

Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR

Základní údaje o projektu

Rozhodnutí č.j.: 23822/2008-60

Název dotačního programu:

Podpora vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy pro rok 2008

Tematický okruh:

6. Výzkumy a analýzy zaměřené na oblast vzdělávání národnostních menšin a etnik žijících v ČR

Předkládající organizace:

Univerzita Karlova v Praze (Filozofická fakulta)

Doba realizace projektu v roce 2008: od 23.6.2008 do 31.12.2008

Místo realizace projektu: Česká republika

Realizace

Realizátor projektu (řešitel): PhDr. Jan Červenka, Ph.D.

Organizace: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav jižní a centrální Asie, Seminář romistiky

Vedoucí realizační tým:

PhDr. Jan Červenka, Ph. D.

Mgr. Helena Sadílková, M.A.

Bc. Pavel Kubaník

V PRAZE, 29. LEDNA 2009

SOCIOLINGVISTICKÝ VÝZKUM SITUACE ROMŠTINY NA ÚZEMÍ ČR.....	5
0. ÚVODNÍ INFORMACE	5
0.1 Cíle výzkumu.....	6
0.2 Realizační tým.....	6
Odborně proškolený tým tazatelů:.....	7
KVANTITATIVNÍ VÝZKUM ZNALOSTI ROMŠTINY U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL (JAZYKOVÉ HRY) 1. METODA	8
2. ZÁKLADNÍ STRUKTURA SOUTĚŽE	9
3. ZPŮSOB HODNOCENÍ 3.1 Vyhodnocení výkonu jednotlivých žáků	10
3.2 Ohodnocení jazykové kompetence v romštině	10
4. LIMITY METODY	11
4.1 Nastavená úroveň jazykových znalostí.....	11
4.2 Ohodnocení.....	11
4.3 Výběr vzorku	11
Tabulka č. 1: Typy navštívených škol	11
Graf č.1.: Typy navštívených škol.....	12
4.4 Zapojení do hry.....	12
4.5 Nezvyklá forma zkoušení	12
5. INFORMACE O VZORKU.....	13
5.1 Základní informace o vzorku	13
5.2 Struktura respondentů	13
5.2.1 Respondenti dle pohlaví a věku	13
Graf č. 2: Rozložení vzorku dle pohlaví.....	13
Tabulka č. 2: Rozložení vzorku dle věku	14
Graf č. 3: Rozložení vzorku dle věku	14
5.2.2 Dialektní/subetnické rozvržení vzorku	15
Tabulka č. 3: Poměr mluvčích olašského dialektu romštiny	16
Graf č. 4: Poměr mluvčích olašského dialektu romštiny.....	16
5.3 Rozložení respondentů podle krajů a měst	17
Tabulka č. 4: Rozložení respondentů podle krajů.....	17
Graf č. 5: Rozložení respondentů podle krajů.....	17
Tabulka č. 5: Rozložení respondentů v krajích a městech	18
Graf č. 6: Počet respondentů v jednotlivých městech	19
Tabulka č. 6: Hodnocení kompetence výzkumníkem v jednotlivých školách	20
Graf č. 7: Průměr hodnocení v jednotlivých školách	21
5.4 Velikost testovaných skupin	23
Graf č. 8: Počet žáků ve skupině.....	23
6. KOMPETENCE	24
6.1 Kategorie kompetence.....	24
Tabulka č. 7: Kategorie hodnocení a míra kompetence	24
6.2 Celkový výsledek výzkumu kompetence v romštině	25
Graf č. 9: Výsledky hodnocení kompetence	25
Graf č. 10: Hodnocení kompetence bez mluvčích olašských dialektů	25
Tabulka č. 8: Porovnání výsledků s/bez mluvčích olašského dialektu	26
Graf č. 11: Porovnání výsledků s/bez mluvčích olašského dialektu.....	27
6.2.1 Kompetence v závislosti na pohlaví	28
Graf č. 12: Kompetence v závislosti na pohlaví	28
6.2.2 Kompetence v závislosti na věku	28
Graf č.13: Kompetence v závislosti na věku	28
6.2.3 Kompetence v romštině v závislosti na domácím jazykovém prostředí	29

Tabulka č. 9: Kompetence v romštině v závislosti na domácím jazykovém prostředí.....	29
Graf č. 14: Kompetence v romštině v závislosti na domácím jazykovém prostředí	29
6.3 Porovnání výsledků pro jednotlivé části testu.....	30
6.3.1 Konverzace	30
Tabulka č. 10: Jazyk odpovědí v úvodní konverzaci.....	31
Graf č. 15: Jazyk odpovědí v úvodní konverzaci	31
Tabulka č. 11: Porovnání jazyka odpovědí v úvodní a druhé konverzaci.....	32
Graf č. 16: Porovnání jazyka odpovědí v úvodní a druhé konverzaci	33
6.3.2 Soutěž A1 (Doplňování slov)	33
Graf č. 17: Úspěšnost v soutěži A1	34
Graf č.18: Četnost romských odpovědí v soutěži A1	34
6.3.3 Soutěž A2 (Doplňování vět).....	35
Graf č. 19: Úspěšnost v soutěži A2	35
6.3.4 Soutěž A3 (Poslech).....	36
Graf č. 21: Skóre ve hře A3 vs původ respondentů	36
Tabulka č.12: Průměrný počet bodů za A3 pro jednotlivé kategorie kompetence	37
6.4 Komentář k výsledkům výzkumu v rámci kategorií 1-4	38
6.4.1 Kategorie 1 – Plně kompetentní mluvčí (30% vzorku)	38
6.4.2 Středové kategorie 2 a 3 – skoro kompetentní mluvčí (16% vzorku) a pasivní mluvčí (21% vzorku)	38
6.4.3 Kategorie 4 – nemluvčí (29% vzorku).....	39
6.4.4 Výsledky výzkumu z pohledu možné výuky romštiny	40
KVALITATIVNÍ VÝZKUM VE VYBRANÝCH LOKALITÁCH.....	41
1. VÝBĚR LOKALIT A RESPONDENTŮ.....	41
1.1 Charakteristika lokalit	42
2. JAZYKOVÉ OKRUHY	44
2.1 Jazyková směna	44
2.2 Akvizice jazyka	44
2.2.1 Sekundární akvizice	47
2.2.2 Romština jako mateřský jazyk	48
2.2.3 Akvizice romštiny jako proces.....	48
2.3 Užití romštiny.....	49
2.4 Rozšíření použití romštiny.....	50
2.4.1 Výuka romštiny ve školách.....	50
2.4.2 Rozšíření využití romštiny v tištěných a audiovizuálních médiích	51
2.5 Postoj k nemluvčím romštiny	51
2.5.1 Akceptace	52
2.5.2 Odmítnutí	52
2.5.3 Odtajitost.....	52
2.6 Budoucnost romštiny z pohledu respondentů.....	53
ZÁVĚRY	54

SOCIOLINGVISTICKÝ VÝZKUM SITUACE ROMŠTINY NA ÚZEMÍ ČR

0. ÚVODNÍ INFORMACE

V souvislosti s postupem demokratizačního procesu v České republice po roce 1989 se v posledních dvou dekádách dostávají do popředí veřejného zájmu vedle jiných závažných otázek také **otázky související s ochranou práv příslušníků národnostních menšin včetně ochrany a podpory menšinových jazyků**. 1. března 2007 v České republice vstoupila v platnost Evropská charta regionálních a menšinových jazyků, zaměřená právě na specifickou ochranu a mnohostrannou podporu menšinových jazyků (včetně podpory výzkumu těchto jazyků - článek 7, odstavec 2 h). Součástí této normy je i návrh opatření směřujících ke zlepšení postavení mluvčích jednotlivých menšinových jazyků. Co se navíc týče Romů, jazyková problematika a otázka jazykové kompetence romských dětí je v současné době také stále častěji zmiňována v souvislosti se **vzděláváním romských dětí** a hledáním způsobu **řešení situace té části romské menšiny, která je ohrožená nebo již žije v situaci sociálního vyloučení** (nejnověji viz Analýza sociálně vyloučených romských lokalit společnosti GAC). Pro jakékoli aktivity směřující tímto směrem, včetně aktivit vedoucích k naplnění jednotlivých ustanovení Evropské charty regionálních a menšinových jazyků, je **základním předpokladem znalost základní situace romštiny na území ČR** a distribuce mluvčích romštiny v rámci česky mluvící majority.

Otázka pedagogického využití menšinových jazyků včetně romštiny se také dostává do popředí s ohledem na dění v zahraničí a především potom s ohledem na nejnovější aktivity samotné **Rady Evropy**. Na půdě této instituce na základě odborných poznatků z oblasti výuky (cizích) jazyků a z oblasti vzdělávání byl expertní pracovní skupinou vytvořen na základě **Společného evropského referenčního rámce pro jazyky** první návrh **rámcové osnovy pro výuku romštiny**, která se v současné době pilotně v několika evropských zemích (včetně České republiky) ověřuje. O důležitosti podpory bilingvismu jako faktoru, který pozitivně ovlivňuje rozvoj kognitivních schopností jedince, a možnostech výuky romštiny jako prostředku podpory multikulturního vzdělávání mládeže a pozitivního sebeuvědomění romských žáků a studentů se v současné době debatuje nejen v zahraničí, ale i v České republice. Pro další cílené směřování této debaty a případný vývoj výukových materiálů relevantních pro situaci v České republice a promyšlení organizace výuky je však v současné době především **s ohledem na jazykovou situaci Romů v ČR k dispozici jen minimum spolehlivých podkladů**.

V roce 2007 začal **Seminář romistiky**, součást **Ústavu jižní a centrální Asie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (ÚJCA FFUK)**, realizovat víceletý projekt, jehož záměrem bylo **zmapování situace romštiny na území ČR** s cílem zveřejnit informace o současné situaci romštiny v Česku, ze kterých by bylo možno v budoucnu vycházet při zvažování programů podpory romské menšiny a při přípravě dalších programů zaměřených na vzdělávání romské mládeže a podporu multikultury.

Během přípravné fáze projektu (realizované na podzim roku 2007) byly v mezioborovém týmu expertů (lingvistika, romistika, sociologie) **vyřešeny metodologické otázky** spojené s takto zaměřeným výzkumem (vyvážení kvantitativní a kvalitativní části výzkumu, výběr lokalit, organizace pobytu v terénu, formulace výzkumných hypotéz stran faktorů ovlivňujících používání romštiny...). Zároveň **proběhlo pilotní ověření takto koncipovaného výzkumu**, důležité pro další upravení metodiky výzkumu.

0.1 Cíle výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo zmapování situace romštiny v ČR se zřetelem na jazykovou kompetenci mluvčích romštiny, domény používání romštiny, typy a strukturu faktorů, které používání romštiny ovlivňují. Součástí výzkumu byly i otázky směřující k objasnění vztahu Romů k romštině a možnostem jejího využití na jedné straně a faktorů, které vztah k romštině ovlivňují na straně druhé.

V návaznosti na Přípravnou a ověřovací fázi víceletého projektu Výzkumu situace romštiny na území ČR realizovanou na podzim r. 2007 bylo cílem provést výzkum používání romštiny na území ČR, v rámci něhož dojde k:

- zjištění rozsahu a (sociologické i lingvistické) struktury užívání romského jazyka a faktorů ovlivňujících jeho vitalitu
- zjištění rozsahu jazykových kompetencí romských mluvčích v romštině
- shromáždění informací týkajících se postojů k romskému jazyku a důvodů vedoucích k nim
- vypracování fundovaného podkladu pro další detailnější výzkum romštiny, který lze lokálně prohloubit, upřesnit nebo opakovat s účelem sledování dynamiky užívání romštiny
- zjištění rozsahu jazykových kompetencí v romštině u žáků vybraných základních škol

0.2 Realizační tým

Pracovníci Semináře romistiky FFUK:

PhDr. Jan Červenka, Ph. D.
Mgr. Helena Sadílková, M.A.
Bc. Pavel Kubaník

Výběr z činnosti členů realizačního týmu:

Řešitel předkládaného výzkumu, **PhDr. Jan Červenka, Ph.D.**, byl v letech 2005-2006 odborným garantem projektu výzkumu a standardizace romštiny ve Slovenské republice realizovaného Státním pedagogickým ústavem Slovenské republiky. V roce 2007 byl řešitelem projektu Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR dotovaného z prostředků MŠMT

Mgr. Helena Sadílková, M.A. se v letech 2005-2007 podílela jako odborný konzultant na projektu Rady Evropy zaměřeného na vývoj výukových materiálů pro romštinu, ve stejné době pracovala také na romistických výzkumech Muzea romské kultury v Brně. V roce 2007 byla členem realizačního týmu projektu Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR.

Bc. Pavel Kubaník jako student Semináře romistiky obhájil r. 2007 bakalářskou práci na téma jazykový kontakt češtiny a romštiny, v roce 2006 se ve vlastním výzkumu věnoval tématu jazykových postojů mluvčích romštiny. V roce 2007 byl koordinátorem projektu Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR.

Odborní spolupracovníci:

Mgr. Viktor Elšík, Ph.D. ([Ústav lingvistiky a ugrofinistiky](#), FFUK Praha)

Mgr. Eva Mitchell (Oddělení Hodnotové orientace ve společnosti, Sociologický ústav AV ČR)

Mgr. Karel Novotný (Strategic Use and Capacity Building Programme, Association for Progressive Communications APC)

PhDr. Zdeněk Uherek CSc. (Etnologický ústav AV ČR)

Odborně proškolený tým tazatelů:

Renata Berkyová

Monika Berkyová

Eva Danišová

Kristina

Dienstbierová

Jan Horváth

Lukáš Houdek

Kristýna

Frydryšková

Jana Kramářová

Martina Koptová

Adéla Lábusová

Stanislava Miková

Jindra Pařízková

Jiří Pos

Petr Rubák

Markéta Skočovská

Jiřina Stolařová

Barbora Šebová

David Tišer

Martina Vyziblová

Iva Vyskočilová

Peter Wagner

Eva Zdařilová

KVANTITATIVNÍ VÝZKUM ZNALOSTI ROMŠTINY U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL (JAZYKOVÉ HRY)

1. METODA

Výzkum úrovně znalosti romštiny u dětí školního věku pomocí motivačních jazykových her (žákům byl výzkum prezentován jako soutěž v romštině) byl ověřen během pilotního výzkumu (viz *Závěrečná zpráva projektu Příprava a pilotní ověření metod sociolingvistického výzkumu situace romštiny na území ČR*; Rozhodnutí č.j.: 24 476/07 – 22). Na základě zkušeností z pilotní fáze výzkumu došlo k dalším úpravám struktury testu, především z hlediska zefektivnění metody a maximálního odstranění nežádoucích interferencí.

Cílem metody bylo prověřit míru znalosti romštiny u skupin romských dětí školního věku během 45 minut (rozsah jedné vyučovací hodiny). S ohledem na předpokládanou nižší znalost romštiny u dané věkové skupiny se forma testu soustředila především na tyto body:

- motivovat děti k maximálnímu využití svých znalostí romského jazyka (test znalostí formou soutěže s cenou pro vítěze)
- sledovat aktivní i pasivní jazykovou kompetenci¹ (možnost na zadané otázky reagovat romsky i česky, ověřování míry porozumění romskému zadání soutěže, zařazení náslechu atp.)
- podporovat manifestaci znalosti romštiny i u ostýchavých, pasivních dětí (střídání individuální a skupinové hry, poslech s následným písemným testem atp.)

Vzhledem k předpokladu dialektní rozrůzněnosti vzorku byly připraveny 2 základní romské jazykové mutace testu – v severocentrálním a lovárském dialektu romštiny.

Jazykové hry byly realizovány v různých krajích ČR na různých typech základních škol vybraných ve spolupráci s krajskými školskými úřady, vedením škol a místními romskými pedagogickými asistenty. Výzkum prováděli ve dvojicích především studenti Semináře romistiky FF UK s aktivní kompetencí v jazyce (jak rodilí, tak nerodilí mluvčí romštiny), někdy s výpomocí romských spolupracovníků - rodilých mluvčích jazyka.

Po skončení samotných jazykových her proběhly na všech školách rozhovory s pedagogickými pracovníky (ředitelé škol/ třídní učitelé/ asistenti pedagoga) za účelem získání komentářů k výsledkům soutěže, k jednotlivým dětem, celkové situaci na škole (dosavadní využití romštiny/romských reálií ve výuce a výhled do budoucna) a celkovému přehledu pedagogických pracovníků o jazykové situaci žáků jejich škol.

¹ Aktivní kompetenci rozumíme schopnost vyjadřovat se v jazyce, pasivní kompetenci pak různou míru porozumění, která není doprovázena schopností mluvit. Výzkum jazykových kompetencí v romštině u dětí školního věku byl záměrně zaměřen pouze na schopnost porozumět a mluvit – více viz níže, oddíl 6.1 Kategorie kompetence.

2. ZÁKLADNÍ STRUKTURA SOUTĚŽE

1. Úvodní konverzační kolečko

Zjišťují rodinné a jazykové prostředí, ve kterém dítě žije. Zároveň zjišťují schopnost přímé komunikace v romštině.

2. Soutěž v romštině

A Individuální soutěž

A1: Řekni opak

Seznam vybraných přídavných jmen (běžných i méně běžných) citovaných romsky, úkolem dětí je říci co nejrychleji jejich opak. Reagovat mohou česky i romsky.

A2: Dokončit větu započatou tazatelem

Seznam vět uvozujících souvětí / otázek, zadávaných postupně ústně v romštině – děti mají za úkol větu dle vlastního nápadu doplnit /odpovědět na otázku. Reagovat mohou česky i romsky.

A3: Poslech nahrávky

Úkolem je na základě poslechu záznamu krátkého vyprávění v romštině správně odpovědět na kontrolní otázky v multiple choice testu (test složený z otázek s více odpověďmi).

B Skupinová soutěž

Děti jsou rozděleny na skupiny dle velikosti třídy tak, aby byly skupiny v romštině stejně silné – tedy podle výsledků bodování z předchozího individuálního soutěžení

B1: Kdo vymyslí nejvíc slov

Úkolem všech skupin je jmenovat postupně slova, která spadají do zadané tématické oblasti (rodina; jídlo; slova začínající určitým písmenem). Slova se nesmí opakovat.

3. Druhá konverzace

Druhé ověření schopnosti dětí v romštině komunikovat v situaci, kdy se alespoň částečně mohly adaptovat na pro mluvčí romštiny relativně nezvyklou komunikační situaci (komunikace v romštině ve škole, většinou s neromským výzkumníkem).

3. ZPŮSOB HODNOCENÍ

3.1 Vyhodnocení výkonu jednotlivých žáků

U všech soutěží A1 a A2 jsou bodovány romské i české odpovědi, stejně jako romské překlady českých odpovědí, liší se jejich bodové ohodnocení (romština 3 body, čeština 1, překlad do romštiny 2 body). Cílem je zapojit do soutěže i děti s pasivní znalostí romštiny a případně stimulovat přemýšlení o možném způsobu překladu daných slov či celých vět. Smyslem skupinových soutěží je zapojit do jazykových her co největší počet dětí, i těch, které se nerady projevují individuálně, a poskytnout jim prostor pro projevení znalostí v rámci skupiny. Oddělený záznam bodového hodnocení pro odpovědi v romštině/češtině umožnil sledovat projev dětí během soutěže zpětně a rozlišit aktivní a pasivní kompetenci.

3.2 Ohodnocení jazykové kompetence v romštině

Po skončení soutěže, s přihlédnutím k interakci a reakcím jednotlivých dětí během celé doby, kdy byla možnost s dětmi komunikovat (tedy i před a po soutěži), případně pak s přihlédnutím k informacím z rozhovorů s pedagogickými pracovníky, výzkumníci ohodnotí jazykovou kompetenci jednotlivých dětí na škále 1-4 (1 - úplně kompetentní mluvčí; 2 - skoro kompetentní mluvčí, 3 - pasivní mluvčí; 4 – nemluvčí; podrobněji viz. níže, oddíl 6.1 Kategorie kompetence). Toto ohodnocení je určujícím výchozím bodem pro analýzu celého výzkumu na školách.

4. LIMITY METODY

4.1 Nastavená úroveň jazykových znalostí

Celý test jazykové kompetence byl sestaven s ohledem na předpokládanou nižší úroveň znalosti romštiny u této věkové skupiny a testoval v podstatě její základní znalost. Plná kompetence v romštině se ale projevovovala v konverzačních částech.

4.2 Ohodnocení

Vzhledem k času, velikosti skupiny a její dynamice se ohodnocení kompetence daného dítěte nemusí 100% krýt se skutečností. Některé děti ani proto výzkumníci nebyli schopni ohodnotit. To se však týká velmi malé části vzorku. Hry se pořádaly v naprosté většině v malých skupinách do dvanácti dětí - u takto početných skupin mohli výzkumníci lépe kompetenci odhadnout.

