

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Užívání a znalost romského jazyka žáků základních škol v Pardubicích a
okolí

Lucie Pinkasová

Bakalářská práce

2019

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Pinkasová**
Osobní číslo: **H15067**
Studijní program: **B6703 Sociologie**
Studijní obor: **Sociální antropologie**
Název tématu: **Užívání a znalost romského jazyka žáků základních škol
v Pardubicích a okolí**
Zadávací katedra: **Katedra sociální a kulturní antropologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka se na základě svého terénního výzkumu ve své práci zaměří na užívání a znalost romského jazyka žáků základních škol v Pardubicích a okolí. Ve vybraných lokalitách studentka zrealizuje výzkum, v průběhu kterého se bude zabývat romským jazykem a okrajově i otázkou bilingvismu a romského etnolektu češtiny. Metodou výzkumu budou polostrukturované a neformální rozhovory se žáky, případně rodiči a dotazník k ověření znalostí romského jazyka, který budou vyplňovat žáci. Při vytváření dotazníku studentka využije svých znalostí romského jazyka.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BOŘKOVCOVÁ, Máša. 2006. Romský etnolekt češtiny: případová studie.
Praha: Signeta. ISBN 80-903325-3- 6

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. 1998. Šaj pes dovakeras, Můžeme se domluvit.
3. vyd. Olomouc:Univerzita Palackého. ISBN 80-7067- 905-0

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena a kol. 1998. Romsko-český a česko-romský kapesní slovník. Praha:Fortuna, ISBN 80-7168- 619-0

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. 1996. Bariéry ve vzdělávání romských dětí. In. BALVÍN, Jaroslav (ed.).Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149- 1-6.

ŠEBKOVÁ, Hana. 1995. Jazyková situace Romů a její vývoj. Praha: MENT

ŠEBKOVÁ, Hana ŽLNAYOVÁ, Edita. 2001. Učebnice slovenské romštiny. Praha: Fortuna. ISBN80-7168- 684-0

ŠOTOLOVÁ, E. 2008. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1524- 0

Zákon číslo 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Internetové zdroje:
http://studiezaplikovanelingvistiky.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/Jana_Hoffmannova_167-170.pdf
www.czso.cz
www.pardubickykraj.cz

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Zbyněk Andrš, Ph.D.

Katedra sociálních věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. března 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. března 2018**



prof. PhDr. Karel Rýdli, CSc.
děkan



PhDr. Adam Horálek, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2017

PROHLÁŠENÍ AUTORA

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Lucie Pinkasová

PODĚKOVÁNÍ

Tímto chci poděkovat všem, kteří mě při psaní mé bakalářské práce podporovali a inspirovali. Obrovské díky patří vedoucímu mé práce Mgr. Zbyňku Andršovi, Ph.D., za odborné konzultace, cenné rady, které mi během psaní této práce poskytl a za trpělivost. Děkuji také všem svým informátorům a respondentům za důvěru, za jejich čas a za poskytnuté informace, které byly pro napsání této práci nezbytné. V neposlední řadě děkuji i mé rodině a blízkým přátelům za velkou podporu během mého studia.

ANOTACE

Předložená bakalářská práce se zabývá užíváním a znalostí romského jazyka žáků základních škol. Ve vybraných lokalitách studentka zrealizuje výzkum, v průběhu kterého se bude zabývat romským jazykem a okrajově i otázkou bilingvismu a romského etnolektu češtiny. Metodou výzkumu budou polostrukturované a neformální rozhovory se žáky a dotazník k ověření znalostí romského jazyka, který budou vyplňovat žáci.

KLÍČOVÁ SLOVA

romský jazyk, romští žáci, základní škola, bilingvismus, etnolekt

TITLE

The use and knowledge of the Romani language of pupils in primary schools in the Pardubice and surroundings

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with the use and the knowledge of the Romani language of primary school pupils. In selected localities, the student will carry out the research during which she will focus on the Romani language and on the questions of bilingualism and the Roma ethnolect in Czech language. The methods of the research will be: semi-structured and informal interviews with pupils and questionnaire filled in by pupils to verify the knowledge of the Romani language.

KEYWORDS

Romani language, Romani school pupils, primary school, bilingualism, ethnolect

OBSAH

ÚVOD	9
1 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	11
2 METODOLOGIE	12
2.1 Použité metody výzkumu.....	12
2.2 Lokalita a průběh výzkumu.....	13
2.3 Etika výzkumu.....	15
3 VZDĚLÁVÁNÍ PŘÍSLUŠNÍKŮ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN	17
3.1 Povinná školní docházka v České republice	19
3.2 Multikulturní výchova a vzdělávání	20
4 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ	23
4.1 Historický exkurz	24
4.2 Postoj Romů ke školnímu vzdělávání	26
4.3 Jazyková bariéra	29
4.4 Bilingvismus	31
5 ROMSKÝ JAZYK	35
5.1 Gramatické a funkční charakteristiky.....	36
5.2 Kodifikace romského jazyka na území České republiky.....	38
5.3 Romský etnolekt češtiny.....	40
5.4 Užívání a znalost romského jazyka žáků základních škol.....	42
5.4.1 Rozhovory	43

5.4.2 Dotazníkové šetření.....	48
6 ZÁVĚR.....	50
7 SEZNAM LITERATURY	53
8 SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Po několik staletí byl původ Romů nejasný. Dnes je již známo, že Romové pocházejí z Indie, odkud odešli před více než tisíci lety. Problémem pro určení jejich původu byl fakt, že kočovní Romové za sebou nenechávali žádné zmínky či stopy. K odhalení původu a míst, kde Romové v minulosti přebývali, pomohl také rozbor romštiny. Při migrování se Romové pohybovali na koních nebo pěšky. Postoje a názory původních obyvatelů na Romy se značně lišily. Do příchodu do střední Evropy byly názory a postoje původních obyvatel k Romům spíše pozitivní. V 15. století po příchodu do střední Evropy, tomu začalo být naopak. Jejich kočovný způsob života byl příliš odlišný od míst, kde zrovna pobývali, že začali být pronásledováni a popravováni. První, kdo měl snahu začlenit Romy do společnosti, měla panovnice Marie Terezie, která začala uplatňovat asimilační politiku (Říčan 1998: 15). Tento přístup byl násilný, proto neměl dlouhého trvání. Nejhorší osud evropské Romy čekal během 2. světové války, kdy Romy čekal stejný osud jako Židy, a to pokus o totální vyhlazení romské rasy z důvodu méněcenné rasy. Na konci minulého století nastala pro Romy vidina lepších časů. Vznikala různá romská kulturní a vzdělávací sdružení, vzrostl zájem o romskou kulturu a literaturu a na několika místech došlo i ke kodifikaci romštiny.

Ale ani dnes to Romská národnostní menšina nemá v mnoha situacích jednoduché, například v oblasti vzdělávání. Ve své bakalářské práci více přibližuji bariéry ve vzdělávání, se kterými se romské rodiny setkávají a také postupy, které by mohly vést k postupnému odstranění těchto bariér. Častou bariérou, která brání romským žákům k dosažení plnohodnotného vzdělání je jazyková bariéra. K přiblížení dané problematiky mi napomohla veškerá literatura, která je uvedena seznamu literatury.

Prvním aspektem, který mě navedl na romskou tematiku, bylo studium na vysoké škole. Zásadním momentem uvědomění byl kurz romského jazyka. Čím více jsem mluvila romsky, tím více mě samotná kultura Romů začala zajímat. A tak jsem postupně došla k tématu své bakalářské práce. Zlomový bod nastal při mé návštěvě sídliště Chanov: „Tak tenhle den, patřil mezi ty nejlepší v mém životě,“ hlásala jsem po návratu.

1 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda romští žáci základních škol užívají romský jazyk a jaká je úroveň jeho znalosti. Jako hlavní výzkumné otázky jsem si proto stanovila dvě, které vyplývají již z názvu samotné bakalářské práce:

1. *Užívají romští žáci základních škol romský jazyk?*
2. *Jakou mají romští žáci základních škol úroveň znalosti romského jazyka?*

Součástí výzkumu bylo také zjišťování, zda romští žáci hovoří romským entolektem češtiny nebo zda jsou bilingvní, přičemž by hovořili plynule romsky i česky. Neméně důležitou součástí tedy bylo zjistit, jak romští žáci, ovládají češtinu. Zajímal mě také vztah romských žáků k romštině, zda mají účastníci výzkumu zájem o tento jazyk a kde se romštinu naučili. S tím je spjato i zjištění, jaký jazyk převládá u romského žáka doma, mezi kamarády, a jaký používají ve škole. Proto jsou mými vedlejšími otázkami: *Jaký vztah mají romští žáci k romskému jazyku? Jak je užívání romského jazyka závislé na prostředí a situacích?*

2 METODOLOGIE

Stanovila jsem si cíle práce i výzkumné otázky a v této kapitole se věnuji veškerým metodám a postupům, které popisují, jakým způsobem jsem cílů práce a odpovědí na výzkumné otázky dosáhla. Jako stěžejní metodu pro můj výzkum jsem zvolila metodu kvalitativní, která mi napomohla k hlubšímu prozkoumání tématu. Jak již z názvu této metody vyplývá, jde převážně o kvalitu a hodnotu, kdy se o zkoumaném jevu dozvídám víc (Miovský 2006: 13). Abych lépe pronikla do dané problematiky a získala tak celistvý pohled, zvolila jsem, jako doplňkovou metodu, metodu kvantitativní. Kvalitativní i kvantitativní metody v jakémkoliv mají samy o sobě výhody i nevýhody, proto jsem zvolila kombinaci obou, aby můj výzkum vzájemně doplňovaly. Hendl uvádí, že se výzkumník při metodě kvalitativní dostává do těsné blízkosti s dotazovaným, získává tak hloubková a bohatá data a výsledkům rozumí díky kontextu. Zatímco při metodě kvantitativní je vztahu mezi výzkumníkem a dotazovaným odstup, získaná data při této metodě jsou jasná a spolehlivá a výsledky výzkumu jsou v závěru zobecňovány (Hendl 2005: 57).

2.1 Použité metody výzkumu

Jak jsem zmínila výše, kvalitativní metoda provedená formou polostrukturovaných rozhovorů neboli rozhovorů pomocí návodu, představovala hlavní metodu mé práce. Návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci rozhovoru probrat, ale zároveň zůstává tazateli volnost přizpůsobovat formulace a pořadí otázek dle dané situace (Hendl 2005: 174). Předem jsem si vytvořila seznam otázek, jejichž pořadí jsem nemusela dodržet a zvolené otázky jsem postupně pokládala každému z informátorů. Výhodou polostrukturovaných rozhovorů jsou doplňující otázky a následné odpovědi na původní strukturovanou otázku, které téma

rozpracovávají více do hloubky (Miovský 2006: 161). Po zahájení rozhovoru bylo velice důležité vytvářet vhodné podmínky pro informátora, aby se cítil uvolněně. Miovský uvádí, že zpočátku je důležité užití obecných témat, abychom se později mohli dostat k citlivějším informacím a k jádru rozhovoru (Miovský 2006: 160–166).

V mém výzkumu byla kvantitativní část zastoupena anonymním dotazníkovým šetřením, které bylo určené pro romské děti. Výhodou této metody je, dle Hendla, rychlý a přímočarý sběr dat, díky kterému získáme jasná data (Hendl 2005: 49). Účelem této metody byl sběr dat od respondentů a jejich následná analýza. Dotazník jsem vytvořila pouze v tištěné podobě a respondentům byl předáván osobně. Při vytváření dotazníku jsem měla obavy, jak bude tato forma, s kterou se Romové mohou setkávat např. při jednání s úřady, přijata. Z psychologických důvodů s ohledem na výše uvedené jsem do druhé verze dotazníků vložila obrázky¹.

