

ANNA SERETNY
WIESŁAW TOMASZ STEFAŃCZYK
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Współczesne ujęcia kategorii rodzaju gramatycznego w polszczyźnie a praktyka (glotto)dydaktyczna – wprowadzenie

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie koncepcji rodzaju gramatycznego istniejących we współczesnym językoznawstwie polonistycznym i wskazanie możliwości ich zastosowania w praktyce (glotto)dydaktycznej. Dydaktykę języka (ojczystego i obcego) widzimy bowiem, podobnie jak Jadwiga Kowalikowa, jako swego rodzaju pomost pomiędzy nauką a praktyką, pomiędzy językoznawstwem teoretycznym a stosowanym (por. Kowalikowa 2004, 87).

Koncepcje kategorii rodzaju gramatycznego

We współczesnych opracowaniach językoznawczych występują zasadniczo dwie dychotomiczne koncepcje kategorii rodzaju gramatycznego¹ – ujęcie

¹ Przyjmujemy za Kucalą (1978b, 137), że „rodzaj gramatyczny rzeczowników jest taką ich właściwością, która powoduje występowanie łączących się z nimi innych odmiennych części mowy w określonych rodzajowych formach”.

tradycyjne i podejścia nowsze, których początki sięgają połowy lat 50. XX wieku (Mańczak 1956).

W tym miejscu warto zaznaczyć, że oprócz kategorii rodzaju gramatycznego istnieje rodzaj naturalny, tj. podział rzeczowników oznaczających istoty żywe, głównie jednak osoby, ze względu na ich płeć². Tego typu klasa leksemów rzeczownikowych występuje również w językach niemających kategorii rodzaju gramatycznego, np. w językach ugrofińskich czy tureckich, a także we współczesnym angielskim³. Naturalny rodzaj męski i żeński jest w nich wyrażany leksykalnie i morfologicznie (słowotwórczo)⁴.

Ujęcie tradycyjne

W ujęciu tradycyjnym wyodrębnia się trzy rodzaje gramatyczne rzeczownika w liczbie pojedynczej, tj. męski, żeński i nijaki, oraz dwa rodzaje w liczbie mnogiej – męskoosobowy i niemęskoosobowy⁵. Podstawę tego podziału stanowi łączliwość rzeczownika z przymiotnikiem, por.:

*To jest **dobry** student, pies, komputer.*

*To jest **dobra** studentka.*

*To jest **dobre** ciastko.*

*To są **dobrzy** studenci.*

*To są **dobre** psy, komputery, studentki, ciastka.*

² Zob. Grzegorzczkowska (2001a).

³ Rodzaj gramatyczny w angielszczyźnie zaniknął w XIII wieku.

⁴ Jako przykład może posłużyć język węgierski, gdzie istnieją liczne opozycje leksykalne, typu: *férj* ‘mężczyzna’ – *asszony* ‘kobieta’ i *férj* ‘mąż’ – *feleség* ‘żona’, oraz morfologiczne, np.: *tanár* ‘nauczyciel’ – *tanárnő* ‘nauczycielka’ i *doktor* ‘doktor, lekarz’, *doktornő* ‘pani doktor, lekarka’, sygnalizujące płeć osoby. Rodzaj naturalny bywa niekiedy wyrażany bardziej precyzyjnie w bezrodzajowym języku węgierskim niż w posiadającej rodzaj gramatyczny polszczyźnie, por.: *király* ‘król’ – *királyné* ‘królowa’, *király* ‘król’ – *királynő* ‘kobieta król’, gdzie złożenie *királynő* nie ma odpowiednika polskiego. Często płeć osoby wyraża się opisowo za pomocą rzeczownika *assony* ‘pani’, np.: *dekan assony* ‘pani dziekan’, *professor asszony* ‘pani profesor’ (por. Keszler, red., 2000).

⁵ Niniejszy artykuł nie porusza kwestii rzeczowników pluralia tantum typu *państwo, sanie, drzwi, nosze*. Defektywność tych rzeczowników dotyczy bowiem kategorii liczby, a nie rodzaju. Mają one w zdecydowanej większości rodzaj niemęskoosobowy, a pluralia tantum jak *wujostwo, stryjostwo* są nieliczne i wychodzą z użycia (por. Tokarski 2001). Tego typu leksemy występują również w językach bezrodzajowych, por. np. estońskie formy typu *piüksid* ‘majtki’, *kalsarid* ‘kalesony’ (Erin, Stefańczyk 2000) czy angielskie *scissors* ‘nożyczki’, *clothes* ‘ubranie’.

i czasownikiem, por.:

Tu **był** student, pies, komputer.

Tu **była** studentka.

Tu **było** ciastko.

Tu **byli** studenci.

Tu **były** psy, komputery, studentki, ciastka.

Podział ten jest zakorzeniony w tradycji antycznej, gdzie podstawę wyodrębniania rodzaju gramatycznego stanowił nominativus, tj. *casus rectus*. Pewną innowacją względem języków klasycznych jest istniejący w polszczyźnie od XVIII wieku rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy wyodrębniany na podstawie form mianownika liczby mnogiej.

