

Tomasz Wójcik

O błędach językowych

Studia Rossica Posnaniensia 10, 259-268

1978

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez **Muzeum Historii Polski** w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

TOMASZ WÓJCIK

Kielec

O BŁĘDACH JĘZYKOWYCH

1. Błędy powstają w procesie tworzenia tekstu, ale mają ścisły związek z procesem zapamiętywania. Właściwości pamięci ucznia mają bezpośredni wpływ na jakość produkowanego tekstu obcojęzycznego, przy czym istotna jest nie tylko łatwość (trudność) zapamiętywania, lecz także łatwość (trudność) odtwarzania z pamięci materiału językowego. Przyczyną błędów może być słaba znajomość pamięciowa materiału, może być jednak nią również pewna trudność w przywoływaniu z pamięci tego materiału, potęgowana przez myślenie refleksyjne. Dochodzi do tego jeszcze czynnik trzeci — trudność operowania zapamiętanym i odtwarzanym z pamięci materiałem, czyli to, co się potocznie nazywa nawykiem. Dobre opanowanie pamięciowe materiału językowego nie stanowi — wbrew przekonaniu wielu nauczycieli — warunku posługiwania się tym materiałem, ponieważ pamięć obciążona jest z reguły wyizolowanymi z tekstu, a także związków leksykalnych i syntaktycznych, faktami leksykalnymi i gramatycznymi, podczas gdy w procesie produkcji tekstu potrzebna jest umiejętność natychmiastowego przeczucia materiału językowego na nawyk i równie natychmiastowa umiejętność organizowania tego materiału w tekst. Są to jednak niewystarczające warunki produkcji tekstu *poprawnego* pod względem językowym i stylistycznym, ponieważ organizowanie materiału językowego w tekst zależy — wbrew stanowisku wielu nauczycieli — nie tylko od zdolności językowych ucznia, ale też od opanowania przez niego *technologii produkcji tekstu obcojęzycznego*¹. Nawet najzdolniejszy uczeń będzie produkował tekst z błędami językowymi, jeżeli nauczyciel jest przekonany, że warunkiem produkcji tekstu jest trwale zapamiętanie materiału leksykalno-gramatycznego.

¹ Patrz również: T. Wójcik, *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Poznań 1973; tenże, *Metodyczna koncepcja języka*, „Studia Rossica Posnaniensia” 1973, z. 4.

Od tej uwagi na marginesie psychiczno-lingwistycznej złożoności procesu produkcji tekstu przejdźmy jednak do samej pamięci. Na czym polega trudność zapamiętywania? Na przeciwdziałaniu języka ojczystego, podobnie jak w wypadku produkcji tekstu obcojęzycznego. Interferencja języka ojczystego dotyczy również prawidłowości zapamiętywania form obcojęzycznych i utrudnia zapamiętanie elementów fonetycznie zbliżonych do odpowiedników języka ojczystego, ponieważ elementy takie uczeń zapamiętuje nie jako odrębne całości, ale jako odpowiadające elementom języka ojczystego sekwencje różnic i podobieństw; *tym bardziej analityczny charakter ma proces zapamiętywania wyrazów obcojęzycznych, im bardziej te wyrazy zbliżone są fonetycznie do ich odpowiedników formalnych w języku ojczystym ucznia.*

Oczywiście w miarę coraz większego zaawansowania ucznia maleje siła interferencji i potęguje się łatwość zapamiętywania. Istotne dla procesu zapamiętywania materiału językowego przez ucznia jest stanowisko nauczyciela, który może być zwolennikiem tzw. wkuwania lub zapamiętywania języka w drodze przerabiania większej ilości tekstów o podobnej problematyce, gdzie dokonuje się naturalna selekcja słownictwa na rzecz wyrazów najczęściej występujących w tych tekstach. W pierwszym wypadku uczeń jest w stanie zapamiętać materiał leksykalny, ale nie jest w stanie przywołać go łatwo z pamięci; zapamiętywanie odbywa się bowiem najczęściej w systemie kilku czy kilkunastu elementów związanych z sobą treścią czytanki, a nawet ich kolejnością, podczas gdy przy odtwarzaniu materiału z pamięci poszczególne wyrazy muszą być eliminowane z systemów. *To, co pomaga w zapamiętaniu materiału leksykalnego, utrudnia mu posługiwanie się tym materiałem; im mniej analityczny (rozumowy) sposób zapamiętywania, tym większa łatwość przywoływania materiału z pamięci.* Tak właśnie ma się rzecz w wypadku przerabiania większej ilości tekstów o podobnej problematyce, kiedy uczeń — dzięki powtarzaniu się tych samych elementów wyrazowych i frazeologicznych w różnych kontekstach — zwolniony jest automatycznie od tzw. wkuwania na siłę faktów leksykalnych.