2.2 Lokalita a průběh výzkumu

Vzhledem k tomu, že studuji v Pardubicích a žiji v nedalekém městě, výzkum jsem soustředila na město Pardubice a jeho okolí. V nedaleké obci, jsem díky spolupráci se základní školou získala tři respondenty, kteří mi poskytli rozhovor. Na základě dohody s ředitelem školy, jsem si s nimi v průběhu přestávky domluvila samostatné schůzky mimo prostor školy. Při této příležitosti jsem respondentům předala informované souhlasy o výzkumu, které přinesli podepsané na naši následující schůzku. Ředitelem školy jsem byla přijata velice dobře. Byl vstřícný a ochotný. Ani s romskými dětmi tomu nebylo jinak, byly velice nadšené ze samotného tématu našich rozhovorů.

¹ Tyto obrázky jsou použity z knihy *Romaři čhib* od autorek H. Šebkové a E. Žlnayové (1999: 14-26).

Další tři informátory, se kterými jsem vedla rozhovory, jsem už nekontaktovala skrze základní školu. Jednoho informátora jsem získala v okolí mého bydliště a další dva respondenty jsem oslovila náhodně na ulici. Dva rozhovory následně proběhly za přítomnosti maminky, jednou dokonce i babičky a aby byly výsledky výzkumu co nejvíce různorodé, posledního informátora jsem oslovila s tatínkem. Při získávání těchto informátorů jsem byla několikrát z různých důvodů odmítnuta. Někteří spěchali domů či k doktorovi, někteří mě zdvořile odmítli bez udání důvodu. Záměrně jsem oslovila romské děti s jejich rodiči, aby potvrdili informovaný souhlas na místě. V identifikaci romské rodiny jsem se mohla splést, protože se mezi Romy vyskytuje více antropologických typů, ale kontrolou bylo to, že se mnou na dané téma komunikovali a tím nepřímo potvrdili, že jsou Romové a že se k této etnické skupině hlásí. Pokud s nahráváním rozhovoru nesouhlasili, požádala jsem pouze o souhlas se psaním poznámek.

Dotazníkové šetření jsem uskutečnila ve vybraných lokalitách, které jsem předem prozkoumala, abych zjistila, kde se romští žáci, případně i s jejich rodiči, pohybují. Dotazníky byly tedy po prozkoumání rozdány nejčastěji v blízkosti škol, středu měst a v obytných částech měst i obcí. Nejprve jsem romským dětem vysvětlila, jak mají při vyplňování dotazníku postupovat a odpověděla jim na případné otázky. Dotazníků bylo rozdáno 24, z toho 1 dotazník nebyl při analýze použit z důvodu nečitelnosti. I při této metodě jsem vyhledávala romské děti s rodiči z důvodu podepsání souhlasu o výzkumu na místě. Ačkoliv s několika respondenty jsem se druhý den sešla znovu a dotazníkové šetření provedla až po předání podepsaného informovaného souhlasu. Jak zmiňuji výše, při vstupu do terénu jsem měla obavy, jak Romové dotazníky přijmou. Mé obavy se ve většině případů nenaplnily a respondenti byli příjemně překvapeni a téměř polichoceni volbou

tématu, ale i při dotazníkovém šetření nastala situace, kdy dotazníky oslovení respondenti odmítli vyplnit.

2.3 Etika výzkumu

Každý výzkum má svá etická pravidla. Z pozice výzkumníka musí být vytvořena kreativní výzkumná situace, která vede k cíli samotného výzkumu, avšak výzkumník si musí být vědom, že způsob výzkumu nelze předem připravit (Miovský 2006: 73). Výzkumník se musí umět každému informátorovi či respondentovi a novým a nepoznaným situacím přizpůsobit.

Při výzkumu musí být chráněny osobní údaje informátora, výzkumník musí respektovat pocity, myšlenky, styl komunikace účastníků výzkumu a v neposlední řadě musí respektovat případné odstoupení účastníka od výzkumu, jelikož účast je vždycky dobrovolná. Pokud účastník s výzkumem souhlasí, musí být potvrzena účast na výzkumu, k tomu se užívají tzv. informované souhlasy o výzkumu, které zmiňuji okrajově výše. Miovský se informovaným souhlasem ve své knize zabývá a uvádí:

„Z uděleného souhlasu musí být patrné, že účastník výzkumu rozumí povaze a důsledkům použitého výzkumného modelu a zároveň si je vědom rizik, výhod i nevýhod, které z účasti ve výzkumu pro něho plynou“ (Miovský 2006: 280).

Než jsem rozhovory a výzkumné šetření uskutečnila, informovaný souhlas o výzkumu jsem vytvořila v tištěné podobě. Vytvořila jsem dvě verze informovaného souhlasu o výzkumu, jeden jako přílohu k rozhovorům a druhý k dotazníkům. Informovaný souhlas obsahoval informace pro žáky a jejich rodiče či zákonné zástupce o mém výzkumu a jeho cílech. Vzor informovaného souhlasu o výzkumu pro rozhovor přikládám ve své práci jako přílohu.

Z důvodu ochrany osobních údajů, jsou v práci odstraněna data, která by mohla účastníky výzkumu identifikovat. Všechna nasbíraná data jsou proto anonymní. Nezmínila jsem jak jména informátorů ani respondentů, tak názvy okolních obcí, ve kterých jsem výzkum prováděla, ani jméno zmiňované školy. Všechny dotazníky a rozhovory byly taktéž anonymní. Anonymizaci jsem provedla tak, že jsem si informátory v této práci označila číslicemi a odstranila jsem citlivé údaje a informace, které by mohly vést k rozpoznání totožnosti informátorů.

3 VZDĚLÁVÁNÍ PŘÍSLUŠNÍKŮ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN

Neodmyslitelnou součástí života, v důsledku mnoha společenských změn, je vzdělání. Je to nezbytný předpoklad v oblasti zaměstnání i v osobním životě. Vzdělání je jeden z nástrojů pro rozvoj společnosti, ať už z hlediska ekonomického, politického, kulturního či technologického vývoje. Zlomovým bodem v historii vzdělávání, bylo zavedení povinné školní docházky za vlády Marie Terezie. Pozdějším důležitým momentem byla industrializace, která vedla k modernímu státu, a dělba práce, kdy se zvyšovala poptávka po vědomostech a schopnostech jako čtení a psaní (Skutnabb–Kangas 2000: 190)².

Právo na vzdělání a povinnost plnění povinné školní docházky se týká všech, bez výjimky, tudíž i národnostních skupin rozmístěných ve všech zemích. Na území České republiky žije dlouhodobě mnoho příslušníků národnostních menšin, se kterými se denně setkáváme. Jsou to například Slováci, Poláci, Němci, Ukrajinci, Bulhaři, Vietnamci a samozřejmě Romové. Právě romská menšina tvoří v České republice poměrně početnou skupinu. V této práci je národnostní menšina chápána tak, jak je definována českou legislativou, a to takto:

„Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva [...] příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka

² Všechny použité informace z knihy *Menšina, jazyk a rasizmus* od autora Tova Skutnabb–Kangasa jsou volně přeloženy ze slovenského jazyka autorkou bakalářské práce.

národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“ (Vláda České republiky 2019).

V důsledku množství národnostních menšin na našem území je dnes častou situací, kdy jsou školní třídy tvořeny z několika etnických skupin³ a vznikají tak určité bariéry, které mají nepříznivé dopady v ekonomické, kulturní i sociální oblasti. Listina základních práv a svobod zajišťuje národnostním menšinám právo na všeobecný rozvoj, rozvoj vlastní kultury, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyce. Autorka knihy *Vzdělávání Romů* Eva Šotolová v této publikaci zmiňuje zákon č. 23 z 9. ledna 1991, kde je popsán účel národnostního školství, jenž je pěstování národnostního uvědomění a současné přispívání ke sdružování a integraci občanů naší republiky. Mezi cíle národnostního školství autorka řadí vybavenost žáků znalostmi tak, aby se bez potíží zapojili do praktického života nebo případně pokračovali v dalším studiu. Šotolová poukazuje na základní zákonné východisko, kdy mají národnostní menšiny právo podle místních potřeb a podmínek školských zařízení na vyučování v jiném jazyce než v českém (Šotolová 2000: 35).

Ačkoliv národnostní menšiny mají právo na vyučování v jiném než jazyce českém, v praxi se tak většinou neděje. Školský zákon určuje, že:

„[...] třídu základní školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině [...]“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2019).

Dle mého názoru je velice málo míst a škol, kde se tento počet žáků s příslušností k národnostní menšině může naplnit. Zákon ale dále upřesňuje, že

³ Etnickou skupinu definuje F. Barth jako populaci, která je biologicky propojená, která sdílí určitý druh kultury, dále jako skupinu, kde se vytváří pole komunikace a interakce a členové skupiny se identifikují sami, ale zároveň jsou identifikováni jinou odlišnou skupinou (Barth 1969: 10-11) – volně přeloženo z anglického jazyka autorkou bakalářské práce.

pokud není tato podmínka splněna, může ředitel školy stanovit vyučování dvojjazyčné, kdy se v jazyce českém i v jazyce národnostní menšiny vyučují předměty nebo alespoň jejich části (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2019). Zde nastává problém v nevědomosti příslušníků národnostních menšin o existenci tohoto práva, a tak toto právo nemohou v praxi využít.

3.1 Povinná školní docházka v České republice

Povinná školní docházka byla a je obecně vnímána jako jedna z nejvýznamnějších etap v životě dítěte. Pokládá základy v našich životech, ať už samotnou gramotnost nebo školní vzdělání. Od vzdělání se dále odvíjí celý náš život, například postavení ve společnosti, uplatnění na trhu práce, utváření názorů nebo získávání informací a schopností. K tomuto zásadnímu kroku, zavedení povinné školní docházky, došlo v roce 1774, kdy císařovna Marie Terezie⁴ vydala Všeobecný školní řád, který vyzýval rodiče, aby posílali své děti do škol. Školní docházka tehdy dosahovala délky 6 let. Poté se délka v průběhu let mnohokrát změnila, v současnosti platí devítiletá povinná docházka.

Ustanovení povinné školní docházky na území České republiky se nachází v § 36, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a je pro mou práci důležité tento zákon zmínit, jelikož se týká taktéž všech národnostních menšin.

⁴ Marie Terezie (1740–1780) byla první panovnice, která začala s asimilací Romů za určitých omezení. Romové měli pracovat v zemědělství, měli splňovat náboženské povinnosti, oblékat se jako ostatní, zároveň si nemohli ponechat svá romská jména a nemohli užívat romský jazyk. Romské děti byly odebírány a dávány na převýchovu do neromských rodin. Pojmenování „cikán“ se nehradilo označením „novoosadník“ (Mann 2000: 12) – volně přeloženo ze slovenského jazyka autorkou bakalářské práce.

Zahájením povinné školní docházky a základním vzděláním se zabývá odstavec číslo 3, kde se uvádí:

„Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2019).

Školský zákon dále podrobně určuje, koho se devítiletá školní docházka v České republice týká:

„Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2019).

V procesu vzdělávání národnostních menšin bývá mnoho bariér. Jedním z přístupů, který by mohl tyto bariéry odstranit je multikulturní výchova a vzdělávání, čímž se zabývám v následující kapitole.

