

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hudební výchova na základní škole s převahou romských dětí  
Music Education in Primary Schools with Majority of Roma Pupils

Helena Kuglerová

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Hurníková, Ph.D  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Hudební výchova - Sbormistrovství

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Hudební výchova na základní škole s převahou romských dětí** vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. července 2017

.....

podpis

Děkuji všem, kteří mi umožnili poznávat a podílet se na kouzlu proměn lidské psychiky prostřednictvím hudby. Tedy svým učitelům, svému manželovi a především romským dětem, které byly mými žáky a zároveň spoluvůrci hudebních zážitků. Dále bych chtěla poděkovat paní PhDr. Kateřině Hurníkové, Ph.D., která byla trpělivou vedoucí mé bakalářské práce a řediteli základní školy, ve které jsem realizovala svůj projekt.

## **ANOTACE**

Práce se věnuje hudební výchově na základní škole s převážně romskými dětmi. Práce hledá metody, jak s dětmi úspěšně pracovat. Snaží se dále zjistit, zda jim hudební výchova je schopna zlepšovat vztah ke škole, ke vzdělání a pomoci k úspěchům v životě. Práce je založena na kazuistikách tří romských dětí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Romové, Vzdělávání Romů, Základní škola, Hudební výchova, Muzikoterapie

## **ANNOTATION**

The work is devoted to music education at primary school with predominantly Roma children. The work is looking for ways to work successfully with children. They also try to find out whether music is able to improve their relationship with school, education, and help with success in life. The work is based on the case studies of three Roma children.

## **KEYWORDS**

Roma, Roma Education, Elementary School, Music, Musical Therapy

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Kulturní historie romského národa .....	10
2.1	Úvod do problematiky .....	10
2.2	Stručné dějiny romského národa.....	10
2.2.1	Povědomí Romů o jejich vlastních dějinách .....	10
2.2.2	Kdo jsou a odkud pocházejí Romové .....	11
2.2.3	Romové a jejich postavení v indickém kastovním systému .....	11
2.2.4	Migrace a nejstarší zprávy o výskytu Romů v Evropě.....	12
2.2.5	Romové na českém území .....	14
2.3	Postavení Romů v Evropě.....	17
2.4	Kultura, tradice a zvyky u Romů .....	18
2.4.1	Vliv původních zvyků na současné chování Romů.....	18
2.4.2	Práce, jazyk a zvyklosti Romů .....	20
2.5	Romská rodina .....	21
2.5.1	Význam rodiny pro Romy .....	21
2.5.2	Postavení dětí v romské rodině.....	21
2.5.3	Nové trendy v pojetí rodiny u Romů.....	22
2.6	Sociálně-patologické jevy u Romů .....	23
3	Vzdělávání Romů .....	25
3.1	Romové a školní vzdělávání .....	25
3.2	Předškolní příprava a první stupeň ZŠ.....	25
3.3	Druhý stupeň ZŠ .....	27
3.4	Příklady romských osobností úspěšných ve většinové společnosti .....	28

4	Hudební výchova s romskými dětmi a její specifika.....	29
4.1	Romská hudba.....	29
4.1.1	Romská hudba je plná vášně a citů.....	29
4.1.2	Osobnosti romské hudby .....	29
4.2	Srovnání hudebních preferencí romských a neromských dětí .....	30
4.3	Srovnání procesu hudebního vzdělávání s romskými a neromskými žáky .....	30
5	Terapeutické procesy v hudbě .....	32
5.1	Hudební psychologie jako teoretické východisko muzikoterapie .....	32
5.2	Muzikoterapie .....	32
5.2.1	Expresivní terapie .....	32
5.2.2	Hudba jako léčebný prostředek .....	33
6	Úvod do výzkumu .....	35
6.1	Cíle výzkumu.....	35
6.1.1	Cíle pedagogicko-terapeutické práce.....	35
6.1.2	Cíle výzkumné práce .....	36
6.2	Výzkumné otázky .....	36
6.3	Výzkumné metody.....	38
6.4	Etické zásady práce.....	38
6.5	Podmínky pedagogické a výzkumné práce.....	38
6.5.1	Specifická situace vybrané základní školy .....	38
6.5.2	Speciální služby poskytované školou .....	39
6.5.3	Časová dotace předmětu Hudební výchova.....	40
6.5.4	Nástrojové vybavení základní školy.....	40
7	Kazuistiky.....	42
7.1	Žákyně Sára .....	42

7.1.1	Osobní anamnéza a charakteristika dítěte .....	42
7.1.2	Rodinná anamnéza.....	42
7.1.3	Podmínky práce a časová dotace .....	42
7.1.4	Výchozí situace.....	43
7.1.5	Průběh pedagogicko-terapeutického působení .....	44
7.1.6	Současná situace .....	46
7.1.7	Použitá hudební metodika .....	46
7.1.8	Dosažené výsledky .....	47
7.1.9	Prognóza .....	48
7.1.10	Doporučení .....	48
7.2	Žák Bohdan.....	48
7.2.1	Osobní anamnéza a charakteristika dítěte .....	48
7.2.2	Rodinná anamnéza:.....	49
7.2.3	Podmínky práce a časová dotace .....	49
7.2.4	Výchozí situace: .....	49
7.2.5	Průběh pedagogicko-terapeutického působení .....	50
7.2.6	Současná situace .....	51
7.2.7	Použitá hudební metodika .....	51
7.2.8	Dosažené výsledky .....	52
7.2.9	Prognóza .....	52
7.2.10	Doporučení .....	52
7.3	Žák Cyril .....	53
7.3.1	Osobní anamnéza a charakteristika dítěte .....	53
7.3.2	Rodinná anamnéza.....	53
7.3.3	Podmínky práce a časová dotace .....	53

7.3.4	Výchozí situace.....	54
7.3.5	Průběh pedagogicko-terapeutického působení .....	54
7.3.6	Použitá hudební metodika .....	56
7.3.7	Dosažené výsledky .....	57
7.3.8	Prognóza .....	57
7.3.9	Doporučení .....	58
8	Vyhodnocení kazuistik podle výzkumných otázek .....	59
8.1	Žákyně Sára .....	59
8.2	Žák Bohdan.....	61
8.3	Žák Cyril .....	63
9	Vyhodnocení výsledků výzkumu .....	65
9.1	Celkové zhodnocení odpovědí na výzkumné otázky.....	65
9.2	Celkové zhodnocení pedagogicko-terapeutické práce.....	66
9.3	Celkové zhodnocení výzkumu.....	67
10	Doporučení pro hudební pedagogy pracujícími s Romy .....	68
11	Závěr.....	73
12	Seznam použitých informačních zdrojů .....	74



## Úvod

Před osmi lety jsem nastoupila bez předchozích zkušeností s kolektivní výukou a muzikoterapií na základní školu v Praze 5, která je specifická vysokým procentem žáků romské národnosti. Během práce s nimi jsem postupně zjišťovala, jak významný může být pro děti z minoritní a podceňované etnické skupiny zážitek uznání na platformě veřejné hudební produkce.

Zároveň jsem měla možnost z bezprostřední blízkosti pozorovat, jak hluboko je v Romech zakořeněný pocit méněcennosti a strach ze zesměšnění a zneuznání nejen ze strany většinové společnosti, ale i v rámci samotné romské minority.

Bylo zřejmé, že nedůvěra ve své vlastní schopnosti a apriorní odmítání institucí včetně všeho, co s nimi souvisí, jsou velkými překážkami v procesu vzdělávání Romů. Důsledkem horších výsledků, které romské děti dosahují již od začátku povinné školní docházky, je přirozeně i jejich horší uplatnění v profesním životě. Dá se říct, že díky těmto handicapům, se kterými vstupuje valná většina romské mládeže do samostatného dospělého života, jsou automaticky vrženi na vedlejší kolej a ztrácejí i jakýkoli zájem uplatnit se v rámci širší společnosti. Tu vnímají jako nepřátelskou a cizí. Mají tendenci přebírat od rodičů a romské komunity pasivní přístup k vlastní budoucnosti a pokračovat ve stylu života, který sebou často nese problémy s nezaměstnaností, chudobou, kratším věkem dožití, izolací a nezřídka i kriminalitou.

Ze svého vlastního života vím, že hudba má schopnost povznášet, pomáhat nám překonávat obtíže a dosahovat věcí, o kterých jsme si ani nemysleli, že jsou možné. Naučit se hrát na nástroj, ovládat dobře klavír, kytaru nebo housle, je zároveň značně obtížné. Musíme překonávat sami sebe, svoji lenost i zklamání z momentálního neúspěchu.

Hudba je velmi emotivní a působí na naše nejnítěnější pocity. Ovlivňuje limbický systém a tzv. nejstarší části mozku. Zřejmě proto jsou Romové, kteří si více než většinová společnost po staletí zachovali bezprostřední kontakt se svou intuicí a vášněmi, k hudbě tak vnímaví. Hudba a muzikoterapie se tedy nabízí jako účinný prostředek, jestliže se snažíme nabídnout romským dětem zkušenost ze zaslouženého úspěchu, který pro ně může být odrazovým můstkem k šťastnému životu.

Cílem bakalářské práce bylo využít vnímavost Romů k hudbě a pokusit se zlepšit jejich vztah ke škole a vzdělávání. Naučit je spolupracovat, být zodpovědný sama za sebe, poctivě pracovat a jít systematicky za svým cílem. Hlavním prostředkem působení mělo být posílení jejich sebevědomí a sebehodnocení.

V teoretické části seznamuji čtenáře s kulturně-historickým pozadím, na kterém se utvářela současná podoba romské komunity, nastiňuji hlavní zásady hudebního vzdělávání na základních školách a popisuji základní specifika vzdělávání romských dětí a jejich přístupu k hudbě. Poslední podkapitola teoretické části je věnovaná terapeutickému potenciálu hudby.

Praktická část bakalářské práce mapuje postupy hudebního vzdělávání, jejichž prostřednictvím jsem se snažila působit na romské žáky tak, aby byli schopni lépe reagovat na životní zátěže, posílit jejich pracovní návyky a dát jim tím i lepší šanci uspět v budoucím životě. Snažila jsem se zlepšit jejich celkový postoj ke vzdělávání a ke škole.

Ve výzkumné části práce si kladu pět dílčích výzkumných otázek, které následně aplikuji na poznatky získané během práce se čtyřmi vybranými žáky romského původu. Informace o pedagogicko-terapeutickém procesu uvádím v jednotlivých kazuistikách, které následně vyhodnocuji a snažím se odpovědět na otázku, jestli hudební výchova, realizovaná pouze na půdě základní školy, může přispět ke zvýšení budoucí kvality života dítěte.

Romské děti milují tanec, zpěv, divadlo i malování. Určitě by se s nimi dalo pracovat prostřednictvím jakékoli jiné expresivní terapie. Pro mě je ale nejdůležitější hudba a housle. Proto využívám hodiny hudební výchovy a nabízím jim to, co umím a mám sama ráda: společné hraní a zpívání.

# **1 Kulturní historie romského národa**

## **1.1 Úvod do problematiky**

Romský národ je jedním z mnoha tradičních etnik, která se v průběhu středověku přistěhovala do Evropy a zapustila zde kořeny. Podobně jako Židé a další minoritní etnické skupiny, žili v oddělených enklávách a zachovávali si velkou část svých původních zvyků. S ostatním obyvatelstvem se mísili spíše výjimečně a platili pro ně často jiné zákony a jiná nařízení, než pro většinovou společnost. Zatímco o ostatních národnostních skupinách dlouhodobě přítomných na území České republiky se dá říct, že se přes všechny historické zátěže dokázaly s většinovou společností úspěšně sžít, pro Romy to do značné míry neplatí. Nalézání klíče k lepšímu vzájemnému soužití je důležitý úkol pro obě zúčastněné strany.

## **1.2 Stručné dějiny romského národa**

### **1.2.1 Povědomí Romů o jejich vlastních dějinách**

Milena Hübschmannová v předmluvě ke knize Bartoloměje Daniela "Dějiny Romů" uvádí, že nejčastějším přáním Romů z kurzu doplňkového vzdělávání bylo lépe poznat dějiny vlastního národa. Na otázku: Co byste se chtěl především naučit? tak odpovědělo čtyřicet jedna ze čtyřiceti devíti frekventantů, většinou dopisovatelů měsíčníku "Amaro lav".

Bartoloměj Daniel upozorňuje, že na rozdíl od většinové populace českých dětí, které se od malička systematicky učí o významných osobnostech a událostech národa, ze kterého pocházejí, se romské dítě v oficiálních vzdělávacích institucích o dějinách Romů nedozvídá vůbec nic. Je tím od počátku školní docházky silně handicapováno a chybí mu nezbytný základ, na kterém by mohlo plynule a účinně budovat povědomí o svých vlastních kořenech:

„V českém dítěti se od malička pěstuje hrdost na svatého Václava, Karla IV., Mistra Jana Husa, Jana Žižku a další a další. S dějinami svého národa se způsobem přístupným svému věku seznamuje od první třídy. Tím se dostává zakotvení a opory, u které může nabrat nové síly při sebeidentifikační hledání. Člověk bez informací o osudech svého etnického společenství je jako poletující list, který neví, ze kterého stromu jej vítr utrhl a kam jej nese.”  
(Dějiny Romů, předmluva Milena Hübschmannová, s 5)

### **1.2.2 Kdo jsou a odkud pocházejí Romové**

Historici a etnografové se domnívají, že původním domovem Romů je Indie. Shodně se to dočteme v mnoha odborných publikacích. Dokladem je především výrazná jazyková příbuznost s řadou staroindických jazyků. Na konci 18. století byla odhalena přímá příbuznost Romštiny se Sanskrtem (Vzdělávání Romů, Eva Štolová, str.11). Kromě jazykové podobnosti se Romové blíží původním obyvatelům indického subkontinentu i tělesně, nápadný je především tmavý odstín jejich pleti.

Paradoxní je, že ačkoli většinová společnost nahlíží na Romy jako na nevzdělanou a zaostalou část populace, jejich prapředkové naopak patřili spolu s dalšími praobyvateli Indie k nejstarším civilizacím na světě vůbec. Takzvaná mohendžodárská neboli také harrapská kultura, která vytvořila první doložená neolitická města s kanalizací, studnami a cihlovými domy, se datuje cca. od 3. tisíciletí do údobí 1500 let p. n. l. Její zánik byl způsoben vpádem hord kočovných árijů, kteří si následně na dlouhá staletí podmanili celý region.

„Když kočovní árijští dobyvatelé vtrhli ze severu na území dnešní Indie, část původních obyvatel pobili, část vytlačili “dolů” na jih, a část “dolů” do sociálního exilu.” (Dějiny Romů, Bartoloměj Daniel, předmluva, s 7)

### **1.2.3 Romové a jejich postavení v indickém kastovním systému**

K tématu života romského lidu v Indii nacházíme v literatuře informace spíše tápající a tím pádem i značně různorodé. Znalosti o této etapě jejich života jsou velmi mlhavé, protože se z tohoto období nezachovaly žádné písemné dokumenty.

Je pravděpodobné, že v Indii byli Romové běžnou součástí kastovního systému. Stejně jako u ostatních etnik pravděpodobně platilo, že příslušnost ke konkrétní kastě se řídila způsobem obživy. Podle Manuových zákonů se jednotlivé kasty a jejich podskupiny věnovaly vždy jednomu konkrétnímu řemeslu, např. zlatnictví, kovářství nebo pro Romy typickému chovu koní. Vědci se domnívají, že, si indiští si Romové udrželi tyto své tradice i dlouho po příchodu do Evropy. (Romská kultura v Evropě, Brady Clough, s 7)

Bohužel i v samotné Indii byla jejich pozice v kastovním systému vratká. Kočovní život jim sice pomáhal uplatnit řemeslné, hlavně kovářské, dovednosti, byli také bezesporu vyhledávaní jako baviči, vynikající kejklíři, hudebníci a tanečníci, ale nic z toho jim

nepomohlo zabránit postupnému sestupu na žebříčku společenské prestiže a sociálního postavení. (S Romy žít budeme-jde o to jak, Pavel Říčan, s. 13).“Etnonymum Rom nesporně souvisí s kastovním názvem dom. Prokazuje to systémová změna zadopatrového d, které se v evropských nevyskytuje, na r. Předkové našich Romů museli s domy mít nějakou etno-sociální souvislost. Alespoň některé romské skupiny. V dnešní době a v době, kdy opouštěli Indii, patřili domové skutečně mezi “nízké” džátí, kasty. Jenomže tomuto údobí předcházelo údobí jiné, mnohem dávnější ...” (Dějiny Romů, Bartoloměj Daniel, s. 7)

#### **1.2.4 Migrace a nejstarší zprávy o výskytu Romů v Evropě**

Odchod a migrace z Indie probíhala pozvolna a postupně, v několika etapách už od pravěku. Bartoloměj Daniel popisuje pomalý postup Romů přes Asii. Cestovali zřejmě po pevnině, nevlastnili lodě. V romském jazyku nacházíme stopy arménštiny, kurdštiny, jazyka Středního východu. Přišli až do Egypta. Část romských rodin se usadila v Egyptě, jiní museli pod tlakem nájezdů Peršanů, Arabů, Osmanů opustit zemi a putovat dále.

Usadili se na delší dobu i v Řecku. Jsou zaznamenány zprávy o loutkové hře, kterou provozovaly zřejmě převážně Romské ženy, a to již v 7. a 8. století př. n. l. (název loutky “Suthradhára” ukazuje na indický původ.) V 6. století př. n. l. jejich loutkové představení zaznamenal Sokrates. Zde byly vhodné podmínky pro jejich styl života. Mnoho nejrůznějších národnostních skupin, různorodé společnosti dovoľovalo se v klidu asimilovat a rozvíjet svá řemesla a umění. Z historických pramenů se lze dovědět, že v 5.- 6. století se Romové se blízko Bosory vzbouřili arabskému otroctví, po bojích byli dopraveni do syrského města Ainzarbos a odtud po pádu Byzancie dopraveni v 9. století do Cařihradu jako zajatci.

Samotné putování Romů po Evropě můžeme mapovat pouze nepřímou. Romové po sobě nezanechali žádné písemné památky. Poznatky o jejich životě dovozujeme z různých dekretů, zmínek v historických pramenech a také dílech umělců (obrazech, literatuře).

V Cařihradu se dochovaly zprávy o Romech z 9. - 12. století, kdy jsou popisováni jako zruční kotláři, provazolezci, hudebníci. Na Slovensku 1219 měl uherský král Ondřej II. při návratu z Jeruzaléma přivést s sebou skupinu “Cynanů”. 1272-1290 se jich přibývalo a vynikali kovářstvím a hudbou. 1246 byl v Panonii popsán život Romů: “Tento lid cikánský je zvyklý bývati v chatrčích a jako kmen zpracovává kov různými formami.” Bartoloměj Daniel, s 41.

Ve zprávě z Polska roku 1256 se píše o příchozích Romech a o jejich osvobození od daní. V roce 1322 popsal františkánský mnich Simeon Simeonis skupinu Romů, žijících na Krétě ve stanech arabského typu. V 1348 je doložen výskyt Romů v Srbsku. Pak na Ostrově Korfu. V jihovýchodní Evropě, v oblastech Srbsko, Valašsko, Moldavsko se Romům dařilo, usazovali se a dochovaly se zprávy z roku 1348, 1370 o jejich pobytu a úspěšné asimilaci. V roce 1378 benátský dóže dává určitá privilegia skupině Romů, kterým se říkalo Acingani. Z roku 1387 se dochovala listina, kde se píše: „...u řeky Bistrice ležící ves Acinganů se všemi náležitostmi a hospodářstvím je osvobozena od všech robot a daní” (Daniel, s 50). Tlakem tureckých výbojů do Evropy, 1389 prohraná bitva Srbska, roku 1396 další neúspěch u Nikopole krále Zikmunda v boji s Turky, nutily některé romské kmeny posunout se dál do střední Evropy a pak pokračovat směrem na západ. Je doložená existence skupiny Romů, které vedl “vévoda” Ondřej, podle jiných zdrojů v literatuře “král” Sintera a “vévodové” Ondřej, Michal a Panuel. Německý císař, český a uherský král Zikmund je vybavil dvěma důležitými glejty, které zaručovaly volný pohyb na území, které spadalo pod jeho císařský vliv. První listinu dostali 13. března 1417 v Kostnici. Tato listina byla Romům časem odňata při putování Německem. Následovaly velké nářky a prosby potulných romských skupin a pod slibem zbožného pokání jim byla darována druhá ochranná listina opět v Kostnici. Nevíme, proč jim byla první listina odejmuta. Dá se tušit, že všeobecně provokovali svým stylem života. Kočování, náboženskou svobodomyslností, která je typická pro indickou společnost, ale ve středověké Evropě skoro nemyslitelná a například určitě muselo vadit jejich hádání z ruky. Také nemáme zprávy o tom, kde se vzal císařův opravdu kladný vztah k Romům. Můžeme se domnívat, že se například seznámil s jejich mistrovským kovářským umem. V druhé listině z roku 1423 se jim uložilo, že musí “sedm let putovat v chudobě po světě a že nesmí spát na lůžku”. Byl to určitý trest za odvrácení od víry. Také důležitá pasáž hovořila o určité samosprávě. Vévoda byl ustanoven soudcem vzniklých možných sporů uvnitř společenství. Jinak Romové jako poddaní spadali samozřejmě pod moc vrchnosti. Další část listu obsahovala zásadní informace. Počítalo se s návratem Romů zpět, do Uher, až vykonají sedmi letou pouť a papež jim tím odpustí, a že se usadí. Dokonce osobně Zikmund dohlédl na to, aby měli materiál na stavbu svých přístřeší.

