



Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“¹

**Children Between Emancipation and Social Utilizability:
The New Sociology of Childhood and “Whispered Emancipation”**

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala

ABSTRACT Two paradigms of actual discourse about children and childhood can be identified. One of them is the discourse of the new sociology of childhood, and the second one is the neoliberal education discourse. Both of them are today found in academic and school policy debates. Both make use of the emancipatory image of an active, autonomous child aware of his or her rights and fully engaged in social life. The new sociology of childhood focuses on the equalization of children’s perspectives in academic research and in social life (in relation to adults as well). This focus is based on social constructivist theories, while the neoliberal discourse seeks to emancipate children in relation to autonomous construction, the building of “human capital” and an active attitude toward social success. Social constructivism plays an important role in this kind of reasoning, too. In the area of sociological (and educational) thinking a mixture of both discourse formations can be identified. This situation opens up very serious questions about the nature of children’s being and the nature of childhood and – first of all – about the real autonomy of children and the character of their emancipation. The results of the analysis indicate doubts about the real emancipation of children and their perspectives. A hypothesis emerges about the disappearance of childhood, together with the simultaneous disappearance of adulthood in the ideology of lifelong learning.

KEY WORDS new sociology of childhood, childhood in lifelong learning, emancipation of children, neoliberalism and childhood, entrepreneurial superchild, child-as-customer

Úvod

Oblasť vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom veku (v angloamerickom priestore tematizovaná skratkou ECEC – *Early Childhood Education and Care*) je veľmi inšpiratívnym poľom na konfrontáciu teoretických konštrukcií detí a detstva so sociálnymi normatívmi o deťoch, ktoré reálne regulujú vzťahy dospelých a detí a prístup spoločnosti k skupine jej

Sociální studia. Katedra sociologie FSS MU, 2/2012. S. 13–29. ISSN 1214-813X.

¹ Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0091/12 *Kultúra performativity a akontability v súčasných vlnách vzdelávacích reforiem* a projektu VEGA 1/0224/11 *Archeológia neoliberalnej governmentality v súčasnej školskej politike a v teórii vzdelávania*.

najmladších členov. V tejto štúdií ukazujeme isté diferencie a napätia medzi akademickým diskurzom a školskopolitickou konštrukciou raného detstva, pričom na povrchovej úrovni by sa mohlo zdať, že ide o roviny so spoločným menovateľom emancipovaného a kompetentného dieťaťa. Reprezentantom prvej roviny je najmä akademický diskurz tzv. novej sociológie detstva, druhá rovina je rovinou vzdelávacej politiky ECEC, ktorú dnes globálne obsadil ekonomický diskurz poplatný neoliberalnej ideológii (Penn 2002). Obe tieto roviny najprv analyzujeme, aby sme v nich identifikovali konvergencie a najmä skryté konflikty, ktoré môžu mať rôznorodé sociálne dôsledky. Zásadné diskrepancie spočívajú v odlišných motívoch oboch spomínaných rovín, kde na jednej strane ide o emancipáciu ako o akýsi univerzálny morálny a ľudskoprávny princíp, kým v druhej rovine dominuje ekonomický kalkul sledujúci sociálnu využiteľnosť individuí (aj tých najmladších) pre globálnu hospodársku súťaž. Práve oblasť ECEC je ukázkovým príkladom dominancie druhej roviny. Tá sa však neohraničuje výlučne školskopolitickým diskurzom, ale má dôsledky aj pre komplex medzi-generačných a spoločenských vzťahov. V nich dochádza k redefinícii nielen detstva, ale aj dospelosti a sociálnych úloh, ktoré sú s danou fázou života spojené.

Vznik „novej sociológie detstva“ a znaky detskej emancipácie

Vo výskume detí a tematizácii detstva možno v priestore sociálnych vied zaznamenať výraznú cezúru, ktorá poznačila ďalšiu kariéru konceptu detstva a tematizáciu detí a detstva v rámci odbornej spisby či univerzitných kurzov. Nástup tejto cezúry možno identifikovať v druhej polovici osemdesiatych rokov 20. storočia v podobe ojedinelých kritických hlasov v sociológii konštatujúcich absenciu seriózneho a rozvinutého skúmania detí a detstva v rámci disciplíny. Vo svojej štúdií Ambert (1986) ukázala, že až na sociologických klasikov akými sú Durkheim a Parsons možno konštatovať všeobecnú marginalizáciu detí a detstva ako svojbytných sociologických tém. Obdobne hovorí dva roky na to Alanen (1988) tvrdiac, že deti a detstvo boli v sociológii uväznené do dvoch nadradených analytických korzetov – rodiny a neskôr školy. Deti tak boli chápané ako integrujúce sa do väčších sociálnych celkov a tento adaptačný a zaraďujúci sa obraz tvoril jadro teoretizácie detí a detstva. Pojmovým reprezentantom tohto chápania sa v sociológii stala „socializácia“ ako reprezentant sociálnej intencionality ležiacej a spočívajúcej v prostrediach mimo dieťaťa. Alanen uvádza, že takáto pozícia detí v sociologickom výskume bráni rozvoju sociologického poznania o deťoch a odporúča zmenu výskumnej perspektívy so zameraním na metódy, ktoré „dajú hlas za normálnych podmienok vo výskume mlčiacim skupinám... Pri využívaní takýchto metód sa môžu prinajmenšom objaviť viac ‚demokratické‘ a kompletne deskripcie skúseností so socializáciou“ (Alanen 1988: 59). Etnografický prístup má byť podľa Alanen tou metódou, ktorá „urobí socializáciu viac sociálnou“ (tamtéž: 59) a ktorá povedie k „rekonceptualizácii“ socializácie ako „konštrukcie namiesto internalizácie“ (tamtéž: 61). Vyústením štúdie Alanen je výzva na etablovanie silného výskumného programu sociológie detstva.

Ten dostal svoju formálnu oporu zriadením sekcie Sociológie detí (*Sociology of Children*) v rámci Americkej sociologickej asociácie (ASA) v roku 1992. Už od svojho vzniku bola sociológia detstva prepojená nielen s vedeckým, ale aj politicko-emancipačným programom boja za ľudské/detské práva (Freeman 1998, Mayall 2000). Dobré je to

viditeľné práve vo vyššie uvedenej priekopníckej štúdií Alanen, ktorá silný sociologický program výskumu detí a detstva odvíja od „analógie so ‚silným‘ programom už uskutočneným vo feministickom výskume“ (Alanen 1988: 55). Deti sa chápu ako marginalizovaná sociálna skupina vydaná napospas adultocentrickej prizme. Neomarxistické vyústenie je naporúdzi: „Tento prístup potom umožňuje pozerat' sa práve na deti ako na štrukturálnu ‚triedu‘ vo vzťahu k ostatným triedam a ako na schopné kolektívnej akcie, a preto schopné zapojiť sa do sociálnych bojov“ (tamtéž: 65).

V hodnotení súčasného stavu českej a slovenskej sociálnej antropológie sa o obdobnú legitimizáciu snaží aj Kanovský (2011: 257): „Je zaujímavé pozorovať, že postoj k deťom a ich kultúram v súčasnej antropológii a etnológii je v prístupoch, postojoch i termínoch veľmi podobný ako bol dlhé roky prístup k ženám: ženy boli dlho v antropológii marginalizované, ich hlas nezaznel, o nich informovali iní, ich manželia/partneri, otcovia, bratia, skoro všetky príspevky v antropológii o ženách sa týkali len ich pozícií v príbuzenských systémoch.“ Skúmanie detí bolo tradične uväznené buď v korzete psychologickovývinových schém etablujúcich predstavu „dieťaťa ako primitíva“ (Johnson 1995), alebo v kontexte socializačných teórií pracujúcich s predstavou dieťaťa ako imitátora (Lambert 2003). Nová sociológia detstva prichádza s legitimizáciou skúmania detí a detstva samých o sebe a s emancipáciou detskej perspektívy.

