



Postavení obecné češtiny ve výuce češtiny pro cizince¹

Marie Boccou Kestránková

ABSTRACT:

The Role of Common Czech in Teaching Czech as a Second Language. The paper discusses the competition between standard and non-standard varieties of Czech in teaching the language to foreigners, with a focus on two basic areas: first, there is the controversial question of colloquial speech as characterized by the increasing use of Common Czech, and second, there is the question whether and to what extent it is advisable to familiarize non-native students of Czech with non-standard varieties of the language. The paper takes into account the fact that the internal diversity of Czech influences basic principles of how to present Czech to non-native speakers. The main goals are to discuss the appropriateness of using a non-standard language code when teaching Czech to foreigners, and to evaluate selected textbooks from this point of view. On this basis, the authors put forth methodological recommendations concerning the use of non-standard phenomena in language classes as well as their use in Czech textbooks for foreigners. Not only do these aspects have a considerable impact on practical teaching but they are also a central problem today in the spheres of Czech for foreigners and Czech as a foreign language.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

běžná mluva, čeština pro cizince, nespisovnost, obecná čeština, spisovnost
colloquial speech, Common Czech, Czech for foreigners, non-standard language code, standard language code

ÚVOD

V tomto článku se věnujeme konkurenci spisovnosti a nespisovnosti, jež patří k aktuálním problémům češtiny pro cizince i češtiny jako cizího jazyka (viz např. Hlínová, 2009; Hrdlička, 2009). Zabýváme se především diskutovanou oblastí obecné češtiny (OČ) a zaujíáme stanovisko k tomu, do jaké míry je vhodné obeznámit studenty s nespisovnými varietami našeho národního jazyka.

Naším hlavním cílem je na základě fundované argumentace formulovat metodická doporučení pro užití nespisovných jevů ve výuce češtiny pro cizince a pro jejich příp. zařazení do učebních materiálů, neboť „značně nepřehledná situace doposud panující v české lingvistické praxi, která se běžně mluvenému jazyku nevěnuje systematicky a v dostatečné míře, se zřejmě podílí i na nedostatečné propracovanosti metodických zásad užití a prezentace mluveného jazyka při výuce“ (Adamovičová — Pešíčka, 2006, s. 81).

¹ Přístup k prezentaci nespisovných variet českého jazyka v oboru čeština pro cizince, který prezentujeme v tomto článku, je částí rukopisu naší nepublikované disertační práce.



V této stati neusilujeme o zevrubnou analýzu české jazykové situace ani o podrobné postižení fenoménu spisovnosti. Daná problematika je dlouholetým a stále aktuálním předmětem zájmu bohemistů (viz např. Havránek, 1932; Bělič, 1958; Čermák, 1992–1993; Hronek — Sgall, 1992; Daneš, 1988; Čechová et al., 2003; Svobodová et al., 2011), přesto se domníváme, že pro naplnění výše uvedených cílů není možné toto téma zcela opomenout. Uvědomujeme si, že vnitřní diferencovanost našeho národního jazyka má na výuku češtiny pro cizince významný dopad — ovlivňuje základní principy její prezentace (viz např. Adamovičová — Pešička, 2006; Šindelářová, 2010). Pravidelně se při výuce potýkáme s problémem zařazení běžné mluvy do výuky,² doposud se například neurčila míra jejího uplatnění v komunikaci ve vyučovacích jednotkách (příp. v učebnicích či v osnovách) a ani způsob jejího zprostředkování.³

ZÁJEM JINOJAZYČNÝCH MLUVČÍCH O OBECNOU ČEŠTINU

Koncepce většiny obecných jazykových kurzů i „zájem lingvistiky se během posledních desetiletí výrazně posunul[y] ve prospěch mluveného jazyka“ (Zíková — Křivan, 2014, s. 65). Řečené do jisté míry ovlivňuje jak výuku v některých komerčních jazykových školách, jejichž cílem je výhradně úspěšnost v běžné mluvené komunikaci,⁴ tak univerzitní studijní programy češtiny pro cizince zakončené zkouškou.⁵

Pro cíle většiny kurzů na univerzitách je sice stále dominantní tendence k prioritnímu osvojování češtiny spisovné, přesto se v současné době setkáváme s rostoucím množstvím dotazů posluchačů na dialekty a interdialekty. V rámci nespisovných va-

-
- 2 Běžnou mluvu vymezujeme podle Čechové et al. (2003, s. 52) jako „soubor jazykových prostředků využívaný při běžné mluvené komunikaci“.
 - 3 Možnostem vhodného lingvodidaktického zpracování gramatiky, kterou rodilí mluvčí běžně užívají v mluvené řeči, věnují pozornost i zahraniční lingvisté. Od 80. let 20. století se v didaktice angličtiny diskutuje o problému výuky gramatiky vycházející primárně ze psaných příkladů. Carter a McCarthy (1994) nebo Timmis (2005) upozorňují na potřebu funkčního rozlišování gramatických jevů typických pro písemnou a mluvenou komunikaci a na jejich náležitou aplikaci (na náležité užívání tzv. *written and spoken grammar*).
 - 4 V těchto případech se lingvodidaktická orientace může přenést na češtinu nespisovnou, což není v dnešní pedagogické praxi výjimečné.
 - 5 „V současné škole se často setkáváme se dvěma chybnými tendencemi učitelů. První chybou je nadřazování úspěšného přenosu komunikačního kódu nad jazykovou správnost, což může vést k následné agramatičnosti“ (Kestřánková, 2012b, s. 167). Souhlasíme v tomto ohledu s Hádkovou, Línkem a Vlasákovou (2005), že i frekventant na úrovni A1 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2002) musí ovládat určité gramatické minimum k tomu, aby byl schopen dekodovat jednoduché a krátké komunikáty. „Druhou chybnou tendencí je naopak přeceňování role gramatiky a role písemného projevu, které nelze povyšovat nad komplexní rozvoj jazykových schopností a dovedností. S druhou uvedenou tendencí se setkáváme spíše ve školách, kde dominuje písemné testování“ (Kestřánková, 2012b, s. 167).



riet našeho národního jazyka stojí v současnosti v centru otázek zejména fenomén OČ (viz např. Hlínová, 2009; Hrdlička, 2010).

OČ pravidelně věnujeme v rámci nespisovných variet speciální pozornost, neboť je útvarem národního jazyka „jednak ryze interdialektového typu (regionálně vymezený a poněkud i teritoriálně diferencovaný), jednak typu standardu s vyšší komunikační funkcí“ (Čechová et al., 2003, s. 51). Většina studentů se proto v určité fázi studia s OČ setká. Mezi cizinci lze ve vyučovací praxi dokonce rozlišit tři skupiny, jež spojuje výrazná potřeba seznámit se s OČ a jež odlišuje míra ovládnutí této nespisovné variety.

Ze zmíněných skupin v první řadě jmenujeme (z našeho pohledu) jinojazyčné frekventanty žijící ve středních Čechách, kde je „z hlediska formálnosti (komunikace prestižní versus komunikace spontánní, neformální) příznačná dichotomie spisovný jazyk — interdialekt (zastoupený obecnou češtinou)“ (Hrdlička, 2010, s. 55). Tito cizinci nejen usilují o obeznámení se základními prvky OČ, ale i o produkci určitých obecněčeských výrazů a forem (viz dále).

Druhou skupinu tvoří jinojazyční mluvčí pobývající mimo uvedenou oblast ČR. Například frekventanti z Moravy či Slezska, kde se ukazuje klasická dichotomie spisovný jazyk — teritoriálně omezená nářečí (např. Moravské Slovácko, Ostravsko, Valašsko aj.), přijdou do styku přirozeně více s interdialekty a dialekty toho či onoho regionu.⁶ Jejich zájem o zmíněnou varietu našeho národního jazyka zdůvodňujeme tím, že OČ přestává být regionálně omezená,⁷ do jisté míry se stala jazykem některých (zejména komerčních) hromadných sdělovacích prostředků (televizní programy, rozhlasové stanice, časopisy atd.) s celorepublikovým dosahem a má své nezastupitelné místo v oblasti kultury (divadelní hry, moderní poezie, dílo J. Topola, J. Suchého, I. Douskové aj.; viz např. Hrbáček, 1994; Čechová et al., 2003).

Za třetí jde o jinojazyčné mluvčí nabývající znalosti češtiny v zahraničí (bez každodenního kontaktu s českými rodilými mluvčími). Tito studenti se s autentickou češtinou seznamují především prostřednictvím hromadných médií a přes kulturu. Druhá a třetí skupina ve výuce usiluje zejména o porozumění OČ a o ovládnutí obecněčeských lexémů a gramatických forem, jež pronikají i do hovorové vrstvy spisovné češtiny (např. *kytka*, *kluk*, *Američani*) apod.⁸

6 Z výše zmíněného je zřejmé, že v tomto ohledu podporujeme názor bohemistů považujících OČ za interdialekt (viz např. Čermák, 1996; Daneš, 1997; Hrdlička, 2010). Proti tomuto tvrzení se vyslovili někteří lingvisté, např. Hronek a Sgall (1992). Souhlasíme rovněž s názorem (viz např. Hrbáček, 1994), že se OČ v kontextu ostatních nadnářečních útvarů projevuje specificky (viz dále).

7 OČ „v našem prostředí funguje v úloze ‚třetího standardu‘ [...], a to ve všech českých krajích (v užším smyslu) s přesahem na západní Moravu“ (Čechová et al., 2003, s. 51).

8 „Pro spisovnou češtinu v mluvené podobě se stále ještě používá tradiční havránkovsko-běličovské označení hovorová čeština“ (Svobodová et al., 2011, s. 7) a v tomto významu je chápána i v této stati. Uvědomujeme si, že byl termín v různých etapách rozličně vnímán, viz např. Daneš (1988) a jeho kritické vyjádření k uvedenému havránkovsko-běličovskému vymezení.

OBCENÁ ČEŠTINA A BĚŽNÁ MLUVA VE VÝUCE

Hrbáček (1994, s. 118) uvádí dvě tendence současné OČ, která se snaží odlišit „od původní regionálně české obecné češtiny, a to jednak tím, že se šíří v geografickém smyslu mimo své původní území a proniká částečně i na Moravu, jednak sociálně tím, že přestává být pouze lidovým jazykem (proniká do všech sociálních vrstev a využívá se i v umělecké literatuře)“.

Jedno z úskalí, s nímž se učitelé češtiny pro cizince setkávají, je právě otázka lingvodidaktického popisu této nespisovné variety a její prezentace ve výuce. Pokud se pedagog rozhodne pro její začlenění, musí zaujmout fundovaný postoj ke dvěma dílčím skutečnostem: do jaké míry je přínosné ji v komunikátech aplikovat a jak s ní lingvodidakticky nakládat⁹ (viz např. Adamovičová — Pešička, 2006; Hrdlička, 2010; Hádková, 2011).

Podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2002; dále SERR) by se jinojazyční mluvčí měli podrobněji zabývat dialekty a nespisovnými varietami až na nadprahových jazykových úrovních,¹⁰ což považujeme za progresivní, neboť častá variantnost studentovi začátečníkovi osvojovaný jazykový systém komplikuje. Na druhé straně se musí reflektovat skutečný stav a stratifikace našeho národního jazyka, kde v komplexu strukturních jazykových útvarů zaujímá OČ specifickou pozici. Z tohoto důvodu se podle potřeb frekventantů zařazují informace o nespisovné češtině dříve.¹¹

Pro komplexnější pochopení souvislostí daného problému se ještě zmíníme o běžné mluvě, pro niž je příznačné míšení jazykových prostředků spisovných s nespisovnými. Daneš (1997, s. 15) tento termín definuje jako „repertoár všech různých, různorodých jazykových prostředků (nespisovných, ale zčásti i spisovných, resp. společenských), kterých se užívá v situacích, v nichž se nepředpokládá závazné užívání spisovného jazyka. Jde tedy o rozsáhlou nejednotnou, nehomogenní řečovou oblast vykazující vysoký stupeň variantnosti“. Kdybychom běžnou mluvu sledovali jen na území Čech, zjistíme, že se čeština hovorová a obecná mísí. V tomto smyslu uplatňuje Daneš (1997) aj. termín míšení kódů (blíže viz Sgall, 1994; 1998–1999; Cvrček, 2006; Mareš, 2006).

9 Na spisovnost je ve vyučovací praxi kladen stále menší důraz a nespisovné jazykové prostředky se objevují i v učebnicích češtiny pro cizince (viz např. Hádková, 2005; Bořilová — Holá, 2009; Kestřánková — Kopicová — Šnaidaufová, 2010, atd.). K této problematice zaujímaly stanovisko i starší učební materiály (viz např. Bytel — Šára — Šárová, 1969). K učebnicím češtiny pro cizince viz dále.

10 Tato skutečnost je reflektována např. při tvorbě a vývoji certifikovaných zkoušek češtiny pro cizince (viz Vlasáková, 2009), což ovlivňuje vznik a vývoj některých učebních materiálů (viz např. Kestřánková, 2012a).

11 Srov. přístup ke spisovnosti na prahové úrovni B1 např. v učebnicích *Čeština krok za krokem B1* od Bořilové a Holé (2009), *Basic Czech III* od Adamovičové a Hrdličky (2010) a *Čeština pro cizince úroveň B1* od Kestřánkové, Kopicové a Šnaidaufové (2010). Prostředkem našeho dalšího bádání je analýza učebních materiálů pro jednotlivé jazykové úrovně podle SERR.



Z řečeného je zřejmé, že běžná mluva nepatří mezi strukturní jazykové útvary. Tato skutečnost je z lingvodidaktického hlediska neopominutelná a je třeba ji ve výuce zohledňovat.

Učebnice se většinou primárně opírají o jazykové prostředky spisovné, což považujeme za žádoucí. Tyto variety národního jazyka dominují jak v psané podobě (např. v tisku, v odborné literatuře, v administrativě, v oficiální korespondenci atd.), tak ve formální mluvené řeči (např. ve veřejných jednáních, v seriózních zpravodajstvích atd.).¹²

Na druhé straně se v učebnicích (obzvláště u cizích jazyků) i ve výuce neobjevují jen komunikáty obracející se k veřejnosti, potřebné jsou např. dialogy, jež jsou typické pro neformální komunikační prostředí (tzn. pro každodenní život).

V ústním neoficiálním vyjadřování se v praxi často setkáme s výše zmíněným míšením nespisovných prostředků (často OČ) s prostředky spisovnými. Z tohoto důvodu by bylo kontraproduktivní se prvkům nespisovným vyhýbat (jak v učebnicích, tak v projevech v rámci vyučovacích jednotek), pokud jsou užity adekvátně komunikační situací a ve vhodné míře¹³ (viz např. Štícha, 1995; Adamovičová — Pešička, 2006; Hrdlička, 2010; Hádková, 2011). Domníváme se, že není produktivní studenty do dosažení jazykové úrovně B2 podle SERR zevrubně seznamovat se systémem OČ, ale v rámci autentičnosti některých (konkrétně především dialogických) komunikátů nelze tuto varietu přehlížet.

V současnosti se objevuje názor, že jazyk spisovný je strnulý a že se z něj v reálném životě stává jakási chiméra (viz např. Hronek — Sgall, 1992). S tímto míněním nesouhlasíme, protože spisovná čeština je „živý organismus“, jenž má k dispozici různé stylové varianty a celou škálu prostředků od knižních po hovorové (viz např. Havránek, 1932; Mathesius, 1932; Čechová et al., 2003; Svobodová et al., 2011).¹⁴ Její nezastupitelnou pozici potvrzuje i hledisko lingvodidaktické.

Tento strukturní jazykový útvar by se měl jednotně používat na celém území České republiky ve státních hromadných sdělovacích prostředcích, odborné sféře, administrativě, státní správě apod. Znalost spisovných jazykových prostředků a schopnost je uplatňovat v řeči jsou tudíž základem pro komunikaci v praktickém životě cizince pobývajícího na našem území.

To znamená, že spisovná čeština je jakýmsi „záchytným bodem“, o který se jinojazyčný mluvčí může v komunikaci opřít. Ať už se frekventant nachází v kterékoli části našeho státu, domluví se jednotným spisovným standardem¹⁵ a nemusí k tomu

¹² V minulosti byla její pozice podstatně silnější i v oblasti, kde dominují estetické funkce jazyka. To se v současnosti značně změnilo, např. beletrie, poezie i drama často užívají variet nespisovných i nestrukturních (viz např. Čechová et al., 2003).

¹³ Nespisovnost není přímo úměrná nekultivovanosti. Štícha (1995) chápe aplikaci nespisovných prostředků jako signál neformální komunikace, do níž patří celá paleta promluv od vysoké společenské úrovně až po projevy hrubé.

¹⁴ Např. Mathesius (1932, s. 29) v tomto kontextu uvádí, že „se naše spisovná řeč přizpůsobuje požadavkům různých funkčních stylů“.

¹⁵ Standardem rozumíme „celospolečenský útvar jazykový s vyšší komunikační funkcí [...], a to základu spisovného, nebo nespisovného (tzv. ‚třetí standard‘), avšak i tak plnicího celo-

ovládat jiný strukturální či nestrukturální útvar našeho národního jazyka (např. interdialekt, dialekt, sociolekt atd.).¹⁶



LINGVODIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ PŘI PREZENTACI OBECNÉ ČEŠTINY

Řešení problematiky nastíněné v předchozí části není jednoduché. Skutečnosti uvedené výše dokládají životaschopnost, funkčnost a nezastupitelnost fenoménu spisovnosti v češtině jako cizím jazyku, což ovšem nedává odpověď na to, jak přistupovat ke koexistenci variet.

V praktické výuce se v tomto ohledu držíme tří zásad. V první řadě je nutné informovat účastníky kurzu či semináře o české jazykové situaci a připomínat jim, že OČ není kodifikována a není prestižní varietou.¹⁷ To znamená, že studenti musejí být poučeni o tom, že existuje čeština spisovná a nespisovná a že hojně rozšířená OČ patří k nespisovným varietám.

Výše uvádíme, že OČ se dnes neváže pouze na okruh mluvčích žijících v Čechách a na západní Moravě, kde se s touto jazykovou varietou setkáváme hojně, ale že se její prvky dále šíří po území republiky (prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků např. i na východní Moravu či do Slezska).¹⁸ Z tohoto důvodu sice považujeme

společenské funkce“ (Čechová et al., 1997, s. 40). Jsme si vědomi problematičnosti označení spisovného jazyka za jednotně užívaný standard. Proti tomuto pojetí viz Cvrček et al. (2010, s. 22), kde se klade důraz na to, že „je každý text, stejně jako každý komunikační záměr, unikátní, a proto nelze paušálně doporučit jeden soubor prostředků pro všechny situace a záměry“, a v důsledku toho se uvádí, že „standardní v určitém typu textu a/nebo jazykové formě jsou ty varianty prostředků, které v něm nejsou marginální“ (*ibid.*). K tomu, abychom spisovnou češtinu považovali za standard, nás (z pozice učitele češtiny pro cizince) vedou následující důvody: (a) jde o útvar strukturální a srozumitelný po celém území České republiky, (b) rodilí mluvčí se základním vzděláním na instituci, kde se vyučuje čeština jako mateřština, by jej měli být schopni do jisté míry produkovat (zvláště při komunikaci s jinojazyčným mluvčím), (c) cizinec vychází při studiu češtiny ze zdrojových dokumentů spisovné češtiny, jako jsou slovníky, gramatiky, kodifikační příručky, pravidla pravopisu. Na základě výše řečeného považujeme „spisovný jazyk za celospolečensky uznávaný jazykový útvar“ (Čechová — Krčmová — Minářová, 2008, s. 60). Nepopíráme, že spisovnost neznámá „jednotnost“, neboť „posuny ve frekvenci jazykových prostředků přispívají k jejich stylovému posunu, a to buď směrem k neutrálnosti, nebo směrem od ní“ (*ibid.*). Přístupy ke spisovnosti a k jejímu pojetí jsou nejednotné (srov. např. Cvrček et al., 2010; Čechová et al., 2011).

16 Na základě poznatků z praxe konstatujeme, že spisovnost v řečové produkci frekventantů převládá do doby, než se dostanou na prahovou úroveň a než začnou „přejímat“ řečové chování od rodilých mluvčích. V důsledku silného vlivu (autentického) prostředí studenti časem hojně používají variety nespisovné a mísí je s prostředky spisovnými, jako je tomu v běžné komunikaci.

17 Domníváme se, že i kdyby OČ kodifikována byla, nebude prestižní varietou.

18 Podle Čechové, Krčmové a Minářové (2008, s. 61) je pro českou situaci „charakteristické, že obecná čeština bývá Čechy z Čech vnímána stylově, nikoli regionálně, na rozdíl od Čechů z Moravy a Slezska“.



za vhodné seznámit vyučované alespoň s nejmarkantnějšími znaky OČ, ale tyto jevy srovnáváme se spisovnými paralelami.

Mezi rysy OČ, jež frekventantům ve vyučovací praxi zprostředkováváme, patří „ej proti spis. ý (*dobrej, mlejn*) a částečně i proti spis. í (zvl. po c, z, s: *cejtit, vozejk, sejtko*), í proti spis. é (*dobrímu, dobrího, mlíko*)“ (Hrbáček, 1994, s. 117; kurziva MBK; podtržení originálu odstraněno), dále obecněčeské lexikum (např. *skvělý, studovat na vejšce, koukat, strejda*) a výslovnostní tendence (např. protetické *v* jako ve slově *vokno*).

Třetí zásadou je přístup ke spisovné češtině jako k základnímu útvaru. OČ by se neměla prezentovat jako prioritní prostředek mluvené komunikace, z níž je spisovnost vytěšňována. Spisovné prostředky se v řeči uplatňují, když jde o „veřejnou komunikační situaci oficiálního rázu“ (Vlasáková, 2009, s. 78), a to v projevu mluveném i psaném (viz též např. Čechová et al., 1997). Navíc „se od cizince obecně očekává, resp. akceptuje jako přiměřené spíše vyjadřování spisovné (včetně náležité ortoepie). Z komunikačního hlediska je totiž mnohdy považováno za neadekvátní, užívá-li jinojazyčný mluvčí substandardního kódu, aniž češtinu dostatečně ovládá“ (Hrdlička, 2010, s. 63).¹⁹

Rodilí mluvčí vnímají spisovnost ve vyjadřování cizince jako náležitou, snáze pak také akceptují případné jazykové nedokonalosti (viz např. Hrdlička, 2010). Nevhodné přepínání kódů může vyvolat negativní reakci, což navíc komplikuje skutečnost, že recipient neví, zda konkrétní realizace daných sdělení byla cílem jinojazyčného produktora nebo zda je důsledkem jeho nedostatečné komunikační kompetence.

Ve výuce se např. při rolových hrách simulují různé komunikační události,²⁰ v nichž se velmi rychle ukáže, kdy je užití substandardního kódu nežádoucí, příp. kdy je považováno za neadekvátní. Studenti by měli po následných analýzách zhlédnutých prezentací dojít k závěru, že pokud se budou vyjadřovat spisovně ve všech případech, dosáhnou komunikačního úspěchu „snáze“, přestože je v každodenních komunikátech privátního charakteru jistá míra nespisovnosti přirozená. U člověka, který má nedostatečně osvojený cizí jazyk, může totiž nespisovnost působit nevhodně.

Ve vyučovací praxi se k tomuto účelu ukázalo jako efektivní také využití divadla. Pozitivně se osvědčila např. tvorba dvou scénářů na totéž téma. Neobchází se tak psaná forma řeči a kontinuálně se mohou srovnávat prvky nespisovné se spisovnými. Díky analogickým dialogům v rozdílných komunikačních situacích, které jsou na jevišti simulovány, si jinojazyční mluvčí fixují spisovnou i nespisovnou češtinu. Např. se na základě práce s literární předlohou vystaví scénář s přítomností spisovných jazykových prostředků. Využije-li se fabule téhož literárního díla a zasadí-li se do prostředí vhodného pro aplikaci OČ, získá se pomocí upravených postupů dramatické výchovy materiál pro vznik druhého scénáře na totéž téma.²¹

19 Z těchto důvodů se domníváme, že je přínosné, aby byl student seznamován i s nespisovnými variantami až v době, kdy má do jisté míry „zažitý“ spisovný jazyk ve všech jeho rovinách.

20 Tento příklad uvádíme proto, že rolové hry jsou do učebnic běžně zařazovány (viz např. Bořilová — Holá, 2009; Kestřánková — Kopicová — Šnidaufová, 2010, atd.).

21 V jednom z textů pak bude systematická aplikace substandardních jazykových prostředků adekvátní z hlediska sociolingvistiky.



Z lingvodidaktického hlediska je vhodné, aby frekventant zastával tutéž roli jak v části se spisovnou češtinou, tak v části s OČ. Studenti tak mohou formy v promluvách operativně porovnat a dokážou později naučené jazykové prostředky vhodně použít (ke konkrétní ilustraci práce studentů viz přílohu).

Tím, že na nespisovné prvky řádně upozorňujeme, nahlížíme na ně z různých hledisek a že je porovnáváme s varietou spisovnou, se vyprofilují komunikační kontexty, v nichž je jejich přítomnost běžná, náležitá. Takovýmto způsobem cizince seznámíme s nespisovnými útvary, aniž by spisovnost ustupovala do pozadí.

V této stati se sice věnujeme vybraným technikám spojeným s dramatem, zmíněná metodická doporučení však obsahují řadu dalších dílčích aktivit zahrnujících rozlišování spisovných jevů od nespisovných. Při práci s literární předlohou frekventanti v textu např. vyhledávají nespisovné prvky a převádějí je do spisovné češtiny. V improvizacích na zadaná témata studenti vytvářejí komunikační situace,²² v nichž se nespisovné prvky běžně užívají. Ve většině případů je z prezentované improvizace zřejmé, zda jsou nespisovné jevy užity kontextuálně vhodně, či nikoli. V případě, že pedagog vyhodnotí diskurz herců jako neadekvátní v rámci zhlédnuté prezentace (ať už po stránce společenské, nebo řečové), poskytne rozboru zhlédnutého řečového chování náležitý prostor v následné reflexi.²³ V reflexích je možné určovat míru nespisovnosti komunikátů, analyzovat kontextuální vhodnost gramatických jevů apod.

Práce učitele by měla vždy směřovat k tomu, aby si byl účastník kurzu vědom, zda užívá češtinu spisovnou, či nespisovnou, a posilovala se u něj schopnost adekvátně nakládat s oběma kódy.

PŘÍSTUP K NESPISOVNOSTI Z HLEDISKA JAZYKOVÝCH ÚROVNÍ SERR

Pro jazykové úrovně A1 a A2 podle SERR jsou komplikace s porozuměním běžné mluvě příznačné (a to i pro jiné cizí jazyky), proto považujeme za nežádoucí začleňovat nespisovné prostředky do výuky začátečníků.²⁴

Jinojazyčný uživatel jazyka na úrovni A2 „ve většině případů rozumí jasně artikulovanému spisovnému jazyku, [...] [r]ozumí tomu, co mluvčí přímo jemu [...] říká

22 Improvizacemi v tomto kontextu míníme tzv. skupinové improvizace (tzv. hra spatra) vycházející z přípravy etud, které charakterizujeme jako krátké prezentace s jasným začátkem a koncem a s malým počtem rolí. Přestože si hráči etudy přichystají a dohadují se na jejich průběhu, tak při jejich realizaci nepoužívají text a reagují ve vzniklých podmínkách.

23 Každý účastník v rámci vyučovacího bloku (většinou na konci nebo i během výuky spontánně po některých aktivitách, po nichž je zapotřebí utřídění vjemů, pocitů apod.) postupně dostane příležitost, aby řekl svůj názor vztahující se ke zhlédnutému. To studentovi může „poskytnout příležitost rekapitulovat si, co dosud zažil, tím, že ho vyvazuje z děje, dává mu dostatek času, aby měl příležitost udělat si pořádek ve vztazích mezi sebou a sebou v roli a zhodnotit svůj přínos k dramatu“ (Morganová — Saxtonová, 2001, s. 139).

24 Konkrétně tím míníme podprahové úrovně, tj. úroveň A1 a A2.



zřetelně a pomalu v rámci jednoduchého rozhovoru na každodenní témata“ (SERR, 2002, s. 77). Student na úrovni A2 je schopen se zapojit do interakce za předpokladu, že mu je komunikační partner schopen a ochoten pomoci překonat komunikační bariéry (např. je ochoten výpovědi zopakovat, přeformulovat je ve spisovné češtině apod.).

Z uvedených důvodů se domníváme, že by do koncepce výuky studentů úrovně A1 a A2 mělo být zařazeno „pouze“ jisté poučení o existenci dialektů a existenci OČ jako nadregionálního dialektu.

Na podprahových úrovních by podle našeho názoru mělo prioritním cílem zůstat nabytí řečových schopností a dovedností v oblastech češtiny spisovné. Nespisovnosti by se ve výuce začátečnicků mělo dát více prostoru v případech, kdy cizinec ve výuce využívá zkušeností nabytých v neformálních komunikačních situacích s rodilými mluvčími a nespisovné prostředky sám v promluvě aplikuje nebo se na ně učitele dotazuje.

V těchto případech považujeme metody s využitím divadla a dramatických prostředků za názornou pomůcku pro charakteristiku situací, v nichž je užití daných nespisovných prvků vnímáno jako situačně přiměřené. Tímto způsobem podporujeme tvorbu povědomí o přítomnosti určité míry nespisovnosti v komunikaci, zároveň však lze v produktivních dovednostech zůstat u prioritního vyžadování češtiny spisovné.

Někteří lingvisté (např. Hádková, 2011) naopak zastávají názor, že by už v počátečních stadiích měly být do praktické výuky začleňovány prvky obecné češtiny. S tímto názorem souhlasíme pouze částečně, neboť v důsledku morfologických odlišností obecné češtiny cizinci, „jejichž mateřština nevyužívá tvarové rozmanitosti (izolační typ jazyka), bývají tvarovými odlišnostmi mezi spisovnou češtinou [...] a obecnou češtinou [...] doslova zaskočení“ (Hádková, 2011, s. 36). Z praxe můžeme potvrdit, že pro jmenovanou skupinu cizinců je česká mluvnice natolik komplikovaná,²⁵ že je pro ni práce s komunikáty zahrnujícími prvky nespisovné češtiny příliš složitá, časově náročná a demotivující.

Dosahuje-li komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího nadprahových úrovní, očekává se (podle SERR) od něj jistá míra porozumění nespisovným varietám cílového jazyka. V úrovni B1 si jinojazyčný uživatel češtiny musí být schopen „poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování. Dokáže se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která mu [...] jsou známá“ (SERR, 2002, s. 76). Při práci s cizinci na úrovni B1 či na vyšších jazykových úrovních se rozšiřují požadavky kladené na cizincovu komunikační kompetenci při mluvení s rodilými mluvčími.

Také při práci se skupinami na nadprahových jazykových úrovních přistupujeme ke spisovné češtině jako k základnímu útvaru. Při rolových hrách se však mnohem častěji setkáváme s potřebou cizinců naučit se správnému řečovému chování v případech, v nichž je užití substandardního kódu žádoucí. Od úrovně B1 je proto simulace situací s užitím nespisovnosti běžná.

Zmíněná tvorba dvou scénářů na totéž téma se nám osvědčila jak pro úroveň B1 (student např. vysvětluje potíže s parkováním svému příteli, v analogické scéně ko-

25 Tím míníme jinojazyčné mluvčí, kteří neovládají žádný flevtivní jazyk.

munikuje s policistou), tak pro nejvyšší jazykové úrovně (např. pro úroveň C1 bylo efektivní zpracovat *Staré pověsti české* od A. Jiráska do scénáře reflektujícího umělecké vyjadřování, následně scény transformovat do neformálních rozhovorů ze současnosti; viz příloha).



ZÁVĚR

Domníváme se, že cílem většiny vzdělávacích institucí zahrnujících do nabídky kurzů češtinu pro cizince je, aby si frekventanti uvědomovali formy spisovné a odlišovali je od forem nespisovných. Vyučování jsou v kontaktu s nějakým útvarem či s varietou národního jazyka (řeč učitele, vliv sociálního prostředí či dialektu), což proces nabývání jazyka přirozeně ovlivňuje.

Výše uvádíme důvody pro prioritní osvojování spisovné češtiny. Náš názor se opírá nejen o odkazy na statě renomovaných lingvistů, ale podporuje jej i vlastní zkušenost z praxe. Ve výuce se nám totiž potvrzuje, že „[ú]kolem školy není jazyková teorie, nýbrž jazyková praxe, ale tato jazyková praxe se musí opírat o určitou kodifikovanou jazykovou normu“ (Mathesius, 1932, s. 26). Naopak se neztotožňujeme s názorem Šindelářové (2010), že cizinci, kteří studují bohemistiku v zahraničí a kteří se učí přednostně spisovnou češtinu, nerozumějí české běžné mluvě. Příčiny porozumění/neporozumění spojujeme s úrovní komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího.

Ve stati zmiňujeme dvě metodická doporučení využívající divadla a prostředků dramatu k rozlišování nespisovných prvků od spisovných a k jejich náležité aplikaci v komunikační praxi. Konkrétně představujeme rolové hry a tvorbu dvou scénářů na totéž téma, obě metody lze aplikovat na různé jazykové úrovně podle SERR. Míra začleňování nespisovných prostředků do vyučování, v němž se drama k výuce jazyka využívá, závisí na charakteru skupiny.

Přestože u podprahových úrovní preferujeme klást maximální důraz na zprostředkování češtiny spisovné, plně reflektujeme zkušenosti studentů s neformálními komunikačními situacemi (s komunikací s rodilými uživateli češtiny). Vytvoří-li se během rolové hry komunikační situace, v níž se nespisovnost vyskytuje, učitel během reflexe produkovaný dialog analyzuje — proběhne detekce nespisovného jevu, vyhodnocení jeho kontextuální vhodnosti a jeho spisovné nahrazení. Tímto způsobem se pěstuje povědomí o vhodném užití nespisovných prvků v diskurzích, aniž by byl v tomto ohledu kladen akcent na produktivní kompetenci.

Cizinec s komunikační kompetencí na úrovni B1 „dokáže porozumět většině toho, co se kolem něj [...] říká a co se týká všeobecných témat“ (SERR, 2002, s. 79), proto se od něj očekává jistá míra porozumění nespisovným varietám cílového jazyka.

Při práci se skupinami jazykové úrovně B1 a nadprahových jazykových úrovní se setkáváme častěji s potřebou aplikovat nespisovné prvky. V praxi se k těmto cílům osvědčuje jak rolová hra (tvorba improvizací) se zpětnou vazbou reflektující kontextuální vhodnost realizovaných nespisovných jevů, tak tvorba scénářů na totéž téma (příprava analogických dialogů v rozdílných komunikačních situacích).



LITERATURA:

- ADAMOVIČOVÁ, Anna — HRDLIČKA, Milan (2010): *Basic Czech III*. Praha: Karolinum.
- ADAMOVIČOVÁ, Anna — PEŠIČKA, Jiří (2006): Běžně mluvený jazyk ve výuce češtiny pro cizince. In: Jana Čemusová — Barbora Štindlová (eds.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2005–2006*. Praha: Akropolis, s. 81–85.
- BĚLIČ, Jaromír (1958): Vznik hovorové češtiny a její poměr k češtině spisovné. In: Bohuslav Havránek (ed.), *Československé přednášky pro IV. mezinárodní sjezd slavistů v Moskvě*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, s. 59–71.
- BOŘILOVÁ, Pavla — HOLÁ, Lída (2009): *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.
- BYTEL, Antonín — ŠÁRA, Milan — ŠÁROVÁ, Jitka (1969): *Čeština pro cizince: Czech for English-Speaking Students: Vysokoškolská učebnice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CARTER, Ronald — MCCARTHY, Michael (1994): Spoken grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49(3), s. 207–218.
- CVRČEK, Václav (2006): *Teorie jazykové kultury po roce 1945*. Praha: Karolinum.
- CVRČEK, Václav et al. (2010): *Mluvnice současné češtiny: 1, Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum.
- ČECHOVÁ, Marie et al. (2011): *Čeština — řeč a jazyk*. Praha: SPN — pedagogické nakladatelství.
- ČECHOVÁ, Marie — CHLOUPEK, Jan — KRČMOVÁ, Marie — MINÁŘOVÁ, Eva (1997): *Stylistika současné češtiny*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- ČECHOVÁ, Marie — CHLOUPEK, Jan — KRČMOVÁ, Marie — MINÁŘOVÁ, Eva (2003): *Současná česká stylistika*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- ČECHOVÁ, Marie — KRČMOVÁ, Marie — MINÁŘOVÁ, Eva (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- ČERMÁK, František (1992–1993): Jak Češi mluví (ale méně už píšou). *Český jazyk a literatura*, 43(7–8), s. 177–179.
- DANEŠ, František (1988): Pojem „spisovného jazyka“ v dnešních společenských podmínkách. In: Radoslava Brabcová — František Štícha (eds.), *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe (1986: Houštka, Brandýs nad Labem-Stará Boleslav, Česko)*. Praha: Univerzita Karlova, s. 21–28.
- DANEŠ, František (1997): Situace a celkový stav dnešní češtiny. In: František Daneš — Jarmila Bachmannová — Světa Čmejrková — Marie Krčmová (eds.), *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia.
- HÁDKOVÁ, Marie (2005): *Čeština pro cizince a azylanty A1 a A2*. Praha: MŠMT.
- HÁDKOVÁ, Marie (2011): Čemu z našeho národního jazyka učit, máme-li cizince naučit česky? In: Richard Vacula (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2011*. Praha: Akropolis, s. 33–40.
- HÁDKOVÁ, Marie — LÍNEK, Josef — VLASÁKOVÁ, Kateřina (2005): *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1: Podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- HAVRÁNEK, Bohuslav (1932): Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In: Bohuslav Havránek — Miloš Weingart (eds.), *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich, s. 32–84.
- HLÍNOVÁ, Kateřina (ed.) (2009): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2007–2009*. Praha: Akropolis.
- HRDLIČKA, Milan (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- HRDLIČKA, Milan (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- HRBÁČEK, Josef (1994): *Úvod do studia českého jazyka*. Praha: Karolinum.
- HRONEK, Jiří — SGALL, Petr (1992): *Čeština bez příkras*. Praha: H&H.
- KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2012a): Jeden z vybraných aspektů při tvorbě učebnice

- pro vybranou jazykovou úroveň podle SERR. In: Jan Houžvička (ed.), *Výuka a testování cizích jazyků v kontextu společného evropského referenčního rámce (SERR): Sborník z mezinárodního semináře*. Poděbrady: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, s. 37–39.
- KESTŘÁNKOVÁ, Marie (2012b): Jevištní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. století. In: Jiří Hasil — Milan Hrdlička (eds.), *Čeština jako cizí jazyk VI: Materiály z VI. Mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 167–174.
- KESTŘÁNKOVÁ, Marie — KOPICOVÁ, Kateřina — ŠNAIDAUFVOVÁ, Gabriela (2010): *Čeština pro cizince: Úroveň B1*. Brno: Computer Press.
- MAREŠ, Petr (2006): Rozvrstvení češtiny a podoby současné veřejné komunikace. In: Jiří Hasil (ed.), *Přednášky z XLIX. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 9–21.
- MATHESIUS, Vilém (1932): O požadavku stability ve spisovném jazyce. In: Bohuslav Havránek — Miloš Weingart (eds.), *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich, s. 14–31.
- MORGANOVÁ, Norah — SAXTONOVÁ, Juliana (2001): *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s IPOS-ARTAMA.
- SGALL, Petr (1994): Spisovnost a kultura vyjadřování. *Slovo a slovesnost*, 55(1), s. 34–47.
- SGALL, Petr (1998–1999): Neochuzujeme spisovnou češtinu. *Český jazyk a literatura*, 49(1–2), s. 29–35.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SVOBODOVÁ, Jana et al. (2011): *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra (2010): Morfologické odlišnosti spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince. In: Radim Šink (ed.), *Čeština — jazyk slovanský 4: Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, s. 199–207.
- ŠTÍCHA, František (1995): K pojetí spisovnosti. In: Jana Jančáková — Miroslav Komárek — Oldřich Uličný (eds.), *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993: Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8. 1993*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 72–76.
- TIMMIS, Ivor (2005): Towards a framework for teaching spoken grammar. *ELT Journal*, 59(2), s. 117–125.
- VLASÁKOVÁ, Kateřina (2009): Vybrané problémy při tvorbě Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince. In: Kateřina Hlínová (ed.), *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2007–2009*. Praha: Akropolis, s. 75–79.
- ZÍKOVÁ, Magdalena — KŘIVAN, Jan (2014): Nahrávání v terénním lingvistickém výzkumu: jak získat kvalitní záznam řeči? *Studie z aplikované lingvistiky / Studies in Applied Linguistics*, 5(1), s. 65–82.



PŘÍLOHA

Následující úryvky scénářů vznikly při práci se studenty na jazykové úrovni C1 podle SERR.

V první polovině semestru studenti pracovali s klasickou literaturou (*Staré pověsti české* od A. Jiráka). Prostřednictvím improvizací a dramatických metod vznikl scénář na téma vybraných českých pověstí, viz úryvek č. 1 níže.

V druhé části semestru se hledaly běžné komunikační situace ze současnosti, které jsou studentům blízké (odrážejí se tak v nich reálné komunikační potřeby dané



skupiny frekventantů) a souvisejí s fabulí rozebíraných českých pověstí. Pedagog v této fázi práce zadává podněty k postupnému vytváření příběhu blízkému životu studentů. Frekventanti prostřednictvím improvizací vytvářejí nový příběh zrcadlící motivy literární předlohy, viz úryvek č. 2 níže.

ÚRYVEK Č. 1

Z práce se *Starými pověstmi českými* vznikají improvizace mapující příchod Slovanů, předložené dialogy zaznamenáváme a v následující fázi fixujeme do scénáře. Do ukázky vybíráme rozhovor praotce Čecha se Slovany hledajícími svou vlast. Repliky z velké míry kopírují zmíněnou literární předlohu.

Přicházejí Slované, v čele jde praotec Čech, jdou pomalu (jsou unavení). Projdou uličkou skrze hlediště, všichni si sednou na zem na jeviště, Čech zůstane stát. S posazením herců končí hudba.

Lech (zvedne hlavu a mluví k Čechovi): Dobrý a moudrý bratře Čechu, už se trmácíme celé dny a týdny. Přešli jsme řeku Odru i Labe. Dopřej nám zde u Vltavy trochu odpočinku!

Žena 1 (žena pantomimicky představuje, že drží dítě): Ano, moudrý Čechu. Matky potřebují nakojit své děti.

Žena 2: Ach, není konce této cesty a nikde stálého odpočinutí. Lidé jsou unavení.

Žena 3: Už nemůžeme jít dál! Stařeny a starci musí někde na pár dní hlavu složit.

Muž 1: Už i náš dobytek umírá žízní a únavou.

Čech: Dobrá, můj milý a věrný lide, šli jste dlouho a poslušně. Vidíte tamtu horu v dáli?

Žena 2 a muž 1: Ano. Vidíme!

Čech: Jmenuje se Říp. U ní si odpočineme, jídlo doplníme a dobytek obstaráme.

Všichni: Děkujeme.

Čech: Inu, pojďme, než slunce zapadne.

Čech odchází pomalu za oponu.

ÚRYVEK Č. 2

Následující scéna vychází z improvizací, které studenti dělají na motivy prvního úryvku. V textu frekventanti následně barevně označují nespisovné prvky češtiny.

Přicházejí studenti, kteří jedou na vandr (pantomimicky naznačují, že nesou batohy), jdou pomalu (jsou unavení). Pozor, v čele není Jan Čech, na scénu přichází později.

Stejně jako ve scéně 1 všichni projdou uličkou skrze hlediště, sednou si na zem na jeviště, v batozích (pantomimicky) hledají svačiny a jedí. S posazením na jeviště herců končí hudba.

Lech (zvedne hlavu a mluví k ženě): Aničko, nevidělaš bráchu?

Anna: Honzu?

Lech: Jo.



Čech (*Čech zavolá z hlediště*): Tady jsem. Už jdu. Díval jsem se jenom do mapy.

Lech: A vyčetls něco?

Čech: Říp musí být někde tady (*ukazuje kolem sebe*). Na tuty.

Kateřina (*naštvaně*): Jít po stopách Slovanů! Ach jo, to byl teda nápad.

Anna: U Odry mě to ještě docela bavilo.

Ladislava: No, Labe už bylo slabší.

Čech: To si jako myslíte, že se šli staří Slované k Řípu bavit nebo co?

Lech: Holky, klid. Navrhuju, že si tady odpočineme.

Kateřina: Já si jdu rozdělat stan.

Čech (*na Kateřinu*): Stan? To ne. To by nás strašně zdrželo.

Kateřina: Mám tady v té vaší pitomé hře roli matky s dítětem, takže jdu kojit. Ještě že Honza nevezal nějakého kojence. Do rána vás nechci vidět (*odchází ze scény*).

Čech (*volá za Kateřinou*): Cože? To snad není pravda! Kam jdeš? Cesta je před námi.

Ladislava (*na Čecha a Lecha*): Nechte ji bejt. Ať si oddechne. (*na Čecha*): Seš normální, Honzo? Kam chceš teď jít? Přiznej, že jsme se ztratili.

Čech: Jaký ztratili? Co to tady říkáš?

Ladislava: Říkám, že jsme se ztratili. Všichni to víme. Vrať nám ty telefony a GPS.²⁶ Musíme zjistit, kde jsme.

Lech (*na Ladislavu*): Hele, klid. Telefony se najdou. (*mluví ironicky*): Honza to pojal jemně avantgardně.

Anna: Dneska už nikam nejdeme, pojdte mi pomoci rozdělat stan (*Lech, Ladislava a Anna pantomimicky rozdělavají imaginární stany*).

Čech: No, dobře. Mělo to být překvapení, ale řeknu vám to teď. Vidíte tamhleto horu? (*nereaguje na to, co Anna řekla*).

Ladislava: Ne, nevidíme, protože se stmívá! Pomůžesh nám s tím stanem?

Čech: Jmenuje se Říp.

Lech: Neblbni, Honzo, už to není vtipný! Kde máme ty telefony?

Čech: U ní si odpočineme a najíme se.

Ladislava (*naštvaně*): Ne, nenajíme se tam, najíme se tady. Dej sem ten telefon.

Čech: Telefony? Nikdy! To s sebou naši předkové neměli, tak je nepotřebujeme ani my.

Anna: Honzo, kam jsi dal ty telefony?

Čech: Nechal jsem je v úschovně zavazadel, aby nás tady nerušily.

Marie Boccou Kestřánková | Ústav bohemistických studií FF UK

<marie.kestrankova@ff.cuni.cz>

²⁶ Čti [džípieski].