Další příchody a cesty Romů zanesené v různých písemných dokumentech, kronikách jsou například z roku 1407 v Hildesheimu, 1414 v Dillichu, 1416 v Heesenskua 1417 – to jsou

první zmínky o cestování skupin Romů po Německu. Působili podle výpovědí vznešeně. Živili se handlováním koní a různými řemesly. V roce 1420 se objevila skupina pocházející z Čech, byla nazývána Bohemian, s průvodní listinou od Zikmunda v Denveru v Holandsku. Další skupiny došly do Francie. 12. ledna 1425 byl popsán příchod Romů do Španělska. 1525 byl vydán portugalským králem Janem III. Výnos o vyhnání Romů ze země. V 16. století byly popsány cesty Romů po severní Evropě (Skotsko, Anglie). 1540 byla deportována skupina Romů z Anglie na norské území a poté jim zabaveni jejich koně. 1584 jsou zápisy z Finska a následuje další putování směrem východním do Estonska a Ruska. V roce 1721 se dostali až na Sibiř. Další cesty vedli i do Afriky a Ameriky, kam byli například i deportováni násilně.

Důležitým pramenem jsou i výtvarná díla. Václav Olomoucký zobrazil roku 1481 Romskou rodinu v Praze. Jaques Callot vytvořil mezi lety 1595-1635 cyklus rytin. Například Příchod Cikánů do Paříže r. 1427 nebo Příchod Cikánů do Francie. Tizian Vecello namaloval obraz Romská madona z roku 1557. Z roku 1573 je známo vyobrazení Romů s názvem Egypt'an, Egypt'anka. Italský malíř Bocaccione vytvořil obraz Romská dívka, je ze šestnáctého století. Franz Hals a jeho dílo Romská krasavice z roku 1584. Nejstarší písemně zaznamenanou hudební činností Romů je záznam dvou romských písní v Kájoniho kodexu z roku 1634-1639. Existuje obrázek znázorňující romské loutkáře z 10. - 12. století z bosporské oblasti.

### **1.2.5 Romové na českém území**

Jedna z nejstarších dochovaných písemných památek dokládající přítomnost Romů na našem území je zápis v Dalimilově kronice. K roku 1242 datuje příchod romských poutníků o počtu asi pět set lidí, majících vysoké klobouky, roucho krátké, nosících tobolky, v ruce držících dlouhé hole. Vodu pijí v pokleku rovnou z řek a prosí o chléb slovy "Kartas boh". Znamená to nastal hlad a opět se ukazuje spojitost s indickým jazykem.

Dále jsou to jednotlivé zmínky o zaměstnávání romských rodin nebo jednotlivců na našem území. Nalezl se zápis v Popravčí knize pánů z Rožmberka z roku 1399, kde se je zápis: "Vedle několika Němců patřil k jeho druhům také Cikán, černý, Ondřejov pacholek.", nebo zápis z roku 1402 v Trutnovských deskách, kde se mluví o "Mikuláši řečeném Cikánovi z Čelechovic". Na počátku patnáctého století je zaznamenán v historických zápisech pohyb

Egyptanů na našem území. V roce 1416 zmínka ve Starých letopisech českých: „...také toho léta vláčili se Cikáni po české zemi a lidi mámili.”

V roce 1417 zápis ve Znojmě, že “bylo dáno Cikánům: fedrovné” (spropitné) ve výši 1 kopy a tři grošů.” (Bartoloměj Daniel, s 45). Roku 1466 je dochovaná první zmínka o romských kovářích. Dalším důkazem dávné přítomnosti Romů na našem území je vyobrazení romské ženy a muže a dítěte mědirytcem Václavem Olomouckým z roku 1481. Dokonce byla jedna ulice v Praze v 15. století pojmenována Cikánská. Uherský a český král Matyáš si velmi cenil pomoci Romů v taženích proti Turkům. V té době se s Romy mělo zacházet slušně, alespoň to měly zaručovat královské výnosy Matyáše z roku 1476 a 1487 a Vladislava II. Jagellonského z roku 1492 a 1496. Jedno z měst, která romské putovníky štědře obdarovalo, je Stříbro, jak se zaúčtovalo knihách tohoto města v roce 1523 a 1596.

S nástupem Habsburků se situace začala měnit ovšem také změnou politické situace v Evropě. V roce 1538 bylo vyhlášeno brněnským sněmem, že Cikáni mají být ze země vyhnáni. V roce 1545 byl sepsán královský rozkaz, aby Cikánům zdržující se na území Slánska byly odňaty jakékoli listy, které mají u sebe a jež dovolují svobodný pohyb po království. Roku 1549 následoval další královský výnos o vyhánění Romů ze země.

Tridentský koncil probíhající v letech 1545-1563 přispěl ke špatnému zacházení a pohrdání Romy, neboť byl vydán zákaz oddávání Romů kněžími. V roce 1560 bylo duchovním ve Švédsku zakázáno křtění a pohřbívání Romů. (Štolová, s 17)

V roce 1584 byl uzavřen mír mezi Císařem Rudolfem II. a Turky. V čele turecké výpravy pochodovali tři cikánští muzikanti, jeden hraje na loutnu, dva na housle. Další věc velmi negativně přijímaná byla, že romští výrobci zbraní a kováři byli nuceni vyrábět pro Turky dělové koule. Začali být považováni za zvědy a zrádce křesťanstva v této válce. Všeobecný strach a nevoli vůči Romům potvrzuje například doložená zpráva z roku 1584 z Novojičína, kde se obyvatelé rozhodli naložit Romy na vozy a odvézt je pryč. Na počátku sedmnáctého století zaznamenal popis Romů Kryštof Harant. Všimá si jejich krojů, kovářského umění a dělí Romy na potulné a usedlé. V roce 1616 byla snaha o vlídné přijímání Romů na Slovensku. Dařilo se úspěšně zakládat vesnice romských řemeslníků. V době třicetileté války se Romům nevěnovalo tolik pozornosti, ale po jejím konci začalo velké pronásledování. Objevilo se mnoho potulných loupežníků a kdokoli potulující se byl



podezřelý. 1692 vznikla na přání císaře Leopolda I. zpráva o Cikánech. V ní se píše o mnoha důvodech k jejich perzekuci, ale také že čeští cikáni jsou katolické víry a je prý třeba je odlišovat od ostatních Cikánů.

Na počátku osmnáctého století je známá řada odsouzení nešťastných. Perzekuce byla krutá a po celém území. Ve třicátých letech sedmnáctého století kvůli potřebě pracovních sil se objevila malá změna. Například trest pro jednu dopadenou Romku nebyl tělesný, ale musela vykonávat nucené práce. Začal rozvoj manufaktur, bylo zapotřebí větší množství pracovních sil. Marie Terezie nastoupila na trůn roku 1740. Na počátku své vlády pokračovala ve stíhání romského lidu a krutém zacházení s nimi. Po čase pochopila, že perzekuce tuláků a kočujících Romů nevede ke zdárnému cíli. Jejím záměrem bylo Romy usadit. Nutila je žít usedlým životem a vystavěla pro ně v různých oblastech domky. Nikdo je nesměl nazývat Cikány, ale Novousedlíky. Měnila také způsob jejich oblékání a romský jazyk zakazovala. Přiměla je spolupracovat se sedláky a vrchností. V roce 1763 byl konečně zrušen hrdelní soud pro Romy, nejstrašnější zákon, který dovoloval je ponižovat a mučit.

Romové vynikali v kovářství. Je popisován jejich zvláštní způsob zpracování kovů, při kterém si pece postavili na místě, kde právě potřebovali. Byli také zdatnými obchodníky a hudebníky.

Již v té době se počal rozvíjet zájem o romskou kulturu. Romy se začali zabývat historikové a snažili se pít po jejich tradicích, jazyku. V devatenáctém století se pokračovalo ve snaze se s Romy sžít. Byla podporována školní docházka romských dětí, i když ne zcela úspěšně. Zde nejvíce pomáhali jednotliví kněží a učitelé.

V devatenáctém století začalo stěhování a přesun některých rodin ze Slovenska na západ do Čech, případně až do Francie či Anglie.

V době národního obrození pokračoval zájem o romskou kulturu. Avšak v šedesátých letech, přesně od roku 1863, kdy byl vydán zákon o domovském právu, se znovu objevilo odmítání a odpor k romským potulným skupinám. Božena Němcová píše o romských výborných hudebnících zejména houslistech, avšak také popisuje toulavé cikány a jejich bídny život. Hudební umění mohli provozovat například v lázeňských městech. Po první světové válce se stát nezachoval k Romům vstřícně. Dne 31. srpna 1921 byly vydány pokyny k vyhoštění

případných toulajících se Romů, vycházejí ze zákonů například roku 1885, 1871 a stírající rozdíl mezi pobudy a například za práci kočujícím Romem. Romská společnost se začala uvnitř strukturalizovat podle bohatství. Hudebníci nebo obchodníci s koňmi, kteří dokázali zbohatnout, si kupovali domy přímo ve městech a vyhýbali se pak spojováním jejich původu s ostatními Romy. Nad chudými, putujícími romskými rody se vznášela hrozba odebrání dětí, odnětí svobody, zákaz potulky. Jedním z pozitivních úkazů během první republiky bylo Romy svépomocí postavená škola v Užhorodě v roce 1926.

Následoval útlak a snaha o vyhlazení romského národa během druhé světové války. Válku nepřežilo asi pět tisíc Romů. Převážná většina populace byla vyvražděna.

Po válce začal umělý přesun Romů ze slovenských vesnic, kde neměli kanalizaci a ani elektřinu do českých měst. Jsou výpovědi tehdejších Romů, kde hovoří o tom, že auto, tramvaj poprvé viděli až v Čechách a byli v šoku.

Mezi českými příjmeními je zachováno mnoho romských jmen jako je Zikán, Zigán, Daniel, Malík, Ištván, Horvath, Kotlář, Herák.

### **1.3 Postavení Romů v Evropě**

Jak zde již bylo dříve nastíněno, vztah Evropy k Romům prošel vývojem. Zprvu vzbuzovali určitý obdiv a zvědavost. Byli cizinci, kteří vypráví zkazky o původu v zemi faraónů, jsou šikovnými řemeslníky, umí na malých přenosných kováčnických a v pecích, které si vyrobí na místě, ukovat v podivuhodné rychlosti a zběhlosti podkovy, opravit náradí či vyrobít šperky. Loutkoherectvím a různými představeními bavili obecnost. Byli výbornými hudebníky, kteří se dostali až ke královskému dvoru, (v roce 1489 hráli na loutny královně Beatrici, manželce krále Matyáše).

Následoval určitý údiv a nesouhlas s romským způsobem života. Kočováním, vykládáním z ruky, věštění nezapadaly do představ křesťanské morálky. Romský způsob života se začal protivit církvi, při kočování se dostávali romští řemeslníci do určité konkurence cechům měšťanů a ti je vytlačovali z měst. Šestnácté století bylo plné pronásledování, sedmnácté století též. Přesto Romové přežili kruté zákony a zacházení. Ze zpráv chycených Romů se můžeme dočíst, že než byli chyceni, pomáhali například sedlákům na polích a živili se řemeslnými pracemi, to znamená, že obyčejní lidé a obyvatelé říší s Romy často vycházeli

a spolupracovali. Když bylo zapotřebí práce a pomoci, byl Rom vítán, žil však celou dobu na okraji společnosti. V osmnáctém století, v jeho druhé polovině se situace Romů začala mírně zlepšovat. V devatenáctém století bylo možno zaznamenat pokračování snah objevit a docenit romskou kulturu. Zájem o romskou hudbu a například jazyk trvá dodnes. Vyřešit problémy soužití běžné populace s osobitými Romy trvá dodnes taktéž. Některé z krutých zákonů a výnosů přestaly oficiálně platit až v roce 1954. (Štolová, s 17)

V současné době se dá říct, že se většina států Evropy snaží o humánní a konstruktivní řešení problematiky soužití většinové společnosti s Romy. V řadě zemí, zvláště těch bohatších, jim jsou poskytována určitá privilegia, která mají za cíl na jedné straně umožnit Romům jejich přirozený kočovný způsob života, na druhé straně ochránit většinovou společnost před negativními důsledky pobytu Romů v sousedství oblastí se stálým osídlením. Například Francie poskytuje kočujícím Romům vyhrazené prostory v blízkosti měst částečně vybavené infrastrukturou, kde mohou po určitý čas pobývat bezplatně.

V České republice se snahy zaměřují především na více či méně úspěšnou asimilaci Romů a na jejich plnohodnotné lepší do společnosti.

## **1.4 Kultura, tradice a zvyky u Romů**

### **1.4.1 Vliv původních zvyků na současné chování Romů**

V knize Dějiny Romů se Bartoloměj Daniel zamýšlí nad tím, jak dávný život Romů v jejich pravlasti v Indii může ovlivňovat zvyky a chování i dnešních Romů. Teplé příjemné podnebí nenutí budovat velké, stálé a pevné domy pro přežití. Stačí jednoduché lehce opravitelné přístřeší. Jídlo je nutné spotřebovat co nejdříve. Po několika hodinách se musí vyhodit, neboť může být zkažené. Dodnes Romové moc nejedí přehřívané jídlo. Jeden chlapec se na školním výletě divil a bylo mu skoro zle poté, co se guláš jedl ještě druhý den. Vyhozování nedojedeného jídla tedy patří k nezbytným hygienickým potřebám obyvatel z teplých krajů. Lidé z mírného pásma nikdy tuto potřebu neměli, protože díky zeměpisným podmínkám to dělat nemuseli a rychlé vyhazování potravin často berou jako naprosté plýtvání. Hned se může vytvořit prostor pro nedorozumění.

V Indii se žije venku. Tam se pere, jí, pracuje, domů se chodí rodina hlavně vyspat. Dřív Romové často sedávaly před domy a na židlích si u vchodu rozprávěli. Dnes už to není tak běžné.

Další zajímavostí je praní oděvů. V Indii se pere denně, aby nemohly rozmnožovat nebezpečné mikroorganismy. Když se něco ušpiní, nikdo se nezlobí, neboť vyprané prádlo přes noc jistě uschne. Romské děti také mají ve většině každý den něco jiného na sobě. Samozřejmě jsou výjimky, ale zažila jsem situaci, kdy neromské dítě mělo druhý den stejnou košili a romské děti to nemohly pochopit a odsuzovaly to.

V Indii nosí ženy mnoho náramků. I romské ženy je v tradičním stylu oblékání nosily, byla to ozdoba i způsob spolehlivého uložení zlata, majetku, při kočovném způsobu života.

Další rys indické společnosti, který mohl ovlivnit mentalitu Romů dodnes, je vědomí kasty a nemožnost se z ní vymanit. Romská společnost je hierarchicky vrstvená. Existují různé skupiny Romů, které se navzájem nemísí a dokonce mezi nimi funguje jakási nevraživost a nepřátelství. Mezi sebou se nežení (samozřejmě existují i výjimky), tu druhou, jinou skupinu, považují často za méněcennou. Také se setkáváme s pojmem „nečistý“. Do této rodiny „nečistých“ (například pojídači psího masa v romských osadách na Slovensku) když se dítě narodí, je automaticky považováno také za nečisté a nedá se s tím nic dělat. Ostatní ho tak berou. Nemá například právo žít v osadě, kde chce, jen tam, kde mu je to dovoleno a kde se to hodí. V oblastech, kde žijí Romové svým přirozeným způsobem života, narození do určité rodiny přisuzuje automaticky jeho sociální status a pozici. Individuální schopnosti člověka mají vliv na jeho sociální postavení daleko menší než u majority. Hierarchické postavení vládne i mezi ženami. Když dívka chodí nějakou dobu oficiálně s chlapcem, přijde k němu domů, poslouchá jeho matku, jak svoji. Je očekáváno, že bude pomáhat s domácími pracemi a s péčí o jeho mladší sourozence.

Tyto skutečnosti potvrzují romské dívky i v současné době, jedná se o dodnes přežívající model chování z dřívějška. Ještě 2002 byly dokonce zaznamenány rodiči domlouvané sňatky. (Romové-konec (ne)jednoho mýtu, s126.)

### 1.4.2 Práce, jazyk a zvyklosti Romů

Romské rodiny mají velký počet členů, navzájem se navštěvují a častější stěhování není výjimečné. Doma mají romské rodiny většinou opravdu naklizeno. Zním více rodin, které nechtějí mít třeba kočku nebo křečka a ani jiné malé zvíře, protože je špinavé a znečistilo by pečlivě úzkostlivě opečovávaný pořádek. Problém nepořádku v oblastech, kde žijí Romové, může souviset s rozdílným chápáním svého domova a okolí domu, které může být chápáno ne jako součást kultury vlastního bydlení, ale jako nečisté, nedotknutelné.

Romština patří mezi starobylé jazyky Indie. Má mnoho dialektů, ale obecně nastává trend, že v rodinách se od používání romštiny postupně upouští. Mladí Romové znají často jen pár slov.

Mezi tradiční romská řemesla patří kovářství, kotlářství, výroba košíků, koryt. Některé výrobky jsou zachovány v Brně v Muzeu romské kultury. Romové se také vyznali v obchodu, uměli to s koňmi a jejich slavnou doménou je hudba a tanec. Řemeslo se tradičně předávalo z otce na syna. (Někdy se řemeslo otce stalo ekonomicky nevýhodné, přesto u něho syn zůstával).

Do života Romů patří rituály, jako je oslava narození dítěte, jeho křest, svatby (některé domlouvány podle dávných tradic rodiči). Na popisu pohřbu (Romové a Cikáni neznámí a známí, Marek Jakoubek a Lenka Budilová, s 151-155) můžeme vidět, jak se zvyky v jednotlivých krajích od sebe liší. Mluví se tam o dvou pohřbech a porovnávají se rituály.

Po pohřbu se držel roční smutek, to znamená žádná hudba a bílé oblečení. Vnoučata prý držela smutek jen tři měsíce. Zním to z vlastní zkušenosti, že děti po úmrtí člena rodiny nemohou zpívat a hrát na nástroje. Autor vysvětluje, že romské zvyky byly vždy ovlivňovány tradicemi a zvyklostmi z oblastí, kde Romové žili.

Co se týká náboženství, Romové obecně věří v Boha a v peklo, špatné síly, v duchy zemřelých. Když umře někdo blízký, přijde se rozloučit. Několik dětí mi vyprávělo nezávisle na sobě, že viděli ducha mrtvého, který se s nimi přišel rozloučit. Berou to jako normální součást života, ale zároveň to některé popisovaly jako něco hrozného.

## **1.5 Romská rodina**

### **1.5.1 Význam rodiny pro Romy**

V romské společnosti je rodina základ všeho. Je nadřazena nad osobní a individuální potřeby a cíle jedince. „Zle je tomu, kdo je chudý, ještě hůře tomu, kdo je sám.“ s119, Romové, konec (ne)jednoho mýtu. Být vyhoštěn znamenalo největší možný trest.

