

Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu

Zuzanna Bedřichová – Kateřina Šormová

ABSTRACT:

The first part of this paper tries to contribute to the illustration of the formal language literacy presented by sample of text written by young Roma people. Those people attend special schools and their education program is limited comparing to the ordinary schools. The paper introduces new term — the stigmatize error/mistake. The second part of the presented paper illustrates main reasons of those mistakes (sociocultural, language, educational) and tries to suggest some solutions for school training. It can be orthography practicing, focus on phonetics, relations between speaking and writing, communication practices, vocabulary practicing, etc. The paper shows examples taken from databank ROMi, which was constructed as a sample of Czech language spoken/written by young Roma people.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

gramotnost, chyba, chybová analýza, jazykový handicap, pravopis, romští žáci, stigmatizující chyba, vyučování češtiny

Czech language teaching, error, error analysis, literacy, mistake, orthography, Roma pupils

1. ÚVOD

Jedním z nejzákladnějších přínosů výuky češtiny by mělo být takové osvojení psaného i mluveného jazyka,¹ které umožní absolventům základní školy efektivně používat češtinu v každodenním životě, tj. zajistí jim základní praktickou jazykovou gramotnost.²

V současné době se výzkumy zaměřují na gramotnost čtenářskou,³ tedy na schopnost porozumět psanému textu a reprodukovat jej, méně se ale do centra pozornosti dostává schopnost produkovat psaný text. Ještě méně se pozornost v tomto kontextu zaměřuje na problematiku jazykově znevýhodněných komunit.⁴ Sillimanová, Wil-

1 Následující studie vznikla s podporou vnitřního grantu FF UK v Praze č. 148/2012–13 Metodika vzdělávání romských žáků v českém jazyce.

2 Ke komunikačnímu přístupu ve výuce češtiny a komunikační výchově více viz Šebesta (2005), Čechová a Styblík (2005).

3 Viz např. Programme for International Student Assessment, Progress in International Reading Literacy Study, The International Adult Literacy Survey, The Second International Adult Literacy Survey ad.

4 Autorky tohoto článku se tématu věnují v rámci svých disertačních prací. Zuzanna Bedřichová se zaměřuje na chybovost romských žáků v psaném projevu, Kateřina Šormová píše práci zaměřenou na čtenářské kompetence romských žáků.

kinsonová a Brea-Spahnová (2006, s. 99; překlad KŠ) uvádějí, že ohromné rozdíly ve výsledcích se objevují mezi: „(1) studenty z minorit a studenty z majority, (2) žáky z chudých versus žáky z majetných rodin, (3) rodilými mluvčími angličtiny a těmi, jejichž rodným jazykem není angličtina, a (4) žáky ve speciálních školách a žáky navštěvujícími běžné typy škol.“

Otázkou je, co přesně ona základní jazyková gramotnost zahrnuje, případně jak by se měla vyučovat. Na následujících stránkách se pokusíme vymezit, jak by tato základní jazyková gramotnost mohla být chápána pro oblast aktivního tvoření písemného projevu. Na základě této definice se pak zaměříme na jazykovou analýzu školních textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických (ZŠP) a na zhodnocení, zda tyto texty svědčí o dostatečném osvojení této kompetence u jejich autorů. V poslední části příspěvku se pokusíme nastínit, jak by případné nedostatky v jejím osvojení mohly být kompenzovány.

2. ZÁKLADNÍ JAZYKOVÁ GRAMOTNOST

Základní jazykovou gramotnost můžeme definovat jako soubor schopností používat v daném prostředí a za daných okolností efektivně určitý jazyk. V tomto smyslu se termín shoduje s pojmem funkční gramotnost: „Funkční gramotnost chápeme jako rozvinuté komunikační dovednosti a jejich efektivní využívání při řešení životních situací.“⁵ Obsahuje jak složku pasivní, tj. rozumění, tak složku aktivní. Dle UNESCO⁶ je „funkčně gramotný takový člověk, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro jeho efektivní fungování vyžadována gramotnost“. V našem příspěvku se zaměříme především na aktivní základní jazykovou gramotnost v písemném projevu romských žáků 9. ročníku, tedy v období, kdy ukončují povinnou školní docházku a etapy rozvoje jejich funkční gramotnosti by již měly být završeny.⁷

2.1 VYBRANÁ SKUPINA JAZYKOVÝCH UŽIVATELŮ – ROMŠTÍ ŽÁCI 9. ROČNÍKU ZŠP

Písemné školní projevy romských žáků 9. ročníku ZŠP jsme zvolily především proto, že vzdělávání romských žáků v ZŠP je v posledních letech⁸ velmi diskutované a kon-

5 Původní termín W. A. Gray (1956), zde Palenčárová a Šebesta (2006, s. 29).

6 UNESCO, Institute for Statistics, 2010. Složky funkční gramotnosti jsou: textová gramotnost, dokumentární gramotnost a numerická gramotnost.

7 Etapy rozvoje funkční gramotnosti jsou: 1. etapa spontánní gramotnosti — ještě před zahájením školní docházky dítě zaznamenává vlastní písemné projevy, potom je „čte“; 2. elementární gramotnost — po nastoupení povinné školní docházky, elementární čtení a psaní; 3. základní (bázová) gramotnost; 4. rozvinutá základní gramotnost — zvýšené nároky na úroveň myšlenkových činností, žáci si osvojují dovednosti a strategie práce s textem (UNESCO, Institute for Statistics, 2010).

8 Především od rozsudku „D. H. a ostatní proti České republice“ z roku 2007. Žaloba byla podána r. 1999, rozsudek vynesen v r. 2007. Velký senát Evropského soudu pro lidská práva

troverzní téma. Písemným projevům těchto žáků se pak takto specificky dosud (kromě autorek tohoto textu) nikdo nevěnoval (viz Bedřichová — Šormová, 2012a). Jedním z důvodů, proč byla vznesena obžaloba D. H. proti České republice,⁹ byl právě fakt, že absolvování ZŠP přineslo jejich žákům velký handicap pro další vzdělávací dráhu.

Naše analýza se zabývá otázkou, nakolik jsou romští absolventi ZŠP připraveni nejen na další vzdělávání, ale vůbec na využití absolvované jazykové přípravy v praktickém životě.

2.2 ZDROJ JAZYKOVÉHO MATERIÁLU

Jako zdroj analyzovaného materiálu jsme použily jazykovou databanku ROMi (viz Bedřichová — Šormová, 2012b). Databanka¹⁰ shromažďuje jazykové projevy — mluvené i psané — českých romských dětí a mládeže ve věku 6–28 let. Její součástí jsou také psané jazykové projevy českých neromských dětí, které slouží jako srovnávací vzorek. Jazykový materiál byl sbírán v letech 2009–2012, do sběru se zapojila řada základních škol všech typů (běžné základní školy, základní školy speciální a praktické), ale také řada individuálních spolupracovníků z neziskových organizací romských i neromských, romští pedagogičtí asistenti i individuální výzkumníci. Jako zajímavý zdroj nejen jazykových dat se osvědčila spolupráce s nejmenovaným volnočasovým romským sdružením, jehož členové nahráli několik stovek nahrávek přímo ve své komunitě. Nasbíraný materiál je unikátní nejen co do svého rozsahu (databanka obsahuje více než 450 tisíc slov v písemném projevu a více než milion slov v projevu mluveném), ale také množstvím informací sociologického a etnografického charakteru (např. znalost romštiny a její užívání, projevy diskriminace, popis prostředí, v němž respondenti žijí a s nímž jsou konfrontováni, chování pedagogů ve škole, způsob slavení různých svátků, způsob trávení volného času, životní podmínky v sociálně vyloučených lokalitách). Analyzované materiály přinášejí základní informace o respondentech (věk, pohlaví, třída), informace o znalosti romštiny a okolnostech jejího užívání v okolí respondenta, o typu školy ze sociologického hlediska a podle zřizovatele, o velikosti obce, o nářečním území, kde respondent žije, o sdružení, pokud sběr materiálu probíhal v rámci jeho působení, o tom, zda jde o sociálně vyloučenou lokalitu, a také upřesňující informace o vzniku jazykového materiálu (zadané téma, časový limit apod.).

konstatoval nepřímou diskriminaci romských dětí jejich zařazováním do zvláštních škol. Více viz v textu *Jak ztratit další generaci* (2012).