4.3 Výběr vzorku

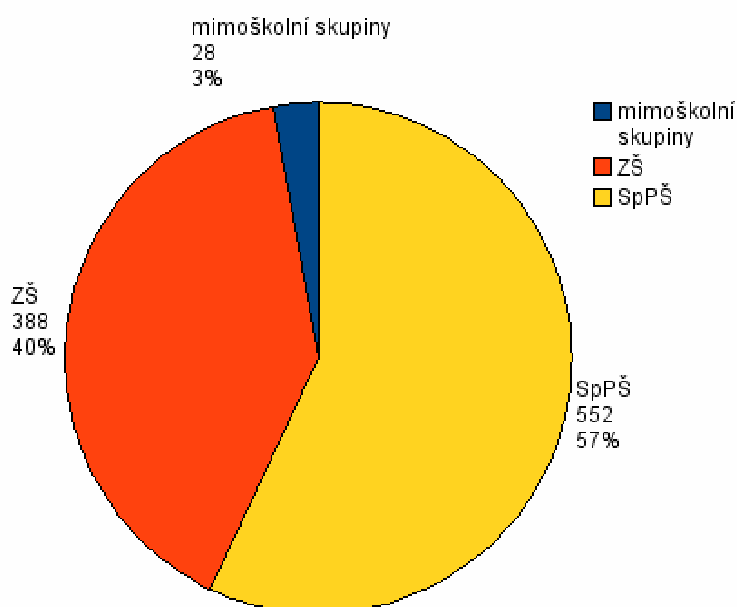
Při výběru škol, které jsme se rozhodli v jednotlivých krajích navštívit, jsme kontaktovali - s ohledem na kvantitativní rozměr této části výzkumu - především ty školy, u nichž bylo možné předpokládat větší koncentraci romských žáků (resp. žáků, u nichž se dalo předpokládat, že mají alespoň nějakou znalost romštiny). Jedním z hlavních kritérií byla tedy možnost sestavit alespoň dvě skupinky po cca deseti žácích od čtvrté třídy výše (u mladších dětí by se mohlo stát, že nebudou rozumět pravidlům her). Co se týče žáků zahrnutých ve vzorku, spádovostí škol se tak může často jednat o děti z lokalit s vyšší koncentrací Romů, kde můžeme předpokládat (právě vzhledem k větší koncentraci) lepší podmínky pro udržení romštiny. Je možné předpokládat, že zkoumaný vzorek je tak mírně vychýlen směrem k lepší znalosti romštiny, ve srovnání s obecnou situací mezi žáky českých škol.

Většina žáků byla testována ve školním prostředí (k rozložení typů navštívených škol viz. tabulka a graf č. 1), pouze v několika případech byly děti testovány v mimoškolním prostředí (kluby volnočasových aktivit atp.)

Tabulka č. 1: Typy navštívených škol

Typ skupiny/školy	žáků	%
Mimoškolní skupiny	28	2.9
Základní školy	388	40.1
Speciální a praktické školy	552	57
Celkem	968	100

Graf č.1.: Typy navštívených škol



4.4 Zapojení do hry

Úspěch výzkumu jazykové kompetence žáků základních škol prostřednictvím soutěže byl závislý na vůli daných žáků se soutěže zúčastnit. Děti, které se rozhodly během soutěže nemluvit vůbec nebo mluvit pouze česky, tak mohly (kromě nekompetence v jazyce) činit především z těchto důvodů:

- vliv nezvyklé situace: Nerom, který děti vyzývá, aby mluvily pokud možno romsky (v běžném životě komunit, kde je romština dosud používaným jazykem, je běžné přepínat do majoritního jazyka, pokud se komunikační situace účastní lidé, o kterých je možné předpokládat, že romsky neumějí)
- dynamika skupiny: někteří z žáků mají tendenci držet se v pozadí a před celou skupinou se výrazněji neprojevovali (dáno věkem, pohlavím, statutem ve skupině, osobními rysy povahy)
- negativní postoj k romštině: neochota komunikovat romsky v „oficiálním“ prostředí s „oficiálními“ - určenými - partnery

4.5 Nezvyklá forma zkoušení

Toto omezení se vztahuje především ke hře A3 (následk vyprávění, zkouška porozumění pomocí multiple choice testu). V úvodu výzkumu se ukázalo, že zejména mladší žáci nejsou na takovou formu zkoušení zvyklí, dále tedy výzkumníci dětem názorněji vysvětlovali, jak s takovou formou testu pracovat.

5. INFORMACE O VZORKU

5.1 Základní informace o vzorku

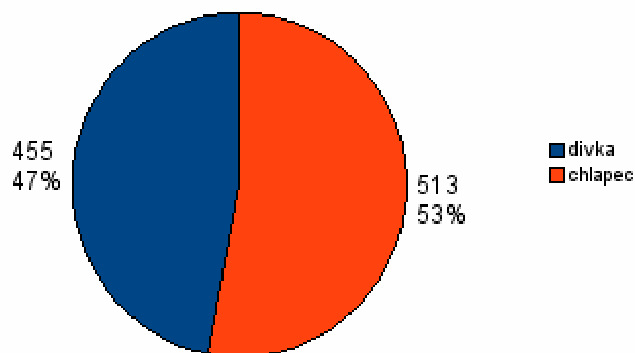
Počet respondentů:	968 žáků základních škol
Počet testovaných skupin:	117
Počet navštívených škol:	59
Počet navštívených měst:	35
Počet navštívených krajů:	12

5.2 Struktura respondentů

5.2.1 Respondenti dle pohlaví a věku

Graf č. 2: Rozložení vzorku dle pohlaví

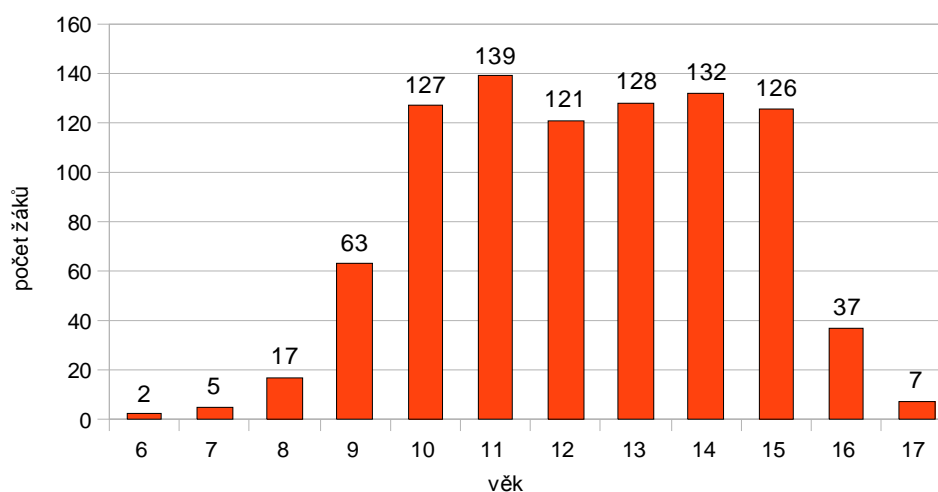
Ve vzorku mírně převažují chlapci.



Tabulka č. 2: Rozložení vzorku dle věku

věk	žáků	%
6	2	0.2
7	5	0.5
8	17	1.8
9	63	6.5
10	127	13.1
11	139	14.4
12	121	12.5
13	128	13.2
14	132	13.6
15	126	13
16	37	3.8
17	7	0.7
Údaj chybí	64	6.6
celkem	968	100

Graf č. 3: Rozložení vzorku dle věku



Hlavní věkovou skupinu tvoří žáci od desíti do patnácti let (773 dětí, tj. téměř 80% vzorku), relativně početně je zastoupena též věková skupina 9, resp. 16 let. Skupina dětí od 9 do 16 let tvoří přes 90% vzorku (873 dětí), věkové skupiny od 6 do 8 let, resp. 17 let jsou ve vzorku zastoupeny jen okrajově.

5.2.2 Dialektní/subetnické rozvržení vzorku

Podle kvalifikovaných odhadů² žije v České republice přibližně 200.000 Romů, a co se týče jejich subetnického rozvržení, jsou dostupné opět pouze neoficiální odhady³, které poměr jednotlivých nejvýznamnějších romských subetnických skupin na našem území stanovují následovně:

65-75% tzv. slovenští Romové (severocentrální dialekt romštiny);

15-20% tzv. maďarští Romové (jihocentrální dialekt romštiny);

10-15% tzv. olašští Romové (lovárský dialekt romštiny).

Vzhledem k nedostupnosti podrobnějších dat týkajících se počtu a sídelního rozložení těchto jednotlivých romských dialektních skupin nebylo možné vzorek sestavit tak, aby v něm byly proporcionálně zastoupeny minimálně všechny tři výše zmíněné největší dialektní skupiny.

Zatímco na Slovensku, odkud se na naše území všechny tyto romské skupiny v průběhu poválečných let přistěhovaly, je dosud patrné sídelní rozdělení těchto dialektních skupin, na území České republiky docházelo a dochází k jejich míšení, což dále znesnadňuje sestavování vzorku. V jedné lokalitě se často vyskytují minimálně dvě odlišné skupiny Romů, v současné době navíc zejména v České republice dochází též k sňatkům zejména mezi příslušníky tzv. maďarských a slovenských Romů. Olašští Romové jsou častěji endogamní, ačkoli i v této skupině se vyskytují sňatky s Romy z jiných subetnických skupin.

Z uvedeného vyplývá, že zastoupení různých romských dialektů ve vzorku jsme mohli ovlivnit jen minimálně, a to výběrem lokalit, u kterých jsme předpokládali, že v nich mluvčí daných dialektů bydlí (to bylo možné u olašských Romů, pro tzv. „maďarské“ Romy nám chybělo i toto vodítko). I v „olašských“ lokalitách ovšem žije nezanedbatelné množství Romů z jiných subetnických skupin, navíc olašské děti se nemusí soustředit na škole, kam v rámci daného města chodí relativně větší počet romských žáků (přičemž možnost sestavit v rámci jedné školy alespoň dvě testovací skupiny po cca 10 dětech byla důležitým kritériem pro výběr školy).

K identifikaci příslušnosti daného žáka k určité dialektní skupině tak docházelo vždy až během interakce při testu jazykových znalostí. S ohledem na potvrzený předpoklad větší vitality lovárského dialektu romštiny oproti dialektu jihocentrálnímu, bylo možné podle řeči identifikovat právě olašské děti, narozdíl od dětí, které patří ke skupině tzv. maďarských Romů. U skupiny maďarských Romů totiž často proběhla jazyková směna již v minulých generacích (což není natolik obvyklé u mluvčích slovenské resp. olašské romštiny), děti tak často mluví pouze česky a podle dialektu je nelze identifikovat (jihocentrálním dialektem mluvilo jediné dítě ve vzorku).⁴

Ve výsledném vzorku jsou děti ze skupiny olašských Romů oproti odhadovanému proporcionálnímu podílu této skupiny na celkové romské populaci v ČR zastoupeny výrazně méně (celkem 32 žáků, tj. 3% z celého vzorku). Zástupci skupiny tzv. maďarských Romů pak chybí úplně, respektive, jsou zahrnuti do celkového vzorku bez toho, že by byli jako maďarští Romové identifikováni.

² Kalibová, Květa - Romové z pohledu statistiky a demografie. in Romové v České republice. Socioklub, Praha 1999

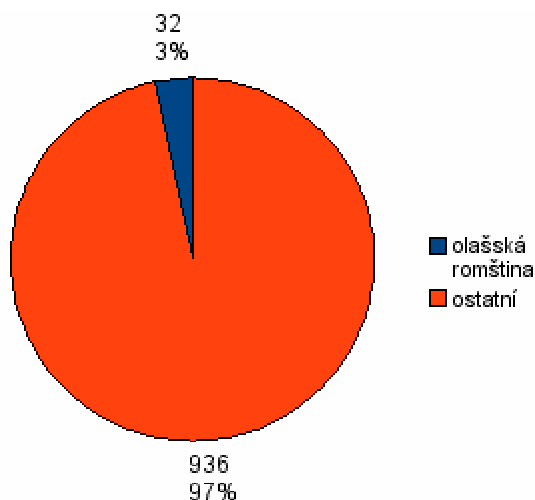
³ Hübschmannová, Milena - Šaj pes dovakeras / Můžeme se domluvit. Olomouc 1993

⁴ Navíc - mezi skupinami tzv. slovenských a maďarských Romů chybí silnější kulturní distinkce, která je směrodatná mezi olašskými a neolašskými skupinami Romů v ČR a SR - zatímco olašské dítě může mít tendenci se deklarativně vymezovat vůči neolašským dětem, dítě ze skupiny tzv. maďarských Romů tuto potřebu cítit nemusí.

Tabulka č. 3: Poměr mluvčích olašského dialektu romštiny

Jazyk	Žáků	%
Olašská romština	32	3.3
Ostatní	936	96.7
Celkem	968	100

Graf č. 4: Poměr mluvčích olašského dialektu romštiny



Celkem 3% dětí se projevily jako mluvčí olašského dialektu (je možné, že ve zkoumaném vzorku byly zastoupeny i děti, které pocházejí z rodin olašských Romů, ale deklarativně ani jazykově se neprojevily a zůstaly tak z tohoto pohledu neurčeny).

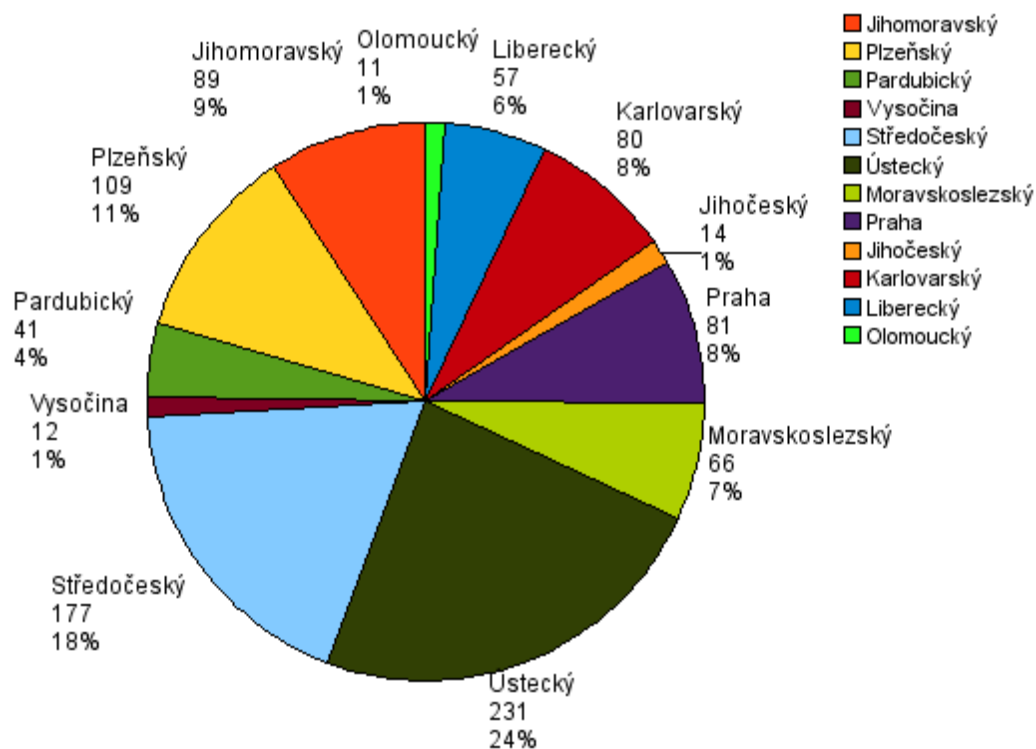
Kategorie „ostatní“ zahrnuje mluvčí severocentrální a jihocentrální romštiny, děti pocházející z rodin jazykově asimilovaných Romů, a zároveň i děti ze smíšených manželství (etnicky i subetnicky).

5.3 Rozložení respondentů podle krajů a měst

Tabulka č. 4: Rozložení respondentů podle krajů

Kraj	žáků	%
Jihomoravský	89	9.2
Plzeňský	109	11.3
Pardubický	41	4.2
Vysočina	12	1.2
Středočeský	177	18.3
Ústecký	231	23.9
Moravskoslezský	66	6.8
Praha	81	8.4
Jihočeský	14	1.4
Karlovarský	80	8.3
Liberecký	57	5.9
Olomoucký	11	1.1
celkem	968	100

Graf č. 5: Rozložení respondentů podle krajů



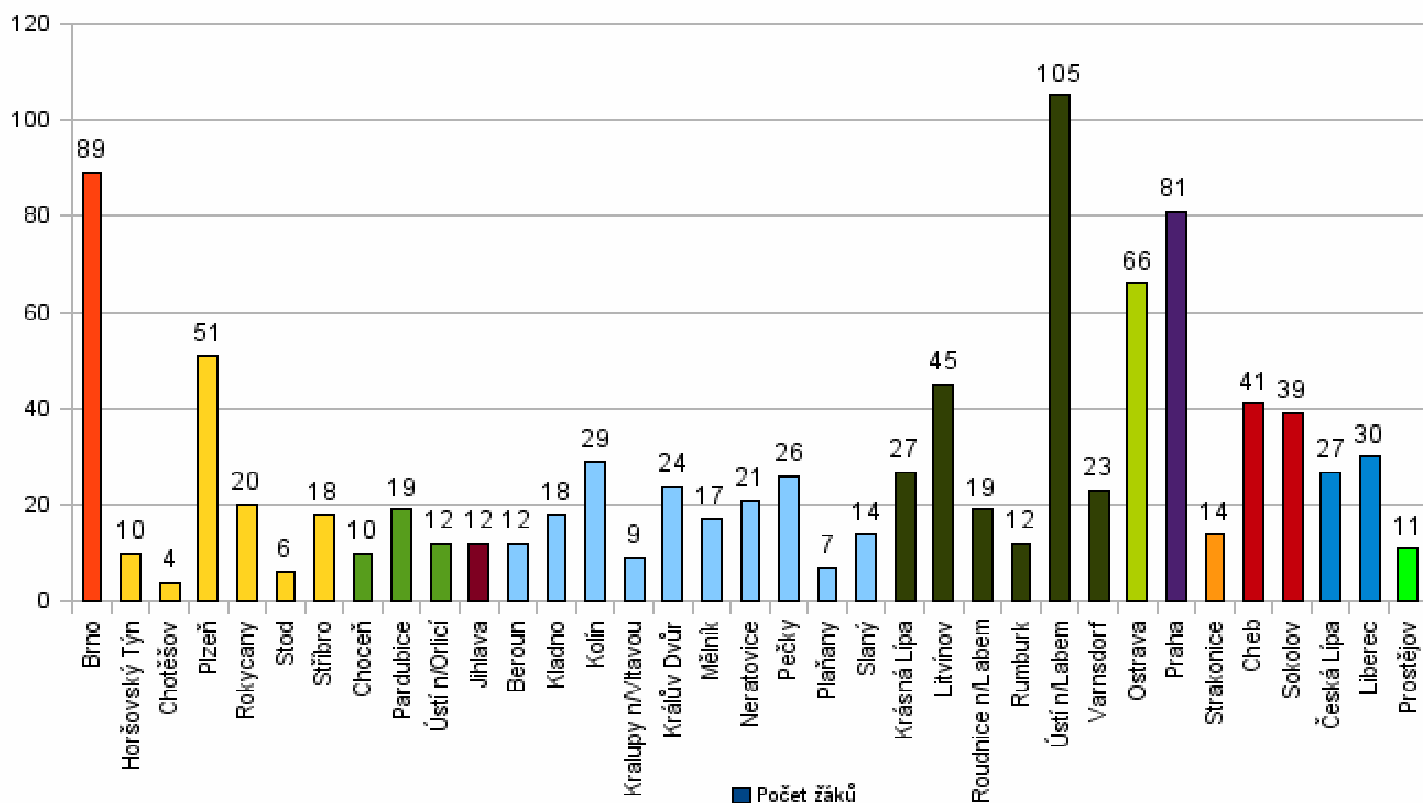
Výzkum byl proveden ve dvanácti ze čtrnácti krajů ČR (nenavštíveny zůstaly Zlínský a Královéhradecký kraj). Ve vzorku má nejsilnější zastoupení Ústecký kraj, následují Středočeský a Plzeňský kraj. Některé kraje jsou ve vzorku zastoupeny pouze jediným městem - kromě hlavního města Prahy se jedná o kraj Moravskoslezský (Ostrava), Jihočeský (Strakonice), Olomoucký (Prostějov), Jihomoravský (Brno) a Vysočinu (Jihlava). Nejvíce různých škol v rámci jednoho města navštívili výzkumníci v Brně, v Praze a v Ústí nad Labem.

