

Agnieszka Karolczuk

Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu

Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17,
251-256

2010

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Agnieszka Karolczuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu

Nauczanie aspektu oraz przyswajanie go to jeden z bardziej skomplikowanych obszarów w gramatycznym nurcie glottodydaktyki polszczyzny. Dzieje się tak z kilku powodów. Jednym z nich jest niepełny opis zjawiska aspektu w gramatyce polskiej. Już na etapie definiowania, czym jest aspekt – jakiego typu kategorią językową i językoznawczą – spotykamy się z wielością ujęć albo specyficzną asekuracją wobec ustosunkowania się do tej kwestii. Ogólnie rzecz biorąc, w różnych opisach gramatyki polszczyzny znaleźć można takie określenia aspektu, jak: kategoria gramatyczna, kategoria gramatyczno-semantyczna, kategoria semantyczna oraz kategoria kognitywna (por. m.in.: *Morfologia* 1999; Nagórko 2000; Bańko 2002). Tę ostatnią koncepcję, z punktu widzenia jakiegokolwiek skuteczności procesu nauczania i uczenia się, należy odrzucić. Inaczej bowiem lektor postawiony byłby *a priori* wobec porażki dydaktycznej: „naucz się myśleć jak mówiący po polsku, a wtedy opanujesz i użycie aspektu”. Nie przekreśla to oczywiście dociekań co do intencji osoby mówiącej jako jednego z analitycznych – choć pozornie mało aktywizujących studenta w tzw. produkcję wypowiedzi – sposobów przyswajania i aspektu, i innych kategorii językowych.

Z perspektywy nauczania i uczenia się najrozsądniejsze wydaje się uznanie aspektu za kategorię gramatyczno-semantyczną. Pierwszy człon tej nazwy tłumaczy się obecnością wykładników gramatycznych, niestety nie zawsze regularnych, drugi zaś – zmianami znaczeniowymi, powstałymi wskutek posługiwania się owymi różnymi wykładnikami formalnymi. Inne jeszcze wyjaśnienie takiego ujęcia tego zjawiska w języku polskim związane jest z wielością ogniów aspektu: chodzi przecież nie tylko o tzw. prymarną parę aspektową, lecz także o cały układ nie zawsze łatwych do wyjaśnienia zależności pomiędzy czasownikami o wspólnym (najczęściej) rdzeniu.

1. Teksty

Jaką rolę odgrywają i powinny odgrywać teksty (szeroko albo raczej wąsko rozumiane) w nauczaniu i przyswajaniu aspektu? Szerokie rozumienie terminu *tekst* wiąże się ze stosowaniem w procesie dydaktycznym wypowiedzi o bardzo różnym charakterze i o bardzo różnej objętości, nazywanych tekstami. Z kolei wąskie – czy raczej zawężone – rozumienie *tekstu* łączy się z tradycyjnym nazewnictwem najważniejszego tekstowego komponentu lekcji języka obcego: tzw. czytanki, dialogu, tekstu przykrojonego na miarę tekstów użytkowych – służącego wprowadzaniu, utrwalaniu albo powtarzaniu materiału leksykalnego, gramatycznego i kulturowego.

Jakie powinny być – co do swoich cech strukturalno-gramatycznych – teksty efektywnie służące nauczaniu i przyswajaniu aspektu? Jakie są pod tym względem teksty dostępne w podręcznikach i materiałach glottodydaktycznych? Czy spełniają one, przynajmniej teoretycznie, swoją funkcję?

Teksty „aspektowe” spotykamy częściej jako te dotyczące wprowadzania aspektu niż rozwijania sprawności posługiwania się nim. Najczęściej spotkać można teksty narracyjne, sformułowane w czasie przeszłym, operujące rozmaitymi sposobami kontrastowania informacji niesionych przez czasowniki niedokonane i dokonane. Teksty te są oczywiście preparowane, gdyż trudno sobie wyobrazić, by nadawca tekstu – rodzimy użytkownik języka polskiego – miał tak właśnie wyczelowaną linię intencyjną co do informacji w swojej wypowiedzi. Wspomniane zaś sposoby kontrastowania zawartości informacyjnej polegają głównie na używaniu określeń temporalnych czy precyzowaniu liczby gramatycznej dopełnień.

Inaczej traktuje się teksty autentyczne w procesie przyswajania aspektu. W tym wypadku najczęściej mamy do czynienia z pasywną odmianą owego procesu: identyfikacją form aspektowych czasowników w tekście, analizowaniem zasadności użycia tej właśnie postaci aspektowej oraz poszukiwaniem w owym tekście (w najbliższym kontekście, ale nie tylko) innych wykładników jej użycia.

Nie najrzadszym typem tekstów/ćwiczeń na tekstach jest kontrastowanie form czasowników niedokonanych w czasie teraźniejszym z ich odpowiednikami dokonanymi w czasie przyszłym. Także zestawianie narracji w czasie przeszłym za pomocą czasowników niedokonanych z „odpowiednią” narracją w czasie przyszłym wyrażoną czasownikami dokonanymi. Takie podejście budzi jednak co najmniej wątpliwości merytoryczne, bowiem krzyżowanie się treści wyrażanych przez aspekt i przez czas gramatyczny nie pozwala na skuteczne przyswajanie obu tych kategorii, a przynajmniej mocno w tym procesie przeszkadza. Stan „niepewności aspektowej”, prawdopodobnie spowodowany mieszanym treścią zawartych w aspekcie oraz w czasach gramatycznych, można

zaobserwować nawet u osób, które posługują się językiem polskim na poziomie określanym jako zaawansowany.

Z innych źródeł (niepublikowanych skryptów, doświadczeń lektorów) wiadomo o tekstach jednorodnych (jeśli chodzi o zasób użytych czasowników) co do postaci aspektowej, tworzonych lub znajdujących pod kątem bieżących potrzeb studentów. Bywają one wykorzystywane do analiz użycia takiej właśnie jak w tekście formy aspektowej oraz do hipotetycznych rozważań nad znaczeniem sformułowań z przeciwną postacią aspektową. Owa hipotetyczność rozważań może się wyrażać w tworzeniu tekstu paralelnego (o czym będzie jeszcze mowa).

2. „Podteksty”

Powyższe określenie należy rozumieć nieco przenośnie – jak to sugeruje cudzość – i prowokacyjnie. Co powoduje, że rodzimy użytkownik języka polskiego wie (z pewnością?), której postaci aspektowej czasownika użyć? Jak objawia się intencja nadawcy, jeśli założymy że nie dzieje się to w formie pewnych niejako „kanonicznych” – albo za „kanoniczne” uważanych – leksykalnych wykładników temporalnych? Jak zobiektywizować funkcjonalnie „subiektywne ujęcie zdarzenia” (Nagórko 2000: 88)? Jeśli nie uczynimy tego w sposób właśnie funkcjonalny, możemy uzyskać efekt różny od zamierzonego, czyli np. podwójną rozwiązywalność ćwiczeń lub brak sensownego uzasadnienia dla postaci aspektowej czasownika innej niż przez nas użyta. Niejako nieświadomie przejawia się tym samym swoisty negatywny „podtekst” ćwiczeń i tekstów, rozwijających znajomość aspektu. Z uwag tych wynika przy okazji bardzo ważna rola kontekstu linearnego i całościowego w tych wypowiedziach dydaktycznych, które służyć mają nauczaniu (się) aspektu.

Inny jeszcze problem stanowi w tym względzie dzisiejsze rozchwianie użycia co do niektórych użyć czasowników niedokonanych i dokonanych. Nierzadko można bowiem spotkać napisy typu: „Od marca sklep zostaje przeniesiony na ul. Narutowicza”. Nie budzą one wątpliwości poprawnościowych nie tylko wśród przeciętnych użytkowników polszczyzny, ale nawet wśród studentów polonistyki, zgłębiających problematykę kultury języka.

