

Možnosti práce s romštinou na českých základních školách

výstup projektu Výzkum a ověření práce s romštinou na školách

projekt byl podpořen MŠMT ČR v rámci programu Podpora
vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy
v r. 2009

Zpracovali:
PhDr. Jan Červenka, Ph.D.
Mgr. Helena Sadílková, MA
Bc. Pavel Kubaník

Seminář romistiky Ústavu jižní a centrální Asie FF UK
leden 2010

Na realizaci projektu se podíleli:

Alena Buzková
Michaela Čaňková
Kristina Dienstbierová
Jan Dužda
Františka Dvorská
Lukáš Houdek
Kritýna Frydryšková
Lucie Kováčová
Andrea Lvová
Barbora Šebová
Eva Zdařilová

Za jejich práci a konstruktivní připomínky bychom jim touto cestou rádi poděkovali.

Obsah:

Úvod	4
1. Vyučování romštiny na českých školách	5
2. Situace romštiny v ČR.....	7
2.1 Úroveň kompetence u romských dětí školního věku	7
2.1.1 Metoda.....	9
2.1.2 Limity metody	10
2.1.3 Výsledky.....	11
2.2 Faktory ovlivňující mezigenerační přenos romštiny	15
2.3 Podpora výuky romštiny ze strany školských zařízení	17
2.3.1 Základní informace o výzkumu a velikosti vzorku	17
2.3.2 Výsledek dotazování	17
2.4 Podpora výuky romštiny ze strany romských rodičů	19
2.4.1 Základní informace o výzkumu a velikosti vzorku	19
2.4.2 Výsledek dotazování	19
3. Dosavadní učební materiály pro výuku romštiny v našich zemích.....	22
3.1 Publikace pro první stupeň, slabikáře apod.....	22
3.2 Učebnice a psané kurzy romštiny.....	24
3.3 Ostatní materiály pro výuku romštiny a výuku o romštině	25
3.4 Ostatní materiály – četba.....	26
4. Experimentální kurzy romštiny	27
4.1 Výběr cílové skupiny, výběr lokalit	27
4.1.1 Věk	27
4.1.2 Lokality	27
4.1.3 Spolupracující školy	31
4.2 Kompetence v romštině.....	32
4.2 Organizace a realizace kurzů.....	35
4.2.1 Integrace do programu školy, harmonogram	35
4.2.2 Návštěvnost kurzu	36
4.3 Náplň kurzu	37
4.3.1 Motivace zájmu, logika prezentace kurzu	38
4.3.2 Témata a aktivity	38
4.4 Romština v hodinách	43
4.5 Ohlas kurzu	44
5. Závěry / doporučení	46
5.1 Organizace a realizace kurzů romštiny	46
5.2 Postoje k zavedení výuky	46
5.3 Romština ve školách jako nástroj podpory romštiny / vzdělávání romských dětí	47
Literatura	49

Seznam tabulek, grafů a obrázků

Graf 1: Účastníci jazykových her v romštině podle věku	7
Graf 2: Počet účastníků her v romštině v jednotlivých městech	8
Tab. 1: Hodnocení respondentů jazykových her	10
Graf 3: Rozvržení kompetence v romštině v celém vzorku	11
Graf 4.: Průměr určených kategorií kompetence u dětí na jednotlivých školách	12
Graf 5: Porovnání míry kompetence na různých typech škol	13
Graf 6: Porovnání míry kompetence v jednotlivých věkových kategoriích.....	14
Tab. 2: Odpovědi zástupců školských zařízení navštívených během roku 2008 a 2009	17
Tab. 3.a: Odpovědi romských respondentů dotazovaných v rámci projektu Výzkum a ověření možností práce s romštinou na školách (2009)	19
Tab. 3.b: Odpovědi romských respondentů dotazovaných v rámci Sociolingvistického výzkumu v r. 2008.....	19
Tab. 3.c: Odpovědi romských respondentů dotazovaných v rámci projektu Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR v r. 2007	20
Tab. 4: Jazyky v domácím prostředí žáků (dle lokalit)	33
Tab. 5 : Jazyky v každodenní komunikaci (dle dominance romštiny).....	34
Tab. 6: Realizace kurzů na školách	35
Tab. 7: Prezence žáků na kurzu v jednotlivých lokalitách	37
Tab. 8: Jazykové postoje, dle deklarované dominance romštiny (vs. češtiny, příp. slovenštiny) v domácím prostředí.....	40
Obr. 1: Ukázka použitých dotazníků.....	41

Úvod

V roce 2007 vstoupila v České republice v platnost [Evropská charta menšinových či regionálních jazyků](#) (dále jen Charta), dokument Rady Evropy, kterým se ČR zavázala různými způsoby podporovat menšinové jazyky včetně jazyků neteritoriálních, mezi které patří na území ČR také romština.

Jednou z možností této podpory je také zavádění romštiny do škol například jako vyučovacího předmětu (Charta, část II, čl.7, odst. 1f). O uznání romštiny zejména na úrovni vzdělávacího systému jednotlivých zemí se Rada Evropy zasazuje dlouhodobě ([Matras 2005](#), s. 6).

Kromě praktických důsledků by tento krok měl podle informací z předešlých sociolingvistických výzkumů, které realizoval Seminář romistiky FF UK (viz níže), také obrovskou symbolickou hodnotu jako určité „zrovnoprávnění“ či uznání romštiny jako plnohodnotného jazyka.

Tento materiál shrnuje zkušenosti nabyté během přípravy a výuky pěti paralelních osmihodinových kurzů romštiny v různých městech ČR. **Cílem** našeho projektu bylo definovat metodologické i sociokulturní problémy spojené s výukou romštiny na školách a ve spolupráci s učiteli, žáky i jejich rodinami navrhnout řešení těchto problémů.

V textu budeme vycházet i z informací získaných během předchozích výzkumů - *Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR* (podpořeno MŠMT, 2007), *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR* (podpořeno MŠMT, 2008). Přípravný projekt sloužil ke stanovení výzkumných okruhů a metod pro výzkum realizovaný v roce 2008, jeho součástí byl ovšem i terénní výzkum, který primárně sloužil k prověření metodiky. Výzkum v roce 2008 sestával z kvantitativní části zaměřené na zjištění úrovně znalostí romštiny u romských žáků základních škol pomocí jazykových her a kvalitativní části zaměřené zejména na faktory ovlivňující mezigenerační přenos romštiny.

Metody výzkumu z roku 2008 byly použity také během přípravné fáze projektu *Výzkum a ověření možností práce s romštinou na školách* (2009) – zatímco jazykové hry zde byly použity k rozšíření spektra škol pro účel výběru těch, na kterých proběhnou kurzy romštiny, terénní fáze byla v posledním výzkumu zamýšlena jako průzkum jazykové situace v dané lokalitě včetně názorů místních Romů na možnost výuky romštiny na místní škole.

Tento text v úvodu shrnuje proměnu podmínek pro možnosti zavádění romštiny do škol v ČR od 50. let 20. století do současnosti. Následuje stručný nástin jazykové situace romštiny v ČR zaměřený na aktuální odhad kompetence v romštině u nejmladší generace potenciálních mluvčích a faktorů, které ovlivňují mezigenerační přenos tohoto jazyka. Tyto faktory rovněž představují určitý základ pro zvážení možností zavedení romštiny do škol a problémů s tímto krokem souvisejících. Další část materiálu je kritickým zhodnocením dosavadních pomůcek pro výuku romštiny. Následuje podrobný popis zkušeností získaných během realizace paralelních kurzů romštiny na pěti základních školách. V závěrech shrnujeme sociokulturní i metodologické obtíže spojené s možným zaváděním romštiny do programu základních škol v ČR včetně návrhů na překonání těchto problémů.

1. Vyučování romštiny na českých školách

První úvahy o zavedení romštiny do vyučovacího procesu se objevily patrně v 50. letech v socialistickém Československu (Jurová 1994, Jurová 2000). Před jasným nastolením asimilační politiky vůči „občanům cikánského původu“ existoval institucionálně poměrně silný tábor zastánců rozvoje a využití romštiny ve školství, který se rekrutoval z členů Československé akademie věd nebo Svazu československých spisovatelů, ale i rezortů školství a osvěty. Anna Jurová tuto skupinu pojmenovává jako stoupence nacionalizace Romů, čímž myslí přístup k Romům jako k národnostní menšině, s jejímiž specifiky se má počítat. Snahy využít romštinu ve vyučovacím procesu vedly ojedinele i k realizaci na lokální úrovni, nicméně o organizaci těchto aktivit, používaných materiálech a případných problémech a výsledcích se dochovaly pouze velmi kusé informace,.

Úvahy o využití romštiny však byly po roce 1958 odvrženy, mimo jiné také na základě tehdejších lingvistických argumentů, které zdůrazňovaly problematiku dialektní rozrůzněnosti romštiny a omezené slovní zásoby nepostačující ani pro základní osvětu. Tehdejší náhled na jakékoli využití romštiny v práci s Romy shrnuje Jaroslav Süs v dobovém elaborátu *Cikánská otázka v ČSSR* takto: „Cikánština nemá jako samostatný jazyk budoucnost. Kvalita jazyka je především odrazem společenské stabilizace určitého etnického celku a tu cikáni v každém směru postrádají. /.../ Není vhodné a není užitečné rozvíjet cikánský jazyk, neboť jeho současný stav vůbec neskýtá záruky být prostředkem sociálního a kulturního obrození cikánů u nás“ (Süs 1961, s. 32, 35). Již psaním malého „c“ ve slově „cikán“ Süs naznačuje, že o Romech smýšlí nikoli jako o národnostní, ale o sociální skupině. V marxistické teorii byl jazyk jedním z objektivních znaků národnosti, kterou Süs ve své studii zpochybňoval. Ačkoli Süs uznává „cikánštinu“ jako jazyk, nikoli jako uměle vymyšlenou hantýrku, předpokládá s další integrací „cikánů“ v rámci socialistické společnosti její zánik a tedy zmizení národnostních charakteristik tohoto společenství.

Svaz Cikánů-Romů, který se začal organizovat v období Pražského jara, vydal v dubnu 1970 Memorandum, ve kterém se přihlásil k podílu Romů samotných na otázkách vlastního sebeurčení a řešení problémů, které se Romů dotýkaly. V otázce jazyka členové Svazu vznesli požadavek na využití romštiny jako pomocného vyučovacího jazyka, který by romským dětem pomáhal zvládat školní učivo do doby, než by byly plně kompetentní v majoritním jazyce. Jako nepřímý podpůrný argument pro integrativní funkci práce s romštinou na školách uvádí Memorandum údaj o 36% podílu romských dětí, které nedokončí povinnou devítiletou školní docházku. Memorandum zároveň výslovně zmiňuje, že Romové nežádají samostatné romské školy nebo možnost využít romštinu u soudů nebo na úřadech. Požadavky memoranda, které směřovaly k uznání Romů jako národnosti, byly patrně hlavním důvodem k vynucenému rozpuštění Svazu v roce 1973.

Pro období 70. a 80. let konstatuje Petr Víšek, že školský systém nepočítal s bilingvností romských dětí, naopak jej „považoval za jeden ze sociálně patologických rysů romského etnika“ (Víšek 1999, s. 206). V 80. letech se tak romština vyučovala pouze na pražské jazykové škole v kruhu, který vedla Milena Hübschmannová, pozdější zakladatelka oboru *romistika* na Karlově univerzitě v Praze. Jednalo se tehdy o kurzy romštiny pro dospělé, mezi frekventanty kurzů byli jak rodilí mluvčí romštiny, tak začátečníci-Neromové, kteří romštinu chtěli použít ve své práci.

Po roce 1989 se romština začala vyučovat na Evangelické akademii v Praze v rámci dálkového studia, a později na pobočkách střední školy sociálně právní, která má romštinu jako jedinou střední škola v osnovách denního studia, dále na několika vysokých školách zejména se zaměřením na sociální práci a speciální pedagogiku. V současnosti mohou kurzy

romštiny navštěvovat studenti na vysokých školách v Praze, Brně, Ostravě a Pardubicích (obor sociální antropologie), nicméně jedná se spíše o povinně volitelné předměty: absolventů sociální práce nebo speciální pedagogiky, kteří by se s problematikou spojenou s romským jazykem i s jazykem samotným seznámili hlouběji, je minimum. Studium romského jazyka se samostatně zabývá pouze Seminář romistiky Ústavu jižní a centrální Asie FF UK.

Ani v posledním dvacetiletí ovšem nebyla romština součástí výuky na základních školách, kde by mohla mít největší dopad.

V tomto ohledu je romština na základních školách přítomna nejvíce skrze asistenty pedagoga, kteří mimo jiné mají pomoci překonávat dětem případnou jazykovou bariéru. Kritérium znalosti jazyka ovšem v praxi nebývá pro práci asistenta pedagoga uplatňováno. Vzhledem k tomu, že učitelé často nereflektují bilingvnost romských žáků, je absence tohoto kritéria ze strany vedení některých škol vlastně logická. Romština tak na základních školách není přítomna mimo případnou spontánní komunikaci romských dětí o přestávkách a celková atmosféra směřuje k preferenci češtiny. Dosud se setkáváme se i se zakazováním používání romštiny o přestávkách, s tlakem na rodiče, aby preferovali v komunikaci s dětmi češtinu atd. Romští absolventi základních škol naopak kladně vzpomínají na výjimečné případy učitelů, kteří kteří o romštinu projevili alespoň minimální zájem.

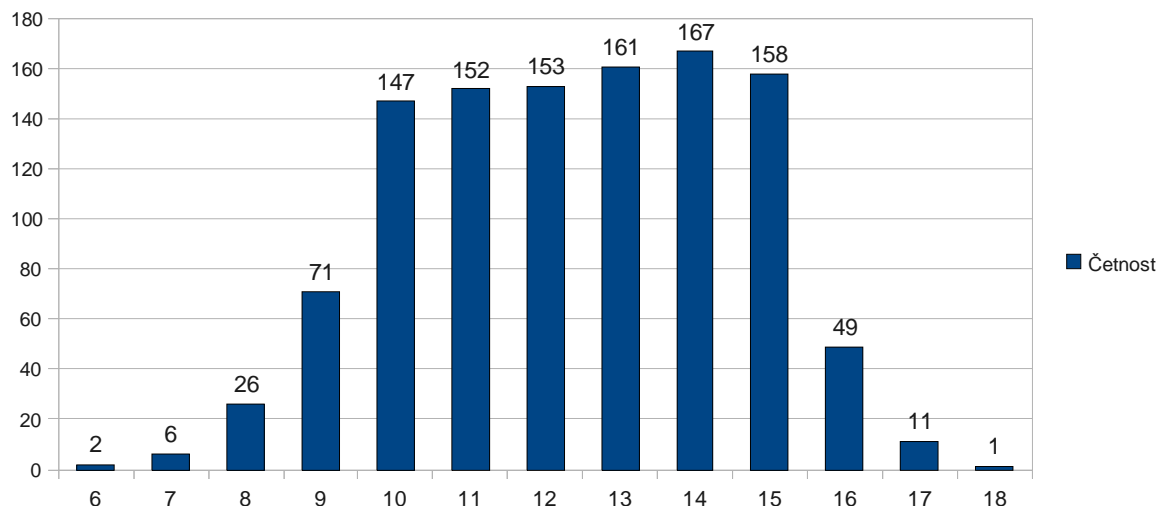
Donedávna nebyly ovšem dostupné ani informace o jazykové výbavě romských dětí a jazykovém prostředí, ve kterém se pohybují a diskuse týkající se vzdělávání romských dětí vycházely v oblasti jazyka z často nepodložených předpokladů.

2. Situace romštiny v ČR

2.1 Úroveň kompetence u romských dětí školního věku

V roce 2008 v rámci Sociolingvistického výzkumu romštiny v ČR proběhly na desítkách českých škol (a částečně mimo školy) jazykové hry v romštině. Tato aktivita sloužila k odhadu kompetence v romštině u dětí školního věku. Vzorek z roku 2008 jsme v roce 2009 ještě rozšířili o 200 dětí, odhad kompetence tak máme u celkem 1 168 žáků od 6 do 18 let.

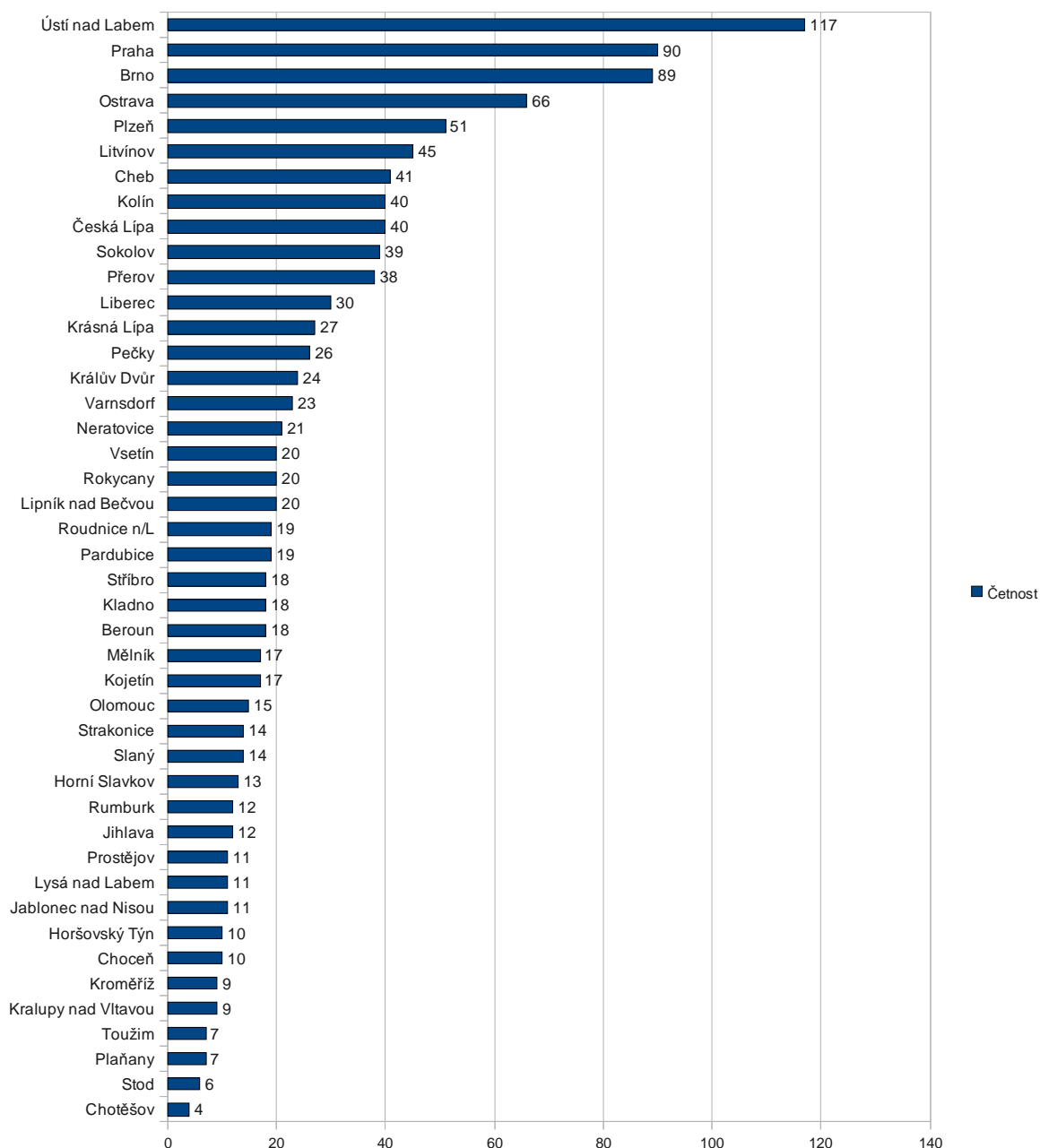
Graf 1: Účastníci jazykových her v romštině podle věku



Nejpočetněji byla ve vzorku zastoupena věková skupina dětí od 10 do 15 let, která tvoří 80% celého vzorku. Velmi okrajově jsou ve vzorku zastoupeny děti ve věku 6-8, resp. 17 a 18 let. U přibližně 5% dětí nám přesný věkový údaj chybí.

Ve vzorku jsou o něco více zastoupeni chlapci než dívky (53%). Důležité je upozornit na malý počet olšských Romů ve vzorku (3%), který se nám nepodařilo navýšit ani cíleným pořádáním soutěží v lokalitách, ve kterých jsme předpokládali, že olšští Romové bydlí.