V tradiční rodině vládne pevně otec. Stará se o rodinu a rozhoduje. Žena je muži podřízena, naprosto mu podléhá a její hlavní úlohou je plodit děti a být manželovi věrná. Dokonce narození děvčete nebylo vnímáno příliš kladně, spíš naopak. Ovšem na druhé straně se také dozvídáme o určitém výsadním postavení ženy a matky a jejím velkém vlivu v romské rodině. Silnou pozici má například matka „pána domu“. Známe také písně, ve kterých se zpěvák dovolává moudrosti a lásky své matky. Čím starší žena, tím lepší sociální pozice dosahuje. Některé staré ženy jsou také uctívány vědmy.

Do romské nejužší rodiny Romové zahrnují nejen prarodiče, ale také všechny tety, strýce, sestřenice, bratrance. Také kmotr je přijímán jako blízký člen úzké rodiny a byl nemyslitelný případný jeho sňatek s někým z rodiny.

### **1.5.2 Postavení dětí v romské rodině**

Děti jsou velkým tématem romské rodiny. V knize „Romové – konec (ne)jednoho mýtu“ s. 144, jsou popisovány vztahy a chování Romů v sociálně vyloučených oblastech romských osad. Můžeme se dočíst, že důležitost rodiny se pohybuje vysoko nad individuálními potřebami svých jednotlivých členů, to znamená i dětí. Význam jejich narození tkví hlavně v naději na zachování rodu a také v nové pracovní síle. Není důležitý růst individua, snaha o jeho lepší budoucnost. To naopak ohrožuje rodinu, neboť tento člen zákonitě musí z osady odejít a tím oslabí zbytek rodiny. Platí čím víc dětí, tím je rodina silnější. Rodinné vazby jsou záchranná síť, ale i pavučina a možná past.

O malé děti s láskou pečuje celá rodina a těší se z něj i široké příbuzenstvo. Všichni se snaží plnit přání dítěte. V době, kdy bílé maminky podřizovaly dobu kojení předepsaným schémátům, romské matky se držely přirozené potřeby dítěte, tak jak se k tomu vrací současné pediatrie:

„Zatímco česká matka kojí děťátko podle toho, jak jí to předepíše lékař, přesně po třech nebo čtyřech hodinách, romská matka mu dá napít, kdy má hlad. A kojí ho do dvou, do tří let. Kluk čutá mičudu, ale přijde se ještě k mámě posilovat“ Gejza Demeter 1993 o romské rodině v knize S Romy žít budeme, jde o to jak, Pavel Říčan.

V některých směrech jsou děti i rozmazlovány. Stává se, že jakmile rodiče dostanou výplatu, koupí dětem drahé značkové oblečení, aby jim dopřáli. Nevadí, že pak následující den nemají na jídlo, peníze si vypůjčí. Děti požívají poměrně velkou měrou určité volnosti. Ve školním prostředí jsou některé jejich návyky viděny jako drzost. Například dítě má při domácích diskuzích právo do věcí mluvit a nečekat až bude vyzváno, jak zmiňuje Daniela Štolová ve své závěrečné práci „Vzdělávání romských dětí na Základní škole“. Také se dotýká tématu dospívání Romů, jejich „zkrácenému mládí“. Děti jsou vedeny také k povinnostem a k poměrně velké samostatnosti. Například dívky se velmi brzy naučí vařit a připravují samy pro celou rodinu třeba celou velkou večeři, a to už v útlém mládí. Starší sourozenci pomáhají s péčí o mladší sestry a bratry. Vodí je do školy a domů, pomáhají mu s oblékáním. Je možné potkat romského hochu v pubertálním věku, jak nese svému sourozenci z první třídy tašku a trpělivě na rohu ulice čeká, až ho mladší dítě doběhne a nenadává mu, že zdržuje.

### **1.5.3 Nové trendy v pojetí rodiny u Romů**

Tradiční pojetí rodiny a sociální vazby, které charakterizovaly romskou rodinu po staletí, se pomalu mění. Podléhají tlaku majoritní společnosti a jejím vzorcům chování. Ztrácí se tak mnoho typických znaků, ale jejich určitý vliv stále přetrvává.

V romské rodině slábne vliv tradice a pod tlakem majoritní společnosti se chování Romů mění. Mají dnes většinou méně dětí, pracují i matky, v některých rodinách si uvědomují důležitost vzdělání. Někdy ovšem spolupráce školy a rodiny nefunguje dobře.

Negativním jevem je velké množství romských dětí v Dětských domovech, nezaměstnanost Romů (kvůli nevzdělanosti i diskriminaci), a v důsledku toho i pokřivený obraz rodiny, jakou ji vidí dítě. Zásadním problémem předávaným v rodině je i větší tolerance ke kriminalitě.

## 1.6 Sociálně-patologické jevy u Romů

S nevhodným chováním se můžeme setkat již na základní škole. Vznikají různé rvačky a také se občas může vyskytnout i přepadení. Drobné krádeže, rvačky, přepadávání s motivem okrást, ať už prováděné individuálně nebo v partách. (Vzdělávání romských dětí na základní škole Mgr. Daniela Štolová s 25.)

Některé pokřivené vzorce a modely rodiny děti vidí ve svých rodinách. Často buď otec, bratr nebo jiný člen úzké rodiny nebo aspoň znají někoho, kdo je momentálně zavřený.

Je smutné, když v praxi vidíme příklady romských rodin, které se živí slušně, chodí do práce, přesto mají problémy s rozpočtem rodiny a peníze si musí půjčovat a vedle nich existují rodiny, které mají peněz dost, ale do běžné práce nechodí. Ale to není jen problém Romů. Také je obrovským problémem, když se rodina zaplete do obchodu s drogami a dítě se vyrůstá v takovéto situaci. Když se dítě odmala setkává s vlivem kriminality, může ji začít vnímat jako běžnou součást života a předem se smířit s určitou dobou strávenou v budoucnu za mřížemi.

Existence oblastí jako je třeba Chánov, je pro majoritní společnost věc nepochopitelná a odpuzující. V knize „Romové a Cikáni neznámí a známí“ (Marek Jakoubek a Lenka Budilová) je na stránkách 81-93 nastíněn vývoj v tohoto problému. Po válce se do Mostu stěhovaly romské rodiny z východního Slovenska, šly za prací, ve starém Mostě dostávaly byty 4. kategorie, které si upravily a žily v nich spokojeně a počet osob se pohyboval kolem pěti, šesti. Romské rodiny byly rozesety po celém městě, nebyly soustředěny na jedno místo. Romské rodiny měly dostat nové byty, když se město začalo bourat.

Vznikl plán, že se Romové nebudou koncentrovat na jedno místo a že bude brán v potaz způsob života romské rodiny. Některé byly úplně asimilované a jiné si zachovávaly ráz osadního života. Byl záměr rozptýlit tyto skupiny po větším území. Bohužel města jako Česká Lípa, Litoměřice, Jablonec nad Nisou odmítla nepřizpůsobené rodiny přijmout a zároveň podniky, které Romy zaměstnávaly, se nedokázaly bez jejich pracovní síly obejít.

Navzdory původním snahám Romy nekoncentrovat, bylo nakonec postaveno sídliště a romské rodiny zde dostaly byty. Mnohým se za starého Mostu stěhovat nechtělo, ale odejít museli. Budoucí velký problém měl mezi jinými tato kořeny:



- koncentrace romských rodin na jedno místo
- jejich vzájemné vztahy nebyly vždy přátelské
- životní úroveň a začlenění do majoritní společnosti byly rozličné

Někteří jedinci si například nemohli zvyknout na nový z našeho pohledu daleko pohodlnější život. Ve starých bytech si byli zvyklí topit, chtěli topit i zde a začali postupně ničit byt a okolí.

Sídliště bylo vzdáleno od města a muselo se chodit jeden kilometr pěšky. Jeho obyvatelé se cítili ostrčení, izolováni, daleko od všeho. Nebylo kam jít. Možnosti, jak trávit smysluplně volný čas byly pro ně příliš daleko, a tak začali trávit všechnen čas přímo na sídlišti. A vzniklo tak nechvalně známé ghetto.

Podobný problém, jako jsou vyloučené lokality v České republice, představují romské osady nacházející se například na východním Slovensku. Podle Marka Jakoubka jsou tyto osady „...kulturní systémy fungující v překvapivé komplexitě a autonomii na principech zcela odlišných od společnosti, resp. kultury majoritní. Tato skutečnost je pravým jádrem stávajících potíží a také důvodem blížící se změny.“ (Romové – konec (ne)jednoho mýtu s 285, M. Jakoubek vidí možnosti změn v tzv. „postupném inženýrství“. Charakterizuje je jako: „...změnu jednotlivých institucí oproti přestavbě celé kulturní konfigurace. Snahu o řešení lokálních a dílčích problémů v protikladu ke snaze totální transformace. A toto je právě cesta, po níž by se měli vydat ti, kdo chtějí otázku romských osad řešit. Tato cesta je dlouhá a nelehká, jen pro srovnání si uvědomme, že přeměna ze společnosti tradiční ve společnost moderní, občanskou, trvala v majoritní kultuře několik staletí...“ s 287 (K. R. Popperji in M. Jakoubek)

## **2 Vzdělávání Romů**

### **2.1 Romové a školní vzdělávání**

Jaroslav Balvín v knize Romové a pedagogika, vyzdvihuje význam pozitivních vztahů učitele k romskému žákovi. Podle něj se jedná o jeden z nejdůležitějších faktorů při komunikaci se žáky i rodiči. Zároveň píše:

„...mezi dospělými Romy není nikdy zmiňována osoba učitele, mluví-li o vzorech, které ovlivňovaly formování jejich osobnosti. Podle mých vlastních zkušeností však řada významných romských osobností uvádí, že na jejich rozvoj měl kladný vliv především pozitivní přístup učitele.“

Velmi zajímavá je i jeho úvaha, že: „místo aktivní snahy o navázání trvalejší citové vazby mezi žákem a učitelem převládá tendence k natírání romských dětí na bílo.“ Tento názor potvrzuje i Pavel Říčan, který se domnívá, že Romové vnímají školu převážně jako represivní instituci. na straně 46:

Dalším charakteristickým jevem je, že děti hromadně přestupují na praktické školy a rodičům to nevádí, nevidí to jako možný problém v budoucnu:

„Romská komunita dobře ví, že se její děti na zvláštní škole většinou lépe cítí, protože tam jsou bez větší námahy úspěšné“. Pavel Říčan, s 114: S Romy žít budeme – jde o to jak

Současné školství se snaží o inkluzi, integraci. To znamená zařazení různě postižených jedinců se speciálními potřebami (zdravotně nebo socio-kulturně znevýhodněnou) do běžných tříd. To by mělo pomoci zajistit rovný přístup ke vzdělání pro všechny děti. Zde se nabízí šance pro romské děti nebýt vyřazen od začátku ze života většinové společnosti.

### **2.2 Předškolní příprava a první stupeň ZŠ**

„Jedním z opatření na pomoc romským dětem je např. Zřizování přípravných ročníků v základních školách, mateřských nebo zvláštních školách. Úkolem těchto tříd je cílevědomým a systematickým působením zvýšit školní připravenost romských dětí a dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od 1. ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným

začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě“. Romové a obecná škola, Jaroslav Balvín, s 41:

Eva Štolová v knize Vzdělávání Romů, s 61, zmiňuje některé faktory, které stojí za potížení romských žáků ve škole: „odlišný jazykový vývoj, odlišná kvalita plnění rodinné výchovy, u některých Romů nedocenění významu vzdělání, nedostatečná příprava pro školu, nižší informovanost částí dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin, nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami“.

V praxi se opravdu můžeme setkat s těmito problémy. Velkým handicapem je pro romské děti jazyk, nízká jazyková vybavenost a malá slovní zásoba. Doma často mluví česky i romsky, ale ani jedním jazykem dítě nemluví dobře. Přípravná třída velmi pomůže připravit dítě na školní docházku. Dítě poznává nové autority v podobě pedagogů, seznamuje se s možnými budoucími spolužáky, seznamuje se s pravidly chování, musí se při nějakých činnostech soustředit, používá se čeština a dítě si rozšiřuje svůj slovník. Učí se také věci a získává vědomosti, které musí před nástupem do školy znát.

Když je přípravná třída přímo v budově školy, kam dítě nastoupí do první třídy, velmi napomáhá dětem ztratit obav z nového prostředí. Také rodiče postupně navazují se školou kontakt.

Pro mnoho Romů není škola a vzdělání jednou z nejdůležitějších hodnot v životě, pro rodiče je často velmi důležité, jak se dítě ve škole cítí. Když je dítě ve škole spokojené, vítají to. Jsou ale také romští rodiče, kteří se snaží od počátku dbát na prospěch dítěte, nebo to aspoň před tvrdí. Byla jsem svědkem, když tatínek v šatně školy nadával dítěti za špatnou známku. Nevím, do jaké míry to bylo myšleno vážně a do jaké míry to bylo „jako“, neboť paní učitelka stála nedaleko od nich a mohla vše slyšet. Je proto důležité budovat vzájemnou důvěru mezi školou a rodiči, podporovat komunikaci a důvěru, aby společným cílem byla opravdová snaha o zvládnutí učiva a co nejlepší prospěch.

Na domácí úkoly, přípravu do školy a učení se jsou děti většinou samy. Setkala jsem se s tím, že se vyskytl žák, který uměl psát lépe než jeho rodiče.

Romské děti jsou temperamentní, hlučnější, nevydrží se dlouho soustředit při jedné aktivitě, proto je vhodné činnosti během vyučovací hodiny měnit častěji a velice pomáhá zařadit

nějaké pohybové prvky do výuky. Dále pomáhá funkce asistenta, nejlépe asistenta, který romskému prostředí rozumí a který pomůže k vzájemnému pochopení učitele, žáka a jeho rodiny.

Obecně u romských dětí převládá na prvním stupni chuť se učit, ale také je pravda, že při náznaku nesnázi a překážek, rychle ztrácí trpělivost a snahu problém zdolat. Chování se pak může zvrtnout v odbojné odmlouvání, vyrušování nebo naopak v pocit, že to nic nepomůže a nic se nezmění. Při vyučování pomáhá látku častěji opakovat, aby si ji děti lépe zapamatovaly.

Je důležité děti naučit dodržování pravidel a také vštěpovat jim od první třídy toleranci k druhým. Snažit se s dětmi komunikovat, nechat je mluvit, vyprávět, aby se učily hovořit a vyjadřovat a byly také schopny zároveň naslouchat druhým. Je velice přínosné, když škola má možnost spolupracovat se speciálními pedagogy. Možné problémy se mohou podchytit již v počátcích.

### **2.3 Druhý stupeň ZŠ**

„V prvních ročnících základní školy bývají romské děti vůči učitelům milé až přítulné, poddajné a ochotné, rády se učí. Přibližně v pátém ročníku však často dochází ke zlomu, který učitelé někdy nazývají „volání krve“: zhorší se prospěch, dítě začne být vzpurné, ztrácí zájem o školu... (S Romy žít budeme-jde o to jak, Pavel Říčan). V romské komunitě je dítě dříve přibíráno k činnostem dospělých, což kontrastuje s žákovskou rolí ve škole. Kromě toho je látka ve vyšších ročnících jednak náročnější na domácí přípravu, jednak vnímána z hlediska romské komunity jako zbytečná. Poslední léta ve škole jsou pak někdy pro romské děti i pro jejich učitele skutečnou trýzní: svými neúspěchy frustrování a ponižování Romové opakují ročníky, nudí se, chovají se výbojně k učitelům a často agresivně ke spolužákům. (S Romy žít budeme-jde o to jak, Pavel Říčan, s 115)

Je faktem, že romské děti dříve vyspívají, dříve začínají sexuální život. Často brzy po ukončení školní docházky dívky otěhotní a dále se chtějí věnovat hlavně rodině. Neplánují již další vzdělávání. Ale jsou opět výjimky.

Přes všechny tyto problémy přináší pedagogům učení na druhém stupni i příjemné chvíle. Když mají žáci o něco zájem, dostanou od učitele nebo rodiny podporu a ve snaze se něco

naučit vytrvají, mohou dosáhnout úspěchů, zpětně velmi ceněných jak v romské, tak ve většinové společnosti.

#### **2.4 Příklady romských osobností úspěšných ve většinové společnosti**

Úspěchy romských osobností a zviditelnění jejich činnosti mohou romským dětem pomoci se ke vzdělání stavět kladněji. Například reportér Richard Samko, novinářka a moderátorka Jarmila Balážová, sochařka Božena Přikrylová. Také romští asistenti nebo učitelé se mohou stát jejich vzorem. Děti vidí zblízka jejich chování a přístup k životu.

Je ale také pravda, že někteří úspěšní Romové svůj romský původ nezdůrazňují.

### **3 Hudební výchova s romskými dětmi a její specifika**

#### **3.1 Romská hudba**

##### **3.1.1 Romská hudba je plná vášně a citů.**

O romských hudebnících se zmiňují již staré kroniky, například z roku 1489 se píše, že pro královnu Beatrix hrál romský výborný hráč na loutnu. (Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby, Veronik Ševčíková, s 65). Jak se píše dále v této publikaci, romští hudebníci zanechávali kočovného života a začali se usazovat a přijímat do hudby prvky z většinového prostředí a hudbě se věnovat profesionálně. V těchto dobách osmnáctého a devatenáctého století můžeme hledat počátky dodnes známých muzikantských rodů. Také až v té době se do romské hudby dostaly “původně neromské výpůjčky alterovaných tónů, z nichž nejtypičtější je zvětšená sekunda, již dnes paradoxně považujeme za charakteristický příznak cikánské durové stupnice...” (Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby, Veronika Ševčíková, s 66)

Romská hudba a i její instrumentální složka je ovlivněna prostředím, kde vzniká. Je to dobře patrné při Khamoru. Tento festival, který se koná v Praze, zve romské hudební skupiny z různých cizích zemí a můžeme dobře rozpoznávat rozdíly mezi nimi. Ruská (sborové zpěvy s kytarou, akordeonem), balkánská (hojně zastoupení dechových nástrojů), maďarská (smyčcové nástroje – housle, viola, kontrabas, často ještě doplněné klarinetem nebo cimbálem). Písňe a zpěv ve starších dobách často doprovázely jen housle. Později se přidal cimbál, klarinet. Ještě později začali Romové hojně využívat kytaru a dnes jsou často na romských zábavách slyšet elektrické klávesy. Tempové rozpětí mají romské písňe velké. Od velmi pomalých, tzv. halgatů, po svižné a energické čardáše. Texty jsou většinou o lásce, o romském životě plném nepochopení a ztrát. Dalším znakem jsou harmonicky velmi bohaté doprovody.

##### **3.1.2 Osobnosti romské hudby**

Mezi motivující hudební osobnosti patří například zpěvačka Ida Kellarová, která pořádá oblíbené kurzy zpěvu. Její sestra houslistka a zpěvačka Iva Bittová, která úspěšně vystupuje po celém světě. Velmi známá a nenapodobitelná zpěvačka Věra Bílá a dále všestranný hudebník Antonín Gondolán. Ze světových osobností romské hudby musím jmenovat

jazzového kytaristu Jeana „Django“ Reinhardta, který se nevzdal hraní na nástroj ani po zmrzačení ruky a vyvinul nový styl hraní na kytaru.

### **3.2 Srovnání hudebních preferencí romských a neromských dětí**

Když jsem romským dětem pustila různé ukázky rockové hudby, vyjádřily se tak, že rocková hudba je „zlá, jde z ní strach a mají z ní špatný pocit“. Pustila jsem ukázky Čechomorů a to píseň Mezi horami. Romské děti se začaly smát pohybům zpěváka a píseň je moc nezaujala. Na ukázkou Adele, píseň Someone Like You reagovaly potěšeně. Líbí se jim její hlas. Ale celkem více preferují romskou hudbu a písně nebo rytmičtější hudbu. Mezi jejich oblíbené zpěváky patří například Michael Jackson, Stevie Wonder. Ale také se jim velmi líbí některé písně Michala Davida. Naprosto nechápou a smějí se country hudbě. Naopak obdivují rap a velká většina dětí úspěšně zkouší beatbox. Také zkouší rapovat celkem zajímavé vlastní texty.

