

Europejski system opisu kształcenia językowego jako wyraz ponowoczesności – przyczynek do dyskusji

Wioletta Piegzik

Liceum Ogólnokształcące nr VII we Wrocławiu
w.piegzik@gmail.com

The *Common European framework of reference for languages* as a manifestation of postmodernism culture – an introduction to discussion

The main purpose of this paper is to discuss the role of the *Common European framework of reference for languages* and the main factors responsible for its popularity and the influence it has exerted on foreign language education. This issue will be considered from a wider perspective of the philosophy of culture and references will be made to different philosophers who have been connected with the postmodernist approach.

1. Wprowadzenie

Minęło już ponad dziesięć lat od ukazania się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* (2003), a dokument wciąż stanowi główne źródło odniesienia w dydaktyce językowej i nic nie wskazuje na to, aby sytuacja szybko uległa zmianie. Niewiele jest publikacji z zakresu dydaktyki obcojęzycznej, w których autorzy pomijaliby ustalenia omawianego dokumentu, a prawie każdy współczesny podręcznik oraz program nauczania języka obcego odnosi się do sześciostopniowej skali zaproponowanej w *ESOKJ* i idei rozwijania kompetencji interkulturowej. Komisje oficjalnych certyfikatów językowych respektują propozycje oceniania *ESOKJ* oraz wskazują poziom, któremu odpowiada dany dyplom. Teoretycy zastanawiają się nad nowym podejściem, a nawet nową *episteme*,

możliwościami rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, organizowane są konferencje naukowe poświęcone zagadnieniom wskazanym przez dokument. Co prawda, pojawiają się także głosy krytyczne, ale nie są one, należy przyznać, dość częste. Opinie dotyczą z reguły zbyt dużej ogólności proponowanych sformułowań, relatywizmu, mało ustabilizowanej aparatury pojęciowej, czy też stwierdzeń, że proponowane hasła nie stanowią *novum*, ponieważ na przykład podejście zadaniowe i ujęcie holistyczne obecne były już w dydaktyce językowej dużo wcześniej (por. np. holistyczne ujęcia strategii uczenia się języka autorstwa Oxford 1990 czy O'Malley i Chamot 1990). Zastanawiające w tej sytuacji są przyczyny popularności i zwiększającego się wykorzystania *ESOKJ*. Nasuwają się pytania: „Dlaczego wraz z czasem ranga i praktyczne zastosowanie dokumentu wzrastają, a autorzy prac z zakresu glottodydaktyki wciąż za jedno z głównych źródeł odniesienia uznają omawiany dokument?“, „Co spowodowało lub powoduje, że *ESOKJ* stanowi nieodzowny element glottodydaktycznej rzeczywistości?”

Odpowiedź na powyższe pytania nasuwa nam się, gdy zagłębimy się w analizę prezentowanych tam celów, wskazanych cech dokumentu oraz zaproponowaną narrację. Z pewnością, co szczególnie widoczne jest od początku lektury, omawiany dokument opiera się na dotychczasowych osiągnięciach dydaktyki językowej, a także respektuje aktualną sytuację społeczno-polityczną Europy. Te dwa elementy, tj. poszanowanie naukowego dorobku oraz uwzględnianie aktualnych tendencji, przenikają się i uzupełniają, harmonijnie współwystępują, budując nową jakość. Sprawiają one, że *ESOKJ* jawi się jako dokument aktualny, uniwersalny, otwarty, elastyczny, który oferuje swobodę, różnorodność, pluralizm. Być może zatem siła *ESOKJ* tkwi w charakterze dokumentu, jego ogólnych założeniach lub po prostu udanej kompilacji wymienionych powyżej cech? Analizowany tekst może przypominać swoim charakterem i strukturą rozproszenie kultury, która nas otacza i nieco przeraża, w której tkwimy, do której sięgamy, która na nas oddziałuje, ale na którą my także możemy mieć wpływ i z której możemy czerpać według naszego uznania. Hasła w nim zawarte mogą także przypominać postmodernizm, który jako postawa filozoficzna, metoda badawcza, nurt kulturowo-intelektualny lub po prostu sposób życia i analizowania rzeczywistości stanowi konieczność i nieuchronność. Postmodernizm, który jedni uwielbiają za wolność, inni zaś nienawidzą za brak jasnych drogowskazów. Postmodernizm w końcu, który wraz z paradygmatem efektywności i konsumpcji¹,