3.2 Multikulturní výchova a vzdělávání

Největší bariérou, která brání v plnohodnotném vzdělávání národnostních menšin je právě jazyk. V poslední době se v tomto kontextu často hovoří o multikulturním vzdělávání a výchově. Multikulturní výchovu popisuje Průcha jako edukační činnost zaměřenou na různá etnika, národy, rasové a náboženské skupiny, aby žili spolu, vzájemně se respektovali a spolupracovali. Provádí se, dle autora, skrze různé programy na školách i v mimoškolních zařízeních, v reklamních kampaních nebo

v politických opatřeních, a to na základě solidních znalostí o jevech etnického, kulturního a rasového soužití (Průcha 2011: 15-16).

S problematikou v oblasti vzdělávání národnostních menšin a s tím spojenou multikulturální výchovou se setkává mnoho států po celém světě. Průcha uvádí několik příkladů multikulturálních postupů, které určité státy aplikují na základních školách. Já z jeho výčtu uvedu model multikulturální výchovy užívaný ve Švédsku. Dle Průchy je tento model považován za vynikající příklad pro další země, je totiž založen na rovnosti a rovných příležitostech ve vzdělání. Ve Švédsku cizinci tvoří asi 15 % populace, což se promítá i do základních škol. Průcha přibližuje organizaci výuky, která se týká žáků etnických minorit. Jsou zde otevírány třídy, v nichž se vyučuje v jazyce menšiny. Dále se žáci z etnických minorit přesouvají na 1-2 hodiny týdně do speciální výuky, která je zaměřena na jejich mateřský jazyk. Zakládají se smíšené třídy se dvěma učiteli, kdy jednu polovinu tvoří švédští žáci a polovinu žáci z etnické minority a dále se zakládají přípravné třídy. Ve Švédsku je také možnost dodatečné výuky švédštiny pro menšinové žáky, kteří mají problémy s osvojením tohoto jazyka (Průcha 2011: 96–98).

Průcha se v závěru své knihy zabývá protichůdnými přístupy k multikulturalismu a multikulturální výchově. Mým cílem v této práci ale není hledat správnost tohoto přístupu nebo mu naopak rozporovat. Průcha a další autoři vycházejí z předpokladu, že multikulturalita je reálný stav soudobého světa a multikulturální výchova je oborem, který může za určitých podmínek pomáhat se ve školním prostředí s tímto stavem vypořádat.

Tato otevřenost vůči národnostním menšinám i jejich jazykům jako například ve Švédsku se ale nenachází ani u nás a ani ve většině postkomunistických států. Komunistický režim v minulosti aplikoval násilnou politiku asimilace, při které byla,

dle Ivana Gabala, oslabena historická identita Českých Romů (Gabal 1999: 23). Romové byli nuceni žít jinak, než byli zvyklí. Hübschmannová uvádí, že za tohoto režimu byl romským rodinám zabráněn spontánní a přirozený rozvoj (Hübschmannová 1999: 17). Zde doplním citaci, kterou uvádí Milena Hübschmannová v tomto kontextu:

„Nejvíce se na nás podepsali komunisti. Komunisti nám dali chleba a plné žaludky, ale zase nám vzali to, co Romy drželo po staletí pohromadě - romipen. Naučili nás myslet tak, jak myslí majorita. Zpřetrhali nitě, které vedou od srdce k srdci. Vzali nám náš mateřský jazyk, romštinu. Náš jazyk se nerozvíjel, naopak zakrňoval. Je mi 46 let, jsem Rom a neumím pořádně romsky. Jsem přesvědčen, že nám víc vzali, než dali“ (Hübschmannová 1999: 44).

Tato násilná asimilace se, dle Davidové, ukázala jako nesprávný postup v integraci Romů. Dle autorky je hlavním problémem samotné soužití národnostních skupin v rámci jedné společnosti, kdy netolerance a předsudky vůči ostatním skupinám tento problém neulehčují, ale naopak postupně zhoršují. Romové byli odjakživa bráni jako odlišná skupina, a ani v současné době tomu mnohdy není jinak (Davidová 1995: 22–227).

4 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ

Romové patří mezi nejpočetnější menšinu v České republice. Jak je uvedeno ve Zprávě o stavu romské menšiny v České republice z roku 2016, žilo v roce 2016 na území České republiky asi 245 800 Romů, což představuje 2,3 % z celkové populace ČR (Vláda České republiky 2017). A jak je to s počtem romských dětí na základních školách?

„Z údajů MŠMT plyne, že v České republice existuje 83 ZŠ, v nichž je více než polovina žáků romského původu. Na dalších 136 školách je více než čtvrtina a méně než polovina žáků romského původu. V ZŠ s 50 a více procentním podílem romských žáků bylo ve školním roce 2016/17 podle odhadů vzděláváno 24,3 % všech romských žáků [...] nejvíce škol, v nichž celkový počet romských dětí, žáků a studentů přesahuje 30 %, nachází v Moravskoslezském a Ústeckém kraji. Celkově se 26 z 85 škol, které mají vyšší než 30 % zastoupení romských žáků, nachází v SVL⁵“ (Vláda České republiky 2017).

V průběhu vzdělávání romské děti nejsou v mnoha případech úspěšné. Stává se tak v důsledku nepřipravenosti romských dětí na školní režim, jazykové bariéry a sociálního vyloučení. Dle Navrátila je sociální vyloučení velice závažný problém v současném světě. Do sociálně vyloučených skupin řadí například mladé rodiče s dětmi, osamělé matky, dlouhodobě nemocné a zdravotně postižené. Příslušníci etnických a národnostních menšin do této skupiny patří dle autora také. Do takové etnické skupiny, která je mnohdy sociálně vyloučena, patří právě také Romové. Sociální vyloučení je, dle Navrátila, úzce spojeno s nízkou účastí na výuce a s tím jsou spojené zhoršené výsledky ve škole (Navrátil 2003: 15-35).

⁵ SVL – Sociálně vyloučená lokalita

Problém segregace romských dětí není otázkou posledních pár let, ale mnoha desítek let. Školy, dle Zprávy o stavu romské menšiny v České republice, mnohdy neakceptují etnické a kulturní odlišnosti a odmítají přijetí romského dítěte na školu bez písemného rozhodnutí a rodičům sdělí, že se tak děje v důsledku plné kapacity školy (Vláda České republiky 2017). Romské děti tak byly a jsou i dnes neoprávněně zařazovány do speciálních škol, čímž jim je ztěžován přístup k plnohodnotnému vzdělání a následně k zaměstnání.

V souvislosti s touto situací vstoupila od 1. 9. 2016 v platnost novela zákona. V této novele je zavedené nové vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv potřebuje podpůrná opatření. Jako hlavním východiskem bude vymezení jejich vzdělávacích potřeb a poskytnutí podpůrných opatření, která budou pomáhat v jejich vzdělávání. Novela také stanovuje přednost vzdělávání žáka se speciálními potřebami formou integrace a zavádí možnost přípravných tříd. Přípravné třídy, které jsou předpokladem pro vyrovnání vývoje, jsou určeny pro všechny děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a pro děti s odloženou školní docházkou. S touto novelou vyšel v platnost i nový RVP⁶, který podporuje sjednocení podmínek vzdělávání pro všechny žáky základních škol a zároveň individualizované vzdělávání žáků, kteří využívají podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vláda České republiky 2017).

Toto opatření ze strany státu, by mohlo zvýšit úspěšnost romských dětí v procesu vzdělávání, čímž by se mohla zvýšit zaměstnanost Romů. Jako velice

⁶ RVP – Rámcový vzdělávací program.

dobré východisko vnímám přípravné třídy, kterými se blíže zabývám v kapitole Jazyková bariéra.

4.1 Historický exkurz

V důsledku souhry mnoha vlivů, mezi nimiž hrál významnou roli i kočovný způsob života některých romských subetnik, nebo život v uzavřených osadách, se jim vzdělávání a školní docházka vyhýbala, přesněji řečeno Romové se vyhýbali jí. S tímto prázdným místem v oblasti vzdělání byla spjata jejich negramotnost. Romové do nedávných let neuměli číst ani psát, neexistovala proto žádná pevná forma romštiny. Na druhé straně Romové byli a ti, kteří se neasimilovali, dosud jsou vzdělání ve své kultuře neboli v romipen. Romipen znamená v překladu romství a jak uvádí např. Hübschmannová, tento pojem zahrnuje nejen romskou kulturu, ale i romský jazyk, etiku a romské profese (Hübschmannová 1999: 33). Romové se v minulosti užívali díky své manuální zručnosti. Uměli mnoho řemesel, Fraser uvádí například kovářství, broušení nožů, drátování kuchyňského nádobí, prodej vlastnoručně vyrobených výrobků a živili se i jinými příležitostnými pracemi (Fraser 1998: 271). Co se Romům dále nedá upřít, bylo a je jejich nadání na hudbu, zpěv a tanec, za což byli mnohdy velice oceňováni.

Jak přibližuje Fraser, důraz na školní docházku romských dětí začal být kladen v roce 1782 císařem Josefem II., kdy nařídil vyučení romských dětí, povinnou účast na bohoslužbách a kladl důraz na zlepšení hygienických návyků. V dalších letech vedla k nízké motivaci při dosažení vzdělávání a účast na školní docházce diskriminace ze strany majoritní společnosti, uvádí autor (Fraser 1998: 270).

Důležitým bodem v oblasti vzdělávání Romů bylo otevření první Cikánské školy v Užhorodě v roce 1926. Šotolová zmiňuje, že docházka do této školy byla

stoprocentní a žáci zde dosahovali dobrých výsledků. To se, dle autorky, povedlo na základě pravidelných pauz, a na prokládání vyučování s vyprávěním a s ručními pracemi, kdy chlapci modelovali z hlíny, a děvčata vyšivala. Tato škola byla uzavřena za druhé světové války (Šotolová 2000: 50–52).

Změna, která měla vyřešit romskou otázku, přichází po druhé světové válce s nástupem komunistického režimu. Dle autorek Kalové a Závodské přistupoval komunistický režim k Romům jako ke specifické problematické sociální skupině, kde řešením měla být asimilace (Kalová a Závodská 2012: 49). Cílem bylo zapojení romských dětí do školní docházky, čímž by se postupně odstranila negramotnost. Pod tlakem násilné asimilace komunistické strany byla Romům postupně odebírána jejich identita, kultura, jazyk a jejich tradice, což vedlo ve výsledku ke zhoršení situace (Hübschmannová 1999: 44).

„V 60. letech i později jsou romské děti ve velkém odnímány z rodiny a umísťovány do zařízení náhradní rodinné péče, protože příslušné úřady byly přesvědčeny o tom, že rodiny nejsou s to zabezpečit řádnou výchovu dětí, tj. výchovu dle našich představ“ (Fraser 1998: 282). Tento přístup dle Fräsera trval až do osmdesátých let, vše se, dle autora, začalo obracet k lepšímu po roce 1989, kdy vzniká několik občanských sdružení, která se zaměřují na vzdělání a rozvoj kultury a začínají vycházet romské publikace (Fraser 1998: 283).

4.2 Postoj Romů ke školnímu vzdělávání

Vzdělanostní úroveň romské menšiny je celkově nízká, starší generace je téměř negramotná, protože, jak uvádí Říčan ve své knize S Romy žít budeme - jde o to jak,

Romové mají vzdělání na žebříčku hodnot mnohem níže než gádžové⁷ (Řičan 1998: 109). Tato situace vychází především z minulosti, jak vyplývá z předešlé kapitoly. Romové byli násilně utlačováni a neměli možnost získat vzdělání pomocí vlastního jazyka a vlastní kultury a vznikl zde negativní postoj ke vzdělávání, který dnes Romové a romští žáci mívají.