Ve škole, která má naprostou většinu neromských žáků, mezi oblíbené hudební skupiny patří třeba Slza, Kryštof, Nirvana a mezi oblíbené zpěváky a zpěvačky patří Ewa Farna, Daniel Landa, Jaromír Nohavica, Tomáš Klus. Pouštěla jsem v této škole ukázky romské hudby. Nad pomalou romskou písní se děti začaly nechápavě pousmívat. Nelíbila se jim a připadala jim legrační. Rychlý čardáš přijaly. Rap děti mají také rády, ale radši mají melodičtější styly hudby. Beatbox neumí z těchto dětí vlastně nikdo.

Někteří interpreti byli oblíbeni oběma skupinami, jako třeba Adele a Michael Jackson.

### **3.3 Srovnání procesu hudebního vzdělávání s romskými a neromskými žáky**

Pro romské děti je nejdůležitější aktivně se hudebního dění v hodinách zúčastnit. Možnost zahrát si na hudební nástroje, i když na ně neumí, nebo si zazpívat s mikrofonem je pro ně stěžejní aktivita během vyučování hudební výchovy. Ve školách s většinovou populací se při hudební výchově a možnosti zahrát si na hudební nástroj spíše stává, že se nástroje chopí pouze ten, který se na hudební nástroj učí a ještě ho ostatní musí přemlouvát.

Psaní zápisků například o hudebních skladatelích romské děti začíná aspoň trochu bavit, když si skladatele mohou třeba do sešitů nakreslit. Není výjimkou, že nemají ani psací potřeby. Pouhé psaní jim nic neříká a často z tabule opisují naprosto bezmyšlenkovitě a s

množstvím pravopisných chyb. Zápisky žáků z majoritní skupiny obyvatel bývají přehlednější a děti většinou vnímají, co píší. Někteří žáci se snaží mít zápisky upravené a například si v nich barevně potrhávají.

Když je žákům dovoleno pustit na interaktivní tabuli oblíbenou píseň, romští žáci začínají okamžitě reagovat. Buď s písní zpívají, nebo se snaží hrát na nástroje spolu s hranou skladbou, když tuto píseň neovládají, stává se často, že se aspoň snaží rytmicky ji doprovodit. Ve třídě s většinovou populací se může stát, že oblíbenou píseň žáci se zájmem vyslechnou, ale nezapojí se.

Dále je také zajímavé porovnat zpěv žáků. V obou skupinách jsou děti, které se prostě obávají zpívat. Je dobré snažit se je podpořit v pěveckém projevu. V obou skupinách jsou i děti, kterým dělá radost zpívat a nestydí se před spolužáky. Zajímavé je srovnání těchto žáků. Romské dítě se nebojí na své hlasivky zatlačit, když stoupá melodie, stoupá s ní i míra energie, jež dítě do zpěvu vkládá. Nebojí se a klidně „řve z plna hrdla“. Neromské dítě se většinou ve výškách obává možné chyby v intonaci a do vysokých not se pokládá opatrněji.



## **4 Terapeutické procesy v hudbě**

### **4.1 Hudební psychologie jako teoretické východisko muzikoterapie**

Podle amerického hudebního psychologa C. Seashorea se hudební psychologie snaží popsat a vysvětlit prožitky a chování člověka, jejichž podnětem a obsahem je hudba. (Seashore, 1967)

Hudební psychologie se pohybuje na hranici mezi psychologii a hudební vědou. Zkoumá vztahy mezi psychikou člověka a jeho hudebním projevem. I. Poledňák říká, že lidská psychika je významný determinant obsažený ve všech hudebních jevech. (Poledňák-Lébl, 1988). Tím pádem prací s hudbou můžeme podpořit mnoho psychických procesů.

Existuje mnoho způsobů, jak přistupovat k výkladu hudebně – psychických jevů, protože jsou do značné míry ovlivněny různými filozofickými a psychologickými východisky jednotlivých autorů a škol. Nicméně lze říct, že existují dva hlavní proudy reflektující hlavní tendence obecné psychologie. První je pohled introspektivní, druhý se odvíjí od pozorování vnějších projevů a aktivit člověka. Zatímco první pohled se zaměřuje na hůře postižitelnou oblast vlastních vnitřních stavů a prožitků a zkoumá individuální způsoby prožívání hudby, druhý je zdánlivě objektivnější, protože je zachytitelný zvnějšku nezávislým pozorovatelem, případně pomocí přístrojové techniky.

Hudební psychologie se dotýká řady příbuzných disciplín. Zvláště významný je její vliv na hudební pedagogiku a muzikoterapii.

### **4.2 Muzikoterapie**

#### **4.2.1 Expresivní terapie**

Muzikoterapie patří do širší skupiny tzv. expresivních terapií, které využívají jako svůj hlavní diagnostický a terapeutický prostředek jednotlivé umělecké disciplíny.

Předpokládá se, že se klient během tvorby ocitá v situaci, kterou vnímá jako bezpečnou pro hlubší sebevyjádření. Díky pohybu v nezávazném prostoru kreativních nonverbálních i verbálních činností má šanci uvolnit se a překonat zábrany, které ho v běžném životě svazují a nedovolují mu zpracovat popřené intrapersonální obsahy a případné traumatické zážitky z minulosti.

Další funkcí expresivních terapií, významnou pro osobnostní rozvoj klienta, je podněcovat jeho kreativitu a schopnost inovativně přistupovat k problémům. Funguje zde princip analogického učení. Kreativita a originální řešení obrazu, divadelního výstupu, tanečního výstupu nebo hudebního doprovodu se přenáší postupně a po částech i do klientova běžného života.

#### **4.2.2 Hudba jako léčebný prostředek**

Využití hudby k léčebným účelům je staré jako lidstvo samo. Máme o tom řadu dokladů díky archeologickým nálezům. Analogicky tak můžeme usuzovat i z chování tzv. přírodních národů, kde se taneční a hudební kreace, užívají k preventivním a léčebným účelům.

První muzikoterapeutické školy a asociace vznikají v průběhu 19. a 20. století. Zpočátku se hudba využívala především jako "occupational therapy", tedy jako terapie napomáhající zotavení dlouhodobě nemocných. (Mátejova, Mašura, 1992). Stejně jako v arteterapii byla inspirátorkou prvních pokusů v této oblasti psychodynamika, respektive jungiánská terapeutická škola.

Jedny z prvních systematických muzikoterapeutických výzkumů proběhly po druhé světové válce ve Švédsku, kde v roce 1948 založil A. Pontvik první švédskou muzikoterapeutickou školu. A. Pontvik řadí muzikoterapii k hlavním psychologickým oborům, její význam zdůvodňuje tím, že hudba v porovnání se slovy lépe „proniká do duše“. (Kantor, Lipský, Weber, Základy muzikoterapie, Grada Publishing 2009)

Současná muzikoterapie zahrnuje mnoho škol, proudů a technik, které využívají hudbu jako terapeutický či diagnostický prostředek. Tuto širokou skupinu spojují tři základní koncepty: pedagogický, medicínský a psychoterapeutický.

Pedagogický koncept pracuje s procesem učení, podporuje sociální integraci a komunikaci. Využívá aktivní muzikoterapii zahrnující stimulační techniky, které jsou vhodné pro děti a dospívající s poruchami řeči, motoriky či poruchami chování. Ovšem příznivě ovlivňuje i zdravé jedince a skupiny, kde využíváme zejména jejího preventivního efektu.

Medicínský koncept muzikoterapie vychází z poznatků, že hudba příznivě působí na vegetativní systém, motoriku a navozuje správnou biochemickou rovnováhu v těle. Zahrnuje techniky, které mohou modulovat tlak, svalový tonus, frekvenci a hloubku dýchání.

Muzikoterapii můžeme také uplatnit pro zmírnění bolestí, úzkostí a strachu před nejrůznějšími operacemi či porody. Při následné rehabilitaci může doplňovat ergoterapii.

Třetí koncept, psychoterapeutický, doplňuje klasickou terapii o nový komunikační kanál, kterým je hudba. Podporuje seberealizaci, uvědomění si sebe sama, zkoumá vztahy při skupinové terapii. Zároveň uvolňuje emoce a umožňuje klientovi projevit složitě verbalizovatelné pocity.

Samostatná aplikace muzikoterapie není běžná, většinou doplňuje klasickou psychoterapii či speciální a hudební pedagogiku. Mezi nejčastěji využívané techniky patří improvizace, vlastní interpretace známých písní, hlasová terapie, poslech hudby, kompozice skladeb s následným rozbohem. Některé přístupy kombinují hudbu s pohybem či dechovými cvičeními. Terapii lze provádět s jedinci i ve skupině, během sezení se pracuje s různými hudebními linkami a rytmem. Verbální muzikoterapie přidává navíc k melodiím slova, rozebírají se jejich významy a děj složený z předem zadaných slov.

Díky hudebnímu prožitku si klient s terapeutem buduje pevnější vztah, lépe pracuje se svým podvědomím i upozaděnými emocemi, tím se usnadňuje mnoho procesů během terapie i následně v běžném životě.

Obdobně, jako k arteterapii patří artefiletika, její neklinická verze určená pro výchovnou praxi, existuje vedle muzikoterapie i muzikofiletika. Definoval ji v osmdesátých letech 20. stol. J. Slavík jako je reflektivní a zážitkové pojetí hudební výchovy. Má za úkol tvořivě rozvíjet osobnost člověka, respektive žáka se všemi jeho emočními, kognitivními, sociálními a uměleckými schopnostmi.

## **5 Úvod do výzkumu**

Praktická část mé bakalářské práce mapuje pedagogické postupy, jejichž prostřednictvím jsem se snažila kladně ovlivňovat romské žáky během hodin hudební výchovy tak, aby byli schopni lépe reagovat na životní zátěže. Chtěla jsem přispět k posílení jejich pracovních návyků a dát jim tím i lepší šanci uspět v budoucím životě. Snažila jsem se zlepšit i jejich celkový postoj ke vzdělávání a ke škole jako takové.

Na základě předchozích zkušeností s romskými dětmi si kladu pět dílčích výzkumných otázek, které následně aplikuji na poznatky získané během pedagogicko-terapeutické práce se čtyřmi vybranými žáky druhého stupně ZŠ, kteří byli jednak příslušníky romské menšiny a zároveň jeví výjimečný talent nebo zájem o hru na hudební nástroje či zpěv a zúčastňovali se ve svém volném čase dobrovolných hudebních aktivit nad rámec běžné výuky.

Informace o těchto čtyřech žácích uvádím v jednotlivých kazuistikách, které následně zpracovávám podle předem daných kritérií a jejich vyhodnocením se snažím odpovědět na otázku, jestli hudební výchova, realizovaná pouze na půdě základní školy, může přispět ke zvýšení budoucí kvality života dítěte.

Kromě výukových metod použitých s konkrétními žáky, přibližuji i podmínky a postupy při výchově romských žáků v prostředí pražské základní školy s většinovou romskou populací.

### **5.1 Cíle výzkumu**

#### **5.1.1 Cíle pedagogicko-terapeutické práce**

Cílem pedagogicko-terapeutické práce, který jsem si vytyčila během svého působení mezi romskými dětmi, bylo především využít jejich přirozené inklinace k hudbě při zlepšování jejich vztahu ke škole a vzdělávání, schopnosti spolupráce, zodpovědnosti a budování jejich pracovních návyků. Hlavním prostředkem působení mělo být posílení jejich sebevědomí a sebehodnocení. Jako motto tu mohou posloužit věty: „Tak, jak jsem zvládl hru na hudební nástroj a spolupráci v kapele, zvládnou i svoje životní obtíže a vztahy s jinými lidmi. Dokázal jsem být platným členem kapely, budu i platným členem společnosti. Zasloužím si úctu svého okolí.“

### 5.1.2 Cíle výzkumné práce

Cílem výzkumné práce bylo zjistit, jestli je možné pomocí hudebního vzdělávání na základní škole příznivě ovlivnit u romských žáků kvalitu jejich budoucího života.

Dílčím cílem bylo shromáždit údaje o několika žácích romské národnosti, kteří dosahovali výjimečných výsledků v rámci výuky hudební výchovy na ZŠ a na základě vyhodnocení jednotlivých kazuistik a jejich vzájemného srovnání odpovědět na vytyčené výzkumné otázky. Z nich pak vyvodit, bude-li to možné, zobecnitelné závěry.

## 5.2 Výzkumné otázky

Na základě předchozích zkušeností s vedením romských dětí jsem sestavila pět výzkumných otázek, na které jsem se následně snažila odpovědět vlastním šetřením:

1. Je pravda, že pomocí zážitku z úspěchu v hudební oblasti získává romské dítě sebevědomí i v oblastech s hudbou nesouvisejících?

Romové si často nevěří, bojí se situací, které ještě nezažili a jsou pro ně nové, mají strach z neúspěchu, “že se ztrapní”, že neobstojí. Tento pocit jim brání i v obecném procesu vzdělávání a zapojování do většinové společnosti. Předpokládám, že zkušenost, při které dostane dítě příležitost ukázat svoje silné stránky, mu pomůže získat sebevědomí a touhu uplatnit své schopnosti i v jiných než úzce hudebních aktivitách.

2. Je možné, aby se romské děti prostřednictvím přípravy v hodinách hudební výchovy byly schopné naučit systematické a poctivé práci?

Romské děti mají často tendenci dosahovat popularity mezi vrstevníky a pocitu uznání díky rychle a někdy i lacině získaným dovednostem, tzv. „machrovat“. Společná hra v kapele, zvládnutí hudebního nástroje nebo příprava hudebního vystoupení ale vyžaduje práci, která musí být systematická a poctivá. Předpokládám, že touha dítěte uspět a zúčastnit se hudební produkce mu může pomoci pochopit, že skutečný úspěch dosáhne jen na základě dlouhodobého úsilí. Tato zkušenost mu může následně pomoci nalézt cestu, jak na sobě pracovat a učit se překonávat různé překážky.

3. Je pravda, že se děti při společném nácviku a přípravě vystoupení učí spolupracovat a tolerovat odlišné názory a případné nedostatky druhých?

Předpokládám, že při souhře v rámci kapely jsou děti nucené objektivně posuzovat svoje schopnosti, srovnat se s nedostatky svými i ostatních a zároveň se chovat trpělivě. Musejí se samy zlepšit nebo počkat, až svůj part zvládne i jejich kolega.

Děti jsou nucené přijímat názory a hodnocení od jiných. Být připraven, že zazní kladná či záporná kritika jejich výkonu. Slyšet pochvalu, ale i ustát případné výtky. Pokud nesouhlasí s vysloveným názorem, je třeba, aby se dokázaly klidně a věcně k problému vyjádřit. Pokud se naopak chtějí ony vyjádřit k výkonu jiných, musejí se snažit neublížit a zůstat ve svých soudech objektivní.

Ke kompromisům je nutí i situace, když se vybírá repertoár. U romských dětí je velmi častý jev, že mění názory a výběr skladby. Mají problém se shodnout a vydržet u vybrané skladby po celou dobu nácvičku. Motivem, aby děti překonaly své případné averze a momentální nálady, je přání zůstat v nacvičující kapele a zúčastnit se koncertu.

#### 4. Je hudební nadání podmínkou úspěšného procesu muzikoterapie u romských dětí?

Předpokládám, že důležitý je samotný proces učení a překonávání překážek. Úroveň, na jaké se dítě pohybuje, není určující. Za významné považuji, aby bylo dítě schopné úspěšně projít od počátečních znalostí a schopností k prezentovatelnému výsledku. Účasti na koncertu, ukázce v hodině, při vystoupení na konci školního roku nebo třeba jen možnosti předvést spolužákům o přestávce, co se naučilo.

Zážitek „že jsem něčeho dosáhl“ je pro děti zásadní a dodává jim chuť bojovat dál i v jiných oblastech. Děti, které nemají talent, neslyší velký rozdíl mezi tím, jak hrají ony a jak talentovanější žáci, což usnadňuje učitelů práci. Radost na konci je stejná.

#### 5. Je možné zlepšit prostřednictvím hudební výchovy vztah Romů ke vzdělávacím institucím?

Romové a romské děti vnímají školu a priori jako nepřátelské prostředí. V důsledku toho je jakékoli výchovné a vzdělávací úsilí ze strany učitelů a dalších zaměstnanců školy velmi komplikované. V případě, že by se podařilo obavy Romů z požadavků školy snížit a přesvědčit je, že i jim může školní prostředí poskytnout příjemné zážitky, bude to mít kladný vliv na učební výsledky romských žáků.

### **5.3 Výzkumné metody**

Pro sběr dat jsem ve své práci používala převážně metodu zúčastněného pozorování a nestrukturovaného rozhovoru. S jinou klientelou by se nabízely četné další metody, jako například dotazníková šetření, strukturovaný rozhovor apod., ale při práci s Romy nejsou tyto metody vhodné, protože jakékoli vyplňování formulářů si automaticky spojují s působením úřadů. Vzhledem k nedůvěře, kterou chovají obecně k čemukoli institucionalizovanému, bylo třeba volit co možná nejméně formální postupy.

Data jsem zpracovávala systémem kazuistik a odpovědí na výzkumné otázky. Získaná data jsem porovnávala a vyvozovala z nich konečné závěry.

Práci vnímám jako pilotní projekt. Jejím cílem nebylo srovnávat romské žáky s neromskými, ale zjistit, jaký vliv na ně může mít systematická práce v hudební výchově na ZŠ. Proto jsem pro svůj výzkum nevyužila možnost srovnání výsledků s výsledky kontrolní neromské skupiny.

### **5.4 Etické zásady práce**

Veškeré aktivity, které jsem s dětmi dělala, byly realizovány s jejich vědomím, případně s vědomím jejich zákonných zástupců, a se souhlasem vedení školy. Řídila jsem se etickým kodexem pedagoga a obecnými nařízeními platnými pro učitele ZŠ a speciálními nařízeními, která jsou platná pro školu, kde probíhal výzkum.

Kazuistiky jsou zpracovány se souhlasem popisovaných dětí, u nezletilých se souhlasem jejich zákonných zástupců.

Jména zmiňovaných osob byla pro potřeby práce změněna a byly vynechány údaje, které by vedly k jejich jednoznačné identifikaci.

### **5.5 Podmínky pedagogické a výzkumné práce**

#### **5.5.1 Specifická situace vybrané základní školy**

Výzkum probíhal na Praze 5 v základní škole se standardním vzdělávacím programem. Specifikem této školy je vysoké procento žáků romského původu. Mezi místními lidmi je škola nazývána “romskou”, stejně jako okolí školy, kterému se říká “romská čtvrť”. V

určitých obdobích byla naprostá většina žáků romského původu a v některých třídách dosahoval jejich počet 100 %.

Kromě žáků z blízkého okolí sem dojíždějí i děti ze vzdálenějších částí Prahy. Většinou se jedná o romské děti, které si školu vybraly proto, že se v ní, podle jejich vlastních slov, cítí bezpečně. Dva žáky neromského původu rodiče vozí z jiných měst vzdálených až 70 km. Jedná se o děti s výraznými výchovnými problémy, které se na této škole lépe adaptovaly, než v původním kolektivu. Romské rodiny oceňují vstřícné jednání učitelů a vedení.

Škola je v kontextu pražských škol relativně malá, v každém ročníku je pouze jedna třída. Funguje zde první, druhý stupeň a družina. Počet žáků ve třídě je nejčastěji mezi deseti až dvaceti, ale ve dvou třídách počet žáků přesahuje dvacet. Součástí školy je i jedna třída přípravná, kterou navštěvují některé děti před začátkem pravidelné školní docházky. Do ní jsou přednostně přijímány děti, u kterých se prokázalo, že nejsou schopné úspěšně zvládnout první třídu ZŠ, ačkoli už dovršily šestý rok věku.

### **5.5.2 Speciální služby poskytované školou**

Kromě běžných služeb poskytuje škola i odbornou pomoc speciálního pedagoga a úzce spolupracuje se sociálními pracovníky. Ve škole pracuje řada asistentů, část z nich je také romské národnosti.

Práce romských asistentů je velmi přínosná, protože rozumí specifickým potřebám dětí, chápou je a znají prostředí, ze kterého přicházejí. Znají situaci romských rodin a problémy, které řeší. Mohou učitele informovat a seznámit se specifickými okolnostmi, které ovlivňují chování dětí. Existuje řada problematických situací, které neromský učitel nezná, a není schopen na ně adekvátně reagovat, nikdy je nemohl zažít. V takových chvílích je role romského asistenta nenahraditelná. Vysvětlí a pomůže učiteli pochopit jednání dítěte a nalézt adekvátní řešení. Intervence romských asistentů mají kladný vliv i na školní výkony dětí.