James a Prout (1997) ako klasici novej sociológie detstva sumarizujú nosné postuláty tejto disciplíny:

- detstvo sa chápe ako sociálna konštrukcia,
- detstvo tvorí premennú sociálnej analýzy,
- vzťahy medzi deťmi a detské kultúry sú hodné skúmania samé o sebe,
- na deti treba nazerať ako na aktívne sociálne činitele,
- užitočnou metódou pre štúdium detstva je etnografia,
- štúdium detstva v sebe zahŕňa angažovanosť v procese reštrukturalizácie detstva v spoločnosti.

Uvedené znaky vyjadrujú prepojenie výskumných inovácií so sociálnym akcionizmom tak, ako to poznáme napríklad z feministického výskumu.

Pre výskum detí a detstva sú v tejto legitimizačnej a emancipačnej prizme novej sociológie detstva príznačné štyri prístupy (James, Jencks a Prout 1998). „Kmeňový“ prístup chápe deti ako samostatný (exotický) kmeň s jeho vlastnými hodnotami, praktikami a inštitúciami. „Sociálne štrukturálny“ prístup chápe deti ako špecifickú a štrukturálne neopomenuteľnú sociálnu vrstvu v každej spoločnosti. „Minoritno skupinový“ prístup chápe deti ako utláčanú minoritnú sociálnu skupinu schopnú (podobne ako ženy) sociálnej a kvázi-politickej akcie. „Sociálne konštruktivistický“ prístup sleduje tvorbu detskej kultúry, kolektívne aktivity, vyjednávania, zdieľanie tak medzi deťmi ako aj medzi deťmi a dospelými.

Nejde však len o legitimizáciu nových pohľadov na výskum detí a detstva. Zároveň sa vykonávajú snahy o reálnu emancipáciu detí vo výskume, pretože aj u predchádzajúcich výskumných prístupov existuje nebezpečenstvo, že status detí ako participantov výskumu zostane čisto pasívny a objektový a že výskumná orientácia na deti zostane adultocentrická. „Skôr ako vykonávať výskum *na* deťoch sa mnoho výskumníkov snaží venovať výskumu *s* deťmi. Takáto zmena uznáva detskú perspektívu ako aj právo detí hovoriť do záležitostí,

ktoré sa ich týkajú“ (Dockett a Perry 2011: 231). Tento metodologický prístup možno označiť ako prístup „participačný, vychádzajúci z práv“ (*participatory, right-based approach*) alebo ako „participačný akčný výskum v spolupráci s deťmi“ (Langhout a Thomas 2010). Praktická výskumná emancipácia sa dá ukázať na príklade informovaného súhlasu s výskumom. Informovaný súhlas, ktorý k výskumu detí dávajú spravidla ich rodičia, je vyjadrením sociálnej pozície dieťaťa ako nekompetentného a závislého predmetu výskumu. Podľa predstaviteľov novej sociológie detstva sa tak vlastne udržiava adultocentrické ponímanie výskumu detí. Výskumník by sa podľa nich mal snažiť získať (aspoň neformálny) informovaný súhlas detí vychádzajúci z informovania detí o povahe výskumu, pričom detská perspektíva môže viesť k modifikáciám výskumných cieľov, pretože tento prístup by mal byť otvorený názorom detí a aj nesúhlasnému stanovisku participantov (Dockett a Perry 2011).

Zároveň treba vo výskume zohľadňovať rozdiel medzi „výskumom detí“ a „výskumom detstva“ (Honig, Leu a Nissen 1996: 20), keďže výskum detstva sa viac vzťahuje na celospoločenské štruktúry a na spoločenský, kultúrny a historický fenomén detstva, zatiaľ čo výskum detí sa viac vzťahuje na konkrétnych aktérov a z mikroanalytickej perspektívy chápe deti ako empirické subjekty.

Teoretické nástroje detskej emancipácie

Teoretické zdroje, ktoré viedli k legitimizácii detskej perspektívy v rámci novej sociológie detstva, sa museli nevyhnutne rozchádzať so zdrojmi, ktoré sýtili výskum detí v tradičnom sociologickom rámci. Corsaro, autor prvej učebnice novej sociológie detstva (Corsaro 1997), uvádza, že nová sociológia detstva prekonáva predovšetkým „funkcionalistický model“ v sociológii reprezentovaný teóriou Parsonsa a „reproduktívne modely“ charakteristické pre koncepcie Bernsteina, Bourdieua a Passerona. „Funkcionalistické a reproduktívne teórie možno kritizovať za ich nadmernú koncentrovanosť na výstupy socializácie, za podcenenie aktívnych a inovatívnych schopností všetkých členov spoločnosti... Skrátka, tieto abstraktné modely zjednodušujú vysoko komplexné procesy, a tým prehliadajú významnosť detí a detstva v spoločnosti“ (Corsaro 1997: 10). Aj keď Corsaro uznáva, že najmä analýzy Bourdieua prispievajú v niektorých ich aspektoch k sociálnemu akcionizmu, domnieva sa, že tieto stále zostávajú uväznené v schéme sociálneho determinizmu. Na základe toho uvádza, že „nové spôsoby konceptualizovania detí v sociológii čerpajú zo vzostupu konštruktivistických a interpretatívne teoretických perspektív v sociológii“, ktoré chápu deti ako „aktívnych participantov v sociálnom konštruovaní detstva“ (tamtéž: 8).

Je zaujímavé, že Corsaro smeruje pri následnej analýze teoretických modelov prispievajúcich k rozvoju novej sociológie detstva k modelom psychologickým. V rámci „konštruktivistického modelu“ uvádza najmä kognitívnu teóriu Piageta a sociokognitívnu teóriu Vygotského. Piaget prispel najmä opisom mechanizmu rozvoja detskej kognície, kde poukázal na významnosť autonómnej organizácie a interpretácie skúseností detí s ich životným prostredím. No stále však podľa Corsara a Eder (1990: 198) zostáva Piaget na pol ceste, pretože podlieha „doktríne individualizmu“. Konštrukcia poznania je totiž autonómna a individuálna: „Konštruktivizmus ponúka aktívny, ale veľmi osamelý pohľad na deti“ (Corsaro 1997: 17).

Vzorovým teoretickým zdrojom novej sociológie detstva je potom Vygotského teória, ktorú na inom mieste (Corsaro a Eder 1990) Corsaro nezaraďuje medzi „konštruktivistické“ modely, ale v snahe odlíšiť ju od Piageta ju chápe ako základnú pre „interpretatívne teórie“. Vygotský „veril, že sociálny vývin detí je vždy výsledkom ich kolektívnych akcií a že tieto akcie sa uskutočňujú a sú situované v spoločnosti. Preto, podľa Vygotského, zmeny v spoločnosti, predovšetkým zmeny v spoločenských nárokoch na individuum, si vyžadujú zmeny stratégií zvládania týchto nárokov“. Tieto stratégie majú „vždy kolektívny charakter“ a „vždy zahŕňajú interakciu s ostatnými“ (Corsaro 1997: 14). Deti sú tak neustále aktívne zapojené do re-interpretáčnych procesov: „deti objavujú svet obdarený významami a pomáhajú utvárať a zdieľať ich vlastné vývinové skúsenosti prostredníctvom ich participácie v každodenných kultúrnych rutinách“ (Corsaro a Eder 1990: 199). „Interpretatívny model optimalizuje predstavu štádií chápaním vývinu ako produktívne reproduktívneho procesu zvyšovania hutnosti a reorganizácie poznania, ktoré sa mení spoločne s vývinom kognitívnych a jazykových spôsobilostí detí a so zmenami v ich sociálnych svetoč“ (Corsaro a Eder 1990: 200).

Morss (2002) poskytuje detailnejšiu analýzu teoretických východísk novej sociológie detstva. Veľkú časť z nich možno zaradiť do tzv. „sociálnokonštruktivistických teórií“. Najčastejšie odkazy v rámci prác z novej sociológie detstva nachádzame na Harrého, Gergena či Shottera. Rané texty z tejto oblasti odkazovali aj na práce Bergera s Luckmannom. Morss nachádza taktiež odkazy na kritickú psychológiu Holzkampa v Nemecku, humanistický marxizmus Sevea vo Francúzsku či syntézu Wittgensteina a Vygotského v prácach Newmana a Holzmana v USA. Práve poslední uvedení autori rozpracovali akcionistickú a emancipačnú koncepciu boja za práva detí. V ostatnom období sa texty v tejto oblasti často opierajú o práce Foucaulta a Althussera. Okrem Vygotského patria ku klasickým teoretickým zdrojom novej sociológie detstva Goffman, neskorý Wittgenstein a Mead.