Ujęcia nowsze

W nowszych ujęciach podstawę podziału rzeczowników na rodzaje gramatyczne stanowią przypadki zależne, tj. biernik lub dopełniacz.

Koncepcja biernikowa

Przyjmując łączliwość form biernika jako podstawę klasyfikacji rodzajowej, można wyodrębnić w polszczyźnie pięć rodzajów (za: Mańczak 1956):

męskoosobowy, np.: *student, pracownik*

męskożywotny, np.: *kot, komar*

męskonieżywotny, np.: *dom, park*

żeński, np.: *studentka, kobieta*

nijaki, np.: *ciastko, śniadanie*

Terminy *męskożywotny* i *męskonieżywotny* bywają niekiedy zastępowane przez określenia *męskozwierzęcy* i *męskorzeczony* (por. np. Bańko 2002).

Zwolennicy omawianej koncepcji zwracają uwagę na fakt, że na podstawie form biernika można uzyskać cztery rodzaje w liczbie pojedynczej, tj.:

męskożywotny, np.: **tego dobrego** studenta, psa

męskonieżywotny, np.: **ten dobry** komputer

żeński, np.: *tę dobrą studentkę*

nijaki, np.: *to dobre ciastko*

i dwa w liczbie mnogiej:

męskoosobowy, np.: *tych dobrych studentów*

niemęskoosobowy, np.: *te dobre psy, komputery, studentki, ciastka*.

Nalożenie się tych podziałów daje w efekcie pięć wskazanych wyżej rodzajów gramatycznych (por. np. Laskowski 1998; Bańko 2002).

W koncepcji biernikowej oraz w omówionym wcześniej ujęciu tradycyjnym zwraca się uwagę na istnienie synkretyzmów form fleksyjnych, występujących zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej. W postaci singularis biernik rzeczowników nieżywotnych jest równy mianownikowi, np. *ten dobry komputer*, natomiast biernik rzeczowników żywotnych jest synkretyczny z dopełniaczem, np. *tego dobrego studenta, psa*. W liczbie mnogiej z kolei biernik rzeczowników niemęskoosobowych jest równy mianownikowi, por. *te dobre psy, komputery, studentki, ciastka*, biernik rzeczowników męskoosobowych jest zaś synkretyczny z dopełniaczem, por. *tych dobrych studentów*.

Należy zaznaczyć, że w podejściu do synkretyzmu biernika i mianownika rzeczowników nieżywotnych istnieją pewne rozbieżności. Jest faktem bezspornym i stosunkowo dobrze zbadanym, że znaczna część rzeczowników nieżywotnych⁶ otrzymuje w bierniku męskożywotną końcówkę *-a*, np.: *fiata, samsunga, poloneza, calusa, papierosa, hamburgera*. Część badaczy przekonanych do koncepcji biernikowej dostrzega zasygnalizowane zjawisko i dokonuje jego opisu (por. np. Wróbel 2001; Bańko 2002), inni przemilczają wskazany problem, twierdząc, że biernik rzeczowników nieżywotnych jest lustrzanym odbiciem mianownika (por. Nagórko 1996, 133).

Omawiane ujęcie jest niejednolite: większość jego zwolenników wykorzystuje zaproponowany przez Witolda Mańczaka podział rzeczowników na pięć klas rodzajowych (por. np. Dunaj, red., 1995; Nagórko 1996; Laskowski 1998; Wróbel 2001; Bańko 2002, Dubisz, red., 2003), inni natomiast dopatrują się istnienia aż dziewięciu rodzajów (Saloni 1976, 2007)⁷.

⁶ Nieżywotnych według kryterium semantycznego.

⁷ Saloni (1976, 2007) oparł swoją koncepcję na zróżnicowaniu form biernika liczby pojedynczej i mnogiej, uwzględnił w niej również liczebniki, także zbiorowe. Wyróżnia on mianowicie trzy rodzaje męskie, rodzaj żeński, dwa podrodzaje nijakiego (pierwszy obejmuje rzeczowniki łączące się z liczebnikami zbiorowymi, np. *pięcioro dzieci, cieląt*, drugi rzeczowniki łą-

Warto podkreślić, że na podstawie łączliwości biernika z formami przymiotników można wyodrębnić maksymalną liczbę klas rodzajowych (tj. czterech rodzajów w liczbie pojedynczej i dwu w liczbie mnogiej). W innych przypadkach zależnych, ze względu na synkretyzm form, liczba ta ograniczałaby się do dwu rodzajów w liczbie pojedynczej, por.:

dopełniacz: *tego dobrego studenta, psa, ciastka – tej dobrej studentki*
 celownik: *temu dobremu studentowi, psu, ciastku – tej dobrej studentce*
 narzędnik: *tym dobrym studentem, psem, ciastkiem – tą dobrą studentką*
 miejscownik: *tym dobrym studencie, psie, ciastku – tej dobrej studentce*

oraz jednego rodzaju w liczbie mnogiej, por.:

dopełniacz: *tych dobrych studentów, psów, ciastek, studentek*
 celownik: *tym dobrym studentom, psom, ciastkom, studentkom*
 narzędnik: *tymi dobrymi studentami, psami, ciastkami, studentkami*
 miejscownik: *tych dobrych studentach, psach, ciastkach, studentkach*

Przytoczone przykłady wskazują, że w liczbie pojedynczej można więc mówić o istnieniu rodzaju „nieżeńskiego” lub „męskonijakiego”, natomiast w liczbie mnogiej – o jednej zneutralizowanej formie rodzajowej⁸. Fakt ten nie dziwi, gdyż podobnie jest w wielu językach świata, m.in. w części języków indoeuropejskich czy afroazjatyckich, w których występują tylko dwa rodzaje gramatyczne – męski i żeński.

W tym miejscu warto podkreślić, że w polszczyźnie dominują właśnie te dwa rodzaje gramatyczne, tj. męski i żeński, obejmujące około 90 proc. ogółu leksemów rzeczownikowych, natomiast rodzaj nijaki stanowi jedynie około 10 proc. rzeczowników (por. Stefańczyk 2007).

Koncepcja dopełniaczowa

Oprócz omówionej koncepcji biernikowej istnieje oryginalne w swej istocie fleksyjne ujęcie kategorii rodzaju autorstwa Zofii Zaron (2004). Warszawska lingwistka, uznając dystynkcję końcówki dopełniacza liczby poje-

czące się z liczebnikami głównymi, np. *pięć okien, krzesel*) oraz trzy rodzaje pluralia tantum (rzeczowniki typu *państwo, wojostwo*; rzeczowniki typu *drzewa, skrzydła*, łączące się z liczebnikami zbiorowymi; rzeczowniki typu *spodnie*, które mogą łączyć się z wyrazami pomocniczymi wyrażającymi kwantyfikację).

⁸ Podobnie ujmuje tę kwestię Laskowski (1998, 210).

dynczej *-i* || *-y*, a także wykładniki fleksyjne mianownika oraz synkretyzm form biernika lub jego brak, wyodrębniła cztery klasy rodzajowe w liczbie pojedynczej i pięć klas rodzajowych w liczbie mnogiej.

Do pierwszej klasy rodzajowej w liczbie pojedynczej autorka zaliczyła wszystkie rzeczowniki przybierające w dopełniaczu końcówkę *-i* || *-y*, w tym męskie typu *cieśla, poeta*. Wyodrębnioną klasę Z. Zaron określa jako fleksyjny rodzaj żeński. Klasę drugą tworzą rzeczowniki nieżeńskie, mające w dopełniaczu końcówkę *-a* oraz wykazujące synkretyzm dopełniacza i biernika. Autorka określa tę grupę jako męskozywotną. Do klasy trzeciej badaczka zalicza rzeczowniki nieżeńskie i niemęskozywotne. Grupę tę charakteryzuje synkretyzm mianownika i biernika. Rzeczowniki te mogą mieć w dopełniaczu zarówno końcówkę *-a*, jak i *-u*. Wyodrębnioną klasę autorka nazywa rodzajem męskozywotnym lub – zgodnie z tradycją – męskozwierzęcym. Do klasy czwartej należą rzeczowniki zakończone w mianowniku na *-e, -o, -ę*, mające w dopełniaczu końcówkę *-a*. Grupę tę tworzy tradycyjnie rozumiany rodzaj nijaki.

W liczbie mnogiej Z. Zaron dzieli ogół leksemów na miękkotematowe, w tym historycznie miękkie, tj. mające w dopełniaczu końcówkę *-i* || *-y*, oraz twar-dotematowe, tzn. mające zakończenie inne niż *-i* || *-y*. Ów podział pozwolił wyodrębnić jej klasę rzeczowników męskosobowych i niemęskosobowych. W ramach tych ostatnich autorka wydzieliła rzeczowniki niemęskosobowe nijakie i nienijakie, natomiast w obrębie nienijakich miękkotematowe męskie i żeńskie oraz niemiękkotematowe męskie i żeńskie.

Nałożenie się na siebie klas rodzajowych liczby pojedynczej i mnogiej dało badaczce podstawę do uzyskania pięciu klas rodzajowych:

- klasę pierwszą tworzą rzeczowniki żeńskie niemęskosobowe; rzeczowniki te mają w mianowniku liczby pojedynczej końcówki *-a, -i, -o* (*kobieta, lalka, mysz, sien*)⁹;
- klasę drugą stanowią rzeczowniki męskie żywotne; leksemy te mają w mianowniku liczby pojedynczej końcówki *-o* oraz *-o* (*chłopiec, lekarz, wujcio*);
- trzecia z wyodrębnionych klas to rzeczowniki męskie nieżywotne, mające w mianowniku liczby pojedynczej końcówkę *-o* (*dom, stół, las*);
- do klasy czwartej zaliczane są rzeczowniki nijakie, których cechą dystynktywną są mianownikowe końcówki *-o, -e, -ę, -um* (*dziecko, okno, słońce*);
- ostatnią z wyodrębnionych klas tworzą rzeczowniki męskosobowe (żeńskie męskosobowe i męskie męskosobowe), mające w mianowniku liczby pojedynczej końcówki *-o, -a, -o* (*poeta, maestro*).