Często nieumiejętność posługiwania się zapamiętanym materiałem i trudność jego przywoływania z pamięci przypisuje się niezdolności ucznia, który, mając doskonale opanowane pamięciowo słownictwo, popełnia np. błędy leksykalne, zna doskonale nazwy wszystkich miesięcy, ale zdanie „*w lipcu pojedziemy w góry*” tłumaczy na język rosyjski *в июне мы поедем в горы*. Błąd tkwi tutaj w postępowaniu nauczyciela, który zmusza ucznia do zapamiętywania *systemów słówek*, utrwalających się w pamięci jako nienaruszalne całości, podczas gdy wymaga od niego umiejętności natychmiastowego zapominania — w wypadku produkcji tekstu — czynników organizujących słownictwo ucznia w systemy elementów jednorodnych, bez jakichkolwiek ćwiczeń zapobiegających procesowi autonomizacji słownictwa w działalności językowej ucznia.

2. Osoby uczące się języka obcego są skłonne do przenoszenia abstraktu syntaktycznego i leksykalno-frazeologicznego na obcojęzyczny materiał leksykalny i gramatyczny. Wynika to nie tylko z przyczyn obiektywnych, jak np. interferencja języka ojczystego na obcy, ale i z mimowolnego sugerowania uczniom, że produkcja tekstu obcojęzycznego polega na zupełnie dowolnym, byle tylko gramatycznie poprawnym, operowaniu obcojęzycznym słownictwem. Ilustracją takiego stanowiska są m. in. różnorodne ćwiczenia polegające na budowaniu zdań z podanych słówek, wstawianiu w brakujące miejsca odpowiednich wyrazów itp. Oczywiście budowane w oparciu o podane słownictwo zdania zawierają, jak w ogóle wszystkie zdania, związki syntaktyczne, ale są pozbawione *właściwych* dla tekstu obcojęzycznego związków leksykalnych, których nie należy utożsamiać z poprawnie pod względem gramatycznym przekazywaną informacją semantyczną. A przecież każdy obcojęzyczny tekst zawiera obok związków syntaktycznych związki leksykalno-frazeologiczne. Wyrazy w tekście wchodzą nie tylko w związki syntaktyczne i w związki sensowne z innymi wyrazami, ale i w związki konwencjonalne (leksykalno-frazeologiczne), które są trwale dla każdego języka i różne od odpowiadających im związków w drugim języku.

Leksyka każdego języka funkcjonuje nie tylko dzięki swojej semantyce i czynnikom organizującym materiał językowy w tekst, ale również — i to w bardzo poważnym stopniu — dzięki tradycji językowej, która jest historycznym odzwierciedleniem określonego sposobu myślenia i widzenia rzeczywistości. Zakresy użycia poszczególnych elementów leksykalnych są zawsze różne w różnych językach i dlatego o użyciu leksyki i gramatyki obcojęzycznej nie powinien decydować ani język polski, ani polski zwyczaj językowy. Jednakże niemożnością jest sprowadzenie do zera wpływu języka ojczystego na obcy (studiowany) i dlatego powstają niejednokrotnie konstrukcje gramatycznie poprawne, które mimo to nie są używane powszechnie bądź są w ogóle nie używane, ponieważ stanowią kopię konstrukcji polskich, będących punktem wyjścia produkcji konstrukcji rosyjskich.

Zagadnienie jest o tyle złożone, że nawet w obrębie jednego języka decydujące o poprawności językowej kryterium powszechności użycia ma swoje ograniczenia; kryterium to odnosi się do języka literackiego, bardziej zachowawczego — dzięki swojej formie pisanej — niż język potoczny, podatny na wszelkie niepoprawności i innowacje. Trudności w pierwszych kontaktach z językiem mówionym dla osób, które uczyły się języka obcego tylko w szkole, mogą wynikać stąd, że forma pisana języka literackiego jest nie zawsze adekwatna do formy ustnej języka potocznego, gdzie w powszechnym użyciu są konstrukcje niepoprawne i wyrugowane z języka literackiego. Z drugiej strony — konstrukcje gramatycznie poprawne, zatwierdzone w tekstach pisanych, mogą być w ogóle nie używane w języku mówionym, ponieważ o ile konstrukcja utrwalona w utworze literackim żyje dziesiątki lat i nikt

nie ma do niej zastrzeżeń, to o funkcjonowaniu tej samej konstrukcji w języku mówionym decyduje zwyczaj językowy, moda na takie a nie inne użycie. Paradoksalne może się wydać spostrzeżenie, że podczas gdy w języku literackim rażą konstrukcje niepoprawne, to w języku potocznym rażą częstokroć konstrukcje gramatycznie poprawne. Po poprawności gramatycznej konstrukcji językowych rozpoznaje się niekiedy cudzoziemca, którego język jest zawsze w jakimś stopniu zdezaktualizowany.

Powyższe obserwacje i uwagi są na pozór nieistotne, ale samo zagadnienie poprawności konstrukcji językowych i powszechności ich użycia nie jest bez znaczenia dla metodyki nauczania języka, ponieważ raz po raz powstaje dylemat: uczyć języka poprawnego czy używanego? Wprawdzie zakresy tych dwóch pojęć w poważnym stopniu pokrywają się z sobą, ale w niczym to nie podważa faktu, że przy kontakcie indywidualnego literackiego języka ucznia ze społecznym użyciem języka na co dzień mamy do czynienia z trzema typami konstrukcji. Są to a) konstrukcje poprawne i używane, b) konstrukcje poprawne i nieużywane, c) konstrukcje niepoprawne i używane. Sam wniosek, że poprawności językowej nie należy utożsamiać z powszechnością użycia, nie rozwiązuje problemu. Oczywiście jest to problem tylko dla określonych sytuacji, determinowanych celami nauczania języka. Niemniej jednak wydaje się słusznym, aby zagadnienie nieadekwatności literackiego języka pisanego i mówionego języka potocznego brała pod uwagę przynajmniej metodyka nauczania języka obcego, m. in. w celu zajęcia bardziej wyraźnego stanowiska w kwestii błęd językowego.

3. Poprawność językowa, mimo przywiązania przez nauczycieli ogromnej wagi do tego zagadnienia, jest problemem względnym i w wielu wypadkach opartym na subiektywnych kryteriach. Bo o ile jeszcze w wypadku ortografii poprawność jest wyraźnie określona przez kodeks, to w wypadku języka i stylu jest ona regulowana jedynie przez niepisaną społeczną normę użycia leksyki i gramatyki. Pojęcie normy jest również pojęciem nie zawsze jednoznaczny², podobnie jak sama norma użycia języka, manifestująca się poprzez jednostkowe realizacje tekstu, jest w wielu wypadkach sprawą indywidualną i subiektywną. Stąd różne podejścia nauczycieli do błędów językowych i różna ich ocena; obserwujemy niekiedy — z jednej strony — całkowite niedostrzeżenie specyfiki tekstu rosyjskiego, z drugiej strony — przywiązywanie nadmiernej wagi do błędów gramatycznych, jak gdyby tylko te stanowiły o poprawności językowej tekstu obcojęzycznego. To stanowisko nauczycieli wynika z niewłaściwego przygotowania do zawodu, co nie usprawiedliwia jednak w niczym niepoprawności procesu nauczania języka.

² Por. np. wyjaśnienie terminu „norma” w: Z. Gołąb, A. Heinz, K. Polański, *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1968 i m. in. w pracach B. A. Ицкович, *Языковая норма*, Moskwa 1968; *Синтаксис и норма*, Moskwa 1974.

Pojęcie poprawności językowej jest często sprowadzane do: a) poprawności ortograficznej, b) gramatycznej i c) leksykalnej. Kolejność tych trzech aspektów poprawności wskazuje na hierarchię ważności popełnianych przez uczniów błędów, a zarazem na proporcję czasu i wysiłku poświęcanego ćwiczeniom poprawnościowym, tj. mającym na celu zapobieganie błędom lub ich eliminowanie. Z kolei z zakresu ćwiczeń poprawnościowych wynika nie-dwuznacznie, że pojęcie poprawności językowej odnosi się do tekstów pisanych jako łatwiej sprawdzalnych, ponieważ jednocześnie stanowią one dokumentację pracy ucznia. Ważne jest tu również przekonanie nauczyciela o wadze błędów na piśmie, w przeciwieństwie do błędów popełnianych w trakcie mówienia, które — aczkolwiek się utrwalają w nawyku ucznia — nie pozostawiają po sobie śladu i których przyczyny są niejednokrotnie inne niż błędów na piśmie. Stąd też określone konsekwencje dla postępowania nauczyciela, bo jeżeli w wypadku ćwiczeń ortograficznych i wszelkich ćwiczeń pisemnych obserwujemy ich intensyfikację, to ćwiczenia ustne — poza paroma szablonowymi — są raczej sporadyczne.

To sprowadzanie poprawności językowej do tekstu pisanego jest równoznaczne z niedostrzeganiem jego specyfiki, różnej od specyfiki tekstu mówionego. Tekst pisany bogatszy jest od mówionego o ortografię i interpunkcję, a więc elementy wtórne do systemu, podczas gdy tekst mówiony zawiera cechy obecne tekstowi pisanemu, mianowicie mimiczne, artykulacyjno-fonetyczne i prozodyczne. Przeświadczenie, że podstawą nauczania języka może być tylko tekst pisany, sprowadza w konsekwencji naukę języka do przetwarzania podręcznika. Jakkolwiek dla pewnych sytuacji stanowisko to jest usprawiedliwione, to jednak przenoszenie poprawności językowej na teksty pisane jest oczywistym nieporozumieniem. Nieporozumieniem jest jednak również ćwiczenie wymowy nie pod kątem funkcji komunikatywnej języka, lecz z uwagi na niemożność opanowania przez uczniów idealnych wzorców, w celu maksymalnego zbliżenia się do wymowy standardowej. Podobnie ma się rzecz z poprawnością gramatyczną, nauczaną na materiale błędów (!) już popełnionych, przy czym popełnionych na piśmie. Abstrahując jednak od tego, że analiza błędów już popełnionych sprzyja niekiedy bardziej ich utrwaleniu niż eliminowaniu, wypada zwrócić uwagę na inny moment: poprawność gramatyczna nie świadczy o poprawności językowej tekstu. *Tekst zbudowany z wyrazów rosyjskich gramatycznie poprawnie nie przestaje być tekstem polskim, jeżeli użycia wyrazów i form gramatycznych są uwarunkowane specyfiką funkcjonalną języka ojczystego i odbiegają od współczesnej normy użycia języka rosyjskiego.*

4. Rozróżnić należy błędy poprawnościowe i błędy językowe. Pierwsze związane są ze *sposobem istnienia* języka — formą graficzną lub dźwiękową, drugie — z *funkcjonowaniem* języka w tekstach. Z faktu, że uczymy się języka

obcego po to, aby 1) posługiwać się nim i 2) posługiwać się nim w sposób poprawny, wynika priorytet funkcji komunikatywnej nad poprawnością językową. Co nie znaczy, że poprawność powinna być zaniedbana; chodzi o zachowanie właściwej proporcji między jednym a drugim.

Priorytet funkcji komunikatywnej nad poprawnością językową jest kryterium hierarchizacji błędów: te błędy są istotne, które są bezpośrednio związane z funkcjonowaniem języka w tekstach. Innymi słowy — błędy językowe jako bezpośrednio dotyczące sposobu przekazu informacji są podstawowe, natomiast za drugorzędne należy uznać błędy związane z formą graficzną albo dźwiękową tego przekazu, czyli błędy poprawnościowe. Ponieważ jednak program nauczania języka tego rozgraniczenia nie uwzględnia, w praktyce szkolnej oba typy błędów traktowane są na równi, zaś przywiązywanie większej wagi do tego czy innego typu zależy od nauczyciela i jego przygotowania do zawodu.

Błędy poprawnościowe są dwóch typów: a) ortograficzne i b) ortoepiczne. Błędy ortograficzne charakteryzują *zapis* języka (=tekstu obcojęzycznego) i jako takie nie mają bezpośrednio wpływu na przekaz informacji, świadczą natomiast o nieopanowaniu określonej *konwencji*, narzuconej językowi przez tradycję i modyfikowanej co jakiś czas przez czynniki autorytatywne. Błędy ortoepiczne dotyczą *bazy dźwiękowej* języka i są — z punktu widzenia komunikacji językowej — poważniejsze od błędów ortograficznych, ponieważ mogą zakłócać proces porozumienia się nawet wtedy, kiedy nadawca produkuje tekst gramatycznie i stylistycznie poprawny. Istotne jest tu samo pojęcie błędu ortoepicznego, płynne i względne — w przeciwieństwie do błędu ortograficznego, zawsze jednoznacznego, ponieważ utrwalonego na piśmie i określonego przez kodeks ortograficzny. W wypadku błędów ortoepicznych brak jakiegokolwiek kryterium pozwalającego każdorazowe odchylenie od normy wymówieniowej odpowiednio zakwalifikować, ponieważ wrażenia akustyczne odbiorcy — nie zawsze adekwatne do artykulacji nadawcy — są sprawą indywidualną, podobnie jak sprawą indywidualną jest odbiór tekstu obcojęzycznego, który może zależeć nie tylko od poprawności ortoepicznej i językowej tekstu produkowanego przez nadawcę, ale również od stopnia opanowania akustycznego kodu analitycznego przez odbiorcę. Z uwagi na tę trudność zdefiniowania błędu ortoepicznego mówi się w programach nauczania języka obcego po prostu o nauczaniu wymowy, zaś proporcję ćwiczeń ortoepicznych pozostawia do ustalenia nauczycielowi, który może wymowę obcojęzyczną w skrajnych wypadkach albo całkiem bagatelizować, albo przywiązywać do niej wagę o wiele większą niż do samego nauczania języka.

Cechą charakterystyczną praktyki szkolnej jest przenoszenie punktu ciężkości z momentów istotnych na mniej istotne lub wcale nieistotne, niewłaściwe wartościowanie elementów i czynności związanych z nauką języka

i bazowanie w procesie nauczania na faktach konkretnych jako łatwiej sprawdzalnych. Podobnie ma się rzecz z ortografią i ortoepią. Bardziej istotna od ortograficznej jest poprawność ortoepiczna, ponieważ związana bezpośrednio z bazą dźwiękową języka schodzi w praktyce szkolnej często na drugi plan, ustępując miejsca trosce o poprawność ortograficzną, ćwiczoną ustawicznie przez cały okres nauczania, przy czym często w całkowitym oderwaniu od nauki języka. Odchylenia od konwencji ortograficznej są bowiem uznane za błędy językowe (!), podczas gdy odchylenia od obowiązującej w danym języku normy ortoepicznej, mogące niekiedy zakłócać proces komunikacji, nie są uważane za błędy, lecz za indywidualne przejawy różnego opanowania bądź nieopanowania wymowy obcojęzycznej i jako takie z reguły nie podlegają ocenie.

Nie chodzi zresztą o to, by nauczyciel, korygując wymowę poszczególnych uczniów, liczył wszelkie odchylenia od normy ortoepicznej i stawiał za nie oceny; chodzi jedynie o zwrócenie uwagi na przewartościowanie nieistotnych dla procesu nauczania języka momentów, na zakłócenie właściwej proporcji między właściwie pojętą nauką języka a nauczaniem elementów wtórnych do systemu. Niezależnie bowiem od ewentualnego wpływu błędów ortoepicznych na proces komunikacji są one błędami poprawnościowymi, podobnie jak ortograficzne, a nie językowymi w ścisłym tego słowa rozumieniu.

Błędem poprawnościowym przeciwstawić należy błędy językowe — gramatyczne i leksykalno-stylistyczne. O ile błędy poprawnościowe świadczą bądź o nieopanowaniu konwencji ortograficznej, bądź bazy artykulacyjnej, to błędy językowe świadczą o nieopanowaniu materiału językowego lub normy jego użycia. (Pomijam tutaj sprawę opanowania nawyku, ponieważ przez nawyk rozumie się zwykle zdolność płynnego mechanicznego operowania zapamiętanym materiałem, co jest niewystarczającym warunkiem posługiwania się językiem).

Błędy gramatyczne polegają na niewłaściwym użyciu formy i mogą powstawać na skutek niedostatecznej znajomości materiału gramatycznego (niewłaściwe użycie form osobowych czasownika, np. *мы учим*) bądź nieznanomości wartości syntaktycznej wyrazów (niewłaściwe użycie form przypadkowych). Drugi typ błędów jest powszechny, ponieważ trudniejsze do opanowania od form paradygmatów dla ucznia są uwarunkowania syntaktyczne elementów leksykalnych.

Błędy gramatyczne są błędami typowymi, w przeciwieństwie do jednostkowych błędów leksykalno-stylistycznych, powstających zawsze tam, gdzie nie pokrywają się zakresy użyć polskich i rosyjskich (obcojęzycznych) elementów leksykalnych — wyrazów i morfemów syntaktycznych, przy czym nie chodzi tu tylko o niewłaściwe użycie komponentów konstrukcji frazeologicznych, ale o szeroko pojętą dystrybucję tekstową leksyki obcojęzycznej.

5. W pracach kontrolnych, w najrozmaitszych testach przeprowadzanych przez nauczycieli i władze oświatowe, w badaniach wyników nauczania języka rosyjskiego, w egzekwowaniu wiadomości i nawyków, w ocenach prac domowych, a także w ćwiczeniach podręcznikowych daje się zaobserwować pewne nieporozumienie, polegające na absolutnym nierozgraniczeniu konstrukcji *typowych*, (które charakteryzują się — mimo różnych składników leksykalnych — jednym i tym samym abstrakcyjnym modelem składniowym) i konstrukcji *jednostkowych*, których składniki leksykalne tworzą wraz z modelem składniowym nierozzerwalną całość.

Weźmy przykładowo kilka konstrukcji o związku rekcji:

- a) восхищаться горами — zachwycać się górami
 пользоваться словарем — posługiwać się słownikiem, korzystać ze słownika
 гордиться детьми — być dumnym z dzieci
- b) падать духом — padać na duchu
 иметь целью — mieć na celu

W punkcie a) są konstrukcje, których składniki są wymienne: z rzeczownikami w narzędniku mogą występować inne czasowniki, a z czasownikami *восхищаться, пользоваться, гордиться* mogą się łączyć inne rzeczowniki, np. *восхищаться заходом солнца, пользоваться библиотекой* itp. Wspólną cechą wszystkich konstrukcji w punkcie a) jest *rekcja*; czasowniki te mogą się łączyć z różnymi rzeczownikami, ale zawsze w przypadku narzędnika. Dlatego też błędy polegające na użyciu niewłaściwego przypadku w połączeniu z wymienionymi czasownikami są błędami rekcji; błąd popełniony w jednej konstrukcji może się powtarzać w połączeniach danego czasownika z innymi rzeczownikami. Taki błąd można określić mianem błędu typowego.

W punkcie b) są przykłady konstrukcji jednostkowych, które funkcjonują jako całości frazeologiczne, tzn. że ich składniki są niewymienne. Wspólną cechą tych konstrukcji jest *spójność frazeologiczna*, niezależna od jakiegokolwiek związku syntaktycznego, mimo że składniki tych konstrukcji są zespolone określonym przez zwyczaj językowy związkiem rekcji, mianowicie czasowniki *надать, иметь* łączą się z narzędnikiem rzeczowników *дух, цель*. Bardziej istotny od związku syntaktycznego — w przeciwieństwie do poprzednich konstrukcji — jest jednak związek frazeologiczny. Użycie imiego przypadku niż narzędnik świadczy tutaj nie o niezajomości rekcji, ale o niezajomości konstrukcji. Taki błąd można nazwać błędem jednostkowym (szczegółowym).

Konstrukcje, dla których — dzięki wymienialności składników leksykalnych — istotny jest związek syntaktyczny, stanowią typy (typowe manifestacje) określonego zjawiska, podczas gdy konstrukcje, w których bardziej istotny od związku syntaktycznego jest związek frazeologiczny, stanowią

jednostki frazeologiczne. Rozróżnienie tego, co jest w języku typowe i tego, co jest w nim jednostkowe (szczegółowe) pociąga za sobą konieczność hierarchizacji błędów językowych. Konstrukcje typowe stwarzają więcej okazji do popełnienia błędu niż konstrukcje jednostkowe, ponieważ fakty jednostkowe wykazują mniejszą częstotliwość występowania w mowie niż zjawiska ogólne i dlatego większą wagę należałoby przywiązywać do pierwszych. Analogicznie istotne będą błędy typu (dotyczące abstraktu syntaktycznego i syntaktyczno-semantycznego), mniej istotne — błędy szczegółu (dotyczące konkretnego leksykalno-semantycznego).

W celu bardziej wyrazistego zilustrowania konieczności podziału błędów językowych na błędy typowe i jednostkowe przytoczmy kilka innych przykładów:

- | | | | |
|--------------|--------------|------------|---------------|
| a) в кармане | — w kieszeni | b) в Крыму | — na Krymie |
| в комнате | — w pokoju | на дуэли | — w pojedynku |
| в городе | — w mieście | в ссылке | — na zesłaniu |

W przykładach a) przyimek *в* wyraża określony stosunek przestrzenny, mianowicie wskazuje na położenie przedmiotu, osoby wewnątrz czegoś. W tej funkcji przyimek *в* może się łączyć z różnymi rzeczownikami (oprócz m. in. rzeczowników *дуэль*, *кафедра*, bo te się łączą z przyimkiem *на*). Natomiast rzeczownik *Крым* łączy się tylko z przyimkiem *в*. Użycie przyimka *в* czy przyimka *на* w funkcji wykładnika jednego i tego samego stosunku przestrzennego zależy nie od ich minimum semantycznego, ale od zwyczajów językowych, stąd też połączenia w grupie b) są bardziej spójne od połączeń w grupie a). Stąd również hierarchizacja błędów: co innego, jeżeli uczeń nie umie wyrażać określonego stosunku semantyczno-syntaktycznego za pomocą środków języka rosyjskiego (obcego), a co innego, jeżeli nie zna jednostkowej konstrukcji przyimkowej, np. *в Крыму*.

Zapobiegając błędom typowym, należy uczyć sposobów wyrażania określonych stosunków za pomocą właściwych dla języka rosyjskiego (obcego) środków leksykalnych i gramatycznych, natomiast w wypadku błędu jednostkowego uczeń powinien po prostu zapamiętać daną konstrukcję.

Podejście do gramatyki od strony sposobów i środków wyrażania semantyki gramatycznej ma bez porównania większe znaczenie dla nauczania syntezy językowej (a pośrednio i poprawności językowej tekstu) niż koncentrowanie się w procesie nauki języka na wyizolowanych z tekstu faktach leksykalnych i gramatycznych. Jeżeli wyrazy służą do wyrażania semantyki leksykalnej, to środki gramatyczne służą do wyrażania semantyki gramatycznej. Ta dwuaspektowość semantyczna każdego produkowanego tekstu powinna być brana pod uwagę w równym stopniu; sprowadzenie bowiem gramatyki języka obcego do klasyfikacji form paradygmatu imiennego i werbalnego jest równoznaczne z ignorowaniem semantyki gramatycznej i prowadzi w kon-

sekwencji do szeregu nieporozumień, wpływających negatywnie na proces nauczania języka.

Swoistym nieporozumieniem jest nauczanie abstraktu gramatycznego na faktach jednostkowych, np. funkcji i użycia celownika na przykładzie konstrukcji *сколько тебе лет?* Użycie formy *тебя* zamiast *тебе* traktować należy nie jako dowód nieznamości form celownika zaimków osobowych, ale jako nieopanowanie konstrukcji jako całości; podobnie w konstrukcji *поблагодарил тебя* ewentualna forma celownika *тебе* zamiast *тебя* świadczy nie o nieznamości paradygmatu zaimka osobowego *ты*, ale o nieznamości rekcji czasownika *поблагодарить*.

Powyższe uwagi wynikają nie z dociekań teoretycznych, ale z obserwacji procesu nauczania języka rosyjskiego, sposobów zapobiegania błędom i form kontroli pracy ucznia. Jedną z cech charakterystycznych praktyki szkolnej jest niewłaściwe kwalifikowanie błędów językowych, co wpływa negatywnie na skuteczność zapobiegania błędom i ich eliminowania. Podobnie preferowanie poprawności językowej kosztem właściwie pojętej nauki języka jest niewłaściwe z metodycznego punktu widzenia.