06 2013

Wielojęzyczność jednojęzycznie?

Roszczenia i sprzeczności praktyki pedagogicznej w dziedzinie Deutsch als Zweitsprache (Niemiecki jako język drugi) w edukacji dorosłych.

Rubia Salgado

Tłumaczenie Katarzyna K. Gorska

"Okupacja hegemonicznego języka: na przykładzie niemieckiego. Kawałek po kawałku wgryzać się, długa, żmudna i rozwlekła praca nad językiem innych. Antropofagiczne uczenie się języka dominującego. Spożywanie języka dominującego jako odpowiedź na żądanie nauczenia się go. Nie uważać go za ojczyznę. Tylko żyć w języku niemieckim, nie będąc w nim zadomowionym albo lepiej: porzucić ideę ojczyzny i okupować i kształtować ten język. Jako czasownik wybrać nie zamieszkiwać ale okupować. Działanie antagonistyczne. Język jako środek domniemania zmienionej rzeczywistości. Antropofagiczna utopia. Wydawać świat na świat poprzez język. Zmieniony. Antagonistyczne utopijne działanie w języku i za jago pomocą, w hegemonicznym języku i za jego pomocą. Używać dystansu jako pomocnego wymogu i ogarniać język na metapoziomie w jego ustanawiającej funkcji w stosunku do rzeczywistości. Mówienie i negocjowanie i refleksja nad językiem, które oddziałują modyfikująco na rzeczywistość, w której się odbywają. Performatywność. I antropofagia."[1]

Bazą wyjściowa, z której podchodzimy do tematu konferencji (A Commonality That Cannot Speak: Europe in Translation, Wspólnota, która nie umie mówić: tłumaczona Europa) jest projekt badawczo-rozwojowy "Deutsch als Zweitsprache als kritische Bildungsarbeit" (Niemiecki jako język* drugi krytyczną pracą edukacyjną). Centralne zagadnienia projektu zajmowały się stosunkiem praktyki pedagogicznej w przedmiocie Deutsch als Zweitsprache w edukacji dorosłych do założonego celu dopasowania uczących się migrant_ek do ogólnie obowiązujących struktur i norm, jak i do wymogu usamodzielniania się, ustawiania o sobie oraz celu poszerzenia zdolności do działania, funkcjonowania w społeczeństwie. Problematyzowanie widocznego przeciwieństwa pomiędzy tymi dwoma wymaganiami odbyło się przy pomocy krytycznego zrewidowania koncepcji usamodzielniania się i ustanawiania o sobie uczących się migrant_ek w kontekście neoliberalizmu i społeczeństwa migracyjnego. Ten projekt zastał przeprowadzony w roku 2011 przez maiz – niezależne centrum migrantek i dla migrantek w Linz/Górna Austria – w kooperacji z Institut für Erziehungswissenschaft (Instytut Pedagogiki) uniwersytetu w Innsbrucku i wydziału Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Institut für Germanistik (Niemiecki jako język drugi i język obcy/ Instytut Germanistyki) uniwersytetu w Wiedniu.

Jednak zanim ten projekt zostanie zaprezentowany, chciałabym zarysować punkt wyjścia mojego mówienia, pisania i myślenia. Albo przynajmniej spróbować to zrobić:

Pragnę tutaj podkreślić, że jeżeli mówię o pracy w dziedzinie Deutsch als Zweitsprache, to moim miejscem odniesienia jest praktyka. Praktyka, która jest rozumiana jako akcja i refleksja. Z tej perspektywy są dostrzegane wyzwania, osadzane w kolektywie i jako takie nazywane, z tej też perspektywy będą opracowywane pytania, a teoretyczne koncepcje i pozycje będą rozwijane, przerabiane, krzyżowane, przekształcane, porównywane z doświadczeniami. Spostrzeżenia będą się wydarzać. Od czasu do czasu. Stworzone zostaną perspektywy do

politycznych działalności i interwencji. Albo też i nie. Inne pytania będą się nasuwać. Cały czas.

W tym myśleniu, mówieniu i pisaniu o przebiegu pracy badawczej tworzę jedno MY, które wdraża mnie w grupę przepytywanych w tym projekcie i jednocześnie zaznacza moją nie-przy-należłość. MY, które stawia siebie w znak zapytania. *MY* i *ja jako migrant_ka* budujemy tutaj liczbę mnogą. Nie w sensie esencjonalnym. Strategicznie.

