



Vzdělávání jako nástroj rozvoje: vzdělávací strategie a pedagogická autorita neziskových organizací v práci s romskými dětmi a mládeží

Education as Development Tool: Educational Strategies and Pedagogic Authority of NGOs Working with Roma Children and Youth

Matouš Jelínek

ABSTRACT This paper analyzes the education of Roma children and youth in Czech NGOs from the perspectives of the social anthropology of development and the sociology of education. Activities usually anchored solely in a social work discourse are conceptualized as development education. The paper explores the educational strategies used by NGOs, how the main purpose of their efforts is characterized, and the basis of their pedagogic authority. Based on nine qualitative interviews with NGO representatives based in the city of Brno, the analysis shows that the educational strategies of NGOs are class determined and unreflectively evaluate the social reality of their clients. The pedagogic authority of social workers is based on liberal middle-class values which serve as a hegemonic perspective, through which social workers evaluate the social competences of their clients and their approaches to sexuality, adolescence and leisure activities. Differences in values or practices are considered a problem (underdevelopment) that needs to be solved (developed). The paper argues that insufficient reflection upon the values behind the NGO activities is one of the major reasons for the failure of their integrative efforts.

KEYWORDS development, education, middle-class values, educational strategies, pedagogic authority, NGOs

Úvod

V České republice hrají neziskové organizace významnou roli ve vzdělávání etnických menšin, protože realizují rozvojové záměry a politiky nadnárodních institucí, jako jsou Evropská unie, OSN či Světová banka; státních institucí, jakými jsou ministerstva, obecní či krajské úřady; a církví či soukromých nadací. V praxi neziskových organizací se tak střetávají záměry zřizovatelů a donorů se zájmy neziskových organizací a jejich klientů.¹ Toto pole

Sociální studia / Social Studies 2/2024. S. 27–44. ISSN 1803-6104. <https://doi.org/10.5817/SOC2022-20988>

¹ V textu standardně užívám generického maskulina, protože užívání mužských a ženských koncovek délku textu neúměrně prodlužuje a také zde plní funkci anonymizace účastníků výzkumu.

formuje diskursivní praktiky, které jsou vyjádřeny ve strategiích neziskových organizací, jimiž se snaží dosahovat svých cílů.

Tento text nahlíží na činnost neziskových organizací perspektivami sociální antropologie rozvoje a sociologie vzdělávání. Zatímco v zahraniční literatuře je činnost neziskového sektoru zkoumána z perspektiv rozvoje, vzdělávání či sociální práce, v českém prostředí zůstává ukotvena téměř výhradně v diskursu sociální práce. Na základě kombinace všech výše zmíněných perspektiv interpretuji činnost neziskových organizací, jež se věnují práci s romskými dětmi a mládeží, jako rozvojové vzdělávání. Ve svém výzkumu jsem se proto zaměřil na to, jaké vzdělávací strategie používají neziskové organizace k dosažení svých cílů; jaké hodnoty jsou v rámci pedagogicko-rozvojového procesu předávány, jaké metody jsou k předávání těchto hodnot používány a jak je konstruována pedagogická autorita, která celý proces rámuje.

Na základě analýzy kvalitativních rozhovorů se zástupci brněnských neziskových organizací argumentují, že vzdělávací strategie neziskových organizací, stejně jako pedagogická autorita jsou třídně determinované. V rámci procesu vzdělávání romských dětí a mládeže jsou předávány liberálně demokratické hodnoty střední třídy. Ty jsou pracovníky neziskových organizací vnímány nereflexivně jako normální a na jejich základě je arbitrárně hodnocena úroveň rozvinutosti sociálních kompetencí a hodnot dětských klientů i jejich rodičů.

Rozvoj jako diskursivní praxe

V roce 2000 OSN formulovala osm rozvojových cílů milénia, které jsou závazné pro všechny členské státy (United Nations 2015), na což navázala formulace sedmnácti cílů udržitelného rozvoje, platných do roku 2030 (United Nations 2021). Nejde o cíle platné pouze pro země třetího světa. OSN definuje globálně platné hodnoty, jež by měl celý svět zastávat. Diskursivní praxe rozvoje, zpočátku konceptualizovaná v mezinárodním kontextu jako způsob systematické pomoci západu zemím třetího světa, transformující koloniální vztahy nadvlády do diskursu pomoci (Adamčíková 2010; Escobar 1995; Leys 2005; Zíková 2007), se tak přesouvá i do vnitrostátních kontextů (srov. Gardner a Lewis 2015; Haney 2000; Šimečková 2010).² Rozvoj tedy označuje diskursivní praktiky systematizované pomoci a odkazuje na typ vztahu mezi rozvinutými a nerozvinutými (Haavelsrud 1996; Yarrow a Venkatesan 2012). Koncept rozvoje je tak aplikovatelný na celý svět bez rozdílu, a především pak na situaci znevýhodněných sociálních, kulturních či etnických skupin, což jsou v českém kontextu především Romové (Šimečková 2010).

V českém prostředí je ale systematizovaná pomoc znevýhodněným skupinám téměř výhradně rámována diskursem sociální práce. Ta ovšem vychází z totožných východisek jako rozvojová pomoc. V obou případech jde o osvícenskou ideu v pokrok dosahovaný pomocí vzdělávání a technologického rozvoje, již lze charakterizovat jako ideu modernizace

² Přesun diskursu rozvojové pomoci do vnitrostátních kontextů úzce souvisí s tím, že dominantním aktérem na poli realizace (nikoli však financování) rozvojové pomoci se staly neziskové organizace, které začaly aplikovat postupy užívané v mezinárodních kontextech i v těch vnitrostátních (Gardner a Lewis 2015).

(Haavelsrud 1996; Lewis 2005; Peet a Hartwick 2009). Jde tedy o implicitně evolucionistický koncept, jenž je podle Davida Lewise dominantní ideou 20. století (Lewis 2005). Oběma diskursivním rámcům je také společná idea pomoci jako základního rámce pro intervenci, důraz na profesionalizaci a také vzdělávání, jež je základním nástrojem a způsobem, jak jedince či sociální skupinu vybavit sociálními kompetencemi.³ Pro účely tohoto textu budu považovat sociální práci za jednu z forem rozvojové pomoci.

V čem se diskurs rozvoje od sociální práce naopak liší, je důraz na kritickou reflexi mezikulturního přenosu idejí. Kritické reflexe diskursivních režimů rozvoje analyzují procesy aplikace moderních hodnot „rozvinutou“ sociální či kulturní skupinou do sociálního či kulturního prostředí těch „nerozvinutých“. Zkoumají tedy, jak je na jedné straně konstruován diskurs rozvojové pomoci jako moderního expertního vědění a na straně druhé diskurs příjemců pomoci jako reality konceptualizované moderním expertním věděním (Escobar 1997). Jak uvádí Arturo Escobar, profesionalizace a institucionalizace rozvojové pomoci daly vzniknout expertnímu vědění, jež získalo status nezpochybnitelné pravdy a jehož legitimita je založena na univerzalistických západních hodnotách, jež jsou ve vztahu k lokálním kontextům hegemonní (Escobar 1995). Toto expertní vědění pak – stejně jako v případě sociální práce – konstruuje a zároveň hodnotí subjekty svého zájmu, tedy příjemce rozvojové pomoci.

Univerzalistické západní hodnoty, jež propůjčují expertnímu vědění legitimitu, lze charakterizovat jako liberálně demokratické hodnoty západního typu (Zíková 2007). Jsou ztělesněny diskursem lidských práv, který stanovuje normu v různých oblastech mezilidských vztahů (např. rovnost pohlaví, právo na vzdělání, právo na sebeurčení apod.), jež nemusí odpovídat normám dominantním v lokálních kontextech či komunitách. Lokální normy a kontexty jsou pak v rámci rozvoje často homogenizovány (Yarrow a Venkatesan 2012) a označovány termínem „tradiční“ (hodnoty, vztahy, životní způsoby apod.) a tím konstruovány jako překážka pokroku, jež má být odstraněna (Adamčíková 2010).

