

[nová] Čeština
doma
& ve světě

1/2 2013

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

1/2 2013

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Barbora Klimentová, Mgr. Šárka Keslerová, Mgr. Olga Fojtíková

Adresa redakce:

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, E-mail: ncds@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,

náměstí Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Grafická úprava, obálka & sazba: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Obsah

Úvodní slovo 9

Recenze / Bohemisté, máte slovo. Čeština ve srovnání s...

Anna Holečková
Schmid, Monika S. (2011): *Language attrition*
(*Key topics in sociolinguistics*)
Cambridge University Press 13

Hana Prokšová
Mareš, Petr (2012): *Nejen jazykem českým:*
studie o vícejazyčnosti v literatuře
Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 17

Jarmila Valková
Lída Holá, Pavla Bořilová (2012, 2011): *Čeština Expres 1 a 2*
Praha: Akropolis 23

Články / Bohemisté, máte slovo. Čeština ve srovnání s...

Lucie Břinková
Srozumitelnost psané češtiny v intrakulturní komunikaci Neslyšících 33

Arťom Andrejevič Indyčenko
K otázce užívání spisovné češtiny v Malopolsku a ve Slezsku v 15.-17. stol. 49

Jana Kocková
Jak se překládají ruské přechodníky 55

Magdalena Kroupová
Problematika neosémantizace internacionálního lexika
(*na materiálu češtiny, polštiny a slovenštiny*) 63

Michala Kutláková <i>Jak hodnotí obtížnost gramatických jevů češtiny žáci a studenti s němčinou jako rodným jazykem a jejich vyučující</i>	74
Marie Podobová <i>Dynamické a statické vyjádření lokace v češtině a ruštině</i>	94
Anna Rosová <i>Mandelštamův „Koncert na nádraží“ v překladu Jana Zábrany a Jiřího Kovtuna</i>	110
O autorech tohoto čísla	123

Jak hodnotí obtížnost gramatických jevů češtiny žáci a studenti s němčinou jako rodným jazykem a jejich vyučující

MICHALA KUTLÁKOVÁ

Abstrakt: Článek přináší informace o průběhu a výsledcích výzkumné sondy, která byla provedena v německých a rakouských školských institucích, na nichž se vyučuje čeština pro cizince. Sonda se zaměřila na zjištění obtížnosti vybraných gramatických jevů češtiny jako cizího jazyka. Aby byla zajištěna výpovědní hodnota dat, hodnotili obtížnost daných gramatických jevů nejen žáci a studenti, ale i jejich vyučující. Na základě analýzy získaných dat byly stanoveny závěry, s nimiž tento článek seznamuje.

Klíčová slova: čeština pro cizince, čeština jako cizí jazyk, gramatika

Abstract: The article deals with some information about the procedure and results of a research, which has been accomplished in some German and Austrian educational institutions where Czech for foreigners has been taught. The aim of this research was to find out the difficulties of the chosen grammatical phenomena of Czech as a foreign language. To determine the objectivity of the difficulty of certain grammatical phenomena it was evaluated not only by pupils and students but also by their teachers. The conclusions based on the analysis of the obtained data are published in this article.

Keywords: Czech for foreigners, Czech as a foreign language, grammar

Tématu prezentace české gramatiky cizincům je věnována poměrně značná míra pozornosti. Pro porovnání připomeňme příspěvky zřejmě nejpopulárnějšího českého bohemisty věnujícího se této problematice M. Hrdličky (Hrdlička 2009, 2003–2004, 2001–2002). Opomenout bychom však neměli ani příspěvky M. Hádkové (např. Hádková 1997).

Výše zmíněné příspěvky se zabývají výukou, resp. prezentací české gramatiky ve výuce češtiny pro cizince spíše v obecné rovině; tedy jakým způsobem je gramatická látka vykládána ve vybraných učebnicích různým cílovým mluvčím nebo co ovlivňuje výklad právě naší mateřštiny. Tento článek se zaměří na prezentaci gramatických jevů češtiny konkrétní homogenní skupině žáků a studentů, jejichž rodným jazykem je němčina.

Skupina německy mluvících rodilých mluvčích byla vybrána záměrně. Pro vypovídá neexistence výzkumu, který by zároveň zohledňoval danou problematiku a vybranou skupinu rodilých mluvčích, a s ním související potřeba tuto oblast zkoumat.

Dalším důvodem je velikost skupiny jinojazyčných mluvčích s němčinou jako rodným jazykem, kteří se učí česky.¹ Zanedbatelná jistě není ani geografická poloha naší země a zemí německy mluvících, stejně jako hospodářsko-ekonomické vazby mezi Českou republikou, Německem a Rakouskem, které vybízejí k soustředění zájmu na tuto konkrétní skupinu žáků a studentů.

Pádným důvodem je i přesvědčení, že podobné výzkumy by měly být zaměřeny vždy na konkrétní jazykově homogenní skupiny mluvčích a měl by je provádět odborník, který daný jazyk ovládá a zná jeho strukturu i po odborné stránce.²

Jak jsme již naznačili, výzkum zaměřený na danou problematiku v tomto provedení doposud nebyl uskutečněn. Jistou obdobou a inspiračním zdrojem byla anketa M. Hrdličky provedená ve skupině 32 zahraničních bohemistů (skupina byla z hlediska mateřského jazyka heterogenní, z hlediska zaměření a koncepce studia homogenní) ve školním roce 1994/95 v Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (Hrdlička 2000).

Článek má za cíl informovat o průběhu a výsledcích výzkumné sondy věnované průzkumu obtížnosti gramatických, převážně morfologických a slovtvorných, jevů češtiny pro cizince, která byla financována z prostředků Grantové agentury Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Impulsem pro její provedení byly následující otázky: Které gramatické jevy je třeba prezentovat německy mluvícím rodilým mluvčím učícím se česky? Jaké gramatické jevy jsou cílovou skupinou považovány za obtížné? Jako doplňující byly stanoveny následující otázky: Je posuzování obtížnosti jednotlivých gramatických jevů ovlivněno délkou / intenzitou studia, popř. pohlavím nebo věkem studujícího? Je vnímání obtížnosti gramatických

- 1 Dle údajů, které byly na základě žádosti autorky textu poskytnuty rakouským Spolkovým ministerstvem pro výuku, umění a kulturu, školským oddělením instituce Sekretariat der Kultusministerkonferenz (SRN) a statistickým úřadem Statistik Austria, se v předchozím roce v rakouských a německých státních školských institucích učilo česky 5 190 žáků a studentů.
- 2 Výběr skupiny rodilých mluvčích tedy není podmíněn vztahem jazyka cílového a výchozího, ale výše uvedenými skutečnostmi.

jevů vyučujícími a studenty/žáky stejné? Kde jsou styčné body a kde se hodnocení obtížnosti odlišuje?

V souvislosti s doplňujícími otázkami předpokládáme, že vliv pohlaví je zanedbatelný. Mnohem podstatnější se jeví vliv věku respondenta a délky / intenzity studia. Zdá se pravděpodobné, že starší respondenti na vyšší úrovni osvojení jazyka budou jevy hodnotit jako méně obtížné. Je však tento předpoklad skutečně správný?

Data byla získána prostřednictvím dotazníků sestavených pro tuto příležitost. Dotazník jakožto výzkumný nástroj byl zvolen, protože umožňuje sebraná data vyhodnotit po stránce kvantitativní i kvalitativní a také pro svou relativní efektivitu při sběru dat. Anonymita, jež je s tímto způsobem výzkumu spojena, měla přispět k odstranění případné neochoty či psychické bariéry stran respondentů, které by potenciálně mohly být spojeny s účastí na výzkumu.³

Dotazník⁴ byl sestaven tak, aby bylo v rámci dotazníkových položek pokryto co nejširší spektrum relevantních gramatických jevů a zároveň s ohledem na předpokládanou prezentaci těchto jevů v rámci reálné výuky.⁵ Opakované tázání na několik gramatických jevů (v dotazníkové části B a C viz níže) bylo zařazeno jako kontrolní mechanismus.

Dotazníky existují ve dvou základních variantách, pro vyučující a pro žáky a studenty. Jeho vyplnění bylo anonymní. Obě varianty dotazníků se skládaly ze tří částí. V části A byly zjišťovány doplňující charakteristiky respondentů, v části B měli jak vyučující, tak žáci za úkol sestavit škálu obtížnosti jednotlivých položek. Jednalo se o následující položky: deklinace substantiv, adjektiv, číslovek; konjugace sloves; slovesná rekece; český pravopis a slovosled ve větě jednoduché. Zajímalo nás, jak vnímají respondenti obtížnost těchto položek ve vzájemném vztahu.

Vyučující měli dále zodpovědět 9 otázek⁶ týkajících se způsobu, jakým prezentují českou gramatiku, a rovněž měli posoudit, zda nabízené grama-

3 Pro využití této metody hovoří též velmi problematická realizace pozorování v reálné výuce, které by bylo v tomto rozsahu z časových a finančních důvodů jen velmi obtížně proveditelné. Vzhledem ke skutečnosti, že většina respondentů byla v době provádění sondy mladší 18 let, bylo by s ohledem na povolení příslušných rakouských či německých školských úřadů možné provádět řízené rozhovory pouze v prostorách škol mimo dobu vyučování a se souhlasem zákonných zástupců. Vzdálenost jednotlivých školských institucí situaci taktéž komplikovala.

4 Viz příloha č. 1.

5 Tato predikce se zakládá na znalosti běžně užívaných vyučovacích materiálů.

6 Obsah těchto otázek je uveden v části vyhodnocení dotazníkové části B pro vyučující.

tické jevy činí jejich žákům a studentům obtíže.⁷ Otázky v této části dotazníku byly uzavřené, dichotomického charakteru, avšak dotazovaným byla dána možnost připojit komentář ke své volbě. Žáci a studenti měli v části B zodpovědět dvě polouzavřené otázky týkající se na způsob, jakým se učí deklinaci substantiv a konjugaci sloves.

Otázky⁸ v části C byly téměř shodné pro obě skupiny respondentů. Rozdílem byly otázky na tvorbu plurálu substantiv. Zatímco vyučující měli posoudit tvorbu plurálních tvarů pro jednotlivé rody ve čtyřech otázkách, žáci a studenti se vyjadřovali k témuž tématu v rámci jedné otázky, neboť se domníváme, že žáci a studenti jsou schopni reflektovat rozdíly v obtížnosti ve tvorbě plurálu u jednotlivých rodů až v nejpokročilejším stádiu výuky. Otázky v této části byly uzavřené a úkolem respondentů bylo ohodnotit nabízené gramatické jevy jako *lehké*, *středně těžké* nebo *těžké* podle toho, jak obtížné pro ně dané jevy jsou, když se je učí. Protože byl dotazník dán k vyplnění různým skupinám žáků a studentů, byla nabídnuta i možnost *To nemohu posoudit* pro případ, že daný gramatický jev ještě nebyl ve výuce prezentován. Vyučujícím sice možnost položku neposoudit k dispozici dána nebyla, přesto v některých případech nebyly všechny otázky zodpovězeny s vysvětlením, že vyučující daný jev se svými žáky neprobírá.

Aby se předešlo problémům s porozuměním, byly veškeré otázky a také instrukce v dotaznících v německém jazyce, výjimku tvořily pouze příklady, které byly v češtině (doplněné německým překladem či příkladem, jak daný jev funguje v němčině). Výběr gramatických jevů určených k posouzení respondenty byl inspirován nejen již zmíněnou anketou M. Hrdličky (Hrdlička 2000), ale i článkem S. Gesterové (Gester 2011). Dále bylo přihlédnuto k tomu, jaké gramatické jevy jsou prezentovány v učebnicích češtiny pro cizince. Dotazník byl následně konzultován s M. Hrdličkou a také s P. Pazderovou, vyučující na Gymnasiu Friedricha Schillera v Pirně.

Vlastní distribuce dotazníků probíhala ve vlnách (zčásti osobním kontaktem, zčásti prostřednictvím e-mailové korespondence), a proto bylo možné provést několik drobných úprav, přesto s ohledem na počty dotazníků nelze hovořit o pilotní studii.⁹ Úpravou závažnějšího charakteru bylo

7 Otázky v části B dotazníku pro vyučující jsou komplexnějšího charakteru, považovali jsme proto za vhodné, aby je hodnotili pouze vyučující.

8 Jejich výčet je uveden v příloze č. 1.

9 Postupná distribuce byla podmíněna termíny získání potřebných povolení, popř. domluvou termínu návštěvy školské instituce. V případě, že byl dotazník zaslán e-mailem, obdržela jej vyučující, která jej žákům/studentům rozdala a informovala je o způsobu vyplnění.

dotatečné zařazení jedné dotazníkové položky (č. 28 viz příloha č. 2), které však proběhlo v počáteční fázi sběru dat a bylo při vyhodnocování výsledků také zohledněno. V části C byl v písemné podobě reformulován pokyn pro sestavení škály, tento pokyn však byl před vlastním vyplněním dotazníku ještě verbálně vysvětlen.¹⁰ Dále byl příklad (položka č. 7 viz příloha č. 2) pro měkký konsonant *c* nahrazen konsonanty *ň* a *š*, aby lépe korespondoval s příkladovým adjektivem *moderní*.

Cílem výzkumu bylo zjistit, které z nabízených jevů vnímají žáci a studenti jako obtížné, či naopak lehké z hlediska porozumění daným jevům a jejich osvojení. Na základě posouzení daných jevů je možné částečně usuzovat i na (ne)jasnost a (ne)uchopitelnost výkladu daného gramatického jevu v učebnicích, podle nichž se žáci a studenti učí. Aby výsledky sondy nebyly odkázány jen na subjektivní pocity a názory žáků a studentů, byla pozornost zaměřena také na jejich vyučující. Východiskem je přitom předpoklad, že vyučující jsou na základě odborné průpravy a svých zkušeností z praxe schopni adekvátního ohodnocení nabízených jevů.

Výsledky získané tímto výzkumem přinesou představu o stavu smýšlení německy mluvících cizinců učících se češtinu a jejich vyučujících o obtížnosti vybraných gramatických jevů z oblasti převážně formální morfologie.

Uvedme nyní fakta, která omezují platnost výsledků výzkumu. Především je to omezený vzorek respondentů; průzkumu se zúčastnilo celkem 204 respondentů na straně žáků a studentů. Tři dotazníky byly vyplněny nesprávně,¹¹ a proto byly vyřazeny, vyhodnoceno tedy bylo 201 dotazníků. Z řad vyučujících vyplnilo dotazník 17 osob. Stejně tak je nutné vzít v potaz skutečnost, že kategorie obtížnosti gramatických jevů je poměrně těžko objektivně měřitelná a je ovlivňována celou řadou proměnných, které není možné detailně sledovat a hodnotit. Z těchto důvodů je možné výsledky výzkumu zobecnit jen do určité míry, přesto se ale domníváme, že nejsou zanedbatelné.

Skupina respondentů byla vybrána tak, aby bylo postiženo co nejširší spektrum žáků a studentů učících se češtinu v rakouských a německých školských institucích. Zájem se soustředil především na instituce, kde je čeština vyučována jako povinný, popř. povinně volitelný předmět. V takto

10 Přesto nelze s jistotou říci, zda měla tato změna vliv na sestavení škály. Někteří respondenti sestavili škálu správně (tj. jedné položce přisoudili jedno pořadí) i podle původního zadání, jiní škálu nesestavili správným způsobem ani podle nového pokynu.

11 Ve dvou dotaznících byla vždy zvolena možnost: *To nemohu posoudit*, v jednom dotazníku byla vždy zvolena možnost: *Těžké*.

koncipované výuce jsou na žáky a studenty kladeny vyšší nároky, prezentuje se širší spektrum učební látky a výuka podléhá určitým standardům, což umožňuje provést porovnání získaných dat. Výzkumu se zúčastnila také skupina 15 účastníků Letní školy slovanských studií pořádané Ústavem bohemistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Celkem bylo dotazování provedeno na 10 školských institucích.¹² Z výzkumu byli vyloučeni respondenti, jejichž mateřštinou je čeština.

Pro potřeby porovnávání získaných dat byli respondenti z řad žáků a studentů rozděleni do skupin dle pohlaví, věku a délky / intenzity studia. Průzkumu se zúčastnilo 145 žen a 54 mužů (2 respondenti neuvodli pohlaví). Podle věku byli rozděleni do skupin 13–14 let, 15–19 let, 20–26 let a 27 let a více, jeden respondent neuvodl věk. Pro názornost jsou data shrnuta v tabulce č. 1. Přihlížíme-li k věku respondentů, je nejrepresentativnější věková skupina od 15 do 19 let.

věková skupina	13–14 let	15–19 let	20–26 let	27 let a více
počet respondentů	29	110	50	11

Tab. č. 1

Třetím kritériem, podle něhož byly odpovědi posuzovány, byla délka / intenzita studia (jeden respondent neuvodl délku studia). Aby bylo zaručeno, že data bude možné porovnávat, bylo nutné krom délky studia zohlednit také intenzitu studia.¹³ Na základě informací získaných od vyučujících a z oficiálních výukových plánů škol a univerzit byl stanoven přibližný počet vyučovacích hodin, které jednotliví respondenti absolvovali. Vzniklo tak celkem 6 skupin. Čtvrtá skupina byla rozdělena na skupinu 4a (žáci) a 4b (studenti VŠ), aby byly zohledněny rozdíly v dalších charakteristikách respondentů této skupiny. Do skupiny č. 1 patří nepokročilejší studenti. Pro přehlednost jsou údaje shrnuty v tabulce č. 2.

12 Německo: Friedrich Schiller Gymnasium Pirna, Sigmund-Wann-Realschule Wunsiedel, Universität Bonn, Universität Leipzig, Universität Passau, Universität Regensburg. Rakousko: Tourismusschule Bad Leonfelden, Handelsakademie Gmünd, Johannes Kepler Universität Linz, Universität Wien.

13 Počet vyučovacích hodin týdně se na jednotlivých institucích mnohdy výrazně lišil. Např. zatímco žáci Handelsakademie Gmünd mají 4 vyučovací hodiny týdně (povinný předmět), žáci Tourismusschule Bad Leonfelden mají jen 2 vyučovací hodiny týdně (povinně volitelný předmět).

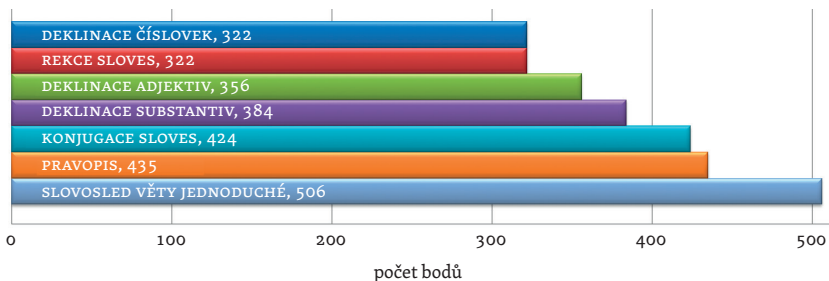
skupiny	1	2	3	4a	4b	5	6
počet respondentů	21	50	26	27	25	33	18

Tab. č. 2

Z řad vyučujících vyplnilo dotazníky celkem 17 osob se zkušeností s výukou neslovanských mluvčích a praxí od 3 do 25 let. Každý z vyučujících měl zkušenosti s výukou německy mluvících rodilých mluvčích. Tato skupina respondentů již nebyla dále dělena.

Získaná data byla vyhodnocena následovně. Protože je při sestavování škál možné dospět k velkému množství kombinací nabízených položek, byla každá položka ohodnocena příslušným počtem bodů v závislosti na počtu správně sestavených škál, tedy takových, kdy jedna příčka byla přiřazena jen jedné z nabízených možností. Nejlehčí položka získala od každého respondenta 7 bodů, zatímco ta nejobtížnější jen 1 bod. Všechny ostatní položky v části B a C byly vyhodnoceny procentuálně.

Vyhodnocení škál přineslo tyto výsledky. Na první příčce se společně nachází deklinace číslovek a slovesná rekece následovaná deklinací adjektiv a substantiv, konjugací sloves. Na posledních příčkách se umístily pravopis a slovosled věty jednoduché, viz graf č. 1.



Graf č. 1: Vyhodnocení škály žáci/studenti

Dle předpokladu byly český pravopis a slovosled věty jednoduché označeny jako nejsnazší položky. Mírně překvapivé je však umístění deklinace číslovek na opačné straně škály. Vysvětlení této skutečnosti nabízí vyšší množství typů deklinací, které jsou pro jednotlivé typy číslovek užívány. Očekávali jsme, že deklinace substantiv zaujme v žebříčku vyšší pozici, především v porovnání s deklinací adjektiv. Možnou příčinou tohoto výsledku je fakt, že se deklinaci substantiv věnuje ve výuce více pozornosti, a proto je i přes její vyšší náročnost žákům a studentům bližší.

Pro učitelskou variantu dotazníků není vzhledem k omezenému vzorku respondentů vyhodnocení sestavených škál průkazné, proto se k jeho výsledkům nebudeme vyjadřovat.

Ve druhé části sekce B zodpovídali žáci otázky zaměřené na způsob, jakým se učí deklinaci substantiv a konjugaci sloves. Bylo zjištěno, že pokud se žáci/studenti učí jak deklinaci substantiv (56 %), tak konjugaci sloves (66 %), upřednostňují učení se pomocí vzorových slov, 28 % dotazovaných se učí pouze deklinační či konjugační koncovky a zbytek dotazovaných zvolil kombinaci nabízených možností, popř. položku c) – tedy jinou možnost.

Překvapivým zjištěním je, že téměř třetina žáků a studentů se učí deklinovat a konjugovat pomocí naučených koncovek. Tento způsob je pamětně velmi náročný, především pro deklinaci substantiv, a nejsme si jisti, zda přináší dlouhodobé výsledky.

Kombinaci vzorových slov a koncovek volí celkem cca 8 % dotázaných, tedy poměrně malá část. Uvažujeme-li nad formálním způsobem, jakým prezentovat deklinaci substantiv a konjugaci sloves v učebních materiálech, jeví se jako nejlepší způsob prezentace vhodně zvolených vzorových slov s tučně vyznačenými koncovkami. Tak je možno učit se jak vzorová slova, tak pouze koncovky.

V části B učitelských dotazníků byly zjištěny následující skutečnosti. Drtivá většina dotázaných prezentuje deklinaci substantiv horizontálním způsobem.¹⁴ Je-li pominut fakt, že někdy jsou učitelé vedeni učebnicí, většina pedagogů se domnívá, že se jedná o způsob praktičtější, neboť nezahlučuje jejich žáky příliš vysokým počtem koncovek, a z hlediska komunikačního je zejména pro využití širší slovní zásoby výhodnější.

Ze získaných dat dále vyplynulo, že nadpoloviční většina pedagogů kombinuje prezentaci deklinace adjektiv a zájmen. Pozitiviv tohoto přístupu je rychlejší dosažení výsledků a pocit komunikační úspěšnosti na straně žáků. Žákům a studentům jsou současně prezentovány sady koncovek, které vykazují mnohé shody a analogie, což jim umožňuje uvědomit si systémovost jazyka. Ti vyučující, kteří se od tohoto způsobu odklánějí, argumentují tím, že pro jejich žáky není tento způsob prezentace vhodný, případně tyto typy deklinace kombinují až ve fázi nácviku.

Za problematické jevy byly označeny a) rozlišení adjektivního a adverbiálního významu (dokonce 88 %), b) tvorba tvarů imperativu a c) vyjadřo-

14 K této problematice se vyjadřuje také M. Hrdlička (srov. Hrdlička 2010).

vání množství pomocí tzv. genitivu numerativního. Problém v rozlišení adjektivního a adverbialního významu zřejmě zapříčiňuje negativní transfer, neboť v němčině tento významový rozdíl často nemá oporu v rozdílných lexikálních formách.¹⁵ Žáci nepoznají, o jaký slovní druh se v daném spojení jedná, a tudíž nejsou schopni použít správný tvar. Tomuto problému je možno částečně předejít, pokud bude opozice adjektiva a adverbia náležitě automatizována a fixována.

Těžkosti při tvorbě tvarů rozkazovacího způsobu působí především skutečnost, že se imperativ prezentuje v pokročilejších fázích výuky. Žákům proto chybí potřebný cvik. Situaci komplikuje také řada možností jak imperativ nahradit pomocí popisu a poměrně obsáhlá skupina nepravidelných tvarů. Vyučující, kteří tento jev hodnotí jako bezproblémový, často dodávají, že žákům stačí jen pasivní znalost několika tvarů, které se učí formou frází.

Vyjádřování množství v češtině pomocí tzv. genitivu numerativního je jev pro rodilého mluvčího naprosto běžný, avšak německy mluvícím mluvčím se tento princip často zdá nelogický. Žáci a studenti na toto pravidlo často zapomínají, i když ho již znají a (více či méně) akceptují.

Nejednoznačné je hodnocení a) užití adjektiva coby součásti slovesně-jmenného přísudku, b) otázky týkající se tvorby¹⁶ tvarů futura. K užití adjektiva ve slovesně-jmenném přísudku zhruba polovina pedagogů uvádí, že pokud je správně určen rod substantiva, je přiřazena i správná koncovka. Příčinu je opět možné hledat v negativním transferu.

Většina dotázaných zastává názor, že zatímco tvorba futura nedokonavých sloves problémem není, slovesa pohybu představují značný problém. Je obecně známo, že odlišný způsob tvoření tvarů futura a také zaměňování významu sloves „jít“ a „jet“, činí (nejen) této skupině mluvčích těžkosti. V otázce sloves dokonavých mírně převažuje odpověď kladná. Je vhodné poukázat na úzkou propojenost s problematikou vidu obecně. Není-li žák schopen určit vid slovesa, není schopen vytvořit a použít správnou formu slovesa pro vyjádření děje budoucího.

Respondenti se do značné míry shodují i v názoru na užití demonstrativ jako náhrady za člen určitý a příliš časté užití tvarů pasiva. V obou přípa-

15 Příklad: *Mach's gut. a Das ist gut.* V prvním (Měj se dobře.) i druhém příkladu (To je dobré.) odpovídá adverbium dobře a adjektivu dobrý pouze jeden německý lexém.

16 Jsme si vědomi nepřilíš vhodného užití kombinace výrazů „tvorba tvarů“ ve spojení s futurem sloves dokonavých, protože se však tato uvozující otázka vztahuje ke všem typům futura, domníváme se, že je možno tento výraz tolerovat.

dech je jev hodnocen jako bezproblémový. V prvním případě je odpověď poněkud překvapivá. I tehdy, je-li otázka užití demonstrativ zodpovězena kladně, je jako náhrada uvedeno užití osobních zájmen nebo tvarů číslovky jeden, zřejmě jako ekvivalentu pro člen neurčitý. Tvary demonstrativ jsou užívány především v počátečních fázích výuky, kdy je východiskem do slovný překlad mateřštiny.

Víceméně očekávané bylo, že respondenti ohodnotí užívání pasiva na úkor aktiva jako nevyskytující se problém. Tvorba pasivních tvarů je prezentována až v závěrečných fázích výuky, je tedy pro žáky a studenty příliš obtížná, a proto se těmto tvarům vyhýbají.

Zhodnotíme-li výše uvedená fakta, dospějeme k zjištění, že náročnost vybraných jevů mnohdy nesouvisí jen s jejich gramatickou, formální náročností, ale je často spojena s negativním transferem zapříčiněným typologickými odlišnostmi jazyka výchozího (němčiny) a jazyka cílového (češtiny). Vliv má také zapomínání a samozřejmě úroveň jazykových znalostí a komunikační praxe žáka či studenta.

Vyhodnocení dotazníkové části C žákovských dotazníků přineslo následující výsledky. Předně je nutno uvést, že ne všechny otázky v této části dotazníku bylo možno vyhodnotit pro všechny dotázané.¹⁷ Především skupina začátečníků nebyla pochopitelně schopna posoudit všechny nabízené položky. Zajímavé však je, že i respondenti, kteří uvedli, že se učí česky např. i 6 let, nebyli schopni posoudit všechny položky. Pravděpodobnou příčinou je nižší věk respondentů, u nichž výuka probíhá odlišně. Toto tvrzení je možné podložit porovnáním odpovědí skupin 4a a 4b (dělení dle délky / intenzity studia). Respondenti z obou skupin se učí česky přibližně stejně dlouho s obdobnou hodinovou dotací, přesto nebyli respondenti ze skupiny 4a (žáci) schopni posoudit položky 2, 3, 10, 17, 18 a 21.¹⁸ Dále pak tuto domněnku podkládáme především odpověďmi respondentů ze skupin 2 a 3. Tito respondenti by měli podle uvedené délky studia patřit k zběhlým uživatelům jazyka, přesto se však u jejich odpovědí často setkáme s neposouzením daného jevu (celkem u 11 položek z 28). Podporu pro naše stanovisko nacházíme i v odpovědích některých vyučujících, kteří učí na nižších stupních škol.

Soustředí-li se pozornost ke skupinám 4a (žáci) a 4b (studenti VŠ), výsledky výzkumu jasně ukázaly,¹⁹ že žáci ze skupiny 4a ohodnotili 19 otázek

17 Jedná se o položky, které byly min. 50 % dotázaných v dané skupině označeny jako neposouzené.

18 Seznam položek včetně jejich hodnocení viz příloha č. 2.

19 V tomto případě nezohledňujeme nezodpovězené otázky u skupiny 4a (žáci).

z 22 jako obtížnější v porovnání s odpověďmi studentů ze skupiny 4b. Myslíme si proto, že zde hraje roli věk respondentů.

Nejvíce vypovídající odpovědi přinášejí skupina 1 (nejpokročilejší) a skupina 4b (vysokoškolští studenti), v těchto skupinách je položka jako neposouzená označena jen zřídka.²⁰

Dle celkových výsledků byla jako nejtěžší vyhodnocena položka 20, určení aspektu sloves, překvapivě další v pořadí je položka 12, volba správné formy osobních zájmen po předložce, a na třetí příčce je položka 23, rekce sloves.²¹ Naopak jako nejsnazší je hodnoceno: přechylování příjmení, rozlišení životnosti a neživotnosti maskulin a přechylování substantiv. Deset nejobtížnějších jevů dle dotázaných žáků/studentů viz tabulka č. 3.

pořadí	položka	těžké	střední	lehké	neposouzeno	pořadí	položka	těžké	střední	lehké	neposouzeno
1.	20	27 %	33 %	10 %	30 %	6.	24	20 %	45 %	16 %	19 %
2.	12	27 %	24 %	8 %	41 %	7.	7	20 %	44 %	27 %	9 %
3.	23	25 %	44 %	8 %	23 %	8.	10	18 %	13 %	3 %	66 %
4.	11	22 %	27 %	6 %	45 %	9.	18	18 %	26 %	10 %	46 %
5.	15	21 %	29 %	12 %	38 %	10.	14	15 %	34 %	18 %	33 %

Tab. č. 3

Při vyhodnocování celkové obtížnosti bylo nutné brát v potaz také to, kolik respondentů daný jev neposoudilo, neboť i procento neposouzení má výpovědní hodnotu. Drží-li se vyučující pravidla, podle něhož se postupuje od jednoduššího ke složitějšímu, od základního k okrajovému, pak už sami vyučující vyjadřují obtížnost daného jevu tím, že jej do výuky nezařadí vůbec, či v jejích pozdějších fázích.

Po porovnání vyhodnocení části C dotazníků pro vyučující byly stanoveny následující závěry. Odpovědi žáků/studentů a jejich vyučujících si v mnohém odpovídají. Celkem 19 položek je oběma skupinami respondentů hodnoceno shodně, popř. téměř shodně, přesto je u pedagogů patrná tendence hodnotit jevy o trochu obtížněji. Jako nejobtížnější se dotázaným vyučujícím jeví položka 21, přiřazení párového slovesa, na druhém místě je položka 10, tvorba přivlastňovacích adjektiv, na třetí příčce položka 20,

20 Výjimkou jsou položky: určení singuláří tantum (22 % neposouzených ve skupině 4b) a tvorba přivlastňovacích adjektiv (26 % neposouzených ve skupině 4b).

21 Je zde patrná analogie s výsledky části A, kde se rekce umístila na dělené první příčce spolu s deklinací číslovek. Také deklinace číslovek 1-4 a číslovek řadových se objevuje mezi 10 nejobtížnějšími jevy.

určení vidu sloves. Z toho plyne, že i podle pedagogů patří k nejobtížnějším vidová problematika. Přehled 10 nejobtížnějších jevů dle dotázaných pedagogů viz tabulka č. 4.

pořadí	položka	těžké	střední	lehké	neposouzeno	pořadí	položka	těžké	střední	lehké	neposouzeno
1.	21	62 %	38 %	0 %	0 %	6.	15	47 %	29 %	6 %	18 %
2.	10	53 %	29 %	0 %	18 %	7.	11	47 %	29 %	12 %	12 %
3.	20	47 %	53 %	0 %	0 %	8.	8	41 %	59 %	0 %	0 %
4.	9	47 %	47 %	0 %	6 %	9.	12	41 %	29 %	18 %	12 %
5.	3	47 %	35 %	12 %	6 %	10.	24	35 %	53 %	6 %	6 %

Tab. č. 4

Položky, kde se názory obou skupin respondentů rozcházejí, hodnotí vyučující až na jedinou výjimku jako obtížnější.²² Příčiny je možné hledat nejen u pedagogů, ale také u žáků. Ač měla anonymita dotazníků předejít možnému ostychu nebo strachu ze strany žáků a studentů, je možné, že žáci přece jen hodnotili jevy jako méně náročné, aby neohrozili svůj obraz v očích osoby vyhodnocující dotazníky. Stejně tak mohli učitelé k dotazníkům přistupovat kritičtěji a hodnotit přísněji.

Shrneme-li výsledky provedené sondy, zjišťujeme, že z jevů nabízených k posouzení jsou jako nejobtížnější hodnoceny určení aspektu sloves, přiřazení párového slovesa, deklinace základních číslovek 2–4, dále volba správné varianty osobních zájmem po předložce nebo při důrazu a také tvorba přivlastňovacích adjektiv. Z pohledu žáků a studentů pak také slovesná rekce.

Těmto jevům by proto měla být v rámci výuky českého jazyka německy mluvících rodilých mluvčích věnována zvýšená pozornost. Je možné namítnout, že např. deklinace číslovek nepatří k bázovým jevům, které si musí studenti osvojit již v počátečních fázích výuky, že je třeba věnovat pozornost především gramatickým jevům základním, k nimž řadíme deklinaci substantiv a především konjugaci sloves. Přesto jsme toho názoru, že umět deklinovat základní číslovky od 1 do 5 by žáci a studenti měli umět. Právě tyto základní číslovky patří mezi 10 nejfrekventovanějších číslovek vyskytujících se v korpusu SYN2005 (Bartoň – Cvrček 2009).

Problematicčnost vidu je obecně známou skutečností a tato výzkumná sonda ji jen potvrzuje. Bližší zkoumání by bylo vhodné zaměřit na rozporuplné hodnocení slovesné rekce z pohledu žáků/studentů a jejich vyučují-

22 Jedná se o položky 1, 3, 8, 9, 16, 21, 25.

cích. Zřejmě je možné hledat vysvětlení v souvislosti s obtížností prepozic, na niž odkazuje již výše zmíněná anketa M. Hrdličky.

Na druhé straně se ukázalo, že žáci a studenti nemají problémy s identifikací rodu substantiv, určením životnosti maskulin, přechylováním substantiv či přiřazením slovesa ke konjugační skupině a tvorbou l-ového přičestí. Tyto jevy (dovednosti) jsou nejen frekventované, ale i relativně snadno uchopitelné, což samozřejmě snižuje jejich koeficient obtížnosti. První z uvedených charakteristik hovoří pro to, aby je žáci ovládali již v raných fázích výuky, to je také jeden z důvodů, proč je jim v učebnicích a výuce věnována značná pozornost a proč je zpracování této problematiky na poměrně vysoké úrovni.

Vrátíme-li se k dotazům kladeným pouze vyučujícím, pak jsou za nejproblematictější jevy označeny rozlišení adjektivního a adverbialního významu a s tím související užití adjektiva ve slovesně-jmenném přísudku, tvoření tvarů futura u sloves vyjadřujících pohyb a užití správného tvaru sloves dokonavých k vyjádření děje budoucího, dále pak užití tzv. genitivu numerativního a tvorba forem imperativu. Hlavní příčinou celé řady těchto obtíží spatřujeme v typologické odlišnosti češtiny a němčiny.

Z výsledků výše uvedené výzkumné sondy pro další výzkum této problematiky vyplývá, že je nutné provést analýzu učebních materiálů, podle nichž se žáci a studenti učí. Na základě této analýzy je třeba určit, zda je příčinou vysokého hodnocení obtížnosti daných jevů nevhodný výklad v učebních materiálech či objektivní obtížnost daného gramatického jevu. Pokud je příčinou nevhodný, popř. nejasný výklad, je nutné stanovit jiný způsob, jak daný jev prezentovat.

Bibliografie:

- Bartoň, T. – Cvrček, V. (2009): *Statistiky češtiny*. Praha: NLN.
- Gester, S. (2011): Einige interferenzbedingte Besonderheiten beim Tschechischunterricht für deutsche Muttersprachler, *Cizí jazyky* 54, 5, s. 166–172.
- Hádková, M. (1997): Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jako cizího jazyka, in: Čadská, M. (ed.), *K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka*, Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, s. 44–55.
- Hrdlička, M. (2000): *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum.
- Hrdlička, M. (2001–2002): K pojetí mluvnice v jazykové výuce, *Český jazyk a literatura* 52, 5–6, s. 128–134.
- Hrdlička, M. (2003–2004): O způsobech výkladu mluvnické látky, *Český jazyk a literatura* 54, 3, s. 119–123.

Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.

Hrdlička, M. (2010): K prezentaci mluvnice ve výuce češtiny jako cizího jazyka, in: Hrdlička M. (ed.), *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 105–109.

Přílohy:

Příloha č. 1

Dotazník použitý pro sběr dat. Jedná se o upravenou verzi, jež je v části B kombinací žákovské a učitelské varianty. Z důvodu úspory místa byly odstraněny prázdné řádky a opakuující řádky s políčky k posouzení.

Fragebogen für Schüler – Fremdsprache Tschechisch

TEIL A

Alter : _____ **männlich** **weiblich**

Wie lange lernst du Tschechisch? / Welche Klasse besuchst du jetzt?

Lernst du Tschechisch nur in der Schule oder auch in einer anderen Institution? Wenn ja, wo? _____

Hast du auch eine andere slawische Sprache gelernt? Sprichst du eine andere slawische Sprache? Wenn ja, welche und wie lange? _____

_____ Hast du tschechische Freunde? Sprichst du mit ihnen auf Tschechisch? _____

_____ Hast du in Tschechien längere Zeit verbracht? (Wann?/Wo?)

TEIL B

Was ist für dich am schwierigsten, wenn du Grammatik lernst? Stell eine Skala auf. 1 = das Schwierigste, 7 = das Leichteste

- a) Konjugation von Zeitwörtern
- b) Deklination von Hauptwörtern
- c) Deklination von Eigenschaftswörtern
- d) Deklination von Zahlwörtern
- e) Rektion von Zeitwörtern (Bestimmung des richtigen Verhältniswortes für konkretes Zeitwort, z. B. rozumět někomu – jemanden verstehen, myslet + na – denken an)

část B žáci**Wie lernst du die Deklinationsformen von tschechischen Hauptwörtern?**

- a) Ich lerne Musterwörter. (z. B. feminina: žena, ženy, ženě, ženu, ženo, o ženě, se ženou)
- b) Ich lerne nur Endungen. (z. B. -a, -y, -ě, -u, -ě, -ou)
- c) Andere Weise (Abschreiben von Paradigmen, lautes Hersagen von Paradigmen): _____

Wie lernst du die Konjugationsformen von tschechischen Zeitwörtern?

- a) Ich lerne Musterverben. (z. B. dělám, děláš, dělá, děláme, děláte, dělají)
- b) Ich lerne nur Endungen. (z. B. -ám, -áš, -á, -áme, -áte, -ají)
- c) Andere Weise: _____

část B učitelé**Welche Art und Weise der Präsentation von substantivischer Deklination bevorzugen Sie für die deutschsprachigen Muttersprachler? Begründen Sie bitte.**

- a) Gesamtparadigma von einem Deklinationsmuster (vertikale Präsentation)
- b) Präsentation von Einzelfällen - verschiedene Deklinationsmuster (horizontale Präsentation) _____

Kombinieren Sie die Präsentation der Deklination von z. B. Adjektiven und Pronomina? Begründen Sie bitte.

- a) ja
- b) nein
- _____

Haben die Schüler Probleme mit Adjektiven in prädikativer Stellung? Verwenden die Schüler (richtige) Endungen? (z. B. Petr je hezký. Počasí je pěkné.)

- a) ja
- b) nein

Bemerkungen: _____

Haben die Schüler Probleme mit der Unterscheidung zwischen attributiver (jaký) und adverbialer (jak) Bedeutung? (gut = dobrý × dobře)

a) ja

b) nein

Bemerkungen: _____

Haben die Schüler Probleme mit der zu häufigen Verwendung von Demonstrativpronomen? (Als „Ersatz“ für den bestimmten Artikel.)

a) ja

b) nein

Bemerkungen: _____

Haben die Schüler Probleme mit der zu häufigen Verwendung von Passivformen?

a) ja

b) nein

Bemerkungen: _____

Haben die Schüler Probleme mit der Bildung von Zukunftsformen?

Imperfektive Verben

a) ja

b) nein

Perfektive Verben

a) ja

b) nein

Verben der „Bewegung“ (jet, jít)

a) ja

b) nein

Bemerkungen: _____

Haben die Schüler Probleme mit der Bildung von Imperativformen?

a) ja

b) nein

Bemerkungen: _____

Haben die Schüler Probleme mit der Verwendung eines Prädikats im Singular nach den Zahlen 5-20 (Substantiv im Genitiv Plural)? (Na stole je 5 hrušek.)

a) ja

b) nein

Bemerkungen: _____

Fallen Ihnen noch andere Probleme ein, die nicht erwähnt wurden?

TEIL C

Beurteile die angebotenen grammatischen Erscheinungen als leicht, mittel oder schwer. Wenn du das noch nicht gelernt hast, kreuze „Das kann ich nicht einschätzen.“ an.

SUBSTANTIVE - Hauptwörter

- a) Bildung der Pluralformen von Substantiven (z. B. 1 hrad × 2 hrady, 1 žena × 2 ženy)
 leicht mittel schwer Das kann ich nicht einschätzen.
- b) Bestimmung von Singulariatantum = Substantive, die nur Singularform haben (z. B. dřevo /Holz/ - 2 dřeva = falsch, nábytek /Möbel/ - 2 nábytky = falsch)
- c) Bestimmung von Pluraliatantum = Substantive, die nur Pluralformen haben (z. B. prázdniny - Ferien, kalhoty - Hose)
- d) Unterscheiden von belebten und unbelebten Maskulina (z. B. pán × hrad)
- e) Movieren - Bildung der weiblichen Formen von männlichen Formen (z. B. učitel → učitelka, Lehrer → Lehrerin)
- f) Movieren von Familiennamen - Bildung der weiblichen Formen von männlichen Formen (z. B. Novák → Nováková, Herr Novák - Frau Novák)

ADJEKTIVE - Eigenschaftswörter

- a) Unterscheiden und Deklination von „harten“ und „weichen“ Adjektiven (z. B. mladý /jung/ - **d** ist ein harter Konsonant → mlad**ý** muž, mlad**á** žena, mlad**é** dítě × moderní /modern/ - z. B. **ň, š** sind weiche Konsonante → modern**í** muž, modern**í** žena, modern**í** dítě)
- b) Bildung von Steigerungsformen, regelmäßige Bildung (z. B. moderní → modernější → nejmodernější, modern → moderner → der modernste)

- c) Bildung von Steigerungsformen, unregelmäßige Bildung (z. B. dobrý → lepší → nejlepší, gut → besser → der beste)
- d) Bildung von Possessivadjektiven (z. B. sestra → sestřin, Schwester × von meiner Schwester)

PRONOMEN - Fürwörter

- a) Wahl zwischen Kurz- und Langformen von Fürwörtern (z. B. Dám **ti** knihu. × Knihu dám **tobě**, ne jemu. Ich gebe dir das Buch. × Ich gebe das Buch dir, nicht ihm.)
- b) Wahl der richtigen Form von Fürwort nach dem Verhältniswort (z. B. Dám to **jemu**. × Jdu k **němu**. Ich gebe es ihm. × Ich gehe zu ihm.)
- c) Bildung von indefiniten und negativen Fürwörtern (z. B. kdo → někdo, kdo → nikdo, wer - jemand, wer - niemand)

NUMERALIA - Zahlwörter

- a) Deklination von Kardinalzahl 1 (1. p. jedna/jeden, 2. p. jedné/jednoho, 3. p. jedné/jednomu...)
- b) Deklination von Kardinalzahlen 2 - 4 (1. p. dva/dvě, 2. p. dvou, dvěma...)
- c) Deklination von Kardinalzahlen 5 - 99 (1. p. pět, 2. p. pěti, 3. p. pěti...)
- d) Bildung von Ordinalzahlen (z. B. dvanáct → dvanáctý, zwölf → der zwölfte)
- e) Deklination von Ordinalzahlen (z. B. 1. p. dvanáctý, 2. p. dvanáctého, 1. p. dvanáctá, 2. p. dvanácté)

VERBEN - Zeitwörter

- a) Zuordnung von Zeitwörtern zur Konjugationsgruppe - Auswahl der richtigen Konjugationsendungen (z. B. kupovat → kupuju = richtig, kupováám = falsch)

- b) Bestimmung des Aspekts der Zeitwörter (z. B. koupit = perfektiv, kupovat = imperfektiv)
- c) Zuordnung von Paarzeitwort – Aspekt-Paare (z. B. malovat – namalovat, malen – malen)
- d) Bildung des L-Partizips (z. B. koupit → koupil, kaufen – gekauft)
- e) Rektion von Zeitwörtern – Auswahl des richtigen Verhältniswortes für bestimmtes Zeitwort (z. B. zaplatit + **za** + **Akk.** × zahlen + **für** + **Akk.**)
- f) Unterscheidung von reflexiven und nicht reflexiven Zeitwörtern (z. B. učít **se** – im Tschechischen reflexiv × lernen – im Deutschen nicht reflexiv)

ADVERBIEN – Umstandswörter

- a) Bildung von Umstandswörtern aus Eigenschaftswörtern (z. B. pěkný × pěkně, schön – schön)
- b) Bildung von Steigerungsformen – regelmäßige Bildung (z. B. rychle → rychleji → nejrychleji, schnell → schneller → am schnellsten)
- c) Bildung von Steigerungsformen – unregelmäßige Bildung (z. B. dobře → lépe → nejlépe, gut → besser → am besten)

Příloha č. 2

Seznam dotazníkových položek (posuzovací část B) včetně jejich hodnocení pedagogy (první sloupec) a žáků/studentů (druhý sloupec).

1) Tvorba forem plurálu substantiv	L+
1a) Tvorba forem plurálu substantiv – ženský rod	L+
1b) Tvorba forem plurálu substantiv – střední rod	S
1c) Tvorba forem plurálu substantiv – mužský rod životný	S+
1d) Tvorba forem plurálu substantiv – mužský rod životný	S
2) Identifikace singulárií tantum	S+ S
3) Identifikace plurálií tantum	T S-
4) Rozlišení životných a neživotných substantiv rodu mužského	L L

5) Přechylování substantiv	L	L
6) Přechylování příjmení	L	L
7) Rozlišování tvrdých a měkkých adjektiv (a jejich deklinace)	S	S+
8) Stupňování adjektiv – pravidelné stupňování	S	L+
9) Stupňování adjektiv – nepravidelné stupňování	T-	S
10) Tvorba přivlastňovacích adjektiv	T	T-
11) Volba mezi krátkou a dlouhou formou osobních zájmen	T-	S+
12) Volba správné formy osobních zájmen po předložce	T-	T-
13) Tvorba neurčitých a záporných zájmen ze zájmen tázacích	L	L+
14) Deklinace základní číslovky 1	S	S
15) Deklinace základních číslovek 2-4	T-	S+
16) Deklinace základních číslovek 5-99	S+	S-
17) Tvorba řadových číslovek	S	S
18) Deklinace řadových číslovek	S+	S+
19) Přiřazení slovesa ke konjugační skupině	L+	L+
20) Určení aspektu sloves	T-	T-
21) Přiřazení párového slovesa (aspektové páry)	T	S
22) Tvorba l-ového přičestí	L+	L+
23) Rekce sloves	L	S+
24) Rozlišení zvrtných a nezvrtných sloves	S+	S
25) Tvorba adverbíí z adjektiv	S+	S
26) Stupňování příslovcí – pravidelné stupňování	S-	L+
27) Stupňování příslovcí – nepravidelné stupňování	S+	S
28) Určení rodu substantiv	L+	

Seznam použitých zkratk:

L = lehké; L+ = spíše lehké; S- = lehké až střední; S = střední; S+ = spíše střední; T- = střední až těžké; T = těžké