Warto także zwrócić uwagę na nieoczywistość jednej z postaci aspektowych czasownika w niektórych wypowiedziach (może to prawdopodobnie zależeć od wartości semantycznej czasowników). Takie czasowniki służące do prezentacji różnic co do użycia postaci niedokonanej i dokonanej nie pomogą w przyswojeniu tej kategorii językowej. Chodzi tu m.in. o czasowniki (*po/za*)czekać czy (*po*)szukać, pochodzące z podstawowego zasobu leksykalnego polszczyzny.

3. Konteksty

Wydaje się, że właśnie kontekst jest elementem niezmiernie istotnym (jeśli nie warunkiem *sine qua non*) w tekstach „uczących” aspektu: wprowadzających, służących lepszemu jego rozumieniu, identyfikowaniu i używaniu, sprawdzających jego opanowanie. Czym – w gruncie rzeczy – jest ów kontekst i jak szeroko go rozumieć? W tekstach związanych z aspektem choćby minimalnych rozmiarów kontekst jest absolutnie obowiązkowy. Chodzi tu o obudowę narracyjną oraz leksykalną użytych czasowników niedokonanych i dokonanych. Można się pokusić o stwierdzenie, że taka obudowa po prostu determinuje przyswajalność różnych użyć postaci aspektowych czasowników. Gdyby szukać modelu krótkich („atomowych”) wprowadzeń tekstowych dla aspektu, to prawdopodobnie wzorzec ów powinien obejmować minimum dwa zdania proste rozwinięte, każde z tych zdań z dopełnieniem bliższym (ważna jest tu liczba gramatyczna) i określeniem czasu. Inaczej bowiem, przy uboższym kontekście lub w przypadku jego braku, zapoznajemy uczących się z materiałem o właściwie zerowej sile przyswajalności tej kategorii językowej. Wydaje się, że powyższe stwierdzenia to truizm, ale nie brakuje przykładów z różnych źródeł dydaktycznych, świadczących o dość częstym wprowadzaniu zagadnień aspektu na zdaniach bezkontekstowych, jedynie za pomocą towarzyszących komentarzy lektora.

Omawiane tu pojęcie kontekstu trzeba rozumieć na dwa sposoby. Po pierwsze, linearnie, czyli jako wyrazy i struktury towarzyszące w zdaniach bezpośrednio czasownikom niedokonanym/dokonanym. Po drugie zaś, całościowo (tekstowo), czyli jako zbiór informacji o sytuacji, osobach, uwarunkowaniach, wyrażonych w całym tekście.

4. Teksty po raz wtóry

Jak zatem doprecyzowywać informacje dla autorów-lektorów, tworzących teksty „nakierowane” na przyswajanie aspektu? Czym te teksty „napęlniać”, inkrustować? Jakich „wykładników” aspektu (kontekstowych, leksykalnych, gramatycznych) używać?

Jednym z chwytów dydaktycznych może tu być tworzenie tekstów paralelnych. Możemy mieć więc wówczas do czynienia z tekstem danym (preparowanym, ewentualnie także autentycznym) oraz z tworzeniem tekstu do niego paralelnego wedle pewnych ustalonych zasad: zmieniamy czas gramatyczny, aspekt, określenia temporalne, wykładniki modalne. Takie podejście nie wyklucza też dwu tekstów danych – zawierających narrację z użyciem tych samych czasowników, ale zróżnicowanych co do pozostałych czynników wyrażających, sugerujących, determinujących odpowiednią postać aspektu.

Tekstem paralelnym może być narracja o tych samych wydarzeniach, ale z perspektywy innego nadawcy (co może oznaczać różnice zarówno w indywidualnym sposobie widzenia wydarzeń, jak i pewnej hierarchii, istotności wydarzeń dla nich samych). Takie teksty najskuteczniej tworzy się wtedy, gdy tekst-baza ma wielu bohaterów, a wydarzenia w nim opisywane mają dynamiczny przebieg i angażują emocjonalnie czytelnika (np. fragmenty reportaży).

Mogą to być także dwie narracje (pierwsza – dana, druga – tworzona w czasie nauki, ćwiczeń) z użyciem tych samych czasowników, ale z innym opisem sytuacji (uwarunkowań sytuacji) do opowiedzenia. Poniższy przykład ilustruje taki typ ćwiczenia. Przytoczony tekst, mimo że sformułowany w czasie teraźniejszym, służyć może do przekształceń na czas przeszły w obu odmianach aspektowych – wraz z uzasadnianiem odpowiedniego kontekstu leksykalnego i intencji nadawcy:

Zasypianie, sen, przebudzenie.
Zasypianie, sen, znowu przebudzenie i znów zasypianie. [...]
Wstajemy.
Myjemy się.
Jemy śniadanie.
Pracujemy.
Robimy zakupy.
Przygotowujemy jedzenie.
Jemy.
Zmywamy.
Pracujemy.
Trwamy.
Przygotowujemy jedzenie.
Jemy.
Sprzątamy.
Myjemy się.
Zasypiamy.
Śpimy.
Budzimy się.
(Brach-Czaina 1999: 57–58)

Tekst ten, traktujący o nieustannej monotonii codzienności, możemy przekształcać na równie skrótową, „wypunktowaną” relację o minionej już, ale długotrwałej monotonii. Wówczas wykorzystamy czasowniki niedokonane, jak w tekście-bazie. Jeśli jednak będziemy chcieli przekształcić tę relację w opowiastkę-wyliczankę o wydarzeniach dnia wczorajszego, zmiana musi dotyczyć aspektu czasowników, oczywiście nie wszystkich użytych w tekście podstawowym, oraz innych elementów tekstu. W ten sposób unaoczni się informacja o tym, że można *jeść* w ogóle (poprawne i w pełni komunikatywne są frazy *Jemy./Jedliśmy.*), ale *zjeść* – bez kontekstu sytuacyjnego – można tylko coś (za

mniej akceptowalne i niezbyt pełne komunikacyjnie uważamy frazę *Zjedliśmy*, bez powierzchniowo wyrażonego dopełnienia).

Za teksty paralelne można też uznać dwukrotne tworzenie tekstu-opowieści o minionym tygodniu na podstawie informacji kalendarzowo-terminarzowych, różnych dlatego, że wstępnie określamy ilość zdarzeń zaplanowanych i „wykonanych” oraz „wykonanych” nie do końca czy też w ogóle niezaszłych.

Kolejny pomysł to uzupełnianie tekstu w czasie przeszłym, pozbawionego jakichkolwiek wykładników sugerujących postać aspektową czasownika, w dwojaki sposób: raz określeniami determinującymi (lub co najmniej podpowiadającymi) czasowniki niedokonane, a w innej wersji – „determinantami” czasowników dokonanych. Jest to właściwie aktywizująca odmiana ćwiczeń, polegających na identyfikowaniu w tekstach czasowników niedokonanych i dokonanych oraz uzasadnianiu ich użycia. Naturalnie możliwe są rozmaite warianty takich ćwiczeń tekstowych: ze zmienianiem tylko wykładników leksykalnych, towarzyszących czasownikom w jednej postaci aspektowej oraz ze zmienianiem postaci aspektowej, połączonym z uzupełnianiem nowymi wykładnikami leksykalnymi.

Nauczanie i przyswajanie aspektu czasowników polskich jest – jak to już powiedziano na wstępie – zespołem dość trudnych zagadnień glottodydaktycznych. „Oswojenie” tego obszaru polszczyzny wydaje się prawie niemożliwe bez pracy z tekstami i na tekstach, bez analizowania tekstów i ich kontekstów, bez domyślania się intencji autorów tekstów, czyli pewnych „podtekstów”, bez tworzenia różnych własnych tekstów oraz bez świadomości, że zawsze posługujemy się tekstami.

Bibliografia

- B a ń k o M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, PWN, Warszawa.
B r a c h a-C z a i n a J., 1999, *Szczeliny istnienia*, Wydawnictwo eFKa, Kraków.
N a g ó r k o A., 2000, *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*, PWN, Warszawa.
Morfologia, 1999: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzewska, R. Laskowski, H. Wróbel, PWN, Warszawa.