

Working Papers  
in Linguistics  
and Applied Communicology

## **ECO-COMMUNICOLOGY & WORLDVIEW CRISIS:**

Multitextual Narratives and Multivoiced Judgements  
in an Age of Globalization, Powsin-Warsaw, Poland, 8–11 Sept. 2021

Investigative project of the Research Federation of WSB–DSW Universities, Gdansk & the Faculty of English, Adam Mickiewicz University, Poznan, in Cooperation with the Polish Academy of Sciences Botanical Garden Center for Biological Diversity Conservation in Powsin, Poland, under the auspices of the International Communicology Institute, Washington, DC, USA

### **HONORARY COMMITTEE**

RICHARD L. LANIGAN (ICI Director & Laureate Fellow, PAS Elected Member, Honorary Symposium President)

MARCIN KALINOWSKI (President of RF of WSB–DSW)

KATARZYNA DZIUBALSKA-KOŁACZYK (FE Full Professor & Deputy Rector of AMU)

ROMUALD ZABIELSKI (PAS Corresponding Member, Warsaw University of Life Sciences Professor)

ZDZISŁAW WĄSIK (WSB Wrocław Professor, FE AMU Professor Senior,  
ICI Laureate Fellow, Bureau Member & Director for Europe, President of the Scientific Council of the Discipline “Linguistics” in the RF of WSB–DSW)

### **ORGANIZATIONAL COMMITTEE**

ARKADIUSZ NOWAK (PAS BG-CBDC Director)

PAWEŁ KOJS (PAS BG-CBDC Deputy Director–for Economic and Developmental Affairs,  
Local Symposium Organizer)

DAMIAN MATYŃIA (Silesian Botanical Garden in Mikołów)

MAŁGORZATA SZYMAŃCZYK (PAS BG-CBDC Contact with Media)

ELŻBIETA MAGDALENA WĄSIK (FE AMU University Professor, ICI Fellow, Principal Coordinator)



Federacja  
Naukowa  
WSB—DSW



Polish Academy of Sciences Botanical Garden  
Center for Biological Diversity Conservation in Powsin, Poland

# Working Papers in Linguistics and Applied Communicology

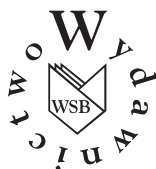
Editor-in-chief

Zdzisław Wąsik

Associate editors

Paweł Kojs

Elżbieta Magdalena Wąsik



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu

Poznań – Wrocław 2021

ABSTRACT. ZDZISŁAW WĄSIK (ed.-in-chief), PAWEŁ KOJS, ELŻBIETA MAGDALENA WĄSIK (assoc. eds.). 2021. *Working Papers in Linguistics and Applied Communicology*. Poznań–Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, x + 130 pp., ISBN 978-83-7205-373-2

KEYWORDS: communicology, education, linguistics, phenomenology, play

Reviewed by EUDMILA LACKOVÁ (University of Olomouc, Czechia)

Published on the basis of a guaranteed typescript

DTP by ZDZISŁAW WĄSIK

Cover design by ZDZISŁAW WĄSIK

This publication reflects the views of the authors only, and the Publisher cannot be held responsible for any use which may be made of the information.

© Copyright by Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu

ISBN 978-83-7205-373-2

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej  
ul. Powstańców Wielkopolskich 5, 61-895 Poznań  
phone: +48 61 655 32 48  
mailto: wydawnictwo@wsb.poznan.pl

## Table of contents

### PREFACE

Evaluating the investigative project and the contents  
of the following volume ii

### ELŻBIETA MAGDALENA WĄSIK

The semiotic phenomenology of play:  
On the sociocultural becoming of the human self 1

### ZDZISŁAW WĄSIK

Aspectuality of language in an epistemological outlook 27

### KATARZYNA MARIA NOSIDLAK

Deconstructing a personality model of a foreign language learner  
promoted by the Common European Framework of Reference 53

### MAKSYMILIAN DROZDOWICZ

Język debaty w dziewiętnastowiecznej Argentynie.  
Retoryka moralności czy mowa nienawiści? 79

### ANNA POL

Nauczyciel jako podmiot układu glottodydaktycznego  
i jego kompetencja w odgrywaniu roli realizatora celów  
i zadań procesu nauczania języka obcego 101

### STRESZCZENIE

Prace naukowe z lingwistyki i komunikologii stosowanej 127



## PREFACE

### Evaluating the investigative project and the contents of the following volume

#### 1. The leitmotif of the symposium on eco-communicology and worldview crisis and its aftermath

This symposium has inscribed itself into investigative fields of social, humanistic, and natural sciences. It aims at merging three related frameworks, the semiotic communicology, the phenomenology of praxis, and the ecology as a theory of environmental settings of plants, animals, and humans with the focus on Communicology as a Science of Human Discourse, Semiotic Self in Modelling Systems of Reality Diversities of Semiospheres in Biocene & Anthropocene, Semiotic Manifestation of Prejudices & Stereotypes, Semiotic Adaptability & Resilience of Living Systems, Indoctrination & Propaganda Through Media Literacy, Ethics & Morality in Public & Private Life-world Domains, and Epistemic Divides in Phenomenal Worlds Beyond Words.

#### 2. The issues of the monograph in focus

The current monographic volume consists of five chapters. Particular contributions have been prepared against the background of an investigative project of the Research Federation of WSB–DSW Universities, Gdańsk, and the Faculty of English, Adam Mickiewicz University, Poznań, in Cooperation with the Polish Academy of Sciences Botanical Garden Center for Biological Diversity Conservation in Powsin, Poland, under the auspices of the International Communicology Institute, Washington, DC, USA.

The first position in the volume occupies the chapter on the semiotic phenomenology of play in the sociocultural becoming of the human self, written by Elżbieta Magdalena Waśnik, who performed the function of an external-observer and opinion-giver from the Adam

Mickiewicz University in Poznań. Her chapter informs the readers about the role of play in the personal and subjective development of the human self as a unity of mind and body in psychophysiological terms. The author's chapter supports the view of psychologists and philosophers of language that playing games is closely connected with the modeling endowments of humans to intentionally create the works of art in culture. The chapter argues that, firstly, playing is not only an art in itself but also an end in itself since the mere act of play fulfills the same role in the growth of animal and human organisms while preparing them for their future life.

Zdzisław Wąsik, in turn, conducting seminars as an academic teacher in the WSB University in Wrocław, refers in his chapter to the aspectuality of language in an epistemological outlook. His chapter aims to rethink the concepts of knowledge and knowing, order, and learning in relation to signs and signification. Introduced in the title as a name of the investigative perspective, the notion of epistemology, dealing with a theory of knowledge and knowledge acquirement, pertains to two kinds of knowledge about the scientific object, to the knowledge of how the things (and states of affairs) exist and how they can be approached in scientific studies.

The next author, invited among the contributors to this volume, Katarzyna Maria Nosidlak, an academic teacher from the Pedagogical University of Kraków, delivers a chapter on deconstructing a personality model of a foreign language learner promoted by the Common European Framework of Reference. This model constitutes a collection of trait-descriptive adjectives grouped into six main categories, including intercultural, adaptive, partnership, learning, self-image, and morality of the self. During Nosidlak's analytical approach, these modelling traits have been contrasted with the results of the research on their usefulness for the process of foreign language learning and teaching. As far as such contrasts demonstrate strong correspondences between the research findings and the traits of the model, Nosidlak has concluded that these aspects and constituents refer to the dispositional properties of the personality of contemporary learners, which are relevant for their activities in acquiring and using foreign languages communicatively.

Maksymilian Drozdowicz from the WSB University in Wrocław devotes his attention, in his chapter written in Polish, to the language of the debate in 19th century Argentina, considering the rhetoric of morality or the speech of hate. The target of the speech of hate, in



view of the authors discussed by Drozdowicz, is placed on collectivity and not individuality. Even though it is oriented towards an individual human being, this targeting is reduced to a typical representative of a certain group, with its peculiar features and motives. As such, hate speech characterizes social groups with their environmental or biological qualities. According to Drozdowicz, such a speech operates with imagination and stereotypical forms.

Anna Pol from the WSB University in Wrocław is the author of the chapter on the teacher as a subject of the glottodidactic system and his or her competence as a performer of aims and tasks of foreign language teaching. Starting from the teacher's role, the chapter of Pol points the reader to the possibility of reducing competence to the dispositional properties of an interacting and communicating individual in general. What is more, competence might be assumed as an integration of knowledge, skills, and attitudes, mutually implying each other in the realization of the teachers' aims in the classroom in particular.



## The semiotic phenomenology of play: On the sociocultural becoming of the human self

**ABSTRACT.** This chapter aims to establish conceptual-methodological bridges between sign- and meaning-oriented positions of pragmatism and phenomenology concerning the distinctions between the ‘ego’ versus ‘non-ego’ states of awareness, on the one hand, and between ‘I’ and ‘me’ in personal and social dimensions of the self, on the other. It stresses the role of play in the personal and subjective development of the human self as a unity of mind and body in psychophysiological terms. Whereas the continuing becoming of the human self both through its playing activity and participation in play involves all levels of environmentally conditioned transactions, from the uniquely human to social and cultural ones, the lived experiences of players as sign-producers, considered from the viewpoint of semiotic phenomenology, lead to the realization of indexical, signaling, and symbolic functions of entertainment- and happiness-related aesthetics. The paper argues that, firstly, playing is not only an art in itself but also an end in itself since the mere act of play fulfills the same role in the growth of animal and human organisms while preparing them for their future life, and, secondly, the development of the individual self – as an entertainer/“muser”/creator/participant in the “musement” – to collective self occurs through its playing with others.

**KEYWORDS:** phenomenology, play, playworld semiotics, self

### 1. Preliminary remarks

The ludic nature of the human being is understood, in the following considerations, in terms of the self as a physical person and mental subject engaging in playful activities, the aim of which is the realization of entertainment function contributing to the establishment of interpersonal or interspecies linkages rather than the satisfaction of the basic survival needs. It is argued that the ecology-related becoming of (non)human selves involves all levels of sign-production, from the inclusively natural-animal to exclusively cultural-human processes. As is reasoned, play, as a purpose in itself and an end in itself, is essential for the development of the self as a psychosomatic organism, governed by intra-organismic drives common to other living systems;

it should be studied, however, within a given culture in which it is playing with others.

Regarding semiotic-phenomenological aspects of the playful activity of human individuals,<sup>1</sup> one should make here some initial statements based on respective works of selected thinkers. Firstly, the concept of play has sometimes been referred to interactions between mental activities of cognizing, thinking, understanding, or interpreting, constituting prerequisites for the growth of humankind and the play of cognitive powers of man, which cause his feelings of pleasure. Secondly, in the case of man, the aesthetic drive of play through art occupies a considerable place among the other organismic drives, urges, instincts, or desires responsible for the harmony of emotion and reason. Thirdly, aspects of human intellectual playacts are evoking imaginative illusions, transforming the contents of memory, or amusing oneself with passions, mendacities, while suspending pain in search of pleasure. As there is a diversity of games in different cultures, the phenomenological images of different players, with their imitative faculties enabling them to simulate states of affairs from their surroundings, may differ depending on the cultural backgrounds. The play of children is mostly characterized by imitations of the here-and-now facts, most adult involvements possess, however, aesthetic, and creative dimensions related to their everyday reality. Finally, play can be seen as a phenomenon of personal and social lifeworld experienced directly and individually. Though it is shared collectively, everybody is familiarized with its multiple forms from the first-person perspective. Human individuals experience the play as a possibility of their personal activity in their social lifeworld, perceived by them as their playworld.

## 2. Specifying the sources of inspiration

A direct source of inspiration for the following reflections on the play as a joyful activity of humans constitutes the works of the twentieth-century scholars interested in the multilevel communication processes in the world. These include the essay “A theory of play and fantasy” by Gregory Bateson (1976 /1955/: 177–193), which provides psychological frames of reference for the definition of play, basing on

---

<sup>1</sup> The author of this article presented the phenomenological approach to play in her essays Wąsik (2019 and 2020).

observations in psychotherapy, as well as the collection of papers *The Play of Musement* (1981), published by Thomas A. Sebeok, which offers conceptual and methodological tools for the tasks of semiotics.

What has been brought up by both researchers is, firstly, similarities and differences between semiotic processes in the worlds of animals and humans, secondly, playful aspects of such activity in nature and culture which is “an end in itself,” and finally, the semiotic basis for human predilections for imagination and daydreaming as well as cognitive strategies and operations of the human mind as semiotic processes. All of these issues, belonging to the ecology of living systems, constitute the investigative domain of semioticians.

Both Bateson and Sebeok, who alluded to the notion of play, accentuated the unity of communicative processes in nature and culture, on the one hand, and the inventive creativity of some human behaviors, on the other. To Bateson (1976), reflecting on the nature of mind and the systemic formation of ideas, viz., the transmission of information in the world of life, people often communicate against any logical rules. As he presumed, the cause for such an illogicality lies not only in their “carelessness or ignorance” (Bateson 1976: 193).

In Bateson’s view, the changeability of both form and content of messages is possible, as far as communication, going on at different levels of abstraction, is such a sophisticated process that its paradoxes can instigate also its evolution. All forms of communication, revealing the states of the mood of its participants independently of mechanical reactions to external signals, might be compared to playful behaviors having a stimulating purpose. It is, therefore, easy to realize how the metacommunicative abilities of some organisms, the development of which must have taken place gradually, are to be considered prerequisites for the performance of various types of playful activities. Among the activities, resembling play because of their metacommunicational character, Bateson places threat, histrionic behavior, deceit, etc. Occurring at the level of intentional communication, where signs are at least partly controlled by communicators, they fundamentally differ from each other in relation to the play *sensu stricte*. After Bateson, the conclusion may be drawn that, without play, “the evolution of communication would be at an end. Life would then be an endless interchange of stylized messages, a game with rigid rules, unrelieved by change or humor” (cited and quoted after 1976: 193).

Sebeok’s merit, in turn, was the popularization of the expression the “play of musement,” coined by Charles Sanders Peirce to depict

a playful exploration of new knowledge. Using it in the title of one of the collections of his papers, Sebeok (1981), the interpreter and popularizer of the works of the founder of the American pragmatism, probably wanted to render the multidirectionality, polymorphism, and multivalency of semiosis, the semiotic processes in nature and culture. For Sebeok, there is a qualitative difference between the sign processes in the human and animal worlds that follows, as he gathered, from the exceptionality of representational and modeling abilities and activities of human individuals. He claimed that verbal signs mostly appear against the background of nonverbal signs.

### 3. Humanistic approaches to play and playing activities

#### 3.1. Ancient roots of the concept of play

The history of the concept of play can be traced, according to Armand D'Angour, the author of the article "Plato and play. Taking education seriously in ancient Greece" (2013: 293–307), back to ancient Greek civilization. It was connected there – through the word *παιδιά* (*paidiá* 'playful engagement') – with the verb *παίζειν* (*paizein* 'to play') as etymologically related to the noun *παῖς* (*país* 'child').

As D'Angour suggests, being engaged in exhausting work, the partakers of the Greek rural culture have initially associated play rather with some activities of children than with serious activities of adults (2013: 294–297). As he points out, there is some formal and semantic coincidence of the notions of play and education, and respectively, the words *παιδιά* (*paidiá*) and *παιδεία* (*paideia*).

While reading D'Angour (2013: 294–307), one may learn that Western culture has owed to the ancient Greeks a vast array of connotations of the concept of play. Already in archaic Greece, between the eighth and fifth centuries B.C., participants of religious ceremonies and social meetings used to play games and music. They sang songs, played the lyre, competed in composing impromptu verses, word games, riddles, etc. The children of Greek aristocrats were trained in gymnastic competitions and verbal contests. In the classical period, in the fifth and fourth centuries B.C., music, dance, sporting, artistic competitions, and the passionate quest for intricate knowledge were acknowledged to be modes and forms of play. From that time on, one speaks of playing a part on stage or a role in society or government.

The word *manipulation* was also associated with play already in Athens of the fifth century B.C., where political rhetoric and drama developed. As D'Angour (2013: 297) admits, the comedies of Aristophanes (c. 450–c. 388 B.C.) represent “the most amusing instances of play with words, scenes, and characters” known in ancient times. All in all, although there is no clear-cut distinction between play and seriousness, the creative writer resembles somewhat a child at play.

Among other authors, who have been probing into ways of perception of playfulness in antiquity, one should mention Thomas Banchich. In his article “A gag at the bottom of a bowl? Perceptions of playfulness in archaic and classical Greece,” Banchich remarks that in successive “millennia, cultural norms and contexts” have been “in some ways vastly different from our own,” and what is more, “the demands of teasing out the force and significance of ancient Greek words and images make the problem of giving a meaning to *paidia*” (2017: 332), which seems quite unresolvable today. To at least partially produce the primary, ancient idea of the play, Banchich proposes to consider its anthropomorphization, in the Greek mythology, through *Παιδιά* (*Paidiá*), the patroness of amusement and festivities, belonging to the retinue of Aphrodite, the goddess of love and beauty.

### 3.2. The role of play in the universe of humans and animals

The interest of European thinkers in playful activities of living organisms that result from their mental endowments, or inborn instinctual drives, was evoked by the classical tradition in education, with special emphasis on ancient Greek and Roman heritage in literature, culture, and philosophy. From the ethological perspective, play is a kind of human comportment or animal behavior, usually repeated by force of habit, allowing players to get in touch with one another for the sake of mutual entertainment. In the case of the young, play is their preparation for life through the imitation of reality.

Bearing in mind the distinction between contemplative and locomotive activities as forms of play, it will be suitable to cite at least three thinkers, Immanuel Kant (1724–1804), Friedrich Schiller (1759–1804), and Karl Groos (1861–1946). In modern philosophy, the concept of play was used by Kant in his *Kritik der Urteilskraft* (1790) to designate the interactions of man, such as consciousness, cognition, thinking, understanding, and experiencing, acknowledged as the prerequisite of human growth. Starting from the concept of the purpos-

iveness of nature, while searching for the principles of judging beauty in painting and other visual arts, Kant tried to explain how imagination and understanding complement each other. In his view, just the spontaneous and harmonious play of the cognitive powers is the basis for the feelings of pleasure of the individual. Being aware of the subjective character of aesthetic judgments, Kant (1790, quoted after English translation 1987: 62) deliberated, *inter alia*, whether man, in a judgment of taste, becomes conscious of the harmony between his cognitive powers, aesthetically, viz., “through mere inner sense and sensation,” or rather intellectually, viz., through the consciousness of the intentional activity by which these powers are brought into play.

Schiller argued, in his “Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen” (1795), that play is typical of man as a being not contented with the satisfaction of his natural needs (cf. especially Letter XXVII in the English translation of 2010). For him, art and play, being indispensable in the aesthetic education of man as a citizen of the state and a free individual of the country, are significantly different from the work itself.

Considering aesthetic experiences of humans, Schiller distinguished two opposite kinds of instincts: (1) *der Stofftrieb* ‘the material instinct,’ also called *der sinnliche Trieb* ‘the sensuous instinct,’ conforming to the rules of nature, and (2) *der Formtrieb* ‘the formal instinct,’ related to the rules of reason. Since both the sensuous and the formal instincts integrate the body and mind of humans while keeping them physically and morally in balance (cf. Letters XIII, XIV, and XV in 2010), there must be also, according to Schiller, the third kind of instinct, which is responsible for the harmony of feeling and reason, namely, *der ästhetische Spieltrieb* ‘the aesthetic instinct of play.’

In Schiller’s approach, what distinguishes man from the rest of nature, is that “he makes form enter into his enjoyment, he keeps in view the forms of the objects which satisfy his desires, he has not only increased his pleasure in extent and intensity, but he has also ennobled it in mode and species” (quoted after 2010: 66). In his belief, the wasteful nature can afford not to make use of the surplus of energy and materials. Some anthropomorphic examples of play in nature provided by Schiller in Letter XXVII, such as the roar of the lion, whose “exuberant force rejoices in itself, showing itself without an object,” the flit of the insect that expresses rejoicing at life in the sunlight, or the song of the bird, etc., testify to the accuracy of his argument. In addition, as Schiller put it poetically, similarly to the animate



world, “even in inanimate nature a luxury of strength and a latitude of determination are shown, which in this material sense might be styled play.” Schiller had thereby in mind a tree that “produces numberless germs that are abortive without developing,” and “sends forth more roots, branches and leaves, organs of nutrition, than are used for the preservation of the species” (cited and quoted after 2010: 67).

Groos, known through his works of 1896, *Die Spiele der Thiere*, and 1899, *Die Spiele der Menschen* (cf. 1896 and 1912 /1901/ [1899]), developed his theory of play as an activity performed instinctively, without serious goals, even though essential to the life of animals and humans. Combining the achievement of evolutionary biology and psychology, he believed that, in its many manifestations, play fulfills the same functions in the animal and human worlds, preparing the individual organisms to proper behaviors in their mature life.

Significantly enough, as Groos himself (cited after 1912: v) admitted, his interest in aesthetics was that what first evoked his fascination for the subject of the play. Focusing on psychosomatic mechanisms of human perception, he described the nature of playful behaviors from the viewpoint of operations that the sensory apparatus of humans can perform, namely, being capable of sensations of contact, temperature, taste, smell, hearing, both receptive and productive sound-play, as well as sensations of sight, especially, the perception of brightness, color, form, and movement.

As for the appreciation of beauty in nature, art, and other domains, Groos (1912: 60–67) was convinced of the dominance of the faculty for recognizing (perceiving) the visible form of objects and hence, its higher biological value in comparison to the very important faculty for recognizing the color or brilliancy. To Groos, not only adults but also small children have a peculiar capacity for illusion in the observation of form; hence, they are able of aesthetic enjoyment.

Not stopping at the description of the instances of the playful use of movement apparatus (bodily organs), either for a destructive (analytical) or constructive (synthetic) relocation of foreign bodies, exercising endurance, throwing and catching games, etc., Groos (1912: 121–158) examined instances of the playful use of their higher mental powers by humans. He described aspects of human intellectual playacts, such as memory, imagination, for example, evoking illusion and transforming the contents of memory, including teasing mendacities, to subsequently move on to attention and reason, amusing oneself with passions, especially the pleasurable sensations and feelings

accompanying physical pain, mental suffering, surprise, fear, as well as the mixed feeling of suspension between pain and pleasure. Taking into account the multiplicity of games in different cultures, Groos sketched the image of the player from the viewpoint of general tendencies of humans to activate the inborn predispositions of their organisms. He contended that these predispositions involve the faculties of observation and imitation, enabling the individual player to simulate the respective movements from the surrounding world.

According to Groos, whereas the play of a child is mostly characterized by external imitation, the prevailing part of aesthetic involvement of an adult amounts even to an inner form of simulation through which a given individual puts him- or herself, while using his or her imaginative powers, into an observed object, attaining this way a sort of inward affinity to its mental image (cf. 1912: especially 322). In fact, Groos' positivistic approach to play evolved simultaneously with the current viewpoints of those thinkers, whose ideas anticipated the semiotic and linguistic turn in modern philosophy triggering off corresponding trends in the phenomenologically oriented studies on human relations.

### 3.3. The pure play as a mental sign-production for (a-)“musement”

Before considering human predilections for play in the spirit of pragmatic semiotics of Peirce, it is proper to bring out his views on the nature of cognitive processes of man as a being able to think for the tasks of his action. Peirce argued that the conduct of man, being usually in conformity with his beliefs, sometimes causes his curiosity, surprise, or doubt, which constitute the origin of an inquiry that, facilitating to reject the established, old beliefs, may lead to the creation of new beliefs based on knowledge which man already possesses.

What is worth demonstrating is Peirce's contention that new beliefs resulting from mental operations, which start from a random, arbitrary arrangement of beliefs shaping the habits of action, are always closer to the truth than the old ones. This claim is especially visible in Peirce's statement: an “[i]nquiry properly carried on will reach some definite and fixed result or approximate indefinitely toward that limit” (1935 /1896/, CP 1.485), meaning that the search for truth, which is a certain ideal, unattainable in any finite time through consideration or experimentation, is a perfectly self-controlled process.

Peirce devoted attention to the spontaneous activity of the human mind in which it engages in a purposeless pure play, viz., musement, in his essay “The neglected argument for the reality of God” (1935/1908/, CP 6.452–491). As he reasoned, such a mental activity, the aim of which is to find the most simplest solutions or probable explanations rather than to experience aesthetic enjoyment, amounts to abductive inferences that the individual conducts basing on his or her experiences, including observations.

Peirce’s interest in thinking processes, which came to light, *inter alia*, in his deliberations on theological questions of the reality of God, led him to articulate his view that the human mind is not infallible, though attuned to the truth. Accordingly, although the mental life of the individual is not equal to direct experiencing by him or her the external world, as Peirce assumed, he or she is capable of thinking, reasoning, inferring, drawing conclusions, etc. To Peirce (CP 6.455), pure ideas that inhabit human minds, actual objects and beings that perform the function of signs, constitute the first, the second, and the third universes of human experience respectively.

The play, in a pure sense, a lively occupation of the human mind, which it takes up of its own free will, without any constraint, comes about, as Peirce (CP 6.458) claimed, between these three universes. It assumes various forms, from aesthetic contemplation to the acts of imagination, moral cogitation, wondering at something in one of the universes and/or at connections between the universes. Sometimes, play leads to speculations about the causes of such connections. Peirce depicted phases of the pure play in the following words:

It begins passively enough with drinking in the impression of some nook in one of the three Universes. But impression soon passes into attentive observation, observation into musing, musing into a lively give-and-take of communion between self and self. If one’s observations and reflections are allowed to specialize themselves too much, the Play will be converted into scientific study; and that cannot be pursued in odd half-hours (CP 6.459).

For Peirce, normative sciences are ordered hierarchically. Specifically, logic as a science, explaining how to conduct research and teaching how to conduct faultless reasoning, is superordinate to ethics, which deals with self-controlled and voluntary behavior, and which is, in turn, subordinate to aesthetics, which deals with what is admirable, praiseworthy, laudable, etc. Referring, in this particular context of logic, to the reasoning processes of human individuals, one has to

admit that, while making inferences, they do not always follow the principles of formal argumentation proceeding in conformity with well-established rules. They mostly engage in informal, yet rational, thinking, i.e., rather in the so-called argument, which is not controlled by the self of the muser but through the association of thought as signs. The argument, as reasonable thinking, allows the individual to come to definite beliefs irrespective of definitely formulated premises.

Dealing with standards of proper thinking, Peirce drew conclusions about the mental abilities of humans. Firstly, humans, while solving problems, riddles, etc., prefer and/or naturally come to common-sense solutions which are easier for them, not in terms of formal logic, but because they are prompt by instinct. Secondly, the beliefs and convictions of humans fulfill normative functions in this sense that they determine their aims and goals, and values, such as beauty, good, and truth, which steer their desires and behaviors. Thirdly, it is the normative sciences, which differentiate between good and evil in cognition, actions, feelings, sensations, desires, etc. But these actions, feelings, sensation, or desires of thinking individuals are at least to some degree controlled by themselves. Fourthly, it is the logic, which investigates the correct reasoning that can be accepted by somebody who tries to uncover the truth; nevertheless, people themselves reason properly/correctly or wrongly/incorrectly. Controlling their passions, they attune their communicative behavior to ideals accepted by them voluntarily. While their common-sense thinking is subordinate to their subjective experiences, beliefs, and values, their natural instincts are basically determined by the selection of their pragmatic means in interpersonal communication.

Examining the semiotic nature of thinking processes, Peirce proposed focusing on the concepts with respect to their true meaning, which must be unveiled through both a recognition of “the concept under every disguise, through extensive familiarity with instances of it” and “an abstract logical analysis of it into its ultimate elements.” To Peirce, it was vital to “discover and recognize just what general habits of conduct a belief in the truth of the concept (of any conceivable subject, and under any conceivable circumstances) would reasonably develop” (quoted and cited after CP 6.481). The search for meaning (viz., truth) must go beyond the study of the form-and-content-related situational variation of given concepts to encompass the verification of its usability by individuals.

### 3.4. The meditating role of the subject in transcendental phenomenology

The matter of contemplative meditation, as experienced by the self-aware subject, was explored by Edmund Husserl in his *Méditations cartésiennes* of 1931, a collection of lectures (cf. 1960 [1931]), recapitulating the guidelines on the study of consciousness, elaborated by himself and delivered at the Collège de Sorbonne in Paris in 1929 (published considerably later than Peirce's essay on play). Independently of the erudite heritage of Peirce, Husserl focused on conscious experiences, perception, remembering, imagining, judging, and valuing as intentional mental processes. Exactly, meditation that improves human cognition was, for him, akin to the methods of phenomenology, detecting the essential structures and contents of consciousness. It should be therefore used by philosophers who must seek knowledge in the reason itself.

In his lectures, Husserl justified the anteriority and superiority of the thinking (meditating) ego, that is, the transcendental ego (phenomenological subject) relative to the being of the world (cited after 1960: 18). He attempted to prove that conducting meditations must prevent the philosopher from accepting the existence of both the objective world as such and the objectively apperceived facts as internal experiences, to exclude them "from the field of judgment." As Husserl held, the meditating ego should take an attitude that implies the reduction of his or her natural ego, so the state of psychological self-experience should cease to the transcendental-phenomenological self-experience (quoted and cited after 1960: 25–26).

In Husserl's view, philosophers cannot disregard the properties of consciousness, in particular, that it is (1) subjective (as it is a consciousness of a subject aware of both the object of consciousness and consciousness itself), (2) intentional (as it has content), and that it (3) implies intuition. Phenomenology, in turn, is a science of essence(s) of things, exactly of that which is identical in all variations of the thing being investigated and detectable in appearances (phenomena). The improvement of mechanisms of thinking through removing doubts from reasoning is, according to Husserl, possible thanks to the elimination of that what does not have any significance with regard to the essence of things, especially phenomenological techniques, such as reduction, ideation, and essential intuition. As Quintin Lauer, in his book *Phenomenology: Its Genesis and Prospect* (1965 /1958/: 58–59), noticed, it is due to the ideation that phenomenology must be

called “meditative.” Ideation (grasping the essences of things as ideal) consists “in submitting the original perception or imagination to a series of ‘free variations,’” allowing “to ‘see,’ to perceive the identical element underlying all variations, actual as well as possible.” Lauer (1965: 62) too added that it is the intuition that enables “a rational penetration into the data of experience,” for thanks to it, techniques recommended to phenomenologists stop being “independent factors in an overall process known as ‘intentional constitution.’”

Husserl’s understanding of phenomenological investigations, as a perfectly controlled process justifying itself spontaneously, brings to mind Peirce’s notion of play. As to the instinct described by Peirce slightly earlier, it is comparable with the intuition, which was appreciated by Husserl with respect to its role in the constitution of things. Both philosophers stressed the relatedness between the human beings as musing or meditating subjects moving about in their playworlds.

#### 4. A phenomenological conception of play: Towards an idea of human playworld

The phenomenological concept of playworld was coined by Eugen Fink (1905–1975), a German philosopher whose works constitute a significant contribution to the experience-of-happiness-related aesthetics. As such, it corresponds to the concept of lifeworld (in German *Lebenswelt*) introduced as the main notion of mundane phenomenology by Husserl, in his lectures, held at Prague in 1935 and Vienna in 1936, first published in 1954 (cf. 1970 [1954]).

As an existentialist philosopher, Fink first examined play as an activity enjoyed by human individuals, especially in his works collected in *Play as Symbol of the World and Other Writings* (2016 [1960]). Developing Husserl’s (1859–1938) ideas about the nature of human cognition in relation to the concepts of reality, existence, and becoming, Fink also elaborated upon the understanding of the world from the viewpoint of experiencing play in his essay *Oasis of Happiness. Thoughts toward an Ontology of Play* (2016 [1957]). Fink (2016 [1957]: 15) posed that play is “a phenomenon of life” as individuals experience it personally and directly. Everybody is acquainted with multiple forms of play, which usually have a collective character, from the first-person perspective. In his view, the individuals, while staying in interpersonal contacts, are saved from solitude thanks to the play.

Experiencing the play as a possibility of their own activity in the social world, they are the subjects of it.

As follows from Fink's deliberations, it is problematic whether animals also play. Fink (2016 [1957]: 15) maintained that the behavior of animals only resembles human play "in its mode of appearance and in the motor forms of expression." In his belief, human play and some forms of animal behavior are similar only in their external form because human beings and animals are ontologically different creatures. At the same time, play is not the privilege of the child only because adults play, as Fink (2016 [1957]: 18) stressed, as much as children, but in a more veiled manner.

To sum up Fink's view, to whom playing is a typically human activity resulting from the needs of a higher order or respective values, it is necessary to follow his reasoning on the basis of quotations from his essay on the ontology of play. Thus, play is, for Fink (2016 [1957]: 18), essential to "the ontological constitution of human existence." It is, as such, "an existential, fundamental phenomenon" though "not the only one, but nevertheless a peculiar and independent one that cannot be derived from the other manifestations of life." Fink (2016 [1957]: 19) held that man, unlike the animal, is not fully dependent on nature and, simultaneously, not free, like, for example, the incorporeal angel, and that he is concerned for himself and his own existence. Attributes of humankind, such as "self-relation, understanding of Being, and openness to the world," are "perhaps less easy to recognize in play than in the other fundamental phenomena of human existence." Stressing the exceptionality of play among other activities of humans, Fink (2016 [1957]: 19) called it "spontaneous activity," "active doing," "vital impulse," and "existence that is moved in itself."

As such, each human activity has, to Fink, its goal from the viewpoint of the individual performing it, that is, his or her happiness or felicity. He maintained that:

All other activity – in everything that is done in each case, whether it be production (*poiēsis*), which has its goal in a construct of work – fundamentally points ahead toward the "ultimate goal" of the human being: felicity, *eudaimonia*. We act in order to pursue a successful existence in the proper course of life. We take life as a 'task'. At no moment do we have, so to speak, a peaceful abode. We know ourselves to be 'under way'. We are always torn away from and driven beyond each present moment by the force with which we project our life toward the proper and successful existence. We all strive for *eudaimonia* – but we are in no way agreed as to what it is. We are not only affected by the

unrest of striving that carries us along, but also by the unrest of having an 'interpretation' of true happiness. (Fink 2016 [1957]: 19)

Characteristically, however, while playing, human individuals do not act, according to Fink (2016 [1957]: 20), "for the sake of the 'final purpose.' They are rather concentrated on the present than oriented toward the future. As he argued:

[P]laying has the character of a pacified 'present' and self-contained sense – it resembles an 'oasis' of happiness arrived at in the desert of the striving for happiness. (...) Play carries us away. When we play, we are released for a while from the hustle and bustle of life – as though transported to another planet where life seems lighter, more buoyant, easier. (Fink 2016 [1957]: 20)

Fink differed over the opinion that playing is a purpose-free activity. He tried to prove that "play has only internal purposes, not ones that transcend it," if, for example, people "play 'for the purpose' of training the body, of martial discipline or for the sake of health, play has already been distorted into an exercise for the sake of something else" (cf. Fink 2016 [1957]: 20). As for the significance of play for the adult, Fink (2016 [1957]: 20) believed that (1) it is an odd oasis, a "dreamy resting point for restless wandering and continual flight," (2) it gives the adult the present, (3) aids his or her creativity, (4) "'interrupts' the continuity and context" of his or her "course of life that is determined by an ultimate purpose," (5) "withdraws in a peculiar manner from the other ways of directing one's life," (6) "relates (*bezieht*) to it in a manner that is particularly imbued with sense, namely, in the mode of portrayal (*Darstellung*)." Moreover, humans play seriousness, genuineness, actuality, work and struggle, love and death as well as they play a play. Hence, the play is for them, according to Fink (2016 [1957]: 21), "a fundamental phenomenon of existence, just as primordial and independent as death, love, work and ruling, but it is not directed, as with the other fundamental phenomena, by a collective striving for the final purpose."