Tento postoj se předává z generace na generaci, a tak jako protiklad k romskému postoji ke vzdělávání předložím příklad vietnamské menšiny. Průcha uvádí, že třetina vietnamské menšiny na gymnáziu v Chebu prošla přijímacím řízením, zatímco velká část českých dětí měla výsledky horší, což vzbudilo u českých rodičů nepokoje. Autor dále vysvětluje, že to není dáno vyšší inteligencí, příčinu nalézá v žebříčku hodnot vietnamských rodin, kde je vzdělání postavené velice vysoko. Ve vietnamských rodinách jsou děti od mala vedeny k dobrým výsledkům ve škole, k dosažení co nejvyššího stupně vzdělání a tím si zajišťují v dospělosti co nejlepší postavení (Průcha 2011: 16-77).

Z těchto dvou rozdílných postojů vychází stejný výsledek. Postoj dítěte ke vzdělávání utváří od útlého věku rodina a její individuální výchova. Jak jsem zmínila, pro romské rodiny není vzdělání prioritní, a to vede k vysoké absenci romských žáků ve školách. Nižší postavení na žebříčku hodnot, které zaujímá vzdělávání, ale nemusí nutně znamenat, že je pro Romy nepodstatné.

Je několik bariér, které postoj Romů ke vzdělávání ještě umocňují. Jako prvotní zátěž, kterou si prochází romské dítě na základní škole, popisuje Bartoňová strukturovaný systém samotné školy (Bartoňová 2009: 61). Romské děti mnohdy bývají živější, temperamentnější a nepozornější, a tak jim často dělá problém

⁷Gádžo – označení Romů pro člověka, jehož původ není romský.

dodržovat řád a režim, který je ve škole přesně určený. Další zátěží je jazyk a touto bariérou se zabývám v následující kapitole.

Mnoho autorů hledá v této problematice nějaká řešení, aby se postoj Romů ke vzdělávání obrátil k lepšímu a tím vzrostla úspěšnost romských žáků. V první řadě se shodují na širokém zavedení romských asistentů do škol. Šotolová definuje romského asistenta jako pomocného pracovníka, který je pod vedením třídního učitele a individuálně pracuje s dětmi, těm pomáhá odstranit jazykové a jiné bariéry (Šotolová 2000: 45). Romský asistent Pavel Bílý vysvětluje, proč je romský asistent důležitý:

„[...] děckám vysvětluju látku tak, aby ji mohly chápat líp a dřív. Podle mého, po lopatě, aby to pochopily [...] některým to vysvětluju i cigánsky, když tomu nerozumí [...] romský asistent je ve třídě důležitý kvůli těm děckám. Většinou to jsou děcka, která nas znají, která na nás dají a která nám rozumí a my rozumíme jim. [...] když se budeme snažit a bude těch romských asistentů víc, tak i ti bílí uvidí, že Romové mají snahu a může se tím změnit celý ten konflikt“ (Nová škola, o.p.s.).

Další řešení autoři vidí na straně učitele. Mělo by být jeho prioritou zlepšit vztah s romským dítětem a vytvářet ve třídě takové podmínky, aby se tam romský žák cítil dobře. Říčan uvádí několik postupů, jako například míšení romských žáků s českými při různých aktivitách nebo hrách, vedení romských dětí k rozvíjení pohybových a hudebních dovedností, kde by mohli vyniknout nebo obohacení výuky o informace o romské menšině (Říčan 1998: 118–119).

Nejde pouze o zlepšení a vybudování vztahu s romským žákem, ale také s jeho rodiči. Bartoňová se domnívá, že vybudování důvěry mezi učitelem a rodičem romského žáka je velice důležité, aby se dítě i rodina cítila v bezpečí. Komunikace učitele s rodiči by, dle autorky, měla být pozitivní, učitel by měl s rodiči jednat

s úctou, trpělivostí a respektem (Bartoňová 2009: 61). Aby učitel dosáhl, co nejlepšího vztahu s rodiči i žákem, bylo by vhodné vytvářet pozitivní pole komunikace již od nástupu romského žáka do školy a tím by se postupně mohl zlepšovat postoj Romů ke vzdělávání.

Vzdělání je v rozvojových zemích obecně vnímáno jako integrace do společnosti. Jak jsem zmiňovala výše, vzdělání hraje významnou roli v oblasti zaměstnání a skrze vzdělání lidé získávají postavení ve společnosti. Z toho vyplývá, že žádné či nižší vzdělání je úzce spojeno se nezaměstnaností. Samozřejmě to není pravidlem, pro každého jedince vzdělání představuje odlišnou úroveň, někdo si jde v životě pro výuční list a někdo naopak může studovat na vysoké škole po dobu několika let. Ale v řešení romské otázky by dosahování vyšších úrovní ve vzdělání u romských žáků a alespoň částečné zakomponování výše uvedených řešení, mohlo způsobit postupné snížení míry nezaměstnanosti u romských obyvatel.

4.3 Jazyková bariéra

Jak uvádí Milena Hübschmannová, každý etnický jazyk je prostředkem k vyjadřování a uchování příslušné kultury (Hübschmannová 1991). Romský jazyk není výjimkou. Jeho užívání souvisí s uvědoměním Romů jejich vlastní identity, což vede ke zvyšování sebevědomí. Bohužel jejich identita, jazyk a hodnoty nejsou mnohdy respektovány. Stává se tak právě často ve školních zařízeních.

S tímto problémem i s výše zmiňovanou povinnou školní docházkou je spjata ustanovení vyučovaného jazyka na základních školách. V souvislosti s vyšším počtem Romů na našem území vyvstává otázka týkající se vyučovacího jazyka na základních školách. Dle české legislativy je vyučovacím jazykem jazyk český. Tento fakt s sebou přináší několik problémů a bariér ve vzdělávání romských dětí na

základních školách. Počátek tohoto problému vidím v situaci, kdy samotné romské rodiny neumíšťují své děti do mateřských škol. Romské děti tak nejsou v každodenním kontaktu s ostatními českými dětmi, a tak pokud rodiče neovládají dobře český jazyk, nemají se ho kde naučit. Jak vychází ze Sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR, který realizoval Jan Červenka, jazyková situace romských příslušníků se v různých místech velice liší. V některých rodinách je dle výzkumu romština i v současné době stále předávána z generace na generaci, zatímco v některých probíhá jazyková směna již několik generací (Červenka, Sadílková, Kubaník 2009)

Proto není neobvyklou situací, kdy romské děti při nástupu do školy neovládají obecnou češtinu, ale ani romštinu a v tomto případě se jedná o romský etnoлект češtiny⁸, přičemž tento komunikační prostředek nepatří mezi ty kvalitní dorozumívací prostředky. Na základě této jazykové bariéry a rychlého školního tempa se jazyková bariéra u romských dětí postupně prohlubuje, a v důsledku toho, poté vzniká mnoho problémů. Romští žáci například často opakují ročníky, hůře se zapojují mezi své vrstevníky a spolužáky, nedokončují střední školu a později mají obtížný přístup k zaměstnání.

Na jednom řešení tohoto problému se shoduje mnoho autorů, kteří se zabývají touto problematikou. Jde o založení pomocných tříd, tzv. nultých ročníků, které by navštěvovaly romské děti předškolního věku (případně děti školního věku s odloženou docházkou). Cílem těchto přípravných ročníků by bylo vyrovnání úrovně češtiny, adaptace na školní prostředí a režim, vedení k základním návykům a dovednostem. Autoři se shodují na velice pozitivním přínosu tohoto řešení a někteří tyto pozitivní pocity dokládají příklady z praxe. Dobšíková uvádí příklad

⁸ Viz podkapitola „Romský etnoлект češtiny“.

z chanovské školy, kdy zachytila zlepšení výsledků romských dětí za necelý rok, což vedlo k větší úspěšnosti v 1. třídě a díky tomu i v dalších navazujících ročnících (Dobšíková in Balvín 1996: 13–14).

Řičan na druhé straně zmiňuje několik překážek k přípravným třídám, a to, že rodiče nejsou povinni své děti do přípravné třídy posílat, další překážku vidí v rozptýlenosti romských dětí a zřizování přípravných tříd mimo jejich bydliště, tudíž není vysoká pravděpodobnost, že by je rodiče do přípravných tříd dováželi (Řičan 1998: 114). Tyto zmiňované překážky vedou znovu k otázce, jak odstranit jazykové a jiné bariéry romského dítěte na základní škole. Já vidím počáteční řešení v navštěvování mateřských škol, kde by se romské děti naučili nejen češtinu, ale i další návyky, které by vedly k větší úspěšnosti na základní škole

4.4 Bilingvismus

Je nepochybné, že mateřský jazyk je jednou z nejvýznamnějších součástí jedince. Svůj vlastní mateřský jazyk ovládáme od malička, nejlépe a navždy. Pohlížet na realitu dvěma způsoby, dokáže jedinec, který ovládá dva jazyky a je tedy bilingvní. Jak vyplývá ze Saphir–Whorfovy hypotézy, každý jazyk vytváří specifické vize reality a různé jazyky ovlivňují vnímání světa. Skrz jazyk tedy zjistíme, jak daná společnost interpretuje svět.

V posledních několika letech je bilingvismus, jak u nás, tak v jiných zemích, velice rozšířen, a to díky globalizaci. Lidé mají dnes možnost cestovat za zaměstnáním, za vzděláváním nebo za pouhým poznáním nových míst a kultur. V důsledku těchto přesunů je velice zesílen počet různorodých párů či manželství, a tak vznikají bilingvní rodiny. Existuje mnoho teorií, týkajících se bilingvismu. Vymezení bilingvismu není jednoduché a mnoho autorů na bilingvismus pohlíží

z odlišných perspektiv. Někteří autoři považují za bilingvního jedince toho, kdo ovládá dokonale přinejmenším dva jazyky. Na základě této definice, by, dle mého, na světě existovalo malé množství takových jedinců. Já tu zde za všechny zmíním definici, kterou ve své knize předkládá Průcha:

“Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce“ (Titone 1994 in Průcha 2011: 162).

Bilingvismus sám o sobě neznámá pouze schopnost dorozumět se dvěma jazyky, ale přináší s sebou také mnoho výhod. Jako takové výhody vnímám jednodušší a hlubší proniknutí do odlišné kultury, poznání nových tradic, myšlenek a poznání odlišných vzorců chování. Bilingvní jedinec má také mnohem větší výběr z nabídky práce nejen ve své rodné zemi, ale i v zahraničí, dále má rozsáhlejší výběr literatury nebo širší možnosti ve vzdělávání.

Bilingvismus se také promítá do základních škol. Průcha definoval pojem dětského bilingvismu jako:

„[...] jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk“ (Průcha 2011: 164).

Bilingvní děti pocházejí buď ze smíšené rodiny a učí se tak dvěma jazykům přirozeně od malička nebo je rodiče stejné národní příslušnosti učí záměrně vícero jazykům. Na škole i v životě pak disponují mnoha výhodami, které zmiňuji výše. Další situací, kdy je dítě bilingvní je právě dítě z rodiny etnické menšiny, jejíž jazyk ovládá a který je odlišný od státního a vyučovacího jazyka v místě, kde vyrůstá. Bilingvismus zde zmiňuji právě proto, že mnoho romských dětí patří mezi bilingvní

jedinice. Uvedu zde dvě teorie, které se vztahují přímo k užívání romštiny a češtiny zároveň.