¹ Na paradygmat efektywności, który zastąpił paradygmat prawdy wskazuje J. -F. Lyotard w swoim tekście „La Condition Postmoderne”, opublikowanym po raz pierwszy w 1979 roku (polskie wydanie 1997). Lyotard zauważa, że nastąpiły od czasu zakończenia drugiej wojny światowej odczuwalne zmiany w sposobie uprawiania nauki: od poszukiwania prawdy do merkantylizacji wiedzy i dążenia do efektywności tej wiedzy. Na paradygmat pracy, który został zastąpiony paradygmatem konsumpcji wskazuje natomiast Z. Bauman w książce *Ponowoczesność jako źródło cierpień*.

z pochwałą zniesienia ostatecznych rozwiązań w imię nieoznaczeniowości i fragmentaryczności, zdominował nasze myślenie i działanie. We wstępie do jednej ze swoich prac Szahaj napisał: „Widmo postmodernizmu krąży po współczesnej myśli humanistycznej” (1996: 7). Można przypuszczać, że widmo to nie ominęło również myśli glottodydaktycznej wpisującej się w obszerną myśl humanistyczną. Sytuacja ta nie powinna jednak dziwić, bowiem „prędzej czy później do myślenia pedagogicznego przenikają wszystkie prądy kulturowe, wszystkie stanowiska filozoficzne, epistemologie i metodologie” (Szkudlarek 2009: 37). I mimo że źródła teoretyczne oraz chronologiczne granice postmodernizmu (nazywanego też postmoderną, ponowoczesnością) są bardzo trudne do jednoznacznego rozstrzygnięcia, podobnie jak odpowiedź na pytanie co to jest postmodernizm i na czym dokładanie polega (zob. szerzej np. Szahaj 1996; Stasiuk 2003), to wątpliwości nie budzi powtarzająca się w dokumencie różna kompilacja wskazanych powyżej cech/atrybutów, które charakteryzują złożoną myśl postmodernistyczną. Wyznaczają one kierunek refleksji i działania. Stanowią o priorytetach. Postmodernistyczne hasła tworząc system aksjologiczny współczesnej kultury i budując jej ducha, tworzą także kulturę edukacji obcojęzycznej. W kulturze tej wiele miejsca przypada właśnie relatywizmowi, sprzeciwowi wobec wszelkim ograniczeniom w imię rozwoju nieskrępowanego indywidualizmu, a co za tym idzie tolerancji, zróżnicowaniu stanowisk i nurtów. Omówmy – naszym zdaniem – najważniejsze z nich, które dotyczą powszechnej obecnie globalizacji, migracji oraz coraz częstszych spotkań z reprezentantami różnych kultur i co się z tym wiąże różnych języków.

2. Swoboda działania

ESOKJ, wskazując za swoje dwa główne cele opis procesu przyswajania języka, w tym pomoc w określeniu celów i doborze najważniejszych metod, pomoc w mierzeniu postępów, a także ułatwienie spójnej dyskusji i zrozumienie działań organizacyjnych oraz dydaktycznych, zaznacza, że niczego nie nakazuje, ani nie zaleca. Każdy użytkownik zainteresowany kształceniem językowym decyduje o sposobie, w jaki korzysta z zaproponowanych treści. W dokumencie czytamy: „Podawane przez nas przykłady są tylko pewną sugestią. Można je przyjąć lub odrzucić, można uzupełnić własnymi. Czytelnik ma tu wszelką swobodę, gdyż to on wie najlepiej, jakie są jego cele i o jaki produkt mu chodzi” (2003: 9). Korzystanie z dokumentu wiąże się z indywidualną decyzją, opartą na osobistych celach i potrzebach. Jego użytkownikowi dana zostaje pełna swoboda działania i możliwość dopasowania treści w nim zawartych do „własnej miary”. Dokument służy

