

## II. ROMSKÝ ETNOLEKT ČEŠTINY

### / JAK PŘEKONÁVAT JAZYKOVOU BARIÉRU U DÍTĚTE

#### TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

#### Anotace

Jazyková bariéra je druhem sociálního znevýhodnění, protože dítě znevýhodňuje jak při běžném vyučování, tak celkově, v rámci života ve společnosti. Překonání této bariéry je důležitou podmínkou pro úspěšné a kontinuální vzdělávání.

Práce s dětmi, které mají jako mateřský jazyk romský etnolekt češtiny, má oproti práci s dětmi hovořícími cizím jazykem svá specifika. U dětí cizinců či dětí, které mají jako mateřský jazyk romštinu (nejčastěji děti olašských Romů a děti některých Romů slovenských), lze při osvojování češtiny stavět na jejich původním jazyce s ucelenou gramatickou strukturou a slovní zásobou. K učení češtiny jako cizího jazyka existuje čím dál větší množství materiálů i speciální studijní obor. Tyto děti jsou při dostatečné podpoře, obzvláště začnou-li s učením češtiny jako druhého jazyka již v raném věku (např. v mateřské škole), schopny velmi brzy dosáhnout bilingvistu.

Děti hovořící etnolektem jsou znevýhodněny tím, že při nástupu do mateřské či základní školy v podstatě „česky“ již hovoří. Jejich jazykový kód (jazykové vyjadřování) se však od jazykového kódu rodilého mluvčího češtiny v mnoha ohledech liší. Jde-li o děti z rodin s nízkým socioekonomickým statutem, je prostor pro rozvoj jazykového aparátu navíc značně determinován prostředím, kde se některé pojmy, s nimiž se běžně operuje ve škole, často vůbec nevyskytují.

#### Praxe

##### Co je vlastně romský etnolekt češtiny a jak vznikl?

Romský etnolekt češtiny je jednoduše řečeno neukončený proces jazykové směny směrem od romštiny k češtině. Člověk, který hovoří etnolektem, hovoří sice česky, ale do svého projevu přenáší hloubkové struktury původního jazyka, například tak, že dává přízvuk na jinou slabiku, doslova překládá (kalkuje) některá slova a slovní spojení, přenáší gramatické jevy, fonologická specifika atd.

Kalkování, tedy přenášení struktur z původního jazyka (často nevědomě), je jev, který se vyskytuje univerzálně u každého, kdo se učí nějakému cizímu jazyku. Čech, který se učí francouzsky, tak je například schopen opakovaně prohlásit „*je vais pour ma sœur*“ (doslova přeloženo z češtiny „*jdu pro sestru*“) namísto správného „*je vais chercher ma sœur*“ (doslova „*jdu (vy)hledat sestru*“) – na základě češtiny použije ve větě předložku místo slovesa.

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

Romský etnolekt češtiny začal vznikat ve větší míře po druhé světové válce, kdy do Čech ze slovenského venkova přicházeli praprarodiče dnešních romských žáků základních škol. Byli to lidé, kteří byli zvyklí pracovat manuálně (na Slovensku se živili tradičními řemesly či prací pro „gadže“ – sedláky, případně „chinde“ – Židy) a neměli většinou žádné nebo jen velmi nízké vzdělání. Hovořili romsky, slovensky nebo maďarsky, často dvoj- či trojkombinací těchto jazyků.

Češtině, pokud uměli slovensky, rozuměli, nicméně byl to pro ně v podstatě cizí jazyk, který si osvojovali nikoliv institucionálně, nýbrž „za běhu“ od svých českých kolegů a sousedů. Těmito sousedy byli spíše příslušníci nižších sociálních vrstev, kteří stejně jako slovenští Romové pracovali v továrnách či na statcích při rekonstrukci válkou zničeného hospodářství. Čeština, kterou se tak Romové učili a kterou předávali svým dětem, měla oproti češtině středních a vyšších sociálních vrstev výrazně omezenější jazykový kód.