První vychází z publikace Romský etnolekt češtiny od M. Bořkovcové, kde se autorka zabývá jazykovou směnou, která vede ke korozi a smrti původního jazyka. V této části se v krátkosti zabývá bilingvismem, který rozděluje do třech stádií postupně jdoucích:

„První stádium spočívá v bilingvistu, v němž dominuje původní jazyk etnoligvní skupiny. Ten je používán uvnitř rodiny a komunity, zatímco druhý jazyk je užíván v širší mezi skupinové komunikaci. Následuje stádium pokračujícího bilingvistu, během něhož stále více mluvčích přijímá druhý jazyk na místo prvního jazyka. Druhý jazyk – pro komunikaci uvnitř komunity nebo rodiny. Dochází ke snížení počtu mluvčích původního jazyka a u mluvčích původního jazyka k postupnému snižování kompetence v něm. Posledním stádiem je úplné nahrazení původního jazyka druhým jazykem, přičemž pozůstatky původního jazyka zůstávají v nabytém jazyce jakožto substráty“ (Bořkovcová 2006: 48).

Tyto tři stádia existují zároveň, nelze však všeobecně říci, v jakém stádiu je momentálně romština a čeština. U romsky mluvící populace jsou časté generační rozdíly, a tak lze teoreticky ke každému zmiňovanému stádiu přiřadit určitou generaci Romů.

Na druhé straně Eva Davidová rozlišuje dva typy bilingvistu. Jeden, který se užívá v rodině, kde se mluví romštinou a zároveň jakýmsi československým etnolektem. A druhý typ bilingvistu se dle autorky vytvářel a vytváří v nedávných dobách u rodin, které žijí rozptýleně mezi ostatními Čechy v českých a moravských městech nebo obcích. Davidová tvrdí, že právě zde Romové hovoří etnolektem, neboli slangem kombinovaným z různých nářečí, například slovenštiny a místní

češtiny. Z tohoto důvodu je tento etnolekt široce poznamenán doslovnými překlady jejich charakteristických struktur, idiomů a zvláštností do češtiny (Davidová 1995: 20).

Podpora dvojjazyčnosti na školách se jeví jako velice důležitým bodem. Z výše uvedeného Sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR vyplývá, že podpora bilingvismu na školách a podpora výuky romštiny, by vedla k sebeuvědomění romských žáků a přispěla by k podpoře multikulturního vzdělávání (Červenka, Sadílková, Kubaník 2009). Sebeuvědomění jako takové je v životě romských dětí velice důležité, protože vlastní identita je nezbytná pro jejich budoucí život, znamená to, že děti ví, kým jsou a kam patří. Skutnabb – Kangas uvádí tři odlišné situace, kdy jedinec z národnostní menšiny užívá pouze jeden jazyk. V první řadě ovládá svůj původní jazyk, kvůli čemuž se mu uzavírají brány ke vzdělání i k integraci do společnosti. V druhé situaci jedinec ovládá jazyk většinový, ani zde autor nevidí výhody, jelikož je pravděpodobné odcizení s jeho rodiči, kteří tento jazyk neovládají. Třetí situací je moment, kdy se jedinec nenaučí dobře ani jeden jazyk, pak se zmiňované nedostatky spojí v jeden celek. Autor vidí cestu k míru v respektování odlišných kultur a ve dvojjazyčnosti (Skutnabb – Kangas 2000: 75–289).

5 ROMSKÝ JAZYK

Romsky „romaňi čhib“, česky romský jazyk, je jedním z nejdůležitějších rysů pro romské etnikum. Jak je dnes již obecně přijímáno odbornými kruhy, Romové pocházejí z Indie. Romský jazyk patří tedy do indoevropských jazyků a má proto několik společných základních prvků s hindštinou, bengálštinou a s mnohými dalšími severoindickými jazyky (Šebková, Žlnayová 1999: 11). Na tento fakt, že romština je jazykem severozápadní Indie, přišli jazykovědci až v 18. století, tento moment byl velice zásadní, jelikož odhalil původ Romů (Liégeois 1995: 20-41)⁹.

Bořkovicová ve své publikaci Romský etnolekt češtiny uvádí, že romština se na přelomu 1. a 2. tisíciletí přemístila na území tehdejší Byzance. Na tomto území, dle autorky, Romové zůstali několik staletí a díky dlouhodobému kontaktu romštiny s řečtinou vznikly strukturní rysy, které romštinu vymezují oproti jiným indickým indoevropským jazykům, které se rozšířily mimo území indického subkontinentu. Od 14. století probíhaly masové migrace Romů dále do Evropy a od 19. století začalo stěhování Romů po celém světě (Bořkovicová 2006: 31-32). Díky těmto přesunům a dlouhodobějšímu kontaktu s ostatními jazyky, se romština stala velice dynamickým jazykem. Romové dobře ovládali jazyky okolních populací, a tak tyto jazyky měly na romštinu veliký vliv, vznikaly stále nové pojmy

V důsledku těchto historických masových migrací a kočování, dnes vyplývá, že romština není jednotný jazyk. Vlivem těchto přesunů vznikla spousta dialektů a variant romského jazyka, a i přes mnohé rozdíly se jejich mluvčí mohou společně domluvit. Jak uvádí Liégeois, podle rozboru slovní zásoby těchto dialektů je možné vytvořit si představu o pohybu Romů v minulosti (Liégeois 1995: 20). Dle Fonsecové mají tyto dialekty stále něco společného, a to je jeho působení

⁹ Veškeré použité informace z knihy *Rómovia, Cigáni, kočovníci* od autora J. P. Liégeois jsou volně přeloženy ze slovenského jazyka autorkou bakalářské práce.

v emotivním směru. Romština je dle autorky vhodným jazykem pro přehánění, družnost či k vyjádření velkých citů a obsah samotné historky není mnohdy tak důležitý jako způsob, jakým je historka vyprávěna (Fonsecová 1998: 49).

5.1 Gramatické a funkční charakteristiky

Pro porovnání češtiny a romštiny zde v krátkosti uvedu přehled základních pravidel romského jazyka. V nadcházejících odstavcích budu čerpat z učebnice slovenské romštiny Romaňi čhib. Tato učebnice nabízí rozsáhlý pravopisný přehled romského jazyka, dále obsahuje mnoho cvičení a úloh a také nezbytný slovníček.

V první řadě přiblížím romskou abecedu. Podle zmiňované učebnice romská abeceda nepřijala z češtiny grafémy *ě* a krom těchto zahrnuje grafémy:

- a b c č čh d d' dz dž e f g h ch i j k kh l l' m n ň o p ph r s š t t' th u v z ž

Tak jak čeština užívá měkké hlásky, je tomu stejně v romštině. Na rozdíl od češtiny se v romštině vždy značí háčkem před písmenem *i* a *i* před písmenem *e*:

- d', t', ň, l'

Specifické souhlásky, které romština užívá, se vyslovují s přídechem. Ten je velice důležitý, protože při jeho opomenutí může dojít k nedorozumění. Například sloveso *te čhorel* znamená *lít* nebo *sypat*, zatímco *te čorel* má význam *krást*:

- čh, kh, ph, th, poměrně častá je i souhláska dž

Romské samohlásky se vyslovují podobě jako v češtině a romský jazyk jich má 5:

- a, e i, o u

Výslovnost romštiny je tedy víceméně shodná s pravopisem. Můžeme text číst stejně, jako by byl psán v češtině.

Podstatná jména v romštině se vyjadřují *jednotným* číslem nebo *množným*.

Na rozdíl od češtiny v romštině existují jen dva rody. Rod *mužský*, který se v romštině značí členem určitým *o* a rod *ženský* značen členem *e*:

- o dad - otec
- e daj - matka

V romském jazyce se dále užívá 8 pádů (nominativ, genitiv dativ, akuzativ, vokativ lokativ, instrumentál, ablativ), zatímco čeština jen 7 a 11 slovních druhů (člen, podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce) na rozdíl od češtiny, která má slovních druhů 10.

Přídavná jména a příslovce se stupňují ve druhém stupni přidáním přípony a od druhého stupně se tvoří třetí stupeň přidáním předpony.

- cikno (malý) – cikneder (menší) – jekhcikneder (nejmenší)
- baro (velký) – bareder (větší) – jekhbareder (největší)

Slovesa se v romštině vyjadřují velice podobně jako v češtině. Buď novým infinitivem, nebo osobou první, druhou a třetí. Číslo je jako v češtině, buď jednotné či množné, čas může být použit přítomný, budoucí nebo minulý a ani oznamovací, rozkazovací nebo podmiňovací způsob se od češtiny neliší. Infinitiv sloves se uvozuje částicí *te*, například *te chal – jíst*.

Vykání a tykání se ve slovenské romštině odvíjí od stáří. Starší tykají mladším, zatímco mladší starším vykají, bez ohledu na známost, tudíž většinou vykají i osobám blízkým. V romštině se užívá tzv. onikání. Na druhé straně například olašská romština užívá jen tykání, k vyjádření sociálního statusu a role se v řeči užívají jiné formy.

Znovu zde uvedu Sociolingvistický výzkum, kde autoři mimo jiné zjišťovali, zda by romští respondenti na školách výuku romštiny, jakožto nepovinného předmětu, uvítali. Z odpovědí vyplynulo, že respondenti tuto možnost vnímají pozitivně. Většinově podpořili možnost výuky romštiny ve školách jako nepovinného předmětu. Tato možnost by mohla znamenat zvýšení prestiže romštiny i z pohledu neromských obyvatel, a také by to mohla být cesta k postupnému růstu sebevědomí Romských obyvatel (Červenka, Sadílková, Kubaník 2009).

5.2 Kodifikace romského jazyka na území České republiky

Jak jsem už zmínila výše, romština byla až donedávna jazykem pouze mluveným. Romové v minulosti nenavštěvovali školu, a tak, z důvodu negramotnosti, nepoužívali písmo. Nebyla proto stanovena žádná písemná norma romštiny. Z tohoto důvodu neexistovala žádná romská literatura, kroniky a ani záznamy o předcích. Horváthová proto tvrdí, že o Romech, jejich vývoji a přesunům se dočteme pouze z písemných pramenů, jejichž autoři jsou původu neromského (Horváthová 2002: 2). Šebková uvádí, že ke kodifikaci a ke zřizování písemné normy romštiny dochází v některých zemích v posledních několika desetiletích (Šebková 1998: 4).

Do té doby má na zachování a šíření romštiny zásluhu ústní lidová slovesnost. Pověsti, pohádky, zkušenosti nebo moudra se předávaly pouze ústně z generace na generaci. A. Fraser popisuje mluvenou romštinu jako živý materiál, který se v průběhu let měnil a vždy přizpůsobil době (Fraser 1998: 250). Důležitým vyjadřovacím prostředkem, který pomáhal zachovávat romskou slovesnou kulturu, byla hudba. Hudba a písně jsou i dnes neodmyslitelnou součástí veškerých romských obřadů a oslav. Ale ani romská hudba není jednotná, Romové přejímali styl prostředí, kde zrovna přebývali (Acton, Gallant a Vondráček 2002: 43).

Romové, kteří žijí v České republice, hovoří slovenskou romštinou, maďarskou romštinou a olašským dialektem. Dialektem slovenských Romů mluví převážná většina Romů na našem území v České republice, ale taktéž i na Slovensku.

V roce 1971 přijala jazyková komise při tehdy existujícím Svazu Cikánů – Romů (1969–1973) závaznou písemnou normu slovenské romštiny. Vycházelo se z pravopisných principů a zvyklostí slovenštiny a češtiny a byla přijata česká (slovenská) abeceda, včetně diakritických znamének“ (Šebková a Žlnayová 1999: 12).