Treating play as a phenomenon of existence, Fink (2016 [1957]: 21–22) stated that if the "stimulating joys of play are extinguished, the activity of play dwindles straightway." He noticed, pondering upon the happiness the individual attains when playing, that the "pleasure in play is a strange pleasure that is difficult to grasp, one that is neither merely sensuous nor yet merely intellectual," especially as playing can evoke sorrow, grief, horribleness, etc. And most importantly, in play, the individual does not "suffer 'actual pains' – yet



the pleasure of play allows a grief to resonate in a way that is present and yet not actual – but seizes” the player, catches the player, stirs the player, shakes the player, etc.

Fink did not regard any trivial activity as play. For him, a bodily movement of a limb-loosening sort, for example, repeated rhythmically, is not play. Worth quoting is the following passage:

We can first speak of play only when a specially produced sense belongs to bodily motions. And at the same time we must still distinguish the internal play-sense of a specific instance of play, that is, the signification that play has for those who first decide on it, who intend to do it – or even the sense that it may eventually have for spectators who are not participating in it. (Fink 2016 [1957]: 22)

To understand the essence of play, one must realize that, to Fink, the human being as “a player ‘conceals’ himself by means of his ‘role’” (cf. Fink 2016 [1957]: 25), but, in fact, always distinguishes between actuality and appearance. Hence, the awareness of individuals of both their double existence as players and non-players and the possibility of calling themselves back out of their roles are the heart of play.

One has to bear in mind that the roles performed by the players are defined neither in the real nor in the actual world but rather in the world constituting the playworld of man, as defined by Fink. It is evident that Fink’s concept of playworld resembles the concept of lifeworld applied in mundane phenomenology, which is the translation of the German term *Lebenswelt* coined by Husserl (2008 /1916–1937/ and 1970 [1954]). Similarly to the lifeworld, the playworld is socially constructed. Hence, it is an intersubjective world which creates, according to Peter L. Berger (1929–2017) and Thomas Luckmann (1927–2016), the originators of the social construction theory, the so-called reality of everyday life (cf. 1966). Both the lifeworld and playworld undoubtedly arise and endure in human communication. Assuming that the playworld constitutes part of the lifeworld, Fink considered its ontological status:

Every sort of playing is the magical production of a playworld. In it lie the role of the one playing, the changing roles of the community of play, the binding nature of the rules of play, and the significance of the plaything. The playworld is an imaginary dimension, whose ontological sense poses an obscure and difficult problem. We play in the so-called actual world but we thereby attain [*erspielen*] a realm, an enigmatic field, that is not nothing and yet is nothing actual? (cf. Fink 2016 [1957]: 25)

The players themselves, being able to recognize the limits of play are, according to Fink, the creators of the playworld. This belief of Fink finds expression in the following quotation:

In the projection of a playworld the one who plays conceals himself as the creator of this 'world'. He loses himself in his creation, plays a role, and has, within the playworld, playworldly things that surround him and playworldly fellow human beings. What is misleading about this is that we imaginatively take these playworldly things themselves to be 'actual things'; indeed, in the playworld, we even repeat the difference between actuality and appearance in various ways. (cf. Fink 2016 [1957]: 25)

According to Fink (2016 [1957]: 25), the playworld has its own inner space as well as its own inner time rather than any "position or duration in the actual context of space and time." The players spend thus the actual time to play; they also need actual space. Despite this, the space of the playworld does not overlap with the space inhabited by them actually; the same is with time.

In "Play as symbol of the world," Fink (2016 [1960]: 35–215) pointed to the negative undertone of the concept of the playful, often meaning "an insincere, illusory activity, an acting-as-if" (2016 [1960]: 87). For him, play activities are unquestionably actual. As activities of non-seriousness, they bring with them a sense of 'non-actuality.' Fink reflected upon the symbolic activity of humans in the playworld, being, for the players, a (poor) substitute for freedom, when he wrote:

In play we experience a peculiar creativity, a creative and happy fortune: we can be everything, all possibilities stand open, and we have the illusion of a free, unrestricted beginning. In other cases we are determined by the history of our course of life; we find ourselves in a situation that is no longer open to choice; we are the product of our earlier deeds and omissions; we have chosen in a variety of ways and have thereby lost countless possibilities. (Fink 2016 [1960]: 88)

Thus, Fink justified his reservations about the view that the individual has the possibility to make free choices in real situations. He assumed that, only thanks to play, he or she has at least a certain alternative, or a subjective illusion that he or she develops his or her creativity and originality. Fink commented on external restrictions in the self-actualization of the individual when he stated that:

The path of [our] life, (...) is determined by an uncanny, accompanying contraction of our possibilities. Every activity that we earnestly carry out makes us more determinate and at the same time less possible. We continually determine ourselves, do irrevocable things. The more we attain to determinate

actuality in the self-actualization accomplished through our deeds, the slighter do our possibilities become". (Fink 2016 [1960]: 89)

Next, Fink demonstrated how possibilities of choices decrease during the life of the individual. As he noted, a "child is potentially" which does not mean that "it is not yet this or that but rather it is still 'everything'", still having many possibilities. An old man, however, has the history of his self-actualization behind him. In some sense, he has wasted many possibilities on the way to self-fulfillment. What an aged man has "neglected" can be judged from the viewpoint of his achievements as results of self-actualization.

Fink's later essay "The world-significance of play {1973}" (2016 [2010]: 234–248)<sup>2</sup> was devoted to the subject-world relation. He maintained that:

For the sake of the body we need the necessities of life and even for the most part superficial things: food, clothing a house and tools, appliances, machines, weapons, all the myriad things of an artifact-culture, an immense technological apparatus. The human being thereby surpasses the limited possibilities for embodied action in myriad ways; he installs himself within an apparatus of enormous proportions. He now acts setting out from his own body, with immense powers and uncanny energy. The powerful rivalry of economic competition that includes even war has vastly increased and continues to grow. Human beings compete with each other with the utmost brutality and technological perfection. (Fink 2016 [2010]: 247)

In addition, Fink pointedly expressed his conviction that play in all its forms as ways to self-actualization takes place through embodied interactions. He believed that :

Free creative self-actualization is precisely itself the theme of play. If the body is otherwise the place from which activities proceed, whether war, work, love, or even the many and diverse forms of human play, then it remains for the most part that from out of which incarnated existence acts. In competitive play that has cast off technical armament. (Fink 2016 [2010]: 248)

---

<sup>2</sup> The talk "The world-significance of play {1973}" was delivered by Fink in German as „Die Weltbedeutung des Spiels“ at the Akademie-Tagung „Geburt und Wiedergeburt der olympischen Idee“ am 22. April 1972 im Haus der Katholischen Akademie in Freiburg. See another source of information: Eugen Fink. The world significance of play. Radio version. Recorded: May 14, 1973 [Eugen Fink. Die Weltbedeutung des Spiels. Funkausfassung. Funkaufnahme: 14. Mai, 1973. Cf. Fink 2016: 234–248 [2010: 243–258]].

Thus, self-actualization is, in Fink's phenomenological approach, the most important function of play. Especially, when it makes use of the creative aspects of play and its diversification.

## 5. The role of play in the development of human selves

### 5.1. Fostering to the formation of social groupings

Separately, the reasoning behind the importance of play for the formation of cultural and social groups is worth presenting. One has to note that, unlike for the nineteenth-century thinkers, for whom the play, an activity having biological bases, was in part similar in animals and humans, for Johan Huizinga (1872–1945), a cultural scientist, it was an essential factor in the development of human culture. According to the author of *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture* (1938), cultural achievements of humans in domains, such as arts and sciences, sports, etc., come from human activity that is motivated by the impulses of play. For Huizinga (1949 [1938]: 13), play, a behavior proceeding “within its own proper boundaries of time and space according to fixed rules and in an orderly manner,” largely “promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their difference from the common world by disguise or other means.” As a culturally determined behavior, play is not different from work but often an element of human activity, which is called work and, as such, not experienced as amusing, for example, scientific investigations and philosophy, war and litigation, etc. Most human activities are, to Huizinga, either emulation or competition of a social and ludic nature; only a few of them are thus simple adaptive reactions or immediate responses to demands of the situation.

Huizinga (1949 [1938]: 37) characterized playful activities in terms of “lightness, tension and uncertainty as to the outcome, orderly alternation, free choice, etc.,” demonstrating that the differentiation of human societies gives rise to social behaviors featured by the freedom of choice, and as such, including the elements of play. He held – describing the activity of people in many cultures as triggered by opposed forces – that humans as social agents show tendencies to assimilate to one's own ego, on the one hand, and to adapt to external demands, on the other. As Huizinga (1949 [1938]: 53) thus suggested,

culture researchers should be interested in manifestations of axiological conflicts in the activities of different peoples. He himself, treating play as an element of culture, focused on numerous instances of social life in the past, which allowed him to notice how the mental world of particular communities is related to the individual-society dualism.

The impact of play on the development of the child with respect to his or her uniquely human abilities has been fascinating for scholars dealing with the role of play in the processes of cultural transmission and individual learning. What is empirically evident, on the basis of their studies, are great similarities in terms of simple forms of spontaneous, extemporaneous play of children growing up in very different cultures. As for the play in the process of socialization, one has to stress here, after, for example, Carolyn Pope Edwards (2000), a contemporary psychologist, the enormous importance of free play in natural settings, not influenced by the cultural environment, for the agency and creativity of the child.

To characterize the role of play in socialization, it is right to refer to George Herbert Mead (1863–1931), Lev Vygotsky (Лев Семёнович Выготский, 1896–1934), Jean Piaget (1896–1980), and Erik H. Erikson (1902–1994). It is essential to point out that, in Mead's social theory of mind (especially in his work *Mind, Self and Society*, published posthumously in 1934), the mental abilities of humans were considered the product of symbolic interactions. According to Mead (1934: 152–164), self-awareness of the individual arises thanks to language and mainly when he or she is playing (the games). Especially, the child, performing the roles of others, internalizes the social responses typical of these roles. Mead (1934: 161) maintained that children, who play, definitely act out the role they arouse in themselves. So, the formation of the objective self of the child in play causes the development of its (subjective) self, viz., the self as a subject.

What deserves mention here is the view of Vygotsky, a Russian psychologist, uttered in his “Play and its role in the mental development of the child” (2016 [1966]) – originally a lecture given at the Herzen Pedagogical Institute in Leningrad in 1933, and as such has survived thanks to a stenographic record.<sup>3</sup> Almost at the same time when Mead explained the emergence of (self-)consciousness from the use of symbols, Vygotsky claimed that it is the social interaction,

---

<sup>3</sup> The history of the translation of this text has been presented in the introduction to its English version from 2016 on pages 3–5.

which determines the cognitive growth of the individual, in particular of the child. In Vygotsky's (2016 [1966]: 10) opinion, the predominant type of the activity is, for the child, the play, taking place in an imaginary situation, that is, according to the rules, not formulated before, stemming from this imaginary situation. Anyway, the rules of play correspond to the rules of real situations. For example, when the child is playing the role of the mother, it follows the rules of maternal behavior. Exactly, both the role the child plays and his or her relationships to the objects he or she plays with (i.e., the objects, which change their meaning in play) always originate from the rules of real life. Hence, as the imaginary situation of play is kept up by these rules, the freedom of the child in play is illusory. Through play, the child constantly creates and recreates, as Vygotsky (2016: 14) stated, the semantic relation between the objects with which it is playing and their meaning that, in turn, governs the behavior of the child through which it advances linguistically, cognitively, and socially. Following Vygotsky, the child plays because it is able to make mental representations of its experiences. And through play, the child improves its skills in typically human abstract thinking.

Piaget, who examined the rules of peer play group formation, and their influence on the development of the personality of human individuals presented a quite different approach to play. For him, groups, arising as a result of a voluntary association of individuals being governed by unenforced rules, are assemblages through membership, in which children, mostly for the first time, internalize arbitrarily imposed patterns. Piaget, focusing on the cognitive development of the child rather than the social-emotional one in *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (1951), appreciated the role of playful activities, considered by him not only the imitation of movements. He paid attention to the symbolic nature of human communication in general.

Specially, Piaget (1951: 87–88) argued that play contributes to the intellectual development of the individual through the processes of accommodation and assimilation. He defined the acts of intelligence as an equilibrium between assimilation and accommodation, assuming that “imitation is a continuation of accommodation for its own sake.” Play is, in Piaget's view, rather assimilation than accommodation. Assimilation means that children who play take an idea and adjust it to their knowledge and understanding of the world. The emergence of symbolic play is accompanied by the development of abstract thinking. As Piaget demonstrated, this implies that the readiness of

the child to engage in more and more complex symbolic behaviors increases with the advance of its capability of representing the world.

The novelty in Erikson's way of thinking was viewing play as a way of life. For this developmental psychologist, known for his descriptions of the psychosocial stages of the life cycle of man, the play is something different for a child than for an adult. For the child, it is helpful in grasping, manipulating, and controlling reality; for the adult, however, it is the opposite of work. Play is an activity compensating the grownup for the toil of work. It gives the player an opportunity to rest from the effort and the seriousness of work, as Erikson put it in his book *Childhood and Society* (1950: 185–186), to step out from, or to exceed beyond, the limitation imposed by his or her reality. Erikson believed that only the playful individual can be creative and inventive. Hence, it is vital to realize two facts. First, the ability to play must be developed at every stage in the life of an individual, including each stage of his or her adulthood, since these stages occur only thanks to the activation of the children's tendency to play. And second, in adulthood, the individual gets the opportunity to act freely if he or she creates the same opportunity for other individuals.

A comprehensive analysis of playfulness across the life span was presented by Erikson in his book *Toys and Reasons* (1977). Based on his argument, one can conclude that thanks to their propensities to play and dream, to use imagination, and conduct reasoning, humans create visions and counter visions that they share with one another. From among visions discussed by Erikson, one must enumerate cultural values, including political and religious views and beliefs, philosophical, scientific, technological, and economic ideas, dominant in different times and civilizations. Competing within a given society, such visions cause, according to Erikson, that social reality gains a collective meaning; becoming commonsensical and comprehensible for its members, they spark off and stimulate human creativeness. Evidently, Erikson's approach to playfulness is very close to the social theory of knowledge, assuming the importance of social constructs, such as human ideas or notions, for the life of a society. Social constructs, though accepted by people as true and obvious, do not always represent reality accurately and, according to Berger and Luckmann (cited in part 4), sometimes turn out to be false.

In the context of play and its relation to man, the book *Amusing Ourselves to Death* (1985 /2005) by Neil Postman (1931–2003), an American cultural critic and media theorist, has an exceptional mean-

ing. It contains its author's critique of the contemporary societies and cultures, the members of which get involved in simple, undemanding playful activities that are on a large scale proposed by modern media. Recognizing the superiority of printing over any TV broadcasts, Postman reproached television for spreading amusement and enjoyment through transmitting images. He contrasted printing with television as completely different media, alluding to the saying "the medium is the message," coined by Marshall McLuhan (1911–1960), a Canadian theoretician of media (cf. Postman 1985 /2005: 8). Postman believed that modern media, such as radio and television, do not sufficiently inspire their audience to perform the ways of reasoning and argumentation through the use of verbal symbols. They aim to amuse in an effortless way rather than to inform. In his book written in the 1980s, Postman stressed the poverty of contents communicated by new media and shortcomings of entertainment in the age of digital technology, impeding the full development of individuals.

## 5.2. Shaping the meaning of the human life in the world

Anyway, play constitutes an essential part of the activities of higher biological beings, among which humans distinguish themselves with their abilities to learn, work, and engage in species-specific and culturally transmitted playful behaviors. Like other forms and styles of human life, the play always evoked interests among scholars and common people, in the opinion of the Polish psychologist Józef Pieter (1904–1989), due to its diversity and complexity.

Already in the 1970s, Pieter (1972: 310–370) characterized play and games among the other forms of entertainment as a form of life generally associated with free time, amusement, and/or enjoyment, experienced in non-working time. On the basis of the rich literature on the subject, he viewed play as a non-serious and naturally motivated occupation, in which humans engage voluntarily and spontaneously that mostly requires imagination and creativity from its participants. What Pieter argued was that play, being not a means to an end but a deliberately initiated activity, capable of postponement at any time, giving pleasure, and above all, an activity through which human individuals create the meaning of their world.

Pondering upon the significance of play as a social-cultural fact, in the context of the personal development of the individual, one must finally allude to recent studies of ethologists, dealing with spontane-



ous playing behavior of animals. Their studies show that natural play, not influenced by cultural environments, serves the development of creativeness and inventiveness. A good example constitutes here the work of Patrick Bateson and Paul Martin, *Play, Playfulness, Creativity and Innovation* (2013), demonstrating that, living organisms, stimulated by the drive of survival, are not so much as creative or inventive. To endure, they rather enhance their inventiveness through play. Bateson and Martin's comparative ethological observations of human and animal behavior allow to conclude that, engaging in acts of playing, living creatures develop their creativity to gain a better chance to survive and reproduce. They further deduce that there must be a link between playful activities and creativity and, in consequence, innovation in humans.

## 6. Concluding remarks

The terms *creator*, *actor*, *consumer*, *participant* point out, in this particular context, to both the causative role of semiotic selves engaged as physical persons in play at different levels of semiosis and (mutual) dependencies and relations between them as mental subjects initiating and/or (trans)forming respective chains of signs. In spite of/or owing to their natural endowment, while "playing," they develop and/or reveal their inventiveness and creativity and adopt certain (social) roles and (communicative) strategies. Ceasing to be outside observers and becoming members of groups, they can make a profit and/or experience loss as participants of (a)musement.

## References

- Bateson, Patrick, Paul Martin. 2013. *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.
- Banchich, Thomas. (2017) A gag at the bottom of a bowl? Perceptions of playfulness in archaic and classical Greece. *American Journal of Play* 9(3): 323–340.
- Bateson, Gregory. 1976 /1955/. A theory of play and fantasy. In: Gregory Bateson (ed.). *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Northvale, NJ & London, UK: Jason Aronson, 183–198 /*Psychiatric Research Reports* 2: 39–51/.
- Berger, Peter L(udwig), Thomas Luckmann 1966. *The Social Construction of Reality*. Garden City NY: Doubleday.

- D'Angour, Armand. (2013) Plato and play. Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play* 5(3): 293–307.
- Edwards, Carolyn Pope. 2000. Children's play in cross-cultural perspective: A new look at the six cultures study. *Cross Cultural Research* 34: 318–338.
- Erikson, Erik H(omburger). 1950. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, Erik H(omburger). 1977. *Toys and Reasons. Stages in the Ritualization of Experience*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fink, Eugen. 2016 [1957]. Oasis of happiness. Thoughts toward an ontology of play. Trans. Ian Alexander Moore and Christopher Turner. In: Eugen Fink, *Play as Symbol of the World and Other Writings*, Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 12–34 [*Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*. Freiburg, München: Karl Alber].
- Fink, Eugen. 2016 [1960]. Play as symbol of the world. Trans. Ian Alexander Moore and Christopher Turner. In: Eugen Fink, *Play as Symbol of the World and Other Writings*, Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 35–215 [*Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: W. Kohlhammer].
- Fink, Eugen. 2016 [2010]. The world-significance of play {1973}. Trans. Ian Alexander Moore, and Christopher Turner. In: Eugen Fink, *Play as Symbol of the World and Other Writings*, Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 234–248 [*Die Weltbedeutung des Spiels*. In: *Eugen Fink Gesamtausgabe 7: Spiel als Weltsymbol*. Herausgegeben von Cathrin Nielsen, Hans Rainer Sepp. Freiburg im Breisgau, München: Verlag Karl Alber, 243–258].
- Groos, Karl. 1896. *Die Spiele der Thiere*. Jena: G. Fischer.
- Groos, Karl. 1912 /1901/ [1899]. *The Play of Man*. Trans. E. L Baldwin. Second edition. D. Appleton and Company, New York, NY [*Die Spiele der Menschen*. Jena: G. Fischer].
- Huizinga, Johan. 1949 [1938]. *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*, London: Routledge Kegan Paul [*Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink].
- Husserl, Edmund. 1960 [1931]. *Cartesian Meditations. An Introduction to Phenomenology*. Trans. D. Cairns, The Hague: M. Nijhoff [*Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris: Armand Collin].
- Husserl, Edmund. 1970 [1954]. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Carr, D. Trans. Evanston: Northwestern University Press [*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. In: *Gesammelte Werke von Edmund Husserl, Husserliana*, Bd. VI, Hrsg. W. Biemel. Den Haag: M. Nijhoff].
- Kant, Immanuel. 1987 [1790]. *Critique of Judgment*. Trans. W. S. Pluhar. Indianapolis, IN & Cambridge, MA: Hackett [*Kritik der Urteilskraft*. Riga: J. F. Hartknoch].
- Lauer, Quintin. 1965 /1958/. *Phenomenology: Its Genesis and Prospect*. Second edition. New York, NY & Evanston, IL: Harper & Row /New York, NY: Fordham University Press/.

- Mead, George Herbert. 1934. *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited and with an introduction by Charles. William Morris. Chicago, IL; London, UK: The University of Chicago Press (Works of George Herbert Mead 1).
- Peirce, Charles Sanders. 1935 /1896/. The logic of mathematics: an attempt to develop my categories from within. In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. 1., Eds. Charles Hartshorne & Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press /Manuscript/ CP 1.417–520/.
- Peirce, Charles Sanders. 1935 /1908/. The neglected argument for the reality of God. In: *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vol. 6. Eds. Charles Hartshorne & Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press /*The Hibbert Journal* 7, 90–112 /CP 6.452–491/.
- Postman, Neil. 2005 /1985/. *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*. New Introduction by Andrew Postman. New York, etc.: Penguin Books.
- Schiller, Friedrich von. 2010 [1795]. *Letters upon the Aesthetic Education of Man*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing [Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. *Die Horen* (Tübingen) 1].
- Sebeok, Thomas A(lbert). 1981. *The Play of Musement*. Bloomington: Indiana University Press.
- Piaget, Jean. 1951. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Melbourne, London, Toronto: William Heinemann.
- Pieter, Józef. 1972. *Życie ludzi* (The life of humans). Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Vygotsky, Lev. 2016 [1966]. "Play and its role in the mental development of the child," *International Research in Early Childhood Education* 7(2): 3–25 [Выготский, Лев С., Игра и ее роль в психическом развитии ребенка Вопросы психологии двенадцатый год издания. № 6 ноябрь-декабрь 1966. – С. 62–77 (Igra i ee rol v umstvennom razvitii rebenka. *Voprosy psihologii* 12 (6): 62–77].
- Wąsik, Elżbieta Magdalena. 2019. The play as a purpose and an end in itself: On the Social Becoming of a Human Individual. In: *The Semiotics of Lifeworld Existentials: Between Necessity and Choice*. Ed. by Zdzisław Wąsik, Elżbieta Magdalena Wąsik and Józef Zaprucki. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, 43–61.
- Wąsik, Elżbieta Magdalena. 2020. Play and game in the semiotics of communication and culture. In: Zdzisław Wąsik (ed.). *GameIT: Gamestorming for Innovative Teaching*. Poznań, Wrocław: Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, 1–16.



ZDZISŁAW WĄSIK

Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

## Aspectuality of language in an epistemological outlook

**ABSTRACT.** The focus of this chapter concentrates on the aspectual nature of language, taken into account as the subject matter of the principal object of scientific study and as a relational property of the subject matter of adjacent objects examined from either disciplinary or interdisciplinary perspectives. Its objective is to stipulate the interdisciplinary awareness of scientists in the division of their academic labor in accordance with the modes of existence of language and the ways how it can be autonomized as a means of individual signification and social communication from its heteronomous dependencies. This stipulation leads to a directive statement that practitioners of linguistic disciplines should be aware when they observe the extrasystemic properties of languages and when they pay attention solely to the systemic-structural properties of a particular language. By reference to an autonomy–heteronomy opposition, the author of this paper emphasizes that language as a whole occurring both in perceptual and inferential reality is indivisible. However, the same cannot be said about the scope of the disciplines which depend on the choice of investigative viewpoints. Introduced in the title as a name of the investigative perspective, the notion of epistemology, dealing with a theory of knowledge and knowledge acquirement, pertains to two kinds of knowledge about the scientific object, firstly, to the knowledge how the things (and states of affair) exist and, secondly, how they can be approached in scientific studies.

**KEYWORDS:** aspect & constituent, autonomy & heteronomy, ecology & system, isolationism & integrationism, subject matter & investigative object

### 1. Aspects and constituents of language as abstractables

For exhibiting the aspectual character of language, it is necessary to demarcate between aspects and constituents of abstractable features of perceived reality. A representative usage of the term *abstracting* may be found in *The Language and Logic of Philosophy* written by Hubert Griggs Alexander, who has quoted (1972 /1967/: 107), *inter alia*, the definition of Alfred North Whitehead from the book *Science and the Modern World*: “Each mode of abstracting is directing attention to something which is in nature; and thereby is isolating it for the

purpose of contemplation” (1925: 173). What Alexander has emphasized is that “abstracting is not really removing anything at all”, but rather “focusing” the observers’ “attention on some part or aspect of what” they “experience while neglecting to pay attention to other parts or aspects” (1972: 107). With reference to one of the particular meanings of the Latin term *abstrahere* ‘to draw away,’ abstracting a certain feature, namely a constituent or an aspect of a prominent or conspicuous part or characteristic of an object “implies the drawing away to a conceptual plane quite remote from the concrete level of experience... It is a process of (1) *focusing attention upon some feature within experience*; (2) *holding this feature as the object of our immediate thought*, and (3) *possibly remembering it later*” (Alexander 1972: 108, emphasis is ours: ZW).

In dependence whether something can be removed not only mentally but also physically from the cognized reality, there are two kinds of abstractions, namely constituents and aspects. Accordingly, constituents are those abstractions of features, which can also be physically removed as coexistent parts, or as separate elements totally isolated from the objects as wholes, and aspects are those abstractions of features which cannot be removed physically from the cognized reality, as far as they constitute only its inherent or relational properties. In consequence, one has to distinguish the following varieties of abstract features: firstly, constituents as abstractions of parts (segments, fragments, elements), and, secondly, aspects as abstractions of characteristic qualities of observable objects, which are divided into inherent properties (internal or intrinsic attributes), and relational properties (external or extrinsic attributes), such as, e.g., quantitative; functional, serviceable, co-relational. comparative, equality, relativity, similarity, difference, symmetrical; exclusion, inclusion, intersection, tolerance, co-existence, opposition, alternation, collocation, spatial, temporal, isotopic, allotopic, systematic, classificatory, typological, hierarchical, super- vs. subordination, conditional, determinative, implicational, causative, and the like).

## 2. Aspectual oppositions between inherent and relational properties of language

The discussion about the aspectual nature of language usually starts, as in the positions of Eric Lenneberg, *Biological Foundations*

of *Language* (1967: 2), and Dwight Bolinger, *Aspects of Language* (1975 /1968/: 1–8 and 14), with the emphasis on speech as a species-specific property of humans. Although Lenneberg's and Bolinger's assertions come from incommensurable theories, some combinations of dichotomous categories are still valid both for linguists (cf. Wąsik 2003: 62–74 and Wąsik 2016: 98–124). Ordered under the label of semiotic-linguistic facts, they will be applied to the evaluation of language and language-like objects from the points of view of (1) physicality and logicity, (2) autonomy and heteronomy, (3) process and product, (4) form and substance, (5) expression and content, (6) collectivity and individuality, (7) competence and performance) (8) synchrony and diachrony, (8) syntagmaticity and paradigmaticity, as well as (10) deep structure and surface structure.

2.1. The separation of the physical domain,  
based on empirically tested experimental methods,  
from the logical domain, based on rationally concluded  
associations between two interrelated planes

To answer the question regarding the accessibility versus nonaccessibility of language to experimental observations, it is necessary to follow the terminological distinctions between the so-called physical domain of hard sciences and the logical domain of soft sciences, i.e., between the domain of really existing facts and the domain of cognitively experienced facts, as one may deduce from the work of Victor Huse Yngve *From Grammar to Science. New Foundations for General Linguistics* (1996: 209–210). When applying Yngve's way of reasoning, one has to emphasize that language, in its entirety, does not belong to the physical domain, as one cannot describe its forms of manifestation in terms of objects that are sensorially perceivable.

There are also linguistic facts that can only be assumed on the basis of inferences. This inferential knowledge constitutes all mental activities pertaining to the intersubjective comprehension of meanings, tasks, intentions, or beliefs, which cannot be directly observed either by communication participants or researchers.

Having in view the opposition between assumable and observable realities, one has to highlight that the physical domain comprises objects of observable reality, independently whether here and now, being remote in time and space, and the logical domain consists only of such mutually associated objects, which manifest themselves both in

concrete and mental modes of existence (inclusively and/or exclusively). Accordingly, only those linguistic facts that are observable in the physical domain can be investigated in a direct manner. An indirect way of revealing some aspects of language is probable in the case of interpersonal communication when the observation of linguistic facts depends on the knowledge of external observers who make inferences about intentions, tasks, or purposes of individuals taking part in interpersonal communication.

## 2.2. The heteronomous nature of the subject matter of linguistics and the ways of its autonomization in use and cognition

The usage of the terms *autonomy* and *heteronomy*, widely exploited in linguistics, comes from Immanuel Kant (1724–1804). Worth quoting is his *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, where he says: “All my actions as only a member of the world of understanding would therefore conform perfectly with the principle of autonomy of the pure will; as only a part of the world of sense they would have to be taken to conform wholly to the natural law of desires and inclinations, hence to the heteronomy of nature” (Kant 1997 [1785]: 58).

In a slightly different meaning, the autonomy-heteronomy distinction has been applied to language as a system of verbal signs or as an investigative object. Seen in totality, language is said to be heteronomous by nature, but it can be made autonomous as a tool of communication through the acceptance of social norms or as an object of scientific cognition through the choice of investigative perspectives.

When one says that a given language has made autonomous itself by establishing a unified lexical and grammatical system, one should bear in mind that it is only a relative autonomy. While acquiring the state of autonomy, a given language, or rather its standard variety, according to the statement of Max Hermann Jelinek (1868–1938), the author of *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung* (1913: 260), becomes independent from its individual users, as a shared means of communication.

The autonomy of standard vs. heteronomy of dialects has been exposed by William Downes, in *Language and Society*, claiming that: “Standardization is a complex of belief and behavior towards language which evolves historically”, where “one linguistic variety, the standard, is raised above or is made superordinate to the dialects,



which are subordinate to it. By saying that “the standard is autonomous” linguists “are saying that it functions as a unique and independent linguistic system”. Furthermore, as Downes adds: “a heteronomous linguistic system is one that functions in the linguistic community as a dependent variety of an autonomous system” (1998/1984/: 33–35).

Recapitulating, one can say that what the speaking communities recognize as a normal state in a language is imposed upon its members by virtue of social sanctions. It is the pressure of society, expressed through rejection and acceptance, punishment and reward, or stigma and charisma, that decides that the individual language user adjusts himself to common rules without being authorized to introduce any changes in the collective character of the semiotic system as formed by respective conventions of linguistic communities. The factor of relativity explains the occurrence of multilingualism and the differentiation of language users into minorities and majorities while indicating that a particular language is subjected, in its genesis and functioning, to customs and conventions.

### 2.3. Language as a spiritual workforce in the wording of the world and its textual realizations in grammars and dictionaries

An aspectual depiction of the properties of language has been expressed in the discussions between representatives, who argue about whether language is a process or a product. Well known in this respect is the claim of Wilhelm von Humboldt (1767–1835) that language is *energeia* and not *ergon*, further interpreted as a generative activity of expression and an affective force, which repeats always in the same way and always in a new way. This claim has been formulated in the Introduction to his work *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* of 1836, well-known under the translated title *On Language. On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species*, in the statement that language “in itself is no product (*Ergon*), but an activity (*Energeia*)” [“Die Sprache... ist kein Werk (*Ergon*), sondern eine Thätigkeit (*Energeia*)”] (cf. Humboldt 1988: 49 [1836: LVII, § 8]); cited and quoted by Wąsik 2014: 38).

A characteristic feature, considered under a dynamic aspect, is the fact that the user of a language, by producing verbal signs from a finite number of means, has at her/his disposal, performs an infinite number of uses. Hereafter, Leo Weisgerber (1899–1985) proposed in *Vom Weltbild der deutschen Sprache* (1953) to interpret the statement “language is *energeia*” rather as “language is a spiritual force” (Germ. *die geistige Kraft*) that transforms things and affairs in such a way that they become the property of human thought.

The outputs of language, following the Humboldtian observation, are to be regarded as *ergon*, i.e., what becomes a ready-made product, liberated from the process of speaking. Leo Weisgerber, in turn, explained *ergon*, in his article (1955): „Das Wort als sprachliche Aufgabe der Menschheit“ (The wording of the world as the task of humanity), as a result of “the ‘wording’ of the world which contributes to a crystallization of a world view in the consciousness of individuals, communities and nations, and consequently in the spoken and written texts of a language (Wąsik 2003: 65–66; 2016: 103–104).

Among linguistically inclined psychologists, who have applied the factual and processual aspects both to the interpretation of language and text, one of the prominent places occupies Karl Ludwig Bühler (1879–1963), the founder of Gestalt psychology in Austria. While alluding to Wilhelm von Humboldt’s tenet that language is not a ready-made product but an uninterrupted process, Bühler has proved it in his seminal work *Sprachtheorie: Die Darstellungstheorie der Sprache* (1990 [1934]: 48–68) specification the view that language is both a social activity and a social fact.

In addition, against the usage reducing the linguistic object to the oppositions between system and text, the concurrence between dynamic and static aspects of language and its realization in texts, Bühler has presented on the basis of the so-called four phases of speech formulated such as *Sprechhandlung* ‘speaking as an action’ and *Sprachwerk* ‘language as work’ against the background of *Sprechakt* ‘speaking as an (accomplished) act’ and *Sprachgebilde* ‘language as a (created) structure.’ In this confrontation of “speaking” vs. “language,” *Handlung* ‘activity’ and *Akt* ‘act,’ as textual aspects of speech, have been opposed to *Work* ‘work’ and *Gebilde* ‘structure,’ constituting *ipso facto* the systemic aspects of speech (cf. Wąsik 2003: 70; Wąsik 2016: 98).

#### 2.4. Understanding the notions of form and substance in metaphorical interpretations of the nature of language

When tackling systemic and textual aspects, it is unavoidable to consider the essence of language from its formal or a substantial point of view. In allusion to the lectures *Cours de linguistique générale* edited by the pupils of Ferdinand de Saussure (1916), the famous *dictum* that language is a form and not a substance should be interpreted that language itself is not a set of expressions, which can be physically measured, but rather a set of values of elements that mutually imply each other.

In view of the fact that the elements of language are interchangeable because they can be expressed in different substances, the form of language alone is understood as a system of pure values (Saussure 1922 /1916/: 156–157). The form constitutes the system of relations between pure values in an abstractly conceived reality. One can say, therefore, in accordance with Saussurean tradition, that the form, as a systemic network of relations, superimposes itself upon the substance, as the textual realization in speech or writing. Hence, form in opposition to substance is language-specific, and substance is a property characteristic of *parole*. Metaphorically, the relation between form and substance as viewed by Saussure can be illustrated by the analogy of the parallel between language and the game of chess.

In chess, for example, the material shape of each piece, what they have been made of (of wood or of ivory, etc.), is not relevant in itself when those pieces are exchangeable in the case when they are lost, even by the pieces of chalk or stone. However, mutual relations between them and the roles ascribed to each of the exchangeable chess pieces exist separately in the moments they are placed on a chessboard (cf. Saussure 1959 [1916]: 110, and 111–122, or 1983 [1972 /1916/]: 108, and 110–120; discussed in details by Waśik 2003: 70).

#### 2.5. The plane of expression and the plane of content in language and linguistic communication

Another somewhat related opposition between form and substance, although programmatically alluding to Ferdinand de Saussure, was developed by Louis Trolle Hjelmslev (1889–1965) in relation to the communicational realization of language, that is, in the

plane of expression and the plane of content. What Saussure called *signifié* and *signifiant* (1922: 99), that is, a psychological link between two sides of one sign: the mental image of the denoted thing and the acoustic image of the denoting name, Hjelmslev treated, in his *Prolegomena to the Study of Language* as two separate functives (1953 [1943]: 13, 52–58), which are united by a sign function, the content form, on the one side and, the expression form on the other side. In such a view, the sign function is depicted as a two-sided entity of two “functives,” which act, in speech and thought, towards the substance of expression and toward the substance of content.

What constitutes an amorphous continuum in both planes of expression and content, united by a sign-function, can become shaped by the form in each of the particular languages. Following Hjelmslev’s reasoning, the “matter” can become a “substance” only then, when it appears in the role of a functive connected by a sign-function with the “form.” The substance is, in Hjelmslevian terms, this part of the matter of content, or expression, which becomes a concrete product, organized by form for communicating purposes. To bring closer, in an illustrative way, the difference between matter, substance, and form in a language, Hjelmslev used the metaphor of a piece of mud (or sand), a mold form, and a mud pie formed by this mold. By the substance of mud (or sand), he understood mud, or sand, which is found within the form of mold. In the form, Hjelmslev saw a shape given to that pie by a mold. The initial difference between mud, or sand, as matter, and mud, or sand, as substance, depended mainly on the act of whether a given set has an ordered character or whether it was given any kind of form. In Hjelmslev’s explanation, matter in the plane of expression should constitute all kinds of sounds emitted by people in different languages. The speech sounds that form the constituents of the signs of a given language, in which human communities communicate, are to be determined as substances of the expression plane. However, the phonemes, by means of which those signs are distinguished from other sign in the system of language, should be considered as a shaping form of expression plane. As regards the plane of content, Hjelmslev exploited some examples from the segmenting and naming systems which characterize the color spectrum in different languages of the world.

Nevertheless, the scope of names, forming determined semantic fields, by which particular languages of the world differ from one another, should be treated as facts belonging to the form of the plane of

content. Pursuing Hjelmslev's explanations, one should add that languages contrast in the plane of content also with respect to the segmentation of matter not only by means of particular signs fulfilling a lexical function but also by means of categorial signs fulfilling a grammatical function. One can, therefore, agree that the languages of the world differ from one another typologically as to their formal aspects, although matter can be always the same (Wąsik 2003: 70–71; for more details see Wąsik 2016: 110–121).

#### 2.6. Language as a collective property of society and an individual property of its members

Linguistic constituents and aspects of speech permeate, as a rule, two kinds of conditionings of human communication that govern the individual and social modes of existence of its participants, manifested, namely, in personal-subjective and interpersonal-intersubjective exchanges of related messages between them. What manifests itself in human acts of speaking and understanding constitutes the properties of communicating individuals; as social facts appear, however, those collectively accepted tools of inter-individual communication which crystallize themselves in individual acts of speech as a set of shared means of verbal signification. Thus, language, in its social form of existence, appears to an external observer as an ordered set of textual realizations that are acquired and realized for communicative purposes of individuals and requirements of speech communities, in accordance with their commonly accepted rules of usage and patterns of acceptability.

In abstracting the properties of language from individual products and acts of speaking, called *parole* in Saussurean terms, practitioners of linguistic studies not only detach the social facts from the individual ones but also distinguish the properties of linguistic texts as functionally relevant or irrelevant. In other words, they separate the properties of the linguistic facts, which are essential, from the properties, which are less or more accidental in their substantial realization. One can, therefore, say that language is not a function of an individual speaker; but rather a ready-made product, which the society has created through, and for the purposes of, communication (cf. Wąsik 2003: 67).

2.7. Competence as a dispositional ability,  
and performance as a purposeful fulfilment  
of the communicative tasks of speakers and hearers

Language, as a social property of speech, is relatively independent from the will of its individual users, speakers and hearers. One can thus say that someone possesses a language when she/he understands only the texts of language while conceiving them as verbal, spoken, or written signs. The social proprietorship of a given language is governed by the rules of the individual appropriation of verbal means for the purposes of signification and communication, under the normative pressures of speaking communities or influential authorities. As specified by Saussure (1959: 11, or 1983: 11), the so-called “linguistic faculty proper” refers to two types of abilities: to acquire the language of a determined community during the formative years of an individual or to create one’s own means of inter-individual communication. This kind of individual or social proprietorship related to knowledge of a certain language is usually understood as “linguistic competence” (Wąsik 2003: 79–70).

The term *competence* has been introduced to the theory of language-in-use by Noam Avram Chomsky in his *Aspects of the Theory of Syntax* (1965: 3–15). Initially referred to the grammatical and later to the semantic capability of speakers, it has slowly started to connote the totality of linguistic knowledge, aptitude, and habit of an ideal language-user, who functions in a homogeneous linguistic community not polluted by any external influences. At the same time, sociologically inclined linguists, as Muriel Saville-Troike, among the other scholars, postulated under the label *The Ethnography of Communication* (1982), to introduce a pragmatic component into a more general notion of “communicative competence” emphasizing that considerations of language use are often indispensable for the comprehension of much of linguistic form.

Instead of assessing what can be said in a given language, practitioners of language sciences had rather to account for “what can be said when, where, by whom, to whom, in what manner, and under what particular circumstances” (Saville-Troike 1982: 8). Consequently, such a competence comprises not only knowing the linguistic code but also dealing with social and cultural experience speakers and hearers are presumed to have. This knowledge enables them to use and interpret all linguist forms in various communicative dimensions and social settings of language use (cf. Saville-Troike 1982: 22–23).

When referring the notion of competence to dispositional properties of communicating individuals, which allows them to effectively interact with other individuals in performing their role-oriented tasks under the pressure of collective sanctions, one has to take into account that some issues might be related to the modeling of personality traits, which foster the development of interdiscursive competence of communicating selves in cultural and educational domains of communication, governed by the rules of generationally transmitted traditions and socially construed norms (cf. Wąsik 2016: 17, and 106–107).

This normative model of intercultural communicative competence, in the area of globalization for the tasks of world citizenship, has been suggested by Michael Byram (1997: 32–47), the promoter of the belief that to draw appropriate conclusions from learning alien cultures, foreign language learners must first realize and understand their own culture (see Wąsik 2016: 106–107). Hence, foreign language teachers, while preparing didactic materials for transmitting culture-related knowledge and improving linguistic skills of their pupils, are expected to instill in their minds five kinds of knowledge, experiential, existential, comprehensive, apprehensive, and operational, marked, for example, by neutrality, curiosity, openness, interest, willingness, etc.

## 2.8. Functional stability of language in synchrony and its developmental variability in diachrony

In addition to an aspectual depiction of language as a form, which is realized substantially in individual acts and products of communicational processes, and to its aspectual definition as a system of pure relations, which are determined by nothing more than their arrangements in textual realizations, it seems to be worth stating that a given language exists not only at a given moment of time, but that it might have also taken place in the past, and may take place in the future as well. This statement means, in turn, that language should be considered on “the axis of simultaneity” or on “the axis of succession,” according to the proposal of Saussure (1959: 80, or 1983: 80). If language exists as a functional system with mutually interdependent text elements, than it may be internalized as an organized system through the consciousness of its individual users in the consciousness of a given communicative community.

By virtue of conscious knowledge, language may be also externalized in the individual acts of speaking and understanding only in a synchronic mode of existence. Its individual user is not interested in the history of the constituents of her/his utterances when she/he utilizes them as a tool for communicating her/his purposes or intentions to evoke the behavior and reactions of receivers or to express her/his feelings and emotional states. If considered from a diachronic point of view, the changeability of language constituents and/or aspects is traced primarily by historians and, to a lesser extent, is known or made familiar to those who use it for communicating purposes (Saussure 1959: 79–100, or 1983: 79–98) since the evolution of language as a whole is a gradual process, which is hardly ever observable by its users.

In fact, each of the dimensions of language, each structure, each of its constitutive elements, or aspects, can have its own separate history. Therefore, inquiries into their nature can never ultimately be completed. If there are such studies, they are rather partial and not systemic when one takes into account the fact that the particular, simultaneously functioning, elements of the system of a given language, which exist also in the consciousness of different users, can be situated on different levels of the development. In explaining the difference between the synchronic and diachronic descriptions of language, Saussure took advantage of the analogy of the chess game.

With reference to the metaphor of chess, one can say that the chess player, at a given moment of time, when she/he sees the situation of the various chess pieces on the chessboard, is not interested in what was earlier in the game. Yet, she/he might simultaneously consider functional dependencies between chessboard elements to preview consequences of her/his own move, which causes changes in a given situation.

Synchronic linguistics, formed on Saussure's principles, studies only a static aspect of language while describing its relatively stable functioning in a taxonomical way, i.e., it estimates the hitherto existing relations between text elements of the given language as a system considered in terms of functional interrelationships. What is more, when used in the context of comparative linguistics, synchronous linguistics may typologically characterize the systems of contrasted languages according to their structural properties.

Diachronic linguistics, in turn, puts emphasis on documenting the succession of historical and evolutionary changes occurring within sys-



tems of particular languages. It describes these changes in explanatory statements based on philological-comparative methods. Having documented some convergent or divergent variations within a given system, practitioners of diachronic linguistics usually assess the causes and effects of transformations, occurring in all systems of languages, their subordinated and constitutive levels, into new qualitatively related systems, or into new forms of cognate languages, constituting the continuation of previous languages and their preceding states (Wąsik 2003: 73–74).

### 2.9. Syntagmatic co-occurrence of text elements in communication and their paradigmatic substitutability in the system of language

There are two kinds of relationships in text and system of language, which are studied by synchronic linguistics, namely, the relations of co-occurrence or mutual commutation of text elements within entities, units, and constructions of higher order, called syntagmatic and paradigmatic relationships. They refer, for instance, to the function or substitutability of phonemes within morphemes, morphemes within stems, stems within words, words within word groups, word groups within sentences, sentences within utterances, utterances within discourses, and discourses within verbal means of human communication.

Elements belonging to the same textual row, based on collocation or mutual subordination, enter, in functional respect, into the syntagmatic relationships because they are mutually collocated as elements of the same syntagm. However, textual elements, which can occur in the same or in a similar context, i.e., which belong to the class of elements that mutually replace each other in the same textual environment, enter into the so-called paradigmatic relationships, as far as they take place within the system of language between members of a paradigm, among which only one can become a part of a given sequence of concatenated elements, and not all at the same time. Labels for these kinds of relations between text elements of language entered into linguistics thanks to Saussure who exposed, while determining the essence of syntagmatic relationships (franc. *rappports syntagmatiques*), the linear character of linguistic signs, succeeding each other in individual acts of speaking. However, Saussure specified paradigmatic relationships in a mentalist way, i.e., on the psychologi-

cal basis, calling them the relations of association (franc. *rappports associatifs*). By calling these links associative, he meant not only the intersubstitutability of signs in the same environment. He considered rather the fact that elements of a given language system can be associated in the consciousness of users on the basis of certain common features, e.g., also in accordance with the fact that they are similarly constructed, or that they have a similar meaning (cf. Saussure 1959: 122–27 or 1983: 122–25).

Louis Hjelmslev (1963: *passim*), in turn, replaced the Saussurean term *associative relationships* with the term *paradigmatic relationships* while stressing their empiricalness. In other words, Hjelmslev's exposition of syntagmatic relationships is based on the functional coexistence of text elements and the paradigmatic relationships on their contextual intersubstitutability. An important proposal of Hjelmslev for a linguistic theory is the differentiation between the both-and functions (relations) and the either-or functions (correlations). What lies behind this terminology is the understanding of the text as a process and the language as a system. Accordingly, a both-and (a coexistence) relationship is present between the functives in the process (i.e., in the text) and an either-or (an alternation) – between the functives in the system (i.e., in the language). Thus, in Hjelmslev's scheme, the synthesis of a linguistic system is to be seen in terms of a “correlational either-or hierarchy” and, in turn, the analysis and synthesis of a text based on the interdependencies, codeterminations, constellations, correlations of its elements, and the like should be made in terms of “both-and” as well as “either-or” relationships.

#### 2.10. Deep structure as a grammatical and lexical scaffold of language and surface structure as a collocational array of texts for the purpose of communication

Along with the separations of the relations *in absentia* from relations *in praesentia* in the domain of text elements, linguists have also applied the notions of deep structure and the surface (the structure of the depth or surface) to the analysis of utterances. Following *A Course in Modern Linguistics* by Charles Francis Hockett (1959 /1958/: 246–252), these syntactic terms have been referred to the “deep grammar and surface grammar” meaning, the values of semantic and stylistic bonds, which connect the basic constituents of sentence independently of their order. In a similar understanding, the employment of the

terms *deep vs. surface grammar* connotes structural concatenations between the forms of the elements of utterances following each other in a determined linear order.

However, a considerably different usage characterizes the terms: the *deep structure* and the *surface structure*, which have been developed in the generative-transformational grammar by Chomsky (1965: 16-18 and 128-47). Principally, they have been related to the explanations of constructional ambiguity (syntactic or semantic homonyms, homophones, and homographs) appearing on the surface of utterances. In consequence, explorations in the deep structure of the sentences are practically equated with a search for ultimate constituents as opposed to immediate ones, lexical and syntactic groups, and simple basic sentences, as well as for the kinds of transformations to which they may be subjected. For the adherents of this procedure, not necessarily de-rived from the position of a psychologist, the notion of the surface structure of linguistic utterances appeared to be useful for phonological interpretations, where syntax and semantics are relegated to the domain of deep structure analysis.

Summarizing the selected aspects of speech, one has to emphasize their crucial role in cognitive moves towards the subject matter of linguistics. Independently, special attention should be paid to the more general, indeed deeper questions, which are to be posed with reference to their place in the system of all epistemological perspectives.

### 3. Theoretical-ontological vs. methodological-gnoseological-aspects of linguistics

#### 3.1. Theory and method as substantial and formal aspects of scientific disciplines

With reference to Rudolf Botha (1971: 14), one can distinguish in linguistics similarly as in its neighboring disciplines as the sciences of language, their two aspects, namely the subject-matter-oriented, i.e., theoretical-ontological, as well as the tool- and strategy-oriented, i.e., methodological-gnoseological. The theoretical aspect of linguistics, constituting its subject-matter-oriented domain, makes up the set of all actual and potential propositions and concepts situated in the knowledge of language established by practitioners of this discipline, whereas the methodological aspect of linguistics, i.e., its methodologi-

cal domain, constitute the set of all types of scientific hypotheses, empirical generalizations pertaining to linguistic laws, types of theories and models of language, its entities, units, and constructions, sets of categories, terms and definitions.

Moreover, the methodological domain includes also all kinds of utterances formulated in a given language and expressed in other semiotic devices or surrogates, as, e.g., diagrams, figures, schemes, charts, maps, graphs, tables, and the like, in the frames of which the totality of above-mentioned knowledge about language as an object of investigation and description is ordered in a coherent, exhaustive, simple, consistent, and legitimate way, as well as the set of all kinds of techniques, forms of reasoning, taxonomic and explanatory procedures, and the like, thanks to which this knowledge is established, and in the categories of which further research in linguistics is conducted.

### 3.2. Determining the formal object of linguistic domain

Linguists may determine their object of cognition by specifying their subject matter and its various aspects, by stipulating its domain of occurrence, or by enumerating their tasks and methods on the investigative level, etc. In order to answer the question of what the formal object of linguistic studies is, one has to know the boundaries between systemic facts and non-systemic facts of language.

There are also other disciplines, which are interested in the concrete manifestation forms of particular languages in their social environments but from non-linguistic viewpoints, as noticed by Franciszek Grucza 1983: 282), in *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana* (Questions of metalinguistics. Linguistics – its subject matter, applied linguistics). Since the separation of facts described as linguistic objects from the facts that belong to the domain of other sciences depends on the criteria used in the delimitation of “extra”-linguistic facts from “intra”-linguistic facts, one has to decide, which of the properties of language become autonomous as tools of interpersonal communication, and which possess a heteronomous character, being dependent on biological and psychological endowments of individual users. It means that one should determine the boundaries between the subject matter of the so-called “external” linguistics and the subject matter of “internal” linguistics, following Saussure’s suggestion (discussed by Wąsik 2003: 36–38).

In an attempt to define the subject matter of “internal” linguistics, one has to detach those properties which form the system of language from the properties which are to be subsumed under the non-systemic properties of language. The latter, encompassing the subject matter of “external” linguistics, are studied within the domain of the non-linguistic sciences of language.

From the viewpoint of external conditions, in which the languages of the world function as separate, major, and small or minor, systems of signification and communication, the specification of non-systemic properties of languages seems to be useful for typological purposes. To be mentioned here are, correspondingly, such variables as, for example, the history of a language, its users, territory, domains of use, relationships to other languages in contact situations, legal status, and the degrees of its standardization or codification, etc.

### 3.3. The subject matter of linguistics and the nonlinguistic sciences of language

Owing to the multi-aspectuality of language, one should delimit those properties that constitute the subject matter of linguistics from those which serve as criteria for defining the scope of the subject matter belonging to the other non-linguistic sciences of language or to their neighboring disciplines. To separate the domains of linguistics and the neighboring domains of the sciences of language, it is enough to respect the difference between language as “an object” of study and language as “a relational property” of objects studied by other disciplines.

As far as the object of anthropology is concerned, a scientist may be curious to know what are the definitional attributes of the category of the human being. For a psychologist, the performance of language abilities can be treated as a clue as to how the mind (psyche), being the principal object of her/his study, operates. Furthermore, in the sociology of language, the social group (society) is a formal object of study, and the language spoken by this group serves as a criterion determining its scope. Thus, one can say that language can be studied in the ecosystem of man, that is, in the communicational settings of individuals and collectivities.

Linguistics proper studies language as its principal object sometimes in relation to its environmental settings and sometimes in abstraction from the environment in which it functions. In the first case,

heteronomies of language – studied by neighboring disciplines, such as, for instance, anthropology, psychology, and sociology – are assigned as the properties of the formal object of linguistic studies belonging to anthropolinguistics, psycholinguistics, and sociolinguistics. In these hyphenated disciplines, language constitutes the main object of study, and man, mind, or society are used as criteria that embrace the scope of objects studied in the domains of so-called heteronomous linguistics. In the second case, the so-called autonomous linguistics claims to study linguistic facts solely on the intrasystemic ground. Linguists try to make generalizations about the systemic properties of language as a whole or describe and compare systems of particular languages of the world while abstracting them from their individual speakers and social groups, respectively from ethnic, national, or international communities.

Regarding the subject matter of autonomous linguistics, one has to take into account that the language as a definitional model is not to be equated with the properties characterizing all languages of the world or a selected language in particular. Correspondingly, systemic properties of languages determined by their environments are studied in typological linguistics, in a search for primariness and secondariness, universalness and exclusiveness, isomorphisms and allomorphisms, and, in historical linguistics, in a search for origin and evolution, separation and unification, continuity, or disappearance of structures which realize respective communicative functions.

Apart from “pure” studies based on taxonomical or explanatory statements, which evaluate the state of language as it is while explaining why so and so is as it is, there are also “applied” studies based on directive statements, which determine what should be done to arrive at certain states of language to be avoided or achieved. These studies are conducted in practical disciplines of linguistics, such as, for example, foreign language teaching, lexicography, speech aphasia, speech pathology, speech therapy, rhetoric and language standardization, and the like (cf. Grucza 1983: 274–340, and 341–475; see also 390 and 436–438).

In fact, it is not only the practitioners of linguistics who are able to autonomize their object from a purely linguistic viewpoint; psychologists, sociologists, logicians, or philosophers, for example, may construe their own model of language even though they do so from a perspective of its external conditions. Methodologically important for the linguists in question is when their model is formulated according to

a linguistic theory of a language system delimited from its environmental conditionings, and when the gnoseological subject matter of particular autonomous linguistics means also a relative autonomy of a given natural language from its individual users in an ontological sense.

### 3.4. Conceptual levels in the understanding of language

For the reason that theories depend on certain authorized viewpoints, one has to acknowledge the statement that language assumed as a theoretical construct does not exist really.

As such, it cannot be abstracted from any concrete language hitherto existing. Distinguishing an uncountable “language as a theoretical construct” from a countable “language as a real object,” scientists have to know that “language as a definitional model” is not to be equated with the properties common to all languages of the world or with the properties characteristic of one language in particular.

Therefore, at least three conceptual levels of language have to be distinguished, (1) in general and in particular, (2) *ex definitione*, *in abstracto* and *in concreto*, and (3) as a theoretical construct, as an inductive generalization, as an autonomous sociolect, or as a heteronomous idiolect. One may notice that language in general can be understood either as language *ex definitione*, i.e., a theoretical construct on a hypothetical-deductive basis, or as language *in abstracto*, i.e., a generalization of inductively observed language properties in time and space. Furthermore, language in particular, seen as synonymous with language *in concreto*, can be specified either as a shared means of verbal signification and communication, which is collectively made autonomous by virtue of social sanctions, or as a linguistic idiosystem without interindividual norm principles (cf. Wąsik 2016: 94–95).

## 4. Aspects language as a set of epistemological perspectives

### 4.1. It is the viewpoint that creates the subject matter of linguistics

The question of how language as an investigative object exists and how it can be approached in cognition can be answered within the framework of a metascientific discipline, dealing with the knowledge

and knowing acquiring activities, namely epistemology, which is divided into ontology and gnoseology. As such, epistemology defines knowledge as a set of investigative attitudes and/or investigative standpoints pertaining to the ways of how the investigated reality exists and what the possibilities of its cognition are (for details and relevant references see Wąsik 2016: 56–58).

Irrespective of the divisions between autonomous linguistics and heteronomous linguistics, one must state that language in its entirety can be approached from various perspectives. Remembering the famous tenet « c'est le point de vue qui crée l'objet » expressed by Saussure in *Cours de linguistique générale* (1922: 23), one has to bear in mind that the subject matter of linguistics is created by investigative perspectives both of the disciplinary and interdisciplinary provenance. It is worthwhile mentioning also the perspectives derived from philosophical positions, and furthermore, doctrines and frames of reference that are developed on metascientific premises (cf. Wąsik 2003: 45).

It might be, therefore, appropriate to underline that the specification of the subject matter is construed by scientists to characterize the nature of their domain of study or deduced from the observable features of their objects of study. However, these constructions or deductions depend upon the choice of a given investigative perspective or a set of concatenated investigative perspectives.

#### 4.2. Ontological and gnoseological views on the properties of language

The properties of the objects belonging to the domain of linguistics, which are studied from linguistic and non-linguistic viewpoints, may also be revealed by different ontological and gnoseological positions that provide a metascientific basis for partial methodologies of individual types of sciences. Among the interdisciplinary perspectives borrowed from the neighboring disciplines of linguistics, to be mentioned are, among others, those which have played an important role in the creation of linguistic models, such as biologism, historicism, psychologism, sociologism, and anthropologism. Parallel to them oscillate such peripheral investigative perspectives, as, for example, comparativism, taxonomism, descriptivism, distributionism, formalism, functionalism, cognitivism, and others. Furthermore, one should also mention idealizationism, abstractionism, binarism, or semiotism,



which are nonetheless relevant regarding the epistemological position of linguistics.

Groups of investigative perspectives may promote the acceptance of preferred patterns of “scientificity,” characteristic for particular epochs, and imitated as the modeling ones. Worth comparing are, for example, evolutionism against the background of history, archeology, botany, zoology, geology; structuralism – physics, chemistry, anatomy, logic, statistics, geography; functionalism – psychology, biology, anthropology, sociology; generativism – algebra, combinatorics, informatics, computer sciences, formal logic, cognitive psychology, and the like.

In search of binary oppositions, one should state that some epistemological positions, occupied by linguists or representatives of linguistics-related disciplines, have usually oscillated between two poles. Hereto belong such perspectives, as rationalism and empiricism, monism and dualism, mentalism and mechanism (the view that all biological processes may be described in physicochemical terms), finalism and causalism, governed by the views on the nature of the investigated object. Besides, to be mentioned are also realism and idealism, formalism and substantialism, solipsism, and collectivism related to manifestation forms. Similarly, methodological choices have to be determined by the oppositions between inductivism and deductivism, synchronism and diachronism, introspectivism and extrospectivism, subjectivism and objectivism, absolutism and relativism, particularism and holism, isolationism and integrationism, etc.

Numerous orientations in the history of linguistic thought have provided examples of how linguists discover or perceive the importance of only one aspect of language. They usually deem this or that aspect as either exclusively scientific or decisive for the whole domain of studies while rejecting the viewpoints of their opponents and holding defensively their positions as soon as new prospective opponents appear on the stage, proclaiming that their ideas are no longer valid.

Therefore, crossing the boundaries between isolationist and integrationist approaches, it might be important to specify which of the manifestation forms and modes of the existence of language could be made autonomous as the subject matter of linguistics, and which of the forms of its manifestation should be treated as belonging to heterogeneous settings of objects studied by its neighboring disciplines (cf. Waşık 2016: 79).

Ontological and gnoseological commitments of theoreticians of linguistics to the views on the nature of language and its approachability have alternated between extreme perspectives, based on assumed attitudes or experiential standpoints, such as, *inter alia*, inductivism or deductivism, individualism or collectivism, positivism or idealism, monolingualism or multilingualism, synchronism or diachronism, evolutionism or diffusionism, factualism or processualism, formalism or substantialism, taxonomism or explanationism, idiographism or nomologism, normativism or descriptivism, instrumentalism or generativism, isolationism or integrationism, etc. At times, they had been influenced by theories prevailing in the philosophy of language or being fashionable in the philosophy of science. As a rule, they had treated language as an autonomous object of study principally in abstraction from its external conditionings.

In isolationist approaches, natural languages have been reduced to “stages” and stages are identified with “systems.” Integrationists, in turn, have highlighted problems relatable to actual speakers, as they cooperate within the frame of discourse practices with other members of social groupings, such as interindividual, public, and mass aggregations of local or global, national or international communities connected by blood kinship or ethnic descent, common profession or confession, and shared means of signification or cognition.

Against the background of isolationist or integrationist positions in the division of disciplinary work, one should speak in favor of the assumption that the natural language is heteronomous by nature, but it may be autonomized as a separate object of study. As such, any language can be studied by itself or in relation to its functional environments.

The question of how to detach the boundaries of linguistic and non-linguistic disciplines is connected with the answer of how to analyze the correspondence between the commitments of practitioners of science to the ontological views on their object of study and its investigative approachability. Hence, from a holistic point of view, it will be necessary to depict the functional nature of language, taking into account all properties of communicating individuals with their biological and cultural endowments as representatives of living species, with their sensorial and intellectual faculties as persons, and with their linguistic and axiological capabilities as members of social collectivities.

## 5. The modes of existence of language seen from the aspectual viewpoint

To detach the domains of disciplinary and interdisciplinary studies, while dealing with the functions of language in relation to its speakers, it is essential to enumerate all modes of its existence, in which the language is realized as a set of collectively accepted meaning bearers realized in observable extraorganismic and inferable intraorganismic properties (cf. Wąsik 2016: 79–80). The aspectuality of language may be rendered in the description of its concrete and mental, static and dynamic, substantial, and relational manifestations, as species-specific extraorganismic and intraorganismic properties of individuals and society, which are generationally transmitted and genetically inherited.

Thus, the object of linguistic study may be specified in terms of at least one of ten separate modes of existence: (1) externalized products of speech as patterns of concrete vocal sound waves, (2) internalized products of thought as in mental equivalents of vocal sound waves, (3) externalized processes of articulation and audition as concrete activity patterns of sending and receiving vocal sound waves, (4) internalized activities of creation and interpretation as mental faculties of conceptualizing and interpreting vocal sound waves, (5) relationships between vocal sound waves and their reference in use as a set their significative and communicational values, (6) mental associations between vocal sound waves and their reference in use as a set their memorized significative and communicational values, (7) externalized links between interpersonal collectivities of communicating individuals as concretely observable, dynamic interactions between people, (8) internalized links between intersubjective collectivities of communicating individuals, as logically assumable, relationships between the minds of individual communication participants who interpret vocal sound wave in a similar way while referring them to the commonly known referential reality, (9) physiological and intellectual endowments of *homo animal loquens*, as the inborn faculty localized in genetically specialized neuronal centers of human brains to communicate by using vocal systems of verbal means with a threefold duality of pattern structure and sequential segmentation, and (10) generational transmission in the evolution of humankind as the genotype-phenotype interplay between physical and logical memes of vocal sound waves and their reference in the genetic memory of speaking organisms.

## Conclusions

To summarize the whole discussion about the heteronomous modes of existence of language and its autonomization in use and cognition, one has to observe the fact that, for crossing the boundaries between isolationist and integrationist approaches to the aspectual character of language, it is important to specify which of the manifestations of language can be detached as the subject matter of linguistic studies against the background of the investigative domains of nonlinguistic sciences of language among human sciences. However, it seems to be relevant stressing that not only the linguists are able to autonomize the object of their study. In the investigative practice, any heteronomy of language can be made autonomous from the viewpoint of any discipline or any interdisciplinary perspective.

Since individuals who speak and communicate are a basic heteronomy of language, it is thus the linguistic texts that constitute their dispositional properties, when referred each time to extratextual reality during the process of understanding and interpretation. These properties can be inductively abstracted from all individual realizations of texts repeated by communication participants in the same way in all typical communicational settings.

Hence, what the linguists make autonomous are only the stages in the variability and changeability of languages. At the same time, they are able to detect invariance in the textual structures of a language. Nevertheless, by drawing conclusions from abstract features of all languages of the world, it is impossible to create a new system of verbal signs, which could be utilized as an overall means of communication.

In the same way, as it is impossible to abstract from all texts of hitherto existing languages of the world the properties of a general human language that might stand for current and for future languages as well, one cannot believe in the creation of a particular language on ethnic or national levels from the totality of its idiolects. It is particularly unrealizable when the language as a system of shared means of communication, which provides the rules for socially accepted norms, does not possess autonomy from its user as a knowing subject.

## References

- Alexander, Hubert Griggs. (1972 /1967/) *The Language and Logic of Philosophy*. Enlarged edition. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press /D. Van Nostrand Company/.
- Bolinger, Dwight. 1975 /1968/. *Aspects of Language*. Second edition. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Botha, Rudolf. 1971. *Methodological Aspects of Transformational Generative Phonology*. The Hague: Mouton.
- Bühler, Karl. 1990 [1934]. *Theory of Language: The Representational Function of Language*. Trans. Donald Fraser Goodwin. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins [*Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer Verlag].
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters,
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Downes, William. 1998 /1984/. *Language and Society*. Second edition. Cambridge, New York & Melbourne: Cambridge University Press / London: Fontana Paperbacks/.
- Grucza, Franciszek. 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana* (Questions of metalinguistics. Linguistics– its subject matter, applied linguistics). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe,
- Hjelmslev, Louis. 1953 [1943]. *Prolegomena to a Theory of Language*. Trans. Francis J. Whitfield. Baltimore, MD: Waverly Press [*Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. København: Bianco Lunos bogtrykkeri].
- Hockett, Charles F. 1959 /1958/. *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- Humboldt, Wilhelm von. 1988 [1836]. *On Language. On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species*. Ed. Michael Losonsky. Trans. Peter Heath. Cambridge, UK, New York, NY: Cambridge University Press [*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Hrsg. A. von Humboldt. Berlin: Dümmler].
- Jelinek, Max Hermann. 1913. *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung*. Erster Halbband. Heidelberg: C. Winters.
- Kant, Immanuel. 1997 [1785]. *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Trans. Mary Gregor. Cambridge: Cambridge University Press [*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Riga: Johann Friedrich Hartknoch].
- Kull, Kalevi. 2000. Copy versus translate, Meme versus sign: Development of biological textuality. *European Journal for Semiotic Studies* 12(1): 101–120.
- Lenneberg, Eric. 1967. *Biological Foundations of Language*. With appendices by Noam Chomsky and Otto Marx. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Saussure, Ferdinand de. 1922 /1916/. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye. Avec la collaboration de Albert Riedlinger. Deuxième édition (Second edition). Paris: Payot /Lausanne & Paris: Payot/.
- Saussure, Ferdinand de. 1959 [1916]. *Course in General Linguistics*. Trans. Wade Baskin, W. New York, NY, Toronto, ON, London, UK: McGraw-Hill [*Cours de linguistique générale*. Publié par C. Bally et A. Sechehaye. Avec la collaboration de A. Riedlinger. Lausanne & Paris: Payot].
- Saussure, Ferdinand de. 1972 /1916/. *Cours de linguistique générale*. Édition critique de Tullio de Mauro. Paris: Grande bibliothèque Payot /Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye. Avec la collaboration de Albert Riedlinger. Lausanne & Paris: Payot/.
- Saussure, Ferdinand de. 1983 [1972 /1916/]. *Course in General Linguistics* (From the critical French edition of T. de Mauro). Trans. Roy Harris, R.. London, UK: Duckworth [*Cours de linguistique générale*. Édition critique de Tullio de Mauro. Paris: Grande bibliothèque Payot / Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye. Avec la collaboration de Albert Riedlinger. Paris: Payot /Lausanne & Paris: Payot/].
- Saville-Troike, Muriel. 1982. *The Ethnography of Communication*. An Introduction. Oxford & New York, NY: Basil Blackwell.
- Sebeok, Thomas A. 1981. *The Play of Musement*. Bloomington, IN Indiana University Press.
- Wąsik, Zdzisław. 2003. *Epistemological Perspectives on Linguistic Semiotics*. Frankfurt am Main, (etc.): Peter Lang.
- Wąsik, Zdzisław. 2014. *Lectures on the Epistemology of Semiotics*. Wrocław: Philological School of Higher Education in Wrocław Publishing.
- Wąsik, Zdzisław. 2016. *From Grammar to Discourse: Towards a Solipsistic Paradigm of Semiotics*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Weisgerber, Leo. 1953. *Vom Weltbild der deutschen Sprache*. 1 Halbband. *Die Inhaltbezogene Grammatik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Weisgerber, Leo. 1955. Das Wort der Welt als sprachliche Aufgabe der Menschheit (The wording of the world as the task of humanity). *Sprachforum* 1: 10–19.
- Whitehead, Alfred North. 1925. *Science and the Modern World: Lowell Lectures*. New York, NY: Free Press.
- Yngve, Victor H. 1996. *From Grammar to Science. New Foundations for General Linguistics*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

KATARZYNA MARIA NOSIDLAK

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Deconstructing a personality model of a foreign language learner promoted by the Common European Framework of Reference

**ABSTRACT.** From the point of view of social constructionism, human personality constitutes an example of a social construct, which means that it is derived and maintained by various social interactions, along with the ones conducted in a foreign language. As might be observed when analyzing official European-Union documents and publications, personality traits are visibly underlined in numerous discourse instances regulating the processes of formal foreign language education in Europe, including the *Common European Framework of Reference* (CEFR) (Council of Europe 2001). As the promotion of the favorable development of the learner's personality is seen as the central objective of language education in the CEFR, the question arises which personality traits are presented there as desirable. Seeking to answer this query, the author analyzed the text of the document with the aim of finding references to human personality. The gathered linguistic data was then interpreted and consequently, the European Language Learner Personality Profile (ELLPP) was proposed. The model constitutes a collection of trait-descriptive adjectives grouped into six main categories, i.e., intercultural, adaptive, partnership, learning, self-image, and morality. During the second step of the analysis, the traits of the ELLPP were contrasted with the results of the research on the usefulness of individual personality traits for the process of foreign language learning and use. As this juxtaposition demonstrated a strong correspondence between the research findings and the traits of the model, it has been concluded that they refer to the assemblage of personality dispositions, especially valuable for contemporary learners acquiring and using foreign languages communicatively and consequently should be promoted among them. Ultimately, the author has also recognized it as relevant to signalize some of the changes introduced in the CEFR Companion Volume (2017) and important from the point of view of the conducted study. The final part of the chapter concentrates mainly on the notion of mediation.

**KEYWORDS:** CEFR, discourse analysis, individual differences, personality, personality traits

## 1. On the desired characteristics of a foreign language learner encountered in the official pedagogic discourse

To begin with, this chapter alludes to the general understanding of discourse as a tool through which social reality is constructed to be found in the works of philosophers, as, for example, Michel Foucault (1972 [1969]) and sociologists, as Peter Ludwig Berger and Thomas Luckmann (1966). The organization of the functioning of various elements of this reality is realized in different types of discourse. In the case of the educational sector, it is effected through the production and popularization of various educational discourses. Moreover, as hinted by Basil Bernstein (2003 /1971/), the definition of educational discourse also encompasses official pedagogic discourse (OPD), which constitutes a source of schemata and patterns of thinking about an educational system and its components as fragments of reality, including the perception of a perfect learner with his or her educational potential and a set of desirable personal characteristics.

The perception of the student as a unique individual manifesting specific characteristics and personality traits has been reflected in the contemporary European Union language policy, and, as it will be presented in this article, has materialized also in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe 2001). This descriptive scheme is one of the major initiatives in the language field undertaken by the Council of Europe and, as underlined by Francis Goullier (2007: 8), the important role of this document can be especially seen in three areas: (1) the process of shaping the language policies of the EU countries, (2) the actions undertaken by institutions and organizations responsible for teaching, assessment, and teacher training, and (3) various European-level initiatives in the domain of modern language education.

According to the study carried out among the EU countries in 2006 by the Language Policy Division (Goullier 2007: 8), the CEFR is frequently mentioned in various official documents, and “90% of the respondent ministries regard[ed] the CEFR as very or fairly useful for curriculum development, 87% for planning and development of exams, tests or certifications, and 78% for planning and development of teachers' initial and further training.” The important role of the CEFR is also accentuated by Waldemar Martyniuk and José Noijons (2007: 7), who underline that the framework “seems to have a major impact on language education,” as it is used as a neutral reference tool



in all educational sectors. In turn, Hsuan-Po Wang, Bor-Chen Kuo, Ya-Hsum Tsai, and Chen-Huei Liao (2012: 3) point out that currently, the CEFR has influenced foreign language systems in more than 40 countries, and, therefore, it is becoming not only a European but also an intercontinental framework.

As the CEFR has an actual impact on the field of foreign language education, it constitutes an example of dominant official discourse. As illustrated above, such instances of discourse do not only shape the human's perception of reality, but they have the power to change it in a given direction. Additionally, dominant discourses reflect the state of knowledge of a given society – in the case of the CEFR, it is the know-how in the field of foreign language teaching/learning and evaluation. Precisely speaking, the publication highlights the fact that the whole foreign language learning process encompasses a number of interrelated components, which, in total, decide the learner's ultimate success or lack of it. Applied methods and techniques for teaching/learning, including learning strategies; ways of evaluation, the learning environment with affective factors or generally adopted teaching philosophy; the individual characteristics of the learner, including his or her biological predispositions, age, intelligence, cognitive style, motivation and attitude, and finally personality, are believed to decide the outcomes of the individual's language acquisition. As these factors are often interconnected, the nature of their influences is not always obvious or easy to determine – this is especially true in the case of one's personality, whose role is described below.

## 2. Dimensions of the foreign-learner's personality

The desire to understand the complexity of human nature and personality has always been characteristic of human beings. The origins of personality psychology date back to 4th-century Ancient Greece, and such prominent philosophers, as Hippocrates (c. 460–c. 377 B.C.) and Plato (427–347 B.C.). Despite this long history, as stated by Jess Feist and Gregory J. Feist (2006: 3), the concept of personality is so ambiguous and difficult to define out of the context of its occurrence, that, even nowadays, personality theorists do not agree on a single definition of the term.

### 2.1. Personality as a collection of traits

It is worth noting that Gordon Allport, one of the founding figures of personality psychology, has distinguished, as Calvin S. Hall and Gardner Lindzey (1985) summarized, almost 50 definitions of the term, which fall into a few categories. Two major categories include biosocial and biophysical definitions. According to biophysical principles, human personality cannot be fully scrutinized by external observers. In contrast, from the biosocial point of view, an individual's personality is perceived through those around him or her and, therefore, can only be manifested in relationships with others.

When speaking about an individual's personality, people use specific adjectives with surprisingly similar denotations across the languages. These adjectives are called trait-descriptive adjectives, and they refer to various aspects of people. Randy J. Larsen and Davis M. Buss (2005 /2002/: 4) have enumerated more than 20 000 of such words in English saying that "this fact alone tells us that, in everyday life, there are compelling reasons for trying to understand and describe the nature of those we interact with, and compelling reasons for trying to understand and describe ourselves."

Trait-descriptive adjectives fall into various categories depicting numerous aspects and shades of human personality, for example, by underlining mind qualities as in the word *thoughtful*; the effect on others, e.g., *charming*, or the desire to reach your goals, e.g., *ambitious*. Such adjectives are often used in the educational contexts to describe the qualities of students, also in official terminology or documents, including the CEFR.

### 2.2. Determinants of the individual learner's personality in foreign language acquisition

Due to the complex nature, the problem of the learner's personality and its influence on the process of foreign language acquisition (FLA) has been hitherto regarded, metaphorically saying, a "Cinderella" field for researchers. Despite the recognition of the existence of a correlation between the learner's personality and his or her linguistic success, there has been little empirical work done on this subject matter of study. For the purpose of research conducted on the influence of personality traits on the success of FLA, the contributions of the following scholars have been taken into consideration, as "The common view of the good language learner: An investigation of teach-

ers' beliefs" by Richard N., Lalonde, P.A. Lee and Robert C. Gardner (1987), "Personality factors as predictors of foreign language aptitude" by Adriana Biedroń (2011), and last but not least "Personality and parenting styles as predictors of self-regulation in foreign language learning" by Anna Studenska (2011). Yet, in the light of some information available from this sparse research, it is possible to enumerate a substantial number of personality traits that may exert an impact on the successful acquisition process in foreign language education, such as: (1) meticulousness, (2) perseverance, (3) sociability, (4) independence, (5) inquisitiveness, (6) involvement, (7) organization, (8) activity, (9) flexibility, (10) assertiveness, (11) imagination, (12) high self-esteem, (13) tolerance of ambiguity, (14) ability to take risks, (15) empathy, (16) extraversion (especially in the case of communicativeness), as well as (17) determination paired with high levels of motivation.

Worth underlining is the conviction of Zoltán Dörnyei, expressed in his article "Motivation and motivating in the foreign language classroom" that "motivation is one of the main determinants of second/foreign language learning achievement" (1994: 273). The concept of motivation encompasses, *inter alia*, communicative drive, i.e., the natural human need to communicate, whose strength is proven to be personality-related and depends on, for example, the extraversion-introversion trait. Additionally, so-called achievement motivation is known to be crucial in any type of learning. It is important to exhibit here, for instance, following Saima Manzoor Arian (2014: 70), that achievement motivation is believed to be partially directed by broad components of personality activating human inner impulses towards actions.

As far as a language learning process is long and complicated in itself, it is not easy to determine the role of various personality traits in it. Thus, the next sections will look at this issue in more detail.

### *2.2.1. Language learning as a group undertaking – leadership and partnership*

Mariusz Trawiński, focusing on the views of social interactionists, according to whom language develops through interactions with others, emphasizes, in his outline of second language acquisition theories, that "the process of learning is not the solitary experimenting and analysis of the incoming information that learner is exposed to, but the constant interaction with the mediator (...) (parent, teach-

er, peer)” (2005: 17–18). In the classroom environment, these interactions take place mostly between the teacher and his or her students or between students themselves. Therefore, it might be stated that group work, in-class communication, and cooperation constitute the central elements of language learning.

As Jered B. Kolbert, Laura M. Crothers and Tammy L. Hughes (2016: 135) underline, “the most important component that makes groups work is the quality and skills of the facilitator,” i.e., the leader, who serves as a guide, model, instructor, or mediator. To be a good facilitator, one needs to possess a number of skills and personality characteristics, including leadership skills and responsibility. In turn, following the opinion of Steve M. Jex (2002: 337), group members are the ones who impact the climate within a given group/organization through, *inter alia*, their reliability, cooperativeness, and helpfulness. These traits are recognized as essential not only in the work-related environment but also in intercultural encounters.

### *2.2.2. Language learning as an intercultural encounter – intercultural, moral and adaptive personalities*

In response to the cultural diversity of the contemporary world, the intercultural approach to language teaching is currently promoted. Michael Byram (1997: 3) underlines that the development of intercultural communicative competence (ICC), understood as the ability to communicate effectively in various cultural contexts, constitutes the heart of language education. Researchers generally agree on the existence of the so-called *personality dimension of intercultural competence*, which constitutes a group of personality traits, or characteristics, being antecedents of effective development in this area. Most of the enumerated traits that are believed, according to Darla Deardorff (2009: 7) as well as Julita Navaitienė, Violeta Rimkevičienė, and Daiva Račielytė (2013: 31), to be crucial in intercultural competence include: curiosity, tolerance, self-efficacy, enthusiasm, courage, openness to experience, extraversion, agreeableness, emotional stability, empathy, self-confidence, and tolerance of uncertainty.

In this context, Byram (1997: 70) suggests that the intercultural approach exposes the problem of cultural differences and one’s culture-relatedness. Various manifestations of human personality, perceived differently depending on one’s country and the moral code, are usually accepted in a given social group. To be added is also Augusto Blasi (2008: 297–299), who states that, as a part of such a group, stu-

dents develop their moral personalities, whose structures affect their actions and readiness to follow particular ethical guidelines.

As a result, the development of cultural sensitivity and mutual understanding should be identified as being important for all foreign language users. To deal with cultural or rather civilizational clashes and the complexity of the contemporary world, learners need to develop the so-called adaptive personalities, which are described by Daniel W. Rossides (1993: 115) as personalities trained (socialized) to function in a given society. In this context, the question arises whether such adaptation is possible.

### *2.2.3. Language learning as a way of self-development and self-improvement*

Traditionally, human personality has been believed to be set in stone. However, such a perception of personality is now under review, as pointed out by Rick Nauert (2012) in his aptly titled article “Personalities can indeed change over time.” For instance, the recognition of the existence of so-called personality states, described by David Fontana (1995: 191) in his *Psychology for Teachers*, and the theory of free traits, proposed by Brian Little (2014, 45–68), contribute to a more dynamic perception of human personality in psychology. Additionally, from the point of view of social constructionism, as presented by Peter L. Berger and Thomas Luckmann (1966: 89–109 & 117–118), humans and, assumingly, their personalities are constructed in various communicative situations, especially in those which are long-lasting and repetitive in their nature, including the process of language education. Consequently, the development of particular traits should be supported in the educational process. What is more, the importance of certain personality traits or certain behaviors identified with them in social encounters should be accentuated.

Supporting one’s personal development should become one of education’s aims, as underlined also in the CEFR (2001: 43), where personality is seen as a modifiable constellation of various traits enriched through the process of language learning and intercultural experiences. As might be concluded from the book entitled *Know Yourself: Achieve Your Goals Through Better Self-knowledge* by Ellen Balke (1999), such an undertaking undoubtedly requires a learner to get to know himself or herself first, as only then self-development is possible. On top of that, Elaine K. Horwitz (1995: 573) points out that

language learning is a particularly intense and ego-involving undertaking.

Assuming that the activation of certain human personality traits and the level of their manifestation can differ within the individual depending on various life contexts, some traits and behavior commonly associated with them can be promoted as those desirably manifested in the course of the educational processes and in later foreign language use. Therefore, the question arises – the manifestation of which traits of human personality should be encouraged in the case of a contemporary language learner when looking from the perspective of the European Union?

### 3. The issue of the students' personality-related variability according to the CEFR

The purpose of this section is to present a study aimed at the development of a model of desirable personality traits in a foreign language learner as promoted in the *Common European Framework of Reference Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) (Council of Europe 2001)<sup>1</sup>. The conducted study consisted of a few interrelated steps<sup>2</sup>. As a starting point, the author decided to use two lists of personality-trait adjectives as sources of personality-related vocabulary.

#### 3.1. The general design of the study on the personal attributes

The first list of personality-trait adjectives has been composed by the author of this study on the basis of the Millon-Grossman Personality Domain Checklist (MG-PDC) (2006). The MG-PDC constitutes a specialized diagnostic tool developed by two recognized psychologists, i.e., Theodore Millon and Seth Grossman, in order to obtain assessment data on people-in-general and to diagnose personality

---

<sup>1</sup> For more details on the role of the CEFR in the UE language-related policy, see the author's monograph *The Discursive Construction of Foreign Language Pedagogy at the University Level in Poland Against the Background of the European Qualifications Framework* (Nosidlak 2021).

<sup>2</sup> The initial results of the study were described by the author in her article "Desirable personality traits of foreign language learners promoted in the Common European Framework of Reference for Languages" (Nosidlak 2019).

disorders. Additionally, the list of 555 personality-trait adjectives gathered by Norman H. Anderson was also used.

The text of the CEFR was analyzed to find any adjectives referring to desirable characteristics of the contemporary foreign language learner and at the same time included on at least one of the chosen lists. Additionally, adopting the biosocial perspective on personality, some longer descriptions of desirable behavior were also “translated” into the language of traits. For example, based on the following quote, one may assume that a foreign language user/learner should be open: “The linguistic and cultural competences (...) enable the individual to develop an enriched, more complex personality and (...) greater **openness** to new cultural experiences” (Council of Europe 2001: 43).

When it comes to the selection of precise adjectives for the model, it was dictated by the emphasis placed on the importance of specific personality-related factors in the discussed publications, apparent, predominantly, in the number of references to a given trait; the placement of such references in a text (e.g., references already in the introduction or the accentuation of a given trait in the conclusion, numerous references throughout the whole text, etc.); precise selection of words highlighting the importance of a given trait (e.g., crucial, vital, especially important, necessary, etc.). Therefore, it can be stated that the selection of the traits for the *European Language Learner Personality Profile* (ELLPP) was based on both qualitative and quantitative criteria.

Finally, the traits of the ELLPP were juxtaposed with the personality traits proven to positively influence the process of FLA in different researches in order to check the scientific reliability of the constructed model (cf. Table 1).

### 3.2. The research questions

The study described in the outline was planned in order to provide answers to the following research questions: (1) Which personality traits are important for foreign language learners seen as future proficient foreign language users according to the CEFR? How are they linked to form the European Language Learner Personality Profile?, and (2) Are these traits compatible with the research results concerning the importance of personality traits in the process of foreign language learning and use?

### 3.3. The analysis proper

For the purpose of this study, the CEFR was analyzed to find references to the personalities of the students while specifying the main components of the educational process. Precisely speaking, in her text analysis, the author focused both on the content referring to general educational assumptions and on the one addressing some more specific elements of the teaching/learning process, including: (1) enumeration of aims and objectives, (2) specification of the teaching content, (3) determination of teaching strategies, methods, and techniques, and (4) the process of evaluation and/or assessment.

#### *3.3.1. General assumptions about the form of foreign language education*

The issue of personality is at the center of the educational vision behind the publication of the CEFR (Council of Europe 2001). As early as on its first pages, one can find references to the importance of the human personality in the process of foreign language acquisition. As a matter of fact, communication is seen here as the process involving all aspects of human existence. Even the rationale behind the shape of the CEFR, with its meticulously divided and specified components of language, is justified in the light of personality theories as shown in Quotation [1]:

[1] Communication calls upon the whole human being. The competences separated and classified below interact in complex ways in the development of each unique human personality. (Council of Europe 2001: 1)

What is more, the CEFR underlines the uniqueness of the individual but at the same time recognizes the need for adaptation to the environment, which enriches an individual's personality. This tendency is visible in Quotation [2], in which the dichotomy between an individual's inner development and the need for his or her social assimilation is highlighted:

[2] As a social agent, each individual forms relationships with a widening cluster of overlapping social groups, which together define identity. In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favorable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. (Council of Europe 2001: 1)



Learning a foreign language is presented here as a great opportunity to enhance one's personal growth through contact with other cultures, with their values, ways of living, customs, and habits. Extract [2] conveys one more important message for all educators, as it manifests the belief that the development of an individual's personality can be guided in a favorable direction. Therefore, the question arises of what is understood by "the favourable development of the learner's whole personality" and whether it is possible to enumerate individual traits forming a perfect personality model of a language learner. The CEFR itself raises the question "which personality factors a) facilitate b) impede foreign language learning and acquisition?" (Council of Europe 2001: 106).

The CEFR is presented as a publication distant from the imposition of any teaching approach. This freedom from any teaching theories and dogmas is underlined in Quotation [3]:

[3] In accordance with the basic principles of pluralist democracy, the Framework aims to be not only comprehensive, transparent and coherent, but also open, dynamic and non-dogmatic. For that reason it cannot take up a position on one side or another of current theoretical disputes on the nature of language acquisition and its relation to language learning, nor should it embody any one particular approach to language teaching to the exclusion of all others. (Council of Europe 2001: 18)

On the contrary, despite the declarations of universality, it is indirectly suggested in the CEFR that the assumptions of the intercultural approach to language teaching can be worth recommending (see Quotation [2]). Accordingly, language learning should always be linked to the promotion of "respect for identity and cultural diversity (...) and a deeper mutual understanding" (Council of Europe 2001: 5).

The intercultural view on language learning and teaching constitutes part of a more general approach by the Council of Europe, which is precisely described in the second chapter of the CEFR. The authors use the term *action-oriented approach* to refer to the view of language users/learners seen as social agents, "i.e., members of society who have tasks (...) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action" (Council of Europe 2001: 9). This action-oriented approach underlines the importance of the wider social context of language use and, therefore, recognizes the influence of "the cognitive, emotional and volitional resources and the full range of abilities specific to and applied by the individual as a social agent" (Council of Europe 2001: 9).

Language users/learners seen as social agents develop an array of specific competences during their exposure to foreign language learning situations. Next to the most obvious aspects of language learning, such as acquiring linguistic knowledge and traditionally understood receptive/productive skills, the so-called existential competence plays a role in the whole process:

[4] Existential competence may be considered as the sum of the individual characteristics, **personality traits** and attitudes which concern, for example, self-image and one's view of others and willingness to engage with other people in social interaction. (Council of Europe 2001: 12)

As hinted in the CEFR (cf. Extract [2]), it should be assumed that existential competence does not result from immutable personality characteristics but rather from various acculturation processes and, consequently, can be altered. What is more, the components of existential competence are enumerated among students' abilities and consequently, by definition, can be "acquired or modified in use and through learning" (Council of Europe 2001: 12). Therefore, personality-related factors, next to attitudes and temperaments, constitute an important part of the learning/teaching processes, and their formation can be included among teaching objectives:

[5] These personality traits, attitudes and temperaments are parameters which have to be taken into account in language learning and teaching. Accordingly, even though they may be difficult to define, they should be included in the framework of reference. (Council of Europe 2001: 12)

Summing up, the CEFR (Council of Europe 2001) refers to the desirable traits of a language learner in a few ways. First of all, it is done by means of specific nouns naming these traits, e.g., independence, (self) confidence, openness, understanding, tolerance, motivation, which are often contrasted with some selfhood factors perceived negatively, e.g., prejudice, discrimination. Interestingly enough, in the passages devoted to the description of the CEFR's policy and philosophy, it is difficult to find examples of precise trait adjectives, but it is still possible to find a few individual examples, for example, "help young people (...) to become more *independent*, (...) and also more *responsible* and *cooperative* in relation to other people" (Council of Europe 2001: Notes for the user). These adjectives are rarely used to directly modify such nouns, as "a learner"/"a language user," and this kind of rhetoric might suggest that those behind the creation of the CEFR did not

want to point out in a direct way which type of language learner, judging on personality, is believed to be more successful in acquiring/using foreign languages. Instead, the above-mentioned nouns are used in phrases, such as “to promote,” “to equip all Europeans,” “to maintain and further develop” (Council of Europe 2001: 3).

### 3.3.2. *The aims and objectives of teaching foreign languages*

Already in the CEFR’s “Notes for the user,” it is underlined that it is not the function of the *Common European Framework* to lay down the objectives the users should pursue or the methods they should employ. Instead, the CEFR should be treated as a common basis for the explicit description of objectives, content, and methods in order to enhance the transparency of courses, syllabuses, and qualifications (Council of Europe 2001: 1).

Although the CEFR does not stipulate precise teaching aims or objectives, the general aims of the foreign language policy of the Council of Europe are specified in the preamble to Recommendation R(82)18 of the Committee of Ministers of the Council of Europe from 1982 and repeated in the CEFR (Council of Europe 2001: 2). After the analysis of this documentation, it can be stated that the aims referring to the personality development of a student encompass: (1) promoting mutual understanding and co-operation in order to overcome prejudice and discrimination; fostering respect for identities and cultural diversity (Council of Europe 2001: 2–3), (2) enabling foreign language users to communicate their thoughts and feelings in the acquired language (Council of Europe 2001: 3), and (3) the development of interculturality, which “enables the individual to develop an enriched, more complex personality (...) and greater openness to new cultural experiences” (Council of Europe 2001: 43).

Consequent to the CEFR’s declarations, the issue of the organization of the learning process in a specific context is left to teachers who need to “base their work on the needs, motivations, characteristics and resources of learners” (“Notes for the user”). These aspects should constitute the starting point for specifying the aims and objectives in a given situation. What is more, the term *characteristics* can be linked to the question raised on the first pages of the CEFR (“Notes for the user”), i.e., “What sort of people are your students?” (Council of Europe 2001: 1). The answer naturally leads the reader back to the issue of learners’ personality and indirectly suggests that positioning personality development among teaching aims is advisable.

What is more, the CEFR divides the responsibility for setting objectives between teachers and learners, promoting in this way independence and individuality. In “Notes for the user,” it is advised that all practitioners in the language field, including the language learners, should be encouraged to analyze a number of questions devoted to the issue of objectives:

[6] how to set our objectives and mark our progress along the path from total ignorance to effective mastery? (Council of Europe 2001: Notes for the user)

In order to achieve the level of “effective mastery,” users/learners of foreign languages have to develop numerous general competences, which boil down to four kinds of *savoir* (French *knowledge*), described in Chapter 5 of the CEFR, namely, (1) *savoir* (declarative knowledge), (2) *savoir-faire* (skills and know-how), (3) *savoir-être* (existential competence), and (4) *savoir-apprendre* (ability to learn). The development of the four *savoirs* is influenced by personality-related factors. However, it is existential competence, or *savoir-être*, which encompasses various selfhood factors, including users'/learners' individual personalities, “characterised by the attitudes, motivations, values, beliefs, cognitive styles, and personality types, which contribute to their personal identity” (Council of Europe 2001: 105) and is known to “greatly affect not only the language users'/learners' roles in communicative acts but also their ability to learn” (Council of Europe 2001: 106).

Accordingly, some examples of influential personality-related factors are enumerated in the CEFR (Council of Europe 2001: 106), often in the form of opposing characteristics. Such an enumeration of clashing traits, without referring to the desirable ones, once again underlines the importance of personality factors in language learning but, without stating directly, which traits should be promoted. Instead, the general areas of concern are specified, and the ways of handling them are left to the teachers' intuition.

As underlined in the CEFR (Council of Europe 2001: 105), attitudes constitute another component of *savoir-être*. Attitude is often treated as a psychological construct closely related to the notion of personality, which is also visible while analyzing the CEFR.

[7] The development of an *intercultural personality* involving both attitudes and awareness is seen by many as an important educational goal on its own. (Council of Europe 2001: 106)

As can be concluded from Extract [7], by means of the CEFR, the Council of Europe encourages foreign language teachers to assist in the development of students' interests and an open attitude towards new people, societies, cultures, and experiences, leading to the advancement of the traits of *intercultural personality* in the individual. Students should be ready to manifest willingness to revise their own viewpoints and value systems, which are often culture-specific. Finally, language users should be able to distance themselves from conventions and stereotypical views on cultural differences in order to broaden their horizons and experience the richness of the world around them.

Other enumerated components of existential competence, which are linked to the issue of personality, include motivation, values, e.g., ethical or moral, and beliefs, e.g., religious (Council of Europe 2001: 105). As highlighted in the CEFR (Council of Europe 2001: 133), the role of existential competence in multilingual encounters cannot be overestimated. In situations where the linguistic competences of foreign language users are limited, demonstrating openness, conviviality, and good will, for example, manifested by the use of gestures, mime, or proxemics, can make up for these limitations.

Designing any curriculum, also in language teaching, "implies choices between kinds and levels of objectives" (Council of Europe 2001: 135). To account for a variety of approaches to language teaching, the Framework proposes different starting points for the specification of the teaching/learning objectives. For example, specific objectives can be conceived in terms of the development of a student's general competences, for example, by a matter of *savoir-être* with its personality-related factors. Therefore, in some cases, "language learning will be seen as a way for the learner to develop his or her personality (for example greater assurance or self-confidence, greater willingness to speak in a group) (...)" (Council of Europe 2001: 135). The development of an individual's personality in a favorable direction can constitute an objective on its own, but more often, it will become a part of an overall learning project. In other situations, personality development constitutes a "by-product," in which some other deliberately chosen aims and objectives are at work.

It is also important to underline here that considerations and measurements relating to the development of an effective language curriculum should be approached in such a way that learners are given the opportunity to harmoniously develop their linguistic

knowledge, skills, and ability to learn (Council of Europe 2001: 178). In order to facilitate this, students need to be motivated, organized, and systematic in their learning. For example, the issue of motivation is frequently underlined on the pages of the CEFR (see especially Council of Europe 2001: 50, 148, 192).

### *3.3.3. The CEFR and the factors influencing the learning experience*

The term *learning experience* is very broad, as it refers to any situation in which learning takes place. The learning experience is known to be influenced by a number of factors encompassing a given situational context regulated by teaching methods and strategies chosen by a given educator or institution.

As far as teaching methods are concerned, the Framework underlines the need for their transparency and definite specification without the application of any dogmatism (Council of Europe 2001: 142). However, the choice of methodology is left to teachers, which is underlined on numerous occasions:

[8] We have NOT set out to tell practitioners what to do, or how to do it. We are raising questions, not answering them. It is not the function of the Common European Framework to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ. (Council of Europe 2001: Notes for the user)

[9] (...) it is not the function of the Framework to promote one particular language-teaching methodology, but instead to present options. (Council of Europe 2001: 142)

Still, there are some general suggestions concerning methodology:

[10] The Council also supports methods of learning and teaching which help young people and indeed older learners to build up the attitudes, knowledge and skills they need to become more independent in thought and action, and also more responsible and cooperative in relation to other people. (Council of Europe 2001: Notes for the user).

It is visible from the above quotation that the promoted methods should aim to develop certain personality traits described with such adjectives as “independent,” “responsible,” and “cooperative.” The link between the methods used in the process of language teaching and personality formation, i.e., development of independence, responsibility, and traits needed in social interactions (such as being, for example, communicative, socially-polished or sociable), is also

underlined in Quotation [11], which refers to political objectives in the field of modern languages specified during the Second Summit of Heads of State:

[11] To promote methods of modern language teaching which will strengthen independence of thought, judgement and action, combined with social skills and responsibility. (Council of Europe 2001: 4)

Furthermore, it is important to notice that the Framework advocates the implementation of methods, which account for individual-learner differences, and it can be assumed that personality belongs to this category. The importance of this issue is underlined by the double use of the phrase “fundamental principle” in Quotation [14]:

[12] It has been a fundamental methodological principle of the Council of Europe that the methods to be employed in language learning, teaching and research are those considered to be most effective in reaching the objectives agreed in the light of the needs of the individual learners in their social context. Effectiveness is contingent on the motivations and characteristics of the learners, as well as the nature of the human and material resources which can be brought into play. Following this fundamental principle through necessarily results in a great diversity of objectives and an even-greater diversity of methods and materials. (Council of Europe 2001: 142)

Quotation [12] suggests that the effectiveness of language learning and teaching is “contingent on” those individual features of learners which constitute our humanity. To account for the complexity of human nature, teachers should employ various methods with the use of diversified materials, i.e., “appropriate to learner’s experience, interests and characteristics” (Council of Europe 2001: 144), and to do it appropriately, the individualization of teaching should constitute the fundamental principle for every teacher. Consequently, teachers are advised to reflect on a number of questions, including the one cited in Quotation [13]:

[13] What importance is attached to their [teachers’] (...) ability to deal with individualisation within classes containing diverse learner types and abilities? (Council of Europe 2001: 144)

Therefore, it can be stated that the authors of the CEFR advocate the selection of tasks, methods, teaching strategies, and materials involving reflection on the affective factors and individual-learner differences, leading to the promotion of positive self-esteem, self-confi-

dence, involvement, motivation, and positive physical and emotional states and attitudes (Council of Europe 2001: 161).

### 3.3.4. *Assessment and evaluation*

The CEFR accentuates the difference between *assessment* and *evaluation* by stating that:

[16] Evaluation is a term which is again broader than assessment. All assessment is a form of evaluation, but in a language programme a number of things are evaluated other than learner proficiency. These may include the effectiveness of particular methods or materials, the kind and quality of discourse actually produced in the programme, learner/teacher satisfaction, teaching effectiveness, etc. (Council of Europe 2001: 177)

As presented in Quotation [16], when discussing the issues of assessment and evaluation in education, two broad areas of interest can be pointed to, i.e., the learning-centered and teaching-centered ones. In the CEFR, there is a whole chapter (see Chapter 9) devoted to the issue of evaluation of learners' language proficiency, but there is no open discussion concerning the problems of program and teacher evaluation.

The Framework does not directly address the issue of personality in relation to the assessment strategies. However, it is suggested that various forms of assessment can be employed, and none of them is superior to the others (Council of Europe 2001: 178). Therefore, bearing in mind the whole language-related educational policy of the Council of Europe, it should be assumed that personality characteristics and individual-learner differences can constitute a starting point when choosing a given type or method of assessment, or, at least, these features should be taken into account.

Additionally, personality traits, attitudes, and temperaments are parameters, which are defined in the CEFR as a "part of an individual's general competences and therefore an aspect of his or her abilities" and, consequently, "they are capable of being acquired or modified in use and through learning" (Council of Europe 2001: 12). Therefore, the development of the elements of *savoir être* can potentially be subjected to assessment.

Nevertheless, direct evaluation of the favorable development of personality-related variables and the broadly understood *savoir être* can be a controversial issue. Therefore, the CEFR does not propose to focus straightforwardly on these issues when evaluating students'



performance. Instead, *savoir être* components are often included among those which influence the final results of the assessment, e.g., in the case of the performance assessment of oral proficiency levels where interaction is crucial. For example, the CEFR has nominated 12 qualitative categories relevant to oral assessment, and some of them seem to be significantly influenced by personality-related factors (Council of Europe 2001: 193).

The CEFR accentuates the role of a learner's personality in foreign language education and suggests that its users should answer the question "whether, and if so which personality features learners will need/be encouraged/equipped/required to develop/display?" (Council of Europe 2001: 106). Consequently, one can assume that the development of a student's personality through language learning can become a teaching objective. However, the effectiveness of the process cannot be subjected to evaluation because of moral and ethical concerns. Instead, the components of *savoir être* are reflected in various criteria proposed by the authors of the CEFR, for example, in the case of oral production, which refers to the aspect of language use strongly affected by personality traits of a given language user.

#### 3.4. The results of the study

The presented analysis of the CEFR for the specification of the importance of students' personality in the process of foreign language teaching allowed the author to summarize a personality-traits model which is desirable for contemporary language learners. This model was named the *European Language Learner Personality Profile* (ELLPP).

When it comes to collected discursive material, first of all, the analyzed data suggests that the general philosophy of teaching should be centered on the promotion of the traits of the so-called *intercultural personality*. These human characteristics are strongly related to "the shrinking-world" phenomenon resulting in more opportunities to travel, to meet people from different cultures, characterized by distinct values and beliefs. Consequently, the CEFR accentuates personality traits which allow better functioning in the multicultural environment, such as (1) tolerance, (2) understanding, (3) respect, and (4) openness. These four traits, grouped in the model under the heading *intercultural traits*, are especially crucial in the case of foreign lan-

guage users who (should) have opportunities to meet foreigners and travel the world.

Learners are also part of the society around them. They fulfil a number of social roles in various social contexts, for example, educational, personal, job-related. Therefore, they need a number of adaptive social competences which enable them to function as part of their society. Therefore, the model was expanded by the addition of *adaptive trait adjectives*, including (1) socially-polished, (2) sociable, and (3) communicative. The traits of the European Language Learner Personality Profile model falling into 6 main categories, where they have been enumerated alphabetically, are presented in Table 1.

Table 1. Modelling the categories of ELLPP traits

Adaptive traits – personality traits which enable an individual to function effectively in the society	Communicative /sociable/ socially-polished
Intercultural traits – personality traits which allow better performing in the multicultural environment	Open/ respectful/ tolerant/ understanding
Learning traits – personality traits which facilitate the learning process	Diligent/ motivated/ organized/ systematic
Morality traits – personality traits which reflect the traditional ideas of virtue and morality	Empathic/ ethical/ humanitarian/ righteous
Partnership traits – personality traits which are important from the viewpoint of harmonious coexistence with other people	Cooperative/ helpful/ independent/ leaderly/ responsible
Self-image traits – personality traits which allow an individual to recognise and appreciate his or her strengths	Inward-looking/ self-analyzing/ self-confident

The next groups of accentuated traits are related to the processes of cooperation and learning itself. Generally speaking, the educational process is usually seen as a mutual effort by teachers and groups of individual students. Therefore, the analyzed publication underlines the role of both leadership and cooperation, and once again understanding and respect, independence in thought and actions, responsibility for oneself and others, as well as general helpfulness.

The researchers' knowledge about learners suggests that these *partnership traits* are already essential during the first cooperative plays in a sand pit as well as in the later school- and job-related contexts. Additionally, education, seen as the process of gaining

knowledge, also favors individuals with certain *learning traits* hinted at in the discussed publication, i.e., those who are organized, diligent, systematic, and motivated.

Table 2. The comparability of ELPP traits with the research findings concerning the usefulness of individual personality traits in the process of FLA

Traits accepted by researchers as useful in FLA	Definition of a concept or paraphrase of a proposition ( <i>Cambridge Dictionary Online</i> and/or <i>Macmillan Dictionary Online</i> )	ELLPP traits
Meticulous	very careful and with great attention to detail	learning traits: organized, diligent, systematic
Persevering	trying to do or continuing to do something in a determined way, despite having problems	learning traits: diligent, systematic, motivated
Sociable	liking to meet and spend time with other people	adaptive traits: socially-polished
Independent	not influenced or controlled in any way by other people, events, or things	group work traits: leaderly; self-image traits: self-confident
Inquisitive	Wanting to discover as much as you can about things	learning traits: motivated, diligent
Involved	taking part in activities	learning traits: motivated, diligent
Organized	Able to plan things carefully and to keep things tidy	learning traits: organized, systematic
Active	involved, busy with a particular activity	learning traits: motivated, diligent
Flexible	able to change, e.g., one's opinion	intercultural traits: understanding, open, tolerant
Assertive	behaving confidently and not frightened to say what they want or believe	intercultural traits: open; self-image traits: self-confident
Imaginative	good at thinking of new, original, and clever ideas	no direct reference
Having high self-esteem	strongly believing in one's ability and value	self-image trait: self-confident
Tolerant of ambiguity	tolerating the multiplicity of meanings and states of confusion	intercultural traits: tolerant, understanding
Risk-taking	daring, courageous, brave	no direct reference
Empathic	having the ability to imagine how someone else feels	intercultural traits: tolerant, understanding, respectful
Extraverted	energetic, enjoying spending time with other people	intercultural traits: open adaptive traits: sociable

Finally, the last two groups of traits, which can be identified, are related to the individual's self-concept, that is, the way, in which he or she perceives him- or herself (*self-image traits*), and to his or her sense of morality (*morality traits*). In respect of oneself, a European language learner should be self-confident and sure of himself or herself. These traits ought to be followed by an inward-looking and self-analyzing approach to one's deeds, abilities, and limitations. In turn, in relation to the world, he or she should be ethical, righteous, humanitarian, and emphatic.

As already pointed out, in the light of the existing knowledge, there is no agreement between either psychologists or linguists when it comes to the role of the learner's personality in the process of learning and using a foreign language. Still, the existence of a link between personality and second/foreign language acquisition is commonly accepted as a fact by researchers in the field, and consequently, some traits are commonly perceived as desirable. The correlations between these traits and the traits of the model are presented in Table 2. All groups of traits are interrelated, and the analyzed instances of discourse suggest that it is precisely their accumulation in the individual which will result in his or her ultimately successful foreign language acquisition and use in the contemporary world.

#### 4. The CEFR 2018 – direction of changes

In 2018 *the CEFR Companion Volume* was published as a complement to the version of the CEFR from 2001 in an attempt to address the changing social reality and account for the newest trends in the foreign language teaching methodology. As pointed out by Brian North (2018), the bulk of the Volume is dedicated to the specification of new descriptors in the areas of: (1) online communication, (2) mediation, (3) reactions to the creative text, and (4) plurilingual/pluricultural competence.

Trying to capture the essence of real-life communication, the CEFR 2001 expands the traditional model of the four skills and identifies four modes of communication, i.e., (1) reception and (2) production with the focus on one's linguistic accuracy and fluency, (3) interaction, involving two or more participants negotiating the meaning, and (4) mediation, which highlights the role of a learner perceived as a social agent. Consequently, learning and using a language is perceived as a social process in which, as underlined by North (2018),

learners are **co-responsible** for their own learning, **involved, active, collaborating** and interacting with the teacher and other students, as well as **sensitive** and **open** to differences to between language and cultures and ready to resolve conflicts and disagreements.

As underlined in the *Companion Volume*, out of the four communication modes, over the last twenty years, mediation has become especially relevant to the needs of contemporary language learners seen as social agents. The notion, introduced already in the CEFR in 2001, but, as Brian North and Enrica Piccardo (2016: 9–10) suggested, incomplete at that time, seems to indicate the direction of changes in the perception of the language learner in general. Traditionally, mediating activities required the learner to “act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly, normally (but not exclusively) speakers of different languages” (Council of Europe 2017: 87). The analysis of the *Companion Volume* (Council of Europe 2017: 103–129) indicates that the broader interpretation of mediating skills from 2017 further underlines the importance of the personality traits expressed with the following adjectives: active, communicative, conciliatory, cooperative, creative, empathetic, flexible, helpful, involved, leaderly, open, organized, persuasive, respectful, sensitive, supportive, tactful, tolerant, understanding.

Summing up, one can state that it is visible that the issue of the learner’s personality dispositions is also clearly highlighted in the *Companion Volume*. By emphasizing the role of mediation in this publication, the authors seem to especially accentuate intercultural and partnership traits.

## Conclusions

The discursive worldview, as created by the CEFR and presented in this study, reflects certain ways of perceiving and interpreting the role of the personality of the students in the field of foreign language education in the European Union. The CEFR is viewed here as a tool transmitting not only knowledge but also values and moral standards characteristic of our societies and times.

The author of the study believes that it can serve as an inspiration for further research on the boundaries of discourse analysis, applied linguistics, and psychology. The ELLPP model may also be used in practice as guidance for those responsible for the creation of OPD and

as a starting point for the evaluation of other documents and publications. What is more, as the composed model constitutes a collection of desirable personality traits, it can be used by foreign language teachers and educators not only when creating curricula and teaching programs but also when promoting certain behaviors among their students.

## References

- Allport, Gordon W. 1927. Concepts of trait and personality. *Psychological Bulletin* 24, 284–29.
- Allport, Floyd H., Gordon W. Allport. 1921. Personality traits: Their classification and measurement. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 16, 6–40.
- Anderson, Norman H. 1968. Likableness Ratings of 555 Personality-trait Words. *Journal of Personality and Social Psychology* 9 (3): 272–279.
- Arian, Saima Manzoor. 2014. *Women Police Unfurled in Pakistan: Perspective, Status and Prospective*. Hyderabad, Sindh, Pakistan: A House of Knowledge.
- Balke, Ellen. 1999. *Know Yourself: Achieve Your Goals Through Better Self-knowledge*. London: Kogan Page Publisher.
- Berger, Peter L., Thomas Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bernstein, Basil. 2003 /1971/. *Class, Codes and Control*. Vol. 4 of Structuring of Pedagogic Discourse. London, New York: Routledge.
- Biedroń, Adriana. 2011. Personality factors as predictors of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 1 (4): 467–489.
- Blasi, Augusto. 2008. Moral personality. In: Clark F. Power (ed.). *Moral Education. A Handbook – Volume 2: M–Z*. Westport, US: Greenwood Publishing Group.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Accessible at: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Accessible at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Curriculum Development Process 2013. In: Economics Network. *The Handbook for Economics Lecturers*. Accessible at: [www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/pg\\_degrees/71](http://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/pg_degrees/71).
- Deardorff, Darla. 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dörnyei, Zoltán. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78 (3): 273–284.
- Feist, Jess, Gregory J. Feist. 2006 /1990/. *Theories of Personality* (6th edition). Boston: McGraw-Hill.

- Fontana, David. 1995 /1981/. *Psychology for Teachers* (2nd edition). Leicester: British Psychology Society.
- Foucault, Michel. 1972 [1969]. *The Archaeology of Knowledge*. Trans. Alan M. Sheridan Smith. London, UK: Tavistock Publications; New York, NY: Pantheon Books [Archéologie du savoir. Paris : Éditions Gallimard].
- Goullier, Francis. 2007. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Development of Language Policies: Challenges and Responsibilities – Report. Intergovernmental Language Policy Forum Strasbourg, 6–8 February 2007. Accessible at: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06\\_%20Report\\_en.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06_%20Report_en.doc).
- Hall, Calvin S., Gardner Lindzey. 1985. /1957/. *Theories of Personality*. New York: Wiley.
- Horwitz, Elaine K. 1995. Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research* 23 (7): 573–579.
- Jex, Steve M. 2002. *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach*. New York: Wiley & Sons.
- Kolbert, Jered B., Laura M. Crothers, Tammy L. Hughes. 2016. *Introduction to Professional School Counselling: Advocacy, Leadership, and Intervention*. New York: Routledge.
- Lalonde, Richard N., P.A. Lee, Robert C. Gardner. 1987. The common view of the good language learner: An investigation of teachers' beliefs. *The Canadian Modern Language Review* 44: 16–34.
- Larsen, Randy J., Davis M. Buss. 2005 /2002/. *Personality Psychology: Domains of Knowledge about Human Nature* (2nd edition). New York: McGraw Hill.
- Little, Brian. 2014. *Me, Myself and I: The Science of Personality and the Art of Well-being*. New York: Public Affairs.
- Martyniuk, Waldemar, José Noijons. 2007. Executive Summary of Results of a Survey on the Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States. Intergovernmental Language Policy Forum Strasbourg, 6–8 February 2007. Accessible at: [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/J-NOIJONS\\_W-MARTYNIUK\\_Mardi15h50\\_Hemi.ppt](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/J-NOIJONS_W-MARTYNIUK_Mardi15h50_Hemi.ppt).
- Millon, Theodore and Seth Grossman. 2006. The Millon-Grossman Personality Domain Checklist (MG-PDC). *Institute for Advanced Studies in Personology and Psychopathology*. Accessible at: [http://millon.net/instruments/MG\\_PDC.htm](http://millon.net/instruments/MG_PDC.htm).
- Nauert, Rick. 2012. Personalities can indeed change over time. PsychCentral. Accessible at: <http://psychcentral.com/news/2012/03/07/personalities-can-indeed-change-over-time/35663.html>.
- Navaitienė, Julita, Violeta Rimkevičienė, Daiva Račielytė. 2013. Methodology for development of intercultural competence. Accessible at: [http://farintercultural.ch/wp-content/uploads/2016/07/1\\_METHODODOLOGY-FOR-DEVELOPMENT-OF-INTERCULTURAL-COMPETENCE.pdf](http://farintercultural.ch/wp-content/uploads/2016/07/1_METHODODOLOGY-FOR-DEVELOPMENT-OF-INTERCULTURAL-COMPETENCE.pdf).
- North, Brian. 2018. Introducing the CEFR Companion Volume. *YouTube Video* 46:47. Posted [March 2018]. <https://www.youtube.com/watch?v=yOScty2fM2Q>.
- North, Brian, Enrica Piccardo. 2016. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project. *Language Teaching* 49 (3): 455–459.

- Nosidlak, Katarzyna. 2019. Desirable personality traits of foreign language learners promoted in the Common European Framework of Reference for Languages. In: Kamila Ciepiela (ed.). *Language, Identity and Community*. Berlin: Peter Lang GmbH, 157–169.
- Nosidlak, Katarzyna. 2021. *The Discursive Construction of Foreign Language Pedagogy at the University Level in Poland Against the Background of the European Qualifications Framework*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rossides, Daniel W. 1993. *American Society: An Introduction to Macrosociology*. New York: Rowman & Littlefield.
- Studenska, Anna. 2011. Personality and parenting styles as predictors of self-regulation in foreign language learning. In: Janusz Arabski, Adam Wojtaszek (eds.). *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Trawiński, Mariusz. 2005. *An Outline of Second Language Acquisition Theories*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wang, Hsuan-Po, Bor-Chen Kuo, Ya-Hsun Tsai and Chen-Huei Liao. 2012. A CEFR based computerized adaptive testing system for Chinese proficiency. *Turkish Online Journal of Educational Technology* 11 (1): 1–12. Accessible at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ989251>.



## Język debaty w dziewiętnastowiecznej Argentynie. Retoryka moralności czy mowa nienawiści?

**STRESZCZENIE.** Wiele miejsca poświęcono cechom dyskursu publicznego we współczesnych mediach, na polskim gruncie wzbudzającego wiele emocji, gdy rzecz dotyczy polityki albo palących spraw społecznych, ideologicznych albo innych, zajmujących opinię publiczną. W tym tekście omawiamy oficjalne wypowiedzi polityków argentyńskich XIX wieku. Na obszarze, jakim jest Argentyna w owym czasie, do głosu mogły dojść tylko te czynniki, które miały za sobą wsparcie prasy albo kręgów rządzących. Uniemożliwione bowiem było wtedy dotarcie do szerszego zasięgu odbiorców. Obserwować będziemy debatę publiczną, zwłaszcza legislacyjno-polityczną, proponowaną przez takie postaci argentyńskiego życia społecznego jak Esteban Echeverría, Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi oraz innych późniejszych intelektualistów (Ezequiel Martínez Estrada, Ricardo Rodríguez Molas), a materiałem badawczym będą konstytucje argentyńskie, komentarze do nich oraz eseje socjologiczne. Na podstawie tych źródeł spróbujemy wyodrębnić słowa kluczowe dyskursu niekiedy przechodzącego w mowę nienawiści. Argentyński wiek XIX to bowiem czas, gdy przeciwników często oceniano z punktu widzenia stereotypu, rozgrywając polityczność kategoriami moralnymi i religijnymi. Opierano się wtedy mocno na rozróżnieniach „my” i „oni” oraz „cywilizacja” i „barbarzyństwo”, definiowanych w kategoriach polityczno-moralnych.

**SŁOWA KLUCZOWE.** Argentyna, cywilizacja, komunikacja publiczna, mowa nienawiści, prawo konstytucyjne, retoryka moralności

### 1. Cechy języka debaty publicznej

Debata publiczna często cechuje się wysoką temperaturą wypowiedzi, zaś język wrogości, zdaniem Moniki Nowickiej (2013), to taka forma komunikacji, która kładzie duży nacisk na negatywne oraz arbitralnie przypisane cechy przeciwnika – zewnętrzne i często pozorne – a jednak przez aktorów tego dyskursu traktowane jako cechy wrodzone. Mimo że jest to raczej zjawisko marginalne, coraz częściej staje się obecne w mediach. Jak zaznacza autorka, to sami uczestnicy dyskursu

wyznaczają standardy, którym powinni podlegać i zwykle oceniają wypowiedzi innych uczestników.

Nowicka przypomina za innymi autorami, że dyskurs publiczny cechuje się własnym słownictwem, typem argumentacji i stylu i mimo, iż wypowiedzi publiczne z reguły są rozważne, przemyślane i uargumentowane, to dyskurs publiczny ma współcześnie coraz więcej cech tzw. języka ulicy, przyjmując „retorykę ostrego konfliktu” (2013: 112–113). Trudno potem, jej zdaniem, rozgraniczyć publiczne wypowiadanie się i dyskusję o charakterze światopoglądowym, bo debata staje się sporem i autoprezentacją. Retoryce owego konfliktu przeciwstawia się retorykę kompromisu, ale strategia ta pozbawiona jest skuteczności. Jak zaznacza Nowicka (2013: 114–115, 119), dyskurs dziś może wywierać wrażenie poprzez język i dobór słów, gdy tymczasem prawidłowym kształtem debaty publicznej powinny być takie cechy jak: kompromis, dialog czy porozumienie. Bowiem, jej zdaniem (Nowicka 2013: 127), w nawiązaniu do koncepcji „sfery publicznej” Jürgena Habermasa (ur. 1929), istotą w debacie jest w dążenie do porozumienia, nie zaś szukanie napięcia między „my” i „oni”, czyli obrona prawdziwej albo urojonej tożsamości.

Polscy autorzy Ewelina Rogalska i Michał Urbańczyk (2017: 118, przyp. 5) stwierdzają, że termin „mowa nienawiści” to narzędzie manipulacji i walki na polu ideologicznym, które uległo upolitycznieniu. Interesującym przykładem takiej manipulacji jest posługiwanie się wyrazami, których odbiorca do końca nie rozumie, a które wartościują w sposób negatywny. Rogalska i Urbańczyk w tym kontekście przywołują „model krzywdzącego języka” Laury Leets i Howarda Gilesa, opisujący sposób reakcji mniejszości na mowę nienawiści: przygnębienie, gniew, smutek, czasem nienawiść i żal (2017: 119, przyp. 7). Według tych badaczy, badania wskazują na nienawiść jako motywację w kontekście opisu sytuacji kryminalnych, skierowanych nie do konkretnych ofiar, ale wiążących się z ich przynależnością do danej grupy (por. Rogalska, Urbańczyk 2017: 125).

Mowa nienawiści ma, po pierwsze, zdaniem wymienionych autorów, na celu zbiorowość, a nie jednostkę. Jeśli nawet jest nakierowana na konkretnego człowieka, to redukuje go do roli „typowego przedstawiciela grupy, której rzekome cechy i motywy zostają mu przypisane bez dyskusji”. Po drugie, mowa nienawiści jest kierowana przeciw grupom naturalnym, biologicznym albo społecznym (język, obywatelstwo, religia, miejsce zamieszkania, zawód). Po trzecie zaś, mowa nienawiści operuje światem wyobrażonym i ludzkimi „wizerunkami”,

wręcz awatarami, dodajmy, wyposażonymi w cechy stereotypowe (por. i zob. Rogalska, Urbańczyk 2017: 126).

Omawiani i cytowani przez Rogalską i Urbańczyka autorzy, tacy jak Sergiusz Kowalski, Magdalena Tulli i Anna Cegiela (2017: 118–119, 125), dookreślają polski dorobek w dziedzinie studiów nad mową nienawiści, badając jej cechy czy podając definicje i repertuar formuł. Łżąca wypowiedź ma poniżać, pokazywać pogardę i obrażać, a czyni to zwyczajowo poprzez obrazę, kpinę, drwinę, zniewagę, szyderstwo, ośmieszenie, upokorzenie, groźbę, a niekiedy nawet dosadną krytykę. Przywoływana przez autorów (Rogalska, Urbańczyk 2017: 129) Jadwiga Linde-Usiekniewicz dodaje jeszcze tzw. teorię relewancji, zgodnie z którą mowa nienawiści podburza do dyskryminacji właśnie ze względu na przynależność do określonej grupy pod względem rasy, religii, orientacji seksualnej, płci czy miejsca pochodzenia.

## 2. Ameryka Łacińska w czasie kolonialnym – cechy lingwistyczne

Wielu autorów latynoamerykańskich usiłowało dookreślić specyfikę językoznawczą obszarów zamieszkałych przez ludność hiszpańską w czasie kolonialnym. W XIX wieku szerokim echem odbiła się publikacja projektu konstytucji argentyńskiej *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* (1852), którego autor, Juan Bautista Alberdi (1810-1884), ukuł wiekopomne hasło: „Gobernar es poblar” [Rządzić to zaludniać] (Alberdi 2017 /1852/: 91, 199 i nast.). Pisał, że mimo niepodległości, mieszkańcy kontynentu nie są nikim innym, jak Europejczykami urodzonymi w Ameryce, niemającymi niczego tubylczego, ani wyglądu, ani krwi, ani koloru skóry. Nawet językiem, jakim się posługują, jest hiszpański, a ci którzy to negują, sami muszą przeklinać (*maldecir*) w obcym języku. Tak samo, jego zdaniem, religia chrześcijańska została przywieziona przez cudzoziemców (Alberdi 2017 /1852/: 91). Nie można uciec od wzorców cudzoziemskich – dowodzi Alberdi<sup>1</sup>, bo nawet konstytucje

---

<sup>1</sup> Dla Grażyny Skąpskiej systemy prawa są kongruentne ze społeczeństwami, w jakich funkcjonują. Społeczeństwem nie da się sterować, reformować je, abstrahując od lokalnych praktyk i schematów poznawczych oraz „wewnętrznej logiki” systemu prawa danego społeczeństwa. Ten szczególnie związek społeczeństwa i jego prawa jest poddany analizie chociażby w studiach Niklasa Luhmanna (odwołać się warto do jego książki z 1996 roku, *Das Recht der Gesellschaft* [Prawo społeczeństwa]). Na tej podstawie polska badaczka dowodzi, że niepowodzeniem

polityczne są adaptacją europejskich systemów rządzenia, czego dowodzą przykłady europejskości argentyńskich uniwersytetów, nauk, bibliotek, książek, a nawet strojów. I w dobrym tonie jest to, co europejskie: moda, elegancja, wygoda. Także w języku, kiedy mówi się 'komfortowo', 'stosownie', 'dobrze' czy '*comme il faut*', używa się wówczas formuł obcych kulturowo. W tym samym miejscu wspomniany eseista przypomina o skłonności Argentyńczyków do wydawania za mąż swych córek raczej za angielskich szewców niż araukańskich następców tronu, a dzieje się tak dlatego, że w Ameryce wszystko, co nie jest europejskie, określane zostaje jako barbarzyńskie i nie ma innego podziału, jak ten na tubylców i Europejczyków (Alberdi 2017 /1852/: 92). Inny, późniejszy argentyński pisarz i eseista Ezequiel Martínez Estrada (1895–1964), w swym klasycznym dziele socjologicznym *Radiografía de la pampa* (1933) twierdzi, opisując kontynent amerykański, że jego odkrywcy mieli go raczej w wyobraźni, a ten świat, który jawił się jako wolny, musiał przyjąć formy pełne ambicji i pychy (Estrada 1991 /1933/: 5).

### 3. Uwarunkowania historyczne Argentyny w XIX wieku

Argentyńska badaczka Celina Lértora Mendoza (2008: 798) podaje, że wicekrólestwo La Platy zostało utworzone w 1776, czyli, dodajmy, w momencie, gdy kontynent opuścili już jezuici (w 1776 r.), co obejmowało praktycznie cały Stożek Południowy (*Cono Sur*) kontynentu, od Boliwii po Ziemię Ognistą. W czasie wojen napoleońskich (1804–1815) hiszpańskie kolonie Ameryki Łacińskiej wpadły w ręce Brytyjczyków, a atak Napoleona Bonaparte na Hiszpanię w 1806 roku stał się znakomitym impulsem do odrzucenia zależności całego regionu od Madrytu. Gdy w Buenos Aires zdetronizowano ostatniego wicekróla Baltasara Hidalgo de Cisneros (1756–1829), ukonstytuowała się wtedy, jak podają liczne źródła historyczne, swoisty triumwirat, czyli junta złożona z trzech liberałów (Bernardino Rivadavia, Manuel Belgrano i Mariano Moreno), którzy pragnęli wprowadzić nowy model państwa. 25 maja 1810 r. – w dzień tzw. rewolucji majowej – utworzono autonomiczny rząd w Buenos Aires, ale – co ważne w historiografii argentyńskiej – sama deklaracja niepodległości spisana została

---

kończą się próby zewnętrznego sterowania procesami społecznymi za pomocą prawa (Skąpska 2008: 57).

dopiero 6 lat później. Wtedy też Buenos Aires utwierdziło swą pozycję stolicy i głównego ośrodka handlu i polityki.

Jak podaje badaczka meksykańska Marta Eugenia García Ugarte (2008: 138–139), władze cywilne i kościelne w większości opowiedziały się przeciwko ruchowi niepodległościowemu, w przeciwieństwie do wielu zakonników i proboszczów, którzy z kolei z entuzjazmem włączyli się do walk wywoleńczych. García Ugarte obserwuje swoisty dualizm perspektywy politycznej w regionie La Platy, gdy, jej zdaniem, dość długo brakowało jednolitego dyskursu narodowościowego. Badaczka twierdzi, że po zmianach rządów domagano się obsadzenia diecezji biskupami, bo diecezje miały wakaty.

García Ugarte (2008: 145) zauważa, że skoro hiszpańscy wysłannicy do Rzymu sprzeciwiali się mianowaniu nowych biskupów, w Stolicy Apostolskiej zaistniał klincz decyzyjny i nowe narody amerykańskie znalazły się w trudnym położeniu, bez tymczasowego wsparcia dla Kościołów lokalnych. Papież Pius VII oczekiwał powrotu do absolutystycznych rządów króla Ferdynanda VII, uwięzionego wówczas we Francji, a po uchwaleniu liberalnej Konstytucji z Kadyksu (1812) zaczęto uważniej obserwować sytuację w Ameryce. W 1820 r. Rzym wysłał komisję apostolską, w skład której wszedł przyszły papież Pius IX, ale misja tego gremium się nie powiodła. Autorka dowodzi, że pierwsze nominacje biskupie w La Placie nie nastąpiły prędko (pierwszym biskupem tej diecezji został mianowany przez papieża Grzegorza XVI w roku 1898 Mariano Antonio Espinosa), bo – dla porównania – pierwszymi sześciu biskupów Meksyku okresu po ogłoszeniu niepodległości zostało wyznaczonych już w roku 1831.

Z kolei, Lértora Mendoza (2008: 789–791) pisze, że okres niepodległości dał początek konfliktom i rywalizacji między liderami politycznymi. Z dwunastu *intendencias* (władz miejskich) początkowej federacji, nowe władze niepodległościowe w Buenos Aires zostały uznane przez zaledwie trzy (Buenos Aires, Córdoba de Tucumán i Salta). Zaczęły się następnie próby scalania tego ogromnego terenu, z rzadka zamieszkanego i w ten sposób, w 1816 r., utworzono Zjednoczone Prowincje w Ameryce Południowej (*Provincias Unidas en Sud América*), ale lokalne frakcje odrzucały projekty konstytucyjne z centrum (od *unitarios*), zaproponowane w 1819 i 1826 roku. Gdy w 1827 roku prezydent Bernardino Rivadavia (u władzy 1826–1827) został zmuszony do ustąpienia, do 1853 r. nie było konstytucyjnego rządu centralnego, a każda prowincja miała swój własny w Buenos Aires, a ten stołeczny reprezentował kraj na arenie międzynarodowej.

Począwszy od mniej więcej 1820 roku siły *caudillos* (właściciele ziemskich z prowincji interioru i Buenos Aires) starały się zdominować formujące się państwo<sup>2</sup>. Jak relacjonuje Ricardo E. Rodríguez Molas (1982 /1968/: 160), długotrwałe rządy, jakie sprawował *caudillo* Juan Manuel de Rosas (u władzy w latach 1829–1832 i 1835–1852), nie cechowały się praworządnością. Stopniowo zdobył on pozycję dyktatora i stał się reprezentantem interesów wielkich właścicieli hacjend oraz rzecznikiem milicji wiejskich (*montoneros*)<sup>3</sup>. A w 1852 r. armia Rosasa została pokonana przez wojsko generała José Justo Urquiza, a wtedy Rosas uciekł do Anglii, gdzie, w Southampton umarł w 1877 roku.

Wreszcie, konstatuje Lértora Mendoza (2008: 789), w 1853 roku Kongres Konstytucyjny uchwalił ustawę zasadniczą dla całej Konfederacji Argentyńskiej, a jej autorem intelektualnym był Juan Bautista Alberdi. Stolicą stało się wówczas miasto Paraná. Buenos Aires w reakcji na to podzieliło się i uniezależniło jako stan aż do roku 1862, kiedy definitywnie dołączyło do reszty prowincji. Po reformie konstytucyjnej, Buenos Aires zostało stolicą państwa.

Kluczowym i tragicznym czasem dla całego basenu rioplateńskiego była Wojna Trójjprzymierza (1864–1870), gdy połączone siły brazylijskie, argentyńskie i urugwajskie zaatakowały i okupowały Paragwaj. Ta dewastująca kraj wojna doprowadziła do ruiny i wyniszczenia biologicznego narodu paragwajskiego. Znamienny był jednak stosunek hierarchii kościelnej do tych wydarzeń o tak przełomowym znaczeniu dla całego kontynentu i układu sił w regionie. García Ugarte, powołując się na ustalenia Enrique Dussela, dowodzi wręcz, że dostojnicy kościoła potrafili usprawiedliwić tę wojnę i nawoływać wręcz do złączenia razem miłości do Boga, do ojczyzny z obowiązkiem oddania

---

<sup>2</sup> Alberdi pisze, że podział na człowieka miasta i człowieka wsi jest fałszywy i jako taki nie istnieje. Na dowód podaje postać dyktatora Juana Manuela de Rosasa, który nie rządził za pomocą gauczów, ale przy pomocy ludzi miasta, a główni *unitarios* (jego przeciwnicy polityczni) byli ludźmi wsi, a z kolei ludzie Rosasa byli wykształceni w mieście. Tak samo system policji zwany *Mazorca* nie był tworzony przez gauczów. Jedyne podział, jaki dopuszcza Alberdi, to ten na ludzi z wybrzeża (*hombre del litoral*) i ludzi z głębi łądu (*hombre de tierra adentro o mediterráneo*) – bardzo głęboki i rzeczywisty podział (2017 /1852/: 41).

<sup>3</sup> *Unitarios* chcieli silnej władzy stolicy Buenos Aires, a *federales* byli skupieni wokół dyktatora Juana Manuela de Rosasa i wzywali do utworzenia luźnej federacji autonomicznych prowincji.

życia za nieprzyjaciół (2008: 153), w związku z czym biskupi i kapelani namawiali żołnierzy do tego, aby walczyć i ginąć w tej słusznej sprawie<sup>4</sup>.

## 4. Słowa kluczowe w debacie publicznej

### 4.1. Wolność

Prawdopodobnie najczęściej stosowanym słowem w dziewiętnastowiecznym dyskursie politycznym Argentyny jest 'wolność', odmieniana zresztą przez najrozmaitsze przypadki<sup>5</sup>. Już od początku epoki romantycznej, jej promotor rioplateński i pisarz polityczny Esteban Echeverría (1805–1851), wiązał ją ściśle z myślą religijną i widział jej nieodzowność w przesłaniu kerygmatacznym<sup>6</sup>. Pisał w IV rozdziale *Dogma socialista* (1837), że gdy wybiera się Ewangelię, czyli samo Dobro, to osiągnie się „niepodległość rozumu” i wolność sumienia, ponieważ wolność polega głównie na prawie do rozeznawania i dokonywania wyborów (Echeverría 2001 /1948/: 18). Gdy dokona się zniewolenia wolności sumienia, to wtedy będzie praktykowany kult, ale serce zaprze się samo siebie i zachowa wolność w swym nienaruszalnym sanktuarium. O ile wolność sumienia jest prawem jednostki, o tyle wolność kultu stanowi prawo wspólnot religijnych, zaś gdy uzna się wolność sumienia, to sprzecznością się stanie nieuznawanie wolności kultu, ponieważ jedno stanowi aplikację drugiego (Echeverría

---

<sup>4</sup> Jako własny komentarz możemy dodać, że w czasie owej wojny z tzw. Trójprzymierzem argentyńsko-brazylijsko-urugwajskim to Brazylia stała się hegemonem gospodarczym, a Wielka Brytania tylko wykorzystała moment, by utrzymać dominację na obszarze dzisiejszego Urugwaju, poddając pod swój zarząd całe dorzecze La Platy i wyspy Falklandy. W rozwoju państwowości kraju istotną datą jest jeszcze rok 1879, czyli początek tzw. Wojny o pustynię (*Guerra del Desierto*), gdy generał Julio A. Roca (dwukrotnie jako prezydent, u władzy w latach 1880–1886 oraz 1898–1904) dokonuje podboju rdzennych plemion indiańskich i przesuwa granicę na południe, a później sam zostaje wybrany prezydentem.

<sup>5</sup> Warto zauważyć, że w terminologii chrześcijańskiej wolność dotyczy dawania przez człowieka odpowiedzi Bogu i to Biblia wyznacza drogę do prawdziwej wolności. W Starym Testamencie (ST) to Jahwe wkracza, by uwolnić człowieka, natomiast w Nowym (NT) – łaska Chrystusa zapewnia wolność wszystkim (Słownik teologii 1994: 1098).

<sup>6</sup> Kerygma, kerygmat to orędzie zbawienia dokonanego i objawionego przez Boga w Jezusie Chrystusie. W nowożytnej egzegezie oznacza głównie apostołskie przepowiadanie w Kościele pierwotnym. Z kerygmatu zrodziły się ewangelie (Nowy słownik 2017: 424).

2001 /1948/: 18). Żadna większość, żadna partia czy zgromadzenie nie mają prawa atakować prawa naturalnego<sup>7</sup> i powierzać kaprynowi jakiegoś człowieka bezpieczeństwo, wolność i życie wszystkich. Naród, który tego dokonuje, jest niespełna rozumu, ponieważ posługuje się prawem, jak uważa Echeverría, które nie należy do niego i ponieważ sprzedaje to, co nie jest jego – wolność pozostałych; staje się niewolnikiem, będąc wolnym dzięki prawu Bożemu i ze swej natury (2001 /1948/: 6). Wynika zresztą z tego kwestia równości społecznej, którą podsumować można sformułowaniem: „Każdemu człowiekowi według jego zdolności, każdemu człowiekowi według jego dzieł”. Echeverría stwierdza, iż ze względu na prawo Boże i ludzkości wszyscy ludzie są wolni, a więc, według jego opinii, wolność jest prawem posiadanym przez każdego człowieka wykorzystanym dla umiejętności w osiągnięciu dobra i wybierania środków, które mogą mu posłużyć do tego celu (2001 /1948/: 15).

Konstytucje argentyńskie uwypuklają stwierdzenie, że „katalog praw”: wolności, równości, bezpieczeństwa i własności ma, oprócz transcendentального, także pochodzenie wprost z deklaracji francuskich konstytucji z 1791 i 1793 roku (Constituciones argentinas 2015: 7, dalej – CA). Juan Bautista Alberdi, którego możemy zwać ojcem całego ustawodawstwa argentyńskiego, w swych projektach stawiał mocno na wolność jako atrybut wyzwolenia spod dominacji hiszpańskiej. Jedno, jak widać, nie może istnieć bez drugiego. Jak zwraca się uwagę, Kongres Argentyński z 1826 r., reprezentujący jeszcze pierwszą epokę konstytucjonalną, stawiał na dwa hasła przewodnie: niepodległość i wolność (Alberdi 2017 /1852/: 135). Sam Alberdi definiował wolność w sposób znacznie bardziej absolutny, twierdząc, że to sztuka, pewien nawyk, ale i otrzymane wychowanie, które nie spada z nieba ani nie jest wiedzą wlaną (2017 /1852/: 175). Widzimy więc, że dla tego prawnika wolność jest raczej zadaniem, sprawą do wykonania i obrony, a więc rzeczą zadaną. W projekcie Alberdi omawia przywileje obcokrajowców (artykuł 21), od razu stwierdza, że nie powinno być żadnego uprzywilejowania w tej kwestii. Wszyscy cieszą

---

<sup>7</sup> Xavier Leon-Dufour przypomina, że wyrażenie ‘prawo naturalne’ „nie istnieje jako takie w Piśmie św., lecz rzeczywistość, którą oznacza, znajduje się tam bardzo wyraźnie, choć do jej stwierdzenia dochodzi się w różny sposób” (Słownik teologii 1994: 769). Katechizm Kościoła katolickiego przypomina też, że dopuszczalne są wszelkie ustroje polityczne, ale pod warunkiem zachowywania tegoż prawa naturalnego. Ustroje o naturze sprzecznej z nim „nie mogą urzeczywistniać dobra wspólnego narodów, którym zostały narzucone” (Katechizm 1994: kan. 1901).



się równymi prawami, mogą ich używać i posiadają też obowiązki, ale powinni być wolni od przymusowych pożyczek czy wojskowych obciążeń. Potwierdza się, że obywatele cieszą się całkowitą wolnością sumienia, mogą budować swe kaplice w dowolnym miejscu kraju (2017/1852/: 237). Z kolei przedstawiciele polityki argentyńskiej deklarują, że promować będą i bronić takich wartości jak: sprawiedliwość, pokój wewnętrzny i wolność (2017/1852/: 128, 234).

Choć od roku 1825 istnieje wolność kultu w Buenos Aires, to Alberdi postuluje, aby to prawo rozszerzyć na całą Republikę, co zresztą stało się później, gdy, regulując współpracę władz cywilnych z kościelnymi, prezydent Bernardino Rivadavia ograniczył znacznie wpływy Kościoła katolickiego. Miało to służyć znacznie chętniejszemu osiadaniu się przybyszów z Europy, reprezentujących przeciw różne wyznania. Konfrontując prawo religijne z kolonialnym *Código de Indias* (od 1680 r.), które zapewniało dominację katolicyzmu, Alberdi widzi potrzebę zerwania z kopiowaniem tej legislatury, co ma być cechą nowoczesnego ustawodawstwa, a uzasadnieniem dla tego kroku jest obalenie dawnego reżimu przynoszącemu wprawdzie wiele korzyści katolikom z czasów Konkwisty, ale szkodzący ówczesnemu szerokiemu spojrzeniu na nowy ład amerykański (2017/1852/: 70, 102).

#### 4.2. Religia

Już po Soborze Trydenckim (1545–1563) z Rzymu płynęły wnioski, aby nauczać w językach tubylczych, stąd wzrost znaczenia kazań, zaś królewskie edykty nakazywały, aby głoszący byli szczególnie uważni na to, co mówią. Chodziło o to, aby z pulpitu kaznodzieje zwalczali zwłaszcza grzechy publiczne i skandale, przez co kazanie stawało się potężną i bardzo użyteczną bronią, którą należało jednak posługiwać się z rozwagą, aby przypadkiem nie wywołać niepożądanych skutków, powodujących na przykład popadnięcie w niełaskę u jakiegoś przedstawiciela władzy. Już od średniowiecza wiadano, że surowe były kary dla zakonników, którzy publicznie krytykowali monarchę lub rodzinę królewską. Tym bardziej starano się, by częste przepowiadanie szło w parze z ostrożnością, aby nie zakłócało spokoju potrzebnego do owocnej kolonizacji i podboju (Mariluz Urquijo 2006: 192–193). Karol III w 1766 roku wydał nawet dekret (*real cédula*), w którym kładł nacisk na to, by duchowni skupili się przede wszystkim na wzbudzaniu w ludzie miłości i szacunku do władców, co stanowiło „poważną materię sumienia” (*un punto grave de conciencia*)

(Mariluz Urquijo 2006: 194). W końcu jednak ten wymagający dusz-pastersko obszar wydał pewne owoce, ale ciągle bariera ignorancji była duża. Oświeceniowy podróżnik i naukowiec hiszpański Félix de Azara utrzymywał w swym dziele *Memorias sobre el estado rural* (Madrid 1847: 4–11), że w kwestii religii katolickiej gauczowie znają jedynie jej nazwę, zaś w XVII wieku nietrudno było znaleźć autentycznych pogan czy heretyków ignorujących naukę Kościoła katolickiego. Tak naprawdę, podkreśla Ricardo Rodríguez Molas, cytując wspomnianego eksploratora, że między poganami a wieśniakami obszaru La Platy istniała wręcz „znikoma różnica” [*poquísimas diferencias*] między ludźmi z prowincji a poganami (Rodríguez Molas 1982 /1968/: 104).