9 Ve známé kauze bylo vzneseno obvinění proti České republice za diskriminační přístup, kvůli kterému bylo 18 ostravských romských dětí neoprávněně vzděláváno v ZŠP. Inicialy D. H. patří jedné z poškozených. Více v textu *Jak ztratit další generaci* (2012).

10 Databanka a korpus romských mluvěčích ROMi vznikly v rámci projektu Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk, reg. č. CZ.1.07/2.2.00/07.0259, koncepčně se řadí do komplexu akvizičních korpusů AKCES/CLAC budovaných při ÚČJTK FF UK v Praze.

2.3 ZÁKLADNÍ AKTIVNÍ JAZYKOVÁ GRAMOTNOST V PÍSEMNÉM PROJEVU

Definovat, co přesně by měla zahrnovat základní aktivní jazyková gramotnost v písemném projevu, je značně komplexní otázka. Přestože se požadavky na podobu písemného projevu mění podle typu komunikační situace, a tudíž požadované normy, je naším cílem popsat takový soubor znalostí, který je vyžadován téměř v každé situaci formálního a poloformálního písemného kontaktu (vyjma např. uměleckého textu či sms). Budeme se tedy zaměřovat na aktivní využití psaného projevu pro formální a poloformální komunikaci, tedy nejen na komunikaci na úrovni školních či úředních textů, ale také např. na veřejné internetové diskuse. V posledních letech klesá potřeba vyjadřovat se písemně v rukopisné podobě a naopak se rozšiřuje potřeba využití psaného projevu i do sfér, kde bylo ještě v nedávných letech možné fungovat pouze orálně (zejména přátelské a rodinné vazby vlivem rozvoje různých sociálních sítí podporují potřebu písemné komunikace).

K návrhu na sestavení zásad, co by měla obsahovat základní aktivní jazyková gramotnost v písemném projevu, nás vedla v prvním kroku analýza, jakých chyb by se neměl uživatel češtiny v písemném projevu dopustit, chce-li v písemné komunikaci obstát. Součástí této aktivní jazykové gramotnosti je právě mimo jiné požadavek na absenci určitého typu či množství chyb.

2.4 CHYBA JAKO KOMUNIKAČNÍ HANDICAP

Pojmem chyba zde rozumíme nezáměrnou odchylku od jazykové normy požadované ve školním prostředí, tj. normy definované Pravidly českého pravopisu z roku 1993 a přizpůsobené školní praxi.¹¹ Fakt, že v české jazykové kultuře existuje velký důraz na bezchybnost písemného projevu, si můžeme uvědomit téměř na každém kroku, zejména pokud se pohybujeme v internetovém prostoru. Jak poukazuje řada autorů,¹² neznalost českého pravopisu bývá považována za nedostatek kompetence vyjadřovat se na jakékoli téma a bývá v tomto smyslu zneužívána jako protiargument v diskusích na jakékoli téma (viz Homoláč, 2009). Homoláč (ibid., s. 45) však zajímavě poukazuje na skutečnost, že v případě romských uživatelů češtiny bývá chybovost v psaném projevu vnímána přímo jako konstitutivní rys této minority:

V souvislosti s případy, kdy poukaz na neznalost pravopisu funguje jako vylučovací praktika, jsem upozornil na to, že pravopisnými (a gramatickými) chybami se argumentuje v diskusích na jakékoli téma. V diskusích o Romech (ale jistě nejen

11 Tématu chyby se v českém odborném prostředí věnovali především Korčáková (2005), Skalková (2007) a Kulič (1971); chybě z pohledu výuky češtiny jako cizího jazyka se pak věnuje Hrdlička (2012).

12 Např. Karel Hausenblas poukazuje na zajímavý poznatek z psychologie, totiž že u člověka vyvolávají negativní jevy zpravidla větší pozornost než jevy pozitivní: „Veřejnost, běžní uživatelé jazyka mívají vyhraněnější představy o jazykových chybách než o jazykové správnosti, existují také jednoznačnější názory na to, co je chyba, než na to, co je správné“ (Hausenblas et al., cit. podle Hrdlička, 2012, s. 90; viz též Mžourková, 2006).

tam) však nejde jen o individuální polemiky, ale o konstruování kategorií. Nositelé kategorií Romové a rasisti [...] jsou obvykle prezentováni jako ti, kdo neumějí pravopis / neumějí česky / nejsou vzdělaní. [...] Tato strategie je samozřejmě běžně užívána v diskusích o čemkoli a ještě běžnější je poukazování na oponentovu neznalost pravopisu a gramatiky. Nikoho však nenapadne přisuzovat neznalost pravopisu jako kategoriálně vázaný predikát např. odpůrcům či příznivcům ja-derných elektráren.

Stigmatizaci romského autora příspěvků skrze vysokou chybovost textu výstižně dokumentují následující ukázky z internetové diskuse na <www.adopce.com>. ¹³ Téma se týká čekací doby na romskou holčičku do adopce. Jedna z diskutujících („jolana“) sama sebe definuje jako Romku a její projev je výrazně chybový. Ostatní diskutující tuto chybovost vnímají převážně negativně, přičemž si všímají především systémovosti jejích chyb, srov. např.:

[V]šimla jsem si, že děláte stále stejné chyby ve vašich zprávách. Tak tedy kdy se vůbec nikdy nepíše píšeme KDY bich se píše bych. Bude se vám to hodit, až dostanete vaše vytoužené mimčo a začne chodit do školy; mám pro Vás vlastně jednu radu jak zde čtu vaše příspěvky tak jsem zjistila, že kde si myslíte že je G tak pište K a kde píšete měkké I tak je většinou Y.

Chybování v písemném projevu je považováno nejen za výraz neznalosti pravidel pravopisu, ale jako signál snížených kompetencí v jiných oblastech:

Ruku na srdce, opravdu si myslíte, že Jolana zaostává pouze v ČJ a zbytek jí jde bezvadně? Aby se nestalo, že ono to romské děvčátko, které bude jistě s láskou vychovávat, spadne do problematické skupiny jen proto, že přístup k vědomostem mu sice nebyl odepřen, ale ani podporován. Pokud má někdo problém se vpodstatě i podepsat bez chyb, neviděla bych to přínosem pro dítě. Opravdu Jolano, najděte doučování a začněte na sobě pracovat, aby se za vás vaše budoucí holčička jednou nestyděla, až jí budete psát omluvenku do školy, kontrolovat úkoly nebo vyplňovat jakési dotazníky.

Reflexe systémové chybovosti vrcholí v okamžiku, kdy uživatel s nickem „veronika“ záměrně užívá stejné chyby jako autor „jolana“: „ja taki pišu schibama člověk není dokonalej jolanko hlavně že maš srce napravim mistě moc ti topřeju at maš brzi doma holčičku.“

Základní aktivní jazyková gramotnost v písemném projevu však podle nás znamená bezchybnost písemného projevu. Podstatné pro hodnocení úrovně psaného textu (a tím, jak vidno z předchozí ukázky, často i dalších než čistě jazykových kompetencí) je přítomnost či nepřítomnost určitého typu chyby, případně jejich koncentrace. To nás vedlo k zamyšlení nad hierarchií chyb z hlediska toho, jak přispívají

¹³ Viz internetovou stránku <<http://www.adopce.com/diskuze/tema.php?tema=752&strana=22>> (Cit. 8. 1. 2013).

či mohou přispívat k vnímání stupně osvojení pravopisu autora. Nejzávažnější typy chyb, které mohou vést až ke stigmatizaci autora textu, označujeme jako chyby stigmatizující.

2.5 STIGMATIZUJÍCÍ CHYBY V PÍSEMNÉM PROJEVU VE FORMÁLNÍ A POLOFORMÁLNÍ SITUACI¹⁴

Pro stanovení tohoto, zatím jen co do výčtu položek otevřeného náčrtu základních stigmatizujících¹⁵ chyb,¹⁶ jsme využily především vlastní zkušenost s reakcemi v internetových diskusích, s reakcemi na chybovost textů romských žáků ZŠP, jež jsme zažily v rámci řady přednášek na toto téma v akademickém i neakademickém prostředí, a další pozorování. Jsme si vědomy, že hodnocení, nakolik může daná chyba vést ke stigmatizaci autora, je nejen závislé na řadě okolností, ale je také v závislosti na těchto okolnostech do značné míry subjektivní. Problematice stigmatizujícího potenciálu jazykové chyby by měla být věnována hlubší analýza, než kterou momentálně může přinést naše studie. Zásadním problémem však zůstává, jakým způsobem míru stigmatizujícího dopadu měřit. Například v případě internetové diskuse lze často sledovat reakce diskutujících na určitou chybu — avšak vnímání přijatelnosti této chyby záleží i na typu internetové stránky, na níž se diskuse odehrává. A již vůbec to neznamená, že lze tyto poznatky vztáhnout na školní text. V případě školních prací pak podobné, doložitelné reakce zpravidla chybí. Určitou metodou by mohlo být sestavení dotazníku, jež by sledoval reakce a hodnocení chyb ve školních pracích, přesto ani takové údaje nemohou mít příliš vysokou vypovídací hodnotu, jelikož hodnocení stigmatizujícího dopadu je vždy subjektivní a často vyžaduje upřesnění, proč daný recipient chybu vnímá jako stigmatizující.

Následující nástin možných stigmatizujících chyb vychází, jak již bylo řečeno, z řady různých pozorování, má však být považován především za určité vodítko, upozornění na možný aspekt chybovosti — stigmatizaci autora.

14 Jak již bylo uvedeno na několika místech tohoto textu, jsme si vědomy, že je velmi obtížné až nemožné určit přesnou podobu požadované jazykové normy pro různé typy formálních a poloformálních diskurzů. Např. různé typy internetových diskusních fór se od sebe značně liší územ písemného projevu. Patrný rozdíl je např. už jen v tom, zda si na některých diskusních serverech účastníci diskuse vykájí (např. na <www.modnipeklo.cz>), nebo tykájí (typické pro servery zaměřené na rodinu a děti, např. <www.rodina.cz>, <www.emimino.cz> ad.). Jsme si také vědomy, že uváděný výčet nejvíce stigmatizujících chyb je pouze určitým nástinem a jistě by mohl být doplněn řadou dalších položek.

15 Na tomto místě by bylo možné uvažovat také o typologii chyb dle Cordera a později Norrishe; tyto chyby nemusejí být soustavné (error), ale kolísavé, tzn. způsobené nedůsledným učním (např. chybování pouze v některých vyjmenovaných slovech), označované jako mistake. Část chyb, které označujeme jako stigmatizující, může odpovídat také Norrisshovu pojmu lapse, tzn. chybě, způsobené nepozorností, únavou, ovlivněné např. i neformálností prostředí (např. internetová diskuse). Více viz Norrish (1987).

16 Pojmem chyba zde rozumíme nezáměrnou odchylku od jazykové normy požadované ve školním prostředí a definované Pravidly českého pravopisu z roku 1993.

Jedná se zejména o tyto chyby:

- psaní slov, případně větších větných celků dohromady;
- psaní slova segmentovaně (tj. rozděleně na dva či více úseků);
- systematicky uváděné malé počáteční písmeno na začátku věty;
- psaní dle výslovnosti (*sem* místo *jsem*, *g* místo *k* zejména v případech jako *gdyš*, *gdy* apod., *von*, *eště*, *spat* místo *spadl*), netýká se tolik předpon *s-/z-* (*skoumat/ zkoumat*), ve kterých chybí řada osob;
- chyby v psaní některých vyjmenovaných slov a slov s nimi příbuzných, zejména: *mi* (ve významu 1. os. pl.); *bít* (ve významu *být*); *bit* (ve významu *byt*), *bidlení*, *vi*, *bich*, *bisme*, *bich*, *biste*, předpona *vi-* (místo *vy-*) atd.;
- systematicky chybějící interpunkce na konci věty;
- chybějící čárka před některými větnými spojkami jako *který*, *protože*, *že*, *když*; netýká se případů čárky před spojkou *a*, s jejímž psaním váhá řada osob;
- špatně označená kvantita *tam*, kde by neměla být (na rozdíl od chybějící diakritiky označující kvantitu, která bývá vnímána jako opomenutí, případně je běžné, že např. v e-mailové komunikaci chybí úplně): *utikál*;
- případné chyby v psaní přejatých slov (záleží však na kontextu, typu chyby a slova): *jinjekce*;
- ve formálních textech (nemusí se však týkat internetových diskusí) používání nespisovných koncovek a výrazů;
- ve formálních textech (nemusí se však týkat internetových diskusí) výskyt diskurzivních struktur a výrazů typických pro mluvený projev, např. častý výskyt diskurzivních markerů mluveného projevu (viz Schiffrin, 1987) apod.;
- ve formální komunikaci a v textu psaném na počítači (např. úřední žádost, e-mail) systematické vynechávání mezery za interpunkčním znaménkem (neplatí však pro sms a některé internetové diskuse);
- případná pochybení v oslovení (zkomolené uvedení jména oslovaného včetně nicku, chybné uvedení titulu), pozdravu,¹⁷ nepozdravení.

Základní aktivní jazyková gramotnost pro písemný projev pak v našem pojetí znamená takový stupeň ovládnutí psaného jazyka, který není vnímán jeho recipienty jako výrazně handicapující či stigmatizující, tj. v němž mj. nedochází k závažným, zejména pravopisným chybám, vnímaným jako stigmatizující.