jednostce, a nie odwrotnie. Każdy zatem buduje taką interpretację, jaka jest mu w danym czasie do jego celów potrzebna².

Podobnie rzecz wygląda w sposobie prowadzenia narracji. Począwszy od rozdziału czwartego, po każdym omówieniu wybranych treści, autorzy *ESOKJ*, inspirując czytelników do podejmowania refleksji na dany temat i poszerzania świadomości w zakresie kształcenia językowego, formułują przykładowe pytania podsumowujące do szczegółowego rozważenia. Każde pytanie rozpoczyna się od sformułowania: „Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić (...)”. Czasowniki, które są użyte w pytaniach, tj. „uczący się będą wykonywać/ powinni poznać/ powinni umieć”, odnoszą się zarówno do uczenia się, nauczania, jak i oceniania. Pytania mają zachęcić do dyskusji, zainspirować do przemyśleń. Przedstawionym sugestiom towarzyszy ton doradczy. Decydentami są sami użytkownicy *ESOKJ*, którym nie narzuca się jednych, powszechnie obowiązujących i tym samym koniecznych sposobów działania. Swoboda, jaką daje się użytkownikom, wiąże się z niedogmatycznym charakterem dokumentu, który nie jest związany w sposób wyłączny z żadnym konkretnym podejściem czy też metodologią (por. *ESOKJ* 2003: 19).

Optując za twórczym myśleniem i poznaniem, spójną i merytoryczną dyskusją, autorzy zarysowują w dokumencie wartość, którą w literaturze filozoficznej nazywa się wolnością, a którą Isaiah Berlin (1991) dzieli na „wolność od” i „wolność do”³. „Wolność od” (zwana także wolnością negatywną) to brak przymusu, znoszenie wszelkich ograniczeń zewnętrznych, możliwość swobodnego wyboru celów i sposobu własnych działań. W naszym przypadku to swoboda w doborze celów i strategii uczenia się, nienarzucanie uczącym się decyzji dotyczących ich działań językowych, komunikacyjnych i uczeniowych. Pojęcie to zakłada, jak możemy zauważyć, nieuchronną wielość celów i co się z tym wiąże – indywidualizm jednostki. „Wolność do” (zwana inaczej wolnością pozytywną) to natomiast możliwość decydowania o sobie samym, kierowanie się własnymi racjami i zamiarami, nie zaś uleganie czynnikom sprawczym działającym z zewnątrz. To bycie podmiotem, a nie przedmiotem (Berlin 1991: 129). „Wolność do” to także samokontrola, samostanowienie o własnej tożsamości bi-/plurilingwalnej, także możliwość samodecydowania, samosterowania i w końcu samooceny. Ten typ wolności oznacza zwrot jednostki ku jej rozwojowi, zgodnemu z własnym zamysłem samorealizacyjnym. Gdy zaś uczącemu się brak jasnej wizji

² Swoboda interpretacji *ESOKJ* przypomina swobodę interpretacji wszystkich tekstów będących produktami kultury postmodernizmu. Szahaj pisze: „Chciałoby się wręcz rzec, że istnieje wielość postmodernizmów wykreowanych mocą wyobraźni różnych autorów (...). Każdy bowiem konstruuje taki postmodernizm, jaki jest mu do jego celów potrzebny” (1996: 8).