Ja nie mówię, nie piszę i nie myślę o tych DaZ-nauczyciel_kach, tylko o *nas*, DaZ- nauczyciel_kach w związku z *naszymi* zawodowymi działalnościami pedagogicznymi. Tworzenie NAS jest zaproszeniem do refleksji i jednocześnie wyzwaniem do refleksji. Między innymi, dlatego, iż moja obecność *jako migrant_ki* w tym MY nie jest żadnym alibi, a raczej strukturalną pustką, która przeszkadza. Ale jednocześnie zaprasza, składapropozycję. Dialog.

To *my*, które przepytuje samo siebie i przeszkadza.

Ponieważ w gronie uczących nie ma prawie migrant_ek.

To *my*, które przepytuje samo siebie i przeszkadza.

Ponieważ to *my* sięga badawczym okiem poza ogólnie kursujące oczywistości *naszych* codziennych zawodowych działalności jako DaZ-nauczyciel_ek. I odkrywa przy tym praktyki, które nieprzemyślane reprodukują dominujące poglądy. Ono odkrywa także we własnej mowie kontynuację nierównego rozkładu sił w społeczeństwie migracyjnym i niekwestionowanie własnej uprzywilejowanej pozycji.

To *my* kwestionuje siebie, stara się o refleksję i samorefleksję, ale w żadnym wypadku nie jest samodestrukcyjne. Ono rozpoznaje nasze zawodowe kompetencje i naszą wiedzę, naszą odwagę i nasze zaangażowanie oraz wzmacnia je poprzez próbę poszerzenia istniejących przestrzeni zawodowego dialogu i sporu.

To *my*, zakłócone przez pustkę, zaprasza do dialogu.

W tym miejscu wrócę do projektu. Ten projekt był pierwszym krokiem do rozwijania czy też do restrukturowania zarówno programu edukacyjnego Deutsch als Zeitsprache w edukacji dorosłych jak i materiałów dydaktycznych oraz koncepcji dokształcania dla DaZ-nauczyciel_ek w Austrii. W pierwszej części projektu (2011) zajmowałyśmy się rozpracowaniem podstaw do przyszłej pracy nad jego rozwojem. Analizie poddane zostały teoretyczne koncepcje, które były podstawą aktualnych ofert DaZ w edukacji dorosłych, i ich przełożenie na praktykę (w Austrii). Te tutaj prezentowane spostrzeżenia i wnioski dotyczą 13 wywiadów zarówno grupowych jak i pojedynczych z 25 osobami uczącymi i kierującymi projektami w czterech różnych landach.

Podczas analizy zebranego materiału w części projektu przeprowadzonego przez maiz nieobecność lub obecność pewnych tematów została rozpoznana, skartografowana, przebadana i zinterpretowana. W tym artykule kładę nacisk na temat wielojęzyczności, po pierwsze opowiem o jego analizie i interpretacji, które zostały przeprowadzone w ramach tego projektu. Po drugie zaś skonfrontuję koncepcję wielojęzyczności społeczeństwa migracyjnego, którą sformułowali Paul Mecheril i Inci Dirim z ideą heterolinualnego adresowania zaproponowaną przez Naoki' ego Sakai, a także będę wyciągać wnioski, które mogłyby być przydatne w pedagogicznej praktyce w dziedzinie DaZ.

Wielojęzyczność, *ale* jednojęzyczny habitus

Wypowiedzi uczących na temat wielojęzyczności zostały w tym projekcie poddane interpretacji wspólnie z w analizie rozpoznanymi roszczeniami i sprzecznościami pedagogicznej praktyki w dziedzinie DaZ.

We wszystkich wywiadach przypisywano nauce hegemonicznego języka niemieckiego wyjątkowe znaczenie, jeżeli chodzi o kwestię uczestnictwa w życiu społecznym i samorządnego kształtowania swojego życia w Austrii. Poniżej zostało umieszczone pewnego rodzaju zestawienie najczęściej powtarzających się wypowiedzi, udzielonych w wywiadach, w związku ze stosunkiem pomiędzy posiadaniem możliwości działania i funkcjonowania w społeczeństwie i nauki dominującego języka:

- Uczenie się niemieckiego obdarza mocą działania i funkcjonowania społecznego, ponieważ uczący się "mają lub jest im stwarzane większe pole działania";

- Uczenie się niemieckiego obdarza mocą działania i funkcjonowania społecznego, ponieważ uczący się zaczynają "sami decydować o swoim życiu";

- Uczenie się niemieckiego obdarza mocą działania i funkcjonowania społecznego, ponieważ uczący się nabywają "więcej wiary w siebie";

- Uczenie się niemieckiego obdarza mocą działania i funkcjonowania społecznego, ponieważ to pozwala uczącym się "znaleźć miejsce w społeczeństwie".