⁹ Przykłady zaczerpnięte z pracy Zaron (2004).

Jak widać, Zofia Zaron polemizuje zarówno z ujęciem tradycyjnym, jak i koncepcją biernikową, na ich podstawie bowiem – jak twierdzi autorka – nie można uzyskać rozłącznych klas rodzajowych w obu liczbach, co było jej zamierzeniem. Z drugiej strony omawiane podejście godzi w istniejący w polszczyźnie prymat rodzaju męskiego, męskoosobowego, gloryfikowanie mężczyzn i związany z tym seksizm językowy¹⁰, w ujęciu Z. Zaron dominują bowiem terminy feminizujące, por. rodzaj żeński niemęskoosobowy, fleksyjny rodzaj żeński.

Dyskusja

Z przedstawionych koncepcji wynika, że rodzaj gramatyczny jest kategorią skłaniającą językoznawców do ustawicznych poszukiwań, weryfikacji istniejących poglądów i ustaleń oraz do dokonywania nowych uściśleń.

W związku z przedstawionymi ujęciami nasuwa się szereg refleksji. Zasadniczą kwestię stanowi znaczenie rzeczownika i jego forma podstawowa, jaką jest *primo impositio*. To przecież dzięki czynnikom semantycznym oraz postaci fonetycznej i morfologicznej rzeczownika zarówno rodowity użytkownik polszczyzny, jak i cudzoziemiec uczący się języka polskiego jako obcego wiedzą, jaką końcówkę należy przyporządkować danemu rzeczownikowi w przypadkach zależnych. Bez tej zasadniczej wiedzy poruszanie się w systemie fleksyjnym polskiego rzeczownika jest niemożliwe, innymi słowy: ani biernik, ani dopełniacz w żaden sposób nie może stanowić podstawy podziału rzeczownika na klasy deklinacyjne. Koncepcja taka wydaje się również stać w sprzeczności z naturalnym rozwojem języka fleksyjnego jako takiego. Trudno bowiem wyobrazić sobie, by najpierw wykształciły się w nim przypadki zależne i to na ich podstawie użytkownicy zdecydowali o przynależności wyrazów do określonego rodzaju gramatycznego¹¹. Uznanie biernika lub dopełniacza za podstawę podziału rzeczownika na klasy rodzajowe wprowadza znaczne utrudnienia do opisu języka polskiego. Na przykład fakt, że leksem *pies* jest rzeczownikiem rodzaju męskożywotnego (męskozwierzęcego), jest relewantny wyłącznie z punktu widzenia biernika i do-

¹⁰ O zdecydowanie niekorzystnym wizerunku kobiet utrwalonym w polszczyźnie obszernie piszą Karwatowska, Szypra-Kozłowska (2010).

¹¹ O powstaniu mowy i spekulacjach na temat prajęzyka piszą m.in. Jean Aitchison (2002) i Martin Kuckenburger (2006).

pelniacza liczby pojedynczej, w wypadku pozostałych form kazualnych liczby pojedynczej i mnogiej jest to informacja drugorzędna (2 na 14 form fleksyjnych rzeczownika).

Brak tradycyjnej terminologii odczuwalny jest zwłaszcza w odniesieniu do czasownika w czasie przeszłym i trybie przypuszczającym. Nasuwa się bowiem pytanie: jak należy określić rodzaj gramatyczny form *był* czy *był-bym* w czystej, nieuwzględniającej znaczenia leksemów, analizie morfologicznej? Formy czasownika w czasie przeszłym i trybie przypuszczającym wskazują wyraźnie na istnienie trzech rodzajów w liczbie pojedynczej (męskiego, żeńskiego i nijakiego) oraz dwu w liczbie mnogiej (męskoosobowego i niemęskoosobowego). Fakt ten dowodzi słabości koncepcji biernikowej.

Należy także podkreślić, że klasa rzeczowników żywotnych występuje we wszystkich fleksyjnych językach słowiańskich (oprócz bułgarskiego i macedońskiego, pozbawionych fleksji imiennej). W językach wschodniosłowiańskich kategoria ta dodatkowo obejmuje liczbę mnogą, stąd biernikowe formy *ja vižu malčikov, ženščin, korov, riebiat* (dosłownie: *ja widzę chłopców, kobiet, krów, dzieci*). Może więc dziwić, że w innych językach słowiańskich pojawia się biernik; choć żywotność stanowi w nich kategorię bardziej rozbudowaną niż w polszczyźnie, nie stała się podstawą podziału rzeczowników na klasy rodzajowe. Skoro tam gdzie kategoria ta jest rozleglejsza, nie stanowi ona kryterium wyjściowego, nie powinna go także stanowić w polszczyźnie.

Ponadto stosowanie podziału przyjętego w większości języków (rodzaj gramatyczny jest obecny również w językach niemających kategorii przypadka, np. w wielu postfleksyjnych językach romańskich), a co za tym idzie – posługiwanie się bardziej uniwersalnym aparatem pojęciowym pozwala efektywniej porównywać zjawiska językowe występujące w badanych kodach¹².

Wydaje się więc, że zbyt wiele argumentów przemawia za tym, by przypadków zależnych nie czynić podstawą klasyfikacji rodzajowej w polszczyźnie i pozostać przy usankcjonowanym tradycją podziale klasycznym, który ze względu na swe niezaprzeczalne walory ma nadal wielu zwolenników.

¹² Uporządkowanie kwestii merytorycznych i ujednoczenie terminologii (zob. ESOKJ 2003) sprawiło, że glottodydaktycy europejscy uzyskali wspólną podstawę, dzięki której możliwe jest opracowanie i porównywanie programów języków nowożytnych, inwentarzy, egzaminów oraz podręczników. Wspólna baza terminologiczna ułatwia także dyskusję i wymianę doświadczeń między dydaktykami z różnych krajów.

Gramatyka opisowa a gramatyka pedagogiczna

Nie ulega wątpliwości, że wiedza o języku docelowym jest niezbędna w procesie nauczania. Pozwala ona nie tylko określić, czego i na jakich poziomach zaawansowania uczyć, lecz także wskazać, „jak ma się dokonywać gradacja materiału, czego należy uczyć w pierwszej kolejności, a co można (i dlaczego) odłożyć na później” (Miodunka 1992, 15).

Kategoria rodzaju jest jednym z pierwszych zagadnień gramatycznych, jakie poznają uczący się polszczyzny cudzoziemcy, a choć przy ich spiralnym wprowadzaniu nie ze wszystkimi jej aspektami są zaznajamiani na pierwszych lekcjach języka, to – by prawidłowo (poprawnie i fortunnie) formułować najprostsze nawet komunikaty – muszą wiedzieć, jak przydzielać rzeczowniki do określonych klas rodzajowych. Muszą więc znać kryterium ów przydział umożliwiające.

Modele gramatyczne tworzone przez badaczy języka dają wgląd w jego strukturę. Pozwalają dotrzeć do istoty zachodzących w nim zjawisk. Gramatyka akademicka z założenia jest więc dogłębna i wnikliwa w „zauważaniu i nazywaniu zjawisk i faktów językowych, definiowaniu ich, grupowaniu, odróżnianiu od innych, a także w ustaleniach klasyfikacyjnych i typologicznych” (Karolczuk 2014, 90). To ona następnie staje się kanwą dla opracowań mniejszych, bardziej pragmatycznych, powstających na potrzeby edukacji. Opis teoretyczny jednakże, choć stanowi podstawę tego sporządzanego na potrzeby (glotto)dydaktyki, nigdy nie jest z nim tożsamy. (Glotto)dydaktyczna celowość opisu gramatycznego, zdaniem Agnieszki Karolczuk (2014, 92), zakłada bowiem dwojaką jego funkcjonalność pragmatyczną. Tworząc go, trzeba wylaniać kategorie gramatyczne o nazwach sugerujących ich funkcje, jednocześnie opisując i pokazując zasady budowy języka w sposób, który będzie sprzyjał jego opanowywaniu (przyswajaniu)¹³.

¹³ Zdaniem Karolczuk „jednym z przejawów funkcjonalności opisu gramatycznego jest ‘przekładalność’ dydaktyczna sformułowań tego opisu. Na przykład informacja o tym, że zdania dzielą się na pojedyncze i złożone w związku z zawartą w nich liczbą orzeczeń, jest mało funkcjonalna, ‘nieprzekładalna’ na coś przydatnego uczącemu się języka obcego (...). Jednak nazwanie zdaniem złożonym struktury zawierającej co najmniej dwie różne informacje o jakichś działaniach/stanach oraz wyrażenia łączącego te informacje – sprzyja zwróceniu uwagi na te struktury, porównaniu ich z wieloma podobnymi we własnym języku, przyswojeniu funkcji i znaczeń spójników i innych wskaźników zespolenia” (Karolczuk 2014, 92).

Nie może się jednak odbywać, co dobitnie podkreśla badaczka, kosztem prawdziwości wiedzy o nim¹⁴.

Według A. Karolczuk jednym z podstawowych przejawów wspomnianej funkcjonalności jest przekładalność sformułowań na język (glotto)dydaktyki, czyli na język rzeczywistości szkolnej. Opisy w gramatykach akademickich są bowiem zbyt złożone, by mogli z nich korzystać niespecjaliści (uczniowie) lub osoby o niepełnych kompetencjach językowych (uczący się danego języka jako obcego). Forma przekazu musi więc zostać dostosowana do potrzeb i możliwości przyszłych użytkowników, dla których (a przynajmniej ich zdecydowanej większości) poznawany język ma być użytecznym i sprawnym narzędziem komunikacji, nie zaś obiektem studiów i analiz. Nie ulega jednak wątpliwości, że sprawne władanie językiem, efektywne w nim komunikowanie, wiąże się z poznaniem jego systemu¹⁵, któremu trzeba się podporządkować¹⁶. Ważnym przejawem funkcjonalności opisu (glotto)dydaktycznego jest to, że poza objaśnieniem budowy struktur gramatycznych musi on także zawierać informacje dotyczące niesionego przez nie znaczenia. Uczący się powinni przecież wiedzieć nie tylko, jak daną formę utworzyć, jak ją skategoryzować, lecz także, a może przede wszystkim – jakie niesie znaczenie, w jakich sytuacjach komunikacyjnych można się nią posługiwać.

Opis (glotto)dydaktyczny ma być zatem prosty, zrozumiały, funkcjonalny i niesprzeczny z faktami językowymi, ma umożliwiać uczącym się efektywne działania komunikacyjne. Powinien też mieć układ hierarchiczno-spiralny. Hierarchizacja zagadnień gramatycznych, nieobecna w ujęciach teoretycznych, w których wszystkie zagadnienia mają tę samą wagę, jest nieodzow-

¹⁴ Gramatykę na potrzeby uczących się trzeba bowiem upraszczać, nie fałszując przy tym struktury języka.

¹⁵ W naszej opinii, aby dobrze posługiwać się narzędziem, jakim jest język, trzeba znać zasady jego funkcjonowania. Świadome i refleksyjne użycie języka, na które coraz częściej zwraca się uwagę w opracowaniach glottodydaktycznych (czasopismo „Neofilolog” kilka tomów poświęciło refleksyjnemu nauczaniu/uczeniu się), nierozzerwalnie wiąże się z wiedzą o nim, rozumieniem rządzących nim zasad.

¹⁶ Małgorzata Kita określa gramatykę mianem *domeny przymusu*, pragmatykę nazywa zaś *domeną wolności*. Gramatyka pozwala bowiem „mówiącemu z ograniczonej liczby elementów tworzyć nieskończenie wiele wypowiedzi, pragmatyka daje z kolei możliwość wyboru z ograniczonego repertuaru środków adekwatnego elementu językowego” (Kita 2002, 356). Aby władać językiem obcym, należy więc nie tylko znać struktury danego języka, czyli kod, trzeba także wiedzieć, jakie znaczenie one noszą oraz jak ich używać w aktach komunikacji i jak łączyć je w logiczne ciągi wypowiedzi; innymi słowy, wiedzieć, w jaki sposób posługiwać się kodem.

nym elementem struktury opisu (glottodydaktycznego), poszczególne kwestie są w nim bowiem prezentowane od łatwiejszych po trudniejsze, od tych o wysokiej frekwencji (komunikacyjnie nośnych) po te rzadziej używane. Spiralność właściwa procesowi dydaktycznemu¹⁷ sprawia zaś, że ich opis nie zawsze jest w pełni wyczerpujący. Stopień jego szczegółowości wyznacza bowiem rodzaj i zakres działań językowych oczekiwanych od uczących się na danym etapie kształcenia¹⁸ (zob. ESOKJ 2003).

Opis struktur gramatycznych na potrzeby glottodydaktyki może też charakteryzować niejednorodność metodologiczna, która nie jest dopuszczalna w przypadku gramatyki akademickiej. Współczesną glottodydaktykę na wielu płaszczyznach cechuje inter-, a nawet transdyscyplinarność. Nic więc dziwnego, że autorzy opisów gramatycznych sięgają do różnych podejść metodologicznych (strukturalnych, kognitywnych czy generatywnych)¹⁹.

Reasumując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, że o ile celem akademickiej, naukowej gramatyki teoretycznej pozostaje wyczerpujący, dokładny, metodologicznie jednolity opis faktów językowych, o tyle w przypadku gramatyki pedagogicznej cel ten jest trojaki: ukazanie budowy (sposobów) tworzenia danej struktury, jej znaczenia bądź znaczeń oraz możliwych zakresów (kontekstów) użycia. Ponieważ gramatyka ta jest przeznaczona dla osób o niepełnej kompetencji językowej, którą dzięki niej będą mogli efektywnie rozwijać, stosowane w jej ramach rozwiązania (dotyczy to zwłaszcza definicji oraz reguł) powinna cechować prostota, funkcjonalność i niski stopień sformalizowania.

Rodzaj gramatyczny w perspektywie glottodydaktycznej

Która z omówionych koncepcji rodzaju gramatycznego ma zatem największe zastosowanie w glottodydaktyce polonistycznej? W świetle sformułowanych wcześniej uwag oraz wymagań stawianych opisom pedagogicznym powinno to być ujęcie klasyczne.

¹⁷ Do wielu zagadnień powraca się na kolejnych poziomach zaawansowania.

¹⁸ Wiadomo na przykład, że uczący się, którzy rozpoczynają naukę języka (A1), systemowo poznają mianownik liczby mnogiej wyłącznie rzeczowników niemeńskoosobowych. Dopiero na kolejnym poziomie poznają końcówki rzeczowników męskoosobowych.

¹⁹ Czystość metodologiczna byłaby zaletą, gdyby za pomocą jednej metody dano się opisać wszystkie fakty, wyjaśnić różne zjawiska i procesy gramatyczne, na co słusznie zwraca uwagę M. Kita (2002), autorka interesującego podręcznika do nauczania gramatyki.

Analiza opracowań przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego pokazuje, że w zdecydowanej większości z nich, zgodnie z oczekiwaniami, stosowany jest tradycyjny podział rzeczowników na klasy rodzajowe. Widać to zarówno w pozycjach starszych, sprzed kilkudziesięciu lat, jak i obecnie powstających. Ujęcie takie pojawia się zarówno w opracowaniach teoretycznych adresowanych do uczących się i/lub nauczycieli języka polskiego jako obcego (por. np. Zgólkowa, red., 1994–2005; Bartnicka, Satkiewicz 1990; Bielec 2001; Cieślakowa 2002; Swan 2002; Stefańczyk 2007; Włodarczyk 2009; Madelska, Warchol-Schlottman 2013; Maciołek 2016), jak i w licznych podręcznikach²⁰ (zob. m.in. Janowska, Pastuchowa 2005; Małolepsza, Szymkiewicz 2005; Stempel i in. 2010; Piotrowska-Rola, Porębska 2013) oraz słownikach pedagogicznych (zob. m.in. Mędak 1997, 2004, 2005; Zgólkowa 2008, 2009).

Klasyfikacja podział przyjął także przed laty zespół Zofii Kurzowej badający strukturę współczesnego języka polskiego. Jest to o tyle istotne, że rezultaty analiz ilościowych opracowanych przez badaczy krakowskich²¹ zostały następnie wykorzystane przez komisję ekspertów, która stworzyła pierwsze, oparte na rzetelnych danych naukowych, programy nauczania języka polskiego jako obcego (Miodunka, red., 1992). W nowej wersji programów²² przygotowanej przez zespół Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ (zob. Janowska i in. 2011, 2016) także wykorzystano koncepcję klasyczną. Jest ona obecna również w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (2003, 2016), dokumencie stanowiącym podstawę opracowywania testów biegłości językowej w polszczyźnie przeprowadzanych obecnie na wszystkich poziomach zaawansowania (od A1 do C2).

Jedną z nielicznych prac odwołujących się do koncepcji biernikowej²³ jest *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* Zofii Kalety (1996). Trudno po-

²⁰ Nie sposób przywołać ich wszystkich; wskazane tutaj cieszą się w ostatnich latach największą popularnością i przeznaczone są na najniższy poziom nauczania, kiedy uczący się stykają się po raz pierwszy z kategorią rodzaju gramatycznego.

²¹ Z badań wynika (zob. Miodunka 1992), że najbardziej funkcjonalnie obciążone rodzaje to w liczbie pojedynczej męski, żeński (61,69 proc. użyć), w liczbie mnogiej zaś – niemęskoo-sobowy (24,64 proc.).

²² Jej przygotowanie wymusiła zmieniająca się rzeczywistość, a zwłaszcza publikacja Rady Europy, tj. *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie* (zob. ESOKJ 2003), wprowadzająca w miejsce dotychczasowej trzystopniowej skali poziomów biegłości językowej (poziom początkujący, średnio zaawansowany i zaawansowany) skalę sześciostopniową (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

²³ Tj. koncepcji pięciu rodzajów.

wiedzieć, dlaczego autorka zdecydowała się na jej wykorzystanie, gdyż jest ona zdecydowanie mniej przyjazna uczącym się. Wymaga bowiem uruchomienia innego typu myślenia o rodzaju, które choć samo w sobie logiczne, wiąże się z opanowaniem terminów i ich umiejętnym stosowaniem, co przy nikłej niekiedy wiedzy metajęzykowej uczących się²⁴ staje się problematyczne.

Podsumowanie

Na zakończenie rozważań warto raz jeszcze podkreślić, że tradycyjny podział na klasy rodzajowe ma dwie zasadnicze zalety: z jednej strony jest przejrzysty, zrozumiały, przystępny, nie wprowadza komplikacji, z drugiej natomiast jest to podział uniwersalny, obecny w gramatykach innych języków, pozwalający na prowadzenie skutecznego dyskursu glottodydaktycznego. Nie dziwi więc, że to do niego odwołuje się zdecydowana większość opracowań przygotowanych dla uczących/uczących się polszczyzny jako języka obcego.

Jesteśmy zdania, że koncepcje biernikowa i dopełniaczowa powinny być znane nauczycielom języka, tworząc część zaplecza teoretycznego ich warsztatu dydaktycznego. Im dogłębniejsza bowiem wiedza uczącego o języku, tym mniej problemów napotyka on z wyjaśnianiem pozornych jedynie zawiłości, tym łatwiejsze stają się dla niego niefalszujące rzeczywistości językowej uproszczenia²⁵. Podstawę warsztatu metodycznego musi stanowić wiedza merytoryczna.

Literatura

- Aitchison J., 2002, *Ziarna mony*, przeł. Sykurska-Derwojed M., Warszawa.
Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
Bartnicka B., Satkiewicz H., 1990, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa.
Bielec D., 2001, *Polish: An Essential Grammar*, Routledge.
Cieślíkowa A., red., 2002, *Mały słownik odmiany nazw własnych*, Kraków.
Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.

²⁴ Naszego języka uczą się osoby o bardzo różnych biografiach edukacyjnych. Przyszli poloniści i slawiści stanowią wśród nich marginalną grupę.

²⁵ O wyposażaniu przyszłych nauczycieli w rozległą wiedzę o języku od dawna zabiega Jolanta Tambor (2014).

- Dunaj B., red., 1995, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Kraków.
- Erin L., Stefańczyk W.T., 2000, *Słownik estońsko-polski*, Kraków.
- Grzegorzczkowska R., 2001, *Kategorie gramatyczne współczesnej polszczyzny*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Janowska A., Pastuchowa M., 2005, *Dzień dobry. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego dla początkujących*, Katowice.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jarceva V.N., red., 1990, *Lingwiśtiejskij enciklopediśkiejskij slovar*, Moskwa.
- Kaleta Z., 1996, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- Karolczuk A., 2014, *Opis gramatyczny polszczyzny dla celów glottodydaktycznych*, w: Mielczarek A., Roter-Bourkane A., Zduniak-Wiktorowicz M., red., *Sukcesy, wyzwania i problemy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., 2010, *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*, Lublin.
- Keszler B., red., 2000, *Magyar grammatika*, Budapest.
- Kita M., 2002, *Wybieram gramatykę! (prezentacja podręcznika)*, w: Cudak R., Tambor J., red., *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Kowalikowa J., 2004, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: Janus-Sitarz A., red., *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Kucala M., 1978a, *Rodzaj gramatyczny w historii polszczyzny*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Kucala M., 1978b, *Zmiany semantyczne podstaw rodzaju gramatycznego w języku polskim*, „Z Polskich Studiów Sławistycznych”, Seria 5. Językoznawstwo.
- Kuckenburger M., 2006, *Pierwsze słowo. Narodziny mowy i pisma*, przeł. Nowacki B., Warszawa.
- Laskowski R., 1998, *Kategorie morfologiczne języka polskiego – charakterystyka funkcjonalna*, w: Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H., red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
- Maciolek M., 2016, *Tęcza gramatyka języka polskiego w tabelach*, Katowice.
- Madelska L., Warchol-Schlottman M., 2013, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Mańczak W., 1956, *Ile rodzajów jest w polskim?*, „Język Polski”, z. 2.
- Mędak S., 1997, *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, Kraków.
- Mędak S., 2004, *Słownik odmiany rzeczowników polskich*, Kraków.
- Mędak S., 2005, *Słownik łączliwości syntaktycznej czasowników polskich*, Kraków.
- Miodunka W., 1992, *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W., red., *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Miodunka W., red., 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Nagórko A., 1996, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa.
- Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, 2003, 2016, *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Warszawa.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa. (ESOKJ)
- Saloni Z., 1976, *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, w: Laskowski R., red., *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim*, Wrocław i in.

- Saloni Z., Gruszczyński W., Woliński M., Wołosz R., 2007, *Słownik gramatyczny języka polskiego. Podstawy teoretyczne i instrukcja użytkownika*, Warszawa.
- Stefańczyk W.T., 2007, *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*, Kraków.
- Swan O., 2002, *Grammar of Contemporary Polish*, Bloomington, Indiana.
- Tambor J., 2014, *Znajomość języka a wiedza o języku. Uwagi o nauczaniu uczenia języka polskiego*, w: Biedrzycki i in., red., *Polonistyka dziś. Kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków.
- Tokarski J., 2001, *Fleksja polska*, Warszawa.
- Włodarczyk H., 2009, *Lingwistyka na polonistyce krajowej i zagranicznej w dobie filozofii informatyczno-logicznej*, „LingVaria”, nr 1.
- Wróbel H., 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków.
- Zaron Z., 2004, *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka flekcyjna*, Warszawa–Puńsk.
- Zgólkowa H., 2008, *Praktyczny słownik języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań.
- Zgólkowa H., 2009, *Słownik minimum języka polskiego z zarysem gramatyki polskiej*, Poznań.
- Zgólkowa H., red., 1994–2005, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 1–50, Poznań.

Contemporary approaches to the practice of determining grammatical gender and teaching Polish as a foreign language

In contemporary Polish linguistics, there are two approaches to determining grammatical gender classes: the traditional and the contemporary formal. According to the traditional concept, derived from the classical school, the nominative case is the basis for the division into gender classes. In modern Polish language, the traditional approach distinguishes the following classes: masculine, feminine, and neutral and in the plural form there is also the masculine-personal and non-masculine-personal. On the other hand, in the contemporary approach the basis for division into gender classes is the accusative case, and less frequently, the genitive case. In didactic practice however, and especially in teaching Polish as a foreign language, the traditional approach is applied as it is the most transparent, understandable and accessible to learners.

Keywords: grammatical gender, noun, Polish language teaching and learning, pedagogical grammar