Graf 2: Počet účastníků her v romštině v jednotlivých městech



Hry se uskutečnily celkem ve 44 městech v 13ti krajích České republiky s výjimkou kraje Královéhradeckého. Pouze v pěti městech byl vzorek větší než 50 dětí. Vzhledem k neexistenci statistik o počtu Romů v daných městech (natož o počtu Romů v námi sledované věkové skupině) nebereme ovšem vzorky v jednotlivých městech jako statisticky relevantní – za takový považujeme (s výhradami uvedenými níže) ovšem vzorek v jeho celku.

2.1.1 Metoda

Jazykové hry sestávaly z několika individuálních i skupinových soutěží, ve kterých bylo bodováno porozumění romštině a aktivní projev v jazyce. Hry trvaly přibližně jednu vyučovací hodinu.

Nejdříve měly děti říci opak slova, které romsky řekl výzkumník. V další hře měly děti domyslet věty, které výzkumník romsky načetl (Bolí mě hlava, protože ...; Kdybych měl hodně peněz ...). V těchto hrách mohl účastník odpovídat romsky i česky (zajímalo nás i pouhé porozumění romštině). V další části účastníci poslouchali krátké nahrané vyprávění v romštině a měly odpovědět na pět otázek (s možnostmi a), b) a c)), které se k příběhu vztahovaly.

Skupinové soutěže měly za účel získat alespoň nějaké jazykové poznatky i o dětech, které se nerady projevují individuálně a vyhovuje jim „skrýt se“ v rámci skupiny. Děti byly rozřazeny do skupin pokud možno rovnoměrně podle dosavadních výsledků tak, aby skupiny byly v romštině stejně silné. Skupiny měly poté vymýšlet romská slova začínající stanoveným písmenem nebo slova z určitého tematického okruhu. Úkolem výzkumníků bylo především všimnout si projevu těch dětí, u kterých si dosud nebyli jisti mírou jejich kompetence v romštině.

Součástí aktivit byla počáteční a podle časových možností také závěrečná konverzace s dětmi. Tyto nesoutěžní aktivity sloužily výzkumníkům k základní orientaci v kompetenci dítěte v romštině (odpovídá dítě romsky?, rozumí romsky kladeným otázkám?). K počáteční konverzaci jsme kromě otázek na jméno a věk dítěte zařadili také otázky směřující k základnímu zjištění jazykového prostředí, ve kterém se dítě pohybuje (umíš romsky, mluví romsky rodiče/prarodiče, mluvíš romsky se svými kamarády?). Závěrečná konverzace neměla přesněji stanovený obsah, sloužila k porovnání projevu v romštině na začátku aktivit a na konci, kdy už si děti mohly více zvyknout na neobvyklou komunikační situaci (použití romštiny ve škole, v soutěži, většinou s neromským výzkumníkem).

Zmíněné aktivity byly připraveny v dialektu „slovenských Romů“ (severocentrální dialekt) a Romů „olašských“ (lovárský dialekt). Všechny soutěže byly nahrávány. Soutěže vedla dvojice výzkumníků se znalostí romského jazyka. Jeden z dvojice zapisoval body, sděloval soutěžícím průběžné skóre a zapisoval si poznámky k jazykovému chování dětí. Druhý výzkumník měl na starosti samotnou komunikaci s dětmi.

Po skončení jazykových her dvojice shrnula své poznatky a ohodnotila kompetenci dětí na předem dané čtyřstupňové škále. Tento odhad mohli výzkumníci korigovat při poslechu nahrávky.

Pro určení míry znalosti romštiny u testovaných respondentů byla zvolena následující čtyřstupňová škála:

Tab. 1: Hodnocení respondentů jazykových her

kategorie	Druhy kompetence			
	mluví	gramatika	rozumí	slovní zásoba
1 - plně kompetentní	+	+	+	+
2 - skoro kompetentní	+/-	+/-	+	+
3 – pasivně komp.	-	-	+/-	+/-
4 - nemluví	-	-	-	+/-

1 - plně kompetentní mluvčí: nemá problém porozumět mluvenému slovu a plynule se v romštině vyjadřovat. V hodině je většinou aktivní, pokud odpovídá romsky pak gramaticky správně, překládá / napovídá ostatním, případně se projevuje v romštině před a po hodině.

2 - skoro kompetentní mluvčí: mluvenému slovu rozumí výborně, ale vlastního projevu v romštině je schopen s různou mírou obtíží. Pokud mluví romsky, v závislosti na tématu hledá slova a někdy i používá gramaticky nesprávné věty.

3 - pasivně kompetentní: v závislosti na tématu není schopen úplně porozumět mluvenému slovu, v případě vlastního projevu v romštině tvoří úplně jednoduché, případně gramaticky nesprávné věty.

4 - nemluví: nulová schopnost porozumět mluvenému slovu, nulová schopnost vlastního projevu. Lexikální /gramatická znalost jazyka maximálně na úrovni základních slov a frází, kterým někdy ani úplně nerozumí.

2.1.2 Limity metody

Výzkumná metoda jazykových her byla vypracována pro kvantitativní analýzu – její základní výhodou je možnost shromáždit údaje o kompetenci dětí v romštině u statisticky relevantního počtu dětí. Výhodou je také charakter soutěže, který může potenciálně účastníky motivovat k projevu v romštině (cenou pro vítěze bylo hudební CD).

Metoda má ovšem i své limity. Je závislá na ochotě dětí se soutěží zúčastnit, vzhledem k očekávané nízké kompetenci u dětí jsou hry málo obtížné (plná kompetence v romštině se ale projeví během konverzace), hodnocení ze strany výzkumníků, jakkoli předem usměrňované pomocí čtyřstupňové škály kompetence, je vždy individuální (tuto nevýhodu lze ovšem korigovat analýzou přepisů konverzace nebo zaměřením se na samotné výsledky jednotlivých soutěží).

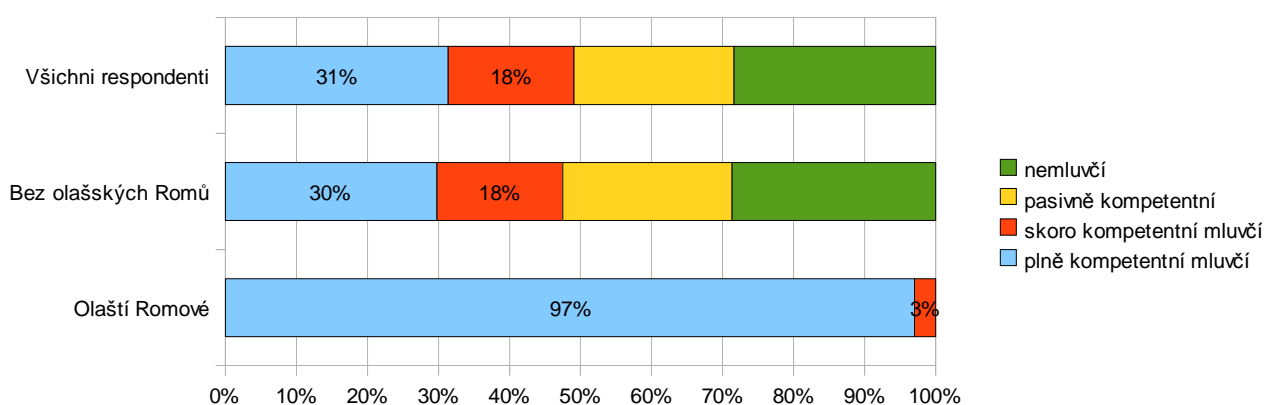
Velmi podstatnou okolností pro analýzu výsledků soutěží je způsob organizace jazykových her. Ty jsme s ohledem na kvantitativní charakter výzkumu pořádali přednostně na školách, kde bylo možné sestavit alespoň dvě přibližně desetičlenné skupiny romských dětí od čtvrtého ročníku výše (u mladších dětí by hrozilo, že nepochopí dostatečně rychle pravidla jednotlivých her). Ve vzorku se tak často nalézají školy, ve kterých se kumulují romské děti, často z lokalit daného města, kde ve větší míře bydlí Romové. Nejedná se ovšem pouze o školy speciální a praktické – v rámci základních škol se her zúčastnilo 482 dětí, tedy 41 % celého vzorku. Kumulace Romů v místě bydliště a ve škole zvyšuje možnost používání romštiny v komunikaci. Celý vzorek je tak pravděpodobně vychýlen směrem k lepší kompetenci v romštině. I proto výsledky z jedné školy většinou neodrážejí reálnou jazykovou situaci romštiny v daném městě – jak jsme se několikrát přesvědčili při terénních výzkumech v daných lokalitách, jsou výsledky jazykových her na místní škole/školách pouze výsečí

celkové jazykové situace. Kvantitativní výzkum tedy posuzujeme jako celek, nikoli ve vztahu k jednotlivým lokalitám a s vědomím toho, že celková kompetence v romštině u všech romských dětí školního věku je spíše nižší (podrobněji k metodě a jejím omezením viz Zpráva 2008).

2.1.3 Výsledky

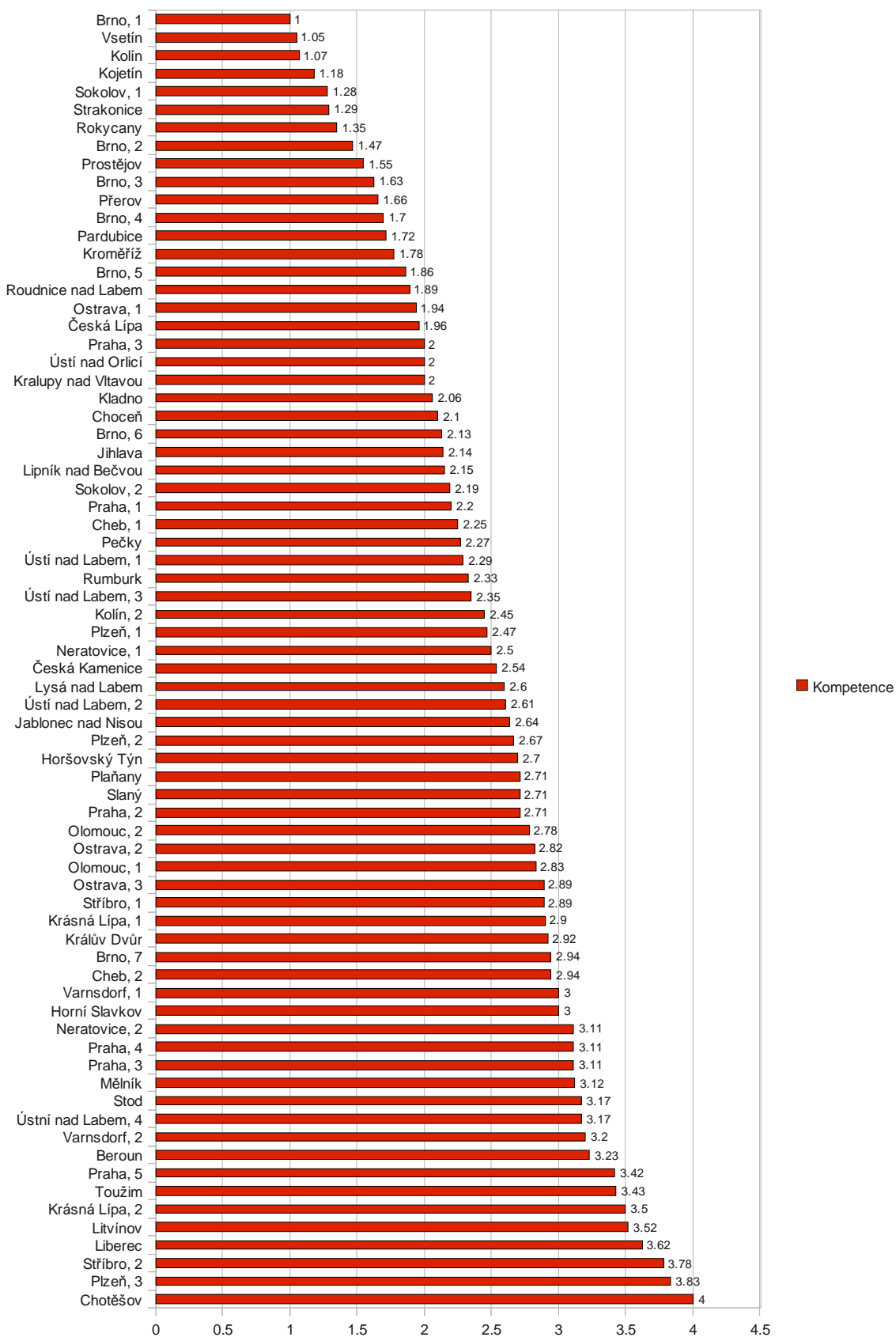
U dětí, které se zúčastnily soutěží, určili výzkumníci míru kompetence v rámci stanovených kategorií takto:

Graf 3: Rozvržení kompetence v romštině v celém vzorku



Ačkoli byl vzorek v r. 2009 navýšen o 200 dětí, proporce určených kategorií kompetence zůstávají v porovnání s výsledky z předchozího výzkumu v podstatě totožné. Při pohledu na výsledky v rámci celého vzorku (horní sloupec) vidíme, že přibližně stejný podíl dětí spadá do krajních kategorií kompetence (plně kompetentní / nemluví), 41% dětí bylo zařazeno do středových kategorií, o 5% více do kategorie pasivně kompetentní. Nezměněn zůstal také údaj o kompetenci v romštině u olašských dětí – soutěží se zúčastnilo celkem 35 dětí, které používaly olašskou romštinu a až na několik jedinců byly všechny ve své romštině podle názoru výzkumníků plně kompetentní.

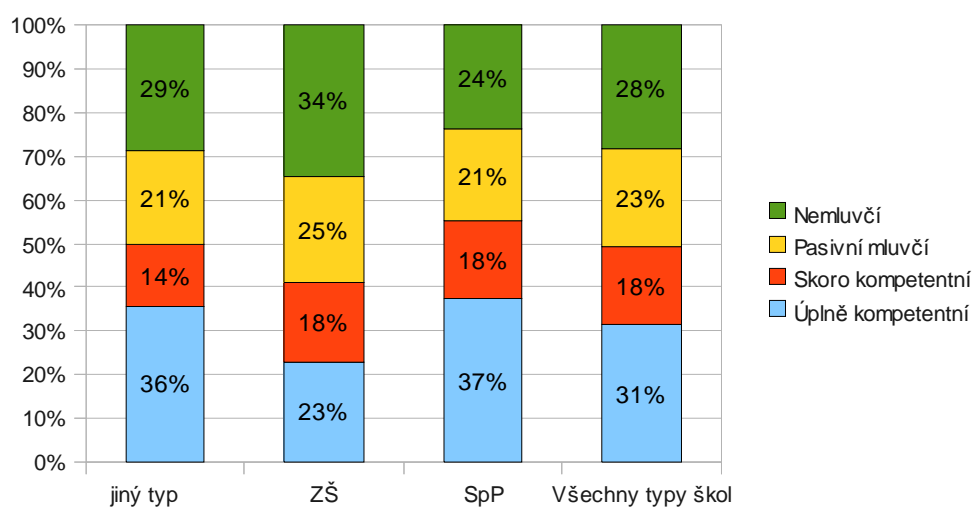
Graf 4.: Průměr určených kategorií kompetence u dětí na jednotlivých školách



Graf znázorňuje průměrné hodnocení dětí na konkrétních školách. Graf zde publikujeme pouze pro orientaci – jak již jsme zmínili, vzorky v jednotlivých lokalitách nepovažujeme za statisticky směrodatné, zde se navíc jedná o vzorky z jednotlivých škol. Průměr (zvláště ve středovém pásmu grafu) někdy vzniká z velmi rozdílných hodnocení (liší se např. úroveň kompetence na prvním a na druhém stupni, případně jsou hodnocení jednotlivých dětí rozdílná bez úměry k věku), jindy naopak z četného zastoupení hodnocení kompetence blízkého výslednému průměru.

Na základních školách se her zúčastnilo 482 dětí (41% vzorku), na bývalých zvláštních školách pak 658 dětí (56%). Zbylá dvě procenta celkového vzorku (28 dětí) se zúčastnila her organizovaných v rámci volnočasových klubů, přičemž nebylo zjišťováno, na jaký typ školy chodí.

Graf 5: Porovnání míry kompetence na různých typech škol



Výsledky naznačují, že na speciálních a praktických školách je obecně dobrá kompetence v romštině častější než je tomu u běžných základních škol. Vzorek je dostatečně velký na to, aby byl výsledek statisticky relevantní. Ve speciálních a praktických školách je výrazně více plně kompetentních žáků než na základních školách. Tam je zase výrazně vyšší skupina žáků, kteří romštinu neovládají.

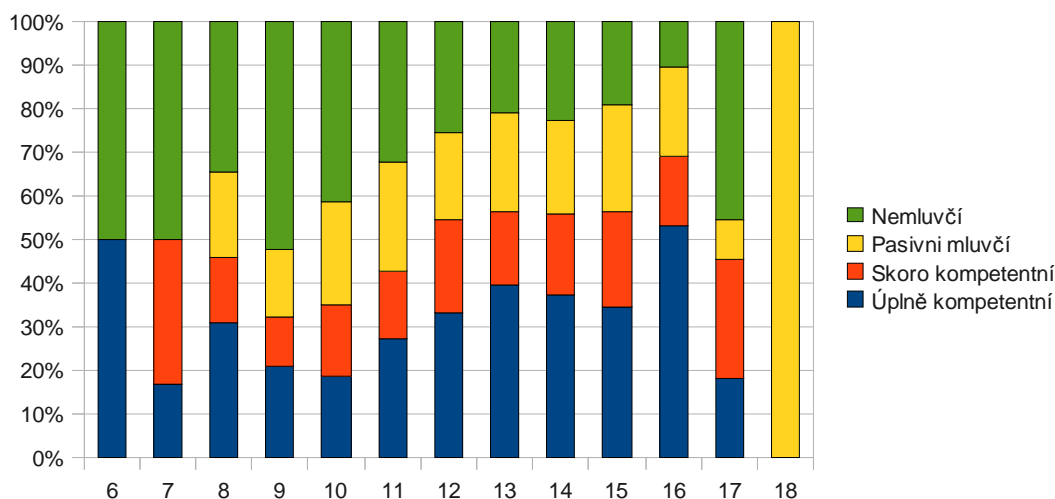
Tento výsledek může potvrzovat mínění, že jazyková bariéra je v českém školství důvodem pro přeřazování romských dětí na speciální a praktické školy. Dalším důvodem tohoto rozdílu může být potvrzená větší kumulace romských dětí na speciálních a praktických školách, která může vést k akvizici romštiny i u dětí, které do školy nastupovaly bez větší kompetence v romštině. Na druhou stranu graf nezohledňuje samotný faktor početnosti romských dětí mezi žáky dané školy – ta může být vysoká i na základních školách.

Mezi děti, které byly zařazeny do kategorie nemluvců (bez ohledu na typy škol), lze jistě nalézt řadu dětí z romských rodin, u kterých došlo k jazykové směně směrem k majoritnímu jazyku již před několika generacemi. Stejně tak lze předpokládat, že se v této kategorii ocitly děti, jejichž rodiče se z různých důvodů rozhodli romštinu z komunikace s dětmi vyloučit. Určitou roli může hrát také negativní postoj k používání romštiny, která může někdy být pro (romské i neromské) okolí známkou nižšího statusu (viz oddíl 2.2).

Středové kategorie spektra kompetence se liší zejména mírou porozumnění. Může jít o děti, které se s romštinou často setkávají (v rodinném prostředí nebo mezi vrstevníky),

nicméně jejich rodiče a okolí s nimi romsky nemluví. Pro tyto kategorie kompetence je důležité počítat s dimenzí času – během terénního výzkumu jsme opakovaně naráželi na situaci, kdy si dítě osvojovalo romštinu od raného dětství, nicméně zpočátku je kladen důraz zejména na akvizici češtiny a plná akvizice romštiny je záležitostí dlouhodobější. Korelaci mezi věkem a dosaženou kompetencí v jazyce dokazuje i následující graf:

Graf 6: Porovnání míry kompetence v jednotlivých věkových kategoriích



Děti ve věku 6-8, respektive 17 a 18 let jsou ve vzorku zastoupeny okrajově, což způsobuje patrnou disproporci v grafu. V rozsahu 9-16 let je patrný nárůst podílu dětí v kategorii plně kompetentní a pokles v kategorii nemluví. Kromě postupné akvizice romštiny může být důvodem lepší kompetence u starších dětí také to, že se během soutěží projevovaly živěji a snaživěji než děti mladší, což mohlo mít vliv na výzkumníka, který měl za úkol děti do kategorií kompetence zařadit.