Jaké dopady mají homogenizující tendence expertního vědění, jež konstruuje svůj objekt zájmu ukotvený v odlišném sociálním a kulturním prostředí, ukazuje Chandra Mohanty na tom, jak západní feminismus konstruuje „ženy třetího světa“ jako diskursivní subjekt (Mohanty 1984). Podle ní jsou západní feministické analýzy obvykle postavené na předpokladu, že jsou všechny osoby stejného (ženského) genderu napříč rozličnými kulturami či třídami „sociálně konstituovány jako homogenní skupina“ (Mohanty 1984: 344). To se pak promítá v prioritizaci analýz určitých témat – typicky binární distribuce moci mezi (mocné) muže a (bezmocné) ženy –, jejichž výsledky jsou interpretovány jako společné ženám všude na světě. Mohanty zdůrazňuje, že se nejedná o pouhou „produkci vědění o určitém subjektu“,

³ Klasické učebnicové definice sociální práce charakterizují jako „profesionální aktivit[u] zaměřen[ou] na pomáhání jednotlivcům, skupinám či komunitám zlepšit nebo obnovit jejich schopnost sociálního fungování a na tvorbu společenských podmínek příznivých pro tento cíl“ (Navrátil 2001: 184) či jako „činnost, jejíž vykonavatelé (sociální pracovníci) se specializují na poznávání a následně ovlivňování interakcí mezi člověkem (jedincem nebo skupinou lidí) a jeho (jejich) sociálním prostředím“ (Musil 2004: 55). Obě definice by mohly bez jakékoli obměny sloužit jako definice rozvojové pomoci.

ale jde o „přímé politické a diskursivní praktiky“, jež jsou ideologické ve své podstatě (Mohanty 1984: 334).

Kritická reflexe politických a diskursivních praktik tedy může odhalit nejen jejich ideologickou podstatu, ale především důvod, proč jde o praktiky problematické a v postkoloniálním diskursu označované za symbolické či diskursivní násilí nebo etnocentrismus (srov. Fernando 2016; Imre 2005; Spronk 2020). Taková reflexe má též potenciál odhalit některé z důvodů, proč tyto praktiky selhávají ve svém snažení – nejen v případě diskursu rozvoje, ale i české sociální práce, již může kritická reflexe politických a diskursivních praktik obohatit.

Vzdělávání jako nástroj rozvoje

Rozvojová pomoc je stejně jako sociální práce historicky postavena na materiální pomoci a vzdělávání. Oba diskursy jsou založeny na předpokladu, že jedince žijící v chudobě je třeba vybavit takovými kompetencemi, aby byli schopni se z chudoby dostat vlastními silami. Vzdělávání v širokém slova smyslu je tedy podstatou rozvoje.

Vzdělávání je institucionalizovaným přenosem kulturních hodnot z jedné generace na druhou. Je nástrojem socializace, akulturace a zajišťuje kontinuitu společenského uspořádání. Podle Bergera s Luckmannem je odpovědné za „soudržnost institucionálního řádu“ (Berger a Luckmann 1999: 68). Stejně jako principy rozvojové pomoci i vzdělávání je globalizováno a standardizováno. Od raných 60. let 20. století dochází k masivní expanzi moderního typu vzdělávání do celého světa a v celosvětovém měřítku je realizována více či méně unifikovaná vzdělanostní politika (Bourn 2008). V 70. letech pak byla tato standardizace konceptualizována do podoby rozvojového vzdělávání (*development education*) pod patronací OSN a UNESCO (Daun 2008).

V rámci rozvojového vzdělávání je reprodukováno globální školní kurikulum, jehož obsah je ztělesněn v podobě konceptu globálního občanství (*global citizenship*), jež má vytvořit sdílenou identitu občana – příslušníka lidského rodu (Bourn 2008). Mezi charakteristiky globálního občanství patří respekt, oceňování diverzity, odpor proti sociální nespravedlnosti apod. (ibid.), což je v souladu s rozvojovými cíli OSN (United Nations 2015, 2021), diskursem lidských práv i obecnými liberálně demokratickými hodnotami.

Tyto hodnoty jsou pak vnímány jako prosté jakékoli ideologičnosti a tzv. culture-free (Stephens 2007). Jde o hodnoty, které jsou vnímány jako objektivní a univerzálně platné způsoby, jak se vztahovat k okolnímu světu. Globalizované vzdělávání neobsahuje pouze představy o hodnotách a cílech, kterých by mělo být dosaženo, ale zároveň i způsoby hodnocení. Ji-Hye Kim to ukazuje na příkladu mezinárodního standardizovaného testování a jeho aplikace v Jižní Koreji (Kim 2017). Dle Wirthové studie Kim ukazuje, „jak standardizované testování vytváří globální jazyk, kterým se vytváří určitý druh vědění, jež je považováno za čistě deskriptivní a objektivní a na kterém by studenti měli participovat, ovšem které ztělesňuje určitý normativní narativ o globální společnosti, ke které by v Jižní Koreji měli jednou dospět“ (Wirthová 2019: 176). Vědění a hodnoty, jež jsou předávány v rámci vzdělávacího procesu, tak mají charakter normativních kulturních diskursů.

Normativní kulturní diskursy, jež jsou v rámci vzdělávacího procesu předávány, jsou výsledkem vzdělávacích politik (Levinson et al. 2020). Levinson a kol. charakterizují

vzdělávací politiky jako „komplexní a neustále probíhající sociální praktiky normativní diskursivní kulturní produkce, jež jsou konstituovány různými aktéry v různých kontextech“ (Levinson et al. 2020: 364, *vlastní překlad*). Vzdělávací politiky mohou být formální či neformální; popsány v dokumentech či může jít o praktiky v rámci libovolné vzdělávací instituce (ibid.). Tyto praktiky mají různou formu standardizace – od vysoce standardizovaných PISA testů až po vágně definované či neuvědomované sociokulturní praktiky. Podobná variabilita panuje i u strategických vzdělávacích dokumentů, které se liší účelem, mírou zpracovanosti, délkou apod. (Wirthová 2020).

Ať už má vzdělávání podobu jakýchkoli sociokulturních praktik, zásadní otázkou je, co je v rámci vzdělávacího procesu předáváno (Štěch 2009). Jak ukázali sociologové vzdělání, formální i neformální vzdělávací systémy mají tendenci reprodukovat třídní hierarchii společnosti a preferovat dominantní hodnoty a výklady sociální reality v souvislosti s třídní příslušností (Bourdieu a Passeron 1990; Bowles a Gintis 1976 a další). Podle Bourdieua a Passerona je vzdělávací systém institucí střední třídy⁴ a jako takový reprodukuje její hodnoty a mluví jejím jazykem. Jazyk střední třídy má dle Bourdieu s Passeronem sklony k abstrakci, formalizaci a intelektualismu (Bourdieu a Passeron 1990: 116) a právě takový způsob řeči je vzdělávacími institucemi vyžadován, přičemž jazyk nižších tříd je vnímán jako „vulgární anti-jazyk“ (1990: 119). Přesto je z perspektivy středních tříd vzdělávací systém vnímán jako stejně přístupný pro všechny společenské vrstvy (1990: 145). Ideálem střední třídy je totiž formální rovnost (ibid.), a tak mají střední třídy tendenci svůj sociální status vnímat jako výsledek individuálních schopností a péle, nezávislých na sociální třídě (Keller 2010). Jinými slovy, vlastním úsilím lze dosáhnout lepšího sociálního statusu neohledně na to, z jakého prostředí jedinec pochází. Vzdělání je tak středními třídami vnímáno jako sociální výtah i životní pojištění (Keller, Tvrdý 2008).

