

# III

## O LEXIKÁLNÍ CHYBĚ

### 1. Význam chyby pro typologii ruského lexika

V předkládané studii má chyba, chybný výkon dvojí význam: metodologický a gnozeologický.

Otížnost slov zjišťujeme počtem chyb, jichž se probanti dopustili. Po této první, kvantitativní fázi výzkumu chyby analyzujeme. Na základě této kvantitativní analýzy se pokusíme podat metodickou typologii ruského lexika pro české žáky. Chyba je tedy hlavním zdrojem našeho poznání.

Tomuto postupu dáváme přednost před metodami, které z výzkumu chybný výkon vylučují. Nejznámější jsou v tomto směru pokusy E b b i n g h a u s o v y. Autor při nich určoval obtížnost nácviku bezesmyslných slabik počtem opakování nutných k jejich bezchybné reprodukci. Tato metoda se spíše zaměřuje na registraci než na vysvětlení, zdůvodnění určitého jevu. Nedostatečnost této metody se prokázala v tom, že probanti, ať již vědomě nebo nevědomě, řady bezesmyslných slabik motivovali. Není pochyb o tom, že právě motivace je důležitým faktorem při osvojování asociačních dvojic ekvivalent mateřského jazyka — cizojazyčný ekvivalent. V lingvodidaktice je nutné tyto motivace zjistit a didakticky jich využít, nebo se jim vyhnout tam, kde by mohly vést k chybnému výkonu.

Opírajíce se o chybný výkon, jsme si plně vědomi toho, že chyba je někdy výsledkem velmi složitých vnitřních procesů a také vnějších faktorů obtížně zjistitelných již proto, že mnohé z nich mají zcela individuální povahu. Z toho také vyplývá nebezpečí subjektivismu při objasňování příčin chyb. Avšak tato situace není zase tak beznadějná z toho důvodu, že pokud se nám podaří vystopovat příčinu chyby, zjistíme, že i individuální chyby a jejich příčiny mají většinou něco společného a dají se tedy zařadit k určitému typu chyby.

Je také známo, že při vyučovací praxi se objevují určité chyby zcela zá-

konitě s naprosto zřetelným jejich zdrojem. Kromě toho experimentátor má plně v rukou experimentální lexikální materiál, zná postupy při jeho osvojování, tyto postupy může řídit a měnit a chybné výkony konfrontovat s již dříve osvojeným učivem, s jinými jazyky apod.

## 2. O chybě v lingvodidaktice

Chybu, chybný výkon považujeme spolu s jinými autory (77, s. 6) jako něco zcela přirozeného, jako přirozenou součást procesu učení. A. Kissling mluví o dispozici k chybě (Fehlsamkeit) a chápe ji jako oslabenou dispozici k správnému výkonu (66, s. 7). Chyba, stejně jako správný výkon, je výsledkem vnitřního procesu, není nahodilá (153, s. 7; 66, s. 8), má své příčiny, které lze zjistit. Chyba má tedy také svou významnou funkci kognitivní a diagnostickou, chápeme-li proces učení jako dynamickou operační strukturu složek navzájem se podmiňujících (77, s. 15). Chybu i správný výkon lze chápat jako jednu ze složek procesu učení, která má své příčiny a je současně i podmínkou další etapy tohoto procesu (koncepte S. L. Rubinštejna — 121, s. 634—652). S. L. Rubinštejn v „Základech obecné psychologie“ píše: „...nikoli chyba sama o sobě, nýbrž možnost uvědomit si chybu je privilegium myšlení jako vědomého procesu“ (121, s. 376).

Toto dialektické chápání procesu učení (či funkční pojetí — 77, s. 15; 195, s. 78) je v rozporu s Herbartovou asociační psychologií vylučující vnitřní psychické procesy a redukující učení na vztah stimul-reakce (S—R psychologie). Chyba se z procesu učení vylučuje, považuje se za něco nežádoucího, mimo jiné i pro názor, že realizovaný chybný výkon se fixuje.

V pedagogice se tato teorie projevila v nesprávném chápání chyby jako výsledku učení v jeho jedné etapě, tj. při kontrole, a ve snaze zavést „učení bez chyb“. V moderních snahách o řízení procesu učení se tato tendence objevila ve Skinnerově tzv. lineárním modelu učení, v němž se rovněž nepředpokládá chybný výkon (na rozdíl od tzv. větveného modelu Craiwderowa; o tom viz sborník „Programované učení jako světový problém“ — 7).

Lingvistický pohled na chybu jako na odchylku od systému a normy je nutno doplnit právě pedagogickým, psychologickým nebo jiným hlediskem, tj. registraci chyby jako odchylky od normy doplnit vysvětlením její příčiny. Ponecháme při tom stranou obtížnou otázku jazykové normy. Normu právě v oblasti jazyka je nutno chápat jako řadu volitelných variant, i když v jednotlivých jazykových rovinách konstantnost norem je vyšší (např. gramatika) než v jiných (např. fonetika) (64, s. 46).

K. Babov žádá, aby při řešení otázek jazykových chyb spolupracovali lingvisté, psychologové a metodikové. Lingvistický pohled dává možnost

předpovídat chyby (kontrastivní metodou zjišťující u dvou jazykových systémů především ty jevy, které jsou systémově odlišné), metodik chyby při vyučovacím procesu registruje a psycholog hledá příčiny chyb, aby se umožnila jejich profylaktika. Nebezpečí subjektivismu při hledání příčin chyb se má odstranit nashromážděním dostatečného množství jazykového materiálu (196, s. 16—18).

O příčinách chyb píše rovněž D. M i k u l a (311, s. 233). Zcela odmítá rozlišování chyb na velké a malé, na hrubé a méně hrubé, a to právě proto, že tato klasifikace nic neříká o zdrojích chyb, o jejich genezi. Je však překvapující, že týž autor podává „jednoduchou“ kategorizaci chyb podle lingvistických hledisek (chyby grafické, fonetické, gramatické, ortografické a lexikálně-sémantické), která příčiny chyb pomíjí.

O nedostatečnosti pouze lingvistického hlediska při posuzování chyb píše M. Z a t o v k a ň u k: „... že často nejde tolik o obtížné, interferující koncovky, ale že to jsou určitá slova nebo skupiny slov morfologicky obtížné a také naopak u určitých skupin slov tytéž morfologické jevy nejsou pro žáky tak obtížné“ (162, s. 28).

V oblasti studia chyb zavádí L. T r u š i n o v á (361, s. 175) pojmy „složitost“ a „obtížnost“. Složitost je podle autorky jevem objektivní povahy a je dána např. při slovtvorbě větší nebo menší složitostí slovtvorného procesu. Naproti tomu obtížnost chápe jako komplex subjektivních faktorů, k nimž např. počítá vliv mateřského jazyka nebo jazyka-prostředníka, systém výuky mateřského a cizího jazyka, individuální zvláštnosti žáka atd. Cenné je autorčino tvrzení, že „složitost“ a „obtížnost“ jazykových jevů nejde zkoumat „vůbec“, ale ve vztahu k tomu nebo onomu konkrétnímu jazyku. Co pro nositele jednoho jazyka je „složitě“ a „obtížně“, nedělá nositeli druhého jazyka větší potíže.

Didaktické pojetí chyby zdůrazňuje E. B e n e š. Chybou není to, čemu se žáci neučili, chybu lze udělat jen v již probrané a tak či onak naučené učební látce (18, s. 384). Toto pojetí má význam proto, že do příčin chyb se zavádí i významný prvek organizace učebního procesu, jeho prověřování (chyba z hlediska didaktiky má i důležitou funkci měřítka jeho úspěšnosti) a procesu osvojování učební látky, její vnitřní zpracování. Proto např. F. G r c z a uděluje glottodidaktickou lapsologii od lapsologie lingvistické, psychologické atd. (11, s. 24).

Z hlediska předmětu našeho výzkumu ponecháváme v této práci stranou výkony chápané jako chybné v těch případech, kdy se dochází k cíli příliš složitými cestami, nebo kdy se ke správnému výkonu dojde náhodně i nesprávnými cestami („skrytá chyba“).

Zvláštní otázku představuje tzv. výpadková či nerealizovaná odpověď, tj. případ, kdy probant zcela selhává, neodpovídá, nebo odpovídá „nevím“. V našem lexikálním výzkumu (znalost ruských ekvivalentů) byly tyto případy běžné. Můžeme konstatovat, že i žádná odpověď nám dávala informaci o obtížnosti daného ekvivalentu, i když daleko méně hodnotnou

než odpověď chybná. Právě chybné odpovědi nám dávaly nejcennější látku k metodické typologii ruského lexika pro české žáky. Při výpočtu tzv. „koeficientu obtížnosti“ jsme také výpadkovou, nerealizovanou odpověď a odpověď chybnou diferencovali (viz s. 120).

H. Weimer rozlišuje „chybu“ a „omyl“ (155, s. 3—8; 153, s. 91). Omyl (Irrtum) je podle autora trvalé povahy, vyplývá z neznalosti nebo z nedostatečné znalosti určitých skutečností, takže nelze dojít k správnému řešení problému, k správnému poznání. Např. vědec právě kvůli těmto okolnostem nemůže mít zatím ve svém bádání úspěch. Chyba (Fehler) je odklon od správného, je výsledkem selhání psychických funkcí, zejména pozornosti, paměti a myšlení. Za chybu jsme odpovědni, za omyl nikoli.

Tyto a podobné názory vedou současné autory k určité hierarchizaci chyb podle různých hledisek a tedy také jejich různému hodnocení ve vyučovacím procesu. Pro nás je směrodatným především didaktický pohled na chybu: chyba v důkladně procvičeném učivu je hrubší než v učivu, s nímž se žáci teprve seznámili; chyba v pravidelné formě je hrubší než ve výjimce; z hlediska lingvostatistického za hrubší chybu považujeme chybu v jevu frekventovanějším.

Z hlediska lingvistického se v poslední době uvádějí v metodické literatuře chyby proti systému, normě a úzu.

B. M. Jesaďaňan (256, s. 48—53) jako příklad na první druh chyby uvádí slovní spojení

\*bolšaja malčik /správně bol'šoj mal'čik/.

Podle autora bychom měli jinak posuzovat chyby proti jazykové normě, kterou chápe jako kodifikovanou (bez variant a výjimek) realizaci jazykového systému. Ve větě

\*ja imeju brata

nebo při tvoření slov

begatel' /podle sejat' – sejatel'/

není porušen systém, ale pouze norma. V chybách proti úzu nedochází vůbec k porušení systému a normy, ale k těm „chybám“, které se obvykle hodnotí slovy „tak se to neříká“. Rus neříká

mama ne doma, ale  
mamy net doma,

na otázku

kakaja segodnja pogoda?

neodpovídá

segodnja cholodnaja pogoda, ale  
segodnja cholodno.

Můžeme tedy závěrem konstatovat, že pohled na chybu nemůže být pro potřeby lingvodidaktiky omezen na jednu disciplínu, ale je třeba spojit hlediska lingvistická, psychologická, didaktická, případně jiná. Jen tak můžeme potom vypracovat typologii jazykového materiálu, která se přiblíží realitě vyučovacího procesu.

### 3. K pojmu „lexikální chyba“

a) Chyby sémantické povahy jsou velmi časté. Správné použití slova cizího jazyka v kontextu je velmi obtížné především proto, že sémantické struktury lexikálních jednotek ve dvou jazycích se kryjí jen velmi zřídka.

Z hlediska osvojování cizojazyčné lexikální jednotky není nepodstatný i pohled na její tzv. vnitřní formu, poněvadž i v tomto směru jsou mezi různými jazyky značné diference:

neděle /nedělat/ – voskresen'je /vkříšení/  
vysavač /vysávat/ – pylsos /vysavač prachu/  
manžel /žena/ – suprug /spřahat/

Zatímco ekvivalenty obou jazyků odrážejí stejnou realitu, stejný pojem, v jejich vnitřních formách se odráží v uvedených příkladech realita zcela nebo značně odlišně. Je obtížnější si zapamatovat slova s různým stupněm diferencí právě v jejich vnitřní formě než slova se shodnými vnitřními formami.

Do tohoto bodu lze zařadit i otázku paměti pro slova abstraktní a konkrétní, i když z hlediska osvojování slov cizího jazyka není tato otázka prvořadá (o tom viz s. 138).

Zmíníme se ještě o možnostech zařazení dané lexikální jednotky do tzv. sémantického pole, tj. uvádění různých lexikálních prostředků pro vyjádření určitého pojmu (pojmové pole; onomaziologický přístup), nebo do lexikálního pole, což představuje prezentaci lexikální jednotky v jejím lexikálním okolí zprava i zleva (semaziologický přístup) (34, s. 17—18). Doporučuje se také zařazovat slova do řad synonym, homonym, antonym nebo do tzv. česko-ruských homonym.

Posledně jmenované možnosti práce s lexikem mohou přispět k jeho názornější sémantické diferenciaci, ovšem je nutno si uvědomit, že zde již opět opouštíme vlastní lexikální jednotku, poněvadž ji srovnáváme s jinými slovy.

V případě česko-ruských homonym kromě toho nejde jen o sémantiku slov, ale i o jejich stránku formální.

Uvedené způsoby práce s lexikem mohou zabránit chybám právě v oblasti jeho sémantiky. Ta je při osvojování lexika vůbec nejobtížnější.

b) Dalším druhem hojných chyb jsou chyby ve znění slov (T. A. Ivanovová je označuje jako chyby fonematické na rozdíl od chyb fonetických a ortoepických — 268, s. 8). Sem lze zařadit i chyby fonetické povahy (nedotýkáme se zde ortoepie, tj. otázek spisovné výslovnosti, případně studia jejích variant — 49, s. 15; 195, s. 295).

Dlouhá slova (např. zaščiščajuščijesja) nebo slova zvlášť obtížná pro výslovnost (prepjatstvovat'), slova foneticky odlišná v plánu intralingvním (moločnyj — mlečnyj) a interlingvním (břeh — bereg) jsou také častým zdrojem chyb. Interlingvní aspekt hraje obzvlášť významnou úlohu u jazyků příbuzných, avšak mnoho chyb ve znění slov pozorujeme např. v internacionalismech u kterýchkoli jazyků.

Chyby ve zvukové podobě lexikálních jednotek mohou být zaviněny i faktory mimojazykovými (přereknutí), metodickými způsoby práce učitele, ale i vědomými nebo neuvědomělými procesy při vnitřním zpracování lexikálního materiálu. V našem výzkumu se vyskytl případ, kdy probant si zapamatoval slovo

čerdak /půda/ jako \*čertak,

poněvadž se snažil si je zapamatovat skrze střední člen „čert“. Při experimentech mají na zkomolení slov vliv i lexikální jednotky v řadě spojovaných slov, ale vliv na zkomolení může mít i jiné lexikální okolí, např. slova ve větě nebo ve slovních spojeních, v nichž si probant slovo osvojuje.

J. Zimová o výrazové stránce slovních jednotek při studiu chyb píše: „Většinou o lexikálních chybách se mluví v souvislosti s obsahem lexikálních jednotek a výrazová stránka se opomíjí. Jak ukazuje přehled interferenčních jevů ve slovní zásobě, výrazová stránka není zanedbatelná a máme-li se zaměřit na předcházení chybám, bude v některých případech dokonce primární (viz např. případy ruských hononym). Rozbor výrazové stránky lexikálních jednotek z hlediska kombinovatelnosti fonémů, morfémů, z hlediska délky slov, počtu slabik, z hlediska odvozování, skládání a spojování slov, zjišťování tendencí k univerbizaci a k formální analytičnosti v obou jazycích je nutným předpokladem pro cílevědomou práci se slovní zásobou a pro předcházení jevům interference“ (169, s. 20).

Vliv na chybu ve zvukové podobě slov může ovšem zprostředkovat i jejich shodná nebo příbuzná sémantika. Obsahová (sémantická) a zvuková (formální) stránka slova tvoří dialektickou jednotu. Chápeme tedy pod lexikální chybou chybu v sémantice a ve formě slova. Posuzujeme je odděleně jen z důvodů metodologických.

c) V písemných i ústních projevech žáků se nezřídka setkáváme i se

stylistickými chybami. Častěji se objevují v písemných pracích. Je to proto, že při nich je možné použít slovníku, což je často spojeno s nebezpečím vyhledání nesprávného ekvivalentu.

Otázkám stylu se při výuce ruského jazyka věnuje minimální pozornost a stylistické rozbory mají své místo nanejvýš jako poznámky ke stylu toho nebo onoho spisovatele. Jde tedy spíše o informaci než o aktivní přístup k této stránce jazyka.

Ostatně při zaměření výuky ruského jazyka na jeho praktické osvojení, na schopnost se aktivně, jednoduše vyjadřovat na běžná denní témata není ani na stylistické rozbory čas.

Avšak i chyby stylistické povahy, jakkoli většinou nevedou k nesrozumitelnosti sdělení z hlediska rodilého mluvčího, by měly být středem pozornosti právě při práci se slovníkem.

Upozorníme-li žáky např. na rozdíl ve stylistickém užití slov

soldat – vojin,

je vhodné, aby si také uvědomili (receptivně), že slovo užívané v tzv. vyšším stylu může být jako součást frazeologismu výrazem bez tohoto stylistického příznaku, např.

glaza – oči, ale bereč' kak zenicu oka /chránit jako oko v hlavě/.

Nejde však o chybné užití lexikálních jednotek lišících se stylistickým příznakem. I táž lexikální jednotka užitá při různých situacích může být příjemcem pocífována jako chyba.

Pozdravy

poka, privet,

oslovování rodným jménem, jménem po otci, příjmením atd. může být za jisté situace nejen chybou, ale i společenskou netaktností.

Jestliže význam, sémantiku lexikální jednotky posuzujeme nelingvistickými prostředky, tj. jejím vztahem k denotátu, platí totéž o jejích stylistických příznacích, poněvadž i ty jsou určovány vztahem ke kontextu, k situaci nebo ještě lépe k funkcím, které plní v různých sférách lidské činnosti (styl vědecký, odborný, úřední, publicistický, umělecký — 178, s. 9).

d) Posuzujeme-li v rámci „lexikální chyby“ i chyby ve slovních spojeních, jde opět o případy, kdy zacházíme „za“ danou lexikální jednotku, kdy ji posuzujeme vzhledem k dalším lexikálním jednotkám nominativní povahy a vzhledem k syntaktickým vazbám mezi nimi. Spojujeme zde tedy užití slov s jinými lexikálními jednotkami (lexikálně-syntaktický celek) (v ruštině tzv. slovopotreblenije) a slovní rekcí (slovo-upravlenije).

Chyby při tvoření slovních spojení jsou jak lexikální, tak i gramatické. Známe dobře potíže, s nimiž se žák setkává např. při užití

bol'šoj – velikij	umet' – znat'
znakomyj – izvestnyj	vladet' – obladat'
edinstvennyj – jedinýj	

ve spojení s jinými lexikálními jednotkami.

Také na chyby gramatické povahy ve slovních spojeních lze uvést řadu příkladů:

vzpomínat na koho	– vspominat' o kom–n.
zajímat se o koho	– interesovat'sja kem–n.
používat něčeho	– pol'zovat'sja čem–n.
dívat se na něco	– smotret' čto–n.

Nelze přehlédnout ani obtíže vznikající při tvoření správné reky z hlediska odlišných slovních druhů:

shodná reky: vstretit'sja s kem–n.

vstreča s kem–n.

odlišná reky: interesovat'sja čem–n.

interes k čemu–n.

Častým zdrojem chyb mohou být také slovní spojení (termíny) sice stejně motivovaná, ale gramaticky odlišně vyjádřená:

zorné pole	– pole zrenija
roztažitelnost kovu zahřátím	– rasšir'jajemost' metalla pri nagrevaniji

nebo slovní jednotky ve tvaru slovního spojení v jednom jazyce a jednotky jednoslovné v jazyce druhém:

vyměšování slin	– sljunootdelenije
sliznice	– slizistaja oboločka
železnice	– železnaja doroga
řezání pilou	– raspilovka

Uvedené příklady ukazují, že tyto odchylky mezi dvěma jazyky se **zvláště často vyskytují v odborné terminologii**. Zvláštní kapitolou by bylo srovnání tzv. vázaných slovních spojení a frazeologismů (175, s. 536).

e) Pohled na obtížnost lexikální jednotky cizího jazyka zahrnuje z didaktického hlediska i její obtížnost gramatickou. Gramatický aspekt nespočívá jen v ohýbání, ale také v tzv. vnitřní flexi (nesti, nosit', iznašivat'), a ovšem i v gramatické stránce slovních spojení a derivátů.

Dále sem patří někdy poněkud opomíjený aspekt syntaktický, a to slovosled některých gramatických tvarů. R. Beták (21, s. 322) uvádí příklady z němčiny, v níž perfektum nemá jen prepozici tvaru pomocného slovesa a postpozici tvaru slovesa významového, ale i slovosled opačný:



Er hat etwas gestellt.  
Hat der Lehrer den Schüler zur Rede gestellt?

A. S. Hornby (57, s. 175—176) v tomto smyslu klasifikuje anglická příslovce podle jejich postavení ve větě na příslovce počáteční, střední a koncová:

**How well she sings!**  
**I never play tennis.**  
**She sings well.**

V ruštině bychom mohli uvést analogické případy u zájmen

ničeho, ale ni o čem, ni s kým  
kojeko, ale koje o kom, koje s kým

u předložky „radi“

ze žertu     radi šutki  
                   šutki radi

nebo příklad na odlišné postavení vztažného zájmena ve vedlejší větě v češtině a ruštině

můj přítel, jehož otec... — moj drug, syn kotorogo...

a upřednostnění členského (částečného) záporu před větným (úplným) v ruštině na rozdíl od češtiny:

Do města nepůjdeš ty, ale já.  
V gorod pojdeš' ne ty, a ja.

Při ohýbání také zacházíme za slovní jednotku, za její základní tvar, zatím co při gramatickém pohledu na základní tvar (např. rod, vid, slovní druh) tomu tak není. Při ohýbání kromě toho u analytických tvarů se mění i „počet slov“:

pisat': budu pisat', napisal by

Do užšího pojetí „lexikální chyby“ by se tedy mohl zahrnout i gramatický aspekt základního tvaru lexikální jednotky, i když při lingvodidaktickém přístupu budeme spíše pro charakteristiku slovní jednotky z hlediska všech těch tvarů, které jsou neobvyklé a obtížné. Např. u podstat. jména

put'

upozorníme nejen na gramatiku jeho základního tvaru (rod), ale i na tvar 7. pádu jedn. čísla (putěm).

f) Také z hlediska ortografie můžeme posuzovat slovo v jeho základním tvaru nebo v jeho ostatních formách. Jednoduchý příklad na opozici

добрыj – dobrogo

již dostatečně svědčí o rozdílné obtížnosti pravopisu obou uvedených tvarů.

Také v této jazykové oblasti se můžeme ptát, zda metodický přístup k lexikální jednotce se má nebo nemá týkat pravopisu jen jejího základního tvaru, mluvíme-li o „lexikální chybě“.

g) Ke komplexnímu pohledu na slovní jednotku patří také grafika, tj. způsob psaní jednotlivých písmen rukou i tiskem. Grafická podoba slova není něčím druhořadým již proto, že nesprávné psaní písmen a jejich spojování může vést až k nesrozumitelnosti, což představuje z hlediska komunikativní funkce jazyka jako jeho funkce hlavní skutečně nejhrubší chybu.

U grafiky hraje kromě toho zvláště důležitou úlohu její aktivní a receptivní stránka, tj. schopnost nejen srozumitelně psát, ale také dobře číst jak psaný, tak i různými druhy písmen tištěný text.

Pro českého žáka není zdaleka tak jednoduché ovládnout všechna malá i velká písmena ruské abecedy mimo jiné i proto, že některá jsou sice tvarově shodná s českými grafy, ale odlišně se vyslovují (е, и, п, с, у), a jiná se zase od sebe liší v interlingvním plánu jen nepatrně (и-ц, ъ-ъ, ш-щ). Stálé chyby se vyskytují např. v psaní a výslovnosti э-е, е-ё a v psaní tzv. jotovaných samohlásek (е, ё, ю, я) s předcházejícími souhláskami.

Přesto lze grafy azbuky zvládnout ze všech úrovní jazyka nejrychleji a poměrně dobře.

h) K lexikálním chybám možno zařadit také *chyby v tvoření slov*. Chyby tohoto druhu jsou ovlivněny odlišností slovtvorných modelů mateřského a cizího jazyka, a to tím více, čím větší znalosti máme právě v cizím jazyce. Interlingvnímu a intralingvnímu procesu analogie se lze jen těžko vyhnout. Je to přirozený psychologicko-logický proces, jehož zákonitosti se uplatňují ve všech oblastech našeho života nezřídka zcela bez naší vůle.

Na rozdíl od předcházejících jazykových disciplín (gramatika, ortoepie, ortografie, grafika) jde u slovtvorby pouze o proces derivace základního tvaru, zatímco flexe derivátu je irelevantní. Tím se ovšem nezabýváme gramatického, případně ortografického aspektu slovtvorby:

umališennyj (2. pád podst. jména a partic. min. trp.)

janvarskij (v derivátu mizí měkký znak)

slesarit' – slesarničat' (odlišný vid, odlišná flexe) (175, s. 42–43)

Zdrojem chyb je i tzv. slovotvorná synonymie, kdy různé slovotvorné modely nemění sémantiku slova:

структурный  
структуральный  
структуралистический  
структуралистский (85, s. 266)

i když často nejsou vždy stejně hodnotné z hlediska jejich frekvence. V praxi nezřídka jen jeden z uvedených členů synonymické řady lze použít s konkrétní slovní jednotkou, např.

туристическое бюро, ale  
туристский костюм (186, s. 451)

Se sémantickou stránkou derivátů a kompozit je také úzce spojena jejich tzv. vnitřní forma, která může mít nemalý vliv na slovotvorné chyby v plánu interlingvním zejména v oblasti odborné terminologie:

пylesos – vysavač  
подогрев – nahřívání  
ножовка – ocaska (pila na kov)

Všechny uvedené příklady jen znovu potvrzují, že ani na slovotvorný proces se nelze dívat jako na proces „čistě“ slovotvorný, tj. bez zřetele k jeho aspektům gramatickým, sémantickým nebo jiným.

Jak již bylo řečeno, zdroje chyb v derivaci jsou inter- a intralingvní povahy. Druhé jsou daleko častější u jazyků příbuzných. Zdroje chyb nutno mimo jiné hledat i v tom, že různé slovotvorné modely se mohou v češtině a ruštině uplatnit u slov zcela shodných z hlediska jejich derivačních možností. A tak zatímco téměř úplnou shodu má čeština i ruština např. v derivátech

рука – ruční  
рука – ručnoj

v jiných příkladech vidíme, jak vliv mateřského jazyka, ale neméně i ruského jazyka, může vést k vytváření chybných odvozenin:

социализм – социалистический – socialistický  
марксизм – марксистский – marxistický

nebo

нос – nosik  
дом – domik

ale

глаз – glazok

Můžeme tedy „lexikální chybu“ chápat úžeji nebo širěji.

V prvním případě zjišťujeme chyby v sémantice lexikální jed-

notky (vztah k denotátu) a k její vnitřní formě a v její formě (znění slova jako komplex hlásek). Do formy lexikální jednotky lze také zahrnout slovo tvorbou a grafiku, poněvadž stejně jako sémantika a znění slova nejsou závislé na flexi. Gramatika a ortografie se v tomto užším pojetí vztahuje jen na základní tvar slova.

V širším pojetí vycházíme za základní tvar slova. Posuzujeme danou lexikální jednotku při jejím užití ve slovních spojeních, dále z hlediska jejího zařazení do lexikálního systému (chyby stylistické, homonyma, synonyma atd.) a z hlediska všech jejích gramatických tvarů a jejich ortografie, avšak to vše jen v minimu, které je určováno jen těmi jazykovými jevy, v nichž se žáci dopouštějí chyb.