Do kategorie plně kompetentních mluvčích zařadili výzkumníci 31% dětí. Toto číslo chápeme vzhledem k malé náročnosti her a jejich organizaci na školách s vyšší kumulací romských dětí spíše za horní hranici odhadu podílu dětí plně kompetentních v romštině v celkové romské populaci.

Kdybychom určovali kompetenci pouze úspěchem dětí během her, případně podle jejich projevu během konverzace, dojdeme k odlišnému číslu. V celém vzorku je například pouze 14% podíl dětí, které během konverzace mluvily romsky, následně vícekrát bodovaly v prvních dvou soutěžích (antonyma, dokončení vět) a při poslechu odpověděly správně na čtyři nebo všech pět otázek v následném testu. I tento údaj je ale orientační – k nedosažení těchto kritérií může vést mnoho individuálních nebo i organizačních faktorů.

Skupina dětí zařazených výzkumníky do kategorie kompetence 1 je klíčová pro další mezigenerační přenos jazyka, neboť bezproblémová kompetence v jazyce je základní podmínkou pro předávání jazyka dětem.

Mluvíci zařazení do této skupiny by měli být schopni romsky mluvit, nicméně skutečnost kdy, jak a do jaké míry romštinu používají záleží na mnoha dalších okolnostech, které se v průběhu života mění.

2.2 Faktory ovlivňující mezigenerační přenos romštiny

Z výsledků kvantitativního výzkumu kompetence dětí školního věku v romštině vyplývá, že přinejmenším mluvčí severocentrálního dialektu romštiny („slovenská romština“) na území ČR do velké míry procházejí tzv. jazykovou směnou, tedy pozvolným procesem přechodu od bilingvismu v romštině a majoritním jazyce k monolingvismu v majoritním jazyce. Toto konstatování lze podpořit také tím, že jako častější a případně i lepší mluvčí jazyka bývají označovány starší osoby. Pro mladší Romy jsou starší mluvčí romštiny mnohdy klíčovými komunikačními partnery – romštinu si udržují více díky komunikaci se staršími Romy než s romskými vrstevníky.

Proces jazykové směny na území České republiky samozřejmě neznamená zánik této variety romštiny, neboť mnoho jejích mluvčích tento jazyk používá na Slovensku. Lze také podotknout, že proces jazykové směny v ČR se netýká pouze mluvčích romštiny – v podobné situaci se běžně nalézají komunity imigrantů s trvalým pobytem v ČR: „Rozdíly v jazykové asimilaci mezi jednotlivými komunitami jsou nicméně velké – závisí to na pozici jednotlivých komunit ve společnosti, na míře odlišnosti jejich jazyka, na jejich kulturních zvyklostech, ale v neposlední řadě i na tom, v jaké míře je česká majorita přijímá, respektive odmítá“ (Nekvapil, Sloboda, Wagner 2009, s.14).

na konci 70. let lingvista Jiří Lípa konstatoval na základě svých v té době asi dvacetiletých zkušeností s romskými komunitami v různých částech Slovenska i Česka, že „je pravděpodobné, že romština přežívala mezi usedlými Romy spíše kvůli neměnnosti podmínek společenské izolace (zvláště ve velkých romských komunitách) než díky jakékoli vědomé snaze si jazyk uchovat“ (Lípa 1979, 54). Tento poznatek může vyznívat pádně zvláště ve srovnání s olašskou komunitou, která si dodnes kompetenci ve své varietě romštiny udržuje, přičemž je daleko izolovanější od okolní společnosti. Na druhou stranu je otázkou, jak si vlastně vědomou snahu o uchování jazyka představit – lidé většinou o jazyce a jeho zachování neuvažují a procesy uchování jazyka i jazykové asimilace jsou navázány na řadu faktorů, které s jazykem zdánlivě nesouvisejí.

Poválečnou migrací Romů (typicky) ze slovenského venkova (většinou) do českých měst se radikálně změnilo (jazykové) prostředí, ve kterém Romové dosud žili. Romistka Milena Hübschmannová věnovala jednu svou studii mimo jiné právě počátkům jazykové směny mezi Romy v ČR (Hübschmannová 1979). Jako klíčovou okolnost pro jazykovou situaci romštiny vidí právě proměnu prostředí, ve kterém Romové v české části tehdejšího Československa žili – množící se kontakty s neromským světem ať už v práci, škole nebo v okolí bydliště. Oproti diglotickému vztahu romštiny a majoritního jazyka na slovenském venkově (romština jako jazyk romské komunity, majoritní jazyk jako prostředek nejpotřebnější komunikace s neromským světem) si v českých podmínkách všimá složitějších jazykových vzorců – jazyk komunikace mezi Romy je závislý na typu prostředí (veřejné / domácí), v domácím prostředí pak na stáří mluvčích. Na veřejnosti a mezi mladšími Romy ubývá situací, kdy by se v dřívějších podmínkách běžně používala romština. Jak shrnuje Neustupný (Neustupný 1992), s proměnou tradiční kultury (a jejích socioekonomických faktorů) souvisí úbytek situací pro užití romštiny, z čehož plyne hrozba jazykové směny. Navíc podle Neustupného chybí podpora romštiny i ze strany romských aktivistů jako určitá protiváha hrozící jazykové směny, je možné, že romštinu tito představitelé nevnímají jako důležitý prvek romské identity. S ohledem na současnou dobu lze v tomto bodě ale poukázat na symbolickou funkci romštiny, kterou v nějaké podobě využívá řada romských organizací (např. ve svém názvu, v názvech periodik, které vydávají atp.) nebo k faktu, že mnoho angažovaných Romů bere svou případnou nekompetenci v romštině jako deficit, který se snaží překonat, mimo jiné také kvůli využitelnosti romštiny při mezinárodních setkáních představitelů romských organizací. Na druhou stranu je rovněž pravda, že romská média,

včetně vysílání veřejnoprávního rozhlasu pro Romy, romštinu příliš do svého obsahu neprosazují a zůstávají spíše na zmíněné symbolické úrovni využití jazyka. S ohledem na zjištěnou míru pasivní kompetence (tedy schopnosti porozumět jazyku) i u nejmladší generace Romů nelze potenciální význam romštiny zejména v audiovizuálních médiích bagatelizovat. Mezi respondenty v našich výzkumech existovala poměrně dobrá obeznamení s romským tiskem, zejména z dob minulých, poměrně běžné je sledování vysílání pro Romy na slovenské veřejnoprávní televizi, které je v romštině se slovenskými titulky. Obecně ovšem postoj romských představitelů k romštině a jejímu využití zůstává otázkou pro dosud neuskutečněný specifický výzkum.

Při vědomí těchto okolností, mezi které můžeme dále zařadit také tlak na neuzívání romštiny ze strany škol a sociálních pracovníků v období komunistické politiky asimilace (a někdy dodnes), se jeví odhad (maximálně) třetiny dětí s aktivní kompetencí v jazyce jako překvapivý. Je důležité podotknout, že do skupiny dětí hodnocených jako aktivní mluvčí pravděpodobně spadají příslušníci různých migračních generací Romů – od dětí, jejichž rodiče nebo prarodiče se již narodili v Čechách a na Moravě, po děti, které se narodily na Slovensku v prostředí, kde se romština běžně používá. Proces jazykové směny je ovšem pro mluvčí severocentrálního dialektu v ČR i tak aktuální.

Aktuální výzkumy jazykové situace romštiny v ČR (MŠMT 2008 a 2009) se ve své terénní fázi zaměřily především na kontext mezigeneračního předávání romštiny, současného užívání romštiny, na postoje mluvčích k jazyku a možnosti zavedení romštiny do školní výuky. Výsledky těchto výzkumů zde shrneme v základních bodech (viz. též Závěrečná zpráva 2008)

Akvizice romštiny, neboli proces osvojování jazyka, se na základě výzkumu jeví mnohdy jako déle trvající proces než akvizice češtiny. Vedle rodin a komunit, kde se romština předává jako silnější mateřský jazyk a rodin / komunit, kde rodiče na své děti záměrně romsky nemluví, existují rodiny / komunity, kde starší členové mluví mezi sebou romsky, do určité míry mluví romsky i na děti, nicméně dítě se naučí dříve v plné míře česky a romsky se „rozmluví“ až v pozdějším věku. Dítě si tedy oba jazyky osvojuje v rodinném prostředí od raného dětství (a tedy jako mateřské jazyky), nicméně doba plné akvizice jazyků je různá.

V procesu akvizice romštiny se u nejmladší generace mluvčích projevuje významněji než u generací předchozích jazykový vliv prarodičů. Ti v rodinách často fungují jako nositelé romštiny – v jejich přítomnosti se mluví romsky více, což podporuje jak rozvoj aktivní kompetence tak, zejména u dětí, rozvoj kompetence pasivní. Na druhou stranu se prarodiče v komunikaci se svými vnoučaty často musí jazykově přizpůsobovat a mluvit s nimi více česky – nekompetence v romštině je tedy alespoň v rámci rodiny tolerována, ačkoli mimo rodinu bývá vnímána mnohdy negativně jako projev zapírání romské identity nebo dokonce povyšování se.

V procesu akvizice romštiny hraje důležitou roli škola. Nejčastějším důvodem, který uvádějí rodiče pro nepředávání romštiny svým dětem, je obava z případných problémů při nástupu do školy a integraci dítěte ve školním prostředí. Může se zde jednat o deklaraci, která poměrně jednoduše vysvětluje mnohem složitější a možná nereflektované pohnutky k jazykové asimilaci, nicméně stejně tak lze poukázat na skutečnost, že druhý jazyk (zvláště pokud nemá status státního jazyka) dosud české školství vnímá spíše jako problém než jako přidanou hodnotu; respondenti si s jazykovou bariérou často spojovali přecházení dětí do zvláštních škol.

Školní prostředí ovšem může mít další vliv na jazykové chování dítěte – respondenti v některých případech upozorňovali na skutečnost, že jejich dítě si „nosí češtinu domů,“ že se tedy ve školním prostředí více přimyká k češtině a vyžaduje její používání také od rodičů. V případě škol, kde se kumulují romské děti, může ale dojít k opačnému jevu – dítě, které si neosvojilo romštinu doma, se ji naučí mezi spolužáky.

Co se týče užívání jazyka, zmínili jsme již důležitou úlohu starších mluvčích. Samotní rodiče dětí nejednou vyjadřovali přesvědčení, že dítě se nemusí naučit romsky doma, neboť, pokud to bude potřebovat, naučí se romštinu mezi svými vrstevníky. Taková situace může nastat v případě, že se mezi vrstevníky romština běžně používá; pokud ovšem podobný přístup k učení jazyka zastává většina rodičů romských dětí, je pravděpodobné, že silnějším a obecně sdíleným jazykem vrstevnické generace bude čeština, přičemž romština pak bude sloužit ke specifickým účelům (např. jako tajný jazyk).

Vnímání akvizice romštiny jako záležitosti dětí, nikoli rodičů, se odráží také ve vnímání možnosti zavést výuku romštiny do škol – opakovaně se objevoval názor, že pokud o ni budou mít děti zájem, rodiče jim v návštěvě podobných hodin bránit nebudou.

Pro možnost zavedení romštiny do školní výuky je potřeba počítat také s různými postoji Romů vůči vlastnímu jazyku. Zmínili jsme již, že v rámci vlastní rodiny je alespoň mezi mluvčími severocentrálního dialektu běžná akceptace nekompetence v romštině a přizpůsobení se nemluvcím. Někteří respondenti v rámci výzkumů vnímali negativně i projev v romštině na veřejnosti za přítomnosti Neromů, ačkoli tito Neromové nespádali do komunikačního okruhu. Romové, kteří tento postoj přijali, v takových situacích přepínají do češtiny. V deklaratorní rovině se ale setkáme i s jednoznačnými názory, že všichni Romové by romsky měli umět a že by se neměli stydět svůj jazyk používat. Romové, kteří romsky neumí, musí v některých případech překonávat odstup romsky mluvícího okolí, které si nekompetenci v romštině spojuje s povyšováním se nad Romy.

2.3 Podpora výuky romštiny ze strany školských zařízení

Zpracováno na základě výsledků Sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR (2008) a projektu Výzkum a ověření možností práce s romštinou na školách (2009)

2.3.1 Základní informace o výzkumu a velikosti vzorku

Součástí kvantitativní části výzkumů v roce 2008 a 2009 byly i rozhovory s pedagogickými pracovníky na téma možné výuky romštiny na školách.

Celkem se nám podařilo navštívit 63 školských zařízení ve všech krajích ČR s výjimkou Královéhradeckého kraje.

2.3.2 Výsledek dotazování

Tab. 2: Odpovědi zástupců školských zařízení navštívených během roku 2008 a 2009

Podpořili byste případnou výuku romštiny na Vaší škole?		
Ano	32	51%
Ne	8	13%
Nevím	2	3%
Otázka nebyla zodpovězena	21	33%
Celkem dotázaných škol	61	100%

Z celkového počtu 63 návštěv ve školských zařízeních, kde měli výzkumníci možnost hovořit o postoji k možné školní výuce romštiny přímo s pracovníky škol, zaznělo jasné vyjádření k této otázce v případě 40ti navštívených zařízení. V 21ti případech buď ve škole nebyl přítomen nikdo kompetentní (zaznamenané odpovědi jsou osobním názorem dotazované osoby, např. asistenta pedagoga) nebo v nich rozhovor na toto téma neproběhl vůbec.

Ve prospěch podpory zavedení výuky romštiny ze 40 zaznamenaných relevantních odpovědí vyznívá celkem 32 – tři čtvrtiny oslovených škol, které se k otázce vyjádřily, by tedy výuku romštiny na půdě své školy podpořily. Dvě z dotázaných škol jsou k danému problému neutrální a celkem 8 se jich k možnosti zavádět romštinu do výuky staví negativně.

Pro interpretaci získaných odpovědí je však zásadnější analýza argumentů, které jednotliví dotazovaní v debatě o možnostech zavedení romštiny používali. Některé argumenty totiž shodně zaznívaly ze strany těch, kteří by výuku romštiny přivítali, i ze strany těch, kteří se stavěli (spíše) proti. Zaujaté finální stanovisko tedy odráží nejen postoj k zavádění romštiny jako takovému, ale i postoj k případným obtížím, které by se při zavádění romštiny mohly v praxi vyskytnout a možnostem jejich překonání.

Pouze ve dvou z celkem 8 negativních vyjádření zazněl k zavedení romštiny ze strany představitele školy jasně zamítavý názor: jednou s poukazem na to, že ve škole se mají děti naučit především češtinu, a podruhé ze strany školy, kde se představitelé školy obávají, aby podporou romštiny nezískala jejich škola nálepku školy „romské“, což by pak mohlo vést k odlivu neromských dětí.

Mezi argumenty, které se objevovaly shodně ve zbylých negativních i pozitivních odpovědích, zazněly především tyto:

- otázka konkrétní organizace výuky (povinný/volitený předmět, kroužek)
- personální a materiálové zajištění výuky (představitelé škol poukazovali na absenci kompetentních učitelů, vhodných učebních materiálů i na omezené možnosti finančních zdrojů)
- otázka získání dostatečného zájmu ze strany žáků i jejich rodičů, respektive vůbec získání souhlasu rodičů s výukou romštiny pro jejich děti
- obava, aby výuka romštiny nebyla pro žáky další zátěží, a to ani časovou (v případě organizování výuky po škole), ani v rámci nároků, které na ně školní vzdělávací program klade – zde pedagogičtí pracovníci poukazovali na fakt, že již výuka jednoho (či dvou, dle typu školy) cizích jazyků jejich žáky příliš zatěžuje. Někteří učitelé naopak v hypotetické výuce romštiny jako cizího jazyka spatřovali pro svoje žáky jistou možnost úlevy.
- obava, aby organizace výuky romštiny nevedla k separaci žáků ve škole na základě jejich etnické příslušnosti

Mezi argumenty, které ze stran školských pracovníků zaznívaly na podporu výuky romštiny patřily tyto:

- výuka romštiny jako možná podpora komunikace romských a neromských dětí ve škole
- výhodnost předmětu romština pro rozvoj schopnosti romských žáků komunikovat / ukázat schopnost komunikace
- výuka by mohla podpořit vytváření pozitivnějšího vztahu romských dětí a rodičů ke škole jako vzdělávací instituci

2.4 Podpora výuky romštiny ze strany romských rodičů

Zpracováno na základě výstupů projektu *Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR (2007)*, výsledků *Sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR (2008)* a projektu *Výzkum a ověření možností práce s romštinou na školách (2009)*

2.4.1 Základní informace o výzkumu a velikosti vzorku

Postoje k zavedení romštiny do škol mezi romskými respondenty v různých městských a venkovských lokalitách v ČR jsme kromě terénní části posledního projektu zjišťovali také v předešlých výzkumech pracoviště. Výstupy z terénních částí všech realizovaných výzkumů tedy doplňují rozhovory s učiteli zejména v bodě, kdy dotazovaní pedagogičtí pracovníci vyjadřují v otázce zavádění romštiny do škol nejistotu nad přijetím podobného opatření ze strany romských rodičů.

V roce 2009 na otázky týkající se školy odpovědělo 85 respondentů, v roce 2008 se terénní části výzkumu účastnilo celkem 54 dospělých respondentů, v roce 2007 50 respondentů. Výzkumy proběhly celkem v 19ti lokalitách v ČR. Vzorky jsou ovšem pro dané lokality malé a až na výjimky nedovolují usuzovat na nějaký jasný názorový příklon v rámci dané lokality.

2.4.2 Výsledek dotazování

Tab.3.a: Odpovědi romských respondentů dotazovaných v rámci projektu Výzkum a ověření možností práce s romštinou na školách (2009)

Chtěl/a byste, aby se vaše děti učily romsky ve škole?	
rozhodně ano	23
spíše ano	15
spíše ne	15
rozhodně ne	22
Nezodpovězeno	10
Celkem	85

Tab.3.b: Odpovědi romských respondentů dotazovaných v rámci Sociolingvistického výzkumu v r. 2008

Vadilo by vám, kdyby se děti učily romsky ve škole?	
rozhodně ano	0
spíše ano	2
spíše ne	6
rozhodně ne	44
Nezodpovězeno	2
Celkem	54

Tab.3.c: Odpovědi romských respondentů dotazovaných v rámci projektu Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR v r. 2007

Přál/a byste si, aby byla romština ve škole jako předmět		Přihlásil/a byste svoje dítě do školy, kde by měly možnost učit se romsky?	
ano	36	ano	28
ne	2	ne	1
nezodpovězeno	12	nezodpovězeno	21
celkem	50	celkem	50

Tabulky *a*), *b*) a *c*) obsahují shrnutí otázek, které padly během výzkumu situace romštiny v ČR (včetně pilotní fáze na podzim 2007) a výzkumu aktuálního v celkem devatenácti lokalitách. Kvantitativní shrnutí zde uvádíme pouze pro názornost, nedomníváme se, že se jedná o reprezentativní průzkum.

Zatímco v odpovědích na otázky v tabulkách *b*) a *c*) lze shledat výrazně větší shodu než v odpovědích na jakékoli jiné otázky, které byly součástí výzkumu v letech 2007 a 2008, v dotazování v minulém roce lze shledat přibližně stejný podíl pozitivních i negativních reakcí. To je dáno jednak jasnější formulací otázky („chtěli byste“ namísto „vadilo by vám“), rovněž ale širší diskusí nad konkrétnějšími návrhy, které byly součástí rozhovorů v posledním výzkumu.

Protože nechápeme výsledky jako obraz smýšlení o zavedení romštiny do vyučování v rámci zkoumané lokality, ale spíše jako soubor argumentů, které padají na podporu romštiny ve školách nebo obráceně, neuvádíme zde výsledky v korelaci k lokalitám, v nichž jsme data získali.

