

TOMASZ GMEREK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

**EDUKACJA DWUJĘZYCZNA  
I KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI ETNICZNEJ  
(NA PRZYKŁADZIE MNIEJSZOŚCI TUBYLCZYCH  
W OBSZARACH ARKTYKI)**

ABSTRACT. Gmerek Tomasz, *Edukacja dwujęzyczna i konstruowanie tożsamości etnicznej (na przykładzie mniejszości tubylczych w obszarach Arktyki)* [Bilingual Education and the Construction of Ethnic Identity (Arctic Native Minorities Study)]. *Studia Edukacyjne* nr 30, 2014, Poznań 2014, pp. 131-154. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2756-4. ISSN 1233-6688

The article deals with the issue of the relation between education and the processes of the development of ethnic identity in the Arctic. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices and the language policy that is implemented toward indigenous minorities in the circumpolar countries. An attempt was made at examining the relationship between language policy, schooling, and development of ethnic identity of aboriginal minorities in the Far North.

**Key words:** bilingual education, ethnic identity, native minorities, Arctic, Circumpolar Region

Poczucie tożsamości etnicznej (zarówno jednostek, jak i grup) opiera się na wielu komponentach. Nie ulega przy tym wątpliwości, że wspólny język stanowi jedno z najważniejszych odniesień dla konstruowania jej poczucia. Trzeba w tym miejscu powiedzieć, że w wielu opracowaniach podejmujących kwestię tożsamości etnicznej zwraca się uwagę na fakt, iż nawet w przypadku utraty znajomości języka, jednostki i grupy mogą rekonstruować oraz manifestować swoją przynależność i odrębność odwołując się do innych elementów<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. C.M. Eastman, *Language, ethnic identity and change*, [w:] *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, red. J. Edwards, London 1984, s. 269-270; W.W. Isajiw, *Definition and Dimensions of Ethnicity: A Theoretical Framework*, [w:] *Challenges of Measuring an Ethnic World. Science, Poli-*

Z drugiej strony jednak, potwierdzona jest istotna wartość języka jako podstawy formowania się przynależności kulturowej danej grupy etnicznej. Takie twierdzenie można z pewnością odnieść do Inuitów<sup>2</sup>. D.M. Taylor wskazuje na język jako kluczowy komponent formowania tożsamości kulturowej. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na wyniki badań tegoż autora, skierowane na reprezentantów społeczności eskimoskich. Zadawał im pytania dotyczące różnych sfer ich funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości w następującej formie: Jeśli byś nie ..... , czy byłbyś nadal Inuitą? Puste miejsce w pytaniu dotyczyło różnych aspektów życia, jak np. polowanie, gotowanie, styl życia, styl fryzury, udział w ceremoniach, czy używanie języka. Jak zauważa, zwykle odpowiedzi zawierały się w formie „Oczywiście, nadal byłbym Inuitą”, jednak tylko do momentu, w którym pytania dotyczyły języka *inuktitut*. Dla większości respondentów w odniesieniu do tego pytania następowało wahanie. Równocześnie, większość z nich potwierdzała, że bez znajomości języka być może straciliby własną wspólną tożsamość i przestali być Inuitami<sup>3</sup>.

Można zatem stwierdzić, że rozwiązania stosowane w sferze edukacji językowej stanowią podstawę dla formowania się (lub destrukcji) tożsamości odmiennych grup etnicznych. Równocześnie – jak zauważa J. Jackson Preece:

edukacja jest szczególnie sporną właściwością problemów różnorodności językowej, ponieważ zarówno państwo, jak i mniejszości mają skłonność do postrzegania tego jako centralny punkt realizacji swoich kolektywnych aspiracji<sup>4</sup>.

Konsekwencje tego sporu są bardzo szerokie, bowiem włączają kwestie socjalizacji dzieci w ramach zestawu określonych wartości kulturowych i społecznych – których nośnikiem w tym kontekście jest język.

W efekcie, paradoksalnie, w krajach strefy okołobiegunowej do dziś można odnaleźć trudności w zdefiniowaniu, co oznacza kategoria język ojczysty. Warto w tym miejscu przywołać dyskusję, którą podjęli F. Darnell i A. Hoëm – badacze porównawczo analizujący sytuację oświaty w obszarach zamieszkiwanych przez ludy okołobiegunowe. Zwracają oni uwagę na napięcia występujące w obszarze definiowania zawartości programów

---

*tics and Reality*, Washington 1993, s. 413, oraz G.A. De Vos, *Ethnic Pluralism: Conflict and Accommodation*, [w:] *Ethnic Identity. Creation, Conflict, and Accommodation*, red. L. Romanucci-Ross, G.A. De Vos, London 1995, s. 21-23.

<sup>2</sup> L.-J. Dorais, *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto 1997, s. 86-87.

<sup>3</sup> D.M. Taylor, *The Quest for Collective Identity: The Plight of Disadvantaged Ethnic Minorities*, *Canadian Psychology*, 1997, 38, 3, s. 184.

<sup>4</sup> J. Jackson Preece, *Prawa mniejszości*, Warszawa 2007, s. 159.

kształcenia – w odniesieniu do kategorii języka i kultury. Autorzy ci zauważają, iż najczęstszą konsekwencją dążeń do stworzenia programów kształcenia opartych zarówno na kulturze i języku narodowym, jak i na elementach kultury i języka mniejszości etnicznej, jest nieadekwatna korelacja obu tych sfer. Najczęstszym rozwiązaniem staje się albo ignorowanie kultury mniejszości, albo przeciwnie – rozwijanie programu kształcenia wyłącznie na niej. Takie podejście skutkować może na przykład działaniami zmierzającymi do tworzenia klas składających się z uczniów o różnym stopniu powiązania z kulturą głównego nurtu i tubylczą. Inne działania mogą zmierzać do zróżnicowania pomiędzy dziećmi, które są dwujęzyczne i tymi, które operują tylko jednym językiem. Problemy dotyczą także zawartości profesjonalnej wiedzy oraz zdolności językowych nauczycieli, jak również tworzenia podręczników w językach mniejszości. Również inne zagadnienia stają się podstawą dyskusji i poszukiwania kompromisowych rozwiązań w sferze edukacji dla mniejszości. Jedną z najważniejszych kwestii jest zawartość programów kształcenia (np. próba odpowiedzi na pytanie: co stanowi *stricte* etniczną wiedzę?). Inna kwestia dotyczy określenia, który język to „język ojczysty”, czy inaczej – „pierwszy język”?<sup>5</sup>

Odpowiedzi na te pytania nie są proste. Wymagają wielu dyskusji i rozsądnych działań w dziedzinie polityki edukacyjnej na szczeblu centralnym i regionalnym. Samo definiowanie języka ojczystego (choćby z perspektywy polityki państwowej) napotyka na spore trudności<sup>6</sup>. Równocześnie istnieje wiele odniesień dla definiowania tego pojęcia (por. tab. 1).

Tabela 1

## Definicje języka ojczystego

Kryterium	Definicja
<i>Pochodzenie</i>	Język(i), jaki(e) jednostka nauczyła się pierwszy
<i>Kompetencje</i>	Język(i), jaki(e) jednostka zna najlepiej
<i>Funkcja</i>	Język(i), jaki(e) jednostka używa najczęściej
<i>Identyfikacja</i>	
a) wewnętrzna	Język(i), z jakim(i) jednostka się identyfikuje
b) zewnętrzna	Język(i), z jakim(i) jednostka jest identyfikowana jako <i>native speaker</i> przez innych

Źródło: T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority Education: From Shame to Struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Philadelphia 1998, s. 16.

<sup>5</sup> F. Darnell, A. Hoëm, *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996, s. 172-173.

<sup>6</sup> T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority Education: From Shame to Struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Philadelphia 1998, s. 16.

Funkcjonowanie zjawisk wielojęzyczności i wielokulturowości stawia jednostki i grupy społeczne w sytuacji, w której muszą one funkcjonować na pograniczu języków i kultur. Różnorodność sytuacji, w jakich znajdują się podmioty uwikłane we wspomniane procesy leżą u podstaw formowania istotnej nierównowagi w zakresie odmiennych języków. Warto również zauważyć kontekst sytuacyjny używania określonego języka. Dobrym przykładem może być z tej perspektywy analiza zachowań językowych reprezentantów młodego pokolenia Inuitów. W wypadku podejmowania tradycyjnych zajęć (np. polowania) używają języka *inuktitut*, natomiast w sytuacjach powiązanych z uczestnictwem we współczesnej kulturze (np. na dyskotecę) używają angielskiego. Prawidłowości te potwierdzają także bardziej ogólne konkluzje zawarte w raporcie dotyczącym sytuacji w obszarach arktycznych. P. Schweitzer, S. Irlbacher Fox, Y. Csonka i L. Kaplan zwracają uwagę, że

północne języki tubylcze nie rozwijają się w kierunku typowo zdefiniowanej sytuacji dyglozji. Zamiast tego, jeden język – często jeden z języków europejskich – jest używany w sferach tak zwanych wyższych funkcji powiązanych ze sferą rządową, a także w edukacji i mediach, podczas gdy język tubylczy posiada zastosowanie dla „niższych” funkcji, szczególnie w sferze intymnej, domu i społeczności lokalnej<sup>7</sup>.

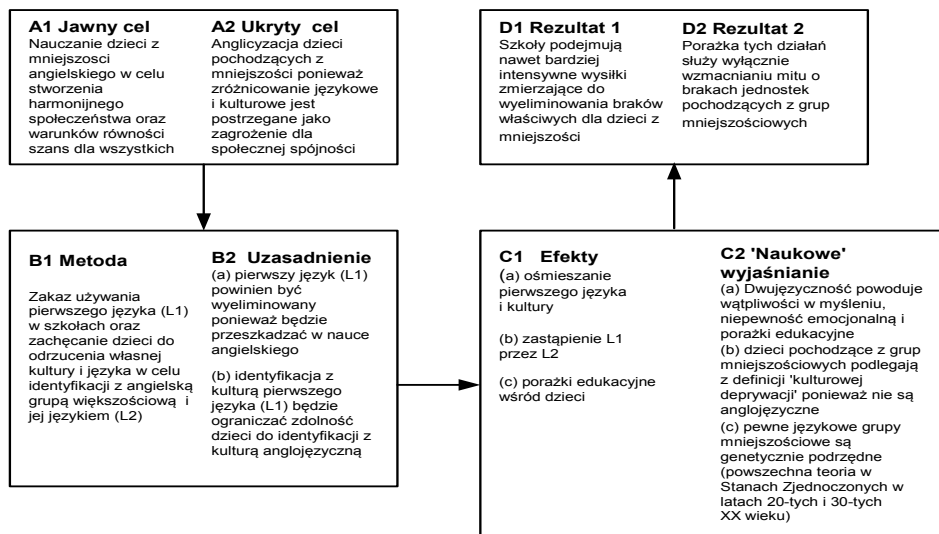
Historyczne doświadczenia wielu krajów w zakresie dwujęzycznej edukacji wskazują na odmienne sposoby interpretacji efektów jej funkcjonowania. Nie zawsze przy tym procesy wprowadzania programów opartych na języku mniejszości, bądź asymilacji językowej, prowadzą do oczekiwanych (i oficjalnie zakładanych) rezultatów. J. Cummins wskazuje na kilka wyjaśnień dotyczących niskich osiągnięć dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych – które to stanowiły linie argumentacji dla prowadzenia polityki asymilacji kulturowej i językowej za pośrednictwem systemu szkolnictwa. Mogą one być funkcją następujących czynników: 1) dwujęzyczności; 2) braku kompetencji w zakresie języka używanego w szkole; 3) sprzeczności pomiędzy językiem stosowanym w środowisku domowym a używanym w szkole; 4) kulturowym sprzecznościami obecnym w środowisku domowym i w szkole; 5) kształceniu gorszej jakości dostarczanemu w szkole; 6) czynnikom powiązanim ze statusem społeczno-ekonomicznym; 7) zniszczonych – w rezultacie funkcjonowania nierównych międzygrupowych relacji statusu – wzorów międzypokoleniowej transmisji kultury<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> P. Schweitzer i in., *Cultural well-being and cultural vitality*, [w:] *Arctic Social Indicators follow-up to the Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, red. J.N. Larssen, P. Schweitzer, G. Fondahl, Copenhagen 2010, s. 98.

<sup>8</sup> J. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego 1984, s. 100.

Większość przyczyn w wyjaśnieniach dotyczących niepowodzeń szkolnych dzieci pochodzących z mniejszości powiązanych było *implicite* z funkcjonowaniem ich własnych rodzimych grup społecznych. W konsekwencji, wprowadzano rozwiązania zmierzające do jak najszybszej asymilacji kulturowej dzieci pochodzących z mniejszości. Kluczowym elementem takich rozwiązań stało się szkolnictwo, a wraz z nim polityka językowa – prowadząca do odrzucenia języków mniejszościowych grup etnicznych i zaadaptowania języka większości.

Przykładem rozwiązań wprowadzonych na podstawie tego typu założenia była polityka językowa prowadzona w krajach Ameryki Północnej w pierwszej połowie XX wieku. J. Cummins ukazuje efekty działania systemów edukacji zorientowanych na unifikację językową. W tym kontekście wprowadził pojęcie „mitu dwujęzycznego wyrównywania”. Dotyczy ono procesu wprowadzania dwujęzycznej edukacji, która – w swych jawnych założeniach – miała na celu wyrównywanie szans oświatowych dzieci z mniejszości i umożliwianie im awansu społecznego w ramach kultury grupy większościowej (dominującej). Z kolei, ukryte założenia tego procesu dotyczyły asymilacji językowej jednostek z mniejszości i unifikacji kulturowej państwa.



Ryc. 1. Graficzna prezentacja mitu dotyczącego wyrównywania szans dzieci z mniejszości za pośrednictwem edukacji dwujęzycznej. Schemat ukazuje założenia północnoamerykańskich systemów edukacji w pierwszej połowie XX wieku. Podobne założenia leżały u podstaw funkcjonowania szkolnictwa dla dzieci z mniejszości językowych w wielu innych krajach

(Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego 1984, s. 104)

Proces wprowadzania dwujęzycznej edukacji – mającej na celu szybkie porzucenie własnego języka i kultury przez dzieci z mniejszości – funkcjonował na podstawie założenia, że ich niepowodzenia edukacyjne są spowodowane między innymi przez dwujęzyczność. Z perspektywy tej, remedium miało być kształcenie w języku większości (grupy dominującej). Działania państwa zmierzały w rzeczywistości do wyeliminowania pierwszego języka (L1) i nauczanie dzieci z mniejszości języka grupy dominującej (L2). Procesy

Tabela 2

Liczba autochtonicznych społeczności należących do odmiennych grup językowych, według stopnia użycia języka tubylczego, Alaska, lata siedemdziesiąte

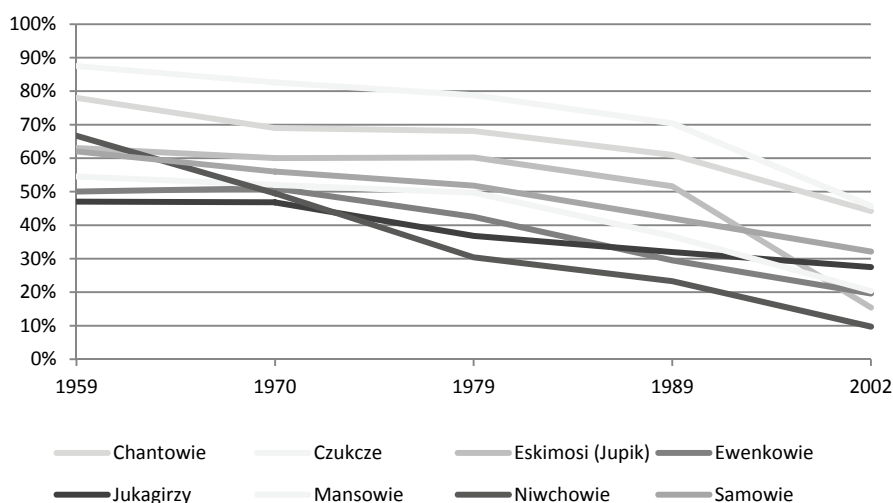
Stopień użycia języka	Liczba społeczności należących do grupy językowej				Liczba całkowita
	Eskimosko-aleucka	Athapaskańsko-Eyak-Tlingit	Tsimshian	Haida	
Wszyscy ludzie mówią językiem tubylczym, włączając dzieci	31	5	0	0	36
Część dzieci mówi językiem tubylczym	40	7	0	0	47
Żadne dziecko nie mówi językiem tubylczym	54	52	1	2	109
Liczba całkowita	125	64	1	2	192

Źródło: J.M. Orvik, *Ethnic and Linguistic Processes: The Future of Indigenous Alaskan Languages*, [w:] *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research: Theory in Bilingual Education*, Ford Hall 1980, s. 19.

te powiązane były z asymilacją kulturową. W szkołach podejmowano wiele działań, aby ośmieszyć język i zwyczaje kulturowe grup mniejszościowych, a równocześnie zakazywano używania języka, jakiego dzieci nauczyły się i używały w rodzinie. W rezultacie, szkoły alienowały dzieci od tradycyjnych społeczności, a równocześnie nie zapewniały im odpowiedniego po-

ziomu wykształcenia i możliwości funkcjonowania w „nowoczesnym społeczeństwie”<sup>9</sup>.

Na przykład, na Alasce już w latach siedemdziesiątych w wielu miejscowościach zamieszkiwanych przez populację tubylcze wyraźnie zaznaczał się trend przechodzenia na język angielski. Dostrzegalny był on nawet w najbardziej odizolowanych społecznościach eskimoskich cechujących się największym przywiązaniem do własnego języka i kultywujących tradycje lingwistyczne wcześniejszych pokoleń. Trzeba bowiem zauważyć, że w tym okresie w czterdziestu procentach osad eskimosko-aleuckich nie było dzieci mówiących w języku tubylczym. Jeszcze gorzej wyglądała sytuacja w pozostałych grupach językowych. W latach siedemdziesiątych, w ponad osiemdziesięciu procentach osad nie było dzieci, które posiadałyby znajomość języka swoich dziadków<sup>10</sup> (por. tab. 2).



Ryc. 2. Znajomość języka tubylczego wśród wybranych grup etnicznych północnej Rosji w latach 1959-2002

(Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Narody Seiwera Rossii (1960-1980)*, Moskwa 1992, s. 32; podaję za: N. Meschtyb, *Adult Education and Indigenous Peoples of Russia*, UNESCO Institute of Education 2000, s. 7, oraz *Население коренных малочисленных народов по территориям преимущественного проживания Коренных Малочисленных Народов и владению языками*, [http://www.perepis2002.ru/ct/html/TOM\\_13\\_02.htm](http://www.perepis2002.ru/ct/html/TOM_13_02.htm))

<sup>9</sup> Tamże, s. 341-342.

<sup>10</sup> J.M. Orvik, *Ethnic and Linguistic Processes: The Future of Indigenous Alaskan Languages*, [w:] *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research: Theory in Bilingual Education*, t. II, red. R.V. Padilla, Ford Hall 1980, s. 20.

Przykłady tego typu polityki można odnaleźć w Stanach Zjednoczonych czy Kanadzie, jak również w wielu innych krajach prowadzących politykę asymilacji. Przykładem ilustrującym omawiane procesy może być również polityka oświatowa Związku Radzieckiego, prowadzona wobec zamieszkujących ten kraj odmiennych grup narodowych i etnicznych. Procesy asymilacji językowej w Rosji powiązane są ze zjawiskami marginalizacji i wykluczenia wielu grup etnicznych z możliwości uzyskiwania wyższego statusu społecznego, jak również z alienacją od kultury tubylczej<sup>11</sup>.

T. Skutnabb-Kangas sklasyfikowała wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych w kontekście dwóch teorii edukacji językowej wobec mniejszości. Są one przeciwstawne, zarówno z perspektywy wyjaśnień dotyczących ewentualnych niepowodzeń uczniów z mniejszości etnicznych, jak i celów polityki oświatowej skierowanej na szkoły i nauczycieli<sup>12</sup>.

Tabela 3

Klasyfikacja wyjaśnień przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych, a także zalecanych rozwiązań i celów działania szkolnictwa z perspektywy socjolingwistycznych teorii deprywacji i teorii wzbogacania

Przyczyny problemów	Rozwiązania	Cel
<i>Teorie deprywacji (Deficit theories)</i>		
1. Nierówność szans powiązana z kształceniem w drugim języku L2, deficyty w zakresie nauki (dziecko nie posiadało wystarczających kompetencji w zakresie nauki drugiego języka L2)	Więcej kształcenia w języku większości (dodatkové lekcje, klasy wprowadzające itp.); działania kompensujące	Mniejszość ma mówić w języku większości jak najszybciej to możliwe
2. Nierówność szans powiązana z przyczynami społecznymi, społeczne deficyty w zakresie nauki (rodzice dziecka pochodzą z niższych klas społecznych)	Więcej społecznej i pedagogicznej pomocy (asystenci, tutele, psychologowie, pracownicy socjalni, doradcy kariery itp.); oprócz tego rozwiązania jak w pkt. 1; działania kompensujące	Mniejszość ma mówić w języku większości, jak najszybciej to możliwe
3. Nierówność szans powiązana z przyczynami kulturo-	Udzielanie informacji dzieciom z mniejszości na temat kultury większości/na temat	Język mniejszości w rodzinie 1-2-pokole-

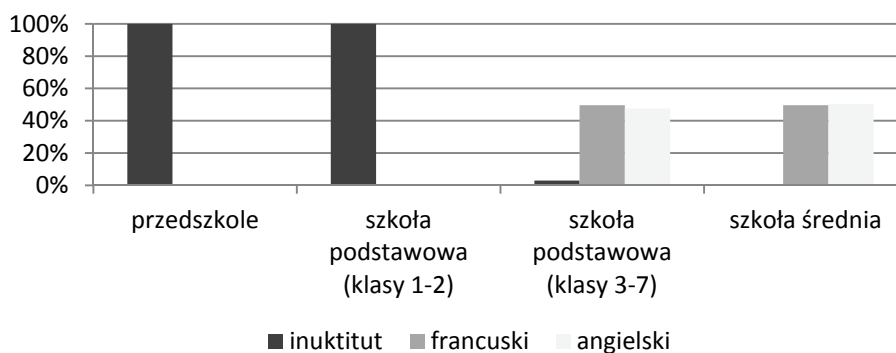
<sup>11</sup> О.И. Артеменко, *История развития школьного образования на Севере*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г., Академгородок*, red. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова, Новосибирск 2005, s. 493.

<sup>12</sup> T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, s. 32-33.



Przyczyny problemów	Rozwiązania	Cel
<p><i>wymi, kulturowe deficyty w zakresie nauki</i> (dziecko posiada odmienne wyposażenie kulturowe; dziecko posiada niski stopień samooceny; dziecko jest dyskryminowane z tego powodu)</p>	<p>ich własnej kultury; dostarczanie informacji wszystkim dzieciom na temat kultury mniejszości/rozpoczęcie wielokulturowych/interkulturowych programów edukacyjnych; eliminacja dyskryminacji/rasizmu w materiałach kształcenia; dodatkowe szkolenia dla nauczycieli; oprócz tego rozwiązania jak w pkt. 1 i 2; działania kompensujące</p>	<p>niowej; dziecko z mniejszości wymaga pomocy, aby poznać i ocenić kulturę własnej mniejszości (zanim zaczniesz używać języka większości)</p>
<p>4. <i>Nierówność szans powiązana z kształceniem w pierwszym języku L1, deficyty w zakresie nauki z powodu braku znajomości L1</i> (dziecko nie zna wystarczająco własnego języka i w związku z tym ma słabe możliwości w zakresie nauki drugiego języka L2; dziecko traci kontekst, kiedy uczy się L2)</p>	<p><i>Nauczanie L1 jak przedmiotu; edukacja podstawowa w języku L1 wraz z jak najszybszym przejściem na L2;</i> język mniejszości nie posiada żadnej istotnej wartości, odgrywa w tym przypadku tylko funkcję terapeutyczną; działania kompensujące (wzmacnianie samooceny, lepsza współpraca z domem rodzinnym, dostarczanie lepszych podstaw dla znajomości języka większości, jako pomost dla transmisji wiedzy za pośrednictwem kształcenia w L2); oprócz tego rozwiązania jak w pkt. 1 i 3</p>	<p>Język mniejszości w rodzinie 1-2-pokoleniowej; dziecko z mniejszości wymaga pomocy, aby poznać i ocenić kulturę własnej mniejszości (zanim zaczniesz używać języka większości)</p>
<i>Teorie wzbogacania (Enrichment theories)</i>		
<p>5. Wysoki poziom bilingwizmu jest korzystny dla jednostki, jednak trudny do osiągnięcia, wymaga wiele pracy i energii. Podstawowym celem jest dobre nauczanie się języka większości; to on jest wymogiem dla zrównoważenia szans</p>	<p>Nauczanie z użyciem języka mniejszości przez kilka lat w ramach szkolnictwa dla większości; obowiązkowe nauczanie języka większości; przejście na nauczanie w języku większości po ukończeniu szkoły podstawowej</p>	<p>Język mniejszości jest przeznaczony do użytku prywatnego; konieczność bilingwizmu; język mniejszości istnieje (w sytuacji dyglozji) tak długo, jak pozwalają na to warunki demograficzne</p>
<p>6. Bilingwizm wspomaga rozwój. Jeśli pojawiają się problemy, ich przyczyny są podobne do tych, jakie powstają u dzieci jednojęzycznych; pewne problemy mogą wynikać z rasizmu/dyskryminacji</p>	<p>Oddzielne, równe systemy szkolne dla dzieci z mniejszości i większości, L1 jest środkiem nauczania w obu systemach, a L2 jest językiem obowiązkowym (lub możliwym do nauki) w obu systemach. Pozytywna dyskryminacja wobec mniejszości (ekonomiczna) – mniejsze szkoły i klasy</p>	<p>Istnienie mniejszości ubogaca całe społeczeństwo. Język mniejszości posiada (przynajmniej częściowo) status oficjalny, a jego użycie jest wzmacniane także dla dzieci z większości</p>

W rzeczywistości, jak stwierdza T. Skutnabb-Kangas, niewiele krajów prowadzi kształcenie w modelu szóstym<sup>13</sup>. Twierdzenie to odnosi się w równym stopniu do krajów posiadających instytucje edukacyjne na Dalekiej Północy. W najlepszym przypadku, w szkolnictwie w obszarach okołobiegunowych funkcjonują programy kształcenia językowego w modelu piątym. Jedną z istotnych przyczyn tego zjawiska jest fakt, iż języki mniejszości etnicznych nie zapewniają ich reprezentantom możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (i życiowego) w społeczeństwie, w którym warunkiem osiągnięcia tego sukcesu jest dobra znajomość języka większościowej grupy dominującej.



Ryc. 3. Języki kształcenia na różnych poziomach edukacji, szkolnictwo w Nunavik, Quebec, Kanada, w 2005 roku

(Źródło: G. Duhaime, *Socio-economic Profile of Nunavik, 2008 Edition*, Quebec City 2008, s. 65)

Polityka edukacyjna tego typu – prowadzona w różnych krajach i na różnych kontynentach – doprowadziła do zaniku wielu języków. Opisywane zjawiska są obecne również współcześnie, a socjolingwistyczne badania wskazują na pesymistyczne scenariusze dotyczące przyszłości większości języków używanych obecnie na świecie<sup>14</sup>. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na koncepcję „zaniku języka” (*Language Shift*), przedstawioną przez J.A. Fishmana. Teoretyk ten stworzył niezwykle ciekawą teorię odnośnie zjawisk zanikania języka mniejszości. Zaproponował ośmiostopniową skalę, przedstawiającą kolejne stadia procesu zaniku języka:

1) Pewna część języka dostępna na poziomie szkolnictwa wyższego, rządu centralnego oraz w mediach państwowych;

<sup>13</sup> Tamże, s. 36.

<sup>14</sup> Por. W.W. Gibbs, *Na ratunek ginącym językom*, „Świat Nauki” z 2002, 10 (październik), s. 67-73.

2) Dostępność pewnych instytucji rządowych i mass mediów w języku mniejszości;

3) Używanie języka mniejszości w mniej specjalistycznych sferach zawodowych, włączając interakcje z używającymi języka większości;

4) Formalna, obowiązkowa edukacja dostępna w języku mniejszości. Może istnieć potrzeba wsparcia finansowego przez lokalną społeczność językową;

5) Istnienie kompetencji czytania i pisania w języku mniejszości. Potrzeba wsparcia ruchu na rzecz czytelnictwa w języku mniejszości, szczególnie w przypadku, gdy nie ma wsparcia rządowego;

6) Język mniejszości przechodzi z pokolenia na pokolenie i jest używany w społeczności. Potrzeba wsparcia rodziny w zakresie jego międzypokoleniowej kontynuacji (np. w formie edukacji przedszkolnej opartej na języku mniejszości);

7) Język mniejszości używany jest tylko przez starsze pokolenia. Potrzeba upowszechnienia języka wśród młodszych pokoleń;

8) Izolacja społeczna niewielkiej liczby pozostałych użytkowników języka mniejszości. Potrzeba rejestracji (nagrania) języka w celu jego przyszłej rekonstrukcji<sup>15</sup>.

J.A. Fishman zwrócił uwagę na konieczność oddolnych działań podejmowanych przez społeczności etniczne, służących zachowaniu języka własnej grupy. Zauważa przy tym, że

ustroje demokratyczne mogą być tak samo ślepe na kulturowy pluralizm oraz potrzebę rozpoznania i wsparcia potrzeb mniejszości, jak reżimy autokratyczne. Niestety także, większa część świata pozostaje niebezpieczna i odnosi się bez sympatii, bądź pozostaje nieświadoma względem pluralistycznej kulturowej demokracji. Są zatem dość oczywiste ogromne potrzeby działań na rzecz odwracania tendencji zaniku języka, które muszą być podejmowane w większym stopniu przez same grupy mniejszościowe, niż przez jakiegoś „wielkiego brata”, czy międzynarodowe organizacje, które istnieją współcześnie bądź pojawią się w przyszłości<sup>16</sup>.

Warto zauważyć, że w koncepcji J.A. Fishmana kolejne stadia zaniku języka nie muszą być poprzedzone wyróżnionymi wcześniej. Trzeba zatem stwierdzić, że proces zaniku języka może funkcjonować równocześnie w kilku stadiach; może również rozpocząć się od któregoś z kolejnych. Warunkiem prawidłowego funkcjonowania języka i jego reprodukcji w kolejnych pokoleniach jest przede wszystkim jego używanie w lokalnej społeczności, jak również w ekonomii oraz organizacja zachęt do jego używania<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> J.A. Fishman, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon 1991, s. 395.

<sup>16</sup> Tamże, s. 3-4.

<sup>17</sup> Tamże, s. 57.

Bez tego, jak zauważa cytowany autor, nawet kiedy szkoły podejmują działania na rzecz ochrony i rewitalizacji języka, nie będą one w znaczącym stopniu zdolne do jego zachowania. W takiej sytuacji, język mniejszości stosowany w edukacji może pozostać wyłącznie językiem szkolnym (jako drugi język), a przyszli rodzice w wychowaniu własnych dzieci nie będą chętni do jego używania<sup>18</sup>.

Należy w tym kontekście zwrócić uwagę na różnorodność uwarunkowań posiadających wpływ na sytuację językową określonej mniejszości etnicznej w danym kraju. Można zwrócić tutaj uwagę na zestawienie czynników zaprezentowane przez N.F. Conklin i M.A. Lourie. Cytowane autorki analizując sytuację językową mniejszości etnicznych w Stanach Zjednoczonych, wyróżniły znaczącą liczbę czynników (pogrupowanych z perspektywy określonych kategorii), posiadających z jednej strony wpływ na utrzymywanie języka, a z drugiej – na jego zanik (por. tab. 4). I choć prezentowana lista czynników odnosi się do mniejszości imigranckich, to jednak większość zastosowanych w niej kategorii może zostać użyta do analiz sytuacji języków w tubylczych grupach etnicznych.

Tabela 4

## Czynniki wzmacniające i osłabiające przetrwanie języka

Czynniki wpływające na utrzymywanie języka	Czynniki wpływające na zanik języka
A. Czynniki polityczne, społeczne i demograficzne	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duża liczba jednostek używających języka i żyjących blisko siebie</li> <li>2. Aktualna lub trwająca imigracja</li> <li>3. Bliskość ojczyzny i łatwość podróży do ojczyzny</li> <li>4. Chęć powrotu do ojczyzny wraz ze znaczną liczbą powracających</li> <li>5. Nienaruszony język ojczysty społeczności</li> <li>6. Stabilizacja w sferze zawodowej</li> <li>7. Dostępność zatrudnienia w miejscu, gdzie mówi się językiem ojczystym</li> <li>8. Niski stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych</li> <li>9. Niski poziom wykształcenia ograniczający ruchliwość społeczną i ekonomiczną, wraz z istnieniem wykształconych i wyraźnych liderów</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Niewielka liczba używających języka żyjących w rozproszeniu</li> <li>2. Długie i stałe zamieszkiwanie</li> <li>3. Ojczyzna w dużej odległości bądź niedostępna</li> <li>4. Niewielka liczba powracających do ojczyzny, niewielka chęć powrotu lub brak możliwości powrotu</li> <li>5. Podupadanie żywotności języka ojczystego w społeczności</li> <li>6. Imigracja zawodowa, szczególnie z obszarów wiejskich do miast</li> <li>7. Praca zawodowa wymagająca użycia języka większości</li> <li>8. Wysoki stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych</li> <li>9. Wysoki poziom wykształcenia zwiększający ruchliwość społeczną i ekono-</li> </ol>

<sup>18</sup> Tamże, s. 375.

Czynniki wpływające na utrzymywanie języka	Czynniki wpływające na zanik języka
<p>lokalnej społeczności lojalnych wobec społeczności językowej</p> <p>10. Istnienie etnicznej tożsamości grupowej raczej niż tożsamości z językiem większości wyrażone przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej</p>	<p>miczną. Potencjalni liderzy lokalnej społeczności oddzieleni od własnej społeczności językowej za pośrednictwem wykształcenia</p> <p>10. Odrzucenie etnicznej tożsamości grupowej w celu osiągnięcia ruchliwości społecznej i zawodowej; proces ten wzmocniony przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej</p>
<b>B. Czynniki kulturowe</b>	
<p>1. Istnienie instytucji używających języka ojczystego (np. szkół, organizacji lokalnych, mediów, organizacji czasu wolnego)</p> <p>2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku ojczystym</p> <p>3. Tożsamość etniczna silnie powiązana z językiem ojczystym</p> <p>4. Narodowe aspiracje grupy językowej</p> <p>5. Język ojczysty jako narodowy język w kraju rodzinnym</p> <p>6. Emocjonalne przywiązanie do języka ojczystego dostarczające jednostkom poczucia tożsamości i przynależności etnicznej</p> <p>7. Nacisk na powiązania rodzinne i spójność wspólnoty lokalnej</p> <p>8. Orientacja na edukację szkolną w języku ojczystym, mającą na celu wzmocnienie świadomości etnicznej</p> <p>9. Niewielki nacisk na wykształcenie, jeśli edukacja jest prowadzona w języku większości</p> <p>10. Kultura odmienna od językowej kultury większości</p>	<p>1. Brak instytucji używających języka ojczystego</p> <p>2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku większości</p> <p>3. Tożsamość etniczna definiowana przez czynniki inne niż język</p> <p>4. Niewielkie aspiracje narodowe grupy językowej</p> <p>5. Język ojczysty jako nie jedyny język narodowy w kraju rodzinnym lub język ojczysty używany przez różne narody</p> <p>6. Tożsamość jednostek wywodząca się z czynników odmiennych niż wspólny język ojczysty</p> <p>7. Mały nacisk na powiązania rodzinne i w ramach wspólnoty lokalnej. Silna orientacja na indywidualny sukces</p> <p>8. Nacisk na edukację szkolną w języku większości</p> <p>9. Akceptacja kształcenia w języku większości</p> <p>10. Kultura i religia tożsame z obecnymi w języku większości</p>
<b>C. Czynniki językowe</b>	
<p>1. Język ojczysty wystandardyzowany i istniejący w formie pisanej</p> <p>2. Możliwość użycia alfabetu umożliwiającego względnie łatwy druk i czytanie</p> <p>3. Język ojczysty posiadający międzynarodowy status</p> <p>4. Kompetencje językowe w sferze języ-</p>	<p>1. Język ojczysty niewystandardyzowany i/lub nieistniejący w formie pisanej</p> <p>2. Użycie systemu pisma kosztownego w reprodukcji i relatywnie trudnego w nauce</p> <p>3. Język ojczysty o niewielkim statusie lub nieposiadający międzynarodowego znaczenia</p>

Czynniki wpływające na utrzymywanie języka	Czynniki wpływające na zanik języka
<p>ka ojczystego obecne w społeczności lokalnej i w kraju rodzinnym</p> <p>5. Elastyczność w sferze rozwoju języka ojczystego (np. ograniczanie użycia nowych słów z języka większości)</p>	<p>4. Brak kompetencji językowych lub wtórny analfabetyzm w sferze użycia języka ojczystego</p> <p>5. Brak tolerancji dla nowych słów pochodzących z języka większości lub zbyt duża tolerancja w zapożyczaniu słów, prowadząca do mieszania się języków i ostatecznego zaniku języka</p>

Źródło: N.F. Conklin, M.A. Lourie, *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, New York 1983, s. 172; podają za: C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon 2006, s. 76-77.

Spoglądając z perspektywy uwarunkowań istniejących w obszarach okołobiegunowych, można stwierdzić, że istnieje wiele czynników osłabiających możliwości przetrwania języków grup je zamieszkujących. Uogólniając, spośród pierwszej grupy czynników warto wskazać przede wszystkim podupadanie żywotności języka ojczystego w społecznościach tubylczych, a także wymóg używania w pracy zawodowej języka większości. Istotny wpływ mają również czynniki kulturowe, z których trzeba wskazać przede wszystkim fakt, że w niektórych subarktycznych obszarach tożsamość etniczna definiowana jest przez czynniki inne niż język oraz że język ojczysty nie jest jedynym językiem narodowym w kraju rodzinnym. Wspomniane zjawiska potwierdza brak lub niewielka liczba instytucji używających języka ojczystego, a także tożsamość instytucji kulturalnych i religijnych z tymi, które są obecne w języku większości.

Szczególnym wyrazem kształtowania się sposobów obecności języków mniejszości etnicznych w obszarach podbiegunowych jest prowadzona polityka szkolna. Warto tutaj wskazać przede wszystkim nacisk na edukację szkolną w języku większości, a także akceptację za strony grup mniejszościowych kształcenia w języku grup dominujących. Tożsame z polityką szkolną są nieomal wszystkie „językowe” czynniki sprzyjające zanikowi języka – wyróżnione przez N.F. Conklin i M.A. Lourie. Należy w szczególności wskazać, iż w wielu obszarach podbiegunowych języki ojczyste nie są wystandaryzowane, a w niektórych istnieje konieczność użycia systemu pisma, które jest kosztowne w reprodukcji i relatywnie trudne w nauce (por. ryc. 4). Trzeba też potwierdzić, iż w większości tych obszarów język ojczysty posiada niewielki status lub nie ma międzynarodowego znaczenia, jak również należy dostrzec fakt braku kompetencji językowych reprezentantów mniejszości oraz wtórny analfabetyzm w sferze użycia języka ojczystego. Współcześnie, trzeba w tym kontekście dostrzegać również wpływ proce-

sów globalizacji, które w ogromnym stopniu zmieniają priorytety w zakresie kształcenia językowego - także reprezentantów tubylczych mniejszości w obszarach podbiegunowych.

Eskimoskie pismo sylabiczne ze wschodniej Kanady					
			koncowa spółgłoska		
△	i	▷	u	◁	a
∧	pi	▷	pu	◁	pa
∩	ti	∩	tu	∩	ta
ρ	ki	σ	ku	σ	ka
∩	gi	J	gu	∩	ga
∩	mi	∩	mu	∩	ma
ρ	ni	σ	nu	ρ	na
∩	si hi	∩	su hu	∩	sa ha
∩	li	∩	lu	∩	la
∩	ji	∩	ju	∩	ja
σ	vi	σ	vu	σ	va
∩	ri	∩	ru	∩	ra
ρ	qi	σ	qu	ρ	qa
∩	& i	∩	& u	∩	a
∩	ngi	∩	ngu	∩	nga

Ryc. 4. Eskimoskie pismo sylabiczne (sylobogramy) z obszaru wschodniej Kanady

(Źródło: M. Adamus, *Eskimosi. Kultura, język, folklor*, Warszawa 1989, s. 45)

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na tezę J. Bobaljika, że przemieszczenie/przesunięcie znaczenia języka i jego zanik jest w zdecydowanie większym stopniu konsekwencją zmiany warunków społecznych, politycznych i ekonomicznych, niż uwarunkowań wewnętrznych (powiązanych z samym językiem, jego strukturą czy nauczaniem). Z tej perspektywy, działania podejmowane na rzecz rewitalizacji językowej czy ochrony języka stanowią zaledwie „leczenie symptomów choroby”, nie zaś jej przyczyn<sup>19</sup>.

Ponadto, w większości krajów posiadających mniejszości okołobiegunowe zastosowanie mają modele oświatowe zorientowane na asymilację, jak również tak zwane słabe modele edukacji bilingwalnej. Jest to zresztą obraz,

<sup>19</sup> J.D. Bobaljik, *Visions and Realities: Researcher-Activist-Indigenous Collaborations in Indigenous Language Maintenance*, [w:] *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, red. E. Kasten, New York 1998, s. 13-28.

który dotyczy edukacji w większości krajów posiadających mniejszości tubylcze. Jak zauważa w tym kontekście T. Skutnabb-Kangas,

brak modeli lub modele słabe – które są niewystarczające w osiągnięciu celów ochrony języka mniejszości, łamiąc językowe i kulturowe prawa człowieka oraz uczestnicząc w lingwistycznej zagładzie – są niestety najbardziej powszechnymi modelami kształcenia dzieci z mniejszości tubylczych. Na poziomie grupowym większość dzieci ponosi porażki edukacyjne. Wiele z nich odpada za wcześnie, a osiągnięcia szkolne większości są poniżej średniej dla całej populacji. Następnie, ich reprezentanci są nadreprezentowani w statystkach bezrobotnych, kryminalnych i innych – wskazujących rezultaty funkcjonowania nierówności społecznych<sup>20</sup>.

N.H. Hornberger stawia zasadnicze pytania, na które odpowiedzi stanowią wyznacznik sytuacji, w jakiej znajduje się dana tubylcza mniejszość językowa w szerszym kontekście edukacyjnym i społecznym. W odniesieniu do zasad i warunków obecności języka tubylczego w szkolnictwie są one następujące:

– Czy tubylczy język nauczany jest dla większości uczniów, czy tylko pochodzących z autochtonicznej mniejszości (jeśli to drugie, to jak są oni identyfikowani czy definiowani)?;

– Czy język tubylczy jest wykorzystywany jako środek kształcenia, jako pierwszy język (L1), czy jako drugi język (L2)?;

– Czy język tubylczy jest nauczany w warunkach monojęzycznej immersji [zanurzenia – przyp. T.G.], czy dwujęzycznej/dwupiśmiennej struktury programu kształcenia?;

– Jaka jest rola zmiany kodu kształcenia językowego (*codeswitching*) w programie nauczania języka tubylczego?;

– Jaka jest rola pisania w programie nauczania języka tubylczego? Jakie są wzrokowe, słuchowe, przestrzenne, artystyczne, elektroniczne i inne tryby kształcenia?;

– Czy język tubylczy jest nauczany w wielu odmianach czy tylko w jednej?;

– Kim są nauczyciele? Czy posiadają kompetencje mowy w języku tubylczym? Czy posiadają kompetencje czytania i pisania w języku tubylczym? W jaki sposób byli kształceni – gdzie, przez kogo, w jakim języku? Czy nauczyciele myślą w kategoriach tubylczych czy w kategoriach „zachodnich”?;

– Czy zawartość tubylczego programu kształcenia jest przekształcona – czy dodana – w relacji wobec oficjalnego programu kształcenia? W jaki sposób?<sup>21</sup>

<sup>20</sup> T. Skutnabb-Kangas, *Education of Minorities*, [w:] *Handbook of Language and Ethnic Identity*, red. J.A. Fishman, Oxford 1999, s. 43.

<sup>21</sup> N.H. Hornberger, *Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, [w:] *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, red. N.H. Hornberger, New York 2008, s. 2-3.



Odpowiedzi na te pytania pozwalają na charakterystykę i opis działania tubylczego systemu szkolnictwa – z perspektywy potrzeb danej społeczności językowej, jak i możliwości oraz perspektyw ochrony jej kultury i języka. Pozwalają również na ocenę działań podejmowanych przez społeczności i władze – służących wspomnianym celom.

Warto w tym miejscu scharakteryzować kwestie, jakie N.H. Hornberger odnosi wobec roli szkolnictwa w procesie rewitalizacji języka tubylczego. Są one następujące:

– W jaki sposób można rozwijać szerszy obszar funkcjonalnego użycia ginących tubylczych języków w społeczeństwie?;

– Co rozumie się przez określenie bilingwalny program w kontekście języka tubylczego?;

– Czy rola nauczyciela jako kulturowego mediatora jest efektywna dla utrzymywania i rewitalizacji tubylczego języka i kultury?;

– Co można zrobić na rzecz włączenia tubylczych wartości i wiedzy w programy szkolne, pedagogię i ocenianie?<sup>22</sup>

Zagadnienia te stanowią wyzwanie dla konstruowania programów kształcenia opartych na językach tubylczych grup etnicznych. Dostarczają również szansy na włączenie wartości społecznych i kulturowych mniejszości w nurt edukacji szkolnej. Szerszy kontekst tego procesu powiązany jest z uprawomocnieniem – za pośrednictwem języka mniejszości – dyskursów, które wcześniej były marginalizowane i kwestionowane (dotyczy to zarówno tubylczych sposobów myślenia, postrzegania świata oraz całego systemu wartości kulturowych).

Wiele zależy od prowadzonej polityki edukacyjnej – na poziomie państwa. Ochrona języka może przybierać – jak zauważają J.A. Fishman i G.S. Fishman – trzy zgeneralizowane formy. Pierwsza stanowi formę zezwalającą (*permissive language defense*). Jej istotą jest postawa rządu centralnego, zezwalająca na używanie odmiennych języków, w myśl wolności słowa. Władze nie są jednak w tym przypadku zobowiązane do żadnych działań służących ochronie języków mniejszości etnicznych. Jest to typowa postawa „umywnia rąk” i odcinania się od odpowiedzialności za podtrzymywanie języków mniejszościowych grup. Języki te – jak to obrazowo ujmują cytowani autorzy – „wystawione są na darwinowskie prawa lingwistycznej dżungli: silny przeżywa, a słaby ginie”<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Tamże, s. 3.

<sup>23</sup> J.A. Fishman, G.S. Fishman, *Rethinking Language Defense*, [w:] *Rights to Language. Equity, Power, and Education. Celebrating the 60<sup>th</sup> Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*, red. R. Phillipson, London 2000, s. 24-25.

Kolejną strategią jest forma aktywnej obrony (*active language defense*). I choć jej istotą jest podejmowanie działań na rzecz ochrony zagrożonego języka, to jednak są one najczęściej symboliczne i nie przynoszą efektywnych rozwiązań przeciwdziałających zanikowi języka. Przykładem takich sytuacji mogą być podejmowane przez jednostki i organizacje etniczne działania przypominające o konieczności ochrony zagrożonego języka, za pośrednictwem użycia go przy oficjalnych okazjach (jak wystąpienia na forum politycznym, czy w przypadku dni rozpoczęcia roku szkolnego). Także inne działania podejmowane przez lokalne społeczności mniejszościowe, jak na przykład organizacja koncertów, zabaw, parad, czy obchodzenie świąt rocznicowych z użyciem zagrożonego języka może zaledwie wzmocnić jego symboliczne postrzeganie, niż faktycznie przyczynić się do jego używania przez dzieci czy młodzież. J.A. Fishman i G.S. Fishman stwierdzają że

efektywna obrona języka wymaga czegoś więcej niż tylko strojenia wystaw. Symboliczne dekoracje nie są tym, czym w rzeczywistości jest codzienne życie, czy życie języka. W przypadku nieobecności poważnych empirycznych badań i ewaluacji oraz wyznaczania kryteriów działań jest wielce prawdopodobne, że nawet tak zwane „badania w działaniu” (*action research*) będą miały raczej symboliczny niż uzdrawiający charakter. Badania mogą dostarczać wiedzy, lecz same w sobie nie są lekarstwem. Wiele zagrożonych języków było badanych (i jest nadal), aż do ich zagłady<sup>24</sup>.

Trzecia z kolei to forma prewencyjnej/proaktywnej obrony (*preventive 'proactive' defense of threatened language*). Związana jest ona ze zdecydowanymi działaniami na rzecz zachowania języka. Dotyczy to zarówno podejmowanych aktywności na poziomie społeczności lokalnych, jak i na poziomie regionalnym (w obszarach zamieszkiwanych przez określone mniejszości) oraz narodowym. Autorzy ci dostrzegają konieczność monitorowania efektów takich form obrony języka, bowiem mogą one powodować konflikty. Jednak, jak zauważają, strategia radzenia sobie z problemami pojawiającymi się na drodze zmierzającej do obrony języka jest lepsza, niż podejmowanie pozornych, reaktywnych działań służących zachowaniu języka – zmierzających w efekcie do jego zaniku. I choć przykładów takiej polityki jest niewiele (autorzy podają m.in. przykłady Hiszpanii – Katalonia, Kanady – Quebec, czy Szwajcarii), to jednak tylko te podejmowane i zdecydowanie realizowane działania prewencyjne mogą być skuteczne w procesie ochrony ginących języków<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Tamże, s. 25.

<sup>25</sup> Tamże, s. 26-27.

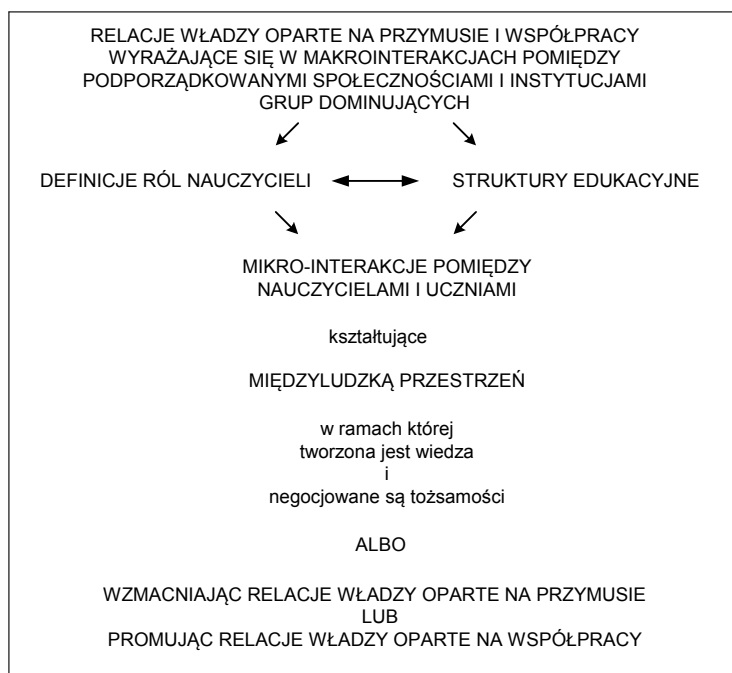
Edukacja może stanowić czynnik zmiany w relacjach pomiędzy grupami etnicznymi w społeczeństwie, gdy spełnione są określone uwarunkowania. Ich istota tkwi z jednej strony w strukturalnych relacjach funkcjonowania samego systemu szkolnictwa. Dotyczy to między innymi celów kształcenia, definiowania oczekiwań wobec nauczycieli, jak i formalnego programu nauczania. Z drugiej strony, kluczowe dla zmiany modelu kształcenia mniejszości etnicznych są uwarunkowania zewnętrzne (społeczne, polityczne, ekonomiczne), w których działa system edukacji. Trzeba przy tym jednoznacznie stwierdzić, iż zmiana wynikająca z samego systemu edukacji, choć jest zasadniczo trudna do zrealizowania, to jednak nie jest niemożliwa. Stąd, wydają się konieczne zarówno działania zorientowane na przekształcenie zewnętrznych uwarunkowań systemu oświatowego, jak i wynikające ze specyfiki wewnętrznych relacji. Ważne w tym kontekście są oddolne działania reprezentantów nieuprzywilejowanych mniejszości, zmierzające do takiego wykorzystania systemu szkolnictwa, aby mógł on spełniać zadania wobec ich własnych grup etnicznych.

J. Cummins zauważa w tym kontekście, iż kluczowe dla zmiany edukacyjnej jest przekształcenie relacji władzy panujących w szkolnictwie. Zmiana taka pozwoli na uformowanie tożsamości jednostek zorientowanych na współpracę. Z perspektywy edukacji dwujęzycznej odnosi się to wprost do zmiany uwarunkowań porażek szkolnych uczniów posiadających dwujęzyczną/dwukulturową tożsamość. Zależność ta dotyczy głównie, jak stwierdza J. Cummins:

Stopnia, do którego wzory interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami w szkole (mikrointerakcje) w aktywny sposób przekształcają historyczne i współczesne wzorce relacji pomiędzy dominującymi i podporządkowanymi grupami w rzeczywistości społecznej (makrointerakcje)<sup>26</sup>.

Z perspektywy tej, relacje władzy oparte na przymusie odnoszą się do stosowania przemocy przez dominującą jednostkę, grupę, czy kraj ze szkodą dla podporządkowanych jednostek, grup, czy krajów. Odnosi się to do takich sposobów funkcjonowania szkolnictwa, które kwestionuje tożsamość kulturową podporządkowanych grup i odrzuca ich język, równocześnie indoktrynując w ramach własnego systemu wartości i promując wzorce sukcesu oparte na języku grupy dominującej.

<sup>26</sup> J. Cummins, *'This Place Nurtures my Spirit': Creating Contexts of Empowerment in Linguistically-diverse Schools*, [w:] *Rights to Language*, s. 253.



Ryc. 5. Mikro- i makrorelacje władzy oparte na przymusie i współpracy wraz z implikacjami dla procesu kształcenia

(Źródło: J. Cummins, *'This Place Nurtures my Spirit': Creating Contexts of Empowerment in Linguistically-diverse Schools*, [w:] *Rights to Language*, s. 255)

Z drugiej strony, J. Cummins postuluje rozwijanie za pośrednictwem edukacji relacji władzy opartych na współpracy. Relacje współpracy pozwalają na wypracowanie takiego postrzegania kategorii władzy, które wynika z interakcji z uczniami. W procesie kształcenia odnosi się to do definitywnej zmiany roli nauczyciela. Jest to kluczowe w pracy z dziećmi pochodzącymi z mniejszości etnicznych. Uczniowie, których doświadczenia szkolne odzwierciedlają relacje władzy oparte na współpracy,

ufnie uczestniczą w kształceniu, gdyż ich poczucie tożsamości jest potwierdzane i rozwijane w interakcjach z nauczycielami. Wiedzą oni także, że ich głosy będą słyszane i szanowane w klasie szkolnej. Szkoła raczej wzmacnia niż wycisza ich siłę autoekspresji<sup>27</sup>.

Wybór sposobów funkcjonowania szkolnictwa, w którym kształcą się dzieci z mniejszości etnicznych ma również ogromny wpływ na możliwości

<sup>27</sup> Tamże.

osiągnięcia przez nie sukcesu. Związane jest to z faktem, iż struktury edukacyjne wraz ze zdefiniowanymi rolami nauczycieli determinują mikrointerakcje pomiędzy nauczycielami, uczniami i lokalnymi społecznościami. Formuje to przestrzeń, w której negocjowane są procesy konstruowania tożsamości oraz nabywania wiedzy. W tym ujęciu,

władza jest tworzona i podzielona w ramach międzyosobowej przestrzeni, w której spotykają się odmienne sposoby myślenia i tożsamości. Te mikrointerakcje konstytuują najbardziej bezpośrednią determinantę uczniowskich sukcesów lub porażek<sup>28</sup>.

J. Cummins zauważa, że

mikrointerakcje pomiędzy nauczycielami, uczniami i społecznością lokalną nigdy nie są neutralne; one w różnym stopniu bądź to wzmacniają relacje władzy oparte na przymusie, bądź promują relacje oparte na współpracy. W pierwszym przypadku kwestionują one sposoby funkcjonowania odmiennych kulturowo uczniów i społeczności; w drugim przypadku mikrointerakcje konstytuują proces upełnomocnienia, który zachęca nauczycieli, uczniów i społeczności lokalne do zmiany działania struktur władzy opartych na przymusie<sup>29</sup>.

Nauczyciele za pośrednictwem systemu kształcenia mogą zatem być ważnymi podmiotami transformacji relacji władzy w społeczeństwie.

Można przy tym stwierdzić, iż warunkiem powodzenia dwujęzycznych programów kształcenia skierowanych do mniejszości etnicznych jest dobór odpowiedniej pedagogii. O. García, H.B. Beardsmore wyróżnili dwie główne zasady dwujęzycznej pedagogiki, które mają wpływ na ostateczne efekty procesu edukacyjnego. Jedną z nich jest sprawiedliwość społeczna, która stanowi naczelną zasadę dwujęzycznej edukacji, odkąd nauczanie bilin-gwalne łączy dwa lub więcej języków i kultur. Drugą zasadą jest osadzenie działań pedagogicznych w określonej praktyce społecznej i rzeczywistości, w której funkcjonują dwujęzyczni uczniowie. Cytowani autorzy stwierdzają przy tym, że

dobra pedagogika, która ignoruje zasadę sprawiedliwości społecznej jest nieefektywna w kształceniu dwujęzycznym. Z kolei, dobra pedagogika, która sprowadza się wyłącznie do realizacji zasady sprawiedliwości społecznej bez wzmacniania procesu kształcenia w sferę praktyki społecznej jest także nieefektywna z perspektywy uczniów, którzy rozwijają swoją dwujęzyczność<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Tamże, s. 254.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> O. García, H.B. Beardsmore, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Oxford 2009, s. 318.

Tabela 5

## Pedagogiczne zasady edukacji dwujęzycznej

Sprawiedliwość społeczna	Praktyka społeczna
1. Równość 2. Język dziecka/tolerancja językowa 3. Oczekiwania i dyscyplina 4. Ocena osiągnięć	1. Wzajemne oddziaływanie i zaangażowanie 2. Język 3. Współdziałanie i praca w grupie 4. Powiązanie

Źródło: O. García, H.B. Beardsmore, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Oxford 2009, s. 318.

W konkluzji warto przytoczyć kilka istotnych postulatów, których wprowadzenie do polityki oświatowej państwa dostarcza najlepszych efektów dla praktyki oświatowej, zorientowanej na rewitalizację języków i kultur autochtonicznych grup mniejszościowych. Przedstawione przez D. Corsona rekomendacje są następujące:

- państwa narodowe powinny uznać swoje tubylcze języki za oficjalne, przynajmniej w ramach odpowiednich dystryktów, obszarów, czy terytoriów (podobnie jak w Norwegii);
- tubylcze kształcenie nauczycieli w specjalnie przygotowanych college'ach (na wzór modelu Sami) powinno rozwijać się w ramach edukacji dwujęzycznej i dwukulturowej;
- języki tubylcze powinny być wprowadzone jako środek kształcenia w szkołach, kiedy tylko jest to uzasadnione liczbą uczniów;
- jako część wspomnianych reform, kontrola nad wprowadzaniem procesów powinna zmierzać w dół - w kierunku społeczności lokalnych, rad i szkół;
- w sytuacji, gdy języki tubylcze nie są medium codziennej komunikacji, lokalne autochtoniczne społeczności mogą rozpocząć proces rewitalizacji poprzez utworzenie językowych i kulturowych przedszkoli (np. w modelu Maori) [Maorysów w Nowej Zelandii - przyp. T.G.], zatrudniających jednostki płynnie władające językiem, aby dzieci były otoczone przez środowisko, które jest na wskroś zgodne z kulturą tubylczą;
- od zakończonego powodzeniem utworzenia systemu dwujęzycznej i dwukulturowej edukacji przedszkolnej, społeczności lokalne powinny szybko zmierzać do stworzenia szkolnictwa podstawowego bądź to jednojęzycznego (wykorzystującego język tubylczy), bądź dwujęzycznego i dwukulturowego, a dalej zmierzać do ostatecznego celu, jakim jest utworzenie autochtonicznych instytucji edukacyjnych na poziomie średnim i wyższym;
- kierunek badań oceniających efektywność wprowadzonych rozwiązań w zakresie edukacji w języku tubylczym ma szczególne znaczenie w krajach

posiadających autochtoniczne populacje i powinien mieć na celu zastosowanie rezultatów jako modeli edukacyjnych przez społeczności w dowolnym miejscu;

– na poziomie narodowym niezbędna jest skoordynowana i oficjalnie wspierana polityka w zakresie planowania językowego, mająca na celu pomoc w procesie rewitalizacji języków tubylczych zagrożonych, podtrzymanie i rozwój zdolnych do przetrwania, a także wspieranie i promowanie edukacji w języku ojczystym (np. za pośrednictwem modelu Rady Edukacji Sami w Norwegii)<sup>31</sup>.

Kolejne dekady pokażą, w którym kierunku podążą zmiany kulturowe i społeczne wpływające na sytuację językową na Dalekiej Północy. Jednym ze scenariuszy może być pogłębianie się procesów asymilacji etnicznej, co zdynamizuje proces rozmywania różnic kulturowych i pogłębi zjawisko zaniku języków. W tym wypadku, kolejne pokolenia podbiegunowych tubylczych społeczności będą wchodzić w coraz większym stopniu w główny nurt kultury, a znajomość własnej autochtonicznej kultury i języka stanie się jedynie tłem. Inny scenariusz zakłada rewitalizację kultur i języków mniejszości etnicznych w obszarach Arktyki. Z pewnością, dynamika zmian zachodzących w społecznościach tubylczych na Dalekiej Północy zależeć będzie od zaangażowania państw, na terytoriach których zamieszkują poszczególne grupy etniczne – w zakresie ochrony ich kultur, tradycji i języków. Trzeba jednak stwierdzić, że dotychczasowa praktyka polityczna w tym zakresie nie dostarcza optymistycznych prognozyk na przyszłość.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamus M., *Eskimosi. Kultura, język, folklor*, Warszawa 1989.
- Артеменко О.И., *История развития школьного образования на Севере*, [w:] *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири. Материалы международной научно-практической конференции, 26-28 апреля 2005 г.*, Академгородок, ред. В.В. Радченко, В.Я. Шатрова, Новосибирск 2005.
- Baker C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon 2006.
- Bobaljik J.D., *Visions and Realities: Researcher-Activist-Indigenous Collaborations in Indigenous Language Maintenance*, [w:] *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, red. E. Kasten, New York 1998.
- Conklin N.F., Lourie M.A., *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, New York 1983.

<sup>31</sup> D. Corson, *Language Policies for Indigenous Peoples*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, red. R. Wodak, D. Corson, Dordrecht 1997, s. 85-86.

- Corson D., *Language Policies for Indigenous Peoples*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, red. R. Wodak, D. Corson, Dordrecht 1997.
- Cummins J., *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego 1984.
- Cummins J., 'This Place Nurtures my Spirit': *Creating Contexts of Empowerment in Linguistically-diverse Schools*, [w:] *Rights to Language. Equity, Power, and Education. Celebrating the 60<sup>th</sup> Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*, red. R. Phillipson, London 2000.
- Darnell F., Hoëm A., *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996.
- De Vos G.A., *Ethnic Pluralism: Conflict and Accommodation*, [w:] *Ethnic Identity. Creation, Conflict, and Accommodation*, red. L. Romanucci-Ross, G.A. De Vos, London 1995.
- Dorais L.-J., *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto 1997.
- Duhaime G., *Socio-economic Profile of Nunavik, 2008 Edition*, Quebec City 2008.
- Eastman C.M., *Language, ethnic identity and change*, [w:] *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, red. J. Edwards, London 1984.
- Fishman J.A., *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon 1991.
- Fishman J.A., Fishman G.S., *Rethinking Language Defense*, [w:] *Rights to Language. Equity, Power, and Education. Celebrating the 60<sup>th</sup> Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*, red. R. Phillipson, London 2000.
- García O., Beardsmore H.B., *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Oxford 2009.
- Gibbs W.W., *Na ratunek ginącym językom, „Świat Nauki” z 2002, 10.*
- Hornberger N.H., *Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, [w:] *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, red. N.H. Hornberger, New York 2008.
- Isajiw W.W., *Definition and Dimensions of Ethnicity: A Theoretical Framework*, [w:] *Challenges of Measuring an Ethnic World. Science, Politics and Reality*, Washington 1993.
- Jackson Preece J., *Prawa mniejszości*, Warszawa 2007.
- Meschtyb N., *Adult Education and Indigenous Peoples of Russia*, UNESCO Institute of Education 2000.
- Narody Seviiera Rossii (1960-1980)*, Moskva 1992.
- Население коренных малочисленных народов по территориям преимущественного проживания Коренных Малочисленных Народов и владению языками*, [http://www.perepis2002.ru/ct/html/TOM\\_13\\_02.htm](http://www.perepis2002.ru/ct/html/TOM_13_02.htm)
- Orvik J.M., *Ethnic and Linguistic Processes: The Future of Indigenous Alaskan Languages*, [w:] *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research: Theory in Bilingual Education*, t. II, red. R.V. Padilla, Ford Hall 1980.
- Schweitzer P., Irlbacher Fox S., Csonka Y., Kaplan L., *Cultural well-being and cultural vitality*, [w:] *Arctic Social Indicators follow-up to the Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, red. J.N. Larssen, P. Schweitzer, G. Fondahl, Copenhagen 2010.
- Skutnabb-Kangas T., *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority Education: From Shame to Struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Philadelphia 1998.
- Skutnabb-Kangas T., *Education of Minorities*, [w:] *Handbook of Language and Ethnic Identity*, red. J.A. Fishman, Oxford 1999.
- Taylor D.M., *The Quest for Collective Identity: The Plight of Disadvantaged Ethnic Minorities*, *Canadian Psychology*, 1997, 38, 3.