Romové mají zakořeněnou nedůvěru ve veřejné instituce. Toto se samozřejmě týká i instituce školy. Před neromskými pedagogickými pracovníky cítí obavy z možného nepochopení. Je přirozené, že romský asistent, který požívá značnou úctu a důvěru Romů, zprostředkovává lepší a vstřícnější komunikaci mezi školou a rodiči, případně samotnými žáky, než by bylo možné očekávat od ostatních členů pedagogického sboru. Jemu se spíše



svěří s problémem, se kterým si nevědí rady. Stává se, že romští asistenti udržují s některými rodiči dokonce osobní a přátelské vztahy.

Zvláště cenné jsou zkušenosti romských asistentů, kteří byli sami nuceni řešit nemilé situace zapříčiněné chováním jejich vlastního dítěte. Skutečnost, že stojí na jedné lodi s rodiči, velmi napomáhá, usnadňuje a zrychluje komunikaci a vlastní řešení problému.

Pokud jsou romští asistenti osobnostmi, jako je tomu na této škole, představují pro romské děti též určitý vzor. Svou osobností mohou kladně ovlivňovat chuť romských i neromských rodičů, účastnit se akcí, které se konají na půdě školy nebo v jejím rámci. Podněcují chuť dětí zúčastnit se doučování, schůzek různých zájmových organizací, soutěží apod. Je také větší šance, že se školních akcí zúčastní i rodiny žáků.

V posledních letech se začala v této škole měnit i národnostní skladba žáků. Hlásí se stále více dětí, které pocházejí z Ukrajiny, Ruska, Číny. Mnozí nemají na začátku ani základní zkušenosti s českým jazykem a Češtinu se začínají učit až ve škole. Proto zaměstnává škola i jednu asistentku ukrajinského původu, která pomáhá ukrajinsko a ruskojazyčným dětem překonat první obtíže s novým prostředím.

### **5.5.3 Časová dotace předmětu Hudební výchova**

Současná časová dotace předmětu Hudební výchova je jedna vyučovací hodina týdně, což představuje časovou dotaci běžnou na současných základních školách.

Před několika lety se škola se účastnila dočasného projektu financovaného Evropskou unií, který spočíval ve finanční podpoře takzvaných estetických předmětů. Pro vybrané děti, které vykazovaly talent a zájem, byly vytvořeny speciální “estetické” třídy. Díky projektu bylo možné zvýšit hodinovou dotaci předmětů jako je Hudební výchova nebo Výtvarná výchova na dvojnásobek. Přibýly tanečně pohybová výchova a hodiny Dramatické výchovy. Cílem bylo podpořit v dětech smysl pro krásu a zároveň je učit přebírat za svou práci odpovědnost. Celkově tak podpořit chuť dětí ke vzdělávání. Tento projekt byl ale bohužel časově omezen na tři roky a na jeho pokračování nejsou nyní finanční prostředky.

### **5.5.4 Nástrojové vybavení základní školy**

Pro potřeby hudebně-vzdělávacích předmětů se škole povedlo získat větší částku na nákup potřeb pro hudební výchovu, takže mají vyučující momentálně k dispozici řadu kvalitních

hudebních nástrojů: bicí soupravu, kytary, baskytaru, housle, flétny, cajony, a klávesy včetně pomůcek k údržbě a opravě nástrojů, jako jsou náhradní struny, kalafuny apod. Součástí výbavy je i nutný zvukařský aparát – ozvučovací technika, stojany, mikrofony a notový materiál. Podařilo se pořídit i pouzdra na některé nástroje, což je zásadní v případě, že je nutné nástroje přenášet, například při koncertech a soutěžích mimo budovu školy.

## **6 Kazuistiky**

### **6.1 Žákyně Sára**

#### **6.1.1 Osobní anamnéza a charakteristika dítěte**

Sára má introvertní rysy, je pečlivá, svědomitá a velmi citlivá. Stojí o přátelství ostatních dětí, ale vzhledem k tomu, že se její zájmy a povaha liší od běžných romských dívek jejího věku, má problémy navazovat adekvátní přátelství. V důsledku toho má sklony se cítit osaměle.

Netrpí žádným fyzickým ani psychickým handicapem, její zdravotní stav je dobrý. Z jejích projevů a školních výsledků se dá usuzovat na lehce nadprůměrný intelekt.

Sára byla do čtyřech let v domácí péči matky, od pěti let chodila do mateřské školy. V šesti letech nastoupila na ZŠ, kde jsme se poznaly. Průměr jejích školních výsledků se pohyboval kolem dvojek, trojek.

#### **6.1.2 Rodinná anamnéza**

Sára žije v úplné rodině, má jednoho sourozence, o dva roky mladšího bratra. Otec chodí do zaměstnání, matka nyní nepracuje. Rodina bydlí nedaleko školy v nájemném bytě.

Klima v rodině je dobré, rodiče Sáru podporují ve vzdělávání. Poté co se Sáře nepovedla maturita napoprvé, jí začali rodiče další pokusy rozmlouvat s tím, že to nemá cenu a Sára na to pravděpodobně podle mínění rodičů nemá. Během předchozího studia se jí ale doma dostávalo podpory a vnímala kladné zpětné vazby.

#### **6.1.3 Podmínky práce a časová dotace**

Se Sárou jsem se vídala od její sedmé do deváté třídy jednou týdně při hodinách hudební výchovy. Když jsme se poznaly blíže, začaly jsme spolupracovat a cvičily jsme během hodin hudební výchovy a o přestávkách. Později, když se blížilo nějaké vystoupení, jsme cvičily podle dohody také odpoledne, podle časových možností. Procvičovaly jsme sólovou hru, později i souhru v kapele spolu se Sářiným mladším bratrem a ještě dalším hudebně nadaným spolužákem. Měly jsme k dispozici přenosné elektrické klávesy a později i elektrický klavír s dynamikou úhozu.

#### 6.1.4 Výchozí situace

Sára byla zpočátku velmi tichá a zamlklá. Jak se mi později svěřila, ve školce, kam chodily děti převážně neromského původu, jí nadávaly, že je Romka. Zažívala šikanu, což ji poznamenalo a ostych u ní přetrvával i do doby, kdy byla ve třídě s mnoha dalšími dětmi romského původu. Zůstávala v ústraní, moc si nevěřila a neprosazovala nikdy svůj názor.

Ve třídě se necítila dobře kvůli vztahům mezi dětmi. Podle jejího názoru, bylo dříve klima ve třídě dobré. Všichni se bavili se všemi. Ve čtvrté třídě se začaly děti seskupovat do různých part a skupinek, některé děti začaly být namyšlené a povýšené. Sára nezapadla do žádné skupiny a získávala postupně pocit, že nikoho ve třídě nezajímá. Trpěla pocitem, že „ji ve třídě neberou“. Z pohledu zvenčí to vypadalo, že ji spolužáci nezlobili, neprovokovali a nechávali ji v podstatě na pokoji. Sama se ale cítila osamělá, jiná než druzí. „Ostatní byli vyspělejší a mysleli už na jiné věci“, jak vysvětlila. Sára se totiž chtěla učit a školní výsledky pro ni byly důležité.

Měla jedinou kamarádku, která nebyla Romka. Matka dotyčného děvčete svou dceru přemlouvala, ať se se Sárrou „vůbec nebaví“, což si Sára do dnešní doby dle svých slov „nedovede vysvětlit“.

Když Sára chodila do druhé třídy, ona i rodiče si přáli, aby uměla hrát na nějaký hudební nástroj. Otec sám hrál na klávesy a bicí. Matka sama sice nehrála na žádný hudební nástroj, ale přála si v tomto směru dceru vzdělávat. Navštívili jednu ze Základních uměleckých škol na Praze 5 a Sára absolvovala přijímací pohovor.

Zkoušející paní učitelka potvrdila její talent a výborný hudební sluch. Rodiče měli v úmyslu Sáru přihlásit na housle. Paní učitelka ale doporučila rodičům hru na klavír, kde viděla Sářiny dispozice především. Vzhledem k tomu, že rodina neměla doma klavír, do hudební školy ji nakonec nevzali. Rodina ani škola situaci dále neřešily.

Sára sama nepřestala toužit po hře na klávesy. Začala se učit sama hledat jednoduché melodie podle sluchu na klávesách a napodobovala otce, kterého sledovala při hraní. Hojně využívala učební videa, které vyhledávala na internetu. Z nich se naučila především akordové doprovody písní.

### 6.1.5 Průběh pedagogicko-terapeutického působení

Sára ve třídě nikdy nevyžadovala mou pozornost. Nosila v pořádku úkoly a pomůcky na výuku. Byla velmi tichá, zamlklá a do debat, které jsem vedla s dětmi o hudbě i jiných tématech, se prakticky nezapojovala.

Všimla jsme si ale, že když se něco stalo, někdo něco například provedl, byla to Sára, na kterou děti ukázaly, že řekne o konfliktu pravdu. Připadalo mi, že si jí ostatní děti určitou měrou váží.

Když jsem začala učit Sárinu třídu, hudební učebna ještě nebyla k dispozici. Přinášela jsem housle a na nich se snažila vysvětlovat učební látku. Na přání žáků jsem jim také hrála nějaké skladby či písničky nebo improvizace. Prohlédnout si nástroj a zblízka pozorovat, jak na něj někdo hraje, děti zaujalo. Pak jsem začala nosit do hodin hudební výchovy i elektrické klávesy, na kterých lze lépe vysvětlit například hudební teorii, jako jsou stupnice a akordy.

Učební látka tohoto druhu děti moc nezajímala, ale naprosto je uchvacovalo mít možnost samy si hru na klávesy vyzkoušet. Pokoušely se na ně zahrát krátké úseky melodií různých písní, které znaly, některé děti bez plánu mačkaly klávesy a byly zaujaté pouhým zvukem tónů a s radostí improvizovaly.

V jedné chvíli se ke klávesám dostala Sára a začala jen tak hrát melodii z filmu Titanik. Melodii i s akordickým doprovodem. Bylo to naprosto neočekávané. Každý žák si zkoušel maximálně melodii pravou rukou, akordy levou rukou často křečovitě mačkal nebo děti zůstávaly u jednoho akordu a měly pocit, že hrají docela dobře. V této situaci Sára předvedla naprosto výjimečný a neočekávaný výkon. Nikdo nemohl pochopit, že hraje tak dovedně na klávesy. Když skladbu dohrála, nastalo úplné ticho, pak začal obrovský jásot. O přestávce se děti rozutekly po chodbě a zvaly ostatní, že jim Sára zahraje "Titanik".

Když jsem se ptala, jak se to naučila, řekla, že podle videa na internetu. Že se to naučila poměrně rychle, protože již od mala na klávesy hraje. Nikdo to do této chvíle netušil. Věděl to o ní jen bratr a ten se o tom ve škole nikomu nezmněl, prý neměl důvod. Když jsem se jí později ptala, proč to tajila, odpověděla, že to vůbec netajila, jen se s ní prostě nikdo nebavil.

Když se objevily ve škole nové hudební nástroje, dostala příležitost předvést, co umí. Děti od té doby Sáru často prosily, aby jim zahrála tuto skladbu znovu a znovu, a když se nějaké

dítě chtělo naučit něco na klávesy, začínalo právě s touto melodií. Byla to v té době skoro něco jako “hymna” naší školy. Sára jim ochotně skladbu zahrála a děti se ji snažily napodobovat. Celá škola Sáru znala a všichni si jí najednou vážili. Podle toho, co mi řekla, se začala v té době cítit ve škole konečně dobře. Že jí ostatní berou, přijali ji a že teprve nyní dostala šanci ukázat, co v ní vězí.

Začaly jsme se spolu sbližovat a bavily se o hudbě i jiných věcech i během přestávek. Měla zájem o hudbu a její bratr také. A chtěl začít hrát na bicí. Podařilo se nám postupně utvořit velmi šikovné hudební seskupení, kde přibyl ještě jeden talentovaný hráč, který ovládal všechny možné nástroje a v této minikapele hrál na baskytaru.

Společně jsme cvičili často o přestávkách a podle časových možností zúčastněných i odpoledne. Hráli jsme na různých vystoupeních v rámci školy. Velký úspěch měla například skladba, kterou jsme vytvořili koláží z částí oblíbených písní zpěváků, jako byl 2Pac, Michael Jackson.

Někdy si členové kapely pozvali kamarády, aby si je přišli poslechnout. Výhodou bylo, že kapela získávala uznáním spolužáků a potleskem sebevědomí a chuť do práce. Získávali také určitou zběhlost a pohotovost při hraní písní na přání posluchačů. Na druhou stranu to ale velmi rušilo. Přítomnost hlučných posluchačů nám znemožňovala cvičit píseň po částech, rozebírat a zamýšlet se nad možnou aranží písní, jednu část fráze třeba několikrát opakovat a hledat různý možný výraz. Sáry se to dotýkalo, i když se velmi snažila soustředit za jakýkoliv podmínek. Když ji při práci pozorovalo tolik lidí, nebyla schopná zkoušet nové věci a styděla se opakovat.

Při individuální práci se Sárou jsem se snažila nejprve vyzkoušet běžný způsob výuky hry na klavír. Pokusila jsem se začít s hrou z not, dále uvolnit její ramena, celkové držení těla a ovlivnit prstoklady, aby používala i malíček. Sáru, i když se mi velmi snažila vyhovět a vždy poslechla, tento způsob práce vlastně vůbec nebavil. Postupně jsem našla cestu přes učení oblíbených písní, které si vybrala sama. Na nich se učila akordy, způsoby vedení melodie a frází. Chápala a vnímala důležitost dynamiky a využívala možnosti, které skýtá aranžování. Mohla jsem jí pomoci prohloubit její vnímání a práci s přednesem skladby, kterou si vybrala a připravovala na vystoupení.

Sára byla na sebe přísná už od mala. K tréninku hry na klávesy přistupovala také poctivě a učila se pro ni nové způsoby, jak zlepšit svou hru. Svým přístupem ovlivňovala chování kolegů v kapele. Sára sama vycítila, kdy se nám skladba opravdu povedla a kdy méně a pak ochotně souhlasila s opakováním. Viděla ve cvičení smysl. Principy hudebních aranží, kterými jsme se spolu zabývaly, si dokonce zapamatovala a částečně použila, když trénovala s bratrem nějakou novou skladbu samostatně.

### **6.1.6 Současná situace**

Sára zažila kvůli barvě pleti problémy už ve školce. Pocity méněcennosti si přinesla na základní školu. Důležité pro ni bylo, že ji pro její talent začali spolužáci v sedmé třídě konečně brát a začali si jí všímat. Ona sama získala určité sebevědomí a hlavně se, podle jejích vlastních slov, začala „cítit dobře“. Mnoho jejích romských spolužáků se ani nepokusilo dostat na střední školy, šli automaticky na učební obory bez maturity. Sára se dostala na střední školu. Měla problémy s předmětem Český jazyk. Několikrát musela dělat reparát z tohoto předmětu, ale nikdy to nevzdala a snažila se pokračovat.

Sára, ačkoli byla velmi nadaná, se nechtěla hudbě věnovat profesionálně. Nyní je ve čtvrtém ročníku střední školy a pokouší se splnit maturitní zkoušku na druhý pokus. Samotní rodiče ji od toho odrazují. Mají názor, že když se to nepovedlo jednou, nemá to cenu opakovat, určitě se to nepovede znovu a že na to Sára prostě nemá. Ale ona se opět nevzdává. Dokonce si sehnala ještě brigádu a finančně tak pomáhá rodinnému rozpočtu. Opravná zkouška ji čeká na podzim.

### **6.1.7 Použitá hudební metodika**

Improvizace – Sára neholdovala tomuto způsobu hry a neměla požitky z improvizace. Byla radši, když mohla zahrát melodii přesně, a ne ji podle svého měnit.

Poslech hudby – Sára byla vděčným posluchačem. Když jsme si pouštěli ukázky hudby, klavírní či jiné, snažila se vždy najít něco, co se jí líbilo. Nikdy se nestavěla k poslechu předem odmítavě. Vzhledem k její počáteční ostýchavosti mne vždy udivilo, s jak naprostým klidem řekla svůj názor, i když byla v rozporu s většinou třídy nebo i s mým názorem.

Hudební vystoupení – to byla meta, ke které jsme chtěly cvičením dospět. Cílem bylo skladbu nacvičit tak, aby Sáře rostla technika hry a přednes se zlepšoval a tím i její interpretační sebevědomí a rozhled. Zároveň bylo důležité, aby styl, jakým skladbu zahraje na vystoupení, posluchače bavil, třeba i něčím překvapil a vynutil si uznání a potlesk.

Vlastní tvorba – Sára neměla potřebu tvořit vlastní písně, ale bavilo ji skladby upravovat pro účely naší kapely, vymýšlet propojení různých písní a také využívat možností různých aranží.

### **6.1.8 Dosažené výsledky**

Sára se nikdy nechtěla věnovat hudbě profesionálně. Pravdou je, že se nám podařil jen částečný pokrok v oblasti prstokladů a například dynamiky. Sára se naučila v průběhu asi pěti let na klávesy úplně sama, hrála doma na klávesy bez dynamiky úhozu. Učila se pomocí ukázek hry na klavír na internetovém kanálu Youtube. Snažila se o správnou melodii a rytmus. Nikdy se nesetkala s pojmy jako je dynamika, přednes hudební myšlenky, vedení melodické fráze. To byly věci, které se dověděla až během naší spolupráce. Bylo velmi obtížné a někdy téměř nemožné změnit některé její špatně naučené způsoby hry.

Úspěchy v hudební výchově měly vliv na růst jejího sebevědomí. Hudební výchova Sáře pomohla vyjít z anonymity a získat obdiv spolužáků. Uvědomila si, že její samostatná tvrdá práce, kterou roky tajila, najednou přinesla uznání celé školy. V oblasti psychologické se jeví výsledky důležitější a výraznější než v oblasti hudebního postupu. Sára se jako jedna z mála ze třídy dostala na střední školu s maturitou. Na střední škole se ale cítila špatně a nenašla si dostatek kamarádů. Soustředila se opět sama na sebe a snažila se věnovat učení.

V současné době si sehnala práci v internetovém obchodě a je tam velmi spokojená. Říká, že se konečně zase cítí být přijímaná a soběstačná. Ráda vzpomíná na základní školu, na dobu společného hraní, nyní ale nemá čas ani myšlenky na cvičení na klávesy.

Její pracovní návyky jsou velmi dobré, má pevný charakter. Je otevřená vlivům ze širokého okolí. Svůj romský zevnějšek již nevidí jako závažný handicap. V sociální oblasti nastalo prokazatelné zlepšení. Cíle podpořit její naděje na kvalitní prožití dospělého života bylo jednoznačně dosaženo.



### **6.1.9 Prognóza**

Sára působí dojmem člověka, který dovede se strastmi bojovat. Jestliže uspěje u maturitní zkoušky, je pravděpodobné, že se bude chtít dále vzdělávat. Práci, kde se cítí konečně spokojeně, určitě nechce opustit. Bude-li se dále vzdělávat, chce se pokusit obojí skloubit dohromady.

Sára se naučila komunikovat v jakémkoli prostředí. V práci má romské i neromské kolegy. Romské dívky jejího věku si obvykle zakládají rodiny. Sára se ale momentálně nechce vázat, chce se soustředit na dokončení školy.

Mnoho romských dívek si hledá partnery jen mezi Romy. Sára svou osobností přesahuje hranice příslušnosti k romskému národu, je schopná komunikovat s kýmkoli a dovedu si představit, že její budoucí manžel nebude Rom.

Dalo by se říct, že Sára má nakročeno k plnohodnotné integraci do většinové společnosti.

### **6.1.10 Doporučení**

Sára je velmi pilná a dokáže se vyrovnat s věcmi, které by jiný člověk nezvládl. Bude-li to možné, doporučovala bych pokusit se skloubit práci s další studiem.

V případě, že ani napodruhé neuspěje u maturitní zkoušky z Českého jazyka, bude nutná psychická podpora zvenčí, mimo rodinu. V této situaci by se jí dala opět nabídnout možnost pokračovat v hudební práci.