³ Kategoria „wolności od” pojawia się również w filozoficzno-aksjologiczno-antrolologicznych rozważaniach E. Fromma.

własnych celów, *ESOKJ* za pomocą sugestii i pytań pozwala użytkownikowi na samookreślenie się i samodzielne zdefiniowanie własnej motywacji. W każdym wypadku chodzi jednak o świadomy wybór, świadome myślenie i działanie komunikacyjne. Zapoznając się z powyższymi argumentami, trudno jest zaprzeczyć racji przemawiającej na rzecz wolności wyboru, która jawi się jako wartość, czyli to, co jest dobre i godne naśladowania, w przeciwieństwie do narzucanych z zewnątrz celów i środków do ich realizacji, kojarzonych w psychologii z tradycją behawiorystyczną i podmiotem zewnątrzsterownym, a w polityce z systemem autorytarnym, fundamentalizmem i jednostką zniewoloną.

3. Indywidualizm

Każdy użytkownik *ESOKJ*, według przyjętego w dokumencie założenia, stanowi unikalną jednostkę, na którą składają się jego niepowtarzalne kompetencje ogólne (wiedza deklaratywna, umiejętności praktyczne, uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się) oraz komunikacyjne kompetencje językowe obejmujące różnorodne podkompetencje (lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne). Proces uczenia się języka obcego lub kilku języków ma zatem w każdym wypadku inny przebieg, ponieważ uwarunkowany jest od posiadanych wcześniej specyficznych i indywidualnych umiejętności oraz wiedzy. Dążenie do wzbogacania osobowości osoby uczącej się czy też rozwijanie jej otwartości na nowe kontakty i doświadczenia kulturowe (por. *ESOKJ* 2003: 50) monitorowane są przez nauczającego zgodnie z zamysłem, potrzebami, choć także możliwościami intelektualnymi i ograniczeniami psychologicznymi uczącego się (np. odporność na stres, trudności w nawiązywaniu nowych kontaktów). Indywidualizacja dotyczyć może metod nauczania, oceniania postępów, doboru treści, pomocy przy wyborze strategii uczenia się. Nie ma zatem jednej wzorcowej kompetencji komunikacyjnej, do której dążą wszyscy uczący się. Mogą oni rozwijać wszystkie aspekty znajomości języka oraz kompetencji komunikacyjnej jednocześnie i harmonijnie, mogą rozwijać biegłość językową w ograniczonym zakresie w celu osiągnięcia jednego celu, mogą też ukierunkowywać się tylko na określone sprawności kosztem innych. Nie ma zatem przymusu osiągnięcia wyznaczonych norm, dla każdego takich samych, ponieważ każdy jest inny.

Idea indywidualizmu jednostki zawarta w *ESOKJ* zanurzona jest głęboko w myśli filozoficznej postmodernizmu, który – jak staraliśmy się zarysować powyżej – kształtuje współczesną nam kulturę, w tym kulturę edukacji językowej. Wypada w tym miejscu przywołać chociażby myśl francuskiego filozofa Jacquesa Derridy, dla którego naczelną zasadą ontologiczną jest *różnica* w symboliczny sposób określana jako *différance* (w polskich tłumaczeniach termin ten oddany

został za pomocą słowa „różnia”)⁴. Oznacza to, najprościej rzecz ujmując, że aby być, najpierw trzeba się różnić od innych bytów. Tak więc bycie tym samym nie jest byciem⁵. Trudno tej tezie zaprzeczyć, zwłaszcza jeśli opierać się będziemy na dostrzegalnych zmysłowo danych empirycznych, które nieuchronnie wskazują, że nie ma dwóch tych samych istot ludzkich, a tym samym dwóch uczących się posiadających identyczne predyspozycje intelektualne, doświadczenia życiowe i kompetencje. W perspektywie dydaktyki pochwała różnicy otwiera nie tylko drogę indywidualizmowi, ale także leży u podstaw pluralizmu. Mnogość metod, ujęć teoretycznych czy też wykładni podejmowanych i obserwowanych działań jawi się jako konieczność dla realizacji idei indywidualizmu.

4. Pluralizm

ESOKJ (2003: 15), propagując wzajemne zrozumienie i tolerancję, szacunek dla tożsamości i różnorodności kulturowej przez skuteczną komunikację między narodami, wskazuje na zasadność uczenia się wielu języków. Pojęcie wielojęzyczności jest kluczowym pojęciem dokumentu, podobnie jak związana z wielojęzycznością czy różnojęzycznością *kompetencja interkulturowa*. W dokumencie czytamy (ESOKJ 2003: 16):

Pojęcie różnojęzyczność sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, poczynwszy od języka domu rodzinnego i szerzej społeczności, aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają.

Tak zdefiniowana różnojęzyczność, w której możliwe „rozproszenie” na wiele modułów i brak jednorodności zostają przełamane oraz nabierają spójności, wymaga

⁴ Derrika, opierając się w znacznej mierze na „grze ortograficznej” i analizie języka, buduje neologizm *différance*. Pisownia słowa *différance* jest niepoprawna, bowiem słowo „różnica” pisane jest przez „e” zamiast „a”, czyli jego poprawna pisownia to *différence*. Proponowana gra ortograficzna zyskuje swoją moc w warstwie fonetycznej, ponieważ wymowa obu słów jest jednakowa. Derrida buduje i uzasadnia w ten oto sposób tezę, że nie można skonstruować jakiegokolwiek znaczenia poza językiem pisanym, a różnica ujawnia się naprawdę w zapisie.

⁵ Dyskusję na temat prawdziwości przywołanej tezy pozostawiamy na boku z racji na przyjęte w pracy cele. Zauważamy, że można, odnosząc się do zasady falsyfikacjonizmu wprowadzonej przez K. Poppera, obalić proponowaną tezę i zbudować konkurencyjne założenie aprioryczne, mówiące o tym, że różnica (*différance* czy po polsku różnia) nie stanowi podstawowej zasady ontologicznej, ponieważ różnica/różnia zawarta jest już w istocie samego bytu. Tak więc różnia nie poprzedza bytu, ale jawi się z nim i w nim symultanicznie bytuje.

rzecz jasna różnorodnych metod postępowania. Różnojęzyczność, jako koncept teoretyczny, rodzi pluralizm metodologiczny. Oznacza to, że osiągnięcie kompetencji różnojęzycznej nie odbywa się przez „narzucanie czy nawet zalecanie jednej słusznej metody” (ESOKJ 2003: 9), lecz indywidualny dobór metod pracy nad i z językiem, stosowny do uświadamianych przez daną osobę jej motywacji oraz rzeczywistych potrzeb.

W dokumencie ujawnia się – po raz kolejny – typowa dla ponowoczesnych czasów mnogość teorii, wielość nurtów i zróżnicowanie stanowisk. *ESOKJ*, mimo że stanowi dokument normujący obszar nauczania i uczenia się języków obcych w krajach europejskich, nie jest typowym *grand récit*, który objawia absolutne prawdy, jedyne i najlepsze, obiektywne i naukowe metodologie. Nie jest także dokumentem argumentującym wyłącznie na rzecz jednego podejścia czy metodologii. Mówiąc inaczej, *ESOKJ*, mimo przedstawionych i sugerowanych propozycji (odnoszących się do np. podejścia zadaniowego, dyskursywnego czy koncepcji holistycznej), neguje nade wszystko ostateczne rozwiązania, opowiadając się za wolnością wyboru i, co się z tym wiąże, za radykalną pluralistyczną epistemologią. Przyjęte założenia przypominają pluralizm teoretyczny postmodernistycznych filozofów, którzy znani są przede wszystkim z tego, że ujawnili swój zdecydowany sprzeciw wobec jednowymiarowego schematu w imię mnogości i różnic otwierających drzwi poznania i działania. Myślimy tu na przykład o Paulu Feyerabendzie czy innych filozofach nauki, dla których monopol jednej teorii wyklucza konkurencyjność i tym samym rozwój nauki lub o derridowskiej tezie mówiącej o tym, że jeden określony tekst jest interpretowany na wiele sposobów i dla każdego ukrywa lub przed każdym odkrywa inny sens. Myśl tę, promującą mnogość i nieskończoność interpretacji czy dekonstrukcji, zgrabnie formułuje Bauman (2000: 168): „Zarówno twórczość, jak i recepcja są procesami niekończącego się odkrywania, i to takiego odkrywania, które nigdy nie zdoła odkryć wszystkiego, co jest do odkrycia, albo odkryć czegoś w takiej postaci, która wykluczy możliwość dalszego odkrywania”. Odkrywanie w glottodydaktyce nie polega tylko na generowaniu znaczeń i interpretowaniu różnych form dyskursu ustnego czy pisanego, jest to dodatkowo „przejście” przez nową kulturę i charakterystyczne jej znaczenia, co oczywiście utrudnia i komplikuje komunikację.