Tabulka č. 5: Rozložení respondentů v krajích a městech

Kraj	Město	Počet žáků	Počet škol	% ze všech žáků	Žáci v kraji – celkem	Žáci v celém kraji - % ze všech žáků
Jihomoravský	Brno	89	7	9.2	89	9.2
Plzeňský	Horšovský Týn	10	1	1	109	11.3
	Chotěšov	4	1	0.4		
	Plzeň	51	3	5.3		
	Rokycany	20	1	2.1		
	Stod	6	1	0.6		
	Stříbro	18	2	1.9		
Pardubický	Choceň	10	1	1	41	4.2
	Pardubice	19	1	2		
	Ústí n/Orlicí	12	1	1.2		
Vysočina	Jihlava	12	1	1.2	12	1.2
Středočeský	Beroun	12	1	1.2	177	18.3
	Kladno	18	1	1.9		
	Kolín	29	1	3		
	Kralupy n/Vltavou	9	1	0.9		
	Králov Dvůr	24	1	2.5		
	Mělník	17	1	1.8		
	Neratovice	21	2	2.2		
	Pečky	26	1	2.7		
	Plaňany	7	1	0.7		
	Slaný	14	1	1.4		
Ústecký	Krásná Lípa	27	2	2.8	231	23.9
	Litvínov	45	1	4.6		
	Roudnice n/Labem	19	1	2		
	Rumburk	12	1	1.2		
	Ústí n/Labem	105	4	10.8		
	Varnsdorf	23	2	2.4		
Moravskoslezský	Ostrava	66	3	6.8	66	6.8
Praha	Praha	81	5	8.4	81	8.4
Jihočeský	Strakonice	14	1	1.4	14	1.4
Karlovarský	Cheb	41	2	4.2	80	8.3
	Sokolov	39	2	4		

Liberecký	Česká Lípa	27	1	2.8	57	5.9
	Liberec	30	2	3.1		
Olomoucký	Prostějov	11	1	1.1	11	1.1
Celkem		968	59	100	968	100

Graf č. 6: Počet respondentů v jednotlivých městech



Celkem výzkumníci navštívili 59 institucí (školy a dětské kluby) v 35 městech po celé České republice a znalost romštiny vyzkoušeli u 968 dětí. Nejsilnější vzorek respondentů v rámci jednoho města je z Ústí n/Labem, Brna, a Prahy. V dalších pěti městech se počet respondentů pohyboval kolem 40 žáků a více, ve třech lokalitách byl vzorek naopak velmi malý (méně než 8 žáků).

Vzhledem k otázce reprezentativnosti vzorku v jednotlivých městech je však toto porovnání relativní - údaje o počtu Romů v dané lokalitě jsme nebrali v potaz (nejsou dostupné přesné údaje, ale pouze různě kvalifikované odhady); pro města s menším počtem Romů může být reprezentativní i vzorek menší než 40 žáků.

Vzorek proto považujeme za reprezentativní spíše v celkovém počtu (s přihlédnutím k výše diskutovaným omezením), nikoli vždy ve vztahu k dané lokalitě (např. ne vždy jsme mohli výzkum provádět na všech školách ve městě, se všemi žáky relevantními pro náš výzkum, kteří danou školu navštěvují, atp.).

Tabulka č. 6: Hodnocení kompetence výzkumníkem v jednotlivých školách

označení školy	průměrné hodnocení	počet dětí z konkrétní školy	Nejvyšší dosažené hodnocení	Nejnižší dosažené hodnocení
Brno, 1	1	9	1	1
Kolín	1.07	27	1	3
Strakonice	1.29	14	1	3
Sokolov, 1	1.33	18	1	3
Rokycany	1.45	20	1	3
Brno, 2	1.47	17	1	4
Prostějov	1.55	11	1	3
Brno, 3	1.63	8	1	4
Brno, 4	1.7	10	1	3
Pardubice	1.72	18	1	4
Brno, 5	1.86	7	1	4
Roudnice n/Labem	1.89	18	1	4
Ostrava, 1	1.94	17	1	4
Česká Lípa	1.96	23	1	4
Kralupy n/Vltavou	2	9	1	4
Ústí n/Orlicí	2	12	1	3
Choceň	2.01	10	1	4
Kladno	2.06	18	1	4
Brno, 6	2.13	15	1	4
Jihlava	2.14	7	1	4
Sokolov, 2	2.19	21	1	4
Praha, 1	2.2	20	1	4
Cheb, 1	2.25	24	1	4
Pečky	2.27	26	1	4
Rumburk	2.33	12	1	4
Ústí n/Labem, 1	2.35	20	1	4
Plzeň, 1	2.47	15	1	4
Neratovice, 1	2.5	12	1	4
Ústí n/Labem, 2	2.61	33	1	4
Plzeň, 2	2.67	30	1	4
Horšovský Týn	2.7	10	1	4
Plaňany	2.71	7	1	4
Praha, 2	2.71	17	1	4
Slaný	2.71	14	1	4
Ostrava, 2	2.82	17	1	4
Ostrava, 3	2.89	27	1	4
Stříbro, 1	2.89	9	2	4
Krásná Lípa, 1	2.9	21	1	4
Králův Dvůr	2.92	24	1	4
Brno, 7	2.94	17	1	4

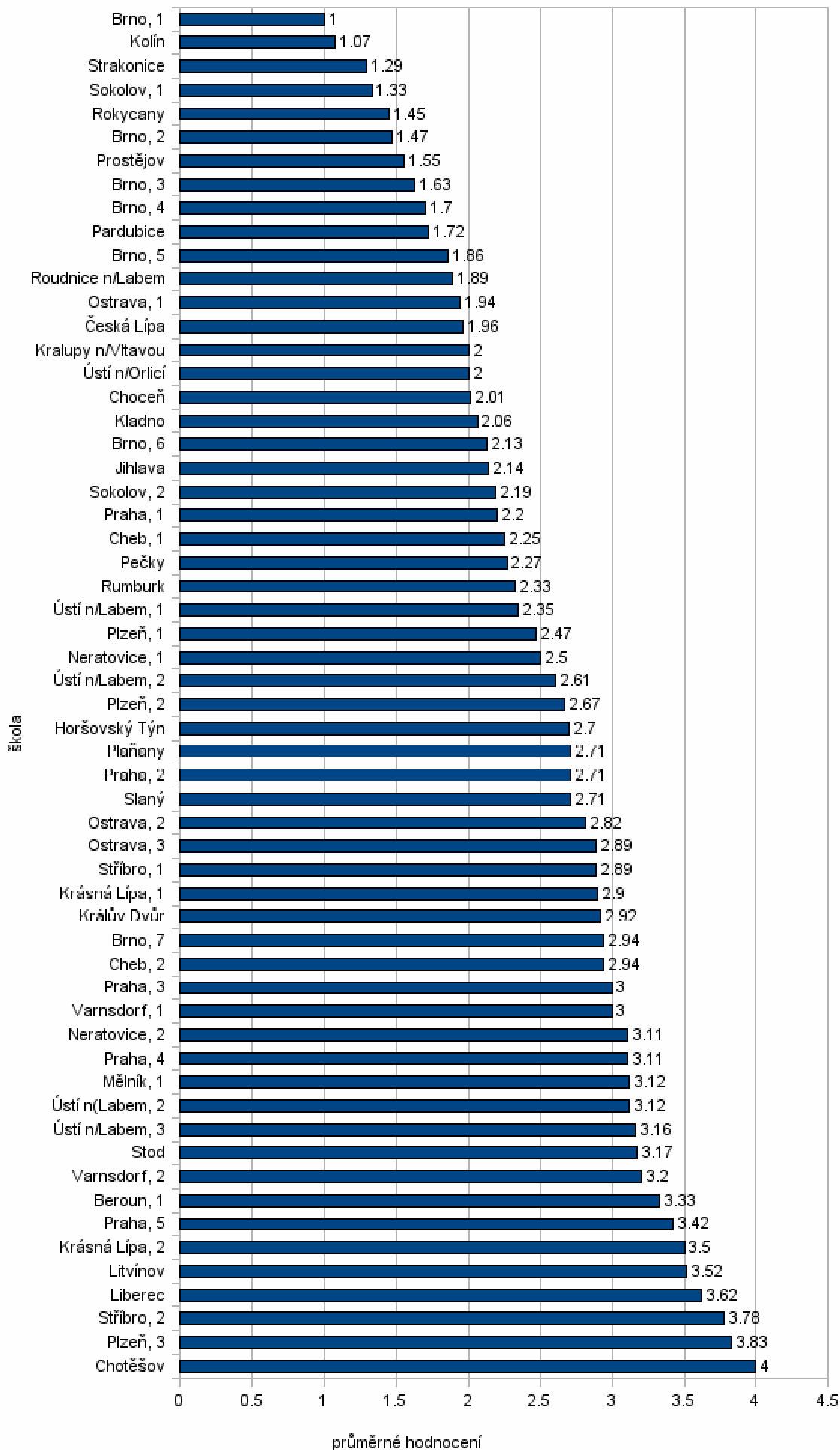
označení školy	průměrné hodnocení	počet dětí z konkrétní školy	Nejvyšší dosažené hodnocení	Nejnižší dosažené hodnocení
Cheb, 2	2.94	17	1	4
Praha, 3	3	6	1	4
Varnsdorf, 1	3	8	1	4
Neratovice, 2	3.11	9	2	4
Praha, 4	3.11	19	1	4
Mělník, 1	3.12	17	1	4
Ústí n/Labem, 2	3.12	12	2	4
Ústí n/Labem, 3	3.16	31	1	4
Stod	3.17	6	2	4
Varnsdorf, 2	3.2	15	1	4
Beroun, 1	3.33	12	1	4
Praha, 5	3.42	12	1	4
Krásná Lípa, 2	3.5	6	2	4
Litvínov	3.52	44	1	4
Liberec	3.62	29	2	4
Stříbro, 2	3.78	9	3	4
Plzeň, 3	3.83	6	3	4
Chotěšov	4	4	4	4
Celkem	2.52 (průměr)	926	1	4

Uvedená tabulka není žebříčkem navštívených škol podle zjištěné kompetence tamních žáků v romštině: vždy se jedná o vzorek dětí z určité školy, který jsme daný den navštívili: nemluvili jsme se všemi dětmi ve škole, ve městě může být další škola, kam romské děti chodí atp. Jak jsme již upozorňovali výše, vzorek není vždy reprezentativní pro jednotlivé lokality / školy, ale považujeme jej za reprezentativní v jeho souhrnu a v kontextu zaměření výzkumu (zmapování úrovně znalosti romštiny mezi romskými dětmi ve věku základní školní docházky).⁵ Jednotlivé školy z jednoho města se umístily v různé části spektra, toto opět není vždy - vzhledem k omezení vzorku - možné vnímat jako ukazatel kvality romštiny dětí z dané školy, ale pouze jako aktuální hodnocení aktuálního vzorku (například vzorek v Chotěšově se skládal z pouhých čtyř dětí, atp.).

Graf č. 7: Průměr hodnocení v jednotlivých školách

(viz. další strana)

⁵ Omezení prezentovaného výzkumu viz výše, s ohledem na vzorek především viz oddíl 4.3 Výběr vzorku.



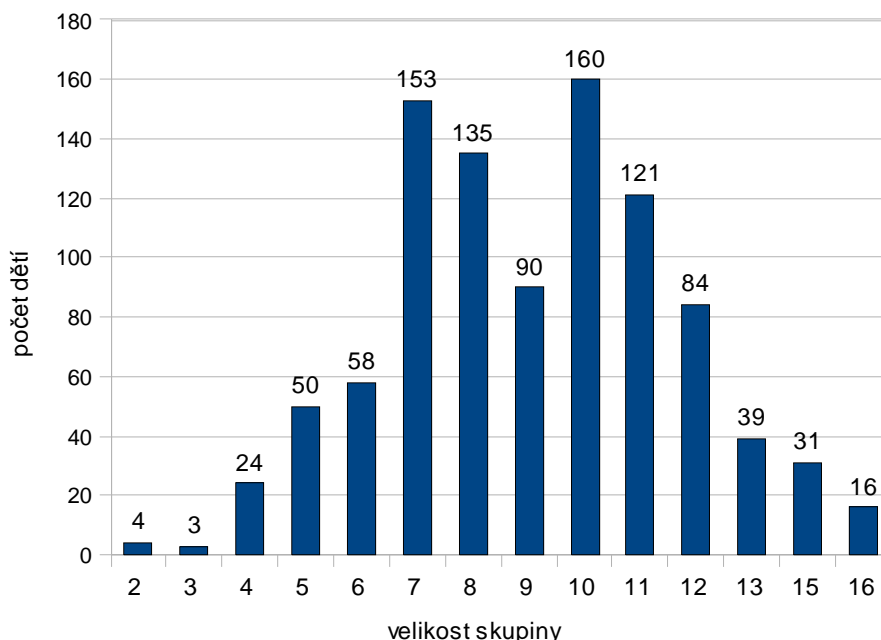
Vzhledem k neexistenci údajů o úrovni romštiny v jednotlivých městech, byl výběr navštívených měst arbitrární. Jedinou výjimkou byla města, ve kterých jsme předpokládali silnější zastoupení olašských Romů (u kterých jsme předpokládali častější plnou kompetenci). Z výzkumu vyplývá, že úroveň romštiny u respondentů daného věku v různých městech se může velmi lišit (vysoce nadprůměrné byly výsledky např. z Kolína, Strakonice a Sokolova) a je tedy nutné brát v úvahu, že výběr měst ovlivňuje celkový výsledek, avšak takovému možnému zkreslení není možné se předem vyhnout. Jistou pojistkou zde může být pouze velikost vzorku, který zahrnuje přes 900 dětí a pokládáme jej za statisticky relevantní.

Celkový pohled na průměrné výsledky jednotlivých skupin (aritmetický průměr určené kompetence u všech žáků v dané skupině, respektive v dané škole) naznačuje, že celkový průměr vzorku (2,52) je tvořen nikoli průměrem extrémních výsledků rozdílných skupin, ale tím, že se většina skupin ocitá právě v pásmu průměru. Jinými slovy - počet skupin/lokalit s nadprůměrnými výsledky (průměr 1-1,5) je v menšině a zhruba odpovídá počtu skupin/lokalit s výsledky značně pod výsledným průměrem (3,5 a méně).

Na základě výsledků kvantitativního výzkumu v jednotlivých městech byly vybrány lokality pro kvalitativní výzkum, zaměřený především na otázky vitality romštiny v dané lokalitě, její akvizice a postoje mluvčích k tomuto jazyku. Tyto lokality byly záměrně vybrány tak, aby byla ve vzorku zastoupena města z různých částí spektra hodnocení kompetence dětí, tedy města, u nichž jsme mohli předpokládat různou vitalitu romštiny.

5.4 Velikost testovaných skupin

Graf č. 8: Počet žáků ve skupině



Počet žáků v testovací skupině byl závislý na možnostech konkrétní školy (počet žáků, časové možnosti). Ve vzorku jsou nejčastější skupiny o sedmi až dvanácti dětech (v takto velké skupině bylo testováno celkem 743 žáků, což je 77% celého vzorku), což je relativně příznivé, neboť v těchto skupinách bylo možné kompetenci žáků posuzovat individuálněji než ve skupinách četnějších (v takových bylo testováno pouze 86 žáků, tj. 9% z celkového vzorku).

6. KOMPETENCE

6.1 Kategorie kompetence

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

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 - pasivní mluvčí: 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.

Tabulka č. 7: Kategorie hodnocení a míra kompetence

kategorie	druhy kompetence			
	mluví	gramatika	rozumí	slovní zásoba
1 - úplně kompetentní	+	+	+	+
2 - skoro kompetentní	+/-	+/-	+	+
3 - pasivní mluvčí	-	-	+/-	+/-
4 – nemluví	-	-	-	+/-

Uvedené rozvržení úrovně jazykových znalostí respondentů je schématické, ve skutečnosti se jedná o spektrum, jehož hranice nejsou úplně pevné. Jasně kontrastovat můžeme kategorii 1 a 4, z jistého úhlu pohledu je ale též možné stavět do opozice kategorie 1 a 2 (respondenti mají do určité míry všechny druhy kompetence) oproti kategoriím 3 a 4 (respondentům některé nebo všechny druhy kompetence chybí).

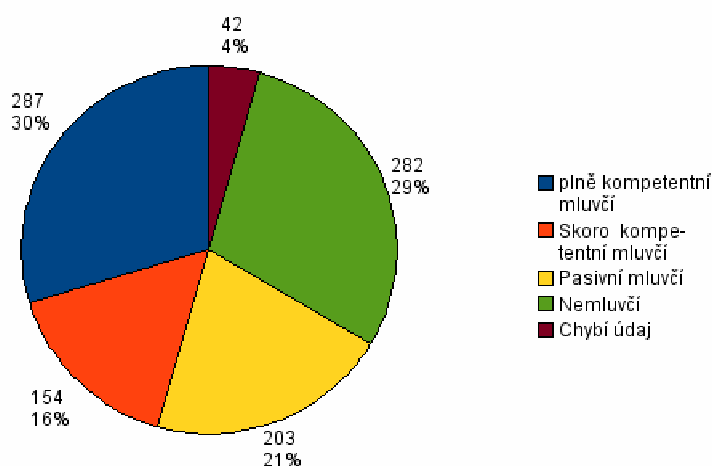
Schéma představuje statický model ve skutečnosti však musíme počítat i s proměnou v čase. Hranice kategorií jsou tedy v čase prostupné a to (jak naznačují výsledky kvalitativního výzkumu – viz. Kvalitativní výzkum, oddíl 2.2 Akvizice jazyka) oběma směry - tedy jak směrem k vyšší kompetenci (pasivní mluvčí se může vlivem okolností rozmluvit) tak směrem ke kompetenci nižší (původně aktivní mluvčí nebude mít dostatek komunikačních partnerů, případně změni svůj postoj vůči jazyku vlivem okolí a část své kompetence ztratí). Výsledky kvalitativního výzkumu ukazují, že existují případy, kdy všichni dospělí mluví romsky, dítě se ale k aktivní kompetenci v romštině propracovává postupně a schopnost mluvit může nabýt až ve třinácti letech či později. Postup schématem směrem nahoru nebo dolů je podmíněn celou řadou subjektivních i objektivních faktorů (více viz. níže – Kvalitativní výzkum ve vybraných lokalitách).

Výzkum jazykových kompetencí v romštině byl zaměřen pouze na schopnost porozumět a mluvit, schopnost psát a číst v romštině záměrně pominul: až na výjimky dosud pro běžné mluvčí tohoto jazyka

není možnost seznámit se s pravidly psané romštiny, natož v nich být trénován jako je tomu v případě psané češtiny, velmi omezená je i produkce a přístup k romsky psaným textům.

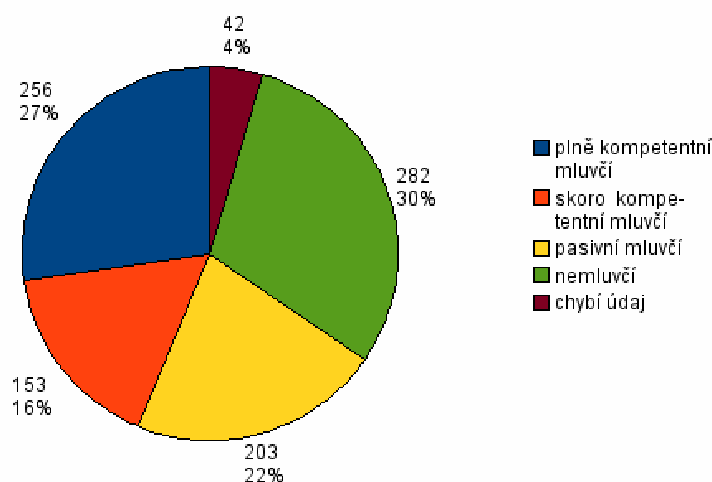
6.2 Celkový výsledek výzkumu kompetence v romštině

Graf č. 9: Výsledky hodnocení kompetence



U některých žáků se nepodařilo jednoznačně jejich kompetenci určit (nezapojili se dostatečně do hry, časové omezení neumožnilo delší rozpravu atp.). Tento údaj chybí u 4% vzorku.

