

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Neofilologii
Instytut Lingwistyki Stosowanej

Helena Kryg

**Aspekt czasownika w perspektywie nauczania
języka polskiego jako obcego
osób pochodzenia niemieckiego i wschodniosłowiańskiego**

Rozprawa doktorska napisana
pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Danuty Wiśniewskiej – promotor
oraz
dr. Wojciecha Hofmańskiego – promotor pomocniczy

Poznań 2022

Spis treści

Wstęp	6
CZĘŚĆ I: PODSTAWY TEORETYCZNE	11
1. Nauczanie gramatyki języka polskiego z perspektywy dydaktyki języków obcych	11
1.1. Definicja gramatyki oraz rodzaje opisów gramatycznych	11
1.1.1. Gramatyka naukowa	12
1.1.2. Gramatyka funkcjonalna	13
1.1.3. Gramatyka pedagogiczna	14
1.2. Metodyka nauczania gramatyki języka obcego	15
1.2.1. Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne	15
1.2.2. Procedury wprowadzenia nowego zjawiska gramatycznego	19
1.2.3. Rola nauczyciela w procesie nauczania gramatyki	22
1.2.4. Gramatyka kontrastywna	23
1.2.5. Podejście zadaniowe	25
1.3. Miejsce gramatyki w procesie glottodydaktycznym	28
1.3.1. Rola gramatyki w nauczaniu języka obcego – przegląd wybranych podejść glottodydaktycznych	28
1.3.2. Ocena znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki niniejszej dysertacji. Podsumowanie	32
2. Kategoria aspektu	38
2.1. Rys historyczny	38
2.2. Istota aspektu	39
2.2.1. Aspekt a rodzaje czynności	41
2.2.2. Aspekt a czas gramatyczny	43
2.3. Gramatyczny charakter kategorii aspektu	46
2.3.1. Morfologiczne wykładniki aspektu	47
2.3.2. Klasyfikacja kategorii aspektu	50
2.4. Semantyka par aspektowych	52
2.4.1. Semantyka aspektu dokonanego	53
2.4.2. Semantyka aspektu niedokonanego	56
2.4.3. Imperfectiva tantum, perfectiva tantum oraz czasowniki ambiaspektowe	57
2.4.4. Motywacje wyboru formy aspektowej	59

2.5. Aspekt w języku rosyjskim – specyfika i realizacja w kontekście aspektu w języku polskim	62
2.5.1. Znaczenie ogóln-faktyczne aspektu niedokonanego w kontekście jednorazowych zdarzeń	63
2.5.2. Brak znaczenia przestrzennego prefiksu <i>po-</i> . Brak statusu <i>préverbe</i> <i>vide</i> prefiksów <i>z-/s-</i>	65
2.5.3. Specyfika aspektu w języku rosyjskim – podsumowanie.....	66
2.6. Aspekt w języku niemieckim – specyfika i realizacja w kontekście aspektu w języku polskim	66
2.6.1. System czasów gramatycznych w języku niemieckim a aspekt czasownika w języku polskim.....	68
2.6.2. Wykładniki aspektu dokonanego w języku niemieckim	69
2.6.3. Wykładniki aspektu niedokonanego w języku niemieckim.....	70
2.6.4. Wykładniki aspektu w języku niemieckim – podsumowanie.....	72
3. Nauczanie aspektu czasownika w glottodydaktyce polonistycznej.....	74
3.1. Metodyka nauczania aspektu	75
3.1.1. Zagadnienia morfologiczno-strukturalne.....	75
3.1.2. Zagadnienia funkcjonalno-semantyczne.....	79
3.1.3. Ocena ćwiczeń utrwalających.....	84
3.2. Rola tekstów w nauczaniu aspektu.....	85
3.2.1. Teksty paralelne	88
3.2.2. Wykorzystanie tekstów autentycznych w nauczaniu aspektu metodą Liaunigg	91
3.3. Nauczanie aspektu w podejściu zadaniowym	95
3.3.1. Przykład 1.: Kolorowe piłki - rozróżnianie aspektu dokonanego i niedokonanego	96
3.3.2. Przykład 2.: Quiz – wybór odpowiedniej formy.....	97
3.3.3. Przykład 3.: Dzień z życia aktorki – tworzenie tekstu.....	98
3.4. Nauczanie aspektu czasownika w glottodydaktyce polonistycznej – podsumowanie	99
 CZĘŚĆ II: NAUCZANIE ORAZ UCZENIE SIĘ ASPEKTU W JĘZYKU POLSKIM	
JAKO OBCYM – BADANIA WŁASNE	101
 Wprowadzenie do badań empirycznych	101
 4. Problematyka aspektu czasowników w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego.....	108
4.1. Cele badania i pytania badawcze	108
4.2. Materiał badawczy	109
4.3. Metoda badawcza.....	112

4.4. Analiza podręczników pionierskich (1996-2009). Wyniki badań	115
4.4.1. <i>Cześć, jak się masz?</i> (W. Miodunka; 1996).....	116
4.4.2. <i>Chcę mówić po polsku</i> (S. Mędak; 1997)	120
4.4.3. <i>Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień</i> (J. Ciechorska; 2001).....	122
4.5. Analiza podręczników aktualnych (2010-2020). Wyniki badań.....	125
4.5.1. <i>Hurra!!! Po polsku</i> (M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, A. Jasińska, A. Burkat; 2010) ..	125
4.5.2. <i>Polski krok po kroku 1</i> (I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz; 2013)	129
4.5.3. <i>Po polsku po Polsce</i> (A. Prizel-Kania, D. Bucko, U. Majcher-Legawiec, K. Sowa; 2015)	131
4.5.4. <i>Start</i> (K. Dembińska, A. Małyska; 2013, 2017)	133
4.5.5. <i>Żadnych granic. Polnisch von A bis Z</i> (J. Rudolph; 2017)	136
4.5. Podsumowanie oraz wnioski	139
 5. Charakterystyka osób uczących się języka polskiego jako obcego. Doświadczenia i motywacje	145
5.1. Cel badania i pytania badawcze	145
5.2. Narzędzie badawcze	146
5.3. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia wschodniosłowiańskiego .	147
5.3.1. Motywacje oraz czas uczenia się	148
5.3.2. Warunki ramowe oraz materiały nauczania.....	149
5.3.3. Doświadczenie z nauczaniem oraz uczeniem się aspektu czasowników.....	150
5.4. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia niemieckiego.....	151
5.4.1. Motywacje oraz czas uczenia się	152
5.4.2. Warunki ramowe oraz materiały nauczania.....	153
5.4.3. Doświadczenie z nauczaniem oraz uczeniem się aspektu czasowników.....	154
5.5. Podsumowanie oraz wnioski	156
 6. Ewaluacja poprawności stosowania aspektu czasowników	162
6.1. Cele badania i pytania badawcze	162
6.2. Metoda badawcza	163
6.3. Uczestnicy badania.....	164
6.4. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia wschodnio-słowiańskiego	164
6.5. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia niemieckiego.....	166
6.6. Podsumowanie oraz wnioski	168

7. Motywy wyboru formy aspektowej	173
7.1. Cel badania i pytania badawcze	173
7.2. Metoda badawcza	174
7.3. Uczestnicy badania.....	176
7.4. Analiza protokołów głośnego myślenia przeprowadzonych wśród osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego.....	177
7.5. Analiza protokołów głośnego myślenia przeprowadzonych wśród osób pochodzenia niemieckiego	182
7.6. Podsumowanie oraz wnioski.....	187
 CZĘŚĆ III: PROPOZYCJA ROZWIĄZAŃ DYDAKTYCZNYCH	192
 8. Pakiety dydaktyczne: nauczanie aspektu czasownika języka polskiego w ramach glottodydaktyki polonistycznej	192
8.1. Wprowadzenie do pakietów dydaktycznych.....	192
8.2. Aspekt czasownika w czasie przeszłym – pakiet dydaktyczny dla grup uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego	201
8.3. Aspekt czasownika w czasie przeszłym – pakiet dydaktyczny dla grup uczących się pochodzenia niemieckiego	214
 Zakończenie	231
 Bibliografia	237
 ZAŁĄCZNIKI	247
Załącznik 1. <i>O starym psie</i>	247
Załącznik 2. Arkusz ewaluacji materiałów glottodydaktycznych.....	253
Załącznik 3. Przykładowy arkusz ewaluacji dla podręczników pionierskich	256
Załącznik 4. Przykładowy arkusz ewaluacji dla podręczników aktualnych	259
Załącznik 5. Kwestionariusz	262
Załącznik 6. Przykładowy kwestionariusz osoby z grupy badanych z językiem wschodnio- słowiańskim jako J1	266
Załącznik 7. Przykładowy kwestionariusz osoby z grupy badanych z językiem niemieckim jako J1	268
Załącznik 8. Test próbny	270
Załącznik 9. Test gramatyczny.....	271
Załącznik 10. Przykładowy test gramatyczny osoby z grupy badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1	272
Załącznik 11. Przykładowy test gramatyczny osoby z grupy badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1	273

Załącznik 12. Wyniki testu gramatycznego	274
Załącznik 13. Przykładowy protokół głośnego myślenia osoby z grupy badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1	276
Załącznik 14. Przykładowy protokół głośnego myślenia osoby z grupy badanych z językiem niemieckim jako J1.....	282
Spis rysunków	292
Spis tabel	293
Spis wykresów.....	294
Streszczenie	295
Summary	296

Wstęp

Kategoria aspektu czasownika w języku polskim stanowi swego rodzaju wyzwanie dla lingwistów. Odkąd w 1908 roku została po raz pierwszy opisana przez szwedzkiego slawistę Sigurda Agrella, badacze nieustannie dążą do stworzenia jej pełnego opisu naukowego oraz szukają jej odpowiedników w innych językach na drodze gramatycznej analizy kontrastywnej. Początkowo problematyką aspektu czasownika zajmowano się na płaszczyźnie czysto językoznawczej, jednak wraz z rozwojem glottodydaktyki polonistycznej zaczął on być krytycznym zagadnieniem dla dydaktyków języka polskiego jako obcego. Naukowe opisy aspektu były trudne do zrozumienia dla uczących się języka polskiego jako obcego, szczególnie jeśli ich językiem ojczystym był język inny niż słowiański, w związku z czym wzrastała potrzeba stworzenia alternatywnych opisów pedagogicznych. Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku zaczęto więc zajmować się tematyką aspektu czasowników w języku polskim z perspektywy glottodydaktyki polonistycznej.

Należy zwrócić uwagę, że zagadnienia związane z kategorią aspektu nie cieszą się dobrą sławą ani wśród nauczycieli, ani wśród uczniów języka polskiego jako obcego. Stanisław Mędak (1997: 7) we wstępie do podręcznika *Chcę mówić po polsku* od razu zaznacza, iż tematyka aspektu może sprawiać wiele problemów uczącym się:

„Inflection and aspect of the verb are thoroughly covered because they are usually difficult for a foreigner.”¹

Natomiast niemiecki pisarz oraz aktor Steffen Möller (2006: 114n) opisuje swoje trudne doświadczenia z nauką aspektu czasownika w następujący sposób:

“Mój szczególny przyjaciel wśród gramatycznych narzędzi tortur nazywa się »aspekt czasownika«. (...) Te bliźniaki skutecznie odstraszą obcokrajowców od polskich granic. Zamiast dwóch tysięcy czasowników trzeba nauczyć się czterech tysięcy. (...) Nawet jeśli się ich nauczysz, długo nie będziesz wiedział, kiedy masz użyć formy, dokonanej czy niedokonanej.”²

Takie komentarze powodują, iż ani nauczyciele, ani uczniowie nie są pozytywnie nastawieni do tematu aspektu i jeszcze przed rozpoczęciem omawiania tego zagadnienia

¹„Odmiana i aspekt czasownika zostały dokładnie omówione, ponieważ są one zazwyczaj trudne dla obcokrajowca” – wszystkie cytaty użyte w pracy zostały przetłumaczone przez autorkę.

²Zachowana została pisownia oraz składnia oryginalna.

przygotowują się na czekające na nich trudności, problemy i pułapki. Może to spowodować ogólne zniechęcenie oraz demotywację, co w dalszej kolejności może zadecydować o niskim poziomie zrozumienia tematu i niskiej poprawności w stosowaniu aspektu w praktyce.

Niniejsza dysertacja poświęcona została aspektowi czasowników w języku polskim z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej, aby „odczarować” to zagadnienie i ułatwić jego nauczanie oraz uczenie się. Zagadnienie aspektu powinno być traktowane jako swego rodzaju wyzwanie. Oczywiście na osoby chcące się z nim zmierzyć czekają trudności, jednak pokonanie ich przyniesie wiele satysfakcji i będzie profitować osiągnięciem pełnej kompetencji językowej.

Należy podkreślić, iż dotychczas dziedzina nauczania języka polskiego jako obcego była raczej domeną polonistów. W niniejszej pracy, opierając się na najważniejszych dokonaniach glottodydaktyki polonistycznej, korzystam dodatkowo z własnych doświadczeń glottodydaktyka oraz osiągnięć dydaktyki języków obcych, aby stworzyć kompleksowy opis najbardziej efektywnych metod i technik nauczania aspektu czasowników języka polskiego. W opracowaniu metodyki nauczania języka polskiego jako obcego należy połączyć doświadczenia dwóch dziedzin – polonistyki i glottodydaktyki, by uzyskać pełen sukces pedagogiczny. W niniejszej pracy podjęto próbę właśnie takiego holistycznego podejścia do nauczania języka polskiego jako obcego.

W ramach rozprawy doktorskiej przeprowadzono badania dotyczące dwóch grup uczących się: pochodzenia wschodniosłowiańskiego (posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1) oraz pochodzenia niemieckiego (posługujących się językiem niemieckim jako J1)³. Za modelowy język z grupy wschodniosłowiańskiej przyjęto w pracy język rosyjski. Wybór ten umotywowany jest jego powszechną znajomością wśród uczestników badania przeprowadzonego w ramach dysertacji. Choć osoby badane różniły się narodowością⁴, to większość z nich wskazała język rosyjski jako język pierwszy, a pozostali zadeklarowali wysoki poziom jego znajomości.

Założeniem pracy jest, iż omawianie i nauczanie kategorii aspektu powinno różnić się w zależności od grupy docelowej, ponieważ dopasowanie treści, metod i technik nauczania do potrzeb oraz możliwości uczących się jest kluczowe dla osiągnięcia sukcesu

³Jestem świadoma, że terminy „osoba pochodzenia wschodniosłowiańskiego/niemieckiego” oraz „osoba posługująca się językiem wschodniosłowiańskim/niemieckim jako J1” nie zawsze muszą być tożsame. W niniejszej dysertacji zdecydowano jednak o zamiennym używaniu tych terminów ze względów stylistycznych.

⁴ W grupie badanych znalazły się osoby narodowości rosyjskiej, ukraińskiej oraz białoruskiej.

dydaktycznego. Należy przede wszystkim brać pod uwagę rozbieżne kognitywne predyspozycje uczniów warunkowane ich językiem natywnym. Wyjściową tezę dla niniejszej dysertacji jest stwierdzenie, iż osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego, ze względu na inherentną znajomość kategorii aspektu, nie mają problemu ze zrozumieniem aspektu czasowników w języku polskim i cechuje je wysoka poprawność w stosowaniu tej kategorii w praktyce. Z tego względu treści nauczania powinny obejmować szczegółowy opis konkretnych kontekstów charakterystycznych dla danych aspektów. Natomiast uczący się pochodzenia niemieckiego, ze względu na brak analogicznej kategorii aspektu w ich języku ojczystym, mają trudności ze zrozumieniem istoty aspektu oraz cechuje ich niska poprawność w stosowaniu go w praktyce. W tym przypadku treści nauczania powinny zawierać przede wszystkim dokładny opis podstawowych znaczeń oraz podkreślać różnice semantyczne obu aspektów.

Głównym celem dysertacji jest zdefiniowanie najbardziej efektywnych metod i technik nauczania kategorii aspektu czasowników w języku polskim dla obydwóch badanych grup. Do jego osiągnięcia zaprojektowano oraz przeprowadzono badania składające się z czterech etapów: analizy wybranych materiałów nauczania, ankiety wśród osób uczących się języka polskiego jako obcego, testu gramatycznego oraz badania metodą protokołu głośnego myślenia. Dane zebrane podczas badań miały na celu określenie aktualnych metod i technik nauczania aspektu oraz ewaluację ich efektywności. Kolejnym celem było poznanie potrzeb edukacyjnych uczących się pochodzących z obu badanych grup, określenie poziomu poprawności w stosowaniu aspektu w praktyce oraz określenie motywacji wyboru danej formy aspektowej. Na podstawie wyników badania możliwe będzie sformułowanie implikacji glottodydaktycznych, które ułatwią nauczanie oraz uczenie się aspektu w języku polskim jako obcym.

Najważniejszym postulatem niniejszej rozprawy doktorskiej jest potrzeba stworzenia materiałów nauczania skierowanych do zawężonych grup odbiorców, czyli dla osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Zaprojektowane badania mają na celu wykazanie różnic nie tylko w motywacjach i potrzebach uczniów obu grup, lecz także rozbieżności w procesie stosowania aspektu w praktyce. Naturalną konsekwencją takiego rozwiązania byłoby nauczanie w homogenicznych grupach, w których kryterium przydziału byłby język pierwszy uczniów. Należy podkreślić, że kluczowym czynnikiem, który pozwoli zoptymalizować proces glottodydaktyczny związany z nauczaniem oraz uczeniem się aspektu, jest dostosowanie warunków oraz materiałów nauczania do potrzeb i motywacji

uczących się. W ten sposób można najlepiej wykorzystać ich potencjał i sprawić, by nauka zagadnienia aspektu była dla nich łatwiejsza i przyjemniejsza.

Niniejsza dysertacja charakteryzuje się holistycznym podejściem do kategorii aspektu czasownika w języku polskim, aby w sposób kompleksowy ująć jego problematykę w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego. Praca składa się z trzech części. Część pierwsza dotyczy podstaw teoretycznych opisywanego zagadnienia i jest podzielona na trzy rozdziały. Pierwszy rozdział stanowi przegląd wybranych zagadnień z metodyki nauczania gramatyki języków obcych. Ujęta jest w nim problematyka rodzajów opisów gramatycznych, wybranych technik nauczania oraz roli gramatyki w wybranych podejściach glottodydaktycznych. Celem tego rozdziału jest wyłonienie metod i technik najbardziej efektywnych dla nauczania tak skomplikowanego zagadnienia gramatycznego jakim jest aspekt czasownika. Drugi rozdział jest poświęcony opisowi kategorii aspektu z punktu widzenia gramatyki naukowej. Jest to próba podsumowania najważniejszych informacji o istocie aspektu oraz jego realizacji i specyfice w języku rosyjskim oraz niemieckim. Rozdział trzeci dotyczy dydaktyki aspektu czasownika i połączone w nim zostają zagadnienia z rozdziałów pierwszego oraz drugiego. Korzystając z metodyki nauczania gramatyki języków obcych oraz wiedzy językoznawczej o aspekcie dokonana zostaje selekcja najbardziej efektywnych technik i metod nauczania aspektu czasownika w języku polskim.

Druga część pracy zawiera szczegółowy opis badań własnych, przeprowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej. Otwiera ją wprowadzenie do badań empirycznych, zawierające ogólny opis motywów i celów badań oraz ich strukturę. Ponadto przedstawiono w nim proces zdobywania materiału badawczego oraz podsumowano badanie pilotażowe. W kolejnych rozdziałach opisane są poszczególne etapy badań własnych. W rozdziale czwartym zaprezentowane są wyniki ewaluacji wybranych materiałów nauczania, która służy ustaleniu stanu obecnego glottodydaktyki polonistycznej w zakresie nauczania kategorii aspektu. W rozdziale piątym przedstawiono profile uczących się z obu badanych grup, zrekonstruowane na podstawie przeprowadzonych ankiet. W badaniu tym nacisk położony jest na poznanie fragmentów biografii językowych uczniów, które związane są z motywacjami nauki języka polskiego oraz doświadczeniami z nauką języka polskiego i aspektu czasowników. W rozdziale szóstym zamieszczono i przeanalizowano wyniki testu gramatycznego przeprowadzonego wśród uczących się języka polskiego jako obcego. Pozwolą one na określenie stopnia poprawności stosowania aspektu w badanych grupach. W rozdziale siódmym opisane są motywacje wyboru formy aspektowej, wyodrębnione

na podstawie przeprowadzonego badania metodą protokołu głośnego myślenia. Rozdziały zamieszczone w części empirycznej mają analogiczną strukturę, na którą składa się opis celów i metodologii danego etapu badania, analiza jego wyników oraz podsumowanie.

Ostatnia część dysertacji zawiera propozycje autorskich rozwiązań dydaktycznych. Przedstawiono w niej pakiety ćwiczeń skierowane odpowiednio do osób uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Każdy zestaw przygotowany został w oparciu o najbardziej efektywne metody oraz techniki nauczania wyselekcjonowane na drodze rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych. W konstrukcji pakietów uwzględniono także charakterystyczne dla danych grup obszary problematyczne związane z tematyką aspektu, określone na podstawie analizy wyników przeprowadzonych badań. Dzięki temu w zaprezentowanych materiałach temat aspektu opracowany oraz utrwalony jest w optymalny sposób, a treści i metody nauczania dobrane są odpowiednio dla uczących się z obu grup. Szczególny nacisk położony został na prezentację praktycznego użycia aspektu w różnorodnych kontekstach. Wprowadzone rozwiązania stanowią innowacyjne podejście do nauczania aspektu, a ich celem jest jak najbardziej przystępne przedstawienie omawianej problematyki oraz zrównoważone zautomatyzowanie stosowania aspektu w praktyce, dostosowane do potrzeb uczniów posługujących się językiem wschodniosłowiańskim oraz niemieckim jako pierwszym.

Sformułowane w niniejszej dysertacji implikacje glottodydaktyczne oraz zaprojektowane pakiety dydaktyczne mogą stanowić inspirację dla nauczycieli języka polskiego jako obcego do modyfikacji procesu glottodydaktycznego w zakresie nauczania kategorii aspektu oraz dla glottodydaktyków do kontynuacji badań nad zagadnieniem optymalizacji metod i technik nauczania aspektu czasowników oraz gramatyki języka polskiego.

C Z Ę Ś Ć I

P O D S T A W Y T E O R E T Y C Z N E

1. Nauczanie gramatyki języka polskiego z perspektywy dydaktyki języków obcych

Nauczanie gramatyki języka polskiego jako obcego powinno odbywać się w sposób usystematyzowany, bazujący na odpowiednim podłożu teoretycznym. Warto w tym przypadku skorzystać z tradycji i doświadczenia współczesnej dydaktyki języków obcych, która dysponuje szerokim zapleczem metodologicznym z zakresu nauczania gramatyki. Metody i techniki nauczania języków obcych powinny zostać przeanalizowane oraz dostosowane do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej, aby uzyskać pełen sukces dydaktyczny.

W niniejszym rozdziale zostanie zdefiniowane pojęcie gramatyki oraz zaprezentowane zostaną rodzaje opisów gramatycznych. Następnie nakreślone zostaną podstawy metodyki nauczania gramatyki języków obcych. W ostatniej części omówione zostanie miejsce gramatyki w różnych podejściach dydaktycznych oraz zaprezentowane zostanie stanowisko wobec pozycjonowania gramatyki w perspektywie problematyki podejmowanej w dysertacji.

1.1. Definicja gramatyki oraz rodzaje opisów gramatycznych

Pojęcie *gramatyki* jest trudne do zdefiniowania ze względu na jego szerokie znaczenie. W zależności od źródła znaleźć można różne definicje tego terminu. W niniejszej pracy pojęcie to będzie używane w znaczeniu proponowanym przez *Słownik Języka Polskiego PWN* (1988: 692), który definiuje *gramatykę* jako:

„(...) zespół środków formalnych i semantycznych organizujących tekst językowy, tworzący system języka; uporządkowany zbiór reguł opisujących działanie tych środków; dział językoznawstwa obejmujący morfologię i składnię.”

Innymi słowy termin *gramatyka* rozumiany jest trojako: jako środki językowe, zasady posługiwania się nimi oraz zastosowanie tych zasad w praktyce.

W zależności od tego, który komponent jest postawiony w centrum zainteresowań językoznawców, powstają różne koncepcje opisu gramatycznego. Kowalewski (2014: 85) wyróżnia trzy podstawowe rodzaje „gramatyk”:

- gramatyka opisowa (naukowa);
- gramatyka funkcjonalna;
- gramatyka glottodydaktyczna (pedagogiczna).

Każdy opis gramatyczny ma ten sam cel, jakim jest deskrypcja środków i zasad językowych, jednak w zależności od koncepcji jest stworzony z innych powodów i dla innego typu odbiorcy.

1.1.1. Gramatyka naukowa

Gramatyczne opisy naukowe, tworzone przede wszystkim przez językoznawców, kierowane są do lingwistów, studentów danej filologii oraz rodzimych użytkowników danego języka, którzy posiadają i/lub chcą pogłębiać wiedzę eksplicytną o języku. W pierwszym i drugim przypadku adresatem jest wąska grupa specjalistów, a celem, który przyświeca autorowi opracowania, jest opis gramatyki danego języka oraz specyfikacja pewnych właściwości formalnych rządzących danym językiem. Opis taki tworzony jest w oparciu o konkretne teorie lingwistyczne. Równocześnie autor może polemizować lub kontrastować swoje tezy z opisami zawartymi w innych podejściach językoznawczych. Nadrzędnym celem takiej gramatyki jest zatem systematyczna prezentacja oraz opis struktury języka połączone z ewaluacją oraz walidacją danych teorii lingwistycznych. W opracowaniach takich często brakuje holistycznych opisów zjawisk gramatycznych, ponieważ główny nacisk położony jest na opis formy, brakuje natomiast opisu pragmalingwistycznego (Seretny/Lipińska, 2005: 114).

Innym przypadkiem są opisy gramatyczne opracowywane dla ogółu społeczeństwa, jakimi są rodzimi użytkownicy języka, którzy są zainteresowani zdobyciem lub poszerzeniem wiedzy wyraźnej o języku. Tego rodzaju opisy są bardziej szczegółowe oraz obiektywne, ponieważ – jak wyjaśnia Corder (1988: 126) – celem takiego studium gramatycznego jest uświadomienie użytkownikom danego języka pewnych gramatycznych zjawisk i zależności oraz usystematyzowanie ich inherentnej wiedzy o języku.

Głównym zarzutem, który kieruje się w stronę naukowych opisów gramatycznych, jest tworzenie sztucznych definicji, zasad i podziałów oraz „doszukiwanie się teorii”:

„Podstawowym grzechem gramatyki opisowej (...) jest odwrócenie kolejności: to nie zasady gramatyczne tworzą język, ale płynny z natury język próbuje się jakoś opisać.” (Kowalewski, 2014: 85-86)

W opisowych koncepcjach gramatyki stawia się w centrum zainteresowania środki formalne oraz semantyczne, próbując osadzić je w ramach uporządkowanych reguł i zasad. Głównym zadaniem jest usystematyzowanie wiedzy o formach gramatycznych, często jednak pomija się przy tym zagadnienia związane z pragmatycznym użyciem języka. W celu wypełnienia braku modułu pragmalingwistycznego powstają gramatyczne opisy funkcjonalne.

1.1.2. Gramatyka funkcjonalna

Tradycyjne językoznawstwo, w ramach którego tworzone są gramatyki opisowe, zajmuje się opisem form i reguł nimi rządzących. Językoznawstwo funkcjonalne natomiast za punkt wyjścia dla opisu gramatycznego obiera celowość form językowych (Kuc, 2004: 104). Kiklewicz⁵ porównał różne podejścia do gramatyki w językoznawstwie funkcjonalnym i opierając się na ich cechach wspólnych, zdefiniował gramatykę funkcjonalną w następujący sposób:

„Gramatykę funkcjonalną definiuje się jako lingwistyczną dyscyplinę, której przedmiotem są znaczenia, formy i kategorie gramatyczne w świetle ich komunikacyjnej realizacji w aktach mowy.” (Kiklewicz, 2004: 6)

Oznacza to, iż opisy tworzone w ramach gramatyki funkcjonalnej poszerzają tradycyjne opisy gramatyki formalnej o moduł nawiązujący do reguł pragmatycznego użycia danych form. Opis ten podkreśla instrumentalność systemu językowego, a co za tym idzie, w centrum zainteresowania stawia właściwości danych form i wyrażań językowych, związanych z ich wykorzystaniem i realizacją w tekście oraz w akcie komunikacji (Dik, 1997: 3n).

Kiklewicz (2004: 7n) poszerza tezy Dika w nurcie holistycznym i dodaje, iż gramatyka funkcjonalna nie tyle koncentruje się w swoich opisach na pragmatyce, co ukazuje system językowy w sposób syntetyczny i koherentny. Opisy gramatyki funkcjonalnej cechuje zatem

⁵Pełny przegląd i opis podejść w gramatyce funkcjonalnej można znaleźć w monografii A. Kiklewicza (2004) *Podstawy składni funkcjonalnej*.

podkreślanie spójnego charakteru języka oraz dążenie do integracji właściwości syntaktycznych, semantycznych i pragmatycznych systemu językowego.

1.1.3. Gramatyka pedagogiczna

Najważniejszą koncepcją opisu gramatycznego z dydaktycznego punktu widzenia są gramatyki pedagogiczne. Glottodydaktyczne opisy gramatyczne są bowiem kierowane szczególnie do osób uczących się danego języka. Nacisk kładziony jest w tym przypadku, podobnie jak w gramatyce funkcjonalnej, przede wszystkim na pragmatyczne zastosowanie zasad gramatycznych. Nie należy jednak używać tych terminów zamiennie⁶, gdyż te dwie koncepcje znacząco różnią się od siebie pod wieloma względami.

Opisy gramatyki pedagogicznej tworzone są w oparciu o istniejące opisy naukowe. Łączą one różne podejścia i teorie językoznawcze, a wybór ich jest eklektyczny. Podstawowym kryterium jest oparcie na bezpośrednio widocznych cechach języka oraz jasność i zrozumiałość opisu. Ponadto należy dodać, iż opisy glottodydaktyczne stanowią symplifikacje opisów naukowych (Seretny/Lipińska, 2005:114; Fellerer, 2008: 91n). Tego rodzaju uproszczenia (lub idealizacje) polegają na identyfikacji ogólnych schematów danych zjawisk gramatycznych oraz pomijaniu wybranych, mniej regularnych i rzadziej spotykanych przykładów. W związku z tym w opisach pedagogicznych – w odróżnieniu od opisów naukowych – dopuszczalne jest ograniczone i fragmentaryczne ujęcie omawianego tematu, w którym przedstawione elementy oraz podziały są wyselekcjonowane na podstawie obranego kryterium fleksyjnego, semantycznego lub składniowego (Gębka-Wolak, 2014: 107). Wraz ze wzrostem kompetencji uczniów przechodzi się do poznawania coraz mniej uproszczonej (wyidealizowanej) gramatyki (Batstone, 2003: 8n).

Ponadto gramatyka pedagogiczna łączy dwa komponenty: językoznawczy oraz psychologiczny. Treść determinowana jest przez dorobek lingwistyczny, jednak jej prezentacja uwzględnia aspekty psychologiczne i socjologiczne. Materiał zawarty w opracowaniu gramatycznym jest wybierany oraz rozplanowywany w zgodzie z psycholingwistycznymi oraz psychorozwojowymi możliwościami uczniów. Uwzględniony zostaje także czynnik socjologiczny, czyli frekwencja występowania danego zagadnienia oraz jego przydatność w komunikacji (Kowalewski, 2014: 86; Sharwood Smith, 1988: 158).

⁶por. Izdebska-Długosz, D. (2016) *Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*.

Corder (1988: 130) podkreśla pragmatyczny charakter opisów pedagogicznych, twierdząc, iż spełniają one raczej funkcję „pomocy naukowych” (ang. *aids to learning*) niż bezpośredniego obiektu nauczania i uczenia się. Oznacza to, iż prymarnym zadaniem gramatyki pedagogicznej nie jest wyłożenie czystej teorii lingwistycznej, lecz przekazanie jej w sposób zwięzły i zrozumiały dla uczącego się, umożliwiający mu wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce językowej. Podobną tezę prezentuje także Włodarczyk (2010: 14):

„Dla rodzimych nosicieli języka polskiego, ale także dla cudzoziemców, nauka o formach (morfologia) języka polskiego może stać się znośna (...) dopiero wtedy, kiedy zostanie potraktowana nie jako cel, lecz jako środek w ogólnej wiedzy o wypowiedzeniu i tekście.”

Podsumowując, gramatyka pedagogiczna stanowi balans pomiędzy wiedzą formalną a wiedzą pragmatyczną. Treści prezentowane w opisach dydaktycznych dobierane są eklektycznie, zależnie od wiedzy i potrzeb uczących się. Opisy gramatyczne w podejściu pedagogicznym traktowane są jako pomoc w osiągnięciu kompetencji komunikacyjnej.

1.2. Metodyka nauczania gramatyki języka obcego

Niniejszy podrozdział ma na celu przybliżenie wybranych zagadnień z metodyki nauczania gramatyki języka obcego. Omówione i porównane zostaną modele nauczania dedukcyjnego oraz indukcyjnego. Szczegółowo opisany zostanie proces wprowadzania nowej struktury gramatycznej. Omówiona zostanie rola nauczyciela w nauczaniu gramatyki, jak również przybliżone zostaną takie koncepcje glottodydaktyczne jak gramatyka kontrastywna oraz podejście zadaniowe.

1.2.1. Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne

Tradycyjna glottodydaktyka wyróżnia dwa modele wprowadzania nowego, gramatycznego materiału dydaktycznego: model dedukcyjny oraz model indukcyjny. Decoo (1996: 97) definiuje je w następujący sposób:

“Deduction is understood as the process that goes from the general to the specific, from consciously formulated rules to the application in language use. (...) Induction is the process

that goes from the specific to the general, namely first the real language use, from which will »emerge« patterns and generalizations.”⁷

Innymi słowy, nauczanie dedukcyjne prowadzi od objaśnienia reguły do ćwiczeń gramatycznych („od ogółu do szczegółu”), natomiast nauczanie indukcyjne polega na odkrywaniu zasad poprzez analizę konkretnych przykładów („od szczegółu do ogółu”).

Corder (1988: 130) proponuje – zamiast klasycznej dychotomii – pojmowanie modeli nauczania jako spektrum od czysto dedukcyjnego do czysto indukcyjnego. Taki postulat wysuwa także Decoo (1996: 96-98), który wyróżnia pięć modeli nauczania w spektrum dedukcyjno-indukcyjnym:

- dedukcja właściwa (ang. *actual deduction*) – zasada gramatyczna jest podana eksplicytnie na początku procesu przez nauczyciela, następnie uczniowie przechodzą do zastosowania reguły w ćwiczeniach praktycznych;
- świadoma indukcja jako sterowane odkrywanie (ang. *conscious induction as guided discovery*) – na bazie dobranych przez nauczyciela przykładów (zdań lub krótkich tekstów) oraz jego pytań naprowadzających uczniowie samodzielnie formułują regułę gramatyczną;
- indukcja prowadząca do eksplicytnego „podsumowania zachowania” (ang. *induction leading to an explicit “summary of behaviour”*) – intensywne ćwiczenia nad daną strukturą gramatyczną prowadzą do „samoistnego” przyswojenia reguły, którą nauczyciel dodatkowo krótko podsumowuje pod koniec zajęć;
- „podświadoma” indukcja na ustrukturyzowanym materiale (ang. *“subconscious” induction on structured material*) – na podstawie odpowiednio dobranego materiału językowego oraz systematycznego powtarzania danej struktury w ćwiczeniach uczniowie przyswajają regułę bez świadomej analizy (w tym modelu nie wykorzystuje się żadnej formy eksplicytnego formułowania reguły);
- „podświadoma” indukcja na nieustrukturyzowanym materiale (ang. *“subconscious” induction on unstructured material*) – na podstawie autentycznego materiału, pozbawionego jakiegokolwiek ingerencji ze strony nauczyciela, oraz intensywnych

⁷“Dedukcja rozumiana jest jako proces, który prowadzi od ogółu do szczegółu, od świadomie sformułowanych zasad do ich praktycznego zastosowania w języku. (...) Indukcja to proces, który prowadzi od szczegółu do ogółu; z żywego języka, użytego w praktyce, “wyłaniają się” wzorce i uogólnienia.”

ćwiczeń praktycznych uczniowie przyswajają regułę w sposób podobny jak przy akwizycji języka pierwszego.

We współczesnej dydaktyce (Corder, 1988: 133n; Komorowska, 2005: 167; Pfeiffer, 2001: 55; Seretny/Lipińska, 2005: 120n) odchodzi się od jednoznacznej ewaluacji modeli dedukcyjnego i indukcyjnego, która prowadziłaby do wskazania preferowanej, uniwersalnej metody. Po analizie wyników różnorodnych badań Knyś⁸ (2017: 37) wysnuwa wniosek, iż efektywność tych dwóch metod zależy jest od wielu czynników, które dotyczą zarówno uczących się (wiek, czas poświęcony nauce, strategię uczenia się, świadomość gramatyczna, wcześniejsze doświadczenia w nauce języków obcych, motywacja) jak i nauczyciela (stopień opanowania wiedzy, umiejętności interpersonalne) czy nauczanego języka (różnice i podobieństwa w stosunku do języka pierwszego lub innych znanych języków, kompatybilność metody i języka o określonej przynależności w klasyfikacji typologicznej). Zaleca ona naprzemienne stosowanie metody dedukcyjnej i indukcyjnej. Podobnego zdania jest Harmer (1992: 7), który podkreśla równoważność obydwóch metod. Sugeruje on jednak, iż model indukcyjny należy stosować w nauczaniu na poziomie początkującym, ponieważ na tym stopniu zaawansowania wprowadzane są łatwe w identyfikacji struktury podstawowe. Podkreśla także, iż na etapie początkującym celem nadrzędnym jest ekspozycja uczących na język docelowy oraz skłonienie ich do używania tego języka najczęściej jak to możliwe. Model indukcyjny kształtuje zatem autonomię ucznia i jego wyczucie językowe oraz sprawia, iż reguła gramatyczna zostaje „przyswojona” a nie „wyuczona”. Model dedukcyjny rekomendowany jest natomiast w nauczaniu na wyższych poziomach zaawansowania. Na uzasadnienie swojego stanowiska Harmer podaje tezę, iż na tym etapie uczący się posiadają już pewną ustabilizowaną kompetencję językową, a wprowadzane struktury gramatyczne są bardziej skomplikowane. W takim przypadku samodzielne odkrywanie zasady przez ucznia może zająć dużo czasu oraz, co ważniejsze, doprowadzić go do błędnych wniosków. Teza ta została potwierdzona w badaniach psycholingwistycznych przeprowadzonych przez DeKeysera (1995), który w swoim eksperymencie dowiódł większą

⁸Autorka powołuje się na wyniki badań zaprezentowane w następujących publikacjach: Erlam, R. (2003) The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. w: *The Modern Journal*, Nr 78, 242-260; Herron, C./Tomasello, M. (1992) Acquiring Grammatical Structures by Guided Induction. w: *The French Review*, Nr 65, 708-718; Shaffer, C. (1989) A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. w: *The Modern Language Journal*, T. 73, Nr 4, 395-403; Vincent, F./Dezutter, O./Lefrançois, P. (2013) Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive? w: *Québec français*, Nr 170, 93-94.

efektywność metody dedukcyjnej oraz eksplicytnej instrukcji we wprowadzaniu rozbudowanych struktur gramatycznych.

Podobne stanowisko prezentowane jest także przez polskich glottodydaktyków. Pfeiffer (2001: 55) sformułował na podstawie wyżej omówionej tezy dwie zasady doboru metody w zależności od wieku ucznia oraz warunków nauczania:

- „1) im uczeń młodszy, a warunki nauczania lepsze, tym metoda nauczania zbliżać się będzie do metody bezpośredniej [bazującej na indukcji – przyp. aut.];
- 2) im uczeń starszy, a warunki nauczania trudniejsze, tym metoda nauczania zbliżać się będzie do metody pośredniej [bazującej na dedukcji – przyp. aut.]”

Komorowska (1999: 167) zauważa ponadto, iż wybór modelu zależy także od kompetencji i możliwości nauczyciela. Wskazuje szczególnie na trudności związane z prezentacją treści gramatycznych w podejściu indukcyjnym, która wymaga zazwyczaj samodzielnego przygotowania odpowiednich materiałów dodatkowych oraz jest narażona na więcej błędów metodycznych. W związku z tym zaleca ona metodę indukcyjną bardziej doświadczonym nauczycielom.

Corder (1988: 133n) stwierdza natomiast, że wybór jednej z metod nie ma większego znaczenia, ponieważ jest to tylko kwestia przyjętej taktyki, prowadząca do tego samego celu. Według niego najważniejszym zadaniem nauczyciela jest dostarczenie uczniom odpowiednich przykładów zawartych w kontekście (z ewentualnym ich objaśnieniem) oraz danie im przestrzeni do formułowania własnych wniosków oraz używania języka w praktyce:

„The old controversy about whether one should provide the rule first and then the example, or vice versa, is now seen to be merely a matter of tactics to which no categorical answer can be given. (...) The function of the teacher is to provide data and examples, and where necessary, to offer explanations and descriptions and, more important, verification of learner's hypotheses.”⁹

Ostateczny wybór metody pozostawiony jest więc nauczycielowi, który dobiera odpowiednie podejście, kierując się swoimi umiejętnościami, możliwościami grupy

⁹ „Dawny spór o to, czy najpierw powinno się dostarczać regułę, a następnie przykłady czy też odwrotnie, teraz postrzegany jest jako kwestia taktyczna, w której nie można udzielić kategorycznej odpowiedzi. Rolą nauczyciela jest dostarczenie danych i przykładów, a kiedy jest to konieczne zaoferowanie wyjaśnienia i opis, oraz co najważniejsze, zweryfikowanie hipotezy uczniów.”

oraz oceną trudności wprowadzanego zjawiska gramatycznego, skupiając się na nadrzędnym celu, jakim jest rozwijanie i kształtowanie kompetencji językowej uczniów.

1.2.2. Procedury wprowadzenia nowego zjawiska gramatycznego

Nauczanie struktur gramatycznych odbywa się według ustalonego przez metodyków schematu¹⁰, który składa się z pięciu komponentów:

- 1) prezentacja struktury;
- 2) objaśnienie;
- 3) praktyka językowa;
- 4) produkcja językowa;
- 5) testowanie struktury.

Podczas prezentacji struktury uczniowie konfrontują się z nowym materiałem gramatycznym. Wprowadzenie może zostać przeprowadzone metodą dedukcji lub indukcji¹¹. Harmer (1992: 18) wymienia pięć cech dobrej prezentacji nowej struktury gramatycznej, która powinna być:

- jasna – uczniowie nie powinni mieć problemów ze zrozumieniem formy, znaczenia i pragmatycznego użycia danego zjawiska gramatycznego;
- skuteczna – uczniowie powinni jak najszybciej być w stanie operować w praktyce daną strukturą;
- interesująca – wzbudzenie zainteresowania uczniów przekłada się na zrozumienie, zapamiętanie oraz poprawne używanie struktury;
- stosowna – prezentacja powinna być przygotowana adekwatnie do wieku oraz poziomu językowego uczniów;
- produktywna – wprowadzona struktura powinna umożliwić uczniom budowę jak największej liczby zdań w języku docelowym.

¹⁰Podany schemat powstał na podstawie schematów proponowanych przez Cordera (1988: 134n), Gozdawę-Gołębiowskiego (2005: 103n) oraz Komorowską (1999: 165).

¹¹Por. podrozdz. 1.2.1. *Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne.*

Komorowska (1999: 166) dodaje, iż prezentacja nowego materiału gramatycznego powinna opierać się na znanym już uczniom słownictwie; ewentualnie wpierv należy wprowadzić potrzebne słownictwo, a następnie nową strukturę. Należy zauważyć, że takie podejście nawiązuje także do gramatyki parafrazowania¹². Znając słownictwo, uczeń może przekazać dany komunikat lub wyrazić daną treść w prymitywny sposób. Poznając nową strukturę uczący się może użyć znanych już mu słów w nowej konstrukcji, czyli przeprowadzić parafrazę wcześniejszych, prostych komunikatów – dlatego ważne jest, by nowe gramatyczne struktury wprowadzać na bazie znanej już leksyki.

Ważnym elementem na etapie prezentacji jest także personalizacja struktury gramatycznej, czyli wskazanie uczniom jej przydatności w codziennej komunikacji. Muszą być oni świadomi, że nauczana teoria gramatyczna w rzeczywistości pomoże im wypowiadać się na ważne dla nich tematy. Personalizacja struktury gramatycznej jest zatem ściśle połączona z nauczaniem jej funkcji pragmatycznej. Komorowska (1999: 171) podkreśla, iż aby nauczyć skutecznie gramatyki, należy wskazywać uczniom konkretne treści, które dana struktura wyraża. Uczniowie muszą rozumieć, iż zdobywane przez nich umiejętności w zakresie posługiwania się danym zjawiskiem gramatycznym przekładają się bezpośrednio na umiejętności komunikacyjne, odpowiednie dla nauczanego poziomu i zakresu, w konkretnych sytuacjach życiowych.

Po etapie prezentacji może nastąpić etap objaśnień, podczas którego nauczyciel ma za zadanie wytłumaczyć wszelkie niejasności oraz wątpliwości uczniów dotyczące budowy lub używania danej struktury (Corder, 1988: 135).

Kluczowym etapem w procedurze wprowadzania nowego zjawiska gramatycznego jest praktyka językowa, czyli ćwiczenia utrwalające. Wielokrotne powtórzenie danej struktury w różnych konstrukcjach i typach ćwiczeń prowadzi do jej zapamiętania oraz automatyzacji jej używania. Z biegiem czasu uczniowie coraz swobodniej mogą wykorzystywać dane zjawisko gramatyczne w codziennej komunikacji (Komorowska, 1999: 167).

Najprostszą techniką używaną w celach utrwalenia wprowadzanej struktury jest dryl językowy. Są to proste, mechaniczne ćwiczenia oparte na stałym wzorze. Uczniowie wykonują je samodzielnie, pisemnie lub ustnie, aby nauczyciel miał możliwość kontroli

¹²Gramatyka parafrazowania wchodzi w skład teorii komunikatywizmu oraz gramatyki komunikacyjnej propagowanej przez Habrajską oraz Awdiejewa. W ramach gramatyki parafrazowania prowadzone są badania nad możliwościami innego formalnego wyrażania tej samej treści w danym języku; por.: Awdiejew/Habrajska (2006), Awdiejew/Habrajska (2004: 105), Awdiejew (2008: 126-127).

i poprawiania pojawiających się w trakcie tej fazy błędów (Harmer, 1992: 41). Komorowska (1999: 168) wymienia następujące ćwiczenia wchodzące w zbiór drylu językowego:

- technika imitacji;
- technika substytucji;
- technika transformacji;
- technika integracji.

Wadą tego typu ćwiczeń jest ich monotonność oraz powtarzalność. Uczniowie szybko się nimi nudzą, co może doprowadzić do demotywacji. Aby urozmaicić fazę praktyki językowej, Harmer (1992: 46-49; 54) proponuje zastosowanie na zajęciach ćwiczeń związanych z osobistymi doświadczeniami uczniów (*involving the personality*), tekstów paralelnych oraz gier językowych. Tego typu techniki są zapewne bardziej kreatywne i angażujące uczniów. Należy jednak zauważyć, że ich przygotowanie wymaga od nauczyciela wiele czasu, ponieważ zazwyczaj musi on samodzielnie opracować materiały specjalnie dopasowane do tematu zajęć oraz grupy uczniów.

Po etapie praktyki językowej przechodzimy do etapu produkcji językowej. Celem tej fazy jest używanie danej struktury w swobodniejszej atmosferze, w możliwie naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Z tego powodu w tej części zajęć dominują techniki wymagające partnera: praca w parach i praca w grupach. Zalecane są także gry i zabawy językowe (Komorowska, 1999: 170).

Fazy praktyki i produkcji językowej skierowane są do uczniów – na tym etapie uczą się oni nowego zjawiska gramatycznego, automatyzują stosowanie go w odpowiednich sytuacjach komunikacyjnych, by w dalszej części sprawdzić poprawność jego używania. Analizują błędy swoje oraz rówieśników, rozwijając swoją kompetencję w zakresie używania danej struktury. Ostatni etap – etap testowania – skierowany jest w głównej mierze do nauczyciela, który w ten sposób ocenia stan wiedzy swoich uczniów (Coder, 1988: 142). Odpowiednio przygotowany test gramatyczny¹³ wskazuje luki w wiedzy uczniów, dzięki czemu obydwie strony procesu glottodydaktycznego otrzymują informację zwrotną, które zagadnienia są jeszcze dla ucznia problematyczne i wymagają dalszej pracy.

¹³Tematyka ewaluacji wiedzy uczniów oraz przygotowywania testów gramatycznych poruszana jest szerzej w pracach Komorowskiej (2001: 242-250), Seretny/Lipińskiej (2005: 255-268), Hermera (1992: 58n).

1.2.3. Rola nauczyciela w procesie nauczania gramatyki

Nauczyciel jest jednym ze stałych elementów w procesie (glotto)dydaktycznym. Choć obecnie duży nacisk kładziony jest na autonomię uczniów, a „samouczki” do nauki języków obcych są coraz bardziej popularne oraz ogólnie dostępne, to obecność nauczyciela jest warunkiem koniecznym dla efektywnej nauki gramatyki. Wypełnia on bowiem cztery kluczowe funkcje, które nie mogą zostać spełnione przez żadną inną osobę czy pomoc naukową: funkcję kreatora, funkcję przewodnika, funkcję monitorującą oraz funkcję katalizatora.

Funkcja kreatora związana jest z inicjowaniem przez nauczyciela procesów uczenia się i nauczania. Do obowiązków nauczyciela bowiem należy organizacja zajęć, przygotowanie materiałów oraz stworzenie warunków do przeprowadzenia procesu glottodydaktycznego. Do jego zadań należy także aktywizacja i motywacja uczniów do pracy (Pfeiffer, 2001: 122).

Funkcja przewodnika odnosi się do faktu, iż to nauczyciel odpowiedzialny jest za dostarczenie odpowiedniego materiału do nauki w odpowiednim czasie. Gębka-Wolak (2021: 97) podkreśla, iż choć nauczający dobiera zagadnienia gramatyczne oraz sposób ich przedstawienia, to musi przy tym posiadać szeroką wiedzę lingwistyczną oraz świadomość językową na wszystkich poziomach języka (semantycznym, syntaktycznym, pragmatycznym). Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie przykładów oraz koniecznych wyjaśnień, potrzebnych uczniom do pełnego zrozumienia danej struktury (Corder, 1988: 133n). Dogłębne objaśnienia są szczególnie potrzebne podczas omawiania funkcji pragmatycznych oraz kontekstów, w których dane zjawiska gramatyczne są używane. Chodzi tu także o drobne niuanse językowe, które mają wpływ na znaczenie przenośne czy zabarwienie emocjonalne wypowiedzi, a które kształtują wycucie językowe uczniów (Sharwood Smith, 1988: 163n).

Funkcja monitorująca ma ścisły związek z nadzorem procesu nauczania. Zadaniem nauczyciela jest kontrola postępów uczniów oraz poprawności ich wypowiedzi (ustnych lub pisemnych). Należy podkreślić, iż poprawność odnosi się nie tylko do poprawności gramatycznej (konstrukcji zdania, dobrania końcówek etc.), ale także do poprawności pragmatycznej (czy dana struktura została dobrze użyta w kontekście). Corder (1988: 143) opisuje funkcję monitorującą w następujący sposób:

„The one thing a self-taught student cannot get from himself or his learning materials is final authoritative confirmation about his hypotheses. This can only be provided by someone

who possesses a knowledge of whole grammatical system, who can make precisely those intuitive judgments about the acceptability of utterances which characterize the »competence« of the native speaker.”¹⁴

Dodatkową rolę nauczyciela jest zatem nie tylko kontrola, lecz także potwierdzenie poprawności językowej uczniów.

Funkcja katalizatora związana jest z zapewnieniem uczniom odpowiednich warunków do nauki gramatyki. Budowanie kompetencji językowej determinowane jest przede wszystkim poprzez czas ekspozycji na dany język. Z uwagi na fakt, iż w nauce języka drugiego (lub/i kolejnego) czas ten jest ograniczony, zadaniem nauczyciela jest kompensacja mniejszej liczby godzin kontaktowych poprzez stworzenie na zajęciach atmosfery imitującej naturalny dyskurs. Jego rolą jest moderowanie zajęć oraz modyfikowanie pojawiających się na nich treści w taki sposób, aby zwiększyć frekwencję pojawiania się danego zjawiska, zachowując przy tym naturalność komunikacji. W ten sposób zapewnia on uczniom kontakt z językiem oraz poznawaną strukturą w wielu kontekstach (Gozdawa-Gołębiowski, 2005: 99-101).

Wyżej opisane role wypełniane przez nauczyciela sprawiają, że jest on koniecznym i niezastąpionym elementem podczas procesu nauczania i uczenia się gramatyki. Jego obecność, przewodnictwo, wsparcie oraz kontrola są kluczowe dla rozwijania kompetencji językowej uczniów.

1.2.4. Gramatyka kontrastywna

Jedną z metod nauczania gramatyki jest wykorzystanie elementów analizy kontrastywnej. Podstawą do wprowadzania procesów gramatyki porównawczej jest tzw. *reguła Apostela*: zdobyta już wiedza determinuje nowo zdobywaną wiedzę (ang.: *old learning determines new learning*) (Sharwood Smith, 1988b: 159 za: Bruner, 1978: 243). Kierując się tą zasadą, każda nowa informacja powinna być osadzona w kontekście znanych już uczniom informacji.

Sharwood Smith (1988b: 166n) wymienia trzy etapy, w których odbywa się nauczanie wykorzystujące analizę kontrastywną:

¹⁴ „Jedyną rzeczą, której uczeń uczący się samodzielnie nie może otrzymać od siebie samego czy też swoich materiałów jest finalne, bezapelacyjne potwierdzenie swojej hipotezy. Może być ono dostarczone tylko przez kogoś, kto posiada wiedzę na temat całego systemu gramatycznego, kto może wydawać precyzyjne, intuicyjne osądy dotyczące akceptowalności danej wypowiedzi, czyja kompetencja językowa jest na poziomie rodzimego użytkownika danego języka”.

- 1) nakierowanie uwagi uczniów na zjawiska znane im z osobistego doświadczenia;
- 2) wprowadzenie prostych zjawisk, które są podobne i odgrywają podobną rolę w obu językach;
- 3) wprowadzenie złożonych zjawisk, które należy odnieść w sposób kontrastywny do osobistych doświadczeń uczniów; etap ten realizowany jest w dwóch krokach:
 - a. objaśnienie zjawiska (forma, znaczenie);
 - b. realizacja zjawiska (funkcje pragmatyczne).

Sharwood Smith (1988b: 167) podkreśla także, że zawsze należy omawiać wpierw podobieństwa, a później różnice pomiędzy dwoma zjawiskami. W przypadku trudności wskazane jest obszerniejsze omówienie danej struktury gramatycznej w kontekście do języka pierwszego.

Także Pfeiffer (2001: 61) postuluje nauczanie gramatyki języka obcego poprzez kontrastywną gramatykę dydaktyczną. Stwierdza on, iż dzięki zestawieniu dwóch języków (natywnego i nauczanego) uczniom łatwiej jest pojąć struktury języka docelowego. Jest on także zdania, że należy wpierw skupić się na wprowadzaniu reguł podstawowych oraz opanowaniu ich w pełni przez uczniów. Wyjątki od reguł – oczywiście ważne dla osiągnięcia pełnej kompetencji językowej – należy wprowadzać dopiero wtedy, gdy uczniowie swobodnie posługują się podstawowymi strukturami. W przeciwnym razie nadmiar informacji może prowadzić do wewnątrzjęzykowych interferencji.

Ważną zaletą stosowania na zajęciach metody analizy kontrastywnej jest niewątpliwie jej zgodność z psychologicznym przetwarzaniem informacji (od znanego do nieznanego). Gozdawa-Gołębiowski (2005: 103) wręcz stwierdza, iż:

„Odnoszenie wiedzy gramatycznej języka obcego do wiedzy o J1 nie jest tylko jedną z wielu dostępnych strategii pedagogicznych, lecz stanowi fundament zapamiętywania elementów języka docelowego i nabywania umiejętności posługiwania się nim.”

Uważa on, iż wiedza na temat każdego zjawiska czy struktury gramatycznej w języku pierwszym może zostać wykorzystana do efektywnego zrozumienia oraz zapamiętania paralelnego zjawiska w języku docelowym poprzez model łączy, czyli nakładanie na siebie odpowiednich formuł.

Sharwood Smith (1988b: 168) zauważa ponadto, iż gramatyka porównawcza wychodzi naprzeciw potrzebom uczniów, którzy chcą wyrażać swoje idee w sposób jak najbardziej

zbliżony do sformułowanej już myśli w J1, używając do tego tylko innego kodu. Co więcej, dzięki wprowadzaniu elementów analizy kontrastywnej uczniowie mogą odkrywać zależności i relacje pomiędzy ich językiem pierwszym a językiem docelowym. Dzięki temu mają także możliwość uświadomienia sobie pewnych schematów zachodzących w J1. Należy zauważyć, że technika ta wpisuje się w założenia i model nauczania proponowany w podejściu kognitywnym, które szerzej omówione zostało w rozdz. 1.3.1¹⁵.

1.2.5. Podejście zadaniowe

Podejście zadaniowe jest obecnie jedną z najbardziej rozpowszechnionych i popularnych metod nauczania języków obcych. Wpływ na to ma przede wszystkim *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*, gdzie podejście to jest szczególnie promowane. Uzasadnienie uprzywilejowanego statusu podejścia zadaniowego jest motywowane w *ESOKJ* faktem, iż techniki stosowane w tej metodzie wychodzą naprzeciw społecznym potrzebom uczniów oraz zaangażowaniu w proces nauczania potencjału poznawczego, emocjonalnego oraz decyzyjnego człowieka (*ESOKJ*, 2001: 20).

Podejście zadaniowe wywodzi się z podejścia komunikacyjnego, ponadto ściśle powiązane jest ze sferą pozajęzykową, gdyż zarówno w przestrzeni prywatnej, publicznej czy zawodowej spotykamy się na co dzień z różnorodnymi „zadaniami”. Z tego względu metodologia podejścia zadaniowego koncentruje się na działaniu oraz wykształceniu umiejętności interakcji międzyludzkiej. Głównym celem nauczania zadaniowego jest przygotowanie uczniów do odgrywania nadanych im ról społecznych w wielorakich sytuacjach. Język jest tu traktowany instrumentalnie, jako narzędzie służące do osiągnięcia celu – efektywnej komunikacji. Zdobywanie wiedzy o języku nie jest celem nauczania, w centrum zainteresowań znajduje się użycie języka w autentycznych kontekstach (Janowska, 2010: 55).

Pojęcie *zadanie*, będące osią podejścia zadaniowego, jest niejednoznaczne i posiada wiele definicji¹⁶. Janowska (2008: 43) dokonała syntezy najpopularniejszych interpretacji tego pojęcia, określając tym samym najważniejsze właściwości *zadania*:

¹⁵Por. podrozdz. 1.3.1. *Rola gramatyki w nauczaniu języka obcego – przegląd wybranych podejść glottodydaktycznych*.

¹⁶Dokładne definicje pojęcia *zadanie* można znaleźć u takich dydaktyków jak Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching* lub Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Definicja *zadania* została także sformułowana w *ESOKJ* (2001: 21).

- zadanie ma wyraźnie określony cel;
- jest ukierunkowane na działanie (językowe i pozajęzykowe);
- koncentruje się na uczącym się;
- odwołuje się do kompetencji uczących;
- koncentruje się na znaczeniu, nie na formie;
- zmierza do osiągnięcia konkretnego, identyfikowalnego wyniku.

Nauczanie przez realizację zadań odbywa się przez postawienie przed uczniami pewnego problemu, z którym uczący się muszą się skonfrontować i który muszą rozwiązać. Preferowaną formą zajęć jest praca w grupach. Model lekcji w podejściu zadaniowym skonstruowany jest z trzech etapów:

- 1) etap poprzedzający zadanie (faza przygotowawcza);
- 2) etap realizacji zadania (faza główna);
- 3) etap po realizacji zadania (faza podsumowująca).

Etap przed wykonaniem zadania obejmuje zapoznanie uczniów z tematem zajęć oraz treścią i celem zadania. W tej części wykonują oni także ćwiczenia aktywizujące i powtórzeniowe oraz tworzą bank potrzebnych środków językowych. W fazie głównej uczniowie wykonują zadanie w małych grupach i prezentują wyniki swojej pracy na forum klasy. Etap po realizacji zadania koncentruje się przede wszystkim na ewaluacji wykonania zadania. W tym punkcie następuje także ocena poprawności wyprodukowanych tekstów oraz analiza cech i form języka docelowego (Willis, 1996: 53-60).

Janowska (2010: 59) podkreśla bardzo ważną i odpowiedzialną rolę nauczyciela w procesie nauczania zadaniowego. Jest on przede wszystkim organizatorem całego przedsięwzięcia – to na nim spoczywa odpowiedzialność wyboru materiałów oraz zaprojektowanie zadania. Musi także odpowiednio przygotować uczniów do tej formy pracy, nadzorować przebieg procesu oraz przeprowadzić ewaluację wyników. Ponadto jest odpowiedzialny za właściwe ukierunkowanie uczniów podczas odkrywania nowych reguł oraz rozwijanie słownictwa przez zadaniową formę uczenia się. Kolejnym zadaniem nauczyciela jest zmotywowanie uczniów do stosowania w trakcie realizowania zadania nowych elementów języka. Jest to szczególnie ważne na wyższych poziomach nauczania,

gdy uczniowie posiadają już wystarczającą kompetencję językową do efektywnej komunikacji i istnieje realne ryzyko bazowania tylko na zdobytej już wiedzy.

Podjęcie zadaniowe opiera się na funkcjonalności języka bez nacisku na zagadnienia gramatyczne. Odkrywanie nowych struktur i reguł odbywa się tu implicytnie. W przypadku nauczania języka polskiego, który posiada rozbudowany i skomplikowany system gramatyczny, niemożliwe jest jednak osiągnięcie pełnej kompetencji językowej bez usystematyzowanego i eksplicytnego przekazania wiedzy gramatycznej. W przypadku uczniów, którzy w swoim repertuarze językowym nie operują żadnym językiem z grupy słowiańskiej, nauczanie oparte tylko na pragmatycznych funkcjach języka może okazać się mało efektywne. Uczniom takim trudno będzie przyswoić nowe, nieznane im inherentnie fenomeny gramatyczne, jeżeli nie zostaną one im bezpośrednio wyjaśnione na drodze nauczania metodą dedukcyjną. Ponadto wprowadzanie i nauczanie nowych struktur poprzez wykonanie zadań, gdzie nauczyciel nie ma pełnej kontroli nad przekazaniem wiedzy na temat nowego zagadnienia, stwarza realne ryzyko błędnego zrozumienia danego zjawiska. Duża samodzielność uczniów w tym zakresie może prowadzić do błędnych wniosków, które w efekcie mogą spowodować niewłaściwe stosowanie danej struktury gramatycznej w praktyce. Z tego powodu nauczanie poprzez zadania nie powinno być stosowane podczas wprowadzania nowych, skomplikowanych zjawisk gramatycznych. W przypadku nauczania uczniów, którzy nie posługują się językiem słowiańskim, metoda zadaniowa może zostać wykorzystana w ramach ćwiczeń utrwalających jako przeciwwaga dla typowych i nużących ćwiczeń gramatycznych, lecz powinno to nastąpić po dokładnym zaznajomieniu się z danym konceptem¹⁷ i nie powinna być ona dominującą metodą nauczania.

Podjęcie zadaniowe w nauczaniu gramatyki języka polskiego jako obcego może natomiast sprawdzić się w grupach uczniów z językiem słowiańskim jako J1. Posiadają oni inherentnie wiedzę na temat większości zjawisk i struktur obecnych w języku polskim, dlatego łatwiej jest im zidentyfikować nowe zagadnienie gramatyczne i przyswoić wiedzę w jego zakresie. Wykonywanie zadań nakierowanych na pragmatyczne funkcje języka może pomóc takim uczniom w zautomatyzowaniu stosowania nowych struktur w codziennym użyciu języka.

¹⁷Podobny wniosek wysnuwa Ellis (2003: 24n), który proponuje przeprowadzanie równoległe dwóch modułów nauczania: modułu zadaniowego oraz niezależnego modułu językowego, w którym zajęcia odbywają się z użyciem metod tradycyjnych.

1.3. Miejsce gramatyki w procesie glottodydaktycznym

Nauczanie i uczenie się języka ma jeden nadrzędny cel propagowany także przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2001: 50n): skuteczne komunikowanie się w języku docelowym zarówno w formie ustnej jak i pisemnej. Osiągnięcie tego celu zależy od opanowania wszystkich elementów języka¹⁸, jednak nacisk na poszczególne komponenty różni się w zależności od obranego podejścia i metod nauczania. Także znaczenie gramatyki zmieniało się wraz z propozycjami nowych rozwiązań dydaktycznych oraz przekonaniem panującym w danym okresie rozwoju glottodydaktyki. Niniejszy podrozdział zawiera przegląd najważniejszych podejść glottodydaktycznych pod kątem znaczenia nadawanego gramatyce oraz ocenę znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki podejmowanej w niniejszej dysertacji.

1.3.1. Rola gramatyki w nauczaniu języka obcego – przegląd wybranych podejść glottodydaktycznych

Na przestrzeni lat wraz z rozwojem glottodydaktyki zmieniały się obowiązujące lub modne w danym okresie podejścia metodologiczne nauczania języków obcych. W zależności od wagi gramatyki Rutherford (1988: 231) wyróżnia cztery typy podejść:

- opierające się na gramatyce bez nacisku na funkcjonalność;
- opierające się na gramatyce z naciskiem na funkcjonalność;
- opierające się na funkcjonalności z naciskiem na gramatykę;
- opierające się na funkcjonalności bez nacisku na gramatykę.

Najwcześniejszą, znaną już od starożytności, jest metoda bezpośrednia, w której głównym celem nauki jest opanowanie sztuki konwersacji. Podstawową techniką nauczania jest rozmowa w języku docelowym z nauczycielem, najlepiej rodzimym użytkownikiem języka. W metodzie tej nie stosuje się żadnej sformalizowanej formy nauczania gramatyki, nauczyciel nie poprawia także ewentualnych błędów ucznia, aby go nie demotywować lub doprowadzić do „blokady językowej” (Komorowska, 1999: 25n).

¹⁸Komorowska (1999) wyróżnia następujące elementy języka: wymowa, rytm i intonacja, pisownia, słownictwo, gramatyka, rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, mówienie oraz pisanie.

Pierwszą sformalizowaną metodą nauczania języków obcych była metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, stworzona na potrzeby nauczania języka łacińskiego (Seretny, 2006: 136). Jest to podejście pierwszego typu w klasyfikacji Rutherforda, ponieważ głównym celem nauczania było przyswojenie systemu gramatycznego języka docelowego. Preferowaną techniką były pisemne tłumaczenia zdań i tekstów. Teorię gramatyczną wykładano dedukcyjnie i oczekiwano od ucznia wyuczenia się zasad na pamięć. Krytyka tej metody dotyczy pominięcia elementów funkcjonalnych języka, która prowadziła do niskiej efektywności¹⁹ nauczania (Izdebska-Długosz, 2016: 94n).

Kolejna chronologicznie metoda audiolingwalna powstała w czasach II wojny światowej w opozycji do klasycznej metody gramatyczno-tłumaczeniowej i miała zapewnić szybką oraz skuteczną naukę języka amerykańskim żołnierzom (Komorowska, 1999: 27). Opierała się ona na założeniach behawioryzmu, a jej głównym zadaniem było wykształcenie nawyku językowego poprzez dryl językowy. Wiodącą techniką było wielokrotne oraz mechaniczne powtarzanie danego wzorca zdaniowego przez uczniów. Nauka języka miała być z założenia bezrefleksyjna, celem było opanowanie danych struktur oraz używanie ich w odpowiednich kontekstach. Bazowano głównie na kodzie werbalnym oraz nagraniach. W skrajnym wariantcie metody audiolingwalnej zrezygnowano zupełnie z wprowadzania i objaśniania teorii gramatycznej, która angażowałaby świadomość ucznia i zakłócała proces naturalnego przyswajania języka. W bardziej liberalnym podejściu wprowadzono elementy wiedzy gramatycznej jako czynnika kognitywnego, umożliwiającego poprawne wykształcenie nawyków językowych (Izdebska-Długosz, 2016: 95n). Taki model reprezentuje zatem trzeci typ w klasyfikacji Rutherforda. Głównym zarzutem stawianym tej metodzie było stosowanie nauczania nawykowego, mającego na celu bezrefleksyjną automatyzację oraz wykluczenie z procesu świadomości ucznia, powodujące brak zrozumienia przez ucznia wyuczonego jedynie materiału.

W latach 70. XX wieku rozpowszechniła się kolejna metoda nazwana metodą kognitywną. Podłoże dla jej powstania stanowiły prace na temat językoznawstwa transformacyjnego Noama Chomsky'ego. W metodzie tej zakładano, iż tylko świadome opanowanie podstaw systemu językowego daje uczniom możliwość rozwinięcia kompetencji komunikacyjnej, a znajomość języka rozumiano jako opanowanie danego zbioru elementów funkcjonalnych i znaczących oraz zasady ich łączenia. Dzięki temu uczniowie posiadają

¹⁹Za wykładnik efektywności uważa się tu osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej (por. Izdebska-Długosz, 2016: 94n).

możliwość tworzenia nieskończonej liczby wyrażeń bez potrzeby ich wcześniejszego przyswojenia (jak zakładano w metodzie audiolingwalnej) (Seretny, 2006: 140). Celem metody kognitywnej było wszechstronne i świadome poznanie języka docelowego oraz jego struktur na poziomie morfologiczno-syntaktycznym, leksykalno-semantycznym, a także realiokulturoznawczym. W nauczaniu kognitywnym nacisk kładziony był zarówno na budowę struktur językowych jak i ich walory treściowe. Dla pełnego pojęcia semantyki języka ważne było także poznanie i zrozumienie rzeczywistości i kontekstów lingwokulturowych języka docelowego (Koszla-Szymańska, 1997: 158).

Podstawą w metodzie kognitywnej było więc nauczanie struktur gramatycznych, jednak w odróżnieniu od metody gramatyczno-tłumaczeniowej nacisk kładziono na zrozumienie reguł oraz ich pragmatyczne zastosowanie, w związku z czym preferowano nauczanie dedukcyjne. Ponadto metoda ta wprowadziła do glottodydaktyki ćwiczenia sytuacyjne, w których uczniowie mieli możliwość skonfrontowania zdobytej wiedzy teoretycznej z praktyką poprzez dostosowanie znanych struktur do różnych kontekstów. Ważną techniką było także nauczanie gramatyki języka docelowego w kontraście do języka pierwszego²⁰ (Izdebska-Długosz, 2016: 97). Metoda kognitywna jest zatem przykładem podejścia dydaktycznego opierającego się na gramatyce z naciskiem na funkcjonalność.

Współcześnie jednym z bardziej popularnych podejść było (i jest) podejście komunikacyjne, które upowszechniło się na przełomie lat 70. i 80. XX wieku. Metoda ta opiera się głównie na założeniu pragmalingwistyki, iż język jest narzędziem społecznym służącym komunikacji. Głównym celem nauczania w podejściu komunikacyjnym jest zatem funkcjonalny rozwój sprawności językowych oraz jak najszybsze stosowanie ich w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Nacisk kładziony jest na przekazanie konkretnego komunikatu oraz porozumienie się w danej sytuacji. Priorytetem jest osiągnięcie płynności mowy, adekwatność i skuteczność komunikacyjna, a nie poprawność językowa. Gramatyka nie stanowi tu głównej osi nauczania. Zagadnienia gramatyczne pojawiają się co prawda na zajęciach, jednak ich wybór odbywa się według kryteriów funkcjonalności – z tego powodu treści trudniejsze mogą pojawić się przed łatwiejszymi. Należy podkreślić, że w podejściu komunikacyjnym opanowanie całego systemu gramatycznego jest pożądane, jednak zakłada się, że taka potrzeba nie zachodzi dla celów codziennej komunikacji (Izdebska-Długosz, 2016: 98). Metoda komunikacyjna jest zatem przedstawicielem podejścia opierającego się na funkcjonalności bez nacisku na gramatykę.

²⁰Por. podrozdz. 1.2.4. *Gramatyka kontrastywna*.

Pfeiffer (2001: 78) dodaje, iż w metodzie komunikacyjnej rozwinęło się pojęcie tzw. *gramatyki zrozumienia*. Jej głównym założeniem jest teza, iż do zrozumienia tekstu jako całości nie jest wymagane zrozumienie pojawiających się w nim wszystkich słów i struktur, lecz wystarczające jest selektywne lub globalne zrozumienie tekstu. Znaczenie sprawności gramatycznej jest tu zatem jeszcze bardziej umniejszone niż w klasycznej metodzie komunikacyjnej.

Krytyka podejścia komunikacyjnego odnosi się głównie do odsunięcia na dalszy plan gramatyki oraz obniżenia wymagań w stosunku do poprawności językowej. Dydaktycy²¹ podkreślają, iż poprawność językowa jest niezbędna dla prawidłowego posługiwania się językiem. Sama umiejętność skutecznego przekazania i zdobycia informacji nie świadczy o wysokiej kompetencji językowej. Wysocka (1997: 129) wskazuje także na paradoks w metodyce podejścia komunikacyjnego: tendencja do niekorygowania błędów powoduje utrwalenie niepoprawnych struktur, co w konsekwencji prowadzi do obniżenia komunikatywności. Kolejnym problemem podnoszonym przez krytyków podejścia komunikacyjnego jest także sytuacja uczących się, na których brak krytyki oraz obniżenie wymagań może mieć negatywny wpływ, np. prowadzić do demotywacji oraz do zahamowania rozwoju językowego.

W glottodydaktyce pojawiały się także wielorakie alternatywne metody nauczania języków obcych, które obierały różne podejścia w stosunku do materiału gramatycznego²². Po ich dogłębnej analizie Rutherford (1988: 172) stwierdza, że najbardziej efektywnymi z nich okazały się te, które uznawały i podkreślały ważność nauczania gramatyki w ustrukturalizowany sposób.

Na przestrzeni dekad zmieniały się modne podejścia i metody nauczania języków obcych, a co za tym idzie poglądy dotyczące roli gramatyki w procesie glottodydaktycznym. Pfeiffer (2001: 51) podkreśla jednak, iż:

„Nie ma i nie może istnieć jedna, najlepsza uniwersalna metoda, nie ma i nie mogą istnieć najlepsze i zarazem uniwersalne metody nauczania.”

Dobór metody jest zatem zależny przede wszystkim od nauczyciela, jego kompetencji i doświadczenia oraz od potrzeb i motywacji uczniów.

²¹Np. Gębka-Wolak (2021: 91), Komorowska (1999: 164-164), Seretny/Lipińska (2005: 112), Wysocka (1997: 127-132).

²²Więcej o metodach alternatywnych w glottodydaktyce można znaleźć w opracowaniach Komorowskiej (1999: 29-33) oraz Pfeiffera (2001: 86-91).

1.3.2. Ocena znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki niniejszej dysertacji. Podsumowanie

W perspektywie problematyki podejmowanej w niniejszej dysertacji nauczanie gramatyki w języku obcym stanowi kluczowy element dla osiągnięcia pełnych komunikacyjnych kompetencji językowych. Gramatyka stanowi szkielet danego systemu językowego i bez jej opanowania nie jest możliwe tworzenie spójnych i poprawnych wypowiedzi. Oczywiście bez znajomości leksyki również niemożliwe jest porozumienie się w języku obcym, jednak to gramatyka nadaje leksyce odpowiedni kształt oraz konkretne znaczenia, dlatego tak ważne jest zrównoważone i komplementarne nauczanie tych dwóch elementów.

Przegląd pozycjonowania zagadnień gramatycznych w różnych metodach glottodydaktycznych przeprowadzony w podrozdziale 1.3.1.²³ miał na celu wyłonienie podejścia, które byłoby najodpowiedniejsze i najefektywniejsze w kontekście problematyki poruszanej w dysertacji, czyli nauczania aspektu czasownika w ramach glottodydaktyki polonistycznej. Zaletą chronologicznie najstarszej metody gramatyczno-tłumaczeniowej jest niewątpliwie dedukcyjny model nauczania języka, skupiony wokół osi zagadnień gramatycznych. Jednakże brak modułów pragmalingwistycznych w programie nauczania, które przybliżają funkcjonalność danych struktur gramatycznych oraz ich użycie w kontekstach, dyskwalifikuje tę metodę jako odpowiednią dla nauczania aspektu.

Kolejnym omówionym podejściem jest podejście audiolingwalne. Trudno doszukać się w jego założeniach metod, które mogłyby okazać się skuteczne w nauczaniu i uczeniu się aspektu czasowników. W podejściu tym odrzuca się eksplicytne wprowadzanie i objaśnianie reguł gramatycznych oraz ustrukturalizowane kształcenie kompetencji językowej. Z tego powodu też nie może być ona brana pod uwagę jako metoda stosowana dla nauczania aspektu czasowników w języku polskim. Niejednorodny charakter aspektu sprawia, że do jego poprawnego stosowania w praktyce konieczna jest znajomość podstawowej teorii gramatycznej dotyczącej tej kategorii, w tym zasad strukturalno-morfologicznych, semantycznych i funkcjonalnych nią rządzących. Bez uprzedniego jasnego wprowadzenia reguł gramatycznych uczniowie, szczególnie nieposługujący się żadnym językiem słowiańskim, nie są w stanie pojąć istoty aspektu.

Szczególną uwagę należy poświęcić podejściu kognitywnemu. Zaletą tej metody jest ustrukturalizowane nauczanie gramatyki przy jednoczesnym nacisku na funkcjonalność

²³Por. podrozdz. 1.3.1. *Rola gramatyki w nauczaniu języka obcego – przegląd wybranych podejść glottodydaktycznych.*

omawianych struktur gramatycznych. Celem nauczania i uczenia się w podejściu kognitywnym jest pełne zrozumienie nie tylko budowy struktur, lecz także ich poprawnego zastosowania w praktyce. Kluczowe jest tu pragmatyczne oraz holistyczne podejście do nauczania gramatyki, które obejmuje także kontekst, funkcje oraz wyczucie w stosowaniu danego zjawiska gramatycznego²⁴. Należy zauważyć, że nauczanie gramatyki metodą kognitywną jest kompatybilne z typologicznie fleksyjną naturą języka polskiego. Obrazowa prezentacja schematów związanych z morfologią języka korzystnie wpływa na zrozumienie omawianych struktur oraz niewątpliwie ułatwia ich późniejsze stosowanie w praktyce. Co więcej, nauczanie gramatyki języka polskiego metodą kognitywną może przynieść szczególne profity podczas pracy z grupami osób posługującymi się językiem wschodniosłowiańskim jako J1, gdyż pozwala ona na efektywną analizę podobieństw i różnic między dwoma pokrewnymi systemami językowymi²⁵. Wyżej wymienione argumenty sprawiają, iż metody propagowane w podejściu kognitywnym wydają się najbardziej odpowiednie dla nauczania gramatyki języka polskiego, w szczególności aspektu czasowników.

Ostatnim omówionym podejściem jest podejście komunikacyjne, z którego następnie wywodzi się podejście zadaniowe²⁶. Metody stosowane w tych dwóch podejściach nie są zupełnie odrzucane, jednak postuluje się ich zastosowanie pod pewnymi warunkami. Zaletą podejść komunikacyjnego i zadaniowego jest szybki rozwój kompetencji komunikacyjnej oraz wyeksponowanie pragmatycznej funkcji języka. Takie podejście może być efektywne w dalszym rozwoju ogólnych kompetencji językowych pod warunkiem, iż uczeń posiada już solidnie rozwinięte podstawy języka i stabilną kompetencję gramatyczną. Mowa tu o sytuacji, w której kursant posługuje się już odpowiednio rozbudowanym katalogiem struktur gramatycznych i na jego podstawie potrafi budować poprawne wypowiedzi²⁷.

W perspektywie problematyki nauczania aspektu czasowników w ramach glottodydaktyki polonistycznej należy więc brać pod uwagę trzy podejścia: kognitywne, komunikacyjne oraz zadaniowe. Analizując metodologię tych podejść oraz biorąc pod uwagę

²⁴ang. *context, functions and notions* – por. Sharwood Smith, M. (1988) *Notions and Functions in a Contrastive Pedagogical Grammar*; Widdowson, H.G. (1988) *Grammar, and Nonsense, and Learning*; Corder, S. P. (1988) *Pedagogic Grammars*.

²⁵Por. Hofmański, W. (2012) *Kognitywne i slawistyczne aspekty glottodydaktyki: Czeski student wobec pułapek komunikatywności*.

²⁶Por. podrozdz. 1.2.5. *Podejście zadaniowe*.

²⁷Zgodnie z opisem komunikacyjnych kompetencji językowych oraz poziomów językowych w *ESOKJ* są to kursanci na poziomie B1 i wyższych.

ogólne zasady metodyki języków obcych²⁸, w ramach niniejszej dysertacji wysuwany jest postulat rozdzielenia dydaktyki języka polskiego jako obcego na nauczanie osób ze wschodniosłowiańskim językiem pierwszym oraz niesłowiańskim²⁹ językiem pierwszym, a co za tym idzie, stosowania odmiennych metod nauczania w tych dwóch grupach³⁰. Naturalną konsekwencją takiego rozdziału byłyby także konieczność stworzenia osobnych podręczników dla danych grup docelowych, w których treści oraz rozłożenie materiału dostosowane byłyby do implicytnej wiedzy uczniów o języku. Główną przesłanką dla wprowadzenia takiego podziału jest zasada Apostela³¹, ponieważ uczniowie należący do tych dwóch grup posiadają odmienne predyspozycje warunkowane ich językiem natywnym. Osoby z językiem wschodniosłowiańskim jako J1 posiadają inherentną, implicytną wiedzę na temat tej kategorii, natomiast osoby z J1 z grupy języków germańskich ze względu na brak analogicznej kategorii w języku natywnym nie są zaznajomieni z ideą aspektu.

W nauczaniu uczniów z językiem niemieckim jako J1 bardziej efektywne będzie zatem nauczanie w podejściu kognitywnym połączone z modelem dedukcyjnym oraz eksplicytną instrukcją³². Dzięki temu uczniowie będą w stanie wytworzyć sobie mentalny obraz aspektu czasowników oraz zrozumieć jego istotę nie tylko na poziomie strukturalnym, lecz także semantycznym i pragmatycznym. W nauczaniu grupy z językiem niemieckim jako pierwszym przydatne może okazać się także sięgnięcie do metod dydaktycznej gramatyki kontrastywnej. Choć systemy języków germańskich nie dysponują bezpośrednim i jednoznacznym ekwiwalentem aspektu słowiańskiego, to posiadają jednak pewne wykładniki dokonaności i niedokonaności³³. W tym przypadku należy jednak wykazać się ostrożnością i rozważyć dobrać przykłady korelacji, w przeciwnym razie zastosowanie tej metody może skutkować niepożądaną interferencją międzyjęzykową i błędnym używaniem aspektu w języku docelowym. Techniki propagowane przez podejście komunikacyjne i zadaniowe powinny być zastosowane dopiero w grupach na poziomie B1 i wyższych,

²⁸Por. podrozdz. 1.2. *Metodyka nauczania gramatyki języka obcego*.

²⁹W badaniach przeprowadzonych w ramach dysertacji brały udział osoby z językiem wschodniosłowiańskim (rosyjskim, ukraińskim, białoruskim) oraz niemieckim jako J1.

³⁰W tradycji glottodydaktyki polonistycznej wydzielany jest kierunek „nauczania na Wschodzie”. Rozważania oraz badania zaprezentowane w niniejszej pracy stanowią argument popierający zasadność rozwoju tej dziedziny oraz prowadzenia dalszych badań związanych z nauczaniem języka polskiego w perspektywie ogólnie i wschodniosłowiańskiej.

³¹Por. podrozdz. 1.2.4. *Gramatyka kontrastywna*.

³²Por. podrozdz. 1.2.1. *Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne*.

³³Por. podrozdz. 2.6. *Aspekt w języku niemieckim – specyfika i realizacja*.

kiedy uczniowie są już zaznajomieni z właściwościami aspektu czasowników i potrafią się nim poprawnie posługiwać.

Natomiast w grupach, w których językiem pierwszym uczących się jest język wschodniosłowiański, uczniowie posiadają inherentną wiedzę na temat kategorii aspektu. Zbieżności systemowe nie gwarantują jednak pełnej poprawności w posługiwaniu się językiem nauczonym, dlatego szczególną uwagę należy zwrócić na możliwe problemy wynikające z interferencji językowej oraz interkomprehensji. Stosowanie metody kognitywnej pozwoli w tym przypadku na wykorzystanie potencjału analogii między językiem pierwszym a językiem docelowym, przy jednoczesnym uwrażliwieniu uczniów na rozbieżności występujące między nimi. Z uwagi na inherentną wiedzę uczniów w zakresie kategorii aspektu można także poszerzyć repertuar metodyczny o nauczanie w modelu indukcyjnym i implicytną instrukcję. Bardzo ważnym elementem w tej grupie jest zastosowanie metody gramatyki kontrastywnej – mimo dużego podobieństwa systemy aspektowe w różnych językach słowiańskich różnią się od siebie i dzięki metodzie porównawczej uczniowie będą w stanie wychwycić i zrozumieć różnice semantyczne i pragmatyczne aspektu w danych językach³⁴. Techniki zadaniowe³⁵ mogą być także wprowadzane już we wcześniejszych fazach omawiania tematyki aspektu, aby w praktyce i w różnych kontekstach konfrontować uczniów z rozbieżnościami w użyciu aspektu.