Tutaj roszczenia są uwikłane w sprzeczności, które zostaną przedstawione bliżej w kolejności uwzględniającą strukturę tekstu sprawozdania z badań. W tym artykule skoncentruję się na pierwszym wspomnianym roszczeniu - sprzeczności, ponieważ tematem przewodnim jest wielojęzyczność. Ale zanim do niego przejdę, chciałabym omówić jedno zagadnienie, które powtarzając się w wypowiedziach nauczyciel_ek i kierujących projektami obrazowało bardzo dobrze cel poszerzenia pola funkcjonowania społecznego.

To motto, iż znajomość języka niemieckiego, potrzebna jest by "móc wyjść na zewnątrz" albo też, aby "być zdolnym do działania na zewnątrz" pojawia się wielokrotnie, gdy chodzi o ideę wejścia w posiadanie mocy funkcjonowania w społeczeństwie za pomocą języka hegemonicznego. *Wyjście* jest tutaj zaprezentowane jako opuszczenie wyimaginowanego *wnętrza*. Lekcje niemieckiego są charakteryzowane poprzez cel osiągnięcia zdolności samodzielnego działania na *zewnątrz* tego wyimaginowanego *wnętrza*. Wyimaginowane *wnętrze* niesamodzielności. Ale z tej perspektywy byłyby lekcje języka niemieckiego także przestrzenią wewnętrzną, albo raczej międzyprzestrzenią. Z jednej strony z góry założona niemożność uczących się bycia samodzielnymi, przeżywania, organizowania, układania, kształtowania, itd. życia na *zewnątrz*, a z drugiej strony cel osiągnięcia zdolności samodzielnego kształtowania swojego życia przez uczących się legalizują i usprawiedliwiają istnienie przestrzeni wewnętrznej albo międzyprzestrzeni jako "lekcje niemieckiego".

Ale to nie *wnętrze,* lecz właśnie *zewnętrze* jest wymienienie lub opisywanie w wywiadach: to *zewnętrze* to przestrzeń publiczna ze swoimi specyficznymi miejscami, terytoriami konsumpcji i instytucji jak szkoły, szpitale, przychodnie lekarskie albo ośrodki kultury: wszystkie te miejsca łączy fakt, iż wymagają one pewnego rodzaju umiejętności samodzielnego poruszania się w ich obrębie. Ta umiejętność do samodzielnego działania w granicach tego hegemonicznego *zewnętrza* jest odmawiana uczącym się migrant_kom (nie we wszystkich, ale w wielu wywiadach), przede wszystkim dlatego gdyż nie opanowali oni dostatecznie lub wcale języka hegemonicznego. Z tego względu, jeżeli opisywanie *zewnętrza* jako jednojęzycznie zorganizowanej przestrzeni, w którą można wkroczyć w ramach aktu samodzielności, będzie miało miejsce na tle feministycznych i antyrasistowskich postulatów o udziale i współkształtowaniu przestrzeni publicznej/życia publicznego w Europie Zachodniej, to przestrzeń publiczna mogłaby być odczytana z postkolonialnej feministycznej perspektywy jako *zewnętrze konieczne* (albo mówiąc dokładniej jako *oktrojowane zewnętrze konieczne*). Ten (rzekomo feministyczny) cel kwalifikowania do interakcji w przestrzeni publicznej w połączeniu z założeniem o nieumiejętności uczących się migrant_ek, nawet pomimo niewielkiego opanowania języka hegemonicznego, poruszania się w przestrzeni publicznej i wchodzenia w jej obrębie w interakcje społeczne, może mieć u podstaw "wiedzę" o potrzebie i stosowności pewnych form interakcji w przestrzeni publicznej w społeczeństwach zachodnioeuropejskich. Zaś przede wszystkim, gdy chodzi o uczące się migrantki (kobiety) powinny zostać uwzględnione *standardowe opowiadania*[2] o "izolacji i wyobcowaniu migrantek przez patriarchalne społeczeństwo".

W tym sensie trzeba by poddać krytycznej refleksji cel kwalifikowania migrant_ek do opuszczenia wyimaginowanego *wnętrza* i przejścia do *zewnętrza* koniecznego, aby móc tam samodzielnie funkcjonować. Można by także zapytać, czy w tym przypadku ma się do czynienia z ukrytym impulsem wyzwalania.[3] Ponadto ważne jest by się zastanowić, czy te dwa *standardowe opowiadania* miały wpływ na ten cel lub nawet go umożliwiły: postrzeganie migrantek (kobiet) jako ofiar domniemanej patriarchalnej przemocy izolującej i opowiadanie o "życiu wewnętrznym migrant_ek" (i tutaj nie chodzi już tylko o kobiety), które rozgrywa się w odizolowaniu od społeczeństwa większościowego (rzekomo homogenicznego). Rzeczą interesującą jest fakt, że w dyskursach życia codziennego właśnie to domniemane *wyizolowane życie migrant_ek* jest opisywane jako życie

na zewnątrz.