Vzdělávání je tedy často prezentováno jako dominantní strategie, jak se vymanit z chudoby (Bourn 2008; Chabbot a Ramirez 2000), a i v českém prostředí jde o základní nástroj boje s chudobou. Četné výzkumy však ukazují, že i český vzdělávací systém nerovnosti spíše reprodukuje než odstraňuje, a to jak z hlediska třídního (Katrňák 2004), tak i etnického (Fučík et al. 2009; Jarkovská et al. 2015; Kašparová et al. 2008; Kašparová a Klvaňová 2016; Nekorjak et al. 2011 a další).

Vzdělávání je tedy nedílnou součástí rozvoje a rozvojové vzdělávání je podstatou sociální práce. Vzdělávání je dominantním nástrojem diskursivní praxe rozvoje. Pomocí tohoto nástroje jsou předávány nejen dovednosti, ale i hodnoty a narativy dominantních diskursů – typicky střední třídy – těm neprivilegovaným, respektive nerozvinutým. Mezi těmito diskursy mohou panovat různé tenze, ale především hodnoty panující v jednom prostředí nemusejí být nutně oceňované v prostředí odlišném a strategie vedoucí k úspěchu v určitém sociálním prostředí nemusejí být stejně úspěšné v prostředí jiném.

⁴ Bourdieu a Passeron (1990) používají pojmy „petty bourgeois“ a „big-bourgeois“. Pro potřeby tohoto textu a v souladu s českým kontextem používám pojem střední třída a na vyšší a nižší ji nerozlišuji.

Metoda výzkumu

V textu analyzuji činnost neziskových organizací, které v českém kontextu pracují s romskými dětmi a mládeží, z perspektivy rozvoje a vzdělávání. V rámci svého výzkumu jsem vycházel z analýzy vzdělávacích systémů Pierra Bourdieu a Jeana-Clauda Passerona (1990) a zaměřil jsem se na tři aspekty rozvojového vzdělávání romských dětí a mládeže neziskovými organizacemi. Za prvé mě zajímalo, jaké hodnoty jsou v rámci vzdělávacího procesu předávány a reprodukovány. Za druhé jsem zjišťoval, jaké vzdělávací strategie jsou organizacemi používány. Za třetí, co tyto hodnoty legitimizuje – tedy jaká je pedagogická autorita pracovníků organizací. Stručně řečeno, zajímaly mě vzdělávací politiky neziskových organizací, tedy co organizace svým klientům předávají, jakými způsoby to dělají a z jaké pozice.

Data jsou založena na polostrukturovaných rozhovorech se zástupci neziskových organizací, které se v Brně věnují práci s romskými dětmi a mládeží. Z celkového počtu 168 neziskových organizací, jež v Brně v roce 2013 působily, se jich 10 věnovalo etnickým menšinám. Všechny organizace s výjimkou jediné souhlasily s účastí na výzkumu. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jaké vzdělávací strategie neziskové organizace pracující s romskými dětmi a mládeží ve své práci používají. Rozhovory trvaly od třiceti do padesáti minut. Každý rozhovor byl strukturován předpřipravenými tematickými okruhy (dlouhodobé a střednědobé cíle, vzdělávací praxe, reflexe úspěšnosti vzdělávacího snažení organizace, konceptualizace klientely prostřednictvím konceptu romství a také způsoby financování), přičemž data použitá v tomto článku jsou výsledkem prvních třech okruhů. Kladl jsem následující otázky: Jakým způsobem děti vzděláváte? Jsou vzdělávací aktivity vaší organizace zaměřeny specificky na romské děti? Jaké je poslání vaší organizace – čeho chcete svou činností dosáhnout? Jste ve vašem snažení úspěšní? Co se vám daří a co naopak ne a proč?

Má data sestávala z přepisů rozhovorů a dokumentů dostupných na webových stránkách jednotlivých organizací. Data jsem analyzoval pomocí softwaru pro kvalitativní analýzu dat Atlas.ti. Data jsem nejprve okódoval obecnými třídícími kódy, odpovídajícími jednotlivým tematickým okruhům. V další fázi jsem vytvořil kódy, které odpovídaly Bourdieuho a Passeronově (1990) analytickému dělení vzdělávacího procesu, tedy pedagogické činnosti, pedagogické komunikaci a pedagogické autoritě. Kód pedagogická činnost označoval všechna místa v datech, kde respondenti hovořili o tom, co konkrétně v přímé práci s klienty dělají; kód pedagogická komunikace označoval místa v datech, kde respondenti hovořili o tom, jak s klienty komunikují; kód pedagogická autorita označoval místa v datech, kde respondenti vyjadřovali svá přesvědčení o tom, jaké hodnoty a způsoby jednání jsou pro jejich klienty vhodné.

Při dalším postupu se ukázalo, že kód pedagogická komunikace není nosný, což přisuzuji tomu, že komunikaci mezi pracovníky organizací a jejich klienty je z logiky věci efektivní zachytit pozorováním, a nikoli rozhovory. U zbývajících dvou třídících kódů jsem postupoval odlišně. V případě kódu pedagogická činnost jsem sledoval spíše deduktivní logiku a vytvořil jsem subkódy odpovídající mému výzkumnému zájmu – poslání organizace, vzdělávací záměr a pedagogické strategie. Poslání organizace označovalo dlouhodobý cíl organizací na obecné úrovni; vzdělávací záměr se týkal toho, co konkrétně hodlají v rámci své činnosti klienty naučit, aby dosáhli svého poslání; zatímco pedagogické strategie označovaly konkrétní pedagogické nástroje, jimiž organizace dosahovaly vzdělávacích záměrů.

V případě kódu pedagogická autorita jsem postupoval spíše logikou induktivní a v úryvcích označených tímto kódem jsem hledal opakující se vzorce, kterými jsou předškolní vzdělávání a arbitrární hodnocení klientů neziskovými organizacemi. Struktura analytické části textu vychází z popsané analýzy.

Výběr zástupců neziskových organizací jsem nechal plně v kompetenci organizací samých, pouze jsem specifikoval svůj zájem hovořit s někým, kdo se v rámci organizace věnuje vzdělávání. Mezi respondenty jsou čtyři vedoucí služeb, tři sociální pracovníci, jeden pedagog a jeden ředitel organizace. V případě českých neziskových organizací lze jen obtížně generalizovat způsob, jakým jsou vzdělávací strategie vytvářeny. Obvykle jde ovšem o kontinuální proces, kdy vzdělávací strategie formují přímou práci s klienty a na základě její reflexe jsou strategie reformulovány. Typicky jde o proces značně dynamický, což způsobuje, že strategické dokumenty v podobě metodických pokynů bývají často neaktuální a respondenti mohou poskytnout o praxi organizací ucelenější obrázek než studium dokumentů. Ze všech respondentů se pouze jeden nepodílel na přímé práci s klienty a jako ředitel organizace zastával spíše manažerskou pozici.

Identita respondentů je v textu plně anonymizována. V textu neuvádím ani názvy organizací, jež respondenti reprezentovali. V tomto případě jde ovšem o anonymizaci nutně jen částečnou, protože v rámci města Brna se práci s romskými dětmi a mládeží věnuje poměrně malý počet neziskových organizací. Na druhou stranu všichni respondenti uvedli, že na anonymizaci netrvají. K anonymizaci jsem tedy přistoupil pouze proto, že je zavedeným standardem v českých akademických textech. Z etického hlediska nepovažuji žádný jiný aspekt výzkumu za podstatný.