2.6 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Výše uvedený nástin poukazuje na problémy, jimiž by se podle nás mělo základní školství v oblasti českého jazyka primárně zabývat. A to pokud možno i školství zaměřené na výuku žáků s lehkým mentálním postižením, tj. žáků ZŠP.¹⁸

¹⁷ Je zajímavé, že dosud neexistuje jednoznačný úzus pro oslovení a pozdrav v oficiální e-mailové korespondenci.

¹⁸ Ponechme nyní stranou, že ne všechny děti navštěvující ZŠP diagnózu lehkého mentálního postižení mají.

Podívejme se nyní, jak obsah Rámcového vzdělávacího programu¹⁹ pro tento typ škol odpovídá našim předpokladům:

RVP, vzdělávací oblast český jazyk a literatura., 2. stupeň, komunikační a slohová výchova.

Očekávané výstupy:

Žák by měl:

- komunikovat v běžných situacích, rozlišovat spisovný a nespisovný jazyk;
- ovládat koncepci a úpravu běžných písemností (dopis, adresa, poštovní poukázka);
- sestavit vlastní životopis a napsat žádost podle předlohy;
- číst plynule s porozuměním;
- orientovat se v Pravidlech českého pravopisu;
- umět reprodukovat text;
- popsat děje, jevy, osoby, pracovní postupy;
- vyprávět podle předem připravené osnovy a písemně zpracovat zadané téma.

Učivo:

- čtení: prohlubování čtenářských dovedností, tiché čtení s porozuměním; beletrie, odborné texty (slovníky, encyklopedie, jazykové příručky), noviny, časopisy;
- mluvený projev: zásady dorozumívání, zásady kultivovaného projevu, komunikační žánry (projev, diskuse), osobní komunikace, otázky a odpovědi;
- písemný projev: osobní komunikace, dotazník, žádost, životopis, charakteristika, korespondence, písemná komunikace s úřady (i využití PC).

RVP, vzdělávací oblast český jazyk a literatura., 2. stupeň, jazyková výchova.

Očekávané výstupy:

Žák by měl:

- zvládat pravopis slov s předponami a předložkami;
- znát vyjmenovaná slova a ovládat jejich pravopis;
- skloňovat podstatná jména a přídavná jména;
- znát osobní zájmena a časovat slovesa;
- poznat a určit slovní druhy;
- znát pravopis při shodě přísudku s podmětem;
- rozeznat větu jednoduchou od souvětí;
- zvládat pravopis příčestí minulého při shodě přísudku s podmětem;
- rozlišovat spisovný a nespisovný jazyk.

¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání — příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (VUP, 2005). Viz internetovou stránku <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

Učivo:

- nauka o slově: tvoření slov, slovní základ, předpony, přípony, pravopis bje/bě, vje/vě, mně/mě, pravopis po obojetných souhláskách;
- tvarosloví: vyjmenovaná slova a slova příbuzná, slovní druhy, pádové otázky, vzory podstatných jmen, skloňování podstatných jmen, časování sloves, osobní zájmena, přídavná jména – druhy, vzory, skloňování, shoda s podstatným jménem; číslovky základní a řadové;
- skladba: základní větné členy, shoda přísudku s podmětem, pravopis koncovek přičestí minulého, věta jednoduchá a souvětí.

Také učebnice českého jazyka pro ZŠP odpovídají tomuto programu, tj. i žáci ZŠP by podle nich měli ovládat základní aktivní jazykovou gramotnost pro písemný projev.²⁰ Otázkou však je, nakolik se tyto požadavky daří implementovat do praxe. Následující kapitola přinese výsledky analýzy školních prací romských žáků 9. ročníku ZŠP.

3. JAZYKOVÁ ANALÝZA ŠKOLNÍCH PRACÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU ZŠP²¹

Následující řádky vycházejí z jazykové analýzy 130 textů²² romských žáků navštěvujících ZŠP. Materiál byl nasbírán na třech z nich.²³ Při jazykové analýze jsme se zaměřovaly na splnění kritérií pro základní aktivní jazykovou gramotnost, jak byly stanoveny v kapitole 2. V rámci této kapitoly se také pokusíme nastínit možné příčiny chybovosti v těchto textech.

3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA TEXTŮ

Texty žáků 9. ročníku jsme si vybraly především z toho důvodu, že 9. ročník je posledním ročníkem základní školy (a pro řadu žáků ZŠP i posledním absolvovaným ročníkem školní docházky vůbec) a úroveň praktického osvojení písemné podoby jazyka tak odpovídá tomu, čímž žák odchází vybaven pro svůj další praktický život. Analýza školních slohových prací nabízí již ze své podstaty omezené možnosti analýzy a vypovídá pouze o určité schopnosti, tj. schopnosti napsat školní text. Tato analýza nemůže beze zbytku zmapovat všechny jazykové kompetence ať už aktivní, natož pasivní znalosti jazyka. Přesto se domníváme, že může přinést určité poznatky o tom, jak romští žáci s psanou češtinou v běžné formální komunikaci²⁴ pracují.

²⁰ Dodejme, že v současnosti jsou na trhu přímo pro ZŠP určené učebnice češtiny pouze od nakladatelství Septima.

²¹ Autorkou této kapitoly je Zuzanna Bedřichová, předkládaná analýza je součástí její připravované disertační práce.

²² Texty pocházejí z databanky ROMi.

²³ S ohledem na zachování anonymity respondentů a škol záměrně neuvádíme konkrétní místa, na kterých sběr proběhl. Jednalo se o jednu pražskou a dvě mimopražské školy.

²⁴ Běžnou formální komunikací máme na mysli písemné použití jazyka za účelem komunikace např. na úřadě, při hledání zaměstnání, při dotazech v internetových poradnách,

3.2 NORMA PRO PSANÝ TEXT

Cílem naší analýzy bude zkoumat praktické vybavení romských absolventů ZŠP pro následující život v běžné formální komunikaci, nikoli se zaměřovat na to, zda a do jaké míry splňují tito žáci požadavky na znalosti obsahu předmětu český jazyk pro 9., resp. 8. ročník ZŠP. Důvodem je nejen snaha o co největší praktický přínos této analýzy, ale také fakt, že je velmi těžké posuzovat, jaká jazyková norma byla po žácích požadována. Nemožnost stanovit ex post požadovanou normu je dána především povahou výuky na ZŠP, kdy je norma stanovena a dodržována značně volněji než na ZŠ běžného typu. Součástí předmětu český jazyk pak není pouze osvojení pravopisných pravidel, ale i určité penzum teoretických znalostí (např. základní slovní druhy).²⁵ Protože cílem naší studie je zmapování stupně osvojení základní aktivní jazykové gramotnosti pro písemný projev, jinými slovy reálné vybavenosti romských žáků 9. třídy v oblasti psané češtiny, nebudeme se zde zabývat otázkou, do jaké míry byli žáci s požadovanou normou skutečně seznámeni.

Zaměříme se na analýzu těch jevů, které mají vliv na praktické využití psaného jazyka. Jsou to především tyto oblasti:

- chybovost písemného projevu;
- rysy mluvenosti/psanosti písemného projevu;
- diskurzní výstavba a způsob sdělení informací;
- slovní zásoba (okrajově, jen ve vztahu ke spisovné normě).

Předem je třeba upřesnit, že se od sebe jednotlivé texty pochopitelně značně liší, přesto se pokusíme o určitou zastřešující syntézu. Texty byly zpracovány v rámci výuky předmětu český jazyk a téma zadával učitel, případně žáci dostali na výběr z více témat. Texty a jejich ukázky uvádíme vždy v původní podobě.

3.3 CHYBOVOST V PÍSEMNÉM PROJEVU

3.3.1 HRANICE SLOVNÍCH A SYNTAKTICKÝCH CELKŮ

Ve značném množství textů se objevuje nejistota autorů ohledně hranic slov a syntaktických celků. Častým jevem je psaní slov či celých větných celků dohromady, anebo naopak dělení slova na dva či více segmentů: *žebisme, ktomu, všchnoskončilo*.

3.3.2 PÍSMENO I/Y PO OBOJETNÝCH SOUHLÁSKÁCH

Chyby v psaní vyjmenovaných slov: *zvik; předpony vy-: višel, viučit, vinalézt, vinalézaví*. Chyby v psaní *i/y* po obojetné souhlásce u ostatních slov: *velmy, líbylo*.

v nichž odpovídá odborník a jež se liší např. od psané komunikace neformální, jakou je psaní sms zpráv, komunikace na facebooku apod.

²⁵ V tomto bodě vycházíme z analýzy učebnic českého jazyka pro ZŠP, zejména učebnic řady nakl. Septima. Analýza byla provedena v rámci výzkumného grantu FF UK v Praze č. 148/2012–13.

3.3.3

Písmeno *i/y* po měkkých/tvrdých souhláskách: *kuchině*. Mnohem častější je výskyt *i* po tvrdé souhlásce než výskyt *y* po měkké souhlásce.

3.3.4 INTERPUNKCE

Častým jevem je chybějící interpunkce, a to především interpunkce oddělující na sobě syntakticky závislé věty: *informace o tom co se děje ve světě; Byla jednou jednáa rodina která měla ráda koně; Knihy slouží ktomu abychom se naučili číst. A měli bychom umět číst abysme nebyli uplně tupí. A hlavně když pudem do práce a budeme chtít udělat smlouvu tak abysme si to přecetli. Aby tam nebylo uplně ně|mě jínýho než by tam mělo bejt.* S tímto typem chyby se setkáváme téměř ve všech textech. Zejména chybějící čárka před větnou spojkou *že, který, protože*, případně chybějící čárka oddělující bezspojkové spojení vět (*svadba byla krásná všichni byli spokojeni*) patří mezi výrazně diskvalifikující chyby, zejména pokud v textech chybí systematicky (viz ukázkou textu (5)).

3.3.5 DIAKRITIKA

Častou chybou, se kterou se v textech setkáváme, je chybějící diakritika, resp. čárka označující kvantitu. Příčinou této chybovosti může být jak „nepozornost“, tak výslovností specifika romského etnolektu češtiny, a to kratší výslovnost některých jinak dlouhých samohlásek. Je samozřejmě nemožné pouze na základě textu určit, o jaký typ příčiny se zde jedná, ale je pravděpodobné, že např. v textech (1) a (2) se může jednat právě o vliv výslovnosti (např. u slov *mama, tata, kuň*):

Ukázka textu (1):

Fungující/fungujixí rodina

Ma mít spravně mamu, tatu a děti a taky nějaký příbuzní ale to/ta nemusí žít snima. Mama ona/ma roli např: uklízení v domacnosti, vařit a pod a otec ma za rbo{nejspíš nečitelně napsané ukol}<co> chodit do prace, děti mají taky svou roli/uoli např: učít se a pomahat mamě a taky jíst jako rodina odpoledna a večau/večer a jít v čas spat.

Zajímavé je, že se setkáváme s chybějící diakritikou označující kvantitu, ale daleko méně se setkáváme se situací, kdy by byla označena jako dlouhá jinak krátká samohláska (což bývá častou chybou v textech cizinců). Přesto i zde můžeme nalézt příklady takové chyby (*vlásky*).

Častou chybou je také chybějící háček či naopak háček tam, kde být nemá (*hnědo-cerné, počítac, do štěny*). Domníváme se však, že se jedná spíše o chybu z nepozornosti, nikoliv o vliv výslovnosti.

3.3.6 MALÉ/VELKÉ POČÁTEČNÍ PÍSMENO

Častým jevem je chybování v psaní malých a velkých počátečních písmen, především záměna velkého počátečního písmene za malé (nejen na začátku věty), ale i naopak (*V číně*).

3.4 RYSY MLUVENOSTI/PSANOSTI PÍSEMNÉHO PROJEVU

Z výše uvedeného vyplývá, že texty romských žáků mají velmi blízko k mluvenému projevu. Svědčí o tom nejen psaní dle výslovnosti, ale také slovní zásoba (např. časté diskurzní markery, nespisovné tvary slov či obecněčeská slovní zásoba (*dělali srandy, brácha*), ale také výstavba diskurzu.

Jako příklad můžeme uvést text (2). Celý text je strukturován jako jedno dlouhé souvětí a návaznost jednotlivých sdělení či vět je realizována pomocí konektorů typických pro mluvený projev (*no nebo že třeba, no pak, no tak, no a*), některé informace se opakují vícekrát po sobě (*žebisme hráli na tom počítači no pak jak sme hráli na XXX počítači tak se zeptala teta jestli bysme nešli si XXX koupit hru no tak jsme šli si koupit hru tak sme si koupili hru*). Slovní zásoba zahrnuje obecněčeské tvary a nespisovné výrazy (*bisme, todle, srandu*) a slova psaná podle výslovnosti (*sme, deme*).

Ukázka textu (2):

Moje nejoblíbenější místo je na Michlích u bratrance protože děláme srandu a tak podobně no nebo že třeba deme někdy XXX ven nebo na počítač žebisme hráli na tom počítači no pak jak sme hráli na XXX počítači tak se zeptala teta jestli bysme nešli si XXX koupit hru no tak jsme šli si koupit hru tak sme si koupili hru no a šli sme k bratraci no tak XXX jsme si šli zahrát ale pak sme šli domu no ta todle je moje oblíbené místo a proč.

Zároveň ale text vykazuje i jasné znaky snahy o formální styl signalizující psanost textu. Jedná se především o některé spisovné tvary slov (*oblíbené místo*) nebo o kolísání mezi uplatněním a neuplatněním spisovné normy (*bysme* i *bisme*), ale také o snahu text strukturovat: text obsahuje jasný úvod, rozvinutí úvodní teze (*moje nejoblíbenější místo*) a závěr (*no ta todle je moje oblíbené místo a proč*). Text začíná velkým počátečním písmenem, a přestože v průběhu textu chybí naprosto interpunkční znaménka, text uzavírá tečka.

Podobné kolísání mezi spisovností a nespisovností, mezi prvky typickými pro psaný text a mluvený projev je pro romské žáky ZŠP typické. V textu (3) jsou to např. tyto pasáže: *Je přísný ale spravedlivej [...] Má šedivé skoro žádné vlasy bývají sestřihané, jemný nos a hnědocerné oči. Vždy je zarostlej. Rty jsou úzké [...] nebo Nechty má vždy úpravené. pohyby jsou klidné. Při hovoru výrazně artikuluje, je mu vždy dobře rozumět. Hlas má normální klidnej ale jinak hrubej. V této větě je vidět také kontrast mezi nespisovnou formou adjektiv *klidnej ale jinak hrubej* a zároveň náročnou slovní zásobou (*artikuluje*) a snahou o knižnost či „spisovnost“ pomocí slovní zásoby (*vždy*).*

Ukázka textu (3):

Popis osoby

Můj XXX kamarád pan učitel bydlí v Trnavě, v části, které se říká Velká. je mu asi 51–52 let a na naší škole pracuje dlouho. Je vyšší a štihlyi postava. Tvar XXX jeho hlavy je hranatý. Má šedivé skoro žádné vlasy bývají sestřihané, jemný nos a hnědocerné oči. Vždy je zarostlej. Rty jsou úzké,

Ruce jsou Nechty má vždy úpravené. pohyby jsou klidné. Při hovoru výrazně artikuluje, je mu vždy dobře rozumět. Hlas má normální klidnej ale jinak hrubej. Můj pan učitel je pracovní typ. Nosí stále kalhoty. občas nosí košili nosí vesta,. Ve škole nosí na nohou společenské XXX boty nebo tenisky. je milý, sympatický a rád pomůže pomůže druhým, Je přísný ale spravedlivěj. Rádavše ochotně vysvětlí — velice rád pracuje v dílně ze dřevem, a ze železem, rád kouka na Tv. A ve volném čase jde na pivo a na cigaro. Můj pan učitel je pracovní typ. Rád všem ochotně vysvětlí — velice rád pracuje s počítačem, a v dřevodílně, kovodílna.

3.5 DISKURZNÍ VÝSTAVBA

Charakteristickým rysem zkoumaných textů je velká blízkost k mluvenému projevu, a to jak z hlediska slovní zásoby, tak výstavby textu. Zároveň je v textech patrná snaha o uplatnění prvků psaného projevu, především na úrovni slovní zásoby typické pro psaný text (*brzy nad ránem, velmi*). Přesto se řada textů projevuje více jako zápis mluveného textu než projev strukturovaný přímo jako psaný text. Jedná se především o psaní bez grafického členění na kratší větné úseky (věty v promluvě přítomné jsou, ale text je graficky strukturován jako jedno dlouhé souvětí). Součástí tohoto projevu je také slovní zásoba typická pro mluvený projev, především diskurzivní markery (*nojo*), a častý výskyt deiktických slov, které slouží jako koreferenční prostředky (*ten*).

Ukázka textu (4):

Příběh o koni

Byla jednou jednáa rodina která měla ráda koně tak moc že si ho pořídili nojo ale tokovej kuň potřebuje stáj protože jetoi moc velké zvíře potřebuje výběh no a ten otec šel a postavil stáj i výběžek a ten sin|syn chtěl aby šel ten kuň na dostihy ale ten otec si myslel že to ten kuň nezvládne no a ten kluk si toho koně vzal a jezdil smim|snim tak dlouho pokavat se to XXX nenaučil pok když ho zahlídl jeho otec tak ho tan šly zapsot|zapsat a kuň to samozřejmě to vyhrál všechnoskončilo dobře a šťastně.

Ukázka textu (5):

Vymysli si sám svoji pohádku:

Bylo nebylo jedno knížectví. To knížectví bylo velmy chudé a tak se jednoho dne kníže Jindrich provdat své tři dcery. Jedna byla krásná, druhá byla V velmy chytrá a ta třetí byla nejmladší a měla obje tyto vlastnosti! Ty cery se jmenovali Slavina, Marie a ta nejmladší Adélka. Přijeli brzy nad ránem nápadnici. ni nikdo je tak r brzy nečekal! A tak je niekd nepřivítal. Princové si povídaly že tohleto snad nikdy nezažili. Ale kuchtík krtery mysel vstávat brzy tak je zpatřil a okamžitě běžel za komořím. Když doběhl samou nervozitou ze sebe nemohl dostat že prino princové přijely! Když vzbudil komořího tak

ho komoří seřval že ho budí tak brzy ráno kuchtík mu t{e|a}dy všechno řekl. komoří vyskočil a lamentooval! Ale svadba byla krásná všichni byli spokojeni a žili šťastně až do smrti.

Texty se zároveň vyznačují důrazem na sdělení rématu, někdy však může chybět téma, viz text (6). I to je typické pro mluvený projev.

Ukázka textu (6):

Čína — říše mocného draka

Čína je nejlidnatější stát. Hodně památek unesco. Když chcete jet XXX XXX těžko dostanete {ven a|vena} nebo dovnitř. V číně jsou více chlapů než žen. Když ženská otěhotní a zjistí že čeká holčičku tak chodí n na potrat. Chlapců si více váží. Chlapy se učí bojové umění nebo-li kun-fu. Bruce lee. Jsou velice slušní. Číňané jedí skoro co se dá jíst např: želva, krokodíl, kobylky, šváby psy. Mají moc pěknou a zachovalou přírodu a leží tam nejvyšší hora Mont {Everest|Everes t}. A žijí tam také zvířata pandy ji třináct hodin v kuse protože to není tak sit{ý|i}. Je tam Velká čínská zeť. měří 6 kilometrů. Jezdí tam hodně turistů. Slaví také svátek Den draka. Ti lidé mají volno jen když se připravují na ten svátek jinak jsou celý rok v práci. Čína je velice pěkná mě by se tam líbilo ale nejedla bych tam. Jsou tam moc hezké památky. Nejvíce se my na tom líbila příroda a pandy. Číňané jsou velice vinalézaví dokáží vinalézt {cokoli|co koli}. m {Mě by|Měby} se tam velice líbilo.

4. MOŽNÉ PŘÍČINY CHYBOVOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU ZŠP

V této kapitole se věnujeme možným příčinám, které mohou mít souvislost s vysokou chybovostí romských žáků v písemném projevu. Jedná se o nástin, jejich výčet není vyčerpávající a jednotlivé aspekty se navzájem ovlivňují a prolínají.

4.1 ROMSKÝ ETNOLEKT ČEŠTINY

Je otázkou, nakolik interference mezi češtinou, romštinou a slovenštinou ovlivňují písemný projev našeho vzorku žáků. Dle *Sociolingvistického výzkumu situace romštiny v České republice* (Červenka — Kubaník — Sadílková, 2010, s. 169) „dochází v neolašských romských komunitách k jazykové směně od bilingvismu v romštině a majoritním jazyce k monolingvismu v češtině, případně k jinému typu bilingvismu, kdy je romština zastoupena pouze na úrovni pasivní kompetence“. A dále:

Zpráva z výzkumu dále upozorňuje na silný vliv školy. Rodiče romských dětí často zmiňují, že na děti nemluví romsky proto, aby neměly problémy ve škole. Protože ale romština stále funguje jako určitý identifikátor romství, vytvářejí se vzhledem k předávání jazyka dětem různé jazykové strategie. Někteří se rozhodnou mluvit na děti pouze česky a u akvizice romštiny spoléhají na pasivní osvojení jazyka (starší členové domácnosti/rodiny ve vzájemné komunikaci romštinu dále použí-

vají) a na vliv vrstevníků. Druhou strategií je pouze dočasné přerušení používání romštiny směrem k dítěti do doby nástupu dítěte do školy a prvních školních let se záměrem vrátit se k romštině později.