W wywiadach twierdzono, że uczące się migrant_ki potrzebują języka hegemonicznego właśnie po to, by "wyjść na zewnątrz". Bez tego języka życie w wyimaginowanym *zewnętrzu* nie byłoby do pokonania. To życie w wyimaginowanym *zewnętrzu* jest oparte na jednojęzycznej strukturze.

Na pytanie "Dlaczego migrant_ki powinny uczyć się niemieckiego?" zapytana nauczycielka odpowiada: "*Ponieważ wtedy człowiek nie czuje się już tak bezsilnie.*" Uczące się migrant_ki ze względu – z perspektywy uczących – na niewystarczającą znajomość języka niemieckiego są określane jako bezsilne, a uczenie się hegemonicznego języka jest podstawą nabycia mocy działania i funkcjonowania społecznego, fakty te wskazywałoby na nieuwzględnianie tego, iż uczący się nie są niemowami.[4]

Przemianowanie faktów ewidentnych

Szpitale czy przychodnie lekarskie są w wywiadach wymieniane jako przykłady miejsc "zewnętrznych", w których uczący się powinni umieć samodzielnie się w nich odnaleźć. Problematyka wykorzystywania dzieci w roli tłumacz_ek jest poruszana w dwóch wywiadach. Te dwa pasaże mają charakter apelacyjny i zdają się być na pierwszy rzut oka niepodważalnym argumentem na to, że właśnie opanowanie języka hegemonicznego jest podstawą do tego by móc żyć godnie i niezależnie. Kwestionując jednak oczywistość jednojęzycznego habitusu społeczeństwa (austriackiego), ta siła argumentacyjna zaczyna maleć. Niestosowność wykorzystywania dzieci w roli tłumacz_ek (przede wszystkim w takich przypadkach, jak towarzyszenie przy konsultacjach lekarskich) nie będzie tutaj poruszana, wręcz przeciwnie: trzeba będzie szukać innych rozwiązań i alternatyw, to dotyczy także uczenia się hegemonicznego języka niemieckiego. W tych dwóch wywiadach "uczenie się niemieckiego" jest przedstawiane jako rozwiązanie tego "problemu". Inne możliwości (wielojęzyczny personel służby zdrowia, bezpłatne tłumaczenia, itd.) nie są brane pod uwagę. Taka argumentacja dowodzi o jej własnym uwikłaniu w dyskurs, który wychodzi z założenia o oczywistości jednojęzycznego życia społecznego lub przyczynia się do ustanawiania jej jako prawdy.

Ale czy ta implicytna afirmacja "jednojęzycznego habitusu"[5] jest sprzeczna z dążeniem do akceptacji "innych języków" uczących się, o którą cały czas starają się osoby przepytywane w związku z koncepcją wielojęzyczności? Cechą charakterystyczną jest fakt, iż nauczyciel_ki nie potrafią powiedzieć prawie nic o przekładaniu projektu wielojęzyczności na praktykę w ramach działań DaZ. Potrzeba metod i materiałów została niezaprzeczalnie rozpoznana i zaznaczona, ale mimo to ta ukryta sprzeczność nie była w wywiadach wymieniana.

Przypuszczanie owej sprzeczności skłoniło mnie do bliższego przyjrzenia się wypowiedziom, w których przepytywane nauczyciel_ki i manager_ki projektu odnoszą się do tematu dążenia do wielojęzyczności. Czy taką wypowiedź, "Oni posiadają oczywiście swój język", która jest fragmentem poniższego cytatu, możemy potraktować jako wskaźnik akceptacji "innych" języków uczących się migrant_ek? Czy taka wypowiedź – "Oni posiadają oczywiście swój język" – oznacza zaangażowanie uczących w postulat wielojęzyczności? Czy może ogranicza się ona tylko do nazywania? Czy ta wypowiedź nie neguje przypadkiem samej siebie?

