



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli

Iveta Rožníčková

To cite this article: Rožníčková, I. (2017). Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli [Power constellations between Roma pupils and their teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 42–54.
<https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.04>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.04>



Published online: 15 November 2017



Download at www.soced.cz in multiple formats (PDF, [MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via [email](#), [FB](#), [Twitter](#), [Google+](#), [LinkedIn](#)



CrossMark

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli

Iveta Rožníčková

Kontakt na autora

Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Arne Nováka 1
602 00 Brno
roznickova@phil.muni.cz

✉ Korespondence:
roznickova@phil.muni.cz

Copyright © 2017 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Abstrakt: Cílem empirické studie je popsání mocenských konstelací, které vznikají při interakci mezi romskými žáky a jejich učiteli, a shrnout základní zjištění z tohoto výzkumu a poukázat na reálné situace při výuce. V první části příspěvku jsou popsány rozdíly v sociální interakci u romských žáků. Druhá část je zaměřena na moc učitelů, jejího využívání při vyučování a ve třetí části, je příspěvek zaměřen na žákovské strategie vytvářené v závislosti na požadavky učitelů. V metodologické části jsou vybrána základní zjištění výzkumného šetření. V rámci výzkumného šetření vyplynulo pět mocenských konstelací, které jsou předmětem této empirické studie. Studie naznačuje, jak učitelé a žáci definují a utvářejí vzájemné vztahy. Z předkládaného příspěvku vyplývá, že na utváření mocenských konstelací se podílí celá řada vlivů, počínaje osobností učitele, socializací ve škole, přes výchovu v rodině až ke kulturním odlišnostem.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, romští žáci, moc, mocenské konstelace

Power constellations between Roma pupils and their teachers

Abstract: The goal of this empirical study is to describe power constellations that are generated in interactions between Roma pupils and their teachers, and also to summarize the basic findings of this research and to point out some real situations that can occur during the teaching lessons. The first part of the thesis describes the differences in the social interaction of Roma pupils. The second part is focused on the authority of the teachers and also on using this authority during the lessons. The third part is focused on pupils' strategies that are created based on the requirements of teachers. The basic findings of the research are selected in the methodological section. The research survey revealed five power constellations, which are the subject of this empirical study. The empirical study suggests how teachers and pupils define and shape relationships. From the present paper, a lot of influences are involved in the formation of power constellation, ranging from the personality of the teachers, socializing in school, through family upbringing to cultural differences.

Keywords: pedagogical communication, Roma pupils, power constellations

Příspěvek je zaměřen na mocenské konstelace, které se vyskytují u žáků na základní škole, která se nachází blízko vyloučené lokality, proto do ní docházejí žáci romského původu, kteří se za Romy považují.

Vzniklé konstelace představují vzorce mocenských vztahů mezi jednajícími aktéry. Při analýze mocenských vztahů v pedagogické komunikaci, je důležité pohlížet jak na jednání učitelů, tak na jednání žáků. Dle [Kašćáka \(2008\)](#) se v každodenním jazyce pojmu moci dostává negativní asociace porušování svobod, potlačování práv, arogance apod. Avšak pojem „moc“ nemusí být nutně chápán v negativním smyslu jako hierarchizující vztah, kde se na základě přesily podřizují slabší jedinci. Je možné s ním pracovat, jako s produktivním pojmem, kdy může být naplňován jak negativním, tak pozitivním obsahem.

Jak jsem již zmínila, zabývám se mocenskými konstelacemi u romských žáků, proto je na místě věnovat se jejich specifikaci. Právě vzdělávání romských žáků v Evropě je stále výzva. Podle [Greenberga \(2010\)](#), data z Romského vzdělávacího fondu v roce 2010 ukázaly, že okolo 75 % romské populace dokončilo pouze primární vzdělávání. Vztahem romských žáků, jejich rodin a neromských učitelů se věnovala celá řada studií. Zmiňované studie se dle [Flechy a Solera \(2013\)](#) zaměřují na dopad tohoto kulturního rozdílu, na dětské zapojení ve vzdělávání a na jejich školní výsledky. Romský vzdělávací fond 2010 ([“Annual report”, 2010](#)) zdůrazňuje důležitost zapojení romských rodičů do komunikace se školou, což je způsob, jak zvýšit vzdělávací příležitosti (docházka do školy, mimoškolní aktivity, participace na funkci školy). Právě tyto příležitosti zajistí romským žákům přístup k povinné školní docházce. Vysoké procento absence žáků na školách závisí na segregaci od běžných základních škol.

1 Sociální a kulturní rozdíly jako původci sociokulturního nepochopení

Šance na vzdělání snižuje typ prostředí, ze kterého dítě pochází, kultura rodiny a hodnoty, v jejichž duchu probíhala socializace a výchova. Školní problémy romských dětí lze chápat jako důsledek konfliktu dvou odlišných kultur, tedy kultury majority a kultury minority. Návyky, dovednosti, znalosti a zkušenosti, které romské dítě získává v prostředí primární socializace, se neshodují s majoritním kulturním prostředím, přičemž škola, jakožto majoritou spravovaná instituce, v tomto duchu funguje. Socializace romských žáků probíhá v jiném prostředí, které je odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají žáci majoritní populace. [Němec, Buchtová, Gulová, Pavlíčková a Štěpařová \(2010, s. 12\)](#) dodávají, že tato skutečnost znemožňuje jejich úspěch ve vzdělávání a úspěšné začlenění do hlavního vzdělávacího proudu a další pokračování ve školním i pracovním životě. [Levínská \(2009, s. 176\)](#) ukazuje na to, že Romům je ze strany majority přisuzován nezáměr o vzdělávání, což dokladuje na názorech odborníků.

[Němec a kol. \(2010, s. 20\)](#) upozorňují na skutečnost, že důležitost školního vzdělávání je v komunitě romských rodičů posazena nízko, a přestože se tento postoj romské minority ke vzdělávání zlepšuje, je stále určujícím faktorem při pohledu na školní vzdělávání. Škola tedy přejímá odpovědnost za rozvoj dítěte po stránce přístupu ke vzdělání a učí ho zaujímat postoje k novým sociálním okolnostem. Žáci nastupující na základní školu pocházejí z různých sociálních prostředí, proto jsou patrné rozdílné jazykové kompetence. Učitel je osoba, která pomáhá žákovi s adaptací na školní prostředí. Bariérou pro vzdělávání romských žáků může být to, že škola, kterou spravuje majoritní instituce je postavena na soutěživosti a prosazení individuality ([Němec et al., 2010, s. 68](#)). Setkání romských dětí se školou může být traumatizujícím zážitkem a proces vzdělávání je pro většinu romských dětí ponižující, děti procházejí procesem stigmatizace, zažívají pocit nerespektování, odmítnutí a ponižení ([Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011, s. 243](#)). Z toho důvodu je důležité zaměřit se na to, jak dítě pocházející z romské rodiny vnímá školu. Škola může být dítětem vyrůstajícím na rozhraní romské rodiny a neromské školy vnímána jako nepřátelské prostředí. Právě vnímání školy může již na počátku školní docházky vnášet do vzdělávacího procesu nevěřivost, která znemožňuje navázání pozitivních vztahů mezi rodiči dítěte a školou, zvláště pak navázání pozitivního vztahu mezi romským dítětem a jeho učiteli. Pro romské žáky jsou vyučovací hodiny nudné, a to z důvodu frontální výuky, která je pro ně