Tato zjištění podporují tezi, že ačkoliv část současných romských žáků nevykazuje ani pasivní kompetenci v romštině, jejich jazykový projev může nést etnolektní rysy, které nemusejí být dány přímo znalostí romštiny, ale vlivem jejich jazykového okolí a jazykových vzorů. Máša Bořkovicová (2006) ve své studii *Romský etnolekt češtiny* analyzuje nahrávky několika tří- až čtyřgeneračních rodin žijících na pražském Smíchově. Etnolektní prvky nachází na rovině fonetické, lexikální a slovtvorné, morfologické, morfosyntaktické i syntaktické. V našem případě se nám etnolektních rysů podařilo najít méně. Jedním z nejvýraznějších rysů jsou jevy fonetické povahy, ty se ale v psaném projevu obtížně prokazují. Ve zkoumaném vzorku se projevuje opačný směr spodoby znělosti, např. ve slovech *kamožka*, *bradranec*. Za etnolektní prvek je zřejmě možné považovat také nedodržování kvantity (*kuň*, *snim*, *prosim*, *s nama*). V textech se také objevují některá slovesa s etnolektní vazbou (*zdat se sen s*, *mít sen s*, *mít nervy*, *dát jí konec*, *dělat srandy*).

4.2 SOCIOKULTURNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Jako jedna z příčin školního neúspěchu romských žáků bývá uváděn odlišný způsob vnímání hodnoty vzdělání a odlišný způsob výchovy dětí v předškolním věku. Martin Kaleja (2011, s. 57) uvádí: „Cíle výchovy mají zcela jiný charakter v porovnání s cíli výchovy v majoritní společnosti. Souvisí to s hodnotami etnika, potřebami, zájmy a strukturou jejich society. V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu realizovaného v letech 2006–2007 mezi ostravskými učiteli romských žáků bylo zjištěno, jak tito učitelé vnímají (pohled majority) nedostatky romských rodin (výhradně rodin svých žáků) pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit v Ostravě.“ Jde zejména o tyto vlivy: existenční problémy rodiny, patologické jevy v rodině, sociální stránka rodiny, vzdělání rodiny (Gregerova teorie vzdělanostní reprodukce) a postoje rodiny k němu. Eva Šotolová (2001, s. 61) uvádí: „[Romské děti] mnohem častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku nebo jsou přeřazovány do základních škol praktických, případně jsou na tyto školy zařazeny hned na počátku školní docházky. Minimální procento Romů studuje na středních a vysokých školách.“

Ivana Knausová (2002) provedla v Olomouci výzkum, který vychází z koncepce o jazykové socializaci — dítě si osvojuje jazyk na úrovni té sociální vrstvy, k níž jeho rodina náleží. Na vzorku 322 dvanáctiletých žáků ZŠ ukázala, že děti matek s nižší úrovní vzdělání většinou získávají nižší jazykovou vybavenost ve smyslu Bernsteiny teorie jazykového deficitu. S tím souvisí také menší kontakt s psaným slovem v rodinách s nízkým socioekonomickým statutem. Dle výzkumu PIRLS (viz Krampolová — Potužníková, 2005) je mezi předčítáním žákům předškolního věku a jejich výsledky v testech čtenářské gramotnosti přímá úměra, podobně pozitivní vliv má dostupnost knih v domácnosti a navštěvování knihovny a knihkupectví. Martin Kaleja (2011, s. 56) o výchově a vzdělávání v romské rodině dále uvádí: „Smyslová stimulace

je rovněž odlišná. [...] Lze říci, že intelektové podněty přicházejí jiným směrem a mají zcela odlišný charakter. To má však za následek mimo jiné nedostatečně vyvinutou jemnou motoriku a nezvládnutí kulturních a hygienických návyků potřebných pro školní práci.“ Podívejme se nyní na zajímavý příklad toho, jak čtení a psaní klade odlišné požadavky na děti, jejichž předchozí jazyková zkušenost byla omezena na komunikaci tváří v tvář a pouze na mluvený jazyk (Simons — Murphy, 2006, s. 219; přeložila KŠ):

Child 1: *It looks like a music note... but it has points and it sort of looks like a saucer.*

Child 2: *This one just looks like a... something right here, like this part right here, look like a key. And this right here... looks like a planet ... like a ship.*

V prvním případě dítě porovnává popisovaný objekt s dalšími kontexty obecně sdílené kulturní znalosti (*a music note, saucer*). Druhé dítě využívá stejné strategie (*a key, a planet, a ship*), ale odkazuje také ke kontextu dané situace (*here, this*). Druhé dítě se spoléhá na strategie, které jsou vlastní mluvenému jazyku a kde odkazování může být vztaženo k entitám v okamžitém fyzickém kontextu, ale je méně citlivé k pragmatickým rozdílům v odkazování, které je vlastní psanému jazyku. Dětská vnímavost k rozdílům v podmínkách v mluveném a psaném kontextu a jejich povědomí o charakteristikách psaného jazyka může ovlivnit akvizici čtenářských dovedností.

Analyzovaný materiál byl nasbíráán v základních školách praktických. Jedním z dalších důvodů vysoké chybovosti mohou být také redukováné požadavky na výkon žáků, nízká požadovaná norma a volné dodržování normy, případně také zanedbání v procvičování jevů všeho druhu, především z hlediska dalšího praktického života, o teorii nemluvě. Z výše uvedeného vyplývá, že řada ZŠP (resp. minimálně ty ZŠP, jejichž texty jsme měly k dispozici) má problém své žáky základní jazykovou gramotností v písemném projevu do života vybavit. Jak prokázal náš minivýzkum²⁶ využívaní učebnic českého jazyka, řada učitelů, kteří s romskými žáky pracují, pocituje nedostatek adekvátních učebnic na českém trhu, které by odpovídaly potřebám žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Celých 52 % z nich uvedlo, že si musí připravovat vlastní učební materiály.

V neposlední řadě nelze pominout také řadu dalších faktorů, které děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí ovlivňují v procesu osvojování (nejen) jazyka, především rodinné problémy, které mají vliv na psychiku dítěte, schopnost koncentrace, ochotu ke spolupráci a další. Jedná se především o častý výskyt neúplných rodin nebo rodin, v nichž se vyskytují sociopatologické jevy.

26 Minivýzkum byl proveden v dubnu 2012 v rámci vnitřního grantu FF UK v Praze č. 148/2012-13 Metodika vzdělávání romských žáků v českém jazyce. Dotazníkového šetření zaměřeného na učebnice a další učební materiály se zúčastnilo 27 učitelů z různých typů škol (běžné základní školy, základní školy praktické, základní školy speciální). Celých 52 % učitelů uvedlo, že si pro práci s romskými žáky vytváří vlastní výukové materiály.

5. KOMPENZACE NEDOSTATKŮ V OSVOJENÍ ZÁKLADNÍ AKTIVNÍ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI V PÍSEMNÉM PROJEVU

V oblasti kompenzace nedostatků v osvojení základní aktivní jazykové gramotnosti v písemném projevu můžeme rozdělit naše úvahy do několika oblastí. První se týká prevence výskytu těchto jevů, druhá práce s těmito nedostatky v průběhu studia (na ZŠP či při přechodu ze ZŠP na ZŠ) a práce s osobami, které již žádnou školu nenavštěvují (ať už se jedná o absolventy ZŠ, ZŠP, učňovských oborů atd.).