"*I to nie jest jedyna droga integracji, do tego dochodzi naturalnie jeszcze dużo innych aspektów, ale to, co my możemy przekazać podczas kursów językowych i niemieckiego to właśnie język jako instrument, po to aby oni niemiecki … to mi się zdarza ciągle, że ja ten język niemiecki – oni mają oczywiście swój język –, że my im ten instrument język niemiecki dajemy, po to by oni mogli potem swoją codzienność kształtować tak naprawdę, tak jak oni sobie tego życzą i tym samym przekazujemy im informacje o możliwościach, jakie oni jeszcze w ogóle mają, po to by mogli samorządnie żyć, tak.*"

Ten cytat zawiera parę myśli, które mogą być pomocne przy śledzeniu sprzeczności, kształtującego analizę materiału:

1. nauczycielka mówi o języku niemieckim jako o "tym języku w ogóle", szybko jednak poprawia się, uzupełnia wypowiedź poprzez, w pierwszym momencie niewypowiedziany, fakt "oczywisty", że uczący się umieją mówić;

2. utrzymuje, że integracja nie jest tylko zależna od opanowania hegemonicznego języka;

3. język hegemoniczny jest opisany jako instrument, który uczący uczącym się przekazują; Deutsch als Zweitsprache byłby zatem czymś "zewnętrznym", co jest przez uczących się pasywnie przyjmowane, a mimo to prowadzi do uzyskania mocy funkcjonowania i działania w społecznego;

4. znajomości języka hegemonicznego przypisywana jest funkcja umożliwiania samodzielnego kształtowania własnego życia;

5. (dopiero) poprzez opanowanie języka niemieckiego uczący się są w ogóle w stanie rozpoznać, czego chcą i jak mogą żyć.

Podkreślenie funkcji języka niemieckiego jako instrumentu, zaznacza przypisywanie pierwszeństwa rozumieniu języka jako instrument, który po pierwsze powinien lub może być używany świadomie i docelowo, a po drugie posiada dla posługujących się nim cechy obcego przedmiotu, do którego kształtowania nie byli dopuszczeni, on

jest im tylko "przekazywany". W przeciągu dalszych rozważań nie będę jednak zajmować się refleksją nad funkcją języka w wywiadach, natomiast chciałabym zwrócić uwagę na temat wielojęzyczności.

Wielojęzyczność kontra presja jednojęzyczności

Opanowanie języka hegemonicznego jest rozumiane jako podstawa do wejścia w posiadanie mocy funkcjonowania społecznego; z takim rozumieniem powiązane jest jednak ignorowanie faktu, że uczący się nie są niemowami.[6] Stwierdzenie "Oni posiadają oczywiście swój język" byłoby tutaj przykładem podejrzewanej sprzeczności pomiędzy oczywistym poparciem tworzenia wielojęzyczności i presją jednojęzyczności.

Uznanie i popieranie wielojęzyczności jest skonfrontowane z postrzeganiem migrant_ek jako gorszych w związku z ich deficytem językowym.[7] Właśnie takie podejście jest tematem badanym w dziedzinie Deutsche als Zweitsprache, a pytaniem przewodnim jest jak mogłoby *bogactwo językowe* migrant_ek i mniejszości być postrzegane nie jako przeszkodę, a raczej jako zasób.

Ten koncept wielojęzyczności społeczeństwa migracyjnego[8] różni się od pozycji, które powołują się na bogactwo powstałe na skutek wielości językowej.[9] W tej koncepcji rozumienie wielojęzyczności jako stan, w którym wiele języków jest dostępnych pojedynczym osobom albo systemowi[10] jest poszerzone o uwzględnienie różnych odmian danego języka. W tym miejscu mowa jest o wielojęzyczności, która z jednej strony wskazuje na dynamiczność języków (języków jako instrumentów i odzwierciedlenie rozwoju społecznego), a jednocześnie pokazuje ona wymóg odpowiedniego używanie tych odmian. Wielojęzyczność jest kojarzona z krytyczną analizą istniejącego układu sił oraz z nim związanymi socjalnymi i społecznymi wymiarami języka.[11] Język jest opisywany jako przestrzeń, w której odbywają się socjalne rozróżnienia. Powołując się na Bourdieu autor_ki [Inci Dirim i Paul Mecheril, przyp. tłum.] twierdzą, że dostęp do społecznych kontekstów nie zależy tylko od kompetencji językowych indywiduów, lecz przede wszystkim od samego stopnia akceptacji używanego przez nich języka czy też językowych odmian. Skuteczność używanego języka byłaby zatem zależna od warunków politycznych, kulturowych, socjalnych i prawnych. Na podstawie tych warunków przypisywane są językom i odmianom językowym różne wartości. Innymi słowy to podejście z punktu widzenia migracyjno-pedagogicznego implikuje krytyczny stosunek do struktur, w których wartość języków jest uporządkowana w sposób hierarchiczny.[12] Jak podkreślają autor_ki, w ogólnym zrozumieniu obowiązuje wyobrażenie wewnętrznej spójności, za pomocą której istnieje możliwość rozpoznania "tego języka". Zajmowanie się językami w ich socjalnych i społecznych wymiarach oznacza też, postawienie sobie pytań o tworzenie przynależności i tożsamości i tym samym przemyślenie budowania domniemanego "my", które mówiłoby językiem narodowym.

Ta wielojęzyczność mająca miejsce w społeczeństwie migracyjnym zajmuje się przede wszystkim instytucją, którą jest szkoła i opisuje ją jako współproducentkę różnic w wartościach pomiędzy praktykami językowymi społeczeństwa migracyjnego i jako miejsce utwierdzania jednej odmiany jako języka narodowego ("języka standardowego").[13] Faworyzowanie jednego języka powinno być rozpatrywane w związku z historycznym procesem przeforsowywania idei modernistycznych narodów. Jednojęzyczność może być zatem rozumiana jako wartość ideologiczna. Różnorodne posługiwanie się językiem i oboczności językowe jak Code-Switching, są uznawane z punktu widzenia jednojęzycznych standardów językowych za deficyt i/albo za zagrożenie.

W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na punkty styczne pomiędzy krytyką jednojęzyczności z punktu widzenia wielojęzyczności społeczeństw migracyjnych i krytyką panujących reżimów tłumaczeniowych, wystosowanej przez Naoki'ego Sakai. Chodzi tu przede wszystkim o reżim tłumaczenia, w którym jeden język jest reprezentowany jako zewnętrzny w stosunku do innego języka. Na ten reżim powołuje się on [Sakai, przyp. tłum.] nazywając go "homolingualnym adresowaniem". To "homolinguale adresowanie" otrzymuje prawo bytu na podstawie wizji modernistycznego, międzynarodowego świata jako rzędu suwerennych państw, ale także jako wzajemnego uznawania się państw narodowych. Jedność języka narodowego byłaby z tej perspektywy postrzegana jako rzecz naturalna i powiązana z konstrukcją wyobrażenia o homogenicznej wspólnocie narodowej.[14]

Autor zauważa, że idea jedności języka narodowego była podstawą do wyprodukowania narodowej subiektywności, podobnie jak to ma miejsce w koncepcji wielojęzyczności społeczeństw migracyjnych. Jak sądzi Sakai, argumentacja, która powołuje się na myślenie, iż do realizacji ideału, którym jest demokracja nieodzowny jest homogeniczny język narodowy, jest z dzisiejszego punktu widzenia nie do zaakceptowania, ponieważ w narodach żyją podmioty, które znajdują się w heterogenicznym stosunku do domniemanej homogeniczności narodu.

W pedagogice migracyjnej, która powstaje w teoretycznych ramach wielojęzyczności społeczeństw migracyjnych, migracja jest definiowana jako fenomen, który problematyzuje i tematyzuje granice przynależności, granice pomiędzy "wewnątrz" i "zewnątrz", pomiędzy "my" i "nie my". Pedagogika migracyjna interesuje się zagadnieniami narodowo-etniczno-kulturowego porządku przynależności, "[...] w którym ludzie są rozróżniani i pozycjonowani poprzez przypisywanie im różnych stopni akceptacji i możliwości działania."[15] Ona pyta o wkład, którym pedagogika miałaby się przyczyniać do (re-)produkcji narodowo-etniczno-kulturowego porządku przynależności; a także o możliwości zmian tego porządku i o alternatywy jego transformacji, które byłyby jeszcze do opracowania. Powołując się na dekonstrukcyjną teorię różnicy [*Differenztheorie*] skoncentruję się na fenomenach wielokrotnej przynależności, balansowania się na granicy, hybrydyzacji oraz trans-kontekstowości. Celem jest osłabienie i podejście myślenia i działania, które przydzielają, bronią, klasyfikują i utwierdzają.[16]

W obydwóch pozycjach (pedagogika migracyjna i krytyka "homolingualnego adresowania" oraz opowiadanie się za "heterolingualnym adresowaniem") można zaobserwować przepytywanie granic rozróżniania pomiędzy językami narodowymi. Zarówno idea jedności językowej jako rzeczy naturalnej jak i łączenie jej z językiem narodowym są problematyzowane. Przy zajmowaniu się koncepcją wielojęzyczności społeczeństw migracyjnych tematyzowane jest także przekraczanie granic wewnętrznych domniemanego języka homogenicznego.