Můžeme se ptát, proč romští rodiče na své děti raději nemluvili svým mateřským jazykem, tak jak to běžně činí cizinci (např. Vietnamci, s jejichž dětmi jsou romské děti někdy srovnávány), a nenechali je naučit se „správné“ češtině od učitelů a kamarádů. Důvody byly různé. Někteří rodiče chtěli, aby se jejich děti co nejdříve zapojily do společnosti, aby to měly jednodušší ve škole, někteří podlehli nátlaku ze strany sociálních pracovníků či učitelů, kteří je nabádali, ať mluví na své děti česky, jsou přeci v Čechách a k čemu jim „cikánština“ bude. Často se jednalo o souhru obou faktorů. Situaci v jedné ze škol 70. let popisuje Iveta Pappé ve své příručce *Jak pracovat s romskými žáky* (2007): „Sama jsem v sedmdesátých letech jako žákyně základní školy byla svědkem toho, když učitelé zakazovali romským žákům mluvit romsky i mezi sebou o přestávkách s odůvodněním, že jim nikdo nerozumí, a proto tímto jazykem ve škole mluvit nesmí. Věty typu ‚když žijí v Čechách, ať mluví česky‘ Romové slychávali a slychávají velice často. Učitelé nabádali romské rodiče, aby na své děti mluvili česky, aby jim pak ve škole čeština nedělala problémy. Češti-

na, kterou mluvili tito Romové, nebyla však ani průměrným standardem, z něž vychází škola. Význam mnoha českých výrazů spíše jen tušili.“

„Poromštělá“ čeština, která v důsledku snahy Romů o integraci do společnosti (v éře socialismu spíše asimilaci) vznikala, začala být tedy předávána dalším generacím často již bez znalosti původního jazyka – romštiny. Jak vyplývá z výzkumu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, romsky dnes hovoří pouze cca 1/3 romských žáků základních škol. Oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu dostali Romové až po listopadu 1989. „Bohužel ta možnost přišla v době, kdy se čtyřicetiletým asimilačním tlakům podařilo romštinu do značné míry rozvrátit, a co je horší, kdy se podařilo v mnoha Romech rozvrátit postoje k jejich jazyku, kultuře, k jejich romipen.“ (Hübschmannová, 1993.)

### Příklady projevů romského etnolektu češtiny v mluveném projevu dítěte a možnosti práce s ním:

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

Důležitým předstupněm k tomu, aby mohl učitel s dítětem efektivně pracovat a dokázat najít způsob, jak jej zbavit chyb, kterých se dopouští v jazykové oblasti, je, aby si byl vědom, z čeho tyto chyby pramení. Uvedme proto několik příkladů nejčastějších „chyb“, jichž se děti hovořící romským etnolektem češtiny dopouštějí. Ke vzájemnému střetávání romského a českého jazyka, tzv. interferencím, dochází ve všech jazykových úrovních (fonetické, gramatické, sémanticko-lexikální i stylistické):

#### I. fonetická úroveň:

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

**Intonace** – melodie romštiny je jiná než melodie češtiny, odlišně vyslovujeme délky samohlásek. Některé romské děti tak příliš nevyslovují dvojhlásky *au*, *ou*. Př.: *s maminké, avtobus, má bovli*

**Specifické hlásky** – lidé hovořící romským etnolektem přenášejí do češtiny některé specifické hlásky – například tzv. **čípkové ch**, které se vyslovuje podobně, jako ho vyslovují třeba Arabové. Romština nemá české ř. Některé romské děti ho nerozeznají od ž, a tak běžně píšou: *žiká, pozítží*. V romštině také chybí česká souhlásková skupina *vz-* (*vzpříčený, vzchopit*).

## 2. gramatická, sémanticko-lexikální a stylistická úroveň:

Romština je novoindecký jazyk. Je flexivní, jména se skloňují, slovesa se časují. Má 11 slovních druhů; číslo jednotné a množné; rod ženský a mužský, nemá neutrum; má osm pádů (oproti češtině má navíc ablativ).