V textu analyticky dělím vzdělávací proces neziskových organizací na vzdělávací strategie a pedagogickou autoritu neziskových organizací. Vzdělávacími strategiemi rozumím to, co je praktickým cílem činnosti neziskových organizací ve snaze dosahovat jejich poslání. Jinými slovy, zajímá mě, co konkrétně dětem chtějí předat a jaké kompetence, dovednosti a schopnosti by si podle nich děti měly díky participaci na programech zkoumaných organizací osvojit. Posledním prvkem analýzy je pak pro mě to, co Bourideu s Passeronem (1990) nazývají pedagogickou autoritou – tedy autorita, která zakládá hierarchický vztah učitel–žák, a jejíž legitimita je postavena na arbitrárních mocenských vztazích (1990: 54). V tomto případě mě zajímá, od čeho zástupci neziskových organizací odvozují autoritu svého pedagogického působení a hodnot, jež klientům předávají.

Jedním ze základních argumentů Bourdieua a Passerona je, že vzdělávací systémy reprodukují třídní hierarchii společnosti. Ve své analýze tak používám koncept třídy, kterému v shodně s Bourdieuem rozumím jako „skupin[ě] osob zaujímající stejnou pozici v sociálním prostoru, tvoří ji lidé v podobných životních podmínkách, s podobnými dispozicemi, v důsledku kterých se u nich vyvíjí podobné jednání“ (Bourdieu in Nedbálková 2018: 63). Cílem tohoto textu je ukázat, jakým způsobem neziskové organizace jako aktéři na poli vzdělávání reprodukují normy a hodnoty, které na základě antropologické a sociologické literatury definují jako třídní. Vzhledem k tomu, že pracovníci neziskových organizací jakožto univerzitně vzdělaní lidé splňují kritéria střední třídy a jejich klienti se zase nacházejí na dně společenské hierarchie, považuji přítomnost třídního aspektu v rámci zkoumaného problému za nezpochybnitelný a v průběhu celé analytické části ukazují, jak se projevuje v promluvách respondentů.

Vzdělávací strategie

Vzdělávací strategie jsou analytickým označením konkrétních cílů, jichž chce organizace dosáhnout při naplňování svého poslání. Jsou to záměry organizací operacionalizované do podoby konkrétních vzdělávacích cílů. Tyto dílčí vzdělávací cíle tvoří logický řetězec úkonů k dosažení obecného cíle organizace.

Z výpovědí zástupců organizací vyplývá, že jejich dominantním cílem je ukázat dětem alternativní realitu v širokém slova smyslu. Jde o to ukázat, že jiný svět, než ve kterém děti žijí, existuje a že je přitažlivý a hodnotný. Na to navazuje záměr probudit v dětech schopnost snění. Tyto dva záměry spolu úzce souvisejí, protože ukázání alternativní reality dá vzniknout poznání, že věci mohou být jinak, než jak je dítě do té doby znalo – „naplněné smyslem“. Schopnost snění pak zajistí, že se jedinec dovede k určité žádoucí představě vztahovat pozitivním a konstruktivním způsobem – může po ní toužit, čímž vznikají zárodky motivace. Místem, kde mají klienti možnost zakusit alternativní realitu, je nízkoprahové zařízení. Dítě má možnost do zařízení přijít, přesvědčit se a na vlastní kůži zažít, že existuje i jiný svět, než jaký zná a ve kterém žije.

NNO1: To dítě do těch center nechodí jenom za určitým účelem, ale chodí tam, kdykoli má volný čas. My se snažíme, aby to bylo otevřené co nejvíc, a děti se dlouhodobě znají s našimi zaměstnanci. Jsou to občas jejich vzdálené rodiny, sousedi a podobně. A určitě tam vidí jiné vzorce chování, než by třeba poznaly na ulici nebo než třeba vidí ve svých rodinách, kde to mnohdy není úplně růžové.

Podobně jako když rozvojový diskurs dělí svět na vyvinutý a nevyvinutý i narativy zástupců neziskových organizací jsou často implicitně hodnotící – jako v tomto případě záměr ukázat dětem alternativní realitu. Implicitní hodnocení se opírá o explicitní vyjádření předpokladu, že vzorce chování, které mají klienti možnost vidět a zažít ve svých rodinách a na ulici, nejsou pozitivní. Čím se alternativní prostředí „klubu“ odlišuje od rodinného, které „není úplně růžové“, vysvětluje respondent v další promluvě:

Tazatel: Jak vaše organizace přispívá ke zlepšení života romské menšiny, myšleno dětí?

NNO1: Tak určitě tím, že jim poskytujeme alternativu trávení volného času. A to na místě, kde právě můžou získat nějaké hodnoty. Že to není nějaké bezduché.

Tím zásadním rozdílem je tedy smysluplnost trávení času a obecně přítomnost hodnot. Čas trávený na ulici je „bezduchý“, kdežto čas trávený v organizacích je naplněný hodnotami. Toto tvrzení poněkud vyostřeně ilustruje, že s prostředím ulice a rodiny⁵ se pojí negativní

⁵ Jedním z výrazných trendů posledních let v rámci práce s romskými dětmi a mládeží v prostředí české sociální práce je posun od definování cílové skupiny etnický k jejímu definování pomocí konceptu sociálního vyloučení. Jedním z hlavních důvodů je snaha o odklon od esencionalizujících přístupů k romství (např. Říčan 2000) k více konstruktivistickým přístupům. Problémy romských dětí a mládeže, na něž sociální služby cílí, tedy již nebývají konceptualizovány jako problémy

hodnoty, a nikoli pozitivní vzorce chování. Respondent zároveň (v předchozí promluvě) zmiňuje, že v nízkoprahovém zařízení jejich organizace bývají občas zaměstnání i sousedi či příbuzní děti – tedy paradoxně členové prostředí, které je považováno za málo podnětné. Naznačuje to, že z pohledu respondenta nabízí nízkoprahové zařízení struktury, jež jsou natolik silné, že umožňují (re)produkovat pozitivní vzorce chování všem zúčastněným.

Je tedy záměrem neziskových organizací, aby zakoušená alternativní realita, již svým klientům dopřávají zažít, byla z jejich strany vnímána jako hodnotná a přitažlivá. Má-li ale atraktivita představované reality fungovat jako motivační prvek, musí být pro klienty reálným a dosažitelným snem. A právě toho je dosahováno pomocí dalšího vzdělávacího záměru, jímž je učit děti schopnosti snít. Ne však o čemkoli, ale o *hodnotných* cílech.

NNO2: Snažíme se, aby ty děti byly schopné snít o budoucím životě, protože většina z nich nemá žádnou vizi. Normální dítě má sen, že bude kosmonaut, i když to je třeba asi nereálné, ale má sen. Tady vám děti řeknou „já budu na dávkách, až budu velký“. Prostě se s nimi snažíme mluvit o budoucnosti, aby měly nějaké sny a že ty sny můžou uskutečnit.

Klient, jenž zakusí alternativní realitu a zjistí, že je hodnotná a dosažitelná, o ni může začít snít. Sen se tak může stát jedním ze základních stavebních kamenů motivace, což odpovídá individualizovanému narativu střední třídy – tedy že bez ohledu na prostředí či třídní postavení má každý jedinec šanci dosáhnout svých snů, je-li motivován a vybaven potřebnými kompetencemi – tedy vzdělán (Keller 2010). Individuální úsilí je dominantním faktorem na cestě k úspěchu, protože pokud by sociální pracovníci věřili, že je osud jednotlivce sociálně a třídně determinován, jejich činnost, konceptualizovaná jako vzdělávání a osobnostní rozvoj, by ztrácela smysl.

Alternativní realitou, do níž má motivované dítě snít se začlenit, je demokratická, respektive většinová společnost. Nízkoprahová zařízení tedy fungují jako jakési malé vzorky koncentrované liberální demokracie, kterou mají děti možnost zažít, toužit po ní a tím se začlenit do *normálního* života a životního stylu a pozitivně se vztahovat k *normálním* hodnotám.

NNO2: (čte) Podporovat sebeúctu uživatelů a pomoci jim rozvíjet jejich vize budoucího života v souladu s demokratickou společností. (hovoří) Máme ještě tu demokratickou společnost, aby si děcka uvědomila, že i když tady žijí v nějakém uzavřeném ghettu, tak svět za tím ghettem je jiný.