Kodifikace jazyka znamená stanovení normy spisovného jazyka. Kodifikace romštiny byla potřebná, aby se zachoval mateřský jazyk Romů, protože jazyk je jedním z nejdůležitějších prvků etnické identity, který uchovává kulturní bohatství každé skupiny (Šotolová 2000: 27). Ale už do zmíněného roku 1971 bylo napsáno několik knih, zabývajících se pravopisem a strukturou romštiny. Například učebnice *Cikánsky snadno a rychle* (1900) od autora Františka Vymazala *Příručka Cikánštiny* (1963) a *Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém* (1965) Jiřího Lípy, který byl u nás zakladatelem romistické lingvistiky. Po roce 1971 byly například vydány knihy *Základy romštiny* (1973) od autorky Mileny Hübschmannové, Hana Šebková a Edita Žlnayová napsaly učebnici slovenské romštiny *Romaňi čhib* (1998) a *Nástin mluvnice slovenské romštiny* (1999), dále byl vydán *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník* (1998) autorky Mileny Hübschmannové, Hany Šebkové a Anny Žigové, vznikla diplomová práce *Písemná podoba slovenské romštiny* (1996) Jana Červenky. Velkou roli v šíření romštiny sehrálo několik romských časopisů, které postupně vycházely v devadesátých letech, a také odborný romistický časopis *Romano Džaniben* založený Zbyňkem Andršem v roce 1994.

Dnes sena našem území romský jazyk a romistika vyučují na několika univerzitách. Například na Katedře středoevropských studií na Univerzitě Karlově, kde byl obor Romština založena Milenou Hübschmannovou na počátku 90. let. Také Katedra sociální a kulturní antropologie Filozofické fakulty Univerzity Pardubice nabízí studium romistiky. Studenti tohoto oboru získávají znalosti v dějinách Romů, jejich kultuře, religiozitě a ovládají romský jazyk.

5.3 Romský etnolekt češtiny

Etnolektu jsem se lehce dotkla v kapitole Jazyková bariéra, kterou romský etnolekt češtiny užívaný romskými dětmi na základní škole bezpochyby je. Vzniká v důsledku dlouhodobého působení dvou jazyků vedle sebe a má za následek postupné a vzájemné ovlivňování obou jazyků. Záleží na mnoha faktorech, které rozhodnou, který jazyk bude ten vlivnější nebo který bude více ovlivňován. Mezi rozhodující faktory řadí Šebková společensko-politické okolnosti, společenskou prestiž obou jazyků a také emocionální naladění bilingvních jedinců (Šebková 1995: 9).

V této podkapitole budu vycházet zejména z případové studie Mášy Bořkovcové Romský etnolekt češtiny (Bořkovcová 2006). V publikaci se autorka zabývá popisem struktury romského etnolektu a v knize předkládá výsledky jejího výzkumu romského etnolektu češtiny. Jejím výzkumným vzorkem byla vymezená skupina mluvčích v Praze na Smíchově. Pro romský etnolekt češtiny sama autorka používá v uvozovkách termín „komunolekt“. Při definování etnolektu vychází z kontaktní lingvistiky a dále využívá poznatky sociolingvistické. Autorce při samotném zkoumání romského etnolektu češtiny výborně slouží znalost romského jazyka.

„Romským etnolektem češtiny se zabývá v jedné kapitole knihy Šaj pes dovakeras M. Hübschmannová (1993). Etnolekt je zde zasazen do kontextu sociálního bilingvismu a definován jako neustálená forma nevlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý“ (Hübschmannová 1993: 67 in Bořkovcová 2006: 42).

Bořkovcová ve své publikaci definuje romský etnolekt češtiny jako varietu češtiny, která je produktem neukončeného procesu jazykové směny. Počátek této jazykové směny spojuje s první migrací Romů ze Slovenska na území ČR po druhé světové válce. Jednalo se tehdy o příslušníky tří nářečních skupin: slovenští Romové, maďarští Romové a Romové olašští. Strukturní specifika jsou dle tohoto etnolektu dána vlivem romštiny a slovenštiny, tedy původních jazyků daného řečového společenství. Dále autorka ve své publikaci uvádí, že romský etnolekt češtiny je dnes rozšířen v romských komunitách, kde Romové žijí v poměrně úzké soudržnosti či vyloučení od okolní společnosti a kde jsou dochována některá romská kulturní specifika. Za specifické etnolektní prvky považuje takové jevy, které se strukturně odlišují od obecné češtiny a jsou zároveň součástí řečové normy daného etnolektního společenství (Bořkovcová 2006: 9-10).

V druhé části publikace se autorka zabývá vyjmenováním jazykových prvků, kterými se romský etnolekt češtiny odlišuje od češtiny obecné. Tyto etnolektní prvky dělí dle klasického jazykovědného dělení. Autorka se zabývá původem odlišných jazykových prvků, kdy vychází z porovnání původních jazyků (češtiny, romštiny a slovenštiny) s etnolektem. Zabývá se fonetickými a fonologickými odchylkami, lexikálními a slovotvornými specifiky, morfologií, morfosyntaxem a syntaxem (Bořkovcová 2006: 53-54).

Na základě definice a rozboru romského etnolektu češtiny Mášy Bořkovcové mohu shrnout, že vznik romského etnolektu je úzce spjat se snahou Romů ovládat většinový jazyk. Členové romských skupin zasazují tzv. etnolektní prvky romštiny do češtiny. Mezi takové prvky patří doslovné překládání slov a slovních spojení, přízvuk na jiné slabice (Tam do prace! Na Hlavak oslavovat! Na pracáku. Dej to nahoru na patro! (Bořkovcová 2006: 56), nebo přenášení gramatických jevů. Romský etnolekt češtiny se proto může u romsky hovořících jedinců výrazně lišit. Skutnabb – Kangas tvrdí, že na výkladu té stejné věci má podíl sociální dědictví. Jedinci mají, dle autora, buď několik odlišných pojmenování pro stejnou věc, nebo naopak, kdy jedno slovo jedinci interpretují odlišně (Skutnabb – Kangas 2000: 16).

Z výzkumu Bořkovcové vyplývá, že první generace Romů často neovládá původní jazyk svých předků, z něhož vychází samotný etnolekt. U této generace jsou etnolektní prvky vyzorovány nejčastěji. Bořkovcová vyzorovala, že u druhé generace počet etnolektních prvků klesá, což je dáno tím, že čeština byla buď jejich mateřským jazykem anebo docházelo k častějšímu střetu s obecnou češtinou. Izolace, menší snaha o integraci do okolní společnosti vede znovu k častějšímu užívání etnolektních prvků u třetí generace, ale na úkor sociálních funkcí (Bořkovcová 2006: 118-119).

Na základě mého výzkumu mohu potvrdit aktuálnost tohoto tvrzení. S první generací jsem během výzkumu nepřišla nijak výrazně do styku, ale u druhé generace jsem pochytila jen malé množství etnolektních prvků.

5.4 Užívání a znalost romského jazyka žáků základních škol

V této podkapitole je zpracován můj výzkum. V první podkapitole se zabývám rozhovory s romskými žáky a ve druhé podkapitole analýzou dotazníků. V závěru

práce jsou shrnuty nejpodstatnější výsledky a zjištění, které odpovídají na mé výzkumné otázky.

5.4.1 Rozhovory

Mého kvalitativního výzkumu ve formě polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo celkem 6 romských žáků. Informátoři byli většinou různého věku a navštěvovali 1. i 2 stupeň základní školy. Předem jsem měla připraveno 8 otázek, jejichž pořadí jsem často nedodržela, jelikož každý rozhovor probíhal jinak, a s jednotlivými informátory, případně jejich rodiči, jsme se dostali i k několika doplňujícím otázkám.

Informátor č. 1

Informátor číslo jedna je patnáctiletý chlapec navštěvující devátou třídu. Chlapec žije pouze s babičkou, která mluví plynule romsky a díky ní ovládá romštinu i on sám. Babička ale ovládá zároveň i češtinu, jelikož byla po většinu jejího života ve styku s českou populací, a tak ani s češtinou chlapec neměl nikdy problém. Už od dětství se informátor setkával s českými dětmi, se kterými mluvil česky. Na mou otázku, jak by hodnotil svoji znalost romštiny, odpověděl: „*Umím celkem hodně, s babičkou tak doma často mluvíme a mě to baví.*“ Dle jeho tvrzení umí romsky taktéž i psát a s velikou radostí i hrdostí mi řekl své základní informace v romštině, načež jsem i já romsky prohodila pár vět. Z rozhovoru tedy dále vyplynulo, že romsky mluví pouze doma, zatímco s kamarády mluví česky: „*Mám několik kamarádů, ale ty tak moc neumějí, třeba ve třídě mám kamaráda, ten ji neovládá vůbec.*“ Měl tím na mysli romského spolužáka, který se rozhovoru nechtěl zapojit. Chlapec ve škole nemá a nikdy neměl nějaké větší potíže, ačkoliv vyučovací předmět českého jazyka ho nikdy moc nebavil a diktáty i slohy mu dělají mnohdy problém. Po základní škole má v plánu jít na učiliště a v budoucnosti by se chtěl věnovat práci s auty.

Informátor č. 2

Druhý rozhovor jsem uskutečnila s dívkou, které je čtrnáct let a navštěvuje osmou třídu. Tato informátorka mi poskytla o něco širší odpovědi na mé otázky. Dívka vyrůstá od narození v České republice a pochází z velké rodiny, kde je nejstarší ze 4 dětí. Dívka romštinu zná i užívá. Když jsem se zeptala, jak dalece romský jazyk ovládá, odpověděla: *„Umím, ale ne tak dobře. To babička, ta z nás umí úplně nejlíp, pak rodiče a pak já, jelikož jsem nejstarší, tak umím nejlépe z nás všech. My totiž doma mluvíme slovenskou romštinou.“* Tuto informaci i stručný přehled o historii Romů se postupně dozvíдалa od babičky. Podle jejích slov se naučila romsky právě od ní, jelikož babička s nimi bydlí a nemá hlubší znalost češtiny, proto mluví doma všichni převážně romsky. Na rozdíl od zmiňované babičky, její rodiče ovládají češtinu velice dobře, a proto s ní dívka neměla nikdy problém. Při rozhovoru mluvila česky dobře plynule a nedělala žádné chyby. Co se týče užívání jazyka ve škole, mluví zde dívka spíše česky, stejně tak jako se svými sourozenci, kteří se romsky teprve postupně učí. S její spolužačkou, která je dle jejich slov také romka, přepínají někdy do romštiny: *„Romsky ve škole s kamarádkou mluvíme, jenom když nechceme, aby nám někdo jiný rozuměl.“* Ve třídě se kamarádí také s českými spolužáky a s nikým nikdy neměla žádný konflikt. S její třídní učitelkou má velice dobrý vztah a často ji a její romskou kamarádku vyzývá, aby při vyučování zazpívaly, buď českou, nebo romskou písničku. Při rozhovoru kolem nás prošel její český spolužák, když zaslechl tuto část rozhovoru: *„No jo, vždyť ty dvě zpívají pořád, to je furt něco, nedají chvíli pokoj.“* Za chvíli se vrátil a se smíchem přidal: *„Ale ne, nám se to všem líbí.“* Z čehož mi vyplynulo, že vztahy s ostatními spolužáky má opravdu dobré. Dle informátorky, si její rodiče velice cení vzdělání, tak chtějí, aby šla na maturitní obor, což ona sama moc chce. Bylo zřejmé, že ji škola velmi baví.