nezajímavá. Romští žáci preferují vizuální nebo auditivní výuku, která je pro ně lépe zapamatovatelná a více zajímavější. [Bittnerová, Doubek a Levínská \(2011, s. 228\)](#) se zaměřují na výroky romských rodičů ohledně výuky jejich dětí, rodiče hovoří o tempu vyučování, učitelích, komunikaci a hodnocení, z čehož vyplývá, že pracují s konceptuálními momenty, které jsou provázané a vzájemně se ovlivňují. Například učitelé určují tempo výuky, hodnotí dosažené výsledky a k tomu používají specifické komunikační prostředky. Neznalost pravidel a neporozumění výpovědní hodnotě, se kterou je verbální komunikace realizována může přejít k napětí mezi oběma stranami. K tomu se přidává [Kaleja \(2011\)](#), ten zdůrazňuje fakta, která je třeba mít na paměti při vyučování romských žáků. Tyto fakta ovlivňují výchovu i vzdělávání Romů. Patří k nim sociokulturní prostředí, odlišné způsoby komunikace, odlišný vztah ke školním povinnostem, odlišný přístup k materiálním a nemateriálním hodnotám, odlišná komunikace rodičů se školou.

Významnou charakteristikou romského žáka jeho emotivní stránka ([Bartoňová, 2005](#)). Během komunikace se zaměřují na neverbální projevy (mimiku, pantomimiku, gesta, sílu hlasu, tempo řeči), což je pro ně hodnota, která vypovídá o emočních vazbách mezi lidmi. Emoce pro ně hrají velkou roli při rozhodování, což jim znemožňuje racionální přístup k řešení situací. Impulzivita je pro jejich život neodmyslitelnou součástí každodenního života. Romským dětem se může tedy zdát, že učitelé jsou po emociální stránce nevýrazní, že jsou nečitelní a chladní ve vyjadřování svých pocitů. Vnitřní regulace jejich práce ve škole je závislá právě na emočním ladění. U romských žáků jednoznačně převládá potřeba něčeho příjemného, negativní kritika, kterou dítě může zažívat ve škole ze strany učitele, je důsledkem silného prožívání neúspěchu, což může vést ke ztrátě motivace v dalším vzdělávání.

2 Moc v pedagogické komunikaci

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbální a nonverbální projevů učitele a žáků“ ([Gavora, 2005, str. 25](#)). Tato komunikace vyplývá z podmínek školy, která plní specifické funkce, jimiž jsou vzdělávání a výchova jedinců (žáků). Učitel pomocí pedagogické komunikace realizuje edukační cíle. Tyto faktory vstupují do vyučování zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů žáků a učitelů. V prostředí školy se traduje nerovnoměrný vztah mezi subjekty pedagogické komunikace, tedy mezi žáky a učiteli, za nerovnoměrnost se považuje nadřazenost komunikace na straně učitele a žáci jsou v roli podřízených. Nadřazenost v komunikaci se projevuje tak, že učitel je ten, kdo rozhoduje o tom, kdo s kým, jak dlouho a proč bude komunikovat ([Gavora, 2005](#)).

Jak napovídá název kapitoly, tato část bude věnována moci v pedagogické komunikaci. Je známo několik typologií pro zkoumání moci v komunikaci a nejznámější rámec pro studium či zkoumání sociální nebo interpersonální moci je typologie šesti základních forem moci, kterou vytvořili autoři French a Raven v roce 1959 ([French & Raven, 1959](#)). Autoři v této typologii definují sociální vliv jako změnu v přesvědčení, postoje nebo chování osoby, které vyplývají z přítomnosti jiné osoby. Podle [McCroskey, Richmond a McCroskey \(2006\)](#) mocí chápeme možnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí. Z čehož vyplývá, že škola jakožto instituce má moc ovlivňovat chování a jednání velkého počtu jedinců. [Kaščák \(2006\)](#) uvádí, že efekty působení moci ve škole mají často univerzální charakter. Což znamená, že vytváří jisté predispozice a dispozice, kterými se vyznačuje podstatná většina školních dětí a školní mládeže, bez ohledu na to, kdo je učil. Sociální moc a vliv hrají klíčovou úlohu při určování vztahů mezi lidmi i mezi skupinami ([Raven & Kruglanski, 1970](#)). Ačkoli se tyto dva pojmy velice často zaměňují, nejsou to synonyma. Zatímco moc se vztahuje na všechny možné prostředky, které směřují ke změně postoje či chování, vliv se vztahuje na prostředky, které tuto změnu zprostředkují ([Koslowsky & Schwarzwald, 2001](#)). [Van Avermaet, Buelens, Vanbeselaere a Van Vaenbergh \(1999\)](#) charakterizuje sociální vliv jako změnu úsudků a názorů jedince v důsledku setkávání se s názory ostatních lidí. Sociální vliv tedy souvisí s pozicí jednotlivce v sociální skupině. Za sociální skupinu je považována školní třída, kde jsou rozdělovány sociální pozice. Podle [Aguinise, Neslera, Quigley, Lee a Tedeschi \(1996\)](#) teorie sociální moci, která byla využívána v organizacích, může pomoci identifikovat faktory ve školském