NNO3: Cílem je, aby se uchytil ve většinové společnosti, aby tam mohl žít nějaký kvalitnější život než doposud, třeba než jeho rodiče. Aby ten jejich život byl mnohem lepší a snadnější.

způsobené jejich romstvím (romskou kulturou či mentalitou apod.), ale spíše životem v sociálním vyloučení (Moravec 2006; Vašat 2021). Jde o změnu, kterou lze pozorovat v terminologii dokumentů neziskových organizací či grantových schémat. Otázkou je, zda tato změna definice klientely v důsledku nemá dopady i na hodnocení životních situací klientů ze strany sociálních pracovníků. V prvním případě totiž romská kultura může a nemusí být vnímána jako něco hodnotného, nač je možné navazovat. V případě druhém ovšem, definuje-li sociální služba klienty sociálním vyloučením, jde a priori o negativní charakteristiku.

NNO4: Nám jde hlavně o to, aby se ten člověk, ten klient, zařadil do společnosti a aby měl důstojné místo.

Součástí tohoto záměru je i zřejmé přesvědčení o tom, že osvojení hodnot střední třídy a začlenění se do demokratické společnosti nutně přinese dětem lepší život, než jaký mají šanci prožít, ponechají-li si hodnoty a životní styl svého prostředí, přátel a rodičů. V těchto předpokladech se zřetelně projevuje představa o rozvoji jedinců jako o modernizaci a nabývání moderních hodnot, vedoucí ke zlepšení životní situace (Adamčíková 2010; Haavelsrud 1996; Lewis 2005; Peet a Hartwick 1999). Jak ale ukázala řada autorů, takový předpoklad se často ukazuje jako mylný. Rozvojové projekty mohou vést k vytváření nových hierarchií, chronické závislosti na pomoci apod. (srov. Green 2003; Haney 2000; Willson 2010). V neposlední řadě lze také bezpochyby prožít šťastný a spokojený život a nebýt součástí „většinové společnosti“.

To, co klientům, respektive především jejich rodičům a rodinám chybí, vyjadřovali respondenti často pojmem „zodpovědnost“, a to způsobem, který odpovídá v sociální práci rozšířenému přístupu individuální mobilizace k (z)odpovědnosti (Janebová 2021):

NNO5: Je to i o tom, aby se [klienti] naučili zodpovědnosti, aby se naučili vycházet s bílými (usměje se), když to tak řekneme. Aby měli nějakou sebedůvěru, na druhou stranu i sebehodnocení a tak. Rozhodně to není jenom na tom učení jako učení, nadrcení se látky. Prostě ukázat jim, že se dá žít jinak. A když budou chtít, tak to prostě půjde. Ale budou to mít asi těžší než my všichni ostatní.

Koncept zodpovědnosti v tomto pojetí vyjadřuje představu o ideálním vztahování se k sobě samému i svému okolí. Zodpovědný jedinec si uvědomuje, že je jeho osud především v jeho rukou; zodpovědný jedinec plní všechny povinnosti tak, jak je potřeba; zodpovědný jedinec se stará o osoby ve své péči způsobem, jenž je všeobecně vnímaný jako žádoucí/normální. Jde tedy o jakousi „manažerizaci sebe sama“ (Harris, White in Janebová 2021), jež ztělesňuje výše zmiňované hodnoty střední třídy vyjádřené představou, že osud každého jednotlivce záleží především na jeho pili, pomocí níž lze překonat strukturální mechanismy společnosti a dosáhnout lepšího postavení ve společenské hierarchii.

Zodpovědnost lze z bourdieuovské perspektivy interpretovat jako třídně determinovanou strategii sociálního pole, v němž se sociální pracovníci pohybují (Bourdieu 1998, 2002). Z pohledu zástupců neziskových organizací je logickým klíčem k úspěchu a zaštiťujícím prvkem celého integračního procesu. Motivované děti snící o jiném lepším světě musejí být i zodpovědné, aby svých snů mohly dosáhnout a aby nedopadly jako jejich rodiče, již zodpovědnost postrádají:

NNO6: Romové své děti hrozně milují a mají strach, že o ně přijdou. Ale je zvláštní, že ta láska se nějak neprotíná s tou zodpovědností, takže oni děti sice strašně milují a mají hrozný strach, že o ně přijdou, ale jakoby je nechtějí vychovávat a děti si hodně dělají, co chtějí.

Jak je vidět z výše uvedené promluvy, zodpovědnost je spojována s představami o výchově dětí, jež jsou tříděně determinované. Pro střední třídu je vzdělání sociálním výtahem a životním pojištěním (Keller a Tvrď 2008), a tak má zodpovědná výchova především zajistit, aby z dětí „něco bylo“. To je v příkrém rozporu s tím, aby děti plánovaly, že jednou „budou na dávkách“, jak je výše uvedeno, a pokud rodiče nechají děti, ať si „dělají, co chtějí“, nejde jednoduše o jiný typ výchovy legitimní v odlišném sociálním prostředí (Bittnerová et al. 2013), ale o nezodpovědnost. Zodpovědnost se tedy mimo jiné projevuje typem výchovy, který je disciplinující a dohlížející.

Vzdělávací strategie mají tedy v případě neziskových organizací rozvojový charakter. Jejich cílem je vybavit děti hodnotami a cíli, které jsou z hlediska střední třídy vhodné a přijatelné a které lze charakterizovat jako liberálně demokratické. Zároveň vzdělávací strategie neziskových organizací rozvíjejí klienty učením strategií, jimiž lze zvolených cílů dosáhnout.

Pedagogická autorita jako způsob legitimizace rozvoje

Vzdělávací úsilí neziskových organizací by nemělo naději na úspěch, pokud by nebylo podpořené autoritou. Podle Bourdieua s Passeronem je pedagogická činnost objektivním symbolickým násilím, protože je založena na panujících arbitrárních mocenských vztazích a odpovídá potřebám dominantních sociálních formací (Bourdieu a Passeron 1990). Legitimitu vzdělávacímu procesu propůjčuje pedagogická autorita, která arbitrárně určuje, co je a co není objektivní pravdou (ibid.). Sociální pracovníci tak ve své činnosti konstruují normu, která je hegemonní diskursivní praxí (Mohanty 1984). Stejně jako v případě rozvoje tato norma vychází z univerzalistických západních vzorců, jež jsou ztělesněny konceptem (liberální) demokracie (Adamčíková 2010; Escobar 1995; Zíková 2007).

Hegemonie diskursivních praxí se projevuje nejen při kontaktu se společenskými institucemi, ale i v celkovém přístupu k hodnotám a strategiím, jež jsou odlišné od hegemonní diskursivní praxe. Ty jsou konstruovány nikoli pouze jako odlišné, ale jako problematické. Společným jmenovatelem pro problematickou odlišnost byli v promluvách respondentů především rodiče dětských klientů.

NNO7: Největší překážkou jsou asi rodiče, protože když s tím dítětem pracujete, podaří se vám ho namotivovat, nadchnout a zaktivizovat, tak to potom zkrachuje na tom, že rodiče řeknou ne. Tím, že jde o dítě, kterému ještě nebylo 18 let a zodpovídá a rozhoduje za ně někdo jiný, tak to hodně často krachuje na tom, že si rodiče postaví hlavu nebo nejsou dostatečně aktivizováni oni sami.

NNO2: Často se střetáváme s rodiči. Je to docela takové podkopávání, že se o něco snažíte... Třeba máme nějaká pravidla na klubu, dítě je poruší, někoho zmlátí, poplve pracovníci, tak ho... nebudu říkat, že vyhodíme, ale prostě jde ven a má třeba týden zákaz na klub. A ještě musí umýt to okno, co poplival. Samozřejmě přijde rodič druhý den, proč nemůže jeho dítě na klub. Vy mu vysvětlíte, co udělalo. Normální reakce rodiče by byla „ty jo, tak to se fakt nedělá, to si zasloužil“, prostě by se omluvil. Reakce těchto rodičů je, že vynadají pracovníci, že je rasistka, a ještě podpoří dítě v tom, že má právo do klubu jít. Narážíme na to, že dětem něco dáváme a rodiče jdou vlastně úplně proti tomu.