Inicjator i koryfeusz myśli liberalnej La Platy, Echeverría podkreśla dziewiętnastowieczną tendencję w myśleniu o dominującej roli religii jako takiej, zwłaszcza w jej funkcji stabilizującej społeczeństwa. Jeśli zatem jakaś religia bądź kult dążyłyby do tego, by publicznie, bezpośrednio czy na piśmie ranić moralność społeczną i zakłócać porządek, to powinnością rządu jest aktywne działanie, aby ukrócić ich samowole, jak pisze w czwartym rozdziale *Dogma socialista* (Echeverría 2001 /1948/: 19). Dla niego dogmat religii dominującej nie jest sprawiedliwy i zagraża równości, ponieważ wyrzuca poza nawias społeczny tych, którzy nie wyznają jednej wiary, pozbawiając ich praw naturalnych, ale też i nie zdejmując z nich ciężarów socjalnych. Wszelka religia, dodaje Echeverría, uwydatnia się poprzez kult, bo to on jest widzialną częścią manifestacji religii i podobny jest słowu stanowiącemu konieczne przedłużenie i element myśli.

Religia dla tego eseisty to milczący pakt między Bogiem a ludzkim sumieniem, przez co tworzy się duchowa więź łącząca stworzenie z jego Twórcą. W związku z tym człowiek musi nakierować swą myśl ku Bogu w sposób i to tylko Bóg może być jedynym sędzią mogącym osądzić czyny wynikające z sumienia. Żadna władza ziemską, podkreśla pisarz argentyński, nie może uzurpować tej prerogatywy, ponieważ sumienie jest wolne (Echeverría 2001 /1948/: 18). Dlatego tak ważna jest wolność sumienia, która nigdy nie będzie zgodna z dogmatem religii państwowej. Echeverría podkreśla w dalszej części swego wywodu, że żadna religia nie może być sponsorowana przez państwo, ale raczej wszystkie powinny być na równi szanowane i chronione, gdy ich moralność nie wykracza poza pewien kanon, a kult nie zakłóca porządku publicznego (2001 /1948/: 19). Pada w tym kontekście nawet i na dzisiejsze czasy termin *tolerancja*, ale odnosi się *stricte* do

kultów i religii. W tym samym miejscu eseista argentyński podkreśla rolę ludzkiego ducha, który – będąc niezniszczalnym elementem – stanowi dar od Boga w postaci życia, więc religia jest jakby przedłużeniem wolności zadanej istocie ludzkiej (Echeverría 2001 /1948/: 19).

W kwestii sług Kościoła pełniących publiczny kult, od początku państwowości argentyńskiej stawia konkretne wymagania i oczekuje minimum posłuszeństwa. Kapłan jako minister odpowiedzialny za kult<sup>8</sup>, pełni obowiązek publiczny, a jego misją jest „moralizowanie” (*moralizar*), głoszenie braterstwa, miłości miłosiernej (*caridad*), czyli prawa do pokoju i miłości<sup>9</sup>. Kapłan budzący namiętności i prowokujący zemstę, staje się bluźniercą. To dla dookreślenia funkcji społecznej kapłana, Echeverría cytuje Ewangelię i jej passus z *Ewangelii według Mateusza*: „Miłujcie waszych nieprzyjaciół” (Mt 5, 44, wszystkie cytaty za *Pismem Świętym – Biblią Tysiąclecia* 2003) – i tak powinno czynić słowo kapłana (Echeverría 2001 /1948/: 19).

Niekiedy duchowni dają zły przykład, o czym pisał myśliciel i eseista socjologiczny Ricardo Rodríguez Molas (1930–2006) w swej *Historia social del gaucho* (1968), wskazując na pewne opinie z wcześniejszych lat. Duchowni na prowincji wręcz zawładnęli sumieniami – zauważał – stając się niegodnymi religii tak bogatej w męczenników wiary, ponieważ rozpropagowali najbardziej „wulgarne zabobony”, a jest to tym bardziej skandaliczne, gdyż wiejski ksiądz jest prawie zawsze absolutnym i nieomylnym autorytetem w regionie (1982 /1968/: 284).

Ustawodawstwo argentyńskie nie podąża z początku jednak tym tokiem rozumowania i na przykład konstytucja z 1819 roku, w artykułach 1 i 2 deklaruje, że „Religia Katolicka, Apostolska, Rzymska jest Religią Państwa (...)” (CA 2015: 7). W omówieniu konstytucji argen-

---

<sup>8</sup> Zgodnie z dzisiaj obowiązującymi katolików wytycznymi biblijnymi, kapłaństwo wiąże się ściśle z ustanowionym przymierzem. W ST służy umacnianiu więzi pomiędzy Bogiem a Jego ludem (Izraelem), zaś w NT oparte jest na nowym kapłaństwie Pośrednika Chrystusa i wypełnia obietnice Starego Prawa dzięki jednemu i wiecznemu pośrednikowi (Nowy słownik 2017: 412 i 415).

<sup>9</sup> W dokumentach argentyńskich pada kilkukrotnie pojęcie ‘miłość’, zwłaszcza w kontekście uchwalenia sprawiedliwych praw, zgodnych z prawem Bożym i Ewangelią. Wolność, która jest odpowiednikiem braterstwa, została ubóstwiona przez Chrystusa poprzez Jego krew, a prorocy ją uświęcili przez męczeństwo, ale wtedy człowiek był słaby, bo żył dla siebie samego i tylko z sobą, gdy nie istniała wówczas ludzkość w rozumieniu zgodności rodziny ludzkiej. Wtedy też, jak pisze wspomniany eseista, doszli do władzy „tyrani i egoiści” (Echeverría 2001 /1948/: 12).

tyńskiej z 1826 roku cytuje się słowa Alexisa de Tocqueville (1805–1859), który w tej kwestii miał trafną, aczkolwiek bolesną diagnozę, że narody nienawidzą tyrańca, ale stwarzają tyrańcę i w ciągu prawie ćwierćwiecza, z małymi przerwami, te Zjednoczone Prowincje stały się dowodem na prawdziwość powyższych słów (CA 2015: 43).

W artykule 3 konstytucji z roku 1826 także podkreśla się uprzywilejowaną rolę religii katolickiej, którą szczególnie ma się chronić ustawowo, a mieszkańcy mają być w najwyższym stopniu szanowani bez względu na wyznawaną wiarę (CA 2015: 47). Z kolei artykuł 70 konstytucji z tego samego roku zapewnia, że prezydent przysięgając przy objęciu swego urzędu, na ręce przewodniczącego Senatu a także w obecności obu zebranych Izb przyrzeka, że chronić będzie religię katolicką, zachowa integralność i niepodległość Republiki i wiernie przestrzegać będzie Konstytucji (CA 2015: 54). W artykule 125 tego samego dokumentu zaznacza się, że prezydent ma poddawać kontroli bulle i inne dokumenty Stolicy Apostolskiej i podejmować decyzje o ich publikacji. Widać więc już nieufność względem pozycji Kościoła, uwidocznioną w języku tego najważniejszego dokumentu (CA 2015: 60).

W projekcie konstytucji z 1853 roku Alberdi przestrzega przed bezrozumnym przyswajaniem doktryny przez młodzież. Zachęca ją do aktywności, by przez ubóstwo i lenistwo nie traktowała religii jako zbioru abstrakcji. Ciekawe jest, że ta młodzież, tak wychwalana za swój liberalizm i umiłowanie wolności (patrz np. esej *Ariel* José Enrique Rodó z roku 1900), w ujęciu ojca konstytucjonalizmu argentyńskiego może być wiedziona ku zepsuciu (*corrupción*) poprzez umiłowanie wygód. Na przykład takie kraje jak Wielka Brytania i Stany Zjednoczone właśnie doszły do wysokiego poziomu moralności religijnej poprzez przedsiębiorczość (Alberdi 2017 /1852/: 21).

Argentyna nie posiada jednak, pomimo dobrze funkcjonujących władz, jakiegoś spójnego typu państwowości. Właśnie w tym ujednoliceniu – zwłaszcza moralnym – pisarz upatruje siły kraju – spójności, monolityczności, co zdają się być siłą samą w sobie. Nawet scalenie narodu pod hasłami religii czy moralności wydaje się lepszym pomysłem niż liberalizm i samowola w myśleniu. Założenia państwowości Argentyny są wręcz idealne – lamentuje Manuel Martínez Estrada – ale daleko im do „prawdziwej rzeczywistości” (1991 /1933/: 116).

Joel Lorenzatti, autor wnikliwej biografii prezydenta i pisarza argentyńskiego Domingo Faustino Sarmiento (1868–1874), podkreśla, że naczelną ideą tego eseisty było przeświadczenie, że na tak rozle-

głym obszarze, jakie stanowiły prowincje Argentyny, było sprowadzanie religii do kampanii duszpasterskich czy religii naturalnej. Co ciekawe, dla Sarmiento chrześcijaństwo funkcjonowało nieco na zasadzie takiej, jak język hiszpański – w formie tradycji utrwalonej przez wieki (Lorenzatti 2008: 14).

Taki negatywny obraz religii widoczny jest na prowincji tego ciągle zbyt rozległego terytorium. Z kolei Echeverría, reprezentant tego samego nurtu społeczno-politycznego liberalnego w Argentynie romantycznej, dodaje, że jako państwo, nie może ona posiadać jednej tylko religii, ponieważ pozbawiona jest, jako twór abstrakcyjny, własnego sumienia (Echeverría 2001 /1948/: 19). Ta personifikacja państwa staje się charakterystyką romantyzmu i językoznawczą niespodzianką.

Kapłan w swej funkcji społecznej, kontynuuje w swym manifeście Echeverría, musi głosić tolerancję, a nie prześladowanie wymierzone w obojętność czy bezbożność, a stosowanie przemocy rodzi rzesze hipokrytów, a nie wierzących oraz rozpala fanatyzm czy wojny. Jak można wywnioskować z tych słów, wyraźnie pobrzmiewa w nich duch oświeceniowy ze sformułowaniami stawiającymi na piedestał wolność jednostki i krytycyzm poznawczy – te iście kartezjańskie zasady (Echeverría 2001 /1948/: 19–20). Kapłan to przecież obywatel, a funkcja dydaktyczna nakładana na niego, to echo Oświecenia, tak spóźnionego na tym kontynencie.

Imię Boga jako gwaranta społecznego nie raz pojawia się w ustawodawstwie argentyńskim. W swym projekcie Alberdi, w artykule 19 na przykład, proponuje, aby prywatne działania ludzkie w ogóle nie obrażały porządku i moralności publicznej, a nie szkodząc osobie trzeciej, są zarezerwowanymi jedynie dla Boga i nie podlegają władzy urzędniczej<sup>10</sup>. To jasne rozstrzygnięcie, stawiające na wolność sumienia i działania indywidualnego, doprecyzowane zostaje tym, że żaden mieszkaniec Konfederacji nie może być zmuszony do czynienia tego, czego nie nakazuje prawo, ani pozbawiony tego, czego ono nie zakazuje (Alberdi 2017 /1852/: 25, 232, 236).

W artykule 77 widzimy uzupełnienie do formuły przysięgi składanej wcześniej przez nowo wybranego prezydenta, który już przyrzeka na Boga i Ewangelie, że pełnić będzie swój urząd zgodnie z regułami konstytucji i kierując się lojalnością oraz patriotyzmem, a jeśliby tego nie czynił, to podlega osądowi Boga i Konfederacji (Alberdi 2017

---

<sup>10</sup> Władza, w myśl Katechizmu, to „upoważnienie, na mocy którego osoby lub instytucje nadają prawa i wydają polecenia ludziom oraz oczekują z ich strony posłuszeństwa (Katechizm 1994: kan. 1987).

/1852/: 245, zob. CA 2015: 218). Prezydent Argentyny ma nawiązywać do prawa tzw. patronatu (*ley de patronato*), typowego dla czasu Kolonii: wykonuje prawa patronatu narodowego, gdy chodzi o proponowanie biskupów do objęcia kościołów katedralnych (art. 8<sup>a</sup>) oraz rewiduje dokumenty papieskie w zgodzie z wytycznymi Sądu Najwyższego, a gdyby chodziło o wytyczne stałe, domagać się ma uchwalenia odpowiedniego do tego prawa (art 9) (Alberdi 2017 /1852/: 249).

### 4.3. Moralność

Z zestawu nieodzownych słów potrzebnych do nakreślenia zasobu ideowego ustawodawstwa argentyńskiego w XIX dorzucamy kolejny termin: ‘moralność’, w swym ulubionym przez myślicieli wariancie, ‘moralności publicznej’<sup>11</sup>. Jak zaznacza Manuel Martínez Estrada, z braku kontroli bycie chrześcijaninem było postrzegane przez uciesione ludy tubylcze jako brak moralności, bo chrześcijanin zawsze był zdrajcą, krzywoprzysięcą, pozbawionym moralności czy godności. Nawet katolik obiecywał pokój, odszkodowania i szacunek; obiecywał szanować życie i przyjaźń, a potem z wszystkiego kpił. Ta relacja nierówności między ludnością tubylczą a chrześcijanami bardzo katolikom zaszkodziła i postawiła ich w bardzo złym świetle na setki lat. Była możliwa przyjaźń między nimi, ale obie strony zbyt różniły się między sobą. Co więcej, ich więzi były udawane, prze co Indianie zawsze mieli gorzej w owej konfrontacji kulturowej (Martínez Estrada 1991 /1933/: 21).

Esteban Echeverría jest przeświadczony, że człowiek w swym sercu posiada załączki dobrych obyczajów (Echeverría 2001 /1948/: rozdz. X. 12), a skłaniać mają go do tego rozmaite dziedziny: polityka, filozofia, religia, sztuka, nauka, przemysł – wszystko. Cała intelektualna i materialna praca człowieka powinna być nakierowana na budowanie imperium demokracji, co zapowiada cytowany Esteban Echeverría. Autor widzi różnicę między społeczeństwem religijnym a cywilnym. Punktem dojścia jest tu rzeczywistość ziemską lub pozaziemska, co wpływa na dwojaki charakter tych światów. Tyrani bo-

<sup>11</sup> „Gdy człowiek działa w sposób świadomy, jest (...) ojcem własnych czynów. Czyni ludzkie, to znaczy czyni wybrane w sposób wolny na podstawie sądu sumienia, mogą być kwalifikowane moralnie. Są dobre albo złe” – co przypomina skrótowo Katechizm (1994: kan. 1749, podkreślenie – KKK) – wskazując, że moralność zależy od przedmiotu, celu (intencji) i okoliczności działania. Są to elementy konstytutywne moralności czynów ludzkich, ich „źródła” (kan. 1750).

wiem zostali wcześniej odpowiednio wyuczeni stosunków z religią, więc od nich rodził się nieczysty alians między władzą a ołtarzem. Eseista przypomina, że nie do państwa przynależy prawo „reglamentowania wierzeń” (*reglamentar las creencias*), ponieważ ta postawa jest stawianiem się między Bogiem a ludzkim sumieniem, gdy tymczasem chodzi o to, aby strzec konserwatywnych zasad społeczeństwa, posiadać i chronić moralność społeczną (Echeverría 2001 /1948/: 18–19).

Społeczna wartość religii jest nie do przecenienia – to moralny fundament, na którym opiera się całe społeczeństwo, na wzór owej biblijnej drabiny, po której do nieba wstępowali i zstępowali aniołowie (Echeverría 2001 /1948/: rozdz. IX). Tak obrazowo i biblijnie umotywowana alegoria życia społecznego nawiązuje do klasycznego tekstu z *Księgi Rodzaju* (Rdz 28, 10–19) i jednoznacznie wskazuje na wagę pojęcia religii w żelaznym zasobie leksykograficznym ustawodawców argentyńskich pierwszej doby po odzyskaniu niepodległości.

Echeverría, autor najbardziej skoncentrowany na przestrzeganiu walorów moralnych w życiu publicznym i zorientowany na katolicyzm, pisał, aby wszystkie instytucje społeczne nakierowały się na cel polepszenia intelektualnego, fizycznego i moralnego najliczniejszej i najuboższej klasy<sup>12</sup>, ponieważ moralność jest skutkiem wytężonej pracy, celem dalekosiężnym dla wielu dziedzin kultury, sztuki czy myśli ludzkiej.

Do moralności mają zmierzać wszystkie dziedziny, bo właśnie moralność w państwie stanowi gwarancję harmonii serc i umysłów, bądź ściśłą jedność wszystkich członków rodziny argentyńskiej. Nie ulega więc wątpliwości, że moralność jest budulcem demokracji, państwowości i tworzy więzi społeczne owocujące demokracją. Wyjaśnienie tego wydaje się naszemu autorowi łatwe – to demokracja jest centralną jednością, jaką poszukujemy poprzez fuzję wszystkich postępowych doktryn i to na niej ogniskują się wszystkie zadania i myśli Argentyńczyków (Echeverría 2001 /1948/: rozdz. XII. 14). Nie ma wobec tego przesady w utożsamianiu moralności z gwarancją demokracji, a brak tej pierwszej, to tworzenie otwartych wrót dla tyranii.

---

<sup>12</sup> Z pojęciami takimi jak ‘naród’, ‘narodowość’, ‘mniejszość etniczna’ ściśle wiąże się kwestia języka – język stanowi bowiem jeden z podstawowych czynników wyznaczających tożsamość, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym (Siuciak 2015: 153). Przetrawanie wspólnoty, języka i kultury narodu stało się siłą napędową procesu narodotwórczego w XIX stuleciu. ‘Naród’ kojarzy się – zdaniem cytowanej przez Mirosławę Siuciak polskiej badaczki Jadwigi Puzyniny – takie zwłaszcza cechy semantyczne: wspólnota terytorium, kultury, języka, dziejów, pochodzenia, przynależności do danego narodu (za: Siuciak 2015: 149–150).

Echeverría zgłębia ze szczególną lubością specyfikę moralności. Powiada – być może idealistycznie – że więzi człowieka z Bogiem są tożsame jak u ojca względem syna i mają charakter moralny. Bogu można zatem w podzięcie złożyć tylko jedyny dar – nasze serca. Za największą z religii argentyński pionier romantyzmu uznaje chrześcijaństwo, a to nic innego, jego zdaniem, jak objawienie instynktów moralnych ludzkości. Ewangelie stanowią prawo Boże, definiowane przez autora jako prawo moralne dla sumienia i rozumu. To właśnie chrześcijaństwo przyniosło na świat takie wartości jak: braterstwo, równość i wolność – te trzy pryncypia Rewolucji Francuskiej, a rodzaj ludzki został przez nie zrehabilitowany. Gdy świat był pogrążony w mrokach, słowo Chrystusa oświeciło go, ale ludzkość była wtedy martwa, a potem otrzymała tchnienie życia i zmartwychwstanie. Układa się zatem taki tok myślenia: Ewangelia jest prawem miłości, prawem doskonałym (zgodnie ze słowami św. Jakuba – Jk 1, 25 – oraz prawem wolności. Zatem, nic prostszego, jak stwierdzić w konsekwencji, że chrześcijaństwo musi być religią demokracji (Echeverría 2001 /1948/: 17, rozdz. IV).

Ojczyzna dużo zawdzięcza tym szlachetnym ludziom, którzy są zaprawieni w tak zwanych przez Alberdiego „naukach moralnych” (*ciencias morales*), ale, siłą rzeczy, wymaga się więcej w tej kwestii od znawców ekonomii, handlowców, bo to oni tworzą wymierne korzyści materialne (Alberdi 2017 /1852/: 65). Należy promować nową politykę, politykę pozytywnego odbudowania zaufania, inwestowania w przemysł, w „uszlachetnianie pracy”.

Dobrym pomysłem dla polityków i wojskowych w dyskursie politycznym Alberdiego jest także obietnica uhonorowania przedsięwzięć kolonizacyjnych, w nawiązaniu do krwawych kampanii zbrojnych skierowanych do Indian patagońskich i innych z pogranicza, których skutecznie pozbawiano ziem i życia pod szumnym hasłem Kampanii Pustynnej, o czym wspomniano omawiając osiągnięcia wojskowego bohatera, jakim dla Argentyny jest Julio Roca.

Alberdi (2017 /1852/: 88–89, 96, 209) twierdzi też, że prawodawca powinien także zwrócić uwagę na rozwój przemysłu i floty śródlądowej, ale przede wszystkim chodzi o to, aby zamienić takie nawyki, jakimi są duma wojskowa, a przekuć ją na honor pracy; entuzjazm bojowy – na entuzjazm przedsiębiorczości, tak wyróżniający wolne kraje rasy angielskiej; wojowniczy patriotyzm zastąpić patriotyzmem przedsiębiorstw przemysłowych, które zmieniają nieurodzajne oblicze pustyń w miejsca zamieszkałe i ożywione. To aktualne słowa w epoce nadmiaru ideologi-



zujących argumentów i rozkrzyczanych haseł. To głoszenie pracy u podstaw i stawianie na zamianę Izajaszowych mieczy na lemieszce (zob. Iz 2, 4); to pozytywistyczne przekuwanie patriotyzmu walki na nowoczesny patriotyzm trudu codziennego na rzecz ojczyzny.

Politycy argentyńscy w XIX wieku bardzo ściśle wiążą moralność publiczną z deklarowaną publicznie wiarą. W kwestii tolerancji religijnej, Alberdi pisał, że jeśli chce się mieć moralnie porządných obywateli, to nie należy wspierać ateizmu, choć, z drugiej strony, wskazana jest różnorodność kultów, ponieważ Ameryka hiszpańska, zredukowana do katolicyzmu, staje się „samotnym i pełnym ciszy klasztorem mnichów” (*un solitario y silencioso convento de monjes*) (Alberdi 2017 /1850/: 100).

Są też i inne oczekiwania, zdaniem Alberdiego pozbawione zdrowego rozsądku. W tej kwestii pyta się retorycznie z oburzeniem o zatarcie granic oraz rywalizację między płciami i poważanie legalności zawartych już naturalnych związków małżeńskich. Odpowiada, dając przykłady owych „zatrutych owoców” liberalizmu: zwiększanie liczby konkubin, skazywanie amerykańskich kobiet do bycia pośmiewiskiem dla cudzoziemców, sprawianie, że Amerykanie rodzić się będą splamieni, zapełnienie ziemi Ameryki gauczami, prostytutkami, chorobami oraz bezbożnością. I tu budzi się w autorze prawdziwy konserwatysta, zraniony w swej patriarchalnej dumie. Eseiście automatycznie zestawia ‘gauczów’ z ‘ prostytutkami’ i fakt ‘splamienia’ z racji ‘nieczystego związku’. To ślady niegdysiejszego rasizmu i myślenia kolonialnego, lecz także językowe echa barokowej batalii o honor kobiety z dramatów płaszczą i szpady. Te ataki na moralność małżeństw i rodzin oznaczają w opinii argentyńskiego prawnika (Alberdi 2017 /1852/: 101) ataki na sam „szlachetny Kościół” (*la noble Iglesia*), obrazę instytucji, mającej dla ówczesnych pisarzy wielki i niepodważalny autorytet który uzdalnia naród – jako jedyna, podkreślmy z naciskiem – do stowarzyszania się i gromadzenia jednostek w ramach postępu.

#### 4.4. Cywilizacja a barbarzyństwo

Esteban Echeverría w projekcie ideowo-politycznym *Dogma socialista* określa znamienymi słowami ludzką naturę, twierdząc iż że wolą Boga jest, by dzień kolejny był podobny do poprzedniego, a obecny wiek nie stanowił monotonnej powtórki poprzedniego; aby to co było, nie odradzało się w identycznej formie, a w świecie moralnym oraz fizycznym, a także w życiu człowieka i całych ludów, wszyst-

ko ruszało się i postępowało, wszystko było nieustannym i ciągłym ruchem (Echeverría 2001 /1948/: 11), niejako na wzór owego *pantha rei* Heraklita, dodajmy od siebie. Widzimy tu całkiem odmienny sposób myślenia, tak różnego od tradycjonalistycznego, stanowiącego odkrywanie dziedzictwa poprzednich pokoleń. I tu także religia jest postrzegana czysto utylitarnie: ona umoralnia oraz krzewi tolerancję, na co wskazuje argentyński romantyk (Echeverría 2001 /1948/: 19).

Kolejnym popularnym w debacie dziewiętnastowiecznej Argentyny słowem jest – zgodny z tradycją wyznaczoną przez Domingo Faustino Sarmiento – termin ‘cywilizacja’, natychmiast przeciwstawiany ‘barbarzyństwu’. Ta para pojęciowa – klasyczna dla XIX wieku w Argentynie – nacechowana jest wspomnianą na początku naszego studium mową nienawiści, a powiązana została przez twórców z terminologią socjologiczno-prawną, a równocześnie z wartościującym językiem religijnym. Joel Lorenzatti zastanawia się nad rolą religii w ustawodawstwie argentyńskim na przestrzeni minionych dwóch stuleci, pytając się – jak autor *Facundo* (1845) – czy istniała kwestia religii w Republice.

Problem u Domingo Faustino Sarmiento, jak zauważa jego komentator i uważny czytelnik Joel Lorenzatti, jest o wiele bardziej złożony, bo chęć cywilizowania odległych terenów przygranicznych, *de facto* zamieniła się w ekspansję barbarzyństwa poprzez stosowanie metod dalekich od wytycznych chrześcijańskich. Lorenzatti podkreśla nawet, że u Sarmiento, w miarę jak słabnie uczucie religijne – a tak jak to dzieje się na tzw. pustyni, czyli na pejoratywnie określanych terenach zamieszkałych przez ludność tubylczą, to człowiek wkracza w proces barbarzyństwa (Lorenzatti 2008: 14). U Sarmiento – co podkreśla Lorenzatti – religia, traktowana bezwiednie i bezrefleksyjnie, łączy w jedno Hiszpanów z Półwyspu Iberyjskiego wokół króla i swej religii, a więc utożsamia się z ideą państwa, chociaż religia katolicka i ‘państwo’, nietożsame z sobą, są wewnątrznie zmieszanymi konceptami, a stan ten trwa w umysłowości Argentyny aż do schyłku wieku XIX (Lorenzatti 2008: 8).

Alberdi mówi wręcz o „apostolstwie cywilizacji” kierowanym do ludów skażonych sprzeciwem wobec życia (Alberdi 2017 /1852/: 95). Dobrym przykładem negatywnym źle pojętej – z naszego punktu widzenia – cywilizacji jest zasiedlanie Argentyny przez grupy Chińczyków (*chinos*) i Indian (*indios*), Azjatów oraz Afrykańczyków. Mowa wtedy – bez ogródek – o zadżumieniu, psuciu, degeneracji, zatruceniu kraju, bo zamiast kwiatu ludności pracującej, zasiedla się Argen-

tynę śmieciami albo elementami z Europy zacofanej lub mniej wykształconej (Alberdi 2017 /1852/: 28, 89, 94–97, 102 itp.). Jest też tu trzeźwe rozróżnienie na Europę biednych i Europę bogatych oraz pracowitych (Alberdi 2017 /1852/: 91). Trzeba też pamiętać, że nie wystarczy tylko wspierać zaludnianie kraju.

Konstytucja Alberdiego przestrzega, że gdy dopuści się do zaludniania kraju przez wspomniane wyżej groźne grupy ludzkie, to doprowadzić można kraj na skraj ruiny. Zatem przez zaludnianie ma się na myśli tylko zaludnianie imigrantami europejskimi (Alberdi 2017 /1852/: 21 i rozdz. XIII). Cywilizacja to owoc bogactwa, a bogactwo rodzi się z pracy, więc bogactwo rodzi się z człowieka, obywatela, ale także z chrześcijaństwa (Alberdi 2017 /1852/: 75, 96). To człowiek sam, zdaniem dziewiętnastowiecznych polityków, ma niejako w swym kodzie genetycznym pracowitość lub wręcz nieróbstwo, jakby mogło wynikać z podanych powyżej rozważań.

Alberdi pisze, że cywilizowanie spełnia się poprzez zaludnianie terytorium argentyńskiego, ale niesłuchanie ważne jest jednak, aby rozmieściły się tu tylko „cywilizowane” skupiska ludzi, ponieważ cel jest bardzo konkretny: trzeba wychować Amerykę w wolności a także w przedsiębiorczości, a do tego potrzeba zaludnić osobami najbardziej zaawansowanymi w wolności i gospodarności, jak to ma miejsce w Stanach Zjednoczonych; najlepiej, gdy są to ludzie pracowici, protestanci i dysydenci (Alberdi 2017 /1852/: 66, 97). Alberdi dodaje, że zaludnianie ma głębszy sens: oznacza kształcenie, wychowywanie, umoralnianie, polepszanie rasy, wzbogacanie, cywilizowanie, wzmocnianie i afirmację wolności kraju, ponieważ dodaje się krajowi inteligencję i dobre obyczaje przydatne do rządzenia.

Zaludnianie jest cywilizowaniem, ale wtedy, gdy zaludnia się ludźmi „cywilizowanymi”, to znaczy mieszkańcami cywilizowanej Europy. Dlatego Alberdi zapisze w konstytucji, że rząd powinien wspierać imigrację europejską, a nie żadną inną (Alberdi 2017 /1852/: 124, 240). Amerykański kraj z Północy służy Argentyncom (tak jak Simonowi Bolívarowi służyło Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej) za jedyny wzór do tworzenia wzorca dobrego i wolnego obywatela. To sposób na zamianę „głupawego i służalczego imigranta” w jednostkę wartościową i to dzięki naturalnej presji, jaką powoduje nadmiar wolności, tak dobrze wykorzystanej, silnej i stanowiącej prawo krajowe w Stanach Zjednoczonych (Alberdi 2017 /1852/: 15–16).

## 5. Wnioski: od barbarzyństwa poprzez religię i do cywilizacji

Język nienawiści w debacie publicznej Argentyny XIX wieku miał się całkiem dobrze i dziś należałoby się zastanowić, jak duchów przeszłości nie wywoływać w innych częściach świata. Zmiana w kwestii legislacji wydaje się kamieniem milowym w stosunku do czasów kolonialnych. Alberdi powiada nawet, że przed prawem amerykańskim stawia się „wielkie cele” (*grandes destinos*) cywilizacyjne (2017 /1852/: 56). Jego zdaniem, дума narodowa nakazuje spojrzeć z odważą na te wyzwania, bo Argentyńczycy to nie ludzie wczoraj wysiadający ze statków i ludzie znikąd (Alberdi 2017 /1852/: 151).

Duma dumą, ale konflikty zbrojne i ideologie nawiedzające Europę i świat w XX wieku wymusiły bardziej poważne potraktowanie haseł tolerancji, wolności, cywilizacji. Uważność w ich rozpatrywaniu jest wynikiem ogromnych tragedii i serii dyktatur. W sto lat po odzyskaniu niepodległości, w 1910 roku, gdy dzięki dobrej koniunkturze Argentyna mogła zostać ogłoszona jednym z najbogatszych krajów świata, potrzebowała jednak kapitału i zasobów ludzkich, bo „imigrant bez pieniędzy to jak żołnierz bez broni” (Alberdi 2017 /1852/: 105), poszkodowany dodatkowo, gdy nastawały rządy wojskowych junt (np. w czasie tzw. *Guerra Sucia*, 1976–1983).

Każda epoka ma swoje metody, swój język, swoje pojmowanie patriotyzmu. Wybrzmiewają dziś zaskakująco aktualnie niektóre echa haseł debaty publicznej w dziewiętnastowiecznej Argentynie, budującej swą państwowość na fundamencie religii, prawa i wolności sumienia.

W centrum wydarzeń współczesnych, gdy z Afganistanu w 2021 roku wycofano wojska zachodniej koalicji, mające podobno przez 20 lat „cywilizować” ten kraj, odzywają się echa łączenia pojęcia cywilizacji z religią, wolności z postępem, sumienia z odpowiedzialnością za innego człowieka. Język debaty publicznej sprzed dwustu lat uaktualnia się na różnych szerokościach geograficznych – także w Europie – a wnioski płynące z tekstów ówczesnych polityków argentyńskich brzmią zaskakująco znajomo także wśród polskiej opinii publicznej.

## Bibliografia

- Alberdi, Juan Bautista. 2017 /1852/. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Biblia. 2003 /1965/. *Pismo Świąte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*. Red. Kazimierz Dynarski. Wyd. IV. Poznań: Wydawnictwo Pallotinum.
- Cerósimo, Facundo. 2014. El tradicionalismo católico argentino: entre las Fuerzas Armadas, la Iglesia católica y los nacionalismos. Un estado de la cuestión. *Revista PolHis* 14 (7): 341–374.
- Constituciones argentinas. 2015. *Constituciones argentinas. Compilación histórica y análisis doctrinario*. Coordinadora: Natalia Monti. Buenos Aires: Infojus. Sistema Argentino de Información Jurídica – Editorial Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Echeverría, Esteban. 2001 /1948/. *Dogma socialista y otras páginas políticas*. Edición digital a partir de la edición de José M. Díez 1948. Buenos Aires: Ediciones Estrada. Dostępne na stronie: [www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dogma-socialista-y-otras-paginas-politicas--o/html/](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dogma-socialista-y-otras-paginas-politicas--o/html/).
- García Ugarte, Marta Eugenia. 2008. La Iglesia en América Latina de 1810 a 1899. W: Josep-Ignasi Saranyana (red.). Carmen-José Alejos Grau (coord.). *Teología en América Latina. Volumen II/2. De las guerras de independencia hasta finales del siglo XIX (1810–1899)*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert Verlagsgesellschaft, 86–186.
- Katechizm. 1994. *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Praca zbiorowa. Poznań: Pallotinum.
- Lértora Mendoza, Celina A. 2008. V. Teólogos y canonistas académicos. G. Río de la Plata. W: Josep-Ignasi Saranyana (red.). Carmen-José Alejos Grau (coord.). *Teología en América Latina. Volumen II/2. De las guerras de independencia hasta finales del siglo XIX (1810–1899)*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert Verlagsgesellschaft, 789–858.
- Lorenzatti, Joel. 2008. *América Latina y América Anglosajona. Una lectura de sus desigualdades en base al Facundo de Sarmiento*. Rosario: Escuela de Filosofía, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Mariluz Urquijo, José M. 2006. La predicación rioplatense frente al poder durante el siglo XVIII. *Revista de Historia del Derecho* 34: 191–212.
- Martínez Estrada, Ezequiel. 1991 /1933/. *Radiografía de la pampa*. Edición crítica. Coordinador Leo Pollmann. Madrid: Colección Archivos.
- Martínez Estrada, Ezequiel. 2017 /1933/. *Radiografía de la pampa*. Buenos Aires: Interzona Editora.
- Nowicka, Monika. 2013. Dyskurs o dyskursie, czyli o mowie wrogości przy pomocy mowy wrogości. W: Xymena Bukowska, Barbara Markowska (red.). *To oni są wszystkim winni... Język wrogości w polskim dyskursie publicznym*. Warszawa: Trio, 112–128.
- Nowy słownik. 2017. *Nowy słownik teologii biblijnej*. Red. Henryk Witczyk. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL; Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Rodríguez Molas, Ricardo E. 1982 /1968/. *Historia social del gaucho*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Rogalska, Ewelina, Michał Urbańczyk. 2017. Złożoność zjawiska mowy nienawiści w pozaprawnym aspekcie definicyjnym. *Acta Universitatis Wratislaviensis* 3780. *Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem* 39 (2): 117–135.
- Sarmiento, Domingo Faustino. 2007 /1883/. *Conflicto y armonías de las razas de América Latina*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Buenos Aires: Biblioteca Quiroga Sarmiento /S. Ostwald Editor. Buenos Aires: Imprenta de D. Túñez.
- Siuciak, Mirosława. 2015. Ideologizacja pojęć naród i język w świetle dyskusji o statusie Ślązaków i ich mowy. W: Urszula Sokólska (red.). *Odkrywanie słowa – historia i współczesność*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 147–160.
- Słownik teologii. 1994 /1962/. *Słownik teologii biblijnej*. Red. Xavier Leon-Dufour. Tłum. i oprac. Kazimierz Romaniuk. Poznań: Pallotinum [*Vocabulaire de théologie biblique*. Paris: Le Cerf].
- Skąpska, Grażyna. 2008. Prawo w ponowoczesnym społeczeństwie. *Zarządzanie Publiczne* 4 (6): 55–72.

ANNA POL

Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu

## Nauczyciel jako podmiot układu glottodydaktycznego i jego kompetencja w odgrywaniu roli realizatora celów i zadań procesu nauczania języka obcego

STRESZCZENIE. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, co wyróżnia zawód nauczyciela języków obcych spośród innych, czym szczególnie dysponuje nauczyciel, to znaczy, co wie, co umie, co może zrobić i wreszcie, co stanowi o jego kompetencjach. Jak bowiem dowodzi analiza literatury przedmiotu, proponowane odpowiedzi na te pytania, mimo że zagadnienie kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli stało się tematem dyskusji i badań już w latach 60. minionego wieku, nadal nie są zamknięte. Tym, co warunkuje konieczność rozwijania u nauczyciela konkretnych kompetencji, jest przyjęcie i odgrywanie przez niego określonej roli w układzie glottodydaktycznym. Mając to na względzie, autorka w pierwszej części tekstu skupiła się na opisie roli nauczyciela języka obcego, ujmowanej przez pryzmat współczesnych koncepcji edukacyjnych. Swoje rozważania na ten temat zogniskowała wokół postulowanego dziś w glottodydaktyce odwrócenia relacji między nauczaniem a uczeniem się i w efekcie umieszczeniem w centrum procesu dydaktycznego nie nauczyciela, lecz ucznia. Zwróciła uwagę na nowe, nieuwzględniane dotychczas w tradycyjnej koncepcji kształcenia role nauczyciela języka obcego. Pojęcie kompetencji dydaktycznej nauczyciela jest różnie interpretowane, dlatego autorka w drugiej części tekstu przedstawiła niektóre jej koncepcje i definicje, zarówno z perspektywy glottodydaktycznej, jak i dyscyplin pokrewnych.

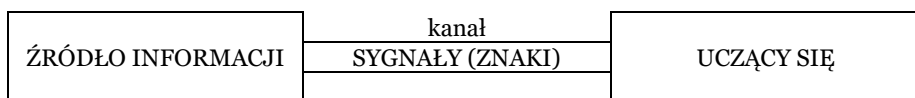
SŁOWA KLUCZE: układ glottodydaktyczny, język, kompetencje nauczyciela języka obcego, rola i zadania nauczyciela języka obcego, konstruktywizm

### 1. Aspekty i składniki układu glottodydaktycznego

Jednym z kluczowych problemów współczesnej glottodydaktyki jako subdyscypliny językoznawstwa jest próba odpowiedzi na pytanie o istotę organizowania efektywnego procesu glottodydaktycznego. Jak podkreśla jednak Władysław Woźniewicz (1987: 104), cała dyskusja na temat kierowania tym procesem, pozbawiona byłaby niejako sensu, jeśli byłaby rozwijana poza kontekstem teoretycznym, współwyzna-

czającym perspektywę poznawczą dla współczesnej glottodydaktyki. W celu odpowiedzi na postawione na początku rozdziału pytanie, należy zatem ów kontekst teoretyczny, podążając za sugestiami Woźniwicza (1987: 105), zrekonstruować i równocześnie określić, co jest przedmiotem procesu glottodydaktycznego, jakie są jego podmioty oraz jakie zachodzą pomiędzy nimi relacje, jak również należy wziąć pod uwagę istniejące współcześnie koncepcje edukacyjne, które pozwolą wyjaśnić proces akwizycji języka.

Pojęcie układu glottodydaktycznego, jako przedmiotu językoznawstwa stosowanego wprowadził do nauki polskiej Franciszek Grucza (1978). Pojęcie to, choć uznawane w literaturze fachowej za jedno z podstawowych, bywa w niej jednak rozmaicie definiowane. I tak, model układu glottodydaktycznego w ujęciu F. Gruczy (1978) obejmuje przede wszystkim odbiorcę informacji czyli uczącego się, kanał komunikacyjny, za którego pośrednictwem docierają do niego informacje, nadawcę informacji i źródło informacji. Przy czym, co uwypukla F. Grucza (1978: 10), nadawca i źródło informacji mogą niekiedy stanowić ten sam element układu.



Schemat 1. Układ glottodydaktyczny w pierwszym ujęciu F. Gruczy (1978: 10, adaptacja własna: AP)

Zasadniczym celem owych procesów zachodzących w układzie dydaktycznym i, co istotne, wywoływanych przez człowieka i dokonujących się w człowieku, nazywanych łącznie procesami glottodydaktycznymi, jest przyswajanie języka, a także jego nauczanie. Procesy te w niniejszym opracowaniu rozumiem za Grażyną Lewicką jako „działania związane z planowaniem i organizowaniem procesu glottodydaktycznego, a nie sensu stricte nauczanie języka, ponieważ języka nie można ani nikomu przekazać, ani nikogo nauczyć” (2007: 12).

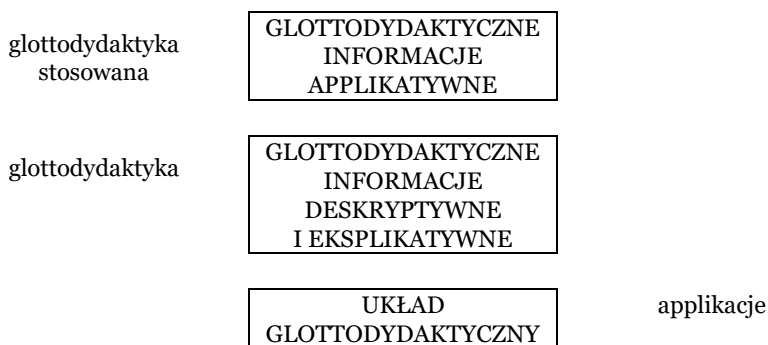
Jak podkreśla wspomniany powyżej badacz w innym swoim przyczynku (Grucza, F. 1979: 6), przedmiotem glottodydaktyki jako nauki jest układ glottodydaktyczny wraz z zachodzącymi w nim procesami i działaniami. Stosownie do celu i charakteru badań wyróżnia się za F. Gruczą glottodydaktykę czystą oraz glottodydaktykę stosowaną. Pierwsza z nich, zdaniem F. Gruczy (1979: 6), realizuje przede wszyst-



kim cele poznawcze, a przedmiot jej badań skupia się wokół zagadnienia opisanego i wyjaśnienia układu glottodydaktycznego oraz zachodzących w nim procesów. Na bazie glottodydaktyki czystej, można natomiast, jak podkreśla F. Grucza, „prowadzić badania, których celem są przekształcenia układu glottodydaktycznego lub zachodzących w nim procesów i działań dla uzyskania z góry założonych efektów. Badania te oraz uzyskane w ich rezultacie wyniki to glottodydaktyka stosowana” (1979: 6).

Glottodydaktyka stosowana winna zdaniem F. Gruczy (1979: 7) przygotować podstawy do tworzenia konkretnych „urządzeń dydaktycznych”, czyli np. materiałów do nauczania i uczenia się języków, albo tzw. metod, tzn. dyrektyw dydaktycznych, które z kolei winny umożliwić glottodydaktyce praktycznej osiągnięcie określonych wyników w powszechnym nauczaniu. Działalność naukowa glottodydaktyki kończy się w zasadzie na opracowaniu projektów owych „urządzeń”. Przy ich wdrażaniu do praktyki, jak podkreśla F. Grucza (1979: 7) nauka może jedynie towarzyszyć. Urządzenia, za których pośrednictwem rezultaty badań są wdrażane do praktyki, zostały określone w przedstawionym obrazie glottodydaktyki jako „aplikacje”.

Odwołując się do wyżej nakreślonych rozróżnień kolejny obraz glottodydaktyki, jak na schemacie 2, można byłoby przedstawić następująco:



Schemat 2. Obraz glottodydaktyki w drugim ujęciu F. Gruczy (1979: 6, adaptacja własna: AP)

Nieco inną próbę zdefiniowania układu glottodydaktycznego, w odróżnieniu od tej, którą zaprezentowano na początku niniejszego rozdziału, przedstawił na gruncie polskim Władysław Woźniewicz (1987). Ponieważ autor ten, podobnie zresztą jak i F. Grucza (1979), uważa, że

układ stanowi centralny obszar przedmiotu glottodydaktyki, Woźniewicz proponuje, aby nazwać go centralnym układem glottodydaktycznym. Jak komentuje Wioletta Piegzik (2006: 18), bazując na tezach swojego poprzednika, Woźniewicz dostarczył jednak nowej wiedzy i nowego spojrzenia na problematykę układu, w którym dochodzi do przyswajania przez uczącego się języka obcego.

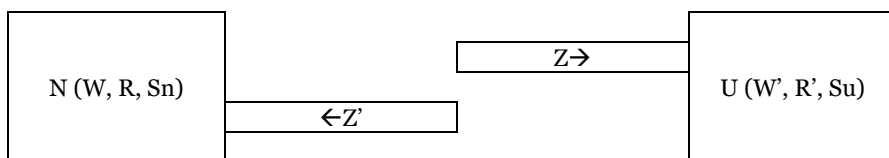
Woźniewicz, na co wskazuje Piegzik (2006: 18), zauważył przede wszystkim, że wymienione do tej pory elementy układu (zwane obiektami w terminologii Woźniewicza) niekoniecznie stanowią zespół wy-czerpany. Oznacza to, że dla Woźniewicza (1987: 59) nie jest sprawą oczywistą, jakie jeszcze inne obiekty poza uczniem i nauczycielem i ze względu na jakie ich właściwości należy uznać za obiekty glottodydaktyczne.

Tabela 1. Obiekty stanowiące realia rzeczywistości glottodydaktycznej (opracowanie własne na podstawie Woźniewicza 1987: 60 i n.)

	OBIEKTY RZECZYWISTOŚCI GLOTTODYDAKTYCZNEJ	SYMBOL
1	Nauczyciel języka obcego jako podmiot organizujący proces akwizycji języka obcego	N
2	Uczeń jako podmiot przyswajający język	U
Osobę nauczyciela i ucznia jako centralne obiekty glottodydaktyczne konstytuują właściwości takie, jak:		
3	Sprawność władania językiem obcym, czyli to, co w mniejszym bądź większym stopniu charakteryzuje nauczyciela i co równolegle rozwija uczeń, a co znajdzie wyraz w konkretnych wypowiedziach obcojęzycznych	W i W' w przypadku ucznia
4	Kompetencja językowo – komunikacyjna nauczyciela oraz ucznia	R R'
5	Stosowana przez nauczyciela metoda nauczania, czyli strategia kierowania procesem glottodydaktycznym	Sn
6	Indywidualna strategia uczenia się języka obcego, pozostająca w różnorodnych relacjach do stosowanej przez nauczyciela metody kierowania procesem glottodydaktycznym	Su
Ponadto w ścisłym związku z wymienionymi obiektami pozostają:		
7	Teksty wypowiedzi nauczyciela i ucznia	Z i Z' w przypadku ucznia
8	Kontakt czasowo przestrzenny pełniący funkcję kanału komunikacyjnego	T

Przyjmując tezę Woźniewicza, Piegzik zauważa, że w przypadku glottodydaktyki, gdzie „rzeczywistość glottodydaktyczną stanowi proces kształtowania się (uczenia się) umiejętności działalności komunikacyjnej w języku obcym” (1987: 60), mamy do czynienia właściwie

z szeregiem dość heterogenicznych obiektów, którymi są elementy wymienione i zdefiniowane w tabeli 1. Na podstawie tych uzupełnień Woźniewicz proponuje wyróżnienie następujących aspektów i składników układu glottodydaktycznego, których symbole  $N (W, R, S_n)$ ;  $Z, Z'$ ;  $U (W', R', S_u)$  zostały wyjaśnione w tabeli 1.



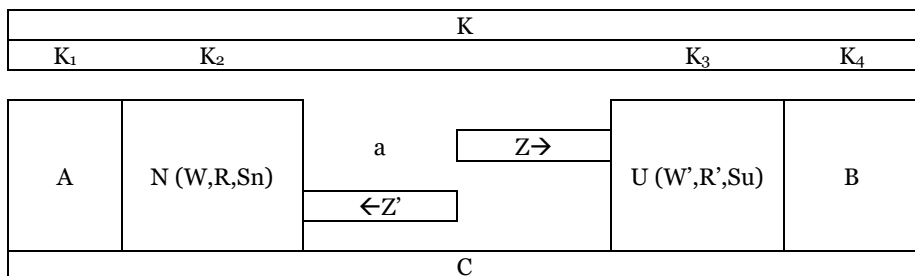
Schemat 3. Układ glottodydaktyczny według Woźniewicza (1987: 62, adaptacja własna: AP)

Woźniewicz (1987) zwraca ponadto uwagę na jeszcze inną niezwykle ważną kwestię. Otóż, jego zdaniem, obiekty centralnego układu glottodydaktycznego nigdy nie są wolne od oddziaływań innych zewnętrznych obiektów i tworzonych przez nie układów empirycznych, będących przedmiotem zainteresowań zarówno glottodydaktyki, jak i dyscyplin z nią spokrewnionych (Woźniewicz 1987: 65). Jak podkreśla Wioletta Pięzik (2006: 19) wpływ tych czynników na przebieg procesu przyswajania języka obcego jest bezsporny i analizując układ nie sposób ich pominąć. I tak, do obiektów oddziałujących na rzeczywistość istniejącą w układzie Woźniewicz (1987: 65) zalicza m.in. relacje interpersonalne w grupie, w której przebiega nauczanie, i system kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych.

Według Woźniewicza, wyżej wymienione, jak również inne potencjalne obiekty oddziałują z większą lub mniejszą siłą na układ glottodydaktyczny, a ściślej na charakter interakcji między nauczycielem a uczniem, i w konsekwencji przesądzają o efektywności uczenia się języka obcego. Tworzą one wraz z układem glottodydaktycznym jedną całość, pewien kompleks związków i zależności, który Woźniewicz nazywa systemem glottodydaktycznym (1987: 67, por. schemat 4).

Na schemacie 4, oprócz symboli aspektów i składników centralnego układu glottodydaktycznego, takich jak  $N (W, R, S_n)$ ;  $Z, Z'$ ;  $U (W', R', S_u)$ , które zostały wprowadzone uprzednio na schemacie 3 oraz wyjaśnione w tabeli 1, pojawiają się dodatkowo oznaczenia: A – system kształcenia i doskonalenia glottodydaktycznego nauczycieli; B – rodzinno-środowiskowe uwarunkowania, aspiracje; K – kontekst procesu glottodydaktycznego z jego składnikami:  $K_1$  – cele polityki oświa-

towej, programy nauczania,  $K_2$  – warunki organizacyjne,  $K_3$  – społeczne zapotrzebowanie na znajomość danego języka obcego,  $K_4$  – relacje interpersonalne w grupie (klasie); C – materialna obudowa procesu glottodydaktycznego, media i materiały glottodydaktyczne.



Schemat. 4. Rozszerzony model układu glottodydaktycznego w ujęciu Woźniewicza (1987: 68, adaptacja własna: AP)

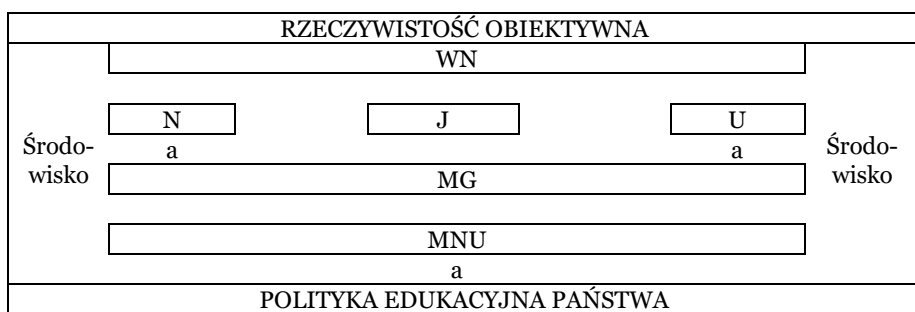
Reasumując dotychczasowe rozważania, należy dodać, że proponowany przez Woźniewicza układ glottodydaktyczny, mimo że wzbogacony o wiele elementów, takich jak wiedza, umiejętności czy strategie pracy z językiem, zachowuje zasadniczo pierwotny, trójczłonowy model F. Gruczy (1978, por. schemat 1). Woźniewicz jednak, choć podobnie jak i F. Grucza, uważa, że to uczeń determinuje obecność nauczyciela, prezentuje równocześnie daleki od swojego poprzednika pogląd, który wyraża się w stwierdzeniu, że bez pomocy nauczyciela uczeń nie może się w procesie glottodydaktycznym w ogóle spełniać, a tym samym skutecznie uczyć się języka obcego (1987: 62).

Sądzę, że nie jest to pogląd zupełnie słuszny. Choć, co podkreśla także i F. Grucza (1979: 8), nauczyciel i uczeń w pewien sposób wzajemnie się warunkują, to, podzielając jednak opinię Elżbiety Zawadzkiej (2004: 221), w myśl koncepcji edukacyjnych, opartych na zasadach pedagogiki humanistycznej, należy jednak zaakceptować podmiotowość, samodzielność i odpowiedzialność ucznia. Wprawdzie, na co zwraca uwagę Grażyna Lewicka (2007: 17), uczący się przyswajają język obcy przy pomocy nauczyciela – osoby, która odgrywa rolę pośrednika w procesie akwizycji i to bezspornie od jej wiedzy i umiejętności sukces ucznia zależy w dużej mierze. Niemniej jednak, odnosząc się wprost do poglądów F. Gruczy (1978: 22), należałoby stwierdzić, że to nie nauczyciel jest warunkiem rozwoju ucznia, który to faktycznie sam musi sobie dany język zrekonstruować, a w efekcie przyswoić go sobie.

W końcu, choć zgadzam się z Woźniewiczem, co do tego, aby zarówno nauczyciela, jak i ucznia uznać za elementy ze sobą współdziałające i prymarne w stosunku do innych obiektów, odrzucam jednocześnie jego tezę, by uważać je za elementy równorzędne. Tym samym, bliski jest mi, odpowiadający współczesnym teoriom poznania i uczenia się, pogląd F. Gruczy (1978: 22), że układ glottodydaktyczny istnieje jedynie ze względu na uczącego się i to on stanowi jego prymarny i centralny element.

Mimo zaprezentowanych wyżej uwag, podzielam jednakże opinię Piegzik (2006: 19), że nowatorstwo układu glottodydaktycznego Woźniewicza jest bezsporne. Autor ten, jej zdaniem, wprowadzając wskazane powyżej właściwości obiektów centralnych, „przesyca układ wysokim stopniem heterogeniczności przy jednocześnie pełniejszym wyznaczeniu obszaru badań glottodydaktyki” (Piegzik 2006: 19). Jak podkreśla Piegzik (2006), stwarza to większe możliwości ukierunkowania i konkretyzacji badań glottodydaktycznych o charakterze podstawowym, a w konsekwencji efektywniejsze kierowanie procesem rozwijania umiejętności komunikowania się w języku obcym.

Najnowszy schemat układu glottodydaktycznego, który pojawił się w polskiej literaturze przedmiotu, zawdzięczamy Waldemarowi Pfeifferowi (2001). Autor definiując jego właściwości, zwraca uwagę przede wszystkim na jego otwartość i dynamizm. Oznacza to, jak ilustruje schemat 5, że każdy układ glottodydaktyczny powinien uwzględniać zmieniającą się rzeczywistość obiektywną i rzeczywistość glottodydaktyczną.



Schemat 5. Układ glottodydaktyczny według Pfeiffera (2001: 21, adaptacja własna: AP)

Rzeczywistość glottodydaktyczna (tzn. istniejąca w układzie glottodydaktycznym) nie oddziałuje bezpośrednio na rzeczywistość obiek-

tywną, czyli tą w której żyjemy. Ta druga wpływa jednak zdaniem Pfeiffera (2001: 21) znacząco na tę pierwszą, co oznacza, że nauka języków obcych jest warunkowana m.in. takimi czynnikami jak polityka oświatowa czy środowisko społeczne i szkolne.

Tym samym układ glottodydaktyczny, przedstawiony na schemacie 5, powinien według Pfeiffera, uwzględniać następujące podstawowe aspekty i składniki: nauczyciel (N), uczeń (U), język (J), materiały glottodydaktyczne (MG), metoda nauczania i uczenia się (MNU), warunki nauczania (WN), środowisko, rzeczywistość obiektywna oraz polityka edukacyjna państwa. Pfeiffer (2001: 20) podkreśla ponadto, że wszystkie elementy tak rozumianego układu glottodydaktycznego mają heterogeniczną naturę i strukturę oraz pozostają w wielorakich związkach między sobą, mając tym samym wpływ na funkcjonowanie całego układu.

W podsumowaniu niniejszego omówienia, można powiedzieć, że każdy z zaprezentowanych wyżej układów glottodydaktycznych, mimo dzielących je różnic, jest tworzony przez elementy rzeczywistości glottodydaktycznej, które stają się z nim tożsame i tym samym decydują o jego strukturze. Naturalną konsekwencją jest zatem fakt, że tak rozumiany przedmiot badań glottodydaktyki nie jest w żadnym sensie układem statycznym, a tym samym układem zamkniętym. Wprost przeciwnie, należy do grupy układów dynamicznych (na co wskazywał Pfeiffer (2001) i jest specyficznym rodzajem układu komunikacyjnego, jak zaznaczał w swoim pierwszym podejściu, omawianym na wstępie, F. Grucza (1978: 9), co doskonale obrazuje jego wypowiedź:

Specyfika układów glottodydaktycznych, a także zachodzących w nich procesów, specyfika pozwalająca wyróżnić je spośród innych układów i procesów komunikacyjnych polega przede wszystkim na odmienności celów i zadań procesów zachodzących w innych układach komunikacyjnych. W świetle dotychczasowych ustaleń można powiedzieć, że w procesach glottodydaktycznych mamy do czynienia, podobnie jak w innych procesach komunikacyjnych, z przekazywaniem czegoś od nadawcy do odbiorcy. O ile jednak w innych procesach komunikacyjnych dokonujących się za pomocą jakiegokolwiek języka (systemu znakowego) chodzi głównie o przekazanie informacji znaczeniowych (semantycznych), o tyle w procesach glottodydaktycznych chodzi o przekazanie od nadawcy (nauczyciela) do odbiorcy (ucznia) samego języka jako środka przekazu informacji znaczeniowej (Grucza, F. 1978: 20).

W tym miejscu warto jednak zauważyć, że znaczenie wyrażenia 'przekazanie języka', tak jak to widzi F. Grucza (1978), należałoby rozumieć jedynie metaforycznie. Dosłownie bowiem tego rodzaju przekaz jest niemożliwy. Uczący się, jak podkreślałam już znacznie wcze-

śniej, zgadzając się z F. Gruczą (1978: 22), musi dany język sam sobie zrekonstruować, to znaczy, że musi sobie go przyswoić, gdyż języka nie można nikomu przekazać.

Przekazywalne są, na co zwraca uwagę F. Grucza, jedynie teksty, które pełnią w układzie glottodydaktycznym przede wszystkim „funkcje obiektów demonstrujących generatywne i komunikatywne właściwości języka” (1978: 21). Mając na uwadze powyższe należy zatem podkreślić, że komunikować można co najwyżej o języku, a przede wszystkim oczywiście za pomocą języka. I właśnie ten stan rzeczy stanowi, zdaniem F. Gruczy, o specyfice procesów glottodydaktycznych jako procesów komunikacyjnych (1978: 21).

W kontekście rozważań nad komunikacyjnym charakterem układu glottodydaktycznego uznaję za stosowne, podążając za Robertem Kwaśnicą (1995), zwrócenie uwagi na jeszcze jedną kwestię. Sam fakt, że proces glottodydaktyczny jest w swej istocie procesem komunikacyjnym, prowadzi do wielu istotnych, ale niedostrzeganych przez naukę, przesyconą myśleniem natury technicznej, konsekwencji. Skoro praca nauczyciela jest działalnością komunikacyjną, oznacza to, że bez względu na to, jak dalece myślenie natury technicznej blokuje wzajemne porozumiewanie się nauczyciela z uczniem, nauczyciel wywiera wpływ na ucznia w sposób właściwy dla działania komunikacyjnego. Tym samym, co podkreśla Kwaśnica (1995: 14 i n.), postrzegany jest przez uczniów całościowo jako osoba. Jako osoba wpływa na ucznia każdym swoim gestem i słowem, każdym zachowaniem, a także przez to, jak odnosi się do uczniów i przekazywanej wiedzy, czyli jednym słowem, przez to wszystko, co mógłby uznać za zachowanie prywatne, nie zaś profesjonalne. Przy tym, co istotne, nigdy do końca nie może uświadomić sobie własnych oddziaływań ani nie może poddać ich rygorystycznej kontroli. Działanie komunikacyjne tym bowiem różni się między innymi od technicznego, co uwypukla Kwaśnica (1995: 14 i n.), że we wzajemnym porozumiewaniu się oddziałujemy na siebie jako osoby i tym, że tego, co sprawiamy uczestnicząc w działaniu komunikacyjnym, nie da się ani w pełni przewidzieć, ani tym bardziej ściśle zaplanować.

Bez wątplenia można zatem powiedzieć za Kwaśnicą (1995), że w procesie glottodydaktycznym cel, rozumiany jako przyswojenie przez uczącego się języka obcego, jest „intencją wzajemnego porozumienia” osób uczestniczących w tym procesie. Środki natomiast, służące realizacji tego celu, są „zawsze czymś osobistym i (...) wyrażają osobowość tego, kto się nimi posługuje, a przy tym – nigdy nie są

przez tego kogoś w pełni uświadamiane i kontrolowane” (Kwaśnica 1995: 14).

Z tak rozumianego procesu glottodydaktycznego wynika więc jasno, jak sądzi Wioletta Piegzik (2006: 21), że nauczanie „ukierunkowane jest antropologicznie i osadzone tym samym na złożonych relacjach interpersonalnych”. Nie można jednak zapomnieć nawiązując do poglądu Kazimierzy Myczko (2004: 19), że relacja ta powinna przyczyniać się do upodmiotowienia ucznia w procesie glottodydaktycznym, a tym samym prowadzić do przesunięcia akcentów z nauczania na uczenie się. Jak twierdzi bowiem Franciszek Grucza (1978, 1979), z którego poglądem całkowicie się zgadzam, najważniejszym elementem w układzie glottodydaktycznym nie jest nadawca (nauczający) lecz uczący się i to dookoła tego właśnie elementu układ powinien się koncentrować. Nauczający natomiast powinien odgrywać, zdaniem Gruczy (1979: 8), jedynie rolę organizatora, polegającą przede wszystkim na tworzeniu optymalnych warunków zapewniających właściwy przebieg procesu glottodydaktycznego.

## 2. Kompetencje glottodydaktyczne nauczyciela języka obcego jako ‘pomocy w uczeniu się’ z punktu widzenia konstrukttywizmu

### 2.1. Teoretyczne podstawy zmiany roli nauczyciela

Zdaniem Marka Szalka „jednym z najważniejszych wyróżników współczesnej, zorientowanej na ucznia dydaktyki języków obcych jest odwrócenie tradycyjnej relacji pomiędzy nauczaniem a uczeniem się języka. Jeśli w ujęciu tradycyjnym nauczanie występowało jako główna siła sprawcza, a uczenie się jako jego konsekwencja, to w ujęciu współczesnym nauczanie jest traktowane jako pochodna uczenia się” (2004: 74). U podłoża owej zmiany leży przekonanie, akcentowane także przez Woźniakowskiego (1982: 79), że języka nie można nauczyć, że każdy musi nauczyć się go sam, a nauczyciel może jedynie pobudzić i zorganizować wysiłek ucznia w kierunku jego przyswojenia poprzez stworzenie jak najlepszych warunków.

Teoretycznego uzasadnienia powyższego stanowiska dostarcza psychologia humanistyczna. Podstawą szeroko rozumianego humanizmu jest idea podmiotowości, której zasadnicze korelaty, to, zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak (1999: 58), poczucie własnej odrębności,



samoświadomość i samokontrola, odpowiedzialność oraz odwaga w ponoszeniu konsekwencji wyborów.

W myśl powyższego, w opinii Mieczysława Łobockiego podmiotowe traktowanie uczących się polega przede wszystkim na postrzeganiu każdego z nich „jako jednostki autonomicznej, która bez względu na wpływy i uwarunkowania zewnętrzne ma prawo do „wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za własne postępowanie” (1989: 77). Zakłada to konieczność liczenia się z godnością ucznia, uwzględniania jego potrzeb i udzielania pomocy w procesie glottodydaktycznym.

Źródłem podmiotowości ucznia jest zatem, co mocno uwydatnia Kazimierz Denek, dobrze zorganizowany proces edukacyjny o zróżnicowanych zadaniach, aktywizujących, otwartych formach nauczania i uczenia się, uwzględniający różnorodność zainteresowań, potrzeb i możliwości uczniów (1994: 196). Podmiotowość ucznia wiąże się z możliwością podejmowania przez niego działań, zgodnie z zainteresowaniami, potrzebami i poszukiwania optymalnych rozwiązań oraz dokonywania wyboru w zakresie sposobu, środków oraz tempa uczenia się języka. Tak rozumiana podmiotowość przejawia się także, jak zauważa Antonina Gurycka (1999: 111), w wyrażaniu przez ucznia własnych opinii, stawianiu pytań, formułowaniu wniosków oraz przejmowaniu inicjatywy w procesie glottodydaktycznym.

## 2.2. Konstruktywistyczne spojrzenie na rolę nauczyciela języka obcego

Oprócz wpływu pedagogiki humanistycznej, podkreślającej podmiotowość ucznia i indywidualny charakter procesu uczenia się, także konstruktywistyczna koncepcja uczenia się przyczyniła się do zorientowania działań dydaktycznych na osobę ucznia, a nie na osobę nauczyciela.

Choć faktem bezspornym jest, że konstruktywizm jako teoria wiedzy i poznania jest pojęciem niezwykle szerokim i że istnieje wiele odłamów teorii konstruktywistycznej (kognitywny, radykalny, społeczny i in.), mają one jednak wiele cech wspólnych. Wszystkie teorie konstruktywistyczne podkreślają bowiem w swych założeniach, że uczenie się jest, jak stwierdza Renata Michalak, „ciągłym procesem konstruowania, interpretowania i modyfikowania osobistych reprezentacji rzeczywistości bazujących na indywidualnych doświadczeniach uzyskiwanych w toku działania w tej rzeczywistości” (2004: 13).

Powołując się na odnośny pogląd Davida Jonassena (1994: 35), warto podkreślić, że wiedza jest indywidualnie konstruowana w kontekście społecznym i to człowiek nadaje jej znaczenie i strukturę. Konstruktivistyczna koncepcja uczenia się oraz wpływ pedagogiki humanistycznej spowodowały konieczność zwrócenia uwagi na nowe role nauczyciela, zdaniem Zawadzkiej „niewzględniane dotychczas w tradycyjnej, autorytarnej i zdominowanej przez nauczyciela koncepcji kształcenia, ograniczającej jego rolę głównie do funkcji osoby przekazującej określone informacje” (2004: 221).

Najogólniej rzecz ujmując, można by powiedzieć za Marią Jakowicką (1994: 31), że rolę współczesnego nauczyciela języka obcego interpretuje się w kategoriach „pomocy w uczeniu się”, która zawiera się przede wszystkim w „wyzwalaniu potencjału sił ucznia i wzmacnianiu jego aktywności w różnych aspektach życia”. Jeśli bowiem, co podkreśla Zawadzka (2004: 221), uczenie się języka polega zasadniczo na „uruchamianiu określonych, wrodzonych mechanizmów stanowiących integralne wyposażenie człowieka, to rola nauczyciela polega nie tyle na przekazywaniu informacji, ile raczej na tworzeniu optymalnych warunków umożliwiających uruchomienie tych mechanizmów, zapewniających właściwy przebieg procesu”.

Chodzi zatem o to, jak słusznie zauważa Woźniewicz (1987), aby nauczanie przybrało, którą to kwestę podnosiłam także i powyżej, właśnie pomocniczy charakter; głównym zadaniem tak rozumianego nauczania powinno być ułatwienie procesu uczenia się, co implikuje odgrywanie przez nauczyciela zasadniczej roli, jaką jest rola facylitatora. Zdaniem Marii Wysockiej nauczyciel odgrywający taką rolę funkcjonuje w klasie szkolnej jako tzw. czynnik wspomagający (2003: 22).

Charakteryzuje go, co uwypukla Wysocka (2003: 22) „nie tylko znajomość przedmiotu i metodyki jego nauczania, ale także wiedza na temat procesu uczenia się. Taki nauczyciel umożliwia również uczniom wzięcie odpowiedzialności za ten proces”. Moim zdaniem nauczyciele będą w stanie sprostać stojącym przed nimi wyzwaniom edukacyjnym tylko wówczas, gdy nauczą się funkcjonować w odgrywaniu tej bez wątpienia niełatwej roli.

Choć rolę facylitatora uznaję za priorytetową, należy zwrócić uwagę także i na wiele innych ról, które nauczyciel odgrywa w procesie glottodydaktycznym. Niezależnie jednak od rodzaju roli, wszystkie one powinny zostać tak zmodyfikowane, aby nauczyciel mógł umożliwić uczniom pełniejszy, bardziej świadomy i aktywny udział w procesie uczenia się języka obcego. I tak, ograniczeniu, na rzecz większego

zaangażowania uczniów, powinna ulec przede wszystkim rola instruktora. Już bowiem nie sam nauczyciel jest odpowiedzialny za „informowanie o języku”, ale też uczeń powinien mieć możliwość samodzielnego odkrywania języka dzięki stosowanym przez nauczyciela technikom wprowadzania nowego materiału czy też np. włączaniu ucznia w poszukiwanie znaczenia nowych słów. Zdaniem Marka Szałka ponadto, przesunięcie roli instruktora na dalszy plan jest konsekwencją nie tylko zmienionych relacji interpersonalnych pomiędzy nauczycielem a uczniami, lecz także efektem zmiany „priorytetu celu kształcącego, komunikatywnego, jakim jest przyswojenie przez uczniów określonej sumy nawyków i umiejętności mownych, a nie wiedzy o języku” (1992: 47).

Odnosząc się do wyżej nakreślonych kwestii, zauważa się bezspornie, że rola nauczyciela jako instruktora powinna zostać zminimalizowana na rzecz roli doradcy, który stara się pomóc uczniom w rozpoznawaniu swoich mocnych i słabych stron oraz własnych celów uczenia się. Centralnym zadaniem doradcy powinno być jednak uświadamianie uczniom, z jakich strategii czy technik mogą korzystać pracując nad językiem. Podkreśla to także Zawadzka, pisząc, że:

jeśli przyjmiemy za psychologią kognitywną, że uczenie się to nie jest jedynie magazynowanie informacji, lecz przede wszystkim ich konstruowanie i przetwarzanie, a ponadto jeśli pamiętać będziemy, że uczenie się to proces sterowany przede wszystkim samodzielnie przez ucznia i bazujący na jego indywidualnym doświadczeniu (...) to rolą nauczyciela jest właśnie wskazywanie na odpowiednie sposoby i techniki zdobywania informacji i ich przetwarzania (Zawadzka 2004: 221).