prostředí, které způsobují konflikty mezi učiteli a žáky jednotlivých žáků. Přesto je podle [Aguinise a kol. \(1996\)](#) výzkum sociální moci v prostředí třídy vzácný. Avšak výzkum [Šedové \(2011\)](#) vypovídá o jiné skutečnosti. [Šedová \(2011\)](#) využívá pojem moc, protože jak říká, moc lze použít na popis chování jak učitelů, tak žáků. [Kaščák \(2006\)](#) říká, že je v pedagogickém kontextu nevyhnutelné používat tradiční dichotomii, kdy je moc považována za nežádoucí prvek vztahu, který potlačuje individuální svobodu, zatímco autorita je žádoucí prvek vztahu založený na svobodném uznání. V roce 2004 Raven prezentoval interpersonální model mocenských vztahů (interpersonal power interaction model – IPIM), představující teoretický rámec pro porozumění prioritám, které se využívají při uplatňování interpersonální moci ([Pierro, Cicero, & Raven, 2008, s. 1923](#)). Uzavřené prostředí školy, kdy má každý přidělené místo, které zaujímá, je dle [Šedové \(2011, s. 92\)](#) určující pro koncept moci. Moc ve škole se utváří na bázi institucionálních mechanismů, které znamenají školní režim a pravidla, která jsou jednotná a učitelé je sdílejí. Vyučující dostává pravomoc z institutu školy, z této pozice také pramení jeho dominantní moc ve třídě a nad komunikací, která ve třídě probíhá. Moc tedy souvisí se schopností ovlivňovat a řídit druhého, ovlivňuje, jakým způsobem je vedena komunikace. [Johnson, Whittington a Murray \(1994\)](#) tvrdí, že učitelé by měli vytvářet prostředí, které je spravedlivé a které umožní studentům aktivněji participovat na dění ve škole. [Balson \(1984\)](#) toto popisuje jako sociální hnutí od autokratických vztahů až po ty více demokratické. V demokratickém prostředí třídy žáci přejímají značnou část odpovědnosti za své chování a jednání. Přestože žáci přebírají část odpovědnosti za své chování, podle [Brophyho \(2010\)](#) potřebují žáci pomoc s jejich aktivní účastí na demokratickém prostředí.

3 Tvorba žákovských strategií na požadavky učitelů

To, že během povinné školní docházky si žáci osvojují kulturu instituce školy, je všeobecně známá věc. [Bittnerová \(1995, s. 4\)](#) k tomu však dodává, že žáci zároveň posilují vnitřní vztahy ve třídě. Kulturní konflikty, které zasahují do poziční role žáka v jeho skupině, žák vnímá velmi ostře. Pokud ho učitel zpochybní, žák je schopen na svou stranu strhnout celou skupinu. Jedná se o případy, které nejsou spojeny s nerespektováním a neznalostí vnitřní struktury žáků. Narušení vychází z disjunkce mezi kulturou, zájmy studentů a obsahem osnov, přičemž [Slee \(1988\)](#) dodává, že v rámci tohoto scénáře se třída, učitel, žáci a etnický původ stávají zásadními proměnnými při genezi odolnosti ve škole. [Bittnerová \(1995, s. 2\)](#) uvádí, že kulturní konflikty ve škole působí jako jeden z nejzásadnějších momentů regulace vztahů a konstituování práv a povinností mezi učiteli a žáky. Záleží na tom, z jakého prostředí dítě do školy vstupuje, jeho rodinné a sociální zázemí mu může přinášet buď mocenské benefity (dítě vysoce postavených lidí) nebo naopak ztráty (sociálně slabé dítě). Učitelé tyto rozdíly respektují a vědí, jak se k žákům z různého sociálního zázemí chovat. Žáci v rámci skrytého kurikula přistupují na požadavky v prostředí školy a podle [Makovské \(2010\)](#), se tak učí jednat s požadavky konformity, tedy se učí podvolit svá vlastní přání vůli učitele, ale zároveň se žáci učí strategie, kterými lze kladené nároky obcházet. [Verkuyten \(2002\)](#) dokládá, že žáci se naučí být velmi brzy kritičtí, zodpovědní a autonomní. Autor se zaměřuje na popsání chování žáků ve třídě, jak žáci dokážou ve třídě zvládat otázky odpovědnosti a zájmu. Důraz je kladen na předávání odpovědnosti za chování žáků učitelům. Avšak [Šedová \(2011\)](#) dodává, že žákovské poukazování na nesprávné chování učitele funguje jako vyjednávací strategie. Veškeré konflikty v pedagogické komunikaci vznikají nestejnou definicí situace, jak ze strany žáků, tak učitelů. Žáci se mohou přizpůsobit požadavkům učitele a akceptovat je, ale mohou si i na požadavky vytvářet vlastní strategie, jak se s požadavky vyrovnat. [Woods \(1979\)](#) popsal různé formy žákovského chování, kdy žáci vyvíjejí různá behaviorální schémata na požadavky učitelů. Tato vytvořená typologie behaviorálních schémat má podobu hierarchie, jak žáci k požadavkům učitele přistupují. K těmto požadavkům patří konformita, kdy žáci nadšeně souhlasí s cíli učitele a školy, druhým schématem je ritualismus, což [Woods \(1979\)](#) popisuje jako akceptaci norem ve škole, aniž by se s těmito normami ztotožňovali. Třetím behaviorálním schématem je únik, který je charakterizován lhostejností k cílům školy, žáci se nenápadně věnují jiným únikovým činnostem před plněním požadavků učitele. Čtvrtým schématem je kolonizace, kde žáci zdánlivě přijímají normy

a postoje za účelem naplnění vlastních cílů. Pátým behaviorálním schématem je nesmiřitelnost, která se vyznačuje lhostejností k cílům školy, projevuje se vyrušováním a provokováním. Posledním schématem, které vyvíjejí žáci je rebelie, kdy žáci odmítají požadavky školy, projevuje se otevřenou vzpourou nebo chozením za školu. Chování žáka ve škole se řídí dvěma normami. [Bendl \(2011a\)](#) rozděluje normy na psanou a nepsanou, psaná norma je školní řád, případně ve třídách tzv. pravidla chování. Druhou a nepsanou formou jsou slovní pokyny vedení školy. Neschopnost reagovat na institucionální nároky jsou dle [Barquist Hogelucht a Geist \(1997\)](#), centrální komunikační problémy, čímž je mnoho studentů i učitelů znepokojeno. [Bendl \(2011a\)](#) k projevům nekázně vůči škole a učitelům řadí drzost (žáci odmítají jít k tabuli, zvednout papírek, změnit místo), vulgárnost, vandalismus, šikanu, krádeže, poškozování věcí, které patří učitelům (poškrábání auta, propíchnutí pneumatik), kouření a konzumace drog, chození za školu, lhaní, pomlouvání, pozdní příchody, používání taháků, honění se po chodbách, nepozornost, vykřikování při hodině, nepořádek, odbývání práce, simulantství, nepřezouvání se, telefonování z mobilu či posílání SMSek během vyučování. Nekázeň vůči spolužákům se projevuje vulgárností, šikanou, rvačkami, krádežemi, poškozováním osobních věcí, odmítáním pomoci spolužákům, pomluvami, úmyslným bojkotováním práce ve skupině.