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

Př.: o kham (slunce) – rod mužský  
o khuro (hříbátko) – rod mužský

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

1. velký: baro kher – velký dům
2. dlouhý: bare bala – dlouhé vlasy, baro drom – dlouhá cesta
3. hluboký: baro pañi – hluboká voda, baro veš – hluboký les
4. vysoký: bari čar – vysoká tráva, bari škola – vysoká škola

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

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

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

**Slovesa** – významové pole některých romských sloves je širší, a může být proto obtížné volit ze širší „nabídky“ českých sloves s úžeji vymezeným významem. Několik příkladů:

- te šunel – 1. slyšet, poslouchat 2. cítit
- te bešel – 1. sedět 2. bydlet
- te anel – 1. (při)nést 2. (při)vést 3. (při)vézt
- te lidžal – 1. (od)nést 2. (od)vést 3. (od)vézt

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

- te džal – I. jít 2. jet (srovnejte s anglickým *to go* či francouzským *aller*)

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

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

**Předložky** – romské předložky se vážou k prvnímu pádu, někdy k šestému. Předložka *s/se* v romštině není. V oblasti pádů a předložek lze nejlépe ukázat dvojí typ chybování.

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

Př.: *Šla mym bráchou do kina. Děkala jsem jeho mámou v bufetu.*

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

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

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

Názorný příklad omezené slovní zásoby podává malý průzkum realizovaný na jedné kladenské základní škole. Speciální pedagožka-etopedka, která průzkum prováděla, vybrala z učebnic a čítanek pro první třídy slova, u kterých předpokládala, že by mohla dětem činit obtíže. Celý slovníček obsahuje 100 pojmů. Nabízíme pouze ochutnávku slov, kde je problematika slovní zásoby romských dětí patrná. V prvním sloupci odpovídají romští žáci prvního ročníku. Druhý sloupec patří českým dětem. Ukázkou naleznete v příloze:

Dotázané slovo	Odpovědi sociálně znevýhodněných romských dětí ze třídy	Odpovědi ostatních dětí ze třídy
DUDEK	Miminko, pořád sedí, hraje na píšťalu, nejvíce nevím	Pták, dudá na dudy
DUDÁK	Ptáčice, nevím převládalo	Hraje na dudy, má takové chlupaté měchy
DUDY	Bubny, nevím převládalo	Nástroj, takové měchy a píšťaly, nafukuje se to, na ty hrál v Bulharsku
LOUKA	Pole, baráček, voda, velký keře, baráček, vím to, nepochopím, nechápu tomu, nevím	Velká tráva, veliká plocha trávy, hodně kyticěk
POLE	Sází mouku, velký místo na travě, brambory, sklízí kukuřici	Tam se pěstuje obilí, brambory, kukuřice, tam pouštíme draka
LÁN	Lano, nevím	Velké pole, hodně veliký kus pole
PASEKA	Pásek, pasou zvířata, nevím	Pasou se tam zvířátka, pasou se tam srnky, je to v lese
VĚDRO	Voda, vedro, horko, vítr, nevím	To je dřevěné, na vodu, Nastá chodila s ním pro vodu
UDICE	Teče z toho voda, dává se z pračky do vany, nevím	To je prut na ryby, pytláčka
VÝR	V počítací zaseklý, zima, vítr, voda z Anglie, nevím	Pták, výr velký, sova, loví myši, létá v noci, otáčí hodně hlavou
KLÁSEK	nevím	Pohádka, obilí, pšenice
VIDLE	Jí se s ní, na pichání jídla, vidlice, vidlička, nevím	Na seno, ve stodole,
ONEHDY	Nehty, nevím	Někdy, nevím kdy, už to bylo, dávno
PAŠÍK	Pašák, pasta, nevím	Prase, malé prasátko
ČLUN	Má vzadu větrnici, nevím	loď
KUCHYŇ	Jí a vaří, vaří	Tam se vaří, tam maminka vaří, tam všichni jíme
OBÝVÁK	Telka, na ležení, gauč, televize, pokoj	Tam sedíme, tam se odpočívá, díváme se tam na televizi
LOŽNICE	Spí, saní, postel, počítač, televize	V ní se spí, tam spí táta a máma, tam mamka spí
DĚTSKÝ POKOJ	Spí, hraní, pro holky, auta, nevím	Tam spí děti, můj pokoj, tam mám hračky, tam píšu úkoly a hraju si, ten musím pořád uklízet
VITRÍNA	Konec, skleničky, vítr, nevím	Skříňka se sklem, tam máme skleničky a jsou vidět
VINICE	To existuje, nevím	Hroznové víno, tam se pěstuje víno
INSTALATÉR	Instaluje televize, bouchne televize, opravuje doma, dělá do knížky, nevím	Opravář, ten opravuje vodu
POKRÝVAČ	Když vaří, pokrýje, pokrývá bazény, nevím	Něco pokrývá, ten dělá střechu
INŽENÝR	Města, město, učitel, nevím	to je táta, vysoká škola, ten je chytrý
SPÍŽ	Hajáme, spím, nevím	Tam dává babička jídlo a sladkosti, nevím
TOALETA	Vyčurát, záchod, papír, s tím si utíráme prdel, nevím	záchod
ŠKOPEK	Kope, špek, sklenička, nevím	Na prádlo
DIGITÁLKY	Papíry, nevím	hodinky
MĚD	Rezavý drátek, změkne to, musíme to prodat, za penízky, to jdeš po cestě a najdeš to zakroucený na cestě ze zlata a stříbrný, to znám - zaučuju se, vybíráme okapy, do sběrný	Nevím, železo
HLINÍK	Drží magnet, zasadíme kyticíku, hlína, nevím	Nevím , odstěhoval se do Humpolce,
PERGOLA	nevím	Posezení, tu máme doma, tu má babička na zahrádce
PUPEN	Pupek, břicho, na těle, nevím	Od kytky, od stromu, něco mě štípló
LUPEN	Kyticíka, v hlavě, nevím	Od zelí, velké listy
DOLEVA	Auto, čokoláda, poleva, chce jít doleva, nevím	Zatočíme , ukazujeme
DOPRAVA	Auto, nevím	Zatočíme, ukazujeme
NARÍKÁ	Hodně mluví, když něco neví, mluví a mluví, nevím	Něco ho bolí, pláče
YES	Veze ho, vesta, nevím	vesnice
LÍČKA	Lýtko, nevím	Tváře, tvářičky, malujeme si líčka
ZA DÁVNÝCH ČASŮ	Jaro, podzim, zima, nevím	Co bylo dávno, když byla babička malá
HOUSTÍ	Zahustí vaření, houstne omáčku, nevím	Husté stromy, křoví
TŮŇ	Moře dole, koník, kůň, nevím	S rybami, v lese, má čistou vodu a dá se z ní pít
PALOUČEK	Pavouček, palec, nevím	Jsou tam zvířátka, je u lesa, nejsou tam stromy
ULITA	Ulice, jde tam šnek, nevím	Je v ní šnek
MĚLČINA	Mléko, zem, nevím	Tam stačíš, málo vody

Zatímco romské děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, z nichž pouze jedno absolvovalo předškolní přípravu, ve většině pojmů tápaly, děti z českojazyčných rodin s předškolní přípravou se v pojmech orientovaly snáze. Markantní rozdíl nastal u slova měď, kde naopak děti ze sociálně vyloučeného prostředí byly schopné určit význam mnohem přesněji a mnohem širší paletou výrazů než děti z českojazyčných rodin. Tato situace dobře ilustruje fakt, že pojmový svět dětí nesouvisí s jejich inteligencí, ale s realitou, v jaké před nástupem do školy žijí.

### Možnosti nápravy:

Předložit „kuchařku“, jak odstraňovat chyby, které jsou důsledkem etnolektu jako mateřského jazyka, nelze. Inspirací mohou být metody využívané při výuce cizích jazyků. Jinak se bude napravovat chybný přízvuk či distinkce krátkých a dlouhých samohlásek, které je třeba slyšet, a jinak konkrétní lexikální či gramatická chyba.

U jevů, které je třeba slyšet, budou i metody nápravy poslechové. Je možné využít písní, básniček, rytmiky, případně některých pomůcek vhodných pro děti s „dys“ poruchami.

U problémů s rozlišením významu slov či kalkováním významových a gramatických struktur z původního jazyka je třeba volit metody velmi názorné. Vezme-li si například zaměňování významu slov „odnést“ a „odvést“, je možné si s dětmi na tabuli udělat dva sloupce, jeden nadepsaný písmenem N a druhý písmenem V. Do těchto sloupců pak ve spolupráci s dětmi zapisujeme objekty, které se nosí a které se vodí. K tomu si děti mohou nakreslit obrázky či vyrobit koláž (podle věku), vymyslet krátký příběh apod. Podobným způsobem lze řešit i další chyby týkající se užití sloves i jiných slovních druhů. Důležitá je názornost, dítě si potřebuje rozdíl mezi pojmy, který necítí a cítit nemůže, protože obecná nebo dokonce spisovná čeština nejsou jeho mateřským jazykem, s něčím spojit, mít možnost vytvořit si mnemotechnickou pomůcku, oslí můstek, který mu napomůže, až si příště nebude jisté.

Pro rozšiřování slovní zásoby lze využít širokou paletu materiálů, včetně publikací určených pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Důležitá je opět názornost – spojení s jinými, např. obrazovými či zvukovými vjemy.

Problém nastává na druhém stupni, kde čím dál větší prostor zabírají pojmy abstraktní. Zde je třeba hledat jiné, sofistikovanější způsoby, jak dětem daný pojem vysvětlit – nejlépe popsat jev pomocí skutečností, které již dítě zná a chápe jejich význam. Důležité je následně ověřit, zda dítě vysvětlovanému skutečně porozumělo, a to nikoliv pouhým dotazem „rozumíš tomu?“, na který dítě většinou odpoví, že ano, protože se skutečně domnívá, že da-

němu výrazu porozumělo, ale kombinací rozvádějících otázek, které mohou odhalit případné nesrovnalosti. Například „k čemu bys daný pojem přirovnal, co ti připomíná, co je jeho opakem“ apod. V praxi se totiž často ukáže, že ačkoliv se dítě domnívá, že výrazu porozumělo, jeho reálný obsah spíše jen tuší nebo dokonce s něčím zaměňuje.

Může se to zdát banální, ale mnoho konfliktů vzniká nebo může vzniknout z pouhého nepochopení – například záměnou slov „nadržovat někomu“ a „být nadřazený“ či rozdílu ve slovech „potevřít“ a „otevřít“, jak popisují ve svých publikacích I. Pape a M. Hübschmannová.

Základem úspěchu není ani tak konkrétní metoda, ale uvědomění si skutečnosti, že chyby, kterých se dítě dopouští, nemusejí vyplývat z jeho „zabedenosti“, „netečnosti“, „zlé vůle“ nebo dokonce mentální retardace, ale mají někde svůj původ a dá se s nimi pracovat.

Kromě námi předloženého malého návrhu a existujících publikací k tématu (pod článkem) může pedagog v případě, že vyučuje ve třídě složené z větší části z dětí hovořících romským etnolektem češtiny či majících jako mateřský jazyk romštinu, využít i jazykových bannerů vydaných o. s. R-Mosty (k dispozici po objednání na e-mailové adrese: kancelar@r-mosty.cz). Tyto bannery obsahují příklady nejčastějších chyb a jejich správných protějšků a mohou viset ve třídě například vedle tabulky s chemickými prvky.

Při rozvíjení slovní zásoby dítěte a napravování chyb může učitel využít podpory ze strany asistenta pedagoga, školní družiny, školního klubu či v místě fungující neziskové organizace.

## Rizika

Při upozorňování dětí na jejich chyby a snaze o nápravu a rozšiřování slovní zásoby je třeba brát v potaz složení třídy a třídní klima. Jinak lze pracovat ve třídě, kde je dětí, které se chyb dopouštějí, většina a tyto chyby se dají řešit společně – například tím, že učitel věty obsahující chyby napíše na tabuli a děti pak chyby samy hledají. Jinak bude pracovat ve třídě, kde je takové dítě samo nebo jsou v omezeném počtu. V takovém případě je třeba zvolit citlivý osobní přístup (včetně možného vypracování individuálního vzdělávacího plánu), který dítě nezesměšňuje před jeho spolužáky, případně spolužákům jednoduše a srozumitelně vysvětlit, co je příčinou toho, že dítě chybí nebo že určité výrazy nezná. Jednoduchým a logickým vysvětlením např. typu: „Prarodiče či rodiče vašeho spolužáka žili tam a tam a hovořili tím a tím jazykem, čeština pro ně tudíž není mateřským jazykem, a proto se X někdy dopouští chyb“ může učitel



obecně ovlivnit klima ve třídě a zamezit posměchu ze strany spolužáků nejen vůči dětem, které hovoří etnolektem, ale i vůči ostatním dětem s jazykovou bariérou.

Další a možná nejlepší možností je přistoupit k etnolektu jako ke svébytnému nářečí a posunout jeho vnímání od historického rámce k funkčnímu, který je přátelštější. Historický rámec chápe etnolekt jako relikv ne zcela úspěšně dokončeného procesu jazykové směny a nese v sobě hodnocení. Naproti tomu funkčně lze etnolekt chápat prostě jako nářečí, ne sice regionální, ale sociální, nicméně nářečí plně funkční: mluvčí etnolektu se mezi sebou domluví o všem, co potřebují a co tvoří jejich svět. Z této perspektivy se děti ve škole neučí „česky“ nebo správnou češtinu, ale jenom další vrstvu češtiny – tu spisovnou, která je dobrá zase pro jiné situace, než když si povídají s mámou nebo bratrancem – např. na úřadě, ve škole nebo v médiích. V takovém rámci není třeba mluvit o chybách, ale o rozdílech, a při vyučování spisovné češtiny jen upozorňovat, v jakém prostředí je použití etnolektu namístě a kde se má mluvit jinak. Děti tak nebudou cítit implicitní hodnocení typu „neumíš mluvit“, „neumíš dobře česky“, „tvoje máma neumí dobře česky“. Tento postup by ostatně bylo možné využívat i při učení spisovné češtiny u dětí hovořících češtinou obecnou. Ta bývá v hodinách češtiny také v pozici defektu z rodiny, jež je třeba vymýtit, namísto toho, aby se jen funkčně ukotvila.

Takový posun by byl jistě přínosný pro všechny děti, nejen pro ty etnolektní. Učitel se může s dětmi bavit o tom, co říkají doma jinak a někdo cizí tomu nerozumí (šušlánek, hadra, švica) apod. Třída brzy zjistí, že jazykové rozdíly jsou třeba i mezi dětmi, jejichž rodiče nebo prarodiče pocházejí z Moravy, Slezska či naopak z Čech, a bude se o tom mluvit jako o zajímavosti, nikoliv podezřelé divnosti. Etnolektní mluvčí tak budou součástí kontinua mnoha podob češtiny, ne mimo její hranice.

Vybraná literatura vztahující se k problematice:

Balabánová, Helena: *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Ment, Praha 1995

Bořkovicová, Máša: *Romský etnolekt češtiny* (případová studie). Signeta, Praha 2006

*Co už umím* – česko-romské povídání pro přípravné třídy, vhodné hlavně pro bilingvní děti slovenských i olašských Romů, ale využitelné i pro ostatní děti s jazykovou bariérou (děti cizinců, děti s etnolektem, ad.). Fortuna, Praha 1998 + *Naše abeceda* – česko-romská publikace plná básniček a říkanek, vhodná hlavně pro bilingvní děti slovenských Romů.

Hűbschmannová, Milena: *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Univerzita Palackého, Olomouc 1993

Pappe, Iveta: *Jak pracovat s romskými žáky*. Slovo 21, Praha 1997

Šebková, Helena: *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Ment, Praha 1995

Žlnayová, Edita: *Pojmový svět žáků z hlediska romštiny*. Praha 1995