## **6.2 Žák Bohdan**

### **6.2.1 Osobní anamnéza a charakteristika dítěte**

Bohdan je jedináček z neúplné rodiny. Je rozhodný a v úsudku samostatný. Někdy dělá špatná rozhodnutí, ale je schopen sebereflexe. V některých případech okamžitě, někdy až když je pozdě. Dokáže se ale zpětně omluvit.

Jakmile nabude přesvědčení, že mu je nějaká věc, činnost k ničemu, že mu nic pozitivního nepřináší, nehodlá ztrácet čas a nekompromisně se od ní odvrací. Je pragmatik a ze situací

dokáže vytěžit maximum. Když ho něco zaujme, dokáže být velmi pracovitý. Je schopen tvrdé práce na sobě.

Je citlivý a má slušné, ale sebevědomé vystupování, zároveň je trochu exhibicionista. Dokáže druhé přesvědčit o své pravdě. Na první pohled působí zajímavým dojmem. Nevypadá jako typický Rom, ale ani nemá světlou pleť. Nejvýstižnější popis by asi zněl „*cizokrajně vyhlížející hezoun*“. Je přitažlivý pro romská i neromská děvčata a je si toho vědom.

### **6.2.2 Rodinná anamnéza:**

Bohdana vychovávala pouze matka, snažila finančně syna zajistit, měla mnoho práce a málo času na syna. Bohdanův otec rodinu opustil, když mu nebyl ještě ani jeden rok. Citově měl nejbližší k prarodičům, kteří se mu věnovali již od mala. Udržoval s nimi pěkný vztah i v době puberty.

Bohdan pocházel z částečně hudební rodiny. Oba prarodiče se věnovali hudbě. Babička byla Romka a v mládí zpívala v romské kapele, dědeček, který není Rom, dodnes hraje na kytaru a zpívá v country kapele. Matka se hudbě nevěnuje.

Bohdan požívá velkou míru volnosti. Chová se samostatně, matce často svá rozhodnutí jen sdělí, nenechá se příliš ovlivňovat. Zdá se, že má na něj velký vliv dědeček.

### **6.2.3 Podmínky práce a časová dotace**

Bohdana jsem učila od poloviny osmé třídy do konce devátého ročníku. Hudební výchovu jsme měli jednou týdně. Začal hrát i o přestávkách a časem jsme se vídali i nepravidelně odpoledne. Klávesy, na které hrál, měl půjčené ve škole, doma hrál na kytaru. Odhaduji, že celkový čas, který věnoval cvičení na nástroje, byl asi 20 hodin týdně. Zpěvu se věnoval prakticky neustále. V polovině deváté třídy přibýly hodiny hudební teorie. Pracovali jsme tři měsíce hodinu týdně.

### **6.2.4 Výchozí situace:**

Bohdan byl v předešlé škole podle svých slov nespravedlivě obviněn, že vykradl skříňky. Sám se cítil být nevinný a uváděl, že důvodem obvinění byl fakt, že byl ve škole jediným Romem. Jinak vzpomínal na předchozí školu rád. Vycházel dobře se všemi spolužáky. Když jsem se s ním seznámila, choval se velmi slušně. Byl vlídný, pozorný, ohleduplný a ze

začátku sledoval, jak to v nové škole chodí. Když ho něco zajímalo, rád se učil. O hudbu jevil zájem a měl velkou chuť cvičit hru na kytaru a zpěv.

Dědeček se snažil vnuka k hudbě vést od malička, Bohdan ale tyto snahy usilovně odmítal, vůbec ho to nebavilo a dával přednost fotbalu. Těsně před tím, než nastoupil na naši školu, změnil radikálně svůj odmítavý postoj k hudbě a rozhodl se, že se začne věnovat hře na kytaru a zpěvu. Jeho změnu názoru zapříčinil zážitek, kdy se velmi rychle naučil podle internetu svou první píseň na kytaru. Měl chuť i zpívat.

### **6.2.5 Průběh pedagogicko-terapeutického působení**

Když jsem poprvé viděla a slyšela, jak Bohdan zpívá a jak se nenuceně pohybuje s mikrofonem na podiu, byla jsem přesvědčena, že má za sebou nějakou hudební praxi. Velmi mě překvapilo, když mne vyvedl z omylu a tvrdil, že do té doby vůbec nezpíval. Měl obrovský talent a časem ukázal, že i velkou píli. Hudba ho začala opravdu bavit.

Měl velký zájem o hru na kytaru. Zpočátku ovládal jen pár základních akordů, ale snažil se se postupně a neúnavně zlepšovat. Cvičil doma a kytaru si půjčoval také o přestávkách.

Měl velký potenciál ve vokálním projevu. Potřebovali jsme zlepšit intonaci, protože ve vyšších tónech byl někdy nepřesný. Musel se naučit netlačit a nepřepínat hlasivky. Intonační cvičení je nejlépe procvičovat o samotě, ne před zraky diváků, protože hlasivky můžou selhat, což může vyvolat smích, který by mohl zpěvákovo sebevědomí poškodit. Byla jsem si toho vědoma a procvičovala jsem s ním intonaci mimo třídu. Bohdan se snažil rady opravdu poslouchat. Sám také hledal nové a nové písně, které by se chtěl naučit. Nejvíce ho bavilo, když mohl zpívat a při tom se ještě doprovázet na kytaru.

Bohdan se zúčastnil několika vystoupení. Byl členem kapely, kde hrál na kytaru a zpíval. Hudebně rostl. Přesto mne velmi překvapilo, když na začátku deváté třídy za mnou Bohdan přišel a požádal mne, jestli bych mu nepomohla, že se rozhodl studovat hudbu a že se chce přihlásit na konzervatoř. Jednalo se o konzervatoř, která má již s romskými žáky zkušenost.

Zdálo se mi nemyslitelné, že bychom bez řádné znalosti not mohli vůbec uvažovat o této škole. Bohdan ale zjistil od romských kamarádů, kteří již na škole studovali, že by mohl mít určitou šanci, když se nutnou teorii doučí. Šla jsem se podívat na den otevřených dveří a

domluvila schůzku s paní profesorkou zpěvu, aby nám poradila, jestli má Bohdan šanci na přijetí.

Bohdan si uvědomoval důležitost této schůzky a pečlivě se na ni připravoval. Paní profesorka potvrdila, že má opravdu talent a doporučila, aby mu zkusil přijímací zkoušky na zpěv. Začala jsem ho doučovat teorii. Čas jsem měla jednou týdně večer kolem sedmé hodiny. Informovala jsem o záměru Bohdanovu matku, která souhlasila.

Na naši první hodinu teorie se Bohdan sám od sebe připravil. Látku rychle chápal. Problém nastal, když nabyl dojmu, že zkoušky z teorie zvládne, přestal na doučování nauky chodit.

Dopoledne a během pauz jsme pokračovali v cvičení zpěvu a začali vybírat repertoár na zkoušky. Před přijímacím řízením byl na konzervatoři pořádán přípravný kurz. Chtěla jsem, aby se přihlásil i tam. Odmítl, považoval to za zbytečné. Přijímací zkoušky přesto udělal a byl přijat.

Byl to opravdu velký úspěch. Bohužel tím začaly s Bohdanem potíže. Po přijetí na konzervatoř začal podceňovat školní povinnosti a zanedbával docházku. Během několika týdnů přestal do školy chodit. V důsledku toho nedokončil devátou třídu a tím pádem neukončil povinnou školní docházku. Přišla zpráva, že nemůže na konzervatoř nastoupit.

### **6.2.6 Současná situace**

V současné době studuje Bohdan s úspěchem 2. ročník konzervatoře. Od vedení školy dostal možnost dodělat zkoušky z devátého ročníku během prvního roku studia.

Bohdan na svém profilu na Facebooku neustále přidává nová videa z různých vystoupení. Zpívá lépe a lépe a hlavně je velmi šťastný. Je v kontaktu s dvěma bývalými žáky naší školy. Jedním z nich je Cyril, se kterým ho spojuje láska k hudbě.

### **6.2.7 Použitá hudební metodika**

Improvizace – Bohdan si rád vymýšlel různé harmonické postupy. Uměl improvizovat a umožňovalo nám to cvičit vnímání hudby a reakci na hudbu a její vývoj.

Zpěv – zpívání bylo jeho hlavní doménou. Zpěvem se vyjadřoval a uměl také komunikovat s ostatními členy kapely i s obecníkem a viditelně z toho měl radost. Během zpěvu reagoval na dění v kapele. Zapomínal na všechny starosti.

Hudební vystoupení – vystupování bral jako odměnu. Netrpěl trémou. Prožíval radost i při nácviu. Věděl přesně, čeho chce docílit a zároveň byl schopen poslechnout radu.

Pohyb při hudbě – Nejednalo se o tanec v pravém slova smyslu, jen o uvolněný pohyb v rytmu písni. I díky němu navazoval kontakt s publikem.

Vlastní tvorba – Bohdan skládá, ale je na sebe tolik přísný, že odmítá své písni hrát, protože je zatím nepovažuje za dost dokonalé.

### **6.2.8 Dosažené výsledky**

Bohdan urazil za rok naší spolupráce velký kus cesty. Měl obrovskou vůli a také sebevědomí. Pracoval na sobě. Jeho úspěchy pramenily z velkého talentu, jeho rozhodnutí, odhodlanosti a vytrvalosti. Zlepšil se ve hře na nástroj, ve zpěvu, v novém prostředí naší školy se aklimatizoval poměrně rychle a úspěšně. Nejdůležitější je, že on sám se rozhodl, a i když mělo okolí pochybnosti, šel si za svým snem. Selhání s nedokončenou ZŠ nakonec také zvládl.

### **6.2.9 Prognóza**

Jednou se mi svěřil, že setkání s některými romskými dětmi v naší škole, v něm utvrdilo rozhodnutí, že chce být jiný než oni. Že dokáže překonávat překážky a dosáhnout svého cíle. Myslím, že pokud vytrvá, což vypadá pravděpodobně, ještě o něm uslyším jako o zpěvákovi v muzikálu. Také si ho dovedu představit jako šikovného moderátora.

Jako nebezpečný vidím jeho perfekcionismus a také skutečnost, že by mohl opakovaně podlehnout pocitu, že už je tak dobrý, že nemusí dále pracovat nebo dodržovat pravidla.

### **6.2.10 Doporučení**

Bohdan studuje na konzervatoři. Je důležité poznat v hudební kariéře vzestup i pád. Vyrovnat se s úspěchem, nezačít být namyšlený nebo lehkovážný, a zároveň poznat situaci nezdaru a vyrovnat se sní. Měl by vystupovat co nejvíce, poznávat co největší počet dalších hudebníků, navazovat kontakty do budoucna. Hledat svou originální cestu v hudbě, najít svůj vlastní výraz. Nepodlehout možnosti rychlého úspěchu. Bylo by dobré, aby měl někoho, kdo mu pomůže stát nohama na zemi a přimět ho chovat se strážlivě i v době velkého úspěchu či neúspěchu.

## **6.3 Žák Cyril**

### **6.3.1 Osobní anamnéza a charakteristika dítěte**

Cyril je na první pohled sebevědomý mladý muž. Je inteligentní a velmi pohledný. Děvčatům se líbí a je oblíben i mezi spolužáky. Je vždy usměvavý, ochotný, vnímavý. Je sociálně obratný. Nikdy nebyl drzý na učitele. Má smysl pro humor.

Má drobnější postavu, ale přesto si vybudoval mezi chlapci respekt. Když se začal věnovat hře na klávesy, stal se uznávanou hudební osobností naší školy.

V osmé a deváté třídě se stávalo, že když s něčím nesouhlasil, nadalo se s ním hnout. Řekl své rozhodnutí a nediskutoval. I ve chvíli záseku zůstával navenek velmi milý.

Jeho problémem je, že se nenaučil zdolávat překážky a vždy si vybírá lehčí cestu. Projevilo se to například v páté třídě, kdy byl považován za vhodného adepta na studium víceletého gymnázia, ale Cyril odmítl jít na přijímací zkoušky.

### **6.3.2 Rodinná anamnéza**

Rodina žije v nájemném bytě, který se nachází blízko školy. Matka a otec chodí do práce. O děti se starají vzorně. Dbají také na prospěch, chování dětí a jak chodí oblékané. Otec je velmi nadaný romský hudebník. Po práci se aktivně věnuje hudbě. Hraje na různých romských zábavách a mezi ostatními Romy platí za velkého muzikanta. Všechny své děti – Cyrila a jeho dva bratry, vede k hudbě. Matka nehraje aktivně na žádný hudební nástroj, ale Cyrila a jeho bratry v hudebním směřování podporuje. Cyrilovy úspěchy dělají rodičům radost. Oba rodiče chodí do práce a školní prospěch považují za důležitý.

### **6.3.3 Podmínky práce a časová dotace**

Cyrila jsem učila Hudební výchovu od páté do deváté třídy. Spolupracovali jsme jednou týdně během vyučovací hodiny. Dále Cyril hrál o každé přestávce na školní piano, které stálo na chodbě. Později jsme začali nacvičovat souhru v kapele a setkávali se také někdy v odpoledních hodinách a cvičili třeba hodinu, hodinu a půl. Hudební nástroje jsme měli k dispozici v hudební třídě. Od deváté třídy, kdy podal přihlášku na konzervatoř, jsme přidali

ještě jednu hodinu týdně, aby zvládl nauku, potřebnou na přijímací zkoušky. Měl na ni chodit společně s výše popsaným Bohdanem.

#### **6.3.4 Výchozí situace**

Cyril byl opravdu nadaný bystrý žák. Očekávání, že zvládne přijímací zkoušky na osmileté gymnázium, která vzbudil ve svých učitelích a nedokázal naplnit, mu vadila. Jeho prospěch a chování se bezprostředně poté mírně zhoršily. Ale mohlo jít o začínající pubertu.

Cyril uměl od otce velmi dobře hrát na klávesy. Od začátku byl připravený na pozici doprovodného hráče v hudební skupině. Měl praxi a byl pohotový v doprovázení ostatních sólových nástrojů či zpěvu. Sám byl schopen nacházet správné akordy k písni podle sluchu. Měl vynikající hudební sluch a byl schopen nápaditě improvizace.

Neuměl noty a neměl velký zájem se je naučit. Ve čtení akordových značek byl na začátku. Co se týká techniky držení rukou při hře a prstokladů, jeho držení bylo trochu křečovitě a málo používal malíček. Také do kláves hodně “bušil”. Měl problém zahrát tiché klidné pasáže.

#### **6.3.5 Průběh pedagogicko-terapeutického působení**

Při hodinách hudební výchovy, kterou jsme měli jednou týdně, hrál Cyril na školní elektrické klávesy. Využíval také školní piano, které bylo dětem k dispozici o přestávkách. Nejradši hrál spolu s celou kapelou. Když se blížilo vystoupení, nacvičovali jsme s kapelou i odpoledne. Zúčastnil se ochotně i jednoho zkoušení kapely o víkendu.

Cyril se již od útlého věku doma učil hře na klávesy pod dohledem otce. Uměl hrát akordické podklady a velmi dobře slyšel. Měl vynikající harmonické cítění a vrozený smysl pro rytmus. Cyril měl vrozené předpoklady a talent pro studium klavírní hry na konzervatoři. Bohužel nezvládal hru z not, pro svoji dosavadní hru to nepotřeboval.

Pokoušela jsem se najít pro něj učitele klavíru, který by se mu byl ochotný věnovat, ale nikoho se mi nepodařilo sehnat. Pokračovali jsme tedy ve jeho zdokonalování pouze na hodinách hudební výchovy a případně v odpoledních hodinách po škole.

Sledovala jsem jeho imaginaci a hudební fantazii při improvizacích. Snažila jsme se posouvat hranice jeho muzikálních dovedností a nutit ho, aby nebyl spokojený, ale stále

hledal nové možnosti, jak píseň zahrát zajímavěji. Zamýšlet se také nad celkovou aranží skladby hranou s kapelou. Při hře v kapele byl šťastný, ale trochu schovaný za ostatní. Začala jsem ho směřovat k individuální hře.

Celkově jsem s ním pracovala tak, že jsem mu navrhla nějaký způsob, jak skladbu zahrát, pustila třeba na internetu nějakou zajímavou ukázkou, aby ho motivovala jít dál, zlepšovat se. Pokoušet se pokračovat po malých krocích, aby cítil těžkosti, ale zvládl je v klidu překonat. Aby úspěchy a posílily jeho hráčské sebevědomí. Sám začal vymýšlet pro kapelu různé aranže a snažil se ozvláštňovat svou hru. Chyběla mu dynamika přednesu, neboť měl stále tendenci hrát prsty velmi nahlas, tzv. „mlátit do kláves“. To se stále nezlepšovalo.

Uvědomila jsem si, že pokud by chtěl pokračovat někdy na konzervatoři, musí se naučit hrát podle not a dalším znalostem a dovednostem, které se žáci učí na ZUŠ mimo jiné v hodinách nauky. Cyril se ale o budoucnost nestaral, chtěl hrát nyní se svými kamarády a stylem, který mu vyhovoval.

Dále jsme se učili hrát podle akordů. Hraní podle akordových značek bylo pro něj novinkou, tak jsme měla radost, že se s tím bude muset poprat, a Cyril se je naučil číst a hrát velmi rychle. Dala jsem mu papír s akordy a měl doprovázet na klávesy celý zbytek třídy, který zpíval. Pak jsem mu hned zadala jinou píseň, aby si procvičoval rychlost čtení zápisu akordů. Zvládal to po čase zcela bravurně. Dále jsem se snažila, aby se uvolnila a rozehrála také jeho levá ruka. Pozvolna si sám vymýšlel různá basová sóla, která hrál výhradně levou rukou.

Ostatní spolužáky velmi bavilo poslouchat, co hraje nebo případně se k jeho hře přidávat. Když do jeho třídy přišel nový žák Bohdan, začali velmi úzce spolupracovat. Bylo to v polovině osmé třídy. Když Bohdan oznámil, že se chce hlásit na konzervatoř, Cyril nebyl proti a prohlásil, že to zkusí také.

Domluvila jsem schůzku s profesorem klavíru na konzervatoři a jela s Cyrilem až do školy. Noty stále neuměl, držení ruky měl celkem dobré, ale hrál trochu křečovitě, což se mi nepodařilo změnit. Profesor byl Cyrilovým talentem zaujat. Cyril dostal za úkol naučit se klavírní cvičení, jednoduché etudy, o kterých předpokládal, že je bez potíží zvládne. Domluva byla taková, že se přijdeme za nějaký čas ukázat.



Na druhou schůzku s panem profesorem jsem vzala i otce Cyrila. Chtěla jsem vzít i matku, ale neměla čas. Chtěla jsem, aby byla rodina vtažena do situace, aby měli o spolupráci zájem a došlo jim, že tu jde o budoucnost jejich syna. Aby slyšeli na vlastní uši názor cizí nezávislé osoby a pochopili, že jeho talent je opravdu mimořádný.

Schůzka dopadla dobře. Otcí se škola líbila, usmíval se a zdálo se, že je hrdý a překvapený, kam se jeho syn může dostat. Zadaná cvičení Cyril zahrál výborně a pan profesor řekl, že má opravdu velký talent, a že by ho na škole příští rok rád uvítal. Upozornil, že je ale nutné připravit se na zkoušku z hudební teorie, která je součástí přijímacího řízení a zvládnout hru z not.

Nabídla jsem Bohdanovi a Cyrilovi doučování hudební teorie nutné k přijímacímu řízení, a že je budu učit jednou týdně pravidelně v jeden den večer, kdy mám volno. Ze začátku Cyril vůbec nechodil. Ve škole vždy slíbil, že přijde a nepřišel. Když se to opakovalo poněkolkrát, ztratila jsem trpělivost a zavolala domů rodičům. Chtěla jsem, aby byli informováni, že Cyril na nabídnuté hodiny nechodí a ani se neomluví. Rodiče hned reagovali, že o doučování stojí a že mu domluví. Cyril posléze začal chodit a snažil se dohnat skluz. Potom jsem mu doporučila, aby začal chodit i na přípravný kurz pořádaný konzervatoří. Bylo nutné ho platit, takže jsem s obávami, aby to nebylo na překážku, ale rodiče opět souhlasili.

Před první hodinou, která se konala v sobotu dopoledne, jsme se ještě ráno sešli a látku opakovali, aby přišel na kurz připravený a rozuměl tomu, co budou probírat. Chtěl, abych s ním jela až do školy, ale odmítla jsem. Nemohla jsem, měla jsem natáčení ve studiu a také mi přišlo důležité, aby do školy došel sám. Povedlo se a Cyril úspěšně navštěvoval tento kurz, dokonce zjistil, že tam není jediný Rom a měl z toho radost. Přestal se bát. Blížily se přijímací zkoušky a snažili jsme se dál vylepšovat a dotahovat přednes do dokonalosti.

V předvečer přijímacího řízení mi přišel mail od Cyrila. Moc mi prý děkuje za učení, ale že má dobré známky a že půjde na obchodní školu.

### **6.3.6 Použitá hudební metodika**

Improvizace: Cyrilovy improvizace byly vynikající. Učil se pomocí nich komunikovat se spoluhráči. Vedla jsem ho k většímu použití dynamiky v improvizaci. Když hrál sólově

improvizaci, dařilo se mu zahrát i potichu, ale jakmile buď jeho levá ruka nebo další spoluhráč naznačil nějaký zajímavý inspirativní rytmus, začal do kláves opět bouchat příliš silně. Měl ale velký smysl pro harmonii.

Zpěv: nezpíval, později ano, ale radši hrál.

Poslech hudby: pro Cyrila důležitý inspirační zdroj

Hudební vystoupení: kvalitní, překvapivě a zajímavě pojaté písně, to byl náš cíl

Vlastní tvorba: měl obrovské nadání, a kdyby vytrval, mohlo by vzniknout mnoho krásné hudby, měl nápady.

### **6.3.7 Dosažené výsledky**

Na Cyrilově hře bylo vidět pokrok díky každodennímu cvičení, kterému se věnoval. Snažila jsem se ho ponoukat po malých krůčcích k určitému pokroku, aby získával radost nad tím, že něco překonává. Na otázku, proč odpoledne doma cvičí dobrovolně na klávesy, odpověděl, aby se nenudil.

Ačkoli Cyril opakovaně nesplnil očekávání okolí, nešel na gymnázium, ani na konzervatoř, práce, kterou během hudební výchovy udělal, byla velká. Na první pohled by se zdálo, že Cyril zklamal. Očekávání, která nenaplnil, ale přišla zvenku od jeho učitelů, nikoli od něj samotného.

V současné době pracuje ve firmě svého otce a působí spokojeným dojmem. Cyril stále hraje. Na internetu nechává kolovat ukázky své hry. Hraje na elektrické klávesy a někdy s dalšími nástroji. Hraje velmi pěkně. Studovat konzervatoř asi nechce, ale je to jeho velký koníček.

### **6.3.8 Prognóza**

Místo na konzervatoř šel Cyril na školu s obchodním zaměřením. Po roce z ní ale odešel. Nyní pracuje s otcem v rodinné firmě. Čas od času posílá své fotky na Facebook, vždy mu to velmi sluší a je ozdoben velkými šperky.

Pravděpodobnost, že se Cyril vrátí do vzdělávacího procesu, je malá. Bude zřejmě dál pracovat v tatínkově firmě a občas hrát na klavír. Je otázkou, jak by zareagoval, kdyby přišel podnět zvenčí a byl by vyzván, aby se zapojil do hudebních aktivit někoho dalšího.

### **6.3.9 Doporučení**

Za velkou chybu bych považovala, kdyby někdo dával najevo zklamání, že Cyril nerozvíjí svůj talent způsobem, který mu byl nabízen. Mohlo by ho to odradit od dalšího hraní.

## 7 Vyhodnocení kazuistik podle výzkumných otázek

### 7.1 Žákyně Sára

1. Je pravda, že pomocí zážitku z úspěchu v hudební oblasti získává romské dítě sebevědomí i v oblastech s hudbou nesouvisejících?

U Sáry je odpověď jednoznačně kladná. Zpočátku se stranila jak „bílých“, tak romských dětí a byla velmi plachá. Během procesu pedagogicko-terapeutického působení začala být schopná vyjádřit bez obav svůj názor. Schopnost stát si za svým, která u ní byla latentně přítomná od malička, dostala příležitost plně se projevit i ve studiu a práci s hudbou nesouvisejícími.

Odpověď: jednoznačně se potvrdilo

2. Je možné, aby se romské děti prostřednictvím přípravy v hodinách hudební výchovy byly schopné naučit systematické a poctivé práci?

Sára byla odjakživa pečlivá a pracovitá. Byla vůči sobě velmi přísná a poctivou a systematickou práci byla zvyklá odvádět sama od sebe. V této věci se tedy nic nezměnilo. Pravděpodobně ji tato zkušenost v jejím pracovním nasazení utvrdila.

Odpověď: není možné s prokazatelně určit

3. Je pravda, že se děti při společném nácviku a přípravě vystoupení učí spolupracovat a tolerovat odlišné názory a případné nedostatky druhých?

Spolupráce v rámci hudební skupiny pomohla Sáře uvědomit si, že je platnou členkou týmu a že její práce a její slovo mají hodnotu. Že není dobré stát stranou, ale že je naopak žádoucí se aktivně zapojit do diskuse, i když má zcela opačný názor než většina.

Jak byla spoluprací ovlivněna její tolerance vůči okolí, nemohu dostatečně věrohodně vyhodnotit, neboť byla velmi tolerantní i před začátkem výzkumného pozorování. Hudba v tomto směru neměla žádný prokazatelný vliv.

Odpověď: částečně se potvrdilo

4. Je hudební nadání nutnou podmínkou úspěšného procesu muzikoterapie u romských dětí?

Sára byla od začátku dobrý a pečlivý interpret. Měla vyvinutý cit pro melodii a intonaci. K tomu, aby bylo možné říct, že je jednoznačný hudební talent, jí ale chyběl smysl pro dynamiku. Ve výsledku byla její hra poněkud plochá. Zcela jí chyběla schopnost improvizace a samostatná hudební invence.

Sára byla ale natolik talentovaná, že ji její nadšení a nadání pro hudbu přivedlo k tomu, aby se sama naučila hrát poměrně obtížné skladby a byla schopná úspěšně koncertovat na veřejnosti.

Odpověď: částečně se potvrdilo

#### 5. Je možné zlepšit prostřednictvím hudební výchovy vztah Romů ke vzdělávacím institucím?

U Sáry bylo od začátku jasné, že se chce učit, že bude pokračovat v dalším studiu. Pomáhala jí v tom částečně atmosféra v rodině, ale hlavně vlastní cílevědomost. Hraní a koncertování jí zpříjemnilo pobyt na základní škole, podpořilo její vztah ke vzdělání, který byl ale od začátku dobrý.

Dá se předpokládat, že významný zážitek přijetí ze strany učitele jí pomáhá ve chvílích, kdy je nucena kvůli studijním problémům vícekrát opakovat zkoušky. Zkušenost, že posláním učitele je spolupracovat a podporovat, ne klást překážky, jí může v budoucnu pomoci studium úspěšně dokončit.

Odpověď: částečně se potvrdilo

#### Celkové zhodnocení pedagogicko-terapeutického procesu u Sáry

Sára nepatřila mezi typické romské žáky. Vymykala se z jejich skupiny jak svojí povahou a temperamentem, tak velkou vstřícností její původní rodiny vůči školnímu vzdělávání. U Sáry nebylo třeba zlepšovat pracovní a morálku a ochotu spolupracovat. Její problém tkvěl spíše v malé počáteční sebedůvěře a pocitu izolace. To se však povedlo v průběhu práce změnit a Sára našla odpovídající pracovní uplatnění a kolegy, mezi kterými se cítí dobře.

Sára nebyla typický příklad hudebně nadaného dítěte. Schopnost koncertovat byla daná především jejím zájmem o piano a schopností usilovně pracovat. Není jisté, že se bude hudbě

dále věnovat. Přesto se společná práce mnohonásobně zúročila v posunu její osobnosti, když se z původně zakřiveného dítěte stala soběstačnou a sebevědomou bytostí.

Její budoucnost závisí do značné míry na výsledku opravné maturitní zkoušky. Život romské ženy se tradičně odvíjí od její role v rodině. Budoucnost Sáry je tedy výhledově závislá i na partnerovi, kterého si případně zvolí pro založení rodiny.

## 7.2 Žák Bohdan

1. Je pravda, že pomocí zážitku z úspěchu v hudební oblasti získává romské dítě sebevědomí i v oblastech s hudbou nesouvisejících?

U Bohdana byl hlavní zájem hudba. Nic jiného ho vlastně nezajímalo. Byl velmi sebevědomý. Jeho sebevědomí naopak dodávalo chuť a podporu ostatním spoluhráčům v kapele. Když byla možnost kdekoli zahrát a domlouval se termín třeba i narychlo, vždycky jsem se mohla opřít o Bohdana. Byl ochotný vystoupit i sám s kytarou a zazpívat.

Překvapilo mě, že když jsem se ptala Bohdana, co mu přinesla hudební výchova na naší škole, řekl, že mu pomohla „*odbourat jeho stud*“. Od začátku se mi jevil jako člověk na podiu velmi bezprostřední. Choval se tam naprosto přirozeně, uměl se „včas“ předvést a také zvládal komunikovat s publikem. Jsem ráda, že mu připadá, že mu naše škola pomohla v tomto směru, spíš mi však připadá, že prostě dostal šanci. Když se mu něco povedlo, pochválila jsem ho. Děti ho odměňovaly potleskem. Možná z poctivé práce a z radosti, kterou mu přináší zpěv. Prý zapomene na všechny starosti. V tom se tedy nalézá klíč k jeho zdravému sebevědomí.

Odpověď: potvrdilo se

2. Je možné, aby se romské děti prostřednictvím přípravy v hodinách hudební výchovy byly schopné naučit systematické a poctivé práci?

Prostřednictvím práce v hudební výchově se Bohdan učil úspěšně zdolávat překážky a poctivě na sobě pracovat. Měl před sebou velký cíl, kterého se mu podařilo pílí dosáhnout.

Odpověď: potvrdilo se

3. Je pravda, že se děti při společném nácvičku a přípravě vystoupení učí spolupracovat a tolerovat odlišné názory a případné nedostatky druhých?

U Bohdana bylo patrné, že vnímá hudební pojetí další spoluhráčů, byl ochoten přistoupit na jejich nápady, naslouchal i jejich názorů. Bylo zajímavé sledovat jeho vývoj. Na začátku naší spolupráce si hudebně rozuměl s jedním spoluhráčem a měli podobný vkus. Po uplynutí nějaké doby, kdy na sobě Bohdan v rámci přípravy na konzervatoř pracoval, bylo vidět, jak se jeho hudební rozhled, vkus, zkušenosti a muzikantské dovednosti zlepšují a mění. Zatímco druhý spoluhráč zůstával pořád u stejného pojetí hry, neměnil žánr, Bohdan začal mít větší rozhled a bylo cítit, že se otevírá i dalším stylům, že se nezastavil ve vývoji. Přesto byl Bohdan ochotný přizpůsobit se stylu spolužáka.

Odpověď: potvrdilo se

#### 4. Je hudební nadání nutnou podmínkou úspěšného procesu muzikoterapie u romských dětí?

Bohdan byl odmala výjimečně hudebně nadaný, na tuto otázku nelze na základě jeho kazuistiky odpovědět.

Odpověď: nelze určit

#### 5. Je možné zlepšit prostřednictvím hudební výchovy vztah Romů ke vzdělávacím institucím?

Bohdan měl ke škole dobrý vztah, patřil mezi úspěšné žáky. Po přijetí na konzervatoř se ale ukázalo, že se nezvládl pocit úspěchu a přestal plnit svoje povinnosti vůči ZŠ. Díky tomu, že dostal šanci si základní vzdělání doplnit paralelně s prvním ročníkem konzervatoře, o kterou velmi stál, se dokázal vzchopit a svoje pochybení napravit. Hudba byla v tomto případě určitě účinný hnací motor.

Odpověď: potvrdilo se

#### Celkové zhodnocení pedagogicko-terapeutického procesu u Bohdana

U Bohdana nebyl patrný tak prudký osobnostní posun, jako u Sáry. Během společné hudební přípravy měl možnost se cvičit v trpělivosti a schopnosti pracovat pro věc samu a ne jen kvůli obdivu okolí. Chvilé, kdy měl problémy s intonováním a hlasovou nedostatečností, ho upozorňovaly na to, že jeho schopnosti nejsou absolutní a že nedostatky je možné odstranit jen poctivým úsilím. Důležitá byla pro něj i konfrontace s výjimečně nadaným Cyrilem. Pochopil, že není nutné být nejlepší, že stačí být dobrý a mít schopnost se zlepšovat.

Zásadní chvíle v jeho vývoji přišla při maléru s absencemi. Zkušenost, že selhal, ale dokázal selhání napravit, může být pro něj znamenat do budoucna významný precedens.

V současné době je úspěšným studentem a zvládá na střední škole i nehudební předměty.

### 7.3 Žák Cyril

1. Je pravda, že pomocí zážitku z úspěchu v hudební oblasti získává romské dítě sebevědomí i v oblastech s hudbou nesouvisejících?

U Cyrila bylo sebevědomí součástí jeho osoby. Problém nastal, když byl postaven před nějaký nový, nezvyklý úkol. Dostal strach a sebevědomí zmizelo. Když jsme se pokoušeli pomocí hudby zvýšit jeho sebedůvěru, povedlo se podpořit jeho jistotu mezi spolužáky, ale nepodařilo se zmenšit jeho strach z konfrontace s neznámým prostředím.

Odpověď: potvrdilo se částečně

2. Je možné, aby se romské děti prostřednictvím přípravy v hodinách hudební výchovy byly schopné naučit systematické a poctivé práci?

Cyril zažil během výuky proces intenzivní práce při cvičení na nástroj. Dá se předpokládat, že se tím posílila jeho schopnost vytrvat u nějaké obtížné činnosti a překonat překážky. Pomocí cvičení během naší výuky se zlepšoval, získal motivaci k dalšímu procvičování a výsledky byly vidět. Ano, učil se poctivé práci.

Odpověď: potvrdilo se

3. Je pravda, že se děti při společném nácviku a přípravě vystoupení učí spolupracovat a tolerovat odlišné názory a případné nedostatky druhých?

Cyril se od začátku ochotně přizpůsoboval například výběru písně, kterou bude doprovázet. Později v osmé a deváté třídě si někdy postavil hlavu a nebyla s ním řeč. Ovšem jen někdy. Měl třeba jiný hudební názor. Občas nebyl schopen a ani ochoten na nějakém řešení podílet, ale jeho ochota spolupracovat měla vzestupnou tendenci.

Odpověď: potvrdilo se

4. Je hudební nadání nutnou podmínkou úspěšného procesu muzikoterapie u romských dětí?



Cyril byl odmala výjimečně hudebně nadaný, na tuto otázku nelze na základě jeho kazuistiky odpovědět.

Odpověď: nelze určit

#### 5. Je možné zlepšit prostřednictvím hudební výchovy vztah Romů ke vzdělávacím institucím?

Cyril měl ke škole neutrální spíše kladný vztah, patřil mezi dobré žáky. Měl zde mnoho kamarádů. Cyril ale ve škole zažil situace, kdy nenaplnil očekávání učitelů. Nakonec přes svoji inteligenci neuspěl ani na obchodní střední škole. Ke škole má vztah neutrální a pokračovat ve vzdělávání nechce.

Odpověď: nepotvrdilo se

#### Celkové zhodnocení pedagogicko-terapeutického procesu u Cyrila

Cyril zažil během výuky proces intenzivní práce při cvičení na nástroj. Dá se předpokládat, že se tím posílila jeho schopnost vytrvat u nějaké obtížné činnosti a překonat překážky. Při spolupráci v kapele se učil tolerovat druhé, ačkoli měl tendenci zaseknout se na svém názoru a neustoupit. Té se nikdy zcela nezbavil. Jeho problémem byl zřejmě strach z konfrontace s podobně nadanými lidmi a omezená schopnost přizpůsobit se cizímu prostředí. Té se během procesu spolupráce nezbavil.

## 8 Vyhodnocení výsledků výzkumu

### 8.1 Celkové zhodnocení odpovědí na výzkumné otázky

1. Je pravda, že pomocí zážitku z úspěchu v hudební oblasti získává romské dítě sebevědomí i v oblastech s hudbou nesouvisejících?

Oba chlapci byli od začátku relativně sebevědomí. Bohdan se utvrdil v tom, že je dobrý, Cyril pokračuje v prezentování svých hudebních pokusů na Facebooku. Dá se předpokládat, že zažité úspěchy je v jejich sebevědomí posílily. Pro Sáru to platí jednoznačně.

Odpověď: potvrdilo se

2. Je možné, aby se romské děti prostřednictvím přípravy v hodinách hudební výchovy byly schopné naučit systematické a poctivé práci?

Všechny tři děti prošly fází, ve které musely poctivě a namáhavě pracovat vysoko nad rámec běžných požadavků na ostatní žáky školy. Ve dvou případech byly děti disponované, aby tuto zátěž zvládly a jejich schopnost systematické a poctivé práce se upevnila.

U Cyrila se zdá, že hudební výchova tento výsledek nepřinesla. Očekávání, která nesplnil, na něj ale kladl okolí. Je otázkou, jak se bude Cyril vyvíjet dál a jak přistoupí k dosahování svých vlastních cílů.

Odpověď: U disponovaných dětí ano, výsledek ale není zaručen u všech dětí

3. Je pravda, že se děti při společném nácviku a přípravě vystoupení učí spolupracovat a tolerovat odlišné názory a případné nedostatky druhých?

Všechny děti byli nějakou dobu součástí hudebního tělesa. Během té doby se musely přizpůsobovat spoluhráčům, situaci v kapele a požadavkům obecnosti. Oba chlapci se ale vydali po ZŠ cestou směřující k sólové dráze a je otázka, jak se jejich schopnost spolupracovat bude vyvíjet.

Odpověď: potvrdilo se, ale není jisté, jestli tyto návyky vydrží v budoucnu všem

4. Je hudební nadání nutnou podmínkou úspěšného procesu muzikoterapie u romských dětí?

Hudební nadání je jedním z hlavních stimulů, díky kterým byly děti ochotné pracovat i nad rámec běžné školní výuky. To, že mají naději na úspěch, je vyhlídka, díky které si jsou ochotné najít čas i na pravidelné cvičení. Na příkladu Sárý se ale ukázalo, že není nutné, aby bylo dítě nadané nadprůměrně.

Odpověď: určitý stupeň nadání nutný je, nemusí být však výjimečné

#### 5. Je možné zlepšit prostřednictvím hudební výchovy vztah Romů ke vzdělávacím institucím?

Kladné zážitky úspěchu a radost ze zážitku společného hraní a zpívání je určitě výrazný moment ve školní docházce dětí. Dá se říct, že ve zkoumaných případech princip, že díky zážitkům v hudební výchově se zlepšuje vztah ke škole, fungoval u obou úspěšných dětí. U Cyrila se zlepšení nedostavilo. Dokonce můžeme předpokládat, že se pro něj škola stala místem, kde nenaplnil cizí očekávání.

Odpověď: potvrdilo se u dětí, které splnily očekávání svých učitelů

## **8.2 Celkové zhodnocení pedagogicko-terapeutické práce**

Cílem pedagogicko-terapeutické práce bylo využít přirozené inklinace romských dětí k hudbě ke zlepšení jejich vztahu ke škole a vzdělávání, schopnosti spolupráce, zodpovědnosti a budování jejich pracovních návyků. Hlavním prostředkem působení mělo být posílení jejich sebevědomí a sebehodnocení.

U všech tří dětí, se kterými jsem pracovala, se dá říci, že během společné cílené výuky při hudebním vzdělávání došlo u postojů, na které jsem se v terapeutické části svého působení zaměřila, k jistým kladným posunům. Nejvýraznější změny jsem zaznamenala u Sárý, nejmenší u Cyrila. Zatímco se dá říci, že u Sárý, která měla paradoxně z celé skupiny nejmenší hudební talent, se dosáhlo nejmarkantnějšího zlepšení, u Cyrila šlo spíše o kosmetické změny. Byl jediný, kdo nebyl svůj talent schopen využít k osobnímu rozvoji.

Kladu si otázku, proč k tomu došlo. Ida Kellarová, se kterou jsem tento problém konzultovala, vyjádřila názor, že Cyril nebyl schopen vystoupit z bezpečné pozice génia v úzké komunitě své rodiny a původní ZŠ a neodvážil se jít do přímé konfrontace s mnoha

jinými nadanými žáky konzervatoře. Že tedy za jeho selháním stály obavy z nového prostředí a obava, že zklame očekávání jak svá, tak svého okolí.

Byl ze všech tří dětí nejnadanější a věnovala jsem mu i nejvíce času a péče. Je otázkou, jestli by menší tlak na úspěch a opatrnější přístup k jeho prezentaci mohl zvrátit nešťastný výsledek snah o jeho další vzdělávání ať už na konzervatoři nebo na jiné střední škole.

### **8.3 Celkové zhodnocení výzkumu**

Cílem výzkumné práce bylo zjistit, jestli je možné pomocí hudebního vzdělávání na základní škole příznivě ovlivnit u romských žáků kvalitu jejich budoucího života.

Z výše uvedených kazuistik vyplývá, že příznivě ovlivnit kvalitu budoucího života romských žáků pomocí hudebního vzdělávání na základní škole jistě lze. Zároveň se ale ukázalo, že výsledek víceleté snahy není rozhodně předem zaručený.

Do procesu zasahuje řada dalších vlivů, od rodinného zázemí po mentalitu dítěte. Další věc, kterou je zřejmě potřeba mít při práci s Romy stále na paměti, je jejich hluboko zakořeněná nejistota a více či méně výrazná neschopnost spolehnout se sama na sebe. Jsou to faktory, které mohou kdykoli nabourat dlouho trpělivě budovaný záměr.

Nicméně i analýza této studie ukazuje, že naděje na úspěch je velká a koneckonců výsledek dva úspěšní ku jednomu neúspěchu je při integraci tak složité skupiny obyvatel, jakou Romové bezpochyby jsou, pozitivní a dává naději dalším nadaným romským dětem, že budou žít spokojenější život, než jejich rodiče.

## 9 Doporučení pro hudební pedagogy pracujícími s Romy

Věc, kterou jsem si uvědomila hned v začátcích, byla, že při práci s romskými dětmi musí být člověk maximálně pravdivý. Je dobré, když má nějakou vlastnost, dovednost, pro kterou si ho děti mohou cenit. To, že je učitel a stojí před nimi u tabule a má moc jim zapsat poznámku nebo trest či zadat písemnou práci, vůbec nestačí. Pomáhá mu, když se mu podaří získat jejich respekt, ne vynucený, ale přirozený, nenásilný. Jejich lásku a jejich důvěru. Ta je velmi zavazující. Každý člověk něčím může zklamat, je myslím důležité si to s dětmi upřímně vyříkat a uznat i svoji chybu. Na respektu naopak získá. Musí je pro něco nadchnout. Pomáhá, když děti vycítí, že učitel neučí jen z důvodu zaměstnaneckého poměru, ale že učí z lásky k předmětu. A také že učitel respektuje zase na oplátku své žáky. Myslím, že velmi pomáhá, když děti uvidí zájem o romskou kulturu, snahu jí porozumět a respektovat ji. Ne ji přehlížet. Dokonce velmi získá, prokáže-li znalosti z romské kultury – například umí zazpívat nějakou romskou píseň, zná nějaké romské kapely, zpěváky.

Při výuce romských dětí napomáhá úspěchu názornost. Učili jsme se o hudebních nástrojích, zapsali jsme si určité zápisky s tím, že za odměnu si zahrají na hudební nástroje. Opravdu bavit je začala tato látka, až když jsem jim pustila video, které jsem našla na youtube, a kde byl natočen přesně postup při výrobě klavíru nebo kytary a vše si mohly děti názorně prohlédnout a sledovat. Dále například výuka not děti moc nebaví, ale když se použije interaktivní tabule a možnosti, které skýtá, děti často ztrácí strach a nechut' se noty učit a učí se je trochu mimoděk. Mají radost, že nota na interaktivní tabuli, když se jí dotknou a drží ji, mohou s ní pohybovat a vlastně si jakoby hrají, aspoň mají ten pocit. Učební látku se učí, aniž by si to přesně uvědomovaly. Nebo dělám to, že mají za úkol při hodině složit skladbu. Stačí třeba pouze deset not za sebou. Samozřejmě se jim to zdá nesmyslné a nesmírně obtížné. Nerozumí tomu, co píší. Pokouším se o to, aby opět ztratili nechut' se učit něco neznámého a zažili jimi neočekávaný úspěch. Nejmenším dovolím psát jen názvy not písmeny, větším třeba zakreslit noty do notové osnovy a těm největším nebo nejšikovnějším navrhu, aby pod noty dodali ještě akordy, jaké chtějí. Tím se zároveň učí chápat vztah mezi melodií a harmonií. Některé děti, které hrají na nástroje, které mohou využívat akordické značky, vládnou touto znalostí. (v kapele se snažíme používat akordické značky u nástrojů:

klavír, baskytara, kytara, housle) Ale tento úkol, sám předepsat noty a akordy, je učí přemýšlet novým směrem a stylem. Víc si tuto látku zpřístupní.

Vím, že to je skládání spíš nahodilé, že to není přesně pravé skládání hudby. Jejich skladbu jim pak zahraji na klavír. Kde nejsou akordy, sama si je doplním podle mé fantazie. Kde jsou, zahraji je. Důležité je, že se snažím vždy, aby měla skladbička svůj smysl, hudební myšlenku, vývoj, náladu, dynamiku. Aby je dojmula. Dokonce se mi stalo, že jsem zahrála skladbičku dítěte, které nebylo moc hudebně šikovné a ti talentovanější si to přitom uvědomovaly, ale když jsem jeho skladbu zahrála a povedlo se mi do ní úspěšně vtisknout nějakou emoci, ostatní děti začaly spontánně tleskat a velmi ocenily dotyčného spolužáka-skladatele. Když je zadání (většinou) bez rytmu, hraji všechny noty přibližně stejně dlouhé, i když někdy, pokud je skladba delší, zrychlím, abych stihla zahrát skladby všech dětí nebo alespoň většiny, a použiji třeba osminové noty místo delších čtvrtek nebo not půlových, nebo když potřebuji melodii zdramatizovat, zrychlím opět podle svého uvážení. Účelem je děti překvapit, že složily něco krásného. Při výuce not a hudební teorie u Romů se učitel potýká s možná oprávněným tvrzením, že muzikant přeci může hrát bez znalosti not (jako strýček, dědeček táta - a jací to byli muzikanti). Představa not a skladby z not hrané je jim cizí, nepotřebnou a nudnou záležitostí. Touto metodou se je snažím trochu šokovat. Aby objevily určitou výhodu a krásu skladeb zapsaných do not a neměly čas se stačit zabývat myšlenkami, že to vlastně nepotřebují. Vždy chci, aby si svůj výtvar uschovaly, aby si vážily své práce, kterou vytvořily. Hlavní je jim jejich skladbu s náležitým hudebním pochopením a fantazií zahrát.

Při výuce Hudební výchova se některé děti nechtějí zapojit do společné hry v kapele. Mohou se učit na nástroj individuálně. (jdou ke klávesám a cvičí se sluchátky či potichu, dostanou úkol co se naučit nebo samy přijdou s nějakou skladbou, písničkou, že by se ji chtěly naučit). Ti, kteří nechtějí hrát na nic, dostanou jinou práci, písennou, výtvarnou, nebo mohou pomáhat s péčí o hudební nástroje a zvukovou techniku. Stane se, že práci přestane dělat a začne pozorovat co se děje v kapele, poslouchat se zájmem, někdy se dokonce i sám od sebe přidá. Někdy jen sedí a pozoruje. Snažím se ho vtáhnout do spolupráce otázkami – myslíš, že ten hlas byl opravdu slyšet? Bylo rozumět každému slovu? A protože se ptám slušně, žák v naprosté většině odpoví se snahou vyhovět, zamyslet se nad odpovědí. Třídní kapela může

mít ustálené složení, ale jsou jedinci, kteří neustále mění svůj zvolený hudební nástroj. Jejich cílem není se naučit se na něj dobře a být součástí vystoupení třídy, ale vyzkoušet si co nejvíc hudebních nástrojů. Někdy je nechám, protože to dělají se nepředstíraným zájmem. Chtějí pochopit princip ovládnutí různých druhů nástrojů. Ovšem musím dát pozor, aby to nebyl jen takový únik před obtížnou prací naučit se aspoň jednu věc do konce, dotáhnout ji. Například zahrát na kytaru celou písničku a podobně.

Hraní v kapele a sledování jejího fungování může měnit i názory dětí na ně samotné či na jejich spolužáky. Příkladem může být žák, který je neprospívající v matematice, ale jde mu hra na bicí skvělým způsobem. On má radost a ostatní ho začnou vnímat také pozitivněji. Nebo žáka, který je výborný jak v matematice, tak i ve hře na nějaký hudební nástroj, cítím, že můžeme dojít v hudebním přednesu dál než s ostatními dětmi, nutím pořád opakovat například frázi, určitý výsek skladby, pořád dokola, společně hledáme nejlepší výraz. Tento žák chápe, co děláme, není to pro něho ztráta času a ostatní třeba jen vnímají, že i když to z jejich hlediska zahrál pokaždé pěkně, pořád to opakuje, nemá řeči našťvané, se zájmem diskutuje, navrhuje možné cesty, jak naložit s tímto úsekem písně. Další děti prostě jen sledují a vnímají, že se tvoří a hledá a že to jejich spolužák dělá rád a se zájmem.

Je důležité děti zabavit, po šikovném chtít těžší věci, větší pochopení skladby a ponor do větších hlubin chápání hudby, po člověku, který není úplně nadaný, stačí, když zahraje správně akordy, když si je z minula snažil zapamatovat třeba.

Pokud se méně nadaní chtějí účastnit vystoupení, musíme dovést jeho výkon k takovému bodu, aby se necítil na podiu trapně, aby opravdu něco dělal a dobře.

Mnoho romských dětí chce hrát romskou hudbu. Náš romský asistent má obrovský hudební talent, vyrůstal v rodině, kde se hrálo, zpívalo a zná mnoho písní, které Romové sami už také zapominají. Je velká výhoda, že napíše text, přidá akordický doprovod a celá třída má pak materiál, který můžeme použít k výuce. Existují nějaké zpěvníky romských písní. Ale například jen zapsaná melodie písně bez akordů, jak je v jednom z těchto zpěvníků k nalezení, je k našemu účelu naprosto zbytečná. Upotřebilo by se víc romských písní ve zpěvnících. I modernějších, které postupně vznikají. Na internetu lze najít populární písně s dodanými akordy nad textem; kdyby byly takto zpracované romské písně, to bychom v našich hodinách velmi uvítali.

Při probírání hudebních dějin se snažím zasáhnout city dětí. Chci, aby si děti uvědomovaly například, co předcházelo v životě skladatele, než složil Osudovou symfonií? A jak by se dotyčné dítě cítilo, kdyby ztrácelo postupně svůj sluch. Necítilo by hrůzu? Strach? Neštěstí? Nespravedlnost? Závist k slyšícím? Vztek? Chci, aby se zamyslely a aby si uvědomily, že skladatelé, o kterých se učíme ve škole, byli také obyčejnými lidmi se všemi vlastnostmi a pocity, které zažívají samotné děti. Nebo jak donutit děti, které v životě neposlouchali vážnou hudbu, chápat symfonickou báseň Šárka? Poslech a následné vysvětlení děje v Šárce a pokus o její dramatické ztvárnění na základě výkladu děje a následného poslechu, skončilo malým soubojem děvčat proti chlapcům, který děti velmi prožívaly. (naštěstí včas zazvonilo na přestávku a děti měly hlad, tak boje rychle ustaly). Stalo se mi také, že jsme probírali Vltavu a já chtěla romské děti přesvědčit o kráse nejen této konkrétní skladby, ale i české krajiny, pouštěla jsem na interaktivní tabuli hudbu s obrázky české krajiny a vyprávěla, co se právě odehrává v částech skladby Vltava. O pramínku, jehož síla se zvětšuje, o potůčku, řece, vílách, noci, o přejích, snažila jsem se děti podchytit v oblasti jejich fantazie, představách a nechat je vnímat vážnou hudbu stylem, jakým ji ještě třeba nikdy nevnímaly. Jeden chlapec se rozplakal, (jen zašeptal: “to je krása”).

Někdy mi děti pouští hudbu, kterou poslouchají ony. Snažím se ji pochopit, nesoudit ji a kritizovat a rozhodně neodsuzovat. Když se ptají, říct jim popravdě co se mi na ní líbí a co se mi nelíbí. Ale mojí reakcí na “jejich” hudbu je učím, jak mají reagovat na hudbu, kterou jim pouštím já. Když já vyžaduji snahu pochopit ji a vydržet do konce poslouchat, musím i já doposlechnout jejich ukázky a snažit se je vnímat a pochopit.

Snažím se, aby se k sobě děti chovaly co nejlépe. Když je někdo “mimo hru”, stojí mimo kapelu a vidím na něm, že by se chtěl zapojit, ale stydí se, čeká, domluvím se někdy s některými vstřícnými členy kapely, aby třeba dotyčného sami pozvali ke společné hře. Aby to nebyl příkaz ode mne, což ale také někdy dělám.

Výsledkem je, že se několikrát stalo, že samotné děti, které hrály v kapele, hrály dobře a ostatní je braly, měly tím sebevědomí mluvit do věcí kapely, mající současně sociální cit, pozvaly osamělé jedince do kapely sami od sebe, aniž jsem to třeba jen naznačila. Dokonce pozvané děti povzbuzovaly a pochválily. Také se stalo, že jeden romský chlapec s někdy problémovým chováním, ale podle mne velmi citlivý a vnímavý člověk, pozval právě ke



spolupráci do kapely (na cajon) neromského spolužáka, který romským dětem rasisticky nadává do “černejh cigánů”. Všiml si, že sedí opodál a chtěl by se zapojit do společného hraní.

Snažím se je podporovat v chuti diskutovat, aby nebáli se ptát, nikdy se nesmím jejich dotazu posmívat, někdy nevím odpovědi na jejich dotazy, klidně to přiznat není nic, co by menšilo autoritu. Měli bychom se snažit podporovat je v chuti diskutovat. Aby pochopily, že jejich názor je slyšen, můžeme se s nimi poradit na začátku vyučovací hodiny, jestli například si budeme první v hodině zapisovat učební látku nebo hrát na nástroje. Společně se dohodnout a nalézt pro obě strany momentálně vyhovující systém.

## 10 Závěr

Pracovala jsem s romskými dětmi na ZŠ osm let. Postupně jsem se učila, jak s nimi jednat, jak vycházet s rodiči. Postupně jsem začala chápat, v čem je jejich mentalita a situace oproti naší odlišná. Které socio-kulturní mechanismy staví Romy na jinou kolej, než většinovou společnost.

Během svých hodin hudební výchovy jsem zjišťovala, jak silnou schopnost působit na Romy mají určité typy hudby a jak výrazný stimul může hudba pro romské děti být. Našla jsem mezi romskými žáky i mnoho výrazných hudebních talentů. Snažila jsem se tyto talentované nebo výrazně motivované děti podpořit a zajistit jim další vzdělávání, aby se jim umožnilo vybědnout ze schématu, které trápí mnoho romských rodin. Totiž ze zažitého klišé, že jako Romové jsou nedocenění, druhořadí a méněcenní, chudí a závislí na okolí. Že nemá cenu se snažit a poctivě a cílevědomě jít za dosažením své vize. Že je lépe ani žádnou vizi nemít. Chtěla jsem je nadchnout a navnadit na pocit prožití zaslouženého úspěchu.

Z vyhodnocení a rozboru kazuistik a výzkumných otázek ale vyplynulo, že cesta stimulace k výkonu a úspěchu nemusí být jednoznačně dobrá. Že funguje u určitého typu dětí, kde může mít vynikající výsledky, ale u některých je výsledek spíše rozpačitý.

Vede mě to k úvaze, jestli je dobré Romy nutit být úspěšný podle našeho pojetí úspěchu. Jestliže je výsledkem školního vzdělávání spokojený samostatný člověk, schopný se plnohodnotně zapojit do většinové společnosti, byl výchovně-vzdělávací záměr bohatou měrou naplněn. Ať už dítě využije naplno svůj talent, nebo ne.

## 11 Seznam použitých informačních zdrojů

Autorský kolektiv. *Romové, bydlení, soužití*. Sešity pro sociální politiku. 1. vyd. Praha: Socioklub, 2000. 126 s. ISBN 80-902260-8-6b

Autorský kolektiv. *Romové – reflexe problému*, soubor textů. 1. vyd. Praha: SOFIS, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. 1. vyd. Praha: RADIX, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5

BALVÍN, J. *Koncepce politiky hl. m. Prahy ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin: 2003. 44 s. ISBN 80-902972-4-2

BALVÍN, J. *Metody výuky romských žáků*. 1. vyd. Praha: RADIX, s.r.o., 2007. 200 s. ISBN 978-80-86031-73-6

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. 1. vyd. Praha: Radix s.r.o., 2004. 207 s. ISBN 80-86031-48-9

BALVÍN, J. a kol. *Romové a obecná škola*. 1. vyd. Praha: Hnutí R, 1996. 118 s. ISBN 80-902149-3-2

BALVÍN J. a kol. *Romové a jejich učitelé* 1. vyd. Praha: Hnutí R, 1999. 144 s. ISBN 80-902461-1-7

BALVÍN J. a kol. *Romové a etika multikulturní výchovy* 1. vyd. Praha: Hnutí R, 1999. 200 s. ISBN 80-902149-4-0

BALVÍN J. a kol. *Romové a pedagogika* 1. vyd. Ústí n. Lab: Hnutí R, 2000. 148 s. ISBN 80-902461-3-3

BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7

CLOUGH, B. *Romská kultura v Evropě*. 1. vyd. Praha: Centrum politických analýz, o.s. 2002. 46 s.

COHN, W. *Cikáni*. 1. vyd. Praha: SLON, 2009. 61 s. ISBN 978-80-7419-008-7

- DANIEL, B. *Dějiny Romů*. 1. vyd. Olomouc: Ped. fakulta UP v Olomouci, 1994. 199 s. ISBN 80-7067-395-8
- GERLICOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 136 s. ISBN 978-80-247-4581-7
- HAJSKÁ, M. *(Ne)bolí – metodická příručka pro učitele, Jak vyučovat o genocidě Romů za druhé sv. války*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2009. 37 s. ISBN 978-80-86961-79-8
- HOLÝ, D., NEČAS, C. *Žalující píseň, O osudu Romů v nacistických koncentračních táborech*, vydal Ústav lidové kultury ve Strážnici, 1993. 151 s.
- JAKOUBEK, M. *Romové-konec (ne)jednoho mýtu*. Sešity pro sociální politiku. 1. vyd. Praha: Socioklub 2004. 317 s. ISBN 80-86140-21-0
- JAKOUBEK, M. (ed.) *Cikáni a etnicita*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. 403 s. ISBN 978-80-7387-105-5
- JAKOUBEK, M. a BUDILOVÁ, L. (eds.) *Romové a Cikáni – neznámí i známí Interdisciplinární pohled*. 1. vyd. LEDA s.r.o. 2008. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9
- KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9
- KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KRÁČMAROVÁ, D. *Etnonyma Rom a Cikán v českém jazykovém prostředí*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 126 s. ISBN 978-80-7290-800-4
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Problémové chování dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*. 1. vyd. Brno: Paido, 2002. 107 s. ISBN 80-7315-031-X
- POLÁKOVÁ, E. *Štúdie na tému etika a rómska problematika*. 1. vyd. Nitra: UKF, 2002. 63 s. ISBN 80-8050-525-X

- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to, jak*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. 144 s. ISBN 80-7178-250-5
- SAMKOVÁ, K. *Romská otázka*. 1. vyd. Praha: Blinkr s.r.o., 2011. 95 s. ISBN 978-80-87579-03-9
- SMÉKAL, V. (ed.) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal, s.r.o., 2003. 197 s. ISBN 80-85947-82-X
- STEWART, M. *Čas cikánů*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal, s.r.o., 2005. 280 s. ISBN 80-7364-017-1
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 146 s. ISBN 978-80-7367-339-0
- ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. 234 s. ISBN 80-7042-282-3
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5