Těmto rizikům by měly předcházet funkce kázně ve škole. V současné době kázeň ve škole plní dvě funkce, první funkcí je, že zajišťuje žákům i učitelům bezpečí, druhou funkcí je, že vytváří prostředí podporující učení. Žáci očekávají, že učitel bude umět nastolit kázeň a pořádek, jak píše [Bendl \(2011b\)](#), děti si kázeň ve škole přejí, ta totiž pro ně znamená ochranu a bezpečí. Stejně tak platí, že mnoho učitelů odchází ze škol, kvůli rostoucí nekázi a násilí ve škole. Kázeň je základním předpokladem efektivního učení a bezpečnosti žáků, dle [Bendla \(2011b, s. 30\)](#) je „kázeň nástrojem ochrany dětí před riziky, která vyplývají z nerespektování stanovených norem ve škole.“ Kázeň jako ochranu dítěte můžeme chápat ve smyslu orientačním, kdy kázeň funguje jako ochrana před zblouděním (dítě, které nedodržuje normy, lehce sejde z cesty). Ve smyslu bezpečnostním, jako nástroj ochrany před šikanou a násilím ze strany spolužáků. Ve smyslu výkonovém, kdy kázeň zvyšuje výkon a efektivitu práce. Ve smyslu hygienickém, kázeň chrání žáky před užíváním návykových látek. Kázeň můžeme chápat ve smyslu ekonomickém, kdy kázeň zabraňuje finančním ztrátám, které jsou způsobeny vandalismem nebo odcizením školní věci, kázeň lze chápat i ve smyslu prognostickém, kdy kázeň chrání člověka před sebou samým, před budoucí kriminální dráhou.

4 Metodologie

Výzkum byl zaměřen na zjištění mocenských konstelací, které vznikají v interakci mezi romskými žáky a jejich učiteli. Výzkumný vzorek tvořili Romové, kteří se za Romy považují, osvojili si komplexní systém hodnot a zároveň jde o skupinu žijící v sociálně vyloučené lokalitě. Cílovou skupinou, kde byl prováděn výzkum, byli žáci sedmého ročníku základní školy. Základní školu můžeme definovat jako segregovanou, tedy šlo o školu, která je blízko sociálně vyloučené lokality a do školy docházejí žáci z této lokality. Zkoumaný ročník navštěvovali žáci romského původu, proto jde o komunikaci romských žáků s učiteli. Popisované mocenské konstelace se týkají humanitních předmětů – český jazyk a literatura, dějepis a občanská nauka. Důvod pro toto vymezení byl předpoklad, jak píše [Švaříček \(2001\)](#), že obsah vyučované látky může ovlivnit komunikaci. V roce 2011 autorka Šedová, vytvořila mocenské konstelace u žáků na běžné základní škole. Autora/ku tohoto příspěvku zajímaly rozdíly při výuce romských žáků. Protože výzkum [Šedové \(2011\)](#) byl prováděn v humanitních předmětech, zaměřil/a se autor/ka také na tyto předměty. Výzkum byl založen na etnografickém pozorování sedmého ročníku základní školy. Sedmý ročník vyučovalo 6 učitelů. Učitelé, kteří učili romské žáky, nebyli romského etnika, avšak již *teré udávaly finální podobu mocenských konstelací*. Byli zkušení v jednání a komunikaci se žáky, neboť měli dlouholetou praxi v této škole.

V rámci tohoto výzkumného šetření jsem spolupracovala se třemi učiteli humanitních předmětů. Právě proto, že spolupráce byla jen s učiteli humanitních předmětů, v příspěvku nenarazíme na ukázky z matematických a přírodovědných předmětů. Data byla sesbírána prostřednictvím pozorování

a zvukového záznamu. Ve svém výzkumném šetření jsem využila participační pozorování. V tomto textu budu vycházet z nahrávek 20 vyučovacích hodin. Podle standardních postupů jsem zvukovou stránku sesbíraných dat převedla do textové podoby, v níž jsem se snažila postihnout co nejpřesnější obraz toho, co se ve vyučovacích hodinách odehrává. Nahrávky byly přepsány do podoby doslovných transkriptů komunikace ve vyučovací hodině tak, aby mohl výzkumník poskytnout detailní analýzu dat. Pro analýzu dat jsem využil/a metody otevřeného kódování, kdy v tomto procesu vzniklo pět kategorií, které udávaly finální podobu mocenských konstelací. V následujícím textu se na tyto mocenské konstelace zaměřím blíže.

S ohledem na cíl výzkumu jsem si stanovila základní výzkumnou otázku: Jaké mocenské konstelace se vyskytují ve výuce romských žáků?, kterou jsem dále specifikovala na dvě dílčí otázky: (1) Jaké strategie žáci zaujímají při komunikaci s učitelem? (2) Jaké komunikační strategie využívají učitelé v pedagogické komunikaci s romskými žáky?

5 Mocenské konstelace

Zde představím výsledky vlastního výzkumného šetření. Na základě dat jsem rozlišila pět typů mocenských konstelací, které mohou ve školní třídě vznikat. Jejich názvy jsou: *Já jsem tady šéf*, *Hrajeme divadlo*, *Bud' naší loutkou*, *Co všechno vydržíš*, *Ted' rozkazujeme my*. Mocenské konstelace (viz Tabulka 1) vznikají na základě interakce mezi romskými žáky a učiteli. Dle [Šed'ové \(2011\)](#) mocenské konstelace představují aktuální vzorce mocenských vztahů mezi jednajícími aktéry, v tomto případě mezi žáky a učiteli. Mocenské konstelace se mohou, avšak nemusí během vyučovací hodiny proměňovat.

Tabulka 1

Rozpis mocenských konstelací

Konstelace	Komunikační strategie žáků	Iniciace komunikace	Chování žáků vůči učiteli	Reakce učitele	Vztahy žáků k učiteli	Komunikační manévrování
Já jsem tady šéf	Konformita	Učitel	Poslušnost	Potlačení nekázně	Respekt Přátelský	Nevyskytuje se
Hrajeme divadlo	Konformita	Učitel	Tolerance	Hra na autoritu	Pozitivní	Nevyskytuje se
Bud' naší loutkou	Kolonizace Rebelie	Žáci	Zesměšňování „Nápomocný“	Přecházení	Upadající	Vyhnutí se
Co všechno vydržíš	Rebelie	Žáci	Ignorance	Slevování z nároků	Chladný	Tangelizace
Ted' rozkazujeme my	Rebelie	Žáci	Šikana, Tykání učitelce	Rezignace	Nepřátelský	Tangelizace

Typologie mocenských konstelací vznikala na základě jednotlivých kritérií. Těmito kritérii byly strategie žáků, iniciace komunikace, chování žáků vůči učiteli, reakce učitele, vztahy žáků k učiteli, komunikační manévrování. Některá kritéria byla převzata od [Woodse \(1979\)](#), např. strategie žáků na požadavky učitele, kritérium iniciace komunikace je založeno na definici IRE¹ struktury, kritéria chování žáků vůči učiteli, reakce učitele a vztahy mezi učitelem a žáky byly vypořádány ve vyučovaných hodinách. Každá mocenská konstelace se vyznačuje jiným přístupem žáků k učiteli i rozdílnými reakcemi učitelů na chování žáků. Na vodorovné ose můžeme u každé mocenské konstelace rozlišit strategie žáků na požadavky učitele, iniciaci komunikace (zda komunikaci iniciují učitelé či žáci) a jak se žáci schovávají při vyučovacích hodinách k učiteli. Při podrobném čtení přepsaných transkriptů vyučovacích hodin se vykrystalizovaly žákovské strategie konformita a rebelie. Těmito strategiemi se žáci se projevovali