Rétorické konvergenie

Nová sociológia detstva odvíja svoju legitimitu od kritiky tradičného postavenia detí v sociálnovednom výskume, ktoré vyplývalo z deficitného filozofickoantropologického ponímania dieťaťa ako ešte nie človeka. Vo filozofickej antropológii „sa objavuje len zriedka myšlienka, že človek začína ako dieťa. Táto základná skutočnosť sa javí ako až príliš samozrejímavá a príliš vzdialená od filozofického a vedeckého myslenia, ktoré sa vždy zaoberá človekom vo všeobecnosti“ (Langeveld 1994: 33). Táto všeobecnosť chápania človeka viedla k redukcii jeho ponímania najmä ako dospelého (v ideálnych filozofických projekciách spravidla išlo o dospelého bieleho muža). „Dieťa je podľa nich v zásade ‚ešte-nie-človek‘. Ak si totiž prejdeme zoznam pojmov, ktorými sa filozofi snažili charakterizovať podstatu človeka, tak to predsa len vyzerá tak, že je na strane dieťaťa nevyhnutné oznámiť chybu: Svedomie a mravná vôľa, rozum a duch, osobnostná rozvinutosť, spoločenskosť a práca – skrátka všetko, čo možno označiť ako znaky homo sapiens alebo homo faber, to všetko chýba u dieťaťa alebo sa to vyskytuje len v malých náznakoch“ (Rang 1994: 43–44).

Deficitné, neautonómne a nekompetentné postavenie dieťaťa je fundamentom celého spektra pedagogických vied, ktoré z tohto obrazu čerpajú svoju sociálnu legitimitu: „Je jedno, či sa niekto stane učiteľom, sociálnym pedagógom či andragógom, on alebo ona prispievajú

k stabilizácii špecifického porozumenia detského bytia: Dieťa sa definuje všetkým tým, čím „ešte nie je“: zrelé, dospelé, zodpovedné, schopné, vzdelané, vyučené... Spoločný znak tohto „ešte nie je“ sa označuje ako *spôsobilosť*. Kto ešte nie je spôsobilý, je dieťa. Ten, ktorý sa určitým nezodpovedným, neuváženým, naivným [...] správaním [...] prejaví ako nespôsobilý, s tým bude zaobchádzané ako s dieťaťom. Za týmto účelom je k dispozícii rozsiahly aparát pomocníkov, pedagógov a učiteľov. K čomu je k dispozícii? K robeniu spôsobilým. Ale ako to často býva vo vysoko komplexných spoločnostiach, takýto systém má vlastnú dynamiku, ktorá sa označuje ako sebanaplňujúca sa predpoveď: Keďže je pedagógov veľké množstvo, musí sa určitým spôsobom dokázať, že existuje dostatok nespôsobilých, ktorí sa hodia ako klientela. Príslušník pedagogického povolania tak nechceme prispievať k produkcii nespôsobilosti tým, že je ako pomocník k dispozícii pri stávaní sa spôsobilým“ (Lenzen 1995: 357–358).

Nová sociológia detstva sa zásadne ohradila voči takémuto obrazu detí a detstva a v prípade hľadania paralel s pedagogickým myslením sa upriamila na tie (väčšinou marginálne) pedagogické koncepty, ktoré sa tradičný obraz dieťaťa vo výchovných súvislostiach snažili narušiť. Vytvorili sa tak prirodzené prepojenia s pedagogickým alternativizmom.

Mainstreamový pedagogický diskurz a diskurz o deťoch sa však v ostatnom období mení, čo novú sociológiu detstva vrhá do nového svetla a predkladá pred ňu nové sebareflexívne výzvy. Qvortrupova téza z deväťdesiatych rokov 20. storočia už nie je taká jednoznačná: „...svet dospelých nerozpoznáva detskú prax, pretože kompetentnosť je definovaná len vo vzťahu k praxi dospelých – ide o názor, ktorý je ešte mocnejší v situácii, keď dospelí majú suverénnu pozíciu pri definovaní kompetentnosti“ (Qvortrup 1994: 4). Súčasný odborný diskurz totiž nenecháva deťom nekompetentnú pozíciu, nestavia ich do svetla nespôsobilosti. Napriec všetkými základnými dokumentmi o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve sa nesie rétorika detskej autonómie, sebaučenia sa, spôsobilosti a ich rozvoja. Ako uvádza Hultqvist (1998), súčasný diskurz o ranom detstve je diskurzom „spôsobilého dieťaťa“. Spôsobilosť sa tu pritom chápe ako 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: 179), keď identifikujú obraz „aktívneho, kompetentného a nezávislého dieťaťa“ ako kľúčový koncept švédskeho predškolského vzdelávania.

Exemplárnym príkladom tejto paradigmatickej zmeny je všeobecná orientácia vzdelávania v európskom priestore na tzv. kľúčové kompetencie. Jazyk detskej kompetentnosti obsadil všetky programové dokumenty o vzdelávaní. V slovenskom Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (ŠVP 2008), ktorý prvýkrát v histórii predškolského vzdelávania na Slovensku prijal kompetenčný diskurz, sa uvádza: „Kompetencie sú spracované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES)“ (ŠVP 2008: 7). Ich osvojenie sa nechápe ako cesta od nespôsobilosti k spôsobilosti, ale práve naopak, kompetentnosť vychádza z autonómie, participatívnosti a zážitkovosti: „Na to, aby deti získali kompetencie (spôsobilosti), je *žiaduca* najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k *participatívnemu, interaktívnemu a zážitkovému*

učeníu, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom“ (ŠVP 2008: 10). Osvojenie kompetencií sa tak má diať cez autonómnu konštrukciu poznania a kolektívnu participáciu – teda v zmysle cieľového legitimizačného obrazu detstva v období konštituovania sa novej sociológie detstva. Tento obrat ešte podčiarkuje formálne zvýraznenie relevantných diskurzívnych jednotiek tvorcami ŠVP.

Ak sme vyššie uvádzali konštruktivistické a sociálnokonštruktivistické teoretické zdroje novej sociológie detstva, tak ich proklamatívne nachádzame aj v tejto aktuálnej rétorike: „*Filozofia programu vychádza z poznatkov pedagogického výskumu, praktických poznatkov a skúseností pedagogickej obce, zo štúdia kurikulárnej predškolskej problematiky tak domácej ako aj zahraničnej literatúry, Vygotského teórie, Maslowovej hierarchie potrieb... Tvorbu programu ovplyvnili viaceré vzdelávacie koncepcie – najmä však tvorivohumanistická koncepcia... V strede záujmu tejto koncepcie je dieťa ako aktívne vzdelávajúci sa subjekt, sleduje sa rozvoj jeho osobnosti... Popri nej sa vychádzalo aj z kognitívno-psychologickej koncepcie a sociokognitívnej koncepcie vzdelávania... Z uvedeného dôvodu sú v programe akceptovateľné interaktívne teórie rozvoja osobnosti, v ktorých ide o spoločnú prácu, VŽDY S CIEĽOM, ktorým JE ROZVOJ DIEŤAŤA, je to spoločná činnosť dieťaťa a učiteľa“ (ŠVP 2008: 10–11). Konvergencia rétorík o dieťati je naporúdzi.*

Neoliberalizácia obrazov detstva a dospelosti

Je zrejmé, že táto povrchová diskurzívna konvergencia úplne nekorešponduje s pôvodným emancipačným programom novej sociológie detstva a so súčasným školskopolitickým diskurzom o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve. V súčasnosti však okolo raného detstva vzniká mnohovrstvová diskurzívna formácia, a nemožno sa vzdať snahy o identifikáciu jej hnacích motívov najmä preto, aby nová sociológia detstva dokázala obhájiť svoj program a nebola zneužívaná na ciele, ktoré nesúvisia s jej pôvodnými intenciami.