Rodiče z hlediska neziskových organizací reprezentují negativní vlivy, které brání tomu, co se snaží v práci s dětmi vybudovat. Nejde tedy o společné úsilí rodičů a neziskových organizací, jde o jakýsi souboj dvou světů a s nimi spojených strategií a hodnot. Z perspektivy neziskových organizací je pravda a od ní odvozená autorita nezpochybnitelně na jejich straně. Reprezentují totiž společnost a její hodnoty, tedy hegemonní diskursivní praxi, a zároveň usilují o rozvoj dítěte, tedy o zvýšení jeho šancí na úspěšné působení ve společnosti, v čemž jim rodiče „brání“.

Toto přesvědčení se projevuje v narativech respondentů, kteří odlišnosti hodnot a strategií vnímají v termínech normálnosti – jako v předchozí promluvě, kdy respondent staví „normální“ reakci do protikladu k reakci rodiče trestaného dítěte. Pokud sociální pracovníci hodnotí hodnoty a strategie své, svého okolí a prostředí, z něhož pocházejí, jako normální, a naopak hodnoty a strategie klientů, jejich rodičů a prostředí, v němž žijí, jako nenormální (nebo snad dokonce deviantní), znamená to především, že se jim tyto hodnoty a strategie jeví jako nepochopitelné. To ale pravděpodobně platí i naopak a může to být jedním z důvodů, proč někteří rodiče nepodporují úsilí neziskových organizací anebo na ně hledí s nedůvěrou.

V samotném střetu dvou odlišných perspektiv – rodičovské a neziskových organizací – se perspektiva neziskových organizací nemusí na první pohled nutně jevit jako hegemonní. O jak mocnou perspektivu jde, se ale projeví v kontaktu se školskými (či obecně státními) institucemi, jež jsou ve svých vstupních požadavcích na dítě značně náročné. Jak reflektovali i zástupci neziskových organizací, (česká) škola totiž u dítěte vyžaduje poměrně široké znalosti, jinak s ním neumí pracovat⁶. Dítěti se tak nutně musí dostat tzv. předškolního vzdělávání, což je, jinými slovy, raná socializace. Pokud bylo dítě socializováno způsobem odlišným od požadované normy, školní učivo nezvládá. Tato odlišnost, často spojená s odlišnostmi v socioekonomickém zázemí – tedy třídní příslušností (srov. Čada 2015, Smyth 2018 a další), je ovšem charakterizována jako nedostatečnost – v rozvojové terminologii nerozvinutost.

NNO5: Já si myslím, že to je tím, že ne všichni rodiče se dětem předškolně věnují. Každý má nějaké kulturní zvyky, ale to není o žádné kultuře nebo nějakých kulturních zvycích děti zanedbávat. Ale oni k tomu nebyli vedeni, tak proč by něco takového dětem dělali, proč by si s nimi takhle povídali. Samozřejmě jsou rodiny, které to dělají – neříkám, že všechny. Ale prostě děvka, která má největší problémy ve škole, tak je to tím, že se jim před školou nikdo nevěnoval. Děvka si doma nekreslila, nestříhala, nelepila, nemalovala.

Tazatel: Takže si nemyslíte, že by to bylo tím, že institucionální vzdělávání neodpovídá potřebám romských dětí?

NNO5: No, v podstatě neodpovídá potřebám dětí, které nemají dostatečnou předškolní přípravu. Tak bych to spíš řekla. Ty běžné bílé školy, když to tak řeknu, nejsou připraveny na to, že tam přijdou děvka, která v životě nedržela tužku, nůžky a nevědí, jak vypadá lev, tygr a jak je od sebe rozeznat. Spíš na toto nejsou připravené, ať se jedná o bílé nebo černé děti.

⁶ Je nutné podotknout, že data byla sebrána před rokem 2016, kdy započala reforma společenského vzdělávání (sociální inkluze), jež by patrně připravenost českých škol na nepřipravené žáky měla zvýšit.

Předškolně se dětem věnovat, kreslit, stříhat, lepit, poznávat barvy či zvířátka je tedy jedním z univerzálních západních vzorců (Adamčíková 2010; Escobar 1995; Zíková 2007), které mají „nadkulturní“ hodnotu, jež by měla být vlastní dětem všude na světě. Odlišné výchovy, jež mohou akcentovat jiný typ rané socializace (např. samostatnost, nezávislost apod. – srov. Bittnerová et al. 2013), jsou v marginálním postavení oproti dominantním hodnotám, což Bourdieu s Passeronem nazývají symbolickým násilím. A právě tato marginalita je důvodem, proč se dotčené děti stávají objekty rozvoje. Vlastní zkušenost pracovníků neziskových organizací podpořená požadavky školy, potažmo společnosti a na tom postavené záměry organizace jsou základem pro pedagogickou autoritu.

Takovéto labelování je ve shodě s rozvojovým diskursem, který dělí společnost a jedince na rozvinuté a nerozvinuté. Transformace nerozvinutých do stavu rozvinutého je i zde dosahována vzděláváním a celkovou modernizací (Haavelsrud 1996; Lewis 2005; Peet a Hartwick 1999). Ve slovníku sociální práce tomu odpovídá termín „vybavovat klienty základními kompetencemi“ a celý proces je nazýván souhrnně integrací.

NNO7: Když jsme se zamýšleli nad tím, co klienti potřebují umět, takový ten základ, protože když už vstupují do první třídy v šesti letech, tak jsou hrozně... (váhá) nechci říct zaostali... (nesměle se pousměje). (velmi dlouhá pomlka) Jsou pozadu, tak. Ne, že by na to (váhá) mentálně nebo intelektuálně neměli, ale, jak už jsem řekla na začátku, nemají ty zkušenosti (váhá) a nebyli dostatečně rozvíjeni. Takže když přijdou do první třídy, kde se už očekává nějaká úroveň, tak tam prostě není. My se snažíme dohnat aspoň... (váhá) po stránce integrace do společnosti, kompetence. A osobní kvality, jako je cílevědomost, motivace... rozumíte, k čemu to směřuje.

V uvedeném narativu je pozoruhodné, nakolik je nepřipravenost na školní vzdělávání asociována s nedostatečnou úrovní integrace do společnosti. Hodnocení sociálních kompetencí, respektive úrovně jejich rozvinutosti tak není postavené pouze na arbitrárním posuzování ze strany pracovníků neziskových organizací na základě hodnot střední třídy. Jejich perspektiva je legitimizována požadavky institucionálního vzdělávání, které reprezentuje hodnoty společnosti. Hodnocení nedostatečné rozvinutosti ale vychází především z hodnot a strategií střední třídy.

Pakliže hodnocení nedostatečné vybavenosti dětí kompetencemi potřebnými pro úspěšnou participaci na institucionálním vzdělávání má oporu v požadavcích a nárocích těchto institucí, hodnocení vhodného dospívání a přístupu k sexualitě mnohem zřetelněji souvisí s obecnou (třídní) morálkou a vkusem (srov. Bourdieu 1987; Skeggs 2004) a je postaveno na arbitrárním posuzování ze strany sociálních pracovníků:

NNO2: Klienti jsou nuceni dospívat, brát se a mít děti strašně rychle. My se snažíme, aby klub pro ně byl místem, kde jim říkáme, co je přiměřené jejich věku. Každý by tady chtěl mít sex už od osmi, prosím vás. Takže se jim snažíme dávat to, co souvisí s jejich věkem, jejich potřebami... že na tohle ještě nejsou zralí. Protože doma na to prostě nejedou a s dítětem si nepovídají, čím chce být, protože to nikoho nezajímá. Je jasné, že holka se většinou kolem patnácti provdává. Extrém byl, že se provdala ve třinácti, protože byla na útěku z domova. Snažíme se jim říct, co s jejich věkem souvisí a jak by se v souvislosti s tím měli vyvíjet.