Należy zauważyć, iż postulat rozdzielenia dydaktyki języka polskiego jako obcego na nauczanie osób ze wschodniosłowiańskim językiem ojczystym oraz niesłowiańskim językiem ojczystym niósłby za sobą dalsze konsekwencje dla krajowych ośrodków nauczania języka polskiego, jakimi byłoby stworzenie i nauczanie w homogenicznych grupach językowych³⁶. Obecnie można zauważyć liczebną przewagę osób uczących się języka polskiego jako obcego pochodzących z krajów Europy Wschodniej, dlatego zorganizowanie grup podstawowych (poziomy A0-A2) wyłącznie dla kursantów z językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym wydaje się być możliwe do zrealizowania. Nauka w takiej grupie przyniosłaby wiele korzyści studentom, którzy mogliby w sposób zrównoważony i efektywny rozwijać znajomość języka, zgodnie ze swoimi możliwościami lingwistycznymi. Beneficjentem byłby także nauczyciel, który mógłby dostosować treści,

³⁴Por. podrozdz. 2.5. *Aspekt w języku rosyjskim – specyfika i realizacja*.

³⁵Por. podrozdz. 3.3. *Nauczanie aspektu w podejściu zadaniowym*.

³⁶Grupy kursowe tworzone w ośrodkach zagranicznych cechują się dużą homogenicznością pod względem J1 uczestników. Postulaty oraz implikacje dydaktyczne wypracowane w ramach niniejszej dysertacji mogą być zatem szczególnie pomocne w nauczaniu języka polskiego w ośrodkach w Niemczech oraz w krajach Europy Wschodniej.

metody i techniki nauczania, biorąc pod uwagę inherentną wiedzę uczniów. W homogenicznej grupie wschodniosłowiańskiej większy nacisk mógłby zostać położony na morfologiczne różnice w derywacji czasowników (niektóre pary aspektowe o tożsamym znaczeniu tworzone są w języku polskim i języku rosyjskim za pomocą innych wykładników gramatycznych) oraz ich użycie w szczególnych kontekstach (poszerzony katalog znaczeń semantycznych). Z drugiej strony stworzenie grupy podstawowej, w której natywnym językiem uczniów jest język niesłowiański, wyrównałby szanse kursantów, którzy zanim opanują stosowanie aspektu czasowników w praktyce, muszą także pojąć jego istotę oraz podstawową semantykę. W homogenicznej grupie językowej można temu zagadnieniu poświęcić więcej czasu, nie obawiając się znudzenia ze strony uczniów ze znajomością języka wschodniosłowiańskiego, którzy nie potrzebują rozbudowanego wprowadzenia teoretycznego. Rozdział nauczania języka polskiego w homogenicznych grupach podstawowych (poziomy A0-A2) zmniejszyłby w dalszej perspektywie konieczność rozdzielania grup średniozaawansowanych od poziomu B1³⁷. Na tym poziomie uczniowie z obydwóch grup językowych powinni znać teorię gramatyczną dotyczącą kategorii aspektu czasownika (budowa, reguły gramatyczne, podstawowy katalog znaczeń) oraz posiadać stabilne umiejętności w zakresie stosowania aspektu w praktyce, pozwalające na wspólne poszerzanie wiedzy w dalszym zakresie³⁸.

W rozważaniach dotyczących tworzenia homogenicznych grup na poziomie podstawowym w ramach nauczania języka polskiego należy mieć jednak na uwadze, że jest to stan pożądany, aczkolwiek rozwiązanie takie nie zawsze może być wprowadzone w życie (np. w zakresie kursów komercyjnych). Mimo tego nawet w heterogenicznych grupach możliwe jest wykorzystanie potencjału pedagogicznego płynącego z rozdzielania dydaktyki języka obcego ze względu na język pierwszy uczniów. Rozwiązania takie wymagają co prawda większej inicjatywy ze strony nauczyciela, lecz wykorzystanie zoptymalizowanych metod i technik wpłynie korzystnie na rozwój kompetencji językowych uczniów. W takich przypadkach alternatywą jest indywidualizacja pracy z uczniami pochodzącymi z danych grup (np. skorzystanie z dodatkowych materiałów nauczania, skierowanych

³⁷Zgodnie opisem rozwoju kompetencji gramatycznej ESOKJ kursant na poziomie B1 „Dość poprawnie używa zasobu często używanych (...) sformułowań oraz wzorów strukturalnych związanych z bardziej przewidywalnymi sytuacjami. / W znanych sobie kontekstach komunikuje się z dość dużą poprawnością – wykazuje na ogół duży stopień kontroli gramatycznej (...). Pojawiają się błędy, lecz jest jasne co mówiący chce powiedzieć.”

³⁸Podobnego zdania jest także Gębka-Wolak (2021: 107), która podkreśla, iż posługiwanie się językiem polskim w prostych sytuacjach komunikacyjnych wymaga obszernej wiedzy gramatycznej – z tego względu uczniowie powinni opanować wszystkie kategorie nominalne i werbalne do poziomu B1.

do uczniów posługującym się danym J1) lub stosowanie technik zadaniowych w homogenicznych grupach wewnątrz grupy kursowej (np. zadania wykorzystujące elementy dydaktycznej analizy kontrastywnej).

2. Kategoria aspektu

Czasownik, ze względu na bogatą semantykę oraz skomplikowaną morfologię, jest trudną do opanowania częścią mowy. Jego prymarnym zadaniem jest nazywanie różnorodnych czynności wykonywanych przez istoty żywe oraz przedmioty nieożywione, ich stanów oraz zachodzących w nich zmian (Bąk, 2016: 177). Jako część zdania, czasownik pełni rolę orzeczenia, co jest równoznaczne z posiadaniem przez niego „mocy zdaniotwórczej”. Tak odpowiedzialne i precyzyjne zadanie, jakim jest zbudowanie podstaw wypowiedzi, przekłada się na liczbę kategorii werbalnych, nadających czasownikowi konkretne znaczenie semantyczne. Do podstawowych kategorii gramatycznych czasownika³⁹ należą: osoba, finitywność, czas, tryb, strona oraz aspekt (Nagórko, 2003: 91). Niniejszy rozdział poświęcony jest kategorii aspektu czasownika.

2.1. Rys historyczny

Po raz pierwszy kategoria aspektu została opisana w roku 1908 przez Sigurda Agrella, szwedzkiego prekursora w dziedzinie badań nad aspektem. W swoim dziele zatytułowanym *Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte. Ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Präverbia und ihrer Bedeutungsfunktionen* wyjaśnia on funkcjonowanie tej kategorii w języku polskim. Należy podkreślić, że Agrell jako sposób wyrażania aspektu uznaje w tej pracy tylko prefiksację *verbum simple* (czasownika wyjściowego, tj. niedokonanego). Ponadto opisuje funkcje semantyczne prefiksów oraz derywowanych przez prefiksację czasowników, którym nadaje miano *Aktionsarten* (rodzaje czynności). W sporządzonej przez siebie klasyfikacji wymienia dwadzieścia rodzajów czynności, a do ich rozróżnienia wykorzystuje przede wszystkim dwa kryteria: przebieg w czasie oraz rezultatywność.

Wśród polskich pionierów badań nad aspektem należy wymienić przede wszystkim Erwina Koschmidra, który w 1934 roku wydał monografię zatytułowaną *Nauka o aspektach języka polskiego w zarysie. Próba syntezy*. W dziele tym autor podjął próbę usystematyzowania wiedzy dotyczącej tej kategorii oraz stworzył kompleksowy opis systemu

³⁹Nagórko (2003: 91) podaje także dodatkowe kategorie takie jak: taxis, imperceptywność oraz honoryfikatywność.

aspektowego. Jako jeden z pierwszych podał on także definicję aspektu, która brzmi następująco:

„W systemie gramatyki języka polskiego przez aspekt rozumiemy zjawisko, polegające na tym, że język polski dla wyrażenia jednego znaczenia czasownikowego używa w zasadzie dwóch czasowników, podczas gdy w językach niesłowiańskich występuje tylko jeden czasownik. (...) Charakterystyczną więc cechą systemu aspektowego jest dualistyczność dokonaności i niedokonaności, która w polszczyźnie występuje w dubletach czasowników, w językach niesłowiańskich zaś w innej formie.” (Koschmider, 1934: 1-2)

Ponadto należy wspomnieć, że w swojej pracy Koschmider uznaje wykładniki zarówno sufiksalne jak i prefiksalne. Wspomina także o czasownikach jedno- i dwuaspektowych. W dalszej części rozważań dokładnie opisuje użycie aspektu w języku polskim oraz bada pochodzenie systemu aspektowego, wywodząc go od języka praindoeuropejskiego i prasłowiańskiego.

2.2. Istota aspektu

Zdefiniowanie aspektu oraz ujęcie jego istoty jest zagadnieniem dość problematycznym. Badacze aspektu i językoznawcy prezentują w tej kwestii niejednolite stanowiska, kładąc nacisk na różne cechy i kryteria aspektu czy aspektualności, a niektórzy wręcz unikają sformułowania konkretnej definicji, skupiając się w zamian na zróżnicowaniu semantycznym opozycji *dokonany* : *niedokonany*.

Śmiech (1971: 6) formułuje bardzo podstawową definicję kategorii aspektu:

„Kategoria gramatyczna zwana aspektem (...) polega na tym, że każdy czasownik we wszystkich swoich formach i trybach jest albo dokonany, albo niedokonany.”

Następnie podkreśla, iż istotą aspektu jest ujęcie tej samej treści w dwie formy. Aspekt czasownika dotyczy zatem sposobu przedstawienia czynności, nie zaś jej treści (Śmiech, 1971: 7).

Próbę stworzenia bardziej dokładnej definicji aspektu podejmuje między innymi Forsyth (1970: 1), który ujmuje go jako kategorię informującą o stanie czynności opisywanej przez dany czasownik. Według Forsytha aspekt ma tylko dwie wartości: dokonaną i niedokonaną, a każdemu czasownikowi przypisana jest obligatoryjnie tylko jedna z nich.

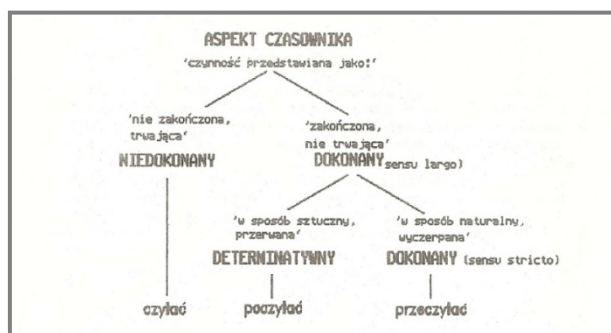
Istnieją zatem dwa paralelne zbiory form czasownikowych, niosących identyczne znaczenie leksykalne i odnoszących się do tego samego typu akcji. Nagórko (2003: 99n) uzupełnia tę definicję o informację, iż większość czasowników łączy się w pary aspektowe – dublety czasowników, które odnoszą się do tej samej czynności, ale wyrażają różny stosunek momentu mówienia do momentu zakończenia akcji opisywanej przez nadawcę, np. *czytać* – *przeczytać*; *pisać* – *napisać*; *robić* – *zrobić*⁴⁰. Forma niedokonana (*czytać*, *pisać*) reprezentowana jest przez czasowniki ateliczne. Zawarta jest w niej informacja o liniowym toku akcji, o jej przebiegu w czasie. Zdanie „*Piszę list*.” daje do zrozumienia odbiorcy, iż czynność ta nadal trwa i nie została zakończona. Formę dokonaną (*przeczytać*, *napisać*) wyrażają czasowniki teliczne, określające czynność punktową oraz akcję sfinalizowaną. Zdanie „*Napisałem list*” informuje o zakończeniu czynności pisania, wyrażanej przez formę niedokonaną *pisać*.

Najbardziej kompleksową definicję aspektu sformułował Cockiewicz (1992: 54). Analizując i konfrontując wcześniejsze propozycje zdeterminowania istoty aspektu, stworzył on syntetyczną definicję tejże kategorii:

„Aspekt to kategoria gramatyczna czasownika słowiańskiego, której funkcja polega na przedstawieniu czynności jako:

1. zakończonej w sposób:
 - a. naturalny = wyczerpanej (dokonaność *sensu stricto*)
 - lub
 - b. sztuczny = przerwanej (determinatywność) w przeszłości lub przyszłości
 lub jako
2. niezakończona – trwającej w przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości.”

Powyższą definicję można zaprezentować także w formie graficznej:



Rysunek 1. Definicja aspektu w formie graficznej (Cockiewicz, 1992: 55)

⁴⁰Słownik gramatyki języka polskiego, 2002: 21.

Definicja ta w klarowny i spójny sposób ujmuje najważniejsze cechy aspektu czasowników, co nadaje jej esencjonalny charakter i sprawia, iż następnie może ona zostać wykorzystana w celach dydaktycznych.

2.2.1. Aspekt a rodzaje czynności

Kategoria aspektu zestawiana jest często z rodzajami czynności. Oś problemu rozróżnienia tych dwóch zjawisk stanowi prefiksacja, która jest morfologicznym wykładnikiem obu wymienionych kategorii.

Jako pierwszy różnicę pomiędzy aspektem a rodzajem czynności (niem. *Aktionsart*) zauważył i wprowadził Sigmund Agrell (1908: 1n), który w swoim dziele *Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte. Ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Präverbia und ihrer Bedeutungsfunktionen* opisał dwa nadrzędne cele prefiksacji w języku polskim:

- prefiks nadaje czasownikowi nowe znaczenie (np. wy-jechać, roz-bić, od-dać, za-robić);
- prefiks nie nadaje czasownikowi nowego znaczenia *sensu stricto*, lecz zaznacza jedynie zakończoność (niem. *Vollendendung*) akcji (np. z-robić, s-pytać).

W pierwszym przypadku mamy do czynienia z kategorią nazwaną rodzajem czynności (niem. *Aktionsart*), która przez Agrella (1908: 2n) została określona jako kategoria obiektywna, wyrażająca obiektywne cechy danej czynności. Posiada ona funkcję semantyczną i modyfikuje leksykalne znaczenie czasownika. Aspekt natomiast stanowi kategorię subiektywną, która wyraża subiektywne spojrzenie mówiącego na akcję i posiada funkcję gramatyczną.

W dyskusji na temat aspektu i rodzajów czynności Śmiech (1971: 13) podkreśla, że nierozzerwalność tych dwóch kategorii wynika z faktu, iż prefiksacja, która ma na celu oznaczenie rodzaju czynności, dokonuje się bez względu na konsekwencje w zakresie tworzenia form dokonanych. Ta dwojaka natura prefiksów stała się przyczyną problemów w opisie kategorii aspektu⁴¹.

⁴¹Por. podrozdział 2.3.1. *Morfologiczne wykładniki aspektu*.

Dokładniejsze badania nad relacją pomiędzy rodzajem czynności a aspektem przeprowadził rosyjski językoznawca Aleksandr W. Bondarko (1971: 8n). W swoich rozważaniach wprowadził on nadrzędne pojęcie dla kategorii gramatycznej, które nazwał kategorią funkcjonalno-semantyczną (kategorią językową). Struktura tejże kategorii składa się z dwóch planów:

- planu treści – obejmuje on różniące się od siebie znaczenia gramatyczne i leksykalne, które podporządkowane są jednak danemu wspólnemu pojęciu nadrzędnemu; treść realizuje się w mowie poprzez interakcję oddzielnych elementów semantycznych;
- planu wyrażania – obejmuje on różnorodne środki językowe: morfologiczne, składniowe, słowotwórcze, leksykalne, kontekstowe.

Centrum kategorii funkcjonalno-semantycznej może być kategoria gramatyczna, pozostałe elementy określane są mianem peryferycznych.

Na kanwie powyższej teorii Bondarko wprowadził aspektualność jako kategorię funkcjonalno-semantyczną. Jej plan treści stanowi charakter przebiegu akcji, a plan wyrażania obejmuje środki morfologiczne, słowotwórcze, leksykalne oraz elementy składniowe zdania. Jako jądro aspektualności przedstawiona została kategoria gramatyczna aspektu. Jej plan wyrażania jest morfologiczny, a treść stanowi regularna opozycja form gramatycznych. Elementem peryferycznym aspektualności są natomiast rodzaje czynności z leksykalno-słowotwórczym i leksykalno-semantycznym planem wyrażania. W odróżnieniu od aspektu jego treść stanowi otwarty zbiór tzw. klas czasowników, które mogą być subiektywnie wydzielane w zależności od intuicji semantycznych (ich liczba i nazewnictwo różni się w zależności od autora).

Stawnicka (2009: 28) podsumowuje związek pomiędzy aspektem a rodzajem czynności w bardziej uproszczony sposób:

„Relacje między *Aktionsarten* a systemem aspektowym sprowadzają się do wyróżnienia *Aktionsarten* występujących w obu aspektach oraz w jednej formie aspektowej.”

Aspekt definiuje ona jako obligatoryjną binarną kategorię czasownika, rodzaje czynności natomiast (*Aktionsarten*) jako fakultatywne modyfikacje znaczeniowe czasowników bazowych.

2.2.2. Aspekt a czas gramatyczny

Kategoria aspektu jest nierozzerwalnie powiązana także z inną kategorią werbalną, a mianowicie z kategorią czasu. Korelacja tych dwóch kategorii związana jest z faktem, iż obydwie są wyrażane przez tę samą formę czasownika (Cockiewicz, 1992: 56). Zależność tę Tokarski (2001: 171) opisuje w poniższy sposób:

„Chodzi tu o to, że jedne czasowniki koncentrują swą treść na przebiegu procesu zawartego w ich znaczeniu, np. *czytał*, inne zaś wyodrębniają pewną jego fazę, najczęściej końcową, np. *przeczytał*. Pierwsze z tych czasowników nazywamy niedokonanymi, drugie dokonanymi, a kategorię gramatyczną je różnicującą – postacią (zwaną też aspektem, rodzajem).”

Tego rodzaju opis wydaje się być swoistym uproszczeniem, jako że w wymiarze paradygmatycznym zaobserwować można ściśle reguły korelacji aspektów i danych czasów gramatycznych. Najważniejszą kwestią formalną z punktu widzenia kryterium paradygmatycznego jest fakt, iż aspekt dokonany nie posiada formy czasu teraźniejszego (*robić* – *robię*; *zrobić* – -). Czasowniki dokonane i niedokonane różnią się od siebie także formą czasu przyszłego – czasowniki dokonane tworzą ją w paradygmacie czasu przyszłego prostego (*zrobić* – *zrobię*), a czasowniki niedokonane w paradygmacie czasu przyszłego złożonego (*robię* – *będę robić*). Ponadto różnice formalne istnieją także w derywacji imiesłowów. Od czasowników dokonanych tworzy się imiesłów przysłówkowy uprzedni (*zrobić* – *zrobiwszy*), od czasowników niedokonanych – imiesłów przysłówkowy współczesny (*robić* – *robiąc*) oraz imiesłów przymiotnikowy czynny (*robić* – *robiący*). Cechą wspólną dla czasowników obydwóch aspektów jest możliwość utworzenia form czasu przeszłego (*robić* – *robiłem*, *zrobić* – *zrobiłem*) oraz imiesłowu przymiotnikowego biernego⁴² (*robić* – *robiony*, *zrobić* – *zrobiony*)⁴³.

ASPEKT	CZAS				IMIESŁOWY			
	przeszły	teraźniejszy	przyszły złożony	przyszły prosty	PRZYSŁÓWKOWE		PRZYMIOTNIKOWE	
					współczesne	uprzednie	czynne	biernie ⁴
dokonany	+	-	-	+	-	+	-	+
niedokonany	+	+	+	-	+	-	+	+

Tabela 1. Różnice w paradygmacie form czasowników dokonanych i niedokonanych⁴⁴

⁴²Utworzenie imiesłowu przymiotnikowego biernego jest możliwe, oprócz kilku wyjątków, tylko dla czasowników przechodnich.

⁴³*Słownik gramatyki języka polskiego*, 2002: 22.

⁴⁴*Słownik gramatyki języka polskiego*, 2002: 22.

Relację pomiędzy kategorią czasu a kategorią aspektu dokładniej opisuje i wyjaśnia Reichenbach (1947: 287-98) w swoim modelu trójczłonowym. Koncepcja ta w pierwotnej wersji służyła wyjaśnieniu zależności pomiędzy predykatem a czasem, jednak w przełożeniu na języki słowiańskie pozwala ona ująć istotę aspektu⁴⁵. Model ten obejmuje trzy punkty: S – moment mówienia (ang. *speech time*), E – moment zdarzenia (ang. *event time*) oraz R – moment referencji (ang. *reference time*). Moment mówienia S jest definiowany jako czas, w którym wypowiedź została wyartykułowana; moment zdarzenia E to czas, w którym według mówcy predykat się dokonał; natomiast moment referencji R to czas perspektywy narracyjnej, zlokalizowany najczęściej przez przysłówki czasu. Należy przy tym podkreślić, iż momenty E i R mogą być traktowane jako interwały (Timberlake; 1985: 157n). W koncepcji reichenbachowskiej relacja między E i S daje informację o czasie gramatycznym, natomiast relacja między E i R – informację o aspekcie. Dzięki relacji E i R możemy określić usytuowanie danej czynności w stosunku do punktu odniesienia, co jest równoznaczne z ustaleniem jej dokonaności. Różnicę w relacji E i R w zależności od aspektu obrazują poniższe przykłady:

- *O trzeciej pisał list.*

W zdaniu przyjmujemy, że moment referencji R to *o trzeciej*, interwał E to *pisać list*.

Relacja ($R \subset E$) daje informację o aspekcie niedokonanym

- *Przed trzecią napisał list.*

W zdaniu tym przyjmujemy, że moment referencji R to *przed trzecią*, interwał E to *pisać list*.

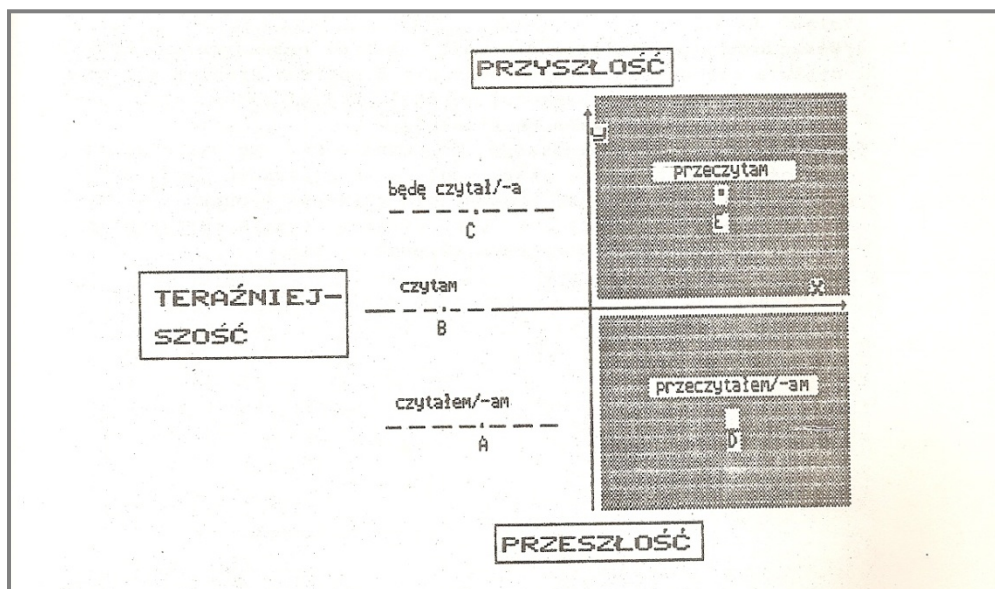
Relacja ($R \not\subset E, E < R$) daje informację o aspekcie dokonanym.

Jednakże wyznaczenie formalnej granicy pomiędzy aspektem a czasem gramatycznym stanowi wyzwanie dla badaczy aspektu. Maslov (1963: 5) sformułował teorię, według której różnicę pomiędzy tymi kategoriami stanowi fakt, iż kategoria czasu gramatycznego dotyczy deiktycznej lokalizacji temporalnej oznaczanej akcji, natomiast aspekt – jej wewnętrznej struktury czasowej. Do koncepcji Maslova nawiązuje Nübler (2016: 158), który twierdzi, iż wzajemne oddziaływanie na siebie oraz funkcjonalne przenikanie się kategorii czasu i aspektu sprawia, że w języku polskim możemy mówić

⁴⁵Timberlake (1985: 161) uważa, iż niektóre znaczenia aspektu niedokonanego nie są zgodne z modelem Reichenbacha i proponuje własną, zmodyfikowaną wersję tegoż modelu. W niniejszej pracy przyjmuje się jednak za Stawnicką (2007: 25) zgodność modelu z prymarnymi znaczeniami aspektów.

o systemie aspektowo-temporalnym. W systemie tym deiktyczna kategoria czasu wyraża relacje czasowe między zdarzeniami, a niedeiktyczna kategoria aspektu służy ujęciu perspektywy, z której mówiący opisuje daną akcję.

Bardzo dokładny model graficzny przedstawiający korelację pomiędzy aspektem a czasem proponuje Cockiewicz (1992: 60-64):



Rysunek 2. Graficzny model zależności pomiędzy aspektem a czasem gramatycznym Cockiewicza (1992: 63)

W modelu tym czas przedstawiony został jako płaszczyzna podzielona na dwie części przez oś x , która symbolizuje granicę pomiędzy przeszłością (płaszczyzna dolna) i przyszłością (płaszczyzna górna). Oś y stanowi granicę trwania czynności i może przecinać oś x w dowolnym punkcie. Lewa (niewypełniona) płaszczyzna od osi y to obszar, w którym akcja trwa, natomiast prawa (wypełniona) płaszczyzna to obszar, w którym akcja nie trwa. Akcję trwającą symbolizują linie przerywane, akcję nietrwającą – punkty; co za tym idzie formy niedokonane przedstawione są linearnie, a dokonane – punktualnie. Model zakłada, iż:

„Obydwie ujęte w nim kategorie zależą od lokalizacji na płaszczyźnie czasowej punktu, w którym świadomość mówiącego umieszcza niejako akcję, kiedy zostaje ona nazwana odpowiednią formą temporalno-aspektową. Punkt ten nazwiemy punktem widzenia czynności.”(Cockiewicz, 1992: 62)

Formy czasownika o tym samym znaczeniu podstawowym, w zależności od czasu gramatycznego i aspektu zostały umieszczone w innej lokalizacji względem osi x i y . Lokalizacja ta zależy od „punktu widzenia nazywanej czynności” (Cockiewicz, 1992: 62).

Z graficznego przedstawienia korelacja między aspektem a czasownikiem wygląda według Cockiewicza (1992:64) w następujący sposób:

- forma czasu przeszłego czasownika dokonanego (*czytałem*) przedstawia czynność w punkcie widzenia A poniżej granicy x oznaczającej teraźniejszość i przed granicą trwania czynności y ; punkt ten należy do ciągu punktów tworzących linię oznaczającą trwanie czynności – akcja jest więc ujmowana linearnie;
- forma czasu teraźniejszego czasownika niedokonanego (*czytam*) przedstawia czynność w punkcie widzenia B na granicy x i przed granicą trwania czynności y – akcja ujmowana jest linearnie;
- forma czasu przyszłego czasownika niedokonanego (*będę czytał*) przedstawia czynność w punkcie widzenia C powyżej granicy x i przed granicą trwania czynności y – akcja ujmowana jest linearnie;
- forma czasu przeszłego czasownika dokonanego (*przeczytałem*) przedstawia czynność w punkcie widzenia D poniżej granicy x i poza granicą trwania czynności y , czyli po jej zakończeniu – akcja jest zatem ujmowana punktualnie;
- forma czasu teraźniejszego czasownika dokonanego, stosowanie do jej wartości semantycznej, która polega na nazywaniu akcji przyszłej (*przeczytam*), przedstawia czynność w punkcie widzenia E powyżej granicy x i poza granicą trwania czynności y – akcja ujmowana jest punktualnie.

Model Cockiewicza ujmuje zatem w sposób syntetyczny wszystkie warunki kookurencji i korelacji aspektu i czasu gramatycznego.

2.3. Gramatyczny charakter kategorii aspektu

Mnogość środków formalnych służących do wyrażania aspektu (lub ściślej mówiąc: opozycji aspektowej) sprawia, iż określenie gramatycznego statusu tejże kategorii przysparza językoznawcom wiele trudności. Najważniejsze zagadnienia, wokół których toczy się dyskusja, dotyczą odnalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- czy formą prymarną dla pary aspektowej jest człon niedokonany czy dokonany?
- czy opozycja aspektowa wyrażana jest prefiksalnie czy sufiksalnie?
- czy partnerzy aspektowi to dwa leksemy czy formy jednego leksemu?
- czy kategoria aspektu ma charakter fleksyjny czy słowotwórczy?

Niniejszy rozdział stanowi przegląd wybranych teorii dotyczących problematyki ustalenia gramatycznego charakteru kategorii aspektu.

2.3.1. Morfologiczne wykładniki aspektu

Istotą kategorii aspektu jest wyrażanie opozycji niedokonaności i dokonaności czasowników. Relacja ta realizowana jest przez łączenie w pary dwóch czasowników wyrażających tę samą akcję w różnym aspekcie. Forsyth (1970: 6) określa ten stosunek mianem opozycji prywatywnej (ang. *privative opposition*), w której istnieje możliwość wyboru tylko pomiędzy dwoma formami, gdzie jedna z nich jest definiowana pozytywnie i posiada swoje inherentne znaczenie, druga natomiast jest definiowana negatywnie, jako iż nie posiada takiego znaczenia. W parze aspektowej formą pozytywną jest czasownik dokonany, jako iż posiada on konkretne znaczenie oraz istnieją jasno zdefiniowane możliwości użycia go w kontekście. Jest to zatem człon nacechowany pary aspektowej. Czasownik niedokonany jest więc członem nienacechowanym, przez co stanowi formę wyjściową, od której można utworzyć formę dokonaną na drodze sufiksacji lub prefiksacji (Jakobson 1971: 6). Argument na poparcie formy niedokonanej jako wyjściowej przytacza także Nagórko (2003: 101) zauważając, iż:

„(...) słowniki nie opisują ich [opozycyjnych form aspektowych – przyp. aut.] osobno, człon dokonany stanowi tzw. hasło odesłane. Informację o znaczeniu znajdzie użytkownik słownika pod odpowiednią wokabulą niedokonaną.”

Laskowski (1999: 83) podważa jednak prymarność formy niedokonanej, twierdząc, iż w przypadku par sufiksalnych „formy o aspekcie niedokonanym w sposób regularny tworzone są od form dokonanych”, podając przykład *kupić – kupować*. Autor nie podaje jednak żadnych dalszych argumentów na poparcie swojej tezy, tak więc z dydaktycznego (i logicznego) punktu widzenia nie ma potrzeby na wprowadzanie różnych form prymarnych

w zależności od sposobu derywacji partnera aspektowego, a człon niedokonany można uznać (za strukturalistami) za uniwersalną formę prymarną.

Kolejnym zagadnieniem jest ustalenie morfologicznych wykładników aspektu. Przez długi czas wśród badaczy aspektu panowało przekonanie, iż tylko derywaty sufiksalne wyrażają „czyste opozycje aspektowe”⁴⁶. Takie pary sufiksalne tworzone są przez czasowniki, które różnią się między sobą przyrostkami, np.: *rzucać* – *rzucić*, *chwycić* – *chwycić* (zmiana cząstki *-a-* na *-i-*). Maslov (1963: 198n) motywował tę teorię argumentem, iż opozycje utworzone przez prefiksację nie są w pełni przekształcone gramatycznie, lecz spełniają funkcje słowotwórcze, a w związku z tym nie uznawał prefiksów za wykładniki aspektowe. Ponadto wprowadził on pojęcie „bezwzględnych opozycji aspektowych” (Maslov, 1963: 206). Zaliczał on do nich tylko takie pary aspektowe, które spełniały następujące warunki:

- członki opozycji są tożsame leksykalnie;
- obydwa członki opozycji posiadają znaczenie terminatywne;
- wykładnikiem niedokonaności jest sufiks.

Z praktycznego punktu widzenia, kryteria te spełniają tylko pary aspektowe typu *przepisać* : *przepisywać*, które są przypadkami tzw. wtórnej imperfektywizacji.

Współcześnie pogląd ten także znajduje zwolenników. Nagórko (2003: 101) uznaje tylko derywaty sufiksalne za opozycję czysto aspektową, gdyż uważa je za formy fleksyjne w obrębie jednego czasownika, nie różniące się między sobą leksykalnie.

Wątpliwości w przypadku par prefiksalnych, gdzie forma dokonana tworzona jest przez dodanie odpowiedniego przedrostka do formy niedokonanej, np. *robić* – *zrobić*, *czytać* – *przeczytać*, budzi zatem przede wszystkim słowotwórczy, a nie fleksyjny charakter derywacji. Dodanie przedrostka nie tylko zmienia aspekt czasownika, lecz także wpływa na jego znaczenie leksykalne (Bańko, 2005: 169). Badacze aspektu kwestionowali więc prawdziwość takiej opozycji, ponieważ w derywacji prefiksalnej od czasownika wyjściowego możliwe jest utworzenie nie jednej, lecz wielu form pochodnych, poprzez dodanie różnorodnych przedrostków, np.: *czytać* – *przeczytać*, *odczytać*, *doczytać*, *wyczytać*, etc. Każdy prefiks, który tworzy czasownik odczasownikowy, nadaje

⁴⁶Cockiewicz (1992: 66-68) wymienia wśród zwolenników tego poglądu także następujących badaczy: S. Karczewskiego, A. Isačenko, G. Kratzela, J. Czocharalskiego.

derywatywowi znaczenie dokonaności. Wybór konkretnego przedrostka jest subiektywny, zależy od intencji i woli nadawcy tekstu (Laskowski, 1999: 83; Nagórko, 2003: 101;138). Widać tu wyraźnie sygnalizowany już przez Agrella problem dwojakiej roli prefiksacji⁴⁷, która służy do wyrażania zarówno opozycji aspektowej jak i rodzajów czynności oraz trudności w rozgraniczeniu tych dwóch kategorii.

Rozwiązanie tego problemu zaproponowali już na początku XX wieku Agrell (1918: 12) oraz Stender-Petersen (1933/34: 321-334). Wprowadzili oni kryterium imperfektywu sekundarnego (inaczej nazywanego wtórną imperfektywizacją). Cockiewicz (1992: 70) objaśnia je następujący sposób:

„(...) jeżeli od prefiksalnego perfektywu nie można wyprowadzić dalszego imperfektywu sekundarnego (tworzonego za pomocą sufiksu), to prefiks ten nie wnosi żadnego znaczenia leksykalnego, a powstała opozycja jest parą aspektową.”

Chodzi tu o fakt, iż od form dokonanych, derywowanych na drodze prefiksacji, można utworzyć wtórną formę niedokonaną poprzez dodanie sufiksu *-ywa-* (np.: *odczytać – odczytywać; doczytać – doczytywać*). W serii pochodnych istnieje zawsze jeden czasownik, którego nie można w ten sposób wtórną imperfektywizować, np. *przeczytać* (nie istnieje w języku polskim czasownik *przeczytywać*). Forma ta uznawana jest zatem za człon opozycji czysto aspektowej.

Stender-Petersen (1933/34: 330) dowodził słuszności swojej tezy, przytaczając argument logiczny:

„Jeżeli między prymarnym, a sekundarnym imperfektywem nie było by różnicy, to język nie szukałby trzeciej formy.”

Ostatecznie prawdziwości tego twierdzenia dowiódł w sposób pragmatyczny Cockiewicz (1992: 71-73), który przeanalizował w swoich badaniach 324 gniazda słowotwórcze (serie pochodnych) i potwierdził tym samym wcześniejsze założenia teoretyczne.

W obronie prefiksacji stanął także Bogusławski (1963: 28n), który stwierdził, iż to nie typ wykładnika jest decydujący, lecz funkcja, którą pełni w danej opozycji. Także Śmiech (1971: 26n) wyróżnia wśród typów par aspektowych dublet złożony z prostej formy

⁴⁷Por. podrozdz. 2.2.1. *Aspekt a rodzaje czynności*.

niedokonanej i prefiksalnej formy dokonanej, zaliczając tym samym prefiksację do wykładników kategorii aspektu.

Inne podejście w spornej kwestii ustalenia prymarnej formy czasownika reprezentuje Nübler (2016: 159n). W swoich rozważaniach operuje on pojęciem sympleksu (niem. *Simplex*), pod którym rozumie podstawową formę czasownika, czyli taką, która nie posiada żadnego prefiksu lub/i nie została derywowana od innego czasownika (derywaty odprzymiotnikowe czy odrzeczownikowe mogą być sympleksem). Zaznacza on, iż w języku polskim symplcjami (niem. *Simplizien*) są w większości czasowniki niedokonane, od których poprzez prefiksację wyprowadzane są czasowniki dokonane⁴⁸. Jednocześnie podkreśla, iż istnieje grupa symplcji dokonanych, które ulegają imperfektywizacji poprzez sufiksację. Nübler (2016: 163) stwierdza przy tym, że w języku polskim relewantne aspektowo są tylko cztery sufiksy: *-iwa-/-ywa-* (*pokazać – pokazywać*), *-owa-* (*kupić – kupować*), *-wa-* (*dać – dawać*), *-a-* (*zaznaczyć – zaznaczać*). Przy ich pomocy utworzona zostaje forma niedokonana. Teoria ta wyjaśnia niekonsekwencje w opisie znaczenia sufiksacji w przypadku par aspektowych i niejako systematyzuje procesy morfologiczne dotyczące kategorii aspektu.

Osobnym przypadkiem są tzw. pary supletywne, które nie mieszczą się w ramach wyżej omówionych wykładników morfologicznych. W parach tych tematy czasowników pochodzą od dwóch różnych rdzeni, np.: *brać – wziąć*, *mówić – powiedzieć*, *oglądać – obejrzeć* (Nagórko, 2003: 139). Chociaż Nagórko (2003: 139) wysuwa argument, aby takie czasowniki traktować jako formy jednego leksemu, nie wydaje się to słuszne. Opozycja w tym przypadku istnieje na poziomie czysto semantycznym, nie ma związku z morfologią czy słowotwórstwem, gdyż nie jest możliwa derywacja jednej z form od drugiej. Pary takie wpisują się jednak w ramy koncepcji semantycznej⁴⁹, udowadniając zarazem słuszność jej założeń.

2.3.2. Klasyfikacja kategorii aspektu

Różnice w charakterze derywacji sufiksalnej i prefiksalnej prowadzą następnie do trudności w klasyfikacji kategorii aspektu. Przypisanie aspektowi charakteru fleksyjnego

⁴⁸W badaniach nad aspektem kwestię sporną stanowi fleksyjny charakter kategorii aspektu; aby uniknąć dyskusyjnego określenia „derywacja” w odniesieniu do aspektu, Nübler (2016: 161) proponuje neutralne pojęcie „*Ableitung*” (pol. tu: *wyraz pochodny*, *wyraz wyprowadzony*).

⁴⁹ Por. podrozdz. 2.3.2. *Klasyfikacja kategorii aspektu*.

lub słowotwórczego związane jest przede wszystkim z próbami ustalenia, czy parę aspektową tworzy jeden czasownik o dwóch formach fleksyjnych (jeden leksem), czy też dwa różne czasowniki powiązane ze sobą funkcjonalnie (dwa leksemy). Holvoet (1989: 7) wyróżnia w związku z tym dwa główne kierunki opisu kategorii aspektu reprezentowane przez językoznawców: koncepcję czasowo-deiktyczną oraz koncepcję semantyczną.

Koncepcja czasowo-deiktyczna uznaje aspekt za kategorię gramatyczną, która stoi poza warstwą semantyczną struktury predykatowo-argumentowej. W myśl tejże koncepcji aspekt nie zmienia zasadniczej treści zdania; zmienia tylko perspektywę, z której oglądana jest akcja (Holvoet, 1989: 7). Różnica pomiędzy partnerami aspektowymi tkwi zatem w treści kategoryalnej, nie leksykalnej. Co za tym idzie, w koncepcji czasowo-deiktycznej człony pary aspektowej uważane są za formy jednego czasownika. Argumenty przemawiające za teorią jednoleksemową są przede wszystkim natury praktycznej. Znaczenie ma tu przewaga liczbowa regularnych derywatów sufiksalnych oraz fakt, iż w językach nieposiadających kategorii aspektu parze aspektowej odpowiada jeden czasownik (Cockiewicz, 1992: 74). Zwolennikiem tej koncepcji jest m.in. Koschmider (1934).

W koncepcji semantycznej aspekt postrzegany jest jako kategoria słowotwórcza. Zwolennicy tego poglądu przyjmują, iż aspekt bezpośrednio oddziałuje na predykat, modyfikując pewne jego cechy, dlatego też jest on związany z warstwą struktury semantycznej czasownika. W koncepcji tej człony pary aspektowej uważane są za dwa niezależne leksemy. Breu (1984: 18-20) popiera teorię dwuleksemową wysuwając argument, iż oba człony pary aspektowej posiadają odrębne paradygmaty odmiany. Pogląd ten reprezentuje m.in. Laskowski (1999: 84) i Bańko (2005: 98).

Należy zauważyć, że te dwie odmienne koncepcje wynikają z dwóch różnych dróg derywowania członów par aspektowych i w istocie rzeczy w języku polskim obydwie są jednocześnie prawdziwe. Holvoet (1989: 8) słusznie wysnuwa wniosek, że poglądy te nie muszą się wykluczać i skłania się do stwierdzenia, iż są to raczej koncepcje, które się nawzajem uzupełniają. Cockiewicz (1992: 78) także przychylił się do takiego rozwiązania, uznając kategorię aspektu za „przypadek graniczny – kategorię przejściową między zjawiskami fleksyjnymi a derywacyjnymi”. Tylko takie podejście pozwala na ujęcie wszystkich morfologicznych wykładników aspektu, w wyniku czego oferuje jego syntetyczny opis.

2.4. Semantyka par aspektowych

Podobnie jak opis morfologiczny aspektu, ustalenie treści opozycji *niedokonany* : *dokonany* stanowi dla badaczy aspektu nie lada wyzwanie. Wiadomym jest, że to właśnie różnice semantyczne stanowią podłoże opozycji par aspektowych jako dwóch czasowników opisujących jedno zdarzenie z różnych perspektyw. Jednak według Cockiewicza (1992: 22):

„(...) punktem wyjścia dla opisu semantycznego aspektu musi być ogólny model znaczeniowy tej opozycji, a nie jej szczegółowe realizacje kontekstowe.”

Chodzi o to, aby ująć uniwersalny charakter opozycji wyrażanej przez aspekt, zanim przejdzie się do szczegółowych opisów znaczeń danego aspektu. Forsyth (1970: 2) podkreśla, iż ustalenie i zdefiniowanie natury tejże opozycji jest rzeczą konieczną i niezbędną do zrozumienia istoty aspektu oraz jego poprawnego używania. Cockiewicz (1992: 23) dodaje także, że ogólny model stanowić ma „instrukcję wewnętrznej formy języka”. Taki syntetyczny opis ma za zadanie objaśnić językowy obraz świata oraz sposób przedstawiania zjawisk rzeczywistości, co z punktu widzenia glottodydaktyki jest ważne szczególnie dla tych uczących się, w których języku ojczystym nie występuje zjawisko aspektu.

Różni autorzy prezentują różne opisy inwariantnego znaczenia treści opozycji aspektowej⁵⁰. Większość z nich odwołuje się do pojęć takich jak:

- całościowość : niecałościowość;
- punktualność : linearność;
- zakończoność : niezakończoność czynności.

Na tej podstawie Cockiewicz (1992: 35) proponuje ujednolicony opis semantyki opozycji *niedokonany* : *dokonany* jako:

„(...) [przeciwstawienie czynności ukazywanej] w toku, w trakcie jej przebiegu, czynności ukazywanej poza jej trwaniem, niejako od zewnątrz.”

⁵⁰Stanowiska różnych autorów przedstawia dokładnie Cockiewicz (1992: 23-39).

Ustaliwszy ogólną treść opozycji aspektowej, można przejść do analizy konkretnych znaczeń kontekstowych aspektów. Opisując kategorię aspektu należy jednak pamiętać, iż ma ona bardzo subiektywny charakter, a wybór formy zależy od woli i intencji nadawcy.

2.4.1. Semantyka aspektu dokonanego

Aspekt dokonany uważany jest za człon nacechowany pary aspektowej, a więc bardziej złożony i dokładny semantycznie, jako że posiada inherentne znaczenie. Forsyth (1970: 8) podaje uproszczoną definicję dokonaności:

„A perfective verb expresses the action as a total event summed up with reference to a single specific juncture.”⁵¹

Laskowski (1999: 158) uszczegóławia powyższy opis i czasownikom dokonany przypisuje przede wszystkim znaczenie czynności zakończonej, zupełnej lub kompletywnej, czyli takiej, która osiągnęła swój kres, stan końcowy. W tym rozumieniu czasownik dokonany opisuje akcję „z zewnątrz jako przebieg zamknięty, pokazany z perspektywy czasowej jakiegoś momentu późniejszego od odcinka czasu, w którym miała miejsce sytuacja opisana przez czasownik”. Ponadto aspekt dokonany niesie znaczenie czynności punktowej, która opisuje zdarzenie już jako jednostkowy i niepodzielny fakt; jego przebieg i rozwój w czasie nie jest istotny, np.: *napisałem list* (Laskowski, 1999: 158).

Forsyth (1970: 8) podkreśla jednak, że istotą dokonaności jest zmiana stanu. W tej interpretacji aspekt dokonany wyraża przejście od jednej sytuacji (poprzedzającej dane zdarzenie) do pewnej innej sytuacji (powstałej w momencie zajścia zdarzenia) w dwóch możliwych znaczeniach:

- w znaczeniu zmiany stanu rzeczy, który istniał przed dokonaniem akcji, np. *on rozbił szklankę*, gdzie czasownik *rozbił* oznacza punkt zmiany stanu rzeczy w sekwencji zdarzeń: była szklanka – *on rozbił szklankę* – szklanka jest rozbita;
- w znaczeniu opisu otrzymania nowego stanu rzeczy jako rezultat lub konsekwencja akcji, gdzie czasownik dokonany (jako że wyraża tylko fakt zmiany) implikuje, iż otrzymany w wyniku akcji stan trwa nadal od momentu zdarzenia do momentu

⁵¹ „Czasownik dokonany wyraża akcję jako podsumowanie całości wydarzenia z odniesieniem do pojedynczego, konkretnego momentu.”

mówienia, np.: *on otworzył drzwi*, które to zdanie implikuje, iż drzwi nadal są otwarte (nikt ich nie zamknął).

Taki opis dokonaności wydaje się być doskonalszy i bardziej uniwersalny, jako iż podstawowy jest niewystarczający w przypadku czasowników takich jak *posiwieć* czy *postarzeć się*. Czynności tych nie można określić jako punktowych czy zupełnych, wyrażają one raczej zakończenie danej fazy akcji (Laskowski, 1999: 159). Czasowniki dokonane nie desygnują zatem wyłącznie czasowników wyrażających absolutne ukończenie danej akcji (Piernikarski, 1969: 88) .

Podobny pogląd wyraża Chrakovskij (2001: 91), który wyjaśnia znaczenie aspektu dokonanego za pomocą znaczeń fazowych. Czerpie on z teorii Maslova o trzech fazach przebiegu akcji: inicjalnej, intraterminalnej i finalnej. Na jej podstawie wyróżnia on sześć wariantów dokonaności:

- wyrażanie fazy inicjalnej;
- wyrażanie fazy finalnej;
- wyrażanie fazy inicjalnej i intraterminalnej;
- wyrażanie fazy inicjalnej i finalnej;
- wyrażanie fazy intraterminalnej i finalnej;
- wyrażanie fazy inicjalnej, intraterminalnej i finalnej.

Zupełnie odmienne stanowisko reprezentuje natomiast Bogusławski (2003: 64), który stanowczo stwierdza, że:

„(...) cała egzegeza [czasowników dokonanych] z użyciem pojęć fazowych, na czele których stoi oczywiście »początek«, jest mylącym i ewokującym pseudoproblemy podstawianiem sztucznych sformułowań na miejsce okoliczności dobrze zrozumiałych i nie dających się wyeliminować, bo należącym do fundamentalnego rysztunku zdarzeń.”

W swoich rozważaniach proponuje on swój własny opis semantyki aspektu dokonanego. W jego założeniu czasowniki dokonane denotują zdarzenia poprzez nadanie im właściwych nazw. Zdarzenia te to ostateczne składniki, których nie można zredukować do zmiany stanu (w opozycji do teorii Forsytha), ponieważ istnieją także takie akcje, w których nie da się

wyróżnić następujących po sobie stanów. Zdarzenia zatem nie mogą zostać przedstawione „liniowo”, ich geometryczną analogią jest kula (Bogusławski 2003: 40-64).⁵²

Opisując semantykę aspektu dokonanego należy zauważyć, iż nie posiada on możliwości wyrażania teraźniejszości aktualnej. Jest on inherentnie retrospektywny, ponieważ zawsze oznacza czynność lub zmianę, która już się dokonała (lub uznajemy, że będzie dokonana w przyszłości). Dlatego też czasowniki dokonane występują tylko w czasie przeszłym lub przyszłym (jako opis czynności, która zakończy się w przyszłości), a nigdy nie występują w czasie teraźniejszym⁵³ – izolowana forma czasowników dokonanych w czasie teraźniejszym denotuje w języku polskim futurum (Śmiech, 1971: 45).

Retrospektywny charakter aspektu dokonanego wiąże się bezpośrednio z typami określeń temporalnych, które pojawiają się w asyście czasowników dokonanych. Czasowniki te wymagają prospektywnych lub retrospektywnych określeń miar czasu. Prospektywne wyrażenia temporalne odnoszą się do czasu trwania zdarzenia, które jest wynikiem zmiany stanu, np.: *na chwilę, na kilka dni, na rok* (*Franek przyjechał na kilka dni. Józek zasnął na chwilę.*). Należy podkreślić, że istnieją w języku polskim takie czasowniki dokonane, które ze względu na swoje znaczenie nie dopuszczają prospektywnych określeń temporalnych. Wyrażenia retrospektywne natomiast wyrażają czas, jaki upłynął do momentu pojawienia się rezultatu zmiany stanu, np.: *w kilka minut, w godzinę, w ciągu godziny, w ciągu miesiąca, w dwa lata* (*Władek rozwiązał zadanie w kilka minut. Antek przeczytał książkę w ciągu dwóch godzin*) (Laskowski, 1999: 169n).

Biorąc pod uwagę złożoność semantyki czasowników dokonanych, Bartnicka i Satkiewicz (1990: 110) proponują dla celów dydaktycznych uproszczoną charakterystykę akcji opisywanych przez aspekt dokonany. Sugerują one, iż dla osób uczących się języka polskiego jako obcego zrozumienie istoty czasowników dokonanych ułatwi wiedza, iż opisują one akcje:

- momentalne: *kichnąłem, drgnąłem;*
- jednokrotne: *wyszedłem, strzeliłem;*
- rezultatywne: *przeczytałem (książkę), napisałem (list).*

⁵²Szczegóły teorii dokonaności jako denotacji zdarzeń i definicji zdarzenia zostały opisane w monografii A. Bogusławskiego (2003) *Aspekt i negacja*.

⁵³Por.: Tabela 1, str. 43.

Postulat auterek wydaje się słuszny, jako że przedstawiona charakterystyka w pewien sposób podsumowuje wszystkie złożone znaczenia dokonaności. Podana w ten sposób uczącym się wiedza jest także zoptymalizowana do ich potrzeb, tzn. do codziennej komunikacji i poprawnego konstruowania wypowiedzi.

2.4.2. Semantyka aspektu niedokonanego

Opozycję do aspektu dokonanego stanowi naturalnie aspekt niedokonany, który jest jednocześnie członem nienacechowanym pary aspektowej. Czasowniki niedokonane cechuje przede wszystkim polisemiczność (Bogusławski, 2003: 72).

Prymarnie aspekt niedokonany denotuje akcje liniowe i niezakończone, czyli takie, które jeszcze są w toku. Czynności te opisywane są przez nadawcę kursywnie, czyli od wewnątrz, w trakcie trwania. Mieszczą się one w odcinku czasowym, który obejmuje całą opisywaną akcję⁵⁴ (Laskowski, 1999: 158). Dlatego też Chrakovskij (2001: 92) przypisuje aspektowi niedokonanemu tylko jeden wariant znaczeniowy w swojej teorii, a mianowicie wyrażanie fazy intraterminalnej.

Ponadto czasowniki niedokonane mogą nieść znaczenie iteratywności, wielokrotności. W takich przypadkach opisują one serie powtarzających się czynności, np.: *Co roku jeździmy na urlop nad morze. Zosia często czytała poezję.* W wyjątkowych kontekstach czasownik niedokonany może opisywać już zamkniętą akcję, np.: w sekwencji zdań *Wczoraj oglądałam ten film. Józek siedział u nich godzinę.* Warto zauważyć, że zamiana użytego czasownika na jego odpowiednik w aspekcie dokonanym nie zmieni zdania na poziomie semantycznym (*Wczoraj obejrzałam ten film. Józek posiedział u nich godzinę.*). W takim przypadku wybór danej formy jest subiektywny i zależy tylko od nadawcy (Laskowski, 1999: 160n).

W paradygmacie odmiany⁵⁵ czasowniki niedokonane mogą występować we wszystkich czasach gramatycznych, a przede wszystkim mogą występować w czasie teraźniejszym. Z tego względu występują one tylko w asyście duratywnych określeń temporalnych (np.: *długo, chwilę, godzinę, dwa tygodnie*), które wyrażają czas trwania danej czynności przyjmowanej za aktualną, np.: *Marysia rozwiązywała to zadanie dwie godziny. Franek czyta tę książkę już dwa tygodnie. Józek będzie spał długo.* Czasowniki niedokonane, wyrażające akcje widziane kursywnie, nie dopuszczają ani prospektywnych, ani retrospektywnych

⁵⁴Por. model Reichenbacha, podrozdz. 2.2.2. *Aspekt a czas gramatyczny*.

⁵⁵Por.: Tabela 1, str. 43.

określeń temporalnych. Określenia te mogą natomiast występować z czasownikami niedokonanymi w znaczeniu iteratywnym, np.: *Antek w minutę otwiera każdy zamek*.

Śmiech (1971: 30-34) podkreśla także, iż w czasie teraźniejszym formy czasowników niedokonanych mogą mieć dwojakie funkcje:

- wrażania teraźniejszości aktualnej, czyli czynności która dzieje się w trakcie mówienia (*Właśnie piszę list do babci.*);
- wyrażania teraźniejszości nieaktualnej, czyli czynności w czasie teraźniejszym, które nie odnoszą się do momentu mówienia, np. czynności zwyczajowych, umiejętności lub czynności wielokrotnych (*Codziennie rano biorę prysznic.*).

Należy zauważyć, że bez kontekstu, czyli asysty odpowiednich okoliczników czasu, niemożliwym jest ustalenie, o który rodzaj czynności chodzi.

Ponadto, czasowniki niedokonane w pewnych wyjątkowych kontekstach sytuacyjnych mogą denotować czas futurum. Dotyczy to głównie czasowników ruchu, np. *Za rok jedzie na wakacje do Włoch* (Śmiech, 1971: 36).

Dla celów dydaktycznych Bartnicka i Satkiewicz (1990: 109n) proponują uproszczoną charakterystykę znaczeń aspektu niedokonanego. Sugerują one, iż dla zrozumienia istoty czasowników niedokonanych uczącym się wystarczy wiedza, iż opisują one akcje:

- trwałe (duratywne): *Pisałem list dwie godziny. Cały wieczór czytałem książkę.*
- wielokrotne (iteratywne): *Pisałem zwykle ołówkiem. Wieczorami czytałem książki.*
- nierezultatywnych: *Czytałem książkę, kiedy przyszedł brat.*

Podsumowanie znaczeń w sposób postulowany przez autorki wydaje się celne oraz klarowne. Z pewnością stanowi ono ułatwienie w zrozumieniu aspektu niedokonanego osobom uczącym się języka polskiego jako obcego.

2.4.3. Imperfectiva tantum, perfectiva tantum oraz czasowniki ambiaspektowe

Na szczególną uwagę zasługują klasy czasowników leżące na peryferiach dziedziny badań nad aspektem, czyli czasowniki jednoaspektowe (*imperfectiva tantum* i *perfectiva*

tantum) oraz dwuaspektowe (ambiaspektowe). Są to czasowniki, które nie tworzą par aspektowych, ponieważ nie posiadają partnera aspektowego.

Klasa *imperfectiva tantum* obejmuje czasowniki niedokonane, którym nie można przypisać ich dokonanego odpowiednika. Ich struktura semantyczna nie obejmuje znaczenia zmiany oraz rozciągłości czasowej, ich trwanie jest absolutne. Wyrażają one niezależne od przebiegu czasowego stany, a nie akcje, które mogą być zakończone – stąd wynika brak opponenta dokonanego. Klasę tę tworzą przede wszystkim czasowniki statywne (stanowe), wyrażające sytuacje statyczne (*spać, wiedzieć, mieć*) (Cockiewicz, 2007: 13n). Cockiewicz (2007: 14n) w swoich badaniach nalicza 205 leksemów werbalnych należących do klasy *imperfectiva tantum*, co stanowi ok. 1,7% polskich czasowników.

Drugą klasą czasowników jednoaspektowych są *perfectiva tantum* – czasowniki dokonane nie posiadające niedokonanych odpowiedników. Cockiewicz (2007: 18n) nalicza 241 leksemów werbalnych należących do tejże klasy, co stanowi ok. 2% ogółu polskich czasowników. Dzieli on je na 3 typy:

- Typ A – właściwe *perfectiva tantum*, które są dokonane w każdym z ich możliwych znaczeń, np.: *drasnąć, ocknąć się, zwichnąć*;
- Typ B – czasowniki polisemiczne, które tylko w jednym ze swoich znaczeń nie posiadają niedokonanych odpowiedników, np.: *gwizdnąć* (w znaczeniu *ukraść*), *dojrzeć* (w znaczeniu *zobaczyć*);
- Typ C – czasowniki, którym przypisuje się fałszywe odpowiedniki aspektowe, np.: *pokochać, polubić*; często błędnie przypisuje im się jako partnerów aspektowych ich podstawy derywacyjne, należące do klasy *imperfectiva tantum* (odpowiednio, np.: *kochać, lubić*).

Jednoaspektowość niektórych czasowników jest dość dyskusyjna i budzi zastrzeżenia wielu badaczy aspektu. Kontrowersje budzi choćby zestawienie w pozorne pary aspektowe takich czasowników klasy *imperfectiva tantum* jak *wiedzieć, znać* z czasownikami dokonanymi *dowiedzieć, poznać*, które posiadają już jednak swoich prawdziwych oponentów niedokonanych, tj. *dowiadawać się, poznawać*.

Obok czasowników jednoaspektowych istnieje także grupa czasowników dwuaspektowych – czasowniki ambiaspektowe. Są to czasowniki, które w zależności od kontekstu mogą wyrażać czynność niedokonaną lub dokonaną, np. *aresztować*

(„dokonywać aresztowania” albo „dokonać aresztowania”), *awansować* („być w trakcie awansu” albo „otrzymać awans”). Ambiaspektowość jest cechą czasowników zapożyczonych z języków niesłowiańskich, które w swoim systemie gramatycznym nie posiadają kategorii aspektu, w wyniku czego pozornie zatracają one swoją zdolność aspektową także w języku polskim i nie budują par aspektowych⁵⁶. Ciekawą teorię wysuwa tutaj Skibicki (2007: 285), nadając tego typu czasownikom charakter homonimiczny. Uważa ona, iż w tym przypadku parę aspektową budują dwa czasowniki, które mają identyczną formę leksykalną, ale różnią się na poziomie semantycznym – jeden z nich wyraża aspekt dokonany, drugi niedokonany. W ten sposób otrzymujemy dwa jednakowo brzmiące czasowniki, które należą do dwóch różnych podkategorii aspektu: *awansować*¹ (niedokonany) oraz *awansować*² (dokonany). Cockiewicz (2007: 17n) w swoim opracowaniu wymienia 138 leksemów (ok. 1,1% polskich czasowników) należących do grupy czasowników ambiaspektowych, zaznaczając przy tym, że liczba ta nie jest stała z dwóch powodów: po pierwsze ze względu na adaptację zapożyczonych czasowników do polskiego systemu językowego, w wyniku których otrzymują one swoich dokonanych partnerów; po drugie ze względu na systematyczny napływ nowych zapożyczeń.

2.4.4. Motywacje wyboru formy aspektowej

Nawet bardzo kompleksowy i rzetelny opis semantycznych znaczeń czasowników dokonanych i niedokonanych nie jest równoznaczny z pojęciem pragmatycznej strony posługiwania się aspektem. W celu lepszego zrozumienia istoty aspektu Bogusławski (2003: 208) dokonał analizy różnych scenariuszy praktycznego zastosowania czasowników dokonanych i niedokonanych, w wyniku której wyróżnił trzy motywacje wyboru formy aspektowej:

- dopuszczalność;
- konieczność;
- preferencyjność.

Dopuszczalność stanowią wszelkie uwarunkowania, które umożliwiają wybór danej formy aspektowej. Forma dokonana czasownika może zostać użyta, jeśli mówiący ma

⁵⁶Słownik gramatyki języka polskiego, 2002: 23.

na myśli warunek wystarczający zdarzenia. Analogicznie nie może ona zostać użyta, jeśli mówiącemu chodzi o warunki konieczne zdarzenia, które nie składają się na warunek wystarczający. Spektrum wykorzystania formy niedokonanej obejmuje natomiast wszystkie możliwości i może zostać użyta niezależnie od tego, czy warunek wystarczający zdarzenia jest spełniony (Bogusławski, 2003: 210n). Śmiech (1971: 42n) dodaje, iż zastąpienie form niedokonanych ich dokonanymi partnerami jest możliwe przede wszystkim w zakresie prostych czasowników ruchu (*Za rok jedzie na wakacje do Włoch* vs. *Za rok pojedzie na wakacje do Włoch*).

Kolejną motywacją jest konieczność, czyli uwarunkowania, które wymuszają wybór formy dokonanej/niedokonanej. Termin *wymuszenia* został objaśniony następująco:

„[Wymuszenia] polegają na niedopuszczalności rzeczy następującej: realnego *wzbudzenia* w odbiorcy przez użyty [czasownik dokonany] lub [niedokonany] *myśli odmiennej niż adekwatna*, a więc: bądź, po pierwsze, *myśli sprzecznej z prawdą* (...), bądź, po drugie, *myśli niedostatecznie bogatej* (z punktu widzenia interesującego nas tu parametru warunków koniecznych i warunków wystarczających).”⁵⁷ (Bogusławski, 2003: 211)

W myśl tejże zasady, formy dokonane nie mogą zostać użyte, kiedy zostały spełnione tylko jakieś warunki konieczne zdarzenia lub zdarzeń. W szczególności chodzi tu o serie zdarzeń otwartych, którym towarzyszy określenie temporalne *stale* (np. *Marek stale gubił klucze* – *Marek stale zgubił klucze**). W sposób analogiczny, formy niedokonane nie mogą zostać użyte, jeśli warunek wystarczający zdarzenia lub zdarzeń jest spełniony (a wykorzystany w zdaniu mógłby dać odbiorcy do zrozumienia, że spełniony nie został). Reprezentacyjnym przykładem takiego zakazu są pojedyncze zdarzenia skokowe (np. *Marek znalazł swoje klucze* – *Marek znajdował swoje klucze**) (Bogusławski, 2003: 211n).

Śmiech (1971: 38-42) podkreśla szczególne znaczenie okoliczników czasu w „wymuszaniu” danej formy aspektowej. Wszelkie określenia wskazujące na trwanie procesu (*coraz więcej, od dłuższego czasu*) lub wielokrotność (*często, czasami, zawsze, ilekroć, nieraz*) nie dopuszczają użycia form dokonanych. Stwierdza on, iż to właśnie kontekst (czyli obecność określeń temporalnych) ogranicza wymienne stosowanie czasowników z par aspektowych.

W przypadku konieczności zastosowania danej formy czasownika warto także wspomnieć o zwyczajowych użyciach form w stałych związkach wyrazowych,

⁵⁷Zachowana została pisownia oryginalna.

np. w związkach frazeologicznych. Czasowniki niosą w tym przypadku znaczenie metaforyczne i nie mogą w żadnym wypadku zostać zastąpione swoim odpowiednikiem z pary aspektowej (np. *Gdzie drwa rąbią, wióry lecą* – *Gdzie drwa porąbią, wióry polecą**) (Śmiech, 1971: 42).

Ostatnią wyodrębnioną motywacją jest preferencyjność. Są to takie uwarunkowania, które skłaniają do wyboru formy dokonanej/niedokonanej. W przypadku preferencyjności wyodrębnić można dwie grupy, które różnią się wyborem „wskazanej formy”.

Pierwszą grupę stanowią otwarte serie zdarzeń, za wyjątkiem serii kontynuatywnych i sekwencji szeregowych. Serie te pojmowane są jako całość, dlatego nie można w ich przypadku wyróżnić warunku koniecznego, a co za tym idzie, stosownym wyborem byłoby użycie czasownika w formie niedokonanej. Z drugiej strony pewne części tych serii zawierają elementy, dla których istnieje możliwość wskazania warunku wystarczającego, dlatego forma dokonana także może zostać użyta. Przykładem reprezentującym tę grupę mogą być wszelkie konstrukcje szeregowe o uzualnych lub habitualnych ogniwach, np. zdania warunkowe oraz zdania zawierające spójnik „*to...to...*”. Porównując dwa warianty zdania:

- *To popatrzyła na niego, to spuściła wzrok.*
- *To patrzyła na niego, to spuszczała wzrok.*

można zauważyć, że przekaz obydwu wersji jest podobny, jeśli nie identyczny. Różnica między nimi zachodzi tylko na poziomie stylistycznym (Bogusławski, 2003: 215-217).

Druga grupa obejmuje zdania wyrażające pojedyncze zdarzenia lub zamknięte serie zdarzeń. W ich przypadku adekwatnym jest użycie formy dokonanej. Jeśli jednak mówiący chce uzyskać perspektywę niezdarzeniowocentryczną i chce zdystansować się od danego zdarzenia, forma niedokonana także jest dopuszczalna. Analogicznie jak w przypadku grupy pierwszej, różnica zachodzi na poziomie stylistyki (Bogusławski, 2003: 218-221).

Omawiając motywacje wyboru danej formy aspektowej z punktu widzenia pragmatyki należy jednak pamiętać, że w głównej mierze podjęcie decyzji o użyciu danego czasownika zależy od intencji mówiącego.

2.5. Aspekt w języku rosyjskim – specyfika i realizacja w kontekście aspektu w języku polskim

Występowanie w systemie językowym morfologicznej kategorii aspektu czasowników jest cechą wspólną języków słowiańskich. Z tego względu budowa aspektu oraz jego morfologiczne wykładniki⁵⁸ są analogiczne we wszystkich językach tej grupy. Także podstawowe funkcje oraz semantyczne znaczenia aspektów są podobne w poszczególnych językach słowiańskich. Różnice zaczynają występować dopiero na płaszczyźnie pragmatycznej:

„(...) aspect expresses the temporal construal of a situation based on the information and perspective imposed in a particular context. These functions, then, form the overall descriptive background of aspectual usage for Slavic. But since aspectual usage is not the same for all Slavic languages, the relationship between aspectual usage and discourse functions of predicates will differ for individual Slavic languages.”⁵⁹ (Christensen, 2011:20)

Opierając się na szczegółowych znaczeniach aspektu w danych językach słowiańskich⁶⁰, Dickey (2015: 29n) dzieli je na dwie (a właściwie trzy) grupy⁶¹:

TYP WSCHODNI	STREFA PRZEJŚCIOWA		TYP ZACHODNI
▪ <u>j. rosyjski</u> ▪ j. ukraiński ▪ j. białoruski ▪ j. bułgarski	▪ <u>j. polski</u>	▪ j. bośniacki ▪ j. chorwacki ▪ j. serbski	▪ j. czeski ▪ j. słowacki ▪ j. łużycki ▪ j. słoweński

Tabela 2. Podział języków słowiańskich ze względu na szczegółowe znaczenia aspektu

⁵⁸Łączenie się czasowników w pary złożone z czasownika niedokonanego i dokonanego; pary tworzone są przede wszystkim poprzez prefiksację i sufiksację.

⁵⁹„(...) aspekt wyraża czasową konstrukcję, opierając się na informacji i perspektywie narzuconej przez dany kontekst. Funkcje te tworzą ogólny opis użycia aspektu dla słowiańszczyzny. Jednak zastosowanie aspektu nie jest takie same dla wszystkich języków słowiańskich, relacja pomiędzy użyciem aspektu a funkcją predykatu w dyskursie różni się w poszczególnych językach słowiańskich.”

⁶⁰Dickey (2015: 30) nie uwzględnia w swoim podziale j. macedońskiego ze względu na brak wystarczających informacji na temat aspektu w tym języku.

⁶¹Podział ten nazywany jest „the Slavic east-west aspect division”. Ze względu na specyfikę pracy uwaga autorki skupia się na różnicach pomiędzy językiem rosyjskim i polskim. Więcej informacji na temat podziału znajduje się w pracach S. M. Dickey’ego: *Parameters of Slavic aspect: A Cognitive Approach* (2000) oraz *Parameters of Slavic Aspect Reconsidered: The East-West Aspect Division from a Diachronic Perspective* (2015) .

Powyższy podział wyraźnie ukazuje, iż język rosyjski i język polski należą do dwóch różnych grup. Język rosyjski jest przedstawicielem języków słowiańskich typu wschodniego, język polski natomiast zaliczany jest do strefy przejściowej. Dickey (2015: 30) przyporządkowuje język polski do strefy przejściowej ze względu na fakt, iż wykazuje on cechy typowe zarówno dla grupy wschodniej jak i zachodniej⁶², podkreślając przy tym, że jest on bliżej typu wschodniego niż zachodniego. Występowanie pewnych cech zachodnich w aspekcie języka polskiego wpływa jednak na różnice w pragmatycznym użyciu aspektu w języku rosyjskim i polskim.

Główną rozbieżność w pragmatyce aspektu języka polskiego i rosyjskiego zauważa Barentsen (2015: 65). Zwraca on uwagę, iż w ogólnym ujęciu w języku rosyjskim rzadziej stosuje się aspekt dokonany niż w języku polskim. Mueller-Reichau (2018: 307) rozwija tę myśl tłumacząc, że stan ten spowodowany jest faktem, iż w języku rosyjskim znaczenia aspektu dokonanego są bardziej sprecyzowane niż w języku polskim. Z kolei Dickey (2015: 31; 36) sporządził listę cech typowych dla języków typu wschodniego (w tym języka rosyjskiego), które odróżniają je od języka polskiego:

- minimalny zakres funkcjonalny aspektu dokonanego;
- aspekt niedokonany posiada znaczenie ogólnofaktyczne w kontekście jednorazowych zdarzeń;
- prefiks *po-* nie ma znaczenia przestrzennego;
- prefiksy *z-/s-* nie posiadają statusu *préverbe vide*⁶³.

Powyższe różnice zostaną szerzej omówione w kolejnych częściach pracy.

2.5.1. Znaczenie ogólnofaktyczne aspektu niedokonanego w kontekście jednorazowych zdarzeń

Wśród cech aspektu czasownika w języku rosyjskim, które odróżniają go od aspektu w języku polskim, jedną z ważniejszych i najczęściej spotykanych w codziennym dyskursie

⁶²Dokładne kryteria przyporządkowania języków do danych grup zostały opisane w pracach S. M. Dickey'ego: *Parameters of Slavic aspect: A Cognitive Approach* (2000) oraz *Parameters of Slavic Aspect Reconsidered: The East-West Aspect Division from a Diachronic Perspective* (2015).

⁶³*Préverbe vide* – prefiks służący tylko i wyłącznie perfektywizacji; z jego użyciem tworzone są pary czysto aspektowe (Dickey, 2017: 93).

jest użycie czasownika niedokonanego w znaczeniu ogólnofaktycznego zdarzenia jednorazowego.

Ogólnofaktyczne zdarzenia jednorazowe odnoszą się do pojedynczej, zakończonej akcji, która nie jest dokładnie zlokalizowana w czasie (Mueller-Reichau, 2018: 292). W języku rosyjskim do jej wyrażania używany jest aspekt niedokonany, natomiast w języku polskim – aspekt dokonany. Do wykazania tej asymetrii Mueller-Reichau (2018: 292) wykorzystuje przykłady zaczerpnięte z profilu w mediach społecznościowych młodej dziewczyny, która opowiada o swoich doświadczeniach z dzieciństwa:

RU: Я падала^{NDK} с дерева. [Ja padala s dereva]

PL: Spadłam^{DK} z drzewa.

RU: На меня падаль^{NDK} шифер. [Na menja padal šifer]

PL: Spadła^{DK} na mnie dachówka.

Według Muellera-Reichau (2018: 307) wybór odmiennego aspektu spowodowany jest różnym spektrum znaczeń aspektu dokonanego w obu językach. Czasownik dokonany w języku polskim wyraża stan, w którym dane zdarzenie jest zakończone oraz niepowtarzalne. W języku rosyjskim użycie aspektu dokonanego wymaga jednak dokładnego odniesienia do punktu w czasie, w którym dany stan został osiągnięty:

„While perfectivity in [Czech and Polish] introduces the condition that the denoted event is completed and unique, perfectivity in Russian more strongly requires that the reference time ends when the target state is in force.”⁶⁴ (Mueller-Reichau, 2018: 307)

Oznacza to, że aspekt dokonany w języku rosyjskim ma węższy i dokładniejszy zakres znaczeniowy niż w języku polskim, co naturalnie wpływa na jego rzadsze występowanie w codziennym dyskursie.

⁶⁴„Podczas gdy dokonaność w [języku czeskim i polskim] wprowadzana jest pod warunkiem, że denotowane zdarzenie było zakończone i niepowtarzalne, w języku rosyjskim dokonaność wymaga dokładnego odniesienia do punktu w czasie, w którym dany stan został osiągnięty.”

2.5.2. Brak znaczenia przestrzennego prefiksu *po-*. Brak statusu *préverbe* *vide* prefiksów *z-/s-*

Drugą najważniejszą różnicą pomiędzy aspektem w języku polskim i rosyjskim jest semantyka prefiksu *po-*. W obydwóch językach przyrostek ten stosowany jest do perfektywizacji, jednak nadaje on nowemu czasownikowi odmienne znaczenie w danym systemie aspektowym (Christensen; 2011: 150/ Dickey, 2007: 329).

Prototypowa semantyka prefiksu *po-* w języku polskim obejmuje delimitatywność oraz dystrybutywność, która denotuje także kontakt z powierzchnią (w znaczeniu zarówno dosłownym jak i metaforycznym). Na przykład czasowniki *pomazać*, *pomalować* oznaczają czynności na stałej, fizycznej powierzchni, ale już czasownik *powydawać* odnosi się do rozdzielenia rzeczy w abstrakcyjnej przestrzeni lub na abstrakcyjnej powierzchni (Christensen; 2011: 146n).

W języku rosyjskim natomiast prototypowym znaczeniem przedrostka *po-* jest czasowa delimitatywność jako bezpośrednia realizacja fazy przebiegu danej akcji. Jako przykłady Christensen (2011: 149) podaje czasowniki *побежать* (w znaczeniu „zacząć biec”), który sygnalizuje początkową fazę biegu w jednym kierunku lub *нокупувать* (w znaczeniu „palić papierosy od czasu do czasu”), który wyraża sporadyczne i krótkie epizody palenia papierosów. Semantyka rosyjskiego prefiksu *po-* nie obejmuje jednak znaczenia akcji rozprzestrzeniania czegoś na powierzchni. (Christensen; 2011: 150) ⁶⁵.

Jednocześnie Dickey (2005: 29) podaje, że prefiks *po-* w języku rosyjskim jest najbardziej produktywnym przedrostkiem perfektywizującym i nadaje mu status *préverbe* *vide*. W języku polskim funkcję tę obejmuje prefiks *z-/s-*, który stosowany jest najczęściej w perfektywizacji, szczególnie czasowników zapożyczonych (Dickey, 2005:25-27) ⁶⁶.

Role, jakie odgrywa prefiks *po-* w systemie aspektowym języka polskiego i rosyjskiego, różnią się znacząco od siebie. Wyraźnie można zauważyć, że grupa znaczeń nadawanych czasownikom przez ten przedimek w języku polskim jest szeroka i zawiera w sobie także znaczenia metaforyczne, natomiast w języku rosyjskim grupa ta jest zawężona do dość

⁶⁵Temat semantycznego znaczenia przedrostka *po-* w języku rosyjskim oraz zatrącenie przez niego znaczenia przestrzennego i kontaktu z powierzchnią (*path/surface-contact meaning*) jest szerzej omówiony w artykule S.M. Dickey’ego (2007) *A Prototype account of the development of delimitative po- in Russian*.

⁶⁶Należy podkreślić, że w języku polskim przedrostek *po-* także odznacza się wysoką stosownością w perfektywizacji. Cechą odróżniającą go od języka rosyjskiego jest jednak wysoka częstotliwość stosowania prefiksów *z-/s-*, które w języku rosyjskim (i innych językach wschodniosłowiańskich) zatraciły swój status *préverbe* *vide*. Dokładne badania na ten temat opisuje S.M. Dickey w artykule *S-/Z- and Grammaticalization of Aspect in Slavic* (2005).

konkretnych znaczeń delimitatywnych. Jednocześnie w języku rosyjskim to właśnie prefiks *po-* używany jest najczęściej w procesie perfektywizacji. W języku polskim status *préverbe vide* ma natomiast przedrostek *z-/s-*.

2.5.3. Specyfika aspektu w języku rosyjskim – podsumowanie

Wyniki badań teoretycznych nad specyfiką aspektu w języku rosyjskim oraz kontrastywne ujęcie pragmatycznego użycia aspektu w dyskursie języka polskiego i rosyjskiego mogą stanowić podstawę dla dalszych rozważań glottodydaktycznych.

Główną osią asymetrii pomiędzy językiem polskim i rosyjskim są różnice w użyciu danego aspektu w dość szczegółowych kontekstach. Rozbieżności szczególnie widoczne są w przypadku znaczenia ogólnofaktycznego zdarzeń jednorazowych. W nauczaniu języka polskiego osób z językiem wschodniosłowiańskim jako J1 powinno się zatem zwracać uwagę i dokładnie omawiać niuanse związane z pragmatycznym użyciem aspektu, ponieważ ich nieznajomość może prowadzić do zastosowania błędnej formy czasownikowej w języku docelowym.

Szczególne uwagę warto zwrócić na zagadnienie prefiksów perfektywizujących. Z jednej strony jest to cecha wspólna języka polskiego oraz rosyjskiego – prefiksacja czasowników jest jedną z głównych metod tworzenia par aspektowych w językach słowiańskich. Z drugiej strony jednak dystrybucja danych prefiksów oraz ich semantyka różni się w obu językach. Zagadnienie to może więc stać się problematyczne dla osób uczących się języka polskiego i stanowić miejsce popełnienia błędu wynikającego z interferencji.

Wyzwaniem dla glottodydaktyków jest zatem znalezienie metod i technik, które pozwolą na odpowiednie przedstawienie problematyki wyżej wymienionych zagadnień oraz na uwrażliwienie uczących się na pułapki interferencji. Ich zadaniem jest ujęcie tematu różnic między aspektem w języku polskim i rosyjskim w sposób przystępny oraz zrozumiały dla uczniów, tak aby uchronić ich od niepotrzebnych błędów.

2.6. Aspekt w języku niemieckim – specyfika i realizacja w kontekście aspektu w języku polskim

W gramatyce języka niemieckiego na próżno szukać kategorii aspektu czasownika w rozumieniu analogicznym do aspektu słowiańskiego. Z tego powodu na początku

XX wieku język ten otrzymał miano „bezaspektowego”. Teorię tę rozpowszechnił Walter Porzig, który zauważył:

„Ob es in einer gegebenen Sprache den Aspekt gibt, ist nur zu erkennen durch die Morphologie; denn jede Bedeutungskategorie muss morphologisch fassbar sein.“⁶⁷ (Porzig, 1927: 152n)

W jego podejściu aspekt był rozumiany w formie kategorii morfologicznej, a brak jej występowania w danym języku był równoznaczny z brakiem możliwości wyrażania w nim znaczeń aspektowych. We współczesnych badaniach nad aspektem odchodzi się od tak radykalnego podejścia. Obecnie aspekt traktuje się jako kategorię uniwersalną, która w zależności od języka może być realizowana na różnych płaszczyznach: morfologicznej, syntaktycznej lub semantycznej⁶⁸ (Leiss, 1992: 23).

Język niemiecki nie posiada morfologicznej kategorii aspektu i nie operuje żadnym systemem, który mógłby stanowić pełnowymiarowy ekwiwalent par aspektowych tworzonych przez czasowniki w językach słowiańskich. Nie oznacza to jednak, że jest on zupełnie pozbawiony środków do aspektowego różnicowania przebiegu zdarzeń na poziomie myślowym. Hentschel (1990: 40) stwierdza:

„Insofern weist das Deutsche so etwas wie ein defektives lexikalisiertes Aspektsystem auf.“⁶⁹

W odróżnieniu od języka polskiego aspekt w języku niemieckim realizowany jest zatem jako kategoria funkcjonalno-semantyczna na płaszczyźnie syntaktycznej (lub tekstualnej) i stylistycznej. Nie można wskazać jednego zjawiska gramatycznego, które oddawałoby całkowicie znaczenie aspektu języka polskiego – zamiast tego język niemiecki operuje szerokim i nieregularnym repertuarem wykładników. Cockiewicz (1992: 140) wymienia trzy grupy środków językowych, służących do realizacji znaczeń aspektowych w języku niemieckim:

- środki morfologiczne (czasy gramatyczne);
- środki składniowe;

⁶⁷„To, czy w danym języku występuje aspekt, można rozpoznać tylko poprzez jego morfologię, ponieważ każda kategoria znaczeniowa musi być pojmowana morfologicznie.”

⁶⁸Bybee/Dhal (1989: 51-103) zaznaczają jednak, iż aspekt czasownika najczęściej realizowany jest na płaszczyźnie morfologicznej. Aspekt w języku rosyjskim i polskim uważają za prototypowy.

⁶⁹„Pod tym względem język niemiecki wykazuje coś na kształt defektywnego, leksykalnego systemu aspektowego.”

- środki leksykalne.

Podkreśla on jednocześnie, iż środki te są w stanie zagwarantować pełną ekwiwalencję semantyczną aspektu polskiego czasownika:

„Te rozmaite (...) środki są w języku niemieckim funkcjonalnymi odpowiednikami polskiego aspektu, gdyż pozwalają one znaleźć wyraz językowy dla każdej polskiej opozycji aspektowej.”
(Cockiewicz, 1992:140)

2.6.1. System czasów gramatycznych w języku niemieckim a aspekt czasownika w języku polskim

Rozbudowany system czasów gramatycznych w języku niemieckim⁷⁰ sprawia, iż niektórzy badacze aspektu upatrują w nim ekwiwalentu słowiańskiego aspektu⁷¹. W tej interpretacji czasy *Präsens* oraz *Präteritum* ujmują zdarzenie w przebiegu i stawiane są w opozycji do czasów *Perfekt* oraz *Plusquamperfekt*, które opisują czynność zakończoną. Gulawska (2000: 28) sugeruje, iż czasy *Perfekt*, *Plusquamperfekt* oraz *Futura* mogą być relikami systemu aspektowego w języku niemieckim.

Szczególne kontrowersje budzi opozycja czasów przeszłych *Präteritum* oraz *Perfekt*, która czasem interpretowana jest jako odpowiednik opozycji aspektów niedokonanego oraz dokonanego w czasie przeszłym w języku polskim. Czochrański (1975: 200) uważa jednak takie podejście za przejaw interferencji oraz uproszczonego, automatycznego przeniesienia znaczeń aspektowych na system czasów gramatycznych. Nagórko (2003: 99) dodaje, że każde zdanie niemieckie w czasie przeszłym, niezależnie od użytego czasu, może mieć w zależności od kontekstu znaczenie dokonane lub niedokonane.

Należy dobitnie podkreślić, iż badania przeprowadzone na materiale empirycznym⁷² wyraźnie wykazują brak ekwiwalencji pomiędzy czasami gramatycznymi a polskim aspektem czasowników. Jedynym aspektowo relewantnym czasem jest *Präsens* w swojej podstawowej funkcji oznaczania zdarzeń teraźniejszych. Taki stan rzeczy wynika jednak z faktu, iż czas teraźniejszy jest prymarnie niedokonany, dlatego w tym przypadku nie można mówić

⁷⁰O systemie czasów gramatycznym w języku niemieckimi, ich znaczeniach, podziałach i interpretacjach pisze np. Hentschel/Weydt (1990: 84-133); Helbig/Buscha (2001: 103-139); Leiss (2000: 191-271); Wierzbicki (1999: 106-183).

⁷¹Takie stanowisko reprezentują m.in. Brinkmann (1971: 330-347 [za:] Gulawska; 2000 :26n), Comrie (1976 [za:] Nadachewicz; 2007: 131) oraz Vater (2000 [za:] Nadachewicz; 2007: 131).

⁷²Badania takie przeprowadziły m.in. Gulawska (2000) oraz Nadachewicz (2007).

o ekwiwalencji czasu *Präsens* i aspektu niedokonanego. Czasy gramatyczne w języku niemieckim nie mogą zatem zostać zaliczone do grupy wykładników aspektu.

2.6.2. Wykładniki aspektu dokonanego w języku niemieckim

Aspekt dokonany w języku niemieckim może być oddany na płaszczyźnie syntaktycznej i stylistycznej poprzez zastosowanie różnorodnych środków składniowych oraz leksykalnych. Do środków składniowych zaliczane są w tym przypadku konstrukcje peryfrastyczne⁷³, spójniki zdania okolicznikowego czasu oraz następstwo czasów.