¹ [Mehan \(1979\)](#) poukazyval na fakt, že základní mechanismus v komunikaci mezi žákem a učitelem tvoří IRE struktura, která zahrnuje iniciaci učitele (učitelská otázka), repliku, kterou je žákova odpověď na otázku a učitelova evaluace (zhodnocení žákovy odpovědi).

v interakci s učitelkou nejčastěji. Konformita se objevovala ve vyučovacích hodinách, které učitelé měli promyšlené a žáci byli zcela oddáni jejich výkladu. Pro konformitu je charakteristické, že mezi žáky a učiteli panuje dobrá nálada, která je založená na pozitivních emocích. Pozitivní emoce jsou předpokladem pro dobré fungování vyučovacích hodin. Oproti tomu na druhé straně je strategie rebelie, pro kterou je typické negativní nastavení emocí mezi učiteli a žáky. Žáci v těchto případech zpochybňují učitele jako autority. Další charakteristikou mocenských konstelací je reakce učitele na chování žáků, a v neposlední řadě můžeme vidět komunikační manévrování žáků, kterým ovlivňují žáci průběh vyučovací hodiny. V prvních dvou mocenských konstelacích se komunikační manévrování nevyskytuje, jak jsem popsala u strategií na požadavky učitele, první dvě konstelace jsou založeny na pozitivních vztazích mezi učitelem a žáky, proto žáci nevyužívali žádné komunikační manévrování. V následujících třech konstelacích se vyskytuje vyhnutí se (žádná odpověď na otázku učitele) a tangelizace (převedení řeči/pozornosti učitele na něco jiného). Právě reakce učitele na strategie žáků a komunikační manévrování je rozhodující pro následující postup vyučovací hodiny. Všechny popsané konstelace se vyskytovaly ve vyučovacích hodinách. Konstelace se v rámci vyučovací hodiny proměňovaly, nebyly konstantní. Konstelace *Ted' rozkazujeme my*, ale trvala po většinu doby vyučovací hodiny.

5.1 Já jsem tady šéf

Jde o konstelaci, která se vyznačuje silnou dominancí učitele, učitelka drží svou moc pevně na své straně. Žáci tuto moc nezpochybňují, naopak se pohybují v modu konformity, což znamená, že přijímají požadavky učitele. V této konstelaci si žáci osvojují vzdělávací obsahy a ztotožňují se s cíli učitele. Zjednodušeně, učitelka má vyučovací hodinu a situace, které se v ní odehrávají, promyšlené, proto se v této konstelaci ze strany žáků udržuje konformita. Učitelka dodržuje triádu monitoring-signalizace-intervence, učitelka monitoruje chování žáků a včas reaguje a potlačuje nežádoucí chování. I přesto, že během vyučování drží otěže vyučování v rukou učitelka, žáci si zkoušejí dělat z učitelky legraci, přičemž se jim v některých případech dostává negativní reakce. V některých situacích učitelka uplatní svou dominantní moc tím, že vezme žákům na začátku jejich vtipkování „vítr z plachet“, čímž dá jasně najevo, že při jejich hodinách se nevyrušuje. Iniciátorem komunikace je vždy učitelka, žáci zde mají k učitelce přátelský vztah a zároveň ji respektují, nevyskytuje se zde komunikační manévrování ze strany žáků.

Ukázka č. 1:

Učitelka: „Takže podle toho, jestli popisujeme, jak ta osoba vypadá anebo jak se chová, tak tu charakteristiku dělíme na vnější a jak je opak, když je něco venku?“

Žačka Viola: „Vevnitř“.

Učitelka: „Vevnitř, takže?“

Žačka Viola: „Vnitřní“.

Učitelka: „Takže vnější a vnitřní. Takže vnější je popis osoby a ta vnitřní, to jsou povahové vlastnosti. Co všechno může být v tom popisu osoby? Co všechno popisujeme?“

Žák Vladimír: „Jak vypadá“.

Učitelka: „Ale co?“

Žák Vlastimil: „Co má na sobě, pusa“.

Učitelka: „Dobře, takže můžeme popisovat, jestli je velký, malý, tlustý, hubený“.

Žačka Viola: „Pani učitelko, půjčila byste mi propisku, mě dopsala?“

Učitelka: „Ještě se zeptáš na něco debilnějšího! Ona se jednou přihlásí, zeptá se, kam má psát, podruhé zase nemá čím psát. Takže my jsme popsali, jak ta osoba vypadá“.

Z ukázky je zjevné, že žáci chtějí odpovídat na otázky učitelky a nijak nezpochybňují její hodnotící systém. Učitelka si pozornost žáků zajišťuje tím, že jednoho po druhém vyvolává. V této ukázce můžeme spatřovat, že ačkoli učitelka promlouvá se žáky o popisu osoby a většina žáků jí věnuje pozornost, jsou zde stále nějací žáci, kteří vyučovací hodinu narušují. V této konstelaci je typické, že si žáci s učitelkou dělají ze sebe navzájem legraci, přičemž žáci vnímají to, že zašli příliš daleko a jejich

vtípků v hodině už narušují vyučovací hodinu. Žáci dávají najevo, že k učitelce mají zdravý a pozitivní vztah, kdy přesně vědí, jak si při vyučování dělat legraci, provokovat učitelku, ale zároveň žáci tuší, kdy je čas přestat. Učitelka v této konstelaci provádí hluboký monitoring situace, při kterém dává žákům najevo, že už překročili pomyslnou hranici vtípků a vyrušování. V takovém případě učitelka zvýší hlas a promlouvá k žákům teatrálním způsobem, ve kterém zpočátku nařkne žáky, za jejich vyrušování, ale následně se vrátí k výkladu („*Ještě se zeptáš na něco debilnějšího! Ona se jednou přihlásí, zeptá se, kam má psát, podruhý zase nemá čím psát. Takže my jsme popsali, jak ta osoba vypadá.*“). Pro tuto konstelaci je význačné to, že je nabitá pozitivními emocemi. V této konstelaci je charakteristické, že se žáci obrací s žádostmi přímo na učitelku („*Pani učitelko, půjčila byste mi propisku, mě dopsala?*“), žáci vnímají učitelku jako opěrný bod.