Za nejdůležitější složku procesu předcházení a odstraňování těchto nedostatků v osvojení základní aktivní jazykové gramotnosti v písemném projevu považujeme jednoznačně prevenci. V ideálním případě by měla začít co nejdříve, např. ve věku 3–4 let jako příprava na mateřskou školu či později na školu základní, a to buď v rámci předškolních klubů, nebo jako součást programu v mateřských školách či programů zaměřených na rozvoj rodičovských kompetencí.²⁷ Nejedná se tedy o předškolní přípravu v nejužším slova smyslu, ale o rozvíjení celkových jazykových kompetencí u dětí z rodin ohrožených sociálním vyloučením. Podstatnou složkou této kompenzace je již sama příprava pedagogů na skutečnost, že děti z daných rodin mají odlišnou jazykovou zkušenost (romský etnolekt češtiny, absence psané češtiny ve výchově dětí, odlišné komunikační strategie v interakci dítě — dospělá osoba a další). Za nejdůležitější oblasti, které by bylo vhodné u dětí v předškolním a předškolním věku z jazykového hlediska rozvíjet, považujeme tyto:

- fonetická stránka jazyka: správná výslovnost včetně rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- strukturní vnímání jazyka, tvoření krátkých vět (např. popis obrázku);
- vztah mluveného a psaného projevu, čtení nahlas (kompenzace absence knih a psaného projevu v životě dětí ohrožených sociálním vyloučením);
- praktická komunikace, kladení otázek, hledání správné odpovědi;
- cvičení v rozpoznání chyby přiměřené věku;
- slovní zásoba, psaný diskurz (vyprávění pohádky na základě obrázku v knížce, vedení dětí k chápání rozdílu mezi psaným a mluveným projevem);
- procvičování slovní zásoby vhodné pro školní prostředí (např. pro označení některých částí těla dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí používají výhradně vulgarismy, aniž by si uvědomovaly, jakou reakci může jejich užití např. u učitele vyvolat);
- hranice slov, zvuková podoba slov (slovní fotbal apod., aktivity, přiměřené věku);
- umět se zeptat na význam neznámého slova, vysvětlování neznámých slov tak, aby dítě pochopilo jejich význam;
- podpora jazykového sebevědomí, tj. podpora nejen reflexi užívání jazyka a jeho rozvoje (např. chválením, když se dítě zeptá na význam jemu neznámého slova, když něco zajímavě popíše apod.), ale také nesnižováním jazykových prostředků užívaných v rodinném prostředí dítěte;

²⁷ Takové kluby a programy provozuje řada neziskových organizací, jako je Člověk v tísni, Romodrom, Naděje a další.

- podpora čtenářství, včetně her s tvary písmen (hledání písmen v bezprostředním okolí, hledání společných písmen ve jménech dětí ve třídě apod.);
- podpora edukativního sebevědomí dětí, zejména při práci s jazykem a jemnou motorikou; děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí často vyjadřují pocit, že něco neumí, a tudíž nedokáží (např. nakreslit, vysvětlit, pojmenovat, najít).

V průběhu povinné školní docházky doporučujeme rozvoj všech výše uvedených kompetencí adekvátně věku. U žáků, kteří již dokončili povinnou školní docházku, případně u dospělých osob s velkým časovým odstupem od ukončení studia doporučujeme zaměřit se na tyto aspekty:

- práce se specifiky písemného textu (rozdíl mezi mluveným a psaným projevem);
- práce s počítačovými programy na opravu chyb;
- práce s PČP, s Internetovou jazykovou příručkou Ústavu pro jazyk český, případně s jinými vhodnými příručkami;
- práce se základními stigmatizujícími chybami (viz výše);
- procvičování pravopisných jevů, které jsou zásadní pro jazykovou praxi.

6. ZÁVĚR

V naší studii jsme definovaly základní aktivní jazykovou gramotnost pro písemný projev jako takový stupeň ovládnutí psaného jazyka, který není recipienty vnímán jako výrazně handicapující či stigmatizující, tj. v němž mj. nedochází k závažným chybám vnímaným jako stigmatizující. Nastínily jsme také, které chyby mohou být za stigmatizující považovány. Na základě těchto předpokladů jsme provedly analýzu školních prací romských žáků 9. ročníků ZŠP obsažených v databance ROMi a dospěly k závěru, že všechny z námi analyzovaných textů obsahují značné množství stigmatizujících chyb, a že lze tedy tvrdit, že tito žáci nejsou dostatečně jazykově vybaveni pro formální a poloformální písemnou komunikaci. Tvrzení jsme doložily na příkladu několika vybraných textů.

V závěrečné fázi jsme se pokusily zamyslet nad možnými příčinami této chybovosti a nastínily jsme v hrubých obrysech možné způsoby prevence a kompenzace nedostatků v oblasti základní aktivní jazykové gramotnosti v písemném projevu.

LITERATURA:

BEDŘICHOVÁ, Zuzanna — ŠORMOVÁ, Kateřina (2012a): Chybovost v písemném projevu romských žáků. *Speciální pedagogika*, 22, s. 188–197.

BEDŘICHOVÁ, Zuzanna — ŠORMOVÁ, Kateřina (2012b): Budování specializovaného korpusu

mluvčích ohrožených sociálním vyloučením a předpoklady jeho chybové analýzy — databanka ROMi. In: Karel Šebesta — Svatava Škodová (eds.), *Čeština — cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 109–123.

- BOŘKOVCOVÁ, Máša (2006): *Romský etnolekt češtiny*. Praha: Signeta.
- ČECHOVÁ, Marie — STYBLÍK, Vlastimil (2005): *Čeština a její vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČERVENKA, Jan — KUBANÍK, Pavel — SADÍLKOVÁ, Helena (2010): Sociolingvistický výzkum situace romštiny v České republice. *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 1, s. 167–170.
- HOMOLÁČ, Jiří (2009): *Internetové diskuse o cikánech a Romech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- HRDLIČKA, Milan (2012): Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování. In: Karel Šebesta — Svatava Škodová (eds.), *Čeština — cizí jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 89–108.
- Jak ztratit další generaci* (2012). Praha: Nadace Open Society Fund.
- KALEJA, Martin (2011): *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- KRAMPLOVÁ, Iveta — POTUŽNÍKOVÁ, Eva (2005): *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- KNAUSOVÁ, Ivana (2002): Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace*, 2, s. 99–107.
- KORČÁKOVÁ, Jana (2005): *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- KULIČ, Václav (1971): *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MŽOURKOVÁ, Hana (2006): Postoje k pravopisu v diskusích na internetu. *Čeština doma a ve světě*, 14, s. 126–132.
- NORRISH, John (1987): *Language Learners and Their Errors*. London: Macmillan.
- PALENČÁROVÁ, Jana — ŠEBESTA, Karel (2006): *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál.
- SCHIFFRIN, Deborah (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMONS, Herbert D. — MURPHY, Sandra (2006): Spoken language strategies and reading acquisition. In: Jenny Cook-Gumperz (ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 218–244.
- SILLIMAN, Elaine R. — WILKINSON, Louise C. — BREA-SPAHN, Maria R. (2006): Policy and practice imperatives for language and literacy learning. In: C. Addison Stone — Elaine R. Silliman — Barbara J. Ehren — Kenn Apel (eds.), *Handbook of Language and Literacy*. New York, NY: Guilford Press, s. 97–129.
- SKALKOVÁ, Jarmila (2007): *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- ŠEBESTA, Karel (2005): *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- ŠOTOLOVÁ, Eva (2011): *Vzdělávání Romů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Zuzanna Bedřichová | Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze
<Z.Bedrichova@seznam.cz>

Kateřina Šormová | Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze
<Katerina.Sormova@ff.cuni.cz>