



# SUMÁR REVÍZIE PREDŠKOLSKÉHO KURIKULA NA POZADÍ ZAHRANIČNEJ SKÚSENOSTI

## DETI A MATERSKÉ ŠKOLY NA SLOVENSKU NA POZADÍ SKÚSENOSTÍ ZO ZAHRANIČNÝCH STÁŽÍ

### ÚVOD

Metodicko-pedagogické centrum je od roku 2009 nositeľom Národného projektu podporovaného ESF s názvom *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania* (učiteľkám známy aj pod skratkou Projekt MAT). Popri mnohých aktivitách zameraných na zvyšovanie profesionality predškolských pedagógov sa ako významná súčasť týchto aktivít realizujú krátkodobé zahraničné stáže pre učiteľky materských škôl.

Prostredníctvom nich môžu účastníčky získať neoceniteľné skúsenosti a poznatky z veľmi diferencovaných prístupov k starostlivosti o deti v ranom veku, z rozličných modelov predškolského vzdelávania, poznať rôzne prístupy k štátnemu kurikulu predškolského vzdelávania i k plánovaniu dennej práce predškolských inštitúcií. Rozšírenie (či vôbec budovanie) obzoru učiteľiek v tejto oblasti nepochybne umožňuje lepšie porozumieť kultúrnym kontextom predškolského vzdelávania ako takého, ako aj lepšie porozumieť svojej vlastnej pedagogickej práci a tradícii vlastných prístupov, nielen na úrovni národnej tradície, ale aj na úrovni porozumenia seba samého ako súčasť tejto tradície.

Realizácia zahraničných stáží našich učiteliek bola o to významnejšia, že sa diala v období, keď sa na Slovensku začalo s revíziou ŠVP pre predprimárne vzdelávanie. Medzinárodný rozmer predškolskej pedagogiky bol výrazným impulzom tejto revízie počnúc analýzou existujúcich problémov cez tvorbu nového kurikula až po prípravu implementačných podmienok pre novšie prístupy. Učiteľky, ktoré sa stáží zúčastnili, mali teda možnosť vidieť naživo mnohé iné prístupy s akými sa stretávame cez národnú históriu a tradíciu predškolského vzdelávania a získali skúsenosť, ktorá túto tradíciu zasadala do nových rozmerov a optiky. Učiteľky – účastníčky stáží – teda získali skúsenosť, ktorá im umožnila hlbšie rozumieť vlastný problémom i inováčnym víziám. Získali tak predpoklady na to, aby sa stali multiplikátormi istých inšpirácií založených na novších prvkoch vývoja kurikula pre materské školy.

## **I. Voľba podnetov pre medzinárodnú skúsenosť**

Naše doterajšie skúsenosti z realizovaných stáží (doposiaľ to bolo Švédsko, Belgicko a Rusko s frekventantkami) a pobytov metodikov (USA, Anglicko) naozaj poukazujú na to, že slovenské učiteľky v zahraničí spravidla a zakaždým sú konfrontované s akýmsi kultúrnym a pedagogickým šokom, ktorý len podčiarkuje, ako môže byť zahraničná prax v porovnaní s tou našou odlišná, a preto nielen veľmi inšpiratívna, ale aj evokujúca otázky o tom, ako sme na tom v predškolskom vzdelávaní na Slovensku.

Ako tí, ktorí zodpovedajú za plánovanie a realizáciu stáží, sme cieľové krajiny volili podľa ich významnosti na medzinárodnej scéne pri určovaní trendov predškolského vzdelávania. Volíme krajiny, ktorých školská politika má významný nadnárodný dosah a súčasne sú pri ich porovnávaní zachytiteľné veľmi rozličné tradície, rozličné stabilné pedagogické akcenty, na ktorých budujú. Preto okrem diferencovaných európskych modelov takých krajín ako je Švédsko, Belgicko či Ruská federácia boli pripravené a naplánované stáže aj na iných kontinentoch – v USA a v Austrálii. Pri príprave stáží nám pochopiteľne pomohla medzinárodná akademická sieť predškolskej pedagogiky, do ktorej sme ako výskumníci a experti v predškolskej pedagogike dlhodobo aktívne zapojení.

Realizácia stáží v konečnej fáze bežiaceho projektu bola opodstatnená aj z tých dôvodov, že práve od roku 2012 sa začala vykonávať zásadná revízia štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, teda toho, ktorý nadobudol platnosť v roku 2008. Poznatky a skúsenosti získané počas stáží sa stali veľmi dobrým východiskom pri tejto revízii. Revízia vlastne znamenala, že bol vytvorený nový štátny vzdelávací program pre materské školy, ktorý umožnil nielen vyhnúť sa slabým miestam toho predchádzajúceho, ale využiť všetko pozitívne, čo medzinárodné scéna poskytuje ako efektívne prostriedky pri plánovaní nových národných kurikúl. Medzinárodné skúsenosti teda ovplyvnili smerovanie kurikulárnej politiky predškolského vzdelávania na ďalšie obdobie. Medzinárodné aktivity v rámci daného projektu boli naplánované tak, aby z medzinárodnej scény volili také krajiny a skúsenosti, ktoré reprezentujú základné impulzy a diferencované prístupy ku koncipovaniu a realizácii predškolského vzdelávania – kontrastujúce no i súladiace s tým, kam sa v ostatnom období uberá predškolské vzdelávanie v Slovenskej republike.

Aj keď je uvedený Národný projekt realizovaný od roku 2009, aktivity v oblasti zahraničných stáží intenzívnejšie začali práve v roku 2011, kedy sme nielen nadviazali oficiálne zmluvné kontakty so zahraničnými partnermi (zväčša na úrovni univerzitných pracovísk pre predškolskú pedagogiku), ale aj začali realizovať výber učiteliek na tieto stáže a uskutočnili prvú zo stáží – vo Švédsku. Pokiaľ ide o samotný výber učiteliek, záujem o stáže je naozaj vysoký a výber náročný. Jednou z podmienok na to, aby stáže dobre fungovali, je schopnosť účastníkov komunikovať v anglickom jazyku na primeranej úrovni samostatnosti, čo v našom prostredí ešte stále nie je samozrejmé. Učiteľky, ktoré v tejto oblasti do seba investovali, získali pre seba naozaj východu a spolu s možnosťou absolvovať stáž aj značný profesionálny náskok. Na tomto mieste urobíme prehľad toho, čo bolo v oblasti stáží už vykonané či detailne naplánované.

## **Švédsko**

Prvou krajinou, ktorú navštívila skupina slovenských učiteliek v rámci tohto projektu bolo Švédsko. Netreba asi osobitne rozvíjať vysokú pedagogickú kultúru škandinávskych krajín, aby sme vysvetlili význam tejto voľby. Stáž sa uskutočnila cez spoluprácu s pracoviskom pre predškolskú pedagogiku na Štokholmskej univerzite, v osobnej gescii jednej z najvýznamnejších osobností predškolskej pedagogiky vo svete – profesorkou Gunillou Dahlberg. Pre porozumenie

špecifik švédskeho modelu predškolského vzdelávania bolo nesmierne užitočné preniknúť do tzv. Štokholmského projektu predškolského vzdelávania sieťujúceho množstvo materských škôl, pripájajúcich sa k prístupom pôvodného konceptu Reggio Emilia.

Nielen princípy prístupu Reggio Emilia, ale najmä jeho dôsledky pre autonómiu materských škôl, pre dômyselné postupy evaluácie vzdelávania a diagnostiky detí s dôrazom na porozumenie ich učebného progresu a nie na štandardizované výkony či výkonové ciele bolo to, čo učiteľkám ukázalo diametrálne odlišné prístupy nielen k práci v triede, ale dokonca aj k porozumeniu deťom. a toho, čo sa v materskej škole považuje za zmysel vzdelávania.

Vo vzťahu k plánovaným premenám štátneho vzdelávacieho programu materských škôl v SR treba zdôrazniť, že vo Švédsku sme sa zamerali predovšetkým na sledovanie spôsobu autoevaluácie v triedach materských škôl. Predmetom hlbšieho oboznámenia bol najmä v prístup, pracujúci so špeciálnou evaluačnou metodikou, ktorú nazývajú „pedagogická dokumentácia“. Po návrate zo Švédska sme v rámci pracovnej skupiny pre tvorbu nového štátneho vzdelávacieho programu iniciovali zapracovanie novej časti do národného kurikula, ktorá sa špeciálne bude zameriavať na proces autoevaluácie. Národné kurikulum tak okrem štandardov bolo rozšírené o oblasť tzv. „evaluačných otázok“ inšpirovaných švédskou skúsenosťou (charakteristiku a podobu tohto nového prvku možno nájsť v kapitole 5 nového ŠVP).

## **Belgicko**

Stáž v Belgicku bola druhou z už realizovaných stáží, a uskutočnila sa v máji roku 2013. Belgický školský systém, včítane predškolského vzdelávania, je založený na vysokej citlivosti ku kultúrnym diferenciam, z čoho vyplýva vysoká miera diverzifikácie školského prístupu, ale aj zvýšená miera zabezpečenia inkluzívneho vzdelávania. Belgicko totiž nedisponuje podrobným jednotným národným kurikulumom, centrálny je skôr súbor minimálnych cieľov (ontwikkelingsdoelen), ktoré sú na ďalších úrovniach rozpracúvané pre jednotlivé typy škôl (diferencované do veľkých celkov podľa zriaďovateľov). Pohyb medzi jednotlivými úrovňami kurikula je kontrolovaný osobitnými väzbami medzi a autonómiou materských škôl a ich kontrolou prostredníctvom relatívne silnej školskej inšpekcie.

Nápadná je teda vysoká miera autonómie materských škôl, ktoré sú v celkovej štruktúre školského systému tesne previazané s primárnym stupňom vzdelávania. Z hľadiska detí so špeciálnymi potrebami nie je belgické predškolské vzdelávanie selektívne a drvivá väčšina detí so špeciálnymi potrebami chodí do bežných materských škôl. Dané školy pritom dostávajú rozsiahlu psychologickú, medicínsku a sociálnu podporu zo strany zodpovedných organizácií, čomu zodpovedá aj osobitný prístup k financovaniu škôl z centra a adaptabilnému vytváraniu normatífov na deti. Skúsenosti z belgických prístupov k predškolskému vzdelávaniu sú pre naše podmienky osobitne cenné z hľadiska nachádzania ciest k zabezpečeniu podmienok inkluzívneho a kultúrne relevantného vzdelávania. Táto potreba v našich podmienkach bude mať výraz v adaptácii školských vzdelávacích programov podľa princípov inklúzie.

Belgická skúsenosť môže mať osobitný význam pre materské školy pracujúce s marginalizovanými rómskymi komunitami, ale aj inými minoritnými skupinami detí. Podobnosť medzi našou a belgickou situáciou v predškolskom vzdelávaní je daná relatívne vysokou účasťou detí v zariadeniach ECEC, avšak zjavné sú odlišnosti na úrovni diverzifikácie činností konkrétnych materských škôl. Kurikulárne rozhodnutia v predškolských zariadeniach v Belgicku sú ich vlastnými kompetenciami, slovenské učiteľky MŠ majú v tejto oblasti veľmi vágne skúsenosti.

Pri sledovaní projektovania kurikulárnych dokumentov bol pre nás v Belgicku kľúčovým predmetom štúdia aj prevodový mechanizmus národného kurikula na školské programy a samotná podoba školských programov. Podoba školských programov nás inšpirovala k návrhu kľúčových častí štruktúry školských vzdelávacích programov na Slovensku.

## **Ruská federácia**

Ruská tradícia predškolského vzdelávania, jeho história, súčasné problémy a ich riešenia predstavujú pre naše podmienky dnes špecifický zdroj poučenia i inšpirácie, ktoré sme posledné desaťročia viac-menej ignorovali. Cez súčasnosť (ale i históriu) predškolského vzdelávania v Rusku a jeho porovnania s nami dokážeme lepšie porozumieť transformačným procesom i podmienkam vzdelávania v krajinách označovaných ako postkomunistické.

Osobitne významná je pre nás však sila tradície predškolského vzdelávania práve v Ruskej federácii, osobitne v Petrohrade, kde vo väzbe na súčasnú Štátnu pedagogickú univerzitu im. Herzena od roku 1871 pôsobí Fröbelova spoločnosť zakladajúca silnú dôveru v predškolské vzdelávanie vo väzbe už na jeho historickú tradíciu. Na tejto tradícii stojí a rozvíja aj súčasný Inštitút detstva uvedenej univerzity pôsobiaci v oblasti rozvoja predškolského vzdelávania v krajine v spolupráci s konkrétnymi inštitúciami predškolského vzdelávania. Organizácia stáže v Ruskej federácii – v Petrohrade je priamo napojená na uvedený inštitút, ktorý zabezpečí dôkladnú informovanosť frekventantiek o prebiehajúcich reformách predškolského vzdelávania v krajine, ich podobe a dôsledkoch.

Poučná je diverzifikácia pôvodných spoločných rámcov koncipovania predškolského vzdelávania v Rusku i nás (spojená nielen s Fröbelom, ale neskôr aj s Vygotským) zakladajúce aj existujúce diverzifikované formy inštitúcií pre deti v ranom veku v podobe napríklad týždenných materských škôl, rodinných predškolských zariadení, diferencovaných podôb privátneho predškolského vzdelávania a pod., ako ich v Ruskej federácii nachádzame v súčasnosti.

Na Hercenovej štátnej pedagogickej univerzite v St. Petersburgu na jeho Inštitúte detstva, bola predmetom štúdia predovšetkým premena národného kurikula ostatných dvoch desaťročí po súčasnosť. Podstatnou súčasťou štúdia bolo národné kurikulum s názvom Detstvo (autorsky pokryté navštíveným pracoviskom) a komplex materiálov, ktoré ho pokrývajú. Tento súbor materiálov vyústil v našich podmienkach do paralelnej tvorby komplexu metodických príručiek viažucich sa u nás k novému ŠVP, osobitne k vzťahu k jednotlivým vzdelávacím oblastiam, ako sú v tomto ŠVP vymedzené. Metodické príručky sú v súčasnosti v procese tvorby, aby mohli byť do materských škôl distribuované v máji 2014.

V krajinách uvedených vyššie boli stáže reálne vykonané a ich realizácia mala zásadný dopad na získanie skúseností pre dobrú prax a slovenskú politiku predškolského vzdelávania. Plánované sú však aj ďalšie stáže, a to najmä s ohľadom na to, že ide o krajiny, ktorých predškolské vzdelávanie a predškolská pedagogika majú významný medzinárodný dopad a vplyv. Ide o také krajiny, ako sú USA či Austrália.

## **USA (Pennsylvania)**

Zmeny kurikula pre MŠ priniesli na Slovensku v roku 2008 novú logiku jeho usporiadania, založenú predovšetkým na štandardizácii (výkonové a obsahové štandardy). Táto logika vznikla a rozvíjala sa v USA a postupne bola prenášaná do európskeho kontextu. Slovenská realita práce s kurikulumom a jeho tvorby však viedla k mnohým nepochopeniam, ktoré sa dajú odstrániť štúdiom americkej skúsenosti a autoritatívnych štandardizačných dokumentov.

Vzdelávacie štandardy sa v USA chápu ako prostriedok explicitného a presného vyhodnocovania a zaznamenávania výkonu dieťaťa. Z tohto prostredia pochádzajú rôznorodé taxonómie cieľov a štandardov, ktoré boli neskôr preberané aj do ideí štruktúracie našich národných kurikúl (najmä toho z roku 2008). Súčasná debata slovenských učiteliek materských škôl o používaní aktívnych slovíes pri formulovaní špecifických cieľov či o operacionalizácii cieľov vzdelávania je istou odnožou tejto formy racionality projektovania kurikula.

Z tohto hľadiska je kľúčový americký federálny model *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Dnes tento model ovplyvňuje nielen predškolské vzdelávanie v USA, ale sa považuje za vzor štruktúracie a organizácie predškolského vzdelávania v globálnom meradle- od vyspelých krajín až po tie rozvojové. V šírení tohto modelu sa pritom aktívne angažuje napr. OECD či Svetová banka. Slovenské kurikulum je v ostatnom období pod permanentným vplyvom týchto konceptov a v štruktúre zahraničných stáží má vyhodnocovanie amerických skúseností osobitné miesto.

Vo vzťahu k slovenskej kurikulárnej politike predškolského vzdelávania treba osobitne zdôrazniť, že od roku 2008 bolo prvýkrát národné kurikulum na Slovensku založené práve na štandardoch. Ich formulácia a podoba však bola počas nasledujúcich rokov predmetom tvrdej kritiky. Koncom roku 2012 sme pri príležitosti tvorby nového národného kurikula pristúpili k ich zásadnej revízii. Vzorom pre túto revíziu bola podoba a formulácia pensylvánskych štandardov pre rané detstvo uvedených v dokumente *Pennsylvania Learning Standards for Early Childhood*. S týmto dokumentom sme mohli pracovať v rámci pobytu metodikov projektu MAT v USA v prvej polovici roku 2012. Taktiež sme videli, ako sú štandardy implementované v triedach. Táto skúsenosť mala kľúčový dopad na podobu štandardov v novom národnom kurikule v SR (2013).

## **Austrália**

Austrália je zaujímavá najmä preto, že tu ide o veľmi diferencovaný systém predškolského vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom detstve, ktorého model je u nás takmer neznámy. Tento systém stojí práve na križovaní štátom podporovaných a od štátu nezávislých predškolských zariadení, na križovatke integrovaných "Long Day Care Centres" so širšou misiou než len predškolské vzdelávanie a samostatných ("stand alone") predškolských zariadení, na rozmanitých prístupoch k predškolskému kurikulu založeného na veľmi rámcových štátnych požiadavkách. Takýto systém nie je možné poznať v európskych podmienkach, hoci koncepčné prístupy k princípom kurikula stoja na podobných dilemách a diskusiách.

Poznanie diferencovanej organizácie austrálskeho systému predškolského vzdelávania môže zásadným spôsobom prispieť k reflektívnemu pohľadu na naše vlastné podmienky predškolského vzdelávania, na jeho organizáciu i diferenciáciu autonómnej činnosti konkrétnych materských škôl v SR. Osobitne treba zdôrazniť historickú autonómnosť vývoja predškolského vzdelávania v európskych krajinách (včítane Veľkej Británie), USA a Austrálie, ktorá stojí v pozadí odlišných prístupov k chápaniu i koncipovaniu predškolského vzdelávania na týchto kontinentoch v súčasnosti.

## **Sumarizácia volieb**

V tejto časti sme samozrejme priniesli základnú informáciu o konaní stáží ako ceste k obohateniu profesionality učiteliek cez medzinárodnú skúsenosť, a vyložili sme nosné motívy pre výber konkrétnych krajín, v ktorých sa stáže uskutočňujú. Ako sme ukázali, táto medzinárodná dimenzia našla už svoj vplyv aj pri tvorbe nového štátneho kurikula pre materskej škôl: Tvorba nového ŠVP na Slovensku bola výsledkom dôsledného zohľadnenia zahraničných skúseností, najmä tak, že nový ŠVP využíva či utlmuje tie aspekty rozvoja predškolského vzdelávania na medzinárodnej scéne, ktoré sú užitočné pre našu tradíciu, jej potenciál i limity. Učiteľky, ktoré si svoj obzor rozšírili o novú skúsenosť sú dobrou zárukou aplikácie niektorých novších myšlienok nového štátneho kurikula do praxe, nehovoriac o tom, že už dnes im táto skúsenosť pomáha v ich každodennej práci.



## **II. Globálne trendy vo vzdelávaní a starostlivosti o deti raného veku**

Ani diskurzy o deťoch a detstve nestoja niekde mimo spoločenských či dokonca politických cieľov. Vychádzajú z globálnych sociálnych imperatívov. Globálne sociopolitické ciele napr. rozhodujú o tom, aké disciplinárne pozadie bude mať starostlivosť o deti. Pacini-Ketchabaw (2006a, 2006b) napr. ukazuje, ako v prípade inštitucionálnej starostlivosti o deti predškolského veku v Kanade dochádzalo k sociálnemu zvýznamňovaniu najprv pediatrického, neskôr sociálnopedagogického a následne psychologického diskurzu v sociálnej starostlivosti o deti. Rôznosť v dôraze vždy súvisela s istými sociálnymi kampaňami a politickými cieľmi, ktoré umožňovali vytvoriť rôzne podoby univerzalistického pohľadu na deti. Súčasný diskurz umožňuje použiť metaforu „podnikavého superdieťaťa“ či „dieťaťa so zlatým golierom“, pretože má pomerne vyhranené ideologické a politicko-ekonomické kontúry so zodpovedajúcimi psychologickými súvislosťami a pedagogickými dôsledkami. Ako ukážeme, formácia „superdieťaťa“ nie je náhodná a spolu s jej zrejším neoliberalným zázemím ju treba čítať aj na pozadí postupných transformácií príslušných diskurzívnych režimov o deťoch a o detstve ako postupujú naprieč minulým storočím až do súčasnosti.

### **Od univerzálneho k decentralizovanému**

Väzbu rôznych vedných disciplín na formy sociálnej správy pregnantne opísal M. Foucault, ktorý už v 70-tych rokoch rozpoznal moderný pohyb v správe populácie smerom od univerzalizačných tendencií k tendenciám individualizačným, no zároveň pri zachovaní snahy o populačné sledovanie a vyhodnocovanie: „na jednej strane sa konštituuje indivídium ako objekt, ktorý sa dá analyzovať a opísať, nie však s cieľom redukovať ho na ‘charakteristické črty’, ako naturalisti redukovali živé bytosti, ale preto, aby sa pod dozorom sústavného vedenia dali udržať jeho osobité črty, jeho zvláštny vývin, jeho vlastné schopnosti a spôsobilosti; na druhej strane sa konštituuje porovnávací systém, ktorý umožňuje merať globálne fenomény, opisovať skupiny, charakterizovať kolektívne fakty, vyhodnocovať odchýlky medzi indivíduami a ich rozdelenie v ‘populácii’“ (Foucault 2000, 191-192).