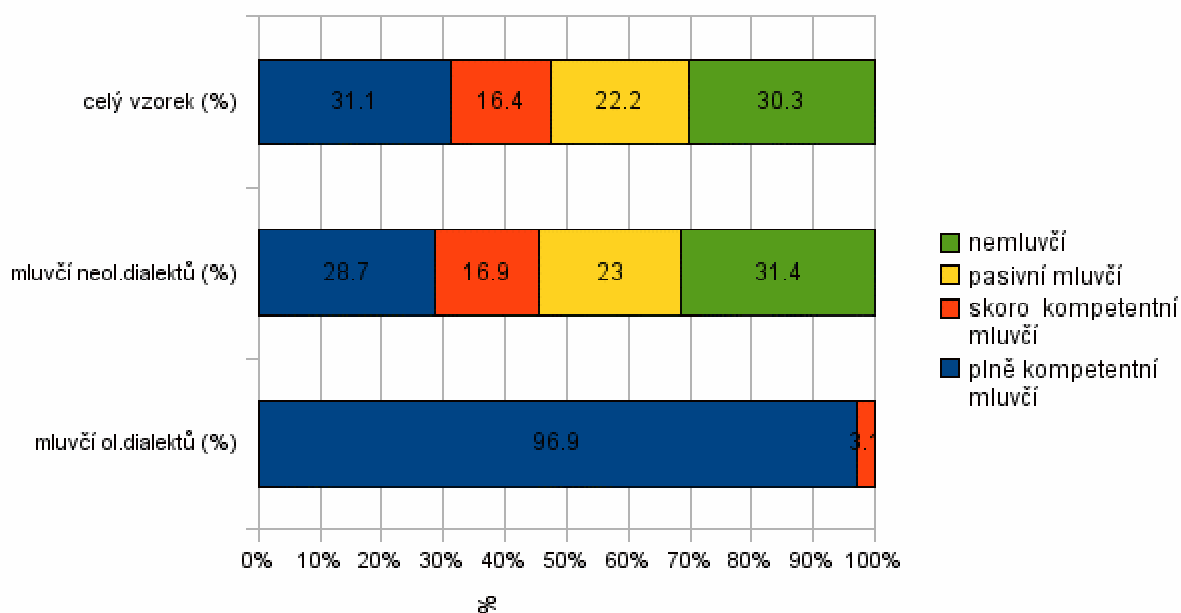
Graf č. 10: Hodnocení kompetence bez mluvčích olašských dialektů



mluvčích olašského dialektu

	% (celý vzorek)	% (pouze mluvčí neolašských dialektů)	% (pouze mluvčí olašských dialektů)
Plně kompetentní mluvčí	31.1	28.7	96.9
Skoro kompetentní mluvčí	16.4	16.9	3.1
Pasivní mluvčí	22.2	23	0
Nemluvčí	30.3	31.4	0
celkem	100	100	100

Graf č. 11: Porovnání výsledků s/bez mluvčích olašského dialektu

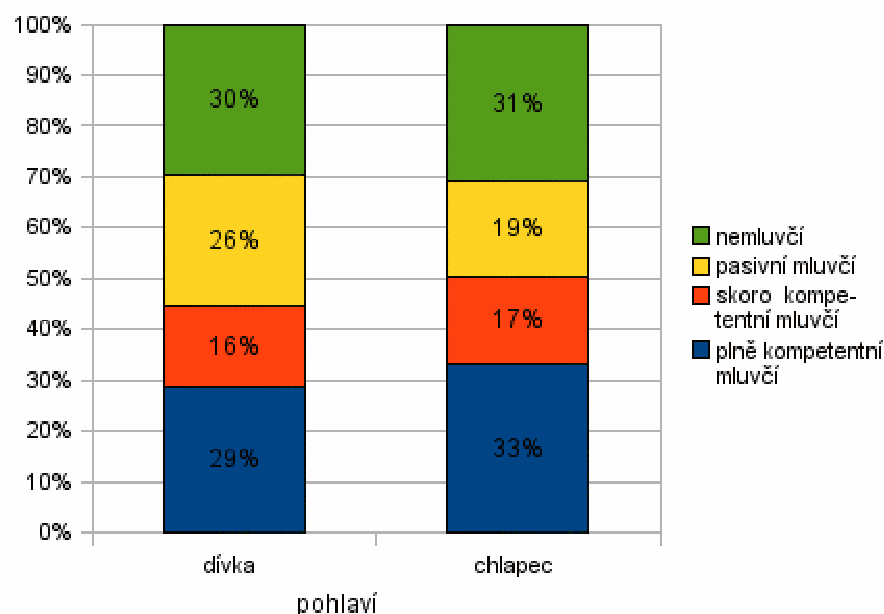


Oddělený pohled na výsledky pro mluvčí olašského dialektu, respektive na výsledky celkové kompetence zkoumaného vzorku bez mluvčích olašských dialektů, poukazuje na výše zdůrazněný předpoklad větší vitality olašského dialektu. Výsledky žáků mluvících olašským dialektem romštiny vychylují i celkový výsledek celého vzorku směrem k lepší kompetenci.

V uvedeném grafu a tabulce jsou zobrazeny poměrné výsledky pouze pro respondenty, u kterých máme zaznamenané odpovědi (pomíjíme zde respondenty u kterých nám chybí data).

6.2.1 Kompetence v závislosti na pohlaví

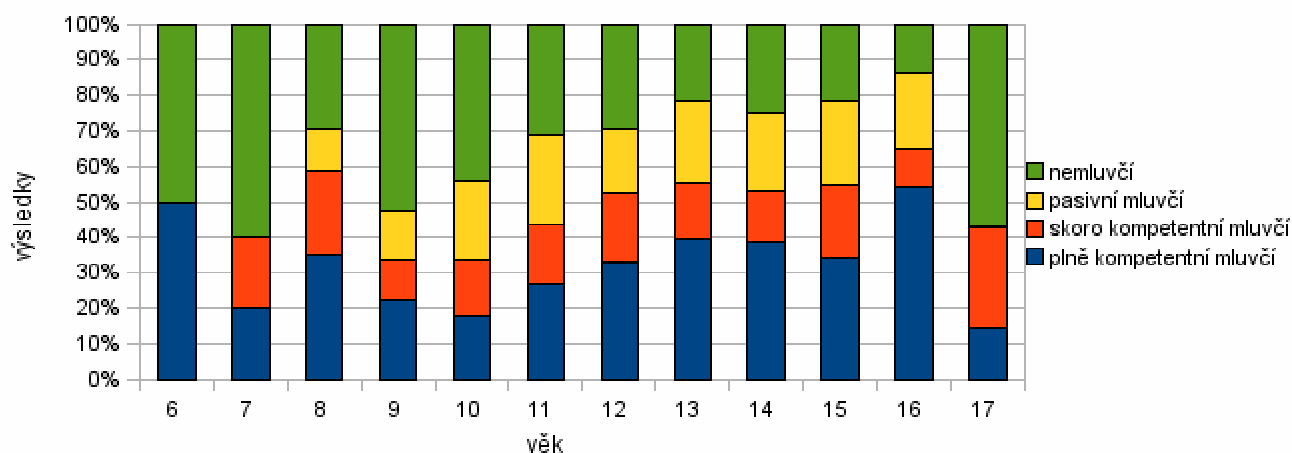
Graf č. 12: Kompetence v závislosti na pohlaví



Hlavní rozdíl mezi chlapci a děvčaty je v kategorii 3 (pasivní mluvčí). To může být způsobeno tím, že se děvčata soutěže ve smíšených skupinách méně účastnila, méně odpovídala, což vedlo k tomu, že chlapci vycházejí z hodnocení lehce lépe (resp. je mezi nimi o 5% více těch, kteří byli hodnoceni jako úplně kompetentní).

6.2.2 Kompetence v závislosti na věku

Graf č.13: Kompetence v závislosti na věku



Čím je dítě starší, tím lepšího ohodnocení dosahuje. Tento fakt může odkazovat ke dvěma skutečnostem - jednak lze předpokládat, že u starších dětí klesá ostych projevit se během soutěží,

výzkumník pak může lépe ohodnotit kompetenci. Zároveň ale tento fakt koreluje s výsledky kvalitativního výzkumu, které potvrzují postupné nabývání kompetence v romštině do relativně pozdního věku (více viz. Kvalitativní výzkum, oddíl 2.2.3 Akvizice romštiny jako proces). Výjimečná je věková skupina sedmnáctiletých, kde se nicméně jedná pouze o sedm respondentů. Stejná situace je u šesti- a sedmiletých, jichž je ve vzorku také velmi málo. Ani jedna z těchto věkových skupin není pro závěry výzkumu relevantní.

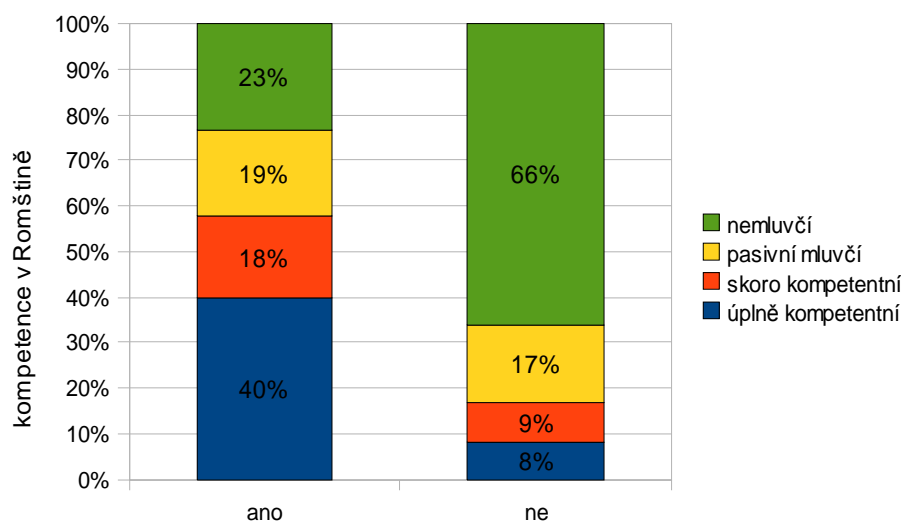
6.2.3 Kompetence v romštině v závislosti na domácím jazykovém prostředí

Tabulka č. 9: Kompetence v romštině v závislosti na domácím jazykovém prostředí

Mluví se doma romsky ?	úplně kompetentní	skoro kompetentní	pasivní mluvčí	nemluvčí	celkem
ano	39.6	18	19.1	23.2	100.0%
ne	7.9	9	16.9	66.3	100.0%

Graf č. 14: Kompetence v romštině v závislosti na domácím jazykovém prostředí

(Ano – v domácím prostředí se romština používá; Ne - v domácím prostředí se romština nepoužívá)



Na základě zkušeností a analýzy výsledků u prvních zkoumaných skupin bylo v další fázi kvantitativního výzkumu na školách dotazováním u respondentů zjišťováno, jestli se u nich doma mluví romsky. Údaj o jazykovém prostředí, ze kterého děti vycházejí, tak byl zjištěn přibližně u poloviny zkoumaného vzorku.

Na uvedenou otázku odpovědělo kladně 80,5% respondentů, je ovšem třeba upozornit na několik základních podstatně odlišných variant používání romštiny, jejichž křížením vzniká velká škála odlišných reálných situací, které mohou pozitivní odpovědi na otázku „mluvíte doma romsky?“ pod sebou zahrnovat:

- a) ne všichni členové domácnosti/rodiny musí nutně umět romsky a navíc romštinu každodenně používat

b) členové domácnosti/rodiny, kteří romštinu ovládají a běžně používají, nemusejí jazyk používat v komunikaci s dítětem (se kterým mluví česky, případně jiným jazykem), případně romštinu používají pouze s určitými komunikačními partnery

c) mluvčí romštiny (kteří romsky umí a na dítě romsky mluví) mohou být z různých generací a na kompetenci dítěte mají různý vliv (např. jeden z rodičů, prarodiče, teta)

d) romština je používána v komunikaci v určitých specifických doménách, případně tématech

e) z prohlášení není jasná frekvence, respektive kvantita romských promluv (spektrum situací, kdy se v rodině často používají pouze určité romské fráze, až po situaci, kdy se v rodině mluví v podstatě permanentně romsky)

Domníváme se, že přes veškeré relativizace kladná odpověď na otázku „Mluvíte doma romsky?“ označuje zpravidla děti, u kterých alespoň jeden nebo oba rodiče umí romsky.

Pokud se v domácnosti „mluví romsky“, žáci dosahují výrazně (a statisticky významně) lepších výsledků, co se týče jejich znalosti a ovládnutí romštiny: 96% žáků, kteří byli označeni jako úplně kompetentní, uvedli, že se u nich doma romsky mluví, a zároveň 40% z těch, kteří potvrdili, že se u nich doma romsky mluví, byli na závěr ohodnoceni jako plně kompetentní mluvčí. Podobně kategorie nemluvcích je ze dvou třetin tvořena žáky, kteří uvedli, že doma romsky nemluví.

Přibližně jedna pětina z dětí, které uvedly, že se u nich doma romsky mluví, byla navzdory tomuto tvrzení zařazena do kategorie nemluvcích. Tento výsledek poukazuje na skutečnost, že jazykové prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, není jedinou podmínkou pro akvizici jazyka. Připomeňme také, co všechno může znamenat formulace „u nás doma se romsky mluví“ (viz. výše v tomto oddíle; viz. též Kvalitativní výzkum, oddíl 2.2 Akvizice jazyka).

Přibližně jedna desetina z těch žáků uvádějících, že se doma romsky nemluví, byla závěrečně ohodnocena jako plně kompetentní mluvčí. Tento výsledek je důležitý z hlediska možností (druhotné) akvizice romštiny (více viz. Kvalitativní výzkum, oddíl 2.2.1 Sekundární akvizice).

6.3 Porovnání výsledků pro jednotlivé části testu

Odhad kompetence prováděli výzkumníci na základě úspěchu dětí v jednotlivých částech jazykových her a vlastního dojmu, korigovaného rozhovorem s pedagogickými pracovníky.

Výsledky v jednotlivých hrách v porovnání se schématem kompetence (viz. oddíl 6.1, Kategorie kompetence) poskytují detailnější pohled na kompetenci dětí v romštině a zároveň na relevanci použité metody.

6.3.1 Konverzace

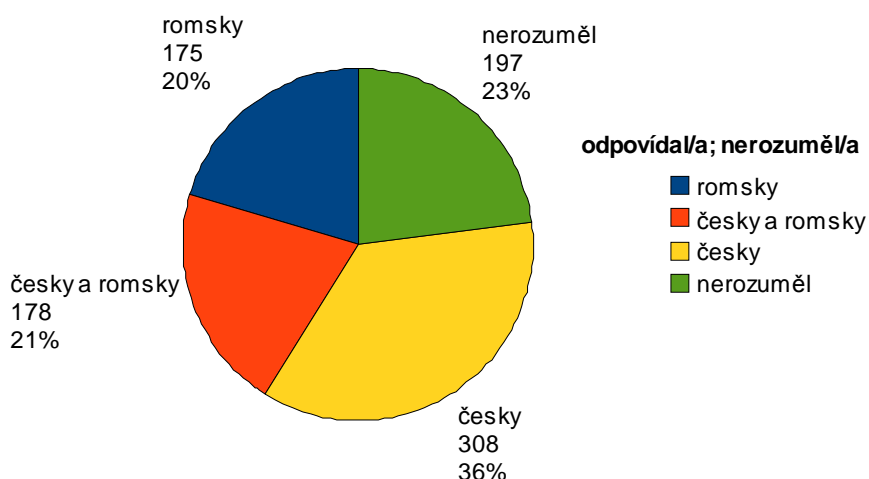
Úkol předpokládá kompetenci na úrovni aktivní interakce (mluví, rozumí). Během konverzace výzkumníci zaznamenali, zda vůbec, jakým jazykem a na jaké úrovni daný žák odpovídal na romsky kladené otázky (odpovídal/a romsky; odpovídal/a romsky a česky; odpovídal/a česky; nerozuměl/a).

V některých případech proběhly během her konverzace dvě, jedna na úvod a druhá v druhé třetině, resp. na závěr celé soutěže.

Tabulka č. 10: Jazyk odpovědí v úvodní konverzaci

jazyk	žáků	% z celého vzorku	% z odpovídajících
romsky	175	18	20.4
česky a romsky	178	18.4	20.7
česky	308	31.8	35.9
nerozuměl	197	20.4	23
Údaj chybí	110	11.4	-
Celkem	968	100	100

Graf č. 15: Jazyk odpovědí v úvodní konverzaci



Graf znázorňuje rozložení odpovědí pro tu část vzorku, pro kterou jsou údaje o úvodní konverzaci dostupné (tj. 858 dětí). Chybějící údaj (u 110-ti dětí) byl způsoben technickými problémy (úvodní konverzaci se nepodařilo zaznamenat).

Ani jednu část grafu nelze přímo usouvztažnit s rozvržením vzorku podle kompetence⁶ – do kategorie 1 (u které předpokládáme, že je schopna mluvené interakce v romštině) spadá 30% vzorku, přičemž romsky v této části konverzace odpovídalo pouze 20% žáků (přidržíme-li se schématu kompetence, můžeme předpokládat, že romsky mohly odpovídat i někteří žáci hodnocení jako 2 (skoro kompetentní); v kategorii 4 (nemluví) se umístilo o 6% více dětí (29%), než které v úvodní konverzaci nerozuměly

⁶ Pro porovnání výsledku soutěže se schématem kompetence používáme jednoduchý výpočet: kde je ve schématu u dané kompetence a kategorie „+“, započítáváme celý podíl této kategorie ze souhrnných výsledků, pokud „-“, podíl nepočítáme, pokud „+/-“, přičítáme polovinu podílu dané kategorie ze souhrnných výsledků.

(23%). Znovu upozorníme, že výsledná kompetence byla určena na základě celé soutěže, nikoli na základě její úvodní části.

kategorie kompetence	druhy kompetence			
	mluví	gramatika	rozumí	sl. zásoba
1 – úplně kompetentní	+	+	+	+
2 – skoro kompetentní	+/-	+/-	+	+
3 – pasivní mluvčí	-	-	+/-	+/-
4 – nemluví	-	-	-	+/-

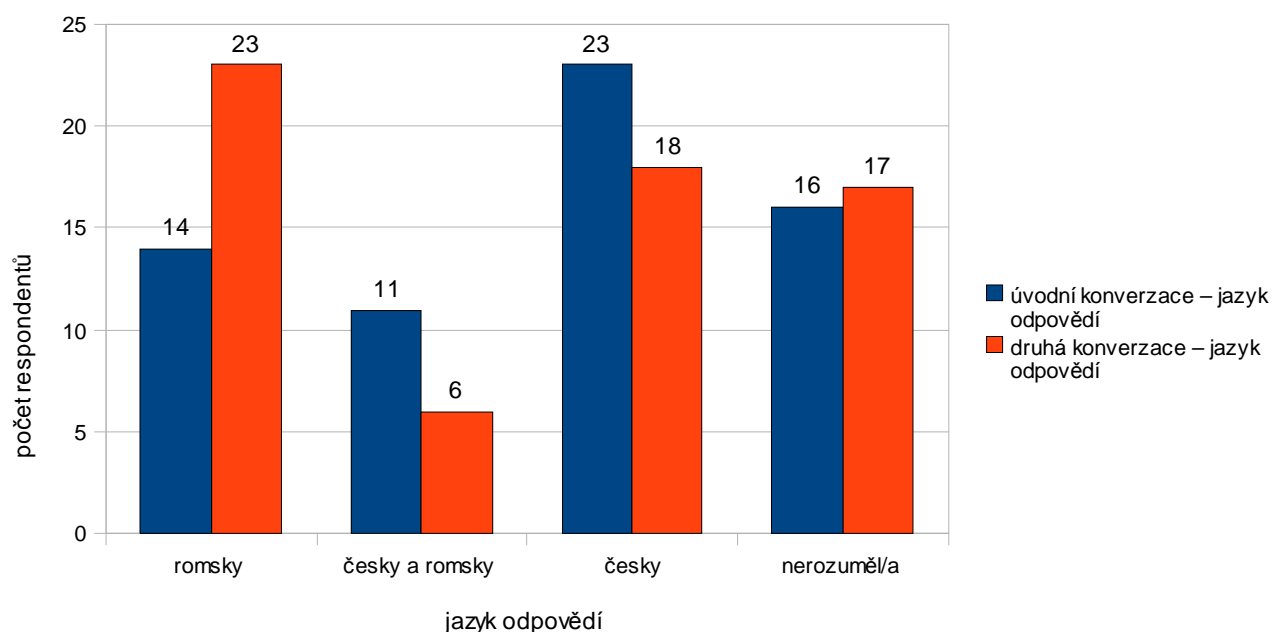
Pokud propojíme zmíněné kategorie ze schématu kompetence a uvedeného grafu (tj. kategorii *mluví* ztotožníme s kategorií 1, a kategorii *nerozumí* s kategorií 4) pak můžeme reakci v úvodní konverzaci chápat jako indikátor spodní hranice dané kategorie kompetence, tedy:

1. Je více méně jisté, že 1/5 romských dětí (počítáno včetně olašských dětí, v celkovém vzorku zastoupených 3%) v daném věkovém rozmezí umí aktivně romsky, přičemž je pravděpodobné, že podíl mluvčích v celkovém vzorku bude vyšší (patrně ale ne vyšší než cca 1/3 celkového vzorku)
2. Přibližně 1/5 respondentů nerozumí běžné konverzaci, je ale možné, že podíl dětí, které mají kompetenci v romštině pouze na úrovni vybraných slov a frází, je vyšší (patrně ale ne vyšší než cca 1/3 celého vzorku)
3. Pokud se přidržíme základního schématu, zhruba 57% dětí z celkového vzorku by mělo být schopno v konverzaci nějak reagovat (poměr dětí, které by podle schématu kompetence měly rozumět); v úvodní konverzaci nerozumí 23% dětí a podíl dětí, které základní konverzaci rozumí, je vyšší (77%) Tuto disproporci lze vysvětlit tím, že se jednalo o úplně základní konverzaci a respondenti někdy navíc byli schopni z kontextu odhadnout, kam otázka směřuje, ačkoli složitější konverzaci v romštině by nerozuměli.

Tabulka č. 11: Porovnání jazyka odpovědí v úvodní a druhé konverzaci

	Úvodní konverzace – jazyk odpovědí	Druhá konverzace – jazyk odpovědí
romsky	14	23
česky a romsky	11	6
česky	23	18
nerozuměl/a	16	17
celkem	64	64

Graf č. 16: Porovnání jazyka odpovědí v úvodní a druhé konverzaci



Druhé kolo konverzace stihli uspořádat výzkumníci jen v několika třídách a vzorek, na kterém můžeme srovnat výběr jazyka v první i druhé konverzaci je tak sice malý (64 dětí), nicméně naznačuje nárůst použití romštiny v druhé konverzaci, respektive pokles počtu dětí, které v úvodní konverzaci odpovídaly buď oběma jazyky nebo pouze česky.

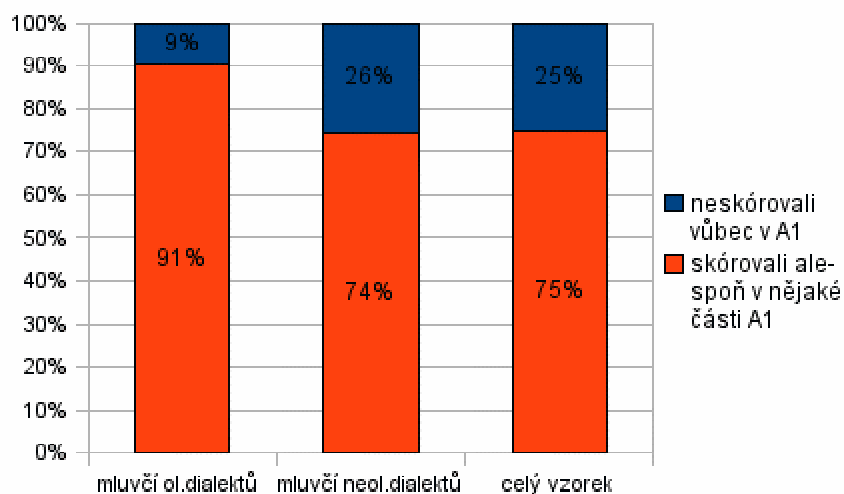
Tento posun ve prospěch použití romštiny ve druhém kole konverzace lze vysvětlit tím, že situace byla pro děti, jejichž znalost romštiny jim dovozovala s výzkumníky v romštině hovořit, z hlediska použití romštiny příznivější: překonaly úvodní ostych, překonaly neobvyklost situace, kdy konverzuji (ve většině případů) s neromským výzkumníkem, a zároveň neobvyklost použití romštiny ve školním prostředí. Uvedený přesun může též naznačovat, jak jsou mluvčí romštiny citliví na atmosféru a kontext dané komunikační situace (zejména mimo domácí prostředí) - kdy použití romštiny závisí na atmosféře, která takové jazykové chování nestigmatizuje, ale naopak přijímá a podporuje.

6.3.2 Soutěž A1 (Doplňování slov)

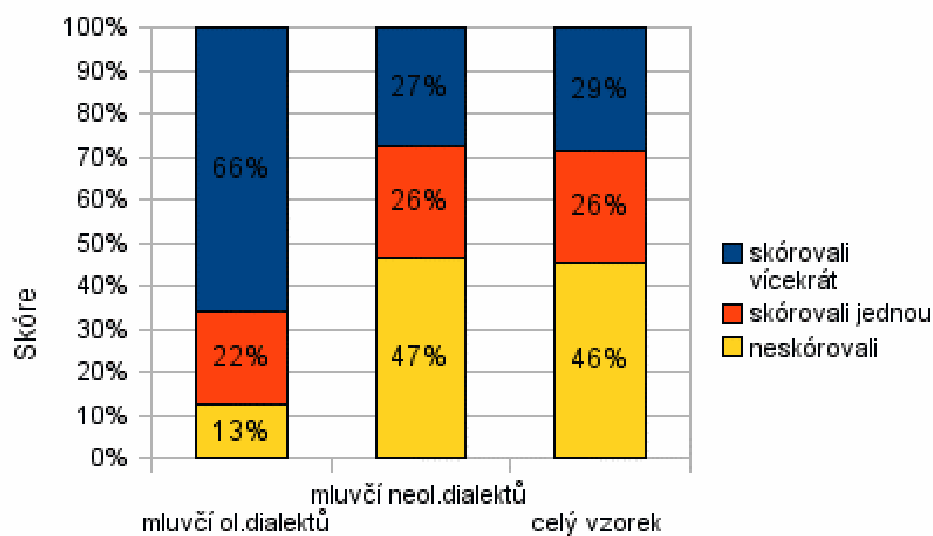
Úkol: k slovům zadávaným ústně v romštině hledat jejich antonyma; možnost odpovědět romsky nebo česky, případně českou odpověď dále přeložit do romštiny

V následujících pěti grafech je podobnost výsledků pro celý vzorek a pro mluvčí neolašských dialektů způsobena tím, že mluvčí neolašských dialektů ve vzorku naprosto dominují (97 % žáků).

Graf č. 17: Úspěšnost v soutěži A1

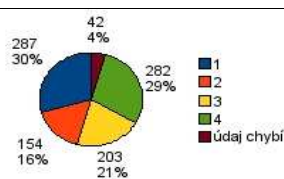


Graf č.18: Četnost romských odpovědí v soutěži A1



Výsledky v této části soutěže zaměřené na základní slovní zásobu odpovídají rozvrženému schématu kompetence.

kategorie kompetence	druhy kompetence			
	mluví	gramatika	rozumí	sl. zásoba
1 – úplně kompetentní	+	+	+	+
2 – skoro kompetentní	+/-	+/-	+	+
3 - pasivní mluvčí	-	-	+/-	+/-
4 – nemluvčí	-	-	-	+/-



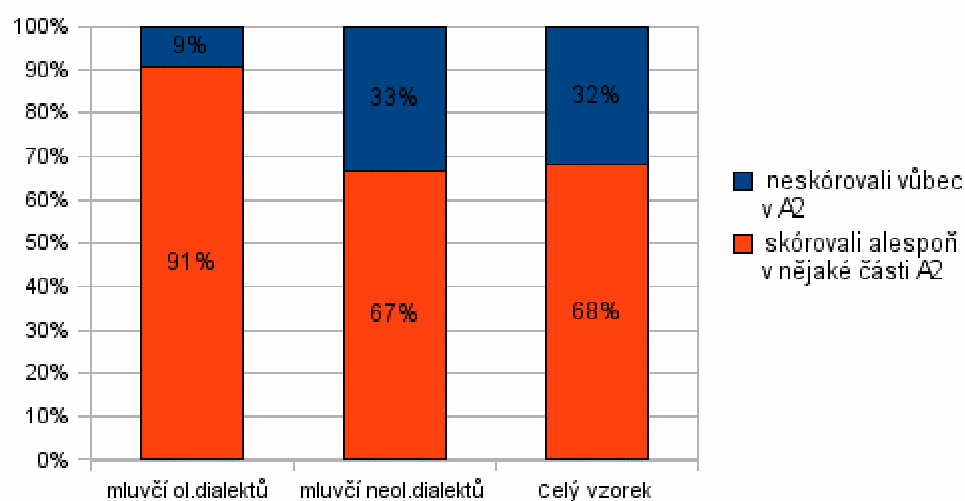
Celkem 75% dětí bodovalo (graf č.17) – to znamená bylo schopno správně odpovědět, ať už v romštině, nebo v češtině, mají tedy určitou míru kompetence na úrovni základní slovní zásoby).

Vyšší úspěšnost mluvčích olašské romštiny, která je patrná především z analýzy četnosti romských odpovědí na úkoly kladené v této části soutěže (graf č.18), potvrzuje předpokládanou větší vitalitu tohoto romského dialektu v rámci ČR oproti dialektům neolašským.

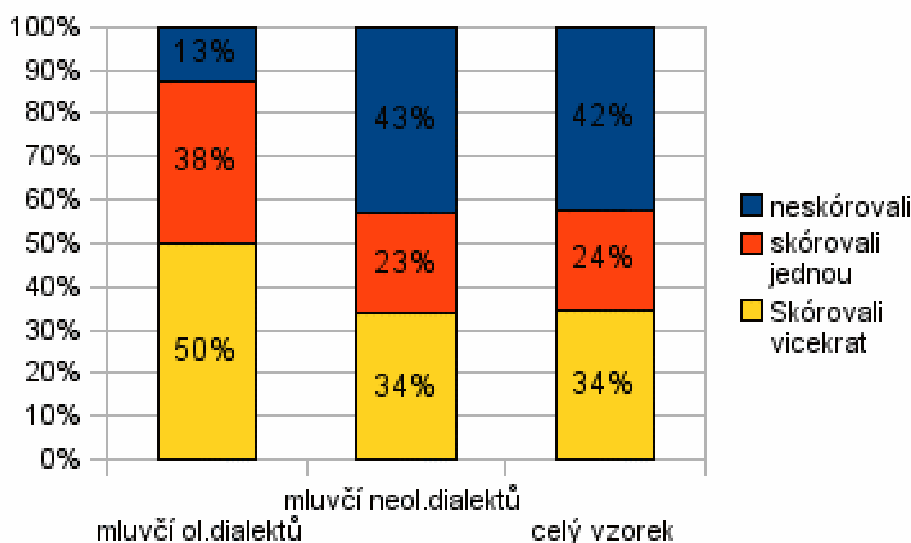
6.3.3 Soutěž A2 (Doplňování vět)

Úkol: dokončit větu zadanou ústně v romštině; možnost odpovědět romsky nebo česky, případně českou odpověď dále přeložit do romštiny

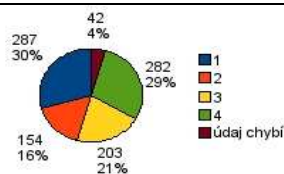
Graf č. 19: Úspěšnost v soutěži A2



Graf č. 20: Četnost romských odpovědí v soutěži



kategorie kompetence	druhy kompetence			
	mluví	gramatika	rozumí	sl. zásoba
1 – úplně kompetentní	+	+	+	+
2 – skoro kompetentní	+/-	+/-	+	+
3 - pasivní mluvčí	-	-	+/-	+/-
4 – nemluví	-	-	-	+/-



Z hlediska porozumění celkový výsledek nekoreluje s rozvrhnutým schématem kompetencí: v soutěži A2 bodovalo celkem 68% dětí (67% mluvčích neolašských dialektů, graf č.19), přičemž předpokládaný výsledek s ohledem na rozvrhnuté schéma se měl pohybovat mezi 46% - 57% (tedy více než součet podílu respondentů ohodnocených jako úplně či skoro kompetentní mluvčí, ale méně než součet podílu respondentů ohodnocených 1 - 3)

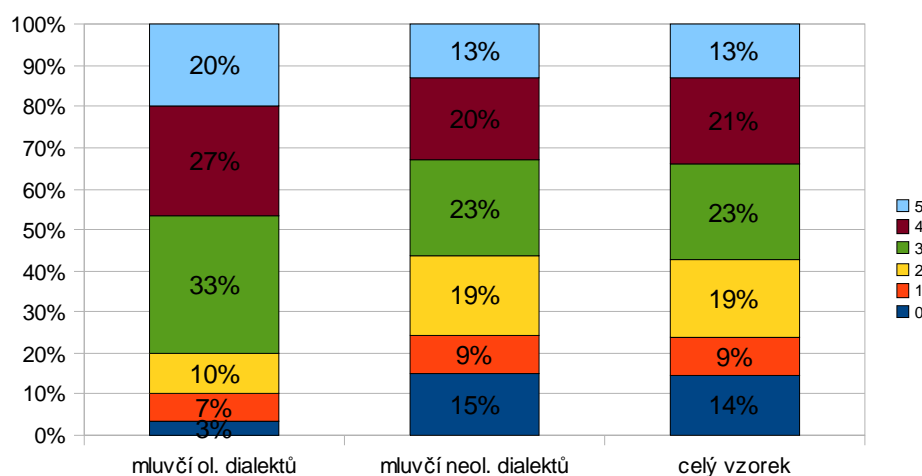
Z hlediska aktivní kompetence (schopnost mluvit romsky) je celkový výsledek lepší, než předpokládá rozvrhnuté schéma kompetencí: v soutěži bodovalo celkem 58% dětí a celkem 34% respondentů bodovalo více než jednou (graf č.20), přičemž dle schématu by se měl celkový výsledek pohybovat okolo 38% (součet podílu respondentů ohodnocených jako úplně či skoro kompetentní mluvčí). Oproti našim předpokladům se romsky zapojovaly i jiné děti než ty, které byly nakonec hodnoceny 1 a 2 - tento přesah může být způsoben tím, že několik dětí mohlo doplňovat tentýž začátek věty a tedy „okopírovat“ již slyšené s minimálními obměnami. Jistou korekci zde můžeme vidět v údaji pro žáky, kteří skórovali dvakrát.

Ještě výrazněji než v A1 se v této části soutěže projevila vyšší úspěšnost mluvčích olašské romštiny (soutěž A2 byla svým zaměřením na delší projev obtížnější pro v jazyce méně kompetentní respondenty).

6.3.4 Soutěž A3 (Poslech)

Úkol: Na základě vyslechnuté nahrávky odpovědět na 5 otázek multiple choice testu; za každou správnou odpověď získává respondent bod

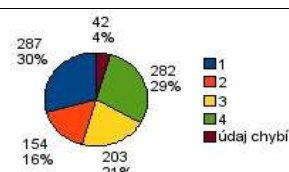
Graf č. 21: Skóre ve hře A3 vs původ respondenta



Tabulka č.12: Průměrný počet bodů za A3 pro jednotlivé kategorie kompetence

	počet žáků	průměrné bodové skóre
úplně kompetentní	285	3.52
skoro kompetentní	148	3.09
pasivní mluvčí	186	2.32
nemluvčí	256	1.79
celkem	875	2.69

kategorie kompetence	druhy kompetence			
	mluví	gramatika	rozumí	sl. zásoba
1 – úplně kompetentní	+	+	+	+
2 – skoro kompetentní	+/-	+/-	+	+
3 - pasivní mluvčí	-	-	+/-	+/-
4 – nemluvčí	-	-	-	+/-



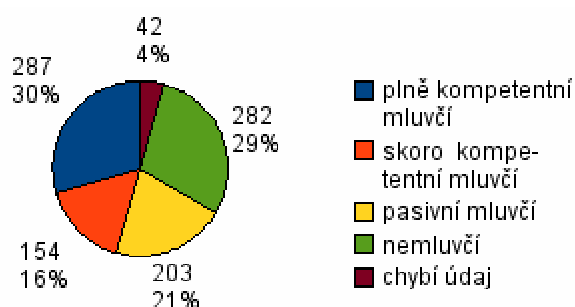
Vzhledem k průměrnému počtu bodů v této části soutěže pokládáme z hlediska bezproblémové pasivní kompetence (tedy kategorie plně a skoro kompetentních mluvčích) za relevantní výsledek 4 nebo 5 bodů z 5ti možných, čehož dosáhlo pouze 34% respondentů, přičemž výsledek by se měl pohybovat okolo 46% (součet podílu respondentů ohodnocených jako úplně či skoro kompetentní mluvčí).

Z výsledku můžeme usuzovat, že přibližně 1/3 respondentů pouštěné nahrávce v romštině rozuměla bez problému; vzhledem k výše zmíněným limitům metody testování pomocí multiple choice testu lze předpokládat, že procento respondentů na úrovni této kompetence bude vyšší, ale nebyli schopni porozumění demonstrovat: 14% respondentů vůbec nebodovalo, přičemž tento výsledek nelze interpretovat pouze tak, že tyto děti nahrávce vůbec nerozuměly, ale zároveň i tak, že se do hry nezapojily, nebo neporozuměly úkolu.

V případě, že soutěž A3 interpretujeme z hlediska alespoň částečného porozumění, které identifikujeme jako dosažení alespoň 3 bodů, odpovídá celkový výsledek (3-5 bodů získalo 57% respondentů) naznačené struktury kompetencí (součet podílu respondentů ohodnocených jako mluvčí včetně mluvčích pasivních tvoří právě 57%).

6.4 Komentář k výsledkům výzkumu v rámci kategorií 1-4

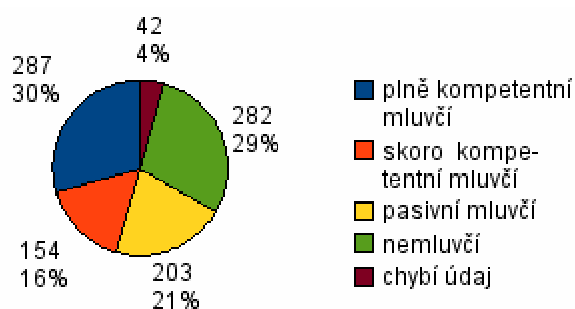
6.4.1 Kategorie 1 – Plně kompetentní mluvčí (30% vzorku)



Jako plně kompetentní mluvčí romštiny označili výzkumníci 30% dětí z našeho vzorku. Z hlediska aktuálního používání jazyka ovšem neplatí, že 100% takto ohodnocených dětí jazyk skutečně každodenně používá, uvedených 30% vzorku spíše označuje skupinu dětí, která je v současné době schopna jazyk plně kompetentně používat. Na druhou stranu je faktem, že takto vysokou kompetenci v romštině mohli naši respondenti nabýt pouze díky pravidelnému používání jazyka (na úrovni základní školy je institucionální akvizice jazyka v současné době vyloučena). Předpokládáme tedy, že těchto 30% dětí žije v prostředí, které podporuje používání romštiny, a tyto děti také romštinu ve svém životě pravidelně používaly či používají, nevíme ovšem nakolik a v jakých situacích (pouze částečné odpovědi nabízí výsledky kvalitativní části výzkumu).

Tato skupina respondentů je zároveň nejdůležitější z hlediska předávání jazyka na další generace – v praxi jsou to právě plně kompetentní mluvčí, kteří nejenže jsou schopni jazyk dále předávat, ale za určitých okolností mají (z hlediska používání jazyka) pozitivní vliv i na méně kompetentní mluvčí (více viz Kvalitativní výzkum, oddíl 2.2 Akvizice jazyka a oddíl 2.3 Užití romštiny).

6.4.2 Středové kategorie 2 a 3 – skoro kompetentní mluvčí (16% vzorku) a pasivní mluvčí (21% vzorku)



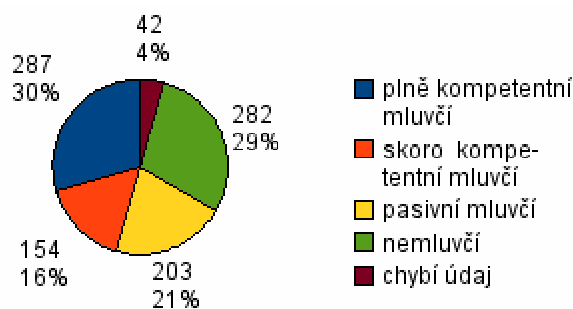
Středové kategorie spektra se vyznačují především různou úrovní pasivní kompetence v romštině (schopnost porozumět) a v tomto ohledu na ně lze nahlížet jako na jednu skupinu (celkem 37% z celého vzorku).

Obě skupiny respondentů mají v romštině určitý základ; zatímco u kategorie 2 je možné předpokládat, že za určitých podmínek mohou poměrně snadno nabýt též aktivní kompetenci (nebo ji již v omezené míře mají, např. mluví, ovšem s chybami; používají přejímky na místech, kde mohou plně kompetentnímu mluvčímu přijít směšné; v závislosti na tématu častěji hledají slova), u kategorie 3 by

proces nabytí úplné kompetence byl obtížnější a delší (jednotlivá slova či fráze si mnohdy dobře vybavují, ale s plynulou tvorbou struktur mají problémy).

Může se jednat o děti žijící v prostředí, kde romština z různých důvodů nemá velký prostor (např. romsky umí rodiče dítěte, ale mluví romsky jen někdy nebo pouze s některými členy rodiny a na dítě pak romsky nemluví v omezené míře nebo vůbec, atp.). Případně se jedná o děti, které základ jazyka nabyly jinak než přímo komunikací se svými rodiči (vliv ze strany prarodičů, vrstevníků; možnosti sekundární akvizice romštiny viz. níže, Kvalitativní výzkum, oddíl 2.2.1 Sekundární akvizice).

6.4.3 Kategorie 4 – nemluvčí (29% vzorku)



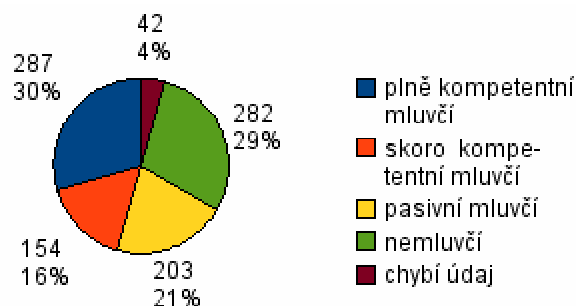
Celkem 29% respondentů ze zkoumaného vzorku spadá do kategorie nemluvčích, tedy těch, jejichž kompetence v romštině se projevuje nanejvýše znalostí základních slov a frází.