V tomto komentáři je přesto důležité upozornit na skutečnost, že plných dvacet odpovědí zařazených do kategorií „rozhodně ne“ nebo „spíše ne“ pochází z lokality, kde je romština v naprosté většině rodin běžně předávaným jazykem. Respondenti zde většinou necítí potřebu podpory romštiny ze strany školy - tu vnímají většinou jako místo, kde se jejich děti mají naučit češtinu. Je ale nutné podotknout, že k dosažení tohoto cíle nemusí nutně dojít – řada dětí právě na této škole na druhém stupni podle našich zkušeností neumí dobře číst a psát, přičemž je otázkou zda se jedná o důsledek dysgrafie nebo dyslexie či jiných poruch učení, se kterými by ale škola měla umět pracovat. Učitelé sice vědí o kompetenci většiny dětí v romštině, nicméně z toho neplyne specifitější přístup k překonávání jazykových problémů dětí v češtině.

K dalším argumentům, které zaznívají proti zavedení romštiny do škol, patří obava aby se výuka romštiny nestala dalším segregacním nástrojem či případně aby se nestala pro děti další zátěží. Respondenti také vyjádřili obavy nad tím, jak by podobný krok přijali Neromové, případně jestli by někteří z nich nevystupovali aktivně proti tomuto kroku. Někteří oslovení Romové vnímali výuku romštiny ve škole jako zbytečnou, neboť „romsky mluví jenom Romové a vyučovat takový jazyk by nemělo smysl.“ Mezi argumenty proti zavedení romštiny do škol se objevilo také přesvědčení, že dnešní děti by už o romštinu neměly zájem.

K argumentům, které mluvily pro zavedení romštiny patřilo vnímání podobných snah jako možnosti romštinu podpořit v rámci romské komunity (zvýšit prestiž romštiny v očích mladší generace, podpořit jejich sebevědomí s ohledem na romskou identitu) i v rámci neromské společnosti (která by tak mohla přehodnotit některé ze svých předsudků, výuka romštiny by mohla napomoci vzájemnému porozumění i na nejazykové úrovni). Na pólu pozitivnějších odpovědí se také můžeme setkat s tvrzeními, že zavedení romštiny do škol by mohlo pomoci dětem naučit se jazyk, který je jejich rodiče již nejsou schopni naučit a vnímají tuto aktivitu jako možnost záchrany jazyka, jehož budoucnost je podle nich ohrožena. Kladné

odpovědi zmiňují také jako užitečné naučit se romsky číst a psát (většinou doprovázené určitým povědomím o existenci textů v romštině, což není samozřejmé).

Mnoho odpovědí na tomto pólu ale oproti pólu negativnímu nebylo doprovázeno širší argumentací - nápad se respondentům líbil a nebránili by jeho realizaci. Obecně lze podotknout, že téma možnosti zavést romštinu do škol bylo pro většinu respondentů poněkud těžko představitelné a ani z naší strany se nemohlo opřít o nějaký reálný záměr státních institucí, což debatu dále posunovalo do pouze velmi potenciální roviny.

Respondenti s pozitivním i negativním postojem k zavedení romštiny ovšem zmiňují jako nutnost zavést do školní výuky více informací o romské kultuře a romské historii.

V několika případech v rozhovorech s pedagogickými pracovníky na školách padlo, že si školy podobný průzkum mezi rodiči dětí dělaly také a rodiče snahu o zavedení romštiny zamítli. Důvod pro určitý rozpor v odpovědích s ohledem na dotazování v rodinách realizované během výzkumu v letech 2007-8 (a částečně 2009) může být i ten, že naše otázky zazněly až na konci rozhovorů o situaci romštiny v dané rodině či městě, a rodiče tedy odpovídali při uvědomění si této konkrétní situace.

Lze se tedy domnívat, že ačkoli je zavedení romštiny do škol přijatelné jak ze strany mnoha škol, tak ze strany mnoha rodičů romských dětí, je potřeba případné zavádění romštiny (včetně pilotních kurzů) podrobně konzultovat jak se školami, tak s romskými rodiči a počítat s nutností vyhnout se zmíněným obavám obou stran, v případě jasného nesouhlasu s podobným krokem ze strany rodičů pak s podobnými aktivitami nezačínat.

3. Dosavadní učební materiály pro výuku romštiny v našich zemích

Bereme-li v úvahu hlavní dialekty romštiny používané v České republice (centrální, převážně severocentrální romština a romština lovářská), je možné v určité míře používat materiály vytvořené jak v České republice, tak na Slovensku, protože jde o stejné podoby romštiny: díky tomu, že naprostá většina mluvčích romštiny v ČR jsou potomci poválečných migrantů ze slovenské části tehdejšího Československa.

Ještě než podáme přehled dosavadních publikovaných výukových textů, je třeba říci, že už příprava experimentální výuky romštiny na základních školách prokázala nedostatek vhodných učebnic pro případnou výuku romštiny v České republice, takže se pracovalo většinou s nově pořízenými texty. To ovšem neznamená, že žádné výukové materiály neexistují, a že jich nelze na žádné úrovni školní výuky romštiny používat. U materiálů, které už existují, je ovšem často problémem i současná dostupnost.

Podáváme tedy přehled dosavadních učebnic, materiálů pro učitele a cvičebních materiálů k romštině jako vyučovanému jazyku. Všechny materiály kromě jedné výjimky se týkají – u nás většinové - severocentrální romštiny.

3.1 Publikace pro první stupeň, slabikáře apod.

Hübschmannová, M.: Amari abeceda, Praha 1998

„Slabikář“ není určen pro úplné začátečníky, spíše je určen pro práci s romskými dětmi, které si již osvojily českou abecedu (ze které pravopis severocentrální romštiny silně vychází). Nejde tedy o o postupné učení čtení – žák se má jen uvést do čtení romštiny. Písmena jsou proto řazena ne s pedagogickým zřetelem postupného rozvíjení, ale podle abecedy. Rozhodně však je kniha svým elementárním charakterem určena jako materiál pro první stupeň (proto také například nebyla využita při experimentální výuce v tomto projektu). K jednomu písmenku romské abecedy jsou kromě slov přidávány věty obsahující toto písmeno. Na závěr knihy následuje několik krátkých pohádek. Publikace se jeví jako velmi vhodná pro romské žáky prvního stupně, kteří již českou abecedu ovládají, ale nemusejí být ještě příliš dobrými čtenáři. Zároveň samozřejmě rozvíjí znalost romštiny, minimálně na lexikální úrovni – připomínáním slov, která žáci nemají v aktivní slovní zásobě.

Hübschmannová, M. – Oláh, J.: Romane karti garude lavenca, Praha 1996

Nápaditě vytvořené pexeso s obrázky romského výtvarníka a romskými hádankami. Odpověď na hádanku vždy začíná na jiné písmeno romské abecedy. Práce s kartami vyžaduje aktivní přístup pedagoga a nelze je vždy použít na klasické hádání odpovědi od určitého písmene – řada slov je pro současné romské děti neznámá. Jako doplněk k výuce je materiál rozhodně vhodný.

Ruferová, H.: Co už umím /So imar džanav /So má žanav. Praha 1998

Dosud jediná publikace zamýšlená k výuce, která počítá s olašskou romštinou - obsahuje totiž jak verzi českou, tak dvě jazykové mutace romské (severocentrální a olašská – lovářská romština). Jde o soubor učebních materiálů pro děti v přípravné třídě - tedy zejména pro děti pětileté, ale i starší, které mají odklad školní docházky. Soubor nazvaný *Co už umím - So imar džanav - So má žanav* vychází z jevů a situací, které děti obklopují a které mohou bezprostředně pozorovat. Soubor sestává z 22 celostránkových barevných situačních vyobrazení, která rozvádějí tematické okruhy ŠKOLA, DOMOV, ČLOVĚK A ČAS. Z uvedeného vyplývá, že v knize nejde primárně o výuku romštiny, a ani o výuku čtení a psaní, ale uvedenou publikaci, na jejíž korekci a výslednou podobu měly naštěstí velmi

kladný vliv i překladatelky do romštiny – Veronika Kamenická a Margita Lakatošová, by bylo možno pro výuku nejmenších dětí používat.

Banga, D.: Romano hangoro/Rómsky šlabikár (Bratislava 1993)

Publikace, která je ze všech dosud vydaných nejbliže klasickému slabikáři. Ke každému písmeni je uvedeno pár romských slov, která na něj začínají, a následuje několik vět. Písmena nejsou řazena na rozdíl od knihy *Amari abeceda* podle abecedy, nýbrž dle záměru postupného rozvíjení schopnosti číst. Proto také začínají až v průběhu knihy přibývat k písmenům a slovům i slovní spojení, a celé věty začínají ještě později. Koncepce slabikáře jako knihy, na které se žák teprve učí číst, je rušena větším počtem písmen, vyskytujících se už ve slovech na počátku knihy (a ne vždy jednoduchých, jsou použity například i spřežky). Téměř přesně polovina knihy je pak věnována krátkým pohádkám, básničkám a hádankám. Co se týče použitého dialektu, představuje kniha určitý mix dialektů severocentrální romštiny, což může být pro výuku i vhodné. Prvků příbuzné romštiny jihocentrální, která je v ČR nejméně vitální, a které by už asi rušily, je v knize naopak velmi málo. Pro případné významnější použití v českých zemích by samozřejmě mohlo vadit, že majoritním jazykem této bilingvní publikace je slovenština a musela by se tedy pořídít česká verze, případně nechat překlad ze slovenštiny na učitele, což by ale na druhou stranu použití poněkud omezovalo.

Banga, D.: Farbindi romani čhib/ Mal'ovaná rómčina (Bratislava 1997)

Trochu podobně jako kniha *So imar džanav* je kniha založena na obrázcích popsaných jednotlivými slovy a je koncipována tematicky (tématy jsou například rostliny, zvířata, hudební nástroje apod.). Na rozdíl od citované publikace je ale skutečně zaměřena na rozvoj a výuku romštiny. Oproti Bangovu romskému slabikáři je více zaměřena na začátečníky, nejsou v ní ani celé věty. Po tematických obrázcích následují hlásky romské abecedy, ke každé je přiřazeno slovo, které hláskou začíná. Knihu uzavírá romsko – slovenský slovníček. Problémem může být použitá varieta romštiny: jde opět o mix subdialektů, tentokrát ale s preferencí nepříliš frekventovaných variant z jihozápadního Slovenska, čímž pronikají i prvky jihocentrální romštiny. Variantnost v tomto případě nepůsobí důsledně, ale mohla by do výuky vnést i nežádoucí nejistotu. Druhým jazykem publikace je opět slovenština, čili platí totéž, co bylo uvedeno u Bangova slabikáře.

Čermáková, J.H. – Rabiňáková, D. – Stöhrová, H. Šišková, T.: Ty + já = kamarádi (hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu) Praha 2000

Tuto knihu uvádíme spíše pro přehled, do sledované oblasti spadá jen částečně. Primárně jde o knihu pro multikulturní výchovu, zaměřenou zejména na práci s národnostními menšinami, a to zejména z menšin v ČR netradičních, jako jsou Vietnamci, Srbové či Arabové. Publikace v sobě integruje teorii a návod pro učitele s návody na motivační hry a překlady důležitých pojmů do menšinových jazyků, přičemž v každém z těchto jazyků je v knize také po jedné pohádce – v originále, s překladem do češtiny. Jako krátkodobá pomůcka a také inspirace pro učitele není uvedená kniha špatná, nelze ji však počítat mezi materiály pro výuku romštiny.

3.2 Učebnice a psané kurzy romštiny

Šebková, H – Žlnayová, E: Romaňi čhib – učebnice slovenské romštiny Praha 1999

+ klíč k učebnici slovenské romštiny

Šebková, H – Žlnayová, E: Romaňi čhib – učebnica rómčiny (severocentrálny dialekt) Praha 1999

+ klíč k učebnici slovenské romštiny

Druhá uvedená publikace je mírně vylepšenou slovenskou verzí publikace první. Kniha je určena na prvním místě pro výuku nemluvčích romštiny, a svým charakterem implikuje adresáta dospělého – počítá i se samouky, ale nejvíce se hodí pro výuku na vysoké škole, v kurzech, jazykových školách a podobně. Mluvčí romštiny si z ní samozřejmě rovněž mohou osvojovat pod vedením učitele a po určitém zjednodušení gramatiku své mateřštiny, zkušený pedagog může využít jak výklad, tak články a cvičení. Základní učebnicí pro výuku romštiny na základní škole se kniha stát nemůže.

Gašparová, E. - Koptová, A. - Lukáčová, I: Romaňi čhib - učebnica rómskeho jazyka Bratislava 2007

+ Gašparová, E: Metodická příručka k učebnici rómskeho jazyka

Dle vlastních slov autorek a vydavatele je kniha určena studentům 1. a 2. ročníku středních škol a její hlavní motivací je experimentální zavádění romštiny jako vyučovaného předmětu na několik středních škol na Slovensku. Je určena pro žáky, kteří ovládají čtení, psaní i romštinu, a je nejbližší představě učebnice pro starší žáky, mluvčí romštiny, kteří již prošli první fází aktivního i pasivního osvojení si psané romštiny. Při tvůrčím přístupu pedagoga ji lze na základní škole používat. Aktivní práce je důležitá, protože učebnice obsahuje texty dost rozdílné obtížnosti – to je někdy dáno i různou komplikovaností a odtažitostí témat, která dostává romštinu do dosud nezvyklých stylových poloh. Druhým jazykem knihy je sice slovenština, nicméně učebnice je skutečně primárně romská, včetně nadpisů, pokynů ve cvičeních atd., uživatel na slovenštinu téměř nenarazí, pročež je kniha použitelná bez velkých problémů i v České republice. Výjimkou je ovšem závěrečný gramatický přehled.

Berky, J. (příspěvky Poláková, E., Seidler, P.) Učebnica rómskeho jazyka (Nitra 2000)

Významovým těžištěm (což se projevuje i v rozsahu) knihy je oddíl *Gramatika a príklady jej praxeologického uplatnenia*. Je to také jediný oddíl, který by mohl být využitelný pro sledovaný účel, avšak tento oddíl také bohužel vykazuje nejzásadnější nedostatky. Především je strukturován převážně jako výklad gramatiky slovenské, k níž je romština jen přiřazována. To je:

a) zbytečné, protože studium na vysoké škole předpokládá maturitu, tedy i znalost slovenské gramatiky

b) matoucí, hlavně proto, že komparace (proklamovaná v úvodu) se tu téměř nevyskytuje

c) hrubě zkreslující, protože se čtenář dozvídá o specifikách slovenštiny, která v romštině specifika nejsou (za všechny případy jmenujme slovenská nepravidelná slovesa nebo střední rod jmenný, který v romštině neexistuje), ale nedozvídá se o specifikách romštiny, pokud se neshodují se slovenštinou (opět výběrově: romská nepravidelná slovesa, koncoková a bezkoncoková podstatná jména, jiné skloňování přejímek, dokonce ani dvojí minulý čas!). Také většina příkladů působí jako pouhé překlady slovenských vět, ignorující jak romisticko - lingvistické, tak jazykově pedagogické hledisko.

Zásadní nedostatky vykazuje i vlastní popis romské gramatiky.

Knihu nelze ani použít jako učebnici, už proto, že navzdory svému názvu tak není koncipována, jde jen o soustavu překladů slovenských vět. Další částí je nepřínosný a vědecky nepoctivý výzkum o postojích rodičů k romštině jako vyučovacím jazyku.

Balážová, J. (později ji nahrazuje Viková, L.) – Danišová, E.: Minikurz romštiny: vychází dosud na pokračování v měsíčníku Romano vod'i. Prvních 24 dílů je publikováno zde: <http://skola.romea.cz/cz/index.php?id=minikurz/minikurz>

Tento materiál nelze brát jako klasickou učebnici, zejména zpočátku trpí nejasností adresáta co do jeho zájmů i kompetence v romštině. Jde v zásadě o sérii krátkých rozhovorů v češtině i romštině, bez výkladu a přílišné koncepce ani pedagogického zřetele – opakování a postupného rozvíjení nějaké kompetence. Některé rozhovory lze určitě zařadit jako výukové materiály – zejména ty vzniklé po výměně jedné ze spoluautorek a částečné změně koncepce.

3.3 Ostatní materiály pro výuku romštiny a výuku o romštině

Červenka, J. Pal e romaňi čhib /O jazyce - na pokračování v Amaro gendalos (1997-2000)

Vědecko-popularizační povídání o romštině, určené zejména pro rodilé mluvčí. Seriál seznamuje se základními informacemi o romštině, jejích dialektech, gramatice a na závěr s problematikou psané romštiny, přičemž se snaží využívat příkladů z jazyka čtenářů. O zařazení do výuky by šlo uvažovat po přepracování a přizpůsobení materiálu, předpokládalo by to ale už trochu pokročilejší třídu – je totiž rozdíl mezi pasivním a orientačním přijetím informace o romštině v romském tisku a mezi osvojováním informace jako učební látky.

Hübschmannová, M., Šebková, H., Žigová, A.: Romsko-český a česko-romský kapesní slovník Praha 1991, 1998

Jeden z největších slovníků romštiny na světě, jsou v něm uvedeny téměř výhradně varianty ze severocentrální romštiny, obsahuje ovšem i obohacující prvky z jiných romských dialektů, archaismy a některé neologismy – většinou bývají tato slova nepocházející přímo ze současné mluvené severocentrální romštiny označena. Publikace je opatřena i cenným popisem romské gramatiky a bohatě rozpracované slovtvorby.

Šebková, H. – Žlnayová, E.: Nástin mluvnice slovenské romštiny (pro pedagogické účely). Ústí nad Labem 1998

Kniha, která vznikala paralelně s již jmenovanou učebnicí severocentrální romštiny týchž autorek. Není to systematická gramatika, ale sleduje v podrobnějším gramatickém výkladu posloupnost výuky. Může sloužit jako rozšiřující učebnice pro pedagogy pracující s učebnicí Romaňi čhib, čili pro učitele romštiny v základních školách by měla tvořit zázemí, avšak přímou pomůckou není.

Adamová, E: Konverzačný lexikón rómskej gramatiky (Bratislava 2007)

Poněkud problematická publikace obsahující romské překlady slovenských slov a frází seřazených dle určitých témat. Při kritickém přístupu pedagoga ji lze však v pokročilejších ročnících využít, i když ještě přistupuje bariéra v podobě slovenštiny.

Kolektiv: Pravidlá rómskeho pravopisu (Bratislava 2006)

Jedna ze základních pomůcek, i když přímo ve výuce nemůže být tolik využívána. Jde o příručku, na jejímž základě byla severocentrální romština (kterou mluví většina romské populace i u nás) oficiálně kodifikována ve Slovenské republice. Obsahuje podrobný popis gramatiky i pravopisných pravidel. Pravopisná pravidla řeší všechny možnosti, na které může romský pisatel narazit daleko podrobněji, než první kodifikace ze začátku 70. let 20.stol. a její pozdější variace. V knize je i poměrně obsáhlý slovník, jde ovšem jen o romská slova s úplně základními gramatickými údaji - bez výkladu, variant a překladu do jiného jazyka.

Romčina do vrecka (Košice 1995, zostavila a autorsky pripravila Koptová, A)

Kniha má kapesní úpravu, jde o malým písmem tištěnou brožuru obsahující stručný výklad gramatiky odvozený od Hübschmannové a jejích spolupracovníků a hlavně slovník, který je ovšem pouze jednostranný, a to navíc slovensko – romský, což ho už samo o sobě poněkud diskvalifikuje pro rozsáhlejší použití v České republice.

Samko, E.- Samko, N: Atlas rómskeho jazyka (dialektologicko frekvenčný slovník na území SR), Nitra 2006

Svým ambiciózním zaměřením by se mohl atlas stát pomůckou pro seznamování žáků s dialektními variantami, bohužel je ovšem naprosto nespolehlivý a data v něm uvedená odporují kdykoli ověřitelným údajům v romistice známým.

3.4 Ostatní materiály – četba

Vzhledem k tomu, že textů, zejména beletristických, v romštině už v historii vyšlo více, bude na rozdíl od prvních 3 skupin následující seznam skutečně jen velmi výběrový, a jelikož jde o beletrii, která může být využívána jako čítanka, nemá téměř smysl jednotlivá díla příliš anotovat.