W oparciu o rozważania Naoki'ego Sakai, przypuszczam, że konsekwencje jakie wynikają z problematyzowania, o którym powyżej była mowa, dla pedagogicznej działalności w zakresie Deutsch als Zweitsprache w edukacji osób dorosłych są wyzwaniem przede wszystkim dla aktor_ek biorących udział w procesach uczenia się: zajmowanie się znaczeniem i funkcjami niezrozumiałości i zrozumiałości. Albo jak by to najprawdopodobniej zostało określone w pedagogice migracyjnej: mianowicie zajmowanie się znaczeniem i funkcjami niejednoznaczności i jednoznaczności. Komunikacja i interakcja odbywają się nie tylko na podstawie *zrozumienia*, lecz także na podstawie *niecałkowitego zrozumienia*, *niezrozumienia* albo *nieporozumienia*. Także w tym miejscu powołuję się na uwagi Sakai' ego.[17]

Rzecz w tym, by pielęgnować utopię praktyki pedagogicznej w dziedzinie DaZ, która nie tylko stara się przeistaczać *nie-zrozumienie* w *zrozumienie*, lecz także pojmuje *nie-zrozumienie* jako oczywistą część składową procesów interakcji w społeczeństwie migracyjnym oraz podchodzi do nich krytycznie mając na uwadze rasizm i seksizm: jak powstaje to *nie-zrozumienie*? W jaki sposób można obchodzić się strategicznie z hegemonicznym *nie-zrozumieniem* i z hegemonicznie zorganizowanym rozumieniem będąc członkiem jednej z dyskryminowanych mniejszości? Itd.

Pedagogiczna praktyka, która opowiada się za popieraniem wielojęzyczności uczących się i ponadto chce przyczynić się do kształtowania wielojęzycznego społeczeństwa, musi sobie uświadomić, że takie stanowisko wymaga od niej działania i sytuowania się przeciwko presji jednojęzyczności, i że w krytyce jednojęzyczności nieodzowny jest także brak zaufania w stosunku do jednojęzykowo określonych państw narodowych. Krytyka państwa narodowego, problematyzowanie granic i porządków przynależnościowych oznaczają poza tym także problematyzowanie nierównych układów sił i w konsekwencji swojej własnej uprzywilejowanej pozycji w obszarze dominujących układów.

Krytyczny komentarz w związku z pedagogiką migracyjną

Podczas rozważań pedagogiki migracyjnej nad dominującym i niesprawiedliwym układem sił nie została przekroczona granica pomiędzy dekonstrukcyjnym stawianiem w znak zapytania i krytyką kapitalizmu. Temat warunków ekonomicznych, koniunktury produkcyjnej, podziału pracy nie jest poruszany. Naoki Sakai natomiast postrzega kumulację kapitału jako jeden z podstawowych filarów, na których wspiera się współczesny między-narodowy świat. Drugi wymieniony przez niego filar to klasyfikacja globalnej ludzkości w państwach narodowych (czyli nic innego jak produkcja podmiotów narodowych). Jednakże krytyczna analiza kapitalizmu, która zakłada istnienie podmiotu narodowego, nie mogłaby zostać przeprowadzona podług jego argumentacji. Ponieważ nie byłaby ona w stanie dostrzec, iż właśnie te dwa filary są partnerami i działają wspólnie. Argumentacja Naoki'ego Sakai staje się dla naszej pracy w dziedzinie DaZ ważna w momencie, gdy to myślenie zostanie odwrócone: krytyczna analiza produkcji podmiotów narodowych nie może opierać się na naturalizowaniu warunków i ruchów ekonomicznych (na przykład kumulacji kapitału). Ponieważ te dwa filary, na podstawie których dochodzi do rozwoju współczesnego między-narodowego świata, działają razem i są partnerami.

Angażowanie się w wielojęzyczność oznacza zradykalizowanie pojmowania demokracji i co za tym idzie także zradykalizowanie praktyki pedagogicznej, która w swoim samorozumieniu uznaje siebie za demokratyczną. Dlatego też trzeba postawić pod znakiem zapytania podmiot demokratyczny w aktualnym społeczeństwie migracyjnym. Trzeba ponadto postawić pytanie, czy uczący się są pojmowani jako polityczne podmioty demokratyczne, w sytuacji gdy nauczający mówią o wielojęzyczności czy też wspierają wielojęzyczność. Ta początkowo przypuszczana sprzeczność między, w wywiadach wyrażanym, popieraniem koncepcji wspierania wielojęzyczności i jednojęzycznym habitusem stała się stopniowo, (mam nadzieję) poprzez zaprezentowane rozmyślenia, wyraźna: bez krytyki jednojęzykowego państwa narodowego, to znaczy bez kwestionowania przemocy włączania i wyłączania i bez podchodzenia reżimu, który implementuje i ustanawia zarówno granice państwa narodowego, jak i języki narodowe, pozostaje tylko popieranie wielojęzyczności jako mowa pozornie stawiająca opór, która nie mogłaby doprowadzić do żadnej transformacji bieżącej sytuacji.