Informátor č. 3

Třetí rozhovor jsem vedla s desetiletým chlapcem, který chodí do páté třídy. Chlapec působil stydlivě a uzavřeně, odpovědi na mé otázky při tomto rozhovoru byly spíše stručné, ale jasné. Chlapec žije v menší rodině s rodiči a starším bratrem. Romštinu jakožto jazyk romského etnika zná, ale neovládá. Rodiče na něho mluvili od malička pouze česky, a tak je jeho mateřským jazykem. Jeho otec a bratr romsky taktéž nemluví, jelikož romštinu ani neovládají, zatímco maminka, dle informátora, romským jazykem v mládí hovořila. Hovořila tak s jejími rodiči, kteří dnes již nežijí, sám informátor na ně moc vzpomínek nemá, a tak ani od nich romštinu nepochytil. Maminka se mnohokrát potýkala s diskriminací, a z tohoto důvodu neučila oba chlapce romštinu, ale pouze češtinu. On sám se s ničím takovým nikdy nesetkal. Na otázku, zda ho škola baví, pokrčil pouze rameny a řekl, že tam chodí hlavně za kamarády.

Informátor č. 4

Čtvrtého informátora jsem oslovila při cestě ze školy, za doprovodu maminky s kočárkem a babičky. Jedná se jedenáctiletého chlapce, navštěvující šestou třídu. Jeho mladší sestře jsou pouhé dva roky. Maminka s rozhovorem nadšeně souhlasila, a sama mi ochotně poskytla pár odpovědí na několik otázek. Chlapec s jeho rodinou žije ve velkém domě, kde bydlí i jeho babička s dědou od maminky a její sestra s rodinou. Chlapec tráví volný čas nejčastěji na jejich dvorku, kde si hraje s bratranci a sestřenicemi různé hry. Všichni žijí takto společně, ale každá rodina má svůj byt. Bylo zřejmé, že chlapec je velice akční, v porovnání s předchozími informátory byl podstatně živější a nevydržel dlouho sedět. Jak maminka, tak chlapec hovořili plynule česky, prý stejně tak jako jeho otec, se kterým jsem do styku nepřišla. Informátor romštině spíše jen rozumí, ale nehovoří a maminka je na tom dle jejich

slov podobně. Jeho babička, která u rozhovoru byla, ale nijak se do rozhovoru nezapojovala, hovoří romským entolektem češtiny. V mluveném projevu měla velice silný přízvuk i intonaci, která je pro Romy typická a stavba vět se neshodovala s obecnou češtinou. Více prvků jsem bohužel nezachytila, protože o rozhovor neměla příliš veliký zájem. Co se týče školy, chlapce škola baví jen někdy, nejraději má tělocvik, protože při něm jsou často venku a věnují se různým sportům nebo alespoň procházkám. Při rozhovoru jsme se dostali k tématu mateřská školka, načež maminka říká, že ji syn nenavštěvoval, jelikož chlapce chtěla mít doma a chtěla, aby trávil čas se svou velkou rodinou.

Informátor č. 5

Osmiletou školačku, navštěvující třetí třídu jsem oslovila poblíž jedné školy v doprovodu maminky. Obě s rozhovorem ochotně souhlasili. Maminka, která se žíví jako pokojská, chodí dívku každý den vyzvedávat do školy, jelikož tatínek pracuje dlouho do večera. Těhotná maminka, i dívka, hovořily česky velice dobře a bez chyb. Tatínek hovoří napůl romsky a napůl česky, z čehož mi vyplynulo, že se jedná o romský entolekt češtiny. Maminka na rozdíl od tatínka ovládá češtinu velice dobře, ale slovní zásobu romštiny zná. Dívka tedy hovoří s maminkou převážně jen česky a díky ní měla základy češtiny, když nastupovala do mateřské školy. V mateřské škole se v češtině postupně zdokonalovala, a tak již při nástupu do školy, neměla větší potíže: *„Školka byla pro holku důležitá, naučila se tam hodně věcí, bavila se s ostatními dětmi, takže tu češtinu slyšela často, bavilo jí to tam,“* říká maminka a dcera souhlasí. Na rodinných setkáních, která jsou poměrně častá, jelikož tatínkovy i maminčiny rodiče a další příbuzní bydlí kousek od nich, hovoří dívka česky, ačkoliv jsem pochopila, že i tato část rodiny, stejně jako tatínek, hovoří romským etnolektem češtiny. Prarodiče a další příbuzní, často zaměňují česká slova za romská. Nejhůře

ovládají češtinu prarodiče z obou stran. Dívku tedy zná několik slovíček, ale sama plynule romsky neumí hovořit. Její spolužačky se často ptají na nějaká romská slovíčka. Ve škole je dívka spokojená, má zde mnoho českých kamarádek.

Informátor č. 6

Patnáctiletý chlapec, který chodí do deváté třídy, byl mým posledním informátorem. Oslovila jsem ho náhodně, když na ulici procházel s tatínkem kolem mě. Oba byli velice ochotní a při zmínce tématu rozhovoru doslova ožili. Bylo tedy hned zřejmé, že romštinu znají. Zpočátku se zdálo, že si se mnou roli výzkumníka vyměnili, jelikož mi kladli nespočet otázek. Hlavní zájem se týkal mé znalosti romštiny, oba se zajímali, jestli také umím romsky a odkud. Odpověděla jsem, že nějaké základy mám, z čehož byli překvapeni a nadšeni. Načež mi otec chlapce řekl: „*To my se romsky nikdy nikde neučili, my ji umíme prostě od mala, tak jako vy češtinu.*“ Informátor má staršího bratra, se kterým trávil od malička většinu času, byl to právě jeho bratr a jeho rodiče, od koho se romsky postupně učil. V této rodině se romština stále předává z generace na generaci, informátor si romštiny velice váží a chtěl by tak mluvit i na své děti. Chlapec, i jeho tatínek, mluvili plynule česky, jen občas pořadí slov bylo dosti zpřeházené a oba měli velice výrazný přízvuk a odlišnou intonaci, než jaká je v češtině. Informátor tedy nemá problém ani s jedním jazykem, užívá oba. Doma hovoří jak romsky, tak česky, záleží na jejich rozpoložení, jaký jazyk užijí. Chlapec zhodnotil, že většinou při vyprávění historek nebo, když je někdo rozčilený, je použita romština. Ve třídě žádného kamaráda romského původu nemá, ale má jich pár v okolí svého bydliště. S těmito kamarády hovoří jen česky. Jelikož byl informátor v deváté třídě, zajímalo mě, jaké má plná po ukončení základní školy. Chlapec by se chtěl stát kuchařem, proto zvolil školu, která mu k tomu cíli napomůže.

5.4.2 Dotazníkové šetření

V této podkapitole jsou zpracovány výsledky mnou provedeného dotazníkového šetření. Dotazník pro romské děti navštěvující základní školu je, jak jsem se již zmiňovala, anonymní a skládá se ze dvou částí. První část, byla sestavena z uzavřených odpovědí a výběru z možností, zatímco část druhá byla otevřená a sloužila k ověření znalostí romštiny respondentů. Pro lepší přehled připomínám, že celkový počet vyplněných dotazníků byl 24. Jeden z dotazníků byl kvůli nečitelnosti vyřazen. Tudiž analýza proběhla z 23 dotazníků. Z tohoto počtu vyplnilo dotazník 12 dívek a 11 chlapců, 9 respondentů navštěvovalo první stupeň a 14 respondentů druhý stupeň základní školy. Výběr respondentů byl náhodný a odpovídali jak dívky, tak chlapci různého věku, abych získala data od několika věkových skupin.

První část dotazníku se zabývala užíváním a úrovní znalosti romského jazyka, a přístupu respondentů k tomuto jazyku.

Na první dvě otázky, zda respondenti znají a užívají romský jazyk, odpovědělo všech 23 oslovených shodně, že ano, tj. 100 %.

Dále následovala otázka, pokud tento jazyk užívají, jak by hodnotili svoji úroveň znalosti. 17 respondentů odpovědělo, že mluví romsky plynule, tj. 73,91 %, zbývajících 6 respondentů (26,09 %) ovládá pouze několik slovíček nebo vět. Nikdo neodpověděl, že umí jen určité věci, například písně a odpověď, že neumí romsky vůbec, nebyla zaškrtnuta ani jednou.

Všech 23 oslovených (100 %) odpovědělo shodně na další tři otázky, a to, zda je romský jazyk baví, zda se jim líbí a chtěli by se ho učit.

Dále mě zajímalo, jaký jazyk převažuje v domácím prostředí, 19 respondentů (82,61 %) odpovědělo, že hovoří česky i romsky. U zbývajících 4 žáků (17,39 %) převažoval pouze jazyk romský. Nikde se doma nehovoří pouze češtinou.

Na otázku, jakým jazykem mluvíš se svými kamarády, označili respondenti nejčastěji odpověď, a to, že česky i romsky. Odpovědělo takto 16 respondentů (69,57 %). Jeden respondent (4,35 %) uvedl ve své odpovědi, že s kamarády hovoří pouze česky. Zbývajících 6 respondentů (26,08 %) odpovědělo, že záleží, jestli v okolí svého bydliště nebo ve škole.

Co se týkalo otázky, zda respondenti umí nějaké romské písně a básně odpověděli 2 respondenti (28,7 %), že neumí žádné. Odpověď, že umí jen pár, byla zaškrtnuta třikrát (13,04 %) a 18 respondentů (78,26 %) zaškrtnulo odpověď, že romské písně i básně umí.

Druhá část dotazníku obsahovala krátká cvičení, kterými jsem zjišťovala, jak dalece umí žáci romský jazyk užívat. Jelikož všichni respondenti odpověděli, že romský jazyk užívají, dostali se k vyplnění této části.

V prvním cvičení měli respondenti přeložit 6 slovíček z češtiny do romštiny. Jednalo se o jednoduchá slovíčka jako *dům, voda, židle, auto, teta a jablko*. Všichni respondenti uměli přeložit slovíčko *auto*, ve většině případů věděli slovíčko *dům* a *voda*. Nejméně respondentů vědělo slovíčko *jablko* a *teta*.

Další cvičení už obsahovalo překlad slovního spojení z češtiny do romštiny. Tento překlad byl pro žáky už těžší. Zatímco větu: *Moje srdce pláče* přeložila více než polovina dotazovaných, tak další dvě věty přeložila pouze třetina. Poslední větu: *Mám dvě uši* správně vyplnil jen jeden žák.

Dále žáci pokračovali s překladem slovního spojení z romštiny do češtiny. Tento překlad byl pro respondenty naopak lehčí než překlad z češtiny do romštiny. Jednalo se o krátká slovní spojení a poslední dvě věty byly obligátní konverzační otázky, které přeložili všichni žáci. Nejtěžší pro ně byla věta: *Miro phral man dikhel*, kterou zvládli přeložit pouze 4 respondenti.

V posledním cvičení následoval překlad těžších slovíček a překlad pokročilejší gramatiky. Jednalo se o věty: *Napij se od něho čaje. Zeptej se jí. Ona je hladová. Chceš ode mě koupit auto? Moje matka pije teplejší čaj.* Tuto část vyplnily celou pouze dvě respondentky ve věku 12 a 14 let. Částečný překlad, a to pouze dvou, maximálně tří vět, zvládla pouze jedna třetina žáků 2. stupně. Žáci 1. stupně toto cvičení nezvládli, pouze jednou byla přeložena věta: *Chceš ode mě koupit auto?*

Na konci dotazníku měli všichni možnost doplnit další slovíčka nebo věty, které znali. Tuto část vyplnili pouze čtyři respondenti. Vyplněny byly jednou základní číslice od 1 do 10, dále například: „láčes“, „te chudel“, „te cinel“, „so keres“ nebo „aj muro jilo šindol“.

