

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Filologie – český jazyk

Zuzanna Bedřichová

**Chybovost v písemném projevu romských žáků 9. ročníků
základních škol praktických na základě elektronické databanky
ROMi**

**Error Analysis of Czech Written Expression of the Romani Pupils in the 9th
Grade of the Secondary Practical Schools Based on the Corpora ROMi**

Disertační práce

školitelka: PhDr. Šárka Zikánová, Ph.D.

Praha, 2014

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Poděkování

Mé poděkování patří především za pečlivé vedení mé disertační práce PhDr. Šárce Zikánové, Ph.D. a za cenné připomínky prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., Mgr. Kateřině Šormové a mému manželovi Mgr. Martinu Bedřichovi, Ph.D. Výzkum byl podpořen grantovými projekty *Metodika vzdělávání romských žáků v českém jazyce* (Vnitřní grant FFUK, projekt specifického výzkumu č. VG 148/2012, číslo střediska 263102), *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk* (ESF OPVK a MŠMT, CZ.1.07/2.2.00/07.0119) a *Program rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově č. P10 Lingvistika, podprogram Osvojování a vývoj jazykové a komunikační kompetence u komunit ČR*.

Obsah

Úvod

I. Romové, jazyk a vzdělání

1. Kdo je Rom?

1.1. Jazykové kritérium aneb Kdo je Rom v databance ROMi ?

2. Jazyková situace Romů na území České republiky

2.1. Romský etnolekt češtiny

2.1.1. Přízvuk

2.1.1.2 Slovní přízvuk

2.1.1.3 Větný přízvuk

2.1.2. Krácení dlouhých samohlásek

2.1.3. Některé další etnolektní prvky

2.1.4. Písemná podoba romského etnolektu?

3. Jazykový projev jako zdroj stigmatizace?

3.1. Stigma

3.2. Stigmatizace

3.2.1. Stigmatizace odlišností od jazykové normy

4. Veřejný prostor?

5. Romové a vzdělá(vá)ní

5.1. Čeština romských žáků jako překážka ve vzdělávání?

II. Jazyk, norma, chyba

1. Chyba

2. Druhy a dělení chyb

3. Problém klasifikace chyb

3.1. Klasifikace chyb pro projevy nerodilých mluvčích (Corder, Norrish)

3.2. Klasifikace chyb vytvořená pro korpus CZeSL

3.3. Pojem „stigmatizující chyba“ v našich předchozích studiích

4. Návrh chybové klasifikace

4.1. Schéma sledovaných chyb

5. Jazyková norma a funkční gramotnost

5.1. Jazykový standard

5.2. Jazyková norma

5.2.1. Uživatelská norma jazyka – základní jazyková gramotnost

III. Zdroj jazykového materiálu – databanka ROMi

1. Dvouúrovňová chybová anotace pro korpusy CzeSL a ROMi

2. Metadata

2.1. Základní informace o jazykovém materiálu

3. Slabiny ROMi

4. Přepis textů

5. Značení ukázek

IV. Analýza textů

1. Metodologie analýzy

2. Základní jazykový popis textů

2.1. Stylistické aspekty

2.1.1. Vliv mluveného projevu

2.1.2. Prostředky psané češtiny

2.1.2.1. Zkratky

2.1.2.2. Snaha o hyperkorektnost

2.2. Kolísání

2.3. Emotivní vyjadřování

2.4. Diskurzní výstavba textu

2.4.1. Chyby v diskurzu?

2.4.2. Práce s informační strukturou textu

2.4.2.1. Aktuální větné členění

2.4.2.1.1. Opakování rematické části výpovědi

2.4.2.1.2. Vypuštění tematické části výpovědi

2.4.2.1.3. Rematická část výpovědi předchází tematické

2.4.2.2. Koreference

2.4.2.3. Začátek a konec textu

2.4.2.3.1 Práce s nadpisem

2.4.2.3.1.1 Opakování nadpisu

2.4.2.3.1.2 Odpověď na otázku

2.4.2.3.1.3 Syntakticky začleněný nadpis

2.4.2.3.2 Zakončení textů

2.4.3. Jedno dlouhé souvětí

V. Kvalitativně-kvantitativní analýza chyb

1. Analýza chyb

A Chyby v hranici slova

A.1 Psaní slov, případně větších syntaktických celků dohromady

A.2 Rozdělení slova na segmenty

B Chyby v psaní malého/velkého počátečního písmene

B.3 Systematicky uváděné malé počáteční písmeno na začátku věty

B.4 Malé počáteční písmeno místo velkého (vyjma případu na začátku věty)

B.5 Velké počáteční písmeno místo malého

C Chyby v interpunkci

C.6 Chybějící interpunkce: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka (nikoli na konci věty)

C.6.1 Chybějící čárka u podřadných souvětí

C.6.2 Chybějící čárka u souřadného výčtu

C.6.3 Chybějící interpunkce ve složitějších případech

C.7 Interpunkce na nevhodném místě: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka

C.7.1 Čárka na nevhodném místě

C.7.2 Otazník na nevhodném místě

C.7.3 Tečka na nevhodném místě

C.8 Systematicky chybějící interpunkce na konci věty

C.8.1 Chybějící tečka na konci věty

C.8.2 Chybějící otazník

D Psaní dle výslovnosti

D.9 Vypuštění „j“

D.10 Vkládání protetického „v“

D.11 Spodoba znělosti

D.12 Jiné psaní dle výslovnosti

E Chyby v psaní i,í/y,ý

E.13 Chyby v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách

E.14 Chyby v psaní i,í/y,ý po tvrdých souhláskách

E.15 Chyby v psaní i,í/y,ý po měkkých souhláskách

F. Chyby v psaní diakritických znamének

F.16 Chybějící diakritické znaménko

F.16.1 Chybějící diakritické znaménko označující kvantitu

F.16.2 Chybějící diakritické znaménko jiné

F.17 Chybně umístěné diakritické znaménko

F.17.1 Chybně umístěné diakritické znaménko označující délku

F.17.2 Chybně umístěné diakritické znaménko jiné

G.18 Chybný pravopis na úrovni slova jiný

H Porušení spisovné normy

H.19 Morfologické odchylky od spisovné normy

H.19.1 Nespisovné (obecněčeské) tvary adjektivních koncovek

H.19.2 Nespisovné (obecněčeské) tvary sloves

H.19.3 Nespisovné (obecněčeské) tvary substantiv

H.19.4 Nespisovný (obecněčeský) tvar v kořeni slova

H.20 Lexikální odchylky od spisovné normy

H.20.1 Nespisovná slovní zásoba

H.20.2 Ve formálních textech výskyt diskurzivních struktur a výrazů typických pro mluvený projev

H.20.3 Chyba v přejatém slově

CH.21 Jiná výrazná chyba (konjugační/deklinační/valenční)

I.22 Chyby v diskurzivní výstavbě

J.23 Chyby s možným původem v romském etnolektu češtiny

VI. Závěr

1. Shrnutí analýzy

2. Zamyšlení nad příčinami a možnostmi kompenzace chyb

2.1. Možnosti kompenzace

2.2. Závěrečné zamyšlení

Bibliografie

Přílohy

I. Texty romských žáků 9. ročníku ZŠP

II. Schéma sledovaných chyb

III. Rámcový vzdělávací program

IV. Tabulky četnosti výskytu chyb

Abstrakt

English Summary

Úvod

Cílem této disertační práce bylo provést jazykovou analýzu chyb v souboru textů romských žáků 9. ročníků základních škol praktických, a to na základě navržené klasifikace chyb, která by byla vhodná pro využití výsledků analýzy v pedagogické praxi.¹ Jazyková analýza a její interpretace byla zasazena do širšího společenského a vědeckého kontextu tak, aby mohla v budoucnu posloužit jako podklad pro tvorbu výukových materiálů v oblasti vzdělávání romských žáků v českém jazyce.

Důvodů, proč toto dosud v tomto rozsahu nezpracované téma považujeme za naléhavé, je několik.² V první řadě nás k této analýze vedla stále zdůrazňovaná diskriminace velké části romských žáků, kteří bývají podle řady šetření neprávem a zbytečně vzděláváni na základních školách praktických (dále jen ZŠP).³ U těch žáků, kteří začali navštěvovat základní školu běžného typu (dále jen ZŠ), pak bývá jako nejčastější důvod jejich přeřazení na ZŠP uváděno nedostatečné ovládnutí předmětu český jazyk.⁴ Chtěli jsme se proto hlouběji věnovat tomu, jak vlastně romské děti češtinu ovládají, a především analyzovat, jaké jsou nejčastější chyby v jejich školních písemných pracích.

Dalším důvodem,⁵ proč se tomuto tématu věnovat, je fakt, že absolventi ZŠP většinou již v dalším vzdělávání nepokračují, a pokud ano, pak na učilištích, kde jsou jiné priority ve

¹ Pedagogickou praxí zde máme na mysli výuku (nejen) romských žáků na základních školách.

² Chybovosti v písemném projevu romských žáků jsme se v tomto rozsahu věnovali jako první, a to v dílčích studiích (např. Bedřichová – Šormová 2012, Bedřichová – Šormová 2013) či rozsáhlejší studii Bedřichová 2013, v níž jsou publikovány i závěry této disertační práce.

³ Ačkoli se počet romských žáků na ZŠP snižuje, stále jich tyto instituce navštěvuje velké množství. „Podle kvalifikovaného odhadu klesl podíl romských žáků na počtu všech žáků s diagnózou lehkého mentálního poškození z 35 procent na 26,4 procenta,“ uvedlo Ministerstvo školství 7. 8. 2012. Ještě v roce 2009 to bylo podle prohlášení tehdejší ministryně školství Miroslavy Kopicové 26,7 % z celkového počtu romských žáků, kdežto žáků neromských 2,17 %.

⁴ Problémy s češtinou, které z pohledu pedagogů romské děti mají, uvádí více výzkumů či studií: „Odhlédneme-li od nedostatečné čtenářské gramotnosti, kterou učitelé uváděli jako základní problém většiny jejich současných žáků obecně, za základní problém, se kterým se učitelé v navštívených školách u romských dětí setkávají, je jejich ‚špatná‘ znalost češtiny (chudá slovní zásoba, chybování v používání vazeb i jednotlivých slov, fonetika). Systematicky se však na žádné z navštívených škol chybami v češtině svých romských žáků nezabývají (ani co se týče jejich možného zdroje, kterým, jak se zdá z uvedeného výčtu příkladů, je romština). Soudě z ohlasu nabídky poskytnutí informací o tzv. romském etnolektu češtiny, ani učitelé nemají o fenoménu romského etnolektu (zejména pak o jeho struktuře a funkcích) dostatek detailních informací.“ (Červenka – Sadílková – Kubaník 2008) „V první třídě je pro romské děti největším problémem zejména český jazyk. Z domova si děti často do školy přinášejí horší znalost českého jazyka než jejich vrstevníci, navíc často vyrůstaly pouze doma a nepoznaly tak žádnou formu předškolní přípravy.“ (GAC 2009, s. 32)

⁵ Jiným důvodem k jazykové analýze by také mohla být snaha zjistit pomocí jazykové analýzy, zda významná část romských dětí je vzdělávána v ZŠP zbytečně, a pokud ano, jaký dopad v oblasti jazykových kompetencí může vzdělávání v tomto typu školy mít. Rozhodli jsme se však tento úhel pohledu při samotném bádání nepotlačovat, ale také ho nijak nepreferovat. Zejména proto, že pouhá analýza textů může odhalit aktuální jazykovou kompetenci daného dítěte vytvořit určitý text v jistém okamžiku, ale již nevypovídá, anebo nemusí nutně a průkazně vypovídat, o dalších mentálních a jazykových kompetencích, jako jsou čtenářské schopnosti,

vzdělávání než osvojení písemné normy českého jazyka. Jazykové vzdělání v oblasti písemného projevu, které žáci získali během docházky na ZŠP, se tak stává často jejich základní (anebo i jedinou) jazykovou výbavou v oblasti písemné komunikace pro další život. Chybová analýza jejich písemného projevu tak může přispět k poznání dopadů vzdělávání žáků ZŠP na jejich další život.

Posledním, neméně důležitým důvodem k analýze, byla motivace napomoci k vytvoření vhodných učebních materiálů pro tuto oblast. Disertační práce proto zohledňuje pedagogické zaměření možného využití výsledků výzkumu a pedagogickým aspektům je proto věnován poměrně velký prostor, včetně základního vhledu do situace Romů v současném školství, obsažený především v kapitole I „Romové, jazyk a vzdělání“. Z tohoto důvodu také v závěru disertační práce zmiňujeme i stručný nástin možných příčin této chybovosti a možnosti jejich kompenzace.

Pro potřeby jazykové analýzy jsme navrhli chybovou klasifikaci, která umožňuje do určité míry sledovat i původ některých chyb. K přípravě analýzy jsme také využili poznatky získané v rámci projektů *Metodika vzdělávání romských žáků v českém jazyce*⁶ a *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk*,⁷ na nichž jsme se podíleli. V jejich průběhu jsme se spolupodíleli na výstavbě první elektronické databanky jazykových projevů romských dětí a mládeže ROMi,⁸ z níž jsou čerpány analyzované texty.

Disertační práce je rozdělena do šesti částí. První mapuje současnou jazykovou situaci Romů v České republice a jejich vztah ke vzdělávání. Druhá část se věnuje problematice jazykové normy a jazykové chyby obecně. Ve třetí části představíme zdroj jazykového materiálu – databanku ROMi, ve čtvrté pak metodologii analýzy a v páté části kvalitativně-kvantitativní chybovou analýzu 130 textů romských žáků 9. ročníku ZŠP. V poslední, šesté části následuje závěrečné shrnutí. V přílohách pak předkládáme všech 130 zkoumaných textů, dále znění Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠP a tabulky přehledu výskytu zkoumaných chyb. Všechny uváděné ukázky pocházejí ze školních textů romských žáků 9. ročníků ZŠP, není-li uvedeno jinak.

naslouchání s porozuměním, pasivní znalost slovní zásoby atd. K jejich měření by bylo potřeba pracovat s komplexní sadou testů.

⁶ Tento projekt jsme realizovaly spolu s Kateřinou Šormovou jako Vnitřní grant FF UK v letech 2012–2013.

⁷ Tento projekt podpořený ze zdrojů ESF probíhal v letech 2009–2012 ve spolupráci Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK a Technické univerzity v Liberci.

⁸ Jazyková databanka ROMi vznikla v letech 2009–2012 na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy ve spolupráci s Technickou univerzitou v Liberci v rámci projektu *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk*. Obsahuje 5474 textů a 1701 nahrávek

I. Romové, jazyk a vzdělání – základní pojmy

1. Kdo je Rom?

Je nepsaným pravidlem, že většina studií zabývajících se problematikou Romů začíná krátkým exkurzem do dějin Romů v České republice. Domníváme se, že tyto informace jsou již dostatečně zpracované v jiných publikacích,⁹ a zmíníme proto jen ty historické informace, které jsou relevantní pro naši analýzu.

Naprostá většina romských žáků žijících v České republice je potomky romských rodin, které přišly do Čech z (především východního) Slovenska po druhé světové válce, během níž byli čeští a němečtí Romové téměř úplně vyhlazeni. Tito slovenští novousedlíci užívali a ve starších generacích ještě užívají severocentrální dialekt romštiny. Většina z těchto Romů na Slovensku nežila kočovným způsobem života; naopak byli usazeni a měli vazby na slovenské občany, např. pro ně pracovali na polích.¹⁰ Proto je nutné při zkoumání tzv. etnolektních prvků češtiny zohledňovat nejen vlivy severocentrálního dialektu romštiny, ale také slovenštiny, se kterou přicházeli Romové často do styku.

Není snadné odhadnout, kolik přesně Romů v ČR žije. Při sčítání lidu v roce 2011 se k romské národnosti přihlásilo 12 852¹¹ osob; odhady se však pohybují kolem 200 000 osob. K romské národnosti se navíc může přihlásit i etnický ne-Rom. Známý je případ například katolického kněze Jiřího Rouse, který se dlouhodobě věnuje pastoraci Romů a pro něhož bylo v roce 2001 přihlášení k romské národnosti výrazem symbolického gesta solidarity.¹²

Kdo tedy je Rom? Ve většině odborných prací, které se Romům věnují, bývá za Roma považována osoba, „která se sama za Roma považuje, je si vědoma svého původu (nemusí se chovat a žít podle nám známého vzorce), ke svému romství (romipen) se hlásí (přímo – deklaruje to v různých úředních dokumentech, včetně sčítání lidu, nebo nepřímo – deklaruje to ústním sdělením) nebo je za Roma považována významnou částí svého okolí na základě domnělých či skutečných indikátorů (antropologických, kulturních apod.).“ (Kaleja 2011: 6)¹³

⁹ Viz Nečas 1993, Daniel 1994, Davidová 1995.

¹⁰ Viz Lacková 2010.

¹¹ Český statistický úřad, SLDB 2011, <http://vdb.czso.cz>.

¹² V rozhovoru pro romove.radio.cz Jiří Rous uvedl: „Já jsem považoval přihlášení se k romské národnosti za gesto dobré vůle, gesto, které mělo vyjádřit, že je chápu, že jim rozumím, že jsem na jejich straně. Říkal jsem si, že žiji mezi Romy, bydlím mezi Romy, mám jich plný dům, mluvím romsky. Proč tedy ne?“ Dostupné 28. 9. 2013 z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/23210>.

¹³ Dále autor dodává: „... a žije nebo pochází ze sociálně vyloučených lokalit.“ Domníváme se, že tento aspekt života mnohých, avšak ne všech českých Romů přidává Kaleja proto, že tím vymezuje skupinu Romů, jimž se věnuje ve své monografii, tj. Romů žijících v tomto typu lokalit, není však podle nás (a jistě ani podle Kaleji ne) vhodná jako kategorie označující Romy obecně.

Kromě tohoto často používaného kritéria, tj. za Roma je považován ten, kdo se sám za Roma považuje nebo jej za něj považuje větší část jeho okolí, existuje ještě tzv. jazykové kritérium,¹⁴ které jsme pro potřeby databanky ROMi využili my.

1.1. Jazykové kritérium aneb Kdo je Rom v databance ROMi ?

Jazykové kritérium vychází z předpokladu, že za příslušníka dané komunity je považován ten, kdo se pohybuje v jazykovém prostředí specifickém pro danou komunitu. Neznamená to, že při použití tohoto kritéria pro romskou minoritu musí každý Rom umět romsky, ale že se pohybuje v prostředí, které je jazykově specifické: romsky mohou mluvit ostatní příslušníci komunity, mohou mluvit romským etnolektem češtiny se specifickou výslovností, slovní zásobou, přejímkami z romštiny a dalšími prvky. Toto kritérium tedy nezahrnuje všechny české Romy. Například romské dítě vyrůstající v neromské náhradní rodině zůstává sice etnickým Romem, může se za Roma samo považovat a jako Roma jej může vnímat jeho okolí, ale v rámci jazykového kritéria by pro účely naší databanky jeho texty nebyly zahrnuty mezi texty romských dětí.¹⁵

Důvodem pro použití jazykového kritéria byl především fakt, že databanka byla koncipována primárně jako zdroj dat určených k jazykové analýze (ačkoli ji lze samozřejmě využívat i k dalším bádáním, viz Bedřichová – Šebesta – Šormová 2011b). Bylo proto důležité zaznamenat co nejvíce údajů o jazykovém prostředí, v němž se autoři textů pohybují. Zároveň kromě textů romských žáků obsahuje databanka jako srovnávací materiál i určitou část textů žáků neromských, kteří navštěvovali výuku spolu s žáky romskými. Bylo tedy potřeba nejen vymežit, kdo je Rom z hlediska metody sběru jazykového materiálu, ale také odlišit texty žáků romských a neromských přímo v korpusu. Navíc i někteří Romové považují svou jazykovou odlišnost za součást své romské identity, jak ukazuje jeden z námi analyzovaných textů: *Taky romové maj romskou řeč a češi maj bílou barvu) [...] Romky si vybíraj romský kliky a češi český holky, jsou XXX rozdily i v tom jakej maj přívzvuk (Text_106)*

Za texty romských žáků proto budeme v naší analýze považovat texty, u nichž je buď uvedena alespoň u jednoho z relevantních parametrů („mluví romsky“, „první jazyk“, „doma mluví“) romština, nebo je u parametru „romsky mluví“ uveden jeden z údajů „rodiče“, „prarodiče“ či „jiní příbuzní“. Zdrojem těchto informací pak byla zpravidla zprostředkující

¹⁴ Více se otázkám jazykové identity věnuje Šatava 2001.

¹⁵ Podobně by za romské dítě podle jazykového kritéria bylo považováno např. etnický neromské dítě vyrůstající v romské rodině a romském prostředí. Zajímavou otázkou je, zda by podle tohoto kritéria bylo možné mezi Romy zahrnout i některé příslušníky „světské“ komunity (tj. cirkusáků, tzv. „chrapounů“), užívajících chrapounskou hantýrku, která přejala mnoho výrazů z romštiny.

osoba (nejčastěji učitel) nebo dítě samo. Jsme si vědomi, že toto kritérium je, jako jakékoli jiné kritérium, jímž označuje člena romské menšiny někdo jiný než on sám, nepřesné, avšak pro účely naší analýzy nejužitečnější. Protože databanka byla zamýšlena primárně pro pedagogické účely, domníváme se, že toto rozlišovací kritérium je dostačující. Uplatňuje se zde navíc i způsob identifikace jedince s etnickou skupinou na základě toho, jak ho v tomto směru hodnotí jeho okolí – pedagog. Jazykové kritérium je zde tedy zvoleno jako hodnocení vnější, druhou osobou (učitelem). Ačkoli v některých případech se učitelé žáků na jejich jazykovou situaci vyptávali, hodnocení vychází většinou z vlastního pozorování a zkušenosti učitele s daným žákem a jeho rodinou.

2. Jazyková situace Romů na území České republiky

Jak jsme již uvedli, většina Romů žijících na území České republiky používá tzv. severocentrální dialekt romštiny, jedná se o „(tzv. slovenské Romy), kteří ale tvoří až 75 % celkové romské populace v ČR“. (Červenka – Sadílková – Kubaník 2010: 168) Kromě severocentrálního dialektu se objevuje ještě tzv. olašský dialekt, přičemž „podíl mluvčích olašského dialektu romštiny v ČR je odhadován na 10–15 %“. (Červenka – Sadílková – Kubaník 2010: 168) Dále se Romové žijící na území České republiky liší také intenzitou užívání romského jazyka mj. napříč generacemi. Zatímco starší generace ještě používá romštinu (míněno její severocentrální dialekt) v komunikaci mezi sebou celkem běžně, u mladších generací těchto tzv. slovenských Romů podle „Sociolingvistického výzkumu situace romštiny v České republice z roku 2008“ (Červenka – Sadílková – Kubaník 2010) zhruba třetina testovaných dětí rozumí romsky pasivně, asi třetina dětí umí používat romštinu aktivně a třetina dětí romsky neumí.¹⁶ U Olašských Romů si romština naopak zachovává silné postavení i u mladších generací: „Jak z dat získaných pro velmi omezený počet dětí, tak z našich zkušeností romistů naopak vyplývá, že mezi Olašskými Romy si romština udržuje pozici mateřského jazyka.“ (Červenka – Sadílková – Kubaník 2010: 168) Kromě těchto skupin jsme se při poslechu audionahrávek v databance ROMi setkali také s užíváním „světské“, romštiny, tj. hantýrky užívané v cirkusovém prostředí, která z romštiny silně čerpá. Míru intenzity užívání romštiny neolašskými Romy lze charakterizovat takto:

¹⁶ „... maximálně třetina těchto romských dětí má aktivní kompetenci v romštině, další třetina romštině v různé míře rozumí, přičemž typické je i velmi dobré porozumění, které ovšem není doprovázené schopností samostatně se v romštině vyjádřit. Poslední třetinu dětí z daného vzorku lze označit za v romštině nekompetentní, přičemž nekompetence v romštině u těchto dětí nemusí být výsledkem aktuálně probíhající jazykové směny – v této skupině jsou pravděpodobně i děti, v jejichž rodinách se romsky nemluví již po několika generacích.“ (Červenka – Sadílková – Kubaník 2010: 168)

„Na základě výzkumu lze konstatovat, že v České republice dochází v neolašských romských komunitách k jazykové směně od bilingvismu v romštině a majoritním jazyce k monolingvismu v češtině, případně k jinému typu bilingvismu, kdy je romština zastoupena pouze na úrovni pasivní kompetence. Samotní respondenti vnímají jako nositele romštiny především starší generaci Romů, kterou v některých případech vnímají přímo jako klíčový zdroj vlastní kompetence.“ (Červenka – Sadílková – Kubaník 2010: 169)

Dále autoři uvádějí: „Pro tzv. slovenské a maďarské Romy je čeština v současné době dominantním jazykem komunikace, který se naučili v domácím prostředí (dokonce o něco častěji než romštinu). S každou další generací narozenou již v ČR klesá užití romštiny v domácnostech, výsledky potvrzují pokles dominantního postavení romštiny i v komunikaci mezi rodiči a dětmi. Většina neolašských respondentů–rodičů (138 ze 199) mluvila na své děti převážně ‚gádžovsky‘ (česky – slovensky – maďarsky) a tuto praxi považují za správnou. Podobně je to i s používáním romštiny v komunikaci s partnerem: pouze v první migrační generaci převažuje používání romštiny a ‚napůl‘ obou jazyků. V druhé migrační generaci se již častěji mluví mezi partnery ‚převážně gádžovsky‘, ve třetí migrační generaci mezi respondenty již nebyl nikdo, kdo by se svým partnerem mluvil převážně romsky.“ (Červenka – Sadílková – Kubaník 2008: 31) Můžeme tedy předpokládat, že pro naprostou většinu romských dětí, jejichž texty jsme se zabývali, není prvním mateřským jazykem romština, ale čeština. Čeština, kterou velká část tzv. slovenských Romů žijících na území České republiky užívá, má však některé specifické rysy, jedná se o tzv. romský etnolekt češtiny.

2.1. Romský etnolekt češtiny

Jazykový projev některých romských mluvčích v češtině bývá označován jako „romský etnolekt češtiny“. Nejkomplexnější a nejaktuálnější definici a popis romského etnolektu češtiny přináší Bořkovicová 2006,¹⁷ která jej charakterizuje „jazykovou varietou češtiny, jejíž strukturní specifika jsou způsobena vlivy romštiny a slovenštiny (resp. nejčastěji východoslovenského nářečí romštiny a romského etnolektu konkrétního východoslovenského dialektu) – původních kódů etnolektního řečového společenství.“¹⁸

A dále autorka upřesňuje:

¹⁷Kromě Bořkovicové 2006 se této tematice věnovala ještě Šotolová 2000, Milena Hübschmannová v řadě svých děl (např. Hübschmannová 1993) a další autoři srov. Bořkovicová 2006: 42–46, jež analyzuje dosavadní odbornou literaturu věnující se romskému etnolektu češtiny. Žádná z těchto prací však nepřesahuje poznatky Bořkovicové 2006, relevantní pro naši práci, proto se budeme opírat především o ni.

¹⁸Viz Bořkovicová 2006: 6.

„Romský etnolekt češtiny lze definovat jako varietu přijatého jazyka, tj. češtiny,

a) kterou hovoří převážně členové českých romských komunit a

b) jejíž strukturní specifika jsou způsobena převážně vlivem původních jazyků daného řečového společenství: romštiny a slovenštiny.

Za etnolektní, resp. specificky etnolektní prvky jsou zde považovány takové strukturní odchylky od mainstreamové obecné češtiny, jež jsou zároveň součástí řečové normy etnolektního společenství (tj. nikoli např. přechytlivky a obdobné okazionalizmy).“¹⁹

Přestože mluvčími romského etnolektu češtiny jsou většinou po válce přistěhovalí Romové z východoslovenských oblastí a jejich potomci (nejméně 3 generace), Bořkovcová upozorňuje, že ne všichni potomci těchto příchozích Romů se jím vyjadřují. K řečovému společenství uvádí:

„Jeho hranice se zpravidla kryjí s hranicemi romských enkláv a komunit, vykazujících – byť v různé míře – tři jevy: za prvé nečetné přesahy sociálních sítí vně skupiny, za druhé kohezi sociálních sítí vnitřních a naposled specifika v oblasti sociální organizace a další specifika sociokulturní.“²⁰

Zároveň autorka zdůrazňuje, že „romský etnolekt češtiny je produktem neukončeného procesu jazykové směny (přijetí češtiny), jejíž počátek se váže k příchodu slovenských Romů do českých zemí v období po 2. světové válce.“²¹

Jedná se tedy o varietu, která se může neustále vyvíjet. Bořkovcová v rozhovoru pro časopis *Lógr* uvedla,²² že současná, tedy již 4. generace romských mluvčích často přepíná mezi jazykovými kódy a používá etnolektní prvky při komunikaci „mezi svými“, ve své komunitě – tedy ve funkci, kterou pro starší generace plnila romština. Zároveň však tato 4. generace dokáže plynule přejít do jiného jazykového kódu, např. obecné češtiny, je-li to potřeba.

Definice romského etnolektu češtiny je poměrně nekontradiktorní. Důrazem na neuzavřenost procesu jeho utváření také zůstává poměrně volný prostor pro vymezení jeho rysů (Bořkovcová 2006 o předmětu své případové studie hovoří přímo jako o „komunolektu“, tedy o souboru prvků vlastní jedné – což neznamená pouze této jediné – komunitě).²³ Nás bude přednostně zajímat, které rysy romského etnolektu češtiny se mohou promítat do písemného projevu, a to v podobě odchylky od normy, chyby. Protože Bořkovcová 2006 uvádí celou

¹⁹ Bořkovcová 2006: 10–11.

²⁰ Bořkovcová 2006: 9.

²¹ Bořkovcová 2006: 9.

²² Viz Bořkovec 2013.

²³ Bořkovcová sbírala jazykový materiál formou audionahrávek v letech 2002–2003.

řadu různých jazykových jevů (z oblasti výslovnosti, slovní zásoby, syntaxe, morfolgie ad.), nebudeme je zde všechny detailně uvádět a odkážeme v tomto na její práci. Zastavíme se nicméně u výslovnostních specifik a dále u jejího „Přehledu etnolektních prvků podle jejich původu a rozšíření“, z něž uvedeme jen některé rysy, které jsou pro naši analýzu podstatné. V kapitole věnované chybám jako možnému důsledku etnolektu („J.23 Etnolektní jevy“) pak uvedeme jen ty jevy, které se nám podařilo v námi zkoumaných textech dohledat. Kromě Bořkovcové 2006 budeme vycházet také z vlastní zkušenosti, analýzy nahrávek v databance ROMi a kontaktu s romskými mluvčími.

Přestože je velmi obtížné v textech určit, zda můžeme některé chyby považovat za důsledek odlišné výslovnosti, nebo ne, uvedeme zde alespoň relevantní výslovnostní specifika romského etnolektu dle Bořkovcové 2006, která se do psaných textů být teoreticky promítnout mohou (vynecháme např. poznatky o odlišné intonaci).

2.1.1. Přízvuk Slovní i větný přízvuk v romském etnolektu ovlivňují výslovnost dlouhých samohlásek, proto zde uvedeme jejich projevy.

2.1.1.2 Slovní přízvuk Slovní přízvuk „není ustálen v jedné poloze fonetického celku: je buď na první slabice – jako v češtině –, nebo na předposlední slabice jako ve východoslovenské romštině a šarištině. [...] Přízvuky mají oba jazyky silové. [...] Obě varianty přízvuku (tj. obecněčeská a etnolektní) se vyskytují často v rámci jednoho idiolektu.“ (Bořkovcová 2006: 55–56)

2.1.1.3 Větný přízvuk Pro větný přízvuk je charakteristické, že „je výraznější a je položen na předposlední slabice posledního fonetického celku ve větě. Důrazný bývá i první slovní přízvuk ve větě (vedlejší větný přízvuk). Ten je často položen na stejnou slabiku jako v obecněčeském projevu, rozdíl spočívá v hranici fonetického celku, tj. v pauze po první popřízvukové slabice.“ (Bořkovcová 2006: 56)

2.1.2. Krácení dlouhých samohlásek Výrazným rysem romského etnolektu češtiny je krácení dlouhých samohlásek, zejména jsou-li v pozici na předposlední, přízvukové slabice. Tento rys může variovat jednak u každé generace jinak (u starších generací se vyskytuje častěji), jednak podle situace (Bořkovcová 2006: 58). Toto krácení dlouhých samohlásek může mít bezprostřední vliv na jejich zápis. Nemůžeme však usuzovat, že každá chybějící diakritika označující kvantitu je známkou vlivu etnolektu, nicméně je třeba mít na paměti, že

některým romským žákům může rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek činit právě z důvodu etnolektního krácení potíže.

2.1.3. Některé další etnolektní prvky (dle *Přehledu etnolektních prvků podle jejich původu a rozšíření*, Bořkovcová 2006: 102–106):

- etnolektní spojky: *bo, lebo, abo, že; co* (ve větách, kde není předmětem)
- některá slova s etnolektní vazbou: *mít sen s*
- adjektivní tvar *nejlepší* užívaný ve významu adverbialním *nejlépe*
- oslabené slovesné valence
- gramatické kalky z romštiny: *pouštět strach, pouštět spaní*
- slovesa s etnolektní vazbou: *brečet na, brečet za, mít záchvaty za, stejskat si za*
- sémantické kalky: *přinést* ve významu *přivést, pít cigaretu, dávat nervy do (koho)*
- rozšíření funkce předložky *od* + genitiv (*on byl od něho mladší*)
- nominativ ve funkci numerativní a s tím spojené odlišné syntaktické konstrukce (*Sme deset dětí*)
- nominativ plurálu substantiv mužského rodu typu *dochtory, komunisty*
- *až* ve funkci intenzifikátoru *Von má až degret z toho.*
- vynechání zvrátneho zájmena u reflexiva tantum
- chybějící některé předložky či spojky
- chyby v používání vidů

2.1.4. Písemná podoba romského etnolektu? Dostupná odborná literatura (zejména Šotolová 2000, Bořkovcová 2006) se v souvislosti s romským etnolektem češtiny vyjadřuje automaticky o mluvené podobě jazyka (např. Bořkovcová 2006 vychází ve své studii ze zkoumání audionahrávek). Jedním z důvodů může být to, že některé výrazné prvky romského etnolektu se týkají výslovnosti (krátká výslovnost dlouhých kvantit, důraz na předposlední slabice atd.), anebo také faktu, že romština jakožto jazyk svou tradicí orální bývá zkoumána především v mluvené podobě. Připomeňme jen, že romské písemnictví je jev relativně nový a že zásady pro zápis severocentrální romštiny byly vytvořeny až v roce 1971. Přestože v roce 2008 byly dále standardizovány, praxe vypovídá o tom, že je závaznost této kodifikované normy považována za značně volnou.²⁴ Nejen v ČR, ale i v zahraničí byly o zápisu romštiny

²⁴ Srov. Scheinostová 2012.

vedeny četné diskuse.²⁵ Pšnou češtinu pak Romové používali především ve formální komunikaci (ve škole, styk s úřady apod.). Tato situace se ale změnila dostupností internetové komunikace,²⁶ a Romové tak mají větší příležitost rozvíjet písemnou komunikaci i uvnitř romské komunity. Kromě sociálních sítí typu facebook či skype se romština objevuje např. v komentářích na internetových stránkách věnovaných Romům, v komentářích ke skladbám romských hudebníků na YouTube.com²⁷ a v internetových diskusích vůbec. Je tedy otázka, zda se časem nevyvine i nějaká podoba psaného romského etnolektu češtiny.

3. Jazykový projev jako zdroj stigmatizace?

Zabýváme-li se problematikou jazykového projevu odlišného od jazykové normy (ať již se jedná například o romský etnolekt češtiny nebo o chybový text), nemůžeme přehlédnout otázky spojené s recepcí této odlišnosti. Jelikož se jedná o velmi komplexní problém, který lze jen obtížně hodnotit, nebudeme se mu v naší disertační práci věnovat detailně. Protože ale vnímání chybového textu úzce souvisí s pedagogickým úsilím (jedním z cílů výuky v předmětu český jazyk je dosažení bezchybného písemného projevu žáků), zmíníme ve stručnosti jeden z aspektů této recepce, a tou je možný stigmatizační dopad na autora jazykového projevu, který vykazuje znaky odlišnosti.

3.1. Stigma

Stigmatem rozumíme určitou vlastnost či projev, který je vnímán jako zdroj negativního hodnocení nositele této vlastnosti. Sociolog Anthony Giddens ke stigmatu uvádí: „Jako stigma označujeme vlastnost, která odlišuje jedince nebo skupinu od většiny populace a vyvolává u této většiny podezření nebo nepřátelské pocity.“ (Giddens 2003: 147) A dále za stigma označuje: „Jakákoli fyzická nebo sociální vlastnost, která je považována za zdroj hanby.“ (Giddens 2003: 563) Podrobněji se problému stigmatu věnuje Erving Goffman, který za stigma označuje ten atribut sociální identity, který je silně diskreditující. „Naše mysl ji [danou osobu, Z. B.] tak redukuje z osoby celistvé a obyčejné na osobu, jež je poskvrněna a

²⁵ Pro zajímavost můžeme uvést, že pro některé skupiny Romů představuje dodnes zápis romštiny porušení určitého zákazu. Např. když v Polsku vyšel v r. 2007 první školní slabikář psaný romsky *Miri Szkoła*, zvedla se proti němu mezi polskými Romy (Polska Roma) silná vlna nevole (Gierliński 2007).

²⁶ Srov. Vránová 2010.

²⁷ Velice zajímavý příspěvek o možnostech zkoumání psané romštiny na materiálu komentářů ke skladbám romských autorů na Youtube.com *Romani on YouTube: a social network approach* přednesli 6. září 2012 Daniele Viktor Leggio a Yaron Matras (University of Manchester) na konferenci 10th International Conference on Romani Linguistics, Barcelona 2012.

jejíž hodnota klesla. Takovýto atribut je stigmatem, zejména je-li jeho diskreditující dopad velice rozsáhlý.“ (Goffman 2003: 10)

Od negativního hodnocení je jen krok k diskriminaci: „Postoje, které my normální zaujímáme k osobě se stigmatem, i jednání ve vztahu k ní jsou dobře známy, neboť právě tyto reakce jsou tím, co se snaží zmírňovat a zlepšovat shovívavé sociální jednání. Zcela samozřejmě věříme, že osoba se stigmatem není tak docela člověkem. O tento předpoklad opíráme různé formy diskriminace, jejichž prostřednictvím de facto – jakkoli často nevědomky – snižujeme její životní šance. Vytváříme teorii stigmatu, ideologii vysvětlující méněcennost osoby se stigmatem a objasňující nebezpečí, jež představuje, a někdy jí odůvodňujeme animozitu založenou na jiných odlišnostech, například těch, jež souvisejí se společenskou třídou.“ Oním „my“ zde Goffman označuje „nás a všechny ty, kdo se nevzdalují v negativním smyslu od konkrétních očekávání“ a jež Goffman označuje za tzv. „normální“. (Goffman 2003: 11)

Podstatnými aspekty pojícími se se stigmatem jsou tedy: negativní hodnocení, porušení očekávané normy, diskreditace a diskriminace.

„Stigma“ také můžeme odlišit od „handicapu“, jakkoli bývá handicap stigmatizací často provázen. Zatímco „stigma“ se vztahuje k určitému jevu, který je zdrojem stigmatu a může tak mít přechodný charakter, pojem „handicap“ v sobě zahrnuje, zejména v souvislosti se sociokulturním znevýhodněním, určitý aspekt konečnosti, definitivy. Stigma je určitá „nepřijatelná nálepka“, vlastnost způsobená nějakým nedostatkem, nepřijatelnou aktivitou apod., jejichž nepřijatelnost přináší negativní hodnocení jeho nositele či aktéra. „Teorie sociálně-kulturního handicapu handicap vůbec nechápu jako příběh, jako historii, jako konstrukci individuálního smyslu svého selhání či nedostačivosti – a když, tak jako příběh uzavřený. Dítě si osvojilo málo jazykových kompetencí, neprožilo příslušné zkušenosti, vstoupilo do školní kultury, pokusilo se vyhovět jejím nárokům – a celkem logicky neuspělo. [...] Je-li totiž dítě nějak identifikováno, diagnostikováno, je-li mu přidělena příslušná nálepka (LMD, hyperkinetik, anetický aj.), příběh většinou končí (alespoň pro danou vývojovou etapu a pro danou instituci – školu.“ (Vágnerová – Hadj-Moussová – Štech 1999: 52)

3.2. Stigmatizace

Nedávné nepokoje zaměřené proti Romům (v r. 2012 na Šluknovsku, v r. 2013 v Duchcově, Českých Budějovicích a řadě dalších měst) ukazují, že právě romská menšina patří mezi ty v České republice nejvíce stigmatizované. „Romská komunita je i dnes ve 21. století zařazována do jedné z nejnižších sociálních tříd. Svými existenčními problémy (především

bytovou problematikou, sociopatologickými jevy, nezaměstnaností, nízkou mírou vzdělanosti aj.) si vytváří stigma, nižší společenský status.“ (Kaleja 2011: 12)

Ve vztahu k jazyku bylo dosud nejvíce pozornosti věnováno stigmatizaci v rámci různých diskurzních analýz,²⁸ především mechanismům, jak jsou různá stigmata popisována a jak se skrze diskurz umocňují, reprodukují či naopak potlačují. V oblasti diskurzů spojených s Romy a romstvem v češtině je vidět široká škála snahy vyrovnat se s různými problémy, které bývají s Romy spojovány. Zatímco někteří označují Romy za „nepřizpůsobivé“, jiní přímo za „nemakačenky“ (především na internetových diskuzích), jiní zase jejich situaci označují za „sociokulturní znevýhodnění“ (diskurz typický pro neziskové organizace věnující se zlepšení životní situace Romů).²⁹

O tom, že je v České republice rozšířen stigmatizující diskurz o Romech a cizincích do té míry, že je identifikovatelný sám o sobě, svědčí nedávná iniciativa „Stop Čechům!“, která vznikla v r. 2013 v reakci na sílící nenávistné diskurzy proti Romům (a potažmo jiným minoritám). Iniciativa využívá protiromského diskurzu, jenom namísto „Roma“ či „cizince“ pokládá jako objekt „Čecha“. Parodické texty dokonale ilustrují demagogii protiromské propagandy, nicméně svědčí o tom, že stigmatizace Romů a jiných menšin skrze způsob, jakým je o nich mluveno a publikováno, má u nás zavedenou a snadnou identifikovatelnou podobu.³⁰

Tématu chybového písemného projevu jako zdroje stigmatu jsme se věnovali podrobně v jiné studii,³¹ která byla změřena především na praktické využití chybové analýzy. V ní jsme vycházeli ze zkušenosti, že jazykový projev lišící se od normy může být v určitých situacích příčinou stigmatizace. Důvody této stigmatizace mohou být různé – může za nimi stát vysoká chybovost, snížená kompetence rozumět slyšenému (např. u cizinců), výslovnostní specifika, která odkazují k národnostní menšině, jež je sama o sobě vnímána negativně (romský etnolektní přízvuk, ruský přízvuk) atd. Tyto stigmatizační mechanismy se objevují všude tam, kde je požadována nějaká jazyková norma, tedy ve všech komunikačních situacích. Pro situaci školní písemné práce se bude jednat především o normu spisovné češtiny, jíž se budeme věnovat dále podrobněji.

²⁸ Pojmem diskurz v této kapitole budeme rozumět tak, jak je běžně užíván v sociolingvistice. V dalších kapitolách pak bude užíván více ve významu textové výstavby, jak bude ještě upřesněno.

²⁹ K diskurzni analýze pojmů Rom a Cikán v internetových diskuzích viz Homoláč 2009.

³⁰ Viz <http://www.stopcechum.cz/2013/06/problem-s-cechy.html>, dostupné k 28. 9. 2013.

³¹ Bedřichová 2013.

3.2.1. Stigmatizace odlišností od jazykové normy Zkušenost se stigmatizací odlišností od jazykové normy popisuje výstižně Tamara Whitehouse: „Koncept ‚standardní angličtiny‘ jakožto omezený soubor norem, v jehož rámci je daný mluvčí hodnocen, zda užívá ‚správnou‘ čili ‚standardní‘ angličtinu, je často brán jako samozřejmost. Tento koncept však vede k nerovným šancím a přináší řadu problémů těm, kdo nemluví nebo nemohou mluvit ‚správně‘. ‚Standardní‘ podoba angličtiny je v širokém povědomí vnímána jako ‚nadřazená‘ či ‚lepší‘ než ne-standardní formy a chybějící schopnost používat ‚standardní angličtinu‘ může být vnímána jako ‚nedostatek‘ a jako ‚známka nižšího původu‘. Může být dokonce vnímána jako ‚společenský a pracovní handicap‘. (...) Tato stigmata mohou mít bohužel velký vliv na způsob, jímž je nahlíženo na mluvčího.“ (Whitehouse 2011: 1)³²

Kritika nedostatečného ovládnutí pravopisu jakožto nástroj boje proti protivníkovi je zcela běžnou praktikou internetových diskusí, přičemž většinou slouží jako argument pro nedostatečnou kvalifikaci dotyčného vyjadřovat se k tématu diskuse. V prostoru internetové komunikace se začalo dokonce objevovat nové označení pro osobu, která tuto praktiku provozuje, tzv. „grammar nazi“.³³ Ve své monografii *Internetové diskuse o cikánech a Romech*, v níž tomuto jevu věnuje samostatnou kapitolu, však Homoláč 2009 upozorňuje na velmi alarmující fenomén: „V souvislosti s případy, kdy poukaz na neznalost pravopisu funguje jako vylučovací praktika, jsem upozornil na to, že pravopisnými (a gramatickými) chybami se argumentuje v diskusích na jakékoli téma. V diskusích o Romech (ale jistě nejen tam) však nejde jen o individuální polemiky, ale o konstruování kategorií. Nositelé kategorií Romové a rasisti [...] jsou obvykle prezentováni jako ti, kdo neumějí pravopis/neumějí česky/nejsou vzdělaní. [...] Tato strategie je samozřejmě běžně užívána v diskusích o čemkoli a ještě běžnější je poukazování na oponentovu neznalost pravopisu a gramatiky. Nikoho však nenapadne přisuzovat neznalost pravopisu jako kategoriálně vázaný predikát např. odpůrcům či příznivcům jaderných elektráren.“ (Homoláč 2009: 45)

Chybný písemný projev je vnímán jako projev sociálně slabé či stigmatizované osoby.³⁴ Např. v diskusi na www.emimino.cz s tématem „Mít 4. dítě?“ uvedla autorka původně v názvu: „Mýt 4. dítě?“ Její příspěvek a následující reakce byly:

³² Překlad Zuzanna Bedřichová.

³³ „Grammar nazi (též grammar natzi, grammar nazzi, spelling nazi) je v anglickojazyčném prostředí typ internetového trolla, který je nemístně zaměřen na spisovnost projevu. *Grammar* zde označuje gramatiku a *nazi* odkazuje k nacismu. Grammar nazi například využívá náhodné překlady k agresivnímu zpochybňování kulturnosti a celkové intelektuální kapacity ostatních diskutujících.“ Dostupné 19. 9. 2014 z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Flame_war.

³⁴ K vnímání pravopisné normy v internetových diskusích viz také Mžourková 2006.

ahojda, chci se zeptat, zda je opravdu zena ktera ma 3 deti a ceka 4, social?? asi jsem tehotna, stehujeme se do baracku, nemame zadne statisice mesicne ale deti se maji dobre...hezky oblekane, ciste, vychovane..proc se dnes tak lpi na jedinackach??vzdyt doba byla vzdycky zla, a tezka a lip asi nikdy nebude. tak proc lidi oduzujou velkou rodinu, a prirovnavaj k cikanum a socialum rodiny, ktere jsou pocetne!

Reakce:

promin, že to píšu...ale ty máš tak šílenou hrubku v nadpise, že pak když čtu příspěvek si jen musím říct, že sociál možná jseš Ale nic ve zlém, radši si to oprav!³⁵

V jiné diskusi s tématem *Je to rasismus?* na stejném serveru (diskuse se týkala uzamčení jiné předchozí diskuse s rasistickým podtextem) uvádí jedna přispěvatelka:

Nevím jakou diskuzi máš teď na mysli, ale jestli tu, kde píše člověk s přezdívkou skinhead, že zakladatelka musí být cikánka, protože má v textu hrubky a počala dítě brzy atd atd. – tak snad sama chápeš, že to rasistické je.

Tyto a řada dalších internetových diskusí dokazují, že chybový písemný projev je součástí stereotypní představy o Romech, případně Romech a sociálně slabých osobách, s nimiž bývají Romové často, opět na základě předsudků a stereotypů, spojováni.

Otázkou je, zda existují nějaké chyby, které jsou „typicky romské“ (např. chyby zapříčiněné romským etnolektem češtiny), případně zda existují chyby, které jsou jaksi více stigmatizující než chyby jiné, přirozeně v závislosti na komunikační situaci a požadované normě.

Například učitelé dotazovaní v rámci Sociolingvistického výzkumu situace romštiny v České republice z roku 2008 (Červenka – Sadílková – Kubaník 2008) uvádějí, „co se týče češtiny, se kterou jejich romští žáci do školy přicházejí, označují ji učitelé za ‚chudou‘, případně ‚špatnou‘ – děti mají především velmi omezenou slovní zásobu, což je problém, se kterým se školy potýkají i v jiných předmětech. Řeší jej důsledným vysvětlováním slov, na která ve výuce narazí, pouze na jedné škole jsme se setkali i s příkladem cíleného rozšiřování slovní zásoby v určitém tematickém okruhu.“ (Červenka – Sadílková – Kubaník 2008: 34) A dále: „Ze seznamu typických chyb, se kterými se u romských žáků učitelé setkávají, uvádíme nejčastěji zmiňované: délky (u romských, ale i ukrajinských a vietnamských dětí), jiný přízvuk, chybování ve videch, nevhodnost použití některých slov (př. ‚přinést–přivést‘), chyby ve skloňování (‚jel jsem s tramvají‘) a používání číslovek (‚My jsme tu pět.‘).“

³⁵ Diskuse dostupná k 28. 9. 2013 na: <http://www.emimino.cz/diskuse/myt-4-dite-102326/>.

(Červenka – Sadílková – Kubaník 2008: 35) To všechno jsou odchylky od běžně užívané češtiny, které mohou mít či mají přímou spojitost s romským etnolektem češtiny. V případě omezené slovní zásoby či neznalosti některých slov se přitom nemusí vždy jednat o skutečnou neznalost určitého slova, ale např. u polysémantických slov o uplatňování jiného významu slova (jež může, ale nemusí být dáno neznalostí požadovaného jiného významu). Jako příklad můžeme uvést úryvky nahrávek z mluvené části databanky ROMi:

Ukázka 1.

<0> a ja ...: eee, jaká je maminka, popíšeš mi maminku, jak vypadá?

<1> já, já neumím psát.

Ukázka 2:

131} <1> eee, vysávám, zametám, ed ---. (cizí slovo romsky).

{132} <0> a jak se to řekne česky, tajito, co si řekl.

{133} <1> já nevím. (cizí slovo romsky).

{134} <0> tak to řekni, že to neumíš říct česky.

{135} <1> já to neumím říct česky.

{136} <0> a ty si řekl, že usteleš peřiny, já to přeložim, takže ustýláš, zastýláš ...

Anebo příklad komunikace s romskými dětmi předškolního věku:

Ukázka 3:

<0> jak to skončilo? (o filmu)

<1> samo

Ukázka 1 a 3 dokazují spíše pragmatickou neznalost použití daného slova v určitém kontextu, ukázka 2 pak dokládá, že některé romské děti, jež jsou jinak v češtině kompetentní, mohou mít v případě určité slovní zásoby (týkající se např. domácího prostředí) širší slovní zásobu v romštině než češtině.

Zajímavé je, jakým způsobem pak děti, které danému slovu nerozumějí, vyvozují jeho význam. Takové příklady přinesl průzkum slovní zásoby romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jehož krátkou ukázkou publikoval kolektiv autorů pracovníků Člověka v tísní v metodické příručce *Mají na to!*. Průzkum proběhl „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.“ (Bořkovcová a kol. 2012: 58) My zde vybereme několik ukázek dotazovaných slov a významů, jež jim přisoudily romské děti:

LÁN: Lano, nevím

PASEKA: Pásek, pasou zvířata, nevím

ONEHDY: Nehty, nevím

ŠKOPEK: Kope, špek, sklenička, nevím

MĚĎ: 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

HLINÍK: Drží magnet, zasadíme kytičku, hlína, nevím, nevím

NAŘÍKÁ: Hodně mluví, když něco neví, mluví a mluví, nevím

ULITA: Ulice, jde tam šnek, nevím

MĚLČINA: Mléko, zem, nevím

Z ukázek je patrné, že děti odvozují význam ze zvukové podobnosti, zvukové asociace. Je otázka, nakolik má dítě, kterému jedno slovo připomíná zvukově jiné slovo, pocit, že danému výrazu rozumí, či nikoli, nakolik je schopno se zorientovat, zda porozumělo správně, tj. tak, jak po něm bylo požadováno.

4. Veřejný prostor

Uvedme jen pro upřesnění, že internetový prostor není jediným místem, kde se Romové veřejně vyjadřují v písemném projevu. V posledních letech a měsících s přibývajícimi tzv. protiromskými demonstracemi a naopak je doprovázejícími protirasistickými veřejnými setkáními přibývá také prostoru pro různé veřejné nápisy a prohlášení. Vzpomeňme např. plakát „PRIČ S SRASIZMEM“, který vyvěsili obyvatelé varnsdorfské ubytovny při protiromských nepokojích v září 2011, a plakát, jež držely tamtéž jejich děti, s nápisem:

MIKRADAMEIVI

MISME VÁMŇ I C NEUDĚLALI

DĚLÁTETOVIIIMI³⁶

³⁶ Dostupné k 28. 9. 2013 z <http://aktualne.centrum.cz/domaci/fotogalerie/2011/09/11/romove-plati-statisice-zajem-v-ubytove/foto/405064/?cid=714127>.

Plakáty zachytil a zveřejnil fotograf Jan Langer (aktualne.cz). Zajímavé je, že autor fotografií pod snímek uvádí znění na plakátě v upravené podobě: „My krademe i vy“, píšou děti prostou pravdu na výkresy jako svůj vzkaz majoritě.“ Je patrné, že autor fotografie cítil potřebu nápis na transparentu upravit–opravit dříve, než jej prezentuje jako poselství romských dětí. Nemodifikovaný přepis by vzkazu dětí spíše ublížil.

5. Romové a vzdělá(vá)ní

Na příkladu analýzy Jiřího Homoláče *Internetové diskuse o cikánech a Romech* jsme uvedli, že Romové bývají většinou společností často považováni za málo vzdělané. Tato představa nepochybně odpovídá určitému stereotypu, přestože řada Romů vzdělání má, včetně vysokoškolského, anebo střední či vysokou školu studuje. Připomeňme kauzu, kdy na podzim r. 2011 unikla z MŠMT informace o 895 studentech středních škol romského původu, které MŠMT finančně podporovalo.³⁷ V rámci Romského pamětního univerzitního stipendijního programu (RMUSP) Roma Education Fund bylo jen v akademickém roce 2012/2013 podpořeno 44 romských vysokoškolských studentů.³⁸ Tyto údaje přirozeně odpovídají pouze počtu romských studentů zapojených do daných podpůrných programů. Svědčí však zároveň o určitém zájmu mladých Romů o vzdělání.

Na druhé straně je téma vzdělávání (a) Romů v poslední době velmi diskutované, zejména ve vztahu k příliš vysokému počtu romských žáků na ZŠP. Přestože Česká republika prohrála v roce 2007 v kauze „D. H. proti České republice“ (předmětem kauzy bylo obvinění České republiky za diskriminační přístup, kvůli kterému bylo 18 ostravských romských dětí zbytečně vzděláváno v ZŠP), byla ještě roku 2012 opětovně kritizována řadou organizací, jako je Amnesty International, radou OSN pro lidská práva či komisařem Rady Evropy pro lidská práva Nilsem Muižnieksem za to, že počet romských žáků v ZŠP je stále nepřiměřeně vysoký. Předmětem kritiky řady organizací je také samotný fakt, že jsou děti (etnicky různého původu) s lehkým mentálním handicapem vzdělávány mimo hlavní vzdělávací proud. Dopady vzdělávání v ZŠP sice nebyly nikdy detailně a systematicky zkoumány, ale např. publikace *Jak ztratit další generaci*, která mapuje životy 18 dětí po 13 letech od podání jejich společné žaloby „D. H. proti České republice“, ukazuje, že se toho v přístupu ke vzdělávání romských

³⁷ MŠMT za tento informační únik získalo 17. dubna 2013 anticenu Data Leak Awards.

³⁸ Informace dostupná z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/stipendijni-program-ref-pro-romske-vysokoskolske-studenty>.

děti v České republice příliš mnoho nezměnilo.

A to i přesto, že např. závěrečná zpráva projektu *From Segregation to Integration* vedeného organizací Equality, jenž se zabýval integrací romských žáků českého a slovenského původu do britských škol, ukázal, že většina dětí, jež byla ve své původní zemi vzdělávána v ZŠP nebo speciálních základních školách, navštěvuje ve Velké Británii bez problémů školy hlavního vzdělávacího proudu. „Pouze u malého procenta ze sledované skupiny romských žáků navštěvujících školy ve Velké Británii (2–4 procenta) bylo shledáno, že mají ‚speciální vzdělávací potřeby‘ (SEN), a to z důvodu poruch učení či jiného handicapu, které těmto žákům znemožňovaly stejný přístup ke vzdělávání jako u ostatních vrstevníků. Těmto žákům však byla zajištěna speciální pomoc, díky níž mohou studovat na běžných školách hlavního vzdělávacího proudu.“³⁹ (Fremlova – Ureche 2012: 79) Tato úspěšnost je vykládána Romy samotnými jako pozitivní vliv absence předsudků vůči inteligenci a vzdělatelnosti romských žáků, s nimiž se museli potýkat v České nebo Slovenské republice. Nepochybně je však také podpořena systémem výuky ve Velké Británii a systematickou podporou, které se těmto dětem ve Velké Británii dostává.

Fakt, že k žádným zásadním změnám nedošlo už v samotném nově formulovaném zákoně z roku 2007, konstatovala ještě v témže roce Liga lidských práv: „Liga lidských práv zastává názor, že nový školský zákon nepřispěl k odstranění segregovaného modelu školství, naopak lze za současného nastavení očekávat, že by se bez vhodných legislativních změn mohla segregace romských žáků ještě více prohloubit. Jediné, k čemu zatím skutečně došlo, bylo odstranění názvů zvláštní a pomocná škola a tím i k odstranění negativní konotace pro jejich žáky.“ (Liga lidských práv 2007: 14)

Odlíšné názorové tábory se pak ptají – kde je tedy chyba? Je chyba v systému školství jako takovém, v neochotě učitelů, v neochotě žáků a jejich rodičů, anebo mají konečně Romové nějaký specifický přístup ke vzdělání, který je součástí kulturních vzorců a jako takový je předáván po generace?

Ať již odlíšné tábory uvádějí jakékoli – opět velmi odlíšné – odpovědi na tyto otázky, faktem zůstává, že téma vzdělávání romských žáků bylo a je opakovaně reflektováno. Mezi klasické pedagogické práce na tomto poli patří Šotolová 2000, Balabánová 1995 a 2003, Balvín 2004, 2007 a 2008, ale také Kaleja 2011. Prakticky zaměřené a skutečně přínosné jsou také studie a příručky vydávané organizacemi, které se vzdělávání romských dětí věnují, např. Začít spolu či Člověk v tísní. Kromě vzdělávání na základních školách (ať již typu ZŠ nebo ZŠP či ZŠ

³⁹ Překlad Zuzanna Bedřichová.

speciální) se rozvíjejí také další, doplňující formy vzdělávací práce s romskými dětmi, např. odpolední doučování.

Do popředí zájmu se také v poslední době dostává předškolní výchova romských dětí, motivovaná snahou o co nejvčasnější inkluzi romských dětí a co nejvčasnější odstranění možných vzdělávacích bariér.⁴⁰ Děje se tak například pomocí státních nařízení, tedy různými opatřeními, která mají motivovat rodiče, aby dávali děti do předškolních vzdělávacích zařízení, jako je zrušení školného v mateřských školách za poslední předškolní ročník. Řada neziskových organizací (Člověk v tísní, Naděje, Začít spolu, Romodrom ad.) také zakládá a provozuje tzv. předškolní kluby pro sociálně znevýhodněné děti, což jsou kluby probíhající zpravidla dopoledne, kde se děti připravují na docházku ve škole či mateřské škole. Kluby sice nezastupují klasické mateřské školy (především kvůli omezeným časovým možnostem), ale svým obsahem se klasickým mateřským školám velmi blíží, nabízejí však intenzivnější přípravu na školní docházku (případně docházku v mateřské škole). Kromě procvičování základních grafomotorických dovedností se programy v těchto klubech zaměřují také na rozvoj jazykových kompetencí, a to jak v oblasti slovní zásoby, pojmového myšlení,⁴¹ výslovnosti, rozumění slyšenému (ať již mluvenému projevu, či čtenému), vlastního mluveného projevu, tak komunikačním dovednostem obecně.⁴²

Také Romové sami reflektují situaci vzdělávání romských dětí v České republice, zejména jejich umístování do ZŠP, jako alarmující. Na podzim roku 2012 vznikl hudební klip *Nebud' dilino!*⁴³ romské pražské kapely United Gypsy Crew. Hiphopový singl se svým stylem sice obrací na romské děti a mládež, ale ve skutečnosti má oslovit především romské rodiče, aby své děti dávali na základní, a nikoli praktické základní školy. Tento aspekt je třeba také zdůraznit – velkou roli při vzdělávání dětí v ZŠP hrají sami rodiče, ať již z neznalosti, jaké takové vzdělání může mít důsledky na život jejich dětí, tak z jiných, praktických důvodů (např. školu již navštěvují další sourozenci atd.). Úloze ZŠP v procesu vzdělávání v několika českých krajích se podrobně věnovaly Baslová – Homrová 2012.

⁴⁰ Snahy o co nejvčasnější inkluzi romských dětí jsou zatím na počátku realizace; o jejich nutnosti však svědčí například závěrečná zpráva výzkumu *Roma Early Childhood Inclusion*. Bennet 2012.

⁴¹ Zajímavou metodu k rozvíjení pojmového myšlení Grunnlaget využívá v předškolních klubech Člověk v tísní, viz Sønnesyn 2012.

⁴² Srov. Ranglová 2012

⁴³ Dostupné k 19. 9. 2014 z: <http://www.youtube.com/watch?v=g2pHBMm444w>.

5.1. Čeština romských žáků jako překážka ve vzdělávání?

Zpráva GAC 2009 *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* uvádí: „V první třídě je pro romské děti největším problémem zejména český jazyk. Z domova si děti často do školy přinášejí horší znalost českého jazyka než jejich vrstevníci, navíc často vyrůstaly pouze doma a nepoznaly tak žádnou formu předškolní přípravy.“ (GAC 2009: 32) Samotný fakt, že romské děti nejsou jazykově dostatečně připraveny na školní docházku, nesouvisí pouze s obtížemi při osvojování obsahu učiva v předmětu český jazyk.

Oslabené jazykové kompetence romských dětí v češtině mohou a nezdědka také mají bezprostřední vliv na zařazení dítěte do ZŠ běžného typu či naopak ZŠP. „V České republice většina romských dětí, které absolvovaly psychologické testy, jež nejsou neutrální jak z jazykového, tak kulturního hlediska, nemůže ani zahájit školní docházku ve třídě, kde se vyučuje podle normálního programu.“⁴⁴ (Farkas 2007: 14) V podrobné analýze inteligenčního testu SON-R, který „je označován jako ‚kulturně nezatížený‘ či tzv. ‚culture fair‘, je v současné době dostupný pro pedagogicko-psychologické poradny a je doporučován pro děti ‚obtížně testovatelné‘ a pro děti ‚sociokulturně znevýhodněné‘.“

Jedná se o test, který „lze zadávat beze slov – neverbálně.“ (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai 2010: 3) Jedná se o „měření inteligence bez závislosti na úrovni jazykových schopností“ (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai 2010: 24), přičemž test je určen dětem od 2,5 do 7 let věku. Přestože „test SON-R se odlišuje od většiny obvyklých inteligenčních testů tím, že jej lze celý zadávat bez použití jazyka a že části obvykle vyjádřené slovy nahrazuje konkrétními či abstraktními obrázky“ (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai 2010: 29), „je materiál testu velmi pevně svázán s jazykovými kategoriemi, které jsou výrazně společensky a kulturně zatíženy. Je otázkou, co se v subtestu kategorie dozvíme o stupni intelektových dispozic, respektive o úrovni fluidní inteligence (viz Manuál), když je výkon primárně determinován mírou předchozích zkušeností s obrazovým materiálem, s předměty samotnými, a především pak omezeným výkladem a usměrňováním pozornosti od dospělých lidí.“ (Pekárková – Lábusová – Rendl – Nikolai 2010: 45) O to spíše se tento problém týká běžného testování dětí u testů školní zralosti v psychologicko-pedagogických poradnách: „Například testy sú zadávané prostredníctvom výrazne organizovaného scenára s konkrétnymi pokynmi a formálnym jazykom, ktorý môže byť zložitý pre niektoré deti, ktoré neprišli do kontaktu so vzdelávacím prostredím, v ktorom sa zvyčajne zadávajú formálne pokyny. Pre

⁴⁴ Překlad Zuzanna Bedřichová.

kultúry kolektívneho typu nemusia byť požiadavky zamerané na samostatné odpovede alebo, na čo najlepší výkon, hodnotené tak, ako v dominantnej kultúre.“ (White 2012: 26)

II. Jazyk, norma, chyba

1. Chyba

Je zajímavé, jak málo prostoru bylo dosud v české lingvistice věnováno definici pojmu „chyba“ i samotnému zkoumání chybovosti. Mezi základní práce, které tuto problematiku zmiňují, patří především Jelínek 2001 a Korčáková 2005, v rámci pedagogické teorie a praxe především Skalková 2007 a Kulič 1971. Úloze chybovosti při výuce cizího jazyka se pak věnoval Hrdlička 2012 a chybovosti v kontextu sociálně a jazykově znevýhodněných osob Bedřichová – Šormová 2013. Většina těchto autorů⁴⁵ definuje pojem chyba jako odchylku od normy.⁴⁶ My tuto definici zúžíme ještě tak, abychom zohlednili nezamýšlenost této odchylky, a zároveň normu rovnou omezíme na školní prostředí. Pojmem chyba zde tedy budeme rozumět nezáměrnou odchylku od jazykové normy požadované ve školním prostředí, tj. normy definované *Pravidly českého pravopisu z roku 1993*, vtělené do školní praxe odpovídající danému ročníku a typu školy.⁴⁷

Pedagogická literatura a praxe se pak mnohem spíše než definováním toho, co je to chyba na obecné rovině, zabývá funkcí chyby v procesu vzdělávání. Chyba a s ní související ohodnocení je většinou, alespoň teoreticky, považována nejen za součást hodnocení znalostí či výkonu žáka, ale především by její detekce měla být vodítkem pro další práci s žákem a žák by měl být veden k samostatnému rozpoznávání chyb. Chyba sama o sobě ještě nemusí být vždy jen negativním jevem. „Dosavadní pedagogicko-psychologické výzkumy potvrzují (Kulič 1971), že úspěšné učení nemusí být učení bez chyb. Důležité však je, aby učitel dovedl s chybou pracovat. [...] Významnou součástí práce s chybou je vedení žáků k vyhledávání chyb v práci vlastní a cizí a k samostatnému nalézání správných řešení.“ (Skalková 2007: 178–179) Chyba je tak vnímána jako indikátor znalostí jazykové normy osvojených v praxi. Zejména v procesu výuky češtiny jako cizího jazyka je zdůrazňován tento aspekt pozitivní „zpětné vazby“, chyba se tak stává jakousi pomůckou pro vyučujícího i žáka. Chyba zde není vnímána jako něco samo o sobě negativního, jako nositel stigma, jak se s ní setkáváme v běžných situacích písemné komunikace.

⁴⁵ Více k dějinám pojmu norma a chyba viz Korčáková 2005: 45–52.

⁴⁶ „V tradiční terminologii je chyba definována jako odchylka od normy.“ Korčáková 2005: 46.

⁴⁷ V takovém pojetí jsme užívali pojem chyba i v našich předchozích pracích, např. Bedřichová – Šormová 2012 nebo Bedřichová – Šormová 2013.

2. Druhy a dělení chyb

Autoři, kteří se problematikou chyb zabývali, nabízejí vícero druhů možného dělení chyb podle zaměření svých výzkumů. Možnosti klasifikace chyb jsou velice široké, mohou zahrnovat např. chyby viděné z gramatického úhlu pohledu (chyby v morfologii, v syntaxi), stylistické, pravopisné apod. Přehled různých druhů dělení chyb nejvýznamnějších autorů uvádí přehledně Korčáková 2005, nebudeme jej zde tedy opakovat. Často se v nich objevuje názor, že určit jednoznačně druh určité chyby je nesnadné, a to i na úrovni gramatických pravidel (Korčáková 2005: 92). My se zastavíme především u úvah, jak postupovat v případě pedagogicky zaměřené analýzy, která by se zaměřila i na některé aspekty možného původu chyb (např. chyby mající pravděpodobný původ v romském etnolektu češtiny). Kromě toho však uvedeme některá dělení chyb, která mohou být pro naše bádání přínosná nebo která jsou z hlediska dějin lingvodidaktiky tak významná, že je nemůžeme pominout.

3. Problém klasifikace chyb

Každá chybová klasifikace zohledňuje určitou perspektivu, s jakou nahlížíme na jazyk a jeho funkce. Liší se nejen jazykovědným přístupem k jazyku, ale také praktickým zaměřením – proč vlastně chceme chyby zkoumat. Každá chyba se pak odvíjí od očekávané normy, kterou tato chyba porušuje či se jí vymyká. Kromě odborných snah o klasifikaci chyb také paralelně existuje neoborná terminologie chybovosti, která zahrnuje pojmy jako hrubka, překlep, malá chyba, velká chyba, omyl ad. Již z těchto neoborných názvů je patrná tendence hodnotit chyby podle jejich závažnosti. Hodnocení chyb je závislé na požadované (a porušované) normě, jejíž stanovení není vždy jednoduché stejně jako vnímání faktu jejího porušení.

3.1. Klasifikace chyb pro projevy nerodilých mluvčích (Corder, Norrish)

Na omezenou využitelnost podobných přístupů založených na konstatování odchylky od normy a jejich systémové klasifikaci poukazuje již Corder 1981: „Bohužel způsob popisu chyb používaný učiteli je značně umělý. Chyby jsou často klasifikovány na základě umělého konceptu buď jako *chyba chybějícího prvku*, kdy chybí nějaký prvek, který měl být v textu přítomen, nebo jako *chyba prvku navíc*, kdy je v textu určitý prvek, který v něm být neměl, či jako *chyba výběru*, kdy byl zvolen chybný prvek místo správného, a nakonec jako *chyba slovosledu*, kdy všechny prvky jsou sice správné, ale tvoří dohromady chybnou větu. Tato umělá klasifikace chyb je pouze výchozím bodem pro systematickou analýzu. Většina učitelů

však jde v klasifikaci dál a chybám přiřazuje, na jaké *jazykové rovině* k nim došlo.“⁴⁸ (Corder 1981: 36) Je však třeba dodat, že takový typ chybové klasifikace je naopak zajímavý z hlediska počítačové automatické analýzy chyb.

Přestože se Corder věnuje primárně chybové analýze projevu osoby, jež si osvojuje druhý, ne mateřský jazyk (a learner's interlanguage), jeho závěry jsou v mnohém použitelné pro zkoumání jakéhokoli osvojování jazyka. Corder pak zdůrazňuje potřebu chyby interpretovat: „Vidíme, jak zcela klíčová je pro celou metodologii analýzy chyb interpretace.“⁴⁹ (Corder 1981: 37) Kromě tvaru slova (form) je třeba zkoumat i jazykový a situační kontext (linguistic and situational context). Při „opravě“ chybového projevu je nejprve na základě formy a (jazykového i situačního) kontextu třeba provést adekvátní interpretaci (plausible interpretations) toho, co chtěl autor promluvy⁵⁰ sdělit, a tedy i rekonstrukci sdělovaného (plausible reconstructions). Corder dále odlišuje více stupňů odchýlení od normy, a to přijatelnost/nepřijatelnost (acceptable/unacceptable) a vhodnost/nevhodnost (appropriate/inappropriate) (Corder 1981: 38–41).

Mezi nejznámější klasifikaci chyb, s níž se dále pracuje zejména v oblasti výuky druhého, nemateřského jazyka, patří klasifikace dřívějších prací již zmíněného autora Cordera a práce Norrishova z roku 1983. Na základě Cordera 1967, 1975 můžeme odlišovat „*error* jako chybu kompetence, kterou mluvčí sám nedokáže odstranit“ (tj. chyba z neznalosti systému jazyka), kdežto *mistake* či *lapse* „jsou chyby performance. Tyto jazykové prohřešky mohou být detekovány a opraveny žákem, který zná správné řešení a který se dopustil chyby např. v důsledku nedostatečného zautomatizování užití příslušného jevu.“⁵¹ Podobně chyby rozlišuje i Norrish 1987 s tím rozdílem, že odlišuje *lapse* a *mistake*. „*Mistake* proti tomu odlišuje odchylku nestálou, kolísavou, nesystematickou (občasnou). Tento druh chyby svědčí o nedůsledném učení se, o neadekvátním pochopení příslušného jevu. [...] *lapse* se dopouštějí jak mluvčí rodilí, tak nerodilí. Je způsobován nedostatečnou koncentrací mluvčího, jeho únavou, stresem apod.“⁵²

Z uvedeného je patrné, že tato klasifikace může do určité míry vyhovovat prakticky pedagogicky zaměřenému zkoumání chybovosti nerodilých mluvčích, nikoliv však mluvčích rodilých, jelikož vychází z praktické potřeby zjistit, zda daný žák/student určitého jazyka daný jev, v němž chybí, zná/nezná, nebo zda v něm chybí z jiných příčin. Pro romské

⁴⁸ Překlad Zuzanna Bedřichová.

⁴⁹ Překlad Zuzanna Bedřichová.

⁵⁰ Promluvou zde míníme jakýkoli jazykový projev, tj. mluvený nebo psaný.

⁵¹ Hrdlička 2012: 102, dle Corder 1967, 1973.

⁵² Citováno dle Hrdlička 2012: 102.

uživatelé češtiny, pro které je čeština v drtivé většině případů mateřským jazykem, se tento přístup problematizuje, jelikož k jejich písemným projevům nelze přistupovat jakožto k projevům nerodilých mluvčích (např. zkoumat znalost systému jazyka jako takového). Nelze tedy pro naše potřeby uvažovat ani o chybách způsobených bezprostřední interferencí z romštiny do češtiny, ačkoli romština má nepochybně nepřímý vliv na jazykový projev romských žáků v češtině skrze romský etnolekt češtiny.

3.2. Klasifikace chyb vytvořená pro korpus CZeSL

Další možností chybové analýzy, jež se nabízí, je chybová klasifikace vycházející z dvouúrovňové chybové anotace, která byla vypracována v rámci projektu OPVK *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk* přímo pro potřeby chybové anotace korpusu ROMi a CZeSL.⁵³ Tato klasifikace vychází především ze syntakticko-morfologického pojetí jazyka. Umožňuje sice popsat téměř všechny jevy z lingvistického hlediska jako odchylku od syntaktické a morfologické, případně stylistické normy pro spisovný jazyk, ale již nevypovídá o jejich příčině. Z pedagogického hlediska pak taková analýza má jen omezenou využitelnost; domníváme se, že příhodnější je do klasifikace chyb začlenit rovnou i určitou interpretaci jejich původu, která umožní lépe vystihnout, v čem tkví jádro problému daného žáka s jazykem, případně může napovědět o možnostech eliminování zdroje chyb. **Pro potřeby naší analýzy jsme se proto rozhodli ji nevyužít**, přesto věnujeme značný prostor jejímu přiblížení, jelikož ji považujeme za velmi zajímavý model.

Uveďme příklad: Vnímáme rozdíl mezi chybami ve slovesné koncovce ve shodě přísudku s podmětem *princové si povídaly*⁵⁴ a *děti nepomahaj*. V prvním případě považujeme za podstatné vyhodnotit chybu jako nedodržení pravopisné normy vycházející ze syntakticko-morfologických pravidel, způsobené buď její neznalostí, nebo nepozorností či jinými faktory, kdežto u druhého příkladu *děti nepomahaj* vnímáme jako podstatné zjištění, že se jedná o vliv mluveného projevu, tj. zápis slova dle jeho běžné, obecněčeské výslovnosti, jež může svědčit např. o tom, že si autor textu není vědom rozdílu mezi psanou a mluvenou podobou tohoto slova, případně nepovažuje za podstatné tento rozdíl zohledňovat. Pokud v obou případech bude chyba vyhodnocena jako morfologická „chyba v koncovce“ a syntaktická „chyba ve shodě“, výsledkem bude statistický počet chyb v těchto dvou rovinách, který ovšem nepřinese

⁵³ Autory chybové taxonomie jsou Barbora Štindlová a Alexandr Rosen, autorem nástroje pro anotaci *feat* je Jiří Hana. Více viz Jelínek – Štindlová – Rosen – Hana 2012 a Štindlová – Škodová – Rosen – Hana 2012.

⁵⁴ Příklady, které čerpáme z korpusu ROMi, uvádíme v kurzívě, a to včetně všech chyb, které se v nich vyskytly: *nepomahaj*. Příklady, které nečerpáme z korpusu, uvádíme normálním fontem a v uvozovkách: „princové přijelo“.

žádnou informaci o podstatě chybování. A především se nedozvíme, zda autor nerespektuje či nezná jazyk jako systém (což by byla např. u cizince chyba typu „princové přijelo“), pravidla pro zápis („princové přijely/i“) nebo spisovnou normu („děti nepomáhají“).

Podobně může být nahlížena řada dalších chybových jevů z různých úhlů pohledu a může tak být zařazena do různých kategorií chyb či jevů. Např. obecněčeské tvary adjektiv *okolí je klidní, spravedlivej* apod. mohou být pojmenovány jako chyba způsobená vlivem výslovnosti, jako chyba v morfologii, chyba v syntaxi (*klidní* může být vnímáno jako tvar spisovný, ovšem pro mužský rod jednotného čísla, s chybou v zápise *í/ý*, nebo jako spisovný tvar pro mužský rod množného čísla a pak se jedná o chybu syntaktickou), ale také jako chyba stylistická (nevhodné užitá obecněčeského tvaru apod.). Detailněji se této chybové anotaci budeme věnovat v kapitole „Dvouúrovňová chybová anotace pro korpusy CzeSL a ROMi“.

Z těchto důvodů (na jedné straně obtížná interpretace chyb, na druhé straně příliš obecné dělení nezohledňující možný původ chyb) jsme se rozhodli tuto chybovou klasifikaci pro potřeby naší analýzy nevyužít. Je však nutné podotknout, že tato chybová anotace byla navržena jako otevřený systém,⁵⁵ do nějž lze dále doplňovat další typy chyb nebo chyby dále specifikovat, takže v budoucnu by i tento typ značení, jež by umožnilo větší rozlišení praktických příčin či dopadů chyb, byl možný.⁵⁶

Kromě výše uvedených dělení chyb, vytvořených odborníky z řad pedagogů a lingvistů, se setkáváme, jak již bylo řečeno, v běžné každodenní komunikaci s dalšími pojmy označujícími charakter nebo stupeň chyby. Jsou to např. tzv. překlepy, tj. chyby vzniklé nikoli neznalostí pravopisné normy, ale záměnou písmen způsobenou především jejich blízkostí na klávesnici počítače, ev. vynechané písmeno/a či naopak písmeno/a navíc, způsobené opět např. jako důsledek rychlého psaní na klávesnici. Tyto chyby nebývají nutně vnímány jako závažné, pokud jich není mnoho a pokud se nejedná o typ chyby, která náhodně vytvoří nevhodné slovo (např. „překlep“ *prcovna* místo *pracovna* ve formálním emailu ve větě *Přijďte v 15.00 do mé prcovny* či *píču* místo *píšu*).⁵⁷ Pojem „překlep“ pro označení drobné chyby z nepozornosti nejen v elektronické komunikaci (především mající povahu vynechání či záměny písmene) je velmi výstižný a na několika místech naší kvalitativně-quantitativní

⁵⁵ Více o možnostech chybových taxonomií v zákovských korpusech viz Štindlová 2012; Petkevič – Rosen – Štindlová – Jelínek – Hnátková – Jäger 2012.

⁵⁶ „V návodu je popsána anotace, která umožňuje pozdější rozšíření o detailnější klasifikaci chyb, automatickou či manuální.“ Rosen 2012: 6.

⁵⁷ Tento typ překlepu dokládá např. tento příspěvek do internetová diskuse na www.adopce.com: „Já když po sobě čtu své výplody, tak taky žasnu co jsem napsala. Krom chyb mám i hromadu překlepů. Minule jsem místo slova ‚Píšu‘ napsala ‚Píču‘. Všimněte si, že písmenka č a š jsou hned u sebe.“ Dostupné k 28. 9. 2013 na <http://www.adopce.com/diskuze/tema.php?tema=970&strana=19>.

analýzy jej použijeme, neboť žádný jiný z odborných termínů tento typ chyby nevystihuje stejně přesně.

Kromě překlepu se v neoborné terminologii dále setkáváme s pojmem „hrubka“ ve významu „hrubá chyba“, tj. chyba vnímaná oproti jinému typu chyby jako závažná. Jako příklad uveďme ukázkou z internetové diskuse na serveru www.modnipeklo.cz, kdy v debatě o výslovnosti slova „vintage“ jedna diskutérka upozorňuje druhou na chybovost v jejím projevu. Chyby v psaném projevu v češtině jsou zde využity jako diskvalifikující faktor pro předpokládané chyby v jiném jazyce (francouzštině). Zajímavé je, že kritizující diskutérka své příspěvky píše ve slovenštině:⁵⁸

Len či to náhodou nebude tým, že EMS sa prezentuje ako češka s francúzskym povodom a keď píše česky, tak je to samá chyba a hrúbka. Ak vie francúzky rovnako ako česky, tak sú tie pochybnosti a mínusy oprávnené.

Odpověď: Hrubkami bych to asi nenazývala, chyby jo . Ale, ano občas mi něco ujede, taky když to po sobě občas čtu tak se nestačím divit

Komunikační praxe, stejně jako výše uvedená, „nevědecká“ označení chyb jako „překlep“ či „hrubka“ svědčí o tom, že jazyková chyba v písemném projevu je vnímána v hodnotícím kontextu (překlep – drobná chyba, nesvědčí o neznalosti normy; hrubka – závažná chyba). Chybovost je významným faktorem v procesu hodnocení autora textu jako kompetentního či nekompetentního, a to nejen v oblasti (psané) jazykové komunikace vůbec, ale často i dalších oblastí. V několika předchozích studiích (Bedřichová–Šormová 2013, Bedřichová 2013) jsme proto některé typy chyb označily přímo za stigmatizující chyby. Záměrem tohoto označení pak bylo nikoli hodnotit stupeň možného stigmatizačního dopadu chyby na autora textu, jenž je vždy subjektivní a vychází z řady proměnných faktorů (očekávaná norma, kontext, komunikační situace, předporozumění a očekávání recipienta textu ad.), ale poukázat na to, že některé jazykové chyby v určité komunikační situaci tento stigmatizační potenciál mají a je třeba jim proto ve výuce věnovat zvýšenou pozornost.

3.3. Pojem „stigmatizující chyba“ v našich předchozích studiích

Protože cílem naší práce je, aby vnesla více pochopení do problematiky chybovosti písemného projevu romských žáků 9. ročníků ZŠP včetně možných příčin této chybovosti, zvolili jsme takovou chybovou analýzu, která zohlední právě tyto aspekty, nikoli např.

⁵⁸Dostupné k 28. 9. 2013 z: <http://www.modnipeklo.cz/diskuse/vintage-vyslovnost-2427/>.

chybovost z hlediska klasického členění lingvistiky na syntax, morfologii, slovtvorbu, diskurzni analýzu apod.

Může-li didaktika druhého (nemateřského) jazyka pro svoje účely vybudovat vlastní označení chyb, které by vyhovovalo jejím pedagogickým účelům, můžeme jistě navrhnout také schéma chyb, které by odpovídalo potřebě pedagogické práce s romskými dětmi ohroženými stigmatizací – nejen na poli jazyka, ale v dalších, širších souvislostech. Ze všech těchto oblastí jsme vybrali ty aspekty, které se nám jeví z hlediska hlubšího pochopení dané problematiky jako relevantní. Za obzvlášť zásadní pak považujeme sledovat, zda texty obsahují chyby, které nějakým způsobem signalizují svůj (ať již skutečný, či domnívaný) původ, jenž opět implikuje vzdělanost/nevzdělanost autora textu (např. chyby signalizující neznalost rozdílu mezi psaným a mluveným projevem jako je používání obecněčeských tvarů či lexika ve formálním textu).

Proto jsme spolu s Kateřinou Šormovou navrhly pojem „stigmatizující chyba“, který se stal také základním pojmem pro naši studii Bedřichová 2013. Pojem „stigmatizující chyba“ jsme použily poprvé v článku *Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu* (Bedřichová – Šormová 2013). Definice takové chyby je sice prostá, tedy „chyba, která může vést až ke stigmatizaci autora textu“, její praktické vymezení však závisí na celkovém kontextu vzniku, šíření a recepce textu.

Míra stigmatizujícího dopadu či efektu chyby na jejího pisatele je samozřejmě závislá na okolnostech vzniku, předpokládaného účelu a recepce textu. Pokud se jedná o formální či poliformální komunikaci, jako nejvíce stigmatizující bývají vnímány ty chyby, jejichž odstraňování bývá předmětem školního drilu (chyby v psaní i,í/y,ý ve frekventovaných vyjmenovaných slovech, psaní velkých/malých počátečních písmen apod.). Určující bývá také četnost výskytu chyb. Zcela odlišně tak z hlediska stigmatizace působí ojedinělá chyba-překlep v jinak bezchybném, komplexním textu, složitém jak po stránce jazykové, tak obsahové, a jinak ta stejná chyba působí v kontextu velmi chybového textu. Už sama koncentrace chyb bývá vnímána jako stigmatizující faktor, ať již je jejich jazyková povaha jakákoli. Velmi negativně působí nejen četnost chyb, ale také jejich nekonzistentnost, tj. kolísání mezi správnými a chybnými formami, mezi spisovností a nespisovností apod.⁵⁹

Ve studii Bedřichová – Šormová 2013 jsme uvedli nejvýraznější typy stigmatizujících chyb:

⁵⁹ Termínem „nespisovnost“, „nespisovný“ budeme rozumět projevy pronikající do psaného textu z obecněčeské (a převážně mluvené) podoby jazyka. Protože je tento pojem běžně užíván v pedagogické praxi a zároveň významově obsahuje porušení normy spisovné, tj. normy pro psaný text, rozhodli jsme se jej v naší práci používat.

- psaní slov, případně větších větných celků dohromady
- psaní slova segmentovaně (tj. rozděleně na dva či více úseků)
- systematicky uváděné malé počáteční písmeno na začátku věty
- psaní dle výslovnosti (*sem* místo *jsem*, „g“ místo „k“ zejména v případech frekventovaných slov jako *gdyš*, *gdy* apod., *von*, *eště*, *spat* místo *spadl*). Netýká se tolik předpon s/z (*skoumat/zkoumat*), ve kterých chybí řada osob
- chyby v psaní některých vyjmenovaných slov a slov s nimi příbuzných, zejména: *-mi* (ve významu 1. os. pl.); *bít* (ve významu *být*); *bit* (ve významu *byt*), *bidlení*, *vi*, *bich*, *bisme*, *bich*, *biste*, předpona *vi-* (místo *vy-*) atd.
- chyby v psaní i/y po měkkých/tvrdých souhláskách: *kuchině*
- systematicky chybějící interpunkce na konci věty
- chybějící čárka před některými větnými spojkami, jako *který*, *protože*, *že*, *když*; netýká se případů čárky před spojkou „a“, s jejímž psaním váhá řada osob
- špatně označená kvantita *tam*, kde by neměla být (na rozdíl od chybějící diakritiky označující kvantitu, která bývá vnímána jako opomenutí, případně je běžné, že např. v emailové komunikaci chybí úplně): *utikál*
- případné chyby v psaní přejatých slov (záleží však na kontextu, typu chyby a slova): *jinjekce*
- ve formálních textech (nemusí se však týkat internetových diskusí) používání nespisovných koncovek a výrazů
- ve formálních textech (nemusí se však týkat internetových diskusí) výskyt diskurzních struktur a výrazů typických pro mluvený projev, např. častý výskyt diskurzních markerů mluveného projevu⁶⁰ apod.
- ve formální komunikaci a v textu psaném na počítači (např. úřední žádost, email), systematické vynechávání mezery za interpunkčním znaménkem (neplatí však pro sms a některé internetové diskuse)
- případná pochybení v oslovení (zkomolené uvedení jména oslovovaného včetně nicku, chybné uvedení titulu), pozdravu,⁶¹ nepozdravení

Výše představené schéma jsme rozpracovali in Bedřichová 2013 do Rozšířeného schématu stigmatizujících chyb (Bedřichová 2013).

⁶⁰ Schiffrin, 1987.

⁶¹ Je zajímavé, že dosud neexistuje jednoznačný úzus pro oslovení a pozdrav v oficiální emailové korespondenci.

Zvažujeme-li možný stigmatizující dopad některých chyb v určitém kontextu, musíme si také položit otázku, zda existují i chyby nepůsobící v určitém kontextu jako výrazně stigmatizující, jež bychom mohli označit za **chyby „standardní“**. Znamená to, že taková chyba je vnímána v daném kontextu jako „běžné pochybení“, které autorovi textu nutně nepřináší výrazně negativní hodnocení jak jeho jazykových schopností, tak i schopností nejazykových. Hodnocení, zda chyba je ještě přijatelná, standardní, či již nikoli, je přirozeně velmi subjektivní. Mezi nejčastější případy ne nutně stigmatizujících výskytů chyb můžeme řadit:

- ojedinělý chybný pád či jiný slovní tvar ve složitějších konstrukcích
- ojedinělé chybějící slovo / slovo navíc: *myslí si bůhvíjak zdraví!* (ve významu „bůhví jak jsou zdraví“), *většina lidí to to nedělá*
- ojedinělá chyba typu překlep: *Na normální vitamíny to mená!*
- chybování ve složitější rozvitě konstrukci (je-li ojedinělé), jako nechtěná záměna větých konstrukcí způsobená nepozorností:
 - *nemají dostatečné množství vitamínů a různých dalších látek pro tělo nezbytné*
 - *bylo by tady víc drog než tady jsou*
 - *Moje první láska byla jeden kluk*
- chybování v zápise 2., 3., 4. a 6. pádu osobního zájmena já: „mně/mě“, jež je obecně frekventovanou chybou: *podle mně*

Hlavním důvodem použití pojmů „stigmatizující chyba“ a „standardní chyba“ bylo upozornit na možné závažné důsledky, jaké může mít podcenění práce na jazykovém projevu romských dětí vzdělávaných na ZŠP. Pro potřeby naší disertační práce je však tento termín příliš popularizační a subjektivní a nebudeme ho proto používat. Výše uvedené schéma stigmatizujících chyb jsme proto pro potřeby disertační práce upravili (především názvoslovím, které by lépe odpovídalo exaktním požadavkům disertační práce), a to z „Rozšířeného schématu stigmatizujících chyb“ na „Schéma sledovaných chyb“.

4. Návrh chybové klasifikace

Chyby v navrženém schématu jsou rozděleny do několika okruhů, které jsou označeny písmeny A–M. Ty jsou dále rozděleny na typy chyb, označené pořadovým číslem 1–26. Tyto typy chyb se mohou projevovat různě, proto jsou do schématu zařazeny další podtypy, označené číslicí za pořadovým číslem (př.: C.6.1). Tyto zde uvedené podtypy odpovídají těm chybám, které jsme v našich textech dohledali. Př.: C Chyby v interpunkci / C.8 systematicky chybějící interpunkce na konci věty / C.8.1 Chybějící tečka na konci věty.

4.1. Schéma sledovaných chyb

Tabulka 1 – Schéma sledovaných chyb v písemných pracích romských žáků 9. ročníků ZŠP

Okruh chyb	Typ chyby	Podtyp chyby
A Chyby v hranici slova		
	A.1 Psaní slov, případně větších syntaktických celků dohromady	
	A.2 Rozdělení slova na segmenty	
B Chyby v psaní malého/velkého počátečního písmene		
	B.3 Systematicky ⁶² uváděné malé počáteční písmeno na začátku věty	
	B.4 Malé počáteční písmeno místo velkého (vyjma případu na začátku věty)	
	B.5 Velké počáteční písmeno místo malého	
C Chyby v interpunkci		
	C.6 Chybějící interpunkce: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka (nikoli na konci věty)	
		C.6.1 Chybějící čárka u podřadných souvětí
		C.6.2 Chybějící čárka u

⁶² Tj. nikoli ojediněle, ale opakovaně ve většině vět daného textu.

		souřadného výčtu, příp. dalších vztahů mezi větnými členy
		C.6.3 Chybějící interpunkce ve složitějších případech
	C.7 Interpunkce na nevhodném místě: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka	
		C.7.1 Čárka na nevhodném místě
		C.7.2 Otazník na nevhodném místě
		C.7.3 Tečka na nevhodném místě
	C.8 Systematicky ⁶³ chybějící interpunkce na konci věty	
		C.8.1 Chybějící tečka na konci věty
		C.8.2 Chybějící otazník
D Psaní dle výslovnosti		
	D.9 Vypuštění „j“	
	D.10 Vkládání protetického „v“	
	D.11 Spodoba znělosti	
	D.12 Jiné psaní dle výslovnosti	
E Chyby v psaní i,í/y,ý		
	E.13 Chyby v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách	
	E.14 Chyby v psaní i,í/y,ý po tvrdých souhláskách	
	E.15 Chyby v psaní i,í/y,ý po	

⁶³ Tj. nikoli ojediněle, ale opakovaně ve většině vět daného textu.

	měkkých souhláskách	
F Chyby v psaní diakritických znamének		
	F.16 Chybějící diakritické znaménko	
		F.16.1 Chybějící diakritické znaménko označující kvantitu
		F.16.2 Chybějící diakritické znaménko jiné
	F.17 Chybně umístěné diakritické znaménko	
		F.17.1 Chybně umístěné diakritické znaménko označující kvantitu
		F.17.2 Chybně umístěné diakritické znaménko jiné
G Chybný pravopis na úrovni slova jiný		
	G.18 Chybný pravopis na úrovni slova jiný	
		G.18.1 Záměna graficky podobných písmen
		G.18.2 Vynechání písmene
		G.18.3 Záměna písmene jiná
		G.18.4 Vynechání jednoho ze zdvojených písmen
		G.18.5 Opakování slova
H Porušení spisovné normy ve formálních textech		
	H.19 Morfologické odchylky od	

	spisovné normy	
		H.19.1 Nespisovné (obecněčeské) tvary adjektivních koncovek
		H.19.2 Nespisovné (obecněčeské) tvary sloves
		H.19.3 Nespisovné (obecněčeské) tvary substantiv
		H.19.4 Nespisovný (obecněčeský) tvar v kořeni slova
	H.20 Lexikální odchylky od spisovné normy	
		H.20.1 Nespisovná slovní zásoba
		H.20.2 Ve formálních textech výskyt diskurzních struktur a výrazů typických pro mluvený projev
		H.20.3 Chyba v přejatém slově
CH.21 Jiná, výrazná chyba (konjugační/deklinační/vale nční)		
I.22 Chyby v diskurzní výstavbě		
J.23 Chyby s možným původem v romském etnolektu češtiny		

Jednotlivé okruhy chyb odpovídají různým typům porušovaných norem.

Okruhy A–G zahrnují chyby porušující zásady pravopisu (pravopisnou normu).

Úžeji:

Okruhy A a C, částečně i **B** zahrnují chyby porušující zásady pro zápis hranice slovních (především A), syntaktických (C) a větných (C a částečně B) celků.

Okruhy D–G zahrnují chyby porušující zásady pro zápis slov na úrovni hlásek či písmen a jejich skupin.

Okruh H zahrnuje chyby porušující spisovnou normu ve stylistickém slova smyslu (tj. zahrnuje slova, která mohou být z hlediska pravidel pravopisu zapsána správně, ale ve stylisticky nevhodném tvaru, převážně obecněčeském).

Okruh CH zahrnuje chyby, které porušují normu pro syntaktické vztahy v obecnějším slova smyslu (tj. nikoli např. chybná záměna i/y v koncovce příděstí minulého ve třetí osobě plurálu, ale např. chybný pád).

Okruh I zahrnuje chyby porušující některý z aspektů nutných pro kohezní diskurzní výstavbu textu, především na úrovni aktuálního větného členění, informační struktury textu, koheze a koreference ad.

Okruh J zahrnuje chyby, které by mohly být svou formou zařazeny do ostatních chybových okruhů, avšak spojuje je pravděpodobný původ – romský etnolekt češtiny. Tento okruh bychom mohli chápat také jako skupinu chyb porušujících normu pro spisovný projev, chápanou ve stylistickém slova smyslu (viz okruh H), pokud bychom romský etnolekt češtiny chápali jako specifickou, nespisovnou mluvenou varietu češtiny, na stejné úrovni jako např. češtinu obecnou. Protože se ale nedomníváme, že by běžný čtenář dokázal tyto chyby identifikovat jako etnolektní, uvádíme zde tuto kategorii hlavně z pedagogických důvodů; sama o sobě (tj. jako odkaz k etnolektu) nemusí být v běžné komunikační praxi rozpoznána, a tudíž vnímána jako stigmatizující pro svou „etnolektnost“ (ale z důvodu chybovosti jako takové).

Jednotlivé okruhy, typy a podtypy chyb, které jsme se rozhodli k nim řadit, popisujeme podrobněji v kapitole „V. Kvalitativně-quantitativní analýza chyb“. Zde bychom chtěli zdůraznit především jednu kategorii, kterou jsme se rozhodli mapovat oproti tradičním

kategoriím. Jedná se o okruh D: „Psaní dle výslovnosti“. Tato kategorie chyb zachycuje jevy odchyly od normy, které úzce souvisejí s mluvenou podobou jazyka. Cílem tohoto označení chyb je zachytit možný proces vzniku či příčiny některých chyb. Tento typ chyby se může překrývat s jinými kategoriemi; avšak v takovém případě jsme volili právě označení „Psaní dle výslovnosti“. Toto dělení také zohledňuje praktický rozměr zkoumání chybovosti z hlediska výuky funkční gramotnosti.

V analýze v kapitole „V. Kvalitativně-kvantitativní analýza chyb“ jednotlivé typy chyb rozebereme podrobněji a doložíme jejich existenci v daných textech romských žáků.

5. Jazyková norma a funkční gramotnost

5.1. Jazykový standard

„Rozsáhlá a složitá problematika jazykové chyby je logicky těsně spjata s komplexní a ne vždy snadno uchopitelnou otázkou jazykové správnosti.“ (Hrdlička 2012: 91) Nejčastěji se v kontextu jazykové správnosti hovoří o jazykové normě, jíž se budeme věnovat podrobněji v další kapitole.⁶⁴ Kromě pojmu „jazyková norma“ je však při zkoumání jazykových kompetencí romských žáků vhodné uvažovat i o pojmu „jazykový standard“.⁶⁵ Tento pojem zahrnuje běžnou míru osvojení a praktikování jazyka, která např. může obsahovat i určité odlišnosti od normy, které jsou ovšem běžné, tj. chyby, které nepůsobí jako výrazně stigmatizující, např. některé případy chybování v interpunkci oddělující závislé věty apod. Může do něj patřit například i psaní bez diakritiky v elektronické korespondenci, které sice jako takové neodpovídá normě, ale je dnes vnímáno jako standardní. Do určité míry se jazykový standard překrývá s pojmem „jazykový úzus“.⁶⁶

Podobu jazykového standardu ovlivňuje řada faktorů, jako je sociální, věková a jiná skupina, do níž patří autor, adresát i recipient, funkce textu, prostředí, v němž text vzniká a je šířen, a celá řada dalších aspektů. Nemůžeme tak mluvit o jednom jazykovém standardu, ale o více jazykových standardech, jejichž počet a podoba se vyvíjejí a mění.

Velice zajímavý vhled do problematiky skutečného užívání jazykových forem přináší *Mluvnice současné češtiny I* (Cvrček a kol. 2010). Ta vychází z komparativní kvantitativní jazykové analýzy psaných a mluvených korpusů. *Mluvnice současné češtiny I* ukazuje, že

⁶⁴ Záměrně své úvahy o jazykové normě a standardu začínáme právě standardem, který nepovažujeme za odchylku od normy či její méněcennou podobu, ale za převažující, a proto základní způsob komunikace. Norma tento standard dále „uměle“ upravuje a redukuje či formuje, a proto normu chápeme jako odvozenou od standardu, nikoli naopak.

⁶⁵ Stručný přehled užití pojmu „jazykový standard“ poskytuje Svobodová 2005.

⁶⁶ K pojmům norma, úzus, kodifikace viz Nebeská 1996.

frekvence výskytu různých forem se v psaném a mluveném projevu velice liší. Tato mluvnice programově není normativní, ale popisná; z dostupných prací je tak nejkomplexnějším přehledem jazykového úzu, který může sloužit jako podklad pro hledání definice jazykového standardu pro mluvený projev.

Protože se v naší práci nezabýváme primárně otázkou, nakolik romští žáci 9. ročníků ZŠP obstáli v předmětu český jazyk, ale zajímá nás, jak tito žáci obstojí jako uživatelé psané češtiny ve všech možných životních situacích, budeme za jazykový standard, který by měli být schopni používat, považovat standard běžný pro dané okolnosti (jiný pro pracovní email, jiný pro chatování s přáteli na sociálních sítích atd.), v našem případě ve formálních a poloformálních situacích, jak jsme je definovali výše. Jinými slovy: autor může chybovat vůči normě, ale přitom neporušit standard pro danou situaci. Protože se však budeme zabývat chybovostí ve školních pracích, kde je požadováno dodržení normy, budeme se zabývat chybami jakožto odchylkami od normy.

5.2. Jazyková norma

Definujeme-li jazykovou chybu v písemném textu jako odchylku od jazykové normy⁶⁷ (nikoli úzu – některé chyby mohou být naopak účelově využívány např. v neformálních písemných komunikačních situacích), musíme si tuto normu jasně definovat, anebo se o její definici alespoň pokusit.

Jazyková norma pro písemný projev je sice definována *Pravidly českého pravopisu*, jež jsou dále rozvíjena Ústavem pro jazyk český Akademie věd České republiky⁶⁸ (a v tomto smyslu budeme s normou pracovat i my), jež jsou osvojována v průběhu vzdělávacího procesu. Jazyková norma požadovaná po žácích se mění v závislosti na probraném učivu, tedy na navštěvovaném ročníku, typu školy a dalších faktorech. Pokud nemá badatel k dispozici přesné výukové materiály využívané v dané třídě, může čerpat z analýzy Rámcového vzdělávacího programu a běžně dostupných učebnic, cvičebních sešitů a dalších materiálů pro daný ročník a typ školy. Je však třeba mít na paměti, že reálně probrané učivo nemusí přesně odpovídat dostupným výukovým materiálům. Na stanovení jazykové normy při zkoumání chybovosti textu má vliv řada faktorů, a to především tyto:

⁶⁷ K jazykové normě srov. zejména Nebeská 1996.

⁶⁸ Takto rozpracovaná *Pravidla českého pravopisu* jsou dostupná zejména v Internetové jazykové příručce Ústavu pro jazyk český Akademie věd <http://prirucka.ujc.cas.cz/>.

Okolnosti vzniku textu Podstatným faktorem ovlivňujícím normu požadovanou pro písemný projev jsou okolnosti vzniku textu. Ty ovlivňují, zda lze na text uplatnit nároky pro formální projev (např. školní práce), či neformální, kde může být norma vnímána daleko volněji, resp. mohou do ní být integrovány prvky obecné češtiny a neformálního projevu vůbec.

Typ školy Nejen u písemných textů vzniklých ve školním prostředí je podstatné znát typ školy, kterou autor navštěvuje. Odlišná norma a požadavky na její respektování se liší na základní škole, na základní škole praktické a na základní škole speciální.

Ročník Podstatné je, jaký ročník žák navštěvuje, a to daleko spíše než reálný věk autora.

Datum vzniku textu Znalost přesného data vzniku textu je velmi důležitá především z toho důvodu, že se požadovaná jazyková norma mění podle toho, zda je žák na začátku, nebo na konci daného ročníku. Ví-li badatel např. to, že text pochází od žáka 3. ročníku ZŠ, a neví, zda vznikl spíše na začátku školního roku, nebo na jeho konci, těžko může posuzovat, zda po žákovi byla požadována znalost vyjmenovaných slov (případně kterých ano a kterých ne).

Chybovost běžná pro daný ročník a typ školy Chceme-li se zabývat chybovostí žáků v písemném projevu, musíme znát nejen požadovanou normu, ale také chybovost běžnou v daném ročníku a typu školy. To znamená, že podle učebních materiálů víme, že ve 3. ročníku ZŠ jsou probírána vyjmenovaná slova, ale tyto příručky nám již neřeknou nic o tom, do jaké míry a v čem žáci i přesto běžně chybují. Ve 3. ročníku se navíc vyjmenovaná slova probírají, ale jejich znalost se upevňuje ještě v průběhu ročníku 4.

Ještě obtížnější je posuzovat požadovanou normu na ZŠP, které si často tempo a osvojování učiva určují do značné míry podle svého uvážení. Značná část učiva v oblasti českého jazyka na prvním a druhém stupni ZŠ obsahuje nejen seznamování se se zásadami pravopisu a jeho procvičování, ale také značné množství teoretické lingvistické látky, kterou si žáci musejí osvojit. Ačkoli se jedno s druhým nevyklučuje a poznání lingvistické teorie umožňuje pochopit i některá pravidla pravopisná,⁶⁹ značnou část času a energie musí žák věnovat právě této teorii. Předmětem hodnocení v předmětu český jazyk se pak nestává pouze znalost pravidel

⁶⁹ Např. osvojení teorie větné skladby umožňuje aplikovat pravidla pro zápis shody podmětu s přísudkem, anebo poznatky o skloňování substantiv podle vzorů umožňuje bezchybné psaní koncovek.

pravopisu adekvátní ročníku a typu školy, ale osvojení řady dalších jazykovědných znalostí.⁷⁰ Proto např. horší známky z předmětu český jazyk ještě neznamenají nízkou znalost pravopisných zásad. Jinými slovy – je nutné odlišovat znalosti požadované v předmětu český jazyk od jazykové normy požadované v tomtéž předmětu.

Podle typu a četnosti chyb také nelze požadovanou normu rekonstruovat, protože lze jen těžko odlišit situační chyby z nepozornosti, individuální míru osvojení normy a seznámení s normou jako takovou. Kde, kdy a jak tedy stanovit nějakou hranici či pevný bod pro jazykovou normu?

5.2.1. Uživatelská norma jazyka – základní jazyková gramotnost

Jako jednoznačný bod v procesu základního vzdělávání, kdy je možné uvažovat o nějaké požadované normě i mimo znalost konkrétní pedagogické situace v konkrétní třídě, se jeví osvojení jazykových znalostí na konci tohoto procesu, tj. na konci 9. ročníku. Po absolvování ZŠ i ZŠP by měl být žák jazykově vybaven tak, aby mohl fungovat v jazykových a komunikačních situacích běžného života. Když nahlédneme do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (viz Příloha III) a do učebnic určených pro vzdělávání žáků ZŠP, můžeme konstatovat, že ovládnutí jazykové normy je či by mělo být po žácích ZŠP požadováno. Absolventi ZŠP by měli v oblasti psaného projevu dosáhnout základní aktivní jazykové gramotnosti, a to ve významu funkční gramotnosti. „Funkční gramotnost chápeme jako rozvinuté komunikační dovednosti a jejich efektivní využívání při řešení životních situací.“⁷¹ Absolvent by měl být schopen se efektivně písemně vyjadřovat, mít základní dovednosti v oblasti porozumění textu, být schopen číst a psát. Za jeden z aspektů základní funkční jazykové gramotnosti považujeme schopnost vyjadřovat se písemně tak, aby text neobsahoval množství či typy chyb nepřijatelných pro danou komunikační situaci.

⁷⁰ Např. v I. třídě ZŠ se kromě psaní a čtení vyučují i různé sémantické kategorie jako antonyma/synonyma, slova nadřazená a podřazená, jejichž znalost nemá bezprostřední vliv na osvojení pravidel pravopisu.

⁷¹ Původní termín Gray 1956; zde Palenčárová – Šebesta 2006: 29.

III. Zdroj jazykového materiálu – databanka ROMi

Databanka ROMi, obsahující texty a nahrávky romských dětí a mládeže, byla od počátku koncipována jako pedagogicky zaměřený korpus.⁷² Lze ji zařadit mezi akviziční korpusy, které zachycují procesy a různé fáze osvojování určitého jazyka.⁷³ Jako taková – shromažďující projevy romských mluvčích – je v tomto rozsahu první svého druhu. Vznikla v letech 2009–2012 rámci projektu *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk* a obsahuje 5474 textů a 1701 nahrávek.⁷⁴

Pedagogickému záměru odpovídá nejen metoda sběru jazykového materiálu, ale také jeho další zpracování, které bylo zamýšleno tak, aby bylo uživatelsky co nejpřístupnější.⁷⁵ Od počátku měl korpus sloužit „zkoumání funkční gramotnosti romských žáků. Jako takový byl také prezentován sběračům a respondentům, přičemž byl důraz kladen na to, že databanka v budoucnu poslouží jako podklad pro tvorbu nových učebních pomůcek, které pomohou romským žákům překonat potíže s češtinou, jež bývají uváděny jako nejčastější důvod odchodu romských dětí ze základních škol na školy praktické.“ (Bedřichová – Šormová 2012: 112)

1. Dvouúrovňová chybová anotace pro korpusy CzeSL a ROMi

Jak již bylo řečeno v kapitole „Problém klasifikace chyb“, přímo pro databanku ROMi a CzeSL (databanka jazykových projevů nerodilých mluvčích češtiny) byla také vytvořena dvouúrovňová chybová anotace,⁷⁶ která měla jednak umožnit zkoumání chybovosti daných textů, jednak byla koncipována jako otevřený systém⁷⁷ označování chyb, které si může každý uživatel databanky doplnit o ty jevy, jež mu v taxonomii chybí nebo jsou popsány příliš obecně, a pracovat tak s vlastní chybovou taxonomií, resp. rozšířenou původní taxonomií.

⁷² Využití korpusů k pedagogickým účelům se v posledních letech stává reflektovaným inovativním nástrojem v pedagogice. V zahraničí vyšlo v nedávné době několik sborníků na toto téma (např. Lombardo 2009, Torsello – Ackerley – Castello 2008), v českém odborném prostředí především sborník Šebesta – Škodová a kol. (eds.) 2012 a další studie Karla Šebesty, např. Šebesta 2010.

⁷³ Srov. detailněji Šebesta 2010.

⁷⁴ Projekt probíhal v letech 2009–2012 ve spolupráci Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a Technické univerzity v Liberci.

⁷⁵ Např. nahrávky byly přepsány tzv. folkloristickou, nikoli fonetickou transkripcí.

⁷⁶ Viz Štindlová – Škodová – Rosen – Hana 2012; Škodová – Štindlová – Hana – Rosen 2011; Jelínek – Štindlová – Rosen – Hana 2012; Petkevič – Rosen – Štindlová – Jelínek – Hnátková – Jäger 2012. Ve všech těchto studiích se sice uvádí primárně jako cílový korpus, pro který byla anotace připravena, korpus CzeSL, nicméně korpus ROMi byl zpočátku koncipován jako jeho subkorpus a anotace byla určena i pro něj.

⁷⁷ Anotace probíhala manuálně v programu „feat“, který za tímto účelem vytvořil Jiří Hana. Program je dostupný k 28. 9. 2013 na <http://ufal.mff.cuni.cz/~hana/feat.html>.

Z časových důvodů však v rámci projektu *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk* proběhla jen pilotní anotace a korpus zatím chybově anotován není. Jak již jsme zdůvodnili dříve v kapitole „Problém klasifikace chyb“, tento model chybové anotace **jsme se rozhodli pro potřeby naší anotace nevyužít**. Protože ale vznikl v rámci databanky ROMi, věnujeme zde prostor jeho detailnějšímu popisu.

Tato chybová anotace⁷⁸ zachycuje především odchylky od pravopisné normy a strukturní výstavby češtiny, jako je např. nesprávně užitá koncovka, chyba ve shodě přísudku s podmětem, chyby ve slovosledu ad., ale také některé odchylky stylistické, jako je nevhodné užití obecněčeského tvaru nebo neadekvátní přítomnost diskurzních markerů (*no, prostě*). Odchylkami se přitom myslí odchylky od systému jazyka jako takového a od spisovné normy. Taxonomie je rozdělena do dvou úrovní R1 a R2. „Na rovině R1, kde se opravují chyby zjištěné bez ohledu na kontext, se kromě chyb v pravopisu a hranicích slov zachycují také chyby ve flektivní a derivační morfologii i chybné slovní základy, např. nově vytvořená nebo cizí slova. [...] Opravy na rovině R2 se týkají chyb ve shodě, valenci, analytických tvarech, zájmeném odkazování, záporové shodě, v užití vidu, času, stupně, lexému a idiomu, a také ve slovosledu.“ (Petkevič – Rosen – Štindlová – Jelínek – Hnátková – Jäger 2012) Podrobný přehled ukazují následující Tabulka 2 a Tabulka 3. Anotace probíhá tak, že jednotlivé chybné tvary či věty jsou opraveny do správného tvaru a provedené změny jsou vždy označeny některou z chyb z tohoto výběru. Platí přitom zásada co nejmenšího nutného zásahu.

Je tedy přirozené, že zatímco některé chyby lze opravit pouze jedinou správnou variantou (např. chyba v užití *i,í/y,ý* po obojetné souhlásce ve vyjmenovaném slově), některé opravy probíhají zákonitě více subjektivně (některé opravy slovosledné apod.). Přesto velkou výhodou tohoto anotačního schématu je právě fakt, že je založen především na označování odchylek od systému či požadované spisovné normy, aniž by docházelo k dalším interpretacím chyby. Protože si ale naše studie klade za cíl naopak chyby v textech romských žáků alespoň do určité míry interpretovat s ohledem na možné pedagogické využití výsledků analýzy, rozhodli jsme se toto anotační schéma nevyužít, jak jsme uvedli již v kapitole „Problém klasifikace chyb“, a to přesto, že sledování řady chyb označených anotačním schématem by pro naši analýzu bylo jistě velice zajímavé, neboť umožňuje sledovat řadu jevů jak z hlediska gramatiky a pravopisu, tak i některé oblasti stylistiky (obecněčeský výraz, diskurzní marker). Následující tabulky citujeme i s příklady, jež byly čerpány z korpusu

⁷⁸ Detailní zpracování chybové taxonomie včetně příkladů z korpusu CzeSL uvádí Rosen 2012.

CzeSl, tj. jedná se o projevy cizinců, nikoli Romů. (Petkevič – Rosen – Štindlová – Jelínek – Hnátková – Jäger 2012: 66–67)

Tabulka 2: Chyby na rovině R1 dle Petkevič – Rosen – Štindlová – Jelínek – Hnátková – Jäger 2012.

Typ chyby	Popis	Příklad
incorInfl	Nesprávná flexe	<i>spám málo; tři měsícu</i>
incorBase	Nesprávný slovní základ	<i>kočka se jmemuje; libila se mi; musíš to posvětlit</i>
fwFab	Neemendované, „vymyšlené“ slovo	<i>je tam hodně jinaků</i>
fwNC	Cizí slovo	<i>jím rád eggs; byla v hangru</i>
flex	Doplňující příznak u chyb fwFab a fwNC značící přítomnost flexe	<i>jdu do shopa</i>
wbdPre	Prefix oddělený mezerou a předložka bez mezery	<i>Petr při jde; dolesa</i>
wbdComp	Neoprávněně rozdělená kompozita	<i>český anglický slovník</i>
wbdOther	Jiná chyba týkající se hranice slova	<i>mochezký; atak</i>
stylColl	Obecně český tvar	<i>dobrej film</i>
stylOther	Knižní, nářeční, slangový, hyperkorektní výraz	<i>Holka s hnědými očimi</i>
problém	Problémová chyba (doplňkový příznak)	

Tabulka 3: Chyby na rovině R2 – dle Petkevič – Rosen – Štindlová – Jelínek – Hnátková – Jäger 2012.

Typ chyby	Popis	Příklad
agr	Narušení shody	<i>máme hezkých psa; Petr vařím oběd</i>
dep	Chyba ve vyjádření syntaktické závislosti	<i>věřím učitelku; káva bez mléko; bojím se jí zavolám</i>
ref	Chyba v zájmeném odkazu	<i>paní, jenž jsem potkal</i>
vbx	Chyba v analytickém slovesném tvaru a složeném přísudku	<i>Jana bude dělá; guláš bylo chutná mi; začal pracuje</i>

rflx	Chyba v reflexivním výrazu	<i>smála si; narodila jsem v Petrohradu</i>
neg	Chyba v negaci	<i>mám žádný čas; on ne velký</i>
lex	Chyba v lexiku a frazeologii	<i>jsem Vietnam; kupuju housenky</i>
use	Chyba v užití gramatické kategorie	<i>tričko je nejvíc nejhezčí; celé dopoledne uvařím oběd; do polévky dáme čočky</i>
sec	Sekundární, „zavlečená“ chyba (doplňkový příznak)	<i>dívá se na americkém filmu</i>
stylColl	Obecněčeský tvar	<i>Viděli jsme hezký holky</i>
stylOther	Knižní, nářeční, slangový výraz	<i>rozbil se mi hadr</i>
stylMark	Výplňkové slovo jako „diskurzí marker“	<i>no, teda, jo</i>
disr	Rozvrácená konstrukce	<i>zkušební důvtip může tě řídit</i>
problem	Problémová chyba (doplňkový příznak)	

Kromě těchto ručně označovaných (anotovaných) chyb probíhá na základě emendace ještě automatická anotace, která rozlišuje další chyby jako chyby v psaní velkých/malých písmen, záměna určitých dvojic písmen a řada dalších. Podrobně viz Rosen 2012.

2. Metadata

Spolu s texty byly do databanky sbírány také podstatné údaje o jeho autorovi, okolnostech vzniku textu a další nezbytné informace. Ne všechny údaje se podařilo ke všem textům získat a některé byly jen doplňující. V následující kapitole popíšeme sledovaná metadata a uvedeme, zda a jaký mohou mít vliv na hodnocení zkoumaného jazykového materiálu.

Průvodní údaje byly v databance rozděleny do několika okruhů: „Základní informace o jazykovém materiálu“, „Bližší specifikace místa sběru“, „Údaje o sběrači“, „Údaje o respondentovi“, „Upřesňující informace o vzniku textu“.

2.1. Základní informace o jazykovém materiálu

Tento soubor průvodních údajů zahrnuje obecné informace o místě sběru textu, jeho rozsahu a dále některé sociologické údaje.

Datum vzniku textů V průvodních údajích uvedených v databázi AMES je uvedeno tzv. „datum sběru materiálu“, které vyplňuje sběrač. V ideálním případě je to datum vzniku textu. Došlo však také k případům, kdy sběrač uvedl jako datum sběru datum odevzdání nasbíraných textů k dalšímu zpracování. Některé texty tak jsou označeny v databázi datem konce školního roku (např. 30. 6. 2010), kdy text nevznikl. V případech nejistoty jsme konzultovali originální rukopis, na kterém bylo často datum vzniku uvedeno.

Rozsah textů Rozsah textů je uváděn ve dvou údajích, a to v „počtu slov“ a „počtu znaků“. Je však potřeba vzít v úvahu, že část textů kromě vlastního textu obsahuje i jeho pracovní identifikační označení, tzv. „pracovní název sondy“, a je tedy započítán do počtu slov. Také je třeba mít na paměti, že řada autorů textů chybuje právě v rozlišování hranic slov a syntaktických či jiných celků, a to ať již se jedná o rozdělení jednoho slova na více úseků, nebo naopak o psaní několika slov či celých úseků (např. vět) dohromady. Počet slov tedy v tomto případě nemůže být relevantní např. při kvantitativním srovnávacím měření délky věty apod.

Místo sběru textů Kvůli zachování anonymity není uvedeno přesné místo sběru jazykového materiálu, s výjimkou Prahy. Bývá však uveden kraj a region místa sběru a velikost sídla podle počtu obyvatel.

Nářeční oblast Údaj o nářeční oblasti se týká místa sběru/vzniku textu, který však nemusí být totožný s nářečím autora textu, který se mohl do dané oblasti přistěhovat. Protože se naše práce nezabývá primárně vlivem nářečních jevů na písemný text a norma vyžadovaná v písemném projevu ve školním prostředí by měla být na nářečí nezávislá, nebudeme těmto možným jevům věnovat větší pozornost. Téměř všechny texty pocházejí z regionu Čechy, přičemž nejzastoupenější je středočeské nářečí.

Sociálně vyloučená lokalita Při uvádění skutečnosti o sociálně vyloučené lokalitě jsme vycházeli z *Mapy sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských*

*lokalit v České republice.*⁷⁹ Sociální vyloučení je pak definováno takto: „Jako sociální vyloučení označujeme proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.“ (GAC 2006: 6) V celém korpusu se nachází 2311 textů autorů pocházejících ze sociálně vyloučené lokality. Z námi zkoumaných textů se pak sociální vyloučení týká 114 ze 130 zkoumaných textů.

Prostředí, ve kterém byl materiál pořízen

Naprostá většina textů vznikla ve školním prostředí. Dále bylo odlišeno mimoškolní, např. v rámci odpoledních volnočasových aktivit v komunitních centrech, a prostředí soukromé. Prostor vzniku hraje významnou roli především ve vztahu k požadované normě a hodnocení jejího dodržování. Námi zkoumané texty jsou všechny texty školní.

Škola V této kategorii bylo sledováno více údajů:

Zkratka školy Každé škole, která do databanky poskytla své texty, byl přidělen dvoumístný kód, tzv. zkratka školy. Podle ní je možné dohledat texty, jež vznikly v jedné škole. Tento údaj může sloužit pro srovnávání textů romských a neromských žáků stejné školy. Texty z našeho souboru pocházejí ze 7 různých škol.

Typ školy (podle instituce) Tento údaj zachycuje, jaký typ školy žák navštěvuje, pokud sběr probíhal v jejím rámci. V případě, že byly texty sbírány v rámci volnočasových aktivit, bývá údaj o navštěvované škole uveden v údajích o respondentovi. Proto se tyto údaje počtem liší. Na hodnocení chybovosti má informace o navštěvovaném typu školy významný vliv. Všechny texty obsažené v ROMi pocházejí od žáků základních škol, ovšem různého typu.

Typ školy (podle zřizovatele) Zde se uvádí, zda je škola státní, či soukromá. Všechny texty obsažené v ROMi pocházejí ze škol státních.

Typ školy (sociologicky) V této kategorii byly po konzultaci se sociology rozlišeny tři kategorie škol: tradiční městská zástavba, sídlištní škola a venkovská škola. Protože ale

⁷⁹ Mapa je dostupná 12. 9. 2014 zde: http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html.

učitelé sami tuto informaci nezanášeli do dotazníků, které texty provázely, následující údaje byly vytvořeny spíše na základě velikosti sídla než skutečného typu školy. Údaj o sociologickém typu školy jsme při hodnocení chybovosti nijak nezohledňovali.

Individuální sběr V této kategorii je zaznamenána zkratka sběrače.

Volnočasová organizace V této kategorii je zaznamenána zkratka volnočasové organizace, pokud text vznikl v rámci její činnosti, a nikoli ve školním prostředí. V naší práci se budeme zabývat především pracemi školními.

Údaje o sběrači V této kategorii je uvedena zkratka sběrače, žádné další informace o sběrači zachycovány nebyly.

Údaje o respondentovi V této kategorii jsou uvedeny následující údaje o respondentovi (tj. autorovi textu):

- věk
- pohlaví
- třída/ročník

mluví romsky, s upřesněním kdy a kde. Kategorie „mluví romsky“ je důležitá nejen pro zachycení základní informace o jazykových kompetencích autorů textů, ale je především jazykovým kritériem, na jehož základně budou texty pro potřeby naší analýzy rozděleny na texty romských a neromských autorů. Více viz kapitola „I. Romové, jazyk a vzdělání / 1.1. Jazykové kritérium aneb Kdo je Rom v databance ROMi ?“

- první jazyk
- jiný první jazyk
- doma mluví
- doma mluví jinak
- romsky mluví (zde jsou uváděni příbuzní, kamarádi, rodiče...)
- navštěvuje školu (opět uvedena škola podle typu instituce).

Upřesňující informace o vzniku textu V této kolonce jsou uváděny další informace o vzniku textu, a to: zda byl zadán rozsah textu (a jaký), zda byl zadán časový limit (a jaký), zda je text

součástí zkoušky, zda proběhla nějaká přípravná aktivita před psaním a způsob zadání textu (např. téma zadané učitelem).

3. Slabiny ROMi

Hlavním limitem databanky ROMi je samotný fakt, že jeho vznik byl závislý na dobré vůli a ochotě jednotlivých pedagogů a dalších sběračů texty pro databanku zprostředkovat. Ze sociologického hlediska tedy vzorek textů nemusí být považován za celorepublikově reprezentativní, protože nezahrnuje texty ze všech částí České republiky, ale pouze z Čech (nejen z Prahy, ale také z dalších regionů), a to ze 17 škol. Při sběru jazykového materiálu jsme postupovali metodou získat co nejvíce textů, a tedy počty textů z jednotlivých škol kolísají nejen podle velikosti školy a počtu romských žáků, kteří ji navštěvovali, ale také v závislosti na intenzitě zapojení daného pedagoga-sběrače. Přesto se domníváme, že právě poměrně velké množství těchto textů, a vůbec fakt, že se jedná o první sběr jazykového projevu romských dětí v psané češtině v tomto rozsahu, jsou dostatečným základem pro chybovou analýzu. Náš postup proto vychází z analýzy dostupných materiálů, nikoli z analýzy souboru textů, jež by byl sestaven tak, aby co nejprůkazněji podpořil analýzu konkrétních jazykových jevů, v našem případě chybovosti.

4. Přepis textů

Texty byly přepsány podle zásady co nejmenších zásahů. Přepisy jsou přísně anonymní, tj. všechny údaje, které by mohly vést k odhalení identity autora textů nebo jiných osob v textu uvedených, byly zaměněny. Všechna vlastní jména (křestní jméno, příjmení, místní názvy u menších obcí, než je Praha) byla zaměněna za jiná, zástupná jména, a to podle svého gramatického paradigmatu. Například všechna ženská jména, jež se skloňují podle vzoru žena, byla nahrazena jménem Eva. V případě, že se v jednom textu vyskytuje takových jmen více, jsou označena jako Eva1, Eva2 apod.

Při přepisu přirozeně docházelo k situacím, kdy bylo potřeba se vyrovnat s horší čitelností textu, dešifrovat nečitelné pasáže nebo uvést pasáže, které sám autor textu škrtl a opravil. Za tímto účelem byla zavedena následující pravidla pro přepis takových míst včetně případných komentářů přepisovače, a následující znaky:⁸⁰

⁸⁰ *Manuál pro přepis psaných materiálů, vypracován pro projekt Inovace ve vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk 2011: 4–5.*

Znaky, jež se užívají pro zápis:

- více variant | (např. pokud přepisovač váhá, mezi dvěma či více písmeny, př. o/a)
- přepis rektifikace, která dělí slovo ||
- uzávorkování variantních výrazů a výrazů opatřených kódem { }
- uzávorkování znaků/řetězců, jejichž přítomnost není v rukopisu jistá { }
- rektifikací (tj. oprav), uzávorkování rektifikací { }
- jednoho grafému přepsaného více znaky []
- chybového kódu <kód>
- nečitelného textu XXX
- Vyskytnou-li se znaky <, >, {, }, [a] v rukopisu, je třeba je v přepisu zdvojit: <<, >>, {{, }}, [[a]]. [[]]
- Výjimkou je znak |. Je-li v textu, nezdvojuje se, ale přepisuje kódem <bar>, tzn. pokud je v textu: *noc/nemužu spát*, přepíše se to jako: *noc<bar>nemužu spát*

Pro identifikaci vybraných jevů/chyb se používají tzv. chybové kódy:

- tr – přesun textu nebo jeho části
- in – vsuvka do textu
- pd – přeškrtnutí učitelem (pokud text znečitelnilo)
- img – obrázek v textu
- ni – přepisovačova interpretace zcela nečitelného textu
- co, co para, co doc – komentář přepisovače
- bar – přepis znaku |
- li – přepis odrážek (píše se před odstavec, viz výše)
- gr – text zapsán jiným písmem než latinkou
- st – nabídka alternativ od autora textu
- dt – předtištěný text
- . – chybějící tečka (přepíše se <.>)
- priv – kódování místních jmen a osobních údajů

Pokud byl originální text napsán velkými písmeny, byl také velkými písmeny přepsán, aby zůstala zachována informace o psaní velkých/malých počátečních písmenech, která by byla v případě přepisu celého textu do malých písmen zcela zkreslena.

Tuto podobu zápisu zachováváme i v naší studii.

5. Značení ukázek

- Ukázky uvádíme vždy v kurzívě a uvádíme je přesně ve stejné podobě, v jaké se vyskytují v korpusu.
- U ukázek kratších než celý text uvádíme číslo textu, z něž jsou vyňaty, v závorce za ukázkou, př.: *zažítok* (Text_067).
- Všechny ukázky v textu pocházejí ze souboru 130 školních prací romských žáků 9. ročníků zšp, zveřejněného v příloze I.
- Pokud z jednoho textu uvádíme ukázek více, následuje označení textu za poslední ukázkou, př.: *járe, meni* (Text_069)
- Pokud uvádíme celý text, je jeho označení uvedeno u nadpisu; nadpis je zvýrazněn potržením, př.:

Moje první láska?? (Text_068)

Moje první láska byla ~~ve škole~~ ve škole v 5 třídě, ~~ek~~ chodila semnou do třídy, ale pořád sme se sebe stiděli. Měla bráchu XXX byl to můj nejlepší ~~brá~~ kamarád tak sme spolu chodili ven, kmim a tak dal, a takle sem se víc bavil s jeho segrou, pořád víc a víc až po půl roce sme sly spolu.

IV. Analýza textů

1. Metodologie analýzy

Cílem naší analýzy je popsat písemný projev romských žáků 9. ročníku ZŠP z hlediska jeho chybovosti se zaměřením na některé možné příčiny chyb. Analýza je rozdělena na dvě základní části.

První z nich (v následující kapitole „Základní jazykový popis textů“) představí zkoumané texty v obecnější charakteristice. Zaměříme se v ní především na základní stylistickou charakteristiku textů, zejména na popis diskurzní výstavby textů s přihlédnutím k možné „chybovosti“ v diskurzu, dále na aspekty spisovného a nespisovného projevu v analyzovaných textech a další výrazné jevy. Tato část analýzy, jakkoli není vyčerpávající a představuje pouze dílčí, stylisticky výrazné prvky, je důležitá proto, že vytyčí hlavní linie, které pak budou podrobněji zkoumány. Zároveň umožní popsat ty jevy, které nespádají přímo do kategorie chyby, ale jsou pro pochopení chybovosti důležité (například možný dopad pronikání vlivů mluveného projevu na chybovost).

Druhá část analýzy, již je vymezena samostatná kapitola „V. Kvalitativně-quantitativní analýza chyb“, se zaměřuje na kvantitativně-kvalitativní analýzu chyb na základě výše navrženého Schématu sledovaných chyb.

Kvalitativně-quantitativní metodu zde používáme v tzv. smíšeném modelu, tedy přístupu, „který kombinuje kvalitativní i kvantitativní přístup, aby se navzájem kompenzovaly slabiny každého z nich [...]. Využití smíšených metod má své přednosti, kvantitativní i kvalitativní přístupy mají schopnost se vzájemně doplňovat.“ (Skutil 2011: 74–76) Kvalitativní analýza umožní popsat jednotlivé druhy chyb. Kvantitativní analýza ukazuje, které chyby jsou z hlediska svého výskytu v textech významné, a měla by jim být proto věnována zvýšená pozornost v pedagogické praxi.

Jsme si vědomi, jak jsme již na mnoha místech zdůraznili, že zkoumaný jazykový materiál představuje tzv. „dostupný, příležitostný výběr – tento výběr postrádá rysy reprezentativnosti, protože do souboru jsou vybrány prvky, které jsou právě po ruce. Závěry tohoto šetření je potřebné vztahovat jen k tomuto souboru.“ (Skutil 2011: 67) Na základě naší analýzy nelze v žádném případě např. tvrdit, že se všichni romští žáci 9. ročníku ZŠP dopouštějí v tolika a tolika procentech slov určité konkrétní chyby. Přesto se domníváme, že zkoumaný materiál má svou výpovědní hodnotu – nejen proto, že obsahuje poměrně velké množství textů (130) ze 7 různých ZŠP, ale také proto, že některé chyby jsou zastoupeny téměř ve všech textech a

jejich výskyt u tohoto množství textů již může být považován za více než jen individuální projev chybovosti.

Při analýze jsme postupovali metodou klasifikace každé nalezené chyby do jedné z uvedených kategorií chyb. Tj. každá nalezená chyba, kterou chápeme jako nezáměrnou odchylku od požadované normy, je zařazena, a to pouze jednou. Chybová analýza byla provedena ručně.

2. Základní jazykový popis textů

Již jsme zdůraznili, že naše práce si neklade za cíl pouze popsat jazykové chyby v písemném projevu romských žáků 9. ročníků ZŠP v nějakém výčtu, ale také tyto texty být stručně charakterizovat po jazykové stránce, která je s analýzou a případnou interpretací chyb neodmyslitelně spjata. Budeme si proto alespoň ve stručnosti všimnout také nejvýraznějších aspektů týkajících se stylistiky a diskurzní výstavby, aniž by tyto aspekty musely být nutně chybové. U některých z nich ani o chybovosti nelze uvažovat (např. emotivní zbarvená textů apod.).

2.1. Stylistické aspekty

2.1.1. Vliv mluveného projevu Zkoumané texty svědčí především o velkém vlivu mluveného projevu, jenž se promítá jak do způsobu zápisu textu na základě výslovnosti, a to včetně psaní některých slovních celků dohromady, tak obecněčeské slovní zásoby, obecněčeských nespisovných tvarů substantiv, adjektiv, zájmen i sloves, celé větné stavby, včetně textů, jež jsou organizovány jako jedno dlouhé souvětí atd. Většina textů však vykazuje také prvky snahy o uplatnění řady zásad pro písemnou spisovnou normu, jako jsou výrazy typické pro psaný text, určitou informační organizaci textu (úvod a logický závěr) ad. Pokud texty porovnáme s charakteristikou segmentace a syntaxe mluveného textu, jak ji uvádí například Müllerová 2011, je patrné, že texty nesou stopy mluveného projevu především v oblasti tvarosloví a zápisu slov, méně v oblasti syntaxe. Z řady textů je patrné, že autor si je vědom rozdílu mezi psaným a mluveným projevem, ale zároveň platí, že pro něj často není snadné tento rozdíl vyjádřit.

2.1.1. Prostředky psané češtiny U některých autorů je výrazně vidět nejen jednoznačná snaha, ale také schopnost pracovat s prostředky typickými pro psaný texty, jako jsou rétorické otázky: *Jaké ť plní členové rodiny úlohu v normální rodině* (Text_002), obraty typické pro

strukturování psaného textu: *a to tito* (Text_002), *Abych se vrátil k tématu* (Text_005). Přesto se tyto texty opět vyznačují vysokou chybovostí na úrovni pravopisu. Např. za rétorickou otázkou v Textu_002 chybí otazník a její vsazení do kontextu vypadá následovně: *Jaké ~~l~~ plní členové rodiny úloh~~ni~~ v normální rodině to fungu||je tak že otec vydělává peníze, matka se stará o domácnost a o děti!* Podobně autor v Textu_005 pokračuje. *Abych se vrátil k tématu, v té kuchyni* či kolísání mezi *dcera* a *cera* tamtéž (Text_007).

2.1.2.1. Zkratky U některých autorů lze sledovat používání zkratk (typu apod., atd.). To svědčí o jejich snaze signalizovat znalost zásad psaného textu (ačkoli by šlo čistě teoreticky uvažovat i o tom, že zkratky „atd.“ a „apod.“, „např.“ mohou vystupovat ve své zkratkové podobě i v mluveném projevu). Jejich zápis bývá sice chybný, ale u některých autorů systémově stejný (např. autor textů Text_008 a Text_009 používá systémově podobu *a pod*).

Nefungující rodina (Text_008)

často v nefungující rodině je jen matka a nebo otec nebo se o ~~ně~~ děti staraj cizí a nebo příbuzní ~~a~~ ale to neznamena že děti to dělaj tak že např: nepomahaj doma, nejdou v čas spat a XXX jsou drzí a{ }pod{ }a neba tata začne pít a pod a to i mama, často děti nebo rodiče/rodiie kvuli tomu ~~jsou~~ nejsou šťastnší, ~~rodite~~ rodina se často rozpadne, děti končí často v ustavech a rodiče žijou sama zlošť/zlašť a nebo jeden z nich je v nějaký lečebně a pod nebo zkončej/skončej na ulici.

Fungující/fungujixí rodina (Text_009)

Ma mít spravně mamu, tatu a děti a taky nějaký příbuzní ale to/ta nemusí žít snima. Mama ona/ma roli např: uklízení v domacnosti, vařit a pod a otec ma za rbol{nejspíš nečitelně napsané ukol}<co> chodit do prace, děti mají taky svou roli/uoli např: učit se a pomahat mamě a taky jíst jako rodina odpoledna a večau/večer a jít v čas spat.

2.1.2.2. Snaha o hyperkorektnost Součástí snahy o dodržení normy pro psaný text jsou také projevy hyperkorektnosti, zejména ve spodobě znělosti: *zpatřil* (Text_007), *nahrád si cd* (Text_064). Někdy je těžké rozlišit, zda se jedná o hyperkorektnost či snahu signalizovat psaný text určitým výrazem či slovním spojením. V následující ukázce je vidět snahu vyjádřit spojistost mezi vztahem k přírodě a radostí ze života, která je provázána úsilím najít správnou formu: *Přírodu potřebujem aby směe měli radost k životu aby nám to dala radost do života* (Text_054).

2.2. Kolísání

Velmi výrazným jevem je kolísání a nekonzistentnost v dodržování a porušování normy v psaném projevu, a to opět (podobně jako v případě vlivu mluveného projevu) na více či téměř všech rovinách. Týká se jak diskurzivní výstavby, hranice slov, pravopisu, interpunkce, slovní zásoby, morfologie, spisovné normy a dalších jazykových oblastí. Svědčí o nejistotě v požadované normě, případně o její neznalosti či nevědomosti, co je z hlediska normy důležité a co nikoli, či také určité „podceňování“ závaznosti normy. Velmi příznačné je toto kolísání jako určitý projev „souboje“ mezi vlivy mluveného jazyka a více či méně „zdařilého“ plnění požadavků na splnění předpokládané jazykové normy pro psaný text. Jako příklad uveďme psaní *cera* i *dcera* v jednom textu (Text_007).

Běžným je také výskyt nespisovných tvarů a výrazů typických pro psaný text (*vždy*, *nebo-li*, *více*) v jednom textu či jedné větě *Je přísný ale spravedlivej* (Text_121), případně kladení vedle sebe vět stylisticky odlišných: *Při hovoru výrazně artikuluje, je mu vždy dobře rozumět. Hlas má normální klidnej ale jinak hrubej* (Text_121). *Chlapy se učí bojové umění nebo-li kun-fu* (Text_123). Zde vidíme výskyt obecněčeského výrazu *chlapy* v jedné větě se spojkou *nebo-li*, jež je typická spíše pro spisovný psaný projev.

Kolísat mohou nejen adjektivní obecněčeské koncovky v jednom textu, ale také tvary pomocného slovesa „být“: *(a)bychom/(a)bysme: Co bychom měli dělat abychom neonemocněli? Správně bysme měř }li jíst každý/koždý den vitamíny.* (Text_003) *Knihy slouží ktomu abychom se naučili číst. A měli bychom umět číst abysme nebyli úplně tupí.* (Text_014) Je otázkou, do jaké míry jsou výše uvedené stylistické aspekty záměrné, tedy nakolik jsou si jejich autoři vědomi onoho kolísání.

Kolísání lze také spatřit v některých textech, na které jsou kladeny formální stylistické nároky, jako je forma dopisu. V následující ukázce (Text_125) můžeme sledovat, jak počáteční a závěrečná věta usilují o zahájení a ukončení dopisu obvyklou formou (*Předemého dopisu, Z pozdravem Eva*), zatímco zbytek textu nabývá mnoho prvků zápisu mluveného projevu. Věty *Mám tě pozdravovat od mamky a od tatky no od všech. Proč nepíšeš Evě4 dopisy vona čeká až napíšeš a pořád nic. Mílo2 já už budu pomaličku končit<.> pá máme tě moc rádi.* by mohly být např. prepisem telefonního hovoru.

Ahoj strejdo (Text_125)

Předemého dopisu ti chci poděkovat za dopis. Strejdo jak se máš já jsem mám docela dobře. Těším se až pojeděš domů. Eva2 moc zlobí a Marie taky koupila sem jim nové boty a

teplákovky. Měly velkou radost jak to vyděli. Eva3 se má dobře a máme malího kluka narodil se 11. 9. 2010 a vážil 350 kil je moc hezký a jmenuje se Míla po svý{ }m otcovi. Mám tě pozdravovat od mamky a od taťky no od všech. Proč nepíšeš Evě4 dopisy vona čeká až napíšeš a pořád nic. Mílo2 já už budu pomaličku končit<.> pá máme tě moc rádi.

Z pozdravem Eva

2.3. Emotivní vyjadřování

S vlivem mluveného projevu souvisí i emotivně zabarvené psaní, které se vyznačuje především velice častým výskytem zvolacích vět signalizovaných vykřičníky:

Vymysli si sám svoji pohádku. (Text_007)

Bylo nebylo jedno knížectví. To knížectví bylo velmy chudé a tak se jednoho dne kníže Jindrich provdat své tři dcery. Jedna byla krásná, druhá byla ✕ velmy chytrá a ta třetí byla nejmladší a měla obje tyto vlastnosti! Ty cery se jmenovali Slavina, Marie a ta nejmladší Adélka. Přijeli brzy nad ránem nápadnici. ~~ni~~ nikdo je tak ≠ brzy nečekal! A tak je niekd nepřivítal. Princové si povídaly že tohleto snad nikdy nezažili. Ale kuchtík ~~kr~~tery mysel vstávat brzy tak je zpatřil a okamžitě běžel za komořím. Když doběhl samou nervozitou ze sebe nemohl dostat že ~~prino~~ princové přijely! Když vzbudil komořího tak ho komoří seřval že ho budí tak brzy ráno kuchtík mu t{e|a}dy všechno řekl. komoří vyskočil a lamentoøval! Ale svadba byla krásná všichni byli spokojení a žili šťastně až do smrti

V některých případech je silná emoce zdůrazněna znásobením vykřičníků, jako v textu s názvem Můj nejhorší zážitek???, jehož téma je samo o sobě velmi emotivní a z nějž uvádíme úryvek:

byl bez vědomí, a nejhorší bylo že sme tam XXX sly jenom mi mladý a nevěděli sme co dělat, protože sme to viděli poprvý, takle někoho XXX bez vědomi!!! Ale na konec to dopadlo dobře... (Text_067)

Podobně v textu (Text_077), v němž se píše o rvačce se skinheady, završuje autor tuto negativní zkušenost v poslední větě zdůrazněním třemi vykřičníky: **NO A O{D/P} TY DOBY SI S KLUKAMA DAVÁME POZOR NA SEBE!!!**

V tomto textu se setkáváme i s jiným prostředkem emotivního vyjadřování, a to sice s vulgarizmem užitým jako negativní zhodnocení situace, navíc znásobeným intenzifikátorem „totálně“:

A UŽ NÁM TO BYLO JEDNO BO SME BYLI TOTALNĚ V PRDELY (Text_077)

V jiném textu se setkáváme s intenzifikátorem „strašný“:

V Jizerkách byla strašná legrace. (Text_122)

V řadě textů jsou užitá také slovní spojení typická pro mluvený projev, která mají za účel zdůraznit určitou vlastnost, činnost, efekt, prožitek, případně přímo popsat intenzivní emoci:

že si můžeme pustit na pecku kazetku (Text_105)

Noše okolí je docela klidní! je v té ulici co bydlíme tak tam chodej feťáci a uchilvci haha jeto docela pecka (Text_110)

V uvedené ukázce je dokonce (kromě emotivního spojení *jeto docela pecka*) vyjádřen smích: *haha*.

O smíchu se také dočteme v celkově výrazně emotivním textu (Text_122), v němž se popisuje smích téměř ve své krajnosti: *já {s/z} Evičkou! jsme se váleli smíchy* (Text_122).

Podobnou funkci plní také zdůraznění otázky několika otazníky: *Můj nejhorší zážitek???* (Text_067), *Co je nuda a co můžeme udělat proto, abych se nenudili???* (Text_066)

V některých textech je patrná potřeba vyjádřit emoci či závažnost sdělení, aniž by byla zdůrazněna konkrétní věta či sdělení. Jedná se o vyjádření (až ventilaci) pocitu závažnosti či blíže nespécifikované emoce provázející celý text. Zajímavým příkladem je použití zdůrazněné zkratky *Atd..!!* v následujícím textu:

Protože děti některé ty dospívající, ženy, a, muži, sou v pubertě tak se předváděj mezi holkama či klukama, a chtěj si dokázat kdo je silnější? Atd..!! (Text_081)

Můžeme se však setkat i s případy kumulace interpunkčních znamének, u které není jasné, zda má mít tento zdůrazňovací účinek, či zda se jedná spíš o určité váhání, jaké interpunkční znaménko použít, například po sobě jdoucí .?! v textu (Text_078):

TELEVIZE MI DAVÁ SKUŠENOST NECO ZKUSIT DAVÁ M {N/V}ADJI K NČEM. HODNĚ MI DAVÁ DOKUMENTÍ. A DOZVÍM SE TOHO VÍC V DOKUMEMTECH.?!

Kromě těchto indikátorů emotivního vyjadřování, jimiž jsou tradiční prostředky tohoto způsobu sdělení jako využití interpunkčních znamének, si můžeme povšimnout celkového emotivního vyjadřování zejména v těch textech, které využívají prostředky mluveného diskurzu:

Nejzábnější historka, jakou jsem zažil (Text_122)

Jednou jsme jeli s Milanem do Jizerských hor a na vlakovém nádraží jsme stáli a s Evičkou1 jsme se z legrace mlátily tak jsme šli něco koupit a pořát jsme se pošťuhovali a Eva2 šla a koukala se na nás jak se mlátíme a my jsme nevěděli že před ní je lampa a vona kouká, kouká a narazila do tyče a já {s/z} Evičkou1 jsme se váleli smíchy no nic jdeme ti do vlaku a jak jsou ty schody tak zakopla a zase spadla {ta holka/taholka} měla ten den takovou smůlu ale byla sranda. Přijeli jsme do {J/j}izerek a tak sme se zbalili a šli jsme nakoupit do vesnice tak sme vzali kárku a jeli a teť jsme šli a Evička1 s Evou2 dělali frajerky že mají nové boty a teť jsme šli přes trávník a Evička1 se sklouzla po zadku a Eva2 se smála a taky zakopla a spadla na Evičku1. Druhý den jsme šli asi kolem 18⁰⁰ na obínek a tak jsme spívali tancovali ~~a~~ a pak nám došla limonáda a Evička1 říká {manimko}<ni> pojd' semnou do chaty pro limonádu a já tak pojd' a tak ti jdem a najednou před náma byla kráva a ta jse jmenovala Monika a evička1 do mě strka a povídá {roninko}<ni> koukej {tamje|tamže} kráva a já jsem chytla evičku1 za ruku a tak jsme začali utikat za kozama a Eva3 nás hledala a my u koz voláme Evo3 a tak pro nás přišli a smáli se nám. Pak byla {ztezka/zteska} odvahy, první šli kluci a předposlední jsme šla já a poslední Andrej a Evička1 brečeli že nejdou že se boje tak Eva3 šla před nima a pak jsme slišely že Andrej strachy {b/f}rečí a nakonci jsme je vylekli a Andrej brečel a volal mamí kde jsi a pak jsme šli domů. V Jizerkách byla strašná legrace.

2.4. Diskurzní výstavba textu

Pojem „diskurz“ a „diskurzní“, případně „textová výstavba textu/promluvy“ je značně široký.⁸¹ Sám pojem „diskurz“ bývá používán v řadě disciplín s různým významem; u některých autorů vyjadřuje jazykové strategie, s důrazem kladeným na schopnost diskurzu generovat významy či sama sebe, důraz je kladen také na chápání jazyka jako téměř autonomního činitele moci.⁸² Protože je „diskurz“ pojem velmi široký a v některých lingvistických tradicích bývá chápán jako synonymum k pojmu „text“ či „promluva“, bývají i různě chápány pojmy jako „diskurzní vztahy“, „diskurzní analýza“ apod. Pro naše pojetí zkoumání diskurzní výstavby textu budeme pracovat s koncepcí, která zohledňuje oba póly možného chápání tohoto pojmu. Diskurzní výstavbou textu budeme rozumět ty složky jazyka, které se podílejí na celkové struktuře textu a jsou výrazem komunikační strategie autora.⁸³ Naše pojetí se týká jak roviny textově syntaktické, tj. obsahující složky koherence, nadvětné návaznosti, aktuálního větného členění, informační struktury textu, tak složky a strategie stylistické. Zamyslíme se přitom nad tím, zda lze hovořit o odchylkách od požadované normy pro diskurzní výstavbu a tedy i o chybách. Protože diskurzní výstavba textu je značně komplexní termín a zahrnuje mnoho vzájemně propojených prvků, zařadili jsme diskurzní charakteristiku včetně možných odchylek od normy právě do této kapitoly „Základní jazykový popis textů“, nikoli do kapitoly „Kvalitativně-kvantitativní analýza chyb“.

Hranice vymezení a vnímání toho, co již chyba v rámci diskurzní výstavby je, a co není, je poměrně volná a výrazně subjektivní. V tomto smyslu bude následující analýza pracovat jak se stylistickými prvky, tak prvky nadvětné, resp. mezivětné syntaxe. Částečně tato problematika spadá do výukové náplně slohu a částečně do výuky gramatických zásad pro tvorbu vět, spojování vět do složitějších souvětí a nadvětných struktur.

2.4.1. Chyby v diskurzu? Jakkoli jsou pravidla pro pravopis češtiny víceméně jasně daná, pravidla pro vytváření stylistické roviny textu již jasně daná nejsou a ani z podstaty stylistických nároků být nemohou, jsou závislé na funkci a záměru daného textu.

Přesto určitá pravidla pro psaný formální či poloformální komunikát existují, nebo se o jejich definici můžeme pokusit. Jsou to především nároky vycházející ze základních vlastností textu, jak je definují Dressler – Beaugrand 1981: koheze, koherence, intencionalita, akceptabilita,

⁸¹ Podrobněji dějiny jeho významu v české a světové lingvistice zmapovala Mladová 2008.

⁸² Srov. téměř všechna díla Michela Foucaulta.

⁸³ Toto pojetí vychází z prací van Dijka a jeho žáků, zejména van Dijk 1986, 1997, 2003

informativnost, situativnost a intertextualita. Za odchylky od těchto požadavků můžeme považovat pro školní texty tyto chyby:

- chybějící čárka před některými větnými spojkami, jako *který, protože, že, když*; netýká se případů čárky před spojkou „a“, s jejímž psaním váhá řada osob
- příliš kontextově zapojený začátek
- stylisticky nezáměrné opakování (stejného slova, syntaktické konstrukce)
- příliš mnoho rysů mluveného projevu (diskurzí markery, porušení spisovné normy, slovní zásoba, text jako jedno dlouhé souvětí)
- systematicky chybějící interpunkce na konci věty
- nekoherentní text
- chyby v aktuálním větném členění, zejména nevyjádřené téma
- psaní textu bez syntakticko-grafického členění (např. text jako jedno dlouhé souvětí)
- chyby z hlediska stylistiky:
 - neadekvátní výběr lexémů
 - obecněčeské (nespisovné) slovní tvary
 - nezáměrné či neadekvátní kolísání mezi spisovnou normou a obecněčeským územ
 - případná pochybení v oslovení (zkomolené uvedení jména oslovovaného včetně nicknamu, chybné uvedení titulu), pozdravu, nepozdravení
 - výskyt diskurzí struktur a výrazů typických pro mluvený projev, např. častý výskyt diskurzí markerů mluveného projevu⁸⁴ apod.
 - nedodržení normy pro určitý žánr, který je předmětem zadání školního textu (např. chybějící pozdrav či oslovení v textu, jehož zadáním bylo napsat dopis)

Na většinu těchto chyb se zaměříme v kapitole „V. Kvantitativně-kvalitativní analýza chyb“. Zde uvedeme některé obecnější rysy, které mohou a nemusejí být vnímány jako chyba. Protože hodnocení některých aspektů diskurzí výstavby, zejména v oblasti informační struktury, koherence, intencionality apod., může být velmi subjektivní, rozhodli jsme se těmto jevům věnovat samostatně a nezahrnovat je do kvantitativně-kvalitativní analýzy.

⁸⁴ Viz Schiffrin 1987.

2.4.2. Práce s informační strukturou textu Z řady textů je patrná snaha autora sdělit podstatnou informaci, někdy na úkor syntaktické vazby, což se projevuje řazením informací za sebe bez patřičné syntaktické vazby (např. předložky, pádu apod.): *velice rád pracuje s počítačem, a v dřevodílně, kovodílna* (Text_121), ~~občas~~ *nosí košili nosí vesta, . Ve škole nosí na nohou společenské XXX boty nebo tenisky* (Text_121). U posledního příkladu je zjevné, že autor ví, v jakém pádu by měl být přímý objekt slovesa „nosit“, ale přesto ho v jednom případě nepoužil – patrně z důvodu nepozornosti prostě proto, že se soustředil na to, CO chce říci, nikoli JAK to říci.

2.4.2.1. Aktuální větné členění Jedním ze základních jazykových prostředků sdělení a organizace informační složky v textu je tzv. aktuální větné členění (dále jen AVČ). Tomuto pojmu byla v české lingvistice věnována velká pozornost.⁸⁵ Na jeho realizaci se uplatňují jak prostředky slovosledné, tak syntaktické a koreferenční. My zde budeme pracovat s pojmy „téma“ a „réma“, a to tak, jak jsou v české lingvistice zavedeny. Jedná se o „členění výpovědi na to, o čem se mluví (téma, T), a na to, co se o tématu říká (réma, R), je na kontextu, kontextové zapojenosti principálně nezávislé – jeho úkolem je přeměnit nějakou myšlenkovou strukturu (pojmovou, obsahovou konfiguraci) ve sdělení, komunikát; té skutečnosti, že výpověď má nutně charakter lineární, je tu využito k učlenění myšlenkového postupu, k signalizování myšlenkové ‚artikulace‘ (T stojí totiž pravidelně na počátku).“ (Daneš 1985: 188)

Budeme-li považovat toto uspořádání za určitou jazykovou normu, můžeme si všimnout několika typů odchylek od této normy, se kterými se v textech setkáváme. Všechny se přitom vyznačují snahou sdělit réma (tedy novou, podstatnou informaci), někdy za cenu potlačení tematické části výpovědi. K odchylkám patří především následující typy případů:

2.4.2.1.1. Opakování tematické části výpovědi: *rád pomůže pomůže druhým* (Text_121).

2.4.2.1.2. Vypuštění tematické části výpovědi: *Hodně památek unesco.* [chybí téma ve významu „Je tam“] (Text_123). *Chlapy se učí bojové umění nebo-li kun-fu. Bruce lee.* [chybí téma, které by napojilo větu *Bruce lee* k předchozímu kontextu, ve významu „Jako např.“] (Text_123)

⁸⁵ Tato tradice vychází již z prací Mathesia a Firbase; mezi nejvýznamnější práce na toto téma patří také Sgall – Hajičová – Buráňová 1980, Daneš 1985.

2.4.2.1.3. Rematická část výpovědi předchází tematické, tzv. subjektivní pořad: Toto informační uspořádání odpovídá mluvenému projevu. Ve zkoumaném souboru textů ho můžeme nalézt na několika místech. V následujícím příkladu se jedná o informační strukturu poslední věty:

Můžem se dívat na filmy, ale i podle nákých filmu lidi dělají XXX špatný věci. Počašší nám ukáže. (text_063).

Podobně je tomu i v poslední větě další ukázky:

Co bych dělala kdybich vyhrála 10 000 000 (Text_088)

První bych koupila mámě a/o tátovi nákej byt. ~~h~~ Bráchovi ~~a ségře~~ bych koupila počítač a náký věci, ségře živýho pejska z útulku. ~~M~~ ~~o sobě věci~~ strejdovi auto. A sobě asi věci, zlato, mobila a něco pro školu. Na charitu pro postižený děti, náký peníze.

2.4.2.2. Koreference „Textovou koreferenci chápeme jako užití různých jazykových prostředků pro označení stejného objektu mimojazykové skutečnosti. Základním principem textové koreference je identita referentů antecedentu a anafory.“ (Nědolužko 2011: 6)

Nejvýraznější projev snahy o vytvoření a posílení (udržení) koreferenčních vztahů ve zkoumaných textech je vysoký výskyt prostředků gramatické koreference, především používání, až nadužívání deiktických a vztahných zájmen (*který, ten*). Tento jev odpovídá praxi mluveného projevu. Naopak snaha minimalizovat v textech opakující se deiktické prostředky je jedním z témat slohové výchovy v rámci předmětu český jazyk na základních školách. Častý výskyt těchto slov může být z tohoto důvodu vnímán jako nepatřičný, jako odkaz k „nevzdělanosti“, a stát se tak zdrojem stigmatizace.

Největší{chybí tečka nad j}<co> zažitek z prardin byl asi ten, Bradford bylo to krasny město bylo velky (Text_057).

2.4.2.3. Začátek a konec textu Způsob zahájení a ukončení textu patří k velmi zajímavým signálům, které vypovídají o úrovni aktivního ovládnutí zásad psaného jazyka z hlediska aktuálního větného členění (a tedy zpracování informace v textu vůbec) a s tím souvisejícího slovosledu spisovné věty. „Z hlediska AČ, podmíněného komunikativními východisky a cíli, jsou nejexponovanějšími slovoslednými pozicemi nepochybně začátek a konec věty. Jde totiž o hraniční signály členící tok textu či hovoru na jisté relativně samostatné výpovědní jednotky. Začátkem věty se obvykle navazuje na předchozí diskurs nebo jím reagujeme na

aktuální komunikativní prostředí nebo na to, o čem právě přemýšlíme či co v dané situaci právě reflektujeme. Konec věty pak vytváří předpoklad pro další rozvíjení textu či hovoru.“ A dále: „Díky ČNK lze snadno objektivně zjistit, že na začátku české věty stávají často všechny tři autosémantické slovní druhy, které mohou být samostatným větným členem, tj. substantivum, sloveso a adverbium. Substantivum se na začátku české věty objevuje zhruba dvakrát častěji než sloveso a sloveso stojí na větném začátku o něco častěji než adverbium.“ (Štícha 2011: 748)

V případě zkoumaných textů není z hlediska chybovosti příliš relevantní zkoumat, které slovní druhy stojí nejčastěji na začátku věty, protože ne vždy jsou hranice vět jasné. V některých případech je text zaznamenán jako jedno dlouhé souvětí a začátek věty je pak totožný se začátkem textu. Zajímavé je sledovat, jak tyto začátky textů a práce s nadpisem vypadají.

2.4.2.3.1 Práce s nadpisem Protože zkoumané texty pocházejí ze školního prostředí a byly napsány povětšinou na zadaná témata, tvoří často součást textu toto zadané téma jako nadpis. První věta textu, jež následuje po nadpisu, zpravidla nadpis nějak reflektuje. Setkáváme se s následujícími typy navazování na nadpis:

2.4.2.3.1.1 Opakování nadpisu První typ reflexe nadpisu představují texty, které jako první větu znovu zopakují nadpis:

Moje první láska

Moje první láska byla jeden kluk ze smíchov (Text_045)

Největší zážitek z prazdnin

Největší{chybí tečka nad j}<co> zážitek z prardin byl asi ten (Text_057)

Tento způsob uvození textu představuje v jistém smyslu bezpečný způsob, jak zahájit text stylisticky přijatelně, tj. spisovnou větou, která také představí hlavní téma textu a tedy vytvoří žádoucí kontextové zapojení (sama přítom, vyjma odkazu na nadpis, kontextově zapojena není nebo být nemusí).

2.4.2.3.1.2 Odpověď na otázku Druhý velmi častý způsob reakce na nadpis – zadané téma je významově navázání na nadpis, a to nejčastěji v případě, kdy je nadpis-téma formulován jako otázka a text pak jako odpověď na tuto otázku.

Co mi dává televize

Televize mi dává televize. (Text_096)

Proč lidi{chybí tečka nad prvním „i“}<co> onemocnení?

Lidi{chybí tečka nad prvním „i“}<co> onemocnej že se nechráněj před počasí [...] (Text_052)

Co mě čeká o velkých prázdninách?

O velkých prázdninách mě čeka spousta zážitků! (Text_006)

Co je nuda a co mlžem udělat proto, abych se nenudili??

Nuda je to, když člověk nemá nic na práci a třeba jenom sedí a nic ho nebaví protože se nudí. (Text_066)

Můj nejhorší zážitek???

Můj nejhorší zážitek XXX byl teť nedávno. (Text_067)

Tento typ návaznosti představuje stylisticky zcela běžný postup a opět se jedná o jakýsi bezpečný způsob, jak text zahájit. Všimněme si však, že jak při opisu nadpisu v příkladu (Text_057), tak při formulaci odpovědi (Text_052), jejíž součástí je i část nadpisu, dochází k chybám při opisu *prardnin* místo *prazdnin* (opsaných s chybějícím označením kvantity), *onemocnej* místo *onemocnení*, kdy se jedná opět o chybný opis pravděpodobně původního *onemocnějí*.

I zde se však setkáváme s texty, které při formulování odpovědi na otázku – zadané téma využívají prostředků typických pro mluvený text, a to tak, že na danou otázku přímo odpoví. V uvedených příkladech jsou to např. konektor *tak* (Text_071), typický pro zahájení mluveného projevu, či přitakávací částice *jo* (Text_047), *hm no jistě* (Text_019):

Co chci dělat o prázdniny???

Tak o velký prazdniny bych chtěl jít na nákou brigádu, abych měl peníze např. (Text_071)

Musí člověk jíst a pít² a proč?

Jo musí kvůli tomu jíst aby měla v sobě energii vůbec chodit nebo mluvit a nebo mu bude špatně nebude se pohybovat jíst a pít by měl každý člověk i zvířata (Text_047)

Musí člověk jíst a pít a proč

hm no jistě že musí to je pro lidi moc důležité ale to každý ví, když lidi nepijou ani nejedí tak jsou často nemocní, mužou nato i umřít a proč vlastně musíme jíst a pít? (Text_019)

Proč musíme platit daně?

Nechaputo co jsou to daně slišelu la jsem to něcco že strhávaj peníze prostě měto|měta nazajijima ani mě to nezajíma prostě neumim to vysnětlit co jsou to daně|dani? (Text_055)

2.4.2.3.1.3 Syntakticky začleněný nadpis Poslední způsob reakce na nadpis – zadané téma je pak jeho přímé syntaktické začlenění do celého textu, takže první věta textu (nepočítáme-li nadpis) je vlastně kontextově nezapojená:

PKDIBICH VYHRÁLA 10f 1000f 100{podtrženo vlnovkou}<co>

TAK BICH KOUPILA R VILU A PAK BICH BRÁCHOVY KOUPILA AUTO|AOTO
(Text_043)

Ze všech způsobů zahájení textu, se kterými se u zkoumaných textů setkáváme, tento nejméně odpovídá obecné normě pro psaný projev ve školním prostředí.

2.4.2.3.2 Zakončení textů Většina textů je ukončena běžným způsobem, tj. jakýmsi závěrem, shrnutím apod. Př.: *tak to bylo moje sklamlí.* (Text_058) *ta todle je moje oblíbené místo a proč.* (Text_070)

Některí autoři závěr svého textu reflektují: *no a {XXX} už {XXX} nevím co napsat* (Text_020). *{A/a} to je všechno co vám mužu říci.* (Text_062). *No a tak.* (Text_086) *no a {XXX} už {XXX} nevím co napsat.* (Text_020) *Já nevím co mám psát XXX Tak se OMLOUVÁM*
(Text_110)

Některé texty jsou nedokončené, ale je jich jen velmi malé množství (pouhých 5 případů): *kdo není podnikatel XXX...* (Text_085). Texty, které syntakticky a významově ukončené jsou a chybí jim pouze v poslední větě interpunkční znaménko, do tohoto výčtu mezi nedokončené texty nepočítáme.

2.4.3. Jedno dlouhé souvětí Řada textů je také zaznamenána jako jedno dlouhé souvětí. Taková struktura odpovídá opět praxi mluveného projevu, někdy bývá neodborně nazývána „hrabalovskou větou“ podle způsobu psaní prozaických textů Bohumila Hrabala. Text má však jasnou diskurzí strukturu (úvod *často v nefungující rodině* a závěr *skončej na ulici*), realizovanou mj. diskurzími konektory (především spojky), využitím dvojtečky, zkratk „apod.“, logickou návazností sdělení a dalšími prostředky. Tato syntaktická soudržnost by ve skutečném mluveném projevu nebyla patrně dodržena a je spíše efektem řazení syntakticky správných celků ve správné návaznosti podle zásad pravopisné normy s jediným rozdílem, že souvětí je neobvykle dlouhé, tj. není rozděleno na více úseků pomocí tečky.

Nefungující rodina (Text_008)

často v nefungující rodině je jen matka a nebo otec nebo se o ně děti staraj cizí a nebo příbuzní a ale to neznamená že děti to dělaj tak že např: nepomahaj doma, nejdou v čas spat a XXX jsou drzí a{ }pod{ }a neba tata začne pít a pod a to i mama, často děti nebo rodiče/rodiíe kvuli tomu jsou nejsou šťastný, ředíte rodina se často rozpadne, děti končí často v ustavech a rodiče žijou sama zlošť/zlašť a nebo jeden z nich je v nějaký léčebně a pod nebo zkončej/skončej na ulici.

V. Kvalitativně-kvantitativní analýza chyb

1. Analýza chyb

V následující kvalitativně-kvantitativní analýze jsme provedli detailní rozbor všech chyb, které jsme identifikovali v celém souboru 130 textů. Při rozboru jsme vycházeli ze Schématu sledovaných chyb, uvedeného ve stejnojmenné kapitole. Každá identifikovaná chyba pak byla přiřazena pouze k jedné kategorii a všechny chyby byly anotovány ručně.

Tabulky 4–21 uvádějí počet výskytů daných okruhů, typů a podtypů chyb v celém souboru 130 textů. V prvním sloupečku je uveden název chyby, ve druhém počet identifikovaných chyb, ve třetím ukázky.

A Chyby v hranici slova

A.1 Psaní slov, případně větších syntaktických celků dohromady

Tento typ chyby patří mezi nejvýraznější projevy chybovosti ve zkoumaných textech, ve 130 textech se vyskytuje 100 takových případů. Nejčastěji se setkáváme s psaním dvou slov⁸⁶ dohromady: *poslouchalmně*, *namně* (Text_092), *snima* (Text_072), *státou* (Text_012), *přeceví* (Text_019), *nanás* (Text_020), dochází ale i k celkům složeným ze tří lexikálních jednotek: *jetoí* (Text_010). Ve všech případech se ovšem jedná o syntakticky logické a fonetické celky, především o spojení jedné či více na sobě závislých složek. Většinou se jedná o spojení předložky s větným členem, který tato předložka rozvíjí, spojky s jedním ze spojovaných větných členů, predikát s jedním ze svých valenčních doplnění apod. V tomto smyslu se jedná o zápis fonetických celků a můžeme v něm spatřovat výrazný vliv mluveného projevu a zároveň malou obeznamenost s normou pro zápis hranice slov.

Při kvantitativní analýze počítáme jednu skupinu psanou dohromady jako jednu položku, i když může obsahovat více slov.

Tabulka 4 – Chyby v hranici slova

Slova dohromady	100	<i>Znich</i>
Slova segmentovaně (vyjma	12	<i>li byl</i> [ve významu „líbil“]

⁸⁶ Pojmy „slovo“ a „lexikální jednotka“ chápeme synonymně.

forem sloves „být“)		
---------------------	--	--

A.2 Rozdělení slova na segmenty

Tento jev je daleko méně zastoupen než psaní slov dohromady, ve zkoumaných textech jsme našli pouhých 12 výskytů slov psaných segmentovaně (vyjma některých chybných forem slovesa „být“: *by jsme*). I zde má segmentace slov určitou logiku. Kromě jednoho případu *li byl* (Text_045) ve významu „líbil“ jsou všechny ostatní případy segmentace slova rozdělením výrazu vzniklého derivací⁸⁷ podle švu slovních částí: *do platil* (Text_072). Mezi segmentovaná slova tak patří příslovečné spřežky: *na konec* (Text_067), *na posled* (Text_112), sekundární spojky: *jenom že* (Text_117) či kompozita jako *auto mechaník* (Text_114). Tato chyba může být vnímána jako daleko méně stigmatizující faktor než psaní slov dohromady (chyba A1), jelikož se zpravidla jedná o takové rozdělení derivátu či kompozita, které odpovídá jinak běžnému souvýskytu stejných slov-segmentů, avšak v jiném kontextu a významu: př.: *Ale na konec to dopadlo dobře.* (Text_067) versus „Těším se na konec filmu“.

Za samostatnou skupinu lze považovat případy některých forem slovesa „být“, jež vznikají při vyrovnávání se se zápisem nespisovných, obecněčeských forem tohoto slovesa, běžných v mluveném projevu. Jedná se především o případy: *Aby sme se nenudili* (Text_066), *aby sme neumřeli* (Text_013).

B Chyby v psaní malého/velkého počátečního písmene

Tabulka 5 – Chyby v psaní malého/velkého počátečního písmene

Malé písmeno na začátku věty	26	<i>lidé jsou nemocní</i>
Malé písmeno místo velkého (nikoli na začátku věty)	24	<i>smíchov</i>
Velké písmeno místo malého	26	<i>chtěl Bych</i>

⁸⁷ K pojmosloví slovo tvorby viz Dokulil 1961.

B.3 Systematicky⁸⁸ uváděné malé počáteční písmeno na začátku věty

V žádném z námi zkoumaných textů nedocházelo k systematickému psaní malého počátečního písmene na začátku věty, a to z různých důvodů. Především proto, že některé texty byly zapsány jako jedno dlouhé souvětí, nebo nebyly hranice vět dostatečně jasné, a tudíž nelze uvažovat o systematické chybě. Přesto se malé písmeno na počátku věty vyskytovalo poměrně často, a to celkem ve 26 případech.

Proč lidé onemocní?

lidé jsou nemocní buďto že jsou staří lidé. (Text_108)

B.4 Malé počáteční písmeno místo velkého (vyjma případu na začátku věty)

Ve většině z 24 dohledaných případů se jedná o malé počáteční písmeno u vlastního názvu, toponyma či názvu etnika: *romové* (text_106), *smíchov* (Text_045).

B.5 Velké počáteční písmeno místo malého

Výskyt velkého počátečního písmene mimo všechna pravidla o psaní malých a velkých počátečních písmen může mít v textech dvojí funkci. Buď se jedná skutečně o chybné užití velkého písmene (v následující ukázce (Text_130) ve slově *Budu*), anebo o možnou signalizaci nové věty. Pak se již ovšem nejedná o chybu v psaní velkého/malého počátečního písmene, ale o chybějící tečku na konci předchozí věty (v následující ukázce před slovem *Eště*). Celkem jsme identifikovali v textech 26 případů této chyby, ovšem jsme si vědomi, že při odlišné interpretaci by tento počet mohl být nižší.

Př.:

napsal sem ji ze jako sni Budu no a tedka sni sem a tak Eště sme jeli s mličakem na fodbal
(Text_130)

C Chyby v interpunkci

⁸⁸ Tj. nikoli ojediněle, ale opakovaně ve většině vět daného textu.

Při určování chyb v interpunkci opět narážíme na problém interpretace celkové syntaktické struktury textu, především jeho členění na věty, souvětí a vůbec syntaktické celky. Mezi nejvíce zastoupené typy chyb v interpunkci patří především chybějící čárka (682 výskytů) a chybějící tečka na konci věty (26 výskytů). Další typy chyb v interpunkci, které jsme identifikovali (čárka na nevhodném místě, chybějící otazník, otazník na nevhodném místě, tečka na nevhodném místě, chybějící tečka za řadovou číslovkou a tečka za číslovkou základní), jsou zastoupeny mnohem méně (viz tabulka). Rozlišujeme dva základní typy chyb v interpunkci, a to interpunkci chybějící a interpunkci na nevhodném místě. Do našeho přehledu identifikovaných chyb by bylo možné zařadit ještě chyby spojené s (ne)výskytem dalších interpunkčních znamének (středník, pomlčka, spojovník). Uvedli jsme zde pouze ty podtypy chyb, které v textu nalezeny byly.

Při vymezení chyb týkajících se tečky jsme zohlednili nejen typ interpunkčního znaménka (tečka), ale také jsme odlišili jeho syntaktickou funkci od funkcí dalších. Proto uvádíme zvlášť chybu „chybějící interpunkce na konci věty“ a „tečka na nevhodném místě“ či „chybějící tečka jinde než na konci věty“. Chtěli jsme tak rozlišit chybu v odlišení či ukončení syntaktického celku (chybějící tečka na konci věty) od chyby slovtvorné (chybějící tečka za řadovou číslovkou).

Tabulka 6 – Chyby v interpunkci

Chybí čárka	682	<i>byl natolik divoký a vzpurný že se vůbec nehodil</i>
Čárka navíc	17	<i>že se vůbec nehodil, do postroje pro tahání vozu</i>
Chybí otazník	5	<i>Proč bychom se měli naučit číst asi kvůli tomu</i>
Chybí tečka na konci věty	26	<i>toje vše co sem napsala</i>
Tečka navíc	5	<i>A.TD</i>
Chybně otazník	10	<i>rychle jsem vilitla z chatky a vyděla jsem světlo? ale neviděla jsem apsolutně nic</i>
Tečka za základní číslovkou	1	<i>14. let</i>
Chybí tečka za řadovou	1	<i>v 5 třídě</i>

C.6 Chybějící interpunkce: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka (nikoli na konci věty)

V námi zkoumaných textech se tento typ chyby týká především chybějící čárky. Do této kategorie nebyla zařazena chybějící tečka na konci věty, neboť tato kategorie zahrnuje chyby v členění uvnitř věty či souvětí, nikoli v hranici věty či souvětí. Byla sem naopak zařazena chybějící tečka ve slovtvorné funkci, jež označuje řadovou číslovku.

C.6.1 Chybějící čárka u podřadných souvětí S tímto typem chyby se v textech setkáváme velice často. Jedná se o případy, kdy chybí čárka oddělující jednotlivé závislé věty (klauze) v souvětí (zpravidla by měla stát před spojkou, případně by měla oddělovat věty u bezspojkových vztahů), př.: *takovou si Justin vždycky přál jenže než se dal do party tak měl smulů na holky/halky tak si moc nevěřil* (Text_072).

V některých textech se vyjma tečky uzavírající celý text žádná interpunkce nevyskytuje, přestože by měla:

O velkých prázdninách mě čeká práce a po práci si si pujdu vždycky zaplavat no ale budu tam jenom jeden měsíc protože se chci podívat někam kde jsem už dlouho nebil chtěl bych jet asi na kopidlno za stredou a za tetou a ještě s za bratrancem a nebo si jenom užívat chodit na párty a diskotéky a neb{o}<ni> se podívat do trnavy za kámosem kámošema nevim kam pojedu ale ještě mam na rozmyšlenou dva měsíce to je dost času ale nejvíc se těším zaž pujdu do práce co bych dělal doma ta~~m~~ je ~~n~~nuda. (Text_033)

C.6.2 Chybějící čárka u souřadného výčtu, příp. dalších vztahů mezi větnými členy.

Jedná se o v textech poměrně značně zastoupený typ chyby. Nejčastěji se projevuje jako chybějící čárka, jež by měla oddělovat větné členy, nejčastěji v souřadném, bezspojkovém vztahu: *MÁMA TATA, DCERA* (Text_042).

C.6.3 Chybějící interpunkce ve složitějších případech Poslední typ absence čárky v textu do určité míry spojuje typy předchozí. Jedná se o složitější případy chybějícího grafického členění syntakticky složitých celků, kdy text nabízí více variant, jak by mohl být členěn. Buď jako jedno dlouhé souvětí, nebo více kratších souvětí či vět, případně není jasné, které větné

členy či syntaktické celky patří k sobě atd. Jako příklad uveďme následující úryvek textu: *tak uš mic {mechci/meclci} menit nekam se nechci stehova nic chci to mit takle jak to mam tedka no a to je pecka* (Text_129)

C.7 Interpunkce na nevhodném místě: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka

C.7.1 Čárka na nevhodném místě Zatímco chybějící čárka (obzvlášť pokud se jedná o ojedinělý případ v textu) může být interpretována jako pouhá nepozornost a nemusí nutně nic vypovídat o stupni osvojení normy autorem, čárka na nevhodném místě je velmi matoucí a může naopak signalizovat naprosté nepochopení zásad grafického členění syntaktického celku pomocí interpunkce. Takový typ chyby, opět podobně jako diakritika označující kvantitu navíc, je typická spíše pro projev nerodilého mluvčího. V textech jsme zaznamenali celkem 17 případů výskytu této chyby.

že se vůbec nehodil, do postroje pro tahání vozu! (Text_001)

Tagže, je potřebujeme. (Text_082)

C.7.2 Otazník na nevhodném místě Podobným dojmem může působit i otazník na nevhodném místě. Ve zkoumaných textech jsme našli 10 případů této chyby, avšak 9 z nich se vyskytlo v jednom textu Text_127.

Tajemný nepřítel (Text_127)

(*uvaha*)

Venku začalo pršet a usnula jsem. Ale pak jsem zaslechla hluk, vstalasem z postele rychle jsem vilitla z chatky a vyděla jsem světlo? ale neviděla jsem absolutně nic jenom světlo?. mněla jsem strach tak jsem se chitla zabradlí, a přitom sem mislela na Milana, kde je. Tak sem šla obejít celou chatu, koukla sem se a tam nikdo, ale pak jsem zahlídla ~~bílo~~ něco bílího v lesu. Tak jsem se tam šla kouknout, byla tam moc tma, šla jsem tam? a tet vidím Milana tak jsem se rozběhla za ním, a říkám mu? nevíš co to bylo za světlo? a on mi konečně odpovědel? Vím ale neřeknutito? Ale já jsem hned poznala že je to von, ale kdo mi dokaže že je to von. Rači eště počkám, ale pak než sem šla spěd do chaty tak sem mněla tušení, že Milan někam de, tak sem ho pozorovala ale nenapadně, jdu za ním? A vsobě sí říkám „takže je to von! to

von nastrařil ti pastě? zavolala jsem si ho a von klidu řel nevím co ho to popadlo? a zeptala jsem se ho? Milane já vím že si to ty, řekni mi pravdu? A von se sám vod sebe přiznal takže sem

C.7.3 Tečka na nevhodném místě Celkem jsme v textech zaznamenali 5 případů tečky na nevhodném místě. Jednalo se jednak o nevhodně umístěnou tečku ve zkratce: *A.TD* (Text_079), tečku za základní číslovkou (*14. let*, Text_114) či tečku uprostřed syntaktické struktury: *začínají XXX XXX květy kvěc. různé rostliny* (Text_069).

C.8 Systematicky⁸⁹ chybějící interpunkce na konci věty

C.8.1 Chybějící tečka na konci věty K tomuto typu chyby ve zkoumaných textech téměř nedochází. Jakkoli jsme v textu našli 26 případů chybějící tečky na konci věty, nejednalo se nikdy o systematické vynechávání, ale především o chybějící tečku na konci celého textu (viz ukázka Text_007). Nezřídka to bylo způsobeno i tím, že text nebyl dokončen a končil v půlce věty. Je také otázka, zda lze hovořit o chybějící tečce v těch textech, které jsou graficky zaznamenané jako jedno dlouhé souvětí, ale mohly by být rozčleněny na více syntaktických celků (viz ukázka Text_010, Text_034).

Vymysli si sám svoji pohádku. (Text_007)

Bylo nebylo jedno knížectví. To knížectví bylo velmy chudé a tak se jednoho dne kníže Jindrich provdat své tři dcery. Jedna byla krásná, druhá byla velmy chytrá a ta třetí byla nejmladší a měla obje tyto vlastnosti! Ty cery se jmenovali Slavina, Marie a ta nejmladší Adélka. Přijeli brzy nad ránem nápadníci. # nikdo je tak # brzy nečekal! A tak je niekd nepřivítal. Princové si povídaly že tohleto snad nikdy nezažili. Ale kuchtík křtery mysel vstávat brzy tak je zpatřil a okamžitě běžel za komořím. Když doběhl samou nervozitou ze sebe nemohl dostat že ~~prine~~ princové přijely! Když vzbudil komořiho tak ho komoří seřval že ho budí tak brzy ráno kuchtík mu t{e|a}dy všechno řekl. komoří vyskočil a lamentoøval! Ale svadba byla krásná všichni byli spokojení a žili šťastně až do smrti

Příběh o koni (Text_010)

⁸⁹ Tj. nikoli ojedinele, ale opakovaně ve většině vět daného textu.

Byla jednou jednéa rodina která měla ráda koně tak moc že si ho pořídili nojo ale tokovej kuň potřebuje stáj protože jetoi moc velké zvíře potřebuje výběh no a ten otec šel a postavil stáj i výběžek a ten sin/syn chtěl aby šel ten kuň na dostihy ale ten otec si myslel že to ten kuň nezvládne no a ten kluk si toho koně vzal a jezdil smim/snim tak dlouho pokavať se to XXX nenaučil pok když ho zahlídl jeho otec tak ho tan šly zapsot/zapsat a kuň to samozřemě to vyhrál všechnoskončilo dobře a šťastně.

Co dělám o svém volným čase (Text_034)

O svém čase chodim hrát fotbal někdy chodim na rampi jezdin na kole musim venčit i psa já si ho беру XXX XXX sebou na rampi já jezdím na kole a pes si tam hraje na travníku s ostatníma psemi jednou jsem se na těch rampách vyštípal ale to dělám docela často výte když něco chcete umět tak se to musíte furt učit pokavať se ~~to umíte~~ to nenaučíte

C.8.2 Chybějící otazník Kromě chybějící tečky můžeme hovořit také o dalších chybějících interpunkčních znaménkách, především otazníku (vykřičník by často mohl zaujmout pozici tečky na konci věty, tj. v některých případech, v nichž jsme označili absenci tečky, můžeme uvažovat i o absenci vykřičníku). V textech jsme našli celkem 5 případů, kdy syntaktická struktura odpovídala větě tázací, avšak otazník na jejím konci chyběl (př. Text_104, chybějící otazník za slovem *lidi*).

Co potřebujeme k životu staré lidi až budu jednou stará tak mi pomužou (Text_104)

V ostatních případech tázacích syntaktických struktur (např. polopřímé řeči či přímé řeči zapuštěné do souvětí bez grafického oddělení přímé řeči), kde otazník nebyl nezbytně nutný, o chybě spíše neuvažujeme, např.:

nakonci jsme je vylekli a Andrej brečel a volal mamí kde jsi a pak jsme šli domů (Text_022)

D Psaní dle výslovnosti

Tato kategorie chyb zohledňuje především kontrast mezi mluveným a psaným projevem. Zavedení této kategorie považujeme za velmi důležité především pro pedagogickou praxi a je motivováno potřebou alespoň rámcově zmapovat možné příčiny některých chyb. Považujeme

za důležité věnovat v pedagogické praxi těmto chybám zvýšenou pozornost, nejen proto, že jejich výskyt v daných textech je značný. Subjektivní hodnocení vnímání tohoto typu chyby vychází z očekávání normy pro písemný text, která je v některých aspektech neslučitelná s územ mluveného jazyka. Tato kategorie umožňuje postihnout jak pravděpodobnou příčinu některých chyb (např. psaní slov *rači*, *eště*, vycházející přímo z výslovnosti daných slov), tak postihuje mechanismus, jakým může chyba působit na čtenáře. Ta evokuje nevzdělanou osobu, která se dopouští zcela zásadních chyb nikoli z nepozornosti, ale z neznalosti základní normy pro psaný text včetně normy pravopisné. Základem pravopisného jazykového vzdělání v češtině je právě zvládnutí tohoto rozdílu – tedy že nepíšeme, jak mluvíme/slyšíme, ale učíme se mluvený jazyk převádět do psaných parametrů.⁹⁰

Do této kategorie budeme zahrnovat tedy ty chyby, které signalizují aspekty mluvenosti; například chyba ve vyjmenovaném slově „sitý“ do této kategorie chyb nepatří, i když její zápis v zásadě také odpovídá mluvené podobě tohoto lexému. Domníváme se, že z pedagogického hlediska je velmi přínosné tento typ chyb (podle výslovnosti) zaznamenávat, a proto u případů, kdy můžeme jednu chybu zařadit do více kategorií, dáváme přednost právě „chybě podle výslovnosti“.

Do této kategorie můžeme zařadit následující druhy chyb:

Tabulka 7 – Psaní dle výslovnosti I

Protetické „v“	11	<i>von</i>
Vypuštění „j“: jsem/jsme	107	<i>sme</i>
Vypuštění „j“: (pů)jdu/(pů)jdeme	11	<i>pudu</i>

D.9 Vypuštění „j“

Tato chyba patří mezi jednu z vůbec nejčastějších chyb, s nimiž se v textech můžeme setkat. V textech se vyskytuje celkem 107× a týká se především různých tvarů slovesa „být“ a „jít“:

„být“: *sem, sme, aby sme/abysme, vstalasem*

„jít“: *du, pudeme*

Svou četností výskytu opět patří mezi chyby, jimž by měla být věnována ve výuce zvýšená péče.

⁹⁰ Ve své stati *Lingvistický pohled na český pravopis I a II* upozorňuje Sgall mj., že pouhá znalost mluvené podoby slova pro jeho zápis nestačí, ale je třeba znát také jeho morfematické složení. Srov Sgall 1994, s. 271.

D.10 Vkládání protetického „v“

Psaní protetického „v“ se týká především zájmen „on“, „ona“, „oni“: *voni*: 9×, ale zaznamenali jsme i další dva jiné případy, např. *navočkovala* (Text_023).

D.11 Spodoba znělosti

Chybování ve spodobě znělosti se týká především některých dvojic znělých/neznělých souhlásek, zejména g/k, d/t, z/s. Bylo by zajímavé zaměřit se na to, zda chybování v jednotlivých dvojicích znělých/neznělých souhlásek má stejný účinek na čtenáře při (byť podvědomém) hodnocení autorovy vzdělanosti. Domníváme se, ačkoli to nemáme podloženo dostatečným výzkumem, že záměna ve dvojicích k/g, d/t, š/ž je zpravidla vnímána jako silně stigmatizující, zejména v často frekventovaných slovech: „gdyš“, „tuška“ apod., kdežto některé záměny s/z nebývají vnímány jako tolik závažné a stigmatizující, protože v tomto typu záměn chybují řada lidí (př.: „s/ztěžovat si život“, „s/ztrávit“).

Tabulka 8 – Psaní dle výslovnosti II. Chyby ve spodobě znělosti

Spodoba znělosti		
d/t	21	<i>svadba, fodbal, hrad fodbal; pohátka, pořád, nahrád si</i>
ď/ť	9	<i>ad', teť, pokavať</i>
p/b	8	<i>opčas</i>
s/z	20	<i>sklamání</i>
s/z spojka s,se psána jako z,ze	16	<i>z rodičema, z učitelem, z klukama, z pozdravem</i>
s/z předložka „odkud“	4	<i>s televize, s ulice, s party, s domova</i>
š/ž	12	<i>aš, uš</i>
h/ch	1	<i>nechty</i>
k/g	2	<i>tagže</i>

Poznámka k chybování ve dvojici souhlásek k/g: Zajímavé je, že zatímco v textech romských žáků nižších ročníků se s touto chybou setkáváme poměrně často a je vnímána jako silně

stigmatizující, ve všech námi zkoumaných textech se chyba vyskytla pouze dvakrát: *tagže* (Text_082).

D.12 Jiné psaní dle výslovnosti

Do této kategorie jsme zařadili lexémy, které byly zapsány s chybou podle výslovnosti, vyjma nespisovných (obecněčeských) tvarů sloves (ta jsme zařadili do kapitoly H.19 Morfologické odchylky od spisovné normy). Jedná se o ty případy, kdy může být interpretace chybového zápisu přesvědčivě vysvětlena na základě výslovnosti. Patří sem i některé případy chybějící diakritiky označující kvantitu, jako např. *spodnim*.

Tabulka 9 – Jiné psaní dle výslovnosti

Jiné psaní dle výslovnosti včetně některých krátkých kvantit	104	<i>rači, velikanckem, spodnim, stiděli, domu, todle, věčí, tejden. Chorvacko, skovala, dochtorovi, Angliji</i>
--	-----	--

Některé lexémy, v nichž se objevuje tento typ chyby, se v textech opakují častěji. Jsou to tyto vybrané lexémy (v závorce uvádíme četnost jejich výskytu):

fodbal (11×)

kvuli (11×), varianta *kuli* (3×)

pohatka (4×)

prace (36) × *prac(e)* (14×)

takle (4×)

ňák(ý,á) (17×)

(a)bysme (16×) (oproti *(a)bychom* 15×); převažující výskyt tvaru *bysme/by sme* jednoznančně odkazuje k úzu mluveného jazyka⁹¹

(a)by sme (14×)

muž(e,u)/pomůž(e,u) (20×) (oproti *můž(e,u)* 9×)

V některých případech chybování v krátké kvantitě (tj. chybějící diakritické znaménko označující dlouhou kvantitu) je těžké určit, zda určitá kvantita byla zaznamenaná krátce kvůli

⁹¹ Cvrček 2010: 242 uvádí pro psanou češtinu 96 % výskytu „bychom“, 4 % „bysme“ (ovšem tato 4 % se vyskytují převážně v beletrii); pro mluvenou pak uvádí 10 % „bychom“ a 90 % „bysme“.

výslovnosti, nebo opomenutím. Například „i“ ve slově „štihlá“ v následující větě by v případě, že by se jednalo o mluvený projev (a mluvčí mluvil romským etnolektem), mohlo být na základě etnolektního přízvuku vysloveno kratšeji: *Maminka je asi 1,50 velka, je světlá, má hnědozelený oči, vlasý má blond, je štihla.* (Text_065). V takových případech jsme však chyby řadili do skupiny „chybějící diakritické znaménko označující kvantitu“.

E Chyby v psaní i,í/y,ý

Do této kategorie patří ortografické chyby, které nespádají mezi výše uvedenou kategorii „chyby dle výslovnosti“ a které spočívají v chybné záměně i,í/y,ý.

E.13 Chyby v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách

Do této kategorie patří chyby ve vyjmenovaných slovech, ale nejenom. Patří sem i chyby v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách i v jiných případech, např. ve slovesné či substantivní koncovce. Zastoupení těchto chyb ukazuje tabulka; nejvýraznější jevy v této oblasti pak komentujeme dále. Otázkou je, zda např. chybování v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách může být považováno z hlediska recipienta textu za méně závažné než stejný druh chybování po měkkých/tvrdých souhláskách, pro něž platí mnohem snáze aplikovatelná pravidla pro osvojení. Jinými slovy, jestliže je jednodušší naučit se měkké/tvrde souhlásky než naučit se vyjmenovaná slova, staví to tyto chyby na jinou rovinu. Dospěli jsme ale k názoru, že na tuto otázku nelze dát jednoznačnou odpověď; např. chybování v málo frekventovaných vyjmenovaných slovech ani nemusí být recipientem zaznamenáno.

Tabulka 10 – Chyby v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách

Chyba v y,ý/i,í po	Chyba ve vyjm. slově	Y je chybně	I je chybně	Chyba v deklinační koncovce substantiva
B	17 <i>bich,</i> <i>nábitek</i>	7 <i>liby</i>		2 <i>dobi,</i> <i>pohybi</i>
L	3 <i>slišelu</i>	6 <i>lybí</i>	6 <i>bílím,</i> <i>veselí</i> (především adejtkivní	2 <i>seriali,</i> <i>v prdely</i>

			koncovka)	
L – slovesná koncovka příčestí minulého, plurál	Maskulinum: 34	<i>Princové přijely</i>	Koncovka příčestí minulého (fem. A neut.) 16 <i>Děti se naučili</i>	
M	9 <i>mislela, Umívat okna</i>	10, <i>mýt aparaturu, mychama vajička, z toho 3× my (ve významu mně)</i>		2 <i>problémi</i>
P	0			2 <i>rampi</i>
S	1 <i>sitý</i>	1 <i>bysy</i>		1 <i>lesi</i>
V	3 <i>zvik</i>	4 <i>výce, -ovy, vytamíny</i>	4 <i>Svím, takovího, vepřovím (především adjektivní koncovka)</i>	2 <i>pomluvi, zábavi, cukroví</i>
Z	0			
C				<i>Malorcy</i>

Poznámky k psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách:

po b: nejčastější chyby ve vyjmenovaných slovech po „b“ se vyskytly jednoznačně u slova „být“ a slov od něj odvozených: *abisi, bi (Text_031), bich (Text_043)*.

Zajímavé je, že v některých vyjmenovaných slovech po „b“ se chyby v psaní i,í/y,ý nevyskytly, např. „byt“ byl správně uveden 9× a ani jednou chybně, „bydlet“/„bydlení“ pak správně 10× a opět ani jednou chybně.

Psaní y,ý místo i,í po „b“: *rozbýjelyi* (Text_030), nejčastěji se však vyskytlo ve slově „líbit“: *liby* (Text_129), celkem 6×.

po l: v textech nejčastěji zastoupené vyjmenované slovo po „l“: „slyšet“ *slišely* (Text_121) se v textech vyskytlo 3× chybně a nikdy správně. Zajímavé je, že poměrně častou chybou (34×) jsou chyby v psaní i/y u sloves v přičestí minulém, ve 3. os. plurálu maskulina: *princové přijely*.

po m: kromě frekventovaného slovesa „myslet“, kdy můžeme v textech pozorovat 3× chybnou podobu „mislet“: *mislala* (Text_127) oproti 5× správně, se v textech setkáváme také s chybným psaním „my“/„mi“, a to v obou významech: *mi romové* (Text_106) oproti *my* ve významu „mně“: *moc se my to líbilo* (Text_120).

po v: zatímco u vyjmenovaného slova „zvyk“: *zvik* (Text_001), *zviky* (Text_022) nacházíme 3× chybný a 1× správný tvar, u slova „vysoký“ a jeho odvozenin („vyšší“, „nejvyšší“) pozorujeme tvary, které byly napsány z hlediska psaní i,í/y,ý po „v“ vždy správně: *nejvyšší* (Text_097), *vyšší* (Text_122), *nejvyšší* (Text_124), *vysokym* (Text_021).

předpona vy-: *viučit* (Text_021), *višel/vijel* (Text_072), *vinalézt*, *vinalézavý* (Text_113). Oproti těmto případům ovšem byla předpona -vy napsána správně ve 43 případech. vy- místo vi-: V několika případech se v textech vyskytla opačná chyba: *vyděli* (Text_125), *vyděla jsem* (Text_127).

E.14 Chyby v psaní i,í/y,ý po tvrdých souhláskách

Chybné psaní i,í/y,ý po tvrdých souhláskách je jednoznačně více zastoupené než stejný typ chybování po souhláskách měkkých, viz tabulky.

Tabulka 11 – Chyby v psaní i,í/y,ý po tvrdých souhláskách

Tvrdé souhlásky		
H	1	<i>druhího</i>
Ch	7	<i>kuchini</i>

K	3	<i>pecki</i>
R	5	<i>prič</i>
D	4	<i>vzdicky, krokodíl, filmyakomed[y`]e</i>
T	3	<i>ti pastě</i>
Ny chybně	1	<i>unyformi</i>
Ni chybně	5	<i>daváj živini, slušní bydlení</i>

K této chybě dochází ve zkoumaných textech opět často, a to v různých částech slova. Jak v kořeni (*kuchině*) (Text_005), tak v deklinačních sufixech: *Petri máma* (Text_087). Jednoznačně nejvíc k nim dochází v deklinačních koncovkách u obojetných souhlásek: *filmi* (Text_050). U měkkých/tvrdých jsou naopak v deklinačních koncovkách napsána i,í/y,y často správně, a to i u méně obvyklých slov: *pandy* (Texty_123).

Při hodnocení správných a chybných výskytů jsme se zaměřovali pouze na jejich správnost z hlediska psaní i,í/y,y po měkkých/tvrdých souhláskách, nikoli na správnou kvantitu: ve slově *někdý* (Text_098) je výskyt „ý“ z toho pohledu hodnocen správně, ačkoli „ý“ je samo o sobě v tomto slově chybné právě z hlediska zápisu kvantity.

E.15 Chyby v psaní i,í/y,y po měkkých souhláskách

Tato skupina chyb byla nejméně zastoupena ze všech ostatních chybových okruhů.

Tabulka 12 – Chyby v psaní i,í/y,y po měkkých souhláskách

Měkké souhlásky		
Ž	0	
Š	1	<i>všýchi</i>
Č	0	
Ř	0	
C	0	
J	0	

Do této tabulky nezahrnujeme chyby v psaní i,í/y,y po měkkých souhláskách *d', t', ň*, jelikož se jedná nikoli o diakritické označení (např. tedy „d'ýka“), ale o výslovnost, kterou nelze

z textů určit. Proto chybu v psaní i,í/y,ý po „ň“ zařazujeme do chyby v psaní i,í/y,ý po „n“ (např. ve spojení *slušní bydlení* se pravděpodobně ve slově *slušní* nejedná o zápis palatály „ň“, ale o chybně uvedené „í“ místo „ý“). Chybné psaní i,í/y,ý po d, t, n je uvedené a rozebrané výše, v tabulce 10.

Z tabulky 11 je patrné, že psaní i,í/y,y po měkkých souhláskách ž, š, č, j bylo neproblematické.

F. Chyby v psaní diakritických znamének

V textech se setkáváme se třemi hlavními typy chybování v oblasti chybějící anebo nadbytečné diakritiky. Je to jednak diakritika označující délku-kvantitu, háček nad „e“ a diakritika označující měkké souhlásky ž, š, č, ř, d', t', ň.

Tabulka 13 – Chyby v psaní diakritických znamének

Hláška	Chybí diakritika	Diakritika je navíc	
Ě	31	5	<i>deti</i>
Š	8	2	<i>sla, do štěny</i>
Ž	13	0	<i>uzily</i>
Ř	8	1	<i>Jindrich</i>
Č	8	0	<i>hnědocerne</i>
Ď	3	2	<i>pokud' je, tedka</i>
Ť	2	61	<i>pleři</i>
Ň	15	8	<i>kũn; mněli, zmněnil</i>
ě/je	3	0	<i>pjekne, přibjěch</i>

F.16 Chybějící diakritické znaménko

Tento typ chyby patří v textech opět mezi velmi zastoupený. Může být způsoben jak nepozorností, tak v některých případech odlišnou výslovností u mluvčích romského etnolektu. Ze samotných textů je však obtížné, ne-li nemožné na příčinu chyby usuzovat.

F.16.1 Chybějící diakritické znaménko označující kvantitu Do této skupiny chyb patří – hned po chybějící interpunkci-čárce – jednoznačně nejvíce chyb vůbec. Do této kategorie jsme zahrnuli ty chybně napsané lexémy z hlediska chybějící kvantity, jež nespádají do kategorie „chyba podle výslovnosti“.

V kapitole o romském etnolektu češtiny jsme uvedli chybějící kvantitu jako jeden z možných projevů etnolektu, přesněji důsledek etnolektní zkrácené výslovnosti. Jakkoli je nemožné pouze na základě analýzy textů s jistotou říci, že chybějící kvantita je v daném případě skutečně ovlivněna etnolektem autora, přesto je třeba mít při práci s tímto druhem chyb na paměti, že je to jedna z možných příčin.

Tabulka 14 – Chybějící diakritické znaménko označující kvantitu

Chybí diakritika označující kvantitu	488	<i>řvat</i>
Diakritické znaménko označující kvantitu na nevhodném místě	42	<i>přítom</i>

F.16.2 Chybějící diakritické znaménko jiné

Jedná se především o chybějící háček.

F.17 Chybně umístěné diakritické znaménko

F.17.1 Chybně umístěné diakritické znaménko označující délku Na rozdíl od chybějící diakritiky označující kvantitu, která sama o sobě může být vnímána spíše jako opomenutí, je tato chyba typická spíše pro projev nerodilých mluvčích; přesto se v námi zkoumaných textech objevuje také poměrně často, a to 42×: *stáré lidi* (Text_082), *radá* (Text_050), *začné* (Text_020).

F.17.2 Chybně umístěné diakritické znaménko jiné Opět podobně jako v případě chybějícího diakritického znaménka jiného než označujícího kvantitu je chybně umístěné znaménko vnímáno spíše jako náhodná chyba.

G.18 Chybný pravopis na úrovni slova jiný

Do této kategorie řadíme ortografické chyby, které nemají jednoznačné zařazení do ostatních kategorií. Celkem jsme ve zkoumaném souboru textů identifikovali 212 těchto chyb, tedy poměrně hodně. Patří sem různé záměny písmen, chybějící písmeno, překlepy, chybějící zdvojené písmeno (*nejvyšší*, Text_097) a další. Př.: *prota* ve významu „proto“ (Text_025), *vytrávil* Text_001), na rozdíl např. od *teš* ve významu *těž* (Text_037), kde je jasný vliv zápisu podle mluveného projevu. Výraznou skupinu těchto chyb tvoří záměna graficky podobných písmen: Jedná se především o záměnu *m/n*, *a/o* (*zeptol*), *é/i* (*stém mužikem* – Text_001), *k/l* (*řidičal* – Text_044), ale také přehození skupin hlásek: *nivem* (Text_117) ve významu „nevím“. Řadíme sem také nezáměrné opakování slova (typu „jsem jsem“), tedy nikoliv např. stylisticky nevhodné opakování spojky „který“ v dlouhém souvětí.

Tabulka 15 – Chybný pravopis na úrovni slova jiný

Záměna písmen		
m/n	31	<i>mená</i>
e/a	5	<i>dělej</i> (pro 3. os. pl.)
o/a	31	<i>Neklon</i>
e,é/i/í	14	<i>jený</i>
Chybí zdvojené písmeno	4	<i>obraný</i>
Jiná chyba-překlep, vynechání písmene, písmeno navíc...	212	<i>nedudili</i>
Opakování slova	12	<i>to to</i>

H Porušení spisovné normy

Tento typ chyby se týká jak morfologické struktury slova, tak lexikálního zastoupení výrazů. Hlavním stigmatizujícím faktorem je především fakt, že tyto chyby signalizují nespisovnost, tedy porušení spisovné normy. Může se jednat jak o neznalost této normy, tak její nerespektování a ve formálních textech i nedostatečnou znalost písemného způsobu vyjadřování. Svým způsobem se jedná také o určitou chybu dle výslovnosti, ale právě pro její

vztah ke spisovné normě (na rozdíl od jiných chyb dle výslovnosti) jsme jí vyčlenili samostatnou kategorií. Platí zde, že jako výrazně chybové jsou tyto formy vnímány především ve formálním (kon)textu, avšak v určitém kontextu (např. některé internetové diskuse, umělecký text, plakát zaměřený na určitou cílovou skupinu) mohou být tyto slovní tvary záměrné.

Do tohoto typu chyb lze zařadit dvě hlavní skupiny chyb: morfologické⁹² a lexikální.

H.19 Morfologické odchylky od spisovné normy

Mezi nejvýraznější projevy nespisovnosti⁹³ na úrovni morfologie patří v textech nespisovný slovesný tvar, nespisovná substantivní koncovka, nespisovný adjektivní tvar: *od ty dobi* (Text_059). Nejčastěji se týká forem běžně užívaných v obecněčeském mluveném projevu: *snama, musej, UŽ TO BYLO JISTÝ* (Text_079), *peníze jsou důležitý* (Text_109), *opakujou* (Text_050).

H.19.1 Nespisovné (obecněčeské) tvary adjektivních koncovek Výrazným typem chyby podle výslovnosti jsou především četné výskyty nespisovných tvarů adjektivních koncovek, a to nejen u adjektiv, ale i jiných slovních druhů, tj. např. zájmen: *každej, od tý doby*. Četnost jejich výskytu ukazuje tabulka.

Tabulka 16 – Nespisovné (obecněčeské) tvary adjektivních koncovek

Nespisovná adjektivní koncovka		
7.p.m.pl. -ýma	3	<i>užasnýma lidma</i>
7.p.m.sg. -ym	3	<i>vysokym</i>
1. a 4.p.m.sg -ej	31	<i>ochranej</i>
1. a 4.p.m.pl. -ý	28	<i>nemocný</i>
2. a 4. p.ž.m.sg. -ýho	13	<i>kterýho</i>
3.p.m.sg. -ýmu	1	<i>mímu</i>
1. a 4.pl.n. -ý	16	<i>černý okna</i>
1.p.f.pl. -ý	4	<i>dobrý soutěže</i>

⁹² Obecně české tvary jako typické pro mluvený projev popisuje např. Čmejrková 2011.

⁹³ Hovoříme-li o nespisovnosti, máme na mysli obecněčeskou rovinu jazyka.

6.p.n.,m.sg. -ým	1	<i>o svém volném čase</i>
3.p.f.sg. -ý	5	<i>na mateřský</i>
2.p.f.sg. -ý	2	<i>od té doby</i>
1. a 4.p.n.sg -ý	1	<i>jistý</i>

H.19.2 Nespisovné (obecněčeské) tvary sloves Tato kategorie chyb je velice zajímavá a především početně velmi zastoupená (84). Týká se především sloves 3., 4. a 5. slovesné třídy ve 3. osobě plurálu přezenta: *opakujou*, (Text_050), *dělaj*; *nepomahaj* (Text_008), *musěj* (Text_023), *kácej* (Text_025), *maj* (Text_022), *bojej* (Text_048), dále některých infinitivů (*ject*), některých tvarů sloves být: *nebudem* (Text_051) a dalších tvarů: *řek* (Text_058), *musim* (Text_018). Porovnáme-li toto zastoupení s procentuálním zastoupením obecněčeských tvarů slovesných koncovek, které uvádí *Mluvnice současné češtiny I*, vidíme, že toto zastoupení je typické pro mluvený, nikoli psaný text (dle Cvrček 2010 se jejich zastoupení v mluveném projevu pohybuje kolem 85–97 %). Poukaz na četnost a systematičnost těchto slovesných tvarů ve zkoumaných textech může přispět k větší pozornosti, která by těmto slovesným tvarům měla být při výuce věnována.

Tabulka 17 – Nespisovné (obecněčeské) tvary sloves

Nespisovná slovesná koncovka	84	<i>jmenuju, veme, ject, musim, mam, moch, choděj, sázej, hrajou, nevím</i>
------------------------------	----	--

H.19.3 Nespisovné (obecněčeské) tvary substantiv Jedná se o koncovku instrumentálu plurálu *-ama, -ima, -ma*. Je důležité upozornit, že tato koncovka se vyskytovala především u lexémů „holka“ a „kluk“, tj. „s holkama“ a „klukama“, které se ve spisovné podobě „s holkami“ a „s kluky“ v běžném hovoru příliš nepoužívají. Tato substantivní koncovka se vyskytuje i v zájmených deklinacích: *snama* (Text_102), *snima* (text_009).

Tabulka 18 – Nespisovné (obecněčeské) tvary substantiv

Nespisovný substantivní tvar		
7.p.f, m, i n, pl. -ama, -ima, -ma	26	<i>továrnama, s klukama</i>

H.19.4 Nespisovný (obecněčeský) tvar v kořeni slova Kromě výše uvedených chyb v koncovkách se v textech vyskytují také chyby v nespisovném tvaru v kořeni slova: *cejtíme, zajmat, oblíkat*. Přestože i zde se svým způsobem jedná o chybu dle výslovnosti, řadíme ji mezi chyby vůči spisovné normě, jelikož se jedná o nevhodný výběr slovního tvaru, nikoli o chybný zápis.

Tabulka 19 – Nespisovný (obecněčeský) tvar v kořeni slova

Nespisovný tvar v kořeni	10	<i>bejt, cejtíme, zajmat, oblíkat, zahlídla, polivka</i>
--------------------------	----	--

H.20 Lexikální odchylky od spisovné normy

H.20.1 Nespisovná slovní zásoba Výraznou chybou proti spisovné normě je také výskyt nespisovného, obecněčeského lexika včetně vulgarismů. Použití vulgarismu může působit nejen jako neznalost normy pro školní (spisovný) text, ale také jako prostředek emotivního vyjádření, o němž jsme psali v příslušné kapitole.

Tabulka 20 – Lexikální odchylky od spisovné normy

Nespisovné lexikum	16	<i>furt, bordel, kurvě, prcaly, kámošema, v prdely, zčupčila, sranda</i>
--------------------	----	--

H.20.2 Ve formálních textech výskyt diskurzních struktur a výrazů typických pro mluvený projev Ve formálních textech (nemusejí se však týkat internetových diskusí) působí rušivě výskyt diskurzních struktur a výrazů typických pro mluvený projev, např. častý výskyt diskurzních markerů.⁹⁴ Tuto chybu jsme začlenili mezi chyby proti spisovné normě, protože tak bývá tento druh chyby zpravidla vnímán, přestože se nemusí jednat o použití nespisovného lexému či tvaru, viz v následující větě lexém *ti*, který zde neplní funkci zájmena, ale kontaktní částice.

⁹⁴ K termínu „diskurzní marker“ viz podrobně Schiffrin 1987.

no nic jdeme ti do vlaku; [...] a Evička1 říká {manimko}<ni> pojd' semnou do chaty pro limonádu a já tak pojd' a tak ti jdem (Text_122)

H.20.3 Chyba v přejatém slově Přestože se ve své podstatě jedná o drobné chyby typu „překlep“, domníváme se, že u přejatého slova působí daleko více rušivě, signalizuje jakési „nedovzdělání“ autora. Z tohoto důvodu tuto chybu zařazujeme mezi projevy nespisovnosti a lexikální nevhodnosti; ačkoli se může jednat formálně o drobnou ortografickou chybu, může působit na čtenáře spíše jako nevhodné lexikum (v logice – proč autor používá cizí slova, když je neumí použít správně). Ve zkoumaných textech jsme zaregistrovali sice jen jednu chybu tohoto typu, ale přesto považujeme za důležité pro pedagogickou praxi na tuto kategorii chyby upozornit. Př.: *farmaceutickými* (Text_003)

CH.21 Jiná výrazná chyba (konjugační/deklinační/valenční)

Hranici mezi tím, co je chyba typu záměna písmen, „překlep“, a chyba v syntaktické konstrukci, není vždy lehké určit. Proto i zde zdůrazňujeme, že se jedná o určitý aspekt toho, jak může být určitá chyba vnímána. Pokud ji recipient vnímá jako pouhé pochybení, „překlep“, pak zpravidla nemusí být vnímána jako závažné pochybení či neznalost písemné normy; pokud je čtenářem identifikována jako chybná konstrukce (např. *o velký prazdniny*), může být vnímána jako zásadní neznalost normy či nepozornost. V případě konstrukce „o prázdniny“ se může jednat o projev kladenského dialektu. Přesto nebývají dialektické specifické tvary slov či syntaktických konstrukcí ve školním písemném textu zpravidla tolerovány.

např. *o prázdniny: Co chci dělat o prázdniny???*

Tak o velký prazdniny bych chtěl jít na nákou brigádu (Text_071); kuli rasismusu (Text_081)

z dvouma hodnýma psi (Text_056)⁹⁵

po jídlu (Text_177)

jít k lékařovi (Text_104)

Ptá kamaradum

dostat u FBI

v čemu se liší,

⁹⁵ Může se jednat o projev původního středočeského dialektu, jeho zápis viz výše zmínka o kladenském dialektu.

po jídlu

v číně jsou více chlapi

číslovky:

Do této kategorie můžeme zařadit i případy chybování v číslovce, v našich textech např. „dva“:

dva sedadla (Text_089)

I.22 Chyby v diskurzní výstavbě

Tento typ chyb či vybočení od požadované normy jsme detailněji probrali v kapitole „Diskurzní výstavba textu“. Tento typ chyby jsme jako jediný nesledovali z hlediska kvantitativní analýzy, neboť vyhodnocení určité struktury jako jednoznačně chybové z hlediska diskurzní výstavby je téměř nemožné a v tomto případě se nám jevilo sestavování statistiky výskytů jako málo produktivní, upřednostnili jsme proto detailnější kvalitativní rozbor ve výše uvedené kapitole.

J.23 Chyby s možným původem v romském etnolektu češtiny

Již v kapitole „I. Romové, jazyk a vzdělání“ jsme se zamýšleli nad tím, do jaké míry se může romský etnolekt češtiny projevit v písemném projevu, a zároveň také nad tím, do jaké míry může být tento vliv zpětně z textu rekonstruován. Řada etnolektních prvků se pojí především s výslovností a intonací, která sice může mít vliv na písemný projev (např. krátká výslovnost jinak dlouhé samohlásky), ale pro vysokou chybovost textů je těžké jednoznačně určit, zda je daná chyba způsobena přímo etnolektem, či nikoli. Navíc i kdyby byla např. chybějící diakritika označující kvantitu způsobena specifickou výslovností, není jednoznačné, že recipient textu bude tuto chybu vnímat jako etnolektní.

Podobně problematické jsou i některé další projevy etnolektu, jako například chybějící spojky či předložky, které uvádí Bořkovcová 2006. Jako příklad uveďme chybějící spojku „s“ spojující souřadně dvě substantiva: *tatínek maminkou*. I zde je kvůli vysoké chybovosti textů těžké odlišit, zda spojka či jindy předložka chybí z důvodu přehlédnutí, nepozornosti, nebo skutečně odpovídá etnolektnímu mluvenému projevu pisatele: *rodiče Jsou #Angliji* (Text_114).

Z aspektů, které bychom mohli označit za jednoznačně etnolektní, jsme v námi zkoumaných textech našli tyto projevy:

Záměna nominativní a akuzativní formy životných substantiv mužského rodu:

S tímto typem chyby se setkáváme poměrně často i v mluveném projevu romského etnolektu, dokládá jej i mluvená část korpusu ROMi: *viděli jsme rasisti* (ukázka z nahrávky). Přestože se v tomto případě může jednat i o projev východočeského nářečí, domníváme se pro rozšířenost této konstrukce u mluvčích romského etnolektu, že příčinu této chyby lze hledat spíše v romském etnolektu.

plno ~~Čech~~ XXX ~~Čechy~~ Čechu ~~hozi~~ hazí Romove do jednoho pytle (Text_022)

Čechy dělají nějaký lidí nazchvaly (Text_022)

Čechy dělají nějaký lidí nazchvaly Romum (Text_022)

Čechy dělej ze sebe slušni (Text_105)

oni jeděj Čechy, např. knedlo vepřove zelo (Text_105)

Jedná se o jiný případ než o běžně rozšířené skloňování některých mužských neživotných substantiv v mluveném projevu, jež přejímají v akuzativu životnou koncovku podle vzoru „pán“. Týká se to zejména slova „mobil“: *A sobě asi věci, zlato, mobila a něco pro školu.* (Text_088)

Tento jev se ovšem neobjevuje systematicky ve všech případech, často je tento typ konstrukce správně: *NA TO SMØE POTKALI SKÍNY.!* (Text_077)

Specifické syntakticko-sémantické konstrukce:

Petra mu dala konec (Text_087) ve významu „rozešla se s ním“.

DAL SEM JÍ KONEC (Text_079)

děláme srandu (Text_070)

delaly sme {srándy} (Text_130)

Etnolektní spojky:

Tento případ se týká především spojky „bo“, která do romského etnolektu pronikla ze slovenštiny:⁹⁶

A UŽ NÁM TO BYLO JEDNO BO SME BYLI [...] (Text_077)

⁹⁶ V kapitole o romském etnolektu češtiny jsme uvedli, že tento etnolekt je ovlivněn jak romštinou, tak slovenštinou.

Chybějící označení kvantity:

Opět i v tomto případě je velmi obtížné posoudit, zda se jedná skutečně o vliv etnolektu, či o diakritické znaménko chybějící z jiného důvodu, např. nepozornosti: *mama, tata, do prace, pomahat, spat*, (Text_009), *kuň* (Text_010).

Větné konstrukce s číslovkou v pozici přívlastku:

Etnolektním konstrukcím počítatelných předmětů a číslovek věnuje Bořkovcová 2006 poměrně dost prostoru. My jsme v textech objevili případ analogický k jí uváděnému příkladu číslovky v pozici přívlastku „my šest můžem dělat“ (Bořkovcová 2006: 96):

v osobním autě mužou sedet 5 osob (Text_062)

VI. Závěr

1. Shrnutí analýzy

V naší disertační práci jsme se zaměřili na kvalitativně-quantitativní popis chybovosti vzorku školních prací romských žáků 9. ročníků ZŠP, který umožňuje alespoň do určité míry nahlédnout, které chyby jsou pro tuto skupinu žáků nejvíce závažné a na jejichž předcházení je dobré se ve výuce zaměřit. Za účelem této analýzy jsme rozpracovali detailněji systém a taxonomii stigmatizujících chyb dle Bedřichová – Šormová 2013 a dle Bedřichová 2013 a vytvořili tak Schéma sledovaných chyb. Provedli jsme detailní kvalitativně-quantitativní analýzu chyb na souboru 130 textů romských žáků 9. ročníku ZŠP, jež jsou dostupné v databance jazykových projevů romských dětí a mládeže ROMi.

Kvalitativně-quantitativní analýza ukázala, že ve zkoumaných textech se objevuje velké množství chyb ze všech okruhů a typů popsaných ve Schématu sledovaných chyb. Poukázali jsme, které chyby se jeví jako zásadní pro pedagogickou praxi (tj. měla by jim být věnována ve výuce zvýšená pozornost). Jsou to především chyby v psaní slov dohromady, psaní dle výslovnosti, pronikání prvků nespisovné podoby jazyka, zejména u některých slovesných a adjektivních tvarů, chybějící interpunkce (zejména čárky v podřadicích souvětích) a diakritická znaménka (především ta označující kvantitu). V některých případech jsme se pokusili poukázat na možné příčiny chybovosti (vliv romského etnolektu, nerozlišování mezi spisovnou normou a obecněčeskou podobou jazyka, zápis slov a syntaktických celků podle výslovnosti ad., velký vliv mluveného projevu).

2. Zamýšlení nad příčinami a možnostmi kompenzace chyb

Na závěr naší práce bychom se chtěli pozastavit nad tím, jaké jsou možné příčiny poměrně vysoké chybovosti v textech romských žáků 9. ročníků ZŠP a nad případnými možnostmi jejich kompenzace. Za nejzásadnější příčiny chybovosti, jež lze popsat z lingvistického úhlu pohledu, považujeme:

- nedostatečné osvojení požadované normy
- malou obeznámenost s psaným projevem, velký vliv projevu mluveného (absence knih a čtení ve výchově řady romských dětí)
- chybějící potřebu normu dodržovat (žák normu alespoň do určité míry zná, ale nedodržuje ji, nezdá se mu důležitá, text po sobě nekontroluje atd.)

- eventuálně nedostatek času chybu opravit
- specifickou poruchu učení (dysortografie, dysgrafie, případně dyslexie v případě, že žák opisuje např. název zadání z tabule), případně lehkou mentální retardaci (u žáků s touto diagnózou)
- etnolektní vlivy (výslovnost, specifické konstrukce, slovní zásoba)

Hlubší aspekty, které mohou být příčinou těchto jazykových jevů, pak mohou být:

- nedostatečná příprava na školní výuku včetně praktické nemožnosti se doma na výuku připravit (ztížené sociální podmínky, nekompetentnost rodiny v pomoci se školní přípravou, nedostatek času z důvodu zapojení žáků do chodu domácnosti a péče o mladší sourozence)
- malý anebo vůbec žádný kontakt s psaným projevem
- zanedbání školní docházky
- neschopnost školy normu žáka dostatečně naučit
- jazykově etnolektní prostředí, v němž se žák pohybuje
- specifické poruchy učení, lehká mentální retardace (u žáků s touto diagnózou)

2.1. Možnosti kompenzace

Jak je patrné z uvedeného výčtu možných příčin chybovosti v textech romských žáků 9. ročníku ZŠP, na tuto chybovost mají pravděpodobně velký vliv sociokulturní podmínky, v nichž žák žije, jazykově specifické prostředí, typ navštěvované školy a kvalita výuky. Zároveň zpravidla není v moci vyučujícího nebo další osoby, aby všechny tyto faktory změnil. Je však důležité, aby je měl na paměti a snažil se žákům tyto podmínky v rámci svých možností kompenzovat. Především je podstatné stále myslet na to, že jazyková výbava na konci 9. ročníku je jedním z nejdůležitějších „kapitálů“, který si mladí lidé ze školy odnášejí, a jakékoli větší nedostatky v jeho osvojení mohou mít fatální stigmatizující dopad na absolventy v celém jejich dalším životě. Je proto důležité zaměřit se především na praktický rozměr využití psaného jazyka (např. procvičovat přednostně ta vyjmenovaná slova či ty komunikační situace, které bude mladý člověk pravděpodobně využívat nejvíce). V obecné rovině se nám jako velmi důležité jeví:

- trénování rozdílu mezi psaným a mluveným projevem

- trénování různých komunikačních situací (jinak mluvím ve škole, jinak s kamarády, jinak se vyjadřuji, když píši, jinak, když mluvím)
- tvoření psaného textu: trénování tvoření vět (věta jako určitý celek v psaném projevu v projevu mluveném vlastně neexistuje)
- rozvoj čtenářských kompetencí, nejlépe od předškolního věku
- procvičování hranice slov
- procvičování vyhledávání chyb, uvědomování si konceptu „chyby“ a samostatného přístupu k její opravě
- u žáků, kteří hovoří etnolektem, trénování rozlišení krátkých/dlouhých samohlásek
- trénování zásad pro psaní i,í/y,ý po měkkých a tvrdých souhláskách
- procvičování spisovných slovesných tvarů
- trénování těch vyjmenovaných slov a slov od nich odvozených, jež jsou důležitá pro praktický život, především těchto:
 - b: být (a všechna slova od něj odvozená), bydlet, obyvatel, byt, nábytek, býk
 - l: slyšet, lyže, lýtko, vzlykat, plyš (a slova odvozená: plyšák)
 - m: my, mýt, hmyz, myslit, mýlit se, myš, hlemýžď, mýlit, zamykat, smýkat (především slovo odvozené – smyk)
 - p: pytel, klopýtat, třpytit se, pykat
 - s: syn, sýr, syrový, usychat, syčet, sypat
 - v: vy, vykat, vysoký, zvykat, žvýkat, výt, vy-
 - z: brzy, jazyk, nazývat
- trénování identifikace nespisovných výrazů, nespisovných slovesných, adjektivních a dalších koncovek v textu
- samostatné hledání chyb
- formulování otázek
- trénování schopnosti poznat, že něčemu nerozumím, a dovednost se na to neporozuměné zeptat
- trénování naslouchání s porozuměním
- trénování shrnutí obsahu slyšeného či čteného komunikátu
- ke konci 9. ročníku také nácvik práce s Jazykovou příručkou Ústavu pro jazyk český AV ČR, nácvik práce s počítačovými programy vyhledávajícími jazykové chyby

Tento hrubý nástin nepředstavuje komplexní pedagogickou příručku,⁹⁷ věříme však, že umožní nahlédnout na chybovost v textech jako na určitý jev, jehož příčiny lze pojmenovat a postupně pracovat na odstranění těch, u nichž je to reálně možné.

2.2. Závěrečné úvahy

Postavení Romů v České republice není snadné. Na úrovni naší studie nám nepřísluší vynášet soudy o příčinách sociálních podmínek, v nichž velká část z nich žije. Víme však, že jako skupina obyvatel patří mezi ty, které jsou u nás nejvíce zasažené stigmatizací na různých rovinách. Téměř by se dalo říci, že Romy provázejí různé druhy stigmatizace po celou dobu jejich přítomnosti v Evropě – alespoň tak, jak ji zachycují dochované prameny.

Domníváme se, že jedním z faktorů, který k této obecné stigmatizaci v současné době přispívá, může být a mnohdy i je právě nedostatečné osvojení psaného projevu. Zároveň je to jeden z mála stigmatizačních zdrojů, na jehož odstranění či alespoň oslabení lze pracovat. Důležité je mít stále na zřeteli, že právě osvojení funkční gramotnosti by mělo být jedním z hlavních cílů a náplní studia na každé ZŠ, včetně ZŠP, a to v nejvyšší možné míře, jakou situace pedagogům umožňuje.

Přestože jsme se zaměřili na práce romských žáků, věříme, že naše práce může být přínosná pro všechny, kdo jsou v (písenném) kontaktu s osobami, jež neměly možnost si plně osvojit normy pro psaný text. V neposlední řadě tato práce otevírá řadu otázek týkajících se nároků na současnou písennou komunikaci a na možné dopady znevýhodnění, které chybování v písenném projevu jednoznačně přináší. Jak na poli trhu práce, studia, dostupnosti bydlení a řady dalších služeb, každodenní písenné komunikace a plnohodnotného využívání internetového prostoru, tak ve všech dalších oblastech, kde se psaný text stává nástrojem organizace života a sebevyjádření.

⁹⁷ K možnostem kompenzace viz také Bedřichová – Šormová 2013.

Bibliografie

- Balabánová, H., *Neznámí Romové*, pracovní materiál, Ostrava 2003.
- Balabánová, H., *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*, Praha, MENT 1995.
- Balvín, J., *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*, Praha, Radix 2008.
- Balvín, J., *Metody výuky romských žáků*, Praha, Radix 2007.
- Balvín, J., *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, Praha, Radix 2004.
- Baslová, M., Homrová, A., *Analýza role zš praktické v procesu vzdělávání, Závěrečná výzkumná zpráva, Člověk v tísní*, Plzeň 2012.
- Bedřichová, Z. *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníků základních škol praktických*. Praha: Práce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, řada Varia, sv. 18, 2013.
- Bedřichová, Z., Šebesta, K., Škodová, S., Šormová, K., „Podoba a využití korpusu jinojazyčných a romských mluvčích češtiny: CZESL a ROMi“, in Čermák, F. (ed.), *Korpusová lingvistika Praha 2011*, 2 NLN 2011, s. 93–104.
- Bedřichová, Z., Šebesta, K., Šormová, K., „ROMi – první rozsáhlá databanka romského etnolektu češtiny“, in *Lidé města*, 13, 2011/1.
- Bedřichová, Z., Šormová, K. „Chybovost v písemném projevu romských žáků“, in *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2012, 22, s. 188–197
- Bedřichová, Z., Šormová, K. „Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu“, in *Studie z aplikované lingvistiky*, 2013, 2 v tisku.
- Bedřichová, Z., Šormová, K., „Budování specializovaného korpusu mluvčích ohrožených sociálním vyloučením a předpoklady jeho chybové analýzy – databanka ROMi“, in Šebesta, K. Škodová, S. a kol. (eds.). *Čeština – cílový jazyk a korpusy*, Liberec 2012, s. 109–123.
- Bennett, J., *Roma Early Childhood Inclusion, The RECI Overview Report*, REF 2012.
- Bořkovcová, M., *Romský etnolekt češtiny*, Praha, Signeta 2006.
- Bořkovcová M. a kol., *Mají na to! Člověk v tísní* 2012.
- Bořkovec, M., „Keci lidi jsou tady?“ in *Lógr, Magazín pro moderní kulturu* 9, 2013, v tisku.
- Corder, S. P., *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press 1981.
- Cvrček, V. a kol., *Mluvnice současné češtiny I*, Praha, Karolinum 2010.
- Červenka, J., „Problematika písemné podoby slovenské romštiny“, in *Romano džaniben* 1–2, 1997 s. 48–55.
- Červenka, J., Sadílková, H., Kubaník, P. „Sociolingvistický výzkum situace romštiny v České republice“, in *Studie z aplikované lingvistiky*, 2010,1 s. 167–170.

- češtině a jejich zachycení v anotovaném korpusu). Diplomová Práce, UK 2009.
- Čmejrková, S., Hoffmannová, J. (eds.), *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*, Praha, Academia 2011.
- Čmejrková, S. Tvarová specifičnost mluvené češtiny a jazykový management. In Čmejrková, S., Hoffmannová J. (eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního napětí*. Praha: Academia 2011, s. 173–205.
- Daneš, F., *Věta a text*, Praha, Academia 1985.
- Daniel, B., *Dějiny Romů*, Olomouc, PF UP, 1994.
- Davidová, E., *Cesty Romů*, Olomouc, Vydavatelství UP, 1995.
- Dijk, van T.A. (ed). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Volume 1. Discourse as structure and process*. London: Sage 1997.
- Dijk, van T. A. (ed). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Volume 2. Discourse as social interaction*. London: Sage 2003.
- Dijk, van T. A. *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Logman 1986.
- Dokulil, M., *Tvoření slov v češtině*, Praha, ČSAV 1961.
- Dressler, W., de Beaugrande, R. A., *Introduction to Text Linguistics*, London and New York, Longman, 1981.
- Farkas, L., *Ségrégation des enfants roms dans l'enseignement, La directive sur l'égalité raciale comme moyen de lutte contre la discrimination structurelle*, Commission européenne Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'égalité des chances, Unité G.2, 2007.
- Fremlova, L., Ureche, H., *From Segregation to Inclusion, Equality and the Roma Education Fund* 2011.
- GAC: *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. 2006, dostupné 28. 9. 2013 z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf
- Giddens, A., *Sociologie*, Praha, Argo 2003.
- Gierliński, K. P., *Miri Szkoła. Romano Elementaro*, 2007
- Goffman, E., *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*, Praha, SLON 2003.
- Homoláč, J., *Internetové diskuse o cikánech a Romech*, Praha, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum 2009.
- Hrdlička, M. „Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování“, in Šebesta, K. Škodová, S. a kol. (eds.), *Čeština – cílový jazyk a korpusy*, Liberec 2012, s. 89–108.

Hübschmannová, M. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc, Univerzita Palackého 1993.

Jak ztratit další generaci. Praha, Nadace Open Society Fund 2012.

Jelínek, M., „Co je to jazyková chyba?“ in *Profesor Hauser jubilující*, Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity 2001, s. 75–85.

Jelínek, T., Štindlová, B., Rosen, A., Hana, J. „Combining Manual and Automatic Annotation of a Learner Corpus“, in *Text, Speech and Dialogue –Proceedings of the 15th International Conference TSD 2012*, Springer, 2012, s. 127–134.

Kaleja, M., *Romové a škola versus Rodiče a žáci*, Ostrava, Universitas Ostraviensis 2011.

Kalhous, Z., *Školní didaktika*, Praha, Portál 2009.

Korčáková, J. *Chyba a učení cizím jazykům*, Hradec králové, Gaudeamus 2005.

Kulič, V., *Chyba a učení*, Praha, SPN 1971.

Lacková, E., *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*, Praha, Triáda 2010.

Liga lidských práv, *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2*. 2007.

Lombardo, L. (ed.), *Using Corpora to Learn About Language and Discourse*, Bern, Peter Lang AG 2009.

Mladová, L., *Diskurzivní vztahy v češtině a jejich zachycení v anotovaném korpusu*, Praha MFF UK ÚFAL, 2008.

Mžourková, H., Postoje k pravopisu v diskusích na internetu, in *Čeština doma a ve světě*, 14, 2006, s. 126–132.

Müllerová, O. Výstavba mluvených projevů, jejich členění a syntax. In Čmejrková, S., Hoffmannová J. (eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního napětí*. Praha: Academia 2011, s. 129–172.

Nebeská, I., *Jazyk, norma, spisovnost*, Praha, Universita Karlova 1996.

Nědolužko, A. *Rozšířená textová koreference a asociační anafora. Koncepce anotace českých dat v Pražském závislostním korpusu*, Praha, Ústav formální a aplikované lingvistiky 2011.

Nečas, C., *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc, Vydavatelství UP, 1993.

Norrish, J., *Language Learners and Their Errors*, London, The Macmillan Press, 1983.

Palenčárová, J., Šebesta, K., *Aktivní naslouchání při vyučování*, Praha, Portál 2006.

Pekárková, S.; Lábusová, A., Rendl, M., Nikolai, T., *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R, Člověk v tísní*, Varianty, 2010.

- Petkevič V., Rosen. A., Štindlová, B., Jelínek, T., Hnátková, M., Jäger, P. „Anotace chybových textů v českém žákovském korpusu“, in Šebesta, K. Škodová, S. a kol. (eds.). *Čeština – cílový jazyk a korpusy*, Liberec 2012, s. 61–87.
- Pravidla českého pravopisu*. Praha: Academia 1993.
- Ranglová, K. a kol., *Předškolní kluby. Metodika práce, teorie a praxe*, Člověk v tísní 2012.
- Rosen, A. *Návod k anotaci chybového korpusu*, verze 5.1, 2012.
- Říčan, P., *S Romy žít budeme – jde o to jak*, Praha, Portál 1998.
- Sgall, P., Hajičová, E., Buráňová, E., *Aktuální členění věty v češtině*, Praha, Academia 1980.
- Sgall, P. Lingvistický pohled na český pravopis I. In *Slovo a slovesnost* 1994, 55, s. 168–175.
- Sgall, P. Lingvistický pohled na český pravopis II. In *Slovo a slovesnost* 1994, 55, s. 270–286.
- Schiffrin, D., *Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press 1987.
- Skalková, J., *Obecná didaktika*, Praha, Grada 2007.
- Skutil, M. a kol., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, Praha, Portál 2011.
- Scheinostová, A., *Romipen. Literaturou k moderní identitě*, Praha, Athinganoi 2006.
- Sønnesyn, G., *Metodologie Grunlaget. Model pojmového vyučování*, Člověk v tísní 2012.
- Svobodová, J., *Normy školské komunikace* 2005. Dostupné 28. 9. 2013 z: <http://web.iol.cz/janasvo/opory/jkult/CeskeBudejovice.doc>
- Šatava, L., *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*, Praha, Cargo Publishers 2001.
- Šebesta, K., „Korpusy češtiny a osvojování jazyka“, in *Studie z aplikované lingvistiky*, 2010, 2, s. 11–33.
- Šotolová, E., *Vzdělávání Romů*, Praha, Grada Publishing 2000.
- Štindlová, B., „Chybové taxonomie a možnosti chybové anotace v žákovských korpusech“, in Šebesta, K. Škodová, S. a kol. (eds.), *Čeština – cílový jazyk a korpusy*, Liberec 2012, s. 35–60.
- Štindlová, B., Škodová, S., Rosen, A., Hana, J. „CzeSl – an Error Tagged Corpus of Czech as a Second Language“, in Pězik, P (ed.) *Corpus Data across Languages and Disciplines*, vol. 28, Peter Land: Frankfurt am Main 2012, s. 21–32.
- Štícha, F., „Kapitoly ze slovosledu a aktuálního členění věty,“ in Štícha, F. (ed.), *Kapitoly z české gramatiky*, Praha, Academia 2011, s. 733–808.
- Torsello, C. T., Ackerley, K., Castello, E. (eds.), *Corpora for University Language Teachers*, Bern, Peter Lang AG.

Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., Štech, S., *Psychologie handicapu*, Praha, Karolinum 1999.

Vránová, E. „Přepínání kódů v elektronické komunikaci v severocentrální romštině“, in *Romano džaniben* 2010, 1, s. 43–55

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit, Praha, GAC 2009.

White, J. M., *Prekážky a predsuky: Vstupné testovanie a nadmerné zastúpenie romských detí ve špecialnoch školství*, REF 2012.

Whitehouse, T., „Language Stigmatization and Language Coaching“, in *Language as Culture Spring* 2011, Dostupné 28. 9. 2013 z:

<http://languageasculturespring11.blogspot.cz/2011/02/language-stigmatization-and-language.html>

Přílohy

I. Texty

Text_001

Příběh o koni

Bylo nebylo! Jednoho dne na|no jedné louce se byl kůň. Ten kůň patřil jednomu sedlákovi. Ale ten kůň jméne~~m~~m Neklan byl natolik divoký a vzpurný že se vůbec nehodil, do postroje pro tahání vozu! A tak ho jednoho dne sedlák vy~~hna~~. vyhnal. Kůň to zprvu||nechápal, ale potom|protom si uvědonil s{v}<in>ooou {temperanemtnost}<ni>. † Tak šel přes nepočítatelnou krajů oběvil nové zviky. Jednoho dne potkal divného chlapíka, který mu vytrávil a zemi kde koně|komě jako on mají rozlehlé postoyny a starají se o mě zdejší domorodci (Indiáni). Tak stém mužíkem|mužúkem seděli do hluboké moci., a povídali než|mež ~~neesisnuli~~ neusnuli! Ráno když se vzbudili tak se ho kůň zeptol jak se do té země|zemž dostane! A ten podivný mužík najednou zmizel! A tak Neklon byl zase sám ale dal na rady mužíka. A šel k moři! Tam nastoupil na loď a dojel ažž do té země o|a které mu mužík povídal.

Text_002

Fungující rodina

Fungující rodina. Do fungující rodiny, by měli patřit všichni členové rodiny a to tito: máma, táta, dítě{druhá slabika přepisovaná}<co> nebo děti. Jaké † plní členové rodiny úloh~~ni~~ v normální rodině to fungu||je tak že otec vydělává peníze, matka se stará o domácnost a o děti! A pokud' je to jen možné|možné tak vyrazit třeba na nějaký výlet!

Text_003

Co děláme proto, abychom neonemocněli {rozděleno neonemocně-li}<co>

Co bychom měli dělat abychom neonemocněli? Správně bysme měli jíst každý|koždý den vitamíny. Ale většina lidí|lidí to to neděla cpou se farmaceutickými léčivy a myslí si bůh ví jak zdraví! Ale ono je to naopak léčiva|léčiva pro: vitáníny! ~~Ale~~na podle mě to škodí zdraví|zdroví. Na normální vitamíny z ovoce to mená!

Text_004

Proč lidí|lidé onemocní?

Lidé onemocní z toho důvodu, že nemají dostatečné množství vitamínů a různých dalších látek pro tělo nezbytné. Dalším důvodem je snížená imunita! Imunita je obraný zdroj lidského těla. Chrání nás před škodlivými látkami z okolí.

Text_005

V čem se liší Réomové od Čechů

Réomové se liší od Čechů tím že mají jiné zvyky. Jinou historii. ~~Jiné~~ Jednak mají jinou kuchini mají ji podle mně pestřejší než Češi. Dále tu jsou rozdíly v hudbě. Ostatně se liší ~~ve~~ ve všem, ale také jsou v něčem stejní jako Češi. Abych se vrátil k tématu, v té kuchini. Češi mají tradiční jídlo: knedlo vepřo zelo a Romové na|j]i ~~Pe~~ perke dále tu jsou goja{chybí tečka nad „j“}<co>, pišot a halušky. Někteří lidé je hozí|hazí do jednoho pytle, ~~ne~~ no XXX, ale onóto tak<ni> není! Podlé něho natoru|nazoru někteří ~~ř~~ lidé ronské národnosti kazí Réomům pověst. Chodí v roztrhaných{rozděleno roztrha-ných}<co> a špinavý! Romové by se neměli házet do ~~jednoho~~ jednoho pytle není to spravedlivé.

Text_006

Co mě čeká o velkých prázdninách?

O velkých prázdninách mě čeka spousta zážitků! Jeden z nich je let na Malorcu! Tam mě čeká koupání v moři, turistické výlety a podobné! Po přeletu z Malorci mne čeká týden volna a pak pojedou na tábor. Tam se sejdou z úžasnými lidmi, taky tam budeme hrát různé hry jak nad j není tečka logické tak i míčové. Tento tábor je velmi dobře vybaven, diskotékovým sálem a na to se těším nejvíce! Po příjezdu z tábora mě čeká soustředění ze střední školou na kterou nastupuji.

Text_007

Vymysli si sám svoji pohádku.

Bylo nebylo jedno knížectví. To knížectví bylo velmy chudé a tak se jednoho dne kníže Jindřich provdat své tři dcery. Jedna byla krásná, druhá byla velmy chytrá a ta třetí byla nejmladší a měla obě tyto vlastnosti! Ty dcery se jmenovali Slavina, Marie a ta nejmladší Adélka. Přijeli brzy nad ránem nápadníci. Nikdo je tak brzy nečekal! A tak je nikdo nepřivítal. Princové si povídaly že tohleto snad nikdy nezažili. Ale kuchtík který myslel vstávat brzy tak je zpatřil a okamžitě běžel za komořím. Když doběhl samou nervozitou ze sebe nemohl dostat že princové přijely! Když vzbudil komořího tak ho komoří seřval že ho budí tak brzy ráno kuchtík mu tedy všechno řekl. Komoří vyskočil a lamentoval! Ale svadba byla krásná všichni byli spokojeni a žili šťastně až do smrti

Text_008

Nefungující rodina

často v nefungující rodině je jen matka a nebo otec nebo se o děti starají cizí a nebo příbuzní a ale to neznamená že děti to dělají tak že např: nepomáhají doma, nejdou včas spát a jsou drzí a nebo tata začne pít a to i mama, často děti nebo rodiče kvůli tomu nejsou šťastnější, rodina se často rozpadne, děti končí často v ústavu a rodiče žijou sama zlostně a nebo jeden z nich je v nějaký léčebně a nebo skončí na ulici.

Text_009

Fungující/fungují rodina

Ma mít správně mamu, tatu a děti a taky nějaký příbuzní ale to|ta nemusí žít snima. Mama ona|ma roli např: uklízení v domacnosti, vařit a pod a otec ma za rbo|{nejspíš nečitelně napsané ukol}<co> chodit do prace, děti mají taky svou roli|uoli např: učit se a pomahat mamě a taky jíst jako rodina odpoledna a večau|večer a jít v čas spat.

Text_010

Příběh o koni

Byla jednou jednáa rodina která měla ráda koně tak moc že si ho pořídili nojo ale tokovej kuň potřebuje stáj protože jeto|i moc velké zvíře potřebuje výběh no a ten otec šel a postavil stáj i výběžek a ten sin|syn chtěl aby šel ten kuň na dostihy ale ten otec si myslel že to ten kuň nezvládne no a ten kluk si toho koně vzal a jezdil smim|snim tak dlouho pokavat' se to XXX nenaučil pok když ho zahlídl jeho otec tak ho tan šly zapsot|zapsat a kuň to samozřemě to vyhrál všechnoskončilo dobře a šťastně.

Text_011

Fungující rodina

Máma ma doma uklízet vařit a starat se o děti. Táta má chodit do práce starat se o děti a o manželku starat se aby měli ty děti co jíst aby se z nich nestali f[e']t'aci aby měl[o'] kde bydlet. Deti maj taky poslouchat|postouchat{druhé a třetí písmeno přepisované}<co> rodiče pamáhat|panaáhat mámě vařit.

Text_012

Nefungující rodina.

Deti přestali poslouchat rodiče začali fetovat a kvůli nim se rozpadá celá rodina. Matka se pohádá státou rozvedou se a každé z nich měkde skončí. Otec{O přepisované}<co> pod|pot mostem|mostena Matka taky na ulici|utici. Deti skončej v ústavě nebo na detoxu.

Text_013

Musí člověk jíst a pít a proč?

Člověk musí jíst i pít proto aby znás nebyli trosky a aby sme neumřeli hlady. ~~A abysme~~

Text_014

Kčemu slouží knihy a proč bychom meli číst

Knihy slouží ktomu abychom se naučili číst. A měli bychom umět číst abysme nebyli úplně tupí. A hlavně když pudem do práce a budeme chtít udělat smlouvu tak abysme si to přecetli. Aby tam nebylo úplně ně|mě jínýho než by tam mělo bejt.

Text_015

Co mi dává televize

Televize mi dává informace o tom co se děje vě světě. Davaj tam dob{r|z}i filmyakomed[y`]e.

Text_016

Co je nuda a co proto můžeme udělat abychom se nemudili

Nuda je to když nemáte co dělat. A můžeme proto hrát fotbal nebo jezdit na kole jít se psem na procházku.

Text_017

Muj nejhorší zážitek

Muj nejhor[ší] zážitek byl když mě srazilo auto. Měl jsem zlomenou mohu boule na {XXX} hlavě. A hlavně jsem měl bolesti celého těla.

Text_018

Co mi vadí doma

Doma mi vadí to že si musím uklidit svůj pokoj. Pak mi vadí že musím chodit se psem na procházku.

Text_019

Musí člověk jíst a pít a proč

hm no jistě že musí to je pro lidi moc důležité ale to každý ví, když lidi nepijou ani nejedí tak jsou často nemocní, mohou nato i umřít a proč vlastně musíme jíst a pít? a asi si lidi tohle často říkají ale každý přeceví proč to tak je, je to kvůli tomu že nám to pití a jídlo dávají živiny k životu.

Text_020

Popiš svojí mamu.

Moje mama je hodná ale taky moc vsteklá často po nás hází věci a nebo nanás začne řvat že je třeba ~~de~~ doma borděl {ikdyž}<ni> {igdyž}<ni> ikdyž jsme domá uklidily, ona nikdy {neup}<ni> neumí nás pochvalit umí jem řvat a být se svým přítelem furt venku a onic se jiního nestara ne žeby doma neuklízale a pod ale třeba se nestara o sví {XXX} zvířata no a {XXX} už {XXX} nevim co napsat.

Text_02

Co bych chtěla dokázat v životě a proč?

a určitě se chci dobře viučit a pak si najít slušnou práci s vysokym platem prostě a to co XXX mě XXX uživý a pak slušní bydlení, a proč to tak vlasně chci – to bude tím že nechci žít se na ~~ulici~~ ulici a nebo mít práci která mě nebude bavit a akorat bych se trapila a proto tak to chci.

Text_022

V čem {s/z}e liší Romové od Čechů

~~plno R~~ Plno Romu má jiní zviky XXX ne{ž|š} Čechy a i oni maj jiní zviky a taky máj svůj ~~jazyk~~ jazyk a taky často kradou ale ne ~~všed~~ všechny ale i mi Čechy taky nejsme nějaký andílci ale to asi neni nikdo, Romové mají taky jinou barvu ne{ž|š} Čechy, já si myslim že si v naší škole XXX hrajou Rome na moc velký frajeri a to i ty malí děcka ale nic proti nim nemam ať se chovaj jak chtěj a mě to muže být jedno tak jako ostatním. ~~plno Čech~~ XXX Čechy Čechu ~~hozi~~ hází Romove do jednoho pytle a ja nevim proč mě nepřijdou tak hrozní ale lidi jsou hrozní ale já stim nic neudělám, taky Čechy dělají nějaký lidí nazchvaly Romum třeba jim ničí doby ~~neb~~ přepadavej je na ulici ale to i Romove mě přijdou v{š|ž}echny stejní XXX ale jim to asi nejak ~~nedochoi~~ nedochozí.

Text_023

Co děláme proto abychom ne onemocnili

to je přece jasné že se musej dobře ~~obítat~~ oblíkat chodit doktorce aby nás prohlídla a navočkovala.

Text_024

Proč lidé onemocní

plno lidí jsou nemocní, často někde se nachlází nebo to od někoho chytí je ale hodně duvodu, někteří lidé jsou často nemocní to bude tím ~~ne~~ že nemají dobrýj XXX ochranej orgnismus nebo něco takovího.

Text_025

K||čemu potřebujeme ~~při~~ přírodu?

přírodá nam dáva kyslík z rostlyn XXX a taky nám dáva světlo a taky nám dáva vodu a dešť, kdyby to tak nebylo tak by tu bylo ~~sueho~~ cucho jak XXX na poušti, ~~ale~~ lidí je lidem to je jedno a taky jí ničeť třebá kacej ~~stromi~~ lesi kde jsou zvířata a taky ničeť ovduší továrnama a pod, ~~ale~~ XXX a prota jsou lidi kteří chrání přírodu a snažeť se jí ochranit před lidmama kteří jí nemaj radi.

Text_026

Proč musíme platit daně?

~~k~~ Každěť ví že ~~kdybyl~~ kdybysme je neplatili tak by přišel exekutor, ~~a nebo by nám a proto~~ a mi bysme {s|z}končily na ulici a to by semám nelíbylo.

Text_027

Proč člověk musí pracovat?

Plno lidí chodí do práce aby se z užívaly a často chodí tam kam kde jeto baví a je tam XXX tam dobré prostředí a líbí se jim tam, ale plno lidí nechodí do práce a proto často končí na ulici a nebo se oně stará rodina, i děti chodí na brigadu ale ne do práce toje zakazané do nějakýho XXX z určitého věku.

Text_028

Co děláme, proto, abychom neonemocnili?

Chodíme dobře oblečení abychom nebyli nachlazení. mej Mežeme si ruce když jdeme na toaletu nebo když jdeme jíst a kdy a když přijdeme z venku.

Text_029

Proč lidé onemocní?

† Lidé onemocní kvůli tomu že ty nemoce jsou nakažlivé například chřipka.

Text_030

Kčemu potřebujeme školní řád?

Školní řád potřebujeme aby tady nebyl bordel. Například bysý dělal každej co by chtěl nepřezouvaly kouřili na záchodech a někteří by tam možna i fetovaly rozbýjely by určitě i nabytek.

Text_031

Jsou pro nás důležité zákony

Zákony jsou důležité abys každému nedělal co chce. Kdyby nebyly zákony tak by tady bylo bordel a špína. Pak by tady bylo moc zlodějů lidí by se zabíjeli a bylo by tady víc drog než tady jsou.

Text_032

Proč člověk musí pracovat

Člověk musí pracovat aby měl co jíst a kde bydlet. Pak aby měl jak obléknout své děti. Aby si koupili televizi počítač nábytek.

Text_033

Co mě čeká o velkých prázdninách

O velkých prázdninách mě čeká práce a po práci si si půjdu vždycky zaplavat no ale budu tam jenom jeden měsíc protože se chci podívat někam kde jsem už dlouho nebyl chtěl bych jet asi na kopidlno za stredou a za tetou a ještě s bratrancem a nebo si jenom užívat chodit na párty a diskotéky a ne se podívat do trnavy za kámošem kámošema nevim kam pojedou ale ještě mam na rozmyšlenou dva měsíce to je dost času ale nejvíc se těším zaž půjdu do práce co bych dělal doma tam je nuda.

Text_034

Co dělám o svém volném čase

O svém čase chodim hrát fotbal někdy chodim na rampi jezdim na kole musim venčit i psa já si ho beru XXX XXX sebou na rampi já jezdím na kole a pes si tam hraje na travníku s ostatníma psemi jednou jsem se na těch rampách vyštípál ale to dělám docela často výte když něco chcete umět tak se to musíte furt učit pokavat' se ~~to umíte~~ to nenaučíte

Text_035

NEFUNGUJÍCÍ RODINA

NEFUNGUJÍCÍ RODINA SELHALA MATKA: MAMA PŘESTALA VAŘIT UKLÍZET A STARAT SE O DĚTI PROTOŽE TÁTA NAS OPUSTIL KVULY ALKOHOLU, MÁMA HO MOC MĚLA RÁDA NECHCELA TOMU VĚŘIT ŽE KVULY ALKOHOLU NECHAL RODINU, MATKA SE ZROUDILA PŘESTALA CHODIT DO PRACE NEMĚLI SME NA NAJEM, MATKA ZKONČILA BLAZNICI|BLAZNILI A DĚTI V USTAVU, NENÍ FER ŽE MATKA DETI TAKY OPUSTILA!

Text_036

FUNGUJÍCÍ RODINA

FUNGUJÍCÍ RODINA BY MĚLA|BĚLA BYT, MÁMA BY MĚLA|BĚLA VAŘIT UKLÍZET, STARAT SE O SVÉ DĚTI A MANŽELA MĚLA|BĚLA BY KAŽDY DEN DĚLAT SVAČINY DO ŠKOLY A MLUVIT Z DĚTMI VYCHOVAT JE DOBŘE, TÁTA BY MĚL ŽIVIT RODINU VAŽIT SI ŽENY A DĚTÍ MĚL|BĚL BY OPČAS POMOCI DOMA ZAJMAT SE CO DĚLAJÍ DĚTI, DETI BY MĚLI POSLOUCHAT RODIČE MĚLI BY POMAHAT DOMA A VAŽIT SI JEDE DRUHYHO!

Text_037

Musí člověk jíst a pít proč?

Člověk musí jíst protože v jídlu jsou vitaminy a někdo potřebuje maso, kdybysme nejedly bylo by nám špatně byli bysme hubený, nemocný, padaly by nám vlasy a kdyby sme nepily tak bysme nemohly na wc a v pití jsou teď vitaminy, například já kdybych nejedla byla bych zla protože jídlo miluju a pít? Co to je jasně po jídlu napít a je mi fajn.

Text_038

Co bych chtěla dokázat v životě a proč

Chcela bych dokázat spoustu věcí. Například aby se ne abych nebyla tak tlustá abych byla krásná štíhlá, pak bych chtěla aby nebylo násilí, kradeš, jinak v životě bych chtěla, krásný byt dobrou práci a manžela z kterým bych byla šťastná a poba bysme se na vzajem milovaly a respektovaly!

Text_039

K ČEMU POTŘEBUJEME ŠKOLNÍ ŘÁD

ABYSME SI NEDĚLALY CO CHCEM, KDYBY NEBYL ŠKOLNÍ ŘÁD, TAK BYSME KOUŘILY VŠUDE KDY NAS NAPADNE, NAK|PAK BYSME SE XXX HADALY Z UČITELEM, BYLI BYSME NEPŘEZUTI, POTŘEBUJEM ŠKOLNÍ ŘÁD

Text_040

PROČ MUSÍME PLATIT DANĚ

UPŘIMNĚ TO NENÍ DOBRÝ PROTOŽE MUJ ŠVAGR VID[E´]LAVÁ 50 000 A NA DANĚ MU STRHAVAJ 20 000, NENÍ FER ŽE DAVÍ LIDE CO PRACCJÍ|PRACUJÍ TYM NEMAKAČENKY ALE|AVE TAKY MAME TROŽKU|BROŽKU BY{ }DU, TAKÉ ZNAM LIDE CO NEMUŽOU V PRAZE NAJÍT PRÁCI

Text_041

PROČ ČLOVĚK MUSÍ PRACOVAT?

PROTOŽE ABY MĚL PEZNÍZE ABY SI NĚCO KOUPIIL NA{ }SEBE ABY TŘEBA ZAPLATIL BYT SVUJ, ~~BEZ PRACE NEJSOU KOLAČE~~, A BY SE NENUDIL, A BEZ PRACE NEJSOU KOLAČE

Text_042

BYLA JEDNOU JEDNA CHUDA RODINA ŽILY V JEDNOM DOMKU A UPROSTŘED{U a P se překrývají}<co> LEŠA V ĎTOM DOMKU ŽILY (CHUDA XXX ALE ŠTASTNÁ RODINA) MÁMA TATA, DCERA {ALŽBĚTA}<in>, SYN, BYLI CHUDY ALE MĚLI SE MOC RADI, OTECH CHODIL NA LOV DĚTI CHODILY NA JAHODY NA JABLKA TAK MÁMA PEKLA KOLAČKY A NA TRUHU JE PRODAVALA... JEDNOHO DNE KDYŽ BYL UPLNĚK PŘIŠELA K (~~DCERY~~) ALŽBĚTĚ PRINCEZNA A POZDRAVILA: AHOJ DIVENKO, ALŽBĚTA ODPOVĚDĚLA: DOBRY VE[C]JER PRINCEZNIČKO PRINCEZNA JÍ ŘEKLA ŽE JE VELMI KRÁSNÁ ALE AŠ NA TO OBLEČENÍ, ALŽBĚTA: DĚKUJI JÁ (VÍM A NEMUŽE) SEM OD CHUDY ALE HODNY RODINY, PRINCEZNA ŘEKLA AT JÍ UKAŽE SVUJ DUM, TAK JELY KOČAREM, KDYŽ ~~BYLI~~ JELI V LESEM /COŽ/ A VIDĚLA U{ }PROSTŘED LEŠA TEN DUM? OUU HROZNY ŠLA K ALŽBĚTĚ PODALA JÍ RUKU A ŠLY DOVNITŘ.. PRINCEZNA SE PŘESTAVILA A VZALA CELOU RODINU DO ZAMKU.. /BYLI/.... BYLI V ZAMKU KAŽDY MĚL SVUJ POKOJ RODIČE DOHROMADY... XXX KRAL JÍM KOUPIIL JENÝ DUM V DOBRY ULICI XXX XXX NOVY OBLĚČENÍ ~~ĎA~~ ZAŘIDIL JÍM PRACI A ŠKOLU PRO DĚTI XXX XXX XXX A STALY SE PAK DOBRY KAMARADI

Text_043

P KDIBICH VYHRÁLA 10{ }000{ }00{podtrženo vlnovkou}<co>

TAK BICH KOUPILA R VILU A PAK BICH BRÁCHOVY KOUPILA AUTO|AOTO,
KOUPILA BYCH SI VECI A{ }TAK DÁLE PAK BYCH JELA NA DO{ }VOLENOU
NĚKAM DALE{ }KO OD PRAHY. KOUPILA XXX ZVÍŘATA MÁME BYCH KOUPILA
NOVEJ NABYTEK A TÁTOVY BYCH KOUPILA 2 sudy piva {HOSPODU}<ni>, SEGŘE
BYCH UDĚLALA VELKOU SVADBU! MÍMU PŘÍTELI BYCH KOUPILA OBLEČENÍ
ATAK DÁL, SOBĚ BYCH SI NECHALA|NECHA ZA PRODLOUŽIT VLASY PROSTĚ
KDIBICH JE VYHRALA TY PENÍZE TAK BYCH UDĚLALA

VELKOU OSLAVU

ŠLA BYCH SE

PODÍVAT NA SLOVENSKO A TAK DÁL A DALA BYCH MÁME XXX

Text_044

Popis – osobní auto

Popisu auto{u přepisované}<co> knuli|kvuli tomu že bych ráda|rádo chtěla mít i vlasní|vlasní.
aA líbí se mi jejich bary a tvary aut. Ráda bych si udělala ři{d}ičak a chtěla bych auto
Mercedes. pProto že se mi líbí je{ }ho t{v}ar, barva a jah|jak je{d}e rychle. Má hezk{y|ej}
tvar vevniřnemiř autor|auta je tam velkej prostor. Mě se líbí když jede a má čer{n}ý okna a
jaký maj kola a chtěla bycl si udělat{spojeno z částí uděla lat}<co> řidičal a snad se mi to
podaří.

Text_045

Moje první láska

Moje první láska byla jeden kluk ze smíchov bylo mu 16 let byl moc krásnej a roztomilej
zamilovala jsem se do něho kvuli tonu že byl vtí partě eCo sem tam byla i já prostě se ni li byl

uč od začátku je hocnej a milej a hocně klukům dával radj do života ad' nedělaj kraviny ať neberou drogy atak dál byl noc hocnej na všechny. Měl všechno co kluk má mít.

Text_046

Co je nuda a co můžeme udělat proto abychm se nenudily?

Můžeme udělat to že zavoláme kamaray pozveme je někam nebo pudeme ven a nebo když je nuda doma tak si pustim písničky nebo si pustim komedie, nebo když sem venku tak si koupí me flašku vožerem se a nebu když je pátek a nudíme se tak pudem na diskotéku a nebo kd[y]ž je nuda z rodičema tak je zavolám ven, takže kdo se nudí bol muže udělat to že si sám udělá náladu a nebo někoho posve.

Text_047

Musí člověk jíst a pít? a proč?

Jo musí kvuli tomu jíst aby měla v sobě energii vubec chodit nebo mluvit a nebo mu bude špatně nebude se pohybovat jíst a pít by měl každej člověk i zvířata.

Text_048

Co mi dáva televize

Televize mi dáva informace o počasí nebo co se někomu stalo nebo kdo chce tak muže i soutěžit sou tam i dobrý soutěže moc pěkný seriali mužů se tam dozvědět o čem se i dá bavit s klukem a sou tam dobrý horory aspoň se dozvim čeho se lidi bojeje<.>

Text_049

K čemu slouží knihy a proč bychom měli číst?

Proč bychom se měli naučit číst asi kvůli tomu aby sme se něco jinýho dozvěděli třeba o dobrodružství nebo když umíme číst tak si jí přečtem aby sme se nenudily aby sme měli pocit že něco jinýho umíme aspoň někteří se tak naučej číst.

Text_050

Co mi vadí doma

Vadí mi hluk děti někdy rodiče nebo příbuzný apčas mi vadi i ta televize nebo radio radio mi vadí kvůli tomu že se někomu líbí jina stanice než mě mám ráda hudbu ale spíš si pustim hip hop nebo techno ale spíš hip hop a televize mi vadí protože sou tam XXX filmi nemám radá když se opakujou filmi a rodiče mam rada ale někdy mi doma vadij protože se někdy hádaj. Děti mi vadyděj hodně kvůli tomu že moc křičej a dělej hluk.

Text_051

Proč

Co děláme proto abych neonemocněli?

Děláme to že když už cej{ }tíme že vanás přichazí{chybí tečka nad „i“}<co> náka ležipka{chybí tečka nad „i“}<co> tak určitě{chybí tečka nad „i“}<co> nepudem<ni> nen rychll si koupíme paralen a pal nám to přejde a když né tak rači k líkaři no a on nám da recept a tam si ho co náme dělat af sme<ni> neonemocnili tak určitě nebudem|nehudem nosit{chybí tečka nad „i“}<co> v zimě{chybí tečka nad „i“}<co> krátký<ni> trička nebudem chodit ven|nen když prší.

Text_052

Proč lidi{chybí tečka nad prvním „i“}<co> onemocnení?

Lidi{chybí tečka nad prvním „i“}<co> onemocnej že se nechráněj před počasí nebo že nechoděj k lékaři na prohlídku nepečuje{chybí tečka nad j}<co> o sebe mislej si že nejsou{chybí tečka nad j}<co> nemocní a třeba sou vážně nemocnýi.

Text_053

Proč člověk musí pracovat?

Člověk by měl pracovat kvůli tomu aby dostával peníze prostě aby uživil rodinu a nebo když je sám tak aby se uživil sám sebe každý člověk by měl pracovat protože bez práce nejsou koláče, ale muž matka být i na mateřský i v domácnosti ale každé chlap mi měl vydělat a živit rodinu<°>

Text_054

K čemu potřebujem přírodu?

Přírodu potřebujem aby směe měli radost k životu aby nám to dala radost do života aby sme měli pocit že sme něčím ~~okl~~ obklopený aby sme měli radost aspoň z přírody týče{rozděleno tý-če}<co> se to stromu, zvířat, rostlin na a přírodu by sme mi měli ochraňovat a chránit před lidmi kterými se znečuštuje příroda

Text_055

Proč musíme platit daně?

Nechaputo co jsou to daně slišelu la jsem to něcco že strhávaj peníze prostě měto|měta nazajjima ani mě to nezajjima prostě neumim to vysnětlit co jsou to daně|dani?

Text_056

Jak sem prožil prazdniny.

Prazdniny jsem{chybí tečka nad j}<co> prožil fajn. Byli jsme s mámou a strejdou v angliji v městě Bradford, Byli sme u tety. Teta má rodiný barak z dvouma hodnýma psi, vlčaky. Teta nám ukázala město Bradford, bylo tam plno obchodu a hezkých donu, a nejhesči{chybí tečka nad j}<co> natom bylo to že lidi na vas byli hodný.

Text_057

Největší zážitek z prazdnin

Největší{chybí tečka nad j}<co> zážitek z prardin byl asi ten, Bradford bylo to krasny město bylo velky. aA kdyby nebylo tety tak by sme asi takové město neviděli a to asi bude všechno finiš{chybí tečka nad prvním i}<co>. aA nebo sme také byli na velkem hřišti<ni> kde sme hrali basketbal, fodbal, flordbal<ni> hazenou a tak dale. Pak sme byli i v velikanckem bazeně kde sme si davali závody kdo bude první a ja{chybí tečka nad j}<co> byl črouty.

Text_058

Moje první láska sklamání

Moje{chybí tečka nad i}<co> první sklamání nebylo vmě nebo vrodině ale v kamaradovy. A začaloto tím že sem šel ven a hrali jsme s kamošema kopanou a na lavičce seděl jeden kluk který se koukal na nas jak{chybí tečka nad j}<co> hrajeme fodbal ta sem se zeptal jestli si nechce snami zahrát kopanou. A on mi řek že rad tak sem si ho vzal do týmu. a od tý doby sme byli kamosi trvaloto 2 a pul kuka a on mi někdy řek že sem debyl a žemě využíval jinou pro peníze. tak to bylo moje sklamlí.

Text_059

Muj nejlepší{chybí tečka nad j}<co> kamarad

Muj nejlepší{chybí tečka nad j}<co> kamarad je Milan Novák.

Začaloto 4. třídou když přišel do třídy a kluci se donej navaželi a dělaly zněho koninu tak sem se ho zastal a otý doby jsme{chybí tečka nad j}<co> nejlepší kamaradi. a od ty dobi sme byli skoro všude hodili sme ven hrad fodbal a nebo sme hodili plavat<ni> a hrat domu plejstejšna a hodili sme si kupovat veci do ňuorku a tak dal a{ž|š} do teť.

Text_060

Muj oblíbený film{chybí tečka nad i}<co>

Brejk{chybí tečka nad j}<co> out

šli na diskoteku

chlastali tam huhlitam|hulilitam{chybí tečka nad prvním i}<co>

tancovali na moji prvnu

pisníčku kulik jedny{chybí tečka nad j}<co> kurvé

se tan porvali{chybí tečka nad i}<co> smkla tan bitka zbyli

jednoho kluka a byl na

vozejk ten druhej šel

do ustavu ten

kamarad začal brejkoat{chybí tečka nad j}<co>

a stepovat a řekl co

tam mluvite a delate

na zahode jeden{chybí tečka nad j}<co> kluk

kouřil parno a k tam pcaly.

Text_061

Kdybych vyhrál 10 000 000 milionů, tak bych si koupil oblečení, telefon, notebook, rodině bych € dal, jezdil bych na různé výlety s rodinou, a s kamarádama. Pak bych si pronajmul nějakou klubovnu aby sme s kamarádama chodili {t|r}am, když je venku zima, dělal bych tam ~~na~~ diskoteku, narozeniny atd. Pak bych si koupil nějaký byt zatím bych si ho zařídil a tak., a dal bych nějaký lidi do pronájmu a až by mi bylo 18 už bych měl zařízený byt, a zbytek peněz bych dal ~~de~~ na knížku.

Text_062

Osobní automobil

1. Úvod

2. Stať

a) hlavní popis

3. Závěr

osobní automobil

1. Úvod

2. Stať

a) hlavní popis

3. Závěr

Popíšu vám osobní automobil, popíšuho pro ty kteří nevědí jak osobní automobil vypadá. Osobní automobil má 4 kola jako jiné auta, má 2 dvoje dveře ve předu a dvoje dveře v zadu. Má 2 ~~sedal~~ sedadla ~~ve~~ ve předu o vzadu ma 1 velký ~~sedal~~ sedadlo ~~e~~, na který se vejdou 3 osoby, v osobním autě mužou sedet 5 osob. Ve předu má klapatu, a pod klapotou má, motor. atd. a v ~~ja~~ ~~Z~~ zadu ma € kufr, do kterýho se mužou uložit, náradí mebo nákup. Auto muže mít jakou koliv ~~barvu~~ barvu, jakou si vyberete. Jezdí buď na benzín nebo na naftu, záleží podle typu auta. {A|a} to je všechno co vám mužou říct.

EH_PD_326_05

Text_063

Co mi dáva televize???

Televize nám dáva to, že nám ukazuje co se děje po celým světě. Něco se i s televize naučíme. N Můžem se dívat na filmy, ale i podle nějakých filmu lidi dělají XXX špatný věci. Počašší nám ukáže.

Text_064

Co bych chtěl dokázat a proč???

Já bych chtěl dokázat to abych si založil vlastní kapelu. Takový lidi co je to baví hrát na nástroje a zpívat, aby to taky dotahly a neskončili ř by to. Pak hrát XXX na různých zabavach, nahrád si cd. Chci to dokázat, protože to je můj sen. a A hlav hlavně mě to baví a chci to dokázat. Mýt vlastní aparaturu, a místo na zkoušení.

Text_065

~~Popiš mami~~

Popiš maminku a její vlastnosti

Maminka je asi 1,50 velka, je světlá, má hnědozelený oči, vlasy má blond, je štihla. Jinak v chování je... ~~hod~~ hodná, dobrosrdečna ~~atd~~ atd. Jak se kemě chová???

Tak když má peníze dá mi vždycky ani říkat si nemusím. ~~Kdy~~ Když něco chci koupit tak mi to koupí. A když sem venku a sem díl tak už mi vola kde sem ~~atd~~ a tak. protože ma strach.

Text_066

Co je nuda a co mlžem udělat proto, abych se nenudili??

Nuda je to, když člověk nemá nic na práci a třeba jenom sedí a nic ho nebaví protože se nudí. Aby sme se nenudili, musime si najít nějakou práci, nebo si pustit film, prostě se nějak ~~zába~~ zabavit. Nebo si najít ~~ňáku~~ kamarada, kamaradku.

Text_067

Můj nejhorší zážitek???

Můj nejhorší zážitek XXX byl teď nedávno. Byly sme s kamaradama na přívate, pily sme a bavili sme se, jak XXX už se blížilo ráno ani nevím jak můj kamarad se nikdy nepil a v ten den se napil a prostě odpad, XXX byl bez vědomí, a nejhorší bylo že sme tam XXX sly jenom mi mladý a nevěděli sme co dělat, protože sme to viděli poprvý, takle někoho XXX bez vědomí!!! Ale na konec to dopadlo dobře...

Text_068

Moje první láska??

Moje první láska byla ~~ve šk~~ ve škole v 5 třídě, ~~eh~~ chodila semnou do třídy, ale pořád sme se sebe stiděli. Měla bráchu XXX byl to můj nejlepší ~~brá~~ kamarád tak sme spolu chodili ven, kmim a tak dal, a takle sem se víc bavil s jeho segrou, pořád víc a víc až po půl roce sme sly spolu.

Text_069

Jak se mění příroda na jaře:

Na jare se příroda meni tím že, ~~začín~~ začínají XXX XXX květy kvéc. různý rostliny, je to víc barevný, lidi chodějí jinak oblečený... Lidi sázej zeleniny, děti chodějí na různý hřiště, hrajou hry.

Text_070

Moje oblíbené místo a proč

Moje nejoblíbenější místo je na Michlích u bratrance protože děláme srandu a tak podobně no nebo že třeba deme někdy XXX ven nebo na počítač žebisme hráli na tom počítači no pak jak sme hráli na XXX počítači tak se zeptala teta jestli bysme nešli si XXX koupit hru no tak jsme šli si koupit hru tak sme si koupili hru no a šli sme k bratraci no tak XXX jsme si šli zahrát ale pak sme šli domu no ta tohle je moje oblíbené místo a proč.

Text_071

Co chci dělat o prázdniny???

Tak o velký prázdniny bych chtěl jít na nějakou brigádu, abych měl peníze např. Chodit s kamarádama na koupaliště, akvaparku a ~~tak-d~~ atd. Kupovat si věci. Pak bych chtěl jít s rodinou nebo kamarady někam do ciziny aspoň na 14 dní. Bejt u ~~ma~~ moře a prostě si to ty 2 měsíce užít|užít.

Text_072

Vymyšlená pohádka

Byl jednou jeden kluk, jmenoval se Justin. Bylo mu 16 let, do školy už nechodil, jéenom se poflakoval s ulice do ulice. Měl svoji partu, která dělala všude problémy a Justin snima, a jak roky utíkaly a kluci s party rostly dělali věcí a věcí problémy. A tím že Justin se zapletl do party na to ze všech do platil nejvíc. Když už Justinovi bylo 18 let dostal se na rok do vězení a ostatní kluci byly volný. A jak rok utekl a kluci s O Justinovi party se dozvěděli že Justina pauštěj domu tak ho čekali. A zase lyla ta parta co predtím. Asi po 4 tejdnech měli ~~k~~ mýt kluci nějakou akci i s Justinem, čekali na něj, Justin měl spozdění o už o 3 hodiny a kluci se divili že Justin se nikdy nezpozdl tak co tak najednu. Jenže Justin když vycházel s domova za partou potkal při cestě dívku která se mu moc líbila, ~~Fak~~ takovou si Justin vždycky přál jenže

než se dal do party tak měl smulů na holky|halky tak si moc nevěřil. Ale jak uviděl tu dívku která byla podle jeho představ tak si řekl že stím něco musí dělat. Jako první si změnil styl oblíkání|oblíkámí dřív byl gangster, jenže Justin byl rom tak ho napadl styl který nikdy neměl. Nosil všelijaký košile, džíny, placky a tak dál. Druhý den višel|vijel ven a potkal tu dívku, a ta dívka jak viděla Justina O tak ho ani nepoznala, byl podle její představ. A jak čas běžel Justin poznal dívky jméno jmenoval se Alicie, a nepoznal jenom dívky jméno poznal jí celou a řekl si že je proněho ta prav[a~].... Léta ~~běžiel~~ běželi a Justin s Alici byly spolu měli rodinu a žili spolu šťastně až do smrti. Díky Alicii měl Justin život tak jak ma být.....

Text_073

Osobníautomobyl

1. UVOD

2. Stat'

a hlavní popis

3. Závěr

BUDU POPISOVAT AUTO PROTOŽE SE MI NA AUTECH LÍBY JAK SOU RYCHLÍ A POHODLNÍ.{interpunkce je v podobě čárka, tečka, čárka, tečka}<co> STRAŠNĚ SE{ }MI NA TOM AUTĚ LYBÍ TA ZNAČKA AUDINA. A.8. JAK JE DIZAJNOVĚ|DIZAJNOVE VELKEJ VEVNITR MÁ SEDAČKY KOŽENE! TELEVIZI. NA{ }VIGACE KLIMATIZACE|KLIMATIZALE JE DLOUHÝ BEZPEČNI HEZKÝ MÁ VELKÝ KUFR. A MOC TODLE AUTO SE MI LYBÍ DIZAJNOVÉ|DIZAJNOVĚ. PROTOŽE JE TO MOE OBLÝBENÁ ZNAČKA, A JE JEDNO Z NEJLEPŠICH AUT. A NEJBEZPEČNEJŠÍ AUTO.

Text_074

ČERVENÁ KALKULKA.

BYLA JED{ }NOU JEDNA POH[A`]DKA A TA POHATKA JE O JEDNÝ HOLČIČCE!
JEDNOHO DNE KLEPAL NĚKDO NA DVEŘE A KARKULKA KDO TO JE?

A OZVAL SE VLK JÁ BABIČKA A KARK|KARE ULKA|VLKA NÉ NÉ BABIČKA MÁ
JINEJ HLAS TAK{ }JÍ PUSTILA A KARKULKA? SE LEKLR A TEN VLK VELKÝ OČI
PUSU UŠI.

A. KARKULKA SE PTÁ PROČ MÁŠ TA VELKÝ OČI A VLK ODPOVĚDEL
ABYCH|HBYCH TĚ LÍP VIDELA KARKULKA ODOVĚDLA AHÁ. A PAK SE PTÁ
PROČ MÁŠ TAK XXX XXX VELKÝ UŠI ABYCH TĚ SLIŠELA A KARKULKA
ŘEKLA|ŘEKVA A PROČ MÁŠ VELIKOU|VELKOU PUSU A VLK ODPOVĚDEL? A{
}BYCH TĚ SNĚDL...???

A POHATKY JE KONEC.

Text_075

VELIKONOCE

VELIKONOCE TRAVÍME TAK JAKO KAŽDÝ VELIKONOCE, TAKŽE UĎELOME
VAJIČKA MNO A DEME NA DISKOTÉKU XXX

Text_076

JAK SEM TRAVIL VÍKEND

V PATEK SEM SKLUKAMA ZAPIJEL MOE NAROZENINY PAK SME ŠLI DO OČKA
A PAK, DOMU V XXX SOBOTU SEM BYL DOMA A V ČE{R}A SEM BYL NA
PRIVATU Z KLUKAMA A HOLKAMA TAK BYLA SRANDA BO BYLI PISNIČKY A
TAKLE PAK SME ŠLI VEN SI ZAH RAT FODBAL.... A PAK SME ŠLI PRIČ DOMŮ...?

Text_077

XXX KDYŽ SE ŠEL SKLUKAMA VEN A JELI SME DALEKO A TAM SME POTKALY KLUCI A MNĚLI SME SÉ XXX PRÁT TAK SME ŠLI DO PARKŮ NO A TAM SME DOSTALI A NA TO SMŔE POTKALI SKÍNY.! A UŽ NÁM TO BYLO JEDNO BO SME BYLI TOTALNĚ V PRDELY TAK SME DOSTAL {D|P}OC{E|G}LA PO 2.. - A ŠLI SME DOMŮ. NO A O{D|P} TY DOBY SI S KLUKAMA DAVÁME POZOR NA SEBE!!!

Text_078

TELEVIZE MI DAVÁ SKUŠENOST NECO ZKUSIT DAVÁ M {N|V}ADJI K NĚM. HODNĚ MI DAVÁ DOKUMENTI. A DOZVÍM SE TOHO VÍC V DOKUMEMTECH.?!

Text_079

MOJE PRVNÍ LÁSKA BYLA KDYŽ SEM NA DISKOTECE POTKA JEDNU HOLKU TAK SEM SNÍ TANCOVAL A.TD. PAK SEM JÍ DOPROVODYL DOMŮ PAK MI DALA SAMA OD SEBE ČISLO I JÁ JÍ ONA MI ZAVOLALA A UŽ TO BYLO JISTÝ CHODYLI SME STOLU MNĚSÍC A PAK SE ZČUPČILA TAK SEM SE POHADAL A DAL SEM JÍ KONEC... A DO TETKA SME JEN KAMRADY.!

Text_080

Vymyšlenej

XXX řisnej{nad i a nad j není tečka}<co> tanec proč protože tam tancojov{nad j není tečka}<co> XXX spivaj{nad i není tečka}<co> jeto romanticke{nad i není tečka}<co> je topjekne taki{nad i není tečka}<co> XXX vtom filmu{nad i není tečka}<co> je tanečník{nad i není tečka}<co> ajeto muj ģfanojšek

Text_081

Proč se děti{nad i není tečka}<co> mezi{nad i není tečka}<co> s sebou perou?

Protože děti některé ty dospívající, ženy, a, muži, sou v pubertě tak se předváděj mezi holčkama či klukama, a chtěj si dokázat kdo je silnější? Atd..!! A nebo kuli holce se kluci perou a tak anebo kuli rasismusu s taky perou. Ale to už sou jiný případy? Ale třeba jednou se mi stalo že sem se popral s klukama jenom to že mám jinou barvu pleťi. A náč p po tejdnu sem se ukázal jako slušnej kluk a už mně brali jinak ale ne muselo se to, stát že sem XXX se popral..!

Text_082

Potřebujeme k životu stare lidi a proč?

Staré lidi sou buď naše příbuzenstva a asi to patří k životu. Staré lidi byli jako my. A my jednou taky budeme stary jako tet oni. Tagže, je potřebujeme.

Text_083

Přírodu potřebujeme na kislík...odreagování. Pro žzvířatka..

Text_084

Daně se musej platit k nemocnici daně dou k duchocum... A když ste podnikatel a platíte víc peněz na ty daně tak vám pučej uvěr věcí než kdo není podnikatel XXX...

Text_085

Člověk musí XXX pracovat protože aby moch se postarat o orodinu platit nájem atd...

Text_086

Co mě čeka o prazdninách

O prazdninach budu jezdit z klukama a holkama no pudu na brigadu no a chci ject z mojí holkou do Chorvacka. Chci se tam podivat bo sem tam ještě nebyl tak se tam těšíme. I na tu cestu docela se těšíme! No hlavne tam chci jít na pláž... A tak no XXX tagže se docela těším na prazdniny. Ale chceme skusit, i skok padákem z letadla. No a tak.

Text_087

Příběh o lasce!

O jednom klukovi a holce I.

Honza a Petra

Honza chodil často na diskoteky a tu holku Petru jí tam taky viděl často tak se spolu seznámili. A začali spolu chodit ale pak se začali hádat. A tak žardlili jeden na druhého ale ten kluk jí moc miloval, ta holka jeho.. A ta Petra mu dala konec protože mu nechtěla ublížit a ten den jak mu dala konec tak se neviděl asi 2 měsíce ten Honz se ptá kamaradum kde je a tak a pak jí volal a on jí řek po tel. že se i zabije pak Petri maminka mu řekla že je Petra v nemocnici.. Honza za ní šel a viděl jí na přístrojích a mněli jí za hodinu. Odpoutají od přístrojích tak ten Honza se sebral d dopisu ji napsal že jí slíbyl že kuli ni i umře? Tak se podřezal a umřel jako Petra.

Text_088

Co bych dělala kdybich vyhrála 10 000 000

První bych koupila mámě a|o tátovi nákej byt. ~~h~~ Bráchovi a ~~ségře~~ bych koupila počítač a náký věci, ségře živýho pejska z útulku. ~~M~~ o ~~sobě~~ ~~věci~~ strejdovi auto. A sobě asi věci, zlato, mobila a něco pro školu. Na charitu pro postižený děti, náký peníze. Koupila bych si čočky modrý, a

na k a o prázdninách byl z rodinou jela do Madridu Madridu nebo do Španělsko|Španělska.
Do bytu bych koupila nákej nábytek, jídlo, plazmu, DVD, video, náky peníze bych si s{
}kovala na školu a něco na k~~astu~~ kartu.

Text_089

Popis - osobní automobil

Koupila bych si auto asi značku xxx Mercedes černej měl by mít čtyři kola dveře dva sedadla
zrcátka benzín naftu klíč na nastartování, p{á|o}lka, brzda aby sme mohli zatavit plyn aby jelo
rychlejší, rádio až mi bude osmnáct tak si takový auto pořídím.

Text_090

10 00000

Co bysem dělala kopila bysem si byt, založila bysem si fi{r|l}mu, pulku peněz bysem dala
moji rodině, odkopila bysem si svůj byt, otracela bysem si nasebe<°>

Text_091

Jak prožívá velikonoční svatky má rodina

moje rodina proživa svatky, pijeme tancujeme ~~oslavot~~ oslavujeme je i sranda, moje mama
nakupuje na svatky alkohol chlebičky, sladkosti vaří i řízky... MY JAKO HOLKY I KLUCI
CHODIME VEN XXX XXXČLAME NAXXXĚ. PIJEME SLAXXX XXX HRAJEMESI
NAXXX HRY KDYŽ SE VYMISLIME PAK NAS KLUCI POLEJOXXX VOXXX (XXX)
(~~PAD-DEM~~) TŘEBA SI VEMEM KALETAXXX XXX TANCUJEME XXX SPIVAMESI..

Text_092

Příběh o koni

byl jeden kůň menovalse XXX mněla sem ho moc rada byl moc kresnej roztomilej XXX mně poslouchal mně chodil XXXsme každý den na prochazky,, pak se něco stalo že ho nechtěli mi ho nechat protože ho nenaviděli tak ho chtěli dat ho přič prostě prodat moji rodiče pak sem musila sem vtom zabranila musila sem ho ukradnout šla sem přič ČoXXX pak namně daly patrani hledali mně poXXXli vesnicích pak mně viděla moje maminka a promluvila si semnou a řekla my k{d}yž mam moc radá

Text_093

K čemu slouží knihy a proč bychom měli číst

Knihy s{ }loužej k tomu, aby sme mohli se naučit číst. A taky k tomu aby sme mohly číst o knížkách co nás zajímaj třeba o historii nebo válkách, hororu, romantických a sci-fi. Nebo se můžeme čtením naučit i psát.

Text_094

Musí člověk jíst a pít a proč?

Lidi musej jíst aby nebyli hubený jako anorektičky. Taky by se jim motala hlava a bylo by jim špatně na sluníčku. A musej pít, protože kdybi nepily tak by měli nískej tlak.

Text_095

Co mi vadí doma

Doma mi vadí když děti dělají bordel, taky mi vadí když je táta doma. Nebo když děti zlobějí, a neposlouchají. A když se doma hádají rodiče nebo děti. Vadí mi když jsem já doma protože musím dělat všechno já. Taky mi vadí, když jsou doma všichni celá rodina.

Text_096

Co mi dává televize

Televize mi dává televize. ~~Exle~~ v televizi mi řeknou, jaký bude počasí, a televizní noviny mi řeknou třeba co bude nebo kdo vyhrál fotbal nebo tenis. Taky se může muž dovědět o světových válkách kdy začaly a kdy skončily. Nebo o filmech.

Text_097

Co bych chtěla dokázat v životě a proč?

Já bych se chtěla vyučit, a se policajtkou, pak dostudovat školu a najít si zaměstnání u policajtu mě se líběj ty uniformy a zbraň, a auto policejní. Až bych se vyučila tak bych chtěla stát ta nejvyšší u policajtu nebo se potom dostat u FBI, abych měla s toho dobrý peníze a abych něco v životě byla.

Text_098

Popiš maminku a její vlastnosti

Maminka vypadá mladá ani nevypadá kalik jí, je, je těhotná je v 6 měsíci. Má ráda růžovou, modrou, a zelenou barvu. Je jí 34 let je na mateřský. Máma je hodná, a rozčiluje se moc, Je náladová, někdy příjemná.

Text_099

K čemu slouží knihy a proč bychom měli číst?

XXX XXX aby lidi a děti se naučili číst když bysme chtěli tak sme si mohli něco vtom naši něco zajímavého někdo má rád např. zamyšlovací knihy, pohádky, něco zajímavého<.> to je vše co bych otom napsala<.>

Text_100

Co je nuda a co můžeme udělat, proto abychom se nedudili?

Šlabysem ven, na diskoteku, šlabysem do práce, chodila bysem ven s holkama, aby mi to uteklo ten čas a den<.> to je vše co sem napsala

Text_101

CO BYCH CHTĚL(a) DOKAZÁT V ŽIVOTĚ A PROČ?

chtěla bysem dokazát v životě ~~MYT-BYT~~ všechno TO změnit NAPŘ. ABYSEM mněla BYT Kde {bycht}<ni> ZALOŽIT si svoji rodinu ZALOŽIT si FARMU SVADBU MYT AUTO KDY BY TO šlo TAK SI ODKOUPIŤ MÍSTNOST Kde BYSEM {U|u}DĚLALA ZABAVY Kde BY TANCOVALI

Text_102

DOPIŠ MOJI MAMINKY

Moje MAMINKA VYPADA, je MALÁ TLUSTÁ HODNÁ, PRACUJE, UKLÍZÍ NAKUPUJE, VIŘIZUJE CHODÍ SNAMA VEN NAKUPUJE NĀM NĚCO...

POMAhA NAM RADi NAM CO MAMe DĚLAT ABYS Me NeDĚLAlI CO NeMAMe
DĚLAT NAPŘ. ŠPATnYhO.

Text_103

Proč se děti mezi s sebou perou?

Protože se nadavaj mezi sebou si berou např. svačinu ~~nebou~~ nebo kradou dělelaj pomluvi
třeba cigan si pere s bílím nenaviděj se

Text_104

Potřebujeme k životu staré lidi a proč?

Co potřebujeme k životu staré lidi až budu jednou stará tak mi pomůžou např. že mi poraděj
např. o nemoce jak mam jit k lekořovi aby sem si ozdravila abysch neumřela nejdřív..... To je
vše co vím

Text_105

V čemu se liší Romové o Čechů

Takže že sme černý a oni sou bílí my jako Romové ~~mame~~ nemame peníze a bílí maj prostě
sou bohaty maj všechno a my jako černý nemame nic oni např. XXX nejeděj jídlo co mi jako
Romové např. halušky, soja, jatra, všechno co patří ciganum jídlu. Čechy dělej ze sebe slušni
al oni nemožou dělat to co my jako Romové např. že si můžeme pustit na pecki kazeták
můžeme si tancovat dělame si co chceme např. (~~že nadavaj že sme černí~~) že si chodíme na
cigancky zabavi a oni ne protože nemaj rádi černou hudbu např. cigancky písničky oni jeděj
Čechy, např. knedlo vepřove zelo to vše co sem napsala

Text_106

Čím se liší Romové od Čechů

Romové se liší od Čechů tím že romové mají černou barvu a Češi bílou barvu. Taky romové mají romskou řeč a češi mají bílou barvu, romové poslouchají většinou cigánské písničky a Češi českou hudbu. Češi mají nejoblíbnější jídlo knedlo vepřo zelo a romové goja halušky a polívky. A romové se chovají jinak než Češi, romové jsou některý vulgární fetují a chlastají ale to i Češi. Romky si vybírají romské kliky a češi české holky, jsou XXX rozdíl i v tom jaké mají přízvuky nebo i v tancování mi máme jiný pohyby a zase Češi spíš tancují na techno a někdy HIP HOP. Češi XXX jsou jiný mají jiný kamarády jiný věci prostě češi jsou úplně jiný než mi romové.

Text_107

Co děláme proto, abych ne onemocněla?

Abych ne onemocněla musím jíst ovoce a zeleninu aby { }sem měla vitamíny hodně pít, a teple se oblékat. Když bych měla rýmu tak musím pít čaj aby sem nebyla nemocná. Kdybych byla od malička nemocná například bych měla rakovinu tak by sem musela chodit k doktorům a brát nějaký speciální léky abych neumřela.

Text_108

Proč lidé onemocní?

lidé jsou nemocní buďto že jsou staří lidé a už je bolest záty nebo nohy, nebo jsou nějakou chorobou. Nebo taky že je zima a neoblékají se teple. A třeba už od narození jako miminka jsou nemocní.

Text_109

Proč člověk musí pracovat?

Člověk musí pracovat aby uživil rodinu a platil nájem nebo půjčky třeba i nějaký dluhy. Kdyby lidi nepracovali tak by z nich byli bezdomovci. Peníze jsou důležitý když nebyla práce tak nejsou peníze nebylo by co jíst kde bydlet co pít ani věci. Tak proto práce je pro člověka důležitá protože z-ěť peníze dělaj člověka.

Text_110

Popiš okolí v tvém bytšli

Noše okolí je docela klidní! je v tý ulici co bydlíme tak tam chodej feťaci a uchilvci haha jeto docela pecka všechny tam známe a ještě v baruku bydlíme sourozenci teta strejda bratranec a tak<°> Tak že když jsou unás uchjloci tak vezmeme košty a voni jedou! přc. XXX

Já nevím co mám psát XXX Tak se OMLOUVÁM

Text_111

K čemu potřebujeme přírodu?

Přírodu potřebuje aby tam rostli stromy, a aby měli kde žít zvířata. Taky nám příroda dává vzduch a oxid uhličitý. Kdyby nebyla příroda tak by neměly kde žít zvířata a nebyl by dobrej vzduch.

Text_112

tak až ho si necham moc sem byla rada byla jsem překvepena udělali promně i promojeho kůně chtěla sem XXXho to udělala ale pak sem byla moc rada že to udělali moji rodiče u{d}ělali pro mojeho kůně krasnou skalu byl moc veseli čony i já pak na posled konce příběh pochátky že sme si všechny zadobřily

konec pohatky o Příběh o koňi čonyho

Text_113

Fungující rodina

Aby fungovala rodina musí být matka a otec a děti. Otec musí|musé pracovat aby uživil rodinu. Matka se musí starat o děti aby chodily do školy, musí pomáhat aby se dobře učily a nechodily za školu, ale aby byli pořádkný. Může pracovat aby pomáhala otcovi pomáhala vydělávat peníze na jídlo a na bydlení. Musí vařit, a uklízet.

Text_114

1. Jmenují se Milan XXX.
2. Jak bydlím V Bardějov {ulice}<priv><.>
3. tata - Honza1 Moravec1 Mama Eva1 Nováková1, sestra Eva2 Nováková2 - Eva3 Nováková3 Bratr - Honza2 Moravec2<.>
4. rodiče Jsou aAngliji tata pracuje jako auto mechaník a Mama pracuje jako kontrola zeleniny<.>
5. chtěl bych byt Advokat. V Angliji, XXX chci jím byt.
6. Je mi 14. let<.>

Text_115

1. jmenuju se Eva Nováková<.>
2. ja bydlím v Bardějově {ulice}<priv><.>
3. Babička Eva2 Děda Honza1 Maminka Eva3<.>
4. Sestry Eva4 Evinka5 Eva6. Bratří
5. Milan Míla2
- 6.
4. Babička nezaměstnana Děda pracuje na výboře na městě<.>

5. chtěla bych se stát Kuchařkou bavý mě vařit<.>

6. jemi 15 let

Text_116

Co mně, baví dělat, když skončím škola

Baví mě, když přijdu ze školy domů, tak si uklidím pokoj a pomůžu máamce. Pak jdu ven s kamarátkami do jednoho klubu online. tam jsme na počítačích, hrajeme různé hry, povídáme si a chodíme na {procházky}<ni>. Pak jdu domů, vezmu si svého psa Bruna ven. pPřijdu domů, vykoupu se, najím se a jdu na počítač. pPak jdu ~~sp~~ spát.

Text_117

Nejzábavnější historka, kterou jsem zažila

Rodiče mého přítele mě pozvali na oběd. Byla jsem příšerně nervózní, protože tam měla být celá jeho rodina. Abych udělala dobrý dojem, dala jsem si na svém zevnějšku opravdu záležet. A pak už nastala ta chvíle, kdy jsme všichni seděli kolem velkého stolu a jedli. Na oslavu mého oficiálního představení jeho rodině, se po jídle podávalo červené víno. Zrovna jsem se napila, když mě najednou, naprosto nečekaně, můj přítel pod stolem něžně pohladil po noze. Ani nívem proč, ale dostala jsem takový strach, že si toho ostatní všimnou, až jsem se zakuckala! Rozkašlala jsem se na celé kolo a nemohla jsem to zastavit. Celá společnost na mě vyjeveně koukala. Muk kluk vyskočil a začal mě tlouct po zádech, ale ani to nepomohlo. Bylo mi to hrozně trapné a tak jsem chtěla odejít do koupelny[y']. Jenom že jak jsem rychle vyskočila od stolu převrhla jsem skleničku s vínem. To se rozlilo po ubruse až na kalhoty jednoho stryčka. Případala jsem si naprosto nemožně. Na štěstí se rodina mého kluka ukázala být hrozně fajn a můj trapas vzalí s humorem. A od té doby když jdu do restaurace, tak si nato vzpomenu a smnějusu.

Text_118

Nejzábavnější historka, kterou jsem žzažil.

Jednou při fotbalovém zápase našeho oddílu jsme s klukama hráli bobřika odvahy. Na mě padlo, že musím utíkat na hřiště a stáhnout gatě rozhodčímu. Tak jsem sebral odvalu, běžel na hřiště a ty gatě mu přímo uprostřed zapasu stáhl! Jenomže po zápase jsem šel k bráně ší kámošem ještě zakopat a rozhodčí tam přišel ještě s jedním chlapem a vysvlékli mně až do slipu a oblečení někam schovali. Z toho vyplývá do budoucna...

Text_119

Nejzabavivši historka z meho života

Vvezali jsmesis kamaradama do města nakupovat spodní pradlo<.> Přišel jsem do místního obchodaku a courali jsme se po cele budově než jsme narazili na hledane místo<.> Hledali jsme mezi spodním pradlem našli jsme tam {trapne boty}<ni>. Nemohl jsem se XXX smíchy byli jsme za to pomalu vyhozeni z opchodního domu dnu ale boty mi mezi spodním pradlem opravdu místo nečekal proto nas to tolika rozesmalo<.>

Text_120

Mé zážitky ze zimních prázdnin

Ve středu jsem byla doma pomáhla jsem mamce uklízet a čistit koberce umívat okna atak dále. Večer jsme s rodinkou a sourozenci zdobili stromeček byl to hezký zážitek. Pak jsem se šla osprchovat a šla jsem se dívat na televizi jak sem se dívala tak jsem usla. Ve čtvrtek jsem stala uklidila jsem si pokoj pak jsem se nasnídala vánočku s máslem a džemem a kakao a dívala jsem se na televizi. Pak jsem šla odpoledne s maminkou dělat bramborový salát pak jsem obalovala řísky připravili jsme chlebičky jednohubky upekli jsme kuže, bûček atd.

V 18⁰⁰ jsme večerili pak jsme si rozdali dárečky já jsem dostala nové boty, trička, spodní prádlo, rifle, hygienu, spoustu věcí. Maminka dostala ode mne sadu ozdob do štěny tatínek

parfémi děti dostali hračky byli jsme spokojeni<.> Jak přišla moje sestra eva tak jsme se bavili končili do 2 ráno moc hezky jsme se {pobavili|po bavili} pak jsme šli spát. Druhý den jsme se dívali na televizi papali jsme cukrový dojidali jsme salát a řízek. Na s {Silvestra|Silves tra} jsem byla doma a dívala jse na pohádky ven jsem nemohla protože jsem byla nemocná – Večír přišla sestra tak sme byli u nás a slavili jsme ve 24⁰⁰ jsme si připili a slavili jsme dál já jsem moc pít nemohla protože jsem brala {léky|líky} já jsem sla spát kolem {dvou}<ni> rána a rodiče pokračovali. Silvestr jsme si užili moc se my to líbilo.

Text_121

Popis osoby

Můj XXX kamarád pan učitel bydlí v Trnavě, v části, které se říká Velká. je mu asi 51-52 let a na naší škole pracuje dlouho.

Je vyšší a štíhly postava. Tvar XXX jeho hlavy je hranatý. Má šedivé skoro žádné vlasy bývají sestřihané, jemný nos a hnědocerné oči. Vždy je zarostlej. Rty jsou úzké,

~~Ruce jsou~~ Nechty má vždy upravené. pohyby jsou klidné. Při hovoru výrazně artikuluje, je mu vždy dobře rozumět. Hlas má normální klidnej ale jinak hrubej. Můj pan učitel je pracovní typ. Nosí stále kalhoty. ~~občas~~ nosí košili nosí vesta,. Ve škole nosí na nohou společenské XXX boty nebo tenisky. je milý, sympatický a rád pomůže pomůže druhým, Je přísný ale spravedlivej. Rádavše ochotně vysvětlí – velice rád pracuje v dilyně ze dřevem, a ze železem, rád kouka na Tv. A ve volném čase jde na pivo a na cigaro.

Můj pan učitel je pracovní typ. Rád všem ochotně vysvětlí – velice rád pracuje s počítačem, a v dřevodílně, kovodílna,

Text_122

Nejzábavnější historka, jakou jsem zažil

Jednou jsme jeli s Milanem do Jizerských hor a na vlakovém nádraží jsme stáli a s Evičkou1 jsme se z legrace mlátily tak jsme šli něco koupit a pořát jsme se pošťuhovali a Eva2 šla a koukala se na nás jak se mlátíme a my jsme nevěděli že před ní je lampa a vona kouká, kouká

a narazila do tyče a já {s|z} Evičkou1 jsme se váleli smíchy no nic jdeme ti do vlaku a jak jsou ty schody tak zakopla a zase spadla {ta holka|taholka} měla ten den takovou smůlu ale byla sranda. Přijeli jsme do {Jj}izerek a tak sme se zbalili a šli jsme nakoupit do vesnice tak sme vzali kárku a jeli a teď jsme šli a Evička1 s Evou2 dělali frajerky že mají nové boty a teď jsme šli přes trávník a Evička1 se sklouzla po zadku a Eva2 se smála a taky zakopla a spadla na Evičku1. Druhý den jsme šli asi kolem 18⁰⁰ na obínek a tak jsme spívali tancovali a~~t~~ a pak nám došla limonáda a Evička1 říká {manimko}<ni> pojd' semnou do chaty pro limonádu a já tak pojd' a tak ti jdem a najednou před náma byla kráva a ta jse jmenovala Monika a evička1 do mě strka a povídá {roninko}<ni> koukej {tamje|tamže} kráva a já jsem chytla evičku1 za ruku a tak jsme začali utikat za kozama a Eva3 nás hledala a my u koz voláme Evo3 a tak pro nás přišli a smáli se nám. Pak byla {ztezka|zteska} odvahy, první šli kluci a předposlední jsme šla já a poslední Andrej a Evička1 brečeli že nejdou že se boje tak Eva3 šla před nima a pak jsme slišely že Andrej strachy {b|f}rečí a nakonci jsme je vylekli a Andrej brečel a volal mamí kde jsi a pak jsme šli domů. V Jizerkách byla strašná legrace.

Text_123

Čína – říše mocného draka

Čína je nejlidnatější stát. Hodně památek unesco. Když chcete jet XXX XXX těžko dostanete {ven a|vena} nebo dovnitř. V číně jsou více chlapů než žen. Když ženská otěhotní a zjistí že čeká holčičku tak chodí # na potrat. Chlapců si více váží. Chlapy se učí bojové umění nebo-li kun-fu. Bruce lee. Jsou velice slušní. Číňané jedí skoro co se dá jíst např: želva, krokodíl, kobyly, šváby psy. Mají moc pěknou a zachovalou přírodu a leží tam nejvyšší hora Mont {Everest|Everes t}. A žijí tam také zvířata pandy ji třináct hodin v kuse protože to není tak sit{ý|í}. Je tam Velká čínská zeť. měří 6 kilometrů. Jezdí tam hodně turistů. Slaví také svátek Den draka. Ti lidé mají volno jen když se připravují na ten svátek jinak jsou celý rok v práci. Čína je velice pěkná mě by se tam líbylo ale nejedla bych tam. Jsou tam moc hezké památky. Nejvíce se my na tom líbila příroda a pandy. Číňané jsou velice vinalézaví dokáží vinalézt {cokoli|co koli}. # {Mě by|Měby} se tam velice líbilo.

Text_124

Jakou poslouchám hudbu a proč“?

Poslouchám hudbu:

Romskou, Funky, Hip-Hop.

Romské písně znám od malička naši rodiče je poslouchali a naše rodina také! Líbí se mi protože zpívají naší {romskou}<in> řeči a hrají na různé nástroje např: kytara, klávesy, cimálovka a td.

Znamé kapely:

Gypsy Kerka, Gypsy Kajkoš, Čhave Jibstar, pa Pardubice, České budějovice – Kladiny

Nejraději poslouchám skupinu Pardubice. Protože hezky zpívají. Nejznámější kapela hrála v Jihlavě Pardubice, {ČeskéBudějovice|České Budějovice}, Gypsy Kerka na všech skupinách jsem byla a hráli moc pěkně nejvíce se mi líbily Pardubice strašně hezký zpívají jak naživo tak i na CD. Také poslouchám Funky nejraději poslouchám Deligatone má pěknou melodii a také hezký zpívá. Pak {poslouchám|pos lou chám} ~~Mariaeh-Cari~~ Luis Miguela ten nádherný hla

Text_125

Ahoj strejdo

Předemého dopisu ti chci poděkovat za dopis. Strejdo jak se máš já jsem mám docela dobře. Těším se až pojeděš domů. Eva2 moc zlobí a Marie taky koupila sem jim nové boty a teplákovky. Měly velkou radost jak to vyděli. Eva3 se má dobře a máme. malího kluka narodil se 11. 9. 2010 a vážil 350 kil je moc hezký a jmenuje se Míla po svý{ }m otcovi. Mám tě pozdravovat od mamky a od taťky no od všech. Proč nepíšeš Evě4 dopisy vona čeká až napíšeš a pořád nic. Mílo2 já už budu pomaličku končit<.> pá máme tě moc rádi. Z pozdravem Eva

Text_126

Profese která se mě líbí nejvíce

Kuchařka

Na dané profesi se mně líbí že vaříme v restauraci a proč sem si ji vybrala protože mě baví vařit a když mě někdo učí vařit, a jsou dobře placení.

Svou práci si představuji tak, že bych byla v závodní kuchyni a vařila své nejoblíbenější jídla. A vařila bych v nejlepší restauraci co může být. A chtěla bych být dobrou kuchařkou nebo šéfkou. Chtěla bych být dobře placená. Za své peníze bych dala na Charitu a koupila bych si věci, boty, a také něco do kuchyně, a také na dovolenou. Moje nejoblíbenější jídla jsou {halušky} nebo řízky|řísky s bramborovým salátem. A také bych chtěla vařit starším lidem nebo invalidním lidem.

Text_127

Tajemný nepřítel

(uvaha)

Venku začalo pršet a usnula jsem. Ale pak jsem zaslechla hluk, vstalasem z postele rychle jsem vylitla z chatky a vyděla jsem světlo? ale neviděla jsem absolutně nic jenom světlo?. mněla jsem strach tak jsem se chitla zabradlí, a přitom sem mislela na Milana, kde je. Tak sem šla obejít celou chatu, koukla sem se a tam nikdo, ale pak jsem zahlídla bílou něco bílého v lesu. Tak jsem se tam šla kouknout, byla tam moc tma, šla jsem tam? a tet vidím Milana tak jsem se rozběhla za ním, a říkám mu? nevíš co to bylo za světlo? a on mi konečně odpověděl? Vím ale neřeknutito? Ale já jsem hned poznala že je to von, ale kdo mi dokaže že je to von. Rači ještě počkám, ale pak než sem šla spěd do chaty tak sem mněla tušení, že Milan někam de, tak sem ho pozorovala ale nenapadně, jdu za ním? A vsobě sí říkám „takže je to von! to von nastražil ti pastě? zavolala jsem si ho a von klidu šel nevím co ho to popadlo? a zeptala jsem se ho? Milane já vím že si to ty, řekni mi pravdu? A von se sám vod sebe přiznal takže sem

Text_128

Jidlovní lístek

Předkrmy: syr

mychama vajička

sumkovy {sartel}<ni>

Polevky:

Drzkova polivka

Hovezi polivka

Houbova polvka

Hlavní jídla

zapecene testoviny

čocka s parkem

Hranovky se syremza|syremka

bramborova kaše ze s ruzkem

špagety s kecupem

bramborovej s veprovim

Moučníky poháry

indian

jalbecn zavin

puding

{Horke}<ni> maliny

Text_129

Moje rodina

tak moje rodina se mi moc liby jaka a mam se snima dobře a mam segru Evu a brachu Milana a pak ještě jednoho brachu andreje a tak už mic {mechci|meclci} menit nekam se nechci stehova nic chci to mit takle jak to mam tedka no a to je pecka<.>

a na moje {krasny}<ni> hesky rodině se mi liby z všechno no a to XXX ani stezovat nemuža a jo už nevím conn psat tak toje asik vše a ja je mam moc rad udělal bych proně vše a nane

semi liby se dololila docí tak prostě mě nechaj venku a {hurod}<ni> abych šel do školy a abych nedělal problémy toje vše o moji rodině.

Text_130

Slohová práce: Vzpomínka na prázdniny

tak oprázdunach jsem Byl venku s hokama a uzily sme si to všechny a pak jsem byl na zabavě a tancoval sem s klukama a prostě sem si to moc uzil a ja celý prazdníy sem kazdej den byl nekde v jiným městě a taky sme hrali fodbal s klukama hrali a delaly sme {sráandy}<ni> a pak jsem jel za moji {Holkou|Holtou} a tak sem byl sni venku no a pak sem přijel domu a kazdej dem sem byl venku s klukama a s holkama a pak furt naka Holka namě ze me chce a ja ze nevim a reklamí se jí mam Řict Jo mebo{nečitelné slovo}<co> {ne|me} a pak nako semi zalibyla a furt namě šahala a napsal sem jí ze jako sni Budu no a tedka sni sem a tak Eště sme jeli s mličákem na fodbal a kazdej dem sme hrali fodbal a prostě byly peckovy prazdniny chtěl bych to vratit a Eště sem taky furt by v mlicaku a ten fodbal v HK sme vyhrali fodba prni misto byby tam Hodně drustev no a kanoši tam přisel z Daleka na fodbal a {Estě|Eště} sme vystupovali Breake Dance ja a chodil sem na B Distoteky s klukama a s holkama tancovali sme otošest Kazdej patek v HK ve f{omtomě}<ni> sme byli a tancovali sme tam na Diskotece {Dreake|Breake} Dance a uplně na nas koukali vstaly a kdy vzdicky deme tak nam Riak j ojej uš sou tadyh no prazdniny pecka chtel Bych to vrátit

II. Schéma sledovaných chyb v písemných pracích romských žáků 9. ročníků ZŠP

Okruh chyb	Typ chyby	Podtyp chyby
A Chyby v hranici slova		
	A.1 Psaní slov, případně větších syntaktických celků dohromady	
	A.2 Rozdělení slova na segmenty	
B Chyby v psaní malého/velkého počátečního písmene		
	B.3 Systematicky uváděné malé počáteční písmeno na začátku věty	
	B.4 Malé počáteční písmeno místo velkého (vyjma případu na začátku věty)	
	B.5 Velké počáteční písmeno místo malého	
C Chyby v interpunkci		
	C.6 Chybějící interpunkce: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka (nikoli na konci věty)	
		C.6.1 Chybějící čárka u podřadných souvětí
		C.6.2 Chybějící čárka u souřadného výčtu, příp. dalších vztahů mezi větnými členy
		C.6.3 Chybějící interpunkce ve složitějších případech
	C.7 Interpunkce na nevhodném místě: čárka, středník, spojovník, pomlčka, tečka	
		C.7.1 Čárka na nevhodném místě

		C.7.2 Otazník na nevhodném místě
		C.7.3 Tečka na nevhodném místě
	C.8 Systematicky chybějící interpunkce na konci věty	
		C.8.1 Chybějící tečka na konci věty
		C.8.2 Chybějící otazník
D Psaní dle výslovnosti		
	D.9 Vypuštění „j“	
	D.10 Vkládání protetického „v“	
	D.11 Spodoba znělosti	
	D.12 Jiné psaní dle výslovnosti	
E Chyby v psaní i,í/y,ý		
	E.13 Chyby v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách	
	E.14 Chyby v psaní i,í/y,ý po tvrdých souhláskách	
	E.15 Chyby v psaní i,í/y,ý po měkkých souhláskách	
F Chyby v psaní diakritických znamének		
	F.16 Chybějící diakritické znaménko	
		F.16.1 Chybějící diakritické znaménko označující kvantitu
		F.16.2 Chybějící diakritické znaménko jiné
	F.17 Chybně umístěné diakritické	

	znaménko	
		F.17.1 Chybně umístěné diakritické znaménko označující kvantitu
		F.17.2 Chybně umístěné diakritické znaménko jiné
G Chybný pravopis na úrovni slova jiný		
	G.18 Chybný pravopis na úrovni slova jiný	
		G.18.1 Záměna graficky podobných písmen
		G.18.2 Vynechání písmene
		G.18.3 Záměna písmene jiná
		G.18.4 Vynechání jednoho ze zdvojených písmen
		G.18.5 Opakování slova
H Porušení spisovné normy ve formálních textech		
	H.19 Morfologické odchylky od spisovné normy	
		H.19.1 Nespisovné (obecněčeské) tvary adjektivních koncovek
		H.19.2 Nespisovné (obecněčeské) tvary sloves
		H.19.3 Nespisovné (obecněčeské) tvary substantiv
		H.19.4 Nespisovný (obecněčeský) tvar v kořeni slova

	H.20 Lexikální odchylky od spisovné normy	
		H.20.1 Nespisovná slovní zásoba
		H.20.2 Ve formálních textech výskyt diskurzních struktur a výrazů typických pro mluvený projev
		H.20.3 Chyba v přejatém slově
CH.21 Jiná, výrazná chyba (konjugační/deklinační/valeňní)		
I.22 Chyby v diskurzni výstavbě		
J.23 Chyby s možným původem v romském etnolektu češtiny		

III. Rámcový vzdělávací program⁹⁸

Obsah učiva v oblasti českého jazyka při ZŠP určuje především Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (VÚP 2005) 5.1.1 Jeho znění vypadá následovně:

Vzdělávací oblast ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

5.1 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace má stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Rozvíjí u žáků osvojení a správné používání ústní i písemné podoby spisovného jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Jazykový rozvoj žáků s lehkým mentálním postižením probíhá paralelně s rozumovým a emocionálním zráním.

Vzdělávací oblast zahrnuje učivo zaměřené na rozvoj smyslového a citového vnímání, vyjadřovacích schopností, čtení s porozuměním, práce s literárním textem, psaní a základy jednoduché konverzace v cizím jazyce.

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.

Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří specifických složek:

Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova Literární výchova. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

Komunikační a slohová výchova vede žáky k rozvíjení slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností, k vnímání a chápání různých jazykových sdělení. Hlavním úkolem je naučit žáky správně a srozumitelně se vyjadřovat, osvojit si správnou techniku psaní, napsat krátká sdělení a číst s porozuměním. Na prvním stupni má složka komunikační a slohové výchovy samostatnou část *Psaní*.

⁹⁸ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Jazyková výchova se zaměřuje na osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě. Je nástrojem funkčního dorozumívání žáků.

Literární výchova se zaměřuje na postupné vytváření základních čtenářských dovedností a návyků a na odpovídající reprodukci přečteného. Prostřednictvím četby se žáci seznamují se základními literárními formami a učí se rozlišovat představy od skutečnosti.

Zařazení vzdělávacího oboru Cizí jazyk umožňuje žákům s lehkým mentálním postižením komunikaci v rámci integrované Evropy. Znalost základů cizího jazyka jim pomáhá překonat jazykovou bariéru při cestách do zahraničí, připravuje je k praktickému užívání jazyka, zlepšuje jejich postavení při přestupu do středního vzdělávání i při uplatnění na trhu práce, a tím zamezuje jejich společenské

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení řečových schopností, myšlení, emocionálního a estetického vnímání
- srozumitelnému vyjadřování se ústní i písemnou formou spisovného jazyka
- dorozumívání v běžných komunikačních situacích, ke sdělování názorů
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku
- osvojení a rozvíjení správné techniky čtení a psaní, vytváření čtenářských dovedností a čtení s porozuměním
- získávání základních literárních poznatků důležitých pro pochopení čteného textu
- zvládnutí orientace v textech různého zaměření
- k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla a zájmu o literaturu
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu v běžných situacích

5.1.1 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

1. stupeň *KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA*

Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- *dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání*
- *rozumět pokynům přiměřené složitosti*
- *číst s porozuměním jednoduché texty*
- *zvládat základní hygienické návyky spojené se psaním a dodržovat čitelnost psaného projevu*
- *psát písmena a číslice – dodržovat správné tvary písmen*
- *spojování písmen i slabik*
- *převádět slova z mluvené do psané podoby*
- *dodržovat správné pořadí písmen a úplnost slov*
- *zvládat opis a přepis krátkých vět*

Očekávané výstupy – 2. období

- *žák by měl*
- *tvořit otázky a odpovídat na ně*
- *vyprávět vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluvit se v běžných situacích*
- *v mluveném projevu volit správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči*
- *mít vytvořenu odpovídající slovní zásobu k souvislému vyjadřování*
- *popsat jednoduché předměty, činnosti a děje*
- *opisovat a přepisovat jednoduché texty*
- *napsat správně a přehledně jednoduchá sdělení*
- *dbát na úpravný a čitelný písemný projev, dodržovat vzdálenost mezer mezi slovy*

ovládat psaní hůlkového písma

Učivo

- *čtení – analyticko-syntetické činnosti, vyvozování hlásek a písmen, diferenční cvičení pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání, čtení obrázků, slabik, slov, jednoduchých vět, tvoření jednoduchých vět, tiché čtení, orientace ve čteném textu*
- *naslouchání – koncentrační cvičení*
- *mluvený projev – základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost, slovní přízvuk, intonace, rytmizace), vypravování, popis; edukace a reedukace řeči, rozvíjení fonetického sluchu; základní komunikační pravidla*

(oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)

- psaní – rozvíjení psychomotorických schopností, jemné motoriky a pohybové koordinace, psaní písmen, slabik, slov, vět číslic i podle nápovědy, opis psacího písma a přepis jednoduchého tištěného textu, základní hygienické návyky při psaní, technika psaní – automatizace psacího pohybu, plynulé psaní slov, úprava – nadpis, okraje, vzdálenost mezi písmeny a slovy
- formy společenského styku – pozdrav, poděkování, prosba, omluva, vzkaz, blahopřání, adresa, dopis

Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- *znát všechna písmena malé a velké abecedy*
- *rozpoznat samohlásky (odlišovat jejich délku) a souhlásky*
- *tvořit slabiky*
- *rozlišit věty, slova, slabiky, hlásky*
- *psát velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech*

Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- *určovat samohlásky a souhlásky*
- *rozlišovat tvrdé, měkké a obojetné souhlásky a ovládat pravopis měkkých a tvrdých slabik*
- *správně vyslovovat a psát slova se skupinami dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě*
- *řadit slova podle abecedy*
- *správně vyslovovat a psát znělé a neznělé souhlásky*
- *dodržovat pořádek slov ve větě, poznat a určovat druhy vět*
poznat podstatná jména a slovesa

Učivo

- abeceda – abecední řazení

- hláskosloví – samohlásky a souhlásky, dělení souhlásek, psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, výslovnost a psaní znělých a neznělých souhlásek na konci a uvnitř slova
- nauka o slově – členění slova na hlásky a slabiky, slova stejného a opačného významu, třídění slov, čtení, psaní a výslovnost slov se skupinami dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě
- věta – druhy vět, tvoření vět
- tvarosloví – druhy slov – podstatná jména, slovesa
- zvuková stránka jazyka – sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- *pamatovat si a reprodukovat jednoduché říkanky a básničky*
- *dokázat se koncentrovat na poslech pohádek a krátkých příběhů*
- *reprodukovat krátký text podle otázek a ilustrací*

Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- *číst krátké texty s porozuměním a dokázat je reprodukovat podle jednoduché osnovy*
- *ovládat tiché čtení a orientovat se ve čteném textu*
- *rozlišovat prózu a verše*
- *určit v přečteném textu hlavní postavy a jejich vlastnosti*
- *rozlišit pohádkové prostředí od reálného*
- *dramatizovat jednoduchý příběh*
- *vyprávět zhlédnutý filmový nebo divadelní příběh podle daných otázek*

Učivo

- přednes – říkanky a krátké básničky
- poslech předčítaného textu
- porozumění textu – hlavní postava a její vlastnosti, rozlišení místa, času a děje, prostředí reálné a pohádkové, hlavní myšlenka
- reprodukce a dramatizace podle dané osnovy

- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň; pohádka, povídka, pověst, bajka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec

2. stupeň

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák by měl

- *komunikovat v běžných situacích, rozlišovat spisovný a nespisovný jazyk*
- *ovládat koncepci a úpravu běžných písemností (dopis, adresa, poštovní poukázka)*
- *sestavit vlastní životopis a napsat žádost podle předlohy*
- *číst plynule s porozuměním*
- *orientovat se v Pravidlech českého pravopisu*
- *umět reprodukovat text*
- *popsat děje, jevy, osoby, pracovní postupy*
- *vyprávět podle předem připravené osnovy a písemně zpracovat zadané téma*

Učivo

- čtení – prohlubování čtenářských dovedností, tiché čtení s porozuměním; beletrie, odborné texty (slovníky, encyklopedie, jazykové příručky), noviny, časopisy
- mluvený projev – zásady dorozumívání, zásady kultivovaného projevu, komunikační žánry (projev, diskuse), osobní komunikace, otázky a odpovědi
- písemný projev – osobní komunikace, dotazník, žádost, životopis, charakteristika, korespondence, písemná komunikace s úřady (i využití PC)

JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák by měl

- *zvládat pravopis slov s předponami a předložkami*
- *znát vyjmenovaná slova a ovládat jejich pravopis*
- *skloňovat podstatná jména a přídavná jména*
- *znát osobní zájmena a časovat slovesa*
- *poznat a určit slovní druhy*

- *znát pravopis při shodě přísudku s podmětem*
- *rozeznat větu jednoduchou od souvětí*
- *zvládat pravopis přičestí minulého při shodě přísudku s podmětem*
- *rozlišovat spisovný a nespisovný jazyk*

Učivo

- nauka o slově – tvoření slov, slovní základ, předpony, přípony, pravopis bje-bě, vje-vě, mně-mě, pravopis po obojetných souhláskách
- tvarosloví – vyjmenovaná slova a slova příbuzná; slovní druhy; pádové otázky; vzory podstatných jmen, skloňování podstatných jmen; časování sloves; osobní zájmena; přídavná jména – druhy, vzory, skloňování, shoda s podstatným jménem; číslovky základní a řadové
- skladba – základní větné členy, shoda přísudku s podmětem, pravopis koncovek přičestí minulého, věta jednoduchá a souvětí

Učivo

- práce s textem – charakteristika děje a jednajících postav příběhu, výklad přiměřeného textu, hlavní myšlenka
- poslech a reprodukce – soustředěný poslech, reprodukce přečteného, recitace, dramatizace, čtenářský zážitek vyjádřený vlastní kresbou
- literární druhy a žánry – poezie, próza, divadelní hra, literatura pro děti a mládež, významní autoři české a světové literatury

Příloha IV. Tabulky četnosti výskytu chyb

Tabulka 4 – Chyby v hranici slova

Slova dohromady	100	<i>znich</i>
Slova segmentovaně (vyjma forem sloves „být“)	12	<i>li byl</i>

Tabulka 5 – Chyby v psaní malého/velkého počátečního písmene

Malé písmeno na začátku věty	26	<i>lidé jsou nemocní</i>
Malé písmeno místo velkého	24	<i>smíchov</i>
Velké písmeno místo malého	26	<i>chtěl Bych</i>

Tabulka 6 – Chyby v interpunkci

Chybí čárka	682	<i>byl natolik divoký a vzpurný že se vůbec nehodil</i>
Čárka navíc	17	<i>že se vůbec nehodil, do postroje pro tahání vozu</i>
Chybí otazník	5	<i>Proč bychom se měli naučit číst asi kvůli tomu</i>
Chybí tečka na konci věty	26	<i>toje vše co sem napsala</i>
Tečka navíc	5	<i>A.TD</i>
Chybně otazník	10	<i>rychle jsem vilitla z chatky a vyděla jsem světlo? ale neviděla jsem apsolutně nic</i>
Tečka za základní číslovkou	1	<i>14. let</i>
Chybí tečka za řádovou číslovkou	1	<i>v 5 třídě</i>

Tabulka 7 – Psaní dle výslovnosti I

Protetické „v“	11	<i>von</i>
----------------	----	------------

Vypuštění „j“: jsem/jsme	107	<i>sme</i>
Vypuštění „j“: (pů)jdu/(pů)jdeme	11	<i>pudu</i>

Tabulka 8 – Psaní dle výslovnosti II. Chyby ve spodobě znělosti

Spodoba znělosti		
d/t	21	<i>svadba, fodbal, hrad fodbal; pohátka, pořád, nahrád si</i>
ď/ť	9	<i>ad', teť, pokavať</i>
p/b	8	<i>opčas</i>
s/z	20	<i>sklamání</i>
s/z spojka s,se psána jako z,ze	16	<i>z rodičema, z učitelem, z klukama, z pozdravem</i>
s/z předložka „odkud“	4	<i>s televize, s ulice, s party, s domova</i>
š/ž	12	<i>aš, uš</i>
h/ch	1	<i>nechty</i>
k/g	2	<i>tagže</i>

Tabulka 9 – Jiné psaní dle výslovnosti

Jiné psaní dle výslovnosti včetně některých krátkých kvantit	104	<i>rači, velikanckem, spodnim, stiděli, domu, todle, věčí, tejden. Chorvacko, skovala, dochtorovi, Angliji</i>
--	-----	--

Tabulka 10 – Chyby v psaní i,í/y,ý po obojetných souhláskách

Chyba v y,ý/i,í po	Chyba ve vyjm. slově	Y je chybně	I je chybně	Chyba v deklinační konce konce substantiva
B	17 <i>bich, nábitek</i>	7 <i>liby</i>		2 <i>dobi, pohybi</i>
L	3 <i>slišelu</i>	6 <i>lybí</i>	6 <i>bílím, veselí (především</i>	2 <i>seriali, v prdely</i>

			adejtkivní koncovka)	
L – slovesná koncovka příčestí minulého, plurál	Maskulinum: 34	<i>Princové přijely</i>	Koncovka příčestí minulého (fem. A neut.) 16 <i>Děti se naučeli</i>	
M	9 <i>mislela,</i> <i>Umívat okna</i>	10, <i>mýt</i> <i>aparaturu,</i> <i>mychama</i> <i>vajička, z</i> <i>toho 3× my</i> (ve významu <i>mně</i>)		2 <i>problémi</i>
P	0			2 <i>rampi</i>
S	1 <i>sitý</i>	1 <i>bysy</i>		1 <i>lesi</i>
V	3 <i>zvik</i>	4 <i>výce, -ovy,</i> <i>vytamíny</i>	4 <i>Svím,</i> <i>takovího,</i> <i>vepřovím</i> (především adjektivní koncovka)	2 <i>pomluvi, zábavi, cukroví</i>
Z	0			
C				<i>Malorcy</i>

Tabulka 11 – Chyby v psaní i,í/y,ý po tvrdých souhláskách

Tvrdé souhlásky		
H	1	<i>druhího</i>
Ch	7	<i>kuchini</i>
K	3	<i>pecki</i>
R	5	<i>prič</i>

D	4	<i>vzdicky, krokodíl, filmyakomed[y`]e</i>
T	3	<i>ti pastě</i>
Ny chybně	1	<i>unyformi</i>
Ni chybně	5	<i>daváj živini, slušní bydlení</i>

Tabulka 12 – Chyby v psaní i,í/y,ý po měkkých souhláskách

Měkké souhlásky		
Ž	0	
Š	1	<i>všýchi</i>
Č	0	
Ř	0	
C	0	
J	0	

Tabulka 13 – Chyby v psaní diakritických znamének

Hláška	Chybí diakritika	Diakritika je navíc	
Ě	31	5	<i>deti</i>
Š	8	2	<i>sla, do štěny</i>
Ž	13	0	<i>uzily</i>
Ř	8	1	<i>Jindrich</i>
Č	8	0	<i>hnědocerne</i>
Ď	3	2	<i>pokud' je, tedka</i>
Ť	2	61	<i>pleři</i>
Ň	15	8	<i>kůn; mněli, zmněnil</i>
ě/je	3	0	<i>pjekne, přibjěch</i>

Tabulka 14 – Chybějící diakritického znaménka označující kvantitu

Chybí diakritika označující kvantitu	488	<i>řvat</i>
Diakritické znaménko označující kvantitu na nevhodném místě	42	<i>přítom</i>

Tabulka 15 – Chybný pravopis na úrovni slova jiný

Záměna písmen		
m/n	31	<i>mená</i>
e/a	5	<i>dělej</i> (pro 3. os. pl.)
o/a	31	<i>Neklon</i>
e,é/i/í	14	<i>jený</i>
Chybí zdvojené písmeno	4	<i>obraný</i>
Jiná chyba-překlep, vynechání písmene, písmeno navíc...	212	<i>nedudili</i>
Opakování slova	12	<i>to to</i>

Tabulka 16 – Nespisovné (obecněčeské) tvary adjektivních koncovek

Nespisovná adjektivní koncovka		
7.p.m.pl. -ýma	3	<i>užasnýma lidma</i>
7.p.m.sg. -ym	3	<i>vysokym</i>
1. a 4.p.m.sg. -ej	31	<i>ochranej</i>
1. a 4.p.m.pl. -ý	28	<i>nemocný</i>
2. a 4. p.ž.m.sg. -ýho	13	<i>kterýho</i>
3.p.m.sg. -ýmu	1	<i>mímu</i>
1. a 4.pl.n. -ý	16	<i>černý okna</i>
1.p.f.pl. -ý	4	<i>dobrý soutěže</i>
6.p.n.,m.sg. -ým	1	<i>o svém volným čase</i>
3.p.f.sg. -ý	5	<i>na mateřský</i>
2.p.f.sg. -ý	2	<i>od tý doby</i>
1. a 4.p.n.sg -ý	1	<i>jistý</i>

Tabulka 17 – Nespisovné (obecněčeské) tvary sloves

Nespisovná slovesná koncovka	84	<i>jmenuju, veme, ject, musim, mam, moch, choděj, sázej,</i>
------------------------------	----	--

		<i>hrajou, nevím</i>
--	--	----------------------

Tabulka 18 – Nespisovné (obecněčeské) tvary substantiv

Nespisovný substantivná tvar		
7.p.f, m, i n, pl. -ama, -ima, -ma	26	<i>továrnama, s klukama</i>

Tabulka 19 – Nespisovný (obecněčeský) tvar v kořeni slova

Nespisovný tvar v kořeni	10	<i>bejt, cejtíme, zajmat, oblíkat, zahlídla, polivka</i>
--------------------------	----	--

Tabulka 20 – Lexikální odchylky od spisovné normy

Nespisovné lexikum	16	<i>furt, bordel, kurvě, prcaly, kámošema, v prdely, zčupčila, sranda</i>
--------------------	----	--

Tabulka 21 – Chyby v některých pádech zájmen „já“, „svůj“, „ona“

Mě/mně	16
Svoji/svojí	5
Jí/jí	13

Abstrakt

Disertační práce se zabývá chybovostí v psaném projevu romských žáků 9. ročníků základních škol praktických. Práce analyzuje 130 školních prací těchto žáků dostupných v databance ROMi (databanka psaného a mluveného projevu romských dětí a mládeže v češtině). Cílem disertační práce bylo zpracovat takovou kvalitativně-kvantitativní analýzu chybovosti zkoumaných textů, která by mohla sloužit jako podklad pro pedagogické účely (např. vypracování učebních materiálů). Autorka proto sestavila vlastní schéma sledovaných chyb, na jehož základě provedla ruční chybovou analýzu.

Navržené chybové schéma sleduje řadu jevů, především vliv mluveného projevu na zkoumané texty, který se jeví jako jeden z hlavních rysů jejich chybovosti. Kromě chybové analýzy autorka přináší i podrobné informace o databance ROMi a dalších anotačních schématech, obecnou jazykovou charakteristiku textů (tedy jevy, které nejsou či nemusí být chybové, jako je diskurzivní výstavba textů, emotivní vyjadřování přítomné v textech, vliv romského etnolektu češtiny, snaha naopak normu pro písemný text dodržovat, kolísání mezi dodržením a porušením normy ad.) a v neposlední řadě i vzhled do aktuálního stavu problematiky vzdělávání romských žáků v češtině. V práci je proto věnován prostor i možnému dopadu nedostatečného ovládnutí písemné normy, především jazykovému projevu jako zdroji stigmatu, a v neposlední řadě práce obsahuje také návrhy na možné způsoby kompenzace této chybovosti. Disertace obsahuje v příloze i všech 130 zkoumaných textů v plném znění.

English Summary

The study is focused on practice of error making in written expressions of the Romani pupils in the 9th grade of Secondary practical schools (schools for children with special educational needs). Here 130 written school works of these pupils, which are available through the database ROMi (database of written and spoken accounts in Czech language of children and youth of Romani origin), have been analysed. The author offers innovative concept of new and elaborate scheme of error analysis, and qualitatively – quantitative analyses of the pupils' written accounts.

Beside the qualitatively – quantitative analyses, the study outlines current situation of issues such as education of Romani children in the Czech language, the Romani ethnolect of Czech language, and spoken language as a source of stigmatisation. Furthermore, details about the ROMi database, 130 original written accounts in full length and practical proposals of compensation in the practice of error making are provided.