V této skupině se mohli ocitnout žáci, v jejichž rodinách se romsky nemluví již po několik generací (např. děti z rodin, které do ČR přišly z některých lokalit Slovenska, které byly již při odchodu Romů do Česka jazykově asimilované k místní majoritní populaci), tak žáci, jejichž rodiče umí romštinu na aktivní úrovni, jazyk ovšem svým dětem dále z různých důvodů nepředávají (viz. Kvalitativní výzkum, oddíl 2.2 Akvizice jazyka, oddíl 2.6 Budoucnost romštiny z pohledu respondentů).

Stejně jako u ostatních kategorií se ani u těchto dětí nejedná o postojově neutrální skupinu - to, že romštinu téměř neznají (nebo v případě středových kategorií znají jen částečně), nemusí být pouze výsledkem nedostatečného jazykového inputu, ale i důsledkem jejich nezájmu o romštinu, případně jejich negativního postoje k ní. Jak jsme již zmínili výše, za určitých okolností může mít negativní postoj k jazyku na kompetenci daného dítěte silnější vliv než jakkoli intenzivní vliv jazykového prostředí a motivace. (Na druhé straně naopak může stačit málo na změnu postoje a původně téměř neprojevená kompetence se tak může stát dobrým základem rychlé akvizice jazyka.)

Oboje se samozřejmě i doplňuje - vlastní kompetence daného mluvčího ovlivňuje i jeho/její postoj. Tedy: dobře kompetentní mluvčí může kompetenci přisuzovat vysoký význam a nemluvčí může význam romštiny bagatelizovat (viz. Kvalitativní výzkum, oddíl 2.3 Užití romštiny a oddíl 2.5 Postoje k nemluvčím).

6.4.4 Výsledky výzkumu z pohledu možné výuky romštiny



kategorie	druhy kompetence			
	mluví	gramatika	rozumí	slovní zásoba
1 - úplně kompetentní	+	+	+	+
2 - skoro kompetentní	+/-	+/-	+	+
3 - pasivní mluvčí	-	-	+/-	+/-
4 - nemluví	-	-	-	+/-

Výše analyzované čtyři kategorie úrovně znalosti romštiny je možné nahlédnout též z pohledu případné výuky romštiny ve školách a rozlišit je z pohledu výukových cílů:

1 - označuje rodilé případně velmi zkušené mluvčí romštiny (CEFRL⁷ - C1-2), u nichž by bylo při výuce důležité zaměřit se na rozvoj specifických jazykových dovedností (psaná kompozice atp.), případně na rozvoj jazyka v méně obvyklých doménách.

2, 3 - představuje skupinu žáků na úrovni mírně-středně pokročilých (CEFRL A2-B2), u kterých by bylo důležité zaměřit se jak na rozvoj a upevnění základních znalostí romštiny, tak i rozvoj některých základních jazykových schopností (u kategorie 2 především mluvený projev, u kategorie 3 např. i porozumění mluvenému slovu).

4 - z pohledu výuky označuje začátečníky (CEFRL A1), případně velmi mírně pokročilé začátečníky, a jedná se tedy o žáky, kteří by se romštinu případně učili jako cizí jazyk.

Z provedeného výzkumu znalostí romštiny u dětí ve věku základní školní docházky též vyplývá specifikum důležité pro praxi z hlediska metodologie i organizace případné budoucí výuky tohoto jazyka: vzhledem k věkové rozrůzněnosti žáků na jednotlivých úrovních znalosti jazyka (kategorie 1-4) dochází k tomu, že v rámci stejné věkové skupiny žáků vedle sebe stojí děti s velmi různou znalostí romštiny, a naopak - v rámci jedné znalostní úrovně se objevují žáci různého věku. Tomuto specifiku by bylo v budoucnu případně nutné uzpůsobit nejen formu organizace výuky, ale i výukové materiály.

⁷ Common European Framework of Reference for Languages - Společný evropský referenční rámec pro jazyky

KVALITATIVNÍ VÝZKUM VE VYBRANÝCH LOKALITÁCH

Tato část shrnuje informace shromážděné během kvalitativní části sociolingvistického výzkumu, která se uskutečnila ve větším měřítku v pěti lokalitách, okrajově pak v dalších dvou. Během jednoho měsíce jsme od více než padesáti respondentů shromáždili podrobné informace o jazykové situaci jednak v dané lokalitě, především pak v (širších) rodinách respondentů.

Tato část zprávy se vzhledem k malému vzorku nemůže uchýlovat k soudům o frekvenci určitého jevu. Shrnuje ale různorodé faktory, které ovlivňují především předávání romštiny dalším generacím, situace, ve kterých se romština v současnosti používá, a postoje Romů k romštině a jejímu užívání.

1. VÝBĚR LOKALIT A RESPONDENTŮ

Na základě první fáze jazykového výzkumu na školách a po konzultacích s jednotlivými výzkumníky jsme si udělali základní představu o možném stavu jazyka ve zhruba dvou desítkách měst ČR. Podle těchto výsledků jsme pro kvalitativní výzkum vybrali obce z různého spektra kompetence v romštině, jak se nám na základě výzkumu mezi dětmi jevila - jedno z měst, kde se dalo předpokládat, že je romština stále běžně užívaným jazykem (lokalita A), další město, které se ocitlo v pásmu průměru (lokalita B) a nakonec město, kde výsledky her indikovaly spíše malou vitalitu romštiny (lokalita C). V jednom z měst proběhl výzkum s určitým předstihem, tato lokalita se řadí k místům s předpokládanou malou vitalitou jazyka (lokalita D). Výběr dalšího místa (lokalita E) byl dán tím, že se jedná o bydliště jednoho z dětí, které se účastnilo her v lokalitě B (viz. níže výběr respondentů v tomto oddíle). Oproti ostatním vybraným lokalitám se jedná o vesnici, kde Romové žijí v jediném domě (bližší popis jednotlivých lokalit viz. níže oddíl 1.1 Charakteristika lokalit).

Při výběru některých lokalit bylo také přihlédnuto k předchozím kontaktům některých výzkumníků, které zajišťovaly větší otevřenost respondentů a možnost proniknout skrze tyto respondenty snáze i k dalším Romům z dané lokality. Důvěrnější vztah mezi výzkumníky a respondenty, vycházející z dřívějších kontaktů, má – vzhledem k citlivosti výzkumu jazykových otázek - přímo vliv i na vyšší kvalitu získaných dat. U lokality B bylo dalším faktorem pro výběr i to, že zde bydlí jak tzv. slovenští tak olašští Romové a neobvyklá zde nejsou ani takto (subetnický) smíšená manželství.

Základním klíčem pro výběr respondentů bylo pokusit se nalézt rodiny dětí, které byly zařazeny do předchozího kvantitativního výzkumu a byla tak ohodnocena jejich kompetence v romštině. Pokud tyto rodiny nebylo z různých důvodů možné identifikovat, soustředil se výzkumník nejprve na obecné zmapování romských komunit v daném místě formou položeného rozhovoru s respondenty z různých rodin, posléze pak vybral respondenty pro další rozhovor zaměřený detailněji na jazykovou situaci (viz. Příloha 2 a 3). Položený rozhovor byl nicméně pořízen i v případě, že výzkumník pracoval v rodinách dětí, které se účastnily her. Snahou výzkumníků v dané lokalitě pak bylo popsat jazykové chování v dané širší rodině napříč dvěma až třemi generacemi, případně zjišťovat reflexi jazykového chování generací starších. Logikou výzkumu bylo popsat prostředí, ze kterého vychází určitý stupeň momentální, aktuálně ohodnocené jazykové znalosti daného dítěte v romštině.

Dotazník byl používán jako daný seznam otázek, nad kterými probíhala debata. Dotazník tedy nebyl určen k statistické analýze, neboť reálné časové rozmezí kvalitativního výzkumu nedovolovalo získat data od příliš početného vzorku respondentů.

Shromážděná data (položení rozhovor, dotazník) shrnul výzkumník do strukturované zprávy, kam k jednotlivým okruhům zanášel i svá další pozorování a postřehy zejména k jazykovému chování respondentů a jejich okolí v různých situacích. Sestavená zpráva byla klíčovým výstupem pro analýzu kvalitativní části.

1.1 Charakteristika lokalit

Kvalitativní část výzkumu byla provedena v pěti lokalitách vybraných podle částečných výsledků výzkumu na školách. Dále pracujeme s daty, která byla získána mimo tyto lokality od jednotlivých respondentů a jejich rodin na základě stejné metodiky, malý vzorek respondentů nám nicméně nedovoluje mluvit o výzkumu zaměřeném na celou lokalitu obecně – i v těchto individuálních rozhovorech jsme se zaměřili na širší kontext místa, ve kterém respondent žije, nicméně tento kontext vztahujeme k jednotlivci, nevyvozujeme z něj závěry o objektivním charakteru určitého místa.

Blíže budeme tedy charakterizovat pouze pět lokalit. Získaná data jsou v mnoha ohledech citlivá, a proto nebudeme uvádět konkrétní jména lokalit.

Lokalita A - město se zhruba 25 000 obyvateli, počet Romů je odhadován na 300-400.⁸ 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, kde v jednom či více bytových domech žijí převážně Romové. Typ bydlení odráží také rozdílnou sociální úroveň místních Romů, kterou samotní Romové reflektují.

Lokalita byla vybrána jako jedna z těch, u kterých jsme předpokládali vyšší vitalitu romštiny. Výzkumníci zde měli již předchozí kontakty. 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.

Lokalita B - město se zhruba 15 000 obyvateli, počet Romů je odhadován na 400-500. Základ romského osídlení lze datovat do 50. let 20. stol. Ve městě žijí olašští Romové původem ze západního Slovenska i slovenští Romové původem z východního Slovenska. Romská komunita je po několika generacích rodinně provázaná, výjimečné nejsou ani svazky mezi olašskými a slovenskými Romy. Převážná většina místních Romů tvoří majoritu v sousedících bytových domech, další Romové, kteří bydlí mezi Neromy, mají ve zmíněných domech často své příbuzné. Romové dále bydlí v tzv. „holobytech“ na okraji města.

Lokalita byla vybrána s ohledem na přítomnost obou subetnických skupin Romů. Podle výsledků kvantitativního výzkumu na jedné ze škol v obci se místní děti umístily v pásmu průměru celého vzorku. V nejmladší generaci (děti do 15ti let) najdeme aktivní mluvčí romštiny (a to lováské i severocentrální) i děti s různou mírou pasivní kompetence, které zejména mezi mluvčími severocentrálního dialektu převažují.

Lokalita C - město do 5 000 obyvatel, počet Romů je odhadem 400. Respondenti pocházejí z rodin, které se do města přistěhovaly v 50. a 60. letech 20. stol., základ romského osídlení lze datovat do 50. let 20. stol. I v této lokalitě existují mezi Romy výrazné rodinné vazby. Žijí zde převážně slovenští Romové, a to v různých částech města, soustředěněji pak na dvou místech. Mezi místními Romy sice existují sociální rozdíly, ty ale nevytvářejí vzájemný odstup mezi jednotlivými Romy.

Lokalita byla vybrána jako jedna z těch, u kterých jsme předpokládali malou vitalitu romštiny. Výzkumníci zde měli již předchozí kontakty. V jednotlivých rodinách (ačkoli propojených) existují významné rozdíly co se týče vitality romštiny, v rodinách respondentů jsou častým jevem sňatky s Neromy nebo nemluvíci romštinou.

Lokalita D - město do 10 000 obyvateli, počet Romů je odhadován na 300-400. Základ romského osídlení je datován do 50. let 20. stol., výrazná je ale také imigrace současná. Ve městě žijí tři výrazné romské komunity: slovenští Romové z východu Slovenska („starousedlíci“), slovenští Romové ze západu Slovenska („novousedlíci“), kteří žili po několik generací v regionu a přímo do lokality D se

⁸ všechny odhady jsou neoficiální

přistěhovali teprve nedávno, a konečně noví imigranti ze středního Slovenska, kteří sem ze Slovenska přišli žít jen před několika lety. Rodiny Romů, kteří se ve městě usadili v 50. letech, jsou vzájemně sňatkově provázané a vymezují se především vůči "novousedlíkům" - mezi oběma skupinami nejsou rodinné vazby výrazné. Výzkum byl zaměřen zejména na „starousedlíky“ s přihlédnutím k dalším zmíněným komunitám.

Ve výsledném průměru kvantitativního výzkumu spadá toto město mezi lokality s předpokládanou malou vitalitou romštiny. Částečnou jazykovou směnu („romsky rozumí, ale nemluví“) lze konstatovat již u střední generace (30-40 let), téměř naprostá je u nejmladší generace, i zde ale existují výjimky.

Lokalita E - místní část obce, v souhrnu má obec zhruba 500 obyvatel. Romská komunita v místní části čítá zhruba 20 Romů, jedná se v podstatě o rodiny sourozenců žijících v jednom domě. Respondenti se narodili ještě na východním Slovensku (do ČR přišli na konci 70. let, respektive těsně po roce 1989), jejich děti již v ČR.

Lokalita byla vybrána na základě her pořádaných v lokalitě B, od které se ale výrazně liší i v jazykovém ohledu. Romština je zde běžně používána, děti mají od raného věku naprostou pasivní kompetenci, adolescenti pak mají v romštině plnou aktivní kompetenci.

Až na jednu výjimku jsou mezi lokalitami kvalitativní části výzkumu města, počet obyvatel v žádném z nich nepřesahuje 25 000, ve všech lokalitách jsou dlouhodobějším pobytem ustavené rodinné sítě, které původně jednotlivé romské rodiny propojují. Početnost romského osídlení se až na lokalitu E pohybuje odhadem mezi 300-500.

Toto konstatování by mělo být bráno jako další z omezení našich výstupů - lze předpokládat, že větší města s početnější a diverzifikovanější romskou populací budou mít i z hlediska jazyka jinou dynamiku. Právě v takovýchto místech bylo pořízeno několik polořízených rozhovorů a dotazníků, malý vzorek nám ale nedovoluje činit závěry na základě tušených rozdílů.

Naše závěry se vztahují spíše k situacím v jednotlivých rodinách z daných lokalit, k charakteristice místa je ovšem přihlíženo.

2. JAZYKOVÉ OKRUHY

2.1 Jazyková směna

S ohledem na výsledky kvantitativního výzkumu lze konstatovat, že v romských komunitách v ČR dochází k jazykové směně od romštiny, která převažovala v komunikaci starších generací Romů, k češtině, která převažuje zejména u nejmladší generace Romů, případně k jinému typu bilingvismu, kde je romština na úrovni porozumění.

Někteří respondenti tento stav artikulovali svým způsobem mimoděk v tvrzení, že v daném městě „všichni Romové umí romsky“ – tedy v tvrzení, které na prvním pohled odporuje zjištěné skutečnosti. S ohledem na reálnou kompetenci dětí v daném místě je možné konstatovat, že uvedené tvrzení s dětmi nepočítá, respektive že celkem samozřejmě nepočítá s tím, že by děti vůbec romsky uměly. Emický termín „umět romsky“ je nicméně mnohoznačný a používá se v různém smyslu, mimo jiné také v závislosti na tom, koho označuje (viz. též Kvantitativní výzkum, oddíl 6.2.3 Kompetence v romštině v závislosti na domácím jazykovém prostředí).

Z kvantitativního výzkumu na školách vyplývá, že nejvýše jedna třetina Romů ve školním věku bude schopná v budoucnu předávat jazyk svým dětem. Existují faktory, které tento podíl mohou navýšit nebo zmenšit. Těmto faktorům se budeme věnovat níže.

Je ale nutné upozornit, že takto pojatý kvantitativní rozměr výzkumu upozaduje skutečnost, že podle všeho existují v ČR místa, kde se romština většinově udržuje a předává dodnes. Naproti tomu jazyková směna v některých lokalitách byla započata již před příchodem zdejších Romů do ČR, případně v první generaci migrantů - děti, které přijely s rodiči ze Slovenska a které měly romštinu jako mateřský jazyk, se rozhodly na své děti již romsky nemluvit.

2.2 Akvizice jazyka

Tento okruh výzkumu se zaměřil na proces učení se romštiny a okolnosti s tímto procesem spojenými. Zajímalo nás, za jakých podmínek se romština v daných komunitách a generacích předává dětem, jaká je kompetence další generace, případně jestli tato generace dál učí jazyk své děti.

Romština, pokud je dětem předávána, je především jazykem rodiny, ve které dítě vyrůstá. Níže stanovená kritéria záměrně opomíjejí možnost naučit se romsky ve škole. Kurzy romského jazyka existují na několika školách, studenty jazyka jsou jak Romové, tak Neromové. Během výzkumu jsme tyto studenty nekontaktovali a ani na ně při pobytu v daných lokalitách nenarazili. Stav jazyka jsme tedy v kvalitativní fázi studovali v přirozeném prostředí.

Rozmanitost různých případů ne/užívání romštiny v rodinách zde budeme prezentovat na základě jejich vztahu k níže popsanému třístupňovému ideálnímu modelu akvizice, které lze na základě výzkumu načrtnout.

- 1) Prvním předpokladem pro mezigenerační předávání romštiny je aktivní kompetence v daném jazyce u lidí, kteří dítě vychovávají.⁹
- 2) Druhým předpokladem pro přenos jazyka je, že vychovatelé dítěte budou mluvit romsky mezi sebou, respektive že se dítě bude pohybovat v romském jazykovém prostředí
- 3) Třetím předpokladem pak je, že vychovatelé budou romsky mluvit i na vychovávané dítě.

V pasážích k jednotlivým bodům (a v celé zprávě obecně) zmiňujeme pouze příklady, které jsme během kvalitativní části zaznamenali, na těchto případech pak stavíme naše další interpretace. Do zprávy zahrnujeme jak příklady ojedinělé a specifické, tak příklady, se kterými jsme se setkávali ve výzkumu

⁹ V případě romské kultury je potřebné chápat tento faktor širě než pouze jako vliv nukleární rodiny. Setkáváme se s několikageneračními domácnostmi, případně s tím, že příbuzní bydlí v jednom domě a na výchově dítěte (a jeho/její akvizici romštiny) se výrazně podílí více generací členů rodiny.

častěji. Formulace typu „velká část respondentů“ by neměly být vztahovány na všechny Romy v ČR obecně.

ad. 1)

Romštinu se její mluvčí naučili zpravidla od svých rodičů. Setkáváme se ale s případy (u našich respondentů výhradně mimo první generaci poválečných migrantů do českých zemí¹⁰), kdy jsou jako hlavní zdroj akvizice romštiny zmíněni prarodiče. U těchto mluvčích se zpravidla nejedná o krátkodobé návštěvy prarodičů, ale o skutečnost, že byli prarodiči z různých důvodů vychováni. Může se tak stát, že kompetence sourozenců v romštině bude velmi různá v závislosti na tom, jestli byli či nebyli vychováni prarodiči (např. nejstarší dítě vychovávali prarodiče, neboť matka byla ještě mladá, mladší sourozence již vychovávali rodiče ve vlastní domácnosti, jejich komunikační chování se již lišilo od chování prarodičů). Vliv prarodičů v těchto případech vede k vyšší kompetenci.

Další kontrastní možností je, že dítě bylo z rodiny odebráno do dětského domova, různě dlouhou dobu bylo vychováno v neromském prostředí a přenos jazyka v rodině tak byl na určitou dobu přerušeno/znemožněno. V tomto případě se romštinu daný člověk naučí buď v pozdějším věku (od své rodiny, partnera, vrstevníků) nebo vůbec. Tuto možnost respondenti nejednou zmiňovali, když jsme se ptali na Romy, kteří romsky nemluví. „Dítě z domova“ bylo pro některé Romy synonymem pro nemluvíčího, jedním z vysvětlení, jak se stalo, že daný člověk romsky nemluví, případně hanlivým označením pro takového Roma, který romsky nemluví (ať už z jakéhokoli důvodu).

S výjimkou těchto případů je zmiňovaným předpokladem kompetence v romštině u rodičů (případně prarodičů). Pokud rodiče romsky neumí na aktivní úrovni, nebudou na své děti romsky mluvit. S tímto se setkáváme jednak u Romů, jejichž rodiny pochází z oblastí Slovenska, kde se již po generaci romsky nemluví, případně u Romů, u nichž jazyková směna proběhla poměrně nedávno.

Setkáváme se i s tím, že romsky neumí mluvit pouze jeden z rodičů - buď proto, že není Rom, nebo se jedná o Roma, který může mít například jen pasivní nebo žádnou kompetenci v jazyce.

ad. 2)

Zde už se dostáváme na úroveň komunikace mezi rodiči. Pokud vychovatelé dítěte romsky umí na aktivní úrovni a jazyk mezi sebou používají, je to dobrý předpoklad pro akvizici romštiny u jejich dětí. Setkáváme se ale s různými odchylkami jednak v druhu dialektu romštiny u partnerů, jednak v kompetenci:

a) partner s menší kompetencí se od druhého partnera (a případně jeho rodiny) jazyk naučí, v daném jazykovém prostředí se rozmluví, a dítě se pak romsky učí od obou rodičů

b) partner s menší kompetencí se romsky na aktivní úrovni nenaučí, nicméně stále rozumí - jeden rodič na dítě mluví romsky, druhý česky, dítě se tedy naučí především od jednoho z rodičů, aniž by byl druhý partner ve vzájemné komunikaci příliš omezován

c) partner s pasivní kompetencí se romsky na aktivní úrovni nenaučí (anebo je svým bezprostředním okolím stále vnímán jako ten, který romsky neumí), komunikačním jazykem v páru – a nukleární rodině - se stane čeština a dítě se tak od rodičů romsky nenaučí. Specifickým příkladem je situace, kdy žije mluvčí romštiny s neromským mluvčím jiného jazyka než češtiny nebo slovenštiny. Romský rodič se tak v páru stává jediným nositelem češtiny a z deklarovaného důvodu větší potřeby (případně společenské prestiže jazyka) bude na dítě mluvit především česky, nikoli romsky.

d) Setkáváme se i s případy, kdy rodiče mluví romsky, ovšem každý velmi odlišným dialektem. Společným jazykem komunikace mezi partnery se může stát buď jeden z dialektů (to ústí v situace, kdy např. matka své dítě učí jiný než svůj původní dialekt, kterým případně dále mluví se svou rodinou) nebo čeština.

¹⁰ První generaci migrantů myslíme lidi, kteří se narodili na Slovensku a přesídlili do ČR bez ohledu na to, v které době.

Termín generace migrantů může zahrnovat několik generací v rodině (pokud do ČR přišli společně prarodiče, rodiče i děti), nebo může rodinu rozdělovat (starší sourozenci se narodili na Slovensku, mladší již v ČR). K těmto okolnostem v našem výzkumu přihlížíme.

ad. 3)

I přesto, že oba rodiče romsky mluví a používají romštinu ve vzájemné komunikaci, může v páru (případně v širší rodině) dojít k rozhodnutí, že na děti se bude mluvit česky. Často zmiňovaným důvodem takového rozhodnutí bývá obava z případného neúspěchu dětí ve škole, respektive obava, aby dítě ve škole „nemělo problémy“ - rodiče chtějí zamezit možné jazykové bariéře, která by bránila dítěti porozumět výuce nebo zapadnout do kolektivu spolužáků a celé instituce. K tomuto rozhodnutí nemusí dojít hned u prvního dítěte, zaznamenali jsme případy, kdy rodiče k takovému rozhodnutí dospěli později a kompetence jejich dětí - sourozenců se (podobně jako v případě zmiňovaného vlivu prarodičů) výrazně liší.

Obava o bezproblémový nástup / přijetí / absolvování školy a zároveň zájem na předání romštiny další generaci vede i ke zvolení jiné strategie: někteří respondenti se rozhodli nemluvit na děti romsky v předškolním a ranně školním věku s tím, že mezi sebou dále romsky komunikují (dítě tedy vyrůstá v romském jazykovém prostředí) a na dítě samotné začnou romsky mluvit až v pozdějších letech školní docházky. Pokud je v budoucnu tato strategie naplněna, dítě se může jazyk postupně naučit používat na aktivní úrovni (vzhledem k typu modelu akvizice jazyka se ale v romském projevu těchto dětí mohou projevovat silné interference češtiny - jejich míra závisí na intenzitě komunikace v romštině mezi dítětem a jeho komunikačními partnery v různých obdobích jeho/jejího života).

Rozhodnutí rodičů rovněž mnohdy nebrání jiným mluvčím romštiny, aby s jejich dítětem romsky komunikovali (pokud takovou komunikaci nebojkotuje dítě samotné). A právě tlak romskojazyčného okolí (tedy nejen domácího prostředí) je jedním z klíčových faktorů, který k pozdější akvizici romštiny motivuje a zároveň ji umožňuje.

Je zajímavé připomenout fakt, že zmíněné rozhodnutí přestat v komunikaci s vlastními dětmi používat svůj mateřský jazyk z důvodů obav o bezproblémovost zahájení a absolvování školní docházky se objevuje ještě v generaci lidí, kteří se narodili a vyrůstali na Slovensku, kde byli sami (potud, pokud tak můžeme soudit) již jako děti bilingvní (a to v romštině, kterou se naučili v domácím prostředí, a v jazyce místní majority, kterou se naučili od neromského okolí – jejich rodiče je tedy jako děti jazykově na vstup do školy nepřipravovali) a přitom (tedy v rozporu s logikou, kterou se sami při výchově svých dětí řídí) jazykovou bariéru při svém vstupu do školy nepociťovali.

Vzhledem k tomu, jak často jsme se v terénu setkávali s narážkou na školu jako důvod, proč se přestalo na děti v rodině mluvit romsky, jsme nuceni zamýšlet se nad otázkou, co k takovému (tak intenzivnímu) vnímání školy jako „strašáka“ přispělo. Jako nejpravděpodobnější se nám zdají tyto tři důvody (a jejich kombinace): 1. relativně větší tlak školství (v období od příchodu Romů do ČR dále oproti době předchozí) na reálné výsledky vzdělávání, z něhož vyplývá i větší nápor na žáky a jejich rodiče; 2. internalizace logiky komunistické politiky asimilace uplatňované minimálně od šedesátých let 20. stol. dále, která nahlížela romskou kulturu a jazyk jako bariéru úspěšného začlenění Romů do tehdejší společnosti, jejímiž propagátory a šířiteli byli zhruba právě pedagogičtí a sociální pracovníci; 3. odkaz na možné „problémy ve škole“ nabízí jednoduše vysvětlitelnou a pochopitelnou odpověď na otázku po důvodech mnohem komplikovanějšího a jinak těžko verbalizovatelného procesu jazykové směny (například takto vysvětluje nekompetenci v romštině u svého dítěte i respondent, který sám již nemá aktivní kompetenci v romštině, romsky navíc pouze částečně rozumí i jeho manželka).

Je nutné konstatovat, že stejná obava řídí jazykové chování i u části současných rodičů – mluvčích romštiny, se kterými jsme se setkali. I když je nutné vzít v úvahu, že se může jednat pouze o deklaratorní postoj, případně zde máme co do činění se setrvačností určitého typu jednání, domníváme se, že by bylo vhodné se nad tímto faktem zamýšlet i z perspektivy aktuálního nastavení školního prostředí a s ním spojenými otázkami po subtilních formách podpory menšinových jazyků a bilingvismu obecně.

2.2.1 Sekundární akvizice

Někteří naši informátoři se romsky naučili v pozdějším věku a mimo rodinné prostředí. Na možnost naučit se romsky mimo rodinu odkazovali také rodiče, jejichž děti z různých důvodů romsky nerozumí/nemluví.

(Opět zde pomineme možnost naučit se romsky institucionální cestou ve škole nebo v mimoškolním kurzu.)

Ke zlepšení kompetence dochází vlivem soužití s partnerem, který romsky umí lépe, případně romštinu ovládá lépe než češtinu. Vliv na kompetenci není dán pouze kompetencí partnera, ale i kontakty s jeho rodinou, kde se romsky mluví. Zlepšení kompetence nebo i vyrovnání kompetence u partnerů nemusí ale nutně vést k tomu, že budou jako rodiče romsky mluvit na své děti.

Zdrojem sekundární akvizice mohou být i kamarádi a vrstevníci. Zde je ale důležité, nakolik je mezi nimi romština obvyklým komunikačním prostředkem.

Pokud je obvyklá, může to být pro nemluvíčího popud k tomu, aby se romsky naučil. Během výzkumu jsme narazili i na specifická prostředí, ve kterých se původně pasivní mluvčí „rozmluvil“ - v jednom případě to byl romský pracovní kolektiv v továrně, v druhém případě vězení.

Pokud romština v komunikaci vrstevníků obvyklá není, může chybět i motivace, potřebná zvláště v případech, kdy všichni komunikační partneři ovládají i češtinu.

Další obtíž, která může potkat Roma, který se chce v pozdějším věku romsky naučit, může být to, že jeho nedokonalý projev v romštině může být zdrojem zábavy pro jeho okolí a zároveň je důvodem k tomu, že daného člověka romsky mluvící okolí vnímá jako nemluvíčího a v komunikaci přechází na češtinu jako nejjednodušší sdílený kód. Rom s pasivní kompetencí v romštině tak v některých případech musí prolomovat určitou bariéru okolí, které jej považuje za nemluvíčího a jazykově se mu přizpůsobuje.

Tato zkušenost některých respondentů kontrastuje se zkušeností studentů Semináře romistiky (během tohoto konkrétního výzkumu, ale i jindy), kteří i přes svou někdy nedostatečnou kompetenci v romštině u mluvčích romštiny nalézají pochopení pro snahu naučit se jejich jazyk a ti konverzují se studenty v romštině.

Nastíněné kontrastní situace se liší ve dvou ohledech - **a)** studentem romistiky, který se teprve jazyk učí, bývá obvykle (ne ale vždy) Nerom. Zatímco u Neromů je zájem o jazyk vnímán pozitivně, Romové, kteří nejsou z jakéhokoli důvodu kompetentní v romštině, bývají někdy romskými mluvčími romštiny vnímání s odstupem; s neznalostí jazyka bývá mimo jiné spojován stud za vlastní identitu; **b)** zatímco student má za sebou instituci („potřebuje jazyk umět do školy“), běžný Rom za sebou tuto instituci nemá, je veden pouze vlastním zájmem a snahou.

Akvizice romštiny v pozdějším věku nemusí nutně vést k plné kompetenci v jazyce. Setkali jsme se jak s příklady plné kompetence, tak s příklady různé míry kompetence pasivní (tedy schopnosti rozumět).

Příkladem pro plnou kompetenci může být starší muž, který byl sice vychován v dětském domově, romštinu se ale později naučil od své manželky a na své děti pak společně mluvili romsky. Je důležité zmínit, že tento příklad byl zaznamenán v lokalitě A, kde romština byla a je poměrně běžným komunikačním prostředkem mezi Romy, vliv na pozdní akvizici mělo patrně i širší prostředí, nikoli pouze manželka. V současnosti vnímá romštinu jako svůj nejsilnější jazyk, děti pak dále předávají jazyk svým dětem.

Příkladem pro nižší kompetenci může být mladá paní, která se romsky učila v kolektivu vrstevníků (doma se mluvilo česky, ačkoli rodiče i prarodiče romsky uměli), i v kolektivu se ale převážně mluvilo česky. Dalším zdrojem romštiny pro ni byla rodina jejího partnera (partner je schopen s malými obtížemi romsky mluvit, rozumí v plné míře, nicméně aktivně používá především češtinu). V současné době má zmíněná paní naprostou pasivní kompetenci, nicméně o romštině soudí, že „k ní nepasuje“ a používá ji buď když je to nezbytné (např. jako jediný společný jazyk při komunikaci s Romem ze zahraničí), případně ve specifických situacích - jako tajný jazyk nebo jako zdroj pobavení v kolektivu. Její děti umí několik romských slov a frází, nicméně plynulému projevu v romštině nerozumí a romsky nemluví. O romštinu nicméně projevují zájem a občas na ně mluví prarodiče ze strany jejich otce.

2.2.2 Romština jako mateřský jazyk

Pojem mateřský jazyk může označovat mnoho různých jazykových situací - obecně je vnímán jako jazyk, který se dítě učí v ranném dětství. U bilingvních dětí, které se učí v dětství oba jazyky, se situace komplikuje - majoritní populace má většinou mateřský jazyk jediný, v bilingvním jazykovém prostředí mohou ovšem být mateřské jazyky dva.

Komplikovanost termínu můžeme ukázat na příkladu z výzkumu v lokalitě B - matka paní Y je olašská Romka, otec pak slovenský Rom. Matka se naučila dialekt svého manžela a tuto varietu pak učila i své děti. Svým dialektem mluvila matka dále se svou rodinou, děti se od své matky a její rodiny naučily částečně i olašsky. V nukleární rodině se na děti mluvilo česky a romsky (dialektem manžela). Pokud paní Y bude za mateřský jazyk považovat jazyk matky, byla by mateřštinou olašská romština. Pokud by jako mateřský jazyk brala ten, kterým na ni matka většinou mluvila, byla by mateřským jazykem romština nebo/i čeština. Pokud by jako takový brala jazyk, ve kterém je v současné době kompetentnější, případně který nejvíce v současnosti používá, musela by uvést jak romštinu (dialekt otce), tak češtinu. Paní Y na zdánlivě jednoznačnou otázku "Který jazyk považujete za svou mateřštinu" nedokázala odpovědět, nicméně když měl na tuto otázku odpovědět její bratr, radila mu, aby uvedl romštinu, neboť „se přece cítí být Romem“.

Mateřský jazyk je tedy v neposlední řadě také ovlivněn postojem k tomuto jazyku, potažmo k celé kultuře, ke které jazyk náleží. Romové, kteří v současnosti nemají aktivní kompetenci v jazyce a kteří se jazyk ani od rodičů neučili, mohou právě díky pozitivnímu vztahu k „romství“ deklarovat romštinu jako mateřský jazyk a svou nekompetenci brát jako deficit. Naopak někteří Romové, kteří jako velkou hodnotu vidí vlastní integrovanost do neromského prostředí, mohou svou kompetenci v romštině upozadovat a jako mateřský jazyk deklarovat češtinu, částečně právě jako symbol integrovanosti. Tímto ani v nejmenším netvrdíme, že „integrovanost“ je neslučitelná s aktivní kompetencí v romštině.

2.2.3 Akvizice romštiny jako proces

U starších mluvčích se romština předávala jako mateřský jazyk (tedy v ranném dětství, v prostředí rodiny, výsledkem byla plná kompetence v jazyce). Jak jsme uvedli, v současné době existují v ČR místa, kde Romové mluví na děti od malička romsky (což nevylučuje souběžnou rannou akvizici češtiny), existují i místa, kde se tento proces zastavil již mezi první a druhou migrační generací.

Z výsledků kvantitativního i kvalitativního výzkumu a z obecné zkušenosti výzkumníků lze soudit, že romština se stále předává jako mateřský jazyk mezi olašskými Romy, ačkoli i zde se najdou výjimky, např. u (sub)etnický smíšených manželství.

S ohledem na výsledky kvantitativního výzkumu bychom mohli tvrdit, že romština u nejmladší generace romských dětí opouští pozici mateřského jazyka. Toto tvrzení lze opřít o fakt, že romsky umí mluvit maximálně jedna třetina dětí ze vzorku kvantitativního výzkumu.

Setkali jsme se ale s případy, které ukazují na to, že akvizice romštiny může probíhat od ranného dětství (v jistém smyslu tedy je mateřským jazykem), nicméně aktivní užití jazyka se projeví teprve v pubertě či později. V těchto případech tedy dítě od ranného dětství romštině rozumí, neboť žije v prostředí, kde se romsky běžně a často mluví (nukleární rodina, širší rodina; domácnost, bytový dům). Na dítě se ovšem může záměrně mluvit česky. Pokud se charakter jazykového prostředí nezmění, dítě později zúročí svou pasivní kompetenci a začne jazyk aktivně používat. Plná akvizice romštiny může tedy být dlouhodobějším procesem i v případech, kdy dítě vyrůstá v jazykovém prostředí romštiny.

To je důležité i při interpretaci dat z kvantitativního výzkumu, který shrnuje informace o dětech ve věku od osmi do šestnácti let (velmi okrajově od mladších a starších). Jazyková kompetence se v tomto období může výrazně měnit. A to jak směrem k vyšší kompetenci (jak jsme již naznačili), tak směrem ke kompetenci nižší.

2.3 Užití romštiny

Až na výjimky naši respondenti uvedli, že mají příležitost používat romštinu každý den - jinými slovy, v jejich okolí je dostatek mluvčích romštiny. Otázkou ale je, nakolik je tato příležitost využívána.

Doposud jsme na užívání romštiny nahlíželi zejména v kontextu komunikace mezi rodiči a dítětem. Jak jsme uvedli několikrát, v průběhu života působí na užívání jazyka mnoho dalších faktorů. Komunikace mezi rodiči a dětmi je základní pro plnou kompetenci v romštině, nicméně stejně důležitý je pohled na užívání romštiny napříč dalšími generacemi, dále naopak v rámci jedné generace a v neposlední řadě i v pozdějším období než v ranném dětství.

Komunikaci v romštině spojovali respondenti nejčastěji s nejstarší generací. A to z hlediska možností vlastní komunikace v romštině, kde (nej)straší generace může být vzhledem k míře kompetence a početnosti plně kompetentních mluvčích samozřejmým partnerem komunikace v romštině, ale i z hlediska komunikace uvnitř dané generace.

Někteří respondenti uvádějí, že staří Romové mluvili mezi sebou oproti mladším generacím výhradně romsky a navíc mluvili „starou romštinou“ (viz. též níže, oddíl 2.6 Budoucnost romštiny z pohledu respondentů).

Výsledky výzkumu však zároveň ukazují, že co se týče komunikace (nej)starší generace se členy svých rodin ob generaci (tedy se svými vnoučaty), nezřídka se stává, že se i tito mluvčí jazykově přizpůsobují mladším nemluvcím. Mezi uváděné důvody tohoto chování, které může být v rozporu s tím, jak se tito mluvčí chovali ke svým dětem, na něž romsky mluvili, patří konstatování, že vnoučata jim v romštině prostě nerozumí, změna rodinné konstelace v případě smíšeného manželství, či případné rozhodnutí nezasahovat do výchovy svým vlastním dětem.

Mladší generace mohou mít plnou kompetenci v jazyce, nicméně, co se týče intergenerační komunikace, při vzájemném kontaktu nemusí být romština používána do takové míry jako u generací předchozích. Tento fakt sami respondenti reflektují. Někteří příslušníci mladších generací uvádějí jako určitý zlomový okamžik úmrtí staršího Roma (např. jednoho či oba prarodiče), který pro ně byl klíčovým komunikačním partnerem - od daného okamžiku nejenže měli o romskojazyčného komunikačního partnera méně, ale zároveň mohla ubýt i frekvence používání romštiny při rodinných setkáních. Respondenti vnímají, že od dané chvíle mluvili romsky výrazně méně, což v důsledku mohlo mít vliv na jejich současnou kompetenci, a to i přesto, že i v současnosti se v jejich okolí vyskytuje nemálo mluvčích romštiny.

Jak jsme již uvedli výše v debatě o způsobech nabytí romštiny, kompetence v romštině se může lišit i mezi sourozenci. Pro aktuální použití tohoto jazyka má tento fakt důležitý dopad. Nestejná kompetence v romštině v rámci komunikační (v tomto případě generační) skupiny totiž vede k dalšímu úbytku používání romštiny - společným nejlépe zvládnutým jazykem sourozenců, z nichž každý ovládá romštinu na jiné úrovni, je v této situaci čeština, která se tak stává jejich dominantním komunikačním kódem. Ještě intenzivněji se pak tento model může uplatňovat v dalších vrstevnických skupinách, u nichž je nestejná kompetence v romštině u jejich jednotlivých členů ještě pravděpodobnější.

Na druhou stranu prostředí, kde se běžně romsky mluví, motivuje Romy, kteří romsky aktivně nemluví, aby jazyk aktivně zvládli. Takovým prostředím mohou být například „romské směny na pracovišti“ (kde mohou pracovat i novodobí romští migranti z jazykově neasimilovaných částí Slovenska, pro které je romština hlavním jazykem při komunikaci s Romy), v některých případech (zaručeně ne ve všech) i školy s velkou koncentrací romských dětí, jejichž komunikačním kódem je romština (respektive není z jejich komunikačního kódu vyloučena).

Vliv školy na užívání romštiny je tedy mnohostranný – jak jsme již uvedli, často vede k tomu, že rodiče se rozhodnou na své děti nemluvit romsky. Naopak v jiných případech - jako tomu bylo v lokalitě A v našem vzorku - může kolektiv mluvčích romštiny ve škole u daného dítěte upevnit či dokonce zvýšit kompetenci v romštině. V tomto případně byl vliv školního kolektivu na upevnění kompetence v romštině

ještě podpořený otevřeně pozitivním postojem k romštině ze strany alespoň jednoho z pedagogických pracovníků (krom toho, že se zajímal o to, jak se co romsky řekne, zároveň žáky školy zapojoval do aktivit, kde svou kompetenci v romštině mohli využít a zároveň rozvinout, například ve schopnosti psát).

Pokud se ale ve škole mezi spolužáky neustaví komunikace v romštině (v případech, kdy spolužáci nejsou aktivními mluvčími romštiny nebo pokud jsou děti jako mluvčí romštiny ve škole sami nebo téměř sami), může vést tlak tohoto prostředí k dalším změnám v jazykovém chování - výhradně české jazykové prostředí školy v dětech upevňuje češtinu jako silnější jazyk v jejich jazykovém repertoáru. A to bez ohledu na to, zda rodiče na dítě do nástupu školní docházky mluvili romsky, nebo na ně romsky nemluvili a dítě vnímalo jazyk spíše poslechem od okolí.

Dítě si tak podle některých respondentů „nosí češtinu domů“ a má vliv na jazykové chování svých rodičů, kteří se přizpůsobují ve volbě jazyka komunikace dítěti. Pokud je podobná situace (upevnění češtiny jako hlavního jazyka) platná i pro romské vrstevníky například mimo školu, mezi dětmi už probíhá komunikace převážně v češtině a tento jazyk budou brát jako svůj základní.

Důsledkem tohoto procesu mohou být situace, kdy zejména mladí Romové i s poměrně vysokou kompetencí v romštině užívají romštinu ne jako plnohodnotný jazyk komunikace, ale pouze ke specifickým účelům - kromě funkce tajného jazyka (která ale platí i pro užívání romštiny u starších generací) to může být užití romštiny jako zdroje zábavy. V tomto kontextu vlastně mladí mluvčí romštiny vyjadřují odstup k tomuto jazyku, který může být charakterizován tvrzeními jako „mě se romština nelíbí“, „k nám romština nepasuje“, „mluvit cigánsky není moderní“ ap.

2.4 Rozšíření použití romštiny

2.4.1 Výuka romštiny ve školách

Součástí výzkumu byla debata s respondenty o možnostech využití romštiny ve škole. Respondenti bez ohledu na svou vlastní dosaženou kompetenci v romštině a bez ohledu na to, jak vnímají současné postavení romštiny ve své rodině / řečové komunitě, většinou podpořili možnost výuky romštiny ve školách jako nepovinného předmětu. Taková aktivita byla vnímaná jako možnost 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). Jakkoli pozitivně byla tato eventualita vnímána, zazněla též obava, aby se výuka romštiny nestala dalším segregačním nástrojem či případně, aby se nestala pro děti další zátěží.

V tomto bodě se obavy romských respondentů shodují s obavami některých pedagogických pracovníků, se kterými jsme na toto téma vedli rozhovor v rámci kvantitativní části výzkumu. Učitelé a ředitelé měli obavu již z chystaného rozšíření výuky cizích jazyků na školách, výuka romštiny by pak podle nich mohla být pro děti další zátěží. Mezi další časté reakce patřila pochybnost o tom, kdo by jazyk mohl vyučovat.

Někteří respondenti, které jsme oslovili v kvalitativní části výzkumu, si jsou vědomi toho, že institucionální výuka nemůže nahradit předávání jazyka v rodině, které tyto respondenti vnímají pro udržení jazyka jako klíčové (paradoxně se jednalo respondenty, v jejichž řečové komunitě byl proces jazykové směny velmi markantní), jiní ve stejném kontextu upozorňovali na důležitost postoje samotných dětí: pokud si ony samy nebudou chtít romštinu udržet, neudrží si ji.

Toto spoléhání se na děti samotné – „my je nenaučíme, ale naučí se samy, to je na nich“ - je dáno zřejmě zkušeností samotných rodičů. Nicméně v některých lokalitách se jazyková situace mezi vrstevníky dětí oproti situaci v době, kdy byli dětmi členové současné střední generace, radikálně změnila. I toto střední generace reflektuje. Vedle sebe tak mohou zaznít výroky „děti se naučí mezi kamarádama“ i „tady už mezi dětma romštinu neuslyšíš“.

Zazněly též názory, které podobnou aktivitu zpochybňují. Někteří respondenti by ji považovali za zbytečnou, protože se domnívají, že v praktickém životě vzhledem k dominanci češtiny ve veřejné

sféře dětem romština k ničemu není, anebo naopak proto, že romsky se děti naučí doma tak jako tak (názor respondentů, u kterých skutečně k předávání jazyka dochází), takže není nutné ji učit ještě ve škole, případně navíc škola je tu od toho, aby se v ní děti naučily především česky.

2.4.2 Rozšíření využití romštiny v tištěných a audiovizuálních médiích

Výsledky výzkumu poukazují na jistý zájem o romštinu a romská témata v (národnostních) tištěných i (veřejnoprávních) audiovizuálních médiích. S ohledem na předpokládanou špatnou dostupnost romského národnostního tisku již od doby jeho novodobého vzniku a rozšíření v 90. letech 20. stol. byla zjištěna až překvapivě velká zkušenost s tímto druhem tiskovin.¹¹ Dokud byl tento tisk snáze veřejně dostupný na stáncích, relativně větší část našich respondentů jej alespoň občas četla. Dostupnost tisku souvisela v některých případech také s politickou aktivitou jednoho či více Romů v dané lokalitě, kteří mezi ostatní romský tisk přinesli. Tato politická angažovanost (např. členství v ROI) však již byla ukončena. Někteří respondenti se shodují, že v současné době jsou pro ně takové tiskoviny nedostupné, a současně o ně projevují zájem („četli bychom, kdyby bylo co“). Zároveň je však nutné upozornit, že výzkum se nezaměřoval detailněji na skutečnou dostupnost těchto tiskovin v dané lokalitě, ani frekvenci a pravidelnost čtení těchto tiskovin v nedávné minulosti / současnosti. Míra zkušenosti se čtením psané romštiny (bez rozlišení zkušenosti jednorázové či delší) však byla mnohem větší, než jsme se na základě předchozích zkušeností domnívali, a pokud se jedná o zkušenost se čtením tištěné romštiny, interpretujeme ji jako určitý zájem.

Výzkum též naznačuje relativní zájem o romská témata a romštinu mezi našimi respondenty v médiích audiovizuálních. Existuje určité povědomí o již zrušeném národnostním pořadu ČT Amare Roma, o kterém někteří z respondentů tvrdili, že jej sledovali i proto, že se v něm objevovala neskandalizující, informativní romská témata a také romština. Jeden z respondentů uvedl, že tehdejší televizní kurz romštiny v jeho rodině brali jako možnost svou znalost svého konkrétního dialektu zkonfrontovat s „televizní“ romštinou. Většina respondentů je schopna vyjmenovat české i zahraniční filmy z veřejné distribuce posledních 20-ti let, ve kterých se romština objevila (byť i jen v několika pasážích), velkému zájmu se těší neoficiální kopie několika filmů s domácím romským dabingem.

Tato implicitně i explicitně vyjádřená poptávka po romštině v médiích (a zároveň alespoň některými respondenty pocíťovaná absence romštiny v této sféře) nás vede k úvaze o současné úrovni podpory tohoto jazyka v rámci podpory národnostního tisku a vysílání (včetně veřejnoprávních médií). Kvantitativní část výzkumu ukazuje, že i v generaci současných dětí a adolescentů existuje vedle plně kompetentních mluvčích také nezanedbatelné procento těch, kteří jsou do určité míry schopni porozumět slyšené romštině. Podpora národnostních médií je ze strany České republiky uváděna jako jeden ze zásadních nástrojů podpory a ochrany regionálních a menšinových jazyků,¹² nicméně reálná praxe se s touto proklamací v případě romštiny z různých důvodů mívá.

2.5 Postoj k nemluvcím romštiny

Postoje k nemluvcím romštiny jsou závislé na vlastní situaci respondenta, který je vyjadřuje. Často se jedná o paušalizující tvrzení, ale zároveň ovšem respondenti na obou extrémních koncích (odmítnutí / přijetí), kteří jej vyjadřují, rozlišují jednání konkrétních lidí – takže přestože například obecně nepoužívání romštiny respondent odsuzuje, neznamená to, že není zároveň schopen je pochopit a

¹¹ Na tomto místě je třeba připomenout, že v romském národnostním tisku tvoří již od 90. let většinu texty v češtině, často jsou články dvojjazyčné, a je otázkou, nakolik dotyční četli romské verze textů, které jsou pro ně nezvyklé, systematicky.

¹² Viz. První periodická zpráva o plnění závazků vyplývajících z Evropské charty regionálních či menšinových jazyků v České republice. Ministerstvo pro lidská práva a národnostní menšiny, Rada Evropy, 1. března, 2008.
http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/PeriodicalReports/CzechRepPR1_cz.pdf

omluvit u konkrétních jedinců z vlastního okolí. Zároveň však jsou tyto postoje důležitým vlastním vyjádřením členů romské menšiny k hlubší zkušenosti s fenoménem jazykové směny a k vnitřní reflexi tohoto procesu. Existence vyhraněných postojů vůči nemluvcům romštiny může být také další z problémů, které je nutné překonat v procesu postupné/sekundární akvizice romštiny.

2.5.1 Akceptace

Pokud respondent sám patří mezi nemluvcí, případně žije v jazykovém prostředí, kde se nemluvcí vyskytují, a je s nimi v osobním, bezprostředním kontaktu, bude mít tendenci tyto lidi akceptovat a jejich nekompetenci v romštině vysvětlovat, omlouvat – s poukazem na to, že nemluvit / nenaučit se romsky nebylo jejich vlastním rozhodnutím, ale došlo k němu vlivem okolí a osobní historie (rodiče se rozhodli na děti nemluvit, a dítě se tedy nemělo od koho naučit; dítě vyrostlo v dětském domově nebo v náhradní rodinné péči v neromské rodině; daný člověk žije v prostředí/rodině, kde žije více nemluvcích a je nucen jazykově se přizpůsobit).

Další možností je, že respondent se sám smířil s dominancí češtiny a zároveň romštinu nahlíží jako zbytečný jazyk („potřebujeme češtinu, na co nám bude romština“, „romsky si v obchodě nic nekoupí“). Případně pro něj není romština prvkem vlastní identifikace jako Roma, takže nenahlíží zachování romštiny jako důležité pro uchování vlastní kulturní identity („k čemu nám je romština?“).

Je důležité zmínit, že tyto respondenti romskou identitu přijímají, ale nepovažují už jazyk za její nutný předpoklad.

2.5.2 Odmítnutí

Velmi běžně jsme se setkávali s názorem, že nekompetence v romštině a její nepoužívání nebo (z pohledu některých respondentů ještě hůře) nepoužívání romštiny přesto, že ji daný člověk ovládá, implikuje minimálně odtažitý nebo přímo vyhraněně negativní postoj k vlastní (a v očích respondentů nesmazatelné) romské identitě. Tento názor vyjadřovali respondenti-mluvcí romštiny, případně členové starší a střední generace, případně respondenti, kteří zároveň dle svého vyjádření pociťovali romštinu jako důležitou/nedílnou součást romské identity.

Tito respondenti komentovali případné nemluvcí výroky typu „dělá ze sebe gádže“ nebo „stydí se za to, že je Rom“ a dávali tak najevo svůj nesouhlas s takovým jednáním a vlastní odsouzení lidí, kteří tak jednají.

Zkušenost se zastíráním romské identity a vnitřní nesouhlas s takovým jednáním jednoho respondenta vede dokonce tak daleko, že z jeho pohledu neobstojí ani jinými respondenty přijímaný argument, že se může jednat o lidi, které jazykově ovlivnili jejich rodiče – to oni se rozhodli, z různých důvodů, že na své děti mluvit nebudou. Tento respondent možnost, že se někdo žijící mezi Romy romsky nenaučí, odmítá s poukazem na váhu vlastní volby a možnosti sekundární akvizice – „každý kdo chce, se romsky naučí, ne, že ne“. V jeho očích tedy vinu za svou neznalost romštiny nese každý sám, a není možné vyhýbat se jí s poukazem na rozhodnutí jiné generace.

2.5.3 Odtazitost

Podobně negativní konotaci mělo z úst jedné respondentky již výše zmíněné označení „dítě z děcáku“, ke kterému dodala, že „si s ním nemá co říct“. „Dítě z děcáku“ je zde spíše obrazem, označením, které se nevztahuje k dětem z dětských domovů, ale k nemluvcům romštiny obecně. Podobný odstup od lidí, které vnímá jako Romy, ale kteří romsky nemluví, vyjádřil i jiný respondent slovy: „Pokud tam někdo takový je, tak už se s ním tak nebavíme, cítíš odstup. Proč? Rom se má s Romem bavit romsky.“

Výzkum zaznamenal reflexi této odtažitosti i od několika z Romů stojících v situaci nemluvcích (případně vnímaných jako nemluvcí), kteří ji vnímají jako postojovou bariéru přijetí, navázání komunikace či bližšího vztahu. V souvislosti s možností zlepšení kompetence v romštině u lidí žijících

v prostředí, kde se romština používá, jsme již zmínili, že tato postojová bariéra může zároveň být i bariérou v procesu lepšího osvojení romštiny.

Na tomto místě bychom ještě rádi upozornili i na případy obrácené reakce: jedna z respondentek, pracující v obci jako sociální pracovnice, sama v romštině ne úplně kompetentní, uvádí, že používání romštiny je pro ni způsob, jak si u klientů získat přijetí. Implicitně tedy pracuje v rámci stejné logiky (používání romštiny = kladný vztah k vlastní romské identitě, verbálně vyjádřený výrokem „nestydí se za to, že je Rom/ka“) a používá ji ve svůj prospěch.

2.6 Budoucnost romštiny z pohledu respondentů

Součástí výzkumu postojů respondentů k romštině bylo i zjišťování jejich názoru na budoucnost romštiny. Z výzkumu vyplývá, že téma budoucnosti romštiny není mezi oslovenými respondenty v jejich prostředí příliš častým tématem hovoru. S ohledem na tento fakt je nutné interpretovat i výsledky našeho dotazování.

Co se týče názoru na budoucnost romštiny, potvrzují výsledky kvalitativního výzkumu dílčí závěry výzkumu pilotního v tom ohledu, že v rámci vzorku, který jsme byli schopni oslovit, nepanuje nijak akutní obava o to, že by romština mohla zaniknout. To je relativně překvapivé s ohledem na fakt, že postup jazykové směny u mluvčích severocentrálního dialektu romštiny je v některých lokalitách již velmi zřetelný. Relativně nejčastěji připouštěli možnost zániku romštiny respondenti v lokalitě D, a to právě ti respondenti, jejichž řečové komunity proces jazykové směny zasáhl již velmi citelně. Na druhou stranu, jsme se setkali s respondenty ve velmi podobné situaci, kteří dosud možnost postupného zániku romštiny nereflektují. Někteří též otázku vztáhli na situaci romštiny obecně – tedy ne na situaci vlastního dialektu v lokalitě, potažmo České republice, ale na situaci romštiny jako takové („vždycky budou Romové, kteří budou mluvit, mají to v kořenech“).

Na opačném konci názorového spektra stála tvrzení „romština nikdy zaniknout nemůže“, která byla zřejmě především motivována nejen pocitem reálně prožívaného předávání jazyka v rodině daného respondenta, ale též faktem, že někteří respondenti velmi úzce propojují otázku jazyka s otázkou romské identity, a jejich odpověď „nezanikne“ je nutné interpretovat v širším významovém poli, v kontextu odpovědí „Rom bude vždycky Rom“, „mateřský jazyk nemůžeš zapomenout“.

Výsledky výzkumu však též ukazují, že respondenti jsou vnímaví k proměnám používané romštiny v čase, co se týče frekvence použití tohoto jazyka, i co se týče její kvality (platí zejména pro mluvčí severocentrálního dialektu romštiny). Respondenti uváděli, že starší generace Romů mluvila romsky častěji než současná generace střední a mladší. Setkali jsme se též s případy respondentů, kteří na otázku, zda by se chtěli naučit nějaký jiný romský dialekt než ten, který ovládají, odpovídali, že by se chtěli naučit „tu starou romštinu“, kterou mluvili jejich rodiče/prarodiče.

ZÁVĚRY

Předkládanou zprávu o situaci romštiny v České republice považujeme za svého druhu první práci na dané téma, která je podložena specificky zaměřeným terénním výzkumem. Informace, které shrnuje, mohou být na základě dalších výzkumů prohloubeny nebo přehodnoceny.

Výzkum se soustředil zejména na kompetenci v romštině u různých generací Romů, kontext akvizice romštiny a užívání jazyka v různých situacích a jazykové postoje Romů. Výzkum se zaměřil na dva hlavní směry: v první, kvantitativní části jsme se zaměřili na zjištění kompetence v romštině u dětí školního věku, v druhé, kvalitativní části, na kontexty užívání a předávání romštiny v jejím přirozeném prostředí.

Mnohá témata zůstala mimo hlavní zaměření tohoto výzkumu, např. užívání romštiny ve specifických prostředích romských nevládních organizací, postavení romštiny v jazykovém repertoáru mluvčích, kteří se tento jazyk naučili institucionální formou atp.

Důležitým omezením předložených výstupů je nedostatek informací, které výzkum přináší o situaci jiných dialektů romštiny na území ČR než je majoritní severocentrální dialekt. Alespoň částečnou informaci přináší o situaci olašské romštiny, nicméně i její zastoupení v kvantitativní i kvalitativní části je malé. Olašská romština je podle informací z našeho výzkumu ale i podle našich dalších zkušeností nadále běžně předávaným jazykem. Níže uvedené závěry proto nevztahujeme na situaci olašské romštiny (lovárského dialektu romštiny).

Na základě provedeného výzkumu lze pro situaci severocentrálního dialektu romštiny v České republice konstatovat, že:

- dochází k jazykové směně od bilingvismu v romštině a majoritním jazyce k monolingvismu v češtině či jinému typu bilingvismu, kdy je čeština aktivně používaným jazykem, romština pak jazykem, kterému jedinec více či méně rozumí
- jazyková situace je v jednotlivých obcích velmi rozdílná – v některých romských rodinách i komunitách je romština nadále předávaným jazykem, v jiných částečná jazyková směna probíhá již po několik generací
- lze se domnívat, že mezi dětmi ve školním věku má aktivní kompetenci v romštině maximálně 1/3 dětí, další 1/3 dětí tvoří mluvčí s různou mírou pasivní kompetence v romštině
- výše zmíněný předpoklad nelze vztahovat na jiné věkové skupiny, u kterých je aktivní kompetence v romštině častější
- právě mluvčí s aktivní kompetencí v romštině jsou klíčoví pro předávání jazyka dalším generacím. Pokud je náš odhad poměru aktivních mluvčích v současné nejmladší generaci správný, lze předpokládat, že se v budoucnu proces jazykové směny ještě prohloubí.
- pro další uvažování o podoře romštiny v ČR je nutné brát v úvahu také skupinu mluvčích s různou mírou pasivní kompetence v romštině. Za určitých podmínek je pro pasivní mluvčí romštiny možné dostat se na jazykovou úroveň mluvčích aktivních.
- plná akvizice romštiny může být i v prostředí, kde se romština běžně používá, dlouhodobým procesem.

- faktory, které předávání jazyka ovlivňují v pozitivním i negativním smyslu, jsou velmi různorodé a jejich vlivy se různě vzájemně kombinují. Mezi hlavní patří vlastní kompetence v jazyce, jazykové prostředí, vlastní postoje k jazyku a jazykové postoje okolí
- romština ovšem nadále plní funkci identifikátoru a důležitého atributu romství, postoje k ní rozhodně nejsou neutrální: můžeme se setkat s deklarací její nepotřebnosti, ale na druhé straně je také její význam zdůrazňován, a existují případy Romů, kteří se za nižší nebo špatnou znalost tohoto jazyka stydí a zakrývají ji.
- rozhodování o předávání romštiny dětem je u některých rodičů-mluvčích romštiny dosud vedeno obavou z problémů, které by jejich dítě-mluvčí romštiny ve škole mohlo mít. Může jít jen o deklaraci nebo setrvačnost chování v reakci na bývalý represivní přístup státu k romské menšině, ale domníváme se, že by bylo vhodné se nad tímto faktem zamýšlet i z perspektivy aktuálního nastavení školního prostředí z hlediska podpory menšinových jazyků a bilingvismu obecně
- z provedeného výzkumu znalostí romštiny u dětí ve věku základní školní docházky též vyplývá specifikum důležité pro praxi z hlediska metodologie i organizace případné budoucí výuky tohoto jazyka: vzhledem k věkové rozrůzněnosti žáků na různých úrovních jazykových znalostí dochází k tomu, že v rámci stejné věkové skupiny žáků vedle sebe stojí děti s velmi různou znalostí romštiny, a naopak - v rámci jedné znalostní úrovně se objevují žáci různého věku. Tomuto specifiku by bylo v budoucnu případně nutné uzpůsobit nejen formu organizace výuky, ale i výukové materiály
- výzkum prokázal zájem o romštinu, jak se strany dětí ve školách, tak při rozhovorech v rámci kvalitativního výzkumu. Někteří respondenti pociťovali absenci romštiny v mediálním prostoru. Lze konstatovat, že podpora národnostních médií jako jeden ze zásadních nástrojů podpory a ochrany regionálních a menšinových jazyků ze strany České republiky se s praxí z různých důvodů míjí
- v jazykovém výzkumu jak kvalitativním, tak kvantitativním by bylo záhodno pokračovat, ale kromě cíleného rozšíření (nejenom zmnožení) vzorku by bylo třeba postupně do něj přidávat experimentální prvky – zejména prakticky zkoumat vzájemnou srozumitelnost jednotlivých romských subdialektů a srozumitelnost nových funkčních stylů, používaných již dnes například v některých romských médiích nebo – zatím řídkých - výukových textech