Konstrukcje peryfrastyczne są stałymi wyrażeniami rzeczownikowo-czasownikowymi, w których następuje denotacja czasownika, a znaczenie nadaje rzeczownik⁷⁴, np.: *in Verbindung treten* (*verbinden*), *eine Entscheidung treffen* (*entscheiden*). Gulawska (2000: 157) wykazała, iż tego typu związki mają znaczenie terminatywne, kauzatywne lub inchoatywne, a więc niosą ze sobą znaczenie dokonaności wyrażanej w języku polskim przez aspekt dokonany.

Do spójników zdania okolicznikowego czasu, które wskazują na dokonaność akcji, Nadachewicz (2007: 141) zalicza:

- spójnik *als* (*kiedy*) – wprowadza zdanie okolicznikowe czasu wyrażające sytuację jednokrotną, mającą miejsce w przeszłości; zdanie takie ma charakter semelfaktywny, a więc dokonany;
- spójniki *ehe*, *bevor* (*zanim*, *jak tylko*) – wprowadzają znaczenie bezpośredniego następowania po sobie zdarzeń, a więc wyrażają akcję momentalną;
- *bis* (*póki*) – wprowadza zdanie wyrażające moment zakończenia czynności, co jest równoznaczne z jej wyczerpaniem⁷⁵.

Cockiewicz (1992: 140) dodaje do wyżej wymienionej listy także spójnik okolicznikowy czasu *nachdem* (*po tym jak*, *skoro*), którego obecność w zdaniu wymaga użycia struktury następstwa czasów. Zdanie takie wyraża dwie akcje już zakończone, zatem może być uznane za semantyczny ekwiwalent aspektu dokonanego.

⁷³niem. *Funktionsverbgefüge*.

⁷⁴*Deutsches Universalwörterbuch*, 2007: 625.

⁷⁵Zdania wprowadzane przez spójniki *ehe*, *bevor*, *bis* wyrażają sytuacje dokonane, o ile inne elementy w zdaniu nie wskazują na iteratywność akcji; decydujący jest tu zatem kontekst wypowiedzi.

Do środków leksykalnych, które są wykładnikami aspektu dokonanego, zaliczane są okoliczniki czasu oraz rzeczownik w formie dopełnienia. Okoliczniki czasu, będące nośnikami znaczenia dokonanego, zostały podzielone przez Nadachewicz (2007: 139-141) na cztery grupy:

- okoliczniki wyrażające momentalność akcji: *plötzlich, jählings, sofort, auf der Stelle, im Nu*;
- okoliczniki wskazujące na jednokrotność zdarzenia: *einmal, zum ersten Mal, ein einziges Mal* oraz wszelkie okoliczniki lokalizujące wydarzenie w czasie, np.: *ein Jahr von meinem Abitur, am frühen Morgen, in zwei Jahren*;
- okoliczniki wyrażające bezpośrednie następowanie po sobie zdarzeń: *bald, gleich*;
- okoliczniki wskazujące na wyczerpanie się czynności: *vollends, restlos*.

Należy zaznaczyć, iż wyżej wymienione określenia temporalne są pełnoleksykalnymi ekwiwalentami polskich przysłówków, które używane są w kontekstach dokonanych.

Za wykładnik dokonaności w języku niemieckim może także zostać uznane użycie w funkcji dopełnienia rzeczownika z rodzajnikiem określonym, zaimkiem wskazującym lub zaimkiem dzierżawczym. Teorię tę rozpowszechnił m.in. Verkuyl (1999 [za:] Nadachewicz, 2007: 137), który zakłada, iż rolę aspektu czasowników języków słowiańskich przejmują w językach germańskich system stosowania rodzajników nieokreślonych i określonych. O podobnej zależności wspomina także Nagórko (2003: 99-101), która pisze o korelacji aspektu oraz określoności i policzalności. W takim założeniu za wykładniki dokonaności zostały uznane rzeczowniki o możliwych do zidentyfikowania desygnatach, które ukonkretniają sytuację opisaną w zdaniu.

2.6.3. Wykładniki aspektu niedokonanego w języku niemieckim

Aspekt niedokonany w języku niemieckim również może być wyrażony na płaszczyźnie syntaktycznej poprzez zastosowanie środków składniowych i leksykalnych. Do środków składniowych zaliczane są w tym przypadku określone struktury syntagmatyczne oraz spójniki zdania okolicznikowego czasu.

Strukturami syntagmatycznymi, które zostały uznane za wykładniki aspektu niedokonanego (Czochrański, 1975: 205n), są konstrukcje takie jak:

- *am* + rzeczownik odczasownikowy⁷⁶ + *sein*;
- *im* + rzeczownik odczasownikowy + *sein*;
- *im* + rzeczownik odczasownikowy + *begriffen* + *sein*;
- *dabei sein* + *zu* + bezokolicznik;
- czasownik + *am* + dopełnienie w celowniku.

Wyrażenia te mają charakter duratywizujący, a co za tym idzie nadają one zdaniu znaczenie niedokonane.

Kolejną konstrukcją syntagmatyczną, która wskazuje na niedokonaność akcji, są zdania ze spójnikiem porównawczym „*je... desto...*” („*im... tym...*”). Sytuacja ujęta w ramy takiej struktury wyraża stopniowy rozwój czynności w czasie, dlatego taki typ akcji zaliczany jest do katalogu znaczeniowego aspektu niedokonanego (Nadachewicz, 2007: 143).

Za wykładnik niedokonaności w języku niemieckim uznawane są także następujące spójniki okolicznikowe czasu (Cockiewicz, 1992:140):

- spójnik *während* (*podczas gdy*) – wprowadza zdanie opisujące czynność stanowiącą tło akcji w zdaniu wyrażającym równoczesność dwóch akcji; akcja w tle ujęta jest zawsze w sposób duratywny, a więc niedokonany;
- spójnik (*immer*) *wenn* (*[zawsze] kiedy*) – wyraża powtarzalność akcji i niesie ze sobą znaczenie iteratywne.

Do środków leksykalnych, które są wykładnikami aspektu niedokonanego, zaliczane są – podobnie jak w przypadku aspektu dokonanego – okoliczniki czasu oraz rzeczownik w formie dopełnienia. Wśród okoliczników czasu, niosących ze sobą znaczenie niedokonaności (Czochrański, 1975: 205; Nadachewicz, 2007: 145n), można wymienić:

- okoliczniki iteratywizujące: *immer, oft, gewöhnlich, täglich, abends, etc.*;
- okoliczniki duratywizujące: *lange, lange Zeit, seit Jahren, etc.*;
- okoliczniki oznaczające kontynuację czynności: *weiterhin, ununterbrochen*;
- okoliczniki wyrażające równoczesność akcji: *gleichzeitig, zur gleichen Zeit*;
- okoliczniki wyrażające narastanie akcji: „*immer ...*”.

⁷⁶niem. *Verbalsubstantiv*.

Podobnie jak w przypadku dokonaności, w oparciu o teorię Verkuyla (1999 [za:] Nadachewicz, 2007: 142) za wykładnik aspektu niedokonanego może zostać uznany rzeczownik w funkcji dopełnienia o nieokreślonym desygnacie, tzn. występujący z rodzajnikiem nieokreślonym lub zerowym oraz z zaimkiem lub przymiotnikiem oznaczającym wielość desygnatów (np. *manche, einige, mehrere, viele, verschiedene*). Takie rzeczowniki nie mogą zostać jednoznacznie zidentyfikowane, a więc wskazują na znaczenie niedokonane zdania.

2.6.4. Wykładniki aspektu w języku niemieckim – podsumowanie

Brak morfologicznej kategorii aspektu nie wyklucza możliwości wyrażania znaczeń aspektowych w języku niemieckim. W celu semantycznej realizacji aspektu słowiańskiego język niemiecki operuje szeroką gamą środków leksykalnych i składniowych. Rozważania teoretyczne nad ustaleniem wykładników aspektu w języku niemieckim mogą stanowić implikacje dla rozwiązań praktycznych w glottodydaktyce.

Najważniejszymi wykładnikami aspektu w języku niemieckim z punktu widzenia glottodydaktyki są wymienione wyżej spójniki i okoliczniki czasu. Stanowią one punkt wspólny zagadnienia aspektu czasownika w języku niemieckim i polskim – w pierwszym przypadku jako wykładniki danego aspektu, w drugim przypadku jako określenia tworzące kontekst semantyczny, charakterystyczny dla czasownika w danym aspekcie. Wykorzystanie spójników i okoliczników czasu w dydaktyce jako pomocy w wytłumaczeniu zjawiska aspektu czasowników wydaje się uzasadnione, ponieważ są to jedyne elementy pokrywające się w obu językach. Oparcie się na nich z pewnością przybliży uczniom funkcjonowanie aspektu w języku polskim.

Zagadnienie czasów gramatycznych języka niemieckiego jako wykładnika aspektu należy traktować bardzo ostrożnie. Nie istnieje żadna uzasadniona przesłanka, by system czasów w języku niemieckim traktować jako ekwiwalent systemu aspektowego w języku polskim. Należy uwrażliwiać uczniów na tę kwestię, podkreślając, że chęć automatycznego przełożenia czasów (szczególnie w czasie przeszłym) na aspekt jest błędna i w praktycznym użyciu może prowadzić do nieporozumień.

Teoria dotycząca ekwiwalencji użycia dopełniania rzeczownika z rodzajnikiem określonym i nieokreślonym oraz aspektu czasownika z glottodydaktycznego punktu widzenia także nie jest relewantna. Przystawalność tych dwóch zjawisk w tym przypadku nie jest

oczywista i bezpośrednio widoczna, przez co nie wpasowuje się w założenia gramatyki pedagogicznej. W praktyce trudno byłoby wytłumaczyć oraz zrozumieć istotę aspektu oraz reguły jego zastosowania w oparciu o tę teorię, dlatego nie rekomenduje się stosowania jej w ramach glottodydaktyki polonistycznej.

3. Nauczanie aspektu czasownika w glottodydaktyce polonistycznej

Glottodydaktyka do celów związanych z nauczaniem gramatyki języka obcego sięga do opisów gramatyki pedagogicznej oraz korzysta z różnorodnych metod szerzej opisanych w rozdziale 1.⁷⁷ W niniejszym rozdziale centrum zainteresowania zostanie zawężone do nauczania aspektu czasowników w glottodydaktyce polonistycznej. Należy podkreślić, że nauczanie kategorii aspektu czasownika w języku polskim nie jest wolne od kontrowersji i problemów związanych z przedstawieniem tego zagadnienia przez nauczycieli oraz z opanowaniem i poprawnym używaniem aspektu przez uczniów. Wśród sławistów panuje przekonanie, iż aspekt jest jednym z najtrudniejszych zagadnień do opanowania przez uczących się, którzy nie posługują się żadnym językiem słowiańskim. Forsyth (1970: 2) wręcz stwierdza:

„(...) it has often been asserted that verbal aspect is a mystery which no non-Slav can hope to master (...)”.⁷⁸

Bartnicka (1992: 65) dodatkowo podkreśla, że nauczanie i uczenie się aspektu to wyzwanie zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, jako że poprawne posługiwanie się jego formami jest kluczowe dla płynnej i efektywnej komunikacji w języku polskim. Cockiewicz oraz Zwolski (1982: 9) podają przyczyny takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, ze względu na swoją skomplikowaną strukturę zagadnienie aspektu wymaga szczególnej uwagi oraz nadzwyczajnego potraktowania, gdyż występują tu bardzo ważne – a jednak zbyt mało uświadamiane – kontrasty pomiędzy językiem natywnym ucznia a docelowym językiem polskim. Po drugie, obydwie strony procesu dydaktycznego nie znajdują oparcia w literaturze przedmiotu, ponieważ brakuje jednorodnego opisu kategorii aspektu, a językoznawcy zajmują w jego temacie różnorakie, często przeciwstawne sobie stanowiska⁷⁹.

Co za tym idzie, także w fachowej literaturze glottodydaktycznej próżno szukać holistycznego opisu metodyki nauczania aspektu na lekcji języka polskiego jako obcego. W niniejszym rozdziale zostanie dokonany przegląd najpopularniejszych metod wraz z ich ewaluacją oraz zostanie podjęta próba ich podsumowania i ujednolicenia.

⁷⁷Por. rozdz. 1. *Nauczanie gramatyki języka polskiego z perspektywy dydaktyki języków obcych.*

⁷⁸„Często twierdzi się, że aspekt czasownika jest zagadką, i dla żadnego nie-Słowianina nie ma nadziei, by go opanować.”

⁷⁹Por. rozdz. 2. *Kategoria aspektu.*

3.1. Metodyka nauczania aspektu

Omawianie tematów gramatycznych na zajęciach języka obcego obejmuje dwa komponenty: zagadnienia teoretyczne oraz ćwiczenia praktyczne. Nauczanie aspektu także przebiega dwutorowo – paralelnie wprowadza się problematykę aspektu na płaszczyźnie morfologiczno-strukturalnej, związanej z tworzeniem czasowników i ich występowaniem w określonych strukturach syntaktycznych, oraz płaszczyźnie funkcjonalnej, związanej z semantycznymi znaczeniami oraz zastosowaniem w kontekstach obu form aspektowych czasowników. Należy podkreślić, że dla nabycia sprawności poprawnego posługiwania się kategorią aspektu niezbędne jest zrozumienie, opanowanie i umiejętne połączenie obydwóch wyżej wymienionych zagadnień (Karolczuk/Kułąk, 2003: 239). Takie założenie zgodne jest z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego [ESOKJ]* (2001: 115), w którym stwierdza się, co następuje:

„(...) aby uczestniczyć w zdarzeniach komunikacyjnych, uczący się muszą wcześniej rozwinąć lub przyswoić sobie:

- konieczne kompetencje (...),⁸⁰
- umiejętność uaktywniania tych kompetencji w działaniu (...),
- umiejętność stosowania strategii niezbędnych do uaktywniania tych kompetencji.”

3.1.1. Zagadnienia morfologiczno-strukturalne

Pierwszym krokiem ku nabyciu sprawności poprawnego i świadomego posługiwania się kategorią aspektu jest opanowanie środków słowotwórczych, służących do perfektywizacji czasowników niedokonanych⁸¹. Bartnicka (1992: 68) wymienia cztery sposoby derywacji formy dokonanej od formy niedokonanej relewantne dla gramatyki pedagogicznej:

- prefiksacja, np.: *czytać – przeczytać, pisać – napisać*;
- sufiksacja, np.: *rzucać – rzucić, łykać – łyknąć*;
- oboczność rdzenia, np.: *nazywać – nazwać, przysyłać – przesłać*;
- kombinacja oboczności rdzenia i oboczności sufiksów, np.: *połykać – połknąć; odpowiadać – odpowiedzieć*.

⁸⁰Jako kompetencje konieczne w *ESOKJ* wymienia się: kompetencję leksykalną, gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną oraz ortoepiczną (2001: 100).

⁸¹Por. podrozdz.2.3.1. *Morfologiczne wykładniki aspektu*.

Należy w tym punkcie zwrócić także uwagę na fakt, iż istnieją czasowniki, które budują opozycję aspektową w ramach tzw. par supletywnych. W parach tych tematy partnerów aspektowych pochodzą od dwóch różnych rdzeni, np.: *brać* – *wziąć*, *mówić* – *powiedzieć*. Kolejną komplikacją są klasy czasowników dwu- i jednoaspektowych (*imperfectiva* oraz *perfectiva tantum*), które w ogóle nie tworzą par aspektowych.

Nietrudno zauważyć, że już sama mnogość środków słowotwórczych może przysporzyć trudności uczącym się w ich opanowaniu. Dodatkowe problemy powodowane są wielością przedrostków i przyrostków, których można użyć w celach perfektywizacji. Szczególnie kłopotliwa jest prefiksacja, która stwarza trudności uczącym się z dwóch powodów. Po pierwsze, istnieje duży zbiór przedrostków, dzięki którym można wyrazić dokonaność, przy czym dla danego czasownika niedokonanego tylko jeden przedrostek tworzy jego prawdziwego partnera dokonanego, np.:

- „prze-”: *czytać* – ***przeczytać***;
- „na-”: *pisać* – ***napisać***, *malować* – ***namalować***;
- „za-”: *dzwonić* – ***zadzwonić***, *planować* – ***zaplanować***;
- „u-”: *gotować* – ***ugotować***;
- „z-”: *robić* – ***zrobić***.

Po drugie, dany czasownik może otrzymywać różne prefiksy. Nie służą one jednak derywacji jego formy dokonanej *sensu stricto*, lecz modyfikują rodzaj czynności, czyli zmieniają znaczenie semantyczne tego czasownika⁸². Przykładowo czasownik *pisać* może otrzymywać następujące prefiksy:

- na- (*napisać*) → –;
- do- (*dopisać*) → *dopisywać*;
- o- (*opisać*) → *opisywać*;
- po- (*popisać*) → *popisywać*;
- pod- (*podpisać*) → *podpisywać*;
- prze- (*przepisać*) → *przepisywać*;
- przy- (*przypisać*) → *przypisywać*;

⁸²Por. podrozdz. 2.2.1. *Aspekt a rodzaje czynności* oraz 2.3.1. *Morfologiczne wykładniki aspektu*.

- roz- (*rozpisać*) → *rozpisywać*;
- s- (*spisać*) → *spisywać*;
- w- (*wpisać*) → *wpisywać*;
- wy- (*wypisać*) → *wypisywać*;
- za- (*zapisać*) → *zapisywać*.

W tym przypadku tylko przedrostek *na-* tworzy z czasownikiem *pisać* opozycję czysto aspektową, pozostałe tworzą czasowniki o odmiennym znaczeniu semantycznym (szczególnie należy zwrócić uwagę na czasownik zwrotny *popisywać się*, który nie ma nic wspólnego z czynnością pisania), które dodatkowo można wtórnie imperfektywizować (Bartnicka, 1992: 69n)⁸³.

Kolejnym problemem pojawiającym się przy temacie prefiksacji jest fakt, iż istnieją tzw. „fałszywe przedrostki”, które łączą się z tematem czasownika, lecz nie wpływają na zmianę aspektu, np.: *współzawodniczyć*, *przeciwdziałać* (Isačenko, 1960: 151n). Należy także wspomnieć o takich prefiksach, które po złączeniu z podstawową formą czasowników tworzą derywat bez leksykalnego związku w stosunku do tejże podstawy. Przykładem takich tworów są czasowniki tj. *nienawidzić* czy *należeć* (Piernikarski, 1969: 56).

Ważnym zagadnieniem, na które zwraca uwagę Śmiech (1971: 25), jest problem homonimicznych form czasownikowych. Przykładowo, czasownik *zabić* może być w zależności od kontekstu:

- prefiksálną formą dokonaną utworzoną od czasownika *bić* w znaczeniu „łomotać, zacząć bić”;
- formą dokonaną, od której sufiksalnie można utworzyć czasownik *zabijać* w znaczeniu „uśmiercić, pozbawić życia”.

Bez trudu można zauważyć, że opanowanie wszystkich środków słowotwórczych, służących do derywowania czasowników dokonanych, może stanowić nie lada wyzwanie dla uczących się języka polskiego. W związku z tym, iż procedura perfektywizacji czasowników niedokonanych jest tak skomplikowana oraz wiąże się z wieloma problemami i niejasnościami, Bartnicka (1992: 76) proponuje rozwiązanie, jakim jest wprowadzanie

⁸³Por. podrozdz. 2.3.1. *Morfologiczne wykładniki aspektu*.

czasowników niedokonanych od razu z ich dokonanymi formami jako nierozłącznej pary. W przypadku czasowników ambi- lub jednoaspektowych należy poinformować o przynależności do tej klasy oraz wytłumaczyć, dlaczego nie tworzą one opozycji aspektowych. Należy podkreślić, że w tym założeniu uczniowie oczywiście zostają zaznajomieni z procesami zachodzącymi podczas perfektywizacji. Wiedza ta docelowo pozostaje jednak w sferze czysto teoretycznej i służy tylko temu, by uczniowie zrozumieli procesy perfektywizacji i byli ich świadomi. Takie podejście jest ponadto zgodne z postulatem Zwolskiego (1980: 101n), który stwierdza, iż:

„(...) tylko kompleksowe i systematyczne nauczanie opozycji aspektowych może przynieść pożądane rezultaty dydaktyczne.”

Propozycja Bartnickiej wydaje się być prosta i słuszna. Dzięki takiemu rozwiązaniu zmniejsza się ryzyko popełnienia przez uczniów błędu i usprawnia się proces nauczania, jako że od razu zaznajomieni zostają oni z poprawną formą. Unika się w ten sposób niepotrzebnego obciążenia pamięci uczniów wiedzą, z której w praktyce nie mogliby skorzystać, gdyż zasady derywowania czasowników dokonanych od niedokonanych nie rządzą się żadnymi jasno określonymi regułami. Kiedy uczeń napotyka nowy czasownik, nie jest w stanie przewidzieć, w jaki sposób tworzy się od niego formę dokonaną. Wprowadzanie czasowników od razu już sparowanych w opozycji aspektowej zaoszczędza uczniowi wiele trudu i frustracji związanych z poszukiwaniem formy dokonanej. Na potrzeby tej pracy metoda ta dalej będzie nazywana *metodą sparowanych form aspektowych*.

Postawę krytyczną wobec metody sparowanych form aspektowych prezentuje Karolczuk (2004: 205), która podkreśla, iż system par jest zawodny i złudny. Po pierwsze, w opisach gramatycznych istnieją sprzeczne poglądy na temat par tworzonych przez dane czasowniki. Rozbieżności te widać szczególnie w opisach klasy *imperfectivae tantum* (np. w niektórych opracowaniach czasowniki typu *kochać*, *mieszkać* uważane są za czasowniki jednoaspektowe, w innych parowane są one z czasownikami *pokochać*, *pomieszkać*). Po drugie, istnieją już wspomniane klasy czasowników jednoaspektowych i dwuaspektowych, które nie wpisują się w klasyczny opis par aspektowych. Kolejny zarzut w stronę metody sparowanych form aspektowych kierowany przez Karolczuk (2004: 206) dotyczy celów nauczania – uważa ona, iż metoda ta i ćwiczenia z nią związane nie kształcą umiejętności funkcjonalnego używania

aspektu, a jedynie „usprawniają one umiejętność tworzenia określonych form koniugacyjnych”.

Spostrzeżenia te są słuszne, jednak należy podkreślić, że niemożliwe jest poprawne używanie aspektu bez uprzedniego poznania prawidłowych form aspektowych. Wpierw uczniowie muszą nauczyć się rozpoznawać aspekty i tworzyć pary aspektowe oraz musi się wytworzyć w nich świadomość fenomenu aspektu w języku polskim, jakim jest opisywanie jednej czynności z dwóch perspektyw: dokonanej i niedokonanej. Dopiero po kognitywnej automatyzacji poprawnych form aspektowych można przejść do dalszych ćwiczeń, związanych z używaniem ich w danych kontekstach oraz zagłębić się w niuanse znaczeń semantycznych form czasownikowych w danym aspekcie.

Za metodą sparowanych form aspektowych przemawiać mogą także wyniki rozważań teoretycznych na temat różnic między aspektem w języku polskim i rosyjskim⁸⁴. Ich cechą wspólną jest perfektywizacja poprzez prefiksację, jednak semantyka oraz dystrybucja danych przedrostków różni się w obu językach. Aby zapobiec błędom wynikającym z interferencji uczący się musi wiedzieć, jaki prefiks jest poprawny w danym przypadku – wiedzę taką może zdobyć tylko dzięki zastosowaniu metody sparowanych form aspektowych.

3.1.2. Zagadnienia funkcjonalno-semantyczne

Kolejnym krokiem w nauczaniu i uczeniu się aspektu jest używanie poprawnych form aspektowych w kontekście. Różnice semantyczne pomiędzy dwoma aspektami, których opis w opracowaniach językoznawczych jest niejednorodny i nieusystematyzowany, nie są łatwe dla obydwu stron procesu glottodydaktycznego: nauczycielowi trudno jest je wytłumaczyć w sposób klarowny i zwięzły, a uczniowi trudno jest je pojąć i stosować.

Bartnicka oraz Satkiewicz (1990: 109n) dla celów dydaktycznych proponują uproszczoną charakterystykę znaczeń aspektu niedokonanego i dokonanego. Sugerują one, iż dla zrozumienia różnic pomiędzy formami aspektowymi, uczącym się wystarczy wiedza, iż:

- czasowniki niedokonane opisują akcje:
 - trwałe (duratywne): *Pisałem list dwie godziny. Cały wieczór czytałem książkę.*
 - wielokrotne (iteratywne): *Pisałem zwykle ołówkiem. Wieczorami czytałem książki.*

⁸⁴Por. podrozdz. 2.5. *Aspekt w języku rosyjskim – specyfika i realizacja.*

- nierezultatywnych: *Czytałem książkę, kiedy przyszedł brat.*
- czasowniki dokonane opisują akcje:
 - momentalne: *kichnąłem, drgnąłem;*
 - jednokrotne: *wyszedłem, strzeliłem;*
 - rezultatywne: *przeczytałem (książkę), napisałem (list).*

Podsumowanie semantyki aspektów w sposób postulowany przez autorki wydaje się celne oraz klarowne. Z pewnością stanowi ułatwienie w zrozumieniu znaczeń partnerów aspektowych osobom uczącym się języka polskiego jako obcego, jednak w literaturze fachowej pojawia się zarzut, iż jego skrócona forma nie pokrywa wszystkich możliwych kontekstów, które uczniowie mogą napotkać. Dlatego też Karolczuk (2004: 204) proponuje następujący katalog znaczeń form aspektowych:

- czasowniki niedokonane opisują:
 - czynność trwającą;
 - to, co się dzieje teraz;
 - akcję, która była, jest lub będzie powtarzana;
 - akcję nieograniczoną, ciągłą, procesywną;
 - akcję jako proces rozwijający się/trwający/powtarzający się;
 - akcję liniową;
 - akcję widzianą kursywnie (od wewnątrz).
- czasowniki dokonane opisują:
 - akcję, która trwa raz;
 - akcję o zaznaczonym końcu;
 - proces kompletny (zakończony w przeszłości lub przyszłości)
 - akcję kompletną, zupełną;
 - czynność punktową;
 - akcję widzianą z punktu czasowego późniejszego niż jej trwanie;
 - akcję ograniczoną, krótkotrwałą;
 - wyczerpanie zakresu trwania procesu;
 - akcję widzianą kompletywnie (z zewnątrz);
 - osiągnięcie wyniku procesu;

- zmianę stanu powstałą w wyniku zdarzenia (nowy byt konkretny lub abstrakcyjny, nowa lub bardziej intensywna cecha, nowy stosunek między przedmiotami, nowy stan podmiotu);
- momentalność akcji;
- odbycie się początku trwania procesu trwającego.

Opis zaproponowany przez Karolczuk jest dokładniejszy niż ten zaproponowany przez Bartnicką i Satkiewicz. Zawiera on bardzo szczegółowe znaczenia, które mogą nieść za sobą dane formy aspektowe. W tym punkcie nasuwa się jednak pytanie, czy uczniowie na poziomie podstawowym naprawdę potrzebują operować – z jednej strony precyzyjnym, jednak z drugiej strony skomplikowanym zbiorem znaczeń. Jeżeli weźmiemy pod uwagę zasadę „płaskiej gramatyki”, według której uczniowie powinni otrzymać syntetyczny opis kategorii aspektu oraz jego znaczeń, bardziej adekwatny wydaje się opis proponowany przez Bartnicką i Satkiewicz.

Zupełnie odmienne podejście do semantyki aspektu reprezentuje natomiast Kaleta (1995: 306n). Tłumaczy ona znaczenia aspektu niedokonanego oraz dokonanego poprzez adverbialne określenia temporalne, występujące w zdaniach z obiema postaciami czasownika. Według jej opisu charakterystycznymi określeniami czasowymi są:

- dla czasowników niedokonanych:
 - *często*;
 - *wciąż, ciągle*;
 - *zawsze, zwykle*;
 - *chwilami, czasem, czasami*;
 - *nieraz*;
 - *długo*;
 - *krótko*;
 - *jak długo...?*;
 - *całymi dniami/tygodniami/etc.*
- dla czasowników dokonanych:
 - *nagle*;
 - *nieoczekiwanie*;
 - *zaraz, za chwilę*;

- *nareszcie, wreszcie;*
- *natychmiast;*
- *wkrótce.*

Taki opis znaczeń postaci aspektowych może być oceniany ambiwalentnie. Z jednej strony określenia te są względne, a w zależności od woli nadawcy mogą być użyte w towarzystwie czasowników obu aspektów. Karolczuk (2004: 207) podkreśla, iż są one często także zbyt ogólne (np. *w tym momencie, w tamtą sobotę*) i uwikłane w zbyt szeroki kontekst. Z drugiej strony określenia temporalne użyte w jednoznacznym i opozycyjnym otoczeniu leksykalnym pomagają identyfikować postać czasownika i stanowią odpowiednią reprezentację kontekstów, w których dany aspekt jest używany. Sięga się po nie nawet w opisach gramatyk naukowych dla uwypuklenia znaczeń semantycznych aspektów⁸⁵. Ponadto okoliczniki czasu (ich pełnoleksykalne odpowiedniki) stanowią jeden z głównych wykładników aspektu w języku niemieckim⁸⁶, dlatego też w przypadku uczniów z językiem niemieckim jako J1 warto sięgnąć do nich podczas objaśniania znaczeń aspektu w języku polskim.

Można więc wysunąć wniosek, iż podanie uczniom katalogu znaczeń aspektów wraz z charakterystycznymi dla nich adverbialnymi określeniami czasu użytymi w odpowiednich zdaniach (kontekstach) jest słuszną metodą, która ułatwi uczącym się poprawne stosowanie form aspektowych w języku polskim. Warto ponadto zauważyć, iż technika wpasowuje się w model nauczania poprzez dydaktyczną gramatykę kontrastowną⁸⁷.

Bardzo ważny postulat w związku z nauczaniem semantyki aspektu formułują Cockiewicz oraz Zwolski (1982: 45). Rekomendują oni wprowadzanie zagadnień aspektowych w korelacji z tematem czasów gramatycznych. Dzięki takiemu zabiegowi uczniowie swobodnie mogą manipulować formami czasowników w kontekście, jednocześnie rozpoznając i wyróżniając ich formy aspektowe. Ponadto w takiej konfiguracji uczącym się łatwiej jest dopasować znaczenie semantyczne użytego czasownika do znanego mu katalogu znaczeń oraz wyodrębnić towarzyszące czasownikowi określenia temporalne.

Alternatywny sposób wprowadzenia zagadnienia aspektu na zajęciach języka polskiego jako obcego proponuje Edmund Oberlan (2004). Powołując się na założenia gramatyki

⁸⁵Por. podrozdz. 2.4. *Semantyka par aspektowych*.

⁸⁶Por. podrozdz. 2.6. *Aspekt w języku niemieckim – specyfika i realizacja*.

⁸⁷Por. podrozdz. 1.2.4. *Gramatyka kontrastowna*.

pedagogicznej stwierdza on, iż prezentacja zagadnienia kategorii aspektu powinna opierać się w fazie początkowej na „wspólnej wiedzy nadawcy i odbiorcy o języku i świecie” (Oberlan, 2004: 191), dlatego też wychodzi z propozycją rozpoczęcia pracy z aspektem od wprowadzenia czasowników jednoaspektowych, z rozróżnieniem na czasowniki niedokonane (czasowniki ciągłe, które zawierają komponent *trwać*) oraz dokonane (czasowniki momentalne, które nie zawierają komponentu *trwać*). Rozróżnienie takich czasowników powinno być na tym etapie intuicyjne i powinno stanowić podstawę dla zrozumienia istoty aspektu, jakim jest opozycja *trwanie, ciągłość : brak ciągłości, momentalność* (Oberlan, 2004: 192n). Jako przykład, który powinien obrazować opozycję aspektową, służy zestawienie dwóch zdań:

- *Jan uderzył⁸⁸ dłoń w stół.*
- *Dziecko płakało całą noc.*

W dalszej kolejności Oberlan postuluje wprowadzenie czasowników ruchu, by następnie przejść do „struktur bardziej rozbudowanych, takich mianowicie, gdzie oba człony pary aspektowej są reprezentowane przez czasowniki złożone aspektowo” – mowa tu o parach typu *pisać – napisać; budować – zbudować* (Oberlan, 2004: 199).

Pierwszym problemem, pojawiającym się już w fazie początkowej metody Oberlana, jest niejednorodność opisu klas czasowników jednoaspektowych *imperfectiva* oraz *perfectiva tantum*. Przynależność niektórych leksemów do wyżej wymienionych zbiorów jest dyskusyjna i niejednoznaczna⁸⁹, trudno więc będzie nauczycielowi przekazać ujednolicony opis (lub spis) czasowników jednoaspektowych. Ponadto należy podkreślić, iż do grupy tej należy tylko niewielki odsetek leksemów czasownikowych, co powoduje, że są one w mniejszości i w pewnym sensie stanowią wyjątki od reguły (którą w tym przypadku jest łączenie się czasowników w pary aspektowe).

Drugą rzeczą, która wydaje się problematyczna, jest tłumaczenie opozycji aspektowej na przykładzie dwóch niezwiązanych ze sobą semantycznie i morfologicznie czasownikach. Najtrudniejszym zagadnieniem związanym z aspektem czasowników jest dla uczniów poprawne wybranie i używanie form aspektowych w kontekstach. Wydaje się wątpliwe, aby mogli uchwycić tę różnicę bez kontrastowego zestawienia dwóch partnerów

⁸⁸Czasownik *uderzyć* nie jest jednak czasownikiem jednoaspektowym; tworzy on parę aspektową *uderzać – uderzyć* (por. *Słownik Języka Polskiego, Tom III*, 1988: 581).

⁸⁹Por. podrozdz. 2.4.3. *Imperfectiva tantum, perfectiva tantum oraz czasowniki ambiaspektowe*.

aspektowych, użytych w odpowiednich dla nich opozycyjnych kontekstach. Z tych powodów metoda ta nie powinna być brana pod uwagę jako relewantna dla nauki kategorii aspektu czasowników.

3.1.3. Ocena ćwiczeń utrwalających

W procesie nauczania ważnym elementem są ćwiczenia gramatyczne, które mają na celu utrwalenie oraz usystematyzowanie zdobytej uprzednio wiedzy. Zadania takie powinny być skonstruowane w odpowiedni sposób, aby sprawdzały znajomość konkretnych zagadnień i służyły przećwiczeniu danych zjawisk gramatycznych.

W przypadku ćwiczeń utrwalających znajomość aspektu czasownika po pierwsze należy zwrócić uwagę na nierozdzielność dwóch kategorii: aspektu oraz czasu gramatycznego. Karolczuk i Kułak (2003: 243) zalecają, by konstruować zadania każdorazowo w zakresie jednego czasu. W ten sposób uczniowie mogą skoncentrować się tylko na zagadnieniu aspektu, co w fazie początkowej jest wskazane. Zalecanymi ćwiczeniem utrwalającym w metodyce nauczania aspektu są zatem wszelkie zadania skupiające się na opozycji niedokonany/dokonany w czasie przeszłym lub przyszłym, np. wybór odpowiedniej formy czasownika z pary aspektowej lub wybór bezokolicznika z pary aspektowej oraz odmienienie go w danym czasie. Zdania użyte w takich ćwiczeniach powinny zawierać odpowiedni kontekst oraz otoczenie leksykalne, np. charakterystyczne określenia temporalne. Ponadto, dla utrwalenia poprawnych form czasowników w danym aspekcie, polecane są ćwiczenia typu pytanie-odpowiedź. Zadaniem ucznia jest odpowiedź na pytanie sformułowane już w danym czasie i aspekcie, z uwzględnieniem tychże parametrów gramatycznych (np. pytanie sformułowane jest w aspekcie dokonanym czasu przeszłego, odpowiedź wymaga także użycia aspektu dokonanego w czasie przeszłym) (Karolczuk/Kułak, 2004: 242).

Przez metodyków pozytywnie oceniane są także ćwiczenia pomagające pojąć istotę aspektu oraz nakierowane na zrozumienie różnic semantycznych między czasownikami niedokonanymi i dokonanymi. Zadania te polegają na identyfikacji czasowników niedokonanych i dokonanych w tekście lub wymagają od ucznia skomentowania zasadności użycia danej formy aspektowej czasownika w zdaniu. Interesującym ćwiczeniem może być

także wymyślenie odpowiedniego kontekstu dla podanej formy czasownika. Zalecane są także wszelkie zadania związane z użyciem tekstów⁹⁰ (Karolczuk, 2004: 207).

Zadaniami ocenianymi dość negatywnie są zadania, w których występuje komponent zamiany czasów gramatycznych. Przykładem jest ćwiczenie polegające na zamianie zdania w czasie przeszłym na czas przyszły (lub na odwrót). Wprawdzie służy ono utrwaleniu poprawnych form, jednak dla ucznia na poziomie podstawowym może stanowić za duże obciążenie ze względu na nakładanie się różnych zagadnień gramatycznych. Najgorzej wypada jednak ćwiczenie, w którym zadaniem ucznia jest przekształcenie zdań w czasie teraźniejszym na czas przyszły bez komentarza dotyczącego formy aspektowej. Zdanie takie można bowiem poprawnie sformułować zarówno w aspekcie niedokonanym jak i dokonanym, dlatego ćwiczenie to jest bezcelowe i bezsensowne z punktu widzenia metodyki, jako że wprowadza ono uczniów w niepotrzebną konsternację (Karolczuk/Kułąk, 2003: 242).

3.2. Rola tekstów w nauczaniu aspektu

Termin *tekst* może być definiowany na wiele sposobów, dlatego też na potrzeby niniejszej pracy brane będzie pod uwagę zawężone rozumienie tego pojęcia w kontekście glottodydaktycznym jako pisanego tekstu narracyjnego (czytanka, baśń, kartka z pamiętnika, itp.), dialogu lub tekstu przykrojonego na miarę tekstów użytkowych, który ma na celu wprowadzenie, utrwalenie lub powtórzenie materiału leksykalnego, gramatycznego i kulturowego (Thurmair, 2001: 278; Karolczuk, 2010: 252).

Podjmując się wprowadzenia tekstu na lekcję gramatyki, trzeba pamiętać o kilku podstawowych zasadach. Po pierwsze, tekst musi być na odpowiednim poziomie trudności, aby uczniowie mogli go zrozumieć bez większych problemów, a na dalszym etapie mogli go przeanalizować i wyciągnąć odpowiednie wnioski. Należy zwrócić uwagę także na fakt, iż teksty te powinny zawierać treści dostosowane do możliwości poznawczych i intelektualnych studentów (Dunin-Dudkowska/Trębska-Kerntopf, 1998: 38). Po drugie, tekst musi zostać uprzednio opracowany i odpowiednio zdydaktyzowany przez nauczyciela, żeby osiągnąć prymarne, wcześniej założone gramatyczne cele nauczania (Westhoff, 1997: 84). Thurmair (1997: 38) dodaje także, iż w tekstach przeznaczonych do wykorzystania

⁹⁰Por. podrozdz. 3.2. *Rola tekstów w nauczaniu aspektu*.

na lekcji gramatyki frekwencja występowania omawianego zagadnienia gramatycznego musi być bardzo wysoka.

Wykorzystanie tekstów na lekcji gramatyki niesie ze sobą wiele korzyści. Weber (2007: 48) podkreśla, iż dzięki tekstom uczniowie mają możliwość zaobserwowania gramatyki w „naturalnym środowisku” danego języka. Jest on jakoby dowodem, że gramatyczna teoria, której się uczyli, służy do celów praktycznych, tzn. konstruowania tekstów i przekazywania informacji. Włączenie pracy z tekstem do planu lekcji gramatyki może stanowić dla uczniów także ciekawe urozmaicenie od klasycznych ćwiczeń gramatycznych. Przełamuje się w ten sposób stereotypową nudę zajęć, a nowy typ zadania może pobudzić kreatywność i wyobraźnię uczniów, motywując ich do dalszej pracy i nauki danego zagadnienia gramatycznego (Weber, 2007:48). Co ważniejsze, obcowanie z tekstami prymarnymi przybliży uczniom polską kulturę oraz wykształca nawyk sięgania do polskiej literatury i prasy w celu samodzielnego rozwijania umiejętności językowych (Dunin-Dudkowska/Trębska-Kerntopf, 1998: 41).

W przypadku nauczania aspektu polskich czasowników najważniejszą zaletą wykorzystania tekstów na zajęciach jest fakt, iż uczniowie mogą zaobserwować użycie danych form czasownika w kontekście. Kontekst w tym przypadku pojmowany powinien być dwójako: jako kontekst linearny i całościowy (Karolczuk, 2010: 254). Kontekst linearny odnosi się do wyrażen i struktur towarzyszących danym formom aspektowym w zdaniu. Modelowo zdanie takie powinno zawierać minimum jedno dopełnienie bliższe oraz określenie temporalne. Kontekst całościowy rozumie się natomiast jako zbiór informacji o osobach, sytuacjach i różnorodnych uwarunkowaniach wymienionych w danym tekście. Karolczuk (2010: 254) podkreśla, iż kontekst stanowi warunek *sine qua non* dla osiągnięcia kompetencji poprawnego używania aspektu czasowników w języku polskim. Dzięki niemu uczniowie mogą lepiej zrozumieć ogólną koncepcję zjawiska aspektu czasowników. Kontekst ułatwia także identyfikację znaczeń form aspektowych oraz ich używanie, co w efekcie zwiększa szanse na opanowanie poprawnego stosowania aspektu czasowników przez uczniów. Sharwood Smith (1988a: 228n) także popiera metodę pracy z tekstami w celach nauczania aspektu⁹¹. Uważa on, iż biorąc pod uwagę kompleksowość opisu i semantyki tej kategorii, lepsze efekty przyniesie omawianie jej na poziomie tekstu,

⁹¹W swoim artykule Sharwood Smith opisuje sytuację odwrotną, tj. problemy polskich uczniów z opanowaniem czasów gramatycznych języka angielskiego, szczególnie błędne przekładanie systemu czasów prostych i progresywnych na słowiańską kategorię aspektu. Jego postulaty jednak wpasowują się w sytuację nauczania języka polskiego jako obcego.

nie zdania. Kluczem do nauczania oraz uczenia się aspektu według Sharwood Smitha jest wyjaśnienie problemu w sposób poglądowy (ang. *notional manner*) za pomocą analizy kontrastywnej, opierając się na założeniach podejścia kognitywnego. Tylko wtedy uczniowie będą w stanie w pełni zrozumieć funkcjonowanie kategorii aspektu:

„Learners should be forced overtly and covertly to look for the function of the verbs within the text rather than rely on a vague feeling for the independent meanings of particular tenses.”⁹²
(Sharwood Smith, 1988a: 229)

Na potrzeby dydaktyki języka polskiego jako obcego Karolczuk (2010: 252) wyróżnia cztery rodzaje tekstów „aspektowych”, służących do nauczania aspektu i rozwijania sprawności posługiwania się nim:

- preparowane teksty narracyjne;
- teksty autentyczne;
- preparowane teksty jednorodne;
- teksty paralelne.

Preparowane teksty narracyjne służą przede wszystkim wprowadzeniu tematyki kategorii aspektu. Są to czytanki lub dialogi sformułowane w konkretnym czasie gramatycznym (przeszłym lub przyszłym) w taki sposób, by jak najprzystępniej skonstruować treść wyrażaną przez czasowniki niedokonane i dokonane, głównie poprzez precyzyjne używanie określeń temporalnych. Zazwyczaj służą one za punkt wyjścia w indukcyjnym procesie nauczania gramatyki.

Teksty autentyczne są to teksty zaczerpnięte z prasy, mediów czy literatury w języku polskim. Wykorzystywane są przede wszystkim w pasywnych ćwiczeniach utrwalających zdobytą wiedzę o aspekcie poprzez np.: identyfikację form aspektowych lub analizowanie zasadności użycia danej formy aspektowej w podanym kontekście. Innowacyjną metodę wykorzystania tekstów autentycznych w celu automatyzacji poprawnego używania aspektu prezentuje Michaela Liaunigg w autorskim podręczniku *Aspekt verstehen*⁹³. Ponadto teksty te mogą służyć także za inspirację do tworzenia tekstów paralelnych.

⁹²„Uczniowie powinni być zmuszeni zarówno jawnie jak i skrycie raczej do szukania funkcji czasownika w tekście niż tylko opierać się na niejasnym przeczuciu co do niezależnego znaczenia danego czasu.”

⁹³Por. podrozdz. 3.2.2. *Wykorzystanie tekstów autentycznych w nauczaniu aspektu metodą Liaunigg*.

Preparowane teksty jednorodne są to teksty stworzone lub zmodyfikowane na potrzeby uczniów w taki sposób, aby zasób czasowników w nich użytych obejmował jedną formę aspektową. Teksty takie są analizowane pod kątem zastosowania i znaczenia danej postaci aspektowej. Mogą one służyć także dalszym rozważaniom hipotetycznym na temat treści, które przekazywałyby ten sam tekst sformułowany w przeciwnej formie aspektowej. Rozważania te w efekcie mogą stanowić fazę wyjściową dla tworzenia tekstów paralelnych.

3.2.1. Teksty paralelne

Teksty paralelne najczęściej stosuje się w dydaktyce języków specjalistycznych lub dydaktyce translatoryki, jednak po niewielkiej modyfikacji metodologicznej mogą one zostać także wykorzystane na potrzeby lekcji gramatyki języka obcego. Karolczuk (2010: 254n) tak opisuje pracę z tekstami paralelnymi na lekcji utrwalającej zagadnienie aspektu:

„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. (...) Tekstem paralelnym może być [także] 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).”

Na takich zajęciach mamy więc do czynienia z dwoma rodzajami tekstów: input-tekstem (tekstem danym, tekstem wyjściowym) oraz output-tekstem (tekstem tworzonym analogicznie do input-tekstu przez uczniów) (Weber, 2014: 110). Praca z tymi tekstami przebiega według Weber (2014:111) w czterech fazach:

- 1) prezentacja input-tekstu;
- 2) interwencja (Model Dydaktycznej Analizy);
- 3) tworzenie output-tekstu;
- 4) ewaluacja output-tekstu.

W przypadku lekcji poświęconej ćwiczeniu lub utrwaleniu zagadnienia aspektu czasowników polskich input-tekstem może być wspomniany już preparowany tekst jednorodny, wiersz lub krótka czytanka. Musi on naturalnie posiadać dość wysoką liczbę

czasowników w danej formie aspektowej. W fazie pierwszej uczniowie zapoznają się z tekstem, czytają go samodzielnie lub wybrany uczeń czyta go na głos na forum grupy.

W fazie interwencji zadaniem uczniów jest wyszukanie form czasownikowych w tekście i określenie ich formy aspektowej (w razie potrzeby można też wyjaśnić znaczenie nowych lub nieznanymi słów). Należy przy tym skupić się na kontekście (wyrażeniach i określeniach temporalnych towarzyszącym czasownikom) oraz na semantycznym znaczeniu, jakie niesie za sobą tekst sformułowany w ten sposób. Ponadto w tej fazie możemy spróbować razem z uczniami zinterpretować tekst lub omówić wydarzenia w nim opisane (w zależności od rodzaju tekstu).

W fazie trzeciej uczniowie przystępują do stworzenia output-tekstu. Ich prymarnym zadaniem jest przekształcenie form aspektowych czasowników (z formy niedokonanej na dokonaną lub na odwrót). Uczniowie mogą także spróbować zmienić lub dodać różnorakie wykładniki leksykalne (np. określenia temporalne) znamienne dla danego aspektu.

W fazie ewaluacji uczniowie prezentują wyniki swojej pracy – wybrani uczniowie czytają stworzone teksty paralelne, grupa w razie potrzeby koryguje błędne formy czasownika. Następnie uczniowie wspólnie (na forum lub w małych grupach) analizują znaczenie semantyczne nowego tekstu i porównują go z input-tekstem. Ostatnim krokiem jest wspólne podsumowanie wniosków z pracy nad dwoma tekstami.

Karolczuk (2010: 255) jako przykładowy input-tekst proponuje fragment książki *Szczeliny istnienia* Jolanty Brach-Czajnej:

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-Czajna 1999: 57–58)

Tekst ten, choć sformułowany w czasie teraźniejszym, zawiera dużo podstawowych czasowników, z którymi uczniowie spotkali się w trakcie zajęć. Może on posłużyć do przekształcenia go na tekst w czasie przeszłym w dwóch aspektach (np. część grupy tworzy tekst paralelny w aspekcie dokonanym, druga część – w niedokonanym). Po porównaniu powstałych w ten sposób output-tekstów uczniowie powinni zauważyć, iż tekst paralelny w aspekcie niedokonanym opowiada o długotrwałej monotonii w życiu danego człowieka; natomiast tekst w aspekcie dokonanym stworzy opowiadanie o wypadkach dniach wczorajszego.

Innymi tekstami autentycznymi, które można wykorzystać jako input-tekst na zajęciach poświęconych aspektowi, mogą być wiersze *Kiedy jesień* Iwony Danuty Startek oraz *Spis rzeczy do zrobienia* Elżbiety Biswanger-Szczepańskiej (dla grupy bardziej zaawansowanej)⁹⁴:

Elżbieta Biswanger-Szczepańska

*Spis rzeczy do zrobienia*⁹⁵

DZIŚ:

przyszyć guzik do płaszcza
naostrzyć obcasy
wyrwać żale z głowy

wyprasować loki odgrzać grzechy wkręcić
gałki zakluczyć język wypchać zmarszczki
rozplątać stanik ogolić wargi zreanimować
błonę rozdmuchać serce zwymyślać lustra
wyrzucić zegar wyżyć majtki rozlać winy

odgarnąć śnieg sprzed domu
zakopać urnę z prochami psa

jutro... jutro przyjeżdża...

JUTRO:

telefon? milczy
ja? ja też już nie czekam

Iwona Danuta Startek

*Kiedy jesień*⁹⁶

kiedy jesień rozpala drzewa
zdmuchując z gniazd ptaki
wrzucam do ogniska stare listy
i adresy oderwane od osób
odlatują podniebnym szlakiem
twarze jak klucze żurawi
z przestrzeni zżętych pól
powracają tęskniące źrenice
pod melancholijną leszczynę
szumiącą coraz ciszej
nie przepraszam za milczenie
pustych gniazd i ciemniejący horyzont
nie czekam już na listy
kolejny raz starłam kurz
z pocztowej skrzynki
choć zgubiłam do niej klucz
nie przepraszam
tak dobrze jest milczeć
w głośnych decybelach cykad
i patrzeć jak spadają liście

Wykorzystanie metody tworzenia tekstów paralelnych jako zadania utrwalającego używanie aspektu czasowników w języku polskim służy nie tylko ćwiczeniu różnych form aspektowych i ich znaczeń w kontekście. Należy podkreślić, że obcowanie z konkretnym tekstem uświadamia uczniów, jak ważną rolę w akcie komunikacji i przekazaniu konkretnej

⁹⁴Por. rozdz. 9. *Pakiety dydaktyczne: nauczanie aspektu czasownika języka polskiego w ramach glottodydaktyki polonistycznej*.

⁹⁵Por. <http://www.poezja.exe.pl/elzbieta-binswanger-stefanska.html> (dostęp: 18 VII 2018).

⁹⁶Por. <http://www.poezja.exe.pl/iwona-danuta-startek.html> (dostęp: 18 VII 2018).

informacji pełnią formy aspektowe. Porównanie dwóch tekstów unaocznia uczącym się, że dobór odpowiedniego czasownika może wpłynąć na poprawność, a co za tym idzie zrozumiałość i komunikatywność ich wypowiedzi. Ponadto tego typu zadania prowokują uczniów do reakcji afektywnej i emocjonalnej oraz do kreatywnego działania, co zwiększa szansę na przyswojenie materiału i zapamiętanie reguł gramatycznych.

3.2.2. Wykorzystanie tekstów autentycznych w nauczaniu aspektu metodą Liaunigg

Nowatorską metodę nauczania aspektu za pomocą tekstów autentycznych opracowała i opublikowała w swoim podręczniku *Aspekt lernen* Michaela Liaunigg, rusycystka oraz lektorka języka rosyjskiego na Uniwersytecie w Wiedniu⁹⁷. Książka ta skierowana jest głównie do uczniów języka rosyjskiego z językiem niemieckim jako J1 i składa się ze zbioru zdyktowanych tekstów w języku rosyjskim o coraz większym stopniu trudności. Praca z każdym tekstem przebiega w pięciu krokach, które mają na celu utrwalenie form aspektowych danych czasowników, a następnie automatyzację ich poprawnego używania.

Krok pierwszy to proste ćwiczenie czytania ze zrozumieniem, które ma na celu zaznajomienie uczniów z tekstem. Najważniejsze jest rozeznanie się w akcji opowiadania oraz skoncentrowanie na kontekście – zrozumienie tekstu samego w sobie ułatwia zrozumienie użytych w nich form czasownikowych. Dla uproszczenia na marginesie zostało podane tłumaczenie na język niemiecki trudniejszych słówek użytych w opowiadaniu (Liaunigg, 2011: 9).

Кóстин дéдушка Кóстя и его дéдушка живёт в мálенькой, но ую́тной кварти́ре на шестóм этажé. В до́ме нет ли́фта. Кóстя ужé хóдит в шкóлу. В шкóле тóже нет ли́фта, но, слáва бо́гу, в шкóле тóлько три этажá. Дéдушка стáрый-престáрый, вóлосы и боро́да у него́ совсéм седýе. Он ужé давнó на пéнсии. Из-за стáрости он не пóмнит, кудá он засýнул вéщи. Пóсле того́, как Кóстя сдéлает урóки, он обы́чно помогáет дéдушке найт́и его́ вéщи.	ую́тный <i>gemütlich</i> слáва бо́гу [<i>x</i>] Gott sei Dank вóлос Haar, боро́да Bart седóй grau, из-за wegen, засýнуть <i>v</i> (hinein-)stecken, вещь <i>f</i> Sache
---	--

Rysunek 3. Krok pierwszy w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 14)

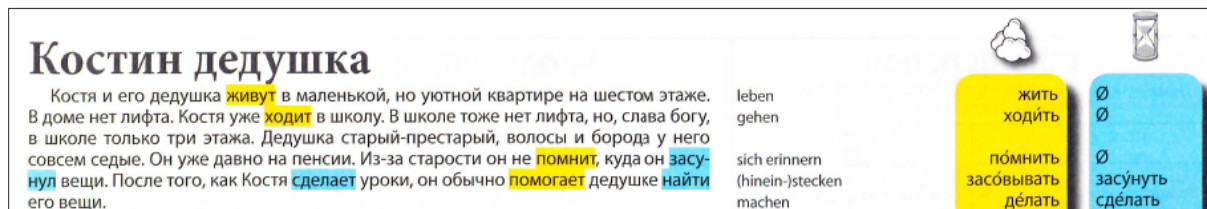
Krok drugi stanowi analiza tekstu pod kątem kategorii aspektu. Wszystkie czasowniki w tekście zostały na tym etapie podkreślone – czasowniki niedokonane na żółto, czasowniki dokonane na niebiesko (oznaczenie to jest konsekwentnie zachowane we wszystkich

⁹⁷Por. <http://www.edition-liaunigg.at/content/autoren/liaunigg.php> (dostęp: 23 VII 2018).

ćwiczeniach w zbiorze). Taka desygnacja umożliwia szybkie zidentyfikowanie aspektu napotkanego w opowiadaniu czasownika. Zadaniem ucznia jest przeanalizowanie użytych form w tekście w trzech krokach:

- 1) Dlaczego ta forma aspektowa została użyta w tym konkretnym kontekście? Czy mógłby tu zostać użyty inny aspekt? Jak wpłynęło by to na całość tekstu?
- 2) Czy czasowniki użyte w tekście mogą utworzyć pary aspektowe? Weź pod uwagę, iż niektóre czasowniki w zależności od kontekstu mają różne znaczenia, a zatem tworzą różne pary aspektowe.
- 3) Naucz się bezokoliczników nowych dla Ciebie czasowników.

Dla ułatwienia na marginesie zostały wypisane czasowniki wraz z partnerem aspektowym. Jeżeli czasownik nie tworzy pary, fakt ten także został odpowiednio oznaczony (Liaunigg, 2011: 10). Należy zauważyć, że nawet podczas pracy z tekstem oraz konfrontacji z tylko jedną formą czasownika, nauczanie przebiega w myśl metody sparowanych form aspektowych.



Rysunek 4. Krok drugi w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 15)

W kroku trzecim zadaniem uczniów jest ćwiczenie odmiany czasowników występujących w tekście. Według polecenia czasowniki mają zostać odmienione przez wszystkie osoby we wszystkich możliwych czasach. Pomoc stanowi tabela, w której czasowniki zostały podzielone wg typów koniugacji⁹⁸ oraz aspektu. Dodatkowo czasowniki te zostały już połączone w pary aspektowe. Ćwiczenie to, jak podkreśla sama autorka, nie jest może fascynujące, ale służy konkretnym celom dydaktycznym, tzn. lepszemu zapamiętaniu form aspektowych oraz automatyzacji ich używania (Liaunigg, 2011: 11). Na kolejnych stronach umieszczone zostały tabele z poprawnie odmienionymi czasownikami, służące jako klucz odpowiedzi.

⁹⁸W języku rosyjskim występują dwie typy koniugacji: koniugacja *e* oraz koniugacja *i*.

e-Konjugation -ю (-у), -ешь, -ет, -ем, -ете, -ют (-ут) -ю (-у), -ёшь, -ёт, -ём, -ёте, -ют (-ут)		i-Konjugation -ю (-у), -ишь, -ит, -им, -ите, -ят (-ат)		
помогать <----->	помочь помогу, сможешь			helfen
понимать <----->	понять пойму, поймёшь			verstehen
брать беру, берёшь <----->	взять возьму, возьмёшь			nehmen
делать <----->	сделать			machen
*мочь могу, можешь <----->	*смоочь смогу, сможешь			können
засовывать <----->	засунуть засуну, засунёшь			(hinein-)stecken
	найти найду, найдёшь <----->	находить -хожу, -ходишь		finden
вспоминать <----->			вспомнить	sich erinnern, einfallen
Verben, die gemäß ihrer Grundbedeutung nur in einem der beiden Aspekte vorkommen				
жить живу, живёшь знать искать ищу, ищешь		ходить хожу, ходишь помнить лежать лежу, лежишь водить вожу, водишь		leben wissen, kennen suchen gehen (unger.) sich erinnern liegen führen (unger.)

Rysunek 5. Krok trzeci w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 16)

Krok czwarty to ćwiczenie z lukami, które może zostać wykonane w dwojaki sposób. Lewa część strony to tekst, w którym brakuje czasowników; zostały tylko kolorowe luki podpowiadające, w jakim aspekcie powinien być użyty żądany czasownik. Na środku widnieje niemieckie tłumaczenie brakującego słowa; po prawej umieszczono tekst w całości, a czasowniki w nim użyte zostały wyróżnione na zielono.

Костин дедушка		Костин дедушка	
Костя и его дедушка в маленькой, но уютной квартире на шестом этаже. В доме нет лифта. Костя уже в школу. В школе тоже нет лифта, но, слава богу, в школе только три этажа. Дедушка старый-престарый, волосы и борода у него совсем седые. Он уже давно на пенсии. Из-за старости он не куда он вещи. После того, как Костя уроки, он обычно дедушке его вещи.	sie leben er geht er erinnert sich, er steckte er wird gemacht haben hilft zu finden	Костя и его дедушка живут в маленькой, но уютной квартире на шестом этаже. В доме нет лифта. Костя уже ходит в школу. В школе тоже нет лифта, но, слава богу, в школе только три этажа. Дедушка старый-престарый, волосы и борода у него совсем седые. Он уже давно на пенсии. Из-за старости он не помнит , куда он засунул вещи. После того, как Костя сделает уроки, он обычно помогает дедушке найти его вещи.	

Rysunek 6. Krok czwarty w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 19)

W pierwszym wariantcie ćwiczenia białą kartką uczniowie zakrywają lewą i środkową część strony. Zadaniem uczących się jest przeczytanie tekstu, zwracając szczególną uwagę na czasowniki – powinni oni określić ich formę aspektową, podać czas gramatyczny oraz ewentualnie tłumaczenie. W drugim wariantcie ćwiczenia zakryta zostaje tylko prawa część strony. Wtedy zadaniem uczniów jest uzupełnienie luk odpowiednio wybranym oraz odmienionym czasownikiem (podpowiedź stanowi tłumaczenie oraz kolor luki).

Uczniowie mogą skontrolować swoje odpowiedzi, odsłaniając tekst z uzupełnionymi już formami czasowników (Liaunigg, 2011: 11).

W ostatnim, piątym kroku uczniowie mają za zadanie zmierzyć się z klasycznym tekstem z lukami. Luki nie są już oznaczone kolorem, a za wskazówkę służy tylko niemieckie tłumaczenie brakującego czasownika umieszczone w nawiasie. Po prawej stronie widnieją odpowiedzi posegregowane kolorystycznie według aspektu. Aby wykonać zadanie, należy zakryć prawą część kartki, uzupełnić tekst, a następnie dokonać autokontroli, porównując wpisane formy z kluczem odpowiedzi po prawej stronie (Liaunigg, 2011: 12).

Костин дедушка Костя и его дедушка (<i>sie leben</i>) в маленькой, но уютной квартире на шестом этаже. В доме нет лифта. Костя уже (<i>er geht</i>) в школу. В школе тоже нет лифта, но, слава богу, в школе только три этажа. Дедушка старый-престарый, волосы и борода у него совсем седые. Он уже давно на пенсии. Из-за старости он не (<i>erinnert sich</i>), куда он (<i>steckte hinein</i>) вещи. После того, как Костя (<i>gemacht hat</i>) уроки, он обычно (<i>hilft</i>) дедушке (<i>zu finden</i>) его вещи.	 живут ходит помнит помогает  заснул сделает найти
---	---

Rysunek 7. Krok piąty w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 20)

Wprowadzenie pracy z tekstem metodą Liaunigg na lekcję języka polskiego jako obcego wymaga dużo pracy i przygotowań ze strony nauczyciela lub lektora, ponieważ samodzielnie musiałby znaleźć, opracować i zdydaktyzować odpowiedni tekst. Tego typu zadanie wydaje się jednak być ciekawą alternatywą dla uczniów, ponadto rozwija ono sprawność kompetencji używania aspektu na wielu poziomach i może przynieść wiele efektów w automatyzacji używania tej kategorii gramatycznej. Na potrzeby niniejszej pracy metodą Liaunigg opracowana i zdydaktyzowana została bajka „O starym psie” ze zbioru „Księga bajek polskich” Heleny Kapełus (patrz: załącznik 1). Tekst ten nie został wybrany przypadkowo. Po pierwsze, jest to typowa ludowa opowiadka, dzięki czemu uczniowie mogą zapoznać się z częścią kultury polskiej. Wpływa to pozytywnie na rozwój wiedzy krajoznawczej oraz kompetencji interkulturowej uczących się. Po drugie, w bajce występuje wiele podstawowych czasowników, a dany czasownik użyty został wielokrotnie w różnych formach osobowych, zarówno w czasie przeszłym jak i przyszłym. Dzięki temu uczniowie, podczas pracy z jednym tekstem, konfrontują się bezpośrednio z różnymi formami czasowników, a zwiększona częstotliwość ich występowania zwiększa szansę na zapamiętanie oraz automatyzację ich poprawnego używania. Ponadto podczas zajęć można także podjąć się omówienia treści opowiadania z uczniami oraz analizy wydarzeń i postaw bohaterów

(gospodarza, psa, wilka), wzbudzając w ten sposób reakcję emocjonalną, która może przyczynić się do bardziej efektywnej pracy nad tekstem oraz lepszego zrozumienia i opanowania omawianego problemu gramatycznego, czyli aspektu polskich czasowników.

3.3. Nauczanie aspektu w podejściu zadaniowym

Wprowadzanie zagadnienia kategorii aspektu oraz ćwiczenia utrwalające jego poprawne używanie realizowane są najczęściej w tradycyjnym modelu nauczania gramatyki, który bazuje na zdydaktyzowanych opisach gramatycznych oraz klasycznych zadaniach, polegających najczęściej na wyborze poprawnej formy aspektowej, odmianie podanego czasownika czy substytucji. Jest to naturalnie słuszne podejście, ponieważ język polski, z uwagi na rozbudowany system gramatyczny oraz fleksyjny charakter, wymaga nauczania eksplicytnego i dedukcyjnego. Należy jednak wziąć pod uwagę, iż we współczesnej glottodydaktyce dominuje raczej podejście komunikacyjne, promowane przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (Krauss, 2015: 70)⁹⁹. Zych (2015: 54n) podkreśla, że popularność metod komunikacyjnych wpływa na oczekiwania uczących się, którzy nie chcą już tylko rozwiązywać standardowych zadań gramatycznych, jawiących się im jako przestarzałe i nudne formy nauczania.

Aby sprostać wymaganiom uczniów oraz nowym trendom glottodydaktycznym Krauss (2015) proponuje wprowadzanie na zajęcia poświęcone kategorii aspektu czasownika ćwiczeń utrwalających przygotowanych i przeprowadzonych według zasad podejścia zadaniowego. Tego rodzaju zadania stanowią nie tylko urozmaicenie lekcji, lecz także wspomagają integrację wiedzy gramatycznej ze sprawnościami pragmatycznymi. Zych (2015: 58) zauważa, że za pomocą tego rodzaju ćwiczeń udowadnia się uczniom, iż poprawność gramatyczna jest wymogiem koniecznym dla skutecznej komunikacji. Jenko oraz Liaunigg (2014: 87) twierdzą ponadto, iż taka kombinacja prowadzi w rezultacie do zautomatyzowania używania danych struktur gramatycznych. Zych (2015: 55) podkreśla, że jest to spowodowane przez mechanizmy funkcjonowania ludzkiego umysłu:

„(...) wszystko to, co wyróżnia się na tle standardu, ma większe szanse, by skutecznie zapisać się w naszej pamięci”.

⁹⁹Por. podrozdz. 1.3.2. *Ocena znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki niniejszej dysertacji. Podsumowanie.*

Dodatkową zaletą podejścia zadaniowego, o której wspominają Jenko i Liaunigg (2014: 87), jest fakt, iż tego typu zadania odbywają się w rozluźnionej atmosferze, w której wszyscy uczniowie mają szansę pracować równocześnie, w efekcie czego przejmują kontrolę nad procesem dydaktycznym. Wytworzone w ten sposób swobodne i naturalne warunki pracy sprzyjają zapamiętywaniu i utrwalaniu nowych informacji.

W kolejnej części pracy zaprezentowane zostaną przykłady ćwiczeń zaprojektowanych w modelu podejścia zadaniowego, które służą utrwaleniu poprawnego używania kategorii aspektu czasownika¹⁰⁰. Nietrudno zauważyć, że są one podobne do klasycznych zadań, które można znaleźć w podręcznikach i zbiorach ćwiczeń gramatycznych. Element ludyczny sprawia jednak, że podane są one w „odświeżonej”, bardziej interesującej i zachęcającej dla uczących się postaci. Przykłady pochodzą z literatury poświęconej zagadnieniu ćwiczeń przygotowanych w nurcie podejścia zadaniowego i oryginalnie dotyczyły różnych struktur gramatycznych¹⁰¹. Na cele niższej pracy zostały one zmodyfikowane tak, by mogły zostać przeprowadzone na zajęciach poświęconych aspektowi czasownika.

3.3.1. Przykład 1.: Kolorowe piłki - rozróżnianie aspektu dokonanego i niedokonanego

Do realizacji tego zadania potrzebujemy dwie małe piłki w różnych kolorach, które odpowiadają dwóm aspektom polskich czasowników, np. piłka zielona reprezentuje aspekt niedokonany, piłka czerwona aspekt dokonany. Uczniowie siadają w kręgu. Jedna osoba otrzymuje piłkę zieloną, kolejna osoba otrzymuje piłkę czerwoną. Nauczyciel wymienia różne polskie czasowniki. Kiedy wymieniony zostaje czasownik niedokonany, osoba, która ma w posiadaniu zieloną piłkę, rzuca ją do innego ucznia. Analogicznie, gdy wymieniony zostaje czasownik dokonany, uczeń posiadający aktualnie piłkę czerwoną, rzuca ją do wybranej osoby. Ćwiczenie staje się szczególnie dynamiczne, gdy wymieniony zostanie czasownik ambiaspektowy (np. *aresztować*, *awansować*) – wtedy obydwie piłki muszą znaleźć się w powietrzu (Jenko/Liaunigg, 2014: 80n).

Zadanie to może być przeprowadzane już na pierwszych zajęciach poświęconym zagadnieniu aspektu, ponieważ uczniowie nie muszą jeszcze znać reguł użycia konkretnego aspektu w kontekście. Ich zadaniem jest tylko określenie, czy dany czasownik jest dokonany

¹⁰⁰Por. rozdz. 9. *Pakiety dydaktyczne: nauczanie aspektu czasownika języka polskiego w ramach glottodydaktyki polonistycznej*.

¹⁰¹Wyjątkiem jest przykład 3., który oryginalnie był zaprojektowany w celu utrwalenia zagadnienia aspektu czasownika.

czy nie. Utrwalana jest zatem wiedza związana ze środkami słowotwórczymi, służącymi do derywacji czasownika dokonanego od niedokonanego. Uczniowie muszą zwracać szczególną uwagę dwie istotne kwestie związane z morfologią czasowników. Po pierwsze, uczą się rozróżniać, czy czasownik posiada przedrostek (*przeczytać, napisać*). Po drugie, muszą skupiać się na przyrostkach i obocznościach (*odpowiadać – odpowiedzieć*). Ponadto osłuchują się z poprawnymi formami czasowników należących do danej pary aspektowej, utrwalając je w pamięci.

3.3.2. Przykład 2.: Quiz – wybór odpowiedniej formy

Do przeprowadzenia quizu nauczyciel musi uprzednio przygotować karty pytań i odpowiedzi, licząc, iż na jednego ucznia powinny przypadać ok. 3-4 karty. W idealnym przypadku karty pytań i odpowiedzi powinny być różnokolorowe (np. karty pytań żółte, karty odpowiedzi niebieskie) oraz ponumerowane tak, aby karty tworzące parę posiadały ten sam numer. Pytania na karcie są już sformułowane w całości, natomiast na kartach odpowiedzi umieszczone są zdania, w których brakuje orzeczenia – w jego miejsce podane są dwie formy aspektowe. Zadaniem ucznia jest wybranie prawidłowego czasownika i utworzenie w ten sposób kompletnego i poprawnego zdania.

KARTA PYTAŃ 1. <i>Co robiłaś wczoraj przez trzy godziny?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 1. <i>Wczoraj przez trzy godziny pisałam / napisałam list do koleżanki z Polski.</i>	ODPOWIEDŹ 1. <i>Wczoraj przez trzy godziny <u>pisałam</u> list do koleżanki z Polski</i>
KARTA PYTAŃ 2. <i>Co twoja siostra będzie robić w weekend?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 2. <i>Moja siostra w weekend będzie jechać / pojedzie do Krakowa na wycieczkę.</i>	ODPOWIEDŹ 2. <i>Moja siostra w weekend <u>pojedzie</u> do Krakowa na wycieczkę.</i>
KARTA PYTAŃ 3. <i>Nie za dobrze wyglądasz, dobrze się czujesz?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 3. <i>Chyba jestem chora, rano będę szła / pójdę do lekarza.</i>	ODPOWIEDŹ 3. <i>Chyba jestem chora, rano <u>pójdę</u> do lekarza.</i>
KARTA PYTAŃ 4. <i>Jak podobała ci się ta książka?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 4. <i>Była bardzo ciekawa, czytałam / przeczytałam ją w dwa dni!</i>	ODPOWIEDŹ 4. <i>Była bardzo ciekawa, <u>przeczytałam</u> ją w dwa dni!</i>

Tabela 3. Przykładowe karty pytań i odpowiedzi.

Każdy uczeń otrzymuje losowo kilka kart pytań i odpowiedzi o różnych numerach (nie może jednak otrzymać kart z pary pytanie-odpowiedź). Pierwsza osoba czyta pytanie z karty, a pozostali uczestnicy sprawdzają, czy posiadają kartę odpowiedzi do pary. Osoba, którą taką kartę posiada, formułuje odpowiedź. Reszta uczestników słucha i w razie potrzeby

poprawia błędnie ułożone zdanie. Po udzieleniu odpowiedzi odpowiadający zadaje kolejne pytanie z jednej z posiadanych kart pytań. Jeżeli uczestnik nie posiada już więcej kart pytań, pytanie zadaje kolejna osoba (np. następny uczeń po lewej). Zaletą ćwiczenia jest fakt, iż przez cały czas uczestnicy muszą pozostawać w skupieniu, ponieważ nie wiadomo, kto będzie następny w kolei (Jenko/Liaunigg, 2014:86n).

Na wyższym poziomie zaawansowania można zmodyfikować ćwiczenie i na karcie odpowiedzi w miejsce dwóch odmienionych form podać dwa bezokoliczniki. Wtedy oprócz wybrania odpowiedniego aspektu uczniowie muszą także poprawnie odmienić czasownik. W początkowej fazie poznawania kategorii aspektu lepiej jednak pozostać przy czasownikach już odmienionych, tak aby uczniowie mogli w pełni skupić się na różnicach w znaczeniu obu form aspektowych i kontekstach, w których one występują.

3.3.3. Przykład 3.: Dzień z życia aktorki – tworzenie tekstu

Ćwiczenie to przeznaczone jest do pracy w parach. Uczniowie otrzymują w kopercie zestaw karteczek, na których podane jest określenie czasu wraz z akcją wyrażoną przez dwie formy aspektowe tego samego czasownika w bezokoliczniku, np.:

KIEDY?	CO ROBI?
<i>wczesnie rano</i>	<i>wstawać/wstać</i>
<i>przez pół godziny</i>	<i>wybierać/wybrać ubranie</i>
<i>szybko</i>	<i>jeść/zjeść śniadanie</i>
<i>o jedenastej</i>	<i>spotykać się/spotkać się z koleżanką</i>

Tabela 4. Przykładowe wyrażenia do budowy zdań (Zych, 2015: 55)

Zadaniem uczniów jest opowiedzenie o dniu znanej aktorki Anny Kowalskiej. W pierwszym etapie zadania muszą ustalić kolejność wydarzeń, a następnie wskazać odpowiednią formę aspektową czasownika na podstawie podanego określenia temporalnego i odmienić ją w czasie przeszłym. W ten sposób powstanie koherentny tekst o tym, jak jego bohaterka spędziła wczorajszy dzień (Zych, 2015: 55). Ćwiczenie to nadaje się bardziej dla grup zaawansowanych lub na dalsze zajęcia poświęcone zagadnieniu kategorii aspektu ze względu na jego złożoność i stopień trudności (wybór aspektu wraz z odmianą).

3.4. Nauczanie aspektu czasownika w glottodydaktyce polonistycznej – podsumowanie

Kategoria aspektu czasownika ze względu na swoją niejednorodność jest trudnym i dość niewdzięcznym materiałem dla obydwóch stron procesu glottodydaktycznego: dla nauczyciela do nauczania i dla ucznia do opanowania. Niniejszy rozdział zawierał przegląd różnorodnych metod proponowanych przez dydaktyków języków obcych, ukierunkowanych na uczenie się oraz nauczanie tej kategorii i miał na celu wyłonienie tych najefektywniejszych.

Pierwszym komponentem nauczania aspektu czasowników są zagadnienia strukturalno-morfologiczne. Uczniowie powinni zostać zapoznani z najważniejszymi metodami tworzenia par aspektowych, jednak ze względu na różnorodność oraz nieregularność derywacji uczący się mogą mieć problem z zastosowaniem takiej wiedzy w praktyce, tzn. z samodzielnym tworzeniem par aspektowych na podstawie jednego znanego czasownika. Wyjściem z tej sytuacji jest zastosowanie metody sparowanych form aspektowych. Napotykając nowy czasownik, uczniowie powinni poznawać jego obydwie formy (lub być poinformowani, że jest to czasownik jedno- lub ambiaspektowy). W ten sposób uczniowie dysponują od razu formą dokonaną i niedokonaną i mogą rozpoznać kontrast między nimi. Oszczędzają także czas oraz siły, które musieliby poświęcić na samodzielne szukanie drugiej formy.

W nauczaniu kategorii aspektu należy także trzymać się podziału na nauczanie opozycji aspektowej w ramach danego czasu gramatycznego. Korelacja czasu gramatycznego i aspektu czasownika jest naturalnym zjawiskiem, jednak rekomendowane jest konsekwentne nauczanie oraz stosowanie ćwiczeń utrwalających w obrębie jednego czasu. W ten sposób uczniowie mogą w pełni skupić się na opanowaniu jednego zagadnienia gramatycznego oraz lepiej poznać i zrozumieć konteksty semantyczne, w których stosowany jest dany aspekt czasownika.

W ramach nauczania semantyki aspektu czasownika uczniowie muszą zostać wyposażeni w katalog znaczeń dla czasowników dokonanych i niedokonanych. Katalog ten powinien być skondensowany, zawierać najważniejsze znaczenia semantyczne i mieć wyraźnie zaznaczony kontrast pomiędzy użyciem aspektu dokonanego i niedokonanego. Dodatkem do katalogu znaczeń powinien być także katalog określeń temporalnych, charakterystycznych dla kontekstów danych aspektów. Ułatwiają one zrozumienie, w jakich sytuacjach używany

jest dany aspekt oraz przyczyniają się do lepszego pojęcia istoty aspektu, szczególnie dla uczniów z językiem niemieckim jako językiem ojczystym.

Ćwiczenia utrwalające kategorię aspektu czasownika powinny skupiać się na użyciu oraz rozpoznawaniu danych form w kontekście. Rekomendowane są tu także ćwiczenia zawierające elementy pracy z tekstem oraz analizy kontrastywnej, które związane są z kognitywnym modelem nauczania. Dzięki nim uczniowie mogą lepiej zrozumieć istotę aspektu, co w konsekwencji przyczynia się do poprawnego używania tej kategorii gramatycznej w praktyce. Warto także skorzystać z ćwiczeń skonstruowanych w nurcie podejścia zadaniowego. Pozwalają one przełamać stereotypową nudę zajęć poświęconych zagadnieniom gramatycznym, a jednocześnie pozwalają stworzyć symulację naturalnych sytuacji komunikacyjnych, z którymi przyjdzie się zmierzyć uczniom w realnym świecie i w których będą oni mogli zastosować zdobyte umiejętności w praktyce¹⁰².

¹⁰²Np. rekonstruowanie wydarzeń, opowiadanie o planach etc.; por. podrozdz. 3.3.3. *Przykład 3.: Dzień z życia aktorki – tworzenie tekstu.*

C Z Ę Ś Ć I I

N A U C Z A N I E O R A Z U C Z E N I E S I Ę

A S P E K T U W J Ę Z Y K U P O L S K I M

J A K O O B C Y M – B A D A N I A W Ł A S N E

Wprowadzenie do badań empirycznych

Zagadnienie kategorii aspektu jest od dawna obiektem zainteresowań językoznawców. Powstało wiele rozpraw oraz artykułów naukowych poświęconych formalnemu opisowi aspektu czasownika (zarówno w językach słowiańskich jak i w języku polskim)¹⁰³. Ujęcie problematyki aspektu czasownika z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej pojawia się dopiero w latach 80.-90. XX wieku wraz z rozwojem tejże dziedziny. Obecnie dostępne opracowania glottodydaktyczne, dotyczące nauczania aspektu czasowników w języku polskim, skupiają się jednak na wybranych zagadnieniach czy problemach związanych z tą kategorią¹⁰⁴. Brakuje jednolitego glottodydaktycznego opisu problematyki aspektu, który w sposób kompleksowy ujmowałby zagadnienia związane z nauczaniem oraz uczeniem się tej kategorii.

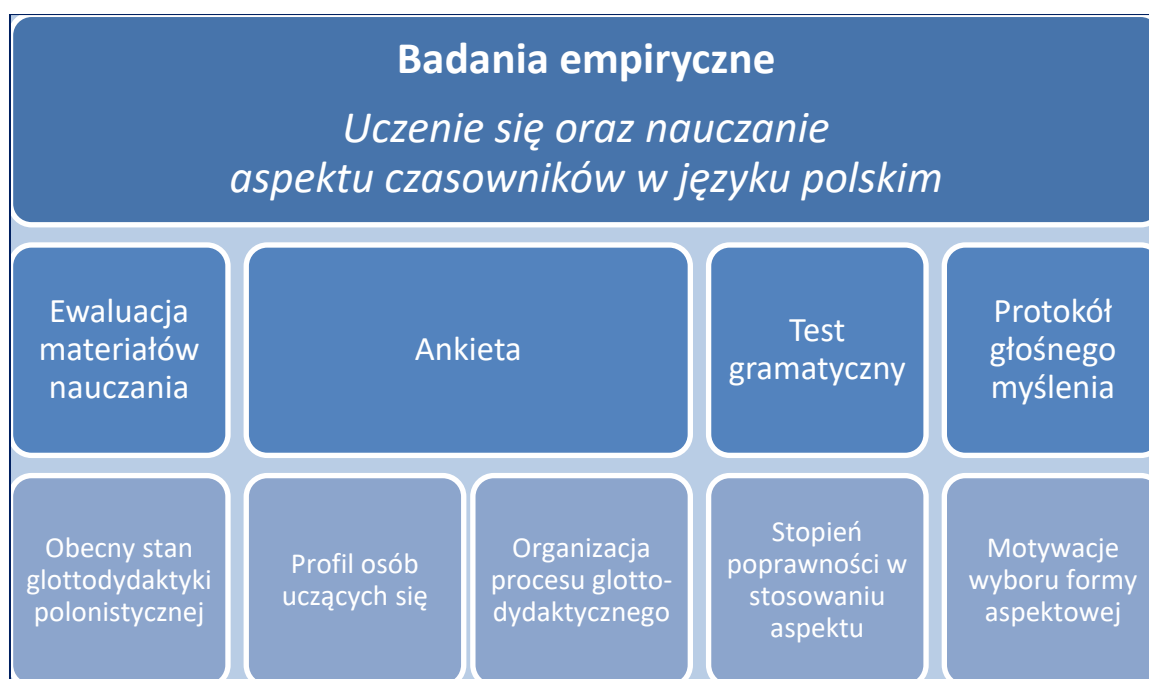
Badania przeprowadzone w ramach niniejszej dysertacji mają na celu zebranie danych, które umożliwią przygotowanie holistycznego i syntetycznego opisu kategorii aspektu z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej. Będzie to innowacyjne podejście do tematu, gdyż wcześniejsze opracowania dotyczące nauczania aspektu dotyczyły zazwyczaj wybranych obszarów dydaktyki aspektu (nauczanie wybranych zagadnień związanych z aspektem, nauczanie aspektu w modelach wybranych podejść metodologicznych, opisy i ewaluacja wybranych technik nauczania). Przeprowadzone badania dotyczą ewaluacji wcześniejszych założeń dydaktycznych i metodycznych z perspektywy nauczania i uczenia się osób z dwóch grup językowych, z uwzględnieniem ich możliwości poznawczych oraz potrzeb edukacyjnych. Na podstawie uzyskanych wyników możliwe będzie sformułowanie szczegółowych implikacji dydaktycznych i metodycznych dotyczących nauczania aspektu oraz stworzenie optymalnych materiałów nauczania dla osób uczących się

¹⁰³Por. rozdz. 2. *Kategoria aspektu*.

¹⁰⁴Por. Bartnicka (1992) *Trudności w nauczaniu aspektu czasowników*, Karolczuk (2004) *Sposoby nauczania aspektu czasowników polskich*, Oberlan (2010) *Aspekt czasownika w nauczaniu początkujących* – artykuły te dotyczą nauczania zagadnień morfologicznych aspektu; Karolczuk (2010) *Teksty, „podteksty” i konteksty a przyswajanie aspektu* – artykuł porusza problematykę roli tekstów w nauczaniu aspektu; Krauss (2015) *Co począć z gramatyką? Nauczanie aspektu w podejściu zadaniowym* – artykuł dotyczy nauczania aspektu w podejściu zadaniowym, etc.

języka polskiego jako obcego, dostosowanych do potrzeb uczniów posługujących się językiem wschodniosłowiańskim oraz językiem niemieckim jako pierwszym. Ponadto będzie to odpowiedź na potrzeby współczesnej glottodydaktyki polonistycznej¹⁰⁵ oraz przyczynę do jej rozwoju w zakresie nauczania gramatyki.

Badania zaprojektowane w ramach niniejszej dysertacji miały na celu holistyczne ujęcie badanego zagadnienia, jakim jest nauczanie oraz uczenie się kategorii aspektu czasowników w języku polskim osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim i niemieckim jako pierwszym. Wyniki przedstawia w sposób kompleksowy specyfikę oraz ewentualne obszary problematyczne procesu glottodydaktycznego, zachodzącego podczas nauczania i uczenia się aspektu, biorąc pod uwagę jego główne elementy (ucznia, nauczyciela, metody i techniki nauczania, materiały nauczania). Z tego względu badania zostały podzielone na cztery etapy, a w każdym z nich stawiano w centrum uwagi poszczególne elementy procesu glottodydaktycznego. Szczegółowa struktura badań została przedstawiona na grafice poniżej:



Rysunek 8. Etapy badań empirycznych

¹⁰⁵Potrzeba kompleksowego opracowania problematyki aspektu z punktu widzenia glottodydaktyki polonistycznej była wyrażana przez wielu wykładowców i nauczycieli języka polskiego jako obcego w ośrodkach, w których przeprowadzono badania lub z którymi kontaktowano się w celu uzgodnienia możliwości przeprowadzenia badania.