Výše uvedená hodnocení vývoje v oblasti sexuality a dospívání klientů jako příliš překotného a nepřiměřeného věku ukazují na existenci normy, která je v tomto případě esenciálně arbitrární, třídně determinovaná a hodnotící, když určité kulturní či sociální standardy labeluje jako nevhodné či zastaralé/tradiční (Escobar 1995; Zíková 2007; Adamčíková 2010). Jak také zmiňuje řada autorů, sexuální chování nižších tříd bývá z pohledu střední třídy typicky vnímáno jako rizikové a promiskuitní se sklony k příliš brzkým začátkům (Cozzarelli et al. 2002; Spencer 2016).

To, že jde o „politické a diskursivní praktiky, jež jsou ideologické ve své podstatě“ (Mohanty 1984), je zřetelnější v případě, kdy je autorita založena na hodnotách, které nám nejsou vlastní. V české sekulární společnosti jsou takovým příkladem diskursivní praktiky založené na náboženských hodnotách. Nejen v České republice je významná část neziskového sektoru zřizována a financována křesťanskými organizacemi. V tomto výzkumu byly takové organizace tři. Jejich záměr je rámován nejen integrací klientů do české společnosti, ale i misijní činností, tedy integrací do křesťanského společenství, jak jejich zástupci shodně uvedli. Cílem těchto organizací je z dětí vychovat nejen dobré občany, ale i dobré křesťany. Proto je jejich hodnotové ukotvení konkrétnější a vychází nejen z evropských idejí univerzálního kurikula, ale i Písma svatého.

NNO6: ...v romské komunitě je spousta pověr a věří se tam na duchy zemřelých a takovéto věci jsou tam strašně reálné. Hodně se třeba proklíná. Takže pro ně je taky důležité, aby věděli, čeho se mají na světě bát. Že mají mít úctu a bázeň před bohem a nemají se bát těchto věcí ani je sami provozovat. To je velice důležité. Takže z duchovní stránky věci jde taky o to přepnutí některých tradičních vazeb, které nevím, jak dalece je to rys kultury, který by se měl tradičně zachovávat. Spíš si myslím, že to není dobrá věc.

NNO2: Oni všichni Romové řeknou, že věří. „Jo, já věřím v boha, ale chodím ke kartářce a zjevuje se mi mrtvý dědeček.“ Takže člověk jim nic nevnučuje, ale snažit se jim ukázat... třeba může být směrodatná bible. Tam jsou některé věci dané jasně. Ukázat jim, jak je to v bibli, ale nikdo jim to nevnučuje.

Hodnocení dospívání, sexuality, ale i (ne)rozvinutosti klientů, případně jejich rodičů a prostředí, z něhož pocházejí, je tedy v případě těchto organizací ještě vyostřenější díky tomu, že legitimita pedagogické autority je odvozována od nezpochybnitelného nadkulturního hegemonního diskursu. Je ovšem potřeba zdůraznit, že křesťanství netvoří homogenní celek a křesťanské zásady jsou vykládány různými způsoby, což lze vidět i na různorodém přístupu křesťanských neziskových organizací k formě a míře aplikace křesťanských hodnot do jejich praxe.

A tak je pedagogická autorita neziskových organizací postavena především na třídně determinovaných hodnotách, ať už jsou zároveň kombinovány s křesťanskými idejemi, či ne. Legitimita těchto hodnot je navíc rámována právě nereflexivitou třídní determinovanosti pedagogické autority. V některých případech dokázali zástupci neziskových organizací reflektovat odlišnost hodnot a nároků prostředí, z něhož jejich klienti pocházejí, ovšem pouze v termínech kulturní odlišnosti. Reflexe vlastní pozicionality z hlediska třídního se v jejich narativech neobjevovala.

Závěr

Tento text se zabíral vzdělávacími strategiemi neziskových organizací v práci s romskými dětmi a mládeží. Činnost těchto organizací jsem konceptualizoval jako rozvojové vzdělávání a nahlížel na ni jako na rozvojové projekty. Jako vzdělávací strategie jsem identifikoval snahu ukázat dětem alternativní realitu, naučit je snění a zodpovědnosti. Tyto strategie jsou postavené na hodnotách střední třídy, od nichž se odvíjí pedagogická autorita neziskových organizací.

Text vychází z teoretických přístupů sociální antropologie rozvoje a sociologie vzdělávání, jež umožňují konceptualizovat sociální práci jako rozvojový projekt, respektive rozvojové vzdělávání. Jde o perspektivu, která má co nabídnout nejen při zkoumání sociálních služeb pracujících s etnickými skupinami, ale i těch, které pracují se seniory, zdravotně postiženými, oběťmi domácího násilí apod.

Praxi sociálních služeb lze konceptualizovat jako přenos třídních či kulturních hodnot a idejí, jejichž nereflektování může být zároveň jedním z důvodů jejich případného selhávání. Reflexe třídně, sociálně a kulturně determinovaných hodnot, idejí a strategií je nezbytným předpokladem kvalitní analýzy, jež je nezbytným předpokladem úspěšné sociální intervence, která je základním cílem sociální práce. Reflexe vlastního předporozumění by měla být nedílnou součástí kurikula sociální práce i praxe sociálních služeb.

Jak z výzkumu vyplynulo, snahou neziskových organizací je integrovat klienty do většinové společnosti. Z jejich pohledu je tedy nutné, aby klienti přijali vhodné hodnoty a strategie, což jsou ty, jež pomohou dosáhnout cíle. Úsilí neziskových organizací tak směřuje k tomu, aby se klienti od svých rodičů i prostředí, v němž žijí, odlišovali a více se podobali prostředí, z něhož pocházejí pracovníci organizací. A tak se nelze divit, že „rodiče jsou někdy proti tomu“. Klienti se v neziskových organizacích učí rozumět svým učitelům, sociálním pracovníkům či úředníkům, ale je otázkou, zda si kvůli tomu nepřestávají rozumět se svými rodiči, prarodiči či kamarády a nestaví je to před nutnost volby. Je to jedna z otázek, jejichž zodpovězení by mohlo významně přispět k pochopení role neziskových organizací v práci s romskými dětmi a mládeží v kontextu české sociální práce.

Literatura

- ADAMČÍKOVÁ, Jitka. 2010. *Role antropologie v rozvojovém diskurzu* (dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK.
- BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. 2013. „Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: Schéma děti si dělají, co chtějí.“ *Lidé města / Urban People* 15(1): 3–25.
- BOURDIEU, Pierre. 1987. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- BOURDIEU, Pierre. 2002. „Reprodukční strategie a formy nadvlády“. *Sociální studia* 8: 77–91.
- BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications.