5.2 Hrajeme divadlo

Tato mocenská konstelace je charakteristická tím, že moc je sice v rukou učitelky, ale žáci s učitelkou při vyučovacích hodinách nesdílejí stejné cíle, tedy že škola je místem, kde si osvojují vzdělávací obsahy. Lze říci, že s učitelem hrají určité divadlo, kdy se na oko tváří, že věnují pozornost učiteli, jeho výkladu a sdílejí stejné cíle jako učitel, zatímco se věnují jiným činnostem. Učitel tedy drží centrální moc ve svých rukou, zatímco přivírá oči nad únikovými činnostmi žáků během vyučovací hodiny. Můžeme tedy říci, že učitelka na toto chování žáků přistupuje. Mohlo by se zdát, že pokud by učitelka přestala hrát toto divadlo spolu se žáky, centrální moc by se přesunula do rukou žáků. Toto „divadlo“ zaručuje učitelce, jakési udržení pozornosti během výkladu.

Ukázka č. 2:

Učitelka: „*Tak otočte si na stranu sto dvanáct.*“

Ž Vratislav: „*Jakou dvanáct?*“

Učitelka: „*No, ono po straně sto jedenáct, většinou přijde strana sto dvanáct nebo já nevím.*“

[*Žáci se tomu smějí. Vratislav si ve své lavici stoupá a zase si sedá.*]

Učitelka: „*Vratislave, proč to děláš, si hyperaktivní, nebo proč máš potřebu si stoupat?*“

[*Vratislav sice učitelce odpoví, ale jde ke koši na odpadky a jde se k němu vysmrkat.*]

Ž Vratislav: „*Nevím, přestanu, no. Srandu.*“

Učitelka: „*Počkáme, až se Vratislav projde. Já vim, Vratislave, že ty seš rád středem pozornosti.*“

Ž Vratislav: „*Budliky, budliky, vrrr.*“

Učitelka: „*No, to je jasný, tak už si běž sednout, dělej. Vim, že se ti líbí, když se všichni dívají na tebe.*“

Z ukázky je zřetelné, že ačkoli v této konstelaci jsou převážně pozitivní emoce, žáci se tuto situaci snaží využít ve svůj prospěch. Žákům jde o pozdržení výuky, převádějí řeč jinam a tím se snaží odvést pozornost od vyučování, využívají k tomu jejich dobrý vztah s učitelkou. Jak je možné vidět, učitelka žáka neusměrní hned na začátku jeho počínání, ale dává mu dostatečný prostor pro jeho vyjádření, i když to nesouvisí s vyučovacím obsahem. Je zde možné vidět, že se žák svými odpověďmi nesnaží provokovat učitelku, ale jen ji v dobrém pošádřit. Z celé situace na začátku hodiny se stává show, která dává možnost žákovi se na začátku hodiny projevit. Chování učitelky, bychom mohli považovat za strategii, kterou si zajišťuje pozornost po zbytek hodiny. Pokud by si touto strategií nezajistila pozornost, v následujících minutách by se celá situace mohla zvrtnout ve prospěch žáka, který byl na začátku vyučování usměrněn. Učitelka tuto situaci měla šikovně promyšlenou, čímž dala najevo, že zná své žáky a umí předpovídat, jejich reakce.

5.3 Bud' naší loutkou

Třetí mocenská konstelace je na pomezí mezi mocí na straně učitelky a mocí, kterou třímají na své straně žáci. Pro tuto mocenskou konstelaci je charakteristické, že žáci i učitel vnímají cíle vyučovací hodiny jinak. Což znamená, že učitelka chce mít ve třídě klid a pořádek, zatímco žákům jde o zábavu a zpříjemnit si vyučování. V této konstelaci se žáci neztotožňují s autoritou učitelky. Konstelace Bud' naší loutkou se vyznačuje přetahováním o moc mezi žáky a učiteli. Žáci zde neprojevují pozitivní emoce

vůči učitelce. Určitý počet žáků komunikuje s učitelkou tím způsobem, že zesměšňují učitelku a říkají vtipy na její adresu. Zbytek žáků sice takto s učitelkou nekomunikuje, ale svým smíchem podporuje chování žáků „aktérů“ a dávají tak najevo, že s jejich chováním vůči učitelce souhlasí. Tito „aktéři“ by se dali považovat za „jádro“ celého kolektivu, které utváří celou skupinu. K jádru kolektivu je možné se přidat a přímým oslovením si z učitelky dělat legraci, nebo vyjadřovat sympatie se žáky, tím, že jim neodporují a smějí se jejich vtipkům.

Ukázka č. 3:

Učitelka: „Vilmo, pojd' rozdat sešity“.

Žačka Vilma: „Ale paní učitelko, nejsme tady všichni“.

Učitelka: „Nejsou tady, tak budou mít neomluvené hodiny“.

Žák Vladimír: „Tak jim to zapište ale hned!“

Zde žáci nerespektují pravidla daná školskou organizací, sedět na svém místě a čekat na příchod vyučujícího. Někteří žáci, bojkotují hodinu tím, že se na ní ani nedostaví. Učitelka se zde setkává s žakovskou převahou nad vyučováním. V této konstelaci objevují prvky rebelie, kdy žáci pokřikují na učitelku, dávají ji rozkazy, co má dělat. Zde vidíme prolomení institucionální moci, kterou má danou učitelka, žák Vladimír („Tak jim to zapište ale hned!“) využívá situace a snaží se učitelce ukázat, co má dělat. Celá situace má vztahový podtext, Vladimír učitelku upozorňuje na její nedostatek autority a může se zdát, že se snaží učitelce pomoci vyřešit tuto situaci. Žáci vycítili v učitelce slabý cíl, kterému mohou poroučet a nemusejí učitelce prokazovat úctu. V této situaci se učitelka snaží využít moci, kterou má přisouzenou z institutu školy, ale žáci toto nepovažují za dostačující prostředek, který by měli respektovat, a proto učitelku zkoušejí přemoci. Pomoc = příkazování je charakteristická pro tuto konstelaci, žáci vycítí příležitost, při které mohou učitelce zasahovat do stanovených pravidel. Učitelka tuto „pomoc“ může přijmout, nebo ji potlačit. Pro tuto konstelaci je charakteristické, že se soudržnost mezi žáky rozpadá, zatímco jedna část nepřijde do vyučování, ve druhé část třídy se probouzí pomstychtivost a nepřejícnost. Ze strany učitelky zde chybí intervence, tedy zakročení, proti nepřijatelnému chování žáků. Nedokončení triády monitoring-signalizace-intervence, se v této konstelaci opakuje pravidelně.