Aktuálna konvergencia diskurzov je navodzovaná sociálnymi transformáciami, ktoré ovplyvnili nielen pohľad na deti, ale aj na dospelých ako odvekú relačnú kategóriu voči deťom. Lee (2001: 11) označuje túto transformáciu ako prechod od „fordistickej dospelosti k flexibilnej dospelosti“. Masová produkcia obdobia fordizmu viazaná na pevnú kvalifikáciu a stabilné miesta už nie je lajtmotívom súčasného spoločenského diskurzu. Ako uvádza Lee, od sedemdesiatych rokov 20. storočia dosahuje tento typ pracovnej organizácie svoj vrchol (aj ekonomický) a globálne trhy začínajú byť výraznejšie kompetitívne. Pracovné (statické) identifikácie dospelých ako „modrých golierov“ vo výrobnom sektore a „bielych golierov“ vo verejnej správe sa chápu ako neefektívne. V kontexte „novej ekonomiky“ sa „zdá, že figúra štandardného dospelého, voči ktorej stále posudzujeme deti, figúra, ktorá stále slúži ako základ autority dospelých voči deťom, je ‚pohodlnou‘ fikciou, ktorá skôr patrí do fordistickej minulosti ako do flexibilnej súčasnosti“ (Lee 2001: 14). Skôr sa pohybujeme smerom „od rolí k voľbám“, t.j. k zvyšovaniu zodpovednosti za seba samých, a znaky tejto „responzibilizácie“ sa súčasná spoločnosť snaží preniesť aj na deti. Nejde teda o oslobodenie detí, práve naopak. Ako hovorí Lee (2001: 2), „povaha ‚bytia‘ dospelých sa stáva nejasnou podobne ako sa nezodpovedateľnou javí otázka o statuse detí ako ‚hotových‘ alebo ako ‚nehotových‘“. Situácia generácií sa javí byť nejednoznačná. Súčasný diskurz o deťoch je

vlastne vyjadrením približovania sa antropologických obrazov, keď už nemožno deti vnímať ako „nehotové v dištinkcii voči dospelým“, ale skôr ako „bytosti bok po boku s dospelými“ (Lee 2001: 6).

Ailwood (2004: 29) v tejto súvislosti uvádza: „Moderné liberálne myslenie požadovalo detstvo, ktoré produkovalo moderných liberálnych dospelých. Napríklad dominantné chápanie vzdelávania v ranom detstve produkované vývinovou psychológiou predpokladalo univerzálny progres detskej racionality smerom k modernej, liberálnej a racionálnej dospelosti. Neoliberálne a rozvinuté liberálne myslenie o dospelosti si vyžaduje nové detstvá; detstvá produkujúce celoživotne učiacich sa, seba-zdokonaľovateľov – autonómnych a racionálnych pracovníkov/občanov požadovaných neoliberalnými a rozvinutými liberálnymi spoločnosťami so znalostne založenými ekonomikami“.

Bytie „bok po boku“

V súčasnosti politicky najvplyvnejší koncept vzdelávania – teda koncept celoživotného vzdelávania (učenia sa – *lifelong learning*) by na prvý pohľad mohol naznačovať nový emancipačný oblúk voči detstvu. Tým, že tento koncept vzdelávania nedefinuje „učiacich sa“ vekovou fázou, ale umiestňuje učenie sa na celú životnú dráhu človeka, rozpúšťa hranice medzi deťmi a dospelými: Nikdy neukončený či navždy otvorený priestor vzdelávania a učenia sa je konštantou zásadne zblížujúcou deti a dospelých, je novou pedagogickou doktrínou, ktorá anuluje prípravnú a realizačnú fázu spoločenskej existencie človeka. Rovnako sa ruší dichotómia „hotovosti“ (dospelých) a „nehotovosti“ (detí). Podnecovanie k celoživotnému učeniu sa univerzalizuje a absolutizuje práve „nehotovosť“, ktorá sa stáva permanentnou črtou nielen detstva, ale aj dospelosti, takže identita dospelosti nemôže byť vytváraná finalizáciou vzdelávacej dráhy. Prienik detstva a dospelosti vyzerá v zrkadle celoživotného učenia sa tak, že typická identifikácia detstva cez klasické funkcie vzdelávania sa rozpína aj do dospelosti, čo akoby na jednej strane infantilizovalo dospelosť a na druhej strane emancipovalo detstvo. Nové poňatie vzdelávania do seba zahŕňa všetky životné fázy, pričom je osobitne zdôrazňované detstvo v najranejšom veku, keďže sa, ako súčasť celoživotného učenia sa, do politicky výrazne posilnených dimenzií dostáva už vzdelávanie detí v ranom predškolskom období.

Prienik dospelosti a detstva alebo už spomenuté „bytie detí bok po boku s dospelými“, nie je v koncepte celoživotného učenia sa daný len nekonečným natiahnutím času pre vzdelávanie. Utvára sa súčasne s priestorovou dimenziou tohto konceptu, vyjadrenou v pojme *lifewide learning*, ktorým sa legitimizujú a zrovnoprávňujú všetky formy učenia sa, nielen inštitucionálne. Ako sa zdôrazňuje v Memorande o celoživotnom učení sa (Memorandum 2000: 12), *lifewide learning* (oficiálne do slovenčiny preložené ako *širokoživotné vzdelávanie*) „vedie k tomu, aby sme si uvedomili, že príjemné a užitočné vyučovanie a učenie sa sú spojené s rolami a činnosťami, ktoré sa môžu v rôznom čase a miestach zamieňať“. Okrem toho, že vzdelávanie prestáva byť viazané na priestor, je príkladným vyjadrením idey celoživotného a širokoživotného vzdelávania (a s nimi súvisiaceho rozpúšťania hraníc detstva a dospelosti) novodobý obraz školy ako „učiacej sa organizácie“ (napríklad Silins a Mulford 2002, Gunter 1996), ktorá má byť priestorom, kde sa každý učí od každého a kde neexistujú

jednoznačne vymedzené pozície toho, kto učí (vyučuje) a kto sa učí. Ak v prípade „školy ako učiacej sa organizácie“ je škola spoločným priestorom „bytia detí povedľa dospelých“, školský priestor súčasne prestáva byť jedným z najvýznamnejších referenčných rámcov detstva. Pre koncept celoživotného vzdelávania je teda typická deteritorializácia (*deteritorialization*) – ktorá podľa Ruffolo (2009: 210) „odkazuje na procesy, v ktorých priestor už viac nedefinuje subjekty; tieto kolabujú jeden do druhého tak, ako aktivity simultánne prúdia v mnohonásobných priestoroch“. Vzdelávací priestor, ako konštatuje Deleuze (1995), sa stále menej diferencuje od iných, predtým jasne vymedzených a ohraničených priestorov, akým bol napríklad priestor práce; tieto priestory splývajú v kontinuálnom vzdelávaní, výcviku a monitoringu *worker-schoolkids* alebo *bureaucrat-students* (Deleuze 1995: 175). Priestor učenia je nahrádzaný pojmom učebných komunití spoluzahrňujúcich všetkých „učiacich sa občanov“. Tieto komunity konštituuju deti ako morálne a etické individuality (Millei 2011). Dá sa tiež povedať, že deteritorializácia vzdelávania je sprevádzaná edukacionalizáciou (*educationalization*) všetkých životných etáp človeka, čo napríklad znamená, že obraz „normálneho dieťaťa“ sa už od raných fáz napája na vzdelávacie inštitúcie, a na nebývalé posilňovanie inštitúcií predškolského vzdelávania. Tento pohyb súčasne znamená, že deti, ktoré zostávajú v predškolskom veku doma, sú vtlačané do pozície „subnormálnych/rizikových“ detí (Duhn 2008), alebo sa pohybujú v edukacionalizovanom domácom prostredí, ktoré ich rozličnými cestami pripravuje byť subjektom predškolského vzdelávania (Ruffolo 2009).

Učiace sa deti v poznatkovom priemysle

Vytváranie simultánnosti v pozíciách detí a dospelých v súčasnom vzdelávacom prostredí vytvára ilúziu emancipovaného detstva, keďže subjekty sú *sui generis* definované ako autonómne, permanentne sa učiace individuality v priebehu celého života. Podriadenosť rozšírenej idey celoživotného učenia sa politickým a ekonomickým cieľom neoliberalizmu (podrobnejšie Kaščák a Pupala 2010) je čitateľná cez univerzálne ciele vzdelávania vyjadrené v kategóriách kompetencií: Vo všetkých vzdelávacích programoch, počnúc kurikulárnymi programami pre predškolské vzdelávanie, sa na základe politických odporúčaní a projektov (napríklad DeSeCo, pozri *Definícia a voľba* 2006) zdôrazňujú kompetencie, ako je iniciatíva, tvorivosť, kooperácia, kritické myslenie, komunikatívnosť či flexibilita. Kompetenčný profil definujúci školský obraz ideálneho autonómneho dieťaťa v pedagogickom prostredí, ktoré ho podporuje v rozvoji týchto kompetencií, nie je však obraz autonómneho emancipovaného dieťaťa: Kompetenčný profil dieťaťa cez kurikulárne dokumenty je vyjadrením konkrétneho politického obrazu detstva, pričom reprezentácia detstva (kto deti sú a akými by mali byť) cez kurikulárne analýzy predstavuje „politickú analýzu: kurikulum nie je totiž neutrálny dokument, je to kultúrny artefakt, ktorý vyjadruje túžby, aspirácie a ambície pre deti ako budúcich participantov na spoločnosti z pohľadu moci dospelých“ (Duhn 2008: 84). Na pozadí dokumentov tohto typu sa produkuje konkrétna idea o deťoch v konkrétnych historických a ideologických súvislostiach (Millei 2011). Budovanie profilov detí na základe uvedených kompetencií je potom najmä vyjadrením profilu dieťaťa ako perspektívneho účastníka poznatkového priemyslu, ako pracovníka generovaného neoliberálnym manažmentom ľudských zdrojov pre firemnú kultúru poznatkového priemyslu vo vysoko kompetitívnom

podnikateľskom prostredí. To je aj základný motív politickej podpory celoživotného učenia sa, cez ktoré sa striktné konštituuje dieťa ako „učiace sa dieťa“, v ktorom sa neustále podnecuje jeho učebná kapacita ako univerzálna kompetencia potrebná pre jeho budúcnosť (Millei 2011). Obraz „učiaceho sa dieťaťa“ je odvodený a zasadený do ideí o kontinuálnom učení sa a „učiacom sa občianovi“, ktoré odpovedajú na postmoderné pracovné prostredie charakterizované konštantnou zmenou a neistotou, takže si vyžaduje vysokú flexibilitu a kreativitu (Lambeir 2005). Autonomía a emancipácia dieťaťa v neoliberalnom vzdelávacom prostredí je tak vlastne vynútenou, našepkanou emancipáciou² (Fach 2000), pretože je diktovaná ako sociálny imperatív pre neoliberalný „podnikavý subjekt“ idealizovaný v optimálnej pracovnej sile neoliberalného pracovného trhu.

Detstvo ako politická konštrukcia je teda hlboko zakorenené v ekonomickom a politickom poriadku, čo znamená, že súčasné detstvo v neoliberalnej globalizovanej spoločnosti je produkované cez porozumenie tomu, čo je to globálny subjekt ako globálny spotrebiteľ (Ruddick 2003). Globálny kapitalizmus podľa Castañeda (2002) objavil detský subjekt ako „poddajnú entitu vo vývine“, cez ktorú sa produkuje obraz dieťaťa-ako-konzumenta (*child-as-consumer*) a ktorá reorganizuje charakteristické črty moderného dieťaťa. Ekonomicky a politicky produkované dieťa-ako-konzument „požaduje a vyberá si, je si dobre vedomé svojich práv a prístupov k zdrojom“ (Duhn 2010), čo súhlasí aj s pozíciou detí ako subjektov v situáciách vzdelávania – subjekt je konzumentom vzdelávania a vzdelávanie ako také sa v neoliberalnej spoločnosti stalo službou zákazníčkovi. Hoci, ako poznamenáva Ruddick (2003), detstvo bolo vylúčené z kritických analýz globálnych posunov v politickej a sociálnej racionalite, aplikácia foucaultovskej governmentálnej prizmy na premeny v chápaní detstva umožnila napríklad Holmer Nadesan (2010) dôsledne rekonštruovať typický neoliberalný obraz dieťaťa – teda „podnikavého dieťaťa“ (*entrepreneurial infant*) či „superdieťaťa“ (*superchild*).

Formácia „superdieťaťa“

Na pozadí analýzy populárneho a mediálne šíreného „*brain science*“ diskurzu spojeného s ekonomicky a kultúrne motivovaným záujmom rodičov o spoľahlivý vývin a úspešnú budúcnosť svojich detí Holmer Nadesan (2010) rekapituluje diskurzívnu genealógiu detstva. Akceptujúc východisko, že detstvo nemá naturálnu, nemediovanú povahu, že detstvo, deti a ich vývin sú diskurzívne fenomény, poukazuje na dve základné diskurzívne formácie, ktoré artikulovali detstvo v 20. storočí: Kým prvá formácia zdôrazňovala a typizovala detstvo vo vzťahu k norme, tá druhá sa zakladá na imperatívne prekračovať normu. Diskurzívne formovanie detstva cez vzťahovanie sa k normám definovalo spoľahlivosť zdravého vývinu

² Pojem „našepkaná emancipácia“ použil Fach ako príklad meniacich sa mocenských vzťahov pod vplyvom diskurzu neoliberalizmu. Osvietenecká rétorika oslobodenia subjektu prostredníctvom emancipácie je v tomto diskurze nahrádzaná diskurzom emancipácie ako sociálneho imperatívu. Emancipácia v tomto diskurzívnom podaní tak nevedie k autonómii subjektu, skôr posilňuje heteronómne pôsobenie na subjekt. Je skôr sociálne „našepkovaná“, očakávaná, vyžadovaná, deklaratívna.

cez štandardy vývinovej kontinuity v rôznych oblastiach fyzického a mentálneho rastu. Normalizácia detí sa odvodzovala od sady vývinových štandardov, ktoré reprezentovali dokonalosť vývinu, starostlivosť o deti, o ich vzdelávanie, pričom výchovu detí spájali s „expertnými“ poznatkami o normálnom vývine, ktoré boli diseminované medzi rodičov a učiteľov. Expanzia „expertného“ poznania vývinu dieťaťa udržiavajúca modus konvergujúceho vedenia detí a normalizácie detstva vo vzťahu k štandardizovaným vývinovým normám sa však neskôr transformovala do nového normalizačného diskurzu, v ktorom je sila noriem vystriedaná silou jedinečnosti a zdôraznením potenciálu prekračovať normy. Diskurzívna formácia tohto druhu kulminuje na konci 20. storočia a vyúsťuje do figúry „superdieťaťa“. V tejto figúre sa posudzovanie detí založené na vzťahu k stanoveným normám spája s tým, že normou už nie je vývinová norma, ale prekročenie normy: Ako píše Eisenberg a kol. (1996: 454), „v dnešnej výkonovo orientovanej a súťaživej spoločnosti to vyzerá tak, že rodičia chcú viac. Pravdaže, chcú, aby ich deti boli zdravé a normálne, ale rovnako chcú, aby sa vyvíjali trochu rýchlejšie a lepšie ako ostatné – aby dokázali viac, ako by sa očakávalo vo vzťahu k ich reálnemu veku. Chcú, aby sa stali... *superdeťmi*.“

Holmer Nadesan (2002) ukazuje, že súčasná norma – snaha po prekročení normy – sa ako diskurzívny režim začala iniciálne formovať humanistickou psychológiou spojenou s neskorším *Human potential movement* na politickom pozadí studenej vojny a ekonomickej racionality informačnej revolúcie. „Autonómne dieťa“ fungujúce v pomáhajúcom moduse (*helping mode*) starostlivosti o deti, ktorý má uvoľniť individuálny vývinový potenciál vo svojej inherentnej podstate, sa následkom udalostí druhej polovice 20. storočia modifikuje tak, že starostlivosť o seba-aktualizáciu sa začína spájať s intelektuálnou súťaživosťou detí (a s novým režimom výskumu vývinu a kognitívnych intervencií). Súčasná verzia dieťaťa prekračujúceho normy, teda model „superdieťaťa“, sa podľa Holmer Nadesan utvára na pozadí racionality podnikateľskej kultúry a prispieva k produkovaniu podnikavého subjektu reprezentovaného pracovníkom so zlatým golierom (*Gold Collar Worker*). Superdieťa je súčasťou produkcie podnikavého subjektu pre súčasný svet práce: „kultúrna produkcia individualít, ktoré sa seba-aktualizujú prostredníctvom práce a ktoré vlastnia ten správny mix technicko-intelektuálnych a sociálnych zručností, je pôsobivý projekt, je to projekt, ktorý by nemohol byť úspešne realizovaný, pokiaľ by *gold collar* podnikavý subjekt nebol kultivovaný od jeho najútlejšieho veku“ (Holmer Nadesan 2002: 412).

„Superdieťa so zlatým golierom“ je produkované neoliberálnym pedagogickým a kultúrnym podhubím stavajúceho do popredia étos človeka ako jednotky poznatkového priemyslu, z ktorého je odvodený jeho ideálny kultúrny a vzdelanostný profil v podobe určitého druhu „intelektuálneho kapitálu“. Treba pripomenúť, že termín „zlaté goliere“ (*Gold Collar Workers – GCWs*) je novotvar zavedený podľa všetkého Robertom Kelleyom (Kelley 1985), ktorý sa dnes používa na označenie novej vrstvy (mladých) pracovníkov obsadzujúcich vysoko výkonné pracovné miesta v sieti odvetví založených na poznatkovej ekonomike. *GCWs* sa vyznačujú charakteristickým profesijným profilom vyžadujúcim flexibilitu, nerezistivnosť výkonu či vysokú pracovnú nezávislosť. Ako sa píše v jednej z mnohých príručiek *manažmentu ľudských zdrojov* či *manažmentu znalostí*, „zlatými goliernami označujeme skupinu charizmatických vrcholových pracovníkov – mysliteľov, vizionárov, mozgov podnikov, nositeľov vedomostí, ktorí majú v 21. storočí pre kvalitné riadenie podniku rozhodujúcu

úlohu“, pričom „potreba zlatých golierov sa stala jedným z triumfov pri snahe o permanentné získavanie konkurenčnej výhody“ (Truneček 2004: 80). „Zlaté goliere“ ako nový typ efektívneho pracovníka vlastní typické dispozície pre celoživotné učenie sa, ideálnym prostredím pre nich je podnik ako „učiac sa organizácia“, v ich typických profesijných kompetenciách dominuje iniciatíva, tvorivosť, kritické myslenie, komunikatívnosť a tímovosť, flexibilita a ochota riskovať, to všetko pre to, aby sa takýto pracovník „intenzívnejšie zapojil do práce firmy a ako spolupodnikateľ preberal zodpovednosť za úspech celku (Habarleitner, Deistler a Ungvari 2009: 28). Profil *gold collar* pracovníka sa teda očividne zhoduje s kompetenčnými modelmi cieľov vzdelávania, ako ich dnes poznáme z oficiálnych školských dokumentov (napríklad štátnych vzdelávacích programov), a s politickou formáciou ideálneho školského dieťaťa. Vzdelávacia politika založená na „kľúčových kompetenciách“ a na komplementárnom utváraní detstva nie je teda ničím iným, len predĺženou rukou nového manažmentu ľudských zdrojov pre firemnú kultúru poznatkového priemyslu vo vysoko kompetitívnom podnikateľskom prostredí. Emancipácia seba-aktualizujúcich sa detí v prostredí definovanom vzdelávacou politikou tohto druhu je falošnou ilúziou adaptujúcou deti na požiadavky pracovného trhu a kompetitívnej neoliberalnej ekonomiky. Takže ak Castaneda abstrahuje „*child-as-customer*“ a Holmer Nadesan „*entrepreneurial infant*“ (či „*superchild*“), obe metafory vyjadrujú v portréte neoliberalného detstva a dieťaťa dve strany tej istej mince – obe sa rovnako vzťahujú k „podnikavému subjektu“ (Rose 1996), ktorý podniká predovšetkým sám so sebou a ako podnikateľ a zákazník v jednom investuje do seba v záujme neustáleho zhodnocovania a reprodukcie seba ako „humánneho kapitálu“.

„Self-developerí“ v kontrolnej spoločnosti

Kým Holmer Nadesan ukazuje, ako sa typický obraz „superdieťaťa“ usídľuje v kolektívnom vedomí verejnosti (predovšetkým rodičov strednej vrstvy), Millei (2011) sa k existencii podobného konceptu detstva dopracúva prostredníctvom analýzy štátnych dokumentov o predškolskom vzdelávaní z typického neoliberalného (austrálskeho) prostredia, konfrontujúc ho s analogickými textami bývalého socialistického Maďarska. Analýza dokumentov tohto typu je v jej prípade taktiež metodologicky inšpirovaná foucaultovskou genealogickou metódou, takže prispieva „k objasneniu spôsobov, akými konkrétne ideológie vytvárali ‚dieťa‘ ako subjekt vedeckého poznávania a produkovali poznatky o ‚dieťati‘, ktoré formovali idey o ranom vzdelávaní a o spôsoboch vzdelávania detí“ (Millei 2011: 36). História detstva ako subjektu predškolského vzdelávania teda ani v jej prípade nie je o histórii akéhosi pre-existujúceho objektu prechádzajúceho dejinami, ale je skôr o ideách, ktoré sa konštituovali prostredníctvom rozličných racionalít obsiahnutých v politických ideológiách správy subjektu. Neoliberalná racionalita (typická nielen pre Austráliu) vyprodukovala seba vlastný obraz dieťaťa ako neustále sa učiacej bytosti zodpovednej za seba a schopnej neustále monitorovať a vyhodnocovať svoje učenie. Tento obraz zrkadlí neoliberalný autonómny „podnikavý subjekt“, a kulminuje v konštituovaní dieťaťa ako „self-developera“ (Millei 2011: 48). A hoci sa tento obraz dieťaťa vytvára na diskurzívnom zdôrazňovaní slobody jednotlivcov a minimalizácie štátnych zásahov do privátneho života, analýza kurikulárnych dokumentov naznačuje, že neoliberalná správa a regulácia detí cez vzdelávanie je v skrytých formách

prítomná neustále. Porovnanie regulačných vplyvov (maďarského) socialistického a typického neoliberálneho školskopolitického diskurzu ukazuje, že sa ani nedá hovoriť o väčšom či menšom regulačnom tlaku, ale skôr o tom, že tieto regulácie sa dejú inými spôsobmi a pre rozličné účely.

Regulácia „superdieťaťa“ či dieťaťa „self-developera“ sa teda v neoliberálnom prostredí mení nevyhnutne: veď už len fenomén rozpúšťania učebných priestorov do univerzálnejších učebných komunít pre ľudí ako celoživotne sa učiacich individuí tieto zmeny jasne signalizuje. Ruffolova štúdia (2009) poukazuje na povahu týchto regulačných zmien, ktoré vysvetľuje na základe posunu regulačných mechanizmov od Foucaultovej disciplinárnej spoločnosti smerom k deleuziánskej kontrolnej spoločnosti, so zreteľom na politiku detstva v kanadskom štáte Ontario. Ukazuje, že súčasná politika vzdelávania detí v ranom veku konštituuje inú koncepciu detstva, ktorá už nie je striktno disciplinárna, zato však prezentuje nové nástroje politickej kontroly subjektov predškolského vzdelávania cez masívnu sieť poznatkov, informácií a komunikácie. Mení sa napríklad povaha a regulačná funkcia noriem, ktoré boli obsiahnuté v politických deklaráciách, v dizajne kurikula, vo vyučovacích stratégiách a ktoré cez mechanizmy, ako je kontrola, trestanie, skúšanie a pozorovanie, umožňovali oscilovať okolo predpísanej normy detského vývinu s vymedzenou mierou normality/abnormality.

Nová vzdelávacia politika, v centre ktorej stojí mantra celoživotného učenia sa a ktorá vystupuje zo školskej triedy do ostatných prostredí, je menej závislá od noriem predchádzajúceho typu – skôr vyžaduje mechanizmy, ktoré sledujú vzdelávanie ako službu a ktoré definujú subjekty cez informácie a poznatky, aké o týchto službách majú. Disciplinárny rámec je v subjektoch vzdelávania nahrádzaný kontrolným rámcom, ktorý vyjadrujú také praktiky, ako je identifikácia príkladov dobrej praxe (*best-practices*), neustále vyhodnocovanie kvality, kontinuálna evaluácia apod., to všetko na to, aby sa vzdelávanie v zmysle služby facilitovalo ako efektívne a produktívne prostredie. Subjekty v tomto prostredí sú regulované cez prístup k informáciám, ktoré sú týmito praktikami produkované. Dobrým príkladom je zmena v chápaní noriem. Kým prvotným účelom noriem bolo stanovenie poriadku a „normalizácia“ detí, v súčasnosti sa normy chápu ako skôr ako jeden z „indikátorov kvality“. Kultúra testovania, ktorá je typická pre neoliberálnu správu vzdelávania, nepripisuje testovaniu význam kvôli identifikácii individuálnych výkonov detí. „Keď sú výsledky (testovania) zverejnené, nie sú to individuálne výsledky každého žiaka, ktoré sa dostávajú do stredu záujmu, ale výsledky školy ako takej. Školy sú následne umiestňované v rankingoch, takže ambíciou vedení škôl a učiteľov sa stáva vylepšenie rankingu a zvýšenie efektívnosti a produktivity v nasledujúcom roku“ (Ruffolo 2009: 302). Z testovania sa tak nestáva nástroj individuálneho vyhodnocovania, je skôr nástrojom na produkovanie informácií, ktoré idú mimo testovaného individua a ktoré majú vypovedať o efektívnosti školy v súťaživom prostredí. Tento typ informácií však rozhodne potrebujú učitelia sa „self-developeri“, aby dokázali posúdiť ponuku vzdelávacích služieb v prospech rozvoja svojho ľudského kapitálu. Ak by sa aj testové skóre použilo na individuálnu diagnostiku „self-developera“ (ale na tieto účely sa skôr použije permanentné individuálne diagnostikovanie), namiesto procesu jeho individualizácie cez porovnanie s inými nastúpi podľa Ruffolo proces „dividualizácie“ (*dividualizing* – v zmysle rozdeľovania/*divide*), ktorý rozdeľuje individuum v ňom samotnom. Pri záujme o rozvoj literárnej

gramotnosti je to napríklad tak, že „keď je táto facilitovaná cez *one-on-one* vyučovanie, skupinové aktivity, hravé učenie, učenie sa s rodičmi, školské čitateľské centrá či cez mimoškolské programy, tak žiaci sú rozdeľovaní vo vlastnom vnútri, aby sa naučili manažovať gramotnosť v mnohonásobných prostrediach“ (Ruffolo 2009: 299). „Self-developer“ je teda predovšetkým nútený učiť sa orientovať v prostredí učebných ponúk a príležitostí a vybrať si z nich to, čo sa mu pre danú chvíľu a pre jeho perspektívu hodí. Je to určite jeden z dôležitých aspektov formovania súčasného obrazu dieťaťa – *child-as-customer*.

Záver

Analýza súčasného obrazu detstva, minimálne z pohľadu vzdelávania, naznačuje pohľad, ktorý legitimizuje skutočnosť, že detstvo sa „stále viac od-detstvováva“ (*de-childrify*) (Hengst 2000: 18). Znamená to, že nastáva značná konvergencia medzi svetmi detí a dospelých, konvergencia, na ktorú svojho času poukázal Postman (1982) v práci *Zmiznutie detstva*. Špecifikom jeho koncepcie bolo to, že diferenciacia detstva a dospelosti bola založená na „tajomstvách dospelých“, akým bola napríklad písaná reč. Tá vo fáze školského detstva vytvárala kľúč k dospelosti. Zvládnutie písanej reči možno chápať ako symbolický akt prechodu z detstva do dospelosti. Súčasný neoliberalný diskurz o deťoch a na ňom založené vzdelávacie praktiky však so žiadnym „jazykovým tajomstvom dospelých“ (Postman 1982: 133) a ani s prechodovou fázou medzi detstvom a dospelosťou nepracujú. Písaná reč sa má stať súčasťou života detí už v najranejšom veku – keď sa hovorí o rozličných konceptoch pregramotnosti ako cieľov predškolského vzdelávania. Ušľachtilá myšlienka formálneho rozvoja jazykových „kompetencií“ detí však vôbec neznamená emancipáciu, naopak, ide o čo najskoršiu participáciu na kultúre dospelých. A relativizuje sa aj kultúra dospelých. Ich „dospelé“ kompetencie nikdy nie sú dostatočné na to, aby ich dospelosť znamenala stabilitu a aby obhájili autonómne postavenie kompetentných bytostí. Neoliberalná ekonomika ich totiž núti neustále „update-ovať“ svoje spôsobilosti a neustále byť pripravení meniť sa, učiť sa, vzdelávať sa – od „kolisky až po hrob“ (Memorandum 2000). Takže paralelne s miznutím detstva prebieha „zmiznutie dospelosti“ (Quill 2011). Sotva teda možno hovoriť o rovnocennom bytí detí a dospelých ako o bytí „bok po boku“ v zmysle interpretácií novej sociológie detstva. Pretože bytie bok po boku vyžaduje dve odlišné plnoprávne, ale diferencované entity žijúce vedľa seba, spolu, pri sebe či medzi sebou. Univerzálne edukovaný priestor však vytvára univerzálnu entitu absolútne nesúvisiacu s vekom a generačnou príslušnosťou. Hoci každá jednotka tejto uni-entity sa cíti byť autonómna, slobodná, emancipovaná, autonómia je skôr iluzórna, emancipácia skôr našepkaná.

Literatúra

- AILWOOD, Jo. Genealogies of Governmentality: Producing and Managing Young Children and Their Education. *The Australian Educational Researcher*, 2004, roč. 31, č. 3, s. 19–33. ISSN 0311-6999.
- ALANEN, Leena. Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 1988, roč. 31, č. 1, s. 53–67. ISSN 0001-6993.

- AMBERT, Anne-Marie. Sociology of Sociology: The Place of Children in North American sociology. In ADLER, P. A., ADLER, P. (eds.). *Sociological Studies of Child Development*. Vol 1. Greenwich, CT : JAI Press, 1986, s. 11–31. ISBN 0892325658.
- BARDEY, M., SGRITTA, G., WINTERSBERGER, H. (eds.). *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot : Avebury, 1994, s. 1–24. ISBN 1856288560.
- CASTAÑEDA, Claudia. *Figurations: Child, Bodies, World*. Durham and London : Duke University Press, 2002. ISBN 0822329697.
- CORSARO, William A. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press, 1997. ISBN 0803990111.
- CORSARO, William A., EDER, Donna. Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 1990, roč. 16, č. 2, s. 197–220. ISSN 0360-0572.
- Definícia a voľba kľúčových kompetencií. Zhrnutie*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 80-89225-00-4.
- DELEUZE, Gilles. Postscript on Control Societies. In Deleuze, G.: *Negotiations*. New York : Columbia University Press, 1995, s. 177–182. ISBN 0231075804.
- DOCKETT, Sue, PERRY, Bob. Researching with Young Children: Seeking Assent. *Child Indicators Research*, 2011, roč. 4, č. 2, s. 231–247. ISSN 1874-897X.
- DUHN, Iris. Globalising Childhood: Assembling the Bicultural Child in the New Zealand Early Childhood Curriculum, Te Whāriki. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2008, roč.1, č. 1, s. 82–105. ISSN 2168-9660.
- DUHN, Iris. Mapping Globalisation and Childhood: Possibilities for Curriculum and Pedagogy. In CANELLA, L., DIAZ SPOTO, L. (eds.): *Childhood: A Handbook*. New York : Peter Lang, 2010, s. 309–319. ISBN 1433104504.
- EISENBERG, Arlene, MURKOFF, Heidi, HATHAWAY, Sandee E. *What to Expect the Toddler Years*. New York : Workman, 1996. ISBN 978-0684816777.
- FACH, Wolfgang. Staatskörpekultur. Ein Traktat über den „schlanken Staat“. In BRÖCKLING, U., KRASMANN, S., LEMKE, T. (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2000, s. 110–130. ISBN 3518290908.
- FREEMAN, Michael. The Sociology of Childhood and Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 1998, roč. 6, č. 4, s. 433–444. ISSN 0927-5568.
- GUNTER, Helen. Appraisal and the School as a Learning Organisation. *School Leadership & Management*, 1996, roč. 16, č. 1, s. 89–100. ISSN 1363-2434.
- HABARLEITNER, Elisabeth, DEISTLER, Elisabeth, UNGVARI, Robert. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2654-0.
- HENGST, Heinz. Children's Cultures in Consumer Societies. In BERGH van den, B., BULCK van den, J. (eds.). *Children and Media: Multidisciplinary Approaches*. Leuven : CBGS-Publicaties, 2000, s. 9–32. ISBN 9044110691.
- HOLMER NADESAN, Majia. Engineering the Entrepreneurial Infant: Brain Science, Infant Development Toys, and Governmentality. *Cultural Studies*, 2002, roč. 16, č. 3, s. 401–432. ISSN 0950-2386.
- HONIG, Michael-Sebastian, LEU, Hans Rudolf, NISSEN, Ursula. Kindheit als Sozialisationsphase und kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In HONIG, M.-S., LEU, H. R., NISSEN, U. (eds.). *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim : Juventa Verlag, 1996, s. 9–29. ISBN 3779901951.
- HULTQVIST, Kenneth. A History of the Present on Children's Welfare in Sweden: From Föbel to Present-Day Decentralization Projects. In POPKEWITZ, T. S., BRENNAN, M. (eds.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York and London : Teachers College, 1998, s. 91–116. ISBN 0807736767.

- JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT, Alan. *Theorizing Childhood*. Cambridge : Polity Press, 1998. ISBN 0745615651.
- JAMES, Allison, PROUT, Alan. (eds.). *Constructing and Reconstructing Childhoods: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 2. vyd. London : Falmer Press, 1997. ISBN 0750705965
- JOHNSON, Ann. Constructing the Child in Psychology: the Child-as-Primitive in Hall and Piaget. *Journal of Phenomenological Psychology*, 1995, roč. 26, č. 2, s. 35–57. ISSN 0047-2662.
- KANOVSÝ, Martin. Editorial: Deti a detské kultúry. *Slovenský národopis (Slovak Ethnology)*, 2011, roč. 50, č. 3, s. 256–262. ISSN 1335-1303.
- KAŠČÁK, Ondrej, PUPALA, Branislav. Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 2010, roč. 46, č. 5, s. 771–799. ISSN 0038-0288.
- KELLEY, Robert Earl. *The Gold-Collar Worker: Harnessing the Brainpower of the New Work Force*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1985. ISBN 0201117398.
- LAMBEIR, Bert. Education as Liberation: The Politics and Techniques of Lifelong Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 2005, roč. 37, č. 3, s. 349–355. ISSN 0013-1857.
- LAMBERT, E. Beverley. *Introducing Research to Early Childhood Students*. Tuggerah, NSW : Social Science Press, 2003. ISBN 1876633824.
- LANGVELD, J. Martinus. Die Notwendigkeit einer Anthropologie des Kindes. In WULF, CH., ZIRFAS, J. (eds.). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth : Ludwig Auer, 1994, s. 28–36. ISBN 3403025225.
- LANGHOUT, Regina D., THOMAS, Elizabeth. Imagining Participatory Action Research in Collaboration with Children: an Introduction. *American Journal of Community Psychology*, 2010, roč. 46, č. 1–2, s. 60–66. ISSN 0091-0562.
- LARSSON, Joakim, LÖFDAHL, Annica, PRIETO, Hector Pérez. Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry*, 2010, roč. 1, č. 3, s. 177–195. ISSN 2000-4508.
- LEE, Nick. *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham : Open University Press, 2001. ISBN 0-335-20608-5.
- LENZEN, Dieter. Das Kind. In LENZEN, D. (ed.). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1995, s. 341–361. ISBN 349955531X.
- MAYALL, Berry. The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 2000, roč. 8, č. 3, s. 243–259. ISSN 0927-5568.
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa* [online]. Brusel: Komisia európskych spoločenských politík, 2000. Dostupné z http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf.
- MILLEI, Zsuzsa. Governing Through Early Childhood Curriculum, “The Child,” and “Community”. Ideologies of Socialist Hungary and Neoliberal Australia. *European Education*, 2011, roč. 43, č. 1, s. 33–55. ISSN 1056-4934.
- MORSS, John R. The Several Social Constructions of James, Jenks, and Prout: A Contribution to the Sociological Theorization of Childhood. *The International Journal of Children's Rights*, 2002, roč. 10, č. 1, s. 39–54. ISSN 0927-5568.
- PENN, Helen. The World Bank's View of Early Childhood. *Childhood*, 2002, roč. 9, č. 1, s. 118–132. ISSN 0907-5682.
- POSTMAN, Neil. *The Disappearance of Childhood*. New York : Delacorte Press, 1982. ISBN 0440016916.
- QUILL, Lawrence. The Disappearance of Adulthood. *Studies in Philosophy of Education*, 2011, roč. 30, č. 4, s. 327–341. ISSN 0039-3746.

Ondrej Kaščák, Branislav Pupala: Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou

- QVORTRUP, Jens. Childhood Matters: An Introduction. In QVORTRUP, J. BARDY, M., SGRITTA, G., WINTERSBERGER, H. (eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Brookfield : Avebury, 1994, s. 1–23. ISBN 1856288560.
- RANG, Adalbert. Erwachsener und Kind. In WULF, CH., ZIRFAS, J. (Eds.). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth : Ludwig Auer, 1994, s. 37–54. ISBN 3403025225.
- ROSE, Nicolas. *Inventing Our Selves. Psychology, Power, Personhood*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. ISBN 0521434149.
- RUDDICK, Sue. The Politics of Aging: Globalisation and the Restructuring of Youth and Childhood. *Antipode*, 2003, roč. 35, č. 2, s. 334–362. ISSN 0066-4812.
- RUFFOLO, David. Queeiring Child/hood Policies: Canadian examples and perspectives. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2009, roč. 10, č. 3, s. 291–308. ISSN 1463-9491.
- SILINS, Halia, MULDORF, Bill. Schools as Learning Organizations: The Case for System, Teacher and Students Learning. *Journal of Educational Administration*, 2002, roč. 40, č. 5, s. 425–446. ISSN 0957-8234.
- ŠVP – Štátny vzdelávací program. *ISCED 0 – Predprimárne vzdelávanie*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008.
- TRUNEČEK, Jan. *Management znalostí*. Praha : C.H. Beck, 2004. ISSN 8071798843.

Autoři

Ondrej Kaščák je samostatný vedecký pracovník Centra pedagogického výskumu v Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV v Bratislave a docent pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Zaoberá sa konceptuálnou analýzou pedagogického diskurzu a problematikou sociológie výchovy a sociológie detstva. Je autorom učebnice sociológie detstva s titulom „Deti v kultúre – Kultúry detí“. Je predsedom redakčnej rady časopisu *Journal of Pedagogy*, členom Sekcie sociológie detstva Nemeckej sociologickej spoločnosti (DGS) a členom Expertnej skupiny pre sociálne aspekty výchovy a vzdelávania (NESET, REAL-net) pri Európskej komisii.

Kontakt: okascak@truni.sk

Branislav Pupala pôsobí ako samostatný vedecký pracovník Centra pedagogického výskumu v Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV v Bratislave a súčasne je profesorom pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Venuje sa problematike základného vzdelávania a utvárania kultúrnej gramotnosti v školskom prostredí. V ostatnom období sa zaoberá najmä skúmaním ideologických aspektov pedagogického prostredia s prepojením na teoretické a koncepčné otázky školskej politiky a vzdelávacích reforiem.

Kontakt: bpupala@truni.sk