- BOURN, Douglas. 2008. *Development Education: Debates and Dialogues*. London: Institute of Education, University of London.
- BOWLES, Samuel a Herbert GINTIS. 1976. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- COZZARELLI, Catherine, Michael J. TAGLER a Anna V. WILKINSON. 2002. „Do Middle-Class Students Perceive Poor Women and Poor Men Differently?“ *Sex Roles* 47(11/12): 519–529.
- ČADA, Karel. 2015. „Romští žáci v předškolním vzdělání.“ Pp. 27–37 in David GREGER, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- DAUN, Holger. 2008. „Introduction.“ Pp. 1–17 in Holger DAUN (ed.) *Development Education: Debates and Dialogue*. London: Institute of Education: University of London.
- ESCOBAR, Arturo. 1995. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- ESCOBAR, Arturo. 1997. „Anthropology and Development.“ *International Social Science Journal* 49(154): 497–515.
- FERNANDO, Nilmini. 2016. „The Discursive Violence of Postcolonial Asylum in the Irish Republic.“ *Postcolonial Studies* 19(4): 393–408.
- FUČÍK, Petr, Martina HALTUFOVÁ, Radim MARADA a Michal NEKORJAK. 2009. *Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- GARDNER, Katy a David LEWIS. 2015. *Anthropology and Development: Challenges for the Twenty-First Century*. London: Pluto Press.
- GREEN, Maia. 2003. „Globalizing Development in Tanzania. Policy Franchising through Participatory Project Management.“ *Critique of Anthropology* 23(2): 123–143.
- HAAVELSRUD, Magnus. 1996. *Education in Developments*. Tromsø: Arena.
- HANEY, Lynne. 2000. „Global Discourse of Need: Mythologizing and Pathologizing Welfare in Hungary.“ Pp. 48–73 in Michael BURAWOY, Joseph A. BLUM, Sheba GEORGE, Zsuzsa GILLE a Millie THAYER (eds.). *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*. Los Angeles, London: University of California Press.
- CHABBOT, Colette a Francisco O. RAMIREZ. 2000. „Development and Education.“ Pp. 163–187 in Maureen HALLINAN (ed.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic.
- IMRE, Anikó. 2005. „Whiteness in Post-Socialist Eastern Europe: The Time of the Gypsies, the End of Race.“ Pp. 79–102 in Alfred J. LÓPEZ (ed.). *Postcolonial Whiteness: A Critical Reader on Race and Empire*. Albany: State University of New York Press.
- JANEBOVÁ, Radka. 2021. „Jak pracovat s ne/zodpovědností klientů v sociální práci? Model ‚společné‘ odpovědnosti Iris Marion Young.“ *Sociální práce* 21(3): 128–144.
- JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ (eds.). 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- KAŠPAROVÁ, Irena, Štěpán RIPKA a Kateřina SIDIROPULU JANKŮ (eds.). 2008. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice. Moravské lokality*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- KAŠPAROVÁ, Irena a Radka KLVAŇOVÁ. 2016. „Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání.“ *Sociológia – Slovak Sociological Review* 48(4): 377–398.
- KATRŇÁK, Tomáš. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- KELLER, Jan. 2010. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: SLON.

- KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON.
- KIM, Ji-Hye. 2017. „PISA and Its Impact on Education Space of South Korea.“ *The Impact of the OECD on Education Worldwide, International Perspectives on Education and Society* 31: 231–246.
- LEVINSON, Bradley A., Teresa WINSTEAD a Margaret SUTTON. 2020. „An Anthropological Approach to Education Policy as a Practice of Power: Concepts and Methods.“ Pp. 363–379 in Guorui FAN a Thomas S. POPKEWITZ (eds.). *Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization, and Methodology, Volume 1*. Singapore: Springer Nature.
- LEWIS, David. 2005. *Anthropology and Development: The Uneasy Relationship*. London: LSE Research Online. Cit. 22. března 2022 (<http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000253>).
- LEYS, Colin. 2005. „The Rise and Fall of Development Theory.“ Pp. 109–125 in Marc EDELMAN a Angelique HAUGERUD (eds.). *The Anthropology of Development and Globalization: From Classical Political Economy to Contemporary Neoliberalism*. Oxford: Blackwell.
- MOHANTY, Chandra T. 1984. „Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses.“ *Boundary 2* 12(3): 333–358.
- MORAVEC, Štěpán. 2006. „Negativní důsledky etnické definice sociálního vyloučení romských populací.“ Pp. 11–69 in Tomáš HIRT a Marek JAKOUBEK (eds.). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- MUSIL, Libor. 2004. *Ráda bych Vám pomohla, ale ... Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman.
- NAVRÁTIL, Pavel. 2001. „Vybrané teorie sociální práce.“ Pp. 183–266 in Oldřich MATOUŠEK a kol. (ed.). *Základy sociální práce*. Praha: Portál.
- NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. 2018. „Sociologie třídy a dělnictví.“ *Sociológia* 50(1): 57–77.
- NEKORJAK, Michal, Adéla SOURALOVÁ a Klára VOMASTKOVÁ. 2011. „Uvznutí v marginalitě: vzdělávací trh, ‚romské školy‘ a reprodukce sociálně prostorových nerovností.“ *Sociologický časopis* 47(4): 657–680.
- PEET, Richard a Elaine HARTWICK. 2009. *Theories of Development: Contentions, Arguments, Alternatives* (Second edition). New York, London: The Guilford Press.
- ŘÍČAN, Pavel. 2000. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál.
- SKEGGS, Beverley. 2004. „Context and Background: Pierre Bourdieu's Analysis of Class, Gender and Sexuality.“ Pp. 19–33 in Lisa ADKINS and Beverley SKEGGS (eds.). *Feminism after Bourdieu*. Hoboken: Blackwell Publishing.
- SMYTH, Emer. 2018. *The Transition to Primary Education: Insight from the Growing Up in Ireland Study*. Dublin: ESRI.
- SPENCER, Bettina. 2016. „The Impact of Class and Sexuality-Based Stereotyping on Rape Blame.“ *Sexualization, Media & Society* 2016: 1–8.
- SPRONK, Rachel. 2020. „Queering Love: Sex, Care, Capital and Academic Prejudices.“ Pp. 25–36 in S. N. NYECK (ed.). *Routledge Handbook of Queer African Studies*. London: Routledge.
- STEPHENS, Michael. 2007. *Culture in Education and Development Principles, Practice and Policy. Bristol Papers in Education*. Oxford: Symposium Books.
- ŠIMEČKOVÁ, Jana. 2010. „Aplikace rozvojových cílů tisíciletí na situaci sociálně vyloučených v Evropě (Romové a vzdělání).“ *Sociální práce / Sociálna práca* 1: 82–85.
- ŠTĚCH, Stanislav. 2009. „Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula.“ *Pedagogika* LIX: 105–115.
- UNITED NATIONS. 2015. „The Millennium Development Report.“ *New York: United Nations*. Cit. 22. března 2022 ([https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)).
- UNITED NATIONS. 2021. „Sustainable Development Goals.“ *New York: United Nations*. Cit. 22. března 2022 (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/>).

- VÁŠAT, Jan. 2021. „Přístupy využívané v sociální práci v sociálně vyloučených lokalitách.“ *Sociální práce / Sociálna práca* 21(3): 36–52.
- WILLSON, Margaret. 2010. *Dance Lest We All Fall Down. Breaking Cycles of Poverty in Brazil and Beyond*. Seattle and London: University of Washington Press.
- WIRTHOVÁ, Jitka. 2019. „Třetí vlna sociologie vzdělávání: Kritický přístup pro globalizovaný i partikularizovaný svět.“ *Sociální studia / Social Studies* 16(1): 165–184.
- WIRTHOVÁ, Jitka. 2020. „Legitimizace vzdělávacích reforem: Strategické dokumenty a konkurenční režimy vědění.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 56(4): 491–521.
- YARROW, Thomas a Soumya VENKATESAN. 2012. „Anthropology and Development: Critical Framings.“ Pp. 1–20 in Soumya VENKATESAN a Thomas YARROW (eds.). *Differentiating Development. Beyond an Anthropology of Critique*. New York: Berghahn Books.
- ZÍKOVÁ, Tereza. 2007. *Rozvoj a rozvojová antropologie*. Plzeň: Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu (CAAT).

Autor

Matouš Jelínek je doktorským studentem na katedře Antropologie, AISSR, University of Amsterdam. Jeho výzkumné zájmy se týkají především českých Romů, etnicity, sociálních služeb a péče. V současnosti se v rámci ERC Starting grant projektu *‘ReloCare: Relocating Care within Europe’* pod vedením doc. Krause věnuje transnacionální institucionální péči o německy mluvící seniory v českém pohraničí.

Kontakt: m.jelinek@uva.nl