

3. „Hra na knížky“. Poznámky k akvizici slovenštiny v Gavu¹

Pavel Kubaník

¹ Tato studie vznikla v rámci Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově č. P10 – Lingvistika, podprogram *Romové v synchronní i diachronní perspektivě* a v rámci grantu č. 53112 podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze.

Seminář romistiky,
Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
pavel.kubanik@ff.cuni.cz

Gav je jednou z větších východoslovenských osad s více než tisícovkou obyvatel. Oproti obci, ke které administrativně náleží (budu jí zde říkat *Valal*)² se liší v mnoha ohledech. Jedním z nich je odlišná jazyková vybavenost obyvatel.

Zatímco obyvatelé Valalu užívají v kontaktu mezi sebou i s místními Romy místní varietu slovenštiny, Romové z Gavu jsou od jistého věku bilingvní – v kontaktu s Romy používají zpravidla romštinu, s gádži pak komunikují jednou z variet slovenštiny.

Zatímco romštinu se děti z Gavu učí pozorováním a aktivní participací v situacích každodenního života, *akvizice*³ majoritního jazyka může takto probíhat jen velmi omezeně. Kontakt Romů s Neromy je velmi řídký, samotné interakce jsou většinou jasně ohraničené, specifické a krátké (návštěva obchodu, lékaře). Výjimku z takto určených situací tvoří školní docházka, která poskytuje důležitý *jazykový input*⁴ pro akvizici slovenštiny.

Právě způsob akvizice slovenštiny u romských dětí v Gavu je hlavním tématem tohoto textu. Oproti jiným studiím zaměřeným na akvizici majoritního jazyka u romských dětí na Slovensku (Gáliková, nedatováno; Kolmanová, 2007), v Maďarsku (Réger, 1979) nebo v Bulharsku (Kyuchukov, 1994) se nebudu primárně věnovat rozboru samotné kompetence v majoritním jazyce, resp. chyb, kterých se romské děti dopouštějí. Mým záměrem je spíše přiblížit podobu jazykového inputu slovenštiny u romských dětí v předškolním období a upozornit na aktivní roli dětí v samotném procesu akvizice druhého jazyka.

V tomto aspektu se inspiroji paradigmatickým antropologie, resp. *sociologie dětství* (Montgomery, 2009; Corsaro, 2005), které vnímají dítě nejen jako objekt socializace, ale jako aktivního participanta v tomto procesu.

Studie je založena na pokračujícím výzkumu jazykové socializace v Gavu. Můj výzkum se zaměřuje především na akvizici romštiny, resp. na analýzu akvizice jazyka a pravidel jeho užívání coby jednoho z nástrojů, skrze které se dítě stává kompetentním členem své komunity (Duranti, Ochs, Schieffelin eds., 2011). Výzkum probíhá od roku 2011 (s Romy v Gavu jsem ale v kontaktu již od roku 2004) formou opakovaných týdenních a třítydenních

² Názvy osady i vesnice, ke které osada náleží, jsou smyšlené. Oba kryptonymy nesou stejný význam – „vesnice“ – pouze v jiných jazycích (v místním dialektu romštiny, respektive slovenštiny). K anonymizaci došlo po vzájemné dohodě autora textu a jeho hostitelské rodiny v osadě. Důvodem anonymizace je citlivost tématu dětství a výchovy dětí, svou roli hrál i jistý mediální ohlas předchozích antropologických výzkumů v osadě, který „má“ rodina i další gavští Romové vnímali (často skrze různá druhotná podání) negativně. Rozlišení názvu pro vesnici a osadu je vedeno spíše stylistickými důvody.

³ Pojem *akvizice jazyka* označuje proces nabývání jazyka a okolnosti tohoto procesu.

⁴ *Jazykový input* označuje komplex jazykových a nejazykových podnětů, kterým je dítě vystaveno a které je zdrojem pro dětské rozpoznávání, segmentování a napodobování řečových produktů a tím pro postupné konstruování znalosti jazyka (Průcha, 2011: 93).

pobytů v osadě (celkem přes 6 měsíců), během nichž pořizují videodokumentaci přirozených interakcí s dětmi různého věku.⁵ Videarchiv je pak základem pro analýzu modelů interakce, kterou doplňuji o data zjištěná pozorováním a příležitostnými i strukturovanými rozhovory s gavskými Romy (především s rodiči dětí).

Tato studie je inspirována záměrem editorů knihy poukazat na provázanost romského a neromského světa a zaměřuje se tedy na podobu akvizice slovenštiny u romských dětí v Gavu. Nesnažím se nicméně podrobně tematizovat způsob institucionální výuky slovenštiny, jakkoli se jedná vzhledem k malému kontaktu mluvčích romštiny a slovenštiny v předškolním období o důležitý zdroj znalosti tohoto jazyka. Spíše sleduji, jak se slovenština a její výrazné ukotvení ve školním prostředí, resp. v neromském světě obecně, odrážejí v každodenním životě Romů v Gavu, zejména pak v interakci místních dětí.

V úvodu shrnu stručně jazykovou situaci v lokalitě, v dalších částech se blíže zaměřím na užívání slovenštiny především v rámci romské osady a na roli dospělých a dětí během akvizice slovenštiny.

1. Jazyky v Gavu

Hlavním komunikačním prostředkem gavských Romů je lokální varieta romštiny (*romanes, romaňi duma*). Romové se ji učí od narození, používají ji v komunikaci se členy komunity, ale i v příležitostné komunikaci s jim neznámými Romy mimo osadu – při nákupech, při návštěvě nemocnice atd. Pouze z vyprávění a odposlechnutého telefonátu mám informaci, že svým dialektem mluví gavští Romové rovněž s olašskými Romy z blízkého města (jejichž dialekt romštiny nazývají gavští pojmem *vlachika*).⁶

V posledním sčítání lidu se k romštině jako k mateřskému jazyku přihlásilo v Gavu/Valalu více jak 200 lidí (*Sčítanie...*, 2011), skutečný počet těchto mluvčích nicméně spíše odpovídá počtu gavských Romů a je tedy řádově vyšší.

O svém jazyce se gavští Romové v přirozené komunikaci příliš nevyjadřují. Ojediněle, ovšem od lidí z různých částí osady, jsem zaznamenal poznámku, že místní Romové mluví „smíšenou

⁵ Korpus videí, která jsem natočil v Gavu, přesahuje nyní 120 hodin. Primárně sleduji jazykový vývoj a především interakce okolí se čtyřmi holčičkami, kterým na první nahrávce bylo 4, 6, 10 resp. 11 měsíců, nyní jsou o tři roky starší. K této skupině v průběhu výzkumu přibyli i dva nově narození chlapeci. Do nahrávek samozřejmě vstupuje mnoho dalších dětí a dospělých, videarchiv obsahuje okrajově i jiné typy situací, jako je stavba domu, rodinná oslava nebo právě hra šestiměsíčních a mladších dětí na školu, které se věnuji v závěrečném oddílu této kapitoly

⁶ Gavská varieta romštiny patří do širší skupiny (severo)centrálních dialektů, kterými mluví Romové na Slovensku, v ČR, v Polsku a na Ukrajině (severocentrální podskupina), resp. na Slovensku, v Maďarsku, Rakousku a Slovinsku (jihocentrální podskupina). Romština olašských Romů patří v klasifikaci romských dialektů (Matras, 2002: 5–14) do rozsáhlé vlašské skupiny (s historickým centrem na území dnešního Rumunska a Maďarska, nicméně se skupinami mluvčích rozptýlenými od Krymského poloostrova po

romštinou⁷, což reflektovalo množství slovenských přejímek v místní romské varietě. Do opozice pak byla stavěna romština Romů z nejbližší osady, resp. tamní užívání „původních romských“ slov pro vyšší číslovky, které jsou v gavské varietě od sedmi výše přejímány ze slovenštiny. Zatímco někteří gavští Romové tuto „blízkost“ místní varietě slovenštiny berou jako minus a romštinu užívanou v sousední osadě tak považují za lepší a čistší, jiní naopak stejný fakt interpretují jako plus vlastní variety – množství přejímek vykládají jako určitou vstřícnost k majoritě, která zvyšuje možnost porozumění romštině ze strany majority. Dalším, gavskými Romy běžně užívaným, dokladem tohoto faktu bývá různost výrazů pro „brambory“ („krumpla“ vs. „gruľa“ užívaná gavskými Romy a zároveň i gádži v širším regionu).⁸

Při rozhovorech na jazykové téma gavští Romové vyzdvihují svou *bilingvnost*, kterou gádžové postrádají. Podle úřednic na místním úřadě sice neromští obyvatelé vesnice romštině rozumějí, neznají však nikoho, kdo by mluvil romsky plynule. Nečetná pozorování mne ale utvrzují v tom, že schopnost porozumět romštině je mezi vesničany okrajová, neboť Romové v jejich blízkosti probírají v romštině i velmi kontroverzní témata vzájemného soužití, aniž by ztišovali hlas. Zároveň mi někteří gádžové na přímý dotaz odpověděli, že porozumění je spíše okrajové.

Poměrně obvyklá je u Neromů spíše znalost několika romských slov či frází, především u lidí, kteří v minulosti měli romské kolegy v zaměstnání, případně u lidí, kteří se s Romy pravidelně setkávají – např. řidič autobusu se dokáže dítěte zeptat *andro foros abo andro gav?* („do města nebo do vesnice?“). Schopnost alespoň částečně se v romštině vyjádřit je alespoň v narativích gavských Romů atributem gádžů, ke kterým mají dobrý vztah (vybrání učitelé, lékař ve městě atd.).

Gadžikanes („slovensky“; dosl. „neromsky“), resp. místní varietou slovenštiny komunikují Romové se Slováky, díky jazykové blízkosti se ale tato varieta používá i při nákupech levných potravin v blízkém Polsku. Gavští Romové rovněž zpívají vedle romských písní i písně s texty v *gadžikanes*. Děti se jazyk pasivně učí již v předškolním věku – sledováním televize nebo pozorováním interakce starších Romů s Neromy. Do přípravného ročníku ovšem přicházejí podle vyjádření pedagogů spádo-

severní a jižní Ameriku). Kompetence v severo-centrální romštině, kterou mluví Romové v Gavu, je u olašských Romů dána větším zastoupením „Rumungrů“ (jak Olaši označují neolašské, tradičně usedle žijící Romy) v daném regionu a vzájemnými kontakty různého druhu včetně příbuzenských.

⁷ Tímto termínem parafrázuji množství delších větních pojmenování, která gavští Romové pro zmiňovaný jev používali.

⁸ Tento rozdíl je ovšem pouze představou některých gavských Romů, ve skutečnosti se v obou blízkých osadách používá varianta „gruľa“ („brambor“). *Emicky* pocítovaný jazykový rozdíl, který z *etické* perspektivy nelze potvrdit, můžeme interpretovat spíše jako prvek v konstruování obrazu dvou odlišných romských osad. Vzájemný distanc dvou lokalit lze dále pozorovat v minimu sňatků mezi obyvateli zmíněných osad nebo praxí blízké školy oddělovat romské žáky ze zmíněných osad do oddělených tříd. Ředitelka školy v rozhovoru se mnou tuto praxi odůvodňovala stížnostmi romských

vých škol velmi často s žádnou nebo jen okrajovou znalostí slovenštiny a zásadní roli pro akvizici hraje až školní docházka. Na vstupní kompetenci romských dětí ve slovenštině má dle pedagogů jednoznačně kladný vliv předškolní výchova, z kapacitních důvodů může ale školkou ve Valalu projít méně než 1/3 romských dětí. Naprostá většina dětí navštěvuje ale před nástupem do první třídy přípravný, respektive nultý ročník.

Místní Romové mají rovněž povědomí o rozdílu mezi regionálním slovenským dialektem a spisovnou slovenštinou. Jeden z romských zastupitelů v obecní radě mi jako doklad nároků na tuto funkci zdůrazňoval, že musí ovládat slovenštinu, nikoli „hutorit“. Zřetelně tedy vnímal nikoli pouze formální, ale především statusový rozdíl příbuzných variet majoritního jazyka. Několikrát jsem se také mezi gavskými setkal s názorem, že místní Romové oproti jiným obyvatelům okolních vesnic nemluví šarišsky, ale slovensky.

Ponecháme-li stranou děti docházející do školy, kontakt gavských Romů se slovenštinou se odehrává v podstatě jen na úrovni mluveného slova (v reálných interakcích nebo skrze sledování televize a poslech rozhlasu), nikoli tedy skrze písmo. Romové v Gavu v podstatě nečtou (s výjimkou obsílek psaných složitou úřední řečí a letáků nákupních středisek, kde ovšem hraje roli spíše obrazový materiál a číslovky) – podstatnější výjimkou je studium Bible u několika místních přívrženců letničního hnutí. U lidí nad 45 let je možné setkat se s negramotností, i podstatně mladší ročníky ovšem mají problémy plynule číst a slovenštinu zapisují spíše foneticky, nikoli alespoň zhruba podle pravopisných norem. Pětadvacetiletý Rom tak měl například problém správně oddělit jednotlivá slova při psaní omluvenky pro své dítě.

K většímu podílu čtení vede připojení několika domácností v osadě k internetu. Běžně využívanou službou je totiž komunikace přes Skype, která kvůli slabému signálu musí často probíhat formou chatu. Často se jedná sice o komunikaci v romštině, nicméně i tak lze mluvit o určitém vlivu na čtení coby jazykovou kompetenci. Čtení je samozřejmě potřebné i pro další orientaci na webu.

Vedle romštiny a slovenštiny je v tomto úvodním výčtu jazyků v Gavu možné na okraj zmínit ještě češtinu. Češtinu znají gavští Romové z vlastních cest do ČR,⁹ z návštěv některých příbuzných v osadě, z televize, od českých výzkumníků nebo z příležitostných akcí, jakou je například opakovaná návštěva českého žonglérského dua zorganizovaná pro zpestření volného času romských dětí. Čeština je pro místní Romy často zdrojem zábavy. Při kontaktech s Čechy nebo při sledování televize nejsou zřídka vyvolávání určitých pro místní Romy „znakových slov“ tohoto jazyka,

rodičů na „smíšené“ romské třídy. Gav patří k osadám s velmi nízkým statusem mezi Romy z blízkých romských lokalit.

⁹ Za prací, ale i za rodinou, jejíž mladší členové již nemusejí komunikovat plynule v romštině.

pro něž je charakteristický protáhnutý finální vokál¹⁰: „jo“, „vole“, „dobry“. Tato zvolání vyvolávají pravidelně smích okolí a v případě přítomnosti Čecha slouží jako prostředek přátelského dobírání.

Postoje k jazykům u obyvatel Gavů a Valalu prezentované v tomto oddíle reflektují velmi často zároveň postoj k mluvčím těchto jazyků, což platí pro postoje k jazyku obecně (Edwards, 2009: 57). Například téma srozumitelnosti (naznačené výše jak z perspektivy obyvatel Valalu, tak z perspektivy gavsých Romů) tak nemůžeme vnímat pouze jako reflexi jazykové praxe, ale rovněž alespoň z části jako reflexi vzájemných vztahů a hierarchie zmíněných skupin mluvčích.

2. Slovenština v interakci Romů

Používání jednotlivých jazyků (především místních variet romštiny a slovenštiny) je u gavsých Romů dáno především komunikačním partnerem, resp. jeho jazykovými kompetencemi. Oproti ČR, kde např. pouhá přítomnost gádžů může u páru komunikujícího romsky vést k přepnutí do češtiny (Kubaník, Červenka, Sadílková, 2010: 19–20), gavští Romové komunikují romsky mezi sebou v jakémkoli prostředí – v místním obchodě, městském nákupním středisku, na úřadech, ve škole. I pokud je součástí komunikační situace Nerom, například prodejce během dohadování určitého nákupu, gavští Romové používají mezi sebou romštinu a v *gadžikanese* se obracejí pouze k prodejci. Podobně se můj hostitel na krytém posezení u místního obchodu ve Valalu bavil se svými neromskými přáteli *gadžikanese*, zatímco se příležitostně obrátil s poznámkou v romštině ke stolu, u kterého probíhala konverzace jeho romských přátel v romštině.

Výjimkou z tohoto pravidla může být komunikace s romskou sociální pracovnící během jejího pobytu na úřadě – podle svědectví dvou sester a několika známých sociálních pracovníček mluví na ni *gadžikanese*, pokud je s ní v kanceláři přítomen kolega. Důvodem je, že nechtějí podkopávat její autoritu tím, že by užitím nesrozumitelného jazyka budily podezření z probírání nějaké tajné záležitosti na úředním místě. Mimo tento specifický kontext se s touto ženou baví Romové běžně romsky.

Tento obraz distribuce jazyků je ovšem pouze základní. Vzhledem k bilingvnosti gavsých Romů i vzhledem k pozorovatelným kladným postojům k oběma kódům (viz. zmíněná argumentace ohledně slova *grulla* nebo zpívání „východňárských“ písní) se i v prostředí osady setkáme s častým *přepínáním kódů*, tedy se střídáním jazyků v rámci bilingvního diskurzu (z dostupné obecné literatury viz např. Poplacková, Sankoff, 2004). Toto přepínání má většinou charakter jedné ucelené repliky nebo dovětky, jen zřídka se jedná o delší výpovědi či ucelené konverzační výměny přítomných aktérů, kteří by kódy různě střídali.

Nejcharakterističtější skupinu přepínání kódů tvoří užívání přímé řeči ve vyprávěních, kde figuruje gádžo. Tato konverzace s gádžem je posluchačům zpravidla přetlumočena „jazykově realisticky“,¹¹ tedy s replikami v *gadžikanese* pro romského i neromského aktéra. Vedlejší věty uvozující (nejcharakterističtěji *phenav leske/lake*, tj. „a já mu/jí říkám“) nebo komentující výpovědi jsou ovšem v romštině. Vzhledem k tématu příspěvku je podstatné zmínit, že tento druh přepínání používají s různou mírou dokonalosti již i děti.

Ukázka 1:¹²

- 1 HA: Ča jekh likhori man has kole niš, ča jekh likhori.
 2 A ostrihinde, me lake kavke phendžom.
 3 Te lem jednu (.) lem jednu mam- mala som totu
 4 sar pes phenel pro likha?
 5 DA: Blíchy.
 6 HA: Blíchu? A so vy ste mi [o- mi o:s-]
 7 PK: [Hnidu, na?]
 8 HA: =Hnidu.
 9 A vy ste mi of- hm, vy ste mi: [ostríhali] vlasý?
 10 DA: [vasly?]
 11 HA To jak, to?
 12 A mek furt kavke krucinav, me lake phendžom
 13 Vy si:, vy s- vy s- oj- oj peske k- vy si, joj, sama vy si ot-
 ostrihnite tote vlasý a nie mne.
 14 No hotovo has koja. Avke man chudenas a kade mange
 vasta pro šňúrki. He o čanga.
 15 Avke man ostrihinas.

Překlad:

- 1 HA: Měla jsem jen jednu jedinou hnidu a jinak nic, jenom
 tu jednu malinkou hnidu.
 2 A už stríhali, já jí řekla.
 3 Te lem jednu (.) lem jednu mám- mala som totu
 4 jak se řekne ((slovensky)) „likha“?
 5 DA: Blíchy.
 6 HA: Blíchu? A so vy ste mi [o- mi o:s-]

¹⁰ Dle konvence v transkriptech pro konverzační analýzu (ten Have, 2007: 93–116) značím nápadné prodloužení vokálu následnou dvojtečkou.

¹¹ Tato praxe je obvyklá i u Romů v jiných zemích (viz Fosztó, 2009: 108–110). Reprodukovaná řeč je obecně řazena mezi standardní motivaci k přepínání kódů u bilingvních mluvčích (Winford, 2003: 101–167), bylo by nicméně zajímavé srovnat obvyklost této praxe v různých bilingvních řečových komunitách.

¹² Poznámka k transkripci ukázek – kurzíva značí romštinu, běžné písmo neromský kód (slovenštinu, češtinu). Tato diferenciace druhem písma zůstává i v překladech ukázek. Zejména v ukázkách s číslovanými řádky užívám v prepisech některé značky běžné v konverzačně analytických transkriptech (ten Have 2007: 93–116). Za číslem je uvedena zkratka jména (PK jsou iniciály autora studie). **Šípka** → označuje v případě potřeby adresáta komunikace (na koho je mluveno). **(Závorky)** značí nesrozumitelný úsek, pokud je v závorkách tečka (.), označuje

- 7 PK: [Hnidu, ne?]
 8 HA: =Hnidu.
 9 A vy ste mi of- hm, vy ste mi: [ostríhali] vlasy?
 10 DA: [vasly?]
 11 HA: To jak, to?
 12 A ještě se pořád k tomu takhle krouším, řekla jsem jí
 13 vy si-, vy s- vy s- aby- aby si s- vy si, ona, sama vy si ot-
 ostrihnite tote vlasy a nie mne.
 14 No ta z toho byla hotová. Pak mě chytli, šňůrky na
 ruce a na nohy.
 15 Pak mě ostríhali.
 (2011-08-08-04)¹³

Dívka HA (10; 4)¹⁴ v ukázce popisuje svou zkušenost z nemocnice, kterou má i řada jiných dětí z Gavu. Repliky, které ve vyprávění zprostředkovávají komunikaci HA s lékařským personálem jsou vždy *gadžikanes*. Časté přerušování v půlce slova a hledání slov (ř. 13 ukazuje všechny zmíněné jevy) jsou dány jednak afektivním zabarvením narativu, částečně ale i nedokonalou kompetencí vypravěčky ve slovenštině. Ukázka ale dokládá, že se děti přizpůsobují pravidlu jazykové realističnosti právě i přes menší kompetenci. Ostatně to dokazuje i vstup DA do narativu HA (ř. 10) – DA (9; 2) zde skáče své starší sestřenci do řeči a doplňuje ji nikoli romsky, ale slovensky (byť zkomoleně, s metatezí ve slově „vlasy“ → „vasly“). Tento „jazykově realistický“ druh přepínání je obvyklý již u dětí kolem šesti let, které docházející do přípravných tříd (viz. ukázky 4 – 7 v čtvrtém oddílu této kapitoly) a dle mých dalších zvukově nezaznamenaných pozorování již i dříve.

Další dobře vymežitelnou skupinu užívání slovenštiny v Gavu tvoří ustálená víceslovná zvolání nebo i víceslovné vulgarismy užívané v rámci výpovědi v romštině, např. „toto nie je možné!“. Tyto dovětky nesou spíše emocionální než propozicionální obsah, přičemž tento rys usnadňuje jejich přejímání a užívání v rámci romských promluv. Děti předškolního věku je ale mohou vnímat jako součást romštiny, nikoli jako přepnutí do neromského kódu.

tento symbol nápadnou pauzu. **((Dvojitě závorky))** značí komentář přepisovatele. **Otazník ?** je označením stoupavé intonace, nikoli nutně otázky, podobně **tečka .** neznačí konec věty, ale klesající finální intonaci a **čárka ,** intonační předěl. **Podtržení** značí intonační zdůraznění úseku v řeči. **Dvojtečka:** za písmenem znamená důrazné prodloužení hlásky v řeči. **KAPITÁLKY** označují výrazně hlasitěji vyslovený úsek. **Pomlčka -** značí nápadné rychlé přerušování. **[Hranatě závorky]** užití v následných řádcích/replikách označují paralelně probíhající komunikaci, „mluvení přes sebe“. = **na začátku repliky** značí navázání na předchozí sekvenci bez pauzy obvyklé u střídání replik v běžném rozhovoru.

¹³ Odkaz označuje kód audionahrávek v databázi Semináře romistiky FF UK. Parafa „V“ předcházející kód v některých dalších ukázkách značí videonahrávku.

¹⁴ Toto značení věku je standardem ve studiích akvizice jazyka; číslice před středníkem označuje roky, číslice za středníkem měsíce.

Romové užívají mezi sebou k obveselení rovněž slovenské zdvořilostní obraty, které se v romském prostředí neuvádějí nejen v této jazykové podobě, ale v podstatě vůbec.¹⁵ Použití výrazů jako „dobré rano“, „dobrý deň“, „dobrú chuť!“¹⁶ působí humorně jako určité přepnutí do „gádžovského světa“.¹⁷ Užití jiného než romského kódu v komunikaci se známým Romem logicky může značit rovněž divergenci, odstup dvou mluvčích. Můj hostitel například s oblibou užívá úředně laděnou repliku „No prosim, čo si prejete“ v okamžiku, když jej někdo známý přijde žádat o nějaké kuchyňské náčiní, surovinu na vaření nebo jinou drobnost.

Zatímco výše zmíněné druhy přepínání mohou být brány v různém smyslu slova jako citace, existují druhy konverzačního přepínání (Gumperz, 1982: 59 – 100), které jsou ve větší míře záměrem samotného mluvčího.

Když měl například zeť poslat svému tchánovi jistý podíl právě naporcovaného kozího masa jako výraz zdvořilosti a reciprocity, neučinil tak a navíc velmi hlasitě zvolal „Me toto nezajima, ja tam ((do tchánova domu)) nechodim“. Zeť tak výběrem jazyka (*gadžikanes*), nikoli pouze vlastním obsahem výpovědi zdůraznil neochotu dělit se o jídlo s tchánem. Tento příklad znám bohužel jen z dalšího podání, nicméně vypravěč ihned podotknul *až po gadžikanes duma delas* („dokonce to řekl gádžovsky“) a potvrdil tak významnost přepínání v tomto kontextu coby divergenční strategie, tedy situačně laděného odmítnutí komunikačního partnera (Fasold, 1984: 147 – 180).

Aktivní užívání slovenštiny v rámci osady je v citovaných příkladech vždy spojeno s odkazem na neromský svět a jeho charakteristiky – upomíná na odlišné společenské normy (viz zdvořilostní obraty), případně je aluzí na nerovné vztahy v rámci společného soužití. Jazyky a užívání jazyků se tak ukazují jako součást širšího společenského kontextu – samotný výběr jazyka může nést podstatný význam, který jsou stejně vybavení komunikační partneři schopni číst. Tato provázanost jazyka s dalšími kulturními a sociálními faktory zároveň znamená, že užívání jazyků není zvnějšku jednoduše manipulovatelné, neboť změna v jazykovém chování se odráží na jiných úrovních provázané struktury a mluvčí tuto změnu mohou v interakci reflektovat.

¹⁵ Hübschmannová a Kyuchukov (2006) vysvětlují tento jev pomocí dichotomie individualistických a kolektivistických kultur. Tato dichotomie je provázána s mírou kontextualizace v komunikaci. Malá míra kontextualizace znamená více kontextu explicitně kódovaného v jazykovém vyjádření, velká míra kontextualizace znamená více kontextu mimojazykové prostředky (komunikující partneři, situace). Kolektivistické kultury, ke kterým řadí i kulturu romských skupin na Slovensku a v Bulharsku, tíhnou méně k explicitnímu a více ke kontextualizovanému, často mimojazykovému vyjádření zdvořilosti (Hübschmannová, Kyuchukov, 2006: 63 – 64).

¹⁶ Pro zápis slovenštiny vycházím z vlastního zápisu projevu mluvčích – snažím se více zachytit reálnou podobu jejich promluv ve slovenštině než respektovat slovenský pravopis. Věrnost přepisu je jistější v **ukázkách**, kde vycházím z nahrávek (uvádím u nich kód nahrávky). Citace slovenštiny mimo ukázky vycházejí z mých záznamů v terénním deníku a mohou mít kolísavou kvalitu.

3. Akvizice slovenštiny v předškolním období

V předchozích částech jsem shrnul základní situace, ve kterých se slovenština v prostředí osady užívá. Jsou to zároveň situace, ve kterých se předškolní dítě může setkat se slovenštinou. Zmíněný jazykový input vnímá dítě především pasivně, případně kopíruje vzorce užívání slovenštiny u dospělých (viz **Ukázka 1**). Podstatným pasivně vnímaným inputem slovenštiny je rovněž sledování televize. Jazykovou „nikou“ aktivního užívání slovenštiny v předškolním věku může být školka, kterou ovšem navštěvuje pouze menší část romských dětí z Gavu. K dalším situacím aktivního užívání slovenštiny může docházet během delší hospitalizace, kterou nemalá část romských dětí v předškolním věku prodělá (právě k této události ostatně odkazuje **Ukázka 1**).

Během pobytu v Gavu se mi nepodařilo vypořádat nějakou cílenou snahu o učení slovenštiny ze strany rodičů. V kontextu, ve kterém se slovenština v Gavu mezi Romy užívá, je to vlastně logické. Během rozhovorů rodiče zmiňují, že cíleně učí děti buď dovednosti potřebné k absolvování zápisu (jméno,¹⁸ pojmenování zvířat, názvy barev...) nebo k základnímu fungování v rámci školy.

Ukázka 2:

No, ta višvetlinavas lenge, /.../ hoj te kamela pro zachodos, hoj so majinel te phenel: Pani učitelka, prosim si na zachod. /.../ [A]bo sar pes vičinel mačka abo kohutos abo sliepka abo balo, imar me leske phenavas, hoj sar majinel te phenel. /.../ Hlavne te džanel, sar pes vičinel, hoj te phenel, sar kamel pro zachodos. Kada nekdôležiteder hin andre škola.

No vysvětlovala jsem jim to, /.../ že když bude chtít na záchod, tak co má říct: Paní učitelka, prosim si na zachod. Nebo jak se řekne kočka, kohout, slepice, prase, tak jsem jim říkala, jak to mají říct. /.../ Hlavní je, aby věděl, jak se jmenuje a aby si řekl, když bude potřebovat na záchod, to je ve škole nejdůležitější.

(2013-09-25-01)

¹⁷ Někteří členové romské rodiny, do které jsem se začlenil, mne občas z legrace oslovují „Paľko Dobry Deň“ – nepřeji mi přitom dobrý den (obrat použije stejná osoba i několikrát během dne), pouze zdvořilostní obrat užívají jako určité *epiteton constans* signalizující mou neromskou identitu (i proto jsem v příkladu použil velká písmena). Sám tento pozdrav nepoužívám – ostatně i ve slovenštině je příliš formální pro zdravení dlouholetých přátel. V osadě se snažím vystihnout místní komunikační normu a vedle „servus“ tak často namísto pozdravu užívám nějakou obecně laděnou otázku.

¹⁸ Je třeba upozornit, že v kontextu romské osady se jedná skutečně o učení, neboť dítě bývá často oslovováno jiným jménem, než které figuruje v rodném listě a které tedy pedagogové u zápisu očekávají (viz také Hübschmannová, 2002: 61 – 69). Je celkem běžné, že Romové znají pouze romská jména/přezdívky, nikoli občanská jména obyvatel osady (zvláště pokud nejsou v přímém příbuzenském vztahu), což lze sledovat například na živých dialozích Romů během roznášení pošty a dohledávání adresátů.

Ukázka z rozhovoru s matkou tří synů školního věku a dcery, která zatím do školy nechodí, zachycuje několik patrných i méně patrných posunů, které romské děti musejí zvládat při přechodu do školy.

Mezi ony samozřejmě patří alespoň okrajové ovládnutí odlišného jazyka. Respondentka rovněž zmiňuje znalost jména jako základní kompetenci.

Zároveň ale ukázka poukazuje na dva odlišné akviziční modely. Zmiňuje jak *přípravu na reálné situace* („když bude chtít na záchod...“), tak přímé *pojmenovávání objektů* („jak se řekne kočka, kohout...“). Právě pojmenovávání není obvyklou strategií ani během akvizice romštiny. Ačkoli jsem se na to během pozorování komunikace s malými dětmi přímo zaměřoval, otázku *s'oda?* („co je to?“; případně její obdoby) jsem během interakce téměř nezaslechl. Odrazem této absence je související pozorování, že děti v další fázi nepobízejí lidi ve svém okolí podobnými otázkami k tomu, aby jim popisovali určité objekty. Naprosto obvyklou otázkou vůči malým dětem je ovšem *oda ko?* („kdo je to?“). Děti pak tuto otázku samy později užívají, případně užívají jazykově komplexnější genitivní formu *kaskro hino/kaskri hiňi* „ke komu patří“ (dosl. „čí je on/ona“), tak jako malá holčička (2; 8) když v osadě poprvé viděla mou ženu. V rámci interakce s malými dětmi je tedy habituálně akcentována tematika společenské struktury oproti popisu okolního světa.

Učitelé v přípravných ročnících pracují s romskými dětmi nejčastěji s využitím *pojmenovací strategie* jakožto s přímou formou rozšiřování slovní zásoby. S touto strategií se pracuje běžně i u zápisu.

To samozřejmě neznamena, že děti vystavené v Gavu méně obvyklému modelu komunikace nejsou schopné právě a pouze z tohoto důvodu reagovat. Chci pouze poukázat na to, že škola navazuje na určité subtilní předpoklady, které ovšem nemusí být v rámci rodin dětí naplňovány a zároveň nemusí plně využívat potenciál akvizičních modelů, které v praxi užívány jsou (viz také Heath, 1982).

Blíže k takovým běžným modelům má situace, kdy matka v **Ukázce 2** připravuje svou dceru na určitou situaci a pobízí ji k užití určité repliky („pani učitelka, prosim si na zachod“). Tato replika není užitečná pouze pro nácvik na toaletu v cizím prostředí, zahrnuje v sobě i zdvořilostní oslovení („pani učitelka“), kterých se v romském prostředí neužívá.¹⁹ Tato strategie přizpůsobování dětí určité situaci (Ochs, Schieffelin, 1984: 304 – 305), byť situací, která teprve nastane, není aplikována pouze během „jazykového nácvyku“ pro potřeby školní docházky, ale uplatňuje se velmi živě i během běžných interakcí s romskými dětmi, resp. je poměrně častou náplní v situacích orientovaných na dítě.²⁰

¹⁹ Děti s dosud nízkou kompetencí ve slovenštině vnímají oslovení „pani učitelka“ jako jedno slovo. Alespoň tak si vysvětlují fakt, že během her na školu (viz. níže) bývají mužští „učitelé“ nezdědká oslovováni „pani učitel“ – děti z častěji slyšeného oslovení „pani učitelka“ pouze odeberou derivační koncovku pro tvary ženského rodu a nepřechylují jednotlivá slova.

Ukázka 3:

- 1 ((STR poklepá na rameno své neteře GIT, ukazuje směrem k jejímu dědečkovi.))
- 2 STR → GIT: *Le dadeske, dža, de. Phen le dado. De.*
- 3 DR → GIT: *=Av het*
- 4 ((STR popostrkuje GIT směrem k jejímu dědečkovi.))
- 5 ((GIT jde k AR, dává mu smetanu do kávy.))
- 6 GIT → AR: *(Mi)*
- 7 ((AR smetanu obratem dává své dceři /DR/, matce GIT.))
- 8 ((GIT příběhne ke STR.))
- 9 STR → GIT: *De dada joj diňa. Le.* ((STR dává GIT pytlík kafe.))
- 10 STR → GIT: *Le. An, de le dadeske kava.*
- 11 ((Ukazuje směrem k AR.)) *Raz dva. Phen Le dado.*
- 12 ((GIT jde k AR.))
- 13 GIT → AR: *(Mi)*
- 14 STR: *Le.* ((Přeformulovává předchozí „Mi“ do srozumitelné repliky.))
- 15 ((DR se usměje.))
- 16 AR: ((něžně)) *Mmm () koja ()*
- 17 DR → GIT: *AV HET babko džas het*
- 18 ((Git se zadívá na STR.))
- 19 STR → GIT: *MANG PALE kava.*
- 20 ((AR se zadívá na GIT, GIT sleduje pytlík kávy v rukou AR.))
- 21 STR → GIT: *Phen an dado.*

Překlad:

- 1 ((STR poklepá na rameno své neteře GIT, ukazuje směrem k jejímu dědečkovi.))
- 2 STR → GIT: *Vezmi to tátovi,²¹ běž, dej mu to. Řekni vem si to, tati. Dej mu to.*
- 3 DR → GIT: *=Jdeme*
- 4 ((STR popostrkuje GIT směrem k jejímu dědečkovi.))
- 5 ((GIT jde k AR, dává mu smetanu do kávy.))
- 6 GIT → AR: *(Mi)*
- 7 ((AR smetanu obratem dává své dceři /DR/, matce GIT.))
- 8 ((GIT příběhne ke STR.))
- 9 STR → GIT: *Dej tátovi aha dala. Vezmi to.* ((STR dává GIT pytlík kafe.))

—
20 Inspiruji se zde pojmem „child directed speech“ („řeč orientovaná na dítě“) (např. Slančová, 1999), který mimo jiné odlišuje situace, kdy je dítě přímým adresátem, od situací, kdy je situacím pouze přítomno. Obdobně situace orientovaná na dítě je časovým úsekem, kdy se okolí verbálním či neverbálním způsobem soustředí na dítě.

—
21 Zejména prvorozené děti mladých matek bydlí spolu se svými rodiči v domácnosti prarodičů. Odrazem této praxe je i užívání rodičovských příbuzenských termínů pro prarodiče (blíže Kubaník, 2012).

- 10 STR → GIT: *Ber! Vem tátovi kafe.*
- 11 ((Ukazuje směrem k AR.)) *Raz dva. Řekni vem si, tati.*
- 12 ((GIT jde k AR.))
- 13 GIT → AR: *(Mi)*
- 14 STR: *Vem.* ((Přeformulovává předchozí „Mi“ /ř. 13/ do srozumitelné repliky.))
- 15 ((DR se usměje.))
- 16 AR: ((něžně)) *Mmm () ta moje ()*
- 17 DR → GIT: *JDE SE milá zlatá, jdeme.*
- 18 ((Git se zadívá na STR.))
- 19 STR → GIT: *VYPROS SI to kafe zpátky.*
- 20 ((AR se zadívá na GIT, GIT sleduje pytlík kávy v rukou AR.))
- 21 STR → GIT: *Řekni dej tati.*
(V_2012-11-04-01)

V ukázce z jedné videonahrávky je holčička GIT (1; 7) pobízena svou tetou STR, aby střídavě donášela a odnášela různé předměty svému dědečkovi. Součástí instrukcí ze strany tety je často i replika, kterou má neteř pronést (ř. 2, 11, 21). Vzhledem k věku dítěte nejsou tyto výzvy myšleny nijak striktně. Fráze jsou uzpůsobeny vzhledem k možnostem malého dítěte skrze prostředky dětského registru romštiny (Kubaník, 2012) – vedle úsečnosti vět viz intonační zdůraznění nebo zdůrazňování skrze hlasitost v replikách adresovaných GIT (ř. 9, 17, 19). Náznaky verbalizací GIT (ř. 6, 13) jsou interpretovány tetou jako artikulované výroky (ř. 14) a doplňují tak utvářenou konverzaci mezi GIT a jejím dědečkem. Strategie pobízení k určitým výrokům je základem pro škádlení dětí, které je rozšířenou aktivitou v rámci jazykové socializace romských dětí (Kubaník, v recenzním řízení; Réger, 1999).

Nelze samozřejmě tvrdit, že obdobné strategie jsou unikátní pro socializaci romských dětí, zatímco v interakcích neromských rodičů a dětí chybí. Pro jednotlivé řečové akty a procesy socializace v mezikulturním srovnání platí, že nenarážíme příliš na kategoriální rozdíly („tihle dělají tohle a ti druzí to nedělají“), ale spíše na rozdíly preferenční („tihle používají tuhle strategii častěji než ti druzí“) nebo kontextuální („za těchto podmínek reagují tihle tímto způsobem a ti druzí jinak“) (Ochs, 1988: 135).

Právě o *preferenční rozdíl* jde v případě dvou zmiňovaných strategií k akvizici jazyka – lze předpokládat, že i romští rodiče užívají během jazykové socializace *pojmenování* („labeling“) coby strategii, nicméně daleko častěji *pobízejí* děti k určitým replikám („prompting“; Moore, 2011). Stejně tak lze předpokládat, že tyto strategie užívají i neromské rodiny. Zatím pouze na základě pozorování předpokládám, že se touto preferencí gavští Romové, které mám možnost sledovat, odlišují např. od standardních neromských rodin v ČR (a potenciálně i na Slovensku).

Slovenské zdvořilostní obraty, základní fráze a slova požadovaná při zápisu a ve škole, které jsem výše zmiňoval (viz **Ukázka 2**), nejsou ovšem pouze náplní dialogů předškolních dětí a jejich rodičů, potažmo dalších dospělých v okolí dítěte. Mnohem častěji jsou tématem vzájemných spontánních rozhovorů školou povinných dětí se svými vrstevníky i s dětmi předškolními. Děti s naprostou samozřejmostí přenášejí ze školy do dětských kolektivů (s dětmi ve věkovém rozmezí přibližně od 3 do 12 let) v osadě písničky, básničky a další poznatky, které ve škole získávají.²²

Zajímavým jazykovým odrazem této skutečnosti je fakt, že děti přibližně od pěti let označují základní barvy slovenskými přejímkami – „čierno“ namísto *kalo* („černý“), „červeno“ namísto *lolo* („červený“) – a k původním romským slovům se postupně vrací až ve starším věku, kdy už škola není natolik exponovaným tématem. Přejímání zde tedy není zapříčiněno absencí termínu v romštině, ale frekvencí a důležitostí termínů pro barvy v kontextu školní výuky.²³

4. „Hra na knížky“

Hra je v Gavu doménou dětí. Tak jako v mnoha jiných kulturách (Lancy, 2007) není hra s dětmi podněcována jejich rodiči nebo dalšími dospělými opatrovníky dětí. Hravé aktivity dospělých s dětmi, určitou formu mazlení, lze pozorovat pouze u dětí zhruba do jednoho, dvou let. Když jsem tak některé o něco starší děti ve „své“ gavske domácnosti houpal na noze nebo lechtal, tak jako jsem na to zvyklý u vlastních dětí, dospělí se mou aktivitou částečně bavili, nicméně mne později upozornili, abych děti nerozmazloval, v případě lechtání měli obavu z případného záchvatu. Jelikož rodiče a obecně starší se do aktivit dětí zpravidla nezapojují, jsou hry řízené zcela dětskou imaginací – Goldman (1998: 102) pro tuto situaci užívá termín „child-structured play“.

Strategie pobízení k určitým replikám, na kterou jsem výše upozornil, je svou orientací na situaci blízká charakteru dětských her, ve kterých děti hrají určité role. Vzhledem k zaměření této studie se nebudu věnovat všem těmto hrám, které jsem v Gavu pozoroval (např. hry na matky, hry na vaření, hry na Romy.²⁴ Další sekci budu věnovat pouze hrám na školu.²⁵

²² Právě neznalost básniček a říkadla mezi romskými dětmi byla věcí, na kterou učitelé na škole ve Valalu v rozhovorech se mnou opakovaně upozorňovali. Jedna z učitelek tento rozdíl plynoucí z odlišného přístupu k dětem, jiných folklorních preferencí a absence knih v osadě označila jako jeden z příznaků zostalosti dětí. Škola v Gavu vyvinula aktivní snahu naučit matky dětí mimo jiné právě slovenské básničky a říkadla, která jsou využívána v nultém ročníku. Zároveň si ale samotní pedagogové povšimli toho, že děti se mezi sebou básničky učí samy a znají i básničky užívané ve výuce jiných tříd. Ačkoli si tedy pedagogové jsou vědomi skutečnosti, že děti se spontánně učí od sebe navzájem, v cílených snahách o podporu vzdělání dětí mimo školu užívají jako médium vzdělání pouze jejich rodiče.

²³ Obdobným příkladem je užívání slovenské přejímky domček pro označení kresby domku, zatímco běžný malý dům dítě docházející do školy označí jako *kher* („dům“), případně *cikno kher* („malý dům“) nebo *kheroro* („domeček“). Odlišení termínu je zde ale motivo-

Hrám na školu v Gavu věnuji zvláštní pozornost proto, že se jedná o poměrně výjimečné okamžiky, kdy se v rámci osady komunikuje souvisle slovensky. S ohledem na kontext užívání slovenštiny v Gavu není překvapivé, že tuto jazykovou niku vytvářejí děti – děti docházející do školy jsou ve srovnání s dospělými v intenzivnějším přímém kontaktu s gádži – svými učiteli – a slovenštinou. V **Ukázce 1** jsem upozornil na to, že i děti navazují na „jazykově realistické“ pravidlo, které vede starší Romy k tomu, že citují Neromy v rámci svých promluv ve slovenštině, ačkoli vyprávěcí rámec patří romštině. V rámci hry ovšem děti gádže pouze necitují, ale snaží se je přímo napodobit, snaží se jimi v rámci hry být, pokud tomu jejich role odpovídá. Aktivita dětí během her tedy na různých úrovních reflektuje představy a zkušenosti dětí s „neromským světem“ či „světem školy“.²⁶

V části Gavu, se kterou jsem obeznámen, jsou hry na školu poměrně běžnou aktivitou. Svědčí o tom jednak to, že jsem je pozoroval při každém ze čtyř třítydenních pobytů během jednoho roku (viz datace ukázek) a také to, že se pro tyto hry ustálil specifický idiom *te bavinel (pro) knížki* („hrát si na knížky“). Samotný idiom je výmluvný. Děti neuvžívají pojmenování „hra na školu“, reprezentací školy je jim kniha. Knihy jsou pevně svázány s prostředím školy a proto může být sousloví *te bavinel (pro) knížki* synonymem „hry na školu“. Pokud by knihy byly běžnou součástí domácností v Gavu, patrně by nebylo tak jasné, co název vlastně označuje. S knihami jsem se ale (s výjimkou Bible v některých rodinách) setkal pouze v těch případech, když je rodiče vzali od gádžů spolu se starým nábytkem, který odkupovali. Děti pak knihy používaly jako sešity na čmárání a kreslení.

„Hra na knížky“ nemá pevně stanovená pravidla, spíše určitý tušený skript, který lze odhalit, když se některý z hráčů vydá mimo jeho hranice a jiné dítě toto narušení zaregistruje (Goldman, 1998: 110).

Hraje se většinou v počtu 5 – 10 dětí. Přítomnost dospělých bývá vnímána jako rušivá,²⁷ čemuž se přizpůsobuje i výběr míst, kde se bude hrát. Vedle rolí žáků bývají dětmi obsazeny i role učitelů (jednoho nebo více), někdy asistenta, případně ředitelky. Hry by se mělo účastnit dítě, které umí alespoň základně zacházet s tužkou či pastelkou (účast mladších dětí je nesena s nelibostí). Role

váno spíše aktivitou kreslení a pojmenování kreseb, která je v zásadě aktivitou školní.

²⁴ Hra na Romy ve sledovaném případě spočívala v improvizaci na téma kolektivní hádky na veřejném prostranství.

²⁵ Hry na školu jsou mezikulturně běžným druhem dětských aktivit. Pokud děti do školy chodí, je absence těchto her spíše zaznamenaníhodná (což je příklad dětí u Sintů v Itálii, viz Tauber, 2004: 14). Régerová (Réger, 1979) naopak pozorovala hry na školu u olašských dětí v Maďarsku a poznamenala, že se jedná v zásadě o jediné aktivity, během nichž tyto děti mezi sebou mluví maďarsky.

²⁶ Škola ve Valalu má pouze romské žáky, resp. žáky z Gavu (některé děti pocházejí ze smíšených svazků, nicméně otázku jejich identity ponechávám vzhledem k zaměření textu stranou), pedagogický personál tvoří pouze Neromové. Asistenty pedagoga speciální ani nově otevřená základní škola ve Valalu v době výzkumu nevyužívala, nicméně je možné, že je časem najme nově otevřená základní škola. Některé děti ale mo-

pedagogického personálu vždy hrají děti, které již do školy chodí (příčemž pro roli učitele není určující věk dítěte, ale spíše schopnost věrohodné performance). Sledovaných her se vedle dětí do pěti let účastnily především žáci přípravných ročníků, někdy rovněž starší žáci ze základní i speciální školy. Na začátku hry se spárují „žáci“ a „učitelé“. Do hry by neměly v jejím průběhu vstupovat další děti. Ke hře jsou jako nutné rekvizity potřebné jakékoli knihy nebo sešity a psací potřeby. Většinou tvoří náplň „výuky“ kreslení, do „výuky“ ale mohou vstupovat i témata a aktivity jiných předmětů. V průběhu hry, která může trvat i hodinu, jsou „žáci“ „učitelem“ ukázněni, aby seděli, nevyrušovali a respektovali „učitele“. Pokárání ze strany „učitelů“ se týká většinou kázně, nikoli školního výkonu – „žáci“ obvykle dostávají od „učitelů“ jedničky.

Jak již bylo uvedeno, v průběhu hry by se mělo mluvit slovensky. Slovenština je jedním z markerů rámce hry – přepínání mezi slovenštinou a romštinou zpravidla naznačuje, zda je dialogová sekvence dětmi interpretována jako součást hry nebo jako dialog mimo hru (či v Goldmanově terminologii „in-frame“ a „out-of-frame“ dialogy; 1998: 3). V **Ukázce 4** můžeme vidět dvě podoby této funkce přepínání kódů. Z dětí zapojených do hry chodily v době natáčení SA (7; 4) do první a KO (9; 8) do třetí třídy, IV (6; 1) měla za sebou první dva měsíce přípravného ročníku, VA (3; 9) ještě nebyla ve věku přípravného ročníku a nechodila ani do školky.

Ukázka 4:

- 1 IV → SA: A maľuj tak a nie naj duhú stranu, *ča* iba tak tak tak.
 2 ()
 3 IV → VA: TY ČAKAJ. Vieš? Kde si dala, už neviem ((prohledává knížku)). No už neviem.
 4 KO: Idem dom a najdem dajaký piero, pani učiteľka.
 5 IV: Hej. Choď domov. ((Listuje dál knihou.)) Aha.
 6 IV → VA: () ČO SI ROBILA? Čo?
 7 IV → GU: *Mamo! Užar, urav svedros* ((jde si pro svetr)).
 8 HA → IV: *La romňa kamerinel.*
 9 IV: *Na? Aha* ((ukáže na kameru)). *Oda kamerinel, na.*
 10 PK: *Hm.*
 11 ((SA se zasměje do kamery.))
 12 HA → PK: *Oda na kamerines, na?*
 13 IV: *Na! Aha tu.*

hou tuto profesi znát z další školy, která byla pro Gav spádová, což vysvětluje, proč se asistent občas objevuje jako jedna z rolí v rámci hry.

²⁷ Sám jsem byl do školního prostředí coby rámce hry inkorporován dětmi coby „pan kameraman“. Kromě své přítomnosti jsem do hry v zásadě nezasahoval, interakce dětí se mnou jsem se snažil rychle ukončit.

- 14 ((IV si sedne na postel a listuje dále knihou.))
 15 SA: Pani učiteľka. Ona ((=VA)) mi takto robi ((ukazuje do sešitu)).
 16 IV: To nič. ((Najde v knížce, co hledala.))
 17 IV → VA: Ty budeš toto maľovať () kde si dala ((dává VA knihu)).
 18 Tak, toto, oči, všetko. Chytaj. Nie takto ((obrací knihu, podává ji VA)), takto. Toto možeš.
 19 VA → IV: Pani učiteľka ((ukazuje IV prázdné ruce)).
 20 IV: Nemaš.
 21 SA: ((směje se VA)) *Furt phenel pani učiteľka* ((jako VA napřahuje prázdné ruce)) *a nič na phenel.*
 22 ((SA, HA a IV se usmějí.))
 23 VA → SA: *Dikh, nane andro vast* ((ukazuje prázdné ruce)).
 24 SA → VA: *So nane andro vast?*
 25 IV: ((přísně)) NIEMA PIERO. A ty maľuj. Donese jej (.) pero.

Překlad:

- 1 IV → SA: A maľuj tak a nie naj duhú stranu, *jenom* iba tak tak tak.
 2 ()
 3 IV → VA: TY ČAKAJ. Vieš? Kde si dala, už neviem ((prohledává knížku)). No už neviem.
 4 KO: Idem dom a najdem dajaký piero, pani učiteľka.
 5 IV: Hej. Choď domov. ((Listuje dál knihou.)) Aha.
 6 IV → VA: () ČO SI ROBILA? Čo?
 7 IV → GU: *Mami! Počkej, oblíknu si svetr* ((jde si pro svetr)).
 8 HA → IV: *Slečinku natáčí.*
 9 IV: *No a ne? Hele* ((ukáže na kameru)). *Jede to, ne?*
 10 PK: *Hm.*
 11 ((SA se zasměje do kamery.))
 12 HA → PK: *To nenahrávaš, ne?*
 13 IV: *Ne! Tady, ty chytrá.*
 14 ((IV si sedne na postel a listuje dále knihou.))
 15 SA: Pani učiteľka. Ona ((=VA)) mi takto robi ((ukazuje do sešitu)).
 16 IV: To nič. ((Najde v knížce, co hledala.))
 17 IV → VA: Ty budeš toto maľovať () kde si dala ((dává VA knihu)).
 18 Tak, toto, oči, všetko. Chytaj. Nie takto ((obrací knihu, podává ji VA)), takto. Toto možeš.
 19 VA → IV: Pani učiteľka ((ukazuje IV prázdné ruce)).
 20 IV: Nemaš.

- 21 SA: ((směje se VA)) *Pořád jenom pani učitelka* ((jako VA napřahuje prázdné ruce)) *a jinak neřekne nic.*
- 22 ((SA, HA a IV se usmějí.))
- 23 VA → SA: *Hele, není v rukách* ((ukazuje prázdné ruce)).
- 24 SA → VA: *Co není v rukách?*
- 25 IV: ((přísně)) NIEMA PIERO. A ty maľuj. Donese jej (.) pero.
(V_2012-11-02-01)

V ukázce si lze všimnout několika přepnutí (romština značena kurzívou v originále i překladu). Na prvním řádku jde pouze o drobné přeřknutí – po romském *ča* se „učitelka“ okamžitě opravuje slovenským ekvivalentem „iba“. V dalším úseku (ř. 7 – 13) již přepnutí do romštiny značí rovněž konverzaci mimo rámec hry – IV žádá svou mámu o svetr a vede drobný spor se sestrou o to, zda hru natáčím nebo ne.²⁸ Oproti IV jiný hráč KO v předešlém segmentu zakomponoval svůj odchod z místnosti do rámce hry a do romštiny tedy nepřepnul (viz. ř. 4 – 5, resp. 25). Trochu jinou podobu přepínání kódů, které značí rovněž přepnutí mezi „in-frame“ a „out-of-frame“ sekvencemi, můžeme vidět v segmentu ř. 19 – 22. SA zde „vystupuje ze hry“ formou komentáře k nedokonalé slovenštině své mladší sestry VA, která zatím v rámci hry zvládá pouze formální oslovení „pani učitelka“ (ř. 19), nikoli ale složitější prosby a pomáhá si romštinou (ř. 23). Přesto k ní ale „učitelka“ mluví slovensky (ř. 3, 6, 17 – 18).

V ukázce si lze alespoň v replikách „učitelky“ IV povšimnout dvou zjevných aspektů jejího projevu. Jednak neužívá (pouze) forem lokálního slovenského dialektu, kterým mluví obyvatelé Valalu a který ovládají i starší Romové (např. i rodiče IV), ale tvarů obecné slovenštiny, kterou zná z řeči učitelů („chod“ X namísto „chodz“, ř. 5; „donese“ X namísto „doneše“, ř. 25). Potvrzuje se tedy, že právě učitelé a jejich projev jsou výrazným zdrojem pro slovenštinu dětí v okamžiku, kdy interakce dětí s místními Neromy nejsou obvyklé.

IV ale také pro svou roli „učitelky“ užívá řadu prostředků „učitelského registru“ slovenštiny (tedy způsobu, jakým učitelé mluví na žáky) odposlouchaných ve škole – její projev je intonačně výrazný, mění hlasitost svého projevu (ř. 3, 6, 17, 25), užívá řečnické otázky (ř. 3, 6). „Učitelský registr“ („teacher talk“) alespoň v euroamerickém prostředí obvykle navazuje na „dětský registr“ („baby talk“) (Ochs, 1988: 203 – 204). Platí to v mnoha ohledech i pro slovenštinu (Slančová, 1999). Dětský registr romštiny je „postaven“ z obdobných stavebních kamenů jako „baby talk“ v jiných jazycích (Kubaník, 2012), což patrně usnadňuje manipulaci IV, rodilé mluvčí romštiny, s prostředky slovenského „teacher talku“. IV, která v době natáčení chodila teprve dva měsíce do přípravného ročníku, tak zčásti reprodukuje slyšené, zčásti ale může stavět i na své znalosti užívání romštiny v interakcích s dětmi (viz také inter-

akci STR a GIT v **Ukázce 3. Ukázku 4** tak lze použít také jako dobrý příklad toho, že „mluvení v roli“ je prostředkem vedoucím k osvojování si různých rovin jazyka, resp. že tyto roviny jazyka děti využívají, aby tvořivě rozvíjely herní situace (Cekaite et al., 2014: 12). Jak vidíme, toto pravidlo neplatí pouze pro akvizici prvního, mateřského jazyka, ale také pro osvojování si druhého jazyka.

V další ukázce je přepínání kódů o něco vrstevnatější. Zachycuje situaci, kdy se jedna z „učitelek“ (ŽA) snaží vyloučit ze hry jednu z „žákyň“ (SO) a dovolává se nakonec dobrozdání jiné z hráček – „učitelek“ (IV, ř. 9) k tomuto kroku. Vedle jiných důvodů pro vyloučení SO je uvedena její nedostatečná kompetence v psaní (ř. 1). Jiný „žák“ (ER) si tuto poznámku vztáhne na sebe (ř. 4), což vyvolá drobnou výměnu názorů.²⁹

Ukázka 5:

- 1 ŽA → PK: *Palo, sem (joj) na džanelas te pisinel aňi je:dna, aňi šestka.*
- 2 ((Píše číslice rukama ve vzduchu.))
- 3 ER → ŽA: *Ko?*
- 4 ŽA → ER: *E Soňa.*
- 5 ER: *Joj phendža, me (na) džanav te pisinel.*
- 6 ŽA → ER: *E Soňa phenav.* Povedala som Sofia.
- 7 ER: *Hem ima me džanav te kerel.*
- 8 ŽA → SO: *Chod' vonka. Už sa nehraješ poriadne.*
- 9 SO: *(Miro)*
- 10 ŽA → SO: *No iz ((=chod; ukazuje ke dveřím)).*
- 11 ŽA → IV *Sem dikh so kerel IV...*

Překlad:

- 1 ŽA → PK: *Palo, vždyť (ona) neuměla napsat ani je:dna, ani šestku.*
- 2 ((Píše číslice rukama ve vzduchu.))
- 3 ER → ŽA: *Kdo?*
- 4 ŽA → ER: *Soňa.*
- 5 ER: *Ona říká, že prý (já) neumím psát.*
- 6 ŽA → ER: *Říkám Soňa.* Povedala som Sofia.
- 7 ER: *Vždyť já už to umím.*
- 8 ŽA → SO: *Chod' vonka. Už sa nehraješ poriadne.*
- 9 SO: *(Moje)*
- 10 ŽA → SO: *No iz ((=chod; ukazuje ke dveřím)).*
- 11 ŽA → IV *IV, hele, dívej, co dělá...*
(V_2013-06-27-01_ab)

²⁸ Rodiče o natáčení věděli, děti v prvních minutách ne, kameru jsem zapnul nenápadně, abych nerušil průběh již započaté hry. Ta ale pokračovala i po mém přiznání – viz ř. 9 – 10 a následující.

²⁹ ŽA, ER a IV v době nahrávání dokončovali nultý ročník, SO jej po prázdninách téhož roku nastoupila.

V ukázce můžeme pozorovat několik přepnutí. Obě lze interpretovat jako přepínání mezi „in-frame“ a „out-of-frame“ sekvencemi a ukazují rovněž na plynulý přechod mezi těmito rovinami interakce. ŽA totiž mírní nedorozumění s ER tím, že přepíná do své učitelské role – jednak volí jiný jazyk, jednak jiný tón (což přepis nezachycuje), jednak občanské jméno „žačky“ oproti jejímu romskému jménu (Soňa/Sofia; vše ř. 6). Stejná hráčka, ŽA, se snaží „žákyni“ SO vyloučit ze „třídy“ skrze pozici učitelky a tedy s užitím slovenštiny (ř. 10) – až když toto selže, přepíná mimo rámec hry a dovolává se pomoci od IV v romštině (ř. 11).

Přepínání nejen mezi jazyky, ale i mezi jmény pro tu samou osobu (ř. 6; viz také komentář k ukázce 2 v pozn. 19) ukazuje, že děti v rámci hry na školu zpracovávají více rovin rozdílů než pouze rozdíl jazykový. Tuto rovinu improvizace na téma škola si děti hlídaly ve všech hrách, které jsem mohl pozorovat.

Hru na školu hrají se školáky obvykle i předškolní děti (viz. účast VA v **Ukázce 4**) – i tyto jsou oslovovány slovensky, nicméně pokud je zřejmé, že nerozumí, jejich „učitel“ jim pomáhá užitím romštiny.

Ukázka 6:

- 1 TO → PU: Toto vymaľuješ daj tu, toto, sem.
 2 *A ma tlačin kalaha, ča kavka ker. A ma tlačin fejs.*
 3 *Polikes.* ((Ukazuje PU, jak se vybarvuje.))
 4 *Užar. Počkaj.*
 5 PU → TO: *Me džanav.*
 6 TO → PU: =*Sem muk /.../*
 7 PU → TO: *Akanakes me kerav*
 8 TO → PU: Dobre toto už. A TOTO CELE TAKTO *ži upre.*

Překlad:

- 1 TO → PU: Toto vymaľuješ daj tu, toto, sem.
 2 *A netlač s tím, dělej to takhle. A netlač moc.*
 3 *Zlehka.* ((Ukazuje PU, jak se vybarvuje.))
 4 *Počkej. Počkaj.*
 5 PU → TO: To už zvládnú.
 6 TO → PU =*Počkej nech to.*
 7 PU → TO: *A ted'já /.../*
 8 TO → PU: Dobre toto už. A TOTO CELE TAKTO *až nahoru.*
 (V_2013-06-27-01)

„Učitel“ TO (podobně jako ER a ŽA dokončoval v době nahrávky nultý ročník) ukazuje předškolnímu chlapci PU, jak má kreslit. Úseky pronesené ve slovenštině jsou doprovázeny příslušnou akcí (viz i užití ukazovacích zájmen a příslovčí „toto“, „tu“, „sem“, *kavke* „takhle“ v ř. 1), případně po nich může následovat překlad (*užar* „počkej“ s návazným slovenským ekvivalentem „počkaj“, ř. 4). Bez zřejmějšího kontextu je zde slovenština užívána jako shrnutí akce (ř. 8). Podobné repliky jsou ovšem v rámci her na školu velmi frekventované a svou finální pozicí poměrně jasně interpretovatelné i pro dítě, které není dostatečně kompetentní ve slovenštině. Skrze romštinu učitel TO pro žáka PU dovysvětluje a zpřesňuje úkoly (ř. 2, 3, 8), podstatné ale je, že ačkoli „učitel“ TO zaučuje „žáka“, který ve slovenštině není kompetentní, nepřepíná plně do romštiny, což by porušovalo nepsaný skript hry na školu (podobně viz **Ukázka 4** a komentář k ní). Pokud již více dětí mluví romsky, hra bývá ukončena.

V rámci hry radí „učitelé“ svým „žákům“ například jak mají držet pastelku (ř. 2, 3) a učí je tedy i poměrně praktickým dovednostem testovaným u zápisu do školy a požadovaným pedagogickým personálem po rodičích předškolních dětí.

Díky častému opakování replik či díky samotné situovanosti interakce ve slovenštině do rámce hry na školu se mohou do hry snadno zapojovat i děti, které slovensky neumí tolik jako ostatní hráči.³⁰

Ukázka 7:

- ((„Hodina tělocviku“))
 1 IV: Vydychame sa.
 2 TO: Nádych, výdych.
 3 TO, IV, ŽA: Nádych [výdych].
 4 PU: [Výdych]. ((Zakrouží rukama jako ER.))
 5 IV → ER: Sto- hladaš si značku (.) značku.
 6 ((ER stále stojí na místě.))
 7 IV → ER: ZNAČKU. VIEŠ ČO JE ZNAČKA?
 8 ((Ukazuje značku na zemi.)) Do takého, tu bude(š) stoj.
 9 No. Vydychame sa.
 10 PU: ((Zakrouží rukama.)) Výdych.
 (V_2013-06-27-01)

³⁰ Evaldsson (2005: 770) tento aspekt blíže analyzuje na hraných hádkách dětí z imigrantských skupin ve Švédsku.

Zatímco IV, TO a ŽA již chodí do přípravného ročníku a znají tedy i patřičné cviky a povely během hodin tělocviku, PU do školy ani školky nechodí. Podle ostatních ale napodobuje cviky i slovní doprovod (ř. 4 a 7). Obdobně se holčička VA zapojovala v **Ukázce 4** zatím pouze zdvořilostním „pani učitelka“.

Situovanost jazykového užití, kterou kontext hry nabízí, představuje přirozený rámec pro akvizici (prvků druhého) jazyka. Přímé překlady slovenských replik pro méně kompetentní děti, možnost opakování častěji se opakujících výroků nebo samotné vystavení diskurzu slovenštiny a školy představuje pro předškolní děti určitý předvoj zkušeností, které je brzy čekají a náznak kompetencí, které budou muset získat. To vše probíhá v přirozeném rámci hry. Hru ale děti v žádném případě takto nezamýšlí, resp. hra má pro děti řadu jiných aspektů. Někteří dospělí Romové si tento „naučný“ faktor hry na školu uvědomují, nicméně do her nezasahují.

Hra je v antropologických studiích poměrně často vnímána pouze jako „příprava na dobu budoucí“, tento zjednodušující přístup je ale dnes spíše kritizován (New, 2008: 214). Uvědomuji si, že herní performance jsou daleko vrstevnatější zkušeností a nelze je vnímat pouze jako formu domácí přípravy na výuku slovenštiny. Širší analýza hry na školu by ovšem přesahovala zaměření tohoto textu a bude tedy pojednána na jiném místě.

Závěr

Akvizice jazyka a hra patří k univerzálním různým podobám dětství napříč kulturami (Montgomery, 2009: 134). Cílem tohoto textu bylo ukázat, jak tyto dva fenomény mohou souviset v kontextu bilingvní komunity.

Zatímco škola v Gavu se v minulosti snažila skrze různé projekty pobízet rodiče k aktivitám, které by jejich dětem mohly usnadnit vstup do výuky (např. snaha učit matky básničky, které by dále říkaly dětem), mimo zorný úhel pedagogů zůstal komunikační kanál, který má na předškolní děti přímý vliv – děti, které do školy chodí. Tato studie chce ukázat, že *socializace v rámci vrstevnických skupin* nemusí být nutně vnímána ze strany Neromů pouze jako náhražka chybějící péče ze strany rodičů, ale jako praxe, která *má svou kulturní logiku a potenciál i pro školu samotnou*. Rovina akvizice druhého jazyka, na kterou jsem se soustředil, je jen jednou z vrstev zmiňované praxe.

Romsky se děti učí v přirozeném kontextu pozorováním a participací na každodenním životě v rámci rolí adekvátních dané kultuře. Nejdůležitějším přirozeným kontextem pro akvizici slovenštiny v rámci poměrně izolované komunity je škola. Rozdíl mezi akvizicí romštiny a slovenštiny ale nespočívá pouze v rozdílném věku dětí (slovensky se učí později než romsky) a její institucionální podobě v případě školy. I škola

totiž navazuje na velmi subtilní předpoklady určitého modelu komunikace s dětmi. Komunikace s dětmi je ovšem svázána se statutem dětí v dané společnosti, preferencemi ve výchově dětí a dalšími faktory. Ačkoli nelze rozdíly ve způsobu komunikace Romů a Neromů s dětmi vidět v kategoriální rovině, poukázal jsem na tušené preferenční rozdíly v určitých modelech komunikace. Tyto naznačené preference by měly být inspirací pro další výzkum.

Romské děti jsou zhruba od šesti let s prostředím školy pravidelně ve styku a své poznatky přenášejí v podobě her a dalších aktivit do dětských skupin, jejichž součástí jsou i děti předškolního věku. Tím, že všichni zúčastnění přirozeně navazují na pravidlo jazykové realističnosti uplatňované i v běžné interakci dospělých, probíhá interakce v rámci her slovensky. Děti tak vytvářejí důležitou jazykovou niku pro akvizici slovenštiny u předškolních dětí, resp. pro trénink slovenštiny u všech zúčastněných. Škola samotná a interakce ve slovenštině v rámci školy tak skrze filtr „her na knížky“ funguje jako podstatný input slovenštiny pro předškolní děti v osadě.

Jazyky nejsou pouze prostředky komunikace, ale rovněž součástí širší kulturní struktury. „Hry na knížky“, které hrají romské děti v Gavu, i proto neobsahují pouze jazykovou rovinu – dítě skrze hru ohmatává svět kolem sebe a „*hry na knížky*“ tak znamenají *svěbytný dětský způsob setkávání se a vstřebávání kulturních rozdílů, které jsou se vstupem do školy spojeny*.

Tato studie neměla za cíl ukázat, že o akvizici slovenštiny se „děti postarají samy“ – ostatně jejich vstupní kompetence ve slovenštině bude alespoň v Gavu v mnoha případech nižší, než by bylo pro první ročník školy se slovenským vyučovacím jazykem ideální. Shrnutými poznámkami spíše poukazuji na to, že *užívání jazyků je podmíněno určitým normám*, které do určité míry (nikoli ale absolutně) brání přáním některých pedagogů, aby rodiče začali mluvit s dětmi předškolního věku slovensky. Užívání slovenštiny má v rámci osady svůj velmi omezený kontext, který ve větší míře (ale stále adekvátně vůči praktikovaným pravidlům) rozšiřují právě děti.