
Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania*

ONDREJ KAŠČÁK, BRANISLAV PUPALA**

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Neoliberal Governmentality in Social Designing of Education

Abstract: The article examines the application of 'governmentality studies' to the field of education and particularly to the formation of social representations of the goals and needs of contemporary education and current curriculum design. The field of governmentality studies is based on Michel Foucault's analyses of social power and the technologies of power, which in later writings he applied to liberal government and liberal notions of social control. This perspective provides better insight into contemporary neoliberal technologies of social control and the related technology of social control in general, examples of which in various social sectors are then provided by the authors in the article. The education sector must also be understood in the context of neoliberal governmentality, which casts in a new light many educational strategies that are generally accepted without question. The strategy of lifelong education must then be released from its representation as a natural right and instead included among the strategies of social coercion and domination directed at the inter-institutionalisation of education. Equally, it is also possible to expose and debunk the skills-based concept of 'enterprise curriculum' that blurs the difference between general and professional education as a neoliberal power strategy. The results of the failure to apply this perspective to the education sector are the unchallenged ideologisation of contemporary education discourse and the formation of educational strategies that generate many undesirable consequences.

Keywords: governmentality studies, neoliberalism, self-entrepreneur, enterprise curriculum, lifelong learning.

Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2010, Vol. 46, No. 5: 771–799

* Text je spracovaný v rámci riešenia projektu „Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti“ (VEGA 1/0172/09), ktorý je realizovaný ako spoločný projekt Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave a Kabinetu výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV v Bratislave.

** Akúkoľvek korešpondenciu posielajte na adresu: Doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., Prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovenská republika, e-mail: okascak@truni.sk, bpupala@truni.sk.

Úvod

Idey fragmentarizácie verejného sektora, adresnosti sociálnych služieb a deregulácie sociálneho života sú najmä v politickom zmysle slova spájané s ideami demokratizácie sociálneho života, posilňovania individuálnej špecifickosti a zároveň individuálnej zodpovednosti a s tým spojenou humanizáciou verejného sektora. Aj keď toto spojenie bolo najmä v rámci sociálnovedného diskurzu viackrát a pomerne spoľahlivo demaskované ako falošné, či dokonca manipulatívne [Bourdieu 1998; Giddens 1997], dominujúce teoretické myslenie v pedagogike zostalo týmito úvahami nedotknuté. Je tomu azda aj preto, že až v ostatnom období sa okrem tradičných psychologických fundamentov teoretického pedagogického myslenia stávajú predmetom tematizácie aj niektoré aspekty sociálnovedného poznania, ktoré ovplyvňujú najmä vedecký diskurz o projektovaní vzdelávania. Imúnosť hlavného prúdu pedagogiky voči kritickému sociálnovednému vedeniu možno vysvetliť jej politickou fundovanosťou, ktorú možno vnímať v prijímaní akýchkoľvek hesiel, odporúčaní, či dokonca odbornej terminológie zo strany európskych politických štruktúr a z nich pochádzajúcich strategických dokumentov. Tak sa napr. súčasné politické idey o celoživotnom učení sa či teoretické konštrukty tzv. kompetencií nepodrobujú serióznej konceptuálnej a efektivej analýze, ale sú prijímané ako súčasť celkovej humanizácie a demokratizácie vzdelávacieho sektora [exemplárne Kosová 2005].

Niet pochyb, že súčasná vzdelávacia politika masívne čerpá inšpiráciu zo špecifickej politicko-ekonomickej racionality – neoliberalizmu. Genézu neoliberalizmu tvorí spletenec politických a ekonomických teórií, ktoré v rôznorodých obdobiach a na rôznych úrovniach ovplyvňovali sociálnu správu a stali sa tak imanentnou súčasťou sociálnej správy v súčasnosti. Prenikavú analýzu tejto genézy poskytuje M. Foucault [u nás Foucault 2009], ktorý sa nielen z obsahovej, ale aj metodologickej a konceptuálnej stránky stal referenčným autorom súčasných analýz neoliberalných foriem sociálnej správy v rôznych sociálnych sektoroch. Foucaultov prístup totiž vo vzťahu k neoliberalizmu umožňuje komplexnú analýzu penetrácie danej racionality do rôznorodých „diskurzívnych režimov“, foriem sociálnej správy, ale aj individuálnych praktík a mentalít. Tento komplexný a integratívny pohľad umožňuje jeho koncept tzv. „governmentality“. Zároveň foucaultovský prístup umožňuje špecifickú kritiku danej racionality. Táto kritika vychádza z Foucaultovho prístupu k analýze sociálnych javov ako efektov špecifických mocenských stratégií a „technológií“. Žiadny z týchto javov nestojí mimo sociálnej moci a je na základe jej prejavov analyzovateľný. Foucaultov prístup tak odmieta dualizmus slobody a moci, autonómie a heteronómie. Úlohou sociálnovedných analýz je potom odkrývať nitky rôznorodých mocenských stratégií a úrovne a intenzity ich penetrácií.

Cieľom predloženej štúdie je poukázať na aplikovateľnosť tohto typu analýzy na sektor vzdelávania. Takéto aplikácie sa predovšetkým v angloamerickom prostredí vykonávajú zhruba od druhej polovice 90-tych rokov 20. storočia v rámci širšieho výskumného prúdu tzv. „governmentálnych štúdií“. Vzhľadom

na angloamerickú výskumnú tradíciu sa však len v ostatnom období rozvíjajú snahy aplikovať danú prizmu na sektor vzdelávania v Európskej únii, predovšetkým vzhľadom na špecifický diskurzívny režim o vzdelávaní, s ktorým sme v súčasnosti konfrontovaní. V texte pritom postupujeme tak, že najprv predstavíme analytické inštrumentárium v podobe konceptu guvernamentality, potom poukážeme na Foucaultovo špecifické „čítanie“ neoliberalizmu, aby sme mohli následne dokumentovať jeho celoplošnú penetráciu do rôznorodých sociálnych sektorov a v rámci nich do rôznorodých diskurzívnych a nediskurzívnych, tak sociálnych ako aj individuálnych, praktík. Tieto základné rámcové podmienky ovplyvňujú diskurzívne a mentálne nastavenia súčasného vzdelávacieho sektora v rámci EÚ, ktorý je potom predmetom komplexnej analýzy v ďalších častiach – samozrejme analýzy naviazanej na Foucaultov koncept.

Guvernamentalita

Tzv. „governmentality studies“ [prehľadovo pozri Dean 1999¹] predstavujú v súčasnosti široko rozvinutú výskumnú oblasť nadväzujúcu na neskoré sociálnovedné analýzy M. Foucaulta [napr. Foucault 2000b, 2000c], v ktorých ako orientačnú jednotku spoločenskej analýzy zavádza pojem guvernamentalita². Tento pojem až do súčasnosti zostáva na okraji záujmu kontinentálnej európskej reflexie analýz M. Foucaulta, ktorá sa sústreďí na filozoficko-akademické konotácie, zatiaľ čo angloamerická reflexia rozvíja predovšetkým sociálnovedné a politicky orientované analýzy [Lemke, Krasmann, Bröckling 2000]. Tie Foucault rozvíjal najmä na sklonku svojho života, často v prednáškach z konca 70-tych a začiatku 80-tych rokov 20. storočia neskôr nepublikovaných v tlačenej forme (ale na audionosičoch, napr. prednášky *Sécurité, territoire et population* alebo *La naissance de la biopolitique*).

Guvernamentalita predstavuje sociálnovedný analytický fenomén zásadne odlišný od púhej centrálnej politickej a sociálnej správy (government) a taktiež aj od decentralizovanej, tak formálnej, ako aj informálnej sociálnej správy (governance) [Lemke 2001c]. Už „governance“ vyjadruje guvernamentalite sa približujúci posun v ponímaní sociálnej správy, najmä jej fragmentarizáciu na lokálne a decentralizované formy správy, reagujúce na zásadné sociálne premeny korporatívnych aranžmánov v súčasnosti. „Governance je sumou rôznorodých ciest, ktorými tak indivíduá, ako aj verejné a súkromné inštitúcie, spravujú ich spoločné záležitosti“ [Altwater, Mahnkopf 1996: 549]. Governance v prvom rade vyjadruje formálny a technologický aspekt sociálnej správy a predstavuje tak jeden zo

¹ Dean chápe „guvernmentálne štúdie“ ako novú špecifickú subdisciplínu v rámci humanitných vied.

² „Guvernamentalita“ je slovenský ekvivalent francúzskeho „gouvernementalité“, anglického „governmentality“ či nemeckého „gouvernementalität“. Slovenský ekvivalent preberáme od slovenského filozofa a prekladateľa prác M. Foucaulta – M. Marcelliho.

základných pojmov medzinárodných politických vied, prípadne súčasnej politickej sociológie. Vyjadruje skutočnosť, že „pri manažmente ekonomických a sociálnych vzťahov vystupujú namiesto klasického primátu oficiálnych štátnych aparátov a suverénnych procesov rozhodovania politické siete, partnerstvá a systémy vyjednávania, do ktorých je zahrnuté množstvo ‚civilnospoločenských‘ aktérov a privátnych nositeľov“ [Lemke 2001c: 25]. Governance tak rozširuje ponímanie sociálnej správy o ďalšie formy a technológie.

Guvernamentalita však nie je u Foucaulta viazaná len na formálny a technologický aspekt sociálnej správy a nie je zasadená len do súvislostí politickej správy. Je to pojem, ktorý je omnoho širší a hlbší. Tento pojem „umožňuje preskúmať spájanie foriem vedenia, mocenských stratégií a technológií seba samého“ [Lemke 2001c: 26]. Formy sociálnej správy (resp. sociálnej moci) tak súvisia s istou aktuálnou formou (politickej) racionality a veľmi výrazne ovplyvňujú subjektívne procesy sociálnych aktérov, pretože tí situujú vzájomné vzťahy v existujúcich sociálnych priestoroch s existujúcimi sociálnymi očakávaniami. Tento sociálno-personalizačný aspekt vyjadruje Foucault [2000a: 153] napr. takto: „guvernamentalita predpokladá vzťah k sebe samému, čo práve znamená, že týmto pojmom guvernamentality sa zameriavam na súbor praxí, ktorými sa dajú konštituovať, definovať, organizovať a inštrumentalizovať stratégie, akými sa individua vo svojej slobode môžu na seba navzájom vzťahovať“. Zatiaľ čo koncepty government a governance vychádzajú predovšetkým z technológií moci, „spojenie technológií ovládania iných s technológiami seba samého nazývam ‚guvernamentalitou‘“ [Foucault 2000d: 188].

Okrem tohto spojenia je podstatou tohto neologizmu spojenie správy (gouverner) a spôsobu myslenia, resp. špecifickej racionality (mentalité). Foucaulta tu nezaujíma len opis technológií moci a technológií seba samého, ale zároveň ich previazanosť s existujúcimi „formami vedenia“. Zaujíma ho teda analýza „komplexov moci – vedenia“. Preto dodáva, že „pod guvernamentalitou rozumiem celok tvorený inštitúciami, postupmi, analýzami a reflexiami, odhadmi a taktikami, ktoré umožňujú vykonávať... špecifickú a predsa komplexnú formu moci“ [Foucault 2000b: 64]. „Záujem smeruje k vedeniu imanentnému praktikám alebo k systematizovaniu a ‚racionalizovaniu‘ určitej pragmatiky správy“ [Lemke, Krasmann, Bröckling 2000: 20].

Neoliberalizmus a Foucault

Rodiacu sa pragmatiku sociálnej správy s jej novou racionalizáciou tematizoval Foucault už koncom 70-tych rokov: „Preto by som chcel teraz z tejto perspektívy rozvíjať niť analýzy liberálnej guvernamentality, aby som sa dozvedel viac, ako sa prejavuje, ako sama seba reflektuje, ako sa uvádza do chodu a seba analyzuje, skrátka, ako sa momentálne presadzuje v programoch“ [Foucault 2000c: 70]. Tento program si Foucault stanovil v čase pred nástupom thatcherizmu vo Veľkej Bri-

tánii a reaganizmu v USA, keď liberalizmus nadobudol plnú politickú legitimitu. V prípade liberalizmu Foucault postrehol jeho komplexnú penetráciu do sociálneho a individuálneho života. Tvrdil, že liberalizmus „nie je... prostá ekonomická a politická voľba, prijatá a vyjadrená vládami alebo prostredníctvom vlády... je úplným spôsobom bytia a myslenia. Je to typ vzťahu medzi vládnucimi a ovládanými, omnoho viac než len technika vládnucich uplatňovaná na ovládaných... Práve preto som presvedčený, že sa v súčasnosti 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 ekonómiu a sociológiu... Liberalizmus ako všeobecný štýl myslenia, analýzy a predstavivosti.“ [Foucault 2009: 192–193].

Foucault tak chápal liberalizmus ako špecifický komplex moci – vedenia a zároveň poukázal na istú hegemoniálnosť liberálnej guvernamentality³, aj keď tá sa v súčasných podmienkach javí ako zneistená. V čase stúpajúcej nezamestnanosti, medzinárodných napätí a prehlbujúcich sa sociálnych rozdielov si „politicko-intelektuálna kultúra stanovila za cieľ kritiku neoliberalizmu. Tá siahala od konzervatívnych kruhov sťažujúcich sa na sociálnu dezintegráciu a individualizačné tendencie, cez komunitaristickú požiadavku posilnenia zodpovednosti lokálnych spoločností, až po ľavicových intelektuálov, ktorých prenasledoval strach z bezhraničného a zrýchľujúceho sa kapitalizmu“ [Lemke 2001c: 26]. Z autoritatívnych kritických sociológov vyberme napr. A. Giddensa [Giddens 1997: 29] hovoriaceho o „paušálnom rozpínaní sa trhovej spoločnosti“, alebo P. Bourdieua [Bourdieu 1996: 176] hovoriaceho o „triumfe nezabrzditeľného a cynického kapitalizmu“ vedúceho k „procesu chradnutia štátu“ a postulujuceho „obranu štátu“ [Bourdieu 1998: 42]. Táto masívna kritika spolu s uvedeným sociálnym vývojom mala aj svoje politické dôsledky v podobe nástupu vlád sociálno-demokratického charakteru v rôznych krajinách Európy. Zaujímavé však je, že neoliberálne formy vedenia sa nepodarilo vypudiť z foriem sociálnej správy. Ako poznamenáva Lemke [2001c: 26], „so zmenou vlád neprišlo k zásadnej politickej zmene“. Neoliberálne stratégie správy sa skôr adaptovali na nové politické podmienky. Centrálna správa už neminimalizuje svoje intervencie aby splynula s trhom, tak ako to žiadal klasický liberalizmus, centrálna správa strategicky mobilizuje štátne inštitúcie k subvencovaniu a vedeniu privátneho kapitálu, prípadne k stabilizácii trhových vzťahov. Ide o neoliberálnu transformáciu, ktorú Hirsch [1998] označuje ako „trvalý neoliberalizmus“ a ktorá predstavuje súčasnú podobu hegemoniálnosti liberalizmu.⁴

³ Foucault liberalizmus nechápal len ako ideológiu, ale priamo ju spájal s jeho konceptom guvernamentality. Exemplárne to formuluje Peters [2009: xliv]: „Neo-foucaultovský prístup k sociológii vládnutia sa vyhýba interpretovaniu liberalizmu ako ideológie, politickej filozofie alebo ekonomickej teórie, aby ho rekonfiguroval ako formu guvernamentality s dôrazom na otázku, ako sa uplatňuje moc“. Foucaultovi tak išlo predovšetkým o technologický aspekt moci v rámci neoliberálnej racionality.

⁴ Ako uvidíme nižšie, táto hegemoniálnosť sa prijíma v aktuálnych analýzach neoliberalnej guvernamentality priamo nadväzujúcich na M. Foucaulta. Niektoré z týchto analýz

Takýto vzťah medzi technológiou moci a neoliberalnou racionalitou mal svoju históriu, ktorú Foucault tematizoval vo svojich analýzach nemeckého po-vojnového liberalizmu (ovplyvneného najmä tzv. Freiburskou školou – tzv. ordoliberalizmom) a amerického neoliberalizmu (počnúc tzv. Chicagskou školou). Nemecký ordoliberalizmus (Röpke, Eucken, Böhm, Rüstow, Müller-Armack a ďalší) síce kritizoval štátny dirigizmus, prebujnenú byrokráciu a obmedzovanie ekonomických slobôd zo strany centrálnej správy, no vychádzal z myšlienky sociálneho trhového hospodárstva, kde sú ekonomické slobody rámované sociálnou politikou. Tento koncept chápal ekonomické a sociálne v ich diferenciách. Program Chicagskej školy (von Mises, Hayek, Simons, Schulz, Stigler, Becker) bol programom dôslednej ekonomizácie sociálneho, čím sa diferencia medzi ekonomickým a sociálnym stráca. Ekonómia už nie je samostatnou spoločenskou oblasťou so špecifickou racionalitou. „Ekonomické schémy analýzy a rozhodovacie kritériá sa prenášajú na oblasti, ktoré nie sú výhradne ekonomické, alebo sa vyznačujú úplne inou racionalitou ako je tá ekonomická“ [Lemke 2001a: 108]. Ide tu o nové ponímanie sociálneho ako formy ekonomického. Aj centrálna správa má mať podobu „podniku“ s cieľom zovšeobecniť konkurenciu a presadzovať trhové straté-

majú emancipačný charakter [napr. Olssen 2006a; Brinkmann 2008] a chápu Foucaultove tézy ako prostriedok pre odhaľovanie falošných ideí a skrytých práv. Foucaultova filozofia však v jej plnom rozsahu nie je s týmito aplikáciami kompatibilná, pretože jeho analytická metóda je striktné rekontextualizačná. Z tohto pohľadu sa postulovanie akej-si pravdy stáva irelevantným. Zároveň však Foucaultova analýza umožňuje opísať pre daný kontext typické mocenské vzťahy a stavy nadvlády. Neoliberalizmus pritom nie je len všeobecným mocenským vzorom, ale inštaluje aj stavy nadvlády. Prostriedkom tejto inštalácie sú neoliberálne procesy subjektivácie, ktorých výsledkom je podľa Foucaulta „homo oeconomicus“: „...tento homo oeconomicus sa javí práve ako manipulovateľný, ako ten, kto bude systematicky odpovedať na systematické modifikácie umelo vnesené do prostredia. Homo oeconomicus ako ten, kto je úplne ovládateľný“ [Foucault 2009: 234]. Ak sa pozrieme na Foucaultove analýzy z globálneho pohľadu, ich drvivá väčšina tematizuje dominantné mocenské konštelácie v konkrétnych kontextových settingoch. Či už sú to jeho skúmania v tzv. archeologickej fáze jeho tvorby, opisujúce dobovú hegemoniálnosť špecifických diskurzívnych formácií, alebo skúmania v tzv. genealogickej fáze jeho tvorby, tematizujúce dominantné dobové konštelácie penálnej moci [Marti 1999]. Tretia fáza Foucaultovej tvorby, ktorá sa označuje ako „etický obrat“ [Kögler 1994], prináša individuálne a subjektívne motívy, ktoré však zostávajú napojené na hegemoniálnosť diskurzu a moci. Toto napojenie je však tematizované aj v možnosti subverzie a akcionizmu (často vedené osobným príkladom M. Foucaulta), čím sa dajú vysvetliť viaceré emancipačné aplikácie jeho analýz v rámci sektoru tzv. governmentálnych štúdií. Takto postupujú aj napr. Popkewitz a Brennan [Popkewitz, Brennan 1998b], ktorí poukazujú na skutočnosť, že v rámci angloamerického kontextu (ako kontextu vzniku tzv. governmentálnych štúdií) dochádza k „čítaniu“ Foucaulta v kontinuite s tzv. kritickou intelektuálnou tradíciou kontinentálnej Európy, do ktorej zaraďujú Frankfurtskú školu, neomarxistov Althussera, Gramscio a francúzske a talianske feministické teórie. Foucault je podľa nich pre túto tradíciu „produktívny a ilustratívny“. Napr. Olssen [2006a] vníma silnú teoretickú príbuznosť medzi Foucaultom a Gramscim a porovnaní oboch venuje samostatnú kapitolu s názvom „Foucault a Gramsci: Je tu základ pre konvergenciu?“.

gie v sociálnom živote a inštitúciách. Foucault [2009: 213] v tejto súvislosti hovorí o „neobmedzenej generalizácii trhovej formy“. „Trh sám sa stáva organizačným a regulačným princípom štátu“ [Lemke 2001b: 115]. Ide tu teda o „epistemologický posun“, ktorý má dva základné dôsledky: „Po prvé funguje ako princíp analýzy, v rámci ktorého sa neekonomické oblasti a formy konania preskúmajú prostredníctvom ekonomických kategórií. Sociálne vzťahy a individuálne správanie sa dešifrujú podľa ekonomických kritérií... Po druhé má ekonomický raster ale aj charakter programu, ktorý mu umožňuje kritické posudzovanie praktík vládnutia pomocou trhových pojmov“ [Lemke, Krasmann, Bröckling 2000: 16–17]. Foucault túto epistemologickú a sociálnu zmenu označuje ako „permanentný ekonomický tribunál“ [Foucault citovaný in Lemke, Krasmann, Bröckling 2000: 16–17].

Ako sme uviedli vyššie, takémuto permanentnému ekonomickému tribunálu je vystavené aj individuálne správanie, a preto neprekvapí, že neoliberálna racionalita zasahuje aj do sektoru „technológií seba samého“. Toto prepojenie tematizuje Foucault analýzou textov Beckera – jedného z najradikálnejších amerických neoliberalov a autora teórie tzv. humánneho kapitálu. V tejto teórii nepredstavuje práca objektívnu entitu, ale je podrobovaná „subjektívne-voluntaristickým kalkulom užitočnosti: Akým spôsobom pracujúci nasadzujú prostriedky, ktorými disponujú?“ [Lemke 2001a: 110]. Foucault hovorí, že v rámci takejto racionality vzniká nová sociálna reprezentácia tzv. „homo oeconomicus“ – autonómneho racionálneho individua, ktoré vykonáva investičné rozhodnutia zamerané na osobný profit a zároveň vystavujúceho sa riziku straty. Neoliberálny „homo oeconomicus“ už nie je partnerom ekonomickej výmeny, „je podnikateľom, a to podnikateľom so sebou samým... ktorý je svojim vlastným kapitálom, je svojim vlastným producentom, zdrojom svojich príjmov“ [Foucault 2009: 200].⁵ „Takýto ‚ľudský kapitál‘ pozostáva z dvoch komponentov: vrodenej telesno-genetickej výbavy a celku osvojených schopností, výsledkov ‚investícií‘ ako výživa, výchova a vzdelanie, ale aj láska, náklonnosť a pod. Pracujúci sa v tejto koncepcii už nejavia ako závislí zamestnanci nejakého podniku, ale stávajú sa autonómnymi podnikateľmi, ktorí na vlastnú zodpovednosť vykonávajú investičné rozhodnutia a smerujú k produkcii pridanej hodnoty: podnikatelia seba samých“ [Lemke 2001a: 111]. Keďže individuum nesie individuálnu zodpovednosť za „investovanie“ svojho humánneho kapitálu, Foucault spochybňuje platnosť tradičného konceptu prirodzených slobôd v rámci neoliberalnej racionality. Skôr tvrdí, že prirodzené ľudské slobody sú nahrádzané „produkovanou“ alebo „fabrikovanou slobodou“. Táto sloboda má formu spoločenského imperatívu autonómie, investovania do seba samého a investovania seba samého. Predchádzajúce prá-

⁵ V tomto kontexte Foucault netematizuje všeobecnú sociálnu tendenciu individualizácie a individualizmu. Je nevyhnutné si uvedomiť, že individualizácia je v jeho ponímaní priamo napojená na ekonomizujúci neoliberálny diskurz. Tento diskurz Foucault rekonštruje analýzou textov najmä od Schultzeho a Beckera a vychádza z komparácie klasického konceptu homo oeconomicus a neoliberalného konceptu homo oeconomicus, pričom ich vzťah definuje ako „úplnú zmenu v koncepcii“ [Foucault 2009: 200].

va sa v neoliberalnej racionalite menia na povinnosti. Napr. v smernici vedenia spoločnosti BMW sa nachádza takáto zásada konania zamestnanca: „každý má povinnosť byť iniciatívny“ [Bühner 1993: 136]. „Subjekty nemajú len slobodu voľby, ale sú nútení byť slobodnými“ [Rose 1996: 17]. Zároveň však tento koncept imperatívnej slobody zahŕňa aj posilnenú predstavu rizika – ak individuum zle investuje, jeho kapitál sa môže znehodnotiť. Imperatívnosť slobody zvyšuje fragilnosť a mieru ohrozenia individua.

Súčasný neoliberalný technologický moc a technologický seba samého

Tieto prvé Foucaultove analýzy (najmä z nepublikovanej prednášky *La naissance de la biopolitique*) neoliberalného vedenia, technologických moci a technologického seba samého našli ďalšie rozvinutie v podobe súčasných analýz v rámci oblasti guvernmentálnych štúdií. Istá časť z nich sa sústreďuje na neoliberalné analýzy technologických sociálnej moci, ďalšia zase na analýzu technologického seba samého. Ak by sme mali nadviazať na ostatné analýzy technologického seba samého, tak túto rovinu rozvíjajú predovšetkým práce Burchella, Millera a Rosea. Títo autori hovoria o novom neoliberalnom koncepte slobody – sloboda ako podnikateľské správanie ekonomicky racionálnych individuí. V rámci neoliberalnej guvernmentality nepredstavujú sebaurčenie, zodpovednosť a sloboda voľby limity pre sociálnu správu, ale sa stávajú jej inštrumentami a katalyzátormi. Nepreukazovanie iniciatívnosti, prispôsobivosti, dynamiky, mobility či flexibility sa stáva znakom neschopnosti byť slobodným a racionálnym subjektom [Miller, Rose 1994; Rose, Miller 1992]. Kapacity pre správu sa v neoliberalnej guvernmentalitě prenášajú zo štátnych aparátov na „zodpovedné“, „uvážlivé“ a „racionálne“ individua. Politické sa tak nenahrádza personálnym. Personálne je skôr forma politického, pretože panuje presvedčenie, že politické ciele sa dajú efektívnejšie a ekonomickejšie dosahovať prostredníctvom individuálneho sebauskutočnenia, pričom toto sebauskutočnenie sa naplňuje sociálne projektovaným ekonomizujúcim obrazom investovania do seba samého a seba samého. Podľa Rosea [Rose 2000] sa táto predstava v súčasnosti spája s technologiami ľavicového aktivizmu za slobody rôznych sociálnych skupín, ktorý vychádza z predstavy priamej individuálnej intervencie slobodného a racionálneho individua do sociálneho diania a dosiahnutia sociálnej zmeny vo svojom okolí. Tieto, aj keď ideologicky inkoharentné, technologické seba samého stáli podľa Rosea [Rose 2000: 81] pri zrode špecifickej neoliberalnej formy sociálnej správy – vládnutia prostredníctvom komunity. Ide o novú politickú formu správy, o ktorej sa dnes hovorí na všetkých fórach – počujeme o „community care“, „community home“, „community worker“, „community safety“ či o „risk communities“. V tomto komunitaristickom slovníku sa vyjadruje sociálna predstava, že sociálnu správu treba vykonávať prostredníctvom zodpovedne a uvedomele konajúcich spoločenstiev, v rámci ktorých musí byť každý pripravený aktívne sa zapojiť a angažovať [Rose 2000]. Neoliberalný komunitarizmus tak pracuje s vyššie uvedenou predstavou imperatívnej slobody.

Zároveň v celom tomto politickom diskurze dochádza ku „konzekventnému prenosu trhového modelu na všetky sociálne vzťahy“ [Bröckling 2000: 133]. Vyjadrením tohto prenosu je hegemonia manažérskeho diskurzu. Všetci ľudia v ich komunitách „manažujú“ svoju kariéru, rodinný život, svoje vzťahy. Dokonca aj individuálne či komunitné nevraživosti spadajú dnes do oblasti krízového alebo konfliktového „manažmentu“. Manažment sa spája s pozitívnymi konotáciami ako prehľadnosť, nekomplikovanosť, vecnosť, kompetentnosť či efektívnosť. Manažment je zárukou kalkulatívneho pokroku [Bröckling 2000: 133]. Nejde však len o nový diskurz. Tento je priamo napojený jednak na inštrumentálne technológie sociálnej moci, a taktiež aj na technológie seba samého. Takouto neoliberálnou technológiou sociálnej správy sa stala TQM-technológia (Total Quality Management).

Už z jej názvu je zjavná jej hegemoniálnosť, všeobsiahlosť. Prostredníctvom nej možno manažovať nielen kvalitu podniku, ale aj kvalitu života, kvalitu vzdelávania, kvalitu lekárskej starostlivosti a pod. Oproti starším technológiám založeným výhradne na externom posudzovaní (ako sú napr. normy kvality ISO) stavia TQM technológia aj na technológiách seba samého. Princípom nie je len evaluácia podniku či pracovníka, ale aj autoevaluácia, sebahodnotenie pracovníkov. „Skôr sa má každý pracovník vo svojej pracovnej oblasti starať o to, aby predchádzal chybám a zlepšoval kvalitu“ [Bröckling 2000: 136]. Ak sa aj deje externá kontrola, tak kontrolóri už nekontrolujú produkty, ale úroveň sebakontroly producentov. Kvalita manažmentu tak závisí od nikdy neutíchajúcej sebakontroly. TQM technológia odporúča, aby sa podnik skladal z mnohých podnikavcov, aby sa z príjemcov mzdy stali „entrepreneuri“, ktorí prevezmú zodpovednosť, budú angažovaní a budú riadiť seba samých [Hill 1991]. V tomto koncepte viesť neznamená komandovať, ale mobilizovať. To, či v danom podniku prebieha autoevaluácia prostredníctvom metodiky TQM, dnes dokonca rozhoduje o spolupráci podnikov, o voľbe strategických obchodných partnerstiev, ale aj o legalizácii určitých sociálnych služieb (napr. opatrovateľských, zdravotníckych či vzdelávacích).

Táto technológia je previazaná s ďalšími technológiami seba samého vychádzajúcimi z manažérskej sociálnej projekcie. Jedným z takýchto nástrojov je napr. tzv. „panoramic feedback“, v rámci ktorého je pracovník hodnotený ďalšími spolupracovníkmi na všetkých úrovniach prostredníctvom paralelného dopytovania, ktoré je následne konfrontované so sebahodnotením. Dotyčný pracovník potom dostane k dispozícii svoj individuálny výkonový profil. Tento profil možno následne porovnávať s profilmi kolegov, nastaviť podľa nich osobné ohodnotenie a tým dynamizovať sebaoptimalizáciu pracovníkov [Townley 1995, 1998]. Tým, že organizácia sprostredkuje svojim pracovníkom „reálny“ obraz ich samých prostredníctvom feedback-systémov, mobilizuje pracovníkov k metodickej práci na seba samých. Až v tejto súvislosti chápeme, prečo Foucault vo svojich neskorých textoch pristupuje k analýze starogréckych technológií seba samého, ako je meditačné sebaopozorovanie či introspekcia, verbalizácia vlastných myšlienok vo forme robenia si písomných záznamov o sebe samom a ich opätovné čítanie, či písanie

úvah a listov priateľom. Foucault taktiež uvádza stoickú techniku *askésis*. Je to prax askézy, ak „askéze dáme veľmi všeobecný zmysel, t. j. nie morálny zmysel zriekania sa, ale zmysel pôsobenia na seba samého, ktorým sa človek usiluje vypracovať sa, premeniť sa a dostať sa do určitého spôsobu bytia“ [Foucault 2000a: 133]. Súčasťou askézy je zvažovanie seba samého formou tzv. *melete* (imaginárne cvičenie, predstavovanie si vlastnej činnosti v rôznych situáciách a posudzovanie jej vhodnosti) a tzv. *gymnasia* (preverovanie správania v reálnej situácii).

Tieto na prvý pohľad obsolentné technológie majú svojich nasledovníkov v časoch neoliberalnej sociálnej správy a jej manažérskeho diskurzu. Trh s príručkami sebamanažmentu a manažmentu vlastného života je obrovský. Už sa v nich však nehovorí len o optimálnom plánovaní času, organizácie práce či zvládání stresu. Ide tu o rôzne techniky personalizácie a introspekcie. Môžeme spomenúť napr. známu technológiu D.A.T.A [Bridges 1996] – Desires, Abilities, Temperament, Assets. Ide o štyri základné oblasti otázok, ktoré si má človek položiť, a tým preskúmať vlastnú osobnosť. Základom ďalších programov sebamanažmentu sú psychotechniky, napr. tzv. neurolingvistické programovanie (NLP), ktoré je založené na technike sugescie. Vychádza sa z predpokladu, že osobný úspech je vecou postoja a vôľového presvedčenia. Manažérsky optimizmus sa tu vyjadruje vo viere, že jednotlivec má bezhraničnú schopnosť realizovať svoj život podľa vlastného plánu. Náš život potom bude tým, čím ho urobí naše myslenie [Neubeiser 1990].

Z vyššie uvedeného je zjavné, že neoliberalná racionalita nie je len racionalitou ekonomizácie sociálneho, ale aj ekonomizácie individuálneho. Ak si však položíme otázku, ako táto neoliberalná logika ovplyvňuje okrem individuálnej správy aj sociálnu správu, objavia sa nám celkom jasné prieniky do sociálnej sféry. V nej sa pracuje predovšetkým s ekonomickou racionalitou zosobneného rizika – riziko sa individualizuje a prenáša na pôvodného adresáta sociálneho vzťahu, pretože ten má konať ako racionálny subjekt [Ullrich 1999]. Na úrovni pracovných vzťahov sa riziko prenáša na zamestnanca, ktorý je „obdarený“ osobnou zodpovednosťou. Jeho výkon má byť ekonomicky racionalizovateľný a výsledkom tohto uvažovania je posun od zazmluvnenia na pracovný čas smerom k zazmluvneniu na pracovný výkon, napr. formou dohody o vykonaní práce [Fach 2000]. Individualizácia rizík je citeľná aj v sociálnych vzťahoch lekár – pacient. Z práva pacienta na informácie sa v neoliberalnej logike stáva povinnosť informovanosti pacienta, ktorá sa má prejavíť v zodpovednej starostlivosti o svoje zdravie. Samozrejme, že táto logika je naviazaná na ekonomizáciu sociálneho – nárok na nejakú sociálnu službu má len ten, kto preukáže efektívnu starostlivosť o seba samého. Ten, kto to nie je schopný preukázať, má smolu a je si sám na vine. Mení sa aj ponímanie chorôb. Choroba sa vníma ako dôsledok zlyhania rizikového manažmentu zo strany individua (napr. v prípade rakoviny pľúc tuhého fajčiara). Pri jej objavení sa musí individuum dokazovať, že sa snažilo vyhnúť všetkým známym rizikám, inak bude niesť dodatočné náklady. Ide tu o neoliberalný koncept spravodlivosti, ktorú možno označiť ako „poistno-matematickú“ [Schmidt-Semisch

2000]. V tomto koncepte preberá napr. aj sociálne poistenie logiku privátneho poistenia. Individualizácia rizík pokračuje aj v tak závažnej sociálnej sfére, ako je sféra kriminality. Krádež či prepadnutie sa chápe ako dôsledok nezvládnutia manažmentu rizík zo strany obete. Individuálna snaha o minimalizáciu rizík viedla k rozvoju zabezpečovacích technológií, k individuálnemu ozbrojovaniu, či k vzniku nových foriem komunitnej ochrany (privátna ostraha štvrtí, areálov, nákupných centier a pod.). Tento vývoj však viedol k redefiníciám deviácie, pretože takýto personálny manažment rizík nesleduje verejný, ale privátny záujem. Koncept deviácie sa pluralizuje, za určitých okolností môže byť jej prejavom hlučné dieťa, žobrák, fajčiar, opilec, či podomový obchodník [Voss 1997].

Ako bolo možné vidieť, aspekty neoliberalnej „busno-power“ [Marshall 1995] prenikajú do sektorov prelínajúcej sa sociálnej správy a technológií seba samého. Toto prenikanie a prelínanie je podľa Facha [Fach 2000: 120–121] spôsobené „troma novými figúrami politického“. Prvou formou je tzv. animácia. Od centrálnej správy sa prechádza skôr ku „katalytickej správe“. Systematicky sa potláča dojem vonkajškového riadenia a správa sa chápe ako mobilizácia zdrojov, „oživovanie“ motivácie, moderovanie správania, či kanalizácia procesov. Spravovať znamená v tejto racionalite „umožňovať“. Druhou neoliberalnou politickou figúrou je tzv. penetrácia. Penetrácia znamená prenikanie mocenských aspektov centrálnej správy do mnohých „občanovi blízkych“ kontextov. Tieto aspekty prenikajú aj do „intímnych“ sektorov a cestou k tomuto prieniku je komunitarizmus. Sociálna správa na základe komunít je správou fragmentarizovanou, lokalizovanou a privatizovanou. Treťou novou politickou figúrou je sugescia. Tá vyjadruje fakt, že zdôrazňovanie individuality, autonómie a zodpovednosti nevychádza z reálnej snahy o demokratizáciu a zachovanie prirodzených slobôd, aj keď sa táto vrstva sugeruje. V pozadí stojí „budgetovanie“, ekonomizácia sociálneho a neoliberalný koncept slobôd. Tento koncept jednoducho korešponduje s ekonomickou využitelnosťou. Preto v prípade neoliberalnej racionality ide o „našepkanú emancipáciu“, ktorú sprevádzajú intenzívne sociálne kampane. Keď si Deleuze [1993: 262] položil otázku, či sa v súčasnosti nedvíha odpor proti takejto (seba)kolonizácii a „radostiam marketingu“, odpovedá si rozpačito: „veľa mladých ľudí sa napodiv chce stať, motivovanými“, požadujú nové vzdelávacie workshopy a permanentné ďalšie vzdelávanie; je na nich, aby odhalili, na čo sú nasadzovaní, tak ako ich predchodcovia nie bez námahy odhalili účel disciplinácií“.

Deleuzeov postreh o demaskovaní intencií neoliberalnej racionality je zaujímavý práve tým, že túto „mentalitu“ spája so vzdelávaním, konkrétne s konceptom ďalšieho vzdelávania a celoživotného vzdelávania.⁶ Vskutku sa ukazuje, že najmä problém celoživotného vzdelávania rezonuje v súčasných pedagogických analýzach neoliberalnej guvernamentality ako jeden z kľúčových motívov.

⁶ Tematizovanie otázok neoliberalnej guvernamentality v súvislosti so vzdelávaním je záležitosťou ostatného obdobia. Ešte v roku 1998 Popkewitz a Brennan konštatujú, že Foucaultovmu konceptu guvernamentality je v rámci vzdelávacieho sektora venovaná mizivá pozornosť.

Celoživotné učenie sa ako stratégia neoliberalnej governmentality

Neoliberalná sociálna správa a neoliberalná racionalita majú bezprostredný a zásadný presah do sektoru vzdelávania, pretože vzdelávanie sa javí ako jeden z významných nástrojov dosahovania cieľov neoliberalnej správy spoločnosti, založenej na kultúre nezávislých a podnikavých indivíduí. Model spoločnosti založenej na tzv. podnikateľskej kultúre („enterprise culture“ – politický pojmový motív objavujúci sa vo Veľkej Británii od čias vlády M. Thatcherovej) sa stáva nielen cieľom, ktorý sa má prostredníctvom vzdelávania podporovať, ale je aj vzorom, na základe ktorého sa majú transformovať vzdelávacie systémy [pozri napr. Crocombe et al. 1991]. Podnikateľská kultúra s neoliberalným modelom na seba sa spoliehajúceho „sebapodnikavého subjektu“ vo vzdelávaní vo všeobecnosti prináša posun k tzv. podnikateľskému vzdelávaniu (*enterprise education*) a k tzv. podnikateľskému kurikulu (*enterprise curriculum*) [Peters 2001]. Komplexným vyjadrením neoliberalnej správy vzdelávania v zmysle „enterprise education“ je koncept celoživotného učenia sa (*lifelong learning*), ktorý je dnes základným motívom vzdelávacích reforiem vo všetkých oblastiach a na všetkých stupňoch vzdelávania, školských systémov i mimoškolského vzdelávacieho priestoru, teda ďaleko presahujúci oblasť vzdelávania dospelých. Mocenské stratégie aj v tomto prípade korelujú s personalizačnými stratégiami – ekonomizácia vzdelávania a neoliberalný koncept ľudskej slobody viedli k zobligatórneniu učenia sa a rozmanitých ciest vzdelávania ako celoživotného údelu.

Podpora celoživotného učenia sa je ako masívna neoliberalná politická stratégia široko uplatňovaná a dobre čitateľná práve v Európskej únii, ktorá celoživotné učenie sa vyhlasuje za ústredný projekt integrácie európskej populácie do novej európskej identity so špecifickým governmentálnym dosahom [Olssen 2006b]. V európskej vzdelávacej agende tak nachádzame analogickú perspektívu, aká sa ešte v širšom rámci nachádza vo vzdelávacej politike OECD, osobitne v tzv. druhej generácii celoživotného učenia sa [Rubenson 2008] nastupujúcej na scénu v 90-tych rokoch predchádzajúceho storočia.⁷ Táto vlna, reprezentovaná najmä stretnutím ministrov školstva pod názvom Lifelong Learning for All [OECD

⁷ Predchádzajúcu „prvú generáciu“ celoživotného učenia sa reprezentuje v rámci politiky OECD v 70-tych rokoch minulého storočia koncept „recurrent education“, ktorý na rozdiel od otvoreného učebného prostredia druhej generácie viazal celoživotné učebné aktivity s formálnym prostredím školy dlhodobou pokrývajúcim individuálnu biografii človeka, a v ktorom sa OECD spoľahla na vtedajší švédsky model celoživotného vzdelávania [OECD/CERI 1973; Kallen 1979]. Koncept „recurrent education“ súladil s vtedajšou, skôr kultúrne a sociálne orientovanou, politikou celoživotného vzdelávania UNESCO, od ktorej sa však OECD začala v súlade s novými ekonomickými záujmami a s nástupom neoliberalnej politiky odkláňať [OECD 1989]. Vzdelávacia politika Európskej únie od počiatku nového tisícročia zhodne s agresívnejšou politikou „druhej generácie“ celoživotného učenia sa OECD presadzuje vízie neoliberalnej ekonomiky a sociálneho vývoja. Bližšie súvislosti vývoja ideí celoživotného učenia sa v rámci prístupov organizácií OECD, UNESCO a EÚ uvádza napr. Field [2006].

1996], predstavuje v rámci OECD zásadný posun v chápaní celoživotného učenia sa, ktoré sa prioritne viaže na neoliberálne ekonomické imperatívy globalizovaného sveta, prípravu pružnej a vysoko kompetitívnej pracovnej sily (ľudského kapitálu), zdôrazňujúc legitimitu akejkoľvek učebnej aktivity jednotlivca pri zvýšení jeho vlastnej motivácie a zodpovednosti za učenie sa.

Programovým vyjadrením tejto politickej vzdelávacej stratégie v Európskej únii je dokument Memorandum on Lifelong Learning [Commission of the European Communities 2000]⁸, alebo Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie [Európsky parlament, Rada 2006], ktorých ideová a pojmová výstavba jasne načrtáva vzdelávacie zmeny smerom k vzdelávaniu zodpovedajúcemu neoliberálnemu konceptu podnikateľskej kultúry. Ciele novej formy vzdelávania kladie Memorandum bezprostredne do súvislosti s tzv. novou ekonomikou, so zvyšovaním ekonomickej konkurencieschopnosti Európy prostredníctvom investícií do ľudského kapitálu, ktoré spolu s akcentovaním zvyšovania osobnej zodpovednosti jednotlivcov za kvalitu svojho života majú prispieť k ekonomickej prosperite. Strategické výzvy pre vzdelávanie vyjadrené v Memorande s konkretizáciou vzdelávacích cieľov v podobe tzv. kľúčových kompetencií v spomenutom Odporúčaní Európskeho parlamentu, osobitne zdôrazňujúcich podnikavosť a iniciatívu ako základné kompetencie, jasne podčiarkujú, že práve „podnikateľská kultúra poskytla prostriedok na analýzu a na návrh zmeny: vzdelávanie a odborný výcvik sú kľúčovými sektormi v aktívnej príprave krajín na ekonomickú súťaž a pre budúcu národnú prosperitu. Vzdelávanie je teda vnímané ako prechod od závislých, pasívnych konzumentov sociálnej podpory smerom k podnikavému „ja“ (entrepreneurial self)“ [Peters 2001: 60]. Ekonomické záujmy obsiahnuté v cieľoch, ale i v organizácii vzdelávania zohľadňujú predovšetkým potrebu budúceho ekonomického rastu. Je to neoliberálna odpoveď na nedávnu minulosť, keď sa príliš zdôrazňovali sociálne a kultúrne ciele a nedostatočný dôraz sa kládol na ekonomické ciele vzdelávacieho systému.

⁸ Za zmienku stojí fakt, že názov tohto dokumentu v oficiálnom slovenskom preklade, ktorý je napr. uverejnený na internetových stránkach Ministerstva školstva SR [Komisia európskych spoločenských 2000], znie „Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa“. Nedbanlivá zámena pôvodného termínu „učenie sa“ (*learning*) za termín „vzdelávanie (sa)“ však utlmuje možnosť zreteľného diferencovania špecifického poňatia konceptu celoživotného učenia sa v súčasnej európskej vzdelávacej politike v konfrontácii napr. s vývojom konceptu celoživotného vzdelávania. Jeden zo základných pilierov, na ktorých *Memorandum* reprezentovaný model celoživotného učenia sa stojí, je práve cielený posun od *vzdelávania k učeniu sa*. Kým väzba na pojem vzdelávanie indikuje najmä formálne učebné aktivity a inštitúciami definované vzdelávacie služby, väzba na pojem učenie sa obracia pozornosť na potreby jednotlivcov, ktorí sa súčasne stávajú zodpovednými za svoje sebařízení [OECD 2004; Torres 2003]. Až prostredníctvom tejto väzby je možné legitimizovať neformálne učebné aktivity, ktoré ako tzv. nonformálne a informálne učenie sa univerzalizujú učebné prostredie. Tým dochádza ku komplexnej totalizácii učebného prostredia, čo je jedna zo základných zmien, ktorú sa európska vzdelávacia politika usiluje dosiahnuť [Tuschling, Engemann 2006: 460].

Tieto ciele sú podporené aj teóriami rozvoja ľudského kapitálu a manažmentu ľudských zdrojov, ktoré v investíciách do ľudských zručností nachádzajú hlavný zmysel inovovaného vzdelávania [Peters 2001].

Subjekt vstupujúci do systému celoživotného učenia sa je podnikavým, esenciálne slobodným a slobodne si vyberajúcim subjektom, čo sa paradoxne stáva predpokladom i finálnym cieľom vzdelávania. Učiaci sa sa stávajú „podnikateľmi vlastného vývinu“ [Gerlach 2000: 189], v ktorom externé podmienky majú zabezpečiť facilitáciu tohto procesu. Výber a voliteľnosť vzdelávacích ponúk a učebných príležitostí (nech už ide o voliteľnosť predmetov v rámci povinného vzdelávania, o výber univerzitných modulov vo vysokoškolskom vzdelávaní, či o vzdelávacie balíky terciálneho vzdelávania) idú ruka v ruku so zodpovednosťou za seba, so sebamotiváciou a s posilňovaním flexibility ako neoliberalných morálnych, psychologických i ekonomických imperatívov. Skrátka, predstava o racionálnej personálnej autonómii stojí na začiatku, v procese i na konci vzdelávania, kde sa „posúva zodpovednosť zo systému na individuá a kde individuá sú zodpovedné za svoju sebaemancipáciu a sebatvorbu“ [Olssen 2006b: 223].

Téma celoživotného učenia sa týmto naplno rozprúdila diskurz o nezávislých a autonómnych individuách tvoriacich seba samých prostredníctvom sebaukujúcej vzdelávacej trajektórie. Foucaultom motivované analýzy liberalizovaného vzdelávania sústredené na predpokladaný koncept personálnej autonómie však poukazujú, že takýto typ personálnej autonómie je sociálnou konštrukciou a púhou fikciou, ktorá zastiera skutočnosť, že subjekty sú konštituované politickými akciami, prostredníctvom komplexu moci – vedenia [Marshall 1996]. Kritizujúc zástancov liberálneho konceptu vzdelávania, ktorý operuje s personálnou autonómiou ako vzdelávacieho fundamentu, Marshall cez Foucaultovskú prizmu hovorí o tom, že liberálna predstava personálnej autonómie je iluzórna, pretože jej uniká, ako moderná moc cez technológie ovládania a technológie seba samého produkuje individuality, ktoré sú ovládateľné. Takže „vzdelávanie prostredníctvom guvernamentality spôsobuje produkciu novej formy subjektov – tých, ktorí veria, že sú slobodní. Vzdelávanie jednoducho predstavuje novú formu sociálnej kontroly a socializácie, rovnako ako nové a viac rafinované formy indoktrinácie, pomocou ktorých nás viera v naše vlastné sebaautorstvo zväzuje s podmienkami našej vlastnej produkcie a konštituuje identitu, ktorá nás robí ovládateľnými“ [Olssen 2006a: 186–187].

Vo Foucaultovskom význame teda aktuálny a dominujúci politický projekt celoživotného učenia sa zakladá novú formu moci a je jedným z mechanizmov sociálnej kontroly, ktorá ovláda vzťahy medzi individuum a spoločenským celkom. Podobne ako stratégia vedenia (*government*) na politickej úrovni, celoživotné učenie sa predstavuje formu *bio-power*⁹, ktorá zabezpečuje disciplináciu subjektov [Olssen 2006b]. V zmysle tzv. podnikateľskej (*busnocratic*) racionality vo vzdelá-

⁹ V neoliberalnom poňatí sa používa Foucaultov pojem „biomoc“ na vyjadrenie sociálneho tlaku na „podnikavé ja“, aby zhodnotovalo svoju „bio-hodnotu“ [Simons 2006: 534].

vaní [Dearden 1972], Marshall [1995: 322] práve túto formu moci označuje ako *busno-power*: „Tá smeruje k subjektivite jedinca, avšak nie cez telo, ale cez myseľ a cez formy edukačných praktík a pedagogiku, ktorá prostredníctvom voliteľnosti vo vzdelávaní formuje subjekty autonómneho výberu“, pričom *busno-power* sa prostredníctvom konania individuí rovnako vpečatuje do spoločnosti a ekonomiky ako celku. Autonómia subjektov je tak skôr sugerovaná v ideologickom systéme voliteľnosti, avšak v skutočnosti zostávajú individúá pod tlakom vnútornej kontroly a externého donucovania.