5. Wnioski

Zarysowana powyżej bardzo ogólna charakterystyka *ESOKJ*, oparta na wybranych przez nas cechach dokumentu, wskazuje na to, że obecne nauczanie i uczenie się języków obcych osadzone jest w ponowoczesnej kulturze. O ile przyjąć,

że postmodernistyczny dyskurs faktycznie istnieje⁶, to interesujący nas dokument spełnia ponowoczesne kryteria. Darzy nas on swobodą wyboru, jest „elastyczny, czyli możliwy do stosowania w różnych okolicznościach” (ESOKJ 2003: 19), niedogmatyczny, uniwersalny, podatny na ciągłą ewolucję. Spełniając ponowoczesne kryteria, próbuje on jednak jednocześnie – i co stanowi naszym zdaniem jego siłę – *obiektywnie* opisać i wyjaśnić złożoność nauczania, uczenia się i oceniania w kształceniu językowym. Wraz z propozycją poziomów biegłości językowej, zoperacjonalizowanym opisem obserwowanych umiejętności uczącego się (rozpoczynającym się od sformułowań: „uczący się potrafi/rozumie/umie...”), wyodrębnieniem tematów komunikacji przynależnych do proponowanych sfer życia (np. prywatnej, publicznej, zawodowej, edukacyjnej), mamy wrażenie porządku, jasności, osadzenia działań związanych z kształceniem językowym w uchwytnej i obiektywnej perspektywie. *ESOKJ* dokonuje tego ujednolicenia – przyjmuje wspólną podstawę opisu celów, treści i metod kształcenia, pozwalając przy tym zapewnić przejrzystość oceny różnych zajęć, dyplomów, programów, sprzyjając standaryzacji i współpracy specjalistów. Należy jednak przy tym zaznaczyć, że dokument zachowuje niezmiernie delikatną równowagę między ponowoczesnymi tendencjami pluralistyczno-wolnościowymi a typowym dla kultury moderny dążeniem do ujednoliconego opisu i określeniem obiektywnych kryteriów. Ten z pozoru niemożliwy mariaż tak skrajnych orientacji i stanowisk okazuje się w *ESOKJ* faktem. Użytkownik dokumentu cieszy się wolnością wyboru, zachowuje indywidualność w zakresie swoich specyficznych cech i osobistych wyborów, ale jednocześnie jego (naturalne) dążenie do ujednolicenia i uchwycenia znaczeń odnajduje swoje zwieńczenie. *ESOKJ* otwiera szerokie ramy interpretacji, ale jednocześnie próbuje domknąć te ramy. Jest to jednak domknięcie a nie zamknięcie⁷. Wydaje się, że autorzy dokumentu, świadomi są tego, że zamknięcie oznaczałoby narzucanie określonej epistemologii, co kłóciłoby się z ponowoczesną kulturą.

ESOKJ zafundował nam w ten to oto sposób nowy dyskurs i nową kulturę kształcenia. W dyskursie tym i kulturze prymat wiodą negocjacje, a nie odgórnje narzucane stanowiska i tożsamość. Negocjacje dotyczą relacji nauczyciela i ucznia, ucznia i reprezentantów innych kultur, w końcu także ucznia z samym sobą, tj. negocjacji własnej tożsamości w relacji do innych kultur, które narzucają się jemu i negocjacji znaczeń proponowanych przez te kultury.

⁶ W literaturze odnoszącej się do filozofii kultury pojawiają się opinie na temat przesilenia postmodernistycznego, a co się z tym wiąże dyskursu postmodernistycznego. Zob. np. T. Szkudlarek 2009.

⁷ Por. także rozważania T. Szkudlarka na temat postmodernistycznej kultury i jego interpretacji ponowoczesnych czasów.

Nawiązując po raz kolejny do perspektywy postmoderny oraz wypracowanych w jej obszarze tez i aparatury terminologicznej próbującej uchwycić otaczający nas świat, zauważamy, że derridowskie pojęcie *dekonstrukcji* niezmiennie często towarzyszy autorom *ESOKJ* oraz nam samym ten tekst czytającym. Nieustannie bowiem wyłaniamy tkwiące w tekście (i w rzeczywistości, którą tekst opisuje) dualne napięcia, pozorne lub rzeczywiste sprzeczności, opozycje w ramach interesującej nas struktury czy procesu, poszukujemy elementów niejednoznacznych, ale i rozstrzygających kwestie nas nękające. Funduje nam to poczucie ambiwalencji, którą pochwalamy, jak się wydaje, autorzy *ESOKJ* i my sami. Dlaczego? Ponieważ ambiwalencja jako odczuwana emocja poznawcza otwiera nas na nowe horyzonty, wyzwala wciąż nowe racje skłaniające do ciągłej ewolucji i dalszego udoskonalania. Skoro bowiem odczuwamy owe dualne napięcia, w sposób naturalny próbujemy je rozwiązać, zrozumieć, co poszerza nam przestrzeń myślenia, poznania i działania. Jest wielce możliwe, że właśnie z powodu tej ambiwalencji, stajemy się marcelowskimi „bytami w drodze”.

Na koniec naszych niejednoznacznych rozważań i analiz, nasuwają się nam niejednoznaczne przewidywania. Być może skoro *ESOKJ* jest tak uniwersalny, elastyczny, otwarty, przyjazny dla czytelnika i niedogmatyczny, nic nas już lepszego w rzeczywistości glottodydaktycznej po nim nie czeka??? Z pewnością nie chcielibyśmy, aby tak było i aby kolejne działania praktyków oraz teoretyków, także badaczy szeroko rozumianej akwizycji języków obcych były li tylko uzupełnianiem czy poszerzaniem rozpoczętych w dokumencie działań. Przecież to nowe paradygmaty, w myśl ponowoczesnej filozofii, zapewniają postęp.

References

- Bauman, Z. 2000. *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Berlin, I. 1991. *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, wybór i oprac. J. Jedlicki, przekł. H. Bartoszewicz i in. Warszawa: Res Publica.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Czerniak, S. i Szahaj, A. (red.). 1996. *Postmodernizm a filozofia*. Warszawa: IFiS PAN.
- Derrida, J. 1967. *L'Écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Liotard, J. -Fr. 1997. *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. przekł. M. Kowalska i J. Migasiński. Warszawa: Aletheia.
- O'Malley, J. M. i Chamot, A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Stasiuk, K. 2003. *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji. Pomiędzy działaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szahaj, A. 1996. „Bać się postmodernizmu?”, w: Czerniak, S. i Szahaj, A. (red.). 1996. 7-13.
- Szkudlarek, T. 2009. *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls.