

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav Dálného východu

Diplomová práce

Bc. Eliška Válková

Rozvoj čtecích dovedností studentů čínštiny jako cizího jazyka

Developing Reading Skills among Students of Chinese as a
Foreign Language

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Zádrapa, Ph.D.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu Mgr. Lukáši Zádrapovi, Ph.D. za to, že souhlasil s vedením této diplomové práce a za cenné rady, které mi během jejího psaní poskytl.

Děkuji panu prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za konzultace a rady na poli osvojování a výuky čtení v cizích jazycích.

Děkuji paní PaedDr. Daně Háňkové, Dip RSA za pomoc při rešerši literatury a za cenné rady a návrhy z oblasti lingvodidaktiky. Zároveň děkuji za to, že mi poskytla přístup do bohatého fondu didaktických publikací soukromé vysoké školy AKCENT College, s.r.o.

Za podporu, které se mi během psaní celé práce dostávalo, dále děkuji manželovi a jakožto i celé rodině.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Hong Kongu dne 2.1.2014

Bc. Eliška Válková

ABSTRAKT

Tématem této diplomové práce je rozvoj čtecích dovedností dospělých studentů čínštiny jako cizího jazyka v prostředí českých jazykových škol a to, jak jej zprostředkovávají tři odlišné jazykové učebnice. Ačkoliv učebnic čínštiny jako cizího jazyka je na trhu značné množství, pozornost, kterou věnují čtení s porozuměním, je stále nízká. V naší diplomové práci ukazujeme možný způsob, jak se s tímto problémem v učitelské praxi vypořádat.

V první kapitole práce shrnujeme poznatky a doporučení na poli výuky cizích jazyků obecně. Ve druhé kapitole potom obracíme pozornost na výzkum věnovaný specificky čtení v čínštině jako cizím jazyce. Požadavky, které se na těchto dvou polích kladou na texty rozvíjející čtení s porozuměním, ve třetí kapitole porovnáváme s konkrétními texty a doprovodnými cvičeními ve třech učebnicích čínštiny jako cizího jazyka pro mírně pokročilé studenty, *New Practical Chinese Reader* (Liu *et al.*, 2002), *Boya Chinese* (Lǐ *et al.*, 2005) a *Discover China* (Qi *et al.*, 2010).

Výsledkem této diplomové práce je 21 plánů hodin, ve kterých nabízíme možná řešení některých problémů uvedených v teoretické části práce. Plány hodin ukazují, jak k textům v učebnicích můžeme přistupovat a adaptovat práci s nimi tak, abychom napomohli rozvoji konkrétních čtecích dovedností a strategií studentů čínštiny jako cizího jazyka. Texty doprovázíme cvičeními, která ukazují, jak je možné studenty vést k naplnění konkrétních vyučovacích cílů. V každém plánu zároveň vysvětlujeme naše modifikace a odkazujeme k teoretickým principům, na jejichž základě jsme se k nim uchýlili. Plány dělíme do dvou větších celků podle čtecích strategií a dovedností, na které se v nich zaměřujeme. Ke každé hodině dále přikládáme kopii učebnice a námi vytvořených materiálů, abychom ukázali postup naší práce. Tyto plány zároveň mohou sloužit jako návod případným kolegům, kteří by naše závěry chtěli využít ve své vlastní učitelské praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Učení čínštiny jako cizího jazyka pro nesinology, čtení s porozuměním, čtecí dovednosti, čtecí strategie, učebnice čínštiny jako cizího jazyka, komunikativní přístup

ABSTRACT

The present paper deals with the development of reading skills of adult learners of Chinese as a foreign language (CFL) in Czech language schools and its support provided by three different Chinese language course books. Even though there are various Chinese language course books available on the market, the attention these pay to reading comprehension and its development, is still rather limited. The present master thesis proposes classroom techniques which might be used to address this problem during CFL lessons.

The first chapter presents findings and recommendations based on research into the development of foreign language reading skills in general, which are, in the second chapter, subsequently followed by a summary of research findings focusing specifically on teaching reading in CFL. The demands on course books raised by researchers in both fields are then applied to reading texts and accompanying exercises included in three pre-intermediate level CFL course books, *New Practical Chinese Reader* (Liu *et al.*, 2002), *Boya Chinese* (Lǐ *et al.*, 2005) and *Discover China* (Qi *et al.*, 2010).

The outcome of the the thesis consists of 21 designed lesson plans which propose solutions to some of the issues raised in the theoretical part of the thesis. The lesson plans indicate how course book texts could be approached and modified to enhance the development of specific reading skills and strategies. The texts are accompanied with exercises that illustrate possible classroom procedures leading towards the achievement of specific lesson aims. Each lesson plan is supported with a rationale referring to relevant theoretical principles. The lesson plans are organized into two groups according to the reading skills and strategies they aim at. Copies of the coursebook pages and other extra materials designed by the author of the present thesis are attached to each lesson plan in order to illustrate the reasoning behind each lesson. These may serve as guidelines for any colleague who might want to use the present paper's conclusions and solutions in their own teaching practice.

KEY WORDS

Teaching Chinese as a foreign language, reading comprehension, reading skills, reading strategies, course books of Chinese as a foreign language, communicative approach

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ	2
PROHLÁŠENÍ.....	3
ABSTRAKT	4
ABSTRACT.....	5
OBSAH.....	6
SEZNAM HODIN	8
ÚVOD.....	9
1 ČTENÍ V CIZÍM JAZYCE.....	18
1.1 Čtení s porozuměním a jeho pozice v jazyce.....	18
1.1.1 Jazykové prostředky a řečové dovednosti	18
1.1.2 Definice čtení s porozuměním	19
1.1.3 Gramotnost.....	20
1.2 Způsoby čtení a jejich klasifikace.....	21
1.2.1 Funkční diferenciací čtení	21
1.2.2 Základní a pokročilé čtení.....	23
1.2.3 Tiché a hlasité čtení	24
1.3 Čtení s porozuměním a kognitivní lingvistika.....	26
1.3.1 Kognitivní lingvistika a diskurz.....	26
1.3.2 Schémata	27
1.3.3 Kulturní znalost.....	28
1.3.4 Rámce a mentální prostory	29
1.4 Jak čteme.....	31
1.4.1 Fáze čtení	31
1.4.2 Rychlost čtení	32
1.4.3 Význam fonologie.....	33
1.4.4 Čtecí strategie a čtecí dovednosti.....	34
1.4.5 Čtecí strategie	34
1.5 Text	36
1.5.1 Autentický a adaptovaný text	36
1.5.2 Intelektuální a jazyková úroveň textu	37
1.5.3 Koherence, koheze, inference	38
1.6 Výuka čtení s porozuměním v cizím jazyce	40
1.6.1 Specifika výuky dospělých	40
1.6.2 Přínosy čtení	41
1.6.3 Cíle výuky.....	41
1.6.4 Hlavní obtíže.....	44
1.6.5 Nezbytnost výuky čtení	46
1.6.6 Vyučovací hodina věnovaná čtení	47
2 ČTENÍ V ČÍŇŠTINĚ.....	50
2.1 Čtení na úrovni znaků	50
2.1.1 Základní charakteristika moderní standardní čínštiny	50
2.1.2 Radikál, determinativ, fonetikum	51
2.1.3 Spojení zvuk – znak	53
2.1.4 <i>Pīnyīn</i> 拼音	54
2.1.5 Další otázky	56
2.1.6 Strategie výuky	57
2.2 Čtení na úrovni slov	61
2.2.1 Hranice slov	62

2.2.2 Rychlost rozpoznání	63
2.2.3 Slovní zásoba	63
2.3 Čtení na úrovni diskurzu	65
2.3.1 Rejstříky psaného jazyka	66
2.3.2 Koheze a koherence v čínštině.....	66
2.3.3 Texty	68
2.3.4 Čtecí strategie	70
2.3.5 Výuka čtecích strategií.....	72
3 UČEBNICE ČÍNŠTINY	75
3.1 <i>New Practical Chinese Reader</i>	75
3.1.1 Učebnice	76
3.1.2 Pracovní sešit	77
3.1.3 Kniha pro učitele.....	78
3.2 <i>Boya Chinese</i>	79
3.2.1 Učebnice	79
3.3 <i>Discover China</i>	80
3.3.1 Učebnice	81
3.3.2 Pracovní sešit	82
3.3.3 Kniha pro učitele.....	83
3.3.4 Knihy zjednodušené četby	83
3.4 Výsledky analýzy.....	84
3.4.1 Kvalita textu.....	84
3.4.2 Cíl hodiny	85
3.4.3 Cvičení	85
3.4.4 Způsob četní.....	86
3.4.5 Čtecí strategie	87
3.4.6 Zprostředkovatelská kultura	87
3.4.7 Počet slov a obtížná slova.....	88
3.4.8 Hranice slov	89
3.4.9 Determinativy, fonty	90
3.4.10 Rychlost rozpoznání znaků.....	91
3.4.11 <i>Pīnyīn</i>	91
3.4.12 Kohezní prostředky.....	92
3.4.13 Grafická podoba textu.....	92
4 ČESKÝ STUDENT	95
4.1 Strategie zdola nahoru	96
4.1.1 Strategie zaměřené na hledání významů jednotlivých slov	96
4.1.2 Strategie zaměřené na hledání hranic slov.....	119
4.1.3 Strategie zaměřené na kohezní prostředky	134
4.1.4 Strategie zdola nahoru během zážitkového čtení.....	153
4.2 Strategie shora dolů	166
4.2.1 Strategie zaměřené na referenci.....	166
4.2.2 Strategie zaměřené na zlepšení orientačního čtení	177
4.2.3 Strategie zaměřené na předvídání	198
4.2.4 Strategie zaměřené na interpretaci textu	221
ZÁVĚR	232
POUŽITÁ LITERATURA	236

SEZNAM HODIN¹

HODINA 1: BYHY 32 “我小时候，全家六口人……”	96
HODINA 2: NPCR WB 25 “很久以前，张家村有一个人，……”	102
HODINA 3: NPCR WB 16 北京语言学院图书馆借书卡	107
HODINA 4: NL 6 家务齐分享	112
HODINA 5: DC SB 3 过年了！	119
HODINA 6: DC WB 3 “同学们，春节就要到了……”	127
HODINA 7: BK 6 自行车王国	134
HODINA 8: NPCR TB 25 张大力的故事	142
HODINA 9: DC WB 9 “王玉：你好！……”	149
HODINA 10: NL 9 狐假虎威	153
HODINA 11: NL 7 福“倒”了	160
HODINA 12: BYHY 46 核桃和莲子	166
HODINA 13: BYHY 39 “有三个人，名叫张三、李四和王五……”	173
HODINA 14: NPCR WB 25 北京医科大学第三临床医院	177
HODINA 15: DC SB 5 爱旅游 爱生活：古城宾馆	187
HODINA 16: DC SB 9 卧龙保护区、九寨沟	193
HODINA 17: NPCR TB 20 画蛇添足	198
HODINA 18: BK 7 看风景还是拍照片	205
HODINA 19: NPCR TB 广东的茶楼	213
HODINA 20: BK 10 北京的出租车	221
HODINA 21: DC WB 5 爱旅游 爱生活：爱家宾馆	227

¹ Za číslem hodiny uvádíme název učebnice, číslo lekce a název textu. V případě, že textu v učebnici schází název, uvádíme v uvozovkách první větu textu, případně její část. Pro učebnice používáme následující zkratky:

BYHY:	<i>Boya Chinese</i>
NPCR TB:	<i>New Practical Chinese Reader, Textbook</i>
NPCR WB:	<i>New Practical Chinese Reader, Workbook</i>
DC SB:	<i>Discover China, Student's book</i>
DC WB:	<i>Discover China, Workbook</i>
NL	<i>A nice lady in Shanghai and other stories</i>
BK	<i>Bicycle kingdom and other stories</i>

ÚVOD

V posledních několika letech můžeme celosvětově pozorovat nárůst zájmu o čínštinu a Čínu jako takovou. Tento fenomén se nevyhnul ani České republice, a tak vidíme zvýšenou poptávku a nabídku jazykových kurzů čínštiny jako cizího jazyka. Ať je náš postoj k těmto kurzům jakýkoliv, jejich rostoucí popularita dle našeho názoru v budoucnosti povede k tomu, že bude nutné se jimi zabývat a přemýšlet o tom, jak výuku čínštiny co nejvíce zpřístupnit většímu množství lidí a co možná nejvíce usnadnit její učení. Tento úkol potom z povahy věci leží na pomezí sinologie a didaktiky. V naší práci se o tuto syntézu pokusíme na poli výuky čtení s porozuměním v čínštině jako cizím jazyce.

Vzhledem k tomu, že nárůst zájmu o kurzy čínštiny v jazykových školách se odehrál v posledních několika letech, doba zatím nedospěla k tomu, aby na toto téma začala vznikat odborná literatura. Není nám známo, že by některý z badatelů, kteří se výukou čtení v čínštině jako cizím jazyce zabývají, uvažoval jiné probandy než studenty ve vysokoškolských kurzech. Oba typy kurzů se liší v mnoha ohledech, ať je to motivace studentů, jejich věk, hodinová dotace, množství času, které jsou schopni a ochotni studiu čínštiny obětovat, nebo další. Pro naši práci tak nemáme jinou možnost, než vycházet z těchto výzkumů a pokaždé se zamyslet nad tím, do jaké míry jsou jejich závěry relevantní i pro studenty jazykových škol. Zároveň si budeme pomáhat poznáním, které je nám přístupné z oboru výuky angličtiny jako cizího jazyka, která se naopak zkoumá natolik dlouho a intenzivně, že je jen málo oblastí, které zůstaly nedotčeny, jsou-li vůbec nějaké. Máme za to, že naše práce je jednou z prvních, které se touto specifickou skupinou studentů čínštiny jako cizího jazyka zabývají.

Zkoumání čtení s porozuměním v cizím jazyce zažilo rozkvět v 80. letech minulého století, a od té doby se mu pozornost na poli zkoumání výuky a osvojování cizích jazyků, především angličtiny, věnuje soustavně. Tento nárůst pozornosti byl z velké části ovlivněn poznatky z pole kognitivní psychologie a lingvistiky, o nichž se v naší práci zmíníme v podkapitole 1.3, které dokázaly, že ke čtení je zapotřebí více, než jen znalost lexika. Nejvíce zkoumaným jazykem je samozřejmě angličtina, u které máme k dispozici nepřeberné množství článků, monografií, učebnic a návodů, jak studenty různých úrovní, národností, profesí apod. učit efektivně číst. Mnohé z tohoto poznání je obecného charakteru, a můžeme je proto přenést i na výuku jiných cizích jazyků.

Přenášení obecných poznatků do výuky čínštiny jako cizího jazyka je místy obtížné, především vzhledem ke specifickým, které s sebou nesou charakteristiky čínského písma. Zkoumání čtení v čínštině je jednou z oblastí, které se pozornost začíná věnovat až v poslední

době – články věnované tomuto tématu začínáme nacházet zhruba od devadesátých let s frekvencí jeden, dva články za rok, někdy méně. Nejvíce pozornosti se věnovalo čtení na úrovni jednotlivých znaků a slov – k tomuto tématu máme k dispozici relativně dosti výzkumů a článků jak západních tak čínských autorů (této problematice se soustavně věnuje např. Charles A. Perfetti (University of Pittsburgh), jehož články jsou hojně citované západními i čínskými autory). Čtení na úrovni vět se autoři věnují méně, čtení na úrovni diskurzu je záležitostí zcela novou – v řádu posledních několika let. K dispozici máme několik jednotlivých článků, především od autorů Michaela E. Eversona (University of Iowa) a Helen H. Shenové (University of Iowa), kteří v tomto oboru platí za hlavní autority. Jedinou monografií věnovanou čtení v čínštině jako cizím jazyce je potom publikace Jiāng Xīn (*Běijīng yǔyán dàxué* 北京语言大学 [*Beijing Language and Culture University*]), *Duìwài Hànyǔ zì cí yǔ yuèdú xuéxí yánjiū* 对外汉语字词与阅读学习研究 [*Výzkum o učení znaků, slov a čtení v čínštině jako cizím jazyce*], vydaná v Pekingu v roce 2008. Autorka v publikaci představuje množství vlastních výzkumů, které ale většinou cílí na čtení znaků a slov, jen menší část se věnuje čtení na úrovni diskurzu. I tato publikace ukazuje nedostatek čínsky psaných prací věnujících se čtení v čínštině – autorka většinou cituje západní teorie a autory, jak ty, kteří se věnují čtení obecně (Alderson, Goodman, Nuttall a další), tak i ty, kteří se věnují čtení v čínštině (především Everson a Shenová). Na monografii věnovanou čtení s porozuměním v čínštině a jeho rozvoji mezi studenty čínštiny jako cizího jazyka psanou v západních jazycích jsme při naší rešerši nenarazili. Čerpáme proto téměř výlučně z článků v odborných periodikách a příspěvků ve sbornících. Česky psaná literatura k tomuto tématu dle našeho poznání neexistuje.

Kromě absence odpovídajícího výzkumu je pro tuto oblast charakteristická absence učebnic a dalších výukových materiálů, které by cílily na výuku čínštiny v jazykových školách, respektive které by v sobě zahrnovaly výuku a rozvoj čtecích dovedností. V českém kontextu mají při výuce učitel a student tři možnosti: používat česky psanou učebnici, používat učebnici psanou v angličtině nebo čínštině, nebo používat materiály tvořené učitelem, případně tyto tři zdroje kombinovat.

Česky psaných učebnic je v současné době v knihkupectvích nebyvalé množství. Nárůst počtu publikací zabývajících se výukou čínštiny odstartovala v roce 2007 *Učebnice čínské konverzace* (Praha: Leda, 2007) autorů Davida Uhera, Liu Xuemina a Jakuba Vykoukala. Jak napovídá název, jedná se o učebnici, která je zaměřená pouze na výuku hovorové čínštiny – učí studenty základní hovorové fráze, obraty, konstrukce a slovní zásobu, které jsou tematicky seřazené. Celý text učebnice je psaný v *pīnyīnu* a neklade si ambice učit

studenty psát nebo číst text ve znacích. Chceme-li tedy studenty v kurzech učit jazyk komplexně, musíme použít učebnici jinou.

Rok poté vyšla učebnice *Čínština pro samouky* (Brno: Computer Press, 2008) autorky Elišky Betty Foltýnové, která se skryla za čínské jméno Li Beibei. Tato učebnice je obecně mezi učiteli čínštiny jako cizího jazyka přijímaná velice špatně², především pro značné množství chyb, které se v ní vyskytují, ať se jedná o chybně uvedená slovíčka nebo gramatické jevy. Už z tohoto důvodu není pro výuku v jazykové škole vhodná. Co se našeho tématu týče, tak ani tato učebnice nevěnuje pozornost výuce čtení s porozuměním. I kdybychom tedy učebnici používali s tím, že všechny chyby uvedeme na pravou míru, pro komplexní jazykovou výuku učebnice není vhodná ani tak. Ve stejném roce dále vyšla *Učebnice čínského jazyka* (Praha: Oeconomica, 2008) autorů Martina Kříže a Li Xiaokuna. Bohužel i v této publikaci najdeme řadu chyb a nepřesností, a ani tato kniha nevěnuje pozornost čtení s porozuměním. Vzhledem k tomu, že se jedná o vysokoškolské skriptum (zamýšlené pro výuku studentů Vysoké školy ekonomické v Praze), není ani k dostání v běžných knihkupectvích.

Rok 2009 přinesl další novou učebnici. Kniha *Moderní čínština moderní metodou* (Praha: Leda, 2009) autorky Milady Hábové je kompletem tří knih – základní knihu doplňují dva tenčí sešity, jeden se seznamem slov a dalšími texty – rozhovory, druhý je v zásadě písankou. Učebnice vypadá na první pohled rozsáhle, už na druhý pohled ale musíme konstatovat, že je v ní více fotografií (proměnlivé kvality) a česky psaných informací o čínské kultuře než jazykového inputu. Knize taktéž bohužel schází příručka pro učitele, která by osvětlovala autorčin záměr s dělením textu do tří svazků, a tak je orientace v učebnici poměrně obtížná. Jako základní nedostatek knihy se jeví fakt, že v momentech, kdy autorka u textů uvádí přepis znaků do *pīnyīnu*, nectí pravidla pravopisu a klade mezeru mezi každou slabiku přepisu. Tím nejen studenty připravuje o polovinu pomoci, kterou *pīnyīn* většinou poskytuje, ale především porušuje základní pravidlo ukotvené v normě pro psaní *pīnyīnu*, a de facto znemožňuje vnímat čínštinu jako jazyk složený ze slov. Využít tuto učebnici v jazykovém kurzu bychom se proto velice zdráhali. Vzhledem k tomu, že valná většina textů je dialogického charakteru a není tedy možné učit na nich studenty číst s porozuměním lineární texty, není ani tato učebnice vhodná pro komplexní jazykovou výuku.

Další rok přinesl opět další učebnici, tentokrát s názvem *Čínština (nejen) pro samouky* (Praha: Leda, 2010) autorky Moniky May. V tomto případě se jedná o učebnici, která je

² Viz článek a následující diskuzi <http://recenzenaucebnicicinstiny.blogspot.com>.

přeložená z němčiny a která sleduje zaběhnutý vzorec příkladové věty nebo dialog, slovíčka, výklad několika gramatických jevů, cvičení. Texty na výuku nebo procvičení čtení opět chybí.

Zatím posledním počinem na poli českých učebnic čínštiny je *Moderní čínština pro nesinology* (Univerzita Palackého v Olomouci, 2011) kolektivu autorů spojených s Katedrou asijských studií na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Učebnice je znovu silně zaměřena na získání mluvených dovedností. Oproti *Učebnici čínské konverzace* se v této učebnici objevují znaky a studenti jsou vedeni k jejich rozpoznávání a produkci v mnoha nápaditých, kvalitních cvičeních. Bohužel ale znovu schází jakýkoliv vázaný text – v sekci *text ve znacích* se studenti setkají pouze s nesourodými větami, které jsou psané jedna za druhou. Z toho důvodu znovu nemůžeme hovořit o jakémkoliv nácviku čtení s porozuměním, natož o rozvoji čtecích dovedností. Proto ani tato učebnice dle našeho názoru není vhodná pro komplexní jazykovou výuku.

Na českém trhu jsou k dispozici ještě další učebnice, například Švarného *Hovorová čínština v příkladech* (poslední vydání Olomouc: Vydavatelství UP, 1998), které jsou ale jednak cílené na studenty sinologie a jednak nejsou zaměřené na výuku čtení s porozuměním, a proto ani ty nemohou studentům v jazykových školách poskytnout komplexní jazykovou výuku. Chceme-li tedy u našich studentů rozvíjet čtecí dovednosti, nezbyvá nám, než hledat jazykové učebnice v zahraničí.

Zahraniční nakladatelství, především čínská, v posledních letech vydávají nepřeberné množství učebnic a dalších materiálů na výuku čínštiny. Můžeme najít učebnice zaměřené na moderní čínštinu, hovorový jazyk, obchodní čínštinu, čtení, psaní, učebnice pro začátečníky i pokročilé. Nové tituly neustále přibývají a je nesmírně obtížné se na takto obsáhlém trhu orientovat. Učebnice jsou nicméně variabilní především na obsahové úrovni; většina z nich sleduje tutéž kostru (rozhovor, seznam slov, gramatika, cvičení) a jen málo učebnic z tohoto úzu vybočuje. Bohužel pro české studenty a učitele čínštiny jako cizího jazyka je český trh malý a zahraniční učebnice jsou k dostání velice omezeně.

Pro naše téma stojí za povšimnutí tradice učebnic zaměřených výlučně na čtení s porozuměním. V intenzivních kurzech čínštiny (jak v ČR, tak i ve světě) bývá zvykem učit různé řečové dovednosti zvlášť, proto je k dispozici několik řad učebnic, které mají zvláštní knihu pro čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, mluvenou čínštinu, gramatiku (např. řada učebnic *Fāzhǎn Hànyǔ 发展汉语* vydávaná nakladatelstvím Beijing Language and Culture University Press postupně mezi léty 2005 a 2008). V rámci těchto učebnicových řad pak bývá zvykem, že se jednotlivé lekce navzájem doplňují tematicky i lexikálně. Ani tyto učebnice bohužel nejsou vhodné pro výuku v jazykových školách právě z toho důvodu, že

jednotlivé dovednosti oddělují tam, kde je v jazykové škole potřebujeme kvůli malé hodinové dotaci integrovat. Některé z těchto textů ale mohou být ve výuce v jazykových školách použity jako doplňková četba, jsou-li pro studenty lexikálně přístupné.

Chceme-li v jazykových školách u studentů rozvíjet všechny jazykové prostředky a řečové dovednosti, nezbývá nám než používat některou z čínských učebnic, které v jedné knize věnují pozornost všem součástem jazykové výuky najednou. Úskalí, které nás v tomto případě očekává, je přístup k čínštině přes třetí, zprostředkovatelský jazyk a kulturu, v drtivé většině přes angličtinu. Pro studenty je situace poměrně obtížná – ačkoliv pravděpodobně všichni, kdo se chtějí učit čínsky, budou anglicky umět alespoň zčásti, jejich úroveň se může lišit. Studenti, kteří budou na stupnici osvojování angličtiny níže, budou během studia čínštiny muset více pozornosti věnovat i dekodování angličtiny, a budou mít k dispozici méně volné mentální kapacity, kterou budou moci zaplnit čínštinou.

V naší práci se zaměříme právě na tento případ. Zajímá nás, jak jsou učebnice, jejichž autoři neuvažovali o charakteristikách českého studenta, vhodné pro výuku v českých jazykových školách. Zajímá nás, jak tyto učebnice rozvíjí čtecí dovednosti studentů obecně, a nakolik se liší jejich potenciál pro studenty, jejichž mateřským jazykem není angličtina. V naší práci budeme analyzovat tři učebnice čínštiny jako cizího jazyka a budeme sledovat, nakolik rozvíjí čtecí dovednosti studentů obecně, a nakolik bude zapotřebí práci s nimi upravit tak, aby byla co nejpřínosnější pro českého dospělého studenta v jazykové škole. Co se jazykové úrovně týče, budeme uvažovat studenta na pomezí začátečnicků a mírně pokročilých – tedy na pomezí úrovně HSK 2 a HSK 3³. Typický student, kterého budeme uvažovat, je dospělý člověk, který zhruba dva roky navštěvuje kurzy čínštiny v jazykové škole, učí se čínštinu z vlastního zájmu a zároveň chodí do zaměstnání.

Naší hypotézou založenou na naší dosavadní zkušenosti s učebnicemi čínštiny jako cizího jazyka bude, že učebnice čtecí dovednosti cíleně a systematicky nerozvíjejí. Domníváme se, že učební materiály budou spíše než na dovednosti a strategie cílit především na výuku nové slovní zásoby, a že budeme-li chtít jejich pomocí studenty vést k používání čtecích strategií, bude nutné práci s texty upravit a doplnit vhodnými cvičeními. Zároveň předpokládáme, že pro české studenty mohou být některé texty obtížné na pochopení, protože autoři učebnic budou předpokládat jiné než české kulturní zázemí studentů. Tento poslední předpoklad staví na poznání, že u studentů začátečnicků hraje při porozumění velkou roli

³ *Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì* 汉语水平考试(HSK), Zkouška z čínštiny jako cizího jazyka, je mezinárodně uznávanou zkouškou z moderní standardní čínštiny pro cizince. Jejich šest úrovní zhruba odpovídá stupnici Společného evropského referenčního rámce, kde úroveň HSK 1 odpovídá stupni A1 a HSK 6 odpovídá stupni C2. Pro více informací v češtině viz <http://konfucius.upol.cz/hsk/>, v angličtině viz <http://www.chinesetest.cn>.

předchozí znalost tématu, jak dokazuje teorie schémat, o které se zmíníme v první kapitole naší práce.

V celé naší práci bude patrné, že na poli výuky cizích jazyků vycházíme z principů komunikativního přístupu (*Communicative Approach* [CA], také *Communicative Language Teaching* [CLT]). Na tomto místě proto v krátkosti shrneme nejdůležitější rysy tohoto přístupu. Komunikativní přístup k výuce cizích jazyků klade na první místo porozumění – schopnost vyjádřit se v cílovém jazyce a pochopit vyjádřené. Cílem výuky je komunikativní kompetence, tj. schopnost vhodně a efektivně používat jazykové systémy. Klíčovou roli v komunikativním přístupu hraje kontextualizace – student se učí jazykové prostředky spolu s tím, kdy a jak je může použít během komunikace, nikoliv jako pravidla vytržená z kontextu. Další charakteristikou komunikativního přístupu je jeho pohled na jazyk jako ucelený systém, ve kterém se jednotlivé jazykové dovednosti rozvíjejí společně, v závislosti jedna na druhé. Rozvoj jazykových dovedností a řečových prostředků (o těchto dvou termínech viz oddíl 1.1.1 naší práce) v tomto pohledu na výuku cizích jazyků také není možné zcela oddělit (Richards a Rodgers, 1986: 66-67).

Komunikativnímu přístupu místy bývá vytykáno, že nevěnuje pozornost gramatice (např. Xing, 2006: 61). Je patrné, že tyto výtky plynou z nepochopení přístupu jako takového. Gramatická kompetence je, spolu se sociolingvistickou, diskurzivní a strategickou kompetencí, jednou ze čtyř dimenzí komunikativní kompetence jako takové (pro diskusi těchto kategorií viz Richards a Rodgers: 1986: 71). V rámci komunikativního přístupu se věnuje prostor i gramatické správnosti a přesnosti, ale vždy v součinnosti s kontextem, ve kterém se daná struktura vyskytuje – tedy v návaznosti na to, jak ji efektivně použít při komunikaci.

Vzhledem k tomu, že u komunikativního vyučování stavíme na první místo komunikaci a nikoliv pouze bezchybné zvládnutí gramatických forem vytržených z kontextu, učitel, studenti a učebnice zastávají odlišné role než např. ve výuce postavené na využití gramaticko-překladové nebo audiolingvální metody (pro jejich charakteristiku viz např. Richards a Rodgers, 1986: 3-5 respektive 44-63). Studenti jsou v komunikativním vyučování vedeni k vzájemné interakci spíše než k interakci výlučně s učitelem. Učitel potom vystupuje především jako facilitátor, případně jako jeden z účastníků komunikace. Rolí materiálů používaných během vyučování je povzbudit mezi studenty interakci a komunikativní využití jazyka – kromě učebnic se proto v komunikativním vyučování často využívají autentické materiály.

Komunikativní přístup k výuce cizích jazyků vyrůstá na těchto několika základních principech (které jsou hlouběji vysvětleny, podloženy výzkumem a doplněny bohatou

bibliografií např. v Richards a Rodgers, 1986: 64-86, kam případné zájemce o toto téma odkazujeme). Způsobů, jakými můžeme samotnou výuku a průběh jednotlivých hodin pojmout, je potom značné množství. Pro učitele se nabízí velký prostor, který může kreativně zaplnit nejrůznějšími cvičeními a aktivitami, které ale vždy vedou ke společnému cíli: prohloubení komunikativní kompetence studentů. Ve své podstatě se jedná o eklektický přístup, ve kterém není nic zapovězeno. I proto se namísto označení „metoda“ používá spíše „přístup“. Variabilitu aktivit, kterou komunikativní přístup nabízí, se pokusíme ukázat především ve čtvrté kapitole naší práce, ve které navrhujeme způsoby tvorby doplňujících cvičení pro analyzované texty.

Naši práci dělíme do čtyř hlavních kapitol. První dvě kapitoly představují teoretická východiska, třetí a čtvrtá kapitola potom vlastní výzkum, respektive jeho aplikaci. V první kapitole (Čtení v cizím jazyce) se zaměříme na čtení s porozuměním v cizích jazycích obecně. Uvedeme základní pojmy, způsoby čtení, zmíníme se o tom, jak čtení v cizím jazyce probíhá. Dotkneme se poznání o čtení s porozuměním z hlediska kognitivní lingvistiky. Na závěr kapitoly budeme hovořit o tom, jak by měla vypadat výuka čtení s porozuměním v cizím jazyce. Jsme si vědomi toho, že první kapitola je poměrně rozsáhlá. Vzhledem k tomu, že v českých sinologických kruzích se didaktika cizích jazyků zatím příliš nepěstuje, cítili jsme potřebu naši práci jasně teoreticky ukotvit a ukázat, z jakých výzkumů a přístupů budeme v naší analýze vycházet. Na jednotlivé argumenty uvedené v této části práce se budeme odvolávat i v následujících v kapitolách.

V druhé kapitole (Čtení v čínštině) se budeme věnovat specifikům čtení čínštiny jako cizího jazyka. Budeme se věnovat třem větším okruhům – čtení na úrovni znaků, čtení na úrovni slov a čtení na úrovni diskurzu. Ačkoliv nás při čtení s porozuměním primárně zajímá diskurz, máme za to, že při výuce čtení v čínštině obě předchozí úrovně pro studenty také představují výzvu. V současné době zároveň máme k dispozici značné množství závěrů výzkumů pro čtení na úrovni znaků a slov, ale poměrně málo pro čtení na úrovni diskurzu. Skutečnosti uvedené v této kapitole budou spolu se závěry první kapitoly sloužit za základ při určování kategorií analýzy, kterou provedeme na učebnicích v následující kapitole.

Třetí kapitola (Učebnice čínštiny) se dělí na dvě části: v první části obsírně představíme všechny tři učebnice, které jsme pro naši analýzu vybrali a spolu s tím vysvětlíme, proč jsme vybrali právě tyto tři knihy. Čtenáře, který některou z těchto učebnic zná, tedy povzbuzujeme k tomu, aby příslušnou podkapitolu přeskočil a pozornost věnoval pouze pro něj neznámým učebnicím. V druhé části (3.4 Výsledky analýzy) potom pod

jednotlivými nadpisy, které uvádějí pozorovaná kritéria, představíme výsledky naší analýzy. O způsobu, kterým jsme učebnice zkoumali, se zmíníme níže.

Poslední kapitolu jsme nazvali Český student. Tuto kapitolu považujeme za vyústění naší práce – za syntézu teoretických požadavků kladených na učebnice, jak je uvádíme v první a druhé kapitole, a zjištěných nedostatků, které jsme objevili během naší analýzy. V této kapitole navrhne možné didaktické zpracování každého z analyzovaných textů tak, aby lépe rozvíjel čtecí dovednosti studentů. Dohromady tedy představíme 21 plánů vyučovacích hodin, které jsou připraveny k použití pro skupinovou jazykovou výuku. Kromě vlastního plánu hodiny a kopií příslušných stránek z učebnic ke každé hodině ještě přidáme krátkou analýzu konkrétního textu, jasně uvedeme cíle konkrétní hodiny a vysvětlíme, proč práci s textem modifikujeme daným způsobem – jednak odkazem na koncepty z prvních dvou kapitol, jednak odkazy na metodické příručky zaměřené na rozvoj čtecích dovedností ve výuce angličtiny jako cizího jazyka, případně jiných cizích jazyků. K tomuto účelu jsme používali především publikace *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises* autorky F. Grelletové, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* autorky R. Oxfordové a publikaci *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* autorky Ch. Nuttallové, které zároveň vše doporučujeme případným zájemcům o tuto problematiku. Všechny tyto publikace patří na poli učení angličtiny jako cizího jazyka mezi základní, hojně citované a používané příručky.

Velký rozsah poslední kapitoly je způsobený značným množstvím příloh, které nebylo možné z praktických důvodů z textu vyjmout a uvést na konci celé práce zvlášť: Považujeme za nezbytné text, který analyzujeme a práci s nímž upravujeme, uvést spolu s plánem celé hodiny na jednom místě bez toho, aniž by čtenář naší práce musel neustále listovat dopředu a dozadu. V několika případech je množství příloh znásobeno faktem, že text a/nebo cvičení v učebnici přetéká ze stránky na stránku, a bylo tedy nutné přiložit i čtyři listy, kde by býval stačil přiložit jeden. Hodiny budeme řadit nikoliv podle toho, do jaké učebnice texty náležejí, ale podle toho, jaké dovednosti budeme prací s texty rozvíjet. Pro získání povědomí o obsahu práce není tedy nutné pročitat každou hodinu zvlášť, ale stačí zaměřit se na jednu hodinu z každého oddílu. Práce s texty se nicméně i při rozvíjení stejné dovednosti liší, a to především proto, abychom alespoň zčásti ukázali variabilitu aktivit, které má učitel cizího jazyka k dispozici, aby pomohl studentům tyto dovednosti rozvíjet.

Metodologicky budeme postupovat takto: V první a druhé kapitole provedeme teoretický rozbor a stanovíme požadavky, které se v literatuře kladou na výuku čtení s porozuměním, respektive na výuku čtení s porozuměním v čínštině, s hlavní pozorností

kladenou na způsob jejich aplikace během výuky. Po stanovení kategorií a otázek, na které se budeme ptát, vybereme z každé učebnice tři lekce, texty z nichž podrobíme analýze. Z každé učebnice vybereme text ze začátku, středu a konce knihy, u uvažovaných knih zjednodušené četby potom vybereme texty tak, aby vhodně tematicky doplňovaly analyzované lekce. V případě, že v jedné lekci bude více textů věnovaných čtení s porozuměním, budeme analyzovat všechny texty a tyto také didakticky ztvárníme v poslední kapitole naší práce. Při didaktickém zpracování textu potom budeme dbát na to, aby cíle našich hodin stavěly na silných stránkách textu – například text, který bude bohatý na spojovací výrazy využijeme k jejich procvičení apod.

V praxi jsme bohužel měli možnost vyzkoušet jen menší část představovaných hodin. U některých z těchto hodin uvádíme v poznámce pod čarou závěry, které jsme si z těchto hodin odnesli, vliv, který mají námi navrhované strategie na čtecí dovednosti studentů, případně způsob, jakým bychom hodiny v dalším použití modifikovali. U většiny z hodin jsme neměli možnost plány v praxi ověřit proto, že neučíme takové množství studentů a kurzů, abychom v rámci vyvážené jazykové výuky mohli věnovat tolik času právě hodinám zaměřeným na rozvoj čtecích dovedností. Tento úkol stále leží před námi.

Naší snahou v této práci není ani tak uvedení autoritativních a konečných závěrů o výuce čtecích dovedností v čínštině jako cizím jazyce, jako spíše snaha navrhnout možný způsob jejich rozvoje, který vychází z nejnovějších poznatků na tomto poli ve světě, a zároveň zahrnuje specifika českých studentů.

1 ČTENÍ V CIZÍM JAZYCE

1.1 Čtení s porozuměním a jeho pozice v jazyce

1.1.1 Jazykové prostředky a řečové dovednosti

Ve výuce cizího jazyka k danému jazyku přistupujeme ze dvou různých směrů: z hlediska jazykových prostředků a z hlediska řečových dovedností. Jazykovými prostředky myslíme gramatiku, slovní zásobu a výslovnost, řečovými dovednostmi pak čtení, psaní, mluvení a poslech. Ačkoliv v kvalitní jazykové výuce nesmí žádná z těchto položek chybět, způsoby, jakými je studentům předáváme, se liší.

Výuka jazykových prostředků je oproti výuce řečových dovedností relativně snadná a přímočará: Látku můžeme vyložit, procvičit, otestovat ve smyslu umí/neumí, relativně jednoduše můžeme analyzovat studentovy chyby, pomoci studentům chybám předcházet nebo studenta systematicky vést k jejich nápravě. Jazykové prostředky zároveň tvoří základní kámen jazykové výuky, na kterém stojí řečové dovednosti.

Rozvoj řečových dovedností je dlouhotrvající, komplexní proces. Dovednosti nemůžeme rozdělit na jednotlivé jevy tak, jako můžeme rozdělit jazykové prostředky, jejich osvojování je proto daleko obtížnější a časově náročnější. Řečové dovednosti můžeme dále rozdělit na mluvené (mluvení, poslech) a psané (čtení, psaní) nebo na produktivní (mluvení, psaní) a receptivní (poslech, čtení). Každá jednotlivá dovednost má svá vlastní úskalí a přesto se rozvíjejí společně. Usilujeme-li ve výuce o rozvoj pouze jedné z nich, brzy se ocitneme ve slepé uličce. Samotným cílem řečových dovedností je předání informace a porozumění – tedy v úvodu naší práce zmiňovaná komunikativní kompetence. V hodnocení dovedností by proto porozumění a úspěšné předání nebo zpracování informace mělo být vždy důležitější než drobná gramatická nepřesnost výpovědi, není-li na překážku porozumění. Gramatická správnost výpovědí potom bude stoupat spolu s úrovní pokročilosti studentů - spolu s tím, jak se úroveň jejich mezijazyka bude více a více blížit jazyku cílovému.

Řečové dovednosti jsou aplikací jazykových prostředků do řeči, jsou cílem jazykové výuky. Zároveň jsou ale řečové dovednosti a jazykové prostředky při výuce cizího jazyka neoddělitelné, nemůžeme učit jedno bez druhého – aby byl student schopný kvalitní komunikace, musí mít solidní základ v jazykových prostředcích, které k ní používá. Valná většina studentů se jazyk neučí proto, aby dokázala vytvořit gramaticky správnou konstrukci, ale aby dokázala v cizím jazyce komunikovat. Student čínštiny jako cizího jazyka se zřejmě

nebude čínsky učit proto, aby se dozvěděl o existenci konstrukce s *bǎ* 把, ale bude se konstrukci s *bǎ* 把 učit proto, aby její pomocí dokázal lépe komunikovat, ať aktivně či pasivně, slovem či písmem.

Ve výuce, především jazykových prostředků, ale i řečových dovedností, se odlišuje přesnost (*accuracy*) a plynulost (*fluency*). Oba termíny budeme v naší práci používat, a proto je zde v krátkosti uvedeme. Přesností se myslí formální gramatická správnost. Na přesnost se soustředíme především v momentech, kdy poprvé představujeme nebo procvičujeme novou gramatickou strukturu. Hovoříme-li o přesnosti v souvislosti s řečovými dovednostmi, pak máme na mysli „jakoukoliv řečovou aktivitu, při které se studenti evidentně nechovají stejným způsobem, jakým by se chovali, pokud by shodnou aktivitu konali ve svém mateřském jazyce“ (Brumfit, 1984: 52-53). Brumfit dále uvádí, že „řečová aktivita, která v sobě zahrnuje použití cílového jazyka takovým způsobem, jako by se jednalo o jazyk mateřský, je vždy práci na plynulosti – přesnost nebo nepřesnost použitého jazyka není v tuto chvíli relevantní.“ (tamtéž) Ačkoliv se aktivity, kterými cílíme na rozvoj přesnosti a plynulosti budou lišit, oba typy mají v jazykové výuce své důležité místo a vzájemně se doplňují (pro obšírnější diskuzi viz Brumfit, 1984, především 4. kapitola, 50-68).

1.1.2 Definice čtení s porozuměním

Čtení je jednou ze čtyř řečových dovedností. Médiem přenosu informace je psaný text, ke kterému student přistupuje z receptivní strany. Cílem této řečové dovednosti je, aby student danému textu *porozuměl*, dekodování textu a jeho případná hlasitá produkce nestačí.

Existují tři hlavní pohledy na čtení s porozuměním: čtení jako pasivní, aktivní nebo interaktivní řečová dovednost. Josef Hendrich ve svém, dnes již klasickém, díle *Didaktika cizích jazyků* o čtení říká, že „předpokládá nikoli aktivní znalost jazykových prostředků, nýbrž jen schopnost znovupoznávat tyto prostředky a chápat smysl grafického textu“ (Hendrich, 1988: 222). V této definici je čtenář pasivním recipientem textu, jeho aktivita je definována pouze chápáním významu textu.

Karel Šebesta Hendrichův pohled na čtení upravuje a posouvá jej dál směrem k jeho komunikačnímu využití. Pro Šebestu je čtení „komunikační aktivita spojená s užíváním vizuálního média“ (Šebesta, 2005: 79). Zatímco u Hendricha vidíme v centru pozornosti text, u Šebesty je v centru pozornosti čtenář, text je pouze prostředkem komunikace. Šebesta tento názor rozvíjí dále, když říká, že „číst dovede ten, kdo dokáže přečíst samostatně jemu neznámý text a porozumět přitom jeho obsahu“ (Šebesta, 2005: 80). Jako hlediska úspěchu

potom Šebesta uvádí způsob čtení (jeho rychlost a pohotovost) a kvalitu čtení (spolehlivost a úplnost porozumění textu, zapamatování podstatných údajů) (Šebesta, 2005: 80).

Christine Nuttallová tuto definici opět posouvá o kus dál, když píše, že čtení je interakcí mezi autorem a čtenářem skrze text (Nuttall, 1982: 10). Tento názor vychází z předpokladu, že úplné porozumění mezi dvěma lidmi není možné, a že v průběhu komunikace recipient musí neustále upravovat své předpoklady o tom, co je mu sdělováno. V případě čtení se na případné nejasnosti v komunikaci nemůžeme autora zeptat přímo, a tak je čtení procesem „aktivního dotazování textu (*active interrogation of a text*)“ (Nuttall, 1982: 9). V centru tohoto pohledu je sdělení, které autor textu cíleně předává svému čtenáři. Čtenář potom musí sdělení v textu najít. Nuttallová tuto skutečnost ilustruje i na anglické běžně užívané metafoře pro porozumění *make sense* – čtenář musí z textu doslova *udělat smysl* (Nuttall, 1982: 11).

Definovat jasně a jednoznačně čtení s porozuměním je nesnadné. Nuttallová se přímé definici takového čtení vyhýbá, Hendrichova definice (viz výše) postrádá čtenářovu aktivitu. Šebesta čtení definuje následujícím způsobem:

Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám. (Šebesta, 2005: 81)

Šebesta tuto definici zamýšlí pro čtení v češtině jako mateřském jazyce. Nic nám ale nebrání v tom, abychom tuto definici čtení mohli přijmout za vlastní i v této diplomové práci. Budeme-li tedy dále hovořit o čtení s porozuměním, myslíme čtení zde definované, doplněné o interakční hledisko, jak je chápe Nuttallová. Vzhledem k tomu, že při čtení v cizím jazyce dochází ke kulturnímu styku autora a čtenáře (tedy něčemu, co ve své definici Šebesta nemusí uvažovat), může být cílená snaha dojít k tomu, co měl autor na mysli, tímto kontaktem ovlivněna.

1.1.3 Gramotnost

Šebesta ve své práci představuje pohled na gramotnost jako na kvantitativní, nikoliv kvalitativní znak. Dále ji na základě mezinárodních výzkumů o čtenářské gramotnosti dělí do tří kategorií: gramotnost literární (tj. čtení novinových zpráv, básní, povídek apod. a využití informací z těchto), gramotnost informační (tj. čtení dokumentů a praktická práce s nimi, ať se jedná o jízdní řád nebo o výplatní pásku) a konečně gramotnost počítařskou (tj. určení spropitného, vyčíslení úroku apod.). V rámci těchto kategorií pak uvádí čtyři úrovně

gramotnosti, od osob s velmi chabými schopnostmi až po osoby, které čtou zcela bez problémů (Šebesta, 2005: 81–84).

Tento přístup, představovaný v rámci osvojování prvního jazyka, se zdá vhodný i pro naše chápání čtenářské gramotnosti v cizím jazyce. Probíhá-li osvojení cizího jazyka úspěšně, může se student přiblížit úrovni rodilého mluvčího. Daleko častěji ale dochází k ustrnutí studenta na určitém stupni jazykové úrovně (fosilizaci), který bývá v případě studentů čínštiny jako cizího jazyka v české jazykové škole poměrně nízký. Šebestův přístup ke gramotnosti poukazuje na rozdíly v požadavcích na různé způsoby čtení a zároveň může poskytnout pomoc vyučujícím v tom, na jakou z těchto složek zaměřit svoji pozornost, aby vedli studenta ke zvýšení úrovně gramotnosti tam, kde to potřebuje nejvíce. V případě studentů začátečníků budeme klást větší důraz na gramotnost informační, která jednak klade nižší nároky na úroveň jazykových prostředků a jednak je pro studenta prakticky využitelnější; teprve až když student dosáhne vyšší jazykové úrovně, můžeme se efektivně snažit rozvíjet gramotnost literární.

1.2 Způsoby čtení a jejich klasifikace

Z definice čtení a charakteristiky gramotnosti uvedených výše vidíme, že cílem jazykové výuky by měla být úroveň řečových dovedností srovnatelná s úrovní dospělého rodilého mluvčího. Předpokládáme, že dospělý rodilý mluvčí je schopen číst sám, náležitým způsobem a s porozuměním. Naším cílem by mělo být vést studenta k samostatné práci s textem, která nevyžaduje překlad. Literární překlad je specifická dovednost, která se může kvalitně rozvinout až na vysoké jazykové úrovni. Překládání, během něž studenti mají převádět jednotlivé věty do mateřského jazyka důrazem na významovou stránku výpovědi, potom proces čtení zpomaluje a tím činí těžší porozumění a zapamatování si textu (o tom, jak čteme, viz podkapitola 1.4). V této podkapitole podáme stručnou charakteristiku různých způsobů čtení a jejich členění.

1.2.1 Funkční diferenciaci čtení

Funkční diferenciaci čtení není bohužel v českém kontextu zcela ustálená. V naší práci se přidržíme kategorií, které uvádí Šebesta (2005: 92–100). Šebesta jednak zapracovává kategorie zavedené Hendrichem (1988: 227–230), jednak reflektuje diferenciaci uváděnou v anglicky psaných publikacích, a konečně také akcentuje jednotlivé dovednosti a znalosti, se kterými budeme v naší analýze operovat.

Šebesta uvádí čtyři hlavní funkční kategorie čtení: čtení praktické, věcné, kritické a zážitkové. Na tomto místě kategorie pouze v krátkosti definujeme, pro detailnější charakteristiku jednotlivých čtení odkazujeme na Šebestovu publikaci.

Praktickým čtením se rozumí čtení, které doprovází jiné aktivity – je prostředkem, nikoliv cílem činnosti. Praktické čtení Šebesta dále dělí na čtení instrukcí, vyhledávací čtení a čtení orientační. Vyhledávacím čtením rozumíme rychlé čtení s cílem vyhledání konkrétní informace v textu. Šebesta navrhuje vyhledávací čtení rozvíjet spolu s rychlým čtením. Vyhledávací čtení je jedním z druhů čtení, jehož rozvoj můžeme explicitně vyčíst z cvičení doprovázejících texty v učebnicích. Orientačním čtením potom myslíme čtení za účelem získání obecného povědomí o obsahu textu.⁴

Věcné čtení je čtení za účelem získání věcné informace z textu.⁵ Ve výuce čtení se mu věnuje největší pozornost. Šebesta věcné čtení dělí na pět etap: (1) přípravné čtení, kterým čtenář získá přehled o textu, (2) formulace otázek, na které se budeme snažit při čtení odpovědět, (3) vyhledávání klíčových slov, pasáží a hlavních myšlenek v textu, (4) vlastní studijní čtení, kdy studenti analyticky a detailně čtou celý text. Tuto etapu by měla doprovázet cvičení rozvíjející jeho jednotlivé aspekty. (5) Shrnutí obsahu, subjektivní zhodnocení textu.⁶

Kritické čtení učí studenty rozeznat fakta od fikce. Spíše než pro výuku čtení v cizím jazyce má význam pro komunikační výchovu žáků v mateřském jazyce.

Zážitkovým čtením se myslí čtení beletrie pro vlastní potěšení. Šebesta se tímto druhem čtení detailněji nezabývá, protože se mu v rámci komunikační výchovy nevěnuje větší pozornost. Při výuce cizích jazyků se zážitkovému čtení nevěnujeme přímo v hodinách, protože je časově náročné, a rychlost čtení je více než jinde ovlivněna individuálními rozdíly mezi čtenáři. Rolí vyučujících je podnítit u studentů vlastní zájem o zážitkové čtení v cizím jazyce, např. tím, že studentům poskytnou zjednodušenou četbu odpovídající úrovni tak, aby vlastní četba studenty bavila, a měli chuť se jí ve svém volném čase věnovat.

Šebesta svůj výklad o funkční diferenciaci čtení doprovází přehlednou tabulkou, kterou pro rychlou referenci uvádíme níže.

⁴ Termín orientační čtení využívá i Hendrich (1988: 227), avšak s odlišným obsahem. Charakteristiky, které Šebesta uvádí pro orientační čtení, Hendrich shrnuje pod označením informativní čtení. Hendrichova definice orientačního čtení potom odpovídá Šebestovu čtení vyhledávacímu. Šebestova pojmenování jednotlivých kategorií z našeho pohledu jasněji vystihují svoji podstatu, proto se v této práci budeme držet kategorií v Šebestově slova smyslu.

⁵ Věcné čtení odpovídá Hendrichovu čtení studijnímu, na což Šebesta také upozorňuje (2005: 94).

⁶ Pro charakteristiku jednotlivých fází věcného čtení viz Šebesta (2005: 93–96).

Obr. 16: Dovednost číst a její diferenciacie v komunikační výchově

Čtení	Cíl čtení	Speciální zaměření	Dovednosti a znalosti
Praktické	– umět zaměřit čtení podle potřeb praktického jednání	– čtení instrukcí a pravidel – čtení vyhledávací – čtení orientační	– čtení pozorné – čtení rychlé – znalost orientačních prvků v textu (rámcové složky, členění)
Věcné	– získat a zhodnotit maximum věcných informací obsažených v textu	– čtení studijní – čtení přípravné – otázky k textu – podtrhávání – marginální poznámky – výpisky, výtah, osnova	– čtení aktivní – čtení analytické – určování významů slov – presupozice – konverzační implikatury – čtení hodnotící – logické rozpory a nepřesnosti – subjektivní zkreslení informací
Kritické	– zjistit a zhodnotit autorovy záměry vůči čtenáři – odlišit korektní a nekorektní působení – bránit se proti manipulaci		– čtení analytické – zjištění autorova záměru – zjištění nezáměrného působení – čtení hodnotící – korektní a nekorektní působení – formulování postoje k textu (a případná reakce na něj)

(Šebesta, 2005: 99)

1.2.2 Základní a pokročilé čtení

Šebesta základní čtení definuje jako „dovednost identifikovat jednotlivá písmena a jiné grafické znaky, rozpoznat jednotlivá slova a věty“ (Šebesta, 2005: 85), pokročilým čtením pak rozumí čtení s porozuměním obsahu tak, jak je v textu vyjádřen (Šebesta, 2005: 88). Dále Šebesta upozorňuje na fakt, že aby bylo možné obsahu porozumět, musí mít čtenář dovednost základního čtení automatizovanou, protože „neautomatizovaná dovednost potřebuje značnou mentální kapacitu a ta je uvolněna pouze když dekodování probíhá automatizovaně“ (Šebesta, 2005: 86). Přeneseme-li tento obecný předpoklad na výuku cizího jazyka, jehož systém písma se liší od jazyka mateřského takovým způsobem, jakým se liší čínština od češtiny, jasně vidíme intelektuální náročnost čtení s porozuměním pro čtenáře, jejichž znalost znaků a cizího jazyka jako takového je omezená. Zároveň z tohoto poznání plyne, že chceme-li studenty učit čtení s porozuměním, musíme pracovat s materiály, které se budou sestávat z již osvojených znaků tak, aby jejich dekodování mohlo probíhat relativně snadno a automaticky, aby studentům zbyla mentální kapacita na recepci slov a významu textu.

Podobné rozlišení, avšak z odlišného úhlu pohledu a s odlišnými implikacemi, nabízí Anders Fransson. Svoje kategorie vztahuje nejen na čtení, ale na učení obecně, když představuje „učení na povrchové úrovni“ a „učení na hloubkové úrovni“ (*surface-level learning*, respektive *deep-level learning*). První kategorie se vztahuje k porozumění na úrovni

reprodukce – student se zaměří na to, aby byl schopen zapamatovat si klíčové pasáže a hlavní argumenty textu. Typicky se tento způsob čtení/učení používá, když se student připravuje na test z něčeho, čemu přespříliš nerozumí. Druhá kategorie se oproti tomu týká studentů, kteří se zaměří na faktické porozumění textu, který vnímají jako nástroj, jenž jim pomáhá lépe porozumět nějaké stránce jejich života. Tímto způsobem čteme texty, které jsou pro nás zajímavé z osobního hlediska (Fransson, 1984: 91–115). Fransson také zdůrazňuje, že „ke čtení na hloubkové úrovni nevede žádná zkratka“ (Fransson, 1984: 93). Z Franssonových závěrů vyvodíme dvě věci: zaprvé, jednoduchým testem/otázkami je obtížné zjistit, jestli student textu skutečně porozuměl, nebo jestli pouze reprodukuje to, co v textu vidí (viz také Ur, 1996: 143–144). A zadruhé, chceme-li u studentů podnítit snahu o čtení na hloubkové úrovni, musí být texty, které jim předkládáme, zajímavé a pro studenty přínosné, případně bychom texty měli zasadit do takového kontextu, abychom ukázali jejich relevanci a studenty motivovali k četbě.

1.2.3 Tiché a hlasité čtení

Rozdíly mezi těmito dvěma způsoby čtení jsou na první pohled více než jasné: buď čteme potichu, nebo nahlas. Zatímco v reálném životě ve valné většině případů čteme potichu, v jazykových kurzech, obzvláště na začátečnické úrovni studentů, bývá často uplatňováno čtení hlasité. Tento rozpor je zřejmý a často bývá vnímán ve smyslu tiché čtení = ideál, ke kterému studenty vedeme, hlasité čtení = učební prostředek, který napomáhá výuce správného členění textu, procvičení výslovnosti apod. (např. Hendrich, 1988: 266). Současný stav poznání na poli výuky cizích jazyků ale ukazuje, že je zapotřebí tento tradiční přístup přehodnotit. Zatížíme-li studenta během čtení dalšími cíli, jako třeba právě hlasitým čtením, studentům už nezbyde mentální kapacita na porozumění obsahu textu. Jakkoliv je výuka správného členění textu, ke které bývá hlasité čtení využíváno, důležitá, obzvláště uvážíme-li obtíže spjaté s dekodováním čínského písma, můžeme využít efektivnější a méně stresující metody, než je hlasité čtení neznámého textu bez jakékoliv předchozí přípravy. Některé z těchto metod představíme v oddíle 4.1.2 naší práce.

Nuttallová uvádí několik důvodů, proč je hlasité čtení pro výuku čtení s porozuměním nevhodné:

- Hlasité čtení je pro studenty nudné. Když student sám nečte nahlas a má poslouchat kolegy, často je myslí nepřítomen. [A když text nevnímá, jak by mu mohl porozumět!]
- Studenti zřídkačty čtou dobře. Studenti mají problémy s frázováním a výslovností. Soustředíme-li se na význam textu, nezbyvá nám čas na nácvik přednesu, vázané

výslovnosti apod., které mají být předmětem hodiny zaměřené na výslovnost, ne hodiny zaměřené na čtení s porozuměním. Místo toho, aby si student tyto výslovnostní dovednosti procvičil, spíše si fixuje špatné návyky své vlastní i kolegů.

- Hlasité čtení je pomalejší, ubírá nám tedy čas, po který bychom se mohli textu a jeho porozumění kvalitně věnovat. Studentům navíc činí obtíže soustředit se zároveň na výslovnost a vlastní význam textu (Nuttall, 1982: 138–139).

Nuttallová tu krásně postihuje případ, kdy část třídy textu nerozumí, proto, že místo aby se soustředila na text, přemýšlela o tom, co bude dělat po hodině, a druhá část třídy textu nerozumí proto, že když četla nahlas, jejich mentální kapacita byla natolik zaměstnaná správnou výslovností (která byla ve skutečnosti špatná), že nedokázala pojmout jeho význam. Není proto překvapivé, že Nuttallová vyvozuje závěr, že soustředíme-li se na čtení s porozuměním, nemáme číst nahlas (Nuttall, 1982: 138).

Dovolíme si doplnit ještě jednu nevýhodu hlasitého čtení, totiž že studenty značně stresuje. Student si většinou je vědom toho, že má problémy s výslovností, správným členěním textu apod., a vnímá, že hlasitá četba neznámého textu mu nepomůže se s těmito nešvary vypořádat. Může se stydět za své chyby, které slyší celá třída, a jeho nejistý výkon mu pravděpodobně srazí jeho jazykové sebevědomí. Stres a obavy zároveň zaměstnávají studentovu mentální kapacitu podobně jako hlasité čtení – ubírají tedy kapacitu, která je volná pro porozumění (Lightbown a Spada, 2006: 61). Cítí-li se student nepříjemně, pak také podle Krashenovy teorie afektivního filtru dochází k blokování inputu, a student si z hodiny nic neodnáší (viz např. Krashen a Terrell, 1988: 38). Hlasitým čtením tak dosahujeme právěho opaku toho, čeho bychom chtěli dosáhnout - čtení studentovi znechutíme, místo toho, abychom jej v další samostatné četbě podpořili, a ukážeme mu, co neumí, místo toho, abychom ocenili to, co se již dokázal naučit⁷.

V žádném případě zde nechceme zahrnout hlasité čtení jako takové. V jazykové výuce má své nepopiratelné místo, například pro nácvik vázané výslovnosti je vhodné. Tento nácvik ale bude probíhat na kvalitativně odlišných textech, ne na textech zamýšlených pro čtení s porozuměním, a bude ho doprovázet jiný typ cvičení⁸. Hlasité čtení s porozuměním je

⁷ To, že se nejedná jen o doměnky naše nebo Nuttallové potvrzuje i Scrivener, který do své práce sebral názory několika studentů na hlasité čtení s porozuměním, konkrétně na zážitkové čtení. Mezi názory se objevují všechny problémy uvedené Nuttallovou i námi přidaný problém studu. Studenti také uvádějí, že střídání kolegů a tím pádem různých stylů čtení jim ztěžuje koncentrování se na význam textu. I Scrivener se proto přiklání k názoru, že hlasité čtení s porozuměním studenty od četby odradí, spíše než aby v nich probudilo zájem (Scrivener, 2011: 269).

⁸ V naší práci bohužel není prostor na to, abychom se mohli věnovat problematice výuky výslovnosti. Krátký souhrn problémů a technik ve výuce výslovnosti (zaměřený na angličtinu, z části ale adaptovatelný na čínštinu) nabízí Scrivener (2011: 271-284). Chceme-li k výuce některého z aspektů výslovnosti používat hlasité čtení, pak by text měl být přiměřeně dlouhý a studentům bez problémů srozumitelný nebo již známý (viz např. Kelly, 2000:

totiž velice obtížná dovednost, kterou má smysl procvičovat až na velmi vysoké jazykové úrovni, blízké rodilým mluvčím, kterou studenti uvažovaní v této diplomové práci rozhodně nemají.

1.3 Čtení s porozuměním a kognitivní lingvistika

Není naším záměrem na tomto místě představit východiska a závěry kognitivní lingvistiky v jejich úplnosti, ale uvést její části, které jsou relevantní pro čtení s porozuměním v cizím jazyce - tedy zpracování psané informace od autora, který používá kód studentovi ne zcela známý a který pochází z odlišného kulturního prostředí. Vybíráme zde ty kognitivně lingvistické teze, ke kterým se budeme dále v naší práci odvolávat a na nichž budeme stavět naši analýzu učebnic čínštiny.

1.3.1 Kognitivní lingvistika a diskurz

Zkoumání diskurzu z hlediska kognitivní lingvistiky je teprve v počátcích. Zabývá se koherencí textu a to jak z hlediska mentální reprezentace, tak z hlediska zjevných jazykových signálů (*overt linguistic signals*) (Sanders, 2007: 919).

Kognitivní lingvistika koherenci nevidí jako neoddělitelnou vlastnost textu, ale její vznik připisuje čtenáři, který si informace textem získané pospojuje a tím dává textu smysl (Sanders, 2007: 919). Zároveň přiznává, že čtenář musí značnou část smyslu textu vydedukovat na základě svých vlastních znalostí o světě. Mezi nejdůležitější jazykové signály tvořící souvislost patří zájmena a spojky – tedy prostředky reference.

V rámci diskurzu bývá nominální informace v celku uvedena pouze jednou a následně k ní bývá odkazováno pomocí parafrází, zájmen, případně je odkaz na ni přítomen jen implicitně, přičemž délka reference se postupně zkracuje. Bylo dokázáno, že není-li zcela zřejmé, k jaké informaci zájmeno v textu odkazuje, dochází u čtenářů k regresivní fixaci a ke zpomalení čtení za účelem ujasnění si významu textu (Sanders, 2007: 920–924, tamtéž viz odkazy na konkrétní studie). Vidíme zde nutnost naučit studenty správně pracovat se zájmeny a parafrázovanými výrazy, upozornit je na jejich možné podoby a funkce, jakož i na způsob,

22). Kelly dále připomíná, že pro nácvik přízvukování, intonace a vázané výslovnosti (k nimž se hlasité čtení používá nejčastěji), je vhodné vybírat texty, které by se pronášely nahlas přirozeně – tedy především rozhovory (Kelly, 2000: 81). Pro nácvik čtení s porozuměním z podobných důvodů naopak používáme texty nedialogického charakteru. Stejně jako u dalších aspektů výuky čínštiny jako cizího jazyka, ani o tomto problému podle našich zjištění zatím neexistuje žádná literatura zaměřená specificky na výuku čínštiny. Případně zájemce o tuto problematiku odkazujeme na zmiňovanou publikaci Geralda Kellyho, která je ale opět zaměřena na výuku angličtiny. Přístup k výuce výslovnosti, která, poté co se studenti naučí vyslovovat jednotlivé hlásky, probíhá kontinuálně po celou dobu studia jazyka a studenti se soustředí na jeden výslovnostní fenomén v jednom okamžiku, představuje i učebnice DC, kterou zvažujeme v naší práci. Vzhledem k tomu, že tématem naší práce je čtení s porozuměním, nikoliv výuka výslovnosti s použitím psaných textů, nebudeme se touto problematikou dále zabývat.

jakým správně dekodovat, k čemu odkazují (a umět zhodnotit, jestli dekodování proběhlo úspěšně).

Význam spojek a spojovacích výrazů obecně v rámci diskurzu není nutné obšírně popisovat. Fauconnier je označuje za ‚stavitele prostoru‘ (*space builders*) (Fauconnier, 1994 podle Sanders, 2007: 925) – za prostředky, kterými dochází k uvedení nového mentálního prostoru. Konektory jednak napomáhají rychlejšímu rozpoznání textu a jednak jejich použití vede k přesnějšímu porozumění (Sanders, 2007: 925). Jejich výuka je proto nezbytnou součástí kvalitní výuky čtení s porozuměním. V učebnicích čínštiny bohužel systematická výuka konektorů a jejich procvičení často schází, spojky jsou představovány nahodile a nesouvisle: v učebnicích se neseťkáváme s lekcemi věnovanými systému spojek v čínštině jako celku, které by cíleně vedly studenty k uvědomění si rozdílů a významových odstínů mezi jednotlivými spojovacími výrazy a konstrukcemi, které tvoří. Student je tedy buď odkázán na to, aby si spojky osvojil z kontextu (což je vzhledem k jejich důležitosti nanejvýš nešťastné), případně na pomoc ze strany vyučujícího a jím vytvořených materiálů. V naší práci se u textů bohatých na spojovací výrazy pokusíme navrhnout možné typy cvičení k jejich procvičení.

1.3.2 Schémata

Margaret S. Steffensenová s kolegy uvádí tuto ucelenou definici schémat:

Schémata jsou abstraktní kognitivní struktury, které v sobě zahrnují generalizované znalosti o věcech nebo událostech. Tyto abstraktní struktury v sobě obsahují ‚místa‘ (*slots*), která jsou zaplňována specifickými kousky informací současně se zpracováním textu nebo zprávy. (Steffensen *et al.*, 1984: 53)⁹

Jako příklad Steffensenová uvádí schémata vztahující se ke svatebnímu obřadu. Schémata jsou chápána jako kulturně podmíněná – nemůžeme očekávat, že jedno schéma najdeme ve všech světových kulturách, stejně tak se může obsah jednoho schématu kulturu od kultury lišit (viz také oddíl 1.3.3).

Schémata jsou pro čtení s porozuměním relevantní především ze dvou důvodů: Zaprvé poskytují čtenáři základ, díky kterému může dedukovat a doplnit si informace v textu neobsažené tak, aby se dobral souvislého významu textu. Zadruhé omezují studentovo pochopení nejasné informace. Student díky nim nejednoznačné informace interpretuje tak, aby zapadly do jeho vlastního schématu týkajícího se dané skutečnosti (Steffensen *et al.*, 1984: 54).

⁹ Více o původu konceptu schématu a odlišnostech v jeho vnímání mezi R. Langeckerem a G. Lakoffem viz například Tuggy, 2007: 83–85.

Teorie schématu současně vyvrací chápání porozumění textu jako pouhého nashromáždění významů jednotlivých slov. Anderson uvádí, že „pochopení je věcí toho, jak si aktivujeme či vytvoříme schéma, které soudržně vysvětluje objekty a události, uváděné v pojednání“ (Anderson, 2005). Důležitost aktivace příslušných schémat před samotným čtením potvrzují výzkumy, z nichž jeden uvádíme v oddíle 1.3.4.

1.3.3 Kulturní znalost

Uvedli jsme, že schémata jsou kulturně podmíněná. V tomto oddíle tento názor rozvedeme a podpoříme jej závěry konkrétního výzkumu.

Jazyky fungují jako dorozumívací nástroj každé dané společnosti nebo kultury, kterou reflektují, a pomáhají efektivně vyjádřit koncepty důležité pro členy dané společnosti. Zároveň jazykové prostředky zpětně ovlivňují způsob, jakým jsou jejich mluvčí schopni přemýšlet o věcech. Například porovnáme-li slovní zásobu týkající se rýže v barmštině a ruštině, vidíme, že v barmštině je bohatší, protože rýže je pro obyvatele Barmy důležitější než pro obyvatele Ruska (Clark, 1978: 227). Tento přístup k vnímání jazyka shrnuje Cienki, když jazyk charakterizuje jako „komunikační systém, který odráží svět, jak je vystavěný lidmi, spíše než jak by mohl být nahlížen z nějakého božího pohledu“ (Cienki, 2007: 170). Z tohoto poznání zároveň vyplývá fakt, že čtenář v textu nemůže snadno porozumět konceptům, které jsou cizí jeho vlastní kultuře, případně je jeho porozumění těmito konceptům omezené.

V roce 1979 prováděli Anderson *et al.* experiment, ve kterém nechali Indové a Američany číst dopisy o indické a americké svatbě. Vzhledem k tomu, že svatební obřad se v obou kulturách značně liší a stejně tak se liší schémata o svatbě, kterými členové obou kultur disponují, očekávaly se rozdíly v porozumění a zapamatování textů. Výsledky experimentu zcela potvrdily očekávání. Čtenáři potřebovali méně času na četbu kulturně „vlastního“ textu než textu cizího – to dokazuje, že schémata čtenáři usnadňují a urychlují čtení. Čtenáři si zapamatovali více informací ze „svého“ textu, z „opačného“ textu měli tendenci zapamatovat si informace považované za důležité ve vlastní kultuře (např. Indové komentovali velikost a cenu prstenu americké nevěsty) a zároveň měli tendenci informace interpretovat (či spíše desinterpretovat) tak, aby odpovídaly jejich vlastnímu schématu (např. fakt, že americká nevěsta měla šaty po babičce, jeden Ind pochopil tak, že šaty byly „velice staré a nmoderní“) (Anderson, 2005. V článku bohužel chybí odkaz na samotný výzkum, který se nám nepodařilo dohledat).

Vzhledem ke vzdálenosti české a čínské kultury můžeme podobné problémy s porozuměním očekávat i u českých studentů čínštiny jako cizího jazyka. Ačkoliv povědomí o čínské kultuře v Česku roste, mezi běžnou populací je stále na poměrně nízké úrovni. Pozice

českého studenta může být dále ztížena tím, že učebnice používané pro výuku čínštiny v Česku nebývají primárně zamýšlené pro českého studenta, a do cesty vstupují schémata zprostředkovatelské kultury, která v textech mohou být spíše přítomná. Přestože značná část kulturního povědomí je v rámci střední Evropy společná, můžeme ve schématech očekávat drobné rozdíly, které mohou být překážkou porozumění. K tomuto problému se vrátíme v hodině 20 uvedené v oddíle 4.2.4 této práce, jejíž text předpokládá, že auta jezdí vlevo.

1.3.4 Rámce a mentální prostory

Rámci se zabýval Charles J. Fillmore, který je definoval následujícím způsobem:

Slovo *rámec* (*frame*) používám pro jakýkoliv systém jazykových výběrů – v nejjednodušších případech se jedná o soubor slov, ten ale také zahrnuje výběr gramatických pravidel nebo mluvnických kategorií – který může být spojen s prototypickými jevy nebo scénami (Fillmore, 1975 podle Cienki, 2005: 172).

Pojmu scéna potom náleží význam v nejširším slova smyslu, nejen vizuální obrazy, ale známé a časté způsoby mezilidské interakce, ustálené zvyklosti apod. – tedy to, co později začalo být označováno jako doména, jak dodává Cienki (2005: 172).

O úroveň výš na stupnici chápání a porozumění textu stojí mentální prostory. Jak uvádí Fauconnier:

Mentální prostory jsou souhrny aspektů skutečnosti, které vznikají během toho, když přemýšlíme a hovoříme za účelem momentálního porozumění a konání. Skládají se z jednotlivých součástí a jsou strukturované rámci a kognitivními modely. Mentální prostory jsou spojené s dlouhodobými schématickými znalostmi, jako je rámec pro chůzi po pěšině, a s dlouhodobými konkrétními znalostmi, jako je vzpomínka na to, jak jste v roce 2001 zdolali Mount Rainer (Fauconnier, 2005: 351).

Naše porozumění textu tedy stojí na tom, co už známe – víme, jak vypadá pěšina, kde se typicky nachází, jak vypadá někdo, kdo se po pěšině pohybuje apod. Spolu s tím, jak dostáváme další informace o konkrétním případě konkrétní procházky po pěšině, zpřesňujeme svoji představu o smyslu výpovědi (konkrétní ukázka s analýzou viz Nuttall, 1996: 7–8).

Nemůže-li čtenář mezi jednotlivými rámci najít souvislost a nedokáže-li si vytvořit relevantní mentální prostor, jeho porozumění textu je značně omezené, ne-li nemožné. V experimentu z roku 1972 Bransford a Johnsonová sledovali, jaký vliv má aktivování relevantní znalosti na zapamatování a porozumění textu. Skupině studentů představili text (viz níže) a požádali je, aby se pokusili jej reprodukovat. Studenti text nečetli, ale poslouchali. Závěry tohoto experimentu jsou nicméně často citované, a aplikují se i na čtení s porozuměním, i my se tedy budeme držet této praxe. První část studentů k textu nedostala

žádnou vizuální pomoc, druhá část dostala obrázek s kontextem textu (viz *Figure 1* níže) před poslechem, třetí část dostala tentýž obrázek po poslechu textu, čtvrtá část studentů pak měla k dispozici obrázek s částečným kontextem (viz *Figure 2* níže).

Text uvádíme jak v originále (Bransford *et al.*, 1984: 28), tak v českém překladu (Anderson, 2005)

If the balloons popped, the sound would not be able to carry since everything would be too far away from the correct floor. A closed window would also prevent the sound from carrying since most buildings tend to be well insulated. Since the whole operation depends on a steady flow of electricity, a break in the middle of the wire would also cause problems. Of course the fellow could shout, but the human voice is not loud enough to carry that far. An additional problem is that a string could break on the instrument. Then there could be no accompaniment to the message. It is clear that the best situation would involve less distance. Then there would be fewer potential problems. With face to face contact, the least number of things could go wrong.

Kdyby balónek praskly, zvuk by se nemohl nést, protože by vše bylo příliš daleko od správného patra. Také zavřená okna by bránila v šíření zvuku, poněvadž většina budov bývá dobře odhlučněna. Pakliže celý úkon závisí na stálém přísunu elektřiny, způsobilo by rovněž problémy přerušení uprostřed vedení. Samozřejmě by chlapík mohl křičet, ale lidský hlas není dost silný na to, aby se nesl tak daleko. Dalším problémem je, že na nástroji může prasknout struna. Pak by sdělení nemohl doplňovat hudební doprovod. Je jasné, že menší vzdálenost by znamenala nejlepší postavení. Tak by se snížil počet možných problémů. Nejméně věcí by se mohlo pokazit při setkání tváří v tvář.



Figure 1 Appropriate context for the balloon passage



Figure 2 Partial context for the balloon passage

(Bransford *et al.*, 1984: 30–31)

Studenti, kteří před poslechem dostali relevantní obrázek, neměli větší obtíže se zapamatováním textu, který jim zároveň nepřipadal nesrozumitelný. Studenti, kteří dostali

obrázek s částečným kontextem, a studenti, kteří dostali celkový obrázek až po poslechu textu, měli se zapamatováním textu značné potíže – srovnatelné s potížemi, které měli studenti bez jakéhokoliv obrázku (pro detailní diskuzi výzkumu viz Bransford *et al.*, 1984: 28–32). Bransford s kolegy vyvozuje jasný závěr, že „jazykové porozumění závisí na dostupnosti relevantní znalosti, aby bylo možné doplnit mezery ve výpovědi“ (Bransford *et al.*, 1984: 42). Aplikujeme-li tento závěr na výuku čtení s porozuměním v cizím jazyce, vidíme jasnou potřebu aktivit předcházejících čtení samotnému, jejichž pomocí u studentů aktivujeme jejich existující schémata, mentální prostory doplníme o možné chybějící rámce a vytvoříme tak lepší podmínky pro porozumění obsahu vlastního textu.

1.4 Jak čteme

1.4.1 Fáze čtení

Hendrich proces čtení dělí na čtyři fáze: Percepci textu, asimilativní doplňování, identifikaci jazykových prostředků a interpretaci (Hendrich, 1988: 225). Percepce textu, neboli jeho vizuální vnímání probíhá skrze fixace zraku (o fixaci viz další oddíl). Ve druhé fázi čtení dochází podle Hendricha k tzv. integrativnímu vnímání textu, kdy nevnímáme každý jednotlivý grafém, ale zaměřujeme se na části slov, které si doplňujeme na základě již existující jazykové znalosti. Tím se dá vysvětlit například to, že čtenář správně pochopí i slova špatně vytištěná. Ve třetí fázi čtení čtenář znovu poznává jazykové prostředky, z nichž je text vystaven, ať jsou lexikální nebo strukturní. Zároveň není pochyb o tom, že kratší věty a jasně ohraničené lexikální celky urychlují proces čtení a usnadňují porozumění textu. Jako čtvrtou, rozhodující, fázi Hendrich chápe pochopení smyslu (*ibid.*).

Vidíme, že Hendrich chápe porozumění jako proces zdola nahoru (o tomto termínu viz oddíl 1.4.4), kdy dochází k nabalování významu na jednotlivě fixovaná slova. V oddíle 1.4.3 ukážeme, že jsou i další pohledy na způsob ustanovení významu textu. Vzhledem k výše zmíněné teorii schémat je dále zajímavé, že Hendrich si všímá případů, kdy „čtenář rozumí jednotlivým slovům a konstrukcím, a přesto nechápe celkový smysl“ (Hendrich, 1988: 225). Hendrich se tento jev nepokouší dále vysvětlit; z našeho pohledu se zde jako vysvětlení teorie schémat přímo nabízí.

Pohledů na to, jak čteme, je mnoho – téměř tolik, kolik je vědců zabývajících se fázemi čtení (jejich výčet a charakteristika některých z nich viz Samuels *et al.*, 1992). Na tomto místě ještě ve stručnosti zmíníme model Kennetha Goodmana (pracoval na něm především mezi léty 1965-1976 a své teze zastává dodnes, viz např. Goodman, 2012), protože mezi autory zabývajících se čtením v čínštině bývá uvažován a přijímán, a to i přesto, že, jak

uvádí Grabe (Grabe *et al.*, 2011: 30), jej v dnešní době většina lingvistů považuje za „v samé podstatě chybný“ (*fundamentally wrong*). Goodman čtení charakterizuje jako „psycholingvistickou hru na hádanou“ (*psycholinguistic guessing game*), a ačkoliv sám odmítá, že by se jednalo o model shora dolů (o tomto termínu viz oddíl 1.4.4), má k němu nepochybně velmi blízko. Goodman proces čtení člení na cykly, kterými čtenář prochází a které na sebe volně navazují. Cykly Goodman uvažuje čtyři: optický (*optical*), cyklus vnímání (*perceptual*), skladebný (*syntactic*) a cyklus ustanovující význam (*meaning*).¹⁰ Goodmanův model do popředí staví předvídání a kontextuální znalost čtenáře, a to až na úkor čtenářovy lexikální a syntaktické znalosti, což mu vytýká například Eskey (Eskey, 1992: 93–100). S názorem Eskeyho se ztotožňujeme: jakkoliv jsou schémata a předvídání důležitá, proces dekódování významu na základě jednotlivých slov nemůžeme zcela upozadit.

1.4.2 Rychlost čtení

Jedním z faktorů, který zásadně ovlivňuje rychlost čtení, je fixace zraku. Fixace je moment, po který se „oči zastaví, aby si uchovaly dané vizuální pole“ (Garman, 1990: 66). Průměrná fixace trvá 250 milisekund a přesun mezi jednotlivými fixacemi trvá od 10–20 ms do 50 ms (v případě přechodu z jednoho řádku na druhý)¹¹. Jednotlivé fixace mohou trvat delší dobu, a to například v případě obtížného textu nebo v případě nízké čtenářské kompetence. Zkušení čtenáři navíc v rámci jedné fixace pojmu více informací než nezkušení – umí si text správně rozčlenit a ‚vidí‘ najednou slova, která patří k sobě, jako např. předložkové vazby. Nezkušení čtenáři text dělí na nelogických místech a často fixují po jednotlivých slovech, následně musí slova vědomě skládat k sobě (Hendrichova identifikace jazykových prostředků), což vede ke zpomalení čtení. Zkušení čtenáři navíc během fixace automaticky rozpoznají slovo, na jehož základě plánují další fixace a tím zefektivňují proces čtení, a to díky tomu, že jejich mentální kapacita na to má díky relativní snadnosti textu prostor (Alderson, 2000: 18 a 57). Tento poznatek je klíčový pro čtení v čínštině, která graficky neodděluje slova. Aby čtenář čínštiny mohl automaticky plánovat fixace, musí nejprve být schopen izolovat jednotlivá slova. Více o čtení slov v čínštině viz podkapitola 2.2.

V případech nízké čtenářské kompetence nebo v případě obtížného textu také může docházet k regresivní fixaci zraku, tedy zpětným pohybům očí, při nichž se čtenář vrací v textu zpět na místa, která jsou mu nejasná nebo nesrozumitelná, aby dosáhl porozumění textu. Tento jev opět vede ke zpomalení percepce textu a čtení jako takového.

¹⁰ Podrobnější popis procesů v jednotlivých cyklech viz Goodman, 1992: 17–19.

¹¹ Více o roli očí ve čtení viz např. Garman, 1990: 64–66.

Rychlost čtení je také ovlivněna způsobem čtení, který zvolíme. Schopnost zvolit správný způsob čtení a přizpůsobit rychlost čtení tomu, co od textu čtenář očekává, je jednou z důležitých čtenářských dovedností – viz slova „odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě“ z Šebestovy definice čtení citované výše. Součástí výuky čtení s porozuměním by proto měl být i nácvik výběru způsobu čtení a jeho systematického uplatnění na konkrétních typech textů.

Při čtení máme jako čtenáři tendenci být efektivní – snažíme se číst co nejrychleji. Často proto přeskakujeme slova nebo slova nevědomě špatně přečteme, aby lépe a rychleji zapadala do významu textu, který mu přisuzujeme¹². Jak uvádí Urová:

Od chvíle, kdy máme smysluplný kontext, máme tendenci slovo interpretovat na základě jeho obecného „tvaru“ a smyslu textu spíše než na základě jeho jednotlivých písmen, z nichž je vystavěno. (Ur, 1996: 140)

Zde se znovu ukazuje důležitost schémat pro proces čtení. Nemá-li čtenář relevantní kontext udaný vhodným schématem, nemůže efektivně a správně přisuzovat slovům vhodné významy. Ačkoliv Urová hovoří o abecedních jazycích, můžeme její závěr snadno přenést i na čínštinu, za jednotlivá písmena doplnit sémantické (případně i fonetické) složky znaků a vyvodit stejný závěr (o roli dekódování znaků a jejich složek viz podkapitoly 2.1 a 2.2).

1.4.3 Význam fonologie

Pohled na roli zvukového kódování při čtení se během posledních třiceti let radikálně proměnil: Hendrich například subvokalizaci (skrytou artikulaci) odsuzuje jako „závažnou překážku rychlosti čtení“ (Hendrich, 1980: 225). O dvacet let později Alderson dosavadní výzkum shrnuje slovy, že čtenáři „typicky rozpoznávají zvuk slov jako součást procesu rozpoznávání jejich významu“ (Alderson, 2000: 14). Dalších deset let poté Perfetti na základě svého dlouholetého výzkumu dochází k závěru, že fonologie je při čtení rozhodující (Perfetti, 2011). Velkou výhodou Perfettiho výzkumu pro nás je, že se soustavně zabývá problematikou čtení v čínštině jako v mateřském i cizím jazyce, a tak jeho poznatky můžeme v této diplomové práci aplikovat přímo.

Perfetti vyzdvihuje primát mluveného jazyka nad jeho zápisem a dokazuje, že psaný jazyk nezachycuje význam přímo. Čtenář přistupující k textu potom význam dekóduje právě za využití univerzálního fonologického principu (např. Perfetti, 2003: 3). Aby textu porozuměl, musí čtenář slova „slyšet“, ať čte potichu nebo nahlas. U zkušených čtenářů se tak děje podvědomě, vědomá subvokalizace přichází ke slovu v momentech, kdy čtenář narazí na

¹² Z toho vychází při analýze čtení právě Goodman.

obtížné místo (Alderson, 2000: 14). Perfetti ve svých pracích ukazuje, že zatímco fonologický princip je mezi jazyky univerzální, jeho konkrétní realizace v jednotlivých jazycích může být odlišná (Perfetti, 2011: 160). K tomu, jak probíhá fonologické kódování při čtení čínštiny, se vrátíme v oddílech 2.1.3 a 2.2.3.

1.4.4 Čtecí strategie a čtecí dovednosti

Definovat čtecí strategie a čtecí dovednosti, případně je vzájemně odlišit, je obtížné, ačkoliv se oba termíny hojně používají. Mezi vědci na toto téma navíc nepanuje úplná shoda (pro diskuzi rozporů viz Grabe a Stoller, 2011: 14–17). V naší práci se přidržíme vnímání, které představují Paris *et al.* (1991: 610–611).

Čtecí dovednosti (*reading skills*) chápeme jako automatizované návyky, které čtenář během čtení využívá podvědomě. Čtecí strategie (*reading strategies*) jsou oproti tomu kognitivní činnosti, které čtenář vykonává úmyslně, za účelem dosažení konkrétního cíle.

Paris *et al.* uvádí, že „strategie jsou dovednosti, které zvažujeme“ (1991: 611). Obě kategorie jsou potom vzájemně prostupné – dovednost se může stát strategií, když ji využíváme vědomě (*ibid*), stejně tak se naučená strategie, jejíž využívání se stalo automatickým, může stát dovedností (Grabe a Stoller, 2011: 17). Podle tohoto přístupu budeme v naší práci navrhnout postupy, jak studenty učit využívat konkrétní strategie a budeme se snažit, aby studenti v jejich využití dosáhli co nejvyššího stupně automatizace tak, aby se strategie staly dovednostmi a pomohly studentům stát se lepšími čtenáři.

1.4.5 Čtecí strategie

Čtecí strategie dělíme na dvě velké skupiny – na strategie zdola nahoru (*bottom-up*) a shora dolů (*top-down*). Strategie zdola nahoru jsou takové, při kterých čtenář postupuje od nejnižších lexikálních jednotek k těm vyšším – na základě porozumění jednotlivým slovům dochází k porozumění frází a celých vět. Při použití strategií shora dolů je proces opačný: čtenář význam jednotlivých slov a vět ustanovuje na základě svých očekávání od textu, své vlastní znalosti tématu (tedy schémat) apod. Panuje shoda v tom, že aby bylo čtení efektivní, používá čtenář při dosahování významu textu oba druhy strategií (Eskey, 1992: 99), přičemž zkušenější a lepší čtenáři mají tendenci využívat více strategie shora dolů a méně zdatní čtenáři naopak dávají přednost strategiím zdola nahoru (Lee-Thompson, 2008: 704). Zdatnější čtenáři zároveň ovládají více strategií než slabší, a proto mají větší možnost zvolit nejvhodnější strategii pro daný typ čtení, zatímco slabší čtenáři se musí spoléhat na jiné procesy, kterými kompenzují své nedostatky (Grabe, 1992: 61).

V počtu čtecích strategií se odborníci rozcházejí, protože využití strategií se liší podle způsobu čtení a typu jazyka. Pro různé jazyky se potom zdá vhodné uvažovat různé strategie – pro čínštinu například bude důležitou strategií odhadování významu znaku/slova na základě jeho sémantické složky apod. Zde uvádíme středně dlouhý výčet strategií, jak je analyzuje ve své práci, zaměřené na čtení v čínštině, Lee-Thompsonová.

A. Strategie zdola nahoru

1. Rychlé procházení textu a vyhledávání neznámých slov
2. Dělení si značek v textu
3. Používání textových zdrojů
4. Psaní *pīnyīnu* a/nebo anglického ekvivalentu
5. Opakované čtení úseku
6. Přeskakování
7. Překládání
8. Nahrazování

9. Používání pomocných vizuálních materiálů

10. Využívání jazykové znalosti

a. používání lexikální znalosti

b. používání syntaktické nebo další gramatické znalosti

11. Používání kontextu

12. Vokalizování

B. Strategie shora dolů

13. Procházení textu předem (*previewing*)

14. Parafrázování

15. Používání dosavadní znalosti a osobní zkušenosti

16. Předvídání

17. Vymýšlení hypotéz

18. Formulování otázek

19. Hledání hlavní myšlenky

20. Dělení si poznámek

21. Vytváření shrnutí

22. Plánování

23. Výběrové přistupování

24. Sledování porozumění

25. Rozpoznání problémů

26. Zhodnocení vlastní práce

27. Zhodnocení použití strategií

(Lee-Thompson, 2008: 709)

Lee-Thompsonová se ve své práci zaměřuje na frekvenci využití těchto strategií u studentů čínštiny jako cizího jazyka, proto se k její práci vrátíme ve druhé kapitole.

Neil J. Anderson se ve svém článku *Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing* zabývá otázkou, jak se liší využití strategií mezi jednotlivými čtenáři a jak je tím ovlivněna úroveň jejich porozumění textu. Anderson dochází k závěru, že nezáleží na tom, jakou strategii čtenář použije, ale na tom, jestli je schopen určit, kdy a jak má kterou strategii použít a jestli je nakonec schopen hodnotit úspěšnost jejího použití. Zároveň dochází k tomu, že výběr strategie je závislý i na úrovni znalosti slovní zásoby jazyka a dosavadní znalosti (tedy schématu). Andersonův závěr pro výuku je ten, že studenty musíme učit nejen jaké strategie a kdy použít, ale také jak hodnotit úspěšnost jejich použití (Anderson, 1991: 468–471).

Tento přístup ke strategiím kritizuje Alderson. Tvrdí, že, zaprvé, jsou strategie často teoretickými výmysly nepodloženými výzkumem, zadruhé jsou nedostatečně definované, předstírají, že jsou oddělené, ačkoliv značně přesahují jedna do druhé, zatřetí je obtížné

přesně určit, kdy a k čemu jakou strategií čtenář používá, a konečně závěry Aldersonových výzkumů neukazují, že by bylo možné jednotlivé strategie oddělit nebo hierarchizovat na nižší a vyšší (Alderson, 2000: 11). Aldersonova interpretace využití strategií je ta, že „přinejmenším část čtecího procesu pravděpodobně představuje současné a proměnlivé využití různých a vzájemně přesahujících strategií“ (tamtéž). Nezbytnost interakce různých strategií představuje i Grabe (1992: 59–64). S tímto názorem plně souhlasíme, zároveň se ale domníváme, že pro potřeby jazykové výuky je vhodné alespoň některé strategie vydělit a soustředit se na ně střídavě, abychom studenty vedli k jejich vědomému využití.

1.5 Text

1.5.1 Autentický a adaptovaný text

Ačkoliv konečným cílem jazykové výuky je porozumění autentickým textům, student se spíše než s nimi během studia jazyka setká s texty adaptovanými. Autentickými texty myslíme texty psané pro rodilé mluvčí jazyka, nikoliv pro účely jazykové výuky, ať se jedná o jídelní lístek v restauraci, novinový článek nebo beletrii aj. Adaptovanými, někdy také zjednodušenými, texty máme na mysli texty, které byly speciálně vytvořené nebo upravené se zřetelem na studenty cizího jazyka. Tyto texty najdeme především v učebnicích a knihách zjednodušené četby.

Problematikou autenticity textů využívaných k výuce se zabývá Alan Davies. Ve svém článku vyjadřuje myšlenku, že „všechno, čemu student rozumí, je pro něj autentické“ (Davies, 1984: 192). S tímto názorem se plně ztotožňujeme, stejně tak jako s autorovým názorem, že rolí učitele je vybrat text vhodný pro daného studenta (studenty) a správně zhodnotit jeho relevanci (tamtéž).

Adaptované texty se vyznačují využitím omezeného výseku jazyka jak z hlediska gramatiky, tak slovní zásoby, který je přímo úměrný tomu, co by studenti na dané úrovni měli znát. V případě, že jsou texty v učebnicích užívány i pro prezentaci gramatických jevů, bývá typické nadužívání daného jevu. Tyto případy v této práci uvažovat nebudeme jednak proto, že takové texty se nehodí pro nácvik čtení s porozuměním, a jednak proto, že tato praxe, bohužel, v učebnicích čínštiny jako cizího jazyka zatím není běžná.¹³

Pro nácvik čtení s porozuměním jsou vhodné adaptované texty zejména proto, že abychom mohli studenty učit strategie čtení, musíme jim zajistit dostatek volné mentální kapacity. To se může stát pouze v případě, že jejich paměť nebude zahlcena množstvím

¹³ Nové gramatické jevy se zpravidla v úvodních textech lekce objevují jednou, maximálně dvakrát. V některých učebnicích se studenti navíc setkají s několika příkladovými větami u výkladu nových gramatických jevů.

neznámých slov a složitými gramatickými strukturami. Učíme-li studenty čtení specifických textů, jako např. čtení jízdenky, pak může být čtení autentické jízdenky vhodným doplněním a oživením látky prezentované v učebnici. Čtení takových autentických materiálů by ale mělo následovat až nácvik s adaptovaným textem, během kterého si student může osvojit strukturu dokumentu, jeho specifika, vybudovat si nová schémata, případně upravit stávající tak, aby během práce s autentickým textem měl dostatek mentální kapacity na komplexní, neadaptovaný jazyk.

Další diferenciaci, se kterou budeme v naší práci operovat, je dělení na lineární a nelineární texty. Lineárním textem máme na mysli text psaný v souvislých větách – příběh, novinovou zprávu, text z turistického průvodce apod. Nelineárním textem potom myslíme takový, který je heslovité povahy, jako například formulář, jízdenku, vstupenku apod. V učebnicích, a tedy i v naší práci, se setkáme s oběma typy, ačkoliv lineární texty převažují nad nelineárními.

V této práci budeme uvažovat adaptované texty ze tří učebnic na zhruba stejné úrovni pokročilosti. Z učebnic budeme vybírat takové texty, které jsou v učebnici prezentované jako texty pro čtení (*yuèdú* 阅读, popřípadě *reading*), tedy takové texty, ve kterých by podle definice neměly být prezentovány nové jazykové prostředky. Vzhledem k tomu, že jedna z učebnic (DC) je doprovázena i dvěma sbírkami adaptované četby, zahrneme v naší analýze i tyto texty. Jednou z věcí, které si budeme na textech všimnout, je právě úroveň jejich adaptace pro danou úroveň studentů. V jedné z učebnic (NPCR) se nabízí i značné množství autentických materiálů, které taktéž zahrneme do naší analýzy.

1.5.2 Intelektuální a jazyková úroveň textu

Požadavky na kvalitní text pro výuku čtení s porozuměním jsou vysoké: Měl by na jedné straně být pro studenty obsahově zajímavý, intelektuálně stimulující, a současně, na straně druhé, jazykově přiměřený úrovni studentů, která je v našem případě značně nízká.

Nuttallová uvádí čtyři charakteristiky, z nichž alespoň jednu by podle ní měl dobrý text splňovat: (1) Měl by studentům sdělovat něco, co ještě neví. (2) Měl by studentům představovat nové myšlenky, měl by je vést k novému způsobu přemýšlení o věcech, o kterých ještě nepřemýšleli. (3) Měl by studentům pomoci pochopit způsob, jakým přemýšlí jiní lidé. (4) Měl by studenty motivovat k další samostatné četbě (Nuttall, 1982: 30). Splnit tyto požadavky na nízké jazykové úrovni je velmi nesnadný úkol.

Výzkumy ukazují, že největší jazykovou překážkou v porozumění textu je neznalost slovní zásoby¹⁴. Názory na to, kolik neznámých slov v textu ještě umožní studentům kvalitní čtení s porozuměním, se různí. Spektrum se pohybuje od radikálních názorů, že v textu pro intenzivní čtení by neměla být žádná nová slova (Bright *et al.*, podle Nuttall, 1982: 26), většina autorů se shoduje v tom, že neznámých by nemělo být více než 2 - 3 % slov v textu (např. Nuttall, 1982: 26), případně i 5 % (Laufer a Liu *et al.*, podle Alderson, 2000: 35). Eskey a Grabe citují výzkum Perfettiho, který uvádí, že je-li v textu neznámých slov zhruba 9 %, pak si studenti jsou schopní zapamatovat jen zhruba 19 % jeho obsahu (Perfetti, podle Eskey *et al.*, 1992: 235). V učebnicích čínštiny hojně užívaná praxe textu doprovázeného seznamem slovíček se tedy ukazuje jako nešťastná (viz také např. Grabe, 1992: 65). Ve čtvrté kapitole se pokusíme navrhnout některé techniky, kterými by tento nedostatek mohl být řešen.

Problém s přehnanými lexikálními nároky na studenty ilustruje dvěma ukázkami Grittner. V první ukázce je neznámé pouze jedno slovo:

Suddenly the *flangel* swooped out of the sky and snatched an unsuspecting spider monkey from the midst of his companions. (Grittner, podle Krashen: 1988: 132)

Ačkoliv nevíme, co *flangel* znamená, vzhledem k tomu, že rozumíme zbytku věty, můžeme si domyslet, že se pravděpodobně jedná o velkého dravce. V momentě, kdy nerozumíme více slovům, se nám tato možnost nenaskytuje:

Suddenly the flangel *gleeped* out of the *simmel* and snatched an unsuspecting *brill* from the midst of his *fribbeling* companions. (ibid)

Neznámých slov v této větě je příliš. Abychom větě byli schopní porozumět, musíme hledat pomoc jinde. Podle Grittnera je toto situace, do které stavíme studenty, pokud jim předložíme texty, které jsou jednoznačně nad jejich lexikální úrovní. Je jasné, že student nemá nejmenší šanci využít jakékoliv čtecí strategie, protože nemá, čeho by se ve větě chytil. A přesto učebnice čínštiny studenty do takých situací bohužel poměrně často staví, jak v několika případech ukážeme ve čtvrté kapitole.

1.5.3 Koherence, koheze, inference

Koherence, koheze a inference jsou termíny, které nejsou v české literatuře ukotvené tak pevně jako v anglicky psané. Budeme s nimi dále pracovat, a proto je zde v krátkosti představíme.

Koherencí se myslí funkční souvislost textu. Koherentní text „dává smysl,“ umožňuje čtenáři chápat souvislosti mezi jednotlivými větami. Koheze oproti tomu tvoří text ucelený po

¹⁴ Výzkumy shrnuje např. Alderson, 2000: 35.

formální stránce. Hovoříme-li o kohezi textu, máme na mysli jeho provázanost správnými zájmeny (na mužské protagonisty odkazují zájmena mužské osoby apod.), využití správných spojek aj.¹⁵ Nuttallová připomíná, že při čtení se často setkáváme s texty, které jsou koherentní a přitom postrádají kohezi, např.

Najednou se z temné ulice ozval děsivý výkřik. Geraldova ruka sevřela dýku. (Nuttall, 1996: 25)

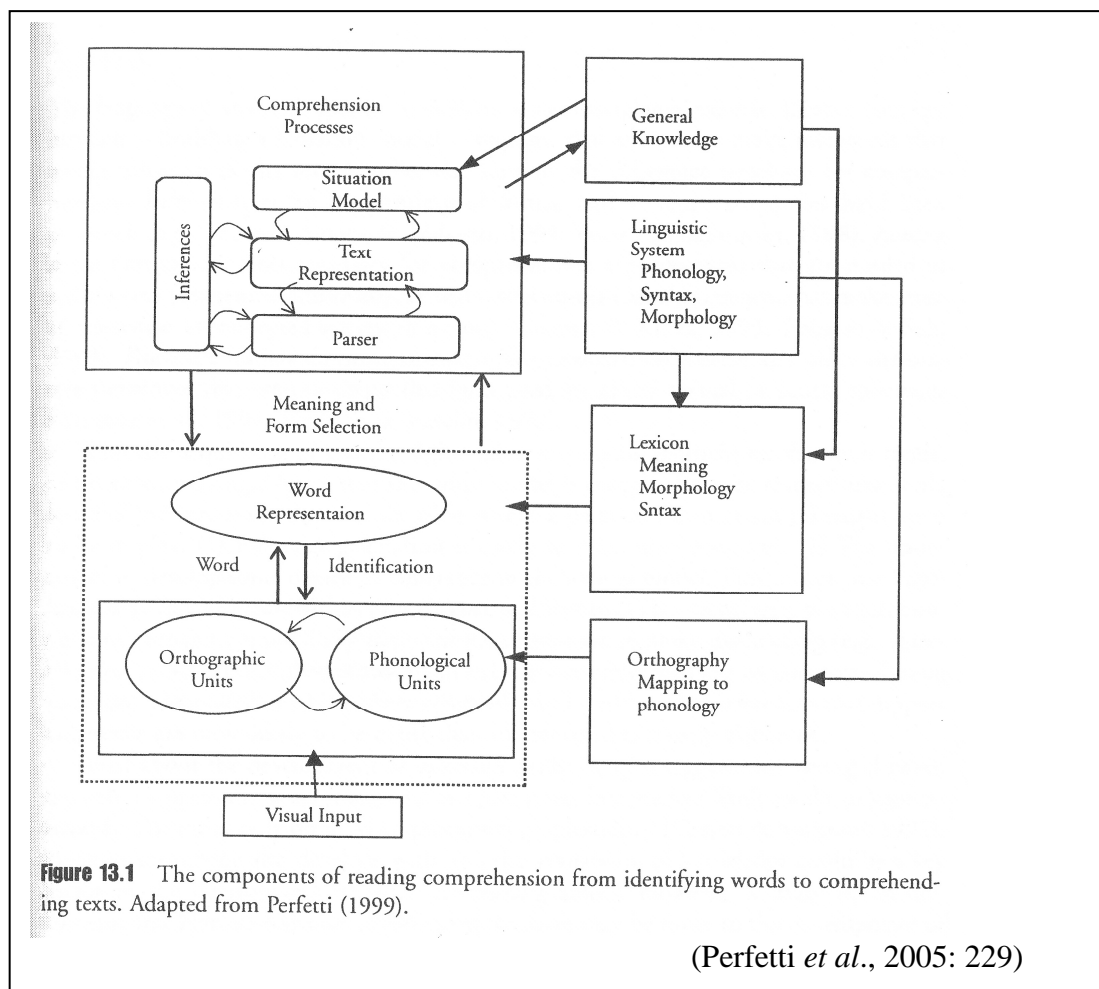
Ačkoliv obě věty nejsou syntakticky provázané, díky tomu, že první věta aktivuje schéma nebezpečí, nemáme problém s pochopením souvislosti ani významu výpovědi. U takovýchto textů může problém s pochopením nastat v případě nezkušených čtenářů nebo v případě, že čtenář postrádá správné schéma (Nuttall, 1996: 26). Texty, které jsou koherentní a kohezní, jsou pro studenty srozumitelnější než takové, které nejsou¹⁶.

Inferencí potom myslíme vyvozování významů a dalších souvislostí z textu, které v textu nejsou uvedeny přímo, ale pro pochopení textu jsou nezbytné nebo přínosné. K inferenci může dojít pouze má-li čtenář k aktivovaná příslušná schémata, na jejichž základě je schopen tyto informace doplnit.

Z toho, co bylo uvedeno, můžeme vidět, nakolik složitým procesem čtení, nejen v cizím jazyce, je. Na závěr této podkapitoly proto připojujeme model Charlese Perfettiho, který dává dohromady všechny složky procesu porozumění textu. Perfetti do svého diagramu zapracovává jak procesy shora dolů (políčko *General Knowledge*), tak procesy zdola nahoru (políčko *Word Identification* a jeho nejbližší okolí), neopomíná ani fonologické kódování psaného jazyka, ani čtenářovu schopnost inferovat, uvažuje čtenářovu znalost gramatiky (*Linguistic Systems*) i slovní zásoby (*Lexicon*). Pro záměr této diplomové práce je model dále přínosný v tom, že v momentě, kdy jej aplikujeme na studenty, můžeme lépe definovat, na jakou část čtecího procesu se v jaké konkrétní hodině chceme soustředit.

¹⁵ Pro obsáhlejší definici viz Čermák, 2011: 188.

¹⁶ Více se tímto problémem zabývá např. Alderson, 2000: 67.



1.6 Výuka čtení s porozuměním v cizím jazyce

1.6.1 Specifika výuky dospělých

Přinejmenším mezi mentalistickými teoriemi osvojování cizího jazyka panuje shoda v tom, že spolu s rostoucím věkem člověk ztrácí tzv. mechanismus osvojování jazyka (*language acquisition device*)¹⁷ a spolu s ním schopnost plně si osvojit cizí jazyk. Cílem výuky dospělých tedy není úplné osvojení jazyka, ale umožnění studentovi, aby v jazyce dosáhl co nejvyšší možné úrovně osvojení.

V našem kontextu má ale dospělý student proti mladším studentům tu výhodu, že plně ovládá svůj mateřský jazyk a umí v něm číst. Dosáhne-li určité jazykové úrovně, může začít čtecí návyky z mateřského jazyka přenášet i do jazyka cizího. Stejně tak si dospělý student přináší do výuky alespoň základní metajazykové znalosti, které mohou usnadnit orientaci v cizím textu. Ačkoliv při výuce čtení v čínštině studentovi znalost českého pravopisu práci příliš neusnadní, používá-li učebnice zároveň se znaky *pīnyīn*, usnadňuje často studentovi

¹⁷ Ustálený český pojem zatím chybí, v literatuře se používá anglická zkratka LAD.

proces dekódování významu textu. (O výhodách a nevýhodách využití *přinyřinu* pro výuku čtení s porozuměním viz oddíl 2.1.4.)

Dospělí studenti mají často na studium jazyka vyhrazeno málo času a samostatnému studiu zřídka věnují více než hodinu týdně. Vyučujícím nezbyvá než tento fakt přijmout a studenty vést tak, aby z minima času získali maximum znalostí a dovedností. Čas věnovaný jazyku bývá přímo úměrný motivaci, a tak je vhodné, aby byly hodiny zajímavé a studenty motivovaly k dalšímu, samostatnému studiu a např. vlastní četbě v cizím jazyce. O roli motivace při studiu jazyka viz například Lightbown a Spada 2006: 63–65.

1.6.2 Přínosy čtení

Proč se tedy zabývat čtením, když je jeho výuka tak náročná? Základním důvodem může být jeho nevyhnutelnost – chce-li se student učit jazyk pořádně, setkání s jeho psanou formou je nevyhnutelné. Zároveň, učí-li se student jazyk za účelem cestování, pak psanou formu jazyka pravděpodobně využije častěji než mluvenou interakci¹⁸. Studenty také mohou obohatit informace, které se četbou dozví, ať jsou obecného charakteru, nebo vztažené na kulturu cílového jazyka.

Čtení má i nesporné pozitivní účinky na osvojování jazyka jako takového. Nejenže čtením student upevňuje již „naučené“ prostředky (které teprve mohou být ve fázi osvojování), čtením student navíc získává jazykový cit, který nemůže být naučen. Čtení přispívá k tvorbě receptivní slovní zásoby – setkává-li se student opakovaně s nějakým slovem či kolokací, pravděpodobnost, že si je zapamatuje (a to navíc ve vhodném kontextu a v rámci vhodných syntaktických vazeb) a osvojí, je větší.

1.6.3 Cíle výuky

Stanovení si cílů při výuce čtení je zcela klíčové.¹⁹ Aby výuka byla efektivní, musíme určit jak cíle dlouhodobé, tak i střednědobé a krátkodobé. Čím jsme při vytyčování cílů

¹⁸ Cítí-li student, že je úroveň jeho cizího jazyka nízká (jak je tomu u studentů uvažovaných v této práci), pak mívá tendenci vyhýbat se při cestování mluvené interakci s rodilými mluvčími. Výsledek takové konverzace totiž bývá nejistý: Může se stát, že rodilý mluvčí použije neznámá slova, větné struktury apod. a student mu neporozumí. Stejně tak může mít rodilý mluvčí z různých důvodů problém porozumět cizinci. Psaná forma jazyka je z tohoto hlediska „bezpečnější“ – komunikace neprobíhá v časové tísní, student má možnost si informaci přečíst opakovaně, v případě potřeby si vyhledat neznámá slova ve slovníku apod. Studenti tedy mají tendenci spoléhat se na psané nápisy, cedule, ukazatele, jídelní lístky atd. na letišti, ve městě, v místě turistických atrakcí a jinde. Obecně vzato se o mluvenou interakci pokoušejí pouze v případě, že se jim nepodařilo potřebnou informaci získat čtením.

¹⁹ Tím, kdo stanovuje hlavní cíl výuky, je samozřejmě student, který přichází s cílem naučit se čínsky. Učitel oproti tomu disponuje znalostí čínštiny, a je tak schopen cíle specifikovat. Je-li student přesvědčen o tom, že se chce učit „pouze mluvit“, je potom úkolem učitele studentovi vysvětlit, že bez znalosti znaků se po krátké době „nehne z místa.“ Úkolem učitele je tedy mimo jiné přesvědčit studenty o tom, že to, co učitel dělá, je potřebné a užitečné, a že to studenty dovádí k jejich cíli naučit se čínsky.

konkrétnější, tím snáze jich poté můžeme dosáhnout. Zároveň je dobré, když jsou s cíli výuky srozuměni i studenti – jasně stanovené dílčí cíle je motivují k práci a studenti mají pocit úspěchu, když dílčího cíle dosáhnou. Vidí-li studenti, že vyučující má systematický plán, může to povzbudit jejich důvěru k učiteli. Dlouhodobým cílem může být například schopnost přečíst si a pochopit jízdní řád, turistickou informační ceduli, nebo dokonce novinový článek apod. Mezi střednědobé cíle můžeme zařadit cíle v horizontu semestru nebo školního roku – zvýšit samostatnou orientaci v autentickém textu, schopnost porozumět článku z učebnice, naučit se „vidět“ hranice slov a fixovat podle nich zrak, dokázat najít hlavní body textu apod. Krátkodobé cíle jsou cíle jedné konkrétní hodiny. Aby vyučovací hodina byla smysluplná a úspěšná, měla by mít jasně stanovený cíl, kterému bude její organizace podřízená, ať je to větší zaměření pozornosti na kohezní prostředky (zájmena, spojky aj.), doplňování významu slov z kontextu, nebo třeba zvýšení rychlosti orientačního čtení. Krátkodobé cíle většinou kopírují strategie, na které chceme studenty upozornit. Cíle, jejich stanovení a reálná pozornost, která je jim věnována, jsou jedním z kritérií, kterým budeme při našem hodnocení učebnic věnovat pozornost.

Vzhledem k tomu, že uvažujeme čtení s porozuměním, musí být na prvním místě našeho snažení právě porozumění. To musí mít během výuky na paměti jak učitel, tak i student. Nejde v první řadě o výuku slovíček nebo výslovnosti – těm by měla být věnována jinak strukturovaná hodina (viz např. Grabe, 1992: 65) – ale o porozumění významu daného textu, a to jak na lexikální, tak na gramatické a sociokulturní úrovni (Fries podle Steffensen *et al.*, 1984: 48).

Úrovně porozumění textu u studentů můžeme zkontrolovat v zásadě dvěma způsoby: překladem textu nebo kladením vhodných otázek. Překlad textu nepovažujeme za vhodný z několika důvodů. Je zdlouhavý, a tedy nudný. Během překladu je věnována pozornost každému jednotlivému slovu a není tedy podporována dovednost přeskočit neznámá slova. Při překladu se spíše než funkcím gramatických konstrukcí cílového jazyka pozornost věnuje způsobu jejich převodu do mateřštiny. Studentova mentální kapacita je během přeládání dále zaměstnána převodem z jednoho jazyka do druhého a často nezbývá místo na pochopení významu. A konečně doslovný překlad je zároveň vzhledem k uvažované úrovni studentů pro ně v praxi téměř nevyužitelný.

Daleko vhodnější je tedy využití vhodných kontrolních otázek. Klademe-li je v cílovém jazyce a student na ně v cílovém jazyce odpovídá, dochází mimoděk k užití a procvičení cílového jazyka. Bývá zvykem, že student má otázky k dispozici v písemné formě, má možnost odpovědět na ně v textu vyhledat samostatně a bez stresu způsobeného časovou

tísni při okamžité mluvené interakci s vyučujícím. Předtím, než kontrolujeme porozumění (tedy správné odpovědi) ústně v rámci celé třídy, dáváme většinou studentům čas, aby své odpovědi zkontrolovali ve dvojicích. Studenti ve dvojicích mají možnost si pomoci při hledání odpovědí na složitější otázky a vzájemně si mohou vysvětlit místa, která byla pro jednoho z nich obtížná. Mimoděk si tak vzájemně ukazují, které čtecí strategie používají. Zároveň si studenti vzájemně mohou pomoci s formulací odpovědí v cílovém jazyce. Studenti tímto způsobem získávají cennou dovednost reagovat na otázky v cílovém jazyce, byť s chybami, které, nejsou-li překážkou porozumění, v tuto chvíli nemusíme opravovat. Vyžadujeme-li gramaticky správné odpovědi, odvádíme pozornost studentů od významu sdělení, protože zaplníme-li mentální kapacitu studentů požadavkem na gramatickou přesnost, tato vytlačí významovou stránku věci. Gramatickou přesnost výpovědi můžeme opravovat v další fázi a především v těch případech, kdy studenti dělají opakované chyby ve strukturách, které by již měli znát. Naším cílem při opravě gramatiky na těchto místech by mělo být především zabránění předčasné fosilizaci chyb, nikoliv učení nových struktur.

Při kontrole porozumění za pomoci otázek je důležité mít na paměti jednak srozumitelnost otázek (otázky musí být jazykově snadné, aby jim každý student porozuměl), jednak jejich ‚nenávodnost‘ – stačí-li studentovi k zodpovězení otázky zopakovat větu z textu, pak nezjistíme, jestli student textu porozuměl. Z podobného důvodu jsou zároveň vhodnější otevřené otázky. Tuto problematiku velice trefně ilustruje ve své práci Urová (Ur, 1996: 143). Vzhledem k podstatě věci text uvádíme v anglickém originále.

Yesterday I saw the palgish flester gollining begrunt the bruck. He seemed very chandebril, so I did not jorter him, just deapled to him quistly. Perhaps later he will besand cander, and I will be able to rangel to him.

1. What was the flester doing, and where?
2. What sort of a flester was he?
3. Why did the writer decide not to jorter him?
4. How did she deaple?
5. What did she hope would happen?

Urová zde upozorňuje na to, že ačkoliv jsme text přečetli a bez problémů odpověděli na položené otázky, textu jsme fakticky neporozuměli, a proto nemůžeme toto čtení považovat za úspěšné. O kus dále ve své práci Urová uvádí podobný text, nyní se smysluplnými slovy a jinou sadou otázek, která kontroluje skutečné porozumění (Ur, 1996: 144):

Yesterday I saw the new patient hurrying along the corridor. He seemed very upset, so I did not follow him, just called to him gently. Perhaps later he will feel better, and I will be able to talk to him.

1. What is the problem described here?
2. Is this event taking place indoors or outdoors?
3. Did the writer try to get near to the patient?

4. What do you think she said when she called to him?
5. What might the job of the writer be?
6. Why do you think she wants to talk to the patient?

Urová u dobře kladených otázek vyzdvihuje potřebu parafrázovat nebo interpretovat přečtený text a využití čtenářových vlastních znalostí. Jako bonus uvádí fakt, že na takové otázky může být samozřejmě vícero správných odpovědí, které zadávají příležitosti k diskusi mezi studenty, která opět vede k automatickému využití cílového jazyka (tamtéž).

Nuttallová ke kladení otázek přidává další důležitý postřeh: říká, že otázky doprovázející text by, spíše než testovat úroveň porozumění, měly studenty k porozumění textu dovést, protože nám jde o výuku, nikoliv o test (Nuttall, 1982: 125). Podíváme-li se znovu na Urovou výše uvedené otázky, můžeme konstatovat, že splňují obě funkce – student je jimi veden k tomu, aby si představil celou situaci a přemýšlel o rolích a pocitech lidí, kteří v textu vystupují. Při diskusi nad otázkami zároveň dochází ke kontrole porozumění. Nuttallová dále představuje bohatý výběr z typů otázek a způsobů jejich prezentace. Zastává názor, že je-li nedostatečná jazyková úroveň studentů překážkou zodpovězení otázek v cílovém jazyce, může být využití rodného jazyka vhodnou pomocí – zároveň ale uvádí, že by mělo jít o užití plánované a s konkrétním cílem (Nuttall, 1982: 128).

Způsob, jakým učebnice navádí studenta k porozumění textu a jak je ověřuje, bude dalším z aspektů, které budeme v naší analýze sledovat. Zároveň se zaměříme na to, kdy, jak a na co se cvičení ptají; je-li text doplněn vhodnými otázkami cílenými na aktivity před čtením, během čtení a po čtení (o těchto kategoriích viz oddíl 1.6.6).

Autoři se shodují, že role učitele ve výuce čtení je zcela klíčová (např. Nuttall, 1982: 167). Eskey *et al.* (1992: 228–229) vyčerpávajícím způsobem roli učitele představují: Učitel a jeho přístup ke čtení podle něj vede studenty buď k tomu, že čtou, nebo k tomu, že nečtou. Učitel musí nejprve vytvořit vhodné podmínky ke čtení – poskytnout studentům přiměřené texty, představit vhodné strategie a naučit studenty, kdy a jak je používat, studenty ve čtení všestranně podporovat a tím zajistit, že budou ze čtení cítit radost, nikoliv frustraci. Eskey *et al.* učitele tamtéž charakterizují jako „báječný, všestranný referenční nástroj k vyřešení nejistot“ – a právě to by mělo být v hodinách zaměřených na rozvoj čtecích dovedností studentů osobním cílem každého vyučujícího.

1.6.4 Hlavní obtíže

Čtenář při čtení v cizím jazyce naráží na celou řadu problémů a obtíží. My zde uvedeme ty nejzákladnější z nich. Již bylo řečeno, že čtení se nemůžeme „naučit“ a osvojování čtecích dovedností je dlouhotrvající proces. Obtíže na cestě osvojování jsou

nevyhnutelné, učitelům nezbyvá než je akceptovat a nabídnout studentům co nejefektivnější strategie, jak se s nimi vypořádat. O technikách bude řeč především ve čtvrté kapitole této práce.

Výzkumy ukazují, že zdaleka největším problémem při čtení je malá slovní zásoba, a to zejména u studentů na nižší jazykové úrovni (např. Alderson, 1984: 24). Tento poměrně nepřekvapivý závěr doprovází fakt, že spolu s objemem slovní zásoby je důležitá i rychlost, automaticnost a přesnost, s jakou je slovo rozpoznáno (Grabe, 1992: 63 a Eskey, 1992: 95). Zdá se tedy nanejvýš vhodné při hodinách zaměřených na výuku čtení zařadit i cvičení zaměřená na rychlé rozpoznávání slov, v ideálním případě slov klíčových pro text, se kterým se bude později v hodině pracovat.

Praxe stále běžná v učebnicích čínštiny, tedy článek doprovázený seznamem neznámých slov, ve výzkumech oporu nenachází. Naopak se ukázalo, že tento způsob prezentace slovíček nevede ani k naučení se nových slov, ani nezvyšuje úroveň porozumění textu (Carrell, 1992: 243–244)²⁰. Carrellová dále upozorňuje, že chceme-li nebo musíme-li před čtením prezentovat neznámá slova, pak má smysl učit slova pro čtenou pasáž klíčová. Carrellová uvádí:

Učení slovní zásoby předem (...) bude úspěšnější, pokud slova, která budeme učit, budou klíčová pro danou pasáž, pokud budou sémanticky a tématicky spjatá tak, aby se mohl současně rozvíjet význam slov a s nimi spojená kulturní znalost, pokud jsou slova učena a naučena důkladně, pokud představujeme současně jak definici slov, tak informaci o kontextu, ve kterém se slovo používá, pokud studenti význam slov zpracují na hloubkové úrovni, a pouze pokud učíme jen několik slov za vyučovací hodinu a za týden. Pokusy učit význam slov bez toho, aniž bychom stanovili, že jsou pro daný text klíčová, bez toho, aniž bychom učili současně význam slov a jejich kulturní význam, bez toho, aniž bychom je učili důkladně, nebo pokud bychom učili více než několik slov za hodinu a za týden, jsou pravděpodobně odsouzeny k neúspěchu. (Carrell, 1992: 243)

Je samozřejmě možné studentům předložit seznam mnoha slov a další hodinu je z nich ‚vyzkoušet‘ a je dokonce možné, že např. diktát na nás bude působit dojem, že student slovíčka ‚umí.‘ Postavíme-li ale před studenta za týden nebo dva text, ve kterém se daná slova budou vyskytovat, pravděpodobně shledáme, že už slova ‚neumí,‘ že je ‚zapomněl.‘ Chceme-li studentům pomoci si slova skutečně osvojit, potom není jiná možnost, než postupovat po malých, kontextově spřízněných dávkách a v duchu výše uvedené citace.

²⁰ Tento fakt jsme si navíc měli mnohokrát možnost ověřit v praxi.

Překážkou porozumění textu na jazykové úrovni může být i příliš obtížná gramatika nebo kohezní prostředky (Nuttall, 1982: 83). Tyto problémy ale stojí až daleko za problémy, které způsobuje slovní zásoba a zároveň mohou být velice dobře kompenzovány právě dostatečnou lexikální znalostí (Alderson, 2000: 37).

Svoji roli hraje i znalost kontextu a intelektuální náročnost textu. Má-li student k dispozici relevantní schéma, může to přispět ke snadnějšímu pochopení textu. Branford *et al.* nicméně upozorňují na fakt, že potenciální znalost sama o sobě nestačí a je nutné ji před čtením aktivovat (Branford *et al.*, 1984: 33). K tomu poslouží vhodné aktivity předcházející samotnému čtení, které tak vlastní četbu studentům usnadňují. Bohužel ale (jak pro studenty, tak pro učitele) znalost kontextu a jednoduchost tématu nemohou vykompenzovat lexikální obtížnost textu (Alderson, 2000: 69).

Patrně nejpalčivějším problémem pro studenty čínštiny byly, jsou a budou znaky. O tomto problému se zde vyjádříme jen zběžně, více se mu budeme věnovat v následující kapitole. Je-li písmo používané k zaznamenávání mateřského a cizího jazyka odlišné, potom se doporučuje, aby výuka čtení s porozuměním začala, teprve až studenti získají alespoň základní znalost písma cílového jazyka, aby se mohli zabývat významem textu, ne pouze dekódováním symbolů (Ur, 1996: 141). Aplikace tohoto doporučení na čínštinu, která nemá abecedu, je obtížná. Rozřešení problému, co je pro čínštinu onou ‚základní znalostí písma,‘ přenecháváme povolanejšímu. V této práci vycházíme z faktu, že autoři uvažovaných učebnic rozhodli, že učit studenty číst na této úrovni již má smysl a my jim v tomto rozhodnutí důvěřujeme. Spíše než na to, jestli má smysl studenty na této úrovni učit čtení s porozuměním, se v naší práci naměříme na to, jak tuto dovednost učit efektivně.

1.6.5 Nezbytnost výuky čtení

Je dokázáno, že čtecí dovednosti a návyky se, alespoň na začátečnické úrovni, z prvního do druhého jazyka nepřenesou. V současnosti převládá názor, že aby se dovednosti a strategie mohly začít přenášet, musí student dosáhnout určité hraniční úrovně jazyka (*threshold knowledge*) (např. Alderson, 2000: 23). Přesto můžeme říci, že dobří čtenáři v mateřském jazyce mají větší šanci stát se dobrými čtenáři i v cizím jazyce (Nuttall, 1982: 37), pokud dosáhnou kýžené jazykové úrovně: jazyková úroveň má na řečové dovednosti prokazatelně větší vliv než transfer dovedností z mateřského jazyka (Alderson, 2000: 38).

Během hodin zaměřených na čtení proto musíme zaměřit naši pozornost plně na osvojování čtecích dovedností a strategií, které pomohou studentům překonat obtíže. Musíme studenty jednak naučit zjistit, na jaký druh obtíže narazili (nerozumí větě kvůli nominalizaci, subordinaci, kohezi...), jednak také to, jakou strategii využít na překonání problému (přeskočit

obtížné slovo, vrátit se a zjistit, k čemu se váže použité zájmeno, přehodnotit hranici slova...) a konečně zhodnotit, jestli výsledek, ke kterému se student dobral, je uspokojivý (více viz Nuttall, 1982: 84–93).

Eskey a Grabe volají po tom, aby v hodinách byla věnována pozornost jak strategiím zdola nahoru (rychlé a přesné rozpoznání slovní zásoby), tak strategiím shora dolů (uchování celkového smyslu textu, zapojení schémat). Zároveň by ale nemělo v hodinách docházet k tomu, že bude věnováno více času strategiím než čtení samotnému. K opravdovému rozvoji a upevnění strategií totiž dochází právě a jedině čtením. Autoři svůj názor shrnují větou, že „lidé se učí číst čtením, ne tím, že dělají cvičení“ (Eskey *et al.*, 1992: 227–228).

Důležitou dovedností, kterou musíme studenty naučit, je vypořádat se zvláštnostmi písemného systému cílového jazyka (Nuttall, 192: 43). V čínštině důležitost tohoto bodu nemůže být přeceněna: jedná se o specifika v interpunkci, absenci mezer mezi slovy a v neposlední řadě rozpoznání různých fontů písma a jeho tiskací i psací formy. Tyto problémy se typicky týkají začátečníků, kteří si mohou navyknout na font používaný ve svojí učebnici, časem si zvyknout na rukopis svého vyučujícího, ale když se setkají s něčím jiným, mají problém znaky dekodovat. Zdá se tedy vhodné, aby učebnice využívala různé, nejfrekventovanější fonty písma a studenta na ně připravila.

1.6.6 Vyučovací hodina věnovaná čtení

V samém závěru této kapitoly uvedeme základní kostru, kterou by měla sledovat hodina zaměřená na čtení s porozuměním a na rozvoj čtecích dovedností. Spíše než o soubor předpisů se jedná o vymezení základních principů. Během rozboru učebnic si budeme všimnout i toho, jak texty a případná cvičení, která je doprovázejí, této kostře odpovídají, případně nakolik je možné práci s nimi upravit tak, aby kostře odpovídaly. Ve čtvrté kapitole poté nabídneme návrhy na možné adaptace materiálů tak, aby byly co nejpřínosnější pro českého studenta.

Během hodiny by mělo dojít na různé způsoby čtení textu (viz oddíl 1.2.1), procvičení jedné nebo více strategií (viz oddíl 1.4.5) a naše snažení by mělo vyústit ve výstup reagující nějakým způsobem na text jako celek. Na samém začátku práce s textem budeme pravděpodobně studenty vést k použití strategií shora dolů, v dalších fázích práce s textem potom budeme střídavě využívat jak strategie zdola nahoru tak shora dolů.

Je více než vhodné začít hodinu pozitivně – tím, že se studentů zeptáme, co vědí o tématu článku, necháme studenty, aby na základě obrázku nebo nadpisu zkusili uhádnout, o čem daný text je, apod. Tím jednak aktivujeme potřebná schémata, jednak u studentů vzbudíme zájem o téma textu. Začít práci s textem zdoluhavým výkladem seznamu slovíček

nebo prezentací gramatiky je jednak nudné, jednak to má tendenci studenty od práce s textem odradit.

Zastáváme názor, že učitel by měl působit jako facilitátor. Neměl by text studentům vysvětlovat slovo od slova – tím studentům samostatné čtení s porozuměním de facto znemožňuje. Místo toho by měl studenty vést v jejich vlastním čtení, ukazovat jim správnou cestu. Vedení bývá rozlišováno na úkoly a aktivity předcházející čtení, úkoly během vlastního čtení a aktivity následující čtení. Další, jasnou a stručnou klasifikaci těchto úkolů uvádí Nuttallova (1996: 154–167) a my zde budeme její kostru sledovat. Pro obsírnější vysvětlení jednotlivých fází pak odkazujeme právě na tuto pasáž.

Vedení před čtením. Je nezbytné studenty k četbě motivovat a dát jim důvod, proč mají text číst. Teprve na základě důvodu/úkolů mohou studenti zvolit správný druh čtení textu a tedy i rychlost, s jakou budou postupovat. Než začneme text číst, musíme jej uvést, abychom umožnili aktivaci relevantních schémat a probudili zájem studentů o obsah textu. Zároveň ale musíme předejít tomu, aby toto uvedení studenty připravilo o důvod text číst – nemělo by tedy zaznít nic z toho, co se studenti dočtou v textu jako takovém. Před čtením je vhodné stanovit otázku, jejíž zodpovězení předpokládá užití strategií shora dolů, která studentům umožní před započetím detailní práce s textem získat základní přehled o jeho obsahu. Dále je možné studentům předložit ‚směrovací‘ otázky (*signpost questions*, Nuttall, 1996: 160-161) – tedy takové, které směřují studentovu pozornost na klíčová místa textu a pomáhají mu nezabývat se margináliemi, případně seznámit studenty se slovní zásobou klíčovou pro porozumění textu, která jim může být neznámá (Nation, 2008: 59–60).

Vedení během čtení. Během čtení a opakovaného, detailnějšího čtení by měl učitel pomáhat studentům překonat těžko srozumitelná místa – během diskuze nad otázkami zmíněnými v předešlém odstavci učitel snadno zjistí, jaká místa studentům působí obtíže. Během čtení také probíhá práce s jednotlivými strategiemi. Rozhodneme-li se delší text rozdělit na kratší oddíly, kterým se budeme věnovat zvlášť, pak během jejich čtení studentům klademe další ukazatelové otázky. Čtení může probíhat různými druhy interakce. Studenti mohou postupovat zcela samostatně, mohou pracovat a vzájemně si pomáhat ve skupinách nebo hodinu může řídit učitel. Každá interakce má své výhody a nevýhody, v této práci budeme uvažovat převážně hodiny řízené učitelem spolu s využitím ostatních interakcí v různých fázích hodiny.

Vedení po čtení. Po intenzivní práci s textem a jeho částmi je vhodné se k textu vrátit znovu jako k celku, zabývat se jeho vyzněním, vrátit se k předpokladům, které studenti o textu měli před jeho čtením. Studenti mohou vyjádřit, zda s textem souhlasí, nebo nesouhlasí,

mohou na něj osobně reagovat, mohou obsah nebo téma textu vztáhnout na vlastní kulturu, případně práce s textem může ústít v produkci podobného textu založeného na zkušenostech studentů. Považujeme za vhodné na konci hodiny zhodnotit práci, kterou jsme věnovali využití konkrétní čtecí strategie (strategiím). Umožníme tím studentům uvědomit si, jaké myšlenkové procesy strategie obnáší, k jakým cílům vede, a zároveň studentům pomůžeme zafixovat si způsob jejího využití během dalšího čtení.

Všechny aktivity, úkoly a otázky nezbytně musí směřovat k předem stanovenému cíli hodiny, ať je jím orientace v daném typu textu nebo třeba využití jedné konkrétní strategie. Jakmile učitel na stanovení cílů rezignuje, snadno sklouzne k pouhému děláni cvičení v učebnici a nakonec učí učebnici a nikoliv studenty.

2 ČTENÍ V ČÍNŠTINĚ

2.1 Čtení na úrovni znaků

„Přestože se při [úvahách o] porozumění snažíme ignorovat zpracování na úrovni slov, není to možné“ (Perfetti *et al.*, 2005: 242). I když je tématem této diplomové práce čtení s porozuměním, věnujeme značnou část této kapitoly čtení na úrovni znaků a slov. A to jednak proto, že automatizované dekódování je jedním z předpokladů úspěšného porozumění textu, jednak také v případě čínštiny jako cizího jazyka dekódování slov představuje jeden z klíčových problémů studentů, a nakonec také proto, že čtení jednotlivých slov, případně znaků, byla v minulosti věnována podstatně větší pozornost než čtení na úrovni diskurzu, a máme proto k dispozici nepoměrně více výzkumů a literatury.

2.1.1 Základní charakteristika moderní standardní čínštiny

Moderní standardní čínština, *Pǔtōnghuà* 普通话, je oficiální jazyk Čínské lidové republiky. V populární literatuře je možné setkat se s anachronickým označením „mandarínština,“ případně „mandarínská čínština,“ který je přímým překladem z anglického *Mandarin Chinese*. V anglofonním světě se od tohoto označení začíná v dnešní době upouštět a nahrazuje jej přesnější „*Modern standard Chinese*.“²¹

Moderní standardní čínština je izolující, slabičný, tonální jazyk: gramatické kategorie jsou v čínštině určovány pořadím slov ve větě a použitím gramatických slov. Úroveň slabiky je v čínštině zcela klíčová a snadno rozpoznatelná – slabika ve většině případů odpovídá hranici morfému, slabik je omezený počet a mají velmi striktní a předvídatelnou strukturu. Většina slov v moderní standardní čínštině je dvou- a víceslabičná. Tón jakožto suprasegmentální rys každé čínské slabiky je její nedílnou součástí. V moderní standardní čínštině rozlišujeme čtyři tóny a tón nulový.

Velmi omezený zvukový font moderní standardní čínštiny (zhruba 400 slabik, 1200 uvažujeme-li tónové rozlišení) s sebou nese vysokou míru homofonie na úrovni jednotlivých bází. V mluvené řeči problém homofonie do značné míry řeší víceslabičnost slov a kontext, v psaném diskurzu potom zápis znaky – homonymie je v moderní standardní čínštině jevem o poznání méně frekventovaným.

²¹ O detailnější charakteristice čínštiny, včetně problematiky jejího pojmenování viz Jerry Norman: *Chinese* (2007). O typologické charakteristice moderní standardní čínštiny viz Paul Kratochvíl: *The Chinese Language Today* (1970).

K zápisu moderní standardní čínštiny se používá čínských znaků, respektive jejich zjednodušené varianty²². Ve valné většině případů odpovídá jeden čínský znak jedné slabice mluveného jazyka. Absolutní počty čínských znaků se pohybují v řádech desetitisíců, počet znaků nezbytných pro gramotnost na úrovni rodilého mluvčího se pohybuje mezi dvěma a třemi tisíci znaků (pro diskusi o počtech znaků viz Zádrapa a Pejčochová, 2009: 31–33). V moderní standardní čínštině převládají znaky typu *xíngshēng* 形声, jejichž vnitřní struktura sestává z fonetické složky (fonetika) a sémantické složky (determinativu). Fonetikum a determinativ poskytují čtenáři nápovědu o výslovnosti, respektive významu znaku²³. Jejich významu a funkci se budeme více věnovat v následujícím oddíle.

Pro zápis čínštiny latinkou se v českém kontextu používá buď česká standardní transkripce (především v populární literatuře a s různou úspěšností také v novinách) nebo oficiální čínská transkripce, tzv. *pīnyīn*. *Pīnyīn* má oproti české transkripci tu výhodu, že používá tónové značky a navíc jednotlivá písmena odkazují ke konkrétním čínským hláskám, a nesvádějí tedy českého studenta k interferenci zvukových realizací českých hlásek. V učebnicích čínštiny jako cizího jazyka se *pīnyīnu* používá téměř výlučně. Jeho využití při výuce čtení se budeme věnovat v oddíle 2.1.4 této kapitoly.

Ačkoliv moderní standardní čínština využívá interpunkci podobnou té západní a zapisuje se po západním vzoru v řádcích zleva doprava, na rozdíl od západních jazyků její zápis neznačí hranice slov. Z tohoto faktu pramení největší problémy studentů čínštiny jako cizího jazyka v interakci se psaným diskurzem.

2.1.2 Radikál, determinativ, fonetikum

Než se budeme věnovat samotné roli radikálů při čtení čínštiny, v krátkosti uvedeme, jak v této práci pojem radikálu budeme chápat a v čem se naše chápání lehce liší od podstaty termínu vžitého v českých sinologických kruzích. K tomuto řešení jsme se uchýlili proto, že v naší práci čerpáme především z anglicky psané literatury, ve které se chápání tohoto pojmu od českého chápání liší, jak vysvětlíme níže.

V této práci budeme operovat se třemi termíny: radikál, determinativ a fonetikum. Radikál je definován jako ta složka znaku, pod kterou znak najdeme ve slovníku, a může, ale

²² Problematiku čínského písma shrnuje Zádrapa v publikaci *Čínské písmo* (Zádrapa a Pejčochová, 2009). Pro vysvětlení případných nejasností vyplývajících z tohoto velmi zběžného přehledu, tedy odkazujeme na tato místa.

²³ Ve skutečnosti se samozřejmě jedná o význam a výslovnost morfému (respektive báze), který se daným znakem zapisuje (viz také Zádrapa a Pejčochová, 2009: 42). Ačkoliv se budeme slovním spojením „význam znaku“ nebo „výslovnost znaku“ v této práci snažit vyhýbat, na několika místech se s ním setkáme – především když budeme citovat nebo parafrázovat autory, kteří s těmito termíny operují. Máme za to, že i tito autoři si jsou rozdílu mezi jednotlivými pojmenováními vědomi, ale z praktických důvodů se vzhledem k zaměření svých prací na výuku čínštiny jako cizího jazyka pro nesinology uchylují k tomuto zjednodušení. Viz také naši poznámku č. 26.

nemusí, se překrývat s dalšími dvěma termíny. Determinativ je ta složka znaku typu *xíngshēng* 形声, která uvádí (nebo v době vytvoření znaku pro slovo, které znak původně zapisoval, uváděla) jeho příslušnost k širší sémantické kategorii, fonetikum ve znacích typu *xíngshēng* 形声 určuje jeho výslovnost (pro detailnější diskuzi termínů viz Zádrapa a Pejčochová, 2009: 74–76).

V anglofonní literatuře zaměřené na výuku čínštiny jako cizího jazyka se zpravidla setkáváme s termíny *semantic radical* pro determinativ a *phonetic radical* pro fonetikum; radikál (*radical*) potom slouží jako nadřazené, nerozlišené pojmenování (např. Shen, 2010). Za největší výhodu tohoto poněkud generalizovaného přístupu vidíme fakt, že nezatěžuje studenta nesinologa odlišením kategorií radikál-determinativ-fonetikum a případně odlišením konstrukčních typů písma v jejich komplexnosti. Jednotlivé složky znaků, nehledě na jejich funkční typ, můžeme označovat jako radikál a na fonetickou/sémantickou funkci složek upozornit v momentě, kdy má její prominence pro studenta nesinologa smysl. Ačkoliv se v této diplomové práci budeme snažit používat rozlišení determinativ – fonetikum, ve výjimečných případech, ve kterých použijeme označení radikál, máme na mysli radikál ve zde uvedeném, obecném slova smyslu.

Výzkumy (Wang M. *et al.*, 2003; Shen *et al.*, 2007) prokazují, že studenti čínštiny jako cizího jazyka si od samého začátku rychle osvojují strukturu znaků a jsou schopni rozpoznat znaky, které odpovídají a neodpovídají pravidlům výstavby. Stejně výzkumy také ukazují, že studenti využívají znalosti složek znaků k tomu, aby si znak zapamatovali, a to taktéž od raných stadií studia čínštiny.

Shenová a Ke (2007) ve svém výzkumu pozorovali vztah znalosti determinativů, její aplikaci a vnímání determinativů v závislosti na délce studia čínštiny. Zjistili, že vnímavost k determinativům je vysoká od samého začátku studia, po roce výuky stoupá velmi zvolna a během druhého roku studia se ustaluje; znalost determinativů stoupá během tříletého zkoumaného úseku stabilní rychlostí a ani po třech letech nedosahuje úrovně, na které se vyskytuje vnímání determinativů. Schopnost aplikace znalosti determinativů v prvním roce studia prudce stoupá, během druhého roku studia vzroste jen nepatrně a ve třetím roce opět značně vzroste, i když ne takovým tempem, jako v prvním roce studia (viz tabulka a diskuze k ní Shen a Ke, 2007: 105). Shenová a Ke docházejí k závěru, že vyučující by měl využít vysokou míru vnímavosti studentů ke stavbě znaku. Uvádějí, že „aby byla výuka znaků efektivní, je klíčové, aby byla znalost o radikálech [resp. determinativech] uváděna systematicky a od nejranějších začátků vyučování“ (Shen a Ke, 2007: 109). Způsob, jakým učebnice studentům předávají tyto znalosti, bude jedním z předmětů naší analýzy.

Co se využití fonetik týče, Shenová a Ke (2007: 103) uvádějí, že pouze 26 % fonetik poskytuje spolehlivou informaci o výslovnosti znaků, a to ještě v případě, že ignorujeme tón.²⁴ Shenová a Ke proto nedoporučují studenty podporovat v tom, aby se snažili na základě fonetika odhadovat výslovnost znaku. Doporučují, abychom studentům předali obecnou znalost o povaze fonetik, a poté upozorňovali na fonetika s vysokou frekvencí výskytu. Jejich doporučení podporuje i fakt, že aby student mohl efektivně využívat fonetickou znalost při dekódování znaků, musel by se naučit značné množství fonetik. Jak uvádí DeFrancis (1984: 128), „opravdu užitečných“ fonetik je 895. To, že by se začínající student naučil všechna tato fonetika, je nereálné.

2.1.3 Spojení zvuk – znak

V kontrastu s nespolehlivostí fonetik pro určení moderní výslovnosti znaku stojí fakt, že znalost výslovnosti je důležitou součástí procesu dekódování čínštiny, stejně jako v abecedních jazycích. Představa, že čtenáři se v čínštině k významu dostávají pouze vizuální cestou, je lichá. Zamyslíme-li se nad tím, jak čínské písmo vznikalo, vidíme, že tomu tak bylo od samého začátku. Na poli západní lingvistiky se tento názor ale stal prominentním až během posledních třiceti let (viz např. Perfetti, 2011: 153–155)²⁵.

Pro tuto práci jsou zajímavé ty výzkumy, které ukazují, že u studentů začátečníků je znalost výslovnosti při dekódování znaků klíčová. Everson uvádí, že zná-li student výslovnost znaku, pak je 90,7 % šance, že bude znát i jeho význam (Everson, 1998: 199). Everson dále uvádí, že strategii dekódovat znak na základě jeho zvuku využívají na začátečnické úrovni studenti bez ohledu na to, jak úspěšní při této strategii jsou (Everson, 1998: 200). Everson na stejném místě uvádí, že tato strategie studentům zároveň pomáhá v souvislém textu izolovat jednotlivá slova.

Jiangová, která podobně zkoumala pokročilejší studenty, dochází k závěru, že ačkoliv studenti na začátečnické úrovni spoléhají při identifikaci znaků téměř výlučně na fonetické dekódování, jak jejich úroveň stoupá, začínají se spoléhat více na sémantickou cestu k významu znaku²⁶. Pro středně pokročilé studenty je fonetické a sémantické kódování stejně

²⁴ Na jiném místě (Shen, 2010: 47) Shenová uvádí číslo 28 %. Ať tak nebo tak, číslo je to velmi malé.

²⁵ Nezanedbatelný přínos na vyvrácení mýtů o výjimečnosti lingvistické podstaty čínského písma má díky své publikaci *The Chinese Language: Fact and Fantasy* (1984) John DeFrancis.

²⁶ Jiangová ve své práci doslova hovoří o „významu znaku“ *zìyì* 字义. Jedná se samozřejmě o zjednodušení, se kterým se setkáváme i u dalších autorů - např. Shenová výraz „*character meaning*“ zjevně využívá ve smyslu souhrn významu všech bází, které znak zastupuje (Shen, 2010: 47). Jakkoliv je ze sinologického hlediska pojem „význam znaku“ anachronní, z hlediska výuky čínštiny jako cizího jazyka pro nesinology pro toto označení existuje opodstatnění. V momentě, kdy je student začátečník postaven před větu nebo text bez *pīnyīn* a snaží se pochopit její význam, nemá k dispozici žádnou další pomoc než vlastní znalost slovní zásoby a grafickou podobu znaků. Student si potom pomáhá strategiemi, které by lingvista odsoudil jako chybné, ať se jedná o odhadování

důležité (Jiāng, 2008: 209). Pro studenty uvažované v naší práci tedy můžeme předpokládat silnou potřebu fonetického kódování, a zároveň narůstající schopnost využívat sémantické kódování, které bychom tedy měli vhodnými aktivitami podporovat.

Další výhoda spojení zvuk – znak tkví podle Jiangové v tom, že když student dokáže ve víceslabičném slově zvukově realizovat alespoň jeden znak, na základě kontextu a znalosti slovní zásoby bývá schopen dekódovat i zvuk zbývajících znaků a porozumět celému slovu (Jiāng, 2008: 178). Jiangová také experimentálně ověřila snadno předvídatelný fakt: čím vyšší je frekvence inputu znaku, tím lépe je ustanovena vazba mezi znakem, zvukem a významem dané báze (Jiāng 2008: 171–182).

2.1.4 Pīnyīn 拼音

Pīnyīn je fonetický zápis čínských slov latinkou. *Pīnyīn* je ortograficky mělký²⁷ - poté, co se studenti naučí, jak se vyslovují jednotlivé hlásky, jsou schopni slabiku/slovo bez větších problémů správně přečíst. *Pīnyīn* se proto využívá nejen při výuce čínských dětí, ale i při výuce studentů čínštiny jako cizího jazyka. Další velkou výhodou pro studenty je, že *pīnyīn* graficky odděluje jednotlivá slova. Typicky se v učebnicích čínštiny využívá nejen ve slovníčcích, ale především na nižších úrovních doprovázejí texty ve znacích i přepisy textů do *pīnyīnu*.

Tato praxe studentům značně usnadňuje dekódování textu. Jak bylo řečeno, pro studenty je důležitá souvislost zvuk - znak, na jejímž základě se student dostává k významu

významu slov na základě kontextu, grafické podoby znaků, nebo právě na základě znalosti významů „znaků“ respektive bází, které se daným znakem zapisují. „Je rozdíl mezi lingvistikou a výukou jazyka pro cizince. Na některých místech jsou propojené, ale sledují jiné cíle,“ jak připomíná profesor Lǐ (2013).

V tomto ohledu ostatně nesmíme zapomínat, že ve výuce čínštiny jako cizího jazyka se v 90. letech minulého století těšil jisté přízni tzv. *zì běnwèi* 字本位 přístup. Tento přístup nepokládá za základní jednotku čínštiny slova, ale znaky. Za autory této metody jsou považováni francouzský sinolog Joël Bellassen a jeho čínský kolega Zhāng Péngpéng 张朋朋, kteří v jejím duchu napsali učebnici *Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture chinoises* (poprvé Paris: La Compagnie, 1989). Ta posléze byla přeložena do angličtiny jako *A Key to Chinese Speech and Writing* (Beijing: Sinolingua, 1997) a dočkala se několika repritů (zatím poslední, pátý, v roce 2009), které svědčí o její oblibě. Důvody, proč oba autoři začali tuto metodu používat, jsou obšírně vysvětleny v úvodu učebnice. Druhý z autorů motivaci k tomuto přístupu hlouběji osvětluje ve svém článku, na který případně zájemce o tento přístup odkazujeme (viz Zhāng, 2005).

Ačkoliv přístup prezentovaný těmito autory nezastáváme a na některých místech vidíme samotná východiska jako chybná, považujeme za důležité vědět o jeho existenci a znát motivaci, se kterou vznikl. Máme za to, že zvažováním (které v sobě zahrnuje i zavrhováním) různých učebních metod a modelů vede učitele k hledání neefektivnějšího způsobu výuky pro jeho konkrétní studenty s konkrétními potřebami a obtížemi. I v případě, že s metodou jako takovou nesouhlasíme, můžeme místy využívat některé její aspekty pro dosažení dílčích cílů výuky, a to i v případě, že se jedná o anachronismus jakým je „význam znaků.“

²⁷ Tento překlad používáme pro anglický termín *shallow orthography*. Hypotéza o ortografické hloubce jazyků (*orthography depth hypothesis*) byla představena na konci 80. let minulého století a dělí jazyky na ortograficky mělké (*shallow* nebo také *transparent*) a hluboké (*deep* nebo také *opaque*) podle toho, jak spolehlivě zápis daného jazyka na úrovni fonémů reflektuje výslovnost. Čeština bývá dávána za příklad ortograficky mělkých jazyků, protože jedno „písmeno“ má víceméně konstantní výslovnost. Čínština je potom prototypickým příkladem ortograficky hlubokého jazyka, protože fonetická informace v čínských znacích je poměrně nejasná a proměnlivá. Více viz Perfetti *et al.* (2008: 18), který uvádí i odkazy na primární studie a další literaturu.

slova. Společné uvedení *pīnyīnu* a znaků studentovi toto spojení poskytne. Nevýhodou, kterou toto spojení nese, je, že studenti si na něj zvyknou a mají tendenci se při čtení soustředit více na *pīnyīn* než na znaky. Když se potom setkají s textem, který je bez *pīnyīnu* – a těch je v reálném světě drtivá většina - chybí jim strategie, jak se s jeho absencí vyrovnat.

V kruzích učitelů čínštiny jako cizího jazyka na využití *pīnyīnu* ve výuce stále chybí jednotný názor. Jiangová (Jiāng, 2008: 6) se vyslovuje pro výlučné použití *pīnyīnu* v počátcích studia, následné přidání znaků a postupné opuštění *pīnyīnu*. Říká, že tento postup umožní studentům zdokonalit se ve výslovnosti a hovorové řeči, takže mluvené dovednosti studenti poté mohou použít při četbě ve znacích. Zastánci tohoto přístupu často připomínají, že když se učí číst čínské děti, učí se zapisovat to, co již dokáží sdělit ústně, a proto by výuka čtení a psaní v cizím jazyce měla kopírovat tento postup (např. Packard, 1990: 167). Tyto hlasy ovšem opomíjí fakt, že studenti čínštiny jako cizího jazyka se úrovní své mluvené čínštiny ani zdaleka nemohou přiblížit úrovni čínských dětí.

Faktem zůstává, že předložíme-li studentovi text výlučně ve znacích, jednou z prvních věcí, kterou udělá je, že si nad neznámé znaky napíše *pīnyīn* a/nebo význam bází, které znak zapisuje. Tím de facto i graficky vymezí hranice alespoň některých, většinou neznámých, nebo zatím ještě neosvojených, slov. Vidíme-li, že je tato strategie pro studenty natolik důležitá, pak je otázkou, jestli jim tuto práci neulehčit, část jí neudělat za ně a ponechat jim časovou a mentální kapacitu na to, aby se mohli více než dekodování věnovat porozumění. Návrhy na práci s *pīnyīnem* v hodinách zaměřených na čtení s porozuměním představíme ve čtvrté kapitole této práce.

Dalším příspěvkem do této diskuse, která probíhala především v devadesátých letech, může být výzkum J. L. Packarda (1990), který si kladl za cíl zhodnotit efekt, který má časová prodleva uvedení znaků na studenty čínštiny jako cizího jazyka. Packard pozoroval skupinu vysokoškolských studentů, kteří se začínali učit čínsky. Celá skupina se učila podle shodného vzdělávacího programu až na to, že jedna polovina studentů se začala znaky učit od samého začátku kurzu, a druhé skupině začaly být znaky představovány až po čtyřech týdnech studia. Packard dospěl k závěru, že co se úrovně znalostí znaků týče, na konci akademického roku dosáhly obě skupiny studentů stejné úrovně. V čem se lišily, byla úroveň mluveného projevu – studenti, kteří se znaky začali učit se zpožděním, dosáhli větší plynulosti projevu. Jakkoliv nechceme tyto závěry snižovat, zdá se nám nešťastné, že Packard ze závěrečné diskuze vypouští fakt, že aby studenti s časovou prodlevou dohnali 75 znaků kurikula, o které byli pozadu, setkávali se k „náhradním“ hodinám během volných dnů v průběhu školního roku (Packard tento fakt uvádí pouze při popisu průběhu výzkumu, viz Packard, 1990: 168).

Je přitom známé, že frekvence iputu je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících osvojování jazyka, a žáci s vyšším počtem jazykových hodin, byť zaměřených na výuku znaků, z těchto hodin mohli těžit i v dalších směrech než jen „dohnáním“ mezery v počtu „probraných“ znaků.

Packardovy závěry ukazují, že kladení hlavního důrazu na výslovnost v počátku studia má pozitivní vliv na mluvený projev studentů. Výzvou pro studenty uvažované v této diplomové práci je fakt, že se nejedná o intenzivní vysokoškolský kurz a jejich hodinová dotace je v porovnání se studenty z Packardova výzkumu čtvrtinová a nižší. Najít správnou rovnováhu mezi dostatečnou pozorností věnovanou výslovnosti a množstvím znaků, které se můžeme pokoušet studenty naučit, je o to obtížnější.

Bohužel pro skupiny studentů s nízkou hodinovou dotací v podstatě chybí výzkumy a je těžké najít jakýkoliv, nota bene autoritativní, názor. Kloníme se k vyváženému přístupu, který se bude lišit podle cílů, které si pro který konkrétní text klademe. Student bude jistě těžit z hodin, kdy bude mít polovic práce s dekodováním odvedenou, a bude se moci soustředit například na kohezní prostředky textu. Zároveň se domníváme, že když studenta nebudeme systematicky učit pracovat s textem bez *pīnyīnu*, pak pro něj bude obtížné takový text samostatně zpracovat a využívat strategie jako například určení hranic slov nebo odhadování přibližného významu slova na základě znalosti schémat, kontextu, grafické podoby znaků apod. Způsob využití *pīnyīnu* v učebnicích bude jednou z kategorií naší analýzy učebnic.

2.1.5 Další otázky

Dalším specifikem výuky čínských znaků je znakové schizma, kdy vedle sebe existují materiály vydávané na pevnině, které jsou psané ve zjednodušených znacích, a materiály vydávané na Taiwanu nebo v Hong Kongu, které jsou psané tradičními znaky²⁸. Kloníme se k názoru, že pro studenty začátečníky, kteří se učí v jazykových školách, je vhodné konzistentně využívat jednu sadu znaků a nečinit proces dekodování studentům složitějším. Tato zásada s sebou nese omezení dostupných zdrojů výukových materiálů, které ale vyvažuje fakt, že studenti si budou moci formy znaků lépe ukotvit v paměti. Zůstaneme-li v kontextu české jazykové školy, pak je běžné používat učebnice a další materiály ve zjednodušených znacích. Stejně tak učebnice, které budeme uvažovat v této práci, jsou psané jednoduchými znaky.²⁹

S grafickou stránkou znaků úzce souvisí i problematika fontů čínského písma. Fontů pro čínské znaky existuje, stejně jako pro latinku, nepřehledné množství, stejně tak se liší i

²⁸ O reformách písma viz Zádrapa a Pejčochová, 2009: 162–175.

²⁹ Jedna z uvažovaných učebnic (NPCR) nicméně úvodní texty každé lekce na konci knihy v příloze uvádí i v tradičních znacích.

rukopis každého člověka. Co se využití fontů týče, je běžné, že každá jedna učebnice/řada učebnic je konzistentní ve využití jednoho fontu písma, což je zcela v souladu s praxí učebnic jazyků psaných latinkou. Z vlastní pedagogické zkušenosti víme, že studenti mají silnou tendenci zvyknout si na zápis znaků ve fontu ‚své‘ učebnice, případně na rukopis ‚svého‘ učitele, a setkají-li se s jiným fontem nebo rukopisem (nemluvě o autenticky čínském rukopise), mají problém znaky dekódovat. Zdá se nám tedy vhodné studentům představovat alespoň v dnešní době nejběžněji používané počítačové fonty čínského písma (např. SimSun [*Zhōng yì sòngtǐ* 中易宋体], Kaiti [*Zhōng yì kǎitǐ* 中易楷体], SimHei [*Zhōng yì hēitǐ* 中易黑体] apod.). Způsobu využití fontů si budeme všimnout při naší analýze učebnic.

Poslední otázka spojená s čínskými znaky, o které se zde zmíníme, je frekvence výskytu jednotlivých znaků v učebnicích. Jiangová si dala tu práci, že experimentálně ověřila logický předpoklad, že čím vyšší bude frekvence výskytu znaků v učebnicích, tím lépe se je budou studenti učit (celý výzkum viz Jiāng, 2008: 68–73). Kromě toho, že studenti se učí rychleji vysoce frekventované znaky, dochází Jiangová k tomu, že tato tendence je nižší u znaků s více tahy než u znaků s málo tahy. Jiangová to vysvětluje tím, že aby si student znak s více tahy zapamatoval, analyzuje jej na jednotlivé složky, které zároveň znaky lépe oddělují od ostatních a student má nižší tendenci si je splést s jiným znakem, což u znaků s nižším počtem tahů není možné. Dekódování znaků s vyšším počtem tahů tedy podle Jiangové není složitější než dekodování znaků s nižším počtem tahů (Jiāng, 2008: 71). Vliv počtu tahů na aktivní produkci znaků Jiangová nezkoumala. Poněkud překvapivým výstupem tohoto jejího experimentu je, že nepotvrdil vliv frekvence výskytu znaků ve víceslabičných slovech na zapamatování si znaku jako takového.

V závěru diskuze k tomuto výzkumu Jiangová uvádí, že frekvence výskytu znaků je jedním z klíčových faktorů pro jejich výuku, na jejímž výsledku mají značný podíl učebnice. Uvádí, že aby se zvýšila úspěšnost studentů na poli učení se znakům, musí učebnice zvýšit frekvenci, s jakou se v textech objevují nová slovíčka a nové znaky, a to především na začátečnických úrovních. Setkají-li se studenti s novou lexikální jednotkou v textu pouze jednou nebo dvakrát, pro její zapamatování to nestačí (Jiāng, 2008: 73). Frekvence výskytu nových znaků v textu bude další z kategorií, kterých si budeme při naší analýze všimnout.

2.1.6 Strategie výuky

Jedním z neplánovaných zjištění, se kterým přišel Wang a další, když zkoumali rychlost osvojování struktury znaků čtenáři abecedních jazyků, bylo, že mezi studenty čínštiny jako cizího jazyka zřejmě existuje univerzální postup osvojování pravidel, kterými je

vázána výstavba čínských znaků (Wang M. *et. al.* pro tuto dovednost používají termín *visual-ortigraphic skills*, respektive *visual-ortographic sensitivity*). Wang s kolegy do svého výzkumu zapojil studenty ze dvou univerzit – jedna z nich přísně oddělovala výuku psaného a mluveného jazyka, druhá k výuce všech čtyř dovedností přistupovala integrovaně – a přesto studenti prokázali stejnou míru citlivosti na to, co je a není správně zkonstruovaný znak (Wang M. *et al.*, 2003: 203). U tohoto zjištění vidíme spojitost s Krashenovou hypotézou o přirozeném pořadí osvojování (viz např. Krashen a Terrell, 1988: 28), s tím rozdílem, že jevy původně pozorované na úrovni morfologie zde můžeme pozorovat na rovině písma.

Na poli strategií učení znaků můžeme vidět rozdíly mezi tím, které strategie považují za efektivní učitelé a které studenti, a tím, jaké strategie studenti reálně využívají. Představíme zde dva výzkumy na toto téma, které, poněkud překvapivě, dochází k odlišným závěrům. Pokusíme se tento rozpor interpretovat a navrhnout doporučení, které si můžeme vzít pro výuku znaků v naší praxi.

Jiangová zkoumala strategie, které studenti čínštiny jako cizího jazyka používají při studiu znaků (Jiāng, 2008: 82–92). Jiangová představuje šest strategií, které ale bohužel definuje natolik vágně, že místy není jasná jejich podstata - např. „Strategie opakování: studenti opakují již naučené znaky“ (Jiāng, 2008: 84), přičemž není řečeno, jakým způsobem studenti znaky opakují apod. Jiangová zkoumala studenty *Beijing Language and Culture University*, kteří se čínštinu učili čtyři až devět měsíců. Jiangová uvádí, že strategie, kterou tyto studenti využívají nejvíce, je mechanické opisování znaku bez toho, aniž by jej analyzovali na strukturní složky. Výsadního postavení se této strategii dostává především u studentů – začátečníků. Jiangová dále konstatuje, že studenti velice málo využívají analyzování znaků na jednotlivé složky, a to proto, že nechápou význam těchto složek. Na závěr svého výzkumu Jiangová uvádí čtyři principy, kterými by se měla výuka znaků řídit. (1) Učitelé by měli vnímat odlišnosti mezi strategiemi zmíněnými ve výzkumu, aby dokázali lépe porozumět individuálním specifikům taktik jednotlivých studentů. (2) Učitelé by měli porozumět strategiím jednotlivých studentů a povzbuzovat je k využití jejich většího množství. (3) Studenti by měli být povzbuzováni k častějšímu využívání fonetik a determinativů – a to jak vyučujícími, tak učebnicemi. (4) Měli bychom studenty povzbuzovat k záměrnému používání strategií (Jiāng, 2008: 92).

Shenová, autorka druhého výzkumu, o svém vzorku uvádí, že se jednalo o studenty prvního ročníku univerzitního kurzu čínštiny na americkém středozápadě. Tito studenti po jednom roce studia uváděli, že strategie, kterou považovali za nejefektivnější a kterou používali nejčastěji, byla právě analýza znaků na jednotlivé složky, a to drtivou většinou 93 %

vzorku. Znalost radikálů jako zbytečnou a nepoužitelnou označilo pouze zbylých 7 % dotázaných. (Shen, 2010: 57). Součástí kurzu těchto studentů byla explicitní výuka sta nejfrekventovanějších radikálů. U každého radikálu se studenti učili grafickou podobu – význam – zvuk (čínské pojmenování radikálu). Studenti uváděli, že nejtěžší pro ně bylo zapamatovat si zvuk, význam byl potom pro zapamatování nejsnazší (Shen, 2010: 54–55)³⁰.

Příčinu odlišných závěrů obou výzkumů vidíme v explicitní výuce radikálů. Jiangová neuvádí, jestli se studentům z jejího výzkumu dostalo explicitní výuky radikálů, a pokud ano, jakou formou. Z popisu výzkumu se zdá, že znalost radikálů u těchto studentů systematicky rozvíjená nebyla. Shenová oproti tomu popisuje propracovaný systém výuky radikálů, který zaručuje postupné osvojování těchto znalostí. Z rozdílu mezi těmito dvěma vzorky plyne důležitost explicitní výuky radikálů a systematické upozorňování studentů na možnosti jejich využití. Vzhledem k abecední povaze písem mateřských jazyků studentů zde zmiňovaných není možné aby si dovednost využití radikálů přenesli ze své mateřštiny musí být nově naučena.

Výzkum Shenové nás vede k zamyšlení nad tím, jestli je nezbytné u radikálů učit grafickou podobu, význam i zvuk, a to především u takových radikálů, které netvoří samostatné znaky. Znalost čínských pojmenování radikálů je nepochybně užitečná a umožňuje vést hodiny výhradně v čínštině. Nicméně 55 % dotazovaných studentů uvedlo, že zapamatovat si čínské pojmenování radikálu je pro ně obtížné (Shen, 2010: 54). Z našeho pohledu studenta jazykové školy se nám zdá vhodnější učit studenty pouze zápis radikálu, a význam vysvětlit v češtině. Přijdeme sice o možnost radikály o hodině pojmenovat čínsky, zato ale studentům poskytneme více mentální kapacity na to, zapamatovat si právě zápis a význam. Čínské pojmenování můžeme studentům sdělit u radikálů, které vystupují i jako samostatné znaky, jinak se nám ale tato praxe v našem případě zdá jako zbytečné zatěžování studentů metajazykem³¹.

Vztah mezi explicitní a implicitní výukou zkoumala opět Helen Shenová (Shen, 2004). Každý ze studentů dostal seznam 10 slov (znak – význam – výslovnost) a dvacet minut na to, aby se znaky naučil. Po dvaceti minutách věnovaných znakům studenti dalších dvacet minut

³⁰ Z tabulky, která je ke článku Shenové přiložena (Shen, 2010: 63), je vidět, že studenti se opravdu učili radikály. V tabulce najdeme složky znaků, které vystupují většinou jako determinativy (např. *rén* 人), i takové, které často vystupují jako fonetika (např. *mǎ* 马). Shenová se bohužel nevyjadřuje k tomu, jestli a jak se výuka determinativů a fonetik lišila.

³¹ Autorka ve svém článku bohužel explicitně neuvádí, jestli se studenti jako zvuk učili čínské pojmenování radikálu, nebo jeho výslovnost v případě, že vystupuje jako samostatný znak. Z ukázky dotazníku přiloženého ke článku soudíme, že se studenti učili převážně výslovnost reflektující použití radikálu jako samostatného znaku (př. 水 (氵) - shuǐ - water) (Shen, 2010: 64). Pravou povahou tohoto aspektu výuky si ale bohužel nemůžeme být jisti.

opakovali gramatiku – neměli tedy možnost si znaky již opakovat – a až poté proběhl test toho, co si studenti zapamatovali. Stejný test ještě proběhl 48 hodin poté, aby bylo možné sledovat uložení slov v dlouhodobé paměti. Studenti byli během experimentu rozděleni do tří skupin. První skupina se měla slova naučit sama a směla k tomu používat libovolné postupy. Druhé skupině byly znaky představeny učitelem, který znaky analyzoval na jednotlivé složky, vysvětlil jejich relevanci pro daný význam apod. Třetí skupině byla slova promítána ze seznamu jedno po druhém, bez dalších vysvětlujících komentářů, a studenti slova po učiteli opakovali (Shen, 2004: 172). Výsledky po dvaceti minutách nejsou překvapivé: nejméně úspěšná byla skupina vedená učitelem, jen o něco málo horší byla skupina samostatných studentů. Skupina, která se měla znaky učit jejich mechanickým opakováním, si zapamatovala jen polovinu toho, co skupina nejlepší. Po 48 hodinách se situace poněkud změnila: Znalosti první a druhé skupiny spadly zhruba na úroveň, kde byla třetí skupina po 20 minutách, a pozicně se vyměnily: Skupina, která slova studovala sama, si jich zapamatovala nepatrně víc než skupina vedená učitelem. Znalosti třetí skupiny se zhoršovaly přibližně stejným tempem (Shen, 2004: 173-174).

Shenová dále uvádí, že studenti, kteří se znaky učili sami, používali strategii rozložení znaku na radikály, protože tuto taktiku znali z výuky (Shen, 2004: 179). Shenová vyvozuje několik pedagogických závěrů: (1) Učitel by měl studentům poskytnout znalosti, které jim umožní použít hloubkové strategie zapamatování si znaků, jako např. etymologie, fonologie, ortografie a sémantika. Tím učitel studentům pomůže zapamatovat si znak organizovaně. (2) Pedagogické vedení při analýze znaků je velice důležité v začátcích, kdy ještě studenti neznají dostatečný počet radikálů. Studenti by měli být povzbuzováni k vlastní analýze znaků v momentě, kdy to jejich znalost radikálů umožní. (3) Studenti by měli být povzbuzováni k využívání strategií využívajících analýzu znaků na jednotlivé složky a znalost kontextu, ve kterém se znaky vyskytují, protože jsou sémanticky relevantní. (4) Učitelé by se měli snažit vyučovat znaky tak, aby to pro studenty bylo zajímavé a aby studenti zapojili různá mozková centra (Shen, 2004: 180–181).

Jiangová jako jednu ze strategií uvádí opakování. Význam opakování vyzdvihuje i Shenová, která je o něco konkrétnější než Jiangová. Shenová se vyslovuje pro to, aby bylo studentům najednou předkládáno přiměřené množství radikálů atd., aby nové položky nevytlačily ty, které si studenti ještě nedokázali osvojit. Tomu má napomáhat pravidelné opakování v rámci výuky, které navíc bude probíhat nárazově, protože konstantnímu opakování mají studenti tendenci věnovat méně pozornosti, a jeho efektivita je proto nižší (Shen, 2010: 59). Shenová také uvádí, že část studentů vítala jako formu opakování testy a

kvízy, především následovala-li je analýza chyb: studenti cítili, že si odnesli více než jen známku (tamtéž).

Tan *et al.* vyzdvihují roli psaní při výuce znaků. Říkají, že skrze opakované psaní znaků si studenti (v případě tohoto výzkumu čínské děti učící se prvně číst) uloží do motorické paměti jednotlivé tahy, jejich pořadí a složky znaků. Spojení motorické aktivity ve spojení s jazykovými stimuly napomáhá uložení znaků do dlouhodobé paměti (Tan *et al.*, 2005: 87-82). Je tedy vhodné studenty povzbuzovat k ručnímu psaní znaků, mimo jiné tím, že jim budeme poskytovat vhodnou zpětnou vazbu, nejen červeně opravné znaky. Způsobu, jakým učebnice povzbuzují studenty k psaní znaků, si budeme všimnout v naší analýze.

V naší analýze si nadále také budeme všimnout toho, zda učebnice studentům systematicky představuje radikály a jak u studentů povzbuzuje jejich využití při práci s novými znaky. Z představených výzkumů je evidentní klíčová role učitele na tomto poli. Přesto se domníváme, že učebnice, která bude tyto dovednosti a dílčí strategie podporovat, je polovinou úspěchu, a to nejen tím, že učitelu usnadní přípravu.

2.2 Čtení na úrovni slov

V této podkapitole se posuneme o úroveň výš – od jednotlivých znaků na úroveň slov. Tuto úroveň vnímáme do značné míry jako klíčovou a zároveň vysoce problematickou: Pro evropského studenta je základní jednotkou jazyka slovo, které je v psaném jazyce graficky odděleno mezerami. V čínštině se tohoto oddělení student nejenže nedočká, ale nedostane ani jasnou informaci o tom, co slovo v čínštině je. O problematice určení hranic slov v čínštině bylo popsáno mnoho papíru bez toho, aniž by lingvisté dospěli k jasnému, jednoznačnému závěru. Nebudeme zde tyto argumenty rozebírat³², pouze se pokusíme navrhnout jejich aplikaci do nesinologické jazykové výuky a vysvětlíme, jak budeme s hranicemi slov pracovat v naší analýze. Jak bylo řečeno, počet neznámých slov v textu je jedním z ukazatelů jeho obtížnosti – musíme tedy být schopni počet neznámých slov stanovit. Kromě určování hranic mezi slovy se v této podkapitole zaměříme na schopnost studenta slova dostatečně rychle rozpoznávat a na výuku slov v učebnicích.

³² Pro diskuzi argumentů, viz např. DeFrancis, 1984: 46–49, Švarný a Uher, 2001: 77–82 a dále, Zhū, 1982: 11–21, a další. Packard (2000: 7–20 a dále) shrnuje hlavní přístupy k chápání slova a ukazuje, jak se dají a nedají aplikovat na moderní standardní čínštinu. Problematice určení hranic slov se také zevrubně věnuje Paul Kratochvíl, který mj. uvádí: „Musíme si uvědomit, že slova v moderní standardní čínštině (MSC) můžeme ustanovit pouze na základě konkrétních konstrukčních rysů výpovědi v MSC, a že je téměř nemožné v MSC ustanovit slova, nebo spíše najít v MSC slova za pomoci měřítek založených na představách obecně spojených se slovy v evropských jazycích“ (Kratochvíl, 1970: 94). Ačkoliv se v naší analýze budeme pokoušet o konzistenci, co se východisek týče, konkrétní realizace hranic jednotlivých slov mohou být mezi texty odlišné právě z důvodu, na který zde upozorňuje Kratochvíl.

2.2.1 Hranice slov

V učebnicích bývá slovní zásoba prezentována většinou formou seznamu nových slov (*shēngcí* 生词), kde jsou prezentovány lexikální jednotky bez další analýzy. Student se tedy například naučí, že „jíst“ se řekne *chīfàn* 吃饭, ale ne nezbytně se mu spolu s tím dostane informace o objektových slovesech, která by mu pomohla s tímto slovesem obratněji a efektivněji zacházet, jednodušeji nabalovat další slovní zásobu apod. Učebnice studentovi poskytuje zjednodušenou představu o tom, co slovo je, kterou student, ke svému zmatení, musí v průběhu studia upravovat, jak se dozvídá např. právě o existenci objektových sloves, slovesných modifikátorů apod.

Aby byl student schopen efektivně číst, musí umět text rozdělit na jednotlivá slova. V ranějších stadiích studia mu k tomu napomáhá přítomnost *pīnyīnu* napsaného nad znaky, kde mezery mezi jednotlivými lexikálními jednotkami studentům podvědomě značí hranice slov. Když učebnice přestane *pīnyīn* poskytovat, bývá student ztracen. Je tedy nezbytné studenta naučit hranice slov vyhledávat, ukázat mu, jaká gramatická slova, afixy apod. mu v tom alespoň částečně mohou pomoci. Proces osvojování těchto dovedností je zlouhavý a obtížný. V naší analýze proto budeme sledovat, jestli a případně jak se studentovi tyto dovednosti předávají. Jedním ze způsobů, jak studenty v tomto směru můžeme vést, je naučit je do textu klást grafické značky, např. svislé čáry. Další možnosti a podrobnější, prakticky zaměřenou diskusi nabídneme ve čtvrté kapitole této práce.

V momentě, kdy se dostaneme ke čtení textů bez *pīnyīnu*, studenti už pravděpodobně budou mít jisté povědomí o tom, co je a není slovo – právě díky zkušenosti z předchozích textů s *pīnyīnem*. Zastáváme názor, že není nutné studenty nesinology zatěžovat detailním výkladem problematiky hranic slov v čínštině – z naší zkušenosti se při práci s textem studenti sami zarazí na problematických místech (např. sufix *de* 的) a budou se ptát na „správné“ rozdělení. Přimlouváme se za to, aby studenti rozdělovali věty na lexikálně smysluplné celky i za cenu jisté nekonzistentnosti v kladení hranic na problematických místech tak, aby hranice pomohly studentům s porozuměním konkrétního textu. Když budeme se studenty o hranicích lexikálních jednotek diskutovat, můžeme je upozornit na různé možnosti dělení. Zároveň se ale domníváme, že i v této problematice je nezbytné přihlídnout k aktuální jazykové úrovni studentů, jejich cílům a cílům, které zamýšlíme pro práci s daným textem.

2.2.2 Rychlost rozpoznání

Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, rychlost dekodování slov je pro porozumění klíčová. Stráví-li student dekodováním příliš mnoho času, neudrží v paměti význam věty/celku textu. Při čtení v čínštině je nutné, aby student dokázal v textu rychle najít hranice slov, teprve potom může dojít k jejich dekodování skrze zápis znaky. Shenová zároveň uvádí, že studenti začátečníci mají problém s rozpoznáváním vizuálně podobných tahů ve znaku, a že potřebují čas a trénink, aby si ve znacích zvykli všimnout jiných charakteristik než v latině (Shen, 2010: 58-59).

Jiangová představuje možné způsoby výuky rychlosti rozpoznávání znaků. Doporučuje začít od schopnosti rychle rozpoznat determinativy a přes jednotlivé znaky postupovat ke slovům a vyšším jednotkám, podle aktuální úrovně studentů. Navrhovaná cvičení jsou jednoduchá, pro studenty zajímavá a efektivní. Studentům je například prezentovaná řada vizuálně podobných determinativů, mezi kterými mají co nejrychleji najít jeden konkrétní determinativ, např.

礻 | 礻 彳 礻 忄 礻 (Jiāng, 2008: 222-223)

Ideálně tato cvičení probíhají v časovém limitu nebo jako soutěž, abychom stimulovali rychlost potřebnou při čtení – mají-li studenti dostatek času, pak jsou tato cvičení triviální a nepřínosná. Mají-li studenti podobných řad za sebou více, se stupňující se obtížností a/nebo komplexností, pak se jedná o velice efektivní a časově nenáročný trénink rychlosti rozpoznávání. Současně vhodným výběrem složek studentům ukazujeme, čeho si mají při dekodování znaků všimnout, a pěstujeme v jejich podvědomí správné návyky. Přítomnost nebo absenci takových cvičení v učebnicích budeme hledat v naší analýze a v poslední kapitole této práce navrhneme jejich využití v rámci vyučovacích hodin.

2.2.3 Slovní zásoba

Wangová kritizuje výzkumy o rozpoznávání znaků, když říká, že jsou jednak založeny na seznamech slov vytržených z kontextu a jednak se z velké části dějí v laboratořích, a oba tyto faktory zdaleka neodpovídají realitě čtenáře (Wang, 2012: 54). Dáváme Wangové za pravdu, současně nám ale nezbývá než konstatovat, že seznamy slov, často vytržených z kontextu, jsou dodnes nedílnou součástí výuky „čtení“ v učebnicích čínštiny jako cizího jazyka, jak ostatně bude vidět na textech, které budeme analyzovat ve čtvrté kapitole naší práce.

Nevýhodou prezentování slovní zásoby v seznamech je její objem. Velký počet nových slov logicky snižuje frekvenci výskytu jednotlivých položek a tím činí jejich

zapamatování a osvojení složitějším. Jiangová (2008: 178-179) uvádí, že aby si student mohl slovo osvojit, musí se s ním v textu setkat alespoň pětkrát, ideálně ale až šestnáctkrát. Na stejném místě Jiangová vyzývá autory učebních materiálů, aby tuto frekvenci výskytu slov dodržovali, a učitele vyzývá k tomu, aby studentům zajistili dostatečné, nepřetržité opakování slov i jednotlivých znaků. Slova je zároveň podstatné představovat ve smysluplných kontextech. Tím se jednak slova lépe ukládají do paměti, jednak si student má šanci lépe osvojit např. předložkové vazby se slovem spojené.

Jako jeden z nedostatků učebnic čínštiny jak cizího jazyka vidíme, že novou slovní zásobu z velké části studentům předkládá právě na základě výskytu v textu. Slova často mají minimální tematickou spojitost, což studentům značně znesnadňuje systematické ukládání slov do paměti. Místo systematického předkládání základní slovní zásoby je student postaven před nové a nové seznamy slovíček, která už v dalších textech nepotká, případně se s nimi setká za tak dlouho, že je do té doby z paměti vytlačí slova další. Výsledkem je, že si student slov zapamatuje minimum, případně si pamatuje, že slovo už „někdy viděl,“ ale jeho význam (někdy i zvuk) již zapomněl. V těchto případech se nám zdá efektivnější studenty upozornit na nejužitečnější slova z textu (maje při tom na paměti maximálně sedm položek zpracovatelných krátkodobou pamětí), a povzbudit studenty k jejich zapamatování různými cvičeními, např. za použití ‚slovních karet,‘ které představíme v poslední kapitole této práce (oddíl 4.1.2, hodina 6).

Vyvstává zde nutnost uvědomit si propast, která se nachází mezi naučenou a osvojenou slovní zásobou. Aby student mohl efektivně číst, musí mít automatický přístup ke slovní zásobě, což je možné pouze tehdy, jsou-li slova osvojená. Seznamy slovíček doprovázející texty, jsou-li navíc prezentovány současně se čtením, tuto možnost neposkytují. Abychom se s tímto problémem vypořádali, můžeme se na tuto novou slovní zásobu zaměřit v hodině přímo předcházející té, ve které budeme pracovat s textem. Zde ale opět narážíme na problém tematické neprovázanosti seznamů slovíček, která nám neumožní připravit a odučit efektivní hodinu věnovanou slovní zásobě³³.

Na konci tohoto oddílu ještě zmíníme fonetické kódování slov a vrátíme se k již výše uvedenému Eversonovu výzkumu (1998). Začínající studenti čínštiny při dekódování znaků silně spoléhají na fonetický přístup, který jim kromě dekódování významu pomáhá i

³³ Vyučovací hodina, jejímž hlavním cílem bude rozvoj specifické, tematicky spjaté slovní zásoby, bude z podstaty věci strukturně odlišná od hodiny věnované rozvoji čtecích dovedností, a to už jen z toho důvodu, že čtení řadíme do řečových dovedností, zatímco slovní zásoba patří do jazykových prostředků, jak jsme mj. uvedli v oddíle 1.1.1 naší práce. Rozsah naší práce nenabízí prostor, abychom se mohli zabývat rozdíly v hodinách věnovaných čtecím dovednostem respektive učení tematicky spjaté slovní zásoby. Případné zájemce o tuto problematiku odkazujeme na práci J. Scrivenera (2011: 185-210) pro vymezení základních součástí hodiny věnované slovní zásobě a na knihu I. S. P. Nationa (2008) věnovanou výlučně výuce slovní zásoby.

jednotlivá slova izolovat (1998: 200; Shen, 2005: 21). Everson ze svého výzkumu vyvozuje, že je nezbytné, aby znaky, které se studenti učí, měly oporu ve znalosti mluveného jazyka. Ideálně by se podle Eversona měli studenti učit znaky slov, která již znají (1998: 201). Spojíme-li Eversonovo doporučení s poznatky o čtení s porozuměním, vidíme, že se naprosto shodují: Aby student mohl číst s porozuměním, musí znát většinu slov užitých v textu. A aby se student mohl naučit grafickou podobu slov, musí slova nejprve znát na fonetické úrovni. V obou případech vidíme, že znalost mluveného jazyka je klíčem k jeho psanému zápisu³⁴. Do jaké míry tento fakt reflektují nebo spíše nereflektují učebnice čínštiny jako cizího jazyka, ukážeme v naší analýze.

Everson v závěru svého výzkumu uvádí následující:

(...) můžeme se domnívat, že dosáhnout čtení s porozuměním bude obtížné, uvážíme-li souhrn výsledků této studie, které naznačují, že rozpoznávání slov, která se studenti již učili, pro ně není vůbec jednoduché. (Everson, 1998: 201).

Novější výzkumy, které se zabývají čtením s porozuměním, Eversonově domněnce dávají zapravdu. Čtení s porozuměním jako takovému se věnuje následující oddíl.

2.3 Čtení na úrovni diskurzu

Čtení na úrovni diskurzu v čínštině jako cizím jazyce je věnováno překvapivě málo pozornosti. Literatura na toto téma se zatím omezuje na několik příspěvků ve sbornících a odborných článků. Pozornost ke čtení na úrovni diskurzu se obrací teprve v posledních několika letech – díky tomu jsou ale předkládaná data aktuální a v souladu se současnou úrovní poznání o čtení v cizím jazyce. Zároveň ale dochází k tomu, že jazykové učebnice ještě mnohdy nereflektují závěry těchto výzkumů a jejich doporučení, na což si autoři výzkumů sami stěžují (např. Chang, 2010: 108). Tato podkapitola se snaží shrnout závěry a doporučení výzkumů, které posléze poslouží jako vodítko při hodnocení učebnic v následující kapitole.

³⁴ Situace, kdy student zná výslovnost slova, ale nedokáže dekodovat jeho zápis (nota bene aby znaky uměl sám napsat), je poměrně častá. Vedeme-li hodiny komunikativním způsobem a snažíme-li se povzbuzovat interakci mezi studenty a učitelem v cílovém jazyce, potom automaticky mluvený input a output převyšuje psanou interakci. Studenti tedy některá slova mohou relativně častěji slyšet než vidět, jako např. instrukce, které jim dává učitel. Některé učebnice potom nová slova dělí na taková, která si student má zapamatovat včetně zápisu ve znacích, a taková, pro která prozatím postačí zapamatovat si jejich zvukovou realizaci s tím, že znak(y) se znovu objeví později. Tuto praxi nacházíme například v prvním díle námi uvažované učebnice NPCR, která slova, u nichž se studenti nemusí učit jejich zápis, v seznamu nových slov barevně odděluje. V těchto případech jsme si v praxi měli možnost ověřit, že stačí, když učitel známé slovo zapsané neznámými znaky přečte nahlas, a tím otevře studentovi cestu k jeho dekodování, respektive porozumění.

2.3.1 Rejstříky psaného jazyka

Je známým faktem, že mluvený a psaný styl se odlišují a že v moderní standardní čínštině jsou rozdíly mezi nimi větší než v evropských jazycích. Zatímco v evropských jazycích se psaný a mluvený jazyk liší převážně v lexiku, v moderní standardní čínštině se psaný a mluvený jazyk liší i syntakticky – typicky se používají odlišné větné vzorce a konstrukce (Féng, 2006: 4-5). Chceme-li tedy učit studenty číst autentické texty v moderní standardní čínštině, musíme je de facto naučit další jazyk (o rozdílech mezi oběma rejstříky a o způsobech, jak je studenty učit, hovoří ve svém článku Liová – viz Lǐ, 2010).

Podíváme-li se na texty, se kterými se studenti setkávají v učebnicích čínštiny jako cizího jazyka na začátečnické úrovni, musíme konstatovat, že co se jazyka textu týče, spíše než o psaný styl se jedná o zapsanou mluvenou řeč. Psaný jazyk většinou neobsahuje nejhovorovější výrazy, přesto se ale studenti setkávají s větnými vzorci, předložkovými vazbami a lexikem, které patří spíše do mluveného než do psaného rejstříku jazyka. Učebnice tak učí studenty číst zapsaný hovorový jazyk, spíše než aby je učily číst jazyk, kterým se píše. První náznaky výuky psaného stylu se v učebnicích objevují teprve od středně pokročilé úrovně, soustavná pozornost je mu ale věnována až v učebnicích na pokročilé úrovni (Wáng Y., 2003: 99) – tedy vysoko nad úrovní námi uvažovaných studentů.

Zkoumání tohoto jevu je novou záležitostí – první článek (ze dvou) na toto téma, který se nám podařilo nalézt, je z roku 2003. Jeho autorka zastává názor, že psaný styl je nutné rozvíjet od začátečnické úrovně studentů. Zároveň ale konstatuje, že se tomu tak v učebnicích zatím většinou neděje (Wáng Y., 2003: 100)³⁵. Toto je případ i námi uvažovaných učebnic. Jediným textem, který zčásti užívá psané konstrukce, je příběh z deváté kapitoly knihy *A nice lady in Shanghai and other stories*, ve kterém se studenti setkají se spojením *sēnlín zhī wáng* 森林之王 (oddíl 4.1.4, hodina 10). Předpokládáme, že toto spojení bude vzhledem k absenci výuky psaného stylu pro studenty obtížné, možná matoucí, a proto bude zapotřebí mu věnovat zvýšenou pozornost.

2.3.2 Koheze a koherence v čínštině

Koheze a koherence v čínštině jsou odlišné od podob, ve kterých je známe z evropských jazyků. Existují práce, které se věnují srovnávání kohezních prostředků

³⁵ Autorka ve svém článku jednak nabízí krátkou analýzu hlavních rozdílů mezi mluveným a psaným stylem, jednak představuje návrhy, jak se s těmito rozdíly vypořádat při jazykovém vyučování. Na tomto místě nemáme prostor ani kapacitu s autorkou o jejích názorech polemizovat. Souhlasíme s ní nicméně v tom, že pro výuku psaného stylu je zapotřebí kvalitní učebnice, která by k tomu poskytovala relevantní materiály a dostatečný prostor (Wáng Y., 2003: 100). Vzhledem k tomu, že ani jedna z námi uvažovaných učebnic ke čtení diskuzru v autentickém psaném stylu nevede, nemůžeme se jím v naší analýze zabývat. Tento aspekt výuky čínštiny jako cizího jazyka na hlubší aplikovaný výzkum teprve čeká.

v angličtině a čínštině (např. Hú, 1994). Práci, která by se zabývala srovnáním mezi češtinou a čínštinou, se nám nalézt nepodařilo. Z hlavních rozdílů by pro českého studenta mohly největší problémy představovat interpunkce, dlouhé věty, jiné vyjádření gramatického času, větší podíl opakování, rozvité přívlasky s *de* 的, aj.

Student bude zřejmě „vědět,“ že čínština používá dva druhy čárek. Než si tuto znalost osvojí, mohou pro něj čárky v čínské větě znamenat zdržení při zpracování informací, případně pak mohou vést až k nedorozuměním, vyhodnotí-li student čárky opačně. Dlouhé čínské věty mohou být pro studenta nepřehledné a může se v nich snadno ztratit³⁶. Je důležité studenty naučit věty dělit na srozumitelné úseky a naučit je, jak se v čínské větě orientovat. S orientací ve větě souvisí i fakt, že čínština daleko méně než evropské jazyky používá spojky a více spoléhá na jiné kohezní prostředky (Yang, 2012: 205). I to může být pro studenty matoucí. Tuto situaci navíc ztěžuje fakt, že učebnice rezignují na explicitní výuku tématicko-rématických větných řetězců, studenti proto mají problémy jim porozumět, případně je vytvářet (Xiao, 2009: 120). Co se časové návaznosti dějů týče, český student je zvyklý hledat sufixy, případně prefixy, aby se ujistil o časovém horizontu události. Výzkumy zároveň ukazují, že čtenáři jsou na vyjádření času citliví (Perfetti *et al*, 2005: 230). V momentě, kdy čtenář v čínské větě nenajde ukazatele, které hledá, protože by byly v čínském uspořádání diskurzu redundantní, může na jeho místě dojít k nejistotě ohledně správnosti pochopení významu textu. Současně hledá další místa, na kterých by své hypotézy ověřil, a čte pomaleji. Pro českého studenta jsou také obtížné věty s rozvitymi přívlasky zakončenými *de* 的, obzvláště je-li člen blíže určovaný zamlčen. Vzhledem k frekvenci tohoto jevu v čínštině je zapotřebí, aby se studenti naučili dobře a rychle určit, k čemu je ve větě odkazováno. Pro čínštinu časté užití nulové anafory (Hú, 1944: 72) je pro studenty neméně obtížné – nejenže musí přijít na to, že něco schází, musí ještě být schopni chybějící informaci z kontextu doplnit. A jakkoliv je student schopný informaci doplnit, má menší tendenci takto činit automaticky (Perfetti *et al*, 2005: 231).

Čínské a české kohezní prostředky se samozřejmě v mnohém shodují, například ve využití zájmen, v podstatných detailech se ale liší – například ve využití neurčitého zájmena třetí osoby (pro diskuzi tohoto jevu viz Luk, 1983). Aby se student naučil efektivně číst, musí být schopný orientace v odlišně vystavěném textu; musí být schopen všimnout si odlišných

³⁶ Jakkoliv se poslední dva zmiňované problémy mohou zdát banální, v praxi jsme si měli možnost ověřit, že při čtení s porozuměním s nimi studenti mohou mít potíže. Na základě našeho pozorování se domníváme, že mentální kapacita studentů je natolik zaměstnána dekodováním znaků, že znalost o rozdílné povaze čínských interpunkčních znamének není vždy automaticky přístupná. V těchto případech si student místy neuvědomí odlišnou podstatu obou čárek. Věty na studenty působí dlouhým dojmem zřejmě proto, že studenti nejsou zvyklí na kohezní odlišnosti češtiny a čínštiny, především na tématicko-rématické řetězce a využití nulové anafory, které orientaci v čínské větě českým studentům ztěžují.

signálů a zpracovávat je. Tyto dovednosti z povahy věci není možné přenést z rodného jazyka, student si je musí nově osvojit. Osvojení se na tomto místě zdá obzvláště důležité, protože dobrý čtenář k těmto informacím přistupuje podvědomě, nepřímo.

V naší analýze se budeme dívat i na to, jakým způsobem učebnice vede studenty k tomu, aby text zpracovávali novým způsobem, aby si všímali pro čínštinu typických kohezních ukazatelů. Předpokládáme, že na tomto místě efektivitu učebnic pro českého studenta může ovlivnit právě fakt, že původně jsou učebnice zamýšleny pro mluvčí jiných jazyků. Porovnáme-li totiž kohezní prostředky v angličtině a češtině, musíme konstatovat jisté odlišnosti. Dá se proto předpokládat, že učebnice budou poukazovat na prostředky obtížné pro anglické mluvčí; místa, na kterých jsou si kohezní prostředky angličtiny a čínštiny blízka potom učebnice mohou pomíjet, a tato místa se nemusí překrývat s místy problémovými pro české mluvčí.

2.3.3 Texty

Palčivou otázkou výuky čtení s porozuměním v čínštině jako cizím jazyce je jazyková úroveň textů, a to především lexikální. Ve výzkumech se často dočteme, že studenti měli za úkol číst text „odpovídající úrovně.“ Když ale čteme výzkum dále, musíme se ptát, zda byl text doopravdy adekvátní. Například ve výzkumu Lee-Thompsonové (2008) sama autorka přiznává, že text obsahoval značné množství neznámých slov (2008: 712), které bylo pro studenty až frustrující (2008: 715). Domníváme se, že v tomto případě tedy nemůžeme hovořit o textu, který by byl „přiměřený, co se obsahu týče, a lehce nad jazykovou úrovní studentů“ (2008: 707). Lee-Thompsonová bohužel ke své studii kopie textů nepřikládá, a tak se můžeme o jejich reálné obtížnosti jen dohadovat. Tento příklad ilustruje rozdíl, který můžeme pozorovat mezi jazykovou, především lexikální, úrovní studentů a úrovní textů v učebnici. Učitel si jej musí být vědom a dle našeho názoru jednoznačně dát přednost učení studentů před učením textu. Zastáváme názor, že učebnice studenty často staví před příliš obtížné texty, které nemohou vést k rozvoji čtecích dovedností studentů. Tento fakt osvětlíme v naší analýze a pokusíme se navrhnout některé způsoby, jak se s obtížností textů vyrovnat.

Ulivem lexikální obtížnosti textů na úroveň porozumění při jejich čtení u studentů začátečnicků se zabývala Shenová. Ve svém výzkumu zjistila, že zvýšíme-li výskyt neznámých slov v textu o 1 %, pak dochází ke snížení porozumění v rozmezí 2–4 % (Shen, 2005: 20). Pedagogickou implikací jejího výzkumu je, že pro studenty na začátečnické úrovni při samostatném čtení je vhodný počet neznámých slov 1 % - tím zaručíme porozumění na úrovni kolem 80 %, zároveň by text používaný ve výuce v žádném případě neměl překročit hranici 5 % neznámých slov (Shen, 2005: 21). Jak ukážeme v naší analýze níže (oddíl 3.4.7

Počet slov a obtížná slova), z tohoto hlediska není možné označit ani jeden z textů z námi uvažovaných učebnic za vhodný pro výuku.

Tematický okruh textů v učebnicích je dalším bodem, který si zasluhuje pozornost. Lee-Thompsonová ve svém výzkumu studenty nechala číst dva texty: jeden učebnicový, jehož tématem byl příběh z čínské mytologie, a druhý novinový, jehož tématem byla čínská kontrola porodnosti (2008: 706). Lee-Thompsonová očekávala, že pro studenty bude obtížnější druhý text s autentickou syntaxí a slovní zásobou náležící do psaného stylu (2008: 707). Oproti očekávání se ale ukázalo, že pro studenty byl obtížnější první text – zatímco schéma kontroly porodnosti bylo studentům známé, při četbě čínského příběhu studentům scházely reálie, o které by se mohli opřít (2008: 713). Ačkoliv to nebylo primárním zájmem tohoto výzkumu, ukazuje, že učit studenty číst na textech, které jsou silně kulturně podmíněné, je obtížné.

Everson navrhuje, aby se při výuce čtení využívaly materiály pracující s dosavadní znalostí studentů. Everson se vyslovuje pro využití reportáží z čínsky psaných novin, které vycházejí v USA. Kromě toho, že se studenti v těchto případech budou moci opřít o existující schémata a rámce, naučí se vlastní jména svázaná s vlastním prostředím (Everson, 1994: 7-8). V našem prostředí by se daly ke stejným cílům využít některé ze článků novin vydávaných čínským krajanským sdružením, které učitel dopředu vybere (zjednoduší, upraví) tak, aby odpovídaly zájmům, znalostem a jazykové úrovni konkrétních studentů konkrétního jazykového kurzu.

Ve stejném článku Everson uvádí úkoly, které by mělo splňovat čtecí kurikulum. Uvádíme zde jen některé z nich:

- (a) Zásobit studenty texty, které soustavně recyklují již naučenou slovní zásobu zároveň s prezentací nové slovní zásoby.
 - (c) Vytvořit pro studenty příležitosti číst s různými cíli, aby si vytvořili strategie, které kladou důraz na celkový význam textu.
 - (d) Zrazovat od [využívání] strategií, které zdůrazňují pracné dekodování každého jednotlivého znaku.
 - (f) Stavět studenty před výzvou neznámých textů, které ale obsahují dostatek známých znaků, aby [studenti] mohli použít starou slovní zásobu v nových kontextech.
- (Everson, 1994: 7)

Ačkoliv Eversonův článek je již dvacet let starý, úkoly, které v něm prezentuje, jsou stále platné a texty prezentované v učebnicích je stále ještě zcela nenaplnují, jak ukážeme i v naší analýze.

2.3.4 Čtecí strategie

Li-Chun Lee-Thompsonová se ve svém výzkumu (2008) zabývala strategiemi, které při čtení využívají američtí studenti čínštiny jako cizího jazyka a frekvencí, s jakou tito studenti konkrétní strategie využívají. Pro přehled strategií, se kterým Lee-Thompsonová pracuje, viz oddíl 1.4.5 naší práce.

Z výsledků studie vyplývá, že studenti využívali více než sedmkrát častěji strategie zdola nahoru než shora dolů (Lee-Thompson, 2008: 710). Strategiím zdola nahoru v počtu využití vévodí překládání, dělání si značek v textu a psaní *přinyřnu* a/nebo anglického ekvivalentu. První dvě strategie přitom tvořily polovinu ze všech využitých strategií zdola nahoru. Nejvyužívanějšími strategiemi shora dolů potom bylo parafrázování, vymýšlení hypotéz a sledování porozumění. Četnost využití těchto strategií byla v porovnání se strategiemi zdola nahoru o jeden řád nižší.

Tyto výsledky jsou v rozporu s typickým chováním zkušených, dobrých čtenářů: Changová experimentálně ověřila, že nezávisle na jazykové úrovni jsou dobří čtenáři schopni text zpracovávat globálně a neustále v mysli držet jeho celkový význam, s rostoucí jazykovou úrovní pak roste i rozsah části textu, kterou jsou schopni globálním způsobem nahlížet (Chang, 2010: 105). Podle výzkumu Changové jsou tedy dobří čtenáři schopní lépe využívat strategie shora dolů.

Disproporcí mezi využitím strategií zdola nahoru a shora dolů u Lee-Thompsonové můžeme vysvětlit značným množstvím neznámých slov v textu – studenti byli nuceni věnovat se významu jednotlivých slov a významu větších úseků textu nevěnovali náležitou pozornost, jak uvádí i autorka výzkumu (Lee-Thompson, 2008: 712). Z porovnání těchto dvou výzkumů si pro naši práci odnášíme několik závěrů: (1) Texty pro rozvoj čtecích dovedností *musí* být pro studenty lexikálně přiměřené, jinak studenti věnují nechtěně mnoho pozornosti strategiím zdola nahoru. (2) Je vhodné studenty povzbuzovat k využívání strategií shora dolů tak, aby se staly běžnou součástí práce s textem každého studenta, a aby z něj udělaly globálního, lepšího čtenáře. (3) V momentech, kdy v těchto úkolech učebnice selžou, je na učiteli, aby tyto potřeby naplnil.

Výzkum Changové a jeho výsledky jsou pro naši práci velice zajímavé: Changová zkoumala, jak se liší více a méně úspěšní čtenáři ve využití čtecích strategií a jak se tyto rozdíly proměňují v závislosti na jazykové úrovni studentů. Studenti, které uvažujeme v naší práci, zapadají do nejnižší ze tří úrovní, které Changová popisuje. Changová o úspěšných studentech na této úrovni uvádí, že:

- byli schopní vnést do čtení svoji vlastní předchozí znalost tématu lépe než méně úspěšní čtenáři,
- během čtení se soustředili více na porozumění významu každého slova,
- aktivněji využívali kontext k odhadování významu neznámých slov a
- lépe se vyrovnávali s neznalostí výslovnosti znaků a slov. (Chang, 2010: 102)

Changová zároveň uvádí, že na této úrovni bylo u studentů patrné hledání a rozvíjení efektivních strategií, jak přistupovat k čínskému textu (2010: 103). S tím souvisí i větší orientace na úroveň slov než mezi pokročilejšími studenty, Changová ale zároveň zdůrazňuje, že úspěšní čtenáři – začátečníci si sice byli vědomi důležitosti porozumění jednotlivým slovům, zároveň se ale neznámými slovy příliš nezatežovali a využívali jiné zdroje, jak se s tímto nedostatkem vyrovnat (Chang, 2010: 104).

Fakt, že na této úrovni byli úspěšnější čtenáři schopní se lépe vyrovnat s neznalostí výslovnosti, je zajímavý. Ukazuje, že na této úrovni ještě není tak silná role aktivního fonetického kódování a aktivace propojení znak-zvuk, jako u pokročilejších studentů nebo u rodilých mluvčích. Jakkoliv se jedná o deficit vzhledem k ideálnímu stavu osvojení čtecích dovedností v čínštině, naše vlastní zkušenost je v souladu se závěry zde uvedenými: tito studenti mnohdy znají význam morfémů zapisovaných znakem nebo slov, ale nepamatují si jejich výslovnost. Tito studenti při četbě věnují pozornost každému slovu a postupují relativně nízkou rychlostí. Dekódování znaků zpomalené o zpracování přes zvuk pro ně tedy nebývá významnou překážkou v porozumění (ačkoliv se studenti snaží si na výslovnost vzpomenout a cítí se lépe, když výslovnost znají – zcela v souladu se studeny Lee-Thompsonové [2008: 711]). Jedinou nevýhodu tohoto postupu vidíme v tom, že zdlouhavé přemýšlení nad výslovností studenty občas odvede od globálního významu textu, obzvláště je-li lexikálně relativně obtížný.

Vzhledem k postupné povaze osvojování jazyka se nám proto zdá vhodné podporovat zdroje, které jsou pro studenty v této fázi vývoje aktuálně použitelné. Tiché čtení na této úrovni umožňuje studentům zpracovat fonologické informace u slov, která dokáží přečíst, a využít jiné strategie u slov/znaků, které nejsou schopni verbalizovat. Jak se jazyková úroveň studentů bude zvyšovat, stejně tak poroste jejich lexikální znalost (a potažmo implicitní znalost fonetik), a pro studenty může být přínosné texty číst cíleně nahlas, a tím docházet k vyššímu využívání fonetického kódování. Pokud ale nechceme práci studentům usnadnit tím, že jim text sami přečteme a poskytneme tak informaci o výslovnosti znaků, kterými si studenti nebudou sami jisti, nemá podle nás jakýkoliv pedagogický smysl nutit studenty číst text nahlas samotné, nota bene bez jakékoliv předchozí přípravy. Stejně tak přednáší-li učitel

pokaždé text nahlas, usnadní tím sice studentům momentální práci s textem, znemožní jim ale naučit se vypořádat s texty, ke kterým studentům bude fonetická informace chybět.

2.3.5 Výuka čtecích strategií

Během výuky čtení bychom se měli zaměřovat na vícero dílčích cílů, dovedností, strategií. Jednou z opomíjených schopností je rychlé rozpoznávání znaků. Dobří čtenáři jsou zároveň rychlí čtenáři (Jiāng, 2008: 6). Musíme tedy studenty učit číst nejen přesně, ale i rychle, a to od prvního momentu, kdy studenty začneme se znaky seznamovat. Everson pro tento cíl doporučuje využití cvičení na úrovni znaků a vět (Everson, 1994: 6). Předpokládáme, že rychlosti při těchto cvičeních bude snazší dosáhnout ve třídách s vícero žáky spíše než při individuální výuce – ve třídách můžeme podpořit soutěživého ducha mezi studenty, zatímco motivaci číst rychle musíme v případě jediného studenta podpořit jiným způsobem, což bývá obtížné.

Při výuce je nezbytné studenty vyzývat k využití globálních strategií. Je nutné, aby během čtení studenti byli schopni vnímat a pamatovat na význam celé věty, odstavce, textu, nejen se věnovat jednotlivým slovům. Toho můžeme docílit postupným nácvikem, tím, že text budeme studentům dávat číst po částech apod. O konkrétních postupech se zmíníme v poslední kapitole této práce. Changová volá po tom, aby autoři učebnic „rozvinuli a integrovali do didaktiky čtení systematickou výuku využití strategií, která by cílila na rozvinutí schopnosti využít globální zpracování [textu]“ (Chang, 2010: 105). Dokud jazykové učebnice tento požadavek nenaplní, spočívá zodpovědnost na rozvinutí těchto schopností u studentů na jejich učitelích.

Changová vyzdvihuje dvě kvality, které by měla výuka čtecích strategií mít: měla by být průběžná a přiměřená jazykové úrovni studentů. Studenti by měli být se čtecími strategiemi seznamováni od začátku studia. Changová doporučuje představovat studentům celou plejádu strategií s tím, že ale studenti konkrétní strategie začnou používat, teprve až se dostanou na určitou jazykovou úroveň (Chang, 2010: 106). Výhody postupného představování strategií, kdy je jejich výuce v delším časovém úseku opakovaně věnováno relativně málo času, podporují i studie z jiných jazyků (např. Macaro a Erlar, 2008).

Co se studentů uvažovaných v této práci týče, bude pro ně podle Changové přínosné, když se naučí být tolerantní k nejednoznačnosti výslovnosti a významu slovních spojení (2010: 105). Stejně tak právě pro ně, spíše než pro pokročilejší studenty, bude přínosné použití globálních strategií jako užívání kontextu a vlastní znalosti k odhadování významů neznámých slov a k porozumění jako takovému (2010: 106).

Studenti si v samém začátku studia musí osvojit nové způsoby mapování textu, musí si zvyknout na nové způsoby práce s kohezními ukazateli. Vzhledem k vzdálenostem mezi jazyky není možné tyto dovednosti přenést z mateřského jazyka, ale studenti se je musí znovu učit a postupně si je osvojit (Scrimgeour, 2010: 199). Spolu s tím, jak se schopnost orientace v textu bude zlepšovat, bude růst i rychlost, s jakou budou studenti schopni číst, a tím poroste i efektivita porozumění sdělení textu a jazyková úroveň studentů jako taková (Scrimgeour, 2010: 200).

Autoři se shodují na důležitosti metajazykové znalosti studentů. Důležitá je při učení se znakům: studenti se díky těmto znalostem mohou lépe a efektivněji učit jednotlivé znaky, mohou si je lépe ukládat do paměti (Li-Thompson, 2008: 715). Scrimgeour zdůrazňuje, že ačkoliv učebnice často na systematické rozvíjení těchto znalostí po několika úvodních lekcích rezignují, pro studenty a rozvoj jejich metalingvistických dovedností (a v konečném důsledku pro rozvoj jejich slovní zásoby) je klíčové, abychom se těmto dovednostem věnovali soustavně (2010: 203)³⁷. Stejně tak studenti zajisté budou těžit ze základních znalostí o čínské slovo tvorbě tak, aby byli schopni na základě znalosti významů dvou morfémů kvalifikovaně odhadnout význam slova z nich složeného. I tuto dovednost je třeba studenty naučit a neustále ji procvičovat, aby ji studenti uměli používat lépe a lépe, a aby byli schopni zhodnotit správnost/nesprávnost svého odhadu.

Changová také nabádá učitele k podporování metakognitivního povědomí u studentů. Tím, že budou učitelé konkrétnější v zadávání úkolů a v instrukcích, studenti si budou moci lépe uvědomit, jaké mentální aktivity v daný moment provádějí a k jakým vedou výsledkům (Chang, 2010: 106). Zastáváme názor, že tyto naučené, explicitní strategie si studenti mohou postupnou vědomou praxí osvojit, což je podle nás konečným cílem výuky čtení s porozuměním.

Tuto kapitolu končíme podobně, jako jsme ji začali. Ačkoliv výuka čtecích strategií je důležitá, pravdou zůstává, že pro porozumění textu je klíčová znalost slovní zásoby. Výuka čtecích strategií by proto nikdy neměla probíhat právě na úkor slovíček. Jak trefně poznamenává Laufer: „Čtení klidně může být psycholingvistická hra na hádanou. Ale slova jsou hračkami, které potřebujete, abyste ji hráli dobře“ (Laufer, podle Chang, 2010: 106). Zároveň ale na druhou stranu při výuce a rozvoji čtení a čtecích dovedností studentů musíme

³⁷ Ve svém článku Scrimgeour informuje o vzniku interaktivních webových stránek *Cracking the Code*, na nichž se studentům zábavnou formou představují složky znaků, a kde studenti mohou dále rozvíjet své metalingvistické znalosti o čínských znacích. U znaků, respektive jejich složek, je uveden význam, výslovnost a souvislost, jakou mají s významem daného znaku/slova. Díky provázanosti webu je možné si spojit znaky, ve kterých se vyskytují stejné složky (př. determinativ led), rozšiřovat slovní zásobu a systematizovat znaky již naučené. Obsah webu, za kterým stojí australské ministerstvo školství, včetně dalších zdrojů pro učitele je zdarma k dispozici na <http://charactercatalogue.thelearningfederation.edu.au/>.

mít na paměti, že jde v první řadě o význam textu, ne o rozvoj výslovnosti nebo i slovní zásoby. Rolí učebnic a učitele potom je najít mezi těmito složkami křehkou rovnováhu, která zaručí, že studentovo snažení při učení se čtení v čínštině bude co nejefektivnější.

3 UČEBNICE ČÍNŠTINY

V této kapitole se zaměříme na to, jak jsou teoretické požadavky na rozvoj čtecích dovedností prakticky přítomné v textech, které studentům pod hlavičkou čtení předkládají tři učebnice čínštiny jako cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že učebnice se vzájemně odlišují jak přístupem k výuce, tak přístupem ke čtení s porozuměním jako takovému, nejprve učebnice představíme, a teprve poté přistoupíme k vlastní analýze vybraných textů.

Výběrem učebnic jsme se snažili sledovat jejich dostupnost pro českého studenta a učitele: *New Practical Chinese Reader* (NPCR) byl po dlouhou dobu nejpoužívanější učebnicí čínštiny jako cizího jazyka vůbec, a většině učitelů čínštiny bude alespoň podvědomě známý. *Boya Chinese* (BYHY) je zřejmě nejpoužívanější učebnicí současnosti. *Discover China* (DC) je potom zcela novou učebnicí, která navíc deklaruje inovativní přístup k výuce a využití komunikačního přístupu. Všechny učebnice věnují pozornost čtení s porozuměním, kterému je vyhrazena samostatná část každé lekce.

Texty pro analýzu jsme vybírali tak, aby co možná nejpřesněji reprezentovaly učebnici v jejím celku a představily různé typy textů a cvičení, které se v ní vyskytují. Z každé učebnice jsme vybrali tři lekce, texty z nichž jsme analyzovali a následně navrhli adaptaci pro jejich využití ve vyučovacích hodinách. V případě NPCR nám byl vodítkem i pracovní sešit, který v sobě zahrnuje množství autentických materiálů. BYHY sestává ze tří částí v jejichž rámci jsou hodiny strukturovány odlišným způsobem, z každé třetiny jsme proto do analýzy zařadili po jednom textu. U všech učebnic jsme potom dbali na to, aby jeden text byl z první třetiny učebnice, a další dva ze druhé, respektive třetí třetiny.

3.1 *New Practical Chinese Reader*

Název učebnice	<i>New Practical Chinese Reader</i>
Čínský název učebnice	<i>Xīn shíyòng Hànyǔ kèběn</i> 新实用汉语课本
Autoři	<i>Liú Xún</i> 刘珣, <i>Zhāng Kǎi</i> 张凯 et al.
Rok vydání, nakladatelství	2002, <i>Běijīng yǔyán dàxué chūbǎnshè</i> 北京语言大学出版社

New Practical Chinese Reader (NPCR) je sérií šesti učebnic pro studenty čínštiny jako cizího jazyka, jejichž mateřským jazykem je angličtina. První dva díly učebnice tvoří celek, ve kterém se autoři učebnic snaží studentům předat základní znalosti o čínštině - zvýšená pozornost je věnovaná výuce výslovnosti a psaní znaků. Další díly tyto znalosti rozvíjejí a dovádí studenta na středně pokročilou úroveň.

Každá z šesti úrovní učebnice sestává z učebnice samotné, pracovního sešitu, knihy pro učitele a magnetofonových kazet/CD s nahrávkami. Materiál je zamýšlen pro značně intenzivní kurz – předpokládá pět vyučovacích hodin týdně a semestr o délce 12 týdnů. Každý díl má studenty doprovázet jeden semestr, předpokládaná rychlost studia je jedna lekce za týden (Liu, 2002a: I). Vzhledem k množství materiálů, které učebnice obsahuje, zastáváme názor, že navrhované tempo je příliš rychlé a nereflektuje současný stav poznání o průběhu procesů při osvojování cizích jazyků.

3.1.1 Učebnice

Každá z dvanácti lekcí je rozdělená do šesti částí: *text, poznámky, drily a cvičení, čtení s porozuměním a parafrázování, gramatika a čínské znaky*. Součástí učebnice jsou dvě opakovací lekce, v polovině učebnice a na jejím konci. Na závěr učebnice je přiřazen přepis úvodních textů do tradičních znaků, tabulka gramatických zkratk s vysvětlením a překladem do angličtiny a seznam slovíček (ve zjednodušených i tradičních znacích).

Ve většině lekcí najdeme dva dialogické texty doprovázené třemi seznamy nových slovíček – pro každý text po jednom, třetí seznam představuje doplňující slovní zásobu a slovíčka, která se nově objevují v textu pro čtení s porozuměním. U každého slova je uveden znak, slovní druh, výslovnost v *pīnyīnu*, anglický význam a v případě prvních dvou seznamů i slovní spojení, ve kterém se slovíčko vyskytuje. V celé učebnici je představeno 595 nových slov, což průměrně činí 49,6 slov na lekci. Texty jsou psané ve znacích bez *pīnyīnu*, v úvodních dialogických textech jsou nad znaky vepsaná tónová znaménka, která ale reflektují izolovanou výslovnost slova a neberou tedy v potaz např. sandhi.

Poznámky osvětlují nové, případně nezvyklé, užití slov nebo konstrukcí, které se objevují v textech. Vysvětlení jsou v angličtině.

Drily a cvičení studentům představují klíčové věty a fráze, které by si studenti měli osvojit. Objevují se výslovnostní cvičení, drily s obměnou slov, mluvní cvičení zaměřená na specifické funkce (např. pozdrav, popis místa, výměna peněz v bance apod.). Většina cvičení je v čínštině, instrukce k vedení dialogů jsou anglicky.

Část nazvanou *čtení s porozuměním a parafrázování* tvoří pouze samostatně stojící lineární text s nadpisem. Chybí zde jakékoliv zadání nebo cvičení, případně odkaz na cvičení k textu, která se nacházejí v pracovním sešitě. V textu bývá vyznačeno několik nových slov – je u nich uveden *pīnyīn* v závorce, odkaz na fakt, že slova jsou vysvětlena v seznamu slovíček na začátku lekce, chybí. Texty jsou psané zjednodušenými znaky, na rozdíl od dialogů v úvodu lekce bez tónových značek.

V části věnované gramatice jsou představeny dva až čtyři gramatické jevy. Obšrný výklad je napsaný anglicky, konstrukce jsou doprovázeny příkladovými větami přeloženými do angličtiny. Cvičení na procvičení nové gramatiky nejsou zařazena.

Část věnovaná čínským znakům je rozdělena do tří oddílů: V prvním oddíle studenti dostávají teoretickou informaci o způsobu výstavby čínských znaků. Tyto informace jsou systematicky rozdělené podle různých konstrukčních typů znaků a vzájemně na sebe navazují. V oddíle druhém je rozepsáno pořadí tahů u několika základních znaků lekce, ve třetím oddíle se studenti učí psát některé znaky, jež se objevily v textech. Tyto znaky potom nedoprovází návod na psaní tah po tahu, ale místo toho se studentům ukazuje znak analyzovaný na jednotlivé složky. Studenti jsou současně s tím upozorňováni na existenci a čínské názvy složek, se kterými se v učebnici do té doby nesetkali.

Na konec některých lekcí je připojena kulturní poznámka, která se dotýká skutečností probíraných v dialogích, a která obohacuje povědomí studentů o Číně. Poznámka je psaná anglicky.

3.1.2 Pracovní sešit

Pracovním jazykem cvičebnice je angličtina – zatímco v učebnici jsou instrukce a nadpisy uvedeny čínsky a anglicky, v pracovním sešitě čínština v zadáních chybí. Každá lekce je rozdělena na dva větší celky - *cvičení na poslech a mluvení* a *cvičení na čtení a psaní*. Jednotlivá cvičení potom sledují strukturu učebnice a odkazují k tomu, co je v ní studentům prezentováno, ačkoliv odkazy nejsou uvedeny explicitně. Některá cvičení přímo navazují na texty z učebnice, kontrolují jejich porozumění nebo se pokouší o interpretaci těchto textů, sama o sobě nemají význam.

V celku *cvičení na poslech a mluvení* najdeme cvičení zaměřená na výslovnost hlásek (např. lekce 16 - palatály) nebo jiných fonetických jevů (např. lekce 21 - tónové sandhi), cvičení zaměřená na poslech s porozuměním a na schopnost zapsat slyšené *pīnyīnem* nebo znaky. K většině cvičení je proto nezbytná nahrávka, která se prodává samostatně. Pracovním jazykem nahrávek je opět angličtina. Nahrávky jsou namluvené v přiměřené rychlosti a srozumitelně. Na konci prvního oddílu často najdeme vizuální materiál, který má být podnětem pro dialog ve dvojicích mezi studenty. Tento materiál často obsahuje malé množství textu v podobě např. jízdního řádu (lekce 16) nebo dokladů z různých dopravních prostředků (lekce 18). Tyto materiály proto v naší analýze budeme řadit mezi texty použitelné pro výuku čtení s porozuměním.

Celek *cvičení na čtení a psaní* začíná cvičeními na psaní znaků – u vybraných znaků je k dispozici jejich analýza na jednotlivé složky. Znaky jsou shodné s těmi, které jsou

představeny v učebnici, zde je pro studenty u každého znaku šest políček pro jeho vepsání a procvičení. Následují další cvičení na psaní *pīnyīnu* a anglického překladu slov z dialogů z učebnice a cvičení procvičující gramatiku představenou v učebnici.

Součástí tohoto oddílu je i cvičení odkazující k textu na čtení s porozuměním z učebnice. Pomocí tohoto cvičení se ověřuje porozumění textu buď formou odpovědi na otázky nebo rozhodnutí se, zda jsou věty fakticky správné nebo chybné. Za tímto cvičením následuje několik otázek, které tematicky navazují na text pro čtení s porozuměním a/nebo na texty z úvodu lekce a vztahují je ke studentům, jejich zkušenostem a názorům na prezentované skutečnosti.

Ve zhruba polovině lekcí následuje samostatný text na čtení s porozuměním doprovázený cvičeními, některá z nich vedou i k produkci psaného výstupu. Na konci některých lekcí se studenti dále setkají s autentickým materiálem doprovázeným cvičeními, která studenty vedou k jeho porozumění. Tyto materiály tvoří praktické texty, které studenti mohou v Číně potkat při každodenním životě, jako např. poštovní formulář pro posílání balíčku (lekce 18) nebo mapa Číny s předpovědí počasí (lekce 23).

Autoři učebnice v úvodu k pracovnímu sešitu uvádějí, že je zamýšlen pro samostatné užití studentů mimo hodiny. Vzhledem k provázanosti učebnice s pracovním sešitem, se nám toto doporučení nezdá příliš šťastné. Toto oddělené užití nepodporuje ani fakt potřeby nahrávek, aby studenti mohli s prvním celkem každé lekce pracovat, a množství úkolů explicitně určených pro práci ve dvojicích. Další překážkou pro samostatné užití je fakt, že v pracovním sešitě není ke cvičením uveden klíč.

3.1.3 Kniha pro učitele

Po úvodu, který představuje sérii učebnic, vysvětluje východiska autorů a jejich záměry pro jednotlivé části učebnice, je kniha pro učitele opět rozdělena do jednotlivých lekcí. Každá lekce je potom strukturována do sedmi nebo osmi oddílů.

(1) Cíle výuky. V několika bodech jsou zde shrnuty cíle pro lekci z hlediska gramatiky, témat, jazykových funkcí a psaní znaků. (2) Doporučený postup výuky. Tato část obsahuje návrhy, jak pracovat s texty. Návrh najdeme pouze u první lekce, v dalších lekcích najdeme pouze nadpis této části a odkaz k lekci první. (3) Vysvětlení obsahu. V tomto oddíle autoři shrnují a stručně charakterizují nové jevy, s nimiž se studenti v textech setkávají. (4) Gramatika a vysvětlení z učebnice. Tato část je čínským ekvivalentem anglických vysvětlení věnovaných gramatice v učebnici. Tato část bývá rozšířena o další jevy zmíněné v učebnici v poznámkách k textům. (5) Znalost znaků z učebnice. Opět se zde nabízí čínský ekvivalent anglického textu věnovaného výstavbě znaků z učebnice. (6) Vysvětlení gramatických jevů

pro učitele. V této části se učitelům nabízí obširnější vysvětlení gramatických bodů probíraných v učebnici. (7) Vysvětlení kulturní poznámky pro učitele. Je-li na konec lekce v učebnici připojena kulturní poznámka, pak jsou k ní v knize pro učitele uvedeny další, rozšiřující poznámky. (8) Nahrávky a odpovědi k poslechovým cvičením z pracovního sešitu.

Za oběma opakovacími lekcemi jsou učitelům k dispozici testy (psaný a mluvený), včetně správných odpovědí.

3.2 *Boya Chinese*

Název učebnice	<i>Boya Chinese</i>
Čínský název učebnice	<i>Bóyǎ Hànyǔ</i> 博雅汉语
Autoři	<i>Lǐ Xiǎoqí</i> 李晓琪
Rok vydání, nakladatelství	2005, <i>Běijīng Dàxué chūbǎnshè</i> 北京大学出版社

Boya Chinese (BYHY) je učebnice čínštiny jako cizího jazyka, která nepředpokládá konkrétní mateřský jazyk studentů. V současnosti se jedná o jednu z nejrozšířenějších a nejpoužívanějších učebnic čínštiny jako cizího jazyka. Pracovním jazykem je v druhém díle angličtina (stejně jako v díle prvním), která je uváděna v závorkách u čínských zadání cvičení a u výkladu gramatiky. Také slovíčka jsou v učebnici překládána do angličtiny, jejich seznam na konci učebnice je ale obohacený o překlady slovíček do japonštiny a korejštiny.

Tato kniha je druhým dílem celkem devítidílné série učebnic, která studenty dovádí od úplných začátečníků až na nejpokročilejší úroveň. Série je rozdělena na čtyři úrovně: začátečníci, mírně pokročilí, středně pokročilí a pokročilí, na každou z úrovní připadají dva díly učebnice, přičemž na úroveň nejvyšší připadají díly tři.

Součástí naší úrovně učebnice je pouze učebnice samotná doplněná o CD s nahrávkami. Pracovní sešit ani kniha pro učitele nejsou k dispozici. Ačkoliv úvod k učebnici se o knize pro učitele přímo zmiňuje a odkazuje na ni, tato nikdy nevyšla.³⁸

3.2.1 Učebnice

Učebnice sestává z 24 lekcí. Po každých čtyřech lekcích následuje lekce opakovací. Strukturně a obsahem učebnici tvoří tři celky, které se z části liší. Představíme zde všechny tři struktury, a v naší analýze z každého celku rozebereme jeden text.

Prvních šest lekcí (lekce jsou číslovány společně s prvním dílem, tedy čísla 31 až 36) začíná rozhovorem a krátkým nedialogickým textem, který na dialog navazuje. Název lekce tvoří nadpis rozhovoru. Ten je uveden ve znacích, pod kterými je napsaný *pīnyīn* (autoři

³⁸ Tuto informaci máme potvrzenou z několika na sobě nezávislých zdrojů: Z katalogu nakladatelství, čínských i západních e-shopů, z přímé komunikace s prodáváčkami v čínských knihkupectvích a čínskou lektorkou na FF UK. Důvod nevydání těchto publikací se nám nicméně zjistit nepodařilo.

učebnice v tomto případě nectí pravopisná pravidla a na začátku každého slova píše počáteční velké písmeno). Oba texty jsou napsané nejprve ve znacích a poté přepsané do *pīnyīnu*, přičemž texty v *pīnyīnu* a znacích jsou často na jiné stránce a mají odlišné řádkování. Následuje seznam slov (znak, slovní druh, *pīnyīn*, anglický ekvivalent) a dva až čtyři gramatické jevy. Průměrný počet cizích slov na lekci je 30,8. Poté je uvedeno několik cvičení na slovní zásobu a gramatické jevy. Posledním z cvičení je potom text na čtení s porozuměním. Text v prvním celku tematicky navazuje na texty z úvodu lekce, postrádá nadpis, zato za ním následuje jedno nebo dvě cvičení. Za textem také bývá připojeno několik nových slov. Text je tentokrát pouze ve znacích, bez *pīnyīnu*, nových slov je průměrně 5,1 na text.

Druhý oddíl tvoří lekce 37 až 45. Studenti se na začátku lekce setkají se dvěma tematicky nesouvisejícími texty, od 43 lekce potom studenti dostávají jeden delší text, který je v případě lekcí 44 a 45 adaptovaným textem z časopisu. Všechny texty jsou znovu představeny jak ve znacích, tak v *pīnyīnu*. Struktura slovíček, gramatiky a cvičení zůstává stejná. Text pro čtení s porozuměním je s texty ze začátku lekce provázaný jen v některých případech, v lekci číslo 43 chybí a od 44. lekce k textu přibývá nadpis.

Od 46. lekce dále je studentům představen jen jeden delší text, znovu ve znacích a následně v *pīnyīnu*, přičemž v několika případech se jedná o text adaptovaný z časopisu. Nadpisem textu je stále název lekce, textu ale předchází jedna nebo dvě otázky, a studenti jsou vedeni k tomu, aby si text před čtením poslechli z nahrávky, a na otázky odpověděli. Po textu následuje několik vět, případně kratší odstavec, v nichž studenti mají doplnit prázdná místa informacemi nebo slovy z textu. Struktura následujících slovíček, gramatiky a cvičení je stejná, text pro čtení s porozuměním ve většině případů sleduje strukturu: nadpis – text ve znacích - slovíčka. Cvičení a/nebo otázky vztahující se k textu najdeme pouze v lekcích 46, 47, 50 a 52. Text z poslední lekce značně vybočuje: studentům je předloženo osm odstavců, které mají seřadit do správného pořadí tak, aby získali smysluplný text. Tři nová slovíčka jsou v závorkách uvedena přímo v textu za příslušnými znaky.

3.3 Discover China

Název učebnice	<i>Discover China</i>
Čínský název učebnice	<i>Zǒubiàn Zhōngguó 走遍中国</i>
Autoři	Qi Shaoyan, Zhang Jie ³⁹
Rok vydání, nakladatelství	2011, Macmillan a Foreign Language Teaching and Research Press

³⁹ Jména autorek ve znacích nejsou bohužel dohledatelná.

Discover China je sérií čtyř učebnic pro studenty čínštiny jako cizího jazyka, jejichž mateřským jazykem je angličtina. Jedná se o společný projekt britského nakladatelství *Macmillan* spolu s čínským *Foreign Language Teaching and Research Press* – na učebnicích se podílejí jak čínští učitelé, tak autoři metodici, kteří mají bohaté zkušenosti s psaním učebnic angličtiny jako cizího jazyka. Z plánovaných čtyř dílů zatím vyšly první tři, čtvrtý díl má podle dostupných informací vyjít v průběhu roku 2014⁴⁰.

Každá učebnice sestává z učebnice samotné, pracovního sešitu, knihy pro učitele a CD nahrávek. CD jsou přímou součástí každé učebnice (dva kusy CD v učebnici a jeden kus v pracovním sešitě), a tvoří tak pořizovací vícenásobky pro studenty ani učitele. Kniha pro učitele je po registraci na stránkách projektu (www.mydiscoverchina.com) k dispozici zdarma ve formátu .pdf spolu s dalšími materiály (testy, listy na procvičení znaků).

Součástí tohoto projektu je i vydání slovníku (*Macmillan-FLTRP Chinese Character Dictionary*) a knih zjednodušené četby pod hlavičkou edice 天天中文 (Tiantian Zhongwen)⁴¹ (TTZW). Na začátku projektu bylo v plánu vydat po dvou knihách četby ke každé ze čtyř úrovní učebnice. Vydané zatím byly celkem čtyři knížky – po dvou pro úroveň odpovídající druhé a třetí učebnici. Podle aktualizovaného edičního plánu se počítá s vydáním četby ještě pro první úroveň, čtvrtá úroveň není v aktualizovaných materiálech nakladatelstvím *Macmillan* uvedena. Ačkoliv nejsou učebnice a knížky s četbou tematicky pevně provázané, místy představují vhodné doplnění textů představovaných v učebnici, a proto je zahrneme i do naší analýzy.

3.3.1 Učebnice

Učebnice obsahuje dvanáct lekcí a tři lekce opakovací, návod na četbu *pīnyīn*u (přizpůsobený anglickým mluvčím), souhrn gramatiky (jak je zvykem v učebnicích angličtiny jako cizího jazyka), anglický překlad všech textů a seznam slovíček. Pracovním jazykem učebnice je angličtina, zadání ke cvičením a jazyková vysvětlení jsou psaná výlučně anglicky.

Každá lekce je rozdělena do tří „hodin“ – první, *Slovní zásoba a poslech a Výslovnost a mluvení*, druhá, *Čtení a psaní* spolu s *Gramatikou*, a třetí *Komunikační aktivita* spolu s *Kulturním koutkem*, *Psaním znaků* a *Opakováním*. Na konci každé lekce je navíc rozšiřující slovní zásoba a zopakování slovní zásoby celé lekce.

V první hodině je představeno téma lekce a s ním tematicky spjatá slovní zásoba. Následuje rozhovor, který studenti mají jednak k dispozici na CD a jednak je v učebnici

⁴⁰ Viz <http://www.mydiscoverchina.com/wp-content/uploads/2013/06/ISBN-Listing-Discover-China.pdf>.

⁴¹ Název edice ponecháváme ve formátu, v jakém je prezentován nakladatelstvím, tj. nejprve znaky a po nich následující *pīnyīn* bez tónových značek, který se ve vázaném textu objevuje v závorkách.

přepsán ve zjednodušených znacích. *Pīnyīn* není k dispozici. Poslech doprovází rámeček s novými slovy a několik cvičení. Slova jsou prezentována ve formátu znaky, nad nimi nadepsaný *pīnyīn*, a vedle uvedený anglický překlad. Ačkoliv rámeček se slovíčky graficky nepůsobí objemně, průměrně je v něm 22,2 slov. Výslovnost se zaměřuje na jeden konkrétní jev (např. /z/ vs /zh/ v první lekci). Následuje mluvní cvičení tematicky spjaté se slyšeným rozhovorem.

Druhá hodina, zaměřená na čtení a psaní, je opět uvedena tematicky spjatou slovní zásobou. Text nedialogického charakteru, který tematicky navazuje na rozhovor z první hodiny, doprovází několik cvičení a rámeček se slovíčky ve stejném formátu jako v předchozí hodině. Slovo je znovu značné množství – průměrně 18,9 v rámečku, k nimž je nutno připočíst proměnlivý počet slov uvedených na začátku hodiny. V části věnované gramatice jsou studentům představeny většinou tři nebo čtyři gramatické jevy, po každém z nich přímo následuje jedno cvičení.

V rámci třetí hodiny je připravena komunikační aktivita, anglicky psaná informace o čínských zvycích, které se dotýkají tématu lekce, představení dvou radikálů (resp. determinativů) a několik cvičení opakujících slovní zásobu a gramatiku lekce.

3.3.2 Pracovní sešit

Pracovní sešit je rozdělen do tří hodin stejně jako učebnice, každé hodině je věnována jedna dvojstrana. V první hodině se objevují cvičení procvičující především slovní zásobu z hlediska znaků, významu i výslovnosti. Dále jsou přítomna cvičení, ve kterých studenti pracují s dialogy, které mají k dispozici i na nahrávkách.

V druhé hodině studenti nejprve pracují s textem, který je většinou velice podobný textu z učebnice, posléze jsou vedeni k psané produkci podobného textu. Dále studenti najdou gramatická cvičení, ke každému z probíraných jevů jedno.

Třetí hodina nabízí po jednom cvičení ke komunikaci (odpovězte na otázky), znakům, a rozšiřující slovní zásobě.

V pracovním sešitě je za každou lekci oddíl věnovaný psaní znaků. Jedna strana je věnována determinativům, které jsou představeny ve třetí hodině – studenti jsou upozorněni na znaky, v nichž se determinativy vyskytují. Následující dvojstrana představuje písanku nových znaků, které mohou být pro studenty obtížné. Znaky jsou graficky odděleny do slov, každé slovo je uvedeno v *pīnyīnu* a anglickém překladu, následují jednotlivé znaky, u nichž je rozepsané pořadí tahů a u každého znaku jsou tři políčka pro jejich vepsání. V závěru je na jedné straně natištěna čtvercová síť, ve které si studenti mohou procvičit psaní libovolných znaků.

Lekci zakončuje přehled nového učiva, které měli studenti zvládnout. Studenti jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, co se učili, a sami sebe pokusili oznámkovat podle toho, co si zapamatovali, a co budou ještě potřebovat procvičit.

3.3.3 Kniha pro učitele

Hlavním jazykem knihy pro učitele je angličtina. Poznámky a vysvětlení jsou psané anglicky a čínština, respektive čínské znaky, do textu vstupují, pouze je-li řeč o příkladech vysvětlovaného.

Kniha pro učitele je rozdělena na dva celky – prvním je *Sbírka cvičení*, druhým jsou *Vyučovací poznámky*. *Sbírka cvičení* nabízí učitelům značné množství tipů a rad, jak konkrétně uchopit a provádět cvičení z učebnice. Cvičení jsou seřazena podle typů a podle „hodin,“ v nichž se vyskytují, a doprovází je detailní návod, jak je použít. U každého typu cvičení je uvedeno několik možných didaktických zpracování, u některých jsou navíc nabídnuty návrhy na rozšiřující cvičení.

Vyučovací poznámky jsou už rozdělené podle jednotlivých lekcí. U každé lekce je na začátku uveden soupis *Dalších jazykových jevů* – krátce a výstižně jsou rozebrány jazykové (gramatické, fonetické...) jevy, které sice nejsou v učebnici probírané, ale vyskytují se v textech, a mohou proto být v průběhu výuky relevantní. Učitelé jsou zde na tyto jevy upozorněni a zároveň jim je nabídnuto vysvětlení jevů, které mohou předat studentům. V knize dále následuje seznam vybraných slov, která mají jasnou morfologickou strukturu, která je zde osvětlena a připravena k předání studentům. Následují konkrétní návrhy na úvodní zahřívací aktivity pro první a druhou hodinu lekce. Nakonec je připojen klíč ke cvičením v učebnici, pracovním sešitě a k testům.

3.3.4 Knihy zjednodušené četby

V námi uvvažované úrovni učebnici doprovázejí dvě knihy zjednodušené četby: *Bicycle kingdom and other stories* (BK) a *A nice lady in Shanghai and other stories* (NL). V každé knize se nabízí dvacet krátkých příběhů, které jsou zároveň namluveny na příloženém CD, opatřeny anglickým překladem na konci knihy a klíčem ke cvičením.

Každý text je uveden nadpisem ve znacích, anglickým překladem názvu, krátkou anotací v čínštině a ilustrací. Po nich následuje samotný text průměrné délky 115,8 slov. Nad text, ve zjednodušených znacích, je vepsaný *pīnyīn*, jednotlivá slova jsou zároveň graficky oddělena mezerami (zřejmě i z důvodu možnosti vepsání *pīnyīnu*). Slova, která mohou být nová nebo obtížná, jsou v textu uvedena červeně a jsou anglicky vysvětlena po okrajích stránky. Průměrně je 8,5 nových slov v každém textu (zohledníme-li četnost výskytu, pak je

jich 13), což je průměrně 7,4 % (resp. 11,2 % zohledníme-li četnost výskytu⁴²). Po textu následují dvě nebo tři otázky k zamyšlení ve znacích, které reflektují obsah textu a vztahují jej ke studentům. Za otázkami jsou uvedené dva jazykové jevy, které povětšinou upozorňují na užití spojek a jiných kohezních ukazatelů nebo zajímavých slovních spojení. Vysvětlení je uvedeno ve znacích a anglicky. Poté následuje cvičení kontrolující porozumění textu. Cvičení je ve znacích, zadání je přeloženo do angličtiny. Na závěr každé lekce je uveden krátký text rozšiřující povědomí studentů o čínské kultuře. Tento text je uveden pouze ve znacích a v anglickém překladu, přičemž je lexikálně a strukturně daleko obtížnější než hlavní texty. K tomuto textu nejsou uvedena jakákoliv další vysvětlení ani cvičení.

Knihy zjednodušené četby zahrneme do naší analýzy, nicméně k nim budeme přistupovat odlišně, protože požadavky na knihu zjednodušené četby jsou obecně odlišné od požadavků na učebnici. Z každé knihy jsme vybrali tři texty. Snažili jsme se vybrat texty, které jsme vyhodnotili jako pro studenty zajímavé, nebo které tematicky doplňují texty z učebnic, tak jak bychom texty vybírali v praxi. Co se zajímavosti a relevance textů týče, je napříč knihami značně proměnlivá, z velké části odpovídá čínskému vkusu, a proto bychom se některé z textů velice zdráhali ve výuce použít. Texty v knize *Bicycle kingdom and other stories* se nám zdají zajímavější než v *A nice lady in Shanghai and other stories*.

3.4 Výsledky analýzy

3.4.1 Kvalita textu

U každého z textů jsme si podle Nuttallové kladli otázku ohledně kvality textu a jeho zajímavosti pro studenty (viz oddíl 1.5.2). U všech textů jsme alespoň jednou odpověděli „ano,“ a považujeme tedy texty za vhodné pro výuku. Některé texty jsou tematicky zajímavější než jiné, obecně ale zastáváme názor, že vhodnými cvičeními jde ozvláštnit a využít téměř jakýkoliv jazykově přiměřený text. O kvalitě textu se zmíníme znovu v následující kapitole u každého textu zvlášť.

Poměrně velká část textů využívá jazykové hříčky (např. *shìshù* 柿树 vs. *shìshù* 是树 v hodině 2 (oddíl 4.1.1), nebo *dào* 到 vs. *dào* 倒 v hodině 11 (oddíl 4.1.4)). Ty jsou sice typickou součástí čínského textu a smyslu pro humor jako takového, pro studenty jsou ale obtížné a mohou být zdrojem nedorozumění textu. Texty tomuto nedorozumění většinou

⁴² Opakují-li se nová slova v textu vícekrát, pro studenty je snazší si je zapamatovat, jak také uvádí Jiangová (viz oddíl 2.2.3). Máme ale za to, že je-li absolutní číslo nových slov v textu příliš vysoké, je text pro studenty obtížný, místy až nesrozumitelný. Výzkum, který by se zabýval vztahem opakování nových slov v textu, absolutním počtem nových slov v textu a jejich vlivem na porozumění, jsme nenašli. Z textů představovaných v této práci se co do počtu slov a jejich opakování v textu považujeme za nejlepší text z hodiny 2 (viz oddíl 4.1.1).

předcházejí tak, že ke slově, které jsou součástí hříček, nabízejí překlad. Tím ale berou studentům důvod, aby text četli a hříčku pochopili. Oceňujeme nicméně snahu učebnic předávat studentům znalosti o čínské kultuře i přes tyto překážky. Několik textů s tímto problémem jsme vybrali do naší analýzy (především právě kvůli jejich tematické zajímavosti pro studenty) a pokusíme se s tímto problémem vypořádat.

3.4.2 Cíl hodiny

Cíl hodin má jasně stanovený pouze DC. Jak NPCR tak BYHY cíle hodin nestanovují. Učebnice v tomto případě neposkytují učitelům dostatečnou podporu v tom, jak s textem efektivně naložit. Z učebnic není jasné, co s textem autoři zamýšleli a k čemu má práce s ním směřovat. Je zcela na učitelích, aby cíle stanovili a text, případně práci s ním, upravili tak, aby k něčemu směřovali. V případě NPCR učitel v tomto směru nenajde oporu ani v knize pro učitele, ve které jakákoliv zmínka o práci s textem pro čtení s porozuměním schází.

Pro naši další práci s texty v následující kapitole tedy bude nezbytné u textů NPCR a BYHY cíle pro práci s nimi stanovit. Vzhledem k faktu, že každý text může být využit k různým cílům, stanovíme u každého textu jeden cíl tak, aby se od sebe alespoň v rámci učebnic odlišovaly, a my tak mohli ukázat variabilitu práce s nimi. U DC, která cíle pro čtení určuje relativně vágně, potom stanovíme konkrétní cíle hodin tak, aby jasně vedly studenty k rozvoji odpovídajících čtecích dovedností.

V TTTW cíl hodiny taktéž není stanoven. Domníváme se, že učebnice předpokládá věcné, popřípadě zážitkové čtení textu, navíc zřejmě samostatně, mimo hodinu, a proto nepovažuje za potřebné takovému čtení dávat cíl. V našem pojetí práce s textem se nicméně budeme snažit být více specifičtější a práci s textem usměrnit.

3.4.3 Cvičení

Cíle hodin, respektive jejich absenci, doplňuje i přítomnost, respektive nepřítomnost, cvičení k textům. Zdaleka nejvíce cvičení k textům obsahuje učebnice DC. Tato cvičení zároveň spadají do všech námi vymezených kategorií (viz oddíl 1.6.6 a požadavky na cvičení uvedené na koncích jednotlivých oddílů ve druhé kapitole) a vedou studenty k naplnění stanovených cílů hodin. Za učebnicí DC stojí co do počtu cvičení pracovní sešit k NPCR, který je také kvalitativně poměrně variabilní. Jak učebnice NPCR, tak BYHY obsahují velice málo cvičení, které veskrze především kontrolují porozumění textu.

Jazyk cvičení je proměnlivý. Cvičení, která v pracovním sešitě NPCR doprovází texty z učebnice, jsou psaná čínsky (s anglickým zadáním), cvičení doprovázející autentické materiály jsou zpravidla psaná anglicky, někdy jsou doplněna jednoduchými otázkami

v čínštině. V učebnici DC se setkáváme s otázkami k textům v angličtině i v čínštině, zadání bývají zpravidla psaná anglicky. Texty v pracovním sešitě potom doprovázejí čínské otázky uvedené anglickým zadáním. V BYHY jsou zadání cvičení psaná čínsky s anglickým překladem v závorkách. Otázky jako takové jsou potom psány pouze čínsky. Angličtina zadání v NPCR a DC není obtížná a neměla by českým studentům činit problémy, mají-li její alespoň základní znalost.

TTZW vždy text doplňuje cvičeními následujícími čtení, které jednak kontrolují porozumění textu a jednak vztahují téma textu ke čtenářům. V některých případech je text doplněn i o cvičení přecházející čtení (v *A nice lady in Shanghai and other stories* je tomu tak častěji než v *Bicycle kingdom and other stories*). Text navíc doprovází nadpis přeložený do angličtiny a tematická ilustrace, které se dají využít k tvorbě cvičení před čtením, a současně sami o sobě stanoví kontext textu a aktivují příslušná schémata.

V další kapitole naší práce si za jeden z hlavních cílů klademe doplnit texty vhodnými cvičeními tak, aby tato cvičení sledovala cíle stanovené pro práci s textem. Budeme se snažit každý text doplnit kvalitativně různorodými cvičeními tak, aby práce s textem byla co nejefektivnější, pro studenty co nejpřínosnější a stavěla na silných stránkách každého z textů.

3.4.4 Způsob čtení

Kategorie způsobu čtení textu opět úzce souvisí se cvičeními, které studenty k tomu či onomu způsobu čtení navádějí před čtením samotným. V případě učebnice NPCR a BYHY vzhledem k absenci tohoto typu cvičení chybí specifikace, jak daný text číst. V NPCR sice máme doprovodná cvičení v pracovním sešitě, tato cvičení ale především kontrolují porozumění a nevedou studenty jasně k jednomu typu čtení.

V pracovním sešitě NPCR, a to exkluzivně v případech práce s autentickými materiály, jsou v textu jasně doprovázeny cvičeními, která říkají studentům, co mají z textů „vyčíst“ a implicitně tak studenty vedou k jistému typu čtení. V porovnání s texty v učebnici jsou autentické texty z pracovního sešitu výrazně lépe didakticky doprovázeny a ztvárněny. Kladou na studenty přiměřené požadavky, co se porozumění materiálům týče, a vedou studenta k tomu, aby si propojil vzhled autentických materiálů v čínské a své vlastní kultuře. V této snaze podle nás učebnici vévodí 25. lekce, která studenty seznamuje s podobou dokumentů, s nimiž se v Číně setkáme při návštěvě lékaře (hodina 14, oddíl 4.2.2). Tyto texty jsme zařadili do naší analýzy, a budeme se jim více věnovat v následující kapitole.

V učebnici DC jsou studenti většinou vedeni ke čtení textu dvěma způsoby – cvičení doprovázející texty kladou různé požadavky na porozumění, první cvičení většinou vede studenty k orientačnímu čtení, další cvičení potom vede k vyhledávacímu čtení nebo ke čtení

věcnému. V textech v pracovním sešitě jsou studenti zpravidla cvičeními vedeni k jednomu druhu čtení.

V knihách TTZW způsob čtení uveden není, domníváme se, že se předpokládá věcné nebo zážitkové čtení.

3.4.5 Čtecí strategie

Velkým překvapením pro nás bylo, že ani jedna z analyzovaných učebnic studenty nevede k cílenému využití čtecích strategií. Stejně tak ani žádné konkrétní čtecí strategie nezmiňuje, a navíc žádné ze čtecích strategií nejsou zmíněny ani v doprovodných knihách pro učitele. Chce-li učitel čtecí strategie studentům představovat, případně je rozvíjet, je plně na něm, aby pro to vytvořil příznivé podmínky a materiály. Tato skutečnost na učitele klade značné nároky na přípravu. V další kapitole této práce se pokusíme nastínit možnosti práce s texty tak, aby si studenti měli možnost některé strategie osvojit. Zaměříme se jak na strategie shora dolů tak zdola nahoru. U jazykově jednodušších textů budeme studenty vést k používání prvně zmíněných, u obtížnějších textů se zaměříme na efektivní využívání druhých tak, aby studenty vedly k takové práci s textem, která zaručí alespoň částečné porozumění jeho obsahu.

3.4.6 Zprostředkovatelská kultura

V textech všech učebnic se zprostředkovatelská kultura neukázala jako větší problém. V textech, které byly zaměřeny více specificky na čínskou kulturu, mohou mít studenti problém se seznamy nových slov. Například ve 3. lekci DC, která se tematicky zaměřuje na čínský nový rok, se studenti setkávají se specifickou slovní zásobou, která jim může být v angličtině cizí, případně některá vícevýznamová slova mohou být zavádějící. V těchto případech je na učiteli, aby si slovíčka dopředu prošel a vytipoval místa, která pravděpodobně budou problematická, a studentům nějakým způsobem poskytl vysvětlení nebo český překlad slov.

V případě lineárního textu z 25. lekce pracovního sešitu NPCR (hodina 2, oddíl 4.1.1) musíme konstatovat, že překlad některých slov z příloženého seznamu je zavádějící i pro rodilého mluvčího angličtiny – zjevně je zvolen zde nerelevantní význam mnohovýznamového slova. Současně s tím je možné další tři z celkových pěti slov považovat za málo frekventovaná, a tedy pro českého studenta anglicky potencionálně nesrozumitelná. V tomto konkrétním případě se vzhledem k relativní srozumitelnosti výstavby znaků a slov nabízí slovníček nahradit cvičením a jednak studentům dát k dispozici relevantní české

významy, jednak posílit jejich dovednost odhadování významu slov na základě determinativu. Konkrétní podobu takového cvičení nabídneme v následující kapitole.

V knihách TTZW se zprostředkovatelská kultura ukázala jako problém v devátém textu knihy *Bicycle kingdom and other stories*, kde se předpokládá britská realita silničního provozu (hodina 20, oddíl 4.2.4). Obtížnost tohoto, na první pohled triviálního místa pro nás byla překvapující, a byla inspirací pro vznik této diplomové práce. Tomuto místu se proto budeme věnovat v naší adaptaci textu pro českého studenta v následující kapitole.

3.4.7 Počet slov a obtížná slova

Jedině u NPCR můžeme říci, že postupně prodlužuje délku textů. U BYHY je toto pravda pouze co do počtu znaků, nikoliv slov. Texty NPCR jsou současně průměrně nejdelší s 185,6 slovy na text⁴³, text v BYHY má průměrně 144,6 slov, DC má texty nejkratší s průměrně 124,25 respektive 121 slovy pro učebnici a pracovní sešit.

Podíváme-li se na procentuální zastoupení nových a jinak obtížných⁴⁴ slov v textech, vidíme ještě větší rozdíly: Lexikálně nejjednodušší jsou jednoznačně texty z NPCR s průměrně 6,2 % obtížných slov (zohledníme-li četnost výskytu jednotlivých slov, pak číslo naroste na 9,6 %). O něco obtížnější jsou texty z BYHY s průměrně 6,0 % obtížných slov (zohledníme-li výskyt, pak 12,8 %) a zdaleka nejnáročnější jsou potom texty z učebnice DC s 16,5 % (které při zohlednění výskytu vyrostou na těžko uvěřitelných 19,8 %), v pracovním sešitě je procento obtížných slov o něco nižší – 11,4 % respektive 14,5 %.

Už necelých 10 % obtížných slov v textu lze podle výzkumů zmiňovaných v první kapitole naší práce (viz oddíl 1.5.2) považovat za příliš. Zvážíme-li, že v případě DC studenti neznají plnou pětinu všech slov v textu, nabízí se úvaha, zda má vůbec smysl takto lexikálně

⁴³ Průměrné hodnoty jsou počítány na základě výsledků analýzy třech, respektive čtyř textů, se kterými dále pracujeme v této práci. Údaje o počtu slov se mohou lišit v závislosti na tom, jak pro čínštinu definujeme pojem slovo – viz oddíl 2.2.1 a jemu předcházející odstavce.

⁴⁴ Během naší analýzy jsme k seznamům nových slov uváděných v učebnicích přiřadili ještě další, potenciálně obtížná slova. Slova, která jsou dle našeho uvážení pro tuto úroveň studentů obtížná a přesto se v textech objevují bez dalšího vysvětlení, jsme analyzovali dále, abychom tuto domněnku potvrdili nebo vyvrátili. Nejprve jsme tato slova hledali v seznamech nových slov na konci učebnic, abychom zjistili, ve které lekci se dané slovo objevuje poprvé. V dalším kroku jsme tato slova porovnali se seznamem slov předepsaných pro zkoušku HSK. Nachází-li se problematické slovo v seznamu pro úroveň HSK 1 a HSK 2, pak je považujeme za slovo, které by již studenti měli mít osvojené, a dále jsme mu nevěnovali zvláštní pozornost. U slov, která spadají do úrovně HSK 3 předpokládáme, že se s nimi studenti již mohli setkat, ale že slova pravděpodobně ještě nebudou mít osvojená. U těchto slov považujeme za nezbytné zkontrolovat, že studenti znají jejich význam, případně jejich význam vysvětlit – jsou-li pro daný text klíčová. U slov, která najdeme na seznamu pro úroveň HSK 4 a vyšší, nebudeme předpokládat, že by je studenti znali a v případě, že jsou pro daný text klíčová, jim budeme věnovat pozornost.

Ačkoliv seznam slov na zkoušku HSK není zdaleka bezchybný nástroj a máme k němu jisté výhrady, nevidíme k němu jinou alternativu. Není nám totiž známo, že by existoval nějaký jiný standardizovaný nástroj pro měření slovní zásoby studentů čínštiny jako cizího jazyka. Případným zájemcům je tento seznam k dispozici ke stažení na <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/HSK-2012.xls>.

nesmírně obtížné texty studentům předkládat. Zároveň je zarážející, že učebnice s nejlépe didakticky zpracovanými doprovodnými cvičeními vybere takové texty, které svou obtížností de facto vylučují možnost cvičení efektivně využít.

BYHY oproti ostatním učebnicím nová slova využívá s vyšší frekvencí jejich opakování v rámci jednoho textu. Dva ze tří zde uvedených textů několikrát opakují jistá nová, klíčová slova (jako například *miào* 庙 v lekci 39 (hodina 13, oddíl 4.2.1), a *liánzǐ* 莲子 a *shíyàn* 实验 v lekci 46 (hodina 12, oddíl 4.2.1)). Z tohoto hlediska tedy texty BYHY naplňují požadavek Jiangové na větší frekvenci výskytu nových znaků (jak jej uvádíme v posledním odstavci oddílu 2.1.5 této práce) za účelem jejich lepšího zapamatování a osvojení.

Z hlediska obtížnosti textů musíme konstatovat, že zdaleka nejlepší učebnicí je NPCR. Texty jsou relativně dlouhé a obsahují hodně jednoduché, základní slovní zásoby, kterou studenti začátečníci potřebují neustále opakovat. V rámci učebnic čínštiny jako cizího jazyka přiměřené množství nových slov současně umožňuje studentům textu porozumět. Těmto textům „pouze“ schází efektivnější doprovodné didaktické ztvárnění, jehož tvorba je ale relativně jednoduchá, například v porovnání s vymyšlením, jak studentům usnadnit práci s tak obtížnými texty, jaké nabízí DC.

Texty TTZW jsou relativně obtížné. Texty *A nice lady in Shanghai and other stories* jsou průměrně nepatrně kratší než *Bicycle kingdom and other stories*. V textech se kromě slov, která jako obtížná vyznačili autoři, objevují i další obtížná slova, z nichž některá jsou naprosto klíčová pro pochopení celého textu (např. znalost slov *liška* a *tygr* v textu vysvětlujícím známé *chéngyǔ* 成语 (oddíl 4.1.4, hodina 10)). Sečteme-li tedy všechna obtížná slova, pak dojdeme k relativně vysokému číslu 12,1 % respektive 20,1 %, uvažujeme-li četnosti výskytu obtížných slov. Výsledek je to sice poněkud lepší než v případě učebnice DC, stále ale pokulhává za NPCR.

Pro relativně menší náročnost textů TTZW nicméně hraje fakt, že jsou doprovázeny *pīnyīnem*, a současně také graficky oddělují slova mezerami. Tento fakt považujeme v případě samostatné četby studentů za klíčový – minimálně psychologicky studenty povzbuzuje, a dává jim větší přesvědčení o tom, že text „zvládnou“ přečíst.

3.4.8 Hranice slov

Ani jedna z učebnic cíleně nevede studenty k aktivnímu hledání hranic slov v textu. Vzhledem k charakteru čínštiny považujeme tuto skutečnost za překvapivou. U kvalitního textu rozvíjejícího čtecí dovednosti studentů bychom alespoň na začátečních úrovních taková cvičení očekávali, aby si tuto dovednost studenti mohli zautomatizovat a osvojit. Považujeme

za důležité, aby studenti dokázali sami text mechanicky rozdělit na menší, smysluplné celky, a mohli se tak strukturovaněji pokoušet o porozumění textu.

V následující kapitole (oddíl 4.1.2) u vybraných textů navrhne možnosti, jak studenty učit mechanicky dělit texty, jakých slov si při tomto přístupu všimnout a jak se rozhodnout, která neznámá slova je možné přeskóčit a která je nutné pro porozumění textu vyhledat ve slovníku. Tato technika je obzvláště důležitá u textů, které jsou pro studenty lexikálně relativně obtížné.

U textů TTZW mají studenti práci s hledáním hranic slov v textu usnadněnou, protože učebnice hranice sama zobrazuje. Hranice studenti musejí najít pouze v hlavičkách uvádějících text a ve cvičeních. Stejně tak rozšiřující texty hranice nezobrazují, o nich ale nepředpokládáme, že by je studenti četli samostatně. Text bez *pīnyīnu* a bez mezer mezi slovy studenty čeká až v následující úrovni této série.

3.4.9 Determinativy, fonty

BYHY zcela rezignuje na strukturovanou výuku determinativů. Ani v tomto, a překvapivě ani v prvním díle učebnice se studentům nedostává informace o struktuře znaků, natož informace o jednotlivých determinativech. Studenti jsou tedy při výuce znaků plně odkázáni na informace od učitele, případně na sebe samé. Ve druhém, zde uvažovaném díle učebnice potom na procvičení znaků chybí jakékoliv cvičení.

NPCR se snaží znaky vyučovat systematicky – nové znaky jsou v učebnici analyzovány na jednotlivé složky, narazí-li student na nový, dosud nepředstavený determinativ, je mu vyloženo jeho jméno a význam. Tyto informace jsou dále zopakovány v pracovním sešitě a studenti mají možnost si psaní znaků procvičit v příložené písance. Bohužel chybí cvičení, která by znalost determinativů umožnila studentům využít v praxi při analýze neznámých slov.

DC v rámci každé lekce představuje dva nové determinativy, většinou takové, které se vyskytují ve slovíčkách svázaných s tématem lekce (např. ve 3. lekci se studenti učí názvy místností a je jim představen determinativ *guǎng* 广, který najdeme v mnoha znacích zapisujících tato slova). V pracovním sešitě jsou studenti upozorněni na další, už známé znaky s tímto determinativem, a vedeni k tomu, aby si sami vzpomněli na další takové. Bohužel stejně jako u NPCR chybí jakékoliv cvičení, které by studenty vedlo k aktivnímu využití této znalosti při odhadování významu nových slov.

Domníváme se, že v určitých kontextech je možné studenty vést k aktivnějšímu využití znalostí o struktuře čínských znaků, především text 25. lekce pracovního sešitu NPCR

(hodina 14, oddíl 4.2.2) se k tomuto využití nabízí, navrhne proto pro práci s ním jedno cvičení na tuto techniku.

Co se využití fontů písma týče, učebnice většinou kombinují různé fonty – často je odlišný font použit pro nadpis a text článku, v případě NPCR a DC je jiný font použit i pro doprovodná cvičení. S nejvíce různými fonty se student setká u autentických materiálů v NPCR, v několika málo případech se student setká i s autentickým rukopisem. Jedinou výtkou, kterou k těmto autentickým materiálům z formálního hlediska máme je, že jsou místy naskenované v natolik špatné kvalitě, že je to činí téměř nečitelnými. Tento problém můžeme vyřešit tak, že využijeme vlastní autentické materiály nebo materiály s podobným textem vyhledáme na internetu a vytiskneme je ve vyšší kvalitě. S tímto problémem se setkáme i u zde analyzovaného čtenářského průkazu z 16. lekce pracovního sešitu NPCR. U příslušného plánu hodiny (hodina 3, oddíl 4.1.1) navrhne možný způsob, jak se s tímto nedostatkem vypořádat.

TTZW se výukou psaní znaků nezabývá – tento požadavek na sbírku textů zjednodušené četby nemáme. Učebnice využívá především jednoho fontu, který v hlavičkách cvičení doprovází font další. V ilustracích se studenti místy setkávají se stylizovaným rukopisem.

3.4.10 Rychlost rozpoznání znaků

Rychlost rozpoznávání znaků explicitně necvičí žádná z učebnic. Kniha pro učitele DC nabízí jako jednu z technik na vyrovnání se s vysokým počtem nových slovíček jejich hledání v textu na rychlost, např. po skupinách. Toto cvičení je praktické, pokládáme ale za vhodné množství vyhledávaných slov omezit tak, aby tato aktivita nebyla zdlouhavá, protože je značně mentálně náročná a unavující. Domníváme se, že kdyby studenti neznámá slova hledali příliš dlouho, vedlo by to ke snížení jejich koncentrace a pozornosti při následném čtení samotném. Cvičení na rychlé rozpoznávání znaků zařadíme i do hodin, které připravíme na základě textů z dalších učebnic.

3.4.11 *Pīnyīn*

Všechny učebnice uvádějí texty pouze ve zjednodušených znacích, bez *pīnyīnu*. Výjimku tvoří TTZW, kde jsou texty doprovázeny *pīnyīnem* v rádcích nad znaky. V textech NPCR se objevuje *pīnyīn* v závorkách za těmi slovy, která jsou považována za nová. Jejich překlad studenti nadou v seznamu slov v počátku lekce.

NPCR a BYHY v tomto formátu texty představují i v prvním díle učebnice, respektive v jejich koncových částech, když studentům texty na čtení s porozuměním začínají předkládat.

V případě DC se jedná o změnu – v prvním díle učebnice měli studenti nad znaky k dispozici přepis textu do *pīnyīnu*, tato změna proto může studentům působit těžkosti, protože nový formát textu na studenty klade větší nároky na dekodování znaků a hranic slov.

S *pīnyīnem* se v NPCR studenti mohou setkat v případě některých autentických materiálů, které v sobě přepis do *pīnyīnu* mají. V případě některých takových textů, které ale v naší analýze neuvažujeme, se studenti setkávají s *pīnyīnem*, který nectí pravopisná pravidla a mezerami odděluje jednotlivé slabiky. Tato pomoc je pro studenty polovičatá – ukazuje sice na výslovnost znaků, hranice slov si studenti ale musí doplnit sami, stejně jako v případě absence *pīnyīnu*. Na druhou stranu ale studenty připravuje na realitu, se kterou se pravděpodobně při cestě do Číny setkají.

3.4.12 Kohezní prostředky

Ačkoliv v některých lekcích, z nichž analyzované texty pochází, můžeme mezi gramatickými jevy najít zmínky o spojkách a dalších kohezních prostředcích, cvičení doplňující texty na ně v žádném ze zde uvažovaných příkladů neupozorňují. Studenti tyto informace dostávají odděleně, a je zcela na nich a jejich učitelích, aby informace propojili, a začali je efektivně využívat pro analyzování a porozumění textů. Stejnou formou jsou někdy kohezní prostředky uvedeny v seznamu nových slov – s prostým překladem a bez dodatečné informace o případné širší gramatické vazbě a/nebo použití.

Zdá se nám více než vhodné studenty na kohezní prostředky systematicky upozorňovat a ukazovat jim, jak se s jejich pomocí lépe vyznat v textu. Za tímto účelem můžeme využít například textová schémata a diagramy. Práci s nimi nastíníme v hodině 8 (oddíl 4.1.3).

V každé kapitole TTZW jsou studentům představeny dva nebo tři jazykové jevy, z nichž alespoň jeden bývá věnován kohezním prostředkům, ve značné části případů na kohezní ukazatele upozorňují všechny tři poznámky. Studenti jsou pouze upozorněni na jejich výskyt v textu, cvičení, která by tuto nově nabytou znalost aplikovala nebo rozvíjela nejsou zařazena. U některých z textů se proto taková cvičení pokusíme navrhnout (především hodina 7, oddíl 4.1.3). Vzhledem k tomu, že texty TTYW se spojkami a dalšími psanými kohezními prostředky pracují ve větší míře než texty ostatních knih, zdá se nám využití těchto textů k rozvoji znalosti o kohezních prostředcích nanejvýš příhodné.

3.4.13 Grafická podoba textu.

Je zajímavé sledovat odlišné přístupy ke grafickému zpracování textu. U NPCR je evidentní, že text je prostě uveden v příslušném pořadí v každé lekci, přechází-li ze strany na

stranu nebo z listu na list, je tento fakt ponechán bez jakékoliv grafické úpravy. Slovíčka doprovázející text jsou potom v lekci uvedena v sekci se slovíčky, daleko před textem samotným, takže chce-li student během četby mít slovíčka při ruce, neobejde se bez zdouhavého listování učebnicí. Chceme-li po četbě textu přistoupit ke cvičením k textu, musíme je stejně tak zdouhavě hledat v pracovním sešitě – v učebnici totiž na cvičení, případně na stranu, na které se v pracovním sešitě nacházejí, chybí odkaz. Chceme-li tedy práci s těmito texty zefektivnit, nezbyvá nám než texty buď nakopírovat a poslepovat tak, aby se vešly na jednu stránku a student měl všechno potřebné pohromadě, nebo texty kompletně přepsat a vytisknout. Obojí je potom na přípravu časově a finančně náročné.

V případě DC mají studenti text, slovíčka a cvičení předcházející čtení na jedné stránce. Další cvičení, zpravidla půl stránky dlouhá, jsou potom z druhé strany listu. Spíše než abychom studenty cvičili v porozumění textům, cvičíme je v jejich paměti a testujeme je v tom, co si dokáží zapamatovat, než otočí list. U textů, ve kterých je značné množství nových slov, která se opakovaně vyskytují i ve cvičeních, je značně nepraktické, aby si studenti museli najednou zapamatovat grafickou podobu hned několika znaků k tomu, aby na jiné stránce zjistili jejich výslovnost a význam a dokázali je ještě navíc využít k odpovědi na otázku⁴⁵. Tento problém má řešení v nakopírování inkriminované půlstrany všem studentům tak, aby měli text a cvičení v jednu chvíli na očích současně. V případě pracovního sešitu se studenti mohou setkat s problémem, že značná část slovní zásoby v textech se opakuje z učebnice a vzhledem k jejímu množství není pravděpodobné, že ji budou studenti zvládat kompletně. Řešením tohoto problému může být navrhnout studentům, aby si učebnici otevřeli na příslušné straně, a text v pracovním sešitě četli za pomoci konkrétního seznamu nových slov.

⁴⁵ Ačkoliv tento problém působí na první pohled banálně, v praxi jsme měli možnost ověřit, že pro studenty znamená při zpracovávání cvičení značnou překážku. Aby studenti dokázali zodpovědět jednoduchou otázku, musí často několikrát otočit stránku, aby se ujistili o významu jednotlivých slov v otázce. Zároveň mívají potřebu si k jednotlivým slovům napsat překlad a teprve až na tomto základě zpracovávají význam otázky a hledají na ni odpověď. Celý proces je pro ně zdouhavý a mentálně náročný. Domníváme se, že vysvětlení tohoto jevu můžeme hledat v Baddeleyho modelu fonologické smyčky: vidí-li student začátečník nové slovo v čínštině, velice pravděpodobně nebude vědět, jak ho vyslovit. Proto pro něj bude složitější si jej zapamatovat a vyhledat v seznamu na druhé straně listu, než viděl-li by takové slovo v angličtině nebo jiném abecedním jazyce, ve kterém by měl přímý přístup k informaci o jeho výslovnosti. Výzkum na toto téma věnovaný specificky studentům čínštiny jako cizího jazyka zatím bohužel chybí. Tato naše domněnka nicméně nachází opodstatnění v práci Kimové, která uvádí:

Obecně platí, že udržení vizuálního stimulu v paměti je náročnější než zapamatování si stimulu verbálního, protože se zdá, že v opticko-prostorové doméně chybí opakovací mechanismus podobný fonologické smyčce v doméně jazyka. (Kim, in press: 5)

Ať je příčina tohoto problému jakákoliv, pedagogická implikace bude dle našeho názoru vždy stejná: chceme-li efektivně kontrolovat úroveň porozumění textu doprovázeného seznamem nových slov, z nichž některá se objevují i v následných cvičeních, musíme studentům poskytnout text, seznam nových slov a cvičení tak, aby je viděli najednou.

V textech z BYHY, které zde uvažujeme, jsou vždy cvičení, text a slovíčka k dispozici na jedné straně, eventuálně dvojstraně. Studenti proto mohou k textům a cvičením přistupovat nerušeně najednou. V jiných textech učebnice ale platí to, co bylo řečeno o NPCR – text je prezentován tak, jak se „vešel“ a v několika případech se text, cvičení a slovíčka objeví na různé straně téhož listu, což studentům čtení ztěžuje.

TTYW je z hlediska grafické podoby velice uživatelsky příjemná kniha. Nová slovíčka jsou uvedena po okrajích textu, zpravidla na řádku, kde se v textu vyskytují, zároveň jsou v textu barevně odlišena, a studenty tedy upozorňují přítomnost překladu. Jedno cvičení navazující na text bývá zpravidla na stejné stránce jako text samotný, což usnadňuje jeho provedení, cvičení na kontrolu porozumění je nicméně na další straně, stejně tak jako vysvětlení gramatických jevů. Při zachování daného formátu knihy není nicméně jiné grafické řešení možné.

4 ČESKÝ STUDENT

Tato kapitola si klade za cíl nabídnout průsečík závěrů prvních třech kapitol. V naší analýze, jejíž závěry jsme představili v předchozí kapitole, se ukázalo, že ne všechny učebnice naplňují všechny požadavky, které se na texty pro rozvoj čtecích dovedností v literatuře kladou. U každého z analyzovaných textů proto nabízíme možnou didaktickou adaptaci pro jeho použití při výuce dospělých studentů čínštiny jako cizího jazyka v české jazykové škole. Zvláštní důraz potom klademe na srozumitelnost materiálu pro českého studenta.

Většina z našich pojetí textů vede studenty k využití jak strategií zdola nahoru, tak shora dolů. Snažíme se, aby byla v každé hodině věnována hlavní pozornost jedné strategii. Hodiny jsme proto uspořádali do dvou podkapitol právě podle tohoto hlavního cíle. V rámci obou podkapitol potom hodiny dělíme podle strategií, na jejichž využití hodiny cílí. Snažíme se ukázat, že představení strategie a jejího využití studentům lze dosáhnout různými způsoby, a proto u každé strategie nabídneme typově odlišné hodiny s různými cvičeními.

O tom, na jaké strategie se budeme zaměřovat u kterého textu, jsme se rozhodli po pečlivé analýze předností a nedostatků taždého z nich. Důvody, které jsme zvažovali, v krátkosti předkládáme u každého z textů před samotným plánem hodiny v sekcích *Zhodnocení materiálu v učebnici* a *Odůvodnění*. Zároveň jak v úvodu ke každé hodině, tak v jejím plánu klademe důraz na jasné uvedení jednotlivých cílů, aby bylo jasné, s jakým záměrem jednotlivá cvičení děláme. V každém oddílu potom individuální hodiny řadíme od takových, které rozvíjejí základní dovednosti a návyky, po takové, které na studenty kladou o něco větší nároky a danou strategii rozvíjejí do větší hloubky. Tento záměr konkrétně ozřejmíme u každého oddílu zvlášť.

Každou hodinu doprovází kopie příslušného textu z učebnice, která je dle potřeby doplněna pracovním listem, listem s dalšími cvičeními, případně ukázkou práce s textem nebo obrázky, tak jak bychom hodinu připravovali pro reálnou práci se studenty. Z tohoto důvodu značně narostl objem samotné kapitoly. Většina plánů jako takových (včetně osvětlujících úvodů) ale vždy zabírá tři nebo čtyři strany.

Případné kolegy, kteří by naše hodiny chtěli využít, si dovolíme upozornit, že tyto plány hodin a adaptace materiálů jsou zamýšleny pouze jako inspirace, a zároveň žádáme, aby při vlastním adaptování jiných materiálů postupovali podle autorského zákona.

4.1 Strategie zdola nahoru

4.1.1 Strategie zaměřené na hledání významů jednotlivých slov

Jak již bylo v naší práci mnohokrát řečeno (např. oddíly 1.5.2, 2.1.2, 2.1.6 a další), klíčovou kvalitou textu je jeho lexikální přístupnost. První z dovedností, na které jsme zaměřili pozornost, jsou tedy různé strategie vedoucí k odhadování významu a slov případně jednotlivých částí. V první hodině vedeme studenty k odhadování významu slov na základě kontextu a determinativů. V případě této hodiny mají studenti práci zjednodušenou tím, že vhodný ekvivalent vybírají z přiloženého seznamu českých překladů slov. V druhé hodině práci studentům ztížíme tím, že jim nenabídneme české ekvivalenty, a studenti jsou vedeni k tomu, aby využili porozumění kontextu a svoji znalost o stavbě znaků, především determinativů. Ve třetí hodině tyto strukturální znalosti podpoříme úkoly, při nichž studenty necháme dekódovat špatně čitelné znaky z kopie čtenářského průkazu. V poslední z hodin potom povedeme studenty k aktivnímu využití znalosti výstavby znaků, když budou mít produkovat znak tak, aby zapadal do příhody.

HODINA 1: BYHY 32 “我小时候，全家六口人……”

Učebnice	Boya Chinese
Lekce	32
Téma lekce	我想搬到外面去 Wǒ Xiǎng Bāndào Wàimian Qù
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Text pro čtení s porozuměním tematicky navazuje na dialog z úvodu lekce, který se věnuje stěhování a představuje výběrovou slovní zásobu týkající se bydlení. Tento text slovní zásobu opakuje a přidává několik dalších základních slov věnovaných bydlení (koupelna, dům, ubytovna), ačkoliv ji nijak nepodtrhuje. Vlastním obsahem textu je potom představení typů obydlí, v nichž autor bydlel, spolu s informacemi o tom, co se mu na nich líbilo a nelíbilo.

Mají-li studenti v momentě četby osvojenou slovní zásobu z úvodu lekce, je text relativně snadný, v opačném případě bude tato nová slovní zásoba studentům s porozuměním činit potíže. Za textem jsou vysvětlena pouze čtyři slova, z toho první z nich je pro porozumění klíčové. Toto číslo je vhodné k procvičení odhadování významu slov na základě kontextu a determinativu, proto seznam nových slov adaptujeme ve cvičení na tuto strategii.

Po textu následují dvě cvičení – pomocí prvního se ověřuje porozumění textu formou určení faktické správnosti/nesprávnosti pěti vět, ve druhém cvičení studenti odpovídají na tři doplňovací otázky vztahující se k autorovi textu. První cvičení logicky sleduje strukturu textu

a ověřuje, jestli studenti porozuměli všem důležitým bodům článku, proto jej v naší hodině použijeme. U druhého cvičení vidíme nebezpečí opisování vět bez faktického porozumění významu textu, proto jej budeme adaptovat na tabulkovou formu, která studentům umožní jasně si uspořádat myšlenky a obsah textu.

Textu chybí nadpis, úkol, který by určoval, jakým způsobem text číst, a dával důvod ke čtení jako takovému. V našem pojetí hodiny tedy textu vymyslíme nadpis, abychom studentům umožnili aktivaci schémat a celý text budeme doprovázet úkoly, které studenty při čtení povedou. Stejně tak text nabízí možnost podtrhnout slova označující různá obydlí a konfrontovat čínské vidění věcí s evropským. Podobné vysvětlení studenti bohužel nenaleznou ani ve zbytku lekce. Toto téma zároveň bude snadné personalizovat a přimět studenty ke sdílení svých zážitků a názorů ohledně bydlení.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Procvičit věcné čtení

Procvičit odhadování významu slov na základě kontextu a znalosti determinativu

Procvičit slovní zásobu týkající se bydlení

Odůvodnění:

Text a téma jako takové bude pro studenty pravděpodobně zajímavé. Informace o absenci topení v čínských domácnostech a touze po bydlení v bytě místo v domku bude pro české studenty pravděpodobně kulturně zajímavá a zřejmě podnítl jejich zvědavost ohledně způsobu života a bydlení v Číně v posledních letech. Téma bydlení také studenty nepochybně podnítl k rozhovorům o jejich vlastním bydlení a zkušenostech, chceme tedy tento potenciál využít k rozvoji dovednosti mluvení.

Vzhledem k tomu, že v učebnici chybí nadpis textu i cvičení předcházející čtení, a že k textu budeme přidávat i další cvičení zaměřená na rozvoj čtecích a mluvních dovedností, vytvořili jsme pracovní list, na který jsme text umístili mezi námi vytvořená a z učebnice přejatá cvičení. Beze změny přejímáme z učebnice text (v BYHY cvičení oddíl 7 na str. 14) a první cvičení k němu (cvičení 5 na našem pracovním listě). K textu bezprostředně přidáváme otázku na první, orientační čtení (cvičení 3 na pracovním listě), abychom studentům dali najevo, jakým způsobem mají text číst (viz oddíl 1.6.6 naší práce). Z druhého cvičení v učebnici jsme částečně vycházeli při tvorbě cvičení 6 na pracovním listě. Naší adaptací tohoto cvičení se snažíme jednak dovést studenty k porozumění celému textu a jednak cvičení děláme méně návodným. K používání tabulek za různými účely povzbuzuje např. Grelletová (Grellet, 1981: 186–238). Vzhledem k tomu, že tvoříme celý pracovní list, anglické překlady

nových slov ze str. 15 učebnice nahrazujeme ve cv. 4 českými ekvivalenty. Místo prvního slova, *píngfáng* 平房, které je natolik klíčové, že jej spolu s dalšími představujeme v prvním cvičení, jsme do seznamu přidali slovo *bìyè* 毕业, které se v textu vyskytuje nově (patří na úroveň HSK 4), a máme za to, že je pro studenty přínosné. BYHY ve svém seznamu slov uvádí slovní druhy, u objektových sloves ale slovní druh neuvádí. Vzhledem k tomu, že dvě ze čtyř zde uváděných slov jsou objektová slovesa, a u dalších dvou slov je slovní druh zřejmý z překladu, rozhodli jsme se slovní druh v našem seznamu vynechat.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Aktivita před čtením	<p>Studenti dostanou pracovní list a vyplní první cvičení. Po kontrole správnosti se rozdělí do skupin podle toho, kde bydlí. Případné disproporce vyřeší učitel. V těchto skupinách budou pracovat zbytek hodiny.</p> <p>Studenti odpovídají na otázky ze cvičení dva. Učitel poskytne případnou chybějící slovní zásobu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést klíčovou slovní zásobu. • Aktivovat schémata. • Vzbudit zájem o téma. 	<p>studenti⁴⁶</p> <p>skupiny Může následovat zpětná vazba – každá skupina uvede výhody a nevýhody svého bydlení.</p>
Přípravné čtení	Studenti čtou text a v časovém limitu 2 minut hledají odpověď na otázku ve cv. 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit přípravné čtení. 	<p>studenti</p> <p>kontrola správnosti ve dvojicích a v rámci celé třídy</p>
Práce na slovní zásobě	<p>Studenti v textu hledají slova ze cv.4 a určují jejich význam. Studenty upozorníme, aby věnovali pozornost grafické podobě znaků. Pokud při čtení narazili na nějaká další obtížná slova, snaží se jejich význam určit ve skupinách příp. za pomoci učitele.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit rychlé rozpoznávání znaků • Procvičit hledání významu slov z kontextu a na základě znalosti determinativů. 	studenti/skupiny
Vyhledávací čtení	<p>Studenti čtou text znovu a odpovídají na otázky ze cv. 5.</p> <p>Studenti vyplňují tabulku ve cv. 6.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zkontrolovat porozumění. • Utřídit myšlenky textu. • Dát základ následné diskuzi. 	<p>studenti kontrola ve skupinách a v rámci celé třídy</p> <p>studenti/kontrola nejprve ve skupinách, pak v rámci třídy</p>
Závěrečná aktivita	Studenti diskutují o svých zkušenostech s bydlením, za	<ul style="list-style-type: none"> • Personalizovat téma. • Procvičit mluvený projev. 	skupiny

⁴⁶ Pod tímto označením budeme mít vždy na mysli samostatnou práci jednotlivých studentů.

	<p>základ jim slouží otázky ze cv. 7.</p> <p>Studenti diskutují o odlišném vnímání bydlení v Číně (na základě znalostí získaných z článku) a v Čechách.</p> <p>Je pravděpodobné, že studenti se budou chtít od učitele dozvědět více o bydlení v Číně. Na konec hodiny proto můžeme zařadit diskuzi na toto téma v rámci celé třídy vedenou učitelem, která pravděpodobně bude probíhat zčásti česky, ačkoliv se budeme snažit používat co nejvíce čínštinu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ukotvit nově nabyté poznatky o Číně a propojit je s vlastní kulturou. 	skupiny
--	--	---	---------

4. A: 你怎么知道他的名字?

B: _____。(以前)

5. A: 我昨天送一个朋友去机场,所以没来上课。

B: _____。(原来)



六 用指定词语问答 (Answer the Following Questions with the Given Words)

宿舍 公寓 房租 厨房 卫生间 搬 方便 周围
外面 近/远 好处

1. 你现在住在哪儿?
2. 简单介绍一下你的房间。
3. 简单描述一下你理想的房子。
4. 你认为和中国人一起住是不是学习汉语的好方法?



七 阅读理解 (Reading Comprehension)

我小的时候,全家六口人住在两间平房里,没有暖气,也没有厨房和卫生间,上厕所要到街上的公共厕所。夏天还好一点儿,冬天就难过了,非常冷。所以,我从小就想搬到楼房住。大学毕业我留在北京工作,可是我工作的公司没有宿舍,我只好到外面租房。我先在公司附近找了一套公寓,房子不大,但是房租很高,而且和别人一起住,不太方便。两年后,我终于贷款买了一套小公寓,虽然房子不太大,但是有厨房和卫生间,我非常满意。

(一) 判断正误 (True or False)

1. “我”小的时候特别想住在平房里。
2. 那时平房冬天有暖气,很舒服。
3. “我”大学毕业以后在一家公司工作。
4. “我”最早租的房子离公司不远。
5. 工作两年后,父母帮助“我”买了“我”自己的房子。

(二) 回答问题 (Answer the Questions)

1. “我”为什么不喜欢平房?

2. “我”对以前租的公寓不满意,为什么?
3. “我”现在的房子大不大?为什么“我”觉得很满意?

补充词语

1. 平房 (名) pingfáng one-storey house
2. 暖气 (名) nuǎnqì central heating
3. 难过 (形) nánguò have a hard time; feel bad (sorry)
4. 贷款 dài kuǎn provide a loan; loan; credit

Additional Vocabulary

1. 找出与图片对应的词语

- 房子 fángzi
- 楼房 lóufáng
- 公寓 gōngyù
- 平房 píngfáng
- 宿舍 sùshè

2. 回答问题

- 你住在哪里？
- 你的同学呢？
- 你喜不喜欢你的房子 / 公寓？为什么？

3. 阅读课文

“我”现在住在哪里？

我小时候，全家六口人住在两间平房里，没有暖气，也没有厨房和卫生间，上厕所要到街上的公共厕所。夏天还好一点儿，冬天就难过了，非常冷。所以，我从小就想搬到楼房住。大学毕业后我留在北京工作，可是我工作的公司没有宿舍，我只好到外面租房。我先在公司附近找了一套公寓，房子不大，但是房租很高，而且和别人一起住，不太方便。两年后，我终于贷款买了一套公寓，虽然房子不太大，但是有厨房和卫生间，我非常满意。

4. 根据课文找出生词的翻译

- 1 暖气 nuǎnqì a. vzít si půjčku
- 2 难过 nánguò b. vystudovat
- 3 毕业 bìyè c. topení
- 4 贷款 dàikuǎn d. (mít) obtíže

5. 判断正误

- a. “我”小时候特别想住在平房里。
- b. 那时平房冬天有暖气，很舒服。
- c. “我”大学毕业以后在一家公司工作。
- d. “我”最早租的房子离公司不远。
- e. 工作两年后，父母帮助“我”买了“我”自己的房子。



6. “我”住了在哪里？填写表格。

住宅	喜不喜欢	优点 ☺	缺点 ☹

7. 回答问题

你已经住了在哪里？你喜欢哪些住宅？为什么？你的同学呢？

HODINA 2: NPCR WB 25 “很久以前，张家村有一个人，……”

Učebnice	New Practical Chinese Reader Workbook
Lekce	25
Téma lekce	司机开着车送我们到医院
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Text, který je náplní této hodiny, je posledním textem na čtení s porozuměním, který v pracovním sešitě této úrovně najdeme. Jedná se o lineární text ve čtyřech odstavcích o délce 177 slov. Textu schází nadpis, ale zato je v zadání uvedeno, že studenti si mají text přečíst a ve dvojicích diskutovat o přiložených otázkách. Otázky jsou bohužel uvedeny z druhé strany listu, ale zato se ptají na místa klíčová pro porozumění textu a na názor studentů k dané věci.

Tématem článku je popis příhody, ve které jeden muž od druhého kupuje pole, a do smlouvy se chybou písaře dostane jiné slovo, které způsobí soudní při mezi syny obou mužů. Klíčovým nedorozuměním je záměna slova *shìshù* 柿树 za homofonní frázi *shì shù* 是树. Text je pro studenty tématicky zajímavý – ukazuje možná nedorozumění pramenící z fonetické blízkosti slov. Podobné hříčky jsou často využívány v čínských příbězích a kultuře, a můžeme proto tento text využít k předání této kulturní informace studentům.

Text je doprovázen seznamem sedmi nových slov. Z hlediska českého studenta z pěti uvedených slov považujeme pouhé jedno za snadno pochopitelné – zbylá čtyři slova jsou v angličtině tak málo frekventovaná, že s nimi český student může mít potíže. U jednoho slova je potom uveden zavádějící ekvivalent. Znaky, které slova zapisují, ale mají poměrně průhlednou sémantickou strukturu, proto povedeme studenty k odhadování významu těchto slov na základě jejich grafické struktury.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Procvičit strategii odhadování významu slov na základě grafické struktury znaku a znalosti kontextu.

Odůvodnění:

Předpokládáme, že studenti text ocení jednak díky jeho relativní srozumitelnosti a jednak proto, že ukazuje, že s homofonií v čínštině mohou mít problém i rodilí Číňané. Tohoto příběhu zároveň můžeme využít k tomu, že zdůrazníme užitečnost znaků a podpoříme studenty v tom, aby se je učili.

Na začátku hodiny budeme se studenty hovořit o slovech a znacích, která se jim pletou. Jednak se nám touto diskuzí podaří zjistit, co je pro studenty obtížné a v dalších hodinách se

	<p>studenty, aby přemýšleli o tom, jaké problémy se nám s touto dvojicí slov mohou přihodit. Uvedeme, že stejné problémy mají někdy i Číňané, a že dnes se budeme věnovat textu, který jeden takový příběh popisuje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Povzbudit studenty. 	<p>skupiny, posléze diskuze v rámci celé třídy</p>
Práce na slovní zásobě	<p>Ověříme, že studenti znají slovo <i>shù</i> 树 [HSK 3], případně ustanovíme jeho význam. Studenti dostanou seznam nových slov (znak, <i>pīnyīn</i>) a snaží se odhadnout jejich význam (na úrovni: tohle slovo bude asi mít něco společného s penězi/stromem/zemí apod.). Studenti dostanou text (bez překladu nových slov – v případě potřeby jej u studentů v pracovních sešitech přelepíme lepícím papírkem) a rychle v něm vyhledávají nová slova. Pro usnadnění studentům můžeme sdělit počty výskytů jednotlivých slov, případně řádek, na kterém se nacházejí. Studenti se dívají na nová slova ve větách a hodnotí, jestli jejich odhady o významu slov odpovídají kontextu vět.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ustanovit novou slovní zásobu. • Procvičit dovednost odhadovat význam slov na základě znalosti významu jednotlivých morfémů. • Procvičit rychlé rozpoznávání znaků. • Povzbudit studenty k zhodnocení úspěšnosti využití strategie. 	<p>učitel</p> <p>dvojice, poté může proběhnout diskuze v rámci celé třídy</p> <p>studenti</p> <p>dvojice</p>
Věcné čtení	<p>Studenti čtou text. Mají za úkol zjistit, která slova se v tomto textu spletla a komu.</p> <p>Studenti se zároveň z kontextu snaží upřesnit svoje odhady o významech jednotlivých nových slov.</p> <p>Studenti čtou text znovu a doplňují cvičení, které jim rozdáme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dát studentům důvod text číst. • Procvičit dovednost odhadovat význam slov na základě kontextu, ve kterém se vyskytují. • Směřovat pozornost studentů na klíčová místa textu. • Zkontrolovat porozumění. 	<p>studenti</p> <p>diskuze o odhadech ve dvojicích – poté diskuze v rámci celé třídy, kterou studenty dovedeme ke správnému významu všech slov</p> <p>studenti, kontrola ve dvojicích a v rámci celé třídy</p>
Závěrečná aktivita	<p>Studenti diskutují nad otázkami k textu uvedenými na straně 120, především nad poslední z nich.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vrátit se k celkovému významu textu. 	<p>malé skupiny</p>

院看病人吗？

(3) 你会不会开车？在什么地方学的？贵不贵？

(4) 你丢过东西吗？如果丢过，说说你丢过什么，是怎么丢的。

(5) 你有过什么倒霉的事儿吗？

18. Read the passage and discuss the questions with your partner.

很久以前，张家村有一个人，他叫张万。他家有很多很多的山地。

有一次，他要卖一块山地。王家村的王老五想买，他请人去讲好了价钱，还写了一张地契。张万说：“这块山地我卖给王老五，只有那棵柿树是我自己种的，我不想卖。请把它写在地契上，好吗？”

王老五心想，山上有那么多的树，只留一棵柿树不卖，没关系。

他说：“好，在地契上写上‘柿树不卖’。”写地契的人以为是“是树不卖”，就这样写了。写完以后，他又念了一遍，两家都同意。

因为“柿树”写成了“是树”，两家的儿子还打了一场官司，结果是张家打赢了官司。张万的儿子说，他爸爸只卖山地，不卖树木，地契上写得很清楚，“是树不卖”。

Supplementary Words

(1) 山地	shāndì	N	mountainous region
(2) 价钱	jiàqian	N	cost; price
(3) 地契	dìqì	N	title deed of land
(4) 柿树	shìshù	N	persimmon tree
(5) 官司	guānsi	N	lawsuit

119

这些词有什么意思？

山地 shāndì (名)

价钱 jiàqian (名)

地契 dìqì (名)

柿树 shìshù (名)

官司 guānsi (名)

完成句子，回答问题。

1) 张万 一块山地。

买了

卖了

2) 王老五 一块山地。

3) 王老五不想买 / 卖 _____ 因为 _____。

4) 王老五要在地契上写上 _____。

5) 写地契的人写了 _____ 因为 _____。

6) 两家为什么打了一场官司？

7) 谁打赢了？为什么？

HODINA 3: NPCR WB 16 北京语言学院图书馆借阅卡

Učebnice	New Practical Chinese Reader Workbook
Lekce	16
Téma lekce	我把这事儿忘了
Cíl hodiny	Explicitně neuveden, zjevně čtení čtenářského průkazu

Zhodnocení materiálu v učebnici:

V pracovním sešitě se studenti v šestnácté lekci setkávají se čtenářským průkazem doprovázeným pěti otázkami, které četbou studenty provedou. Autentický čtenářský průkaz je vhodným, logickým doplněním lekce, tématem jejíhož úvodního rozhovoru je návštěva knihovny a získávání čtenářského průkazu.

Doprovodné otázky jsou velice kvalitní, směřují studenta ke klíčovým informacím na průkazu (jméno knihovny a čtenáře, výpůjční doba apod.). Některé z těchto klíčových informací jsou ale v textu bohužel na hranici čitelnosti – v případě, že neznáme slova, která se na průkazu vyskytují, jsou podle nás v několika případech za touto hranicí. Práci s textem budeme proto muset tomuto faktu přizpůsobit.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Ukázat studentům techniky dekodování špatně čitelných znaků
Seznámit studenty s podobou čínského čtenářského průkazu

Odůvodnění:

Jedná se o velice kvalitní materiál, který je pro studenty přínosný i z lexikální stránky – některé z kolonek se vyskytují i v dalších formulářích, které studenti v případě cesty do Číny mohou potkat. Otázky studenty četbou textu výborně provedou, a nutí studenty zamyslet se nad věcmi, které na průkazu nejsou uvedené přímo – stimulují tedy studenty i intelektuálně (např. odhadování pohlaví čtenáře na základě jeho jména).

Za jediný nedostatek textu považujeme sníženou čitelnost jeho některých částí. Povedeme tedy studenty k dekodování nečitelných znaků na základě jejich vnější podoby za použití dosavadní znalosti studentů o struktuře čínských znaků a za použití slovníku. I tato dovednost v případě cesty do Číny pravděpodobně u studentů najde praktického využití.

Nabyté znalosti a dovednosti studenti budou následně moci využít při četbě dalšího čtenářského průkazu – ze stejné instituce, ale novějšího data. Nakonec povedeme studenty ke srovnání českých a čínských čtenářských průkazů, a vyplnění vlastního čínského průkazu.

Předpokládáme, že tato hodina bude následovat až po čtení úvodních dialogů z učebnice.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	<p>Studenti vymýšlejí slova spojená s knihovnou, která znají čínsky.</p> <p>Učitel na tabuli napíše 借閱卡 a studenti přemýšlejí, co to je. V případě potřeby učitel dopíše <i>pīnyīn</i> a vhodnými otázkami studenty dovede k ustanovení významu. Učitel vede studenty k morfologické analýze slova.</p> <p>Studenti přemýšlejí, jaké informace očekávají na čtenářském průkaze (upozorníme je, že mohou zavzpomínat na dialog z úvodu lekce). Tyto informace napíšeme na tabuli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivovat a zopakovat slovní zásobu. • Uvést téma. • Nechat studenty předvídat obsah. 	<p>malé skupiny</p> <p>učitel – celá třída</p> <p>malé skupiny, zpětná vazba v rámci celé třídy.</p>
Dekódování slov	<p>Studenti si otevřou pracovní sešit a soustředí svoji pozornost na čtenářský průkaz.</p> <p>Upozorníme studenty, že jeho pravá strana je nečitelná.</p> <p>Vyzveme studenty, aby se pokusili některé znaky dekodovat. Doporučíme použití slovníku – po dekodování determinativu se studenti mohou snažit v seznamu znaků podle odhadu počtu tahů hledat vizuálně podobné znaky, a podle významu bází, které zapisují, odhadovat, jestli našli relevantní znak nebo ne.</p> <p>Jak studenti postupují v práci, doplňujeme znaky postupně na tabuli. Na konci zhodnotíme práci a diskutujeme se studenty o tom, co jim při dekodování znaků pomohlo nejvíce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvinout schopnost dekodovat špatně čitelné znaky a porozumět slovům, která skládají. • Ukázat studentům různé techniky dekodování a umožnit jim najít takovou, která jim nejvíce vyhovuje. • Zhodnotit použití strategií, definitivně ustanovit správné znaky a význam slov. 	<p>malé skupiny,</p> <p>zpětná vazba: Současně s tím, jak studenti dekodují jednotlivé znaky je zveme k tabuli, aby znaky vepsali do námi načtnutých obdélníčů. Současně s tím mohou opravit znaky, které dekovali kolegové</p> <p>učitel – celá třída- učitel</p>
Vyhledávací čtení	<p>Studenti čtou čtenářský průkaz a odpovídají na přiložené otázky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit vyhledávací čtení. • Dovedst studenty k porozumění klíčovým informacím na průkaze. 	<p>studenti/dvojice, kontrola správnosti v rámci celé třídy.</p>
Pozorné čtení	<p>Studenti dostanou kopii novějšího čtenářského průkazu z téže instituce. Pozorně oba průkazy porovnávají, hledají shody a rozdíly mezi oběma průkazy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit pozorné čtení dokumentů a zaměření pozornosti na informace psané drobným písmem. • Znovu využít nabyté dovednosti. 	<p>dvojice, kontrola porozumění v rámci celé třídy.</p>
Závěrečná aktivita	<p>Studenti si vezmou své vlastní průkazky do knihoven, a porovnávají je v rámci svých</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vztáhnout informace na vlastní kulturu a osobu. 	<p>malé skupiny</p>

	<p>skupin. Učitel případně může skupinám s málo průkazy zapůjčit své vlastní. Studenti si všímají i rozdílů mezi českým a čínským průkazem. Studenti nakonec vyplní kopii průkazu jako by patřila jim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Naučit studenty prakticky vyplnit tento typ formuláře. 	<p>studenti</p>
--	--	--	-----------------

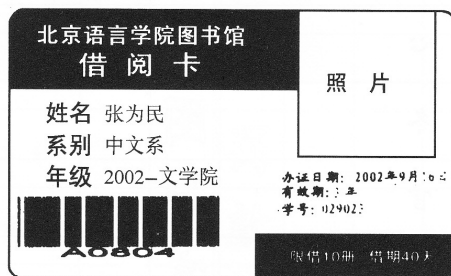
7. Role-play.

Listen to and imitate the dialogue together with your partner. Try to get the meaning of the dialogue with the help of your friends, teachers, or dictionaries.

8. Culture experience.

- (1) 给你们学院的中国学生介绍一下在你们大学怎么办借书证。
- (2) 到一家商店办一张“会员卡”(huiyuánkǎ, membership card)。你应该带什么去? 应该怎么办“会员卡”?

9. Read the following library card and do questions-and-answers with your partner.



- (1) 这是什么图书馆的借书证?
- (2) 这是一个老师的借书证还是一个学生的?
- (3) 这个人叫什么名字? 你想他/她是男的还是女的?
- (4) 他/她是什么专业的学生?
- (5) 这个图书馆的书可以借多长时间?

Reading and Writing Exercises

1. Trace the characters, following the correct stroke order. Then copy the characters in the blanks.

表	一 二 三 主 丰 表 表	表 表					
卅	丿 川 川 卅	卅 卅					

证日期: 2002年9月16日

有效期: 3年

学号: 029023

00_0册 明40天

Ukázka průběhu dekódování těžce čitelných znaků z průkazky. Znaky do obdélníčků dopisujeme podle toho, jak je studenti dekódují.



Novější verze průkazky pro porovnání během pozorného čtení (Google Images, 29.08.2013)

北京图书馆借书证

姓名: _____

性别: _____

职业: _____

学校: _____

Maketa průkazky pro vyplnění studenty, adaptováno z Liu *et al.*, 2002b: 26.

HODINA 4: NL 6 家务齐分享

Učebnice	A nice lady in Shanghai and other stories
Lekce	6
Téma lekce	家务齐分享 Sharing Household Chores
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Knih v této kapitole představuje příběh z rodinného života na téma uklízení, kdy maminka napíše ceduli, kterou chce tatínka a syna přimět k většímu zapojení v péči o domácnost. Syn i otec ale místo toho nápís pozmění. Kromě samotného tématu, které jistě bude studenty vést ke sdílení vlastních zkušeností co se domácích prací týče, je zajímavá i forma změny cedule – tatínek i syn k mamčině nápíse pouze přidávají každý po jednom tahu do jednoho znaku. Text tedy může posloužit i jako podnět pro diskuzi o výstavbě čínských znaků.

Tematicky je text přiměřený: všechna schémata by měla být studentům známá. Překvapit je může snad jen fakt, že se doma vyvěšují cedule. Z lexikálního hlediska text patří k obtížnějším: nových je celkem 19 % slov. To je dáno větší frekvencí výskytu jednotlivých nových slov. Za nevýhodu lze zároveň považovat fakt, že jako nová jsou označena slova pro porozumění naprosto klíčová: *jiǎngjiū* 讲究, *wèishēng* 卫生, *fūrén* 夫人⁴⁷. Fakt, že jejich překlad je uveden po stranách textu dle našeho názoru nezaručuje, že studenti nápíse na ceduli zcela porozumí. Plnému porozumění nápíse navíc může stát v cestě i slovo *zé* 责, které sice není uvedeno po stranách textu, dle našeho názoru je ale pro studenty stejně obtížné a pro pochopení nápíse klíčové. Samostatně se slovo *zé* 责 v seznamu slov na HSK nevyskytuje, morfém jako takový se poprvé objevuje až na úrovni HSK 4 (ve slovech *fùzé* 负责 *zérèn* 责任) – tedy nad uvažovanou úrovní studentů. V našem pojetí hodiny proto pochopení nápíse na ceduli věnujeme zvláštní pozornost.

Text je doprovázen třemi otázkami a dvěma cvičeními. Některé z otázek využijeme před čtením, abychom uvedli téma a případně novou slovní zásobu. Zároveň tím aktivujeme příslušná schémata. Cvičení, která obě kontrolují porozumění textu, nevyužijeme, protože porozumění budeme kontrolovat jinými způsoby, které lépe odpovídají našemu dalšímu záměru s textem.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Zaměřit pozornost studentů na grafickou podobu znaků

⁴⁷ Tónové značky zde uvádíme v souladu s jejich výskytem v textu učebnice.

Zaměřit pozornost studentů na snadno zaměnitelné znaky

Seznámit studenty s kategoriemi znaků *xiàngxíng* 象形 a *zhǐshì* 指事

Odůvodnění:

Text využívá hříčku s grafickou podobou znaků. Aby studenti pochopili význam textu, je nezbytné, aby tuto hříčku zpracovali. Tuto příležitost využijeme k tomu, abychom se studenty hovořili o grafické podobě znaků, zjistili, jaké znaky jim činí potíže, předali studentům praktickou informaci o znacích typu *xiàngxíng* 象形 a *zhǐshì* 指事 a ukázali jim, jak tuto znalost mohou používat při zpracování významů bází a slov zapisovaných studentům dosud neznámými znaky. Na důležitosti explicitní výuky stavby znaků se shodují různí autoři, jak jsme uvedli výše, v oddíle 2.1.6 naší práce, kde jsou také uvedeny odkazy na konkrétní studie.

Hodinu jsme se rozhodli rozdělit na dva výraznější celky – první, zaměřený na povídání o rodině a domácích pracích, a druhý, zaměřený na stavbu znaků. Předěl hodiny potom obstará právě čtený text. Pro toto pořadí celků jsme se rozhodli, protože máme za to, že studentům se bude lépe hovořit o rodině než o znacích, a bude proto snazší přimět studenty k počáteční aktivitě. Zároveň během četby textu studenty nenásilnou formou přimějeme, aby začali o výstavbě znaků přemýšlet.

Nápis na ceduli, který je pro celý text klíčový, je na porozumění obtížný. Práci s textem tedy v polovině (po druhém odstavci) přerušíme a dovedeme studenty k porozumění nápisu. V závislosti na dynamice skupiny můžeme přidat i kulturní informaci o cedulích a nápisech v Číně, případně upozornit na jejich čtyřslabičnou povahu. V další práci s textem necháme studenty, aby se zamysleli nad tím, jakým směrem mohli syn a tatínek nápis pozměnit. V případě, že se tento úkol ukáže příliš obtížný, můžeme tápajícím skupinám nebo celé třídě poradit, které ze čtyř znaků se pozměnily, vhodnými otázkami studenty dovést k očekávanému významu nápisu, vést je k uvědomění si toho, jaké tahy mohli oba aktéři použít apod. Dát studentům k dispozici oba nápisy a nechat je pouze určit, kdo napsal který, považujeme za nejkrajnější řešení. Abychom toto cvičení mohli uskutečnit, dáme studentům text, kde předem zabělíme konce posledních dvou odstavců s druhou částí nápisů. Zároveň zabělíme bubliny s oběma slovy v ilustraci. Vzhledem k tomu, že slovo *fūrén* 夫人 je uvedeno po straně textu jako nové, navrhujeme jej studentům v této formě nechat k dispozici. Předpokládáme, že bystřejší studenti si tohoto slova povšimnou a získají tím vodítko k dalšímu přemýšlení.

Závěrečnou diskuzi využijeme k tomu, abychom zjistili, co je pro konkrétní studenty na učení se znakům obtížné. Pokud se ve třídě objeví některé problémy vícekrát, můžeme

v dalších hodinách cíleně mířit na problematická místa. Zároveň diskuzi o obtížných a snadno zaměnitelných znacích můžeme využít k tomu, abychom studentům objasnili stavbu pro nich obtížných znaků a dali jim tipy na zapamatování si obtížných složek a položek.

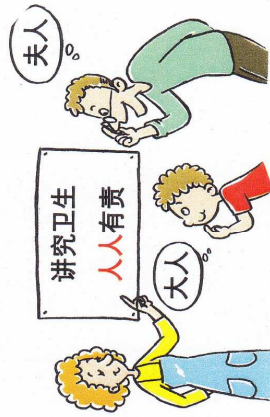
Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	Napíšeme na tabuli 家务 a ustanovíme význam slova. Studenti diskutují o svých oblíbených/neoblíbených domácích pracích, o tom, kdo jich u nich doma dělá nejvíc a proč, a jak si myslí, že je to s domácími pracemi v Číně. Studentům asistujeme se slovy domácích prací, která případně neznají.	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma. • Uvést potřebnou slovní zásobu. 	učitel malé skupiny, poté může proběhnout diskuze v rámci celé třídy, sestavení žebříčku oblíbenosti/neoblíbenosti domácích prací apod.
Věcné čtení	<p>Rozdáme studentům texty a uvedeme, že budeme číst článek, kde maminka problém s domácími pracemi vyřešila netradičně. Studenti čtou první dva odstavce článku a mají zjistit 1) Kdo dělá jaké práce a proč, 2) Co napsala maminka na ceduli.</p> <p>Zpětná vazba proběhne na tabuli. Společně se studenty vyjasníme význam jednotlivých slov i nápisu. Nakonec nápis přeložíme do češtiny.</p> <p>Studenti čtou zbytek textu. Mají zjistit, jak se syn a tatínek vypořádali s cedulí. (Očekáváme odpověď typu „pозměnili nápis.“)</p> <p>Studenti se ve skupinách snaží vymyslet, jak syn a tatínek nápis změnili a jaké znaky změnou vznikly.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivovat schéma. • Dát studentům důvod ke čtení. • Zkontrolovat porozumění. • Zajistit porozumění druhé části textu. • Přimět studenty přemýšlet o stavbě čínských znaků a jejich proměnlivosti. 	<p>učitel</p> <p>studenti kontrola správnosti ve dvojicích, poté v rámci celé třídy</p> <p>učitel – celá třída</p> <p>studenti, kontrola správnosti ve dvojicích a v rámci celé třídy</p> <p>malé skupiny, kontrola správnosti v rámci celé třídy</p>
Diskuze o tématu	Studenti přemýšlí o tom, jestli nějakou podobnou příhodu zažili u sebe doma (třetí otázka k textu).	<ul style="list-style-type: none"> • Vztáhnout téma na studenty. • Procvičit mluvní projev studentů. 	malé skupiny
Práce na grafické výstavbě znaků	Studenti se zamýšlí nad tím, jaké znaky se jim pletou, jaké jsou pro ně obtížné na zapamatování a proč.	<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, které znaky a prvky jsou pro studenty obtížné a proč. 	malé skupiny diskuze v rámci celé třídy

	<p>Ptáme se studentů, jestli je napadají nějaké jiné znaky, které se dají podobně přidáním jednoho nebo dvou tahů modifikovat.</p> <p>Vysvětlíme studentům, že znaky v čínštině jsou skládány různým způsobem. Uvedeme, že všechny tři zde užívané znaky jsou typu <i>xiàngxíng</i> 象形. Vysvětlíme studentům podstatu kategorie a vyzveme je, aby přemýšleli o tom, jaké další znaky, které znají, by do této kategorie mohly patřit.</p> <p>Vysvětlíme studentům, že proces, který při změně nápisu využívá otec a syn, se používá při výstavbě znaků typu <i>zhǐshì</i> 指事. Vysvětlíme studentům podstatu kategorie a její použitelnost při dekódování neznámých znaků této kategorie.</p> <p>Vyzveme studenty, aby přemýšleli, jaké další znaky mohou do kategorie patřit.</p> <p>Hodinu můžeme zakončit povídáním o dalších typech znaků nebo o tipech na jejich zapamatování - podle toho, kolik zbude času.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zaměřit pozornost studentů na jednotlivé znaky a tahy. • Předat studentům část znalosti o typech čínských znaků. • Umožnit studentům efektivnější kategorizaci znaků a jejich zapamatování. 	<p>malé skupiny, zpětná vazba v rámci celé třídy</p> <p>učitel</p> <p>Studenti si na znaky náležejících do obou kategorií vzpomínají v malých skupinách, poté své závěry prezentují zbytku třídy a učitel je uvádí na pravou míru.</p>
--	---	---	--

6

家务齐分享 Sharing Household Chores

“人”、“夫”、“夫”这三个汉字是不是很像？看看它们的故事吧。



聪明 *adj.*
clever

弄 *v.*
make, get

打扫 *v.*
sweep, clean

辛苦 *adj.*
exhausted, tired

Duōduō shì gè cōngmíng kě'ài de hái'zǐ, dànshì yǒudiǎnr
多多是个聪明可爱的孩子，但是有点儿
táoqì, tā jīngcháng bǎ jiālǐ nòng de yòu zāng yòu luàn. Duōduō
淘气，他经常把家里弄得又脏又乱。多多
de bàba gōngzuò hěn máng, méiyǒu shíjiān dǎsǎo fángjiān. Suǒyǐ,
的爸爸工作很忙，没有时间打扫房间。所以，
yībān dōu shì duōduō de māmā dǎsǎo. Tā tèbié xīnkǔ.
一般都是多多的妈妈打扫。她特别辛苦。

6 家务齐分享 Sharing Household Chores

Yǒu yì tiān, māma tài lèi le. Zěnmě bǎn ne? Tā xiǎngdào le
有一天，妈妈太累了。怎么办呢？她想到了

yí gè hǎo bànfa, zhǎo lái zhǐ hé bǐ, xiě le jǐ gè dàzì tiē zài
一个好办法，找来纸和笔，写了几个大字贴在

qiáng shàng: jiǎngjiū wèishēng, rén rén yǒu zé.
墙上：**讲究卫生，人人有责。**

Duōduō cóng xuéxiào huíjiā kàn dào qiáng shàng de zì, xiǎng le
多多从学校回家看到墙上的字，想了

xiǎng, zài zhǐ shàng jiā le yì bǐ: jiǎngjiū wèishēng, dà rén yǒu zé.
想，在纸上**加**了一**笔**：**讲究卫生，大人有责。**

Wǎnshàng, duōduō de bàba huíjiā hòu, yí kàn jiù zhīdào le.
晚上，多多的爸爸回家后，一看就知道

Tā hāhā yí xiào, yòu jiā shàng le yì bǐ: jiǎngjiū wèishēng, fūrén
他哈哈一笑，又**加**上了一**笔**：**讲究卫生，夫人**
yǒu zé.
有责。

讲究 *v.*
pay attention to

卫生 *n.*
hygiene

加 *v.*
add

笔 *n.*
stroke

夫人 *n.*
wife, madam,
when addressing
someone

想一想 Questions

在你们家，常常
是谁打扫房间？

妈妈为什么
写那句话？

你们家因为打扫房间
发生过什么故事吗？



语言点 Language Points

有点儿
a bit, a little

- 多是个聪明可爱的孩子，但是有点儿淘气。
Duoduo is a lovely and clever child, but he is a little naughty.
“有点儿”，副词，表示程度不高，多用在消极意义的动词或形容词前边。
“有点儿” is an adverb meaning “a bit” or “a little”. It is usually used before verbs or adjectives that have negative or passive connotations.

- 他考试的时候有点儿着急，所以考试成绩不太好。
- 这本书非常有意思，但是有点儿贵。

又……又……
... and ...
both ... and ...

- 他经常把家里弄得又脏又乱。

He often makes the rooms dirty and messy.

“又……又……”，表示几种性质、状况或行为同时存在。
“又……又……” indicates that several qualities, conditions or actions co-exist.

- 中国菜又便宜又好吃，我很喜欢。
- 他的女朋友又瘦又高。

练习 Exercises

- 填写表格 Fill in the table below.

谁?	写了什么?
妈妈	
多多	讲究卫生，
爸爸	有责。

- 判断正误 True (T) or false (F)

- 多多的爸爸没时间打扫房间，所以多多的妈妈打扫。()
- 多多的妈妈觉得打扫房间不累。()

文化略观 Cultural Insights

现代家庭 Modern Families

过去，中国妇女只扮演家庭主妇的角色。现在，很多妇女都有工作和事业。有些妇女仍然身兼三职（母亲、妻子、事业女性），但越来越多的家庭开始请家政员来减轻家务负担。例如，在香港，很多家庭雇用菲律宾或其他东南亚国家的妇女帮忙做家务。她们持工作签证来港。据报道，在香港大约有14万菲律宾人，其中的大多数都从事家政服务，而且都是住家服务，负责带孩子和做家务。

In China, women traditionally took on the sole role of homemaker. In recent years, many women have joined the workforce and have careers of their own. Even though some women are still expected to play three roles (mother, wife, and career woman), more and more households are hiring domestic helpers to make life easier for working parents. In Hong Kong, for example, many families employ women from the Philippines and other South East Asian countries to help with household chores. These women come to Hong Kong on a special work visa. It is reported that there are roughly 140,000 Filipinos in Hong Kong, most of whom work as domestic helpers. Many of them are live-in helpers, whose responsibilities include taking care of children and doing household chores.



6

家务齐分享 Sharing Household Chores

“人”、“大”、“夫”这三个汉字是不是很像？看看它们的故事吧。



聪明 *adj.*
clever

弄 *v.*
make, get

打扫 *v.*
sweep, clean

辛苦 *adj.*
exhausted, tired

Duōduō shì gè cōngmíng kě'ài de hái'zǐ, dànshì yǒudiǎnr
多多是个聪明的可爱的孩子，但是有点儿
táoqì, tā jīngcháng bǎ jiālǐ nòng de yòu zāng yòu luàn. Duōduō
淘气，他经常把家里弄得又脏又乱。
de bàba gōngzuò hěn máng, méiyǒu shíjiān dǎsǎo fángjiān. Suǒyǐ,
的爸爸工作很忙，没有时间打扫房间。所以，
yībān dōu shì duōduō de māmā dǎsǎo. Tā tèbié xīnkǔ
一般都是多多的妈妈打扫。她特别辛苦。

Yǒu yì tiān, māma tài lèi le. Zěnmé bàn ne? Tā xiǎngdào le
有一天，妈妈太累了。怎么办呢？她想到了
yí gè hǎo bànfa, zhǎodǎo zhǐ hé bǐ, xiě le jǐ gè dàzì tiē zài
一个好办法，找来纸和笔，写了几个大字贴在
qiáng shàng: jiǎngjiū wèishēng, rén rén yǒu zé.
墙上：讲究卫生，人人有责。

Duōduō cóng xuéxiào huíjiā kàndào qiáng shàng de zì, xiǎng le
多多从学校回家看到墙上的字，想了

xiǎng, zài zhǐ shàng jiā le yì bǐ. Jiǎngjiū wèishēng,
想，在纸上加了一笔。讲究卫生，
fùrén n. wīfē: mādām, wēn addressing someone
夫人 n. 妻子; madam, 当 addressing someone

Wǎnshàng, duōduō de bàba huíjiā hòu, yí kǎn jiù zhīdào le.
晚上，多多的爸爸回家后，一看就知道了。
Tā hāhā yí xiào, yòu jiāshàng le yì bǐ: jiǎngjiū wèishēng,
他哈哈一笑，又加上了一笔：讲究卫生，

想一想 Questions

在你们家，常常是谁打扫房间？

妈妈为什么写那句话？

你们家因为打扫房间发生过什么故事吗？

4.1.2 Strategie zaměřené na hledání hranic slov

Jedním z nejtěžších úkolů, které stojí před studentem čínštiny jako cizího jazyka, je rozvinout dovednost hledání hranic slov v psaném textu. O této otázce jsme se zmiňovali v podkapitole 2.2. a především v oddíle 2.2.1. Níže nabízíme dvě hodiny, ve kterých se studentům snažíme předat strategie, jak relativně mechanicky tyto hranice najít a připravit si text tak, aby mu byli schopni lépe porozumět.

HODINA 5: DC SB 3 过年了！

Učebnice	Discover China Student's Book
Lekce	3
Téma lekce	<i>Xīnnián hǎo</i> 新年好！Happy New Year
Cíl hodiny	Porozumění článku z časopisu na téma svátky

Zhodnocení materiálu v učebnici:

V této lekci se studenti setkájí s textem, který popisuje zážitky studenta Steva z oslav čínského nového roku. Článek obsahuje slovní zásobu spjatou se zvyky a tradičními aktivitami kolem oslav nového roku. Text je rozdělen na čtyři odstavce, které popisují, jak Steve strávil jednotlivé dny oslav.

Cvičení, která následují po textu, vedou studenty k orientačnímu čtení (cv. 3 – určování hlavního tématu každého odstavce) a vyhledávacímu čtení (cv. 4 – hledání odpovědí na otázky v textu). Práci s textem uzavírá cvičení, ve kterém studenti mají charakterizovat svátek důležitý pro vlastní kulturu. S textem jsou spjaté dva jazykové jevy zaměřené na kohezní prostředky (*yòu* ……*yòu* 又 …… 又 a *xiān* ……*ránhòu* 先 …… 然后), které studenti mají využívat i v posledním zmíněném cvičení.

Textu předchází cvičení na slovní zásobu: studenti mají k novoročním zvykům doplnit slovesa, která se s nimi pojí. Toto cvičení nepovažujeme za příliš vhodné: velká část slov je studentům neznámá a chybí vodítko, podle kterého by studenti slovesa se substantivy mohli spojit. Co se slovíček uvedených v sekci „nová slova“ týče, jejich překlad do angličtiny obsahuje značné množství málo frekventovaných slov, která mohou být pro českého studenta neznámá nebo matoucí, především v případě podstatných jmen spojených s novoročními zvyky.

Knih pro učitele navrhuje úvodní cvičení adaptovat tak, že učitel studentům vysvětlí koncept čínského nového roku, ukáže obrázky novoročních lampiónů a párových nápísů, a vede studenty ke srovnání oslav nového roku v Číně a jejich vlastní kultuře (Discover China

Level Two Teacher's Book, 2011: 25). Tento návrh v naší hodině využijeme v pozměněné podobě, aby více odpovídal detailnějšímu cíli hodiny, který jsme stanovili.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Představit strategie dělání si grafických značek do textu

Přesunout pozornost studentů od jednotlivých znaků k delším slovním spojením

Ukázat studentům, jakých ukazatelů si mají všimnout při mapování čínského textu

Procvičit rychlé rozpoznávání znaků

Odůvodnění:

Text je lexikálně značně obtížný, vezmeme-li v úvahu četnost výskytu nových slov, potom dojdeme k číslu 24 % nových lexikálních jednotek v textu. Klíčová slova spjatá s novým rokem jsou pro studenty dopředu neznámá, během čtení je mají proto k dispozici de facto pouze pro referenci - nemůžeme předpokládat, že studenti slova v textu identifikují a porozumí jim v průběhu čtení poté, co se jim budeme věnovat několik minut v úvodu hodiny. Vzhledem k tomu, že slovní zásoba uvedená v prvním cvičení je pro porozumění textu klíčová, povedeme studenty na začátku práce s textem k tomu, aby si slova v textu našli a barevně vyznačili. Tím jednak procvičíme rychlé rozpoznávání znaků (v duchu, jak jej navrhuje Jiangová, viz oddíl 2.2.2 této práce) a jednak zaručíme, že když studenti na tato slova při čtení narazí, budou okamžitě vědět, kde hledat jejich význam (dáme tak studentům větší šanci udržet v hlavě celkový význam sdělení – v duchu zásad vyjádřených v oddíle 1.6.4 této práce). Významy slov jsou kulturně podmíněné a pro českého studenta může být obtížné si je spojit s konkrétním obrazem. Proto ke každému slovu najdeme vhodný reprezentativní obrázek, a povedeme studenty ke spojení obrázků a slov. Podporu pro tuto techniku nacházíme například u Oxfordové (Oxford, 1990: 61).

Zároveň se pokusíme zaměřit pozornost studentů na ta slova, která již znají. Pomocí různých strategií, převážně zdola nahoru, povedeme studenty k takové práci s textem, která text graficky připraví tak, aby mu studenti mohli snáze porozumět. Pro strategii dělání si grafických značek v textu nacházíme jednak teoretickou oporu v literatuře (Oxford, 1990: 89–90), jednak výzkumy zaměřené na výuku čínštiny potvrzují, že studenti tuto strategii používají rádi a automaticky (Lee-Thompson, 2008: 710–711), a jednak to potvrzují zkušenosti z naší vlastní praxe. Práci s textem a značkami, jak navrhujeme níže, se snažíme studentům ukázat možnost systematického využití této strategie. Zároveň se snažíme studentům ukázat, že značky mohou využít i k dalším cílům, než jen ke značení hranic slov

nebo k izolování neznámých slov, jak je mezi studenty běžnou praxí. Barvy a symboly užitě níže jsou jen jedny z možných – jejich hlavním cílem je, aby studenti vizuálně oddělili hranice syntaktických celků, našli hlavní sloveso a podstatné jméno výpovědi, a do závorek dali doplňující informaci, tedy takovou, které není nezbytně nutné porozumět. Při práci s jinými texty a při značení jiných částí vět v rámci dalších hodin budeme pravděpodobně značky modifikovat, přidávat další a vynechávat ty, které nebudou potřeba. Zdá se nám vhodné, aby si jednotlivé značky a barvy zachovaly svůj „význam“ – konzistence zajistí usnadní studentům jejich zapamatování a práci s nimi.⁴⁸ Zároveň, budeme-li učit skupinu o více studentech, pak je dobré, aby všichni studenti používali stejné značky a barvy, abychom mohli k jednotlivým symbolům během hodiny jasně odkazovat.

Abychom zamezili tomu, že se studenti budou snažit porozumět významu každého slova nebo báze v přípravné fázi čtení, jednak jim zapovíme pomoc slovníku, a jednak tabulku s novými slovy přelepíme lepicím papírkem. Studenti budou formálně nuceni využívat pouze již osvojené znalosti a dovednosti. Tento papírek odstraníme až během práce na hledání sloves v seznamu nových slov.

Jsme přesvědčeni o tom, že tato technika studentům pomůže lépe porozumět neznámému textu, a zároveň je její aplikace relativně snadná. Studenti tak z hodiny budou pravděpodobně odcházet s dobrým pocitem toho, že sami dokázali porozumět textu, který pro ně na první pohled vypadal nevladatelně. Tento pocit je dobré ve studentech podpořit, a tím je motivovat k dalšímu studiu a využívání této techniky, byli-li s ní spokojeni (o roli pozitivní motivace viz také Oxford, 1990: 165–166).

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Aktivita před čtením	Na tabuli napíšeme 春节 a ptáme se studentů, co to je. Nebudou-li studenti tento pojem znát, můžeme připsat <i>pīnyīn</i> nebo termín svátky jara/čínský nový rok. Ptáme se studentů, co o čínském novém roce vědí.	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma, aktivovat schémata. • Zjistit, co studenti o tématu textu již vědí. 	studenti–učitel nebo malé skupiny- učitel
Uvedení klíčové slovní zásoby	Studenti spojují podstatná jména s obrázky z handoutu. Upozorníme studenty na možnost využití znalosti determinativů (př. <i>lampion svítí</i> – <i>determinativ oheň</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit schopnost na základě znalosti významu jednotlivých bází/jejich grafické podoby přibližně odhadnout význam slova. 	studenti

⁴⁸ Tuto hodinu jsme odučili našeho individuálního studenta. Ten nejenže techniku oceňoval během hodiny samotné, následující hodinu cítil potřebu znovu explicitně a sám od sebe vyjádřit, že mu tato technika pomáhá. Při práci s dalšími texty sám od sebe vyhledával a značil slovesa a rozvíte přívlaskty a vnímal, že mu to usnadňuje orientaci v textu a jeho pochopení. Ačkoliv bude zapotřebí použití této techniky vyzkoušet a ověřit i s dalšími studenty, její využití považujeme za velice nadějně.

	<p>Studenti hledají podstatná jména z prvního cvičení v textu na rychlost. Studenti si slova v textu zvýrazní. U slov 1, 2, 3 pomůžeme studentům udáním řádku, kde se slovo nachází (3, 8, 6), u slov 4 a 6 uvedeme pouze odstavec (druhý, první) (slovo č. 5 se v textu nevyskytuje).</p> <p>Studenti spojují podstatná jména se slovesy. Upozorníme studenty na možnost využití znalosti determinativů (zpívá se ústy, věší se rukou atd.). Studenti si správnost úsudku zkontrolují v textu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit rychlé rozpoznávání znaků. • Procvičit využití znalosti determinativů a rychlého rozpoznávání znaků. 	<p>malé skupiny</p> <p>studenti nebo malé skupiny</p>
Strategie dělání si značek v textu	<p>Sdělíme studentům, že jim dnes ukážeme, jak se mohou vypořádat s lexikálně obtížným textem.</p> <p>Studenti pod vedením učitele do textu postupně dělají následující grafické značky (jedno čtení, jedna značka, následná kontrola správnosti):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ tlustá čára za každým větným celkem (tam kde je tečka/čárka); ○ kroužek tužkou kolem každého <i>de</i> 的 (můžeme udat počet <i>de</i> 的 v každém odstavci: §1 4x, §2 1x, §3 2x, §4 1x); ○ obdélník propiskou kolem substantiva, které je frází s <i>de</i> 的 blíže určované; ○ závorky kolem fráze, která blíže určuje substantivum za <i>de</i> 的. <p>Poslední tři kroky můžeme studentům pro větší názornost předvést na jednoduché větě, př. <i>Zhè shì wǒ māma de shū</i> 这是我妈妈的书。</p> <p>Studenti si v textu značí slovesa (stejný proces jako výše):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ studenti tipují, jaká slovesa se v textu asi objeví – zřejmě je napadnou <i>shì</i> 是, <i>yǒu</i> 有, <i>guò</i> 过 – vyhledají je v textu a zakroužkují červeně; ○ studenti červeně zakroužkují 	<ul style="list-style-type: none"> • Graficky rozdělit text tak, aby byl pro studenty přístupnější. • Ukázat studentům, jakých slov si mají všimnout při mapování čínského textu. • Graficky najít a vyznačit slovesa jakožto nositele informace. • Neznámá slovesa přeložit a zajistit vyšší míru porozumění při čtení textu. 	<p>studenti/dvojice</p> <p>kontrola správnosti ze strany učitele probíhá ideálně přes meotar, interaktivní tabuli apod. – učitel do textu doplní značky tam, kde mají být, případně vyvolává jednotlivé studenty, aby značky napsali na tabuli sami.</p> <p>studenti/dvojice</p> <p>kontrola správnosti stejně jako výše</p>

	<p>slovesa z prvního cvičení;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ studenti mezi „novými slovy“ podle překladů hledají slovesa. Ty potom hledají v textu a červeně je zakroužkují; ○ v úsecích oddělených tlustými čarami, kde ještě není zakroužkované žádné sloveso, studenti podle známých slov a slovosledu tipují, co je sloveso, a červeně ho zakroužkují. 		
Orientační čtení	<p>Studenti takto připravený text samostatně čtou a mají odpovědět na otázku <i>Shīdīfū zài nǎlǐ guò le Chūnjié?</i> 史蒂夫在哪里过春节? (otázku napíšeme na tabuli, odpověď založená jen na informaci z první věty nestačí). Studenty upozorníme na to, aby využívali grafické značky a snažili se textu porozumět na úrovni úseků, ne na úrovni znaků.</p> <p>Studenti hledají hlavní myšlenku každého odstavce – cv. 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit orientační čtení a hledání hlavní myšlenky textu. • Prakticky ukázat využitelnost značek v textu při čtení. <ul style="list-style-type: none"> • Procvičit hledání hlavní myšlenky odstavce. 	<p>studenti</p> <p>studenti, poté dvojice a kontrola v rámci celé třídy</p>
Vyhledávací čtení	<p>Studenti opakovaně čtou text a hledají odpovědi na otázky ze cv. 4.</p> <p>Nakonec se studentů můžeme zeptat, kdy si myslí, že byla pořízena fotografie doprovázející text.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit hledání specifické informace v textu. • Vrátit se zpět k celkovému významu textu. 	studenti
Závěrečná aktivita	<p>Ptáme se studentů, jak se jim líbí zde představené oslavy čínského nového roku, jak se liší od českých oslav nového roku apod.</p> <p>Zbude-li čas, věnujeme se ústně cv. 5. Nezbude-li, mohou si studenti cvičení připravit za domácí úkol, kterému se potom budeme věnovat v následující hodině.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ukončit práci s textem a tématem. Vztáhnout téma ke studentům a jejich názorům. 	<p>malé skupiny</p> <p>nebo</p> <p>učitel – studenti</p>

LESSON | 2

Reading and writing

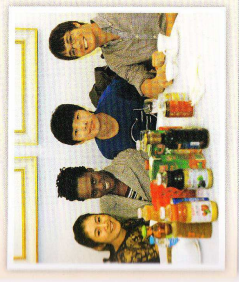
1 Complete the phrases with the correct verbs.

guà	tiē	wán	chàng	bái	gài
挂	贴	玩	唱	拜	给

2 Read Steve's article about Chinese New Year in the school magazine.

生词 New words

chūnjié	Spring Festival, Chinese New Year	take part in, participate
tuányuán	团圆	again, also
jié rì	节日	play
tiē	贴	game
chūnlían	春联	first day of Lunar New Year
quà	挂	pay a New Year visit
dēnglóng	灯笼	first
qīngzhù	庆祝	wrap, make
chūxī	除夕	dumplings
		bustling and exciting



过年了!

作者：史蒂夫

今年我在中国过春节了！春节也就是中国人的新年，是家人团圆的节日。很多人口都会贴春联，挂红灯笼，庆祝新年的到来。

除夕夜，我参加了学校的除夕派对。很多同学都没有回家，都在北京过春节。我们又玩游戏又唱歌，大家都玩得很开心。

大年初一，很多人很早就起床了，去朋友家拜年。中午我和永民、阿曼达去王玉家拜年了。我们先一起包饺子，然后吃饭。王玉的妈妈准备了很多菜，我最喜欢吃的菜是糖醋鱼。

我觉得中国的春节又热闹又好玩。

Language in use

Expressing actions in progress using 正在

Adverbial	Subject	正在	Verb phrase
	我妈妈	正在	做她的拿手菜。
老师进来的时候，	同学们	正在	看书。
你打电话的时候，	王玉	正(在)	包饺子。
昨天下午三点，	他们	(正)在	玩游戏。

1 Look at the sentences.

3 Choose the correct answers to the questions.

- 1 What is the first paragraph mainly about?
 a 红灯笼 b 春节 c 春联
- 2 What is the second paragraph mainly about?
 a 除夕派对 b 同学 c 玩游戏
- 3 What is the main subject of the third paragraph?
 a 包饺子 b 吃饭 c 拜年

4 Read again and answer the questions.

- 1 除夕夜史蒂夫去了哪里？做了什么？
- 2 中国人在哪里贴春联和挂红灯笼？
- 3 史蒂夫他们为什么大年初一去王玉家？
- 4 他们在王玉家做了什么？
- 5 史蒂夫最喜欢吃什么菜？
- 6 史蒂夫觉得中国的春节怎么样？

Now check the two correct explanations.

- 1 正在 is used to indicate an action in progress at a specific time or during a certain period of time.
- 2 正在 is only used for actions happening in the present.
- 3 Either 正 or 在 can be omitted if the emphasis is not on the action happening at a specific time.

2 Write the sentences in Chinese.

- 1 They are playing football at the sports ground.
- 2 I was watching TV at 8 o'clock yesterday evening.
- 3 She was attending class when you called.
- 4 At 4 o'clock every afternoon, Mark is jogging.

5 Complete the description of a major festival in your country.

zhōngyào
 在我的国家，最重要 (important) 的节日是_____。这个节日是_____月_____日。这一天，我们会_____。我们先_____，然后_____。我最喜欢_____。我觉得这个节日又_____又_____。



春联 chūnlián

拜年 bàinián

歌 gē

游戏 yóuxì

红包 hóngbāo

灯笼 dēnglong

挂 guà

帖 tiē

玩 wán

唱 chàng

给 gěi

Handout na uvedení klíčové slovní zásoby
(Obrázky: Google Images, 15.03.2013)

LESSON | 2

Reading and writing

1 Complete the phrases with the correct verbs.

guà	tiē	wán	chàng	bài	gěi
挂	贴	玩	唱	拜	给
1	_____	chūnlián	_____	yóuxì	_____
		春联		游戏	
2	_____	nián	_____	hóngbāo	_____
		年		红包	
3	_____	gē	_____	dēnglong	_____
		歌		灯笼	

2 Read Steve's article about Chinese New Year in the school magazine.

生词 New words

Chūnjié	Spring Festival, Chinese New Year	cānjiā	take part in, participate
春节	Year	yòu	again; also
tuányuán	get together	wán	play
团圆	节日	yóuxì	game
节日	festival	dànián chūyī	first day of lunar New Year
贴	paste, put up	bàinián	pay a New Year visit
春联	spring couplets	xiān	first
挂	hang up	bāo	wrap, make
dēnglong	lantern	jiǎozi	dumplings
灯笼	庆祝	chūxī	New Year's Eve
庆祝	celebrate	rènao	bustling and exciting
除夕	New Year's Eve		
除夕			



过年了!

作者: 史蒂夫

今年我在中国过春节了! 春节也就是中国人的新年, 是家人团圆的节日。很多人家的门口都会贴春联, 挂红灯笼, 庆祝新年的到来。

除夕夜, 我参加了学校的除夕派对。很多同学都没有回家, 都在北京过春节。我们又玩游戏又唱歌, 大家都玩得很开心。

大年初一, 很多人很早就起床了, 去朋友家拜年。中午我和永民、阿曼达去王玉家拜年。我们先一起包饺子, 然后吃饭。(王玉的妈妈)准备了很多菜, 我最喜欢吃的菜是糖醋鱼。

我觉得中国的春节又热闹又好玩。



Lesson 2 Unit 3 39

Ukázka grafické práce s textem, adaptováno z Qi et al., 2010: 39–40.

这是(我妈妈的)书!

Modelová věta, na které studentům ukážeme význam značek

HODINA 6: DC WB 3 “同学们，春节就要到了……”

Učebnice	Discover China Workbook
Lekce	3
Téma lekce	<i>Xīnnián hǎo</i> 新年好! Happy New Year
Cíl hodiny	Vědět o aktivitách na novoročním večírku ⁴⁹

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Text v pracovním sešitě tematicky navazuje na text z učebnice (Qi et al., 2010: 39) – studentům je zde představena pozvánka na novoroční večírek, který teoreticky může být večírkem, o kterém v učebnici mluví Steve. Text současně recykluje značnou část slovní zásoby textu z učebnice – 20 % slov tohoto textu je v učebnici na seznamu nových slov. V některých případech jsou celé fráze shodné s frázemi v textu z učebnice. Dá se předpokládat, že studenti v momentě čtení budou mít část slov osvojenou, nepředpokládáme ale plné osvojení všech slov, a to především kvůli jejich velkému množství.

V zadání se studenti dozvídají, že mají text přečíst a odpovědět na otázky, které následují. Text doprovází celkem pět otázek, první otázku lze zodpovědět bez čtení textu, tři otázky vedou studenty k vyhledávacímu čtení a jedna otázka vede studenty k zamyšlení se nad širším kontextem textu.

Text doprovází zvuková nahrávka v přiměřeném tempu. Muž, který text čte, velice zřetelně artikuluje, dělá pauzy na koncích frází a vět, a hezky odděluje jednotlivá slova. Nahrávku proto v naší hodině využijeme.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Představit strategie dělání si grafických značek do textu

Podpořit schopnost studentů rozeznat hranice slov v mluveném projevu

Podpořit propojení grafické a zvukové roviny nové slovní zásoby

Odůvodnění:

V momentě, kdy studenti budou číst tento text, již za sebou budou mít práci s textem v učebnici. Díky tomu budou jednak znát kontext, budou mít doplněná schémata co se čínského nového roku týče, a budou mít osvojenou část slovní zásoby. Zároveň v našem pojetí obou hodin budou mít za sebou trénink ve vyhledávání hranic slov v textu. Na všechny tyto skutečnosti v této hodině navážeme, když studentům ukážeme další možnost, jak hranice slov v textu hledat. Zároveň v této hodině znovu budeme pracovat s totožnou slovní zásobou, a zajistíme tak vyšší pravděpodobnost jejího osvojení.

⁴⁹ Doslova “know about activities at a New Year’s Eve party” (Ding, 2010: 28).

Využitím nahrávky v hodině jednak studentům usnadníme vlastní proces čtení tím, že jim přímo poskytneme zvukovou podobu textu (o důležitosti spojení zvuk - znak při dekódování slov jsme hovořili v oddíle 2.1.3 této práce), jednak podpoříme propojení a zapamatování grafické a zvukové podoby znaků. Vzhledem k tomu, že studenti již se všemi slovy přišli do styku, může dojít k tomu, že se jim podařilo zapamatovat pouze jejich zvukovou podobu, ale ne jejich zápis. V tom případě zvuková realizace jednak umožní porozumění textu, jednak znovu poskytne klíčové propojení zvuk – znak, a zvyšuje pravděpodobnost zapamatování si konkrétního znaku/slova (pro odkazy na konkrétní studie, které to dokazují, viz oddíl zmiňovaný výše).

První čtení s nahrávkou zároveň představuje orientační čtení textu, a to pravděpodobně ve větší rychlosti, než s jakou by studenti text četli sami. Díky použití nahrávky jednak studentům podvědomě předáváme informaci o tom, s jakou rychlostí by zhruba text měli v ideálním případě číst, jednak zvyšujeme míru porozumění textu, a tím pádem efektivitu celého procesu.

Během této hodiny zaměříme pozornost i na zopakování slovní zásoby. K tomu využijeme slovních karet, které studenti jednak v rámci hodiny vytvoří, jednak s nimi budou dále pracovat. K procvičení slovní zásoby je můžeme různým způsobem využít i v následujících hodinách. Slovní karty jsou v našem pojetí systematizované nástroje, vylepšení kartiček, na které si studenti píšou pouze význam slov, aby si je lépe zapamatovali. Zde přiloženými kartami cílíme na všechny tři roviny slova význam – zvuk – znak, a navíc přidáváme kontext nebo kolokaci. Využití karet ve své práci podporuje i Oxfordová (Oxford, 1990: 68) i Nation (2008: 104-113).

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	<p>Učitel na tabuli napíše 新年派对 a zkontroluje porozumění. Studenti ve skupinách vzpomínají na poslední novoroční večírek, na kterém byli - jak se jim líbil, kde a s kým probíhal, co během něj dělali apod.</p> <p>Učitel na tabuli napíše 除夕派对. Studenti přemýšlí, čím se od sebe oba dva večírky liší.</p> <p>Učitel studentům sdělí, že dnes budou číst pozvánku na jeden čínský novoroční večírek, a současně si vyzkouší další způsob hledání hranic slov v textu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma. • Aktivovat slovní zásobu probíranou na minulé hodině. • Aktivovat schémata spojená s čínským novým rokem. 	<p>učitel malé skupiny</p> <p>učitel malé skupiny, zpětná vazba v rámci celé třídy učitel</p>

Orientační čtení	Studenti si otevřou pracovní sešit a čtou text, současně poslouchají nahrávku. Mají za úkol zjistit, co všechno se o večírku z pozvánky dozvedí. Očekáváme odpovědi na úrovni: kdy je letos nový rok, co se bude na večírku dít, kdy a kde se odehrává. Konkrétní časy, aktivity apod. zatím neočekáváme.	<ul style="list-style-type: none"> • Zajistit studentům povědomí o textu. • Procvičit orientační čtení a předat studentům vědomí o tom, v jaké rychlosti by mělo probíhat. • Zjistit úroveň porozumění textu po orientačním čtení. 	studenti kontrola správnosti nejprve ve dvojicích, poté v rámci celé třídy
Strategie dělání si značek do textu	Studenti znovu poslouchají text a kladou do textu grafické značky (např. svislou čarou) za konce vět/frází (výrazná pomlka v nahrávce). Během dalšího poslechu se studenti snaží oddělit v každé frázi jednotlivá slova. Text pouštíme několikrát, podle konkrétní potřeby konkrétní skupiny – na každý úkol minimálně dvakrát, aby se studenti měli možnost ujistit o správnosti svého prvotního úsudku (např. dvakrát na oddělení hlavních frází, dvakrát nebo třikrát na oddělení slov v každé frázi, vystane-li problematické místo, pak dvakrát s tím, že věnujeme speciální pozornost onomu místu apod.).	<ul style="list-style-type: none"> • Zajistit vyšší míru porozumění textu. • Představit studentům další možnost, jak si mohou dělat do textu značky. • Procvičit schopnost studentů rozeznat hranice slov v mluveném projevu. • Podpořit propojení grafické a zvukové podoby nových slov. 	studenti Mezi každým opakováním nahrávky dáme studentům prostor konzultovat své závěry ve dvojicích. Definitivní kontrola správnosti buď přes meotar/interaktivní tabuli, nebo tak, že učitel text předčítá v ještě pomalejším tempu než nahrávka.
Věcné čtení	Studenti čtou text samostatně a odpovídají na přiložené otázky.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit věcné čtení. • Zkontrolovat porozumění textu. 	studenti kontrola správnosti ve dvojicích, poté v rámci celé třídy
Práce na slovní zásobě	Rozdáme studentům slovní karty, ve kterých je předvyplněn pouze význam slov. Studenti v textu k významům vyhledávají slova a dopisují je na karty, spolu se slovním druhem a frází, ve které se vyskytují. Kontrolu správnosti studenti provádí samostatně, konzultací se seznamem nových slov v učebnici, během které také mohou doplnit tónové značky k <i>přinyňu</i> , které patrně budou působit problém.	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit dovednost studentů hledat význam slov textu. • Připravit slovní karty pro další práci s nimi. • Zkontrolovat správnost vyplnění karet. 	dvojice/malé skupiny

	podpoříme je v tom, aby si nově naučená slova opakovali doma a tím si je lépe upevnili v paměti.	<ul style="list-style-type: none">• Zakončit hodinu pozitivně.	
--	--	--	--

LESSON | 2

Objectives

- 1 **Reading:** know about activities at a New Year's Eve party
- 2 **Writing:** describe a festival in your own country
- 3 **Grammar:** express actions in progress using 正在
- 4 **Grammar:** express "both... and..." with 又...又...
- 5 **Grammar:** express sequences with 先...然后...
- 6 **Grammar:** 又...又... and 先...然后...

Reading

- 1 Read this poster about a party on Chinese New Year's Eve and answer the questions.

同学们，

春节就要到了，二月十四日(星期日)就是大年初一，二月十三日(星期六)是除夕夜。春节是一个团圆的节日，没有回家的同学请来参加我们的除夕派对吧。我们的除夕派对又热闹又好玩。我们会先一起包饺子，然后吃点心，玩游戏，唱歌。

请跟我们一起庆祝新年的到来吧!

时间: 二月十三日(星期六), 17:00—24:00
地方: 5号楼, 211室
活动 (activities):
(1) 贴春联, 挂灯笼。
(2) 包饺子(可以带你的拿手菜)。
(3) 吃东西, 玩游戏, 唱歌。

- 1 春节是一个什么节日?

- 2 今年的春节是哪一天? 除夕呢?

- 3 除夕派对什么时候开始? 在哪里?

- 4 你觉得什么人会参加除夕派对? 为什么?

- 5 参加派对的时候, 大家会做什么?

Writing

- 2 Answer the questions about a major festival in your country.

- 1 这个节日叫什么名字? 在什么时候?
- 2 过节的时候, 人们做什么?
- 3 人们会准备哪些吃的东西?
- 4 你觉得这个节日怎么样?

Now write a short description of the festival.

词 春节	pīnyīn chūnjié
意思	čínský nový rok
句子	春节就是中国人的新年。

词 大年初一	pīnyīn dànián chūyī
意思	první den nového roku
句子	大年初一, 中国人去朋友家拜年。

词 除夕	pīnyīn chūxī
意思	poslední večer v roce
句子	除夕派对又热闹又好玩。

词 团圆	pīnyīn tuányuán
意思	shromáždit se, sejít se
句子	春节是家人团圆的节日。

词	pīnyīn
意思	svátek
句子	

词	pīnyīn
意思	navštívit, zúčastnit se
句子	

词	pīnyīn
意思	oslava, párty
句子	

词	pīnyīn
意思	plný aktivity a ruchu
句子	

Ukázka slovních karet. První čtyři ukazují, jak vypadají studenty vyplněné karty, poslední čtyři ukazují, jak vypadají karty předvyplněné učitelem předtím, než je rozdáme studentům. V našich hodinách využíváme barevné kódování tónů, proto jej reflektuje i vyplnění karet na tomto místě. Z kapacitních důvodů na tomto místě uvádíme pouze zhruba polovinu karet, kterou bychom na tuto hodinu potřebovali.

4.1.3 Strategie zaměřené na kohezní prostředky

V následujících třech hodinách zaměříme pozornost studentů na využití spojovacích výrazů a dalších kohezních prostředků. O tom, jak se čínské kohezní prostředky liší od českých, jsme hovořili v oddíle 2.3.2. Následující hodiny jsou seřazeny podle nároků, které kladou na studenty. V první hodině se jedná o relativně hodně řízené cvičení, kde studenti doplňují chybějící spojovací výrazy do vět. Tuto hodinu zároveň můžeme použít jako diagnostiku pozornosti, kterou studenti kohezním prostředkům sami od sebe věnují. V druhé hodině studenty vedeme k poněkud méně kontrolovanému využití prostředků – studenti je nejprve sami třídí a poté využívají v mluvené produkci. V poslední z hodin studenty vedeme k tomu, aby si všímali nejen spojovacích výrazů, ale celkové koherence textu, když je necháme do textu doplňovat celé chybějící věty.

Další návrhy na výuku textové struktury, spojovacích výrazů a kohezních prostředků nabízí ve svém článku Jianhua Bai (1997).

HODINA 7: BK 6 自行车王国

Učebnice	Bicycle kingdom and other stories
Lekce	6
Téma lekce	自行车王国 Bicycle Kingdom
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Tématem této lekce je jezdění na kole v Číně, jeho význam a rozdíl oproti evropským kulturám. Ačkoliv text patří k lexikálně složitějším, většina obtížných slov je po okrajích stránek vysvětlena, a slova s vysvětlením jsou zároveň v textu barevně odlišena. Díky tomu můžeme považovat text za relativně přístupný. Zjišťování rozdílů mezi oběma kulturami bude studenty pravděpodobně zajímat a předpokládáme, že text se jim bude líbit.

Text následují tři konverzační otázky a cvičení na kontrolu porozumění, ve kterém mají studenti rozhodnout o faktické správnosti čtyř vět. Cvičení hodnotíme kladně, protože cílí na všechny důležité body textu. Co se otázek týče, máme za to, že během práce s nimi bude nutné studenty znovu upozornit na významy těch nových slov z textu, která se v nich opakují, protože chybí jejich opětovné grafické zvýraznění, a studenti si je pravděpodobně pamatovat ještě nebudou.

Dva jazykové jevy, které text doprovázejí, se zaměřují na kohezní prostředky (konkrétně se jedná o *yīncǐ* 因此 a *yuèláiyuè* 越来越), které se v textu jednou, respektive dvakrát objevují. Tato slova budou pro studenty pravděpodobně nová (HSK 4 respektive HSK 3). V textu jsme kohezních prostředků napočítali dalších čtrnáct – většinou se jedná o spojky, případně o adjektiva a adverbia. Text se nám proto zdá vynikající k tomu, abychom

soustředili pozornost studentů na spojovací výrazy a další kohezní prostředky, a dali studentům možnost si je utřídit. Zároveň tuto příležitost využijeme ke zdůraznění toho, že v čínštině se spojky často vyskytují v párech (Xing, 2006: 184-192). Máme za to, že tato charakteristika čínských spojek je pro české studenty poměrně obtížná, protože v češtině se jedná o jev daleko méně frekventovaný. Studie, která by se tímto problémem zabývala, nicméně neexistuje.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Zaměřit pozornost studentů na spojovací výrazy

Zaměřit pozornost studentů na kohezní prostředky

Odůvodnění:

Text je pro studenty zajímavý a jednoznačně se nabízí pro zaměření pozornosti na kohezní prostředky. Vzhledem k tomu, že znalost kohezních ukazatelů chceme rozvíjet v návaznosti na tento text, rozhodli jsme se nejprve se zaměřit na věcný obsah textu a teprve v druhé části hodiny se věnovat kohezním prostředkům specificky.

Kohezních prostředků je v textu značné množství, jak kvalitativně, tak kvantitativně. Vzhledem k tomu, že učebnice na tyto výrazy souhrnně necílí, je obtížné odhadovat, které budou studenti znát aktivně, které pasivně a které znát nebudou. Zároveň je pravděpodobné, že znalost kohezních prostředků a vnímavost k nim se bude napříč třídou lišit. Rozhodli jsme se proto pro tuto část hodiny použít metodu známou jako *Test-Teach-Test*, která spočívá v úvodním nenásilném otestování úrovně znalosti studentů, následném doplnění chybějících znalostí a nakonec opětovném otestování toho, že studenti předávané informace pochopili.⁵⁰ Výhodou tohoto postupu v naší situaci je fakt, že zjistíme nejen znalost konkrétních ukazatelů, ale také úroveň vnímavosti studentů vůči vztahům ve větě, a to opakovaně jak v první z fází *Test*, tak i ve fázi *Teach*.

Pro naše potřeby tedy studentům nejprve text předložíme v podobě, jakou má v učebnici, práci s ním doplníme o úkol na orientační čtení, a následně ověříme, že mu studenti porozuměli. Poté studentům text předložíme znovu, tentokrát ale v kopiích zabělíme kohezní prostředky a povedeme studenty k tomu, aby jim věnovali pozornost.

Závěrečnou aktivitou, kdy studenty povedeme k tomu, aby si výrazy utřídili sami pro sebe, dáme studentům větší šanci, že si je zapamatují. Tuto strategii zapamatování si nových slov velice podporuje Rebecca Oxford (viz např. Oxford, 1990: 152). Následným poslechem textu potom zamýšlíme studentům umožnit, aby si spolu s významem výrazů zapamatovali i

⁵⁰ Pro vysvětlení podstaty metody a její funkce viz například Scrivener, 2005: 279–280.

kontext, ve kterém se mohou vyskytovat. O roli poslechu při zprostředkování porozumění čtení hovoří na několika místech Perfetti (viz např. Perfetti *et al.*, 2005: 239). V naší práci jsme se tohoto tématu dotkli v oddílech 1.4.3 a 2.1.3.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	<p>Studenti se zamyslí nad tím, co se jim vybaví, když se řekne Čína. Studenti si v malých skupinách sdělují svá slova a důvody, proč se jim vybaví zrovna to. Následně si svá slova (již bez důvodů) sdělí v rámci celé třídy.</p> <p>Učitel na tabuli napíše 自行车, a řekne, že to se vybaví jemu. Ptá se studentů, proč si myslí, že to tak je a následně proč si myslí, že má tolik lidí v Číně kolo.</p> <p>Učitel studentům sdělí, že odpověď na tuto otázku se dozví v textu, který se dnes bude číst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma. • Vést studenty k předvídání obsahu textu. • Motivovat studenty ke čtení. 	<p>studenti malé skupiny celá třída</p> <p>učitel malé skupiny</p>
Orientační čtení	Učitel studentům rozdá text, ti jej čtou a snaží se najít odpověď na otázku, proč má tolik lidí v Číně kolo.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit orientační čtení. 	studenti
Věcné čtení	<p>Studenti znovu pozorně čtou text a hledají, jestli jsou věty ze cvičení na straně 27 fakticky správně.</p> <p>Vyzveme studenty, aby si text znovu velice pozorně přečetli, a v časovém limitu 3 minut se pokusili si z textu zapamatovat co nejvíce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zkontrolovat porozumění textu. • Procvičit pozorné čtení. • Připravit studenty na další fázi hodiny. 	studenti, konzultace ve dvojicích, zpětná vazba v rámci celé třídy studenti
Práce na spojovacích a kohezních prostředcích: fáze <i>Test</i>	<p>Vyzveme studenty, aby původní text zakryli, a rozdáme jim text se zabělenými kohezními prostředky.</p> <p>Ptáme se studentů, co v textu chybí. Někteří ze studentů by po chvíli mělo napadnout, že se jedná o spojovací výrazy.</p> <p>Studenti ve dvojicích přemýšlí nad tím, jaké české slovo zhruba v každé mezeře chybí (tato varianta nám připadá snazší než chtít po studentech – nelingvistech označit větné vztahy).</p> <p>Rozdáme studentům seznam chybějících výrazů, a vyzveme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, nakolik si studenti automaticky všimají kohezních prostředků. • Zjistit, nakolik jsou studenti z textu schopní odhadnout vztahy mezi větami nebo jejich částmi. • Zjistit, které kohezní prostředky studenti aktivně 	<p>učitel</p> <p>celá třída</p> <p>dvojice</p> <p>dvojice</p>

	<p>je, aby se zamysleli nad tím, která slova znají a která ne. Poté je vyzveme, aby se pokusili výrazy umístit do textu a zaměřili se přitom na ty, které znají. Poté se vždy dvě dvojice spojí dohromady, svoji práci konzultují a snaží se v ní pokročit dále.</p>	<p>znají a ovládají</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podpořit dovednost studentů rozeznat, které větné vztahy se pojí se kterými kohezními prostředky. 	čtveřice
Práce na spojovacích a kohezních prostředcích: fáze <i>Teach</i>	<p>Studenti otočí původní text a zhodnotí, které výrazy se jim podařilo umístit správně a špatně a proč. Studenti zaměří svoji pozornost na ty výrazy, které se jim nepodařilo umístit, a z kontextu hádají jejich význam a/nebo funkci. Učitel se studenty diskutuje o tom, co který význam znamená, a jakou zastává v daném místě funkci.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Umožnit studentům zkontrolovat správnost své práce. • Podpořit dovednost odhadnout z kontextu, jaké větné vztahy se pojí se kterými kohezními prostředky. • Ustanovit správný význam všech výrazů a jejich funkci v daných kontextech. 	dvojice/čtveřice celá třída
Práce na spojovacích a kohezních prostředcích: fáze <i>Test</i>	<p>Studenti se znovu zamýšlí nad všemi výrazy a snaží se roztrdit si je pro sebe do smysluplných kategorií (kritéria kategorií studenti určují sami). Výsledek své práce vzájemně prezentují ve čtveřicích. V závislosti na čase se můžeme pokusit porovnat různé systémy klasifikace v rámci celé třídy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dát studentům možnost si výrazy sami pro sebe utřídit a lépe zapamatovat. • Zkontrolovat, že studenti význam výrazů pochopili správně. • Dát studentům možnost alternativního utřídění a možná lepšího zapamatování. 	studenti čtveřice učitel - celá třída
Závěrečná aktivita	<p>Pustíme nahrávku textu a vyzveme studenty, aby si spolu s nahrávkou text četli a soustředili se především na způsob použití kohezních prostředků.</p> <p>Studenti diskutují o otázkách za textem. Upozorníme je, že vysvětlení obtížných slov mohou hledat po stranách textu. Dovolí-li čas, můžeme se odpovědím na otázky nakonec věnovat v rámci celé třídy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vrátit se k významu výrazů v kontextu a spojit jejich vizuální a zvukovou podobu. • Vrátit se zpět k významu textu jako celku. • Vztáhnout téma ke studentům. • Zakončit hodinu příjemně. 	učitel malé skupiny

6 自行车王国

Bicycle Kingdom

在中国，骑自行车的人特别多，所以中国是个“自行车王国”。



Yīnwèi qí zìxíngchē de rén fēicháng duō, suǒyǐ yǒu rén shuō
 因为骑自行车的人非常多，所以有人说
 Zhōngguó shì "zìxíngchē wángguó".
 中国是“自行车王国”。

Zài Zhōngguó de chéngshì lì, rúguǒ shì shàngxiàbān shíjiān,
 在中国的城市里，如果是上下班时间，
 dàjiē shàng de zìxíngchē jiù xiàng cháo shuǐ yíyàng。Mǎi yí liàng
 大街上的自行车就像潮水一样。买一辆

骑 v. ride
 大街 n. avenue
 潮水 n. tide

zìxíngchē zhǐ yào jǐ bǎi yuán, hěn piányi, yīncǐ hěn duō Zhōngguó
 自行车只要几百元，很便宜，因此很多中国
 jiāting měi rén dōu yǒu yí liàng zìxíngchē。Zhōngguó de yìxiē
 家庭每人都有一辆自行车。中国的一些
 dàxué xiàoyuán hěn dà, hěn duō dàxuéshēng yě yǒu zìxíngchē。
 大学校园很大，很多大学生也有自行车。

Zài Měiguó hé Ōuzhōu, rénmen qí zìxíngchē chángcháng shì
 在美国和欧洲，人们骑自行车常常是
 wèile duànliàn shēntǐ。Èr zài Zhōngguó, zìxíngchē zhǔyào shì jiāotōng
 为了锻炼身体。而在中国，自行车主要是交通
 gōngjù。Zìxíngchē fēicháng huànbǎo, yǒu hěn duō yōudiǎn。Kěshì,
 工具。自行车非常环保，有很多优点。可是，
 jìnjíntiān, Zhōngguó de xiǎoqìchē yuèlái yuè duō, dà chéngshì de
 近年来，中国的小汽车越来越多，大城市的
 cūchē yě yuèlái yuè yánzhòng。Zhēn xīwàng Zhōngguó jìxù zuò yí
 堵车也越来越严重。真希望中国继续做一
 ge "zìxíngchē wángguó"。
 个“自行车王国”。

锻炼 v. exercise
 交通 n. transportation
 工具 n. vehicle
 环保 n. environmental protection
 优点 n. merit, advantage
 堵车 n. traffic jam
 严重 adj. severe, serious
 继续 v. continue

想一想 Questions

你觉得自己有什么优点?

欧美人骑自行车主要是为了什么?

作者为什么希望中国继续做一个“自行车王国”?

语言点 Language Points

因此
therefore, so

1. ……很便宜, 因此很多中国家庭每人都有一辆自行车。
(It is) very cheap, so in many Chinese families, each person has a bike.

“因此” 用来说明结果。

“因此” is used to introduce results.

- (1) 我喜欢中国, 因此来北京学习汉语。
- (2) 我昨天睡得太晚了, 因此今天上课迟到了。

越来越
more and more

2. 近年来, 中国的小汽车越来越多, 大城市的堵车也越来越严重。
In recent years, there have been more and more cars in China, and the traffic jams in big cities have got more and more severe.

“越来越” 表示程度随时间的推移而升级。

“越来越” means a rise in degree as time goes on.

- (1) 到了五月, 南京的天气就越来越热了。
- (2) 事情越来越有希望, 咱们再等一等吧。

练习 Exercises

判断正误 True (T) or false (F)

- (1) 中国是“自行车王国”, 因为中国的自行车最好。 ()
- (2) 在中国, 现在买一辆自行车不会花很多钱。 ()
- (3) 欧洲人、美国人骑自行车的原因和中国人不一样。 ()
- (4) “我”觉得中国应该有更多的小汽车。 ()

文化略观 Cultural Insights

自行车在中国 Bicycles in China

以前, 自行车在中国的家庭中曾经占据重要地位。它与手表、缝纫机一起被称为“三大件”, 是中国家庭财富的象征。改革开放(1978年)以后, 人们的生活水平提高了, 特别是近些年, 私家车已经在一定程度上取代了自行车, 成为许多城市居民的代步工具。但越来越多的机动车给交通和环境带来了不良影响, 因此, 自行车在一定时期内仍将是政府提倡和人们喜爱的交通工具。

Bicycles used to play an important role in Chinese families. They were one of the “Three Important Items” together with watches and sewing machines, which were regarded as symbols of family wealth. Since the “reform and opening up” of 1978, people’s living standards have improved. In recent years in particular, cars have taken the place of bicycles to a certain degree, and are becoming the main form of transport for people living in cities. But having more and more cars has caused traffic and environmental problems. Because of this, for now bicycles will still be promoted by the government and remain popular among the Chinese people.



6 自行车王国

Bicycle Kingdom

在中国，骑自行车的人特别多，所以中国是个“自行车王国”。



骑 v. ride

大街 n. avenue

潮水 n. tide

qí zìxíngchē de rén fēicháng duō, yǒu rén shuō 骑 自行车 的 人 非常 多, 有 人 说
Zhōngguó shì "zìxíngchē wángguó". 中国 是 "自行车 王国".

Zài Zhōngguó de chéngshì lǐ, shì shàng-xiàbān 在 中国 的 城市 里, 是 上班
dàjiē shàng de zìxíngchē chāocshuǐ Mǎi yí liàng 大街 上 的 自行车 潮水 买 一 辆

zìxíngchē jǐ bǎi yuán, hěn piányi, hěn duō Zhōngguó 自行车 几 百元, 很 便宜, 很 多 中国
jiātíng rén yǒu yí liàng zìxíngchē. Zhōngguó de yíxiē 家庭 人 有 一 辆 自行车. 中国 的 一些
dàxué xiàoyuán hěn dà, hěn duō dàxuéshēng yǒu zìxíngchē. 大学 校园 很 大, 很 多 大学生 有 自行车.

Zài Měiguó hé Ōuzhōu, rénmen qí zìxíngchē chángcháng shì 在 美国 和 欧洲, 人们 骑 自行车 常常 是
duànliàn shēntǐ. zài Zhōngguó, zìxíngchē shì jiāotōng 锻炼 身体. 在 中国, 自行车 是 交通
gōngjù. Zìxíngchē fēicháng huánbǎo, yǒu hěn duō yōudiǎn. 工具. 自行车 非常 环保, 有 很 多 优点.

jìnniánlái, Zhōngguó de xiǎoqìchē duō, dà chéngshì de 近年来, 中国 的 小汽车 多, 大 城市 的
dǔchē zūqū yánzhòng. xīwàng Zhōngguó jìxù zuò yí 堵车 租 区 严重. 希望 中国 继续 做 一
gè "zìxíngchē wángguó". 个 "自行车 王国".

锻炼 v. exercise

交通 n. transportation

工具 n. vehicle

环保 n. environmental protection

优点 n. merit, advantage

堵车 n. traffic jam

严重 adj. severe, serious

继续 v. continue

想一想 Questions

你觉得自行车有什么优点?

欧美人骑自行车主要是为了什么?

作者为什么希望中国继续做一个“自行车王国”?

Doplňte to textu tato slova.

而	可是	每……都	如果……就	时间	为了
像……一样		也(2x)	因此	因为……所以	越来越(2x)
	真	只要	主要		

Doplňte to textu tato slova.

而	可是	每……都	如果……就	时间	为了
像……一样		也(2x)	因此	因为……所以	越来越(2x)
	真	只要	主要		

Doplňte to textu tato slova.

而	可是	每……都	如果……就	时间	为了
像……一样		也(2x)	因此	因为……所以	越来越(2x)
	真	只要	主要		

Doplňte to textu tato slova.

而	可是	每……都	如果……就	时间	为了
像……一样		也(2x)	因此	因为……所以	越来越(2x)
	真	只要	主要		

Doplňte to textu tato slova.

而	可是	每……都	如果……就	时间	为了
像……一样		也(2x)	因此	因为……所以	越来越(2x)
	真	只要	主要		

Doplňte to textu tato slova.

而	可是	每……都	如果……就	时间	为了
像……一样		也(2x)	因此	因为……所以	越来越(2x)
	真	只要	主要		

Doplňte to textu tato slova.

而	可是	每……都	如果……就	时间	为了
像……一样		也(2x)	因此	因为……所以	越来越(2x)
	真	只要	主要		

HODINA 8: NPCR TB 25 张大力 的故事

Učebnice	New Practical Chinese Reader Textbook
Lekce	25
Téma lekce	司机开着车送我们到医院
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Učebnice nabízí text tematicky lehce propojený s tématem lekce. Zatímco úvodní texty hovoří o dopravní nehodě na kole jedné z protagonistek učebnice, text věnovaný čtení s porozuměním vypráví příběh o tom, jak policista za jízdy na kole domů z koncertu chytil lupiče. V textu se opakuje část slovní zásoby z úvodních textů (jako např. *qí zìxíngchē* 骑自行车, *pàichūsuǒ* 派出所, *zhuā* 抓, a další), stejně tak jsou v textu použité dva z nově uváděných gramatických jevů (*zhe* 着 pro průběhový způsob a trpný rod s *bèi* 被). V textu je navíc vyznačeno dalších 10 nových slov.

Na text navazuje jedno cvičení v pracovním sešitě, jehož pomocí se ověřuje porozumění textu a to formou určení faktické správnosti a nesprávnosti vět. Druhá polovina následujícího cvičení pak text vztahuje na studenty, když je vyzývá k vyprávění jejich vlastního příběhu, který by byl podobný. Cvičení na kontrolu porozumění bohužel až přespříliš využívá slovní zásobu a syntaktické vazby z textu, takže je možné správnost vět ohodnotit bez toho, aniž by studenti obsahu vět porozuměli (viz také oddíl 1.6.3 této práce). Abychom tomu zabránili, vytvoříme pro kontrolu porozumění vlastní cvičení.

Vlastní plán:

Cíl hodiny: Zaměřit pozornost studentů na spojovací výrazy v psaném diskurzu.

Odůvodnění:

Text vypráví dějový příběh, a proto je bohatý na spojky a další výrazy určující návaznost děje. Z toho důvodu se text přímo nabízí k tomu, abychom na něm zaměřili pozornost studentů na spojky a další spojovací výrazy. Dokáží-li studenti správně sledovat spojky, orientují se v textu lépe a rychleji (viz také oddíl 1.3.1 této práce). Vzhledem k rozdílné povaze čínštiny a češtiny působí některé čínské spojovací výrazy studentům problémy, jako například umístění časového *když*, *de shíhou* 的时候, na konec fráze – tedy jinam, než kde čeští studenti výraz podvědomě čekají. Studenti si tedy musí vytvořit nové návyky pro mapování textu.

Součástí této hodiny je i tvoření diagramu, který schématicky zobrazuje příběh textu. Tvoření diagramu studenty jednak nutíme zamyslet se nad tím, kde ve větě se výrazy

určující návaznost dějů nacházejí, jednak v následné produkci vlastního vyprávění podle diagramu potom studenti aktivním využitím výrazů tuto znalost upevňují. O použití textových diagramů hovoří například Nuttallová (Nuttall, 1996: 109–112) a Grelletová (Grellet, 1981: 93–126). Protože diagramy využíváme, abychom zaměřili pozornost na spojovací výrazy, budeme je v našich diagramech uvádět přímo (jak navrhuje i Grelletová (Grellet, 1981: 123–126)). Abychom zamezili problémům s neznalostí znaků, povzbudíme studenty, aby místo vepisování událostí ve větách nebo v bodech kreslili jednoduché obrázky.

Vzhledem k tematické provázanosti slov, která jsou v textu označena jako nová, můžeme jejich představení využít k aktivování příslušných schémat. Seznam slov transformujeme do jednoduchého cvičení, kterým mimo jiné umožníme, aby studenti jejich překlady měli při čtení neustále před očima, bez toho, aniž by museli listovat v učebnici.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	<p>Studenti dostanou informaci, že v hodině budou číst text, pro který jsou důležitá slovíčka, která jim vyučující rozdá nastříhaná. Studenti mají spojit čínská slova s českým ekvivalentem a zamyslet se nad tím, o čem text bude.</p> <p>Učitel na tabuli napíše nadpis textu a ptá se, jestli nadpis nějak mění jejich úvahy o obsahu textu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést novou slovní zásobu. • Stanovit schéma. • Upravit schéma. 	<p>učitel</p> <p>dvojice, kontrola v rámci celé třídy</p> <p>dvojice/malé skupiny</p>
Přípravné čtení	<p>Studenti rychle čtou text. Mají za úkol zjistit, kolik postav v textu vystupuje. Studentům stanovíme časový limit 2 – 3 minuty.</p> <p>Zpětná vazba: Studenti diskutují své názory ve dvojicích. Poté proběhne reflexe v rámci celé třídy: učitel na tabuli napíše počet postav podle toho, co mu studenti říkají, případně studenty vhodnými otázkami dovede ke správným odpovědím. Názvy postav (pro dceru a lupiče můžeme vymyslet jméno) můžeme pro snadnější vizualizaci textu doprovodit načrtnutím jednoduchého obrázku každé postavy na tabuli.</p> <p>Zároveň se studentů zeptáme, jak jsou spokojeni se svojí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit rychlé čtení. • Získat povědomí o obsahu textu. • Konkretizovat a zpřesnit schéma. • Reflektovat kvalitu predikce. 	<p>studenti</p> <p>dvojice, celá třída</p>

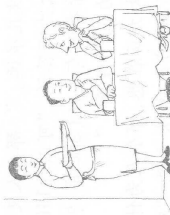
	původní představou o obsahu textu, a jak by ji pozměnili.		
Věcné čtení	<p>Studenti pozorně čtou text a odpovídají na přiložené otázky.</p> <p>Nejsme-li si jisti mírou osvojení slov původně uvedených v prvních dvou textech lekce, která jsou pro tento text klíčová, můžeme před čtením rychle jejich význam zopakovat a napsat na tabuli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit věcné čtení. • Zkontrolovat porozumění textu. • Vést studenty k hodnocení textu. • Usnadnit studentům porozumění obsahu. 	<p>studenti</p> <p>učitel – celá třída</p>
Práce se spojovacími výrazy	<p>Studenti přemýšlejí, jaké spojovací výrazy se v textu vyskytly, aniž by se do textu dívali zpět.</p> <p>Výrazy od studentů elicitujeme a napíšeme na tabuli (buď učitel sám, nebo jednotliví studenti), zkontrolujeme, že všichni studenti znají jejich význam.</p> <p>Studenti přemýšlí, jaké další spojovací výrazy znají. Dopíšeme je na tabuli.</p> <p>Studenti znovu čtou text a hledají další výrazy, které určují návaznost děje, kontrolují, jestli si zapamatovali správné výrazy, doplňují ty, které opomněli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, do jaké míry si studenti při čtení podvědomě všímají spojovacích výrazů. • Zjistit, jaké spojovací výrazy studenti znají. • Vést studenty k aktivnímu hledání spojovacích výrazů a určování jejich významů. 	<p>malé skupiny</p> <p>malé skupiny</p> <p>malé skupiny</p>
Práce s diagramem	<p>Studenti vymýšlí diagram zachycující uvedený příběh. První odstavec zachytíme společně na tabuli, abychom studentům dali návod, jak má diagram vypadat a co do něj mají psát. Vyzveme studenty, aby při psaní diagramu využili spojovací výrazy, které se objevují v textu, případně i další, které znají.</p> <p>Studenti si diagramy vzájemně vymění a zkouší převyprávět příběh podle diagramu, který dostali.</p> <p>Zpětná vazba: Dvě malé skupiny utvoří jednu větší, a navzájem si řeknou příběh, jak ho rekonstruovali podle druhého diagramu. Vzájemně si</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Použít spojovací výrazy v praxi, upevnit jejich význam a správné umístění ve větě. • Ukázat variabilitu možností použití spojovacích výrazů. 	<p>malé skupiny</p> <p>malé skupiny</p>

	vyjasní nepřesnosti a místa, která byla pochopena jinak.		
Závěrečná aktivita	Studenti se zamyslí, jestli zažili nějakou podobnou příhodu (nebo libovolnou příhodu, která se jim stala o narozeninách), a vypráví jí s tím, že věnují speciální pozornost použití spojovacích výrazů.	<ul style="list-style-type: none"> • Vztáhnout téma ke studentům. • Ukázat relevanci spojovacích výrazů pro osobní použití jazyka. 	malé skupiny

5. 看图说话 Describe the following pictures



练习“着”



练习“着”



练习“被”



练习“被”

6. 交际练习 Communication practice

- (1) Your teacher fell ill and was hospitalized. What should you say to her when you go to visit?
- (2) You rode your bike and knocked down an elderly person. What should you do?
- (3) Your notebook computer was stolen from your room. How do you report it to the police substation?

四. 阅读和复述 Reading Comprehension and Paraphrasing

张大力的故事

昨天是张大力女儿的生日，他给女儿的礼物是一条很漂亮项链(xiàngliǎn)。他知道女儿喜欢看越剧，还买了两张晚上的越剧票。他们在饭馆吃了饭以后，就去看戏。回家的時候，已经很晚了。天气不好，开始下雪了，路上的人也少了。他们骑着自行车往右拐的时候，一个人从旁边走出来，问他们：“请问，这儿有没有派出所？”大力告诉他：“没有。派

出所离这儿很远。”那个人又问：“现在哪儿可以叫一辆警车(jǐngchē)来？”大力回答说：“可以打110电话。”

“你有没有手机(shǒujī)？”那个人又问。

大力说：“没有。”

张大力正在想，那个人为什么要问他这些问题，突然(tūrán)，那个人拿出刀(dāo)来，对大力说：“对不起，把你们的项链和钱都给我！”

张大力笑着说：“你忘了问一个问题了。我告诉你，这儿虽然没有派出所，可是有一个老警察(jǐngchá)，他抓过九十八个像你这样的人，马上要抓第九十九个。”

“老警察在哪儿？”那人问。

“在这儿！我就是！”

那个人被吓(xià)坏了，手(shǒu)里的刀也掉(diào)在地上(dì shàng)。他被大力送到了派出所。

五. 语法 Grammar

1. 动作或状态的持续 The continuous aspect of an action or a state

The aspect particle “着” is placed directly after a verb to express the continuous aspect of an action or a state. For example:

我们说着、笑着。

林娜宿舍的门开着。

胳膊这么弯着。

她穿着红的旗袍。

When used in a sentence with serial verb phrases, in addition to emphasizing that the two actions in the sentence are happening simultaneously, the construction “V+着(+O)” also frequently indicates the manner of the action expressed by the second verb. For example:

我们骑着自行车回学院。

他笑着说：“应该祝贺你！”

你们还带着花儿来看我。

看电视呢。

- (3) 如果能买到飞机票,我们马上就出发。
 (4) 那辆出租车停错了地方,所以司机被警察罚款了。
 (5) 妈妈给我做的生日蛋糕都被妹妹和她的同学吃了,因为我和妹妹是在一天出生的。

15. Decide whether the following statements are grammatically correct (T) or wrong (F).

- (1) 士兵站在很冷的风雪里,将军睡在很热的卧室里。 ()
 (2) 看电视对眼睛不太好。 ()
 (3) 我正在复习课文,复习课文就去吃饭。 ()
 (4) 照片都被孩子拍坏了。 ()
 (5) 你被如果汽车撞了,汽车就糟糕了。 ()

16. Decide whether the following statements are true (T) or false (F) according to the text in "Reading Comprehension and Paraphrasing" of this lesson.

- (1) 今天是张大力女儿的生日。 ()
 (2) 张大力送给女儿一条很美的项链。 ()
 (3) 张大力和女儿先去看戏,再去吃饭。 ()
 (4) 他们是坐公共汽车回家的。 ()
 (5) 打110电话可以叫警车来。 ()
 (6) 张大力以前抓过九十九个坏人。 ()
 (7) 那个坏人被张大力送到了派出所。 ()

17. Answer the following questions.

- (1) 你如果生病了,去什么地方看病?是自己交医药费还是有保险(bǎoxiǎn, insurance)?
 (2) 你住过院吗?在你们那儿,住院的医药费贵不贵?每天都去医

118

Otázky k textu z pracovního sešitu (Liu et al., 2003: 118)

项链 xiàngliàn	náhrdelník
警车 jǐngchē	policejní auto
手机 shǒujī	mobil
突然 tūrán	najednou
刀 dāo	nůž
警察 jǐngchá	policista
吓 xià	vylekat
手 shǒu	ruka
掉 diào	hodit, spadnout
地上 dìshang	země, podlaha



阅读文章, 回答问题。



- (1) 张大力给他的女儿买了什么? 为什么?
 (2) 回家的时候他们的感觉怎么样?
 (3) 他们遇到了谁?
 (4) 这个人为什么问了这么多问题?
 (5) 这个人得到他所要的东西了吗? 为什么?

Upravená cvičení, adaptováno z Liu et al., 2002b: 230 respektive Liu et al., 2003: 118.

因为  **所以**  **和/还**

409 **以后** ... **就** ...

 **的时候** 

 **的时候** ...  **先**
然后
又

大力：**为什么？** → **突然** /

大力：**虽然** ... **可是**

马上

最后

HODINA 9: DC WB 9 “王玉：你好！……”

Učebnice	Discover China Workbook
Lekce	9
Téma lekce	这里的风景美极了！ <i>Zhèlǐ de fēngjǐng měi jí le!</i> The scenery here is amazing!
Cíl hodiny	Porozumět popisu scenérie a plánům na výlet

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Jak je v DC zvykem, i v této lekci navazuje texte z pracovního sešitu na učebnici: v tomto případě máme k dispozici Yǒngmínův dopis, ve kterém Wángyù popisuje, jak si užili návštěvu *Jiǔzhàigōu* 九寨沟 a jak se těší na návštěvu Rezervace *Wòlóng* 卧龙.

Text je relativně dlouhý, zároveň opakuje slovní zásobu a konstrukce článku v učebnici, místy opakuje celé fráze. Současně s tím se z textu student nedozvídá žádnou novou informaci, která by nebyla v textech v učebnici (pomineme-li informaci, že studenti navštívili *Jiǔzhàigōu* a že se jim tam líbilo).

Otázky, které text doprovázejí, sledují kostru článku a vedou studenty k věcnému čtení. Zodpovězení otázek směřuje studenty na klíčová místa textu a vede je k porozumění. Text doprovází nahrávka.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Zaměřit pozornost studentů na kohezi a koherenci textu

Procvičit orientační čtení textu

Odůvodnění:

Text, který je narativního charakteru, vybízí k zaměření se na kohezní prostředky a koherenci textu. Jedním ze způsobů, jak zaměřit pozornost studentů na koherenci jako takovou, je nechat studenty zasazovat chybějící úseky textu na správná místa. Jedná se v zásadě o jednodušší variantu cvičení, jaké navrhuje Grelletová (Grellet, 1981: 122–123) nebo Nuttallová (Nuttall, 1996: 108).

V našem pojetí hodiny jsme se rozhodli vynechat celé řádky textu. Vybrali jsme ty řádky, kde dochází k rozpůlení slova, kolokace nebo gramatické konstrukce. Během práce s textem studenty na tuto skutečnost upozorníme. Zajistíme tím, že studenti věnují koncům a začátkům řádků větší pozornost, a budou se ve svém rozhodování zaměřovat i na širší okolí. Současně s tím budeme studenty upozorňovat na lexikální kohezi textu.

Vyjmutí celých řádků je zároveň technicky nejsnadnější řešení, kdy řádky textu prostě zabělíme a texty studentům nakopírujeme. Zároveň studenti de facto doplňují pouze chybějící část věty, protože její začátek respektive konec mají pevně ukotven v řádku, který se nachází

nad a pod tím chybějícím. Vyjmuté části vět dáme studentům k dispozici v pozměněném pořadí (viz upravený text níže).

Práci s textem obohatíme o orientační čtení textu. Tím, že textu bude několik řádků chybět, budou studenti nutně muset určité informace přeskočit. Díky tomu studentům ukážeme, že základním informacím textu můžeme porozumět, i když nevěnujeme pozornost každému slovu. Povzbudíme studenty k tomu, aby se nebáli tímto stylem číst i texty, kde nic nechybí.

Počítáme, že zde navrhovaná adaptace materiálu zabere zhruba 45 minut. Zbytek hodiny bychom zaplnili aktivitami zaměřenými na psaní v duchu, ve kterém pokračuje pracovní sešit. Popis těchto aktivit nicméně není předmětem této práce.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Aktivita před čtením	Rozdáme studentům kopii upraveného textu. Ptáme se studentů na to, o jaký text se jedná (dopis). Ptáme se studentů, kdo komu píše (Yǒngmín píše Wángyù)	<ul style="list-style-type: none"> Uvést téma a aktivovat schémata. Ustanovit žánr textu. 	učitel – celá třída
Orientační čtení	Vysvětlíme studentům, že část textu chybí, ale že se tím zatím nemají znepokojovat. Uvedeme, že Yǒngmín píše Wángyù o svých cestovatelských zážitcích. Vyzveme studenty, aby si text přečetli a zjistili 1) S kým Yǒngmín cestuje a 2) Kde už byli a kam se ještě chystají (a kdy) Otázky napíšeme na tabuli (čínsky). Hovoříme se studenty o tom, jak se jim četl text, jehož část chyběla, a povzbudíme je k tomu, aby se při orientačním čtení nebáli části textu přeskakovat.	<ul style="list-style-type: none"> Předejít zmatení studentů. Ukázat studentům kýžený rozsah porozumění při orientačním čtení textu. Zajistit povědomí o obsahu textu. Zjistit, jak studenti vnímají orientační čtení, abychom v budoucnosti na základě zjištění mohli pracovat na místech, která jsou pro studenty obtížná. 	učitel studenti, kontrola ve dvojicích, poté v rámci celé třídy diskuze učitel – celá třída
Práce s kohezními ukazateli a koherencí	Zaměříme pozornost studentů na chybějící věty. Studenti věty čtou a rozhodují se, které věty podle nich budou ve kterém odstavci. Než studenti úkol plní, ptáme se jich, co jim v rozhodování může pomoci (lexikum). Domněnky studentů o tom, jaké věty budou v jakém	<ul style="list-style-type: none"> Zaměřit pozornost studentů na lexikální a logickou koherenci textu. 	učitel – celá třída studenti, kontrola ve dvojicích

	<p>odstavci, můžeme zapsat na tabuli pro pozdější referenci.</p> <p>Ptáme se studentů, co jim pomůže věty zasadit na správné místo v textu (kohezní prostředky, zájmena, slovesa) a na jaká místa řádků mají zaměřit nejvíce pozornosti (začátky a konce řádků). Upozorníme na to, že v textu mohou být také slova přetékající z řádku na řádek. Studenti se snaží věty umístit na správné místo v textu.</p> <p>Poté, co zkontrolujeme správnost, se studenty diskutujeme o tom, co jim při rozhodování nejvíce pomohlo, případně upozorníme na slova a místa, která studenti přehlédli a která by jim bývala byla nápomocná.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vést studenty k tomu, aby si uvědomili, co je součástí textové koherence. • Vést studenty k tomu, aby si všímali kohezních ukazatelů a koherence textu. 	<p>studenti, kontrola ve dvojicích</p> <p>Když mají studenti pocit, že jsou hotovi, vyzveme je, aby si text znovu přečetli a věnovali výjimečnou pozornost tomu, jestli se v doplněných místech shoduje přísudek s podmětem/téma a réma. Pro kontrolu správnosti studentům pustíme nahrávku textu.</p>
Věcné čtení	<p>Studenti znovu čtou text a odpovídají na přiložené otázky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vrátit se na významovou rovinu textu. • Zkontrolovat porozumění textu. 	<p>studenti</p> <p>kontrola ve dvojicích a v rámci celé třídy.</p>

LESSON | 2

Objectives

- 1 Reading: understand descriptions of scenic places and travel plans
- 2 Writing: describe a place of natural beauty
- 3 Grammar: express result of an action with 到
- 4 Grammar: express percentages using 百分之……
- 5 Grammar: express 'apart from' using 除了……以外, 还……

Reading

Read Yeong-min's email to Wang Yu and answer the questions.

- 1 九寨沟在哪里? 永民他们是怎么去的?
- 2 九寨沟被称为为什么? 为什么?
- 3 永民最喜欢九寨沟的什么? 为什么?
- 4 永民他们明天打算去哪里? 怎么去?
- 5 永民为什么想去那里?



88 • Unit 9 Lesson 2

王玉:

你好!

我和马克、阿曼达今天去了九寨沟。九寨沟离成都四百多公里,我们坐飞机四十五分钟就到了。九寨沟被称为“人间仙境”,风景美极了!那里除了有雪山、瀑布和森林以外,还有一百多个湖泊。我最喜欢的景点是“五彩池”,湖水清澈见底,有很多种颜色,非常特别。这张照片上的就是“五彩池”。蓝天、白云和树木倒映在水中,五颜六色,是不是很漂亮?

我们明天打算去“熊猫之乡”——卧龙保护区。旅游区上说卧龙保护区位于成都的西北,离成都大约一百三十公里,坐旅游车三个小时就可以到。我最想看那里的大熊猫。听说那里有一百多只大熊猫,占全国总数的百分之十呢!我拍了大熊猫的照片以后,也会发给你。

永民

Writing

Write a description of a beautiful place you have visited.

LESSON | 2

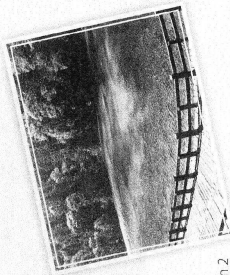
Do little things to help the world.

- 有一百多个湖泊。我最喜欢的景点是总数的百分之十呢!我拍了大熊猫的照片。约一百三十公里,坐旅游车三个小时是“五彩池”。蓝天、白云和树木倒映被称为“人间仙境”,风景美极了!那
- A
B
C
D
E

Reading

Read Yeong-min's email to Wang Yu and answer the questions.

- 1 九寨沟在哪里? 永民他们是怎么去的?
- 2 九寨沟被称为为什么? 为什么?
- 3 永民最喜欢九寨沟的什么? 为什么?
- 4 永民他们明天打算去哪里? 怎么去?
- 5 永民为什么想去那里?



88 • Unit 9 Lesson 2

王玉:

你好!

我和马克、阿曼达今天去了九寨沟。九寨沟离成都四百多公里,我们坐飞机四十五分钟就到了。九寨沟里除了有雪山、瀑布和森林以外,还

“五彩池”,湖水清澈见底,有很多种颜色,非常特别。这张照片上的就

在水中,五颜六色,是不是很漂亮?

我们明天打算去“熊猫之乡”——卧龙保护区。旅游区上说卧龙保护区位于成都的西北,离成都大

就可以到。我最想看那里的大熊猫。听说那里有一百多只大熊猫,占全国

照片以后,也会发给你。

永民

Writing

Write a description of a beautiful place you have visited.

4.1.4 Strategie zdola nahoru během zážitkového čtení

V tomto oddíle představíme dvě hodiny, ve kterých cílíme primárně na to, aby se studenti během čtení dozvěděli věcnou informaci o čínské kultuře. Oba texty pocházejí z knih zjednodušené četby a jako takové byly autory zamýšleny pro zážitkové čtení. Texty nicméně považujeme za lexikálně příliš obtížné na to, abychom je nechali studenty číst samostatně mimo hodiny. Ač jejich původní určení bylo zážitkové čtení, ukážeme, jak můžeme s takovými texty nakládat více studijním způsobem. Přesto ale stále budeme klást hlavní důraz na informační sdělení textu.

Během práce s oběma texty se zaměříme na využití různých strategií zdola nahoru a budeme věnovat pozornost významu jednotlivých slov tak, abychom studenty dovedli k věcnému porozumění oběma textům. První z hodin je jedním ze dvou textů v naší práci, který představuje příběh osvětlující jedno z *chéngyů*. Zatímco u tohoto příběhu budeme pracovat převážně se strategiemi zdola nahoru, u druhého textu (oddíl 4.2.3, hodina 17) ukážeme, že podobný text se dá využít i pro uvedení strategií shora dolů.

HODINA 10: NL 9 狐假虎威

Učebnice	A nice lady in Shanghai and other stories
Lekce	9
Téma lekce	狐假虎威 The Fox and the Tiger
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Knih v této lekci studenty seznamuje s jedním z nejznámějších *chéngyů* a zároveň v komentáři na konci lekce studentům dává o *chéngyů* základní informace. Pokud jim to neřekne učitel, v momentě, kdy studenti text čtou, o jeho kulturním významu nevědí. Text je doprovázen třemi otázkami, které kontrolují porozumění jeho celkovému významu, a cvičením, které cílí na věcné porozumění příběhu.

Lexikálně je text překvapivě obtížný. Po stranách textu najdeme vysvětlení devíti slov, která se v textu vyskytují dohromady šestnáctkrát. Dále ovšem musíme přičíst dalších pět slov, mezi které řadíme i slova jako tygr a liška. Slovo tygr patří na úroveň HSK 4, slovo liška potom v seznamu na zkoušku HSK zcela schází. Dohromady se tak, zohledníme-li četnost výskytu jednotlivých slov, dostáváme na 30 % obtížných slov v textu. Pravdou je, že některá z nových slov jsou v textu graficky zvýrazněna, vždy se ale jedná pouze o první výskyt slova, jeho další výskyt(y) pak ale zvýrazněn(y) nejsou. Vzhledem k množství nových slov nemůžeme očekávat, že je všechny studenti uloží do své paměti. V našem pojetí práce s tímto textem proto považujeme za nezbytné v textu nejprve zvýraznit všechny výskyty vysvětlených slov, a zároveň ustanovit význam dalších klíčových slov.

Text doprovází ilustrace, kterou v našem pojetí textu využijeme k uvedení a schémat a zároveň díky ní představíme část obtížné slovní zásoby.

Vlastní plán:

- Cíle hodiny: Seznámit studenty s fenoménem *chéngyǔ* a jeho místem v čínské kultuře
 Naučit studenty jedno konkrétní *chéngyǔ*
 Procvičit rychlé rozpoznávání znaků

Odůvodnění:

Text je lexikálně velice obtížný. Ačkoliv se nová slova opakují, jejich absolutní počet se blíží třetině textu. Dvě klíčová slova, liška a tygr, navíc obsahují zvukově podobnou slabiku *hú*, respektive *hǔ*. Vzhledem k tomu, že studenti mají tendenci opomíjet tóny, může pro ně být odlišení obou protagonistů v textu obtížné, obzvláště věnují-li přílišnou pozornost čtení *pīnyīn*u místo znakům. Potenciálnímu zmatení se pokusíme předejít tím, že vyzveme studenty, aby si tato obtížná slova v textu ještě před čtením barevně odlišili a při čtení se zaměřovali primárně právě na znaky.

Logická výstavba textu je i pro českého studenta srozumitelná – v mnohém se podobá například Ezopovým bajkám, proto necítíme potřebu studenty na výstavbu textu u tohoto *chéngyǔ* upozorňovat. Zároveň můžeme studenty nechat efektivně předpovídat pokračování příběhu.

Abychom zvýšili pravděpodobnost, že si studenti *chéngyǔ* zapamatují, budeme se na konci hodiny věnovat jeho výstavbě a významu jednotlivých bází. Zároveň studenty vyzveme k tomu, aby se pokusili vytvořit vlastní věty s *chéngyǔ* a zapamatovat si je. Tato strategie je jednou z mnoha, které pro zapamatování nových slov doporučuje Oxfordová (Oxford, 1990: 60).

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita, práce na slovní zásobě	Učitel studentům charakterizuje, co to je <i>chéngyǔ</i> . Učitel studentům rozdává kopii ilustrace. Studenti se dívají na obrázek a mají přijít na to, co je na něm překvapivé. Učitel obrázek schematicky překreslí na tabuli. Během zpětné vazby k obrázku připíše klíčovou slovní zásobu, především <i>húli</i> 狐狸, <i>lǎohǔ</i> 老虎, <i>pà</i> 怕.	<ul style="list-style-type: none"> • Představit studentům fenomén <i>chéngyǔ</i>. • Umožnit studentům pochopit význam textu. • Uvést kontext příběhu. • Uvést klíčovou slovní zásobu. 	učitel dvojice/malé skupiny učitel – celá třída

	Učitel se studentů ptá proč si myslí, že tato situace vznikla a jaký může mít přenesený význam.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivovat studenty k četbě. 	učitel – malé skupiny
Lexikální příprava textu	Učitel studentům rozdává texty. Studenti text rychle čtou a postupně v textu vyhledávají slova <i>húli</i> 狐狸, <i>lǎohǔ</i> 老虎, <i>pà</i> 怕, která si barevně označí (jedno slovo na jedno čtení) – studentům vždy napovíme kolikrát se slovo v textu nachází (狐狸 – 6x, 老虎 – 6x, 怕 – 4x). Vyzveme studenty k tomu, aby se snažili slova hledat podle znaků, ne podle <i>pīnyīnu</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit rychlé rozpoznávání znaků. • Zaručit rychlý přístup k významu slov během čtení. 	studenti kontrola ve dvojicích
Věcné čtení	Studenti čtou první odstavec textu a hledají odpověď na otázku, proč k výjevu z ilustrace došlo. Studenti se zamýšlí nad tím, jak se asi bude příběh vyvíjet, a proč. Studenti čtou zbytek textu a hledají odpověď na to, jestli tygr nakonec lišku snědl nebo ne (a proč).	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit věcné čtení. • Podpořit studenty v předvídání dalšího děje. • Procvičit věcné čtení. 	studenti diskuze ve dvojicích dvojice studenti diskuze ve dvojicích
Vyhledávací čtení	Studenti čtou text znovu a kontrolují správnost vět ze cvičení na straně 39.	<ul style="list-style-type: none"> • Zkontrolovat porozumění textu na věcné úrovni. 	studenti kontrola správnosti ve dvojicích a v rámci celé třídy
Ustanovení významu <i>chéngyǔ</i>	Studenti se zamýšlejí nad otázkami uvedenými pod textem. Dále se zamýšlejí nad tím, jaký je přenesený význam <i>chéngyǔ</i> , a v jakých situacích se asi používá. Studenti se snaží vymyslet větu nebo kontext, ve kterém by toto <i>chéngyǔ</i> mohli využít.	<ul style="list-style-type: none"> • Zkontrolovat porozumění vyznění článku. • Přimět studenty zamyslet se nad přeneseným významem textu. • Předat studentům význam <i>chéngyǔ</i>. 	dvojice/malé skupiny Diskuze v rámci celé třídy, učitel uvede domněnky studentů na pravou míru
Závěrečná aktivita	Napišeme na tabuli <i>hújiǎhǔwēi</i> 狐假虎威. Vysvětlíme studentům, že se jedná o název příběhu v klasické čínštině. Ptáme se studentů, co jednotlivé báze znamenají. Studenti pravděpodobně identifikují <i>hú</i> 狐 a <i>hǔ</i> 虎, pro zbylé báze budou muset použít slovník.	<ul style="list-style-type: none"> • Ukázat studentům vnitřní stavbu <i>chéngyǔ</i>. • Ukázat studentům, že <i>chéngyǔ</i> se musí učit jako jeden lexikální celek. 	učitel – studenti malé skupiny/dvojice nakonec diskuze v rámci celé třídy, učitel

	<p>Studenti se ve skupinách snaží dekódovat název <i>chéngyǔ</i> a vymyslet český překlad. Nakonec studentům řekneme, že česky se tomuto <i>chéngyǔ</i> většinou říká Liška se zaštituje autoritou tygra.</p> <p>Máme-li čas, můžeme nakonec studenty nechat, aby si text přečetli ještě jednou. Zároveň jim ke čtení můžeme pustit nahrávku textu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vrátit se k textu a zakončit jím hodinu. 	<p>domněnky uvede na pravou míru</p>
--	---	--	--------------------------------------

9

狐假虎威 The Fox and the Tiger

你见过老虎和狐狸吗?

你觉得它们谁更可怕 (kèpà: scary)?



Yóu yì tiān, yì zhī lǎohǔ fēicháng è. Tūrán, tā fāxiàn le
 有一天, 一只老虎非常饿。突然, 它发现了
 yì zhī húli. Lǎohǔ zhuāzhù húli, xiǎng chīle tā. Húli xiǎngchū
 一只狐狸。老虎抓住狐狸, 想吃了它。狐狸想出
 yí gè bànfǎ, tā duì lǎohǔ shuō: "Nǐ bù néng chī wǒ, yīnwèi wǒ
 一个办法, 它对老虎说: "你不能吃我, 因为我
 shì sēnlín zhī wáng. dòngwùmen dōu pà wǒ." Lǎohǔ bù xiāngxìn
 是森林之王。动物们都怕我。"老虎不相信

发现 v. spot, catch sight of
 抓住 v. capture, take hold of
 森林之王 king of the forest
 动物 n. animal

Húli de huà. Húli yòu shuō: "Wǒmen yìqǐ zài sēnlín lǐ zǒu yì zǒu, kànkan dòngwùmen pà bù pà wǒ."
 狐狸的话。狐狸又说: "我们一起在森林里走一走, 看看动物们怕不怕我。"

怕 v. fear, dread

相信 v. believe

兔子 n. hare, rabbit

马上 adv. at once, immediately, right away

愚蠢 adj. stupid, foolish

Yúshì, húli zài qiánmiàn zǒu, lǎohǔ zài hòumiàn zǒu.
 于是, 狐狸在前面走, 老虎在后面走。

Sēnlín lǐ de tùzi, yáng kànào tāmen dōu mǎshàng pǎo le.
 森林里的兔子、羊看到它们, 都马上跑了。

Yúchūn de lǎohǔ xiāngxìn le húli de huà, tā bù zhīdào dòngwùmen pà de shì zìjǐ.
 愚蠢的老虎相信了狐狸的话, 它不知道动物们怕的是自己。

想一想 Questions

动物们怕谁?
怕狐狸吗?

谁是真正的森林之王?

老虎要吃狐狸, 狐狸想出了什么办法?



语言点 Language Points

突然
suddenly

- 突然，它发现了一只狐狸。
Suddenly, he (the tiger) spotted a fox.
“突然”，副词，表示情况发生得快，出人意外。
“突然” is used as an adverb and describes something happening quickly and unexpectedly.
(1) 病人的心脏突然停止跳动。
(2) 地震突然发生，一点先兆也没有。

因为
because

- 你不能吃我，因为我是森林之王，动物们都怕我。
You cannot eat me, because I am the king of the forest. The other animals are all afraid of me.
“因为”，连词，表示原因，常与“所以”配合使用。
“因为” is a conjunction used to introduce the reason for something. It is often used together with “所以”。
(1) 他因为生病，今天不能上班。
(2) 因为她遇到交通意外，所以无法依时出席会议。

练习 Exercises

判断正误 True (T) or false (F)

- 有一天，一只狐狸非常饿。 ()
- 老虎抓住狐狸之后，狐狸想出了一个办法。 ()
- 狐狸是森林之王，所以动物们都怕它。 ()
- 兔子和羊看到老虎，都马上逃跑了。 ()
- 老虎最后吃了狐狸。 ()

文化略观 Cultural Insights

成语故事 Chinese Idioms

汉语中有很多成语，它们有固定的结构形式，表示一定的意义。成语一般都是从古代沿用下来的，来自古书、古代故事、古人说的话等。“狐假虎威”就是一则家喻户晓的寓言故事，讲的是狐狸假借老虎的威势吓跑别的动物。后来“狐假虎威”成了一个成语，人们用这个成语比喻依仗别人的势力欺压人。



There are many idiomatic phrases in Chinese, with fixed sentence structures and widely known meanings. In general, Chinese idioms date back to ancient times and come from ancient books, stories, speeches, and other sources. For example, “The Fox Borrows the Tiger’s Ferocity” is a widely known fable about a fox which intimidates other animals by walking alongside a tiger. Later, the title of this fable turned into an idiom, which is used to describe a situation where someone manages to intimidate others by using someone else’s power.

9

狐假虎威 The Fox and the Tiger

你见过老虎和狐狸吗?

你觉得它们谁更可怕 (kěpà: scary)?



发现 v.
spot, catch sight of

抓住 v.
capture, take
hold of

森林之王
king of the forest

动物 n.
animal

有一天, 一只老虎非常饿。突然, 它发现了一只狐狸。老虎抓住狐狸, 想吃了它。狐狸想出一个办法, 它对老虎说: “你不能吃我, 因为我是森林之王。”

老虎要吃狐狸, 狐狸想出了什么办法?

动物们怕谁? 怕狐狸吗?

谁才是真正的森林之王?

9 狐假虎威 The Fox and the Tiger

狐狸的话。狐狸又说: “我们一起去森林里走一走, 看看动物们怕不怕我。”

于是, 狐狸在前面走, 老虎在后面走。森林里的兔子, 羊看到它们, 都马上跑了。

愚蠢的老虎相信了狐狸的话, 它不知道动物们怕的是自己。

怕 v.
fear, dread

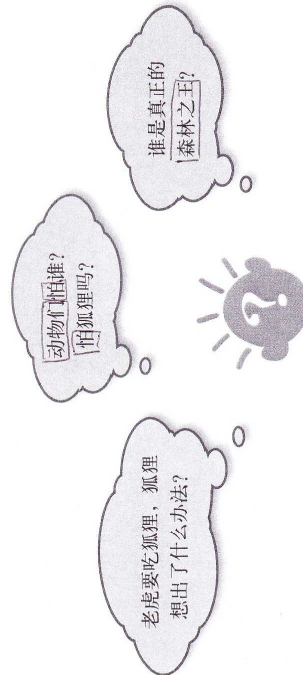
相信 v.
believe

兔子 n.
hare, rabbit

马上 adv.
at once,
immediately,
right away

愚蠢 adj.
stupid, foolish

想一想 Questions



Ukázka práce s textem – vyznačení slov s vysvětlením učitele (barevné kódování z učebnice se na černobílé kopii ztratí) a další obtížná slova vyhledaná a označená studenty, adaptováno z Macmillan Publishers, 2010b: 36–37.

HODINA 11: NL 7 福 “倒” 了

Učebnice	A nice lady in Shanghai and other stories
Lekce	7
Téma lekce	福 “倒” 了 What “福” Means Upside Down
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Textem této kapitoly je krátký příběh, který studentům, vysvětlí, proč se při oslavách čínského nového roku na dveře lepší znak 福 obrácený vzhůru nohama. Text je doprovázen vysvětlením nových slov, která tvoří celkem 12,5 % textu. Text bude nepochybně pro studenty jednodušší, využije-li se v návaznosti na 3. lekci učebnice, která je tematicky spjatá s oslavami čínského nového roku (viz oddíl 4.1.2, hodiny 5 a 6). Touto návazností studenti jednak budou mít vytvořená potřebná schémata a jednak budou obeznámeni s částí slovní zásoby, která je v tomto textu prezentovaná nově.

Text doprovází tři otázky: dvě kontrolují porozumění prvnímu odstavci, zaměřenému na párové nápisy, třetí otázka se studentů znovu ptá, proč Číňané znak 福 lepší obráceně. Doprovodné cvičení potom od studentů zjišťuje stejnou informaci: jiná je jen forma: studenti doplní do vět chybějící slova. Práci s cvičeními proto upravíme.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Procvičit pozorné čtení

Rozšířit znalost reálií

Odůvodnění:

Text je velmi krátký, proto v hodině budeme mít dostatek času věnovat se mu do detailů. Vzhledem k tomu, že předpokládáme obeznámenost studentů s tématem v podobě probrané 3. lekce učebnice, nebudeme muset u studentů vytvářet nová schémata, bude stačit je aktivovat např. cvičením na zopakování slovní zásoby.

Klíčem k pochopení textu je pochopení hříčky se slovy *dào* 到 a *dào* 倒. První slovo je běžnou součástí slovní zásoby a předpokládáme, že větší část studentů jej bude mít osvojené. Druhé slovo je vysvětleno po straně textu. Máme za to, že během hodiny bude zapotřebí studenty k pochopení hříčky dovést vhodnými směrovacími otázkami (*signpost questions*, Nutttall, 1996: 160–161, viz také oddíl 1.6.3 naší práce), v lepším případě jejich pomocí zkontrolovat porozumění textu.

Text doprovází ilustrace, kterou v naší hodině využijeme pro porozumění významu druhého odstavce, a zároveň budeme moci studenty budeme seznámit s typickým obsahem

párových nápisů, způsobem jejich kompozice a směrem čtení. Současně s tím můžeme procvičit vyhledávání slov ve slovníku.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	Studenti se ve skupinách v časovém limitu snaží napsat co nejvíce slov spojených s čínským novým rokem, na která si vzpomenou. Aktivitu uvedeme jako soutěž, aby se studenti více snažili (znaky jeden bod, <i>pīnyīn</i> se správnými tónovými značkami jeden bod.)	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma. • Zopakovat klíčovou slovní zásobu. 	malé skupiny zpětná vazba: studenti svá slova napíší na tabuli, zbytek třídy kontroluje jejich správnost.
Aktivita před čtením	Rozdáme studentům texty, na kterých zabělíme obě bubliny u ilustrace. Zaměříme pozornost studentů na ilustraci, ptáme se studentů, co na ní je a jestli je na ilustraci něco zaráží (znak 福 vzhůru nohama). Ujistíme se, že studenti znají význam znaku 福 (jak kulturní, tak lexikální význam morfému jím zapisovaného). Řekneme studentům, že v článku, který budeme číst, se dozví, proč se znak 福 lepí na dveře obráceně.	<ul style="list-style-type: none"> • Dát studentům důvod ke čtení. • Vést studenty k předvídání obsahu. • Umožnit porozumění. 	učitel studenti se nejprve zamýšlejí ve dvojicích, poté v rámci celé třídy učitel
Věcné čtení	Studenti čtou text a mají za úkol vyplnit podle textu bubliny v ilustraci. Ptáme se studentů, co říká chlapec. Větu napíšeme na tabuli v <i>pīnyīnu</i> . Ptáme se, co říká otec. Ukážeme, že věta je v <i>pīnyīnu</i> stejná. Vyzveme dva studenty, aby na tabuli přišli napsat tuto větu ve znacích (jeden student jedna věta, ideálně obě věty pod sebe). Ukážeme studentům, že v obou nápisech je odlišné pouze sloveso. Ptáme se studentů na význam obou sloves. Ptáme se studentů, jestli už někoho z nich napadá, proč se 福 lepí obráceně. Dáme studentům čas, aby se o tom poradili ve dvojicích. Ptáme se postupně všech dvojic. Pokud nikoho správná odpověď nenapadne, sdělíme ji studentům sami.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit věcné čtení. • Zkontrolovat porozumění. • Zdůraznit informace, na jejichž základě studenti mají větší šanci pochopit význam zvyku. 	studenti, kontrola ve dvojicích učitel – celá třída
Nácvik čtení	Zaměříme pozornost studentů	<ul style="list-style-type: none"> • Předat studentům znalost 	učitel

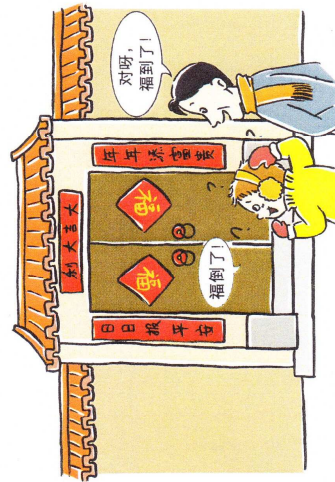
<p>stylizovaného rukopisu</p>	<p>na párové nápisy na obrázku. Nakreslíme schéma nápisů na tabuli a vysvětlíme studentům, jakým směrem se nápisy čtou. Vyzveme studenty, aby nám text nápisu nadiktovali. Podle jejich diktátu píšeme text do schématu na tabuli.</p> <p>Vyzveme studenty, aby znaky, které neznají, vyhledali ve slovníku a určili, který z významů bází je pro tento nápis relevantní.</p> <p>Až jsou všechny dvojice hotovy, dopíšeme na tabuli i chybějící znaky.</p> <p>Studenti se pokouší o překlad nápisu do češtiny.</p> <p>Studenti představují své varianty překladu nápisů. Učitel opravuje případné významové nepřesnosti.</p>	<p>reálií.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procvičit čtení (stylizovaného) rukopisu. • Procvičit vyhledávání slov ve slovníku – podpořit vnímavost ke složkám znaků a jejich rychlé rozpoznávání. • Dovést studenty k porozumění nápisu. 	<p>celá třída</p> <p>dvojice/malé skupiny – podle toho, kolik máme k dispozici slovníků</p> <p>dvojice/malé skupiny</p> <p>celá třída</p>
<p>Závěrečná aktivita</p>	<p>Necháme studenty, aby si přečetli doplňující článek ze str. 31 (anglicky, v případě potřeby článek přeložíme do češtiny). Napíšeme na tabuli čísla od jedné do devíti, vyznačíme osmičku a devítku jako šťastná čísla. Vyzveme studenty, aby se zamysleli, jaké číslo bude pro Číňany nešťastné a proč.</p> <p>Můžeme studentům explicitně poradit, aby se zamysleli, jaká „nešťastná“ slova znají, a aby se zamysleli nad tím, s jakým pojmenováním číslice jsou homofonní.</p> <p>Zbude-li čas, můžeme studenty seznámit s dalšími pověrami, které se odvíjejí od vysoké míry homofonie v čínštině.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Předat studentům znalost reálií. • Ukázat studentům, jakou roli hrají jazykové hříčky a pověry v běžném životě Číňanů. 	<p>studenti</p> <p>dvojice, poté diskuze v rámci celé třídy</p> <p>učitel</p>

7

福“倒”了

What “福” Means Upside Down

中国人过年的时候都喜欢贴“福”字。但是很多人家都把“福”字倒着贴，你知道吗？



Chūnjié shì Zhōngguó rén zuì zhòngyào de jiérì. Chūnjié chūnjié, Zhōngguó rén de jiā lǐ yìbān yào tiē chūnjié. Chūnjié de chángcháng tiē zài mén shàng hé qiáng shàng, suǒyǐ Chūnjié de

春节是中国人最重要的节日。春节前，中国人的家里一般都要贴春联。春联常常贴在门上和墙上，所以春节的

重要 *adj.*
major, important
春联 *n.*
Spring Festival couplets

shíhòu, dàochù dōu shì hónghóng de chūnjié. 时候，到处都是红红的春联。

Chūle chūnjié, dàjiā hái tèbié xǐhuān tiē “fú” zì. Yǒuxiē chūle chūnjié, dàjiā hái tèbié xǐhuān tiē “fú” zì. Yǒuxiē rénjiā gùyì bǎ “fú” zì dào guòlái tiē. Kěshì xiǎoháizi chángcháng bù zhīdào zhè shì wèishénme. Suǒyǐ wǒ xiǎoshíhòu, yǒu yí cì kànjiàn bàba bǎ “fú” zì dào guòlái tiē, jiù gǎnjǐn shuō: “Fú dào le!” Bàba shuō: “Duì ya, fú dào le!” Nà shíhòu, wǒ yíxiàzi míngbái le bàba wèishénme yào dào zhe tiē “fú” zì.

到处 *adv.*
everywhere
除了 *prep.*
besides
故意 *adv.*
deliberately,
on purpose
倒 *v., adv.*
reverse;
upside down
明白 *v.*
realize, know

想一想 Questions

人们常常把春联贴在哪儿？

中国人什么时候贴春联？

爸爸为什么要
把“福”字倒过来贴？



语音点 Language Points

赶紧

quickly, right away

1. 我看见爸爸把“福”字倒过来贴, 就赶紧说: “福倒了!”
I saw my father put the character “福” upside down, so I said right away, “福 is upside down!”

“赶紧”, 副词, 表示抓紧时间 (做一件事情), 通常放在动词之前。

“赶紧” is an adverb meaning “quickly” or “right away”. It is usually put directly before a verb.

- (1) 要下雨了, 你赶紧回家吧!
- (2) 妈妈生病了, 要赶紧去医院。

一下子

immediately

2. 那时候, 我一下子明白了爸爸为什么要倒着贴“福”字。
At that moment, I immediately realized why my father had put the character upside down.

“一下子”, 副词, 表示很短的时间, 通常放在作谓语的形容词或动词之前。

“一下子” is an adverb meaning “immediately” or “in a very short time”. It is usually put before a verb or an adjective.

- (1) 十二月以后, 北京一下子冷了。
- (2) 老师刚说完, 他一下子就懂了。

练习 Exercises

选择正确答案 Choose the correct answer.

- (1) 中国人最重要的节日是 ()。
A. 春节 B. 中秋节 C. 儿童节
- (2) “福”字贴倒了表示 ()。
A. 贴错了 B. 没有福 C. 福到了
- (3) 春联常常贴在 ()。
A. 地上 B. 桌子上 C. 门上和墙上

文化略观 Cultural Insights

幸运电话号码
Lucky Phone Numbers



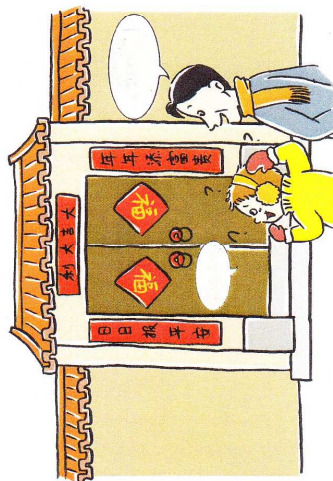
如果你留意一下中国人的手机号码, 就会发现不少号码都有“8”和“9”。这是因为这些号码的发音带有好的含义。例如, “8”在汉语中的发音和“发”相近。中国人觉得一个电话号码中“8”越多越好。“9”在汉语中的发音和“久”相近。“9”和“8”连用就代表“长久发财”。在中国买新手机时, 你可以从许多电话号码中挑选自己的号码。号码越吉利, 它的价钱也越贵!

If you look at Chinese people's phone numbers, it is not uncommon to find that many of those numbers contain "8" and "9". This is because the sounds of these numbers resemble words with a positive connotation. For example, the sound of "8" in Chinese resembles that of the word meaning "prosperity" or "wealth". And the Chinese believe that the more "8"s in one's number, the better the number is. The sound of "9" in Chinese resembles that of the word meaning "long-lasting," and when combined with "8," "98" means "one will have fortune for a long time." When you buy a new phone in China, you will be given a list of numbers to choose from. The more auspicious the number, the more it costs!

7 福“倒”了

What “福” Means Upside Down

中国人过年的时候都喜欢贴“福”字。但是很多人家都把“福”字倒着贴，你知道吗？



Chūnjié shì Zhōngguó rén zuì zhòngyào de jié rì. Chūnjié shì Zhōngguó rén de jiā lǐ yìbān dōu yào tiē chūnjié chūnjié tiē zài mén shàng hé qiáng shàng, suǒ yǐ chūnjié de

春节是中国人最重要的节日。春节前，中国人的家里一般都要贴春联。春联常常贴在门上和墙上，所以春节的

重要 *adj.*
major, important
春联 *n.*
Spring Festival couplets

shíhòu, dào chù dōu shì hóng hóng de chūnjié. 时候，到处都是红红的春联。

Chūle chūnjié, dàjiā hái tèbié xǐhuān tiē “fú” zì. Yǒuxiē rénjiā gùyì bǎ “fú” zì dào guòlái tiē. Kěshì xiǎoháizi chángcháng bù zhīdào zhè shì wèishénme. Suǒyǐ wǒ xiǎoshíhòu, yǒu yí cì kànjiàn bàba bǎ “fú” zì dào guòlái tiē, jiù gǎnjǐn shuō: “fú dào le!” Bàba shuō: “Duì ya, fú dào le!” Nà shíhòu, wǒ yíxiàzi míngbái le bàba wèishénme yào dào zhe tiē “fú” zì.

除了春节，大家还特别喜欢贴“福”字。有些人家故意把“福”字倒过来贴。可是小孩子常常不知道这是为什么。所以我小时候，有一次看见爸爸把“福”字倒过来贴，就赶紧说：“福倒了！”爸爸说：“对呀，福到了！”那时候，我明白了爸爸为什么要倒着贴“福”字。

到处 *adv.*
everywhere

除了 *prep.*
besides

故意 *adv.*
deliberately,
on purpose

倒 *v., adv.*
reverse;
upside down

明白 *v.*
realize, know

想一想 Questions

人们常常把春联贴在哪儿？

中国人什么时候贴春联？

爸爸为什么要
把“福”字倒过来贴？



4.2 Strategie shora dolů

4.2.1 Strategie zaměřené na referenci

V tomto oddíle představíme dva texty, ve kterých studenty povedeme k tomu, aby svoji pozornost zaměřili na referenci. Ačkoliv bychom obě tyto hodiny mohli zařadit do oddílu, ve kterém se věnujeme kohezním prostředkům, rozhodli jsme se je takto vyčlenit, protože při sledování reference povedeme studenty k nahlížení textu shora dolů. Zároveň při práci s oběma texty povedeme studenty k tomu, aby aktivně hodnotili úspěšnost využití strategií a úroveň porozumění textu, což taktéž spadá mezi strategie shora dolů. První z obou hodin je pevněji vedená učitelem, v druhé hodině potom studenty vedeme k samostatnější práci.

HODINA 12: BYHY 46 核桃和莲子

Učebnice	Boya Chinese
Lekce	46
Téma lekce	从哪一头吃香蕉 Cóng Nǎ Yì Tóu Chī Xiāngjiāo
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Textem v této lekci je lehce moralizující příhoda, ve které učitel předává studentům životní moudro. Text není obsahově spjatý s tématem lekce, myšlenkově ale na hlavní text navazuje právě zamyšlením se nad našimi životními zvyky a postoji. Předpokládáme, že pro studenty text bude věcně zajímavý – jednak ukazuje na to, co Číňané považují v životě za důležité, jednak ukazuje způsob, jakým se v Číně tato moudra předávají, a konečně studenty přiměje k tomu, aby se zamysleli nad tím, vztahuje-li se předávané poselství i na ně samotné.

Lexikálně se jedná o text obtížnější. Pod textem se nachází 7 nových slov, čtyři z nich bychom označili za naprosto klíčová; zohledníme-li četnost jejich výskytu v textu, pak 14 % slov textu musíme označit za nová. V textu nacházíme další dvě slova, u kterých předpokládáme, že by mohly studentům činit potíže, a to *mǎn* 满 [HSK 4] a *bēizi* 杯子 [sice HSK 1, ale nízká frekvence výskytu a opakování v učebnici]. Bez znalosti těchto slov by studenti taktéž text nepochopili, a proto budeme před čtením muset jejich význam uvést/zopakovat.

Na rozdíl od dřívějších textů z této učebnice je tento text uveden nadpisem. Ačkoliv jsou v něm dvě ze tří slov nová, po objasnění významu nových slov jej můžeme využít k předvídání obsahu textu a jeho sdělení. Po textu následují dvě otázky, které se studentů ptají na význam textu. Zodpovězení těchto otázek v čínštině je studenty příliš náročné, proto práci s nimi adaptujeme.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Zaměřit pozornost studentů na referenci

Ukázat studentům výhody postupného zaměřování pozornosti na jednotlivé úseky při četbě obtížného textu

Procvičit rychlé rozpoznávání znaků

Odůvodnění:

Text z učebnice je zajímavý, intelektuálně stimulující a lexikálně poměrně náročný. Věnujeme proto větší čas přípravné fázi čtení, aby studenti během čtení mohli snáze a rychleji identifikovat těžká místa, jejichž porozumění jim učebnice usnadňuje seznamem nových slov. Díky tomu, že studenti budou mít slova v textu i v přiloženém seznamu barevně označená, nebudou ztrácet čas vymýšlením jejich významu nebo jejich přeskokováním, ale hned zaměří svoji pozornost na relevantní místo v seznamu. Zároveň během vyhledávání slov procvičí rychlé rozpoznávání znaků a díky častému výskytu některých slov existuje větší šance, že si zapamatují alespoň jejich grafickou podobu (jak o tom hovoří Jiangová, viz oddíl 2.2.2 této práce).

Vzhledem k obtížnosti textu považujeme za žádoucí studenty dovést k jeho porozumění. Kreslením obrázků podle textu jednoznačně ověříme, že studenti textu porozuměli na lexikální úrovni, zároveň tím, že uvedeme, čeho se obrázky mají týkat, směřujeme pozornost studentů na klíčová místa v textu. Dalším úkolem potom studenty vedeme k porozumění textu na přenesené úrovni. Tento úkol považujeme za poměrně obtížný, proto dáme studentům čas, aby se o něm poradili s kolegy (předpokládáme, že tato diskuze bude probíhat česky), a společně došli k nějakému závěru v čínštině. Správnost kolektivního úsudku poté zkontrolujeme v rámci celé třídy.

Předpokládáme, že všichni studenti budou vědět, jak velký je vlašský ořech. Zároveň předpokládáme, že většina studentů nebude vědět, ani jak vypadá plod lotosu, natož jak velké je lotosové semínko. Vzhledem k tomu, že tato informace je pro pochopení učitelova poselství naprosto klíčová, je nezbytné ji studentům dopředu předat – vytvořit nové rámce. Buď tím, že plody přineseme přímo, nebo tím, že studentům dáme k dispozici alespoň jejich fotografie.

V tomto textu vystupují dva hlavní protagonisté – učitel a studenti. Text je tedy poměrně bohatý na prostředky referující jak k jednomu jedinci, tak ke skupině lidí. V textu nalzáme jak prostředky určité, tak neurčité, přímé a nepřímé, povahou zájmena a jiné slovní druhy. Některé prostředky potom odkazují k oběma referentům zároveň. Text je proto vhodný k tomu, abychom na něm studentům připomněli povahu reference v čínském diskurzu. O

významu výuky prostředků reference viz oddíl 1.3.1 této práce. Podobnou práci s kohezními prostředky doporučuje např. Nuttallová (2000: 88–89, 93). Cvičení, jaké navrhuje pro angličtinu, doplňujeme o čínská specifika (hlavně věnování pozornosti nulové anafoře). Zároveň považujeme za důležité studentům sdělit, proč se touto aktivitou zabýváme, a čím je pro jejich čtení užitečná.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	Studenti se zamyslí nad tím, jakého učitele si nejlépe pamatují ze své školní docházky. Přemýšlejí, čím se odlišoval od ostatních, a proč si pamatují právě jeho. O svých myšlenkách debatují ve skupinách.	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma a schéma. 	malé skupiny
Práce se slovní zásobou	Studenti v textu hledají nová slova a barevně si je vyznačují – každé slovo ze seznamu pod článkem jinou barvou. V rámci skupiny každý student hledá jedno/dvě slova, následně si s ostatními studenty vymění, co našli. Zkontrolujeme, jestli studenti znají význam slov <i>mǎn</i> 满 a <i>bēizi</i> 杯子, studenti v textu hledají a vyznačují i tato slova. Jejich význam si připíšou do seznamu slovíček jako osmou a devátou položku.	<ul style="list-style-type: none"> • Najít v textu obtížná slova a zrychlit jejich dekodování během čtení. • Procvičit rychlé rozpoznávání znaků. • Neunavit studenty zdlouhavostí této aktivity. • Zkontrolovat a ujasnit význam dalších klíčových slov textu. 	malé skupiny učitel – celá třída
Přípravné čtení, predikce	Studenti se zaměří na nadpis. Zkontrolujeme, že studenti vědí, jak vypadá vlašský ořech a lotosové semínko – můžeme přinést reálné plody nebo obrázky v rozumném měřítku. Studenti přemýšlí, co mohou mít plody společného s učitelem, co za jejich pomoci může učitel studentům chtít ukázat. Studenti předpovídají, o čem může být článek.	<ul style="list-style-type: none"> • Stanovit kontext textu. • Zkontrolovat a ustanovit rámce ohledně velikosti obou. • Přimět studenty začít přemýšlet o obsahu textu a motivovat je ke čtení. 	učitel – celá třída malé skupiny, zpětná vazba v rámci celé třídy
Věcné čtení	Studenti čtou text a porovnávají svoje domněnky s obsahem textu. Hledají odpověď na otázku, co učitel s ořechy a semínky dělal (v té nejjobecnější rovině – očekáváme odpověď typu „experiment“). Studenti si nakreslí tři čtverce (demonstrujeme na tabuli), čtou text znovu a zaměřují se na	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit věcné čtení. • Zkontrolovat porozumění/ dovést studenty k porozumění 	studenti studenti, následné porovnání v rámci malých skupin,

	<p>experiment. Do prvního čtverce kreslí, co učitel k experimentu potřeboval, do druhého první fázi experimentu, do třetího čtverce pak druhou fázi experimentu. Studenti zároveň hledají odpověď na otázku, co v příběhu symbolizují ořechy, semínka a sklenice.</p> <p>Studenti ve skupinkách diskutují nad otázkami v učebnici pod textem, svoji pozornost zaměřují především na druhou otázku.</p>	<p>obsahu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dovedst studenty k faktickému porozumění učitelova ponaučení. • Umožnit studentům vyjádřit své názory na obsah textu. 	<p>posléze v rámci celé třídy (vybraní jedinci překreslí své obrázky na tabuli)</p> <p>malé skupiny</p>
Práce s prostředky reference	<p>Ptáme se studentů, jací protagonisté v textu vystupují (učitel, studenti). Vyzveme je, aby si oba v textu vyznačili obdélníkem kolem slov (první a pátý řádek), každého jinou barvou. Poté studenty vyzveme k tomu, aby v textu našli všechna slova a jejich skupiny, které k protagonistům odkazují. Vyzveme je, aby čárkou označili místa, kde se vyskytuje nulová anafora.</p> <p>Studenti poté ke každému protagonistovi ve skupině nakreslí diagram, ve kterém vyznačí, jakými slovy je k němu odkazováno. Diagramy se nakreslí na tabuli, učitel upozorní na obtížnější, ne zcela průhledné, reference (př. <i>dàjiā</i> 大家, <i>dōu</i> 都, <i>zìjǐ</i> 自己), případně vysvětlí jejich význam a použití. Studenti přemýšlí, jestli znají další slova, která by se v tomto textu dala využít pro referenci, přepisují je ke svým diagramům, vymýšlí, která z pojmenování by se mohla objevit na místě nulových anafor.</p> <p>Na závěr této práce učitel (za pomoci studentů) zdůrazní, proč je důležité si těchto slov při čtení všimnout.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zaměřit pozornost studentů na význam kohezních prostředků. • Přimět studenty zamyslet se nad bohatostí prostředků reference v čínštině. • Přimět studenty identifikovat význam prostředků reference. • Ustanovit význam specificky čínských prostředků reference. • Povzbudit studenty k aktivnímu vnímání prostředků reference během čtení. 	<p>učitel – studenti</p> <p>studenti</p> <p>studenti, kontrola a diskuze v malých skupinách, poté v rámci celé třídy na tabuli.</p> <p>učitel – celá třída</p>
Závěrečná aktivita	<p>Studenti se zamýšlejí, jestli jim někdy nějaký učitel předal (podobné) moudro, nebo jestli</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zakončit práci s textem. • Poukázat na odlišnost 	<p>malé skupiny, na závěr může proběhnout</p>

	od někoho jiného slyšeli podobné ponaučení.	čínského a českého vnímání světa. <ul style="list-style-type: none">• Vztáhnout poselství textu ke studentům.	diskuze v rámci celé třídy
--	---	---	----------------------------

5. 叶子()黄色以后,更漂亮了。



四 短文填空 (Cloze)

印象 必须 深刻 改变 任何

我们第一次见到一个人,就会对他产生一个(): 喜欢他或者不喜欢他。这个印象有时候非常(),很难()。但是,有时候,第一印象可能是不对的。我们() 注意这一点,不能戴上“有色眼镜”,因为()事情都可能发生变化(biànhuà/change)。



五 询问你的同学是否有过某些经历 (Ask Your Classmates if They Have the Following Experiences)

1. 你遇到过有名的人吗?
2. 你看过中国小说吗?
3. 你坐过飞机吗?
4. 你在旅行的时候,和别人说过话吗?
5. 你包过饺子吗?
6. 你唱过中文歌吗?



六 用“才”完成对话 (Complete the Dialogues with “才”)

1. A: 你吃吧,我不吃了。
B: 怎么?
2. A: 我们现在起床吧。
B: _____,再睡一会儿吧。
3. A: 你们学校不太大,是吧?
B: _____。



七 读出下列数字 (Read the Numerals)

1949 2008 4,5798 3,0912 48,0005 960,0000



八 用指定词语说话 (Talk about the Following Topic, Using the Given Expressions)

辩论: 要不要戒烟?

过极了才 V 下去 V 掉 如果……的话,就



九 自由表达 (Express in Your Own Words)

什么样的事情可以这么做,也可以那么做? 为什么? 谈谈你的经历。



十 阅读理解 (Reading Comprehension)

核桃和莲子

一位老教授在上他的最后一节课,快下课的时候,他拿出一个大杯子和一些核桃、莲子,他对大家说:“今天我们做一个实验。这个实验的结果,可以告诉大家一个道理。”

他先把杯子装满了核桃,然后问:“杯子满了吗?”

学生们回答:“满了。”

然后,教授又把莲子装进了杯子。他问:“你们能从这个实验得到什么启发?”

学生们都不说话。

最后教授说:“想想看,如果我们先用莲子把杯子装满,还能再装核桃吗? 人生中有很多事情,有的是小事,有的是大事。如果我们花很多时间去做那些小事,就没有时间做那些真正对自己重要的事情了。我希望大家记住这个实验,如果莲子先装满了,就装不下核桃了。”

回答问题

老教授要告诉学生的道理是什么? 你同意吗?

补充词语

Additional Vocabulary

1. 节 (量) jié a measure word for class
2. 核桃 (名) hétao walnut
3. 莲子 (名) liánzi lotus seed
4. 实验 (名) shíyàn experiment
5. 装 (动) zhuāng fill; load; pack
6. 人生 (名) rénshēng life
7. 真正 (副) zhēnzhèng truly; really

过极了才 V 下去 V 掉 如果……的话,就

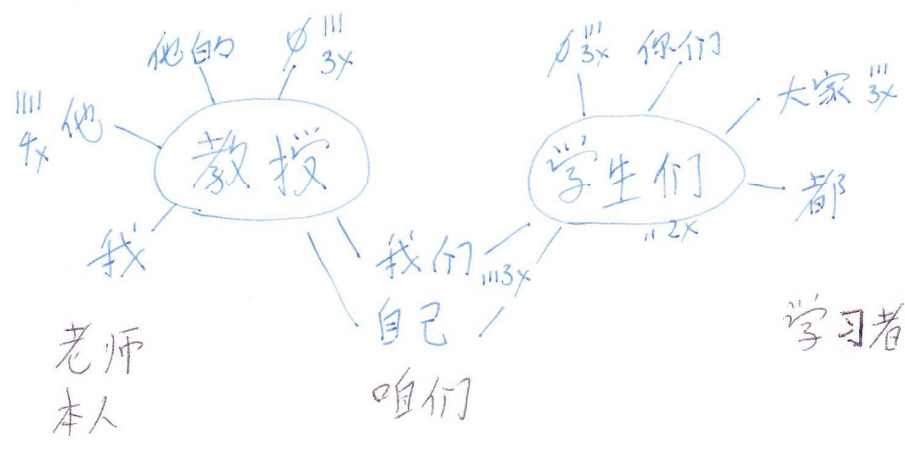
九 自由表达 (Express in Your Own Words)
 什么样的事情可以这么做,也可以那么做? 为什么? 谈谈你的经历。

十 阅读理解 (Reading Comprehension)
 核桃和莲子
 一位教授在上一节课,快下课的时候,他拿出一个大杯子和一些核桃、莲子,对大家说:“今天我们来做一个实验。这个实验的结果,可以告诉大家一个道理。”他先把杯子装满了核桃,然后问:“杯子满了吗?”
 学生们回答:“满了。”
 然后,教授又把莲子装进了杯子。他问:“你们能从这个实验得到什么启发?”
 学生们都不说话。
 最后教授说:“想想看,如果我们先用莲子把杯子装满,还能再装核桃吗? 生活中有很多事情,有的是小事,有的是大事。如果我们花很多时间去做一些小事,就没有时间做那些真正对自己重要的事情了。我希望大家记住这个实验,如果莲子先装满了,就装不下核桃了。”

回答问题
 老教授要告诉学生的道理是什么? 你同意吗?

- 补充词语
- | | | |
|-------|---------------|--------------------------|
| 1. 节 | jié (量) | a measure word for class |
| 2. 核桃 | hétāo (名) | walnut |
| 3. 莲子 | liánzǐ (名) | lotus seed |
| 4. 实验 | shíyàn (名) | experiment |
| 5. 装 | zhuāng (动) | fill; load; pack |
| 6. 人生 | rénshēng (名) | life |
| 7. 真正 | zhēnzhèng (副) | truly; really |
| 8. 杯子 | bēizi (名) | sklenice |
| 9. 满 | mǎn (形) | plný |

Ukázka práce s textem, adaptováno z Lǐ et al., 2005.



Příklad diagramu

HODINA 13: BYHY 39 “有三个人，名叫张三、李四和王五……”

Učebnice	Boya Chinese
Lekce	39
Téma lekce	我进不去了 Wǒ Jìn Bú Qù le
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Textem pro čtení s porozuměním v této lekci je jeden odstavec bez nadpisu, který vypráví příběh o třech krátkozrakých mužích a o tom, jak chtěli dokázat, kdo z nich vidí nejlépe. Text částečně navazuje na druhý z úvodních textů lekce, který také vypráví příhodu krátkozrakého muže. Text je dlouhý 163 slov, doprovází ho tři nová slovíčka, která se v něm vyskytují celkem třináctkrát, a zároveň opakuje několik slov uvedených v úvodním textu lekce.

Text je lexikálně přiměřený, vizuálně ale působí hutným dojmem. Jeden uzavřený odstavec v jednoduchém řádkování s relativně malými znaky může studentům působit potíže, a ti se v něm mohou ztrácet.

Text doprovází jedno cvičení, jehož pomocí se ověřuje, že studenti textu porozuměli. Studenti odpovídají na šest zjišťovacích otázek, pro jejichž zodpovězení musí textu opravdu porozumět, odpověď na ně není možné opsat z textu. V případě, že student textu zcela neporozumí, tyto otázky jej k porozumění dovedou, protože se ptají na klíčová místa celého příběhu. Cvičení hodnotíme v rámci učebnice jako nadprůměrně kvalitní.

Textu bohužel chybí zadání, které by studenty vedlo během četby, a nadpis. Vzhledem k tomu, že se jedná o narativní text, pokusíme se tyto dva nedostatky kompenzovat navrženými cvičeními.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Ukázat studentům roli přípravné fáze věcného čtení

Procvičit rychlé rozpoznávání a vyhledávání znaků v textu

Odůvodnění:

Text může na první pohled studenty vizuálně odrazovat. Abychom jim usnadnili orientaci v textu, na prvních dvou větách studentům ukážeme, jak je důležité se na konci každé věty zastavit a uvědomit si, co věta říká. Zároveň během četby prvních dvou vět budeme moci stanovit schéma, což je v případě absence nadpisu klíčové (o důležitosti schémat pro správné porozumění textu jsme hovořili v oddíle 1.3.2).

Absenci nadpisu potom využijeme k tomu, že studenty po přečtení textu vyzveme, aby nadpis vymysleli sami. Tímto cvičením studenty vedeme zpět ke globálnímu významu textu,

a učíme je zhodnotit věci pro text klíčové. Tento typ cvičení je v literatuře hojně uváděný, viz např. Grelletová (Grellet, 1981: 69–70).

Abychom studentům četbu usnadnili, před začátkem čtení připomeneme význam slov uvedených ve slovníčku pod textem, a slov, která se opakují z úvodního textu lekce. Můžeme je například napsat na tabuli, definovat je, a nechat studenty odhadovat, jaké slovo definujeme. Můžeme připojit i překlad, a nechat ho studentům k dispozici pro referenci během čtení.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Práce na slovní zásobě	<p>Studenti si otevřou učebnici na straně s textem.</p> <p>Na tabuli napíšeme slovíčka <i>chénggrèn</i> 承认, <i>miào</i> 庙, <i>biǎn</i> 匾, <i>jìnshìyǎn</i> 近视眼, <i>qīngchū</i> 清楚, <i>yuànyì</i> 愿意, <i>guà</i> 挂 a zkontrolujeme, že si je studenti pamatují, případně vysvětlíme význam neznámých slov. Pro slovo <i>biǎn</i> 匾 na tabuli načrtne obrázek, jak taková cedule vypadá nebo studentům ukážeme její fotografii.</p> <p>Studenti v textu rychle vyhledávají doplňující slovíčka, a barevně si je vyznačí. Pro usnadnění práce uvedeme, kolikrát se které vyskytuje (承认 1x, 庙 4x, 匾 8x).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést klíčovou slovní zásobu. • Procvičit dovednost pochopit význam slova podle definice. • Procvičit rychlé rozpoznávání znaků a jejich rychlé vyhledávání v textu. 	<p>studenti</p> <p>učitel – celá třída</p> <p>studenti</p>
Přípravné čtení	<p>Studenti rychle čtou první dvě věty textu. Mají zjistit, kolik lidí v textu vystupuje, jak se jmenují, a co mají v úmyslu udělat.</p> <p>Správné odpovědi poté napíšeme na tabuli pro pozdější referenci. Ke jménům můžeme načrtnout i obrázky protagonistů.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stanovit schéma. • Předvídat děj příběhu. • Vizualizovat protagonisty příběhu. • Usnadnit orientaci v textu. 	<p>studenti dvojice</p> <p>celá třída - učitel</p>
Věcné čtení	<p>Studenti čtou příběh a mají zjistit, co se v klášteře událo. Vyzveme je, aby se na konci každé věty zastavili a uvědomili si, ke kterému ze tří mužů se děj věty vztahuje.</p> <p>Po čtení odpovídají na otázky uvedené v učebnici.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit věcné čtení. • Vědomě při čtení uvažovat o celkovém významu textu. • Zkontrolovat pochopení významu textu. 	<p>studenti</p> <p>studenti – dvojice</p> <p>kontrola správnosti v rámci celé třídy</p>
Závěrečná aktivita	Studenti se zamyslí nad vhodným nadpisem pro tento	<ul style="list-style-type: none"> • Vrátit se zpět ke globálnímu významu 	studenti

	<p>příběh. Každý student svůj návrh napíše na tabuli, svůj nadpis přidá i učitel. Diskutujeme o tom, jaký nadpis se hodí nejvíc, a proč.</p>	<p>textu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procvičit schopnost najít klíčové myšlenky textu a parafrázovat je. • Procvičit schopnost zhodnocení úspěšnosti vlastní práce. 	<p>celá třída</p>
--	--	---	-------------------

5. 爬上去 →
6. 踢进去 →
7. 跳起来 →
8. 开过去 →



五 用“V 来 V 去”完成句子 (Complete the Sentences with “V 来 V 去”)

1. 今晚的电视没有意思, _____。
2. 他很喜欢唱歌,可是 _____。
3. 我的家有几条金鱼, _____,我觉得这两个专业都不错。
4. _____,还是这家餐厅的饭菜又便宜又好吃。



六 用指定格式完成对话 (Complete the Dialogues with the Given Expressions)

1. A: 你不认识我了吗? 我是你的小学同学呀。
B: _____。(一下子)
2. A: 我们现在出发,应该没问题吧?
B: _____。(来得/不及)
3. A: 听说王老师生病住院了。
B: _____。(突然)
4. A: 同学,我想去图书馆,你知道该怎么走吗?
B: _____。(往)



七 用指定词语问答 (Answer the Following Questions with the Given Words)

- 清楚 危险 来不及 立刻 刺痛
1. 你觉得什么事情比较危险?
 2. 你或你的朋友近视吗? 请讲一下儿近视的苦恼和趣事。
 3. 你爬过窗户吗? 如果有,是为什么?
 4. 如果你没带房间钥匙,你会怎么办?



八 阅读理解 (Reading Comprehension)

有三个人,名叫张三、李四和王五,都是近视眼,常常看不清东西,但是他们都不愿意承认。一天,他们听说有座庙第二天早上要挂一块新匾,就约好去看,谁能看清匾上的字,谁的眼睛就最好。张三晚上睡不着,就爬起来跑到庙里,问庙里的人匾上的字是什么,那个人告诉他了。李四也睡不着,也爬起来去问庙里的人匾上写的字,不过他还问了是谁写的字。王五和张三、李四一样,也去问了匾上的字,还问清了匾上的年月日。第二天,他们三个人一见面,每个人都说看清了匾上的字,但是他们旁边的人都笑了起来,因为新匾还没挂出来呢。

根据上文回答问题 (Answer the Questions)

1. 张三、李四、王五都有什么毛病?
2. 他们约好了什么事情?
3. 张三怎么知道匾上的字的?
4. 李四和张三知道的内容一样吗?
5. 王五为了知道匾上的字,做了什么?
6. 第二天,听了他们的对话,旁边的人为什么都笑了?

Additional Vocabulary

- | | | | |
|-------|-----|----------|---|
| 1. 承认 | (动) | chéngrèn | admit; acknowledge |
| 2. 庙 | (名) | mào | temple |
| 3. 匾 | (名) | biǎn | a horizontal board
inscribed with words of
praise |

4.2.2 Strategie zaměřené na zlepšení orientačního čtení

V následujících třech hodinách specificky cílíme na procvičení orientačního čtení. V první z hodin povedeme studenty k orientačnímu čtení autentických nelineárních textů. V dalších dvou hodinách se pokusíme o využití lexikálně obtížných lineárních textů. Při práci se všemi texty se budeme jednak snažit zvýšit rychlost čtení studentů a jednak je podpořit v přeskokování slov, kterým nerozumí, a tak je připravit na čtení v reálných situacích, kdy také existuje větší šance, že se studenti setkají s lexikálně obtížným textem.

HODINA 14: NPCR WB 25 北京医科大学第三临床医院

Učebnice	New Practical Chinese Reader Workbook
Lekce	25
Téma lekce	司机开着车送我们到医院
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Na samém konci této lekce v pracovním sešitě má student možnost seznámit se s tím, jak vypadají dokumenty, které obdrží při návštěvě lékaře v Číně. Učebnice nabízí autentické kopie těchto materiálů a v zadání cvičení studenty vyzývá k tomu, aby je porovnali s dokumenty z vlastní země a ve dvojicích diskutovali o rozdílech a podobnostech mezi nimi.

Texty navazují na téma lekce, kterým je příběh o nehodě na kole, kterou měla jedna z protagonistek učebnice, a o tom, jak ji ošetřili v nemocnici. Zde uvedené texty tedy velice vhodně zakončují práci na celé lekci, a seznamují studenty s čínskými reáliemi.

Texty jsou z podstaty věci plně specializované slovní zásoby, která je studentům neznámá. Zároveň se v nich studenti setkávají s autentickým rukopisem, který pro ně bude z valné části nesrozumitelný. Tyto překážky ale nezabraňují úspěšnému splnění úkolu podle zadání, a nebudeme-li trvat na porozumění každému slovu, práce s texty bude pravděpodobně pro studenty přínosná, příjemná a zajímavá.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Seznámit studenty s podobou čínské zdravotnické dokumentace

Procvičit orientaci v autentickém nelineárním textu

Procvičit odhadování významů skupin slov na základě kontextu a znalosti jednotlivých bází

Odůvodnění:

Texty i doprovodné cvičení jsou vysoce kvalitní a pro studenty zajímavé. Materiál je zároveň bohatý na možnosti, jak jej využít, a proto nám je škoda materiálu věnovat pouze chvíli zaplněnou diskuzí ve dvojicích.

Díky tomu, že je jasně daný kontext materiálu, bude pro studenty relativně snadné doplnit si potřebné informace z kontextu. Tuto dovednost se pokusíme rozvíjet tím, že studenty budeme upozorňovat na místa, kam mají směřovat svoji pozornost a snahu. Relativně nejvíc pozornosti věnujeme účtu, protože slovní zásoba užitá na tomto dokumentu je nejobecnějšího charakteru, a studenti se s ní zajisté setkají i v jiných typech dokumentů.

Abychom studenty naučili tyto texty identifikovat a orientovat se i ve funkčně stejných textech, které ale vypadají jinak, předložíme studentům další podobné texty, a povedeme studenty k jejich identifikaci a porovnání s texty v učebnici.

Teprve až když vyčerpáme možnosti práce s texty jako takovými, přejdeme k porovnání českých a čínských zdravotních dokumentů. Český pacient se běžně setká pouze s jedním ze tří zde uvedených dokumentů – lékařským předpisem. Dáme tedy studentům k dispozici českou podobu textu, zaměříme se na porovnání jeho české a čínské podoby, a zamyslíme se spolu se studenty nad tím, proč v Čechách zbylé dokumenty nepotkáváme. Rozdíly v dokumentech pravděpodobně povedou studenty k tomu, aby se vyučujících ptali na způsob zdravotní péče v Číně, učitel by se tedy před touto hodinou měl případně připravit i faktograficky, aby na takové dotazy dokázal odpovědět.

Po celou dobu práce s těmito texty zároveň musíme mít na paměti, že nejde o význam jednotlivých slov a jejich hledání ve slovníku, ale o odhadování toho, co tato slova, případně jejich skupiny, znamenají, a proces, jakým se přibližného významu dobereme. Tento fakt bude pravděpodobně nutné připomínat i studentům, kteří mohou mít tendenci si dohledávat význam každého slova.

Předpokládáme, že tato hodina by probíhala na samém konci práce s danou lekcí – studenti by tedy již měli mít osvojenou základní slovní zásobu spojenou se zdravím a lékaři.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Uvedení tématu	Učitel studenty seznámí s náplní a cíli hodiny. Studenti ve skupinách přemýšlí, s jakými slovy se v textech pravděpodobně setkají. Seznam slov poté zástupci skupin napíší na tabuli. Učitel tato slova opraví, případně doplní.	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést hodinu, motivovat studenty. • Uvést schéma a zjistit úroveň znalosti slovní zásoby. • Doplnit nezbytnou slovní zásobu. 	učitel malé skupiny/dvojice
Orientační čtení	Studenti zaměří pozornost na texty a odpovídají na otázky (které učitel napíše na tabuli a zkontroluje, že jim studenti rozumí) ○ 那座医院叫什么? (dvě různé!) ○ 病人是谁?	<ul style="list-style-type: none"> • Získat základní přehled o obsahu textů. • Zorientovat se ve struktuře textů. 	malé skupiny/dvojice Kontrola správnosti probíhá nejen uvedením správných

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 病人花了多少钱? ○ 医生用了中药还是西药? 		odpovědí, ale také míst, na kterých studenti odpovědi našli, zamyslením se nad tím, čeho se v textech zachytili apod.
Vyhledávací čtení	Studenti hledají, ve kterém textu se nachází diagnóza. Snaží se alespoň přibližně zjistit, co pacientce je (jméno oddělení). Hledají, kde je napsané jméno léku, který dostala.	<ul style="list-style-type: none"> • Zaručit, že studenti dokáží najít nejdůležitější informace textů. 	malé skupiny/dvojice
Práce na slovní zásobě	Studenti hledají, za co všechno pacientka platila. Studenti přemýšlejí, co znamenají slova <i>xiàngmù</i> 项目, <i>jīn'é</i> 金额, <i>rìqī</i> 日期, <i>héjì</i> 合计, <i>fèi</i> 费 – nejprve slova napíšeme na tabuli a studenti je vyhledají ve třetím textu, poté se ze znalosti kontextu pokoušejí odhadnout přibližný význam slov. Ptáme se, jestli jsou studenti schopni odhadnout význam některých dalších položek.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit rychlé vyhledávání slov. • Procvičit odhadování přibližného významu slov z kontextu. 	malé skupiny/dvojice
Orientační čtení	Studenti dostanou další podobné autentické texty. Každý text zhodnotí, rozhodnou, obdobou kterého ze tří v pracovním sešitě uvedených textů je, a hledají odlišnosti a shody textů. Když skončí práci se svým textem, vymění si jej s další skupinou, a hodnotí další text.	<ul style="list-style-type: none"> • Upevnit nabyté znalosti četbou dalších podobných textů. • Ukázat studentům podobu současnějších textů. • Připravit studenty lépe na případné setkání se s tímto typem dokumentů v realitě. 	malé skupiny/dvojice
Orientační čtení	Studenti dostanou český recept. Hledají shody a odlišnosti mezi čínským a českým receptem. Porovnáním s čínským textem hledají, jak by se slova na českém receptu řekla čínsky.	<ul style="list-style-type: none"> • Uvědomit si strukturu textu. • Detailněji porozumět čínské podobě textu. • Procvičit schopnost aplikovat znalost českého textu na čínský. 	malé skupiny/dvojice
Zhodnocení práce, zvýšení kulturního povědomí studentů	Studenti si zřejmě uvědomí, že v Čechách se pacient setká pouze s druhým z uvedených textů. Pravděpodobně se budou učitele chtít zeptat na rozdíly mezi českou a čínskou zdravotní péčí. V závěru hodiny proto povedeme se studenty na toto téma diskuzi, odpovíme na	<ul style="list-style-type: none"> • Seznámit studenty s čínskými reáliemi. • Odpovědět na dotazy studentů. 	učitel – celá třída

	případné dotazy studentů, sdělíme jim, co se nám zdá zajímavé apod.		
--	---	--	--

处 方 笺

单位: _____ 住址: _____
 姓名: _____ 性别: _____ 年龄: _____ 诊号: _____
 诊断: _____ 体温: _____

R

医生: _____ 调配员: _____

针药费	手术材料费	中药费	合计				

年 月 日

昵图网 www.nipic.com BY: 艾德 NO:201111201591107592

医院简历

松桃现代医院是一所集医疗、预防、妇幼保健为一体的盈利性医院，是新型农村合作医疗、城镇职工居民定点医疗机构，现有医护人员近百人，“中高级专业技术人员占40%”。医院设置科室有：内科、儿科、外科、皮肤科、泌尿科、妇产科、耳鼻喉科、中医科、骨伤科、痔疮科、碎石科、影像科、检验科、肝功能科等科室。医院开设病床近百张，拥有体外短波仪、体外震波碎石机、B超、心电图、X光机、雪球分析仪、自动生化分析仪、电解质分析仪、多中心电监护仪、可视腹腔镜、利普刀、麻醉机、呼吸机等全新进口医疗设备，院内环境优雅，舒适美观实行一人一诊室就医。

松桃现代医院坚持现代化的服务理念，现代化的经营理念，现代化的技术力量，现代化的尖端设备，现代化的就医环境，全力打造人民满意的松桃现代化首家平价医院。

咨询电话：0856-2836666（总机转各科）
地址：松桃县府路28号（金阳广场）



门诊病历

姓名 _____ 年龄 _____ 性别 _____
 住址或单位 _____
 X片号 _____ 住院号 _____
 血型 () 型 _____
 初诊 _____ 科 复诊 _____ 科
 药物过敏史 _____
 _____ 年 _____ 月 _____ 日

门诊病人就诊须知

- 1、就诊时请先到挂号室挂号。
- 2、挂号后，有不清楚之处，请导诊护士引导，让您尽快找到医诊室。
- 3、门诊病历各科通用，每次看病必需，请妥善保管。
- 4、我院除收款处外，任何科室或个人均无权收取现金。禁止向病人直接出售药品，禁止接受红包、礼品或接受病人请吃。
- 5、请病员核对药品单价，总金额及药品名称、数量、质量，如有疑问或不妥之处，请来院办垂询。
- 6、上班时间：08:00—20:00 节假日不休
- 7、如您在就诊中对各窗口，各诊室态度，医疗质量，收费等问题有疑问，院办将为您解答、解答。

咨询电话：0856-2836666（总机转各科）
 地址：松桃县府路28号（金阳广场）

检查单粘贴处

设计之家1群：56476211

设计之家2群：106439081

源文件未转曲包含内页，这里只展示出封面封底和封二封三

北京市医疗服务门诊收费专用发票
Beijing Special Invoice for Service Clinic Fee of Medical Treatment

发票代码 211000672280
INVOICE CODE
发票号码 01350098
INVOICE NO.

信息码 2030060205
INFO NUMBER

密码 [REDACTED]
PASSWORD

付款单位(个人):
PAYER
收款单位:
PAYEE

税务登记号:
TAX REGISTRY NO.

税控装置号:
RECEIVER NO.
税控装置防伪码:
ANTI-FORGERY CODE

收款单位(盖章有效)
PAYEE(SEAL)

SECOND INVOICE
—— 发票联

项目	金额	项目	金额	项目	金额	项目	金额
SERVICE ITEM	AMOUNT CHARGED	SERVICE ITEM	AMOUNT CHARGED	SERVICE ITEM	AMOUNT CHARGED	SERVICE ITEM	AMOUNT CHARGED
西药		核磁		放射		镶牙费	
WESTERN MEDICINE		MRI		X RAY		DENTURE FEE	
中成药		B超		化验		正畸费	
CHINESE DRUG		ULTRASONIC		ASSAY		ORTHODONTIC TOOTH FEE	
中草药		输氧费		输血费		心理测试	
CHINESE TRADITIONAL MEDICINE		OXYGEN TREATMENT FEE		ACUPLY		PSYCHOLOGY TEST	
常规检查		手术费		针灸		司法鉴定	
NORMAL CHECK FEE		OPERATION FEE		ACUPUNCTURE		LEGAL AUTHENTICATE	
C T		治疗费		拔牙			
CT		TREATMENT FEE					
合计		收费员		日期			
TOTAL		CASHER		DATE ISSUED			
人民币大写							
TOTAL IN CAPITAL							
机打票号:							
PRINTING NO.							

「机打票号」与「信息码」和「校验码」必须一致，如不一致，该发票无效
THE PRINTING NUMBER SHOULD COMPLY WITH THE INFORMATION NUMBER AND THE INVOICE NUMBER, OR, THE INVOICE IS ILLEGAL.

www.zgtax.org

浙江省宁波市
宁波市医疗服务专用发票
浙江省宁波市
宁波市医疗服务专用发票

年 月 日

姓名			
年龄		性别	
项目	全 额		
	百	十元	角分
诊 金			
检 查 费			
中 药 费			
西 药 费			
注 射 费			
手 术 费			
材 料 费			
治 疗 费			
镶 牙 费			
针 灸 费			
全 额 大 写	佰	拾	元 角 分

发票代码: 000000000000
发票号码: 00000000
开票人: 收款人:

第二联 发票联

本发票不准携带外地使用

尺寸: 65*190

福建中医学院科技学院

NO: 200851

处方笺

姓 名 日

姓名: 美美	性别: 女	出生日期: 1984.10.24
专业: 护理	籍贯: 福建	学历: 大专

為醫療事業

注入新的血液

联系电话: 95512068

联系地址: 福建省霞浦县

广东  罚款收据

2005年 12月 08日

EKO64521 票号

缴款单位(人)	粤B/	处罚决定书号码	1441042
执收单位代码	111	项目编号	006001
罚款金额	*200.00		
加收罚款金额			
合计人民币(大写)	零佰零拾零万零仟贰佰零拾零元零角零分 ¥ 200.00		
收款单位(盖章)	收款人	I00221	
	复核员	I00221	

已收用

罚款原因: 中国工商银行厦门市支行 2005.12.08 业务专用章

第二联 收据

XCAR
WWW.XCAR.COM.CN

广东省财政厅印制

智能医学院门诊部处方笺

姓名: 卢枫 性别: 男 年龄: 21 NO: ZC00000689
 单位: 新建县凤凰镇 电话: 0233-6958475
 初步诊断: 麻疹

Rp:

荆芥10g 防风10g 生地12g
 赤芍10g 丹皮8g 炒力子10g
 薄荷8g 蝉衣6g 金银花15g
 连翘10g 桔梗8g 前胡10g
 甘草6g

中药剂数: 3

医嘱: 禁止房事, 多喝开水

药品费	15.35	中成药费		治疗费	
检查费	1.00	换药费		诊费	1.00
注射费		护理费		其他	
合计	大写: 壹拾柒元叁角伍分			¥	17.35

医师: 张云 电话: 0817-8419286 日期: 2006.04.17

智能医学院门诊部处方笺

姓名: 杨小红 性别: 男 年龄: 23 NO: XC00000085
 单位: 新县新街 电话: 028-88888888
 初步诊断: 感冒咳嗽

Rp:

咳平 10mg×12 Sig. 20mg Tid
 克感敏 1片×6 Sig. 1片 Tid
 必嗽平 5mg×12 Sig. 16mg Tid
 潘生丁 25mg×12 Sig. 50mg Tid
 麦迪 0.1g×12 Sig. 0.2g Tid
 V-C 0.1g×12 Sig. 0.2g Tid

医嘱: 多喝开水

药品费	3.01	中成药费		治疗费	
检查费		换药费		诊费	1.00
注射费				其他	
合计	大写: 肆元零壹分			¥	4.01

医师: 张云 电话: 028-88888888 日期: 2006.04.17

Kód pojišťovny 1 1 1	RECEPT	poř. č.
	série UO 0224858	

Příjmení a jméno	Novák Josef
Číslo pojištění	0 1 0 1 0 1 1 1 1 1 f.
Bydliště (adresa)	Lhota, Nová 11

<input checked="" type="checkbox"/> I - hraří pojišťovna <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> P	<i>Rp.</i> Ac. salicylici 5,0 Vaselini ad 100,0 M.f.ung. D.S. Na paty V Z O R	Sk.	Kód	Cena
	<input type="checkbox"/> I - hraří pacient <input type="checkbox"/> C - spolupůsá pacienta <input type="checkbox"/> P	<i>Rp.</i> MUDr. Jiří Novotný 12 Praktický lékař 345 Lhota, Stará 25 678 tel. 345 678 901	Sk.	Kód
Dne: 29. 8. 2007		Razíto zdravotnického zařízení Jmenovka a podpis lékaře		
				Vydal:

Obrázek českého lékařského předpisu (Google Images, 21.6.2013)

HODINA 15: DC SB 5 爱旅游 爱生活: 古城宾馆

Učebnice	Discover China Student's Book
Lekce	5
Téma lekce	<i>Qǐngwèn nín yùdìng fángjiān le ma</i> 请问您预订房间了吗? Do you have a reservation?
Cíl hodiny	Porozumění hotelovým recenzím na webové stránce

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Studenti se v páté lekci učebnice setkají s texty, které imitují autentické materiály – recenze hotelů. V hlavním textu pro čtení studenti dostávají dvě odlišné recenze téhož hotelu (jednu pozitivní a jednu negativní). Na konci lekce v sekci Komunikační aktivita se potom studenti setkávají s dalšími třemi typově podobnými texty, které jsou ale kratšího rozsahu a místo vázaného textu jsou psané v bodech.

Design obou textů je stylizovaný do vzhledu webové stránky – v hlavičce je uvedeno jméno stránky a její záložky. Kromě recenzí se tak studenti setkávají s dalšími informacemi nelineárního charakteru, na jejichž přítomnost bohužel nereaguje ani jedno z doprovodných cvičení.

Slovní zásoba vydělená z textu do prvního cvičení se týká předmětů denní potřeby. Pro českého studenta může být toto spojení nečekané, protože v našem kulturním kontextu není v hotelech obvyklé poskytování předmětů denní potřeby v šifce, která je běžná v Číně. Učebnice tento rozdíl ve schématech explicitně nereflektuje. Kniha pro učitele nicméně navrhuje tuto novou slovní zásobu procvičit zajímavým a zábavným způsobem (Discover China Level Two Teacher's Book, 2011: 36), který v našem pojetí hodiny využijeme.

Text doprovází čtyři cvičení: první cvičení se studentů ptá na celkový názor obou recenzentů na hotel, ve druhém cvičení studenti hodnotí faktickou pravdivost čtyř vět, ve třetím cvičení mají studenti sepsat pozitiva a negativa hotelu zmiňovaná oběma recenzenty, a konečně ve čtvrtém cvičení mají studenti na základě uvedených textů napsat recenzi hotelu, který sami znají.

Na hlavní text přímo navazuje komunikační cvičení z konce lekce, ve kterém mají studenti zhodnotit tři pekingské hotely, a rozhodnout se, který se jim líbí nejvíc. U každého hotelu jsou uvedeny čtyři body podávající o něm informace, každý v rozsahu maximálně jedné věty, doprovázené obrázkem pokoje. Studenti mají pracovat ve čtveřicích, svoji volbu odůvodnit, a své rozhodnutí představit další skupině.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Procvičit orientační čtení

Osvojit si slovní zásobu týkající se předmětů denní potřeby

Získat kulturní povědomí o hotelech v Číně

Odůvodnění:

Hotelové recenze jsou jedním z typických textů, které v reálném životě čteme většinou orientačním způsobem. Zdá se nám proto vhodné se při práci s tímto textem zaměřit právě na orientační čtení. Abychom u studentů podpořili orientační způsob čtení, budeme jim pro jednotlivé úkoly klást časové limity.

V orientačním čtení není nutné porozumět každému slovu (viz charakteristika jednotlivých typů čtení v oddíle 1.2.1 naší práce), nebudeme proto trvat na detailním čtení textu a jeho plném porozumění, spíše budeme studenty podporovat v tom, aby přeskakovali a soustředili se na slova, která znají. Ze stejného důvodu nebudeme se studenty dělat cvičení číslo tři, jehož pomocí se ověřuje detailní porozumění textu. Porozumění textu na nezbytné úrovni zajistí a zkontroluje cvičení číslo čtyři, v jehož průběhu studenti zároveň z obou textů udělají texty typově podobné textům, se kterými se poté setkají v komunikační aktivitě na konci lekce. Tím studenty mimo jiné připravíme na práci s nimi.

Grafická podoba textu studentům pomáhá v porozumění obsahu obou textů – například v tom, že podívají-li se před samotným čtením pozorně na oba příspěvky, zjistí, že před prvním je grafika zvednutého palce, zatímco před druhým je palec dolů. Krátkým cvičením před samotným orientačním čtením povedeme studenty k tomu, aby před jakýmkoliv orientačním čtením věnovali několik okamžiků dekodování mimotextových informací, které jim usnadní porozumění celému textu.

Osvojení slovní zásoby, která je tematicky vyčleněná, podpoříme cvičením, které navrhuje kniha pro učitele. Šest vydělených předmětů můžeme doplnit dalšími ze seznamu nových slov uvedených v tabulce vpravo. Případné zařazení dalších slov, které kniha pro učitele navrhuje, považujeme vzhledem k zacílení hodiny na čtení s porozuměním za kontraproduktivní. Během cvičení povedeme studenty k odhadování významu slov na základě znalosti jednotlivých bází. Poté, co znalost slov procvičíme, vyzveme studenty k jejich rychlému vyhledání a vyznačení v textu, abychom při orientačním čtení uvolnili mentální kapacitu studentů, a umožnili větší míru porozumění.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Práce na slovní zásobě	Učitel na tabuli napíše slova z prvního cvičení (znaky, <i>pīnyīn</i>). Studenti na základě znalosti jednotlivých bází přemýšlí o významu slov. Učitel ukazuje reálné předměty denní potřeby a studenti je	<ul style="list-style-type: none">• Představit novou slovní zásobu.• Vést studenty k informovanému odhadu významu slov.	učitel dvojice učitel – celá třída

	<p>přiřazují ke slovům na tabuli. Učitel na podnos umístí několik předmětů, ukáže je studentům, a potom podnos přikryje. Studenti se ve dvojicích snaží vzpomenout si a zapsat všechny předměty na podnosu. Tento postup opakujeme několikrát. (Parafrázované cvičení z knihy pro učitele - Discover China Level Two Teacher's Book, 2011: 36, sekce <i>Warm-up activities</i>, oddíl <i>Lesson 2</i>)</p> <p>Studenti otevřou učebnici a rychle v textu tato slova vyhledávají a poznačí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit nová slova a jejich zápis. • Procvičit rychlé rozpoznávání znaků. • Urychlit přístup k významům nových slov během čtení. 	učitel - dvojice
Úvodní práce s textem	Ptáme se studentů, o jaký text se podle nich jedná (webová stránka, recenze hotelu apod.). Dále se ptáme na jméno webové stránky a na jméno hotelu. Ptáme se studentů, jaké informace jsou schopni vyčíst z hlavičky textu.	<ul style="list-style-type: none"> • Zaměřit pozornost studentů na informace v hlavičkách a nadpise. 	učitel – celá třída
Orientační čtení	<p>Ptáme se studentů na jména recenzentů.</p> <p>Ptáme se studentů na to, jestli recenzenti byli s hotelem spokojeni. Studentům dáme časový limit 30 sekund, aby to v textu zjistili.</p> <p>Studenti čtou text orientačním způsobem a mají zjistit důvody, proč recenzenti hotel hodnotí kladně/záporně (adaptované cvičení 2). Studentům dáme časový limit 3 minuty.</p> <p>Zdůrazníme, že se nemusí snažit porozumět každému slovu. Mají-li studenti za to, že nerozumí klíčovým slovům, můžeme je odkázat na rámeček s novými slovy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit schopnost zhodnotit kvalitu a původ textu. • Procvičit orientační čtení. • Směřovat pozornost studentů na to, co znají a dovedou. • Podpořit dovednost přeskakovat neznámé a nepotřebné informace. 	<p>učitel – celá třída</p> <p>studenti</p> <p>zpětná vazba nejprve ve dvojicích, potom v rámci celé třídy</p>
Vyhledávací čtení	Studenti čtou text znovu a v bodech do jednoduché tabulky zaznamenávají, co se oběma recenzentům v hotelu líbilo a nelíbilo (cvičení 4). Nakonec se studentů ptáme, jestli by se v tomto hotelu ubytovali.	<ul style="list-style-type: none"> • Dověst studenty k potřebné míře porozumění. • Připravit studenty na četbu následujících textů. 	<p>studenti</p> <p>zpětná vazba nejprve ve dvojicích, poté v rámci celé třídy na tabuli</p>
Orientační	Studenti otevřou učebnici na	<ul style="list-style-type: none"> • Vést studenty k 	učitel – celá třída

čtení	<p>straně 66 a zaměří se na texty v prvním cvičení. Ptáme se studentů na jména hotelů. Ptáme se, který si myslí, že bude nejlepší a proč (mohou tak usuzovat podle počtu hvězdiček nebo úsměvů u každého hotelu).</p> <p>Studenti v časovém limitu pěti minut čtou charakteristiky hotelů. U každého bodu se rozhodnou, jedná-li se o kladnou nebo zápornou informaci, a napíše k němu znaménko plus nebo mínus. Studenti svá hodnocení porovnávají ve dvojicích a případně upravují znaménka.</p> <p>Studenti se rozhodují, ve kterém z hotelů by se ubytovali, pro svá rozhodnutí uvádějí důvody (čínsky) (cvičení 2). Studenti se ve skupinách vymění a navzájem prezentují názory své skupiny (cvičení 3).</p>	<p>předvídání obsahu textů.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procvičit orientační čtení. • Procvičit dovednost kriticky zhodnotit důležitost informace. • Dát studentům šanci ujistit se o správnosti svého úsudku. • Procvičit schopnost zdůvodnění vlastního názoru. 	<p>studenti</p> <p>dvojice kontrola správnosti formou diskuze rámci celé třídy</p> <p>čtveřice</p>
Závěrečná aktivita	<p>Jsou-li ve třídě studenti, kteří mají zkušenost s čínskými hotely, mohou se o ni podělit s ostatními, případně se o své zkušenosti se studenty může podělit vyučující.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poskytnout studentům znalost reálií. • Příjemně zakončit hodinu. 	celá třída

LESSON | 2

Reading and writing

1 Match the words with the things in the picture.



- a 毛巾
- b 牙刷
- c 牙膏
- d 肥皂
- e 剃须刀
- f 梳子

Now check the things you use every day.



2 Read the website comments from Amanda and another hotel guest about the hotel in Xi'an, and answer the questions.

- 1 阿曼达觉得古城宾馆怎么样?
- 2 王伟觉得这个宾馆怎么样?

生词 New words

jiē 街	street	féizào 肥皂	soap	língwài 另外	in addition, besides
chuángdān 床单	bed sheet	shuǐ 梳子	comb	zìjǐ 自己	oneself
máowǎn 毛巾	towel	miǎnfèi 免费	free of charge	dìànmǎo 电脑	computer
gānjìng 干净	clean	xìyī 洗衣	wash clothes	cháng 长	long; length
riyòngpǐn 日用品	daily necessities	xǐ 洗	wash	kuān 宽	wide; width
yáguāo 牙膏	toothpaste	zhèngzhǎo 正好	just right	gòu 够	adequate, enough
yáshuā 牙刷	toothbrush	shūfú 舒服	comfortable	gāozì 个子	height, stature

爱旅游 爱生活

旅游攻略 | 景点大全 > 陕西 > 西安

搜虎旅游 | 景点大全 > 陕西 > 西安

古城宾馆
星级: ★★ ★★
地址: 西安市西大街18号

用户评级: ◎◎◎
208人推荐
45人不推荐

发表于: 2011-2-7

这个宾馆在市中心，交通很方便。这里的房间很不错，床单和毛巾都很干净。房间里的日用品，比如牙膏、牙刷、肥皂和梳子等，都是免费去的。宾馆的洗衣服务又快又好，我下午拿去洗，晚上就洗好了。有些人觉得房间太小了，但是我觉得房间的大小正好，很舒服。另外，房间里就有互联网接口，我可以用自己的电脑上网，很方便。

王伟 发表于: 2011-2-5
宾馆的交通很方便，服务也很好，但是房间太小了。我住的房间长3米，宽2.5米，比其他宾馆的房间小多了。房间里的床也不够大，单人床长1.8米，宽1.2米，个子高的人就不够用。

Language in use

Expressing possession, existence or location with **有**

1 Look at the sentences.

Subject	Verb	Noun phrase
我	有	中文报纸。
她	有	一件大衣。
学校	有	很多教室。

Now check the two correct explanations.

- 1 有 is used to say that someone possesses something.
- 2 The subject of a possessive sentence with 有 must be a person.
- 3 有 means "have", "own" or "possess".

2 Look at the sentences.

Attribute	Subject	Location	Verb	Noun phrase
洗手间的	对面		有	一个衣柜。
衣柜的	最上面		有	一床被子。
学校的	附近		没有	超市。

Now check the two correct explanations.

- 1 有 is used to express the existence or location of a place or something in relation to another.
- 2 The location phrase often contains a place or object that is smaller in size than what is contained in the noun phrase.
- 3 有 means "exist" or "there is/are".

3 Answer the questions using 有.

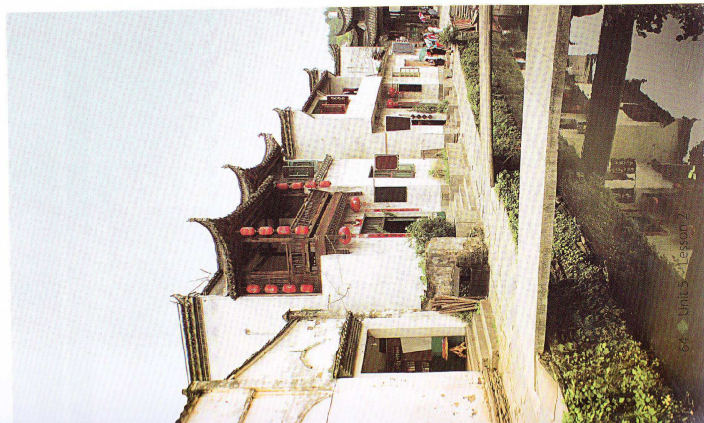
- 1 学校附近有什么?
- 2 教室里有什么?
- 3 你有哥哥或者姐姐吗? 你家有几个人?

3 Check the true statements.

- 1 房间里的毛巾和床单不太干净。
- 2 房间里的日用品都是免费的。
- 3 阿曼达觉得房间太小了。
- 4 王伟觉得房间和床的大小正好。

4 Read again and list the positive and negative things Amanda and Wang Wei said about the hotel.

5 Write some comments about a hotel you know, including transportation, room facilities and service. Describe both the good and bad points. Use the descriptions in Activity 2 to help you.



LESSON | 3

Communication activity

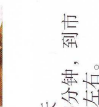
Work in groups of four. You are going on a trip to Beijing and need to find a hotel. Compare the hotel listings below and choose the one you like best.

旅游攻略 | 景点大全 > 北京

携程旅行网 | 酒店预订 | 酒店预订



搜虎旅游
华伟酒店
★★★★★
● 房间又大又舒服:
标准间长10米, 宽5米
● 免费洗衣、日用品
● 房价比较贵, 1300元/天
● 到机场坐出租车大约5分钟, 到市中心坐出租车要30分钟左右。



朝阳宾馆
★★★★★
● 房间不大不小, 标准间长8米, 宽4米
● 免费日用品, 可以上网
● 房价不错, 800元/天
● 离朝阳公园很近, 到天安门坐出租车只要15分钟。



前门宾馆
★★★★★
● 房间比较小, 标准间长4米, 宽3米
● 单人床不够大, 公用洗手间, 免费旅游指南
● 房价很便宜, 400元/天, 但是服务不太好。
● 在市中心, 离天安门200米, 交通很方便。

2. Make a list of the reasons for your choice.
3. Present your choice and reasons to another group.

Turn to pages 150 and 156 for more speaking practice.

Cultural Corner

Family inns in the countryside

Chinese people are well known for their hospitality. Hosts are expected to serve their guests with the best they have to make them feel at home. This is generally true in the country, where farmers or peasants provide free shelter and food even to strangers.

Due to the hustle and bustle of city life, the countryside is becoming a popular holiday destination for China's urban residents. Family inns in the countryside developed from traditional hospitality and are run by local villagers who open up their own houses to accommodate travellers.

At family inns, guests are served home-made meals prepared by their hosts using local ingredients. They participate in farm work, experience the quiet and relaxing pace of life in the country, and enjoy the beautiful country scenery. Family inns are becoming more and more popular because of their modest cost, the hospitality of local people, and the simple, relaxing environment.



HODINA 16: DC SB 9 卧龙保护区、九寨沟

Učebnice	Discover China Student's Book
Lekce	9
Téma lekce	这里的风景美极了! <i>Zhèlǐ de fēngjǐng měi jí le!</i> The scenery here is amazing!
Cíl hodiny	Rozeznat v letáku pro turisty informace o přírodních rezervacích

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Učebnice v této lekci představuje dva kratší texty o přírodních rezervacích – první o pandí rezervaci *Wòlóng* 卧龙, druhý o *Jiǔzhàigōu* 九寨沟. Texty, každý doprovázený obrázkem, studenty seznamují s tím, co mohou v obou rezervacích vidět a s dopravní dostupností obou míst z *Chéngdū* 成都. Text doprovází 20 nových slovíček z příloženého seznamu, plus šest dalších nových slov z úvodního cvičení, ke kterým není uveden překlad.

Texty dále doprovází dvě cvičení (z druhé strany listu): v prvním z nich mají studenti rozhodnout o pravdivosti čtyř tvrzení, ve druhém mají vyplnit tabulku informacemi z textu. Následně mají studenti debatovat o tom, na které z míst by jeli raději. Učebnice navrhuje i cvičení na vytvoření podobného letáku o místě, které studenti dobře znají. Ačkoliv cvičení následující čtení jsou kvalitní, textům schází cvičení předcházející čtení, které by udalo důvody, proč a jak studenti mají texty číst. Zároveň je zde přítomný leitmotiv této učebnice – cvičení z druhé strany listu je zapotřebí nakopírovat zvlášť, aby studenti mohli vidět cvičení a text zároveň.

U prvního cvičení, které uvádí tematicky spjatou slovní zásobu, chybí vysvětlení slov. Kniha pro učitele navrhuje, aby chom slova opsali na tabuli, na druhou stranu tabule napsali překlad slov v náhodném pořadí a vyvolávali studenty jednoho po druhém, aby slova spojovali na základě své dosavadní znalosti znaků a determinativů.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Naučit studenty orientovat se v obtížném textu a vyhledávat v něm relevantní informace

Procvičit odhadování přibližného významu slov na základě grafické podoby znaků a znalosti kontextu

Seznámit studenty s existencí přírodních rezervací *Wòlóng* a *Jiǔzhàigōu*

Odůvodnění:

Text je lexikálně velice obtížný, vyskytuje se v něm 19,5 % nových slov, některá z toho opakovaně. Lze proto předpokládat, že studenti textem budou postupovat velice pomalu a aby mu porozuměli, budou si jej potřebovat pročíst několikrát. Z toho důvodu vyměníme pořadí cvičení oproti tomu, jak jej uvádí učebnice – vyplněním tabulky z druhého cvičení si studenti ujasní obsah textů a bude pro ně snazší následně zhodnotit správnost vět ze cvičení 3.

Úvodní práci se slovíčky mírně upravíme – překlady slov nahradíme jejich obrázky a předtím, než je budou studenti spojovat, budeme krátce analyzovat znaky bez přítomnosti překladu, abychom studenty připravili na reálnou práci z neznámými znaky v momentech, kdy nebudou mít překlad „po ruce.“ Vycházíme zde z poznatků výzkumů Shenové (2010; 2007; 2004) na které jsme odkazovali na různých místech v průběhu druhé kapitoly naší práce, a které ukazují přínos analyzování výstavby znaků pro studenty. Zároveň chceme studentům vizualizací usnadnit vnímání nových slov, jak to doporučuje Oxfordová (Oxford, 1990: 61).

Páté cvičení, které studenty vyzývá k produkci vlastního letáku, je samo o sobě časově natolik náročné, že bychom mu věnovali samostatnou hodinu. Proto jej v našem plánu neuvádíme.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Uvedení slovní zásoby	Studenti dostanou nakopírovaná slova ze cv. 1. Mají je rozdělit do skupin na slova, která mají něco společného s vodou, stromy, horami, oblohou. Studenti se zamýšlí nad tím, co by mohla slova znamenat na základě znalosti jednotlivých bází. Studenti dostanou nakopírované obrázky a spojují je se slovy.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit aplikaci znalosti determinativů a významu jednotlivých bází při určování významu slov. • Uvést klíčovou slovní zásobu. • Uvést schémata. 	<p>dvojice/malé skupiny</p> <p>Zpětnou vazbu můžeme dělat tak, že slova a obrázky lepíme na tabuli a přeskupujeme je podle toho, jak postupuje práce studentů.</p>
Přípravná fáze čtení	Studenti otevřou učebnice. Ptáme se jich na jména textů, jména napíšeme na tabuli (s <i>přinyňem</i>). Na základě obrázků v učebnici se studentů ptáme, o čem si myslí, že texty budou. Studenti přemýšlí, která ze slovíček z cv. 1 se objeví v jakém textu, a slovíčka podle toho přeskupí.	<ul style="list-style-type: none"> • Získat povědomí o obsahu textu. • Specifikovat schémata. • Předvídat obsah na základě kontextu uvedeného obrázky. 	<p>studenti</p> <p>dvojice/malé skupiny</p>
Orientační čtení	Studenti rychle čtou text (časový limit cca 2 min.) a hledají odpověď na otázku, kam je lepší jet, když jsme právě v <i>Chéngdū</i> a máme na výlet jeden den času.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit orientaci v čínském textu. • Procvičit schopnost zhodnotit získané informace. 	<p>studenti</p> <p>diskuse o otázce ve dvojicích/malých</p>

	(Odpovědi mohou být obě místa, víc než o odpověď nám jde o argumentaci a o schopnost najít v textu místo, kde se studenti dozví časovou náročnost obou výletů.)		skupinách, až poté v rámci celé třídy
Věcné čtení	Studenti čtou text a mají za úkol vyplnit tabulku ze cv. 4.	<ul style="list-style-type: none"> • Dovedst studenty k pochopení významu textu. • Ujasnit si základní informace o obou místech. 	studenti Vyplňování tabulky ve dvojicích, kontrola v rámci malých skupin a až nakonec na tabuli v rámci celé třídy
Vyhledávací čtení	Studenti čtou text a vyhledávají informace podle cv. 3.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit dovednost vyhledávání specifické informace v textu. 	studenti
Závěrečná aktivita	Studenti diskutují o tom, na které z míst by jeli raději (podle druhé části cv. 4). Nakonec můžeme studentům o obou místech sdělit více informací, ukázat další (vlastní) fotky, nechat studenty, aby se nás na obě místa ptali, nakopírovat další informace z česky/anglicky psaného průvodce apod.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretovat informace vzhledem k osobním zájmům studentů. • Předat studentům informace o obou místech. • Pozitivně zakončit práci s obtížnými texty. 	malé skupiny, následná diskuze v rámci celé třídy.

LESSON | 2

Reading and writing

1 Work in pairs. Check the things you would expect to find at a nature reserve.

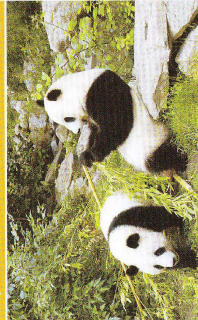
- | | | | |
|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| gāoshān 高山 | <input type="checkbox"/> | sēnlín 森林 | <input type="checkbox"/> |
| pùbù 瀑布 | <input type="checkbox"/> | shùshuǐ 树木 | <input type="checkbox"/> |
| héliú 河流 | <input type="checkbox"/> | lántiān 蓝天 | <input type="checkbox"/> |
| húpō 湖泊 | <input type="checkbox"/> | báiyún 白云 | <input type="checkbox"/> |

2 Read the flyer about the Wolong Reserves and Jiuzhaigou Valley.

生词 New words

bāohùqū 保护区	nature reserve	waterfall 瀑布
wèiyu 位于	be located in	sēnlín 森林
zhàn 占	occupy	féicháng 非常
zǒngshù 总数	make up	rénjiān 人间
bǎifēnzhī 百分之	total number	xiānjìng 仙境
xiāng 乡	percent	qīngchè 清澈
chú le 除了.....	hometown, countryside	dí 底
yǐwài 以外	except for; besides	shùmu 树木
bǎohù 保护	protect; protection	dǎoyǐng 倒影
zhíwù 植物	plant	jiǎng 镜
		jīchǎng 机场

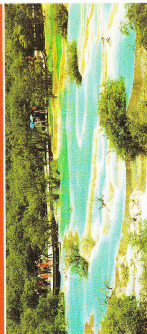
卧龙保护区



卧龙保护区位于成都的西北，离成都大约一百三十公里。保护区里有一百多只大熊猫，占全国总数的百分之十，所以被称为“熊猫之乡”。除了大熊猫以外，保护区里还有很多其他受国家保护的动物和植物。

交通 旅游车（成都—卧龙）二小时

九寨沟



九寨沟高成都四百多公里。这里的雪山、瀑布、湖泊和森林非常漂亮，被称为“人间仙境”。九寨沟里有一百多个大大小小的湖泊。其中的五彩池清澈见底，蓝天、白云和树木倒映在水中，五颜六色，美不胜收。九寨沟里还有很多瀑布，其中最大的瀑布宽二百米，高四十多米。

交通 飞机（成都—九寨沟）45分钟
旅游车（成都—九寨沟）10小时

3 Check the true statements.

- 1 保护区里的动植物受国家保护。
- 2 从成都到卧龙坐旅游车要三个小时。
- 3 九寨沟比较远，但是可以坐飞机去。
- 4 九寨沟里有一百多个瀑布。

4 Read the flyer again and complete the table.

	卧龙保护区	九寨沟
在哪里		
被称为		
特点		
交通		

Now work in pairs. Discuss and decide which place you would like to visit together.

我想去_____旅游，因为.....

5 Design a travel flyer for a place you know well. Include where it is, what there is to see, how to get there and why it is special.

Language in use

Expressing result of an action with 到

1 Look at the sentences.

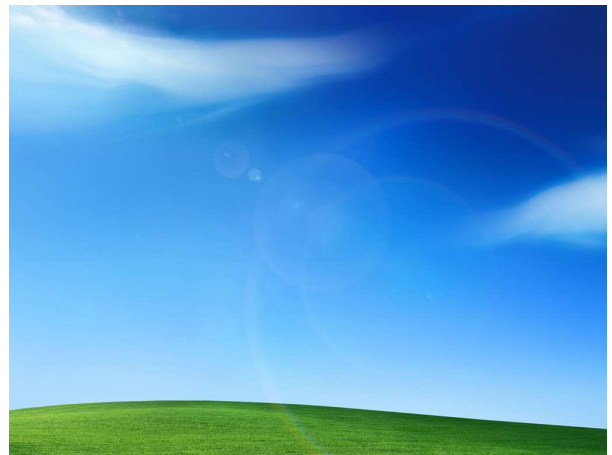
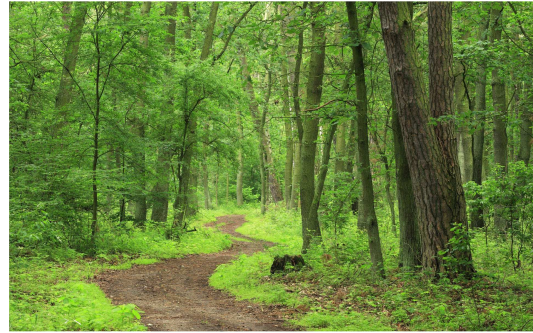
Subject	Adverbial	Verb	到	Object
我	第一次	看	到	这种山水。
你		找	到	书了吗？
马克		买	(不)到	火车票。

Now check the two correct explanations.

- 1 到 is used after a verb to express the result of an action.
- 2 A noun or noun phrase serving as the object must always be used after 到 to say what or who was involved in the action.
- 3 不 is used before the verb to express a negative result.

2 Complete the sentences, using 到 and the given words.

- 1 _____, 你可以大声一点儿吗？(听)
- 2 你妈妈来学校了，_____？(见)
- 3 _____, 你可以帮一下我吗？(找)



Doprovodné obrázky na vysvětlení slovní zásoby ze cv. 1 (Google Images, 19.6.2013)

4.2.3 Strategie zaměřené na předvídání

Schopnost efektivně předvídat a následně z kontextu hodnotit relevanci a správnost hypotéz o obsahu textu považujeme na jednu z klíčových dovedností pro čtení v cizím jazyce. O roli těchto dovedností na základě schémat jsme hovořili na různých místech naší práce, především v podkapitole 1.3. Náročnost těchto strategií pro studenty v následujících třech hodinách mírně graduje: V první hodině necháváme studenty předvídat obsah malého úseku textu vždy na základě několika vět, klademe konkrétní otázky, kterými předvídání usměrňujeme. Zároveň po každém úseku studenty vedeme ke zhodnocení správnosti úsudku. Ve druhé hodině studenti předvídají obsah větších částí textu. Ve třetí hodině studenty vedeme k předvídání obsahu celého textu na základě vlastní předchozí znalosti tématu.

HODINA 17: NPCR TB 20 画蛇添足

Učebnice	New Practical Chinese Reader Textbook
Lekce	20 (opakovací lekce)
Téma lekce	过新年
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Studenti se setkávají s textem, který představuje příběh spojený s *chéngyǔ* 成语 *huàshétiānzú* 画蛇添足. Text není tematicky provázaný se zbytkem lekce. Text obsahuje osm nových slov, tři ze čtyř slov nadpisu jsou nová, zbývající je potenciálně obtížné [HSK 3]. U nových slov je v textu uveden pouze *pīnyīn*, pro překlad studenti musí listovat učebnicí zpět na seznam nových slov v úvodu lekce. Ačkoliv v textu se pro slovo „noha“ používá *jiǎo* 脚 a v nadpise *zú* 足, tento fakt není explicitně uveden, a může způsobit nepochopení textu a *chéngyǔ*.

K textu se váže jedno a půl cvičení v pracovním sešitě. Pomocí prvního cvičení ověříme porozumění textu formou rozdělení tvrzení na pravdivé a nepravdivé, druhá polovina následujícího cvičení vztahuje *chéngyǔ* ke studentům a jejich zážitkům (první část cvičení reaguje na úvodní texty lekce).

Text je jazykově přiměřeně obtížný. Problémy může studentům působit schéma – studenti pravděpodobně nebudou mít vytvořená schémata pro příběhy z čínského starověku, některé části textu jim možná budou připadat nelogické, a studenti mohou začít váhat, pochopili-li text správně. V průběhu práce s textem tedy studenty postavíme před cvičení, kterými jednak zkontrolujeme úroveň jejich porozumění (kreslení obrázků), a jednak je ubezpečíme o tom, že porozuměli správně.

Text je pro studenty zajímavý, protože pro ně bude znamenat pravděpodobně první setkání s *chéngyǔ*. Zároveň s procvičením čtecích dovedností tedy rozšíří své obzory o povaze čínštiny a čínské kultury, a naučí se své první *chéngyǔ*.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Vést studenty k formování hypotéz a jejich upravování v závislosti na již přečtených částech textu

Vysvětlit studentům fenomén *chéngyǔ* a jeho význam pro čínštinu a čínskou kulturu

Odůvodnění:

Text je lexikálně přiměřený, obtížná slova se v něm opakují a jejich znalost je klíčem k porozumění textu. Proto považujeme za důležité dopředu stanovit význam jednotlivých bází *chéngyǔ* a jeho případný doslovný překlad do češtiny. Text je pro studenty zajímavý po obsahové i kulturní stránce. Během čtení povedeme studenty k cílenému využití strategií shora dolů, především k formování hypotéz a jejich upravování na základě již přečteného textu, tedy ke strategiím, které jsou běžné mezi lepšími čtenáři (viz oddíl 1.4.4 naší práce). Zároveň s tím studenty seznámíme s logickou výstavbou čínských narativních textů, která je odlišná od české. Položením první, klíčové otázky, co toto *chéngyǔ* znamená, jednak motivujeme studenty ke čtení, a jednak studentům pomáháme udržet v paměti globální význam textu.

Abychom zabránili těkání pozornosti studentů, přepíšeme text tak, aby bylo možné studentům podkryt vždy jen další relevantní část doplněnou o úkol nebo otázku, které kontrolují porozumění a vedou studenty k úpravě schémat a hypotézy (směrovací otázky, jak o nich hovoří Nuttallová – viz oddíl 1.6.6 této práce). Ideálem je práce s meotarem, vizualizérem, interaktivní tabulí nebo promítačkou a prezentací v power pointu. V textu, jak jej připojujeme k tomuto plánu hodiny, jsou otázky přímo vepsané do textu a graficky oddělené tak, aby bylo možné s textem pracovat i v pouze papírové podobě. V praxi bychom ale text studentům předložili bez vepsaných otázek, které bychom studentům ústně předkládali v daných pauzách mezi čtením jednotlivých úseků.

V textu, jak jej budeme dávat studentům, jsme zároveň jednotlivé báze *chéngyǔ* vyznačili tučně. Způsob naší práce s textem totiž neumožňuje, aby studenti tyto báze vyhledávali a zvýrazňovali během přípravné fáze čtení. Když jsme tuto hodinu učili, ukázalo se, že nemá-li student tato klíčová slova graficky vyznačená a narazí na ně při čtení, neuvědomí si, že se jedná o jednotlivé báze *chéngyǔ*, se kterými se již setkal, a znovu a znovu se ptá po jejich významu. Nejsnazší způsob, jak předejít tomuto problému, vidíme právě ve

vyznačení těchto slov tučným písmem. To studentům signalizuje, že se jedná o jedno ze čtyř bází, jejichž význam má napsaný v nadpise textu. Tučně uvádíme i slovo *jiǎo* 脚, které v příběhu zastupuje bázi *zú* 足.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	Učitel studentům charakterizuje <i>chéngyǔ</i> . Učitel se zeptá studentů, zda rádi popíjejí se svými přáteli, a co by dělali, kdyby jich bylo hodně lidí na málo alkoholu.	<ul style="list-style-type: none"> • Představit studentům <i>chéngyǔ</i>. • Usnadnit studentům pochopení význam textu. • Aktivovat schémata. 	učitel – studenti malé skupinky
Práce na slovní zásobě	Učitel studentům rozdá text, který odhaluje pouze nadpis. Studenti ve slovníku hledají významy jednotlivých bází a snaží se přeložit doslovný význam <i>chéngyǔ</i> . Studenti se snaží předvídat, jaký přenesený význam může <i>chéngyǔ</i> mít. Studenti ve slovníku hledají, jak jinak se čínsky řekne „noha“ a poznačí si znak, kterým se zapisuje. Učitel na tabuli napíše slova <i>kuài</i> 快 a <i>màn</i> 慢 a zkontroluje, že studenti znají jejich význam.	<ul style="list-style-type: none"> • Stanovit doslovný význam <i>chéngyǔ</i>. • Procvičit hledání slov ve slovníku. • Uvést klíčovou otázku pro čtení. • Umožnit porozumění textu a významu <i>chéngyǔ</i>. • Uvést klíčovou slovní zásobu. 	učitel – studenti studenti malé skupinky studenti učitel-studenti
Věcné čtení	Studenti čtou text po částech oddělených otázkami. Text je ideálně založen/zakryt tak, aby studenti nemohli číst dál, než v daném kroku mají. Je-li k dispozici meotar, můžeme text promítat na zeď/tabuli. Po přečtení každého oddílu studenti odpovídají na otázky. Po přečtení částí 1, 3, 4, 6 studenti nakreslí obrázek scény, případně alespoň hada, jak ho nakreslili zmínění lidé.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit vytváření hypotéz a jejich upravování na základě upřesňujících informací získaných z textu. • Konzultovat a zhodnotit úspěšnost užití strategie. • Zkontrolovat věcné porozumění textu. 	studenti malé skupinky, poté celá třída studentů, kontrola podobnosti obrázků v rámci malých skupinek.
Vyhledávací čtení	Studenti odpovídají na otázky ze cv.18 v pracovním sešitě.	<ul style="list-style-type: none"> • Zkontrolovat porozumění textu na globálnější úrovni. 	studenti
Závěrečná aktivita	Studenti vedou diskusi nad otázkami 3 a 4 ze cv. 19 v pracovním sešitě. Studenti přemýšlí, jestli máme v češtině podobné přísloví.	<ul style="list-style-type: none"> • Vrátit se k celkovému významu <i>chéngyǔ</i>. • Zamyslet se nad aplikovatelností <i>chéngyǔ</i>. 	malé skupinky, následně diskuse v rámci celé třídy.

6. 交际练习 Communication practice

- (1) Tell your friend about what people eat and do to celebrate the New Year in your hometown.
- (2) You are waiting for your friend to get ready to go to the park. What would you say to hurry him/her up?
- (3) You are in a hurry to get to the concert hall; how do you tell this to the taxi driver?

四. 阅读和复述 Reading Comprehension and Paraphrasing

画蛇添足

一天,几个朋友在一起喝酒。他们人很多,可是酒太少,只有一瓶。应该把这瓶酒给谁呢?一个年轻人说:“我们每人都画一条(tiáo)蛇(shé),画得最(zuì)快的人喝这瓶酒,好吗?”大家都说:“好。”

他们开始画蛇。那个年轻人比别的人画得快,他非常高兴,说:“你们画得太慢了!我比你们画得快多了!看,现在我还有时间,我再给蛇添(tiān)上脚(jiǎo)吧。”他就开始画蛇的脚了。

一会儿,他旁边的一个人说:“我画完(wán)了,这瓶酒应该给我。”年轻人听了很着急,说:“不对!你画得比我慢,我早就画完了。你看,我还给蛇添了脚呢。这瓶酒是我的。”旁边的那个人说:“大家都知道蛇没有脚,你画了脚,所以你画的不是蛇。最早画完蛇的是我,不是你。”

大家说:“他说得对。我们应该把这瓶酒给他。”

一个人做了多余(duōyú)的事儿,就叫“画蛇添足(zú)”。

五. 语法复习

Grammar Review

1. 汉语句子的六种基本成分 The six basic functional components of a Chinese sentence

The basic functional components of a Chinese sentence are the subject, the predicate, the object, the attributive, the adverbial, and the complement.

We have already learned that a noun, a pronoun, or a noun phrase can all function as the subject. In addition, a verbal phrase, an adjectival phrase, or a subject-predicate phrase may also serve as the subject. The predicate is usually composed of

(3) 送花儿是西方人的习惯,我过生日的时候很多中国朋友也给我买了花儿。

(4) 那儿非常美,你一定要带照相机去。

(5) 现在没有公共汽车,他们可能会坐出租车来。

16. Translate the following sentences into English.

(1) 我弟弟今天已经念了三个小时的课文了。

(2) 你的身体怎么还不好? 你把医生给你的药都吃了吗?

(3) 这个美术馆比那个新的大得多,也高得多。

(4) 我们都把护照带来了,你的呢?

(5) 他跟咱们不一样,他九岁的时候就开始学汉语了。

17. Decide whether the following statements are grammatically correct (T) or wrong (F).

(1) 因为爸爸要去参加聚会,所以我穿得很正式。 ()

(2) 天气太热了,他们可能不会去公园玩儿了。 ()

(3) 你喜欢看京剧、看电影还是听音乐? ()

(4) 我们过新年的时候常常出去旅行,或者跟朋友一起吃饭。 ()

(5) 我把京剧票忘,你能不能给我带来? ()

18. Decide whether the following statements are true (T) or false (F) according to the text in "Reading Comprehension and Paraphrasing" of this lesson.

(1) 朋友们人很多,酒太少,只能大家喝一瓶酒。 ()

(2) 他们一起喝酒,一起画蛇。 ()

(3) 一个年轻人比别的人画得快。 ()

(4) 年轻人给蛇舔了脚。 ()

(5) 他旁边的一个人也给蛇舔了脚。 ()

(6) 大家没有把酒给年轻人,因为蛇是没有脚的。 ()

(7) “画蛇添足”的意思就是做多余的事儿。 ()

19. Answer the following questions.

(1) 你听中国民乐吗? 你喜欢什么中国民族乐器?

(2) 你知道《春江花月夜》吗? 它是什么样的乐曲?

(3) 你认识“画蛇添足”的人吗? 说说他/她是怎么“画蛇添足”的。

(4) 你知道别的寓言故事吗? 请说一说。

20. Use at least 8 words or phrases from the following list to describe one of your experiences of listening to a concert.

新年 音乐会 正式 ……的时候 穿 化妆 西方 民乐 演奏
乐器 乐曲 因为 ……所以 …… 可能 光盘 再

21. Write a short paragraph to introduce a famous dish (more than 100 characters).

画蛇添足

一天，几个朋友在一起喝酒。他们人很多，可是酒太少，只有一瓶。应该把这瓶酒给谁呢？

(?) 你会怎么办？

一个年轻人说：“我们每个人画一条蛇，画得最快的人喝这瓶酒，好吗？”大家都说：“好。”

(?) 你觉得这个办法好不好？为什么？

他们开始画蛇。那个年轻人比别的人画得快，他非常高兴，说：

(?) 你觉得他说什么？

“你们画得太慢了！我比你们画得快多了！看，现在我还有时间，我再给蛇添上脚吧。”他就开始画蛇的脚了。

(?) 你觉得这样做可能有什么问题？

一会儿，他旁边的一个人说：

(?) 你觉得他说什么？

“我画完了，这瓶酒应该给我。”年轻人听了很着急，说：

(?) 你觉得他说什么？

“不对！你画得比我慢，我早就画完了。你看，我还给蛇添了脚吧。这瓶酒是我的。”旁边的那个人说：

(?) 你觉得他说什么？

“大家都知道蛇没有脚，你画了脚，所以你画的不是蛇。最早画完蛇的是我，不是你。”

(?) 你觉得谁说得对？

大家说：

(?) 你觉得大家会说什么?

“他说得对。我们应该把这瓶酒给他。”

(?) 这个“他”是谁?

(?) 你觉得“画蛇添足”有什么意思?

一个人做了多余的事儿，就叫“画蛇添足”。

Upravený text s vepsanými otázkami na formování hypotéz o obsahu textu, adaptováno z Liu
et al., 2002b: 128.

HODINA 18: BK 7 看风景还是拍照片

Učebnice	Bicycle kingdom and other stories
Lekce	7
Téma lekce	看风景还是拍照片 Sightseeing or Photographing
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Text, rozdělený do dvou odstavců, studenty seznamuje s rozdílnými postoji čínských a západních turistů k fotografování během cestování. Ve druhém odstavci text nabízí vysvětlení rozdílů, a popisuje proměnu čínského postoje v čase.

Text v této kapitole knihy je lexikálně značně obtížný. Autoři knihy v textu označili sedm obtížných slov, která se v něm vyskytují celkem devětkrát. Během naší analýzy textu jsme nicméně k tomuto seznamu přidali dalších 11 slov na úrovni HSK 3 a vyšší a tři slova na úrovni HSK 2, která jsou pro porozumění textu klíčová. Tato obtížná slova se v textu vyskytují dohromady osmnáctkrát. Procentuálně se tedy dostáváme na úroveň 19 % slov neznámých nebo obtížných.

Oproti tomuto nedostatku ale stojí zajímavé téma textu, které jednak nutí studenty zamyslet se nad čínskou kulturou ve vztahu ke kultuře vlastní, jednak se pokouší kulturní rysy vysvětlit, a nakonec text nabízí potenciál k procvičení mluvních dovedností studentů během sdílení vlastních zážitků na dané téma.

Text doprovází výmluvná ilustrace a grafika, jejíž význam je studentům vysvětlen v textu. Oba tyto obrázky v našem pojetí hodiny využijeme k předvídání obsahu textu respektive ke kontrole porozumění. Textu bezprostředně předchází jedna otázka, a následují její otázky dvě, které v našem pojetí využijeme. Cvičení, které následuje na další straně a jazykové jevy v našem pojetí nevyužijeme, jednak z časových důvodů, jednak proto, že porozumění studentů zkontrolujeme odlišným způsobem.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Procvičit strategii předvídání obsahu textu na základě předchozí znalosti
Povzbudit studenty ke sdílení vlastních cestovatelských zážitků

Odůvodnění:

Text staví na obecně známých kliše o Číňanech. Dá se proto předpokládat, že studenti s tématem budou obeznámeni a možná budou mít pro tento jev své vlastní vysvětlení. Z toho důvodu se nám zdá vhodné text využít k tomu, abychom studenty při čtení povzbudili k větší míře využívání vlastní předchozí znalosti o tématu. K tomuto cíli využijeme i přítomnost ilustrací u textu, kterou se pokusíme tato schémata u studentů aktivovat.

Text může být svojí délkou pro studenty na první pohled odrazující – přistoupíme tedy k tomu, že text budeme studentům dávkovat. Tím zároveň zaručíme to, že studenti nebudou text číst dále, než bude pro jednotlivé fáze hodiny žádoucí. Kvůli tomu, abychom mohli text vhodně dávkovat, bude nezbytné jej přepsat a především první odstavec rozdělit na menší celky. V závislosti na pokročilost studentů text přepíšeme s *pīnyīnem* nebo bez něj. Kontrola správnosti úsudku studentů ohledně informací v prvním odstavci potom může proběhnout konfrontací s textem v knize, díky čemuž podpoříme schopnost studentů rychle rozpoznávat znaky a orientovat se ve známém textu s odlišnou grafickou podobou, popřípadě znaky psanými v jiném fontu. Práce s druhým odstavcem pak může pobíhat buď s přepsaným textem nebo s textem originálním, ve kterém pouze studenty jasně upozorníme na místo, kde mají se čtením přestat. Během celé práce s textem budeme studenty povzbuzovat k tomu, aby hodnotili správnost svého úsudku a dopředu si uvědomovali, s jakou jistotou předpokládají, že jejich úsudek bude správný. O důležitosti umění zhodnotit správnost využití strategie hovoří Anderson, kterého jsme citovali v oddíle 1.4.5 této práce.

Vzhledem k tomu, že některá slova důležitá pro porozumění textu budou pro studenty pravděpodobně obtížná, přepíšeme ta nejdůležitější pod slova poskytnutá knihou, a graficky je vyznačíme v textu (zvýrazněním, čtverečkem kolem slova apod.). V našem pojetí jsme se rozhodli studentům objasnit především spojky a podstatná jména: spojky vedou studenty v pochopení výstavby argumentace (viz oddíl 1.3.1), podstatná jména tvoří jádro výpovědi, kolem kterého jsou studenti schopni domýšlet další informace. Co se obtížných slov v prvním odstavci týče, seznámíme s nimi studenty předtím, než přistoupíme ke čtení. Zároveň je opět pro snazší porozumění zvýrazníme v textu. V textu také graficky zvýrazníme místo v druhém odstavci, kde studenti v další fázi hodiny budou mít přestat číst (konec druhé věty).

Téma článku v sobě skýtá značný potenciál pro to, aby studenti sami hovořili o svých zážitcích z prázdnin, případně o setkání s čínskými turisty. Pokusíme se tento potenciál využít jak během přípravy na čtení, tak v závěru hodiny ve volné diskuzi. Tato hodina se proto přímo nabízí jako jedna z možných na první hodinu po prázdninách, kdy studenti budou jednak plní zážitků, a jednak ocení odlehčenou hodinu prostou gramatiky. Tímto způsobem jsme také tuto hodinu v praxi odučili s naším individuálním studentem. Zde ji předkládáme upravenou pro skupinovou výuku.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	Napíšeme na tabuli <i>shūjià</i> 暑假 a ustanovíme význam slova. Ptáme se studentů, kde o prázdninách byli. Studenti nakreslí časovou linku, ve které vyznačí, co o	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma hodiny. • Začít hodinu v přátelském duchu. • Procvičit mluvní projev studentů. 	učitel – celá třída studenti, následně diskuse ve

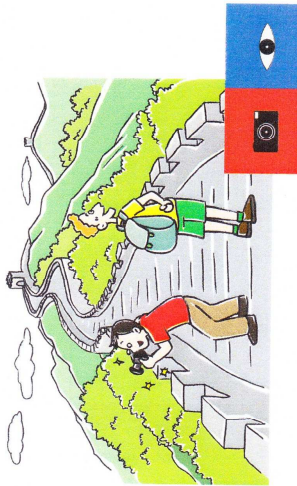
	<p>prázdninách dělali (učitel nejprve tuto aktivitu demonstruje vlastní časovou linkou na tabuli). Učitel obchází třídu a pomáhá s obtížnými slovy (názvy států, měst apod.). Studenti ve skupinách hovoří o svých prázdninách, především o tom, kde byli, a co tam dělali. Na tabuli napíšeme slovo <i>xiàngjī</i> 相机, a ustanovíme jeho význam. Studenti ve skupinách hovoří o tom, kde o letošních prázdninách nejvíc fotografovali, jestli je baví fotografování, kdo u nich v rodině nejvíc fotografuje apod. Otázky můžeme napsat na tabuli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést schémata. 	<p>dvojicích a malých skupinách</p> <p>učitel – celá třída</p> <p>malé skupiny</p>
<p>Přípravná fáze čtení: předvídání obsahu textu z příložené ilustrace</p>	<p>Studentům do skupin rozdáme nakopírovanou a zvětšenou ilustraci z úvodu lekce (obrázek fotoaparátu a oka vystříhneme!). Studenti hovoří o tom, co je na obrázku, z jakého státu oba lidé pocházejí a podle čeho tak studenti usuzují. Otázky napíšeme na tabuli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivovat schéma. • Povzbudit studenty k využití strategie předvídání obsahu textu na základě ilustrace. 	<p>malé skupiny, zpětná vazba v rámci celé třídy</p>
<p>Uvedení klíčové slovní zásoby</p>	<p>Řekneme studentům, že dnes budeme číst text, který na tyto otázky odpoví, a že pro text jsou klíčová slova, která nyní uvedeme.</p> <p>Napíšeme na tabuli <i>yǎnjīng</i>, 眼睛, <i>xīnshǎng</i>, 欣赏, <i>fēngjǐng</i> 风景, <i>xiàngjī</i>, 相机, <i>dàibiǎo</i> 代表, <i>huà</i> 画. Ptáme se studentů, jestli některé ze slov znají. Ustanovíme významy slov, která jsou neznámá.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést klíčovou slovní zásobu a umožnit porozumění textu. 	<p>učitel – celá třída</p>
<p>Využití strategie předvídání obsahu textu na základě předchozí znalosti a schopnosti parafrázovat</p>	<p>Rozdáme studentům přeepsaný, upravený text přeložený tak, aby nebyl vidět druhý odstavec. Vysvětlíme studentům, že text popisuje obrázek. Vyzveme studenty, aby si text přečetli, a obrázek podle něj nakreslili.</p> <p>Studenti přemýšlí, jaký může být význam tohoto obrázku.</p> <p>Rozdáme studentům nakopírované konce druhé a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soustředit pozornost studentů na požadovanou část textu. • Zkontrolovat porozumění textu. • Povzbudit využití strategie předvídání. • Povzbudit schopnost studentů parafrázovat 	<p>studenti</p> <p>zpětná vazba nejprve ve dvojicích, poté na tabuli v rámci celé třídy</p> <p>Studenti, zpětná vazba jako v předchozí fázi</p> <p>studenti, kontrola správnosti ve</p>

	<p>třetí věty textu, a vyzveme je, aby je připojili na správné místo v textu (věty mohou do textu například vlepít). Poté studentům rozdáme kopii textu z knihy a vyzveme je, aby zkontrolovali, jestli věty umístili správně. Studenti hodnotí správnost svého úsudku.</p> <p>Ptáme se studentů, proč si myslí, že to tak je.</p> <p>Vyzveme studenty, aby si přečetli další dvě věty, a zjistili odpověď na tuto otázku. Upozorníme studenty na přítomnost vysvětlení obtížných slov při okraji stránky.</p> <p>Upozorníme na slovo <i>yǐqián</i> 以前 z úvodu odstavce. Ptáme se studentů, jestli si myslí, že se v posledních letech situace nějak změnila. Vyzveme studenty, aby text dočetli, a našli na tuto otázku odpověď.</p>	<p>vizuální informaci, respektive identifikovat parafrázovanou informaci.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Podpořit schopnost orientovat se v textu psaném různými fonty. • Povzbudit studenty k hodnocení správnosti svého úsudku. • Povzbudit studenty k využití strategie předvídání obsahu textu na základě předchozí znalosti. • Povzbudit studenty k hodnocení správnosti svého úsudku. • Povzbudit studenty k využití strategie předvídání obsahu textu na základě předchozí znalosti. • Povzbudit studenty k hodnocení správnosti svého úsudku. 	<p>dvojcích a v rámci celé třídy</p> <p>malé skupiny, poté diskuze v rámci celé třídy</p> <p>studenti, diskuze ve dvojcích a poté v rámci celé třídy</p> <p>studenti, diskuze ve dvojcích a poté v rámci celé třídy</p>
Závěrečná aktivita	Studenti diskutují nad otázkami ze sekce <i>Questions</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Vztáhnout informace z článku na osoby studentů. • Příjemně zakončit hodinu. 	malé skupiny diskuze v rámci celé třídy

7 看风景还是拍照片?

Sightseeing or Photographing?

旅行的时候,有的人喜欢看风景 (fēngjǐng: scenery), 有的人喜欢拍照片。你在旅行的时候喜欢拍照片吗?



Yóu yì zhāng hěn yǒuqù de huà, gāosu dàjiā Zhōngguó rén
 有一张很有趣的画,告诉大家中国人
 hé Xīfāng rén zài lǚyóu shí de biǎoxiǎn shì bùtóng de. Yòubian de
 和西方人在旅游时的表现是不同的。右边的
 huà li yǒu yì zhī yǎnjīng, dàibiǎo Xīfāng rén, yìsī shì Xīfāng rén
 画里有一只眼睛,代表西方人,意思是西方人
 iǎnyóu de shíhòu, xǐhuan yòng zìjǐ de yǎnjīng xīnshǎng měijǐng.
 旅游的时候,喜欢用自己的眼睛欣赏美景。
 Zuǒbian de huà li shì yì jià xiàngjī, dàibiǎo Zhōngguó rén, yìsī
 左边的画里是一架相机,代表中国人,意思

欣赏 v.
 appreciate
 架 m.
 (used for sth.
 with a stand or
 mechanism)

shì Zhōngguó rén lǚyóu de shíhòu, xǐhuan dàizhe xiàngjī dào chù
 是中国人旅游的时候,喜欢带着相机到处
 pāizhào.
 拍照。

拍照 v.
 take photos

确实 adv.
 indeed

机会 n.
 chance

意识 v.
 realize

Quèshí, yǐqián Zhōngguó rén lǚyóu de jīhuì hěn shǎo, chūguó
 确实,以前中国人旅游的机会很少,出国
 lǚyóu de jīhuì gèng shǎo, suǒyǐ, hěn duō rén dōu xǐhuan yòng
 旅游的机会更少,所以,很多人都喜欢用
 xiàngjī dàitǎ yǎnjīng. Tāmen bùtíng de pāizhào, huíjiā jiā yǐhòu,
 相机代替眼睛。他们不停地拍照,回到家以后,
 yìbian kàn zhàopiàn, yìbian huíyì qùguo de dìfāng. Suízhe Zhōngguó
 一边看照片,一边回忆去过的地方。随着中国
 jīngjì de fāzhǎn, yuèlái yuè duō de Zhōngguó rén chūqu lǚyóu,
 经济的发展,越来越多的中国人出去旅游,
 rénmen yě yuèlái yuè yìshí dào, kànzhe zhàopiàn huíyì suǐrán
 人们也越来越意识到,看着照片回忆虽然
 zhòngyào, dàn gèng zhòngyào de hái shì yòng zìjǐ de yǎnjīng
 重要,但更重要的还是用自己的眼睛
 xīnshǎng yǎnqián de měijǐng.
 欣赏眼前的美景。

想一想 Questions

你觉得旅行时
 相机很重要吗?
 为什么?



西方人和中国人的旅行
 方式,你喜欢哪一种?
 为什么?

语言点 Language Points

代表
represent,
stand for

1. 右边的画里有一只眼睛, 代表西方人。

There is an eye on the right of the picture, representing westerners.

“代表”, 动词, 表示用人或事物表示某种特定的意义或概念。
“代表”前面的内容是客观的、可以被感知的事物, 后面的内容通常是这种事物被赋予的某种意义。

“代表” is a verb that means certain people or things can serve as a sign or symbol (of somebody or something). The part before “代表” is usually an objective thing that can be perceived, while the part after “代表” is the meaning represented by the previous part.

- (1) 中国人喜欢数字“8”, 因为“8”代表“发”(有很多钱)。
- (2) 在有的国家, 点头代表不同意, 摇头代表同意。

2. 很多人都喜欢用相机代替眼睛。

Many people liked to use their cameras instead of their eyes.

“A 代替 B”中, “代替”是动词, 这一句式表示用 A 换 B, 由 A 起 B 的作用。

“代替” in “A 代替 B” is a verb. This pattern means to substitute B with A; A plays the role of B.

- (1) 今天王老师生病了, 张老师代替他给我们上课。
- (2) 比赛就要开始了, 小明还没来, 我们找谁来代替他呢?

随着
along with

3. 随着中国经济的发展, 越来越多的中国人出去旅游。

With China's economic development, more and more Chinese people are beginning to travel abroad.

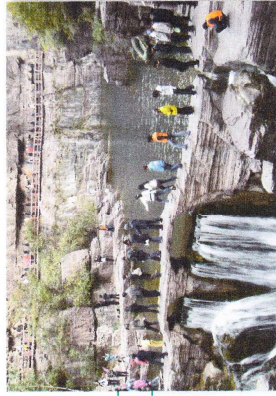
“随着”, 动词, 表示某事与另一件事一起发生的意思。
“随着” is a verb that means something happens along with something else.

- (1) 随着我的汉语水平的提高, 我越来越喜欢北京的生活了。
- (2) 随着春天的到来, 公园里更加热闹了。

练习 Exercises

判断正误 True (T) or false (F)

- (1) 以前中国人旅游的机会不多。 ()
- (2) 中国人出去旅游很喜欢拍照。 ()
- (3) 西方人旅游更喜欢用眼睛去欣赏美景。 ()
- (4) 越来越多的中国人出去旅行, 因为他们有钱了。 ()



文化略观 Cultural Insights

旅游 Tourism

随着人们收入的提高, 旅游已日渐成为中国人的时尚生活方式。中国旅游资源丰富, 传统的旅游地区有北京、西安等历史名城。近年来, 新疆、西藏、云南等西部少数民族聚居区也受到越来越多国内外游客的青睐。同时, 出国游不再是奢侈行为, 很多人把东南亚、欧洲等地区作为出行的目的地。

With people's income increasing, tourism is becoming a popular part of Chinese people's lifestyle. China is rich in tourism opportunities. Traditional places of interest include historical cities like Beijing and Xi'an. In recent years, the home areas of ethnic groups in the western parts of China, like Xinjiang, Tibet and Yunnan, have attracted more and more travellers from home and abroad. At the same time, travelling abroad is no longer a luxury. Many people choose regions like South-East Asia and Europe as their travel destinations.

看风景还是拍照片？

Yǒu yì zhāng hěn yǒuqù de huà, gàosu dàjiā Zhōngguó rén hé Xīfāng rén zài lǚyóu shí de biǎoxiàn shì bùtóng de.
有一张很有趣的画，告诉大家 中国人和西方人在旅游时的表现是不同的。

Yòubian de huà li yǒu yì zhī yǎnjīng,
右边的画里有一只眼睛，

Zuǒbian de huà li shì yí jià xiàngjī,
左边的画里是一架相机，

Quèshí, yǐqián Zhōngguó rén lǚyóu de jīhuì hěn shǎo, chūguó lǚyóu de jīhuì gèng shǎo, suǒyǐ, hěn duō rén dōu xǐhuan yòng xiàngjī dàiì yǎnjīng. Tāmen bùtíng de pāizhào, huí dào jiā yǐhòu, yìbiān kàn zhàopiàn, yìbiān huíyì qùguo de dìfang.
确实，以前 中国人旅游的机会很少，出国旅游的机会更少，所以，很多人都喜欢用相机代替眼睛。他们不停地拍照，回到家以后，一边看照片，一边回忆去过的地方。

Suízhe Zhōngguó jīngjì de fāzhǎn, yuè lái yuè duō de Zhōngguó rén chūqu lǚyóu, rénmen yě yuè lái yuè yìshí dào, kàn zhe zhàopiàn huíyì suīrán zhòngyào, dàn gèng zhòngyào de hái shì yòng zìjǐ de yǎnjīng xīnshǎng yǎnqián de měijǐng.
随着 中国经济的发展，越来越多的 中国人出去旅游，人们也越来越意识到，看着照片 回忆虽然重要，但更重要的还是用自己的眼睛 欣赏眼前的美景。

dài biǎo Xīfāng rén, yìsi shì Xīfāng rén lǚyóu de shíhou, xǐhuan yòng zìjǐ de yǎnjīng xīnshǎng měijǐng.
代表西方人，意思是西方人旅游的时候，喜欢用自己的眼睛欣赏美景。

dài biǎo Zhōngguó rén, yìsi shì Zhōngguó rén lǚyóu de shíhou, xǐhuan dài zhe xiàngjī dào chù pāizhào.
代表中国人，意思是中国人旅游的时候，喜欢带着相机到处拍照。

Upravený text z učebnice. Na místě tečkované čáry se text ohne, respektive odstříhne, adaptováno z Macmillan Publishers, 2010a: 28–29.

7

看风景还是拍照片?

Sightseeing or Photographing?

旅行的时候,有的人喜欢看风景 (fēngjǐng: scenery), 有的人喜欢拍照片。你在旅行的时候喜欢拍照片吗?



欣赏 v.
appreciate
架 n.
(used for sth.
with a stand or
mechanism)

Yóu yì zhāng hěn yǒuqù de huà, gāosu dàjiā Zhōngguó rén hé Xīfāng rén zài lǚyóu shí de biǎoxiǎn shì bùtóng de. Yóubian de huà li yǒu yì zhī yǎnjīng, dàibiǎo Xīfāng rén, yìsī shì Xīfāng rén lǚyóu de shíhòu, xǐhuan yòng zìjǐ de yǎnjīng xīnshǎng měijǐng. Zuǒbian de huà li shì yì jià xiàngjī, dàibiǎo Zhōngguó rén, yìsī zuǒbian de huà li shì yì jià xiàngjī, dàibiǎo Zhōngguó rén, yìsī

7 看风景还是拍照片? Sightseeing or Photographing?

shì Zhōngguó rén lǚyóu de shíhòu, xǐhuan dàizhe xiàngjī dào chù pāizhào. 确实是中国人旅游的时候, 喜欢带着相机到处拍照。

拍照 v.
take photos
确实 adv.
indeed
机会 n.
chance
意识 v.
realize
所以 so
因此

Quèshí, yǐqián Zhōngguó rén lǚyóu de jīhuì hěn shǎo, chūguó lǚyóu de jīhuì gèng shǎo, suǒyǐ, hěn duō rén dōu xǐhuan yòng xiàngjī dàitì yǎnjīng. Tāmen bùtíng de pāizhào, huíjiā yǐhòu, xiàngjī dàitì yǎnjīng. Tāmen bùtíng de pāizhào, huíjiā yǐhòu, yìbian kàn zhàopiàn, yìbian huíyì qùguo de dìfang. Suízhe Zhōngguó jīngjì de fāzhǎn, yuèlái yuè duō de Zhōngguó rén chūqù lǚyóu, rénmén yě yuèlái yuè yìshí dào, kànzhe zhàopiàn huíyì suīrán zhòngyào, dàn gèng zhòngyào de hái shì yòng zìjǐ de yǎnjīng xīnshǎng yǎnqián de měijǐng. 确实, 以前中国人旅游的机会很少, 出国旅游的机会更少, 所以, 很多人都喜欢用相机代替眼睛。他们不停地拍照, 回到家以后, 一边看照片, 一边回忆去过的地方。随着中国经济的发展, 越来越多的中国人出去旅游, 人们也越来越意识到, 看着照片回忆虽然重要, 但更重要的还是用自己的眼睛欣赏眼前的美景。

回忆 yìyàn
经济 jīngjì
虽然 suīrán
但 dàn

想一想 Questions

你觉得旅行时相机很重要吗? 为什么?



西方人和中国人的旅行方式, 你喜欢哪一种? 为什么?

HODINA 19: NPCR TB 广东的茶楼

Učebnice	New Practical Chinese Reader Textbook
Lekce	16
Téma lekce	我把这事儿忘了
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Studenti se v této lekci setkávají s textem nazvaným 广东(Guǎngdōng)的茶楼(chálóu), který pojednává o čajovnách v Kantonu, a není tematicky spjat se zbytkem lekce. Text obsahuje šest nových slov, dvě z toho v nadpise. Text tvoří jeden odstavec, pro poslední dva řádky textu studenti musí otočit stránku.

K textu se váží dvě cvičení v pracovním sešitě. Pomocí prvního cvičení ověříme porozumění obsahu: Studenti mají podle textu určit, jestli je osm vět fakticky správně nebo špatně. Ve druhém cvičení studenti mají odpovědět na tři otázky, které se váží k jejich postoji k pití čaje.

Text bude pro studenty pravděpodobně zajímavý, protože pití čaje se chápe jako jeden z rysů čínské kultury. Zároveň pro studenty může být zajímavé zjištění, jak se liší české a čínské čajovny a čajová kultura ve městech.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Vést studenty k využívání vybraných strategií shora dolů: využití dosavadní znalosti, formulování hypotéz

Procvičit odhadování významu slov na základě kontextu

Odůvodnění:

Text je relativně snadný. Povědomí o pití čaje je mezi Čechy, a obzvláště mezi Čechy, kteří se učí čínsky, vysoké. Dá se předpokládat, že studenti budou vědět o existenci různých čajových kultur a budou schopni vytvářet relevantní hypotézy o obsahu textu. Pravděpodobnost relevance hypotéz navíc zvýšíme vhodným cvičením předcházejícím čtení, kdy aktivujeme rámce pro odlišné způsoby pití čaje.

Text v učebnici přetéká ze stránky na stránku, proto jej upravíme a nakopírujeme na jeden list. Zároveň zabělíme nová slova, jejichž *pīnyīn* v textu působí rušivě. Nová slova studenty necháme doplnit po čtení z příloženého cvičení – tímto cvičením povzbudíme schopnost studentů odjadovat význam slov z kontextu. Při našem provedení cvičení studenti de facto používají stejné myšlenkové pochody jako při odhadování slov z kontextu, pouze se v tomto případě nemohou opřít o grafickou podobu znaku. Studenty místo toho povedeme

k určení slovního druhu chybějícího slova na základě jeho okolí ve větě (tím podpoříme dovednost mapovat čínský text) a odhadování jeho přibližného významu.

Cvičení kontrolující porozumění, které je k textu přiloženo v pracovním sešitě, je místy návodné – u některých vět je jejich správnost možné ohodnotit pouze po jejich vyhledání v textu bez nutnosti větě fakticky porozumět, tedy přesně v duchu, který kritizuje např. Urová – viz oddíl 1.6.3 této práce. Cvičení tedy mírně pozměníme. Cvičení, které vztahuje pití čaje ke studentům, ponecháme v zásadě beze změny, a připojíme ho na konec pracovního listu.

Práci s textem ještě obohatíme jedním cvičením, které studenty povede k utřídění si hlavních myšlenek textu – studenti podle textu do tabulky zaznamenají, kdo všechno do čajoven chodí, a jaké aktivity v čajovně typicky provozuje. Soustředění se na jednotlivé osoby z textu a extrahování jejich činností studenty dovede k uvědomění si hlavních rozdílů mezi tím, co se typicky dělá v čínské a české čajovně. Toto cvičení sleduje stejné cíle, jako uvádí Oxfordová pro strategii dělání si poznámek (Oxford, 1990: 86–88), pouze poněkud odlišně strukturovanou formou.

Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	Učitel na tabuli napíše 茶馆, 茶楼 a elicituje od studentů, co to znamená. Studenti dostanou obrázky čajoven. Diskutují o obrázcích. Učitel na tabuli napíše otázky, o nichž mají studenti diskutovat, dopředu se ujistí, že studenti otázkám rozumí: 这些茶馆在哪个国家? 你喜欢哪一座?为什么? 你去过这种茶馆了吗? 这些茶馆有什么特色?喝茶的方法有什么特色?	<ul style="list-style-type: none"> • Zkontrolovat znalost klíčového slova. • Aktivovat schémata, motivovat studenty k četbě. • Vést studenty k používání dosavadní znalosti a osobní zkušenosti. 	učitel – třída malé skupiny zpětná vazba: učitel - studenti
Aktivita před čtením	Učitel na tabuli napíše titul textu. Od studentů zjistí, kde leží Kanton, a ukáže ho na mapě Číny. Učitel studentům rozdá obrázek čajovny v Kantonu. Studenti hádají, jak bude vypadat kantonská čajovna a co pro ni bude charakteristické. Výsledky diskuze se mohou napsat na tabuli.	<ul style="list-style-type: none"> • Umístit konkrétně text, specifikovat kontext. • Ukázat studentům použití strategie předvídání a vymýšlení hypotéz. • Uchovat myšlenky studentů pro další využití – zároveň efektivní forma zpětné vazby ke cvičení. 	učitel – třída malé skupinky učitel – třída
Přípravné čtení	Učitel studentům rozdá kopie textu přehnuté tak, aby byl vidět	<ul style="list-style-type: none"> • Zamezit studentům v těkání pozornosti a 	učitel

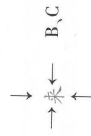
	<p>pouze text a nikoliv následující cvičení na doplnění slov. Studenti čtou text a mají za úkol zjistit, co je typické pro čajovny v Kantonu.</p> <p>Po čtení proběhne srovnání s předpoklady na tabuli (viz zpětná vazba předchozí fáze), studenti domněnky upravují a doplňují o nové/překvapivé informace.</p> <p>Studenti doplňují chybějící slova. Dopředu se zamyslí, jaké slovní druhy očekávají v každé mezeře a jaký význam bude mít chybějící slovo. Teprve poté otáčí ohnutá slova a doplňují je.</p>	<p>dělání jiné aktivity, než máme v úmyslu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ukázat praktické využití strategií. • Zhodnotit předpoklady a hypotézy o obsahu textu a jejich upravení. • Procvičit strategii odhadování významu slov z kontextu. 	<p>studenti</p> <p>dvojice, poté učitel - třída</p> <p>dvojice</p>
Věcné čtení	Studenti čtou text znovu a odpovídají na přiložené otázky	<ul style="list-style-type: none"> • Zkontrolovat porozumění textu. 	studenti, diskuze ve dvojicích, kontrola v rámci třídy
Vyhledávací čtení	Studenti čtou text znovu a hledají v textu informace o tom, kdo chodí do čajoven a jaké aktivity se tam dělají. Informace doplní do tabulky na pracovním listu.	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit schopnost hledání konkrétní informace v textu. • Vrátit se ke globálnímu významu textu. 	<p>studenti/dvojice</p> <p>Zpětná vazba může proběhnout v rámci celé třídy na tabuli (studenti přicházejí k tabuli a vyplňují na ní tabulku).</p>
Závěrečná aktivita	<p>Studenti se zamýšlejí nad tím, jestli skutečnosti z předchozího cvičení platí i pro české čajovny.</p> <p>Studenti diskutují o svých postojích k pití čaje na základě otázek z pracovního sešitu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vztáhnout nově nabyté informace k vlastní kultuře. • Personalizovat téma a vyjádřit na něj svůj osobní názor. • Procvičit mluvní dovednosti studentů. 	malé skupiny, nakonec může proběhnout diskuze v rámci celé třídy.

一起吃饭的快乐。把茶喝了,把东西吃了,把报也看了,年轻人就去工作了。
老人们新的一天也开始了。

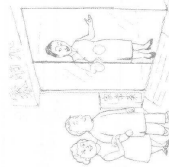
五. 语法

1. 简单趋向补语 The simple directional complement

“来” and “去” are often placed after certain verbs to act as their complements, showing the direction of their actions. Such complements are called simple directional complements. If the action moves towards the speaker, or proceeds towards the object(s) under discussion, we use “来”; and if the action moves away from the speaker or proceeds away from the object(s) under discussion, we use “去”. For example:



A: 请进来。
(The speaker is standing inside.)



F D, E: 地上来了。
(The speakers are standing upside.)



B, C: 我们进去吧。
(The speakers are standing outside.)



A

B, C

6. 交际练习 Communication practice

- (1) You go to the university library to borrow books about the Chinese language. First, you ask the library staff where the grammar books are located, and how to find them. Then you ask whether there are any new or good textbooks for spoken Chinese. The library staff answer all of your questions.
- (2) Last time, you borrowed five Chinese books dealing with grammar, spoken Chinese, translation, and Chinese characters. You have kept these books for over a month. Today when you go to the library to return them, you find out that they are overdue and you have to pay fines.
- (3) You want to get a library card. You must fill out the following form:

姓名	性别
年龄(niánlíng)	职业
国籍(guójí)	学院
系	专业

四. 阅读和复述 Reading Comprehension and Paraphrasing

广东(Guǎngdōng)的茶楼(chálóu)

不少广东老人(lǎorén)的每一天都从茶楼开始(kāishǐ)。他们都起得很早,五点半就出来散步,锻炼身体,六点钟就到了茶楼。那儿老人很多,他们跟认识的人问好,跟朋友说说昨天的事儿。王先生每天都带报来,他喜欢自己看看报,喝喝茶,等女儿和孙子女儿来。他等了一会儿,她们都来了。这时候,很多家的爸爸、妈妈、外婆、奶奶,还有孩子(háizi)们,也都来了,一家人在一起吃饭、喝茶、休息。孩子们不想吃,也不想喝,他们喜欢在一起玩儿,真热闹(rènao)啊!很多年轻人也都在这儿看报,他们要知道今天的新事儿和新问题。广东人常说:他们来喝茶,喝的是茶楼里的热闹,喝的是一家人

16. Decide whether the following statements are grammatically correct (T) or wrong (F).
- (1) 我已经写了一点小时。()
 - (2) 一会儿那个老师就学生证给你。()
 - (3) 三楼到了,是那个办公室,我们进来吧。()
 - (4) 我借的书没有过期。()
 - (5) 你们的书可以借两个月吗?()

17. Decide whether the following statements are true (T) or false (F) according to the text in "Reading Comprehension and Paraphrasing" of this lesson.

- (1) 广东的老人都起得很晚。()
- (2) 茶楼里的老人很多。()
- (3) 茶楼也是锻炼身体地方。()
- (4) 王先生每天都带报纸去茶楼。()
- (5) 孩子们不喜欢去茶楼。()
- (6) 年轻人不喝茶,也不看报,只喜欢在一起玩儿。()
- (7) 广东人喝茶,喝的是茶楼里的热闹。()
- (8) 广东人喜欢从茶楼开始的生活。()

18. Answer the following questions.

- (1) 你喜欢喝茶吗? 喜欢喝什么茶?
- (2) 如果(rìguǒ, if)你不喜欢喝茶,你喜欢喝什么?
- (3) 你喜欢去哪个茶楼、酒吧(jiǔbāo, bar)或咖啡馆? 给大家介绍一下。

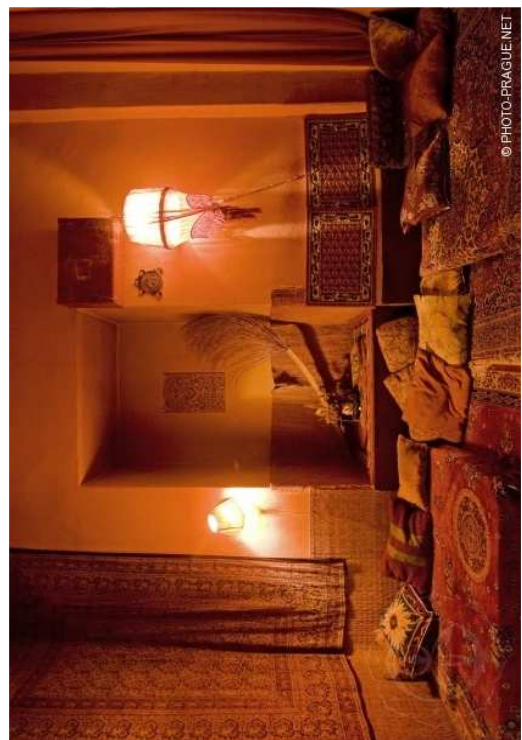
19. Use at least 8 words or phrases from the following list to describe one of your experiences of paying fines.

- 到……去 喜欢 参观 一会儿 打电话 借租 有名 漂亮
打工 可能 愿意 帮助 晚 慢 过期 罚款 交了

Otázky k textu z pracovního sešitu (Liu *et al.*, 2003: 22)



Obrázek čajovny v Kantonu (Google Images, 16.6.2013)



Obrázky čajoven (Google Images, 16.6.2013)

广东(Guǎngdōng)的茶楼(chálóu)

不少广东的每一天都从茶楼。他们都起得很早,五点半就出来散步,锻炼身体,六点钟就到了茶楼。那儿老人很多,他们跟认识的人问好,跟朋友说说昨天的事儿。王先生每天都带报来,他喜欢自己看看报,喝喝茶,等女儿和小孙女儿来。他等了一会儿,她们都来了。这时候,很多家的爸爸、妈妈、外婆、奶奶,还有们,也都来了,一家人在一起吃饭、喝茶、休息。孩子们不想吃,也不想喝,他们喜欢在一起玩儿,真啊!很多年轻人也都在这儿看报,他们要知道今天的新事儿和新问题。广东人常说:他们来喝茶,喝的是茶楼里的热闹,喝的是一家人一起吃饭的快乐。把茶喝了,把东西吃了,把报也看了,年轻人就去工作了。老人们新的一天也开始了。

读课文, 选词填空。

孩子 háizi	dítě/děti
开始 kāishǐ	začít
老人 lǎorén	starší lidé
热闹 rènao	rušný, živý, plný aktivity a dění

1. 阅读课文，回答问题。

1. 广东的老人什么时候起床？早上他们做什么？
2. 广东茶楼里有多少人？
3. 孩子们喜不喜欢去茶楼？为什么？
4. 对广东人来说，喝茶就是什么？
5. 广东人什么时候去茶楼？
6. 你觉得广东人为什么喜欢茶楼？

2. 广东人谁喜欢去茶楼？广东人在茶楼做什么？王先生呢？

谁去	做什么

3. 回答问题

1. 你喜欢喝茶吗？喜欢喝什么茶？
2. 如果你不喜欢喝茶，你喜欢喝什么？
3. 你喜欢去茶楼喝茶吗？
4. 你喜欢哪座茶楼、酒吧或咖啡馆？

4.2.4 Strategie zaměřené na interpretaci textu

Do tohoto posledního oddílu jsme zařadili texty, které studenty vedou k další práci s nimi – texty, na základě jejichž porozumění jsou studenti vedeni k diskuzi a prohloubení komunikativní kompetence v nejširším smyslu slova. V obou hodinách cílíme na hledání hlavních myšlenek odstavce a schopnosti je parafrázovat. První z textů je lexikálně snazší, druhý text je obtížnější. Během skupinové práce s druhým textem také vyzveme studenty k tomu, aby se navzájem podpořili při využívání strategií, které sami považují za neefektivnější.

HODINA 20: BK 10 北京的出租车

Učebnice	Bicycle kingdom and other stories
Lekce	10
Téma lekce	北京的出租车 Taxis in Beijing
Cíl hodiny	Neuveden

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Studenti se v této kapitole setkávají s textem, který charakterizuje taxíky v Pekingu. Studenti se dozvídají, kolik zhruba taxík stojí, jací jsou šoféři a nakonec dostávají dvě rady na cestu taxíkem. Vzhledem k míře, jakou se využití taxíků v Pekingu a např. Praze liší, budou pravděpodobně předávané informace pro studenty nové a možná i překvapivé. Nejen vyloučeno, že studenti budou muset upravit své stávající rámce pro jízdu taxíkem, aby textu porozuměli.

Text patří v rámci této učebnice k lexikálně snazším – nová slova zabírají 12 % textu. Vysvětlení většiny z nich mají studenti k dispozici po stranách textu. Text doprovází tři otázky, které ověřují porozumění, stejně tak jako cvičení, ve kterém studenti mají zhodnotit faktickou správnost čtyř vět.⁵¹

⁵¹ Tento text, respektive hodina, v níž jsme s tímto textem pracovali s naším individuálním studentem, stála za myšlenkou této diplomové práce. V analýze textu před touto hodinou jsme očekávali, že student může mít problém s porozuměním radám na konci textu, především první z nich, protože v té době neznal ani záporku *bié 别*, ani sloveso *wàng 忘* – z celé fráze bezpečně znal pouze slovo *dōngxi 东西*. Z druhé fráze znal lexikálně všechna slova, potenciální problém jsme čekali pouze u spojení *shàng-xiàchē 上下车*, kde mohlo být matoucí složení slov *shàngchē 上车* a *xiàchē 下车* v jedno.

V praxi se nicméně ukázalo, že pouhá znalost slova *dōngxi 东西* a aktivované schéma zaručily pochopení první rady. U druhé rady byl student nicméně zcela zmaten tím, že nevěděl, co by mělo být zvláštního na nastupování a vystupování vpravo – tato informace nezapadala do jeho rámce pro ježdění taxíkem a on se domníval, že radu nepochopil.

Pouze poté, co jsme studentovi znovu explicitně připomněli informaci, že kniha je zamýšlená pro britské studenty a v Británii se jezdí, vystupuje a nastupuje vlevo, tedy poté, co mohl upravit příslušný rámec, dospěl k tomu, že textu rozumí.

Tato zkušenost nám ukázala, že je-li mentální kapacita studentů zaplněna textem, který je pro ně obtížný, nejsou schopni zpracovávat informace, které znají, ale nemají je aktivované. V praxi jsme si tedy mohli

Práci se cvičeními upravíme tak, aby lépe reflektovaly cíle zamýšlené hodiny – některé otázky a věty použijeme, ale v jiné formě a jiným způsobem. O jazykových jevech se zmíníme pouze v rámci vysvětlování lexika a v případě, že budou uvedená slova studentům činit potíže.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Procvičit dovednost určování hlavní myšlenky odstavce
 Procvičit dovednost odhadování významu slov z textu
 Předat studentům fakta o pekingských taxících

Odůvodnění:

Text je pro studenty zajímavý a v případě, že se chystají na cestu do Číny, tak pro ně budou informace v textu obsažené užitečné. Vzhledem k odlišnostem mezi českými a čínskými taxíky budou studenti nuceni během čtení upravovat svoje rámce, které pro jízdu taxíkem mají. Studenti proto mohou na čtení potřebovat více času, aby měli možnost se ujistit o tom, že textu porozuměli správně.

Z toho důvodu jsme se rozhodli vytvořit cvičení, ve kterém studenti budou k jednotlivým odstavcům z příložené nabídky přiřazovat nadpisy – témata. Přiřazováním nadpisů jednak podporujeme dovednost studentů najít hlavní myšlenku odstavce, jednak podporujeme dovednost ji parafrázovat a převést do čínštiny, i když pouze pasivně. Přiřazením nadpisu zároveň studenta ujistíme v tom, že odstavci porozuměl správně. Aby toto cvičení nebylo příliš jednoduché, rozhodli jsme se ke třem nadpisům přidat distraktor ve formě sdělení, které z textu vyplývá, ale zároveň mu žádný z odstavců nevěnuje hlavní pozornost. Pro tento typ cvičení nacházíme podporu mj. u Grelletové (Grellet, 1981: 69–70) a Oxfordové (Oxford, 1990: 114–115).

V druhém odstavci text studentům představuje několik slov, která jsou typicky spjatá s taxíky – tři kolokace pro „vzít si taxík“ a tři označení pro taxikáře. U každého slova je jasně vysvětlen význam, proto na tomto místě zaměříme pozornost studentů na odhadování významu slov z kontextu a určení jejich slovních druhů.

Máme-li nějakou vlastní historku s taxikáři v Číně, studenti ji zajisté na konci hodiny rádi uslyší.

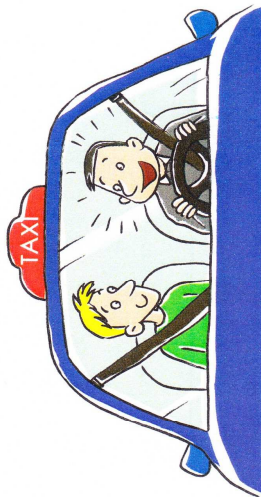
Stadium	Proces	Cíl	Způsob interakce
Úvodní aktivita	Učitel se studentů ptá na to, jaké dopravní prostředky už	<ul style="list-style-type: none"> Uvést slovní zásobu. 	učitel – celá třída

potvrdit to, co říká o teorii schémat Steffensenová (viz oddíl 1.3.2 naší práce), Bransford a Johnsonová (viz oddíl 1.3.4) a jiní. Tato zkušenost nás dále vede ke kladení důrazu na aktivování potřebných schémat a k hlubší analýze textů před tím, než na nich spolu se studenty pracujeme, jak se také snažíme ukázat v celé naší práci.

	<p>znají v čínštině. Učitel slova napíše na tabuli. Nevzpomenou-li si studenti na taxík, pak jej doplníme a připišeme. Studenti v malých skupinách hovoří o tom, jaké dopravní prostředky mají/nemají rádi, jak často které prostředky využívají a proč, apod.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivovat schémata. 	malé skupiny
Orientační čtení	<p>Učitel napíše nadpis textu na tabuli a uvede, že dnes se bude číst text o pekingských taxikářích. Ptá se studentů, jestli o nich někdy něco slyšeli (případně co). Studenti čtou text orientačním způsobem a mají zjistit, jestli jsou pekingští taxikáři hodnoceni spíše kladně nebo záporně (kladně). Studentům dáme na čtení limit dvě nebo tři minuty.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uvést téma. • Dát studentům důvod text číst. • Přimět studenty číst text opravdu orientačně. 	<p>učitel – celá třída</p> <p>studenti</p> <p>kontrola správnosti nejprve ve dvojicích, pak v rámci celé třídy</p>
Věcné čtení	<p>Studenti čtou text znovu a detailněji a ke každému odstavci přiřazují jeho nadpis – téma. Nadpisy buď napíšeme na tabuli nebo dáme studentům nakopírované. Upozorníme studenty, že jeden z nadpisů je v seznamu navíc. Nadpisy navrhneme následující: a) 北京的出租车司机 b) 两条建议 c) 北京人喜欢乘出租车 d) 乘出租车不贵 Distraktorem je nadpis c). Věnujeme speciální pozornost třetímu odstavci, pomůžeme studentům upravit rámce a vhodnými otázkami je dovedeme k porozumění druhé radě.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit dovednost určování hlavní myšlenky odstavce. • Zajistit porozumění obtížného místa textu. 	<p>studenti</p> <p>kontrola správnosti nejprve ve dvojicích, poté v rámci celé třídy</p> <p>učitel – celá třída</p>
Práce na slovní zásobě	<p>Na tabuli napíšeme slova 打车、打的、的哥、的姐、的士、师傅 (do sloupečku, v abecedním pořadí). Uvedeme, že tato slova se všechna nachází v textu. Vyzveme studenty, aby se zamysleli nad tím, jaký si myslí, že slova budou mít slovní druh bez toho, aniž by se dívali zpět do textu. Názory studentů napíšeme vedle slov.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Připravit slova pro další práci s nimi. • Podpořit dovednost určování slovního druhu na základě jednotlivýchází slov. • Zaznamenat názory studentů pro pozdější 	<p>učitel</p> <p>dvojice</p> <p>učitel – celá třída</p>

	<p>Pokud se názory liší, uvedeme všechny názory. Ptáme se studentů, podle čeho tak usuzují.</p> <p>Zaměříme pozornost studentů na druhý odstavec textu. Studenti v odstavci rychle vyhledávají slova uvedená na tabuli a upravují své domněnky o slovních druzích na základě pozice slov ve větě. Je-li to potřeba, opravíme slovní druhy uvedené na tabuli.</p> <p>Studenti čtou druhý odstavec znovu a hledají/hádají definice uvedených slov. U slov, která jsou ve článku uvedena jako synonyma, se studenti zaměřují na to, jaký je rozdíl v jejich užití.</p>	<p>referenci.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procvičit rychlé rozpoznávání a vyhledávání slov v textu. • Procvičit dovednost odhadování významu slov z textu. • Podpořit vnímavost studentů k významovým odstínům slov. 	<p>studenti, dvojice</p> <p>učitel – celá třída</p> <p>studenti/dvojice</p>
Závěrečná aktivita	<p>Ptáme se studentů, jak se jim pekingští taxikáři líbí, jestli by v Pekingu jeli taxíkem apod. Je pravděpodobné, že se studenti budou ptát na dopravu ve velkých čínských městech jako takovou, na naše vlastní zážitky s taxikáři a dalšími dopravními prostředky v Číně. Tuto situaci tedy využijeme k předání informací o čínských reáliích.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zakončit práci s textem, vyvodit z něj závěry. • Předat studentům informace o cílové kultuře. 	<p>učitel – celá třída nebo malé skupiny</p> <p>učitel – celá třída</p>

来过北京的人都说，
北京的出租车司机真热情。



Zài Běijīng chéng chūzūchē hěn fāngbiàn. Qǐbùjià shì sān
zài Běijīng chéng chūzūchē hěn fāngbiàn. Qǐbùjià shì sān
qiānmǐ shí kuài qián, zhǐhòu yí qiānmǐ jiǔ kuài qián. Bǐrú, cóng
qiānmǐ shí kuài qián, zhǐhòu yí qiānmǐ jiǔ kuài qián. Bǐrú, cóng
jīchǎng dào Běijīng Dàxué sìshí duō qiānmǐ, dàgài yībǎi kuài qián.
jīchǎng dào Běijīng Dàxué sìshí duō qiānmǐ, dàgài yībǎi kuài qián.
Běijīng rén yībān bǎ chūzūchē jiàozuò "dìshì" huòzhě "chūzū",
Běijīng rén yībān bǎ chūzūchē jiàozuò "dìshì" huòzhě "chūzū",

起价价 *n.*
starting price

之后 *n.*
from then on

大概 *adv.*
approximately

zuò chūzūchē jiào "dǎcāi", "dǎchē", "dǎchē". Běijīng de chūzūchē sījī
坐出租车叫“打的”、“打车”。“北京的出租车司机
bèi qīnqiè de chēngwéi "dīgē", "dījié". Dàn "dīgē", "dījié"
被亲切地称为“的哥”、“的姐”。但“的哥”、“的姐”
hěn shǎo dāngmiàn yòng, dāngmiàn yībān shuō "shīfu". Běijīng de
很少当面用，当面一般说“师傅”。北京的
chūzūchē sījī hěn yǒuyìsī, tāmen xǐhuan hé nǐ liáotiān, nǐ
出租车司机很有意思，他们喜欢和你聊天儿，你
yǒu shénme bù zhīdào de, dōu kěyǐ wèn tāmen. Tāmen fēicháng
有什么不知道的，都可以问他们。他们非常
rèqíng, yuànyì huídá gèzhǒng-gèyàng de wèntí.
热情，愿意回答各种各样的问题。

Lìngwài, zuò chūzūchē de shíhòu yào jìzhù: dī-yī, bié wàngle
另外，坐出租车的时候要记住：第一，别忘了
nǐ de dōngxi; dī-èr, cóng yòubian chāmén shàng-xiàchē.
你的东西；第二，从右边车门上下车。

亲切 *adj.*
affectionate

当面 *adv.*
face to face

愿意 *adj.*
willing

各种各样
all kinds of

另外 *conj.*
in addition

想一想 Questions

你觉得在北京
坐出租车贵吗？

北京人一般把
出租车叫做什么？

你觉得北京的出租
车司机怎么样？



语言点 Language Points

从……到……
from ... to ...

1. 从机场到北京大学四十多千米, 大概一百块钱。
It is more than 40 kilometres from the airport to Peking University and costs approximately 100 yuan.

“从……到……”, 意思是由一点到另一点, 表示范围、距离、状态或时间的变化。

“从……到……” means “from ... to ...”, and is used to show changes in scope, distance, condition or time.

- (1) 从北京到东京, 坐飞机大概要三个小时。
- (2) 我每天从早上八点到中午十二点有课。

别
not to do

2. 别忘了你的东西。
Do not forget your belongings.

“别”, 副词, 表示建议某人不要做某事。

“别” is an adverb that advises somebody not to do something.

- (1) 现在都八点半了, 以后早点儿来, 别迟到。
- (2) 下雨了, 今天别出去了。

练习 Exercises

判断正误 True (T) or false (F)

- (1) 北京出租车起步价是十千米三块钱。 ()
- (2) 出租车三千米以后每千米两块钱。 ()
- (3) 北京的出租车司机喜欢和客人聊天儿。 ()
- (4) 你可以问出租车司机各种各样的问题。 ()

文化略观 Cultural Insights

黄包车的今昔

Rickshaws Today and Yesterday

黄包车是一种用人力拖拉的双轮客运工具, 它的英文来自“人力车”的日语读音 *jirikisha*, 意思是“人力拖动的车”。黄包车在1874年从日本输入上海, 上海政府下令所有的出租人力车都要漆成黄色, “黄包车”因此而得名。后来黄包车在中国各大城市纷纷使用。一直到20世纪50年代被送进博物馆, 黄包车才一度退出了历史舞台。但近年来, 在北京的“胡同游”和杭州的“西湖游”等旅游活动中, 黄包车又恢复了往日的生机。



The rickshaw is a small, two-wheeled, man-powered passenger vehicle. The English name comes from the Japanese reading of “人力车” — *jirikisha* — meaning “man-powered vehicle”; it was introduced to Shanghai from Japan in 1874. The Shanghai government ordered all public-hire rickshaws be painted yellow, and so the Chinese name came to be “黄包车”. It was widely used in big cities in China until the 1950s, when it was consigned to the museum. However, in recent years, it has been revived as a tourist attraction, such as in Beijing’s “Hutong Tour” and Hangzhou’s “West Lake Sightseeing Tour”.

HODINA 21: DC WB 5 爱旅游 爱生活: 爱家宾馆

Učebnice	Discover China Workbook
Lekce	5
Téma lekce	<i>Qǐngwèn nín yùdìng fángjiān le ma</i> 请问您预订房间了吗? Do you have a reservation?
Cíl hodiny	Porozumět popisu hotelu a komentářů lidí

Zhodnocení materiálu v učebnici:

Text je téměř shodný s texty, s nimiž se studenti v této lekci setkali v učebnici: jediné rozdíly jsou jména a adresy hotelů, velikost pokojů a fakt, že jeden z popisů má být charakteristika hotelu a pouze druhý text je jeho recenzí. V textu se znovu opakuje stejná slovní zásoba jako v učebnici, podobné jsou i gramatické vazby, výstavba vět i celého textu.

Text je doprovázen pěti otázkami, první tři cílí na první část textu, poslední dvě na část druhou. Na text navazuje cvičení, v němž studenti mají napsat popis hotelu, který nedávno navštívili. Toto cvičení je prakticky totožné se cvičením 5 z učebnice (Qi *et al.*, 2010: 64). Viz oddíl 4.2.2, hodina 15.

Z těchto důvodů nám prosté čtení textu připadá značně nudné a pro studenty nijak zvlášť přínosné. V našem pojetí hodiny proto práci s textem upravíme tak, aby studenty bavila, a aby lépe využila komunikativní potenciál textu. Zároveň touto adaptací materiálu ukážeme, že i typově a obsahově blízké texty lze využít k dosažení různých cílů.

Komunikativní potenciál textu spatřujeme v tom, že druhý text hodnotí ten první a uvádí jej na pravou míru. Cvičení, která texty doprovází tento potenciál bohužel opomíjejí. V našem pojetí hodiny proto navrhne takovou práci s textem, která jej využije.

Vlastní plán:

Cíle hodiny: Podpořit schopnost studentů interpretovat informace z textu

Vést studenty k využití informací z textu

Procvičit komunikativní dovednosti studentů

Umožnit studentům, aby si navzájem ukázali čtecí strategie, které se jim zdají efektivní, a které využívají

Odůvodnění:

Abychom hodinu udělali zábavnější a pro studenty přínosnější, zasadíme ji do kontextu rozhovorů o nejlepších a nejhorších hotelech, které studenti navštívili. Ze zkušenosti víme, že se jedná o vděčné téma, v rámci něhož si studenti rádi sdělují vlastní zážitky. Do tohoto kontextu dobře zapadá i práce s hotelovou recenzí.

	tak dobře/špatně vypadal i podle recenze. Ptáme se, jak moc při výběru hotelu studenti dají na recenze.		
Orientační čtení	Rozdělíme třídu na dvě poloviny. Studenti si sesednou tak, aby spolu mohli v rámci skupiny spolupracovat. Studenti si otevřou pracovní sešit. Rozdáme studentům lepicí papírky a instruujeme je, jaký text si má každá skupina překrýt. Ptáme se studentů, o jaké texty se jedná (recenze hotelu). Studenti v rychlosti čtou svůj text a mají zjistit, jak se hotel jmenuje a kdo je autorem jejich textu (爱家宾馆, hotel/大伟 – klient hotelu). Vysvětlíme studentům záměr aktivity (viz odůvodnění výše).	<ul style="list-style-type: none"> • Zajistit studentům podporu od ostatních studentů. • Zacílit pozornost studentů na požadovaný text. • Procvičit základní orientaci v textu. • Vysvětlit studentům cíl hodiny a tím je lépe směřovat k jeho naplnění. 	<p>učitel – studenti</p> <p>učitel – studenti</p> <p>studenti</p> <p>učitel</p>
Věcné čtení	<p>Studenti čtou svůj text. Úkolem studentů je, aby v rámci skupiny každý člen textu zcela porozuměl. Studenti spolu v rámci skupiny konzultují pro ně obtížné pasáže. Pokud některé pasáže nikdo ze skupiny nerozumí, požádají o pomoc učitele.</p> <p>Studenti si z textu vypisují informace, které pokládají za důležité. Doporučíme studentům, aby v rámci svých poznámek dokázali odpovědět na co nejvíce otázek ze cvičení č. 1. Studenti ve skupině konzultují, případně upravují své poznámky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Přečíst a pochopit informace obsažené v textu. • Umožnit studentům, aby si předali informace a zkušenosti se strategiemi, které během čtení používají a které se jim zdají efektivní. • Pomoci studentům s pochopením obtížných míst. • Pomoci studentům najít klíčová místa textu. • Připravit studenty na nadcházející aktivitu. 	<p>studenti</p> <p>studenti – studenti v rámci své skupiny (učitel monitoruje a pomáhá, je-li to třeba)</p> <p>studenti kontrola v rámci velké skupiny (učitel monitoruje a pomáhá, je-li to třeba)</p>
<i>Information gap activity</i>	<p>Studenti se rozdělí do dvojic a předávají si informace o hotelu. Studenti, kteří četli recenzi hotelu ověřují pravdivost svých informací, studenti, kteří hotel navštívili se snaží kolegům podat o hotelu co nejvíce informací. Kromě sběru informací mají studenti za úkol zjistit od kolegy odpovědi na otázky ze</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit schopnost studentů interpretovat informace z textu. • Procvičit mluvní projev studentů. • Vést studenty k využití informací získaných 	dvojice

	cvičení 1, které nejsou součástí jejich textu.	z textu a komunikace s kolegy.	
Zhodnocení aktivity	<p>Studenti znovu vytvoří dvě skupiny a kontrolují, jestli jsou jejich odpovědi na otázky napříč skupinou shodné.</p> <p>Během zpětné vazby jednak zkontrolujeme odpovědi na otázky, jednak zhodnotíme aktivitu, vyzdihneme hezké věty, které někteří studenti použili, ptáme se studentů, co pro ně bylo těžké a snadné, co je překvapilo apod.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dát studentům možnost vyjasnit si získané informace. • Zkontrolovat porozumění. • Zhodnotit aktivitu. • Upozornit studenty na vhodné konstrukce, které během aktivity využili někteří spolužáci. • Pochválit studenty a motivovat je ke komunikaci do budoucna. 	<p>studenti – studenti v rámci velkých skupin</p> <p>učitel – celá třída</p>
Závěrečná aktivita	<p>Studenti v menších skupinách hovoří o tom, jestli někdy byli v hotelu, který se v realitě lišil od toho, jak byl inzerován, a v čem.</p> <p>Zbude-li čas, můžeme na toto téma vést diskuzi v rámci celé třídy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičit mluvní projev studentů. • Zakončit příjemně hodinu. 	<p>malé skupiny</p> <p>celá třída</p>

LESSON | 2

Objectives

- 1 **Reading:** understand descriptions of a hotel and people's comments
- 2 **Writing:** describe hotels you like and dislike, and give reasons
- 3 **Grammar:** express possession, existence or location with 有
- 4 **Grammar:** express adequacy with 够/不够
- 5 **Grammar:** complements expressing result
- 6 **Grammar:** questions about size with (有)多大 / 长 / 宽

Reading



1 Read the online posts about a hotel and answer the questions.

1 宾馆的交通怎么样?

2 房间有多大?

3 什么是免费的?

4 大伟最喜欢这里的什么?

5 大伟觉得这里的房间怎么样? 床呢?

爱旅游 爱生活 请选择

旅游宝典

景区大全

景区美图 | 旅游线路 | 火车票交易 |

搜虎旅游 | 宾馆大全 > 成都

爱家宾馆在市中心北边, 交通方便, 到市中心坐地铁只要十分钟。宾馆有标准间和单人间。标准间长五点五米, 宽三米。单人间长四米, 宽二点五米。每个房间里都有床、衣柜、桌子和电视, 还有免费的日用品(牙膏、牙刷、肥皂、梳子等), 也有互联网接口, 可以免费上网。预订房间请打电话: 6678827。

推荐 大伟 发表于: 2011-8-7

我上个星期在爱家宾馆住了三天, 这里的房间很舒服, 服务也很好。我最喜欢这里的洗衣服务, 又快又好。房间里的床单和毛巾都很干净, 还有免费的日用品, 也可以免费上网。我住的是标准间, 房间的大小正好, 但是床不够大, 长一点八米, 我这样的高个子不够用。

Writing

2 Write a short description about a hotel you stayed in recently.

ZÁVĚR

V úvodu naší práce jsme stanovili tři hlavní hypotézy, které jsme měli o textech v učebnicích a o tom, jak rozvíjejí čtecí dovednosti českých dospělých studentů čínštiny jako cizího jazyka v jazykových školách. Předpokládali jsme, že učebnice dovednosti cíleně nerozvíjejí. Měli jsme za to, že spíše věnují pozornost výuce nového lexika. Zároveň jsme očekávali, že pro české studenty může být problematická přítomnost schémat primárně zaměřených na studenty jiných národností.

První z těchto předpokladů jsme v naší práci skutečně ověřili: ani jedna z učebnic nemá u práce s textem jasně stanovené cíle pro práci s nimi a cíleně studenty nevede k rozvoji jejich čtecích dovedností. Vzhledem k množství nové slovní zásoby prezentované spolu s texty se zdá, že autoři knih spíše než číst učí studenty znát nová slova, a to i přesto, že to sami nepřiznávají.

V naší práci jsme analyzovali texty ze tří učebnic. Lexikálně nejprístupnější texty nabízí učebnice *New Practical Chinese Reader*, která ale na druhou stranu postrádá vhodná cvičení, která by při práci s nimi studenty a učitele vedla. Máme tedy materiál, na kterém se dají rozvíjet čtecí dovednosti, chybí ale způsob, jak je rozvíjet. I v případě této učebnice množství nových slov přesahuje hranici doporučovanou v odborné literatuře pro výuku čtecích dovedností. Učebnice *Discover China* je problematická opačným způsobem: nabízí sice množství kvalitních cvičení, na druhou stranu ale předkládá studentům lexikálně velice obtížné texty. Máme tedy návod, jak dovednosti rozvíjet, chybí ale jazykově adekvátní materiál, na jehož základě by k rozvoji mohlo dojít. Učebnice *Boya Chinese* potom stojí někde mezi těmito dvěma učebnicemi, s texty i cvičeními proměnlivé kvality a obtížnosti, k systematickému rozvoji čtecích dovedností nedochází ani v jejím případě.

Závěrem našeho zkoumání tedy je, že ani jedna z námi uvažovaných učebnic, bohužel, čtecí dovednosti studentů systematicky nerozvíjí. Aby k rozvoji těchto dovedností mohlo efektivně dojít, musí učitel práci s texty upravit, systematizovat a zasadit do plánu vytvořeného vlastními silami. K tomuto závěru se znovu vrátíme níže.

Naše poslední hypotéza, o problematice kulturně podmíněných schémat, se nepotvrdila. Množství textů, kde učebnice pracují se schémata, která by pro českého studenta byla nesrozumitelná, je zanedbatelné. Vyskytl-li se problém se znalostí schémat, pak až na jeden text ve všech případech toto schéma bude dělat stejný problém českým studentům jako anglickým rodilým mluvčím. Dospěli jsme k závěru, že učebnice se schémata aktivně nepracují a nevyužívají jich, aby studentům usnadnily porozumění textu. Ve větší míře jsme se setkali s problémem málo frekventovaných anglických slov použitých při překladu

čínského lexika – tento problém je ale snadno řešitelný tím, že učitel studentům nabídne český ekvivalent problematických slov.

V naší práci jsme se pokusili o propojení metodiky angličtiny a čínštiny jako cizích jazyků. V poslední kapitole naší práce jsme navrhli konkrétní aplikace uznávaných didaktických postupů na námi analyzované texty. Ukazujeme, jakým způsobem je možné práci s texty upravit, aby mohlo docházet k rozvoji čtecích dovedností. Ve většině případů se pokoušíme o integraci čtecích dovedností s rozvojem mluvení. Při výuce čtení tedy myslíme i na rozvoj komunikativní kompetence. Zároveň máme za to, že jsme jedni z mála, kdo tuto praktickou aplikaci, která je sama o sobě také dosti ojedinělá, zamýšlí přímo pro studenty v jazykových školách, respektive pro jakékoliv jiné studenty s nízkou hodinovou dotací.

Ačkoliv jsme na počátku naší práce zamýšleli u každé učebnice jednotlivé texty využít k rozvoji různých dovedností a strategií, během analýzy textů jsme museli tento záměr přehodnotit: Texty v každé učebnici si jsou kvalitativně podobné a mají podobné silné a slabé stránky. Vzhledem k tomu, že jsme si předsevzali stavět na silných stránkách každého z textů tak, aby byla práce s ním efektivní, byly naše možnosti tímto směrem omezené: Lexikálně obtížné texty z učebnice *Discover China* jsme využili převážně ke strategiím zdola nahoru. Texty z *New Practical Chinese Reader* na druhou stranu byly jediné, které se daly dobře využít k rozvoji schopnosti předvídat a tvořit hypotézy, právě díky své lexikální přístupnosti. Tento dílčí výsledek naší analýzy nás vede k závěru, že nejlepším způsobem, jak za stávající situace efektivně rozvíjet čtecí dovednosti studentů čínštiny jako cizího jazyka, bude využívat texty z různých učebnic, které budeme vhodně kombinovat tak, abychom zaplnili mezery, které hlavní učebnice v kurzu vytváří.

Největším zjištěným problémem, který se také nejobtížněji napravuje, stále zůstává lexikální obtížnost textů – a to navzdory výzkumům, které hovoří o nezbytnosti se s tímto problémem vypořádat. Výzkumy a články na toto téma se cyklicky objevují od devadesátých let, a přesto nemůžeme v učebnicích čínštiny jako cizího jazyka v tomto pohledu pozorovat zlepšení, ba téměř naopak. Mezi námi analyzovanými učebnicemi ta nejstaršího data představuje texty nejpřístupnější, učebnice nejnovějšího data, navzdory všem výzkumům, před studenty staví texty daleko za úrovní čtenářské frustrace (o tomto termínu viz např. Shen, 2005: 2).

Přes všechny problémy je možné práci s texty adaptovat. Abychom mohli práci s texty adaptovat dobře, potřebujeme čas, vůli, tvořivost, alespoň základní učitelské vzdělání v didaktice cizího jazyka a zkušenost. Analyzování textu je časově náročné, stejně tak jako příprava doplňujících materiálů, pracovních listů apod. Aby učitele vůbec mohlo napadnout,

jak s textem pracovat, je nutné, aby byl učitel didakticky vzdělaný – aby věděl, jak studenti čtou, co jim činí obtíže, jaké strategie se při čtení využívají, apod. Musí tedy především vědět, co při čtení rozvíjet a jak to dělat. Každá z vyučovacích hodin by zároveň měla být alespoň z části odlišná, aby studenty nenudila – proto potřebujeme kreativitu. Učitelská zkušenost je potřebná k tomu, aby učitel dokázal odhadnout, jak hodina a jím naplánované aktivity budou probíhat. Zároveň je nepravděpodobné, že by se k tomuto nesnadnému úkolu odhodlal učitel, který k němu nemá silnou vůli a snahu opravdu vést studenty ke zvýšení jejich jazykové a komunikativní kompetence.

V naší práci se snažíme ukázat postupy, jakými je možné takto k textům přistupovat – vysvětlujeme jakým způsobem analyzujeme texty, jak hledáme jejich silné stránky, proč a jak se rozhodujeme nad aktivitami, které budeme v hodině dělat, proč volíme právě ty aktivity, které volíme, a jak budou v reálné hodině vypadat. Ukazujeme, jak může vypadat pracovní list, upravený text, prezentace nové slovní zásoby a další. Tento návod může být pomocí pro kolegy, kteří se rozhodnou k výuce čtecích dovedností přistupovat stejným způsobem.

Náš přístup k výuce čtecích dovedností je v českém kontextu učení čínštiny jako cizího jazyka nový v několika ohledech. V české republice se při výuce čínštiny, obzvláště u studentů na nízkých úrovních pokročilosti, převážně využívá gramaticko překládová metoda. V našich adaptacích se snažíme ukázat, jak můžeme k textům přistupovat komunikativně, a to i v případech, kdy k tomu učebnice explicitně učitele a studenty nevedou. V našich adaptacích přesouváme pozornost od jazykových prostředků k řečovým dovednostem a ukazujeme, že text nemusí být jen zdrojem slovíček a gramatiky, ale především zdrojem sdělení. Tento přístup k jazykovému vyučování je běžný v učebnicích angličtiny jako cizího jazyka, kde se osvědčuje. V učebnicích čínštiny jako cizího jazyka se s ním sektáváme výjimečně, a proto chceme-li tento přístup využívat, nezbyvá nám, než materiály z učebnic adaptovat. V naší práci zároveň ukazujeme, že využít komunikativní přístup během učení čínštiny je možné i při nízké úrovni pokročilosti studentů.

Máme za to, že námi nastíněný přístup k výuce čtecích dovedností je jednou z možných odpovědí na narůstající poptávku po kurzech čínštiny jako cizího jazyka, a že toto může být cesta, jak jazykovou výuku zkvalitnit a více zpřístupnit studentům, kteří studiu čínštiny nemohou věnovat tolik času, jako vysokoškolští studenti sinologie. Stejně tak může být naše práce pomocí zaneprázdněným kolegům – jak v tom, že shrnuje poznatky z oboru čtení s porozuměním, tak v tom, že ukazuje, jak je aplikovat na konkrétní problematické materiály. Další učitelé čínštiny jako cizího jazyka tedy mohou tyto poznatky dále využít při

vlastní pedagogické praxi, použít dílčí nápady a cvičení, nebo, v případě, že v kurzu používají jednu z námi analyzovaných učebnic, celé adaptace materiálů.

Úkolem, který před námi nadále leží, je ověřit všechny navrhované hodiny v praxi a zároveň sledovat, jestli v dlouhodobém horizontu námi navrhované strategie opravdu vedou ke kýženému cíli – více kompetentnímu čtenáři, který je schopný číst „s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám,“ – tedy v tom duchu, jak čtení s porozuměním definuje Šebesta (2005: 81), a jak jsme jej pro tuto práci stanovili v oddíle 1.1.2.

Za osobní cíl pro naši vlastní učitelskou praxi si klademe dále se zaměřit na přechod od slov k diskuzru – tedy na strategie, které studentům pomohou naučit se v textu vidět hranice slov a tím kvalitněji a rychleji mapovat text. Tyto strategie jsme navrhli v oddíle 4.1.2 a ohlas, který u studentů jejich uvedení následoval, nás natolik příjemně překvapil, že se jejich zkoumání chceme věnovat i nadále.

POUŽITÁ LITERATURA

- Alderson, J. Charles. "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984. 1-24. Print.
- Alderson, J. Charles. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Print.
- Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. "Introduction: what is reading." Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984. xv-xxviii. Print.
- Anderson, N. "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing." *Modern Language Journal* 75.4 (1991): 460-472. Print.
- Anderson, Richard C. „Role čtenářova schématu v pochopení textu, učení a pamatování.“ *Kritické listy*.24 (2006). Web. 13 May. 2012. <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_!anderson>
- Bai, Jianhua. "Teaching Text Structure: Why and How?" *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32.3 (1997): 31-40. Print.
- Barnett, Marva A. "Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension." *The Modern Language Journal* 72.2 (1988): 150. Print.
- Bransford, John D., and Marcia K. Johnson. "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* vol. 11.6 (1972): 717-726. Print.
- Bransford, John D., Barry S. Stein, and Tommie Shelton. "Learning from the perspective of the comprehender." Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984. 28-44. Print.
- Brumfit, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Print.
- Carrell, Patricia L. "Metacognitive Awareness and Second Language Reading." *The Modern language journal* 73.2 (1989): 121-134. Print.
- Carrell, Patricia L. "Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms." Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 239-259. Print.
- Carrell, Patricia L., and Joan C. Eisterhold. "Schema theory and ESL reading pedagogy." Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 73-92. Print.
- Cienki, Alan. "Frames, Idealized Cognitive Models, and Domains." Geeraerts, Dirk, and Hubert Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 170-187. Print.

- Clark, Eve V., and Herbert H. Clark. "Universals, Relativity and Language Processing." Greenberg, Joseph H, Charles A Ferguson, and Edith A Moravcsik. *Universals of human language: Volume 1. Method and Theory*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1978. 225-277. Print.
- Čermák, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum, 2011. Print.
- Davies, Alan. "Simple, simplified and simplification: what is authentic?" Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984. 181-195. Print.
- DeFrancis, John. *The Chinese Language: Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1984. Print.
- Ding, Anqi. *Discover China Workbook Two*. Oxford: Macmillan Education, 2010. Print.
- Dirven, René, Hans-Geprg Wolf, and Frank Polzenhagen. "Cognitive Linguistics and Cultural Studies." Geeraerts, Dirk, and Hubert Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 1203-1221. Print.
- Dunlap, Susan, Charles A. Perfetti, Ying Liu, and Sue-mei Wu. "Learning Vocabulary in Chinese as a Second Language: Effects of Explicit Instruction and Semantic Cue Reliability." in press. Web. 14 Feb. 2013. <<http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/DunlapLearningVocabulary.pdf>>
- Eskey, David E. "Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers." Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 93-100. Print.
- Eskey, David E., and William Grabe. "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction." Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 223-238. Print.
- Everson, Michael E. "Toward a Process View of Teaching Reading in the Second Language Chinese Curriculum." *Theory Into Practice* 33.1 (1994): 4-9. Print.
- Everson, Michael E. "Word Recognition among Learners of Chinese as a Foreign Language: Investigating the Relationship between Naming and Knowing." *The Modern Language Journal* 82.2 (1998): 194-204. Print.
- Fan, Hui-Mei. *Developing Orthographic Awareness among Beginning Chinese Language Learners: Investigating the Influence of Beginning Level Textbooks*. University of Iowa, 2010. Web. 2 May 2012. <http://ir.uiowa.edu/etd/496>.
- Fauconnier, Gilles. "Mental Spaces." Geeraerts, Dirk, and Hubert Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 351-376. Print.
- Féng, Shènglì 冯胜利. *Hànyǔ shūmiàn yòngyǔ chūbiān 汉语书面用语初编: Expressions of Written Chinese*. Běijīng: Běijīng yǔyán dàxué chūbǎnshè, 2006. Print.

- Fransson, Anders. "Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance." Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984. 86-115. Print.
- Garman, Michael. *Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press, 1990. Print.
- Goodman, Kenneth. "The reading process." Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 11-21. Print.
- Goodman, Kenneth. "The Process of Reading in Non-alphabetic Languages: An Introduction." Goodman, Kenneth. *Reading in Asian Languages: Making Sense of Written Texts in Chinese, Japanese, and Korean*. New York: Routledge, 2012. 3-15. Print.
- Grabe, William. "Reassessing the term 'interactive'." Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 56-70. Print.
- Grabe, William, and Fredricka L. Stoller. *Teaching and Researching Reading*. New York: Longman/Pearson, 2011. Print.
- Grellet, Françoise. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. New York: Cambridge University Press, 1981. Print.
- Hánková, Dana. *Úvod do pedagogické praxe a plánování jazykové výuky pro dospělé studenty: studijní text pro posluchače 1. ročníku AKCENT College, obory Angličtina jako cizí jazyk a Čeština jako cizí jazyk*. Praha: AKCENT College, 2011. Print.
- Hannas, William C. *Asia's Orthographic Dilemma*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1997. Print.
- Hayes, Edmund B. "Encoding Strategies Used by Native and Non-Native Readers of Chinese Mandarin." *The Modern Language Journal* 72.2 (1988): 188-195. Print.
- Hendrich, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Print.
- Hosenfeld, Carol. "Case studies of ninth grade readers." Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984. 231-244. Print.
- Hú, Zhuànglín 胡壮麟. *Yǔpiān de xiánjiē yǔ liánguàn 语篇的衔接与连贯*. Shànghǎi: Shànghǎi wàiyǔ jiàoxué chūbǎnshè, 1994. Print.
- Chang, Cecilia. "See How They Read: An Investigation Into the Cognitive and Metacognitive Strategies of Nonnative Readers of Chinese." Everson, Michael Erwin, and Helen H Shen. *Research among Learners of Chinese as a Foreign Language*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, 2010. 93-116. Print.
- Jackson, Nancy Ewald, Michael E. Everson, and Chuanren Ke. "Beginning Readers' Awareness of the Orthographic Structure of Semantic-Phonetic Compounds: Lessons from a Study of Learners of Chinese as a Foreign Language." McBride-Chang, Catherine, and Hsuan-Chih Chen. *Reading Development in Chinese Children*. Westport: Praeger, 2003. 141-153. Print.

- Jiāng, Xīn 江新. *Duìwài Hànyǔ zì cí yǔ yuèdú xuéxí yánjiū* 对外汉语字词与阅读学习研究. Běijīng: Běijīng yǔyán dàxué chūbǎnshè, 2008. Print.
- Jin, Li. "Research among Learners of Chinese as a Foreign Language edited by EVERSON, MICHAEL E., & HELEN H. SHEN." *The Modern Language Journal* 95.3 (2011): 465-466. Print.
- Johnson, Mark. *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago, 1990. Print.
- Kelly, Gerald. *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman, 2000. Print.
- Kim, Sun-A, Kiel Christianson, and Jerome Packard. "Working Memory in L2 Character Processing: The Case of Learning to Read Chinese." *Working Memory in Second Language Acquisition: Theory, Research and Commentary*. Bristol: Multilingual Matters. In press.
- Koda, Keiko. "Learning to Read in New Writing Systems." Long, Michael H., and Catherine J. Doughty. *The Handbook of Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009. 463-485. Print.
- Krashen, Stephen D., and Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1988. Print.
- Kratochvíl, Paul. *The Chinese Language Today: Features of an Emerging Standard*. London: Hutchinson University Library, 1970. Print.
- Lee-Thompson, Li-Chun. "An Investigation of Reading Strategies Applied by American Learners of Chinese as a Foreign Language." *Foreign Language Annals* 41.4 (2008): 702-721. Print.
- Lǐ, Wéndān 李文丹. "Shūmiànyǔtǐ shūchū piānwù duì Hànyǔ cíyǔ jiàoxué de qǐshì 书面语体输出偏误对汉语词语教学的启示." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 45.3 (2010): 3-29. Print.
- Lǐ, Xiǎoqí 李晓琪. et al. *Bóyǎ hànyǔ: Chūjí Qǐbùpiān II* 博雅汉语:初级起步篇 II. Běijīng: Běijīng dàxué chūbǎnshè, 2005. Print.
- Lǐ, Yǔmíng 李宇明. *Yǔwén jiàoyù zhī qī wéidù* 语文教育之七维度: Seven Dimensions of Language Education. Paper presented at the conference Distinguished Chinese Visiting Scholars Scheme, 26.11.2013, The Hong Kong Polytechnic University, Department of Chinese and Bilingual Studies.
- Lightbown, Patsy, and Nina Margaret Spada. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Print.
- Liu, Xun, Zhang, Kai Jerry Schmidt, Liu Shehui, Chen Xi, Zuo Shandan, and Shi Jiawei. *Xīn shíyòng Hànyǔ kèběn* 新实用汉语课本. *New Practical Chinese Reader 2, Instructor's manual*. Běijīng: Běijīng yǔyán dàxué chūbǎnshè, 2002a. Print.
- Liu, Xun, Zhang Kai, Jerry Schmidt, Liu Shehui, Chen Xi, Zuo Shandan, and Shi Jiawei. *Xīn shíyòng Hànyǔ kèběn* 新实用汉语课本. *New Practical Chinese Reader 2*. Běijīng: Běijīng yǔyán dàxué chūbǎnshè, 2002b. Print.

- Liu, Xun, Zhang Kai, Jerry Schmidt, Liu Shehui, Chen Xi, Zuo Shandan, and Shi Jiawei. *Xīn shíyòng Hànyǔ kèběn* 新实用汉语课本. *New Practical Chinese Reader 2, Workbook*. Běijīng: Běijīng yǔyán dàxué chūbǎnshè, 2003. Print.
- Liu, Ying, Charles A. Perfetti, and Wang Min. "Visual Analysis and Lexical Access of Chinese Characters by Chinese as a Second Language Readers." *Language and Linguistics* 7.3 (2006): 637-657. Print.
- Liu, Ying, Wang Min, and Charles A. Perfetti. "Threshold-style Processing of Chinese Characters for Adult Second-language Learners." *Memory & Cognition* 35.3 (2007): 471-480. Print.
- Luk, Kenneth C. "The Zero Pronoun in Mandarin Chinese." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 18.3 (1983): 1-15. Print.
- Macmillan Publishers. *Bicycle kingdom and other stories*. Oxford: Macmillan Education, 2010a. Print.
- Macmillan Publishers. *A nice lady in Shanghai and other stories*. Oxford: Macmillan Education, 2010b. Print.
- Macmillan Publishers. *Discover China Level Two Teacher's Book*. 2011. Web. <<http://www.mydiscoverchina.com/index.php?target=download&mode=teacher>>
- Macaro, Ernesto, and Lynn Erler. "Raising the Achievement of Young-beginner Readers of French through Strategy Instruction." *Applied Linguistics* 29.1 (2007): 90-119. Print.
- Nation, I. S.P. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston, MA: Heinle, 2008. Print.
- Norman, Jerry. *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Print.
- Nuttall, Christine E. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books, 1982. Print.
- Nuttall, Christine E., and J. Alderson. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann, 1996. Print.
- Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle, 1990. Print.
- Oakley, Todd. "Image Schemas." Geeraerts, Dirk, and Hubert Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 214-235. Print.
- Packard, Jerome L. "Effects of Time Lag in the Introduction of Characters into the Chinese Language Curriculum." *The Modern Language Journal* 74.2 (1990): 167-175. Print.
- Packard, Jerome L. *The Morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Print.
- Paris, Scott G., Barbara A. Wasik, and Julianne C. Turner. "The Development of Strategic Reader." Barr, Rebecca, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal Mosenthal, and P. David Pearson. *Handbook of Reading Research: Volume II*. New York: Longman, 1991. 609-640. Print.
- Perfetti, Charles A. "The Universal Grammar of Reading." *Scientific Studies of Reading* 7.1 (2003): 3-24. Print.

- Perfetti, Charles A. "Phonology Is Critical in Reading: But a Phonological Deficit Is Not the Only Source of Low Reading Skill." Brady, Susan A., David Braze, and Carol A. Fowler. *Explaining Individual Differences in Reading: Theory and Evidence*. New York: Psychology Press, 2011. 153-171. Print.
- Perfetti, Charles A., and Susan Dunlap. "Learning to Read: General Principles and Writing System Variations." Koda, Keiko, and Annette M. Zehler. *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistics Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. New York: Routledge, 2008. 13-38. Print.
- Perfetti, Charles A., Nicole Landi, and Jane Oakhill. "The Acquisition of Reading Comprehension Skill." Snowling, Margaret J., and Charles Hulme. *The Science of Reading: A Handbook*. Malden: Blackwell Publishing, 2005. 227-247. Print.
- Qi, Shaoyan, and Zhang Jie. *Discover China Student's Book Two*. Oxford: Macmillan Education, 2010. Print.
- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Print.
- Samuels, S. Jay, and Michael L. Kamil. "Models of the Reading Process." Carrell, Patricia L., Joanne Devine, and David E. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 22-36. Print.
- Sanders, Ted, and Wilbert Spooren. "Discourse and Text Structure." Geeraerts, Dirk, and Hubert Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 916-941. Print.
- Scrimgeour, Andrew. "Issues and Approaches to Literacy Development in Chinese Second Language Classrooms." Tsung, Linda, and Ken Cruickshank. *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts: CFL Worldwide*. London: Continuum International Publishing, 2010. 197-212. Print.
- Scrivener, Jim. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan, 2005. Print.
- Scrivener, Jim. *Learning Teaching: The Essentials Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan, 2011. Print.
- Shen, Helen H. "Level of Cognitive Processing: Effects on Character Learning Among Non-Native Learners of Chinese as a Foreign Language." *Language and Education* 18.2 (2004): 167-182. Print.
- Shen, Helen H. "Linguistics Complexity and Beginning-Level L2 Chinese Reading." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 40.3 (2005): 1-27. Print.
- Shen, Helen H., and Chuanren Ke. "Radical Awareness and Word Acquisition Among Nonnative Learners of Chinese." *The Modern Language Journal* 91.1 (2007): 97-111. Print.

- Shen, Helen H. "Analysis of Radical Knowledge Development Among Beginning CFL Learners." Everson, Michael Erwin, and Helen H. Shen. *Research among Learners of Chinese as a Foreign Language*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, 2010. 45-65. Print.
- Steffensen, Margaret S., and Chitra Joag-Dev. "Cultural knowledge and reading." Alderson, J. Charles, and A. H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. London and New York: Longman, 1984. 48-61. Print.
- Šebesta, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. Print.
- Švarný, Oldřich, and David Uher. *Hovorová čínština: úvod do studia hovorové čínštiny*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. Print.
- Tan, Li Hai, John A. Spinks, Guinevere F. Eden, Charles A. Perfetti, and Wai Ting Siok. "Reading Depends on Writing, in Chinese." *PNAS* 102.24 (2005): 8781-8785. Print.
- Tuggy, David. "Schematicity." Geeraerts, Dirk, and Hubert Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 82-116. Print.
- Ur, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. New York: Cambridge University Press, 1996. Print.
- Wang, Min, Charles A. Perfetti, and Liu Ying. "Alphabetic Readers Quickly Acquire Orthographic Structure in Learning to Read Chinese." *Scientific Studies of Reading* 7.2 (2003): 183-208. Print.
- Wang, Shaomei. "Chinese Writing Reform: A Socio-Psycholinguistic Perspective." Goodman, Kenneth S. *Reading in Asian Languages: Making Sense of Written Texts in Chinese, Japanese, and Korean*. New York: Routledge, 2012. 45-67. Print.
- Wáng, Yǐng 王颖. "'Shūmiànyǔ' hé 'kǒuyǔ' de yǔtǐ chābié yǔ duìwài Hànyǔ jiàoxué '书面语' 和 '口语' 的语体差别与对外汉语教学." *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 38.3 (2003): 91-102. Print.
- Xiao, Yun. "Teaching Chinese Orthography and Discourse: Knowledge and Pedagogy." Everson, Michael Erwin, and Xiao Yun. *Teaching Chinese as a Foreign Language: Theories and Applications*. Boston: Cheng & Tsui Company, 2009. 113-130. Print.
- Xing, Janet Zhiquan. *Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language: A Pedagogical Grammar*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006. Print.
- Yang, Lin. "Designing the Strategy for Teaching Chinese Discourse as SLA by a Comparative Analysis of the Different Co-reference Devices in English and Chinese Discourses." *International Journal of Business and Social Science* 3.9 (2012): 201-209. Print.
- Zádrapa, Lukáš, and Michaela Pejčochová. *Čínské písmo*. Praha: Academia, 2009. Print.
- Zhang, Jie, and Qi Shaoyan. *Discover China Student's Book Two*. Oxford: Macmillan Education, 2010. Print.

Zhāng, Péngpéng 张朋朋. “Tán ‘zì běnwèi’ de nèihán 谈‘字本位’的内涵.” 汉字文化 - *Chinese Character Culture*.4 (2005): 7-10. Print.

Zhū, Déxī 朱德熙. *Yǔfǎ jiǎngyì* 语法讲义. Běijīng: Shāngwù yìnshūguǎn, 1982. Print.