Pierwszym etapem badań empirycznych była ewaluacja materiałów nauczania w zakresie treści nauczania dotyczących kategorii aspektu. Celem badania było ustalenie obecnego stanu glottodydaktyki polonistycznej w zakresie nauczania oraz uczenia się kategorii aspektu czasowników w języku polskim. Szczególną uwagę poświęcono selekcji treści nauczania oraz preferowanym metodom i technikom nauczania¹⁰⁶. Do badania zakwalifikowano osiem podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, w tym trzy pozycje wydane w latach 1996-2009 i pięć pozycji wydanych w latach 2010-2020¹⁰⁷. Analiza krytyczna wybranych podręczników wydanych przed 2010 rokiem służyła przedstawieniu rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w zakresie nauczania kategorii aspektu. Główną częścią badania była ewaluacja wybranych materiałów nauczania stosowanych aktualnie podczas kursów języka polskiego jako obcego. W załączniku umieszczono przykładowe, wypełnione arkusze ewaluacji dla wybranych pozycji w obu grup (patrz: załącznik 3., załącznik 4.).

W drugim etapie badań empirycznych podjęto próbę zdefiniowania profili dwóch badanych grup osób uczących się oraz scharakteryzowania organizacji procesu nauczania kategorii aspektu w obu grupach¹⁰⁸. Podstawą badania była ankieta przeprowadzona wśród osób uczących się języka polskiego jako obcego w grupach na poziomie A2-B1, z uwzględnieniem języka ojczystego jako czynnika rozróżniającego (J1). Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach uczących się: wśród osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego (z językiem wschodniosłowiańskim jako J1) oraz w wśród osób pochodzenia niemieckiego (z językiem niemieckim jako J1). Badanie to miało dwojaki cel. Po pierwsze, na podstawie jego wyników chciano wyodrębnić cechy charakterystyczne poszczególnych grup na podstawie analizy podobieństw i różnic w biografiach językowych ich przedstawicieli. W tej części badania respondenci udzielali odpowiedzi na pytania otwarte dotyczące wybranych aspektów ich biografii językowych¹⁰⁹ (doświadczenia z nauką języków

¹⁰⁶Cele oraz przebieg badania będą szerzej opisane w podrozdz. 4.1. *Cele badania i pytania badawcze* oraz 4.3. *Metoda badawcza*.

¹⁰⁷Kryteria wyboru materiału badawczego będą opisane w podrozdz. 4.2. *Materiał badawczy*.

¹⁰⁸Cele oraz przebieg badania będą szerzej opisane w rozdz. 5. *Charakterystyka osób uczących się języka polskiego jako obcego. Doświadczenia i motywacje*.

¹⁰⁹Mackiewicz podkreśla (2014: 182-183), że pojęcie *biografii językowej* zawiera w sobie wiele koncepcji badań dotyczących akwizycji zarówno języka pierwszego jak i drugiego. Miodunka (2016: 51) dodaje, iż biografie językowe „przynoszą zbiór faktów związanych z przyswajaniem, a potem używaniem i zapominaniem znanych jednostek języków”. Należy podkreślić, iż stworzenie biografii językowej nie musi odbywać się w ramach specyficznej, ustalonej formie tekstowej – może to być dłuższy tekst narracyjny lub krótsze wypowiedzi w formie pisemnej i ustnej. W tym drugim przypadku sekwencje tekstowe mogą dotyczyć wybranych zagadnień, interesujących dla badacza (Tophinke, 2002: 8 [za:] Mackiewicz, 2014: 183). W niniejszym badaniu respondenci formułowali właśnie takie krótsze wypowiedzi, w których rekonstruowali wybrane fragmenty ich biografii językowych.

obcych, z nauką języka polskiego jako obcego oraz kategorii aspektu czasowników języka polskiego). W ten sposób zebrano dane dotyczące specyficznych celów, motywacji oraz trudności związanych z nauką języka polskiego oraz nauką aspektu wśród przedstawicieli badanych grup. Uzyskane wyniki umożliwiły szczegółowy opis profilów dwóch grup uczących się – pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz pochodzenia niemieckiego. Po drugie, zebrane dane miały na celu umożliwienie scharakteryzowania procesu glottodydaktycznego w zakresie treści nauczania dotyczących kategorii aspektu czasowników specyficznego dla badanych grup. Analiza odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące ich doświadczeń z nauką aspektu umożliwiła wyodrębnienie charakterystycznych metod i technik nauczania stosowanych obecnie w obu grupach. Ponadto określono czas poświęcony na omówienie i utrwalenie zagadnienia aspektu w obu badanych grupach. W załączniku umieszczono przykładowe wypełnione kwestionariusze wybranych respondentów z obu grup (patrz: załącznik 6., załącznik 7.).

Trzeci etap badań miał na celu określenie poziomu poprawności stosowania kategorii aspektu czasowników w praktyce wśród uczących się z obu badanych grup. W tej części zastosowano test gramatyczny jako metodę badawczą. Test został przeprowadzony równolegle w obu badanych grupach. Jego wyniki, opracowane metodą statystyki opisowej, umożliwiły określenie stopnia poprawności stosowania aspektu. Ponadto na podstawie analizy wyników wyodrębniono charakterystyczne dla danych grup zagadnienia problematyczne w zakresie treści dotyczących aspektu czasowników¹¹⁰. W załączniku umieszczono przykładowe, wypełnione testy wybranych osób badanych z obu grup (patrz: załącznik 10., załącznik 11.).

Ostatni etap badań służył rozpoznaniu motywacji wyboru formy aspektowej wśród uczących się w obu badanych grupach. W tej części posłużono się metodą protokołu głośnego myślenia. Analiza procesu wyboru formy aspektowej umożliwiła ewaluację efektywności obecnie stosowanych metod oraz technik nauczania. Na podstawie badania określono także specyficzne obszary problematyczne w nauczaniu aspektu w obu grupach¹¹¹. W załączniku umieszczono przykładowe protokoły głośnego myślenia wybranych osób badanych z obu grup (patrz: załącznik 13., załącznik 14.).

Dane uzyskane ze wszystkich elementów składowych badania miały na celu umożliwienie zaprojektowania najbardziej efektywnego procesu dydaktycznego w zakresie

¹¹⁰Cele oraz przebieg badania będą szerzej opisane w rozdz. 6. *Ewaluacja poprawności stosowania aspektu czasowników*.

¹¹¹Cele oraz przebieg badania będą szerzej opisane w rozdz. 7. *Motywacje wyboru formy aspektowej*.

nauczania aspektu dla każdej z badanych grup. Wyniki badań posłużyły także stworzeniu optymalnych materiałów dydaktycznych adresowanych do uczących się z obu grup, w których nacisk został położony na utrwalanie oraz automatyzację wiedzy i umiejętności w zakresie specyficznych zagadnień problematycznych wyłonionych w badaniu. Ponadto dzięki wynikom badania możliwe będzie dobranie odpowiednich metod i technik dla uczniów z badanych grup, dopasowanych do ich motywacji oraz potrzeb.

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w semestrze zimowym roku akademickiego 2017/2018 wśród uczestników lektoratu języka polskiego jako obcego na poziomie A2 na Uniwersytecie Friedricha Schillera w Jenie. Grupa kursowa liczyła pięć osób, z czego do badania zostały zakwalifikowane trzy osoby¹¹². Badanie pilotażowe obejmowało test gramatyczny rozwiązywany metodą protokołu głośnego myślenia oraz obserwację zajęć lekcyjnych poświęconych zagadnieniu kategorii aspektu. Dzięki wynikom badania pilotażowego możliwe było zoptymalizowanie struktury testu gramatycznego. Ponadto badaczka zdobyła doświadczenie w przeprowadzaniu badania metodą protokołu głośnego myślenia, które jest kluczowym czynnikiem dla ważności prób w głównej części badania (van Someren/Barnard/Sandberg; 1994: 44). Analizując przebieg fazy pilotażowej zdecydowano także o rezygnacji z etapu badań związanego z obserwacją zajęć, na których omawiany jest aspekt czasownika. Realizacja tego etapu w głównej fazie badania została oceniona jako mało prawdopodobna i istniało wysokie ryzyko, iż dane zebrane w niewielkiej ilości prób nie byłyby reprezentatywne dla badanego zjawiska. W miejsce wcześniej planowanych obserwacji zdecydowano się na włączenie w strukturę badania kwestionariusza przeprowadzanego wśród osób uczących się języka polskiego jako obcego.

Materiał badawczy został zebrany w latach 2018-2021. Respondentami byli uczestnicy lektoratu języka polskiego jako obcego na poziomie A2-B1 na uczelniach wyższych w Polsce i w Niemczech oraz uczestnicy grupy na portalu społecznościowym, dedykowanej osobom uczącym się języka polskiego jako obcego. Osoby zakwalifikowane do badania były immatrykulowane na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Christiana Albrechta w Kilonii, Uniwersytecie w Lipsku, Uniwersytecie Humboldta w Berlinie oraz Uniwersytecie w Hamburgu lub były członkami grupy *Polnisch Lernen* na portalu społecznościowym *Facebook*. W pierwszej części badania (kwestionariusz) udział wzięło 60 osób,

¹¹²Jedna osoba odmówiła zgody na udział w badaniach, jedna osoba była dwujęzyczna (miała korzenie polskie).

natomiast w drugiej części badania (test rozwiązywany metodą protokołu głośnego myślenia) – 34 osoby. Z badania wyłączone zostały osoby dwujęzyczne, które definiowały język polski jako jeden ze swoich języków pierwszych oraz osoby z rodzin, w których przynajmniej jeden z najbliższych członków rodziny (rodzic) był pochodzenia polskiego.

Jednym z problemów, który wystąpił podczas dobierania próby badawczej, była ograniczona liczebność uczestników kursów i lektoratów języka polskiego jako obcego pochodzenia niemieckiego (posługujących się językiem niemieckim jako J1). Badaczka skontaktowała się z osobami odpowiedzialnymi za organizację lektoratów języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz Uniwersytecie Wrocławskim, jednak w latach 2018-2020 w kursach tych nie brały udziału osoby o poszukiwanym profilu. Kolejną przeszkodą w skompletowaniu reprezentacyjnej próby była niska liczebność uczestników lektoratów języka polskiego jako obcego na uczelniach niemieckich, która oscylowała na poziomie pięciu osób w grupie. Co więcej, wśród uczestników tych kursów nierzadko zdarzały się osoby, które nie mogły zostać zakwalifikowane do badania ze względu na swój profil językowy, tzn. osoby narodowości innych niż niemiecka (np. Amerykanie, Czesi) oraz osoby dwujęzyczne (o korzeniach polsko-niemieckich).

Kolejnym wyzwaniem w kompletowaniu materiału badawczego były ograniczone możliwości podróży związane z epidemią koronawirusa COVID-19. Obostrzenia związane z przemieszczaniem się oraz z nauką stacjonarną nałożone przez Polskę oraz Niemcy w latach 2020-2021 uniemożliwiły organizację badań na uczelniach wyższych na terenie Niemiec. Zastosowanym rozwiązaniem alternatywnym było przeprowadzanie badań zdalnie, podczas spotkania on-line w czasie rzeczywistym. Jako narzędzie do zdalnego badania wybrana została platforma *Zoom* ze względu na jej globalny zasięg, łatwość obsługi oraz zapewnienie badanym największej anonimowości¹¹³.

Organizacja badania przez Internet wiązała się jednak z nowymi problemami. Po pierwsze, potencjalni kandydaci tracili zainteresowanie badaniem na jego różnych etapach. Część osób wyrażała chęć wzięcia udziału w badaniu, po dokładnych objaśnieniach poszczególnych etapów podtrzymywała zgodę na swoje uczestnictwo, otrzymywała

¹¹³Pod uwagę brano także platformę *Skype* oraz *MS Teams*. Platforma *Skype* nie zapewnia jednak pełnej anonimowości, gdyż osoby biorące udział w spotkaniu muszą uprzednio wymienić się prywatnymi nazwami kont w celu umożliwienia połączeń między nimi. Natomiast korzystanie z platformy *MS Teams* nie było możliwe w wymaganym zakresie w ramach komunikowania się osób z różnych organizacji.

odpowiednie materiały (ankietę oraz zgodę na nagrywanie), ale nie dostarczała ich z powrotem do badaczki. W innych przypadkach osoby odsyłały wypełniony kwestionariusz, dostarczały zgodę na nagrywanie, jednak kontakt z nimi urywał się na próbie umówienia terminu zdalnego badania metodą protokołu głośnego myślenia.

Trudnością okazało się także zdobycie zgody respondentów na przeprowadzenie badania metodą głośnego myślenia i nagrania jego przebiegu. Część osób rezygnowała z tego etapu badania, ponieważ nie czuła się komfortowo z jego formą testową lub wymogiem mówienia na głos. Pewna grupa potencjalnych badanych wyrażała natomiast chęć udziału w badaniu wybraną metodą, jednak nie zgadzała się na nagranie przebiegu badania, co było jednoznaczne z dyskwalifikacją takiego uczestnika.

Wyżej wymienione wyzwania związane z doбором próby badawczej w sposób znaczący wpłynęły na jej liczebność (60 kwestionariuszy, 34 testy i protokoły głośnego myślenia). W tym przypadku jednak wielkość próby odzwierciedla tendencje społeczne związane z nauczaniem oraz uczeniem się języka polskiego jako obcego (niska liczba uczestników kursów i lektoratów), a biorąc pod uwagę jakościowy charakter badań może zostać uznana za reprezentatywną dla badanego zjawiska.

W dalszych rozdziałach części drugiej dysertacji kolejne etapy badania zostaną dokładnie omówione. Przedstawione zostaną szczegółowe cele danych etapów badań oraz ich przebieg. Zaprezentowana zostanie także analiza otrzymanych wyników.

4. Problematyka aspektu czasowników w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego

Pierwszy etap badania służył ustaleniu stanu glottodydaktyki polonistycznej w zakresie przedstawiania problematyki aspektu czasowników w materiałach nauczania. Jako *materiały dydaktyczne* w niniejszym badaniu rozumie się, zgodnie z definicją wprowadzoną przez Pfeiffera (2001:161-166), materiały dydaktyczne *sensu stricto*¹¹⁴: podręcznik podstawowy, podręcznik ćwiczeniowy zintegrowany oraz materiały uzupełniające.

Materiały dydaktyczne są nieodzownym elementem nauczania języka obcego. Jako materialna baza procesów glottodydaktycznych mają one wpływ nie tylko na organizację i przebieg procesów uczenia się oraz nauczania, lecz także na motywację uczniów do rozwoju umiejętności językowych oraz na komfort pracy nauczyciela. Badanie przedstawione w niniejszym rozdziale poświęcone jest szczegółowej analizie materiałów do nauki języka polskiego jako obcego w zakresie problematyki aspektu czasowników. Aspekt czasownika w języku polskim jest niezwykle złożonym zagadnieniem, a od jego prezentacji oraz wyboru ćwiczeń utrwalających w materiałach do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego w dużej mierze zależy sukces dydaktyczny. Odpowiednie przedstawienie problematyki aspektu z jednej strony umożliwi nauczycielowi właściwie wprowadzić i omówić to zagadnienie. Z drugiej strony pomoże uczniowi w pojęciu istoty aspektu oraz będzie służyć jako punkt odniesienia przy utrwaleniu wiedzy teoretycznej, a odpowiednio dobrane ćwiczenia utrwalające wspomogą jej aktywizację w praktycznym użyciu języka.

4.1. Cele badania i pytania badawcze

Celem niniejszego badania było rozpoznanie trendów metodycznych w glottodydaktyce polonistycznej na przełomie XX i XXI wieku oraz ustalenie aktualnego stanu metod i technik stosowanych przy nauczaniu aspektu czasowników. Dalszym celem była krytyczna analiza oraz ocena dostępnych materiałów do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego pod kątem treści nauczania w zakresie problematyki aspektu czasownika oraz ich zgodność z podejściem zaprezentowanym w części teoretycznej¹¹⁵. Wnioski wysnute

¹¹⁴ „Materiały glottodydaktyczne *sensu stricto*, to materiały preparowane specjalnie dla procesu nauczania.” (Pfeiffer, 2001: 162).

¹¹⁵ Por. rozdz. 3. *Nauczanie aspektu czasownika w glottodydaktyce polonistycznej.*

z przeprowadzonego badania posłużą sformułowaniu implikacji metodycznych, które umożliwią opracowanie optymalnych materiałów do nauczania aspektu czasownika języka polskiego.

W badaniu postawiono następujące szczegółowe pytania badawcze:

- Jaka jest grupa docelowa oraz założone ramowe warunki nauczania dla danych materiałów nauczania?
- Jakie podejście dydaktyczne i jakie metody nauczania są preferowane w badanych materiałach nauczania? Jak zmieniały się te preferencje wraz z rozwojem glottodydaktyki polonistycznej?
- Jak rozplanowane są treści nauczania dotyczące tematu kategorii aspektu w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego?
- Jaka jest selekcja i prezentacja treści nauczania związanych z zagadnieniami morfologicznymi dotyczącymi aspektu?
- Jaka jest selekcja i prezentacja treści nauczania związanych z zagadnieniami semantyczno-leksykalnymi aspektu?
- Jakie rodzaje technik oraz ćwiczeń zastosowano w celu utrwalania oraz zautomatyzowania używania wiedzy dotyczącej aspektu czasowników w praktyce?

4.2. Materiał badawczy

Przedmiotem badania była prezentacja treści związanych z tematyką aspektu czasowników w materiałach dydaktycznych języka polskiego jako obcego. Materiał badawczy obejmował wybrane materiały nauczania na poziomie A1-B1 wydane po roku 1996. Kryterium selekcji materiałów do ewaluacji była ich subiektywnie oceniona popularność oraz wysoka stosowność w praktycznym nauczaniu języka polskiego jako obcego. W odniesieniu do podręczników wydanych w latach 1996-2009 za podręczniki popularne uznano pozycje wymieniane w literaturze przedmiotu jako najważniejsze publikacje dydaktyczne tego okresu. Są to przede wszystkim podręczniki autorstwa cenionych naukowców i specjalistów z dziedziny glottodydaktyki polonistycznej (W. Miodunka, S. Mędak). W odniesieniu do podręczników wydanych w latach 2010-2020 wyznacznikiem popularności materiałów były wyniki ankiet przeprowadzonych wśród uczących się języka

polskiego jako obcego¹¹⁶, które wskazały aktualne pozycje dydaktyczne najczęściej stosowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Podręczniki wydane przed rokiem 1996¹¹⁷ zostały pominięte w badaniu ze względu na ich częściową dezaktualizację w zakresie treści kulturalno-społecznych oraz niską stosowalność w danym okresie. Przed rokiem 1996 nauka języka polskiego jako obcego nie była spopularyzowana, dlatego materiały z tego okresu przeznaczone były dla bardzo wąskiej grupy odbiorców. Ponadto w tym okresie glottodydaktyka polonistyczna dopiero kształtowała się jako nowa dziedzina naukowa. Z tego powodu nieliczne publikacje wydane przed rokiem 1996 nie są relewantne dla osiągnięcia celów określonych w niniejszym badaniu.

Materiały nauczania zakwalifikowane do badania zostały podzielone na dwie grupy: podręczniki pionierskie (1996-2009) oraz podręczniki aktualne (2010-2020). Pierwsza część badania obejmowała podręczniki pionierskie (1996-2009), które zostały zaprojektowane na podstawie pierwszych, współczesnych badań metodycznych i glottodydaktycznych poświęconych nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały te były powszechnie stosowane do nauczania oraz uczenia się języka polskiego wśród szerszej grupy uczniów i nauczycieli. Analizie poddane zostały wybrane publikacje z tego okresu, które reprezentują kolejne etapy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Ich przykłady ukazują zmieniające się trendy w konstruowaniu materiałów nauczania, które ukształtowały dzisiejsze podejścia w tej dziedzinie nauki. Do grupy podręczników pionierskich zaliczone zostały następujące publikacje:

- Miodunka, W. (1996) *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners*. Kraków: Universitas – podręcznik podstawowy, brak podręcznika ćwiczeniowego;
- Mędak, S. (1997) *Chcę mówić po polsku. I want to speak Polish. Polish for the beginners*. Warszawa: WSiP – podręcznik podstawowy z wydzieloną osobną częścią ćwiczeniową (Część II), brak podręcznika ćwiczeniowego;
- Ciechorska, J. (2001) *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*. Warszawa: Pro Schola – podręcznik podstawowy, brak podręcznika ćwiczeniowego.

¹¹⁶Por. rozdz. 5. *Charakterystyka osób uczących się języka polskiego jako obcego. Doświadczenia i motywacje*.

¹¹⁷Np. Kucharczyk J. (1992) *Zaczynam mówić po polsku*. Łódź: Wing; Rudzka B., Goczołowa Z. (1992) *Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*. Lublin: KUL; Bartnicka B. (i in.) (1994) *Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Drugim etapem badania była analiza wybranych materiałów dydaktycznych, które obecnie są dostępne na rynku wydawniczym oraz które aktualnie są powszechnie używane w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Do grupy podręczników aktualnych zakwalifikowano następujące pozycje:

- Seria *Hurra!!! Po polsku*¹¹⁸
 - Małolepsza, M. / Szymkiewicz, A. (2010) *Hurra!!! Po polsku 1*. Kraków: Prolog – podręcznik podstawowy oraz podręcznik ćwiczeniowy;
 - Jasińska, A. / Burkat, A. (2010) *Hurra!!! Po polsku 2*. Kraków: Prolog – podręcznik podstawowy oraz podręcznik ćwiczeniowy;
- Stempek, I. / Stelmach, A. / Dawidek, S. / Szymkiewicz, A. (2013) *Polski krok po kroku 1*.¹¹⁹ Kraków: Wydawnictwo Glossa – podręcznik podstawowy oraz podręcznik ćwiczeniowy;
- Prizel-Kania, A. / Bucko, D. / Majcher-Legawiec, U. / Sowa, K. (2015) *Po polsku po Polsce*. Kraków: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego – podręcznik podstawowy, brak podręcznika ćwiczeniowego; integralną częścią podręcznika jest interaktywna platforma internetowa dedykowana nauce języka polskiego jako obcego; publikacja jest częścią zwycięskiego projektu w konkursie Ministerstwa Spraw Zagranicznych *Współpraca w dziedzinie dyplomacji publicznej 2015*;
- Seria *Start*¹²⁰:
 - Dembińska, K. / Małyśka, A. (2013) *Start 2. Beginner Polish A1*. Warszawa: Start Polish – podręcznik podstawowy oraz podręcznik ćwiczeniowy;
 - Dembińska, K. / Małyśka, A. (2017) *Start 3. Higher Beginner Polish A2*. Warszawa: Start Polish – podręcznik podstawowy oraz podręcznik ćwiczeniowy;
- Rudolph, J. (2017) *Žadnych granic. Polnisch von A bis Z*. Stuttgart: Schmetterling Verlag – podręcznik podstawowy, brak podręcznika ćwiczeniowego.

¹¹⁸Seria *Hurra!!! Po polsku* składa się z trzech części. Do badania nie zakwalifikowano części trzeciej ze względu na jej nierelevantność dla osiągnięcia celu badania (w części tej nie jest poruszana problematyka aspektu czasowników).

¹¹⁹Seria *Polski krok po kroku* składa się z dwóch części. Do badania nie zakwalifikowano części drugiej ze względu na jej nierelevantność dla osiągnięcia celu badania (w części tej nie jest poruszana problematyka aspektu czasowników).

¹²⁰Seria *Start* składa się z trzech części. Do badania nie zakwalifikowano części pierwszej *Start 1. Survival Polish A0* ze względu na jej nierelevantność dla osiągnięcia celu badania (w części tej nie jest poruszana problematyka aspektu czasowników).

4.3. Metoda badawcza

W badaniu zastosowano metodę typu jakościowego, która polegała na szczegółowej analizie i ewaluacji wybranych materiałów nauczania w odniesieniu do prezentowanych w nich treści dotyczących zagadnienia aspektu. Analizę przeprowadzono w oparciu o autorski arkusz ewaluacyjny zaprojektowany na potrzeby badania.

Narzędzie badawcze (arkusz ewaluacyjny, patrz: załącznik 2.) zostało przygotowane na podstawie funkcjonalnego systemu ewaluacji wprowadzonego przez Pfeiffera (2001:177-187) oraz na podstawie kryteriów oceny materiałów nauczania Komorowskiej (1999: 48-55). System ewaluacji materiałów Pfeiffera to katalog praktycznych kryteriów oceny i doboru materiałów, obejmujących różne płaszczyzny publikacji:

- kryteria zewnętrzne (formalne):
 - kryteria dot. edycji materiałów:
 - kryterium adresatywności;
 - kryterium kompletności i koherencji materiałów;
 - kryterium topograficzne;
 - kryterium ceny;
 - kryteria dot. warunków nauczania:
 - kryterium koherencji materiałów z programami nauczania;
 - kryterium celu i poziomu nauczania;
- kryteria wewnętrzne (merytoryczne):
 - kryteria dot. uczniów:
 - wiek i płeć uczniów;
 - pochodzenie i środowisko społeczne uczniów;
 - znajomość innych języków obcych;
 - znajomość gramatyki języka polskiego;
 - profil kształcenia i/lub specyficzne zainteresowania uczniów;
 - kryteria dot. języka nauczania:
 - kryterium adekwatności języka materiałów glottodydaktycznych z celami i zasadami nauczania;
 - kryterium adekwatności tematyki z wiekiem ucznia;

- kryterium adekwatności tematyki krajo- i kulturoznawczej z wychowaniem interkulturowym jako celem nauczania;
- kryterium prostoty opisu kontrastywnej gramatyki dydaktycznej;
- kryterium przejrzystej organizacji materiału nauczania, systematyzującej wiedzę i umiejętności;
- kryteria dot. metody:
 - kryterium adekwatności metody i adresatów nauczania;
 - kryterium adekwatności metody i celów nauczania;
 - kryterium adekwatności metody i warunków nauczania;
 - kryterium różnorodnych zasad i technik nauczania;
 - kryterium indywidualizacji, aktywizacji i motywacji uczniów;
- kryteria dot. nauczyciela:
 - kryterium kompetencji zawodowej;
 - kryterium preferencji metodycznej;
 - kryterium temperamentu i osobowości.

Natomiast kryteria oceny materiałów nauczania Komorowskiej opracowane zostały w formie pytań kontrolnych, dotyczących danych zagadnień związanych z budową materiałów:

- pytania o zgodność z podstawami programowymi lub wybranym programem autorskim;
- pytania o budowę podręcznika;
- pytania o przydatność podręcznika z punktu widzenia nauczyciela;
- pytania o przydatność nauczyciela z punktu widzenia ucznia.

Z wymienionych systemów ewaluacji zostały wyodrębnione kryteria szczegółowe, dotyczące ogólnej oceny materiałów oraz nauczania gramatyki, a mianowicie:

- kryterium adresatywności (grupa docelowa, warunki nauczania);
- kryterium kompletności i koherencji materiałów (spójność zestawu);
- kryterium koherencji z programem nauczania;
- kryterium celu i poziomu nauczania;
- kryterium adekwatności metody, adresatów, warunków i celów nauczania;

- kryterium prostoty opisu oraz kontrastywnej gramatyki dydaktycznej;
- kryterium przejrzystej organizacji materiałów nauczania, systematyzującej wiedzę i umiejętności;
- kryterium prezentacji struktur gramatycznych;
- kryterium różnorodnych zadań i technik nauczania;
- kryterium indywidualizacji, aktywizacji i motywacji uczniów.

Na podstawie wyżej wymienionych kryteriów skonstruowano arkusz ewaluacji, który składał się z trzech części. W pierwszej części arkusza umieszczano informacje ogólne dotyczące analizowanej publikacji (autor, tytuł, rok wydania, wydawnictwo). W drugiej części arkusza zbierano dane związane z ogólną ewaluacją materiałów nauczania (program nauczania, obrane podejście, preferowana metoda nauczania, grupa docelowa, warunki nauczania, układ¹²¹). Trzecia część arkusza służyła zgromadzeniu danych ściśle dotyczących treści związanych z kategorią aspektu czasownika (organizacja i rozkład materiału, dobór i prezentacja zagadnień morfologicznych i semantycznych, ćwiczenia i techniki utrwalające).

Ewaluacja materiałów została przeprowadzona pod kątem zgodności z dydaktycznymi założeniami, dotyczącymi nauczania aspektu, zaprezentowanym w części teoretycznej¹²². Ponadto punktem odniesienia dla porównania badanych materiałów było *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 26 lutego 2016r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*¹²³, w którym określone zostały wymogi certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Do oceny zakwalifikowanych do badania materiałów wzięto pod uwagę kryteria odnoszące się do znajomości aspektu czasowników na danym poziomie:

- Poziom A1:
 - czas przeszły czasowników niedokonanych i dokonanych;
 - czas przyszły prosty i złożony, forma bezokolicznikowa i rodzajowa;

¹²¹Układ materiału nauczania oceniany był na podstawie podziału rodzajów układów Pfeiffera (2001: 170-174), w którym wyróżnia się 3 rodzaje układów: układ liniowy (gradacja materiału językowego od zagadnień prostszych do bardziej złożonych), układ koncentryczny (różne struktury gramatyczne występują jednocześnie, jednak objaśniane są one selektywnie i gradacyjnie; znane już struktury są wielokrotnie powtarzane i konsekwentnie wzbogacane o dalsze formy) oraz układ mieszany (liniowo-koncentryczny).

¹²²Por. rozdz. 1. *Nauczanie gramatyki z perspektywy dydaktyki języków obcych* oraz rozdz. 3. *Nauczanie aspektu czasownika w glottodydaktyce polonistycznej*.

¹²³Por. https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzzsz-ego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiegojakoobcego.html?fbclid=IwAR1V47mH_f2Znim7xpTJIyL4KZtkvmrLn9e5dSf63IzpufiS7k5rixO8-JA (dostęp: 12 X 2021).

- aspekt czasowników niedokonanych u dokonanych wprowadzany leksykalnie;
- Poziom A2:
 - czas przeszły czasowników niedokonanych i dokonanych;
 - czas przyszły prosty i złożony, forma bezokolicznikowa i rodzajowa;
 - aspekt czasowników dokonanych i niedokonanych;
- Poziom B1:
 - czas przeszły czasowników niedokonanych i dokonanych;
 - czas przyszły prosty i złożony, forma bezokolicznikowa i rodzajowa;
 - aspekt czasowników dokonanych i niedokonanych;
 - tworzenie form aspektu dokonanego od form aspektu niedokonanego;
 - znaczenie i użycie składniowe aspektu niedokonanego i dokonanego;
- Poziom B2:
 - czas przeszły czasowników niedokonanych i dokonanych;
 - czas przyszły prosty i złożony, forma bezokolicznikowa i rodzajowa;
 - aspekt czasowników dokonanych i niedokonanych;
 - tworzenie form aspektu dokonanego od form aspektu niedokonanego;
 - znaczenie i użycie składniowe aspektu niedokonanego i dokonanego.

Stworzenie odpowiedniego narzędzia badawczego (arkusz ewaluacji materiałów nauczania) oraz określenie jednolitych punktów odniesienia (założenia dydaktyczne wyłonione na drodze rozważań teoretycznych oraz wymogi certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego) umożliwiło rzetelną oraz spójną analizę materiałów nauczania zakwalifikowanych do badania.

4.4. Analiza podręczników pionierskich (1996-2009). Wyniki badań

W pierwszej części badania analizie poddane zostały podręczniki wydane na przełomie XX i XXI wieku, w okresie obejmującym lata 1996-2009. Badaniu poddano następujące publikacje: *Cześć, jak się masz?* W. Miodunki, *Chcę mówić po polsku* S. Mędaka oraz *Ludzie, miejsca, czas. Język polski na co dzień* J. Ciechorskiej.

4.4.1. *Cześć, jak się masz?* (W. Miodunka; 1996)

Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners*, jak podkreśla w posłowie sam autor publikacji, stanowił ważny krok w poszukiwaniu nowych rozwiązań w metodyce nauczania języka polskiego jako obcego. W połowie lat 90. XX wieku był to innowacyjny podręcznik, stworzony na bazie osobistych doświadczeń autora na polu glottodydaktyki polonistycznej (Miodunka, 1996: 221).

Podręcznik jest skierowany do osób na podstawowym poziomie zaawansowania (A1), w szczególności do studentów oraz osób dorosłych z krajów anglosaskich lub posługujących się językiem angielskim w stopniu zaawansowanym (słownictwo tłumaczone jest na język angielski; wszystkie komentarze gramatyczne także są sformułowane w języku angielskim). Podręcznik przewidziany jest do wykorzystywania podczas zajęć grupowych, jego realizacja przewidziana jest na 1 semestr zajęć (organizowanych w Polsce) lub 2 semestry zajęć (organizowanych za granicą) (Miodunka, 1996: 221). Kurs składa się z 13 lekcji, a każda jednostka lekcyjna jest wyraźnie podzielona na trzy części: leksykalno-tematyczną, gramatyczną oraz ćwiczeniową – przy czym dwie pierwsze części wydają się być luźno lub w ogóle nie powiązane ze sobą. Selekcja, gradacja i rozkład materiału gramatycznego została przeprowadzona niejako obok rozkładu materiału tematycznego. Taki rozkład treści związany jest z faktem, iż podręcznik został stworzony w oparciu o dwa programy nauczania przedstawione w publikacji *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*¹²⁴: część leksykalno-tematyczna została oparta o innowacyjny program intencjonalno-pojęciowy (komunikacyjny), natomiast część gramatyczna została oparta o program gramatyczno-syntaktyczny (kognitywno-komunikacyjny). Przy konstrukcji podręcznika, szczególnie w odniesieniu do części gramatycznej, zastosowany został układ liniowy – materiał został rozłożony gradacyjnie od zagadnień prostszych do bardziej złożonych, kolejne elementy strukturalne wprowadzane są etapowo w kolejnych rozdziałach.

Zagadnienia dotyczące czasownika wprowadzane są na samym początku kursu: w rozdziale 1. znajdziemy ogólne informacje o tym, czym jest czasownik, a w rozdziale 2. i 3. uczeń zostaje zapoznany z dwoma typami koniugacji w czasie teraźniejszym. Czas przeszły także zostaje wprowadzony na początku kursu – w rozdziale 3. umieszczone zostały

¹²⁴Por. Miodunka, W. (red.) (1992) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

informacje dotyczące koniugacji czasowników w czasie przeszłym. Należy zwrócić uwagę, że problematyka aspektu nie jest jeszcze poruszana (główny nacisk jest położony na koniugację oraz odmianę przez rodzaje, szczególnie w liczbie mnogiej). W rozdziale 5. następuje wprowadzenie do czasu przyszłego – uczniowie zapoznają się z odmianą czasownika *być* w czasie przyszłym. Temat aspektu czasownika zostaje wprowadzony w połowie kursu, w rozdziale 6. Jest to jedyne zagadnienie gramatyczne zgłębiane w tej jednostce lekcyjnej. Temat aspektu powraca jeszcze w 9. rozdziale, gdy uczniowie zapoznani zostają z różnicami w koniugacji czasownika w czasie przyszłym dokonanym (prostym) i niedokonanym (złożonym). Należy zauważyć, że w analizowanym podręczniku temat aspektu czasownika nie jest obszerniej omawiany w kontekście czasu przeszłego.

Problematyka aspektu czasownika została najszerzej omówiona w 6. rozdziale podręcznika. Zagadnienie aspektu wprowadzane jest w modelu dedukcyjnym: po komentarzu, objaśnieniach i tabelach odmiany następują ćwiczenia utrwalające. W tej części widoczny jest wpływ oraz zastosowanie metod podejścia kognitywnego. Budowa tej części podręcznika przypomina budowę znaną z gramatyk pedagogicznych. Została tu zastosowana forma obszernego komentarza gramatycznego, po którym następują przykłady w formie zdań oraz tabel odmian. Materiał nauczania w zakresie aspektu czasownika został podzielony na cztery podrozdziały, a każdy służy przybliżeniu danego zagadnienia związanego z aspektem. W pierwszym podrozdziale uczniowie zostają poinformowani o istocie aspektu (dwa czasowniki do określenia jednej czynności) wraz z podaniem podstawowej różnicy semantycznej (zakończoność czynności vs. niezakończoność / powtarzalność czynności). W drugim podrozdziale umieszczone zostały informacje o powiązaniach czasu gramatycznego i aspektu w postaci komentarza oraz przykładów dotyczących występowania aspektów w czasie przeszłym, teraźniejszym oraz przyszłym. Dodatkowo informacje te zostały podsumowane graficznie w formie tabeli. Trzeci podrozdział ma na celu zapoznanie uczniów z zagadnieniami morfologicznymi. Do prezentacji materiału użyto bezokoliczników (np. *robić* – *zrobić*), a jako główną metodę derywacji aspektu dokonanego od niedokonanego podano prefiksację, jednocześnie zaznaczając, iż nie jest to jedyny możliwy sposób tworzenia par aspektowych. Następnie w formie tabelarycznej przedstawiono wybrane pary czasowników w bezokoliczniku oraz odmienione w 1. i 2. os. 1. poj. (np. *jeść* – *zjeść*; *jem*, *jesz* – *zjem* / *zjesz*). W tabeli uwzględniono także inne sposoby derywacji czasownika dokonanego od niedokonanego (sufiksację, alternację rdzenia wraz z sufiksacją, pary supletywne)

oraz czasowniki z grupy *imperfectiva tantum* – nie zostały one jednak opatrzone szerszym komentarzem. W czwartym podrozdziale przedstawiono dodatkowo wyrażenia temporalne charakterystyczne dla aspektu niedokonanego, szczególnie te związane z iteratywnością.

W części ćwiczeniowej umieszczono 9 zadań utrwalających zagadnienie aspektu. Ćwiczenia polegają przede wszystkim na wybraniu poprawnej formy w kontekście (ćw.6.4.1./s.109; ćw.6.4.9./s.111), tworzeniu podobnych zdań w obu aspektach na zasadzie kontrastu (ćw.6.4.2.-6.4.3./s.109), podaniu drugiej formy czasownika z pary w formie tworzenia zdań (ćw. 6.4.4.-6.4.7./s.110; ćw.6.4.8./s.111).

W analizowanym materiale glottodydaktycznym można zauważyć wyraźne zastosowanie metody sparowanych form aspektowych. Każdy nowy czasownik wprowadzany jest od razu w towarzystwie swojego partnera aspektowego. W prezentacji materiału zastosowano także metodę dydaktycznej gramatyki kontrastywnej – aspekt czasownika w języku polskim został porównany do rozbudowanego systemu czasów gramatycznych w języku angielskim. Ponadto w ćwiczeniach utrwalających zauważalny jest wpływ technik komunikacyjnych – nawet zadania związane z morfologią skonstruowane zostały w formie pytań i odpowiedzi lub prostych dialogów, by jak najbardziej podkreślić konteksty semantyczne danych aspektów i zautomatyzować używanie ich w praktyce. W rozdziale poświęconym aspektowi nie można stwierdzić zastosowania tekstów – co prawda na początku lekcji pojawia się typowy dla budowy podręcznika preparowany tekst modelowy, ale związany jest on raczej z częścią leksykalno-tematyczną jednostki lekcyjnej niż z częścią gramatyczną. Należy zauważyć, że w części ćwiczeniowej nie zastosowano żadnych technik z nurtu podejścia zadaniowego.

Podręcznik *Cześć, jak się masz?* ma strukturę nietypową dla tego rodzaju materiałów dydaktycznych. Oparcie na dwóch programach spowodowało wyraźne oddzielenie tematów leksykalnych od gramatycznych, które wydają się nie być do końca spójne. Z tego powodu wprowadzenie zagadnienia aspektu wydaje się być oderwane od jakiegokolwiek tematyki czy kontekstu sytuacyjnego. Natomiast wprowadzenie tematu aspektu dedukcyjną, kognitywną metodą rozbudowanego komentarza gramatycznego jest w tym przypadku trafne, ponieważ dotyczy nowego, skomplikowanego zagadnienia gramatycznego¹²⁵, który nie występuje w języku ojczystym uczących się¹²⁶. Także porównanie systemu aspektowego do rozbudowanego systemu czasów w języku angielskim – choć z punktu gramatyki opisowej niepoprawne – może pomóc uczącym się pojąć istotę aspektu,

¹²⁵Por. podrozdz. 1.2.1. *Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne*.

¹²⁶Biorąc pod uwagę, że grupą docelową są uczniowie z krajów anglosaskich.

ponieważ mogą oni obrać za punkt odniesienia inne skomplikowane, lecz znane im z języka pierwszego lub z innego języka obcego struktury. Kolejną zaletą jest obszerne omówienie zagadnień morfologicznych aspektu – uczniowie zapoznają się z szerokim wachlarzem możliwych dróg derywacji. Pojawia się także informacja o istnieniu czasowników posiadających jedynie aspekt niedokonany.

Pozytywnie można ocenić także zróżnicowane ćwiczenia utrwalające, które skonstruowane zostały w nurcie podejścia komunikacyjnego. Aspekt czasownika ćwiczony jest zawsze w kontekście sytuacyjnym i jest wkomponowany w krótkie dialogi. Z uwagi na fakt, iż w ówczesnym czasie (lata 90. XX wieku) podejście zadaniowe nie było jeszcze spopularyzowane, w konstruowaniu materiału dydaktycznego nie uwzględniono technik zadaniowych.

Minusem publikacji jest skrócony opis zagadnień semantycznych w stosunku do zagadnień morfologicznych, mianowicie wprowadzone zostaje tylko jedno znaczenie semantyczne aspektu dokonanego (zakończoność akcji) oraz dwa znaczenia aspektu niedokonanego (niezakończoność akcji, powtarzalność akcji). Należy także zauważyć, że w podręczniku pominięte zostały wiadomości o czasownikach z grupy *perfectiva tantum* oraz czasowniki ambiaspektowe. Ponadto wprowadzono katalog określeń temporalnych typowych tylko dla kontekstów niedokonanych, a nie uwzględniono katalogu dla kontekstów dokonanych. Można zauważyć swoistą tendencję, iż autor większą uwagę skupił na aspekcie niedokonanym i dokładniejszym przybliżeniu tego aspektu, niż na aspekcie dokonanym. Za wadę podręcznika można uznać także brak przedstawienia aspektu czasowników w kontekście czasu przeszłego. Co prawda podane zostają przykłady w tym czasie, jednak nie poświęcono osobnego rozdziału aspektowi w czasie przeszłym, tak jak zrobiono to z czasem teraźniejszym oraz przyszłym. Pominięcie tak ważnego zagadnienia może wpłynąć negatywnie na zrozumienie istoty oraz późniejsze pragmatyczne użycie aspektu w sytuacjach komunikacyjnych.

Podsumowując, należy podkreślić, że w omawianej publikacji zagadnienie aspektu zostało przedstawione wyczerpująco i w sposób zgodny z wymogami certyfikacji języka polskiego jako obcego dla poziomu A1.

4.4.2. *Chcę mówić po polsku* (S. Mędak; 1997)

Analizowany podręcznik przeznaczony jest do nauczania osób o podstawowym stopniu znajomości języka polskiego jako obcego (A1/A2), w szczególności do uczących się z krajów anglosaskich lub osób znających język angielski na poziomie zaawansowanym – wszystkie polecenia oraz komentarze zostały sformułowane w języku angielskim. W publikacji został zastosowany układ liniowy. Treści gramatyczne stanowiły podstawę selekcji materiału, który został ułożony w gradacji od zagadnień prostszych do bardziej złożonych. Autor nie określił, na bazie jakiego podejścia został skonstruowany podręcznik, z jego struktury jednak można wnioskować, że materiał i treści zostały opracowane w nurcie podejścia kognitywnego. Publikacja przeznaczona jest do nauczania grupowego pod przewodnictwem nauczyciela (Mędak, 1997: 7). Kurs składa się z 43 jednostek lekcyjnych, a każda z nich dzieli się na dwie skorelowane części: leksykalno-tematyczną i gramatyczną. Dodatkowo w II części podręcznika umieszczone zostały dodatkowe ćwiczenia utrwalające. W publikacji nie umieszczono informacji dotyczącej bazowego programu nauczania, dlatego można przyjąć, iż podręcznik został przygotowany w oparciu o autorski program nauczania.

Zagadnienia związane z czasownikiem zostają omówione na początku kursu. W początkowych rozdziałach (rozdział 1., rozdział 3. oraz rozdział 5.) uczniowie zapoznają się z typami koniugacji w czasie teraźniejszym. W pierwszej połowie kursu wprowadzone zostają tematy związane z aspektem. Rozdział 15. pełni funkcję wprowadzającą. Rozdział 16. wprowadza semantyczne zagadnienia aspektu oraz aspekt w czasie przyszłym. Rozdział 17. zawiera zagadnienia morfologiczne oraz wprowadza aspekt w czasie przeszłym. Rozdział 18. zawiera materiał powtórzeniowy z naciskiem na temat aspektu w czasie przyszłym. Problematyka aspektu zostaje ponownie poruszona pod koniec kursu w rozdziałach 35. oraz 38. w formie powtórzenia wiadomości oraz w kontekście mowy zależnej i niezależnej.

Uczniowie zapoznają się metodą dedukcji z nowym materiałem gramatycznym dotyczącym aspektu czasowników. Prezentacja treści nauczania ma kształt analogiczny do gramatyk dydaktycznych, tzn. rozbudowanych komentarzy w formie ciągłego tekstu. Jako przykłady podawane są wybrane czasowniki, które nie są jednak użyte w zdaniach lub w kontekście. Jeśli chodzi o zagadnienia semantyczne, w rozdziale 17. uczniowie otrzymują wyselekcjonowany katalog znaczeń dla danych aspektów (aspekt dokonany: zakończoność, rezultatywność akcji; aspekt niedokonany: niezakończoność akcji, brak

rezultatu, proces, powtarzalność akcji). Zagadnienia morfologiczne, dotyczące derywacji form aspektowych, zostały szeroko omówione w kolejnym rozdziale. Wspomnianych jest pięć sposobów tworzenia czasowników dokonanych i niedokonanych (prefiksacja, alternacja tematu, alternacja tematu + sufiksacja, pary supletywne, *imperfektiva tantum*). Dopiero w rozdziale 35. umieszczona została uwaga, że ze względu na brak określonych reguł dotyczących derywacji form aspektowych przy nauce danego czasownika należy zapamiętywać obie formy.

Ćwiczenia utrwalające zostały każdorazowo umieszczone na końcu części leksykalno-tematycznej, a przed częścią gramatyczną. Z tego powodu układ podręcznika jest zachwiany, najpierw uczeń otrzymuje ćwiczenia utrwalające, a dopiero następnie zapoznaje się z materiałem, który ma zostać utrwalony. Rolą nauczyciela jest odpowiednie przeprowadzenie zajęć i zlecenie wykonywania zadań w odpowiedniej kolejności. W podręczniku zastosowano ograniczony katalog ćwiczeń utrwalających. Przeważają zadania związane z wyborem poprawnej formy aspektowej; wyborem i odmianą poprawnej formy lub identyfikacją i selekcją form aspektowych w tekście. W część II znajdują się dodatkowe ćwiczenia do wybranych par aspektowych, które polegają na wyborze i koniugacji poprawnej formy.

W słowie wstępnym od autora (Mędak, 1997: 7) została umieszczona niniejsza uwaga:

„Inflection and aspect of verb are thoroughly covered because they are usually difficult for foreigners.”¹²⁷

Należy zauważyć, że takie wprowadzenie do problematyki aspektu, choć zgodne ze stanem faktycznym oraz treściami nauczania zawartymi w podręczniku, może wpłynąć demotywująco na uczniów, którzy jeszcze przed rozpoczęciem nauki zostają poinformowani o czekających na nich trudnościach. Z drugiej strony selekcja i gradacja materiału zastosowana w podręczniku została dobrze przemyślana. Temat aspektu został rozłożony na pięć jednostek lekcyjnych, w tym dwie z nich służą wprowadzeniu zagadnienia, a trzy utrwaleniu wiadomości. Uczniowie zapoznają się z materiałem metodą dedukcji, która jest zalecana przy omawianiu trudnych zjawisk gramatycznych. Umieszczonym komentarzom można jednak zarzucić nieprzejrzystą formę ciągłego tekstu oraz brak przykładów, w których formy aspektowe użyte byłyby w zdaniach i w kontekście.

¹²⁷ „Fleksja oraz aspekt czasownika zostały gruntownie omówione, ponieważ są zazwyczaj trudne dla obcokrajowców”

Dużą zaletą jest omówienie zagadnień morfologicznych, choć dopiero pod koniec kursu uczniowie otrzymują informację, że zagadnienia te zostały przybliżone tylko po to, by ułatwić im zrozumienie istoty aspektu, jednak przez brak jednolitych zasad polecana jest metoda sparowanych form aspektowych. Zastosowanie tej ostatniej jest wyraźne w analizowanym podręczniku – w umieszczonym na końcu publikacji wykazie każdy czasownik podany jest wraz ze swoim partnerem aspektowym. Zakres przedstawionego materiału jest także zgodny z wymogami certyfikacji języka polskiego dla poziomu A1/A2.

Wadą podręcznika jest ograniczony wybór ćwiczeń utrwalających. W celu automatyzacji zagadnienia aspektu uczniowie wykonują typowe zadania gramatyczne związane z wyborem i odmianą poprawnej formy. Tylko jedno zadanie związane z odpowiedzią na pytania (lekcja 18, zad.3./s.83) może zostać zakwalifikowane jako ćwiczenie komunikacyjne. Ponadto można zauważyć niską frekwencję wykorzystania tekstów – w podręczniku umieszczono tylko wprowadzające, modelowe teksty preparowane, głównie dialogi. Co więcej, w publikacji nie wykorzystano elementów dydaktycznej gramatyki kontrastywnej, mimo iż cały podręcznik napisany został w języku angielskim. Ze względu na fakt, że w czasie powstawania podręcznika podejście zadaniowe nie było powszechnie spopularyzowane, nie sięgnięto także po techniki propagowane w tej metodzie.

4.4.3. *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień* (J. Ciehorska; 2001)

Omawiana publikacja jest skierowana do osób na podstawowym poziomie zaawansowania A1. Adresatami są przede wszystkim dorośli wielu narodowości – wskazuje na to wstęp przygotowany w ośmiu językach. Ponadto jest ona przeznaczona do wykorzystania na zajęciach grupowych. Podręcznik posiada układ mieszany, liniowo-koncentryczny. W treściach nauczania równocześnie występują różne struktury gramatyczne, jednak dokonuje się selekcji i gradacji w ich prezentacji i objaśnianiu. Podręcznik został stworzony w nurcie podejścia komunikacyjnego, co jest wyraźnie podkreślone w słowie wstępnym (Ciehorska, 2001: 4n). Podręcznik składa się z 10 rozdziałów, a każda jednostka lekcyjna zbudowana jest z części dedykowanych rozwojowi poszczególnych sprawności (leksyka, mówienie, rozumienie ze słuchu, pisanie, czytanie, gramatyka). Ponieważ w publikacji nie umieszczono informacji dotyczącej bazowego programu nauczania, można przypuszczać, iż podręcznik został przygotowany w oparciu o autorski program nauczania.

Zagadnienia związane z czasownikiem wprowadzane są od samego początku kursu. W rozdziale 1. i 2. uczący się zapoznawani są z różnymi typami koniugacji w czasie teraźniejszym. W rozdziale 4. wprowadzane są typy koniugacji w czasie przeszłym. Można zauważyć, że zagadnienie przedstawione w tej części obejmuje tylko czas przeszły niedokonany, jednak problematyka aspektu nie jest jeszcze w żaden sposób sygnalizowana. Następnie w rozdziale 6. omówione zostaje zagadnienie czasu przyszłego. Podobnie jak w przypadku czasu przeszłego – zaprezentowane są tabele koniugacyjne czasowników tylko w aspekcie niedokonanym. Tematyka aspektu zostaje poruszona dopiero pod koniec kursu w rozdziale 8. (czas przeszły) oraz 10. (czas przyszły).

Pierwszy kontakt uczących się z zagadnieniem aspektu czasowników następuje w rozdziale 8., gdy zostają zapoznani z tematem aspektu czasownika w czasie przeszłym. Problematyka zostaje wprowadzona dłuższym tekstem preparowanym, w którym celowo użyto wiele poznanych wcześniej czasowników w obydwóch aspektach w kontrastujących kontekstach. Następnie zostaje zaprezentowana tabela ze sparowanymi czasownikami wraz z krótkim komentarzem o istocie aspektu (dwa czasowniki określające jedną czynność), z której uczniowie mają wyciągnąć potrzebne informacje metodą dedukcji. Tabela zawiera czasowniki z mieszanych typów derywacji (sufiksacja, prefiksacja, pary supletywne). Czasowniki jedno- i ambiaspektowe nie zostały uwzględnione. Brak też objaśnień dotyczących zagadnień morfologicznych aspektu. Jeżeli chodzi o zagadnienia semantyczne, również można zauważyć brak komentarza gramatycznego. Za objaśnienie służą przykłady sparowanych zdań z użytymi w kontekście czasownikami danego aspektu w asyście charakterystycznych przysłówków czasu (zostały one zaznaczone kursywą dla uwypuklenia ważności kontekstu).

W nieco odmienny sposób został zaprezentowany aspekt w czasie przyszłym. Choć wprowadzenie do zagadnienia zostało skonstruowane podobnie jak w przypadku aspektu w czasie przeszłym (dłuższy, preparowany tekst z dużą ilością popularnych czasowników w obu aspektach w kontrastujących kontekstach), to znacznie różni się przedstawienie zagadnień morfologicznych i semantycznych. Po tekście wprowadzającym umieszczony został komentarz gramatyczny dotyczący podstawowych różnic w semantyce aspektu (zakończoność vs. niezakończoność, wielokrotność) wraz z przykładami oraz katalogiem określeń temporalnych charakterystycznych dla danych aspektów. Poruszone są także kwestie morfologiczne, dotyczące budowy czasu przyszłego prostego i złożonego. Nadal jednak zostają pominięte zagadnienia morfologiczne związane z tworzeniem par aspektowych.

W obu rozdziałach widać wyraźnie zastosowanie metody sparowanych form aspektowych, która w tym przypadku zastępuje komentarz dotyczący morfologii derywacji par aspektowych.

W podręczniku występuje szeroki wachlarz ćwiczeń utrwalających i aktywizujących. Zadania odnoszą się przede wszystkim do budowy zdań we wskazanym aspekcie (rozdział 8.: ćw.1./s.172, ćw.2./s.172.; rozdział 10.: ćw.1./s.202, ćw.2./203, ćw.3./203) oraz wyboru i odmiany poprawnej formy czasownika w kontekście (rozdział 8.: ćw.3./s.173; rozdział 10.: ćw.4./s.203). Wprowadzone zostały także ćwiczenia komunikacyjne: napisz list (rozdział 8.: ćw.4./s.173) czy napisz krótki tekst (rozdział 10.: ćw. *Pisanie* b/s.205) oraz teksty autentyczne. Ponadto zauważyć można wykorzystanie technik zadaniowych (quiz/gr; przygotowanie, przeprowadzenie i podsumowanie wywiadu).

Podręcznik *Ludzie, czas, miejsca...* posiada strukturę typową dla współczesnych podręczników do nauki języka obcego. Ze względu na mieszany układ liniowo-koncentryczny zagadnienia gramatyczne są wprowadzane stopniowo, zwiększając stopień trudności i zaawansowania struktur. W przypadku problematyki aspektu czasownika może to jednak prowadzić do konfuzji. Rozdzielenie tematu czasu gramatycznego i aspektu na łącznie sześć jednostek lekcyjnych może tylko utrudnić zrozumienie istoty aspektu. Po pierwszych czterech jednostkach uczeń jest przekonany, że opanował już trzy czasu gramatyczne, jednak dopiero pod koniec kursu uświadamiany jest, że wcześniej zdobyta wiedza była niepełna.

Wadą podręcznika jest zupełne pominięcie zagadnień morfologicznych. Także prezentacja zagadnień semantycznych budzi wątpliwości. W pierwszym kontakcie z zagadnieniem aspektu uczniowie zostają skonfrontowani tylko i wyłącznie z przykładami w różnych kontekstach oraz katalogiem określeń temporalnych, które zastępują komentarz gramatyczny. Dopiero przy drugiej konfrontacji z problematyką aspektu podana zostaje informacja o podstawowych znaczeniach semantycznych. W tym przypadku jest to niepotrzebna gradacja stopnia trudności, która może prowadzić do niezrozumienia istoty aspektu oraz późniejszych trudności w jego poprawnym używaniu. Ponadto, ze względu na mieszaną grupę docelową, nie zastosowano także objaśnień wykorzystujących elementy dydaktycznej gramatyki kontrastywnej.

Pozytywnym aspektem jest zastosowanie metody sparowanych form aspektowych, jednak nie zastąpi ona choćby krótkiego komentarza odnośnie do derywacji form. Dużą zaletą tej publikacji jest także wprowadzenie wielu ćwiczeń w różnorodnych podejściach.

Wykorzystane zostały gramatyczne ćwiczenia utrwalające, ćwiczenia komunikacyjne oraz techniki zadaniowe. Należy także podkreślić, że wprowadzony zakres materiału odpowiada wymogom certyfikacji języka polskiego dla poziomu A1.

4.5. Analiza podręczników aktualnych (2010-2020). Wyniki badań

W drugiej części badania analizie zostały poddane materiały dydaktyczne aktualnie używane w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W badaniu uwzględniono następujące publikacje: podręczniki z serii *Hurra!!! Po polsku* autorstwa M. Małolepszej i A. Szymkiewicz (część 1) oraz A. Jasińskiej i A. Burkat (część 2); podręcznik *Polski krok po kroku I* autorstwa I. Stempek, A. Stelmach, A. Dawidek, oraz A. Szymkiewicz; podręcznik *Po polsku po Polsce* autorstwa A. Prizel-Kanii, D. Bucko, U. Majcher-Legawiec oraz K. Sowcy; podręczniki z serii *Start* autorstwa K. Dembińskiej i A. Małyckiej oraz podręcznik J. Rudolph *Žadnych granic. Polnisch von A bis Z*.

4.5.1. Hurra!!! Po polsku (M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, A. Jasińska, A. Burkat; 2010)

Seria podręczników do nauki języka polskiego jako obcego *Hurra!!! Po polsku* została przygotowana w oparciu o *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* oraz o metodologię podejścia komunikacyjnego. Skierowana jest do dorosłych i młodzieży powyżej 16. roku życia. Ponadto, jak podkreślają autorki, podręczniki z serii zostały skonstruowane zgodnie z wytycznymi Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, dlatego węższą grupę docelową stanowią kandydaci do egzaminu certyfikowanego z języka polskiego (do poziomu PL-B1¹²⁸). Podręcznik przystosowany jest do nauki w grupie mieszanej, w której osoby uczące się są wielu narodowości, oraz do pracy pod kierunkiem nauczyciela (Małolepsza/Szymkiewicz, 2010: 166-168). Podręcznik ma układ mieszany (liniowo-koncentryczny), wyraźnie widoczna jest gradacja materiału zarówno leksykalnego jak i gramatycznego. Każda część składa się z 20 jednostek lekcyjnych, w których materiał został ułożony tak, by rozwijać każdą sprawność językową.

Tematyka czasownika zostaje wprowadzona na samym początku części pierwszej. W rozdziałach 1.-7. uczniowie zostają zapoznani z kolejnymi czasownikami (leksyka)

¹²⁸Biorąc pod uwagę całość kursu, składającego się z trzech części.

oraz z różnymi typami koniugacji (gramatyka). W połowie pierwszej części kursu, w rozdziale 10., wprowadzona zostaje tematyka czasu przeszłego niedokonanego, a w kolejnym rozdziale 11. zagadnienie czasu przyszłego niedokonanego. W obydwóch rozdziałach nacisk został położony na prezentację oraz automatyzację koniugacji czasowników w danych czasach gramatycznych. Choć pada określenie *niedokonany*, nie jest ono rozwinięte ani nie ma odniesienia do czasów *dokonanych*. Na tym etapie jest to raczej sygnalizacja, że nie jest to jedyny sposób wyrażenia czynności w danym czasie gramatycznym.

Tematyka aspektu zostaje poruszona dopiero pod koniec pierwszej części kursu, w rozdziale 16., gdzie zostaje omówiony aspekt w czasie przeszłym. Zagadnienie aspektu wprowadzane jest w modelu indukcyjnym. Uczniowie mają za zadanie wypisać z tekstu najpierw formy czasu przeszłego, a potem brakujące formy dokonane. Następnie na bazie tekstu oraz ćwiczeń formułują regułę używania danych aspektów i dopasowują podane konteksty do aspektu dokonanego lub niedokonanego. Wspomniane są takie zagadnienia semantyczne jak zakończoność i niezakończoność akcji; powtarzalność oraz jednorazowość akcji; akcja długotrwała. Po indukcyjnym wstępie aspekty w czasach przeszłym i przyszłym zaprezentowane są w formie przykładów uporządkowanych w tabeli wraz z podsumowaniem zasad oraz katalogiem wybranych określeń temporalnych. Zagadnienia morfologiczne dotyczące derywacji form aspektowych nie zostały uwzględnione. W miejsce objaśnień słowotwórczych zastosowano metodę sparowanych form aspektowych – jest to widoczne szczególnie w doborze ćwiczeń utrwalających.

Pierwsze ćwiczenie utrwalające (ćw.4./s.131) polega na wybraniu prawidłowej formy aspektowej w zdaniach. Następne zadania (ćw.5.-6./s.132) odwołują się do metody sparowanych form aspektowych i polegają na dopisaniu partnera aspektowego do podanych czasowników. Kolejne dwa ćwiczenia (ćw.8.-9./s.132) związane są z tworzeniem zdań w podanych aspektach i wykorzystaniem podanych czasowników.

Większy wybór zadań utrwalających znajduje się w podręczniku ćwiczeniowym. Zeszyt ćwiczeń jest wyraźnie skorelowany z podręcznikiem podstawowym, a celem zadań w nim umieszczonych jest automatyzacja używania aspektu czasowników w czasie przeszłym. W ćwiczeniach nie zawarto żadnego nowego materiału, wszystkie koncentrują się na utrwaleniu zdobytej już wiedzy. Zadania zostały ułożone gradacyjnie. Pierwsze ćwiczenie (ćw.1./s.56) związane jest z identyfikacją form czasownika w tekście i określeniu ich aspektu. Kolejne ćwiczenie (ćw.2./s.57) to tabela z czasownikami niedokonanymi – uczeń ma

za zadanie dopisać formy dokonane. Następne ćwiczenie (ćw.3./s.58) ma na celu utrwalenie koniugacji czasowników, uwypuklając przy tym zagadnienia semantyczne – zadanie polega na koniugacji czasowników w podanych aspektach w kontrastujących kontekstach. Ćwiczenie czwarte (ćw.4./s.59) związane jest z wyborem i odmianą odpowiedniej formy aspektowej z podanych czasowników. Ostatnie dwa ćwiczenia (ćw.5.-6./s.59) polegają na redakcji tekstu.

Podręcznik został skonstruowany w oparciu o założenia podejścia komunikacyjnego, dlatego też przeważają w nim ćwiczenia komunikacyjne. Większość zadań związanych jest z odpowiedzią na pytania, przeprowadzeniem dialogu w parze lub pracy w grupach. Widoczne jest także wykorzystanie technik zadaniowych (wspólne opracowanie technik uczenia się aspektu; projekt strony internetowej). Ponadto w podręczniku wykorzystano spreparowane teksty autentyczne – zarówno jako tekst wprowadzający, jak i tekst w ćwiczeniach utrwalających (wywiad, wycinek prasowy, notatka biograficzna).

Należy zwrócić uwagę, że tematyka aspektu w czasie przyszłym nie jest omawiana w 1. części kursu. Zagadnienie to pojawia się dopiero w 4. rozdziale podręcznika *Hurra!!! Po polsku 2* i jest wprowadzone w formie skróconej. Dwa typy odmiany zostały zaprezentowane w formie tabelarycznej, poniżej podany został katalog określeń temporalnych. Ćwiczenia utrwalające związane są z odmianą czasowników w podanym aspekcie (ćw.2./s.32, ćw.3./33). Natomiast w podręczniku ćwiczeniowym dodatkowo zastosowane zostały ćwiczenia związane z wyborem odpowiedniej formy (ćw.1.-2./s.16; ćw.3.-4./s.17). Zagadnienia morfologiczne i semantyczne zostały praktycznie pominięte. Autorki wyszły z założenia, że uczący się opanowali podstawy aspektu w poprzedniej części kursu.

Podręcznik *Hurra!!! Po polsku* posiada układ mieszany, zauważalna jest gradacja materiału gramatycznego. Rozbicie zagadnień związanych z czasem na dwie osobne jednostki lekcyjne jest dobrze przemyślane. Wpierw tematy te wprowadzane są z naciskiem na problematykę koniugacji, przy czym jednocześnie sygnalizowana jest problematyka aspektu. Uczeń jest świadom, że zapoznaje się z danym zagadnieniem tylko częściowo. Niestety, dalsze zagadnienia związane z tym tematem wprowadzane są po dłuższym odstępie czasu (6 jednostek lekcyjnych) lub w kolejnym roku kursu. Zachodzi obawa, że uczeń będzie miał trudności z powiązaniem ze sobą tych dwóch tematów i pojęcia zagadnienia aspektu w całości. Rozwiązaniem, które może zostać negatywnie ocenione, jest także sygnalizowanie tematu aspektów w czasie przyszłym podczas omawiania zagadnień związanych z czasem przeszłym, a następnie zgłębienie tej problematyki w kolejnej części podręcznika.

Wprowadza to zamieszanie do struktury kursu oraz gradacji materiału i może prowadzić do konfuzji uczących się, a w konsekwencji do trudności ze zrozumieniem zagadnienia aspektu. Zastosowanie indukcji jako metody wprowadzającej zagadnienie aspektu, choć zgodne z obraną metodyką podejścia komunikacyjnego, nie jest do końca zasadne w przypadku wprowadzania tak złożonego zagadnienia¹²⁹. O ile identyfikacja form czasowników w czasie przeszłym może pozytywnie wpłynąć na zrozumienie zagadnienia przez uczniów, tak samodzielne formułowanie zasad dotyczących zastosowania danych aspektów w kontekście może odbyć się na podstawie niepoprawnie wyciągniętych wniosków i prowadzić do zakodowania błędnego zrozumienia istoty aspektu. Zagadnienia semantyczne zostały w podręczniku opracowane zwięźle, opierając się także na charakterystycznych dla danych aspektów określeniach czasu. Dzięki temu kontekst stosowania danego aspektu staje się bardziej zrozumiały dla uczących się. Pominięte jednak zostały zagadnienia morfologiczne. Zastosowanie metody sparowanych form aspektowych jest pozytywnym zjawiskiem, jednak pozostawienie metod derywacji bez komentarza gramatycznego stanowi lukę w prezentacji treści nauczania związanych z aspektem czasownika. Zauważalny jest także brak odniesień do technik dydaktycznej gramatyki kontrastywnej. Taki stan rzeczy związany jest jednak z określoną grupą docelową, tzn. grup złożonych z uczniów wielu narodowości. W tym przypadku nie jest możliwym określić ani zdecydować, w kontraście do jakiego języka zagadnienia powinny zostać przedstawione.

Dużą zaletą podręcznika jest wykorzystanie różnorodnych ćwiczeń utrwalających oraz gradacja ich trudności. Wykorzystane zostały typowe ćwiczenia gramatyczne, ćwiczenia komunikacyjne oraz techniki zadaniowe. Tak rozległy wachlarz zadań wspiera automatyzację nauczanych zagadnień oraz zwiększa motywację uczniów.

Podsumowując, należy zauważyć, że choć seria – jako całość – odpowiada wymogom certyfikacji języka polskiego jako obcego na poziomie B1, to pierwsza część podręcznika na poziomie zaawansowania A1 – jako oddzielna jednostka – nie spełnia wymogów certyfikacji dla poziomu A1 ze względu na brak omówienia czasu przyszłego dokonanego.

¹²⁹Por. podrozdz. 1.2.1. *Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne.*

4.5.2. *Polski krok po kroku 1* (I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz; 2013)

Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego *Polski krok po kroku 1* został opracowany w nurcie podejścia komunikacyjnego oraz immersji językowej. Jest adresowany do osób na podstawowym poziomie zaawansowania A1/A2. Ponadto podręcznik przeznaczony jest do nauczania osób dorosłych w grupach pod kierunkiem nauczyciela (Stelmach/Stempek, 2013: 6). W opisie serii nie zawarto informacji dotyczącej podstawy programowej, na której oparto budowę podręcznika.

Podręcznik ma układ mieszany (liniowo-koncentryczny), wyraźnie zauważalna jest selekcja oraz gradacja materiału zarówno leksykalnego jak i gramatycznego. Składa się z 26 jednostek lekcyjnych, które zostały skonstruowane w taki sposób, by rozwijać poszczególne sprawności językowe.

Zagadnienia związane z czasownikiem wprowadzane są już na samym początku kursu – w rozdziałach 2., 4., 6. oraz 8. uczniowie zapoznają się z różnymi czasownikami oraz typami koniugacji w czasie teraźniejszym. Kolejne czasy gramatyczne wprowadzane są w połowie kursu. Czasowi przeszłemu poświęcony został rozdział 13., a czasowi przyszłemu prostemu rozdział 16. Ponieważ jest to pierwsze zetknięcie się uczniów z czasami gramatycznymi, treści nauczania zawarte w wyżej wymienionych jednostkach lekcyjnych koncentrują się na automatyzacji koniugacji czasowników w danych czasach.

Problematyka aspektu wprowadzona i szeroko omówiona zostaje pod koniec kursu, w następujących po sobie rozdziałach 21. (czas przeszły) oraz 22. (czas przyszły). Budowa obydwóch rozdziałów jest analogiczna. Uczniowie konfrontują się z zagadnieniem aspektu metodą indukcyjną. Na podstawie zaprezentowanego dialogu identyfikują nowe formy czasowników i katalogują je według aspektów w kontrastujących kontekstach. Następnie następuje prezentacja nowego zagadnienia w formie tabeli. Tabela obejmuje zagadnienia semantyczne (wymienione są cztery znaczenia aspektów na zasadzie kontrastu: czynność powtarzalna vs. czynność jednorazowa, proces vs. czynność momentalna, akcja równoczesna vs. akcja chronologiczna, brak rezultatu /niezakończoność/ vs. rezultatywność /zakończoność/) wraz z przykładami zawierającymi charakterystyczne określenia temporalne. Dodatkowo umieszczono informację dotyczącą okoliczników czasu, które nie determinują użycia danego aspektu (*wczoraj, w piątek, rok temu*, etc.). W rozdziale poświęconym czasowi przeszłemu nie uwzględniono zagadnień morfologicznych, choć zamieszczono dodatkowo informację o czasownikach *imperfectiva tantum*. W ramach podsumowania umieszczony

został tabelaryczny spis form aspektowych popularnych czasowników. Zagadnienia morfologiczne wprowadzone zostały w rozdziale 22., w którym umieszczono ćwiczenia związane z podawaniem odpowiedniego partnera dokonanego do podanego czasownika niedokonanego. Zagadnienia te jeszcze bardziej uwypuklone zostały w podręczniku ćwiczeniowym, gdzie znajdują się zadania związane z derywacją poprzez prefiksację i sufiksację (ćw.6./s.85; ćw.7./s.85). Rolą nauczyciela jest w tym przypadku szczegółowe omówienie tych zagadnień i opatrzenie ich odpowiednim komentarzem gramatycznym.

W podręczniku podstawowym oraz podręczniku ćwiczeniowym zastosowano szeroki wachlarz ćwiczeń utrwalających. W zestawie znajdziemy ćwiczenia polegające na wyborze poprawnej formy (ćw.5./s.145; ćw.8./s.82, ćw.10./s.83), wyborze oraz odmianie poprawnej formy aspektowej (ćw.2./s.141; ćw.12./s.83; ćw.3./s.84), tworzeniu zdań w podanych aspekcie (ćw.5./s.85), dobieraniu zdań w pary na podstawie kontrastujących kontekstów (ćw.4./s.142; ćw.11./s.83) czy podaniu partnera aspektowego do podanych czasowników (ćw.2./s.144, ćw.4./s.145). Uwzględnione zostały także ćwiczenia komunikacyjne (ćw.4./s.84) oraz techniki zadaniowe (ćw.2./s.149 – opowiadanie na podstawie historyjki obrazkowej, ćw.7./s.146 – opowiadanie na podstawie kartek z kalendarza). Należy podkreślić, że podręcznik ćwiczeniowy jest skorelowany z podręcznikiem podstawowym. Nie zostały w nim wprowadzone nowe zagadnienia, choć zawarte treści nauczania są rozszerzone w porównaniu do treści wprowadzonych w podręczniku podstawowym.

Podręcznik *Polski krok po kroku* posiada układ mieszany, z tego względu widoczna jest systematyczna gradacja materiału gramatycznego. Rozbicie zagadnień związanych z czasem na dwie osobne jednostki lekcyjne jest dobrym rozwiązaniem. Wpierw jest wprowadzana i automatyzowana koniugacja w danym czasie, dopiero później zagadnienia te rozszerzone zostają o problematykę aspektu. Zaletą jest to, że jednostki lekcyjne dotyczące aspektu w danych czasach ułożone są jedna po drugiej, a ich budowa jest analogiczna. Dzięki temu uczniowie mają możliwość głębszego, lepszego zrozumienia tego zagadnienia oraz mogą lepiej zautomatyzować zdobyte umiejętności językowe.

Ciekawie rozwiązana została kwestia wprowadzenia problematyki aspektu. Z jednej strony obrano metodę indukcyjną, gdyż w ramach pierwszego kontaktu zastosowano odsłuch dialogu oraz wyodrębnienie z niego czasowników w danych aspektach. Z drugiej strony jednak uczniowie nie dochodzą sami do wniosków i reguł po wykonaniu zadania. Bezpośrednio pod ćwiczeniem znajdują się już zebrane i opracowane zasady stosowania danych aspektów. Dopiero w dalszej części znajdziemy ćwiczenia utrwalające,

które uczniowie mają za zadanie wykonać w oparciu o zaprezentowane reguły gramatyczne. Takie przedstawienie zagadnienia aspektu nawiązuje do metody kognitywnej oraz dedukcyjnej.

Ponadto zaletą podręcznika jest przejrzyste przedstawienie zagadnień semantycznych. Dzięki zebraniu kontrastujących kontekstów i przykładów w formie tabeli uczniom łatwo jest zauważyć różnice w użyciu obu aspektów. Wprowadzono także katalog znaczeniowy obydwóch aspektów (po cztery znaczenia semantyczne dla każdego aspektu) oraz zastosowano metodę sparowanych form aspektowych, która znacząco ułatwia naukę aspektu. Kolejnym pozytywem jest zastosowanie dużego wachlarza ćwiczeń utrwalających, w których można zauważyć gradację trudności. Sięgnięto także po ćwiczenia komunikacyjne oraz techniki zadaniowe.

Minusem publikacji jest dość ukryty przekaz zagadnień morfologicznych, które zostały umieszczone dopiero w zeszycie ćwiczeń. Wadą jest także brak zastosowania tekstów – pojawiają się tylko preparowane teksty modelowe użyte dla celów wprowadzenia zagadnienia. Ponadto nie stwierdzono wprowadzenia elementów dydaktycznej gramatyki kontrastywnej, aczkolwiek w tym przypadku był to jednak celowy zabieg zgodny obraną metodą immersji oraz z określoną grupą docelową. Należy podkreślić, że przedstawione treści są zgodne z wymogami certyfikacji znajomości języka polskiego na poziomie A1/A2.

4.5.3. *Po polsku po Polsce* (A. Prizel-Kania, D. Bucko, U. Majcher-Legawiec, K. Sowa; 2015)

Podręcznik *Po polsku po Polsce* powstał w oparciu o *ESOKJ* (opis dla poziomu A1) oraz o metodykę podejścia komunikacyjnego i zadaniowego. Przeznaczony jest on zarówno do nauki samodzielnej jak i zinstytucjonalizowanej. Grupą docelową są osoby dorosłe oraz starsza młodzież na poziomie początkującym¹³⁰. W opisie podręcznika nie zawarto informacji dotyczącej podstawy programowej, dlatego można wyjść z założenia, że jego budowę oparto o autorski program nauczania. Podręcznik ma układ mieszany i składa się z 16 jednostek lekcyjnych, a tytuł każdej odnosi się do jednego z województw Polski.

Tematy związane z czasownikiem omawiane są na samym początku kursu. W rozdziałach 1.-4. uczniowie zapoznają się z różnymi czasownikami oraz typami koniugacji. W rozdziale 5. wprowadzany jest czas przeszły – treści nauczania związane są

¹³⁰Por. <http://www.popolskupopolsce.edu.pl/o-projekcie> (dostęp 29 VI 2021).

z koniugacją czasowników w tym czasie. Następnie w rozdziale 8. wprowadzany jest czas przyszły niedokonany, w którym uczniowie zostają zapoznani ze wzorem koniugacji w omawianym czasie. Temat aspektu poruszany jest pod koniec kursu, w rozdziałach 14. i 15. W pierwszym z nich temat aspektu zostaje omówiony bardzo ogólnie, w odniesieniu do zagadnień semantyczno-morfologicznych, w drugim z nich następuje powtórzenie wiadomości z poprzedniego rozdziału z naciskiem na czas przeszły.

Problematyka aspektu zostaje zaprezentowana w rozdziale 14. w modelu dedukcyjnym. Uczniowie zapoznają się z komentarzem gramatycznym, w którym opisana jest istota aspektu oraz podane zostają dwa kontrastujące zagadnienia semantyczne (niezakończoność vs. zakończoność; powtarzalność vs. jednorazowość). Pod komentarzem umieszczone zostały przykłady zdań użytych w dość szerokim kontekście sytuacyjnym, zawierającym także określenia temporalne determinujące użycie danego aspektu. Następnie przedstawione zostały dwie metody derywacji aspektu dokonanego od niedokonanego (prefiksacja oraz sufiksacja) oraz pary supletywne. Prezentowany materiał nie odnosi się jednak do konkretnego czasu gramatycznego, aspekt prezentowany jest tu jako zjawisko ogólne, nakładające się na wszystkie czasy gramatyczne.

Po prezentacji materiału nauczania uczniowie mogą przejść do ćwiczeń utrwalających. Ćwiczenia zostały ułożone tak, aby następowała gradacja trudności. W pierwszym ćwiczeniu (ćw.2./s.146) uczniowie mają za zadanie zidentyfikować czasowniki w tekście oraz przyporządkować je do danego aspektu. Kolejne zadania odnoszą się do wyboru poprawnej formy (ćw.3./s.146) oraz do wyboru i odmiany poprawnej formy (ćw.5./s.147). Celem następnego zadania jest napisanie tekstu (ćw.4./s.146). W ostatnim ćwiczeniu uczniowie mają za zadanie przygotować prezentację o swoich wakacjach oraz przedstawić ją na forum grupy (ćw.11./s.150). W zadaniach wykorzystane są także teksty preparowane (kartka z pamiętnika, dialog, list).

Temat aspektu w podręczniku *Po polsku po Polsce* został wprowadzony metodą dedukcji. Jest to duża zaleta tej publikacji. Takie rozwiązanie zapobiega bowiem błędom na samym początku procesu uczenia się aspektu, np. w sformułowaniu wniosków i reguł. Uczniowie otrzymują wyselekcjonowaną wiedzę teoretyczną i na niej mogą się oprzeć w trakcie utrwalania wiadomości oraz automatyzacji używania aspektu w praktyce. Plusem jest także jasne przedstawienie zagadnień zarówno semantycznych jak i morfologicznych, stosując przy tym metodę sparowanych form aspektowych. Kolejną zaletą podręcznika jest szeroki wybór różnorodnych ćwiczeń, w których widoczna jest gradacja trudności.

Wykorzystane zostały ćwiczenia komunikacyjne oraz techniki zadaniowe. W podręczniku umieszczono także różne gatunki tekstów preparowanych.

Z uwagi na bardzo ogólną grupę odbiorców nie wykorzystano natomiast technik dydaktycznej gramatyki kontrastywnej. Natomiast ciekawym rozwiązaniem jest zaprezentowanie problematyki aspektu jako samodzielnego zjawiska, w oderwaniu od czasów gramatycznych. Zachodzi jednak obawa, że w ten sposób uczniowie mogą nie zauważyć samodzielnie zależności aspektu i czasu gramatycznego. Może to prowadzić do konfuzji i utrudnić uczącym się poprawne stosowanie aspektu w praktyce. Należy zwrócić także uwagę na fakt, że w kolejnym dziale utrwalane są tylko wiadomości dotyczące aspektu w czasie przeszłym. Czas przyszły wprowadzony zostaje szeroko jako czas przyszły niedokonany, jednak podczas kursu pominięty został czas przyszły dokonany. Uczniowie pozostają zatem bez utrwalonej i zautomatyzowanej wiedzy w tym temacie, jako że jednostki lekcyjne ujęte w podręczniku składają się na całość kursu (podręcznik nie posiada kolejnej części). Należy zauważyć, że przez brak treści związanych z czasem przyszłym dokonany podręcznik nie odpowiada wymogom certyfikacji języka polskiego dla poziomu A1.

4.5.4. *Start* (K. Dembińska, A. Małyśka; 2013, 2017)

Podręczniki z serii *Start* przeznaczone są do nauczania osób dorosłych na poziomie A1 (*Start 1*) oraz A2 (*Start 2*) podczas kursów grupowych. Zostały przygotowane w nurcie podejścia komunikacyjnego oraz metody bezpośredniej. Głównym założeniem autorek jest nauczanie poprzez immersję językową oraz rezygnacja z komentarzy gramatycznych i analizy językowej. W opisie serii nie zawarto informacji dotyczącej podstawy programowej, na której oparto budowę podręcznika¹³¹.

Podręcznik ma układ mieszany (liniowo-koncentryczny), wyraźnie zauważalna jest selekcja oraz gradacja materiału zarówno leksykalnego jak i gramatycznego. Obydwie części składają się z 10 rozdziałów, których główną osią są jednostki tematyczno-leksykalne.

Tematyka czasownika w podręczniku *Start 2* poruszana jest już w rozdziale pierwszym, w którym zawarta jest powtórka wiedzy o odmianie czasownika w czasie teraźniejszym¹³². Następnie w rozdziałach 3. i 4. uczniowie zostają zapoznani odpowiednio z czasem przeszłym

¹³¹Por. <https://startpolish.pl/seria-start/> (dostęp 07 X 2021).

¹³²Odmiana czasownika w czasie teraźniejszym jest omówiona obszernie w części pierwszej *Start 1*. Należy zauważyć, że w pierwszej części podręcznika nie zostały wprowadzone inne czasy gramatyczne poza czasem teraźniejszym.

(niedokonanym) oraz czasem przyszłym prostym (dokonanym). Tematyka aspektu poruszona zostaje dopiero pod koniec kursu w 9. oraz 10. rozdziale. Rozdział 9. poświęcony jest aspektowi w czasie przeszłym, a w rozdziale 10. omówiony jest aspekt w czasie przyszłym. Kolejna część kursu, zawarta w podręczniku *Start 3*, rozpoczyna się powtórką wiedzy o czasie przeszłym (rozdział 1.), a tematyka aspektu poruszana jest już w 2. i 3. rozdziale. Należy zauważyć, że rozdziały te pokrywają się tematycznie oraz treściowo z rozdziałem 9. i 10. podręcznika *Start 2*. Oznacza to, że w podręczniku *Start 3* zamieszczono dokładnie ten sam materiał, który pojawia się w części poprzedniej.

Problematyka aspektu w podręcznikach serii *Start* wprowadzana jest w modelu indukcyjnym. W rozdziale 9. uczniowie zapoznają się z aspektem czasu przeszłego. Na początku jednostki lekcyjnej konfrontują się z preparowanym dialogiem, a następnie ich zadaniem jest wypisanie z niego niedokonanych czasowników i sparowanie ich z podanymi już czasownikami dokonanymi. Następnie zaprezentowana zostaje tabela, w której skonstruowano pary czasowników w przykładowych zdaniach wraz z krótkim komentarzem objaśniającym istotę aspektu w jednym znaczeniu semantycznym (niezakończoność akcji / proces vs. zakończoność akcji / rezultat). Należy zauważyć, że w podręczniku zostały wprowadzone tylko takie czasowniki, których forma dokonana derywowana jest przez prefiksację. Inne metody tworzenia aspektu dokonanego nie są wspomniane. Po tym krótkim wprowadzeniu uczniowie wykonują ćwiczenia utrwalające, które polegają głównie na sparowaniu czasowników (ćw.8a/s.148) oraz tworzeniu zdań w podanym aspekcie. Ekspozowane są przy tym kontrastujące konteksty procesu oraz rezultatu (ćw.8b, 8c, 8d/s.148). Ostatnie ćwiczenie (ćw.8e/s.148) związane jest z wyborem charakterystycznych określeń temporalnych. Podobne ćwiczenia znajdują się w podręczniku ćwiczeniowym (ćw.12.-15./s.81).

W kolejnym rozdziale uczniowie zapoznają się z aspektem czasu przyszłego. Temat ten wprowadzony jest poprzez graficzne zobrazowanie kontrastu pomiędzy aspektami (proces vs. rezultat) oraz listę zdań, w których użyto obie formy w kontrastujących kontekstach. Następną część stanowią ćwiczenia utrwalające. W pierwszym ćwiczeniu (ćw.9b/s.158) zadaniem uczniów jest wypełnienie tabeli brakującymi formami aspektowymi podanych czasowników w czasie przyszłym. W tym ćwiczeniu wprowadzone zostają także wybrane czasowniki ambiaspektowe (*mieć, pracować, być*). Kolejne zadania związane są z tworzeniem zdań z rozsypanki wyrazowej w poprawnym aspekcie (ćw.8f/s.159) oraz z wyborem poprawnej formy w zdaniu (ćw.8g/s.159). Zastosowano także jedno

ćwiczenie komunikacyjne – opowiadanie o swoich planach (ćw.8e/s.159). W podręczniku ćwiczeniowym znajdują się dodatkowe ćwiczenia utrwalające, polegające na ułożeniu zdań w danym aspekcie (ćw.14.-15./s.87 oraz ćw.19./s.89). W dwóch pierwszych ćwiczeniach uczniowie konfrontują się jednocześnie z czasownikami w czasie przeszłym i przyszłym. Ich zadaniem jest utworzenie zdań według wzorca *Dzisiaj kupiłam mleko, jutro też **kupię** mleko* (ćw.14./s.87) oraz *Napisałaś e-mail? Jeszcze nie! Dopiero **będę pisać***. (ćw.15./s.87). Ostatnie zadanie (ćw.19./s.89) związane jest z tworzeniem kontrastujących zdań z obydwojema partnerami aspektowymi (znaczenie proces vs. rezultat).

Seria podręczników *Start* została zaprojektowana w oparciu o metodę bezpośrednią. Autorki konsekwentnie wypełniały obrane założenia metodologiczne, nie stosując żadnych komentarzy ani objaśnień gramatycznych. Tematyka aspektu wprowadzana jest metodą indukcji w oparciu o przykładowe zdania i grafiki. Jest to spójny wybór, zgody z metodologią obraną przez autorki, jednak budzi on zastrzeżenia w przypadku tak skomplikowanego zagadnienia jakim jest aspekt czasowników¹³³. Problemem związanym z prezentacją tematu aspektu jest także okrojenie zagadnień semantycznych i morfologicznych. W publikacji zaprezentowane i utrwalane jest tylko jedno znaczenie semantyczne (proces vs. rezultat)¹³⁴ oraz tylko jeden model derywacji czasowników dokonanych od niedokonanych (prefiksacja). Nie jest to wystarczająca wiedza, aby uczniowie mogli w pełni zrozumieć i poprawnie używać kategorii aspektu w praktyce. W szczególności rażąco jest brak wprowadzenia par aspektowych tworzonych przez inne metody derywacji niż prefiksacja.

Kolejnym minusem publikacji jest skromna liczba oraz niewielka różnorodność ćwiczeń utrwalających. Brakuje ćwiczeń komunikacyjnych (pojawia się tylko jedno), szerszego wykorzystania tekstów oraz technik zadaniowych. Dalsze wątpliwości budzą zadania, w których mieszane są aspektowe formy czasowników w różnych czasach. Z glottodydaktycznego punktu widzenia ćwiczenia, w których utrwała się więcej niż jedno zagadnienie, nie są efektywne i mogą demotywować uczących się. Należy także zauważyć, że w podręczniku nie pojawiają się elementy dydaktycznej gramatyki kontrastywnej. W tym przypadku jest to jednak uzasadnione wyborem metody bezpośredniej oraz szeroką grupą docelową.

¹³³Por. podrozdz. 1.2.1. *Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne*.

¹³⁴Należy wspomnieć, że w podsumowaniu wiedzy gramatycznej z całego kursu w podręczniku *Start 2* na str. 171 w tabeli poświęconej aspektowi wymienione są trzy znaczenia semantyczne aspektu. Jednak w głównej części podręcznika oraz w ćwiczeniach utrwalających nacisk kładziony jest tylko na jedno ze znaczeń.

Największe zastrzeżenia do analizowanej publikacji budzi jednak ponowne wykorzystanie tych samych treści w następujących po sobie częściach kursu. Po pierwsze, w przypadku kontynuacji nauki w oparciu o serię *Start* następuje ponowna ekspozycja ucznia na identyczne treści i zadania, co zahamowuje rozwój umiejętności oraz może skutkować demotywowacją i znudzeniem. Po drugie, następujące po sobie części kursu mają na celu osiągnięcie kolejnych poziomów językowych (odpowiednio A1 oraz A2). W przypadku zastosowania tych samych treści nie jest możliwe osiągnięcie wyższego poziomu językowego, ponieważ dany temat nie jest rozwinięty czy poszerzony o trudniejsze zagadnienia.

Natomiast zaletą tej publikacji jest niewątpliwie bardzo pomysłowe przedstawienie kontrastu semantycznego (proces vs. rezultat) oraz maksymalne wykorzystanie kontekstu. Szczególnie pozytywnie oceniana jest grafika zaprezentowana w rozdziale 10., która trafnie przedstawia kontrast pomiędzy partnerami aspektowymi w wybranym znaczeniu semantycznym. Ponadto w podręczniku wykorzystano metodę sparowanych form aspektowych oraz wprowadzono charakterystyczne określenia temporalne dla danych aspektów.

Podsumowując, należy zauważyć, iż zaprezentowany w podręcznikach z serii *Start* materiał dotyczący zagadnienia aspektu czasownika jest bardzo ograniczony. Z tego powodu publikacja nie spełnia wymogów certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego dla poziomu A1/A2.

4.5.5. *Žadnych granic. Polnisch von A bis Z* (J. Rudolph; 2017)

Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego *Žadnych granic. Polnisch von A bis Z* skierowany jest do osób na początkującym poziomie zaawansowania (A1), jednak celem kursu jest osiągnięcie poziomu średniozaawansowanego B2¹³⁵. Adresatami są osoby dorosłe, w szczególności takie, które chcą zajmować się językiem polskim naukowo. Publikacja przeznaczona jest do pracy podczas kursu dwuletniego (4 semestry) (Rudolph, 2017: 9). Należy zauważyć, że podręcznik skierowany jest szczególnie do uczniów niemieckojęzycznych lub posługujących się językiem niemieckim na poziomie zaawansowanym, gdyż część gramatyczna została w całości napisana w języku niemieckim.

¹³⁵Por. http://www.schmetterling-verlag.de/page-5_isbn-3-89657-880-4.htm (dostęp: 15 X 2021).

W publikacji nie zawarto informacji dotyczącej podstawy programowej, dlatego można przypuszczać, iż podręcznik został przygotowany w oparciu o autorski program nauczania.

Podręcznik został skonstruowany w układzie mieszanym, liniowo-koncentrycznym. Kurs składa się z 16 rozdziałów, a w każdym z nich wyodrębniono część tematyczno-leksykalną oraz gramatyczną. Części te są luźno ze sobą powiązane treściowo, można zauważyć, że zagadnienia tematyczno-leksykalne i gramatyczne są rozwijane liniowo niezależnie od siebie. W publikacji nie podano informacji odnośnie do podejścia stanowiącego bazę dla jej opracowania. Ze struktury i treści nauczania można jednak wnioskować, że podręcznik został skonstruowany w oparciu o podejście kognitywne (część gramatyczna) oraz komunikacyjne (część tematyczno-leksykalna).

Wprowadzenie do tematyki czasowników zostało umieszczone na początku kursu, w rozdziale 1. Znajdziemy tam ogólną teorię czasownika jako części mowy (opis i kategorie odmiany) oraz modele koniugacyjne dla czasu teraźniejszego. W rozdziale 2. zaprezentowany został czasownik *być* wraz z jego odmianą we wszystkich czasach gramatycznych. W rozdziale 3. uczniowie zostają zapoznani z modelem koniugacji czasownika w czasie przeszłym (niedokonanym)¹³⁶. Problematyka aspektu zostaje szeroko omówiona w 4. rozdziale. W kolejnych rozdziałach (5.-16.) systematycznie zostają omówione kolejne pary czasowników pod kątem leksyki (z uwzględnieniem ich szczegółowej semantyki w różnych kontekstach).

Zagadnienia związane z aspektem zostały wprowadzone w oparciu o model dedukcyjny. Objasnienia zawarte są w obszernych komentarzach gramatycznych, przypominających formę opisów gramatyki dydaktycznej. Opis został podzielony na sześć części uwzględniających następujące zagadnienia:

- 1) wstęp – zawierający informacje o istocie aspektu (występowanie par aspektowych);
- 2) aspekt niedokonany – omówiona zostaje semantyka aspektu niedokonanego, uwzględnione są cztery znaczenia (proces, powtarzalność akcji, znaczenie ogólnofaktyczne, opis tła wydarzeń);
- 3) aspekt dokonany – omówiona zostaje semantyka aspektu dokonanego, uwzględnione jest jedno znaczenie (zakończoność akcji);
- 4) kontrast pomiędzy aspektem niedokonanym i dokonanym;

¹³⁶Choć w rozdziale nie zostaje użyte polskie nazewnictwo „czas przeszły niedokonany”, zostaje to zasygnalizowane niemieckim określeniem czasu gramatycznego *Präteritum (Imperfekt)*.

- 5) zagadnienia morfologiczne – wymienione zostają sposoby derywacji czasownika dokonanego od niedokonanego (prefiksacja, sufiksacja, pary supletywne) oraz opisane zostają klasy czasowników *imperfectiva tantum*, *perfectiva tantum*, czasowniki ambiaspektowe;
- 6) podsumowanie – w tabeli podsumowano występowanie aspektów w danych czasach gramatycznych.

Należy zwrócić uwagę, że pod każdym komentarzem gramatycznym umieszczono przykłady użycia aspektu w zdaniach w różnych kontekstach i w różnych czasach gramatycznych. Podkreślone zostało także znaczenie określeń temporalnych jako elementu determinującego użycie danego aspektu w danym kontekście. Sięgnięto także po metodę dydaktycznej gramatyki kontrastywnej – aspekt dokonany został porównany do niemieckich czasów *Präsens* oraz *Perfect*¹³⁷.

W podręczniku zastosowano dość skromny zbiór ćwiczeń utrwalających. Do celów automatyzacji zagadnienia aspektu przewidziano cztery zadania: identyfikację i selekcję form czasownika (ćw.14./s.122), wybór poprawnej formy aspektowej (ćw.15./s.122, ćw.16./s.123) oraz konstrukcję zdań w podanym aspekcie (ćw.17./s.123). Pod koniec rozdziału umieszczono ponadto trzy teksty dodatkowe (preparowane dialogi i dowcip¹³⁸), które służą powtórce wszystkich tematów omówionych w dziale 4., włączając w to zagadnienie aspektu.

Problematyka aspektu w podręczniku *Żadnych granic* została przedstawiona w dość nietypowy sposób (w porównaniu z innymi analizowanym podręcznikami). Po pierwsze, zagadnienie to wprowadzane jest na samym początku kursu, w 4. rozdziale (z szesnastu). Po drugie, zdecydowano się nie rozbijać zagadnienia aspektu ze względu na jego funkcjonowanie w połączeniu z czasami gramatycznymi, lecz wprowadzono aspekt jako jedno, ogólne zagadnienie¹³⁹. Dużą zaletą podręcznika jest przedstawienie materiału w oparciu o metodę dedukcyjną oraz systematyczny podział wiedzy z zakresu tematyki aspektu czasowników, zachowując przy tym równowagę w zagadnieniach semantycznych i morfologicznych. Należy zwrócić uwagę, że jest to jedyny z analizowanych podręczników, w którym wspomniano klasy *perfectiva tantum* oraz czasowniki ambiaspektowe. Plusem jest

¹³⁷Należy zauważyć, że takie porównanie aspektu z systemem czasów gramatycznych w języku niemieckim nie jest poprawne z punktu widzenia gramatyki opisowej (por. rozdz. 2.6.1. *System czasów gramatycznych w języku niemieckim a aspekt czasownika w języku polskim*)

¹³⁸Od rozdziału 7. każdy dział zawiera tekst autentyczny w ramach podsumowania.

¹³⁹Ten zabieg został zastosowany także w podręczniku *Po polsku po Polsce*, por. podrozdz. 4.5.3. *Po polsku po Polsce* (A. Prizel-Kania, D. Bucko, U. Majcher-Legawiec, K. Sowa; 2015).

także umieszczenie wielu przykładów w różnych kontekstach i znaczeniach. Wyraźnie można zauważyć zastosowanie metody sparowanych par aspektowych – w dalszych rozdziałach, gdy wprowadzany jest nowy czasownik, podawane są obydwie formy. Należy także podkreślić, że podręcznik spełnia wymogi certyfikacji znajomości języka polskiego do poziomu B2.

Wadą publikacji jest ograniczona liczba ćwiczeń utrwalających. Wątpliwym jest, by po wykonaniu czterech zadań uczniowie zautomatyzowali poprawne używanie aspektu. Ponadto wszystkie zadania są skonstruowane w formie typowych ćwiczeń gramatycznych, nie wykorzystano ani formuły ćwiczeń komunikacyjnych ani technik zadaniowych. Taka budowa części ćwiczeniowej odnosi się prawdopodobnie do potrzeb określonej grupy docelowej, jaką są dorośli oraz osoby uczące się języka polskiego dla celów naukowych – stąd forma przypominająca opisy gramatyczne oraz mały wybór ćwiczeń.

4.5. Podsumowanie oraz wnioski

W przeprowadzonym badaniu analizie poddano łącznie osiem zestawów materiałów dydaktycznych wydanych w latach 1996-2020. Analizowany materiał został podzielony na dwie grupy – podręczniki pionierskie (1996-2009) oraz podręczniki aktualne (2010-2020). Wyniki badań zostały podsumowane także w formie tabelarycznej (patrz: Tabela 5./ str.144).

Na podstawie przeprowadzonej analizy widać różnice w metodologii i konstrukcji podręczników pionierskich i aktualnych. Można zauważyć, iż u progu XXI wieku glottodydaktyka polonistyczna dopiero kształtowała się jako osobna dyscyplina naukowa. Prekursorzy tej dziedziny próbowali na bazie własnych doświadczeń oraz ówczesnych trendów konstruować własne materiały dydaktyczne, zgodne z ich wyobrażeniem o innowacyjnym podręczniku. W badaniu wyraźnie widać także linię graniczną dotyczącą zmiany aktualnie modnego podejścia nauczania. W latach 90. XX wieku podręczniki konstruowane były w nurcie podejścia kognitywnego, natomiast na początku XXI wieku nastąpiła zmiana kierunku na rzecz podejścia komunikacyjnego i zadaniowego. Wpływ na taki stan rzeczy miała przede wszystkim publikacja *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, w którym metody te były propagowane. Dopiero w najnowszych publikacjach (od roku 2015) widać tendencję powrotną i metoda kognitywna jest powszechniej stosowana w odniesieniu do zagadnień gramatycznych.

Z zagadnieniem wyboru podejścia metodycznego ściśle związany jest także wybór dedukcyjnego lub indukcyjnego modelu wprowadzenia zagadnienia aspektu. W pionierskich podręcznikach z lat 90. stosowana była wyłącznie metoda dedukcji. Wraz z nadejściem epoki podejścia komunikacyjnego tematy gramatyczne były wprowadzane w modelu indukcyjnym. Na podstawie przeprowadzonej analizy można zauważyć, że obecnie (od roku 2015) następuje renesans metody kognitywnej oraz metody dedukcji, które znów są powszechnie stosowane. Jest to pozytywna zmiana, ponieważ podejście kognitywne oraz metoda dedukcyjna są najbardziej efektywne w nauczaniu skomplikowanych zagadnień gramatycznych, do których należy aspekt czasownika¹⁴⁰.

Wspólną cechą większości podręczników pionierskich i aktualnych jest wprowadzanie zagadnienia aspektu w dalszych częściach podręcznika, tzn. w połowie lub pod koniec zaplanowanego kursu. Wynika to z tego, iż podręczniki te kierowane są w szczególności do mieszanych grup językowych (w których uczniowie są wielu narodowości i posługują się różnymi J1) lub grup uczniów posługujących się językiem germańskim jako J1 lub J2 na wysokim poziomie zaawansowania (w drugim przypadku język angielski lub niemiecki jest językiem pośredniczącym). Dla uczniów, których językiem pierwszym nie jest język (wschodnio)słowiański, aspekt czasownika jest nowym fenomenem gramatycznym, który nie występuje w ich języku pierwszym w formie analogicznej lub zbliżonej do aspektu czasowników w języku polskim. Zgodnie z zasadami metodyki takie zagadnienia powinny ustąpić pierwszeństwa zagadnieniom prostszym, w których widoczne jest podobieństwo do struktur znanych już uczniom. Z tego względu zagadnienie aspektu pojawia się w dalszych częściach kursu¹⁴¹. W takiej strukturze podręcznika nie są jednak brane pod uwagę potrzeby uczniów, którzy posługują się językiem (wschodnio)słowiańskim jako pierwszym. W ich przypadku aspekt jest zagadnieniem inherentnie znanym i podobnym do zjawiska występującego w języku pierwszym uczniów. Z tego względu w materiałach nauczania dedykowanym osobom posługującym się językiem (wschodnio)słowiańskim jako J1 zagadnienie aspektu może być wprowadzane już w początkowych etapach kursu, a więc w pierwszych rozdziałach podręcznika¹⁴².

Kolejną cechą wspólną większości analizowanych podręczników jest omawianie problematyki aspektu czasownika w kontekście czasów gramatycznych. W takim układzie osobno wprowadzany jest temat aspektów w czasach przeszłych i czasach przyszłych.

¹⁴⁰ Por. podrozdz. 1.2.1. *Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne*.

¹⁴¹ Por. Gębka-Wolak, 2021: 93-95.

¹⁴² Por. podrozdz. 1.2. *Metodyka nauczania gramatyki języka obcego*.

Zazwyczaj jako pierwszy wprowadzany jest aspekt w czasie przeszłym, ze względu na to, iż łatwiej w nim zauważyć główny kontrast semantyczny zakończonej i niezakończonej akcji. W czasie przyszłym wymaga to większego wysiłku kognitywnego. Taka gradacja materiału zgodna jest z metodyką nauczania gramatyki, według której najpierw wprowadza się zagadnienia łatwiejsze do identyfikacji. Na podstawie przeprowadzonej analizy można jednak zauważyć, że w najnowszych publikacjach (od roku 2015) preferuje się prezentowanie aspektu jako ogólnego zagadnienia, nie rozbijając go na czasy gramatyczne, a wręcz odwrotnie – prezentując wszystkie formy czasów jednocześnie. Takie rozwiązanie wymaga jednak głębszej kognitywnej analizy ze strony uczniów. Zachodzi obawa, że uczniowie mogą zostać przeciążeni ilością nowego materiału. Przedstawianie tematu aspektu w powiązaniu z czasami gramatycznymi – jeżeli wprowadza się go w odpowiednim odstępnie czasowym i z uwzględnieniem wszystkich czasów w obrębie jednego kursu – wydaje się bardziej efektywnym rozwiązaniem, zgodnym z metodyką nauczania gramatyki¹⁴³.

W zależności od podręcznika różnie zostają zachowane proporcje między zagadnieniami semantycznymi i morfologicznymi. Wspólną cechą jest wprowadzanie wybranych znaczeń dla danych aspektów, przy czym zazwyczaj szerszy katalog prezentowany jest w odniesieniu do aspektu niedokonanego. W każdym z analizowanych podręczników prezentowany był także katalog określeń temporalnych charakterystycznych dla danego aspektu. Zagadnienia morfologiczne są jednak bardziej problematyczne. W części publikacji w ogóle je pominięto¹⁴⁴, w innych wprowadzono natomiast zbyt szeroko¹⁴⁵. Pozytywną cechą wspólną wszystkich analizowanych materiałów jest natomiast wykorzystanie metody sparowanych form aspektowych jako metody przewodniej w nauczaniu aspektu.

Należy zauważyć, że nie wszystkie współczesne publikacje są zgodne z wymogami certyfikacji określonymi w *Rozporządzeniu (...) w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego* na danym poziomie znajomości języka¹⁴⁶. Choć częściowo wychodzą one poza ustalone wymagania dla poziomu A1/A2 (znajomość kontekstów semantycznych oraz metod derywacji wymienione są w *Rozporządzeniu...* jako warunek dla certyfikacji na poziomie B1), to brakuje wprowadzenia podstawowych zagadnień, np. czas przyszłego dokonanego.

¹⁴³Por. podrozdz. 3.1. *Metodyka nauczania aspektu*.

¹⁴⁴Por. podrozdz. 4.5.1. *Hurra!!! Po polsku* (M. Malolepsza, A. Szymkiewicz, A. Jasińska, A. Burkat; 2010); podrozdz. 4.5.2. *Polski krok po kroku 1* (I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz; 2013); podrozdz. 4.5.4. *Start* (K. Dembińska, A. Małyska; 2013, 2017).

¹⁴⁵Por. podrozdz. 4.5.5. *Żadnych granic. Polnisch von A bis Z* (J. Rudolph; 2017).

¹⁴⁶Por. podrozdz. 4.5.1. *Hurra!!! Po polsku* (M. Malolepsza, A. Szymkiewicz, A. Jasińska, A. Burkat; 2010); podrozdz. 4.5.3. *Po polsku po Polsce* (A. Prizel-Kania, D. Bucko, U. Majcher-Legawiec, K. Sowa; 2015); podrozdz. 4.5.4. *Start* (K. Dembińska, A. Małyska; 2013, 2017).

Analiza ujawnia także tendencję do niewykorzystywania tekstów (szczególnie autentycznych) w nauczaniu aspektu, co można oceniać negatywnie. Ponadto widoczny jest brak powszechnego wykorzystania technik dydaktycznej gramatyki kontrastywnej. Taki stan rzeczy spowodowany jest kierowaniem materiałów do grup mieszanych – w takim przypadku trudno określić język, do którego powinno się zastosować porównanie. W analizowanych podręcznikach, które skierowane były do konkretnej grupy językowej uczniów, występowały śladowe nawiązania do technik gramatyki kontrastywnej.

Przeprowadzona ewaluacja oraz analiza materiałów nauczania służyła prześledzeniu rozwoju ujęcia tematyki aspektu w ramach glottodydaktyki polonistycznej oraz rozpoznaniu obecnych trendów metodycznych. Wyniki analizy umożliwiły wyodrębnienie pozytywnych rozwiązań oraz osiągnięć metodycznych w zakresie przedstawiania kategorii aspektu, które mogą stanowić inspirację dla twórców kolejnych materiałów dydaktycznych. Wykazane zostały także takie stosowane obecnie rozwiązania, które mogą zostać potencjalnie zmodyfikowane oraz ulepszone. Na podstawie przeprowadzonej analizy można zatem sformułować postulaty i implikacje metodyczne, które umożliwią stworzenie optymalnych materiałów do nauczania języka polskiego, w szczególności w zakresie ukazania treści związanych z zagadnieniem kategorii aspektu.

Po pierwsze, należy rozważyć stworzenie podręczników dedykowanych uczniom z danych grup językowych (uczniom posługującym się językiem niemieckim jako J1 oraz wschodniosłowiańskim jako J1). W ten sposób można zapewnić rozkład treści nauczania adekwatny do inherentnej wiedzy uczniów o aspekcie. Ponadto dzięki takiemu rozwiązaniu możliwa jest introdukcja elementów dydaktycznej analizy kontrastywnej. Po drugie, zalecanym podejściem metodologicznym do tworzenia materiałów dotyczących zagadnienia aspektu jest podejście kognitywne, które na drodze rozważań teoretycznych zostało wytypowane jako najbardziej efektywne w nauczaniu skomplikowanych zjawisk gramatycznych¹⁴⁷. Ponadto preferowane jest wprowadzanie tematyki aspektu w oparciu o model dedukcyjny. W ten sposób unika się błędnych interpretacji tego zjawiska oraz automatyzowania niepoprawnej wiedzy.¹⁴⁸ Po trzecie, należy zadbać o to, by treści nauczania z zakresu aspektu czasownika obejmowały zarówno zagadnienia morfologiczne jak i semantyczne. W ten sposób zapewniony zostaje zrównoważony rozwój kompetencji językowych w zakresie aspektu czasowników. Rekomendowane jest także sięgnięcie

¹⁴⁷Por. rozdz. 1.3.2. *Ocena znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki niniejszej dysertacji. Podsumowanie.*

¹⁴⁸Por. rozdz. 1. *Nauczanie gramatyki z perspektywy dydaktyki nauczania języków obcych.*

po metodę sparowanych form aspektowych. Po czwarte, projektując ćwiczenia utrwalające wiedzę o aspekcie czasownika powinno sięgać się po zadania w modelu podejścia komunikacyjnego oraz zadaniowego. W szczególności ważna jest introdukcja zadań związanych z pracą z tekstem. Dzięki nim uczniowie konfrontują się z różnorodnymi kontekstami, w których występują czasowniki w danych aspektach, co pozytywnie wpływa na automatyzację zagadnienia aspektu oraz rozwój kompetencji stosowania go w praktyce¹⁴⁹.

¹⁴⁹Por. podrozdz. 3.2. *Rola tekstów w nauczaniu aspektu* oraz 3.3. *Nauczanie aspektu w podejściu zadaniowym*.

Podręcznik	Podręczniki pionierskie			Podręczniki aktualne				
	<i>Cześć, jak się masz?</i>	<i>Chcę mówić po polsku</i>	<i>Ludzie, czas, miejsca...</i>	<i>Hurra!!! Po polsku</i>	<i>Polski krok po kroku</i>	<i>Po polsku po Polsce</i>	<i>Start</i>	<i>Żadnych granic...</i>
Program	<i>Język polski jako obcy...</i>	n/a	n/a	n/a ESOKJ	n/a	autorski, ESOKJ	n/a	n/a
Poziom zaawansowania	A1	A1/A2	A1	A1/A2	A1/A2	A1	A1-A2	A1-B2
Podejście dydaktyczne	kognitywne, komunikacyjne	kognitywne	komunikacyjne	komunikacyjne	komunikacyjne	komunikacyjne, zadaniowe	komunikacyjne, metoda bezpośr.	kognitywne, komunikacyjne
Grupa docelowa	dorośli, anglojęzyczni	anglojęzyczni	dorośli	młodzież > 16 r.ż, dorośli	dorośli	dorośli	dorośli	dorośli, niemieckojęz.
Układ materiału	liniowy	liniowy	mieszany	mieszany	mieszany	mieszany	mieszany	mieszany
Metoda	dedukcyjna	dedukcyjna	dedukcyjna	indukcyjna	indukcyjna	dedukcyjna	indukcyjna	dedukcyjna
Omówienie zagadnień morfologicznych	tak	tak	tak	nie	nie	tak	nie	tak
Omówienie zagadnień semantycznych	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Metoda sparowanych form aspektowych	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Przykłady	tak	nie	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Omówienia (komentarz gramatyczny)	tak	tak	tak	tak	tak	tak	nie	tak
Ćwiczenia komunikacyjne	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak	nie
Teksty	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Elementy dyd. gram. kontrastywnej	tak	nie	nie	nie	nie	nie	nie	tak
Techniki zadaniowe	nie	nie	tak	tak	tak	tak	nie	nie
Zgodność z rozporządzeniem	tak	tak	tak	A1 – nie A2 – tak	tak	nie	nie	tak

Tabela 5. Wyniki ewaluacji materiałów nauczania

5. Charakterystyka osób uczących się języka polskiego jako obcego. Doświadczenia i motywacje

W kolejnym etapie badań w centrum zainteresowania znalazły się osoby uczące się języka polskiego jako obcego. W celu poznania ich motywacji oraz doświadczeń przeprowadzono ankietę w grupach na poziomie A2-B1, z uwzględnieniem języka ojczystego jako czynnika rozróżniającego (J1). Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach uczących się: wśród osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego (z językiem wschodniosłowiańskim jako J1) oraz wśród osób pochodzenia niemieckiego (z językiem niemieckim jako J1).

5.1. Cel badania i pytania badawcze

Celem badania było scharakteryzowanie profilu osób uczących się języka polskiego jako obcego. W szczególności zbierano informacje związane z doświadczeniami dotyczącymi nauki języka polskiego jako obcego oraz nauki aspektu czasowników. Badanie przeprowadzono równolegle w dwóch grupach: wśród uczących się posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz językiem niemieckim jako J1. Pierwsza część badania służyła rozpoznaniu trendów w dwóch badanych grupach. Na tym etapie interesowano się celami nauki oraz motywacjami kierującymi osobami uczącymi się w danych grupach. Druga część badania służyła poznaniu doświadczeń uczących się, dotyczących nauki aspektu czasowników w języku polskim.

Uzyskane wyniki badania mają za zadanie pomóc w scharakteryzowaniu profili grup docelowych pod względem ich motywacji oraz potrzeb nauczania. Dzięki temu możliwe będzie dopasowanie metod i materiałów dydaktycznych do specyficznych obszarów problematycznych i możliwości kognitywnych uczniów z danych grup. Co więcej, opracowane charakterystyki umożliwią dokładniejszą interpretację wyników kolejnych etapów badania¹⁵⁰. Oznacza to, iż w perspektywie całości badań taki dokładny opis oraz rozróżnienie pomiędzy badanymi grupami ma za zadanie umożliwić stworzenie optymalnych materiałów nauczania oraz dobranie najefektywniejszych metod i technik nauczania dla każdej z badanych grup.

¹⁵⁰Ewaluacja poprawności stosowania aspektu oraz poznanie motywacji wyboru formy aspektowej; por. *Wprowadzenie do badań empirycznych*; rozdz. 6 *Ewaluacja poprawności stosowania aspektu czasowników*; rozdz. 7. *Motywacje wyboru formy aspektowej*.

Na tym etapie postawiono następujące szczegółowe pytania badawcze:

- Czym charakteryzują się profile osób uczących się języka polskiego w badanych grupach?
- W jakich warunkach odbywał się proces glottodydaktyczny nauczania języka polskiego jako obcego w badanych grupach?
- Jak wyglądał proces glottodydaktyczny podczas nauczania kategorii aspektów czasownika w języku polskim?
- Czy i jakie problemy uczący się napotykali podczas nauki aspektu czasowników w języku polskim?

5.2. Narzędzie badawcze

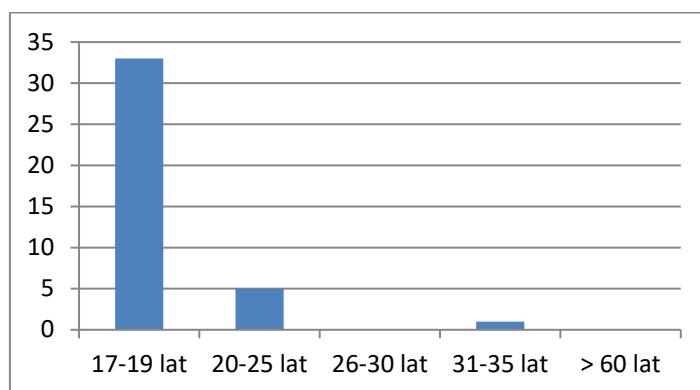
W badaniu zastosowano kwestionariusz jako narzędzie badawcze (patrz: załącznik 5.). Ankieta została zaprojektowana przez autorkę badania. Składa się z metryczki oraz 13 pytań, w tym 2 pytań zamkniętych i 11 pytań otwartych ułożonych tematycznie. Pierwsza część ankiety, czyli metryczka osobowa, służyła pozyskaniu danych statystycznych (płeć, wiek, zawód), które umożliwiły sprofilowanie badanych grup względem ogółu społeczeństwa. Druga część kwestionariusza (pytania 1.-7.) zawierała pytania odnoszące się do wybranych zagadnień z biografii językowej badanych. Miały one na celu zebranie informacji o doświadczeniach badanych z nauką języków obcych, nauką języka polskiego oraz o motywacjach związanych z nauką języka polskiego jako obcego. Ostatnia część ankiety (pytania 8.-13.) dotyczyła szczegółowych doświadczeń z nauką aspektu, a jej celem było pozyskanie danych umożliwiających ewaluację dotychczasowych metod, technik i materiałów nauczania aspektu.

Badanie zostało przeprowadzone metodą ilościowo-jakościową. Metoda ilościowa polegała na zastosowaniu prostej statystyki deskryptywnej w celu scharakteryzowania ogólnego profilu osób uczących się języka polskiego jako obcego w badanych grupach. Natomiast metoda jakościowa odnosiła się do analizy otwartych wypowiedzi, których celem było zebranie danych z wybranych fragmentów biografii językowych badanych osób. W centrum zainteresowania znalazły się doświadczenia respondentów z nauką języka polskiego, w szczególności z nauką kategorii aspektu czasownika. Dobór próby był celowy, aby móc zrealizować cele badawcze dla badanych grup.

Ankieta została przeprowadzona anonimowo. Przed rozpoczęciem badania uczestnicy zostali poinformowani o szczegółowych celach badania oraz o anonimowym wykorzystaniu zebranych danych wyłącznie do celów związanych z rozprawą doktorską. Ponadto ankietowani otrzymali kontakt do prowadzącej, gdyby byli zainteresowani ogólnymi wynikami badania lub gdyby w późniejszym czasie pojawiły się dodatkowe pytania. Analiza wyników została przeprowadzona w podejściu usystematyzowanym z wykorzystaniem metody kategoryzacji odpowiedzi. Wybrane kategorie nie były z góry ustalone, lecz zostały wyłonione w procesie analizy wyników kwestionariuszy. Wyniki badań zostały opracowane metodą statystyki opisowej (Guzik, 2005:148n).

5.3. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia wschodniosłowiańskiego

Badanie zostało przeprowadzone wśród uczestników lektoratu języka polskiego jako obcego na poziomie A2-B1 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz na Uniwersytecie w Lipsku. W badaniu udział wzięło 47 osób, w tym 33 kobiety oraz 14 mężczyzn. Pośród badanych 70% mieściło się w przedziale wiekowym 17-19 lat, 11% w przedziale 20-25 lat, a 2% w przedziale 31-35 lat¹⁵¹.



Wykres 1. Wiek ankietowanych w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1

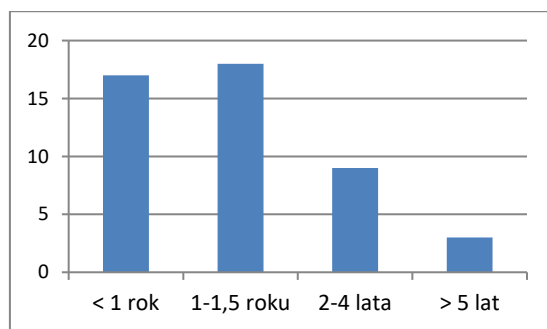
Wszyscy ankietowani byli studentami uczelni wyższych. Ponadto jedna osoba zadeklarowała się jako dodatkowo aktywna zawodowo (tłumacz). Jako język pierwszy (lub języki pierwsze) badani wskazywali j. ukraiński (43%), j. rosyjski (28%), j. rosyjski i ukraiński (17%),

¹⁵¹Wśród ankietowanych 19% nie udzieliło informacji na temat wieku.

j. rosyjski i białoruski (10%) oraz j. białoruski (2%). Anketowani deklarowali także znajomość następujących języków obcych¹⁵²: j. angielskiego (89%), j. rosyjskiego (34%), j. niemieckiego (28%), j. ukraińskiego (8%), j. francuskiego (8%), j. chińskiego (4%), j. hiszpańskiego (4%), j. japońskiego (4%), j. czeskiego (2%), j. koreańskiego (2%), j. mongolskiego (2%), j. norweskiego (2%) oraz j. włoskiego (2%).

5.3.1. Motywacje oraz czas uczenia się

Średni czas nauki języka polskiego jako obcego wśród ankietowanych pochodzenia wschodniosłowiańskiego wynosił ok. 1,5 roku. Zdecydowana większość ankietowanych (75%) uczyła się języka mniej niż 2 lata, z czego prawie połowa mniej niż 1 rok. Tylko 19% uczyło się języka polskiego 2-4 lata, a 6% ponad 5 lat.



Wykres 2. Czas nauki w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1

Najczęstszą motywacją do nauki języka polskiego w badanej grupie była chęć podjęcia lub podjęcie studiów w Polsce (87%). Kolejnym ważnym czynnikiem motywującym ankietowanych do nauki języka polskiego była chęć życia i podjęcia pracy w Polsce (21%). Niewielki odsetek ankietowanych (6-8%) jako powód nauki podawał uczenie się języków obcych jako hobby, zainteresowanie kulturą i historią Polski oraz rozwój osobisty przez naukę nowego języka obcego. Tylko dla jednej z osób biorących udział w badaniu główną motywacją do nauki była chęć poznania kultury i języka przodków¹⁵³.

¹⁵²W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania znajomości danego języka w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁵³W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania danego czynnika w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

5.3.2. Warunki ramowe oraz materiały nauczania

Ponad połowa badanych (57%) uczyła się języka polskiego na kursie organizowanym w ich kraju ojczystym. Wśród ankietowanych 38% brało udział w kursie językowym organizowanym w Polsce, 21% uczyło się języka polskiego prywatnie, a 19% uczyło się go samodzielnie. Tylko 6% badanych brało udział w lektoracie języka polskiego na uczelni macierzystej, a 4% badanych uczyło się języka polskiego już na etapie edukacji szkolnej¹⁵⁴.

Ponad połowa ankietowanych (57%) zadeklarowała, iż w czasie nauki języka polskiego była w Polsce. Najczęstszym celem pobytu w Polsce była turystyka, nauka języka polskiego oraz zdobywanie wykształcenia w Polsce (21%). Inną wymienioną przyczyną wyjazdu do Polski były odwiedziny u znajomych i rodziny (2%)¹⁵⁵.

Zdecydowana większość badanych (66%) korzystała podczas nauki języka polskiego z podręczników z serii *Hurra!!! Po polsku*. Prawie połowa (42%) uczyła się języka polskiego przy pomocy podręczników z serii *Polski krok po kroku*. Tylko 8% zadeklarowało korzystanie z podręcznika *Po polsku po Polsce*¹⁵⁶. Ponadto ankietowani używali następujących pozycji jako materiałów dodatkowych¹⁵⁷:

- Gałyga, D. *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1, A2*
- Kowalska, M. *Język polski w 4 tygodnie*
- Lipińska, E. *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*
- Mędak, S. *Liczebnik też się liczy. Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami.*
- Szelc-Mays, M. *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne: poziom podstawowy B1, średni ogólny B2*

¹⁵⁴W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania danego zjawiska w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁵⁵W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania danego zjawiska w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁵⁶W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość korzystania z danego podręcznika w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁵⁷Wymienione materiały są związane z deklaracją ankietowanych o ich używaniu. Nie wyklucza się, że w czasie nauki mogły być stosowane także inne materiały dodatkowe, niewskazane przez badanych.

- *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikowane dla poziomu B1.*

5.3.3. Doświadczenie z nauczaniem oraz uczeniem się aspektu czasowników

Z przeprowadzonego badania w grupie osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego wynika, że podczas nauczania języka polskiego jako obcego tematowi aspektu poświęcono średnio 2-6 godzin lekcyjnych. Nieliczni ankietowani (8 osób) zadeklarowali, że w czasie nauki temat aspektu był omawiany przez ponad 15 jednostek lekcyjnych¹⁵⁸.

Wśród badanych 64% zadeklarowało, że podczas opracowywania tematyki aspektu nauczyciel korzystał z materiałów dodatkowych. Były to głównie dodatkowe ćwiczenia gramatyczne, kserokopie zadań z innych podręczników lub zbiorów zadań gramatycznych – takiej odpowiedzi udzieliło 40% ankietowanych. Dodatkowo 20% badanych wspomniało, że podczas omawiania tematu aspektu nauczyciel korzystał z pomocy filmików w języku polskim dostępnych na platformie *YouTube*. Jedna osoba wspomniała także, że nauczyciel korzystał z autorskich materiałów spreparowanych przez siebie na potrzeby zajęć.

W odniesieniu do rodzajów ćwiczeń utrwalających, wykonywanych w trakcie nauki aspektu, 53% badanych podało odpowiedź „różne ćwiczenia z podręcznika” bez sprecyzowania rodzaju zadań. Wśród najpopularniejszych typów zadań, wymienionych przez pozostałą część ankietowanych, znalazły się: wybór prawidłowej formy w zdaniu, zamiana zdań z podanego aspektu na drugi, tworzenie zdań w podanych aspekcie oraz tłumaczenia zdań¹⁵⁹. Ponadto wspomniane zostały takie rodzaje ćwiczeń jak derywacja partnera aspektowego od podanego czasownika, wypowiedzi ustne oraz dialogi w parach.

W badanej grupie zdecydowana większość ankietowanych (79%) zadeklarowała, że ich zdaniem temat aspektu został przedstawiony w sposób jasny i zrozumiały. Połowa (51%) badanych stwierdziła, że nie miała problemów ze zrozumieniem i używaniem kategorii aspektu w praktyce; natomiast 47%¹⁶⁰ zadeklarowało, iż takie problemy wystąpiły. Wśród problemów związanych z używaniem aspektu zostały wymienione dwa zagadnienia: koniugacja czasownika oraz wybór poprawnej formy. Dodatkowo jedna z osób

¹⁵⁸Zebrane dane dotyczące godzin lekcyjnych poświęconych zagadnieniu aspektu są subiektywnymi ocenami ankietowanych. Należy wziąć po uwagę, iż badani mogli nie być świadomi pojawiania się tematu aspektu w materiałach powtórkowych lub nawiązań to kategorii aspektu przy omawianiu innych zagadnień, etc.

¹⁵⁹Ankietowanie nie sprecyzowali, z jakiego języka na jaki zdania były tłumaczone.

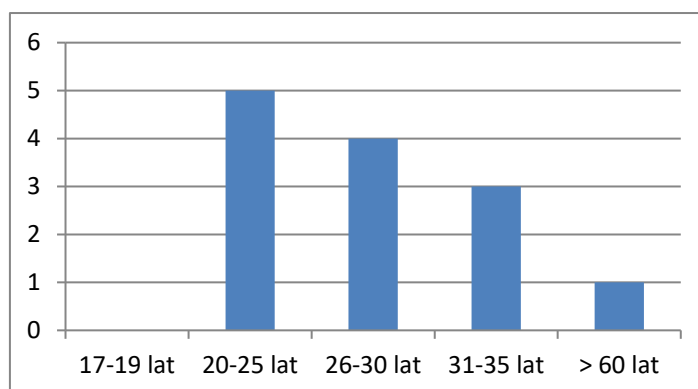
¹⁶⁰Dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi.

ankietowanych wyszczególniła, że ma problemy z poprawnym zastosowaniem formy dokonanej, a jedna – że ma problemy z poprawnym stosowaniem formy niedokonanej.

Większość ankietowanych (68%) zadeklarowała, że znajomość języka pierwszego zdecydowanie była pomocna w zrozumieniu tematu aspektu. Natomiast 17% ankietowanych stwierdziło, że znajomość języka pierwszego była trochę pomocna w nauce aspektu. Jeden z ankietowanych umotywował swoją opinię argumentem „czasami różnią się czasowniki”, co może zostać zinterpretowane jako zwrócenie uwagi na problemy wynikające z interferencji. Tylko 11% badanych nie odczuło, by znajomość innego języka obcego wpłynęła pozytywnie na naukę aspektu.

5.4. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia niemieckiego

Badanie zostało przeprowadzone wśród uczestników lektoratu języka polskiego jako obcego na poziomie A2-B1 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Christiana Albrechta w Kilonii, Uniwersytecie w Lipsku, Uniwersytecie Humboldta w Berlinie, Uniwersytecie w Hamburgu oraz wśród uczestników grupy *Polnisch Lernen* w mediach społecznościowych. W badaniu udział wzięło 13 osób, w tym 8 kobiet oraz 3 mężczyzn¹⁶¹. Wśród badanych 38% mieściło się w przedziale wiekowym 21-25 lat, 31% w przedziale 26-30 lat, 23% w przedziale 31-35 lat. Dodatkowo jedna osoba znajdowała się w przedziale wiekowym 60+.



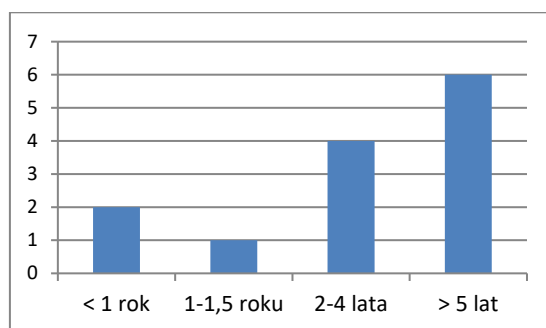
Wykres 3. Wiek ankietowanych w grupie z językiem niemieckim jako J1

¹⁶¹Dwie osoby nie określiły płci.

Spośród ankietowanych 69% stanowili studenci uczelni wyższej nieaktywni zawodowo. Ponadto dwie osoby zadeklarowały dodatkową aktywność zawodową (logopeda/ka, fizjoterapeuta/ka), a jedna osoba zakończyła już aktywność zawodową i aktualnie przebywa na emeryturze. Jako język pierwszy (języki pierwsze) badani wskazywali j. niemiecki (92%) oraz j. niemiecki i j. angielski (1 osoba). Ankietowani deklarowali także znajomość następujących języków obcych: j. angielskiego (85%), j. francuskiego (54%), j. hiszpańskiego (31%), j. rosyjskiego (23%), j. łużyckiego (15%), j. czeskiego (15%), j. irlandzkiego (8%), j. norweskiego (8%), j. tureckiego (8%), j. ukraińskiego (8%), j. włoskiego (8%), jidysz (8%). Należy zauważyć, że około 33% badanych zadeklarowało znajomość innego języka obcego, w którym występuje kategoria aspektu¹⁶².

5.4.1. Motywacje oraz czas uczenia się

Średni czas nauki języka polskiego jako obcego wśród ankietowanych w grupie z językiem niemieckim jako J1 wynosił ok. 4 lata. Zdecydowana większość ankietowanych (77%) uczyła się języka więcej niż 2 lata, z czego ponad połowa więcej niż 5 lat. Jedna badana osoba uczyła się języka polskiego ok. 1,5 roku, a 2 osoby mniej niż 1 rok.



Wykres 4. Czas nauki w grupie z językiem niemieckim jako J1

Najczęstszą motywacją do nauki języka polskiego w badanej grupie był rozwój osobisty oraz nauka w ramach hobby – taką odpowiedź podało 50% badanych. Częstym powodem (33%) były także studia (lektorat j. polskiego jako przedmiot w programie nauczania lub studia w pokrewnych dziedzinach¹⁶³) oraz sytuacja osobista (partner/ka, przyjaciele,

¹⁶²W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania znajomości danego języka w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁶³Slawistyka, wschodoznawstwo.

rodzina¹⁶⁴ z Polski). Jako kolejną motywację 16% ankietowanych podało zainteresowanie kulturą i historią Polski, wcześniejsze pozytywne doświadczenia z pobytów w Polsce¹⁶⁵, chęć poznania kultury przodków oraz naukę ze względu na obecny pobyt i pracę w Polsce. Jedna osoba wymieniła lepsze perspektywy zawodowe jako powód nauki języka polskiego¹⁶⁶.

5.4.2. Warunki ramowe oraz materiały nauczania

Zdecydowana większość ankietowanych (92%) podjęła naukę języka polskiego w ramach lektoratu na uczelni macierzystej. Dodatkowo 76% badanych brało udział w kursach języka polskiego organizowanych w Polsce, a prawie połowa (46%) uczyła się języka polskiego na kursie organizowanym w kraju pochodzenia. Ponadto 3 osoby zadeklarowały, iż uczyły się języka polskiego prywatnie. Tylko jedna osoba uczyła się języka polskiego już na etapie edukacji szkolnej¹⁶⁷.

Prawie wszyscy ankietowani (92%) zadeklarowali, iż w czasie nauki języka polskiego byli w Polsce. Najczęstszym celem pobytu w Polsce była turystyka (46%) oraz udział w kursie języka polskiego w Polsce (38%). Kolejnym motywem przyjazdu do Polski były odwiedziny znajomych i rodziny (30%). Ponadto 3 osoby ankietowane przebywały w Polsce w ramach wymiany uniwersyteckiej Erasmus, a jedna osoba przyjechała do Polski w ramach wolontariatu. Ponadto jedna z badanych osób zadeklarowała, że obecnie mieszka i pracuje w Polsce¹⁶⁸.

Najpopularniejszym podręcznikiem do nauki języka polskiego w badanej grupie (85%) była seria *Polski krok po kroku*; 77% zadeklarowało, iż uczyło się języka polskiego także w oparciu o podręczniki z serii *Hurra!!! Po polsku*. Mniejszą popularnością (23%) cieszył się podręcznik *Żadnych granic. Polnisch von A bis Z*. Tylko jedna osoba zadeklarowała

¹⁶⁴Jako rodzina określone zostały tu takie osoby jak: zięć, wnuki.

¹⁶⁵Wolontariat, wymiana szkolna.

¹⁶⁶W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania danego zjawiska w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁶⁷W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania danego zjawiska w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁶⁸W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania danego zjawiska w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

korzystanie z podręczników z serii *Start*¹⁶⁹. Ponadto ankietowani używali następujących pozycji jako materiałów dodatkowych podczas nauki języka polskiego¹⁷⁰:

- Gałyga, D. *Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1, A2*
- Madej, E. / Bajor, E. *Wśród ludzi i ich spraw.*
- Machowska, J. *Gramatyka? Ależ tak! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A2.*
- Madelska, L. *Polnisch entdecken. Eine Lerngrammatik.*

5.4.3. Doświadczenie z nauczaniem oraz uczeniem się aspektu czasowników

Z przeprowadzonego badania w grupie osób pochodzenia niemieckiego wynika, że podczas nauczania języka polskiego jako obcego tematowi aspektu poświęcano średnio 4-8 godzin lekcyjnych. Nieliczni ankietowani (2 osoby) zadeklarowali, że w czasie nauki temat aspektu został omawiany przez ponad 10 jednostek lekcyjnych¹⁷¹. Ponadto 30% badanych podkreśliło, że choć temat aspektu został opracowany w określonej liczbie godzin lekcyjnych, to jednak podczas późniejszych zajęć temat ten powracał w formie krótkiej powtórki (przypomnienia) lub podczas korekty wypowiedzi pisemnych i ustnych.

Wśród ankietowanych 77% oświadczyło, że podczas omawiania tematyki aspektu nauczyciel korzystał z materiałów dodatkowych, w szczególności z dodatkowych ćwiczeń gramatycznych w formie kserokopii z innych podręczników i zbiorów zadań. Dwie osoby wspomniały o stosowaniu tablic gramatycznych¹⁷². Ponadto dwóch ankietowanych opisało stosowanie autorskich materiałów dydaktycznych, spreparowanych przez nauczyciela na potrzeby zajęć.

W badanej grupie 46% ankietowanych oświadczyło, że ich zdaniem prezentacja tematu aspektu w stosowanych podręcznikach była jasna i zrozumiała. Natomiast 38% zadeklarowało, że sposób przedstawienia tematu był dość jasny, jednak wskazywało

¹⁶⁹W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość korzystania z danego podręcznika w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁷⁰Wymienione materiały są związane z deklaracją ankietowanych o ich używaniu. Nie wyklucza się, że w czasie nauki stosowane mogły być także inne materiały dodatkowe, niewskazane przez badanych.

¹⁷¹Zbrane dane dotyczące godzin lekcyjnych poświęconych zagadnieniu aspektu są subiektywnymi ocenami ankietowanych. Należy wziąć po uwagę, iż badani mogli nie być świadomi pojawiania się tematu aspektu w materiałach powtórkowych lub nawiązań to kategorii aspektu przy omawianiu innych zagadnień, etc.

¹⁷²Ankietowani nie wyszczególnili, które konkretnie tablice (którego wydawnictwa) były używane.

przy tym na pewne brakujące elementy dla pełnego zrozumienia tematu. Wśród wspomnianych mankamentów badani wymieniali brak wprowadzania nowych czasowników bezpośrednio z partnerem aspektowym (2 osoby), brak porównania do systemu gramatycznego języka niemieckiego (1 osoba) oraz za małą liczbę ćwiczeń w stosunku do teorii (1 osoba). Natomiast jedna osoba nadmieniła, iż problemem było dla niej wprowadzanie jednocześnie tematu nowego czasu gramatycznego oraz aspektu¹⁷³. Tylko dwie osoby badane stwierdziły, że przedstawienie tematyki aspektu w podręczniku nie było dla nich jasne i zrozumiałe.

Najpopularniejszymi ćwiczeniami utrwalającymi, które badani wykonywali podczas nauki aspektu, były wybór odpowiedniej formy w zdaniu (62%), teksty z lukami¹⁷⁴ (55%) oraz derywacja/podanie partnera aspektowego do podanego czasownika (46%). Ponadto 30% ankietowanych deklaroowało także, że podczas omawiania tematyki aspektu wykonywali zadania związane z określeniem aspektu podanych czasowników. Badani (23%) wymieniali także zadania dotyczące identyfikacji czasowników w tekście, określenia ich aspektu oraz umotywowania użycia danej formy w kontekście czy ćwiczenia dotyczące „słów-kluczy”¹⁷⁵. Ważnym zadaniem na ćwiczenie aspektu było także tworzenie wypowiedzi pisemnych. Wśród innych typów ćwiczeń pojedyncze osoby ankietowane wymieniały takie rodzaje zadań jak: odpowiedzi na pytania (tworzenie zdań w podanym aspekcie), transformacja zdań z jednego aspektu na drugi, tworzenie wypowiedzi ustnych czy słuchanie dialogów (identyfikacja form aspektowych ze słuchu).

Prawie wszyscy ankietowani (92%) zadeklarowali, że mieli problemy ze zrozumieniem i używaniem kategorii aspektu. Tylko jedna osoba stwierdziła, iż takie problemy nie wystąpiły. Ponadto ponad połowa badanych osób (54%) zwróciła uwagę na to, że choć w czasie omawiania teorii zagadnienie wydawało się dla nich zrozumiałe, to podczas przejścia do praktycznych ćwiczeń utrwalających okazywało się, że mieli trudności z połączeniem teorii z praktyką. Wśród problemów związanych z używaniem aspektu zostały wyszczególnione następujące zagadnienia: wybór formy (46%), określenie aspektu

¹⁷³W tym przypadku można zauważyć niecałkowite zrozumienie istoty aspektu przez osobę ankietowaną, jako iż te dwa tematy przenikają się i nie sposób omawiać je oddzielnie (por. podrozdz. 3.1. *Metodyka nauczania aspektu*).

¹⁷⁴Ankietowani nie sprecyzowali, o jakie teksty z lukami chodzi. Najprawdopodobniej są to teksty, w których luki trzeba uzupełnić poprawną formą aspektową oraz dodatkowo odpowiednio przeprowadzić koniugację czasownika – takim komentarzem opatrzyła sformułowanie *Lückentexte* jedna z badanych osób. Typ zadania „teksty z lukami” nie jest jednak w odczuciu ankietowanych tożsamy z typem zadania „wybór poprawnej formy”, jako iż wymieniali je obok siebie jako osobne typy ćwiczeń.

¹⁷⁵Jako przykład ćwiczenia osoba ankietowana podała dopasowanie określeń temporalnych (*Signalwörter*) do formy aspektowej, której towarzyszy w kontekście.

czasownika (31%), brak znajomości partnera aspektowego (15%) oraz wybór prefiksu (7%). Ponadto jedna z badanych osób podkreśliła, że ma szczególne trudności w wyborze formy, gdy w zdaniu nie pojawia się „słowo-klucz” (określenie temporalne)¹⁷⁶.

W odniesieniu do roli znajomości innych języków obcych i ich pozytywnego wpływu na naukę aspektu, 46% ankietowanych stwierdziło, że żaden ze znanych im języków obcych nie był pomocny podczas uczenia się aspektu czasowników w języku polskim. Natomiast 38%¹⁷⁷ zadeklarowało, że znajomość innych języków ułatwiła im zrozumienie zagadnienia aspektu – wśród wymienionych języków znalazły się j. rosyjski (2 osoby), j. łużycki (2 osoby), j. angielski (2 osoby) oraz j. łaciński (1 osoba). Ponadto jedna osoba wspomniała, że dzięki nauce aspektu w języku polskim łatwiej było jej zrozumieć aspekt w języku ukraińskim.

5.5. Podsumowanie oraz wnioski

Na podstawie przeprowadzonych ankiet bardzo wyrazie zarysowuje się różnica w profilach osób uczących się języka polskiego w dwóch badanych grupach. Uczący się pochodzenia wschodniosłowiańskiego to w większości osoby poniżej 20 roku życia, które uczą się języka polskiego mniej niż 1,5 roku. Są to studenci, którzy wiążą swoją przyszłość z Polską – ich motywacją do nauki jest przede wszystkim zdobycie w Polsce wykształcenia i pracy. Natomiast grupę z językiem niemieckim jako J1 stanowią w większości osoby powyżej 25 roku życia, które uczą się języka polskiego ponad 2 lata. W większości są to studenci, którzy języka polskiego uczą się hobbystycznie lub ze względu na swoją przyszłość zawodową (studia slawistyczne, wschodoznawcze). Część z nich (ok. 30%) posługuje się także innymi językami słowiańskimi. Częstym motywem nauki polskiego jest także sytuacja osobista (partner, przyjaciele, rodzina z Polski).

Ponadto z analizowanych fragmentów biografii językowych wynika, iż większość ankietowanych, posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1, podejmowała naukę polskiego w kraju pochodzenia w różnych formatach: kursach zorganizowanych, kursach prywatnych. Dość duży odsetek badanych brał udział w kursach zorganizowanych w Polsce. Nieliczni uczyli się języka polskiego w ramach lektoratu na uczelni wyższej.

¹⁷⁶W pytaniu możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Wyniki ukazują częstotliwość występowania danego zjawiska w odniesieniu do całej próby badawczej. Wyniki procentowe zostały podane w zaokrągleniu do całości.

¹⁷⁷Jedna z osób ankietowanych nie udzieliła odpowiedzi na pytanie, ponieważ nigdy nie miała żadnych przemyśleń na ten temat.

Należy zauważyć, że jednak tylko połowa badanych z tej grupy odwiedziła Polskę podczas nauki. Natomiast w grupie badanych, posługujących się językiem germańskim jako J1, prawie wszyscy badani wiązali naukę języka polskiego z nauką na uczelni wyższej i uczyli się języka polskiego w ramach lektoratu. Dość duży odsetek brał udział w dodatkowych kursach organizowanych w kraju pochodzenia oraz w Polsce. Tylko jedna z ankietowanych osób nie odwiedziła Polski w trakcie nauki.

Na podstawie analizy profili badanych grup można zauważyć, że grupę uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego stanowią w większości osoby u progu dorosłości, które przez naukę języka polskiego chcą osiągnąć poprawę jakości życia (wykształcenie, praca). Rzadziej niż osoby pochodzenia niemieckiego łączą naukę polskiego z nauką na Uniwersytecie – najprawdopodobniej jest to związane z faktem, że chcą osiągnąć wysoki poziom znajomości języka polskiego, aby rozpocząć edukację wyższą w Polsce. Częściej biorą udział w kursach organizowanych w kraju pochodzenia i rzadziej wyjeżdżają do Polski w trakcie nauki polskiego. Można zauważyć, że nauka języka polskiego jest dla nich sposobem na umożliwienie opuszczenia kraju pochodzenia o niestabilnej sytuacji społeczno-politycznej i przeniesienia się do kraju o wyższym statusie socjoekonomicznym, w którym będą mogli znaleźć pracę oraz zapewnić sobie (oraz swoim bliskim) wyższy poziom życia.

W grupie osób pochodzenia niemieckiego naukę języka polskiego podejmują natomiast osoby, które posiadają już większe życiowe doświadczenie i naukę języka polskiego traktują jako poszerzanie swoich horyzontów. Osoby te podejmują naukę w większości w czasie studiów na uczelni wyższej, w ramach lektoratu, a następnie poszerzają swoje kompetencje poprzez udział w kursach w kraju ojczystym i zagranicą. W trakcie nauki często wyjeżdżają do Polski, głównie w celach turystycznych – tę tendencję można połączyć z hobbystyczną naturą nauki języka polskiego. Należy zauważyć, że część ankietowanych deklaruje znajomość innych języków słowiańskich, co może zostać zinterpretowane jako przejaw ogólnego zainteresowania szeroko rozumianą kulturą krajów słowiańskich. Rozpoczęcie nauki języka polskiego oraz organizacja wyjazdów turystycznych do Polski stanowi w takim przypadku integralną część rozwoju na polu zainteresowań badanych osób.

Badani w obydwóch grupach wykazują duże kompetencje w zakresie nauki języków – większość osób deklaruje znajomość jednego lub kilku innych języków obcych. Na podstawie otrzymanych danych można jednak zaobserwować, iż osoby z grupy z językiem wschodniosłowiańskim jako J1 potrzebują mniej czasu (ok. 1 rok) na osiągnięcie średniego poziomu zaawansowania znajomości języka polskiego (A2/B1) w porównaniu do osób

z grupy z językiem niemieckim jako J1, w której średni czas nauki do osiągnięcia podobnego poziomu wynosi ok. 2 lata. Taki stan rzeczy nie powinien jednak dziwić, gdyż wynika z różnych poziomów możliwości kognitywnych badanych związanych z inherentną wiedzą o języku docelowym. Osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego mają naturalną przewagę wynikającą z możliwości interkomprehensji oraz z podobieństwa ich języka pierwszego do języka polskiego pod względem systemu gramatycznego i leksyki, co przekłada się na krótszy czas potrzebny do osiągnięcia poziomu średniozaawansowanego w używaniu języka docelowego.

W obydwóch grupach podstawowymi materiałami nauczania były podręczniki z serii *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski krok po kroku*. Należy jednak zauważyć, że osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego korzystały z większej ilości różnorodnych materiałów dodatkowych, w szczególności sięgały po dodatkowe pozycje związane z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej oraz przygotowujące do egzaminów certyfikacyjnych. Oznacza to, że naukę języka polskiego traktują bardzo poważnie i zależy im na osiągnięciu wysokiego poziomu kompetencji w zakresie posługiwania się tym językiem. Zainteresowanie egzaminami certyfikacyjnymi może być także zinterpretowane jako przejaw chęci stałego pobytu w Polsce lub otrzymania obywatelstwa polskiego¹⁷⁸. W przypadku ankietowanych pochodzenia niemieckiego brak podobnych deklaracji podkreśla hobbystyczny charakter nauki języka polskiego.

Na podstawie przeprowadzonych badań można także zauważyć, że w grupach składających się z osób pochodzenia niemieckiego poświęca się średnio 2 godziny lekcyjne więcej na omówienie zagadnień związanych z aspektem czasownika niż w grupach składających się z osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego¹⁷⁹. Dodatkowo w grupach z językiem niemieckim jako J1 częściej deklarowano potrzebę ciągłych powtórek związanych z tą tematyką. Co więcej, w grupach składających się z osób pochodzenia niemieckiego nauczyciele częściej sięgali po materiały dodatkowe podczas lekcji dotyczących aspektu czasownika. Należy przy tym zauważyć, że choć w grupach osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego materiały dodatkowe podczas omawiania tematyki aspektu pojawiały się rzadziej, były jednak bardziej urozmaicone – oprócz dodatkowych ćwiczeń

¹⁷⁸Wymogiem koniecznym do otrzymania statusu rezydenta długoterminowego UE lub uznanie za obywatela polskiego jest poświadczenie znajomości języka polskiego, np. w formie certyfikatu znajomości języka polskiego (por. <https://migrant.poznan.uw.gov.pl/pl/slownik-pojec/potwierdzenie-znajomosci-jezyka-polskiego> [dostęp: 05 II 2022]).

¹⁷⁹Zebrań dane odnoszące się do czasu nauczania poświęconego zagadnieniu aspektu stanowił stanowiły subiektywną ocenę ankietowanych.

gramatycznych ankietowani deklarowali także, iż nauczyciel korzystał z pomocy audiowizualnych. Przedstawiciele obu grup zwracali także uwagę na problem braku odpowiednich materiałów pomocniczych na rynku wydawniczym i wspominali o korzystaniu z autorskich materiałów dodatkowych spreparowanych przez nauczycieli.

Kolejną wspólną cechą jest dość szeroki wachlarz typów zadań utrwalających, wykonywanych przez uczących się podczas nauki aspektu. W obu grupach najpopularniejszym ćwiczeniem był wybór poprawnej formy w kontekście. Ponadto wymieniane były klasyczne typy zadań, takie jak: derywacja partnerów, tworzenie zdań w podanym aspekcie oraz tworzenie wypowiedzi pisemnych i ustnych. W grupie pochodzenia niemieckiego pojawiały się jednak dodatkowe rodzaje zadań, niestosowane w nauce grup pochodzenia wschodniosłowiańskiego, np. identyfikowanie aspektu podanego czasownika, argumentacja zasadności użycia danego czasownika w kontekście oraz ćwiczenia dotyczące charakterystycznych dla danego aspektu określeń temporalnych. Należy zauważyć, że w żadnej grupie nie pojawiły się odpowiedzi sugerujące wykorzystywanie zadań opierających się na tekstach autentycznych lub zaprojektowanych w modelu podejścia zadaniowego.

W odniesieniu do sposobów przedstawienia kategorii aspektu w materiałach nauczania, zdecydowana większość osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 wskazywała, że prezentacja tego zagadnienia była jasna i zrozumiała. Tylko połowa osób posługujących się językiem niemieckim jako J1 wyraziła taką samą opinię. Ponadto tylko połowa osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego sygnalizowała problemy ze zrozumieniem oraz używaniem aspektu w praktyce, podczas gry w grupie osób pochodzenia niemieckiego takie problemy zadeklarowali prawie wszyscy ankietowani. Należy zauważyć, że w obu grupach większość respondentów zadeklarowała pozytywny wpływ znajomości innego języka wschodniosłowiańskiego na naukę aspektu czasowników w języku polskim.

Można zauważyć, że choć większość osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 zadeklarowało, że znajomość języka pierwszego pozytywnie wpłynęła na naukę aspektu czasownika w języku polskim, to jednak nadal prawie połowa ankietowanych sygnalizowała, że miała problemy ze zrozumieniem i poprawnym używaniem tej kategorii. Wyniki te pokazują, że temat aspektu – choć inherentnie znany osobom posługującym się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 – nie może być pomijany lub omawiany powierzchownie podczas nauczania języka polskiego jako obcego. Pracując

z tą grupą, należy także poświęcić uwagę temu zagadnieniu i odpowiednio opracować go z uczniami, by mogli oni osiągnąć pełną kompetencję w zakresie stosowania aspektu w praktyce. Problemem, na który szczególnie należy zwrócić uwagę w przypadku uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego, jest interferencja. W trakcie omawiania aspektu w tej grupie wskazane zatem byłyby ćwiczenia utrwalające związane z derywacją oraz zastosowanie metody sparowanych form aspektowych. Natomiast w grupach uczących się, których językiem pierwszym jest język niemiecki, należy szczególnie skupić się na fazie utrwalającej materiał związany ze stosowaniem aspektu w praktyce. W tej grupie ponad połowa ankietowanych zadeklarowała, że choć nie mieli problemu ze zrozumieniem teorii gramatycznej, to w praktyce nie potrafili używać poprawnie kategorii aspektu. Ponadto w fazie utrwalającej należy uwzględnić szczególnie metodę sparowanych form aspektowych oraz wprowadzić elementy dydaktycznej gramatyki kontrastywnej. W badaniu ankietowani podkreślali negatywny wpływ braku zastosowania tych dwóch technik.

Dane zebrane w badaniu ukazują znaczące różnice w profilach uczących się z obu badanych grup, w szczególności ich odmienne motywacje i cele nauki języka polskiego jako obcego. Wyniki badania potwierdzają tezę o potrzebie stworzenia podręczników dedykowanych danym grupom językowym oraz o potrzebie nauczania języka polskiego jako obcego w homogenicznych grupach na poziomach podstawowych A0-A2, gdzie czynnikiem rozróżniającym byłby język pierwszy uczących się. Takie rozwiązanie dydaktyczne wspomogłoby zrównoważony rozwój kompetencji językowych uczących się, a materiał mógłby zostać rozłożony zgodnie z kognitywnymi możliwościami poznawczymi uczniów. Osiągnięcie docelowego poziomu językowego mogłoby zająć odpowiednio długi okres nauki, bez konieczności spowalniania części grupy (lub przechodzenia na wyższy poziom zbyt wcześnie). W takim układzie tematy trudne, jak kategoria aspektu czasownika, byłyby wprowadzane na adekwatnym etapie kursu języka polskiego (odpowiednio wcześniej lub później). Istniałaby także możliwość skupienia się na specyficznych problemach związanych z danym zagadnieniem gramatycznym. Dzięki takiemu rozwiązaniu można także zoptymalizować techniki nauczania i dopasować typy zadań do potrzeb danej grup, co znacząco może ułatwić naukę oraz przyczynić się do osiągnięcia wyższego poziomu kompetencji językowej uczących się. Umożliwiłoby to także introdukcję elementów dydaktycznej gramatyki kontrastywnej oraz wykorzystanie potencjału analizy różnic i podobieństw w systemach gramatycznych danego języka pierwszego oraz języka docelowego (w tym przypadku języka polskiego). W takim układzie zmniejszyłaby się także

konieczność rozdzielania grup średniozaawansowanych od poziomu B1. Na tym poziomie uczniowie z obydwóch grup językowych operowaliby już stabilną wiedzą gramatyczną dotyczącą kategorii aspektu czasownika (budowa, reguły gramatyczne, podstawowy katalog znaczeń), którą potrafiliby poprawnie stosować w praktyce.

6. Ewaluacja poprawności stosowania aspektu czasowników

Kolejnym etapem badania była ocena stopnia poprawności stosowania aspektu wśród osób uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A2-B1, z uwzględnieniem języka ojczystego (J1) jako czynnika rozróżniającego. Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach, tj. wśród osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz językiem niemieckim jako J1.

6.1. Cele badania i pytania badawcze

Nadrzędnym celem badania było ustalenie stopnia znajomości oraz poprawności w stosowaniu kategorii aspektu czasownika w języku polskim osób uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A2-B1 w dwóch grupach: w grupie osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz w grupie osób posługujących się językiem niemieckim jako J1.

Uzyskane wyniki wykażą, w jakim stopniu obecnie stosowane materiały nauczania zapewniają sukces dydaktyczny ucznia w zakresie używania aspektu czasownika w praktyce. Ponadto wskażą one charakterystyczne problematyczne obszary związane z nauką i nauczaniem aspektu, na które należy szczególnie zwrócić uwagę podczas pracy z uczniami należącymi do badanych grup. Na podstawie uzyskanych wyników możliwe będzie określenie potrzeb uczniów, a następnie stworzenie implikacji dydaktycznych pozwalających na przystosowanie oraz zoptymalizowanie materiałów nauczania dla uczących się w badanych grupach.

W badaniu postawiono następujące szczegółowe pytania badawcze:

- Jaki jest stopień poprawności stosowania aspektu czasowników w języku polskim wśród osób uczących się w badanych grupach?
- Które zagadnienia związane ze stosowaniem aspektu sprawiły największe trudności badanym z obu grup?

6.2. Metoda badawcza

W badaniu zastosowano test jako metodę badawczą, służącą do określenia stopnia poprawności stosowania aspektu czasowników w języku polskim wśród osób uczących się w badanych grupach.

Test gramatyczny został zaprojektowany przez autorkę (patrz: załącznik 9.). Składa się on z dwóch zadań oraz łącznie 28 przykładów. Pierwsze zadanie polega na dopisaniu do dwunastu podanych czasowników ich partnerów dokonanych. Cztery przykłady odnosiły się do derywacji formy dokonanej przez prefiksację, pięć do derywacji przez sufiksację, dwa przykłady wymagały formy supletywnej, jeden przykład był czasownikiem jednoaspektowym *imperfectiva tantum* i nie posiada formy dokonanej. W drugim ćwiczeniu zadaniem badanych było wybranie poprawnej formy aspektowej w zdaniach. Osiem zdań sformułowanych zostało w czasie przeszłym oraz osiem w przyszłym. Łącznie w teście można uzyskać było 29 punktów. W przykładach I.1-IIB.7 maksymalna liczba punktów wynosiła 1, w przykładzie IIB.8 – 2. W zadaniu I maksymalna liczba punktów wynosiła 12 punktów, w zadaniu IIA – 8 punktów, a w zadaniu IIB – 9 punktów. Za każde poprawne rozwiązane zadanie można było otrzymać jeden punkt. Za niepoprawne rozwiązanie przyznawano zero punktów. Nie przydzielano ułamków punktów.

Test gramatyczny był także podstawą badania przeprowadzanego metodą protokołu głośnego myślenia¹⁸⁰. Przy jego projektowaniu wzięto zatem pod uwagę obciążającą dla badanych formułę badania wybraną metodą. Podczas rozwiązywania testu badani wypowiadają na głos wszystkie swoje myśli, co znacznie wydłuża czas trwania badania oraz skutkuje fizycznym zmęczeniem osoby badanej (van Someren/Barnard/Sandberg; 1994: 36). Z tego powodu test jest krótki i obejmuje podstawowy materiał nauczania (czasowniki oraz znaczenia semantyczne aspektów) dla poziomu A2-B1.

Wyniki testu gramatycznego zostały zebrane oraz opracowane metodą ilościową. Podczas analizy wyników wyliczono procent wykonania oraz średnią arytmetyczną dla poszczególnych przykładów, zadań oraz całego testu. Ponadto zmierzono procent wykonania testu dla danego badanego oraz dla całej grupy (patrz: załącznik 12.). Wymienione parametry zostały zmierzone osobno w poszczególnych badanych grupach.

¹⁸⁰Por. rozdz. 7. *Motywacje wyboru formy aspektowej.*

6.3. Uczestnicy badania

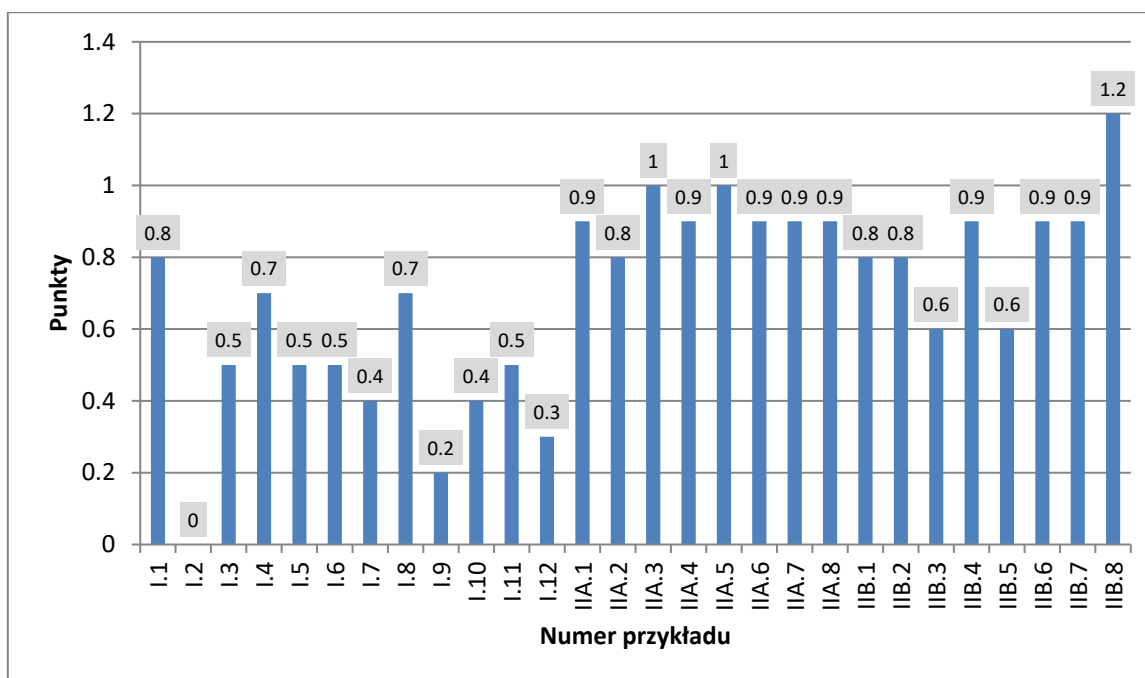
Badanie zostało przeprowadzone łącznie wśród 34 uczestników lektoratu języka polskiego jako obcego na poziomie A2-B1. Grupa badanych posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 liczyła 22 osoby. Badania w tej grupie przeprowadzono na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (11 osób), Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (10 osób) oraz na Uniwersytecie w Lipsku (1 osoba). Natomiast liczebność próby badawczej w grupie osób posługujących się językiem niemieckim jako J1 wynosiła 12 osób. Badania w tej grupie zostały przeprowadzone wśród uczestników lektoratu języka polskiego na Uniwersytecie Christiana Albrechta w Kilonii (5 osób), Uniwersytecie w Lipsku (3 osoby), Uniwersytecie Humboldta w Berlinie (1 osoba), Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1 osoba) oraz wśród uczestników grupy *Polnisch Lernen* w mediach społecznościowych (2 osoby). W celu zapewnienia anonimowości badanych każdej osobie został nadany indywidualny kod uczestnika.

6.4. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia wschodniosłowiańskiego

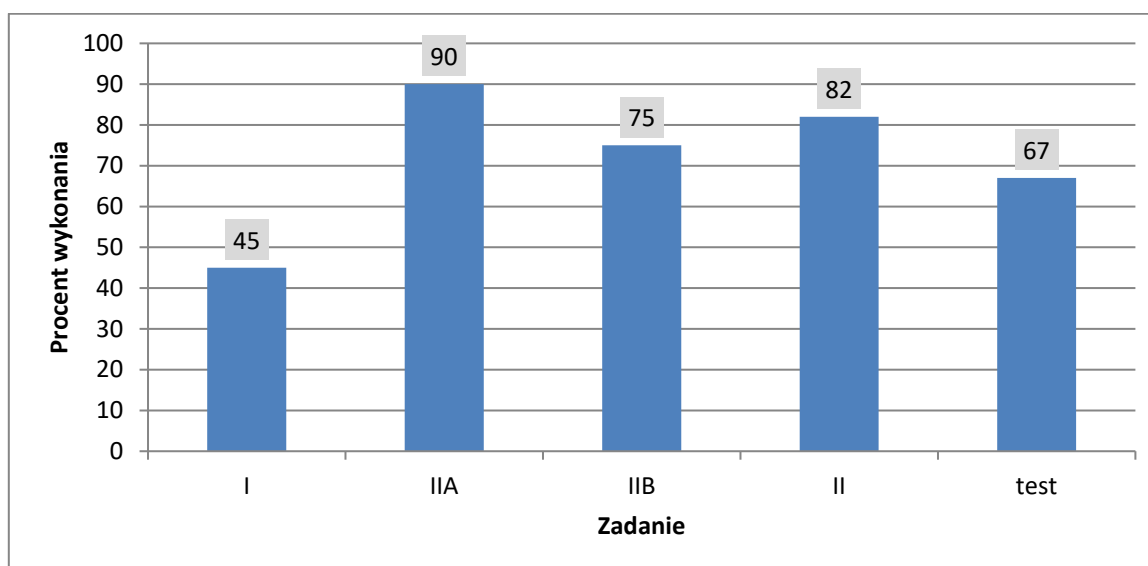
Średnia liczba punktów zdobytych w teście w grupie badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1 wynosiła 19 punktów. Najwyższy wynik wynosił 27 punktów, a najniższy 12 punktów. Żadna z osób badanych nie rozwiązała testu bezbłędnie. Procent wykonania testu w badanej grupie wynosi 67%.

Najlepiej wykonanym zadaniem (średnia liczba punktów: 7,2/8; procent wykonania: 90%) było zadanie IIA, w którym badani wybierali poprawną formę aspektową czasownika w czasie przeszłym. Zadanie IIB, w którym zadaniem badanych było wybranie poprawnej formy w czasie przyszłym, sprawiło uczestnikom więcej problemów. Średnia liczba punktów w tym zadaniu wynosiła 6,7/9; procent wykonania zadania wyniósł 75%. Najslabiej wykonanym zadaniem było zadanie I, w którym badani musieli podać formę dokonaną do podanych czasowników niedokonanych. W tym przypadku średnia liczba punktów wyniosła 5,4/12, a procent wykonania zadania wyniósł 42%.

Średnia liczba punktów zdobytych w danych przykładach została przedstawiona na wykresie 5. (por. Wykres 5./str.165). Procent wykonania poszczególnych zadań został zaprezentowany na wykresie 6. (por. Wykres 6./str.165).



Wykres 5. Średnia liczba punktów uzyskana w danych przykładach w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1



Wykres 6. Procent wykonania poszczególnych zadań w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1

W zadaniu I czasownikiem, który sprawił najwięcej trudności (0% wykonania) był czasownik *czekać*, przedstawiciel grupy *imperfectiva tantum*. Problematicznymi przykładami były także czasowniki dokonane derywowane poprzez sufiksację, przede wszystkim

przykłady *otworzyć* (18% wykonania), *wrócić* oraz *odpowiadać* (36% wykonania). Trudności sprawiały także czasowniki wymagające pary supletywnej *powiedzieć* (32% wykonania) oraz *wziąć* (50% wykonania). Najmniej problemów badanym sprawiały czasowniki derywowane przez prefiksację, w szczególności *dzwonić* (80% wykonania) oraz *pić* (70% wykonania).

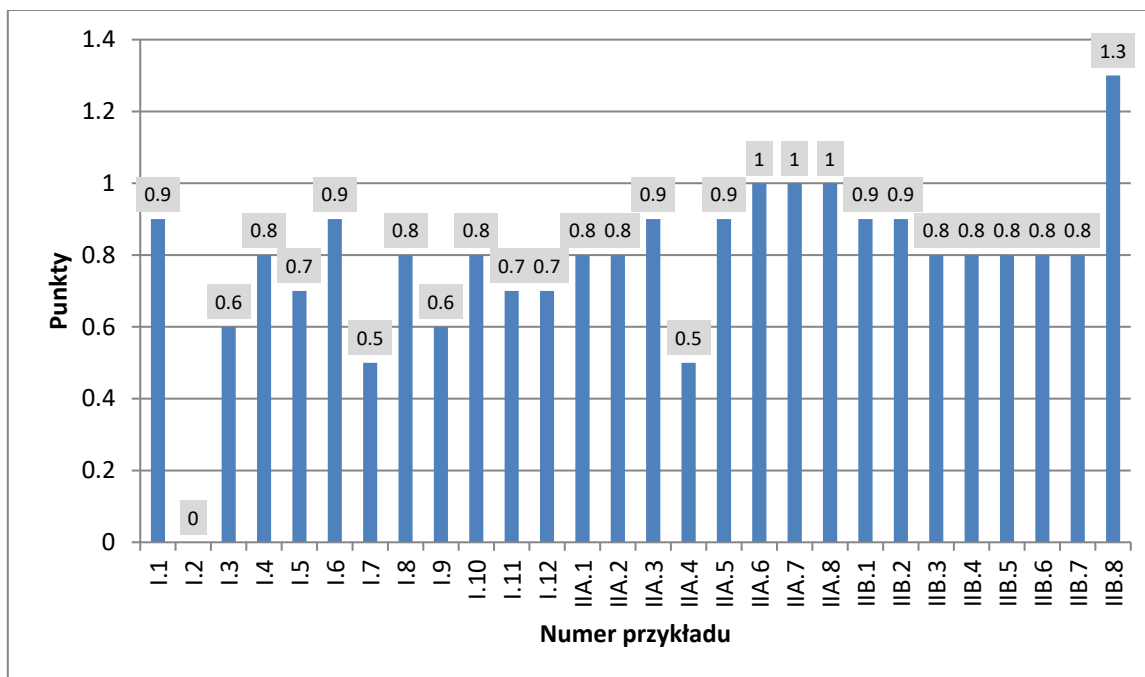
Zadanie IIA, w którym badani musieli wybrać poprawną formę aspektową w czasie przeszłym wypadło w badanej grupie najlepiej. Przykładem, który sprawił najwięcej trudności (77% wykonania) był przykład drugi, w którym należało rozpoznać aspekt dokonany w znaczeniu czynności jednokrotnej. Więcej trudności sprawiło zadanie IIB, w którym uczestnicy musieli wybrać poprawną formę aspektową w czasie przyszłym. Najbardziej problematyczny był przykład ósmy, który reprezentował akcje chronologiczne (59% wykonania). Trudności sprawiały także przykłady trzeci i piąty (64% wykonania), które dotyczyły odpowiednio: aspektu dokonanego w znaczeniu czynności jednokrotnej oraz aspektu dokonanego w znaczeniu czynności punktowej, momentalnej.

6.5. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów pochodzenia niemieckiego

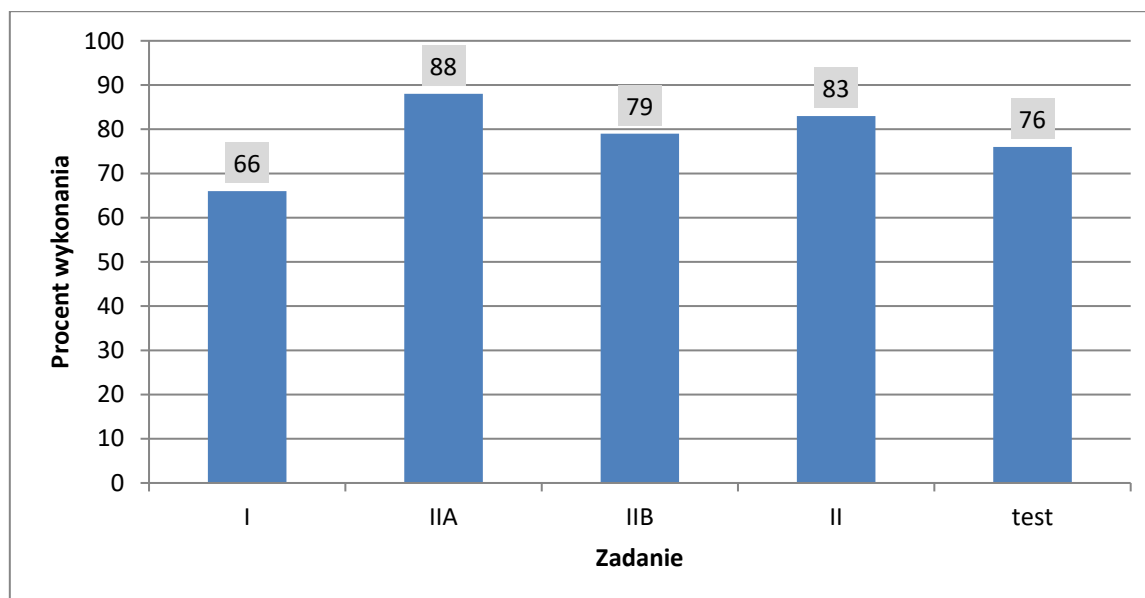
Średnia liczba punktów zdobytych w teście w grupie osób posługujących się językiem niemieckim jako pierwszym wynosiła 22 punkty. Najwyższy wynik wynosił 28 punktów, a najniższy 12 punktów. Żadna z osób badanych nie rozwiązała testu bezbłędnie. Procent wykonania testu w badanej grupie wynosi 76%.

Zadaniem, w którym badani uzyskali najlepsze wyniki (średnia liczba punktów: 7/8; 87,5% wykonania) było zadanie IIA, w którym należało wybierać poprawną formę aspektową czasownika w czasie przeszłym. Nieco niższy wynik (średnia liczba punktów 7,1/9; 78,7% wykonania) uzyskano w zadaniu IIB, w którym badani musieli wybrać poprawną formę aspektową czasownika w czasie przyszłym. Najslabiej wykonanym zadaniem było zadanie I, w którym badani musieli podać formę dokonaną do podanych czasowników niedokonanych. W tym przypadku średnia liczba punktów wyniosła 7,9/12, a procent wykonania zadania wyniósł 66%.

Średnia liczba punktów zdobytych w danych przykładach została zaprezentowana na wykresie 7. (por. Wykres 7./str.167). Procent wykonania poszczególnych zadań został przedstawiony na wykresie 8. (por. Wykres 8./str.167).



Wykres 7. Średnia liczba punktów uzyskana w danych przykładach w grupie z językiem niemieckim jako J1



Wykres 8. Procent wykonania poszczególnych zadań w grupie z językiem niemieckim jako J1

W zadaniu I czasownikiem, który sprawił najwięcej trudności (0% wykonania) był czasownik *czekać*. Żadna z badanych osób nie zidentyfikowała go jako przedstawiciela grupy *imperfectiva tantum*. Czasowniki dokonane, derywowane poprzez sufiksację, także sprawiały

problemy osobom badanym, przede wszystkim przykłady *odpowiadać* (50% wykonania), *wrócić* oraz *otworzyć* (60% wykonania). Ponadto, problematyczne okazały się czasowniki wymagające pary supletywnej *powiedzieć* oraz *wziąć* (70% wykonania). Najmniej trudności sprawiły badanym czasowniki derywowane przez prefiksację, w szczególności czasownik *dzwonić* (90% wykonania).

Zadanie IIA, w którym badani musieli wybrać poprawną formę aspektową w czasie przeszłym, wypadło w badanej grupie najlepiej. Przykładem, który sprawił najwięcej trudności (50% wykonania) był przykład czwarty, w którym należało rozpoznać aspekt dokonany w znaczeniu czynności duratywnej. Gorsze wyniki uzyskano w zadaniu IIB, w którym uczestnicy musieli wybrać poprawną formę aspektową w czasie przyszłym. Najbardziej problematycznym przykładem był przykład ósmy, który reprezentował akcje chronologiczne (63% wykonania).

6.6. Podsumowanie oraz wnioski

Badanie dotyczące poprawności używania aspektu czasowników języka polskiego przeprowadzone równolegle w dwóch grupach: w grupie uczących się posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz językiem niemieckim jako J1 wykazało, iż badani z grupy z językiem niemieckim jako J1 posługują się aspektem w wyższym stopniu poprawności niż badani z grupy z językiem wschodniosłowiańskim jako J1. Wyniki badania zaprzeczają tym samym postawionej tezie, iż to osoby posługujące się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 wykazują się lepszymi umiejętnościami z zakresu używania aspektu w praktyce.

Niski procent poprawności wykonania testu w grupie badanych posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 jest pierwszą rzeczą, na którą należy zwrócić uwagę podczas analizy wyników badań. Taki stan rzeczy wskazuje na zaniedbania w omawianiu kategorii aspektu. Szczególnie należy podkreślić bardzo niski poziom poprawnego wykonania zadania I, gdzie badani musieli podać formę dokonaną wymienionych czasowników niedokonanych. Poprawność wykonania w tym zadaniu wynosiła 45%, co wskazuje na brak znajomości form aspektowych podstawowych czasowników w języku polskim. Należy zauważyć, że wynik ten potwierdza tezę wysnutą na podstawie rozważań teoretycznych¹⁸¹, iż uczący się pochodzenia wschodniosłowiańskiego mogą mieć problemy z derywacją form

¹⁸¹Por. podrozdz. 2.5.3. *Specyfika aspektu w języku rosyjskim – podsumowanie*.

dokonanych od niedokonanych ze względu na interferencję oraz na największe różnice w tym zakresie pomiędzy językiem pierwszym a docelowym.

Jednocześnie wyniki badania wykazały wysoki poziom poprawności stosowania aspektu wśród osób posługujących się językiem niemieckim jako J1. Częściowego wyjaśnienia dysproporcji między wynikami osiągniętymi w obu badanych grupach dostarczyć nam mogą opisy profili obu grup uczących się, omówione w rozdziale 5.¹⁸² Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być trojaki i wiązać się mogą z przyczynami zewnętrznymi (organizacja procesu dydaktycznego) oraz wewnętrznymi (profil badanych, nastawienie badanych).

Po pierwsze, można zauważyć znaczące różnice w wieku oraz doświadczeniu w nauce języka polskiego pomiędzy badanymi z obu grup. Choć badani reprezentowali ten sam poziom znajomości języka polskiego jako obcego (A2-B1), to osoby w grupie z językiem niemieckim jako J1 były starsze średnio o 5-10 lat od osób w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1. Ponadto nauka języka polskiego u osób pochodzenia niemieckiego trwa średnio o 2-3 lata dłużej niż u osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego. Porównując zatem biografie językowe badanych z obu grup można zauważyć, iż osoby uczące się z grupy z językiem niemieckim jako J1 są bardziej doświadczone – zarówno życiowo jak i dydaktycznie. Osoby te mają większe kompetencje dotyczące ogólnie pojętej nauki języków obcych i miały więcej czasu, by wypracować najefektywniejsze dla nich metody i techniki nauki. Uczą się także języka polskiego dłużej, co oznacza, że zagadnienia związane z aspektem czasowników mogły zostać kilkakrotnie omówione i powtórzone, dlatego też wiedza na ten temat została lepiej utrwalona i zautomatyzowana.

Po drugie, można zauważyć różnice w projektowaniu procesu glottodydaktycznego w obu grupach. W grupie badanych pochodzenia niemieckiego tematowi kategorii aspektu poświęcono średnio o 2 jednostki lekcyjne więcej. Ponadto osoby badane z tej grupy deklarowały – w przeciwieństwie do badanych z grupy wschodniosłowiańskiej – iż aspekt czasownika był tematem wielu powtórek w późniejszym okresie nauki. Co więcej, podczas zajęć języka polskiego jako obcego osoby w grupie niemieckiej wykonywały więcej różnorodnych ćwiczeń dotyczących aspektu czasownika i korzystały z większej ilości materiałów dodatkowych, w których zagadnienie to było przedstawione. Można zatem zauważyć tendencję, iż nauczyciele poświęcają tematowi aspektu mniej czasu i uwagi w grupach, w których uczący się posługują się językiem wschodniosłowiańskim jako J1. Można wysnuć wniosek, iż nauczający przewidują trudności z pojęciem istoty aspektu u osób

¹⁸²Por. rozdz. 5. *Charakterystyka osób uczących się języka polskiego jako obcego. Doświadczenia i motywacje.*

posługujących się językiem niemieckim jako J1 ze względu na brak analogicznej kategorii w języku ojczystym uczniów i chcąc zrekompensować nierówności, przeznaczają temu tematowi więcej jednostek lekcyjnych i korzystają z większej ilości różnorodnych źródeł. Natomiast w przypadku osób posługujących językiem wschodniosłowiańskim jako J1 obie strony procesu (nauczyciel oraz uczeń) prawdopodobnie wychodzą z błędnego założenia, iż analogie pomiędzy językiem pierwszym i nauczany w zakresie aspektu czasowników będą wystarczające, aby uczniowie poprawnie używali tej kategorii w języku docelowym. Z tego względu temat aspektu czasowników zostaje zaniedbany w procesie nauki i nauczania aspektu języka polskiego. Wyniki badania wykazały zatem, że omawianie tego tematu podczas pracy z osobami posługującymi się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 wymaga większego zaangażowania za równo ze strony nauczającego, jak i uczącego się.

Po trzecie, różnice występowały także w nastawieniu do nauki aspektu wśród osób badanych w obu grupach. Prawie wszyscy badani z grupy z językiem niemieckim jako J1 deklarowali problemy ze zrozumieniem oraz używaniem aspektu, natomiast w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1 mniej niż połowa badanych deklarowała podobny stan rzeczy. Biorąc pod uwagę niskie wyniki osiągnięte w grupie wschodniosłowiańskiej można wysnuć wniosek, iż osoby uczące się języka polskiego jako obcego, posługujące się językiem wschodniosłowiańskim jako J1, nie są świadome ważności i złożoności zagadnienia aspektu. Skutkuje to przybieraniem niewłaściwej postawy podczas konfrontacji z tym zjawiskiem gramatycznym. Wychodząc z założenia, że inherentna wiedza na temat kategorii aspektu w języku ojczystym wystarczy, by poprawnie posługiwać się nią w pokrewnym języku słowiańskim, nie przykładają się wystarczająco do nauki zagadnień związanych z tą kategorią. Natomiast w kręgu kulturowym osób uczących się języka polskiego jako obcego z językiem niemieckim jako J1 aspekt czasownika języka polskiego cieszy się dość złą sławą¹⁸³, dlatego uczniowie już na początku swojej nauki spodziewają się trudności związanych z tym tematem i przykładają do niego dużą wagę.

W dalszej kolejności należy przyjrzeć się wynikom osiągniętym w poszczególnych zadaniach, aby wyodrębnić zagadnienia problematyczne. Najwięcej problemów w obu grupach sprawiło zadanie polegające na podaniu brakujących partnerów aspektowych. Niskie

¹⁸³Zarówno w literaturze naukowej: "(...) it has often been asserted that verbal aspect is a mystery which no non-Slav can hope to master (...)" J. Forsythe (1970:2); jak i popularnej: "Mój szczególny przyjaciel wśród gramatycznych narzędzi tortur nazywa się »aspekt czasownika«. (...) Te bliźniaki skutecznie odstraszą obcokrajowców od polskich granic. Zamiast dwóch tysięcy czasowników trzeba nauczyć się czterech tysięcy. (...) Nawet jeśli się ich nauczysz, długo nie będziesz wiedział, kiedy masz użyć formy, dokonanej czy niedokonanej." Möller (2006: 114n).

wyniki osiągnięte w tym zadaniu wskazują ewidentnie na braki w znajomości form czasowników, szczególnie w grupie badanych posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1. Ważną obserwacją jest także brak znajomości grup czasowników jedno- i dwuaspektowych wśród uczących się języka polskiego jako obcego z obu grup. Żadna z osób badanych nie zidentyfikowała czasownika *czekać* jako czasownika należącego do grupy *imperfectiva tantum*. Taki stan rzeczy wskazuje wyraźnie na potrzebę konfrontacji uczniów z formami aspektowymi w różnych typach zadań utrwalających, szczególnie w tekstach. Tylko w ten sposób wiedza dotycząca poprawnych par aspektowych może zostać utrwalona i zautomatyzowana. Wykazane problemy ze znajomością i derywacją partnerów aspektowych potwierdzają tezę o potrzebie stosowania metody sparowanych form aspektowych¹⁸⁴ podczas nauczania zagadnień morfologiczno-strukturalnych dotyczących aspektu. Tylko w ten sposób uczniowie mogą poznać odpowiednie formy aspektowe danych czasowników, a co za tym idzie osiągnąć wysoki poziom poprawności w ich stosowaniu.

Problemy w obu grupach pojawiły się także w zadaniu związanym ze stosowaniem aspektu w czasie przyszłym. Biorąc pod uwagę wyniki ewaluacji materiałów nauczania¹⁸⁵, gdzie wykazano tendencję do pomijania lub mniejszej ilości treści nauczania związanych z tym zagadnieniem, można zauważyć korelację między reprezentacją treści związanych z aspektem w czasie przyszłym a niższą poprawnością używania aspektu w tym czasie. Badanie wykazało zatem konieczność zwrócenia większej uwagi na temat aspektu czasownika w czasie przyszłym.

Uczniowie obu grup najlepiej poradzili sobie z zadaniem dotyczącym użycia czasownika w czasie przeszłym. Na podstawie wysokich wyników osiągniętych w tym zadaniu można wysnuć wniosek, iż uczniowie obu grup posiadają dobrze utrwaloną i zautomatyzowaną wiedzę w tym temacie. Biorąc pod uwagę jednak błędy, które pojawiły się szczególnie w grupie badanych posługujących się językiem niemieckim jako J1, zagadnienia związane z semantyką aspektu w czasie przeszłym także powinny być odpowiednio omówione, a następnie utrwalone za pomocą różnorodnych ćwiczeń, szczególnie zadań związanych z użyciem aspektu w szerszym kontekście (np. zadania wykorzystujące teksty).

Podsumowując, wyniki przeprowadzonego tekstu wykazały, iż badane osoby uczące się języka polskiego posiadają pewną, ustabilizowaną wiedzę na temat aspektu i potrafią się nim posługiwać w stopniu średnim (poziom wykonania testu na poziomie 67% w grupie badanych

¹⁸⁴Por. podrozdz. 3.1.1. *Zagadnienia morfologiczno-strukturalne*.

¹⁸⁵Por. rozdz. 4. *Problematyka aspektu czasowników w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*.

posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz 76% w grupie badanych posługujących się językiem niemieckim jako J1). Nieoczekiwanie niski wynik osiągnięty przez badanych z grupy z językiem wschodniosłowiańskim jako J1 skłania do sformułowania wniosku, iż nauczający polskiego jako obcego powinni skierować szczególną uwagę uczniów z językiem wschodniosłowiańskim jako J1 na zagadnienia problematyczne związane z używaniem aspektu w języku polskim i uświadomić ich, iż bez posiadania podstawowej wiedzy gramatycznej w tym zakresie nie są w stanie osiągnąć wysokiego poziomu poprawności językowej. Badanie wykazało także potrzebę zwiększenia ilości treści oraz ćwiczeń z zakresu tworzenia par aspektowych, grup czasowników jedno- i dwuaspektowych oraz aspektu w czasie przyszłym.

7. Motywy wyboru formy aspektowej

Ostatnim etapem badań przeprowadzonych w ramach niniejszej dysertacji było badanie motywu wyboru formy aspektowej metodą protokołu głośnego myślenia. Osobami badanymi byli uczący się języka polskiego jako obcego w grupach na poziomie A2-B1, z uwzględnieniem języka ojczystego jako czynnika rozróżniającego (J1). Badanie zostało przeprowadzone w dwóch grupach uczących się: wśród osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz w wśród osób posługujących się językiem niemieckim jako J1.

7.1. Cel badania i pytania badawcze

Głównym celem badania było prześledzenie procesu podejmowania decyzji o zastosowaniu danego aspektu w konkretnych sytuacjach u badanych osób. W ten sposób możliwe było poznanie motywacji wyboru formy aspektowej w danych kontekstach sytuacyjnych.

Uzyskane wyniki badań pozwolą na krytyczną ewaluację dotychczasowych technik, treści oraz materiałów stosowanych w nauczaniu aspektu czasowników w języku polskim. Ponadto wskażą one specyficzne dla danych grup obszary problematyczne związane z nauką aspektu, na które należy szczególnie zwrócić uwagę podczas pracy z uczniami należącymi do badanych grup. Na podstawie uzyskanych wyników możliwa będzie optymalizacja metod i materiałów nauczania do potrzeb i możliwości kognitywnych uczniów, a w dalszej perspektywie wnioski i implikacje sformułowane na podstawie analizy otrzymanych wyników mogą umożliwić stworzenie materiałów nauczania dostosowanych do uczących się z badanych grup.

W badaniu postawiono następujące pytania badawcze:

- Co motywuje osoby uczące się w badanych grupach do wyboru danej formy aspektowej?
- Które metody oraz techniki nauczania aspektu okazały się najbardziej i najmniej efektywne podczas nauczania w badanych grupach?
- Które obszary tematyczne związane z zagadnieniem aspektu są najbardziej problematyczne dla uczących się z obu grup?

7.2. Metoda badawcza

W badaniu zastosowano metodę protokołu głośnego myślenia, a podstawą do przeprowadzenia badania był test gramatyczny składający się z dwóch zadań (podanie partnera dokonanego do wybranych czasowników niedokonanych, wybór poprawnej formy aspektowej w zdaniu w czasie przeszłym i przyszłym)¹⁸⁶.

Metoda protokołu głośnego myślenia polega na tym, iż podczas rozwiązywania danego zadania badany uzewnętrznia wszystkie przychodzące mu do głowy w danej chwili myśli, wypowiadając je na głos. Podczas badania tok myślowy osoby badanej nie jest przerywany ani zakłócany przez (naprowadzające) pytania lub podpowiedzi badacza. Badany pozostaje skupiony na rozwiązywanym zadaniu, myśli wypowiadane są automatycznie i nie podlegają interpretacji ze strony badanego, dlatego zebrane dane mogą zostać uznane za obiektywne. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na fakt, iż nie jest możliwym sprawdzenie, czy badany wypowiedział na głos wszystkie myśli, dlatego podczas interpretacji badań należy uwzględnić możliwość, iż dane mogą być niekompletne. Należy także podkreślić, że badanie metodą protokołu głośnego myślenia może być wyczerpujące fizycznie i psychicznie dla badanego. Świadomość osoby badanej kierowana jest w pierwszej kolejności na rozwiązanie problemu, dlatego na początku mówienie na głos może wydawać się nienaturalne, a przyzwyczajenie się do takiej formy może potrwać kilka minut. Forma protokołu nie wpływa jednak na wyniki testu, jedynie na czas jego rozwiązywania (van Someren/Barnard/Sandberg; 1994: 26).

Badanie zaprojektowane na potrzeby niniejszej dysertacji zostało przeprowadzone w dwojaki sposób: 26 prób zostało nagranych (nagrania audio) podczas realnego spotkania w świecie i czasie rzeczywistym, a 8 prób zostało nagranych podczas spotkania on-line w czasie rzeczywistym na platformie *Zoom* (nagrania audio oraz video)¹⁸⁷. W czasie przeprowadzania badań zadbano o odpowiednie, komfortowe otoczenie (van Someren/Barnard/Sandberg; 1994: 41). Testy przeprowadzane podczas realnego spotkania odbywały się w spokojnych, cichych miejscach (biblioteka, pusta sala wykładowa, pokój nauczycielski). Podczas testów on-line badani przebywali w swoich miejscach zamieszkania, co wpływało pozytywnie na komfort przeprowadzanego badania.

Przed rozpoczęciem badania osoby biorące udział zostały szczegółowo zapoznane z celem badania oraz jego przebiegiem. Badaczka podkreślała jej zainteresowanie tylko

¹⁸⁶Konstrukcja testu została dokładniej opisana w rozdz. 6. *Ewaluacja poprawności stosowania aspektu*.

¹⁸⁷Por. *Wprowadzenie do badań empirycznych*.

i wyłącznie poznaniem procesu rozwiązania zadań testowych. Przed przejściem do głównej części badania przeprowadzany był test próbny (patrz: załącznik 8.), który stanowił „rozgrzewkę” dla osoby badanej. W tej części respondenci mogli zaznajomić się z formułą badania oraz oswoić się z mówieniem na głos. Po upewnieniu się przez badaczkę, że osoba badana czuje się komfortowo i rozumie zadanie, następowało przejście do głównej części badania, w której badany rozwiązywał test, wypowiadając wszystkie swoje myśli na głos. W tej części badaczka nie zabierała głosu; tylko w wyjątkowych sytuacjach odpowiadała na pytanie skierowane bezpośrednio do niej przez osobę badaną lub napominała badanego, aby ten wypowiadał swoje myśli na głos¹⁸⁸ (van Someren/Barnard/Sandberg; 1994: 42-44).

Nagrania protokołów głośnego myślenia zostały przetranskrybowane oraz opracowane metodą kodowania oraz kategoryzacji. Badaczka wyłoniła 22 kategorie, które odpowiadają sposobom rozwiązania zadań testowych oraz motywacjom wyboru formy aspektowej. Katalog kategorii został ogólnie ustalony, a następnie uzupełniony na podstawie wyników badania pilotażowego. Za sposób rozwiązania uznawano odniesienie się do danego sposobu derywacji; za motywację wyboru formy aspektowej uznawano odwołanie się do danego określenia temporalnego, rozpoznanie odpowiedniego znaczenia semantycznego kontekstu zdania (rodzaju akcji) lub odwołanie się do intuicji językowej (wycucia językowego). Odpowiednie fragmenty przetranskrybowanego protokołu zostały oznaczone danym kodem w kolumnie „KOD”. Następnie w kolumnie „+/-” odpowiednim znakiem oznaczano skuteczność i poprawność wybranego sposobu rozwiązania zadania (por. załącznik 13. oraz załącznik 14.). Spis kategorii oraz odpowiadających im kodów został przedstawiony w tabeli 6. (por. Tabela 6./Str.176).

Analiza wyników protokołu głośnego myślenia została przeprowadzona w modelu analizy zadania (ang. *task analysis*). W tym przypadku skupiano się na metodzie rozwiązania zadania prezentowanym przez badanego (motywacji wyboru formy aspektowej); rozpoznaniu przez badacza, jaka wiedza pomaga badanemu w rozwiązaniu zadania oraz w jaki sposób badany po tę wiedzę sięga (ang. *cognitive architecture*) (van Someren/Barnard/Sandberg; 1994: 56).

¹⁸⁸W transkrypcji wtrącenia badaczki oznaczone zostały jako [komentarz prowadzącej].

KOD	ZNACZENIE
MSF	metoda sparowanych form aspektowych
PX	prefiksacja
SX	sufiksacja
FS	forma supletywna
IT	imperfectiva tantum
PT	perfectiva tantum
Z	zakończoność akcji
NZ	niezakończoność akcji
W	akcja wielokrotna, powtarzalna, rutyna
J	akcja jednokrotna, jednorazowa
P	proces w czasie, akcja duratywna
M	czynność momentalna, punktowa
R	rezultat
BR	brak rezultatu
AR	akcje równoczesne
Ach	akcje chronologiczne
OT	określenie temporalne
Jl	porównanie do języka ojczystego
JA	porównanie do języka angielskiego
WJ	wyczucie językowe
B	brak wyjaśnienia
I	inne
+	rozwiązanie poprawne
-	rozwiązanie niepoprawne

Tabela 6. Spis oznaczeń używanych do kodowania protokołów głośnego myślenia

7.3. Uczestnicy badania

Badanie zostało przeprowadzone wśród łącznie 34 uczestników lektoratu języka polskiego jako obcego na poziomie A2-B1. Uczestnicy badania byli tożsami z respondentami, którzy wzięli udział w trzecim etapie badania, tzn. teście gramatycznym¹⁸⁹. W grupie uczących się z językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym 21 prób zostało nagranych podczas realnego spotkania w świecie i czasie rzeczywistym. Jedna próba została nagrana podczas spotkania on-line w czasie rzeczywistym na platformie *Zoom*. Natomiast wśród osób posługujących się językiem niemiecki jako pierwszym 6 prób zostało nagranych podczas realnego spotkania w świecie i czasie rzeczywistym, a 6 prób zostało nagranych podczas spotkania on-line w czasie rzeczywistym na platformie *Zoom*.

¹⁸⁹Por. podrozdz. 6.3. *Uczestnicy badania*.

7.4. Analiza protokołów głośnego myślenia przeprowadzonych wśród osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego

Analiza protokołów głośnego myślenia w badanej grupie wyraźnie wskazuje, iż najbardziej preferowaną metodą derywacji czasowników dokonanych od niedokonanych (zad. I) wśród uczących się języka polskiego, posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1, jest prefiksacja. W przypadku nieznajomości poprawnej formy uczestnicy najczęściej próbowali utworzyć ją poprzez dodanie jednego ze znanych im przedrostków. Technika ta stosowana była także w przypadku czasowników, których formy dokonane tworzone są przez sufiksację lub posiadają formy supletywne. Na podstawie tej obserwacji można wysunąć wniosek, iż najbardziej zautomatyzowaną metodą derywacji czasowników dokonanych od niedokonanych w badanej grupie jest prefiksacja, natomiast wiedza dotycząca innych sposobów (sufiksacja, formy supletywne) wymaga odpowiedniego uwypuklenia oraz utrwalenia.

Przykład 1. LUB3, 42-46

dawać – podawać

Przykład 2. LUB6, 32-57

spotykać – zaspotykać

wracać – zwracać

brać – zabrać

mówić – zamówić

Przykład 3. POZ3, 47-48

brać – zebrać

Przykład 4. POZ6, 22-23

dawać – oddawać

Przykład 5. POZ7, 50-52

brać – wybrać

Ponadto w przypadkach nieznajomości poprawnej formy badani często zdawali się na wyczucie językowe, tzn. po kolei dodawali różne, znane im przedrostki do czasownika

niedokonanego. Z utworzonych w ten sposób propozycji wybierali tą, która w ich odczuciu była poprawna lub jej poprawność była najbardziej prawdopodobna.

Przykład 6. LUB3, 39-41

Myć... am... wymyć... pomyć (...)

Przykład 7. LUB8, 16-25

Myć... yyy... wymyć [śmiech], namyć, umyć... o, jest po- [myć]

Przykład 8. LUB9, 36-42

Dawać... hmmm... jak to może być... zadawać, nie, oddawać (...)

Przykład 9. POZ7, 20-26

Dawać... dodawać. Nie (...) Dawać... Co robić – oddawać.

Przykład 10. POZ8, 30-36

Myć. Mam taki pomysł, że coś pomyć czy coś... no to tak nie wygląda pięknie.

Wycucie językowe było także najczęstszym motywem wyboru poprawnej formy aspektowej w zdaniach (zad. II). Podczas rozwiązywania tego zadania część badanych nie odnosiła się do wiedzy gramatycznej, lecz komunikowała wprost, że kieruje się tylko swoją intuicją i nie umie uzasadnić w żaden sposób swojego wyboru. W takich przypadkach motywacją wyboru było subiektywne odczucie badanych, dotyczące poprawności danego zdania.

Przykład 11. POZ1, 57-63

W piątek pojechałem na zakupy do Warszawy (...) bo to... nie wiem jak to uzasadnić.

Przykład 12. POZ6, 62-65

Kasia nigdy nie robiła zadań domowych w sobotę... dlatego że po prostu zrobiła nie pasuje [śmiech].

Przykład 13. POZ6, 70-72

Obejrzała serial „Doktor House”... ale nie wiem dlaczego wybrałem to.

Przykład 14. POZ8, 215-220

Kiedy przyjedziesz do Warszawy pokażę ci pomnik syrenki... no trochę będzie tutaj trudniej wytłumaczyć... no ale nie można tak mówić, że kiedy będziesz przyjeżdżać do Warszawy pokażę ci pomnik syrenki.

Przykład 15. POZ10, 78-81

Szybko... zjadłam śniadanie i poszłam na wykład. No... no uważam że tak, no [śmiech].

Przykład 16. POZ11, 84-93

Kiedy przyjedziesz do Warszawy pokażę ci pomnik syrenki... eee... nie wiem. Bo tak... bo tak... bo tak jest [śmiech].

Innym sposobem wybrania poprawnej formy poprzez kierowanie się intuicją oraz wyczuciem językowym było utworzenie dwóch alternatywnych zdań z czasownikami w obu aspektach. Poprzez porównanie dwóch wersji badani wybierali zdanie, które w ich subiektywnym odczuciu brzmiało lepiej, a co za tym idzie było według nich poprawne.

Przykład 17. LIP2, 155-161

Szybko jadłam zjadłam śniadanie i poszłam na wykład. Szybko zjadłam. Jadłam. Zjadłam. ... To jest zjadłam. Zjadłam.

Przykład 18. LUB7, 85-91

Kiedy będziesz... przyjeżdżać. Przyjedziesz. Kiedy będziesz... Kiedy będziesz przyjeżdżać do Warszawy... Kiedy będziesz... Przyjedziesz.

Przykład 19. LUB8, 134-152

Kiedy będziesz przyjeżdżać przyjedziesz do Warszawy pokażę ci pomnik syrenki... Kiedy będziesz przyjeżdżać... albo przyjedziesz. Kiedy będziesz przyjeżdżać pokażę ci pomnik (...) Pokażę... Kiedy będziesz... Przyjedziesz... Będziesz przyjeżdżać.

Niektórzy badani dokonywali natomiast wyboru formy w nielogicznych i trudnych do prześledzenia tokach myślowych, myląc przy tym pojęcia oraz czasy gramatyczne. Jest to szczególnie intrygujące, gdyż niektóre pomyłki dotyczą terminów użytych w poleceniach zadań¹⁹⁰. Interesującym przypadkiem jest badany POZ2 (por. przykład 22./str.180), który rozpoczął poprawnie rozwiązywać zadanie I, polegające na derywacji form dokonanych od niedokonanych, lecz w pewnym momencie zaczął podawać formy 1. lub 3. osoby liczby pojedynczej rodzaju męskiego podanych czasowników. Dotyczyło to w szczególności czasowników dokonanych derywowanych na drodze sufiksacji. W takich przypadkach trudno było określić sposób rozwiązania zadania oraz rodzaj motywacji wyboru

¹⁹⁰Np. mylone były nazwy czasów gramatycznych.

form aspektowych. Tego rodzaju zachowanie może zostać jednak zinterpretowane jako świadczące o brakach w wiedzy językowej badanych.

Przykład 20. LUB6, 72-98

W piątek jechałem... nie, w piątek (...) myślę, że pojechałem (...) myślę, że to czas no... przyszły (...) po moyemu shto zdes' kak budushchiy variant¹⁹¹ – w piątek jechałem na zakupy do Warszawy, a myślę (...) eta budet v proshlom sluchayetsya¹⁹².

Przykład 21. LUB6, 177-183

Za dwa lata (...) skończę studia na Uniwersytecie w Lublinie. Myślę, że będzie kończył to czas nieprzeszły.

Przykład 22. POZ2, 10-52

zwońić – zazwońić (...)

czekać – czekałem (...)

kończyć – zakończyć (...)

odpowiadać – odpowiadał (...)

spotykać – spotkał (...)

otwierać – otwierał (...)

Ponadto niektórzy badani wskazywali na błędne słowa-klucze, które według nich determinowały użycie danego aspektu. Takie motywowanie wyboru formy aspektowej pokazuje, że badani co prawda posiadali pewną wiedzę teoretyczną dotyczącą aspektu, jednak nie została ona odpowiednio przyswojona lub zautomatyzowana. Badani byli świadomi, że pewne określenia pojawiające się w zdaniu determinują użycie danego aspektu w zdaniu, jednak w praktyce nie potrafili poprawnie wyodrębnić odpowiedniego fragmentu kontekstu zdaniowego.

Przykład 23. POZ3, 66-76

W piątek jechałam (...) czyli pojechałam na zakupy do Warszawy. W piątek pojechałam, bo jechałam to myślę, że w piątek gdzieś nie tak dawno, w piątek jeśli jechałam na przykład do Warszawy, do Poznaniu. A pojechałam na zakupy, to już mamy tutaj takie słowo na zakupy.

Ciekawym przypadkiem jest badany POZ8 (por. przykład 24./str.181; przykład 25./str.181), który konsekwentnie motywował wybór formy aspektowej poprzez odniesienia

¹⁹¹Według mnie tutaj to jest wariant przyszły.

¹⁹²To będzie się działo w przeszłym.

do systemu czasów gramatycznych w języku angielskim¹⁹³. Biorąc pod uwagę, że język polski jest dla badanych kolejnym (trzecim lub dalszym) językiem obcym, taktyka ta może być związana z pośredniczącą rolą języka angielskiego jako języka drugiego. W tym przypadku uczestnik odnosił nową wiedzę językową dotyczącą nowego języka obcego (tu: języka polskiego) do zautomatyzowanej już wiedzy dotyczącej systemu gramatycznego innego, wcześniej nauczonego języka obcego (tu: języka angielskiego)¹⁹⁴.

Przykład 24. POZ8, 117-125

Kasia nigdy nie robiła zadań domowych w sobotę... No to jest chyba podobnie że jako used to, a zrobiła to did czyli past... past simple.

Przykład 25. POZ8, 188-193

Na studiach Wojtek codziennie kupował mleczną czekoladę... No czyli jako to było (...) że to jako used to do.

Na podstawie analizy wyników można także zauważyć, że trudności badanym przysparza używanie aspektu w czasie przyszłym. Szczególnie koncept dokonaności akcji w przyszłości wydaje się być zagadnieniem problematycznym. Z analizy toku myśli badanych można wywnioskować, że każdą czynność w przyszłości uważają za niedokonaną, gdyż jeszcze się nie wydarzyła.

Przykład 26. LUB8, 159-165

Szybko będzie jeść zjem obiad bo muszę przygotować prezentację na jutro... Szybko będzie jeść bo muszę przygotować prezentację na utra. Będiesz co robić a jeść, bo ta praca się nie wykonała.

Wśród badanych, którzy przeprowadzali dogłębną analizę zdań, a nie zdawali się na intuicję, najczęstszym determinantem wyboru aspektu było wyszukanie w zdaniu określenia temporalnego. Na jego podstawie osoby badane dokonywały oceny znaczenia semantycznego zdania (rodzaju akcji) i wyboru odpowiedniej formy aspektowej. Należy zauważyć, że osoby badane, które w ten sposób dokonywały rozbioru semantycznego zdania, uzyskały najwyższe wyniki w próbie (ponad 85% poprawnego wykonania testu)¹⁹⁵.

¹⁹³Motywowanie wyboru formy aspektowej w oparciu o porównanie do języka angielskiego zostało zaobserwowane także podczas badania pilotażowego u uczestnika JEN1, który należał do grupy uczących się z językiem niemieckim jako J1. Może wskazywać to na uniwersalność roli języka drugiego (tu: języka angielskiego) jako języka pośredniczącego w nauce języka trzeciego lub kolejnego (tu: języka polskiego).

¹⁹⁴Więcej informacji o wpływie języka drugiego na naukę języka trzeciego można znaleźć w pracach del Pilar Garcia-Mayo (2012) i Trembley (2006).

¹⁹⁵Próby LUB2, POZ4, POZ7, POZ10, POZ11.

Przykład 27. POZ4, 89-91

Szybko... zjadłam śniadanie i poszłam na wykład. Ponieważ szybko i tylko jeden raz.

Przykład 28. POZ4, 106-109

Na studiach Wojtek codziennie kupował... ponieważ codziennie, czyli regularnie.

Przykład 29. POZ11, 48-50

Kasia nigdy nie... robiła zadań domowych w soboty. Bo nigdy.

Przykład 30. POZ11, 76-78

W ferie zimowe codziennie będę oglądał polskie filmy. Bo kilka razy to będzie.

Podsumowując wyniki badania w grupie uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego można zauważyć, że dominującym czynnikiem motywującym wybór formy aspektowej w tej grupie jest intuicja językowa. Tylko nieliczni badani sięgali w procesie wyboru formy aspektowej do zdobytej wiedzy teoretycznej. W takich przypadkach główną motywacją wyboru formy czasownika było charakterystyczne dla danego aspektu określenie temporalne, które następnie umożliwiało badanym określenie rodzaju akcji.

7.5. Analiza protokołów głośnego myślenia przeprowadzonych wśród osób pochodzenia niemieckiego

Analiza protokołów głośnego myślenia wyraźnie wskazuje, że osoby uczące się języka polskiego jako obcego, posługujące się językiem niemieckim jako J1, są bardzo świadomymi uczniami i posiadają doświadczenie w ogólnie pojętej nauce języków obcych. Podczas rozwiązywania zadania, w którym należało podać brakującego partnera aspektowego (zad. I), badani sami zwracali uwagę na potrzebę uczenia się czasowników „w parach”, gdyż jest to według nich jedyny sposób, aby móc posłużyć się poprawną formą aspektową.

Przykład 31. KIL1, 23-29

Ja (...) mam problem kiedy uczy się (...) nowych słów, bo wtedy muszę sprawdzić... no na początku, jak brzmi aspekt dokonany.

Przykład 32. LIP4, 115; 151

Das muss man einfach wissen (...) und bei diesem Beispiel weiß ich zufälligerweise.¹⁹⁶

¹⁹⁶To trzeba po prostu wiedzieć (...) i w tym przykładzie przypadkowo wiem.

Na podstawie przeprowadzonego badania można także zauważyć, że w przypadku nieznajomości danego czasownika dokonano badania próbując samodzielnie stworzyć taką formę na drodze derywacji. Najczęściej obieraną metodą jest wtedy prefiksacja. Podczas rozwiązywania zadania badani dodawali do podanego czasownika różne, znane im przedrostki, aby następnie ze stworzonych alternatywnych form wybrać tą poprawną. Należy podkreślić, że badani zdawali sobie przy tym sprawę z tego, że ta technika może być zawodna i niekoniecznie musi prowadzić do poprawnej odpowiedzi.

Przykład 33. BER1, 28-30; 47

Myć (...) pomyć, wymyć... kling alles komisch, weiß ich jetzt dann kein Paar¹⁹⁷.

Da gibt es einfach zu viele Präfixe...¹⁹⁸

Przykład 34. KIL1, 5-8

Kończyć... yyy... skończyć... nie jestem pewna, bo ja znam skończyć, ukończyć, zakończyć i... nie wiem.

Przykład 35. LIP4, 31-33

Das dritte Beispiel weiß ich auch nicht, ich vermute mal auch dass da ein... ein Präfix anhängen muss.¹⁹⁹

Przykład 36. POZ12, 32-34

Mówić ist... mmm... pomówić.

Podczas rozwiązywania zadania, w którym badani musieli wybrać poprawną formę aspektową w podanych zdaniach (zad. II), najpopularniejszym sposobem w badanej grupie było wyszukiwanie charakterystycznych dla danego aspektu określeń temporalnych. W większości przypadków zidentyfikowanie słowa kluczowego prowadziło do poprawnej odpowiedzi, jednak zdarzały się przypadki, gdy badani opierali się na określeniach temporalnych, które nie determinują aspektu, np. *wczoraj* czy *wieczorem*. W konsekwencji prowadziło to do niepoprawnego zinterpretowania rodzaju akcji. Problem pojawiał się także wtedy, gdy w zdaniu nie pojawiał się żaden okolicznik czasu – bez niego osoba badana nie była w stanie określić znaczenia semantycznego akcji.

¹⁹⁷ *Wszystko brzmi dziwnie. W takim razie teraz nie znam partnera.*

¹⁹⁸ *Jest po prostu za dużo prefiksów.*

¹⁹⁹ *W trzecim przykładzie też nie wiem. Przypuszczam, że tutaj też trzeba doczepić jakiś prefiks.*

Przykład 37. FB1, 170-180

*Wczoraj moja siostra trzy godziny (...) also sie hat das gestern gemacht (...) ist abgeschlossen, also die zweite Form.*²⁰⁰

Przykład 38. FB2, 109-117

*Wieczorem (...) ist abgeschlossen und ja, da würde ich immer mit dem Präfix nehmen.*²⁰¹

Przykład 39. KIL2, 65-73

Wczoraj moja siostra... obejrzała... serial „Doktor House“. Wczoraj jest (...) dlatego wiem, że (...) form dokonany jest lepszy.

Przykład 40. LIP5, 194-201

Wreszcie to jest jakiś, to jest słowo (...) które wymaga aspektu dokonanego.

Przykład 41. POZ12, 58-64

*W wakacje zawsze wstawiałem wstałem o dziesiątej. Ich suche mir mal zu erst das Signalwort. Das Signalwort ist
zawsze – immer (...) also müsste es niedokonany sein.*²⁰²

Przykład 42. POZ12, 147-156

*Kiedy będziesz przyjeżdżać przedziesz do Warszawy, pokażę ci pomnik syrenki ... mmm... (...) weiß ich
im Moment nicht (...) wo... wo ich ein Signalwort finden könnte...*²⁰³

Badanie wykazało także, że uczestnicy rozumieją i potrafią zidentyfikować takie znaczenia semantyczne aspektów oraz rodzaje akcji jak: czynność wielokrotna (czynność powtarzalna, rutyna), czynność jednokrotna, czynność duratywna (proces w czasie) oraz czynność punktowa (momentalna). Trudności pojawiały się natomiast w kognitywnym pojęciu znaczeń takich jak zakończoność i niezakończoność akcji. Dla części badanych czynność, która wydarzyła się w przeszłości, jest już zakończona, a czynność w przyszłości jest niezakończona. Taka interpretacja prowadzi często do błędnych wniosków i użycia niepoprawnej formy.

Przykład 43. KIL3, 41-43

*Wczoraj moja siostra trzy godziny... obejrzała serial „Doktor House“. Abgeschlossen.*²⁰⁴

²⁰⁰ A więc zrobiła to wczoraj (...) jest zakończone, więc druga forma.

²⁰¹ Jest zakończone i tak, w takim przypadku zawsze biorę z prefiksem.

²⁰² Najpierw szukam słowa kluczowego. Słowem kluczowym jest zawsze – immer. A więc musiałby być niedokonany.

²⁰³ W tej chwili nie wiem... gdzie mogłabym znaleźć słowo kluczowe.

²⁰⁴ Zakończony.

Przykład 44. LIP3, 104-146

*Za dwa lata będę kończyć studia na Uniwersytecie w Jenie. Aspekt niedokonany Weil das ein zwei Jahre lang dauerndes Studium ist, noch zwei Jahre lang dauerndes Studium ist und man deswegen von einem längeren noch nicht abgeschlossenen Prozess sprechen kann.*²⁰⁵

Ciekawą obserwacją jest także fakt, że niektórzy badani motywowali wybór formy aspektowej poprzez porównanie zdania w języku polskim do zdania w języku ojczystym. Taki zabieg umożliwiał im lepsze zrozumienie kontekstu sytuacyjnego, co w następnym kroku prowadziło do poprawnego rozpoznania rodzaju akcji opisanej w zdaniu i wyboru poprawnej formy aspektowej w danym przykładzie.

Przykład 45. BER1, 95-100

*Aber ich würde wahrscheinlich „schnell zesseln“ sagen. Weil noch (...) was dahinter kommt ne? Iposzlam. Erst habe ich das gemacht und dann hab ich das gemacht. Also musste das eine fertiggemacht sein. So wie im Deutschen, ne?*²⁰⁶

Przykład 46. BER1, 182-187

*Schnell... hab ich das gegessen und dann bin ich meine Vorlesung [nichtverstehend]. Also zesseln, also die zweite Form.*²⁰⁷

Podczas analizy wyników badań zauważono także, iż część badanych miała problem ze zidentyfikowaniem aspektu danej formy. Mając do wyboru dwie formy czasownika, nie potrafili określić, która z nich to forma dokonana, a która niedokonana. W takich przypadkach osoba badana najczęściej dokonywała poprawnej analizy semantycznej zdania, potrafiła nazwać rodzaj akcji oraz podać, w jakim aspekcie powinien zostać użyty czasownik w tym przypadku, jednak popełniała błąd podczas wskazania odpowiedniej formy z dwóch podanych możliwości.

Przykład 47. LIP4, 170-182

*Also es geht hier um Wochenende (...) also immer am Wochenende bin ich aufgestanden (...) also wäre für mich imperfektiv, weil es wiederkehrend... Jetzt weiß ich nicht, welche Verbform imperfektiv ist.*²⁰⁸

²⁰⁵ Aspekt niedokonany, ponieważ to są studia trwające dwa lata, studia trwające jeszcze dwa lata i dlatego można mówić tu o długim, jeszcze nie zakończonym procesie.

²⁰⁶ Ale prawdopodobnie powiedziałabym „schnell zesseln“. Ponieważ coś jeszcze jest po tym, no nie? Iposzlam. Najpierw zrobiłam to i potem zrobiłam to. A więc to jedno musiał zostać zrobione. Tak jak w niemieckim, no nie?

²⁰⁷ Schnell ... to zesseln, i wykład [nichtverstehend]. A więc „zesseln“, a więc druga forma.

Przykład 48. LIP5, 85

Czasem nie wiem eee... który jest aspekt niedokonany i który jest dokonany.

Ponadto interesującym przypadkiem był uczestnik LIP4, który w trakcie rozwiązywania zadania I (podanie formy dokonanej od niedokonanej) konsekwentnie odnosił się do samodzielnie stworzonej reguły dotyczącej form aspektowych w języku polskim. Wedle tej zasady czasownik dokonany jest zazwyczaj dłuższy od czasownika niedokonanego. Analizując protokół głośnego myślenia można wywnioskować, że reguła ta odnosi się do derywacji formy dokonanej przez prefiksację (czasownik dokonany jest „dłuższy”, ponieważ składa się z przedrostka oraz „formy podstawowej”, czyli czasownika niedokonanego), lecz w realiach morfologii aspektu nie zawsze jest prawdziwa (w przypadku sufiksacji i alternacji tematu może zdarzyć się, że forma dokonana jest „krótsza”). Przykład badanego LIP4 potwierdza ważność metody kognitywnej oraz dedukcyjnego modelu nauczania w kontekście wprowadzania nowego, trudnego zjawiska gramatycznego, dzięki którym uczniowie już na początku procesu uczenia się danego zjawiska konfrontują się z poprawnie sformułowanymi zasadami oraz regułami gramatycznymi, do których mogą się później odnieść w praktyce²⁰⁹. Próby samodzielnego formułowania wniosków mogą prowadzić do zautomatyzowania błędnych reguł, co w dalszej kolejności jest przyczyną błędów gramatycznych i niższej poprawności językowej.

Przykład 49. LIP4, 12; 47

*Weil meine Grundregel ist in der Kopf (...) dass die perfektiven Form meistens länger sind.*²¹⁰

Podsumowując, badanie wykazało, że najczęstszym czynnikiem motywującym wybór formy aspektowej wśród osób posługujących się językiem niemieckim jako J1 jest zidentyfikowanie charakterystycznego dla danego aspektu określenia temporalnego. Na jego podstawie uczący się określają rodzaj akcji i dokonują wyboru formy aspektowej. Innym motywatorem wyboru aspektowej jest także posłużenie się tłumaczeniem zdania na język ojczysty, które w dalszej części procesu umożliwia określenie semantycznego znaczenia akcji.

²⁰⁸A więc tutaj chodzi o weekend (...) a więc zawsze w weekend wstawiałem (...) więc to byłby dla mnie niedokonany, bo powtarzalne... Teraz nie wiem, która forma czasownika jest niedokonana.

²⁰⁹Por. podrozdz. 1.2. Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne oraz podrozdz. 1.3.2. Ocena znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki niniejszej dysertacji. Podsumowanie.

²¹⁰Ponieważ podstawowa zasada w mojej głowie jest taka, że formy dokonane są zazwyczaj dłuższe.

Ponadto wyniki przeprowadzonego badania wśród osób posługujących się językiem niemieckim jako J1 ujawniły, iż osoby te wykazały się znajomością teorii gramatycznej, dotyczącej zarówno derywacji form aspektowych jak i użycia aspektów w różnych znaczeniach semantycznych, oraz poprawnym zastosowaniem tej wiedzy w praktyce. Co więcej, są to uczniowie bardzo świadomi – potrafią wskazać nie tylko najskuteczniejsze dla nich techniki, pomagające w poprawnym stosowaniu aspektu, lecz także zagadnienia, które są dla nich problematyczne i wymagają dalszej pracy nad nimi.

7.6. Podsumowanie oraz wnioski

Przeprowadzone badanie metodą protokołu głośnego myślenia służyło określeniu motywacji uczących się, dotyczących wyboru formy aspektowej w danych sytuacjach. Zebrane dane mają na celu umożliwienie ewaluacji technik i metod nauczania oraz zdefiniowanie specyficznych obszarów problematycznych związanych z zagadnieniem aspektu. Wnioski wysnute na podstawie analizy wyników mają w dalszej kolejności posłużyć optymalizacji treści i materiałów nauczania oraz dopasowanie ich do potrzeb i możliwości uczniów. Na podstawie poczynionych obserwacji zostaną sformułowane implikacje glottodydaktyczne dla nauczycieli oraz twórców materiałów dydaktycznych.

Na podstawie wyników badań można sformułować zalecenia metodyczne, które odnoszą się do nauczania aspektu w obu badanych grupach uczących się. Po pierwsze, w badaniu potwierdzona została konieczność stosowania metody sparowanych form aspektowych w nauce oraz nauczaniu aspektu czasowników w języku polskim. Na podstawie protokołów głośnego myślenia można zauważyć, że sama znajomość metod derywacji form aspektowych nie jest wystarczająca, by w przypadku napotkania formy niedokonanej nieznanego czasownika samodzielnie utworzyć formę dokonaną. Badani wykazali się znajomością różnych prefiksów, sufiksów i form supletywnych, jednak szanse na sukces w samodzielnym stworzeniu poprawnej formy są niskie. Tym samym badanie potwierdziło tezę postawioną w podrozdziale 3.1.1.²¹¹, iż najskuteczniejszą metodą nauczania form czasowników w aspektach jest metoda sparowanych form aspektowych. Tylko poprzez jednoczesne nauczanie (oraz uczenie się) obu form uczniowie mogą osiągnąć wysoką poprawność językową. Oczywiście znajomość procesów derywacyjnych jest ważna, jednak wiedza

²¹¹Por. podrozdz. 3.1.1. *Zagadnienia morfologiczno-strukturalne*.

ta nie zapewnia znalezienia poprawnej formy aspektowej w przypadku napotkania nowego czasownika.

Ponadto wyniki badań pokazały, iż osoby uczące się nie posiadają wiedzy (lub posiadają wiedzę nieautomatyzowaną) na temat czasowników jedno- i dwuaspektowych. Żadna z badanych osób nie zidentyfikowała czasownika jednoaspektowego *czekać*. Treści związane z tym zagadnieniem powinny być wyraźniej zaznaczone w materiałach nauczania.

Po drugie, na podstawie wyników badania można zauważyć tendencję, iż najbardziej popularną techniką, stosowaną do określenia rodzaju akcji, było opieranie się na określeniach temporalnych charakterystycznych dla danego aspektu. W swoich wypowiedziach badani używali wręcz stwierdzeń wskazujących na to, że okoliczniki czasu są dla nich głównym determinantem użycia danego aspektu. Można zatem wyciągnąć wniosek, że stosowanie podstawowego katalogu znaczeń dla aspektów²¹² wraz z podaniem charakterystycznych określeń temporalnych jest odpowiednią techniką do wprowadzania zagadnień semantyczno-leksykalnych związanych z aspektem. Opierając się na nim, osoby uczące się są w stanie zrozumieć istotę aspektu oraz używać go na wysokim poziomie poprawności. Jednak w pewnych szczególnych przypadkach badany brakuje jeszcze pełnego zrozumienia danego konceptu semantycznego, dlatego wskazane byłoby wprowadzić więcej zadań, gdzie aspekty użyte są w szerszych kontekstach, np. zadania związane z pracą z tekstem. W ten sposób uczący się mieliby możliwość konfrontacji z opisami różnych sytuacji i łatwiej byłoby im pojąć szczegółowe konteksty użycia danych aspektów. Tym samym badanie potwierdziło tezę postawioną w podrozdziale 3.1.2.²¹³, iż najskuteczniejszą metodą przedstawienia zagadnień semantyczno-leksykalnych dotyczących kategorii aspektu jest ujęcie ich w katalogu znaczeń aspektów wraz z charakterystycznymi dla nich okolicznikami czasu użytymi z odpowiednich zdaniach (kontekstach).

Należy jednak zwrócić uwagę, że choć w większości przypadków motywowanie wyboru formy aspektowej na podstawie charakterystycznych określeń temporalnych gwarantowało skuteczność w wykonaniu zadania, to jednak badanie wykazało także, że badani nie zawsze potrafili poprawnie wytypować charakterystyczne określenie temporalne. W niektórych przypadkach badani kierowali się takim okolicznikiem czasu, który nie determinuje użycia danego aspektu. Można było także zauważyć konfuzję badanych, szczególnie w grupie osób posługujących się językiem niemieckim jako J1, kiedy w danym zdaniu nie pojawiała się

²¹²Katalog znaczeń proponowany przez Bartnicką oraz Satkiewicz, por. podrozdz. 3.1.2. *Zagadnienia funkcjonalno-semantyczne*

²¹³Por. podrozdz. 3.1.2. *Zagadnienia funkcjonalno-semantyczne*.

żadne określenie temporalne. Brak okolicznika czasu w zdaniu uniemożliwił im zidentyfikowanie rodzaju akcji, a co za tym idzie wybranie poprawnej formy aspektowej. Można zatem wyciągnąć wniosek, że w opisie znaczeń semantycznych aspektów warto jest dodać katalog pomocniczych określeń temporalnych charakterystycznych dla danych aspektów²¹⁴, nie może być to jednak jedyna metoda określania aspektu. Okoliczniki czasu mogą być pomocne w wyborze aspektu tylko wtedy, kiedy wspomagają one proces rozpoznania rodzaju akcji i kontekstu zdania. W przypadku wprowadzania charakterystycznych określeń temporalnych należy zatem także zwrócić uwagę oraz uwrażliwić uczących się na wyrażenia, które nie determinują użycia danego aspektu i które mogą być dla ucznia mylące.

W zakresie znaczeń semantyczno-leksykalnych badanie wykazało także, że koncepcja znaczenia semantycznego zakończoneści lub niezakończoności akcji nie jest dla uczniów do końca zrozumiała i odnoszenie się do niej prowadzi często do błędnych wniosków oraz do użycia niepoprawnej formy aspektowej. Trudności badanym sprawiało szczególnie stosowanie aspektu w czasie przyszłym. W celu zminimalizowania stosowania błędnych form aspektowych oraz ułatwienia zrozumienia znaczeń semantycznych aspektów należałoby stosować ćwiczenia odnoszące się do użycia form aspektowych w szerszych kontekstach sytuacyjnych. Remedium w tym przypadku stanowią zadania związane z pracą z tekstem oraz ćwiczenia skonstruowane w nurcie podejścia zadaniowego.

Ponadto na podstawie wyników badania można wyodrębnić charakterystyczne dla danych grup problematyczne obszary tematyczne związane z zagadnieniem aspektu. W grupie badanych posługujących się językiem niemieckim jako J1 należy zwrócić szczególną uwagę na fenomen braków w umiejętności określenia aspektu danego czasownika. Niektórzy badani z tej grupy nie mieli problemu ze zidentyfikowaniem rodzaju akcji oraz stwierdzenia, w jakim aspekcie czasownik powinien zostać w tym zdaniu użyty, jednak finalnie nie potrafili wskazać danej formy aspektowej z podanych dwóch czasowników. Nasuwa się tu wniosek, aby podczas nauczania aspektu czasownika nie pomijać zagadnień dotyczących morfologii aspektu oraz ćwiczyć te umiejętności w praktyce w zadaniach skupiających się na określaniu aspektu różnych czasowników. Wśród ćwiczeń utrwalających powinny znaleźć się zatem zadania dotyczące identyfikacji i określania formy aspektowej danych czasowników. Warto w tym przypadku sięgnąć po metodę pracy z tekstami (szczególnie metodę Liaunigg), ćwiczenia skonstruowane

²¹⁴Por. podrozdz. 3.1.2. *Zagadnienia funkcjonalno-semantyczne*.

w nurcie podejścia zadaniowego oraz gry i zabawy dydaktyczne²¹⁵. Trudności z identyfikacją aspektu danej formy czasownika to problem specyficzny dla uczących się pochodzenia niemieckiego, dlatego zadania nakierowane na ćwiczenie powinny zostać uwzględnione szczególnie w materiałach stworzonych z myślą o tej grupie.

Ważną obserwacją poczynioną podczas analizy wyników badań jest fakt, iż niektórzy badani z grupy z językiem niemieckim jako J1 podczas rozwiązywania zadań odnosili się do swojego języka ojczystego. Tłumaczyli oni zdania na język niemiecki i w ten sposób próbowali zrozumieć kontekst sytuacyjny oraz identyfikowali rodzaj akcji opisanej w zdaniu. Badanie wykazało zatem słuszność tezy o introdukcji elementów dydaktycznej gramatyki kontrastywnej²¹⁶ do repertuaru metodycznego w nauczaniu aspektów czasowników języka polskiego. Umiejętne odniesienie do języka ojczystego uczących się może ułatwić im zrozumienie istoty aspektu, a następnie usprawnić procesy dotyczące wyboru poprawnej formy aspektowej w danej sytuacji. Integrując elementy dydaktycznej gramatyki kontrastywnej w treści nauczania, uczniowie zostają zaopatrzeni w odpowiednie narzędzia lingwistyczne, które umożliwią jak najefektywniejsze wykorzystanie wiedzy o języku pierwszym podczas nauki języka obcego.

W odniesieniu do specyficznych trudności związanych z nauką oraz nauczaniem aspektu czasownika w grupie badanych posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 poczyniono obserwację, iż największym problemem uczących się w tej grupie jest powszechne odwoływanie się do swojej intuicji językowej oraz brak podstawowych wiadomości teoretycznych z zakresu kategorii aspektu. W ten sposób analiza wyników protokołów głośnego myślenia dostarczyła także dodatkowe dane, które umożliwiają szerszą interpretację wyników testów gramatycznych opisanych w rozdziale 6.²¹⁷, a w szczególności wyłoniła bezpośrednią przyczynę niskich wyników osiągniętych w grupie badanych posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1. Badanie przeprowadzone we wskazanej grupie wykazało luki w znajomości podstawowych czasowników oraz brak znajomości znaczeń semantycznych aspektów, co wyraźnie wpłynęło na niski procent poprawnego wykonania testu. Duża część badanych motywowała wybór danej formy aspektowej jedynie inherentną wiedzą o aspekcie (czyli intuicją językową). Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, iż ta strategia nie jest skuteczna i nie gwarantuje wysokiej

²¹⁵Por. podrozdz. 3.2.2. *Wykorzystanie tekstów autentycznych w nauczaniu aspektu metodą Liaunigg*; 3.3.1. *Przykład 1.: Kolorowe piłki - rozróżnianie aspektu dokonanego i niedokonanego*.

²¹⁶Por. podrozdz. 1.2.4. *Gramatyka kontrastywna*.

²¹⁷Por. rozdz. 6. *Ewaluacja poprawności stosowania aspektu*.

poprawności językowej. Ze względu na podobieństwo języka rodzimego do języka polskiego badani mogą wychodzić z założenia, że nie jest im potrzebna obszerna wiedza teoretyczna, a do komunikacji wystarczą im kompetencje językowe zdobyte w zakresie używania języka natywnego. Takie podejście znajduje jednak swoje odzwierciedlenie w niskich wynikach. Negatywny wpływ takiego stosunku do nauki języka polskiego jako obcego, a w szczególności kategorii aspektu czasowników, uwypukla także fakt, iż badani, którzy posiadali wiedzę gramatyczną z zakresu aspektu czasownika w języku polskim oraz umiejętnie stosowali wiedzę teoretyczną w praktyce, uzyskali wysokie wyniki, a ich prace odznaczały się wysoką poprawnością językową.

Dodatkowo badanie wykazało ważną rolę, jaką pełni metodologia podejścia kognitywnego oraz dedukcyjny model wprowadzania nowych zjawisk gramatycznych w kontekście nauczania kategorii aspektu jako złożonego i trudnego fenomenu gramatycznego. Dzięki odniesieniu się do wyżej wspomnianych metod można upewnić się, że uczniowie poznają poprawne reguły funkcjonowania aspektu, gdyż samodzielnie formułowane zasady mogą być błędne, a co za tym idzie powodować obniżenie poprawności językowej.

Podsumowując, badanie potwierdziło słuszność tezy o zaprojektowaniu oddzielnych materiałów dla uczących się pochodzenia słowiańskiego oraz niemieckiego oraz o nauczaniu w warunkach, które można by określić mianem optymalnych, tzn. w homogenicznych grupach na poziomach podstawowych A0-A2. Uczniowie z dwóch badanych grup mają odmienne potrzeby, motywacje oraz nastawienie do nauki języka polskiego jako obcego oraz do nauki samego aspektu czasowników. Stosując materiały nauczania stworzone z myślą o konkretnej grupie odbiorców, można skupić się na specyficznych dla nich obszarach problematycznych związanych z nauką języka polskiego jako obcego, a w szczególności związanych z nauką aspektu. Co więcej, nauczając w homogenicznych grupach nauczający mają możliwość zoptymalizowania technik nauczania oraz dostosowania typów zadań do potrzeb danej grup. W ten sposób umożliwia się uczniom osiągnięcie lepszych wyników nauczania oraz wyższej kompetencji językowej.

C Z Ę Ś Ć I I I P R O P O Z Y C J A R O Z W I Ą Z A Ń D Y D A K T Y C Z N Y C H

8. Pakiety dydaktyczne: nauczanie aspektu czasownika języka polskiego w ramach glottodydaktyki polonistycznej

Niniejsza dysertacja poświęcona została nauczaniu aspektu czasowników w języku polskim w grupach uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Głównym celem pracy było stworzenie holistycznego opisu metodyki nauczania aspektu oraz ustalenie najbardziej efektywnych metod i technik nauczania tej kategorii dla obu badanych grup, które odpowiadałyby motywacjom oraz potrzebom uczniów o rozbieżnych predyspozycjach warunkowanych ich językiem pierwszym. W pracy wysunięto postulat o potrzebie nauczania języka polskiego jako obcego na poziomach podstawowych A0-A2 w homogenicznych grupach, w których kryterium podziału byłby język pierwszy uczących się. Nauka ta powinna w idealnym przypadku być oparta o materiały nauczania stworzone specjalnie dla danych grup. W ten sposób zapewnione zostałyby optymalne warunki do zrównoważonego rozwoju kompetencji językowych.

Ostatnia część pracy stanowi jej podsumowanie w ujęciu implementacyjnym. Przedstawione w nim zostaną innowacyjne propozycje praktycznych rozwiązań dydaktycznych, związanych z wprowadzaniem oraz utrwalaniem wiadomości dotyczących aspektu czasownika w języku polskim, które zostały zaprojektowane zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań²¹⁸. Zaprezentowane zestawy ćwiczeń adresowane są odpowiednio do uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego, zgodnie z przyjętą tezą o potrzebie dostosowania materiałów dla tych dwóch grup uczniów.

8.1. Wprowadzenie do pakietów dydaktycznych

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale pakiety dydaktyczne stanowią nowatorskie podejście do nauczania aspektu czasowników w języku polskim. Zgodnie z implikacjami sformułowanymi na podstawie rozważań teoretycznych, których zasadność następnie została potwierdzona na drodze badań empirycznych, pakiety ćwiczeń zostały przygotowane przede wszystkim w oparciu o założenia podejścia kognitywnego oraz model dedukcyjny.

²¹⁸ Por. Część II: *Nauczenie oraz uczenie się aspektu w języku polskim jako obcym – badanie własne.*

Dodatkowo podsumowujące ćwiczenia utrwalające (zad. 6.-8.) zostały skonstruowane zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego oraz zadaniowego²¹⁹.

Głównym założeniem metody kognitywnej jest świadome opanowanie reguł gramatycznych, a nacisk zostaje równomiernie rozłożony na zagadnienia morfologiczno-strukturalne oraz semantyczno-pragmatyczne. Zakłada ona także świadomą analizę różnic i podobieństw pomiędzy systemami języka natywnego oraz nauczanego. W przypadku aspektu wybór podejścia kognitywnego niesie ze sobą korzyści w obu grupach docelowych. Uczniom posługującym się językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym, którzy znają kategorię aspektu z języka pierwszego, pozwala uniknąć problemów wynikających z interferencji językowej i interkomprehensji oraz skupić się na szczegółowych różnicach w zakresie tworzenia i stosowania par aspektowych w kontekstach. Natomiast uczniom posługującym się językiem niemieckim jako pierwszym, którzy nie posiadają analogicznej kategorii w języku natywnym, pozwala lepiej zrozumieć zarówno istotę aspektu, jak i jego budowę morfologiczną oraz pragmatyczne użycie. Z tego względu w prezentowanych pakietach sięgnięto po elementy dydaktycznej analizy kontrastywnej, dzięki której uczniowie mają możliwość odkrycia zależności pomiędzy językiem pierwszym a docelowym, co w pewien sposób przybliży nowe i trudne zjawiska gramatyczne. Ponadto odniesienie się do elementów dydaktycznej analizy kontrastywnej sprawia, że uczący się mogą wyrażać swoje idee w sposób najbardziej zbliżony do ich języka natywnego. Należy zwrócić uwagę, że w tym punkcie uwzględniono także wyniki badań empirycznych, w których ankietowani podkreślali doskwierający im w czasie nauki aspektu brak nawiązań do systemu języka pierwszego oraz negatywne skutki takiego stanu rzeczy.

Modelem wprowadzania zagadnienia aspektu czasownika, obranym w prezentowanych pakietach dydaktycznych, jest model dedukcyjny. Eksplicytna instrukcja jest rekomendowana w nauczaniu dorosłych oraz w nauczaniu trudnych zagadnień gramatycznych, do których niewątpliwie należy aspekt czasownika. Ponadto stosowanie metody dedukcyjnej zmniejsza ryzyko błędów metodologicznych oraz błędnych interpretacji zasad gramatycznych²²⁰.

W projektowaniu ćwiczeń podsumowujących sięgnięto także po metodologię podejścia komunikacyjnego oraz zadaniowego. Zadania skonstruowane w oparciu o te metody pozwalają uczniom na wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce w warunkach najbardziej

²¹⁹Por. podrozdz. 1.3.1. *Ocena znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki niniejszej dysertacji. Podsumowanie.*

²²⁰Por. podrozdz. 1.2.1. *Nauczanie dedukcyjne kontra nauczanie indukcyjne.*

zbliżonych do warunków autentycznej komunikacji. W ten sposób zadbane także o atrakcyjność zestawów z punktu widzenia uczniów oraz wprowadzono elementy wskazujące na praktyczność użycia aspektu w życiu codziennym.

W konstruowaniu pakietów dydaktycznych wzięto także pod uwagę fakt, iż w praktyce glottodydaktycznej nauczanie aspektu czasowników przebiega dwutorowo. W sposób komplementarny należy wprowadzać zarówno zagadnienia morfologiczne, jak i semantyczne. Tylko w ten sposób możliwe jest osiągnięcie pełnej kompetencji w zakresie stosowania aspektu czasowników. Z tego względu prezentowane zestawy składają się z dwóch części: teoretycznej oraz ćwiczeniowej

Część teoretyczna pakietów obejmuje zagadnienia morfologiczne związane z derywacją partnerów aspektowych. W prezentacji uwzględniono trzy główne sposoby derywacji: prefiksację, sufiksację oraz pary supletywne. Zgodnie z zasadami „płaskiej gramatyki” oraz zasadami idealizacji w gramatyce pedagogicznej za formę wyjściową przyjęto formę niedokonaną czasownika. Zadbano także o to, by zaznajomić uczących się z takimi klasami czasowników jak *imperfectiva tantum*, *perfectiva tantum* oraz czasowniki ambiaspektowe. Jak wykazano w trakcie badań empirycznych, uczący się nie posiadają dostatecznej wiedzy (lub posiadają wiedzę niezautomatyzowaną) w tym zakresie, dlatego zdecydowano się na odpowiednie uwypuklenie tych zagadnień w części teoretycznej pakietów.

Należy jednak podkreślić, że opierając się na implikacjach sformułowanych w części teoretycznej oraz empirycznej, w przedstawionych pakietach wykorzystano potencjał płynący z metody sparowanych form aspektowych. Technika ta polega na każdorazowym podawaniu obu form (lub informowaniu o braku partnera aspektowego) podczas napotykania nowego, nieznanego czasownika. Tylko w ten sposób uczący się mogą być pewni, iż dana forma dokonana jest poprawna. Argumentem przemawiającym za tą metodą jest mnogość sposobów derywacji, mnogość prefiksów i sufiksów służących do perfektywizacji oraz dwojaka natura prefiksacji (perfektywizacja oraz wyrażanie rodzajów akcji). Z tych względów uczniowie, napotykając nowy czasownik, nie są w stanie przewidzieć, w jaki dokładnie sposób tworzona jest jego forma dokonana. W zaprojektowanych pakietach dydaktycznych zadbane zatem, aby uczący się byli świadomi procesów morfologicznych związanych z kategorią aspektu, jednak w ćwiczeniach utrwalających skupiono się na zadaniach odnoszących się do metody sparowanych form aspektowych.

Na drodze rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych ustalono, że najefektywniejszym sposobem przedstawienia zagadnień semantycznych jest ujęcie

ich w formie katalogu podstawowych znaczeń wraz z charakterystycznymi określeniami temporalnymi. Taką też formę zastosowano w zaprezentowanych pakietach dydaktycznych. Co więcej, każde wybrane znaczenie zostało zilustrowane przykładowym zdaniem, aby uwypuklić kontekst użycia danego aspektu w danym przypadku. Umieszczono także informację o mylnych „słowach-kluczach”, które nie determinują użycia danego aspektu. Dzięki wprowadzonym rozwiązaniom wiedza teoretyczna z zakresu aspektu została przedstawiona w najbardziej przystępny dla ucznia sposób. Tego rodzaju wprowadzenie zapewnia także optymalne wsparcie dla nauczyciela, którego zadaniem jest omówienie oraz zapoznanie uczących się z nowym zjawiskiem gramatycznym.

Projektując ćwiczenia utrwalające, wykorzystywane w fazie automatyzacji wiedzy teoretycznej, wzięto pod uwagę zalecenie stosowania urozmaiconych typów zadań, w których ćwiczone byłyby zagadnienia zarówno z obszaru morfologii jak i semantyki²²¹. W prezentowanych pakietach znaleźć można zadania związane z parowaniem form aspektowych, tworzeniem zdań w danych aspektach oraz ćwiczenia skupiające się na opozycji dokonaności i niedokonaności. Kluczowymi ćwiczeniami w nauce aspektów są jednak zadania skupiające się na użyciu aspektów w kontekstach; szczególnie rekomendowaną techniką jest w tym przypadku praca z tekstami. Z tego względu w prezentowanych pakietach wykorzystano zarówno teksty modelowe, jak i autentyczne, aby zmaksymalizować ekspozycję uczniów na treści związane z użyciem aspektów w kontekstach. Należy zauważyć, że w aktualnie stosowanych materiałach nauczania wybór zadań związanych z użyciem tekstów jest bardzo ograniczony, dlatego też prezentowane pakiety mogą stanowić przełom w sięganiu po technikę pracy z tekstami autentycznymi w kontekście nauczania aspektu czasowników²²².

Należy także podkreślić, że w nauczaniu aspektu należy uwzględnić jego korelację z czasami gramatycznymi i wprowadzać aspekt osobno dla czasu przeszłego oraz przyszłego. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczący konfrontują się z mniejszą ilością materiału na raz, przez co mogą lepiej zrozumieć istotę aspektu oraz skupić się na charakterystycznych, specyficznych kontekstach, w których aspekty są używane. W prezentowanych pakietach nacisk położono na stosowanie aspektu w czasie przeszłym. Wiedza związana z tym tematem była konsekwentnie automatyzowana w ćwiczeniach utrwalających. Z premedytacją nie umieszczono treści ani ćwiczeń odnoszących się do innych czasów gramatycznych.

²²¹ Por. podrozdz. 3.1.3. *Ocena ćwiczeń utrwalających*.

²²² Por. rozdz. 4. *Problematyka aspektu czasowników w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego*.

Główną innowacją wprowadzoną w prezentowanych pakietach dydaktycznych jest fakt, iż przy ich konstrukcji wzięto pod uwagę przede wszystkim implikacje dydaktyczne związane ze specyficznymi obszarami problematycznymi, związanymi z nauką i nauczaniem aspektu czasowników, wynikających z rozbieżnych predyspozycji uczących się, warunkowanych ich językiem pierwszym.

Analizując specyfikę aspektu w języku rosyjskim stwierdzono, że osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego są szczególnie narażone na popełnianie błędów podczas perfektywizacji czasowników ze względu na możliwe interferencje z języka pierwszego oraz podczas używania aspektów w szczegółowych kontekstach. Natomiast głównym problemem w grupach pochodzenia niemieckiego jest przybliżenie istoty aspektu w sposób jak najbardziej zrozumiały dla uczących się. Analizując wyznaczniki dokonaności i niedokonaności w języku niemieckim postawiono tezę, iż najbardziej relevantną metodą w nauczania aspektu w tej grupie jest odniesienie się do charakterystycznych okoliczników czasu. Należy zauważyć, że wyrażenia temporalne, które w języku niemieckim służą do wyrażania aspektualności, są pełnoleksykalnymi odpowiednikami wyrażen, które w języku polskim najczęściej pojawiają się w kontekstach danych aspektów. Podkreślenie tej zależności może pozytywnie wpłynąć na zrozumienie istoty aspektu w języku polskim przez osoby posługujące się językiem niemieckim jako J1. Wyniki badań empirycznych potwierdziły poprawne zdeterminowanie obszarów problematycznych, związanych z nauką aspektu czasowników w obu grupach. W grupie badanych, posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1, najwięcej trudności sprawiło zadanie związane podaniem formy dokonanej do czasownika niedokonanego. W związku z tym w grupie tej powinno się wprowadzać odpowiednie ćwiczenia utrwalające, skierowane na automatyzację zagadnień związanych z derywacją partnerów aspektowych. W grupie badanych, posługujących się językiem niemieckim jako J1, stwierdzono natomiast trudności z rozpoznawaniem aspektu, niezrozumienie lub błędną interpretację wybranych znaczeń semantycznych oraz nadmierne lub błędne determinowanie aspektu w oparciu o określenia temporalne. Zagadnienia te zostały odpowiednio ujęte w ćwiczeniach utrwalających umieszczonych w prezentowanych propozycjach rozwiązań dydaktycznych.

W związku z powyższym w niniejszym rozdziale znajdziemy dwa osobne pakiety dydaktyczne, dedykowane dwóm grupom uczących się: pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Treści oraz ćwiczenia utrwalające umieszczone w obu pakietach zostały dostosowane do potrzeb uczących się z danych grup. Należy także

wspomnieć, że obydwa pakiety dostępne są w bazie materiałów dydaktycznych języka polskiego jako obcego na stronie projektu *ADAM.PL - Akademia Doskonalenia Adekwatności Mowy PoLskiej*²²³. Ze względu na nadzwyczajną sytuację polityczno-społeczną, z którą przyszło się nam zmierzyć w obliczu wojny w Ukrainie, oraz wysokie zapotrzebowanie na materiały do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym, szczególnie dla osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego, podjęto decyzję o szybszym udostępnieniu stworzonych pakietów dydaktycznych na ogólnodostępnej platformie projektu. W ten sposób zagwarantowano ich wykorzystanie w praktyce oraz aktywnie przyczyniono się do rozwoju glottodydaktyki polonistycznej.

Przedstawione pakiety zadań przeznaczone są dla nauki osób dorosłych w grupach na poziomie zaawansowania A2-B1. Zestawy zaprojektowane zostały zgodnie z wytycznymi *ESOKJ* oraz *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 26 lutego 2016r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*²²⁴, określającego wymogi certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Ćwiczenia umieszczone w pakietach rozwijają w sposób zintegrowany wszystkie sprawności językowe (czytanie, słuchanie, pisanie oraz mówienie), nastawione są jednak przede wszystkim na kształcenie kompetencji gramatycznych. Zalecane jest korzystanie z nich pod przewodnictwem nauczyciela, aczkolwiek ich konstrukcja w oparciu o metodę kognitywną pozwala także na wykorzystanie ich podczas samodzielnej nauki. Przedstawiony materiał został przygotowany z myślą o kursach odbywających się 1-2 razy tygodniowo i powinien zostać rozłożony na dwie lub trzy godziny lekcyjne. Przygotowane zestawy mogą zarówno zostać wykorzystane w całości jako materiał wprowadzający, omawiający i utrwalający zagadnienie aspektu, jak i wykorzystane częściowo jako dodatkowy materiał uzupełniający.

Pierwszy pakiet skierowany jest do uczących się, których językiem pierwszym jest język wschodniosłowiański. Zestaw składa się z dwóch części: teoretycznej oraz ćwiczeniowej. Pakiet otwiera wprowadzający tekst preparowany, w którym uczący się konfrontują się

²²³Projekt *ADAM.PL - Akademia Doskonalenia Adekwatności Mowy PoLskiej* realizowany jest przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu we współpracy z ośrodkami akademickimi w Chinach, Francji oraz Ukrainie, w których prowadzone jest nauczanie polonistyczne. Głównym celem projektu było stworzenie platformy e-learningowej dla nauczania oraz uczenia się języka polskiego jako obcego. W ramach projektu utworzono bazę materiałów dydaktycznych, podzieloną na trzy obszary zainteresowań glottodydaktyki polonistycznej (obszar słowiańskojęzyczny, euroatlantycki oraz dalekowschodni). Szczegółowe informacje dotyczące realizacji projektu oraz dostęp do banku pomocy dydaktycznych znajdują się na jego stronie internetowej (por. <https://wfpik.amu.edu.pl/nauka/projekty-i-granty/adam-pl> [dostęp: 30 IV 2022]).

²²⁴https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzzsz-ego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiegojakoobcego.html?fbclid=IwAR1V47mH_f2Znim7xpTJIyL4KZtkvmrLn9e5dSf63IzpufiS7k5rixO8-JA (dostęp: 12 X 2021).

ze zjawiskiem aspektu w języku polskim, tzn. z występowaniem dwóch czasowników opisujących jedną czynność. Na tym etapie uczniowie powinni zauważyć analogię do ich języka pierwszego, w którym aspekt także występuje. W dalszej części uczący się otrzymują najważniejsze informacje o aspekcie w języku polskim w modelu dedukcyjnym. Zaprezentowane zostają zarówno zagadnienia semantyczne jak i morfologiczne. Sięgnięto także po elementy dydaktycznej analizy kontrastywnej, która ma na celu wsparcie identyfikacji podobieństw i różnic między kategorią aspektu w języku polskim oraz ich języku pierwszym. Ze względu na fakt, iż badania empiryczne wykazały brak znajomości podstawowych znaczeń semantycznych wśród uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego²²⁵, nie zdecydowano się na podanie szczegółowych znaczeń danych aspektów w języku polskim. Na poziomie podstawowym prymarnym celem jest opanowanie przez uczniów podstawowych znaczeń oraz osiągnięcie wysokiej poprawności w stosowaniu aspektu w praktyce w zakresie podstawowym.

Część ćwiczeniowa zawiera osiem zadań utrwalających, skupiających się na automatyzacji różnych zagadnień związanych z aspektem. Na podstawie rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych stwierdzono, iż osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego wykazują się niską znajomością form aspektowych. Z tego względu w zaprezentowanym pakiecie adresowanym do osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 zwrócono szczególną uwagę na utrwalanie wiadomości z tego zakresu. Posiłkowano się w szczególności ćwiczeniami wykorzystującymi metodę sparowanych form aspektowych.

Zadania 1.-4. dotyczą automatyzacji wiedzy z zakresu tworzenia par aspektowych. W zadaniu 1. uczeń dopasowuje odpowiednie formy aspektowe do podanych czasowników dokonanych lub niedokonanych. W ten sposób utrwalone zostają informacje o wybranych parach czasowników. W zadaniu 2. uczeń konfrontuje się z formami aspektowymi w kontekście, odpowiednio identyfikując je w tekście słuchanym. Celem zadania 3. jest automatyzacja wiedzy o parach aspektowych tworzonych na drodze prefiksacji. W zadaniu 4. uczeń wpisuje poprawną formę w danym aspekcie do podanych czasowników, jednocześnie konfrontując się z użyciem ich w kontrastujących znaczeniach semantycznych.

Zadanie 5. dotyczy automatyzacji zagadnień związanych z semantyką aspektu. Uczeń ma za zadanie wybrać poprawną formę aspektowej, wykorzystując wiedzę teoretyczną o podstawowych znaczeniach aspektu oraz analizując kontekst sytuacyjny.

²²⁵Por. rozdz.. 7. *Motywacje wyboru formy aspektowej.*

Zadanie 6. zaprojektowane zostało w podejściu zadaniowym. Wykorzystano w nim metodę tworzenia tekstów paralelnych²²⁶. Uczeń integruje różne elementy wiedzy o aspekcie, by skonfrontować znaczenie tekstów skonstruowanych w kontrastujących aspektach. W zadaniu użyto tekstu zdydaktyzowanego tekstu autentycznego, tzn. wybrane czasowniki w tekście autentycznym zostały zamienione na podstawowe czasowniki bliskoznaczne²²⁷.

Zadania 7. oraz 8. są nastawione na holistyczne wykorzystanie wiedzy o aspekcie. W pakiecie przeznaczonym dla osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 zastosowano zgodnie z założeniami teoretycznymi²²⁸ ćwiczenia o wyższym poziomie trudności. Zadaniem 7. jest zaprojektowane w modelu podejścia zadaniowego – uczniowie produkują tekst pisany w oparciu o podane informacje. Zadanie 8. jest ćwiczeniem komunikacyjnym, nastawionym na konwersację oraz produkcję tekstu mówionego.

Drugi pakiet dedykowany jest uczniom posługującym się językiem niemieckim jako pierwszym. Analogicznie do zestawu pierwszego, składa się z dwóch części: teoretycznej oraz ćwiczeniowej. Pierwszą konfrontację ze zjawiskiem aspektu stanowi wprowadzający tekst preparowany. W tekście użyto celowo wybranych czasowników w obu formach w kontrastujących znaczeniach, aby uczniowie samodzielnie mogli zaobserwować dualizm form czasownika. W kolejnej części zestawu uczący się otrzymują najważniejsze informacje o aspekcie w języku polskim zebrane w formie tabel. Uczniowie zapoznają się z wiedzą dotyczącą zagadnień morfologicznych i semantycznych w modelu dedukcyjnym. Wsparciem są dla nich elementy dydaktycznej analizy kontrastywnej. Na tym etapie należy zwrócić szczególną uwagę uczniów na charakterystyczne dla danych aspektów określenia temporalne, które stanowią punkt wspólny nowo poznanej kategorii w języku docelowym oraz sposobu wyrażania aspektualności w języku niemieckim.

Część ćwiczeniowa zawiera osiem zadań utrwalających, których celem jest automatyzacja wybranych zagadnień związanych z aspektem. Na drodze badań empirycznych stwierdzono, iż osobom pochodzenia niemieckiego szczególne trudności sprawia identyfikacja aspektu danego czasownika. Badani wykazywali także problemy w sferze tworzenia par aspektowych. W konstruowaniu pakietu wzięto zatem pod uwagę potrzebę utrwalenia wiadomości w tych zakresach.

²²⁶Por. podrozdz. 3.2.1. *Teksty paralelne*.

²²⁷Zdydaktyzowane części zostały oznaczone nawiasami kwadratowymi.

²²⁸Por. podrozdz. 1.3.2. *Ocena znaczenia nauczania gramatyki w perspektywie problematyki niniejszej dysertacji. Podsumowanie*.

Zadania 1., 2. oraz 4. mają na celu automatyzację wiedzy z zakresu tworzenia par aspektowych. W zadaniu 1. uczeń ma za zadanie dopasować formy aspektowe do podanych czasowników dokonanych lub niedokonanych. W ten sposób utrwalone zostają informacje o wybranych parach czasowników przy wykorzystaniu metody sparowanych form aspektowych. W zadaniu 2. uczeń identyfikuje poznane formy aspektowe w tekście słuchanym, automatyzując przy tym wiedzę o budowie danych czasowników. Zadanie 4. związane jest z podaniem poprawnej formy w danym aspekcie. W tym przypadku uczeń dodatkowo konfrontuje się z użyciem obu form czasownika w kontrastujących znaczeniach semantycznych.

Zadanie 3. nakierowane jest rozwijanie kompetencji identyfikacji form aspektowych oraz określania aspektu czasownika. W zadaniu tym użyto zdydaktyzowanego tekstu autentycznego, który dodatkowo niesie ze sobą walory związane z tematami krajoznawczymi.

Zadanie 5. ma na celu automatyzację zagadnień związanych z semantyką aspektu. Uczeń wykorzystuje wiedzę teoretyczną o podstawowych znaczeniach aspektu oraz analizuje kontekst sytuacyjny, aby wybrać poprawną formę aspektową czasownika w danym zdaniu.

W zadaniu 6. wykorzystana została metoda tworzenia tekstów paralelnych²²⁹, wpisana w typ ćwiczenia w podejściu zadaniowym. Uczeń wykorzystuje holistycznie zdobytą wiedzę o aspekcie, by porównać znaczenie tekstów skonstruowanych w kontrastujących aspektach. W zadaniu uczniowie konfrontują się ze zdydaktyzowanym tekstem autentycznym (wybrane czasowniki w tekście autentycznym zostały zamienione na podstawowe czasowniki bliskoznaczne²³⁰).

W zadaniu 7. oraz 8. uczniowie muszą wykazać się umiejętnością wykorzystania zdobytej wiedzy o aspekcie w praktyce w ujęciu holistycznym. W pakiecie dla osób posługujących się językiem niemieckim jako J1 umieszczono ćwiczenia na niższym poziomie trudności, które obok walorów ćwiczeń w modelu komunikacyjnym i zadaniowym mają także na celu utrwalanie wiadomości teoretycznych. W zadaniu 7. uczniowie w grupach przeprowadzają modelowe mini-dialogi, zwracając przy tym uwagę na wybór poprawnej formy aspektowej w danym kontekście. W zadaniu 8. uczniowie wykorzystują całą zdobytą wiedzę o aspekcie w praktyce poprzez konwersację oraz tworzenie tekstu pisanego.

²²⁹Por. podrozdz. 3.2.1. *Teksty paralelne*.

²³⁰Zdydaktyzowane części zostały oznaczone nawiasami kwadratowymi.

8.2. Aspekt czasownika w czasie przeszłym – pakiet dydaktyczny dla grup uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego

Вид глагола прошедшего времени

Пакет дидактических материалов для групп учащихся восточнославянского происхождения

От автора

Настоящий пакет дидактических материалов предназначен для обучения взрослых лиц восточнославянского происхождения в группах на уровнях А2-В1. Комплект материалов составлен согласно предписаниям *Общеввропейских компетенции владения иностранным языком* и *Указу Министра просвещения и высшего образования от 26 февраля 2016 г. По вопросу экзаменов по польскому языку как иностранному*²³¹, определяющему требования к сертификации владения польским языком как иностранным. Упражнения, размещённые в пакетах интегрированно развивают все языковые компетенции (чтение, слушание, письмо и устная речь), но нацелены главным образом на развитие грамматических компетенции. Рекомендуется использовать их под руководством учителя, хотя их конструкция на оснований когнитивного метода позволяет использовать их также и для самостоятельного обучения. Предложенный материал был составлен с мыслью о курсах, которые проходят 1-2 раза в неделю и должен быть разделен на два или три учебных часа. Комплект материалов может быть использован так целиком, в качестве вводного материала, который разъясняет и закрепляет знания относительно вида глагола, как и использоваться частично, в качестве дополнительного материала.

Предложенный пакет материалов составляет инновационный подход к обучению виду глагола с точки зрения полонистической глоттодидактики. Вводимые им решения охватывают знания, касающиеся вида глагола гослитическим и синтетическим образом. Комплементарный подход к морфологическим и семантическим вопросам имеет целью предоставить учащимся соответствующую подготовку, которая будет потом использована и доведена до автоматизма в разных закрепляющих знания

²³¹https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyższ-ego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiegojakoobcego.html?fbclid=IwAR1V47mH_f2Znim7xpTJlyL4KZtkvmrLn9e5dSf63IzpuFiS7k5rixO8-JA (доступ: 12 X 2021).

упражнениях. Таким образом, обеспечивается оптимальное и уравновешенное развитие компетенции вида глагола на практике, а также развитие разных общих языковых компетенции (чтение, слушание, письмо и устная речь).

Комплект материалов был подготовлен на основании положений когнитивного подхода и дедуктивной модели. Семантические вопросы рассматривались в форме каталога основных семантических значений и с приведением характерных для них определений времени. Автор использовал также элементы дидактического контрастивного метода. Благодаря этому, теоретические знания относительно вида глагола были представлены наиболее понятным для учащегося образом. Такого рода введение представляет собой также оптимальную форму поддержки для учителя, задачей которого является объяснить новое грамматическое явление и ознакомить с ним учащихся.

При составлении настоящего материала был использован потенциал метода видовых пар. Соединение теоретических знаний с практическими упражнениями относительно создания видовых пар имеет целью по возможности наиболее эффективно довести до автоматизма знания об морфологических аспектах вида глагола. Кроме этого, в пакете находятся упражнения, основанные на текстах – мы найдём здесь так адаптированные, как и дидактизированные и подлинные тексты. Даже больше: здесь были помещены также закрепляющие знания упражнения, созданные согласно коммуникативному методу и методу задач. Таким образом была выражена забота о привлекательности комплектов материалов с точки зрения учащихся, а также введены элементы, доказывающие практическое значение использования вида глагола в повседневной коммуникации.

Настоящий пакет материалов состоит из двух частей: теоретической и практической (упражнения). Пакет открывает вводный адаптированный текст, в котором учащиеся конфронтируются с явлением аспекта в польском языке, т. е. с наличием двух глаголов, описывающих одно действие. На этом этапе учащиеся должны заметить аналогию со своим первым языком, в котором также присутствует вид глагола. В дальнейшей части учащиеся получают самую основную информацию о виде глагола в польском языке согласно дедуктивной модели. Представлены так семантические, как и морфологические вопросы. Появляются ссылки также и на элементы дидактического контрастного анализа, который имеет целью поддержку

идентификации схожести и различий между категориями аспекта в польском языке и в первом языке учащихся.

Практическая часть состоит из восьми закрепляющих знания упражнений, имеющих целью доведение до автоматизма разных вопросов, связанных с видом глагола. Упражнения 1-4 касаются доведения до автоматизма знаний, относящихся к созданию видовых пар. В упражнении 1 учащийся подбирает соответствующие видовые формы к совершенному или несовершенному виду. Таким образом, он закрепляет информацию об избранных парах глаголов. В упражнении 2 учащийся конфронтируется с видовыми формами в контексте, идентифицируя их в прослушанном тексте. Целью упражнения 3 является довести до автоматизма знания о видовых парах с помощью префиксов. В упражнении 4 учащийся записывает правильную форму данного вида для предложенных глаголов, одновременно конфронтируясь с использованием их в контрастных семантических значениях.

Упражнение 5 посвящено доведению до автоматизма вопросов, связанных с семантикой вида. Учащийся должен выбрать правильную видовую форму, используя теоретические знания об основных значениях вида и анализируя контекст ситуации.

Упражнение 6 составлено при помощи метода задач. В нем был использован метод создания параллельных текстов. Учащийся интегрирует разные элементы знаний о виде глагола, чтобы конфронтировать значение текстов в противоположных видах. В упражнении был использован дидактизированный текст, т. е. отдельные глаголы в подлинном тексте были заменены основными глаголами схожим значением²³².

Упражнения 7 и 8 нацелены на холистическое использование знаний относительно вида. Упражнение 7 составлено согласно модели задач – учащиеся составляют текст на основании указанной информации. Упражнение 8 основано на коммуникации, оно нацелено на разговорную и устную речь.

²³²Дидактизированные фрагменты выделены квадратными скобками.

CZAS PRZESZŁY. ASPEKT NIEDOKONANY I DOKONANY

Basia: Cześć, babciu!

Babcia: O, cześć Basiu! Jak było dzisiaj w szkole?

Basia: Całkiem dobrze! Na plastyce namalowałam twój portret i dostałam piątkę!

Babcia: Jaki ładny! Gratulacje! Ja nigdy nie dostawałam dobrych ocen z plastyki... Nie miałam do tego talentu i malowałam okropne obrazy. Za to писаłam piękne opowiadania!

Basia: To tak jak Ewa, moja przyjaciółka! Na języku polskim dostała szóstkę, bo napisała ciekawe wypracowanie o Adamie Mickiewiczu!

Babcia: A właśnie, przypomniało mi się! Прeczytałася już *Pana Tadeusza*?

Basia: Jeszcze nie... Czytałam wczoraj cały wieczór, ale jeszcze nie skończyłam.

Babcia: Pani na pewno zrobi wam jutro sprawdzian!

Basia: Wiem, wiem... Na szczęście na biologii obejrzelіśmy dzisiaj film o ptakach i pani nie zadała nam zadania domowego, więc zdążę na czas!

Babcia: Szczęściarze z was! Za moich czasów nie oglądaliśmy filmów na lekcjach.

Basia: To biorę się za czytanie! Ewa zaprosiła mnie na urodziny i idę do niej po południu. Już nawet kupiłam jej prezent – najnowszą płytę Dawida Podsiadło!

Babcia: Bawcie się dobrze! My też często zapraszałyśmy się z koleżankami na urodzinowe podwieczorki i kupowałyśmy sobie drobne prezenty... To były czasy!

WAŻNE!

Czasowniki w języku polskim mają aspekt niedokonany lub dokonany. Zazwyczaj dobierają się w pary złożone z czasownika niedokonanego i dokonanego, np. *malować* – *namalować*, *kupić* – *kupować*, *oglądać* – *obejrzeć*. Odpowiednich form używamy w różnych sytuacjach:

Глаголы в польском языке подразделяются на два вида: совершенный и несовершенный. Обычно образуют видовые пары, состоящие из глаголов несовершенного и совершенного вида, например, *malować* – *namalować*, *kupować* – *kupić*, *oglądać* – *obejrzeć*. Мы используем соответствующие формы в различных ситуациях:

ASPEKT NIEDOKONANY (несовершенный вид) <i>Co robiłam? Co robiłem?</i>	ASPEKT DOKONANY (совершенный вид) <i>Co zrobiłam? Co zrobiłem?</i>
Proces (akcja długotrwała) → długo, dwie godziny, cały dzień, trzy dni,... → долго, два часа, весь день, три дня, Wczoraj trzy godziny sprzątałam całe mieszkanie. Вчера я три часа убирала всю квартиру.	Moment (akcja punktowa) → nagle, szybko, natychmiast, ... → вдруг, быстро, немедленно Szybko posprzątałam swój pokój, żeby mieć wolny wieczór. Я быстро убрала свою комнату, чтобы иметь свободный вечер.
Czynność powtarzalna (akcja wielokrotna) → codziennie, co tydzień, zawsze, często, rzadko, nigdy,... → каждый день, еженедельно, всегда, часто, редко, никогда,... Kiedy mój tata był chory, dzwoniłem do niego codziennie . Когда мой отец болел, я звонил ему каждый день .	Czynność jednokrotna (akcja jednokrotna) → jeden raz → один раз Wczoraj o 20:00 zadzwońnię do mojego taty. Вчера в 20:00 я позвонил папе.
Brak rezultatu (czynność niezakończona) → nadal, ciągle,... → постоянно, ... Wczorajem писаłam wypracowanie na zajęcia z polskiego, ale jeszcze go nie skończyłam . Вечером я писала сочинение для урока польского языка, но ещё не закончила его .	Rezultat (czynność zakończona) → wreszcie, nareszcie, w końcu → наконец-то, в конечном счете, в конце концов Wreszcie napisałam wypracowanie i mogę je wysłać mojemu nauczycielowi! Наконец-то я написала сочинение и могу отправить его своему учителю!
UWAGA! Określenia: <i>rano, wieczorem, wczoraj, dwa dni temu, rok temu, ...</i> nie decydują o aspekcie!	

Czasowniki niedokonane i dokonane łączą się w pary na różne sposoby:

Несовершенные и совершенные формы сочетаются парами по-разному:

DODANIE PRZEDROSTKA (ПРЕФИКАЦИЯ)	ZMIANA PRZYROSTKA/ ZMIANA TEMATU (СУФФИКСАЦИЯ / ЧЕРЕДОВАНИЕ ОСНОВЫ СЛОВА)	ODMIENNE FORMY (РАЗНЫЕ ФОРМЫ)
<i>na-, po-, prze-, s-, u-, wy-, z-, za-, ...</i>	<i>-ać → -ić; -ać → -yć; -ać → -ieć; -ać → -ąć</i>	mówić – powiedzieć brać – wziąć iść – pójść oglądać – obejrzeć
pisać – <i>napisać</i> prosić – <i>poprosić</i> czytać – <i>przeczytać</i> kończyć – <i>skończyć</i> myć – <i>umyć</i> pić – <i>wypić</i> robić – <i>zrobić</i> śpiewać – <i>zaśpiewać</i>	zapraszać – <i>zaprosić</i> wracać – <i>wrócić</i> otwierać – <i>otworzyć</i> odpowiadać – <i>odpowiedzieć</i> zamykać – <i>zamknąć</i> dawać – <i>dać</i>	

UWAGA! Niektóre czasowniki mają tylko jedną formę lub jedna forma może wyrażać jednocześnie obydwa aspekty (czasowniki dwuaspektowe)

Некоторые глаголы имеют только одну форму или одна форма может одновременно выражать оба вида (двувидовые глаголы):

Tylko niedokonane	<i>być, mieć, pracować, studiować, mieszkać, kochać, czekać, ...</i>
Tylko dokonane	<i>zwichnąć</i>
Dwuaspektowe	<i>aresztować, awansować</i>

ZADANIE 1.

Dobierz czasowniki w pary:

spotykać – pytać – zjeść – zwiedzić – oglądać – wstawać – umyć – dać – pić – jechać – zadzwonić – wziąć – otworzyć – zgubić – rzucać

ASPEKT NIEDOKONANY	ASPEKT DOKONANY
jeść	
	wypić
myć	
	spytać
dzwonić	
	pojechać
gubić	
	wstać
dawać	
	odpowiedzieć
otwierać	
	rzucić
zwiedzać	
	spotkać
brać	
	obejrzeć

ZADANIE 2. To nie był mój dzień! Link do nagrania: <https://youtu.be/Ry0g4aG-vNU>

Paulina opowiada o swoim dniu. Wysłuchaj nagrania i uzupełnij brakujące czasowniki. W jakim aspekcie zostały użyte czasowniki? Dlaczego?

Sobota to nie był mój dzień!¹ dopiero o 12:00! Codziennie² po 6:00, więc chciałam dłużej pospać. Miałam jednak dużo planów, więc szybko³ śniadanie i⁴ włosy. Potem przez godzinę⁵ książkę na zajęcia z języka polskiego. Niestety, nie⁶ jej do końca. O 14:00 nagle⁷ Paweł. Był trochę zły.⁸ już od piętnastu minut, a ja nie odbierałam. Po prostu zostawiłam w telefon w kuchni! Paweł⁹ mnie, czy¹⁰ już wypracowanie o Krakowie na poniedziałek. Oczywiście, że nie! W piątek¹¹ je przez dwie godziny, ale jeszcze nie skończyłam. Potem Paweł¹² mnie na kawę...¹³, że niestety nie mam czasu. Po rozmowie z Pawłem byłam smutna i nie miałam ochoty ani pisać ani czytać.¹⁴ szybko obiad, a następnie przez kilka godzin¹⁵. Do wieczora¹⁶ całe mieszkanie. Wtedy było już za późno na naukę, więc po prostu¹⁷ spać. Jutro będzie lepiej!

ZADANIE 3.

Z jakimi prefiksami łączą się podane czasowniki, by utworzyć formę dokonaną? Uzupełnij!

*czytać – dzwonić – gotować – grać – gubić – jeść – jechać – kończyć – kraść – kończyć – malować – myć
– pić – pisać – prosić – próbować – pytać – robić – rozmawiać – sprzątać – śpiewać – uczyć (się)*

<i>na-</i>	<i>po-</i>	<i>prze-</i>	<i>s-</i>	<i>wy-</i>	<i>u-</i>	<i>z-</i>	<i>za-</i>

ZADANIE 4.

Ułóż zdania według wzoru z czasownikami w podanym aspekcie!

a) Czasowniki dokonane

*W zeszłym miesiącu codziennie piłam zieloną herbatę. Dzisiaj po raz pierwszy **wypiłam** kawę.*

1. Na próbie trzy godziny śpiewałam ciągle jedną piosnkę. Wieczorem ją na koncercie.
2. Gdy byłam dzieckiem rzadko zwiedzałam zamki. W te wakacje zamek w Kórniku.
3. Byłam chora i przez tydzień brałam lekarstwo na kaszel. Rano ostatnią tabletkę.
4. Cały dzień pisałam e-mail do kolegi z Polski. Wieczorem wreszcie go
5. Martyna nigdy nie oglądała serialu „Rojst”. Ja wszystkie odcinki w jeden wieczór!

b) Czasowniki niedokonane

*Pierwszy raz w życiu kupiłam kolorową sukienkę. Wcześniej zawsze **kupowałam** tylko czarne ubrania.*

1. Wieczorem wreszcie namalowałam obraz dla dziadka. Cały miesiąc go
2. Dzisiaj zamknęłam sklep o 15:00. Zazwyczaj go o 18:00.
3. W końcu zagrałam główną rolę w filmie! Wcześniej tylko krótkie epizody.
4. W niedzielę mój tata ugotował obiad. W tygodniu codziennie moja mama obiady.
5. W poniedziałek wstałam wcześniej rano. W weekend z łóżka dopiero po południu!

ZADANIE 5.

Wybierz poprawną formę czasownika.

*Na studiach codziennie kupowałam / **kupiłam** mleczną czekoladę*

- 1) W sobotę wieczór trzy godziny *grałam / zagrałam* w najnowszą grę na PlayStation.
- 2) Marek szybko *rzucił / rzucił* papierosa na ziemię, żeby jego mama nie zobaczyła, że pali.
- 3) W wakacje codziennie *dzwoniłam / zadzwoniłam* do przyjaciółki, by opowiadać jej o moich przygodach.
- 4) Wczoraj podczas spaceru *gubiłam / zgubiłam* mój ulubiony szalik.
- 5) Przez dwa lata *uczyłam / nauczyłam* się hiszpańskiego, ale już nic nie pamiętam.
- 6) W piątek Piotr zebrał się na odwagę i wreszcie *zapraszał / zaprosił* Agnieszkę na randkę.
- 7) Po otrzymaniu wiadomości, że dziadek jest w szpitalu, natychmiast tam *jechałam / pojechałam*.
- 8) Kiedy byłam dzieckiem nigdy nie *odpowiedziałam / odpowiadałam* na pytania nieznajomych.
- 9) Po wielu nieudanych próbach Karol nareszcie sam *gotował / ugotował* żurek.
- 10) Cały ranek *myłam / umyłam* naczynia po wczorajszej imprezie.
- 11) Podczas kolacji *mówiłam / powiedziałam* rodzicom, że dostałam stypendium na studia w USA.
- 12) Wczoraj wieczorem Ewelina *pisała / napisała* list do Eryka, ale była zmęczona i go nie skończyła.

ZADANIE 6.

Przeczytaj wiersz i podkreśl czasowniki. W jakim aspekcie użyto czasowników? Dlaczego?

Przepisz wiersz używając czasowników w innym aspekcie. Czy to możliwe? Jak zmieni się wtedy znaczenie wiersza?

Renata Zrajkowska-Bujak

***233

mama dzwoniła po każdym grzmocie
odbierałam z nowym błyskiem
burza w grudniu
nie wróży niczego

przerwała pytaniem
czy wszystko w porządku

tak więc [usiadłam] na parapecie
nie. nie [umyłam] okien przed świętami
i z rozmysłem [spaliłam] pierniki

a teraz czekam
aż spadnie

może gwiazda spadnie

wiem. wiem że nie sierpień
ale może. w końcu
grudnie są nieobliczalne

²³³Fragmenty, opracowane. Źródło: <http://www.poezja.exe.pl/renata-zrajkowska-bujak.html> (dostęp 23 III 2022).

ZADANIE 7.

Dzień z życia aktorki Janiny Kowalik. Na podstawie podanych informacji zrekonstruuj dzień z życia aktorki Janiny Kowalik. Napisz krótkie opowiadanie.

KIEDY?	CO ROBIŁA/CO ZROBIŁA?
<i>wczesnie rano</i>	wstać / wstawać
<i>przez pół godziny</i>	brać / wziąć prysznic
<i>szybko</i>	jeść / zjeść śniadanie
<i>dwadzieścia minut</i>	jechać / pojechać do studia
<i>w południe</i>	spotykać / spotkać się z dziennikarzem
<i>o 13:00</i>	wrócić / wracać do domu
<i>przez godzinę</i>	gotować / ugotować obiad
<i>po obiedzie</i>	dzwonić / zadzwonić do koleżanki
<i>szybko</i>	myć / umyć włosy
<i>dziesięć minut</i>	pić / wypić kawę
<i>po popołudniowej kawie</i>	iść / pójść do teatru
<i>przez dwie godziny</i>	grać / zagrać główną rolę w sztuce
<i>po spektaklu</i>	dostać / dostawać kwiaty od fana
<i>o północy</i>	kończyć / skończyć pracę

ZADANIE 8.

Porozmawiaj z koleżanką lub kolegą z grupy i dowiedz się, jak spędził/a weekend. Zrób notatki i opowiedz grupie, czego się dowiedziałeś/aś!

KLUCZ ODPOWIEDZI

ZADADANIE 1.

ASPEKT NIEDOKONANY	ASPEKT DOKONANY
<i>jeść</i>	<i>zjeść</i>
<i>pić</i>	<i>wypić</i>
<i>myć</i>	<i>umyć</i>
<i>pytać</i>	<i>spytać</i>
<i>dzwonić</i>	<i>zadzwonić</i>
<i>jechać</i>	<i>pojechać</i>
<i>gubić</i>	<i>zgubić</i>
<i>wstawać</i>	<i>wstać</i>
<i>dawać</i>	<i>dać</i>
<i>odpowiadać</i>	<i>odpowiedzieć</i>
<i>otwierać</i>	<i>otworzyć</i>
<i>rzucić</i>	<i>rzucić</i>
<i>zwiedzać</i>	<i>zwiedzić</i>
<i>spotykać</i>	<i>spotkać</i>
<i>brać</i>	<i>wziąć</i>
<i>oglądać</i>	<i>obejrzeć</i>

ZADANIE 2.

1. wstałam
2. wstawiałam
3. zjadłam
4. umyłam
5. czytałam
6. przeczytałam
7. zadzwonił
8. dzwonił
9. spytał
10. napisałam
11. pisałam
12. zaprosił
13. odpowiedziałam
14. ugotowałam
15. sprzątałam
16. posprzątałam
17. poszłam

ZADANIE 3.

<i>na-</i>	<i>po-</i>	<i>prze-</i>	<i>s-</i>	<i>wy-</i>	<i>u-</i>	<i>z-</i>	<i>za-</i>
namalować	pojechać	przeczytać	skończyć	wypić	ugotować	zgubić	zadzwonić
napisać	poprosić		spróbować		ukraść	zjeść	zagrać
nauczyć (się)	porozmawiać		spytać		umyć	zrobić	zaśpiewać
	posprzątać						

ZADANIE 4.

a) czasowniki dokonane

1. zaśpiewałam
2. zwiedziłam
3. wzięłam
4. napisałam
5. obejrzałam

b) czasowniki niedokonane

1. malowałam
2. zamykałam
3. grałam
4. gotowałam
5. wstawiałam

ZADANIE 5.

1. grałem
2. rzucił
3. dzwoniłam
4. zgubiłem
5. uczyłam
6. zaprosił
7. pojechałam
8. odpowiadałam
9. ugotował
10. myłam
11. powiedziała
12. pisała

8.3. Aspekt czasownika w czasie przeszłym – pakiet dydaktyczny dla grup uczących się pochodzenia niemieckiego

Verbalaspekt in Vergangenheitszeiten didaktische Übungssammlung für deutschsprachige Lernergruppen

Von Autorin

Die vorliegende Übungssammlung ist für die deutschsprachigen, erwachsenen Polnischlerner auf dem Niveau A2-B1 geeignet. Sie wurde nach den Richtlinien erstellt, die in dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* und in der *Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulwesen vom 26.02.2016 über Polnisch-Sprachprüfungen*²³⁴ festgelegt wurden. Die angebotenen Übungen dienen der integrierten Entwicklung von allen Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen), sie konzentrieren sich aber insbesondere auf der Förderung grammatischer Kompetenzen. Es wird empfohlen, die Übungssammlung unter der Leitung der Lehrkraft zu verwenden. Dank der kognitiven Methode, die die Basis für den Materialienaufbau bildet, kann man aber die Übungssammlung auch im selbständigen Lernen effektiv ausnutzen. Die Unterlagen sind besonders für die Polnisch-als-Fremdsprache-Gruppenkurse geeignet, die ein- oder zwei mal pro Woche stattfinden, wobei das Lernmaterial auf zwei oder drei Unterrichtsstunden verteilt werden sollte. Die vorliegende Sammlung kann ganzheitlich betrachtet und genutzt werden, als Materialien, die der Einführung und Automatisierung des Verbalaspekts dienen. Es ist jedoch auch möglich, die Unterlagen nur teilweise als zusätzliche Übungen zu verwenden.

Die vorliegenden Materialien stellen einen innovativen Ansatz zum Aspektlernen und -lehren von der Perspektive der polonistischen Glottodidaktik dar. Die eingeführten Lösungen fassen die wesentlichen Informationen über Verbalaspekt in holistischer und synthetischer Art und Weise. Die komplementäre Behandlung von morphologischen und semantischen Themen im Bereich des Aspekts gewährleistet den Lernenden das entsprechende, theoretische Grundwissen, das später in vielfältigen praktischen Übungen benutzt und automatisiert wird. Auf diese Art und Weise wird die optimale und nachhaltige

²³⁴https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyższ-ego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiegojakoobcego.html?fbclid=IwAR1V47mH_f2Znim7xpTJlyL4KZtkvmrLn9e5dSf63IzpufIS7k5rixO8-JA (Zugang: 12 X 2021).

Entwicklung der Kompetenzen sowohl in praktischer Aspektverwendung als auch in allgemeinen Sprachfertigkeiten gesichert.

Die Sammlung wurde auf Basis der kognitiven Methode und des deduktiven Modells gebaut. Die semantischen Themen wurden in der Form eines Katalogs von aspektuellen Grundbedeutungen gestaltet. Zu jeder Bedeutung wurden auch charakteristische temporale Bezeichnungen genannt. Darüber hinaus wurden in diesem Teil die Elemente der didaktischen, kontrastiven Analyse eingeführt. Dank dieser Lösung wurde das theoretische Wissen über Aspekt verständlich und zugänglich für die deutschsprachigen Lernenden präsentiert. Dies ist auch eine optimale Unterstützung für die Lehrkraft, die das neue grammatische Phänomen angemessen besprechen und einführen muss.

Bei der Erstellung dieser Übungssammlung wurde das Potenzial der Methode der gepaarten Aspektformen ausgenutzt. Dabei dient die Verbindung von dem theoretischen Wissen und praktischen Übungen im Bereich der Bildung von Aspektpaaren der effektivsten Automatisierung der morphologischen Themen. Darüber hinaus wurden auch solche Aufgaben in der Sammlung integriert, die sich auf Texte beziehen. Man kann hier präparierte, didaktisierte und authentische Texte finden. Vielmehr, wurden auch die kommunikativen und aufgabenorientierten Übungen angelegt. Somit wurde die Attraktivität der Sammlung aus der Sicht der Lernenden gesichert. Dadurch wurde auch die praktische Verwendung des Aspekts in der alltäglichen Kommunikation hervorgehoben.

Die vorliegende Übungssammlung besteht aus dem theoretischen und praktischen Teil. Die erste Konfrontation mit dem Aspekt macht ein einführender, präparierter Text aus, in dem vorsätzlich gewählte Verben in beiden Formen in kontrastiven Bedeutungen dargestellt wurden. Auf diese Art und Weise können die Lernenden selbst den Dualismus von Aspektformen beobachten. Im nächsten Teil erhalten die Lerner die wichtigsten Informationen über polnisches Verbalaspekt in der Form von Tabellen. Sie setzen sich mit den morphologischen und semantischen Themen im deduktiven Modell auseinander, wobei die Elemente der didaktischen, kontrastiven Analyse als Unterstützung dienen. Hier ist es wichtig, die Lernenden auf die charakteristischen temporalen Bezeichnungen aufmerksam zu machen. Sie sind eben ein gemeinsamer Bezugspunkt zwischen Aspekt im Polnischen und den Mitteln zur Äußerung der Aspektualität im Deutschen.

Der praktische Teil enthält acht Übungen, die sich auf Automatisierung von gewählten Kompetenzen konzentrieren, die mit der Aspektverwendung verbunden sind. Die Aufgaben 1., 2. und 4. dienen der Entwicklung der Kompetenzen in Bildung von Aspektpaaren.

In der Aufgabe 1. muss man eine entsprechende Aspektform zu gegebenen vollendeten und unvollendeten Verben anpassen. Auf diese Art und Weise wird das Wissen über Aspektpaarenbildung mithilfe der Methode der gepaarten Aspektformen eingeprägt. In der Aufgabe 2. identifiziert der oder die Lernende die Apektformen in einem Hörtext. Dadurch werden die Informationen über Morphologie der gewählten Verben wiederholt. Die Aufgabe 4. besteht darin, die korrekte Form in gegebenem Aspekt anzugeben. Zusätzlich setzen sich hier die Lernenden mit der Verwendung beider Aspektformen in kontrastiven semantischen Bedeutungen auseinander.

In der Aufgabe 3. wird die Kompetenz der Identifikation von Aspektformen entwickelt. Die Lernenden müssen den Aspekt von gegebenen Verben bestimmen. In der Übung wurde ein authentischer Text genutzt, der zusätzlich landeskundliche Themen näher bringt.

Die Aufgabe 5. hat die Wiederholung der semantischen Themen des Aspekts zum Ziel. Die Lernenden nutzen das theoretische Wissen über aspektuelle Grundbedeutungen und analysieren den situativen Kontext, um die richtige Aspektform auszuwählen.

In der Aufgabe 6. wurde die Methode der parallelen Texte verwendet, die sich auch auf den aufgabenorientierten Ansatz bezieht. Die Lernenden nutzen holistisch das Wissen über den Aspekt und vergleichen die Bedeutungen von Texten, die in kontrastiven Aspekten formuliert werden. In dieser Aufgabe setzen sie sich mit einem didaktisierten, authentischen Text auseinander (gewählte Verben in dem authentischen Text wurden gegen synonymische Grundverben umgetauscht²³⁵).

In den Aufgaben 7. und 8. verwenden die Lernenden holistisch ihr Wissen über den Aspekt in der Praxis. In der Aufgabe 7. führen sie Modell-Minidialoge, in welchen sie sich auf die Auswahl der korrekten Aspektform im gegebenen Kontext konzentrieren müssen. In der Aufgabe 8. nutzen sie alle Informationen über den Aspekt in Konversationen, die als ein Ausgangspunkt für einen geschriebenen Text dienen.

²³⁵ Didaktisierte Teile wurden mit eckigen Klammern markiert.

CZAS PRZESZŁY. ASPEKT NIEDOKONANY I DOKONANY

Basia: Cześć, babciu!

Babcia: O, cześć Basiu! Jak było dzisiaj w szkole?

Basia: Całkiem dobrze! Na plastyce namalowałam twój portret i dostałam piątkę!

Babcia: Jaki ładny! Gratulacje! Ja nigdy nie dostawałam dobrych ocen z plastyki... Nie miałam do tego talentu i malowałam okropne obrazy. Za to писаłam piękne opowiadania!

Basia: To tak jak Ewa, moja przyjaciółka! Na języku polskim dostała szóstkę, bo napisała ciekawe wypracowanie o Adamie Mickiewiczu!

Babcia: A właśnie, przypomniało mi się! Прочиталаś już *Pana Tadeusza*?

Basia: Jeszcze nie... Czytałam wczoraj cały wieczór, ale jeszcze nie skończyłam.

Babcia: Pani na pewno zrobi wam jutro sprawdzian!

Basia: Wiem, wiem... Na szczęście na biologii obejrzelismy dzisiaj film o ptakach i pani nie zadała nam zadania domowego, więc zdążę na czas!

Babcia: Szczęściarze z was! Za moich czasów nie oglądaliśmy filmów na lekcjach.

Basia: To biorę się za czytanie! Ewa zaprosiła mnie na urodziny i idę do niej po południu. Już nawet kupiłam jej prezent – najnowszą płytę Dawida Podsiadło!

Babcia: Bawcie się dobrze! My też często zapraszaliśmy się z koleżankami na urodzinowe podwieczorki i kupowaliśmy sobie drobne prezenty... To były czasy!

WAŻNE!

Czasowniki w języku polskim mają aspekt niedokonany lub dokonany i zazwyczaj dobierają się w pary złożone z czasownika niedokonanego i dokonanego, np. *malować – namalować, kupić – kupować, oglądać-obejrzeć*. Odpowiednich form używamy w różnych sytuacjach:

Die Verben in der polnischen Sprache können unvollendet (imperfektiv) oder vollendet (perfektiv) sein. In der Regel bilden sie Verbpaare, die aus einem unvollendeten und einem vollendeten Verb bestehen, z. B. *malować – namalować, kupować – kupić, oglądać-obejrzeć*. Die Verben haben gleiche Grundbedeutung aber unterschiedlichen Aspekt. Die gegebene Form wird in verschiedenen Situationen verwendet:

ASPEKT NIEDOKONANY (unvollendet / imperfektiv) <i>Co robiłam? Co robiłem?</i>	ASPEKT DOKONANY (vollendet / perfektiv) <i>Co zrobiłam? Co zrobiłem?</i>
Proces (akcja długotrwała) → długo, dwie godziny, cały dzień, trzy dni, przez rok, ... → <i>lange Zeit, zwei Stunden lang, den ganzen Tag lang, drei Tagen lang, das ganze Jahr über,...</i> Wczoraj trzy godziny sprzątałam całe mieszkanie. <i>Ich habe gestern drei Stunden lang aufgeräumt.</i>	Moment (akcja punktowa) → nagle, szybko, natychmiast, ... → <i>plötzlich, sehr schnell, sofort</i> Szybko posprzątałam swój pokój, żeby mieć wolny wieczór. <i>Ich habe sehr schnell mein Zimmer aufgeräumt, weil ich einen freien Abend haben wollte.</i>
Czynność powtarzalna (akcja wielokrotna) → codziennie, co tydzień, zawsze, często, nieraz, rzadko, nigdy,... → <i>täglich, jede Woche, immer, oft, mehrmals, selten, nie</i> Kiedy mój tata był chory, dzwoniłem do niego <i>codziennie</i>. <i>Als mein Vater krank war, habe ich ihn täglich angerufen.</i>	Czynność jednokrotna (akcja jednokrotna) → jeden raz → <i>einmal</i> Wczoraj o 20:00 zadzwońiłem do mojego taty. <i>Ich habe mein Vater gestern um 20:00 Uhr angerufen.</i>
Brak rezultatu (czynność niezakończona) → nadal, ciągle... → <i>weiterhin, immer wieder, ständig...</i> Wczoraj pisałam wypracowanie na zajęcia z polskiego, <i>ale jeszcze go nie skończyłam</i>. <i>Am Abend habe ich den Aufsatz für den Polnischunterricht geschrieben, aber ich habe ihn noch nicht beendet.</i>	Rezultat (czynność zakończona) → wreszcie, nareszcie, w końcu → <i>endlich, letztendlich,...</i> Wreszcie napisalam wypracowanie i mogę je wysłać mojemu nauczycielowi! <i>Letztendlich habe ich den Aufsatz geschrieben und ich kann ihn an meinen Lehrer schicken!</i>
UWAGA! Określenia: <i>rano, wieczorem, wczoraj, dwa dni temu, rok temu,...</i> <u>nie decydują</u> o aspekcie!	

Czasowniki niedokonane i dokonane łączą się w pary na różne sposoby:

Die unvollendeten und vollendeten Verben bilden Paare auf verschiedene Art und Weise:

DODANIE PRZEDROSTKA (PRÄFIGIERUNG)	ZMIANA PRZYROSTKA/ ZMIANA TEMATU (SUFFIGIERUNG/ STAMMALTERNATION)	ODMIENNE FORMY (UNTERSCHIEDLICHE FORMEN)
<i>na-, po-, prze-, s-, u- , wy-, z-, za-, ...</i>	<i>-ać → -ić; -ać → -yć; -ać → -ieć; -ać → -qć</i>	mówić – powiedzieć brać – wziąć iść – pójść oglądać – obejrzeć
pisać – <i>napisać</i> prosić – <i>poprosić</i> czytać – <i>przeczytać</i> kończyć – <i>skończyć</i> myć – <i>umyć</i> pić – <i>wypić</i> robić – <i>zrobić</i> śpiewać – <i>zaśpiewać</i>	zapraszać – <i>zaprosić</i> wracać – <i>wrócić</i> otwierać – <i>otworzyć</i> odpowiadać – <i>odpowiedzieć</i> zamykać – <i>zamknąć</i>	
	dawać – <i>dać</i>	

UWAGA! Niektóre czasowniki mają tylko jedną formę lub jedna forma może wyraża jednocześnie obydwa aspekty (czasowniki dwuaspektowe).

Einige Verben haben nur eine Form oder eine Form kann gleichzeitig beide Aspekte ausdrücken (biaspektuelle Verben).

Tylko niedokonane	<i>być, mieć, pracować, studiować, mieszkać, kochać, czekać, ...</i>
Tylko dokonane	<i>zwichnąć</i>
Dwuaspektowe	<i>aresztować, awansować</i>

ZADANIE 1.

Dobierz czasowniki w pary:

spotykać – pytać – zjeść – zwiedzić – oglądać – wstawać – umyć – dać – pić – jechać – zadzwonić – wziąć – otworzyć – zgubić – rzucać

ASPEKT NIEDOKONANY	ASPEKT DOKONANY
jeść	
	wypić
myć	
	spytać
dzwonić	
	pojechać
gubić	
	wstać
dawać	
	odpowiedzieć
otwierać	
	rzucić
zwiedzać	
	spotkać
brać	
	obejrzeć

ZADANIE 2. To nie był mój dzień! Link do nagrania: <https://youtu.be/Ry0g4aG-vNU>

Paulina opowiada o swoim dniu. Wysłuchaj nagrania i uzupełnij brakujące czasowniki. W jakim aspekcie zostały użyte czasowniki? Dlaczego?

Sobota to nie był mój dzień!¹ dopiero o 12:00! Codziennie² po 6:00, więc chciałam dłużej pospać. Miałam jednak dużo planów, więc szybko³ śniadanie i⁴ włosy. Potem przez godzinę⁵ książkę na zajęcia z języka polskiego. Niestety, nie⁶ jej do końca. O 14:00 nagle⁷ Paweł. Był trochę zły.⁸ już od piętnastu minut, a ja nie odbierałam. Po prostu zostawiłam w telefon w kuchni! Paweł⁹ mnie, czy¹⁰ już wypracowanie o Krakowie na poniedziałek. Oczywiście, że nie! W piątek¹¹ je przez dwie godziny, ale jeszcze nie skończyłam. Potem Paweł¹² mnie na kawę...¹³, że niestety nie mam czasu. Po rozmowie z Pawłem byłam smutna i nie miałam ochoty ani pisać ani czytać.¹⁴ szybko obiad, a następnie przez kilka godzin¹⁵. Do wieczora¹⁶ całe mieszkanie. Wtedy było już za późno na naukę, więc po prostu¹⁷ spać. Jutro będzie lepiej!

ZADANIE 3.

Podkreśl w tekście czasowniki i podziel je na czasowniki dokonane i niedokonane. Uzasadnij, dlaczego użyto akurat czasowników w danym aspekcie?

O Świętym Marcinie i piekarzu Walentym

Na podstawie opowiadania ze zbioru „Legendy Poznania” A. Plezner ²³⁶

Piekarz Walenty wracał do domu z kościoła i myślał o Świętym Marcinie, patronie miasta Poznania. Ksiądz opowiedział na mszy piękną historię Świętego, który pomógł biedakowi w potrzebie. Walenty postanowił zrobić coś szczególnego dla patrona swojego miasta. Zbliżał się 11. listopada, święto Świętego Marcina i piekarz nie miał dużo czasu. Niestety nic nie przychodziło mu do głowy. Poszedł więc Walenty do księdza, porozmawiał z nim o swoim problemie i poprosił o radę.

- Dobry z ciebie człowiek, Walenty – powiedział ksiądz – uczyłeś syna biednej wdowy i żebrakowi chleb za darmo dałeś. Jeśli chcesz coś zrobić dla Świętego Marcina, pomyśl o tym, co najlepiej potrafisz w życiu robić. Musisz wykorzystać swój talent!

- Talent? Ja nie mam żadnego talentu, tylko chleb i bułki piekę...

Walenty wrócił do domu smutny. Nie rozumiał słów księdza i rada, którą dostał, w ogóle mu nie pomogła.

W nocy piekarz nie mógł zasnąć. Ledwo zamknął oczy, obudził go hałas na ulicy. Wstał z łóżka, otworzył drzwi i zobaczył coś dziwnego. Drogą jechał rycerz! Mężczyzna zatrzymał się przed piekarzem, uśmiechnął tajemniczo i pojechał dalej. Zniknął tak szybko, jak się pojawił! Walenty stał dłuższą chwilę przed domem, już miał wrócić do łóżka, gdy zauważył coś na ulicy. Koń rycerza zgubił podkowę! Walenty wziął podkowę do ręki i zrozumiał, że właśnie spotkał Świętego Marcina i dostał od niego znak.

Następnego dnia piekarz wstał wczesnym rankiem i poszedł do piekarni. Uczniowie Walentego nie rozumieli co się dzieje, bo ich nauczyciel śpiewał wesoło i robił jakieś nowe bułki. Gdy Walenty wyszedł, pokazał uczniom całkiem nowy wypiek – rogałe Świętego Marcina, w kształcie podkowy! Mieszkańcom Poznania spodobał się pomysł piekarza i chętnie kupowali nowe słodkości. Od tego czasu w Poznaniu co roku 11. listopada mieszkańcy miasta jedli rogałe dla uczczenia dnia Świętego Marcina. I tak też jest i dziś... Musicie koniecznie pojechać do Poznania i spróbować tego niezwykłego wypieku!

²³⁶ Plezner, A. (2018) *Legendy Poznania*. Poznań: Wydawnictwo Miejskie Poznań

CZASOWNIKI NIEDOKONANE	CZASOWNIKI DOKONANE

ZADANIE 4.

Ułóż zdania według wzoru z czasownikami w podanym aspekcie!

c) Czasowniki dokonane

*W zeszłym miesiącu codziennie pila zieloną herbatę. Dzisiaj po raz pierwszy **wypila** kawę.*

1. Na próbie trzy godziny śpiewała ciągle jedną piosnkę. Wieczorem ją na koncercie.
2. Gdy byłam dzieckiem rzadko zwiedzała zamki. W te wakacje zamek w Kórniku.
3. Byłam chora i przez tydzień brała lekarstwo na kaszel. Rano ostatnią tabletkę.
4. Cały dzień pisała e-mail do kolegi z Polski. Wieczorem wreszcie go
5. Martyna nigdy nie oglądała serialu „Rojst”. Ja wszystkie odcinki w jeden wieczór!

d) Czasowniki niedokonane

*Pierwszy raz w życiu kupiłam kolorową sukienkę. Wcześniej zawsze **kupowałam** tylko czarne ubrania.*

1. Wieczorem wreszcie namalowałam obraz dla dziadka. Cały miesiąc go
2. Dzisiaj zamknęłam sklep o 15:00. Zazwyczaj go o 18:00.
3. W końcu zagrałam główną rolę w filmie! Wcześniej tylko krótkie epizody.
4. W niedzielę mój tata ugotował obiad. W tygodniu codziennie moja mama obiady.
5. W poniedziałek wstałam wcześniej rano. W weekend z łóżka dopiero po południu!

ZADANIE 5.

Wybierz poprawną formę czasownika.

*Na studiach codziennie kupowałam / **kupiłam** mleczną czekoladę*

- 1) W sobotę wieczór trzy godziny *grałam / zagrałam* w najnowszą grę na PlayStation.
- 2) Marek szybko *rzucił / rzucił* papierosa na ziemię, żeby jego mama nie zobaczyła, że pali.
- 3) W wakacje codziennie *dzwoniłam / zadzwoniłam* do przyjaciółki, by opowiadać jej o moich przygodach.
- 4) Wczoraj podczas spaceru *gubiłam / zgubiłam* mój ulubiony szalik.
- 5) Przez dwa lata *uczyłam / nauczyłam* się hiszpańskiego, ale już nic nie pamiętam.
- 6) W piątek Piotr zebrał się na odwagę i wreszcie *zapraszał / zaprosił* Agnieszkę na randkę.
- 7) Po otrzymaniu wiadomości, że dziadek jest w szpitalu, natychmiast tam *jechałam / pojechałam*.
- 8) Kiedy byłam dzieckiem nigdy nie *odpowiedziałam / odpowiadałam* na pytania nieznajomych.
- 9) Po wielu nieudanych próbach Karol nareszcie sam *gotował / ugotował* żurek.
- 10) Cały ranek *myłam / umyłam* naczynia po wczorajszej imprezie.
- 11) Podczas kolacji *mówiłam / powiedziałam* rodzicom, że dostałam stypendium na studia w USA.
- 12) Wczoraj wieczorem Ewelina *pisała / napisała* list do Eryka, ale była zmęczona i go nie skończyła.

ZADANIE 6.

Przeczytaj wiersz i podkreśl czasowniki. W jakim aspekcie użyto czasowników? Dlaczego?

Przepisz wiersz używając czasowników w innym aspekcie. Czy to możliwe? Jak zmieni się wtedy znaczenie wiersza?

Renata Zrajkowska-Bujak

***²³⁷

mama dzwoniła po każdym grzmocie
odbierałam z nowym błyskiem
burza w grudniu
nie wróży niczego

przerwała pytaniem
czy wszystko w porządku

tak więc [usiadłam] na parapecie
nie. nie [umyłam] okien przed świętami
i z rozmysłem [spaliłam] pierniki

a teraz czekam
aż spadnie

może gwiazda spadnie

wiem. wiem że nie sierpień
ale może. w końcu
grudnie są nieobliczalne

²³⁷Fragmenty, opracowane. Źródło: <http://www.poezja.exe.pl/renata-zrajkowska-bujak.html> (dostęp 23 III 2022).

ZADANIE 7.

Quiz! Wytnij karty pytań i odpowiedzi. Potasuj i rozdaj w grupie (jeżeli grupa jest duża, możecie podzielić się na kilka mniejszych grup). Pierwsza osoba zadaje jedno pytań z posiadanych kart pytań. Osoba, która posiada odpowiednią kartę odpowiedzi – odpowiada na pytanie, wybierając poprawną formę. Następnie zadaje pytanie z jednej ze swoich kart pytań. Kontrolujcie w grupie, czy zdania są poprawne!

KARTA PYTAŃ 1. <i>Co robiłaś wczoraj przez trzy godziny?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 1. <i>Wczoraj przez trzy godziny pisałam / napisałam list do koleżanki z Polski.</i>
KARTA PYTAŃ 2. <i>Co twoja siostra robiła w weekend?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 2. <i>Moja siostra w weekend jechała / pojechała do Krakowa na wycieczkę.</i>
KARTA PYTAŃ 3. <i>Nie za dobrze wyglądasz, dobrze się czujesz?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 3. <i>Jestem chora, rano szłam / poszłam do lekarza.</i>
KARTA PYTAŃ 4. <i>Jak podobała ci się ta książka?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 4. <i>Była bardzo ciekawa, czytałam / przeczytałam ją w dwa dni!</i>
KARTA PYTAŃ 5. <i>Jak spędziłeś w wakacje?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 5. <i>W wakacje codziennie oglądałam / obejrzałam polskie filmy.</i>
KARTA PYTAŃ 6. <i>Jesteś bardzo głodny?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 6. <i>Nie, w domu szybko jadłam / zjadłem obiad, bo nie chciałem się spóźnić.</i>
KARTA PYTAŃ 7. <i>Jak spędziłeś wczorajszy wieczór?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 7. <i>Wczoraj cały wieczór uczyłem / nauczyłem się na test, ale jeszcze nie jestem gotowy.</i>
KARTA PYTAŃ 8. <i>Co wydarzyło się dwa lata temu?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 8. <i>Dwa lata temu kończyłem / skończyłem studia na Uniwersytecie Wrocławskim.</i>
KARTA PYTAŃ 9. <i>Jak poszła randka z Robertem?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 9. <i>Słabo, przez dwie godziny opowiadał / opowiedział mi o swojej byłej dziewczynie.</i>
KARTA PYTAŃ 10. <i>Lubisz bigos?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 10. <i>Nie wiem, nigdy nie jadłam / zjadłam bigosu!</i>
KARTA PYTAŃ 11. <i>Co się stało Frankowi?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 11. <i>Nie wiem, Franek po prostu nagle wstawał / wstał i gdzieś pobiegł!</i>
KARTA PYTAŃ 12. <i>Wiesz, co się dzieje u Toli?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 12. <i>Niestety nie. Dzwoniłam / zadzwoniłam wczoraj do niej, ale nie odebrała.</i>
KARTA PYTAŃ 13. <i>Czy to są pierogi ruskie?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 13. <i>Tak, pierwszy raz w życiu sama robiłam / zrobiłam pierogi ruskie!</i>
KARTA PYTAŃ 14. <i>Jesteś dobry w piłkę nożną?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 14. <i>Nie za bardzo. Jako chłopiec rzadko grałem / zagrałem w piłkę nożną.</i>

KARTA PYTAŃ 15. <i>Czy Bartek wie o twoim wyjeździe od Niemiec?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 15. <i>Jeszcze nie. Wczoraj z nim rozmawiałam / porozmawiałam, ale nie umiałam mu tego powiedzieć.</i>
KARTA PYTAŃ 16. <i>Eliza jest już w domu?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 16. <i>Tak. Jest zimno, więc Eliza szybko wracała / wróciła do domu.</i>
KARTA PYTAŃ 17. <i>Czy masz wolne popołudnie?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 17. <i>Tak, wreszcie sprzątałam / posprzątałam kuchnię i mam już wolne popołudnie.</i>
KARTA PYTAŃ 18. <i>Co to za książka?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 18. <i>Ta książka to prezent. Dostawałem / dostałem ją na urodziny od Mateusza.</i>
KARTA PYTAŃ 19. <i>Jak się udała wycieczka do Krakowa?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 19. <i>Bardzo dobrze! Pięć godzin zwiedzaliśmy / zwiedziliśmy Wawel.</i>
KARTA PYTAŃ 20. <i>Czy lubisz czarną kawę?</i>	KARTA ODPOWIEDZI 20. <i>Jak byłem studentem często piłem / wypilem czarną kawę, teraz wolę cappuccino.</i>

ZADANIE 8.

Porozmawiaj z koleżanką lub kolegą z grupy i dowiedz się, jak spędził/a weekend. Napisz krótkie sprawozdanie na podstawie uzyskanych informacji.

KLUCZ ODPOWIEDZI

ZADADANIE 1.

ASPEKT NIEDOKONANY	ASPEKT DOKONANY
<i>jeść</i>	<i>zjeść</i>
<i>pić</i>	<i>wypić</i>
<i>myć</i>	<i>umyć</i>
<i>pytać</i>	<i>spytać</i>
<i>dzwonić</i>	<i>zadzwonić</i>
<i>jechać</i>	<i>pojechać</i>
<i>gubić</i>	<i>zgubić</i>
<i>wstawać</i>	<i>wstać</i>
<i>dawać</i>	<i>dać</i>
<i>odpowiadać</i>	<i>odpowiedzieć</i>
<i>otwierać</i>	<i>otworzyć</i>
<i>rzucić</i>	<i>rzucić</i>
<i>zwiedzać</i>	<i>zwiedzić</i>
<i>spotykać</i>	<i>spotkać</i>
<i>brać</i>	<i>wziąć</i>
<i>oglądać</i>	<i>obejrzeć</i>

ZADANIE 2.

1. wstałam
2. wstawałam
3. zjadłam
4. umyłam
5. czytałam
6. przeczytałam
7. zadzwonił
8. dzwonił
9. spytał
10. napisałam
11. pisałam
12. zaprosił
13. odpowiedziałam
14. ugotowałam
15. sprzątałam
16. posprzątałam
17. poszłam

ZADANIE 3.

CZASOWNIKI NIEDOKONANE	CZASOWNIKI DOKONANE
wracał uczyłeś jechał śpiewał robił kupowali jedli	opowiedział poszedł porozmawiał poprosił powiedział dostał zamknął obudził wstał otworzył zobaczył zgubił wziął pokazał

ZADANIE 4.

a) czasowniki dokonane

1. zaśpiewałam
2. zwiedziłam
3. wzięłam
4. napisałam
5. obejrzałam

b) czasowniki niedokonane

1. malowałam
2. zamykałam
3. grałam
4. gotowała
5. wstawiałam

ZADANIE 5.

1. grałem
2. rzucił
3. dzwoniłam
4. zgubiłem
5. uczyłam
6. zaprosił
7. pojechałam
8. odpowiadałam
9. ugotował
10. myłam
11. powiedziałam
12. pisała

ZADANIE 7.

ODPOWIEDŹ 1. <i>Wczoraj przez trzy godziny <u>pisałam</u> list do koleżanki z Polski</i>
ODPOWIEDŹ 2. <i>Moja siostra w weekend <u>pojechała</u> do Krakowa na wycieczkę.</i>
ODPOWIEDŹ 3. <i>Chyba jestem chora, rano <u>poszłam</u> do lekarza.</i>
ODPOWIEDŹ 4. <i>Była bardzo ciekawa, <u>przeczytałam</u> ją w dwa dni!</i>
ODPOWIEDŹ 5. <i>W wakacje codziennie <u>oglądałam</u> polskie filmy.</i>
ODPOWIEDŹ 6. <i>Nie, w domu szybko <u>zjadłem</u> obiad, bo nie chciałem się spóźnić.</i>
ODPOWIEDŹ 7. <i>Wczoraj cały wieczór <u>uczyłem</u> się na test, ale jeszcze nie jestem gotowy.</i>
ODPOWIEDŹ 8. <i>Dwa lata temu <u>skończyłem</u> studia na Uniwersytecie Wrocławskim</i>
ODPOWIEDŹ 9. <i>Słabo, przez dwie godziny <u>opowiadał</u> mi o swojej byłej dziewczynie</i>
ODPOWIEDŹ 10. <i>Nie wiem, nigdy nie <u>jadłam</u> bigosu!</i>
ODPOWIEDŹ 11. <i>Nie wiem, Franek po prostu nagle <u>wstał</u> i gdzieś pobiegł!</i>
ODPOWIEDŹ 12. <i>Niestety nie. <u>Dzwoniłam</u> wczoraj do niej, ale nie odebrała.</i>
ODPOWIEDŹ 13. <i>Tak, pierwszy raz w życiu sama <u>zrobiłam</u> pierogi ruskie!</i>
ODPOWIEDŹ 14. <i>Jako chłopiec rzadko <u>grałem</u> w piłkę nożną.</i>
ODPOWIEDŹ 15. <i>Jeszcze nie. Wczoraj z nim <u>rozmawiałam</u>, ale nie umiałam mu tego powiedzieć.</i>

ODPOWIEDŹ 16. <i>Tak. Jest zimno, więc Eliza szybko <u>wróciła</u> do domu.</i>
ODPOWIEDŹ 17. <i>Tak, wreszcie <u>posprzątałam</u> kuchnię i mam już wolne popołudnie.</i>
ODPOWIEDŹ 18. <i>Ta książka to prezent. <u>Dostałem</u> ją na urodziny od Mateusza.</i>
ODPOWIEDŹ 19. <i>Bardzo dobrze! Pięć godzin <u>zwiedzaliśmy</u> Wawel.</i>
ODPOWIEDŹ 20. <i>Jak byłem studentem często <u>piłem</u> czarną kawę, teraz wolę cappuccino.</i>

Zakończenie

Niniejsza rozprawa doktorska poświęcona została zagadnieniu nauczania oraz uczenia się aspektu czasowników w kontekście optymalizacji procesu glottodydaktycznego obejmującego osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Głównym celem pracy było opracowanie dydaktyki aspektu czasowników w sposób holistyczny, aby ujęte zostały wszystkie elementy związane z tym zagadnieniem (morfologia, semantyka, pragmatyka aspektu). Kolejnym celem było ustalenie najbardziej efektywnych metod i technik nauczania aspektu, które odpowiadałyby potrzebom oraz motywacjom uczących się z określonych grup językowych.

W dysertacji postuluje się, aby w miarę możliwości organizacyjnych nauczanie języka polskiego na poziomach podstawowych A0-A2 odbywało się w homogenicznych grupach, gdzie kryterium podziału byłby język pierwszy uczących się (odpowiednio język wschodniosłowiański lub niemiecki). Niezmiennym i decydującym argumentem przemawiającym za takim rozwiązaniem są rozbieżne predyspozycje językowe uczniów związane z ich inherentną wiedzą o języku, w szczególności kategorią aspektu. W dysertacji założono, iż osoby posługujące się językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym charakteryzują się wyższą poprawnością w zakresie stosowania aspektu w języku polskim niż osoby posługujące się językiem niemieckim jako pierwszym. Tezę tę oparto na wspólnej cesze języków słowiańskich, jaką jest występowanie kategorii aspektu w systemie gramatycznym. W związku z tym osoby pochodzenia (wschodnio)słowiańskiego posiadają inherentną wiedzę na temat istoty aspektu, którą mogą wykorzystać w nauce języka polskiego. W systemie języka niemieckiego natomiast nie występuje analogiczna kategoria gramatyczna, która mogłaby być jednoznacznie uważana za odpowiednik słowiańskiego aspektu. Z tego powodu uczący się pochodzenia niemieckiego muszą wpierw zrozumieć istotę kategorii aspektu, zasady i reguły jego funkcjonowania w języku polskim, by następnie móc go poprawnie używać w praktyce.

Cele pracy zostały osiągnięte na drodze rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych. Uzyskane wyniki zostały następnie opracowane i przedstawione w ujęciu implementacyjnym w formie modelowych pakietów ćwiczeń. Z związku z tym dysertacja została podzielona na trzy komplementarne części.

Pierwsza część składała się z trzech rozdziałów (rozdziały 1.-3.), które obejmowały podstawy teoretyczne dysertacji. Pierwszy rozdział poświęcony został nauczaniu gramatyki

języka polskiego z perspektywy dydaktyki języków obcych. Odnosząc się do dotychczasowych osiągnięć glottodydaktyki wyselekcjonowano podejście kognitywne oraz model dedukcyjny jako najbardziej efektywne metody wprowadzania i nauczania zagadnienia aspektu czasowników. Wskazano także podejście komunikacyjne oraz zadaniowe jako adekwatne w kontekście samej automatyzacji stosowania wiedzy o aspekcie w praktyce. Ponadto podkreślono, iż pozytywne efekty w nauczaniu aspektu może przynieść introdukcja elementów dydaktycznej analizy kontrastywnej.

W rozdziale drugim zaprezentowano teorię aspektu czasownika w ujęciu gramatyki opisowej. Przedstawienie różnorodnych podejść językoznawczych stanowiło podstawę do eklektycznej selekcji materiału w celu ustalenia treści odpowiadających opisowi aspektu w ramach gramatyki pedagogicznej. W rozdziale tym przyjrzano się także specyfice realizacji aspektu w języku rosyjskim oraz niemieckim, aby na tej podstawie wyselekcjonować możliwe zagadnienia problematyczne dla obu grup oraz ustalić możliwe efektywne metody przedstawienia aspektu w ramach dydaktycznej analizy kontrastywnej.

W rozdziale trzecim przedstawiona została metodyka nauczania aspektu w kontekście dotychczasowych osiągnięć glottodydaktyki polonistycznej. Na podstawie rozważań teoretycznych przedstawionych w rozdziałach pierwszym oraz drugim wyselekcjonowano najbardziej efektywne metody przedstawienia zagadnień morfologiczno-strukturalnych oraz semantyczno-funkcjonalnych związanych z aspektem. Ustalono także optymalne metody oraz techniki służące utrwaleniu oraz automatyzacji wiedzy o aspekcie w praktyce.

W części drugiej dysertacji, która składa się z czterech rozdziałów (rozdziały 4.-7.), przedstawione zostały wyniki badań własnych dotyczących nauczania oraz uczenia się aspektu w języku polskim jako obcym. Na drodze badań empirycznych chciano sprawdzić słuszność wyników rozważań teoretycznych oraz ustalić specyficzne dla badanych grup zagadnienia problematyczne związane z aspektem. Zaprojektowane badania składały się z czterech etapów, a każdy z nich został szczegółowo opisany w następujących po sobie rozdziałach. W rozdziale czwartym przedstawiono wyniki pierwszego etapu badań, w którym skupiono się na przedstawieniu problematyki aspektu czasowników w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego. W ramach tej części badania przeanalizowano łącznie osiem zestawów podręczników pod kątem przedstawienia zagadnienia aspektu oraz wykorzystanych ćwiczeń utrwalających. Na podstawie wyników badania ustalono kierunek ewolucji glottodydaktyki polonistycznej w zakresie prezentacji i automatyzacji treści dotyczących aspektu czasowników oraz opisano aktualne trendy metodyczne na tym polu.

Wyniki badań wykazały, że istnieje przestrzeń do udoskonalenia materiałów nauczania pod kątem przedstawienia aspektu oraz utrwalania wiadomości w tym zakresie, co stanowiło inspirację do skonstruowania innowacyjnych, optymalnych pakietów dydaktycznych skierowanych do poszczególnych grup uczniów.

W rozdziale piątym przedstawiono wyniki drugiego etapu badań, w którym centrum zainteresowania stanowiły motywacje oraz doświadczenia uczniów, związane z nauką języka polskiego jako obcego oraz aspektu czasowników. Badanie przeprowadzono w dwóch grupach uczących się: wśród osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim oraz językiem niemieckim jako J1. W badaniu wzięło udział łącznie 60 osób. Na podstawie zebranych w kwestionariuszach fragmentów biografii językowych określono profile uczących się z obu grup. Ponadto wyniki ankiet umożliwiły zrekonstruowanie przebiegu procesu dydaktycznego związanego z nauczaniem aspektu języków obcych w obu grupach – ustalono m.in. rodzaj stosowanych na zajęciach materiałów dydaktycznych, czas poświęcony na omówienie zagadnienia aspektu oraz wykorzystane techniki i ćwiczenia utrwalające. Co więcej, ustalono także, z jakimi problemami zetknęli się uczący się z obu badanych grup podczas nauki aspektu. Na podstawie analizy wyników badań możliwe było rozpoznanie potrzeb i motywacji uczniów należących do danych grup oraz ustalenie specyficznych dla danych grup zagadnień problematycznych związanych z aspektem.

Rozdział szósty poświęcony został ewaluacji poprawności stosowania aspektu w praktyce przez osoby uczące się w badanych grupach. Na tym etapie zaprezentowano oraz przeanalizowano wyniki testu gramatycznego, które wykazały poziom wiedzy badanych w zakresie kategorii aspektu czasowników w języku polskim. Badanie przeprowadzono w dwóch grupach: wśród osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz językiem niemieckim jako J1. W badaniu wzięły udział łącznie 34 osoby. Wyniki badania przyczyniły się do ustalenia obszarów problematycznych związanych z aspektem charakterystycznych dla badanych grup.

W rozdziale siódmym w centrum zainteresowania znalazły się motywacje wyboru formy aspektowej podczas stosowania aspektu w praktyce. Zaprezentowana została analiza wyników badań przeprowadzonych metodą protokołu głośnego myślenia w dwóch grupach – wśród osób posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 oraz językiem niemieckim jako J1. Próba badawcza składała się z tych samych uczestników, którzy wzięli udział w badaniu metodą testu gramatycznego. Na podstawie wyników badań potwierdzono poprawność rozważań teoretycznych dotyczących najefektywniejszych metod i technik

nauczania aspektu oraz potwierdzono zdefiniowane na poprzednich etapach badań specyficzne dla danych grup uczących się zagadnienia problematyczne związane z aspektem, na które trzeba zwrócić szczególną uwagę podczas pracy z uczniami z danych grup.

Trzecia część pracy (rozdział 8.) stanowi podsumowanie całości dysertacji w ujęciu pragmatycznym. Na podstawie rozważań teoretycznych oraz wyników badań zaprojektowane zostały egzemplifikacyjne pakiety zoptymalizowanych ćwiczeń, skierowane odpowiednio do osób uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Przedstawione rozwiązania dydaktyczne stanowią innowację w zakresie nauczania aspektu, gdyż przy ich konstruowaniu wykorzystano najefektywniejsze metody prezentacji materiału oraz wykorzystano różnorodne techniki automatyzacji wiedzy o aspekcie w praktyce, w szczególności zmaksymalizowano ekspozycję uczniów na użycie aspektu w różnorodnych kontekstach. Ponadto, dzięki stworzeniu osobnych pakietów dla badanych dwóch grup uczących się, wykorzystano także elementy dydaktycznej analizy kontrastywnej oraz skupiono się na utrwalaniu wiedzy w zakresie zagadnień sprawiających najwięcej trudności uczniom z danych grup.

Należy zaznaczyć, że badania empiryczne wykazały brak słuszności postawionej tezy odnośnie do poziomu poprawności stosowania aspektu w badanych grupach. Odwrotnie niż założono, wyższe wyniki uzyskały osoby posługujące się językiem niemieckim jako pierwszym. Świadczy to o dobrze wykształconych kompetencjach w zakresie ogólnie rozumianej nauki języków obcych oraz o wysokiej świadomości trudności tematu, z którym się konfrontują. Ponadto osoby te wykazały się szeroką wiedzą teoretyczną dotyczącą aspektu i bardzo analitycznie podchodziły do rozwiązywania do zadań testowych. W odróżnieniu od osób pochodzenia niemieckiego, badani posługujący się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 podczas rozwiązywania zadań testowych opierali się głównie na swojej intuicji językowej oraz umiejętności operowania aspektem w języku pierwszym, wykazując przy tym braki w wiedzy teoretycznej. Może to wskazywać na brak odpowiedniego zaangażowania w proces nauczania i uczenia się aspektu – zarówno ze strony nauczającego jak i uczących się. Taki stan rzeczy ukazuje także brak świadomości badanych, jak trudnym i złożonym zagadnieniem jest ta kategoria. Oparcie się na wyczuciu językowym oraz potencjale interkomprehensji nie wystarczy, by osiągnąć pełną poprawność w stosowaniu aspektu. Podkreślenie ważności zagadnienia aspektu czasowników jest także zadaniem nauczyciela. Interpretując wyniki badań empirycznych należy jednak zauważyć, że osoby pochodzenia wschodniosłowiańskiego przeciętnie były młodsze i uczyły się krócej

języka polskiego jako obcego, co mogło wpłynąć na ich poziom ogólnych kompetencji związanych z nauką języków obcych.

Wyniki badań empirycznych dowiodły jednak słuszności postulatu o nauczaniu języka polskiego na poziomie A0-A2 w homogenicznych grupach w oparciu o materiały stworzone specjalnie dla danych grup. Badanie wykazało znaczące różnice w motywacjach i potrzebach osób pochodzenia niemieckiego i wschodniosłowiańskiego, co bezpośrednio przełożyło się na wyniki przeprowadzonych testów. Dowiedziono także, iż w podczas konstruowania procesu glottodydaktycznego nauczania aspektu czasowników należy odpowiednio różnicować treści nauczania, biorąc pod uwagę specyficzne dla danych grup szczegółowe zagadnienia problematyczne, oraz sięgać po odmienne metody i techniki nauczania w zależności od grupy docelowej. Dostosowanie ich do uczących się nie tylko zapewnia zrównoważony i zoptymalizowany rozwój kompetencji językowych, lecz także działa na nich motywująco. W świetle wyników badań szczególnie ważne jest opracowanie materiałów nauczania przeznaczonych dla osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego, gdzie uwzględnione oraz szerzej omówione zostaną specyficzne dla tej grupy tematy problematyczne. Standardowy opis istoty aspektu jest w tej grupie niewystarczający, gdyż działa demotywuująco. Osoby posługujące się językiem wschodniosłowiańskim jako J1 posiadają już tę wiedzę inherentnie, dlatego konfrontację z oczywistymi dla nich treściami traktują lekceważąco i wychodzą z błędnego założenia, iż transfer umiejętności zdobytych w języku pierwszym zapewni im sukces oraz wysoką poprawność w stosowaniu aspektu w języku docelowym (języku polskim). Propozycje rozwiązań dydaktycznych dla obu grup przedstawione zostały w części trzeciej niniejszej dysertacji.

Należy wspomnieć, że przeprowadzenie badań w ramach niniejszej pracy doktorskiej wiązało się z kilkoma wyzwaniami. Największym było skompletowanie reprezentatywnej próby badawczej, w szczególności grupy osób pochodzenia niemieckiego. W okresie przeprowadzania badań (2018-2021) skontaktowano się z wieloma krajowymi ośrodkami akademickimi, jednak wśród osób uczących się języka polskiego na organizowanych kursach i lektoratach nie było uczniów o poszukiwanym profilu. Kursy i lektoraty organizowane w zagranicznych ośrodkach akademickich charakteryzowały się natomiast niską liczebnością, a część potencjalnych respondentów została wykluczona ze względu na niepasujący profil językowy (język polski jako jeden z języków pierwszych, pochodzenie inne niż niemieckie). Kolejnym wyzwaniem była organizacja badań podczas pandemii koronawirusa COVID-19. Ze względu na obostrzenia wprowadzone przez władze Polski i Niemiec oraz przejście

na zdalny tryb nauczania w ośrodkach akademickich badania na terenie Niemiec stały się niemożliwe. W związku z tym sięgnięto po alternatywną metodę przeprowadzania badań za pomocą narzędzi internetowych (platforma *Zoom*). Dzięki temu udało się skompletować odpowiednią grupę badawczą odzwierciedlającą tendencje społeczne, a wyniki badań mogą zostać uznane za reprezentacyjne dla badanego zjawiska.

Badania przeprowadzone w ramach niniejszej dysertacji stanowią przyczynek do rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w obszarze nauczania gramatyki. To także pierwszy krok w stronę utworzenia holistycznej i spójnej metodyki nauczania kategorii aspektu czasowników. Implikacje sformułowane na podstawie wyników badań pozwolą na optymalizację technik i metod nauczania oraz stworzenie odpowiednich materiałów dydaktycznych, skierowanych do grup uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego i niemieckiego. Kolejny etap na drodze do ulepszenia i usprawnienia procesu nauczania oraz uczenia się aspektu może stanowić przetestowanie efektywności zaproponowanych autorskich rozwiązań dydaktycznych poprzez introdukcję zaprezentowanych pakietów na zajęciach języka polskiego jako obcego oraz zmierzenie poprawności stosowania aspektów w grupie uczniów wykorzystujących te materiały. Realizacja kolejnego kroku jest wysoce prawdopodobna, gdyż zaprezentowane innowacyjne materiały aktualnie są już dostępne w ramach projektu *ADAM.PL - Akademia Doskonalenia Adekwatności Mowy PoLskiej* i mogą być już aktywnie wykorzystywane w praktycznym nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Bibliografia

- 1) Agrell, S. (1908) *Aspektänderung und Aktionsartbildung beim polnischen Zeitworte. Ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Präverbia und ihrer Bedeutungsfunktionen.* Lund
- 2) Awdiejew, A. (2008) Gramatyka komunikacyjna – wybór jednostki operacyjnej. w: *Acta Universitatis Wratislaviensis No 3060. Język a kultura. Tom 20.* 119-128
- 3) Awdiejew, A./Habrajska, G. (2004) Komunikatywizm – paradygmat językoznawski XXI wieku. w: Kiklewicz, A. (red.) *Paradygmaty filozofii języka, literatury i teorii tekstu.* Słupsk: PAP, 105-124
- 4) Awdiejew, A./Habrajska, G. (2006) *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej. Tom 2.* Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem
- 5) Bańko, M. (2005) *Wykłady z polskiej fleksji.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- 6) Barentsen, A./Genis, R./van Duijkeren-Hrabova, M./Kalsbeek, J./Lučić, R. (2015) В поисках сходств и различий между русским, польским, чешским и сербохорватским языками при выборе вида в случаях ограниченной кратности. w: Benacchio, R. (red.) *Die Welt der Slaven. Sammelbände. Band 56. Verbal aspect: Grammatical meaning and context.* München: Verlag Otto Sagner, 55-78
- 7) Bartnicka, B./Satkiewicz, H. (1990) *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców.* Warszawa: Wiedza Powszechna
- 8) Bartnicka, B. (1992) Trudności w nauczaniu aspektu czasowników. w: Bartnicka, B./Kacprzak, L./Rohozińska, R. (red.) *Vademecum lektora języka polskiego.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
- 9) Batstone, R. (2003) *Grammar,* Oxford: Oxford University Press
- 10) Bąk, P. (2016) *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny.* Warszawa: Wiedza Powszechna
- 11) Bogusławski, A. (2003) *Aspekt i negacja.* Warszawa
- 12) Bogusławski, A. (1963) *Prefiksacja czasownikowa we współczesnym języku rosyjskim* Wrocław: Ossolineum
- 13) Bondarko, A. V. (1971) *Грамматическая категория и контекст.* Leningrad: Наука
- 14) Brach-Czaina, J. (1999) *Szczeliny istnienia.* Warszawa: PWN
- 15) Breu, W. (1984) Grammatische Aspektkategorie und verbale Einheit. w: Girke, W./Jachnow, H. (red.) *Aspekte der Slavistik.* München: Verlag Otto Sagner

- 16) Brinkmann, H. (1971) *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- 17) Bybee, J. L./Dhal, Ö (1989) The creation of tense and aspect systems in the languages of the world. w: *Studies in Language*, 13-1, 51-103
- 18) Chrakovskij, V. S. (2001) Семантика основных значений СВ и НСВ в русском языке. [w:] Chrakovskij, V. S./Grochowski, M./Hentschel, G. (wyd.) *Studies on the Syntax and Semantics of Slavonic Languages*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 89-108
- 19) Christensen, J. H. (2011) *The Prefix PO- and Aspect in Russian and Polish: A Cognitive Grammar Account*. Praca doktorska
- 20) Ciechorska, J. (2001) *Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień*. Gdańsk: Pro Schola
- 21) Cockiewicz, W. (1992) *Aspekt na tle systemu słowotwórczego polskiego czasownika i jego funkcyjne odpowiedniki w języku niemieckim*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński
- 22) Cockiewicz, W. (2007) Na peryferiach aspektu. w: *LingVaria*, 2(4), 9-25
- 23) Cockiewicz, W./Zwolski, H. (1982) *Aspekt czasowników polskich w nauczaniu anglofonów*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński
- 24) Comrie, B. (1976) *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press
- 25) Corder, S. (1988) Pedagogic Grammars. w: Rutherford, W./Sharwood Smith, M. (red.) *Grammar and Second Language Teaching. A book of readings*. New York: Newbury House Publishers, 123-145
- 26) Czochralski, J. (1975) *Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polnischen. Eine konfrontative Darstellung*. Warszawa: PWN
- 27) Decoo, W. (1996) The Induction - Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. w: *International Review of Applied Linguistics*, T. 34, Nr 2, 95-118
- 28) DeKeyser, R. M. (1995) Learning Second Language Grammar Rules. An Experiment With a Miniature Linguistic System. w: *Studies in Second Language Acquisition, Volume 17, Issue 3*, 379-410
- 29) del Pilar Garcia-Mayo, M. (2012) Cognitive approaches to L3 acquisition. w: *International Journal of English Studies* 12(1)/2012, 129-146
- 30) Dembińska, K./Małyska, A. (2013) *Start 2. Beginner Polish*. Warszawa: Klub Dialogu
- 31) Dembińska, K./Małyska, A. (2017) *Start 3. Higher Beginner Polish*. Warszawa: Start
- 32) *Deutsches Universalwörterbuch* (2007) Mannheim: Dudenverlag

- 33) Dickey, S. M. (2007) A Prototype account of the development of delimitative *po-* in Russian. w: Divjak, D./Kochańska, A. (red.) *Cognitive Paths into the Slavic Domain* Berlin: DeGruyter Mouton, 326-371
- 34) Dickey, S. M. (2000) *Parameters of Slavic Aspect: A Cognitive Approach*. Stanford: CSLI
- 35) Dickey, S. M. (2015) Parameters of Slavic Aspect Reconsidered: The East-West Aspect Division from a Diachronic Perspective. w: Shrager, M./Andrews, E./Fowler, G./Franks, S. (red.) *Studies in Accentology and Slavic Linguistics in Honor of Ronald F. Feldstein*. Bloomington: Slavica Publishers, 29-45
- 36) Dickey, S. M. (2017) Prefixation in the Rise of Slavic Aspect. w: Benacchio, R./Muro, A./Slavkova, S. (red.) *The role of prefixes in the formation of aspectuality. Issues of grammaticalization*. Firenze: Firenze University Press, 85-102
- 37) Dickey, S. M. (2005) S-/Z- and the Grammaticalization of Aspect in Slavic. w: *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies*, 5(2005), 3-55
- 38) Dunin-Dudkowska, A./Trębska-Kerntopf, A. (1998) Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim – problemy i postulaty. w: *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, Nr 10, 35-41
- 39) Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- 40) *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2001) Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
- 41) Fellerer, J. (2008) Kilka uwag o płaskiej koncepcji gramatyki języka polskiego jako obcego [w:] Miodunka, W./Seretny, A. (red.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- 42) Forsyth, J. (1970) *A Grammar of Aspect. Usage and Meaning in the Russian Verb*. Cambridge: Cambridge University Press
- 43) Gębka-Wolak, M./Walkiewicz, A. (2014) O trudnej sztuce uproszczeń (na przykładzie opisu szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego). w: Awramiuk, E. (red.) *Z problematyki kształcenia językowego. Tom V*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

- 44) Gębka-Wolak, M. (2021) *Polszczyzna jako fleksyjny język docelowy*. w: Seretny, A./Lipińska, E. (red.) *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas
- 45) Gozdawa-Gołębiowski, R. (2005) Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna. w: *Kwartalnik Pedagogiczny, Nr 1(195)/2005*, 95-106
- 46) Gulawska, M. (2000) *Aspektualität im Polnischen und Deutschen*. München: Verlag Otto Sagner
- 47) Guziuk, M. (2005) *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych
- 48) Harmer, J. (1992) *Teaching and Learning Grammar*, New York: Longmann
- 49) Helbig, G./Buscha, J. (2001) *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- 50) Hentschel, E./Weydt, H. (1990) *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin/New York: de Gruyter
- 51) Hofmański, W. (2012) Kognitywne i slawistyczne aspekty glottodydaktyki: Czeski student wobec pułapek komunikatywności. [w:] *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria językoznawcza*, t. 19 (39), s. 175-187
- 52) Holvoet, A. (1989) *Aspekt a modalność w języku polskim na tle ogólnosłowiańskim*. Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk
- 53) Isačenko, A. V. (1960) *Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. Ч.2*. Bratysława
- 54) Izdebska-Długosz, D. (2016) Uczyć czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych. w: *Acta Humana*, 7(2016), 93-103
- 55) Jakobson, R. (1971) Zur Struktur des russischen Verbums. w: *Selected Writings, II: Word and Language*, 3-15, Berlin; New York: De Gruyter
- 56) Janowska, I. (2008) Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. w: Miodunka, W./Seretny A. (red.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 35-50
- 57) Janowska, I. (2010) *Planowanie lekcji języka obcego*. Kraków: Universitas
- 58) Jasińska, A./Burkat, A. (2010) *Hurra!!! Po polsku 2*. Kraków: Prolog

- 59) Jenko, E./Liaunigg, M. (2014) Grammatik und Dynamik – Dynamik und Grammatik. w: *Studie z aplikované lingvistiky – Studies in Applied Linguistics, special issue*, 78-90
- 60) Kaleta, Z. (1995) *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński
- 61) Kapełuś, H. (1988) *Księga bajek polskich. Tom 1*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza
- 62) Karolczuk, A. (2004) Sposoby nauczania aspektu czasowników polskich. w: Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”* Wrocław: Wydawnictwo WTN, 203-209
- 63) Karolczuk, A. (2010) Teksty, „podteksty“ i konteksty a przyswajanie aspektu. w: *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, Nr 17*, 251-256
- 64) Karolczuk, A./Kułak, B. (2003) O funkcjonalnym nauczaniu aspektu w języku polskim: wątpliwości, paradoksy, sposoby. w: Jagodzińska, R./Morawiec, A. (red.) *Język. Literatura. Dydaktyka. Tom 2.*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej
- 65) Kiklewicz, A. (2004) *Podstawy składni funkcjonalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- 66) Knyś, M. (2017) O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego. w: *Języki obce w szkole, 1/2017*, 35-43
- 67) Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP
- 68) Koschmider, E. (1934) *Nauka o aspektach języka polskiego w zarysie. Próba syntezy*. Wilno
- 69) Koszla-Szymańska, M. (1997) Podejście kognitywne w komunikatywnym nauczaniu języka hiszpańskiego. w: Grucza, F./Dakowska, M. (red.) *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 157-164
- 70) Kowalewski, J. (2014) Język polski – glottodydaktyczny punkt widzenia [w:] *Roczniki humanistyczne, Tom LXII, zeszyt 2*, 83-99
- 71) Krauss, E. (2015) Co począć z gramatyką? Nauczanie aspektu w podejściu zadaniowym. w: *Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego, 3/2015*, 67-74

- 72) Laskowski, R. (1999) Kategorie werbalne. w: Grzegorzczkova, R./Laskowski, R./Wróbel, H. (red.) *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- 73) Leiss, E. (1992) *Die Verbalkategorien des Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter
- 74) Liaunigg, M. (2011) *Aspekt verstehen*. Wien: Ed. Liaunigg
- 75) Mackiewicz, M. (2014) Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego. w: *Neofilolog*, Nr 42/2, s. 181-200
- 76) Małolepsza, M./Szymkiewicz, A. (2010) *Hurra!!! Po polsku I*. Kraków: Prolog
- 77) Maslov, J.S. (1963) Значение данных болгарского языка для общей теории славянского глагольного вида [w:] *Славянское языкознание. Доклады советской делегации. V Международный съезд славистов (София, сентябрь 1963 г.)*. Moskwa
- 78) Mędak, S. (1997) *Chcę mówić po polsku*. Warszawa: WSiP
- 79) Miodunka, W. (2016) Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności. w: Dębski, R. / Miodunka, W. *Bilingwizm polsko-obcy dziś : od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 49-87
- 80) Miodunka, W. (1996) *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners*. Kraków: Universitas
- 81) Miodunka, W. (red.) (1992) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- 82) Mueller-Reichau, O. (2018) General-factual perfectives: On an asymmetry in aspect choice between western and eastern Slavic languages. w: Lenartová, D./Meyer, R./Šimík, R./Szucsich, L. (red.) *Advances in formal Slavic linguistics 2016*. Berlin: Language Science Press, 289-311
- 83) Nadachewicz, A. (2007) Kategoria aspektu w języku polskim i niemieckim. Analiza translatywna. w: *Investigationes Linguisticae*, XV, 129-152
- 84) Nagórko, A. (2003) *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- 85) Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP
- 86) Nübler, N. (2016) Zur Morphologie und Semantik des Aspekts im Polnischen. w: *Anzeiger für Slavische Philologie. Band XLIII*, 157-173
- 87) Oberlan, E. (2004) Aspekt czasownika w nauczaniu początkujących. w: Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Wrocław: Wydawnictwo WTN, 191-201
- 88) Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros

- 89) Plezner, A. (2018) *Legendy Poznania*. Poznań: Wydawnictwo Miejskie Poznania
- 90) Porzig, W. (1927) Zur Aktionsart indogermanischer Präsensbildungen. w: *Indogermanische Forschungen*, XLV, 152–167.
- 91) Prizel-Kania, A./Bucko, D./Majcher-Legawiec, U./ Sowa, K. (2015) *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*. Kraków: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego
- 92) Reichenbach, H. (1947) *Elements of Symbolic Logic*. New York: The Macmillan Company
- 93) Rudolph, J. (2017) *Żadnych granic. Polnisch von A bis Z*. Stuttgart: Schmetterling Verlag
- 94) Rutherford, W. (1988) Functions of Grammar in a Language-Teaching Syllabus. w: Rutherford, W./Sharwood Smith, M. (red.) *Grammar and second language teaching. A book of readings*. New York: Newbury House Publishers, 231-249
- 95) Seretny, A. (2006) Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys. w: Lipińska, E./Seretny, A. (red.) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, 131-154
- 96) Seretny, A./Lipińska, E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas
- 97) Sharwood Smith, M. (1988a) Imperfective versus Progressive: An Exercise in Contrastive Pedagogical Linguistics. w: Rutherford, W./Sharwood Smith, M. (red.) *Grammar and second language teaching. A book of readings*. New York: Newbury House Publishers, 224-230
- 98) Sharwood Smith, M. (1988b) Notions and functions in a Contrastive Pedagogical Grammar. w: Rutherford, W./Sharwood Smith, M. (red.) *Grammar and Second Language Teaching. A book of readings*. New York: Newbury House Publishers, 156-170
- 99) Skibicki, M. (2007) *Polnische Grammatik*. Hamburg: Buske
- 100) *Słownik gramatyki języka polskiego* (2002) Gruszczyński, W./Bralczyk J. (red.) Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna
- 101) Stanek, J./Stempek, I. (2013) *Polski krok po kroku 1. Podręcznik nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Glossa
- 102) Stawnicka, J. (2007) *Aspekt – iteratywność – określniki kwantyfikacyjne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

- 103) Stawnicka, J. (2009) *Studium porównawcze nad kategorią semantyczno-słotwórczą Aktionsarten w języku polskim i rosyjskim. Tom 1: Czasowniki z formantami modyfikacyjnymi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- 104) Stempek, I./Stelmach, A./Dawidek, S./Szymkiewicz, A. (2013) *Polski krok po kroku 1*. Warszawa: Wydawnictwo Glossa
- 105) Stender-Petersen, A. I. (1933/34) О функциях глагольных приставок в русском языке. w: *Slavia. Časopis pro slovanskou filologii*, XII, 321-334
- 106) Szymczak, M. (red.) (1988) *Słownik języka polskiego. Tom 1-3*. Warszawa: PWN
- 107) Śmiech, W. (1971) *Funkcje aspektów czasownikowych we współczesnym języku ogólnopolskim*. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe
- 108) Thurmair, M. (1997) Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine pädagogische Grammatik. w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Vol. 23*. München: Iudicum, 25-45
- 109) Thurmair, M. (2001) Text, Texttypen, Textsorten. w: Helbig, G./Krumm, H.-J. (red.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 269-280
- 110) Timberlake, A. (1985) Reichenbach and Russian Aspect. w: Flier, M. S./Timberlake, A. (red.) *The Scope of Slavic Aspect*. Columbus, Ohio: Slavica Publishers, Inc.
- 111) Tokarski, J. (2001) *Fleksja polska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- 112) Tophinke, D. (2002) Lebensgeschichte und Sprache. Zum Kompetenz der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. w: *Bulletin VALS-ASLA*, Nr. 76, s. 1-14
- 113) Tremblay, M.-C. (2006) Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. w: *Cahier's Linguistiques d'Ottawa*, Vol. 34, 109-119
- 114) van Someren, M.W./Barnard, Y.F./Sandberg, J.A.C. (1994) *The Think Aloud Method. A practical guide to modeling cognitive processes*. London: Academic Press
- 115) Vater, H. (2000) Das deutsche Perfekt – Tempus oder Aspekt oder beides? w: Kątny, A. (red.) *Aspektualität in germanischen und slawischen Sprachen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 87-107
- 116) Verkuyl, H. J. (1999) *Aspectual issues. Structuring time and quantity*. Stanford, California: CSLI Publications
- 117) Weber, A. (2014) Literatur bewegt Grammatik. Ästhetisches Lernen im Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache. w: Bernstein, N./Lerchner, Ch.

- (red.) *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 107-120
- 118) Weber, A. (2007) Textgrammatik als Lernergrammatik. w: *eDusa. Deutschunterricht im Südlichen Afrika, Band 2*. 2007:2, 46-57
- 119) Westhoff, G. (1997) *Fertigkeit Lesen. Fernstudien 17*. München: Goethe-Institut
- 120) Wierzbicki, M. (1999) *Das Tempus- und Aspektsystem im Deutschen und Polnischen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag
- 121) Widdowson, H. G. (1988) Grammar, and Nonsense, and Learning. w: Rutherford, W./Sharwood Smith, M. (red.) *Grammar and Second Language Teaching. A book of readings*. New York: Newbury House Publishers, 146-155
- 122) Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman
- 123) Włodarczyk, H. (2010) Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej. w: Nycz, R./Miodunka, W./Kunz, T. (red.) *Polonistyka bez granic, T. 2.*, 13-29, Kraków: Universitas
- 124) Wysocka, M. (1997) Metoda kognitywna a tzw. komunikacyjne podejście do nauczania języka obcego – próba krytyki. w: Grucza, F./Dakowska, M. (red.) *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 127-132
- 125) Zwolski, H. (1980) Z zagadnień nauczania obcokrajowców aspektu czasowników w języku polskim. w: *Przegląd polonijny, Nr 3(17)*, 101-112
- 126) Zych, J. (2015) Jak uczyć gramatyki wobec dominacji podejścia komunikacyjnego i ludycznego do języka? w: *Kwartalnik Polonicum, Nr 19*, 52-58

Źródła internetowe

- 1) <http://www.edition-liaunigg.at/content/autoren/liaunigg.php> (dostęp: 23 VII 2018)
- 2) https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwawyzsz-ego-w-sprawie-egzaminow-z-jezykpolskiegojakoobcego.html?fbclid=IwAR1V47mH_f2Znim7xpTJIyL4KZ (dostęp: 12 X 2021)
- 3) <https://www.ldoceonline.com/dictionary/grammar> (dostęp: 25 XI 2019)
- 4) <https://migrant.poznan.uw.gov.pl/pl/slownik-pojec/potwierdzenie-znajomosci-jezyka-polskiego> (dostęp: 05 II 2022)
- 5) <http://www.poezja.exe.pl/elzbieta-binswanger-stefanska.html> (dostęp: 18 VII 2018)
- 6) <http://www.poezja.exe.pl/iwona-danuta-startek.html> (dostęp: 18 VII 2018)

- 7) <http://www.poezja.exe.pl/renata-zrajkowska-bujak.html> (dostęp 23 III 2022)
- 8) <http://www.popolskupopolsce.edu.pl/o-projekcie> (dostęp: 29 VI 2021)
- 9) http://www.schmetterling-verlag.de/page-5_isbn-3-89657-880-4.htm (dostęp: 15 X 2021)
- 10) <https://startpolish.pl/seria-start/> (dostęp 07 X 2021)
- 11) <https://wfpik.amu.edu.pl/nauka/projekty-i-granty/adam-pl> (dostęp 30 IV 2022)

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. O starym psie

O STARYM PSIE

Pewien gospodarz **miał** starego psa, ale **dostał** młodego, więc starego psa **wygonił**. Stary pies **poszedł** wtedy na wędrowkę. **Szedł**, **szedł**, aż **spotkał** wilka. Wilk **zapytał** go:

- Dokąd **idziesz**, psie?

- Ot, tak, wilku! **Służyłem** ja u pewnego gospodarza, ale **dostał** on młodego psa, a mnie **wygonił**.

Wilk **powiedział**:

- **Mam** dla ciebie radę!

- Jaką? - **zapytał** pies.

Wilk **odpowiedział**:

- Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze **przyjdą** na pole i **wezmą** ze sobą małe dziecko. **Pójdą** pracować, a dziecko **położą** na sianie i **zostawią** przy nim młodego psa. Wtedy ja **przybiegnę** i **porwę** dziecko, a ty **pobiegiesz** za mną. **Położę** dziecko pod lasem, a ty je **przyniesiesz** gospodarzom.

Jak się **umówili**, tak i **zrobili**. Gospodarze **przyszli** na pole z dzieckiem i psem. **Poszli** pracować, a dziecko **położyli** na sianie i **zostawili** przy nim młodego psa. Nagle **przybiegł** wilk, **porwał** dziecko i **pobiegł** w stronę lasu. Młody pies **wystraszył się**, a stary pies **pobiegł** za wilkiem. Wilk **zostawił** dziecko pod lasem, a stary pies **przyniósł** je panu.

Wtedy gospodarz **powiedział** do swojej żony:

- Zobacz, żono, **weźmiemy** z powrotem tego starego psa, a młodego **wygonimy**, bo on jest tchórz do niczego!

Wzięli od razu tego starego psa do domu i **mieszkał** on z nimi aż do samej śmierci.

TLUMACZENIE

иметь
получать/получить
выгонять/выгнать
идти/пойти
встречать/встретить
спрашивать/спросить
служить
говорить/сказать

отвечать/ответить
приходить/прийти
брать/взять
класть/положить
оставлять/оставить
прибегать/прибежать
похищать/похитить
бежать/побежать
приносить/принести
договаривать/
/договорить
делать/сделать
пугаться/испугаться

жить

NDK

mieć
dostawać
wyganiać
iść
spotykać
pytać
służyć
mówić

odpowiadać
przychodzić
brać
kłaść
zostawiać
przybiegać
porywać
biegnąć
przynosić

umawiać
robić
wystraszać się

mieszkać

DK

Ø
dostać
wygonić
pójść
spotkać
zapytać
Ø
powiedzieć

odpowiedzieć
przyjść
wziąć
położyć
zostawić
przybiec
porwać
pobiegnąć
przynieść

umówić
zrobić
wystraszyć się

Ø

Pewien gospodarz [] starego psa, ale [] młodego, więc starego psa []. Stary pies [] wtedy na wędrownkę. [], [], aż [] wilka. Wilk [] go: - Dokąd [], psie? - Ot, tak, wilku! [] ja u pewnego gospodarza, ale [] on młodego psa, a mnie []. Wilk []: - [] dla ciebie radę! - Jaką? - [] pies. Wilk []: - Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze [] na pole i [] ze sobą małe dziecko. [] pracować, a dziecko [] na sianie i [] przy nim młodego psa. Wtedy ja [] i [] dziecko, a ty [] za mną. [] dziecko pod lasem, a ty je [] gospodarzom. Jak się [], tak i []. Gospodarze [] na pole z dzieckiem i psem. [] pracować, a dziecko [] na sianie i [] przy nim młodego psa. Nagle [] wilk, [] dziecko i [] w stronę lasu. Młody pies [], a stary pies [] za wilkiem. Wilk [] dziecko pod lasem, a stary pies [] je panu. Wtedy gospodarz [] do swojej żony: - Zobacz, żono, [] z powrotem tego starego psa, a młodego [], bo on jest tchórz do niczego! [] od razu tego starego psa do domu i [] on z nimi aż do samej śmierci.	<i>имел, получил выгнал; пошёл шёл, встретил, спросил идёшь служил, получил выгнал сказал имею спросил ответил придут возьмут, пойдут положат, оставят прибегу, похищу, побежишь положу, принесёшь договорили, сделали, пришли пошли, положили оставили, прибежал похитил, побежал, испугался; побежал, оставил принёс сказал возьмём выгоним взяли, жил</i>	Pewien gospodarz miał starego psa, ale dostał młodego, więc starego psa wygonił. Stary pies poszedł wtedy na wędrownkę. Szedł, szedł, aż spotkał wilka. Wilk zapytał go: - Dokąd idziesz, psie? - Ot, tak, wilku! Służyłem ja u pewnego gospodarza, ale dostał on młodego psa, a mnie wygonił. Wilk powiedział: - Mam dla ciebie radę! - Jaką? - zapytał pies. Wilk odpowiedział: - Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze przyjdą na pole i wezmą ze sobą małe dziecko. Pójdą pracować, a dziecko położą na sianie i zostawią przy nim młodego psa. Wtedy ja przybiegnę i porwę dziecko, a ty pobiegiesz za mną. Położę dziecko pod lasem, a ty je przyniesiesz gospodarzom. Jak się umówili, tak i zrobili. Gospodarze przyszli na pole z dzieckiem i psem. Poszli pracować, a dziecko położyli na sianie i zostawili przy nim młodego psa. Nagle przybiegł wilk, porwał dziecko i pobiegł w stronę lasu. Młody pies wystraszył się, stary pies pobiegł za wilkiem. Wilk zostawił dziecko pod lasem, a stary pies przyniósł je panu. Wtedy gospodarz powiedział do swojej żony: - Zobacz, żono, weźmiemy z powrotem tego starego psa, a młodego wygonimy, bo on jest tchórz do niczego! Wzięli od razu tego starego psa do domu i mieszkał on z nimi aż do samej śmierci.
---	---	---

	NDK	DK
Pewien gospodarz _____ (имел) starego psa, ale _____ (получил) młodego, więc starego psa _____ (выгнал). Stary pies _____ (пошёл) wtedy na wędrowkę. _____ (шёл), _____ (шёл), aż _____ (встретил) wilka. Wilk _____ (спросил) go: - Dokąd _____ (идёшь), psie? - Ot, tak, wilku! _____ (служил) ja u pewnego gospodarza, ale _____ (получил) on młodego psa, a mnie _____ (выгнал). Wilk _____ (сказал): - _____ (имею) dla ciebie radę! - Jaką? - _____ (спросил) pies. Wilk _____ (ответил): - Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze _____ (придут) na pole i _____ (возьмут) ze sobą małe dziecko. _____ (пойдут) pracować, a dziecko _____ (положат) na sianie i _____ (оставят) przy nim młodego psa. Wtedy ja _____ (прибежу) i _____ (похищу) dziecko, a ty _____ (побежишь) za mną. _____ (положу) dziecko pod lasem, a ty je _____ (принесёшь) gospodarzom. Jak się _____ (договорили), tak i _____ (сделали). Gospodarze _____ (пришли) na pole z dzieckiem i psem. _____ (пошли) pracować, a dziecko _____ (положили) na sianie i _____ (оставили) przy nim młodego psa. Nagle _____ (прибежал) wilk, _____ (похитил) dziecko i _____ (побежал) w stronę lasu. Młody pies _____ (испугался), a stary pies _____ (побежал) za wilkiem. Wilk _____ (оставил) dziecko pod lasem, a stary pies _____ (принёс) je panu. Wtedy gospodarz _____ (сказал) do swojej żony: - Zobacz, żono, _____ (возьмём) z powrotem tego starego psa, a młodego _____ (выгоним), bo on jest tchórz do niczego! _____ (взяли) od razu tego starego psa do domu i _____ (жил) on z nimi aż do samej śmierci.	<i> miał szedł, szedł</i> <i> idziesz</i> <i> służyłem</i> <i> mam</i> <i> mieszkał</i>	<i> dostał wygonił, poszedł spotkał, zapytał</i> <i> dostał wygonił</i> <i> powiedział zapytał odpowiedział przyjdą, wezmą pójdą, położą zostawią, przybiegnę porwę, pobiegniesz, położę, przyniesiesz umówili, zrobili, przyszli poszli, położyli, zostawili przybiegl, porwał, pobiegl wystraszył się, pobiegl, zostawił przyniósł powiedział weźmiemy, wyrzucimy wzięli</i>

	TLUMACZENIE	NDK	DK
O STARYM PSIE Pewien gospodarz miał starego psa, ale dostał młodego, więc starego psa wygonił. Stary pies poszedł wtedy na wędrownkę. Szedł, szedł, aż spotkał wilka. Wilk zapytał go: - Dokąd idziesz, psie? - Ot, tak, wilku! Służyłem ja u pewnego gospodarza, ale dostał on młodego psa, a mnie wygonił. Wilk powiedział: - Mam dla ciebie radę! - Jaką? - zapytał pies. Wilk odpowiedział: - Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze przyjdą na pole i wezmą ze sobą małe dziecko. Pójdą pracować, a dziecko położą na sianie i zostawią przy nim młodego psa. Wtedy ja przybiegnę i porwę dziecko, a ty pobiegiesz za mną. Położę dziecko pod lasem, a ty je przyniesiesz gospodarzom. Jak się umówili, tak i zrobili. Gospodarze przyszli na pole z dzieckiem i psem. Poszli pracować, a dziecko położyli na sianie i zostawili przy nim młodego psa. Nagle przybiegł wilk, porwał dziecko i pobiegł w stronę lasu. Młody pies wystraszył się, a stary pies pobiegł za wilkiem. Wilk zostawił dziecko pod lasem, a stary pies przyniósł je panu. Wtedy gospodarz powiedział do swojej żony: - Zobacz, żono, weźmiemy z powrotem tego starego psa, a młodego wygonimy, bo on jest tchórz do niczego! Wzięli od razu tego starego psa do domu i mieszkał on z nimi aż do samej śmierci.	<i>haben bekommen aus dem Haus werfen gehen treffen fragen bei jdm dienen sprechen /sagen</i> <i>antworten kommen nehmen legen hinterlassen herbeilaufen entführen laufen bringen</i> <i>ausmachen machen sich erschrecken</i> <i>wohnen</i>	<i>mieć dostawać wyganiać iść spotykać pytać służyć mówić</i> <i>odpowiadać przychodzić brać kłaść zostawiać przybiegać porywać biegnąć przynosić</i> <i>umawiać robić wystraszać się</i> <i>mieszkać</i>	Ø dostać wygonić pójść spotkać zapytać Ø powiedzieć odpowiedzieć przyjść wziąć położyć zostawić przybiec porwać pobiegnąć przynieść umówić zrobić wystraszyć się Ø

Pewien gospodarz [] starego psa, ale [] młodego, więc starego psa []. Stary pies [] wtedy na wędrownkę. [], [], aż [] wilka. Wilk [] go: - Dokąd [], psie? - Ot, tak, wilku! [] ja u pewnego gospodarza, ale [] on młodego psa, a mnie []. Wilk []: - [] dla ciebie radę! - Jaką? - [] pies. Wilk []: - Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze [] na pole i [] ze sobą małe dziecko. [] pracować, a dziecko [] na sianie i [] przy nim młodego psa. Wtedy ja [] i [] dziecko, a ty [] za mną. [] dziecko pod lasem, a ty je [] gospodarzom. Jak się [], tak i []. Gospodarze [] na pole z dzieckiem i psem. [] pracować, a dziecko [] na sianie i [] przy nim młodego psa. Nagle [] wilk, [] dziecko i [] w stronę lasu. Młody pies [], a stary pies [] za wilkiem. Wilk [] dziecko pod lasem, a stary pies [] je panu. Wtedy gospodarz [] do swojej żony: - Zobacz, żono, [] z powrotem tego starego psa, a młodego [], bo on jest tchórz do niczego! [] od razu tego starego psa do domu i [] on z nimi aż do samej śmierci.	<i>er hatte, er bekam er wurf aus dem Haus, er ging er ging, er traf, er fragte gehst du?</i> <i>ich habe gedient, er hat bekommen er hat aus dem Haus geworfen er sagte ich habe er fragte er antwortete</i> <i>sie werden gekommen sein sie werden genommen haben, sie werden gegangen sein sie werden gelegt haben, sie werden hinterlassen haben ich werde herbeigelaufen sein, ich werde entführt haben, du wirst gelaufen sein, ich werde gelegt haben, du wirst gebracht haben</i> <i>sie machte aus, sie machte, sie kamen sie gingen, sie legten sie hinterließen, er lief herbei</i> <i>er entführte, er lief, er erschreckte sich er lief, er hinterließ er brachte</i> <i>er sagte</i> <i>wir werden genommen haben</i> <i>wir werden geworfen haben sie nahmen, er wohnte</i>	Pewien gospodarz miał starego psa, ale dostał młodego, więc starego psa wygonił. Stary pies poszedł wtedy na wędrownkę. Szedł, szedł, aż spotkał wilka. Wilk zapytał go: - Dokąd idziesz, psie? - Ot, tak, wilku! Służyłem ja u pewnego gospodarza, ale dostał on młodego psa, a mnie wygonił. Wilk powiedział: - Mam dla ciebie radę! - Jaką? - zapytał pies. Wilk odpowiedział: - Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze przyjdą na pole i wezmą ze sobą małe dziecko. Pójdą pracować, a dziecko położą na sianie i zostawią przy nim młodego psa. Wtedy ja przybiegnę i porwę dziecko, a ty pobiegiesz za mną. Położę dziecko pod lasem, a ty je przyniesiesz gospodarzom. Jak się umówili, tak i zrobili. Gospodarze przyszli na pole z dzieckiem i psem. Poszli pracować, a dziecko położyli na sianie i zostawili przy nim młodego psa. Nagle przybiegł wilk, porwał dziecko i pobiegł w stronę lasu. Młody pies wystraszył się, stary pies pobiegł za wilkiem. Wilk zostawił dziecko pod lasem, a stary pies przyniósł je panu. Wtedy gospodarz powiedział do swojej żony: - Zobacz, żono, weźmiemy z powrotem tego starego psa, a młodego wygonimy, bo on jest tchórz do niczego! Wzięli od razu tego starego psa do domu i mieszkał on z nimi aż do samej śmierci.
---	--	---

	NDK	DK
Pewien gospodarz _____ (<i>hatte</i>) starego psa, ale _____ (<i>bekam</i>) młodego, więc starego psa _____ (<i>wurf aus dem Haus</i>). Stary pies _____ (<i>ging</i>) wtedy na wędrownkę. _____ (<i>ging</i>), _____ (<i>ging</i>), aż _____ (<i>traf</i>) wilka. Wilk _____ (<i>fragte</i>) go: - Dokąd _____ (<i>gehst</i>), psie? - Ot, tak, wilku! _____ (<i>diente</i>) ja u pewnego gospodarza, ale _____ (<i>bekam</i>) on młodego psa, a mnie _____ (<i>wurf aus dem Haus</i>). Wilk _____ (<i>sagte</i>): - _____ (<i>Ich habe</i>) dla ciebie radę! - Jaką? - _____ (<i>fragte</i>) pies. Wilk _____ (<i>antwortete</i>): - Teraz jest czas żniw, prawda psie? Gospodarze _____ (<i>werden gekommen sein</i>) na pole i _____ (<i>werden genommen haben</i>) ze sobą małe dziecko. _____ (<i>Sie werden gegangen sein</i>) pracować, a dziecko _____ (<i>werden gelegt haben</i>) na sianie i _____ (<i>werden hinterlassen haben</i>) przy nim młodego psa. Wtedy ja _____ (<i>werde herbeigelaufen sein</i>) i _____ (<i>werde entführt haben</i>) dziecko, a ty _____ (<i>wirst gelaufen sein</i>) za mną. _____ (<i>werde gelegt haben</i>) dziecko pod lasem, a ty je _____ (<i>wirst gebracht haben</i>) gospodarzom. Jak się _____ (<i>machte aus</i>), tak i _____ (<i>machte</i>). Gospodarze _____ (<i>kamen</i>) na pole z dzieckiem i psem. _____ (<i>Sie gingen</i>) pracować, a dziecko _____ (<i>legten</i>) na sianie i _____ (<i>hinterließen</i>) przy nim młodego psa. Nagle _____ (<i>lief herbei</i>) wilk, _____ (<i>entführte</i>) dziecko i _____ (<i>lief</i>) w stronę lasu. Młody pies _____ (<i>erschreckte sich</i>), a stary pies _____ (<i>lief</i>) za wilkiem. Wilk _____ (<i>hinterließ</i>) dziecko pod lasem, a stary pies _____ (<i>brachte</i>) je panu. Wtedy gospodarz _____ (<i>sagte</i>) do swojej żony: - Zobacz, żono, _____ (<i>werden genommen haben</i>) z powrotem tego starego psa, a młodego _____ (<i>werden aus dem Haus geworfen haben</i>), bo on jest tchórz do niczego! _____ (<i>Sie nahmen</i>) od razu tego starego psa do domu i _____ (<i>wohnte</i>) on z nimi aż do samej śmierci.	<i>miał szedł, szedł</i> <i>idziesz</i> <i>służyłem</i> <i>mam</i> <i>mieszkał</i>	<i>dostał wygonił, poszedł spotkał, zapytał</i> <i>dostał wygonił</i> <i>powiedział zapytał odpowiedział przyjdą, wezmą pójdą, położą</i> <i>zostawią, przybiegnę porwę, pobiegniesz, położę przyniesiesz</i> <i>umówili, zrobili, przyszli poszli, położyli, zostawili przybiegł, porwał, pobiegł</i> <i>wystraszył się, pobiegł, zostawił przyniósł powiedział weźmiemy, wyrzucimy</i> <i>wzięli</i>

Załącznik 2. Arkusz ewaluacji materiałów glottodydaktycznych

ARKUSZ EWALUACJI MATERIAŁÓW GLOTTODYDAKTYCZNYCH JĘZYK POLSKI JAKO OBCY TREŚCI DOT. PROBLEMATYKI ASPEKTU CZASOWNIKÓW

1. INFORMACJE OGÓLNE

AUTOR	
TYTUŁ	
WYDAWNICTWO	
ROK WYDANIA	

2. OGÓLNE KRYTERIA OCENY PODRĘCZNIKÓW

PROGRAM NAUCZANIA	
PODEJŚCIE	○ gramatyczno – tłumaczeniowe ○ audiowizualne ○ kognitywne ○ komunikacyjne ○ zadaniowe
METODA	○ dedukcyjna ○ indukcyjna
GRUPA DOCELOWA	
WARUNKI NAUCZANIA	
UKŁAD	○ liniowy ○ koncentryczny ○ mieszany

3. KRYTERIA DOTYCZĄCE NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ ASPEKTU CZASOWNIKÓW

ORGANIZACJA I ROZKŁAD MATERIAŁU	
ZAGADNIENIA MORFOLIGICZNE	☐ nie ☐ tak / jak:
ZAGADNIENIA SEMANTYCZNE	☐ nie ☐ tak / jak:
METODA SPAROWANYCH FORM ASP.	☐ nie ☐ tak
PRZYŁADY	☐ nie ☐ tak / jak:
OBJAŚNIENIA	☐ nie ☐ tak / jak:
ĆWICZENIA UTRWALAJĄCE	
PODR. ĆWICZENIOWY	KORELACJA ☐ nie ☐ tak
	NOWY MATERIAŁ: ☐ nie ☐ tak
	RODZAJE ĆWICZEŃ: ☐ nie ☐ tak / jakie:

ĆW. KOMUNIKACYJNE	
TEKSTY	○ nie ○ tak / jakie:
GRAM. KONTRASTYWNA	○ nie ○ tak / jakie:
TECHNIKI ZADANIOWE	○ nie ○ tak / jakie:

Załącznik 3. Przykładowy arkusz ewaluacji dla podręczników pionierskich

Dla A1, zgodny z wymogami certyfikacji jęz. polskiego

ARKUSZ EWALUACJI MATERIAŁÓW GLOTTODYDAKTYCZNYCH – JĘZYK POLSKI JAKO OBCY

TRZĘCI DOT. PROBLEMATYKI ASPEKTU CZASOWNIKÓW

1. INFORMACJE OGÓLNE

AUTOR	Władysław Miodunka
TYTUŁ	"Ożeń, jak nie ma?" A Polish language textbook for Beginners
WYDAWNICTWO	Universitas
ROK WYDANIA	1996

2. OGÓLNE KRYTERIA OCENY PODRĘCZNIKÓW

PROGRAM NAUCZANIA	• gramatyczno-syntaktyczny • tematyczny • intencjonalno-pojęciowy (komunik.) } "jęz. pol. jako obcy. Programy
PODEJŚCIE	☐ gramatyczno – tłumaczeniowe ☐ audiowizualne ☒ kognitywne (gramatyka) ☒ komunikacyjne (opis na drodze) ☐ zadaniowe
METODA	☒ dedukcyjna ☐ indukcyjna
GRUPA DOCELOWA	doświadczeni, posługujący się j. angi. studenci
WARUNKI NAUCZANIA	1 semestr w PL, 1 rok za granicą zajęcia grupowe
UKŁAD	☒ liniowy ☐ koncentryczny ☐ mieszany

3. KRYTERIA DOTYCZĄCE NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ ASPEKTU CZASOWNIKÓW

ORGANIZACJA I ROZKŁAD MATERIAŁU	r.1. - czasowniki (konsp. info ogólnie) r.2. - konjug. 1. typu, czas teraź. r.3. - konjug. 2. typu, czas teraź. - konjug. - czas przyszły r.4. - czasowniki ruchu r.5. - "być" - czas pryncip. - czasowniki ruchu r.6. - ASPEKT (ogólnie) - aspekty pryncip.	r.9 → czas pryncip. i asp. nalk + dk.
ZAGADNIENIA MORFOLICZNE	☐ nie ☒ tak / jak: • prefiksacja (podkreślenie braku jednolitości spójnej czasowej) • sufiksacja • formy nupletyjne • czasowniki jednolite (imperf. tantum) WAŻNE! czas pryncip. i aspektowny osobno, bez nawiąz. do aspektu!!!	
ZAGADNIENIA SEMANTYCZNE	☐ nie ☒ tak / jak: • nieregularny komentarz (info w komentarzu) → wybrane znaczenia • pryncip. czasu / określenia temporalne	
METODA SPAROWANYCH FORM ASP.	☐ nie ☒ tak → tabelki; w notatkach do behwist. podane dwa kombinacje zawarte	
PRZYŁADY	☐ nie ☒ tak / jak: to nieregularna tabela	
OBJAŚNIENIA	☐ nie ☒ tak / jak: • obszerny komentarz gramatyczny w j. ang. • model gramat. pedagog.	
ĆWICZENIA UTRWALAJĄCE	• wybór i konjugacja odpow. formy czasown. (ohne formy do wyboru) • tłumaczenie zdań w danym aspekcie → por. tych samych zdań w innych aspektach → określ. temp. (today / tomorrow / future) • dodanie formy nalk do dk (w zdaniach i komunik.) • podanie formy dk do nalk (w zdaniach i komunik.)	

PODR. ĆWICZENIOWY	KORELACJA ☐ nie ☐ tak	brak
	NOWY MATERIAŁ: ☐ nie ☐ tak	
	RODZAJE ĆWICZEŃ:	
ĆW. KOMUNIKACYJNE	☐ nie ☒ tak / jakie: • ćwiczenia z kontekstem, odpowiedzi na pytania	
TEKSTY	☐ nie ☒ tak / jakie: przygotowanie tekstów modelowe (wymowa)	
GRAM. KONTRASTYWNA	☐ nie ☒ tak / jakie: por. do j. ang (z komentarzem)	
TECHNIKI ZADANIOWE	☒ nie ☐ tak / jakie:	

Załącznik 4. Przykładowy arkusz ewaluacji dla podręczników aktualnych

A1, męzgodny

ARKUSZ EWALUACJI MATERIAŁÓW GLOTTODYDAKTYCZNYCH – JĘZYK POLSKI JAKO OBCY

TREŚCI DOT. PROBLEMATYKI ASPEKTU CZASOWNIKÓW

1. INFORMACJE OGÓLNE

AUTOR	Adriana Piżel - Kania Dominika Bucha Urszula Majcher - Legawice Katarzyna Jowa
TYTUŁ	„Po polsku po Polsce” w ramach konkursu „Współpraca w dziedzinie dyplomacji publicznej” MSZ
WYDAWNICTWO	Centrum Języka i Kultury Polskiej w Śmiecie Uniwersytetu Jagiellońskiego
ROK WYDANIA	2015

2. OGÓLNE KRYTERIA OCENY PODRĘCZNIKÓW

PROGRAM NAUCZANIA	autorski (w ramach konkursu opracowany) ESOKJ
PODEJŚCIE	☐ gramatyczno – tłumaczeniowe ☐ audiowizualne ☐ kognitywne ☒ komunikacyjne } opis ze strony ☒ zadaniowe
METODA	☒ dedukcyjna ☐ indukcyjna
GRUPA DOCELOWA	poziomy
WARUNKI NAUCZANIA	• nauka samodzielna • nauka wykorzystywana w grupach / w. ind.
UKŁAD	☐ liniowy ☐ koncentryczny ☒ mieszany

3. KRYTERIA DOTYCZĄCE NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ ASPEKTU CZASOWNIKÓW

ORGANIZACJA I ROZKŁAD MATERIAŁU	13 jednostek lekcyjnych 1 } 2 } koniug a. terat 3 } 4 } 5 - czas przeszły (ndk) - koniug 8 - czas przyszły <u>ndk</u> - koniug	ogólnie wprowadz. 14 - ASPEKT - terat / przeszły gi - czas terat vs przeszły 15 - ASPEKT W CZASIE PRZESZŁYM
ZAGADNIENIA MAFOLIGICZNE	☐ nie ☒ tak / jak: podmiot na pret, suf, p.s. → tabela + komentarz! (14)	
ZAGADNIENIA SEMANTYCZNE	☐ nie ☒ tak / jak: w formie komentarza niezachwiania / zachwiania konstruktwna / pedantyczna (15)	
METODA SPAROWANYCH FORM ASP.	☐ nie ☒ tak	
PRZYŁADY	☐ nie ☒ tak / jak: - pod komentarzem, w kontekście (14)	
OBJAŚNIENIA	☐ nie ☒ tak / jak: komentarz + przykłady	
ĆWICZENIA UTRWALAJĄCE	- selekcja w formie i selekcja dk / ndk - wybór poprawnej formy (odmiana) - wybór + odmiana - dopisanie brakującej formy (mix ndk / dk)	

PODR. ĆWICZENIOWY	KORELACJA ☐ nie ☐ tak
	NOWY MATERIAŁ: ☐ nie ☐ tak
	RODZAJE ĆWICZEŃ: nie ma ćwiczeń zamiast tego platforma internetowa interaktywny, innowacyjny
ĆW. KOMUNIKACYJNE	☐ nie ☒ tak / jakie: • tekst, co robienie / robienie w zewnątrz / • opowiadanie o wakacjach
TEKSTY	☐ nie ☒ tak / jakie: karte z • przygotowany (notatnik) (notatnik) • dialog (r. 15) • list
GRAM. KONTRASTYWNA	☒ nie ☐ tak / jakie:
TECHNIKI ZADANIOWE	☐ nie ☒ tak / jakie: • konstruowanie tekstu • przygotowanie i zaprezentowanie tekstu o wakacjach (umiejęt. konkretnie info)

Załącznik 5. Kwestionariusz

ANKIETA „POLSKI JAKO JĘZYK OBCY” | АНКЕТА „ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ”

K | Ж ☐

M | M ☐

Wiek | ВОЗРАСТ:

Sytuacja zawodowa | ПРОФЕССИЯ :

☐ Student | СТУДЕНТ

☐ Lektor/Nauczyciel | ПРЕПОДАВАТЕЛЬ/ УЧИТЕЛЬ

☐ Inne: | ДРУГОЕ: _____

1. Jaki jest Pana/i język ojczysty? | Какой Ваш родной язык?

2. Jakie inne języki obce Pan/i zna? | Какие иностранные языки Вы знаете?

3. Dlaczego uczy się Pan/i języka polskiego? | Для чего Вы изучаете польский язык?

4. Jak długo uczy się Pan/i języka polskiego? | Как долго Вы изучаете польский язык?

5. Gdzie uczył/a się (uczy się) Pan/i języka polskiego? | Где Вы изучали (изучаете) польский язык?

☐ kurs językowy (nie w Polsce) | Языковой курс (не в Польше)

☐ Lektorat na uczelni macierzystej (nie w Polsce) | Языковой курс в университете (не в Польше)

☐ kurs językowy w Polsce | Языковой курс в Польше

☐ prywatnie | частные курсы

☐ Inne: | другое: _____

6. Jakiego podręcznika do nauki języka polskiego Pan/i używa (używał)? | Какой учебник Вы использовали (используете) для изучения польского языка?

☐ „Hurra!!! Po polsku”

☐ „Polski krok po kroku”

☐ „Po Polsku po Polsce”

☐ „Start”

☐ „Razem”

☐ Inne: | другое: _____

7. Czy był/a Pan/i w Polsce podczas nauki języka polskiego? Jeśli tak, proszę podać jak długo i z jakiego powodu. | Были ли Вы в Польше во время изучения польского языка? Если да, то как долго и с какой причины?

8. Czy miał/a Pan/i problemy ze zrozumieniem i poprawnym używaniem kategorii aspektu? Jakie? | Были ли проблемы с пониманием и использованием правильного вида глагола? Какие?

9. Ile godzin lekcyjnych zostało poświęconych kategorii aspektu? | Сколько уроков (часов) было посвящено изучению видам глаголов?

10. Czy nauczyciel korzystał z materiałów dodatkowych podczas omawiania kategorii aspektu? Z jakich? | Использовал ли учитель дополнительные материалы во время изучения видов глагола? Какие?

11. Czy wg Pana/i problematyka aspektu była w jasny i zrozumiały sposób przedstawiona w podręczniku? | Как Вы считаете, была ли правильно представлена проблематика вида глагола в учебнике?

12. Jakie ćwiczenia wykonywał/a Pan/i podczas nauki aspektu? | Какие упражнения Вы использовали во время изучения видов глагола?

13. Czy znajomość aspektu czasownika w Pana/i języku ojczystym była pomocna w nauce aspektu w języku polskim? | Знание видов глаголов в Вашем родном языке помогло ли Вам понять виды глаголов в польском языке?

ANKIETA „POLSKI JAKO JĘZYK OBCY” | UMFRAGE „POLNISCH ALS FREMDSPRACHE”

K | W ☐

M | M ☐

Wiek | Alter:

Sytuacja zawodowa | Beruf:

☐ Student | Student

☐ Lektor/Nauczyciel | Lektor/Lehrer

☐ Inne: | Weitere: _____

1. Jaki jest Pana/i język ojczysty? | Was ist Ihre Muttersprache?

2. Jakie inne języki obce Pan/i zna? | Welche andere Fremdsprachen sprechen Sie?

3. Dlaczego uczy się Pan/i języka polskiego? | Warum lernen Sie Polnisch?

4. Jak długo uczy się Pan/i języka polskiego? | Wie lange lernen Sie Polnisch?

5. Gdzie uczyła się (uczy się) Pan/i języka polskiego? | Wo haben Sie Polnisch gelernt/Wo lernen Sie Polnisch?

☐ kurs językowy (nie w Polsce) | Sprachkurs (nicht in Polen)

☐ Lektorat na uczelni macierzystej (nie w Polsce) | Sprachkurs an der Universität (nicht in Polen)

☐ kurs językowy w Polsce | Sprachkurs in Polen

☐ prywatnie | privat

☐ inne: | weitere: _____

6. Jakiego podręcznika do nauki języka polskiego Pan/i używa (używał)? | Welches Lehrbuch für Polnisch als Fremdsprache benutzen Sie (haben Sie benutzt)?

☐ „Hurra!!! Po polsku”

☐ „Polski krok po kroku”

☐ „Po Polsku po Polsce”

☐ „Start”

☐ „Razem”

☐ Inne: | weitere: _____

7. Czy był/a Pan/i w Polsce podczas nauki języka polskiego? Jeśli tak, proszę podać jak długo i z jakiego powodu. | Haben Sie Polen während des Polnischlernens besucht? Wenn ja, bitte schreiben Sie, wie lange und aus welchem Grund.

8. Czy miał/a Pan/i problemy ze zrozumieniem i poprawnym używaniem kategorii aspektu? Jakie? | Haben Sie Probleme gehabt, die Aspektkategorie zu verstehen und korrekt zu benutzen? Welche?

9. Ile godzin lekcyjnych zostało poświęconych kategorii aspektu? | Wie viele Unterrichtsstunden wurden der Aspektkategorie gewidmet?

10. Czy nauczyciel korzystał z materiałów dodatkowych podczas omawiania kategorii aspektu? Z jakich? | Hat der Lehrer zusätzliche Materialien für Aspektbesprechung benutzt? Welche?

11. Czy wg Pana/i problematyka aspektu była w jasny i zrozumiały sposób przedstawiona w podręczniku? | Wurde Ihrer Meinung nach die Aspektproblematik im Lehrbuch klar und verständlich dargestellt?

12. Jakie ćwiczenia wykonywał/a Pan/i podczas nauki aspektu? | Welche Übungen haben Sie während des Aspektlernens gemacht?

13. Czy zaobserwował/a Pan/i kategorię aspektu w innych językach które Pan/i zna? Czy było to pomocne w nauce aspektu w języku polskim? | Haben Sie die Aspektkategorie in anderen Sprachen, die Sie sprechen, bemerkt? Hat es Ihnen beim Aspektlernen im Polnischen geholfen?

Załącznik 6. Przykładowy kwestionariusz osoby z grupy badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1

ANKIETA „POLSKI JAKO JĘZYK OBCY” | АНКЕТА „ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ”

K | Ж ☒

M | M ☐

Wiek | ВОЗРАСТ: 22

Sytuacja zawodowa | ПРОФЕССИЯ :

☒ Student | СТУДЕНТ

☐ Lektor/Nauczyciel | ПРЕПОДАВАТЕЛЬ/УЧИТЕЛЬ

☐ Inne: | ДРУГОЕ: _____

1. Jaki jest Pana/i język ojczysty? | Какой Ваш родной язык?

Мой родной язык - украинский

2. Jakie inne języki obce Pan/i zna? | Какие иностранные языки Вы знаете?

Еще я знаю английский, французский

3. Dlaczego uczy się Pan/i języka polskiego? | Для чего Вы изучаете польский язык?

Для того язык потому, что хочу свободно чувствовать себя во время речений, общаться с преподавателями, а так же хочу знать на другом языке

4. Jak długo uczy się Pan/i języka polskiego? | Как долго Вы изучаете польский язык?

Изучаю этот язык 3-и месяца

5. Gdzie uczyt/a się (uczy się) Pan/i języka polskiego? | Где Вы изучали (изучаете) польский язык?

☐ kurs językowy (nie w Polsce) | Языковой курс (не в Польше)

☐ Lektorat na uczelni macierzystej (nie w Polsce) | Языковой курс в университете (не в Польше)

☐ kurs językowy w Polsce | Языковой курс в Польше

☐ prywatnie | частные курсы

☒ Inne: | другое: самостоятельно

6. Jakiego podręcznika do nauki języka polskiego Pan/i używa (używał)? | Какой учебник Вы использовали (используете) для изучения польского языка?

☒ „Hurra!!! Po polsku”

☐ „Polski krok po kroku”

☐ „Po Polsku po Polsce”

☐ „Start”

☐ „Razem”

☐ Inne: | другое: _____

7. Czy był/a Pan/i w Polsce podczas nauki języka polskiego? Jeśli tak, proszę podać jak długo i z jakiego powodu. | Были ли Вы в Польше во время изучения польского языка? Если да, то как долго и с какой причины?
- Жила в Польше на протяжении 3-х месяцев, когда поступила в университет
8. Czy miał/a Pan/i problemy ze zrozumieniem i poprawnym używaniem kategorii aspektu? Jakie? | Были ли проблемы с пониманием и использованием правильного вида глагола? Какие?
- Жили проблемы, думаю, что и сейчас есть. Тоталь, что есть язык есть новым для меня, сложно с именными и сказанными
9. Ile godzin lekcyjnych zostało poświęconych kategorii aspektu? | Сколько уроков (часов) было посвящено изучению видам глаголов?
- Немного, поскольку не много много времени для изучения этого языка
10. Czy nauczyciel korzystał z materiałów dodatkowych podczas omawiania kategorii aspektu? Z jakich? | Использовал ли учитель дополнительные материалы во время изучения видов глагола? Какие?
- Поскольку жила у меня не было, а учила я самостоятельно, то использовала учебник "Чита!!! Po polsku" и смотрела видео-уроки
11. Czy wg Pana/i problematyka aspektu była w jasny i zrozumiały sposób przedstawiona w podręczniku? | Как Вы считаете, была ли правильно представлена проблематика вида глагола в учебнике?
- Думаю, что да.
12. Jakie ćwiczenia wykonywał/a Pan/i podczas nauki aspektu? | Какие упражнения Вы использовали во время изучения видов глаголов?
- Дала упражнения связанные с текстами, где нужно было выбрать глагол в зависимости от фразы и контекста
13. Czy znajomość aspektu czasownika w Pana/i języku ojczystym była pomocna w nauce aspektu w języku polskim? | Знание видов глаголов в Вашем родном языке помогло ли Вам понять виды глаголов в польском языке?
- Да, поскольку наши языки есть похожи.

Załącznik 7. Przykładowy kwestionariusz osoby z grupy badanych z językiem niemieckim jako J1

ANKIETA „POLSKI JAKO JĘZYK OBCY” | UMFRAGE „POLNISCH ALS FREMDSPRACHE”

K | W ☐

M | M ☐

Wiek | Alter: 24

Sytuacja zawodowa | Beruf :

☒ Student | Student

☐ Lektor/Nauczyciel | Lektor/Lehrer

☐ Inne: | Weitere: _____

1. Jaki jest Pana/i język ojczysty? | Was ist Ihre Muttersprache?

Niemiecki

2. Jakie inne języki obce Pan/i zna? | Welche andere Fremdsprachen sprechen Sie?

Mówię dobrze po angielsku, potrafię się dogadywać po francusku i ucze się od semestru ukraińskiego.

3. Dlaczego uczy się Pan/i języka polskiego? | Warum lernen Sie Polnisch?

Wybrałem język polski p w studiach licencjatskich, ponieważ byłem jako uczeń w Polsce, a pomyślałem, że wiem, jaki jest polski; ale pomyliłem się.

4. Jak długo uczy się Pan/i języka polskiego? | Wie lange lernen Sie Polnisch?

Od 2013 r.

5. Gdzie uczyła się (uczy się) Pan/i języka polskiego? | Wo haben Sie Polnisch gelernt/Wo lernen Sie Polnisch?

☐ kurs językowy (nie w Polsce) | Sprachkurs (nicht in Polen)

☒ Lektorat na uczelni macierzystej (nie w Polsce) | Sprachkurs an der Universität (nicht in Polen)

☒ kurs językowy w Polsce | Sprachkurs in Polen

☐ prywatnie | privat ^{dwóch}

☒ Inne: | weitere: na szkołach językowych w Polsce

6. Jakiego podręcznika do nauki języka polskiego Pan/i używa (używał)? | Welches Lehrbuch für Polnisch als Fremdsprache benutzen Sie (haben Sie benutzt)?

☒ „Hurra!!! Po polsku”

☒ „Polski krok po kroku”

☐ „Po Polsku po Polsce”

☐ „Start”

☐ „Razem”

☒ Inne: | weitere: „Jak to łatwo powiedzieć”

7. Czy był/a Pan/i w Polsce podczas nauki języka polskiego? Jeśli tak, proszę podać jak długo i z jakiego powodu. | Haben Sie Polen während des Polnischlernens besucht? Wenn ja, bitte schreiben Sie, wie lange und aus welchem Grund.

Od Obgad ucze się polskiego, byłem już wiele razy w Polsce: Studowałem semestr w Katowicach, zwiedziłem jako turyst miasta, a wziąłem udziałem w dwóch szkołach językowych w Warszawie i Poznaniu.

8. Czy miał/a Pan/i problemy ze zrozumieniem i poprawnym używaniem kategorii aspektu? Jakiego? | Haben Sie Probleme gehabt, die Aspektkategorie zu verstehen und korrekt zu benutzen? Welche?

Często nie jestem pewny, czy aspekt dokonany albo niedokonany jest lepszy. Można aspektem wyrazić szczegóły, podkreślać coś, ale rozumienie tych różnic jest trudne dla osób, którzy nie znają tej kategorii w języku ojczystym.

9. Ile godzin lekcyjnych zostało poświęconych kategorii aspektu? | Wie viele Unterrichtsstunden wurden der Aspektkategorie gewidmet?

Nie wiem

10. Czy nauczyciel korzystał z materiałów dodatkowych podczas omawiania kategorii aspektu? Z jakich? | Hat der Lehrer zusätzliche Materialien für Aspektbesprechung benutzt? Welche?

Nie pamiętam, ponieważ dowiedziałem się pierwszy raz o aspekcie pięć lat temu.

11. Czy wg Pana/i problematyka aspektu była w jasny i zrozumiały sposób przedstawiona w podręczniku? | Wurde Ihrer Meinung nach die Aspektproblematik im Lehrbuch klar und verständlich dargestellt?

Raczej nie

12. Jakie ćwiczenia wykonywał/a Pan/i podczas nauki aspektu? | Welche Übungen haben Sie während des Aspektlernens gemacht?

Wypełnialiśmy teksty bez czasowników / pisaliśmy teksty, które nauczycielka sprawdzała.

13. Czy zaobserwował/a Pan/i kategorię aspektu w innych językach które Pan/i zna? Czy było to pomocne w nauce aspektu w języku polskim? | Haben Sie die Aspektkategorie in anderen Sprachen, die Sie sprechen, bemerkt? Hat es Ihnen beim Aspektlernen im Polnischen geholfen?

Raczej odwrotnie. Moja znajomość języka polskiego pomaga mi rozumieć aspekt i inne kategorie w języku ukraińskim.

Załącznik 8. Test próbny

Proszę wykonać zadanie, myśląc na głos. Proszę mówić wszystko, o czym Pan/i w danej chwili myśli!

Wczoraj trzy godziny *robiłam / zrobiłam* zadanie domowe.

Wczoraj o drugiej wreszcie *robiłam / zrobiłam* zadanie domowe.

Załącznik 9. Test gramatyczny

TEST GRAMATYCZNY – ASPEKT POLSKICH CZASOWNIKÓW W CZASIE PRZESZŁYM I PRZYSZŁYM

I) Utwórz czasownik dokonany od niedokonanego:

- 1) dzwonić –
- 2) czekać –
- 3) kończyć –
- 4) pić –
- 5) myć –
- 6) dawać –
- 7) odpowiadać –
- 8) spotykać –
- 9) otwierać –
- 10) wracać –
- 11) brać –
- 12) mówić –

II) Wybierz czasownik w poprawnej formie:

A) Czasowniki w czasie przeszłym

- 1) W wakacje zawsze *wstawałem / wstałem* o dziesiątej.
- 2) W piątek *jechałem / pojechałem* na zakupy do Erfurtu.
- 3) Kasia nigdy nie *robiła / zrobiła* zadań domowych w sobotę.
- 4) Wczoraj moja siostra trzy godziny *oglądała / obejrzała* serial „Doktor House”.
- 5) Szybko *jadłem / zjadłem* śniadanie i poszłem na wykład.
- 6) Wczoraj Marta *malowała / namalowała* obraz dla mamy, ale jeszcze go nie skończyła.
- 7) Wieczorem wreszcie *pisałem / napisałem* list do kolegi z Polski.
- 8) Na studiach Wojtek codziennie *kupował / kupił* mleczną czekoladę.

B) Czasowniki w czasie przyszłym

- 1) W ferie zimowe codziennie *będę oglądał / obejrzę* polskie filmy.
- 2) Chyba jestem chora, jutro rano *będę szła / pójdę* do lekarza.
- 3) Kiedy *będziesz przyjeżdżać / przyjedziesz* do Warszawy, pokażę ci pomnik syrenki.
- 4) Ta książka jest bardzo gruba, tata *będzie czytał / przeczyta* ją cały miesiąc!
- 5) Szybko *będę jeść / zjem* obiad, bo muszę przygotować prezentację na jutro.
- 6) Za dwa lata *będę kończyć / skończę* studia na Uniwersytecie w Jenie.
- 7) Jutro *będę uczyć się / nauczę się* na test, ale jeszcze nie będę gotowa.
- 8) Najpierw *będziesz robił / zrobisz* lekcje, potem *będziesz grał / zagraasz* na komputerze.

Załącznik 10. Przykładowy test gramatyczny osoby z grupy badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1

Lub 9

TEST GRAMATYCZNY – ASPEKT POLSKICH CZASOWNIKÓW W CZASIE PRZESZŁYM I PRZYSZŁYM

Imię i nazwisko:

Język ojczysty:

I) Utwórz czasownik dokonany od niedokonanego:

- 1) dzwonić – zadzwoń ✓
- 2) czekać – czekać
- 3) kończyć – skończyć ✓
- 4) pić – zapić ✓
- 5) myć – myć
- 6) dawać – dawać
- 7) odpowiadać – odpowieść ✓
- 8) spotykać – spotkać ✓
- 9) otwierać – otwierać
- 10) wracać – wracać
- 11) brać – zabrać ✓
- 12) mówić – mówić

II) Wybierz czasownik w poprawnej formie:

A) Czasowniki w czasie przeszłym

- 1) W wakacje zawsze wstawiałem / wstałem o dziesiątej. ✓
- 2) W piątek jechałem / pojechałem na zakupy do Warszawy. ✓
- 3) Kasia nigdy nie robiła / zrobiła zadań domowych w sobotę. ✓
- 4) Wczoraj moja siostra trzy godziny oglądała / obejrzała serial „Doktor House”. ✓
- 5) Szybko jadłem / zjadłem śniadanie i poszłam na wykład. ✓
- 6) Wczoraj Marta malowała / namalowała obraz dla mamy, ale jeszcze go nie skończyła. ✓
- 7) Wieczorem wreszcie pisałem / napisałem list do kolegi z Polski. ✓
- 8) Na studiach Wojtek codziennie kupował / kupił mleczną czekoladę. ✓

B) Czasowniki w czasie przyszłym

- 1) W ferie zimowe codziennie będę oglądał / obejrzę polskie filmy. ✓
- 2) Chyba jestem chora, jutro rano będę szła / pójdę do lekarza. ✓
- 3) Kiedy będziesz przyjeżdżać / przyjedziesz do Warszawy, pokażę ci pomnik syrenki. ✓
- 4) Ta książka jest bardzo gruba, tata będzie czytał / przeczyta ją cały miesiąc! ✓
- 5) Szybko będę jeść / zjem obiad, bo muszę przygotować prezentację na jutro. ✓
- 6) Za dwa lata będę kończyć / skończę studia na Uniwersytecie w Lublinie. ✓
- 7) Jutro będę uczyć się / nauczę się na test, ale jeszcze nie będę gotowa. ✓
- 8) Najpierw będziesz robił / zrobisz lekcje, potem będziesz grał / zagrasz na komputerze. ✓✓

Załącznik 11. Przykładowy test gramatyczny osoby z grupy badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1

Poz 12

TEST GRAMATYCZNY – ASPEKT POLSKICH CZASOWNIKÓW W CZASIE PRZESZŁYM I PRZYSZŁYM

Wypełnij test, myśląc na głos.

21

I) Utwórz czasownik dokonany od niedokonanego:

- 1) dzwonić – zadzwonić ✓
- 2) czekać – naczekać ✓
- 3) kończyć – zakończyć ✓
- 4) pić – wypić ✓
- 5) myć – umyć ✓
- 6) dawać – dać ✓
- 7) odpowiadać – -
- 8) spotykać – -
- 9) otwierać – otworzyć ✓
- 10) wracać – wrócić ✓
- 11) brać – wsiąść ✓
- 12) mówić – pomówić ✓

II) Wybierz czasownik w poprawnej formie:

A) Czasowniki w czasie przeszłym

- 1) W wakacje zawsze wstawałem / wstałem o dziesiątej. ✓
- 2) W piątek jechałem / pojechałem na zakupy do Erfurtu. ✓
- 3) Kasia nigdy nie robiła / zrobiła zadań domowych w sobotę. ✓
- 4) Wczoraj moja siostra trzy godziny oglądała / obejrzała serial „Doktor House”. ✓
- 5) Szybko jadłem / zjadłem śniadanie i poszedłem na wykład. ✓
- 6) Wczoraj Marta malowała / namalowała obraz dla mamy, ale jeszcze go nie skończyła. ✓
- 7) Wczoraj wreszcie pisałem / napisałem list do kolegi z Polski. ✓
- 8) Na studiach Wojtek codziennie kupował / kupił mleczną czekoladę. ✓

B) Czasowniki w czasie przyszłym

- 1) W ferie zimowe codziennie będę oglądał / obejrzę polskie filmy. ✓
- 2) Chyba jestem chora, jutro rano będę szła / pójdę do lekarza. ✓
- 3) Kiedy będziesz przyjeżdżał / przyjedziesz do Warszawy, pokażę ci pomnik syrenki. ✓
- 4) Ta książka jest bardzo gruba, tata będzie czytał / przeczyta ją cały miesiąc. ✓
- 5) Szybko będę jeść / zjem obiad, bo muszę przygotować prezentację na jutro. ✓
- 6) Za dwa lata będę kończyć / skończę studia na Uniwersytecie w Jenie. ✓
- 7) Jutro będę uczyć się / nauczę się na test, ale jeszcze nie będę gotowa. ✓
- 8) Najpierw będziesz robił / zrobisz lekcje, potem będziesz grał / zagrasz na komputerze. ✓

Załącznik 12. Wyniki testu gramatycznego

Wyniki testu gramatycznego w grupie uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego

KOD	ZADANIE I													ZADANIE II A								ZADANIE II B								razem II	razem ogólnie	%		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	razem	1	2	3	4	5	6	7	8	razem	1	2	3	4	5	6	7				8	razem
LIP2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	6	0	1	1	1	1	1	1	0	6	1	1	1	1	1	1	1	2	9	15	21	72,4
LUB1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	4	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	0	0	1	0	0	1	0	3	11	15	51,7
LUB2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	0	1	1	1	0	2	7	15	25	86,2
LUB3	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3	1	0	1	1	1	1	0	1	6	0	1	0	1	0	0	1	0	3	9	12	41,4
LUB4	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0	1	0	1	0	1	1	0	4	12	17	58,6
LUB5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	0	0	1	0	0	1	0	3	11	14	48,3
LUB6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	6	1	0	1	1	1	1	0	2	7	13	13	44,8
LUB7	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	7	0	1	1	1	1	1	0	1	6	1	1	0	1	1	1	1	1	7	13	20	69,0
LUB8	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	0	1	1	1	7	15	20	69,0
LUB9	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	1	0	1	1	1	1	1	1	7	0	1	1	0	0	1	1	2	6	13	16	55,2
LUB10	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1	7	1	1	1	0	1	1	1	1	7	14	16	55,2
POZ1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	2	9	17	26	89,7
POZ2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	5	0	1	1	1	1	1	1	2	8	13	13	44,8
POZ3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	0	1	1	1	2	8	15	18	62,1
POZ4	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	8	16	25	86,2
POZ5	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	7	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	8	16	23	79,3
POZ6	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	8	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	0	1	0	1	1	0	5	12	20	69,0
POZ7	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	8	16	26	89,7
POZ8	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	4	1	1	1	1	1	1	1	0	7	1	1	1	1	1	1	1	1	8	15	19	65,5
POZ9	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	1	1	1	1	7	1	0	0	1	0	1	1	1	5	12	14	48,3
POZ10	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	2	9	17	27	93,1
POZ11	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	2	9	17	26	89,7
% wykonania	82	0	55	73	45	45	36	68	18	36	50	32	45,08	91	77	100	91	100	91	86	86	90,34	82	82	64	86	64	86	91	59	74,75	82,09	66,77	
średnia	0,8	0	0,5	0,7	0,5	0,5	0,4	0,7	0,2	0,4	0,5	0,3	5,4	0,9	0,8	1	0,9	1	0,9	0,9	0,9	7,2	0,8	0,8	0,6	0,9	0,6	0,9	0,9	1,2	6,7	14,0	19,4	

Wyniki testu gramatycznego w grupie uczących się pochodzenia niemieckiego

KOD	ZADANIE I													ZADANIE II A								ZADANIE II B								razem II	razem ogólnie	%		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	razem	1	2	3	4	5	6	7	8	razem	1	2	3	4	5	6	7				8	razem
BER1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	10	1	0	1	1	1	1	1	1	7	1	1	0	1	1	1	1	1	7	14	24	82,8
FB1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	6	1	1	1	0	1	1	1	0	6	12	12	41,4
FB2	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	0	0	1	1	1	1	1	5	0	0	1	1	0	1	1	1	5	10	20	69,0
KIL1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	9	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	0	1	1	0	1	6	13	22	75,9
KIL2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	8	15	26	89,7
KIL3	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	6	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	0	1	1	1	1	7	14	20	69,0
KIL4	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	9	1	1	1	1	0	1	1	1	7	1	1	1	1	0	1	1	1	7	14	23	79,3
KIL6	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	7	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	2	9	17	24	82,8
LIP3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	0	1	1	0	1	1	6	14	25	86,2
LIP4	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	5	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	0	0	2	7	14	19	65,5
LIP5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	2	9	17	28	96,6
POZ12	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	6	1	1	1	0	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	0	2	8	15	21	72,4
% wykonania	92	0	58	75	67	92	50	83	58	83	67	67	65,97	83	83	92	50	92	100	100	100	87,5	92	92	83	75	83	83	75	63	78,70	82,84	75,86	
średnia	0,9	0	0,6	0,8	0,7	0,9	0,5	0,8	0,6	0,8	0,7	0,7	7,9	0,8	0,8	0,9	0,5	0,9	1	1	1	7	0,9	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	1,3	7,1	14,1	22	

Załącznik 13. Przykładowy protokół głośnego myślenia osoby z grupy badanych z językiem wschodniosłowiańskim jako J1

POZ8

KOD	+/-	WERS	TEKST PROTOKOŁU
		1	eee...
		2	dzwonić
		3	no chyba wiem jak to było
		4	będzie po rosyjsku i po ukraińsku
		5	ale nie wiem jak i po ukraińsku i po rosyjsku będzie dokonany ten
		6	wyglądać czasownik
		7	[komentarz prowadzącej]
		8	okej
		9	eee...
		10	czekać
		11	my-
PX	-	12	może zaczekać czy poczekać
		13	hmm...
		14	...
		15	kończyć
MSF	+	16	skończyć
		17	bo to jest podobne chyba do ukraińskiego i rosyjskiego
MSF	+	18	i wiem że tak w języku polskim skończyć
		19	[komentarz prowadzącej]
		20	eee...
		21	pić
		22	no
		23	chyba mam pomysł tyl-
		24	ale tylko w rosyjskim
		25	ale wydaje mi się że w języku polskim to
		26	będzie trochę inaczej
		27	yyy...
		28	no nie wiem
		29	to jest tak
		30	myć
		31	mam pomysł że [śmiej] coś
		32	tyy...
PX	-	33	czy pomyć
		34	czy...
		35	[niezrozumiałe]
		36	no... to tak nie wygląda pięknie
		37	...
		38	eee...
		39	dawać
MSF	+	40	dać
		41	...
		42	eee...
		43	odpowiadać
		44	...
		45	to chyba
		46	...
MSF	+	47	odpowiedzieć
		48	...
		49	eee...
		50	spotykać
MSF	+	51	spotkać
		52	chyba tak

POZ8

		53	...
		54	emm...
		55	otwierać
		56	...
MWF	+	57	otworzyć
		58	...
		59	wracać
		60	...
		61	mmm...
		62	...
		63	eee nie wiem
		64	brać
		65	...
MWF	+	66	wziąć
		67	...
		68	no nie
FS		69	to już jest inne słowo
		70	[niezrozumiałe]
		71	...
		72	mówić
		73	mmm...
		74	...
		75	nie
		76	...
		77	wybierz czasownik w poprawnej formie
		78	...
		79	czasowniki w czasie przeszłym
		80	...
		81	w wakacje zawsze
		82	...
		83	w czasie przeszłym
		84	yhym
		85	...
R?	+	86	zawsze wstawałem o dziesiątej
		87	eee...
		88	bo
R		89	wstałem to jest jako
		90	eee...
R		91	wynik
		92	a
		93	wstałem to jest
P		94	no proces
JA		95	no to jest podobne do języka angielskiego chyba
		96	[niezrozumiałe]
		97	...
		98	eee...
		99	w piątek
		100	...
		101	mmm...
		102	...
JA	+	103	pojechałem na zakupy do Warszawy
		104	bo
		105	jechałem to

POZ8

JA		106	jak w angielskim
		107	eee...
JA		108	coś post
		109	pfff...
		110	[niezrozumiałe]
		111	coś takiego
		112	a pojechałem
		113	to jeszcze jest
Y		114	to było jeden raz
		115	...
		116	mmm...
JA	+	117	Kasia nigdy nie
		118	robiła zadań domowych w sobotę
		119	...
		120	no to jest chyba podobnie
		121	że
JA		122	jako used to do
JA		123	a zrobiła to did
JA		124	czyli past
JA		125	past Simple
I	+	126	wczoraj moja siostra trzy godziny
B	+	127	oglądała serial Doktor House
		128	...
		129	eee...
		130	no tak
		131	bo
		132	...
		133	serial
		134	no oglądać TV czy coś
		135	to tego
		136	eee...
		137	...
JA	+	138	szybko zjadłam śniadanie i poszłam na wykład
		139	...
		140	eee...
		141	zjadłam to jest czasownik dokonany
		142	i tutaj
		143	tu chodzi o tym
		144	że
		145	eee...
		146	no
		147	jak to tak krótko
JA		148	no jeszcze raz tak że jest podobne do angielskiego
		149	że
		150	no nie
		151	no
		152	tutaj
		153	po prostu
		154	dobra
		155	to jest jako [śmiech]
R	+	156	że zjadłam to zrobiła
R	+	157	i dali jest wynik
R	+	158	no wynik

		159	a nie proces
		160	...
		161	wczoraj Marta
		162	...
N2	+	163	malowała obraz dla mamy ale jeszcze go nie skończyła
		164	malowała bo jest
		165	druga część tego zdania
N2	+	166	że jeszcze ona go nie skończyła
		167	dlatego no
		168	no to
		169	bo namalowała to jest jako że jest wynik
		170	a malowała to oznacza że nie
N2	+	171	no i tutaj drugie zdanie jest napisane że [niezrozumiałe]
		172	eee...
		173	wieczorem wreszcie
OT	+	174	napisałam list do kolegi z Polski
		175	...
		176	no jeszcze
		177	takie jest że
		178	w szóstym i siódmym zdaniu
		179	to chyba jest taka
		180	gramatyka
		181	czy nie gramatyka
		182	nie wiem jak to poprawnie jest z lingwistyki nazwa
OT	+	183	że te słowa kluczowe
OT	+	184	na przykład wreszcie
		185	tutaj
OT	+	186	albo cała część zdania
OT	+	187	to oznacz że czasownik powinien mieć jaką dokładną formę
AJA	+	188	na studiach Wojtek codziennie
AJA	+	189	kupował mleczną czekoladę
		190	...
		191	no czyli jako to było
		192	jak już w pierwszym zdaniu
JA	+	193	że to jako used to do
		194	czasowniki w czasie przyszłym
		195	...
		196	w ferie zimowe codziennie
		197	...
		198	eee...
N	+	199	chyba myślę że będę oglądał
		200	...
		201	bo
		202	...
N	+	203	może ten proces będzie powtarzalny
		204	chyba jest chora jutro rano
		205	...
F	+	206	pójdę do lekarza
F	+	207	to będzie tylko jeden raz
		208	pójdę
		209	kiedy będziesz
		210	...
		211	eee...

		212	przyjeżdżać
		213	...
		214	nie
WJ	+	215	kiedy przyjedziesz do Warszawy pokaże ci pomnik syrenki
		216	...
		217	no
		218	trochę będzie tutaj trudniej wytłumaczyć
WJ	+	219	no ale nie można tak mówić
WJ	+	220	że kiedy będziesz przyjeżdżać do Warszawy pokaże ci pomnik syrenki
WJ	+	221	bo to jako
		222	heh
		223	że
		224	będzie zawsze przyjeżdżać ale pokaże tylko jeden raz
WJ	+	225	no to jest nielogiczne
		226	i
		227	no tak coś takiego
		228	ta książka jest bardzo gruba tata
		229	...
P	+	230	będzie czytał ją cały miesiąc
P	+	231	bo to jest taki długi proces
		232	w tym sensie
OT	+	233	no jest takie słowo że cały miesiąc
		234	eee...
		235	no jako
		236	już w angielskim
		237	że to
		238	no jest takie różnice między tymi czasownikami
		239	eee...
		240	ojeej
		241	czasami przyszłym przeszłym i teraźniejszym
		242	...
		243	eee...
		244	szybko
		245	...
		246	mmm...
ACh	+	247	szybko zjem obiad bo muszę przygotować prezentację na jutro
		248	eee...
		249	no bo tutaj on będzie
ACh	+	250	gotować prezentację na jutro tylko po skończeniu je-
		251	swojego je-
		252	jedzenia
		253	eee...
R	+	254	za dwa lata skończę studia na uniwersytecie w Lublinie
		255	...
R	+	256	bo tutaj czasów za dwa lata
R	+	257	i to może tylko być wynik
		258	że skończę
R	+	259	i nie może być tak że będzie jakiś proces dalej
		260	i z wynikiem
		261	no w sensie że będzie kończyć
		262	i tu jako skończę
		263	to nie może tak być

POZ8

		264	eee...
B	+	265	jutro będę uczyć się
		266	[niezrozumiałe]
		267	aha
		268	jutro
		269	...
		270	jutro będzie uczyć się
		271	na test ale jeszcze nie będę gotowa
		272	...
		273	chyba
		274	no tu to zdanie trochę niezrozumiałe
		275	że
		276	yyy...
		277	że ona może uczyć się dlatego żeby
		278	być przygotowanym do jakiegoś testu
		279	czy już ona gotowała do testu
		280	ale je- jeszcze nie bę-
		281	nie będzie
		282	nie będzie gotowa na jutro
		283	no tutaj
		284	tak
		285	tak niezrozumiałe
		286	okej
		287	i ostatnie zdanie
		288	...
AC	+	289	najpierw zrobisz lekcje
		290	...
		291	potem będziesz grał na komputerze
		292	tutaj tylko po skończeniu czegoś
		293	czyli wynik
P	-	294	po tym skończeniu można coś dalej robić
P	-	295	czyli może być jakiś proces

Załącznik 14. Przykładowy protokół głośnego myślenia osoby z grupy badanych z językiem niemieckim jako J1

LIP4

KOD	+/-	WERS	TEKST PROTOKOŁU
		1	genau
		2	also die erste Aufgabe
		3	utwórz czasownik dokonany od niedokonanego
		4	emm...
		5	...
		6	am ersten ist dzwonić
MSF		7	emm... das weiß ich dass es zadzwonić ist
MSF		8	die perfektive Form
MSF		9	also da muss ich gar nicht überlegen
		10	emm...
MSF		11	aber klingt für mich auch mal logisch
☐		12	weil meine Grundregel ist in der Kopf
J	-	13	dass imperfektive Form meistens bisschen länger sind als die perfektive Form
J		14	meistens
		15	emm...
		16	czekać
		17	das zweite Beispiel weiß ich nicht
		18	aber emm...
LPX	-	19	denn würde ich emm... quasi raten
		20	Emm...
		21	und emm...
PX		22	hoffen dass es nicht unregulär ist
		23	beim emm
MSF	+	24	czytać ist przeczytać
		25	die perfektive Form
		26	also welche
PX	-	27	prze-czekać
PX		28	einfach mal raten
		29	emm...
		30	[komentarz prowadzącej]
		31	das dritte Beispiel weiß ich auch nicht
		32	ich vermute mal auch dass da ein...
PX	-	33	ein Präfix anhängen muss
PX		34	und dass die Form die da steht hat auch emm
		35	imperfektiv ist
		36	emm...
		37	pić
		38	emm...
		39	das weiß ich auch nicht
		40	emm...
		41	...
PX	+	42	aber ich hab schon mal wpić gehört
		43	vielleicht das ist ein ganz anderes Verb
		44	aber emm
		45	vielleicht ist es auch die perfektive Form
J		46	würde dann meine Grundregel reinpassen
J		47	dass die perfektiven Form meistens länger sind
		48	emm...
		49	dann myć
		50	muss ich auch so quasi raten
		51	...
		52	emm...

LIP4

		53	das ist eine
PX		54	ein typisches Präfix für perfektive Form ist ja das Z
PX		55	aber das klingt für mich jetzt untypisch
		56	also
		57	[niezrozumiałe]
WJ		58	das ich jetzt nicht denke dass jemand in Polen zmyć sagt
PX	-	59	oder smyć
		60	emm...
		61	deswegen hab ich auch jetzt auch keine Idee
		62	emm...
MSF	+	63	dawać
MSF		64	da kenne ich die andere Form
MSF	+	65	das ist dać
		66	emm...
		67	genau
		68	das ist jetzt die andere Richtung
		69	die
		70	obwohl die imperfektive Form ist hier länger
		71	genau
		72	als die perfektive
		73	das ist quasi jetzt die Ausnahme von der Regel
		74	emm...
		75	odpowiadać
		76	emm...
		77	[niezrozumiałe]
		78	weiß ich nicht was die perfektive Form ist
		79	aber kann ich mir vorstellen
		80	wenn das Wort schon so lange ist
		81	dass dann die imperfektive Form nicht noch länger wird
		82	sondern eher noch wieder eine Ausnahme von der Regel ist
		83	und emm
		84	genau
		85	spotykać
MSF		86	das weiß ich wiederum
MSF		87	das muss ich nicht erklären
MSF	+	88	dass die perfektive Form spotkać
		89	und das ist wieder eine Ausnahme von der Regel
		90	dass auch wieder die imperfektive Form kürzer ist
		91	als die imperfektive
		92	emm...
		93	otwierać
		94	emm...
		95	das weiß ich nicht
SX		96	aber ich kann mir vorstellen bei dem Wort
SX		97	dass ich hier
SX	-	98	das Ende ändert
		99	wie bei eee wracać und emm
MSF	+	100	wrócić
		101	emm...
		102	hier spekuliert wieder darauf
		103	dass hier nicht das Präfix sich ändert
		104	emm...
		105	aber weiß ich gar nicht

LIP4

		106	genau
		107	hier beim nächsten Beispiel
M&F		108	weiß ich wiederum
		109	wracać
M&F	+	110	wracać und wrócić
		111	emm...
		112	...
		113	genau
		114	das ist eine unregelmäßige
		115	das muss man einfach wissen
		116	und zweites Beispiel
		117	in einem Polnischen auch benutzen musste
		118	wenn wir über den Regellaufen gesprochen haben
		119	und Zurückkommen
		120	deswegen
		121	genau
		122	brać
		123	ist glaube ich
FS		124	auch irgendwie unregulär
		125	also
		126	[niezrozumiałe]
		127	also
		128	emm...
FS		129	ich glaub die die perfektive Form sieht
FS	-	130	komplett ander aus
FS		131	das war so ein ganz unreguläres
		132	emm...
		133	genau
		134	weiß ich nicht [śmiech]
		135	emm...
FS		136	ich glaub irgendwas mit W was
		137	aber emm
		138	und
		139	das letzte
		140	mówić
FS	+	141	ist wieder ein unreguläres
		142	emm...
M&F	+	143	powiedzieć
		144	glaub ich
		145	emm...
		146	genau
		147	...
		148	genau
M&F		149	aber das
M&F		150	kann man nur wissen
M&F		151	und bei diesem Beispiel weiß ich zufälligerweise [śmiech]
		152	genau
		153	das kann ich jetzt nicht erklären
		154	genau
		155	das war Aufgabe eins
		156	aufgabe zwei
		157	emm...
		158	...

LIP4

		159	yhym
		160	okay [niezrozumiałe]
		161	beim Ersten
		162	...
		163	was heißt das Verb
		164	also überhaupt die Form
		165	die Grundform
		166	[komentarz prowadzącej]
		167	ah okay okay
		168	genau
		169	hmm...
		170	also es geht hier ja um Wochenende
		171	aber immer am Wochenende
		172	dann ist es eine Vergangenheitsform des Verbs
J1		173	also immer am Wochenende bin ich aufgestanden
		174	emm...
		175	ist natürlich schwierig
		176	also
W	+	177	bisschen bin ich jedes Wochenende quasi
		178	um zehn Uhr aufgestanden
		179	also wäre das für mich imperfektiv
W	+	180	weil es wiederkehrend
		181	emm...
		182	jetzt weiß ich nicht welche Verbform imperfektiv ist
		183	also ich rate mal dass es die erste Form ist
		184	[komentarz prowadzącej]
W	+	185	Verb wstawiałem wird's quasi eee meine Lösungsversion
		186	emm...
		187	genau
		188	dann das nächste
		189	am Freitag eee fahre ich emm
		190	...
J1		191	bin ich zum Einkaufen nach Erfurt gefahren
		192	emm...
2	+	193	das ist yyy abgeschlossener Prozess in der Vergangenheit
		194	emm...
		195	und ich glaube die zweite Form ist perfektiv
		196	also möchte ich die zweite Form wählen
2	+	197	also pojechałam
		198	...
		199	genau
		200	oder in meinem Fall pojechałam
		201	emm...
		202	das dritte
		203	mmm...
		204	...
		205	genau
J1		206	Kasia macht nie die Aufgaben
		207	die Hausaufgaben
		208	am Samstag
J1		209	oder machte das nie am Samstag
		210	genau
		211	emm...

LIP4

		212	es ist ein
W	+	213	quasi generelle Aussage
N		214	macht das nie am Samstag
		215	also müsste ich erste wählen
		216	weil da erste ist
		217	es gibt
		218	imperfektive Form
N	+	219	also robiła
		220	emm...
		221	das vierte
		222	emm...
		223	...
		224	okay
J1		225	also gestern hat meine Schwester drei Stunden lang Doktor House geschaut
		226	...
Z	-	227	also es ist ein abgeschlossener Prozess
		228	also es ist imperfektiv
		229	eee... perfektiv
		230	emm...
		231	und eee Ich weiß es nicht ich glaube die zweite Form ist
		232	die perfektive Form
Z	-	233	also obejrzała
		234	emm...
		235	das Fünfte
		236	[komentarz prowadzącej]
		237	dann hab ich ja richtig
		238	okay
		239	also ich
J1		240	ich esse schnell
J1		241	ich habe schnell Frühstück gegessen
		242	und
		243	eee...
		244	na das zweite ist ja erstmal nicht wichtig
OT	+	245	ich habe schnell
		246	also
OT	+	247	das ist ein Zeichen dafür
		248	das ist irgendwie was emm...
N	-	249	was wiederkehrendes ist
		250	also welche auch sagen das es perfektiv ist
		251	also die zweite Verbform
Z	+	252	zjad-łem
		253	zjad-
		254	zjadłam
		255	emm...
		256	genau
Z	+	257	abgeschlossen perfektiv
		258	sechste Beispiel
		259	...
		260	was ist nochmal obraz
		261	auf Deutsch
		262	[komentarz prowadzącej]
		263	a okay
		264	ja

LIP4

N2	+	265	und weil Marta noch nicht fertig ist mit dem Bildmalen
N2	+	266	sondern das immer noch im Prozess ist
		267	würde ich sagen
		268	das ist emm
BR	+	269	das es imperfektiv ist
		270	also
BR	+	271	erste Verbform malowała
		272	emm...
		273	...
		274	am Abend
		275	was heißt das zweite Wort auf Deutsch
		276	wre- wreszcie
		277	[komentarz prowadzącej]
		278	a okay
		279	emm...
Z	+	280	ist das ja dann abgeschlossen was na
		281	Prozess
J1		282	am Abend habe ich endlich den Brief
		283	emm...
J1		284	einem Kollegen aus Polen geschrieben
		285	[komentarz prowadzącej]
		286	genau
		287	genau
		288	also die zwite Verbform
		289	perfektiv
Z	+	290	napisałam
		291	emm...
		292	...
		293	[niezrozumiała]
		294	imperfektiv
W	+	295	im Studium kaufte täglich Wojtek die Schokoladenmilch
		296	also
W	+	297	ku-pował
		298	emm...
		299	jetzt B
		300	das Erste
		301	[komentarz prowadzącej]
		302	yhym
		303	...
		304	genau
W	+	305	wieder täglich den Film schauen
		306	also ist das
		307	emm...
W	+	308	imperfektiv
		309	also die erste Verbform
		310	...
		311	emm...
		312	genau
J1		313	morgen werde ich zum Arzt gehen
J	+	314	das ist ja auch einmalig
		315	also ist sehr [niezrozumiała]
J	+	316	keinen längere Prozess
		317	und dann

LIP4

J	+	318	konkret
		319	also würde ich dann
		320	die zweite Verbform sagen
		321	perfektiv
J	+	322	pójde
		323	ja
		324	emm...
		325	kann man natürlich auch da
		326	emm... den den Prozess emm...
		327	das man dahingeht betonen
		328	dann werde ich das erste Verbform
		329	weil eee...
		330	weil man dahinläuft wirklich
		331	also man das betonen möchte
		332	dann kann fest das erste Form sagen
		333	denke ich mal
J	+	334	aber ich denke mal dass der Absicht auf dem Arztbesuch gemeint ist
J	+	335	also einfach der der
J	+	336	ein konkreter Prozess
J	+	337	den Arzt zu besuchen
		338	und da [niezrozumiały] zu bekommen
		339	...
		340	also wahrscheinlich wurde es beides gehen
		341	aber
		342	dann würden es verschiedene Bedeutungen
		343	emm...
		344	das dritte
		345	mmm...
		346	okay
		347	...
J1		348	wenn du nach Warschau fährst
		349	...
		350	emm...
		351	...
		352	ne den zweiten verstehe ich nicht
		353	aber ich glaube das auch ist nicht wichtig
		354	weil es
		355	emm...
		356	[komentarz prowadzący]
		357	emm...
		358	genau
J	+	359	damit bezieht sich das auf eine konkrete Fahrt
J	+	360	die irgendwann stattfinden soll
		361	also
J	+	362	es ist ja auch perfektiv
J	+	363	also die zweite Verbform
J	+	364	przyjedziesz
		365	emm...
		366	...
		367	und wie heißt gruba auf Deutsch
		368	[komentarz prowadzący]
		369	ein dickes Buch
		370	emm

LIP4

		371	ja
		372	momentan [niezrozumiałe]
P	+	373	durch den Prozess wie lange man liest
Z	-	374	aber es geht schon darum das zu Ende zu lesen
		375	also wäre es ja auch wieder perfektiv
Z	-	376	weil es geht um einen Prozess der abgeschlossen wird
		377	emm...
P	+	378	obwohl es geht ja um die Dauer wie lange er es macht
		379	also eee...
P	+	380	geht's doch wieder um Prozess
		381	und
P	+	382	dann was wieder imperfektiv
		383	also die erste Verbform
P	+	384	diese man die Länge betont will
P	+	385	wie lange er das lesen wird
		386	der Vater
		387	...
		388	und wenn durch betont möchte
		389	dass er das in der Zeitdauer zu Ende lesen wird
		390	dann wird's die erste
		391	eee... die zweite Verbform
		392	perfektiv
		393	emm...
		394	...
J	+	395	nur jetzt bezieht sich es auf das konkrete
J	+	396	Abendbrot
		397	wo man noch etwas vorbereiten muss
J	+	398	also es ist auch perfektiv
J	+	399	weil es was konkretes
		400	eine Abendessen
		401	was als Prozess
Z	-	402	als als ein konkreter abgeschlossener Prozess
		403	emm... quasi beendet werden soll
		404	möglichst schnell
		405	emm...
		406	...
J1		407	in zwei Jahren werde Studium abschließen
		408	emm...
		409	...
		410	ich denke mal gehen beide Form
		411	...
		412	entweder die erste imperfektive wenn ich betonen möchte
		413	dass ich noch zwei Jahre brauche bis dahin
		414	und die zweite Form wenn ich halt
		415	hmm... [śmiech]
J	+	416	ich doch konzentriere sich Hauptsache in zwei Jahren fertig bin
		417	[śmiech]
		418	emm...
		419	genau
		420	deswegen werde ich die beiden unterstreichen
		421	...
		422	emm...
		423	...

LIP4

J1		424	morgen werde ich für nen Test üben oder lernen
		425	...
J1		426	aber [niezrozumiały] bin ich noch nicht vorbereitet
		427	...
		428	emm...
		429	lernt sie
		430	genau
		431	in dritter Person
		432	...
		433	ne
		434	dachte ich es um einen konkreten Test gehen wird
J	+	435	für den sie lernt
K	-	436	es heißt dieses Lernen irgendwann abgeschlossen
		437	also ist es ja
2	-	438	wieder ein abgeschlossener Prozess
		439	und es hier offen stehen würde
		440	morgen wird sie Polnisch lernen
		441	das ist ja
		442	ich wirklich
2	-	443	irgendwann abgeschlossen ist
		444	emm...
		445	[niezrozumiały] für einen gewissen Test lernen morgen
		446	denke ist es perfektiv
		447	also die zweite Verbform
		448	...
		449	emm...
		450	...
		451	ich glaube kommt das an der Situation wann man den Satz verwendet
		452	also
		453	wenn man den jetzt zum Beispiel
		454	konkret als Lehrer zum Schüler sagt
		455	dann dann wär's perfektiv
		456	also die zweiten Verbformen
		457	aber wen man den Satz zum Beispiel auf auf
		458	eee...
		459	im Zettel schreibt
		460	emm...
		461	den neben der Computer liegt
		462	dann
		463	quasi immer gelesen wird von den Schülern
		464	dann
		465	dann könnte das auch imperfektiv sein
		466	wär's dann generell
		467	aber
		468	ich denke mal
		469	dieses mal war für einen einzelnen Person in einer Situation gemeint
		470	also durch perfektiv
		471	[niezrozumiały] auch wenn gesetzt ja
		472	für immer gilt
		473	also die Aufgabe ist ja immer am besten zu machen
		474	wenn man's auf Computer macht
		475	aber

LIP4

		476	ich denke mal
		477	den Satz wird meistens in einer gewissen Situation für eine gewisse Aufgabe
		478	für ein gewisses Moment
		479	benutzt
J	+	480	also die zweite Verbform
		481	also imperfektiv
J	+	482	eee... perfektiv
		483	genau
		484	also schon mal bin durch

Spis rysunków

Rysunek 1. Definicja aspektu w formie graficznej (Cockiewicz, 1992: 55).....	40
Rysunek 2. Graficzny model zależności pomiędzy aspektem a czasem gramatycznym Cockiewicza (1992: 63)	45
Rysunek 3. Krok pierwszy w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 14).....	91
Rysunek 4. Krok drugi w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 15).....	92
Rysunek 5. Krok trzeci w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 16).....	93
Rysunek 6. Krok czwarty w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 19).....	93
Rysunek 7. Krok piąty w pracy z tekstem metodą Liaunigg (Liaunigg, 2011: 20).....	94
Rysunek 8. Etapy badań empirycznych.....	102

Spis tabel

Tabela 1. Różnice w paradygmacie form czasowników dokonanych i niedokonanych.....	43
Tabela 2. Podział języków słowiańskich ze względu na szczegółowe znaczenia aspektu.....	62
Tabela 3. Przykładowe karty pytań i odpowiedzi.....	97
Tabela 4. Przykładowe wyrażenia do budowy zdań (Zych, 2015: 55).....	98
Tabela 5. Wyniki ewaluacji materiałów nauczania.....	144
Tabela 6. Spis oznaczeń używanych do kodowania protokołów głośnego myślenia.....	176

Spis wykresów

Wykres 1. Wiek ankietowanych w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1.....	147
Wykres 2. Czas nauki w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1.....	148
Wykres 3. Wiek ankietowanych w grupie z językiem niemieckim jako J1.....	151
Wykres 4. Czas nauki w grupie z językiem niemieckim jako J1.....	152
Wykres 5. Średnia liczba punktów uzyskana w danych przykładach w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1.....	165
Wykres 6. Procent wykonania poszczególnych zadań w grupie z językiem wschodniosłowiańskim jako J1.....	165
Wykres 7. Średnia liczba punktów uzyskana w danych przykładach w grupie z językiem niemieckim jako J1.....	167
Wykres 8. Procent wykonania poszczególnych zadań w grupie z językiem niemieckim jako J1..	167

Streszczenie

Niniejsza rozprawa doktorska poświęcona została nauczaniu aspektu czasowników w języku polskim w grupach uczących się pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Głównym celem pracy było stworzenie holistycznego opisu metodyki nauczania aspektu oraz ustalenie najbardziej efektywnych metod i technik nauczania tej kategorii dla obu badanych grup. W pracy wysunięto oraz potwierdzono postulat o potrzebie nauczania języka polskiego jako obcego na poziomach podstawowych A0-A2 w homogenicznych grupach, w których kryterium podziału byłby język pierwszy uczących się.

W ramach dysertacji przeprowadzone zostały badania empiryczne, które obejmowały w sposób komplementarny różne elementy procesu glottodydaktycznego zachodzącego podczas nauczania oraz uczenia się aspektu. Pierwszym etapem była ocena przedstawienia problematyki aspektu czasowników w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego. Drugim etapem badań było ustalenie charakterystyki profilów osób uczących się w obu badanych grupach w zakresie ich motywacji oraz doświadczeń z nauką języka polskiego oraz aspektu. Trzecim etapem była ewaluacja poprawności stosowania aspektu w praktyce przez badanych w obu grupach. Ostatnim etapem była analiza motywacji wyboru formy aspektowej w praktycznym użyciu aspektu wśród uczących się z obu badanych grup.

Na podstawie przeprowadzonych rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych sformułowano implikacje dydaktyczne dotyczące metodyki nauczania aspektu osób pochodzenia wschodniosłowiańskiego oraz niemieckiego. Posłużyły one stworzeniu innowacyjnych pakietów dydaktycznych poświęconych nauczaniu aspektu czasowników w czasie przeszłym, skierowanych odpowiednio do uczniów posługujących się językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym oraz niemieckim jako pierwszym.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, język polski jako obcy, nauczanie gramatyki, nauczanie aspektu

Summary

The present dissertation tackles the subject of teaching and learning of verbal aspect in Polish language in groups of learners with East-Slavic language and German language as L1. The main aim was to establish a holistic methodology of aspect teaching and learning as well as to determine the most effective methods and techniques of aspect teaching and learning for both researched groups of learners. In the dissertation the thesis was proposed and confirmed that teaching and learning Polish as a foreign language on basic levels A0-A2 should be conducted in homogeneous groups of learners, where the main criterion for allocation would be the first language of learners.

The research project was conducted in four stages and each of them considered different parts of the glottodidactic process. The objective of the first stage was the assessment of didactic materials, considering the presentation of the topic of verbal aspect. The second stage aimed to characterize profiles of students in both researched groups, considering their motivations and experiences with learning Polish language, especially learning verbal aspect. In the third stage the accuracy evaluation of using verbal aspect in practice among learners of both groups was conducted. The objective of the last stage was to analyze the motivations of choosing particular aspectual forms in practical use of aspect among learners of both groups.

Results of theoretical reflections and empirical study were basis for concluding didactic implications for teaching and learning verbal aspect in Polish language in groups of learners with East-Slavic language and German language as L1. These implications were further used for creation of innovative didactic materials for verbal aspect teaching and learning that are dedicated accordingly to learners from both researched groups.

Key words: Polish language glottodidactics, Polish as a foreign language, grammar teaching, verbal aspect teaching