6 ZÁVĚR

Základním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zda romští žáci základních škol užívají romský jazyk a jaká je jejich znalost romského jazyka. Začátek práce se věnuje výzkumným otázkám, po kterých následuje metodologie, kde blíže popisují metody sběru dat, lokalitu a průběh výzkumu. Aby bylo dané téma uchopeno souhrnně, v několika následujících kapitolách se věnuji úvodu do problematiky z obecného hlediska. V této části se zabývám tématy a definicemi, které se zkoumanou problematikou úzce souvisí. Dále ve značné části práce popisují historii romského jazyka, bilingvismus a romský etnolekt češtiny, jelikož tyto pojmy byly stěžejní pro moji práci a terénní výzkum.

Získání odpovědí na výzkumné otázky, které jsem si předem určila, bylo cílem mého výzkumného šetření. Prostřednictvím kvalitativní metody ve formě polosturkturovaných rozhovorů jsem pronikla do zkoumané problematiky více do hloubky a využití kvantitativní metody sběru dat mi napomohlo k získání většího počtu informací.

Výsledky výzkumného šetření pro mě byly zprvu překvapující. Překvapil mě počet romských dětí, které romštinu ovládají na komunikativní úrovni. Z rozhovorů vyplynulo, že tři informátoři jsou bilingvní a dokáží přepnout z jednoho jazyka do druhého. Na tomto faktu, že tito tři informátoři ovládají češtinu i romštinu, mají zásluhu především jejich prarodiče, kteří tak převážně hovoří, zatímco češtinu ovládají díky svým rodičům. Všichni tito účastníci výzkumu doma hovoří převážně romsky, přičemž češtinu užívají mimo domov. Romský jazyk je v stále některých rodinách používán pro běžnou komunikaci, a je stále aktuální. Informátor číslo 4 a číslo 5 jsou na tom zhruba podobně. Oba hovoří plynule česky, přičemž romským slovíčkům rozumí, a to díky tomu, že jejich rodiče nebo prarodiče hovoří etnolektem

a do mluveného projevu zasazují romská slova. Je zřejmé, že romský entolekt je rozšířen převážně u druhé a třetí generace. Pouze jeden informátor romštinu neovládá vůbec, nerozumí jí a nikdy tak doma nehovořili. V této rodině je tedy v mluveném projevu užívána pouze čeština. Co se týče školy, všichni informátoři ve školním prostředí hovoří převážně jen česky.

To, že romští žáci základních škol romštinu užívají, je evidentní, neboť všech 23 dotazovaných uvedlo, že romštinu užívá. Z toho 17 respondentů odpovědělo, že mluví romsky plynule, zbývajících 6 respondentů ovládá pouze několik slovíček nebo vět. Tyto informace jsem si ověřila v druhé části dotazníku, ačkoliv znalost těžší slovní gramatiky byla minimální. Avšak v romštině je také veliký rozdíl mezi psaným a mluveným projevem, což jsem zjistila právě díky této části dotazníku. Mnoho slovíček se od sebe nepatrně lišilo, například „phábaj“ x „phabaj“, „ker“ x „keral“ x „kher“, „pany“ x „páni“. Toto se váže k tomu, že romština byla v minulosti i dnes převážně mluvená, nikoliv psaná. Romštinu se romské děti učí pouze odposlechem, a jelikož romsky většinou nikde nepíše, neučí se tím gramatiku romštiny jako takovou.

Každá etnická menšina, která je vzdělávána v cizojazyčném prostředí, jsou i Romové vystaveni velkému asimilačnímu tlaku, který může zapříčinit až ztrátu jazyka. Každá menšina se s tímto faktem vyrovnává jinak, z mého výzkumu je zřejmé, že si ve většině případů Romové svůj jazyk snaží uchovávat, aby neztratili svoji identitu. Na druhé straně jsou vidět časté generační rozdíly mezi Romskými mluvčími, a proto by bylo potřebné zvyšovat povědomí a podporovat romskou kulturu nejen u Romů, ale i z pohledu „gádžů“ a nedošlo tak k zániku romského jazyka.

7 SEZNAM LITERATURY

1. Acton, T., D. Gallant, P. Vondráček 2002. *Romové*. Praha: Svojtka & Co.
2. Barth, F. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitets forlaget.
3. Bartoňová, M. 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: MSD.
4. Bořkovcová, M. 2006. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta.
5. Červenka, J., H. Sadílková, P. Kubaník 2009. Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR, *Romistika*: 11-44. Dostupné z: <http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf> [5. 6. 2019]
6. Davidová, E. 1995. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého.
7. Dobšíková, E. 1996. ZŠ v Mostě – Rudolicích aneb pověstný Chanov, in J. Balvín a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*, 13–14. Ústí nad Labem: Hnutí R.
8. Fonseca, I. 1998. *Pohřbi mě vestoje: Cikáni a jejich pouť*. Praha: Sloart.
9. Fraser, A. 1998. *Cikáni*. Praha: Lidové noviny.
10. Gabal, I. 1999. Zahraniční inspirace k integraci Romů in *Romové v České republice (1945-1998)*, 11-23. Praha: Socioklub.
11. Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
12. Horváthová, J. 2002. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Lidové noviny.
13. Hübschmannová, M. 1993. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého.

14. Hübschmannová, M. 1991. Jazyková práva minorit. *Tvar* č. 27: 4. Dostupné z: <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=Tvar/2.1991/27/5.png> [3. 6. 2019]
15. Hübschmannová, M. 1999. Několik poznámek k hodnotám Romů in *Romové v České republice (1945-1998)*, 33-44. Praha: Socioklub.
16. Kalová, J., M. Závodská a kol. 2012. *Druhá směna: Jak využívat dějiny Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ*. 1.vyd. Praha: Romea
17. Liégeois, J. P. 1995. *Rómovia, Cigáni, kočovníci*. Bratislava: Charis
18. Mann, A. B. 2000. *Rómsky dejepis*. Bratislava: Kaligram, spol. s.r.o.
19. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2019. *Školský zákon k 15. 2. 2019: § 14 - § 36*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019> [22. 5. 2019]
20. Miovský, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
21. Navrátil, P. 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál.
22. Nová škola, o.p.s. *Rozhovory s romskými pedagogickými asistenty*. Praha: Nová škola o.p.s.
23. Průcha, J. 2011. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton.
24. Průcha, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
25. Říčan, P. 1998. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1.vyd. Praha: Portál.
26. Skutnabb – Kangas, T. 2000. *Menšina, jazyka a rasizmus*. Bratislava: Kaligram.
27. Šebková, H. 1995. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: Ment.
28. Šebková, H., E. Žlnayová 1998. *Nástin mluvnice slovenské romštiny (pro pedagogické účely)*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

29. Šebková, H., E. Žlnayová 1999. *Romaňi čhib. Učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna.
30. Šotolová, E. 2000. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.
31. Vláda České republiky 2017. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016*.
Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016_1.pdf [20. 4. 2019]
32. Vláda České republiky 2019. *Národnostní menšiny*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/> [3. 5. 2019]

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – ukázka romských říkanek

Příloha 2 – informovaný souhlas o výzkumu

Příloha 3 – dotazník

Duj čavorikane gila

IMAR SOM BARI

*Imar som bari, daje miri,
čuťav pal e kali piri,
e piri sar anava,
o mas andre thovava.*

*Tavava o chabenoro
perdal mro lačo dadoro,
avla khere bokhalo,
mi chal peske, mi čal'ol.*

GITARA

*Cin ča mange gitarica,
mri dajori lačori,
maj dikheha, sar bašavá,
gilavava gilori.*

*Šukares me bašavava,
o hangi sa čhivkerava.
Sar o Roma šunena,
savore jon khelena.*

(František Demeter in Šebková, Žlnayová 1999: 122)

Informovaný souhlas o výzkumu

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Pinkasová a jsem studentka Sociální antropologie na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice. Tématem mé bakalářské práce je *Užívání a znalost romského jazyka u romských žáků základních škol*. V rámci své bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, zda romští žáci ovládají romský jazyk, kde a jakým způsobem romský jazyk užívají.

Výzkum s Vašimi dětmi bych provedla formou polostrukturovaného rozhovoru, který bych nahrávala na diktafon a později ve své práci analyzovala. Po přepisu rozhovoru bude nahrávka smazána.

Účast je zcela *anonymní*, jména Vašich dětí budou pozměněna, získané informace jsou důvěrné a budou sloužit pouze pro účely bakalářské práce.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření.

Lucie Pinkasová

Souhlasím/Nesouhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu k bakalářské práci.

Podpis rodiče/zákonného zástupce dítěte:.....

Datum:.....

DOTAZNÍK

Milí respondenti,

jmenuji se Lucie Pinkasová a studuji na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice obor Sociální antropologie.

Sociální antropologie se věnuje výzkumu sociálních menšin, etnických skupin a komunit ve společnosti, přičemž studuje všechny jejich oblasti života (ekonomické, náboženské, kulturní...).

V současné době zpracovávám svou bakalářskou práci s názvem Užívání a znalost romského jazyka žáků základních škol v Pardubicích a okolí, jejímž cílem je zjistit, jak dalece romští žáci užívají romský jazyk, jaký k němu mají vztah, zda mají zájem se ho učit a dále používat a zda je tento jazyk v Pardubicích a okolí na ústupu, případně v jaké míře.

Získané údaje budou zveřejněny v rámci mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní, proto se, prosím, nikam nepodepisujte.

Jsem (vhodnou odpověď označte, prosím, křížkem):

dívka

chlapec

Můj věk:.....

Chodím do:.....třídy

Místo vyplnění: (město nebo obec).....

Datum vyplnění: (den, měsíc, rok).....

1. **Část dotazníku:** tato část dotazníku se zabývá užíváním romského jazyka, tvého přístupu k němu a úrovni znalosti

Znáš romský jazyk? (vhodnou odpověď označte prosím křížkem)

ano

ne



terno čhavo



phuro manuš

Užíváš romský jazyk?:

ano

ne

Pokud jsi zaškrtl/a ano, jak bys hodnotil/a svoji úroveň znalosti romského jazyka?

mluvím plynule romsky

umím několik slovíček nebo vět

umím jen určité věci, například písně

neumím romsky

Pokud alespoň trochu užíváš romský jazyk, baví tě?

ano

ne

Líbí se ti romský jazyk?

ano

ne

Chtěl/a by ses učit romský jazyk?

ano

ne

Jaký jazyk převažuje u vás doma?

romský

český

český i romský

jiný (prosím rozved'te):

Jakým jazykem mluvíš se svými kamarády?

česky

romsky

záleží, jestli v okolí svého bydliště nebo ve škole

jinak (prosím rozved'te):

Umíš nějaké romské písně a básně?

ano

jen pár

ne

2. **Část dotazníku:** v této části následují krátká cvičení, kterými zjistím, jak dalece umíš romský jazyk užívat a pomůžou mi tak ve srovnání. Pokud romský jazyk neužíváš, nemusíš ve vyplňování pokračovat.

Přelož slovíčka z češtiny do romštiny:

dům.....

voda

židle

auto

teta

jablko

Přelož slovní spojení z češtiny do romštiny:

Moje srdce pláče.

.....

Moje matka je hodná.

.....

Můj otec pracuje.

.....

Mám dvě uši.

.....

Přelož slovní spojení z romštiny do češtiny:

Dukhal man o šero.

.....

Miro phral man dikhel.

.....

O dadbešel.

.....

Sar sal?

.....

Sar tutvičines?

.....

Pokročilejší gramatika:

Napij se od něho čaje.

.....

Zeptej se jí. Ona je hladová.



.....
 Chceš ode mě koupit auto?

.....
 Moje matka pije teplejší čaj.

.....
Další slovíčka nebo věty, které znáš:

.....
.....
.....
.....
.....

Děkuji za vyplnění

Lucie Pinkasová