

Łukasz Kumięga (Gliwice / Gdańsk)*
ORCID: 0000-0002-8034-3593

Received: 1.12.2021
Accepted: 7.08.2022
Published: 15.12.2022

Od dyskursu do dyspozytywu: zarys krytycznej dydaktyki języków obcych¹

Celem artykułu jest naszkicowanie zrębów krytycznej dydaktyki języków obcych, czerpiącej z Krytycznej i Postfoucaultowskiej Analizy Dyskursu oraz analizy dyspozytywu. Pierwsza część to rekonstrukcja kontekstów politycznych, migracyjnych i integracyjnych, w które uwikłana jest edukacja zawodowo-językowa. Krytyczna dydaktyka języków obcych mająca za przedmiot swoich dociekań edukację zawodowo-językową w Niemczech postrzegana będzie jako interdyscyplinarny program badawczy nawiązujący do refleksji nad edukacją i wychowaniem (w ramach pedagogiki krytycznej), nauczaniem i uczeniem się (w ramach dydaktyki ogólnej o nachyleniu krytycznym) oraz edukacją językową i jej specyfiką w nauczaniu i uczeniu się poszczególnych języków (w ramach dydaktyki języków obcych). W ostatniej części artykułu przedstawione zostaną implikacje metodologiczne poprzez wskazanie potencjalnych kierunków i poziomów analizy edukacji zawodowo-językowej w Niemczech oraz próba ich dalszej specyfikacji zmierzająca w kierunku krytycznej analizy formowania podmiotu oraz form subiektyfikacji, która czerpie z analizy dyspozytywu.

Słowa kluczowe: dyskurs, dyspozytyw, krytyka, podmiot, edukacja, edukacja językowa, edukacja zawodowo-językowa, pedagogika krytyczna, dydaktyka ogólna, dydaktyka języków obcych, rządomyślność

* dr Łukasz Kumięga, Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania, ul. Hutnicza 9-9A, 44-100 Gliwice / Uniwersytet Gdański, Instytut Lingwistyki Stosowanej, ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk, e-mail: l.s.kumiega@gmail.com

¹ Poniższy artykuł powstał na bazie: Ł. Kumięga (2020): Discourse, Critique and Subject in Vocational Language Education in Germany: An Outline of the Concept of Critical Foreign Language Didactics, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(4), 126–145, DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.16.4.07> i jest jego rozwinięciem w kontekście ukazania związków krytycznej dydaktyki języków obcych z analizą dyspozytywu.

From Discourse to Dispositive: an Outline of the Critical Foreign Language Didactics

The aim of the article is to outline the foundations of critical foreign language didactics, which refers to critical and post-Foucauldian discourse analysis as well as dispositive analysis. The first part of the paper forms a reconstruction of the enmeshment of vocational language education in a number of contexts (political, migrational, and integrative). Constituting a transformative variant of language didactics and examining vocational language education, critical foreign language didactics will be perceived as a research program pertaining to the reflection on education and pedagogical activity (under the framework of critical pedagogy), teaching and learning (from the standpoint of the critical trend in general didactics), and language education and its specificity within teaching and learning particular languages (in the context of foreign language didactics). The final part of the paper will present methodological implications by indicating potential directions for – and levels of – vocational language education analysis. It will also offer an attempt at their further clarification aimed at a critical analysis of subject formation and forms of subjectification that draws from the dispositive analysis.

Keywords: discourse, dispositive, critique, subject, education, language education, vocational language education, critical pedagogy, general didactics, foreign language didactics, governmentality

Vom Diskurs zum Dispositiv: Skizze einer Kritischen Fremdsprachendidaktik

Das Ziel des Beitrags besteht darin, die Grundlagen der kritischen Fremdsprachendidaktik zu skizzieren, die sich auf die Kritische und Postfoucault'sche Diskursanalyse sowie die Dispositivanalyse stützt. Im ersten Teil des Artikels werden die politik-, migrations- und integrationspezifischen Kontexte rekonstruiert, in die die berufsbezogene Sprachbildung eingebettet ist. Die kritische Fremdsprachendidaktik, die die berufsbezogene Sprachbildung in Deutschland zu ihrem Gegenstand macht, wird als interdisziplinäres Forschungsprogramm aufgefasst, das sich auf die Reflexion über Bildung und Erziehung (im Rahmen der kritischen Pädagogik), über das Lehren und Lernen (im Rahmen der allgemeinen Didaktik, in ihrer kritischen Variante) und über die Sprachbildung mit all ihren Besonderheiten bezüglich des Lehrens und Lernens einzelner Sprachen (im Rahmen der Fremdsprachendidaktik) bezieht. Im letzten Teil des Beitrags werden die methodologischen Implikationen vorgestellt, indem die möglichen Richtungen und Analyseebenen der berufsbezogenen Sprachbildung in Deutschland aufgezeigt werden und der Versuch unternommen wird, diese weiter in Richtung einer kritischen Analyse der Subjektivierungsweise und Subjektivierungsform zu spezifizieren, die aus der Dispositivanalyse schöpft.

Schlüsselwörter: Diskurs, Dispositiv, Kritik, Subjekt, Bildung, Sprachbildung, Berufsbezogene Sprachbildung, Kritische Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Fremdsprachendidaktik, Gouvernementalität

1. Kontekstualizacja

Refleksję dotyczącą krytycznej dydaktyki języków obcych na przykładzie edukacji zawodowo-językowej w Niemczech chciałbym rozpocząć od przytoczenia cytatu:

Amadeus Hempel, członek zarządu IBH (Intercultural Education Hamburg), uważa, że polityka jest obecnie bardzo zainteresowana szybkim podejmowaniem pracy przez uchodźców, a nie wspieraniem ich w drodze na uniwersytet. Wskazuje na to rozporządzenie o wspieraniu zawodowo-językowym na przykładzie języka niemieckiego (*Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung*), w skrócie DeuFöV, które obowiązuje od dobrego roku. Kursy DeuFöV powinny zwiększyć szanse uchodźców na rynku pracy i szkoleń. Hempel widzi to w ten sposób: „Pół miliona ludzi powinno zostać szybko włączonych do rynku pracy”² (Wellershoff 2017).

Przytoczony fragment artykułu zwraca uwagę na kilka kluczowych dla edukacji zawodowo-językowej³ w Niemczech wątków. Po pierwsze – jej uwikłanie w kontekst polityczny, który w przypadku Niemiec zabarwiony jest specyficznie rozumianą wielokulturowością. Poznawczo interesująca w tym zakresie jest rekonstrukcja mechanizmów tego uwikłania. Edukacja jest, była i zawsze będzie elementem logiki natury politycznej. W ramach edukacji zawodowo-językowej, skierowanej do uchodźczyń i uchodźców (bądź szerszej: migrantek i migrantów), zdaje się odgrywać jedną z kluczowych ról. To ona wyznacza preferowany kierunek rozwoju oferty zawodowo-językowej poprzez jej silne zakotwiczenie w instytucjach państwowych (np. Federalnym Urzędzie ds. Migracji i Uchodźców, BAMF) i, co ważne, jest zgodna z oczekiwaniami większości społeczeństwa przyjmującego, które to oczekiwania należy łączyć z rynkiem pracy. To – szczególnie w kontekście badań dotyczących integracji – silne sprzężenie edukacji zawodowo-językowej i rynku pracy nie pozostaje bez znaczenia dla różnych etapów wdrażania i realizacji kształcenia językowego. Okazuje się bowiem, że rynek pracy (specyficznie rozumiany, tzn. przede wszystkim w kategoriach neoliberalnych) będzie wyznaczał koncepcje oraz treści kształcenia językowego. Nic w tym nadzwyczajnego do momentu, w którym perspektywa ta nie jest niuansowana,

² „IBH-Vorstand Amadeus Hempel meint, dass es in der Politik inzwischen ein großes Interesse daran gebe, Flüchtlinge eher schnell in Arbeit zu bringen, als sie beim Weg ins Hochschulstudium zu unterstützen. Indiz ist für ihn die „Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung“, kurz DeuFöV, die seit gut einem Jahr in Kraft ist. Diese DeuFöV-Kurse sollen die Chancen der Flüchtlinge auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt verbessern. Hempel sieht es so: „Eine halbe Million Menschen soll schnell in den Arbeitsmarkt integriert werden” (tłum. własne).

