

UNIwersytet Śląski
Wydział Filologiczny

Małgorzata Smereczniak

***Morfologiczne i leksykalne
wykładowiki kategorii czasu
w nauczaniu języka polskiego jako obcego***

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. UŚ, dr hab. Jolanty Tambor

Katowice, 2012

Spis treści

WSTĘP	4
CZĘŚĆ I	7
CZAS Z RÓŻNYCH PERSPEKTYW: RZECZYWISTOŚĆ – NAUKA – JĘZYK	7
1. W kręgu naukowej refleksji o czasie	10
1.1. Czas w fizyce	10
1.2. Czas wewnętrzny (doświadczany)	12
1.3. Czas w badaniach socjokulturowych	14
2. Językoznawstwo wobec czasu	31
2.1. Czas jako parametr badań lingwistycznych	31
2.2. Czas jako zwerbalizowana kategoria pojęciowa	34
3. Gramatyczna temporalizacja wypowiedzenia	39
3.1. Morfologiczne wykładniki kategorii czasu	40
3.2. Punkt odniesienia temporalnego a sposób wyznaczania relacji czasowych	40
3.3. Granice przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – zakres użycia i semantyczno-pragmatyczna wartość temporalnych form gramatycznych i leksykalnych	45
3.4. Kontrfaktywność form czasu przyszłego a problem modalności	51
4. Kategoria aspektu i jej miejsce w systemie temporalności	52
4.1. Miejsce aspektu w systemie języka polskiego	53
4.2. Implikacje temporalne różnych ujęć aspektu	59
5. Leksykalno-frazeologiczne wykładniki czasowej charakterystyki zdarzeń	66
5.1. Pole semantyczne czasu w literaturze językoznawczej	68
5.2. Podstawowe parametry i relacje w polu temporalności	75
CZĘŚĆ II	83
CZAS JAKO KATEGORIA GRAMATYCZNA I LEKSYKALNA W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ	83
6. Rola gramatyki i leksyki w kształtowaniu komunikacyjnych kompetencji językowych – perspektywa glottodydaktyczna	83
6.1. Gramatyka w nauczaniu języka obcego	86
6.2. Morfologiczne i leksykalne wykładniki czasu w wybranych materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego	94
7. Problemy językowe uczących się polskiego jako obcego związane z morfologiczną i leksykalną kategorią czasu – na przykładzie najczęstszych błędów	134
7.1. Analizowany materiał językowy	134
7.2. Założenia i cele analizy	136
7.3. Gramatyczna kategoria czasu	139
7.3.1. Formy czasu teraźniejszego	141
7.3.2. Formy czasu przeszłego	145
7.3.3. Formy czasu przyszłego	147
7.4. Dewerbalne formacje czasownikowe z prefiksem wnoszącym modyfikację czasową	148

7.4.1. Formacje wyróżniające inicjalny lub finalny moment akcji (czasowniki fazowe).....	156
7.4.2. Formacje, w których formant wskazuje na wypełnienie zdarzeniem interwału czasowego o różnej długości ('robić coś przez jakiś czas')	159
7.4.3. Formacje relacyjne wyrażające zależności temporalne między zdarzeniami: niejednoczesność i symultaniczność.....	162
7.4.4. Formacje, w których formanty wnoszą znaczenie powtarzalności akcji przedzielonych interwałami czasowymi różnej długości	163
7.5. Leksyka.....	166
ZAKOŃCZENIE.....	170
BIBLIOGRAFIA	172
Literatura przedmiotu	172
Analizowane podręczniki	180
SPIS SCHEMATÓW	182
SPIS TABEL.....	182

Wstęp

Czas fizyczny jest nieodzownym składnikiem ludzkiej egzystencji w świecie. Mimo iż niełatwo poddać się opisowi naukowemu, to jednak jest on wszechobecny, w rozmaity sposób determinuje wszelkie aspekty ludzkiej działalności. Umiejętność precyzyjnego wyrażania relacji czasowych jest istotna w wielu językach (choć nie we wszystkich). Dotyczy to także polszczyzny rozpatrywanej zarówno jako język ojczysty, jak i obcy.

Język polski staje się coraz bardziej popularny, stale wzrasta liczba osób, które uczą się go z różnych powodów – osobistych, praktycznych (np. chęć studiowania w Polsce, znalezienia tu pracy) oraz czysto poznawczych. Dlatego niezwykle istotne jest, by badaniami naukowymi obejmować i tę sferę funkcjonowania polszczyzny. Można to czynić na różne sposoby – np. prowadząc naukowe obserwacje rozwoju kompetencji komunikacyjnych cudzoziemców i osób bilingwalnych (gdy jednym z języków jest polski), dociekając „trudnych miejsc polszczyzny” (aby poprzez odpowiedni sposób opisu systemu językowego ułatwić uczenie się). Mimo że badania prowadzone w ramach glottodydaktyki polonistycznej wkroczyły w fazę intensywnego rozwoju (o czym świadczy chociażby wzrost liczby publikacji mieszczących się w tej dziedzinie), nadal jest wiele zagadnień nieopracowanych lub zbadanych w niewystarczającym stopniu, a jednocześnie bardzo ważnych dla rozwoju glottodydaktyki jako nauki oraz dla praktycznego wymiaru nauczania języka polskiego jako obcego.

Uważam, że jednym z takich zagadnień jest funkcjonowanie kategorii czasu w języku polskim (w połączeniu z innymi, równie ważnymi kategoriami pojęciowymi i językowymi), a w szerszej perspektywie – problematyka związana z czasownikami (ich semantyką i gramatyką). Dlatego w rozprawie podejmuję ten temat, zawężając pole badań do morfologicznych i leksykalnych aspektów funkcjonowania czasu kategorii czasu w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Jest to zagadnienie ważne, a mimo to słabo dotąd opracowane w takim właśnie ujęciu. Można wręcz stwierdzić, że braki w badaniach glottodydaktycznych (z zakresu

glottodydaktyki polonistycznej) przekładają się na praktykę nauczania polszczyzny jako języka obcego. Już nawet pobieżna lektura podręczników i pomocy dodatkowych pozwala stwierdzić, że znacznie więcej uwagi poświęca się w nich deklinacji. Wynika to zapewne z przekonania (z którym jednak nie można się zgodzić), że system temporalny polszczyzny jest prosty, bo ograniczony do jednego czasu teraźniejszego, jednego przeszłego (różnice aspektowe nie przekładają się na różnice formalne), dwóch czasów przyszłych. W porównaniu do innych języków europejskich (np. romańskich) nie jest to, istotnie, zestaw imponujący. Nie można jednak zapominać, że właściwością języka jest dążność do rekompensowania braków systemowych. Profilując relacje czasowe w polszczyźnie, użytkownik (uczestnik komunikacji) może się odwołać do kontekstu sytuacyjnego, a w samym języku – do bogatego zbioru leksykalnych środków z pola semantycznego czasu.

Próbując choć w części sprostać trudnemu wyzwaniu opisu niektórych zagadnień związanych z temporalizacją wypowiedzi, zamierzam przebadać, jaki zasób środków leksykalnych i gramatycznych uwzględniany jest w materiałach do nauczania języka polskiego. W tym celu przeanalizuję wybrane podręczniki (kursowe i dodatkowe) oraz porównam wyniki tych analiz. Następnie spróbuję zbadać mechanizmy (wewnątrzyjęzykowe) powstawania najczęstszych błędów w zakresie tworzenia i użycia form temporalnych w wypowiedziach pisemnych cudzoziemców uczących się języka polskiego. Analizą obejmę też niektóre błędy leksykalne wyekscerpowane z prac pisemnych.

Chcę zaznaczyć, że interesuje mnie nauczanie języka polskiego w grupach niejednorodnych narodowościowo. Tworzą je rodzimi użytkownicy różnych języków, czasem bardzo odległych typologicznie od polszczyzny. Są to osoby dorosłe, w różnym wieku (choć sporą grupę stanowią studenci). Zwykle znają już przynajmniej w stopniu podstawowym inne języki obce, choć nie jest to regułą. Ponieważ studenci przebywają w Polsce (i tu się uczą), korzystają także z pozalekcyjnych możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnej, są zanurzeni w języku docelowym. To otwiera przed nimi większe możliwości, ale też stawia przed nauczycielami i stosowanymi pomocami szczególne wymagania – zarówno działania nauczycieli, jak i dobierane przez nich materiały dydaktyczne muszą być wyjątkowo dokładnie przemyślane, by zaproponować uczniom jak najbardziej przydatne treści.

W pierwszej części pracy prezentuję różne naukowe ujęcia czasu (w fizyce, w psychologii, w naukach o kulturze i społeczeństwie, w literaturoznawstwie). Następnie

więcej uwagi poświęcam funkcjonowaniu czasu w analizach językoznawczych, dla których jest on zarówno narzędziem badawczym, jak i przedmiotem badań. W drugim kontekście czas ujmowany jest jako kategoria pojęciowa wyrażana w polszczyźnie przy pomocy językowych środków formalno-gramatycznych i leksykalno-frazeologicznych. Relacjonując najważniejsze ustalenia lingwistów, podkreślam wybrane problemy, które – ze względu na swą złożoność – wciąż przyciągają uwagę badaczy (np. związki kategorii czasu z aspektem i modalnością, uporządkowanie semantycznego pola czasu).

Część I

Czas z różnych perspektyw: rzeczywistość – nauka – język

Wieloznaczność i wielowymiarowość pojęcia *czas* przejawia się między innymi w trudnościach definicyjnych, o czy świadczą różne ukierunkowane analizy akcentujące rozmaite aspekty czasu – np. filozoficzne, kulturowe, społeczne, językowe. Z jednej strony, mówiąc o czasie, myślimy o zjawisku należącym do świata zewnętrznego – wówczas czas staje się przedmiotem refleksji i opisu różnych dyscyplin naukowych za pomocą właściwych im narzędzi. Czas bowiem może być – i bywa – ujmowany jako kategoria fizyczna (fizyczno-przyrodnicza), antropologiczna, filozoficzna, kulturowa, historyczna. Wszystkie te (oraz inne, niewymienione tu) ujęcia czasu można umownie objąć jedną formułą: badanie *czasu naturalnego*. W takim ujęciu *czas* jawi się jako jeden z czterech wymiarów rzeczywistości i jest doświadczany fizycznie poprzez obserwację wszelkich zmian, a także, co wykazały badania, na różne sposoby odczuwany przez wszystkie organizmy żywe (np. w procesie starzenia się) oraz rozmaicie konceptualizowany i w różny sposób wyrażany w językach naturalnych.

Jednocześnie *czas* silnie wiązany jest z językiem – jako system temporalnych kategorii i reguł oraz z językową działalnością człowieka (odróżnia się np. *czas mówienia* od *czasu zdarzeń*, o których mowa). Pojęcie to ma bowiem swe językowe wykładniki w rozległym polu leksykalnym, obejmującym także frazeologię i frazematykę¹, a przy tym funkcjonuje jako jedna z najistotniejszych kategorii gramatycznych przysługujących czasownikowi. Dzięki temu *sem czasu*, jako składnik temporalny obok komponentu modalnego jest obligatoryjny w semantycznej strukturze wypowiedzenia (informację

¹ Na wieloznaczność słowa *czas* w polszczyźnie wskazuje już sama budowa haseł w słownikach języka polskiego – zarówno w tych dawniejszych, jak i nowszych, które są wynikiem dokładniejszych analiz semantycznojęzykowych. Na przykład autorzy *Innego słownika języka polskiego* w artykule hasłowym *czas* (ISJP: 216-218) wyróżniają aż 11 podhaseł tej jednostki leksykalnej, a większość z nich rozpada się na wiele bardziej szczegółowych znaczeń. Z pewnością interesujących danych dostarczyłaby analiza sposobów hasłowania, zawartości oraz struktury artykułów hasłowych odnoszących się do jednostki leksykalnej *CZAS* we współczesnych słownikach języka polskiego, również w słownikach pedagogicznych przeznaczonych dla osób uczących się języka polskiego jako obcego.

temporalną pośrednio zawierają też imiesłowy i gerundia). Rozróżnienie na czas semantyczny i czas gramatyczny (por. angielskie *time* i *tense*) stosowane jest powszechnie w pracach lingwistów (np. Benveniste 1977, Rokoszowa 1989, Przybylska 1990). O wzajemnej relacji między refleksją lingwistyczną i nielingwistyczną na temat czasu wypowiada się Jolanta Rokoszowa:

Rozwój świadomej wiedzy o czasie ma najprawdopodobniej niewielkie znaczenie dla struktury „części temporalnej” języków naturalnych, jak również, w sposób oczywisty, dość daleka wydaje się odległość między refleksją filozoficzną nad czasem a opisem struktury „części temporalnej” języków naturalnych (Rokoszowa 1989: 10).

Nie oznacza to jednak, że nie istnieją pewne związki między badaniami z kręgu językoznawstwa a podejściem prezentowanym przez filozofię i inne nauki humanistyczne. Zwłaszcza dziś, w interdyscyplinarnym językoznawstwie, uwzględnia się także inne (niejęzykoznawcze) poglądy na czas. Świadectwem takich związków są na przykład językowo-stylistyczne analizy tekstów literackich, badania potocznego i literackiego obrazu czasu w języku, które konfrontuje się z pojmowaniem czasu w fizyce, filozofii, kulturze (por. np. Pajdzińska 1995, Burzyńska, Libura 2000, Piętkowa b.r., Opacka-Walasek 2005). Odwołanie do fizycznej lub filozoficznej kategorii czasu okazuje się celowe i wartościowe poznawczo dla interpretacji dzieła literackiego, w badaniach stylistycznych oraz pragmalingwistycznych. Z drugiej strony trudno nie zgodzić się z Rokoszwą, że istnieją ograniczenia w tym zakresie². Do najistotniejszych, wskazanych też przez badaczkę, należy brak jednoznacznego modelu czasu w naukach przyrodniczych i filozofii. Na pewną trudność wskazuje też Emile Benveniste, pisząc:

Wśród form językowych ujawniających subiektywne doświadczenie żadna nie jest tak bogata jak te, które wyrażają czas, żadna też nie jest tak trudna do zbadania z powodu trwałości obiegowych mniemań, „zdroworozsądkowych” złudzeń i pułapek psychologizmu. (...) język konceptualizuje czas całkiem inaczej, niż to czyni refleksja (Benveniste 1977: 45).

Renata Przybylska w rozprawie *Wyrażanie stosunków czasowych w polskim zdaniu pojedynczym* (1990) stosuje terminy: „czas werbalny” (jedna z kategorii morfologicznych czasownika; inaczej: czas gramatyczny) oraz „CZAS semantyczny” na oznaczenie „czasu pozagramatycznego, ale tkwiącego w języku” (Przybylska 1990: 10) – wprowadzanego

²Por.: „Należy podkreślić, że między czasem jako kategorią gramatyczną a czasem w sensie ontologicznym w żadnym języku nie zachodzi stosunek wzajemnie jednoznaczny” (Polański, red. 2003: 97).

leksykalnie lub kontekstowo, także na zasadzie presupozycji i wiedzy o pewnych faktach, która jest wspólna uczestnikom aktu komunikacji. Obydwa określenia łączą się jednoznacznie z „częścią temporalną” języka, przy tym autorka wyraźnie odcina się od propozycji utożsamiania „CZASU semantycznego” z czasem realnym, pozajęzykowym. Swe stanowisko uzasadnia, podając przywołany wyżej argument o braku spójnej i powszechnie akceptowanej teorii czasu w filozofii, a aktywność poznawczą filozofów i badaczy języka w zakresie rozważań o czasie celnie podsumowuje w następujących słowach:

Relacja między czasem jako aspektem rzeczywistości pozajęzykowej a czasem jako kategorią semantyczną języka jest jednym z najtrudniejszych zagadnień, jakie starają się rozwiązać z jednej strony filozofowie, a z drugiej zaś – językoznawcy (Przybylska 1990: 10).

Refleksje nad kategorią czasu i sposobem jej przejawiania się w doświadczeniu – mimo iż podejmowane od wieków – nadal stanowią wyzwanie dla badaczy i są głównym tematem wielu prac z różnych dziedzin. Choć ludzka wiedza o czasie stale się poszerza (co jest szczególnie widoczne w dziedzinie fizyki), pozostaje zasadnicze i podstawowe pytanie najdobitniej wyrażone przez św. Augustyna: „Czymże więc jest czas?” (Augustyn, św. 1999: 266). Chęć udzielenia odpowiedzi na augustiańskie (wielokrotnie powtarzane) pytanie owocuje mnogością prac ujmujących problem z różnych perspektyw. Bogata literatura naukowa z różnych dziedzin wiedzy nie tylko nie pozwala na zaprezentowanie tu wszystkich propozycji i stanowisk badawczych, ale też na całościowe ich ogarnięcie. Mimo rozwiniętych i wielokierunkowych badań nad problematyką czasu współczesna nauka ciągle próbuje zbliżyć się do precyzyjnego i ostatecznego wyjaśnienia tego fenomenu, zdefiniowania go oraz wypracowania optymalnego aparatu pojęć z nim związanych. Nadal jednak brak powszechnie akceptowalnych czy przynajmniej zadowalających rozstrzygnięć wielu kwestii związanych z ontologią i epistemologią czasu: jaka jest natura i struktura czasu, czy można mówić wyłącznie o czasie wpisanym w strukturę rzeczy, czy może jest on kategorią obiektywną, zewnętrzną wobec realnego świata, czy w ogóle czas istnieje. To tylko kilka z całej listy pytań.

1. W kręgu naukowej refleksji o czasie

W tym rozdziale zostaną przytoczone najczęstsze konteksty, w jakich w terminologii naukowej występuje słowo „czas” służące wyrażeniu kategorii czasu naturalnego (pomijam tu czas językowy, jako kategorię realizowaną różnymi środkami językowymi). W opracowaniach z tego zakresu mówi się bowiem wielokrotnie o „różnych czasach” lub o różnych „rodzajach” czasu, wskazywanych przydawką uściślającą. Zwykle pod tym określeniem rozumie się rozmaite wymiary tego samego zjawiska – choć nadal brak zgody co do jego definicji. Mówi się zatem przede wszystkim o *czasie w fizyce* i *czasie w filozofii*, wyróżnia się zwykle *czas biologiczny*, *czas społeczny*, *czas osobisty* (jednostkowy, podmiotowy). Bezsporny jest parametr czasu w różnorodnie ukierunkowanych badaniach historycznych, archeologicznych czy geologicznych, także w badaniach szeroko rozumianych dziejów kultury. Poszczególne „rodzaje” czasów bywają też kontrastowane na zasadzie opozycji, np. *czas świecki* – *czas sakralny*. Kolejne dychotomiczne rozróżnienia mogą być generowane właściwie bez ograniczeń w ramach szczegółowych badań z różnych dziedzin, zatem można przyjąć, że wielość spojrzeń na czas jest właściwie nieograniczona. Warto przy tym podkreślić, że te różne „rodzaje czasów” nie przynależą do określonych dziedzin nauki na zasadzie wyłączności – ich charakterystyki mogą być naświetlane równocześnie z wielu perspektyw (np. o czasie biologicznym można mówić zarówno z perspektywy biologa obserwującego cykle życiowe, jak i z punktu widzenia antropologa czy astrologa). Poszczególne „profile” czasu niejednokrotnie nakładają się na siebie, co sprawia, że czas ma w istocie bardzo wiele „twarzy”.

1.1. Czas w fizyce

Jak wiadomo, współczesna fizyka zaakceptowała (choć nie bez zastrzeżeń) teorię względności Alberta Einsteina. Jedną z konsekwencji była tzw. *blokowa koncepcja czasu* – jej założeniem jest całościowe widzenie czasu, w perspektywie trwania, nie zaś upływu i zmiany. Pogląd o nieistnieniu ostrych granic oddzielających przeszłość, teraźniejszość i przyszłość oczywiście kłóci się z potocznym doświadczeniem naszego kręgu kulturowego. Chociaż wydaje się, że zjawisko upływu czasu mogłoby zostać uchwycone w drodze

obserwacji procesów destrukcji, to zdaniem wielu fizyków kolejne stany świata (stany rzeczy) zachowane w naszej pamięci świadczą jedynie o asymetrii świata w czasie. Bowiem zgodnie z drugą zasadą termodynamiki entropia izolowanego układu rośnie z czasem – w ten sposób każdemu zdarzeniu w każdym momencie można przypisać określony stopień nieuporządkowania, który wzrasta razem ze zmienną czasową.

We współczesnych naukach ścisłych i eksperymentalnych skala możliwych do zmierzenia jednostek czasu została znacznie rozbudowana: wskazuje się na niej np. attosekundy, niewyobrażalnie małe jednostki czasu wyznaczane za pomocą specjalistycznych laserów generujących błyski świetlne³ lub eony – nieskończenie długie przedziały czasu. Precyzja pomiarów czasu doprowadziła w pewnym sensie do panowania tego wymiaru nad przestrzenią – fizycy i astrofizycy od dawna kosmiczne odległości przestrzenne podają w jednostkach zawierających w nazwie leksykę związaną z mierzaniem czasu, np. *lata świetlne*. Również Internet, choć inna innych zasadach, pozwala na „panowanie” czasu nad przestrzenią – w tym samym momencie identyczne dane mogą być dostępne na nieograniczonej przestrzeni. Podczas gdy fizyka newtonowska rozgraniczała czasowy i przestrzenny wymiar materii, rewolucyjna teoria Einsteina wprowadziła pojęcie czasoprzestrzeni (kontinuum czterowymiarowego) do opisu rzeczywistości zewnętrznej. W fizyce Newtona (podobne stanowisko zajmował już Arystoteles) czas był całkowicie oddzielony i niezależny od przestrzeni, miał też charakter absolutny, co oznaczało,

że można bez żadnych dowolności mierzyć odstęp czasu między dwoma zdarzeniami i wynik będzie identyczny, niezależnie od tego, kto wykonał pomiar, pod warunkiem, że używał dobrego zegara (Hawking 2000: 28).

Newtonowskie rozumienie czasu było zasadniczo zgodne ze zdroworozsądkowym postrzeganiem świata – szczególnie w przypadku obserwacji zjawisk zachodzących stosunkowo wolno. Dlatego okazało się ono niewystarczające do precyzyjnego opisu ruchu ciał przebiegającego z prędkościami kosmicznymi – dla takich prędkości wzorcem miary okazała się prędkość światła. Teoria względności uniezależnia czas od ruchu przyjmując, że prędkość światła jest taka sama dla wszystkich obserwatorów, niezależnie od ich ruchu. Można powiedzieć, że

³ Attosekunda to miliardowa miliardowej części sekundy.

każdy obserwator ma swoją własną miarę czasu, w postaci niesionego przezeń zegara – przy czym zegary różnych obserwatorów niekoniecznie muszą zgadzać się ze sobą (Hawking 2000: 136).

W ten sposób czas się zrelatywizował względem mierzącego go obserwatora. Taka indywidualizacja czasu akceptowana w naukach ścisłych koresponduje z ludzkim poczuciem szybszego lub wolniejszego upływu czasu w określonej sytuacji, co potwierdzają też zwroty językowe o różnym stopniu metaforyzacji, np.: *czas się komuś dłuży // wlecie się // pędzi; zająć czyjś czas*. Teoria względności kwestionuje również – co już w znacznie większym stopniu rewolucjonizuje zdroworozsądkowy ogląd świata – równoczesność zdarzeń, gdyż ich przebieg czasowy uzależniony jest od zmiennych układów odniesienia. Podstawowe ustalenia ogólnej teorii względności: dynamizacja czasu (i przestrzeni), uzależnienie go od układu odniesienia i przebiegu zdarzeń (co odebrało czasowi wymiar absolutny) wpłynęły na postrzeganie czasu w filozofii, psychologii, na sposób kształtowania struktur czasowych w utworach literackich (zwłaszcza w gatunkach *siecne-fiction*) i na rozwój nowatorskich technik narracyjnych.

1.2. Czas wewnętrzny (doświadczany)

W pracach, których autorzy stawiają sobie za cel opis doświadczania czasu przez człowieka⁴ spotyka się różne propozycje nazewnicze dotyczące tego aspektu czasu: czas osobisty, czas psychiczny // psychologiczny, czas biologiczny, czas przeżywany. Określenie *czas wewnętrzny* (indywidualny) pozwala – jak się wydaje – objąć swym zakresem wszystkie wskazane wyżej przejawy doświadczania czasu. W ten sposób też ten rodzaj czasu przeciwstawia się czasowi zewnętrznemu, nazywanemu też ilościowym, zegarowym, który jest konwencjonalną i umowną miarą nakładaną na procesy i zdarzenia zewnętrzne w celu ich uporządkowania względem określonego punktu czasowego na umownej skali czasu.

Czas biologiczny wyznacza cykl życiowy organizmów, ich ewolucję w wymiarze onto- i filogenetycznym oraz czynności fizjologiczne. Ten rodzaj czasu wyróżnia się szczególną rytmicznością, silnie powiązaną z rytmem przyrody. Tzw. zegary biologiczne

⁴ A także – jak donoszą niektórzy badacze – przez inne organizmy żywe.

zwierząt (również roślin) zsynchronizowane są z powtarzającymi się zjawiskami przyrodniczymi (pory roku, pływy, okresy deszczowe i suche, zmiany temperatury czy ciśnienia⁵). Ta zdolność organizmów żywych – warunkująca ich istnienie w przyrodzie i umożliwiająca współistnienie z innymi organizmami – jest przedmiotem zainteresowania biologii eksperymentalnej (prowadzone są np. badania nad lokalizacją i działaniem generatorów rytmu dobowego u organizmów żywych).

Człowiek również poddany jest rytmom natury. Jego czynności życiowe od samego początku aż do śmierci oparte są też na egzosomatycznej regulacji czasowej, czyli koordynowaniu mechanizmów życiowych z procesami spoza ciała. Korelację tę w pewnym zakresie utrwalił język – np. młodość nazywana jest metaforycznie *wiosną życia*, a starość – *jesienią życia*. Wiek człowieka można wyrazić w języku polskim poprzez metonimiczne określenie roku jako wiosny: *w piętnastej wiosnie życia* ('w piętnastym roku życia'). Do charakterystyki etapów życia ludzkiego używa się też określeń związanych ze zjawiskami atmosferycznymi: *pogodna starość // dzieciństwo; słoneczna starość // młodość; burzliwe życie; burze życiowe; wichry życiowe; mglista przeszłość; zmierzch życia*.

Uważa się jednak, że „poczucie czasu” nie jest doznaniem wyłącznie biologicznym. Aveni zastanawia się, „w jakim stopniu czas istot ludzkich jest biologiczny, a w jakim – psychologiczny” (Aveni 1999: 41). Choć trudno na to pytanie odpowiedzieć w sposób rozstrzygający, niewątpliwym jednak wydaje się związek czasu biologicznego człowieka z jego czasem psychologicznym czy osobistym. Zależność ta realizuje się na przykład w psychicznym przeżywaniu kolejnych okresów życia ludzkiego: dzieciństwa, młodości, wieku dojrzałego, starości (na ten temat Pawełczyńska 1986: 75-88).

Świadomość uzależnienia człowieka od czasu biologicznego pojawia się zwykle dopiero w momencie zaburzenia naturalnych biorytmów, na przykład w efekcie naruszenia ziemskiego cyklu dobowego podczas przemieszczania się do innej strefy czasowej; pewnego rodzaju „dezorientacji czasowej” czy utraty poczucia czasu doświadczają na przykład speleolodzy przebywający długo w jaskiniach. To biologiczne uzależnienie

⁵ Mechanizmom synchronizacji z rytмами przyrody poddają się nawet proste organizmy żywe. W pracy pt. *Imperia czasu* (2000) Anthony Aveni relacjonuje eksperyment, który dowiódł, że wycucie czasu mają np. ostrygi „uzgadniające” swe czynności życiowe z rytmem pływów morskich – ostrygi przetransportowane ze swego naturalnego środowiska do innej strefy czasowej i umieszczone w ciemnym pomieszczeniu laboratoryjnym po kilkunastu dniach zsynchronizowały swój tryb życia zgodnie z ruchem księżyca obserwowanym z nowego miejsca. Autor przypomina też przeprowadzoną przez biologów eksperymentalnych analizę metabolizmu ziemniaka, która wykazała, że i w tym przypadku zużycie tlenu przez roślinę zależy od pory roku, pory dnia i ciśnienia atmosferycznego (Aveni 2000).

człowieka od czasu poświadczane jest w języku: mówimy na przykład, że ktoś *nie ma* // *stracił poczucie czasu*; *ktoś nie liczy się z czasem*.

Czas psychologiczny (czas osobisty) to kategoria wiązana ściśle z ludzkim, indywidualnym doświadczaniem czasu⁶. Czas osobisty ma wymiar subiektywny i jego odczuwanie uzależnione jest od psychosomatycznych właściwości jednostki (np. nastroju, wieku, tempa przepływu fal mózgowych i rytmu pracy serca w danym momencie), która może doznawać uczucia szczególnie szybkiego mijania czasu w sytuacjach ocenianych jako przyjemne (por. metafory: *czas biegnie*; *czas szybko upływa*; *czas umyka* // *ucieka*) – oraz jego *wleczenia się*, *rozciągania* w sytuacjach dyskomfortowych. W psychologii opisuje się również doświadczenia zatrzymania czasu, co językowo wyraża się frazą: *czas stoi w miejscu*.

1.3. Czas w badaniach socjokulturowych

Wielu badaczy akceptuje tezę, że myślenie i mówienie o stanach i zdarzeniach w kategoriach relacji czasowych jest typowe dla większości społeczeństw (a możliwe, że dla wszystkich). Jednak efekty szczegółowych badań świadczą o licznych, niejednokrotnie znacznych różnicach w postrzeganiu i językowym kształtowaniu zależności czasowych w obrębie poszczególnych kultur. Czas jako kategoria kulturowa stał się przedmiotem wielu gruntowych studiów przeprowadzonych z uwzględnieniem różnych stanowisk badawczych. Na gruncie polskim spośród najbardziej interesujących i najpełniejszych studiów w tym zakresie warto przypomnieć tom *Czas w kulturze* (1988). Zebrane w nim publikacje prezentują antropologiczną kategorię czasu z perspektywy najważniejszych religii i kultur świata. O wartości tej pacy dla badania językowych korelatów odczuwania i interpretowania czasu pozajęzykowego stanowią częste odniesienia do informacji o czasie zawartych w różnych językach naturalnych.

W badaniach antropologicznych i kulturologicznych podkreśla się znaczenie związku między kolejnymi etapami w rozwoju danej kultury a charakterystycznym dla niej odczuwaniem czasu. Graham Clark, uwzględniając wyniki badań etnologów i archeologów, tak pisze o uzależnieniu odczuwania czasu (i przestrzeni) od poziomu

⁶ Takim aspektem czasu zajmują się szerzej m.in.: E. T. Hall (1999), A. Pawełczyńska (1986).

rozwoju kultury: „ludy nie znające pisma miały ograniczone pojęcie o czasie i przestrzeni” (Clark 1992: 21). Autor bada przede wszystkim rozwój postrzegania czasu (także pamięci oraz świadomości historycznej) i przestrzeni w kulturach przedpiśmiennych oraz w dobie rozwoju pisma.

W bogatej literaturze kulturoznawczej wyróżnia się zwykle dwie główne koncepcje czasu: cykliczną i linearną⁷. Najbardziej pierwotne ujęcie czasu (nadal obecne w kulturze europejskiej oraz w indywidualnym przeżywaniu czasu) to nieustanny ruch – co można przedstawić graficznie przez okrąg (por. kulturowe wyobrażenia czasu jako węża zjadającego własny ogon). Symbolika okręgu jest czytelna i wskazuje na następujące podstawowe właściwości czasu: nawracanie, powtarzalność w zamkniętym cyklu – a więc przewidywalność, rytmiczność zmian i ich regularność. Orientacja w czasie cyklicznym (jakościowym) możliwa jest dzięki wyznaczeniu w jego strukturze powtarzających się znaków – mogą nimi być np. pory roku, cykle pewnych zjawisk przyrody (susze, powodzie), kalendarz świąt, obrzędy agrarne. Podobne właściwości czasu eksponowane są również w schemacie spirali, choć w tym wypadku kolejno nawracające zdarzenia tworzą ruch ku górze – rozwój czasu prowadzi zatem w nieskończoność, jest otwarty. Jednocześnie czas nawarstwia się, tworząc pokłady będące punktem wyjścia do dalszych przemian – spirala czasu w szczególny sposób podkreśla więc rolę pamięci.

Czas jako linia to kolejny obraz czasu warunkowany kulturowo (takie wyobrażenie czasu dominuje w kulturze europejskiej). Liniowe rozumienie czasu zakłada jego progresję, mierzalność, konwencjonalną podzielność na równe jednostki – w ten sposób czas uzyskuje wymiar praktyczny⁸. Na linii czasu wydziela się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Teraźniejszość jest w tym układzie wskazywana jako moment „równoczesny” człowiekowi (czy szerzej: społeczności kulturowej), który przemieszcza się wzdłuż linii w kierunku wyznaczonym przez tzw. strzałkę czasu. Ściśle wyznaczony ruch progresywny po linii czasu sugeruje potoczne przekonanie o nieodwracalności zdarzeń (przeświadczenie to utrwalone jest w popularnych powiedzeniach: *co było, minęło; nie warto płakać nad rozlanym mlekiem; co było, a nie jest, nie pisze się w rejestr, dawno temu i nieprawda*), choć problem ten jest ciągle dyskutowany – także na gruncie fizyki. Upływ czasu może być również odczuwany w następujący sposób: to człowiek jest nieruchomy, trwający w wiecznej teraźniejszości, a czas jest „substancją” ruchomą (metafora rzeki Heraklita jest

⁷ Nawiązania do nich wyraźne są w sztuce, w tym w utworach literackich (np. w *Chłopach* W. Reymonta).

⁸ Dlatego powstanie i rozwój tej koncepcji czasu zwykle łączy się z ewolucją – rozwojem społecznym oraz gospodarczo-ekonomicznym kultur, z postępem cywilizacyjnym.

nadal obecna w europejskim sposobie myślenia), która przybliża się ku człowiekowi (przyszłość), przez moment zrównuje się z nim (teraźniejszość), by go minąć (przeszłość). Związek ruchu z czasem może mieć też inny wymiar: czas to obiekt, który porusza się niejako równolegle z człowiekiem, przy czym ruch człowieka i ruch czasu ukierunkowany jest tak samo, choć tempo poruszania się obu „obiektów” może być niejednakowe. Taki kulturowy obraz czasu można odnaleźć w języku: *ktoś wyprzedza swój czas; gonić czas; czas kogoś goni*.

Za kolejny potwierdzony w kulturze model uznać można wyobrażenie czasu jako pojemnika, ograniczonej przestrzeni, w obrębie której przebywa lub przemieszcza się człowiek. Również takie widzenie czasu zaświadczane jest w języku – np. *znaleźć się w jakimś czasie*. Wszystkie te odmienne ujęcia czasu mogą ze sobą współistnieć, co bywa najwyraźniej odczuwalne na poziomie percepcji indywidualnej. Wszystkie są też w różny sposób „ujęzycznione” w polszczyźnie.

Anna Pawełczyńska (1986: 21) proponuje, by uzupełnić podział kulturowych koncepcji czasu o kolejny model – beczczas⁹ (który w różnych ujęciach nazywany jest między innymi w taki sposób: „bezczasowa próżnia”, „czas oceaniczny”, „koniec czasów”, „wieczna teraźniejszość”, „gdy czasu nie było”, „gdy czasu nie będzie”). Zdaniem autorki takie pojmowanie czasu pojawia się (lub współistnieje z innymi modelami) w niektórych społecznościach kulturowych, a systemy językowe oddają to poprzez brak kategoryjnych środków wyrażania czasu oraz przez brak słowa oznaczającego czas. Wyraźny jest też związek między koncepcją beczczasu a subiektywnym poczuciem utraty czasu, o którym mowa była już wcześniej – autorka stwierdza bowiem:

O beczcasowości można też mówić w przeżyciach mistycznych i w wizjach poetyckich, dających poczucie nieobecności czasu” (Pawełczyńska 1986: 21).

Także Edward T. Hall (1999) dowodzi, że odczuwanie czasu jest zrelatywizowane kulturowo. Przynależność do określonej kultury w decydujący sposób wpływa na postrzeganie czasu jako wartości, dysponowanie czasem i na sposoby jego segmentowania. Jak stwierdza Hall,

(...) złożone społeczności organizują sobie czas na co najmniej dwa różne sposoby: wydarzenia ułożone są w formie oddzielnych jednostek, jedno po drugim, jak w północnej

⁹ Pawełczyńska wskazuje beczczas jako trzeci model czasu, uzupełniający binarny podział na czas kolisty i czas linearny.

Europie, lub według modelu śródziemnomorskiego załatwiania kilku spraw naraz. Te dwa systemy są pod względem logicznym i empirycznym całkiem od siebie rozdzielone (Hall 1999: 55).

W ten sposób autor odróżnia czas polichroniczny (wykonywanie wielu różnych czynności w tym samym czasie – czas ujmowany jest jako punkt lub odcinek, który należy wypełnić różnymi działaniami) od monochronicznego (postępowanie według rozkładu zajęć wynikające z linearnego podejścia do czasu)¹⁰.

Francuska szkoła socjologiczna wypracowała stanowisko, zgodnie z którym czas traktowany jest jako konstrukt społeczny (sieć relacji), będący emanacją życia społecznego. Jako taki jest zrelatywizowany nie tylko wobec całego społeczeństwa, lecz również względem wszelkich mniejszych jednostek w jego obrębie (grup i środowisk społecznych, organizacji itp.)¹¹. W ujęciu socjologicznym czas ma również swój wymiar ekonomiczny i polityczny. Zależności między tak rozumianym czasem a społeczeństwem są dwukierunkowe: czas oddziałuje też zwrotnie na społeczność, stając się w ten sposób regulatorem procesów społecznych i ludzkiego działania¹² (Sztompka 2002). Funkcja czasu jako regulatora, koordynatora zdarzeń ujawnia się w następujących frazach: *na coś jest zbyt wcześnie // za późno; coś jest w porę // nie w porę; czas // nie czas na coś*.

Czas w naukach społecznych może być badany z perspektywy ról pełnionych przez człowieka w społeczeństwie (np. społeczno-zawodowa, rodzinna), grupy społecznej wyznaczonej według różnych kryteriów, np. wieku (dorośli, młodzież, dzieci), zawodu, płci, zainteresowań itp., instytucji (np. szkoła, szpital, więzienie) oraz organizacji. Uwzględnia się także zależność między stopniem rozwoju i sposobem organizacji społeczeństwa a przeżywaniem czasu, jego mierzeniem i podziałem. W ten sposób tworzone są kulturowe i społeczne „profile czasu”, które uwzględniają wiele aspektów. Opracowując „profil czasu” charakterystyczny dla określonej społeczności lub mniejszej jednostki w jej obrębie, bierze się pod uwagę świadomość czasu typową dla badanej społeczności (np. nakaz punktualności, traktowanie czasu jako wartości, przyzwolenie na

¹⁰ Z odmiennym rozumieniem czasu wiążą się liczne nieporozumienia o podłożu kulturowym, np. zbyt swobodne podejście do czasu objawiające się na przykład spóźnieniem na umówione spotkanie czy akceptowaniem niepunktualności, co przedstawiciel społeczności zorganizowanej według modelu monochronicznego zinterpretuje jako niegrzeczne.

¹¹ Czas i przestrzeń są „wytworem społeczeństwa i jego kultury oraz zawsze łączą się ze społecznymi interakcjami i działaniami. Poza tym kategorie te są relatywne wobec kultury, typu społeczeństwa, struktury społecznej i organizacji społecznej” (Banaszczyk 1981: 22-23).

¹² Czas mierzony przy pomocy zegarów i kalendarzy jest koordynatorem i synchronizatorem ludzkich działań i w ten sposób wpływa na społeczność.

trwonienie czasu)¹³ oraz dominujący w niej model czasu – cyklicznego lub linearnego. Istotna jest też „orientacja czasowa” grupy, a więc jej nastawienie na przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość¹⁴ oraz wizja przyszłości (postawa bierności lub aktywne kształtowanie przyszłości), a także sposób oceny zmian i innowacji (Sztompka 2002: 482).

Jednym z nurtów badań socjologicznych i antropologicznych nad czasem jest analiza czasu wolnego, jako kategorii społeczno-kulturowej związanej głównie z cywilizacją postprzemysłową. Problem badawczy stanowi tu oddzielenie czasu wolnego od czasu przeznaczonego na wykonanie obowiązków (związanych z pracą, nauką, codziennymi czynnościami) oraz sposoby jego zagospodarowania. Na tej płaszczyźnie rysują się wyraźne różnice społeczno-kulturowe (np. między kulturą Zachodu i Wschodu, sytuacją na wsiach i w większych miastach). Za czynniki decydujące o ilości i sposobach spędzania czasu wolnego w kulturze Zachodu uważa się m.in. wiek i status społeczno-ekonomiczny człowieka, jego zainteresowania i charakter wykonywanej pracy. Zainteresowanie czasem wolnym wynikało z rozwoju społeczeństwa przemysłowego. Pojawienie się nowych realiów społeczno-ekonomicznych (instytucjonalizacja pracy zawodowej, nieistniejąca w społeczeństwach tradycyjnych) sprawiło, że człowiek zaczął funkcjonować w dwóch różnych przestrzeniach: w środowisku zawodowym i poza nim. Wyraźne wydzielenie tych dwóch sfer życia społecznego powoduje różną organizację i odmienne wykorzystanie czasu przeznaczonego na pracę i na odpoczynek. Zarysowany tu obszar badawczy socjologia włącza do problematyki alokacji czasu (Sztompka 2002: 489) – przeznaczania pewnych fragmentów czasu na określone czynności i działania wykonywane dobrowolnie lub wynikające z przyzwyczajień bądź przymusu (np. pory spożywania posiłków, czas przeznaczany na zakupy, obrzędy religijne, aktywność zawodową, czas relaksu, rozrywki itp.).

Ważny obszar badań socjologiczno-ekonomicznych i antropologicznych wyznacza zainteresowanie czasem z perspektywy społeczeństw nowoczesnych, preferujących konsumpcyjny model życia (na ten temat np. Pawełczyńska 1986: 163-179). Ten typ społeczeństw charakteryzuje „obsesja czasu” (Sztompka 2002) lub pogoń za czasem,

¹³ Autor podaje przykłady profesji wymagających precyzji czasu (np. piloci, menedżerowie) oraz zajęć, przy wykonywaniu których dozwolone jest swobodniejsze traktowanie czasu (np. rolnicy).

¹⁴ Na pierwszy plan badań wysuwa się tu stosunek do tradycji – np. społeczeństwa lub grupy, które utraciły dawną świetność cechuje orientacja retrospektywna, natomiast orientacja ku przyszłości wiąże się w przypadku grup zawodowych z nastawieniem na karierę. Nastawienie prezentystyczne wynika bądź z chęci przetrwania trudnego okresu, bądź przeciwnie – sprzyja mu bezpieczeństwo i zasobność materialna, które wywołują chęć konsumowania.

polegająca na dominacji czasu nad wszelkimi formami życia społecznego. Czas ulega fetyszyzacji i zaczyna być postrzegany jako wartość sama w sobie. Również w sensie dosłownym (materialnym) czas staje się towarem, który można np. *inwestować, oszczędzać, kupić i sprzedać*¹⁵. W socjologii konsumpcji czas przedstawiany jest jako sfunkcjonalizowana kategoria obejmująca wszystkie relacje społeczne i poddana rygorom rynku. George Ritzer w pracy *Magiczny świat konsumpcji* przytacza dowody na niebezpieczne a powszechne – zdaniem autora – zjawisko przeznaczania coraz większej ilości czasu na szeroko rozumianą konsumpcję. Wiąże się to z powstawaniem licznych, coraz bardziej wyspecjalizowanych tematycznie miejsc przeznaczonych do konsumowania, w których człowiek traci poczucie czasu i doznaje jego odrealnienia¹⁶. Z drugiej strony autor zwraca też uwagę na – podkreślane dziś powszechnie – znaczne „przyspieszenie” życia we wszystkich jego wymiarach, co łączy się między innymi z rozwojem nowych, szybszych sposobów konsumpcji (klasycznym przykładem są bary typu *fast food* oraz przeciwstawiająca się im kultura *slow food*) i nowych technik sprzedaży¹⁷. W ten sposób dochodzi do charakterystycznej w społeczeństwach konsumpcyjnych kompresji czasu i przestrzeni¹⁸. Prowadzi ona do sytuacji nieograniczonej aktywności konsumpcyjnej trwającej właściwie przez całą dobę (por. *sklep całodobowy; Czynne 24 godziny na dobę; Czynne do ostatniego klienta*). Znacznym ułatwieniem w realizacji tego celu jest szybki rozwój techniki umożliwiający kupowanie przez telefon i Internet, dający możliwość dokonywania płatności przy użyciu wirtualnych pieniędzy¹⁹. Usunięcie barier czasowych pod wpływem konsumpcyjnego stylu życia polega na zniesieniu wszelkich ograniczeń, np. przestrzennych czy wiekowych dotyczących konsumpcji:

Za czas dobry do konsumpcji uważa się coraz częściej nie tylko dowolną chwilę dnia, nocy, tygodnia czy roku, ale też każdy okres życia. Dzięki rodzicom i dziadkom wchodzą do świata konsumpcji niemowlęta (...). Potężny rynek zbytu tworzą nastolatki (...). Emeryci i ludzie starsi też już nie są zwolnieni z konsumowania (Ritzer 2001: 253).

¹⁵ W codziennym życiu uprzedmiotowienie czasu odczuwalne jest chociażby przez przymus jego ciągłego mierzenia, co wyraża się w przywiązaniu do dat, terminów (Sztompka 2002).

¹⁶ „Zagubienie w przestrzeni często znaczy też zagubienie w czasie” (Ritzer 2001: 259).

¹⁷ George Ritzer wskazuje np. na technikę tzw. masowej indywidualizacji, która pozwala producentom masowym stworzyć w rekordowym tempie produkt zamówiony przez indywidualnego klienta.

¹⁸ Ritzer nazywa to zjawisko *implozją* (Ritzer 2001: 243 i n.).

¹⁹ Z rozwojem systemu kart kredytowych Ritzer łączy zniesienie barier czasowych między przyszłością a teraźniejszością. Polega ono na przyzwyczajeniu do życia na kredyt, przy wykorzystywaniu w chwili obecnej pieniędzy, które zostaną zarobione w przyszłości.

Socjologiczne i kulturowe uwarunkowania postrzegania, przeżywania i wartościowania czasu są bardzo ważne dla glottodydaktycznych działań o charakterze interkulturowym i interjęzykowym. We współczesnej glottodydaktyce mocno podkreśla się konieczność integrowania kształcenia językowego z socjokulturowym, rozumianym jako znajomość norm, kodów i zachowań kulturowo-społecznych obowiązujących wśród osób posługujących się nauczanym językiem jako rodzimym. W opracowaniu *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2001)²⁰, które stanowi dziś punkt odniesienia dla nowoczesnego oraz adekwatnego do panujących obecnie w Europie warunków (językowych, politycznych, społecznych, kulturowych) nauczania języków obcych, w sposób wyrazisty zwraca się uwagę na konieczność rozwijania u uczących się nie tylko kompetencji językowych, lecz także szeroko rozumianych kompetencji ogólnych. Kompetencje ogólne współtworzy wiele różnorodnych składników, wśród których autorzy dokumentu wyróżnili wiedzę socjokulturową, wrażliwość interkulturową oraz praktyczne umiejętności interkulturowe (ESOKJ 2001: 94-99). Aby spełnić założenia tak zorientowanej dydaktyki języków obcych, nauczyciel języka polskiego powinien uwzględniać w procesie nauczania ważne – z punktu widzenia ucznia – informacje na temat kulturowych i społecznych uwarunkowań w postrzeganiu czasu przez Polaków. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego²¹ interesują się – jak wskazuje praktyka – „polskim poczuciem czasu” (np. oceną spóźniania się czy zaskakiwania gospodarzy przyjęcia wcześniejszym przybyciem, porami spożywania posiłków, stosunkiem do czasu wolnego i formy jego spędzania).

1.4. Czas w filozofii

Czas jako temat rozważań filozoficznych rozpatrywany jest od wieków i z wielu perspektyw. Uwzględnia się ontologiczny i epistemologiczny wymiar czasu, jego związki z zagadnieniami etyki, religii, aksjologii, kosmologii oraz różnymi działami filozofii (np. filozofią człowieka, filozofią kultury). Dlatego każda próba przybliżenia którejkolwiek z filozoficznych propozycji rozumienia czasu łączy się zazwyczaj z potrzebą uwzględnienia

²⁰ W dalszej części tej pracy dla tej publikacji stosuję skrót ESOKJ.

²¹ Warto zaznaczyć, że chodzi o obcokrajowców z różnych, czasem geograficznie bliskich Polsce obszarów, dla których kultura i obyczajowość polska (także w zakresie szeroko rozumianego stosunku do czasu) pozornie nie wydaje się egzotyczna.

bardzo szerokiego kontekstu, co wykracza poza cele i ramy niniejszej pracy. Uzasadnione wydaje się jednak krótkie przypomnienie w tym miejscu kilku najważniejszych tendencji w pojmowaniu czasu, które ukształtowały się w historii filozofii europejskiej.

Do podstawowych wątpliwości ontologicznych różnie rozstrzyganych na gruncie filozofii należy spór o sposób istnienia czasu w stosunku do świata zewnętrznego i ludzkiego doświadczenia. W literaturze przedmiotu stawia się przede wszystkim pytanie o absolutny bądź względny charakter czasu, o jego związek z przestrzenią. Na początku artykułu zatytułowanego, co znamienne, *Przestrzeń i czas* A.R. Lacey zauważa: „Pewne problemy dotyczą odrębnie przestrzeni albo czasu, podczas gdy inne zarówno przestrzeni, jak i czasu. Te drugie stają się współcześnie ważniejsze” (Lacey 1999: 239). Nie mniej istotne jest zagadnienie zależności czasu od ludzkiej pamięci i świadomości – zgodnie z teoriami subiektywistycznymi czas stanowi formę ludzkiego poznania, jest więc kategorią umysłu lub intuicji (por. np.: *czas zapamiętany; pamięć czasu zagłady; pamięć przeszłości*). Natomiast stanowisko przeciwne obiektywizuje czas wobec poznania i wobec ludzkiego doświadczenia – taka rola czasu czytelna jest też w sferze języka, np.: *czas fizyczny; czas historyczny*.

Według Romana Ingardena na ukształtowanie europejskiej filozoficznej myśli o czasie wpłynęły dwa sposoby ludzkiego doświadczania czasu i sytuowania się człowieka wobec czasu. Różne ujęcia czasu Ingarden przedstawia następująco:

W jednym z nich wydaje się, że to, co „naprawdę” istnieje, to my sami, natomiast czas to jedynie coś pochodnego i tylko zjawiskowego; w drugim zaś, przeciwnie, czas i dokonujące się w nim przemiany stanowią jedyną rzeczywistość, my natomiast jakbyśmy zupełnie ulegali unicestwieniu w tych przemianach (Ingarden 2003: 41).

Zgodnie z pierwszym podejściem czas nie jest bytem, lecz fenomenem, stanowi zjawisko pochodne w tym sensie, że upływ czasu obserwowalny jest dzięki istnieniu bytów, a także ruchu i zmian, jakim podlegają realne byty. Takie ujęcie daje człowiekowi przewagę nad czasem (por. wyrażenia *zawrócić czas; cofnąć czas; odmienić czas*), pozwala przełamać ramy teraźniejszości, ponieważ w chwili obecnej dana jest mu jednocześnie przeszłość i przyszłość²². Zjawiskowy charakter czasu polega na ciągłym aktualizowaniu się przeszłości i przyszłości w chwili obecnej, co objawia się np. w częstym następowaniu (lub nawet współwystępowaniu) w świadomości człowieka aktów

²² „Przewycięzam więc czas przez to, że żyję w sposób naturalny i pierwotny tak, iż nie czuję się ograniczony przez granice teraźniejszości, że je stale przekraczam” (Ingarden 2003: 48).

wspominania i projektowania, przewidywania czy planowania. Podczas gdy pierwsze z ujęć lokuje człowieka ponad czasem (np. metafora *panować nad czasem*), w drugim czas ma siłę ograniczającą poprzez zamknięcie wszystkiego w ramach teraźniejszości²³ (por. metaforyczne: *więziony w czasie; zamknięty w ramach swojego czasu // swojej epoki*). W procesach destrukcji (także autodestrukcji) odkryć można nietrwałość i czasową ograniczoność bytu, którym także jest człowiek. Zagrożenie przemijaniem może wywoływać w człowieku poczucie osamotnienia i zagubienia. Skłania go także do podejmowania prób utrwalenia siebie i chwili obecnej – a jedną z dróg do tego celu jest twórczość²⁴. Twórczość artystyczną można uznać za wysublimowany sposób niwelowania (a przynajmniej łagodzenia) poczucia destrukcyjnego działania czasu. We współczesnym świecie za coraz bardziej powszechne i, co ważne – dostępne niemal wszystkim – stają się inne metody swoistej „walki z czasem”. Polegają one na wykorzystaniu osiągnięć nowoczesnej medycyny (chirurgii plastycznej) i kosmetologii w celu zatrzymania, utrwalenia chwili obecnej.

W pracy *Metafizyczne rozważania o czasie* Hanna Buczyńska-Garewicz (2003) interpretuje i szeroko komentuje ważniejsze filozoficzne koncepcje czasu. Autorka koncentruje się na filozofii XX i końca XIX wieku, uznając ten okres w rozwoju filozofii za bogaty w nowe, po-Kantowskie teorie czasu. Rozwój fenomenologii (jako metody filozofowania, a zarazem nowego prądu intelektualnego) oraz egzystencjalizmu wiązał się między innymi z głębszym zainteresowaniem ludzką świadomością i z analizą doświadczania rzeczywistości. Za element wspólny dla fenomenologicznych i egzystencjalnych ujęć czasu można uznać zwrócenie się ku ludzkiemu doświadczaniu (przeżywaniu), które analizowane jest w kontekście przemijania, upływu czasu. Edmund Husserl, posługując się analizą fenomenologiczną, wskazał na *czystą świadomość* jako źródło czasu. Czas konstituuje się w świadomości (lub w jej aktach), która dzięki swej zmiennej, nietrwałej naturze sama jest przedmiotem czasowym. Cechą czasu jest przemijalność, ciągła zmienność – dlatego świadomość odbiera dane czasowe „nie tylko w ich prostej obecności, lecz zawsze w ich zaniku, oddalaniu się, zawsze jako uciekające lub też nadchodzące” (Buczyńska-Garewicz 2003: 28). Szczególną rolę przyznaje Husserl

²³W tym ujęciu Ingarden negował jakąkolwiek rozciągłość teraźniejszości. Takie stanowisko jest znane w filozofii – podobna interpretacja teraźniejszości pojawia się np. w poglądach Bergsona („teraz” nie może istnieć, ponieważ ciągle przechodzi do przeszłości).

²⁴Tak rozumiane działanie twórcze wyrasta z tęsknoty za bytem trwałym i ze złudnego – zdaniem Ingardena – przekonania, że świat zewnętrzny nie ulega siłom czasu. Dlatego człowiek „stara się tedy dzieło swoje – dzieło sztuki, nauki czy techniki – umieścić w tym rzekomo od czasu niezależnym świecie i w nim zawrzeć siebie” (Ingarden 2003: 62).

pamięci²⁵, odróżniając pamięć pierwotną (retencję) od wtórnej. Pamięć wtórna jest zbiorem przeżyć, doświadczeń, które pośrednio mogą przywoływać przeszłość. Natomiast retencja pozwala na uchwycenie przeszłości w teraźniejszości, „jako coś, co wprawdzie zanika, lecz jeszcze nie przestało istnieć. W jakimś sensie więc retencja jest bardziej spostrzeżeniem niż wspomnieniem” (Buczyńska-Garewicz 2003: 29). Pamięć pierwotna pozwala uchwycić ściśle powiązanie teraźniejszości z przeszłością (por. wyrażenie *żyć przeszłością*), ukazując jednocześnie najważniejszą i najtrudniejszą do opisu właściwość czasu – ciągle przeradzanie się teraźniejszości w przeszłość. Tę dynamiczność teraźniejszości dodatkowo uwidacznia protencja, czyli zdolność odbierania napływającej nieustannie przyszłości. Czas jest zatem zbudowany na zasadzie trójjedni: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a związek kolejnych faz czasu najpełniej oddawany jest przez uchwycenie teraźniejszości, która zarówno „jeszcze nie nastąpiła”, jak i „już nie istnieje”. W polszczyźnie bez trudu znajdziemy wyrażenia świadczące o przenikaniu się tych trzech faz czasu, np.: *żyć marzeniami na przyszłość* czy wspomniane wyżej *żyć przeszłością // wspomnieniem*²⁶. Zagadnienie czasu zajmuje też istotne miejsce w filozofii Martina Heideggera ukierunkowanej na egzystencjalną refleksję nad byciem człowieka w świecie. W filozoficznej analizie czasu Heidegger skupia się na przyszłości („bycie ku przyszłości”), która pozostaje – wraz z przeszłością integralną częścią chwili obecnej. Uznanie przyszłości za najważniejszą domenę czasu (w niej każdorazowo temporalizuje się przeszłość) wiąże Heideggera z towarzyszącym człowiekowi doświadczeniem troski i trwogi oraz „byciem-ku-śmierci” jako sposobem istnienia człowieka (Buczyńska-Garewicz 2003: 34-47). Za językową metaforę niepewności jutra, strachu przed przyszłością, można uznać następujące przykładowe frazy i powiedzenia: *lękać się przyszłości; nie wiadomo, co czas przyniesie; przyszłość to wielka niewiadoma*.

Spostrzeżenie, że zagadka czasu tkwi w jego ciągłym przemijaniu, nie było jednak odkryciem filozofii XIX i XX. Podobna refleksja pojawia się w *Wyznaniach* św. Augustyna. Chociaż Augustyn z pewnością nie był prekursorem refleksji nad czasem²⁷,

²⁵ W filozoficznej i psychologicznej refleksji nad czasem często posługiwano się pamięcią jako łącznikiem między przeszłością a teraźniejszością. Husserl był prekursorem wyjaśniania czasu poprzez odwołanie się do dwóch rodzajów pamięci (Buczyńska-Garewicz 2003: 29). Natomiast za „mistrza kwestii pamięci we współczesnej filozofii” uznaje się Bergsona (Buczyńska-Garewicz 2003: 65 i n.).

²⁶ Ponadto niektóre języki – np. angielski – w wyraźny sposób gramatyzują „przeszłość w przyszłości”.

²⁷ Zastanawiali się nad tym problemem – nie zawsze w bezpośredniej refleksji – już presokratycy. Przedstawiciele jońskiej filozofii przyrody i eleaci próbowali określić początek i pochodzenie świata i odnieść się do zjawiska zmienności. Eleaci zanegowali istnienie czasu, wychodząc z założenia, że byt jest niezmienny.

jego przemyślenia należą do najważniejszych i najbardziej inspirujących w tej dziedzinie. Augustyn już na początku swych rozważań zauważa podstawową trudność w opisie czasu, która polega na jednoczesności trwania i przemijania. Czas jest dla niego związkiem przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, istniejących w umyśle:

(...) istnieją następujące trzy dziedziny czasu: obecność rzeczy minionych, obecność rzeczy teraźniejszych, obecność rzeczy przyszłych. Jakież tego rodzaju trzy dziedziny istnieją w duszy; ale nigdzie indziej ich nie widzę. Obecnością rzeczy przeszłych jest pamięć, obecnością rzeczy teraźniejszych jest dostrzeganie, obecnością rzeczy przyszłych jest oczekiwanie (Augustyn 1994: 271-272).

W tym ujęciu czas jest kategorią umysłu, ponieważ jedynie dzięki trzem zdolnościom umysłu: do pamiętania, koncentracji na chwili bieżącej oraz do oczekiwania (wybiegania przed aktualny moment) możliwe jest istnienie czasu. Jak podkreśla Hanna Buczyńska-Garewicz, ważne miejsce w augustiańskiej analizie czasu zajmuje sposób jego percepcji (nazywany przez samego Augustyna „mierzeniem czasu”). Autorka tak wypowiada się na temat doświadczania czasowości proponowanego przez Augustyna:

Chwile w swym przemijaniu nie są dla Augustyna homogenicznymi jednostkami czasu. Przeciwnie, są one heterogeniczne treściowo i różnią się długością trwania (por. *długa // krótka chwila* – M.S.). Ponadto, w każdej chwili chce on przede wszystkim dostrzec właściwy dla niej element powstawania i zanikania. Wskazuje Augustyn także na paradoksy mierzenia czasu, polegające na tym, że aby zmierzyć czas, trzeba go zatrzymać, a czas jest przecież niepowstrzymany przemijaniem. (...) Dla Augustyna mierzyć czas to dostrzec chwilę w jej ruchu między przeszłością a przyszłością, czyli doświadczać w każdej chwili jej nadchodzenia i zanikania (Buczyńska-Garewicz 2003: 20-21).

W filozofii zachodniej współlistnieją więc dwie podstawowe koncepcje czasu: linearna i cykliczna (np. Podsiad 2001: 140). Wywodząca się z Biblii koncepcja czasu linearnego wskazuje na akt stworzenia jako początek czasu, koniec czasu, równoznaczny z końcem świata, lokowany jest w nieokreślonej przyszłości. Wyrazem takiego sposobu myślenia o czasie jest właśnie filozofia Augustyna, nadająca refleksji nad czasem teologiczny wymiar. Augustyn przeciwstawia czasowość świata boskiej wieczności. Szukając początku czasu stwierdza, że został on stworzony przez Boga w akcie kreacji świata (podobnie przestrzeń). Dlatego czasowość dotyczy wyłącznie człowieka, Bogu zaś przypisana jest wieczność. Koncepcja powrotu czasów rozwinęła się w starożytnej filozofii greckiej (Heraklit, Platon) i nawiązywała do cyklicznego rytmu odwzorowującego doskonałą wieczność (por. Podsiad 2001: 140, Lloyd 1987: 230).

1.5. Czas w dziele literackim (czas artystyczny)

Stanisław Gajda w artykule zatytułowanym *Temporalność epickiego tekstu artystycznego*, podzielając pogląd, iż kategoria czasu należy do podstawowych wyznaczników organizujących tekst literacki, zauważa:

Artystyczne modelowanie rzeczywistości jest niemożliwe bez kategorii czasu, stąd każdy tekst artystyczny ma swój czas artystyczny. Będący warunkiem istnienia materii czas empiryczny odbity w tekście artystycznym ulega różnego rodzaju przeobrażeniom (kondensacji, zatrzymaniu, przestawianiu itp.) (Gajda 1989: 9).

Z przytoczonych wyżej słów jasno wynika przyjęte przez badacza rozróżnienie na czas empiryczny²⁸ i czas artystyczny. Ów czas artystyczny autor charakteryzuje jako „wyrażony w formie artystycznej czas empiryczny” (Gajda 1989: 8), bowiem tekst literacki nie odwzorowuje wprost czasu empirycznego (chronicznego) – to rola dyskursu historycznego – lecz modeluje go na potrzeby dzieła, uwzględniając: a) filozoficzne koncepcje czasu uznane przez autora; b) pewne własności kodu językowego i tekstu istotne z perspektywy wyrażania czasu (np. linearność, dyskretność); c) wybór dokonany przez autora tekstu w językowym funkcjonalno-semantycznym polu temporalności; d) utrwalone przez tradycję „kody czasowe” poszczególnych gatunków i rodzajów literackich (Gajda 1989: 9). W przestrzeni tekstu czas językowy (dany w systemie i zbiorze leksemów) jest podporządkowany kategorii czasu artystycznego. Czas artystyczny rysuje się wówczas jako sieć zależności „różnych systemów czasowych: czasu autorskiego, stanowiącego specyficzną formę poznania rzeczywistości i łączącego cechy czasu empirycznego oraz perceptualnego, czasu tekstowego jako formy bytu świata przedstawionego, a także czasu czytelniczego, jako formy aktualizującej się w perceptualnym czasie odbioru” (Gajda 1989: 9).

Czas jako kategoria wyróżniana w badaniach literaturoznawczych i stylistycznych ujmowany jest w różnych aspektach. Jako kategoria teoretycznoliteracka (z zakresu poetyki opisowej) stanowi jedno z kryteriów klasyfikacji genologicznej dzieł literackich. W tym ujęciu czas znajduje zastosowanie jako parametr służący charakterystyce i analizie konstrukcji dzieła literackiego. Natomiast w badaniach historycznoliterackich (w historii

²⁸ Czas empiryczny to czas zdarzeń upływający poza obrębem dzieła literackiego, w świecie rzeczywistym. Dla nazwania tej jakości i sfery ludzkiego doznania Emile Benveniste używa określenia „czas chroniczny” (Benveniste 1977) i mocno podkreśla rolę zdarzenia jako czynnika konstytuującego poszczególne segmenty na linii czasu.

literatury i poetyce historycznej), skupiających się na ewolucyjnym opisie, czas traktowany jest jako kategoria pozwalająca scharakteryzować proces historycznoliteracki, tradycję i konwencję literacką.

Utwór literacki funkcjonuje jako szczególny językowy komunikat w określonej ze względu na czas i przestrzeń sytuacji dialogowej między nadawcą a odbiorcą, ale także między innymi tekstami. Postać autora (autentycznej osoby tworzącej w danym czasie i miejscu, obciążonej indywidualną biografią i własnymi poglądami) oraz osobę zarówno wirtualnego, jak i rzeczywistego czytelnika lokuje się zwykle poza strukturą dzieła literackiego. Relacja między autorem i rzeczywistym czytelnikiem może jednak znaleźć odbicie w samym utworze literackim w postaci wykreowanego układu nadawca (narrator) i odbiorca projektowany (wirtualny) wpisany w tekst. W oba te plany (rzeczywisty i fikcyjny) wpisany jest parametr czasu – wyznaczany nie tylko należącymi do tekstu środkami językowymi, lecz także czynnikami pozatekstowymi (np. społeczno-historyczne tło powstania utworu literackiego, wiek indywidualnego czytelnika-odbiorcy, czas powstania dzieła i czas jego odbioru). Czynniki zewnątrznotekstowe (istotne np. dla czasu autora i czasu czytelnika) mogą stanowić przedmiot zainteresowania historii literatury.

Jak przypomniano wcześniej, czas może być postrzegany jako kategoria teoretycznoliteracka – czas jest wówczas składnikiem budowy dzieła literackiego, a układ relacji temporalnych wewnątrz utworu współdecyduje o podziale na rodzaje literackie. Przyjmując tradycyjne rozróżnienie na epikę, lirykę i dramat, można powiedzieć, że najbardziej skomplikowane relacje czasowe obserwuje się w utworach epickich, co niewątpliwie należy uznać za jedną z przyczyn rozwoju badań nad czasem w utworach epickich i licznych prac na ten temat. W obrębie dramatu wyróżnia się tradycyjnie jedynie czas akcji, z kolei w liryce wskazuje się tylko czas wypowiedzi lirycznej, uznając przy tym utwór poetycki za zapis ulotnej teraźniejszości. Jednak powstałe w ostatnich latach prace – np. D. Opackiej-Walasek (2005) niezbicie dowodzą szczególnej wagi kategorii czasu w planie treściowym utworów poetyckich – badaczkę (postrzegającą czas jako jeden z najważniejszych bohaterów lirycznych polskiej poezji ostatnich dziesięcioleci) zajmuje przede wszystkim sposób, w jaki doświadczanie czasu – spotęgowane świadomością przełomu tysiącleci – manifestuje się na płaszczyźnie refleksji poetyckiej – jej treści i sposobie organizacji²⁹.

²⁹ Por. *Wstęp* w: Opacka-Walasek 2005: 6-17.

W strukturze utworów epickich wyróżnia się dwie podstawowe płaszczyzny czasowe (wyznaczane gramatycznymi i leksykalnymi środkami językowymi): czas zdarzeń (rozpiętość czasowa fabuły) i czas narracji. Czas zdarzeń może być niezależny od realnego czasu fizykalnego i od czasu narracji (wcześniejszy lub późniejszy względem niego – np. w literaturze z gatunku *science fiction*). Na osi zdarzeń czas jest kategorią kompozycyjną, organizującą fabułę utworu. Zdarzenia następują w ustalonym porządku czasowym (porządek ten ustalany jest też oczywiście za pomocą np. odpowiednich leksemów temporalizujących czy gramatycznej kategorii czasu): linearnym bądź achronologicznym, o czym decyduje narrator³⁰, a liczba zdarzeń zawartych w czasie przedstawianym utworu decyduje o tempie narracji. Czas narracji to moment, w którym narrator przedstawia zdarzenia, mogąc jednocześnie przyjąć względem nich określoną perspektywę czasową. Jest zazwyczaj chronologicznie późniejszy od czasu zdarzeń (choć może być – jak w przypadku tekstotwórczej techniki monologu wewnętrznego – równoczesny czasowi fabuły), ale zawsze wcześniejszy od momentu odbioru, co wynika z istoty relacji czasowej procesu tworzenia i odbioru.

Andrzej Stoff (1990) wydziela w strukturze utworu literackiego *czas mianowany*, który „polega na kalendarzowym jednoznacznym uściśleniu czasu „dziania się” tego, co w dziele przedstawione” (Stoff 1990: 7) i pełni funkcję zewnętrznotekstową. W praktyce oznacza to zwykle datowanie przedstawianych w toku narracji zdarzeń poprzez jawne wskazanie na konkretny czas historyczny. Podobna praktyka wiąże się z gatunkowym nacechowaniem tekstu – jest to na przykład częsty zabieg stosowany w prozie realistycznej, biograficznej, obyczajowej czy zwłaszcza historycznej. Bezpośrednie, jawne określenie czasu akcji (np. *Działo się to pod koniec 1978 roku*) wprowadza wrażenie jednorazowości, niepowtarzalności zdarzeń, uwiarygodnia je jako historyczne lub quasi-historyczne a przez to wpływa na sposób istnienia świata przedstawionego. Mianowania czasu nie można – zdaniem Stoffa – „uniknąć”, na przykład w powieści historycznej jest to podstawowy zabieg uwiarygodniający świat przedstawiony. Datowanie (mianowanie czasu) może być również w utworze przeprowadzone zgodnie z rzeczywistością samego świata przedstawionego, w sposób odmienny od tego, który jest współczesny faktycznemu czytelnikowi – mamy z tym do czynienia np. w powieści *Faraon* B. Prusa (Stoff: 1990)

³⁰Poszczególne zabiegi w obrębie czasu zdarzeń (np. inwersja, zawieszanie lub zatrzymanie czasu) są podporządkowane różnym celom. Mogą na przykład koncentrować uwagę odbiorcy na kompozycji utworu i w ten sposób eksponować funkcję estetyczną dzieła czy służyć charakterystyce bohaterów poprzez ukazanie motywacji ich działań.

lub w powieściach z gatunku *science fiction*. Mianowanie czasu w utworach fantastyczno-naukowych wiąże się z dezaktualizacją świata przedstawionego jako przyszłego.³¹

Do opisu kategorii czasu artystycznego warto włączyć rozważania nad stylistycznym i pragmatycznym znaczeniem gramatycznych form czasu teraźniejszego i przyszłego w tekście literackim i relacji tych form do czasu determinującego układ nadawczo-odbiorczy. Teresa Ampel i Jadwiga Litwin (1995) z występowaniem form czasu teraźniejszego w narracji wiążą funkcję konatywną komunikatu. W ten sposób realizuje się wskazana przez Benveniste'a (Benveniste 1977: 54-55) intersubiektywna funkcja czasu warunkująca zaistnienie komunikacji. Polega ona – w pewnym uproszczeniu – na każdorazowym udostępnianiu odbiorcy indywidualnej sfery czasowej zarówno dzieła, jak i jego nadawcy, przez co subiektywne ze swej natury doznanie czasu staje się doświadczeniem obydwu partnerów w akcie komunikacji, a każde „teraz” nadawcy przyjmowane jest przez odbiorcę za punkt odniesienia, centrum czasowego postrzegania zdarzeń relacjonowanych (prezentowanych) przez nadawcę³². Na poziomie tekstu literackiego narrator (jako nadawca) także włącza założonego odbiorcę w swoje „teraz”, udostępniając mu swoją perspektywę czasową, i w ten sposób nawiązuje z nim dialog³³. Skuteczność czynionych w ten sposób prób nawiązania kontaktu (nie tylko w ramach komunikacji literackiej) jest zależna z jednej strony od wzajemnej kooperacji nadawcy i odbiorcy, a z drugiej – od względnej „stabilności czasowej” nadawcy (z jej zaburzeniem mamy do czynienia np. w przypadku narratora, który często skraca lub wydłuża dystans czasowy względem prezentowanych zdarzeń, nie sygnalizując tego dość jasno).

Problematyką znaczenia temporalnych form gramatycznych w utworach literackich z gatunku fantastyki naukowej zajmuje się Jolanta Tambor (1989), pisząc:

³¹ „W przypadku, w którym czytelnicy popyt na dzieło przekroczy datę wprowadzoną w tekście, przestaje ona – wbrew założeniom autora – być wyznacznikiem przyszłościowości, stając się jedynie symbolem, konwencją. (...) Z kolei przesuwanie daty w przyszłość tak odległą, by powyższe stwierdzenia nie dotyczyły danego utworu, jest bardzo skomplikowane. Świat zmienia się w coraz szybszym tempie. Rosnąca odległość czasowa pociąga za sobą konieczność wprowadzenia dużych (właściwie: niewyobrażalnie dużych) zmian w realiach i strukturze świata przedstawionego wobec znanego czytelnikowi świata empirycznego” (Tambor 1990: 43).

³² Benveniste podważa niewyraźność subiektywnego doznawania czasowości, wypowiadając się następująco na temat komunikacji: „czasowość, która jest moja, bo porządkuje moją wypowiedź, zostaje z miejsca przyjęta przez mojego rozmówcę jako jego własna. Moje „dziś” przemienia się w jego „dziś”, chociaż on sam nie zakładał go w swej własnej wypowiedzi. Podobnie moje „wczoraj” zostaje przyjęte jako jego „wczoraj”. Nawzajem, kiedy on zabierze głos w odpowiedzi, ja, przyjmując rolę odbiorcy, przemienię jego czasowość w moją” (Benveniste 1977: 55).

³³ Tak realizowane zaproszenie do dialogu może być wzmocnione bezpośrednimi zwrotami do odbiorcy.

W *science fiction* konkretyzacja narracyjnego (a tym samym gramatycznego) czasu przeszłego nie jest zależna od typu narracji, może ją różnicować wyłącznie problematyka utworu. Skonkretyzowaną wartość czasu teraźniejszego może uzyskać narracja tzw. „opowieści o cudownym wynalazku”, natomiast równą czasowi gramatycznemu wartość czasu przeszłego można przypisać wyłącznie przeróbkom motywów mitologicznych, biblijnych oraz utworom próbującym wyjaśnić pewne zagadki z przeszłości Ziemi hipotezą o wizycie w zamierzchłych czasach na naszej planecie przybyszów z Kosmosu (Tambor 1989: 63-64).

„Opowieść o cudownym wynalazku” to jeden z typów (wyznaczanych ze względu na tematykę) *science fiction*, w którym tło czasowe akcji jest relatywizowane do realiów czasowych autora i w ten sposób może być bliskie czytelnikowi (przy założeniu niedużej rozbieżności czasowej między powstaniem utworu a procesem jego odbioru), który zdarzenia opowiedziane w czasie przeszłym odbiera jako w miarę aktualne. Inaczej jednak konkretyzuje on narrację prowadzoną w gramatycznym czasie przeszłym w utworach opowiadających o zdarzeniach przyszłych względem doświadczenia czasowego autora (utwory z kręgu tematycznego „osiąganie przyszłości” i „opanowanie przyszłości”). W tym typie tekstów czytelnik zwykle odbiera prezentowane mu zdarzenia jako przyszłe, niezależnie od form gramatycznych czasownika. Wynika to z faktu, że w utworach z gatunku fantastyki naukowej centrum orientacji czasowo-przestrzennej czytelnika mieści się zawsze w jego empirii, bez względu na typ narracji, co wykazała Tambor (1989, 1990).

Fakt, że czasowość utworu literackiego na różnych jego płaszczyznach jest tak wyrażenie eksponowana przez temporalne środki językowe (kategorialne i niekategorialne), kieruje uwagę badawczą na sposoby ich sfunkcjonalizowania. Takie podejście prowadzi do potraktowania czasu jako kategorii tekstowej, co postuluje semantyka tekstu. Stanisław Gajda (1989) stwierdza:

(...) temporalna struktura tekstu jest jednym z ważniejszych warunków jego spójności, częścią tekstualnej organizacji i przynależy do gramatycznych cech tekstu. Temporalność jako kategoria tekstowa wchodzi w skład konceptualnych kategorii tekstu, tj. kategorii, za których pomocą określa się stosunek między językiem i rzeczywistością pozajęzykową (Gajda 1989: 7).

Tekstowa kategoria czasu jest współtworzona przez językowe środki systemowo-leksykalne oraz wchodzi w związki z innymi konceptualnymi kategoriami tekstu jak przestrzeń, przyczynowość, punkt widzenia³⁴. Fakt, że jest realizowana środkami językowymi pozwala opisywać ją przy użyciu metod stosowanych przez językoznawstwo, w tym przez stylistykę i tekstologię lingwistyczną. Celem postępowania badawczego

³⁴ Gajda (1989) podkreśla szczególną wartość badawczą analiz stosujących metodę syntetyczną w celu uchwycenia zależności między kategorią czasu a innymi kategoriami tekstowymi – przestrzenią, modalnością.

powinno być określenie, jak systemowe kategorie i środki temporalizacji pełnią w tekście funkcje pragmatyczne (np. lokalizacji zdarzeń w czasie – zarówno w obrębie tekstu jak i przez odsyłanie do czasu empirycznego, pozatekstowego czy wyznaczania spójności tekstu, organizowania go). Jednocześnie należy uwzględnić istniejące w tekście literackim układy znaczeniowe (fabuła, narrator, bohaterowie itd.), z których każdy – posiadając swój własny czas (czasy) – staje się jednym z wielu znaczeniowo niezależnych elementów podsystemu temporalnego tekstu. Podobne semantycznie samodzielne segmenty tekstowe można też wskazywać poprzez wyróżnienie różnych form podawczych (np. opisu, narracji ciągłej, wypowiedzi postaci) o określonej językowo charakterystyce temporalnej (np. partie opisowe będą prawdopodobnie słabiej nasycone leksyką temporalizującą oraz temporalnymi środkami gramatycznymi).

W miarę kompletny opis kategorii czasu w tekstach literackich przeprowadzony z perspektywy językoznawczej (funkcjonalnej, stylistyczno-pragmatycznej) polegałby więc nie tyle na inwentaryzacji środków językowych semantyzujących czas oraz porównaniu ich znaczeń systemowych z tekstowymi (np. znaczenie gramatycznych form czasu przeszłego, teraźniejszego czy przyszłego, kontekstowo-pragmatyczne modelowanie znaczeń form aspektualnych), ale głównie na wskazaniu ich funkcji w kształtowaniu wymienionych wyżej podsystemów temporalnych, np. czasu narratora, czasu narracji relacjonującej, czasu opisu (Gajda 1989).

W nauczaniu języka polskiego jako obcego (podobnie jak w glottodydaktyce światowej) od lat z powodzeniem włącza się w proces dydaktyczny teksty literackie należące do różnych gatunków, rodzajów i prądów literackich, reprezentujące różne poetyki. Wartość takich praktyk dla rozwoju językowego, kulturowego, ale też społecznego i poznawczego osób uczących się udowadniano wielokrotnie, podkreślając przy tym, że obecność utworu literackiego na zajęciach językowych nie musi być uzasadniana wyłącznie względami pragmatycznymi (np. obecnością w nim określonej leksyki lub pewnych form gramatycznych), gdyż równie ważne (a może nawet ważniejsze) jest samo przeżycie estetyczne towarzyszące kontaktowi z tekstem literackim (Seretny 2006, Cudak 2008). Nie negując aspektów czysto estetycznych, warto podkreślić, że praca z utworem literackim może być potraktowana m.in. jako okazja do zwrócenia uwagi

cudzoziemców na specyfikę modelowania i wyrażania relacji czasowych w języku polskim, który jest też tworzywem tekstów literackich (Smereczniak 2010)³⁵.

2. Językoznawstwo wobec czasu

Czas, będąc powszechnym, codziennym doświadczeniem człowieka, znajduje odzwierciedlenie w języku naturalnym, co od dawna z wielu perspektyw naświetla bogata literatura językoznawcza – w każdym opisie systemu języka obecny jest też opis sposobów wyrażania czasu przez dany język, a ściślej – przez jego system gramatyczno-morfologiczny.

2.1. Czas jako parametr badań lingwistycznych

Uwzględniając perspektywę czasu naturalnego, w spojrzeniu na język można wyróżnić dwa podstawowe sposoby obserwacji systemu: diachroniczny, w którym kładzie się nacisk na rolę zmiany, przejścia ze stanu A w stan B w poszczególnych okresach rozwoju języka i synchroniczny. Synchroniczne ujęcie ma charakter statyczny w tym sensie, że koncentruje się na stanie języka w określonym, dokładnie wskazanym momencie jego ewolucji. O ile w diachronii pojawia się aspekt czasowy (ograniczony do pojęcia zmiany), to synchroniczny model języka jest właściwie z założenia aczasowy.

Na temat różnego postrzegania czasu w badaniach językoznawczych wypowiada się J. Rokoszowa (1989: 44). Badaczka wskazuje na współczesny nurt badań historii języka akcentujący związki języka z kulturą i historią człowieka – w tym ujęciu język jawi się jako kategoria kulturowo-historyczna ukazywana z perspektywy jego rozwoju i udziału w tworzeniu kultury, czas natomiast pojawia się jako kategoria w pewnym sensie towarzysząca, wprowadzana niejako „przy okazji” ujęcia historycznego. W badaniach

³⁵ Z myślą o osobach uczących się języka polskiego jako obcego powstały w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego materiały pomocnicze zawarte w serii „Czytaj po Polsku”. Są to odpowiednio opracowane literackie teksty prozatorskie (oryginalne, a dla najniższych poziomów nauczania – adaptowane). Analiza różnych płaszczyzn czasowych oraz temporalnych zależności między uczestnikami komunikacji literackiej a elementami świata przedstawionego w tych utworach to ciekawy kierunek (jeden z wielu) rozwijania aktywności językowej i może posłużyć wyczerpaniu cudzoziemskich odbiorców literatury polskiej na typowe dla polszczyzny sposoby i środki mówienia o czasie.

historycznych³⁶ autorka dostrzega dążność do opisu samych zmian językowych przy założeniu, że kategoria czasu fizycznego jest w nich obecna w sposób oczywisty, naturalny i jako taka nie wymaga poświęcenia jej większej uwagi.

Ujęcia historyczne nie odwołują się zatem w sposób bezpośredni do zjawiska czasu fizycznego, mimo tego posługują się kategoriami, które czas zawierają *implicite*, przede wszystkim przez pojęcie przeszłości, zgromadzonej o niej wiedzy, własnego jej doświadczania, zbioru przekonań, obserwacji itp (Rokoszowa 1989: 10).

W tym ujęciu czas służy więc jako parametr do wyznaczania kolejnych faz istnienia i rozwoju języka. Inny kierunek badań i odmienne rozumienie czasu wytycza nurt funkcjonalny (deskryptywny), skupiający się na opisie repertuaru językowych (kategorialno-gramatycznych i leksykalnych) środków wyrażania czasu. Czas przedstawiany jest jako jedna z kategorii językowych, a refleksja lingwistyczna ma zwykle szersze tło w postaci odniesień do czasu jako kategorii fizycznej (zdaniem Rokoszowej w pracach językoznawców zdecydowanie dominuje linearny model czasu).

W ujęciu synchronicznym pytanie „Co czas „robi” z językiem” było pomijane. W ocenie Rokoszowej (1989) jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest przyjęcie założenia, że system językowy funkcjonuje poza czasem. Badaczka proponowała inne spojrzenie na relację czas-język, alternatywne wobec aczasowego traktowania *langue*. Głównym założeniem monografii jej autorstwa (Rokoszowa 1989) jest przekonanie o silnym związku między czasem a językiem, a ściślej – przeświadczenie o temporalnej determinacji wszelkich reguł językowych, o obecności i aktualizowaniu się czasu fizycznego w budowie systemu języka. Udowodnieniu tej tezy podporządkowuje autorka analizę asymetrycznych zjawisk językowych uwidaczniających się na poziomie makrostruktury. W rozprawie pojawia się również nowatorska propozycja rezygnacji z pojęcia *zmiany* oraz *chronologii* i wprowadzenia pojęcia *kształtu czasu* jako kategorii charakteryzującej wszystkie zjawiska, zatem szerszej wobec wszelkich ujęć czasu³⁷. Dzięki takiemu założeniu metodologicznemu możliwe jest niezależnienie refleksji nad językiem od

³⁶ „Mowa tu będzie o językoznawstwie historycznym, porównawczym, o ujęciach filologicznych, odwołujących się do interpretacji tekstu, o wszelkim porządkowaniu danych językowych oparciu o zjawisko chronologii, następstwa, bycia wcześniej, bycia później. Będzie zatem mowa np. także o teorii literatury, funkcjonującej na zasadzie pary (chronologicznie) uporządkowanej: twórca-interpretator czy utwór-interpretacja, wywodzącej się z uprawnionej od stuleci tradycji filologicznej” (Rokoszowa 1989:10).

³⁷ Autorka pisze: „Kształt czasu przysługuje wszystkiemu bez względu na to, czy to coś ulega zmianie czy też nie. Jest to kategoria niezależna od naszych konceptualizacji czasu, w szczególności niezależna od koncepcji czasu podzielonego. (...) Ujęcie to jest monistyczne, zakłada, że język zawsze istnieje w czasie w każdym przejawie swego istnienia” (Rokoszowa 1989: 53).

opozycji zmiana-statyczność (brak zmiany) i prowadzenie jej poza schematem diachronia-synchronia. Brak symetrii między pewnymi wyrażeniami językowymi oddaje – zdaniem badaczki – nieostrość tej opozycji. Jako przykład takiej asymetrii wskazuje między innymi serię form czasownikowych, które w użyciu aktualnym zawierają paradoks semantyczny (*ja kłamię* wobec: *ja skłamałem*) lub przejawiają właściwości zbliżone do paradoksu (*ja milczę, ja śpię*)³⁸ i są przykładem znacznie szerszej gamy możliwości formalnych języka w stosunku do logiki treści. Powyższe konstrukcje J. Rokoszowa uznaje za imitacje³⁹ powstałe na zasadzie analogii do niebudzących zastrzeżeń w zakresie znaczenia konstrukcji o tej samej postaci (przy innej jednak kategorii osoby): *on kłamię, on milczy, on śpi*. Na podobnej zasadzie wtórnymi wobec prymarnych *ja wiem, ja widzę, ja pamiętam* są konstrukcje: *on wie, on widzi, on pamięta*⁴⁰. W grupie prymarnej mogą znaleźć się różne formy gramatyczne mieszczące się w granicach danej klasy równoważnościowej (cytowane wyżej przykłady wskazują na formy w pierwszej i w trzeciej osobie), a do odróżnienia ich od tzw. artefaktów służy kryterium semantyczne (ściślej – semantyczno-pragmatyczne), które stosuje się każdorazowo (doraźnie?) wobec poszczególnego leksemu. Autorka podkreśla więc przede wszystkim rolę gramatycznej kategorii osoby i czasu w neutralizowaniu paradoksów semantycznych. „Blokada treściowa” niektórych form oferowanych przez system języka znoszona jest na rozmaite sposoby: w przypadku czasowników może to być użycie habitualne, omnitemporalne, wyznaczenie innego punktu referencji niż moment mówienia (np. *ja zwykle milczę; ja kłamię, gdy ktoś mnie o to pyta* itp.).

Zreferowana w dużym skrócie propozycja Rokoszowej jest interesującą próbą monistycznego ujęcia czasu i jego relacji do języka. Autorka nie tylko wskazuje różne sposoby odwzorowań struktury czasu fizycznego (kształtu czasu) w systemie języka, ale też zwraca uwagę na możliwe „blokada treściowe” ze względu na relację: czas gramatyczny – czas semantyczny.

³⁸ Chociaż w logice nie uznaje się tych konstrukcji za klasyczne paradoksy, ich analiza semantyczna (połączona z przyjęciem momentu mówienia jako punktu odniesienia) ujawnia pewne cechy paradoksu (silniejsze chyba dla konstrukcji *ja milczę*). Por. przypis 172 w omawianej pracy (Rokoszowa 1989: 94).

³⁹ Autorka posługuje się też terminem *artefakt* w znaczeniu „akt wtórny, imitacja” nadanym mu w pracach Kazimierza Twardowskiego (Rokoszowa 1989: 68).

⁴⁰ Por. tabele A i B (Rokoszowa 1989: 66).

2.2. Czas jako zwerbalizowana kategoria pojęciowa

Pojęcie *kategoria* wywodzi się z dzieł Arystotelesa, który w traktacie *Kategorie* wyróżnił 10 rodzajów orzeczników pozwalających przypisać elementom rzeczywistości pewne właściwości, pozwalających orzekać pewne właściwości obiektów: substancja (istota), wielkość (oraz ilość), jakość, stosunek, miejsce, czas, położenie (pozycja), akt (działanie, czynność), stan, doznawanie (bierność). Arystotelesowski podział orzeczników (predyamentów) posłużył za podstawę wyróżnienia kategorii gramatycznych. Obecnie *czas* uznaje się za kategorię językową, uwzględniając jej następujące aspekty: formalny (kategoria gramatyczna // zgramatyzowana), semantyczny (leksykalny), funkcjonalny (kategoria tekstowa).

Trwające od lat zainteresowanie lingwistów różnych orientacji zagadnieniem kategorii i kategoryzacji wiąże się obecnie z kognitywnym podejściem do języka, które stało się wyraźnym (choć przez wielu badaczy nadal kwestionowanym w swych założeniach metodologicznych) nurtem w dziedzinie badań językoznawczych i interdyscyplinarnych. W kognitywnym modelu języka w centrum badań stawia się procesy percepcyjne i konceptualizacyjne (ich przebieg, efekty, uwarunkowania kulturowo-psychologiczne) zachodzące w umyśle podmiotu doświadczającego rzeczywistości oraz związek tych procesów mentalnych z formą językową. Ale też zainteresowanie relacją między językiem a poznaniem ma długą tradycję w lingwistyce, filozofii i psychologii, co kognitywiści silnie podkreślają. Współczesna refleksja nad wzajemnymi uwarunkowaniami języka i myślenia zakłada się, że analiza faktów językowych pozwala dotrzeć do systemu ludzkich pojęć, odkryć mentalne sposoby „widzenia” i rozumienia rzeczywistości oraz mechanizmów przetwarzania doświadczeń mentalnych na komunikaty werbalne. Szczególną rolę przypisuje się przy tym właśnie kategoryzacji dokonywanej za pośrednictwem języka, przyznając jej ważne miejsce w badaniach nad językowym obrazem świata (Maćkiewicz 2004).

W językoznawstwie zorientowanym kognitywistycznie terminu *kategoryzacja* używa się dla określenia intelektualnego procesu konceptualizacji i segmentacji świata zewnętrznego. Wydzielanie klas zjawisk dokonuje się z udziałem procesów metaforyzowania, porównywania i uogólniania. W wyniku tego podziału rzeczywistości w umyśle podmiotu poznającego powstają kategorie pojęciowe – zbiory w pewien sposób zorganizowanych pojęć umożliwiających człowiekowi rozumienie świata. Wiele z nich –

choć nie wszystkie – jest werbalizowanych: znaki i struktury werbalne (kategorie leksykalne i gramatyczne) oddają więc wyobrażenia odnoszące się do określonego fragmentu rzeczywistości (procesów, stanów, obiektów i relacji między nimi – np. zależności czasowych i przestrzennych).

W refleksji nad zjawiskiem i procesami kategoryzacji wskazuje się zwykle dwa jej modele: kategoryzację logiczną (klasyczną) i naturalną (prototypową). Model kategoryzacji logicznej opiera się na teorii zbiorów, które tworzone są przez elementy o określonych cechach koniecznych i wystarczających na zasadzie opozycji binarnych (+/- CECHA). Taki zbiór-kategoria ma ostre, stałe granice i jednoznacznie ustalony komplet cech, które musi posiadać każdy z elementów wchodzących w skład kategorii. W ten sposób elementy zbioru posiadają równy status: dowolny element może stać się reprezentantem kategorii, do której należy. Natomiast podstawą kategoryzacji naturalnej (jej model wypracowano w środowisku psychologów) jest przekonanie o specyficznym typie łączności między elementami zbioru, który określa się mianem podobieństwa rodzinnego (*family resemblance*). W obrębie tak rozumianej kategorii wyznacza się centralny element prototypowy wyposażony w wiązkę cech najbardziej charakterystycznych dla danej kategorii. Pozostałe elementy są w mniejszym lub większym stopniu podobne do okazu prototypowego – przynależność do danej kategorii jest zatem stopniowalna. Kategoria naturalna jest więc niejednorodna wewnętrznie, a jej granice są rozmyte, dzięki czemu można do niej włączać nowe elementy. W językoznawstwie ukierunkowanym kulturowo kategorie naturalne zyskały szczególny status jako przydatne w badaniach językowego obrazu świata, bo pełniej oddające strukturę pojęć utrwalonych w języku. Uprzywilejowanie kategorii naturalnych z pewnością jednak nie oznacza, że model klasycznej kategoryzacji logicznej został zupełnie wyparty z językoznawstwa jako przestarzały czy nieprzydatny w opisie niektórych faktów językowych⁴¹.

Jolanta Maćkiewicz, analizując funkcjonalność kategoryzacji w procesach poznawczych, podkreśla jej rolę w porządkowaniu i interpretowaniu rzeczywistości. Funkcja porządkująca, organizująca doświadczaną rzeczywistość w klasy podobnych elementów realizuje się w kilku etapach. Za pierwszy i podstawowy można uznać wstępną kategoryzację obiektów (zdarzeń) zewnętrznych, natomiast „na wyższych piętrach ludzkiej

⁴¹ Zwraca na to uwagę np. J. Maćkiewicz (Maćkiewicz 2004), podkreślając raczej konkurencyjność obydwu modeli niż ich wzajemne wykluczanie się.

aktywności myślowej porządkowane są kategorie – często w ten sam sposób [w jaki przebiega kategoryzacja podstawowa – M.S.], przez porównywanie” (Maćkiewicz 2004: 53). Funkcja interpretująca kategorii wiąże się z subiektywnym aspektem samej kategoryzacji.

Zgłębianie istoty kategoryzacji (a szerzej: poszukiwanie związku języka z rzeczywistością i myśleniem) jest związane z nierozwiązanym od wieków sporem o arbitralność bądź naturalny charakter kategorii oraz z koniecznością ustosunkowania się do ontologicznego pytania o sposób istnienia świata realnego (chodzi tu o próbę rozstrzygnięcia podstawowej kwestii: czy rzeczywistość ma charakter obiektywny – jak poucza nas potoczne, codzienne doświadczenie, czy raczej jej istnienie jest uzależnione od świadomości podmiotu poznającego, stanowi wytwór jego intelektu - czy więc nasza wiedza może mieć wartość obiektywną) warunkującego subiektywne bądź obiektywne traktowanie kategorii.

Maćkiewicz zadaje pytanie o status kategorii językowych. Podejmując próbę odpowiedzi, autorka dokonuje krótkiego przeglądu najważniejszych stanowisk badawczych w tym zakresie. Rozważania te konkluduje następująco:

Wydaje się, że błędne byłoby mówienie zarówno o pełnej niearbitralności, naturalności, jak i o pełnej arbitralności, sztuczności kategorii. Kategorie są naturalne w tym sensie, że niektóre cechy już w przyrodzie nie występują niezależnie od siebie, lecz łączą się ze sobą w sposób regularny. Kategorie są sztucznymi kreacjami w tym sensie, że są kategoriami ludzkimi, tworzonymi przez ludzi zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami. Na tworzenie kategorii wywiera wpływ z jednej strony rzeczywistość i istniejące w niej struktury, z drugiej – człowiek (czy grupa ludzi) o określonej psychice i doświadczeniach, człowiek żyjący w określonej kulturze i dysponujący określonym zasobem wiedzy (Maćkiewicz 2004: 49).

Badaczka zajmuje więc umiarkowane stanowisko, podkreślając dwuaspektowość kategoryzacji: zarówno jej wymiar naturalny, jak i sztuczny, kształtowany przez człowieka i jego możliwości poznawcze. Wydaje się, że podobny pogląd (choć jednak z wyczuwalnym nachyleniem w stronę subiektywizmu) zawarty jest w stwierdzeniu:

Świat nie jest zatem dla nas jakąś obiektywną rzeczywistością, która istnieje sama w sobie i sama dla siebie, ale zawsze zostaje ukształtowany w wyniku podejmowanego przez nas procesu kategoryzacji, czyli przez sposób postrzegania, wiedzę, postawy – krótko mówiąc, przez nasze ludzkie doświadczenie. Nie znaczy to, że tworzymy na własny użytek jakąś subiektywną rzeczywistość: jako wspólnota zgadzamy się co do naszych wspólnych, intersubiektywnych doświadczeń (Tabakowska 2001: 33).

Odnosząc się do kwestii subiektywizmu bądź obiektywizmu kategorii, Renata Grzegorzczkova (1996) relacjonuje koncepcję R. Lakoffa opartą na realizmie poznawczym⁴². Lakoff odróżnia dwa stanowiska mieszczące się w ramach realizmu: tzw. obiektywizm ontologiczny i bazowy realizm. Podstawą pierwszego z nich jest ontologia teoriomnogościowa, która zakłada obiektywny, niezależny od człowieka podział świata na wyraźnie od siebie oddzielone klasy rzeczy i zjawisk. Wówczas pojedyncze elementy włączane są do poszczególnych klas na podstawie wspólnych cech koniecznych i wystarczających oraz relacji logicznych między kategoriami. Badaczka, akceptując krytykę skrajnego obiektywizmu przeprowadzoną przez Lakoffa, koncentruje swą uwagę na bardziej umiarkowanym w swych założeniach realizmie bazowym, co umożliwia jej sformułowanie następującego wniosku dotyczącego relacji świat-język:

Zachowując więc bazowy realizm, a więc przekonanie, że zarówno język, jak i poznanie człowieka odnosi się do świata obiektywnego, chciałabym bardzo mocno wypowiedzieć się za interpretującym charakterem języka, który pojęciowo **kształtuje** poznawany świat (Grzegorzczkova 1996: 18).

Formułując powyższy sąd Grzegorzczkova opowiedziała się przeciwko determinizmowi poznawczemu, który znacznie ogranicza wpływ kategorii językowych na pojęciowe kategoryzowanie świata. Jak wynika z zaprezentowanych wyżej wypowiedzi, we współczesnym językoznawstwie realizm językowy jako stanowisko pośrednie między determinizmem językowym a determinizmem poznawczym zyskuje uznanie badaczy⁴³.

Przyjmując tezę, że o wyróżnieniu kategorii decyduje „rozumiane szeroko równoważne taktowanie tworzących te kategorie rozmaitych egzemplarzy, traktowanie, które może przybierać dowolną ilość form – od wykonywania tych samych działań w stosunku do różnych obiektów do opatrywania różnych obiektów, zjawisk, zdarzeń itp. tą samą nazwą” (Maćkiewicz 2004: 53), można uznać czas za jedną z najważniejszych kategorii pojęciowych wyróżnianych przez człowieka⁴⁴. Z językoznawczego punktu widzenia uzasadnione jest mówienie o czasie jako kategorii pojęciowej o różnych profilach formalnych. Próba zarysowania jej granic i struktury możliwa jest w toku analizy

⁴² Autorka już na wstępie odrzuca idealizm poznawczy, mimo iż takie stanowisko ontologiczne spotyka się z aprobatą w niektórych pracach z zakresu kognitywizmu (Grzegorzczkova 1996:17).

⁴³ Przytoczono tu jedynie kilka wyraźnych deklaracji. Krytykę założeń skrajnego determinizmu językowego oraz determinizmu poznawczego przeprowadza np. I. Kurcz (2000), por. też Tabakowska (2001; 175-181). W pracach podano przykłady eksperymentów weryfikujących obydwa stanowiska.

⁴⁴ Maćkiewicz przypomina także rozróżnienie między zwerbalizowanymi i niezwerbalizowanymi kategoriami ludzkiego myślenia – odpowiada ono odróżnieniu konceptualnego i językowego obrazu świata, z których pierwszy jest bogatszy o nieujęty w język sensy i sposoby myślenia.

dostępnych językoznawcy egzemplarzy z poziomu wyrażania reprezentujących tę kategorię (a więc środków językowych). Ciekawe efekty mogłoby też przynieść prześledzenie możliwości współwystępowania ujęzykowanej kategorii czasu z innymi kategoriami pojęciowymi (np. w parach czas-przestrzeń, czas-zdarzenia // stany rzeczy, czas-modalność)⁴⁵.

Verbalizowana – konwencjonalnie i niekonwencjonalnie – kategoria czasu może być wyrażana – jak wiadomo – przez różne środki językowe. Status poszczególnych wykładników – egzemplarzy lub klas egzemplarzy, jest w obrębie tej kategorii z pewnością niejednakowy – językowe pole temporalności jest bardzo różnorodne, współtworzone przez rozmaite wyznaczniki leksykalne i morfologiczne, które pozostają względem siebie w skomplikowanych relacjach formalnych i znaczeniowych, tworząc w ten sposób gęstą sieć mikropól temporalności. W systemie i w słowniku języka polskiego istnieją jednostki, które w szczególny sposób (ze szczególną łatwością?) wyrażają czas, są do tego szczególnie predestynowane ze względu na znaczenie, jakie z sobą niosą. Badania zmierzałyby więc do wskazania prototypowych i peryferyjnych wykładników – leksemów, form słowotwórczych i gramatycznych oraz konstrukcji składniowych wyspecjalizowanych w oddawaniu relacji czasowych w obrębie wyszczególnionych mikropól. Umożliwiłoby to przybliżenie struktury pola temporalności organizowanego przez znaki realizujące różne elementy wyidealizowanych modeli pojęciowych. Ważne jest przy tym założenie, że poznawczy charakter języka realizuje się nie tylko na poziomie słownika, lecz również (a dla pewnych kategorii pojęciowych być może przede wszystkim) za pomocą środków gramatycznych: składniowych, fleksyjnych i słowotwórczych. Interesujące byłoby też zrelatywizowanie tak opisanej kategorii pojęciowej do naukowej wiedzy o świecie – podobne studia, choć dotyczące obrazu świata wyrażanego leksykalnie, zostały już zainicjowane (por. Burzyńska, Libura 2000).

Choć najważniejszą rolę kategoryzacji i celem posługiwania się kategoriami pojęciowymi jest „redukowanie złożoności świata” (Maćkiewicz 2004: 52), wydaje się, że kategoria czasu realizowana w systemie i tekstach polszczyzny – paradoksalnie wręcz – podkreśla złożoność rzeczywistości pozajęzykowej. Dotychczasowe analizy lingwistyczne

⁴⁵ Jako kategoria pojęciowa znajdująca swoje odbicie w strukturze języka czas zostaje wymieniony np. przez Grzegorzyczkową i zaliczony do tzw. kategorii drugiego stopnia (obok ilości, modalności oraz ewaluacji i ekspresji) nakładany na kategorie pierwszego stopnia, do których z kolei autorka zalicza: substancje, cechy, relacje, zdarzenia (Grzegorzyczkowa 1996: 22-23).

i stylistyczne ukazały wiele aspektów tej kategorii, co pozwoliło poznać jej złożony charakter.

3. Gramatyczna temporalizacja wypowiedzenia

Niezależnie od przyjętego modelu teoretycznego – semantyczna, epistemiczna i aksjologiczna kategoria czasu realizowana jest w polszczyźnie przy pomocy różnorodnych środków: zgramatyzowanych, morfologiczno-składniowych i leksykalno-frazeologicznych. Zgramatyzowane informacje temporalne wnoszone są w polszczyźnie przez morfemy i kategorie fleksji werbalnej oraz morfemy i kategorie słowotwórcze.

Analizując semantyczną kategorię czasu w polszczyźnie należy przede wszystkim zwrócić uwagę na kategorie gramatyczne czasownika, których semantyka, forma i funkcja wiążą się prymarnie z temporalnością. Emile Benveniste (1977) stwierdza, iż niesłusznie przyjęło się uważać, że to wyłącznie czasownik pozwala wyrażać czas w języku. Opinia ta, choć słuszna i podzielana przez współczesnych lingwistów⁴⁶, nie stoi w sprzeczności z faktem, że to właśnie czasowniki są w językach indoeuropejskich klasą leksemów szczególnie predestynowaną do wyrażania w języku semantycznej kategorii czasu. Wynika to z ich znaczeniowej funkcji informowania o czynnościach, procesach i stanach przebiegających bądź trwających w czasie oraz z przynależnych im morfologicznych wykładników czasu i aspektu. Morfologiczna kategoria czasu pełni funkcję deiktyczną, tzn. służy (najogólniej ujmując) wskazaniu momentu, w którym odbywa się akcja lub ma miejsce stan wyrażany przez czasownik. Natomiast z niedeiktyczną kategorią aspektu wiąże się sposób językowego ujęcia akcji jako dokonanej bądź niedokonanej, co bezpośrednio wpływa na charakterystykę czasową opisywanej akcji, a także wiąże się z pewnymi ograniczeniami formalnymi (np. czasowniki niedokonane nie tworzą czasu przyszłego prostego). Kategorie morfologiczne, jakimi są czas i aspekt, należy zatem uznać za podstawowe środki gramatyczne wyspecjalizowane w wyrażaniu relacji temporalnych we współczesnej polszczyźnie (przy uwzględnieniu różnego stopnia ich gramatyzacji).

⁴⁶ Por. np. opis semantycznej kategorii przypadku ze względu na wyrażanie kategorii czasu (Janda 2004)

3.1. Morfologiczne wykładniki kategorii czasu

Chociaż istniejące opisy morfologicznych wykładników temporalności i ich funkcji w polszczyźnie zawierają wiele istotnych ustaleń, brak jednak całościowego, wielostronnego i pełnego ujęcia tej problematyki. Wynika to między innymi ze skomplikowanych zależności między semantyczno-morfologiczną kategorią czasu a aspektowym i modalnym nacechowaniem czasowników. Omówienie morfologicznych środków realizacji fleksyjnej kategorii czasu zawarte jest w każdym współczesnym opisie polskiego systemu fleksyjnego oraz w opracowaniach poświęconych właściwościom czasownika (por. np. Laskowski 1999; Saloni 2001; Tokarski 2001; Wróbel 2001; Gruszczyński, Bralczyk 2002; Bańko 2005; Nagórko 2007; Nagórko 2010)⁴⁷. W najnowszych pracach problem ujmowany jest z wielu perspektyw – bada się przede wszystkim subtelności znaczenia i funkcji temporalnych form czasownikowych w wypowiedzeniach, także w ujęciu pragmalingwistycznym.

Gramatyczna (fleksyjna) kategoria czasu jako kategoria nominatywna (podobnie jak kategoria aspektu) wiąże klasę leksemów czasownikowych (a zatem również konstituowane przez nie wypowiedzenia) z rzeczywistością pozajęzykową. Najważniejszą funkcją wyrażanej morfologicznie kategorii czasu jest bowiem wskazywanie na relację czasową między komunikowanym zdarzeniem a innym zdarzeniem, któremu można przypisać określone parametry na osi czasu rzeczywistego. Punktem odniesienia może być zarówno akt mowy charakteryzowany przez *tu i teraz* nadawcy, jak też inny określony (mniej lub bardziej precyzyjnie) w komunikacie punkt czasowy.

3.2. Punkt odniesienia temporalnego a sposób wyznaczania relacji czasowych

Podstawowe rozróżnienie na czas bezwzględny i czas względny przyjmowane w tradycji językoznawczej (por. np. Laskowski 1999; Wróbel 2001) opiera się na dwóch typach zależności między następującymi parametrami charakteryzującymi operację „uczasowienia” treści wypowiedzenia: moment mówienia (M), moment będący

⁴⁷ Por. również opracowania słownikowe (Saloni 2001; Mędałak 1997).

bezpośrednim punktem odniesienia temporalizacji (O) i moment wystąpienia temporalizowanego zdarzenia (Z)⁴⁸.

Użycie morfologicznych form czasowych w celu temporalizacji bezwzględnej można przedstawić jako dwuetapową operację. Polega ona na wskazaniu na osi czasu (w rzeczywistości pozajęzykowej) momentu będącego punktem odniesienia (O), a następnie na zrelatywizowaniu względem niego innego momentu, w którym zachodzi komunikowane zdarzenie (Z). W typowym akcie komunikacji (antropocentrycznym w swych podstawach) ten pozajęzykowy punkt temporalnego odniesienia jest równy momentowi mówienia ($O=M$) i w ten sposób parametry czasowe określające *teraz* nadawcy komunikatu stają się podstawowym centrum orientacyjnym, względem którego aktualizowane jest wypowiedzenie (np. *Wczoraj byłem w kinie*)⁴⁹.

O temporalizacji bezwzględnej mówi się także wówczas, gdy moment temporalnego odniesienia nie jest tożsamy (równoczesny) z momentem mówienia. Wówczas na umownej osi czasu rzeczywistego wyznaczony jest językowo pewien moment ($O \neq M$), względem którego dokonywana jest temporalizacja (Z). Taka praktyka komunikacyjna jest charakterystyczna dla zobiektywizowanej narracji – zwykle dotyczącej zdarzeń minionych, stąd nazwa *czas narracyjny* (Laskowski 1999: 171; Nagórko 2010: 135).

Gdy jednak nadawca nie wyznacza jasno żadnego innego punktu czasowego odniesienia, za podstawę temporalizacji treści wypowiedzenia przyjmowana jest relacja między wyrażonym morfologicznie czasem zdarzenia a „teraźniejszością nadawcy”⁵⁰. Owa relacja może być modelowana w sposób wskazujący na uprzedniość zdarzenia (Z) względem momentu mówienia (M), równoczesność Z i M bądź następowanie Z po M, co pozwala ogólnie wyznaczyć trzy „obszary” temporalnej lokalizacji zdarzeń opartej na czasie bezwzględnym: przeszłość (*Pisałem/napisałem list*), teraźniejszość (*Piszę list*) i przyszłość (*Będę pisać/napiszę list*), które można przedstawić symbolicznie w następujący sposób⁵¹:

⁴⁸ Wyróżnienie tych trzech parametrów i sposób ich oznaczania przyjmuję za: Laskowski 1999:174.

⁴⁹ Jak słusznie zauważa A. Nagórko, konstruowanie schematu relacji czasowych wokół momentu mówienia jest tylko jedną z możliwości ujęcia problemu (choć przyjmowaną powszechnie przez językoznawców). Autorka przytacza alternatywną propozycję autorstwa W. Kleina, której podstawą jest stosunek zdarzenia do czasu będącego przedmiotem asercji (Nagórko 2010: 139, 142-143).

⁵⁰ Dla tego najprostszego typu relacji czasowych stosuje się też nazwy: *czas deiktyczny*, *czas absolutny* (Nagórko 2010: 145).

⁵¹ Oznaczenia przyjęte za: Laskowski 1999: 175: tożsamość: „=”; równoczesność: „-”; poprzedzanie w czasie „<”; następstwo w czasie: „>”.

przeszłość: $M=O \leftarrow Z$

teraźniejszość: $M=O-Z$

przyszłość: $M=O \rightarrow Z$

Odpowiada im przyjęta w polskiej tradycji lingwistycznej opozycja trzech czasów gramatycznych: przeszłego, teraźniejszego i przyszłego.

Temporalizacja względna w obrębie zdania polega na charakterystyce czasowej komunikowanego zdarzenia (Z_1) poprzez odniesienie go do momentu, w którym zachodzi inne zdarzenie (Z_2) komunikowane w tym samym tekście. Taki schemat relacji czasowej wymaga przyjęcia więcej niż jednego momentu za punkt odniesienia czasowego zdarzeń (najprostszy model zdania dwuskładnikowego wymaga dwóch momentów odniesienia: O_1 i O_2). Parametry temporalne zdarzenia Z_1 są określane względem zdarzenia Z_2 , w taki sposób, że moment mówienia (M) pozostaje punktem czasowego odniesienia jedynie dla Z_2 ($M=O_1$). Z kolei zdarzenie Z_2 przyjmowane jest za punkt odniesienia przy określaniu wartości czasowych Z_1 ($Z_2=O_2$). Roman Laskowski podaje następujący warunek temporalizacji względnej:

(...) co najmniej jedno składowe wyrażenie zdaniowe (stanowiące główny, syntaktycznie nadrzędny składnik całego złożonego wyrażenia zdaniowego) ma temporalizację opartą na czasie bezwzględnym (Laskowski 1999: 175)⁵².

Jak wiadomo, język polski dysponuje – w porównaniu z innymi systemami językowymi pozwalającymi na wyrażanie tzw. następstwa czasów – słabo rozbudowanym systemem czasów gramatycznych. Dlatego wyrażanie relacji czasowych w oparciu o czas względny (co wymaga temporalnej hierarchizacji zdarzeń) wspomagane jest w znacznym stopniu środkami leksykalnymi z bogatego pola semantycznego czasu. Efekt chronologizacji zdarzeń uzyskiwany jest nie tylko poprzez korzystanie z zasobów leksykalnych. Osiągalny jest też dzięki użyciu gramatycznej kategorii taksis, którą A. Nagórko charakteryzuje w następujący sposób:

W przypadku taksis chodzi o względny porządek komunikowania faktów, w którym punktem odniesienia jest nie moment mówienia, lecz inny opisywany fakt. Jest to kategoria funkcjonalno-znaczeniowa, ściśle związane z czasem i aspektem (Nagórko 2010: 146).

⁵² Por. formuły wyrażające możliwe relacje temporalne (dla wyrażeń złożonych dwuskładnikowych) oparte na czasie względnym zawarte w: Laskowski 1999: 175.

W innym miejscu ta sama autorka podkreśla, że taksis „jest raczej kategorią semantyczno-składniową, nie morfologiczną” (Nagórko 2007: 95), choć jej realizacji służą morfologiczne środki językowe.

Czasowemu uporządkowaniu poszczególnych akcji służą wartości aspektowe czasowników (aspekt dokonany może wносить znaczenie uprzedniości, np.: *Marek czytał, że policja ujęła sprawcę*) oraz imiesłowy. Wartość semantyczna imiesłowu współczesnego przysłówkowego polega głównie na informowaniu o równoczesności akcji wyrażonej tym imiesłowem względem innej akcji nazwanej czasownikiem (w formie temporalnej): *Pijąc kawę, przysłuchiwała się opowieści koleżanki*. Również imiesłów przymiotnikowy tzw. czynny może zostać użyty dla wskazania zdarzenia o przebiegu czasowym równoczesnym z innym zdarzeniem: *Zauważyłem go stojącego na peronie*. Z kolei nierównoczesność oddaje imiesłów uprzedni – nazwana nim akcja poprzedza w czasie inne zdarzenie: *Usiadłszy za biurkiem, spojrział na gości* (najpierw usiadł za biurkiem, potem spojrział na gości). Z drugiej jednak strony o niepełnej równoczesności zdarzeń można mówić także np. w odniesieniu do zdania: *Siedząc, spojrział na gości*. Wrażenie nierównoczesności wynikać może przede wszystkim ze znaczenia czasowników sygnalizujących akcje – do realizacji każdej z tych akcji (*siedzieć, spojrzeć*) potrzebne są różne „porcje” czasu. W podanym przykładzie czasownik *spojrzeć* można zaliczyć – zależnie od przyjętej interpretacji treściowej całego komunikatu – do grupy semantycznej czasowników semelfaktywnych (wnoszących znaczenie momentalności: *spojrział* ‘zerknął, rzucił okiem’), bądź do czasowników inchoatywnych (wskazujących na początkowy etap stanu lub czynności: *spojrział* ‘zaczął patrzeć’). Akcja wyrażona imiesłowem *siedząc* stanowi tu wyraźne „tło czasowe” innej, krótszej w swym trwaniu, akcji, co może rodzić wątpliwości natury poprawnościowej⁵³.

Czas względny realizowany morfologicznymi wykładnikami czasu (temporalnymi formami czasowników) występuje w polszczyźnie w określonym typie zdań – z członem zależnym wymagany obligatoryjnie, jako dopełnienie treści czasownika stanowiącego centrum wypowiedzenia nadrzędnego (por.: Laskowski 1999). Czasowniki wprowadzające ten typ zdań można pod względem semantycznym scharakteryzować ogólnie jako

⁵³ O problemach normatywnych dotyczących zdań złożonych z imiesłowowym równoważnikiem wypowiada się H. Jadacka, która omawia m.in. skomplikowane zależności czasowe w zdaniach z imiesłowem przysłówkowym współczesnym oraz błędy językowe polegające na łamaniu zasady całkowitej jednoczesności akcji komunikowanych przez tego typu struktury składniowe. Autorka odnotowuje proces liberalizacji normy (zwłaszcza użytkowej) w tym zakresie na rzecz akceptowania pewnych rozbieżności płaszczyzn czasowych zdarzeń (Jadacka 2005: 189-195).

odnoszące się do stanów / procesów mentalnych, psychicznych i percepcyjnych (tzw. zdania dopełniające). Renata Grzegorzczkowska pisze o tego typu konstrukcjach składniowych (w kontekście ich nacechowania temporalnego):

Zdania konotowane przez nadrzędne czasowniki mają swoją własną charakterystykę temporalną, zrelatywizowaną do czasu zdania nadrzędnego. Mamy więc do czynienia z dwoma planami czasowymi: czasem zdania nadrzędnego, który jest sytuowany względem aktu mowy (są to tzw. czasy bezwzględne), i czasem zdania podrzędnego, który wskazuje na późniejszość bądź równoczesność względem czasu zdarzenia w zdaniu nadrzędnym (są to tzw. czasy względne) (Grzegorzczkowska 1999: 112).

W przypadku zdań dopełniających (intensjonalnych) na charakter informacji temporalnej wnoszonej przez zdanie podrzędne wpływa gramatyczna forma czasowa czasownika konotującego konstrukcję podrzędną. Jeśli czasownik w zdaniu nadrzędnym wystąpi w formie czasu teraźniejszego (punktem temporalnego odniesienia jest dla niego wówczas moment mówienia), to parametry czasowe zdania podrzędnego można określić na podstawie relacji do aktu mowy – bez względu na wybór przeszłej, teraźniejszej czy przyszłej formy gramatycznej czasownika w członie zależnym. Na przykład w zdaniach: *Pytałam ją, czy spotkała Pawła*, *Pytałam ją, czy spotyka Pawła*, *Pytałam ją, czy spotka Pawła* formy czasowe *spotkała*, *spotyka*, *spotka* wyrażają odpowiednio przeszłość, równoczesność i przyszłość zdarzenia zależnego w odniesieniu do czasu teraźniejszego czasownika nadrzędnego.

Relacje temporalne modelowane są w odmienny sposób, gdy zdarzenia w zdaniu nadrzędnym przedstawione są jako nierównoczesne wobec momentu mówienia. Wówczas punkt temporalnego odniesienia zostaje wyznaczony w przeszłości (*Pytał ją, czy spotkała Pawła*; *Pytał ją, czy spotyka Pawła*; *Pytał ją, czy spotka Pawła*) lub w przyszłości (*Będzie pytał // Zapyta ją, czy spotkała Pawła*; *Będzie pytał // Zapyta ją, czy spotyka Pawła*; *Będzie pytał // Zapyta ją, czy spotka Pawła*), a treść zdania podrzędnego jest temporalizowana poprzez odniesienie do tego punktu. Jak wskazują powyższe przykłady, w zdaniu podrzędnym może pojawić się każda z trzech form czasowych czasownika. Ponieważ w polszczyźnie brak systemowych wykładników następstwa czasów, w niektórych konstrukcjach opartych na temporalizacji względnej możliwa jest dwojaka interpretacja, np. zdanie: *Pytał ją, czy spotkała Pawła* może oznaczać, że zdarzenie ‘spotkanie Pawła’ jest równoczesne z punktem odniesienia (sytuowanym w przeszłości wobec aktu mówienia), bądź wcześniejsze względem niego (por. na ten temat np. Laskowski 1999:

175). Użycie tego typu zdań w celu skutecznego i przebiegającego bez zakłóceń i nieporozumień komunikowania jest możliwe dzięki temu, że uczestnicy komunikacji posiadają wspólną wiedzę o świecie. Doprecyzowaniu i uściśleniu interpretacji służą również informacje zawarte w szerszym kontekście tekstowym.

Na poziomie leksykalnym funkcję regulatorów „porządkujących” kolejność komunikowanych zdarzeń pełnią leksemy wyspecjalizowane w roli temporalizatorów. Jak zauważa Grzegorzyczkowa:

wprowadzaniu czasów względnych towarzyszy obligatoryjne wprowadzanie przysłówków temporalnych z serii anaforycznej w miejsce przysłówków deiktycznych (...). Przysłówki serii deiktycznej (*dziś, jutro, wczoraj, pojutrze, przedwczoraj, rok temu* i in.) odsyłają zawsze do aktu mowy, stąd pozostawione w zdaniach intensjonalnych w dalszym ciągu mają odniesienie do aktu mowy; np. przekształcenie na mowę zależną zdania: *Przyjdę jutro* wymaga zmiany przysłówka na anaforyczny: *Powiedział, że przyjdzie następnego dnia*. Pozostawienie przysłówka *jutro* daje w efekcie inne znaczenie: *Powiedział (miesiąc temu), że przyjdzie jutro* znaczy: ‘w następnym dniu po akcie mowy’ (Grzegorzyczkowa 1999:113).

Wydaje się jednak, że na mocy wspomnianego wyżej kontekstu (językowego i sytuacyjnego) odbiorca jest w stanie trafnie zinterpretować komunikat: *Powiedział, że przyjdzie jutro* (będący przetransformowaną na mowę zależną informacją: *Przyjdę jutro*). Ważna jest tu bowiem sama obecność przysłówka – jego eliminacja (zarówno deiktycznego, jak i anaforycznego) powoduje, że informacja o czasie zdarzenia ma zbyt ogólny charakter.

3.3. Granice przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – zakres użycia i semantyczno-pragmatyczna wartość temporalnych form gramatycznych i leksykalnych

Przy użyciu identycznych form zgramatyzowanego czasu teraźniejszego w polszczyźnie można – jak wiadomo – na różne sposoby wyznaczyć granice odcinka czasowego („obszaru”) określanego jako „teraźniejszość”. Funkcję doprecyzowania, ścisłego czy jedynie ogólnego, granic teraźniejszości pełnią środki leksykalne (np. *zawsze, cały ranek, teraz, w tej chwili*) oraz szerszy kontekst werbalny (także pozawerbalny). Odcinek „teraźniejszość” może więc maksymalnie zbliżyć się swymi granicami do czasu

zdarzenia, o którym mowa, do momentu mówienia, bądź dowolnie rozciągać się w stronę przeszłości lub przyszłości. Z pierwszą sytuacją mamy do czynienia np. w zdaniu: *W tej chwili prasuję* (w opozycji do *Często prasuję; Cały wieczór prasuję; Jutro prasuję cały dzień; Wczoraj prasuję, a tu Anka staje w drzwiach*) – wyrażenie w *tej chwili* dookreśla teraźniejszość, zamykając ją w małym odcinku czasowym, zbliżonym do momentu mówienia – przy założeniu, że zdanie zostało wypowiedziane rzeczywiście w trakcie wykonywania przez nadawcę czynności prasowania. Można zastanawiać się nad prawdopodobieństwem sytuacji, w której moment mówienia dokładnie pokrywałby się z przebiegiem czasowym temporalizowanego zdarzenia – trudność polega tutaj na skorelowaniu czasu trwania samego aktu mówienia z czasem potrzebnym na realizację akcji wyrażonej czasownikiem. Najbliższy spełnienia postulatowi jednoczesności jest być może metakomunikat: *Mówię* ('rzeczywiście mówię w momencie, kiedy mówię, że mówię').

Na rozpiętość ram czasowych teraźniejszości może wpływać znaczenie czasownika związane z charakterem czynności (procesu, stanu), który ten czasownik nazywa. Grzegorzczkova (2001: 139) argumentuje, że tzw. predykaty statyczne konstytuujące zdania typu: *Jan jest mężem Marii* wyraźnie wyodrębniają granice czasowe, gdyż opisują stany rzeczy ograniczone temporalnie, podlegające ze swej istoty kategoriom czasoprzestrzennym – ponieważ można założyć, że w jakimś momencie w przeszłości stan 'bycia mężem Marii' zaczął dotyczyć Jana.

Nietrudno stwierdzić różnice długości odcinków czasowych „teraźniejszość” wyznaczonych w następujących zdaniach: *Jestem Japonką; Wysyłam właśnie e-mail; Wracam z pracy do domu; czy Teraz wrzucam piłkę do kosza; W tej chwili rozmawiam przez telefon; Znam tę piosenkę* – akcja „wrzucanie piłki do kosza w tym momencie” wypełnia mniejszy odcinek czasowy niż „rozmawianie przez telefon w tej chwili”, wyznacza zatem węższe granice teraźniejszości, a w obydwu przypadkach mamy do czynienia z aktualnym użyciem form czasu teraźniejszego. Natomiast zdania informujące o znajomości piosenki i „byciu Japonką” odnoszą się do szeroko rozumianej teraźniejszości (nie łączą się bez zastrzeżeń z przysłówkiem *właśnie*, który jest rodzajem testu na czysto teraźniejsze znaczenie form *praesens*) i przez Nagórko interpretowane byłyby jako konstrukcje „z aktualnym *praesens* generycznym” (Nagórko 2010: 136).

Formy czasu teraźniejszego użyte w funkcji nieaktualnej mogą wyrażać czynność powtarzającą się, zwyczajową, związaną z pewnymi predyspozycjami, właściwościami,

upodobaniami, obowiązkami podmiotu (czas nieaktualny habitualny), np.: *Zapominam zamknąć drzwi na klucz; Uczęszczam na kurs polskiego; Zawsze wrzucam piłkę do kosza; Czytuję „Newsweek”*.

Rozróżnienie aktualnych i nieaktualnych użyć czasów gramatycznych odbywać się może na kilka sposobów: na podstawie informacji wnoszonych przez szerszy kontekst tekstowy oraz sytuacyjne wyznaczniki pozajęzykowe, a także poprzez językowe środki systemowe. Należą do nich przede wszystkim środki leksykalne (np. różnorodne przysłówki czasu, temporalizujące frazy przyimkowe), które powodują, że czasowniki o podstawowym znaczeniu kursywnym używane są na oznaczenie serii zdarzeń. Na interpretacji (aktualnej lub nieaktualnej) form gramatycznych ważyć też może znaczenie czasownika (co wiąże interpretację form temporalnych z tzw. rodzajem czynności). System języka polskiego zawiera np. serię czasowników iteratywnych, które wyspecjalizowały się w funkcji oznaczania akcji powtarzalnych, np.: *jadać, czytywać, pisywać, bywać* (z implikacją: *przez pewien czas, od czasu do czasu, czasami*).

Przyjmuje się, że nieaktualne zastosowanie teraźniejszych form czasowych (a także form nieprzeszłych dokonanych) w odniesieniu do niektórych wypowiedzi nabiera znaczenia omnitemporalnego. Dotyczy to sytuacji, gdy

(...) akcja ma charakter akcji wszechczasowej (czy nawet pozaczasowej), jak np. *Ziemia krąży wokół słońca*, w zdaniach opisujących formuły matematyczne (logiczne): *Trzy do kwadratu jest dziewięć*, w zdaniach generycznych: *Pies jest ssakiem, Ryby nie mają głosu* (Laskowski 1999: 174).

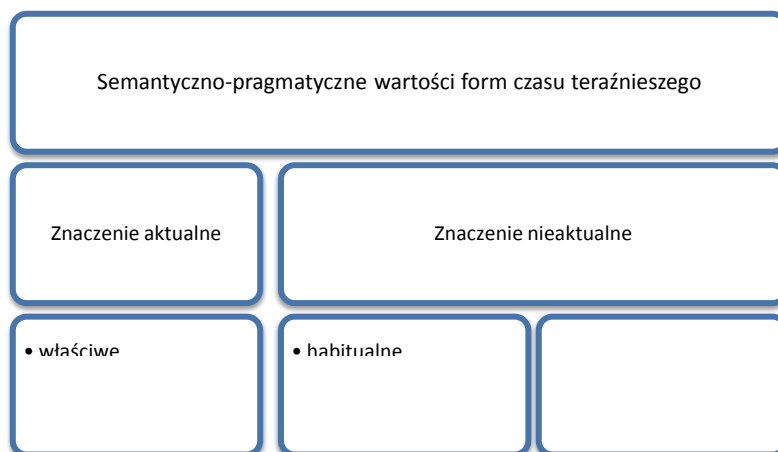
W powyższych przykładach dochodzi właściwie do neutralizacji wartości kategoryjnej form czasu teraźniejszego, gdyż brak w nich odpowiedzi na pytanie o wyznaczenie miejsca na linii czasu – *kiedy?* Krystyna Pisarkowa mówi o „czasie zerowym”, który jest „nieograniczony i nieokreślony” – mogą go wyrażać zarówno formy czasu teraźniejszego, jak i predykaty beczasownikowe typu: *sen mara – bóg wiara* (Pisarkowa 1974: 143).

Czas teraźniejszy uznaje się za nienacechowany i w swej podstawowej funkcji wyspecjalizowany w informowaniu o zdarzeniach równoczesnych (aktualnych i nieaktualnych) względem aktu mówienia. Stosunkowo często używany jest jednak w znaczeniu sekundarnym w odniesieniu do czynności przyszłych (zdania typu: *Jutro idę do pracy; Za rok zdaję na studia*) – pełni wówczas funkcję czasu przyszłego (*praesens profeticum*), zwykle pojawia się także okolicznik czasu lokalizujący zdarzenie w

przyszłości wobec aktu mówienia. Użyty w narracji, czas teraźniejszy może informować o zdarzeniach minionych (*praesens historicum*), zapewniając większą obrazowość tekstu (np. *Wczoraj jadę samochodem, a tu za skrzyżowaniem stoi policja*).

Tabelę porządkującą najważniejsze użycia temporalnych form teraźniejszych zaproponowała Nagórko (2010: 137). Autorka nie zawarła w niej jednak informacji o znaczeniu przyszłym i przeszłym tych form. Wyróżniła natomiast (w ramach czasu teraźniejszego aktualnego) użycie performatywne, wykorzystujące kreacyjną moc języka w stosunku do rzeczywistości (Nagórko 2010: 136). Można się chyba zgodzić z takim rozwiązaniem, ponieważ performatywne użycie form teraźniejszych oznacza natychmiastową (a więc aktualną względem aktu mówienia) realizację treści komunikatu (np. *Obiecuję; Oświadczam; Ślubuję*). Uzupełniony schemat znaczeniowo-pragmatycznych funkcji gramatycznego czasu teraźniejszego mógłby wyglądać następująco:

Schemat 1. Semantyczno-pragmatyczne wartości form czasu teraźniejszego (opracowanie własne na podstawie Nagórko 2010: 136-137).



Formy czasu nieprzeszłego (oparte na czasownikach dokonanych) służą informowaniu o zdarzeniach przyszłych (aktualnych i habitualnych), co stanowi ich podstawową funkcję. Sekundarnie formy nieprzeszłe mogą zastępować czas teraźniejszy w

znaczeniu wyrażania czasu nieaktualnego habitualnego i omnitemporalnego oraz w funkcji *praesens historicum* oznaczającego zdarzenia przeszłe.

Formy czasu przeszłego prymarnie wskazują na przeszłość aktualną bądź nieaktualną, odnotowuje się również ich częste użycie w narracji, dla którego istotne jest różnicowanie ze względu na aspekt: formy niedokonane wyrażają równoczesność opowiadanych zdarzeń, natomiast dokonane – ich następstwo w czasie. W odniesieniu do sytuacji hipotetycznych formy czasu przeszłego mogą tracić swą podstawową funkcję informowania o przeszłości zdarzeń wskazywanych czasownikiem. Przykładową konstrukcję podaje Laskowski (1999): *Jeśli sytuacja się pogorszy, przepadliśmy* – forma czasowa w zdaniu nadrzędnym może być zinterpretowana jako równoważna formie teraźniejszej (a znaczeniowo – przyszłej) lub przyszłej (*przepadliśmy = jesteśmy / będziemy straceni*).

Semantyczna wartość form czasu przyszłego sprowadza się do wyrażania zdarzeń, które w momencie mówienia jeszcze nie nastąpiły – może w ten sposób temporalizować zarówno akcje aktualne, jak i nieaktualne, przy czym temporalne formy przyszłe są – z samej natury ontologicznego statusu przyszłości – najbardziej podatne na związki z kategorią modalności (problem niefaktywności i faktywności form czasowych).

Propozycję interpretacji form werbalnych czasowników polskich ze względu na ich rzeczywiste (pragmatyczne) znaczenia temporalne zawiera praca Jacka Perlina (1996). Autor za punkt odniesienia obiera moment mówienia i na tej podstawie w następujący sposób zestawia dwie wartości: gramatyczną formę czasową i jej wartość temporalną:

Tabela 1. Forma gramatyczna czasownika i jej rzeczywista wartość temporalna (Perlin 1996: 109).

Użycie formy werbalnej	Forma czasu	Wartość temporalna
1. Karol obecnie zasypia .	teraźniejszy	teraźniejszy
2. Wczoraj Henio zasłabł .	przeszły	przeszły
3. Wkrótce pozbęde się gosposi.	przyszły	przyszły
4. Wszedłem do środka i coś widzę : wszyscy leżą pokotem. Idę sobie wczoraj ulicą...	teraźniejszy	przeszły
5. Józio zawiadomił nas wtedy, że boli go łydka.	teraźniejszy	przeszły
6. Jutro kończę projekt	teraźniejszy	przyszły
7. Dopiero wtedy, kiedy to już naprawdę robi, będzie mógł powiedzieć, że zrobił .	przeszły	przyszły
8. W zeszłym tygodniu powiedział, że przez cały obecny tydzień będzie odpoczywał .	przyszły	teraźniejszy
9. Zaraz wszystkim opowiesz, że rozmawialiśmy dziś ze sobą.	przeszły	teraźniejszy
10. Nikt nas nie ostrzegł, że się upije jeszcze przed zeszłym czwartkiem.	przyszły	przeszły

11. Czy dowiedziałeś się kiedy wyjeżdża ?	teraźniejszy	nieokreślony
12. I zaraz ci powie, że nigdy tego nie chciał .	przeszły	nieokreślony
13. Wywróżyło mu, że będzie często klamał .	przyszły	nieokreślony

Swoje obserwacje w zakresie możliwości lokowania zdarzeń na abstrakcyjnej osi czasu przez poszczególne formy czasowe autor podsumowuje następująco:

(...) musimy stwierdzić, że wszystkie bez wyjątku polskie formy czasowe mogą oznaczać absolutnie dowolne temporalne usytuowanie czynności w stosunku do momentu nadawania / odbioru komunikatu (Perlin 1996: 109).

Powyższe obserwacje Perlin traktuje jako argument za konieczną – jego zdaniem – redefinicją form czasowych w języku polskich. Autor postuluje uwzględnienie relacji poprzedzania i jednoczesności jako podstawy rozróżniania czasów w polszczyźnie. Wówczas formy czasu przeszłego mogłyby zostać opisane jako formy *czasu uprzedniego*, natomiast formy przyszłe jako *czas późniejszy* (w przypadku obydwu czasów niezależnie od obranego momentu temporalnego odniesienia).⁵⁴ Dla form czasu teraźniejszego Perlin proponuje określenie *czas jednoczesny*, które lepiej – w opinii autora – zdaje sprawę z usytuowania tak temporalizowanych zdarzeń względem punktu odniesienia. W ramach zaproponowanego modelu pewnych kłopotów nastrocza jednak – co zresztą podkreśla sam autor – kwalifikacja zdań, które zawierają formy czasu uprzedniego i późniejszego, a nie wyrażają takich relacji temporalnych. Chodzi o zdania typu: *Która też będzie godzina; Chciałbym cię o coś zapytać*⁵⁵, które odnoszą się do teraźniejszości, choć zawierają formy przyszłe i posiadają nacechowanie modalne. Problematyczne z tego punktu widzenia są również użycia form czasu jednoczesnego w odniesieniu do przyszłości, choć tu pojawia się – jak uważa autor – ich specyficzne nacechowanie temporalne (pełnią funkcję form czasu następczego), a nie modalne: *Gdzie w tym roku spędzasz wakacje? Czy wyjeżdżasz z Jolą? Odlatuję do Kopenhagi*⁵⁶. Perlin proponuje określać takie konstrukcje jako *formy jednoczesno-późniejsze* i zakłada istnienie całej serii czasowników polskich, dla których

⁵⁴ Por.: „Prawdziwe jest więc twierdzenie, że tzw. formy czasu przeszłego wyrażają przeszłość niekiedy, natomiast uprzedniość prawie zawsze, wobec czego określenie ich jako uprzednie jest metodologicznie znacznie bardziej adekwatne. Podobnie ma się sprawa z tzw. formami czasu przyszłego, które wyrażają przyszłość niekiedy, zaś następstwo po jakimś punkcie odniesienia, tożsamym lub nie z momentem mówienia, z małymi wyjątkami zawsze” (Perlin 1996: 110).

⁵⁵ Przykłady za: Perlin 1996.

⁵⁶ Przykłady za: Perlin 1996.

forma jednocześnie-późniejsza jest podstawowa, a użycie „czysto” jednocześnie pojawia się dopiero w odpowiednim kontekście.

W omawianej pracy autor zawarł wiele celnych uwag i spostrzeżeń na temat faktycznego znaczenia czasowych form gramatycznych, a propozycję opisu systemu temporalnego polszczyzny opartą na opozycji poprzedzania i jednocześnie można uznać za ciekawą.

3.4. Kontryfaktywność form czasu przeszłego a problem modalności

Zależności między czasownikowymi formami temporalnymi a kategorią modalności omawiana jest z różnych perspektyw w pracach językoznawców (Ampel 1975; Jędrzejko 1987; Kryzia 1993; Laskowski 1999; Grzegorzczkova 2001; Nagórko 2007).

Kategoria czasu nie obejmuje wszystkich typów modalności intencjonalnej – poza nią umieszcza się (np. Grzegorzczkova 2001) m.in. wypowiedzi imperatywne (postulaty, życzenia), sądy ekspresywne (np. wyrazy zachwyty) wyrażające przeżycie doznawane w momencie mówienia – wartość formy czasu teraźniejszego ulega więc neutralizacji, np. *Jakie to jest / było piękne!* Z różnorodnością funkcjonalną form czasowych mamy do czynienia w postulatych: czas teraźniejszy wyraża konieczność realizacji akcji (stanu) nazwanego rzeczownikiem (*trzeba się uczyć*). Z kolei formy czasu przyszłego mają znaczenie kontryfaktywne, gdyż opisują stan niezaszły w przeszłości (*trzeba było się uczyć*), natomiast czas przyszły wnosi znaczenie możliwości realizowania czynności (stanu) w przyszłości (Laskowski 1999; Grzegorzczkova 2001).

Rozróżnienie czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego opiera się na odmiennych sposobach doświadczania zdarzeń podlegających temporalizacji. Informowanie o przeszłości możliwe jest dzięki ludzkiej zdolności pamiętania i wspomniania zdarzeń, które w chwili mówienia nie są już aktualne, konceptualizowane jako obiekty ruchome, które przesunęły się po linii czasu „w tył”, ku przeszłości – por. *coś już minęło, przeszło, odeszło w przeszłość; coś stało się przeszłością*. Z kolei postrzeganie i opisywanie zdarzeń jako teraźniejszych, przebiegających równocześnie z momentem mówienia zapośredniczone jest przez ich bezpośrednią obserwację (lub potencjalną możliwość przeprowadzenia takiej obserwacji). Zdarzenia już nieaktualne i jeszcze aktualne w

momencie mówienia – jako obserwowalne w przeszłości lub obecnie – podlegają więc falsyfikacji ze względu na możliwość stwierdzenia ich realności – dlatego cechą form czasu przeszłego i teraźniejszego jest *faktywność*. Natomiast wydarzenia przyszłe – wyrażane językowo prymarnie przez tzw. gramatyczne formy czasu przyszłego – jako jeszcze niezaistniałe nie podlegają ocenie prawdziwościowej, stąd uznaje się je za niefaktywne. Przyszłość podlega więc każdorazowo subiektywnej ocenie prawdziwościowej ze strony nadawcy, co znajduje swoje odbicie w semantyce form czasu przyszłego – znaczenie form czasu przyszłego rozpatrywać można tylko w kategoriach różnych typów modalności, nawet wówczas, gdy nie informuje o tym żaden leksykalny wykładnik modalności. Problem ten w ujęciu kontrastywnym naświetla Władysław Kryzia (1993). W odniesieniu do języka polskiego autor zwraca uwagę na fakt, że konstrukcje z gramatycznym czasem przyszłym – zarówno odnoszące się do przyszłości, jak też użyte w którejś z sekundarnych funkcji – poddają się interpretacji w kategoriach modalności. Np. dla zdania umieszczającego komunikowane zdarzenie w przyszłości: *Wieczorem będziesz się uczył historii* proponuje Kryzia następujące możliwe interpretacje: ‘wiem, że wieczorem masz zamiar uczyć się historii i przewiduję, że ten fakt (uczenia się przez ciebie historii) będzie miał miejsce’, albo: ‘nakazuję ci, żebyś wieczorem uczył się historii’⁵⁷. Natomiast znaczenie zdań typu: *On będzie miał 50 lat*; *To będzie listonosz* (jako reakcja na pukanie do drzwi), w których użycie formalnego czasu przyszłego nie oznacza przyszłości względem aktu mowy, jest równoważne z wyrażeniem przypuszczenia (Kryzia 1993: 103).

4. Kategoria aspektu i jej miejsce w systemie temporalności

Mimo że podstawową funkcją kategorii aspektu nie jest informowanie o relacjach temporalnych między zdarzeniami – systemowo służy temu gramatyczna kategoria czasu, jej związek z przekazywaniem relacji temporalnych jest niezaprzeczalny. Właściwie każda z prób opisanie i zdefiniowania różnic aspektowych odwołuje się do pojęcia czasu, z

⁵⁷ O funkcjonalnym rozkazy wyrażonym formami czasu przyszłego pisze też Nagórko: „Czas przyszły jako nierzeczywisty (mowa nie o faktach, a o przewidywanych bądź planowanych akcjach i życzeniach nadawcy) bliski jest kategorii trybu. Stąd też kierowane pod adresem rozmówcy formy futurum interpretujemy pragmatycznie jako rozkazy i to nawet jako kategoriyczny wyraz woli mówiącego, por.: *Ty pójdziesz do sklepu, a on nakarmi kota. Pan zabierze tę rękę*” (Nagórko 2007: 94).

drugiej strony gramatyczne formy temporalne polskich czasowników (w zakresie ich tworzenia i używania) są również silnie powiązane z wartością aspektową czasownika. Parametr czasowy wprowadzany jest do analiz semantyki aspektu na różne sposoby, co zostanie pokrótce przedstawione w dalszej części tego rozdziału.

4.1. Miejsce aspektu w systemie języka polskiego

Analiza kategorii aspektu w języku polskim i innych językach słowiańskich była podejmowana wielokrotnie w ramach różnych metodologii (por. np. Piernikarski 1969; Antinucci, Gebert 1977; Holvoet 1989; Karolak 1996; Grzegorzczkova 1997; Laskowski 1999; Nagórko 2010). Główne zamierzenia badawcze aspektologów można zawrzeć w następujących, sformułowanych tu bardzo ogólnie pytaniach, a rozbieżności w ich rozstrzygnięciu świadczą o skomplikowanej strukturze znaczeniowej polskich czasowników⁵⁸: Ile jest aspektów w języku polskim (aspekt gramatyczny, aspekt leksykalny)? Jaka jest semantyka obu aspektów: dokonanego i niedokonanego? Jaki jest status aspektu jako kategorii gramatycznej czasownika (czy jest to jego własność fleksyjna, czy leksykalna)? Jakiego typu zależność można zaobserwować między znaczeniem leksykalnym czasownika a jego aspektem? Czy i w jakim stopniu aspekt determinuje reguły łączliwości składniowo-semantycznej czasownika? Jakie są związki aspektu z innymi kategoriami werbalnymi?

Podstawą rozważań o aspekcie jest sprecyzowanie pojęć „dokonany” i „niedokonany”, czyli określenie funkcji semantycznej aspektu. W literaturze związanej z zagadnieniem aspektu próby zdefiniowania tej kategorii są liczne i opierają się na różnorodnych założeniach. Odpowiedzi na pytanie o semantykę aspektu czasownika poszukiwano (zwłaszcza w badaniach prowadzonych w duchu metodologii strukturalistycznej) drogą wskazywania inwariantu aspektu, czyli tego, co wspólne wszystkim czasownikom dokonany w opozycji do niedokonanych. Efektem poszukiwań inwariantu było uznanie czasowników dokonanych za nacechowane znaczeniowo człony

⁵⁸ A. Bogusławski pisze: „Dyskusje nad tzw. dokonanością i niedokonanością czasowników, nad ich formantami i układem „aspektologicznym” dotyczą chyba najbardziej spornych problemów czasownika słowiańskiego” (Bogusławski 1963: 153).

opozycyjnych par aspektowych dokonany – niedokonany⁵⁹. Takie podejście do znaczenia form aspektowych nie przyniosło jednoznacznych rozwiązań, gdyż znalezienie definicji dokonaności, która obejmowałaby wszystkie czasowniki jest właściwie niemożliwe (co podkreśla np. Holvoet 1989; Grzegorzczkova 1997). Witold Śmiech w następujący sposób rozpoczyna rozważania nad semantyką aspektu w pracy *Funkcje aspektów czasownikowych we współczesnym języku ogólnopolskim*:

(...) kategoria aspektu nie ma jednego, ogólnie uznanego, w pełni zadowalającego określenia. Według pewnych autorów czasownik dokonany wskazuje na zakończenie czynności, według innych na jej rezultat, jeszcze inni podkreślają charakter punktowy czynności dokonanej itp. Funkcja czasownika niedokonanego według różnych definicji polega na oznaczaniu procesu, rozciągłości, trwania itd. (Śmiech 1971: 7).

Diagnoza ta jest aktualna do dziś. Rozbieżności i niejednoznaczności w określaniu czym jest a czym nie jest aspekt (nie)dokonany zauważalne są w wielu pracach, także tych z zakresu glottodydaktyki polonistycznej (np. Lewiński 1993; Oberlan 2004; Karolczuk 2004, 2010)⁶⁰.

Podstawowym testem stosowanym w większości opracowań, a służącym odróżnieniu form dokonanych od niedokonanych, jest umieszczanie czasowników w bezpośrednim kontekście tzw. czasowników fazowych⁶¹. Łączą się z nimi – jak wiadomo – wyłącznie czasowniki niedokonane, które niosą znaczenie rozciągłości w czasie, dzięki czemu możliwe jest wskazanie początkowej lub końcowej fazy czynności (stanu) nazywanego przez taki czasownik (por. Bogusławski 1963; Laskowski 1999 i in.).

Alina Kreisberg w porównawczym studium zatytułowanym *Kategorie czasu i aspektu w języku polskim i włoskim* (1980) rozgranicza dwa podstawowe podejścia badaczy do znaczenia aspektu. Zgodnie z pierwszym stanowiskiem rozróżnienie między znaczeniem dokonanym a niedokonanym zasadza się na opozycji jednoczesności i uprzedniości względem momentu odniesienia (Kreisberg 1980: 9-11). Wśród starszych

⁵⁹ Z zasadą binarnych opozycji morfologicznych (tworzonych przez człon nacechowany i nienacechowany) w opisie aspektu zrywa na przykład H. Galton (1980). Badacz stwierdza, że gdyby konieczne było wskazanie nacechowanego członu pary aspektowej, musiałby nim być czasownik niedokonany. Nienacechowna jest w tym ujęciu zmienność zdarzeń (jako bardziej charakterystyczna dla rzeczywistości), co zdaje się potwierdzać także kierunek derywacji morfologicznej (od formy dokonanej do niedokonanej) w obrębie tzw. czystych par aspektowych, np. *dopisywać – dopisać*.

⁶⁰ Również niektóre współczesne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego w różny (nie zawsze wystarczająco jednoznaczny) sposób wyjaśniają zależności znaczeniowe i zakresy użycia czasowników dokonanych i niedokonanych.

⁶¹ Jest to jednak procedura, która daje oczekiwane efekty (czyli pozwala określić aspekt czasownika) osobom z dobrą znajomością języka polskiego. Jest jednak – z oczywistych względów – zupełnie nieefektywna i nieprzydatna w nauczaniu języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania.

(prekursorskich) prac nawiązujących do takiego rozumienia różnicy aspektowej wymienić można *Naukę o aspektach czasownika polskiego w zarysie. Próba syntezy*. E. Koschmidera (1934). Kategorię uprzedniości – jako pierwotną i szerszą niż aspekt – podkreśla Jerzy Kuryłowicz, pisząc: „Kategoria aspektu jest więc ufundowana na kategorii uprzedniości” (Kuryłowicz 1972: 97). Z pojęciem uprzedniości (niejednoczesności) wiąże się ściśle kategoria następstwa, pojawiająca się w wielu semantycznych ujęciach aspektu oraz w interpretacji znaczenia gramatycznej kategorii czasu. Zarówno pojęcie uprzedniości, jak też relacja następstwa oraz zmiany bywa stosowane jako narzędzie opisu semantyki aspektu (np. Antinucci, Gebert 1977; Karolak 1996; Laskowski 1999).

Drugie podejście w interpretacji aspektu eksponuje nadawcę komunikatu, który decyduje o wyborze sposobu językowego ujęcia akcji. Może przedstawić ją jako całościową (aspekt dokonany) lub niecałościową (aspekt niedokonany). Określenia „całościowa” i „niecałościowa” w odniesieniu do akcji (zdarzenia) wydają się mało precyzyjne. Aby uściślić ich znaczenie, Witold Śmiech, proponuje własną definicję aspektu, odwołując się do pojęcia *granicy*. Jego propozycja brzmi następująco: „aspekt jest to zdolność czasownika do ujmowania akcji w sposób całościowy z punktu widzenia jakiejś granicy lub w sposób niecałościowy” (Śmiech 1971: 9). Pojęcie granicy – jak można wywnioskować kluczowe dla wyjaśnienia znaczenia dokonaności – jest tu utożsamiane z końcem czynności (pośrednio – także z osiągnięciem celu):

Jeśli weźmiemy jakiś czasownik dokonany, np. *napisał*, to oznacza on, że czynność pisania została zakończona osiągnięciem zamierzonego celu, rezultatu. W wypowiedzeniu takim, jak: *przez trzy lata napisał powieść*, forma czasownika ze względu na okolicznik czasu, wskazuje na czynność długotrwałą, zarazem jednak podkreśla sam moment jej zakończenia. Formy tej nie można byłoby użyć, gdyby czynność nie została doprowadzona do samego końca, gdyby piszący nie postawił jeszcze ostatniej kropki (Śmiech 1971: 8).

Granica nie jest jednak tożsama z pojęciem wyczerpania się czynności – zwłaszcza w odniesieniu do wielu czasowników dokonanych użytych w kontekście, np. pytanie *ile już napisałeś?*⁶² można zadać także wówczas, kiedy autor nadal pisze powieść⁶³. W odniesieniu do powyższego przykładu Śmiech proponuje zawężenie pojęcia granicy do momentu zakończenia tylko pewnego etapu czynności, co czyni pojęcie granicy nie dość

⁶² Przykład podany przez W. Śmiecha.

⁶³ Możliwość użycia czasownika dokonanego w odniesieniu do akcji, która faktycznie (jako całość) nie osiągnęła jeszcze swego finału, bywa trudna do zaakceptowania przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Chodzi zwłaszcza o osoby, które jako pierwszym posługują się językiem pozbawionym takiej możliwości, lub kształtującym relację perfektywność-imperfektywność w inny sposób.

ostrym kryterium wyróżniania czasowników dokonanych – autor ogranicza się do ogólnego stwierdzenia, że w odniesieniu do „pewnej grupy czasowników” granica oznacza dowolny moment czynności opisywanej przez czasownik (Śmiech 1971: 9). W związku z tym nadal niezbędne jest odwołanie się do całościowego (kompleksowego) ujęcia akcji dokonanej. Ponadto – co stwierdza sam autor – granicę można wskazać w strukturze semantycznej tylko niektórych czasowników dokonanych. Witold Śmiech wypowiada się na ten temat następująco: „Samo osiągnięcie granicy nie stanowi jeszcze o dokonaności, bo są czasowniki niedokonane, które wskazują także na przekraczanie granicy czynności, np. *dochodził do domu*. Jeśli formę tę pojmie się jako jednokrotną, wówczas czynność polega na zmierzaniu do osiągniętego celu, można jednak interpretować ją jako akcję wielokrotnie osiągającą swoją granicę. Mimo tego *dochodził* jest niedokonane, ponieważ nie ujmuje czynności jako zamkniętej całości” (Śmiech 1971: 10). Należy dodać, że Śmiech odnosi się z rezerwą do stanowiska, zgodnie z którym aspekt jest kwestią wyłącznie subiektywną – przedstawienie akcji jako dokonanej lub niedokonanej nie jest – zdaniem badacza – wynikiem wyboru nadawcy (jak się czasem przyjmuje)⁶⁴. Tymczasem C. Piernikarski określa aspekt jako „zdolność czasownika do wyrażania stanowiska mówiącego wobec czynności ujmowanej w sposób całościowy lub niecałościowy” (Piernikarski 1971: 7).

Zaproponowane przez Alinę Kreisberg uporządkowanie stanowisk badawczych dotyczące znaczenia dokonaności i niedokonaności można uzupełnić, wskazując kolejne podejście⁶⁵. Opiera się ono na pojęciu *zmiany stanu*, które wiąże się z pojęciem *zdarzenia* jako czynnika powodującego zmianę. Renata Przybylska przypomina, że źródłem semantycznej kategorii czasu jest zdarzeniowa struktura rzeczywistości:

Gdyby nie było zdarzeń, nie można by sensownie mówić o czasie, ponieważ nie byłoby i czasu. U podstaw pojęcia zdarzenia leży pojęcie zmiany. Obserwując otaczający nas świat, konstatujemy zachodzące w nim zmiany i wydzielamy w procesie percepcji świata różne zdarzenia (Przybylska 1990: 17).

⁶⁴ Komentując definicję aspektu przedstawioną przez A. Dostála, W. Śmiech pisze: „Z definicji tej trzeba by także wykluczyć te słowa, które mogą sugerować, że aspekt ma charakter subiektywny. Takie spojrzenie na aspekt może się pojawić przy rozpatrywaniu czasowników w oderwaniu od kontekstu. Jak jednak z dalszego ciągu pracy wyniknie, tylko w pewnych wypadkach w zdaniach pojedynczych użycie w tekście formy dokonanej lub niedokonanej zależy od subiektywnego stanowiska mówiącego. Przeważnie zastosowanie odpowiedniej formy aspektowej zdeterminowane jest przez przedstawioną w wypowiedzi sytuację” (Śmiech 1971: 9).

⁶⁵ Oczywiście jest – co podkreśla także Kreisberg (1980), że rozmaite ujęcia aspektu wiążą się ze sobą w różny sposób, co czytelne jest w wielu pracach z kręgu aspektologicznego. Ponadto w każdym z nurtów badań nad aspektem wskazać można wiele indywidualnych podejść i propozycji.

Wskaźnik *zmiana stanu* służący interpretacji semantyki aspektu jest szczególnie istotny w opracowaniu Laskowskiego (Laskowski 1999:159), koncepcji F. Antinucciego i L. Gebert (Antinucci, Gebert 1977).

Kategorialność rozumiana jako regularność w tworzeniu form językowych jest cechą przysługującą w niejednakowym stopniu różnym konstrukcjom morfologicznym. Ze względu na stosunkowo niski stopień regularności (w porównaniu np. z pozostałymi morfologicznymi kategoriami werbalnymi) kategoria aspektu rodzi wiele zastrzeżeń co do swego statusu i w opisach lingwistycznych traktowana bywała różnie: jako kategoria fleksyjna (przynajmniej w odniesieniu do części czasowników)⁶⁶, jako kategoria słotwórcza bądź jako zjawisko z pogranicza fleksji i derywacji słotwórczej. Holvoet wskazuje dwa sposoby ujmowania aspektu słowiańskiego: pierwszy określa jako ujęcie czasowo-deiktyczne. Zgodnie z tym ujęciem zmiana aspektu czasownika pociąga za sobą jedynie zmianę perspektywy patrzenia na czynność i nie wiąże się ze zmianą znaczenia leksykalnego. Obserwator obiera odpowiedni punkt w czasie (nazywany deiksis czasową), z którego dana czynność (stan, proces) wyrażona czasownikiem jest postrzegana jako dokonana bądź niedokonana. Tak rozumiany aspekt ma – zdaniem Holvoeta – status podobny do kategorii modalności czy gramatycznej kategorii czasu – należy zatem do struktury zdania. Drugie możliwe ujęcie – semantyczne – badacz charakteryzuje jako bardziej rozpowszechnione w opisie aspektu w językach słowiańskich. Przyjęcie tego stanowiska łączy się z przyznaniem, że aspekt modyfikuje znacznie czasownika, stąd ta właściwość czasownika najlepiej poddaje się opisowi na płaszczyźnie jego semantyki. Jak dowodzi Holvoet, obydwa ujęcia nie muszą się wykluczać, a analiza łącząca obie koncepcje dostarczyć może interesujących wyników, ponieważ

(...) z jednej strony różnica między aspektami jest niekiedy trudno uchwytna na płaszczyźnie semantycznej i najłatwiej ją wtedy sformułować właśnie jako różnicę w perspektywie czasowej, z drugiej zaś strony opozycja aspektowa zbyt głęboko tkwi w semantyce predykatu, by ją można było opisywać wyłącznie na zasadzie odmiennej perspektywy (Holvoet 1989: 8).

Niemniej przeświadczenie o semantycznym charakterze aspektu jest dziś powszechne w językoznawczej refleksji nad tą kategorią. Henryk Wróbel ujmuje aspekt

⁶⁶ Chodzi o tzw. czyste pary aspektowe: 1) pary sufiksalne (np. *kupować-kupić*; *przepisać-przepisywać*) 2) kiedy wykładnikiem dokonaności jest prefiks, który nie wnosi zmiany znaczenia (np. *robić-zrobić*) - dodatkowym „sprawdzeniem” jest niemożliwość utworzenia czasownika niedokonanego od prefiksального dokonanego (por. Bańko 2005; Śmiech 1971).

jako czasownikową niefleksyjną klasyfikującą kategorię gramatyczną o podstawie semantycznej, która wszystkie czasowniki polskie dzieli na dokonane i niedokonane. O zaliczeniu aspektu do kategorii słownikowych decyduje fakt, iż – jak pisze badacz – „wartość aspektową czasownika przyswajamy sobie wraz z danym czasownikiem” (Wróbel 2001: 137). Do uznania każdego z członów pary dokonany-niedokonany za osobne leksemy przychyła się też Mirosław Bańko (Bańko 2005).

Renata Grzegorzczkova, również wiążąc aspekt czasownika z jego znaczeniem, traktuje go jako zjawisko semantyczno-słowotwórcze i stwierdza:

W tym ujęciu aspekt jest więc dla czasownika kategorią gramatyczną klasyfikującą (tzn. każdy czasownik słowiański ma aspekt, tak jak rzeczownik ma rodzaj, ale się przez aspekt nie odmienia), natomiast wartości tej kategorii (dokonaność // niedokonaność) są wyrażane leksykalnie, np. (*brać* – *wziąć*), bądź słowotwórczo – za pomocą prefiksów (*pisać* – *napisać*, *żyć* – *uszyć*) lub sufiksów (*dać* – *dawać*) (Grzegorzczkova 1997: 25-26).

Za leksykalnym charakterem aspektu przemawia kilka istotnych faktów: nieregularność derywacji wyrażająca się brakiem reguł, które określałyby użycie określonego prefiksu, np. *jeść* – *zjeść*, *myć* – *umyć*; *pisać* – *napisać* (Grzegorzczkova 1995; Laskowski 1999); modyfikacja znaczeniowa wprowadzana często przez prefiks (np. *pisać* – *napisać*; *dopisać*, *przepisać* itd.); poszczególne człony wielu par aspektowych różnią się polisemią (Grzegorzczkova 1995; Bańko 2005), np. w parze *rozrywać się* – *rozerwać się* tylko człon dokonany może być użyty w znaczeniu ‘oddać się rozrywce, miło spędzić czas’⁶⁷. Roman Laskowski podaje ponadto kryterium praktyczne (także o walorze dydaktycznym) wynikające z dążności do spójnego opisu kategorii aspektu: chociaż sufiksy czasowników niedokonanych współtworzących pary aspektowe (typu *kupować* – *kupić*) można uznać za czysto fleksyjne wyznaczniki aspektu, korzystniej jest zrezygnować z takiego ujęcia, aby nie dopuścić do ujmowania tej samej opozycji funkcjonalnej (jaką jest aspekt) raz jako kategorii fleksyjnej, innym razem (w odniesieniu do grupy czasowników o innych formalnych wykładnikach perfektywności) jako kategorii słowotwórczej (Laskowski 1999: 84).

Przekonanie, że istnieje silny związek między znaczeniem czasownika a jego aspektem jest w cytowanych tu pracach powszechne. Zależność tę w oczywisty sposób potwierdza fakt, że charakterystyka form aspektowych możliwa jest po uprzednim określeniu cech semantycznych czasownika. Laskowski, prezentując szczegółową

⁶⁷ Por. niepoprawne gramatycznie: * *Gdzie się rozrywasz wieczorem?*

semantyczną klasyfikację czasowników, grupuje je na podstawie czterech zasadniczych typów opozycji, które z kolei są podstawą bardziej precyzyjnych rozróżnień: dynamiczność rozumiana jako tempo rozwoju akcji/sytuacji w czasie (statyczne stany – dynamiczne akcje); zmiana stanu – dotyczy wyłącznie akcji (zmiennostanowe – niezmiennostanowe); sposób osiągnięcia zmiany – dotyczy akcji (czasowniki teliczne – czasowniki zmiany skokowej); kontrola subiekta nad przebiegiem sytuacji (czasowniki oznaczające akcje samoistne – działania zamierzone). W czyste relacje aspektowe, a więc takie, których członów różni się wyłącznie aspektem (a nie leksykalnie) wchodzi jedynie czasowniki teliczne (Laskowski 1999: 153-157). Ale i wśród nich wskazać można dwie podgrupy znaczeniowe wydzielone na podstawie obecności lub braku w ich strukturze semantycznej komponentu wskazującego na wpływ subiekta w przebieg czynności: czasowniki procesywne (subiekt nie kontroluje przebiegu czynności), np. *spadać-spaść; blednąć-zblednąć* i czasowniki działania (kontrola czynności ze strony subiekta), np. *nalewać-nalać; pisać-napisać; przekonywać-przekonać; ogrzewać-ogrzać*.

4.2. Implikacje temporalne różnych ujęć aspektu

Temporalne uwarunkowania kategorii aspektu mają różnorodny charakter. Przede wszystkim samo zjawisko aspektu może być opisywane za pomocą parametru czasowego wyróżnionego w strukturze semantycznej czasowników dokonanych i niedokonanych oraz przez odniesienie do perspektywy czasowej, którą przyjmuje się przy oglądzie zdarzenia wyrażanego czasownikiem dokonany bądź niedokonany. Kategoria aspektu wchodzi również w związku z gramatyczną kategorią czasu, a jej znaczenie dla relacji semantyczno-składniowych w kontekście tworzenia wyrażen temporalizujących jest szczegółowo omawiane lub przynajmniej zaznaczane w wielu publikacjach – zwykle w nawiązaniu do możliwości występowania form aspektowych z różnymi typami wyrażen o charakterze czasowym (duratywnymi i punktualnymi).

Dalej zostaną przedstawione zależności między wyrażaniem akcji jako dokonanej lub niedokonanej a jej czasową charakterystyką. Punktem odniesienia będą niektóre semantyczne propozycje ujęcia różnic aspektowych proponowane w literaturze językoznawczej.

4.2.1. Wyrażanie relacji uprzedniości

Jerzy Kuryłowicz (1972, 1977)⁶⁸ opowiada się za prymatem gramatycznej kategorii czasu (a szerzej – kategorii uprzedniości) nad kategorią aspektu. Kursywne widzenie akcji charakterystyczne dla czasowników niedokonanych przeciwstawione jest ujęciu kompletywnemu, które cechuje czasowniki dokonane. Według Kuryłowicza na językowe ujęcie akcji jako dokonanej lub niedokonanej wpływa usytuowanie obserwatora na osi czasu i wybór momentu obserwacji. Jeżeli obserwator za swój punkt widzenia przyjmie jeden z momentów trwania akcji, ułokuje się niejako „wewnątrz” zdarzenia, wówczas opíše je jako niedokonane (ujęcie kursywne). Natomiast przedstawienie akcji jako dokonanej oznacza – zdaniem Kuryłowicza – że mówiący obiera jakąś perspektywę czasową względem tej akcji, dystansuje się wobec niej czasowo. „Zewnętrzna” lokalizacja obserwatora względem obserwowanej akcji umożliwia kompletywne jej widzenie jako czynności zamkniętej. Moment obserwacji zdarzenia nie może być przy tym wcześniejszy od akcji wyrażanej czasownikiem dokonanym. Można zatem stwierdzić, że – zgodnie z tym stanowiskiem – każda czynność wyrażona czasownikiem niedokonanym charakteryzuje się pewną rozciągłością czasową i można ją przedstawić jako odcinek czasowy lokalizowany na osi czasu poprzez formy czasu gramatycznego: *Ania czyta / czytała / będzie czytała* (dodatkowo może tu wystąpić leksykalny wykładnik lokalizacji czasowej czynności (*teraz / wczoraj / jutro*). W strukturze czasowników niedokonanych można wydzielić poszczególne fazy czynności (jedna z nich odpowiada perspektywie postrzegania akcji) i wyróżnić je poprzez połączenie bezokolicznikowej formy czasownika niedokonanego z czasownikiem fazowym (*Ania zaczyna czytać. Ania skończy czytać.*). O kursywnym charakterze czasowników niedokonanych świadczy też ich nie budząca wątpliwości poprawnościowych łączliwość z określeniami duratywnymi: *Czytałem długo / krótko. Czytałem przez godzinę.* Dla czasowników dokonanych sam przebieg czasowy czynności jest nierelevantny, są one każdorazowo modelowane jako niepodzielny punkt sytuowany na linii czasu dzięki gramatycznej kategorii czasu (przy względnym lub bezwzględnym jej użyciu).

⁶⁸ Koncepcję Kuryłowicza przedstawioną w pracy *Problemes de linguistique indoeuropéenne* (1977) relacjonują za: (Przybylska 1990: 20; Laskowski 1999: 158-159).

Uwagi wysuwane wobec propozycji Kuryłowicza dotyczą przede wszystkim przypisywaniu leksemom dokonany inherentnej cechy *punktowość*. Takie ujęcie okazuje się niewystarczające do opisu wielu czasowników dokonanych, których wartości semantycznej nie można sprowadzić do komponentu „punkt”, np. *posiwieć*, *złagodnieć*, *postać* (podkreśla to wielu badaczy, np. Śmiech 1971; Laskowski 1999). Oprócz tego zastrzeżenia budzi również traktowanie wszystkich czasowników dokonanych jako kompletywnych, przedstawiających akcję jako zakończoną. W odniesieniu do niektórych konkretnych użyć leksemów dokonanych nie sposób mówić o zakończeniu akcji (procesu), np. *Asia przesiedziała już godzinę nad zadaniem i dalej nad nim siedzi*⁶⁹; *Zjadłem już prawie cały talerz zupy*; *Przespala całe przedpołudnie i nadal śpi*. Samo pojęcie *zakończenia* czynności – stosowane w semantycznych interpretacjach aspektu – Witold Śmiech uważa za niejednoznaczne, gdyż – jak pisze – „może oznaczać tylko zaprzestanie akcji lub także osiągnięcie rezultatu” (Śmiech 1971:11). Na tej zasadzie o zaprzestaniu (zakończeniu) akcji można mówić zarówno w odniesieniu do czasowników niedokonanych (*Czytałem przez godzinę, ale jeszcze nie skończyłem tej książki*), jak też do dokonanych (znaczenie rezultatywne). Jak zauważa badacz – i należy się z nim zgodzić – istnieją takie sytuacje, w których zakończenie akcji wyraża się wyłącznie czasownikiem niedokonanym, a na podstawie szerszego kontekstu wypowiedź traktowana jest jako informacja o procesie już zakończonym, np. *Uczyłem się w liceum*.

4.2.2. Sekwencyjność czynności profilowanej temporalnie a parametr zmiany

Opis semantyki aspektu werbalnego Roman Laskowski (1999) opiera na fazowej strukturze semantycznej polskich czasowników wchodzących w relacje aspektowe⁷⁰. Każda akcja – zarówno niedokonana, jak i dokonana – wyrażana czasownikiem procesualnym bądź czynnościowym może być przedstawiona jako sekwencja następujących po sobie faz (składników semantycznych), a na ich liczbę i status komunikacyjny wpływa znaczenie leksykalne czasownika (przynależność do jednej z klas znaczeniowych wyróżnionych przez Laskowskiego). Czasowniki niedokonane poprzez

⁶⁹ Przykład za: (Laskowski 1999: 159).

⁷⁰ Za czasowniki zdolne tworzyć tzw. czyste pary aspektowe Laskowski uważa czasowniki teliczne (procesualne i czynnościowe).

możliwość wystąpienia z czasownikiem fazowym łatwo poddają się interpretacji, że na ich znaczenie składa się ciąg jednorodnych faz denotowanej czynności (procesu) – jednorodne fazy (jedna z nich) stanowią w tym przypadku asertoryczny składnik znaczenia czasownikowego⁷¹. Strukturę semantyczną niedokonanych czasowników procesywnych autor przedstawia jako układ trzech elementów: presuponowanego stanu początkowego, orzekanej akcji rzeczywistej, implikowanego stanu końcowego.

Jak wykazał Laskowski również czasowniki dokonane zawierają informację o co najmniej dwóch (a czasowniki teliczne – trzech) etapach modelowanej sytuacji. Znaczenie form dokonanych współtworzą niejednorodne fazy: „stan rzeczy wstępujący przed zaistnieniem zdarzenia wskazanego przez czasownik dokonany oraz stan rzeczy zaistniały w momencie tego zdarzenia (zauważmy, że czasowniki niedokonane, np. *stać*, *pracować*, *czytać* nie zakładają istnienia żadnego stanu poprzedzającego sytuację opisywaną przez dany czasownik)” (Laskowski 1999: 159). Dla dokonanych czasowników telicznych autor proponuje następujący układ sekwencyjny: stan początkowy (presuponowany), akcja (wymaganie – realizacja tego składnika umożliwia powstanie stanu końcowego), stan końcowy (asercja). Na tej podstawie Laskowski stwierdza, że istotą aspektu dokonanego jest zmiana stanu, która warunkuje pojawienie się nowej jakościowo sytuacji. Wzajemne związki między kolejnymi fazami można przedstawić na osi czasu (graficzne prezentacje czasownikowych struktur semantycznych przedstawione przez autora również opierają się na chronologicznym, linearnym uporządkowaniu poszczególnych składników). Można więc powiedzieć, że w ten sposób struktura semantyczna czasownika (także dokonanego) ujmowanego z perspektywy aspektu zasadza się na temporalnej relacji następstwa (uprzedniości). Czasowniki dokonane określa autor jako „inherentnie retrospektywne”, co oznacza, że mówiący – używając czasownika dokonanego – informuje (pośrednio), że daną sytuację relacjonuje z pewnej perspektywy czasowej, późniejszej niż opisywana sytuacja. Implikacją systemową retrospektywnego charakteru czasowników dokonanych jest brak możliwości ich użycia w funkcji czasu teraźniejszego aktualnego.

Wydaje się, że fazowe ujęcie dokonaności pozwala bez ograniczeń interpretować czasowniki dokonane, wyróżniając w ich strukturze dwa jakościowo różne etapy (dwie fazy). Na tej zasadzie można opisać np. następujące przykłady: *Marek zgubił klucze* – faza I – ‘Marek ma klucze’, faza II – ‘Marek nie ma kluczy’; *Ania rozlała sok* – w fazie I sok nie

⁷¹ „Informacja (...) o przebiegu procesu komunikowana jest bezpośrednio przez nadawcę – mówiący orzeka, że zachodzi proces wskazany przez czasownik” (Laskowski 1999: 162).

był rozlany, znajdował się w pojemniku, naczyniu, w fazie II – poza naczyniem (np. na podłodze). Struktura semantyczna niektórych czasowników dokonanych pozwala nawet obserwować proces przechodzenia z jednego stanu do innego (tak można interpretować na przykład czasowniki procesualne typu *wyblaknąć* ‘mieć intensywny kolor – blaknąć – utracić intensywny kolor’).

Laskowski wskazuje również trzy następujące możliwości użycia aspektu dokonanego w odniesieniu do czynności związanej z teraźniejszością (system językowy blokuje użycie czasowników dokonanych w czasie teraźniejszym aktualnym):

- skutki akcji minionej, dokonanej mogą dotyczyć momentu mówienia, np. *Właśnie umyłem samochód*, faza II (obejmująca sytuację, w której samochód jest czysty), która faktycznie zaistniała przed aktualnym momentem mówienia, jest „rozciągnięta” na moment obecny;
- akcja opisywana jako dokonana w przyszłości może rozpocząć się / trwać już w teraźniejszości, np. *Za parę minut wysuszę włosy* – taką informację można podać, będąc już w trakcie ich suszenia. Szczególnej wagi nabiera tu kontekst sytuacyjny oraz fraza limitująca akcję (*za parę minut*). Odnosząc się do tego typu użyć czasowników dokonanych, Laskowski podkreśla, że punktem temporalnego odniesienia (nieutożsamym z momentem mówienia) jest moment antycypowany względem fazy oznaczającej skutki działania (w tym przykładzie: *włosy są suche*);
- czasownik niedokonany użyty jest w odniesieniu do zjawisk (akcji, stanów) ponadczasowych lub habitualnych (*Zanim skończy pracę, zawsze robi porządek, Kruk krukowi oka nie wykole⁷²*) – wówczas gramatyczne formy czasu nieprzeszłego nie odnoszą się do aktualnego momentu mówienia.

Czasowniki niedokonane – ze względu na sfunkcjonalizowanie w tekstach – mogą reprezentować jeden z trzech typów znaczeń:

- znaczenie kursywne – podstawowe dla czasowników niedokonanych. Sytuacja jest w stanie rozwoju możliwym do zaobserwowania;
- znaczenie iteratywne (przy czym aktualność akcji w samym momencie mówienia nie jest konieczna): *Ania zawsze śpiewa* (na iteratywne użycie czasownika niedokonanego wskazuje w tym przykładzie przysłówek), *Grywam w siatkówkę* (iteratywność wyrażona wyspecjalizowanym w tej funkcji czasownikiem niedokonanym);

⁷² Przykłady za: (Laskowski 1999: 160).

- czasownik niedokonany użyty na oznaczenie zamkniętego faktu – zastąpienie go formą dokonaną nie zmienia znaczenia całej frazy: *Czytałem tę książkę*⁷³ (Laskowski 1999:160-161).

Parametr zmiany jest również istotny w opisie znaczenia aspektu w ujęciu zaproponowanym przez Antinucciego i Gebert w monografii zatytułowanej (Antinucci, Gebert 1977). Z kolei Renata Grzegorzczkowska polemizuje z przyznawaniem komponentowi semantycznemu ZMIANA waloru wyznacznika dokonaności oraz z praktyką sprowadzania znaczenia perfektywnego do pojęcia rezultatywności. Badaczka stwierdza:

Komentarz [G1]: Zorientowanych na cel

Istnieją jednak czasowniki oznaczające stany (lub procesy nieteliczne), np. *leżeć, spać, żyć*, przy których forma dokonana nie oznacza osiągnięcia rezultatu ani nawet zmiany, np. *poleżeć pięć minut; pospać godzinę; Pożył jeszcze dwa lata*. Interpretacja taka, że tu zmiana polega na tym, że ktoś przestał leżeć, spać, żyć jest po prostu nietrafna: czasowniki te informują nie o tym, co było po leżeniu, spaniu, życiu, ale w pewien sposób ujmują stan leżenia, spania, życia (Grzegorzczkowska 1997: 26-27).

Tym samym autorka nie zgadza się z traktowaniem powyższych czasowników jako „pozornie dokonanych” (tak np. Antinucci, Gebert 1977).

4.2.3. Aspekt w ujęciu semantyki kognitywnej

Renata Grzegorzczkowska w artykule pt. *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej* (1997) proponuje zastosowanie metod i terminów semantyki składnikowej i gramatyki kognitywnej (semantyki kognitywnej) do wyjaśnienia znaczenia aspektu – wykorzystuje pojęcie profilowania i prototypu. Autorka ściśle wiąże aspekt ze znaczeniem czasownika, z czego wynika ważna konsekwencja badawcza: aspekt jest zjawiskiem leksykalnym (semantyczno-słowotwórczym), a nie fleksyjnym – jest więc gramatyczną kategorią klasyfikującą czasownika, której wartości (dokonaność/niedokonaność) wyrażane są leksykanie (*brać-wziąć*) lub morfologicznie (*pisać-napisać; dać-dawać*).

⁷³ Jak wykazuje obserwacja praktyki językowej, perfektywne użycia czasowników niedokonanych nie należą w polszczyźnie do rzadkości. Jednak perfektywna interpretacja czasowników niedokonanych sprawia spory problem cudzoziemcom uczącym się języka polskiego. Dzieje się tak zapewne m.in. dlatego, że w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego nie zawsze dość wyraziście zwraca się uwagę na ten problem (a najczęściej pomija się go zupełnie).

Dopiero dziś, gdy dysponujemy bardziej precyzyjnym aparatem metodologicznym semantyki składnikowej, możemy w dojrzały sposób mówić o semantyce czasowników (predykatów), a tym samym o roli i miejscu aspektu w strukturze semantycznej czasownika (Grzegorzczak 1997: 23).

Aby wyjaśnić np. kwestię aspektu czasowników typu *poleżeć, pospać, przeczekać* (w których perfektywizujący prefiks posiada dodatkowe znaczenie limitacji czasowej – dlatego opis w kategoriach zmiany czy rezultatu jest niewystarczający, autorka proponuje potraktować aspekt jako kategorię prototypową. W takim ujęciu posiada ona swoje centrum (zjawiska prototypowe) oraz peryferie. W przypadku kategorii aspektu w centrum wyznaczanym przez prototypowe okazy par aspektowych umieścić można teliczne czasowniki czynnościowe i teliczne czasowniki procesulane, a kryterium wyznaczania par prototypowych byłoby wskazywanie na osiągnięcie stanu przez dokonany człon pary aspektowej. Przykładem elementów nieprototypowych w obrębie kategorii mogą być czasowniki nieteliczne – informacja aspektowa wzbogacona jest tu o różne funkcje: inchoatywną (np. *pamiętać – zapamiętać*), charakterystykę temporalno-ilościową (czasowniki, w których prefiksy *po-, prze-, do-* wnoszą dodatkowe informacje o czasowym przebiegu czynności // stanu).

Autorka stwierdza też przydatność pojęcia profilowania do pełniejszego opisu semantyki aspektu. Samo pojęcie profilowania autorka sprowadza do „uwytłumienia pewnych elementów semantycznych jako ważniejszych i usuwania na dalszy plan innych” (Grzegorzczak 1997: 27). Z takiego ujęcia wynika niejednorodny status składników semantycznych czasownika w zależności od aspektu. Autorka odwołuje się do dwóch różnych ujęć czasu traktowanego jako kategoria opisu zdarzeń, a każde z ujęć wprowadza inną relację między obserwatorem (podmiotem poznawczym) a zdarzeniami⁷⁴: w pierwszym czas konceptualizowany jest jako ruch w kierunku od przeszłości do przyszłości. Do wizualizacji tego ujęcia przydatna jest metafora rzeki unoszącej swym nurtem zdarzenia oraz obserwatora, który może je postrzegać jako „dziejące się”, będące w toku. Taki sposób profilowania zdarzeń oddaje – zdaniem autorki – specyfikę aspektu niedokonanego. Drugie ujęcie czasu zakłada przyjęcie przez obserwatora (konceptualizatora) statycznego punktu widzenia względem napływających ku niemu z

⁷⁴ Obydwie konceptualizacje czasu przedstawił już Erwin Koschmider w pracy pt. *Nauka o aspektach czasownika polskiego w zarysie. Próba syntezy*, Wilno 1934. Współcześnie odwołują się do tej propozycji badacze prezentujący kognitywne podejście do języka. Swoją koncepcję aspektu czasownikowego oparł też na niej Herbert Galton (1980).

przyszłości zdarzeń. Unieruchomiony obserwator postrzega zdarzenia jako pewne zamknięte całości – co odpowiada profilowaniu ich jako dokonanych. Obydwie konceptualizacje czasu poświadczone są w potocznych metaforach, np.: *czas płynie, czas nie stoi w miejscu* (wskazują na sam fakt ruchu), *zbliżamy się do końca roku, przed nami przyszłość, minął kolejny dzień, nadchodzi jesień*.

Również w ujęciu Romana W. Langackera znaczenie dokonane i niedokonane wiąże się z pojęciem profilowania. Autor *Wykładów z gramatyki kognitywnej* szczególne znaczenie przypisuje przy tym *zakresowi predykcji* (jako jednemu z elementów konstruowania sytuacji). W *maksymalnym zakresie* mieści się cała treść konceptualna stanowiąca postawę znaczeniową wyrażenia. Natomiast *zakres bezpośredni* wyznacza granice tylko pewnej części treści poznawczej (na której zogniskowana jest uwaga obserwatora) – istotnej dla danej konceptualizacji. W przypadku czasowników dokonanych zakres maksymalny i bezpośredni obejmują całe zdarzenie, a w odniesieniu do czasowników niedokonanych można mówić o zawężonym zakresie bezpośrednim w stosunku do maksymalnego – w ten sposób akcja profilowana jest jako progresywna, gdyż jej granice pozostają poza obrębem zakresu bezpośredniego (por. ilustrację graficzną obydwu kresów – Langacker 2000: 30).

Langacker zwraca też uwagę na temporalny charakter samego procesu profilowania. Proces postrzegania i konceptualizacji jest w swej naturze dynamiczny i odbywa się w *czasie procesualnym* (*processing time*), który należy jednak odróżnić od *czasu konceptualizowanego* (*conceived time*).

5. Leksykalno-frazeologiczne wykładniki czasowej charakterystyki zdarzeń

Na poziomie systemu języka współlistnieją rozmaite środki formalne (zgramatyzalizowane i leksykalne) służące wyrażaniu temporalności – różnią się one między sobą funkcją i właściwościami semantycznymi oraz wynikającą z tych różnic „mocą temporalizującą” – pewną potencją, predyspozycją do wyrażania pojęciowej kategorii czasu.

Warstwa leksykalno-frazeologiczna polszczyzny skoncentrowana wokół leksemu (hiperonimu) CZAS odzwierciedla złożoność struktury kategorii pojęciowej interesującej nas kategorii. Współtworzą ją jednostki leksykalne (syntetyczne i zbudowane analitycznie) zawierające w swej strukturze znaczeniowej sem temporalności. W obrębie wyznaczonego w ten sposób pola semantycznego czasu lokować można bardzo wiele syntetycznych leksemów i wyrażeń o budowie analitycznej. Należą do nich na przykład rzeczownikowe nazwy odcinków czasu⁷⁵ o funkcji wyznaczania precyzyjnego (*godzina, minuta*), jak też niesprecyzowanego odcinka czasu (np. *moment, chwila*), nazwy części doby (np. *ranek, popołudnie, północ*⁷⁶), nazwy dni tygodnia, miesięcy i pór roku.

Kolejną grupę określoną pod względem formalnym stanowią przysłowki temporalne i wyrażenia przysłówkowe, wśród których Renata Grzegorzczkowska wyróżnia określenia czysto temporalne – Adv Temp wskazujące moment na linii czasu (np. *wieczorem, wczoraj*), określenia temporalno-duratywne (Adv Dur) typu *długo, krótko* oraz określenia temporalno-frekwentywne (Adv Frekw) informujące o częstotliwości (odstępie czasowym) zachodzących zdarzeń – np. *co roku, raz na miesiąc* (Grzegorzczkowska 1974). Sporą grupę stanowią również przymiotniki (np. *wczesny, obecny, miniony, sobotni*), przyminki tworzące całe ciągi temporalnych wyrażeń przymikowych, np. *podczas lekcji, w niedzielę, na jutro*, spójniki współrzędne i podrzędne o funkcji modelowania relacji temporalnych w obrębie wypowiedzenia złożonego (np. *Pił kawę i oglądał film; Wyjechał z kraju zanim poznał przyszłą żonę*). Semantyczne nacechowanie temporalnie można przypisać niemal wszystkim czasownikom – ze względu na przysługującą im fleksyjną kategorię czasu i semantyczne właściwości informowania o czasowym przebiegu (charakterystyce) denotowanych procesów (zdarzeń, stanów). Szczególne miejsce w strukturze leksykalnego pola czasu zajmują ponadto odczasownikowe formacje prefiksalne, w których przedrostek wnosi dodatkową informację temporalną (np. *posiedzieć, przeczekać, dotrwać*). Wśród jednostek o budowie nieciągłej parametr temporalny wskazać można w wielu związkach frazeologicznych (np. wpisujące się w mikropole tempa: *wlec się noga za nogą, jak z bicia trzasnął, żółwi krok*; informujące o wieku *stary jak świat, mieć mleko pod nosem, mężczyzna w sile wieku*; żartobliwe oznaczenie terminu (nieistniejącego): *na świętego Gdy-gdy, co go nie ma nigdy; na świętego Nigdy*). Jest on również obecny w wielu kolokacjach werbo-nominalnych (np.

⁷⁵ Będące często synonimami samego leksemu czas użytego pewnych znaczeniach.

⁷⁶ Ale też np. analityczne: *nad ranem*.

duratywne: *podtrzymywać nadzieję, żywić urazę*, terminatywne: *tracić pewność, ochłonąć z gniewu*) oraz w jednostkach powstałych w wyniku procesów nominalizacji, por. np. konstrukcje wnoszące względną charakterystykę czasową zdarzeń (poprzez odniesienie do innych zdarzeń) typu: *po przyjeździe* $\approx$ *gdy przyszedłem* (następstwo), *przed wyjściem* $\approx$ *zanim wyszedł* (uprzedniość), *podczas snu* $\approx$ *wtedy, gdy spał, czytanie przy jedzeniu* (współczesność), *odpoczynek po pracy* oraz *panie z wirowaniem, pranie bez namoczenia* – gdzie relator temporalny informuje o relacji czasowej wiążącej substantywizowane zdarzenia (za: Jędrzejko 1993: 72).

Przytoczone przykłady i ich bardzo ogólna klasyfikacja wskazują na trudności wiążące się każdorazowo z próbą całościowego i kompletnego opisu pola leksykalnego czasu. Owe trudności wynikają przede wszystkim z faktu, że pole obejmuje ogromną liczbę jednostek zróżnicowanych formalnie, funkcjonalnie i znaczeniowo. Wszystkie jednostki, wchodząc w skomplikowane wzajemne relacje, budują rozgałęzioną sieć powiązań, a powstałe w ten sposób pole semantyczne jest strukturą wielopłaszczyznową, gęstą siecią różnorodnych związków i zależności semantycznych. Ponadto, jak podkreśla m.in. Jadwiga Kowalik:

(...) pole leksykalne czasu znajduje się na pograniczu kilku kategorii funkcjonalno-semantycznych (temporalności, fazowości, aspektualności), będąc miejscem częściowego nałożenia się ich pól (Kowalik 1981:107).

Zależności te znacznie komplikują relacje wewnątrz samego pola. Równie istotne są w tym kontekście złożone zależności „temporalnych” leksemów (jednostek leksykalnych) od kategorii przestrzeni, rytmu, tempa, ilości, miary, częstotliwości itd., które należałoby uwzględnić w kompleksowej analizie pola czasu.

5.1. Pole semantyczne czasu w literaturze językoznawczej

Pole semantyczne czasu analizowane było w perspektywie kontrastywnej (w odniesieniu do języka rosyjskiego) – analizę taką przeprowadziła Jadwiga Kowalik w artykule zatytułowanym *Czas leksykalny jako jeden z komponentów czasu językowego*. Autorka wprowadza w obrębie pola semantycznego czasu dwuplanowy porządek odwzorowujący przyjęte w wielu lingwistycznych ujęciach temporalności rozróżnienie

czasu względnego i bezwzględnego⁷⁷. W systemie czasu względnego J. Kowalik wydziela trzy mikropola konstytuowane przez następujące podstawowe składniki semantyczne:

- „jednoczesność” – pozycję centralną w mikropolu „jednoczesność” zajmują leksemy *równoczesność, równoczesny*⁷⁸, a elementy tego mikropola (*teraz, dzisiaj, obecnie, teraźniejszość, teraźniejszy, dzisiejszy, obecny, aktualny, na czas, w porę, aktualny*) wyrażają dwie podstawowe relacje: zbieżność w czasie (jednoczesność) i zbieżność z T_a (aktualność);
- „poprzedzanie w czasie” – ten składnik semantyczny zawierają np. leksemy: *przeszły, były, zaprzyszły, wczoraj, za wcześnie, minione, przeszłość* oraz przymiotniki z członem *zeszł-*, np. *zeszłotygodniowy, zeszłoroczny, zeszłowieczny*. W tym mikropolu wyodrębniono opozycyjne relacje określoności i nieokreśloności lokalizacji czasowej względem T_a (z przewagą – zdaniem autorki – jednostek realizujących określoność). Pewne konstrukcje wskazują też np. na duże oddalenie czasowe w przeszłości z zaznaczonym punktem początkowym odpowiadającym chwili pojawienia się (zaistnienia) danego zjawiska, np. *od wiek wieków*;
- „następowanie w czasie” – leksemy tworzące to mikropole skupione są wokół centralnego *potem*. Wnoszą nacechowanie temporalne zrelatywizowane wobec T_a lub jakiegokolwiek innego momentu. Kowalik włącza tu leksemy: *późno, później, przyszedł, przyszłość, jutro*⁷⁹ oraz wyrażenia: *na przyszłość, w przyszłości* (Kowalik 1981).

Zgodnie z propozycją autorki, semantyczna struktura czasu bezwzględnego konstytuowana jest przez następujące mikropola:

- „długotrwałość” – podstawowym składnikiem semantycznym jednostek w tym polu jest „trwanie” charakteryzowane ilościowo jako opozycja „długo – niedługo” (np. *długotrwały, długo, dłużej, krótki, krótkoterminowy, krótkotrwały*). Leksemy *wieczny, wiekuistość, wieczystość, wiekowy* i in. wskazują na „nieograniczone trwanie dochodzące do nieskończoności” (Kowalik 1981:115). W tym mikropolu autorka umieszcza także nazwy odcinków czasowych: dokładne (np. *sekunda, rok, dekada*) i niedokładne (np.

⁷⁷ Wiąże się to z wyznaczeniem chwili obecnej (w artykule oznaczanej symbolem T_a) jako punktu odniesienia wszelkich wartości temporalnych wnoszonych przez analizowane jednostki opisu.

⁷⁸ Przytaczam jedynie przykłady z języka polskiego.

⁷⁹ Zawierający składnik semantyczny „określona odległość w czasie” – podobnie: *jutrzej*.

epoka, era, stadium, mig, mgnienie), nazwy dni tygodnia, miesięcy i pór roku, określenia pory dnia i nocy⁸⁰.

- „powtarzalność w czasie” – w obrębie tego mikropola leksemy (i frazeologizmy) grupują się ze względu na obecność w ich strukturze semantycznej komponentów: „przerywalność” (np. *czasem, od czasu do czasu*), „nieprzerywalność” (np. *ciągle, zawsze, nieprzerwanie*), „rytm – powtarzanie regularne” (np. *okresowy, cykliczny, co dzień, każdego roku, comiesięczny*), „arytmiczność” (np. *czasem, czasami, kiedyś*), „częstotliwość” (np. *rzadko, często, często często*), „tempo” (np. *rytmiczny, miarowy*);
- „tempo” – to mikropole reprezentują jednostki: *powoli, szybko, żółwim krokiem, z czasem, stopniowo* (Kowalik 1981).

Propozycja przedstawiona przez autorkę w pewien sposób porządkuje pole leksykalne czasu, wpisując je w szerszą funkcjonalno-semantyczną kategorię temporalności. O wartości pracy stanowi też kontrastywne ujęcie zagadnień polskiej leksyki temporalnej odniesionej do języka rosyjskiego. Autorka – być może z powodu niewielkich rozmiarów pracy – nie uwzględnia jednak wszystkich jednostek tworzących semantyczne pole czasu (np. bierze pod uwagę zaledwie kilka polskich frazeologizmów z bogatego zasobu utrwalonych połączeń wyrazowych z semantycznym parametrem temporalnym), a relacje znaczeniowe leksemów należących do wydzielonych mikropól są ukazane w sposób mało szczegółowy, bez szerszego uwzględnienia wzajemnych zależności semantycznych. Autorka zwraca m.in. uwagę na obecność w strukturze pola zamkniętych grup o stałym składzie, do których zalicza nazwy miesięcy, dni tygodnia i pór roku. Jednak praktyka językowa wskazuje, że i te zasoby słownictwa mogą być poszerzane, na przykład w drodze zapożyczeń językowych – por. ugruntowane już w polszczyźnie określanie soboty i niedzieli mianem *weekendu*⁸¹ oraz używanie nazwy *długi weekend* w odniesieniu do *weekendu* wydłużonego o dodatkowe dni wolne od pracy (święteczne).

W artykule *Obraz czasu w języku potocznym i naukowym* Anna B. Burzyńska i Agnieszka Libura konfrontują – jak zapowiada tytuł – potoczne i naukowe wyobrażenia na temat czasu utrwalone w leksykonie polszczyzny. W celu dotarcia do potocznego wyobrażenia na temat natury czasu autorki – inspirowane założeniami lingwistyki

⁸⁰ Np.: *szarówka, mrok, szara godzina*, a także: *ściemniało, zmierzchać, ciemnieć, dzień* itp.

⁸¹ Zakres znaczeniowy tej nazwy rozszerzany jest obecnie także na piątkowe popołudnie i wieczór.

kulturowej i kognitywnym podejściem do języka – odwołują się m.in. do dwóch podstawowych sposobów metaforycznego konceptualizowania czasu. W potocznym (codziennym, nienaukowym) doświadczeniu czas ujmowany jest jako przedmiot ruchomy przybliżający się do nas bądź jako nieruchoma materia, w kierunku której zmierza konceptualizator. Obydwa te obrazy czasu zakładają jego upływ w kierunku od przodu do tyłu, podczas gdy przeszłość lokowana jest przed człowiekiem, a przyszłość za nim (por. wyrażenia: *wszystko jeszcze przed nami; przed nami świetlana przyszłość; patrzeć // spoglądać za siebie*). Zarówno ruch czasu, jak też ruch człowieka profilowane są językowo, np.: *nadchodzą święta; wielkimi krokami zbliżamy się do wiosny*. W artykule przytoczone są też inne przykłady połączeń wyrazowych (z pola leksykalnego CZASU), świadczące o metaforycznym kształtowaniu relacji temporalnych. Autorki przypominają zatem metaforę SUBSTANCJI (np. *chwila czasu*), POJEMNIKA (np. *zrobić coś w dwie godziny; zmieścić się w czasie*), PRZEDMIOTU RUCHOMEGO (np. *czas leci, biegnie*), PRZEDMIOTU WARTOŚCIOWEGO (np. *drogocenny czas; złodziej czasu; trwonić czas*). Wskazują też na metaforykę akwaticzną (np. *czas płynie; czas przecieka między palcami; rzeka czasu; ocean czasu*) oraz kwantyfikację ilościową ujmowanego substancjalnie czasu (np. *miesiąc czasu*). Po analizie zgromadzonego materiału językowego, na który składają się niektóre utrwalone połączenia wyrazowe z leksemem *czas* oraz uwzględnieniu wyników przeprowadzonych badań ankietowych, autorki wyróżniają dwie współistniejące perspektywy potocznego ujmowania czasu (zależne od określonych sfer ludzkiej działalności): emocjonalno-subiektywną i pragmatyczno-objektywną. Pierwszy punkt widzenia łączy się z indywidualnym i emocjonalnym przeżywaniem czasu. Czas konceptualizowany z tej perspektywy może się na przykład nadmiernie rozciągać (*czas się wlecze // dłuży się*), przyspieszać (*czas przyspiesza*), zatrzymywać (*czas się zatrzymał*), a nawet cofać (*czas się cofnął*). Autorki piszą:

(...) perspektywa subiektywna obejmuje również skutki upływu czasu. Postrzega się przede wszystkim niszczące, rozpraszające działanie czasu: *czas zaciera ślady, wspomnienia, wrażenia; nadgryziony zębem czasu; czas przyprószył komuś włosy siwizną, czas obszedł się z kimś okrutnie*. Nawet wyrażenia: *czas leczy rany, czas jest najlepszym lekarzem* (jeżeli rany rozumiemy metaforycznie) opisują w istocie takie destrukcyjne działanie czasu. W tym wypadku jednak ulegają zniszczeniu złe wspomnienia [...], więc pojawia się pozytywny znak wartości (Burzyńska, Libura 2000: 183).

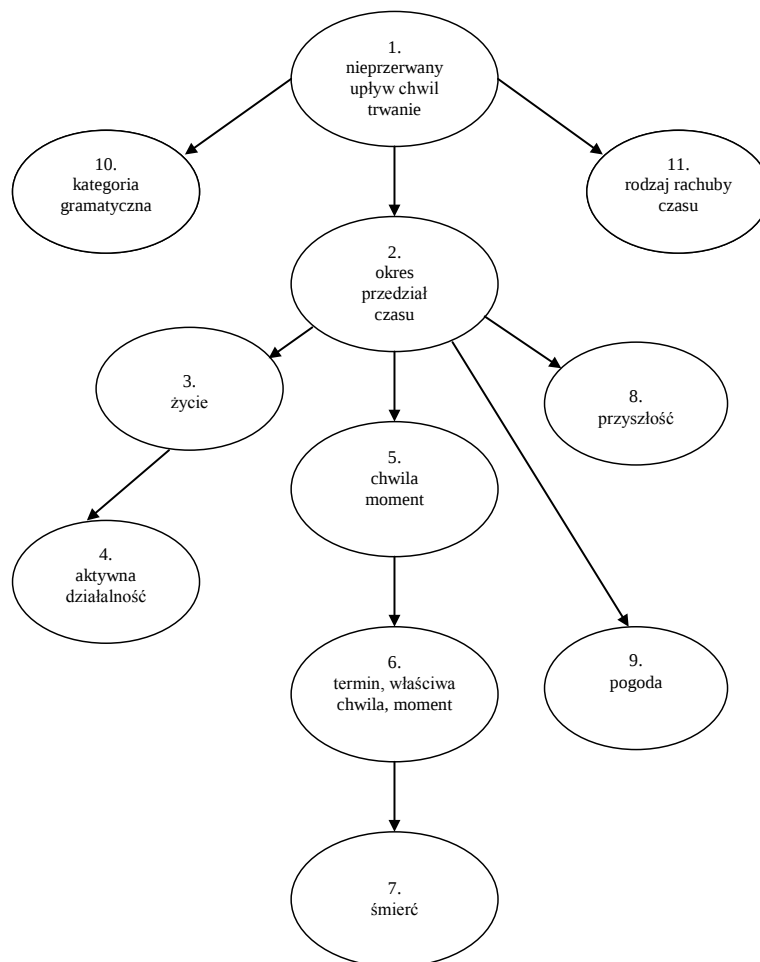
Emocjonalno-subiektywne odczuwanie czasu wiąży autorki z pojęciem entropii obecnym w naukowym obrazie czasu oraz – szerzej – z teorią względności akceptowaną (choć nie bez zastrzeżeń) przez współczesną fizykę.

Druga perspektywa (pagmatyczno-obiektywna), zaświadczona na przykład w przytoczonych wyżej metaforach przestrzennych, metaforze CZAS TO PRZEDMIOT WARTOŚCIOWY oraz wyrażeniach kwantyfikujących, odzwierciedla – w opinii autorek – ludzką skłonność do optymalizacji własnych działań, nastawienie pragmatyczne i „zdroworozsądkowe”. Pragmatyczno-obiektywne konceptualizowanie czasu koresponduje – zdaniem autorek pracy – z Newtonowską „uporządkowaną” i pozornie bardziej racjonalną koncepcją czasu.

Uwaga badawcza autorek relacjonowanej pracy koncentruje się również na wskazaniu znaczeń leksemu *czas*, czego dokonują poprzez analizę niektórych utartych połączeń interesującego je leksemu⁸². Przytoczona dalej graficzna prezentacja struktury znaczeniowej przedstawia wszystkie sensy (łącznie 11) wyodrębnione przez autorki oraz ich wzajemne zależności znaczeniowe i hierarchiczne (Schemat 2.).

⁸² Punktem odniesienia jest też *Słownik języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka (1981) oraz *Słownik etymologiczny języka polskiego* F. Sławskiego (1981). We wstępnej części artykułu autorki sugerują etymologiczny związek między wyrazami z elementem znaczeniowym ‘oczekiwanie’: *czekać*, *czyhać*, *czaić się*, *czatować*, *czuwać a czasem*. Podstawą tej zależności miałyby być cecha semantyczna wiązana z głoską *cz* (Burzyńska, Libura 2000: 132).

Schemat 2. Struktura znaczenia leksemu *czas* (Burzyńska, Libura 2000: 133).



Odtworzona w ten sposób struktura semantyczna leksemu *czas* modelowana jest na kształt kategorii prototypowej, w obrębie której nadrzędną (centralną) pozycję zajmuje znaczenie pierwsze ‘nieprzerwany upływ chwil, trwanie’, pozostałe natomiast, mniej lub bardziej peryferyjne (o czym informuje zarówno numer, jak i uwzględnione graficznie przestrzenne oddalenie od centrum) związane są z nim metonimicznie. Analizując materiał

leksykalny i frazeologiczny egzemplifikujący poszczególne znaczenia⁸³, autorki starają się brać pod uwagę nie tylko jego właściwości semantyczne (z oczywistych względów), lecz również funkcjonalno-stylistyczne, a w odniesieniu do niektórych znaczeń (i związków wyrazowych, które są dla nich reprezentatywne) uwzględniają także kontekst kulturowy i pragmatyczny (por. np. uwagi dotyczące znaczenia 3.).

Mimo że materiał egzemplifikacyjny zgromadzony przez autorki omawianej pracy jest dosyć spory, nie obejmuje jednak wszystkich utrwalonych w polszczyźnie związków wyrazowych z leksemem CZAS. Wydaje się, że właśnie dlatego w zaprezentowanej strukturze znaczeń interesującego nas leksemu zabrakło kilku istotnych sensów wynikających z łączliwości wyrazu „czas” i stylistyczno-pragmatycznych funkcji tych związków wyrazowych. Jako znaczenie 8. (powiązane semantycznie ze znaczeniem 2. ‘okres, przedział czasu’) wskazują autorki ‘przyszłość’, podkreślając, że granica tego odcinka czasu wyznaczona jest jednostronnie przez moment początkowy *teraz* (deiktyczne wskazanie momentu mówienia), podczas gdy moment końcowy może być przesunięty w nieskończoność lub – w odpowiednich kontekstach – równoznaczny z końcem życia ludzkiego (por. cytowane w pracy związki wyrazowe *czas przyniesie // czas pokaże – komuś*, w których zaimek wprowadza antropologiczną perspektywę życia ludzkiego, a więc też jego długości).

Mikropole „przeszłość”

Chociaż autorki tego nie czynią, uzasadnione wydaje się wyróżnienie kolejnego znaczenia (niejako „dopełniającego” znaczenie ‘przyszłość’), również związanego ze znaczeniem 2. – byłoby to znaczenie ‘przeszłość’. Potwierdzają je np. następujące połączenia wyrazowe o różnym stopniu ustabilizowania: *swego czasu; dawnymi czasy; w owym czasie* (przestarzałe); *za moich czasów; w czasach dinozaurów*⁸⁴. Aktualizacja niektórych może dokonywać się częściowo na podstawie pozajęzykowej wiedzy o świecie – spośród wymienionych wyżej dotyczy to np. połączenia *w czasach dinozaurów*. Interpretacja całego zwrotu jako oznaczającego przeszłość jest uzasadniona faktem, że dinozaury nie żyją współcześnie. Granice odcinka w przeszłości mogą być w ten sposób wyznaczone dosyć precyzyjnie (np. *za moich czasów; za czasów Napoleona*) lub brak

⁸³ Znaczenia wskazanego jako centralne (znaczenie 1.) autorki nie ilustrują żadnym materiałem językowym.

⁸⁴ Niektóre z tych połączeń (lub podobne) zostały przez Burzyńską i Liburę użyte do egzemplifikacji innych znaczeń.

dokładniejszych informacji odnośnie lokalizacji zdarzeń na osi czasu w przeszłości (np. *swego czasu; dawnymi czasy; ostatnimi czasy; za dawnych czasów; zamierzchłe czasy*).

Mikropole „wieczność”

Kolejnym znaczeniem, które można by wpisać w schemat przedstawiony przez A.B. Burzyńską i A. Liburę, jest ‘wieczność’. Można je powiązać ze znaczeniem 1. uznając, że wieczność to w specyficzny sposób ujmowany ‘nieprzerwany upływ chwil, trwanie’ (podobnie jak ‘przyszłość’ czy ‘przeszłość’ jest szczególnym – bo opartym na relacji następstwa / uprzedniości – ‘okresem, przedziałem czasu’). Dla wyrażenia wieczności można użyć frazeologizmu *po wszystkie czasy* (archaiczne *po wsze czasy*).

5.2. Podstawowe parametry i relacje w polu temporalności

Zaprezentowana w tej części pracy propozycja jest próbą uporządkowania (przynajmniej w pewnym stopniu) różnorodnych relacji w polu temporalności, które wyrażane są jednostkami o różnej kwalifikacji stylistycznej i różnym stopniu złożoności: leksemami jednoelementowymi oraz jednostkami o leksykalnie złożonej budowie (np. frazeologizmy, połączenia o charakterze idiomatycznym, wyrażenia przyimkowe⁸⁵). Z pewnością nie obejmuje ona wszystkich możliwych typów relacji temporalnych (bądź ujmuje je tylko w sposób ogólny) oraz wskaźników charakteryzujących sposób, ilość czy jakość przebiegu zdarzeń (czynności, stanów) w czasie. Nie jest bowiem celem mojej rozprawy stworzenie kompletnego i adekwatnego modelu relacji temporalnych w polszczyźnie. Opracowany przeze mnie model ma jedynie posłużyć ocenie zawartości

⁸⁵ Połączenia przyimka z rzeczownikiem lub przymiotnikiem, które nie mają charakteru idiomatycznego, opisywane są w gramatyce jako konstrukcje składniowe (por. np. Gruszczyński, Bralczyk 2002: 200). Nie jest moim zamiarem podjęcie polemiki z takim ujęciem wyrażenia przyimkowych. Wymieniam je wśród przykładów reprezentujących poszczególne mikropole, ponieważ – z racji pełnionej przez nie w zdaniu funkcji okoliczników czasu – ujmowane bywają w nauczaniu języka polskiego kompleksowo (na wzór pojedynczych leksemów bądź idiomów). Jest to – jak się wydaje – nowsza tendencja w glottodydaktyce ukierunkowanej komunikacyjnie oraz wyraz dążności do ograniczania do minimum informacji o charakterze gramatycznym. Na podstawie własnej praktyki dydaktycznej w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego mogę stwierdzić, że takie ujęcie jest z pewnością „bardziej przyjazne” dla uczących się oraz przynosi spodziewane efekty – zwłaszcza jeśli chodzi o połączenia o dosyć wysokiej frekwencji, typu: *w niedzielę, za tydzień, po południu, od jutra* itp.

podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, które w dalszej części pracy analizuję m.in. pod kątem zakresu poszerzania leksyki o jednostki z pola temporalności.

Zaproponowana schematyzacja opiera się na wyróżnieniu sześciu podstawowych parametrów charakterystyki temporalnej, które funkcjonują jako nazwy poszczególnych mikropól: referencyjność, temporalna koordynacja przebiegów zdarzeń, frekwencywność, rozciągłość, tempo, ewaluacja. Nie wszystkie z wymienionych wskaźników mają jednakowy status. Chodzi przede wszystkim o parametry *tempo* oraz *ewaluacja*, które – chociaż dotyczą bezpośrednio zdarzeń – nie służą ich porządkowaniu na umownej osi czasu poprzez wskazanie lokalizacji, rozciągłości i wzajemnych zależności. Decyzję włączenia *tempa* i *ewaluacji* do proponowanego modelu temporalności uzasadnia jednak fakt, że wskazują one na istotne właściwości oraz jakości zdarzeń przebiegających w czasie.

Należy podkreślić, że wyróżnione mikropola mają charakter otwarty i nieostre granice. Oznacza to, że niektóre jednostki leksykalne reprezentujące tu określony typ relacji (określone mikropole) w pewnych użyciach mogą wchodzić w granice innego mikropola. Podane przykładowe leksemy zakwalifikowane są do poszczególnych mikropól na podstawie swych prymarnych (nie zawsze jedynych) cech znaczeniowych.

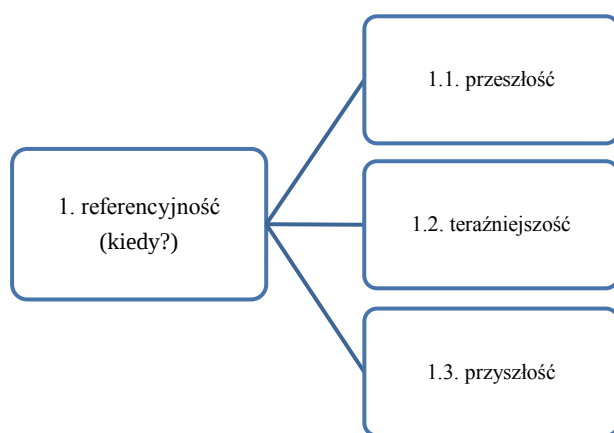
Mikropola cechuje również wewnętrzna strukturyzacja i hierarchizacja współtworzących je jednostek leksykalnych, co przedstawiono graficznie. Reprezentatywność poszczególnych jednostek dla określonego parametru temporalnego ma charakter gradacyjny – niektóre są „lepszymi” i wyrazistszymi przedstawicielami wyróżnionego mikropola, inne z kolei sytuują się na jego obrzeżach.

Charakterystyka mikropól:

- 1) Mikropole „referencyjność” z podtypami: teraźniejszość, przeszłość, przyszłość gromadzi leksykę służącą lokalizacji zdarzeń na osi czasu poprzez odnoszenie ich bądź do momentu mówienia, bądź do innego (wyznaczonego) momentu w czasie. Zestaw trzech podstawowych wymiarów czasu można byłoby z pewnością uszczegółowić. W przypadku przeszłości i przyszłości można mówić na przykład o dalszej lub bliższej perspektywie czasowej. Natomiast subpole „teraźniejszość” może być interpretowane wąsko, jako stosunkowo niewielki okres czasu obejmujący moment, który stanowi punkt temporalnego odniesienia (np. *teraz*, *dzisiaj*) bądź szerzej (np. *obecnie*, *w tych czasach*, *w tym miesiącu*),

aż do maksymalnego rozszerzenia jej granic – po „ponadczasowość”⁸⁶. Mikropole referencyjności wyrażają liczne jednostki leksykalne oraz wyrażenia przyimkowe, np.: *teraz, dzisiaj, wczoraj, w bieżącym roku, przedwczoraj, na wczoraj, jakiś czas temu, rok temu, w zeszłym tygodniu, jutro, pojutrze, za dwa dni, lada chwila, za godzinę, w piątek, w marcu, w 1980 roku, wówczas, wtedy, nad ranem, o północy, wiosną, dwa dni potem, nazajutrz, parę chwil wcześniej, za dawanych czasów, w niepamiętnych czasach, przed laty, dawniej, dawno temu, za króla Ćwieczka, kiedyś, zawsze, wiecznie, na zawsze, na wieki*.

Schemat 3. Pole semantyczne temporalności. Referencyjność.

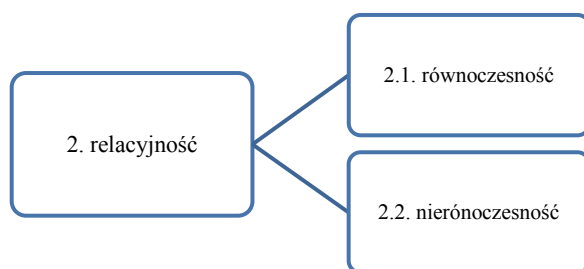


- 2) Mikropole „relacyjności” gromadzi jednostki, które służą wyrażaniu relacji czasowych między dwoma lub więcej zdarzeniami. Biorąc pod uwagę temporalną koordynację przebiegów zdarzeń, można stwierdzić ich symultaniczność bądź układ sekwencyjny (niejednoczesność). Jest to z całą pewnością uproszczony (choć wystarczający dla potrzeb tej pracy) schemat wzajemnych odniesień temporalnych między zdarzeniami, ponieważ możliwe

⁸⁶ Możliwe, że słusznym rozwiązaniem byłoby wydzielenie subpola o nazwie „omnitemporalność” lub „pozaczasowość”, w którym można by zebrać leksemy typu: *zawsze, wiecznie, na wieki* itp. Byłoby to subpole z „zawieszoną referencyjnością”. Jednak w tym miejscu – dla uproszczenia schematu – przyjmujemy, że pozaczasowość jest „rozszerzoną teraźniejszością”.

byłoby rozwinięcie go o kilka szczegółowych podtypów, np. całkowite lub częściowe pokrywanie się czasów trwania zdarzeń, bezpośrednie następstwo / uprzedniość zdarzeń⁸⁷. Przykładowe jednostki stosowane dla wyrażenia równoczesności bądź nierównoczesności to: *tymczasem, w międzyczasie, podczas, w tym samym czasie, wtedy, wtedy gdy, potem, zanim, następnie, ledwie, ledwo co, jak tylko*, także czasowniki prefiksalne o znaczeniu prospektywnym (np. *przewidzieć*), retrospektywnym (np. *dopowiedzieć, odbudować*), komitatywnym (np. *przytakiwać, współdziałać*).

Schemat 4. Pole semantyczne temporalności. Relacyjność.

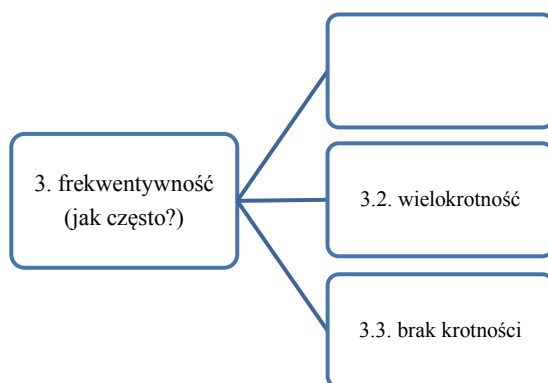


- 3) Mikropole „frekwencywność” obejmujące przede wszystkim akcje (zdarzenia) o charakterze jednokrotnym oraz powtarzające się z różną częstotliwością i w różnych odstępach czasu. Wydaje się, że niezbędne jest wydzielenie w jego granicach subpola „brak krotności”, które grupowałoby środki językowe służące wyrażaniu faktu, że zdarzenie (czynność, stan), o którym mowa, nie zachodzi (nie zaszło w przeszłości, nie zajdzie w przyszłości) Tak zakreślone mikropole frekwencywności reprezentują jednostki typu: *pewnego razu, tylko raz, znowu, często, zwykle, od czasu do czasu, za każdym razem, co roku, co jakiś czas, co dwie godziny, raz na tydzień, dwa razy w miesiącu, od wielkiego święta, od wielkiego dzwonu, nigdy, przenigdy, wcale, nigdy w życiu, na święty*

⁸⁷ Taką relację wprowadzają np. leksemy *ledwo, ledwo co, zaledwie*, które wskazuje Maciej Grochowski (1997).

Nigdy, czasowniki iteratywne (np. *bywać, czytywać*), akumulatywne (np. *naukladać, napsuć*), dystrybutywne (np. *powypisywać, porozsyłać*).

Schemat 5. Pole semantyczne temporalności. Frekwencywność.



- 4) Mikropole „rozciągłość” gromadzi – najogólniej rzecz ujmując – jednostki wnoszące informacje o porcji czasu potrzebnej na realizację zdarzenia (zaistnienie stanu, procesu), o którym informuje czasownik. W jego złożonej strukturze w pierwszej kolejności wyróżnić można „punktowość”, którą interpretuję jako „krótkotrwałość” zdarzenia⁸⁸. Wyrażają ją na przykład czasowniki momentalne (np. *krzyknąć, błysnąć*). Można tu też włączyć leksemy *w sekundę, w momencie, w jednej minucie, w ułamku sekundy, przez moment, nagle, znienacka, ni stąd ni zowąd*, a także wyrażenia używane do określenia godziny (*o ósmej*).

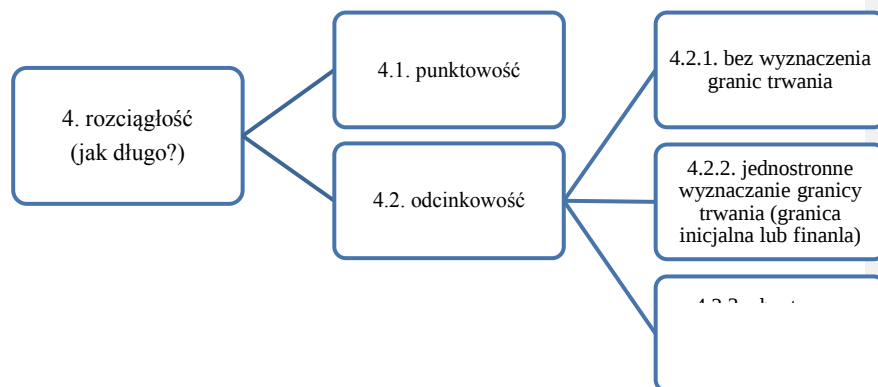
W strukturze mikropola „rozciągłość” wyróżnić można na zasadzie opozycji do typu „punktowość” drugi, skrajny biegun – „odcinkowość”⁸⁹. Obszar ten

⁸⁸ Jest to, oczywiście, mało precyzyjna miara. Chodzi jednak o wyrażenia i leksemy ujmujące zdarzenie w ten sposób, że można je umownie zobrazować jako punkt na osi czasu (choć zgodnie z zasadami geometrii także punkt jest przestrzenny). Niemożliwa jest wówczas charakterystyka czasowa tego zdarzenia przy pomocy przysłówka *dlugo* i wyrażenia *przez jakiś czas*.

⁸⁹ Trzeba dodać, że pomiędzy skrajną „punktowością” a skrajną „rozciągłością” sytuuje się wiele opcji pośrednich. Interpretacja czasu trwania faktycznego zdarzenia miewa bowiem charakter uznaniowy, bywa

reprezentują jednostki oznaczające i charakteryzujące zdarzenia rozciągłe w czasie, „zużywające” pewną jego porcję. Wskazać tu można grupę leksemów, które nie wnoszą informacji o granicach czasowych zdarzenia, np.: *przez jakiś czas, cały czas, długo, bezterminowo, na trochę, latami, całymi dniami, do późna, coś rozciąga się w czasie, coś wymaga czasu*. Z kolei w subpolu 4.2.2. znaleźć się mogą między innymi różne typy czasowników fazowych, np. czasowniki inchoatywne (motywowane i niemotywowane słowotwórczo) typu *zamieszkać, polubić, zasnąć*, czasowniki terminatywne (np. *dosiedzieć, doczytać*). Znaczenie to wnoszą również przykładowe frazy: *do późna, do nocy, do soboty, do 2020 roku, do roku* (‘nie dłużej niż rok’), *od kwietnia, od dawna, od jakiegoś czasu*. Z kolei o obustronnych granicach trwania zdarzenia informować mogą na przykład (mniej lub bardziej precyzyjnie) jednostki: *cały dzień, cały rok, od świtu do nocy, od piątej do dziesiątej, przez pewien czas* oraz czasowniki perduratywne (wymagające zwykle dopełnienia frazą wyznaczającą na różne sposoby ramy czasowe zdarzenia), np.: *przesiedzieć (całe przyjęcie), przeplakać (całą noc)*.

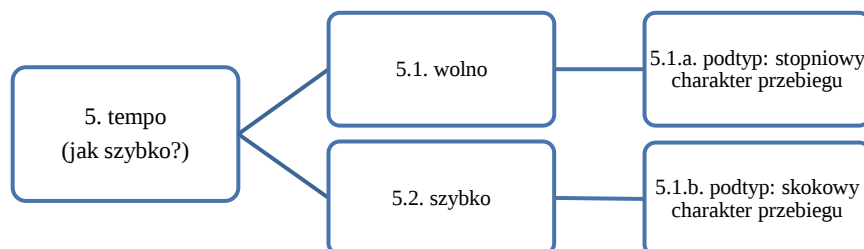
Schemat 6. Pole semantyczne temporalności. Rozciągłość.



zrelatywizowana do obserwatora lub uczestnika zdarzenia (np. jego sposobu postrzegania, stanu psychicznego). Uwaga ta dotyczy też w dużej mierze innych parametrów wyróżnionych przez mnie w polu temporalności – „tempa” oraz „ewaluacji”.

5) Mikropole „tempo” obejmuje leksemy odnoszące się do sposobu przebiegu zdarzeń w czasie. Jak wskazuje poniższy schemat, w polu tempa wyróżniam dwa podstawowe bieguny. Powolny tok zdarzeń wyrażają jednostki leksykalne typu: *wolno, powoli, nieśpiesznie, z wolna, z nogi na nogę, żółwim tempem, czas się wlecze / ciągnie*. Na stopniowy charakter przebiegu zdarzeń wskazują: *stopniowo, krok po kroku, z godziny na godzinę, sukcesywnie, etapami, po trochu*, także czasowniki ewolutywne (np. *rozkwitać, rozpromieniać się*)⁹⁰. Z kolei informację o szybkim tempie mogą wносить na przykład przysłówki: *szybko, śpiesznie, żwawo, naprędce, w przelocie, migiem, ekspresowo, piorunem* oraz utrwalone połączenia typu: *jak z bicia trzaski, na wyścigi*. Podtyp 5.1.a. reprezentują na przykład: *nagle, znenacka, naraz, wtem, raptem, zrazu, niespodziewanie, jak grom z jasnego nieba, ni stąd, ni zowąd* oraz czasowniki semelfaktywne (wnoszące także znaczenie „jednokrotności” i „punktowości” zdarzenia), np. *kopnąć, kiwnąć*.

Schemat 7. Pole semantyczne temporalności. Tempo.



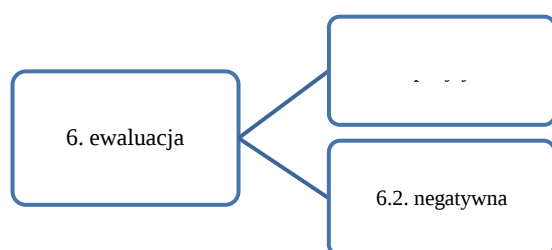
6) W mikropolu „ewaluacja” znajdują się jednostki leksykalne informujące o pozytywnym bądź negatywnym stosunku podmiotu mówiącego do samego czasu jako doświadczonego wymiaru rzeczywistości, ale także do sposobu i charakteru przebiegu zdarzeń w czasie⁹¹. Ocenę pozytywną wyrażać mogą na przykład jednostki leksykalne: *wreszcie, nareszcie, już, w końcu* oraz cała seria

⁹⁰ Stopniowo przebiegające zdarzenie może się rozwijać od bieguna „wolno” w kierunku „szybko”.

⁹¹ Maciej Grochowski, opisując właściwości semantyczne przysłówka *wreszcie*, charakteryzuje go jako „wykładnik stosunku nadawcy do właściwości temporalnych stanu rzeczy” (Grochowski 1997: 99). Jest to bardzo trafne określenie funkcji i znaczenia niektórych jednostek leksykalnych z mikropola „ewaluacja”.

połączeń wyrazowych o różnym stopniu utrwalenia: *czas leczy rany, cenny czas, dobry czas na coś, dla kogoś, lepsze czasy, to były czasy!* Wartościowanie negatywne wnoszą na przykład: *nie te czasy, strata czasu, co za czasy, zła godzina, czarna godzina, to nie pora na coś, ciężkie czasy.*

Schemat 8. Pole semantyczne temporalności. Ewaluacja.



Jak już zostało powiedziane wcześniej, zaprezentowany schemat jest tylko jedną z możliwych, z pewnością niepełną oraz niewyczerpującą zagadnienia, propozycją uchwycenia podstawowych zależności w bogatym polu semantycznym czasu, które niełatwo poddaje się całościowemu opisowi⁹². Wyróżnione mikropola nie funkcjonują w obrębie całego pola temporalności na zasadach autonomicznych. Wręcz przeciwnie, wchodzą we wzajemne skomplikowane i różnorodne relacje znaczeniowe. Ponadto na zaproponowany układ mikropól mogą się nakładać inne (także bardzo rozbudowane) siatki znaczeń (np. związane z kategorią modalności, przestrzeni, ruchu), strukturyzując i modyfikując pole temporalności na wiele sposobów. Powyższa propozycja ma pełnić jedynie rolę narzędzia służącego w tej pracy przede wszystkim opisowi leksyki temporalnej oraz struktur o charakterze składniowym, które proponowane są uczącym się języka polskiego jako obcego w wybranych podręcznikach z poziomu podstawowego.

⁹² Wynika to także z przytaczanych wcześniej propozycji Kowalikowej (1981) oraz Burzyńskiej i Libury (2000).

Część II

Czas jako kategoria gramatyczna i leksykalna w glottodydaktyce polonistycznej

6. Rola gramatyki i leksyki w kształtowaniu komunikacyjnych kompetencji językowych – perspektywa glottodydaktyczna

Omawiając znaczenie elementów gramatycznych i leksykalnych w kształceniu kompetencji komunikacyjnych użytkowników języka (w tym także osób uczących się danego języka jako obcego), warto odwołać się do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ 2003). Dokument ten, przygotowany przez Wydział Polityki Językowej Rady Europy, powstał w celu stworzenia płaszczyzny odniesienia dla szerokiego grona (zarówno osób, jak i instytucji) nauczających i uczących się języków. Jak argumentują autorzy opracowania,

(...) przyjęcie wspólnej podstawy opisu celów, treści i metod kształcenia pozwoli zapewnić przejrzystość oceny kursów, planów i programów nauczania, a także świadectw i dyplomów, przyczyniając się tym samym do sprawnej międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji językowej (ESOKJ 2003: 17-18)⁹³.

Dla dydaktyki języka polskiego jako obcego dokument ten miał (i nadal ma) szczególne znaczenie, zwłaszcza jeśli chodzi o wyznaczanie i opis poziomów biegłości oraz celów i kontekstów posługiwania się językiem obcym. Jest to istotne w obecnej sytuacji, gdy nauczyciele i lektorzy pracujący w Polsce oraz na zagranicznych lektoratach nie dysponują ogólnym opracowaniem ogólnie wyznaczającym podstawę programową dla poszczególnych etapów (poziomów) nauczania. Wspomaga on standaryzację nauczania i oceniania postępów w procesie dydaktycznym. Wdrożenie w 2004 roku systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego, a zwłaszcza opracowanie standardów

⁹³ Na temat proponowanych możliwości praktycznego wykorzystania *Europejskiego systemu...* por. uwagi z samym dokumencie (np. ESOKJ 2003:17-18).

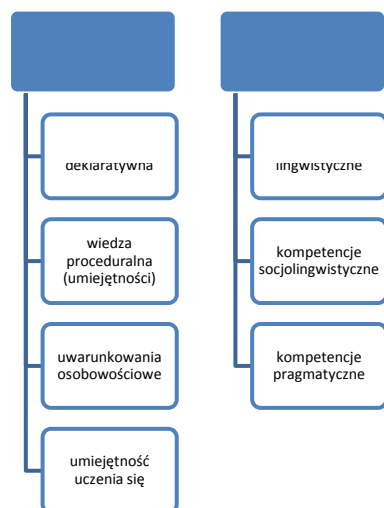
wymagań, jakie stawia się zdającym na poszczególnych poziomach, w pewnym stopniu spełniło to zadanie. Jednak nauczyciele i autorzy pomocy dydaktycznych nadal muszą samodzielnie podejmować wiele ważnych decyzji dotyczących celów nauczania, stosowanych technik pracy oraz – co najistotniejsze – zakresu zagadnień natury językowo-kulturowej poruszanych podczas zajęć. Należy bowiem pamiętać, że nie wszyscy, którzy podejmują naukę języka polskiego jako obcego czynią to wyłącznie w celu przystąpienia do egzaminów certyfikатовych, choć liczba osób ubiegających się o poświadczenie w ten sposób swych umiejętności językowych systematycznie wzrasta. W związku z tym nauczanie języka polskiego powinno być ujmowane w znacznie szerszej perspektywie, uwzględniającej jak najwięcej aspektów użycia języka i jego związków z szeroko rozumianą kulturą.

Zgodnie z propozycją zawartą w ESOKJ, osoba ucząca się języka postrzegana jest jako jednostka czynnie uczestnicząca w życiu społecznym, co wymaga od niej podejmowania działań językowych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Aby zrealizować określony cel komunikacyjny, użytkownik języka (także osoba ucząca się języka obcego) musi wykonać określone *zadanie* (lub zadania), używając w tym celu odpowiednich *strategii* oraz korzystając ze swych kompetencji. Pod pojęciem *kompetencje* rozumie się w dokumencie

(...) całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ 2003: 20).

Ogół kompetencji dzieli się na *kompetencje ogólne* (mające charakter pozajęzykowy) oraz *językowe kompetencje komunikacyjne* „pozwalające uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (ESOKJ 2003: 20). Strukturę tę ukazuje schemat 9.

Schemat 9. Kompetencje uczących się / użytkowników języka (opracowanie własne na podstawie opisu w ESOKJ 2003).



Poszczególne składniki kompetencji ogólnych i językowych kompetencji komunikacyjnych wiąże ze sobą wielokierunkowa i skomplikowana sieć zależności⁹⁴. Aby użytkownik języka mógł w pełni uczestniczyć w komunikacji słownej, musi uruchomić jednocześnie kilka składników współtworzących obydwa typy kompetencji. Powinien, oczywiście, skorzystać ze swych kompetencji językowych, ale też po prostu zdecydować się na podjęcie komunikacji (uwarunkowania osobowościowe), sięgnąć do własnego potencjału wiedzy deklaratywnej (np. w zakresie szeroko rozumianej wiedzy o świecie), uruchomić zautomatyzowaną wiedzę proceduralną pozwalającą na użycie posiadanej wiedzy deklaratywnej (także w zakresie kompetencji językowych), wreszcie – powinien bazować na swojej umiejętności uczenia się, która znacząco motywuje go do komunikowania się w języku obcym, w obcych (nowych) realiach kulturowo-społecznych (ESOKJ 2003: 21).

⁹⁴ Dlatego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* wielokrotnie zaleca się potrzebę dbałości w procesie dydaktycznym o rozwój wszystkich rodzajów kompetencji, nie tylko wąsko rozumianych kompetencji językowych. Autorzy omawianego dokumentu stwierdzają: „Językową kompetencję komunikacyjną tworzą następujące składniki: lingwistyczny, socjolingwistyczny i pragmatyczny, przy czym zakłada się, że podstawą każdego z nich jest wiedza deklaratywna i proceduralna, sprawności i umiejętności” (ESOKJ 2003: 23).

Słownictwo i gramatyka nauczanego języka mieści się w ramach *kompetencji lingwistycznej*, definiowanej jako „znajomość oraz umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi” (ESOKJ 2003: 101). Rozwijanie kompetencji lingwistycznych ma zatem prowadzić do aktywnego tworzenia poprawnych językowo i adekwatnych komunikacyjnie wypowiedzi, nie polega natomiast na odtwarzaniu gotowych formuł. Kompetencje lingwistyczne to rozbudowana część językowych kompetencji komunikacyjnych, na które składają się: kompetencja leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, ortograficzna i ortoepiczna. Ponieważ system opisu kształcenia językowego zawarty w dokumencie ma z założenia charakter ogólny i uniwersalny (by możliwe było zastosowania go do jak największej grupy języków różniących się przecież w zakresie organizacji formalnych środków językowych, leksyki, fonetyki czy zasad notacji ortograficznej), autorzy nie sporządzają dokładnego katalogu interesujących nas zasobów leksykalnych czy gramatycznych przeznaczonych do nauczania. Proponują natomiast stosowanie określonych parametrów (uporządkowanych w skali względem wytyczonych w opisie poziomów biegłości językowej) służących planowaniu progresji i ocenie postępów poszczególnych kompetencji lingwistycznych.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* zawarto również informacje o różnych sposobach i technikach pracy służących podniesieniu znajomości i umiejętności użycia językowych środków gramatycznych i leksykalnych wśród uczących się języka obcego (por. ESOKJ 2003: 130, 132). Wskazywanie owych możliwości (a w przypadku kompetencji gramatycznej także konkretnych typów ćwiczeń) ma jednak charakter ogólnych zaleceń. Szczegółowe decyzje w tym zakresie powinni – zgodnie z intencją autorów opracowania – podejmować praktycy, biorąc pod uwagę wiele czynników determinujących ich pracę nauczyciela języka obcego (np. wiek, zainteresowania, możliwości językowe i poznawcze uczących się, ich style uczenia się, potrzeby komunikacyjne, cele i warunki uczenia się języka itp.).

6.1. Gramatyka w nauczaniu języka obcego

Za punkt wyjścia rozważań zawartych w tej części pracy przyjmijmy jednoznaczne w swej wymowie zalecenie sformułowane w pracy Hanny Komorowskiej:

Trzeba więc dbać **równolegle o płynność i zrozumiałość wypowiedzi oraz o jej poprawność gramatyczną**, gdyż nie są to umiejętności wykluczające się (Komorowska 2003: 125)⁹⁵.

Odpowiednie – to znaczy dostosowane do poziomu, możliwości i potrzeb ucznia oraz specyfiki kursu – przekazywanie informacji gramatycznych usprawnia proces przyswajania języka i pozwala na pełniejszy i harmonijny rozwój wszystkich sprawności i podsystemów.

Poglądy na temat miejsca i roli formalnych aspektów języka w teorii i praktyce glottodydaktycznej ewoluowały wraz ze zmieniającymi się metodami nauczania języków obcych. W publikacjach prezentujących usytuowanie informacji gramatycznych w ramach poszczególnych metod nauczania i teorii przyswajania języka obcego (np. Komorowska 2003; Piegzik 2006; Sulikowska 2009) podkreśla się ewolucję od dominującej roli gramatyki, stanowiącej oś programu dydaktycznego i przedmiot działań lekcyjnych w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej do marginalizacji formalnych aspektów języka na rzecz uprzywilejowania samej komunikacji w podejściu komunikacyjnym (*communicative aproach*)⁹⁶. Stanowiąc przeciwwagę i alternatywę dla dotychczasowej praktyki nauczania języków obcych, podejście komunikacyjne (zwłaszcza w swych wczesnych wersjach) opierało się na postulatcie rezygnacji z systematycznego i uporządkowanego nauczania gramatyki, proponując w zamian maksymalne upodobnienie sytuacji lekcyjnej do naturalnych warunków komunikacji w danym języku. Miało to posłużyć wykształceniu u uczących się kompetencji komunikacyjnej, która powinna umożliwić skuteczną interakcję społeczną z pomocą języka docelowego. Koncentrowano się zatem na wyodrębnieniu i opisie zestawu funkcji językowych dla poszczególnych języków oraz na charakterystyce sytuacji komunikacyjnych w kontekście kulturowo-społeczno-językowym (w odniesieniu do realiów kraju, w którym konkretny język jest używany). Poprawność wypowiedzi obcojęzycznych, a zwłaszcza poprawność gramatyczna, sytuowana była poza głównymi celami działań dydaktycznych, a komponent gramatyczny wprowadzano jedynie w minimalnym zakresie, niezbędnym dla skutecznej komunikacji.

⁹⁵ Podkreślenie pochodzi od autorki cytowanych słów.

⁹⁶ „Podejście komunikacyjne nie jest zazwyczaj zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani też niekonwencjonalnych. Dlatego właśnie używa się tu częściej określenia „podejście” niż „metoda”. Powstało ono w połowie lat 70-tych, popularność zyskało w późnych latach 80-tych, a dziś funkcjonuje jako najpowszechniejsze podejście w nauczaniu języków obcych. W najnowszych postaciach ma ono postać silnie eklektyczną (...)” (Komorowska 2003: 27).

We współczesnej glottodydaktyce (także polonistycznej) przyjmuje się nadal dosyć powszechnie za wiodące podejście komunikacyjne w jego zreinterpretowanym znaczeniu⁹⁷. Bywa ono również określane jako *metoda eklektyczna* lub *podejście eklektyczne*⁹⁸ (Piegzik 2002, Komorowska 2003), ponieważ w sposób wyrazisty polega na kompilacji elementów różnych metod, opierając się jednak na podstawowym założeniu podejścia komunikacyjnego, że należy nauczać przede wszystkim umiejętności efektywnego porozumiewania się w języku obcym. Współcześnie dominuje więc przekonanie, że uczenie się języka obcego ma przede wszystkim wymiar praktyczny – język jest medium umożliwiającym (ułatwiającym) porozumiewanie się w rozmaitych celach (np. poznawczym, informacyjnym, ludycznym).

W dobie panującego w nauczaniu języków obcych podejścia eklektycznego nie kwestionuje się konieczności uwzględniania gramatyki w programach nauczania i w działaniach podejmowanych przez nauczyciela. Mirosław Pawlak we wstępie do pracy poświęconej analizie roli instrukcji gramatycznych w procesie nauczania języka angielskiego, stwierdza:

(...) grammar was rehabilitated and there is at present a broad consensus among SLA (second language acquisition – M.S.) theorists and researchers that form-focused instruction has a facilitative effect on classroom language learning and may even be an absolute necessity in some educational settings (Pawlak 2006: 9-10)⁹⁹.

Ten sam badacz, komentując w innym miejscu liczne i zakrojone na szeroką skalę analizy dotyczące nauczania gramatyki języka obcego (na przykładzie języka angielskiego), zauważa:

Z jednej strony, wyniki prowadzonych badań pokazały bardzo jednoznacznie, że położenie nacisku tylko i wyłącznie na komunikację nawet w sytuacji częstego i trwającego przez wiele lat kontaktu z językiem docelowym, nie zapewni równomiernego rozwoju wszystkich sprawności i podsystemów. Z drugiej natomiast, istnieje coraz więcej dowodów

⁹⁷ W niektórych nowszych pracach dotyczących metodyki nauczania języków obcych (są to na razie w większości prace autorstwa neofilologów) do głosu dochodzi jeden z najnowszych trendów w nauczaniu języków obcych, określany jako dydaktyka post-metodyczna. Na temat głównych założeń i perspektyw rozwoju tego podejścia por. Jodłowiec, Niżegorodcew 2008.

⁹⁸ Iwona Janowska w artykule opublikowanym w roku 2002 pisała: „z jednej strony wciąż realizujemy podstawowe hasła metod komunikacyjnych, z drugiej zaś stopniowo odchodzimy od nierealnych jej założeń w stronę eklektyzmu. Ogólnie rzecz biorąc, znajdujemy się obecnie na skrzyżowaniu dwóch głównych prądów dydaktyki językowej: metod komunikacyjnych i eklektyzmu” (Janowska, 2002: 28).

⁹⁹ „Gramatyka została zrehabilitowana i obecnie wśród teoretyków i badaczy zajmujących się nauczaniem języków obcych istnieje pełna zgoda co do tego, że nauczanie formalnych aspektów języka ułatwia uczenie się języka w klasie i może być nawet uznane za konieczność w niektórych okolicznościach edukacyjnych” (tłum. M.S.).

na to, że nauczanie struktur gramatycznych przynosi wymierne efekty i to nie tylko jeśli chodzi o poprawne stosowanie poznanych reguł w ćwiczeniach i testach, ale również umiejętność ich wykorzystania w celu przekazywania w miarę autentycznych treści i znaczeń, nawet dłuższy czas po tym, jak zostały wprowadzone i przećwiczone (Pawlak 2009: 33-34).

Nietrudno zauważyć, że przekonanie o istotnej roli elementów gramatycznych w edukacji językowej cudzoziemców znajduje swoje odbicie zarówno w podręcznikach i pomocach do nauczania języka polskiego jako obcego, jak i w opracowaniach i poradnikach metodycznych kierowanych do nauczycieli i lektorów. Większość tego typu publikacji powstałych w ostatnich dziesięcioleciach (a więc aktualnych i współcześnie wykorzystywanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz w kształceniu przyszłych nauczycieli) uwzględnia gramatykę jako nauczany podsystem języka. Należy przy tym odnotować, że czynione to jest w różnym zakresie i na różne sposoby. Nawet pobieżny przegląd różnorodnych materiałów dydaktycznych (zwłaszcza tych, które zyskały największą popularność wśród nauczycieli i lektorów) opracowanych w drugiej połowie XX wieku i w ostatnim dziesięcioleciu pozwala stwierdzić, że na gruncie nauczania języka polskiego właściwie nigdy nie doszło do całkowitej marginalizacji gramatyki, choć oczywiście zmienił się sposób, zakres, kontekst i cel wprowadzania instrukcji formalnych w podręcznikach, na co zapewne wpłynęła kariera podejścia komunikacyjnego i jego założeń.

Warto podkreślić, że poprawność gramatyczna stanowi też obecnie jedną z części testu językowego, który zdają kandydaci ubiegający się o uzyskanie zaświadczenia wydawanego przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (na testowanych obecnie poziomach: B1, B2, C2). Test gramatyczny wchodzi w skład egzaminu obok czterech innych komponentów sprawdzających sprawności językowe (rozumienie ze słuchu, czytanie, pisanie, mówienie), gramatyka jest więc jedynym podsystemem języka, którego znajomość weryfikowana jest podczas egzaminu osobno¹⁰⁰. Znajomość gramatyki jest również oceniana podczas egzaminów wstępnych na studia w Polsce, do których przystąpić mogą obcokrajowcy¹⁰¹.

Mimo iż w glottodydaktyce polonistycznej nie prowadzono dotąd szerszych badań empirycznych nad rolą, miejscem i technikami nauczania i uczenia się gramatyki, można stwierdzić, że współcześnie także i na tym polu zwykle akceptuje się potrzebę i celowość

¹⁰⁰ Poprawność gramatyczna jest brana pod uwagę również w innych częściach testu certyfikatowego, jest np. składową oceny mówienia i pisania.

¹⁰¹ Mowa tu przede wszystkim o egzaminach dla osób polskiego pochodzenia ocenianych przez komisję delegowaną przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

wprowadzania instrukcji gramatycznych¹⁰² (por np. Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010: 97). Praktyka ta znajduje uzasadnienie w cechach typologicznych polszczyzny, która należy do języków o znacznej różnorodności i bogactwie formalnych wykładników relacji semantycznych między wyrazami wchodzącymi w skład wypowiedzenia. Na tę zasadniczą właściwość polszczyzny bezpośrednio wskazuje Jolanta Tambor, która w następujący sposób motywuje konieczność nauczania elementów systemu gramatycznego: „W nauczaniu języka polskiego jako obcego nie można pomijać gramatyki, gdyż byłoby to absolutnie nieekonomiczne. Osoba znająca reguły odmiany wyrazów potrafi wyprodukować, ale i odtworzyć, zrozumieć zdecydowanie większą liczbę wypowiedzi, niż bez tej znajomości” (Tambor 2007: 9). Autorka tych słów podnosi zatem kwestię ekonomiczności, która jest ważnym parametrem procesu uczenia się i nauczania języka. Dla nauczyciela i ucznia – obu stron zaangażowanych bezpośrednio w proces edukacji językowej, istotne jest bowiem, by nauczanie / uczenie się przebiegało efektywnie i szybko. W tym kontekście znajomość reguł fleksyjnych czy syntaktycznych danego języka ułatwia sprawne i skuteczne kodowanie i dekodowanie sensów, a przez to pełniejsze uczestnictwo w komunikacji. Za ekonomiczne można uznać uczenie (się) gramatyki także z innego powodu – opanowywanie systemu językowego jest jednym z filarów kształtowania się postawy autonomicznej uczących się. Podstawowa wiedza dotycząca zasad gramatyki języka docelowego znacznie ułatwia (a w pewnych sytuacjach nawet warunkuje) samokształcenie na przykład po zakończeniu etapu nauki na kursie językowym (por. Sulikowska 2009).

Do przedstawionych wyżej powodów, dla których wartościowe dydaktycznie jest włączanie elementów gramatyki do nauczania języka obcego, warto dodać kolejne. Wiążą się one z prestiżem społecznym osoby posługującej się językiem obcym oraz ze skutecznością samej komunikacji. W tym kontekście nieumiejętność stosowania reguł gramatycznych języka docelowego naraża cudzoziemca komunikującego się w tym języku na dwojaki rodzaj niedogodności. Z jednej strony łatwo dochodzi wówczas do nieporozumień komunikacyjnych, z drugiej strony osoba formułująca niepoprawne pod względem gramatycznym wypowiedzi w języku obcym może być w pewnych sytuacjach narażona na utratę twarzy, wiarygodności społecznej, na zachwianie swej pozycji jako równorzędnego interlokutora.

¹⁰² Wynika to w pewnej mierze z samej tradycji i przyzwyczajeń związanych z uwzględnianiem instrukcji i ćwiczeń gramatycznych w nauczania języka polskiego, tak wśród rodzimych, jak i cudzoziemskich odbiorców.

Do zaburzenia przebiegu komunikacji dochodzi wówczas, gdy zakłócenia spowodowane brakiem poprawności gramatycznej (a więc zakłócenia na poziomie warstwy językowej) powodują, że odbiorca nie rozumie treści komunikatu lub rozumie tę treść błędnie czy nie dość precyzyjnie, by komunikację można było uznać za skuteczną¹⁰³. Może to być spowodowane utrudnieniami w ustaleniu związków semantycznych między składnikami zdania i (bądź) relacji między zdaniami składowymi wypowiedzenia złożonego. Za przykład takiej sytuacji niech posłuży następujący komunikat skierowany przez studenta uczącego się na poziomie A2 do koleżanki z grupy zajęciowej:

**Dzwonię do Juan, że on pożyczę dla mnie tego CD.*

Zamierzeniem komunikacyjnym autora tych słów było poinformowanie, że może zdobyć interesującą go płytę z muzyką, pożyczyć ją od swego przyjaciela Juana. Poprawny gramatycznie komunikat mógłby zatem przyjąć następującą formę: *Zadzwoń do Juana (i poproszę), żeby pożyczył mi to CD*. Ale odbiorca mógłby to też zrozumieć: *Teraz dzwonię do Juana/ Zwykle dzwonię do Juana, ... / Zadzwoń do Juana (w domyśle: i powiem mu), że on (jakaś osoba trzecia) pożyczy/pożycza/pożyczył dla mnie/mi to CD*.

Niezwykle istotna jest tu, oczywiście, rola kontekstu słowno-sytuacyjnego, gdyż jego znajomość znacznie ułatwia odbiorcy (zarówno uczącemu się danego języka, jak i rodzimemu użytkownikowi) deszyfrowanie komunikatu niepoprawnego pod względem formalnojęzykowym. W podanym przykładzie kontekst ten był czytelny dla obydwu uczestników aktu komunikacji, gdyż osoba, która wypowiedziała zacytowane zdanie, informowała wcześniej partnerkę dialogu, że płyta, na temat której rozmawiają, jest w posiadaniu Juana, który może ją wypożyczyć. Jest jednak wiele takich sytuacji użycia języka, w których ów kontekst nie jest na tyle szeroki i klarowny, by w wystarczającym stopniu zrekompensował niedostatki językowe (także w zakresie poprawności gramatycznej) jednego z uczestników aktu komunikacji. Na przykład komunikat: **Ja jecham na koncercie potem praca* (poprawnie: *Jadę na koncert po pracy*) nie poprzedzony rozmową np. na temat planów spędzenia wieczoru (chodzi o kontekst wprowadzający tę informację i w pewnym sensie uzasadniający ją) z dużym prawdopodobieństwem wywoła w pierwszej chwili konsternację odbiorcy, mającą swe źródło w niezrozumieniu treści komunikatu. Możliwa interpretacja, sprzeczna z intencją komunikacyjną nadawcy, mieszająca porządku czasowe zdarzeń: *Jadę na koncert, a potem praca / a potem do pracy*

¹⁰³ Wypowiedź niepoprawna językowo nie spełnia postulatu zawartego w jednej z maksym konwersacyjnych sformułowanych przez Grice'a – maksymy sposobu, zalecającej unikanie dwuznaczności i niejasności w formułowaniu komunikatu.

wynika ze sprzężenia błędów gramatycznych i leksykalnych oraz ewentualnie niepoprawnej wymowy. Oczywiście, nadawca może ostatecznie osiągnąć cel poinformowania rozmówcy o swym udziale w koncercie, ale dokona tego np. poprzez udzielenie odpowiedzi na dodatkowe pytania interlokutora albo przez zastosowanie strategii polegającej na przeformułowaniu swego komunikatu (może również pokazać bilet na koncert, wskazać datę i godzinę). Takie rozwiązanie nieporozumienia komunikacyjnego jest jednak nieekonomiczne czasowo i językowo. Stosowane często (nadużywane) może się okazać nieefektywne np. ze względu na obniżenie uwagi i koncentracji odbiorcy zmuszonego ciągle prowadzić swego rodzaju dochodzenie dotyczące treści usłyszanej wypowiedzi oraz intencji komunikacyjnych nadawcy. W skrajnej sytuacji doprowadzić to może do załamania się konwersacji w wyniku braku kooperacji ze strony odbiorcy lub zniechęcenia się nadawcy.

Brak umiejętności budowania wypowiedzi zgodnie z regułami poprawności gramatycznej języka docelowego lub niedostateczna kompetencja w tym zakresie miewa również konsekwencje wykraczające poza czysto językową sferę komunikacji. W niektórych sytuacjach społecznych osoba niewłaściwie używająca reguł gramatycznych lub w ogóle je pomijająca może narazić się na śmieszność, utratę autorytetu, wiarygodności czy zaufania partnerów komunikacji. Hanna Komorowska, pisząc o roli gramatyki w nauczaniu języka obcego, zauważa, że:

(...) poza przekazaniem informacji – w porozumiewaniu się istotna jest także pewna elegancja przekazu. Przedstawicielka poważnej firmy nie powinna przekazywać informacji w sposób podany w powyższym przykładzie¹⁰⁴, ponieważ niegramatyczne wypowiedzi źle świadczą o wykształceniu pracownika, a zatem i o wiarygodności jego instytucji (Komorowska 2003: 125).

Język, jakiego używamy w kontaktach społecznych (także język obcy) – jego poprawność, bogactwo i adekwatność sytuacyjna – jest bowiem ważnym składnikiem autoprezentacji (celowej bądź niezamierzonej). Stanowi swego rodzaju pryzmat postrzegania autora wypowiedzi przez jego rozmówców i słuchaczy. Ocena nadawcy komunikatu wydana ze względu na poziom poprawności jego wypowiedzi (nie tylko gramatycznej, leksykalnej czy artykulacyjnej, lecz również pragmatycznej) może być niekiedy surowa. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji oficjalnych (np. prelekcja, egzamin itp.) i

¹⁰⁴ Chodzi o podany przez autorkę na tej samej stronie przykład komunikatu niepoprawnego pod względem gramatycznym, a jednak w pewnych warunkach skutecznego i informacyjnie pełnego: „trzecia – ja – przyjsć – jutro – pan – tu – ta biuro”.

osób zajmujących wysokie stanowiska lub pełniących ważne funkcje zawodowe, społeczne¹⁰⁵.

Można więc powiedzieć, że to, w jakim stopniu osoba posługująca się danym językiem jako obcym respektuje zasady gramatyki tego języka, może mieć spore znaczenie dla odbiorców komunikatu (wpływa zarówno na jakość komunikacji, jak i na ocenę mówiącego/piszącego jako partnera w relacjach komunikacyjnych i społecznych). Warto jednak również spojrzeć na kwestię poprawności gramatycznej komunikatu w języku obcym z perspektywy jego nadawcy. Osoba podejmująca komunikację w języku obcym otrzymuje informację zwrotną od partnera (partnerów) komunikacji. Jeśli jest ona negatywna i przejawia się np. brakiem zainteresowania czy kooperacji ze strony rozmówcy, częstym poprawianiem przez niego błędów językowych – może podważyć samoocenę nadawcy. Konsekwencją takiej postawy jest stłumienie chęci komunikowania się i lęk przed mówieniem w języku obcym.

Gramatyka nie powinna być zatem marginalizowana w imię restrykcyjnie pojmowanego nacisku na komunikację w nauczaniu jpjo. Ale ciągle aktualne i nierozstrzygnięte jednoznacznie pozostają pytania o sposób, zakres i właściwy moment prezentacji systemu gramatycznego polszczyzny. Więc – już nie pytamy, czy uczyć, ale raczej: jak i czego uczyć. Jak robić to efektywnie – efektywność warunkowana jest tu nie tylko doborem takich technik (objaśnień, ćwiczeń), które naświetlą uczącym się dane zjawisko gramatyczne i utrwala poprawne użycie w odpowiednich kontekstach, ale też samym doborem i kolejnością wprowadzania elementów gramatycznych. Niezwykle ważna jest funkcjonalizacja gramatyki i korelacja z odpowiednim słownictwem, bo określone rozwiązania w tym zakresie warunkują istnienie gramatyki jako narzędzia, a nie celu samego w sobie. Właśnie w kontekście postawionych tu pytań przeprowadzony zostanie w kolejnym rozdziale przegląd wybranych podręczników i książkowych pomocy dydaktycznych przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego w zakresie morfologicznych i leksykalnych środków wyrażania kategorii czasu.

¹⁰⁵ Może to mieć w skrajnych przypadkach daleko idące konsekwencje, np. w sytuacji rozmów biznesowych, ubiegania się o pracę. Por. również na ten temat np. Słaby-Góral 2001.

6.2. Morfologiczne i leksykalne wykładniki czasu w wybranych materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego.

Na przebieg i organizację nauczania języka obcego wpływa wiele różnorodnych czynników. Do najbardziej ogólnych należą między innymi: długość i intensywność kursu, wiek, cele, możliwości i zainteresowania uczących się, wybór metod i technik nauczania, wiedza, doświadczenia, osobowość nauczyciela. Równie istotnym determinantem procesu nauczania i uczenia się języka jest podręcznik, przede wszystkim podręcznik kursowy¹⁰⁶. Jego zawartość w znacznym stopniu narzuca dobór i uporządkowanie nauczanych treści oraz nierzadko sugeruje stosowanie określonych technik pracy lekcyjnej. Wydaje się, że w nauczaniu jpjo rola podręcznika wiodącego (oraz ewentualnych materiałów dodatkowych) jest szczególnie ważna. Wiąże się to ze wspomnianym wcześniej faktem, iż nauczanie jpjo (w interesującym nas w tej pracy zakresie) nie jest regulowane żadnym aktem prawnym o charakterze programu (podstawy programowej) wyznaczającym ogólne ramy nauczania, jeśli chodzi o dobór i gradację treści językowych czy językowo-kulturowych przeznaczonych do nauczania. Brak takiego dokumentu ma wiele konsekwencji praktycznych. Wśród najważniejszych należy wymienić trudność w unifikacji poszczególnych poziomów zaawansowania językowego w szerszej skali (bowiem zakres nauczania na danym poziomie może być różny w różnych ośrodkach prowadzących działalność edukacyjną) oraz trudność w przygotowaniu i ewaluacji podręczników i pomocy dydaktycznych oraz szczegółowych programów kursowych. Pewnym punktem odniesienia są *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003) przeznaczone dla osób zamierzających przystąpić do egzaminu państwowego z języka polskiego oraz wspomniany wcześniej *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Mimo iż każde z tych opracowań może zostać uwzględnione przez nauczyciela języka polskiego jako obcego w trakcie przygotowywania przez niego konkretnego programu kursu, to jednak skonstruowanie dobrego programu kursu semestralnego czy rocznego bez odwoływania się do uniwersalnej, nadrzędnej ramy programowej jest trudnym wyzwaniem, z pewnością

¹⁰⁶ Melanie Ellis (2009) stwierdziła na podstawie badań prowadzonych wśród nauczycieli języka angielskiego w polskich gimnazjach, że podręcznik jest w ich pracy głównym determinantem nauczanych treści, pomimo iż dysponują ogólnymi programami nauczania opracowanymi przez ekspertów. Można przypuszczać – choć brak szeroko zakrojonych badań w tym zakresie – że praktyka ta stosowana jest także przez nauczycieli języków obcych pracujących poza systemem gimnazjalnym.

przekraczającym możliwości wielu mniej doświadczonych nauczycieli¹⁰⁷. Dlatego w przypadku języka polskiego podręcznik pełni nierzadko dodatkową rolę – układ treści w nim zawartych oraz ich dobór prawdopodobnie w pewnym stopniu wpływają na decyzje nauczyciela związane z konstruowaniem programu kursu. Przy tym z pewnością łatwiej jest nauczycielowi modyfikować zakres podręcznikowych treści poprzez dodanie lub usunięcie pewnych zagadnień niż wpływać na kolejność ich wprowadzania. Taka zmiana kolejności, choć oczywiście nie jest niemożliwa, może zaburzyć logikę podręcznika, w którym zwykle następujące po sobie lekcje bazują w większym lub mniejszym stopniu na wiedzy i umiejętnościach zdobytych wcześniej. Dotyczy to zwłaszcza podręczników przeznaczonych dla początkujących, w których kolejne jednostki są zwykle silnie powiązane zależnościami gramatyczno-leksykalnymi i modyfikacja układu treści – jeśli przeprowadzona jest bez odpowiedniej uwagi nauczyciela i często dodatkowego wkładu pracy z jego strony – może mieć niepożądane skutki dydaktyczne. Ponadto, jak wskazuje obserwacja sposobów i form korzystania z podręcznika przez dorosłe osoby uczące się języka obcego¹⁰⁸, tacy uczestnicy kursów preferują często linearne podejście do podręcznikowych pomocy dydaktycznych i z niechęcią odnoszą się do proponowanej przez lektora zmiany kolejności realizowania poszczególnych jednostek.

6.2.1. Zakres i cel badań

Można stwierdzić, że w praktyce nauczania języka polskiego jako obcego obserwowalny jest swoisty „determinizm podręcznikowy”. Podręcznik bywa – zwłaszcza dla nauczyciela rozpoczynającego pracę – ważnym, a czasem może nawet jedynym, wyznacznikiem programowym, wpływającym na decyzje o doborze treści nauczania i ich układzie. Ponieważ dotyczy to także morfologicznych i leksykalnych wykładników kategorii czasu, w dalszej części rozprawy skoncentruję się przede wszystkim na analizie tych środków językowych w wybranych podręcznikach kursowych¹⁰⁹. Chodzi wyłącznie o

¹⁰⁷ W większych uniwersyteckich ośrodkach zajmujących się w Polsce nauczaniem języka polskiego wśród cudzoziemców funkcjonują oczywiście programy nauczania zróżnicowane ze względu na poziom i typ kursu, na którym są prowadzone zajęcia. Opracowania te mają jednak charakter wewnętrzny, zwykle nie są upubliczniane.

¹⁰⁸ Są to własne obserwacje poczynione podczas pracy w charakterze nauczyciela języka polskiego jako obcego, potwierdzone w dyskusjach z innymi praktykami.

¹⁰⁹ Stosuję następujący podział materiałów nauczania zaczerpnięty z pracy Hanny Komorowskiej (Komorowska 2003: 38-48): podręczniki kursowe (wraz z zestawem dodatkowych materiałów w postaci np.

podręczniki (pomijam wszelkie dodatkowe publikacje, także elektroniczne, które stanowią tzw. obudowę analizowanych podręczników) przeznaczone dla osób dorosłych, uczących się pod kierunkiem nauczyciela. Założenie to wyklucza więc z obszaru badań wszelkie samouczki i rozmówki. Nie biorę też pod uwagę podręczników przygotowywanych dla określonych grup językowych (np. podręczników dla osób niemieckojęzycznych, dla frankofonów, dla osób rosyjskojęzycznych itp.), ponieważ w publikacjach tego typu można się spodziewać specyficznego, ściśle podporządkowanego precyzyjnie wyznaczonej grupie docelowej, zakresu i uporządkowania treści. Zasadniczo nie odnoszę się do informacji zawartych w gramatykach pedagogicznych ani w słownikach języka polskiego przeznaczonych dla cudzoziemców. Opisem zostały jednak objęte – ze względu na ich znaczenie dla ujednolicania nauczania języka polskiego i wpływ na decyzje autorów podręczników – obowiązujące aktualnie *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (Standardy 2003). Na końcu tego rozdziału krótko scharakteryzuję także dwie pozycje wybrane spośród dodatkowych materiałów uzupełniające do nauczania języka polskiego, ponieważ są one poświęcone tematyce czasownikowej.

Szczegółowym badaniem obejmuję kilka najczęściej używanych współczesnych podręczników z poziomu podstawowego (z poziomu A)¹¹⁰. Ich reprezentatywność dla tego poziomu stwierdzam na podstawie deklaracji autorów wyrażonej zazwyczaj we wstępie do publikacji. Nazwę poziomu zawierają też często podtytuły, bywa również eksponowana na okładce. Zakładam, że zamknięcie tego etapu nauczania języka polskiego jako obcego oznacza dla uczących się opanowanie podstawowej gramatyki i leksyki w zakresie, który pozwala językowo profilować relacje temporalne. Zatem właśnie od podręczników przeznaczonych na poziom A oczekiwać należy szczególnej koncentracji na interesujących nas zagadnieniach. Do analizy włączam też dwa podręczniki przeznaczone dla poziomu, który określany bywa jako A0 i obejmuje podstawowe sytuacje komunikacyjne. W skali

książki nauczyciela, zeszytu ćwiczeń, materiałów dźwiękowych, wizualnych, graficznych), materiały uzupełniające (stanowią uzupełnienie, dopełnienie, rozwinięcie podręcznika kursowego, dostarczając dodatkowych ćwiczeń), książki pomocnicze (słowniki, gramatyki pedagogiczne, zestawy ćwiczeń językowych, materiały o charakterze kulturoznawczym, lektury dodatkowe).

¹¹⁰ Przyjmuję podział na poziomy zaawansowania językowego zaproponowany w ESOKJ (2003), uznając go za najbardziej klarowny i wystandaryzowany, (por. procedurę wyznaczania poziomów biegłości przedstawioną w dokumencie na s. 30-31). W publikacji tej wskazuje się trzy poziomy biegłości oznaczone literowo (A, B, C), dodatkowo dla każdego z tak wydzielonych poziomów wyróżnia się po dwa główne etapy nabywania kompetencji językowych (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Poziom podstawowy oznaczony jest symbolem A, poziom samodzielności – B, poziom biegłości – C.

poziomów biegłości językowej znajduje się on więc poniżej poziomu A1¹¹¹. Jednak i w tych podręcznikach autorzy zamieszczają sporo informacji o morfologicznych formach czasowych i temporalnych konstrukcjach leksykalno-składniowych. Natomiast podręczniki kursowe z poziomów wyższych nie są przeze mnie brane pod uwagę. Wynika to z faktu, że obejmują one przede wszystkim informacje z zakresu składni zdania złożonego oraz tworzenia i użycia form imiesłowowych. Różne rodzaje imiesłowów służą, co oczywiste, wyrażaniu relacji temporalnych. Jednak jest to zagadnienie gramatyczne stosunkowo dobrze opracowane (por. np. Wróbel 1975, a z najnowszych prac: Bojałkowska 2010). Ponadto tworzenie imiesłowów cechuje dość duża regularność, a imiesłowne równoważniki zdania (z imiesłowami przysłówkowymi) wykazują niezbyt wysoką frekwencję w języku polskim, zwłaszcza w odmianie mówionej¹¹².

Analizując podręczniki, biorę pod uwagę przede wszystkim te informacje gramatyczne i zestawienia leksyki z kręgu temporalności, które są wyeksponowane w obrębie jednostek lekcyjnych. Świadczy o tym zwykle graficzne wyróżnienie konkretnych, „gramatycznych” bądź „leksykalnych” partii podręcznika realizowane na różne sposoby. Tak wyróżnione środki językowe uznaję za materiał gramatyczno-leksykalny, na który – zgodnie z zamysłem autora (autorów) – nauczyciele i uczący się powinni zwrócić szczególną uwagę. Jedynie w tych podręcznikach, które nie stosują scharakteryzowanych wyżej rozwiązań (bądź czynią to tylko w ograniczonym zakresie), odnoszę się do ćwiczeń koncentrujących się na formach czasownikowych oraz leksyce z pola temporalności¹¹³. Natomiast z założenia nie obejmuję analizą tekstów i dialogów wprowadzonych do poszczególnych podręczników.

Podstawowym celem analizy podręczników z poziomu podstawowego jest ustalenie zakresu i kolejności wprowadzanych zagadnień dotyczących morfologicznej kategorii czasu (w zakresie gramatycznego czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego). Interesuje mnie również funkcjonalizacja wiedzy gramatycznej, zwłaszcza poszukiwać będę w badanym materiale informacji o znaczeniu form temporalnych czasowników. W odniesieniu do leksykalnej kategorii czasu zamierzam ustalić repertuar środków leksykalno-składniowych z pola semantycznego temporalności, który wprowadzany jest na

¹¹¹ Zgodnie z założeniami przyjętymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, poziom A1 „jest uważany za najniższy poziom możliwej do określenia faktycznej biegłości językowej” (ESOKJ 2003: 41).

¹¹² Choć mówi się również o ekspansji imiesłowów przysłówkowych współczesnych, które jednak nie zawsze używane są poprawnie (Jadacka 2005).

¹¹³ Uwaga ta dotyczy np. podręcznika *Milo mi panią poznać* (Serafin, Achtelek 2008).

tym poziomie nauczania. Posłuży to określeniu, jakie fragmenty pola semantycznego są wyzyskiwane w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Warto nadmienić, że niezwykle interesujące i przydatne (choć znacznie wykraczające poza założenia tej pracy) byłoby również rozwinięcie analizy podręczników o kolejne etapy polegające na: ustaleniu stopnia korelacji wprowadzanych informacji gramatycznych z leksyką temporalną (przynajmniej w obrębie poszczególnych jednostek lekcyjnych) oraz zestawieniu typów (wraz z oceną przydatności i efektywności w nauczaniu) proponowanych ćwiczeń odnoszących się do językowych środków temporalizujących.

6.2.2. Morfologiczna i leksykalna kategoria czasu w opisie wymagań systemu certyfikacji języka polskiego

Jak wspomniano już w tej pracy, wprowadzenie systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego w pewnym stopniu i w pewnych zakresach uporządkowało i przyczyniło się do standaryzacji¹¹⁴ wymagań stawianych uczącym się na kolejnych (nie wszystkich jednak) etapach nauczania. Ujednolicenie to dotyczy zarówno znajomości systemu językowego i leksyki, jak też opanowania w określonym stopniu sprawności wypowiedzania się w mowie i piśmie, rozumienia zróżnicowanych gatunkowo, tematycznie i stylistycznie wypowiedzi mówionych i pisanych. Informacje na ten temat zawarto w opracowaniu zatytułowanym *Standardy wymagań egzaminacyjnych (Standardy wymagań 2003)*, które zostało zatwierdzone przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Scharakteryzowano w nim trzy poziomy biegłości dla języka polskiego jako obcego: B1 (poziom podstawowy), B2 (poziom średni ogólny), C2 (poziom zaawansowany)¹¹⁵. Dla każdego z nich opracowano opis umiejętności i

¹¹⁴ Należy zaznaczyć, że wiele wydawanych podręczników i pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego opatrzone jest informacją – umieszczaną zwykle w eksponowanym miejscu, na okładce – o zgodności treści z wymogami certyfikacyjnymi na danym poziomie.

¹¹⁵ Egzaminy na tych poziomach prowadzone są od 2004 roku. Obecnie trwają intensywne prace nad przygotowaniem państwowych egzaminów i opisem wymagań dla pozostałych poziomów: A1, A2, C1. Objęcie kolejnych poziomów systemem poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego prawdopodobnie będzie się wiązało z przewartościowaniem wymagań dla poziomów dotąd podlegających certyfikowaniu. W chwili obecnej jednak omawiana publikacja zawiera aktualne i obowiązujące wytyczne wyłącznie dla poziomów B1, B2, C2.

sprawności językowych przedstawionych adekwatnie do poszczególnych części egzaminu certyfikатовego (to znaczy: rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczna, rozumienie tekstów pisanych, pisanie, mówienie), a także: wykaz funkcji i pojęć językowych, wykaz tematyczny oraz wykaz zagadnień gramatycznych i składniowych. Interesujące wydaje się, w jakim stopniu i w jakim zakresie autorzy omawianej publikacji uwzględnili w opisach poszczególnych poziomów wymagania dotyczące umiejętności wyrażania relacji temporalnych różnymi środkami językowymi.

Na podstawie lektury *Standardów wymagań* (2003: 16-32) można stwierdzić, że od kandydatów przystępujących do egzaminu na poziomie B1 oczekuje się umiejętności wyrażania relacji czasowych, informowania o własnych doświadczeniach, marzeniach i planach, opisywania zdarzeń z przeszłości. W katalogu środków językowych można znaleźć formy i struktury służące realizacji tych celów komunikacyjnych. W zakresie odmiany czasowników wylicza się, co następuje¹¹⁶ (*Standardy wymagań* 2003: 29):

- czasowniki niedokonane i dokonane,
- strona czynna i zwrotna¹¹⁷ (formy osobowe),
- tryb oznajmujący (czas teraźniejszy czasowników niedokonanych, czas przyszły i przeszły czasowników niedokonanych i dokonanych),
- tryb przypuszczający,
- tryb rozkazujący,
- nieosobowe formy czasownika (*można, trzeba, wolno, warto, należy, powinno się, mówi się, nie ma, nie było, nie będzie*),
- czasowniki modalne (w tym: *chcę, mogę, muszę*) w połączeniu z bezokolicznikiem,
- system czasowników ruchu oparty na opozycji znaczeniowej *iść: jechać*,
- konstrukcja *mieć* + bezokolicznik.

W katalogu znajdują się również informacje dotyczące oczekiwanej znajomości składni polskich zdań pojedynczych i złożonych. Umiejętności na poziomie B1 obejmują stosowanie zróżnicowanych formalnie i znaczeniowo okoliczników określających

¹¹⁶ Przytaczam zgodnie z uporządkowaniem treści przyjętym w omawianej publikacji, pomijając dyskusyjne być może (w kontekście współczesnych badań językoznawczych) nakreślenie granic fleksji.

¹¹⁷ Pomimo kontrowersji wiążących się z terminem *strona zwrotna*, jest on konsekwentnie stosowany w omawianym dokumencie.

czasownik główny, także (jak wynika z doboru przykładów) okoliczników czasu¹¹⁸, poprawne używanie różnych typów zdań złożonych współrzędnie i niewspółrzędnie (wśród tych ostatnich wymienione są również zdania połączone spójnikiem *kiedy* oraz *żeby*). Podkreśla się również, że kandydat do otrzymania świadectwa znajomości języka polskiego na poziomie B1 powinien być świadom „braku następstwa i zgody czasów” w polszczyźnie (*Standardy wymagań* 2003: 32).

Opis ogólnych umiejętności językowych dla poziomu B2 zawiera następującą informację wstępną:

Zakres wymagań poprawności gramatycznej precyzuje wykaz zagadnień dla poziomu średniego ogólnego, stanowiący gramatykę podstawową języka polskiego. Obejmuje on wszystkie zagadnienia występujące na poziomie podstawowym, poszerzone o ich nowe funkcje syntaktyczne, a także formy rzadziej występujące w tekstach, ale umożliwiające ich zróżnicowanie stylistyczne w zależności od typu i stylu (*Standardy wymagań* 2003: 34).

Zakres fleksji przewidzianej do opanowania przez kandydatów przystępujących do egzaminu na poziomie B2 werbalnej poszerzono (względem poziomu B1) o:

- odmianę czasowników nieregularnych, także tych, których odmiana zależy od znaczenia, typu: *wieźć*, *wieść*¹¹⁹;
- nieosobowe formy czasownika: imiesłów przymiotnikowy czynny i bierny oraz imiesłów przysłówkowy współczesny i uprzedni – tworzenie i użycie tych form, także w transformacjach składniowych (synonimia składniowa).

Z kolei od użytkownika języka polskiego, który osiągnął najwyższy poziom biegłości językowej (C2), oczekuje się swobodnego, płynnego, spontanicznego i precyzyjnego posługiwania się polszczyzną w różnych sytuacjach oraz w różnych konwencjach stylowych (por. *Standardy wymagań* 2003: 46-47). W wykazie zagadnień gramatycznych i składniowych dla tego poziomu zwraca się uwagę na umiejętność posługiwania się wszystkimi środkami systemowymi polszczyzny, także formami rzadkimi

¹¹⁸ W opisie reguł fleksji imiennej, które zaleca się opanować kandydatowi do egzaminu, wymieniane są także takie połączenia przyimków z odpowiednimi formami przypadkowymi rzeczowników, które służą wyrażaniu relacji czasowych i mogą być używane w funkcji okoliczników czasu.

¹¹⁹ Dobór przykładów egzemplifikujących nie wydaje się trafiony, ponieważ zestawiono tu jednak dwa odrębne czasowniki o różnej postaci graficznej (choć zbliża je sposób wymawiania postaci bezokolicznika). Można się domyślać, że chodziło raczej o odrębne znaczeniowo leksemy, które w bezokoliczniku są identyczne graficznie – wówczas wybór określonego paradygmatu odmiany podyktowany jest semantyką homonimów (np. GRZMIEĆ1: grzmiało i padało, GRZMIEĆ2: Posel grzmiał z mównicy).

i nieregularnymi. Wprowadzono m.in. następujące („nowe” w porównaniu z poziomem B2) zagadnienia związane z czasownikiem¹²⁰:

- odmianę czasowników nieregularnych typu: *trzeć, drzeć, zawrzeć, dąć, ciąć, giąć, kłać, pojąć, mieć, mleć*;
- znajomość znaczenia i użycia rzadkich par aspektowych typu: *odpisywać – poodpisywać, zapisywać – pozapisywać*;
- znajomość czasowników z prefiksami modyfikującymi ich znaczenie, w tym formacji z prefiksem wyrażającym wysoki stopień intensywności akcji (np. *napracować się*) oraz osiągnięcie celu mimo trudności (np. *dodzwonić się, dopłynąć do brzegu*);
- znajomość odmiany i użycia czasowników dwuaspektowych typu *kazać, ślubować*.

Z powyższego przeglądu wynika, że w zakresie środków językowych interesujących nas w tej rozprawie *Standardy wymagań* (2003) proponują dosyć ogólny opis. W pewnym stopniu można to uzasadnić charakterem i celem publikacji, która nie jest przecież z założenia rozkładem materiału przeznaczanego do nauczania na kolejnych etapach. Szczególnie mocno odczuwalny jest brak charakterystyki poziomów A1 i A2, ponieważ właśnie na tym etapie poznawania języka uczący się opanowuje morfologiczną kategorię czasu oraz leksykę służącą językowemu modelowaniu relacji temporalnych.

6.2.3. Analiza wybranych podręczników kursowych z poziomu podstawowego (A)

6.2.3.1. Podręczniki dla poziomu A0

Serafin B., Achtelek A., 2008, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Katowice.

Podręcznik ten przeznaczony jest do pracy z uczniami rozpoczynającymi naukę języka polskiego. Osią jego konstrukcji są wybrane przez autorki sytuacje komunikacyjne, w których może się znaleźć cudzoziemiec w Polsce. Im też podporządkowana jest gramatyka i leksyka. Podział książki na cztery części narzuca specyficzne uporządkowanie treści: w części głównej zawarto dialogi, ćwiczenia i ilustracje przeznaczone do

¹²⁰ Por. *Standardy wymagań* 2003: 54-55. Stamtąd też pochodzą przykłady form i leksemów.

wykorzystania w trakcie zajęć (łącznie 20 jednostek lekcyjnych), w drugiej części zamieszczono ponad dwadzieścia tabel z opracowaniem systemu polskiej deklinacji i koniugacji. Z kolei w trzeciej części zgrupowano tłumaczenia wszystkich występujących w podręczniku dialogów na kilka języków, a czwarta zawiera klucz do ćwiczeń.

W dialogowo-ćwiczeniowej (pierwszej) części podręcznika zrezygnowano prawie zupełnie z systematycznej prezentacji gramatyki. Dotyczy to także budowy morfologicznej odmiennych części mowy – właściwie brak tu zestawień form fleksyjnych z wyróżnionymi morfemami i alternacjami. Jedynie wyjątkowo, na marginesach stron, zamieszczono nieliczne informacje gramatyczne, które wiążą się z proponowanym obok ćwiczeniem. Z zakresu odmiany czasownika można przytoczyć formy czasu teraźniejszego czasowników *jechać* i *jeździć*. W formach osobowych tych czasowników wyróżniono pogrubioną czcionką alternujące części tematów fleksyjnych (Serafin, Achteлик 2008: 49). Zwrócenie uwagi na tę prawidłowość jest uzasadnione. Jak wykazano bowiem w rozdziale zawierającym analizę błędów w zakresie tworzenia form czasu teraźniejszego, niestosowanie reguł alternacyjnych w odpowiednich formach osobowych czasownika *jechać* zdarza się często (pojawia się np. forma *on *jadzie*).

Lekcja 4. podręcznika (zatytułowana *Co tutaj robisz?*) poświęcona jest regularnemu wprowadzeniu czasownika – znaczeń i odmiany podstawowych czasowników odnoszących się do aktywności człowieka (w tym – osoby uczącej się). W krótkim dialogu na początku lekcji 4. użyte są: *robić*, *studiować*, *czytać*, *rozmawiać*, *wychodzić*, *móc*, *mieć*, *umieć*. Następnie, w leksykalno-gramatycznym ćwiczeniu 1. (Serafin, Achteлик 2008: 45), zaproponowano kolejne czasowniki: *pisać*, *telefonować*, *kupować*, *otwierać*, *rozumieć*, *oglądać*, *siedzieć*, *gotować*, *palić*, *grać*. Ćwiczenie to polega na dopisaniu do bezokolicznika (znaczenia czasowników zilustrowano czytelnymi rysunkami) form 3. osoby liczby pojedynczej. Wszystkie te formy znaleźć można na następnej stronie, w tabeli, w której umieszczono je z podziałem na trzy koniugacje – tu z kolei pozostawiono miejsce na dopisanie obok czasownika odpowiedniej postaci bezokolicznika (co można bez trudu wykonać, wracając do pierwszej części ćwiczenia zawierającej bezokoliczniki). W dalszej części lekcji ćwiczone jest zarówno budowanie form osobowych czasowników w czasie teraźniejszym, jak i ich użycie. Wprowadzono tu też podstawowe określenia częstotliwości: *często*, *czasami*, *od czasu do czasu*, *rzadko*, *nigdy*, *raz na miesiąc*, *trzy razy w tygodniu*, *codziennie*, *dwa razy dziennie*, *co tydzień*, *co miesiąc*.

Poszerzenie zasobu słownictwa o kolejne czasowniki (opisujące rutynę dnia codziennego) zaproponowano w lekcji 7., w której wprowadza się podawanie godziny (*Która godzina? O której godzinie?*). Z kolei dwie następne jednostki podręcznika koncentrują się przede wszystkim – z racji tematyki dotyczącej przemieszczania się (zamawiania taksówki, podróżowania środkami transportu miejskiego, poruszania się pieszo) – na czasownikach ruchu. Ćwiczone jest przede wszystkim użycie podstawowych czasowników *iść, jechać* (z uwzględnieniem znaczenia, odmiany oraz łączliwości składniowej), wprowadza się też np.: *lecieć, płynąć, dojeść, przejść, dojechać*.

Czas przeszły zaproponowano w omawianym podręczniku w lekcji 10¹²¹. Warto podkreślić, że w tej samej jednostce wprowadzono zróżnicowanie aspektowe czasowników w czasie przeszłym¹²². Jest to praktyka rzadko stosowana w podręcznikach z poziomu A – zwykle, jak wykazują analizy kolejnych pozycji wydawniczych, decyzja o przekazaniu tych informacji jest przez autorów odraczana i nie bywa bezpośrednio wiązana z wprowadzaniem form przeszłych czasowników.

Czas przyszły łączy się w podręczniku z informowaniem o pogodzie i planach spędzania czasu uzależnionych od warunków pogodowych. W tej samej jednostce (lekcja 14.) wprowadza się również nazwy pór roku i nazwy miesięcy oraz podawanie daty dziennej i miesięcznej. Zebrano tu także występujące dotąd okazjonalnie w dialogach przysłówki: *wczoraj, dzisiaj, jutro, pojutrze*. Pomimo iż tabele gramatyczne zamieszczone w drugiej części książki obejmują formy proste czasu przyszłego, to jednak nie zdecydowano się ich wprowadzić i ćwiczyć ani w tej, ani w żadnej z kolejnych lekcji (kilka form pojawia się jednak okazjonalnie w dialogach). Należy jednak zauważyć, że w celu przekazania informacji o planach zaproponowano, w odpowiednich ćwiczeniach, użycie czasu teraźniejszego w znaczeniu przyszłym (Serafin, Achtelek 2008: 127-128).

Część podręcznika zatytułowana *Tabele gramatyczne* zawiera następujące informacje dotyczące koniugacji: budowa form czasu teraźniejszego, czasu przyszłego i czasu przeszłego. W opisie tabel autorki posłużyły się językiem medium (angielskim). Zabieg ten, zwłaszcza w kontekście tłumaczenia poleceń do ćwiczeń (również na język angielski) oraz przekładu dialogów (na kilka języków) pozwala uczącym się na

¹²¹ Lekcja ta zawiera także nazwy dni tygodnia w formie biernikowej (*kiedy?*), nazwy pór doby: *rano, przed południem, po południu, wieczorem, w nocy*.

¹²² Tematyka aspektu powraca w ostatniej, dwudziestej lekcji podręcznikowej. Prezentowane są tu struktury wyrażające prośbę: *Czy może Pan/Pani...* oraz *Proszę...* w połączeniu z czasownikiem dokonanym.

samodzielną – przynajmniej w pewnym zakresie – pracę z podręcznikiem¹²³. Z pewnością służy to kształtowaniu postawy autonomicznej uczących się oraz pomaga rozwijać refleksję nad językiem. Trzeba też podkreślić, że zgromadzenie informacji dotyczących fleksji w jednym miejscu znacznie ułatwia korzystanie z podręcznika, pozwala na przykład szybko powtórzyć reguły tworzenia odpowiednich form.

Tabele prezentujące budowę form koniugacyjnych opracowane są dosyć szczegółowo (relatywnie do poziomu zaawansowania A0, na który przeznaczony jest podręcznik). W zakresie czasu teraźniejszego zastosowano podział na trzy koniugacje, przy czym II koniugacja rozbita jest na dwie podgrupy (-ę, -isz oraz -ę, -ysz – ta druga z dodaną informacją: *after sz, rz, ż, cz*), a w obrębie III wydzielono cztery czasowniki z przyrostkiem -e- (*rozumieć, wiedzieć, jeść, umieć*). Z kolei poniżej kolumny zawierającej odmianę wg I koniugacji dodano informację o wymianie bezokolicznikowego przyrostka tematycznego -owa- na -uj-.

Dembińska K., Małyska A., 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.

Jest to obecnie jeden z najnowszych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego dostępny na rodzimym rynku wydawniczym. Dotąd ukazała się pierwsza część (przeznaczona – zgodnie z zamierzeniem autorek – do realizacji w ciągu 60 godzin), zapowiadane są kolejne. Ze wstępu do *Zeszytu lektora* wynika, że w podręczniku priorytetowo potraktowana jest komunikacja, a gramatyka stanowi tylko dopełnienie sprawności komunikacyjnych. Autorki deklarują:

Prezentując gramatykę, świadomie rezygnujemy z niektórych form, koncentrując się na zautomatyzowaniu użycia tych najbardziej frekwencyjnych (sic! – M.S.). Taki wybór materiału zachęca również uczniów do samodzielnego odkrywania i formułowania reguł gramatycznych, a to z kolei sprzyja ich zapamiętywaniu (Dembińska, Małyska 2010a: 5).

W zakresie fleksji werbalnej „rezygnacja z niektórych form” realizowana jest w podręczniku poprzez konsekwentne ograniczenie morfologii czasownika do form liczby

¹²³ Należy jednak przypomnieć, że autorki we *Wstępie* zalecają raczej pracę z podręcznikiem pod kierunkiem nauczyciela.

pojedynczej¹²⁴. W taki sposób w kilku początkowych jednostkach (w podręczniku nazywanych *lekcjami*) prezentowane są czasowniki w czasie teraźniejszym (podane tu w kolejności, w jakiej są wprowadzane, w nawiasie numer lekcji): *nazywać się*¹²⁵ (1), *być* (2), *pracować* (5), *mieć* (6). Jak argumentują autorki, podejście takie jest uzasadnione wyższą frekwencją form liczby pojedynczej w komunikacji. Formułują również następującą uwagę natury metodycznej: „Na tym etapie uczniowie zazwyczaj akceptują takie rozwiązanie i nie oczekują przedstawienia formy liczby mnogiej” (Dembńska, Małyśka 2010a: 9). Trudno jednak zgodzić się w pełni z tą opinią, ponieważ praktyka – zarówno własna, jak i wielu innych nauczycieli – pozwala sformułować raczej przeciwną tezę: uczący się oczekują nierzadko podania wielu informacji gramatycznych na raz – tu i teraz. Postawę taką prezentują zwłaszcza cudzoziemcy, którzy uczęszczają na kurs językowy w Polsce, ponieważ na co dzień spotykają się z wieloma różnymi leksemami i ich formami gramatycznymi (także z czasownikami w liczbie mnogiej), co dodatkowo motywuje wielu z nich do dociekania reguł gramatycznych. Redukowanie więc form osobowych czasowników (zwłaszcza tych, których odmiana nie jest zbyt skomplikowana oraz czasowników podstawowych, jak np. *być*) nie wydaje się w pełni uzasadnione, a czasem wręcz sztuczne.

W całym podręczniku konsekwentnie stosowany jest jednolity sposób graficznej prezentacji form czasownikowych – są one ujęte w listę, urozmaiconą pod względem koloru tła oraz kroju i koloru czcionki.

Ujęcia tabelaryczne pojawiają się jedynie w lekcjach powtórzeniowych. Wówczas tabele gramatyczne dotyczące odmiany czasowników w czasie teraźniejszym są rozbudowane pod względem treści w stosunku do wcześniejszych informacji o odmianie.

W „tabelach powtórkowych” czasowniki zostały posegregowane pod względem schematu odmiany. W ostatnim wierszu umieszczono przydatną dla uczących się informację o tym, które z poznanych dotąd czasowników wpisują się w dany schemat odmiany (należą do tej samej grupy koniugacyjnej). W tym ujęciu graficznym

¹²⁴ Nie dotyczy to właściwie wyłącznie czasownika *kosztować* w znaczeniu ‘posiadać określoną cenę’, który wprowadzony jest w konstrukcjach *Ile kosztuje...? Ile kosztują...?*

¹²⁵ Można się zastanawiać, czy na pewno konieczne jest tak szerokie eksploatowanie czasownika *nazywać się* w pierwszej lekcji? Nie oznacza to, że nie powinien on się w ogóle pojawić, ale w polskiej normie komunikacyjnej sam czasownik *nazywać się* może być z powodzeniem pominięty podczas autoprezentacji (por.: *Krzysztof Głowacki, miło mi*), a z całą pewnością nie jest używany w takim natężeniu i z taką częstotliwością, jak sugerowałby to podręcznik. W wielu podstawowych sytuacjach bardziej przydatna okaże się cudzoziemcowi znajomość rzeczownika *nazwisko*, bo słowo to pojawia się niemal we wszystkich formularzach i dokumentach.

uwidatniona jest również dwudzielna budowa fleksyjnych form czasownikowych, ponieważ pogrubioną czcionką wyróżnione zostały końcówki osobowe. Natomiast w pozostałych częściach podręcznika czasowniki w czasie teraźniejszym i przeszłym traktowane są najczęściej integracyjnie, jako całość pod względem morfologicznym. Wyjątkiem jest zapis zaproponowany na stronie 8.04¹²⁶ omawianego podręcznika. W podawanych tu formach czasowników wprowadzonych w lekcji czerwonym kolorem wyodrębniono końcówki osobowe (w czasownikach koniugacji *-ę, -esz*), natomiast w czasownikach reprezentujących koniugację *-ę, -isz* w pierwszej osobie liczby pojedynczej wyróżniono również literę *i*, dzieląc formę w następujący sposób: *robię, lubię, śpię*. Podręcznik nie zawiera modelu odmiany dla czasowników II koniugacji, które przybierają końcówki *-ę, -ysz*.

Jak można wnioskować z zaprezentowanego wyżej ujęcia, autorki przyjęły podział czasowników na cztery koniugacje. Takie stanowisko sugerowałoby wydzielenie końcówek *-am, -asz*. W całym podręczniku brak jednak wzoru odmiany dla czasowników koniugacji *-em, -esz*, choć realizuje go podstawowy i często używany (zwłaszcza z przeczeniem) przez cudzoziemców czasownik *rozumieć*. W podręczniku pominięto również czasowniki *jeść, wiedzieć* – nie występują ani w dialogach, ani w tych partiach podręcznika, które służą prezentacji leksyki, form gramatycznych i ćwiczeniom językowym. Obydwa te czasowniki – mimo iż zaliczane są do grupy werbów o nieregularnej odmianie z końcówkami tzw. czwartej koniugacji – mają wysoką wartość komunikacyjną dla cudzoziemców (już na wczesnym etapie nauczania).

Podręcznik nie wprowadza gramatycznych form czasu przyszłego. W zakresie czasu przeszłego uwzględniono jedynie liczbę pojedynczą czasownika *być* w rodzaju męskim i żeńskim. W formach przeszłych tego czasownika (zestawiono je w tabeli z formami teraźniejszymi), wyróżniono graficznie morfy *-e-* oraz *-a-* zależności od rodzaju gramatycznego. Nie wydzielono natomiast końcówek osobowych *-m, -ś*.

¹²⁶ Na marginesie warto wspomnieć, że w podręczniku zastosowana jest oryginalna numeracja stron. Pierwsza cyfra oznacza numer lekcji, a po kropce podawane są kolejne numery stron w tej lekcji. Np. 1.01, 1.02, 1.03, (...), 2. 01, 2.02, 2.03. Zdaniem piszącej te słowa korzystanie z takiego systemu jest raczej niekomfortowe, gdyż inne są nawyki w tym zakresie zarówno uczących się, jak i nauczycieli. Taki sposób numeracji pozbawia też uczących się dodatkowych, naturalnych okazji do ćwiczenia rozumienia i wymowy liczebników – ostatnia, najbardziej obszerna objętościowo podręcznikowa lekcja liczy 23 strony (a zatem mamy stronę 10.23), podczas gdy już od pierwszej lekcji wprowadzane są kolejne liczebniki (a w lekcji 3. liczebniki do 100).

Tabela 2. Leksyka z pola temporalności w podręcznikach z poziomu A0.

Zakres	<i>Milo mi panią poznać</i>	<i>Start 1</i>
nazwy dni tygodnia	tak	tak (również pytania: jaki jest dzień?, kiedy?)
nazwy miesięcy	tak	tak
nazwy pór roku	tak ¹²⁷	tak
nazwy części doby	południe, północ ¹²⁸	rano, w południe, po południu, wieczorem, w nocy, pora dnia
nazwy odcinków czasu, długość trwania	tak (leksyka nie jest wyeksponowana)	tydzień, dzisiaj, weekend, miesiąc, wakacje <i>Pociąg jedzie 4 godziny.</i>
nazwy relatywizujące w przeszłość	wczoraj, przedtem	wczoraj
nazwy relatywizujące w przyszłości	jutro, pojutrze	jutro
frekwencywność	często, czasami, od czasu do czasu, nigdy, rzadko, raz na miesiąc, trzy razy w tygodniu, codziennie, dwa razy dziennie, co tydzień, co miesiąc	-
porządkowanie zdarzeń na osi czasu (relacyjność)	najpierw, potem	najpierw, potem

Tabela 3. Formy temporalne czasowników podręcznikach z poziomu A0.

Formy	<i>Milo mi panią poznać</i>	<i>Start 1</i>
czas teraźniejszy	Podział czasowników na trzy koniugacje.	Podstawowe czasowniki, tylko w liczbie pojedynczej, z podziałem na cztery koniugacje
czas przeszły	W obrębie jednej jednostki lekcyjnej wprowadzono czasowniki przeszłe o aspekcie niedokonanym i dokonanym.	Tylko czasownik <i>być</i> w liczbie pojedynczej.
czas przyszły	Systematycznie wprowadzono czas	Brak – w funkcji czasu przyszłego używany

¹²⁷ Pojawiają się w ćwiczeniu 2 i nast., s. 123, też w formie narzędnikowej: *wiosną, latem, jesienią, zimą*.

¹²⁸ W ćw. 3 i 4. na s. 70 oraz w ćw. 1, s. 91 pojawiają się inne: *w nocy, rano, w południe, po południu, wieczorem* – ale leksyka ta nie jest wyeksponowana np. na marginesie książki ani w inny sposób.

przyszły złożony (z bezokolicznikową postacią czasownika głównego). Budowa form czasu przyszłego prostego przedstawiona jest w tabelach gramatycznych stanowiących część podręcznika.

jest czas teraźniejszy czasowników niedokonanych, np.: Ty¹²⁹ *jutro idziesz do szkoły na lekcję* (nr strony w podręczniku: 9.12).

Podsumowanie:

Podręcznik *Miło mi panią poznać* wprowadza znacznie więcej informacji o odmianie czasownika, podczas gdy treści te w książce *Start 1* ograniczone są do minimum (wyłącznie liczba pojedyncza czasu teraźniejszego oraz czasownik *być* w czasie przeszłym – również w liczbie pojedynczej, brak form przyszłych i aspektu). Dążność do silnego uproszczenia gramatyki w podręczniku *Start 1* zaobserwować też można w poleceniach do ćwiczeń. Opierają się one na schemacie: *proszę* + bezokolicznik czasownika niedokonanego, co nie zawsze daje efekt w pełni akceptowalny z poprawnościowego punktu widzenia, np. *Proszę mówić*, *Proszę pisać*. Autorki wyraźnie starają się unikać używania czasowników o aspekcie dokonanym, nawet okazjonalnie i bez wprowadzania szczegółowych wyjaśnień na ten temat¹³⁰. Dla przykładu w lekcji 1. (Demińska, Małyska 2010: 1.09 i nast.) powtarza się w dialogach (np. w rozmowie telefonicznej) następująco sformułowana prośba (brzmiąca raczej sztucznie) o przeliterowanie nazwiska: *Proszę literować*.

W obydwu podręcznikach uwzględniono możliwość użycia form czasu teraźniejszego w funkcji informowania o zdarzeniach przyszłych. Mimo iż informacje te nie pojawiają się jako podane wprost, obydwie książki proponują zestaw odpowiednich ćwiczeń. Taką możliwość zastosowania form teraźniejszych użytkownik z łatwością wyinterpretuje też z prostych dialogów.

¹²⁹ W podręczniku razi nadmierne użycie zaimków osobowych, nie tylko w ćwiczeniach (w ten sposób sugerowane jest użycie konkretnej formy osobowej), lecz również w dialogach, choć tam przecież często kontekst i forma osobowa czasownika wystarczająco precyzują podmiot zdania. Np.:

Sekretarka: Cześć Ewa.

Ewa: Cześć. Kto to jest?

Sekretarka: To jest nowy dyrektor projektu.

Ewa: Jak **on** się nazywa?

Sekretarka: **On** nazywa się Tom Żelazny.

Ewa: Skąd **on** jest?

Sekretarka: **On** jest z Anglii.

Ewa: A... **On** jest bardzo sympatyczny (Demińska, Małyska 2010: 2.11).

¹³⁰ Działanie polegające na tzw. leksykalnym (leksykalistycznym) wprowadzaniu trudniejszych zagadnień gramatycznych w tok nauczania jest przecież często stosowane w nauczaniu języków obcych (także języka polskiego) i pozostaje w zgodzie z najnowszymi tendencjami w glottodydaktyce.

Zasób leksemów i konstrukcji używanych do informowania o czasie trwania zdarzeń jest w analizowanych podręcznikach zbliżony i należy do leksyki podstawowej. W podręczniku *Start 1* ta część materiału została opracowana graficznie w atrakcyjny sposób, zwracający uwagę użytkownika i ułatwiający mu rozumienie znaczeń. Z kolei w podręczniku *Milo mi panią poznać* leksyka ta jest słabiej wyeksponowana i często umieszczana w ćwiczeniach w postaci banku wyrazów i konstrukcji, spośród których dokonuje się wyboru w celu wykonania ćwiczenia. Do najpełniej reprezentowanych mikropól z pola temporalności należy „referencyjność”, co nie może dziwić, ponieważ właśnie w tym obszarze pola semantycznego zgromadzona jest podstawowa leksyka potrzebna do komunikowania się w najprostszych codziennych sytuacjach wymagających wymiany informacji o czasie zdarzenia (*kiedy?*). W podręczniku *Start 1* nie uwzględniono jednostek z pola „frekwencywność”, które z kolei jest dosyć licznie reprezentowane w *Milo mi panią poznać*, co można uznać za konsekwencję decyzji auterek o wprowadzeniu czasowników dokonanych (leksyka wyrażająca częstotliwość posłużyć może oponowania czasowników niedokonanych i dokonanych).

6.2.3.2. Podręczniki dla poziomu A1

Janowska A., Pastuchowa M., 2008, *Dzień dobry! Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących. Poziom podstawowy A1, cz. 1, Tarnów.*

Podręcznik podzielony jest na 48 jednostek, każda z nich zawiera treści ułożone według stałego schematu. Lekcja rozpoczyna się krótkim tekstem lub dialogiem, po którym następują: część komunikacyjna służąca kształceniu i doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej, część gramatyczna wprowadzająca struktury gramatyczne, ćwiczenia. Jednak układ ten nie zawsze jest ściśle przestrzegany – w niektórych lekcjach bezpośrednio po części zawierającej teksty (zwykle krótki dialog lub tekst) umiejscowione są informacje gramatyczne, z pominięciem części komunikacyjnej – za inspirację do komunikacji można by wówczas uznać ilustrację dopełniającą tekst (dialog) bądź niektóre ćwiczenia. W podręczniku nie stosuje się właściwie języka medium (poza kilkoma anglojęzycznymi terminami gramatycznymi), do minimum ograniczone są polecenia do ćwiczeń oraz instrukcje gramatyczne – w funkcji tych ostatnich zastosowane są tabelki

oraz wyróżnienia graficzne (odpowiednia organizacja tekstu, wytłuszczona czcionka, kolor). Decyzje te podyktowane są dążeniem do dotarcia do jak najszerszego kręgu odbiorców, którzy – zgodnie z założeniem autorek – stanowią grupę zróżnicowaną pod względem kulturowo-językowym oraz w różnym stopniu opanowali umiejętność uczenia się elementów systemu językowego. Autorki deklarują bowiem:

Nasz podręcznik przeznaczony jest dla uczniów, którzy nie mają dużych doświadczeń w uczeniu się gramatyki – nawet języka ojczystego. Komentarz językowy został więc ograniczony do minimum (Janowska, Pastuchowa 2008: 3).

Uwaga ta dotyczy również elementów wiedzy z zakresu odmiany czasownika. Analizując stosowanie terminologii gramatycznej w podręczniku, stwierdzić można wyraźną tendencję do jej ograniczania, jednocześnie stosuje się terminologię dwujęzyczną – polsko-angielską, przy czym jako pierwszy podawany jest odpowiednik angielski. W odniesieniu do czasownika i jego odmiany w podręczniku użyto następujących terminów (niektóre w postaci skrótów bądź w wersji dwujęzycznej): *conjugation* (koniugacja) – *m –sz III*, *infinitive* (bezokolicznik), *past tense* (czas przeszły), *imperfective verb* – czasownik ndk (niedokonany), *perfective verb* – czasownik dk (dokonany), *future tense* (czas przyszły), *sg.*, *pl.*, *masc.*, *fem.*, *neutr.* Zamiast nazw rodzajów gramatycznych dla form przeszłych czasownika zastosowano ikonki osób płci męskiej i żeńskiej w odpowiednich konfiguracjach pozwalających użytkownikowi zorientować się w zależnościach między formą a składem grupy, do której forma ta się odnosi. Warto odnotować fakt, że w omawianym podręczniku użyto terminu *czasownik* jedynie w polskiej wersji językowej i niejako okazjonalnie¹³¹, podczas gdy po polsku i angielsku wprowadzone zostały nazwy innych podstawowych części mowy: *adjective* (przymiotnik), *noun* (rzeczownik)¹³². Z kolei sporadycznie używane terminy *końcówka* oraz *wyjątek* i *alternacja* odnoszą się wyłącznie do zagadnień związanych z fleksją imienną¹³³.

W podręczniku *Dzień dobry!* – podobnie jak w wielu innych pomocach dydaktycznych przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego – zastosowano podział teraźniejszych form czasownikowych na trzy koniugacje. Są one nazywane

¹³¹ W lekcji 25. pojawia się następująca informacja dotycząca specyfiki tworzenia form czasu przeszłego czasowników zakończonych na *-eć*: „Inne czasowniki na *-eć*: widzieć, wiedzieć, myśleć” (Pastuchowa, Janowska 2008: 58).

¹³² por. Pastuchowa, Janowska 2008: 56 – tu pogrubioną czcionką, wcześniej termin *przymiotnik* (*adjective*) użyty na stronie 32.

¹³³ Por. Pastuchowa, Janowska 2008: 67, 97.

odpowiednio: *conjugation (koniugacja) -ę -esz I, conjugation (koniugacja) -ę -isz (-ysz) II, conjugation (koniugacja) -m -sz III*. Usystematyzowaną odmianę czasowników w czasie teraźniejszym zawierają lekcje 7. i 8., przy czym wzory odmiany wprowadzane są w następującej kolejności: koniugacja III, następnie II i I. We wcześniejszych lekcjach w części *Gramatyka* wprowadzono formy liczby pojedynczej i mnogiej następujących czasowników w czasie teraźniejszym: *być, nazywać się, mieć* oraz podane zostały formy liczby pojedynczej dla frazy *mieć na imię*. W obrębie koniugacji II (-ę -isz (-ysz)) wydzielono tematy zakończone na spółgłoski wargowe (*b, p, m, w*) oraz dźwiękowe (*ż, rz, sz, cz*)¹³⁴, które decydują o jakości występującej po nich samogłoski wchodzącej w skład wyróżnionej końcówki fleksyjnej. Natomiast wzór odmiany czasowników wg koniugacji I (-ę -esz) uzupełniony jest następującą uwagą dotyczącą regularnych wymian przyrostków tematycznych: *gotować – gotuję, -owa- : -uj-*.

Gramatyczny czas przeszły wprowadzony jest w podręczniku *Dzień dobry!* w lekcji 23. Poprzedza ją jednostka bazująca na powtórzeniu odmiany w czasie teraźniejszym czasowników opisujących rutynę dnia codziennego. Zamieszczona w lekcji 22. tabela z wzorami odmiany czasowników według trzech koniugacji prezentuje też po dwa podstawowe schematy w ich obrębie. Czytelna prezentacja form czasu przeszłego wykorzystuje dwudzielny schemat ich budowy. Naturalnym kontekstem użycia czasu przeszłego uczyniono w tej lekcji wspomnienie jednej z bohaterek podręcznika – seniorki rodziny, babci Zosi. Formy czasu przeszłego powracają dwie lekcje dalej¹³⁵, w której w części *Gramatyka* na przykładzie czasownika *słyszeć* przedstawiona jest specyfika tworzenia form czasu przeszłego od czasowników zakończonych na *-eć*. Poniżej znajduje się informacja: „Inne czasowniki na *-eć*: widzieć, wiedzieć, myśleć” (Janowska, Pastuchowa 2008: 56). Część ćwiczeń zawartych w tej jednostce zawiera również inne czasowniki o takim zakończeniu: *chcieć, musieć, mieć, milczeć*. Jedno z proponowanych ćwiczeń polega na zamianie czasownikowych form przeszłych w rodzaju męskoosobowym na formy żeńskie. W kolejnych jednostkach podręcznikowych czasowniki w czasie przeszłym występują w tekstach lub dialogach, a także w ćwiczeniach, z których część polega na utworzeniu form czasu przeszłego. W lekcji 28. użycie form przeszłych

¹³⁴ Spółgłoski te zapisano czcionką kolorze czerwonym.

¹³⁵ W *Lekcji 24.* nie występuje ani jeden czasownik w czasie przeszłym, brak również ćwiczeń inspirujących do używania nowo poznanych form. Wszelkie nawiązania do wprowadzonego wcześniej materiału gramatycznego pozostają więc raczej w sferze inwencji nauczyciela.

skorelowano z planem tygodnia i wprowadzeniem konstrukcji biernikowych w + *dzień tygodnia*.

Należy jednak podkreślić, że czas przeszły w podręczniku pt. *Dzień dobry!* wprowadzony i ćwiczony jest początkowo wyłącznie w odniesieniu do czasowników niedokonanych. Czasowniki przeszłe z aspektem dokonanym wykorzystywane są w tekstach i ćwiczeniach od lekcji 33. Zawiera zarówno prezentację par aspektowych (w zakresie czasowników znanych z poprzednich jednostek) i ich użycie w czasie przeszłym oraz wprowadzenie form czasu przyszłego, zarówno dla czasowników niedokonanych, jak i dokonanych. Jest to więc dosyć obszerna jednostka pod względem ilości i stopnia trudności materiału gramatycznego. Wykorzystanie jej w nauczaniu wymaga z pewnością sporych umiejętności od nauczyciela (m.in. w zakresie wskazanym w *Części pierwszej* rozprawy) oraz zaangażowania ze strony uczniów. W omawianej lekcji czas przyszły złożony przedstawiony jest jako połączenie odpowiedniej formy czasownika posiłkowego *być* z bezokolicznikiem właściwego czasownika niedokonanego. W kolejnej jednostce podręcznikowej na bazie czasownika *mówić* wprowadzono czas przyszły z formą czasownika głównego pozwalającą na różnicowanie względem rodzaju (*będę mówić* – *będę mówił*, *będę mówiła* itd.).

W przypadku niektórych czasowników autorki podają zbiór wszystkich form w odpowiednim czasie gramatycznym. Dla czasowników: *być, mieć, nazywać się, oglądać, robić, leżeć, siedzieć, myć, gotować, nosić, jechać, iść, bać się, móc, musieć, jeść*¹³⁶ podano formy czasu teraźniejszego. Zestawy form większości wyliczonych tu czasowników stanowią wzorce odmiany, co daje uczącym się możliwość odnoszenia się do nich w trakcie dalszego korzystania z podręczniki i samodzielnych działań językowych. Kompletny zbiór form czasu przeszłego przedstawiono dla czasowników: *robić, słyszeć, iść*. W czasie przyszłym w ten sam sposób opracowano: *pisać, napisać, mówić*. Zwraca się też uwagę na odmianę czasowników trudniejszych (np. *bać się, iść*).

Bardzo przydatnym zabiegiem wspierającym autonomizację uczenia się jest podawanie w podręczniku na marginesie każdej lekcji listy nowych słów (w tym czasowników) występujących w dialogach i ćwiczeniach – każdy z czasowników opatrzony jest informacją o przynależności do jednej z trzech koniugacji, co ułatwia uczącym się jego poprawne pod względem formalnym użycie. Z pewnością pomaga to uczącym się samodzielnie porządkować i utrzymywać informacje leksykalno-gramatyczne.

¹³⁶ Czasowniki wg kolejności zaproponowanej w podręczniku.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Po polsku 1*, Kraków.

Jest to pierwszy podręcznik z trzyczęściowej serii materiałów dydaktycznych¹³⁷. Podręcznik kursowy uzupełniony jest – podobnie jak dwa pozostałe wydane w tej serii – o *Zeszyt ćwiczeń* oraz *Podręcznik nauczyciela*. Dodatkowo całą serię dopełnia opracowanie gramatyki języka polskiego dla cudzoziemców (wydane w trzech wersjach językowych). Autorki podręcznika (jak i całej serii) preferują podejście komunikacyjne w nauczaniu. Jak zaznaczają w *Podręczniku nauczyciela*, „opanowanie wyrażania funkcji komunikacyjnych stanowi nadrzędny cel każdej lekcji, a słownictwo i gramatyka są z nimi ściśle związane” (Małolepsza, Szymkiewicz *Podręcznik nauczyciela* 2007: 5).

Podręcznik preferuje indukcyjną metodę wprowadzania gramatyki, co dotyczy również interesującej nas morfologii czasownika. Polecenia (które we wszystkich podręcznikach tej są serii dosyć rozbudowane) związane z tabelami mają zachęcać uczącego się do samodzielnego poszukiwania prawidłowości. Uzupełnianie tabel gramatycznych (np. wpisywanie poszczególnych form tworzących paradygmat odmiany) jest możliwe do wykonania na podstawie podanych wcześniej dialogów i innych tekstów.

Terminologia gramatyczna stosowana w podręczniku podawana jest w wersji polskojęzycznej, znajomości podstawowej terminologii autorki oczekują też od uczących się (w podręczniku zawarto nawet kilka ćwiczeń służących utrwaleniu niektórych terminów gramatycznych). Jedynie w rozpoczynającej książkę *Lekcji 0* zestawione są polskie i łacińskie terminy gramatyczne, między innymi: *verbum* – czasownik, *infinitivus* – bezokolicznik, *perfectum* – czas przeszły, *praesens* – czas teraźniejszy, *futurum* – czas przyszły, brak terminu *aspekt czasownika*.

Systemowe wprowadzanie informacji o budowie form czasownikowych rozpoczyna się w lekcji 1., w której zamieszczono tabelę z formami osobowymi trzech podstawowych czasowników (*być*, *mieć*, *mieszkać*) używanych w ćwiczeniach w lekcji formułach komunikacyjnych. W tabeli pozostawiono puste miejsca przeznaczone na wpisanie (na podstawie wcześniejszych dialogów) brakujących form. Formy wymienionych

¹³⁷ Kolejne dwa podręczniki z tej serii zostały omówione w dalszej części pracy.

czasowników potraktowano integralnie – nie wydzielono morfemu stanowiącego końcówkę fleksyjną.

Podział na temat i końcówkę zastosowano natomiast w kolejnej tabeli (lekcja 2.) służącej prezentacji koniugacji *-m*, *-sz*. Tu także, realizując indukcyjny model nauczania gramatyki, autorki nakłaniają użytkownika książki do aktywnego poznawania reguł systemowych – w kilka pustych okienek należy samodzielnie wpisać czasowniki, można się ich bez trudu domyślić na podstawie obserwacji analogicznych form zawartych w tabeli. Podobną strategię zastosowano przy systematyzowaniu form czasowników odmieniających się według koniugacji *-ę*, *-isz/-ysz*. Na podstawie tabeli zamieszczonej w lekcji 3. wskazać można następujący zestaw końcówek fleksyjnych wyróżnianych w tym typie odmiany w formach liczby pojedynczej: *-ę*, *-sz*, *-ø* (bez zastosowania umownego oznaczenia tzw. końcówki zerowej), *-my*, *-cie*, *-q*. Porównanie końcówki wydzielonej w 2. osobie liczby pojedynczej (*-sz*) z nazwą zastosowaną dla tego schematu odmiany (*koniugacja -ę, -isz / -ysz*) pozwala dostrzec pewną niekonsekwencję – koniugację II przyjęło się określać mianem „koniugacja *-ę, -isz/-ysz*” właśnie na podstawie sposobu ustalenia granicy między tematem fleksyjnym a końcówką dla 1. i 2. osoby liczby pojedynczej. Jednocześnie dobór czasowników ilustrujących typ odmiany *-ę, -ysz* (są to: *uczyć się, tańczyć* – a więc zakończone na *-yć* w bezokoliczniku) niejako zwolnił autorki z konieczności zwrócenia uwagi uczących się na wymianę przyrostka tematycznego (nie włączonego tu do końcówki) w czasownikach typu *leżeć, milczeć*. Komentarza na ten temat brak także w dalszych partiach podręcznika¹³⁸. Czasowniki należące do pierwszego typu odmiany (*-ę, -esz*) odnajdziemy w lekcji 5. w jednej z trzech tabel podsumowujących informacje z zakresu odmiany czasowników w czasie teraźniejszym – wytłuszczoną czcionką podkreślono alternacje w obrębie tematu w czasownikach *móc* (*mogę, możesz* itd.) oraz *pracować* (*pracuję* itd.). Na sąsiedniej stronie zebrane zostały przysłówki

¹³⁸ W tym miejscu należy dodać, że serię wydawniczą „Hurra!”, w ramach której wydano omawiany podręcznik (a także dwa inne, obejmujące poziomy A1 i B1) dopełnia podręcznik gramatyki języka polskiego *Odkrywamy język polski* przeznaczony dla nauczycieli oraz uczących się, który ukazała się w następujących wersjach językowych: polskiej, angielskiej, niemieckiej, rosyjskiej. W tej publikacji kilkakrotnie zestawiono końcówki osobowe dla czasowników w czasie teraźniejszym (odnosząc się do polskiej wersji podręcznika, por. Madelska, Warchol-Schlottmann 2008: 32-33, ale identyczne informacje znajdują się też w odpowiednich miejscach pozostałych, innojęzycznych wydań) – w tabeli 4.2.a. dla drugiej grupy koniugacyjnej wskazane zostały końcówki: *-ę, -isz/-ysz, -i/-y, -imy/-ymy, -icie/-ycie, -q*. Jest to więc ujęcie różne od zaproponowanego w podręczniku *Po polsku 1*. W podręczniku do gramatyki znajdziemy kolejną niekonsekwencję w prezentacji systemu zakończeń czasowników w czasie teraźniejszym. W tabeli 4.2.b. (Madelska, Warchol-Schlottmann 2008: 32) zatytułowanej *Końcówki osobowe w czasie teraźniejszym* przedstawiono taki ich zestaw dla liczby pojedynczej: 1.os. *-ę/-m*, 2. os. *-sz*, 3. os. *-e, -i, -y, ø*; a dla liczby mnogiej: 1. os. *-my*, 2. os. *-cie*, 3. os. *-q*. Uważny czytelnik spostrzeże, że końcówki z dwóch cytowanych tabel (znajdujących się na tej samej stronie, w bezpośrednim sąsiedztwie) różnią się od siebie.

częstotliwości: *zawsze, codziennie, zwykle, często, od czasu do czasu, rzadko, nigdy nie*. Ponieważ cała lekcja tematycznie poświęcona jest rozmowie o zainteresowaniach i ulubionych zajęciach, wprowadza się w niej wiele nowych leksemów czasownikowych, a propozycje ćwiczeniowe stwarzają wiele możliwości używania ich w formach czasu teraźniejszego.

Tematyka czasownikowa powraca w lekcji 7., w której mowa o rutynowych czynnościach dnia codziennego (temu tematowi podporządkowano czasowniki). Z zakresu fleksji czasownika zaproponowano w tej jednostce podręcznika zestaw form czasu teraźniejszego czasowników ruchu *iść, chodzić, jechać, jeździć* (obok bezokoliczników umieszczono przysłówki oznaczające frekwencję, co pomaga zrozumieć znaczenie i użycie poszczególnych leksemów). W tej samej lekcji używane są też liczne określenia czasu bazujące na nazwach części doby, np. *w nocy, po południu*, wprowadza się struktury używane do podawania godziny. Temat ten jest kontynuowany w kolejnej jednostce podręcznika, w której wprowadzono także nazwy dni tygodnia w formie biernika (w odpowiedzi na pytanie *kiedy?*).

W połowie podręcznika (lekcja 10.) wprowadzono formy czasu przeszłego (aspekt niedokonany) z podziałem na: odmianę regularną, formy nieregularne¹³⁹ (*iść, jeść, móc*) oraz czasowniki zakończone w bezokoliczniku na *-eć*. Formy czasu przeszłego czasownika *robić*, który stanowi wzór odmiany regularnej zaprezentowano jako połączenie tematu z flektywem wyrażającym wartości zależne od liczby i osoby gramatycznej. Formy czasowników nieregularnych potraktowano integralnie. Z kolei w poszczególnych formach czasowników zakończonych w bezokoliczniku na *-eć* pogrubioną czcionką zaznaczono wymianę tematycznego *-e-* : *-a-*.¹⁴⁰ Z wprowadzeniem czasu przeszłego wiążą się wyrażenie czasowe *w zeszłym roku*, nazwy miesięcy w miejscowniku. Sporo miejsca poświęcono też wyrażaniu częstotliwości przebiegu zdarzeń przeszłych (*codziennie, co tydzień, co miesiąc, co rok, raz w miesiącu dwa razy w miesiącu / tygodniu / roku*) oraz długości ich trwania (np.: *jedną minutę, dwie godziny, pięć godzin, od...-ej do ...-ej*).

Czas przyszły prosty¹⁴¹ (schemat: czasownik posiłkowy *być* w czasie przyszłym + bezokolicznik czasownika głównego) wprowadzony jest w lekcji 11., w której mowa o

¹³⁹ Nazywam je w ten sposób, chociaż w podręczniku tego określenia wobec wymienionych czasowników nie zastosowano.

¹⁴⁰ Jedno z ćwiczeń w tej lekcji poświęcono na naukę poprawnego akcentowania form 2. i 3. osoby liczby mnogiej czasu przeszłego.

¹⁴¹ Zarówno w podręczniku, jak też w innych materiałach z serii „Hurra!” stosuje się konsekwentnie nazewnictwo: *czas przyszły (aspekt niedokonany)* – dla czasu przyszłego złożonego oraz *czas przyszły*

bliższych i dalszych planach (*jutro, w weekend, po kursie polskiego, w przyszłym roku*). Dla czasowników modalnych *móc, chcieć, musieć* opracowano odrębną tabelę, z której wynika, że w obrębie analitycznej formy czasu przyszłego występują one nie w bezokoliczniku, a w 3 osobie liczby pojedynczej lub mnogiej.

Aspekt czasownika pojawia się pod koniec podręcznika, w lekcji 16. Opozycję aspektową niedokonany - dokonany scharakteryzowano za pomocą odpowiednich określeń temporalnych (odpowiednio): *jak długo? jak często? ile razy? – jeden raz, do końca*. Graficznie przedstawiono też zależności między jakością aspektową czasownika, a możliwością tworzenia form czasowych. Prezentację tę opatrzono komentarzem:

Od czasowników niedokonanych tworzymy czas przeszły, czas teraźniejszy i czas przyszły. Od czasowników dokonanych tworzymy tylko czas przeszły lub przyszły (Małolepsza, Szymkiewicz 2005: 131).

Należy podkreślić, że taki typ komentarza jest rzadkością w nowszych podręcznikach do nauczania języka polskiego dla poziomu A1, w których – w myśl podejścia komunikacyjnego – rezygnuje się z „opisywania” zjawisk gramatycznych na rzecz wizualizowania ich w „przyjazny” i „łatwo przyswajalny” dla odbiorcy sposób. W omawianej jednostce podręcznika znaleźć można ćwiczenia polegające na kompletowaniu par aspektowych czasowników. Czasowniki o aspekcie dokonanym są w niej używane w czasie przeszłym (i w takiej formie ćwiczone), mimo iż we wspomnianej prezentacji graficznej pokazano możliwość tworzenia czasu przyszłego od czasowników perfektywnych.

Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski krok po kroku. Poziom A1*, Kraków.

Podręcznik zaplanowano jako część szerszego projektu interaktywnego – dopełnieniem i rozwinięciem książkowego wydania jest platforma e-learningowa. Jak deklarują autorki, podręcznik w połączeniu z materiałami dostępnymi wirtualnie może służyć do samodzielnej nauki:

(*aspekt dokonany*) – dla czasu przyszłego prostego. Jest to, zdaniem autorów serii, ułatwienie dla uczących się.

„Dostępne w Internecie komentarze w różnych językach oraz słownik multimedialny umożliwiają pracę bez pomocy nauczyciela” (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010: 178).

Ze względu na przyjęte wcześniej kryteria analizy pomocy dydaktycznych, opisem i komentarzem objęty zostanie jednak tylko podręcznik w formie drukowanej, który z całą pewnością w takiej postaci używany bywa na stacjonarnych kursach językowych (z pominięciem dodatkowych materiałów, dostępnych w Internecie).

Polski krok po kroku składa się z 26 jednostek – na początku każdej z nich zamieszczono krótką informację na temat zawartości danej jednostki (z podziałem na komunikację, słownictwo i gramatykę) oraz listę słów przeznaczonych do zapamiętania. Informacje gramatyczne, także te dotyczące form czasownika, podawane są konsekwentnie w formie kolorowych tabel, w których barwną czcionką wyróżniono zakończenia form osobowych. Graficznie urozmaicona bywa również prezentacja słownictwa temporalnego: nazwy pór roku, części doby, przysłówki. Wiele tabel z formami gramatycznymi czasowników zawiera puste miejsca przeznaczone do wypełnienia przez uczących się. Istotny jest fakt, że uzupełnianie tabel odbywać się może na podstawie analizy zaprezentowanych wcześniej dialogów i historyjek komiksowych (należy wyszukać w nich odpowiednie formy osobowe). Ułatwia to nauczycielowi realizację indukcyjnego podejścia do nauczania gramatyki. Kompletowanie form czasownikowych bywa również ułatwiane poprzez zgromadzenie ich w „banku form”, obok tabeli. Podręcznik zawiera też kompletne zestawienia form czasownikowych – jednym z przykładów takiego ujęcia jest tabela prezentująca odmianę czasowników według koniugacji *-m*, *-sz* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010: 16).

W podręczniku zastosowano podział czasowników w czasie teraźniejszym na trzy koniugacje, przy czym wprowadzane są one następującej kolejności: *-m*, *-sz* (w drugiej lekcji); *-ę*, *-isz/-ysz* (w lekcji czwartej); *-ę/-esz* (w lekcji szóstej). Szósta lekcja zawiera tabelę z zestawieniem wszystkich trzech koniugacji. W tej części tabeli, która dotyczy koniugację *-ę*, *-esz*, na przykładzie czasownika *gotować* zwrócono uwagę na wymianę – *owa-* : *-uj-*, a w zaproponowanym na sąsiedniej stronie ćwiczeniu 1. polegającym na użyciu podanego bezokolicznika w formie osobowej zgromadzonych jest 10 czasowników zawierających przyrostek *-owa-*, z których kilka ma charakter internacjonalizmów (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:43). W tej samej jednostce podręcznikowej (szóstej) zamieszczono m.in. ciekawe ćwiczenie gramatyczne polegające na segregowaniu form osobowych czasownika według osoby – w „banku” wymieszano

formy osobowe czasowników należących do różnych koniugacji, polecenie: *Proszę dopasować* zachęca do wpisywania tych form w odpowiednie pola podpisane zaimkami osobowymi. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie automatyzują rozpoznawanie osoby (i liczby) czasownika, co może ułatwić im zapamiętanie, że w języku polskim informacja o wartości osobowej czasownika w czasie teraźniejszym zawarta jest w końcówce fleksyjnej. Na trudności w tym zakresie wskazują typowe błędy w wypowiedziach pisemnych osób uczących się polskiego (np. nieuzasadniona kontekstem redundancja w zdaniu: *Codziennie ja czytam książkę i ja robię zakupy*).

Komentarza wymaga sposób wyodrębniania w podręczniku końcówek osobowych czasowników należących do tzw. drugiej koniugacji (-ę, -isz/-ysz). W lekcji 4. (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010: 30), w której ten model odmiany jest wprowadzany, znajdziemy następujący zestaw końcówek: -ę, -isz, -i, -my, -cie, -ą (dla czasownika *myśleć*, który w tabeli reprezentuje typ -ę, -isz); -ę, -ysz, -ø (sic!), -my, -cie, -ą (dla czasownika *uczyć*). Z kolei w tabeli należącej do lekcji 6. (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:42), w której zestawia się trzy modele odmiany czasowników w czasie teraźniejszym, wskazano następujące zakończenia form osobowych dla koniugacji nazwanej -ę, -isz/-ysz, reprezentowanej tu przez czasowniki *robić*, *tańczyć*: -ę -isz/-ysz, -ø (sic!), -imy/-ymy, -icie/-ycie, -ą.

Zakończenia te umieszczono w wyróżnionej kolorem kolumnie obok miejsca, w którym osoba korzystająca z podręcznika powinna wpisać pełne formy czasowników *robić* i *tańczyć* w liczbie pojedynczej i mnogiej, a wyróżnione przeze mnie wytluszczoną czcionką elementy (morfy) tych zakończeń wydzielono w tabeli specjalnym kolorem. Ponieważ prezentacje te nie są opatrzone żadnym komentarzem gramatycznym, uczący się, po przeprowadzeniu porównawczej analizy zacytowanych propozycji, może zastanawiać się nad przyczyną różnic w zestawach końcówek w obrębie tego samego modelu odmiany. Można przypuszczać, że zamierzeniem autorek podręcznika było uproszczenie schematu odmiany czasowników w czasie teraźniejszym wyrażające się w dążeniu do ujednolicenia zestawu końcówek osobowych. Podstawą takiego domysłu jest analiza sposobu wydzielania zakończeń poszczególnych form czasu teraźniejszego dla czasowników należących do koniugacji -ę, -esz¹⁴², w których to zakończeniach także wyróżniono pewne morfy (zaznaczam je wytluszczoną czcionką): -ę, -esz, -ø, -emy, -ecie, -ą (dla

¹⁴² Zestaw tych zakończeń znajduje się w podręczniku właśnie w omawianej zbiorczej tabeli form czasu teraźniejszego (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:42).

czasowników *pisać, gotować*). Prezentacji tej brak jednak konsekwencji: przyrostka tematowego nie wydzielono we wszystkich formach, w których jest to możliwe, wątpliwości natury teoretycznej i metodycznej budzi – również niekonsekwentnie stosowane – przyłączanie go do niektórych końcówek. Sprawia to, że propozycja ta jest mało przejrzysta, zwłaszcza dla uczących się języka polskiego na niższym poziomie zaawansowania. Posługiwanie się tabelą ze strony 42. podręcznika może prowadzić do budowania niepoprawnych form 3 osoby liczby pojedynczej czasowników zakończonych na *-eć*, a odmieniających się według modelu *-ę, -isz -ysz*, np. *on *milcze, *leże* itp.

Niektórym czasownikom o trudniejszej, mniej regularnej odmianie poświęcono w podręczniku szczególną uwagę, opracowując dla nich odrębne tabele z pełnym wykazem form przybieranych w czasie teraźniejszym (niektóre z form uczeń uzupełnia samodzielnie) – chodzi o czasowniki: *woleć, jeść, pić*¹⁴³, oraz w czasie przeszłym – *jeść, iść/pójść*. W przedostatniej lekcji wprowadzony został czasownik *powinienem*. Poza systemowym wprowadzeniem podziału czasowników na koniugacje użytkownikom podręcznika proponuje się zapoznanie z odmianą czasowników *być* i *mieszkać* (lekcja 02.) – uczeń proszony jest o wpasowanie w tabelkę podanych form osobowych tych czasowników (występują one we wprowadzonych wcześniej dialogach), formy te ujęte są integralnie, nie wyróżniono w nich tematu i końcówek osobowych. W lekcji 14. wprowadzono rozróżnienie między parami czasowników *iść – chodzić* i *jechać – jeździć* – polecenie zawiera prośbę o uzupełnienie (na podstawie dialogów) tabeli odmiany w czasie teraźniejszym o brakujące formy tych czasowników.

Formy czasu przeszłego w usystematyzowany sposób wprowadzono w lekcji 13., rozpoczynającej się krótkimi dialogami i jednozdaniowymi wypowiedziami zawierającymi czasownik *być* w czasie przeszłym – należy je dopasować do odpowiednich rysunków. Te krótkie teksty dotyczące różnych sytuacji obrazują użycie czasu przeszłego, w każdym graficznie wyróżniono formę przeszłą czasownika *być*. Następnym krokiem jest uzupełnienie (częściowo wypełnionej) tabeli zatytułowanej *Być. Czas przeszły*, w której przewidziano też oddzielne pola na wypisanie charakterystycznych zakończeń czasu przeszłego (*-łem, -łaś, -ła* itd.) – w tym celu puste miejsca pozostawiono również w rodzaju nijakim (l. poj.) w 1. i 2. osobie, gdzie w tabeli wstawiona jest pozioma kreska sugerująca brak form czasu przeszłego. W dalszej części tej samej jednostki podręcznikowej zamieszczone są jeszcze cztery tabele z odmianą czasowników w czasie

¹⁴³ Obok bezokolicznika tych czasowników umieszczono nazwę koniugacji, zgodnie z którą się odmieniają.

przeszłym: pierwsza z nich zawiera wykaz form czasownika *czytać* i może posłużyć za model regularnej odmiany czasowników. Na podręcznikowej stronie zlokalizowana jest ona w bezpośrednim sąsiedztwie innej tabeli zatytułowanej *Kiedy?*, która zawiera przysłówki i frazy (ze zwróceniem uwagi na składniowe wymagania liczebników oznaczających liczbę dni, tygodni, miesięcy i lat) używane do lokalizowania minionych zdarzeń na osi czasu (np. *wczoraj, przedwczoraj, tydzień temu, 2 lata temu, w zeszłym tygodniu*)¹⁴⁴. Kolejna tabela poświęcona czasowi przeszłemu prezentuje czasownik *mieć* (jako wzór odmiany czasowników, których forma podstawowa kończy się na *-eć*) – dodatkowo opatrzone ją u dołu krótkim komentarzem: „Uwaga alternacja! Czasowniki typu *mieć, chcieć, musieć, ...*” (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010: 88). Obok zacytowanej uwagi znajduje się schemat prezentujący wymianę *e:a*, który jednak nie wydaje się dostatecznie czytelny: od obwiedzonego ramką zakończenia *-eć* rozchodzą się dwie jednakowej długości strzałki, z których każda wskazuje żółte tło z tą samą literą *a*, pod jednym żółtym polem znajduje się podpis: *r. męski., l. poj.*, pod drugim: *r. żeński, r. nijaki, l. poj. + l. mn.* Po wczytaniu się w ten schemat nietrudno domyślić się, że próbowano rozróżnić sytuacje wystąpienia alternacji ze względu na rodzaje i liczby, jednak taki zapis może użytkownikom podręcznika sugerować, że mamy do czynienia z dwoma różnymi (jakościowo?, ilościowo?) zjawiskami. Następna tabela zawiera formy przeszłe czasownika *jeść*, a w kolejnej zaprezentowano czasowniki *iść/pójść*. Na tym etapie *pójść* jest jedynym czasownikiem dokonanym wprowadzanym regularnie (pomijam okazjonalne użycia czasowników dokonanych, głównie w poleceniach do ćwiczeń, np. *Proszę uzupełnić*), ponieważ czas przeszły wprowadzono w podręczniku na bazie czasowników niedokonanych. Należy powiedzieć, że opracowania odmiany czasowników *iść/pójść* dokonano w przemyślany sposób, ułatwiający uczącym się ekonomizację uczenia się – z prezentacji wyraźnie wynika bowiem, że mimo braku zewnętrznego podobieństwa między bezokolicznikami, formy czasu teraźniejszego tych czasowników różnią się wzajemnie wyłącznie brakiem lub obecnością prefiksu *po-* (*szedłem – poszedłem*), co zobrazowane jest w tabeli. Dodatkowo pod tabelą zestawiono trzy modelowe zdania, za pomocą których różnicuje się użycie czasowników *chodzić, iść, pójść* dla opisanie czynności przeszłych (iteratywne *chodzić* występuje po przysłówku *rzadko*, czasownik *szedłem* użyty jest do opisu akcji rozciągłej, będącej tłem dla innej, natomiast *poszedłem* odnosi się do

¹⁴⁴ Podobne zestawienie, w odniesieniu jednak do czasu przyszłego, zamieszczono w Lekcji 16. (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:110).

jednorazowego zdarzenia z przeszłości. Jest to informacja z pewnością bardzo przydatna dla uczących się, wprowadza w pewnym stopniu w zawilości problematyki aspektu i semantyki czasowników iteratywnych¹⁴⁵. Jednak w ćwiczeniu, które następuje bezpośrednio po omówionej tabeli, dobrano zdania do uzupełnienia w taki sposób, że kontekstowo jest w nich wywoływany wyłącznie czasownika *pójść* (w różnych formach osobowych czasu przeszłego) – taką decyzję autorek podręcznika można usprawiedliwić faktem, że właśnie ten czasownik (a nie niedokonany *iść*) jest częściej używany w wypowiedziach relacjonujących zdarzenia minione i jego nieznaną formę (zarówno znaczenia, jak i form) jest przyczyną wielu błędów tych uczących się, którzy poznali tworzenie form czasu przeszłego wyłącznie na podstawie czasowników niedokonanych¹⁴⁶ (por. *Co robiłeś wczoraj? Rano sprzątałem, potem siedłem na obiad, a wieczorem oglądałem film*).

W omawianym podręczniku czasowniki dokonane w czasie przeszłym prezentowane są w lekcji 21., już po wprowadzeniu czasu przyszłego złożonego. Rozróżnianie aspektu czasownika połączono z podawaniem dat (konstrukcje odpowiadające na pytania: *Kiedy? W którym roku? Który dziś jest?*) – można więc stwierdzić, że w jednej podręcznikowej jednostce zebrano dwa obszerne i dosyć trudne (relatywnie do poziomu A1) zagadnienia. Pierwsza część lekcji koncentruje się na poprawnym podawaniu dat, w drugiej nacisk położono na zagadnienie aspektu czasowników w czasie przeszłym. Obszerą tabelę zestawiającą komunikacyjno-lekcyjne konteksty użycia aspektu niedokonanego i dokonanego poprzedzają ćwiczenia, w których od uczących się oczekiwane jest rozpoznanie znaczenia oraz użycie gotowych form przeszłych czasowników dokonanych służących tworzeniu biografii (odpowiednio ćw. nr 5 i 6, por. Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:140). Należy odnotować fakt, że u dołu tabeli znaleźć można krótkie komentarze, istotne dla zrozumienia zasad używania czasowników dokonanych i niedokonanych:

Uwaga: nie decydują o aspekcie słowa typu: *wczoraj, w piątek, rok temu, o 20:00, ...*(...) Czasowniki: *być, mieć, mieszkać, pracować, studiować* mają tylko formę niedokonaną (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:141).

¹⁴⁵ Czasownik *pójść* używany jest w poprzedniej jednostce podręcznika (w Lekcji 12.) w konstrukcjach służących umawianiu się (np. *Może pójdziemy...?, Masz ochotę pójść...?*). Z kolei część podręcznikowej lekcji 14. przeznaczono na ćwiczenie budowania formy i poprawnego użycia par czasowników *iść – chodzić, jechać – jeździć*.

¹⁴⁶ Takie właśnie podejście metodyczne prezentuje większość popularnych podręczników przeznaczonych dla początkujących.

Identyczną tabelę (zastosowano taki sam opis sytuacji użycia obu aspektów oraz te same przysłówki) – lecz z przykładami zawierającymi czasowniki w czasie przyszłym – zamieszczono kilka stron dalej, w lekcji 22, w której wprowadzany jest czas przyszły prosty. Poniżej znajduje się mniejsza tabela wizualizująca ograniczenia użycia w czasie teraźniejszym czasowników o aspekcie dokonanym (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:145).

Prezentację form przyszłych czasownika autorki rozpoczynają w lekcji 16., w której wprowadzenie gramatycznego czasu przyszłego złożonego połączono z planowaniem przyszłości, co jest oczywistym i często wykorzystywanym w dydaktyce kontekstem. Bliższą perspektywę czasową (wyjazd na weekend) połączono z poszerzeniem leksyki o nazwy pór roku, miesięcy, opis pogody. Mówienie o dalszej przyszłości (przyszły rok) związane z kulturowymi informacjami na temat wróżb andrzejkowych. Zarówno w spisie treści na początku podręcznika, jak i w informacji o zawartości lekcji 16., która zamieszczona jest pod tytułem i numerem lekcji (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:106) pojawia się (pomyłkowo?¹⁴⁷) termin *czas przyszły prosty*. Jednak treści gramatyczne zawarte w tej jednostce podręcznika obejmują formy przyszłe o budowie analitycznej, nazywane tradycyjnie w polskiej gramatyce *czasem przyszłym złożonym*. Z kolei lekcja 22. (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:144), w której zapowiada się *aspekt w czasie przyszłym*, dotyczy – w zakresie gramatyki – między innymi form czasu przyszłego tworzonych od czasowników dokonanych, które w tradycyjnej nomenklaturze językoznawczej nazywane są często *czasem przyszłym prostym*. W lekcji 16. w kolejnych tabelach przedstawiono formy przyszłe czasownika *być*, schemat budowy czasu przyszłego złożonego: czasownik posiłkowy w formie osobowej z następującym po nim czasownikiem głównym w bezokoliczniku lub w formie 3. osoby liczby pojedynczej lub mnogiej czasu przeszłego (z uwzględnieniem równoważności komunikacyjnej tych dwu sposobów tworzenia czasu przyszłego), schemat budowy czasu przyszłego dla czasowników modalnych *móc*, *chcieć*, *musieć* (czasownik modalny przybiera formę 3. osoby czasu przeszłego liczby pojedynczej lub mnogiej). Natomiast lekcja 22. zawiera ćwiczenia służące utrwalaniu par aspektowych czasowników oraz automatyzacji użycia czasu przyszłego prostego. Konstrukcja i dobór przykładów w

¹⁴⁷ Podręcznik *Polski, krok po kroku* omawiam na podstawie pierwszego – jak dotąd jedyne – wydania. Możliwe zatem, że niedociągnięcia i pomyłki, które uszły uwagi redaktorów i autorów, zostaną poprawione w ewentualnych następnych edycjach.

ćwiczeniu 8. (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010:146) pozwala uczącym się dostrzec analogie w budowie osobowych form fleksyjnych między czasownikami ruchu (uwzględniono: *pójść, wyjść, wejść, zejść, przyjść, przejść, dojść*) oraz innymi czasownikami pogrupowanymi w następujący sposób: *zostawać – wstawać – dostawać; zacząć – odpocząć; zająć – wynająć; móc – pomóc*.

Podręcznik *Polski krok po kroku* nie posługuje się językiem innym niż docelowy, co dotyczy także zastosowanej terminologii gramatycznej. W odniesieniu do czasownika i jego odmiany napotkać można w podręczniku następujące terminy i ich skróty: koniugacja, l. poj., l. mn., czas przeszły, r. męski, r. żeński, r. nijaki, r. męskoosobowy, r. niemęskoosobowy (w tabelach obejmujących formy czasu przeszłego nazwy rodzajów gramatycznych w liczbie mnogiej zostały uzupełnione odpowiednimi ikonami, natomiast dla liczby mnogiej nie zastosowano żadnych ikon ani objaśnień wspomagających zrozumienie znaczenia form werbalnych), czas przyszły, czas teraźniejszy¹⁴⁸, bezokolicznik, alternacja, czasownik, forma czasu przeszłego, III osoba (tak zapisane, por. Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010: 109), aspekt niedokonany, aspekt dokonany.

Tabela 4. Zakres i kolejność wprowadzania czasów gramatycznych w podręcznikach z poziomu A1 (z uwzględnieniem informacji o aspekcie czasownika).

Zakres i kolejność wprowadzanych form temporalnych	Tytuł podręcznika	Uwagi
cz. teraźniejszy → cz. przeszły (ndk) → aspekt czasownika + cz. przyszły złożony i cz. przyszły prosty	<i>Dzień dobry cz. 1</i>	Skumulowanie w jednej jednostce informacji aspektowych i dotyczących budowy form przyszłych prostych i złożonych, brak osobnego omówienia funkcjonowania czasowników dokonanych w czasie przeszłym.
cz. teraźniejszy → cz. przeszły (ndk) → cz. przyszły złożony (ndk) → cz. przeszły (dk)	<i>Po polsku 1</i>	Podręcznik nie obejmuje czasu przyszłego prostego, w lekcji wprowadzającej aspekt dokonany w czasie przeszłym sygnalizowana jest jednak możliwość użycia czasowników dokonanych w czasie przyszłym.
cz. teraźniejszy → cz. przeszły (ndk) → cz. przyszły złożony → cz. przeszły (dk) + aspekt → cz. przyszły prosty + aspekt	<i>Polski krok po kroku</i>	Informacje o różnicach w użyciu czasowników dokonanych i niedokonanych zamieszczono dwukrotnie: przy omawianiu czasu przeszłego cz. dokonanych i czasu przyszłego prostego.

¹⁴⁸ Terminu *czas teraźniejszy* autorki podręcznika używają dopiero w lekcji 22., w której zestawiają użycie czasowników niedokonanych i dokonanych w poszczególnych czasach gramatycznych.

Tabela 5. Modele odmiany czasowników w czasie teraźniejszym w podręcznikach z poziomu A1.

Koniugacje w kolejności proponowanej w podręczniku ¹⁴⁹	Zestawy zakończeń form osobowych w liczbie pojedynczej i mnogiej	Czasowniki służące prezentacji modeli odmiany w czasie teraźniejszym ¹⁵⁰	Tytuł podręcznika
II + III → I (koniugacja II i III zaprezentowane są w tej samej jednostce podręcznika)	kon. I: -ę, -esz, -e, -emy, -ecie, -ą kon. II: -ę, -isz/-ysz, -i/-y, -imy/-ymy, -icie/-ycie, -ą Kon. III: -m, -sz, -ø, -my, -cie, -ją	Kon. I: myć, czesać, gotować, spacerować Kon. II: robić, bawić się, leżeć, milczeć, siedzieć, chodzić Kon. III: oglądać, sprzątać, otwierać, odpoczywać, rozumieć	<i>Dzień dobry, cz. 1</i>
III → II → III+II+I (koniugacja I nie jest prezentowana osobno, schemat odmiany pojawia się w podręcznikowej lekcji podsumowującej odmianę czasownika w czasie teraźniejszym)	kon. I: -ę, -esz, -e, -emy, -ecie, -ą Kon. II: -ę, -sz, -(?) ¹⁵¹ , -my, -cie, -ą Kon. III: -m, -sz, -ø, -my, -cie, -ją	Kon. I: chcieć, pisać, móc, pracować Kon. II: mówić, lubić, robić, uczyć się, tańczyć, chodzić Kon. III: mieć, rozumieć, przepraszać, czytać, pytać, jeść, wiedzieć	<i>Po polsku 1</i>
III → II → III+I+II (koniugacja I nie jest prezentowana osobno, schemat odmiany pojawia się w podręcznikowej lekcji podsumowującej odmianę czasownika w czasie teraźniejszym)	kon. I: -ę, -(e)sz, -ø, -(e)my, -(e)cie, -ą Kon. II: -ę, -(i/y)sz, -i/-ø, -(i/y)my, -(i/y)cie, -ą Kon. III: -m, -sz, -ø, -my, -cie, -ją	Kon. I: pisać, gotować Kon. II: myśleć, uczyć, mówić, lubić, kończyć, tańczyć Kon. III: nazywać się, mieć, rozumieć, grać	<i>Polski krok po kroku</i>

Podsumowanie:

Szczegółowa analiza zawartości wybranych podręczników z poziomu A1 pozwala stwierdzić, że są to w ogólnym zarysie pozycje porównywalne pod względem zakresu prezentowanych zagadnień dotyczących morfologicznej i leksykalnej kategorii czasu. Różnice pojawiają się, co oczywiste, na poziomie organizacji materiału gramatycznego i

¹⁴⁹ Bez względu na nomenklaturę stosowaną w analizowanych podręcznikach, przyjmuję utrwaloną w tradycji polonistycznej numerację koniugacji: I (-ę, -esz), II (-ę, -isz/-ysz), III (-m, -sz). W żadnym z uwzględnionych przez mnie podręczników z poziomu A1 nie zastosowano podziału na cztery koniugacje.

¹⁵⁰ Zaczepnięto je z tabel gramatycznych zamieszczonych w podręcznikach.

¹⁵¹ W podręczniku w 3. osobie liczby pojedynczej nie wydzielono żadnej końcówki osobowej, nie zastosowano też symbolu tzw. końcówki zerowej (- ø).

leksykalnego. Najwyraźniejsze różnice odnotować można w zakresie: kolejności wprowadzania wzorców odmiany w czasie teraźniejszym, kolejności wprowadzania form czasowych i aspektowych, sposobów korelacji materiału gramatycznego z leksykalnym. Jeśli chodzi o rozwiązania szczegółowe, uwagę zwracają różnice w sposobie wydzielania zakończeń w formach osobowych czasu teraźniejszego. Na podstawie zgromadzonych danych można stwierdzić, że autorzy analizowanych podręczników sporo uwagi poświęcają interesującym nas zagadnieniom gramatycznym (co należy ocenić pozytywnie), choć niektórzy z nich nie unikają nieścisłości, które – jeśli nie zostaną wychwycone i skorygowane przez nauczyciela – mogą skutkować tworzeniem niepoprawnych form fleksyjnych.

Informacje gramatyczne dotyczące czasownika są w każdym z trzech zaprezentowanych podręczników wyraźnie skorelowane z leksyką temporalną (odpowiednią do poziomu A1). Ekspozowane są liczne jednostki leksykalne z mikropól: „referencyjność”, „frekwencyjność”, „relacyjność” i „rozszerzalność”. W mniejszym zakresie reprezentowane są mikropola „tempo” oraz „ewaluacja”. Warto zauważyć, że choć ogólny zakres wprowadzanej leksyki temporalnej jest we wszystkich pozycjach podobny¹⁵², to uwagę zwracają techniki graficznej prezentacji zastosowane w podręczniku *Polski krok po kroku*, np. w lekcji 11. w bardzo obrazowy i czytelny sposób ujęto słownictwo związane z porami doby (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2010: 75).

6.2.3.3. Podręczniki dla poziomu A2

Opis i komentarz interesujących nas zagadnień zawartych w podręcznikach z poziomu A2 uporządkowany został w dalszej części tego rozdziału według innego klucza. Mianowicie, treści każdego z dwóch uwzględnionych w analizie podręczników ujęte zostały w tabelę – dla każdego z podręczników opracowano po dwie tabelę. Pierwsza z nich obejmuje zagadnienia gramatyczne związane z morfologiczną kategorią czasu, które zostały przedstawione w kolejności występowania w podręczniku. Uwzględniono w niej – oprócz informacji o samej budowie form temporalnych czasownika – także instrukcje

¹⁵² Z tego też powodu nie wydaje się konieczne i celowe zamieszczanie tu tabelarycznego zestawienia leksyki temporalnej zawartej analizowanych podręcznikach z poziomu A1.

użycia tych form. Zakładam bowiem¹⁵³, że osoba, która osiągnęła poziom A1, zna już podstawy polskiej fleksji, także w zakresie budowy czasownikowych form temporalnych (choć z pewnością reguły wymagają stałego odświeżania, utrwalania oraz poszerzania, zwłaszcza o czasowniki o mniej regularnym paradygmacie). Począwszy od tego etapu nauki, przydatne są natomiast coraz bardziej uszczegółowiane informacje na temat zasad dystrybucji tych form w strukturach zdaniowych o różnym stopniu i typie złożoności. Przyjęło się uważać, że w języku polskim nie występuje – jak ma to miejsce w niektórych językach – zasada następstwa czasów (*cosecutio temporum*), która regulowałaby zasady użycia czasów gramatycznych w zdaniach złożonych (np. w mowie zależnej). Pomimo to jednak użycie form temporalnych czasowników nie zawsze jest w polskich zdaniach złożonych podrzędnie zupełnie dowolne. Zarówno analiza błędów językowych, jak i szczegółowe pytania zadawane przez uczących się, pozwalają stwierdzić, że zagadnienie to stanowi nierzadko problem – przede wszystkim, co oczywiste, dla osób posługujących się jako pierwszym językiem, w systemie którego istnieją reguły następstw czasów (np. j. angielski, niemiecki, hiszpański). Dlatego – wychodząc z przekonania o wadze tego rodzaju informacji dla budowania komunikatu poprawnego pod względem językowym i zgodnego z intencją komunikacyjną użytkownika – odnotowuję w tabeli (i opatruję komentarzem) wyłożone eksplicytnie podręcznikowe informacje i instrukcje dotyczące użycia form temporalnych czasowników w konstrukcjach składniowych.

Dla obydwu omawianych podręczników opracowano też tabele prezentujące proponowaną przez autorów leksykę (oraz złożone wyrażenia) potrzebną do wyrażania różnego typu relacji czasowych. Także i w tym typie tabel pod uwagę biorę jedynie tę część leksyki i struktur (np. wyrażenia przyimkowe), które zostały w jakikolwiek sposób wyróżnione w jednostce lekcyjnej, co jest dla mnie podstawą do wnioskowania, że autorzy włączyli te informacje do podręcznika w sposób zamierzony i przemyślany. Chodzi więc o leksykę zaprezentowaną przy pomocy dodatkowych wyróżników graficznych lub na marginesach książki, gdzie grupuje się słowa przeznaczone do pamięciowego opanowania w danej lekcji (ten sposób prezentacji preferowany jest w podręczniku pt. *Dzień dobry*). Wyekscerpowane leksemy (i jednostki złożone) zostały w tabeli podzielone według zaproponowanego wcześniej schematu strukturyzacji pola temporalności w polszczyźnie. W nawiasach kwadratowych podaję numer jednostki podręcznikowej.

¹⁵³ Wynika także z przeglądu zawartości trzech podręczników opracowanych dla poziomu A1.

Janowska A., Pastuchowa M., 2009, *Dzień dobry! Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących. Poziom podstawowy A1*¹⁵⁴, cz. 2, Tarnów.

Tabela 6. Zagadnienia gramatyczne związane z morfologiczną kategorią czasu w kolejności występowania w podręczniku *Dzień dobry!*, cz. 2.

Zakres	Komentarz
[57] zdania podrzędnie złożone warunkowe z <i>jeżeli...</i> , <i>to...</i>	Zwrócono uwagę na rozkład gramatycznych form czasowych w zdaniach składowych: <i>Jeżeli będzie ładna pogoda, będziemy w namiocie nad jeziorem.</i> (FUTURE – FUTURE), <i>Jeżeli chcesz, możesz do nas przyjechać</i> (PRESENT – PRESENT), <i>Jeżeli mam twój długopis, oddam ci go.</i> (PRESENT – FUTURE.)
[60] formy temporalne czasownika <i>trzeba</i> (<i>trzeba było</i> , <i>trzeba będzie</i>)	Formy te wyróżniono graficznie w modelowych zdaniach. Obok (na tej samej stronie) wymienione są też inne czasowniki modalne: <i>warto</i> , <i>należy</i> – ale tylko w tej formie gramatycznej. Brak w tej lekcji propozycji ćwiczeń, w których użytkownik podręcznika mógłby zastosować wiedzę o sposobie tworzenia i użycia form temporalnych czasownika <i>trzeba</i> ¹⁵⁵ .
[64] mowa zależna	Pokazano możliwość zastosowania form czasownika w zdaniu nadrzędnym: <i>Pani Basia mówi, że szukała pracy. Pani Basia mówiła, że szukała pracy.</i> Brak szerszego komentarza na ten temat, a przykłady nie oddają wszystkich możliwości używania form czasowych w zdaniach składowych. Punktem wyjścia do poszerzonej analizy w tym zakresie może być ćw. 1. (s. 35), polega ono na przekształcaniu dosłownych cytatów wypowiedzi różnych osób na zdania złożone z tzw. mową zależną.
[65] czasowniki ruchu: <i>biec</i> , <i>jechać</i> , <i>iść</i> i pochodnych derywatów z prefiksami <i>w(e)-</i> , <i>prze-</i> , <i>przy-</i> , <i>wy-</i>	Podano również formy czasu przeszłego i przyszłego (tylko w liczbie pojedynczej) czasowników <i>wyjść</i> i <i>wychodzić</i> (ten ostatni częściowo do samodzielnego uzupełnienia), jednak bez porównania z analogicznymi formami gramatycznymi czasowników bezprefiksalnych <i>iść</i> , <i>chodzić</i> , (co ułatwia zapamiętanie odmiany czasowników prefiksalnych).
[70] prezentacja form odmiany czasownika <i>powinien</i> w czasie teraźniejszym	
[73] zdania podrzędne czasowe z <i>kiedy</i> zdania podrzędne dopełnieniowe (intensjonalne) z czasownikiem <i>wiedzieć</i>	Przedstawiono następujące zasady dystrybucji form czasowych w zdaniach składowych: <i>prezent - present</i> (<i>Otwieram okno, kiedy jest gorąco</i>), <i>past - past</i> (<i>Kiedy szła ulicą, spotkała starą znajomą</i>), <i>future - future</i> (<i>Będę pracować, kiedy skończę studia</i>) – w obu zdaniach składowych ten sam czas gramatyczny. Na następującym przykładzie pokazano różne możliwe kombinacje płaszczyzn czasowych w zdaniach intensjonalnych: <i>Nie wiem (nie wiedziałem, nie będę wiedzieć), gdzie mieszkasz, będziesz mieszkać, mieszkałeś</i>).

¹⁵⁴ Zarówno na okładce, jak i na karcie tytułowej podręcznika widnieje informacja *Poziom podstawowy A1*. Jednak we wstępie do pierwszej części podręcznika autorki deklarują: „Zgodnie z sugestiami lektorów i studentów postanowiliśmy podzielić książkę na dwie części. Pierwsza (lekcje 1-48) obejmuje swoim zakresem certyfikacyjny poziom podstawowy A1, druga zaś poziom A2”. Należy więc domniemywać, że nazwa poziomu A1 pojawiła się w cz. 2. podręcznika w wyniku pomyłki.

¹⁵⁵ Ćwiczenie odwołujące się do znaczenia i użycia czasowników modalnych *można*, *warto*, *trzeba*, *należy*, *wolno* znaleźć można w lekcji 70., ale nie wymaga się w nim użycia różnych form czasowych tych leksemów.

[79] Forma bezosobowa <i>mówi się</i> w czasie teraźniejszym i przeszłym ; nieosobowe formy przeszłe zakończone na –ono, –ano, –to	
	W lekcji brak szczegółowych reguł tworzenia tych form, zwrócono natomiast uwagę na ich znaczenie (bezosobowość i odniesienie do przeszłości).

Tabela 7. Leksyka temporalna w podręczniku *Dzień dobry!*, cz. 2.

Fragment pola temporalności	Zakres (leksyka, połączenia wyrazowe)
frekwencywność	brak ¹⁵⁶
rozciągłość punktowość (informacja o granicach)	[56] w odpowiedzi na pytanie: <i>jak długo?</i> zaprezentowano synonimie znaczeniową par: <i>przez cały tydzień = cały tydzień, przez rok = rok, przez chwilę = chwilę, przez miesiąc = miesiąc, przez godzinę = godzinę</i> [72] całymi dniami [83] do + Gen. (do soboty), od + Gen. (od tygodnia),
temporalna koordynacja przebiegów (relacyjność)	brak ¹⁵⁷
ewaluacja	[92] <i>Czas stanął w miejscu, czas szybko biegnie, czas goi rany, wyścig z czasem</i>
tempo	[92] <i>czas szybko biegnie, wyścig z czasem</i>
referencyjność	[72] rankiem, wiosną, w czwartek, w maju, w przyszłym tygodniu, w zeszłym tygodniu, dawno temu, 100 lat temu, pięć lat temu, dwa dni temu, dwa miesiące temu, pewnego dnia, następnego dnia, po kilku latach (Loc.), za kilka lat (Acc.) po dwóch, trzech, czterech, pięciu, sześciu latach [83] za +Acc. (za tydzień), przed + Instr. (przed tygodniem), o + Loc. (o piątej), po + Loc. (po tygodniu), w + Loc. (w tym tygodniu), w + Loc. lub Acc. (w tym tygodniu, w piątek)

¹⁵⁶ Leksyka ta była uwzględniona w pierwszej części podręcznika (Janowska, Pastuchowa 2008).

¹⁵⁷ Por. przypis 156.

Burkat A., Jasińska A., 2005, *Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Kraków.

Tabela 8. Zagadnienia gramatyczne związane z morfologiczną kategorią czasu w kolejności występowania w podręczniku *Po polsku 2*.

Zakres	Komentarz
[3] aspekt czasowników w czasie przeszłym	Jako powtórzenie, bez podawania reguł budowania form.
[4] czasowniki modalne w czasie przyszłym	Na przykładzie czasowników <i>chcieć</i> i <i>musieć</i> zwrócono uwagę na sposób tworzenia form czasu przyszłego dla tych czasowników: czasownik „być” w czasie przyszłym + 3 osoba liczby pojedynczej lub mnogiej czasownika w czasie przeszłym.
[4] aspekt czasowników w czasie przyszłym	Jako powtórzenie, przypomniano zależność budowy form temporalnych od aspektu czasownika.
[8] zdania złożone dopełnieniowe ze spójnikiem <i>żeby</i> w opozycji do <i>że</i>	Komentarz gramatyczny w postaci tabeli zawierającej schemat budowy zdań z <i>żeby</i> , w którym wskazano pozycję spójnika <i>żeby</i> (w odpowiedniej formie osobowej) oraz orzeczenia zdania podrzędnego wyrażonego czasownikiem w 3. osobie czasu przeszłego.
[8] odmiana czasownika <i>powinien</i> w czasie teraźniejszym	Ćwiczenia związane z tą częścią gramatyczną lekcji nie zawierają kontekstów, w których formy fleksyjne zaprezentowanego czasownika odnosiłyby się wyraźnie do przeszłości i przyszłości.
[9] tryb warunkowy i zdania warunkowe	Budowę form trybu przedstawiono jako połączenie formy 3. osoby liczby pojedynczej i mnogiej czasownika w czasie przeszłym z odpowiednią grupą morfemów nazwanych tu „końcówką”.
[11] zestawienie form teraźniejszych i przeszłych czasowników <i>trzeba, można, wolno</i> , zaprzeczonego czasownika niewłaściwego <i>być: nie ma – nie było</i> oraz przysłówków predykatywnych: <i>trudno jest – trudno było, łatwo jest – łatwo było</i>	
[11] formy bezosobowe czasownika z <i>się</i> w czasie teraźniejszym i przeszłym	Zaproponowano następującą regułę tworzenia form bezosobowych: <i>Tworzymy je, dodając do czasownika w trzeciej osobie zaimek „się”</i> . Egzemplifikację podanej zasady stanowią formy: <i>kupuje się, kupowało się</i> .
[12] formy bezosobowe zakończone na <i>-ano, -ono, -to, -ęto</i>	Punktem wyjścia tworzenia tych form są imiesłowy przymiotnikowe bierne zaprezentowane we wcześniejszych partiach tej samej lekcji. Ćwiczenia związane z tą częścią jednostki podręcznikowej polegają na użyciu form bezosobowych do opisu zdarzeń minionych (np. wynalazków i odkryć naukowych).
[16] zdania podrzędnie złożone okolicznikowe czasu	Lekcja zawiera przykłady różnych typów zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie (wraz z nazwami tych typów wg składni tradycyjnej). Wśród konstrukcji hipotaktycznych wymieniono zdania okolicznikowe czasu wprowadzane przez <i>kiedy</i> oraz <i>aż</i>

	(<i>Kiedy byłem małym chłopcem, uwielbiałem Boże Narodzenie; Czekaliśmy na matkę, aż wróci z prezentem</i>). Prezentacji nie poszerzono o komentarz dotyczący zasad użycia form temporalnych czasownika w poszczególnych zdaniach składowych.
[19] mowa zależna i niezależna	W tabeli zestawiono trzy sposoby przekształcania mowy niezależnej (zdanie pytające, oznajmujące i rozkazujące) na mowę zależną. W zdaniach reprezentujących mowę zależną wyróżniono graficznie spójniki <i>że</i> , <i>żeby</i> oraz partykułę <i>czy</i> . Brak jednak informacji o ograniczeniach w zakresie użycia form temporalnych czasownika w zdaniach podrzędnych.

Tabela 9. Leksyka temporalna w podręczniku *Po polsku 2*.

Fragment pola temporalności	Zakres (leksyka, połączenia wyrazowe)
frekwencywność	[3] zawsze, zwykle, często, rzadko, od czasu do czasu, raz dziennie, raz na tydzień, raz na miesiąc, raz na rok, codziennie, co godzinę, co tydzień, co miesiąc, co rok, co dwa lata, od... do...
rozciągłość punktowość (informacja o granicach)	[3] podawanie daty (dzień, miesiąc, rok) w odpowiedzi na pytania: <i>Który dzisiaj jest? Kiedy się urodziłeś? (miesiąc + rok, pełna data), W którym roku...? Jak długo - (od – do), między..., a...</i> <i>przez cały tydzień, całą noc</i>
temporalna koordynacja przebiegów (relacyjność)	[3] w czasie, podczas
ewaluacja	[3] długo, jeszcze, już, wreszcie, w końcu
tempo	[3] nagle, w pewnej chwili, w pewnym momencie
referencyjność	[3] dawniej, kiedyś, nigdy, dawno temu, ostatni raz, pewnego razu, pewnego dnia, [5] wczoraj, przedwczoraj, w ubiegłą sobotę [4] jutro, pojutrze, za dwa, trzy dni, za tydzień, za dwa tygodnie, za miesiąc, za dwa miesiące, za rok, za dwa lata, w przyszły wtorek, czwartek, w przyszłą sobotę, w przyszłym tygodniu, miesiącu, roku,

Podsumowanie:

Porównanie dwóch podręczników pod kątem zawartości i sposobu prezentacji w nich treści gramatycznych dotyczących form temporalnych czasownika pozwala zaobserwować kilka podstawowych różnic między podręcznikami i określić niedostatki każdego z nich. Podręcznik *Dzień dobry* zawiera ograniczone informacje na temat aspektu czasownika. Mniej jest w nim również ćwiczeń i nie zawsze są one wystarczająco silnie

skorelowane z prezentowaną tematyką gramatyczną i leksykalną. Atutem tej pozycji – w interesującym nas kontekście – jest to, że zawiera wiele wprost sformułowanych informacji o możliwościach i blokadach użycia poszczególnych form czasowych w zdaniach złożonych. Własna praktyka dydaktyczna daje podstawy do stwierdzenia, że jest to wiedza nie tylko potrzebna (z poprawnościowego punktu widzenia), ale też oczekiwana przez uczących się, którzy – mając świadomość istnienia następstwa bądź zgodności czasów w innych językach (także obcych dla nich) – pytają często o podobne reguły dla języka polskiego. Takich informacji z pewnością jest mniej (i są słabiej wyeksponowane) w podręczniku *Po polsku 2*. Większy nacisk położono w nim jednak na rozróżnianie sytuacji użycia czasowników o określonym aspekcie – zwłaszcza w czasie przeszłym.

Ostatnia uwaga podsumowująca zestawienie tych dwu podręczników nasuwa się po pobieżnym przeglądzie tekstów zamieszczanych w kolejnych jednostkach lekcyjnych – choć taka analiza nie była ani planowana, ani prowadzona przeze mnie systematycznie w tej pracy. Teksty zaproponowane w podręczniku *Po polsku 2* nie są z sobą tematycznie powiązane (tematycznie, postaciami bohaterów czy na inny sposób). Natomiast autorki podręcznika *Dzień dobry 2* proponują teksty powiązane tematycznie, bo odnoszące się do różnych sytuacji z życia jednej rodziny. Siłą rzeczy więc kolejne wydarzenia łączą się ze sobą na różnych zasadach logicznych, tworząc historię rodzinną, którą można opowiadać (wspominać) i przewidywać różne możliwości rozwoju wypadków. Stać się to może dla uczących się punktem wyjścia i okazją do wykorzystania w praktyce zasobu różnych środków temporalizujących.

Arbitralne decyzje autorów podręczników i pomocy dydaktycznych przekładają się na obraz gramatyki obecny w poszczególnych podręcznikach, na ilość i jakość komentarzy gramatycznych. Decydujące znaczenie dla szczegółowych rozstrzygnięć z pewnością mają: akceptacja określonej metody nauczania, przekonania autorów odnośnie do roli gramatyki w uczeniu, sposób widzenia przez nich samego systemu gramatycznego (szczegółowe rozstrzygnięcia teoretyczne, metodologie, koncepcje i szkoły językoznawcze). Nie bez znaczenia jest też zapewne własna intuicja i doświadczenie w nauczaniu oraz wstępne określenie potrzeb docelowych odbiorców.

6.2.4. Morfologiczno-leksykalna kategoria czasu w wybranych materiałach uzupełniających do nauczania języka polskiego jako obcego

Spośród książek pomocniczych do nauczania języka polskiego jako obcego, zawierających odpowiednio dobrane teksty i ćwiczenia, zamierzam odnieść się do dwu publikacji, które w całości poświęcone są tematyce czasownikowej. Są to *Czas na czasownik. Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego* Piotra Garncarka (2004) oraz *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu* Józefa Pyzika (2005). Obydwa podręczniki są wydane i używane współcześnie, co również było ważnym kryterium ich wyboru¹⁵⁸.

Podręcznik autorstwa Piotra Garncarka (Garncarek 2004) przeznaczony jest – jak wynika z deklaracji autora we *Wstępie* – dla uczących się na różnych poziomach zaawansowania. Rzeczywiście, wachlarz poruszanych w książce zagadnień gramatyczno-leksykalnych oraz stopień trudności tekstów i ćwiczeń są na tyle zróżnicowane, że nauczyciel ma w tym zakresie pewien wybór. Podręcznik został napisany w całości po polsku.

Podręcznik składa się z 35 jednostek o stałej budowie: na początku znajduje się tekst, po nim następują pytania odnoszące się do tekstu (mogą posłużyć sprawdzeniu stopnia zrozumienia tekstu oraz stać się punktem wyjścia do rozmowy), w dalszej kolejności ćwiczenia, krótki komentarz gramatyczny. Kolejne rozdziały podręcznika poświęcone są ćwiczeniu i omówieniu budowy następujących form: czas teraźniejszy (z podziałem na 4 typy koniugacyjne), bezokolicznik, czas przeszły, czas przyszły (złożony i prosty), tryb przypuszczający, tryb rozkazujący, strona bierna. Cztery jednostki podręcznikowe poświęcone są aspektowi czasownika (prymarnym i wtórnym parom aspektowym), aspektowi czasowników ruchu. Tematem kolejnej są czasowniki iteratywne. Rozdziały od 16. do 30. koncentrują się na prefiksach używanych do tworzenia czasowników odczasownikowych. W każdym rozdziale omówiono jeden prefiks, przedstawiając różne typy znaczeń, jakie może on wnosić do podstawy czasownikowej). W ostatnich częściach

¹⁵⁸ W tej krótkiej charakterystyce książek pomocniczych nie uwzględniam pracy autorstwa Renaty Przybylskiej pt. *Czas to pieniądz*. Opracowanie to, choć wartościowe i szczegółowo traktujące niektóre (zwłaszcza leksykalne i składniowe) sposoby ujęzykowania relacji temporalnych, nie jest dziś w powszechnym użyciu. Wynikać to może z różnych czynników, przede wszystkim z braku dostępności podręcznika, który został wydany w formie skryptu w 1992 roku (szata graficzna książki jest mało atrakcyjna, co ma dziś także – jak się wydaje – niebagatelny wpływ na decyzję sięgnięcia po dany podręcznik). Ponadto sposób opracowania i dobór materiału w niej zawartego sprawia, że jest to podręcznik dosyć trudny, na co zwracają uwagę inni autorzy (por. Dąbrowska, Pasieka 2001).

książki uwzględniono też formy imiesłowów oraz rzeczowniki odczasownikowe. Ten przegląd zawartości dowodzi, że podręcznik z pewnością stanowi bogaty zbiór tekstów i ćwiczeń z zakresu morfologii czasownika, które mogą uatrakcyjnić i dopełnić zajęcia kursowe. Należy wspomnieć, że teksty zamieszczone w kolejnych jednostkach są w całości preparowane, zostały napisane przez autora (ze swoistym poczuciem humoru) z myślą o konkretnych formach werbalnych i są bardzo silnie nimi nasycone, przez co nieco tracą na autentyczności komunikacyjnej. Ćwiczenia następujące po tekście mają charakter ćwiczeń ściśle gramatycznych (polegają na tworzeniu form fleksyjnych wskazanych czasowników), wiele jest też ćwiczeń o nastawieniu leksykalnym, do wykonania których znajomość znaczenia czasownika (także prefiksального) jest niezbędna.

Z kolei podręcznik *Iść czy jechać?* (Pyzik 2005) można scharakteryzować jako zbiór ćwiczeń (o zróżnicowanym stopniu trudności) oraz instrukcji (fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych) związanych z najczęściej używanymi czasownikami ruchu. W pierwszej części podręcznika zawarto m.in. sporo ćwiczeń z zakresu tworzenia form fleksyjnych czasowników ruchu. Kolejna część poświęcona jest łączliwości składniowej tych czasowników. Oddzielnie opracowano też funkcje semantyczne przedrostków łączących się z czasownikami ruchu (w zawężeniu do znaczeń odnoszących się do ruchu). Ostatnia część podręcznika poświęcona jest przede wszystkim aspektowi opisywanych czasowników oraz tworzonemu od nich rzeczownikom.

Docenić należy fakt, że autor książki objął opisem i zilustrował ćwiczeniami spory i niełatwy do opanowania przez cudzoziemca materiał. Książka, oprócz ćwiczeń i komentarzy-instrukcji, zawiera także bardzo przydatne zestawienia informacji o formach, strukturach składniowych, znaczeniu czasowników ruchu. Autor rejestruje też pokątną ilość frazeologizmów, w budowie których znaleźć można czasowniki ruchu, co dodatkowo podnosi walory pracy. Pewnym jednak mankamentem, zaburzającym przejrzystość podręcznika i utrudniającym korzystanie z niego, jest specyficzne rozwiązanie redakcyjne zastosowane w celu wprowadzenia równolegle dwóch wersji językowych komentarzy (tłumaczone są „na bieżąco” całe akapity) oraz poleceń do ćwiczeń. Polega ono na tym, że zastosowano dwukolorową czcionkę – kolor czarny rezerwując dla tekstu w języku polskim, niebieski zaś dla wersji angielskiej. Sprawia to, że korzystanie z podręcznika staje się (niezależnie od interesującej treści) dosyć uciążliwe.

Obydwa omówione podręczniki mogą być używane jako zbiór ćwiczeń dodatkowych także na najniższym poziomie nauczania języka polskiego (A). Należałoby jednak w takiej

sytuacji szczególnie starannie wybrać partie przeznaczone do prezentacji, ponieważ proponowany w nich materiał ma charakter różnorodny pod względem stopnia trudności (zarówno leksykalnie, jak też w zakresie omawianych struktur językowych).

7. Problemy językowe uczących się polskiego jako obcego związane z morfologiczną i leksykalną kategorią czasu – na przykładzie najczęstszych błędów.

Punktem wyjścia w tym rozdziale pracy są najczęstsze, reprezentatywne błędy popełniane przez cudzoziemców w zakresie budowy i użycia wybranych morfologicznych i leksykalnych środków temporalnych polszczyzny. W pierwszej kolejności omówione zostaną błędy w obrębie fleksyjnych form czasowych. Kolejny podrozdział poświęcony jest zagadnieniom słowotwórczym (ograniczonym do dewerbalnych formacji czasownikowych) stanowiących swoisty pomost pomiędzy poziomem gramatycznym i leksykalnym¹⁵⁹. Ostatni podrozdział dotyczy błędów leksykalnych związanych z wybranym słownictwem z leksykalnego pola temporalności.

7.1. Analizowany materiał językowy

Przykłady poddane analizie zaczerpnięte zostały z prac pisemnych autorstwa cudzoziemców uczęszczających na różnego typu kursy prowadzone przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ. Ekscerpcją objęto:

- a) różnej długości teksty pisane samodzielnie przez studentów z poziomów od A1 do C2; teksty te, jako autorskie wypowiedzi „na zadany temat”, były zróżnicowane gatunkowo, stylistycznie i tematycznie, niektóre stanowiły część pisemną testów postępów (semestralnych), inne powstały podczas zajęć lub jako praca domowa – łącznie przebadano ok. 150 takich prac;

¹⁵⁹ To jedno z możliwych ujęć słowotwórstwa. Współcześnie silna jest m.in. tendencja do leksykalistycznego traktowania słowotwórstwa, co zostanie uwzględnione w dalszej części pracy.

- b) wypowiedzi pisemne sterowane sekwencją rysunków tworzących logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy bądź powstałe na podstawie jednego rysunku (zdjęcia) stanowiącego materiał stymulujący do opisu sytuacji i wyjaśnienia, co było wcześniej, co stało się potem – w ten sposób zebrane zostały przede wszystkim wypowiedzi studentów z niższych poziomów zaawansowania (A1, A2, także B1) – łącznie 50 prac;
- c) zadania sprawdzające znajomość tworzenia i użycia fleksyjnych form czasownikowych zawarte w testach osiągnięć – łącznie była to próba 50 wybranych losowo testów z różnych poziomów.

Decyzja dotycząca poszukiwania błędów przede wszystkim w tekstach autorskich (wieloakapitowych i kilkudzaniowych) nie była przypadkowa. Chodziło bowiem nie tylko o wskazanie trudności językowych w interesującym nas obszarze gramatyki i leksyki, ale też o przyjrzenie się pewnym tendencjom w zakresie używania określonego słownictwa i struktur morfologicznych (np. preferowania jednych, a unikania innych). Swobodne tworzenie wypowiedzi (pisemnej i ustnej) „na zadany temat” wymaga bowiem w szczególnym stopniu aktywowania własnej wiedzy i umiejętności językowych, bez „podpowiedzi” z zewnątrz. Za taką „podpowiedź” można by uznać na przykład formy podstawowe podawane w ćwiczeniach gramatycznych opartych na technikach transformacyjnych. Także w zadaniach opartych na wyborze wielokrotnym dystraktory (elementy mylące) zawężają pole podejmowania decyzji poprawnościowych np. do trzech lub czterech form gramatycznych czy leksemów. Podobna sytuacja występuje w ćwiczeniach polegających na wyborze wielokrotnym, na uzupełnianiu tekstu formami lub wyrazami z „banku”, czy na technice dobierania (łączenie elementów z dwóch list). Oczywiście, badanie poprawności użycia języka za pomocą tych i podobnych im ustrukturyzowanych ćwiczeń jest w pełni uzasadnione i często stosowane. W analizach poczynionych w niniejszej pracy takie ćwiczenia są również wykorzystywane, choć w stosunkowo niewielkim zakresie, raczej jako dopełnienie analizy tekstów. Wydaje się, że interesujące efekty mogłoby w przyszłości przynieść zestawienie (na płaszczyźnie ilościowej i jakościowej) wyników analizy morfologicznych i leksykalnych form temporalnych (błędów popełnianych przez cudzoziemców oraz frekwencji niektórych przynajmniej form i leksemów) dokonanych na podstawie kilku źródeł: tekstów pisanych samodzielnie (np. esejów, tekstów użytkowych, argumentacyjnych, opowiadań, opisów sytuacji itp.), ustrukturyzowanych zadań gramatycznych i leksykalnych oraz dialogowych i

monologowych wypowiedzi ustnych. Z pewnością byłoby to przedsięwzięcie czasochłonne, wieloetapowe i zakrojone na szeroką skalę (także ze względu na brak częściowych badań na ten temat w glottodydaktyce polonistycznej), a jednak pożyteczne. Wartościowe dla glottodydaktyki byłoby również zestawienie ich z podobnymi danymi dotyczącymi języka polskiego rodzimych użytkowników.

7.2. Założenia i cele analizy

Gromadząc materiał egzemplifikujący trudności obcokrajowców w wytyczonym wyżej obszarze, przyjęłam definicję *błędu językowego* zawartą w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny*, zgodnie z którą:

(...) jest to nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia: nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści, nie przekazuje na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd. Błąd można też określić jako taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie (NSPP 1999: 1621).

Tę ogólną definicję można odnieść również do sytuacji posługiwania się językiem obcym, ponieważ także i w tym przypadku wypowiedź powinna spełniać wymogi poprawności językowej języka docelowego (w różnych zakresach: pragmatycznym, formalno-gramatycznym, stylistycznym itd.).

Poza obszarem mojego zainteresowania pozostają rozmaite sposoby traktowania błędów językowych w różnych teoriach nauczania języka obcego. Ważne są natomiast niektóre przyczyny występowania błędów. Jak wiadomo, mechanizmy popełniania błędów podczas komunikowania się w języku obcym są złożone i kształtowane przez wiele różnych czynników. Decydujące mogą być przykładowo: stopień znajomości języka docelowego (reguł budowy i użycia form oraz struktur, czynna i bierna znajomość słownictwa, umiejętność językowego dostosowania się do typu społeczno-kulturowej sytuacji użycia języka itp.), transfer z języka pierwszego, stopień skomplikowania konkretnego problemu w języku docelowym, stopień regularności danego zjawiska w systemie języka (szeroko rozumianym) skorelowany z frekwencją użycia, fosylizacja błędnych struktur. To tylko niektóre przyczyny powstawania błędów w użyciu języka

obcego. Ich charakterystykę powinno dopełnić uwzględnienie czynników natury psychologicznej (zależnych w dużej mierze od predyspozycji i skłonności uczących się), dydaktycznej (specyfika przebiegu edukacji językowej – jej intensywność, długość, podporządkowanie określonej metodzie nauczania itp.) oraz społecznej i kulturowej (szeroko pojęte uwarunkowania uczenia się i używania języka).

Dzieląc błędy popełniane w języku docelowym, Hanna Komorowska wskazuje kryterium źródła błędu i na tej podstawie wyróżnia pięć ich typów. Poniżej przytaczam je w kolejności przedstawionej przez autorkę, poszerzając objaśnienia i dodając przykłady z zakresu nauczania jpjo:

- a) błędy interferencji zewnątrzjęzykowej – spowodowane negatywnym transferem z języka ojczystego, czasem także z języka medium, np. *Ja napisała e-mail i wysłała jego* (pod wpływem języka rosyjskiego¹⁶⁰), *Proszę, czy możesz pożyczyć mi twój słownik?* (wpływ języka hiszpańskiego), *Jak to wiesz?* (z angielskiego);
- b) błędy interferencji wewnątrzjęzykowej – mechanizmem ich powstawania jest mylenie struktur w obrębie języka obcego; w zakresie języka polskiego jako obcego dotyczy to np. błędnego przypisywania wzorca deklinacyjnego lub koniugacyjnego konkretnym leksemom rzeczownikowym i czasownikowym (np. *Nie mamy pieniędzy*), nieuprawnione stosowanie analogii w tworzeniu form (*dobry – lepszy – najlepszy* na wzór np. *smutny – smutniejszy – najsmutniejszy; gotowam na wzór chowam*);
- c) błędy wynikające ze sposobu uczenia się – na przykład niepoprawna wymowa czy intonacja może być spowodowana uczeniem się słów i struktur składniowych czerpanych z tekstów pisanych, bez wystarczającego kontaktu z językiem mówionym; z kolei błędy w zapisie (ortograficzne, czasem – w przypadku języka polskiego jako obcego – z konsekwencjami dla poprawności gramatycznej) mogą powstawać w wyniku uczenia się języku „ze słuchu”, z pominięciem ćwiczeń w pisaniu i czytaniu (np. *Znam Anie, ośchewieszcie*);
- d) błędy wynikające ze sposobu nauczania – przyczyną ich występowania jest np. kolejność wprowadzanych struktur językowych, ich powierzchowne

¹⁶⁰ Ponieważ przytaczane tu błędy pochodzą z wypowiedzi konkretnych uczących się, których narodowość i język ojczysty są mi znane, wskazuję tylko jeden język, który wpłynął na kształt wypowiedzi w języku polskim, choć podobne negatywne efekty mógłby dać transfer z innych języków w wypowiedziach innych uczniów.

traktowanie bądź wręcz pomijanie, efekt „przeuczania” niektórych z nich, np. łatwych czy charakterystycznych dla danego języka (*Ona jest miłą*), nieprecyzyjne objaśnienia znaczenia i nieadekwatny dobór kontekstów użycia form gramatycznych i leksemów (np. *perfumy kobiece* zam. *damskie*);

- e) błędy wynikające ze strategii komunikacyjnych i prób radzenia sobie ze zbyt trudną sytuacją – błędy te polegają na przykład na używaniu form podstawowych wyrazów podlegających odmianie (por. *Proszę kawa z mleko i ten kanapka*), używanie form i leksemów niestosownych w danej sytuacji komunikacyjnej, ale łatwiejszych dla cudzoziemca, np. nadużywanie internacjonalizmów: *Lubię grać futbol, To nie egzystuje po angielsku* (w języku angielskim), *Dobry pracownik umie kolaborować z kolegą* (Komorowska 2003: 177).

Celem analizy błędów w kolejnych fragmentach pracy jest wskazanie najczęstszych trudności, jakie wiążą się z nauczaniem języka polskiego – w zakresie wyznaczonym przez temat pracy. Podejmuję też próby ustalenia przyczyn tych błędów, przede wszystkim w zakresie interferencji wewnątrzjęzykowej, dodatkowo w przypadku niektórych błędów zwracam uwagę na inne mechanizmy ich powstania. Na tym etapie analizy nie podejmuję problematyki interferencji zewnątrzjęzykowej, uznając jednak oddziaływanie negatywnego transferu języka pierwszego na wypowiedzi formułowane po polsku. Podstawową przeszkodą w formułowaniu uwag na temat wpływów zewnątrzjęzykowych jest wielość i różnorodność języków pierwszych reprezentowanych przez osoby, których prace zostały poddane ekscerpacji – stwierdzenie wpływu języka ojczystego na jakość komunikatu w języku polskim wymagałoby znajomości (czasem dosyć szczegółowej) tychże języków¹⁶¹. Chociaż więc w przypadku niektórych błędów wpływ języka ojczystego wydaje się łatwo rozpoznawalny, poprzestaję na określeniu mechanizmu jego powstania jedynie w relacji do systemu gramatycznego i słownikowego polszczyzny. Informacja o języku ojczystym podawana w nawiasie obok analizowanego przykładu jest niejako dodatkowym wskaźnikiem, który podkreśla skalę trudności, jakie różnojęzyczni cudzoziemcy

¹⁶¹ Zdarza się również, że na poprawność wypowiedzi w języku polskim wpływa język inny niż ojczysty – może to być, w przypadku nie-Słowian, inny znany studentowi język słowiański. Ponadto dla wielu cudzoziemców językiem służącym porozumiewaniu się podczas pobytu w Polsce przez długi czas pozostaje angielski (rzadziej np. niemiecki, francuski, hiszpański czy rosyjski), co sprawia, że w czasie komunikacji w języku polskim automatycznie kalkują oni leksykę, struktury składniowe i morfologiczne używanego przez siebie języka medium. Zatem w badaniach nad interferencją zewnątrzjęzykową należałoby uwzględnić także i ten aspekt.

napotykać w zakresie tworzenia i używania gramatyczno-leksykalnych wykładników kategorii czasu w polszczyźnie.

7.3. Gramatyczna kategoria czasu

Zarówno w opisach gramatyki przeznaczonych dla cudzoziemców (Kaleta 1995; Kita 1998; Madelska, Warchoń-Schlottmann 2008), jak i w podręcznikach i pomocach dydaktycznych przeznaczonych na różne poziomy nauczania języka polskiego jako obcego, stosuje się podział na trzy czasy gramatyczne: przeszły, teraźniejszy i przyszły. Nie wprowadza się znanej z opisów akademickich opozycji (a mającej swe uzasadnienie w budowie form fleksyjnych) czasu przeszłego i nieprzeszłego. Podejście to wydaje się uzasadnione względami dydaktycznymi. Język polski należy bowiem do tych systemów językowych, w których podstawowe znaczenie gramatycznych form czasowych pokrywa się z bliską ludzkiemu doświadczeniu segmentacją czasu fizycznego na teraźniejszość, przeszłość i przyszłość. Dzięki temu nawet na wstępnym etapie nauczania znacznie łatwiej zaprezentować podstawy systemu temporalnego polszczyzny poprzez odwołanie się do trójpodziału czasu fizycznego. Jednak związki formalno-znaczeniowe w obrębie poszczególnych form gramatycznych wyrażających relacje temporalne są zróżnicowane, zwłaszcza jeśli uwzględnimy kategorię aspektu.

W tej części rozprawy przedstawiam trudności cudzoziemców w tworzeniu i używaniu fleksyjnych form czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego. Poruszam też niektóre problemy dotyczące nauczania kategorii aspektu z racji jej ścisłego powiązania z czasem zgramatyzalizowanym.

Ponieważ błędy rozpatrywane będą przede wszystkim w zakresie interferencji wewnątrzjęzykowej, należy zastosować taką ich klasyfikację, która będzie adekwatna właśnie ze względu na to kryterium ich wyróżniania. Klasyfikację błędów w zakresie fleksyjnych form czasowych przeprowadzam zatem według podziału błędów fleksyjnych zawartych w *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* (NSPP 1999: 1621). Wyróżniono w nim pięć typów błędów w zakresie odmiany, a wynikają one z następujących decyzji osoby formułującej wypowiedź¹⁶²:

- a) wybrana została niewłaściwa postać wyrazu: **nienawidzieć* zamiast *nienawidzić*;

¹⁶² Kolejność wyróżnionych błędów i przykłady, które je ilustrują podaję za NSPP.

- b) zastosowano niewłaściwy wzorec odmiany, np. *lubić* - **lubił* zamiast *lubił*, (*zawiązać*) **buta* zamiast (*zawiązać*) *but*, **bardziej słodki* zamiast *słodszy*;
- c) do zbudowania formy użyto niewłaściwej postaci tematu fleksyjnego, np. **przyjacielami* zamiast *przyjaciółmi*, **o gwiazdzie* zamiast *o gwieździe*, **spuchnęła* zamiast *spuchła*;
- d) dobrano (dołączono) niewłaściwą końcówkę fleksyjną, np. **myszów* zamiast *myszy*, **diabłowi* zamiast *diabłu*, **rozumią* zamiast *rozumieją*;
- e) nie odmieniono wyrazu, który ma swój wzorec deklinacyjny, np. z *Janem Matejko* zamiast z *Janem Matejką*, *jadę do Oksford* zamiast *jadę do Oksfordu*;
- f) odmieniony został wyraz, który się nie odmienia (nie należy do żadnego z wzorców odmiany), np. (*wypić kubek*) *kakaa* – dopuszczalne w potocznej polszczyźnie mówionej.

Powyższa klasyfikacja została przeprowadzona ze względu na błędy popełniane przez rodzimych użytkowników języka polskiego. Widoczne jest to szczególnie wyraźnie w punkcie e), który dotyczy wyłącznie deklinacji – co w pewnym sensie zrozumiałe, bo przez Polaków nieodmieniane (błędnie) bywają właśnie podlegające deklinacji nazwy własne (przede wszystkim obco brzmiące, choć nie tylko takie)¹⁶³. Dla potrzeb opisu błędów popełnianych przez cudzoziemców – a zwłaszcza ze względu na tematykę tej pracy – należałoby tę kategorię rozszerzyć także na koniugację¹⁶⁴.

Ponadto, z dużym prawdopodobieństwem, da się przewidzieć, że wśród błędów popełnianych przez osoby uczące się języka polskiego jako obcego przeważać będą te scharakteryzowane w podpunktach b), c), d). Natomiast niższą frekwencję wykażą zapewne typ a), i f) oraz prawdopodobnie także e)¹⁶⁵.

¹⁶³ Warto dodać, że w sytuacjach, kiedy język polski nie jest językiem pierwszym, tendencja bywa wręcz odwrotna – cudzoziemcy, poznawszy fleksję imienną, próbują odmieniać wszystkie nazwy własne, czego przykładem są formy: *jadę do Bonnu*, *mieszkam w Bonnie*, *w Edmontonie*, *w Toroncie*.

¹⁶⁴ Takie błędy fleksyjne pojawiają się często – zwłaszcza w wypowiedziach ustnych cudzoziemców z poziomu podstawowego. Stosując kryterium źródła błędu można uznać, że biorą się one przede wszystkim z zastosowanej strategii komunikacyjnej i stanowią próbę radzenia sobie z trudnościami gramatycznymi, np.: **Proszę bilet do Kraków*, ** W weekend oglądam / oglądać film* (kiedy mowa o czasie minionym).

¹⁶⁵ Możliwe, że jest to spowodowane charakterem zebranego materiału, który pochodzi z prac pisanych. Wydaje się, że jako wytwory językowe o zwykle mniejszym stopniu spontaniczności (w porównaniu z wypowiedziami ustnymi) cechują się wyższym stopniem dbałości ich autorów o poprawność (choć z różnymi efektami), a z pewnością blokują przypominaną w poprzednim przypisie strategię komunikacyjną „dopuszczającą” ignorowanie reguł gramatycznych.

7.3.1. Formy czasu teraźniejszego

Częstym mechanizmem powstawania błędów w obrębie form czasu teraźniejszego są zakłócenia ich budowy morfologicznej, będące wynikiem błędnego przypisania czasownika do typu koniugacyjnego. Obserwowalne są przy tym tendencje do:

- narzucania się schematu odmiany charakterystycznego dla I koniugacji, co ilustrują niepoprawne formy w zadaniu [3] i [5]. W przykładzie [3] osoba wypowiadająca kwestię prawdopodobnie zasugerowała się budową czasownika *studiujemy*, którą utworzyła poprawnie, stosując reguły wymiany przyrostków tematowych dla czasowników z morfemem *-ować-* w bezokoliczniku;

- dodawania w 3 os. l mn zbędnego elementu *-j-* na wzór rozszerzania analogicznej formy w III koniugacji (formy *uczyje się* i *studiowają* oraz *tańczyją*):

[1] *Oni studiowają w Polsce, ale jeszcze nie mówią dobrze po polsku i nie wszystko rozumia.* (j. angielski)

[2] *Jarek kupuje (kupować) polskie gazety i dużo się uczyje* (j. angielski)

[3] *Ja i mój brat Andrzej studiujemy w Polsce, ale jeszcze nie mówujemy (mówić) dobrze po polsku i nie wszystko rozumujemy.* (j. portugalski)

[4] *Marcos i Eva świetnie tańczyą.* (j. francuski)

[5] *Małżeństwo nie jest dla nich, bo bają się, bo lubią tylko imprezować.* (j. hiszpański)

[6] *Czasem martuje się swoją przyszłością. (martwić się/zmartwić się)* (j. macedoński)

[7] *Ludzie nie recyklują śmieci.* (j. serbski)

Zdarza się, że błąd pojawia się, ponieważ temat danej formy nie został rozszerzony o wymagany przyrostek bądź zachowano w nim morfem charakterystyczny dla tematu czasu przeszłego (nie dokonano podmiany morfemów), a forma **telefonje* [8] powstała w wyniku częściowego (niepełnego) zastosowania reguły dotyczącej wymian morfemu – *owa-* : *-uj-*:

[7] *Oni wtedy rozmawiają (rozmawiać), jedzą (jeść) i piją (pić).* (j. mołdawski)

[8] *Oni wtedy rozmawiają (rozmawiać), ją (jeść) i piją.* (j. francuski)

[9] *Andrzej pracowa (pracuje) w biurze (...), w pracy telefonje (telefonować). Oni ją (jeść) i piją (pić).* (j. turecki)

[10] *Codziennie wstawam (wstawać) o 9.00.* (j. portugalski)

[11] *On wstawa (wstawać) o 7.00. (4/9)* (j. niemiecki)

[12] *Stacje telewizyjne muszą pokazywać więcej programów i filmów, które dotyczą tego problemu.* (j. słowacki)

[13] *Wszyscy tańczą, śmiają się.* (j. macedoński)

[14] *W mieście nie ma czystego powietrza i dlatego ludzie tutaj chorują więcej niż na wsi.* (j. mołdawski)

Z kolei błędna forma w następującym zdaniu: [15] *Mysłem, że dla młodych ludzi życie w mieście jest naprawdę bardzo interesujące.* (j. ukraiński) może być interpretowana jako wynik mieszania wzorów odmiany, albo jako efekt problemów z poprawną wymową czasownika *myśle*. Jolanta Tambor we wstępnych uwagach do wykładu na temat nauczania wymowy polskiej wśród cudzoziemców wymienia kilka najczęstszych błędów wymawianiowych popełnianych dziś przez Polaków, pisze:

Współcześnie, nawet w życiu publicznym, coraz częściej spotykamy się z niestarannością w wymowie, a czasem wręcz z fonetycznym niechlujstwem (Tambor 2010: 30).

Jako jeden z przykładów szerzących się błędów autorka podaje asynchroniczną wymowę wygłosowego *ą* i *ę* ([om] zamiast [ou], [em] zamiast [e] lub [e]). Niepoprawna artykulacja oddziałuje na pisownię i wpływ ten jest dwojaki: coraz częściej spotykane są błędy ortograficzne wynikające z takiej właśnie rozłożonej wymowy nosówek wygłosowych, np. *idę z mojom matkom*¹⁶⁶, z drugiej strony pojawia się tendencja do realizacji hiperpoprawnych, np. *przyglądam się studentką*. Błędy tego rodzaju – na co zwraca uwagę autorka – popełniają przede wszystkim młodzi rodzimi użytkownicy języka polskiego. Potwierdza to na przykład obserwacja forów internetowych, tekstów blogów itp. Wydaje się, że podobny mechanizm powstania błędu mógł zadziałać w omawianym przykładzie, a przynajmniej można go potraktować jako jedną z kilku możliwych przyczyn niepoprawnego zapisu (obok np. wpływu paradygmatu koniugacji *-m, -sz*). Przypuszczenia te są w pewnym stopniu uprawnione opiniami nauczycieli języka polskiego pracującymi na Ukrainie, którzy również zauważają w tym zakresie zależność między niepoprawną wymową a błędnym zapisem.

¹⁶⁶ Ten i następny przykład za Tambor (2010: 30).

Bardzo częstym błędem, zaliczonym przez Dąbrowską i Pasiekę (Dąbrowska, Pasieka 2010) do miejsc trudnych polszczyzny, jest kontaminacja paradygmatów odmiany pewnych czasowników, np. *widzieć, wiedzieć*. Przypadek ten ilustruje przykład:

[16] *Kupujesz coś, ale nie wiesz, jaki to kolor* (j. białoruski).

Na podobnej zasadzie przez cudzoziemców mieszane są często wzory odmiany czasowników *jeść* oraz *jechać*, np. **oni jedą* zamiast *jedzą*.

Błędy z zakresie tworzenia form trudnego w odmianie czasownika ruchu *jechać* polegają często na dodaniu niewłaściwej końcówki osobowej oraz zastosowaniu w formach teraźniejszych tematu równego tematowi bezokolicznika (czasu przeszłego) – te dwa warunki pojawienia się błędu czasem występują łącznie:

[17] *Krzysztof jecha (jechać) do pracy*. (j. portugalski)

[18] *Jecham w tym roku do Polski*. (j. angielski)

[19] *Tu jeździe do uniwersytetu autobusem ale w domu samochodem*.

Trudna do rozstrzygnięcia bywa niekiedy wątpliwość, czy daną usterkę zakwalifikować należy jako błąd gramatyczny, czy też błąd w zapisie (ortograficzny), wynikający zwykle z błędnej wymowy bądź ze stosowania zasad ortograficznych (ale również wymawianiowych) z własnego języka. Np.:

[20] *Marek codziennie jeździe do szkoły* (j. macedoński)

[21] *Ona codziennie jeździe pracy*. (j. francuski)

[22] *Mowie troche po polsku*. (j. niemiecki)

[23] *On ucze się polskiego*. (j. hiszpański)

O ile podane przykłady sytuują się być może na granicy między ortografią a gramatyką, o czasowniki w dwu poniższych zdaniach chyba bez większych zastrzeżeń można by potraktować jako usterki ortograficzne:

[24] *Inni miszlą że mamy romans i dużo plotkują o tym, ale to nieprawda*. (j. gruziński)

[25] *Ciekam na odpowiedź*. (j. gruziński)

Z ciekawym i dosyć częstym błędem mamy do czynienia w zdaniu:

[26] *Z nikim nie mogę znajdować wspólny język.* (j. węgierski)

Teoretycznie dobrze zastosowano tu regułę, że w czasie teraźniejszym używamy czasowników niedokonanych, ale jak zauważają Anna Dąbrowska i Małgorzata Pasieka (Dąbrowska, Pasieka 2004), po czasownikach modalnych często występuje czasownik o aspekcie dokonanym, podczas gdy użycie niedokonanego zarezerwowane jest dla pewnych specyficznych kontekstów i zależy od semantyki czasownika.

Czasami błędna forma wnosi do wypowiedzi odcień niezamierzonego komizmu:

[27] *Zwolnienie muszę przegotować dla biurze, kiedy jestem chora.* (j. japoński)

Analiza przedstawionej próbki błędów pozwala na wysnucie wniosku, że najczęstszą przyczyną ich powstawania są mechanizmy interferencji wewnątrzjęzykowej, polegające na nakładaniu się różnych typów odmiany. Dotyczy to zwłaszcza ekspansywności pewnych, szczególnie wyrazistych form. Chodzi o czasowniki koniugacji *-m, -sz*, które w formie *oni/one* otrzymują wstawne *-j-*, co czyni te formy bardzo wyrazistymi. Równie wyraziste i narzucające swą budowę są formy czasu teraźniejszego czasowników zakończonych na *-ować* (poza: *chować się*), w których następuje wymiana przyrostka *-owa-* : *-uj-*. Możliwe, też, że w niektórych sytuacjach błędy w tym zakresie powstają jako efekt tzw. przeuczenia, do którego dochodzi, gdy nauczyciele i podręczniki szczególnie uwrażliwiają na te wymiany (tym bardziej, że występują one w wielu często używanych podręcznikach, są też „dowodem” na istnienie regularności we fleksji werbalnej). Nie bez znaczenia jest też zapewne fakt, że koniugacja III wprowadzana bywa przez nauczycieli (i podręczniki) w sposób systematyczny dosyć wcześnie, ponieważ obejmuje przydatne i proste w odmianie czasowniki, np. *mam, mieszkam, nazywam się, znam*.

7.3.2. Formy czasu przeszłego

Mimo iż budowę form czasu przeszłego cechuje stosunkowo duża regularność (Stefańczyk 2011), w analizowanych pracach znalazło się sporo błędów. Wśród nich wyróżnić można takie, które powstały w procesie zniekształcenia formy czasownika pod względem budowy (np. składu bądź jakości morfemów) wynikłe z różnych przyczyn, np.:

- niezastosowania reguł wymiany -e- do -a- (w niektórych formach) dla czasowników zakończonych na -eć. Jest to zasada często łamana, no co wskazuje liczna grupa błędów tego typu, np.:

[28] *Smiełam się z tego* (j. ukraiński)

[29] *Marek zawsze drzeł z nim koty*. (j. ukraiński)

[30] *Musiel się spieszyć*. (j. macedoński)

[31] *Ci mężczyźni nie chcieli się żenić*. (j. ukraiński)

[32] *W 2007 roku leciłem z kolegą do Ameryki*. (j. niemiecki);

- braku wymiany -q- do -ę- (w niektórych formach) w czasownikach z bezokolicznikiem na -qć (błędy mniej liczne w stosunku do poprzedniej grupy, ale też mniejszy jest repertuar często używanych czasowników z tym typem wymiany):

[33] *Zaczęłam uczyć się polskiego*. (j. gruziński);

- wprowadzenia do flektynu niewłaściwych morfemów, np.:

[34] *Ja w dzieciństwie chiała być aktorką*. (j. rosyjski)

[35] *Tak, to był Anglik, który po polsku umił tylko: „Cześć!” i... ładnie uśmiechać się*. (j. ukraiński);

- nieznamości odmiany podstawowych czasowników ruchu sprzężonej niekiedy z kłopotami w zakresie ustalania rodzaju gramatycznego podmiotu (dotyczy przede wszystkim 3. osoby liczby mnogiej):

[36] *Przyjechaliśmy o jedenastej godzinie i poszedli do zamku*. (j. ukraiński)

[37] *Kiedy był na miejscu, pojedził (pojechał) do hotelu.* (j. macedoński)

[38] *Kiedy miałam 7 lat pójszłam (poszłam) do szkoły.* (j. francuski);

- nadmiernego przywiązania do wyrazistych reguł, które w danym wypadku nie mają zastosowania, np.:

[39] *Uwierzyć nie mogłam, że spotkałam stado agresywnych (widziałam, jak jeden na mnie patrzel) dzików!* (j. ukraiński);

- możliwego błędnego zapisu, np.:

[40] *Cały czas chcały wyjechać do Niemiec. Ale nigdy sze nie udało.* (j. niemiecki)

Następna seria błędów dotyczy niepoprawnego (nieuzasadnionego) użycia form przeszłych w zdaniach złożonych, np.:

[41] *Wczoraj Asia i ja oglądamy ten film i widzimy, że nie był ciekawy.* (j. angielski)

[42] *Wrocilem już do domu abym zmienił ubrania.* (j. arabski)

Problemów przysparza ruchomość końcówek

[43] *Dzisiaj na konferencji byłam jak na wariackich papierach, bo powinna byłam myśleć szybko.* (j. ukraiński)

[44] *Festiwal tak podobał, że nie chcieliśmy wrócić do domu, ale byliśmy powinni.* (j. rumuński)

[45] *Najważniejsze jest, zeby zobaczyliśmy się na chwile.* (j. bułgarski)

Wiele błędów powstaje też w wyniku stosowania czasownika niewłaściwego ze względu na wartość aspektu:

[46] *Ona zaczęła nauczyć się fińskiego trzy lata temu.* (j. francuski) – niedopuszczalne połączenie czasownika dokonanego z fazowym.

[47] *W marcu jechałam na wycieczkę do Krakowa. Byłam na rynku, słyszałam mężczyznę, który w kościele grał co godzinę.* (j. czeski)

7.3.3. Formy czasu przyszłego

Za reprezentatywne błędy w zakresie tworzenia form czasu przyszłego można uznać następujące przykłady wyekscerpowane z tekstów pisanych przez cudzoziemców:

[48] *O reście pogadamy kiedy spodkam się przy kawie.* (j. kazachski) – jest to błąd o podłożu ortograficznym, wynikający być może z hiperpoprawanej wymowy jego autora, który mógł wiedzieć, że ortograficzne połączenie *d + k* w wymowie realizowane jest jako [tk] (np. *podkasac*), dodatkowo mógł zadziałać mechanizm skojarzeniowy, np. do: w *Spodku*,

[49] *Ona wykapa się (wykapać się)* (j. macedoński) -niewłaściwy model odmiany, sugestia pod wpływem postaci bezokolicznikowej

[50] *Teraz będę przedstawić moją rodzinę.* (j. macedoński) – powinien tu zostać użyty czas przyszły prosty. Jednak, jak wykazały analizy podręczników, bywa to forma słabo ćwiczona i późno oraz w mało wyrazisty sposób eksponowana w podręcznikach dla poziomu A.

[51] *Ja przetłumaczyj tekst.* (j. francuski) – dodanie niewłaściwej końcówki oraz -j- cechującego odmianę teraźniejszą wg III koniugacji i czas przyszły prosty.

[52] *Za chwilę dzwoni mój chłopak* (użyto w znaczeniu: *zadzwoń*). (j. włoski) – prawdopodobną przyczyną błędu mogła być nieznajomość dokonanego odpowiednika czasownika *dzwonić*.

[53] *Będę być w hotelu.* (j. niemiecki) – częsty błąd, czasownik *być* tworzy wyłącznie czas przyszły prosty (por. Nagórko 2010: 137), choć – co zastanawiające – podręczniki przeznaczone dla cudzoziemców nie informują o tym wprost.

[54] *Kiedy jestem znowu w Helsinkach będę długo rozmawiać z chłopakiem, bo długo go nie widziałam.* (j. fiński) – czas teraźniejszy w znaczeniu przyszłym, ale z powodu braku konsekwentnego utrzymania formy czasu teraźniejszego w dalszej części zdania, całość jest nie do zaakceptowania. Podobnie:

[55] *Ja jeście nie pracuję. Dla mnie wynagrodzenie nie jest tak ważne. Jeżeli mam dużo urlop, będę zadowolony.* (j. francuski).

[56] *Do mojej śmierci będę pamiętałam to uczucie.* (j. gruziński) – błąd charakterystyczny dla osób znających język rosyjski, polega dublowaniu informacji o 1. os. poprzez

nieuzasadnione dodanie końcówki osobowej do drugiego członu analitycznej formy czasu przyszłego.

[57] *Kiedy będziesz być w domu / na wakacjach* (j. arabski, j. hiszpański) – czasownik *być* nie tworzy form czasu przyszłego złożonego

[58] *Najlepszy studenci pojedzą (pojadą) na stypendia*. (j. ukraiński) – podłożem powstania błędu jest prawdopodobnie częsta kontaminacja odmiany pary czasowników *jechać – jeść*.

[59] *Zadzwoń do Ciebie, jak się dowie, co się stało*. (j. szwedzki) – czasownik *dowiedzieć się* został prawdopodobnie przesunięty do I lub II koniugacji.

[60] *Adam będzie spił/spił/spiel (spał) do rana*. (różne języki) – ten czasownik sprawia cudzoziemcom wiele kłopotów. Być może m.in. dlatego, że kojarzy się (brzmieniowo) z formami przeszłymi czasownika *pić* – może również z czasem teraźniejszym tego czasownika, bo w ustnych i pisemnych wypowiedziach osób uczących się języka polskiego często spotyka się błędne formy, np. *spiję* na wzór *piję*.

7.4. Dewerbalne formacje czasownikowe z prefiksem wnoszącym modyfikację czasową

Analiza prac pisanych przez cudzoziemców wykazała bardzo niską frekwencję czasowników z przedrostkami, które modyfikują podstawę słowotwórczą pod względem temporalnym. Stosunkowo rzadko zdarzają się również inne odczasownikowe formacje prefiksalne, w których formant wnosi modyfikację znaczeniową. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim samodzielnych prac studentów zaawansowanych i średnio zaawansowanych, od których należałoby już oczekiwać znajomości i umiejętności użycia także i tej części leksyki¹⁶⁷. Można zatem przypuszczać, że osoby uczące się języka polskiego jako obcego albo znają niewiele czasowników złożonych słowotwórczo a motywowanych przez inne czasowniki, bądź nie potrafią ich używać – wyrazy te składają się na zasoby słownictwa biernego. Tymczasem specyfiką języków słowiańskich jest spory udział słowotwórstwa w procesach poszerzania zasobów leksykalnych (choć oczywiście szczegółowe rozwiązania i realizacje bywają w poszczególnych językach różne). Aleksandra Janowska przypomina:

¹⁶⁷ Zadania sprawdzające umiejętność budowy i użycia prefiksalnych czasowników dewerbalnych są zawarte w testach przykładowych przygotowanych dla kandydatów do egzaminów certyfikatowych prowadzonych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Oblicza się, że 2/3 słownictwa – w takich językach, jak np. rosyjski, czeski – to wyrazy podzielne słowotwórczo. Możemy przyjąć, że w polszczyźnie sytuacja przedstawia się podobnie (Janowska 2009: 28).

Wśród poprawnych użyć czasownikowych leksemów złożonych słowotwórczo, w których formant wprowadza modyfikację temporalną podstawy przeważają formacje o znaczeniu inchoatywnym, np.:

[61] *W dzieciństwie zamieszkałam z całą rodziną w mieście.* (j. niemiecki)

oraz informujące o krótkim czasie trwania zdarzenia, np.:

[62] *Wieczorem poczytałam trochę i spotkałam koleżanki.* (j. białoruski)

Za błędne należałoby uznać następujące zdania z czasownikiem prefiksalnym:

[63] *Jestem szczęśliwa że nie poczekam na klucz do pralni bo ja też kopiowałam i teraz mam nielegalnego klucza tylko dla mnie.* (j. hiszpański)

[64] *Małżeństwo to jest słowo którego niektórzy nie mogą nawet posłuchać bo dla niektórzy to znacie nuda albo brak wolności.* (j. hiszpański)

W przykładach [63] i [64]¹⁶⁸ zastosowano czasowniki z grupy delimitatywów, w których przedrostek ogranicza czasową rozciągłość akcji, jednak użycie to jest nieuzasadnione. Zdanie [63] mogłoby się rozpoczynać następująco: *Jestem szczęśliwa, że / bo nie będę musiała czekać...* Możliwe, że czasownik *poczekać* narzucił się autorce tych słów, ponieważ jest prawdopodobne, że w określonej sytuacji komunikacyjnej związanej z funkcjonowaniem w domu studenta (takie właśnie zdarzenie opisywała studentka) ktoś mógł zwracać się do niej na przykład w taki sposób: *Proszę / Musi pani poczekać na klucz do pralni.* Czasownik *poczekać* mógł się zatem pojawić na zasadzie swobodnego cytatu z typowej frazy stosowanej w pewnej sytuacji komunikacyjnej wiążącej się z opisywanymi zdarzeniami. Możliwe również, że przedrostek *po-* został zastosowany – podobnie jak w przykładzie [64] – w funkcji perfektywizującej. Tymczasem czasownik *sluchać* oznacza stan i nie wchodzi w czyste (bez zmiany znaczenia) relacje aspektowe.

W kolejnych przykładach mamy do czynienia z sytuacją, kiedy nie został zastosowany czasownik prefiksalny, choć w tych kontekstach najpełniej oddałby intencje autorów wypowiedzi i podniosłoby jakość stylistyczną wypowiedzi:

¹⁶⁸ Przykłady zostały wyekscerpowane z prac dwu różnych osób, zbieżność języków pierwszych jest tu przypadkowa.

[65] *Przypomniałem, że mam dostać odpowiedź i nie mogłem czekać na koniec seminarium, bo zaraz chciałem sprawdzać e-mail pocztę. Po seminarium szybko poszedłem do sali komputerowej.* (j. francuski)

[66] *Po tym (opisanym wcześniej zdarzeniu – dopisek M.S.) on zaczął lubić ją i ona stała jego dobrą koleżanką.* (j. ukraiński)

[67] *Czekaliśmy deszcz w pubu i to było dobry pomysł.* (j. japoński)

W przykładzie [65] powinien zostać użyty czasownik *doczekać* lub *doczekać się* – obydwa akcentują finalny moment akcji wyrażonej czasownikiem *czekać*. Odpowiedni fragment zacytowanej wypowiedzi mógłby zatem brzmieć: *Nie mogłem doczekać końca seminarium* lub *Nie mogłem doczekać się na koniec seminarium*. Z kolei w zdaniu [66] zastosowano konstrukcję z czasownikiem fazowym (*zacząć*) i bezokolicznikiem czasownika niedokonanego. Połączeniu temu odpowiadałby znaczeniowo prefigowany czasownik *polubić* należący do grupy inchoatywów kompleksowych, a jego użycie miałoby z pewnością walor stylistyczny. Należy jednak podkreślić, że użycie połączenia czasownika fazowego z bezokolicznikiem czasownika niedokonanego nie zakłóca przekazu komunikatu. Jest to bowiem częsty sposób wyrażania inicjalności akcji w języku polskim, co podkreśla np. Jadwiga Stawnicka (2009: 242-243) w odniesieniu do języka rosyjskiego, w którym prefiksalne formacje wskazujące na początek stanu oznaczonego podstawą są częste. Natomiast w zdaniu [67] pominięcie prefiksu *prze-* (*przeczekaliśmy*) powoduje, że zdanie jest semantycznie niepełne (pomijając jego gramatyczną niezborność), ponieważ zabrakło wyraźnej informacji o wypełnieniu odcinka czasu wyznaczonego przez deszcz akcją czekania, która wyczerpała się wraz z ustaniem deszczu.

Słotwórstwo czasownika jest trudne dla cudzoziemców, także w zakresie czasowników odczasownikowych, ponieważ stosunkowo niewielka liczba formantów (przeważają przedrostki) tworzy w połączeniu z różnymi czasownikami ogromny zbiór derywatów należących do licznych klas znaczeniowych i funkcjonalnych. Z perspektywy osoby uczącej się języka polskiego nie można więc przyjąć, że wystarczy przyswoić sobie znaczenie ogólne danego prefiksu, by potem z łatwością (opierając się też na znaczeniu czasownika motywującego) rozszyfrowywać sens nowych słów powstających w wyniku procesów słotwórczych. Realizacja takiego podejścia nie jest możliwa chociażby z tego powodu, że żaden z prefiksów przyłączających się do podstaw czasownikowych nie wyspecjalizował się w jednym ze znaczeń, właściwości funkcjonalno-semantyczne każdego z nich ustalane są w odniesieniu do pewnych grup czasowników (można je

wskazywać na podstawie wspólnych cech znaczeniowych), a nawet w relacji do poszczególnych (pojedynczych) podstaw. Ponadto mechanizmy słowotwórcze czasownika splecione są z aspektem – zarówno jeśli chodzi o aspekt czasowników będących podstawami słowotwórczymi, jak i tych powstałych w wyniku derywacji.

Całość obrazu funkcjonowania i tworzenia czasowników motywowanych słowotwórczo (a fundowanych przez podstawy czasownikowe) dodatkowo komplikują dokonujące się w toku ewolucji języka procesy polegające na leksykalizacji, zmianie znaczenia derywatów a także – co szczególnie ważne – ich podstaw słowotwórczych. Zacierają one synchroniczną przejrzystość budowy derywatów (czytelny podział na morfem i podstawę słowotwórczą) oraz wpływają na ich status – wiele formacji historycznie pochodnych funkcjonuje dziś podobnie jak leksemy niemotywowane. Na taki niejednoznaczny status części formacji słowotwórczych oraz na konsekwencje wynikające stąd dla nauczania języka polskiego jako obcego zwracają uwagę w kilku swych publikacjach Aleksandra Janowska (2009, 2010) i Magdalena Pastuchowa (2004, 2009, 2010). Obydwie autorki proponują wieloaspektowe, nowoczesne podejście do problematyki słowotwórczej w praktyce glottodydaktycznej. Opiera się ono między innymi na przekonaniu o pogranicznym statusie słowotwórstwa, współwystępowaniu procesów typowo słowotwórczych oraz takich, których domeną jest obszar leksyki. Aleksandra Janowska (Janowska 2010) proponuje wykorzystanie w glottodydaktyce możliwości, jakie daje zestawianie czasowników prefiksalnych wchodzących we wzajemne relacje semantyczno-formalne za sprawą zbliżających je do siebie tzw. podstaw związanych. Ciągi (o różnej liczbie elementów) będą zatem tworzyć takie czasowniki o wspólnym rdzeniu, w których współcześnie nie można wskazać podstawy słowotwórczej mogącej funkcjonować jako samodzielny leksem o tym samym znaczeniu, które zawarte jest w analizowanych czasownikach. Na przykład czasowniki: *odemknąć*, *zamknąć*, *przymknąć*, *domknąć*¹⁶⁹ odczuwane są wprawdzie jako prefigowane (zwłaszcza w takim zestawieniu), nie można jednak wskazać jako ich podstawy słowotwórczej czasownika *mknąć*, ponieważ jego współczesne znaczenie nie zgadza się z uaktualnionym w czasownikach z prefiksami. Z kolei w polszczyźnie nigdy – jak podaje Janowska – nie istniał samodzielny czasownik *cząć*, który łączy bliskoznaczne (ale różniące się zakresem stylistycznego użycia) czasowniki: *wszcząć*, *począć*, *zacząć*. Dlatego grupę tę należy rozpatrywać, wg autorki, w

¹⁶⁹ Przykłady zawarte w tym akapicie zostały zaczerpnięte z referowanych tu fragmentów pracy Aleksandry Janowskiej (2010).

relacjach leksykalnych – synonimii i bliskoźnaczności, gdyż nie ma warunków do wskazania jednej podstawy wiążącej te czasowniki (w przyjętym w lingwistyce rozumieniu *podstaw związanych*). Jak się wydaje, grupowanie czasowników o wspólnym rdzeniu otwiera też kolejne etapy analiz semantycznych. Na przykład przytoczone wyżej czasowniki można zestawić (na zasadzie „negatywnego zestawienia”) ze słowami *odpocząć*, *wypocząć*, które swą budową formalną zbliżają się do *wszcząć*, *począć*, *zacząć*. Przy okazji warto podkreślić, że przykład tego konkretnego ciągu świadczy o tym, iż proponowane podejście można zastosować do czasowników o różnej semantyce, także dla tych, które w szczególny sposób eksponują relacje temporalne, (tu: inicjalny moment różnego typu zdarzeń).

Aleksandra Janowska zwraca uwagę na przydatność obydwu typów zestawień (zarówno czasowników o podstawach związanych, jak i czasowników wspólnordzennych) przede wszystkim w odniesieniu do czasowników, w których funkcja prefiksu jest dosyć czytelna, przez co sugeruje wydzielanie tego prefiksu i doszukiwania się dwudzielnej budowy słotwórczej leksemów i daje możliwość odnoszenia go do innych, podobnych.¹⁷⁰ Ten sposób ukazywania uczącym się semantycznych związków międzywyrazowych ma też pewne ograniczenia. Restrykcje dotyczą – jak stwierdza autorka – takich układów czasownikowych zawierających pierwotnie wspólny rdzeń, między którymi zachodzą zasadnicze różnice semantyczne, a ponadto funkcja prefiksu nie jest dostatecznie wyrazista¹⁷¹.

Przedstawione przez Janowską (2010) procedury ustalania powiązań znaczeniowych i formalnych między leksemami zapewne bywają stosowane, możliwe że często intuicyjnie, w nauczaniu języka polskiego jak obcego. Z pewnością wartościowe dydaktycznie byłoby opracowanie w ten sposób przynajmniej części zasobu leksykalnego polszczyzny na potrzeby nauczania języka jako obcego. Przysłużyłoby się również upowszechnieniu nowoczesnego postrzegania słotwórstwa w glottodydaktyce polonistycznej. Silna (a nawet silniejsza) jest jednak – jak można sądzić po zawartości podręczników do nauczania języka polskiego jak obcego – tendencja do tradycyjnego traktowania prefiksalnych leksemów czasownikowych wykazujących złożoność

¹⁷⁰ „Szczególnie charakterystyczne pod tym względem są konstrukcje o znaczeniu przestrzennym, por. *wyjść*, *wymieść*, *przeniknąć*, *wsiąknąć*, *wniknąć*, *domknąć*. Prefiksy implikują treści przestrzenne takie same jak w innych formacjach słotwórczych i przez to dobitnie wyczuwalna jest dwudzielność derywatu. W takich wypadkach trudno byłoby przeprowadzić analizę semantyczną bez wskazania na semantykę prefiksu” (Janowska 2010: 19).

¹⁷¹ Janowska (2010: 20) podaje tu przykład ilustrujący taką sytuację: *prześladować* – *naśladować* w zestawieniu z łączącym je staropolskim czasownikiem *śladować*.

słowotwórczą budowy, nawet gdy związki motywacyjne łączące je z podstawami czasownikowymi znacznie dziś osłabły. Takie podejście może sugerować sposób prezentacji materiału słowotwórczego w podręczniku Piotra Garncarka *Czas na czasownik* (2004)

Tymczasem, jak słusznie zauważa Aleksandra Janowska:

Zestawienie synonimów lub wyrazów o zbliżonych sensach i o tym samym rdzeniu, aby pokazać zwykle niewielkie różnice semantyczne bądź stylistyczne zachodzące między nimi, jest zabiegiem niewątpliwie celowym w nauczaniu cudzoziemców. (...) Doszukiwanie się natomiast podobieństw do konstrukcji słowotwórczych, mimo że czasami jest to możliwe, por. np. *dozwolić* – *dopuszczyć*, nadmiernie komplikuje analizę (Janowska 2010: 20).

Przedstawiony sposób interpretacji znaczeniowej słów wykorzystujący zjawisko podstaw związanych z pewnością pozytywnie wpływa na samo zapamiętywanie nowych wyrazów, otwiera również możliwość wprowadzania urozmaiconych i atrakcyjnych ćwiczeń językowo-komunikacyjnych opartych na łączeniu czasowników na zasadzie innej niż obecności w ich strukturze tego samego prefiksu (jak np. w podręczniku *Czas na czasownik*). Jednak włączanie „tradycyjnego” słowotwórstwa do nauczania języka polskiego jako obcego nie traci przy tym na zasadności, wręcz przeciwnie, stanowi niezbędną podbudowę do zajmowania się słownictwem w opisany sposób. Solidne przygotowanie w zakresie słowotwórstwa, które w nauczaniu języka polskiego jako obcego¹⁷² może przybrać postać np. nawyku porównywania wyrazów o podobnej budowie (opartej na świadomości istnienia podobieństw i różnic formalno-semantycznych w tym zakresie) czy poszukiwania analogii formalnych i znaczeniowych między leksemami, jest niezbędne. Magdalena Pastuchowa, zwracając uwagę na rolę słowotwórstwa w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnej cudzoziemców, podkreśla między innymi znaczenie wiedzy słowotwórczej dla rozumienia współczesnych tekstów prasowych, języka młodzieżowego i potocznej odmiany polszczyzny. Wiedza i praktyczne umiejętności z tego zakresu umożliwiają rozumienie różnorodnych gier językowych stosowanych w komunikacji. Pozwalają także na odkrywanie znaczeń neologizmów językowych pojawiających się we współczesnej polszczyźnie (*odkrywanie*, ponieważ nie wszystkie nowe leksemy znaleźć można w ogólnych słownikach języka polskiego) możliwe jest częstokroć dzięki znajomości reguł morfologicznych lub świadomości

¹⁷² Przede wszystkim ze względu na powszechność derywacji w systemie polszczyzny.

występowania w polszczyźnie pewnych utrwalonych form. Na określenie takiej specyficznej relacji pozwalającej odnosić neologizmy do systemu gramatycznego i leksykalnego (do innych słów o określonej budowie formalnej i znaczeniu), autorka stosuje określenie „interjęzykowość” (Pastuchowa 2010). Sprawność w ustalaniu związków interjęzykowych – mająca także swój wymiar słowotwórczy – pozwala pełniej zrozumieć znaczenie i funkcję wielu nowych leksemów. Można tu przywołać następujące przykłady ze współczesnej polszczyzny: *posurfować w necie*, *wygooglować*, *wygooglać*, *zamejlować*, *poesemesować sobie* itp.

Do podręczników przeznaczonych dla uczących się języka polskiego, które szerzej zajmują się gramatyczno-semantycznymi zagadnieniami z zakresu słowotwórstwa czasowników odczasownikowych, w tym także formacjami z prefiksem zmieniającym „jakość temporalną” czasowników (choć w innym ujęciu i zakresie niż przedstawiono dalej) należą między innymi: *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla studentów zaawansowanych)* Małgorzaty Kity (1998a) oraz *Czas na czasownik* Piotra Garncarka (2004). W pierwszej z książek (w tomie 2 zawierającym dział *Słowotwórstwo*) zestawione są w tabelach prefiksy czasownikowe, a każdy z nich scharakteryzowany jest ze względu na różne znaczenia, które może wnieść do podstawy czasownikowej. Z kolei podręcznik *Czas na czasownik* opracowany jest w formie kolejnych jednostek, każda skoncentrowana jest wokół jednego z problemów fleksyjno-słowotwórczych czasownika. Wszystkie jednostki oparte są na takim samym schemacie: tekst zawierający konkretne formy fleksyjne bądź słowotwórcze, ćwiczenia, krótki komentarz gramatyczny. Piętnaście rozdziałów książki poświęconych jest słowotwórstwu czasownikowemu, a cztery aspektowi (prymarnym parom aspektowym, tzw. drugiemu i trzeciemu ogniwu aspektu oraz aspektowi czasowników ruchu).

W obu przedstawionych tu (bardzo skrótowo) pozycjach jako nadrzędne kryterium porządkujące czasownikowe formanty słowotwórcze przyjęto ich postać graficzną, a nie funkcje znaczeniowe (choć te są oczywiście wymieniane i egzemplifikowane przy każdym z prefiksów). Wynika to zapewne z kompleksowego podejścia do materiału językowego w obu podręcznikach: *Wybieram gramatykę!* zawiera opis wszystkich podsystemów

polszczyzny, natomiast *Czas na czasownik* obejmuje całość zagadnień związanych z fleksją i słowotwórstwem czasownika¹⁷³.

Niżej przedstawiam propozycję uporządkowania formantów tworzących czasownikowe formacje dewerbalne z charakterystyką czasową. Zostały one podzielone według typów parametryzacji temporalnej, jakie wnoszą do podstaw czasownikowych bazowych. Tabele zostały opracowane częściowo w oparciu o analizy przeprowadzone w monografii Jadwigi Stawnickiej (2009) pt. *Studium porównawcze nad kategorią semantyczno-słotwórczą Aktionsarten w języku rosyjskim i polskim*¹⁷⁴. Korzystałam też z klasyfikacji derywatów autorstwa Henryka Wróbla (1999), jednak zaproponowana przeze mnie funkcjonalizacja formantów nie w pełni pokrywa się z propozycją zawartą w tej publikacji. Można powiedzieć, że w porównaniu z klasyfikacją przedstawioną przez Wróbla, zamieszczone tabele zawierają rozszerzony zakres słotwórczych wykładników formalnych, które (w bardziej lub mniej wyrazisty sposób) pełnią funkcję modyfikatorów temporalnych. Odnotowano w nich bowiem także i te, w których następuje kumulacja znaczeń, np. temporalne (niejednoczesność) łączy się ze znaczeniem reformatywnym (np. *przemalować*)¹⁷⁵. Wynika to z przyjętego założenia, że wyróżnione klasy znaczeniowe nie są homogeniczne, obejmują zarówno formacje, w znaczeniu których na plan pierwszy wysuwa się parametr temporalny, jak i takie, w których jest on skorelowany z innym typem modyfikacji znaczeniowej, ukryty nieco głębiej w strukturze znaczeniowej. Podobne przekonanie (o niehomogeniczności znaczeniowej czasowników odczasownikowych) wyraża też Jadwiga Stawnicka, podkreślając przy tym, że granice pomiędzy różnymi typami akcji są płynne, to znaczy, że każdą akcję można zwykle scharakteryzować przy pomocy więcej niż jednego parametru (Stawnicka 2009:237-238).

¹⁷³ Informacje o znaczeniu prefiksów tworzących dewerbalne formacje czasownikowe zawarte są również w innych podręcznikach i materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego, np. Madelska, Warchoń-Schlottmann 2008.

¹⁷⁴ Dla oznaczenia wyróżnionych w pracy grup formacji dewerbalnych (motywowanych słotwórczo i niezleksykalizowanych) autorka stosuje termin *rodzaje czynności*. Przyjęty przez siebie zakres tego terminu określa następująco: „Rodzaje akcji są zatem grupami leksemów werbalnych wyróżnionymi na podstawie kryterium formalnego i semantycznego. Charakteryzują się obligatoryjnością wykładnika formalnego (przedrostek, sufix, przedrostek w połączeniu z sufixem, przedrostek w połączeniu z postfiksem, przedrostek w połączeniu z sufixem i postfiksem), który modyfikuje akcję bazową poprzez wprowadzenie charakterystyk temporalnych, kwantyfikacyjnych, intensywnościowych oraz iteratywnych (powtarzalności). Modyfikacja znaczenia czasowników podstawowych dotyczy więc dodatkowej informacji o przebiegu akcji” (Stawnicka 2009: 36).

¹⁷⁵ Na przykład Wróbel (1999: 551) jednoznacznie przeciwstawia się włączaniu formacji z formantem *roz-...* się do grupy ingresywów, gdyż – zdaniem autora – formant podkreśla w nich rozwój akcji, a nie jej początek. Wydaje się jednak, że ukierunkowanie na rozwojowość akcji nie blokuje akcentowania początku ich trwania (lub początku pewnej ich fazy), a intuicje te potwierdzają badania porównawcze Stawnickiej (poczynione na materiale języka polskiego i rosyjskiego) oraz cytowane przez nią prace (Stawnicka 2009).

Przykłady podawane w poniższych tabelach obejmują jedynie czasowniki o synchronicznie przejrzystej budowie słowotwórczej. Ostatnia kolumna zawiera informację o możliwości wtórnej perfektywizacji powstałych formacji.

7.4.1. Formacje wyróżniające inicjalny lub finalny moment akcji (czasowniki fazowe)

Tabela 10. Fazowość: początek zdarzenia.

formant	przykłady	charakterystyka znaczeniowa	możliwość wtórnej imperfektywizacji
za-	Typowe inchoatywa, np.: <i>zakochać się, zamieszkąć, zasmucić się, zakwitnąć</i> ¹⁷⁶ semantycznie zbliżone do semelfaktywnych, np.: <i>zaskrzywić, zakaszleć, zaszczekać, zaplakać, zaklaskać, zaśmiać się, zapragnąć</i> ze znaczeniem multiplikatywności wnoszonym przez czasownik podstawowy, np.: <i>zamachać, zastukać, zatupać</i>	Grupa niejednorodna znaczeniowo, w niektórych czasownikach wahanie między znaczeniem inchoatywnym a semelfaktywnym ujawnia się w kontekście użycia, np. <i>Rano zabolął mnie ząb i nie przestał boleć do tej pory. - Skrzywił się, bo zabolął go ząb.</i> Jednak nawet w odniesieniu do czasowników oznaczających akcje krótkotrwałe czy multiplikowane można mówić o akcentowaniu momentu początkowego przez prefiks.	tak nie nie
po-	<i>poszarzyć, pokochać, pogniewać się</i> czasowniki ruchu ukierunkowanego i przemieszczenia w przestrzeni: <i>polecieć, popłynąć, pójść, polecieć, poszusować, pociec, pośpieszyć</i> ¹⁷⁷	Znaczenie inchoatywne.	nie
u-	<i>uwierzyć, ucieszyć się</i>	Grupa nieliczna	nie

¹⁷⁶ Przy założeniu, że poszczególne klasy znaczeniowe czasowników można by przedstawić w konwencji pól o centrach zajmowanych przez jednostki o najwyższym stopniu reprezentatywności dla danej kategorii, ośrodkiem formacji inchoatywnych z prefiksem *za-* byłyby przede wszystkim właśnie takie czasowniki, oznaczające akcje o potencjalnie długim interwale czasowym (otwierające możliwość procesywnego rozwijania się akcji w czasie). Są to syntetyczne formacje ekwiwalentne względem analitycznych konstrukcji z czasownikiem fazowym typu: *zacząć* + bezokolicznik czasownika stanowiącego podstawę derywacyjną: *zacząć kochać, zacząć mieszkać, zacząć się smucić*. Por. Wróbel (1999: 548), Stawnicka (2009).

¹⁷⁷ Przytacza je Stawnicka (2009:55).

<i>roz (e)-(się)</i> ¹⁷⁸	<i>roztańczyć się, rozśpiewać się, rozchorować się, rozgniewać się, roześmiać się, rozgadać się</i>	Oznaczają rozpoczęcie etapu, na którym wzrasta intensywność akcji wyrażonej podstawą (zdarzenie zaczyna ewoluować). Charakter narastania intensywności akcji (gwałtowny, skokowy, powolny) oraz stopień podkreślenia początku tego etapu może być różny, por. np. <i>roztańczyć się – rozgniewać się</i> . Liczna grupa czasowników ze względu na współczesną produktywność tego typu słowotwórczego.	tak, dla niektórych, np.: <i>rozśpiewywać się (prze godzinę), rozchorowywał się (zawsze jesienią)</i>
-------------------------------------	---	--	---

W zbiorze czasowników inchoatywnych¹⁷⁹ wyróżniają się formacje określane jako tzw. kompleksowe typu: *zapamiętać, zakochać się, pokochać, poczuć, poznać, uwierzyć*. Zwraca uwagę szczególny typ relacji znaczeniowej łączącej je z niedokonanymi czasownikami podstawowymi (oznaczającymi stany mentalne i psychiczne). Polega ona na odwrotnym wynikaniu semantycznym – w parze *znać – poznać* znaczenie rezultatywne ma czasownik niedokonany (w przeciwieństwie do „typowych” par aspektowych, w których to czasownik dokonany jest nacechowany pod względem rezultatywności, np. *robić – zrobić*). Dublety te tworzą grupę określaną jako perfektowe pary aspektowe (por. np. Stawnicka 2009:59) i zbliżają się do czystych par aspektowych (wg Wróbel 1999: 548). Wymienione wyżej prefigowane czasowniki tworzące perfektowe pary aspektowe z członem dokonanym łączącym znaczenie inchoatywne z kompletywnym należą z pewnością do często używanych, dlatego też pojawiają się w materiałach przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego. Nie występują jednak jako odrębne zagadnienie związane z aspektem (jako np. specyficzna podgrupa par aspektowych), lecz pojedyncze czasowniki z tej serii włączane są do ćwiczeń lub tekstów na równi z innymi, które tworzą prymarne, typowe pary aspektowe. Brak zarówno stosownych wyjaśnień w podręcznikach, jak i ćwiczeń poświęconych temu problemowi, jest z pewnością jedną z przyczyn błędów popełnianych przez uczniów, którym zwykle (poza osobami z kręgu języków słowiańskich) trudno jest zrozumieć – zwłaszcza na początkowych etapach nauki – przedstawiony wyżej odwrotny kierunek znaczeniowej implikacji. Związku między członami tworzącymi perfektowe pary aspektowe nie można bowiem objaśnić w następujący (uproszczony) sposób, który obrazuje zarówno kierunek zależności

¹⁷⁸ Postfix *się* dodawany jest do tych podstaw, które go nie zawierają, z wyjątkiem np.: *rozboleć, rozkwitnąć*.

¹⁷⁹ Znaczenie inchoatywności wyrażają też w polszczyźnie konstrukcje werbo-nominalne, w których informacja o początkowym stadium akcji wnoszona jest przez określoną grupę czasowników (Żmigrodzki 2000: 195).

semantycznej między nimi, jak i „obciążenie” rezultatywnością czasownika dokonanego¹⁸⁰: *jadł, jadł – aż zjadł; czytał, czytał – aż przeczytał*. W odniesieniu do omawianych czasowników należałoby zastosować np. takie wyjaśnienie: *zapamiętał i teraz pamięta; uwierzył i teraz wierzy*¹⁸¹. Przykłady użyć w tekstach i dodatkowe ćwiczenia skoncentrowane na tym zagadnieniu (a wprowadzane już na wczesnych etapach nauczania ze względu na wysoką frekwencję tych czasowników) z pewnością pomogłyby uniknąć następujących błędów: **Nie mogę pamiętać polską gramatykę*.

Warto podkreślić, że cudzoziemcy uczący się języka polskiego (przede wszystkim ci, którzy nie znają innego języka słowiańskiego) odbierają czasowniki z modyfikacją fazową jako trudne. Obserwacje – zarówno w zakresie błędów popełnianych przez studentów zwłaszcza w spontanicznej komunikacji mówionej, jak i ilości i typów pytań zadawanych przez nich podczas lekcji w celu doprecyzowania znaczeń czasowników fazowych – wskazują, że trudności pojawiają się (jak się wydaje) na etapie samej konceptualizacji pewnych zdarzeń (czynności) w kategoriach fazowości przy jednoczesnym ujmowaniu faz zdarzeń osobnym, wyspecjalizowanym w tej funkcji czasownikiem¹⁸².

Tabela 11. Fazowość: finalny moment zdarzenia.

formant	przykłady	charakterystyka znaczeniowa	możliwość wtórnej imperfektywizacji
do-	<i>dosiedzieć, dożyć, dotrzeć, domieszkąć, dopracować</i>	Oznaczają ustanie rozwoju akcji przy osiągnięciu jej momentu finalnego. W semantyce tych czasowników występuje też składnik ‘długo’. Formacje te uzupełniane są wyrażeniem temporalnym nazywającym granicę trwania akcji (np. <i>do rana, do emerytury, wiosny</i>).	tak, dla większości, np.: <i>dożywać, dogotowywać, dopalać</i>

¹⁸⁰ Właśnie rezultatywność, sfinalizowanie akcji jest w początkowych etapach nauki wskazywane przez autorów podręczników (jawnie bądź domyślnie) jako wyróżnik aspektu dokonanego. Tak np.: Serafin, Achtełik 2005; Małolepsza, Szymkiewicz 2005 – autorki podają też jednorazowość jako wyróżnik akcji wyrażanej czasownikiem dokonanym.

¹⁸¹ Dobór form gramatycznych może być też inny (z uwzględnieniem oczywistych ograniczeń aspektowych w zakresie ich tworzenia), np.: *uwierzył i (potem) będzie wierzył; zapamiętał i (potem) pamiętał*.

¹⁸² Uwaga ta, jak też obserwacje, na podstawie których została sformułowana, mają jednak charakter wstępny, mechanizmy konceptualizacyjne nie poddają się, jak wiadomo, łatwej analizie. Akceptacja widzenia zdarzeń jako podzielnych na fazy może mieć wielorakie uwarunkowania, np. obecność / powszechność takiego sposobu postrzegania zdarzeń we własnym języku, pewien rodzaj „wyobraźni językowej”, znajomość języków obcych itp.

	<i>dogotować, doczytać, dopić, dogonić, domalować, dopalić</i>	Oznaczają zakończenie finalnej fazy akcji (presuponują przy tym wcześniejszy proces). Dodatkowo ujawnia się znaczenie kompletywne akcji oznaczonej czasownikiem podstawowym, a w niektórych użyciach także suplementarne.	
o- (ob-)	<i>okwitnąć, obumrzeć</i>	Znaczenie finitywne. Formacje bardzo rzadkie.	<i>okwitać, obumierać</i>
od -	<i>odtańczyć, odśpiewać, odcierpieć, odpracować</i>	Znaczenie finitywne łączy się z normatywnym. Nieliczna grupa.	tak, dla niektórych: <i>odśpiewywać, odpracowywać</i>
prze-	<i>przekwitnąć, przebrzmieć</i>	Przedrostek wskazuje na końcowy etap akcji	tak: <i>przekwitać, przebrzmiewać</i>

7.4.2. Formacje, w których formant wskazuje na wypełnienie zdarzeniem interwału czasowego o różnej długości ('robić coś przez jakiś czas')

W jednej tabeli zebrane zostały czasowniki, w których formant wnosi do podstawy znaczenie dłuższej lub krótszej rozciągłości w czasie. Należy dodać, że dla niektórych czasowników z tej grupy trudno jest jednoznacznie określić, czy interwał czasowy wypełniony akcją / zdarzeniem / stanem wyrażanym przez podstawę jest długi, czy krótki – informacja ta precyzowana bywa kontekstowo i w dużej mierze zależy od określeń czasu (oraz innych wskaźników intensywności i oceny akcji, np. *tylko, ledwie, aż*) dołączanych do derywatów. Na przykład: *Przesiedział w tej pozycji wiele godzin – Przesiedział te parę minut w ukryciu, Wytrzymał do końca przedstawienia – Wytrzymał tylko pięć minut i wyszedł, Posiedział chwilę na ławce – Posiedział z nami aż do wieczora*. Podane przykłady – jak się wydaje, dowodzą też, że poczucie długości lub „krótkości” odcinka czasu objętego akcją może mieć charakter subiektywny. Oznaczałoby to, że np. akcję dookreśloną jako krótką (*pięć minut*) subiekt może odczuwać jako trwającą długo (por. *Wytrzymał tylko pięć minut, Wysiedziałem w tym dusznym pokoju tylko chwilę*). W tym przypadku wiąże się to zapewne ze znaczeniem konatywnym formacji tworzonych prefiksem *wy-*. Subiekt wykonuje pewien wysiłek, żeby akcją nazwaną przez podstawę czasownikową wypełniony został nawet najmniejszy odcinek czasu, w związku z czym sama czynność może być oceniana negatywnie, co z kolei daje poczucie rozciągania się czasu (por. konceptualizację czasu

fizykalnego w związku wyrazowym *czas się wlecze*). Z kolei w następującym przykładzie użycia czasownika delimitatywnego mimo kontekstowego wskazania na stosunkowo długi czas trwania zdarzenia, interwał czasowy może być odczuwany przez subiekta jako deminutywny: *Postałem tam parę godzin i poobserwowałem sytuację*. Zależy to od indywidualnej opinii subiekta na ten temat.

Tabela 12. Rozciągłość w czasie.

prefiks	przykłady	charakterystyka znaczeniowa	możliwość wtórnej imperfektywizacji
prze-	<i>przesiedzieć, przepracować, przetańczyć, przebiegać, przeleniuchować, przeczekać, przegadać, przekłócić się, prześmiać się, przedąsać się, przenudzić się</i> <i>przezimować, przenocować</i>	Znaczenie perduratywne, pewien przedział czasowy, zwykle dłuższy został całkowicie wypełniony czynnością wskazaną przez podstawę. Interwał czasowy ma często określone granice i jest obligatoryjnie wyznaczany przez określenia czasu, także przez nazwy zdarzeń rozciągłych w czasie, np.: <i>cały dzień, od rana do wieczora, wieczór, ulewę, film</i> itp. Nieliczne czasowniki, w których nazwa przedziału czasowego wypełnionego akcją zawarta jest w podstawie (<i>zima, noc</i>).	tak, dla niektórych: <i>przepracowywać (dzień za dniem), przeczekiwał (zimę)</i>
wy-	<i>wysiedzieć, wytrwać, wystać</i>	Nieliczna grupa. Znaczenie duratywne łączy się z konatywnym – subiekt czynności wykonał pewien wysiłek, by doprowadzić akcję do końca (by wypełnić nią pewien odcinek czasowy).	tak, dla niektórych: <i>wysiadywać, wystawać</i>
od-	<i>odsiedzieć, odczekać, odslużyć</i>	Oznaczają wypełnienie akcją wyrażoną w podstawie czasownikowej pewnego odcinka czasowego (wskazywanego leksykalnie). Interwał czasowy określony jest przez zewnętrzną instancję (normatywny charakter tych formacji).	tak, dla niektórych
po-	<i>pospać, popływać, posiedzieć, popracować,</i>	Formacje delimitatywne. Długość odcinka czasowego wypełnionego	nie ¹⁸⁴

¹⁸⁴ Czasowniki delimitatywne pojawiają się niekiedy w podręcznikach jako człony dokonane par aspektowych np. *wczoraj pospacerował*. Ponieważ formacje delimitatywne zwykle wyraźnie eksponują komponent ilościowo-jakościowy ‘krótko’, ‘trochę’, odnosi on się przy tym do czasu trwania akcji, nie do obiektu (Piernikarski 1969: 117). Dla uczących się języka polskiego jako obcego formacje te często nie są jednoznaczne pod względem dokonaności, nie kojarzą się z „typową” perfektywnością

	<i>postać, poczytać, pospacerować, pooglądać, podyskutować</i>	akcją może być różna, zwykle jednak jest to z perspektywy nadawcy krótki interwał, co dodatkowo wzmocnione jest w niektórych formacjach poprzez znaczenie osłabienia intensywności akcji.¹⁸³ Gdy w kontekście brak określenia długości odcinka czasowego, formacje te mają właściwie wyłącznie znaczenie 'krótko'. Może im towarzyszyć leksykalny wykładnik oznaczający interwał czasowy (np. <i>godzinę, około 10 minut</i>) lub wyrażający niewielką ilość czasu zużytego na przeprowadzenie akcji oraz jej słabą intensywność (np. <i>trochę, chwilę</i>). W pewnych użyciach formacje te nabierają znaczenia saturatywnego: <i>pospać ile się dało, nieźle sobie pogadać, popływać sobie</i> – nasycenie subiekta akcją jest połączone z jej pozytywną oceną. Właśnie to nasycenie może sugerować, że akcja była intensywna i trwała długo, dostatecznie długo, by subiekt mógł się nią nasycić i nacieszyć.	
<i>prze- się</i>	<i>przebiec się, przejechać się, przewietrzyć się,</i>	Jednostkowe przykłady formacji o znaczeniu delimitatywnym	tak
<i>z- się</i>	<i>zdrzemnąć się, zbudzić się, zorientować się</i>	Jednostkowe przykłady, zbliżone znaczeniowo do momentalnych	nie
<i>za-</i>	<i>zadrzeć, zapłakać</i>	Oznaczają krótkotrwałą akcję z jednoczesnym podkreśleniem jej początku. (Por. tabela z formacjami inchoatywnymi)	nie
<i>-ną-</i> (<i>-a-</i> , <i>-e-</i> : <i>-ną-</i>)	<i>krzyknąć, tupnąć, machnąć, pisać</i>	Znaczenie semelfaktywne, akcja trwa krótko, ma charakter jednokrotny i momentalny.	Nie
<i>u- (-ną-)</i>	<i>ukłuć, ugryźć, uszczypnąć</i>	Znaczenie semelfaktywne, akcja trwa krótko, ma charakter jednokrotny i momentalny.	Nie

¹⁸³ Na fakt, iż formacje te wyrażają akcję wykonywaną krócej, niż byłoby to niezbędne do osiągnięcia stanu końcowego wyczerpującego możliwość jej (akcji) kontynuowania, wskazuje niemożność użycia tych czasowników w następujących kontekstach: **Pooglądali mecz do końca*. **Podyskowali problem*.

7.4.3. Formacje relacyjne wyrażające zależności temporalne między zdarzeniami: niejednoczesność i symultaniczność

- a) niejednoczesność – relacja poprzedzania: formacje prospektywne, w których czasownik będący podstawą słowotwórczej operacji pod względem znaczenia dotyczy przyszłości.

Tabela 13. Niejednoczesność – relacja poprzedzania.

formant	przykłady	charakterystyka znaczeniowa	możliwość wtórnej imperfektywizacji
prze-	<i>przeczuć, przewidzieć, przestrzec, przepowiedzieć</i>	Formant wnosi znaczenie posiadania przez subiekt pewnej wiedzy na temat przyszłości:	tak: <i>przeczuwać, przewidywać, przestrzegać</i> itd.
za-	<i>zapowiedzieć, zaprzysiąc, zapisać, zanotować, zarezerwować</i>	Powstały czasownik oznacza (najogólniej), że rezultat akcji wyrażonej podstawą (np. notatka, rezerwacja) wytwarzany jest z zamysłem wykorzystania go w przyszłości.	tak: <i>zapowiadać, zaprzysięgać, zapisywać</i>

- aa) niejednoczesność – relacja następstwa (retrospektywność akcji uzyskiwana jest poprzez odniesienie jej do takiej samej akcji uprzedniej, łączy się z powtórzeniem wcześniejszej akcji – w tym sensie czasowniki te mają charakter iteratywny, na co zwraca uwagę Stawnicka (2009: 119):

Tabela 14. Niejednoczesność – relacja następstwa

formant	przykłady	charakterystyka znaczeniowa	możliwość wtórnej imperfektywizacji
do-	<i>dopowiedzieć, dosłodzić (deser), dopisać (brakujące dane), douczyć się (przed poprawką egzaminu), dokroić (ciasta), dolać (kawy), dokupić</i>	Oznaczają działanie uzupełniające (suplementarne) względem akcji, która zaszła wcześniej. Presuponują wystąpienie podobnej akcji wcześniej.	tak: <i>dopowiadać, dosładzać, dopisywać</i> itp.
prze-	<i>przeliczyć (pieniądze), przepisać (tekst bez błędów), przepakować, przebudować</i>	Ponowne wykonanie akcji wyrażonej podstawą – znaczenie repetytywne (jeszcze raz). Podstawa wyraża akcję, która została przeprowadzonej już wcześniej. W niektórych derywatach z tej grupy w pewnych kontekstach na	tak: <i>przeliczać, przepisywać</i> itp.

		pierwszy plan wysuwać się może znaczenie reformatywne (<i>na nowo</i>)	
<i>od-</i>	<i>odbudować, odgrzać</i>	Ze znaczeniem restauracyjnym wiąże się znaczenie wykonania tej samej czynności ponownie.	tak: <i>odbudowywać, odgrzewać</i>

b) jednoczesność (symultaniczność): formacje o znaczeniu komutatywnym.

Tabela 15. Jednoczesność (symultaniczność): formacje o znaczeniu komutatywnym.

formant	przykłady	charakterystyka znaczeniowa	możliwość wtórnej imperfektywizacji
<i>przy-</i> (-ywa-) ¹⁸⁵	ndk: <i>przygrywać, przytupywać przyśpiewywać</i> dk: <i>przyklasnąć, przytupnąć</i>	Oznaczają zdarzenia współprzebiegające w czasie z innym działaniem wykonywanym przez ten sam lub inny podmiot. Czasowniki dokonane mają również znaczenie semelfaktywne	Tak, ale tylko dla czasowników dokonanych: ¹⁸⁶ <i>przyklasnąć</i> – <i>przyklaskiwać</i> , <i>przytupnąć</i> – <i>przytupywać</i>
<i>współ-</i> ¹⁸⁷	<i>współdecydować, współodpowiadać, współwystępować</i>	Oznaczają akcje przebiegające w czasie równocześnie z taką samą akcją wykonywaną przez innego subiekta.	Nie

7.4.4. Formacje, w których formanty wnoszą znaczenie powtarzalności akcji przedzielonych interwałami czasowymi różnej długości

Większość formacji czasownikowych zawartych w poniższej tabeli zostało opisanych przez Henryka Wróbla (1999: 550 i nast.) ze względu na charakterystykę ilościową akcji, którą wnosi formant. Takie ujęcie nie blokuje jednak możliwości wyjaśniania ich znaczeń również za pomocą parametru temporalnego, który pozwala interpretować poszczególne akcje (zdarzenia) jako powtarzającą się w czasie lub

¹⁸⁵ W czasownikach oznaczających akcje o charakterze ciągłym (nie momentalne) dodatkowo występuje sufiks iteratywny -ywa- w miejscu przyrostka tematycznego podstawy: *gr-a-ć* : *przygr-ywa-ć*. Czasowniki te mają aspekt niedokonany.

¹⁸⁶ Wtórne imperfektywa oznaczają wielokrotne sekwencyjne powtarzanie czynności.

¹⁸⁷ Cechą charakterystyczną tego prefiksu jest to, że nie powoduje perfektywizacji czasowników niedokonanych, do których się przyłącza.

podzielone na mniejsze porcje (mikroakcje) ułożone sekwencyjnie na osi czasu. Takie podejście zgodne jest też z przyjętym wcześniej założeniem o złożonej strukturze semantycznej odczasownikowych formacji werbalnych. Jadwiga Stawnicka (2009) rozpatruje znaczenie tych derywatów w kategoriach iteratywności i nieiteratywności. Do formacji nieiteratywnych (jednokrotnych) zalicza semelfaktywa, które w tej pracy uwzględniam w tabeli zawierającej formacje z formantem profilującym w strukturze znaczeniowej czasowników długość odcinka czasowego potrzebnego na realizację akcji (zdarzenia). Zaprezentowane zestawienie obejmuje więc jedynie czasowniki zawierające w swym znaczeniu komponent iteratywny, w odniesieniu do których Stawnicka mówi o *dyskretności* polegającej – najogólniej rzecz ujmując – na powtarzalności akcji (lub mikroakcji będących „porcjami” akcji) w czasie.

Tabela 16. Powtarzalność akcji.

formant	przykłady	charakterystyka znaczeniowa	możliwość wtórnej imperfektywizacji
-(w)a-, -ywa-/ -iwa-, -a-	<i>czytywać, pisywać, chadzać, grywać, widywać, bywać, miewać, ganiać</i> (łącznie kilkanaście czasowników)	Oznaczają powtarzanie się akcji w pewnych odstępach czasu. Interwały puste (niewypełnione akcją) mogą mieć różną długość, którą precyzują zróżnicowane semantycznie typy przysłówków: <i>zawsze, okazjonalnie, rzadko, codziennie</i> itd. Czasowniki te nie mogą być użyte z określeniami krotności ograniczonej (np. <i>dwukrotnie, trzy razy</i>). We współczesnej polszczyźnie obserwuje się niską frekwencję tych czasowników (lub stylistyczne ograniczenie ich występowania). Ten sam sens można bowiem wyrazić czasownikami niedokonanymi (z ewentualnym doprecyzowaniem leksykalnym, że chodzi o czynność powtarzającą się): <i>Chadżam do tej restauracji – (Często/ czasem/ zwykle) Chodzę do tej restauracji.</i>	Nie
na-	<i>nakłamać, naopowiadać, nagotować, nazbierać, narwać,</i> powtarzająca się akcja może być skierowana na ten sam obiekt: <i>nachwalić (kogoś), namęczyć (kogoś), nadokuczać (komuś)</i>	Akumulatorywny efekt działań wyrażony tymi czasownikami osiąga się poprzez multiplikowanie akcji oznaczonej podstawą.	nie (wyjątek: <i>nakupić – nakupować</i>)

po-	<i>powynosić, poukładać, porozdawać, pożenić, poprzewracać, powrzucać</i>	Znaczenie wykonania takich samych działań w stosunku do różnych obiektów (znaczenie dystrybutywne), przy czym działania te przebiegają niejednocześnie. Liczna grupa, ponieważ jest to typ produktywny. Wiele czasowników z tym prefiksem stanowi ostatni element w ciągu derywatów tworzonych kolejno od jednego czasownika, przy czym w języku ogólnym podstawą bazą derywacyjną jest czasownik wtórnie niedokonany (np. <i>pisać</i> – <i>podpisać</i> – <i>podpisywać</i> – <i>popodpisywać</i>).	Nie
wy-	<i>wylapać, wygasić, wycalować¹⁸⁸, wyginąć</i>	Kompletywny charakter akcji osiągnięty jest poprzez objęcie kolejnymi porcjami akcji wszystkich obiektów.	tak, dla niektórych
prze-	<i>przebadać, przeliczyć, przekartkować</i>	Kompletywność akcji osiągnięta jest poprzez wykonanie tego samego działania (wyrażonego czasownikiem podstawowym) wobec wszystkich obiektów. Pojawia się przy tym restrykcja dotycząca konieczności „indywidualnego” potraktowania każdego z obiektów.	tak, dla niektórych

W opracowaniu Jadwigi Stawnickiej (2009: 228-229) wspomniany jest również *przemienny rodzaj akcji* obejmujący nieliczne (zwłaszcza w stosunku do języka rosyjskiego, choć i w nim nie są to formacje częste) polskie czasowniki typu: *przekrzykiwać się, prześmiewać się*¹⁸⁹. Wyrażają one wielokrotność akcji połączoną z jej „wzajemnością” oraz wzmoczoną lub osłabioną intensywnością (cecha ta zależy od jakości czasownika podstawowego). Ponieważ realizacja akcji nazwanej czasownikiem wymaga aktywności więcej niż jednego subiekta, zależność czasowa między poszczególnymi porcjami akcji może być – jak się wydaje – modelowana na dwa sposoby: poszczególne działania subiektów odbywają się równocześnie, bądź sekwencyjnie następują po sobie.

Podsumowując tę część rozprawy, należałoby zadać pytanie: Dlaczego tak mało czasowników prefiksalnych (przede wszystkim o znaczeniu temporalnym, choć innych jest równie niewiele) udało się znaleźć w analizowanych pracach cudzoziemców?

¹⁸⁸ Kiedy obiekt występuje w liczbie mnogiej: *Wycalowała wszystkie ciotki*. W innych użyciach w czasowniku tym może na plan pierwszy wysunąć się znaczenie dystrybutywne, por. *Wycalowała matkę w oba policzki* (ISJP 2000:1075).

¹⁸⁹ Podobny komponent znaczeniowy zawarty jest też w czasownikach: *przedrzeźniać się, przekomarzać się, przegadywać się, przelicytowywać się*.

Prawdopodobnie główną przyczyną jest fakt, że czasowniki te są słabo obecne w podręcznikach. Z kolei w tych materiałach, w których są uwzględniane (głównie jednak są to pomoce dydaktyczne przygotowywane z myślą o poziomach B i C), prefigowane czasowniki traktowane zazwyczaj są „czysto gramatycznie” – mimo, iż podaje się ich znaczenie (bądź wynika ono z kontekstu czy ilustracji), są przedstawiane jako połączenie czasownika z prefiksem. Mimo iż w wielu przypadkach jest to podejście teoretycznie jak najbardziej uzasadnione, to zastanawia zasadność takiego rozwiązania z punktu widzenia celów dydaktycznych (koncentrować się na formie, czy raczej na leksemie, jego znaczeniu i użyciu?). Można również z dużym prawdopodobieństwem przyjąć (choć są to tylko domysły niepoświadczone badaniami), że nauczyciele skłonni są w toku nauczania pomijać słowotwórstwo (traktowane tradycyjnie bądź leksykalistycznie). Powodów takiej postawy mogłoby być kilka. Najważniejszy z nich, jak się wydaje, został wskazany – to niedopracowanie zagadnienia w podręcznikach i związany z tym brak atrakcyjnych, gotowych materiałów, które mogłyby być wykorzystywane we wspomaganiu nauczania. Być może waży tu również słaba znajomość tej problematyki u nauczycieli, którzy nie prowokują i nie aranżują sytuacji lekcyjnych sprzyjających poszerzaniu zasobów leksykalnych o czasowniki prefiksalne, ponieważ temat ten jawi im się jako wyjątkowo skomplikowany i trudny do objaśnienia podczas zajęć (spora liczba prefiksów w języku polskim i ich wieloznaczność)¹⁹⁰.

7.5. Leksyka

Nie ulega wątpliwości, że każdy czasownik jest nacechowany temporalnie, bo na mocy konwencji językowej oznacza czynność, zdarzenie, stan, akcję, które w czasie fizycznym mają pewną rozciągłość czasową (trwają długo – a nawet zawsze – bądź krótko – mają charakter punktualny). Samo więc używanie leksemów czasownikowych (oraz oczywiście jakość form gramatycznych i związanych z nimi znaczeń) wprowadza temporalną parametryzację świata. Można zatem powiedzieć, że im więcej czasowników w komunikacie, tym silniej realizuje się w nim funkcja deiktyczna (przez wprowadzenie kategorii czasu), tym wyraziściej ukazywane są złożone i różnorodne relacje między elementami rzeczywistości nazywanymi przez rzeczowniki (por. Nagórko 2010:122).

¹⁹⁰ Przypuszczenia te, choć nie wynikają z żadnych badań, nie są zupełnie bezpodstawne. Przedstawioną „tatykę uników” zaobserwować można np. w aktywności lekcyjnej początkujących nauczycieli.

Tymczasem przy okazji badań nad wyrażaniem kategorii czasu przez cudzoziemców posługujących się językiem polskim zauważyłam relatywnie niewielkie nasycenie leksemami czasownikowymi tworzonych przez nich tekstów. Choć nie prowadziłam w tym zakresie szczegółowych badań frekwencyjnych, mogę stwierdzić, że cudzoziemcy, zwłaszcza na początkowych etapach nauki języka polskiego, używają (tak w komunikacji ustnej, jak i pisemnej) stosunkowo małej liczby czasowników, a wśród tych użytych zdarza się bardzo wiele błędów formalnych i znaczeniowych, nawet w czasownikach zaliczanych do słownictwa podstawowego. Wykaz takich czasowników (z poziomów A1, A2) zawiera *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej* autorstwa Haliny Zgółkowej (SMzZG 2009)¹⁹¹. Jak podaje autorka, na łączną liczbę 2144 zawartych w nim haseł, 451 przypada na czasowniki (dla porównania: rzeczowników jest 1074, a przymiotników 333). Spośród leksemów czasownikowych wliczonych przez autorkę słownika do zbioru słownictwa podstawowego, można wskazać sporo takich, które trudno jest znaleźć nie tylko w pracach pisanych przez obcokrajowców i w ich wypowiedziach mówionych, ale również w podręcznikach i materiałach do nauczania przeznaczonych na poziomy A1-A2 (jeśli są, to pojawiają się jedynie okazjonalnie, np. w tekstach i nie są utrwalane przy pomocy ćwiczeń), a nawet na B1. Są to przykładowo następujące czasowniki: *całować, częstować, dogadać się, dotknąć, kazać, kłamać, kopać, kwitnąć, męczyć się, mylić się, pachnieć, powstać, przewidywać, roześmiać się, stosować, trafić, wiadomo, wołać, wyjaśnić, zająć*. Może to oznaczać, że proponowana lista czasowników jest w jakimś stopniu nieadekwatna do potrzeb komunikacyjnych osób uczących się języka polskiego (można idealistycznie założyć, że nieznanie konkretnego słowa oznacza, że nie było / nie bywa ono niezbędne w komunikacji) oraz do modelu potrzeb językowych cudzoziemców stanowiących projekcję przekonań autorów podręczników na ten temat. Oznaczałoby to, że autorzy podręczników i pomocy dydaktycznych nie uwzględniają w dostatecznym stopniu pewnych czasowników, gdyż uważają je za nieprzydatne lub mało przydatne cudzoziemcom na wstępnych etapach nauki języka polskiego. Można jednakże obrać zupełnie inny tor myślenia: zaproponowane przez Zgółkową leksemy czasownikowe współtworzą jednak bazę słownikową (podstawową) polszczyzny (potwierdzałyby to

¹⁹¹ Słownik ten został opracowany na podstawie badań frekwencyjnych polskiego słownictwa (szczegółowa bibliografia w tym zakresie por. SMzZG 2009) – listy frekwencyjne poszerzono o dodatkowe jednostki dobrane na podstawie tzw. kryterium potrzeb życiowych, z uwzględnieniem słów powszechnie używanych w najnowszej polszczyźnie. W słowniku zawarto też indeks haseł (wg części mowy), całość słownictwa uwzględnionego w opracowaniu dodatkowo podzielono według pól tematycznych, wśród których wyróżniono również pole znaczeniowe czasu.

badania frekwencyjne, na których autorka słownika oparła swój wybór), a „wina” leży po stronie podręczników, które w niedostatecznym stopniu zdają sprawę ze stanu współczesnej polszczyzny w zakresie słownictwa podstawowego. Niezależnie od rozstrzygnięcia tej kwestii (którego autorka tej pracy nie jest w stanie się podjąć), zauważalne jest, że cudzoziemcy (zwłaszcza początkujący) dysponują ograniczonym zasobem leksemów czasownikowych, który niejednokrotnie nie pozwala im na budowanie zwartych komunikatów. Intuicję tę potwierdza Anna Seretny, która bada m.in. różne aspekty znajomości, nauczania i uczenia się leksyki polskiej wśród cudzoziemców. Słaba znajomość leksemów czasownikowych wynika z przeprowadzonej przez nią niepublikowanej analizy testów badających kompetencję leksykalną cudzoziemców w zakresie słownictwa podstawowego (1-3000 słów)¹⁹². Charakterystyczne jest również to, że nawet powierzchowny przegląd pierwszych jednostek w podręcznikach dla początkujących wskazuje, że więcej uwagi poświęca się w nich fleksji imiennej, wokół której koncentruje się w znacznej mierze nauczanie formalnych aspektów języka. Dokładny i w pełni wiarygodny opis znajomości i używania czasowników przez osoby uczące się jppo wymagałby jednak szczegółowych badań, które wychodzą poza ramy tej pracy.

Przykłady błędów leksykalnych:

[67] *W ostatnich czasach pojawiają się też gwałciciele, co nigdy nie było u nas.* (j. serbski) – nadmierne rozciągnięcie odcinka czasowego poprzez użycie liczby mnogiej – zam. w ostatnim czasie, ostatnimi czasy.

[68] *Telewizja sprawia nam dużo przyjemności. Aż do teraz, programy rozrywkowe, seriale cieszą się dużą popularnością.* (j. angielski).

[69] *Moja ostatnia wycieczka była w tym latem w lipcu* (j. węgierski) – niepoprawny gramatycznie okolicznik czasu powstał najprawdopodobniej w wyniku

[70] *Do mojej śmierci będę pamiętałam to uczucie.* (j. gruziński) – swoista intensyfikacja znaczenia uzyskana (prawdopodobnie niezamierzenie) poprzez rozbicie utrwalonej struktury: *do śmierci*.

[71] *Nie muszę jeździć autem lub metrem, tylko pieszo mogę dojść na 10 minut.* (j. kazachski) – użycie niewłaściwego przyimka.

¹⁹² Informacje te pozyskałam w drodze konsultacji z Anną Seretny i przytaczam je w tym miejscu za zgodą autorki badań.

[72] *W obecności jest już ale bardzo mało popularnym politykiem, bo ma za sobą dużo skandalów.* (j. słowacki) – współczesność została ewidentnie metaforycznie zinterpretowana jako pojemnik i ta relacja została przeniesiona na synonim słowa *współczesność*, który jednak nie może być w ten sposób używany.

Zakończenie

Zgodnie z zamierzeniem w części pierwszej rozprawy przedstawiłam najważniejsze ustalenia i sporne problemy dotyczące językowej (leksykalnej i gramatycznej) kategorii czasu. Następnie zbadalam jej funkcjonowanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego, analizując zasób i sposób prezentacji środków gramatycznych i leksykalnych z pola semantycznego czasu w wybranych podręcznikach i materiałach pomocniczych do nauczania języka polskiego. Wybór podręczników podyktowany był założeniem, że morfologiczne aspekty czasownika są wprowadzane przede wszystkim na początkowym etapie nauki języka polskiego (poziom A). Wiąże się to z koniecznością używania już w najprostszej komunikacji form finitywnych czasownika, które stanowią ośrodek zdania. Zwróciłam również uwagę na zasób środków leksykalnych zawarty w analizowanych podręcznikach, jako na ten składnik języka, który w polszczyźnie pozwala doprecyzowywać wyrażanie czasu.

Następnie przeanalizowałam najbardziej typowe błędy gramatyczne i leksykalne popełniane przez cudzoziemców w zakresie wyrażania kategorii czasu. Pozwoliło to określić podstawowe trudności w tym zakresie.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pozwalają stwierdzić, że autorzy współcześnie wydawanych podręczników (z poziomu A) uwzględniają w nich – co oczywiste – morfologię czasownika oraz leksykę temporalną. Czynią to jednak w różnym zakresie i stosują różne (nie zawsze spójne i klarowne w przekazie) techniki prezentacji interesujących nas treści. Wpływa to z pewnością na praktykę nauczania (na decyzje i działania nauczycieli), a w efekcie na jej efekty. Zdają się to potwierdzać trudności osób uczących się w poprawnym budowaniu i używaniu form gramatycznych i słowotwórczych oraz w zakresie korzystania z oferowanych przez język polski środków leksykalno-frazeologicznych z pola temporalności.

Na potrzeby rozprawy opracowałam własną propozycję uporządkowania znaczeń w polu leksykalnym temporalności. Pozwoliło mi to m.in. przeanalizować leksykę podręcznikową i odnieść się do zakresu, w jakim jest wprowadzana w podręcznikach wybranych do analizy.

Bibliografia

Literatura przedmiotu

Allen J.P.B., 1983, *Gramatyka pedagogiczna*, przeł. E. Skweres, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 2, *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, red. J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davis, red. wyd. pol. J. Rusiecki, s. 61-83.

Ampel T., 1975, *Zdanie podrzędne czasowe jako wykładnik charakterystyki temporalnej wypowiedzenia*, w: *Charakterystyka temporalna wypowiedzenia. Materiały konferencji naukowej w Jadwisinie, 9-11 IX 1973*, red. M. Grochowski, Z. Topolińska, Wrocław, s. 119-142.

Ampel T., Litwin J., 1995, *Kategoria czasu w prozie artystycznej*, w: *O stylu poezji i prozy. Funkcje, kategorie, struktury*, red. T. Ampel, Rzeszów, s. 83-93.

Antinucci F., Gebert L., 1977, *Semantyka aspektu czasownikowego*, „*Studia Gramatyczne*”, t. 1, Wrocław, s. 7-43.

Arabski A., Borkowska E., Łyda A., red., 2005, *Czas w języku i kulturze*, Katowice.

Arystoteles, 2003, *Kategorie*, w: tegoż, *Dzieła wszystkie*, t. 1, przekł., wstępy i kom. K. Leśniak, Warszawa, s. 25-63.

Augustyn św., 1999, *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Warszawa.

Augustynek Z., 1975, *Natura czasu*, Warszawa.

Aveni A.F., 2001, *Imperia czasu. Kalendarze, zegary i kultury*, przeł. P. Machnikowski, Poznań.

Bajor K., 1990, *Rosyjskie konstrukcje temporalne z przyimkiem (na tle polskim)*, Łódź.

Banaszczyk T., 1981, *Czas jako kategoria społeczna. Wstępne rozważania socjologiczne o czasie*, Wrocław.

Bańko M., 2005, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.

Beaugrande R.-A. de, Dressler W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. A. Szwedek, Warszawa.

Benveniste É., 1977, *Mowa a ludzkie doświadczenie*, przeł. K. Falicka, w: *Znak, styl, konwencja*, wybrał i wstępem opatrzył M. Głowiński, Warszawa, s. 43-58.

Bogusławski A., 1963, *Czasowniki dokonane i niedokonane i ich stosunki wzajemne*, „*Z Polskich Studiów Slawistycznych*”, seria 2, *Językoznawstwo*, Warszawa, s. 153-159.

Bojałkowska K., 2010, *Opis składniowy imiesłówów przysłówkowych we współczesnym języku polskim*, Toruń.

Buczyńska-Garewicz H., 2003, *Metafizyczne rozważania o czasie. Idea czasu w filozofii i literaturze*, Kraków.

Burzyńska A.B., Libura A., 2000, *Obraz czasu w języku potocznym i naukowym*, „Język a Kultura”, t. 13, *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 131-141.

Clark G., 1992, *Przestrzeń, czas i człowiek. Spojrzenie badacza prehistorii*, przeł. H. Turczyn-Zalewska, Warszawa.

Cockiewicz W., 2011, *Sporne problemy morfologii czasownika w opisach gramatycznych i w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „LingVaria”, R. 6, nr 2.

Cudak R., 2008, *Edukacja literacka w nauczaniu cudzoziemców. Trzy uwagi*, w: *Europäische Sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen / Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego / Jazyková politika v Evropě a certifikace polštiny a češtiny*, Hrsg./red. D. Rytel-Kuc, J. Tambor, Frankfurt am Main, s. 233-243.

Czas w kulturze, 1988, wybrał, oprac., wstępem opatrzył A. Zajączkowski, Warszawa.

Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

Dąbrowska A., Pasieka M., 2001, *Kiedy to było? Kiedy to będzie? Nieregularności w użyciu okoliczników czasu*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice, s. 444-457.

Dąbrowska A., Pasieka M., 2004, *Wybrane zagadnienia morfologii czasownika jako problem glottodydaktyczny*, w: *W kręgu wiernej mowy*, red. M. Wojtak, M. Rzeszutko, Lublin, s. 513-528.

Dunaj B., 1987, *Czas przyszły czasowników niedokonanych w polszczyźnie – uzus i norma*, „Język Polski”, R. 67, z. 1-2, s. 9-19.

EJO = *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 2003, red. E. Polański, Wrocław.

Ellis M., 2010, *Podstawa programowa i podręcznik: najbardziej typowe wyzwania w pierwszej klasie gimnazjum*, w: *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*, red. K. Drożdżał-Szelest, Gorzów Wielkopolski, s. 9-16.

ESOKJ = *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, przeł. W. Martyniuk, red. H. Komorowska, Warszawa.

Gajda S., 1989, *Temporalność epickiego tekstu artystycznego*, „Język Artystyczny”, t. 6, s. 7-15.

Galton H., 1980, *Nowa teoria o oznaczeniu aspektu werbalnego słowiańskiego (na materiale polskim)*, „Polonica”, R. 6, s. 37-48.

Garncarek P., 2004, *Czas na czasownik. Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego*, Kraków.

Geambasu C., 1998, *Relacja między aspektem czasownikowym a rodzajem czynności (Aktionsart) i jej konsekwencje w metodyce*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, s. 303-308.

Grochowski M., 1972, *Znaczenie polskiego czasownika – aktualne, potencjalne, habitualne, uniwersalne – w świetle kategoryjnego znaczenia form czasu teraźniejszego*, „Studia Semiotyczne”, t. 3, s. 161-168.

Grochowski M., 1986, *Znaczenie partykuł a relacja następstwa (na przykładzie analizy leksemu „jeszcze”)*, w: *Czas i przestrzeń w języku*, red. R. Laskowski, Katowice, s. 105-107.

Grochowski M., 1997, *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków.

Gruszczyński W., Bralczyk J., red., 2002, *Słownik gramatyki języka polskiego*, Warszawa.

Grzegorzczkova R., 2001, *Kategorie gramatyczne*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 453-467.

Grzegorzczkova R., 1974, *Typy semantyczne przysłówków temporalnych w języku polskim*, w: M.R. Mayenowa, *Tekst i język. Problemy semantyczne*, Wrocław, 235-242.

Grzegorzczkova R., 1975, *Funkcje semantyczne i składniowe polskich przysłówków*, Wrocław.

Grzegorzczkova R., 1996, *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*, w: *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin, s. 11-26.

Grzegorzczkova R., 1997, *Nowe spojrzenie na kategorię aspektu w perspektywie semantyki kognitywnej*, w: *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, red. R. Grzegorzczkova, Z. Zaron, Warszawa, s. 25-38.

Grzegorzczkova R., 1999, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.

Hall E.T., 1987, *Bezgłośny język*, przeł. R. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa.

Hall E.T., 1999, *Taniec życia. Inny wymiar czasu*, przeł. R. Nowakowski, Warszawa.

Hawking S.W., 2000, *Krótką historią czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*, przeł. P. Amsterdamski, Poznań.

Holvoet A., 1989, *Aspekt a modalność w języku polskim na tle ogólnosłowiańskim*, Wrocław.

Ingarden R., 2003, *Książeczka o człowieku*, Kraków.

ISJP = *Inny słownik języka polskiego PWN*, 2000, red. M. Bańko, Warszawa.

Jadacka H., 2005, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słotwórstwo, składnia*, Warszawa.

- Janda L.A., 2004, *Koncepcja przypadku i czasu w językach słowiańskich*, Kraków.
- Janowska A., 2009, *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*, w: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Katowice, s. 28-34.
- Janowska A., 2010, *Z pogranicza słowotwórstwa. O „podstawach związanych” w polszczyźnie*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, Katowice, s. 16-21.
- Janowska I., 2002, *Gramatyka powraca*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 28-34.
- Janowska I., 2004, *Refleksyjne nauczanie gramatyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 40-48.
- Jędrzejko E., 1987, *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*, Wrocław.
- Jędrzejko E., 1993, *Nominalizacje w systemie i w tekstach współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Jodłowiec M., Niżegorodcew A., 2008, *W stronę post-metodycznej dydaktyki języków obcych*, w: *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, Kraków, s. 15-21.
- Jurkowski M., 1986, *Gradacja i czasoprzestrzeń*, w: R. Laskowski, *Czas i przestrzeń w języku*, Katowice, s. 118-134.
- Kaczmarek S.P., 2002, *Gramatyka a funkcjonalno-komunikacyjne nauczanie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15-19.
- Kaleta Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Karolak S., 1996, *O semantyce aspektu (w dwudziątą rocznicę publikacji rozprawy F. Antinucciego i L. Gebert „Semantyka aspektu czasownikowego”)*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 52, s. 9-56.
- Karolczuk A., 2004, *Sposoby nauczania aspektu czasowników polskich*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław, s. 203-209.
- Karolczuk A., 2010, *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, s. 251-256.
- Kita M., 1998, *Fleksja*, w: M. Kita, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1, Katowice, s. 75-216.
- Kita M., 1998, *Słowotwórstwo czasowników*, w: M. Kita, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 2, Katowice, s. 61-73.
- Klemensiewicz Z., 2001, *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa.

Kleszczowa K., 2005, *Czas a język*, w: *O naturze i kulturze*, red. J. Mozrzyńskas, Wrocław, s. 57-73.

Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

Koseska-Toszeva V., 1995, *O aspekcie i czasie w ujęciu kognitywnym*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 51, s. 28.

Kowalik J., 1981, *Czas leksykalny jako jeden z komponentów czasu językowego*, w: *Problemy nominacji językowej*, t. 1, red. M. Blicharski, Katowice, s. 105-136.

Kreisberg A., 1980, *Kategorie czasu i aspektu w języku polskim i włoskim*, Wrocław.

Kryzia W., 1986, *Czas trwania zdarzeń a aspekt i limitatywność czasownika*, w: *Czas i przestrzeń w języku*, red. R. Laskowski, Katowice, 97-104.

Kryzia W., 1993, *Czas przyszły w językach słowiańskich*, „Studia Linguistica Polono-Jugoslavica”, t. 7, s.101-108.

Kurcz I., 2000, *Język a myślenie*, w: *też, Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa, s. 160-175.

Kuryłowicz J., 1972, *Miejsce aspektu w systemie koniugacyjnym*, w: *Symbolae Polonicae in honorem Stanisłai Jodłowski*, red. J. Zaleski, Wrocław, s. 93-98.

Lacey A.R., 1999, *Słownik filozoficzny*, przeł. R. Matuszewski, Poznań.

Lachur Cz., 1985, *Relacje semantyczno-syntaktyczne temporalnych konstrukcji składniowych w języku rosyjskim i polskim (czas relatywny)*, Opole.

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, przeł. i wstępem opatrzył T.P. Krzeszowski, Warszawa.

Langacker R.W., 2000, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, przeł. H. Kardela, P. Łozowski, Lublin.

Laskowski R., 1999, *Kategorie fleksyjne języka polskiego – charakterystyka funkcjonalna*, w: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa, s. 151-221.

Lewiński P.H., 1993, *Aspekt czasownikowy w glottodydaktyce języka polskiego*, w: *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu. Referaty i komunikaty z konferencji nt. „Metodyka nauczania języka polskiego dla Polaków ze Wschodu i Polonii (ze szczególnym uwzględnieniem tzw. roku zerowego)”*, wstęp i red. J. Mazur, s. 57-63.

Łagodzki W., Pyszczyk G., red., 2000, *Filozofia*, Warszawa.

Maćkiewicz J., 2004, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, w: *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 47-55.

- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M., 2008, *Odkrywamy język polski*. Kraków.
- Mindak J., 1986, *Aspekt a zdarzenie*, w: *Studia gramatyczne bułgarsko-polskie*, t. 1, *Temporalność*, red. V. Koseska-Toszewa, I. Sawicka, J. Mindak, Wrocław, 93-114.
- Młynkowiak T., 2002, *Nauczanie gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 22-27.
- Nagórko A., 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Nagórko A., 2010, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
- Niedzielski Cz., J. Speina, red., 1990, *Czas i przestrzeń w prozie polskiej XIX i XX wieku*, Toruń.
- Nowicki A., red., 1983, *Czas w kulturze*, Lublin.
- NSPP = *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, 1999, red. A. Markowski, Warszawa.
- Oberlan E., 2004, *Aspekt czasownika w nauczaniu początkujących*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław, s. 191-201.
- Opacka-Walasek D., 2005, *Chwile i eony. Obrazy czasu w polskiej poezji drugiej połowy XX wieku*, Katowice.
- Pajdzińska A., 1995, *Dzieci Heraklita (poeci o czasie)*, w: *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin, s. 89-103.
- Parczewski P.W., 2008, *Co to znaczy znać język?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5-15.
- Pasieka M., 2005, *Sposoby przedstawiania haseł czasownikowych w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny”*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Warszawa, s. 390-405.
- Pastuchowa M., 2004, *Formacja słowotwórcza jako leksem. O nauczaniu słowotwórstwa polskiego*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, red. A. Dąbrowska, Wrocław, s. 185-198.
- Pastuchowa M., 2007, *O słowotwórstwie z perspektywy leksykalnej*, w: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, J. Tambor, Katowice, s. 21-27.
- Pastuchowa M., 2010, *Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor, Katowice, s. 9-15.
- Pawelczyńska A., 1986, *Czas człowieka*, Wrocław.
- Pawlak M., 2002, *Nauczanie formalnych aspektów języka – przeżytek czy konieczność?*, „Neofilolog”, nr 21, s. 22-32.

Pawlak M., 2006, *The Place of Form-Focused Instructions in the Foreign Language Classroom*, Kalisz-Poznań.

Pawlak M., 2009, *Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań*, „Neofilolog”, nr 32, s. 33-49.

Pawlak M., 2010, *Podręczniki do nauki języka obcego a nauczanie gramatyki*, w: *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*, red. K. Drożdżal-Szelest, Gorzów Wielkopolski, s. 31-42.

Perlin J., 1996, *Opis kategorii czasu w systemach jednoseryjnych (na przykładzie polszczyzny)*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 52, s. 107-112

Piegzik W., 2006, *Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyk – implikacje edukacyjne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 13-20.

Piernikarski C., 1969, *Typy opozycji aspektowych czasownika polskiego na tle słowiańskim*, Wrocław.

Piętkowa R., 1989, *Funkcje wyrażen werbalizujących kategorie przestrzenne (na materiale współczesnej poezji polskiej)*, Katowice.

Piętkowa R., b.r., „*Tu i teraz*” tekstu literackiego – *przestrzeń i czas w wymiarze pragmatycznym*, w: *Kategorie pragmatyczne w tekście literackim. Wstęp do stylistyki pragmatycznej*, red. E. Sławkowa, Cieszyn, 156-186 .

Pisarkowa K., 1974, *O ekspresywnej funkcji czasu i aspektu*, „Język Polski”, R. 54, s. 358-363.

Podsiad A., 2001, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa.

Przybylska R., 1985, *Znaczenie temporalne polskich przyimków*, „Polonica”, t. 11, s. 77-117.

Przybylska R., 1988, *Wydzielanie przyimków wtórnych we frazach temporalnych*, „Język Polski”, R. 68, z. 4-5, s. 243-248.

Przybylska R., 1990, *Wyrażanie stosunków czasowych w polskim zdaniu pojedynczym*, cz. 1, Kraków.

Ritzer G., 2001, *Magiczny świat konsumpcji*, przeł. L. Stawowy, Warszawa.

Rokoszowa J., 1989, *Czas a język. O asymetrii reguł językowych*, Kraków.

Safarewicz J., 1980, *O aspekcie polskiego futurum*, „Język Polski”, R. 60, s. 81-83.

Saloni M., 1976, *Cechy składniowe polskiego czasownika*, Wrocław.

Saloni Z., 2001, *Czasownik polski. Odmiana. Słownik*, Warszawa.

Seretny A., 2006, *Teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, w: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, red. R. Cudak, Katowice, s. 292-306.

Sędek G., Bedyńska S., red., 2010, *Życie na czas. Perspektywy badawcze postrzegania czasu*, Warszawa.

Skornia H., 1986, *Zdarzenie – czas – referencja*, w: *Czas i przestrzeń w języku*, red. R. Laskowski, Katowice.

Słaby-Góral I., 2001, *Między językoznawstwem integracyjnym a językoznawstwem filologiczno-semiotycznym. Gramatyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice, s. 425-437.

Smereczniak M., 2010, *Kategoria czasu w tekstach poetyckich. Propozycje glottodydaktyczne*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* – 2, red. G. Zarzycka, G. Rudziński, s. 229-239.

SMzZG = H. Zgólkowa, *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki*, 2009, Poznań.

Standardy wymagań = Standardy wymagań egzaminacyjnych, 2003, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, b.m.

Stawnicka J., 2009, *Studium porównawcze nad kategorią semantyczno-słotwórczą „Aktionsarten” w języku rosyjskim i polskim*, Katowice.

Stefańczyk W.T., 2011, *Postać bezokolicznika a odmiana czasownika w czasie przeszłym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego* – 3, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, s. 303-309.

Stoff A., 1990, *Czas mianowany w strukturze utworu epickiego*, w: *Czas i przestrzeń w prozie polskiej XIX i XX wieku*, red. Cz. Niedzielski, J. Speina, Toruń, s. 7-21.

Sulikowska A., 2009, *Gramatyka – uczyć czy nie? Rola instrukcji formalnej w świetle wybranych teorii akwizycji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 19-31.

Symotiuk S., 1983, *Czas w kulturze*, w: *Czas w kulturze*, red. A. Nowicki, Lublin, s. 12-24.

Sztajnert M., 1984, *O niektórych problemach związanych z badaniem słownictwa temporalnego*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 1, 37-43.

Sztompka P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.

Śmiech W., 1971, *Funkcje aspektów czasownikowych we współczesnym języku ogólnopolskim*, Łódź.

Świdziński M., 1989, *O składniowych uwarunkowaniach kategorii czasu w polszczyźnie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. 42, s. 139-150.

- Tabakowska E., red., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tambor J., 1989, *Czas jako kategoria gramatyczna i ontologiczna w fantastyce naukowej*, „Język Artystyczny”, t. 6, s. 54-67.
- Tambor J., 1990, *Język polskiej prozy fantastyczno-naukowej*, Katowice.
- Tambor J., 2007, *Po co są końcówki równoległe?*, w: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, J. Tambor, Katowice, s. 9-20.
- Tambor J., 2010, *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności w różnych grupach cudzoziemców*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, s. 30-51.
- Taylor J.R., 2001, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Kraków.
- Tokarski J., 2001, *Fleksja polska*, Warszawa.
- Tokarski R., 1999, *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje*, w: *Przeszłość w językowym obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin, s. 9-23.
- Wierzbicka A., 1972, *W poszukiwaniu semantycznego modelu czasu i przestrzeni*, w: *Semantyka i słownik*, red. A. Wierzbicka, Wrocław, 153-163.
- Wróbel H., 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków.
- Zaron Z., 1980, *Ze studiów nad składnią i semantyką czasownika. Polskie czasowniki z uzupełnieniem werbalnym oznaczające relację osobową z argumentem zdarzeniowym*, Wrocław.
- Żmigrodzki P., 2000, *Właściwości składniowe analitycznych konstrukcji werbo-nominalnych w języku polskim*, Katowice.

Analizowane podręczniki

- Burkat A., Jasińska A., 2005, *Po polsku 2*, Kraków.
- Dembińska K., Małycka A., 2010, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.
- Dembińska K., Małycka A., 2010a, *Start 1. Survival Polish. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0. Zeszyt lektora*, Warszawa.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski krok po kroku. Poziom A1*, Kraków.

Serafin B., Achteplik A., 2008, *Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych*, Katowice.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Po polsku 1*, Kraków.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2005, *Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, Kraków.

Mędak S., 1997, *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Kraków.

Janowska A., Pastuchowa M., 2008, *Dzień dobry! Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących. Poziom podstawowy A1*, cz. 1, Tarnów.

Janowska A., Pastuchowa M., 2009, *Dzień dobry! Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących. Poziom podstawowy A1*, cz. 2, Tarnów.

Pyżik J., 2005, *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu*, Kraków.

Spis schematów

Schemat 1. Semantyczno-pragmatyczne wartości form czasu teraźniejszego (opracowanie własne na podstawie Nagórko 2010: 136-137).....	48
Schemat 2. Struktura znaczenia leksemu czas (Burzyńska, Libura 2000: 133).....	73
Schemat 3. Pole semantyczne temporalności. Referencyjność.....	77
Schemat 4. Pole semantyczne temporalności. Relacyjność.....	78
Schemat 5. Pole semantyczne temporalności. Frekwencywność.....	79
Schemat 6. Pole semantyczne temporalności. Rozciągłość.....	80
Schemat 7. Pole semantyczne temporalności. Tempo.....	81
Schemat 8. Pole semantyczne temporalności. Ewaluacja.....	82
Schemat 9. Kompetencje uczących się / użytkowników języka (opracowanie własne na podstawie opisu w ESOKJ 2003).....	85

Spis tabel

Tabela 1. Forma gramatyczna czasownika i jej rzeczywista wartość temporalna (Perlin 1996: 109).....	49
Tabela 2. Leksyka z pola temporalności w podręcznikach z poziomu A0.....	107
Tabela 3. Formy temporalne czasowników podręcznikach z poziomu A0.....	107
Tabela 4. Zakres i kolejność wprowadzania czasów gramatycznych w podręcznikach z poziomu A1 (z uwzględnieniem informacji o aspekcie czasownika).....	123
Tabela 5. Modele odmiany czasowników w czasie teraźniejszym w podręcznikach z poziomu A1.....	124
Tabela 6. Zagadnienia gramatyczne związane z morfologiczną kategorią czasu w kolejności występowania w podręczniku <i>Dzień dobry!</i> , cz. 2.....	127
Tabela 7. Leksyka temporalna w podręczniku <i>Dzień dobry!</i> , cz. 2.....	128
Tabela 8. Zagadnienia gramatyczne związane z morfologiczną kategorią czasu w kolejności występowania w podręczniku <i>Po polsku 2</i>	129
Tabela 9. Leksyka temporalna w podręczniku <i>Po polsku 2</i>	130
Tabela 10. Fazowość: początek zdarzenia.....	156
Tabela 11. Fazowość: finalny moment zdarzenia.....	158
Tabela 12. Rozciągłość w czasie.....	160
Tabela 13. Niejednoczesność – relacja poprzedzania.....	162
Tabela 14. Niejednoczesność – relacja następstwa.....	162
Tabela 15. Jednoczesność (symultaniczność): formacje o znaczeniu komutatywnym.....	163
Tabela 16. Powtarzalność akcji.....	164