Karel Kamiš

SPECIÁLNÍ DIDAKTIKA SPISOVNÉ ČEŠTINY PRO NEČESKÁ ETNIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

ÚVOD

V raném dětství, kdy se dítě učí v průběhu řečové ontogeneze mluvit, učí se i své sociální struktuře, a to zejména ve smyslu individuální sociální adaptace (na podmínky a požadavky společnosti, v níž se odvíjí jeho život).[1]

JAZYK A ŘEČ JAKO MULTIKULTURNÍ FENOMEN

Kultura společnosti i některé formy myšlení jedince v multikulturním prostředí České republiky jsou jazykově a řečově determinovány pro příslušné dorozumívací kódy. „Náš způsob vidění a chápání je ve velké míře takovým, jakým je, právě proto, že jazykové návyky našeho společenství předurčují určité výběry interpretace."[2] Používání přirozeného jazyka podmiňuje filozofické kategoriální pojetí světa, a to tím, že pojmově, terminologicky a slovně determinuje pojetí kategorie času (psychické přítomnosti), prostoru (objektivní reality i vnitřního subjektivního prostoru) a kauzality. Tím (přirozený) jazyk (ve smyslu soustavy výrazových a gramatických prostředků) podmiňuje přístup ke světu (vnějšímu i vnitřnímu) a k organizaci agování (chování) jedince -nejen verbálního- v něm.[3]

Z biolingvistického hlediska (námi rozpracovaného jak pro ontogenezi řeči a jazyka, tak pro překonávání komunikačních bariér)[4] je důležitý neurofyziologický fakt, že aktivace různých mozkových center (řečových, myšlenkových, paměťních) je dána obecně typem přirozeného jazyka a konkrétně pak jeho podobou jazyka národního (resp. mateřského). Ontogeneze mateřštiny koreluje s formováním specifičnosti kultury a mentality určitého národa nebo etnické skupiny.[5]

SROVNEJ:

LEXIKÁLNÍ KODIFIKACE

Např. zvukově kodifikovaný hlas kohouta citoslovcem (resp. cit. větou): čes. kikiriki/kykyryký, angl. cock-a-doodle-doo, fr. coquerico, it. chirichi, rus. kukuriků, maď. kukurí ap. Pozn.: V mluvě raného dětství se tato onomatopoe může lišit zvukově v závislosti na motorické vyspělosti toho kterého dítěte. Viz zvukově rozkolísané podoby dětské mluvy v češtině: tytylytý, tytyjitý, tytyytý, kykylyký, kykyjiký ap.

GRAMATICKÁ KODIFIKACE

Např. odlišné pojetí kategorie času u sloves v češtině a romštině. Čeština reali-

zuje děj ze stanoviska mluvčího v čase a) přítomném (vyjadřuje se u sloves nedokonavých prézentem (mluvím), slovesa dokonavá přítomnost vyjádřit nemohou, b) minulém (vyjadřuje se préteritem (mluvil), zřídka antepréteritem (byl jsem mluvil)), c) budoucím (vyjadřuje se u sloves nedokonavých futurem složeným (bude mluvit), u sloves dokonavých prézentem (namluví)). Mluvnickým rysem, že se prézens dokonavých sloves hodnotí časově jinak než prézens sloves nedokonavých, tedy, že se v češtině kategorie vidu kříží s kategorií času, dělá z českého vidu kategorii (lexikálně) gramatickou. V češtině tedy neplatí časové vidění typu: Já vám to budu ukázat nebo Choďte dál! Totéž platí i pro násobenost. Romština kategorii vidu jako kategorii gramatickou či lexikálně gramatickou nerealizuje a její časová realizace je proto odlišná od české. Proto jsou stanoviska mluvčího k ději v obou jazycích nápadně odlišná, determinovaná jazykově.[6)]

ONTOGENEZE PŘIROZENÉHO LIDSKÉHO DOROZUMÍVACÍHO KÓDU V PROCESU SOCIALIZACE

V multikulturním prostředí ČR různé společenské skupiny k vyjadřování podobných potřeb nepoužívají stejných jazykových kódů a řečových repertoárů, a tím ani týchž komunikačních prostředků lexika a gramatiky. Existuje nápadný rozdíl mezi diferenciací jazykových a řečových repertoárů individuálních uživatelů (primárního) jazyka (a jeho útvarů) a sociální diferenciací současné společnosti.

RODINA A DÍTĚ

Řeč (parole) a jazyk (language) mají zcela zásadní význam v procesu socializace dítěte v raném dětství a v mladším školním věku v rodině. Srovnáme-li tento proces u českého a romského dítěte, vidíme tyto specifické rysy:

a) české a romské dítě si shodně osvojují jazyk (langue) a řeč (parole) uvnitř určité sociální vrstvy a speciálně prostřednictvím své rodiny (české, romské, nebo smíšené (jazykově bilingvní)),

b) samu skutečnost si dítě osvojuje prostřednictvím jazyka a řeči rodiny (zde vázané na odlišné podmínky české, romské či smíšené rodiny),

c) dítě si osvojuje určitý sociálně specifikovaný kód,

c1) u českého dítěte obecně český, minimálně nářeční, zcela okrajově spisovný,

c2) u romského dítěte romský kód mateřský (pouze nářeční) a souběžně v multikulturním prostředí česko-romském i obecně český, minimálně nářeční,

d) souběžně s osvojováním řeči české i romské dítě přejímá nápodobou (kodifikované) normy používání řeči ve smyslu normy jazyka (s jejím minimálním

jazykovým povědomím).

Prvotní řečová a jazyková praxe raného dětství se stává rozhodující pro další sociální růst dítěte. V multikulturním prostředí česko-romském je sociálně podmíněná diferenciace jazykových repertoárů příčinou odlišné lingvistické kapacity dětí.

ČESKÁ ŠKOLA

Vedle rodiny je následně škola druhou nejvýznamnější sociální institucí, jež se podílí na socializaci dítěte. Na rozdíl od rodiny, v jejímž rámci dochází k socializaci sociálně diferencované, naopak škola reprezentuje socializační tendence integrativní.

ROMSKÉ ETNIKUM BEZ ŠKOLY

Romové mají výraznou potřebu komunikovat se svým sociálním okolím, protože jejich podnikatelské (obchodní) aktivity vyžadují stálý kontakt s lidmi. Proto je škola -přes jejich odmítavé postoje- pro ně důležitá. Poskytuje jim možnost porozumět svému neromskému okolí a jeho institucím, když jejich rodinná výchova jako základní faktor přestane dostačovat.

Škola není institucí, jež by byla schopna romům plně porozumět a podporovat jejich přirozené schopnosti. Proto je považována za handicap vedoucí ke ztrátě romského know-how (např. schopnosti smlouvání) a ke ztrátě integrace se skupinou (žít v ní a identikovat se s ní). Společenský úspěch byl u romů až dosud nezávislý na školním úspěchu. Proto se romové vyhýbají docházce do školy. Školní hodnoty a to, co se ve škole učí, je pro romské prostředí a děti v něm vyrůstající sotva užitečné. Neromská škola dále odmítá a narušuje jejich sociální strukturu. Rovněž jim nevyhovuje pro způsob, jakým je vedena.

SUBJEKTIVNÍ ŠOK Z JAZYKA ŠKOLY

Z komunikačního hlediska představuje vstup předškoláka do 1. ročníku základní školy potencionální verbální šok. Ten spočívá v tom, že ve škole české majority je jediným útvarem českého národního jazyka, se kterým začínají žáci přicházet do komunikativního kontaktu, pouze spisovný jazyk. Ten začíná fungovat jako integrativní kód, k němuž se má centrovat jak řečová praxe, tak jazyková kompetence každého žáka. A právě skutečnost, že převážná část výchovy a vzdělání v mladším školním věku má verbální charakter a probíhá ve spisovném jazyce, je příčinou verbálního šoku, týkajícího se každého školního začátečníka. Totiž většina mladších školáků nemá nejen osvojenu hovorovou češtinu (tj. spisovnou mluvu), a vůbec již ne její rovinu grafickou. A tak nezávisle na inteligenční kapacitě žáka se spisovný jazyk český může stát i výrazným zdrojem jeho školního úspěchu, či spíše neúspěchu. Tato bariérová komunikační situace spjatá

se školním prostředím se dotýká:

a) rozsahu individuální slovní zásoby žáka,

b) fonematického zvládnutí zvukové roviny spisovného jazyka,

c) mluvnických i stylistických pravidel při výstavbě spisovného komunikátu a i

d) logicko-myšlenkových operací (a to ve všech předmětech základní školy).[7]

Z této reálně existující komunikační situace na 1. st. ZŠ je patrné, že české dítě, jež si např. v předškolním zařízení osvojilo mluvu obdobnou jazyku školy, má méně výchovných a vzdělávacích potíží, než to dítě, jehož mluva, popř. mateřský jazyk jsou odlišné, a musí být školou přebudovávány. Obdobně to platí pro romské dítě, které ve srovnání s českým dítětem vykazuje daleko větší nedostatky z hlediska konstituování semioze a gramatičnosti v českém kódu, který je pro něho jazykem cizím.

PŘEKONÁVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH BARIÉR

Povinné vzdělání je pociťováno romy jako nátlak na ně konaný, má pro ně negativní důsledky a je jimi odmítáno. Romské dítě ve třídě si uvědomuje propastnou odlišnost výchovy ve škole od té, kterou dostává v romské rodině.

Jazyk, kterým se ve škole majority mluví, není jeho jazykem mateřským, a v ČR ani jazykem, kterým se mluví v jeho romském prostředí (často mezi romštinou a češtinou stojí některý ze slovenských dialektů).

Školní prostředí vyžaduje tyto komunikační předpoklady pro mladší školáky:

Rané dětství je obdobím, v němž dítě ovládne intuitivně celý systém své mateřštiny. Totéž platí i pro učení se druhému jazyku v multikulturním prostředí. Po 6. roce věku dítěte tato schopnost učit se několika jazykům biologicky zaniká.[8]

V mladším školním věku se toho změní z hlediska konstituování individuální gramatičnosti relativně málo. Český žák se doučí v předmětu český jazyk spisovné koncovky pro jednotlivé tvary, uvědomí si některé relace v mluvnickém systému a naučí se jazykovědné terminologii (nutné pro odbornou komunikaci v předmětu český jazyk (např. pád, koncovka, infinitiv ap.). Ukázali jsme, že české dítě již v předškolním věku dokáže tvořit ZVS s obsazováním jejich potenciálních i obligatorních valenčních pozic (např. V Labi ubývá vody. - Tatínek zaparkoval auto před domem. - Praha leží na Vltavě. - Jára je větší než já atp.).[9]

Pro romského žáka, který si v rodinném prostředí neosvojil úřední jazyk majority, tj. češtinu, je nutné buď v nultém ročníku nebo v 1. r. ZŠ začít odstraňovat dětské agramatismy (ta červa - skloňuje se jako ta žena ap.), dále chybné analogie české flexe, nespisovné podoby pádových i osobních koncovek, tj. celkově přebudovat individuální gramatickou soustavu romského žáka na jazykový systém českého jazyka spisovného, který je pro něj jazykem cizím.

Pro českého i romského žáka však platí společná zásada, že by před vstupem do školy mělo dojít (zejména v předškolním zařízení) k plánovitému vytváření

povědomí jazykové správnosti a náležitosti spisovných tvarů a funkční omezenosti komunikačních soustav ostatních.

PŘÍPRAVNÝ ROČNÍK PRO ROMSKÉ PŘEDŠKOLÁKY

Předškolní řečová výchova romského dítěte by měla probíhat v jeho mateřštině, a to především v rodinném prostředí romském. Socializace romského dítěte totiž není myslitelná bez respektování specifičnosti romské rodiny, jejího způsobu socializace i fungování romského dorozumívacího kódu.

Pro romského předškoláka je důležité, aby se naučil s přijatelnou mírou kvantity i kvality slovní zásobu zahrnující jak jeho sociální romské prostředí se specifickými denotáty, tak i širší sociální prostředí české majority (s příslušnými neromskými denotáty).

Zde je vhodné vycházet z literatury pro děti a mládež, která by se mohla stát společným východiskem pro určitou část slovní zásoby romského i českého předškoláka.[10)]

Rovněž je důležitá i jazyková výchova v češtině v předškolním věku, a to v její hovorové podobě . Jazyková výchova by rozvíjela jak přirozené komunikační schopnosti a zájmy romského předškoláka, tak by i vyrovnávala nesprávné řečové a jazykové vlivy nečeského prostředí na jeho intuitivní jazykové povědomí.[11)]

ZÁVĚR

Romští mladší školáci, pro které jejich mateřština není školním jazykem a jejichž chování ve třídě bývá často nepřijatelné, popř. jejich věk neodpovídá běžnému školnímu věku, z těchto důvodů zaostávají.

Aby romské dítě nebylo trestáno nesmírným odstupem školního jazyka od jazyka vlastního, i tím, že se musí přizpůsobit odlišnému světu, který teprve kaleidoskopicky poznává, je nutné zavést tzv. nultý ročník. V něm by měla být jazyková a řečová výchova pojímána jako součást celého systému předškolní výchovy osvědčené pro české předškoláky v MŠ. To znamená výchovy rozumové, literární, hudební a tělesné se zacílením na pobyt romského dítěte v kolektivu při hrách, na vycházkách i ve školním prostředí.[12)]

POUŽITÁ LITERATURA

1) BERNSTEIN, B.: Social structure, language and learning. Educational Research 3, 1961.
2) SAPIR, E.: The status of linguistic as a science. In Language, N 5, s. 211.
3) VONDRÁČEK, V.: Fantastické a magické z hlediska psychiatrie. Bratislava, Columbus 1993.
4) KAMIŠ, K.: Kódové bariéry z hlediska psycholingvistického a jejich překonávání v multikulturním prostředí. In Všeobecné a špecifické otázky jazykovej komunikácie. Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných a prírodných vied, Banská Bystrica 1994.

5) NOVÁK, M., FABER, J., KUFUDAKI, O.: Neuronové sítě a informační systémy živých organismů. Praha, Grada 1993.
6) TSUNODA, T.: The mother-tongue and right-left dominance in the human auditory system. UNESCO, Athens 1981.
7) KAMIŠ, K.: Metody práce učitele. In Didaktika českého jazyka. Praha, SPN 1990.
8) PENFIELD, W.: Vědomí, paměť a podmíněné reflexy člověka. In O biologii učení, Praha, Academia 1974.
9) KAMIŠ, K.: Biologische und sozio-kulturelle Determinanten bei Kommunikationsbarrieren. In Sborník prací Obchodně podnikatelské fakulty v Karviné. Díl I., Slezská univerzita, Karviná 1993.
10) KAMIŠ, K.: Omalovánkový slovník pro prvňáky (česko-romsko-anglický). Praha, VIA LUCIS ROMIS 1992.
11) LIEGEOIS, J. P.: Gypsies and Travellers. Council of Europe
12) KRČMOVÁ, K., RICHTEROVÁ, L.: Metodika jazykové výchovy v předškolním věku. Praha, SPN 1987.

Pracoviště autora:
Doc. PhDr. Karel Kamiš, CSc. PedF UJEP Ústí nad Labem.