Powyższe rozważania na temat indywidualizacji procesu uczenia się mają swoje konsekwencje także w interpretowaniu roli nauczyciela jako ewaluatora. Nauczyciel powinien zatem włączyć uczących się w możliwie jak najwięcej zadań ewaluatora, chociażby poprzez zachęcanie i stwarzanie warunków do poprawiania błędów swoich i innych. Pozwoli to, zdaniem Elżbiety Zawadzkiej (2004: 248), z której poglądem w pełni się zgadzam, na wytworzenie u uczniów odpowiednich postaw i dostarczy im kryteriów umożliwiających autoewaluację niezbędną w realizacji autonomicznego uczenia się, które, o czym już we wcześniejszych częściach niniejszego rozdziału pisałam, „stanowi jeden z podstawowych postulatów współczesnej dydaktyki”.

Skupienie działań nauczyciela na osobie ucznia jest także zgodne z coraz częściej akcentowanym w polskiej oświacie podejściem do edukacji – holizmem, czyli całościowym postrzeganiem człowieka i świata. Jak zaznacza Marek Grondas „w ujęciu holistycznym (...) czło-

wiek jest jednością psychofizyczną, doświadcza świata całym sobą, rozwija swoje możliwości rozumienia i działania w procesie całościowej integracji bodźców zewnętrznych i wewnętrznych przeżyć” (1999: 42).

Traktując ucznia jako psychofizyczną unikalną jedność, nauczyciel odgrywający rolę organizatora procesu glottodydaktycznego powinien nieustannie dostosowywać techniki i środki nauczania do możliwości i potrzeb ucznia. Jednak by było to możliwe, niezbędne jest uwypuklenie roli nauczyciela jako badacza i refleksyjnego praktyka, który zbiera informacje o swoich uczniach. Nauczyciel-badacz nie ogranicza się w działaniach do swoich planów i celów, ale dzięki systematycznej refleksji nad przebiegiem zajęć świadomie stosuje takie zabiegi dydaktyczne, wybiera lub opracowuje takie programy nauczania, które najlepiej odpowiadają danej grupie uczniów.

W tym kontekście powinności nauczyciela Janina Parafiniuk-Soińska (1994) zwraca uwagę na istotę roli modyfikatora, która dotyczy stosowania nowych rozwiązań w praktyce szkolnej oraz aktualizowania wiedzy ogólnej. Autorka, wymieniając zadania związane z daną rolą, jednoznacznie wyznacza zakres działań nauczyciela. Zadania dotyczące roli modyfikatora powinny być, zdaniem Parafiniuk-Soińskiej, traktowane jako nadrzędne wobec zadań związanych z innymi rolami. Niezrealizowanie tych zadań uniemożliwia rozwój zawodowy i spycha nauczyciela w rutynę zawodową, jak sądzi Parafiniuk-Soińska (1994: 140–163), co niekorzystnie wpływa na proces kształcenia uczniów oraz w rezultacie, zdaniem Pfeiffera, uniemożliwia „tworzenie optymalnych warunków efektywnych procesów glottodydaktycznych” (2003: 123).

Na wspomnianej w pierwszej części niniejszego rozdziału psychologii humanistycznej opierają się także współczesne teorie wychowania. Ponieważ nauczyciel języka obcego w procesie glottodydaktycznym odgrywa także i rolę wychowawcy, powinien on zatem potrafić kształtować nie tylko wiedzę i umiejętności swoich wychowanków, ale i określony typ osobowości, który będzie decydował o ich postawach, wartościach i celach działania. Musi wspierać w rozwoju, prowadzić dialog na zasadzie partnerstwa i zaufania, zachęcać do samodzielności, kreatywności, tworzyć niezbędną do samorozwoju atmosferę bezpieczeństwa i zaufania. Po raz kolejny widać zatem, co wyraźnie akcentuje Zawadzka, że powinna nastąpić zmiana tradycyjnego modelu nauczyciela z propagatora wiedzy na nauczyciela opiekuna i wychowawcę, stwarzającego warunki rozwoju ucznia i „samemu się jednocześnie rozwijającego w bezpośrednim z nim kontakcie” (2004: 182).

W myśl powyższego, powołując się na Elżbietę Zawadzką (2004: 182), sądzę, że wychowawca powinien być przewodnikiem i osobą wspierającą ucznia. Powinien on zatem wychowywać nie poprzez wskazywanie rozwiązań, lecz stawianie w sytuacji świadomego i odpowiedzialnego wyboru.

### 2.3. Kompetencja nauczyciela języka obcego – ustalenia definicyjne

Termin *kompetencja* jest pojęciem wieloznacznym, o jasno sprecyzowanych ramach definicyjnych<sup>1</sup>. Mnogość jej definicji oraz rozbieżność interpretacji, które budzi, wynika, jak podkreśla Magdalena Białek (2009: 21), przede wszystkim z jej interdyscyplinarnego charakteru, a co za tym idzie z różnorodności kontekstów, w których się pojawia. I tak, jak stwierdza Krystyna Stech (2002), w literaturze przedmiotu z pojęciem kompetencji utożsamiane są słowa bliskoznaczne, takie jak: wiedza, sprawność, umiejętność oraz zdolność<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Termin *kompetencja* został wprowadzony do językoznawstwa w pracy Noama Chomsky'ego pt. *Aspects of the Theory of Syntax* z 1965 roku. Jak pisze Elżbieta Wąsik w monografii autorskiej pt. *Język – narzędzie czy właściwość człowieka? Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich* (Poznań 2007: Wydawnictwo Naukowe UAM), na s. 168: „Termin *kompetencja* odnoszono początkowo, zgodnie z pierwotną intencją jego autora, do zdolności gramatycznych, a później też do zdolności semantycznych osób mówiących danym językiem. Następnie pojęcie kompetencji lingwistycznej oznaczać zaczęło całokształt wiedzy lingwistycznej, a więc umiejętności i nawyki idealnego użytkownika języka, który funkcjonuje w homogenicznej wspólnocie językowej niezanieczyszczonej przez jakiegokolwiek wpływ z zewnątrz. W późniejszym jeszcze okresie językoznawcy zainteresowani społecznymi aspektami języka dostrzegli potrzebę rozszerzenia zakresu terminu kompetencja komunikatywna do pragmatyki, podkreślając, że rozważania nad użyciem języka są często niezbędne dla zrozumienia samej formy językowej”. Rodzaje kompetencji językowych zostały określone przez Radę Europy roku 2001 jako Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, ESOKJ. Publikacja ukazała się w języku angielskim, francuskim i niemieckim. Dla germanistów warto polecić pozycję: Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Hrg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMWK und dem ÖSD. Berlin et al.: Langenscheidt (dopisek redaktora tomu).

<sup>2</sup> W tym kontekście warto zapoznać się z artykułem w PDF: „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia” stanowiącym załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r. (dopisek redaktora tomu).

Terminy te, w ogólnym rozumieniu, oznaczają wprawdzie dyspozycje człowieka sprawiające, że jest on uznany za zdolnego do wykonywania określonych zadań, ale nie sposób jednocześnie nie zwrócić uwagi na to, dzielając tym samym pogląd Stech (2002: 11 i n.), że zakres treściowy terminu *kompetencja* bez wątpienia wykracza poza zakres każdego z tych terminów i ostatecznie nie da się sprowadzić do żadnego z nich.

Tym samym funkcjonujące w literaturze definicje kompetencji mają coraz częściej charakter integracyjny, kompleksowy. Tak rozumiane określają kompetencje jako dyspozycje złożone, stanowiące splot wiedzy, umiejętności, postaw, a niekiedy też motywacji i wartościowania (por. Pol, A. 2018: 2). Oznacza to, że warunkiem istnienia kompetencji jest występowanie każdego ze wskazanych korelatów. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak zmiana jednego z nich może wywołać zmiany w pozostałych, gdyż pozostają one ze sobą w dynamicznej relacji wzajemnego generowania (2006: 131). Takie rozumienie omawianego pojęcia, pozwala patrzeć, w opinii Czerepaniak-Walczak (1997: 87), na ucznia i nauczyciela, jako elementy procesu glottodydaktycznego, w wymiarze wielu ich właściwości ujawniających kompetencje jak również umożliwia operacjonalizowanie tegoż pojęcia, to znaczy sprowadzanie go do postaci obserwowalnych.

Możliwość sprowadzenia kompetencji do postaci obserwowalnych w określonym, zdefiniowanym kontekście dyspozycji osoby, umożliwia bez wątpienia wyodrębnienie jej elementów, jakże ważnych przy projektowaniu procesu glottodydaktycznego i ocenianiu jego efektów. I tak, w literaturze przedmiotu kompetencje zwykło się pojmować jako integrację wiedzy, umiejętności i postaw, co oznacza, że warunkiem koniecznym istnienia kompetencji jest występowanie każdego ze wskazanych korelatów, a zmiana jednego z nich może wywoływać zmiany w pozostałych. Zaprezentowana struktura świadczy zatem bezspornie, co podkreśla Czerepaniak-Walczak (2006: 131) o współwystępowaniu tych trzech elementów składowych kompetencji, „pozostających ze sobą w dynamicznej relacji wzajemnego generowania”.

Reasumując powyższe rozważania, pragnę jednak zauważyć za Czerepaniak-Walczak (2006: 131), że mówiąc o strukturze kompetencji, należy pamiętać o tym, iż jest ona funkcją, a nie sumą wyszczególnionych elementów, a „każdorazowe wyodrębnianie części składowych i oddzielne skupianie się na ich zakresach znaczeniowych może prowadzić do zgubienia powiązań pomiędzy nimi”. Podkreśla to także Stanisław Dylak, który dochodzi do przekonania, że aby uniknąć redukcji

kompetencji jedynie do elementarnych obserwowalnych operacji, należy posługiwać się w jej opisie zbiorami ścieżek i wiązek (1995: 27).

W nawiązaniu do powyższych rozważań uzasadnionym wydaje się pytanie, jakie konkretnie kompetencje składowe są nauczycielom języków obcych potrzebne, aby mogli organizować efektywny, a tym samym zgodny z założeniami konstrukttywizmu i psychologii humanistycznej proces glottodydaktyczny<sup>3</sup>. Próbę odpowiedzi na tak postawione pytanie podjęto w poniższym podrozdziale.

#### 2.4. Oczekiwane kompetencje nauczyciela obcego w uzależnieniu od pełnionych funkcji w dydaktyce

Spełnienie przez nauczyciela języków obcych wszystkich funkcji, jakie wykonują w dydaktyce, pozwala, zdaniem Zawadzkiej, na określenie go mianem „eksperta”, który jest rozumiany jednak nie jako instruktor przekazujący wiedzę, lecz osoba w pełni kompetentna do wykonywania swego zawodu (2004: 109). W tradycyjnym ujęciu od eksperta oczekiwano się przede wszystkim kompetencji specjalistycznych i dydaktycznych dotyczących odpowiednio przedmiotu i sposobów nauczania. W ujęciu obecnym, na co także wyraźnie zwraca uwagę Zawadzka, o byciu ekspertem w dziedzinie nauczania języka obcego stanowi cały szereg kompetencji nauczyciela obejmujących wiedzę, umiejętności oraz postawy i wartości, niezbędne do wykonywania zawodu (2004: 109).

W tym miejscu istotne może być postawienie pytania, jakie podstawowe kompetencje są potrzebne nauczycielom, aby mogli występować w wyżej wymienionych rolach w celu realizacji wyszczególnionych czynności i zadań wynikających z reformy systemu edukacji? Poszukując jednakże sensownych kryteriów wyodrębniania i swoistego porządkowania profesjonalnych kompetencji nauczyciela, natrafiamy wszak na wiele dodatkowych trudności. Wynikają one zarówno z istoty tego zawodu, a zwłaszcza dynamiki i niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych, jak i z rozległości i niejednoznaczności samego zakresu znaczeniowego wyrażenia „nauczyciel-wychowawca”. W takiej

---

<sup>3</sup> Kompetencje kluczowe nauczycieli w polskiej, europejskiej i światowej debacie edukacyjnej są omówione w publikacji dostępnej w PDF na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: Mirosław Sielatycki, *Kompetencje kluczowe nauczycieli w polskiej, europejskiej i światowej debacie edukacyjnej*. Konferencja międzynarodowa, 2-3 czerwca 2011 r. Kielce, [https://www.scdn.pl/images/stories/kronika/konf\\_miedzynarodowa/prezentacje/6.pdf](https://www.scdn.pl/images/stories/kronika/konf_miedzynarodowa/prezentacje/6.pdf) (dopisek redaktora tomu).

sytuacji podzielam opinię Kwaśnicy, że „opis i interpretacja zawodowych kompetencji nauczyciela muszą być niepełne, to znaczy wybiórcze i założeniowe” (1995: 91).

Za podstawowe wyróżnienie jakichkolwiek rodzajów kompetencji, wynikających z odgrywanych przez nauczycieli ról, uznaję podział na kompetencje interpretacyjne i realizacyjne. Swoistość zadań nauczycieli polega bowiem na tym, że nie da się ich ograniczyć tylko do kompetencji realizacyjnych (wykonawczych). Niezmiernie ważna jest także i samorefleksja nauczyciela, namysł nad działaniem, tj. jakie wartości promuje, czy jest skuteczny, czy sprzyja rozwojowi wychowanków, co wspiera zdanie Dylaka (1995: 36), którego pogląd w pełni podzielam, odnośnie kompetencji interpretacyjnych.

Nowszą tendencją jednakże, występującą w glottodydaktyce stosowanej, jest wprowadzenie przez Barbarę Gruczę pojęcia kompetencji glottodydaktycznej dla określenia zespołu umiejętności warunkujących prawidłowy przebieg procesu glottodydaktycznego. Opierając się na koncepcji glottodydaktyki zaproponowanej przez F. Gruczę (1983, 1984, 1985), B. Grucza proponuje, aby kompetencję glottodydaktyczną zdefiniować jako „zbiór właściwości (rozumianych jako wiedza i umiejętność jej stosowania i/lub przekazywania), które posiada (powinien posiadać) nauczyciel języka obcego i które to właściwości umożliwiają mu wykonywanie jego funkcji w procesie glottodydaktycznym. Inaczej mówiąc, kompetencję glottodydaktyczną tworzą właściwości glottodydaktyczne nauczyciela języka obcego. Właściwości glottodydaktyczne nauczyciela, tak jak i właściwości językowo-komunikacyjne, nie są dostępne bezpośredniej obserwacji. Obserwowalne są tylko zachowania, czynności nauczyciela w procesie glottodydaktycznym, na podstawie których można wnioskować o jego właściwościach glottodydaktycznych” (Grucza, B. 1988: 84).

W myśl przyjętej tu przez B. Gruczę opcji interpretacyjnej ważne jest uwypuklenie dynamizmu i możliwości rozwoju omawianych profesjonalnych dyspozycji nauczyciela języków obcych. Kompetencja glottodydaktyczna nauczyciela języków obcych nie jest bowiem czymś statycznym, lecz jest możliwa do osiągnięcia w procesie uczenia, jak wskazuję na to w swoim wcześniejszym artykule (Pol 2018: 3). Bycie kompetentnym oznacza wykorzystywanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu skutecznego działania w nowych sytuacjach. Atrybutem nauczycielskich kompetencji jest też według Genowefy Koć-Seniuch (2001: 243) antycypacja powiązana z umiejętnością dokonywania wyborów, wartościowania i ewaluacji.



Bazując na wprowadzonym przez B. Gruczę pojęciu kompetencji glottodydaktycznej, analizując liczne typologie kompetencji nauczyciela, które szerzej omawia Beata Pitula (1999: 29), oraz biorąc pod uwagę wszystkie funkcje pełnione przez nauczyciela języka obcego, za niezbędne w jego pracy można zatem uznać następujące kompetencje, będące jednocześnie, w moim odczuciu, składowymi kompetencji glottodydaktycznej nauczyciela:

- kompetencje językowe (specjalistyczne);
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – obejmujące znajomość psychologii rozwojowej (wiedzę o różnych grupach wieku, ich potrzebach oraz możliwościach), kompetencję komunikacyjną (znajomość prawideł komunikacji międzyludzkiej, dyskurs pedagogiczny, dialog) oraz umiejętność współdziałania (budowanie zaufania, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, przeciwdziałanie przemocy itp.);
- kompetencje metodyczne, w których skład powinny wchodzić umiejętności planowania, organizowania procesu nauczania, odpowiedniego doboru materiału, technik pracy adekwatnych do wieku i poziomu opanowania języka obcego, korzystania z technologii informatycznych zarówno do wspomagania procesu uczenia się, jak i do wzbogacania własnej pracy oraz prawidłowej ewaluacji procesu nauczania;
- kompetencje wychowawcze i stanowiące ich podstawę kompetencje moralne, obejmujące wychowanie w duchu tolerancji, odpowiedzialności i przestrzegania norm zgodnych z wartościami ogólnohumanistycznymi;
- kompetencje krajoznawcze i kulturoznawcze, obejmujące znajomość krajów, realiów, norm, zwyczajów danego obszaru językowego. Znajomość problemów wielokulturowych- i międzykulturowych, funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń, umiejętność kształtowania postaw tolerancji i akceptacji dla „innych” kulturowo, umiejętność międzykulturowego nauczania;
- kompetencje organizacyjne – tworzenie warunków do autonomicznego uczenia się;
- kompetencje innowacyjno-kreatywne polegające na twórczym korzystaniu z informacji, umiejętności analizy problemów i twórczego ich rozwiązywania, krytycznym myśleniu, niestandardowości działania (Zawadzka 2004: 111).

## 2.5. Zadania nauczyciela języka obcego

Na każdym etapie procesu nauczania można określić podstawowe zadania nauczyciela języka obcego, który w konstruktywistycznym modelu nauczania odgrywa przede wszystkim rolę facylitatora, i jak podkreśla Renata Michalak, „partnera w osobniczym rozwoju ucznia” (2004: 27). Zdaniem Michalak (2004) zadania te są następujące:

- pierwszym głównym zadaniem nauczyciela języka obcego jest rozpoznanie, co ucznia ciekawi, zadziwia, interesuje, co zaburza jego równowagę poznawczą i jak to wykorzystać we właściwy sposób;
- drugim jest doprowadzenie ucznia do przeżycia konfliktu poznawczego; tu nauczyciel wchodzi w interakcje z uczniem; stawia zadania dla niego nowe, zaskakujące, niecodzienne ale też nietypowe;
- następnie nauczyciel przystępuje do diagnozowania aktualnego poziomu rozwoju uczniowskich kompetencji, których zdobycie zakłada w wyznaczonych przez siebie celach; jednocześnie rozpoznaje stopień gotowości ucznia do pokonywania własnych, aktualnych możliwości; dokonać tego może najłatwiej poprzez stawianie zadań problemowych i twórczych;
- następnie nauczyciel, uświadamiając sobie zróżnicowanie uczniów zarówno pod względem gotowości, jak i stopnia zaawansowania w rozwoju określonych kompetencji, przystępuje do planowania, a następnie organizowania aktywności, które prowadzą uczniów do przekraczania progu aktualnych możliwości; tu nauczyciel przejawia wobec ucznia zachowania antycypacyjne, co ujawnia się w stawianiu przed uczniem zadań wykraczających poza aktualnie przyswojone schematy funkcjonowania; stawia przed uczniem zadania złożone, otwarte;
- na koniec nauczyciel konstruktywista kreuje różnorodne sytuacje i odmienne konteksty, w których uczeń ma możliwość stosowania zdobytych i zasymilowanych przez niego standardów; nauczyciel konstruktywista cały czas towarzyszy uczniowi, prowadzi z nim dialog i pomaga mu „przekraczać kolejne progi na drodze jego rozwoju” (Michalak 2004: 27).

Reasumując wszystkie dotychczasowe rozważania, można zatem powiedzieć za Michalak (2004), że proces glottodydaktyczny oparty na modelu konstruktywistycznym wymaga od nauczyciela języka obcego:

- organizowania sytuacji edukacyjnych, w których to właśnie uczeń, a nie nauczyciel jest stroną najbardziej aktywną;

- zerwania z przeświadczeniem, że uczeń nabywa wiedzę przede wszystkim poprzez świadomą aktywność nauczyciela kierowaną wytycznymi oficjalnych programów nauczania; osobisty wkład ucznia w kształtowanie się osobistego systemu wiedzy musi stać się wyznacznikiem metod działania, jak i jej efektów;
- respektowania wiedzy uprzedniej, czyli diagnozowania doświadczeń ucznia przed rozpoczęciem każdego kroku w nauczaniu, a nie jak to się zwykle dzieje w szkole, po zrealizowaniu odpowiedniego materiału;
- innego sposobu komunikowania się na zajęciach; nie może to być całkowite podporządkowywanie komunikacji nauczycielowi kosztem redukcji komunikacji między uczniami;
- elastycznego planowania pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz zerwania z przekonaniem o wysokiej przewidywalności rezultatów edukacyjnych, które miały być jednoznaczną reakcją na podjęte przez nauczyciela ściśle określone czynności;
- głębokiej refleksji nad własną praktyką pedagogiczną i wynikającymi z niej zachowaniami na zajęciach oraz ich skutkami (Michalak 2004: 30).

Jak zatem widać, zadania, które stoją przed nauczycielami języków obcych, są niewątpliwie ambitne i trudne, a ich realizacja wydaje się niezwykle odległa od znanej nam rzeczywistości szkolnej. Jednak, jak podkreśla Zawadzka, „tylko ci nauczyciele, którzy zdołają im sprostać będą w stanie być orędownikami wprowadzonych w polskiej oświacie zmian” (2004: 308). Bowiem tylko wtedy, gdy nauczyciele języków obcych uświadomią sobie, że to uczeń jest najważniejszą osobą w procesie glottodydaktycznym i że wszelkie ich zabiegi powinny mieć na celu jego wszechstronny rozwój w kierunku samodzielności, będą mogli świadomie odgrywać opisane powyżej role, a tym samym prawidłowo organizować proces nauczania, dbając przy tym jednocześnie o jego właściwy przebieg.

## Wnioski końcowe

Przedmiotem rozważań niniejszego rozdziału była kompetencja glottodydaktyczna nauczycieli języka obcego oraz odgrywanie przez niego określonej roli w procesie glottodydaktycznym. Do podjęcia tej problematyki skłania przede wszystkim brak głębszych studiów nad tym zagadnieniem, który niewątpliwie wiązać się może z trudnościami w doborze metod badawczych. Przyjąć zatem należy za B. Gruczę

(1993: 153), że konstytuujące kompetencję „właściwości glottodydaktyczne nauczyciela (...) nie są dostępne bezpośredniej obserwacji. Obserwowalne są tylko zachowania, czynności nauczyciela (...), na podstawie których dopiero można wnioskować o jego właściwościach glottodydaktycznych” (1993: 153).

Reasumując jednak poczynione w tym tekście rozważania, pragnę zauważyć, że dokonany przegląd klasyfikacji kompetencji nauczyciela języka obcego jest niewątpliwie daleki od ujęcia pełnego i wyczerpującego. Jego celem było jednak, zgodnie z założeniami Stech (2002: 19), przede wszystkim ukazanie złożoności i wielowymiarowości pojęcia kompetencji, a także zwrócenie uwagi na fakt, jak różnorodne kryteria stosowane przy wyodrębniania rodzajów kompetencji jako osobowościowej dyspozycji nauczyciela, mogą być wykorzystane na potrzeby klasyfikacji odgrywanych przez nich ról.

Odnosząc się do powyższego, nie waham się wesprzeć opinii Krystyny Stech (2002: 19) na temat „niekończącej się i trudnej do ograniczenia liczbie odmian tychże kompetencji, o niemożności wyczerpania i zamknięcia listy”. Podzielając pogląd Stech (2002: 19), że „opracowania poszczególnych autorów nie mieszczą się w ramach jednej zamkniętej koncepcji rozumienia i klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela”, trzeba bez wątplenia dostrzec sens dalszych poszukiwań, przyjmując jednocześnie postawę otwartości na różnorodność ujęć interpretacyjnych problematyki kompetencji i ról zawodowych nauczyciela języka obcego.

Choć mimo zarysowanych wyżej trudności przeprowadzona przeze mnie analiza zagadnienia pozwoliła uzyskać odpowiedzi na część pytań, wiele kwestii związanych z zagadnieniem kompetencji glottodydaktycznej i roli nauczyciela jako elementu układu glottodydaktycznego zostaje nadal niewyjaśnionych. Tym samym nie mam zatem wątpliwości, że niniejsze opracowanie traktować należy jako punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych analiz tej problematyki.

1. W celu zdiagnozowania poziomu i wymiaru kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli badaniami można by objąć grupę uczniów. Poznanie ich opinii z pewnością dałoby pełniejszy obraz organizowanego przez nauczycieli kształcenia językowego, również w odniesieniu do tego, czy jest ono organizowane zgodnie z zasadami konstruktywistycznej teorii uczenia się oraz psychologii humanistycznej.

2. Ciekawe wydaje się być sprawdzenie, czy i w jakim stopniu wymiar kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli wpływa na efektywność organizowanego przez nich procesu edukacyjnego.
3. Cenne byłoby uzyskanie informacji, czy poziom i wymiar kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych zatrudnionych w szkołach państwowych różni się od poziomu i wymiaru kompetencji nauczycieli zatrudnionych w szkołach społecznych albo prywatnych.
4. Zasadne byłoby przeprowadzenie badania mającego na celu zdiagnozowanie ról, które nauczyciele, w ich subiektywnej opinii odgrywają/odgrywać powinni w procesie glottodydaktycznym.

Można mieć nadzieję, że badania te zostaną w przyszłości przeprowadzone, a ich wyniki pozwolą znaleźć odpowiedź na nurtujące glottodydaktykę pytanie o to, co tak naprawdę stanowi o kompetencji nauczyciela języka obcego i jego efektywnej roli w procesie glottodydaktycznym. Skromną próbą realizacji tego zadania podjęłam w niniejszym opracowaniu również i ja.

## Bibliografia

- Białek, Magdalena. 2009. *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. 1999. Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna. W: Ewa Kubiak-Szymborska (red.). *Podmiotowość w wychowaniu*. Bydgoszcz: „Wers”. 76–87.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: EDYTOR.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. 2006. *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Denek, Kazimierz. 1994. *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń: EDYTOR.
- Dylak, Stanisław. 1995. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Gronδας, Marek. 1999. Ujęcie holistyczne w edukacji. W: Anna Dereń, Marek Gronδας, Mirosław Sielatycki, Grzegorz Połowicz, Elżbieta Wasiak-Kowalska (red.). *Integracja międzyprzedmiotowa: Program NOWA SZKOŁA: materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 42–45.
- Grucza, Barbara. 1988. Programy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce, NRD i RFN a kompetencja glottodydaktyczna. W: Franciszek Grucza (red.). *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 77–89.

- Grucza, Barbara. 1993. O kształtowaniu kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych. W: Grucza Franciszek. (red.). *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 151–159.
- Grucza, Franciszek. 1978. Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej. W: Franciszek Grucza (red.). *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7–25.
- Grucza, Franciszek. 1979. Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975. W: Franciszek Grucza (red.). *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 5–16.
- Grucza, Franciszek. 1983. Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik. *Kwartalnik Neofilologiczny* 3: 217–234.
- Grucza, Franciszek. 1984. Translatorik und Translationsdidaktik. Versuch einer formalen Bestimmung und Abgrenzung ihrer Gegenstände. W: Wolfram Wilss, Gisela Thome (red.). *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzung und Dolmetschdidaktik. Akten des Internationalen Kolloquiums der Association internationale de linguistique appliquée (AILA), Saarbrücken, 25.–30. Juli 1983*. Tübingen: Gunter Narr, 28–36.
- Grucza, Franciszek. 1985. Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka. W: Franciszek Grucza (red.). *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka. Materiały z VIII. Sympozjum ILS (Jadwisin, 5–7 listopada 1982)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 19–44.
- Gurycka, Antonina. 1999. Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: Ewa Kubiak-Szymborska (red.). Bydgoszcz: „Wers”. 105–115.
- Jakowicka, Maria. 1994. *Edukacja Podmiotowość w wychowaniu w okresie przemian ustrojowych*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Jonassen, David. 1994. Thinking technology: toward a constructivist design model. *Educational Technology* 34: 34–37.
- Koć-Seniuch, Genowefa. 2001. Konteksty rozwoju kompetencyjności zawodowej nauczyciela. W: Marian Ochmański, Teresa Sokółowska-Dzioba, Andrzej Pielecki (red.). *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, 58–62.
- Kwaśnica, Robert. 1995. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. W: Kwiatkowska Henryka, Tadeusz Lewowicki (red.). *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, 9–43.
- Lewicka, Grażyna. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Łobocki, Mieczysław. 1992. *ABC wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Michalak, Renata. 2004. *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Myczko, Kazimiera. 2004. Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych. W: Mirosław Pawlak (red.). *Autonomia*

- w nauce języka obcego*. Poznań, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 19–30.
- Parafiniuk-Soińska, Janina. 1994. *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli*. Szczecin: Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli.
- Pfeiffer Waldemar. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Piegiż, Wioletta. 2006. Układ glottodydaktyczny jako przedmiot badań glottodydaktyki. *Języki Obce w Szkole* 5: 16–21.
- Pituła, Beata. 1999. *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pol, Anna. 2018. Proces rozwijania kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 21, numer specjalny, 101–109.
- Stech, Krystyna. 2002. Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. W: Krystyna Ferenz, Edward Kozioł (red.). *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 11–20.
- Szałek, Marek. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wagros.
- Szałek, Marek. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wagros.
- Woźniakowski, Waldemar. 1982. *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Woźniewicz, Władysław. 1987. *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wysocka, Maria. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, Elżbieta. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.





## Prace naukowe z lingwistyki i komunikologii stosowanej

Monografia powstała w kontekście symposium na temat ekologii komunikacji a kryzysu widzenia świata w kontekście badań nad wielotekstowością narracji i wielogłosowością sądów w dobie globalizacji. Symposium odbyło się w dniach 8–11 września 2021 roku w Powsinie koło Warszawy. Publikacja została wydana w ramach projektu badawczego Federacji WSB–DSW, Gdańsk oraz Wydziału Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, we współpracy z Polską Akademią Nauk Ogród Botaniczny – Centrum Zachowania Różnorodności Biologicznej w Powsinie, pod auspicjami Międzynarodowego Instytutu Komunikologii w Waszyngtonie.

Książka składa się z trzech rozdziałów napisanych w języku angielskim i dwóch w języku polskim. Rozdział pierwszy, pt. *The semiotic phenomenology of play: On the sociocultural becoming of the human self*, autorstwa Elżbiety Magdaleny Wąsik, dotyczy roli gier i zabaw w indywidualnym, społecznym i kulturowym rozwoju ciała i umysłu w sensie psychofizjologicznym. Autorka podziela pogląd psychologów i socjologów, że udział w grach i zabawach językowych jest połączony z modelowaniem osobowości jednostki ludzkiej w intencjonalnym kreowaniu dzieła sztuki. W treści opracowania odnajdujemy argumenty, że zabawa jest nie tylko sztuką samą w sobie, ale też celem samym w sobie. Podczas gdy w przypadku zwierzęcia zabawa jest niezbędna z punktu widzenia jego przetrwania w konkretnym środowisku naturalnym, w przypadku człowieka jest ona przede wszystkim przygotowaniem do odgrywania ról w przyszłym życiu społecznym.

Zdzisław Wąsik w rozdziale drugim, zatytułowanym *Aspectuality of language in an epistemological outlook*, nawiązuje do pojęcia aspektowości języka w ujęciu epistemologicznym. Wywód dotyczy koncepcji wiedzy i jej nabywania poprzez znaki językowe. Pojęcie epistemologii jako nazwa perspektywy badawczej odnosi się do wiedzy o tym, jak rzeczy pojmowane w sensie filozoficznym istnieją oraz w jaki sposób można do nich podejść w metodologicznych nastawieniach badawczych.

Kolejny rozdział napisany przez Katarzynę Marię Nosidlak, pt. *Deconstructing a personality model of a foreign language learner promoted by the Common European Framework of Reference*, dotyczy dekonstruowania modelu osobowości uczącego się, promowanego przez Europejskie Ramy Odniesienia. Model – według autorki – stanowi zbiór cech pogrupowanych w sześciu głównych kategoriach, tj. interkulturowych, adaptacyjnych, partnerstwa, uczenia się, wizerunku własnej osoby i moralności. W analitycznych podejściach model ten może być rozpatrywany z punktu widzenia przydatności w procesie uczenia się i nauczania.

Maksymilian Drozdowicz jest autorem rozdziału czwartego – pt. *Język debaty w dziewiętnastowiecznej Argentynie. Retoryka moralności czy mowa nienawiści?* Po pierwsze, mowa nienawiści, zdaniem omawianych przez Drozdowicza autorów, odnosi się do zbiorowości, a nie do jednostki. Jeśli nawet jest wymierzona w konkretnego człowieka, to redukuje go do roli „typowego przedstawiciela grupy, której rzekome cechy i motywy zostają mu przypisane bez dyskusji”. Po drugie, mowa nienawiści jest skierowana przeciw grupom naturalnym, biologicznym albo społecznym. Po trzecie zaś, operuje światem wyobrażonym i ludzkimi „wizerunkami”, wyposażonymi w cechy stereotypowe.

W ostatnim rozdziale, pt. *Nauczyciel jako podmiot układu glottodydaktycznego i jego kompetencja w odgrywaniu roli realizatora celów i zadań procesu nauczania języka obcego*, Anna Pol zwraca uwagę na możliwość sprowadzenia kompetencji do postaci obserwowalnych cech dyspozycyjnych określonej osoby w odpowiednio zdefiniowanym układzie glottodydaktycznym. Jeśli kompetencje można pojmować jako integrację wiedzy, umiejętności i postaw, to warunkiem koniecznym istnienia takiego rodzaju kompetencji jest występowanie każdego ze wskazanych wykładników osobowości ucznia czy nauczyciela. Zmiana jakiegokolwiek z tych wykładników może wywoływać zmiany rozumienia pojęcia kompetencji w innych kontekstach jego użycia.



PAN OGRÓD BOTANICZNY  
- CZRB W POWSINIE

**Polish Academy of Sciences Botanical Garden  
Center for Biological Diversity Conservation  
in Powsin, Poland**

<https://ogrod-powsin.pl/en/>

The Botanical Garden was established in 1974 on the basis of the decision of the Presidium of the Polish Academy of Sciences (PAS). Its foundation was rooted in the first project from 1948 to create a nursery garden on the terrain of the former Golf Club and the property of the previous land owners in Powsin, lying in the south of Warsaw. Until the year 1977 the founders of the garden bought around 40 ha of land. In the years 1978–1990, the principal management of the terrain contributed to the creation of a diversified collection of plants.

The gates of the PAS Botanical Garden were open to visitors as late as 1990. The mission of the Botanical Garden in Powsin is to conduct scientific research in theoretical and applied botany, biotechnology and plant genetics, applied ecology, broadly understood nature conservation, and protection of biological diversity. The main tasks of the Garden belong, in general, to the development of plant collections along with the preservation of a seed bank and, in particular, the protection of the flora population and vegetation species at the genetic level, as the well as environmental protection at the ecosystem level.

The Garden is an educational institution for the training of researchers and specialists with special qualifications in botany, genetics, ecology, and gardening. As such, it runs teaching and learning activities for students of higher education, as well as primary and secondary schools interested in botany, biogenetics, gardening, and wildlife protection. Its educational goals constitute the dissemination of knowledge of the natural sciences, agriculture, and forestry, with special reference to the use of plants for human health care and the awareness of the threats posed to nature and the ecology of life. On the organizational level, the Garden serves the public for didactic and recreational purposes allowing visitors to intercourse with the riches of plant collections and to spend their leisure in contact with living nature at all.

The Powsin Botanical Garden is a large park with nice walking paths. Around half of it is taken up by useful and decorative flowers. The second part is an arboretum constituting a collection of trees. The most valued among visitors are the azaleas. For tourists, there are many opportunities to make amazing photo sessions, for example, cherry blossom, including Japanese sakura tree. Hereto belong, for example, the national collections of varieties of roses.