5.4 Co všechno vydržíš

V této konstelaci se centrální moc nad vyučováním přesouvá na stranu žáků. Žáci se nesmiřují s tím, že učitel je nositelem poznání, nesdílejí stejné cíle jako učitel. V této konstelaci se objevuje zvýšená hladina hluku, žáci pokřikují jeden přes druhého, bubnují o lavice, poslouchají písničky v mobilních telefonech. Žáci na učitelku pokřikují a tím dávají najevo, že učitelku přestávají respektovat. Toto dokazuje následující ukázka, kde je patrné, že žáci prosazují svůj názor, tento názor si vymáhají pokřikováním. Žáci v této konstelaci také přímo odmítají. Ačkoli se může zdát, že mezi touto konstelací a konstelací Bud' naší loutkou není žádný rozdíl, není tomu tak. V předchozí mocenské konstelaci se učitelka snažila stále převzít moc nad děním ve třídě do svých rukou, v této konstelaci žáci z velké části přebírají moc do svých rukou a učitelka v tuto chvíli rezignuje na své postavení ve třídě.

Ukázka č. 4:

Učitelka: „Tak kdo má službu, pojdte smazat tabuli“. [Službu má Vlastimil a Václav].

Žák Václav: „Pani učitelko, holky poslouchají písničky, dejte jim zápis“.

Učitelka: „Takže Vlastimil a Václav je služba, takže Václave, pojd' smazat tabuli“.

Žák Václav: „Já nebudu nic mazat“.

Učitelka: „Pojd' to smazat“.

Žák Václav: „Já říkám, že mazat nic nebudu“.

Žák Václav: „Běž to smazat“. [Žák Václav řekne Vlastimilovi, aby šel smazat tabuli. Vlastimil se zvedne a jde ji smazat].

Učitelka: „Takže Václav mezitím rozdá sešity. Václave, pojd'“. [Václav se zvedne a jde sešity rozdat].

Učitelka: „A Vlastimil půjde rozdat učebnice“.

Žák Vlastimil: „Cože!“ [Žák se na učitelku otočí, při výkřiku na ni bojovně poskočí. Učebnice ale vezme a rozdává je].

V této konstelaci je možné vidět, že stejně jako v předchozí konstelaci žáci říkají učitelce, jak má tuto nekázeň potlačit, přestože by se to mohlo zdát jako dobrý úmysl ze strany žáka, jde jen o ukázání učitelčiny bezmocnosti vůči nekázní („*Pani učitelko, holky poslouchají písničky, dejte jim zápis*“). Učitelka i žáci si uvědomují, že je rozhodující, kdo v této situaci uchytí moc pevně ve svých rukách. Pro tuto konstelaci je charakteristické nepřijímání učitelky jako autority a nepřijímají její požadavky, místo toho si předávají povinnosti mezi sebou. Je zajímavé vidět, jak žáci na sebe reagují pozitivně a tyto úkoly přijímají bez odporu. V této chvíli můžeme říci, že učitelka rezignuje na své postavení ve třídě a takovéto řešení vítá. V této ukázce je na místě rezignujícího učitelka, která se změnou, kterou zařídí vyvolaný žák, nic nenamítá. Přestože se učitelka snaží situaci zvládnout a získat zpět moc, o kterou se se žáky přetahuje, do popředí se už dostává dominantnější stránka žáků.

5.5 Teď rozkazujeme my

V této konstelaci je nejvíce zřetelná moc na straně žáků. Pro tuto konstelaci je charakteristická rebelie v chování žáků, která se projevuje otevřenou vzpourou, nebo chozením za školu. Žáci jsou v této konstelaci iniciátory komunikace. Ale v tomto případě to neznámá to, že se ptají na otázky vztahující se k učivu, ale iniciují komunikaci mezi sebou. V této konstelaci je typická další charakteristika, a to ta, že se žáci baví na účet učitelky. Někteří žáci dokonce učitelku napadají slovními útoky. Zatímco se učitelka snaží předávat vzdělávací informace žákům, žáci učitelku neposlouchají, bubnují si do lavic, zpívají, poslouchají písničky z mobilu a v neposlední řadě slovně útočí na učitelku. Žáci přejímají kontrolu nad děním ve třídě. Spojují své síly a vystupují proti učitelce. Je zde typické zvýšení hladiny hluku, učitelka není schopná převzít nad žáky a nad vyučováním kontrolu. Reakcí učitelky na žákovské chování je rezignace, slevování ze svých nároků na žáky. V následující ukázce je možné spatřit, jak žák při křiku na učitelku podporuje svůj křik výhrůžkami a stoupáním si, aby zvýšil intenzitu svého chování.

Ukázka č. 5:

Žačka Vladěna: „Hej ona se chce pořád učit! Já bych se chvilku neučila! Já už mám nervy, ji plesknu!“

Žák Vratislav: „Jo, známky jsou uzavřené, tak se učit nemusíme“.

Žačka Vladěna: „Známky jsou uzavřené a pořád se chceš učit. To je učení jak na Vánoce“.

Učitelka: „Tak si zopakujeme to, co jsme se naučili minule. Tak Viktorie schovej si to jídlo“.

Žačka Viktorie: „Však počkáš ne, mám hlad“.

Učitelka: „Nepočkám“.

Žačka Viktorie: „Tak mám hlad ne, mám odpadnout?“

Učitelka: „Schov si to!“

Žačka Vanda: „To je jako by někdo řekl vám, ať přestanete jíst, když jíte v kabinetu“.

Žačka Vladěna: „Nebo když žereš“.

Učitelka: „Vladěno! Máte na to přestávku a pak budete mít dvacetiminutovou!“

Žák Vlastimil: „A mě jako nenabídneš?“

Učitelka: „Vando, schovej to a běž si sednout“.

Žačka Vanda: „Tak nabídnu ne, nejsem lakomá“.

Žáci: „Máme chuť na disko, ne!“ [Vanda si sedne na své místo, ale nabízí sušenky ze svého místa. Učitelka pokračuje ve výkladu. Vanda stále nabízí sušenky a během hodiny je svačí, Když jí tam zůstane poslední sušenka a ptá se, kdo si dá, učitelka k ní dojde a vezme si jí].

Učitelka: „Děkuji, tu si dám ke svačině“.

Žačka Vanda: „Dobrou chuť“.

Pro tuto konstelaci je charakteristické, že učitelka ztrácí moc nad děním ve třídě a nedaří se jí upoutat pozornost žáků k vyučování. V této konstelaci je charakteristické, že se žáci věnují jiným činnostem. Poslouchají písničky, povídají si mezi sebou, nebo o hodinách svačí. Můžeme zde vidět odmítání ze

strany žáků, v těchto situacích se žáci těsně semknou a drží pospolu. Při napomenutí se ohrazují („*Tak mám hlad ne, mám odpadnout?*“) a navzájem se brání („*To je jako by někdo řekl vám, ať přestanete jíst, když jíte v kabinetu*“). Žáci učitelce neradi umožní prosadit si své postavení ve třídě. V této konstelaci, žáci vytvoří alianci, která drží při sobě a nepustí učitelku mezi sebe a neposkytnou jí tak možnost, převzít opět moc nad děním ve třídě. Přesto se učitelce v některých situacích daří získat svou moc a prosadit ji (uzmutím sušenky). Pro tuto konstelaci je typické ztrácení zábran a bortění hranic chování, které je ještě přijatelné. Žáci učitelce tykají, hodiny jsou emocionálně nabitě, avšak emoce v této konstelaci jsou nevraživé ze strany žáků. I přesto, že učitelka se snaží o výklad látky a snaží se o to, aby ji žáci poslouchali, žáci ji zesměšňují a ignorují. Můžeme zde vidět, že žáci si svou moc potvrzují tím, že neposlouchají výuku, povídají si mezi sebou navzájem, tykají učitelce a dokonce zvyšují hlas.

6 Závěr

V textu jsem představila typologii mocenských vztahů, které se vyskytovaly během interakce mezi romskými žáky a jejich učiteli. Poukázala jsem na to, že tyto konstelace jsou výsledkem komunikace a vyjednávání. K faktorům, které se podílejí na jejich utváření, patří míra dominance učitelů (srov. Šedová, 2011). V případě mocenských konstelací, jež byly výše popsány, vstupují další okolnosti, které významně ovlivňují jejich vznik. K těmto okolnostem můžeme přiřadit impulzivitu romských žáků, vztah učitele a žáků a výchovu v rodině.

Reakce učitele na žákovskou impulzivitu, je stěžejní část pro utváření mocenských konstelací při výuce.

Impulzivní jednání žáků je centrálním bodem, který se prolíná všemi mocenskými konstancemi. Romští žáci nejdříve jednájí, až zpětně přemýšlejí nad tím, jak jejich chování a reakce vypadají. Romští žáci neumějí své impulzivní chování ovládat, z toho důvodu se v mocenských konstelacích střetává žákovská reaktivita, vyrovnávání se s požadavky učitele a míra dominance učitele. Reakce učitele na žákovskou impulzivitu je stěžejní částí, od které se dál vyvíjí situace v hodině. S tím také souvisí míra dominance učitele, která hraje důležitou úlohu v potlačování žákovské rebelie, jež může být zapříčiněna nepochopením a neusměrněním žákovské impulzivity. Pro romské žáky je škola jakožto majoritní instituce nepřátelské prostředí, proto si v učitelích hledají spřízněné duše. V první konstelaci *Já jsem tady šéf* je zřetelné, že žáci nezpochybňují roli učitele, a tak je pro učitele mnohem jednodušší efektivněji potlačovat žákovskou rebelii. Ačkoli se romští žáci neumějí efektivně vypořádávat se svým impulzivním jednáním, v některých případech si uvědomují, že jejich nekázeň překročila hranice poslušnosti, a naopak ve svém jednání přitvrdí. Nesmíme zapomínat na to, že stejné situace při vyučovacích hodinách se mohou vyskytovat i u žáků, kteří docházejí do běžných základních škol, proto nevylučuji tu možnost, že výše popsané mocenské konstelace se mohou týkat i žáků majoritní skupiny. Příspěvek měl za úkol přiblížit mocenské konstelace, které se vyskytují u žáků na základní škole, která se nachází blízko vyloučené lokality, proto do ní docházejí žáci romského původu, kteří se za Romy považují. Příspěvek se zabývá komunikací mezi romskými žáky a jejich učiteli, autor/ka nepopírá, že uvedené situace se mohou vyskytovat v i u žáků na běžné základní škole. Příspěvek navazuje na výzkum Šedové (2011), který se zaměřoval na komunikaci u ostatních žáků.

Literatura

- Aguinis, H., Nesler, M. S., Quigley, B. M., Lee, S. J., & Tedeschi, J. T. (1996). Power base of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students. *The Journal of Higher Education*, 67(3), 267–297. <https://doi.org/10.2307/2943845>
- Annual report 2010. (2017, duben 6). *Roma Education Fund*. Dostupné z http://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/ref_annual_2010_screen.pdf

- Balson, M. (1984). Discipline: The major educational problem. *The Education Magazine*, 41(1), 2–4.
- Barquist Hogelucht, K. S., & Geist, P. (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 61(1), 1–34.
<https://doi.org/10.1080/10570319709374560>
- Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
- Bendl, S. (2011a). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bendl, S. (2011b). *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton.
- Bittnerová, D. (1995). Střet zájmů – Kulturní konflikt mezi učiteli a žáky. In M. Kučera, S. Štěch, I. Viktorová, D. Bittnerová, M. Rendl, V. Semerádová, H. Kasíková, & M. Klusák, *Typy žáků* (s. 99–108). Praha: Pedagogická fakulta.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií.
- Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing student into clearly articulated roles. *The Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 41–45.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Greenberg, J. (2010). Report on roma education today: From slavery to segregation and blond. *Columbia Law Review*, 110(4), 919–1001.
- Johnson, B., Whittington, V., & Murray, O. (1994). Teachers view on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 261–276.
<https://doi.org/10.1080/0305764940240209>
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formativnej síle organizácie*. Bratislava: Trnavská univerzita a Veda.
- Kaščák, O. (2008). *O moci školy a bezmocnosti dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Koslowsky, M., & Schwarzwald, J. (2001). The power inetraction model: Theory, methodology and empirical applications. In A. Y. Lee-Chai & J. A. Bargh (Eds.), *The use and abuse of power* (pp. 195–214). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Levínská, M. (2009). Potřeba “vzdělávat se” romských klientů SIM. In D. Bittnerová (Ed.), *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin* (s. 176–222). Praha: ERMAT Praha, s.r.o.
- Makovská, Z. (2010). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica*, 15(2), 141–152.
- McCroskey, J., Richmond, V., & McCroskey, L. (2006). *An introduction to communication in the classroom*. Boston: Pearsons Education Inc.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organisation in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Němec, J., Buchtová Z., Gulová L., Pavlíčková R., & Štěpařová E. (2010). *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.

- Pierro, A., Cicero, L., & Raven, B. H. (2008). Motivated compliance with bases of social power. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), 1921–1944. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00374.x>
- Raven, B. F., & Kruglanski, A. W. (1970). Conflict and power. In P. G. Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 69–109). New York: Academic Press.
- Slee, P. (1988). *School discipline: A curriculum issue*. Melbourne: Cheshire.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Švaříček, R. (2001). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.
- Van Avermaet, E., Buelens, H., Vanbeselaere, N., & Van Vaenbergh, G. (1999). Intragroup social influence processes in intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 29(5-6), 815–823. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199908/09\)29:5/6<815::AID-EJSP967>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6<815::AID-EJSP967>3.0.CO;2-Z)
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 107–122.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge.