

Izabela Nowak

Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

Uniwersytet Śląski

O (NIE)MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA MODELU SŁOWNIKA UMYSŁOWEGO W PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA ROSYJSKIEGO DLA POLAKÓW)

Key words: frame, mental glossary, bilingualism, glottodidactics

Współczesna nauka o języku coraz wnikliwiej przygląda się pozastrukturalnym wyznacnikom organizacji wypowiedzi. Podejmuje się próby wyjaśnienia, jakie procesy mentalne i mechanizmy mózgowe leżą u podstaw fenomenu rozumienia i posługiwania się językiem; analizuje się jego percepcję i kształtowanie wypowiedzi. Skorelowanie wiedzy o języku z psychologią i nauką o mózgu owocuje pojawianiem się interdyscyplinarnych podejść, które pozostają w ramach i w ścisłym odniesieniu do ukształtowanych nowych dyscyplin naukowych – psycholingwistyki i neurolingwistyki. Proponuje się nawet przyjęcie odrębnego terminu dla tak ukierunkowanych badań nad językiem – lingwistyka mentalna¹. Badacz, który odwołuje się do tego nurtu, zadaje sobie zwykle pytania o wewnętrzną naturę języka; interesuje go, w jaki sposób świat otaczający człowieka, wyobrażenia i informacje o nim, są przekształcane w swoiste reprezentacje mentalne oraz jak są one kodowane w świadomości językowej.

Jedną z prób wyjaśnienia zasad, jakimi rządzi się organizacja słownika umysłowego, jest koncepcja frejmu, zaproponowana przez Charlesa J. Fillmore'a [Филлмор 1988]. Idea frejmu akcentuje związek myślenia i języka, które są ze

¹ Termin „lingwistyka mentalna” został zaproponowany w celu objęcia wszystkich kierunków współczesnego językoznawstwa, „które odnoszą się do mózgowych/umysłowych aspektów funkcjonowania człowieka [...] bada postać języka w mózgu/umyśle oraz procesy mózgowe umożliwiające jego przyswajanie i przetwarzanie, zatem całościowy kształt językowego funkcjonowania człowieka” [Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 8–9]. Ma ponadto charakter interdyscyplinarny i integrujący wiedzę z szeregu dziedzin tradycyjnie związanych z badaniem języka: psycholingwistyką, neurolingwistyką, socjolingwistyką, pragmalingwistyką, etnolingwistyką [Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 8–9].

sobą silnie skorelowane. Frejm ma niejako podwójny wymiar – z jednej strony ma odzwierciedlać wiedzę o świecie, rzeczywistości, człowieku, sytuacji, i – z drugiej – pokazuje semantyczne reprezentacje tej wiedzy.

Marwin Minski [Минский 1979], uszczegóławiając koncepcję frejmu, posłużył się bezpośrednią obserwacją otaczającej go rzeczywistości. Wchodząc do pokoju, nie ogarniamy wzrokiem jego całości w sposób jednoczesny i równoległy, ale koncentrujemy się przez ułamki chwili na poszczególnych elementach, które sekwencyjnie po sobie następują – ścianie bocznej, ścianie frontowej, suficie, podłodze, biurku itd. Rozmyślania uczonego prowadzą ku spostrzeżeniu, że wchodząc nawet do nieznanego pomieszczenia, o którym wiemy, że jest to „pokój”, nie jesteśmy przytłoczeni jakimś chaosem czy nadmiarem informacji. Doskonale „orientujemy się” nawet w nowej przestrzeni, a to dlatego, że – zdaniem uczonego – mamy z góry zakodowane w swojej świadomości pewne wyobrażenie o tym, jak wygląda (ma wyglądać) to pomieszczenie. Moment wejścia jest tylko sprawdzeniem, pewnym porównywaniem tego, co zastaniemy, z naszym mentalnym wyobrażeniem, które nasuwa to słowo. Złożony proces umiejętnego „odnajdywania się” w przestrzeni sytuacyjno-przestrzennej jest wiązany również z aktami percepcji jako interpretacją, to jest, świadomym bądź nie, konfrontowaniem informacji docierającej poprzez poszczególne zmysły wzrokowo-słuchowe z wzorcami, które są przechowywane w pamięci. Podkreślany jest swoisty relatywizm procesów percepcyjnych – mają bowiem na nie wpływ czynniki cywilizacyjne, kulturowe, ukształtowana wiedza o świecie, czy też indywidualne właściwości psychiczne i wrażliwość jednostki [Lubocha-Kruglik 2010: 20].

Wracając do idei frejmowej organizacji leksykonu należy powiedzieć, że angielskie słowo *frame* oznacza ‘ramę’. W językoznawstwie ukierunkowanym kognitywnie frejm jawi się jako pewien schematyczny sposób organizacji wiedzy o świecie. Ów kompleks potencjalnych danych o pewnym wycinku rzeczywistości, które reprezentują stereotypową, w jakimś sensie powtarzalną, sytuację, zapełnia się określonymi modułami, wyrażeniami, strukturami semantyczno-gramatycznymi, aktami mowy. Na podstawie doświadczenia życiowo-językowego z powtarzalnych sytuacji są wyprowadzane pewne prototypowe dla określonej sytuacji zachowania (na przykład wiemy, „co powiedzieć” w kasie biletowej w kinie, a co w kasie na dworcu kolejowym). W teorii frejmów te zachowania „zapełniające” frejm i określające tym samym jego strukturę noszą nazwę slotów. Na przykład frejm „zakupy w supermarkecie” aktywizuje myślenie i organizację przestrzenną na poziomie slotów: wziąć koszyk, przejść między regałami, wybrać towar z półki, włożyć towar do koszyka, podejść do kasy, zapłacić, przyjąć resztę, opróżnić koszyk. Frejm „покупки в супермаркете” aktywizuje u Polaka uczącego się języka rosyjskiego podobny schemat myślowy, zapełniony najprawdopodobniej tymi samymi slotami (zapewne ojczystymi). Oczywiście w zetknięciu z nową rzeczywistością językowo-komunikacyjną reorganizują się utrwalone schematy mentalne w zakresie zachowania językowego: to, co było nazywane po polsku „tak a tak”, po rosyjsku zaczyna być wyrażane „tak a tak” (na przykład zapełnianie slotów na poziomie

werbalnego zachowania sytuacyjnego: *пакетик хотите?*/dotychczasowe: dać pani reklamówkę?; *с вас...*/dotychczasowe: płaci pani...; *возьмите сдачу*/proszę resztę; *у вас мелочь не найдётся?*, *мелочи у вас нет?*/ma pani może drobne?). Znacznie poważniejszej reorganizacji podczas nauki języka rosyjskiego ulegnie frejm „покупки в магазине” – nie tylko na poziomie zachowania językowego, ale i całej organizacji sytuacyjno-przestrzennej, ponieważ kulturowo i zwyczajowo narzucone normy zachowania znacząco różnią się od polskich realiów (na przykład opłata w kasie zanim towar zostanie zamówiony):

- Девушка, будьте добры, мне полкило сыра, килограмм творогу, две бутылки кефира и банку сметаны. Сколько с меня?
- Ваш чек?
- Что?
- Чек, пожалуйста.
- Какой чек?
- Идите в кассу и заплатите за то, что хотите купить.
- В какую кассу? Какой чек?
- Агата, ты приехала из Варшавы в Москву. А у нас так принято: идёшь в нужный отдел, выбираешь продукты, подсчитываешь, сколько всё стоит, идёшь в кассу, платишь, берёшь чек и возвращаешься в отдел. Понятно?².

Do frejmów, które narzucają uczącemu się języka rosyjskiego zupełnie nową schematyzację na temat jakiejś znanej mu od dawna sytuacji, należy szereg zachowań sfery obrzędowości, zwyczajów, kultu religijnego. W zwyczaju świętowania Wielkanocy przez Rosjan wyznania prawosławnego typowym pozdrowieniem paschalnym jest: *Христос воскрес* i odpowiedź: *Во истину воскрес*. Przy czym zwrot ten, niezależnie od faktu, że jest celebrowany podczas liturgii prawosławnej, jest wypowiedziany w okresie paschalnym także w codziennych sytuacjach jako wzajemne pozdrowienie, symboliczny przejaw radości z obchodzonych świąt. W mentalnym wyobrażeniu Polaka – rusycysty musi więc dojść do wypracowania nowego slotu jako nowej reprezentacji umysłowej, do zapelnienia której posłuży również nowa, nieznaną dotychczas konstrukcja językowa. Reorganizacji i wzbogaceniu ulegnie tym samym cały frejm kumulujący dotychczasowe (ojczyste) wyobrażenie na temat obchodzenia świąt Wielkanocy.

Można więc uznać, że frejm jest schematem wiedzy o świecie, który wybiera i aktywizuje w słowniku umysłowym ucznia te informacje, które w danym momencie są najbardziej potrzebne, oczywiste, wymagane i prototypowe. Za jego pomocą jest wprowadzany, lecz także i utrzymywany, myślowy „porządek”, który – dodamy – został opracowany przez dotychczasowe (ojczyste) doświadczenie językowe i życiowe. Fakt ten zaczyna być bardzo istotny w momencie, kiedy osoba zetknie się z językiem obcym, ponieważ nauka nowego języka skutkuje, czy może powinna skutkować, zmianą mentalnego wyobrażenia na temat określonego wycinka rzeczywistości i reorganizacją dotychczasowej przestrzeni wyobrażeniowo-językowej.

² A. Gołubiewa, N. Kowalska, *Русский язык сегодня для учащихся, студентов и предпринимателей*, Warszawa, Agmen 2000, s. 387–388.

Ideę frejmu odniesiemy do koncepcji słownika umysłowego, określanego też leksykonem umysłowym. Jednocześnie mamy na uwadze, że słownik umysłowy jako termin badawczy jest stosowany przede wszystkim w odniesieniu do języka ojczystego (pierwszego). W teorii psycholingwistycznej za jego pomocą wskazuje się na implicytną i intuicyjną wiedzę na temat wyrazów danego języka, jaką posiadają jego użytkownicy (znaczenie danego wyrazu; rola, jaką wyraz może pełnić w zdaniu; jego warstwa fonetyczna). Wniosek z badań nad organizacją słownika umysłowego brzmi:

Te tysiące słów, które trzymamy w swojej pamięci, łączą się ze sobą za pomocą zasad i reguł semantycznych czy morfologicznych w różne sieci, grupy, grupki, układy, hierarchie itp. [Kurcz, Okuniewska 2011: 99].

Metody badania słownika umysłowego są dwojakiego rodzaju: ilościowe (chodzi w nich o uzyskanie charakterystyki liczbowej danego wyrazu) i jakościowe (ich celem jest dotarcie do treści czy znaczenia słowa). W obrębie tradycyjnych badań językoznawczych jednym z podstawowych sposobów ilustracji wiedzy o języku są słowniki i tezaury. Kodują one i odpowiednio organizują wiedzę o języku w sposób, który pozwala na wydobycie istoty leksemu (na przykład słowniki deskryptywne opisujące znaczenie; słowniki tematyczne przyporządkowujące leksem szerszej kategorii tematycznej; słowniki łączliwości wskazujące na możliwe połączenia wyrazowe z innymi słowami; słowniki synonimii i antonimii wyrazowej). Zaproponowana w tym artykule analiza ma ukierunkowanie ilościowo-jakościowe.

Przyswajanie języka obcego widzę jako schemat bilingwalny, gdyż podczas uczenia się nowych słów, konstrukcji i zależności językowych uczący się nie jest czystą niezapisaną kartą, *tabula rasa*. Podczas uczenia się języka obcego w tak zwanych warunkach szkolnych wiedza językowa ucznia jest już poważnie zaawansowana. Ponadto na każdym poziomie użycia języka (fonetycznym, gramatycznym, leksykalnym, pragmatycznym, sytuacyjnym, kulturowym) jest ona zdominowana myśleniem ojczystym. W tym przekonaniu utwierdza nas teoria determinizmu językowego, która mówi, każdy język ojczysty w odmienny sposób ukierunkowuje uwagę użytkowników na obserwowane i doświadczane zdarzenie, a „każda taka orientacja wywiera wpływ na kształt naszego myślenia w trakcie mówienia” [Slobin 2003: 398]. Uszczegółowionym uzasadnieniem dla odmiennych zachowań językowych staje się kultura [Sapir 1978; Whorf 1982]. Prowadzi to do przytaczanej w literaturze konkluzji autorstwa Whorfa, zgodnie z którą ludzie posługujący się wyraźnie różnymi językami „nie są równoważni sobie jako postrzegający i muszą dochodzić do odmiennych obrazów rzeczywistości” [Slobin 2003: 362].

Tak więc przy reorganizacji frejmu przyjmuję bilingwalny schemat przetwarzania umysłowego i język rosyjski konfrontuję z językiem ojczystym jako wyjściowym. Nawet jeśli w momencie rozpoczęcia nauki języka rosyjskiego uczeń mógł uczyć się już innych języków obcych – angielskiego, niemieckiego, francuskiego, to jednak będzie się nimi jedynie „podpierać”, czy też konfrontować

z nimi nową wiedzę. Moim zdaniem jednakże organizacja nowego słownika umysłowego i poszerzanie dotychczasowej wiedzy o leksemy z zakresu języka rosyjskiego będzie przebiegać przede wszystkim w odniesieniu do ojczyźnego myślenia³.

W analizie posłużę się wybranymi źródłami podręcznikowymi, ponieważ są one ikonicznym modułem nabywania wiedzy w i o języku obcym podczas jego nauki w tak zwanych warunkach szkolnych. Traktuje się je jako podstawowy środek przekazu wiedzy przedmiotowej, zawierający materiał opracowany dla wskazanego przedmiotu nauczania i dostosowany do poziomu nauki [Oleksy 2008: 443]. Zgodnie z przyjętymi wytycznymi, w strukturze podręcznika powinna być widoczna określona teoria kształcenia, a treści usystematyzowane tak, by wpisywały się w podstawową zasadę nauczania – uczenia się [Skrzypczak 1997: 171].

W przedstawianym artykule moim celem nie jest ocena podręczników i ich merytorycznej wartości samej w sobie – chodzi mi jedynie o prześledzenie, w jaki sposób (i czy w ogóle) zaproponowane treści korelują z wybraną psycholingwistyczną koncepcją przetwarzania informacji. Skupię się na nauczaniu języka rosyjskiego w okresie licealnym. Ministerstwo Edukacji Narodowej proponuje dwa tytuły ze wskazaniem na ich zgodność z aktualną podstawą programową: *Вот и мы*⁴ i *Новые встречи*⁵. Z uwagi na tę bardzo skromną listę warto wziąć pod uwagę i inne propozycje odpowiednie dla tego etapu nauki. Nie są one, co prawda, wpisane na listę MEN, ale poszerzają ofertę wydawniczą na polskim rynku i zapewne uzupełniają warsztat nauczyciela rusycysty⁶. W charakterze materiału egzemplifikacyjnego wybrałam temat „Квартира” opracowany w podręczniku *Вот и мы*, cz. 1, oraz w pozycji *Репетitorium leksykalno-tematyczne. Rosyjski dla uczniów, studentów, samouków i przygotowujących się do egzaminów*.

Вот и мы wprowadza blok tematyczny „Квартира” poprzez wysłuchanie nagrania z płyty CD. Po nim następuje ćwiczenie percepcji lekсыki. Polega ono na tym, że uczeń ma skupić się na słowach-kluczach poprzez połączenie warstwy fonicznej z denotacją obrazkową, a także warstwą graficzną (podpisy na schemacie jako typowe w opisie mieszkania: *комната, гостиная, спальня, кухня, ванная, туалет, коридор*) (rys. 1).

³ Za taką interpretacją przemawia także zaproponowany w nauce model dostępu leksykalnego u osób dwujęzycznych BIMOLA (Bilingual Model of Lexical Access) autorstwa François Grosjeana [Grosjean 2007: 335].

⁴ M. Wiatr-Kmieciak, S. Wujec, *Вот и мы*, cz. 1, 2, 3, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN 2008. Numer dopuszczenia 65/08.

⁵ H. Dąbrowska, M. Zybert, *Новые встречи*, cz. 1, 2, 3, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 2004. Numer dopuszczenia 344/1/2/3/2011.

⁶ H. Granatowska, I. Danecka, *Как дела*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2002, cz. 1, 2, 3. Numer dopuszczenia: 12/02; J. Dosz, J. Gregorczyk, J. Szubska, *Экспедиция*, cz. 1A, 1B, 2, 3, Warszawa, JUKA-91 2002. Numer dopuszczenia: 116/02; 251/02; A. Pado, *Успех*, cz. 1, 2, 3, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna 2002. Numer dopuszczenia: 72/02; A. Pado, *Старт. Ру*, cz. 1, 2, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna 2006; A. Buczel, *Репетitorium leksykalno-tematyczne. Rosyjski dla uczniów, studentów, samouków i przygotowujących się do egzaminów*, Warszawa, Edgard 2009; S. Szczygielska, *Русский язык. Репетitorium tematyczno-leksykalne dla młodzieży szkolnej, studentów i nie tylko...*, Poznań, Wagros 2005.



Rys. 1. Część wizualna omawianego ćwiczenia percepcji leksyki
 Źródło: M. Wiatr-Kmieciak, S. Wujec, *Вот и мы. Язык русский для школ ponadgimnazjalnych*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN 2008, s. 38

Wybór takiej leksyki potwierdzają słowniki tematyczne [Rieger, Rieger 2003; Морковкин 2003]. Oznacza to, że omawiane leksemy są bezpośrednio związane z precyzowanym zakresem tematycznym. Jeśli byłyby to słowa z rozmytym znaczeniem, nie zostałyby wpisane w ramy danego tematu. Ale już zaproponowane w omawianym schemacie połączenie wyrazowe *входная дверь* nie figuruje w słownikach; rzeczownik *дверь* jest dookreślany jedynie poprzez wyrażenia: *в коридор*, *в комнату*, *на лестницу*, *балкон*, *дверь-купе*, a także *глазок*, *почтовый ящик* [Rieger, Rieger 2003]⁷. Jednak niezależnie od faktu, że słowniki tematyczne opierają się na statystycznych danych odnośnie do użycia języka, to jednak nie są one obliczone na stopień zaawansowania językowego docelowego audytorium. Dlatego też uzasadnione wydaje się odwołanie się do słownika częstotliwości użycia słów [Морковкин 2003: 599–744]. Wskazane opracowanie klasyfikuje wyrażenia na 10 poziomach, obejmujących odpowiednio od 500 do 5000 najczęściej używanych słów w języku rosyjskim. Szacuje się, że przeciętny użytkownik języka

⁷ Połączenie *входная дверь* wyszczególnia *Подречный идиоматикон польско-росыjski*, interpretując jako frazemy, które w sytuacyjnie uwarunkowanych wypowiedziach „są odtwarzane, reprodukowane jako utarte całości językowe” [Chlebda 2008: 7]. Listę dopełniają określenia: drzwi (jakie?): *wejściowe*, *obrotowe*, *aluminiumowe*, *antywłamaniowe*, *balconowe*, *przesuwne* – *входная дверь*, *вращающаяся дверь*, *алюминиевая дверь*, *противозломная дверь*, *балконная дверь*, ale: *дверь-купе*. Ostatni przykład pokazuje, że rosyjskie odpowiedniki nie muszą być kopiami nazw polskich czy też związkami generowanymi na podstawie tych samych zasad, co w języku ojczystym ucznia. Informacja taka jest bardzo istotna przy hierarchizacji i organizacji materiału w jego słowniku umysłowym.

operuje 10 tysiącem słów; według innych badaczy próg ten sięga rzędu 45, a nawet 60 tysięcy słów [Kurcz, Okuniewska 2011: 90]. Słowo *дверь* jest odnotowane w grupie I (список I) – jest zaliczane do 500 najważniejszych rosyjskich słów, więc na pewno odpowiada poziomowi pierwszej części podręcznika *Вот и мы*. Natomiast połączenie *входная дверь* nie figuruje w spisie 5000 najczęściej używanych rosyjskich słów na żadnym z jego poziomów. Istotne wydaje się ustalenie, że w związku *входная дверь* na pierwszy plan wysuwa się rzeczownik *дверь* i jego zdolność do tworzenia związków na różnych poziomach łączliwości; charakteryzuje go bowiem walencja jako cecha, która pozwala „kojarzyć się” z szeregiem dookreślających go słów według odpowiednio uszeregowanych typów łączliwości [Денисов, Марковкин 1983: 5]: *дверь: комнаты, кухни, спальни; ручка, ключ: от двери; открыть, закрыть, захлопнуть: дверь; хлопнуть, стукнуть: дверью; в дверь: войти, стучать, стучаться в двери: стоять, остановиться; к двери: подойти; на дверь: повесить; над дверью: прибить; через дверь: войти*.

Leksem *входная* nie jest wskazywany w słowniku 5000 najczęściej używanych słów w języku rosyjskim [Марковкин 2003]. Nie znajdujemy go też w korpusie leksyki zalecanej do aktywnego i pasywnego opanowania na poziomie znajomości języka rosyjskiego jako obcego B2 (zgodnie z Europejskim Systemem Kształcenia, któremu odpowiada ТРКИ-2, czyli „второй сертификационный уровень” zgodnie z wytycznymi Rosyjskiego Systemu Kształcenia) [Андрюшина 2009] – a więc na poziomie zaawansowania językowego znacznie wyższym od podręcznika *Вот и мы* cz. 1. Leksem *входная* nie figuruje też w słowniku połączeń wyrazowych jako zdolny do tego, by posiadać obok siebie jakieś inne połączenia [Денисов, Марковкин 1983]. Tak więc aby schemat, który został zaproponowany w podręczniku *Вот и мы* (s. 38 i s. 42 – powtórka materiału) wpisywał się w przyjętą tutaj koncepcję organizacji słownika umysłowego ucznia, „kreska” na rysunku opisana jako *входная дверь* nie mogłaby być odosobniona. Należałoby to połączenie wyrazowe uogólnić do poziomu „innych typów drzwi w mieszkaniu”. Wszystkie inne „kreski” jako „wejścia” do poszczególnych „pomieszczeń” wystarczyłoby opratrzeć opisem: *дверь в ванную, дверь в гостиную, дверь в спальню, дверь в комнату Лены и Наташи*.

W omawianym podręczniku (w zadaniu 2 w tekście i w następującym po nim teście na zrozumienie) są wprowadzane okoliczniki miejsca: *слева, справа, рядом с, напротив, около, возле*. Wszystkie one figurują w rosyjskim słowniku tematycznym w podrozdziale 6.3 „Пространство” w podgrupie 195 „Локализация нахождения в пространстве”. Oznacza to, że okoliczniki te budują w sposób hierarchiczny i zorganizowany nasze wyobrażenie mentalne podczas opisu położenia jakiegoś przedmiotu w przestrzeni. Tak więc ich wprowadzenie do podręcznika nauki języka obcego jest jak najbardziej uzasadnione z punktu widzenia organizacji słownika umysłowego. Jednakże analiza częstotliwości użycia tych okoliczników pokazuje, że *слева, справа, напротив, рядом с* ujęte są w spisie na poziomie II (do 100 słów). Z kolei *возле* i *около* w ogóle nie figurują

w obrębie 5000 najczęstszych rosyjskich słów, co może sugerować, że ich nieużywanie na poziomie znajomości języka rosyjskiego jako obcego jest jak najbardziej dopuszczalne. Jak więc można udoskonalić ten model, by jak najlepiej zbliżał ucznia do przyjętej koncepcji reprezentacji słownika umysłowego? Wydaje mi się, że w omawianym zadaniu leksykę warto podzielić na aktywną, pasywną i potencjalną [Шамов 2008: 100]. Słownik aktywny (produktywny) stanowi zbiór tych jednostek, których uczący się powinni używać w wypowiedziach podczas wyrażania swoich myśli. Słownik pasywny (receptywny) stanowi ogół jednostek leksykalnych, które powinny być zrozumiałe podczas czytania i słuchania wypowiedzi w języku obcym. Zaś słownik potencjalny obejmuje jednostki, których sens jest odczytywany na podstawie kontekstu (rysunek i wyrażenie *ванная находится возле туалета*) bądź domysłu językowego, na przykład ze względu na bliskość języków (*около/około*). Pytania w teście wyboru mogłyby więc zostać tak skonstruowane, aby odpowiedzią były zawsze okoliczniki z grupy słów o wysokiej częstotliwości użycia. Na przykład w pytaniu numer 4:

Где находится спальня родителей?

- a) напротив кухни
- b) возле гостиной
- c) около комнаты Вадима

prawidłowym wariantem jest odpowiedź b). Mógłby on zostać zastąpiony odpowiedzią *рядом с гостиной* w celu aktywizacji konstrukcji *рядом с*, która poszerzyłaby aktywny słownik ucznia. Wydaje mi się, że tego typu zabiegi dokonane w ćwiczeniu pozwoliłyby na lepsze uporządkowanie nauczanego materiału.

Zaproponowane w omawianej lekcji przymiotniki *маленькая, большая, светлая, уютная, небольшая* zostały wprowadzone jako związki z nadrzędnymi rzeczownikami – nazwami poszczególnych pomieszczeń. Również określenia typu *однокомнатная, двухкомнатная... пятикомнатная (квартира)*, które są wyprowadzane jako wartość synonimiczna dla połączeń *одна комната, две комнаты... пять комнат*, wydają się być jak najbardziej uzasadnione z punktu widzenia reorganizacji słownika umysłowego Polaka. Nie są one co prawda wprowadzone do słownika częstotliwości użycia słów na żadnym z 10 poziomów ani do rosyjskiego słownika tematycznego minimum. Jednak związek ten wpisuje się w generowany przez Polaka frejm „mieszkanie”: ładne, nowe, jasne, ciemne, przestronne, ciasne, dwupokojowe, trzypokojowe, co potwierdza słownik tematyczny konstruowany z myślą o Polakach [Rieger, Rieger 2003], tak więc znajomość tych słów pomaga skutecznie reorganizować słownik bilingwalny.

Na uwagę zasługuje zadanie 4 na s. 39, którego celem jest nauczanie określenia pięter w języku rosyjskim. Umiejętności bilingwalne w tym zakresie muszą obejmować różnice na poziomie ekwiwalencji *первый этаж/parter*. Za najbardziej efektywny sposób semantyzacji uważa się zastosowanie domysłu językowego poprzez użycie słowa w kontekście, rozmowie, jego definiowanie lub wizualizację [Соловова 2010: 95]. W omawianym odpowiedniku *первый этаж/parter*,

шестой этаж/piąte piętro wprowadzanie takich połączeń poprzez użycie ich w prostych rosyjskojęzycznych kontekstach użycia może okazać się techniką niewystarczającą. Umysł Polaka jest poważnie zdeterminowany ojczystym myśleniem i zaprogramowany tak, by „pierwsze piętro” odbierać jako piętro, które następuje po parterze. Ponadto znać słowo – to znaczy znać jego: formę, znaczenie i użycie [Соловова 2010: 83]. Forma jest interpretowana jako dźwiękowa postać słowa, bez której nie można by go było rozpoznać, antycypować ze słuchu, rozumieć (strona graficzna zostanie w tym miejscu pominięta). Tymczasem forma *первый этаж* wprowadza chaos w słowniku umysłowym ucznia. Oddzielne jego komponenty są doskonale zrozumiałe dla ucznia i przekładane na jego ojczyste myślenie w sposób identyczny (*pierwszy/первый*, na przykład *pierwszy dzień/первый день*, *pierwsza lekcja/первый урок*, *этаж/piętro*), ale połączenie na poziomie frazemu *первый этаж* nie jest tożsame ze znaczeniem polskiego *pierwsze piętro*, składającego się z analogicznego komponentu (por. również *first floor/parter*). Autorki podręcznika *Вот и мы* wsparły się chyba najlepszym sposobem semantyzacji – wybrały metodę bez tłumaczeniową opartą na wizualizacji realiów języka docelowego – zamieściły zdjęcie tablicy z przyciskami, na której najniższym poziomie „jazdy windą” jest pierwsze piętro. Dodatkowo w celu ułatwienia zrozumienia różnicy na poziomie zwyczaju kulturowego w podręczniku jest zamieszczona (na marginesie) krótka informacja w języku polskim, która mówi, że w Rosji nie używa się określenia *parter*, a jego odpowiednikiem jest *pierwsze piętro (первый этаж)*. Informacja jest opatrzona ciekawą szatą graficzną (kopuła cerkwi prawosławnej), która sugeruje, że mamy do czynienia ze specyfiką realioznawczą (ta konwencja jest konsekwentnie przestrzegana w całym podręczniku).

Ten sam temat zaproponowany w pozycji „Repetytorium” został umieszczony w rozdziale 2.2 „Дом и квартира”. Wstęp do bloku tematycznego jest opatrzone nagranie na płycie CD, którego tekst jest zamieszczony w podręczniku. Takie rozwiązanie ma niewątpliwie zalety, gdyż: a) uczeń może się przekonać, czy prawidłowo odbiera słuchany tekst; b) może trenować znajomość języka, pisząc „dyktando”, a następnie korygując swój tekst z drukiem. Nie ma jednak większej wartości metodycznej, jeśli będzie odsłuchiwany z nagrania wraz z jednoczesnym czytaniem. Psycholingwistyka jednoznacznie rozstrzyga tę kwestię:

jednym z założeń modelu przeszukiwania szeregowego jest to, że w danym momencie może być używany tylko jeden plik dostępu. Oznacza to, że usłyszenie danego słowa w momencie jego czytania nie skróci czasu potrzebnego na rozpoznanie go w procesie czytania. I rzeczywiście – badania dowiodły, że zjawisko torowania semantycznego nie działa pomiędzy różnymi modalnościami [Gleason, Ratner 2005: 200].

Jednakże uczeń korzystający z podręcznika nie musi posiadać tej wiedzy, a ponieważ książka jest przeznaczona „dla uczniów, studentów, **samouków** i przygotowujących się do egzaminu” (podkr. I.N.), warto byłoby opatrzyć zadanie stosownym poleceniem, na przykład: „Posłuchaj i spróbuj zrozumieć, o czym

jest mowa w tekście”; „Posłuchaj, spróbuj zrozumieć, a następnie przeczytaj tekst samodzielnie”; „Posłuchaj i odpowiedz na pytania”.

W proponowanym tekście zostały wyfłuszczone słowa i wyrażenia: *я горжусь, в наследство, район, попасть в центр, в многоэтажном доме, с новой и модной мебелью, рядом с, приглашаю в гости*. Wyfłuszczenia – zgodnie z zasadą ich wprowadzania do tekstu dydaktycznego – mają na celu zwrócenie uwagi ucznia na ważne momenty; mogłyby spełniać funkcję „słów kluczowych”, wokół których ma być budowana jego mapa pojęciowa. I rzeczywiście tak przemyślana kompozycja miałaby rację bytu i byłaby bardzo pomocna w systematyzacji wiedzy w omawianym obszarze tematycznym. Na przykład wyfłuszczenia *многоэтажный дом* mogłoby stymulować do sporządzenia odpowiednich słowników tematycznych: *многоэтажный дом, многоэтажка, пятиэтажный дом, пятиэтажка, жилье, новостройка, таунхаус, коттедж, дача, небоскреб*, a także ćwiczeń obejmujących te określenia. Tymczasem pod tekstem jest zamieszczony słownik dwujęzyczny ułożony w kolejności występujących w tekście wybranych słów. Nie należy podważać zasadności takiej organizacji tekstu – samodzielnie pracującym nad materiałem taka podpowiedź znacznie ułatwi wykonanie zadania. Jednak w związku z tym, że jest to jedyny sposób wprowadzania leksyki, nie spełnia on, moim zdaniem, oczekiwanego założenia pomocy uczniowi w „ogarnięciu” materiału leksykalnego. Skuteczne byłyby i inne formy syntezy materiału i organizacji słownika umysłowego uczącego się.

Jeśli chodzi o inne słowa kluczowe, to odniosę się do kilku z nich. Leksemy *центр, район* nie figurują w obrębie omawianego zakresu tematycznego w żadnym słowniku tematycznym. Wprowadzenie ich do tekstu jako jednostki wyfłuszczone, a więc ważne dla tego tematu, zdawałoby się, nie ma uzasadnienia. Jednak frejm „mieszkanie” i próba wygenerowania skojarzeń asocjacyjnych bez problemu może włączać te wyrażenia:

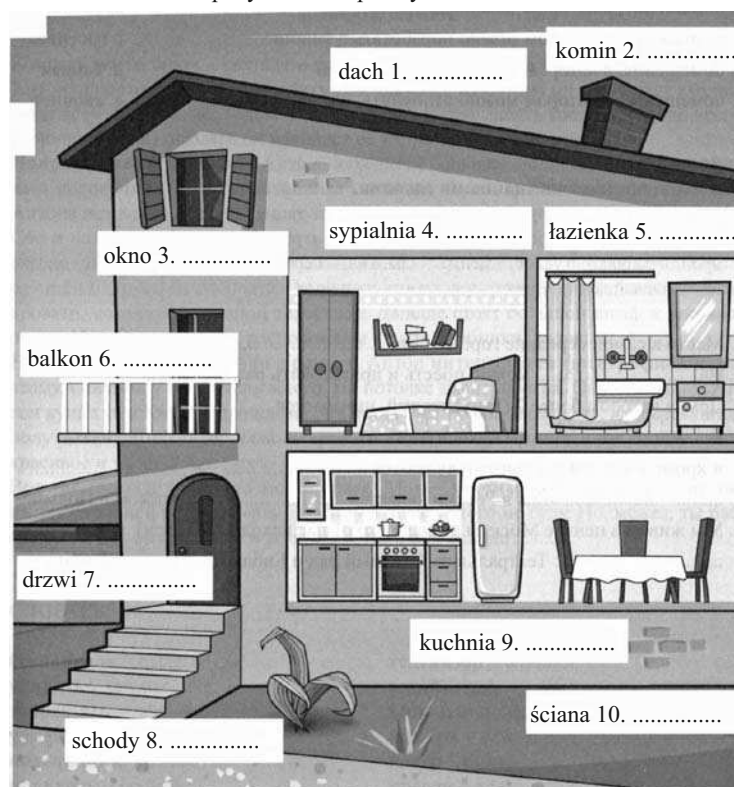
mieszkanie (czyje?) moje, rodziców/квартира, моя, родителей;
mieszkanie (jakie?) własne, ciasne, duże/собственная, тесная, большая;
mieszkanie (gdzie?) w centrum, w nowej dzielnicy/в центре, в новом районе.

Wydaje się więc, że przechodząc na poziom kontekstowej organizacji frejmu [Минский 1979], ma rację bytu łączenie słów klasyfikowanych w różnych polach tematycznych, jednak wspólnych skojarzeniowo i asocjacyjnie. Podobnej interpretacji nie da się, moim zdaniem, zastosować wobec innego wyfłuszczonego leksemu: *горжусь*. Czasownik *гордиться* jest umieszczony w słowniku częstotliwości użycia na poziomie IV (2000 słów). Tymczasem leksemy związane *stricte* z tematem „mieszkanie”, w stosunku do których stosuje się techniki wdrażające (zadanie 4, 5), znalazły się na poziomie II (1000 słów). Pokazuje to rozziw statystyczny użytych słów, co może sugerować, że ich dobór nie jest do końca przemyślany pod kątem przydatności słownictwa ucznia. Autorka kierowała się zapewne trudnością w rekcji czasownika *гордиться (кем, чем)/быть думным (з чего)*. W słowniku tematycznym omawiana forma jest usytuowana w grupie 2.5 „Характер человека”,

w podgrupie: „Черты характера, отражающие отношение человека к себе”. Tworzą ją – wspólnie z omawianym czasownikiem – leksemy: *уверенность, честолюбие, тщеславие, скромность, высокомерие, эгоизм* i inne. W tym przypadku zasada łączenia podgrup tematycznych w obrębie jednego frejmu nie sprawdziłaby się; para: *мieszkanie – być dumnym* nie wydaje się być prototypowa dla omawianego pola tematycznego i zbyt odległa jak na ten etap znajomości języka obcego. Pominięto jednocześnie przydatność czasownika pod kątem użycia w komunikacji. Leksem *горжусь* jest stylistycznie nacechowany – konotuje patos i powagę. Adekwatne byłoby zastąpienie go formą *я рад, я рада*, która jest umieszczona na poziomie I częstotliwości użycia słów (do 500 słów), stylistycznie neutralnym, i wchodzi do kanonu podstawowych formuł grzecznościowych w języku rosyjskim [Акишина, Формановская 1986], w związku z czym jest bardziej odpowiednia dla nauczania sytuacji dnia codziennego.

Kolejne zadanie proponowane w tym rozdziale kłóci się z założeniami metodyki nauczania języków obcych (rys. 2):

Задане 4. Подпиши рисунок – Podpisz rysunek



Rys. 2. Przykład tłumaczeniowego sposobu wprowadzania leksyki

Źródło: A. Buczeł, *Repetytorium leksykalno-tematyczne. Rosyjski dla uczniów, studentów, samouków i przygotowujących się do egzaminów*, Warszawa, Edgard 2009, s. 25

Przedstawiony schemat można uznać za tłumaczeniowy sposób wprowadzania leksyki: *dach/крыша, okno/окно*, który i tak nie jest najfortunnieszą z technik. Powinno się ją stosować jedynie w ostateczności, kiedy wszystkie inne sposoby semantyzacji (definicja, opis, denotacja, kontekstualizacja) zawiodą. Jednak niezrozumiałe jest połączenie dwu technik – tłumaczenie z języka polskiego na rosyjski oraz wizualizacja słowa poprzez rysunek. Denotacja jako wskazywanie przedmiotów, kojarzenie słów z obrazkiem, sama w sobie jest techniką, która znakomicie pozwala ominąć język ojczysty ucznia. Jednak ćwiczenie zaproponowane w powyższej wersji nie wpisuje się w schemat umysłowej organizacji słownika ucznia. Mając do wyboru odwołanie się do poziomu asocjacji i skojarzeń oraz tłumaczenie, uczeń wybierze ten drugi, jako prostszy dla siebie, sposób. Takie działania w konsekwencji nie prowadzi do organizacji słownika umysłowego jako modelu bilingwalnego zorganizowanego współrzędnie (jako sytuacji, kiedy polskiemu i rosyjskiemu kodowi odpowiadają dwa – polski i rosyjski – ośrodki myślenia) [Weinreich 2007: 52]. Uczeń będzie wciąż przełączał się na język ojczysty. Taka umowna interpretacja jest bliska podejściu Janusza Henzla, który umiejętności językowe polskich studentów rusycystyki interpretuje jako proces tłumaczeniowy i podporządkowany ojczystemu myśleniu [Генцель 1992].

I wreszcie warto byłoby poświęcić uwagę pracy na poziomie weryfikacji wyników. Ze względu na to, że repetytorium stawia sobie za cel przygotowanie do egzaminów, można zamieścić przykładowy arkusz egzaminacyjny, który byłby oparty na wytycznych obowiązujących na egzaminach zewnętrznych, na przykład na maturze. Wydaje się to oczywiste tym bardziej, że słowo „repetytorium” jest objaśniane jako ‘wykład, skrypt będący powtórzeniem przerabianego materiału, kursu’ [Kopaliński 1989: 438].

Na pewno nie jest łatwo napisać podręcznik. Wobec faktu, że dla poziomu licealnego w zakresie języka rosyjskiego MEN proponuje jedynie dwa tytuły, podczas gdy romaniści mają do dyspozycji cztery tytuły, germaniści – 15, a angliści 18 tytułów, warto więc poszerzać ofertę wydawniczą w zakresie języka rosyjskiego. Zadaniem badacza jest zaś przyjrzenie się tym propozycjom z perspektywy wybranej koncepcji, co być może pośrednio ułatwi wybór jego potencjalnym użytkownikom. Wyrażam nadzieję, że prezentowany artykuł może się do tego przyczynić.

Bibliografia

- Chlebda W. (red.) (2008). *Podręczny idiomatykon polsko-rosyjski. Cz. 3*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.) (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Grosjean F. (2007). *Mieszane przetwarzanie językowe – problemy, wyniki i modele*. W: I. Kurcz (red.). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kopaliński W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Kurcz I. (red.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kurcz I., Okuniewska H. (red.) (2011). *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyki*. Warszawa, Academica.
- Lubocha-Kruglik J. (2010). *Semantyczna kategoria perceptywności i jej wykładniki w języku polskim i rosyjskim*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J. (2010). *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków, Universitas.
- Oleksy J. (2008). *Tekst podręcznika jako narzędzie komunikacji edukacyjnej*. W: A. Błachnio, M. Drzewiecki, M. Schneider, W.J. Maliszewski (red.). *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Toruń, Adam Marszałek, s. 439–450.
- Rieger J., Rieger E. (2003). *Słownik tematyczny rosyjsko-polski*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Sapir E. (1978). *Kultura, język, osobowość*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Skrzypczak J. (1997). *Podręcznik we współczesnej szkole*. W: S. Kwiatkowski (red.). *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Slobin D.I. (2003). *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*. W: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.). *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, Universitas, s. 361–402.
- Weinreich U. (2007). *Języki w kontakcie*. W: I. Kurcz (red.). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 43–57.
- Whorf B.L. (1982). *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Акишина А.А., Формановская Н.И. (1986). *Русский речевой этикет*. Москва, Русский язык.
- Андрюшина Н.П. (ред.) (2009). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург, Златоуст.
- Генцель Я. (1992). *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации предложения русского языка как иностранного*. Русский язык за рубежом 2, s. 89–96.
- Денисов П.Н., Морковкин В.В. (ред.) (1983). *Словарь сочетаемости слов русского языка*. Москва, Русский язык.
- Минский М. (1979). *Фреймы для представлений знаний*. Москва. Online: <www.lib.rus.ec/b/197320/read>. Data dostępu: 10.12.2011.
- Морковкин В.В. (ред.) (2003). *Система лексических минимумов современного русского языка*. Москва, Астрель.
- Соловова Е.Н. (2010). *Методика обучения иностранным языкам*. Москва, Астрель.
- Филлмор Ч. (1988). *Фреймы и семантика понимания*. W: *Новое в зарубежной лингвистике*. Т. 23. Москва, Прогресс, s. 52–93.
- Шамов А.Н. (ред.) (2008). *Методика преподавания иностранных языков*. Москва, Восток-Запад.

Summary**On (Im)Possibility of Applying a Model of Mental Dictionary in Foreign Language Coursebooks (On the Basis of Learning Russian by Polish Learners)**

The article is an attempt at searching for theoretical basics for effective foreign language learning. The starting point for the considerations is the bilingual model, which is a subordinate and coordinate method of organizing linguistic material of the mother tongue and foreign language. Formation of bilingual (Polish-Russian) mental glossary of a learner is treated as a mental process and effectiveness of its reorganization is based on the concept of the frame. The author's considerations are illustrated with an analysis of selected teaching resources for teaching Russian as a foreign language to Polish students.