Tryb przypuszczający jest tutaj sygnałem gotowości do dialogu

Praca nad językiem dialogu, niezakończona, albo ciągle od nowa na starcie, nowa, wracająca, przeżuwająca. Dialog. To przez pustkę przerwane MY zaprasza do dialogu. Dialog rozumiany nie tylko jako interakcja; dialog, który powstaje na skutek wymieniania się doświadczeniami, wiedzą, spostrzeżeniami itd. Dialog w sensie radykalnej praktyki pedagogicznej zrozumiany jako dialektyczny i problematyzujący. Dialog, który umożliwia spojrzenie na naszą społeczną egzystencję, jako na proces, jako na coś, co jest tworzone, co nie jest dane, tylko jest zmienne. Dialog, który wprawdzie umożliwia interakcję i współ-dzielenie różnorodnej wiedzy i różnorodnych rzeczywistości, ale który ma na celu, poprzez to stwarzanie nowej wiedzy, po to by w tej dzielonej nadziei coś innego ("um ser mais") zbudować.

---

* "Deutsch als Zweitsprache" można przetłumaczyć następująco: "Niemiecki jako język drugi" lub "Niemiecki jako język obcy". Ze względu na fakt, iż chodzi tu o nazwę własną będzie ona w dalszej części pozostawiona w wersji oryginalnej jako "Deutsch als Zweitsprache" lub jako skrót "DaZ" (przyp. tłum.).

[1] Salgado, Rubia: Chewing the Borders oder Kauen, um wach zu bleiben oder Widerstand im Widerspruch, w: Andrea Thal (red.): *Chewing the Scenery, 3rd Edition*, Venedig 2011. Wydane na zamówienie Bundesamtes für Kultur jako część oficjalnego programu Szwajcarii na 54 Biennale Sztuki w Wenecji.

[2] Mohanty cyt. za Brunner / Hrzán, patrz: Brunner, Claudia / Hrzán, Daniela: Female Suicide Bombing - Female Genital Cutting: Wissen über „die ganz andere Andere" im Spannungsfeld von physischer, politischer und epistemischer Gewalt, w: *Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 2/2009, s. 95-105, tutaj s. 97.

[3] Por. Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention, w: Bettina Ross (red.): *Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik/-wissenschaft*, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, s. 203-225, tutaj s. 205.

[4] Por. Krumm, Hans-Jürgen (2002): *Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration,* Przemówienie w ramach sympozjum „Sprache und Integration"(Język i integracja), na: https://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSuI1.pdf (data weryfikacji URL 16. 04. 2012).

[5] Por. Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York: Waxmann Verlag 1994.

[6] Por. Krumm, Hans-Jürgen: *Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration.*

[7] Ibid., por. także; Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*; Gongolin, Ingrid (2001): *Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? 1,* na:

www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf (data weryfikacji URL 03. 06. 12); Gogolin, Ingrid: "Erziehungsziel Mehrsprachigkeit", w: Röhner, Charlotte (red.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachenentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, Weinheim/München: Juventa 2008.

[8] Por. Dirim, Inci/Mecheril, Paul: "Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft", w: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kapalka, Annita/Melter, Claus (red.): *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz 2010, s. 99–120.

[9] Jak w [6] i [7], por. także Barkowski, Hans: "Alles wird gut ... Sprachenlernen im 21. Jahrhundert und das Mehrsprachigkeitsaxiom des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache", w: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (red.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung,* Wien: VÖV-Edition Sprachen 2 2008, s. 10–13.

[10] Por. Krumm, Hans-Jürgen/Barkowski, Hans(red.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: Francke 2010.

[11] Por. Dirim, Inci/Mecheril, Paul. Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, op.cit., tutaj s. 103.

[12] Ibid., s. 102.

[13] Ibid., s. 108.

[14] Sakai, Naoki (2010): *Übersetzung als Filter*. Niepublikowane tłumaczenie Birgit Mennel z wersji oryginalnej znajdującej się na stronie: *Transeuropéennes. International Journal of Critical Thought*, por.: http://www.transeuropeennes.eu/en/articles/200/Translation_as_a_filter.

[15] Dirim,Inci/Mecheril, Paul: *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*, op. cit., s. 15

[16] Ibid.

[17] Sakai, Naoki: *Übersetzung als Filter*, op.cit.