V súvislosti s predškolskými deťmi obdobný vývoj uvádza pre situáciu Švédska Hultqvist (1998). Tento vývoj bol vo Švédsku naštartovaný v priebehu 70-tych rokov 20. storočia a súvisel s rozsiahlym procesom decentralizácie sociálnej správy. Sociálnoliberalné reformy priniesli nový individualistický slovník osobnej zodpovednosti za sociálny úspech v kontraste s povojnovým slovníkom štátnej starostlivosti o individuálne blaho. Tieto politické zmeny navodili zmenu v chápaní individuálnej ontológie. Optimálna ontogenéza sa nedeje pod paternalizmom štátu, ale má ísť o sebariadiaci sa a v sebe autonómny vývin. Metodológia sociálnych vied podporila túto premenu svojou orientáciou na diferencie, variabilitu a nestabilitu. „Táto zmena je súčasťou novej agendy moci / vedenia, ktorú budem označovať ako ‘decentrizmus‘“ (Hultqvist 1998, 106).

Logika decentrizmu intenzívne zasiahla aj predškolské vzdelávanie a chápanie vývinu predškolského dieťaťa. Do tohto obdobia sa v predškolskom sektore uplatňovala buď tradičná fröbelovská predstava o dieťati alebo maturačná vývinovopsychologická prizma. Fröbel chápal dieťa ako súčasť božieho poriadku a vyvíjajúce sa podľa božieho plánu. Vývinovo psychologický maturačný diskurz chápal vývin ako prirodzený biologický program, ktorý prebieha štadiálne. V oboch prípadoch sa predostieral nejaký centrálny vývinový plán. Presne o tom vyššie hovorí Foucault, keď ukazuje súčasný odklon od naturalistického, na „charakteristické črty“ redukovaného ponímania vývinu. Podľa Hultqvista (1998, 107-108) boli až „do 70-tych rokov všetky deti univerzálnymi deťmi. Fröbelovo dieťa bolo univerzálnym dieťaťom rovnako ako Piagetovo... V priebehu 70-tych rokov sa to zmenilo! Asi najdôležitejším znamením tu bola kritika štadiálneho modelu Piagetovej teórie, modelu, ktorý predpokladal, že vývin je univerzálny“. Nové koncepcie poukazovali na variabilitu a nepredvídateľnosť vývinu. Idea decentrizmu sa stáva dôležitá tak v humanitných ako aj v sociálnych vedách.

Neznamená to však, že univerzalistické vývinové koncepty boli homogénne, aj keď všetky v ich pedagogických aplikáciách pracovali s podobným diskurzom „orientovanosti na dieťa“. Ako upozorňuje Baker (1998), je veľký rozdiel medzi „romantickou orientovanosťou na dieťa“ (typickou pre Rousseaua či Fröbela) a „vývinovou orientovanosťou na dieťa“. V romantickej predstave je vzťah k rozvoju a rastu chápaný cirkulárne. Úlohou učiteľa je v jej rámci navracat’ dieťa späť k jeho prirodzenosti, k niečomu pôvodnému, čo nemožno opustiť a čo je pre dieťa typické. Vývinová predstava je zase založená na vzostupnom a lineárnom chápaní rozvoja

a rastu. Daná je jej myšlienka prekonania minulého v podobe prechodu z jedného štádia vývinu na nasledujúce.

Diskurzívny rámec tejto predstavy sa konštituuje v rámci hnutia za výskum dieťaťa (*child-study movement*) na prelome 19. a 20. storočia. „Ide o kľúčové miesto pre pochopenie toho, ako sa detstvo stalo tak rozdeleným ako aj normalizovaným, predovšetkým prostredníctvom nových oblastí poznania akou bola psychológia...“ (Baker 1998, 163). Psychologické poznanie prichádza s predstavou diferencovanej štadiálnosti a zároveň normality vývinu. Z nej vychádzajú prvé príručky pre učiteľov z konca 19. storočia obsahujúce záznamové hárky o vývine ich žiakov - napr. *Handbook of the Wisconsin Child-Study Society* z roku 1898 (167). „Orientovanosť na dieťa tu znamenala monitorovanie čiastkových charakteristík detí – telesných, mentálnych, verbálnych...“ (168). V 20-tych rokoch 20. storočia už možno hovoriť o „konštituovaní detstva prostredníctvom normy“ (Holmer Nadesan 2002, 409), pretože prví „vývinoví experti“ (medzi tých najvplyvnejších patril v tomto období A. Gesell) precizujú súpisy psychických prejavov primeraných pre dané vývinové štádium. Vznikajú tak prvé vývinové škály a objavujú sa pedagogické príručky často nesúce titul *The Normal Child* (Pacini-Ketchabaw 2006b, 172). V prvej polovici 20. storočia boli tieto škály často súčasťou rôznych sociálnych kampaní, keď sa napr. v USA organizovali súťaže typu *Better Baby Contests* či *Pretty Baby Contests* (Dorey, 1999). Išlo o „výstavy“ detí, ktoré boli posudzované podľa vývinových tabuliek a mali predstavovať vzory optimálneho vývinu a starostlivosti.

### **Vývinovo primeraná prax a príchod „superdieťaťa“**

Piagetov vývinový koncept bol ďalším konceptom, ktorý poskytol novú empirickú základňu pre predstavu „univerzálneho“ a „normálneho“ dieťaťa. Táto základňa viedla ku skutočnosti, že „vzniklo množstvo mechanizmov slúžiacich spravovaniu mladších detí a ich rodín; tieto siahajú od procedúr hodnotenia a vývinových tabuliek k technikám sociálnej práce a štandardizácii programov prípravy učiteľov“ (Pacini-Ketchabaw 2006b, 163). Tým najkomplexnejším mechanizmom je koncept vývinovo primeranej praxe (DAP - *Developmentally Appropriate Practice*), ktorý vznikol v 80-tych rokoch 20. storočia (Bredenkamp 1987) a ktorý vyššie uvádzame ako vzor globálneho modelu predškolského kurikula v súčasnosti. Väzba tohto

dokumentu na vývinový koncept Piageta je veľmi tesná a možno ju v prípade mladších detí vidieť v podobe konceptualizácie detskej hry v tomto dokumente.

Detská hra sa s konceptom normality spája v prvej polovici 20. storočia, keď sa, ako sme už inde spomínali, presadil vývinový diskurz o hrách a tematizoval sa vývinový potenciál hier (Ailwood 2003). Prvá verzia DAP teda hovorí o hre detí ako o: „primárnom prostriedku a indikátore mentálneho vývinu dieťaťa. Hra umožňuje postupovať vývinovou následnosťou od senzomotorickej inteligencie raného detstva, cez predoperačné myslenie predškolského veku až po konkrétne operácie prezentované v myslení detí na primárnom stupni... Preto je deťmi iniciovaná, deťmi vedená a učiteľom podporovaná hra základným komponentom vývinovo primeranej praxe“ (Bredekamp 1987, 3). Napojenie na Piagetove štádiá vývinu je tu zjavné a Piaget zároveň tvorí dominantnú autoritu pôvodného dokumentu DAP (Jipson 1991).

S postupným spochybňovaním univerzalistickej predstavy vývinu od 70-tych rokov, o ktorom hovorí Hultqvist na príklade kritiky Piageta, sa dostávajú do problémov aj normativizačne a normalizačne založené koncepty, akým bola DAP. Idea „decentrizmu“ a jedinečnosti vývinu nakoniec v roku 1997 vedie k zásadnej revízii programu DAP (Bredekamp & Copple 1997). Pod túto revíziu sa na prvý pohľad podpísala kritika DAP zo strany mnohých akademikov a učiteľov, ktorí poukazovali na necitlivosť DAP k jedinečnosti detí a ich sociokultúrnemu zázemiu (Jipson 1991). V skutočnosti však táto kritika mohla vzniknúť až v čase zvýšenej spoločenskej citlivosti na všetko, čo je jedinečné a sebaorganizujúce sa, v čase odmietajúcom paternalizmus celku nad jeho časťami. Kritika DAP má teda aj sociopolitické pozadie – tak ako to ukazuje Hultqvist v súvislosti s vlnou sociálnej liberalizácie vo Švédsku.

Starostlivosť o deti a ich výchova sa od tohto obdobia nemajú upínať k externým normám, ale k individuálnym črtám a potenciálom subjektu. A pedagogická intervencia už nesleduje dosiahnutie univerzálnej normy, ale potencovanie individuálneho výkonu. Hultqvist (1998) to uvádza ako prechod od predstavy „univerzálneho dieťaťa“ k predstave „autonómneho dieťaťa“. Pedagogické podnecovanie slúži „zachyteniu individuálnych rozdielov“, a zároveň k „priklincovaniu každého k jeho vlastnej jedinečnosti“ (Foucault 2000, 193). Podľa Foucaulta pod vplyvom tejto novej logiky vznikajú nové „dokumentárne techniky“, ktoré z každého dieťaťa robia jedinečný „prípado“ (191).

Expanzia „expertného“ poznania vývinu dieťaťa a udržiavajúca modus konvergujúceho vedenia detí a normalizácie detstva vo vzťahu k štandardizovaným vývinovým normám sa teda transformuje do nového normalizačného diskurzu, v ktorom je sila noriem vystriedaná silou jedinečnosti a zdôraznením potenciálu prekračovať normy. Diskurzívna formácia tohto druhu kulminujúca na konci 20. storočia vyúsťuje do figúry „superdieťaťa“, v ktorej je posudzovanie detí založené na normách spojené s adorovanou vôľou rodičov, aby sa ich dieťa predsa len „vyvíjalo o čosi rýchlejšie a lepšie ako ostatné – dosahujúc lepšie výkony, ako by sa očakávalo v ich veku“ (Eisenberg et al. 1996, 454). Normou teda už nie je (vývinová) norma samotná, normou je schopnosť prekročiť túto normu.

Cesta transformácie „univerzálneho dieťaťa“ k „autonómnemu dieťaťu“ a neskôr k „superdieťaťu“ je dôsledkom transformácie diskurzívnych režimov o dieťati a detstve v 20. storočí a stojí na princípe, že detstvo a dieťa sú diskurzívnymi fenoménmi. Holmer Nadesan (2002) ukazuje, že súčasná norma – snaha po prekročení normy – sa ako diskurzívny režim začala iniciálne formovať humanistickou psychológiou spojenou s neskorším *Human potential movement* na politickom pozadí Studenej vojny a ekonomickej racionality informačnej revolúcie. „Autonómne dieťa“ fungujúce v pomáhajúcom moduse (*helping mode*) starostlivosti o deti, ktorý má umožniť individuálny vývinový potenciál vo svojej inherentnej podstate sa následkom udalostí druhej polovice 20. storočia modifikuje tak, že starostlivosť o seba-aktualizáciu sa začína spájať s intelektuálnou súťaživosťou detí (a s novým režimom výskumu vývinu a kognitívnych intervencií). Súčasná verzia dieťaťa prekračujúceho normy, teda model „superdieťaťa“, sa podľa Holmer Nadesan utvára na pozadí racionality podnikateľskej kultúry a prispieva k produkovaniu podnikavého subjektu reprezentovaného *gold-collar* pracovníkom. Sebaaktualizácia „superdieťaťa so zlatým golierom“ (či, ako ho nazýva Holmer Nadesan, „superpodnikavého dieťaťa“), v ktorej dieťa prekračuje normy je „veľkolepým projektom kultúrnej produkcie indivíduí, ktoré sa seba-aktualizujú cez prácu a ktoré disponujú tou správnou kombináciou technicko-intelektuálnych a sociálnych zručností, pričom ide o projekt, ktorý by nemohol byť realizovaný, ak by *gold-collar* podnikavý subjekt nebol kultivovaný od jeho najranejších momentov“ (Holmer Nadesan 2002, 412).

„Superdieťa so zlatým golierom“ je produkované neoliberálnym pedagogickým a kultúrnym podhubím stavajúceho do popredia étos človeka ako jednotky poznatkového priemyslu, z ktorého je odvodený jeho ideálny kultúrny a vzdelanostný profil v podobe určitého druhu „intelektuálneho kapitálu“. Len pripomenieme, že termín „zlaté goliere“ (*Gold Collar Workers - GCWs*) je novotvar zavedený podľa všetkého Robertom Kelleym (Kelley 1985), ktorý sa dnes používa na označenie novej vrstvy (mladých) pracovníkov obsadzujúcich vysoko výkonné (a dobre platené) pracovné miesta v sieti odvetví založených na poznatkovej ekonomike. *GCWs* sa vyznačujú charakteristickým profesijným profilom vyžadujúcim flexibilitu, nerepetitívnosť výkonu či vysokú pracovnú nezávislosť, pričom zmena charakteru práce v rámci tzv. poznatkovej ekonomiky a požiadavky na profil ideálneho pracovníka odlišujú *GCWs* od „bielych golierov“ (*White Collar Workers*) a výrazne od „modrých golierov“ (*Blue Collar Workers*). Ako sa píše v jednej z dnešných nespočetných príručiek *manažmentu ľudských zdrojov či manažmentu znalostí*, „zlatými goliermi označujeme skupinu charizmatických vrcholových pracovníkov – mysliteľov, vizionárov, mozgov podnikov, nositeľov vedomostí, ktorí majú v 21. storočí pre kvalitné riadenie podniku rozhodujúcu úlohu“, pričom „potreba zlatých golierov sa stala jedným z triumfov pri snahe o permanentné získavanie konkurenčnej výhody“ (Truneček 2004, 80). „Zlaté goliere“ ako nový typ efektívneho pracovníka majú pochopiteľne rozvinuté všetky dispozície pre celoživotné učenie sa, ideálnym prostredím pre nich je podnik ako „učiacia sa organizácia“, sú plní kompetencií a sú preto vysoko iniciatívni, tvoriví, kriticky mysliaci, komunikatívni a tímovo pracujúci, konštruktívni a flexibilní, majú ochotu riskovať... to všetko pre to, aby sa takýto pracovník „intenzívnejšie zapojil do práce firmy a ako spolupodnikateľ preberal zodpovednosť za úspech celku (Habarleitner, Deistler & Ungvari 2009, 28; porovnaj tiež Ulrich 2009). Profil tohto typu pracovníka sa až príliš nápadne zhoduje s kompetenčnými profilmi absolventov jednotlivých stupňov škôl, ako ich dnes poznáme z oficiálnych školských dokumentov (napr. štátnych vzdelávacích programov všetkých vzdelávacích stupňov). Nie je potom nijakým spôsobom nadnesené tvrdenie, že vzdelávacia politika založená na „kľúčových kompetenciách“ a na komplementárnom poňatí detstva nie je ničím iným, len predĺženou rukou nového manažmentu ľudských zdrojov pre firemnú kultúru poznatkového priemyslu vo vysoko kompetitívnom podnikateľskom prostredí.

### **Vzdelávacie programovanie „zlatogolierového“ dieťaťa**

V súčasnosti tak nastáva istá konvergencia v rodičovských očakávaníach, teoretických prístupov k detskému vývinu (včítane hračkárskeho priemyslu) živiaca sociálnu projekciu dieťaťa ako „superdieťaťa“, na ktorú sa prirodzene viaže konkurenčne orientovaná logika inovatívnosti a podnikateľstva. Táto predstava je následne prijímaná dokumentmi zaoberajúcimi sa národnou súťažou v súčasnej poznatkovej ekonomike a úlohou vzdelávania v nej. Je zaujímavé sledovať, ako idea zlatogolieravého superpodnikavého dieťaťa dokonca explicitne obsadzuje aj sektor predškolského vzdelávania.

Veľmi dobre je to vidieť v dokumente *Opinion of the European Economic and Social Committee on the Communication [EESC] from the Commission „Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning“* (2006). Zdôrazňuje sa v ňom, že „EESC podporuje ideu, že na dosiahnutie zvýšeného tempa podnikavosti je rozhodujúca zmena postojov a prístupov, s čím je potrebné začať už v ranom veku“ (111). Čo je dôležité, podnikateľstvo je definované konštruktivistickým a humanistickým slovníkom autonómnosti a jedinečnosti, a to ako „špecifické podnikateľské zručnosti... presahujúce všeobecné kultúrne povedomie získavané vo formálnom vzdelávaní, čo predstavuje najmä kreativita, zmysel pre iniciatívu a proaktívny prístup k poznávaniu a učeniu (111).

Hľadajú sa pritom modely raného podnikateľského vzdelávania s cieľom preveriť: „či taký pedagogický experiment ako *„Entrepreneurship Staircase“* (uvedený Konfederáciou švédskych podnikov) by mohol mať široké a efektívne využitie“ (112). Poukazuje sa na to, že v tomto modeli prebieha „uvedenie do podnikateľského vzdelávania už na začiatku života“, a to v takej podobe, že už „sedemročné ‘záblesky geniality‘ vytvárajú jednoduché a praktické inovácie“ (112). Dieťa je tu opísané super-slovníkom ako „génus“. Tento program bol vytvorený Andersom Rosénom v roku 1993 a začínal od šiesteho roku života pod názvom „*Small Genius*“ (Creating Opportunities for Young Entrepreneurship 2005).

V niektorých krajinách sa ide ešte ďalej a hľadajú sa inšpirácie pre tvorbu superpodnikavého dieťaťa v programoch pre vlastný predškolský vek. Preto v materiále MZV SR s názvom „Výukové programy na podporu vedomostnej ekonomiky, kreativity a podporu podnikateľského ducha vo vytipovaných krajinách“ (Výukové programy 2011) je uvedený rakúsky program *Minopolis – Die Stadt der Kinder* orientovaný na deti od 4 rokov, oboznamujúci deti

s podnikateľstvom, konzumom a finančným sektorom (peniaze a ich ukladanie v banke) v podobe zážitkového učenia. Samozrejme v nadväznosti na konkrétne obchodné značky. Deti sa chápu ako malí géniovia, kompetentné podnikavé a autonómne subjekty prekračujúce vlastný aktuálny vývin, operujúce v režime „spôsobilého dieťaťa“ (Hultqvist 1998). Ako sa hovorí v uvedenom programe, „prvá cesta [detí] vedie buď do banky s cieľom otvoriť si konto alebo rovno na Servis pracovného trhu [Arbeitsmarktservice – AMS] a hľadaniu si práce“. V Minopolise deti používajú peniaze *Eurofino*, investujú ich, ukladajú do konkrétneho bankového domu, hľadajú si prácu, nakupujú v konkrétnom supermarkete (Minopolis 2005; 2009).

### **Predstavenie nových teoretických východísk**

„Superdieťa“ generované najskôr na pozadí politickej súťaže Studenej vojny a neskôr na pozadí hospodárskej súťaže medzi vyspelými krajinami a zovšeobecnenej podnikateľskej kultúry, teda podnikavé dieťa s potenciálom prekročiť normy, je predovšetkým dieťa operujúce na hraniciach svojich možností. V diskurzívnom režime tohto druhu sa formujú nové teoretické a výskumné prístupy k diagnostickým i intervenčným prístupom, pričom nový význam a príchut' dostávajú aj historicky staršie teoretické zdroje. Politickým podhubím vynárajúceho sa „superdieťaťa“ sú tak znovuobjavované Vygotského psychologické koncepty, ktoré dostávajú nový praktický rozmer cez tzv. dynamickú diagnostiku a cez intervencie v zóne najbližšieho vývinu, aby tvorili teoretický rámec formovania dieťaťa prekračujúceho svoje aktuálne možnosti. Oživenie diela Vygotského v USA v 70-tych a 80-tych rokoch 20. storočia teda čakalo na svoje ekonomické a politické podmienky, aby sformovalo interpretačný prúd podporujúci neoliberálne individualizačné pedagogické praktiky (k politicky diferencovaným interpretáciám Vygotského v pedagogike pozri bližšie Petrová 2008). Zdá sa teda, že existuje akási sociopolitická a akademická konvergencia medzi boomom Vygotského školy v 80-tych rokoch 20. storočia v USA a medzi novým typom ekonomickej racionality a s ňou súvisiacej ontológie, ktorá sa práve v tomto období presadzuje cez neoliberálne ekonomické reformy vlády R. Reagana. Reagan pritom chápal reformu vzdelávania ako súčasť jeho politických reforiem a prostriedkom jeho vzdelávacej politiky sa stala OECD. Smerovanie k dynamizujúcemu a viac akademickému razeniu vzdelávania (ktorého je Vygotského prístup často súčasťou) posilnila aj už viackrát spomenutá kritická správa o vzdelávaní v USA - *A Nation at Risk: Imperatives for Educational Reform*.



Vygotského prístup bol teda pervertovaný novým školsko-politickým uchopením, čo následne viedlo v angloamerických podmienkach k re-konceptualizácii jeho prístupu (Petrová 2008). Tá smerovala k viac individualistickému poňatiu jeho konceptuálneho rámca a bola využitá (zneužitá) pre podporu nového školsko-politického diskurzu smerujúceho k budovaniu extrémnej akceleračnej teórie, na ktorej je založený koncept „superdieťa“. Ostatné rámce a kultúrnohistorické východiská Vygotského teórie zostali mimo pozornosti nového školsko-politického diskurzu. V takejto redukovanej a trivializovanej podobe sa Vygotský následne dostáva aj do programových dokumentov o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve a to napriek tomu, že vplyv Vygotského teórie je v súčasnosti produktívne uchopovaný v iných vzdelávacích kontextoch a prístupoch.

Diskurz vytvárajúci „superdieťa“ je utváraný teoretickými nástrojmi spájajúcimi individualitu dieťaťa s osobitnými podmienkami, ktoré umožňujú prekračovať jeho jestvujúce individuálne vývinové hranice. Vývinový diskurz je nastavený tak, že sa dostáva do režimu diskurzu o vývinových potencialitách, ktoré je možné regulovať vhodnou diagnostikou a primeranou intervenciou (napr. mediovaným učením, orientáciou intervencií na prekoncepty a pod. ). Pripomeňme, že napr. koncept mediovaného učenia vychádza z učenia v zóne najbližšieho vývinu, pričom spôsoby urýchľovania kognitívneho vývinu sú koncipované už pre úroveň predškolského vzdelávania (u nás Petrová 2009a). Preto sa už v predškolskom vzdelávaní začala venovať veľká pozornosť rozvoju tzv. pregramotných prejavov detí, čo súvisí s konceptom urýchľovania rozvoja gramotnosti vychádzajúceho opäť z Vygotského (pozri Petrová 2009b). A hoci sa tak Piagetova, ako i Vygotského teória stávajú vlastne paralelnými univerzálnymi kánonmi výkladu detského vývinu v univerzitných psychologických kurzoch (Hoffman & Zhao 2008), práve kultúrna a historická denaturalizácia detstva a detského vývinu dovoľuje vysvetliť, že na rozdiel od piagetovského diskurzu, ktorý obsadzuje koncept „univerzálneho dieťaťa“ sa práve ideológia „superdieťa“ stáva priestorom, ktorého diskurz sa naplňa diferencovaným výkladovým režimom Vygotského teoretickej školy.

Obraz „superpodnikavého dieťaťa“ reprezentujúci sociálny diskurz ostatných dvoch desaťročí je navyše cez režim vedeckého poznania formovaný tzv. *brain science*. Výskumy v prúde *brain science*, ktorých popularizácia sa križuje s popularizáciou nového *knowledge worker* sľubujú, že

každé dieťa môže byť superdieťaťom, môže byť úspešné, ak je vystavené korektnej stimulácii vo vhodnom vývinovom momente, v kritických vývinových periódach. Starostlivosť o vývin dieťaťa je transformovaná do podnecovania jeho úspechu: „Detstvý úspech znamená schopnosť dieťaťa presiahnuť normatívne očakávania a požaduje svoje miery..., viditeľné a vypočítateľné“ (Holmer Nadesan 2002, 413). A hoci samotné výskumy mozgu nedávajú priamu záruku ani nástroje na dosiahnutie svojich sľubov, túto medzeru dnes zaplňa nový priemysel „vývinových edukačných hračiek“, ktorých produkovanie a distribúcia sa križuje s „výskumom mozgu“ a s „podnikavým dieťaťom“ a ktoré sľubujú získanie špecifického kultúrneho a intelektuálneho kapitálu potrebného pre úspešný život a schopnosti človeka (pochádzajúceho zo strednej a nižšej vrstvy) v ekonomicky produktívnej dospelosti.

### **Transformácia „vývinovo primeranej praxe“**

V oblasti projektov pedagogickej starostlivosti o deti v predškolskom veku sa uvádzané transformácie ideológií detstva, ako sme už naznačili, objavili či už pri zrode alebo pri modifikácii autoritatívneho modelu predškolského vzdelávania – DAP (*Developmentally Appropriate Practice*), ktorý sa stal vzorovým pedagogickým prístupom vo všetkých krajinách prijímajúcich hodnoty západnej civilizácie. Kým pôvodná verzia tohto modelu (Bredekamp 1987), ako bolo vyššie spomenuté, zapadá svojou uzavretou normativitou do režimu „univerzálneho dieťa“, jeho upravená verzia (Bredekamp & Copple 1997) prijíma diskurzívny režim mixujúci „autonómne dieťa“ so „superdieťaťom“. Revízia zdôrazňuje najmä citlivosť na vývinovú variabilitu detí a individuálne cesty učenia, nápadná je textuálna napojenosť na Vygotského tézy a zdôrazňovanie kontextuálnych predpokladov kurikula. Revidovaná verzia postuluje normy typického a príkladného DAP a binárne formuluje typickú nevhodnú prax - DIP (*Developmentally Inappropriate Practice*). Revidované normy prístupu k deťom sa vyznačujú otvorenosťou a výraznou individualizáciou, zdôraznená je „práca na hraniciach vývinových možností detí“, „poznání diferencovaných schopností a vývinových úrovní jednotlivých detí“ (Cohen 2008, 14) a teda aj zdôrazňovaním diagnostických spôsobilostí učiteľov vyjadrených už aj na úrovni štandardov učiteľskej profesie. Odmietnutá (vývinovo neprimeraná) prax je taká, ktorá predpokladá univerzálny vývin všetkých v rovnakom čase, ide pod alebo ďaleko za hranice schopnosti jednotlivých detí.

Napriek tomu, že niektorí autori (Lubeck 1998) varujú, že nová verzia DAP len inkorporuje nové idey do starej agendy, minimálne posun diskurzívneho režimu a reprezentácia modifikovanej ideológie detstva je v DAP – ktorý je v oboch verziách komunitou predškolských pedagógov akceptovaný ako dogma (Cohen 2008) – nepochybne prítomný. Otvorenosť pohľadu na detský vývin, príklon k „autonómnemu detstvu“ sú diskurzívne vyjadrované polaritou primeranej a neprimeranej praxe. Model „univerzálneho dieťaťa“ je dokonca vo figúre kontrastu DAP-DIP súčasťou deklaratívnej exklúzie nevyhovujúcich praktík. Vo foucaultovskom slova zmysle sa v tomto kontraste akoby metódami vedeckej klasifikácie diskurzívne klasifikujú miery toho, čo je v zmysle DAP správne a nesprávne, čo je dobré, čo zlé, čo je normálne či nenormálne (Cohen 2008).

V roku 2009 bolo zverejnené už tretie, prepracované vydanie DAP (Copple & Bredecamp 2009), ktoré opúšťa ambivalentnosť predchádzajúcich verzií v tom zmysle, že sa plne podriaďuje konceptu učenia v zóne najbližšieho vývinu, poukazuje na včasnú stimuláciu vývinu mozgu a neuronálnych spojení a pri každej príležitosti propaguje *active scaffolding* učenia. Ten sa má dokonca týkať aj detskej hry, ktorej Piagetovské korene z prvej verzie DAP už nemožno identifikovať. Konceptuálne zázemie predstavy „autonómneho superdieťaťa“ je tu zjavné.

Kritika modelu DAP však vlastne ani tak neatakuje transformácie normatívneho diskurzu o detskom vývine ako ich načrtávame vyššie, ako je skôr výrazom kritického ľavicového liberálneho akademizmu reagujúceho na to, že žiadny z modelov detského vývinu 20. storočia nie je citlivý na zásadné kultúrne diferencie, ktoré oddeľujú západnú civilizáciu od iných. Každý z uvádzaných modelov je vlastne modelom západného sveta a transformácia modelov detstva vyjadruje transformáciu práve tohto sveta. Predmetom kritických analýz je teda skôr odhaľovanie nekompatibility západných modelov detstva s modelmi vývinu detí iných kultúr, alebo vysvetľovanie mechanizmov, akými dochádza k difúzii dominujúcich modelov starostlivosti o deti v iných kultúrach (Hoffman & Zao, 2008). Napr. Popkewitz (2000) mechanizmus globálneho vplyvu západných konceptov detstva naprieč celého sveta vyjadruje centralitou pojmu „domorodého cudzinca“ (*Indigenous Foreigner*) v programoch vzdelávania detí v ranom a predškolskom veku, čo znamená, že vzdelávacie programy aj tých najvzdialenejších krajín adaptujú západný model detstva a vývinu detí do svojich tradícií. Popkewitz vytváranie obrazu „domorodého cudzinca“ vysvetľuje ako 1. dôsledok moci, 2. manifestácie univerzálnych

kategórií pri interpretácii dobrej praxe a 3. interaktívnej dynamiky globálneho a lokálneho diskurzu. Takže nič to nemení na skutočnosti, že DAP sa skutočne adaptoval na režim „autonómneho dieťaťa“ a že jeho ďalšia transformácia vytvorí v sieti existujúcich neoliberálnych podmienok západnej kultúry novú generáciu „superdetí“ či „superpodnikavých detí“. Režim podnikateľskej racionality presakuje vytvárajúci model „superpodnikavých detí“ sa inštitucionalizuje pomocou konceptu kompetencií ako prerekvizít pre budúci úspech na globálnom pracovnom trhu. Model kompetencií v štruktúre štandardizovaných edukčných cieľov je odvodený od vzorového „poznatkového pracovníka“, ktorý je autonómny, intelektuálne svižný, tvorivý a flexibilný, sociálne kompetentný v interpersonálnych vzťahoch, sebamotivovaný a schopný sebaaktualizácie v neúnavnom úsilí prekročiť normatívne zručnosti svojej pracovnej pozície (Holmer Nadesan 2010). Kompetenčne orientované programy vzdelávania detí od najranejšieho veku sa stávajú pre pedagogickú komunitu novou „vývinovou“ dogmou. Pôvodné politické koncepty obsadzujú pedagogický a psychologický diskurz o deťoch a vytvárajú novú bázu expertných poznatkov o vývine dieťaťa, ako aj nový fundament profesionality učiteľov, včítane osobitne formulovaných požiadaviek na ich diagnostické spôsobilosti.

### **Slovenská verzia „dieťaťa so zlatým golierom“**

Obraz „autonómneho superdieťaťa“ sa nápadne usídlil aj v nových programových dokumentoch pre predškolské vzdelávanie na Slovensku, reprezentovaných najmä koncepcne úplne novým Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie z roku 2008 (ŠVP 2008). Hoci tento nebol priamo vytváraný na báze originálneho programu DAP, diskurz smerujúci k obrazu „podnikavého superdieťaťa“ je v ňom nepochybne prítomný ako súčasná psychologická vývinová norma a ako univerzálny rámec vzdelávania pre tzv. podnikateľskú kultúru. Ciele a obsah predškolského vzdelávania v materských školách sú prvýkrát vymedzené prostredníctvom „kľúčových kompetencií“ presne tak, ako ich taxatívne vymedzuje *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning* (Recommendation 2006). Základné ciele predškolského vzdelávania teda podľa Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP 2008) „smerujú k rozvoju kľúčových kompetencií“ (3), a z politicky definovaných kompetencií sa (viac alebo menej vydarene) odvodzujú obsahové i výkonové štandardy predškolského vzdelávania v slovenských materských

školách. Treba len znovu pripomenúť, že korešpondencia medzi vyššie uvedenými charakteristikami „zlatých golierov“ a štruktúrou kľúčových kompetencií prevzatých z Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európy do Štátneho vzdelávacieho programu určite nie je náhodná a že vzdelávanie (dnes včítane predškolského) sa odvodzuje od cieľovej normy univerzálneho podnikavého subjektu. Práve v týchto súvislostiach treba vnímať dôvody, pre ktoré sa v programových dokumentoch pre predškolské vzdelávanie osobitne zdôrazňujú také cieľové požiadavky ako je „pripraviť sa na celoživotné učenie sa“, „preberať na seba vlastnú zodpovednosť“, „utváranie adekvátneho sebavedomia“ (ŠVP 2008, 3-4) a prečo sa znova zdôrazňuje podpora „tvorivosti“ a rozvoja kritického, tvorivého myslenia a schopnosti riešenia problémov (7-8).

Dimenzia autonómie „superdieťaťa“ je v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2008) komplementárne vyjadrovaná opakovaným a dôrazným vyžadovaním „individuálneho rozvíjania osobných potencialít detí“, orientáciou na „vlastnú jedinečnosť“ a adaptáciu pedagogického prístupu k „rozvojovým možnostiam detí“. Výkonové normy definujúce „profil absolventa predškolského vzdelávania“ sú vzhľadom na vyjadrovanú hodnotu autonómie súčasne relativizované, pretože „majú byť stanovené mierne nad hranicu rozvojových možností detí“ (ŠVP 2008, 28). Prekračovanie vývinových noriem sa teda stáva oficiálnou vzdelávacou normou považujú ho za „nástroj odmeny a motivácie k ďalšiemu učeniu“ (28).

Obrat k autonómnejmu superdieťaťu sa prostredníctvom štátnej školskej politiky u učiteľov paralelne posilňuje zdôrazňovaním významu ich diagnostických spôsobilostí. Tie sa ako kľúčové indikátory pedagogickej spôsobilosti stávajú súčasťou vytváraných štandardov učiteľskej profesie. Za štandardizované výkonové indikátory učiteľskej profesie sú dnes stanovené schopnosti „akceptovať individualitu každého dieťaťa“, „vytvoriť diagnostické nástroje a diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa“ či schopnosti „identifikovať individuálne edukačné potreby detí“ (Pilotná verzia 2010), aby pedagogický profil učiteľov zodpovedal očakávaniam vyjadreným v štátnych vzdelávacích programoch. Školské politické dokumenty tak dávajú sociálnemu diskurzu o „autonómnom superdieťati so zlatým golierom“ status legitimacy a normatívnej záväznosti.

### **III. Interkultúrne rozdiely v starostlivosti v ranom detstve**

Rôznorodosť vo vzdelávaní a v starostlivosti v ranom detstve naprieč svetom vychádza z rozličného postavenia detí k danej kultúre a odlišných tradícií formovania dieťaťa a vzťahu k nemu. Takže každé stretanie sa s rôznymi modelmi predškolskej prípravy musí vychádzať z poznania základných kultúrnych rámcov starostlivosti o deti. Vo vzťahu k realizovaným sťažiam je nevyhnutné odlišiť kontext raného detstva v angloamerických podmienkach a kontinentálne európskych podmienkach.

Už od konca 19. storočia rôzni analytici poukazujú na odlišné postavenie amerických detí v rodine oproti deťom európskym. Poukazuje sa najmä na väčšiu slobodu amerických detí v rámci rodinného spoločenstva, na zníženú mieru autoritatívnosti rodinných vzťahov, na väčší význam, ktorý rodičia prisudzujú názorom svojich detí a pod. (Stearns, 2004). Poukazuje sa na väčšie sebavedomie, ktoré majú americké deti, ktoré je spôsobené práve snahou dospelých o zníženie autoritatívnosti, o odstránenie obáv a hanblivosti detí. Permisívnosť výchovných vzťahov sa odrazila aj vo vzniku dnes už globalizovanej tradície dávania deťom vreckového, stratégie pôvodne pochádzajúcej z USA. Dôkazom väčšej ústretovosti americkej spoločnosti voči deťom je aj možnosť získania vodičského preukazu v skoršom období ako je tomu vo väčšine európskych krajín. Oproti Európe sa v tomto ohľade s deťmi zaobchádza ako so sociálne kompetentnejšími.

Na väčšiu slobodu a neviazanosť amerických detí poukazujú aj rôzne internacionálne porovnávacie štúdie rodinného života. Dokonca aj v porovnaní s pomerne na deti orientovanými švédskymi otcami vyšli lepšie americkí otcovia a to najmä v otázke zdôrazňovania vzťahu so svojimi deťmi ako s najlepšimi priateľmi a v otázke spoločného zdieľania zábavy so svojimi deťmi. Na rozdiel od francúzskych rodičov sa zase americkí rodičia zdráhali využívať praktiky disciplinujúce ich deti pri jedení, čím sa vysvetľuje väčšia obezita u amerických detí (ibid.). Na podobnú skutočnosť poukázala aj štúdia S. Harknessa a C. M. Supera (1996) porovnávajúca prístup holandských a amerických rodičov k deťom. Ukázala, že holandskí rodičia preferujú tichšie a viac regulované každodenné rodinné rutiny so stanoveným časovým plánom pre deti a ich deti aj viacej spia. Štúdia poukazuje na nevôľu amerických rodičov regulovať a organizovať život svojich detí a tendenciu podporovať skôr spontánnu radosť a zábavu svojich detí.

Znížená miera regulácie a neviazanosť správania amerických detí však môže byť príčinou špecifických sociálnych problémov detí. Napr. sa ukázalo, že v porovnaní s francúzskymi dedinskými deťmi sú tie americké viac pripravené použiť v medziľudských vzťahoch násilie resp. sa pobiť, zatiaľ čo francúzske deti sa vyhýbajú fyzickému násiliu, no sú pomerne zbehlé v slovnom urážaní (Stearns, 2004). Práve výchovnou slobodomyselnosťou americkej kultúry sa často vysvetľuje vysoký počet mladistvých delikventov v USA. Za zásadný možno považovať aj rozdiel v európskom a americkom prístupe ku kontrole pôrodnosti. Zatiaľ čo v Európe sa od 60-tych rokov 20. storočia masovo a veľmi často normatívne propagovali prostriedky na kontrolu pôrodnosti, USA išlo skôr cestou kampaní o sexuálnej zdržanlivosti. Ukázalo sa, že táto cesta viedla síce v USA k väčšej pôrodnosti, no na druhej strane sa táto stratégia dáva do súvislosti s neporovnateľne väčším počtom tehotných maloletých dievčat v USA v porovnaní s Európou.

Predchádzajúce porovnania poukázali na skutočnosť, že už len z bipolarity USA verzus Európa vyvstávajú pomerne významné rozdiely v sociálnej a psychickej realite života detí. Prirodzene by sa porovnanie mohlo ďalej rozmieňať na drobné porovnávaním západoeurópskych a východoeurópskych detí, kde sa ukázali isté rozdiely napr. v nadväzovaní a udržovaní priateľstiev (s väčšou stabilitou a súdržnosťou u východoeurópskych detí). Mohli by sme vstúpiť aj do vnútrospoločenského priestoru a preskúmať rozdiely v psychickej a sociálnej realite detí z rozličných sociálnych vrstiev v rámci jedného alebo viacerých moderných štátov, kde sa ukazuje závislosť určitých detských vlastností na sociálnej príslušnosti dieťaťa (najmä vlastností ako vernosť, lojalnosť, egocentrizmus, cieľavedomosť a pod.). Prosto, detská existencia je variantná, pluralita detských svetov sa odráža v pluralite detí.

### **Ekonomické aspekty raného detstva**

Krajiny, ktoré boli predmetom zahraničných sŕaží, majú aj zásadne odlišnú sociálnu politiku, ktorá tak tvorí akési špecifické podmienky raného detstva ovplyvňujúce inštitucionálnu starostlivosť o deti napr. tým, že rodič zostáva dlhšie/kratšie na materskej/otcovskej dovolenke a podobne. Líšia sa aj systémy dávako a príspevkov.

Napr. vo Švédsku sú všetky dávky poskytované jednotlivcom, zosobášení občania nemajú nárok na žiadne zvláštne prídavky či daňové úľavy. Preto partneri nemajú potrebu uzatvárať

manželstvá. Polovica švédskych detí sa rodí v nemanželských partnerstvách. Aj rozvodovosť je vo Švédsku vysoká. Štát síce neposkytuje na dieťa daňové úľavy, no všemožne sa snaží podporiť rodiča, ktorý vychováva dieťa: rodič má nárok na platené pracovné voľno, intenzívne sa dotuje návšteva v kolektívnych zariadeniach pre deti. Vo Švédsku je následne vysoká miera pôrodnosti, Švédsko je dokonca jedinou krajinou OECD, v ktorej od 70. rokov 20. storočia stúpila pôrodnosť. Odlišným príkladom je Nemecko, ktoré je krajinou manželských rodín. Manželia sú oproti nemanželským párom výrazne daňovo zvýhodnení. Preto neprekvapí, že v Nemecku sa rodí omnoho viac detí v rámci manželských rodín, je tu vyšší počet uzatvorených manželstiev, nižšia rozvodovosť, menej neúplných rodín a menej žien na trhu práce. Švédsko tak pred manželstvom uprednostňuje pôrodnosť, v Nemecku to je skôr naopak (Matoušek, 1997).

Vo všetkých kontextoch však stúpa ekonomická záťaž rodín. Samozrejme, že moderných európskych a angloamerických kontextoch deti raného veku fyzicky nepracujú. Kedysi bola detská práca jedným z prostriedkov kompenzácie externých ekonomických záťaží rodiny. Európske deti a mládež neboli vždy pracovne a ekonomicky nečinné, čo taktiež do určitej miery súviselo s absentovaním povinného masového vzdelávania. Obdobie industrializácie od konca 18. do začiatku 20. storočia viedlo k otvoreniu špecifických sektorov zárobkovej a v mnohom aj vykorisťujúcej práce pre deti. Deti napr. intenzívne pracovali v pradiarskom sektore. V belgickom Gente v prvej polovici 19. storočia pracovali deti v pradiarňach bavlny v zime od svitania do desiatej hodiny večer a lete od piatej ráno do ôsmej večer. V tomto období pracovalo celoeurópsky najviac detí práve v pradiarskom odvetví (vo Francúzsku to bolo v rokoch 1839-1845 viac ako 70% detí z celkového počtu pracujúcich detí do 16 rokov). K európskej tradícii však nepatrí zapájanie malých detí do zárobkového pracovného sektora. Napr. v polovici 19. storočia pracovalo vo Veľkej Británii z celkovej populácie 5-9-ročných detí niečo viac ako 3% detí. Z populácie 10-14-ročných detí bolo zárobkovo činných asi 30% (Heywood, 2004).

Deti pritom intenzívne prispievali do rodinných rozpočtov. V Belgicku predstavovali v polovici 19. storočia príspevky z detskej práce viac ako 20% z celkového rodinného príjmu, koncom 19. storočia dokonca niečo cez 30%. Európsky priemer bol dokonca vyšší, niečo cez 40% v rodinách s otcom okolo päťdesiatky (v španielskom Katalánsku to bola takmer polovica a v rodinách s viac ako šesťdesiatročným otcom predstavovali príjmy z detskej práce dokonca dve tretiny celkových rodinných príjmov). V USA to bola do konca 19. storočia zhruba tretina celkových



rodinných príjmov rodine s uvedenou konšteláciou. Aj keď išlo veľmi často o náročné druhy prác, vo všeobecnosti boli deti hrdé na to, že môžu prispievať do rodinného rozpočtu a svoje postavenie v rodine vnímali ako dôležité (Cunningham, 2004, Schruppf, 2004).

Vyššie uvedené skutočnosti otvárajú otázku ochrany detských práv. Nie je náhodou, že odpoveď na túto otázku dali škandinávске krajiny, konkrétne aj navštívené Švédsko. *Orientácia na práva dieťaťa* pred manželskými právami je podľa G. Therborna (1993) jedným z dôkazov toho, že v škandinávskych krajinách je tradícia orientácie na dieťa a jeho práva intenzívnejšia ako kdekoľvek inde. To podľa neho následne viedlo k rozšíreniu práv dieťaťa ďalšími legislatívnymi úpravami v 70. a 80. rokoch 20. storočia, napr. schválením zákona proti bitiu detí či uzákonením povinnosti brať do úvahy želania či preferencie dieťaťa v prípade rozvodov alebo sporov o opatrovníctvo. V roku 1981 dokonca vzniká v Nórsku špecifická a v súčasnosti skôr na medzinárodnej úrovni zriedkavá politická inštitúcia na ochranu práv detí a riešenie ich sťažností či problémov – tzv. detský *ombudsman* (ochranca detských práv). S uvedenými aktivitami súvisí aj vedúca úloha škandinávskych krajín v medzinárodnom hnutí za dodržiavanie ľudských práv a pri utváraní *Dohovoru o právach dieťaťa* prijatého Valným zhromaždením Spojených národov 20. novembra 1989. Tým sa problematika práv detí dostáva na nadnárodnú politickú úroveň, pričom za menej ako desať rokov po jeho prijatí ratifikovalo daný Dohovor 190 štátov sveta.

Dohovor pritom nadväzuje na politicko-legislatívne snahy na medzinárodnej úrovni z predchádzajúcich období – na Ženevskú deklaráciu práv dieťaťa z roku 1924, Deklaráciu práv dieťaťa prijatú Spojenými národmi v roku 1959 a uznanú vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv, na Medzinárodný pakt o občianskych a politických právach (zvlášť v článkoch 23 a 24), na Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (zvlášť v článku 10).

Deti sú teda v moderných kontextoch legislatívne ochránené pred trhom práce a neprudkujú suplementy rodinných príjmov. Práve naopak, okrem externých ekonomických nákladov nevyhnutných na chod rodiny, produkujú stále mladšie vekové skupiny detí tlak na rodinné rozpočty svojim spotrebným správaním. V ostatnom období možno zaznamenať prudký nárast ekonomickej spotreby detí. V roku 1999 minuli 4-12-ročné deti 11 miliárd amerických dolárov, násťroční 94 miliárd. 55% sedem až dvanásťročných amerických detí považuje nakupovanie za najobľúbenejšiu voľnočasovú aktivitu, v Japonsku je to 47%, v Nemecku 37% (Cross, 2004).

Neznamená to však, že ekonomická neproduktívnosť detí v Západných spoločnostiach je vyjadrením ekonomickej stability ich rodín. Práve strata pozície dieťaťa ako alternatívneho či doplnkového ekonomického zdroja ide ruka v ruke s posilňovaním závislosti rodín na sociálnej pomoci štátu. Strata rodičovského príjmu predstavuje bytostné ohrozenie kvality života, niekedy dokonca samotnej existencie dieťaťa. Aj v Západných spoločnostiach tak nemožno hovoriť o všeobecnom sociálnom blahobyte. Zisťovania miery *detskej chudoby* na Západe naznačujú, že tento jav existuje a to dokonca vo významnej miere. V rámci euroamerickej kultúry majú jednoznačne najvyššiu úroveň detskej chudoby Spojené štáty, presahuje až 20% z celkovej populácie detí. V celej západnej Európe je miera detskej chudoby pod 10%, v severských krajinách ako Fínsko a Švédsko menej ako 5% (Rainwater, Smeeding, 2000).

Zaujímavé je medzinárodné porovnanie detí, ktoré v každej zúčastnenej krajine prislúchajú k 20% rodín s najvyššími príjmami, tvoria teda horných 20%. Deti z takýchto rodín majú najvyšší životný štandard v USA. To však kontrastuje s európskymi krajinami pri porovnaní dolných 20%, teda tých detí, ktoré v každej zúčastnenej krajine prislúchajú k 20% rodín s najnižšími príjmami. Pri porovnaní detí z najchudobnejších rodín majú európske deti neporovnateľne vyšší životný štandard ako deti americké. V šiestich vyspelých európskych krajinách (Švajčiarsko, Švédsko, Fínsko, Dánsko, Belgicko a Nórsko) majú deti z najnižších príjmových skupín dokonca o 50% vyšší životný štandard ako deti z najnižších príjmových skupín v USA. V Nemecku, Luxembursku a Holandsku je životný štandard chudobných detí o 30 % vyšší ako v USA. Väčšina európskych krajín tak v porovnaní s USA omnoho viac podporuje nízkoпрíjmové obyvateľstvo. V USA sú tak tí najbohatší bohatší ako najbohatší v Európe, no zároveň sú tu tí najchudobnejší viac chudobní ako najchudobnejší v Európe. Podľa mnohých odborníkov je to jedna z príčin zvýšenej kriminality detí a mládeže v USA (ibid.).

### **Kultúrne rozdiely v detských skupinách**

Rôznorodé kultúrne podmienky ovplyvňujú aj formy sociálnych vzťahov medzi deťmi v zariadeniach starostlivosti o deti v ranom veku. Stáže sa realizovali v multikultúrnych podmienkach (Švédsko, Belgicko, USA, Anglicko), kde majú deti dostatok príležitostí na sociálnu diferenciaciu. Vo všetkých kontextoch bežne zaznamenávame rodovú diferenciaciu

medzi deťmi, silná sociálna diferenciacia sa deje najmä v kontexte sociálne segregovaných spoločností (napr. USA) a môže mať aj etnický podtext.

Rodová segregácia detských skupín vrcholí v poslednom ročníku materskej školy. V tomto období sa dievčenské a chlapčenské skupiny začínajú vymedzovať veľmi radikálne. Podľa W. A. Corsara (1997, s. 150) je táto segregácia najviac citelná u detí z amerických vyšších stredných vrstiev, menej napr. u talianskych alebo afroamerických detí. Ako ilustráciu uvádza príklad troch päť a pol ročných amerických dievčat, ktoré sa pri vystrihovaní z katalógov obchodných domov za účelom vytvorenia koláže sústreďujú len na vystrihovanie „dievčenských vecí“ oproti „odporným chlapčenským veciam“. *„Všetko čo chceme sú pekné veci“, hovorí jedno z dievčat, čo je myslené ako protiklad k nepeknému chlapčenskému svetu. Počas diskusie jedno dievča pozýva ostatné na svoju narodeninovú oslavu a pokračuje: „Vyvesím ceduľu s nápisom ‚Zákaz vstupu chlapcov!‘“. Ďalšie dievča nadväzuje: „Ó dobre, dobre, dobre, nenávidím chlapcov“.*

Diferenciacia medzi deťmi môže mať aj *sociálny, prípadne etnický podtext*, čiže môže dochádzať k zoskupovaniu sa detí s rovnakou etnicitou a sociálnou príslušnosťou. Dlhodobou diferenciáciou sa môžu vytvoriť špecifické rysy etnické a sociálne uzavretých skupín detí, tak ako sa to stalo v USA, kde sa systém predškolského vzdelávania stal sociálne diferencovaný, pretože materské školy sú financované rodičmi, takže ich bežná klientela sú predovšetkým majetnejší Američania zo stredných a vyšších vrstiev, zatiaľ čo pre znevýhodnené etnické a sociálne skupiny obyvateľstva fungujú špeciálne programy predškolského vzdelávania (napr. *Head Start*) financované štátom. V porovnaní s našimi podmienkami tu vzniká pomerne segregované prostredie predškolskej výchovy, ktorého segregovanosť však umožňuje dobre pochopiť diferencie medzi rovesníckymi skupinami rozličného sociálneho a etnického charakteru.

Z takýchto odlišných podmienok predškolskej výchovy pochádzajú napr. výskumy komunikácie medzi etnickými minoritami, najmä v rámci komunity afroamerických detí. Bežné komunikačné sekvencie v skupine týchto detí majú takúto podobu (podľa Corsaro, 1994): *Pam a Brenda sa hrajú v pieskovisku. Pam hovorí: „Hej, dievča, nepoužívaj tú malú vecičku [lopatku], použi túto veľkú.“ Brenda berúc väčšiu lopatku: „O.K.“ Zrazu Brenda hovorí: „Čo sa to s tebou deje dievča, v tom koláči je príliš veľa cukru!“ Pam na to: „Nie, nie je.“ Brenda: „Hovorím ti, že je, dievča.“*

V porovnaní s bežnou komunikáciou medzi euroamerickými deťmi zo stredných vrstiev sa vyššie uvedený prejav môže javiť ako drzí, provokujúci, navodzujúci spor. Dievčatá pri používaní odosobnenej frázy „dievča“ na prvý pohľad od seba zachovávajú odstup, dirigujú sa. Tento typ komunikácie sa ukázal ako typický pre kultúru afroamerických predškolákov a označuje sa ako tzv. „opozičné hovorenie“. Deti sa štylizujú do odosobnenej opozície so zníženou mierou emocionalita pri komunikácii. V skutočnosti však ich prejav nie je konfliktný. Účastníci komunikácie na takýto prejav nereagujú negatívne, nevznikajú hádky a nebeží sa sťažovať učiteľke. Práve naopak, opozičné hovorenie a slovné podpichovanie sa v danej komunite detí cení a často je sprevádzané úsmevom alebo uznanlivými prejavmi ako „dobré si jej to povedala“ a pod.

Komunikácia euroamerických detí je oproti tomu založená na miernení antagonizmov a priamych provokácií. Ale aj tu existujú sociálne variácie v kultúrach predškolákov. V kultúre euroamerických detí pochádzajúcich z robotníckych vrstiev sa napr. v jazykovom prejave objavuje moment zdôrazňovania spolupatričnosti a lojality tak voči rovesníkom, ako aj voči dospelým z rovnakého prostredia (Miller, 1986). Verbálna obrana svojich blízkych a trvanie na svojom sú v tejto kultúre obzvlášť cenené a sú základom asertívneho správania typického pre deti. To vedie aj k pomerne vysokej autonómnosti tejto kultúry, kde sa ukázalo, že vzniknuté spory riešia deti spravidla medzi sebou a nehľadajú pomoc u učiteľiek. Spoliehajú sa na seba a spory uhrávajú v skupine. Oproti tomu sa kultúra detí zo stredných a vyšších vrstiev ukazuje ako pomerne komunikačne neautonómna, závislá. Kultúra takýchto detí je viac emocionálna, vzájomné konflikty berú omnoho vážnejšie (aj keď antagonizmus ich jazyka je v neporovnateľne väčšej miere redukovaný), ako osobný útok, deti častejšie plačú, aby si vymohli čo chcú, nediskutujú o tom medzi sebou, ale sa častejšie sťažujú u učiteľky a očakávajú, že ona konflikty vyrieši. Zdôrazňujú tak viac svoje individuálne potreby a hľadajú cestu na ich presadenie. Ich komunitné povedomie a skupinová lojalnosť sú v porovnaní s predchádzajúcimi skupinami pomerne slabé (Corsaro, 1994).

#### **IV. Slovensko a styčné body nadväzovania medzikultúrnych kontaktov**

Najsilnejšou formou nadväzovania medzikultúrnych kontaktov v rámci života slovenských materských škôl je výučba cudzieho jazyka. Posúvanie výučby cudzích jazykov stále do mladších a mladších vekových kategórií je v multilingválnej Európe v posledných desaťročiach všeobecným trendom, ktorý je čitateľný a súčasne masívne podporovaný vzdelávacou politikou Európskej únie. Príkladom je projekt Piccolingo ako oficiálna kampaň na podporu výučby cudzích jazykov už v období predškolského veku (Piccolingo Campaign...)<sup>1</sup>. Reaguje sa tak na celoeurópsky diskurz o význame raného cudzojazyčného vzdelávania a osvojovania tzv. lingvistickej kompetencie pre potreby európskej integrácie a multilingválneho globálneho spoločenstva. V tomto kontexte sa vedú diskusie či už odborného ako aj politického charakteru o význame cudzojazyčného vzdelávania v predškolskom období, pričom na voliteľnej báze materské školy zaraďujú do svojich vzdelávacích programov počiatočné osvojovanie cudzieho jazyka, čo okrem politických zdôvodnení nachádza oporu aj v požiadavkách rodičov a do istej miery aj v súťaži medzi materskými školami.

Vyučovanie cudzieho jazyka v materských školách je síce vo všeobecnosti politicky odporúčané, ostáva však stále na báze voliteľnosti a vôle vedení týchto inštitúcií. Pokiaľ ide o politiku jazykového vzdelávania v rámci Slovenskej republiky, povinná výučba cudzieho jazyka sa začína od tretieho ročníka základnej školy. Pozoruhodný je vývoj tejto politiky, ktorý najprv nedefinoval konkrétny cudzí jazyk pre povinnú výučbu (počítalo sa najmä s možnosťou voľby medzi angličtinou, nemčinou, prípadne francúzštinou), pričom s touto predstavou sa počítalo aj pri príprave učiteľov jazykov pre primárne vzdelávanie. Vláda Slovenskej republiky, ktorá nastúpila v roku 2010, však do tejto oblasti priniesla radikálnu zmenu v tom zmysle, že povinným cudzím jazykom pre všetky deti od tretieho ročníka základnej školy bude angličtina. Ak ponecháme bokom politické súvislosti takéhoto rozhodnutia, v praktickej rovine došlo k istým komplikáciám vtedy, ak napríklad materské školy realizovali projekty výučby iného ako anglického jazyka (najčastejšie nemeckého), kde sa otvorila otázka kontinuity učenia sa jazykov medzi predškolským a primárnym vzdelávaním.

---

<sup>1</sup> Ide o kampaň Európskej únie vyhlásenú Európskou komisiou (Generálnym riaditeľstvom pre vzdelávanie a kultúru) vo väzbe na konferenciu „Early Language Learning“, ktorá sa konala v Bruseli v roku 2009. Podporuje myšlienku osvojovania najmenej dvoch cudzích jazykov už od obdobia predškolského veku detí. Kampaň je v rámci pilotných akcií realizovaná už v pätnástich krajinách EÚ.

Výučba cudzieho jazyka predstavuje pre materské školy určitú pridanú hodnotu, ktorá sa odráža na jednej strane zvýšený záujem rodičov o výučbu cudzieho jazyka v materskej škole, ako aj zapojenie materských škôl do susedskej medzikultúrnej spolupráce. Pre Slovenskú republiku ako bývalú súčasť komunistického bloku je realizácia jazykovej vzdelávacej politiky v súčasnej podobe novinkou, pretože v období pred rokom 1989 sa orientáciou na bývalý Sovietsky zväz redukovala povinná výučba cudzieho jazyka na ruský jazyk, pričom nemecký alebo anglický jazyk sa vyučovali okrajovo na voliteľnej báze. Z týchto jazykov bola v tomto období preferovaná nemčina, a to práve s ohľadom na blízkosť nemecky hovoriacich krajín k bývalému Československu (rozdelenému v roku 1993 na dve samostatné republiky – Českú republiku a Slovenskú republiku).

Z medzikultúrneho hľadiska považujeme pri vnímaní otázky cudzojazyčného vzdelávania za dôležité nasledovné: Čo sa u detí predškolského veku deje, keď sa dostávajú do situácie organizovanej výučby cudzieho jazyka? Ako sa v ranom období nastoľuje prvý kontakt s cudzím jazykom? Aký je celkový zmysel výučby cudzieho jazyka v predškolskom veku a ako sa k nemu vzťahujú rôzne aktivity? Treba k osvojovaniu cudzieho jazyka v ranom veku pristupovať pomocou špecifických vzdelávacích stratégií alebo sú tieto v tomto období analogické s osvojením rodného jazyka? Čo je vlastne kvalifikácia učiteľa cudzieho jazyka v materskej škole?

Situácia lektoriek cudzieho jazyka na materských školách je komplikovaná (z rozhovorov s lektorkami nemeckého jazyka v MŠ):

*„...Nemali sme žiadne materiály ani pravidlá ako učiť, takže to väčšinou bolo všetko na nás.“ I1:  
„A čo Vám vlastne povedali? Že budete učiť? To je všetko?“ R: „Áno, doslova, že budeme učiť  
nemčinu a všetko je v našej réžii, ako budeme učiť. My sme si hľadali aj materiály a potom oni  
nám preplácali. Nikto nám nepovedal držte sa toho a čo by sme mali deti naučiť.“*

Z uvedeného vyplýva, že činnosť lektoriek nemôže byť posudzovaná z hľadiska korektnosti či nekorektnosti uplatňovania štandardizovaných metodík výučby cudzích jazykov v predškolskom veku – tak ako ich poznáme v podobe komunikatívneho, pragmaticky orientovaného vyučovania, naratívnej metódy či metódy TPR (Total Physical Response). Postup lektoriek obsahuje skôr

prvky spontánnosti, metodické otvorenosti, ktoré poukazujú na vysokú mieru použitia pedagogickej intuície pri vedení výučbových aktivít. To je však zároveň príležitosť preskúmať prvky spontánneho a intuitívneho uchopenia výučby cudzieho jazyka profesionálmi bez systematickej metodické prípravy pre príslušný vekový stupeň.

Takto sa otvára možnosť nielen preskúmať tieto spontánne vyučovacie stratégie, ale aj zároveň ozrejmiť základné otázky o povahe osvojenia cudzieho jazyka v ranom veku. Bez nejakého ďalšieho vysvetľovania možno už teraz povedať, že v týchto analýzach sa kľúčovou odpoveďou na vyššie uvedené otázky stala figúra telesnosti ako reprezentanta nediskurzivity oproti diskurzívne ladeným prístupom k osvojeniu cudzieho jazyka v ranom veku. Zdá sa, že táto figúra vytvára interpretačný leitmotív, ktorý umožňuje všestranne a pomerne hlboko pochopiť učenie sa cudzím jazykom v predškolskom období, či už z procesuálneho alebo aj z organizačného hľadiska.

### **Telo ako kontext, obsah a performácia**

Aj keď je všeobecne známe, že existujú metodiky priamo vychádzajúce z osvojovania jazyka prostredníctvom telesnej rezpozitivity na jazykové prejavy (najmä metodika TPR), lektorky s touto metodikou systematicky nepracujú a nemajú o nej ani hlbšie informácie. Telo, ktoré sa v ich činnosti ukazuje ako vzťažný prvok osvojenia jazyka tak je predmetom ich metodického pôsobenia v nesystematickom zmysle slova – vychádzajúc z parciálnych riekaniak a rytmizácií, ktoré lektorky nachádzajú v rôznych dostupných metodických materiáloch nielen pre výučbu jazykov v období predškolského veku<sup>2</sup>. Telo sa ukazuje ako fenomén pôsobiaci na troch úrovniach: na úrovni kontextuálnej, obsahovej a performatívnej.

Pokiaľ ide o kontextuálnu úroveň, sústredenost' lektoriek na telo je intuitívne a neustále podporovaná skutočnosťou, že pokiaľ sa dominancia tela vo výučbe vytráca, prestáva fungovať situácia cudzojazyčného vzdelávania. Znamená to, že akonáhle lektorka volí komunikačný kontext bez toho, aby bol orámovaný telesným prechodovým rituálom v podobe pravidelne opakovanej „rozcvičky“ sprevádzanej deklamáciou buď zo strany detí alebo zo strany lektorky,

---

<sup>2</sup> Veľmi často išlo o metodiku „Kikus“ (pozri Garlin, 2008) a metodiku „Ene Mene“ (Jankásková, Ulbert, Dusilová, 2003) primárne určenú pre prvý stupeň základných škôl.

tak deti prestávajú mať schopnosť identifikácie cudzojazyčnej výučby. Výučba cudzieho jazyka spojená s nediskurzívnym napojením na telo vytvárala prostredníctvom tohto napojenia špecifický vzdelávací kontext typický práve pre predškolský vek. Znamená to, že spojenie tela a osvojovania cudzieho jazyka predstavuje pre toto obdobie typický kontextuálny rámec.

Okrem telesnosti v prechodovom a kontextovom chápaní funguje telo na úrovni povrchovej analýzy aj ako dominujúci obsahový prvok cudzojazyčnej výučby v materských školách. Téma „ľudské telo“ je nápadne frekventovanou témou, ktorá sýti obsah cudzojazyčnej výučby. Treba povedať, že táto téma je schopná súčasne odkázať k objektom sveta i k subjektu učenia sa, čím spája obsahovú a antropologickú dimenziu výučby. Je to téma, ktorá reprezentuje prepojenie vzťahu tela a jazyka, a preto je pochopiteľné, že sa vyskytuje v rôznych učebných a metodických materiáloch. Ako kľúčovú tému ju okrem iných pre predškolský vek navrhujú Reilly a Ward (1997). Rovnako registrujeme, že aj keď téma „Mein Körper“ nie je samostatnou témou výučbovej aktivity, nachádzame ju v riekankách, pesničkách a podobných žánroch, s ktorými sa s deťmi pri výučbe cudzieho jazyka pracuje.

Tretím aspektom je performatívny aspekt telesnosti, ktorý predstavujú telesné činnosti rôzneho druhu v podobe aktívneho pohybu, fyzického predvádzania, ukazovania či ďalších explicitných a expresívnych behaviorálnych reakcií spätých s cudzojazyčnými podnetmi. Do aspektu performance treba zahrnúť aj cudzojazyčné prehovory detí, ktoré pri ranej výučbe majú najmä povahu preformatívneho výkonu<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Akýkoľvek cudzojazyčný prehovor sledovaných detí sa metaforicky dá vyjadriť ako krátke divadelné predstavenie - deti sú k prehovoru vyzývané ako k špecifickému výkonu. Či už na úrovni jednotlivca, alebo celej skupiny detí predvádzajú napr. schopnosť reprodukcie naučených fráz, ktoré môže mať až podobu kolektívnej recitácie bez vzťahu k porozumeniu alebo bez vzťahu k pragmatickému použitiu jazyka. Ako príklad možno uviesť performáciu „Zahlen-Rap“, ktorú vo vyššie uvedenom zmysle (deklamované prekračuje ich aktuálnu poznatkovú úroveň dokonca aj v materinskom jazyku) deklamujú 3-ročné deti : „Eins, zwei, wo ist Kei? Ich bin hier!; Drei, vier, komm zu mir!; Fünf, sechs, wer ist Rex? Rex iste in Hund.; Sieben, acht, gut gemacht!; Neun, zehn, ich muss gehen. Auf Wiedersehen!“ Iným príkladom je kolektívna ceremoniálna performance naučených riekaniek, ktorou sa deti prezentovali pred obecnstvom učiteliek materských škôl oboznamujúcich sa s výsledkami výučby nemeckého jazyka v sledovaných materských školách.



Nápadné spojenie všetkých troch povrchových dimenzií telesnosti možno vidieť v štyroch najpoužívanejších rytmizáciách, ktorými boli „Wo sind meine Hände?“<sup>4</sup>, „Das bin ich“<sup>5</sup>, „Punkt, Punkt, Komma, Strich“<sup>6</sup> a „Kopf und Schulter, Knie und Zehen“<sup>7</sup>. Vo všetkých ide o telesné performácie o tele a zároveň boli často používané na orámovanie cudzojazyčnej výučby. Nezasvätený pozorovateľ by isto konštatoval, že takéto vyučovanie zotrváva na úrovni exteriority, akejsi bezduchej telesnosti, ktorá sa vyjadruje v opakovaných telesných cvičeniach, telesných rutinizáciách a stereotypoch. Vynára sa dokonca obava či takýto spôsob práce s cudzím jazykom v predškolskej výučbe môže vôbec viesť k takému cieľu ako je osvojenie cudzieho jazyka s porozumením<sup>8</sup>.

### **Antropologické pozadie**

Dojem, že reproduktívna telesná performativita je pri výučbe cudzích jazykov kontraproduktívna môže vzniknúť vtedy, ak opomíname antropologickú podstatu telesnosti a telo interpretujeme len v povrchovom, inštrumentálnom zmysle slova (exemplárne Mauss, 1989). Súčasná tzv.

---

<sup>4</sup> Wo sind meine Hände?; Ich habe keine Hände mehr; Ei, da sind die Hände wieder; Tra-la-la-la-la-la-la; Wo sind meine Augen?; Ich habe keine Augen mehr; Ei, da sind Augen wieder; Tra-la-la-la-la-la-la; Wo sind meine Ohren?; Ich habe keine Ohren mehr; Ei, da sind Ohren wieder; Tra-la-la-la-la-la-la; Wo ist meine Nase?; Ich habe keine Nase mehr; Ei, da ist die Nase wieder; Tra-la-la-la-la-la-la; Wo sind meine Knie?; Ich habe keine Knie mehr; Ei, da sind die Knie wieder; Tra-la-la-la-la-la-la; Wo sind meine Füße?; Ich habe keine Füße mehr; Ei, da sind die Füße wieder; Tra-la-la-la-la-la-la.

<sup>5</sup> Ich hab Haare und zwei Ohren, und zwei Augen hab ich auch, ich hab eine schöne Stirn, gleich dahinter mein Gehirn; Das ist ein Lied über mich!; Das bin ich! Das bin ich! Das bin ich!; Im Gesicht ist meine Nase, und ich hab auch einen Hals, einen schönen roten Mund, meine Zähne sind gesund; Das ist ein Lied über mich!; Das bin ich! Das bin ich! Das bin ich!; Hab zwei Arme und zwei Beine, und, einen kugelrunden Bauch, hab zwei Hände und zwei Füße, und, einen Popo hab ich auch; Das ist ein Lied über mich!; Das bin ich! Das bin ich! Das bin ich!

<sup>6</sup> Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das Gesicht. Punkte sind die Augen, Komma ist die Nase, Strich ist der Mund.

<sup>7</sup> Kopf und Schultern, Knie, Zehen, Knie, Zehen, Knie, Zehen, Kopf und Schultern, Knie, Zehen, Augen, Ohren, Nase, Mund.

<sup>8</sup> Napríklad pri rytmizácii „Kopf und Schulter, Knie und Zehen“ zvyšuje lektorka cielene tempo deklamácie a zároveň ju sprevádza zrýchleným predvádzaním ukazovania na jednotlivé časti tela, čím preveruje reaktivnosť detí na signály obsiahnuté v hovornej reči a v jej predvážaní. „Cvičenie“ potom nadobúda podobu zbesilého opakovania zostavy telesných úkonov, ktoré má zjavne afektívny rozmer. „Kvalita zvládnutého cvičenia“ zjavne nesúvisí s dimenziou porozumenia sprievodnej repliky.

antropology of the body (Lock, 1993, Turner, 1995, Csordas, 1990, 1993, 1999) však kritizuje striktne objektivistické vnímanie tela tak ako s ním pracuje napr. klasická psychológia vnímania. V antropológii tela sa vychádza predovšetkým z klasických fenomenologických analýz Merleau-Pontyho, pre ktorého samotné vnímanie začína cez telo, prostredníctvom neho a v tele (Merleau-Ponty, 1966). Tzn., že každá telesná skúsenosť nie je bezobsažnou skúsenosťou, ale je individuálne a sociálne kódovaná. Telo je v podstate primárnym médiom „bytia človeka vo svete“.

Bezvýhradne to platí pri fungovaní tela ako prostriedku osvojenia vlastnej kultúry a jej jazyka. Poukazuje na to napríklad P. Bourdieu vo svojom koncepte tzv. habitusu. Podľa neho primárnym médiom osvojenia akýchkoľvek kultúrnych obsahov je telo. Preto pri výchove dieťaťa nie je kľúčové diskurzívne a argumentatívne pôsobenie rodičov na dieťa, ale vštepovanie očakávaných telesných stereotypov a reakcií. A netýka sa to len reprodukcie takých kultúrnych fenoménov ako je napríklad rodový habitus (Reay, 1998, s. 60), ktorý je priamo naviazaný na telesné formy bytia, ale týka sa to aj tzv. lingvistického habitusu (Grenfell, 1998, s. 74). Bourdieu totiž chápe jazyk v jeho praktických formách, čím pomerne intenzívne kritizuje Chomského a Saussureho lingvistické teórie abstrahujúce od performatívnej dimenzie jazyka, ktorú nachádzame napríklad v koncepte rečových aktov (Bourdieu, 1991). V tejto súvislosti hovorí Bourdieu o tzv. implicitnej pedagogike (1979, s.200). Svet telesnej praxe je podľa neho „svetom už realizovaných účelov, návodov na použitie alebo ukazovateľov smeru, a objektov, nástrojov alebo inštitúcií, ktoré sú podľa Husserla obdarené ‚trvalo teleologickým charakterom‘“ (1987, s.100). Každá telesná činnosť má teda svoju intencionalitu a obsah. To mu umožňuje tvrdiť, „že ruky a nohy sú plné skrytých imperatívov“ (1987, s.128).

Podľa Grenfella (1998) dochádza k reprodukcii špecifického lingvistického habitusu aj v školskom prostredí, takže si možno položiť otázku, či a akým spôsobom v školskom cudzojazyčnom vzdelávaní dochádza „k vteleniu štruktúr“ (Bourdieu, 1979), v našom prípade cudzojazyčných štruktúr. Dá sa chápať telo ako médium osvojovania cudzieho jazyka tak, ako ho nachádzame v konceptoch, ktoré tematizujú dlhodobú jazykovú habituáciu v rodinnom prostredí? Isté analógie tu preda len možno nájsť, ak ako významnú skutočnosť pre rané osvojovanie jazyka (bez ohľadu na to, či ide o rodný alebo cudzí jazyk) vnímame väzbu diskurzívnej povahy jazyka s nediskurzívnymi aspektmi učenia sa jazyku. Tieto úplne zjavne nachádzame pri

osvojovaní rodného jazyka, kde rané jazykové akty sú viazané s telom a analogické formy práce s cudzím jazykom vo väzbe na telesné aktivity nachádzame ako funkčné aj v ranom cudzojazyčnom vzdelávaní ako ich zachytávame v pozorovaných situáciách. Hoci nediskurzivita a telesná habituácia v tomto prípade nie sú akoby autonómnymi cestami osvojovania kultúrnych obsahov, obsahom je v tomto prípade samotný cudzí jazyk, ktorý ako učebný obsah prepája diskurzivitu s nediskurzivitou tela.

Takéto prepojenia nachádzame už v primárnych jazykových stimuláciách v rodine, keď spontánne vyzývame dieťa k hľadaniu či identifikovaniu jednotlivých častí vlastného tela (oko, ucho, nos, prst...). Táto identifikácia nie je len jednoduchou reakciou na matkin prehovor, ale je výsledkom komplexných mimetických procesov, ktoré sú vyvolávané matkiným predvádzaním a ukazovaním. Od telesného, cez telesné sa dospieva k telesnému (ukázanie na svoju časť tela), čo sa prepája s porozumením a až neskôr s diskurzom. Pri ranej cudzojazyčnej výučbe nachádzame uplatňovanie analogických identifikácií tak, že odkazy na jednotlivé časti tela sú priamo zakomponované a fixované v špecifických scenároch výučbových aktivít, ktoré sú obsiahnuté v žánroch typických riekaniak. Ide o vyššie spomenuté riekanky ako je „Das bin ich...“, „Wo sind meine Hände...“, „Punkt, Punkt, Komma...“, „Kopf und Schulter, Knie, Zehen...“, ktoré sú frekventovane používané v kolektívnych formách a odkazujú cez telesné k telesnému prostredníctvom cudzojazyčných stimulácií. Znamená to, že učiteľkina deklamácia je paralelne sprevádzaná telesným konaním, ktoré deti napodobňovali s viac alebo menej presným sprievodným prehovorom. Zjavná je aj rezponzivita detí na telesné podnety a ich iniciatívne preberanie do vlastného repertoáru činností zo strany detí. Výstavba uvádzaných riekaniak iniciuje aktivity hľadania, ktoré navodzujú analogické identifikačné situácie známe z vyššie uvedených príkladov primárnej jazykovej habituácie. Demonštratívne aktivity hľadania sú vo svojej podstate špecifickým telesným performance, ktorý v rámci ustáleného situačného rámca má súčasne preukazovať automatizovanú mieru porozumenia príslušných diskurzívnych jednotiek. Diskurzivita sa tak spája s nediskurzivitou. Dostávame sa tak k Merleau-Pontyho opisu tela ako „potencionálneho priestoru“. Telo je v jeho fenomenológii vnímania chápané ako objekt a zároveň subjekt skúsenosti. K vlastnému telu sa možno správať inštrumentálne (mať telo), napríklad tak, že jeho časti používame na ukazovanie, predvádzanie a podobne a zároveň je naše telo východiskovým bodom akejkoľvek skúsenosti, je prežívané ako s nami identické (byť telo). Uvedená dualita „mať telo“ a „byť telo“ je analogicky vyjadrená v dualite pojmov „Körper“

a „Leib“ u Plessnera (2003). Telo ako objekt je v cudzojazyčných aktivitách v materských školách prítomné tak, že je vždy k dispozícii ako učebný objekt. Je nástroj na osvojenie cudzieho jazyka, preto pri deklamovaní slov sú deti vyzývané aby ukazovali na dané časti tela. Telo ako subjekt je do týchto aktivít simultánne zakomponované na poukazovanie seba samého ako na subjekt, od ktorého nemožno nikdy abstrahovať. Telo má preto potenciál, ktorý sa prejavuje v explicitnom správaní, je teda „potenciálnym priestorom“ učenia, správania včítane jazykového správania. Vedomie telesnosti v cudzojazyčných aktivitách v ranom osvojovaní cudzieho jazyka v materských školách zdôrazňuje okrem iného behaviorálnu rovinu jazykovej skúsenosti, ktorá zdôvodňuje, že rané jazykové správanie nemusí hneď znamenať porozumenie cudziemu jazyku a jeho používaniu v zmysle tzv. komunikatívnych prístupov.

### **Učiteľky, lektorky, bábk**

V súvislosti so zavádzaním cudzojazyčnej výučby do predprimárneho a primárneho vzdelávania v našich podmienkach ostávajú nevyjasnené otázky súvisiace s kvalifikáciou učiteľov jazykov práve na týchto stupňoch vzdelávania. Otvorenou je najmä otázka či výučba cudzieho jazyka má zabezpečovať špecializovaný lektor/ učiteľ cudzieho jazyka, alebo či sa má rozšíriť spôsobilosť učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania o ďalší komponent – ich spôsobilosť vyučovať popri všetkých ostatných učebných obsahov aj cudzí jazyk. Hoci všeobecná tendencia smeruje k druhému z uvedených riešení, prax naznačuje, že je možné, aby sa vyargumentoval aj prvý z uvedených prístupov, ktorý diferencuje medzi lektorom/učiteľom cudzieho jazyka a kmeňovým učiteľom v predprimárnych a primárnych triedach. Základný argument sa odvíja od funkčnej diferencovanosti osôb (bytostí), ktoré do vyučovania vstupujú a ktoré symbolicky a vecne diferencujú vzdelávacie kontexty.

Keď do vyučovania v materskej škole vstupujú za účelom cudzojazyčných aktivít iné osoby, dochádza k rámcovaniu tejto aktivity. Samotné oddeľovanie kontextov prostredníctvom novej osoby je vlastne prípravou na akciu, je výzvou, je signálom tejto akcie. Podarilo sa pomerne jednoznačne dokázať (Kaščák, 2007), že bez oddeľovania kontextov života v materskej škole sa veľmi problematicky zabezpečuje adaptácia detí na rôznorodé typy aktivít. Toto oddeľovanie môže mať podobu symbolickú alebo môže súvisieť s novými osobami spojenými výhradne s jedným typom aktivít. Nová učiteľka je svojim spôsobom symbolom novej aktivity – aktivity

nemeckej lekcie. Nedochoádza tak ku konfúzii rolí hovorca v materinskom jazyku a hovorca v cudzom jazyku. Táto konfúzia v našich pozorovaniach veľmi často nastávala v situáciách, keď lektorka rezignovala na svoju rolu učiteľky cudzieho jazyka, najmä v situáciách, keď príliš ústretovo reagovala na odbočujúce diskurzívne podnety detí. Hoci by takéto situácie, ktoré vlastne znamenajú akési kľúčkovanie v obsahoch komunikácie, nemuseli byť v prípade bežnej výučby rušivé, v prípade lekcii nemeckého jazyka ich rušivosť vystupovala až príliš nápadne. Znamená to, že vedomie lektorky, že je učiteľkou cudzieho jazyka, môže legitímne fungovať počas celej lekcie, aby bol deťom kontext konania v lekciách zreteľný od začiatku do konca. Paradoxne tak učiteľky vypadávajú z rolí lektoriek vtedy (pričom u detí je viditeľná zmätočnosť ich statusu, pretože prestávali reagovať cudzojazyčne), ak sa snažili udržať kontinuitu s obsahmi a spôsobmi práce bežnej materskej školy, hoci tematická inšpirácia obsahovým programom materskej školy nie je na prekážku prípravy na lekcie cudzieho jazyka.

Prítomnosť novej bytosti pre iniciovanie novej aktivity v dennom režime materskej školy – lekcie nemeckého jazyka je dokonca metodicky podporovaná tak, že funkciu zavedenia nového výučbového kontextu vnášajú do triedy náhradné symbolické bytosti v podobe bábok, ako sprostredkujúcich elementov kontextu lekcie cudzieho jazyka. Ak sú tieto v triedach používané, osobitný odkazujúci význam majú práve vtedy, ak lektorom cudzieho jazyka je práve kmeňový učiteľ. Bábka týmto spôsobom plní analogickú symbolickú funkciu ako je situácia, keď nový výučbový kontext iniciuje prichádzajúci lektor cudzieho jazyka. Existuje pomerne veľa metodík cudzojazyčného vzdelávania, ktoré postulujú významnú a aktívnu úlohu bábky v lekciách cudzieho jazyka. Príkladom môže byť už spomínaná metodika „Ene Mene“, ktorá navrhuje používanie bábok s menami „Jens“ a „Lisa“, pričom práve tieto bábky sa objavujú aj v sledovaných nahrávkach. To, že lektorky rovnako ako bábky plnia identickú iniciačnú funkciu vo vzťahu ku kontextu výučby, môže znamenať, že ak sa v jednej situácii objavia lektorky spolu s bábkami, tak pôjde o redundanciu v navodzovaní kontextu a k nevyhnutnému potlačeniu jedného z iniciačných faktorov, pravdaže bábok. Bábky vo výučbe častokrát nápadne strácajú na svojom význame. U detí skôr odvracajú pozornosť akoby ju mali získať, používajú ich ako akýkoľvek iný manipulačný materiál, odkladajú ich, obhadzujú sa nimi a podobne. Tieto figúry teda neplnia funkciu, ktorú uvádzajú niektoré metodiky, ako je funkcia aktívne cudzojazyčne komunikovať s deťmi počas celej lekcie, prinášať nové slovíčka, frázy a pod. Zmierňovanie redundancie zaznamenávame vtedy, ak bábky nemajú odkazovať len k cudzojazyčnému

kontextu, ale k cudzojazyčnému prostrediu ako takému. Je totiž pravda, že slovenské lektorky síce môžu ako osoby odkázať k inému jazyku (ako nositeľky príslušného cudzojazyčného kódu). Nemôžu však prostredníctvom seba celkom odkázať k príslušným krajinám, v ktorých sa jazyk používa. Preto lektorky Jensa a Lisu používajú práve v tejto druhej rovine odkazu<sup>9</sup>.

### **Propedeutické presahy lekcií**

Jens a Lisa sú v príbehu podávaným učiteľkami reprezentantmi predovšetkým cudzojazyčného prostredia, pričom sme boli konfrontovaní so zaujímavým problémom, totiž ako vnímať, že Jens a Lisa sú systematicky predstavovaní ako obyvatelia Rakúska. Toto špecifikum (spočívajúce v tom, že nemecký jazyk asociačne primárne odkazuje k Nemecku a až následne k Rakúsku) môže evokovať nasledujúcu otázku: Je zavedenie tohto cudzojazyčného kontextu vo vzťahu k vyučovaniu nemčiny máťúce? Na prvý pohľad sa môže zdať, že áno, veď nemecky i rakúsky variant nemčiny majú svoje špecifiká, a čo je ešte významnejšie v našom prípade, deťom vôbec nebola prezentovaná príslušnosť Nemecka a Rakúska do jednej jazykovej oblasti. Tieto možno teoreticky významné rozdiely však v sledovanom kontexte nezohrávali takmer žiadnu úlohu. Deti sa nad rakúskou národnosťou bábok vôbec nepozastavujú a berú tento kontext absolútne samozrejme. Inú podobu nadobúda táto otázka vtedy, ak sa pýtame, čo znamená, keď deti tvrdia, že ich lekcie sú lekciami maďarčiny, keď namiesto nemeckých slov hovoria anglické, keď namiesto o nemčine hovoria o češtine atď. Deti toto konštatujú najmä v úvodných fázach navodzovania cudzojazyčného kontextu lektorkou, čo je zjavne výrazom ich chápania novosti kontextu výučby a zároveň väzby tohto kontextu na iný, cudzí jazykový kód. Následne bez akýchkoľvek problémov pokračujú v lekcií nemeckého jazyka. Znamená to, že ich asociačná prítomnosť v „maďarčine“, „angličtine“ či „češtine“ nie je fatálnym neúspechom lekcií nemčiny v materskej škole. Ide totiž o to, že deti odkazom na iné jazyky ako nemecký jazyk vypovedajú o cudzom jazyku ako takom, a je im proste zjavné, že daná lekcija ich situuje do kontextu výučby cudzieho jazyka. Všeobecný cudzojazyčný kontext je navyše podporovaný aj inými

---

<sup>9</sup> Učiteľky frekventovane na úvod lekcie opakovane predstavujú báby Jensa a Lisu tak, že pripomínajú, že pochádzajú z Rakúska. V rozhovore učiteľka reaguje na otázku, „Ale povedzte nám konkrétne ako ste ich využívali [pozn. báby]“ nasledovne: „Konkrétne akože tieto moje báby sú z Rakúska a budeme sa s nimi hrať“. Toto predstavenie sa deje v rámci úvodnej rytmizácie „Guten Morgen! Guten Tag!, das ist Lisa, die ich mag; Guten Abend! Gute Nacht!, das ist Jens, der gerne lacht: „Ha-ha-ha!“

zaznamenanými aktivitami, napr. aktivitou „Tschuff-Eisenbahn“, ktorá predstavuje rytmizované cestovanie z jednej cudzej krajiny do inej (Talianska, Turecka, Grécka, Španielska, Afganistanu, Kosova, Afriky, Austrálie) končiac „v kurze nemčiny“<sup>10</sup>. Tu rovnako nachádzame odkaz na cudzojazyčnú rôznorodosť, na konci symbolicky prepojenú s nemčinou ako symbolom istej kultúrnej integrácie prostredníctvom jazyka.

Otázka zameniteľnosti cudzích jazykov vo výučbe sa dokonca stáva ťažiskovým motívom v prístupe tzv. *jazykovej propedeutiky* v zavádzaní ranej výučby cudzích jazykov (Fenclová, 2004). V tejto koncepcii nejde o výučbu konkrétneho cudzieho jazyka, ale o uvedenie do cudzojazyčnosti ako všeobecného javu. To sa samozrejme realizuje prostredníctvom primeraných jazykových fenoménov, akým je napr. porovnávanie zvukov tých istých zvierat vyjadrovaných inak v rozličných jazykoch (nemecký pes so svojim „wau - wau“ verzus slovenský pes s jeho „hav – hav“). Kľúčová je teda skôr globálna diferenciacia jazykových kontextov, nie začiatok osvojovania si konkrétneho cudzieho jazyka.<sup>11</sup> V koncepte jazykovej propedeutiky sa v tomto globálnom zmysle používa termín „jazykové prebudenie“. Ide o získavanie citlivosti na rôzne cudzojazyčné kontexty bez favorizovania konkrétneho cudzojazyčného kódu, takže v cieľoch koncepcie jazykovej propedeutiky neprekvapuje zdôrazňovanie multilingválnosti. V tomto zmysle a cez optiku jazykovej propedeutiky možno dokonca do istej miery čítať aj celkový zmysel výučby cudzieho jazyka. Táto väzba sa však ukazuje ako často veľmi voľná a určite

---

<sup>10</sup> Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit nach Italien fahrn?, Alleine fahren mag ich nicht, Da nehme ich mir die Angela mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will in die Türkei mitfahrn?, Alleine fahren wolln wir nicht, Da nehmen wir die Hatice mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit nach Griechenland fahrn?, Alleine fahren wollen wir nicht, Da nehmen wir den Costas mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit nach Spanien fahrn?, Alleine fahren wolln wir nicht, Da nehmen wir die Carmen mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit nach Afganistan fahrn?, Alleine fahren wolln wir nicht, Da nehmen wir den Mirwais mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit nach Afghanistan fahrn? Alleine fahren wollen wir nicht, Da nehmen wir den Mirwais mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit nach Afrika fahrn?, Alleine fahren wolln wir nicht, Da nehmen wir den Yusuf mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit nach Australien fahrn?, Alleine fahren wolln wir nicht, Da nehmen wir die Helen mit; Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn, Wer will mit in den Deutschkurs fahrn?, Alleine fahren wolln wir nicht, Da nehmen wir die Kinder mit.

<sup>11</sup> Propedeutický potenciál možno identifikovať už v rytmizácii „Tschuff- tschuff-tschuff die Eisenbahn“, kde sa medzijazyková komparácia priamo ponúka, keďže každá cesta do cudzej krajiny je spojená so špecifickými lokálnymi variantmi krstných mien (Angela, Hatice, Costas, Carmen, Mirwais, Lindita, Yusuf, Helen).

nemožno hovoriť o tom, že by lektorky realizovali kurz jazykovej propedeutiky v jeho vlastnom slova zmysle. Ak zoberieme do úvahy, že jazyková vzdelávacia politika na úrovni povinného vzdelávania predpokladá voľbu cudzieho jazyka, tak propedeutický zmysel uskutočňovaných lekcí nachádza ešte významnejšie opodstatnenie.

Samozrejme, že hovoríme o situáciách bežných materských škôl, keď deti nežijú v bilingválnom prostredí a osvojujú si cudzí jazyk takmer výlučne v situáciách organizovanej výučby cudzieho jazyka v materskej škole a to v pomerne obmedzenom rozsahu. Táto situácia však na druhej strane umožňuje čítať niektoré aspekty osvojovania cudzieho jazyka detailnejšie, pretože osvojovací postup je na jednej strane spomalený, no na druhej strane spojený s istými didaktickými zásahmi a projekciami. Nechceme reagovať na všeobecnejšie spory o tom, či má dôjsť k všeobecnému zavedeniu výučby cudzieho jazyka už v období predškolského veku. Dávame však isté konceptuálne opory pri chápaní výučby cudzieho jazyka v ranom období ako aj isté východiská pre profesijné zvládnutie výučby cudzieho jazyka a pre objasnenie jeho zmyslu v istých politických súvislostiach. Konceptuálne zaujímavým je poukázanie na fenomén telesnosti ako analytickej mriežky vnímania cudzojazyčného vzdelávania v materskej škole, prostredníctvom ktorej sa zvýznamňujú viaceré na prvý pohľad banálne aktivity realizované pri výučbe cudzích jazykov v ranom veku. Legitimizujú sa repetitívne telesné aktivity, zvýznamňuje sa performativita na prvý pohľad zbavená sémantických obsahov, ktoré sú však s ňou špecificky späté. Práve v súvislosti s diskurzívnou podstatou jazyka sa poukazuje na prepojenie s nediskurzívnymi formami učenia sa, ktoré diskurzívne prostredníctvom telesných aktivít dávajú osobitný význam. Ďalej možno vidieť kontextovosť cudzojazyčných lekcí sprostredkovaných samostatnými médiami, ktorými sú osobitné postavy či už lektorov alebo bábok, ktoré práve pre navodenie nevyhnutného osobitného kontextu sú jeho symbolickými nositeľmi. Práve z tohto hľadiska inklinujeme k štrukturácii organizačného režimu materskej školy, v ktorom bude mať cudzojazyčná výučba osobitné miesto a vymedzenie. Treba si uvedomiť, že dnes sa výučba cudzích jazykov realizuje v podmienkach multilingválnej Európy a tak jej realizácia v materskej škole napomáha predovšetkým cieľom deklarovaným v koncepte tzv. jazykovej propedeutiky, ktorá sa práve usiluje otvoriť priestor multilingválnosti bez preferovania konkrétneho jazyka pri povinnej výučbe v rámci jazykovej vzdelávacej politiky. Pri súčasnej politike, ktorá s ohľadom najmä na neoliberalne ciele favorizuje angličtinu ako prostriedok prípravy pružnej a mobilnej pracovnej sily, sú samozrejme výsledky prispievajúce k iniciovaniu multilingválnosti sporné.



## V. Neoliberálny obrat slovenskej vzdelávacej politiky

Už vyššie uvedený príklad cudzojazyčného vzdelávania a aj kapitola o globálnych trendoch vo vzdelávaní a v starostlivosti v ranom detstve ukazujú, že Slovensko nastúpilo cestu transformácie v podobe zväzovania aj tých najnižších stupňov vzdelávania (predprimárny a primárny) s ekonomickými cieľmi. Napr. v podobe podpory podnikateľského vzdelávania, rozvoja finančnej gramotnosti či cieleným zvýhodňovaním angličtiny, ako jazyka trhu práce, pred inými cudzími jazykmi.

Slovenská vzdelávacia politika je príkladom transformácie vzdelávacej sféry v postkomunistických krajinách. Postupná demokratizácia vzdelávania sa najprv diala v podobe decentralizácie a privatizácie a až od druhej polovice 90-tych rokov sa začína spájať s neoliberálnym modelom sociálnej správy. Neoliberálny model si adaptuje do svojich politických programov každé vládne zoskupenie. Kým koniec 90-tych rokov vo vzdelávacej politike ešte vyznieva ako úsilie dobehnúť vo vzdelávaní úroveň západných krajín, následné obdobie už badateľne prináša príklon k neoliberalizácii sektoru školstva a k ekonomizácii vzdelávacieho prostredia. Úplná asimilácia neoliberálnej agendy do oblasti vzdelávania prichádza spolu so vstupom Slovenska do Európskej únie, odkedy sa dá hovoriť, že slovenská vzdelávacia politika nastupuje cestu tzv. trvalého neoliberalizmu. Môžeme to demonštrovať na analýze vládnych dokumentov, najmä programových vyhlásení slovenských vlád od roku 1998 až do súčasnosti, ktorých texty dokumentujú neoliberalizačný proces v oblasti vzdelávania. Diferencovanosť jednotlivých vlád v zmysle striedania stredoľavých a pravicových vládnych kruhov signalizuje, že rovnako, ako v iných krajinách, neoliberalizmus nie je viazaný na stranícke ideológie, tie si ho adaptujú do svojich vlastných politických stratégií - takže je prítomný v politických preferenciách všetkých vlád. Cez vývoj vzdelávacej politiky na Slovensku štúdiá ukazujú, že neoliberalizmus aj v tomto prostredí v poslednom období získal povahu dobre usídleného, trvalého neoliberalizmu.

Viac ako dvadsaťročná história postkomunistickej éry krajín stredoeurópskeho a východoeurópskeho bloku nič nemení na skutočnosti, že tieto krajiny sa stále nachádzajú v procese transformácií a aj sú do súčasnosti označované ako transformujúce. Táto história však

umožňuje zachytiť základnú povahu uskutočňovaných sociálnych a iných zmien, ako sa odohrávajú v rozličných sektoroch spoločnosti. Je viac ako jasné, že počiatočné demokratizačné procesy spojené najmä s decentralizáciou a privatizáciou sa aj tu začali prepájať s vplyvmi neoliberalizmu, aj keď jeho intenzita mala v rozličných sektoroch rozličnú silu.

### **Neoliberalizácia ako pestrý proces**

Brenner, Peck a Theodore hovoria o „pestrom“ charaktere neoliberalizačných procesov, ktoré systémovo produkujú „geoinštitucionálnu diferenciaciu“:

„Od ich iniciálneho prejavenia sa v 70-tych rokoch 20. storočia sa neoliberalizačné regulačné experimenty vyvíjali v sporadickej, ešte nie pravidelnej, nelineárnej sekvencii, generujúc významné kumulatívne účinky alebo sedimentované modely v nerovnomom inštitucionálnom priestore svetového kapitalizmu“.

Uvedení autori pritom rozlišujú dve fázy neoliberalizácie. Prvú predstavovala nerovnomerná transformácia v rôznorodých kútoch sveta (tzv. disarticulated neoliberalization), na ktorú od 90-tych rokov 20. storočia nadväzovala tzv. hlboká neoliberalizácia.

Pri analýze lokálnych foriem neoliberalizmu treba brať do úvahy konkrétne neoliberalizačné procesy a akty a tieto detailne opisovať. Od opisov neoliberalizmu by sme sa mali posunúť k opisu „neoliberalizácie“ (neoliberalization), „ktorá uznáva mnohosť geografii neoliberalizmu prostredníctvom venovania pozornosti kontextuálnym špecifikám a lokálnym experimentom“.

K opatrnosti, resp. interpretačnej kontextuálnosti pôsobenia neoliberalizmu a neoliberalizačných procesov v konkrétnych podmienkach nabáda historicko-antropologické hľadisko. Hilgers hovorí o neoliberalizme ako o istej utópii v tom zmysle, že musíme vnímať „rozdiel medzi teoretickým a praktickým neoliberalizmom. Skutočnosť, že aplikáciu neoliberalizmu treba vnímať na pozadí historicity konkrétnych štátov Hilgers ilustruje na analýze neoliberalizácie krajín afrického kontinentu, v ktorých sa vlny deregulácií, privatizácií a inštitucionálnych reforiem stali súčasťou politiky stabilizácie, avšak so svojou vlastnou trajektóriou a v špecifických formách: tieto

dokumentujú, že diseminácia neoliberalizmu má vo svete aj iné varianty, ako ponúka západocentrický pohľad na neoliberalnú expanziu.

Sotva by sme za rovnorodé mohli považovať aj spôsoby aplikácie neoliberalizmu v samotnom západnom svete. Aj keď ide o hegemonický koncept, hegemonitu mu dodávajú najmä medzinárodné organizácie, ktoré dokážu presadiť svoju vôľu naprieč mnohým individuálnym krajinám. Neoliberalizmus nie je uplatňovaný v jeho čistej forme, sme skôr svedkami toho, že sa prejavuje v mnohých hybridných formách. Hybridizácia je podľa M. a S. Golubović daná dvomi skutočnosťami: Prvou z nich sú diferencované historické, sociálne a kultúrne podmienky, druhá sa vzťahuje na strategické prispôsobovanie širokých cieľov neoliberalných reforiem.

M. a S. Golubović rovnako konštatujú, že v ekonomicky rozvinutých krajinách je neoliberalizmus spoločným projektom konzervatívnych i sociálno-demokratických strán, aj keď sa tieto líšia na úrovni svojich vlastných neoliberalných stratégií. Neoliberalizmus nie je vecou straníckych ideológií, je rozvetvený komplexne – v ekonomickej sociológii sa hovorí o „včlenenom“ neoliberalizme. Pritom, ako uvádzajú M. a S. Golubović, mechanizmy, ktoré včlenenie umožňujú i spôsobujú, účinkujú na ideologickej, inštitucionálnej i sociálno-vzťahovej úrovni. Hegemoniálnosť neoliberalizmu stojí za jeho celosvetovým dosahom, na druhej strane „včlenenosť“ je koncept, ktorý umožňuje vnímať rozmanité spôsoby aplikácie neoliberalizmu v národných kontextoch.

Prepojenie diskurzívneho a nediskurzívneho, ekonomicky teoretického a politicky praktického je práve to, čo robí neoliberalizmus ako metanaráciu problematickým. Je zjavné, že „neoliberalizmus“ má „problematicky polysémický status“. Preto sa často objavuje názor, že skôr ako o racionálne podloženú abstrakciu, ide v prípade neoliberalizmu o chaotický a nesúdržný koncept, ktorému je najlepšie sa vyhnúť. Fisher, Gould a Haughton dokonca uvádzajú, že väčšina ekonómov sa danému pojmu vyhýba, no ten zostáva veľmi populárnym v neekonomických diskurzoch. Pojmové alternatívy sú naporúdzí a majú dokonca svoje sociokultúrne špecifiká. Davies, Gottsche a Bansel uvádzajú, že pojem neoliberalizmus alebo rozvinutý liberalizmus je najviac rozšírený v európskom diskurze, pričom jeho sémantické jadro vychádza z filozofických úvah o ľudskej slobode a povahe liberálnej humanity v zmysle vzťahu medzi individuum a spoločnosťou a v zmysle sociálnej etiky. Otvárajú sa tak najmä otázky autonómie,

zodpovednosti či slobody voľby. V Austrálii sa častejšie používa pojem ekonomický racionalizmus, v ktorom sa zdôrazňuje ekonomický aspekt liberalizmu v zmysle tematizácie vzťahu medzi individuum, vládou a trhom. V USA sa neoliberálna metanarácia spája najmä s pojmom neokonzervativizmus, ktorý upriamuje pozornosť najmä na politicko-ideologické aspekty. Do popredia sa dostávajú pravicové hodnotové systémy vládnutia s minimalizáciou účasti štátu na spravovaní spoločnosti.

### **Neoliberalizmus v diferencovaných rečových hrách**

Brenner, Peck a Theodore rozlišujú tri základné rečové hry o neoliberalizme. Každá z nich má vlastný typ racionality, vlastnú geopolitickú účinnosť a plní špecifické funkcie. Tá najklasickejšia vychádza z „kapitalistického prístupu“ a jeho diskurzívnym reprezentantom je M. Albert, ktorý používa príznačnú analógiu neoliberalizmu ako „neo-amerikanizmu“. Túto rečovú hru používajú najmä kontinentálne európski autori chápujúci neoliberalizmus ako importovanú angloamerickú ideológiu prinášajúcu liberálnu trhovú ekonomiku do podmienok „koordinovaných trhových ekonomík (CMEs)“ typickej napr. pre Nemecko. Tento diskurz tak pracuje s kultúrnymi pnutiami, ktoré sa vyostri v 90-tych rokoch 20. storočia ekonomickou stagnáciou Nemecka na rozdiel od amerického rastu. Neoliberalizmus ako „neo-Amerikanizmus“ tak predstavuje národný, teritoriálny a bipolárny jazykový režim chápujúci neoliberalizáciu ako *mimesis*, t.j. pripodobovanie národnej ekonomiky a vlády kultúrne cudzím modelom.

Druhý jazykový režim vychádza z „historicky materialistického prístupu“ a má teda silné neomarxistické konotácie. Jeho typickým predstaviteľom je S. Gill. Neoliberalizmus sa nechápe ako národne fundovaný režim, ale ako nedemokratický globálny unifikáčny a integračný fenomén vedúci k destabilizáciám a negatívnym efektom na rôznorodých úrovniach. Neoliberalizmus sa chápe ako mocenský režim s absolutistickými ambíciami podriaďujúci celý sociálny život trhovým silám. Namiesto logiky *mimesis* tu nastupuje logika zhora naoktrojovaného násillia. Neoliberalizmus sa tu dáva do súvislosti s globalizáciou, ktorá sa sama chápe ako dôsledok neoliberálnych transformácií, a so zvyšovaním významu a vplyvu transnacionálnych korporácií a organizácií. Význam národných vlád sa chápe ako zásadne redukovaný a národné špecifiká sociálnej správy sa chápu ako ťažko udržateľné. Neoliberalizmus sa chápe ako všetko prenikajúci „svetový poriadok“. Tromi poslednými úlohami národných vlád

v takomto poriadku sú tzv. tri C – dôveryhodnosť vlády (credibility), politická konzistentnosť (consistency) orientovaná na udržiavanie dôvery investorov (confidence).

Tretí jazykový režim o neoliberalizme reprezentujú tzv. governmentálne prístupy. Ich základným východiskom je odmietanie opisovania neoliberalizmu ako neoliberalizmu s veľkým N, či už ako veľkej národnej alebo nadnárodnej formácie. Odmieta sa vnímanie neoliberalizmu ako metafory ekonomického tsunami. Predstaviteľmi tohto vnímania sú A. Ong či N. Rose. Vychádza sa skôr z mikrosociologickej perspektívy, z analýz konkrétnych techník sociálnej správy či vládnutia, z každodennej normativizácie, t.j. z toho, čo Foucault označil ako súbor mikromocí. Základným je predpoklad penetrácie neoliberalizmu zdola, cez nerefektovanú prax, konkrétne praktické opatrenia, ktoré prenikajú do rôznorodých diverzných sociálnych a sociopolitických kontextov (do sociálnej starostlivosti, zdravotníctva, školstva, ale aj do domácností, rodín, komunít či dokonca individuálnych subjektivačných procesov). Mikroúroveň analýz je tu precízne vyjadrená v riešení otázky povahy identity a individuality človeka v podobe neoliberalného, tzv. podnikavého subjektu. Neoliberalizmus tak získava svoju legitimitu cez každodenné interakcie a ontologické transformácie a nie cez manifestné implantovanie celospoločenských transformácií. Preto sa v governmentálnom čítaní ako objekt analýzy chápe neoliberalizmus s malým „n“. Tento typ analýzy slovenského prostredia sme vykonali v iných štúdiách. V tomto texte sa sústreďujeme skôr na analýzy tých slovenských podmienok, ktoré spôsobovali prenikanie neoliberalných modelov do vzdelávania prostredníctvom cielených systematických reforiem realizovaných prostredníctvom vládnych programov a akcií.

### **Neoliberalná realita Slovenska**

Slovensko je zaujímavé tým, že v rámci postkomunistických krajín stredoeurópskeho regiónu (krajín tzv. Vyšegrádskej štvorky) podniklo ojedinelú ekonomickú transformáciu zásadného rozsahu a v komplexnej podobe. Transformácia v zmysle celoplošnej neoliberalizácie nebola v tomto prípade konštatovaná len z kritickej pozície historicky materialistického postoja vnútornej ľavicovej opozície. Slovensko bolo unikátne tým, že sa v tomto období aj vo vonkajších ekonomických diskurzoch začalo vnímať ako výkladná skriňa neoliberalných reforiem (aj keď vieme, že pred ním ešte zásadnejšiu a extrémnejšiu neoliberalizáciu podstúpili

postkomunistické pobaltské krajiny). Tento typ označovania prijal aj odborný zahraničný ekonomický diskurz hovoriaci napr. o „slovenskom neoliberalnom obrate“.

Radikálna neoliberalizácia sa v prípade Slovenska začala a následne dynamizovala najmä počas dvoch vlád pod vedením Mikuláša Dzurindu (1998-2006).

V slovenskom porevolučnom kontexte treba procesy demokratizácie chápať v nadväznosti na procesy neoliberalizácie. Exemplárnym príkladom je tzv. kupónová privatizácia, ktorá bola chápaná ako ekonomický nástroj demokratickej účasti občanov na správe štátu a hospodárstva. Aj keď táto absolútne zlyhala, predstava pevnej väzby medzi demokraciou a voľným trhom bola intenzívne v česko-slovenskom kolektívnom vedomí zakorenená. Prepojenie politického a ekonomického vyplýva zo samotnej podstaty neoliberalizmu, ktorou je chápanie voľného obchodu a trhu ako základnej formy demokracie.

### **Slovensko vo svetle troch rečových hier**

Spomínané tri rečové hry o neoliberalizme opísané Brennerom, Peckom a Theodoreom možno demonštrovať na príklade neoliberalných reforiem na Slovensku, masívne uplatňovaných od roku 2002 do roku 2006 počas vládnutia pravicovej resp. stredopravicovej vlády pod vedením Mikuláša Dzurindu. Bezproblémový je už prvý spôsob čítania slovenského neoliberalizmu ako „neoamerikanizmu“ v bipolárnom a mimetickom slova zmysle. Centralistický, postkomunistický spôsob sociálnej správy (ako tradičný pól) bol konfrontovaný a nahradený opatreniami, ktoré sa kultúrne a mimeticky upínali k riešeniam pochádzajúcim z amerických liberálnych teórií a aj amerických reformných skúseností. Mnohí z reformátorov (a ich poradcovia) mali s danými opatreniami reálne skúsenosti vzhľadom na ich predchádzajúce štúdium a kontakty v USA. Tieto skúsenosti následne viedli privatizáciu štátnych monopolov a bánk, fiškálnu reformu, dôchodkovú reformu založenú na trojpilierovosti a aj reformu zdravotníctva. Tá sa priamo snažila zaviesť trhovú logiku do poskytovania zdravotníckych služieb tak poisťovňami, ako aj nemocnicami. Zároveň boli zavedené rôzne typy poplatkov za zdravotnú starostlivosť. Priame americké návody viedli aj reformu justície, kde napr. zásada „trikrát a dost“ bola variantom kalifornského systému *three strikes and you're out*. Tento typ asimilácie bol dokonca označený ako tzv. „kalifornizácia slovenského právneho systému“.

Neomarxistické čítanie slovenského neoliberalizmu ako totalitného globalizovaného neoliberalizmu s veľkým „N“ taktiež bolo a je na programe dňa. Neoliberálny obrat sa tak chápe ako dôsledok tlaku investorov, pričom do roku 2002 bolo Slovensko najviac zaostávajúcou stredo európskou transformujúcou sa krajinou z hľadiska počtu a schopnosti získania zahraničných investícií. Zároveň sa zvyšoval tlak EÚ, ktorá zavádzanie neoliberálnych opatrení podporovala a zároveň dôrazne upozorňovala na neplnenie kritérií pre vstup Slovenska do EÚ. Hrozba nečlenstva Slovenska v EÚ bola významným dynamizačným faktorom. Negatívne vysvedčenia dostávalo Slovensko aj od OECD, v hodnoteniach Svetovej banky a ďalších transnacionálnych organizácií. Obrat k neoliberalizmu bol teda dôsledkom aj externých krízových diagnóz.

Kľúčové však boli vnútorné faktory na sociálnej mikroúrovni. V situácii krízou zmietaného vládnutia Vladimíra Mečiara v rokoch 1994-1998 (a s ním spojených sociálnych a politických rozporov) sa v následnom období vyvinula špecifická forma mentality správy, governmentality, ktorá viedla k špecifickým praktickým riešeniam. Tie nakoniec ani po roku 2006 neboli zásadne spochybňované stredo-ľavicovou vládou R. Fica. Dôchodkový ako aj daňový systém zostal s kozmetickými úpravami zachovaný. Čo sa konštituuje je „unikátna forma sociálne liberálneho kapitalizmu“.

Tento governmentálny diferencujúci pohľad na slovenský neoliberalizmus s malým „n“ je nevyhnutný aj preto, lebo niektoré oblasti sociálnej správy zostali v období 2002 – 2006 neoliberalizácie ušetrené. Zaujímavá je práve oblasť vzdelávania. Minister financií I. Mikloš mal eminentný záujem o neoliberálnu transformáciu vo vzdelávaní, ktorú zhmotnil vo svojom programe *Minerva* reagujúcom na Lisabonskú stratégiu EÚ utvárať konkurencieschopné národné „poznatkové ekonomiky“. Táto snaha, ktorá zahŕňala ako jedno z opatrení aj školné na univerzitách, však ako jedna z mála oblastí vo vládnom programe nebola naplnená. Paradoxne, mnohé aspekty neoliberálneho programu vo vzdelávaní začala uplatňovať až ľavicovo a národne orientovaná koalícia pod vedením Róberta Fica od roku 2006 do roku 2010.

Pri čítaní slovenských neoliberálnych narácií treba mať na pamäti ešte jednu rovinu čítania neoliberalizmu, ktorá bola typická tak pre prvú slovenskú dôsledne neoliberálnu vládu pod

vedením Mikuláša Dzurindu (2002-2006) a taktiež aj pre pravicové zoskupenie vládnuce na Slovensku od roku 2010 do roku 2012 pod vedením Ivety Radičovej. Pre tieto vlády totiž platí, že neoliberalizmus pre ne predstavoval explicitný „ideologický hegomonický projekt“, bol pre ne vedúcou „intelektuálnou formáciou“. Na vláde I. radičovej to možno vidieť tak, že nominovala do svojich vysokých výkonných štruktúr (ktoré na Slovensku predstavuje najmä funkcia tzv. štátneho tajomníka ministerstva) predstaviteľov *Nadácie F. A. Hayeka* na Slovensku a zároveň spolumahajiteľov spoločnosti *Hayek Consulting* I. Švejnu a M. Chrena. I. Švejna, člen *Mont Pèlerin Society*, bol štátnym tajomníkom ministerstva dopravy, M. Chren, angažovaný v projektoch *Svetovej banky*, bol štátnym tajomníkom ministerstva hospodárstva. Previazanosť vlády s podnikateľskou sférou bola v roku 2010 medializovaná v podobe tzv. „kauzy hayekovci“, keď I. Švejna zložil svoju funkciu, keďže spoločnosť *Hayek Consulting* získala štátnu zákazku od agentúry patriacej pod ministerstvo hospodárstva, kde bol štátnym tajomníkom M. Chren.

Samozrejme, že národné špecifiká a vývinové tendencie slovenskej neoliberalizácie treba čítať aj v kontexte členstva Slovenska v EÚ od roku 2004. Externé tlaky zavádzajú neoliberálnu agendu, ktorá bola viac alebo menej explicitnou podmienkou členstva SR v EÚ, totiž neoslabili ani po vstupe SR do EÚ. Neoliberalizačné procesy však majú v Európe svoje špecifiká v podobe odmietnutia anglosaského ortodoxného neoliberalizmu v prospech neoliberalizmu v štýle kontinentálnej Európy artikulovaného modernizovaným sociálnodemokratickým diskurzom. Zvláštne spojenie neoliberálneho a sociálnodemokratického bolo umožnené prostredníctvom „asymetrickej viacúrovňovej správy“ v rámci EÚ, kde otázky podpory trhu a konkurencieschopnosti sa stali záležitosťou nadnárodnej celoeurópskej správy, zatiaľ čo otázky sociálnej ochrany a rovnosti zostali najmä otázkami národných politík členských krajín. Van Apeldoorn zároveň tvrdí, že tento mechanizmus sociálnej správy spôsobil úplnú podriadenosť princípov sociálnej ochrany a rovnosti ekonomickému liberalizmu. Katalyzátorom tohto vzťahu bola Lisabonská stratégia EÚ inštalujúca myšlienku globálnej ekonomickej kompetitívnosti štátov EÚ.

### **Vzdelávanie: od politiky dobiehania ku globálnemu neoliberalizmu**

Pre nástup neoliberálnej vlny do oblasti vzdelávania na Slovensku je, podobne ako v iných postkomunistických krajinách, typická špecifická cesta jeho presadzovania. Podhubím sa mu



hneď po páde komunizmu stala prvá vlna decentralizácií, ktorá ešte priamo nesledovala neoliberalné ciele, prejavila sa najmä v diverzifikácii správy škôl prostredníctvom pluralizácie zriaďovania škôl a prenosu riadiacich kompetencií z centra na regionálne štruktúry - jednou z prvých akcií v sektore vzdelávania na Slovensku bolo prijatie zákona o štátnej správe v školstve a školskej samospráve, ktorá do prostredia vzdelávania vyslala významný decentralizačný signál. Prvá decentralizačná vlna sa diala predovšetkým v mene demokratizácie a humanizácie spoločenských pomerov, včítane sektoru vzdelávania. Až koniec 90-tych rokov a ďalšie obdobie priniesli zvýšené úsilie reformovať vzdelávanie v zmysle neoliberalnej agendy, ktorá, ako všade inde, stojí na domácich faktoroch, ale aj na zvyšujúcich sa zahraničných vplyvoch (kľúčovým bol na Slovensku vstup do Európskej únie v roku 2004). Aj keď sa každý reformný krok a v každom období po páde komunizmu vníma ako krok k ďalšej demokratizácii vzdelávania, až práve neoliberalizácia vzdelávania vniesla do tohto prostredia špecifický typ demokracie – demokracie voľného trhu. Dve relatívne odlišiteľné fázy demokratizácie školských systémov postkomunistických krajín poukazujú na to, že hoci sa až do súčasnosti transformácia vzdelávania deje práve v mene zvyšovania demokratizácie vzdelávacieho prostredia, nastal posun v motívoch demokratizačných procesov smerom k neoliberalizácii.

Analýza Programových vyhlásení slovenských vlád od roku 1998 symptomaticky poukazuje na ruptúry v politickom diskurze a v rozhodovaní vo veciach vzdelávania a školstva. Pre Programové vyhlásenie koalície širokospektrálnej vlády pre roky 1998 až 2002 je kapitola o vzdelávaní charakteristická tým, že jej tézy sú svojim spôsobom všeobecnejšie a dominuje v nej najmä odhodlanie na vykonanie opatrení pre prijatie Slovenska do Európskej únie a na zvýšenie prosperity krajiny. Deklaráciou vlády je, že:

„...chce vytvoriť spoločnosť, v ktorej vzdelávanie bude zdrojom dlhodobej prosperity Slovenska, čo ovplyvní postavenie Slovenska v Európe, ako aj všestranný rozvoj osobnosti a uplatnenie každého občana“. „Úlohou štátu bude vytvárať podmienky na zabezpečenie kvality poskytovanej výchovy a vzdelávania a zaistenie rovnocennosti s vyspelými európskymi krajinami.“

Motívom vládnych opatrení má byť najmä schopnosť vyrovnat' sa s ostatnými európskymi krajinami a rozšírenie akčného rádia občanov Slovenska smerom na „rodiaci sa“ európsky trh práce:

„Vláda urobí konkrétne kroky, aby doklady o získanom stupni vzdelania a schopnosti vykonávať povolanie boli v medzinárodnom meradle navzájom uznávané a umožňovali našim občanom uplatniť sa na rodiaťom sa európskom trhu práce.“

Zjavné je zdôrazňovanie „prosperity“ namiesto konkurencie a význam vzdelávania pre postavenie štátu smeruje najmä do vnútra krajiny a nie k získaniu konkurenčnej výhody voči „súperiacim“ partnerom. Tento program súbežne pracuje s pojmom sociálne cítenie, ktorý je chápaný ako základ „stability spoločnosti“. Aj tu sa znova ukazuje smerovanie výchovy a vzdelávania do vnútra spoločnosti.

Hlavný motív vstupu do EÚ sa svojim spôsobom odráža v tom, že v programe ešte absentuje obraz sebavedomého neoliberalného subjektu vzdelávania investujúceho seba samého na globálnom pracovnom trhu. Prevláda tu postkomunistický komplex zdedenej nedostatočnosti, takže cieľom je túto nedostatočnosť prekonať úsilím stať sa rovnocenným partnerom. Takže kľúčový je aspekt kolektívnej identifikácie pred aspektom individuálnej diferenciácie.

Programové vyhlásenie vlády na obdobie 2002 až 2006 reprezentuje vládu s kontinuitou voči predchádzajúcej, avšak ešte so zreteľnejším pravicovým zameraním. V časti programového vyhlásenia pre oblasť vzdelávania však sotva možno zachytiť kontinuitu, naopak, je tu badateľná evidentná politická zmena. Tú umožnilo práve jednoliatejšie ideologické nastavenie vlády smerujúce k pravicovým postojom. Ako sme uviedli vyššie, táto vláda odštartovala proces hlbokjej celospoločenskej neoliberalizácie. Treba si však uvedomiť, že Slovensko na začiatku pôsobenia tejto vlády ešte nebolo členom Európskej únie (tým sa stalo až v roku 2004), preto nebolo nútené bezvýhradne prijať európsku sociálnodemokratickú hybridnú formu neoliberalizmu, ktorú už vtedy iniciovala tzv. Lisabonská stratégia (z roku 2000). Vládne elity na Slovensku boli skôr personálne napojené na anglo-americký neoliberalný model, ktorý dôsledne preniesli aj do vládneho programu týkajúceho sa vzdelávania. Tento model nerátal so štátne centralizovanou a normatívnou formou neoliberalizácie, ale pracoval s individualisticky orientovanou, komunitnou a decentricky (odspodu) zameranou formou neoliberalizmu.

V tomto vládnom programe dochádza k zásadnej zmene v chápaní zmyslu vzdelávania v spoločnosti. Vzdelávanie je jednoznačne nastavené voči ekonomickým cieľom, v ktorom je ako jednotka úspechu zasadené aj investujúce a celoživotne učiace sa individuuum:

„Nástup informačnej spoločnosti a globalizácia ekonomiky vedú k novému vnímaniu vzdelávania a jeho úlohy v spoločnosti. Rozvoj technológií a premeny trhu práce vyžadujú celoživotné učenie sa. Vzdelanie sa stáva kľúčom k životnému úspechu, najlepšou investíciou do budúcnosti...“

„Prioritou bude realizácia práva na slobodnú voľbu vzdelávacej cesty a jej prostredníctvom vytvorenie podmienok pre každého jednotlivca plnohodnotne žiť a úspešne sa uplatniť na európskom trhu práce.“

Vzdelávanie je v tomto programe prvýkrát definované ako služba individuám či rodinám zameraná na ich potreby a na ich osobný úspech. Komplementárne s tým je vzdelávanie významne zasadené do ekonomizujúceho diskurzu, čím je v tomto prípade zdôvodnené hovoriť o ekonomizujúcom komunitarizme. Vládny program deklaruje, že:

„Školu považuje za otvorené spoločenstvo žiakov, učiteľov a rodičov, ktorého hlavným poslaním je poskytovať komplexné služby v oblasti výchovy a vzdelávania každej rodine a ďalším odberateľom v rámci celoživotného vzdelávania na základe slobodnej ponuky a dopytu po týchto službách.“

Možno teda vidieť používanie ekonomických pojmov na opis školského a vzdelávacieho prostredia a procesov v ňom prebiehajúcich. Proces postupnej individualizácie vzdelávania ako služieb nevyhnutne sprevádza individualizovaný a diferencovaný pohľad na školské prostredie. Na systémovej úrovni vládny program sleduje silnú diferenciaciu škôl a zároveň deklaruje rovnaké podmienky pri zriaďovaní škôl pre všetky zakladajúce subjekty (štát a rôzne neštátne subjekty). Možno tak sledovať trajektóriu oslabovania úlohy štátu v správe vzdelávania. Túto logiku sleduje aj proklamované zavedenie tzv. dvojúrovňového kurikula ako nástroja na decentralizáciu vzdelávacích obsahov, či požiadavka diferencovaného platového ohodnotenia učiteľov podľa ich individuálnych výkonov:

„Vláda vypracuje realizačné kroky na obsahovú prestavbu výchovy a vzdelávania s dôrazom na dvojúrovňový participačný model obsahu vzdelávania zložený zo štátneho a školského kurikula.“

Deklarovaná decentralizácia a komunitaristická orientácia je však na druhej strane vyvažovaná inými, sprostredkovanými centralizačnými nástrojmi, opäť sa viažucimi na ekonomickú racionalitu. Spolu s decentralizovaným dvojúrovňovým kurikulumom vládny program artikuluje potrebu zavedenia centrálnych štandardov a efícienciu vzdelávacích výsledkov. Podľa programu, vláda:

„Bude iniciovať vytvorenie celoštátnych štandardov vzdelávania spolu so systémom ich monitorovania pre všetky úrovne vzdelávania a ich finančnú kalkuláciu.“

### **Na ceste k trvalému neoliberalizmu**

Počas realizácie vládneho programu pre roky 2002 až 2006 však prišlo na úrovni vládnej vzdelávacej politiky k zásadnej zmene. Tá sa spája jednak so vstupom Slovenska do EÚ v roku 2004 a s následnou revíziou Lisabonskej stratégie na celoeurópskej úrovni v tom istom roku (tzv. Wim Kokova správa). Slovenská vláda, ako všetky ostatné vlády európskych krajín, boli vyzvané vykonať opatrenia, aby svoje vládne programy a plánované kroky adaptovali na svoje podmienky a vytvorili národné stratégie naplňania lisabonských cieľov. Slovenská vláda preto v roku 2005 pripravila programový dokument *Stratégia rozvoja konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010: Lisabonská stratégia pre Slovensko* (na Slovensku je táto stratégia známa pod názvom *Minerva*), v ktorom sa pôvodný program pre vzdelávanie otočil smerom ku globálnemu európskemu vzdelávaciemu diskurzu, ktorý, ako opisuje aj Van Apeldoorn, si v celej Európe osvojila aj sociálna demokracia a teda nie je špecifický len pre istú časť politického spektra. V tejto stratégii sa prvýkrát objavuje identická podoba školskopolitického diskurzu, ktorý budeme nachádzať vo vládnych dokumentoch nasledujúcich períod bez ohľadu na stranícke zloženie vládnuvich kruhov v slovenských podmienkach. Ide o diskurz ekonomickej konkurencieschopnosti v podmienkach vzdelávania slúžiaceho vedomostnej spoločnosti a ekonomike, prostredníctvom kompetentnej, komunikačne a informačne gramotnej, flexibilnej pracovnej sily.

Rukopis vlády v tomto období je v uvedenom dokumente čitateľný najmä v zdôrazňovaní minimalizovania zásahov štátu do voľného fungovania trhu, v kladení dôrazu „na spoluzodpovednosť jednotlivca a jeho rodiny za riešenie vlastnej situácie“, v tom, že „hlavnú zodpovednosť za vytvorenie adekvátneho sociálneho a ekonomického zázemia pre seba a svoju rodinu musí niesť jednotlivec“, v chápaní „spoluúčasti študentov na hradení nákladov na štúdium“, v kombinácii s pôžičkovým systémom ako prostriedku zlepšenia prístupnosti vzdelávania.

Stratégia *Minerva* naštartovala v našich podmienkach trvalý neoliberalizmus a jej idey prestupovali cez všetky ostatné vlády až do súčasnosti bez ohľadu na to, či boli pravicové alebo ľavicové. Zmenou vlády v roku 2006, kedy sa nová stredo-ľavá vláda konfrontuje s pravicovou politikou tej predchádzajúcej, nové vládne zoskupenie kontinuálne pokračuje v projekte budovania znalostne ekonomiky naštartovanej ideami *Minervy*. V roku 2008 táto vláda vytvára Koncepciu rozvoja krajiny pod názvom *Modernizačný program Slovensko 21* a zakladá Komisiu pre vedomostnú spoločnosť vedenú podpredsedom vlády pre vedomostnú spoločnosť, európske záležitosti, ľudské práva a menšiny. Uvedený dokument je reakciou na zintenzívnený tlak Európskej komisie vyplývajúci z jej hodnotenia *Konvergenčného programu Slovenskej republiky na roky 2004-2010* a taktiež tlaku vychádzajúceho zo *Strategickej správy o obnovenej Lisabonskej stratégii pre rast a zamestnanosť: nový cyklus (2008-2010)*. Znenie dokumentu *Modernizačný program Slovensko 21* jasne dokladuje akceptovanie európskej neoliberalizácie s príklonom k jej sociálno-demokratickému kontinentálne európskemu variantu, pričom vláda, v úvodných statiach svojho programového vyhlásenia, kde avizuje tvorbu tohto dokumentu, potvrdzuje a deklaruje univerzálnu hodnotovú validitu tejto formy neoliberalizmu pre akékoľvek ďalšie vlády:

„Vláda SR vytvorí všetky... podmienky, aby sa vypracovala ucelená ‘Stratégia rozvoja Slovenskej republiky v strednodobom a dlhodobom horizonte’, ktorú predloží na širokú odbornú a verejnú diskusiu a prijme len po dosiahnutí širokej politickej dohody. Tým zabezpečí kontinuitu a stabilitu zásadného strategického smerovania Slovenskej republiky bez ohľadu na program a ideológiu po sebe nastupujúcich vládnych koalícií.“

Samotná vzdelávacia politika, ako ju formuluje vláda z roku 2006 vo svojom programovom vyhlásení, subordinuje túto politiku voči konceptu vedomostnej spoločnosti, ku ktorej sa hlási ako k základnému kameňu demokracie. Tradičná štruktúra vládnych programov vyjadrená v kapitolách sociálna oblasť, zdravotníctvo, školstvo, kultúra je po prvýkrát nahradená kapitolami sociálna oblasť, zdravotníctvo, vedomostná spoločnosť, kultúra. Vzdelávanie je tu teda vyjadrené ako subordinát kapitoly o vedomostnej spoločnosti.

Nástup na novú cestu neoliberalizácie je dobre čitateľný v porovnaní s niektorými ojedinelými návrhmi opatrení obsiahnutými v pôvodnej verzii *Minervy*. Napr. v prípade návrhu na zavedenie školného pre študentov vysokých škôl možno túto stratégiu v tomto dokumente opísať ako stratégiu zdola, ktorou sa neoliberalná spoločnosť utvára na báze sebautvárania podnikavých indivíduí cez vlastné motivácie a kapacity. Sociálno-demokratický variant neoliberalizácie obsiahnutý v *Modernizačnom programe Slovensko 21* je artikulovaný v podobe centrálne riadenej produkcie humánneho kapitálu. Príkladom je opatrenie na zmeny priorít v cieľoch vzdelávania vyjadrené v ich presmerovaní na kompetencie testované v medzinárodných evaluačných nástrojoch. Doslovne sa spomína význam testovania PISA, na základe ktorého sa má uskutočniť zmena obsahu vzdelávania:

„Vláda preto prijme opatrenia, najmä redefinuje kurikulá základných a stredných škôl, najmä slovenčiny, prírodných vied, matematiky a informatiky, ktoré budú explicitne zamerané na rozvoj zručností čítania s porozumením, numerickej gramotnosti a poznatkov prírodných vied. Zmena bude zameraná na podporu kreativity, schopnosti logického usudzovania, vnímania súvislostí, získavania a interpretácie informácií, schopností pochopiť, využiť a uvažovať o napísanom a iné zručnosti využiteľné na trhu práce a v praktickom živote.“

Jednou zo základných vzdelávacích priorít sa stáva rozvoj podnikateľských zručností spolu s finančnou gramotnosťou a to tak, že sa majú priamo ako obsahy zavádzať do školského vyučovania, aby absolventi škôl disponovali požadovanými podnikateľskými zručnosťami:

„Tieto zručnosti sa vzťahujú na proaktívne riadenie projektov, účinnú reprezentáciu a vyjednávanie, na schopnosť pracovať individuálne a spoločne v tímoch a prijímať prípadné riziká. Zahŕňajú aj kreativitu, inovácie a prijímanie rizika, ako aj schopnosť plánovať a riadiť

projekty so zámerom dosiahnuť ciele. Bude sa realizovať v spolupráci s podnikateľským a neziskovým sektorom širokým spektrom aktivít, najmä formou študentských mikrofirm, úpravou učebných osnov (voliteľný predmet), rôznymi formami vzdelávacích programov, atď.“

Vláda obdobia 2006 a 2010 bola prvá, ktorá sa odhodlala zrealizovať reformu školského systému, ktorej princípy už vlastne vyjadrila pravicová vláda z roku 2002 a ktorá už vtedy sľubovala napr. decentralizáciu obsahu vzdelávania prostredníctvom dvojúrovňového kurikula. Táto reforma, spustená v roku 2008 bola sprevádzaná zásadnou zmenou školských zákonov, ktoré nevykonali nič iné, len že aplikovali neoliberalnú agendu školskej politiky artikulovanej už predchádzajúcimi vládami. Pritom typické bolo centralistické zavedenie takejto reformy, ktoré narazilo na vysokú mieru nekompatibility s reálnym školským prostredím, napriek tomu, že toto prostredie sa už dávno hlásilo k reformným snahám. Spôsob decentralizácie, ktorý bol takouto reformou do školského prostredia zavedený, nebol sprevádzaný nadšením zo strany školskej praxe, pretože centrálna stratégia decentralizácie bola chápaná ako opak demokratizácie a prejav centralistickej vôle.

Európska neoliberalná agenda sa v oblasti školstva nezmenila ani po zmene vládnych garnitúr v roku 2010, kedy sa na scénu opätovne dostáva pravicové zoskupenie pod vedením Ivety Radičovej. Vo svojom vládnom programe toto zoskupenie pokračuje v zdôrazňovaní toho, že školské prostredie má byť prostredím plným súťaživosti na všetkých možných úrovniach. Vo vládnom vyhlásení dominuje, v súlade s Lisabonskou stratégiou, konkurencieschopnosť. Podporujú sa všetky mechanizmy, ktoré dokážu túto schopnosť dynamizovať, najmä evaluačné nástroje internej a externej povahy, národného a medzinárodného charakteru, ústiace do rankingov škôl a školského systému, pretože vláda požaduje „zvýšiť dostupnosť informácií o výstupoch a výsledkoch škôl pre verejnosť“. Systém „interného a externého hodnotenia kvality vzdelávania základných a stredných škôl“ má byť dokonca povinný. Posilniť sa má aj nezávislé externé testovanie garantované štátom. Nachádzame tu teda rovnaký typ centrálne neoliberalizačného dôrazu, ako bol artikulovaný v *Modernizačnom programe pre Slovensko 21* z dielne predchádzajúcej stredoľavicovej vlády. Túto líniu potvrdzuje aj deklarovanie povinného predškolského vzdelávania, spolu so zavedením povinnej výučby anglického jazyka od úrovne primárneho vzdelávania. Časť týchto opatrení sa vláde Ivety Radičovej podarilo realizovať, aj keď vláda predčasne končí rozpadom koalície začiatkom roku 2012.

V rámci svojho fungovania však vláda ešte v roku 2011 schvaľuje inováciu pôvodného projektu *Minerva* pod označením *Minerva 2.0 - Slovensko do prvej ligy*, ktorá je dôsledkom kritických konštatovaní o stave Slovenska pri napĺňaní ideálov vedomostnej ekonomiky. Ako možno vidieť už z názvu, dokument pritvrdzuje v sledovaní súťaživosti ako ústredného motívu dynamizácie spoločnosti. Pri otázkach vzdelávania dokument veľmi systematicky využíva konkurenčnú mentalitu, keď slovenský školský systém či vzdelávacie výsledky žiakov porovnáva cez systémy rebríčkov so susednými a inými krajinami. Z evaluácií preberá aj odporúčania k obsahovej reforme vzdelávania – opäť vyzýva ku kurikulárnej transformácii smerom k rozvoju kľúčových kompetencií, čitateľskej, matematickej, prírodovednej, finančnej a digitálnej gramotnosti. Ako osobitná výzva sa formuluje znovuposilňovanie podnikateľskej výchovy ako kľúča k hospodárskemu rozvoju v ére vedomostnej spoločnosti:

„Preskúmame a prepracujeme vzdelávacie programy pre podnikateľské vzdelávanie na základných a stredných školách a podporíme ho na všetkých stupňoch škôl. Výučba sa sústreďuje nielen na procesné aspekty zakladania a riadenia firiem, ale hlavne na vstúpanie zručností ako je iniciatívnosť, podnikavosť, kreativita, prijímanie rizika a schopnosť plánovať a riadiť projekty zamerané na dosiahnutie konkrétnych cieľov.“

Jasne vidíme, že tu už naplno funguje predstava neoliberálneho seba-podnikavého subjektu ako cieľovej kategórie vzdelávania.

Po predčasných voľbách v roku 2012 vládnu moc preberá jednostranícky ľavicový sociálno-demokratický vládny kabinet. Ako však nasvedčuje programové vyhlásenie tejto vlády, trvalosť neoliberálneho smerovania vzdelávacej politiky je spečatená a vo svojich hlavných tézach sa nijakým spôsobom neodlišuje od téz predchádzajúcich vlád. Vládna politika vzdelávania sa nesie na vlně konkurencieschopnosti, podporovania finančného vzdelávania, posilnenia vzdelávania s prírodovedným a technickým zameraním, opätovne sa spomína významnosť evaluačných nástrojov ako napr. PISA pri zabezpečovaní konkurencieschopnosti a primát má vzdelávanie s jeho priamym prepojením s praxou. Riadenie školstva v programe podporuje mix verejného a podnikateľského sektora na dosiahnutie definovaných cieľov:



„Vláda podporí výraznejšie aktivity podnikateľskej sféry do oblastí celého školstva, ako nástroja konkurencieschopnosti a trvalej udržateľnosti v globálnom prostredí.“

Symptomatically, aj v tomto programovom vyhlásení sa program pre vzdelávanie asimiluje do kapitoly o vedomostnej spoločnosti. Vzhľadom na krátkosť pôsobenia tejto vlády možno teraz len dodať, že ide o prvú vládu, ktorá je konfrontovaná s masívnymi štrajkami učiteľov, takže jej reakcie pre nasledujúce obdobie môžeme len očakávať.

Napriek tomu sa súčasný slovenský minister školstva Dušan Čaplovič dôrazne hlási ku kritike neoliberalizmu, keď zdôrazňuje prílišnú liberalizáciu v doterajšom vývoji slovenského školstva a otvorene odmieta neoliberalizmus.

Zaujímavé však je, čo zjavne platí aj pre Slovensko s dnešnou sociálnodemokratickou vládou, že neoliberalné formy vedenia sa nepodarilo vypudieť z foriem sociálnej správy. Aj keď cesta Slovenska k trvalému neoliberalizmu bola unikátnou cestou postkomunistickej transformácie, konvergenie s neoliberalnými baštami sú naporúdzí. Podľa Halla sa však s ohľadom na dlhodobejšiu retrospektívu obdobné dialo s politikou Nových Labouristov T. Blaira v nadväznosti na politiku B. Clintona, keď vznikol „hybridný variant neoliberalizmu Nových Labouristov“ posúvajúc sa od stredo-ľavej orientácie k orientácii stredo-pravej. Orientačným bodom sa pri tejto politike stáva „manažeriálna marketizácia“ postupujúca takým spôsobom, že „ekonomika boli aktívne liberalizovaná, zatiaľ čo spoločnosť bola zviazaná legislatívou, reguláciou, monitoringom, kontrolou...“ Od tejto politiky sa podľa Halla neodklonil ani G. Brown a ani konzervatívno-liberálna demokratická koalícia D. Camerona.

V USA možno nástup trvalého neoliberalizmu vo vzdelávaní vidieť vo federálnom programe G. Busha mladšieho po jeho vstupe do prezidentského úradu v roku 2001 s názvom *No Child Left Behind*. Program, napriek vážnym výhradám z oblasti školskej praxe a akademickej oblasti, kontinuálne prebral a rozvinul aj demokratický kandidát B. Obama. Mathisonová a Ross nazvali túto skutočnosť ako „liberálno-konzervatívna aliancia“. Napriek hybridným koreňom a špecifickým historickým a kultúrnym podmienkam usádzania sa neoliberalizmu v krajinách rozličných kútov sveta platí, že neoliberalizácia je globálne všeobecne usídlená a ako taká sa udržiava v aktívnosti lokálnymi cestami trvalosti.

Absolvované stáže v mnohých svojich aspektoch potvrdzovali výskyt lokálnych (národných) foriem neoliberalnej správy aj v oblasti predškolského vzdelávania. Preto sa aj oblasť predprimárneho vzdelávania stala pevnou súčasťou analýz neoliberalnej governmentality.

## **Literatúra**

Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 4, no. 3, 286-299.

Baker, B. (1998). Child-Centered Teaching, Redemption, and Educational Identities: A History of the Present. *Educational Theory* 48, no. 2, 155-174.

Bredenkamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Sewing Children from Birth through Age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Bredenkamp, S. Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs (revised ed.)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bourdieu, P. 1996. "Wie Maos rotes Tuch." *Der Spiegel* 50: 172-179.

Bourdieu, P. 1998. *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. 1987. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.

Brenner, N., J. Peck, and N. Theodore. 2010. "Variegated Neoliberalization: Geographies, Modalities, Pathways." *Global Networks* 10(2): 182-222.

Cohen, R. 1982. *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. Paris: PUF.

Csordas, T. J. 1990. Embodiment as a Paradigm for Anthropology. In *Ethos*, 18 (1): 5-47.

Csordas, T. J. 1993. Somatic Modes of Attention. In *Cultural Anthropology*, 8 (2): 135-156.

Csordas, T. J. 1999. The Body's Career in Anthropology. In Moore, H. L. (ed.). *Anthropological Theory Today*. Cambridge: Polity Press, 172-205.

Cohen, L. E. (2008). Foucault and the Early Childhood Classroom. *Educational Studies* 44, no. 1, 7 - 21.

Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds.) (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs (3rd ed.)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

*Creating Opportunities for Young Entrepreneurs - Nordic Examples and Experiences*. 2005. Nordic Innovation Centre [online] <<http://www.nordicinnovation.net/prosjekt.cfm?id=1-4415-181>>

Dorey, A. K. V. (1999). *Better Baby Contests: The Scientific Quest for Perfect Childhood Health in the Early Twentieth Century*. Jefferson, NC: McFarland & Co.

Davies, B., M. Gottsche, and P. Bansel. 2006. "The Rise and Fall of the Neoliberal University." *European Journal of Education* 41(2): 305-319.

Eisenberg, A., Murkoff, H. E. & Hathaway, S.E. (1996). *What to Expect the Toddler Years*. New York: Workman.

Fenclová, M. 2004. Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. In *Pedagogika* 54 (3): 251-260.

Foucault, M. (1995). *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. NY: Vintage Books.

Fisher, S., J. Gould, and T. Haughton. 2007. "Slovakia's Neoliberal Turn." *Europe-Asia Studies* 59(6): 977-998.

Garabedian M., Weiss F. 1991. Enseignements/apprentissages précoces des langues. In *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, août-septembre.

Garlin, E. 2008. *Die Kikus-Methode. Ein Leitfaden*. Ismaning: Hueber Verlag.

Giddens, A. 1997. *Jenseits von Links und Rechts: Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Giroux, H. 2005. "The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics." *College Literature* 32(1): 1-19.

Golubović, M., and S. Golubović. 2012. "'Embedded' Neoliberalism." *FACTA UNIVERSITATIS, Series Economics and Organisation* 9(1), 1-13.

Grenfell, M. 1998. Language and the Classroom. In Grenfell, M., James, D. (eds.). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press, 72-88.

Hall, S. 2012. "The Neoliberal Revolution. Thatcher, Blair, Cameron – the Long March of Neoliberalism Continues." In *The Neoliberal Crisis*, edited by J. Rutheford and S. Davison, 8-26. London: LW.

Hanušová, S., Najvar, P. 2007. Výuka cizího jazyka v raném věku. In *Pedagogická orientace*, 17 (3): 42-53.

Hoffman, D. M. & Zhao, G. (2002). Global Convergence and Divergence in Childhood Ideologies and the Marginalization of Children. In J. Zajda et al. (Eds.), *Education and Social Inequality in the Global Culture* (pp. 1-16). New York: Springer.

Holmer Nadesan, M. (2002). Engineering the Entrepreneurial Infant: Brain Science, Infant Development Toys, and Governmentality. *Cultural Studies* 16, no. 3, 401 - 432.

Hultqvist, K. (1998). A History of the Present on Children's Welfare in Sweden: From Föbel to Present-Day Decentralization Projects. In T. S. Popkewitz, & M. Brennan (Eds.), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (pp. 91-116). New York and London: Teachers College.

Hilgers, M. (2012). "The Historicity of the Neoliberal State," *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 20(1): 80-94.

Hirsch, J. 1998. "Tote leben manchmal länger. Auf dem Weg zu einem nachhaltigen Neoliberalismus." In *Das Ende des Neoliberalismus?*, edited by J. Bischoff, F. Deppe and K. P. Kisker, 216-224. Hamburg: VSA.

Hyun-Chin, L., and J. Jin-Ho. 2006. "Between Neoliberalism and Democracy: The Transformation of the Developmental State In South Korea." *Development and Society* 35(1): 1-28.

Jipson, J. (1991). Developmentally Appropriate Practice: Culture, Curriculum, Connections. *Early Education & Development* 2, no. 2, 120 - 136.

Janík, T., Seidel, T. (eds.). 2009. *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.

Jankásková, M., Ulbert, K., Dusilová, D. 2003. *Ene mene I*. Praha: Polyglot.

Kaščák, O., and B. Pupala. 2010. "Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania." *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 46(5): 771-799.

Kaščák, O., and B. Pupala. 2012. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Prague: Slon.

Kaščák, O. 2007. Přejchodové rituály v mateřské škole. In Švaříček, R., Šed'ová, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry*. Praha: Portál, 312-334.

Kaščák, O. & Pupala, B. (2010). Neoliberálna guvernamentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In *Sociologický časopis* 46, no. 5, 771 - 799.

Kelley, R. E. (1985). *The Gold-Collar Worker: Harnessing the Brainpower of the New Work Force*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Kubal, M. R., and J. Kerlin. 2002. "A Neoliberal Agenda for Decentralization in Transitioning Countries? A Comparative Study of Chile and Poland." Paper presented at the Annual Conference of Georgia Political Science Association, Savannah, Georgia, January 31–February 2, 2002.

Lemke, T. "Governance, Gouvernamentalität und die Dezentrierung der Ökonomie." *IWK-Mitteilungen* 2-3: 25-29.

Lock, M. 1993. Cultivating the Body. Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge. In *Annual Review of Anthropology*, 22: 133-155.

Lubeck, S. (1998). Is Developmentally Appropriate Practice for Everyone? *Childhood Education*, 74, no. 5, 283 - 288.

Mathison, S., and E. W. Ross. 2004. "The Hegemony of Accountability: The

Corporate-Political Alliance for Control of Schools.” In *Education Under the Security State: Defining Public Schools*, edited D. A. Gabbard and E. W. Ross, 91-100. New York: Teachers College Press.

Mauss, M. 1989. Die Techniken des Körpers. In Mauss, M. *Soziologie und Anthropologie*, Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer, 199-220.

Merleau-Ponty, M. 1966. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.

Minerva 2.0, Slovensko do prvej ligy. 2011. Accessed december 17.

<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=20088>

Modernizačný program Slovensko 21. 2008. Accessed december 17.

<http://old.minedu.sk/data/USERDATA/EUZAL/LSaNPR/MPS21.pdf>

Najvar, P., Janík, T. 2008. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. In *Orbis scholae*, 2 (1): 7-28.

Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., Vlčková, K., Zerzová, J. 2008. CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. In *Orbis scholae*, 2 (1): 73-91.

Peters, M. 2001. “Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective.” *Journal of Educational Enquiry* 2(2): 58-71.

*Piccolingo Campaign for Early Foreign Language Learning* [online]. Available at:

<http://piccolingo.europa.eu/>

Plessner, H. 2003. *Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften 7*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pacini-Ketchabaw, V. (2006a). Continuing Rethinking The History of Ontario Day Nurseries: Loci for Intervention, Regulation, and Administration. Part Two. *Child & Youth Care Forum*, 35, no. 2, 183-204.

Pacini-Ketchabaw, V. (2006b). Rethinking the History of Ontario Day Nurseries: Loci for Intervention, Regulation and Administration. Part One. *Child & Youth Care Forum* 35, no. 2, 159-182.

Petrová, Z. (2008). *Vygotského škola v pedagogike*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Petrová, Z. (2009a). Mediované učenie: Teoretické súvislosti a možnosti aplikácie do predprimárneho vzdelávania. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* (pp. 96-107). Trnava: PdF TU.

Petrová, Z. (2009b). Teoretická báza učenia v zóne najbližšieho vývinu v učení sa prostredníctvom „lešení“. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* (pp. 83-95). Trnava: PdF TU.

*Pilotná verzia Profesionálnych štandardov k Návrhu zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch*. (2010). Bratislava: MPC.

Popkewitz, T. S. (2000). Globalization/Regionalization, Knowledge, and Educational Practice: Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (pp. 3 – 27). Albany, NY: State University of New York.

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. 1998. Accessed december 17.  
[http://www.vlada.gov.sk/data/files/981\\_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-30-10-1998-do-15-10-2002.pdf](http://www.vlada.gov.sk/data/files/981_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-30-10-1998-do-15-10-2002.pdf)

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. 2002. Accessed december 17.



[http://www.vlada.gov.sk/data/files/980\\_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky--od-16-10-2002-do-04-07-2006-.pdf](http://www.vlada.gov.sk/data/files/980_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky--od-16-10-2002-do-04-07-2006-.pdf)

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. 2006. Accessed december 17.

[http://www.zbierka.sk/mediagallery/zbierka\\_document/file/example/file/2.pdf](http://www.zbierka.sk/mediagallery/zbierka_document/file/example/file/2.pdf)

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na obdobie rokov 2010-2014. 2010.

Accessed december 17.

[http://www.vlada.gov.sk/data/files/18\\_programove-vyhlasenie-2010.pdf](http://www.vlada.gov.sk/data/files/18_programove-vyhlasenie-2010.pdf)

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. 2012. Accessed december 17.

[http://www.vlada.gov.sk/data/files/2008\\_programove-vyhlasenie-vlady.pdf](http://www.vlada.gov.sk/data/files/2008_programove-vyhlasenie-vlady.pdf)

Reilly, V., Ward, S. M. 1997. *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Reay, D. 1998. Cultural Reproduction: Mothers Involvement in Their Children's Primary Schooling. In Grenfell, M., James, D. (eds.). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press, 55-71.

*Recommendation of the European parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* (200/962/ES). (2006). Brussels: Official Journal of the European Union.

*SOC/242 Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. (2006). Brussels: European Economic and Social Committee.

*ŠVP - Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. (2008). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Smith, O., and A. Rochovská. 2006. "Neo-Liberalism and Post-Socialist Urban Transformations: Poverty, Inequality and the City." *Acta Geographica Universitatis Comenianae* 48: 43-54.

Springer, S. 2010. "Neoliberalism and Geography: Expansions, Variegations, Formations." *Geography Compass* 4(8): 1025-1038.

Stratégia rozvoja konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010: Lisabonská stratégia pre Slovensko. 2005. Accessed december 17.

[www.iminerva.sk/dokumenty/StrategiaKonkurencieschopnostiSR.doc](http://www.iminerva.sk/dokumenty/StrategiaKonkurencieschopnostiSR.doc)

Turner, T. 1995. Social Body and Embodied Subject. Bodiliness, Subjectivity and Sociality among the Kayapo. In *Cultural Anthropology*, 10 (2): 143-170.

Van Apeldoorn, B. 2008. "The Contradictions of 'Embedded Neoliberalism' and Europe's Multi-level Legitimacy Crisis: the European Project and its Limits," In *Contradictions and Limits of Neoliberal European Governance – From Lisbon to Lisbon*, edited by B. van Apeldoorn, J. Drahokoupil, and L. Horn, 21-43. Houndmills: Palgrave/MacMillan.

*Výukové programy na podporu vedomostnej ekonomiky, kreativity a podporu podnikateľského ducha vo vytipovaných krajinách.* (2011). Bratislava: MZV SR (summary).

Weyland, K. 2004. "Neoliberalism and Democracy in Latin America: A Mixed Record." *Latin American Politics and Society* 46(1): 135-157.