

„Máma mě sem přinesla“, aneb co můžeme slyšet od romských dětí v klubech a proč?

Romština a její interference s češtinou

Protože školní čtenářské kluby navštěvují i romské děti, jejichž českojazyčný projev může mít vzhledem k odlišnému mateřskému jazyku určitá specifika, dovolujeme si vám nabídnout základní informace, které vám, doufáme, pomohou některé věci lépe pochopit a nacházet cesty k možným řešením.

Podle výzkumu, který realizoval v průběhu několika let seminář romistiky na FF UK v Praze, ovládá zhruba třetina romských dětí v ČR ve věku povinné školní docházky aktivně romský jazyk. Pro některé z těchto dětí je to zároveň jazyk mateřský. Ty z dětí, které navštěvují MŠ a posléze ZŠ hlavního vzdělávacího proudu s převahou neromských spolužáků (to znamená, že jsou ponořeny do prostředí, kde se češtinu učí od rodilých mluvčích), dosáhnou většinou rychle bilingvismu a s oddělováním obou jazykových kódů nemají v pozdějším věku výraznější problémy. Stejně jako některé děti cizinců, které i přes odlišnost mateřského jazyka dokáží díky předškolní přípravě v podobě mateřské školy nebo české chůvy ovládnout češtinu na perfektní úrovni. U dětí, které do předškolního vzdělávání nenastoupí z různých důvodů vůbec, anebo se tak stane až v posledním roce před nástupem povinné školní docházky, se mohou objevovat problémy s češtinou, které vyplývají buď z neznalosti češtiny, nebo z toho, že se doma česky sice mluví, ale mluvený projev v rodině dítěte se od obecné češtiny užívané ve škole a na úřadech v mnoha ohledech liší. Tomuto jazyku říkáme v případě romských dětí romský etnolekt češtiny a je to jednoduše řečeno neukončený proces jazykové směny směrem od romštiny k češtině. Člověk, který hovoří etnolektem (jakýmkoli), hovoří sice česky, ale do svého projevu přenáší hloubkové struktury původního jazyka a to například tak, že dává přízvuk na jinou slabiku, překládá – „kalkuje“ doslova některá slova a slovní spojení, přenáší gramatické jevy, fonologická specifika, atd.

Kalkování – tedy přenášení struktur z původního jazyka (často nevědomé) je jev, který se vyskytuje univerzálně u každého, kdo se učí nějakému cizímu jazyku. Čech, který se učí francouzsky, tak například je schopen opakovaně prohlásit „*je vais pour ma soeur*“ (doslova přeloženo z češtiny „*jdu pro sestru*“) namísto správného „*je vais chercher ma soeur*“

(doslova „*jdu (vy)hledat sestru*“) – na základě češtiny použije ve větě předložku namísto slovesa. Stejně tak někteří Američané či Francouzi, přestože v Čechách žijí třeba již dvacet let, dělají stále ty stejné chyby - příkladem za všechny je problém v rozlišení významu slov *jit* a *jet* (často můžeme slyšet třeba „*jdu na prázdniny*“) nebo výrazů *líbit se*, *milovat* a *mít rád*, ve francouzštině vyjádřených jedním slovesem *aimer* (můžeme tak slyšet třeba „*líbí se mi ten sýr*“ a „*mám rád tvou košili*“). Úplným oříškem je pak správné používání pádů nebo shoda podmětu s přísudkem. Okolím jsou tyto poklesky proti „správné“ češtině přijímány různě, často v souvislosti se statutem, jaký ten který cizinec v očích hodnotitele požívá. To, co je u cizinců ze „západní“ Evropy považováno za roztomilé a shovívavě promíjeno s tím, že alespoň vyvinuli úsilí a naučili se jazyk naší malé „nevýznamné“ země, bývá u vietnamského trhovce či u mluvčího romského etnolektu češtiny zesměšňováno a parodováno.

„Poromštělá“ čeština, která se začala masivně rozvíjet po roce 1945 mezi nově přicházejícími slovenskými Romy, ať již v důsledku jejich vlastní snahy o asimilaci nebo na přímý nátlak institucí komunistického režimu, začala být předávána dalším generacím často již bez znalosti původního jazyka – romštiny. Oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu dostali Romové (s výjimkou krátkého období působení Svazu Cikánů – Romů v letech 1969 – 1973) až po listopadu 1989. „Bohužel ta možnost přišla v době, kdy se čtyřicetiletým asimilačním tlakům podařilo romštinu do značné míry rozvrátit, a co je horší, kdy se podařilo v mnoha Romech rozvrátit postoj k jejich jazyku, kultuře, k jejich romipen. (Hübschmannová, 1993)“.

Příklady projevů romského etnolektu češtiny v mluveném projevu žáka a možnosti práce s ním

Jak již bylo uvedeno výše, romský etnolekt češtiny vznikl v důsledku snahy Romů, jejichž mateřským jazykem byla romština, mluvit česky. Stejně jako každý, kdo se učí češtinu jako cizí jazyk, přenášeli do své „romské“ češtiny struktury z původního jazyka.

Uvedme si několik příkladů nejčastějších jevů, které se v jazyce žáků hovořících romským etnolektem češtiny vyskytují. Ke vzájemnému střetávání romského a českého jazyka, tzv. interferencím, dochází ve všech jazykových úrovních (fonetické, gramatické, sémanticko-lexikální i stylistické):

1. fonetická úroveň:

Brána ke vzdělávání: školní čtenářské kluby

posilující rovné příležitosti dětí a žáků se SVP, CZ.1.07/1.2.00/27.0003

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Přidaná hodnota společenství – „Investice do rozvoje vzdělávání“

Specifické hlásky – lidé hovořící etnolektem přenášejí do češtiny některé specifické hlásky – např. tzv. čípkové „ch“, které se vyslovuje podobně jako ho vyslovují např. Arabové. Romština také nemá české –ř. Některé romské děti ho nerozeznají od –ž a tak běžně píší: *žiká, pozítži*. V romštině chybí zcela česká souhlásková seskupení –vz. Př. *vzpríčený, vzchopit*

Přízvuk – se většinou v romštině nachází na předposlední slabice a tak od Romů, kteří hovoří „etnolektní“ češtinou můžeme slyšet např. „*žikal sem ti, dej to nahoru na patro*“, apod.

Intonace - melodie romštiny je jiná než melodie češtiny, odlišně vyslovujeme délky samohlásek.

2. gramatická, semanticko – lexikální a stylistická úroveň:

Romština je novoinďický jazyk. Je flexivní, jména se skloňují, slovesa se časují. Má na rozdíl od češtiny dva rody - ženský a mužský a osm pádů (oproti češtině má navíc ablativ).

Podstatná jména – specifickou oblastí podstatných jmen, ve které mívají děti problémy, jsou nadřazené pojmy (dobytek, skot, drůbež, apod.). Dále pak mívají problém některým slovům přiřadit správný rod (opět stejně jako například Francouzi).

Př. O kham (slunce) – rod mužský

O khuro (hřibátko) – rod mužský

O čaro (mísa) – rod mužský

E piri (hrnec) – rod ženský

E blaka (okno) – rod ženský

Přídavná jména – specifickou roli hrají v romštině slova „velký“ (*baro*) a „malý“ (*cikno*), kterými lze vyjádřit širokou škálu vlastností daného objektu. Přídavné jméno *baro* přebírá část významového pole českých přídavných jmen "dlouhý, hluboký, vysoký", která v romštině sice existují (d'ind'ardo, chor, učo), mají však omezenější užití. *Baro* tudíž znamená:

1. velký: *baro kher* - velký dům

2. dlouhý: bare bala - dlouhé vlasy, baro drom - dlouhá cesta
3. hluboký: baro paňi - hluboká voda, baro veš - hluboký les
4. vysoký: bari čar - vysoká tráva, bari škola - vysoká škola

V důsledku rozdílů v užití slova velký v romštině a v češtině můžeme od romských dětí slyšet například: „*Jé ta má ale velký vlasy*“, apod.

Číslovky – romské číslovky nerozlišují ženský a mužský rod (opět podobně jako v jiných jazycích), často se také váží s jiným pádem (nominativem) než v češtině (genitivem). Mohou tak vznikat chyby jako:

„*Mám dva bráchy, dva ségry. My šest bráchové. Pět rodiny. My jsme doma pět*“.

Slovesa - významové pole některých romských sloves je širší a může být proto obtížné volit ze širší "nabídky" českých sloves s úžejí vymezeným významem. Několik příkladů:

Te šunel - 1. slyšet, poslouchat. 2. cítit

Te bešel - 1. sedět. 2. bydlet

Te anel - 1. (při)nést. 2. (při)vést 3. (při)vézt

Te řidžal - 1. (od)nést 2. (od)vést 3. (od)vézt

Př.: *Musela jsem odnést dítě do školky. Táta mě přines do Prahy. Přinesla jsem vám holku do školky.*

Te džal – 1. jít 2. jet (srovnejte s anglickým *to go* či francouzským *aller*)

Příslovce – kromě příslovce „polokes“, které znamená pomalu i potichu, působí dětem problémy hlavně příslovce „keci“ – to znamená kolik i jak dlouho a „but“ – to znamená hodně i dlouho.

Př.: *Dej to pomalu!; Kolik seš tady? Už hodně; ad...*

Předložky – předložka –s a –se v romštině není, tento typ vyjádření se řeší pomocí pádové koncovky. V oblasti pádů a předložek lze nejlépe ukázat dvojí typ chybování.

První typ: Mluvčí přenáší vlastní gramatické modely do druhého jazyka – verbálního i kulturního.

Př. Šla mym bráchou do kina. Dělal jsem jeho mámou v bufetu.

Druhý typ: Mluvčí cítí, že jeho model se do druhého jazyka nehodí a užije převládající model jazyka cizího v situaci, kde se výjimečně neuzívá. Vznikají tak chyby z nadměrné správnosti. Časté chybování je v –s, –se, –od, –z.

Př. Bojím se jít s lesem. Namaž si to s máslem. Bouchni do toho se kladivem. On se od ní stydí. Zeptej se od mého táty.

Vzhledem k tomu, že možnosti rozvíjení jazykového kódu dětí byly omezeny prostředím, ve kterém se pohybovaly (včetně typu škol, jaké navštěvovaly), projevuje se etnolekt kromě kalků v jazykové oblasti také omezenou slovní zásobou a s ní spojeným zúženým pojmovým aparátem. Tento stav přetrvává u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, které navíc neprojdou předškolní přípravou, dodnes a bývá jednou z příčin jejich selhávání při zjišťování školní zralosti i v pedagogicko-psychologické diagnostice.

Možnosti náprav

Nelze předložit „kuchařku“, jak chyby, kterých se děti v důsledku etnolektu dopouštějí, odstraňovat. Inspirací určitě mohou být metody využívané při výuce cizích jazyků. Jinak se bude napravovat chybný přízvuk či distinkce krátkých a dlouhých samohlásek, které je třeba slyšet, a jinak konkrétní lexikální či gramatická chyba.

U jevů, které je třeba slyšet, budou i metody nácviku hodně poslechové. Je možné využít písní, básniček, rytmiky, případně některých pomůcek vhodných pro děti s –dys- poruchami.

U problémů s rozlišením významu slov či kalkováním významových a gramatických struktur z původního jazyka je třeba volit metody velmi názorné. Vezmeme-li si například zaměňování významu slov „odnést“ a „odvést“, je možné si s dětmi na tabuli udělat dva sloupce, jeden nadepsaný písmenem N a druhý písmenem V. Do těchto sloupců pak po konzultaci s dětmi zapisovat objekty, které se **nosí** a které se **vodí**. K tomu si děti mohou nakreslit obrázky či

vyrobit koláž (podle věku), vymyslet krátký příběh, apod. Aktivitu lze pojmout také pohybově (děti předměty opravdu nosí a převážejí). Podobným způsobem lze řešit i další chyby týkající se užití sloves a dalších slovních druhů, například přídavných jmen, příslovcí atd. Důležitá je názornost, dítě si potřebuje rozdílit mezi pojmy, který necítí a cítit nemůže, protože obecná nebo dokonce spisovná čeština nejsou jeho mateřským jazykem, s něčím spojit, mít možnost vytvořit si mnemotechnickou pomůcku, oslí můstek, který mu napomůže, až si příště nebude jisté.

Pro rozšiřování slovní zásoby lze využít velkou paletu materiálů, včetně publikací určených pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Důležitá je opět názornost – spojení s jinými, např. obrazovými či zvukovými, vjemy. Naději na tomto poli skýtá norská metoda pojmového učení Grunlaget, která se pomalu začíná ujímat i v ČR.

Při rozvíjení slovní zásoby žáka a napravování chyb může učitel využít podpory ze strany asistenta pedagoga, školní družiny, školního klubu či v místě fungující NNO. Jako jeden z velmi efektivních nástrojů se téměř po roce trvání projektu ukazují i školní čtenářské kluby. Domnívám se, že je tomu tak proto, že s informacemi pracují neformální cestou a zasazují je do širšího kontextu konkrétních, atraktivních příběhů.

Mgr. Barbora Šebová, koordinátorka dětí a klubů

Článek vychází z materiálu připravovaného pro metodickou příručku „Mají na to“, zaměřenou na podporu pedagogů při práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Příručka vzniká v rámci projektu realizovaného společností Člověk v tísni, o. p. s., bude publikována v první polovině roku 2013.