³ Edukacja zawodowo-językowa jako element samej edukacji i edukacji językowej oznaczać będzie na poziomie operacjonalizacyjnym ofertę kursów realizowaną w ramach wyżej wspomnianego rozporządzenia o wspieraniu zawodowo-językowym na przykładzie języka niemieckiego (*Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung*). Jej szczególnym wyznacznikiem będzie na poziomie koncepcyjnym przygotowywanie uchodźczyń i uchodźców, szerszej migrantek i migrantów do wejścia na (co ważne dla tego tekstu, specyficznie pojmowany) rynek pracy i będzie tym samym realizacją określonego dyskursu zawodowego, zanurzonego w rozwijanie kompetencji językowych w odpowiedzi na definiowane i empirycznie weryfikowane potrzeby (por. Huhta, Vogt, Johnson, Tulkki 2013; Vogt 2011).

a niemym głosem w projektowaniu różnych rozwiązań stają się ich adresaci i adresatki oraz towarzyszący im kontekst migracyjny, kulturowy, humanitarny czy wreszcie (znowu) polityczny. Edukacja zawodowo-językowa będzie w tym wymiarze instrumentem specyficznie rozumianej integracji. Sformułowanie to określa zmianę perspektywy w odniesieniu do krytyki różnych form edukacji. Nie chodzi bowiem tylko o nośne w krytycznych refleksjach nad edukacją językową rekonstruowanie tzw. ukrytego programu nauczania (por. np. Stankiewicz, Żurek 2014), wynikającego w dużym stopniu z postaw osób nauczających i uczących się, lecz o krytyczną refleksję nad wszystkimi elementami edukacji, w tym koncepcjami i treściami kształcenia, a szczególnie ich efektami związanymi na przykład z konstruowaniem określonych podmiotów edukacji oraz z krytyczną refleksją nad jej uwikłaniem w szersze dyskursy, nie tylko te natury politycznej, ale także ekonomicznej. To one będą konstruowały interesującą nas w tym tekście edukację zawodowo-językową, jak i silnie powiązaną z nią integrację. W kontekście tej ostatniej warto w tym miejscu odnieść się do czterech wymiarów integracji. Yeliz Yildirim-Krannig (2014) wyróżnia: wymiar kognitywno-kulturowy (obejmujący znajomość języka kraju pochodzenia, języka kraju przyjmującego, tutaj niemieckiego, oraz użycie języka w życiu codziennym), wymiar strukturalny (dyplomy ukończenia szkół, w tym szkół zawodowych, zawód, sytuację ekonomiczną na rynku pracy, w tym pozycję zawodową, bezrobocie, sytuację mieszkaniową), wymiar socjalny (związany z identyfikacją z krajem pochodzenia i z krajem przyjmującym, nastawieniem do zmiany obywatelstwa, zamiarami powrotu do kraju pochodzenia) oraz wymiar wspólnotowy (wskaźniki przestępczości, wskaźniki dotyczące zdrowia, uznawanie wartości i norm kraju przyjmującego oraz dystans społeczny). Rozważania pomogą nam zrozumieć zmiany w podejściu do edukacji językowej w Niemczech oraz specyfikę jej wariantu, czyli edukacji zawodowo-językowej. Zmiany te dotyczą przede wszystkim odchodzenia od edukacji językowej „obsługującej” w większym stopniu integrację kognitywno-kulturową (tzw. kursy integracyjne zorientowane na komunikację codzienną i realizowane do poziomu B1 według skali biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*) na rzecz wielowymiarowej edukacji zawodowo-językowej, zahaczającej o integrację strukturalną, socjalną oraz wspólnotową. Dotyczy to takich wątków, jak zawód, identyfikacja z krajem pochodzenia i szczególnie z krajem przyjmującym oraz, co ważne dla tego tekstu, uznawanie wartości i norm kraju przyjmującego. W kontekście pojęcia integracji warto na chwilę zatrzymać się także nad głębszą refleksją nad tym procesem i obserwowanym w literaturze przedmiotu przesunięciem idącym w kierunku promowania innego pojęcia tzn. inkluzji (por. np. Firkowska-Mankiewicz 2012; Gębal 2018), które nie jest jedynie strategią nominalizacji, gdyż pogłębia refleksję nad procesami kojarzonymi potocznie z integracją. Chodzi o zmianę perspektywy

polegającej na odejściu od koncentrowania się na deficytach osób z tłem migracyjnym z perspektywy systemu kraju przyjmującego na rzecz wspólnego tworzenia zmian, nowej angażującej i wspólnej jakości, wyrównywania różnic z udziałem społeczności przyjmujących, jak i osób z tłem migracyjnym. Będąca głównym tematem tego tekstu edukacja zawodowo-językowa na płaszczyźnie koncepcyjnej oraz na płaszczyźnie realizowanych treści wydaje się daleka od nowoczesnego podejścia inkluzyjnego, które funkcjonuje w Niemczech w ramach dyskursu postulatycznego i programowego określonych środowisk akademickich. Być może tzw. kryzys migracyjny z roku 2015 oraz wojna w Ukrainie (powiązana z przyjmowaniem także przez Niemcy uchodźczyń i uchodźców z tego kraju), które są kolejnymi i być może kluczowymi kontekstami edukacji zawodowo-językowej w Niemczech, wywarły, wywierają i będą wywierać wpływ na ich nową konfigurację. Tym bardziej że sytuacje kryzysowe bądź wpisując się w dyskurs neoliberalny tzw. wyzwania będą zawsze oznaczały redefiniowanie różnych założeń i koncepcji, włączając także potencjalną możliwość ich produktywnej redefinicji.

Podsumowując: edukacja zawodowo-językowa w Niemczech jest elementem wplecionym w wiele uwarunkowań: politycznych, gdy przede wszystkim mowa o instytucjach państwowych kreujących i realizujących politykę językową; migracyjnych, gdy chodzi o wpływ na zarządzanie tzw. kryzysem migracyjnym związanym z czynnikami wobec Niemiec zewnętrznymi, oraz integracyjnych (szerzej inkluzyjnych), gdy chodzi o logikę i strategię włączania osób migrujących między innymi do systemu edukacji i rynku pracy. Rozpoczęcie tego tekstu od ilustracji konkretnego obszaru empirycznego (edukacji zawodowo-językowej w Niemczech) i jego szeroka kontekstualizacja wiąże się z preferowanym w nim jako programie badawczym podejściem krytyczno-dyskursywnym, tzn. jego wymiarem problemocentrycznym. W dalszej części tekstu edukacja zawodowo-językowa umiejscowiona zostanie w ramach dydaktyki języków obcych z wszystkimi koniecznymi dla tej ostatniej specyfikacjami i modyfikacjami, co ma na celu pytanie o możliwość i zasadność jej szerokiego otwarcia na refleksję krytyczno-dyskursywną i nakreślenie zrębów krytycznej dydaktyki języków obcych rozumianej jako interdyscyplinarnego programu badawczego.

2. Od pedagogiki krytycznej przez dydaktykę krytyczną po dydaktykę języków obcych

W tym miejscu można postawić pytanie, czy dyscypliny, subdyscypliny bądź interdyscypliny naukowe, mające eksplicytnie bądź implicytnie za przedmiot swych rozważań i badań różne formy edukacji, dysponują narzędziami

umożliwiający uchwycenie jej wielowymiarowości i otwarcie na refleksję o charakterze krytycznym. W literaturze przedmiotu odnajdujemy co najmniej trzy takie obszary: pedagogikę krytyczną, dydaktykę ogólną w jej odmianie krytycznej oraz punktowo dydaktykę języków obcych.

Poszukując inspiracji do krytycznego namysłu nad edukacją zawodowo-językową, nie sposób pominąć pedagogiki. Refleksję nad podejściami z zakresu pedagogiki należy rozpocząć od obserwacji, że mają one charakter wielogłosowy. Pedagogika radykalna, pedagogika krytyczna, pedagogika wyzwolenia, pedagogika emancypacyjna, pedagogika oporu czy pedagogia postmodernistyczna to obszary niuansujące różne istotne dla perspektywy krytycznej aspekty, gdy kładzie się nacisk na zmianę społeczną, reprodukcję ekonomiczną czy kulturową, kulturę dominującą, władzę, język, etykę, przemoc, opór, wykluczanie, kreowanie pozorów, rozumny podmiot czy „stanowiska podmiotowe” (por. Śliwerski, Szkudlarek 2010).

Ze względu na podejmowany w ramach tekstu temat edukacji zawodowo-językowej i zamiaru poddania go refleksji krytycznej istotnym punktem odniesienia będzie pedagogika krytyczna, która wyrasta z próby sformułowania kierunków krytyki edukacji. Tomasz Szkudlarek (Śliwerski, Szkudlarek 2010: 12–16), bazując przede wszystkim na dorobku pedagogiki amerykańskiej, wyróżnia trzy główne nurty myślenia krytycznego w kontekście edukacyjnym: konserwatywny (domagający się kanonu podstawowych pojęć i lektur odwołujących się do dziedzictwa kulturowego Zachodu), liberalny (wiązany z postulatami wolności, indywidualizmu i twórczości uczących się) i zorientowany na zmianę (nazywany także w innych opracowaniach transformatywnym, por. Klaus-Stańska 2018: 187), dotyczący odślaniania aspektów edukacji, które ową zmianę uniemożliwiają bądź utrudniają. Drugim kluczowym zagadnieniem będzie postrzeganie samej edukacji w ramach pedagogiki krytycznej. Szkudlarek (Śliwerski, Szkudlarek 2010) za Henrym Giroux (1983) interpretuje ją w kategoriach reprodukcji systemu społecznego w ramach reprodukcji ekonomicznej, kulturowej i reprodukcji struktury państwa. Reprodukacja ekonomiczna w kontekście edukacji osadzana jest na dwóch poziomach. Po pierwsze na poziomie programu jawnego, który wiązany jest z przystosowaniem uczących się do rynku pracy. Na poziomie tzw. ukrytego programu nauczania (co jest kluczowym wątkiem pedagogiki krytycznej w tym wariantcie) mamy do czynienia z „ideologią uzasadniającą” program jawny. Chodzi tutaj o uzasadnianie „życia podporządkowanego istniejącym autorytetom, ich racjonalności i ich interesom” (Śliwerski, Szkudlarek 2010: 18), które – co ważne dla nurtu krytycznego – „sprzedawane” jest w tej optyce jako naturalne bądź oczywiste. Chodzi zatem o demaskowanie tej konstruowanej jako oczywistość wizji rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Nauczający będą tutaj reprezentantami systemu, a uczący się jego pasywnymi adresatami.

Drugi wariant reprodukcji, nazywany kulturowym, operuje pojęciami kultury wspólnej (ogólnonarodowej), dominującej i kultury ciszy. To władza będzie tym czynnikiem, który wyznacza kulturę dominującą w kontekście edukacyjnym, dotyczącą definicji świata i tożsamości. „Wyciszanie” innych kultur będzie odbywało się na zasadzie opisywanego przez Pierre’a Bourdieu „symbolicznego gwałtu”. Trzeci z wyszczególnionych typów reprodukcji, tzn. reprodukcja struktur państwa, to wariant pośredni, łączący reprodukcję ekonomiczną z kulturową.

Jak wynika z powyższego opisu, reprodukcja ekonomiczna w kontekście edukacji będzie silniej determinowana przez system niż reprodukcja kulturowa. Modele te będą zaproszeniem do uchwycenia i opisywania mechanizmów szeroko pojmowanej reprodukcji społecznej w kontekście edukacyjnym. Powstaje w tym miejscu ważne dla koncepcji o podłożu krytycznym i wpisującym się w nurt transformacyjny pytanie o zmianę (społeczną). Szkudlarek (Śliwerski, Szkudlarek 2010) rekonstruuje kilka zasadniczych przejęć w rozumieniu i realizacji kierunku tej zmiany: empatyczna identyfikacja ze stroną zdominowaną, tworzenie i wprowadzanie do obiegu publicznego języka krytyki edukacji, tworzenie tzw. języka możliwości, języka nadziei, czynienie z kategorii oporu nowej perspektywy w pedagogice krytycznej, łączenie kategorii oporu z uczącymi się, wiązanie możliwości zmiany systemu z nauczającymi, rozwijanie kompetencji krytycznej, kształcenie wyzwalające.

Rozważania te dopełnione zostają krytyką podejścia krytycznego w pedagogice, która może być postrzegana w kategoriach kreowania pozoru emancypacji, a – co ważniejsze – tworzenia praktyk umożliwiających uniknięcie jego świadomości i – co najważniejsze – reprodukcji określonych, często nieeksplicytnie zdefiniowanych interesów ideologicznych, opatrzonych nie do końca jasnym hasłem krytyczności. Refleksja ta, szczególnie w dobie negacji modernizmu, odsyła nas dalej do pytania o możliwość istnienia pedagogiki krytycznej i pedagogiki jako takiej. Swego rodzaju uwieńczeniem wszystkich „zwrotów” pedagogiki o implicytnym bądź eksplicytnym nachyleniu krytycznym staje się postmodernistyczna pedagogia Giroux (por. Śliwerski, Szkudlarek 2010).

Rekonstrukcja pedagogiki krytycznej, jej kluczowych elementów (krytyka teorii i praktyki edukacji, ukryte założenia i programy edukacji, demaskowanie mitów i pozorów edukacji) pokazuje złożoność całego procesu edukacji, jego uwikłanie w różnorakie konteksty. Szczególnie interesujący i ważny dla tego artykułu jest kontekst ekonomiczny, tzn. traktowanie edukacji jako elementu reprodukcji ekonomicznej, współcześnie skupionej wokół neoliberalizmu, ale także wszystkie jej paradoksy. Została tutaj przywołana, ponieważ otwiera możliwość myślenia o edukacji w optyce krytycznej, a także wprowadza do refleksji nad edukacją w ramach innych dziedzin namysł krytyczny, który jeszcze bardziej zmierza w kierunku odnajdywania szczegółowych kontekstów i elementów

edukacji zawodowo-językowej. Taką dziedziną będzie dydaktyka ogólna, która dzięki naukowym i koncepcyjnym powiązaniom z pedagogiką krytyczną otworzyła się na nurt krytyczny.

Dydaktyka ogólna zaprasza do refleksji nad nauczaniem i coraz częściej także nad uczeniem się. Jest zatem w stosunku do pedagogiki dziedziną zawężającą obszar badań, jeśli pedagogikę definiujemy szeroko jako naukę o wychowaniu. Dorota Klaus-Stańska (2018) wyróżnia w ramach dydaktyki ogólnej trzy paradygmaty: obiektywistyczny (dydaktyka normatywna, dydaktyka instrukcyjna, neurodydaktyka), interpretatywno-konstruktywistyczny (dydaktyka humanistyczna, konstruktywistyczna i konektywistyczna) oraz transformatywny (dydaktyka krytyczna i libertariańska). Dydaktyka krytyczna osadzana w paradygmacie transformatywnym, tzn. poszukującym zmiany społecznej, wyrastać będzie ze zreferowanej wyżej pedagogiki krytycznej. Jest to w polskiej przestrzeni naukowej dziedzina nowa, reagująca na długi zastój we włączaniu do refleksji nad szkołą bądź szerzej nad edukacją specyficznie rozumianego namysłu krytycznego, która stawia sobie za cel rekonstrukcję i krytykę ukrytego oddziaływania szkoły w zakresie wszystkich elementów kształcenia (Klaus-Stańska 2018: 202). Do tych elementów zaliczane są szczególnie: narzucane przez władze listy przedmiotów i ich treści, konstruowane w podstawie programowej efekty uczenia się, testy i egzaminy, elementy dydaktyczne, takie jak nacisk na aktywność werbalną, marginalizacja wiedzy technicznej, dobór lektur, koncentracja treści historycznych na zagadnieniach polityki, indywidualistyczno-rywalizacyjna kultura nauczania, wdrażanie w rozumienie życia wartościowego jako polegającego na zdobywaniu kolejnych formalnych, zbiurokratyzowanych szczebli oświatowych, model lekcji oparty na władzy jednej osoby nad innymi (por. Klaus-Stańska 2018: 203). Podsumowując ten wątek, można uznać, że materialnymi i niematerialnymi przedmiotami specyficznie pojmowanej refleksji w ramach dydaktyki krytycznej stają się: program nauczania, treści kształcenia, strategie kształcenia i formuły lekcji.

Podobnie jak pedagogika krytyczna, także dydaktyka krytyczna – będąc konsekwentną w postrzeganiu siebie jako dziedziny zanurzonej w paradygmacie transformatywnym – będzie stawiała sobie za cel zmianę określaną jako „naprawienie programu nauczania oraz nasycenie szkolnego uczenia się uczniów treściami i strategiami, które umacniają ich zaangażowanie się w tworzenie świata wyznaczonego przez krytycznie rozumianą sprawiedliwość” (Klaus-Stańska 2018: 207). Dydaktyka krytyczna zahacza tym samym o kwestie etyczne i odwołując się do Zbigniewa Kwiecińskiego (2007), postuluje „alfabetyzację krytyczną”. Będzie tym samym w „naprawianiu” programu kształcenia preferowała określone treści (prawa człowieka, edukację polityczną, refleksję krytyczną nad fake news’ami, treści związane ze społecznościami lokalnymi i szkolnymi) oraz określone strategie (zmiana reguł komunikacji – orientacja na komunikację,

ukazywanie niejednoznaczności, wzmacnianie idei debaty, czytanie krytyczne, orientacja na potrzeby uczniów i środowisk lokalnych). Nauczający w dydaktyce krytycznej to „transformatywni intelektualiści”.

Nurt krytyczny w dydaktyce ogólnej należy ocenić jako głos ważny, gdyż zaprasza do refleksji nad różnymi elementami procesów kształcenia, które nie tylko są jej wartością, ale wręcz się jej domagają. Idąc dalej tropem poszukiwań odwołań krytycznych i zbliżając się coraz bardziej do głównego przedmiotu tego tekstu, jakim jest edukacja zawodowo-językowa, nie sposób nie zahaczyć o dydaktykę języków obcych, zwaną też glottodydaktyką. W polskiej przestrzeni naukowej oprócz punktowych bądź implicytnych odniesień w tym zakresie brakuje wydzielonego obszaru badawczego, który wpisywałby się – ze wszystkimi koniecznymi specyfikacjami – w obszar pedagogiki oraz dydaktyki krytycznej i który można by było określić mianem krytycznej dydaktyki języków obcych.

Nurty dydaktyki języków obcych można dzielić według klucza koncepcyjnego (nurt behawioralny, kognitywny oraz konstruktywistyczny) i klucza metodycznego (nurt audiolingwalny/audiowizualny, komunikacyjny i działaniowy). Przyglądając się krytycznie rozwojowi dydaktyki języków obcych, można zauważyć pewne punkty ciężkości, forsowane przez teoretyków tej dziedziny, tzn. ich skupianie się na kwestiach koncepcyjnych przede wszystkim z zakresu lingwistyki bądź szczególnie psycholingwistyki i na zagadnieniach *stricte* metodycznych⁴. Nie umniejszając roli tych wątków dla całej dziedziny dydaktyki języków obcych, refleksja humanistyczna, tak silnie akcentowana na przykład w ramach pedagogiki i dydaktyki ogólnej, na obecnym etapie zdaje się być jeszcze nie w pełni postrzegana jako wartość dodana, jako swego rodzaju kluczowa nadbudowa koncepcyjna tej dziedziny. Sytuacja ta jednak się zmienia. Nurt działaniowy czerpiący z konstruktywizmu ukazuje pewne otwarcie na wątki humanistyczne, w tym krytyczne i tym samym transformatywne, gdyż postuluje wyposażanie uczestników procesu dydaktycznego w sprawczość zanurzoną w ich głębokiej autonomii.

Idąc dalej w ramach dydaktyki języków obcych tropem otwierającego perspektywę krytyczną konstruktywizmu, odnajdujemy odwołania do tej myśli, które wskazują na tym tle nowe bądź na nowo definiowane aspekty procesu dydaktycznego. Marzena Żylińska (2009) mówi w tym kontekście o „konstruktywistycznej dydaktyce języków obcych”, Grażyna Lewicka (2007) interpretuje proces glottodydaktyczny dyskursywnie. W tym miejscu należy podkreślić, że recepcja konstruktywizmu oznacza istotną zmianę perspektywy i wpisuje się implicytnie w nurt krytyczny bądź transformatywny. Dotyczy to m.in. indywidualizacji procesu uczenia się, nowych sposobów definiowania podmiotów procesu kształcenia, w tym szczególnie osób nauczających i uczących się.

⁴ W tym miejscu warto dodać, że współcześnie metodyka pojmowana jest jako subdziedzina dydaktyki języków obcych.

Osobnym wątkiem tematyzowanym w ramach preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych jest ukryty program nauczania (Stankiewicz, Żurek 2014). Co ciekawe, koncepcja ukrytego programu nauczania przewija się w różnych kontekstach naukowych, w tym empirycznych, jak na przykład we wspomnianych wyżej pedagogice krytycznej i dydaktyce krytycznej. Koncepcja ta poprzez posiadanie dużego potencjału krytycznego i interdyscyplinarnego stała się ważnym punktem odniesienia w kontekście krytycznej refleksji na temat procesu glottodydaktycznego, choć ogranicza się tylko do wybranych jego elementów. Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek (Stankiewicz, Żurek 2014), wychodząc od Hanny Rylke (1984), definiują ukryty program (w odniesieniu do kontekstu kulturowego nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych) jako stosunek osób odpowiedzialnych za proces kształcenia językowego (tj. autorów podręczników, nauczycieli oraz kierowników instytucji edukacyjnych) do: 1) nauczania treści językowych i kulturowych (obejmującego m.in. cele kształcenia, dobór treści, metody, podejście do nauczania); 2) kultury ucznia (ujawniający się m.in. poprzez formy zwracania się do ucznia, sposoby przedstawiania jego kraju, wartościowanie kultury itp.), 3) kultury własnego kraju (przejawiający się w przekazywanym obrazie własnego kraju, w stosunku do języka i dorobku kulturowego oraz różnych wspólnot kulturowych na poziomie regionalnym, narodowym czy europejskim).

Podsumowując, w ramach rekonstruowanego tutaj obszaru dydaktyki języków obcych obserwujemy co najmniej trzy zasadnicze dla poniższych rozważań tendencje: po pierwsze – otwarcie na nurty konstruktywistyczne, po drugie – nawiązanie do kategorii dyskursu, po trzecie – wpisywanie się w refleksje krytyczne (por. np. Gębał, Kumięga 2020; Kumięga 2020a). Uwidaczniają one powolne otwieranie się tego obszaru na zagadnienia tak szeroko recypowane w ramach pedagogiki czy dydaktyki ogólnej, choć pokazują również ich punktowość i zawężanie do wybranych elementów procesu glottodydaktycznego. To, w jaki sposób można się inspirować podejściem krytyczno-dyskursywnym z jednej strony w szerszym obszarze empirycznym, dotyczącym różnych płaszczyzn edukacji językowej, w tym zawodowo-językowej, z drugiej strony w sposób integrujący na poziomie rozważań teoretyczno-metodologicznych, łączących kluczowe dla tych wymiarów teorie i metodologie, przedstawię w dalszej części tekstu.

3. Założenia teoretyczne

Autor tego tekstu stoi na stanowisku, że kategorią uspojnającą wielowymiarowość różnych form edukacji językowej poprzez jej włączający charakter będzie kategoria dyskursu i jej całe zaplecze teoretyczne, metodologiczne i metodyczne w postaci (inter)dyscyplinarnych badań nad dyskursem, przede

wszystkich tych czerpiących z krytycznej analizy dyskursu (KAD) oraz post-foucaultowskiej analizy dyskursu (PAD). Myśląc zatem o dydaktyce języków obcych w wyżej naszkicowanym zakresie, nie sposób nie wyjść od kategorii kluczowej dla tej perspektywy, którą będzie bez wątpienia kategoria dyskursu⁵, kategoria tylko pozornie wieloznaczna, gdyż odpowiednio – tzn. w nawiązaniu do określonych tradycji teoretycznych skonstruowana – będzie próbowała uchwycić ważne dla analizy danego obszaru empirycznego wątki. Waldemar Czachur (2020: 130–147) wyróżnia w tym kontekście cztery sposoby pojmowania dyskursu w ramach praktyk badawczych, tych pochodzących z polonistycznych i germanistycznych badań nad dyskursem, które jednak z powodzeniem można odnaleźć w innych tradycjach badawczych: dyskurs jako tematycznie powiązane ze sobą teksty; dyskurs jako seria (medialnych) działań komunikacyjnych, interakcja i praktyka społeczna; dyskurs jako kulturowy model/wzorzec komunikacji społecznej; dyskurs jako selekcjonowanie wiedzy i proces negocjowania sensów zbiorowych.

Tutaj, przed dyskursywną i krytyczną specyfikacją edukacji zawodowo-językowej, warto zatrzymać się na chwilę nad próbami określenia zakresu dydaktyki języków obcych jako dziedziny nauki, przy czym warto zwrócić uwagę na fakt, że w Polsce były one dokonywane przede wszystkim w ramach tzw. glottodydaktyki. Franciszek Gruca (1978), nawiązując do modelu komunikacji, wyznaczył jego trzy zasadnicze elementy, do których należą: nauczyciel, kanał (zastąpiony potem platformą dydaktyczną) i uczeń, pokazując tym samym interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki, łączący refleksję językoznawczą z dydaktyczno-pedagogiczną. Warto również wspomnieć o koncepcji Waldemara Pfeiffera (2001). Elementami układu glottodydaktycznego są tutaj: warunki nauczania, nauczyciel, język, uczeń, materiały dydaktyczne, metody nauczania i uczenia się języków. Na tej płaszczyźnie dostrzegamy zatem próbę specyfikacji elementów układu glottodydaktycznego, które dalej uzupełniane są o wątki społeczne, takie jak: obiektywna rzeczywistość, środowisko społeczne, środowisko szkolne, polityka edukacyjna państwa, które są ukłonem w stronę dyskursywnego konstruowania procesu dydaktycznego, uwzględniającego jego kontekst społeczny. Przemysław Gębal (2013), idąc tropem Pfeiffera, postrzega w swoim modelu glottodydaktykę szeroko, wyznaczając jako jego elementy: nauczającego, uczącego się (stosowana w tym zakresie strategia nominalizacji ma na celu podkreślenie procesualnego charakteru tych dwóch podmiotów modelu glottodydaktycznego), kanał, kształcenie nauczycieli i typ uczących się. Dwa ostatnie elementy, w tym szczególnie

⁵ Podobnym tropem podąża pedagogika krytyczna, na co uwagę zwraca Bogusław Śliwerski (2015: 500–501): „We współczesnej pedagogice krytycznej dyskurs jest centralnym pojęciem koncepcji analitycznej Michela Foucaulta, w której jest rozumiany jako system wiedzy, koncepcji lub myśli ucieleśnionych w praktykach społecznych, a mających miejsce w realnym świecie”.

ostatni, podkreślać będą ważne dla perspektywy krytyczno-dyskursywnej wątki tożsamościowe, związane z konstruowaniem podmiotu w procesie glottodydaktycznym. Kontekst społeczny tego modelu dopełniają dwa jego inne elementy, tzn. polityka edukacyjna państwa oraz – nazwijmy go szerzej kontekstem europejskim – idea wielojęzyczności, którą to Gębał wiąże z postulowaniem szczególnego odłamu glottodydaktyki, tzn. glottodydaktyki porównawczej (Gębał 2013).

Przyglądając się zatem poszczególnym modelom układu glottodydaktycznego, obserwujemy coraz większą jego złożoność i coraz szerszą kontekstualizację. W tym kierunku zmierza także ten tekst oraz zawarta w nim propozycja krytycznego i dyskursywnego interpretowania edukacji zawodowo-językowej w Niemczech, a także stawianie pytania o krytyczną dydaktykę języków obcych.

Wspominając o zasadniczym celu podejść określanych w literaturze przedmiotu jako zorientowane krytycznie, do których należy krytyczna analiza dyskursu, warto powrócić do jednego z jej głównych źródeł inspiracji, którą jest tzw. lingwistyka krytyczna, dostarczająca informacji w zakresie owego celu: „lingwistyka krytyczna próbuje, analizując najdrobniejsze detale struktury języka w świetle społecznej i historycznej sytuacji tekstu, doprowadzić do ludzkiej świadomości wzorce przekonania i wartości zakodowane w języku – a uykające uwadze każdego, kto akceptuje dany dyskurs jako naturalny” (Fowler 1991: 67, za Duszak 1998: 65). Rozwijanie, nazwijmy to, świadomości dyskursywnej, było zatem celem lingwistyki krytycznej, której myśl kontynuuje program badawczy krytycznej analizy dyskursu w ramach wielu kontekstów empirycznych.

Wracając do zasadniczego w tym miejscu pytania o możliwość włączenia tradycji krytyczno-dyskursywnej do refleksji nad edukacją zawodowo-językową, należy przywołać jej główne założenia, które Anna Duszak i Norman Fairclough (2008: 15–18) określają, patrząc z lotu ptaka na wiele wariantów KAD, w następujący sposób:

- „KAD zajmuje się procesami i problemami społecznymi”,
- „dyskurs jest kluczowym czynnikiem w konstrukcji życia społecznego”,
- „dyskurs jest ważnym elementem relacji władzy”,
- „krytyczna analiza dyskursu zawiera element szczegółowej analizy tekstu”.

Oznacza to, że KAD jest programem badawczym o nachyleniu problemocentrycznym, czerpiącym z konstruktywizmu, podkreślającym władzotwórczość dyskursu oraz ważkość pogłębionej analizy tekstów rozumianych w kategoriach fragmentów dyskursywnych i śladów szerszych procesów społecznych.

W toku operacji logicznych będzie to oznaczało traktowanie interesującej nas w tym tekście edukacji zawodowo-językowej jako: 1) procesu i problemu społecznego, co będzie oznaczało jego szeroką kontekstualizację, 2) dyskursu, który (współ)konstruuje rzeczywistość społeczną, 3) elementu reprodukującego złożone relacje władzy oraz 4) fenomenu, który jest rekonstruowalny za pomocą tekstów (por. Gębał, Kumięga 2020; Kumięga 2020a).

Konsekwencją przyjętych założeń jest rozróżnienie trzech poziomów edukacji zawodowo-językowej, pojmowanej w kategoriach dyskursywnych:

- poziomu związanego z instytucjami odpowiedzialnymi za edukację zawodowo-językową (dyskurs edukacji zawodowo-językowej);
- poziomu związanego z instytucjami pozaedukacyjnymi, mówiącymi bądź piszącymi o edukacji zawodowo-językowej (dyskurs o edukacji zawodowo-językowej);
- poziomu związanego z osobami nauczającymi i uczącymi się (dyskurs podmiotów edukacji zawodowo-językowej) (por. Kumięga, Nawracka 2020).

Określone powyżej założenia KAD odniesione do edukacji zawodowo-językowej i wyróżnienie jej poziomów odsyłają dalej do pytania o specyfikę konkretnego obszaru empirycznego, który ma być poddany analizie. Jest nim rzeczywistość dydaktyczna w Niemczech związana z procesami migracyjnymi.

4. Kontekst empiryczny

W tym miejscu należy przyjrzeć się dokładniej ofercie związanej z edukacją językową w Niemczech, skierowanej do imigrantek i imigrantów⁶. Jednymi z głównych aktorów odpowiedzialnych za projektowanie, wdrażanie i koordynowanie niemieckiej polityki edukacyjnej, w tym językowej oraz zawodowo-językowej, w kontekście migracji są Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców (*Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF*), Urzędy ds. Cudzoziemców (*Ausländerbehörde*) oraz Urzędy Pracy (*Agentur für Arbeit*), a podstawowym aktem prawnym w tym zakresie jest Ustawa o prawie pobytu z 1 stycznia 2005 r.

Właśnie od 2005 roku oferowane są w Niemczech tzw. kursy integracyjne (*Integrationskurse*), określane w tym tekście jako jeden z elementów edukacji językowej, które zorientowane są na rozwijanie kompetencji w zakresie komunikacji codziennej. Obejmują one 300 godzin podstawowego kursu językowego, 300 godzin rozszerzonego kursu językowego (prowadzącego docelowo do uzyskania poziomu B1 według skali biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*) oraz 100 godzin kursu orientacyjnego, dotyczącego społecznych, politycznych i kulturalnych aspektów życia w Niemczech. Kończą się one uzyskaniem certyfikatu kursu integracyjnego (*Deutschtest für Zuwanderer – DTZ*). Oprócz tego oferowane są także specjalne kursy integracyjne np. dla

⁶ Poniższe informacje są wynikiem analizy dokumentów Federalnego Urzędu ds. Migracji i Uchodźców dostępnych pod adresem: <https://www.bamf.de/> (ostatni dostęp 10.10.2022) i zostały pierwotnie przedstawione na potrzeby innego projektu w tekście Kumięga, Nawracka (2020) oraz szerzej dospecyfikowane w kontekście refleksji na temat edukacji zawodowo-językowej w tekstach Kumięgi (Kumięga 2020a i 2020b).

kobiet, rodziców, młodzieży, kursy alfabetyzacji dla niepiśmiennych (1000 godzin) czy kursy intensywne (430 godzin).

Dopełnieniem kursów integracyjnych są zajęcia niemieckiego języka zawodowego (*Berufsbezogene Deutschsprachförderung*), określane w tym tekście mianem edukacji zawodowo-językowej i realizowane na poziomach A2, B2, C1, C2 (aktualnie zwiększone do wymiaru 600 godzin) w ramach tzw. kursów podstawowych łączących komunikację zawodową z komunikacją codzienną bądź w ramach kursów specjalistycznych dedykowanych np. różnym zawodom medycznym.

Innym programem w tym zakresie jest ESF-BAMF finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego, który obejmuje zajęcia językowe, zwiedzanie zakładów pracy, zajęcia specjalistyczne, praktyki zawodowe (730 godzin) i jest przykładem silniejszego powiązania nauki języka niemieckiego z kształceniem zawodowym.

Podsumowując: kursy integracyjne i kursy zawodowo-językowe w Niemczech charakteryzuje z jednej strony duża instytucjonalizacja i struktura, co jest bez wątpienia ich zaletą. Z drugiej strony można jednak stawiać pytania o wady tych rozwiązań, które mają charakter wielowątkowy: symboliczno-przemocowy związany z obligatoryjnym uczestnictwem w kursach wybranych grup imigrantów i imigrantek, standaryzacją w obszarze testowania, z heterogenicznością kulturową i często edukacyjną grup językowych, szczególnie tych realizujących kursy integracyjne, czy unifikacją w obszarze forsowania określonego obrazu między innymi imigranta bądź imigrantki w materiałach dydaktycznych.

5. Analiza dyskursu i dyspozytywu a edukacja zawodowo-językowa: założenia teoretyczne i metodologiczne

Wracając do głównych założeń krytycznej analizy dyskursu należy w tym miejscu dostrzec w edukacji zawodowo-językowej w Niemczech (realizowanej przede wszystkim w ramach programu *Berufsbezogene Deutschsprachförderung*) jej wymiar społeczny (por. Gębał, Kumięga 2020; Kumięga 2020a). Jest to możliwe, gdy wszystkie związane z nią wytwory (państwowe, wydawnicze, jednostkowe) potraktujemy, mówiąc za Foucaultem, w kategoriach *urgence*, czyli jako określoną społeczną sytuację przełomu. Sam tzw. kryzys migracyjny z roku 2015 będzie tutaj ważnym elementem, ale także istotne stają się pytania związane z wpływem migracji na niemiecki rynek pracy. W ten sposób wyłania się konkretny przedmiot analizy, który rekonstruowany na przykładzie wybranych tekstów/fragmentów dyskursywnych może być skonfrontowany z następującymi pytaniami badawczymi, nawiązującymi do lingwistyki krytycznej i tym samym

krytycznej analizy dyskursu (por. Duszak, Fairclough 2008; Fowler, Hodge, Kress, Trew 1979):

- Pytanie 1: Jakie „wzorce przekonań i wartości zakodowane w języku” są widoczne lub niewidoczne w edukacji zawodowo-językowej w Niemczech?
- Pytanie 2: Jakie wzorce są nieobecne lub są (nie)świadomie pomijane?
- Pytanie 3: Czy wyłaniają się wzorce preferowane, być może narzucane, czy mają bądź mogą one mieć charakter przemocowy?

Stawiając w centrum analizy pytanie o przekonania i wartości zakodowane w języku, w tym przypadku w edukacji zawodowo-językowej w Niemczech, nie sposób nie skonfrontować tej myśli z hasłami przewijającymi się w różnych kontekstach społecznych, także w tym, będącym głównym przedmiotem poniższego tekstu. Mowa tutaj o takich hasłach, jak: „gospodarka oparta na wiedzy”, „zarządzanie ludźmi”, „zarządzanie zasobami”. „zarządzanie sobą” (por. Stachowiak 2013). Myśląc o poważnej refleksji nad edukacją zawodowo-językową w Niemczech i w odniesieniu do zreferowanej powyżej pedagogiki krytycznej, nie sposób zatem pominąć aspektów związanych z reprodukcją systemu społecznego w ramach reprodukcji ekonomicznej i zorientowaniem na przystosowywanie uczących się do rynku pracy. I w tym miejscu trzeba powrócić do kwestii natury metodologicznej. Preferowana w tym tekście krytyczna analiza dyskursu dostarcza wszak wielu refleksji i narzędzi badawczych (por. np. Reisigl 2010), jej empiryczne sprofilowanie na dyskursy na „prawo od prawo”, zakładając, że ta etykieta jest współcześnie jeszcze funkcjonalna, może ograniczać surowe i wyostrome spojrzenie na różne wytwory dyskursów ekonomicznych, w tym szczególnie dyskursu neoliberalnego w ramach edukacji zawodowo-językowej w Niemczech. Dlatego niezbędne wydaje się uzupełnienie krytycznej analizy dyskursu o perspektywę postfoucaultowską⁷, co zostanie przeprowadzone na dwóch płaszczyznach: po pierwsze wskazana zostanie wartość dodana kategorii rządomyślności i studiów do niej nawiązujących w refleksji nad edukacją zawodowo-językową w Niemczech, po drugie zdefiniowana zostanie kategoria podmiotu, co ma na celu specyfikację KAD jako krytyczną analizę formowania podmiotu i form subiektywfikacji.

Myśląc o edukacji zawodowo-językowej w kategoriach (re)produkowania systemu społecznego, warto odwołać się do foucaultowskiego pojęcia rządomyślności i rozwijanych studiów nad rządomyślnością (*governmentality studies*) (por. w tym zakresie Czyżewski 2009, Foucault 2012, Nowicka 2016, Stachowiak 2013). Rządomyślność jako pojęcie wprowadzone przez Foucaulta pod koniec lat 70. minionego stulecia będzie oznaczała określoną formę władzy, tłumaczącą globalne procesy wytwarzania „porządku” społecznego, a studia nad

⁷ W polskiej pedagogice nawiązania do perspektywy postfoucaultowskiej znajdziemy u Heleny Ostrowickiej (2017).

rządomyślnością będą dotyczyły neoliberalnych sposobów rządzenia, realizowanych np. w ramach programów społeczno-politycznych czy działań terapeutycznych, których istotą jest „rządzenie” populacją poprzez transformacje jednostek w jednostki rządzące samymi sobą. W tym nurcie, co ważne, także empirycznym, pojawia się kategoria, która w kontekście planowanych analiz edukacji zawodowo-językowej, uwzględniającej jej charakter społeczno-, wiedzo-, władzo- oraz przede wszystkim podmiotowo- i tożsamościotwórczy, powinna stać się istotnym punktem odniesienia, inspiracją do dalszych specyfikacji czy wręcz figurą myślową. Mowa tutaj o „przedsiębiorcy samego siebie”, który dla Richarda Sennetta (1998) jest „elastycznym człowiekiem kapitalizmu”. Jerzy Stachowiak (2013: 144–145) w oparciu o literaturę przedmiotu określa główne wyznaczniki „przedsiębiorcy samego siebie”:

- „Przedsiębiorca samego siebie ma być zwięźczeniem i jednocześnie cechą charakterystyczną teorii kapitału ludzkiego, która pojawiła się w neoliberalizmie typu amerykańskiego”;
- „Przedsiębiorca samego siebie ma dokonywać samodzielnych inwestycji edukacyjnych w swój kapitał ludzki, ma być skłonny do pomnażania ich i żywić nadzieję na przyszłe profity z zarządzania sobą”;
- „Przedsiębiorca samego siebie odtwarza specyficzną sztukę zarządzania (...), przejmując na siebie znaczną część działań niegdysiejszych kierowników, administratorów i inżynierów zarządzania, ale także uczy się orientowania na działania, dające się wyrazić ekonomicznie rozumianą efektywnością”;
- „Współcześnie aspektem aktywności przedsiębiorcy samego siebie jest przyjmowanie nastawienia menedżerskiego wobec indywidualnego i kolektywnego działania. Chodzi tu o postępowanie silnie zrationalizowane, dające się kontrolować, planować i kalkulować, a przy tym zharmonizowane ze społeczeństwem zorganizowanym na wzór przedsiębiorstwa, w którym wszystkie ambicje, cele i możliwości działania jednostek reinterpretowane są w kategoriach ekonomicznych”.

„Rządomyślność” to zatem specyficzna forma rządzenia, forma specyficznej kontroli i regulacji zachowań ludzkich, „przedsiębiorca samego siebie” to określony model podmiotu, a edukacja zawodowo-językowa to miejsce, w którym ta forma rządzenia i ta forma podmiotu mogą być dyskursywnie i niedyskursywnie reprodukowane. Celem tak zakrojonej analizy będzie zatem pytanie o przejawy i zakres tej formy rządzenia i tego modelu podmiotu. Już nawet pobieżna analiza samych podręczników do nauczania niemieckiego języka zawodowego⁸ pozwala określić ich dyskursywne punkty ciężkości:

⁸ Przyglądając się polityce niemieckich wydawnictw, możemy wyróżnić trzy typy materiałów dydaktycznych, tzn. materiały „obsługujące” równoległe język specjalistyczny i codzienny ogólny język potoczny, materiały komunikacyjne i działania zorientowane na rozwijanie kompetencji

- akcentowanie większej mobilności społecznej jednostek,
- podkreślanie rosnącego znaczenia indywidualnych osiągnięć i indywidualnych ścieżek edukacyjnych,
- mniejsze znaczenie pochodzenia i statusu społecznego,
- silniejszy nacisk na zachowania indywidualne (w przeciwieństwie do zachowań kształtowanych przez grupy społeczne),
- większa indywidualna odpowiedzialność i swoboda wyboru,
- samokontrola oraz samorealizacja⁹.

W tym momencie dochodzimy do ubrania KAD uzupełnionej perspektywą postfoucaultowską w szaty analiz zainteresowanych kategorią podmiotu. W bezpośrednim nawiązaniu do „przedsiębiorcy samego siebie” podmiot będzie rozumiany w kategoriach foucaultowskich, tzn. jak zauważa Magdalena Nowicka (2016), nie jako „wykonawca autonomicznego, wolnego działania, lecz indywidualium ujarzmione, a więc poddane zewnętrznej i wewnętrznej kontroli”. Podmiot, obok wiedzy i władzy, będzie jednym z kluczowych aspektów foucaultowskiego rozumienia dyskursu. Powracając do przywołanych wyżej sposobów rozumienia kategorii dyskursu w praktykach badawczych, perspektywa ta będzie mieściła się w pojmowaniu dyskursu jako „selekcjonowanie wiedzy i proces negocjowania sensów zbiorowych” (Czachur 2020: 138).

Zastanawiając się bardziej szczegółowo nad uczynieniem z podmiotu jednego z kluczowych wątków planowanego badania, należy dookreślić sposoby jego rozumienia i metodologicznego uchwycenia. W tym kontekście pomocne okażą się dwie kategorie, tzn. formowanie podmiotu i formy subiektywizacji, zaczerpnięte z tzw. analizy dyspozytywu. Analiza dyspozytywu to propozycja o charakterze przede wszystkim metodologicznym. Zmierza ona w kierunku uchwycenia wątków wymykających się perspektywie dotyczącej ściśle dyskursywnych aspektów konstruowania rzeczywistości społecznej i otwiera tym samym dyskusję na temat związków pomiędzy elementami dyskursywnymi i niedyskursywnymi, co czyni, odwołując się do kategorii dyspozytywu nakreślonej przez Foucaulta w następujący sposób:

strategicznych w zakresie komunikacji specjalistycznej bez szczególnego uwzględniania konkretnych odmian języków specjalistycznych i wreszcie materiały specjalistyczne dedykowane konkretnym zawodom, np. medycznym. Na poziomie instytucji państwowych, jak i samych wydawnictw, uwidacznia się preferowanie ogólnej edukacji językowej, zorientowanej na szeroko rozumiane potrzeby zawodowe.

⁹ Opracowanie własne wynikające z doświadczeń z prowadzenia kursów niemieckiego języka zawodowego w szkole językowej ASG Bildungsforum w Düsseldorfie w ramach programu *Berufsbezogene Deutschsprachförderung* na podstawie podręcznika FOKUS DEUTSCH, Cornelsen Verlag.

(...) tym, co próbuję oznaczyć za pomocą tej nazwy, jest, po pierwsze, zdecydowanie heterogeniczny ansambl [ensemble], zawierający dyskursy, instytucje, zabudowę architektoniczną, regulaminy, prawa, przepisy administracyjne, wypowiedzi naukowe, twierdzenia filozoficzne, moralne, filantropijne; krótko mówiąc: to, co powiedziane, jak i to, co niepowiedziane; oto właśnie elementy dyspozytywu. Sam w sobie dyspozytyw jest siecią, którą można ustanowić między tymi elementami.

Po drugie, tym, co chciałbym oznaczyć mianem dyspozytywu, jest właśnie natura powiązania, które może istnieć między tymi heterogenicznymi elementami. W ten sposób pewien dyskurs może pojawić się raz jako program jakiejś instytucji, a raz, przeciwnie, jako element, który pozwala uzasadniać i zasłaniać praktykę, która sama pozostaje niema, albo funkcjonuje on jako wtórna reinterpretacja tejże praktyki, dając jej dostęp do nowego pola racjonalności. Krótko mówiąc, między tymi elementami, dyskursywnymi bądź niedyskursywnymi, toczy się jakby gra zmianami pozycji, modyfikacjami funkcji, które także mogą być bardzo zróżnicowane.

Po trzecie, przez dyspozytyw rozumiem rodzaj – powiedzmy – formacji, której, w danym momencie historycznym, główną funkcją było odpowiadać w sytuacji nagłej konieczności (urgence). Dyspozytyw pełni więc przede wszystkim funkcję strategiczną. To może oznaczać, na przykład, resorpcję wahlowej masy populacji, którą społeczeństwo z gospodarką w wysokim stopniu merkantylistyczną uznałoby za zawadząca: istniał tam imperatyw strategiczny grający rolę matrycy dyspozytywu, który stał się stopniowo dyspozytywem kontroli-ujarzmienia szaleństwa, chorób psychicznych i neurozy” (Foucault 1994: 299, tłum. M. Nowicka, por. Nowicka 2011).

Ta złożona próba definicji dyspozytywu ukazuje jego co najmniej trzy wymiary (por. Kumięga 2013; Kumięga, Nowicka 2012). Po pierwsze, wymiar ekstensjonalny, dotyczący określenia elementów dyspozytywu, zarówno tych dyskursywnych, jak i nieartykułowanych w dyskursie manifestacji władzy, które materializują się np. w społecznej dystrybucji wiedzy. Po drugie, w wymiarze intensjonalnym dyspozytyw nie oznacza zbioru zatowizowanych praktyk, ale odnosi się do siatki zależności między nimi. Po trzecie, w wymiarze strategicznym dyspozytyw rozumiany jako ansambl odgrywa rolę mechanizmu produkującego pewną wiedzę o świecie, społeczeństwie i człowieku, która narzuca temu ostatniemu kryteria „racjonalnego” działania. Perspektywa ta oddala się zatem od traktowania dyskursu jako kategorii totalnej, za pomocą której możemy tłumaczyć, interpretować czy też konstruować różnorodne przedmioty refleksji naukowej. W wymiarze metodologicznym otwiera ona dyskursową przestrzeń naukową na wątki dotyczące: 1) praktyk (dyskursywnych i niedyskursywnych), 2) podmiotu, 3) symbolicznych i materialnych obiektywacji oraz 4) społecznej sytuacji przełomu i relacji między nimi (Bührmann, Schneider 2008: 92–96).

I tak w kontekście edukacji zawodowo-językowej w Niemczech można za przedmiot refleksji nawiązujących do analizy dyspozytywu uczynić wątek dotyczący podmiotu. Zmierzając tropem dalszych specyfikacji, Andrea Bührmann

(2007) odróżnia formowanie podmiotu od form subiektywfikacji. I tak formy subiektywfikacji odnoszą się do sposobu, w jaki ludzie postrzegają, doświadczają i interpretują siebie i innych na poziomie empiryczno-faktycznym. Formowanie podmiotu to termin mający na celu opisanie, w jaki sposób ludzie uczą się pewnych praktyk lub programów na poziomie normatywno-programowym. Formy subiektywfikacji to zatem coś, co leży u podstaw poznania, a formowanie podmiotu to coś podporządkowanego, w sensie manipulowanego, zreifikowanego podmiotu (por. Bührmann 2007: 642). Wracając do kategorii „przedsiębiorcy samego siebie”, Bührmann (2012) stawia pytanie, czy można traktować ją „tylko” w kategoriach formowania podmiotu, czy także w kategoriach form subiektywfikacji. Przytoczone rozróżnienie i postawione pytanie ma w tym zakresie konsekwencje dla planowanego badania, że będąc wiernym założonej powyżej szerokiej kontekstualizacji, także metodologicznej, i traktując materiały dydaktyczne (podręczniki) jako wytwory dyskursu edukacji zawodowo-językowej i jako punkt odniesienia, analizy tego typu powinny uwzględniać dwie fazy: prepodręcznikową i postpodręcznikową. Analiza formowania podmiotu dotyczyć będzie zatem oprócz materiałów dydaktycznych także dyskursu instytucji europejskich (Rada Europy), państwowych (np. BAMF), naukowych, pozarządowych, wydawnictw (faza prepodręcznikowa), dyskursu publicznego o edukacji zawodowo-językowej, w tym szczególnie dyskursu mediów (faza pre- i postpodręcznikowa). Analiza form subiektywfikacji dotyczyć będzie badania dyskursu lektorek i lektorów oraz uczestniczek i uczestników kursów (obserwacja uczestnicząca, dyskusja grupowa, badania ankietowe, wywiady), czyli związana będzie z fazą postpodręcznikową.

Analiza formowania podmiotu będzie traktowała „przedsiębiorcę samego siebie” jako figurę myślową, służącą empirycznej weryfikacji sposobów konstruowania podmiotów w ramach edukacji zawodowo-językowej. Co ciekawe i symptomatyczne dla analiz tego typu to formowanie podmiotu na zasadzie binarnych opozycji (podmiot „preferowany” vs. podmiot „deficytowy”), realizowanej w kontekście rządomyślności wzdłuż kryterium porażki i sukcesu, które to jest wyznacznikiem ekonomii politycznej pojmowanej jako przedłużenie państwowej racji stanu (por. Nowicka 2016). Analiza form subiektywfikacji to pytanie o przyjmowanie, redefiniowanie lub odrzucanie zrekonstruowanego i preferowanego modelu podmiotu zarówno przez nauczających, jak i uczących się. W kontekście „przedsiębiorcy samego siebie” będzie to pytanie podwójnie ważne, gdyż adresuje także kwestie związaną z „przyjmowaniem” preferowanego modelu podmiotu być może nie w kategoriach „odnajdywania siebie” (niem. *Selbstfindung*), lecz jako „wymyślenia siebie” (niem. *Selbsterfindung*), co będzie zawierało komponent manipulacji i fikcji (por. Bührmann 2007: 69).

6. Wyzwania krytycznej dydaktyki języków obcych

Powyzsza refleksja miała na celu szeroką kontekstualizację edukacji zawodowo-językowej w Niemczech w odniesieniu do multiperspektywicznego charakteru kategorii dyskursu i dyspozytywu, z którymi edukacja ta jest łączona (wskazując na jej wymiar polityczny, społeczny, ekonomiczny, integracyjno-inkluzyjny, ale także wiedzo-, władzo-, podmiotowo- i tożsamościowotwórczy). Czerpiąc z podejść krytyczno-dyskursywnych, postfoucaultowskich oraz tych związanych z analizą dyspozytywu doprowadziła do sprofilowania analizy dyskursu jako narzędzia rekonstrukcji formowania podmiotu i form subiektywizacji, odnosząc je do rządomyślności jako określonej formy władzy/rządzenia i „przedsiębiorcy samego siebie” jako figury myślowej. Wracając do rozważań o charakterze dziedzinowym, pokazała obecność refleksji krytycznej w takich obszarach, jak pedagogika krytyczna oraz krytyczna dydaktyka ogólna, i odkryła jedynie punktowe nawiązania do tej perspektywy w ramach dydaktyki języków obcych. W kontekście tej ostatniej powstaje w tym miejscu pytanie o możliwość praktykowania krytycznej dydaktyki języków obcych. Jest to realne przy kilku kluczowych założeniach. Po pierwsze, przy włączeniu do refleksji glottodydaktycznej kategorii dyskursu i dyspozytywu, operującej wzdłuż triady pojęciowej władza–wiedza–podmiot¹⁰, po drugie, przy traktowaniu wszystkich instytucji i aktorów edukacji zawodowo-językowej, jak i wszystkich elementów procesu dydaktycznego jako (re)produkujących systemy społeczne i wreszcie, po trzecie, przy traktowaniu krytycznej dydaktyki języków obcych jako programu badawczego o charakterze transformatywnym. Oznacza to, że krytyczna dydaktyka języków obcych stanie się kolejnym krytycznym głosem nad edukacją, będzie stawiała pytania o granice władzy i w jej kontekście zawodowo-językowym odwróci nurt pedagogiki krytycznej zorientowanej na krytykę z perspektywy liberalnej, ukazując jej pułapki i ograniczenia. Nie będzie jednak chodziło o krytykę totalną, domagającą się absolutnego wykluczenia edukacji zawodowo-językowej opierającej się na dyskursie neoliberalnym, lecz o zwrócenie uwagi na jego niuansowanie, na konieczność dostrzegania jego „naturalizowania” i dopuszczania w tak istotnym kontekście edukacyjnym także innych, pewnie mniej „popularnych” perspektyw. Obecny w krytycznych głosach nad nurtami krytycznymi zarzut wytwarzania pozoru emancypacji będzie niuansowny poprzez odwołanie się do foucaultowskiego rozumienia krytyki, gdy chodzi w nim o to, jak nie być rządzonym w taki sposób, w takiej mierze, takim kosztem, w imię takich reguł, przez takich ludzi (Foucault 1990: 36–39, za Nowicka 2016). Co dalej ważne,

¹⁰ Multiperspektywiczność kategorii dyskursu i wielość jej definicji będzie także otwierała możliwość jej innego konstruowania na potrzeby dalszego rozszerzania tej optyki w ramach badań nad różnymi formami edukacji.

krytyka ta może być realizowana na trzech poziomach: tekstowym, społecznym i prognostycznym, tzn. gdy dotyczy odpowiednio ujawniania niespójności bądź wewnętrznej sprzeczności analizowanych tekstów z jednoczesnym wskazaniem na ich funkcje, rekonstruuje strategie manipulacyjne i perswazyjne w dyskursach, identyfikuje tzw. momenty problematyczne z punktu widzenia władzy (por. Kopytowska, Kumięga 2017). W tej triadzie można doszukiwać się szczególnej funkcji krytycznej dydaktyki języków obcych. Traktując poważnie wszystkie elementy kształcenia zawodowo-językowego i pokazując efekty formowania w jej ramach podmiot(ów), jak i rekonstruowania form subiektywizacji, mierzy się z pytaniami dotyczącymi integracji, jak i może odsłaniać sposoby dyskursywnego formowania podmiotów, tak by zbliżyć się do postulowanego w niektórych kręgach akademickich podejścia inkluzyjnego. Działania na poziomie dyskursywnym w wymiarze inkluzyjnym mogą okazać się bardziej skuteczne w kontekście zorientowanego na statystyki zdawalności egzaminów językowych dyskursu politycznego i medialnego niż działania zorientowane na modyfikowanie (idące w kierunku obniżania) wymagań i standardów egzaminacyjnych oraz koncypowanie tekstów dedykowanych wybranym grupom osób z tłem migracyjnym (por. certyfikat kursu integracyjnego *Deutschtest für Zuwanderer* – DTZ).

Podsumowując, krytyczna dydaktyka języków obcych będzie wypełniała istotną lukę w humanistycznej i dyskursowej refleksji nad edukacją zawodowo-językową, znacznie poszerzając obecne w ramach dydaktyki języków obcych punktowe nawiązania do tej tradycji myślenia. Naszkicowane w tym tekście perspektywy stanowią pierwszą próbę określenia zrębów tak profilowanej dydaktyki języków obcych i są zaproszeniem do dalszych, bardziej pogłębionych refleksji, które mierzą się z bardzo kompleksowym obszarem akademickim i empirycznym.

Bibliografia

- Bührmann Andrea D. (2007): Soziale Arbeit und die (Trans-)Formierung moderner Subjektivierungsweisen. In: Anhorn Roland, Bettinger Frank, Stehr Johannes (eds.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden, 59–74.
- Bührmann Andrea D. (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise. In: Keller Reiner, Schneider Werner, Viehöver Willy (eds.): *Diskurs, Macht und Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden, 145–164.
- Bührmann Andrea D., Schneider Werner (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld.
- Czachur Waldemar (2020): *Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy*. Wrocław.
- Czyżewski Marek (2009): Między panoptyzmem i rządomyślnością – uwagi o kulturze naszych czasów. *Kultura Współczesna*, 2, 83–95.
- Czyżewski Marek (2013): Teorie dyskursu i dyskursy teorii. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 3–25.

- Duszak Anna (1998): *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Duszak Anna, Fairclough Norman (2008): Wstęp: Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych. W: Duszak Anna, Fairclough Norman (red.): *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków, 7–29.
- Firkowska-Mankiewicz Anna (2012): *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Warszawa.
- Foucault Michel (1990): Qu'est-ce que la critique? *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 2, 35–63.
- Foucault Michel (1994): Le jeu de Michel Foucault. Ornicar? *Bulletin périodique du champ freudien* 10. In: *Dites et écrits*, t. III. Paris.
- Foucault Michel (2012): *Narodziny biopolityki. Wykłady z Collège de France 1978/1979*. Warszawa.
- Fowler Roger (1991): *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*. London.
- Fowler Roger, Hodge Bob, Kress Gunther, Trew Tony (1979): *Language and Control*. London.
- Gębał Przemysław Ernest (2013): *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Gębał Przemysław Ernest (2018): *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków.
- Gębał Przemysław Ernest (2019): *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa.
- Gębał Przemysław Ernest, Kumięga Łukasz (2020): *Między lingwistyką a pedagogiką. Konteksty glottodydaktyczne i pedeutologiczne*. Toruń.
- Giroux Henry (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts.
- Gruca Franciszek (1978): Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 1, 7–12.
- Huhta Marjatta, Vogt Karin, Johnson Esko, Tulkki Heikki (2013): *Needs Analysis for Language Course Design. A Holistic Approach to ESP*. Cambridge.
- Klaus-Stańska Dorota (2018): *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa.
- Kopytowska Monika, Kumięga Łukasz (2017): Krytyczna analiza dyskursu: konteksty, problemy, kierunki rozwoju. W: Czyżewski Marek, Otrocki Michał, Piekot Tomasz, Stachowiak Jerzy (red.): *Analiza dyskursu publicznego. Przegląd metod i perspektyw badawczych*. Warszawa, 177–207.
- Kumięga Łukasz (2013): *Rechtsextremistischer Straßendiskurs in Deutschland*. Frankfurt nad Menem.
- Kumięga Łukasz (2020a): Berufsbezogene Sprachbildung und Diskurs. Theoretische und methodologische Verortungen. In: Szczęk Joanna, Kumięga Łukasz (eds.): *Sprache und Gesellschaft. Theoretische und empirische Kontexte der Linguistik*. Berlin, 67–77.
- Kumięga Łukasz (2020b): Discourse, Critique and Subject in Vocational Language Education in Germany: An Outline of the Concept of Critical Foreign Language Didactics. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(4), 126–145.
- Kumięga Łukasz, Nawrocka Monika (2020): Migracje a edukacja językowa w Polsce. Zarys projektu badawczego. W: Bieńkowska-Kajko Ewa, Mężyk Ewa, Stefanowicz Bożena (red.): *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. Aspekty, metody, realizacje*. Gliwice, 66–80.
- Kumięga Łukasz, Nowicka Magdalena (2012): Dyskurs o badaniach nad dyskursem w Niemczech. *Oblicza Komunikacji*, 5, 129–154.
- Kwieciński Zbigniew (2007): Potrzeba alfabetyzacji krytycznej. W: Rutkowiak Joanna, Kubinowski Dariusz, Nowak Marian (red.): *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin, 27–33.

- Lewicka Grażyna (2007): *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław.
- Nawracka Monika (2020): *Nauczanie języka polskiego jako obcego w perspektywie refleksyjnej i kulturowej*. Kraków.
- Nowicka Magdalena (2011): „Urządzenie”, „zastosowanie”, „układ”... – kategoria dispositif u Michela Foucaulta, jej tłumaczenia i ich implikacje dla postfoucaultowskich analiz władzy. *Przeгляд Socjologii Jakościowej*, 7(2), 94–110.
- Nowicka Magdalena (2016): Postfoucaultowska analiza dyskursu – problemy i szanse dydaktyczne. W: Czachur Waldemar, Kulczyńska Agnieszka, Kumięga Łukasz (red.): *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków, 159–181.
- Ostrowicka Helena (2017): *Przemysław z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodości. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków.
- Piekot Tomasz, Zarzeczny Grzegorz (2010): Między zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością – polskie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego oczami cudzoziemców. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 17, 517–528.
- Pfeiffer Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Reisigl Martin (2010): Dyskryminacja w dyskursach. *tekst i dyskurs – text und diskurs*, 3, 27–61.
- Rylke Hanna (1984): Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 75–85.
- Sennett Richard (1998): *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. London/New York.
- Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna (2016): Der heimliche Lehrplan im DaF Unterricht. *Zielsprache Deutsch*, 2, 39–51.
- Stachowiak Jerzy (2013): Pedagogizacja medialna i wzór przedsiębiorcy samego siebie. *Societas / Communitas*, 2(16), 141–161.
- Śliwerski Bogusław (2015): *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*. Kraków.
- Śliwerski Bogusław, Szkudlarek Tomasz (2010): *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków.
- Vogt Karin (2011): *Fremdsprachliche Kompetenzprofile: Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Tübingen.
- Wellershoff Marianne (2017): *Zakuwanie dla marzeń o studiach*. Pobrane z: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/fluechtlingsheim-am-grenzweg-safouh-hussain-macht-die-abschlusspruefung-im-sprachkurs-a-1165734.html> (10.10.2022).
- Wileczyńska Weronika (1999): *Uczyć się czy być nauczonym: o autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.
- Yildirim-Krannig Yeliz (2014): *Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration*. Bielefeld.
- Zarzycka Grażyna (2000): Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych. W: Mazur Jan (red.): *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Lublin, 69–81.
- Żylińska Marzena (2009): Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 5–14.