výkonov je základnou politickou agendou EÚ vyjadrovanou na úrovni autoritatívnych politických dokumentov a prehlásení, a to najmä vo väzbe na Lisabonskú stratégiu:

...vysokoškolské inštitúcie musia hrať dôležitú úlohu v rozvoji efektívnych partnerstiev so školami a inými subjektami, aby sa zabezpečilo, že ich kurzy vzdelávania učiteľov budú založené na presvedčivých evidenciách pochádzajúcich z dobrej školskej praxe. Tí, ktorí sú zodpovední za učiteľov (a tí, ktorí pripravujú učiteľov) by mali disponovať praktickou skúsenosťou z výučby

v triede a vysokým štandardom zručností a kompetencií požadovaných od učiteľov. (Improving, 2007)

Tento pohyb smerom k praktickej sfére teda súčasne vedie k teoreticky nereflektovanej tvorbe profesijných štandardov učiteľskej profesie, ktorú zastrešujú profesijné združenia či byrokratické štruktúry EÚ.

Profesijné štandardy ovplyvňujúce projektovanie učiteľského vzdelávania reprezentujú vzdelávanie definované na princípe kontrolovania výstupov, koncipovaných ako profesijné kompetencie. Štandardy potom predstavujú vonkajší a centralizovaný regulačný nástroj vzdelávania, ktorý sa uplatňuje cez permanentnú kontrolu profesijných výkonov. Neoliberálne posilňovanie autonómie subjektov vzdelávania je teda spájané s centralizovaným auditom výkonu a s kultúrou performativity (Gleeson & Husbands, 2001). Deregulácia inštitúcií učiteľského vzdelávania a podriadenie učiteľského vzdelávania trhovým reformám smeruje k dôslednejšiemu sledovaniu učiteľských outputov a k rigoróznym definíciám profesionalizmu (Jorgensen & Hansen, 2009).

Performatívna štandardizácia učiteľskej profesie je súčasťou zvyšovania dohľadu v decentralizovanom vzdelávacom sektore, ktorého súčasnosť je príznačne pomenovaná ako „vek štandardov“ („*the age of standards*“) (Roth, 1996). Nastavenie vývoja učiteľskej kariéry podľa „výkonových indikátorov“ má zabezpečiť vysokú mieru profesionality a kontrolu nad sebarozvojom učiteľa, má vytvoriť rámec pre individuálny kariérny vývin učiteľa. Súčasne má podporiť zabezpečenie vysokých výkonov žiakov, pretože „pedagógovia inšpirovaní neoliberálnou perspektívou majú tendenciu vnímať, že hodnota učiteľa je merateľná jeho schopnosťou dosiahnuť dobré výsledky žiakov“ (Sultana, 2005, s. 226). Objektivizovateľné úsilie neoliberálneho manažerializmu prostredníctvom štandardizácie výkonov učiteľov a žiakov (a ich testovania) by malo byť zárukou vysokej profesionality pedagogickej práce učiteľov a škôl. Zvyšovanie tohto úsilia do dôsledkov znamená, že životy učiteľov, rovnako ako žiakov „sú dôsledne štandardizované špecifikáciami toho, čo má byť naučené, kedy a s akými požadovanými výstupmi“ (Gunter, 2010, s. 114). Avšak, ako ešte upozorňuje Gunter (ibid., s. 113–114), „štandardy nie sú neutrálnymi indikátormi vzdelávacieho výkonu, ale sú politickou konštrukciou slúžiacou k inštalovaniu marketizácie . . . a používajúcou intervencie do verejného vzdelávania spôsobom, ktorý umožňuje akceptovať neoliberálne idey, kultúry a praktiky ako normálne“. Ako ďalej ukazuje napr. štúdia Wong (2006), zvýšená decentralizácia vzdelávania spojená s nepriamou kontrolou učiteľov založenou

na manažeriálnom systéme vôbec nie je cestou k zvyšovaniu profesionality učiteľov. Skôr vedie k procesom, ktoré sa označujú ako „deprofesionalizácia“ (či „*deskilling*“), a len v niektorých prípadoch kompetitívne prostredie, ktoré neoliberalné reformy vzdelávania vytvárajú, smerujú u učiteľov k procesom „reprofesionalizácie“ (či „*reskilling*“) ich profilu a ich práce.

Profesijné štandardy súčasne tvoria normatívny rámec aj pre univerzitnú prípravu učiteľov, čím sa uzatvára kruh neoliberalnej governmentality. Sander (1997) v tejto súvislosti uvádza, že „neoliberalné inštitúcie učiteľského vzdelávania nie sú schopné produkovať akúkoľvek podobu profesionalizmu. A žiadne katalógy kompetencií na dosiahnutie statusu učiteľa, žiadna reštrukturalizácia programu učiteľského vzdelania to nemôže nikdy zmeniť“. Zároveň poukazuje na absentovanie kritického čítania neoliberalnej re-inštitucionalizácie:

...zaujímavý vedľajší aspekt tejto debaty je, že každý akceptuje myšlienku vyhodnocovania učiteľov a tých, ktorí ich pripravujú, rovnako ako aj nevyhnutnosť evaluácie inštitúcií, programov a kurzov učiteľského vzdelávania – ale nikto vlastne nezastáva ideu, že nevyhnutne a pravidelne by mala byť evaluovaná aj politika vzdelávania učiteľov a politické inštitúcie, pričom školskí úradníci by mali byť prepustení, ak sa dokáže, že sú neefektívni a príliš nákladní (čo vždy boli). (Sander, 1998, s. 34)

8 Záver

Neoliberalným zmenám v školstve sa tak v rámci tzv. governmentálnych štúdií nastavuje kritické zrkadlo. Je to preto, lebo zmeny vo vzdelávaní (resp. ich postulovanie) sú zasadzované do komplexného sociokultúrneho, ideologického a mocenského rámca. Foucault túto viacvrstvovú analýzu charakterizoval ako rozplietanie „komplexov moci-vedenia“. Zmeny vo vzdelávaní potom nie sú vnímané len ako nevyhnutné reakcie na požiadavky „súčasnej spoločnosti“. Tieto požiadavky totiž nikdy nie sú samozrejmé a prirodzené, aj keď sú pred pedagogiku politickými reprezentáciami takto kladené. Je teda možné „odprirodzeniť“ a „relativizovať“ trhový model, inými slovami, ukázať, že nejde ani o neutrálny, ani o prirodzený a ani o neodvratný proces, ale len o jednu z alternatív medzi mnohými...“ (Moss, 2009, s. 2). Ako uvádza Giroux (2005), neoliberalizmus vytvára okolo seba dojem vzťahu k univerzálnym zákonom, k neutralite, objektívnosti a efektívnosti. Ide však podľa neho v prvom rade o ideológiu, ktorá redukuje možnosť kritického uvažovania. Governmentálne štúdie tak môžu pootvoriť pedagogike cestu, na ktorej by mohla objaviť svoju inú tvár. Nebola by len reaktívnou vedou na proklamované spoločenské

imperatívy, ale by mohla vstupovať do debát o svojom ďalšom smerovaní, smerovaní vzdelávania či vzdelávacích inštitúcií. A mohla by sa stať sebavedomou vedou, čo je v našich podmienkach napínava výzva.

Literatura

- A Memorandum on Lifelong Learning* (2000). Brussels: Commission of the European Communities.
- Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286–299.
- Ailwood, J. (2004). Genealogies of Governmentality: Producing and Managing Young Children and Their Education. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 19–33.
- Arvast, A. (2006). From Community to Commodity College: Globalization, Neoliberalism and the New Ontario College Curricula. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 50, February 10. Dostupné z <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/currentissues.html>
- Bagnall, R. G. (2000). Lifelong Learning and the Limitation of Economic Determinism. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 20–35.
- Ball, J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy. *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1–23.
- Ball, J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bloomfield, D. (2008). *Neo-Liberal Accreditation Agendas: Challenge and Opportunities for Professional Experience*, Paper presented at the ATEA conference, Sunshine Coast, 8th–11th July 2008. Dostupné z <http://www.aare.edu.au/08pap/blo08372.pdf>
- Bröckling, U. (2004). Evaluation. In U. Bröckling, S. Krasmann, & T. Lemke (Eds.), *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 76–81.
- Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke, T. (Eds.). (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cooper, B., & Dunne, M. (2000). *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social Class, Sex and Problem/solving*. Buckingham: Open University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power And Rule In Modern Society*. London: Sage.
- Dohn, N. B. (2007). Knowledge and skills for PISA – Assessing the Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 1–16.
- Duncan, J. (2007). New Zealand Free Kindergartens: Free or Freely Forgotten? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 319–333.
- Dzierzbicka, A. (2006). *Vereinbaren statt anordnen: Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*. Wien: Löcker.
- Educational Philosophy and Theory, Special issue – The Learning Society from the Perspective of Governmentality* (2006), 38(4).

- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and New Educational Order*. Stoke on Trent: Trenham Books.
- Fitzsimons, P. (2002). Neoliberalism and Education: the Autonomous Chooser. *Radical Pedagogy*, 4(2). Dostupné z http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue4_2/04_fitzsimons.html
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann, & T. Lemke (Eds.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. (pp. 41–67). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2009). *Zrození biopolitiky*. Brno: CDK.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355 až 392.
- Giroux, H. (2005). The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics. *College Literature*, 32(1), 1–19.
- Gleeson, D., & Husbands, Ch. (Eds.). (2001). *The Performing School: Managing, Teaching and Learning in a Performing Culture*. London: Routledge.
- Griffin, C. (1999). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431–452.
- Gunter, M. H. (2010). The Standards Challenge: a Comment on Karsten et al. *Public Administration*, 88(2), 113–117.
- Hoffacker, W. (2001). Reform oder Systemänderung. Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem. *Forschung & Lehre*, (8), 411–414.
- Hopmann, T., & Brinek, G. (2007). Introduction: PISA According to PISA – Does PISA Keep What it Promises? In T. Hopmann, G. Brinek, & M. Retzl (Eds.), *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA* (pp. 9–19). Wien: Lit Verlag.
- Hultqvist, K. A. (1998). History of the Present on Children's Welfare in Sweden: From Föbel to Present-Day Decentralization Projects. In T. S. Popkewitz, & M. Brennan (Eds.), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (pp. 91–116). New York and London: Teachers College.
- Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning* (2006). Brussels: Commission of the European Communities.
- Improving the Quality of Teacher Education* (2007). Brussels: Commission of the European Communities.
- International Journal of Qualitative Studies in Education* (2007), Special Issue: Neoliberalism and Education. 20(3).
- Kanes, C., Morgan, C., & Tsatsaroni A. (2010). Analysing PISA's Regime of Rationality. In U. Gellert, E. Jablonka, & C. Morgan (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Mathematics Education and Society Conference* (pp. 301–311). Berlin: Freie Universität.
- Kanes, C. Governmentality as a 'Fourth Purpose' of Mathematic Assessment? In M. Tzekaki, M. Kaldrimido, & C. Sakonidis (Eds.), *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 229–236). Thessaloniki: PME.
- Kaščák, O. (2007/2008). „Materská“ alebo skôr „učiteľská“ škôlka? *Predškolská výchova*, 62(2), 8–11.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010a). Neoliberalná governmentality v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 46(5), 771–799.

- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010b, in press). Humanism and Autonomy in the Neoliberal Reform of Teacher Training. *Education, Knowledge & Economy*, 4(3).
- Larsson, J., Löfdahl, A., & Prieto, H. P. (2010). Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry*, 1(3), 177–195.
- Lee, I. F. (2009). Global and Local Problematics of Vouchers: An Example of Educational Reform Discourse toward Education for All. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 141 až 154.
- Lemke, T. (2002). Foucault, Governmentality and Critique. *Rethinking Marxism*, 2002, 14(3), 49 až 64.
- Liesner, A. (2006). Education or Service? Remarks on Teaching and Learning in the Entrepreneurial University. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 483–495.
- McWilliam, E. (2003). The Vulnerable Child as a Pedagogical Subject. *Journal of Curriculum Theorizing*, Special Issue – Childhood and Cultural Studies, 9(2), 35–44.
- Moss, P. (2006). Early Childhood Institutions as Loci of Ethical and Political Practice. *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 7, 127 až 136.
- Moss, P. (2009). *There are Alternatives! Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care*. Hague: Bertelsmann.
- Olssen, M. (2006a). Understanding the Mechanism of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Olssen, M. (2006b). *Michel Foucault. Materialism and Education*. London: Paradigm Publishers.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.
- Peters, M. (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: a Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58–71.
- Peters, M., Besley, A. C., Olssen, M., Maurer, S., & Weber, S. (Eds.). (2009). *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pongratz, L. A. (2006). Voluntary Self Control: Education Reform as a Governmental Strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471–482.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (Eds.). (1998). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York and London: Teachers College.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395.
- Pritchard, R. (2005). Education Staff and Students under Neoliberal Pressure – a British – German Comparison. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 27(4), 6–29.
- Ricken, N., & Rieger-Ladich, M. (Eds.). (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2006). Globalization and the Changing Nature of OECD's Educational Work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 247–260). New York: Oxford University Press.

- Roth, A. R. (1996). Standards for Certification, Licensure and Accreditation. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 242–306). New York: Macmillan.
- Rubenson, K. (2008). OECD Education Policies and World Hegemony. In R. Mahon, & S. McBride (Eds.), *The OECD and Transnational Governance* (pp. 242–259). Vancouver: UBC Press.
- Sander, T. (1997). Comparative Perspectives: Professionalisation, Citizenship Education or What? In J. M. Vez, & L. Montero (Eds.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education* (pp. 205–221). Santiago de Compostela/Osnabrück: COMPARE-TE.
- Sander, T. (1998). The Production of Effective Teachers for Effective Schools through Neoliberal Reforms? Recent Trends in the Development of Teacher Education in Germany. *TNTEE Publications*, 1(2), 33–46.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Simons, M., & Masschellein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality. In *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417–430.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Spring, J. (2008). Research on Globalisation and Education. *Review of Educational Research* 78(2), 330–363.
- Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. (2006). Paris: OECD.
- Stiglitz, J. (2002). *Globalization and Its Discontents*. London: Allen Lane.
- Sultana, R. G. (2005). The Initial Education of High School Teachers: A Critical Review of Major Issues and Trends. *Studying Teacher Education*, 1(2), 225–243.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učiteľa v neo-liberální době. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švec, Š. (2005). Organizačné štruktúry celoživotného učenia sa: Formálne, semiformálne a informálne vzdelávanie. *Pedagogická revue*, 5(3), 207–218.
- Tenberg, R. (2002). ‚Dienstleistung‘ Unterricht? Unstimmigkeiten bei der Adaption betrieblicher Instrumente von Qualitätsmanagement an Schulen. Dostupné z [http://www.ifbe.uni-hannover.de/downloads/Tenberg_Ralf/Abstracts/Dienstleistung_Unterricht-_Unstimmigkeiten_bei_der/2002-04-01_Dienstleistung_Unterricht\(Volltext\).pdf](http://www.ifbe.uni-hannover.de/downloads/Tenberg_Ralf/Abstracts/Dienstleistung_Unterricht-_Unstimmigkeiten_bei_der/2002-04-01_Dienstleistung_Unterricht(Volltext).pdf)
- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: the Emerging Regime of Learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 452–469.
- Uljens, M. (2007). The Hidden Curriculum of PISA – the Promotion of Neo-liberal Policy by Educational Assessment. In S. T. Hopmann, G. Brinek, & M. Retzl (Eds.), *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA* (pp. 295–303). Wien: Lit Verlag.
- Weber, S., & Maurer, S. (Eds.). (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wong, J. L. N. (2006). Control and Professional Development: Are Teachers Being Deskilled or Reskilled within the Context of Decentralization? *Educational Studies*, 32(1), 17–37.

Autori

Doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovenská republika, e-mail: okascak@truni.sk; bpupala@truni.sk

Neoliberalism in education: Five images of critical analyses

Abstract: The survey study brings information about the way that educational research copes with neoliberalism as a generalized form of social government in the current western culture. It shows that neoliberalism is considered as a universal scope of other changes in the basic segments of education and those theoretical and critical analyses of this phenomenon represent an important part of production in the area of educational research. It emphasizes the contribution of formation and development of the so-called governmental studies for comprehension of mechanisms and consequences of neoliberal government of the society and shows how way the methodology of these studies helps to identify neoliberal strategies used in the regulation of social subjects by education. There are five selected segments of critical analyses elaborated (from the concept of a lifelong learning, through preschool and university education to the education of teachers and PISA project) that obviously show ideological and theoretical cohesiveness of the education analysis through the scope of neoliberal governmentality.

Key words: neoliberalism, neoliberal governmentality, lifelong learning, preschool education, PISA, university education, teacher education

Česálková, L. (2010). *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.

Publikace mapuje proces institucionalizace školní kinematografie v Československu ve 20. a 30. letech 20. stol. Autorka popisuje komplikovaný vývoj, který v roce 1936 vyvrcholil uznáním filmu jako oficiální učební pomůcky, vedle učebnic, nástěnných obrazů, map nebo modelů. Práce dokazuje, že zavedení filmu do škol předcházely dlouhé debaty, neúspěšné projekty, návrhy a apely, na které není možné nahlížet bez pochopení širšího kontextu soudobé kulturně-mediální praxe. Tu ovlivňovaly nejen iniciativy pedagogického i vědeckého zaměření, ale také orgány státní správy a instituce filmové produkce. Konstituování školního filmu v českém prostředí je v práci nahlíženo v sedmi kapitolách – první konceptuálně-metodologické, sedmé závěrečné a shrnující, a v pěti chronologicky řazených kapitolách výzkumných.