Zodpovednosť prenášaná na individúá v mene posilňovania self-managmentu či tzv. *self-reliance* je rovnako vyjadrená v organizácii učebného prostredia, resp. v deregulácii a flexibilizácii učebných príležitostí. Podporujú sa učebné príležitosti vo všetkých podobách a formách, vzdelávací sektor sa stáva difúznym a má byť prístupný. Idea celoživotného učenia sa okrem časovej dimenzie roziahnutej do celej biografickej dráhy individuí rozširuje o dimenziu priestorovú a zavádza sa pojem „lifewide learning“. Ten má vyjadriť legitimizáciu všetkých možných učebných príležitostí obsiahnutých v dostupnom prostredí. Diverzifikácia a liberalizácia vzdelávacieho sektora sa programovo vyjadruje tak, že sa zavádza rovnovážna hodnota tzv. formálneho, neformálneho (*non-formal*) a neinštitucionálneho (*informal*) učenia sa: etablovanie sily neformálneho a najmä neinštitucionálneho učenia sa deklaruje, že učebné príležitosti sú v záujme flexibility distribuované v rozličných prostrediach a je na záujmoch a motivácii jednotlivcov, ako sú schopní tieto príležitosti využiť. Za účelom uznania vážnosti neinštitucionálneho a neformálneho učenia sa sú vyvíjané mechanizmy certifikácie skúsenostného učenia, aby mohli byť zručnosti získané v tomto učebnom prostredí kvalifikačne uznané (napr. systém APEL – Accreditation of Prior and Experiential Learning). Touto logikou je podporované napr. aj dištančné vzdelávanie podporované IKT, v univerzitnom či vyššom odbornom vzdelávaní je idea flexibility vzdelávania naviac pretavená do systému kumulácie a uznávania kreditov (tzv. kreditový systém štúdia – ECTS).¹⁰ Na úrovni povinného vzdelávania ju do istej miery reprezentuje koncept tzv. domáceho vzdelávania.

Tuschlingová a Engemann [Tuschling, Engemann 2006] sa v týchto súvislostiach zmieňujú o tom, že hoci by sa mohlo hovoriť o deinštitucionalizácii učenia

V neoliberálnych spoločnostiach existuje vysoká miera očakávania vo vzťahu k sebareflexivite subjektu. V zmysle rizikovosti a investície musí subjekt zhodnotiť jednak vlastný genetický potenciál, a taktiež musí „dospieť k environmentálnej analýze detského života“ [Foucault 2009: 204]. Len tak prenikne k svojim vzdelávacím aspiráciám a potenciálom. Na ne nadväzujúc pri formovaní svojho ďalšieho vzdelávania sa mu efektívne darí produkovať „pridanú hodnotu a optimalizáciu podnikavého života“ [Simons 2006: 534].

¹⁰ Treba poznamenať, že práve v roku 2010 obsadil kreditový systém napr. aj priestor tzv. kontinuálneho vzdelávania učiteľov, ktoré sa začalo realizovať v inovovanej koncepcii vyjadrenej na úrovni nových legislatívnych pravidiel. Už prvé skúsenosti ukázali, že tento systém spôsobil v slovenskej učiteľskej verejnosti homogénne konanie smerujúce účelovo k rýchlemu „naháňaniu“ kreditov motivované skôr finančným (platovým) než reálnym vzdelávacím záujmom.

sa, priliehavšie je hovoriť o jeho interinštitucionalizácii. Jeho podstatnými črtami je totalizácia učenia sa smerom k všetkým možným situáciám, ako aj zmena v schopnosti seba-prezentácie indivíduí: tie sú tvarované ako interinštitucionálne entity prechádzajúce inštitúciami a situáciami, povinné strategicky ukazovať svoje poznatky a zručnosti. Indivíduá, rovnako ako aj inštitúcie, sú teda postavené pred požiadavku disponovať technikami ako registrovať, uchovávať, uskutočňovať a zhodnocovať každé svoje konanie ako učenie sa. Certifikačný systém je jednou z týchto techník.¹¹ V tomto kolobehu, ako poznamenáva Lambeir [2005], získavanie certifikátov sa stáva redukovaným cieľovým fetišom, rovnako, ako sa z vysokoškolských študentov, v sarkastickom komentári Zehovej [Zehová 2010: 26], stávajú „na diaľku ovládaní kreditožrúti“. Neoliberálnou guvernamentalitou sebariadiace sa a voči sebe zodpovedné indivíduá teda súčasne vykazujú známky dosiahnutia homogénneho kolektívneho správania prostredníctvom tohto typu sociálnej kontroly.

Interinštitucionalizácia učebných príležitostí je na individuálnej i na inštitucionálnej úrovni podporovaná ideou privatizácie vzdelávania. Na strane indivíduí ide o privatizáciu v zmysle personálnej zodpovednosti za vzdelávanie, na strane inštitúcií ide o prienik verejného a privátneho sektoru v ponuke vzdelávacích príležitostí a vo vytváraní konkurenčného prostredia vo vzdelávaní. Obe formy privatizácie sú založené na ústupe priameho riadenia voči manažmentu. Učiace sa indivíduá i vzdelávacie inštitúcie prestávajú byť riadené centrálnou sociálnou správou (government), tá ustupuje správe prostredníctvom nového manažerizmu. Koncept self-manažmentu a risk-manažmentu sa presadzuje naprieč celým vzdelávacím sektorom, čím sa posilňuje vedomie autonómie jeho subjektov. Na úrovni inštitúcií je posun k autonomizovanej manažérskej správe čitateľný cez doktrínu sebamanažujúcej sa školy, spojený s enormným úsilím vynakladaným na tvorbu metodík na meranie kvality, pričom sa priamo aplikujú manažérske a podnikové metodiky (TQM, ISO). Okrem metodiky ISO, ku ktorej uplatňovaniu v zmysle certifikácií škôl dochádza najmä na úrovni odborného vzdelávania [Hügli 2000], našla priame uplatnenie v celom spektre stupňov vzdelávania a druhov škôl metodika self-manažmentu EFQM vytvorená Európskou nadáciou manažmentu kvality, ktorá je vzdelávacou aplikáciou spomínanej technológie TQM a v súčasnosti predstavuje trendovú a prestížnu záležitosť v riadení škôl. Zdôrazňovanie manažérskych prístupov a techník aplikovaných na triedu a detské správanie sú ďalšími príkladmi aplikácie tzv. New Public Managementu v oblasti vzdelávania [Peters 2001; pozri tiež Tavares 1996].

¹¹ Preto nemožno hovoriť o konci formalizácie vzdelávania. Síce sa už nekladie dôraz na formálne kurikulum a podporuje sa spôsobilosť tvorby akéhosi individuálneho neformálneho kurikula učiaceho sa, no certifikácia tejto spôsobilosti vedie k tendencii „formalizácie non-formálneho vzdelávania a non-formalizácie formálneho vzdelávania“ [Tuschling, Engemann 2006: 460].

Spôsobilé dieťa a stratégie slobodnej voľby

Mohlo by sa zdať, že kľúčový dopad neoliberalnej guvernamentality na sektor vzdelávania možno identifikovať prevažne vtedy, ak berieme do úvahy jeho kontinuálne presahy do oblasti vzdelávania dospelých. Je však evidentné, že aj klasické vzdelávanie detí je touto mentalitou tvarované, hoci neoliberalná racionalita cez svoj koncept celoživotného učenia sa očividne expandovala práve v sektore vzdelávania dospelých, ktorý začal byť rámcovaný novým typom ekonomického a politického diskurzu. Aby sme však poukázali na vplyv neoliberalnej racionality na celé vekové spektrum objektov vzdelávania, môžeme spomenúť od Foucaulta odvodenú genealogickú analýzu Hultqvista [1998], ktorý poukazuje na historický vývin sociálnych reprezentácií o predškolských deťoch vo Švédsku, ktoré od konca 80-tych rokov 20. storočia prechádzajú fázou sociálnej liberalizácie. Hultqvist konštatuje súčasnú dôslednú humanizáciu diskurzu o deťoch v podobe tzv. pozitívneho diskurzu. Pre ten je typické vyhýbanie sa zdôrazňovaniu vedenia a riadenia detí a poukazovanie na ich sebariadenie a motivovanosť. Tento humanizačný diskurz Hultqvist priamo spája s procesmi sociálnej liberalizácie. Podľa neho možno zaznamenať diskontinuitu v sociálnych reprezentáciách o predškolskom dieťati – koncepty detskej prirodzenosti, prirodzených slobôd, neskôr prirodzenej biologickej a psychickej maturácie (od 19. storočia až po 70-te roky 20. storočia) boli konceptmi „univerzálnych detí“ [Hultqvist 1998: 107]. Všetky deti mali nejaké „generalizované schopnosti“. Od 80-tych rokov 20. storočia sa presadzuje mentalita „spôsobilého dieťaťa“. Spôsobilosť je už kapacita konkrétneho dieťaťa „flexibilne reagovať na požiadavky meniaceho sa vonkajšieho sveta (ekonomiky alebo trhu)“ [Hultqvist 1998: 108]. Spája sa s diskurzom o tzv. praktickom vedení. Takýmto vedením musí dieťa disponovať čo najskôr (preto napr. urýchľovanie gramotných prejavov), pretože societa očakáva individuum schopné niesť zodpovednosť a individuálne riziká. Táto projekcia „decentralizovaného dieťaťa“ je výhonkom „novej politickej racionality“ [Hultqvist 1998: 110], racionality neoliberalizmu.

„Podnikateľom seba samého“ sa už teda nemajú stať len staršie generácie uvedomelo investujúce do svojho humánneho kapitálu vo svojom ďalšom vzdelávaní. „Decentralizované dieťa“ vymanené z univerzálnych biologických a psychologických schém musí disponovať individuálnou zodpovednosťou a slobodou voľby, musí vedieť investovať svoju špecifickosť. Opustenie sociálnej projekcie „univerzálnych detí“ smeruje k podpore individuálnych volieb vzdelávacích dráh v systéme rôznorodých vzdelávacích ponúk. Ako však nastaviť vzdelávanie podľa tejto spôsobilostnej a decentralizovanej mentality? Odpoveďou je technológia vzdelávacích poukazov. Táto technológia sa spája s M. Friedmanom, ktorý jej zásady formuloval už v 50-tych rokoch 20. storočia, k jej masívnej propagácii však dochádza až v časoch thatcherizmu vo Veľkej Británii a reaganizmu v USA. V súčasnosti patrí táto technológia k najdôležitejším inštrumentom neoliberalnej reformy vzdelávacích systémov [Halsey et al. 1997].

Základnou myšlienkou je, že každé dieťa dostane vo forme poukazu ur-

čítý obnos prostriedkov, ktoré môže použiť na nákup vzdelávacích služieb (na Slovensku tak fungujú poukazy na kultúrne podujatia). Je jeho zodpovednosťou a zároveň rizikom (resp. zodpovednosťou a rizikom jeho rodiny), do ktorých služieb investuje a ako zhodnotí svoj vstupný finančný a humánny kapitál. Vzdelávacie prostredie sa má radikálnejšie zmeniť na vzdelávací trh a má sa etablovať ako zákaznícky riadený systém. Takýto systém má zvýšiť mieru ponukovej diverzity, ktorá je prerekvizitou pre možnosť výberu [Peters 2001], pričom štátne financovanie je distribuované k individuálnym zákazníkom (deťom, žiakom, študentom). V zmysle ekonomizácie sociálneho teda nejde v tejto racionalite len o podporu slobody a zodpovednosti voľby, ale technológia vzdelávacích poukazov je neoliberálnou reakciou na problém financovania vzdelávania. Financovanie škôl sa tým má sprehľadniť a zefektívniť. Majú sa odselektovať kvalitné školy (tie, ktorým deti dávajú svoje poukazy) od nekvalitných, čím sa zoptimalizuje sieť škôl, prípadne zvýši konkurencia. Súčasne sa má zotrieť ostrá hranica medzi privátnym a verejným sektorom vo vzdelávaní, tieto sektory majú fungovať v rovnocennom partnerstve.

Medzičasom už disponujeme pomerne detailnými údajmi o tom, k akým efektom táto neoliberálna racionalita dospela v štátoch, ktoré ju prijali za svoju. Azda najklasickejší príklad neoliberalnej vzdelávacej reformy predstavujú opatrenia realizované v 80-tych rokoch 20. storočia v Čile. Čilský model vychádzal priamo z Friedmanovho modelu vzdelávacích poukazov, ktoré tu boli zavedené v roku 1980. Aby trh s poukazmi mohol voľne fungovať, museli sa na základe trhových princípov transformovať školy. Tarifné mzdy učiteľov na štátnych školách nahradili individuálne vyjednávané privátne zmluvy. Kurikulum sa decentralizovalo a na „trh“ vstúpili mnohí záujemcovia, napr. mestá, podnikatelia, firmy a pod. Okrem väčšej vzdelávacej ponuky sa predpokladala vyššia dostupnosť a kvalita vzdelávania pre všetkých, keďže poukazy mali zabezpečiť rovnosť pred vzdelaním [Lohmann 2001].

Zo strany štátu prišlo na začiatku reformy k zásadnej úspore výdavkov na vzdelávanie, ktoré však korelovali so zvýšenými privátnymi výdavkami, pretože poplatky na niektorých školách (najmä štátom podporovaných privátnych) pokračovali hodnotu poukazov a niektoré privátne školy zvolili model čisto privátneho financovania. Zavedenie vzdelávacích poukazov viedlo k presunu istej časti detí zo stredných vrstiev do privátneho školstva a k silnejšiemu ukotveniu detí z nižších sociálnych vrstiev v sektore verejného školstva. Nedostavil sa ani efekt zlepšenia výkonnosti žiakov a učebných výsledkov v celonárodnom testovaní. Naopak, klesla výkonnosť detí predovšetkým z nižších sociálnych vrstiev najmä na verejných, ale aj štátom podporovaných privátnych školách. Zlepšenie zaznamenali deti zo stredných vrstiev najmä na privátnych školách [Lohmann 2001].

Ako uzatvára Lohmannová [Lohmann 2001: 103], „tieto tri efekty má neoliberalná reštrukturalizácia vzdelávania po celom svete v každom prípade: všade, kde nastala, klesnú po prvé štátne výdavky na vzdelávací sektor, po druhé sa ešte raz drasticky prehĺbi sociálna nerovnosť v prístupe k poznaniu, a po tretie rodičia

zo stredných vrstiev s potešením konštatujú, že ich synovia a dcéry už nemusia sedieť v školských laviciach s hocikým.“ V etnicky diferencovaných krajinách, ako je napr. Nový Zéland, sa k týmto efektom pridáva aj etnická polarizácia vo výbere škôl [Lauder, Hughes 1999]. Tak v Čile, ako aj na Novom Zélande nasledovalo po týchto skúsenostiach opätovné zavádzanie centralizovaných technológií školskej správy.

Vzdelávacie poukazy sú príkladom technológie neoliberálnej sociálnej moci, vychádzajúcej z politicky prijímaného konceptu vzdelávania ako hospodárskeho sektora. Ide o tézu o „pedagogizácii“ problému zamestnanosti [Gruber 2002], ktorá je len odvodeninou širšieho konceptu tzv. vedomostnej spoločnosti. Ak sa však kľúčovou stáva spoločenská a ekonomická produktivita vedomostí, tak nepostačuje vnímať náklady na vzdelávanie v zmysle spotreby a konzumu, ale v zmysle investícií – tak ako túto „paradigmatickú zmenu“ postulovala v roku 2003 Európska komisia [Lassnigg 2003: 14].

Podnikateľské kurikulum a kompetencie ako nový vzdelávací cieľ

Kým na úrovni neoliberálneho redizajnovania vzdelávacieho prostredia, ako bolo charakterizované doposiaľ, sa má dosiahnuť najmä posilnenie seba-manažmentu a seba-zodpovednosti indivíduí, jeho ekonomizujúci a podnikateľský aspekt sa rovnako odráža aj v logike požadovaných zmien na úrovni samotného obsahu vzdelávania. Pojemným lídrom na poli neoliberálnych zmien obsahu vzdelávania sa stali tzv. kompetencie ako obsahové jadro a cieľ vzdelávania v súčasnej spoločnosti. Kompetencie sa stali kľúčom k formovaniu aktívneho občana, flexibilného, iniciatívneho a tvorivého pracovníka poznatkovej ekonomiky, adaptabilného a iniciatívneho účastníka učiacej sa spoločnosti. Široké medzinárodné úsilie pokúšajúce sa jasne definovať základnú charakteristiku hodnotných kľúčových kompetencií pre kvalitné vzdelávanie (projekt DeSeCo)¹² dospelo k tomu, že hodnotné kľúčové kompetencie by mali spĺňať tri základné charakteristiky: musia sa vzťahovať na merateľný úžitok pre ekonomické a sociálne účely, musia byť priezovné a použiteľné na viaceré oblasti života a musia byť dôležité pre všetkých jednotlivcov, nie byť užitočné len pre vyhradené či užšie definované konkrétne odvetvie [Štátny pedagogický ústav 2006].

Ekonomická užitočnosť obsahu vzdelávania sa skutočne stala ústredným kritériom na posudzovanie jeho kvality, aj keď sa často skrýva za hmlistejším pojmom „vzdelania užitočného pre praktický život“. Toto kritérium sa stáva ešte zreteľnejšie, ak sa dáva do súvislosti s pojmami vedomostnej spoločnosti a po-

¹² Projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation) je programom OECD iniciovaným v roku 1997. Jeho cieľom je vytvorenie teoretického rámca kompetencií a zručností v súlade s novými požiadavkami na vzdelávanie súvisiacimi s ekonomickými a sociálnymi zmenami.

znatkovej ekonomiky, s ktorými je bezprostredne spojené a z ktorého je odvodené. Gilbertová [Gilbert 2005] vysvetľujúc vplyv vedomostnej spoločnosti na zmeny povahy vzdelávania hovorí o tom, že poznatky musia byť posudzované z pohľadu ich užitočnosti pre ekonomický rast a preto sú odlišné od klasických akademických poznatkov. Tie majú byť vo vzdelávaní nahradené „užitočnými“ poznatkami a najmä sa majú vzťahovať k otázke „ako veci robiť“ a k „aplikovateľným“ poznatkom. Zmeny obsahu vzdelávania odvodené od kritéria „ako veci robiť“ znamenajú posun od poznatkov k zručnostiam (teda kompetenciám), posun od poznatkov k procesu učenia, od poznania „že“, k poznaniu „ako“. Učenie definované procesuálne má pripraviť na to, že ide o permanentný proces, prostredníctvom ktorého sa individuum bude kontinuálne učiť stále a stále niečo nové v zmysle adaptácie na povahu informačného priemyslu a na neustále sa meniace externé potreby [Lambeir 2005]. Obzvlášť v školskom vzdelávaní je navyše posilňované módnou psychologickou argumentáciou tzv. humanistických hnutí zdôrazňujúcich autonómnú sebareguláciu žiaka, ako aj konštruktivistických predstáv modelujúcich obraz individua, ktoré si v aktívnom procese učenia sa vytvára svoje vlastné poznanie.

Zmena obsahu vzdelávania prostredníctvom favorizácie kompetencií je však predovšetkým a najmä zmenou kurikula na podnikateľské kurikulum (enterprise curriculum). Nejde len o to, že ekonomická užitočnosť sa otvorene považuje za jedno z kritérií posudzovania kvality vzdelávania a že podnikavosť a iniciatívnosť sú explicitne zaradené do zoznamu kľúčových kompetencií. Keďže investície do vzdelávania sú vo všeobecnosti zhodnocované vo vzťahu k vytváraniu ľudského kapitálu, individua sú posudzované na báze sumy svojich kompetencií, ktoré dynamizujú ekonomickú prosperitu spoločnosti. Navyše ide o individua, ktoré dokážu svoje kompetencie neustále inovovať a byť pripravené predvídať a saturovať všetky možnosti transformácie dynamicky sa meniaceho sveta. To je potom dôvod, prečo sa v rámci definovania kľúčových kompetencií medzi tie najpodstatnejšie dostávajú tzv. generické, prierezové kompetencie, akými sú schopnosť riešiť problémy, komunikatívnosť či pripravenosť k učeniu, spolu s tzv. sociálnymi a personálnymi zručnosťami. Tieto majú viesť k uschopneniu individuí rozpoznať čo a kedy sa učiť, k sebaorganizačným a sebaaprezenačným technikám a k sebariadeniu v spôsoboch, ktoré vedú k učeniu sa [Tuschling, Engemann 2006]. Tréning zameraný na formovanie generických kompetencií súčasne vytvára „univerzálnu pracovnú silu“ schopnú mobility a priberania nových zručností [Olssen 2006b].

Kurikulum je v duchu podnikateľskej kultúry pre informačnú ekonomiku od 90-tych rokov 20. storočia diskurzívne opisované a postupne redizajnované tak, aby „reflektovalo nové skutočnosti vyžadujúce vysoko spôsobilého flexibilného pracovníka, ktorý vlastní požadované zručnosti v manažmente, informačných technológiách, komunikácii, riešení problémov a robenia rozhodnutí...“, pričom toto je zahrnuté aj v nových dôrazoch na úrovni regionálnych štandardov vzdelávania, profiloch kvalifikácií, výkonových štandardov učiteľov i v systémoch národného testovania“ [Peters 2001: 66]. V našich podmienkach nachádzame iden-

tické posuny, či už na úrovni obsahového dizajnovania tzv. štátnych vzdelávacích programov pre všetky typy škôl, v rámci tvorby profesijných štandardov učiteľskej profesie, ako i v rámci celého diskurzu napojeného na evaluačné procedúry vzdelávacieho systému prostredníctvom takých projektov, ako je medzinárodné testovanie žiackej populácie v rámci projektu PISA¹³, ktoré zásadným spôsobom prispelo k posilneniu orientácie vzdelávania na spomínané kompetencie a na procedurálne poznanie.

Model vzdelávania rámcovaný požiadavkou formovať kompetencie je radikálnym zásahom do celkového poňatia vzdelania. Jeho najzákladnejšou črtou je snaha prostredníctvom etablovania kompetencií ako cieľov vzdelávania a ako princípu dizajnovania jeho obsahu o rozpustenie deliacej čiary medzi všeobecným a odborným (profesijným) vzdelávaním, ako sme ich doposiaľ rozlišovali. V zmysle podnikateľského kurikula a zasadenia vzdelávania do neoliberálneho konceptu celoživotného učenia sa, sa vzdelávanie prispôsobuje ekonomickej logike a jej záujmom, je kontrolované spomínaným „permanentným ekonomickým tribunálom“ a v konečnom dôsledku saturuje najmä také potreby, ktoré boli skôr súčasťou cieľov odborného vzdelávania. Všeobecné vzdelávanie vo svojom všeobecnom kultivačnom a akademickom poňatí sa postupne vytráca, pričom paralelne dochádza ku generalizácii cieľov odborného vzdelávania, resp. prípravy ľudí na pracovný trh. Tejto tendencii sa podriaďujú aj typické inštitúcie všeobecného vzdelávania, ako sú základné (ale dokonca už aj materské) školy, ktoré svoju misiu začínajú napájať na globálny rámec konceptu celoživotného učenia sa a ktoré ju adaptujú na imperatívy jeho strategických cieľov. V konečnom dôsledku tak koncept kompetencií radikálne mení najmä všeobecné vzdelávanie a inštitúcie, ktoré ho reprezentujú. Kompetencie ako vzdelávacie ciele napokon pôvodne patrili výlučne do oblasti odborného vzdelávania a prípravy na profesiu a ako také sú súčasťou sveta nástrojov evaluácie, kontroly, dohľadu a hľadania maximálnej racionality [Laval, citovaný in Štech 2007]. „Tento svet je však viac

¹³ PISA (Programme for International Student Assessment) je projektom OECD zameraným na medzinárodné testovanie 15-ročných žiakov v oblasti čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Uskutočňuje sa od roku 2000 v trojročných cykloch, pričom Slovensko bolo do tejto štúdie zapojené po prvýkrát v roku 2003. V testovaní sa zdôrazňuje, že sa nevyhodnocujú typické školské poznatky, ale výsledky vzdelávania z pohľadu „trhu práce a z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania“, teda to, „ako sú mladí ľudia pripravení pre život“ [Koršňáková, Heldová 2006: 1]. Výsledky testovania by mali byť nápomocné orientovať školskú politiku tak, aby zohľadňovala výsledky testovania v tom zmysle, že vzdelávacie ciele formulované na národných úrovniach budú konvergovať s požiadavkami na výstupy vzdelávania, ako ich predpokladá tento evaluačný projekt. Aj z tohto dôvodu možno vo Foucaultovskom zmysle slova chápať obdobné projekty ako mocenské stratégie: „Než aby PISA fungovala ako ‚neutrálny‘ nástroj vedeckej objektivity, stanovuje svoje vlastné štandardy normality. Všetky s tým súvisiace reformné iniciatívy sú súčasťou koordinačnej stratégie tohto mocensky založeného normalizačného procesu, prostredníctvom ktorého disciplinárna spoločnosť rozširuje svoj vplyv do najvzdialenejších kútov edukačného systému“ [Pongratz 2006: 473].

svetom zamestnávateľov, ktorí určujú a prispôsobujú súbor vyžadovaných postupov a spôsobilostí uskutočniť konkrétne operácie podľa kritérií rentability. Kompetencia je teda vo svojom konečnom určení to, čím je jedinec užitočný v systéme výroby/produkcie“ [Štech 2007: 332]. Kritika modelu vzdelávania založeného na kompetenciách môže byť vyjadrená tak, že tento model, spolu s konceptom vedomostnej spoločnosti a celoživotného učenia sa, radikálne popreli klasickú európsku tradíciu všeobecnej vzdelanosti a že vedú k totálnej devalvácii vzdelania [pozri Liessmann 2008]. V bezprostrednejšom vzťahu k pôsobeniu guvernamentality v distribúcii moci sa však zavedenie kompetencií do vzdelávania dá interpretovať cez strategickú a symbolickú funkciu tohto pojmu: „Ten je základom nových mocenských vzťahov medzi sociálnymi skupinami, pretože sa ním zavádza asymetria v prospech zamestnávateľov, podnikateľov, ekonomická prax na úkor školy, učiteľov a študentov, všeobecnej kultúry“ [Štech 2007: 332].

Nepochybne však koncept vedomostnej spoločnosti, celoživotného učenia sa a modelu vzdelávania založeného na kompetenciách spolu vytvárajú súdržný celok neoliberalnej vzdelávacej stratégie zapadajúcej do súčasných stratégií guvernamentality. Celkom paradoxne potom vyznievajú kritické postoje, ktoré artikulujú krízu súčasného vzdelania tak, že zo spomenutých súčastí celku neoliberalného spravovania vzdelávania ako príčinu krízy vzdelávania, parciálne označujú jednu jeho súčasť a ako nástroj riešenia krízy jeho inú súčasť.¹⁴ Vytvára sa tu akýsi interpretačný bludný kruh alebo pasca, do ktorej sa dostáva pedagogický diskurz založený na základoch humanistickej psychológie a vytvárajúci dnes populárny a mainstreamový prúd humanisticky orientovanej pedagogiky. Ako je všeobecne známe, tento diskurz nesie vo svojich ideáloch obraz nekonzistentnej, sociálne spravodlivej spoločnosti zloženej z vyrovnaných a spokojných indivíduí, ku ktorému sa dá priblížiť výchovou orientujúcou sa na autonómiu učiacich sa a na ich sebaregulačné potenciály. V pozadí základných téz najčastejšie stoja odkazy na C. Rogersa, ktorý dynamiku vývoja personálnej autonómie vysvetľuje prostredníctvom tzv. sebaaktualizačnej tendencie, ktorá ako vrodená snaha umožňuje seberealizáciu [bližšie napr. Rogers 1995; komparatívne pozri Kaščák, Pupala 2009]. Prevzatím Rogersovho „prístupu zameraného na človeka“ (tzv. PCA – Person-Centred

¹⁴ V našich podmienkach jedna z autorít pedagogiky, B. Kosová [2005], hovorí o tom, že rast významu ľudských zdrojov a ekonomický kontext globalizácie zapríčinil, že vzdelanie začalo nadobúdať redukcionistický charakter: „Orientuje ho na profesijný úspech a kariéru, konkurenčné sebaapresadzovanie, špecializáciu, informačné zručnosti, ale i konzum...“ [Kosová 2005: 3]. Riešenie problému znižovania kvality vzdelania, ku ktorému takýto redukcionistický prístup vedie, má vychádzať z „chápania budúcnosti ako učiacej sa spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach...“, zdôrazňujúc, že „je to učenie sa celoživotné, permanentné a teda i schopnosti trvalo sa do neho zapájať v každom veku, poskytované z rôznych zdrojov a v rozmanitých formách...“ [Kosová 2005 :3]. Inak povedané: negatívne vnímané dopady globalizovanej vedomostnej spoločnosti sa majú riešiť orientáciou na vedomostnú spoločnosť, pokleslé ciele celoživotného vzdelávania sa majú riešiť tými istými cieľmi celoživotného vzdelávania.

Approach) humanistický vzdelávací diskurz do seba integroval typický liberálny koncept personálnej autonómie, ktorý je čitateľný aj cez charakteristický hypertrofovaný „self-slovník“ humanistického rozprávania. Tým sa stal jedným z pilierov formovania neoliberálnych vzdelávacích stratégií. Okrem neoliberálnej vízie sebaregulujúceho, autonómneho individua ako ústredného deklarovaného cieľa humanistickej pedagogiky, je jeho neoliberálny rámec postrehnuteľný aj detailnejšie: formy medziľudských vzťahov sa v súčasnom humanistickom diskurze situujú do sféry tzv. facilitácie, čo je len pedagogický výraz pre vyššie uvedené „katalytickú správu“ proklamovanú neoliberalizmom. Spôsoby vedenia žiakov a vyučovania sa tematizujú pod pojmami, ktoré sme uviedli ako základné pre neoliberálnu sociálnu správu. Hovorí sa o „animovaní“ a „aranžovaní“ činnosti žiakov a vyučovania, odmieta sa centrálna správa [Kaščák, Pupala 2009: 45–46]. V tomto diskurze možno zaznamenať aj zhodu pedagogického a manažérskeho epistemologického horizontu. Top módna pedagogická humanistická koncepcia, koncepcia konštruktivismu, vychádza z rovnakých epistemologických základov ako napr. tréningy manažérov v zmysle vyššie uvedeného neurolingvistického programovania (NLP). Aj žiaci majú konštruovať vlastné poznanie, žijú v prostredí, ktoré si aktívne projektujú, objektívna realita je podriadená subjektívnym konštrukciám o nej, a preto je kľúčový učiaci sa organizmus pred objektívnymi danosťami. Zdieľanie rovnakých epistemologických základov možno vidieť aj v tom, že aj v textoch o neoliberálnych manažérskych technológiách seba samého sa hovorí o „konštruktivizme“ [Bröckling 2000: 158]. Kritika neoliberálnej vzdelávacej stratégie zo strany stúpenčov humanistickej pedagogiky je teda nanajvýš nedôveryhodná. Detailnejšia analýza technológií neoliberálnej governmentality tak vedie ku konštatovaniu ideologickej nereflexívnosti pedagogického prostredia a k poodhaleniu politickej fundovanosti pedagogického diskurzu, ktorý sa v pedagogických sebaopisoch označuje ako humanistický.

Záver

Rozvíjajúca sa tradícia „governmentality studies“ má v oblasti skúmania vzdelávania a vzdelávacej politiky široký záber a ako produktívny teoretický rámec sa uplatňuje na analytické „čítanie“ viacerých podstatných segmentov vzdelávacieho prostredia. Okrem teoretických dôsledkov spojených s reflektovaním základných pojmov vymedzujúcich toto prostredie (subjektivita, autonómia, mocenské vzťahy, liberálne vzdelávanie) pre základný výskum vzdelávania sa objavujú kritické analytické štúdiá so špecifickými cieľmi. Príkladom môže byť napr. monografický súbor štúdií v editorstve T. Popkewitza a M. Brennanovej [Popkewitz, Brennan 1998a], kde sa tento smer skúmaní aplikuje v takých špecifických oblastiach, ako sú zmeny v chápaní detstva, vývin učiteľskej profesie a vzdelávania učiteľov smerom k tzv. neoprofessionalizmu, či dokonca aj v oblasti reforiem konkrétnych vzdelávacích oblastí, ako napr. jazykového vzdelávania či zavádzania informačných technológií do vyučovania. Všetko na pozadí genealogických ana-

lýz mikrotechnológií moci, poznania a subjektu, ktoré ukazujú, ako guvernmentalita zhodne účinkuje v celom spektre vzdelávacieho sektora ako celku.

Kým dôsledok teoretickej roviny „governmentality studies“ môže byť vnímaný ako presmerovanie pojmového, metodologického a epistemologického rámca výskumu vzdelávania, analytická a aplikačná rovina tohto prístupu vedie ku kritickým cieľom. V téme, ktorú sme rozvinuli v tejto štúdii, je základným kritickým miestom neoliberalné poňatie autonómie založenej na individualistickej sociálnej ontológii, na ktorej je celý koncept vzdelávania fundamentálne vystavaný. Ontologicky primárna personálna sloboda politicky vytvorená pomocou pôsobenia komplexu moci-vedenia splodila esenciálne sebaregulujúce sa a sebazodpovedné individuum, voči ktorému sa dizajnuje facilitujúce vzdelávacie prostredie v generalizovanej forme podnikateľskej kultúry. Kľúčovým miestom kritických analýz je potom predpokladaný základný koncept ľudského bytia, ktorý neoliberalná guvernmentalita sugeruje a ktorý sa tak stáva uzamknutým vnútri špecifickej ideológie. Rozpoznanie ideologickej štruktúry subjektu je potom tým správnym východiskovým miestom pre ďalšie skúmania [Douglas 1992]. Foucaultovský koncept governmentality umiestňuje produkciu subjektivity do mocensky vytvorených foriem slobodného a podnikavého správania ekonomicky racionálnych indivíduí. Ukazuje, že sebaregulujúca sa autonómia nie je predispozičnou črtou ľudskej prirodzenosti, ako to neoliberalný koncept vzdelávania deklaratívne predpokladá. Pod vplyvom Foucaultovho konceptu governmentality sa potom podľa Simonsa a Masscheleina [Simons, Masschelein 2006: 427] posúva aj analytická prizma: „iniciálnymi otázkami nie sú: ‚čo je učiac sa spoločnosť?‘, ‚ako to všetko ovplyvňuje vzdelávanie a ľudí angažovaných vo vzdelávaní?‘, ‚ako máme posudzovať túto učiacu sa spoločnosť?‘. Namiesto toho je iniciálnou otázkou: kto sme, my, pre ktorých je učiac sa spoločnosť dôležitá..., my, ktorí sa považujeme za obyvateľov spoločnosti, v ktorej je učenie sa fundamentálnym procesom, alebo my, pre ktorých je učenie sa predstava spojená s premýšľaním o zmysle života?“ Posun pýtania sa smerom k formám subjektívácie naznačuje silné napojenie týchto foriem na formy sociálnej reglementácie. Neuvedomenie si tejto súvislosti viedlo – ako sme ukázali vyššie – k napojeniu špecifického mainstreamového diskurzívneho režimu slovenskej pedagogiky tematizujúceho práve proces subjektívácie (tzv. pedagogický humanizmus) na neoliberalné formy vedenia a technológie moci. Už len z tohto reflexívneho dôvodu je foucaultovský prístup významný.

Foucaultovský prístup možno použiť ako veľmi účinnú analytickú mriežku, prostredníctvom ktorej sa účinne darí opísať danej racionalite zodpovedajúce diskurzívne formácie a mocenské technológie. Nemožno ho však bez námietok spájať s emancipačnými ambíciami a chápať ho ako argumentačnú bázu v prospech legitimizovania akejsi „novej“ racionality. Otázka, ako možno vyvinúť model učenia sa, ktorý by nebol „služobníkom neoliberalnej racionality“, ktorú si kladie napr. Olssen [2006b: 225], nie je foucaultovskou otázkou. Olssenova snaha formulovať v nadväznosti na kritiku neoliberalizmu „normatívne kritériá, ktoré by mala obsahovať každá zodpovedajúca koncepcia učenia“, protirečí striktné

nenormatívne zacieleniu Foucaultových analýz. Olssen tak stanovuje „normatívny rámec“ pre koncept učenia sa inšpirovaný americkým pragmatizmom, ktorého základným heslom je „globálne učenie sa ako demokratická participácia“. Kľúčová má byť „aktívna angažovanosť v demokratickom procese“ a intenzívna participácia na živote komunity. Olssen následne koncipuje učenie na princípoch „kozmpolitanizmu“, pretože základnou charakteristikou takéhoto učenia sa má byť angažovanosť s inakosťou. Rozvinutie tejto dikcie následne nachádzame v pomerne vplyvnom koncepte učiaceho sa ako „nedokončeného kozmpolitana“ v zmysle „individuality, ktorá plánuje svoju biografiu ako kontinuálne riešenie problémov, rozhodovanie a spoluprácu v komunitách učiacich sa v procese kontinuálnej inovácie“ [Popkewitz, Olsson, Petersson 2006: 433]. Samozrejme, že takáto normatívna dikcia by mohla vyvolať ideologické diskusie o tom, či orientácia na procesualitu učenia sa v podobe podpory riešenia životných problémov, vzájomných vzťahov či komunitnej a demokratickej participácie nekorešponduje s racionalitou kompetencií a nesmeruje k utlmovaniu otázky samotných obsahov vzdelávania. Vo vzťahu k Foucaultovej teórii je však dôležitejšia otázka, do akého teoretického (a ideologického) svetla sú vsádzané tieto novokoncipované pedagogické normatívy postulujúce nadväznosť na jeho analýzy neoliberálnej guvernamentality. Ak sa pozrieme na tieto odvodené pedagogické koncepty tak zistíme, že rozmyšľajú dualisticky. Napr. vyššie uvedený koncept „nedokončeného kozmpolitana“ sa identifikuje ako koncept sociálnej spravodlivosti v protiklade ku kvalifikačne fundovanému neoliberalizmu [Olssen 2006b: 225]. Vo Foucaultovom teoretickom rámci je tento dualizmus neudržateľný. Práve naopak, už vo svojich štúdiách o neoliberalizme Foucault ukázal, ako neoliberálni teoretici narábajú s konceptom sociálnej spravodlivosti, a že špecifický diskurz o sociálnej spravodlivosti je imanentnou súčasťou neoliberalizmu. Foucaultovský prístup by následne viedol k analýze mocenských filtrácií rôznorodých konceptov sociálnej spravodlivosti, k odhaľovaniu rôznorodých podôb konceptualizovania sociálnej spravodlivosti a k hľadaniu ich napojenia na rôznorodé diskurzívne režimy. Foucault tak zaiste nie je odrazovým mostíkom pedagogickej normativity.

ONDREJ KAŠČÁK je docentom pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Zaoberá sa konceptuálnou analýzou pedagogického diskurzu a problematikou sociológie výchovy a sociológie detstva. Z predmetných oblastí je autorom viacerých monografií a učebníc. Je členom Sekcie sociológie detstva Nemeckej sociologickej spoločnosti (DGS) a predsedom redakčnej rady časopisu Pedagogický časopis / Journal of Pedagogy.

BRANISLAV PUPALA pôsobí ako profesor 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 skúmaním ideologických aspektov pedagogického prostredia s prepojením na teoretické a koncepčné otázky školskej politiky a vzdelávacích reforiem.

Literatúra

- Altvater, Elmar, Birgit Mahnkopf. 1996. *Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bourdieu, Pierre. 1996. „Wie Maos rotes Buch. Interview by Dieter Wild and Romain Leick.“ *Der Spiegel* (50): 172–179.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Bridges, William. 1996. *Ich & Co. Wie man sich auf dem neuen Arbeitsmarkt behauptet*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Brinkmann, Malte. 2008. „Lernen wie Onkel Dagobert. Humankapital und neues Lernen in Schule und Hochschule.“ [online]. Příspěvek přednesený na semináři ASTA *Privatisierung – Reformierung des Bildungswesens*. Freiburg, 25. 11. 2008 [cit. 8. 3. 2010]. Dostupné z: <http://home.ph-freiburg.de/brinkmannfr/downloads/texte/Brinkmann_Humankapital%20und%20Neues%20Lernen.pdf>.
- Bröckling, Ulrich. 2000. „Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement.“ Pp. 131–167 in Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühner, Rolf. 1993. *Der Mitarbeiter im Total Quality Management*. Stuttgart: Schäffer –Poeschel.
- Commission of the European Communities. 2000. *A Memorandum on lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Crocombe, Graham T., Michael J. Enright, Michael M. Porter. 1991. *Upgrading New Zealand's Competitive Advantage*. Auckland: Oxford University Press.
- Dean, Mitchell. 1999. *Governmentality: Power And Rule In Modern Society*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Dearden, Robert F. 1972. „Autonomy and Education.“ Pp. 58–75 in Robert F. Dearden, Paul H. Hirst, Richard S. Peters. *Education and Reason*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Deleuze, Gilles. 1993. „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften.“ Pp. 254–262 in Gilles Deleuze. *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Douglas, Mary. 1992. „The Person in the Enterprise Culture.“ Pp. 41–62 in Shaun Hargreaves Heap, Angus Ross (eds.). *Understanding the Enterprise Culture: Themes in the Work of Mary Douglas*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Európsky parlament, Rada Európskej únie. 2006. „Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.“ *Úradný vestník Európskej únie* 2006/962/ES. Brusel: Európsky parlament a Rada Európskej únie.
- Fach, Wolfgang. 2000. „Staatskörpekultur. Ein Traktat über den ‚schlanken Staat‘.“ Pp. 110–130 in Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Field, John. 2006. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Foucault, Michel. 2000a. „Etika starostlivosti o seba samého ako prax slobody.“ Pp. 132–154 in Michel Foucault. *Moc, subjekt a sexualita*. Bratislava: Kalligram.
- Foucault, Michel. 2000b. „Die Gouvernementalität.“ Pp. 41–67 in Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2000c. „Staatsphobie.“ Pp. 68–71 in Ulrich Bröckling, Susanne

- Krasmann, Thomas Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2000d. „Technologie seba samého.“ Pp. 186–214 in Michel Foucault. *Moc, subjekt a sexualita*. Bratislava: Kalligram.
- Foucault, Michel. 2009. *Zrození biopolitiky*. Brno: CDK.
- Gerlach, Christiane. 2000. *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen*. Köln: Boehlav.
- Giddens, Anthony. 1997. *Jenseits von Links und Rechts: Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gilbert, Jane. 2005. *Catching the Knowledge Wave? The Knowledge Society and the Future of Education*. Wellington: New Zealand Council of Educational Research.
- Gruber, Elke. 2002. „Von den Bildungsidealen der Aufklärung zur „Bildung zur Brauchbarkeit.“ *Erziehung Heute* (4): 4–11.
- Halsey, Albert H., Hugh Lauder, Phillip Brown, Amy S. Wells (eds.). 1997. *Education. Culture, Economy, Society*. New York: Oxford University Press.
- Hill, Stephen. 1991. „How do You Manage a Flexible Firm? The Total Quality Model.“ *Work Employment & Society* 5 (3): 397–415.
- Hirsch, Joachim. 1998. „Tote leben manchmal länger. Auf dem Weg zu einem nachhaltigen Neoliberalismus.“ Pp. 216–224 in Joachim Bischoff, Frank Deppe, Klaus P. Kisker (eds.). *Das Ende des Neoliberalismus?* Hamburg: VSA.
- Hultqvist, Kenneth. 1998. „A History of the Present on Children’s Welfare in Sweden: From Föbel to Present-Day Decentralization Projects.“ Pp. 91–116 in Thomas S. Popkewitz, Marie Brennan (eds.). *Foucault’s Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College.
- Hügli, Ernst. 2000. *Die ISO-Norm für Schulen*. Aurau: Sauerländer.
- Kallen, Denis. 1979. „Recurrent Education and Lifelong Learning: Definitions and Distinctions.“ Pp. 45–54 in Tom Schuller, Jacquetta Megarry (eds.). *Reccurent Education and Lifelong Learning. World Yearbook of Education 1979*. London: Kogan Page.
- Kaščák, Ondrej, Branislav Pupala. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kögler, Hans H. 1994. *Michel Foucault*. Weimar: Metzler.
- Komisia európskych spoločností. 2000. „Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa.“ [online]. Brusel: Komisia európskych spoločností [cit. 25. 5. 2010]. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf>.
- Koršňáková, Paulína, Daniela Heldová (eds.). 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Kosová, Beata. 2005. „Spoločenské východiská, stav a perspektívy učiteľskej profesie a vzdelávania.“ *Technológia vzdelávania* 13 (2): 2–6.
- Lambeir, Bert. 2005. „Education as Liberation: The politics and techniques of lifelong learning.“ *Educational Philosophy and Theory* 37 (3): 349–356.
- Lasnigg, Lorenz. 2003. *Bildungspolitik zwischen Ökonomisierung und öffentlichem Gut? Fakten, Widersprüche, Kontroversen*. Wien: IHS.
- Lauder, Hugh, David Hughes. 1999. *Trading in Futures. Why Markets in Education Don’t Work*. Buckingham: Open University Press.
- Lemke, Thomas. 2001a. „Die Ungleichheit ist für alle gleich – Michel Foucaults Analyse der neoliberalen Gouvernementalität.“ *Miszelle* 16 (2): 99–115.
- Lemke, Thomas. 2001b. „Gouvernementalität.“ Pp. 108–122 in Markus S. Kleiner (ed.). *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken*. Frankfurt am Main: Campus.
- Lemke, Thomas. 2001c. „Governance, Gouvernementalität und die Dezentrierung der Ökonomie.“ *Institut für Wissenschaft und Kunst – Mitteilungen* (2–3): 25–29.

- Lemke, Thomas, Susanne Krasmann, Ulrich Bröckling. 2000. „Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung.“ Pp. 7–40 in Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liessmann, Konrad Paul. 2008. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lohmann, Ingrid. 2001. „After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben?“ Pp. 89–107 in Ingrid Lohmann, Rainer Rilling (eds.). *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Marshall, James. 1995. „Foucault and Neoliberalism: Bio-power and Busno-power.“ Pp. 320–329 in Alven Neiman (ed.). *Philosophy of Education 1995, Proceedings of The Philosophy of Education*. Illions: Philosophy of Education Society.
- Marshall, James D. 1996. *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marti, Urs. 1999. *Michel Foucault*. München: Beck.
- Miller, Peter, Nikolas Rose. 1994. „Das ökonomische Leben regieren.“ Pp. 54–108 in Richard Schwarz (ed.). *Zur Genealogie der Regulation: Anschlüsse an Michel Foucault*. Mainz: Decaton Verlag.
- Neubeiser, Marie-Louise. 1990. *Management-Coaching: der neue Weg zum Manager von morgen*. Zürich, Wiesbaden: Örell-Füssli.
- OECD/CERI. 1973. *Reccurent Education. A Strategy of Lifelong Learning. A Clarifying Report*. Paris: OECD/CERI.
- OECD. 1989. *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: OECD.
- OECD. 1996. *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- OECD. 2004. *Lifelong Learning. Policy Brief*. Paris: OECD.
- Olssen, Mark. 2006a. *Michael Foucault. Materialism and Education*. London: Paradigm Publishers.
- Olssen, Mark. 2006b. „Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism.“ *International Journal of Lifelong Education* 25 (3): 213–230.
- Peters, Michael A. 2001. „Education, Enterprise Culture and the Enterpreneurial Self: A Foucauldian Perspective.“ *Journal of Educational Enquiry* 2 (2): 58–71.
- Peters, Michael A. 2009. „Introduction. Governmentality, Education and the End of Neoliberalism?“ Pp. xxvii–xlvi in Michael Peters, A. C. Besley, Mark Olssen, Susanne Maurer, Susanne Weber (eds.). *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pongratz, Ludwig A. 2006. „Voluntary Self-Control: Education Reform as a Governmental Strategy.“ *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 471–482.
- Popkewitz, Thomas S., Marie Brennan (eds.). 1998a. *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, Thomas S., Marie Brennan. 1998b. „Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices.“ Pp. 3–35 in Thomas S. Popkewitz, Marie Brennan (eds.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, Thomas S., Ulf Olsson, Kenneth Petersson. 2006. „The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime

- Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century." *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 431–449.
- Rogers, Carl Ransom. 1995. *Ako byť sám sebou. Pohľad terapeuta na psychoterapiu*. Bratislava: Iris.
- Rose, Nikolas. 1996. *Inventing Our Selves. Psychology, Power, Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas. 2000. „Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens.“ Pp. 72–109 in Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rose, Nikolas, Peter Miller. 1992. „Political Power beyond the State: Problematics of Government.“ *The British Journal of Sociology* 43 (2): 173–205.
- Rubenson, Kjell. 2008. „OECD Education Policies and World Hegemony.“ Pp. 242–259 in Rianne Mahon, Stephen McBride (eds.). *The OECD and Transnational Governance*. Vancouver: UBC Press.
- Schmidt-Semisch, Henning. 2000. „Selber schuld. Skizzen versicherungsmathematischer Gerechtigkeit.“ Pp. 168–193 in Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simons, Maarten. 2006. „Learning as Investment: Notes on Governmentality and Biopolitics.“ *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 523–540.
- Simons, Maarten, Jan Masschelein. 2006. „The Learning Society and Governmentality: An introduction.“ *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 417–430.
- Štátny pedagogický ústav. 2006. *Definícia a voľba kľúčových kompetencií. Zhrnutie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štech, Stanislav. 2007. „Profesionalita učiteľa v neo-liberálnej dobe.“ *Pedagogika* 57 (4): 326–337.
- Tavares, Hannah. 1996. „Classroom Management and Subjectivity: a Genealogy of Educational Identities.“ *Educational Theory* 46 (2): 189–201.
- Torres, Rosa-Maria. 2003. „Lifelong Learning: A New Momentum and a New Opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South.“ *Adult Education and Development Supplement* (60): 17–238.
- Townley, Barbara. 1995. „‘Know Thyself’ – Self-Awareness, Self-Formation and Managing.“ *Organization* 2 (2): 271–289.
- Townley, Barbara. 1998. „Beyond Good and Evil: Depth and Division in the Management of Human Resources.“ Pp. 191–210 in Alan McKinlay, Ken Starkey (eds.). *Foucault, Management and Organization Theory*. London: Sage.
- Tuschling, Anna, Christoph Engemann. 2006. „From Education to Lifelong Learning: the Emerging Regime of Learning in the European Union.“ *Educational Philosophy and Theory* 38 (4): 451–469.
- Ullrich, Carsten G. 1999. „Reziprozität und die soziale Akzeptanz des ‚Sozialversicherungsstaates‘.“ *Soziale Welt* 50 (1): 7–34.
- Voss, Michael. 1997. „Private Sicherheitsdienste im öffentlichen Bereich.“ *Widersprüche* 17 (63): 37–50.
- Zehová, Juli. 2010. „Slobodne zvolená hlúposť.“ *Sme* 18 (1): 26.