Hin man ajsi čhaj (ed. Hübschmannová, M., Praha 2003) hádanky a folklorní vyprávění

Reiznerová, Margita: Kal'i (Praha 1992) próza

O Del vakerel ke peskere čhave (Praha 1992)/Bůh mluví ke svým dětem biblické vyprávění pro děti

Dúral me avilem (Praha 2000) písňová poezie v olašské romštině

Fabiánová, T. – Hübschmannová, M.: Čavargoš /Tulák (Praha 1991) moderní pohádka

Ferková, Iona: Čorde čhave/Ukradené děti (Brno 1995) povídky

Cina, E (foto: Ibrahimovič, I): Školáci /O školara Litvínov 2005 krátké poetické prózy

Oláh, V: Khamori lulud'i/Slunečnice Praha 1996 poezie

Lacková, E: Romské pohádky (Praha 2002) pohádky

Antologie romské beletrie:

Romane gil'a (ed. Hübschmannová, M., Praha 1979) – poezie

Kale ruži (ed. Hübschmannová, M., Praha 1990) – poezie i próza

Čalo vod'i (ed. Sadílková, H. a Kramářová, J., Brno 2007) – próza

A další a další texty

4. Experimentální kurzy romštiny

4.1 Výběr cílové skupiny, výběr lokalit

Zacílení experimentálních kurzů romštiny se řídilo těmito kritérii: s ohledem na budoucí žáky to byl jejich věk a kompetence v romštině, s ohledem na potenciální spolupracující školy pak jejich vstřícnost k projektu a obecné nastavení umožňující realizaci. Výběr škol proběhl na základě informací získaných v předchozím projektu (*Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR, 2008*) i aktuálním, v rámci kterých byla zjišťována základní kompetence žáků ZŠ v romštině a probíhaly i rozhovory s jednotlivými pedagogickými pracovníky. Výběr dále záležel na upřesňujících informacích získaných z realizace experimentálních hodin - na desíti školách proběhla hodina, na níž se pracovalo s různě obtížnými texty, nahrávkami a slovy. Cílem hodiny bylo zjistit, na jaký stupeň kompetence v romštině v oblasti čtení a porozumění potenciálně neznámým prvkům jazyka by měly být laděny připravované kurzy. Během hodin tak byla podrobněji testována nejen kompetence v romštině ale i další obecné jazykové schopnosti žáků a proběhly i další rozhovory s vedením škol.

Během terénního výzkumu v lokalitách byly také zjišťovány názory samotných rodičů na podporu výuky romštiny na konkrétních školách v daném místě. Jakkoli je shrnutí těchto postojů zajímavé na obecné rovině, jako faktor výběru konkrétní lokality a školy bylo chápáno jako okrajové. Vyhledávání respondentů v lokalitách probíhalo metodou sněhové koule, což znamenalo, že výsledky výzkumu podpory romštiny byly ve vztahu k výuce relevantní pouze v případech, kdy se výzkumníkům podařilo kontaktovat právě rodiče konkrétních žáků, kteří se (později) výuky účastnili. V některých lokalitách navíc tento výzkum probíhal již v době, kdy byl kurz realizován. Všichni tito žáci navíc museli z organizačních důvodů k účasti na kurzu písemný souhlas rodičů mít. Jakkoli byl v některých případech podpis souhlasu pouhou formalitou, bylo lze jej očekávat pouze v případě rodičů, kteří k výuce romštiny ve škole zaujmulí neutrální, případně pozitivní stanovisko.

4.1.1 Věk

Vzhledem k předpokládaným výukovým úkolům byl kurz zacílen na žáky 2. stupně ZŠ, u nichž byl předpoklad takových obecných jazykových schopností (čtení, psaní atp.), které by umožnily relativně bezproblémový průběh zamýšlených jazykových aktivit. Výsledky experimentálních hodin realizovaných s vybranými skupinami žáků před začátkem experimentálního kurzu ovšem poukázaly na fakt, že úroveň obecných jazykových schopností (čtení, psaní) se na jednotlivých školách velmi liší (s ohledem na typ školy, zvolený vzdělávací program a celkové nároky, které jsou na žáky kladeny) a v každém případě je nižší, než předpokládá např. nastavená úroveň jediné existující učebnice romštiny (délka a komplikovanost textů atp.). Zjištěné úrovni obecných jazykových schopností potom byl přizpůsoben i celý experimentální kurz.

4.1.2 Lokality

Terénní výzkum primárně zaměřený na zjištění současné situace romštiny v daných obcích (s ohledem na různé faktory jako např. subetnické složení a rodinnou a migrační historii rodin respondentů) a potenciální podpory výuky romštiny na místních školách mezi romskými rodiči proběhl v celkem 8 lokalitách. V pěti z nich realizace výzkumu předcházela realizaci

výuky, přičemž ve čtyřech z nich následně výuka skutečně proběhla, v dalších třech probíhal výzkum již v době realizace výuky (ve jedné z lokalit tedy probíhal souběžně s výukou). Základní informace zjištěné během výzkumu poskytuje následující přehled zkoumaných lokalit. Lokality, ve kterých byla realizována výuka, jsou zařazeny na začátku přehledu (lokality 1-5).

Lokalita 1

Město se zhruba 25 000 obyvateli, počet Romů je odhadován na 300-400. Respondenti pocházejí z rodin, které se do města přistěhovaly v 50. a 60. letech 20. století. Ačkoli šlo původně o rodiny z různých částí Slovenska, v současné době již jsou spolu tyto rodiny provázány vzájemnými sňatky a respondenti o zdejších Romech hovoří jako o „v podstatě jedné rodině“. Ve městě žijí převážně tzv. slovenští Romové a to jak rozptýleně mezi Neromy, tak soustředěně na několika místech v obci, kde v jednom či více bytových domech žijí převážně Romové. Typ bydlení odráží také rozdílnou sociální úroveň místních Romů, kterou samotní Romové reflektují.

Podobně jako v lokalitě 6 (viz níže), i zde docházelo, od poloviny 60. let, k soustřeďování velké části romských dětí do jediné (zvláštní) školy. Zároveň zde byl dle slov respondentů na rodiče vyvíjen velmi silný nátlak ze strany školy i úřadů, aby ke komunikaci s dětmi používali češtinu.

Lokalita byla vybrána jako jedna z těch, u kterých jsme předpokládali vyšší vitalitu romštiny (což potvrdily i výsledky soutěží – více než $\frac{3}{4}$ relativně velkého vzorku dětí byly ohodnoceny jako plně kompetentní). Až na některé nukleární rodiny je zde romština běžně předávána dětem, které mají v romštině již v útlém věku výbornou pasivní, případně i aktivní kompetenci. V lokalitě již proběhnul širší výzkum v roce 2008, který byl v následujícím roce rozšířen zejména o debaty ohledně výuky romštiny na místní škole.

Lokalita 2

Město se zhruba 50 000 obyvateli, počet romských obyvatel je podle neoficiálních odhadů až 4 000. Většina jich žije ve třech blízkých blocích bytových domů poblíž centra města. Ve městě žijí jak olaští, tak slovenští Romové, určitou hranici v rámci slovenských Romů vytváří také zdrojová lokalita migrace na Slovensku. Některé romské rodiny žijí v lokalitě již po několika generacích, zároveň ale stále přicházejí další Romové ze Slovenska.

Jazykové hry na místní škole proběhly ve třech skupinách a výsledky naznačovaly velmi různou kompetenci v romštině u dětí školního věku. Mezi dětmi, které se her zúčastnily (vzorek byl s porovnáním s lokalitou 1 více než dvojnásobný), bylo velmi málo dětí, které by měly pouze okrajovou znalost romštiny na úrovni jednotlivých vět a frází (jako takové byly zařazeny pouze 3 děti). Ostatní žáky výzkumníci poměrně rovnoměrně zařadili mezi aktivní mluvčí, případně mluvčí s velmi dobrou nebo alespoň částečnou schopností porozumět romštině.

Lokalita 3

Město má přibližně 15 000 obyvatel, zdejší romská komunita čítá odhadem 700 Romů. Základ romského osídlení lokality je hned poválečný, přičemž zdrojovým centrem migrace bylo několik sousedních východoslovenských vesnic, jejichž romští obyvatelé byli již v době začátku migrace příbuzensky propojeni. V lokalitě žijí pouze slovenští Romové, tedy mluvčí severocentrálního dialektu. Od poloviny 90. let ovlivnila místní romskou komunitu silná migrace do západní Evropy (především Velká Británie).

Také zde výsledky jazykových her ukazovaly na poměrně obvyklou aktivní kompetenci v romštině u dětí školního věku. Více než $\frac{1}{2}$ dětí ze skupiny, která se zúčastnila

jazykových her (vzorek byl v porovnání s lokalitou 2 přibližně poloviční), byla zařazena do kategorie plně kompetentních, další ¼ dětí do kategorie skoro kompetentních.

Také z výpovědí respondentů a pozorování lze usuzovat, že určitá kompetence v romštině je v lokalitě u dětí poměrně obvyklá. Respondenti ovšem upozorňují na klesající míru užívání romštiny v posledních dekadách i mezi Romy střední generace a častý jev míšení češtiny a romštiny v rámci jedné promluvy nebo inflaci přejímek z češtiny.

Lokalita 4

Město s přibližně 30 000 obyvateli a romskou komunitou čítající odhadem 600-700 osob. Romové zde žijí soustředěně na několika místech, jak na okraji, tak v centru města, v některých případech rovněž mezi Neromy.

Většina Romů v tomto městě pochází z jediné slovenské obce, hlavní vlna migrace proběhla v 70. letech. Tito Romové sami sebe definují jako jednu extendovanou rodinu, protkanou nespočetnými příbuzenskými vazbami. Romština je v této komunitě dosud běžně předávaným a používaným jazykem (jednoznačně to potvrdily i jazykové hry, velikost vzorku odpovídala vzorku z lokality 3).

Druhou část zdejšího romského obyvatelstva tvoří romské rodiny, které přišly do města těsně po druhé světové válce za prací. Jejich kořeny jsou různorodé, především však pocházejí ze západu Slovenska. Jejich společenský status a úroveň integrace je oproti pozdějším migrantům výrazně vyšší. V této komunitě je vysoký počet interetnických sňatků (Rom-Nerom), sňatky s výše popsanou v místě početnější komunitou slovenských Romů jsou méně časté a komunita sama je obyčejně hodnotí negativně.

Za svůj mateřský jazyk považují zástupci této komunity češtinu, případně slovenštinu, za což jsou druhou komunitou kritizováni, že „ze sebe dělají něco víc“. Lze předpokládat, že mnozí členové „starousedlické“ komunity mají v romštině pasivní kompetenci, přesto mluví romštiny podle některých výpovědí při společné konverzaci přepínají do češtiny.

Ve městě žije také několik jednotlivců patřících k olašským Romům.

Lokalita 5

Město do desíti tisíc obyvatel, místní romské obyvatelstvo čítá odhadem 200-300 osob. Romové sem přicházeli zejména v 60. letech z východního a středního Slovenska, tedy oblastí dialektně výrazněji odlišných (severocentrální resp. jihocentrální dialekt romštiny). Migrace Romů do města pokračuje až do současnosti, často se v tomto případě jedná o rodiny z měst v bližším i vzdáleném okolí. Romové zde žijí jak porůznu v centru města a v okolí nádraží, tak soustředěněji na okraji města.

Na základě výzkumu lze předpokládat, že mluvíci jihocentrálního dialektu postupně přešli k češtině a aktivní kompetenci si udržuje pouze nejstarší generace v rodině. Severocentrální dialekt pak v této lokalitě stále své mluvíci má, i v generaci dětí. V některých rodinách je též silně přítomna maďarština – jedná se o rodiny z maďarizovaných oblastí jihovýchodního Slovenska. Ve městě dříve sídlila rovněž rodina olašských Romů, kteří ale již ve městě nežijí, v současné době však město zaznamenává novou imigraci olašských Romů.

Častým jevem jsou v dané lokalitě sňatky mezi Romy a Neromy, z jazykového hlediska jsou důležité i sňatky lidí s různou kompetencí v jazyce, které vedou k nepoužívání romštiny.

Při otázce, kde se zde mluví romsky, různí respondenti poukazovali na místní vyloučenou lokalitu, případně na jednu širší rodinu, kde se romsky mluví romsky i s dětmi - i tento detail je signifikantní, ukazuje na obecnou neobvyklost takové jazykové situace. Na druhou stranu bylo od romských respondentů slyšet, že romsky umí v dané lokalitě v podstatě všichni - dle našich zkušeností se takové výroky ovšem často nevztahují na děti, u kterých se s kompetencí v romštině nepočítá.

Výsledky jazykových her v této lokalitě ukazovaly na častou aktivní kompetenci u dětí školního věku - ve dvou testovaných skupinách dětí (velikost vzorku odpovídala vzorku z lokality 3) bylo do kategorie kompetence 1 zařazeno ¾ dětí ve skupině. Terénní pobyt v lokalitě nicméně ukázal, že realita je mnohem složitější a že v generaci školních dětí není neobvyklá i velmi nízká kompetence v romštině.

Lokalita 6

V lokalitě 6 (město nad 100 tisíc obyvatel) žije podle odhadů kraje přibližně 400 Romů pouze v tzv. vyloučených lokalitách, potenciálně tedy více. Širší údaj se nepodařilo zjistit. Kromě českých Romů a Sintů zde žijí převážně pováleční imigranti ze Slovenska (především z okolí Košic) a výraznější olašská komunita. Soustředěněji žijí Romové v této lokalitě na třech místech (v jednou případě se jedná o lokalitu subetnický smíšenou – žijí zde tzv. slovenští i olašští Romové. Romští respondenti upozorňují na výrazný úbytek Romů ve městě kvůli migraci do západních zemí (Belgie, Anglie, Kanada) a zároveň na stále živou pracovní migraci Romů ze Slovenska.

Základ romského osídlení lokality, pokud nebereme v úvahu zdejší rodiny českých Romů, je hned poválečný. Tito Romové bydleli nejdříve kumulovaně na jednom místě, od 60. let častěji roztroušeně po městě a okolních vesnicích, v poslední době opět kumulovaně. I v situaci disperzního osídlení se zde údajně uchovávala vzájemná soudržnost komunity slovenských Romů, zvalo se na křtiny atp. Dalším faktorem, který mohl přispět k uchování romštiny jako jazyka všední komunikace uvnitř této skupiny, mohlo být soustředění velké části místních romských dětí v jediné škole, které platí již od 60. let.

Podle asistentky pedagoga na zmíněné škole se ještě před 12ti lety šlo setkat s romskými dětmi (míněni neolašští Romové), které při nástupu školní docházky neovládaly češtinu. Dnes údajně většina rodičů mluví na děti česky, děti tak nerozumí jen některým slovům. Mezi olašskými Romy se romsky mluví stále od malička.

Výsledky jazykových her, které na místní škole proběhly ve dvou skupinách dětí od 8mi do 16ti let naznačovaly dobrou kompetenci dětí školního věku, přičemž dobrého hodnocení dosahovaly především žáci druhého stupně (velikost vzorku odpovídala vzorku z lokality 3). S ohledem na informace zjištěné během terénního výzkumu to může odrážet situaci, kdy rodiče mluví na předškolní děti česky, a zároveň přetrvání silného postavení romštiny v komunikaci v rámci komunity (zejména v případě jedné z romských lokalit v obci) - děti romštinu slyší a postupně se jí učí.

Lokalita 7

Lokalita 7 je město s řádově 30 000 obyvateli, odhadem 600 obyvatel jsou Romové. Ve městě žijí olašští i tzv. slovenští Romové a to jak mezi Neromy, tak soustředěně na dvou místech v obci. Určitá sociální distance je patrná mezi olašskými a neolašskými Romy a částečně mezi obyvateli jedné ze zmíněných „romských“ lokalit a ostatními Romy (ačkoli jsou obyvatelé této lokality s Romy z jiných částí města příbuzensky propojeni).

Jazykové hry jsme v tomto městě zorganizovali na dvou školách a výsledky z těchto dvou škol byly poměrně odlišné - zatímco na první škole (většina romských dětí z této školy žije ve výše zmíněné koncentrované lokalitě) výzkumníci téměř nenarazili na dítě, které by neumělo aktivně romsky (do kategorie kompetence 1 spadalo 90% testovaných dětí, přičemž vzorek byl o něco menší než v lokalitě 2), na druhé škole podle hodnocení výzkumníků nespadlo do této kategorie ani jediné, přičemž ale přibližně polovina z nich byla hodnocena jako skoro kompetentní (vzorek na této škole velikostně odpovídal zhruba 1/3 vzorku na škole přecházející).

Lze tedy předpokládat, že mezi obyvateli zmíněné „romské“ lokality v obci je romština běžně užívaným jazykem. Tento předpoklad lze na základě terénní fáze výzkumu

doložit pouze částečně - v dané lokalitě se vlivem různých okolností nepodařilo navázat více kontaktů.

Většina respondentů v rámci terénní fáze patřila k Romům, kteří žijí v neromském (jazykovém) prostředí. Tito respondenti hodnotili situaci ve městě velmi obecně - jsou rodiny, kde se romsky mluví, jsou rodiny, kde se nemluví. Zajímavé je, že respondenti v těchto hodnoceních nijak nezdůrazňovali jako výjimečnou jazykovou situaci v zmíněné koncentrované lokalitě. Je možné, že nechtěli na danou lokalitu nijak upozorňovat.

Lokalita 8

Město s přibližně 25 000 obyvateli. Oficiální čísla zmiňují řádově 300 romských obyvatel, neoficiální odhady se pohybují v rozmezí 2 500 - 5 000 Romů. Soustředěněji zde Romové žijí ve třech lokalitách, rozptýleně mezi Neromy pak na místním sídlišti. Ve městě žijí slovenští i olaští Romové.

Jazykové hry zde proběhly na dvou školách. Ačkoli více než polovina dětí z daného vzorku (velikost vzorku odpovídala vzorku z lokality 2) byla zařazena do kategorie plné kompetence v romštině, respondenti tázaní v rámci terénního výzkumu se shodují v tom, že ve městě děti již romsky neumí a romštinu používají pouze starší Romové.

4.1.3 Spolupracující školy

Realizace kurzů byla domluvena na školách, které byly spolupráci na realizaci experimentálního kurzu a cílené práce s romštinou v rámci školních aktivit nakloněny, byl zde předpoklad dostatečného počtu hledaných žáků (kombinace věku a kompetence) a možné domluvy při organizaci kurzu a začlenění do rozvrhu školy.

Čtyři z vybraných pěti škol patří mezi tzv. bývalé zvláštní školy, v současné době jsou transformované na základní školy praktické, případně základní školy s programem přizpůsobeným žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (viz níže, s. 36) v souhrnu je pro větší přehlednost všechny souhrnně označujeme jako školy praktické). Pátá z vybraných pěti škol je základní školou běžného typu.

Vzhledem k historii jednotlivých škol a struktuře žáků jsou dané školy v rámci dané lokality obecně (a v případě dvou vybraných škol již dlouhodobě) považovány za „romské školy“ (odhadované procento romských žáků je zde vyšší než poloviční). V případě vybrané běžné základní školy je tento vývoj otázkou posledních let, kdy škola zaznamenala vyšší počet příchozích romských žáků (navíc pocházejících zhusta ze sousedních romských sociálně vyloučených lokalit) a s ním spojený odliv žáků neromských. Také žáci zbylých čtyř vytypovaných škol žijí často (ovšem ne výlučně) v místních sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených lokalitách (lokalita 1, 4, 5) a patří mezi žáky, kteří musí v rámci nastavení vzdělávacího systému překonávat jisté socio-kulturní znevýhodnění včetně školou zhusta hlouběji nereflektovaného specifického jazykového zázemí.

S ohledem na situaci romštiny lze na základě terénního výzkumu s určitou licencí tvrdit, že u žáků na třech školách z pěti (lokalita 1, 2, 4) má romština obecně relativně silné postavení jazyka běžně / ve větší míře používaného v rámci všedního života komunit, ze kterých žáci vybraných škol pocházejí, zatímco u zbylých dvou lokalit (3, 5) je již postavení romštiny jako jazyka všední komunikace (v porovnání s výše zmíněnými třemi lokalitami) méně jednoznačné i když nezanedbatelné (k jazykovému pozadí konkrétních žáků viz níže).

Co se týče povědomí o jazykovém zázemí žáků s ohledem na postavení romštiny, již z předchozích výzkumů vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci skutečnost, že romština je

v rodinách určitého počtu jejich žáků jedním z komunikačních prostředků, běžně buď naprosto ignorují, případně kompetenci svých žáků v romštině bagatelizují (z jejich pohledu je používání romštiny omezeno na vulgarismy, případně plní pouze funkci tajného jazyka). Podobně byla romština vnímána i na třech z pěti škol (lokalita 2, 3, 5), na kterých byl experimentální kurz romštiny realizován (přičemž lze ale na základě pozorování a výsledků výzkumu předpokládat, že všech těchto pět škol navštěvuje poměrně velký počet dětí bilingvních v romštině a češtině). To se odráží i na spíše minimálním začleňování prvků/informací o romském jazyce, kultuře a historii do výuky (na těchto školách pak co se týče vyučování nesahá nad rámec zpívání písniček v romštině v hodinách hudební výchovy či v rámci školních zájmových kroužků a aktivit, případně nedosahuje ani této úrovně). Tento stav není důsledkem nedostatku materiálů (v knihovnách škol jsou k dispozici např. romské knihy a časopisy, učitelé s nimi ale - až na výjimky - nijak hlouběji nepracují).

Situace je alespoň v některých ohledech poněkud odlišná na zbylých dvou školách (lokalita 1, 4 - obě navštěvují žáci žijící v komunitách, kde se romština běžně používá v každodenní komunikaci). Pedagogičtí pracovníci jsou si vědomi faktu, že jejich žáci v romštině komunikují doma a běžně ji používají i v komunikaci mezi sebou, zejména o přestávkách - učitelé v tomto ohledu např. oceňovali schopnost dětí plynule přecházet z jednoho jazyka do druhého. Přímo ve výuce však romštinu využívají cíleněji jen na jedné z nich (návuk čtení, porozumění čtenému textu), a to přestože sami romštinu neovládají. Ředitelka této školy si je vědoma faktu, že by jejím pedagogickým pracovníkům znalost romštiny ve výuce velmi pomohla, žádné kroky však v tomto směru škola nepodniká. Co se týče reflexe potenciálního problému jazykové bariéry a z něj plynoucích vzdělávacích problémů, mluvili učitelé na těchto dvou školách pouze o omezenosti české slovní zásoby a nutnosti částečně jí přizpůsobit způsob výuky (časté ujišťování o porozumění, používání jednodušších větných konstrukcí). O dalších možnostech využití romštiny (např. jako podpůrného jazyka, především v nižších ročnících) neuvažovali.

4.2 Kompetence v romštině

Experimentální kurzy romštiny byly zacíleny na žáky v romštině plně nebo částečně kompetentní (hodnoceni stupni 1-2 v předchozích jazykových hrách, tj. plná kompetence v romštině, respektive velmi dobrá pasivní znalost romštiny). Zacílit kurzy na tuto skupinu žáků bylo vhodné vzhledem k těm cílům projektu, které relativně dobrou kompetenci v romštině předpokládaly (testování didaktických materiálů - textů, subdialektní tolerance, atp.). Cílem kurzu nebylo učit romštinu jako cizí jazyk, ale testovat možnost rozvíjení určitých jazykových schopností v romštině, které romské děti jako mluvčí romštiny nemají běžně možnost soustředěně rozvíjet (především čtení a psaní). Cílem bylo také představit dětem romštinu jako svébytný jazyk s vlastní historií a pravidly.

Dalším důvodem byl též ohled na logiku podpory romštiny na školách, která má jako nástroj podpory romštiny coby ohroženého jazyka, případně možnosti využití coby podpůrného jazyka potenciál především v těch lokalitách, kde je v generaci současných žáků základní školy stále používaným jazykem nebo z této pozice teprve začíná ustupovat.

Žáci a jejich jazykové pozadí

V rámci terénního výzkumu bylo zjišťováno nastavení jazykového pozadí jednotlivých romských lokalit v obci (respektive konkrétní rodin), přičemž takto získané informace se nemusely týkat rodin konkrétních žáků. Informace o jejich domácím jazykovém prostředí žáků byly tedy zjišťovány deklaratorně, pomocí dotazníku, který děti vyplnily v hodinách

(přičemž v některých případech je bylo možno porovnat s informacemi z terénního výzkumu). O informacích zapsaných v tomto krátkém dotazníku poté proběhla se žáky i diskuze, během které se podařilo některé údaje dále upřesnit (a například určit, které z uváděných jazyků jsou pro všední komunikaci v prostředí dítěte okrajové). Získané informace byly dále konzultovány také s vyučujícími kurzů, kteří měli určité další terénní zkušenosti z dané lokality. Bližší informace o jazykovém pozadí a postojích dětí se z obou zdrojů podařilo získat u celkem 24 žáků ze 4 lokalit (v lokalitě 4 proběhl pouze terénní výzkum).

Všech 24 žáků, u nichž jsme zachytili informace z obou zdrojů, žije minimálně v bilingvním prostředí, přičemž u drtivé většiny z nich patří mezi dva jazyky, které dominují jejich každodenní komunikaci, romština a čeština,¹ pouze dva z žáků ze vzorku romsky nemluví, a jazyky, které dominují jejich každodenní komunikaci, jsou slovenština a čeština.² Z celkového počtu žáků ve vzorku jich ovšem pouze 7 žije „pouze“ v bilingvním prostředí: 13 žáků ze vzorku žije v prostředí, v němž se používají tři jazyky (romština, čeština, slovenština), dalších 5 potom v prostředí, v němž se používají jazyky čtyři (romština, čeština, slovenština, maďarština).

Tab.4: Jazyky v domácím prostředí žáků (dle lokalit)
(roj – romština, čj – čeština, sj – slovenština, mj – maďarština)

lokality	žák	jazyky v domácím prostředí				celkem
		roj	čj	sj	mj	
1	a	roj	čj	sj	-	3
1	b	roj	čj	-	-	2
1	c	roj	čj	sj	-	3
2	d	roj	čj	sj	-	3
2	e	roj	čj	sj	-	3
2	f	roj	čj	sj	-	3
2	g	roj	čj	sj	-	3
2	h	roj	čj	sj	-	3
2	i	roj	čj	sj	-	3
2	j	roj	čj	sj	mj	4
2	k	roj	čj	sj	mj	4
3	l	roj	čj	sj	mj	4
3	m	roj	čj	sj	-	3
3	n	roj	čj	sj	mj	4
4	o	roj	čj	-	mj	3
4	p	roj	čj	sj	mj	4
4	q	roj	čj	-	-	2
4	r	-	čj	sj	-	3
4	s	-	čj	sj	-	2
4	t	roj	čj	-	-	2
4	u	roj	čj	-	-	2
4	v	roj	čj	sj	-	3
4	w	roj	čj	-	-	2
4	x	roj	čj	-	-	2

¹ Stejnou situaci lze na základě terénního výzkumu předpokládat i v lokalitě 5.

² V lokalitě, ze které pocházejí, probíhal kurz v rámci dopoledního vyučování celé třídy, tyto žáky nebylo možno z kurzu vyloučit, přestože nepatřili mezi definovanou cílovou skupinu dětí s minimálně vynikající pasivní znalostí romštiny.

Tab. 5 : Jazyky v každodenní komunikaci (dle dominance romštiny)

(roj – romština, čj – čeština, sj – slovenština, mj – maďarština; informace o používání jazyků v komunikaci s danými partnery uvádíme tak, jak je žáci označili v dotazníku.)

Jakkoli je dotazníková odpověď na otázku po jazyku komunikace s daným typem komunikačního partnera pouhou deklarací a nenapovídá nic bližšího o skutečné míře využití identifikovaného jazyka v komunikaci s daným partnerem ani frekvenci takové komunikace, přesto má jistou výpovědní hodnotu z hlediska vnímané dominance určitého jazyka (romština versus čeština/případně slovenština). V rámci sledovaného vzorku převažuje (s omezením, která z deklaratorní povahy dotazníku vyplývá) dominantní postavení romštiny (třináct dětí), respektive přibližně stejně vyvážené postavení romštiny a češtiny (2 děti). Žáků, u kterých by v rámci takto definované komunikace výrazně převažovala čeština (respektive slovenština), bylo ve vzorku devět, z nichž čtyři v repertoáru jazyků, kterými komunikují se svým nejbližším okolím, nevedli romštinu vůbec. Dva žáci (r, s) z těchto čtyř romsky nemluví – viz. výše pozn. č.2 – z hlediska otázky akvizice romštiny jsou zajímavým případem žáci označení šifrou L a Q: přestože dle svého vyjádření žákyně L romštinu využívá pouze v komunikaci s vrstevníky, romštinu ovládá na takové úrovni, že byla schopna se do jednotlivých jazykových aktivit velmi dobře zapojit. Ani žáku Q nečinilo zapojení do aktivit větší potíže, přestože ji dle svého vyjádření prakticky nepoužívá (celkově je na úrovni skoro kompetního mluvčího s velmi dobrou pasivní znalostí romštiny).

lokality	žák	jazyky v každodenní komunikaci					
		prarodiče		rodiče		vrstevníci	
4	v	roj	roj	roj	roj	roj	čj
4	x	roj	roj	roj	roj	roj	čj
1	a	roj	roj	roj	roj	roj	čj
1	c	roj	roj	roj	roj	roj	čj
4	u			roj	roj	roj	čj
4	w			roj	roj	roj	čj
1	b	roj	roj	roj	roj	čj	čj
2	j	roj	roj	roj	roj	čj	čj
2	k	roj	roj	roj	roj	čj	čj
3	n	roj	roj			čj	čj
2	d	roj	roj	roj	čj	roj	čj
2	h	roj	roj	roj	čj	roj	čj
2	f	roj	čj	roj	roj	roj	čj
2	e	roj	čj	roj	čj	roj	čj
2	i	roj	roj	roj	čj	čj	čj
4	o	čj	čj	roj	roj	čj	čj
4	t	roj	roj	čj	čj	čj	čj
3	m	čj	čj	roj	čj	roj	čj
4	p	čj	čj	roj	čj	roj	čj
3	l	čj	čj	čj	čj	roj	čj
4	q			čj	čj	čj	čj
4	r	sj	sj	sj	sj	čj	čj
4	s	sj	sj	sj	sj	čj	čj
2	g	sj		čj	čj	čj	čj

Přestože se jedná o velmi malý vzorek, s ohledem na výsledky předchozích výzkumů, v rámci kterých bylo identifikováno, že až 30% dětí z dříve zkoumaného vzorku (potažmo až 30% romských dětí v ČR) má relativně dobrou kompetenci v romštině, lze předpokládat, že i tyto děti žijí v podobné jazykové situaci jako děti z výše zmíněného vzorku - česko-romské jazykové prostředí nejbližšího okolí, místy ještě v kombinaci se slovenštinou, případně maďarštinou (dle původní zdrojové migrační lokality na Slovensku a mírou zachování jazyka původní majority).

V souvislosti se školní docházkou je nutné připomenout zkušenost, že mezi učiteli těchto žáků a řediteli základních škol, které tito žáci navštěvují, panuje naprosto minimální povědomí o takto specifickém jazykovém pozadí těchto žáků – pedagogičtí pracovníci nemají o jazykové prostředí žáků zhusta žádné informace, případně, jak již bylo řečeno, mají velmi zkreslenou představu o míře a funkčním využití komunikace v romštině v rámci každodenního života jejich žáků.

4.2 Organizace a realizace kurzů

4.2.1 Integrace do programu školy, harmonogram

Realizace experimentálních kurzů byla na jednotlivých školách zahájena na začátku října 2009, ukončena byla v prosinci 2009. Pouze na jedné z pěti škol (základní škola praktická) se podařilo kurz romštiny začlenit do rámce řádného vyučování, na všech zbylých čtyřech školách byl kurz realizován jako odpolední kroužek, který buď přímo navazoval na řádné vyučování nebo byla mezi ním a vyučováním maximálně dvouhodinová pauza.

Tab.6: Realizace kurzů na školách

lokality	typ školy	začlenění do rozvrhu	realizované návštěvy / hodiny
1	ZŠ praktická	součást dopolední rozvrhu jedné ze tříd	8 / 8
2	ZŠ	odpolední dobrovolná aktivita	8 / 8
3	ZŠ praktická	odpolední dobrovolná aktivita	10 / 8
4	ZŠ praktická	odpolední dobrovolná aktivita	7 / 4
5	ZŠ praktická	odpolední dobrovolná aktivita	5 / 2

Celý osmihodinový kurz byl realizován na třech školách z původních pěti. Důvodem ukončení experimentálního kurzu v níže zmíněných dvou lokalitách byly jednak obtíže s integrováním kurzu romštiny do rozvrhu dalších školních kroužků a školou organizovaných aktivit (lokality č. 5: realizováno 5 návštěv, odučeny 2 hodiny; lokality 4: realizováno 7 návštěv, odučeny 4 hodiny, z nichž jednu bylo nutné zopakovat) a nepravidelná/nedostatečná docházka dětí do kurzu, plynoucí z obecně nepravidelné docházky do školy a spojená též s nedostatečnou motivací k nabízenému kurzu. Opakované obtíže spojené s realizací jednotlivých hodin navíc působily demotivačně i na ty žáky, kteří o výuku romštiny zájem měli. Problémy s docházkou se nepodařilo eliminovat ani přesunutím kurzu do odpoledního vyučovacího rozvrhu (lokality 4). Především v této lokalitě navíc realizaci kurzu problematizovala nedostatečná obecná jazyková připravenost dětí. Přestože se jednalo o děti z druhého stupně ZŠ, jejich obtíže se čtením a psaním značně komplikovaly a zpomalovaly realizaci připravených aktivit, které navíc svým zaměřením právě na rozvoj těchto schopností zpětně svými nároky žáky odrazovaly. Tyto faktory zapříčinily takové zdržení, že by jejich plná realizace navíc hluboce přesáhla plánovaný harmonogram (konec roku 2009).

4.2.2 Návštěvnost kurzu

Ve všech pěti lokalitách kurz alespoň jednou navštívilo celkem 60 dětí (žáci 6.-9. ročníku ZŠ), přičemž přibližně polovina z nich se dostavila pouze jednou nebo dvakrát. Více než polovinu kurzu (4 a více hodin) absolvovalo celkem 17 žáků.

Nejlepší docházka do kurzu byla dle očekávání v lokalitě 1, kde byl kurz organizován v rámci vyučování (z 12-ti žáků přišlo čtyřikrát nebo vícekrát do kurzu 11, méně než čtyřikrát přišel do kurzu pouze 1 žák, který má docházku do školy obecně velmi nedostatečnou). V dalších dvou lokalitách (2, 3), kde byl kurz organizován jako odpolední aktivita a proběhl celý, se docházka ustálila na pravidelném počtu 3 žáků (z původních 6, resp. 14), k čemuž došlo na přelomu 4. a 5. hodiny kurzu. Důvodem především v případě lokality 2 mohl být, kromě jiných faktorů, také zvolený systém průběžného hodnocení (za jednotlivé aktivity splněné v rámci jednotlivých hodin byli žáci bodováni, přičemž cílem bylo získat co nejvíce bodů – velký počet počátečních absencí tak po čtvrté hodině již bylo možné jen velmi obtížně dohnat).

Údaje o pravidelnosti docházky do kurzu u žáků v těchto dvou lokalitách (2, 3) však svědčí o jejich velké motivaci: z těchto 6 žáků, kteří pravidelně zůstávali po škole ve škole (lokalita 3), respektive se odpoledne do školy vracely (lokalita 2), aby se „učili“ romsky, pouze jedna žákyně nepřišla na kurz třikrát, ostatní buď přišli na každou hodinu (3 žáci), nebo vynechali pouze jednou (2 žáci).

Dalším faktorem, který poukazuje na výše zmíněnou motivovanost a zájem, jsou též informace získané od učitelů těchto žáků, a to především v lokalitě 2. Zatímco všechny tři žákyně, které kurz navštěvovaly v lokalitě 3, hodnotí jejich třídní učitelka jako obecně snaživé a pečlivé, žáci navštěvující kurz v lokalitě 2 dle hodnocení učitelů patří spíše na opačný konec spektra: jeden z žáků má časté kázeňské problémy (jeho přítomnost v kurzu například nebyla učiteli vůbec doporučována s obavou, že by průběh jednotlivých hodin mohl nabourávat svým chováním) – tento žák nepřišel na kurz romštiny pouze jednou, pravidelně nosil domácí úkoly a v hodině aktivně spolupracoval; zbylé dvě žákyně svoje povinnosti v ostatních školních předmětech plní velmi laxně nebo vůbec, dle vyjádření jejich učitelky pracují pouze na tom, co je baví a zajímá – jedna z těchto žákyň na kurzu chyběla pouze jednou, druhá nechyběla ani jednou, obě pravidelně nosily domácí úkoly, přičemž jejich vypracování u jedné z nich často přesahovalo zadaný rozsah. Vybudování bližšího vztahu jistě napomáhal v tomto případě i fakt, že hodiny probíhaly v minimálním počtu žáků, což umožňovalo učitelům jednotlivým žákům se velmi intenzivně věnovat, na druhé straně to však též zvyšovalo nároky na připravenost žáků.

Údaje o docházce do realizované části kurzu v lokalitě 4 a 5 jen dále dokreslují již zmíněnou problematickou organizaci a s ní spojenou omezenou možnost soustavnější práce, v rámci které by bylo možné řádně žákům kurz představit a tím případně motivovat / podpořit jejich zájem: z celkem 28 žáků, kteří se v těchto lokalitách na kurzu objevili, tak celých 22 učinilo pouze jednou.

Tab.7: Prezence žáků na kurzu v jednotlivých lokalitách

lokalita	počet dětí	počet prezencí v rámci kurzu								
		1	2	3	4	5	6	7	8	>4
1	12	0	0	1	3	3	4	1	0	11
2	6	0	2	1	0	1	0	1	1	3
3	14	8	1	2	0	0	0	1	2	3
4	13	12	1	0	0	0	0	0	0	0
5	15	10	3	2	0	0	0	0	0	0
celkem	60	30	7	6	3	4	4	3	3	17

4.3 Náplň kurzu

Příprava kurzu byla založena na zkušenostech z předchozí realizace konkrétních aktivit s různě velkými skupinami dětí ze všech pěti oslovených škol. S ohledem na cíle výzkumu a jeho zaměření na specifickou cílovou skupinu byly při přípravě experimentálního kurzu zohledněny tyto faktory: motivace zájmu; nastavení aktivit z hlediska jejich nároků na obecné jazykové schopnosti žáků; a různorodost testovaných témat, výukových metod a zkoumaných jazykových vrstev.

Jako primární byl určen cíl otestovat možnosti rozvoje těch jazykových schopností v romštině, které romské děti nemají možnost soustředěně rozvíjet – tedy především čtení a psaní v romštině, neboť schopnost aktivního projevu v romštině byla již samotnou podmínkou pro výběr škol, na kterých se kurz bude konat. Pro daný cíl bylo nutné vytvořit novou metodiku i výukové materiály.

Jak již bylo zmíněno výše, cíl rozvíjet čtení a psaní v různých lokalitách v různé míře narážel na obecnou jazykovou nepřípravenost žáků, kteří kurz navštěvovali: právě jazykové schopnosti čtení (nahlas, s porozuměním) a psaní (vlastní písemný projev) jsou těmi, které někteří dosud neovládají dostatečně. Jakkoli tato situace komplikovala přípravu kurzu a sestavování výukových materiálů, pro projekt bylo výhodou, že se zacílení kurzu na čtení a psaní shodovalo s obecným zacílením školní výuky těchto dětí v předmětu český jazyk – zacílením se tak náplň kurzu shodovala s výukovými cíli učitelů.

Dalším z cílů kurzu bylo umožnit žákům nahlédnout na romštinu jako na svébytný jazyk s vlastními pravopisnými a gramatickými pravidly a historií. Zkušenosti z terénních výzkumů totiž ukazují, že obecná sociolingvistická situace romštiny jako jazyka ze strany obklopující majoritní populace po desetiletí v rámci asimilační politiky komunistického režimu znevažovaného jako necivilizovaná hantýrka, případně argot (přičemž je nutné upozornit na fakt, že negativní obraz romštiny jako podezřelého „polo-jazyka“ v povědomí určité části společnosti přetrvává), a jako jazyka tradičně používaného pouze pro interní ústní komunikaci – přičemž jeho mluvčí obecně nemají možnost se seznámit v prostředí školy s jeho gramatickými a pravopisnými pravidly, má za následek implicitní devalvací romštiny v pohledu určité skupiny jejích mluvčích jako „polo-jazyka“ bez pravidel a struktury.

Kurz měl také otestovat možnosti rozšířit znalosti žáků v některých oblastech lexika (například obecně málo využívané romské výrazy pro vyšší číslovky) včetně některých archaismů, a toleranci k výrazům pocházejících z jiných dialektů slovenské romštiny.

V neposlední řadě pak byly kurzy romštiny sestaveny a realizovány tak, aby se do práce v kurzu skrze zadání domácích úkolů alespoň částečně zapojili i někteří dospělí členové rodin žáků a zároveň aby se romština stala viditelnou i v prostoru samotné školy a

nezúčastněné žáky a učitele školy tak případně vizuálně vedla k novým zamyšlením nad charakterem romštiny jako jazyka a možnostem jejího využití.

4.3.1 Motivace zájmu, logika prezentace kurzu

Na základě předchozích zkušeností (realizace jazykových her a experimentálních hodin romštiny) bylo možné předpokládat, že o romštinu jako takovou mezi dětmi na škole je určitý zájem (spontánní komunikace s dětmi během realizovaných aktivit, reflexe ze strany učitelů, atp. - v jedné z pěti vybraných lokalit (1) měly například děti ještě v živé paměti dříve realizované jazykové hry, přestože od jejich konání uplynul téměř rok). Předchozí aktivity byly však velmi krátké a jednorázové, při přípravě kurzu proto bylo nutné brát ohled i na motivaci dlouhodobějšího zájmu, který by umožnil soustavnější práci. Jako příhodný model motivace aktivní účasti na práci s romštinou se ukázal dříve vyzkoušený model soutěže, který nabízí možnost pozitivního hodnocení nejen účasti ale i výkonu v rámci jednotlivých hodin.

Celý kurz byl s ohledem na jeho cíle a možnosti motivace žákům představen jako hra na romské novináře: žáci byli reportéry, kteří používají romštinu při své práci. V průběhu celého kurzu žáci sbírali body, přičemž pro nejlepší z nich byla jako hlavní odměna připravena exkurze do České televize, kterou je provedl reportér ČT Richard Samko.

4.3.2 Témata a aktivity

(podrobný popis všech osmi hodin kurzu viz příloha)

Dílicí témata hodin:

hudba

historie: předválečné komunity Romů na Slovensku (rodinné historie, tradiční řemesla slovenských Romů)

současný život ve městě

historie romštiny

hádanky

jazykové znalosti a postoje k jazykům

V rámci osmi hodin výuky byla témata rozvržena tak, aby byla během kurzu vyzkoušena některá z témat, která se objevují v dostupných pedagogických materiálech (hudba, historie Romů, současné město, informace o romštině) s cílem v praxi ověřit jejich nosnost a možné způsoby zpracování. Všechna vyzkoušená témata vzbudila mezi žáky pozitivní ohlas, v případě některých jejich reakce upozornila na nutnost citlivějšího přístupu a zvážení zpracování tématu (viz podrobnější komentář níže). Časový harmonogram realizace kurzů neposkytl čas s jednotlivými tématy pracovat dlouhodoběji, což by ale bylo v případě všech možné a vhodné.

Velký ohlas mezi žáky vzbudily romské hádanky, což byla zajímavá reakce na pokus o využití ve výuce jeden z tradičních slovesných žánrů slovenských Romů. Díky sběru M. Hübschmannové vznikly dvě publikace, které romské hádanky představují, kurzy potvrdily, že jsou jako nástroj výuky jazyka (kromě cvičení čtení motivují např. k přemýšlení v jazyce) i pro současné žáky ZŠ velmi zábavné a stravitelné. Hádanky také velmi motivovaly ke sdílení i s nezúčastněnými dospělými – někteří žáci možné odpovědi na hádanky konzultovali s rodiči či dalšími příbuznými, někteří při hledání odpovědi spolupracovali i se svými učiteli (hádanku jim přeložili do češtiny a společně hádali odpověď, kterou se potom žáci zpětně přeložili do romštiny). Jedna ze zmíněných publikací vyšla jako dvojjazyčná, romsko-česká

publikace v pedagogickém nakladatelství Fortuna (Hübschmannová 2003), a je pravděpodobné, že je v akvizici knihoven těchto škol, s materiálem se ale nepracuje.

Upozornění na nutnost citlivého zpracování platí pro historické téma Slovenska, a to především ze dvou důvodů. Poukaz na rodinný původ na Slovensku může být chápán jako implicitní označování Romů v ČR jako nedávných imigrantů a tedy cizinců (podpořený rasistickými hesly vyžadujícími návrat Romů zpět „do země původu“). Dalším důvodem je současný mediální obraz Romů na Slovensku spojovaných zhusta s výjevy z života Romů v extrémně chudých podmínkách na východním Slovensku, který vede k tomu, že se poukazům na slovenský, a tedy domněle extrémně chudý původ svých rodin žáci vyhýbají, případně brání. Další obtíž, která z realizace tématu rodových historek (u starší generace se Slovenskem spojených) vyplynula, je faktická neznalost historie vlastní rodiny a mlhavé povědomí o životě prarodičů, i když se zdá, že by zapojení tohoto tématu do výuky mohlo zájem o tuto část historie, případně zájem o historii samotnou, pozitivně motivovat.

Za informativně velmi přínosnou část kurzu lze považovat hodinu věnovanou tématu jazykových znalostí jednotlivých žáků a jejich jazykovým postojům (k romštině, češtině a angličtině) - viz. výše vyhodnocení informací o jazykovém prostředí žáků a pocíťovaném dominantním jazyku všednodenní komunikace; souhrnná tabulka postojových vyjádření viz. níže. Získány tak byly další informace, které pomáhají blíže určit charakter jazykového prostředí jednotlivých žáků a jeho vztah k postojům vůči romštině a češtině: neutrální až poměrně negativní postoj k romštině zaujímají ti žáci, v jejichž prostředí se romština téměř nevyskytuje (což je možno interpretovat jako částečné zrcadlení postojů jejich rodičů, respektive prarodičů, kteří se z různých důvodů rozhodli nebo podvolili tlaku romštinu z domácí komunikace vyloučit). Zajímavým faktem je poměrně řídké zastoupené negativní hodnocení češtiny v rámci různých hledisek hodnocení (v porovnání např. s romštinou, nebo dokonce angličtinou). Vzhledem k bilingvní povaze prostředí, ve kterých drtivá většina těchto žáků vyrůstá, je překvapivé jasné rozdělení vyjádření „toto je můj jazyk“, které se v rámci vzorku rozdělilo mezi romštinou a češtinou v poměru 13:8, přičemž pouze jeden žák označil za své oba tyto jazyky (3 žáci za svůj jazyk neoznačili ani romštinu ani češtinu).

Pro samotné školy však kromě těchto dosud nezjišťovaných informací o postavení romštiny v repertoáru jazyků jejich žáků však mohou být podnětné i informace, které se týkají postojů těchto žáků k angličtině (která je pro všechny z nich povinným předmětem): z hlediska vůle se tento jazyk učit je jistě podnětné, že drtivá většina žáků by chtěla anglicky umět lépe (pouze 2 z 24 se v tomto ohledu vyjádřili neutrálně, negativně nikdo), přičemž ji považují spíše za obtížný jazyk (pouze 4 z 20, kteří se k angličtině z tohoto hlediska vyjádřili ji považuje za jazyk jednoduchý), ale pouze šest žáků by se chtělo angličtinu učit ve škole.

Co se týče jazyků v domácím prostředí, vyplňovali žáci předtištěný arch, ve které odpovídali na otázku „Jak mluvíš s prarodiči / rodiči / venku, s kamarády“. Volba konkrétního jazyka záležela na žácích, přičemž grafická úprava poskytovala možnost uvést v rámci každé kategorie více odpovědí. Mezi jazyky, které žáci takto identifikovali, se objevila romština (r), čeština (č), a slovenština (s), přičemž u některých kategorií někteří žáci žádnou informaci nevedli (např. žák n: vyrůstá s prarodiči, s rodiči dle vlastního vyjádření nekomunikuje).

Tab.8: Jazykové postoje, dle deklarované dominance romštiny (vs. češtiny, příp. slovenštiny) v domácím prostředí

žák	jazyky v každodenní komunikaci			romština							čeština							angličtina														
				prarodiče	rodiče	kamarádi	tímto jazykem mluvím hodně	toto je můj jazyk	tento jazyk se mi líbí	těto jazyk ke mně pasuje	tento jazyk je potřeba znát	tento jazyk bych chtěl/a umět lépe	tento jazyk bych chtěl/a umět lépe	tento jazyk je lehký/těžký	tímto jazykem mluvím hodně	toto je můj jazyk	tento jazyk se mi líbí	těto jazyk ke mně pasuje	tento jazyk je potřeba znát	tento jazyk bych chtěl/a umět lépe	tento jazyk bych chtěl/a umět lépe	tento jazyk je lehký/těžký	tímto jazykem mluvím hodně	toto je můj jazyk	tento jazyk se mi líbí	těto jazyk ke mně pasuje	tento jazyk je potřeba znát	tento jazyk bych chtěl/a umět lépe	tento jazyk bych chtěl/a umět lépe	tento jazyk je lehký/těžký		
j	r	r	r	r	r	č	č		a	a	n	a			tě	a		a	a	a			le			a	a	a	a		tě	
k	r	r	r	r	r	č	č		a	a	a	a			tě	a		a	a	a			le			a	n	a	a		tě	
n	r	r	r			č	č		a	a	a	a		a	le		a	n	a	a			tě			n	a	n	a		tě	
a	r	r	r	r	r	č	č		a	a	a	n	a		tě			a	n	a			le			a	n	a	a	a	tě	
c	r	r	r	r	r	č	č		a	a	a	a	a		a	le	a		a	a	a			le			a	a	a	a	le	
d	r	r	r	č	r	č	č		a		a	a	?		le		a	?	a	a			le			n	n	a	a	a	tě	
e	r	r	č	r	č	r	č		a		a	a	a		le			a	a	a		a	le			a	n	a	a		le	
f	r	r	č	r	r	r	č		a	a	a	a	a		tě			a				a	le			n		a	a	a	tě	
h	r	r	r	r	č	r	č				a	n	a		a	le	a			?	a		le			a		a	a		le	
i	r	r	r	r	č	č	č		a			?	?		tě		a	a	a	n		a	le			a	n	?	a			
v	r	r	r	r	r	r	č		a	a	a	a	a		tě	a		a	a	a			le			a	n	a	a	a	tě	
b	r	r	r	r	r	č	č		a		a	a	a		le	a		n	n	a			tě	a		a	n	a			tě	
u	r			r	r	r	č		a	a	a	a	a		le	a		a	a	a			le			a	n	a	a	a	tě	
w	r			r	r	r	č		a	a	n	a	?		le	a		?	a	a			le			a	a	a	a	a	?	
x	r	r	r	r	r	r	č		a	a	a	a	a		tě	a		a	a	a			le			a	a	a	a	a	le	
p	n/r	č	č	r	č	r	č		a	a	?	a	?		?	a			a				?			a	?	?	a		?	
m	n/r	č	č	r	č	r	č		a	a	a	a	a		a	le	a		a	n	a		le			n	n	a	a		tě	
o	n/r	č	č	r	r	č	č		a	a	n	a	?		le	a		?	?	a			?			?	a	?	a		?	
t	n/r	r	r	č	č	č	č				n	n	a		tě	a		a	a	a			le			a	a	?	a		tě	
l	n	č	č	č	č	r	č				n	a	a	a	a	tě	a	a	a	a	a		le			n		a	a		tě	
g	n	s		č	č	č	č				a	a	a		tě	a	a	a	a	a		a	tě			a	n	n	a		tě	
r	n	s	s	s	s	č					n	n	n			a	a	a	a	a	a	a	le							a	tě	
q	n			č	č	č	č				n	a	a		le	a	a	a	a	a			le			a	a	a	a		tě	
s	n	s	s	s	s	č	č				n	n	n			a	a		a	a			le						a	a		tě

Co se týče vyjádření postojů k jednotlivým jazykům (romština, čeština, angličtina) nalepovali žáci přetištěné samolepky s níže uvedenými výroky na arch papíru zastupující jeden z jazyků. U čtyř z výroků (tímto jazykem mluvím hodně, toto je můj jazyk, tento jazyk bych se chtěl/a učit ve škole, tento jazyk bych chtěl/a umět lépe) žáci pouze volili, zda jej u daného jazyka použijí nebo ne, u dalších čtyř výroků (tento jazyk ke mě ne/pasuje, tento jazyk se mi ne/líbí, tento jazyk je/není potřeba znát, tento jazyk je těžký/lehký) ještě volili mezi pozitivní a negativní variantou vyjádření. Šedivá pole v následující tabulce značí, že k danému jazyku daný výrok vůbec nepoužili, bílá pole s otazníkem pak označují případy, kdy výrok k jazyku žák umístil, ale neoznačil jasně variantu odpovědi (nezaškrtnul ani jednu případně obě z možností, které výrok nabízel). (Ukázky obou dotazníků viz. níže)

Obr. 1: Ukázka použitých dotazníků

Tímto jazykem / těmito jazyky mluvím

kala čhibaha / kale čhibenca vakerav:

khere la daha, le dadeha *romanes*

mira babaha, mire papuha *romana*

avri, mire kamaratenca *cechyka*

romsky

česky

s mámou, s tátou

s babičkou, s dědou

venku, s kamarády

tento jazyk se mi líbí

tento jazyk je těžký

romský jazyk

kadi čhib pes mange pačisa'ol

kadi čhib pes mange na pačisa'ol

kadi čhib phari

kadi čhib loki (lehko)

kadi čhib ke mande pasinel

kadi čhib ke mande na pasinel

kadi čhib kempel te džanel

kadi čhib na kempel te džanel

romaňi čhib

kadi čhib miri

tento jazyk ke mně patří

tento jazyk je potřeba znát

toto je můj jazyk

Jazyková témata / úkoly:

pravopis: aspirace, palatalizace, segmentace slov, zápis hlásek d'/dž (t'/č)

gramatika: demonstrace systému časování

slovní zásoba: romské číslovky; výrazy z oblasti hudby a řemesel; výrazy používané ve výuce
překlad z češtiny do romštiny

tvorba nových pojmenování: výrazy používané ve výuce, výrazy ze školního prostředí

V rámci pravopisu došlo na detailnější probrání pouze dvou jevů, které se jeví z hlediska zápisu jako problematické (z hlediska pravopisu češtiny nezvyklé), a to aspirované hlásky a způsob zápisu měkkých souhlásek d', t', ň, ľ. Mezi další problematické jevy z hlediska pravopisu, kterým by bylo vhodné v případných kurzech romštiny věnovat pozornost, - respektive ty, ve kterých žáci ve svých písemných pracích často chybovali, patří: zápis hlásky dž/d' (respektive rozlišení spřežky dž od dialektně specifické palatalizované výslovnosti hlásky d' v některých slovech); rozlišení znělých a neznělých hlásek; segmentace slov; a zápis slov u nichž dochází ke ztrátě znělosti koncových hlásek.

Velmi dobrý ohlas měla u žáků hodina věnovaná romským číslovkám. Romské výrazy pro vyšší číslovky bývají totiž (v závislosti na dialektu) nahrazovány přejímkami z majoritních jazyků (slovenštiny, maďarštiny, češtiny) a samotná znalost romských výrazů je mluvčími velmi oceňována. S výjimkou číslovek ale nebylo téma „starých slov“ žáky nijak reflektováno - některé archaismy jsou reprezentacemi pojmů, které již neberou jako součást svého života („šmikňa“ – kovářská dílna, atp.), pro různé děti mohou být „stará/původní“ jiná slova.

Zajímavá byla reakce žáků na úkoly rozvíjející jejich překladové schopnosti (týkala se překladu z češtiny do romštiny). Při první zadání překladového úkolu měli žáci často snahu překládat doslovně, bez ohledu na možné jiné varianty vyjádření hledaného výrazu, zajímavý byl způsob, jak se jednotliví žáci vypořádávali s překladem pojmenování, pro něž v romštině neexistuje jasný ekvivalent – kromě přímého přejímání se někteří z nich pokusili i pro hledání jiného romského výrazu. Přemýšlení o jazyce v tomto kontextu dále podpořil i úkol zaměřený na tvorbu nových slov, přičemž alespoň v jedné z lokalit (2) z debat vedených v rámci jednotlivých hodin i mimo ně vyplynulo, že se žáci začínají i mimo hodiny zamýšlet nad možnostmi romského vyjádření některých českých výrazů.

Jazykové schopnosti žáků

Texty, které se v rámci kurzů používaly na procvičování čtení (nahlas, s porozuměním), byly upravovány tak, aby úroveň obtížnosti odpovídaly schopnostem žáků (délka a komplikovanost textů, redukce koncentrace slov a obrátů běžně neznámých atp.), a zároveň byly tematicky voleny tak, aby byly žákům blízké. Z cvičení rozvíjející schopnost čtení s porozuměním se velmi dobře osvědčilo přiřazování různě dlouhých textů k fotkám, které žáci dobře zvládali, stejně jako cvičení v němž k měli správně seřadit zpřeházené části vyprávění.

Rozsah písemných úkolů byl omezen na kratší útvary a zadání nabízelo návodné otázky, které pomáhaly žákům jejich text strukturovat.

Jako velmi obtížný úkol se projevila oprava chybného zápisu textu písně podle náslechu nahrávky (přestože se jednalo o píseň pomalou, žáci se nestihli zorientovat ve vytištěném textu). Také ostatní realizované náslechy byly problematické, především vzhledem ke kvalitě nahrávek, které byly založené na spontánním projevu mluvčího v hovoru na určité téma (obsahovaly tedy např. v přirozené řeči běžné odbočky a nedopovězené věty), kvalitu poslechu navíc ztěžovala akustika výukových místností.

Co se týče rozvoje obecných jazykových schopností, nebylo možné během osmi realizovaných hodin zaznamenat žádný konkrétní posun ve výkonu žáků, u několika byl ale

zaznamenán důležitý posun v postoji: ve třídách se objevili jedinci, kteří, když byli vyzváni, aby přečetli určitý text nahlas, rovnou číst odmítali s tím, že to neumí, případně další, kteří se číst nahlas zdráhali. Některým z nich však čtení v romštině nečinilo takové obtíže jako předpokládali, což je pozitivně motivovalo: u dvou jednotlivců se postupně prolomila počáteční neochota vůbec číst, v jiné lokalitě (4) žáci dokonce čtení nahlas sami vyžadovali.

Během nácviku čtení v romštině jsme pozorovali, že některým žákům jde čtení v romštině snadněji než čtení v češtině – tento poznatek by bylo ovšem vhodné dále ověřit. Ze zkušeností z kurzu vyplývá, že projev některých žáků v romštině byl méně přerývaný, spontánně byly schopné doplňovat a číst texty zapsané standardizovaným pravopisem tak, jak je znají ze svého dialektu,³ atp. Zdálo se, že čtení pro ně v tu chvíli nebylo fyzickým slabikováním slov, jejichž význam jim spolu se smyslem celého textu při soustředění na správné čtení zhusta uniká, ale více se blížilo skutečnému čtení textu, kdy čtenář čtená slova vnímá jako celek zapadající do struktury věty a nemusí si je tudíž slabikovat. Extrémním příkladem byl případ dívky z jedné z praktických škol (8. ročník této ZŠ): přestože v rámci kurzů při čtení romských textů podávala velmi dobré výkony (v rámci svojí třídy patřila mezi premianty), přečíst nahlas české texty pro ni bylo náročnější, a to se projevilo i při exkurzi do ČT: při zkušebním čtení komentáře ke zprávě ze čtecího zařízení měla velké problémy, texty byla schopna plynule přečíst až po několika pokusech a úpravách textu původního. Čtení jí zřejmě komplikoval nejen fakt, že česká slova si nespojovala s významem tak rychle, aby je byla schopná spontánně doplnit (jako tomu je pravděpodobně v romštině), ale i to, že text se týkal skutečností, které jí nejsou nijak blízké. Vzhledem k tomu, že její případ nebyl ojedinělý, se domníváme, že by bylo vhodné (v případě potvrzení výše zmíněného poznatku na větším vzorku bilingvních žáků) zkusit romštinu ve vhodných lokalitách experimentálně využít i jako podpůrný jazyk při výuce čtení jako obecné jazykové schopnosti, přenositelné i do jiných jazyků včetně češtiny.

4.4 Romština v hodinách

Všechny hodiny byly v maximální možné míře vedeny v romštině. Tento požadavek kladl velké nároky na učitele, kteří tak byli nuceni přicházet s návrhy na možné varianty terminologie, kterou ve výuce používali a která v dostupných slovnících a učebnicích není detailně propracovaná, což je faktor, se kterým je nutné počítat v případě experimentálního zavedení výuky romštiny do škol a školení pedagogů.

Zároveň používání romštiny se strany učitelů sloužilo k prověřování tolerance žáků k dialektním variantám a ad hoc vzniklým novotvarům. V tomto ohledu lze konstatovat, že učitelé nenarazili na jakýkoli problém – potvrdil se tedy předpoklad, že dialektní odchylky nebudou ve výuce větším problémem, ať z hlediska porozumění nebo postoje žáků. K všeobecné interdialektní toleranci žáků, respektive k zájmu o informace o dialektních odchylkách a variantách, který byl výrazný především v jedné z lokalit, zřejmě přispívá jazykové prostředí větších českých měst, ve kterých často žijí vedle sebe (bývalí) mluvčí dialektů romštiny z různých romských subetnických skupin a z rodin pocházejících původně z různých částí Slovenska. Tyto rodiny se navíc v českých a moravských lokalitách postupně sňatkově proplétají.

³ Pravopis slovenské romštiny zavádí jednotný zápis hlásek, které jsou v některých dialektech palatalizovány: např. slova kerďom (udělal jsem), buři (práce) mluvčí některých dialektů vyslovují jako kerďom, buři, jiní jako kerdžom, buči, pravopis však zavádí jednotný zápis bez palatalizace. Žáci, kteří kurz navštěvovali patřili všichni k mluvčím palatalizujících dialektů. Přečíst texty psané dle pravidel pravopisu tak, jak by je ve svém dialektu vyslovily jim nečinilo nejmenší potíže: buď palatalizovanou hlásku rovnou spontánně doplnily, nebo ihned po přečtení daného slova výslovnost opravily.

4.5 Ohlas kurzu

Ohlas kurzu mezi žáky na vybraných školách lze dovozovat dle výše zmíněného počtu dětí, které kurz pravidelně navštěvovaly, z reakcí žáků v průběhu kurzu pozorovaných vyučujícími v hodinách i učiteli na vybraných školách mimo kurzy a z konečného hodnocení jednotlivých aktivit samotnými žáky.

Jak již bylo zmíněno výše, kurzu se pravidelně zúčastňovala přibližně 1/3 žáků, kteří se zúčastnili úvodní hodiny kurzu, kam přišli - ve větší části případů - dobrovolně (v některých případech navíc pod intenzivním dojmem z odehraných jazykových her). Na školách, kde byl kurz romštiny organizován jako odpolední dobrovolná aktivita, byl propad počtu zájemců logicky nejcitelnější. Důvody takto demonstrovaného nezájmu o výuku romštiny lze pouze odhadovat, z minima zprostředkovaných reakcí vyplývá, že někteří z těchto žáků nespatovali ve školní výuce romštiny žádný význam například vzhledem k tomu, že „romsky umí“ (lokality 4) - těmto žákům se nepodařilo vysvětlit k čemu náplň kurzu směřuje (tedy ne k učení romštiny, ale rozvoji některých schopností). Z reakcí některých žáků v této lokalitě dále navíc vyplynulo, že zároveň nespatořují jako důležité znát například základy romského pravopisu. Tato reakce vyplývá z reality, ve které tito žáci žijí: v reálném životě na úrovni veřejné platformy s psanou romštinou nepřicházejí do styku, v soukromém životě psanou romštinu využívají, avšak v prostředí, kde úroveň zápisu není nikým nijak hodnocena. Určitý implicitní tlak na respektování pravopisné normy přítomný například v českém prostředí i v soukromé korespondenci v prostředí, ve kterém se tito žáci pohybují, neexistuje. Reakce těchto žáků tak poukazuje v kontextu úvah o podpoře romštiny coby menšinového jazyka na důležitost souběžné podpory romštiny na různých úrovních a v různých směrech.

Žáci, kteří v těchto lokalitách kurz pravidelně navštěvovali, přestože byl pořádán v odpoledních hodinách a jako dobrovolný kroužek, patřili bezesporu k nejmotivovanějším (především to platí o trojici žáků z lokality 2). O jejich mimořádné motivovanosti svědčí v případě lokality 2 i nasazení, se kterým plnili především domácí úkoly (které stojí v poměrně ostrém rozporu s běžnou školní realitou). Co se týče ohlasu kurzu mezi žáky, kteří měli hodiny romštiny experimentálně zařazené do řádné výuky, vyplývá především z reakcí žáků v rámci hodin (někteří z nich vyučujícím po skončení hodiny romštiny opakovaně děkovali) a z reakcí zprostředkovaných učiteli školy (ti například potvrdili, že se žáci na hodiny romštiny a vyučující těšili, aktivně se zajímali o důvody zrušení některé z hodin, sledovali a debatovali o průběžném bodovém hodnocení, atp). V lokalitách 1 a 2 byl také učiteli zaznamenán zájem o kurz ze strany několika dalších jednotlivců, kteří ovšem kurz z organizačních důvodů navštěvovat nemohli (jednalo se o žáky nižších ročníků, resp. tříd, do jejichž výuky kurzy romštiny zařadit nešly).

Žáci, kteří kurz absolvovali, jej hodnotili obecně pozitivně, mezi aktivitu, které sklídily největší ohlas patřily hádanky, překlad komiksu, hudební hodina, číslovky, neologismy a čtení TV zpráv (viz podrobný popis hodin). Při hodnocení reakcí žáků v lokalitě 1 a 2 na oznámení konání poslední hodiny kurzu se vyučující shodli na tom, že se zde projevilo, že tito žáci po odučených osmi hodinách naladili na skutečnost, že se mají romštinu učit, získali určitou konkrétní představu o tom, jak taková výuka může probíhat a byly jí přístupné (například jedna ze žákyň reagovala slovy: „Co teď budu odpoledne dělat?“).

Co se týče konkrétního dopadu kurzů na jednotlivé žáky, kromě již zmíněných reakcí byla učitelkou v lokalitě 3 zaznamenána ještě jedna reakce: při probírání učiva v rámci běžných hodin žákyně navštěvující kurz romštiny učitelku informovaly o tom, jak se věci probírané ve výuce vyjádří romsky. To lze interpretovat jako změnu pohledu na romštinu jako

jazyk stojící mimo školní výuku a mimo zájem učitelů / nemluvčích / Neromů (učitelka totiž od žáků pravidelně zjišťovala, co se na hodinách romštiny probíralo).

V průběhu realizace kurzu se bohužel nepodařilo systematicky shromažďovat reakce rodičů na výuku a to především u těch rodičů, jejichž děti byly kurzem byť minimálně dotčeny (nepovažovali jsme za etické vyvíjet jakýkoli tlak na jednotlivé účastníky kurzu na zprostředkování kontaktu s rodiči, v rámci terénního výzkumu, kdy byli respondenti získáváni metodou sněhové koule nebylo možné výzkum zacílit výhradně na rodiče těchto žáků).

Přestože byl ve všech lokalitách, kde k výuce romštiny došlo, proveden v rámci terénního výzkumu i výzkum podpory výuky romštiny ze strany romských rodičů, který bylo možné vyhodnotit až na lokalitu 4 spíše pozitivně (viz výše odd. 2.4.1), z konkrétních situací během realizace kurzu vyplynulo, že nejčastěji se tato podpora v praxi projevuje neutrálním postojem k účasti dítěte na kurzu („pokud ho to bude bavit, ať tam chodí“). Z konzultací s učiteli například ze školy z lokality 1 však vyplynulo, že nulová reakce rodičů na kurz (pomineme-li jejich písemný souhlas s účastí jejich dítěte na kurzu, který byl ale minimálně v jednom případě jediným momentem, kdy s čímkoli spojeným s kurzem přišla matka jedné z žákyň do styku) je v podstatě pozitivním výsledkem – pokud by s výukou a její náplní nesouhlasili, dali by to škole velmi citelně najevo. Jedna negativní reakce byla zaznamenána od rodičů v lokalitě 2 – kurz chápali jako nepotřebný a neviděli smysl v tom, aby na něj jejich dcera chodila.

Ve lokalitě 4 byly zaznamenány pozitivní reakce od rodičů dětí na prvním stupni – vyjadřovali uspokojení nad tím, že si neromské vedení školy konečně uvědomilo, že romština na školu patří, a byli rádi, že ačkoli oni romštinu ve škole neměli, jejich dětem se tato možnost otevírá. Během terénního výzkumu bylo v této lokalitě zjištěno že romštině jsou nakloněny právě spíše děti na prvním stupni a jejich rodiče, generace teenagerů má k romštině o dost složitější vztah. Toto zjištění dále posilňuje myšlenku vzniklou na základě poznatků získaných z porovnání výkonu při čtení romských a českých textů – vyzkoušet ve vhodných lokalitách potenciál romštiny jako pomocného jazyka na prvním stupni.

Neutrálně (lokalita 3), respektive mírně pozitivně (lokalita 1, 2) hodnotili kurz i učitelé z jednotlivých škol. Spatřovali přínos v nových informacích, které se od vyučujících kurzů dozvěděli o svých žácích (lokalita 1, 2) – chování a aktivita jednotlivých žáků v rámci hodin romštiny, úroveň jejich kompetence v romštině. Na obecné úrovni hodnotili kurz jako pro žáky přínosný z ohledu trénování způsobu komunikace s jinými lidmi jiném kontextu (lokalita 1, 3). Především v lokalitě 2 považovala kontaktovaná učitelka českého jazyka za přínosnou možnost konzultovat metody výuky obecných jazykových schopností jako zdroj inspirace pro vlastní hodiny.

5. Závěry / doporučení

5.1 Organizace a realizace kurzů romštiny

- Případné kurzy romštiny jsou z hlediska zajištění systematickosti výuky a přímé návaznosti jednotlivých realizovaných hodin závislé na udržení pravidelné prezenze, kterou lze pro větší skupinu žáků zajistit pouze v případě **začlenění takového kurzu do povinného školního rozvrhu**. U kurzů organizovaných jako odpolední dobrovolné lze předpokládat pravidelnou účast relativně minimálního počtu dětí, zato velmi silně vnitřně motivovaných.
- Pro přípravu jazykové náplně kurzu je potřeba mít alespoň předběžné **informace nejen o kompetenci v romštině** u cílové skupiny dětí, ale zároveň i **o jejich obecných jazykových schopnostech** – právě ty mohou být v závislosti na typu školy a zvoleném vzdělávacím programu velmi různé a obecně nižší, než je implicitně předpokládaná úroveň běžně dostupných tištěných materiálů pro výuku romštiny.
- Při přípravě náplně kurzu je nutné mít alespoň předběžné informace i o kompetenci cílové skupiny dětí v romštině, na základě které je možné určit **primární účel zavedení romštiny do školní výuky v dané lokalitě**. V závislosti na kompetenci se jeví jako vhodné především tyto možnosti (jejich realizaci je dále vhodné ověřovat): využití romštiny jako pomocného jazyka / organizace kurzů zaměřených na rozvoj obecných jazykových schopností; organizace kurzu zaměřeného na rozvíjení specifických jazykových schopností / kompetence v romštině; organizace kurzů jako kurzů cizího jazyka; zařazení systematičtějších informací o romštině do obecně informativního předmětu, resp. jako součásti jiných výukových předmětů

5.2 Postoje k zavedení výuky

- Při úvahách o zavedení romštiny do školy je třeba respektovat názory a přání rodičů žáků, kterých by se tento krok týkal. Pro vlastní realizaci kurzu je s ohledem na rodiče dostačující i jen neutrální postoj, rozhodující je motivace dětí (získaný souhlas rodičů zhusta vyjadřuje postoj: „Pokud ho/ji to bude bavit, ať chodí“ – nic více, nic méně). Nelze tedy předpokládat, že přestože rodiče se zavedením výuky souhlasí, budou své děti výrazně motivovat/nutit, aby kurz navštěvovaly.
- Při zjišťování předběžné podpory kurzu ze strany rodičů a žáků a vedení debaty s nimi na toto téma je třeba brát v potaz různou úroveň jejich kompetence v romštině a možnou **různost postojů k romštině jako k minoritnímu jazyku**, jehož mluvčí: 1. byli donedávna vystaveni velmi intenzivnímu tlaku (právě i ze strany pracovníků ve školství) nepoužívat tento jazyk v komunikaci se svými dětmi, přičemž 2. určitá část z nich si internovala představu romštiny jako zbytečného jazyka, který je přítěží při školním vzdělávání dětí; 3. mluvčí romštiny na území ČR neměli až na výjimky možnost teoreticky se seznámit s pravidly pravopisu a gramatiky svého mateřského jazyka (byť na úrovni základní školy), přičemž 4. větší možnost uplatnit tento jazyk v písemné formě na veřejné platformě získali až na začátku 90. let

- Zavádění romštiny do školního prostředí též může narážet na problém **faktického prosazování romštiny do prostředí vnímaného jako výhradně česko-jazyčné**, případně prostředí, které má děti k češtině dovést. Z výpovědí a chování některých respondentů je navíc patrný **pocit nepatřičnosti romštiny v prostředí / situaci, které je přítomen Nerom** (u něhož se automaticky předpokládá neznalost romštiny), přestože tento není partnerem v probíhající komunikaci (s vyloučením těch situací, kdy je romština používána záměrně jako tajný kód).
- Někteří respondenti také při svých úvahách o možnostech zavedení romštiny do školní výuky projevovali **obavu z předjímaného negativního postoje neromské strany** při vznesení / trvání na takovém požadavku
- Postoje k romštině jako předmětu výuky též může ovlivňovat **představa standardní školní výuky cizího jazyka**, dosud žádná „uživatelská“ zkušenost s kurzy romštiny na základní škole neexistuje. Z toho vyplývá i poměrně mlhavá představa o možné náplni kurzu. Při představování myšlenky zavedení romštiny je nutné mít jasnou koncepci a zaměření náplně výuky (v závislosti na cílové skupině). Zároveň je nutné brát v potaz možné vnímání kurzů romštiny jako další zátěže – zejména v případě standardního hodnocení výkonů žáků. V rámci výzkumu byl odučen kurz realizovaný (a hodnocený) jako soutěž a netrval příliš dlouho, je možné, že v případě vyžadování znalostí probrané látky, např. známkování, a ubývání nových podnětů by se pozice a vnímání celého kurzu změnily.
- I ti respondenti (v rámci celé skupiny respondentů dotazovaných během výzkumu), kteří z různých důvodů s potenciální výukou romštiny na základních školách nesouhlasili, dle jejich vyjádření vnímají jako **nedostatečnou a zároveň potřebou podporu výuky o Romech** (jejich historii, kultuře, jazyku a to z hlediska toho, co se ve škole dozvědí jejich děti tak zejména z hlediska toho, co se o Romech dozvědí ve škole děti neromské)

5.3 Romština ve školách jako nástroj podpory romštiny / vzdělávání romských dětí

- Opakovaně pozorovaným jevem je **neinformovanost pedagogických pracovníků o jazykové vybavenosti jejich žáků** a nezřídka přezíravý postoj ke kompetenci jejich žáků v romštině. Zejména zarážející je pozorovaná **nedostatečná informovanost o specifikách bilingvní kompetence** obecně a důsledcích, které z ní mohou pro vzdělávání plynout, a to právě v případě škol, kde se ve větší míře vzdělávají děti, u kterých lze předpokládat že jsou žáky bi- (a více-) lingvními. Soustavnější práce na změně této situace (informovanost učitelů o specifikách bilingvní kompetence a specifických vlivech kompetence v romštině na kompetenci v češtině, potažmo větší informovanost učitelů o romštině samotné) by dle našeho názoru mohla učitelům přinést tato pozitiva: 1. pomohla by porozumět kořenům některých jazykových problémů jejich žáků a napomohla by jejich ucelenějšímu řešení, případně efektivnější výuce češtiny; 2. otevřela by možnost vnímat případně některé projevy jejich konkrétních žáků v hodinách (žáci vnímání jako pasivní a pomalí) nejen skrze možnou jejich obecných mentálních schopností, ale i skrze optiku překonávání jazykové bariéry
- Specificky směřovaná náplň hodin romštiny by též mohla směřovat k **většímu zapojení dospělých členů rodiny romských žáků do školní výuky** a skrze ni potažmo přispět k budování aktivnějších vztahů mezi školou a rodiči. Z výpovědí některých respondentů

výzkumu též jasně vyplývá, že si i po letech velmi dobře pamatují na ty učitele, kteří projevíli o romštinu byt' je nepatrný zájem. Samotný zájem o tento jazyk a komunikace o něm má možná potenciál měnit přístup žáků a rodičů ke škole jako takové.

- Vzhledem k malé informovanosti učitelů o romštině samotné, která v některých případech vede přebírání stereotypních představ, tvrzení a postojů, je vhodné samotné kurzy organizovat a realizovat tak, aby co možná nejvíce výstupů bylo viditelných v prostoru školy. **Viditelnost romštiny v jazykové krajině školy** může všechny, kteří se v jejím prostoru pohybují, implicitně vést k novým typům úvah o tomto jazyce, respektive k podpoře statusu romštiny jako plnohodnotného jazyka.
- Při zvažování možnosti zavedení romštiny do výuky jako formy podpory tohoto menšinového jazyka a hodnocení její efektivity jako nástroje takové podpory je třeba zvažovat i **souvislosti s jinými formami a nástroji podpory romštiny** (včetně jejich efektivity a zacílení), které možnosti efektivního využití tohoto nástroje ovlivňují tím, že přispívají k reálnému vnímání romštiny jako plnohodnotného jazyka s jistým společenským upotřebením (argumentovat např. důležitostí seznámení se s pravidly pravopisu lze poměrně obtížně v situaci, kdy je z pohledu žáků možnost reálného uplatnění takové znalosti především na veřejnosti poměrně omezená, respektive není výrazně hodnocená, což poukazuje například na zastoupení romštiny v médiích, respektive dostupnosti a dopadu romských medií).
- Podpora vzniku materiálů zaměřených na podporu romštiny ve školách (knih a časopisů v romském nebo o romském jazyce) a její distribuce do škol jako doplňkových materiálů pro učitele není efektivní bez dostatečně jasně a atraktivně sestavených metodických materiálů, ale také bez základního porozumění těmto materiálům ze strany učitelů.
- Nastavení struktury realizace a časového harmonogramu podpory romštiny na školách by ze strany řídicích institucí mělo být podmíněno kritériem **dlouhodobější systematické práce**. Z hlediska možnosti plynulé návaznosti výukových aktivit (byť i v naprosto minimálním rozsahu jednoho školního roku), která výrazně mění atmosféru i podmínky, v rámci kterých je možné tyto konkrétní aktivity realizovat, je velmi **problematická logika podpory řešená v rámci jednoletých grantů**.
- Závěry z realizace kurzu nahlíženého optikou výzkumu možností uplatnění romštiny ve školách naznačují v lokalitách, kde je romština dosud dominantním jazykem v komunikaci v rodině a nejbližším okolí, určitý **potenciál romštiny jako pomocného jazyka** především v nižších ročnících **při rozvíjení obecných jazykových schopností** (především čtení), potažmo v dalších předmětech. Takové využití romštiny by bylo vhodné dále ověřovat, především v zájmu rozvoje vzdělávacích předpokladů romských žáků.

Literatura

Hübschmannová, Milena 1979 - Bilingualism among Slovak Roms. in International Journal of the Sociology of Language 19, s.

Hübchmannová, Milena 2003 - Hin man ajsi čhaj, so... Romské hádanky. Fortuna, Praha.

Jurová, Anna 2000 – Otázky vzdelávania Rómov v období socializmu ve vzťahu k materinskému jazyku. www.saske.sk/cas/1-2000/jurova.html

Jurová Anna 1994 – Vzdelanostný handicap u rómskeho obyvateľstva – sposoby jeho doterajšieho prekonávania a perspektívne možnosti. in Sociológia 5-6/1994, s.479-487.

Nekvapil, Jiří; Sloboda, Marián; Wagner, Peter 2009 – Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace. Multilingualism in the Czech Republic. Basic Information. Nakladatelství Lidové noviny, Praha.

Neustupný, Jiří V. 1992 – The Romani language and language management. Center for Theoretical Study, Praha. CTS-92-09

Lípa, Jiří 1979 – Coexistence of Two Varieties of Romani in the Same Territory in Slovakia. in International Journal of the Sociology of Language 19, s. 51-57.

Matras, Yaron 2005 – The Status of Romani in Europe. Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division, October 2005

Süs, Jaroslav 1961 – Cikánská otázka v ČSSR. Státní nakladatelství politické literatury, Praha.

Závěrečná zpráva 2007. Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR

Závěrečná zpráva 2008. Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR <http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf>