

Skupina pre práva menšín (Minority Rights Group - MRG)

je medzinárodnou výskumnou a informačnou organizáciou, registrovanou vo Veľkej Británii podľa Zákona o dobročinných spolkoch z roku 1960 ako vzdelávací dobročinný spolok. Medzi jej hlavné ciele patrí:

- zabezpečiť spravodlivosť pre menšinové alebo väčšinové skupiny, ktoré sú podrobené diskriminácii, a preskúvaním ich situácie a publikovaním faktov v čo najširšom rozsahu prispieť k výchove a k aktivizácii verejnej mienky;
- zverejňovaním porušovaní ľudských práv napomáhať pri predchádzaní prerastania týchto problémov do nebezpečných a ničivých konfliktov, ktoré sa v prípade polarizácie len ťažko dajú riešiť;
- prostredníctvom svojho výskumu pestovať medzinárodné porozumenie faktorov, ktoré vytvárajú predsudky a skupinové napätie a tak napomáhať podpore rastu svetového vedomia týkajúceho sa ľudských práv.

SPONZORI

Lady Butler
George Cadbury
Milovan Djilas
Dr Robert Gardiner
Dr Dharam Ghai
Lord Arnold Goodman CH
David Kessler
Dr Joseph Needham FRS

RADA

Predseda: Sir John Thomson
Dr Shirin Akiner
Philip Baker
Hugo Brunner
Efiua Dorkenoo
Scilla Elworthy
Francoise Fonval
Jennie Hatfield-Lyon
Ben Hooberman
Richard Kershaw
Helen Krag
Dr Claire Palley
Kate Phillips
Philipp Rudge

ZAMESTNANCI

Riaditeľ Alan Phillips
Medzinárodná obhajoba Anne Bouvier,
Chandra Roy
Osobná tajomníčka riaditeľa Emmie Dharmakan
Projekty - stredná a východná Európa
Suzanne Pattle
Redaktor Judith Kendra
Marketing Deborah Knight
Obchodné oddelenie Gloria Mitchell
Publikácie Brian Morrison
Financie Patricia Pons
Projekty - Ázia / Stredný východ Patricia Sellick
Administratíva Frances Smith
Financie David Squar
Tajomníčka Mary Thompson
Vzdelávanie Rachel Warner

ÚRAD

Minority Rights Group
379 Brixton Road
Londýn SW9 7DE
Veľká Británia
tel.: +44(0)71-978 9498

Skupina pre práva menšín ďakuje všetkým organizáciám i jednotlivcom, ktorí pomohli pri príprave tejto správy.

Skupina pre práva menšín by tiež rada vyjadrila osobitnú vďaku Európskej komisii za jej významný príspevok k novým prístupom k ochrane menšín.



Dr. TOVE SKUTNABB-KANGAS je výskumnou pracovníčkou so špecializáciou na otázky menšinového školstva, bilingvizmu, jazyka a moci. Jej práca zahŕňa dve vplyvné správy pre UNESCO o menšinovom školstve v sedemdesiatych rokoch a je autorkou mnohých kníh a článkov. Úzko spolupracovala s menšinovými skupinami domorodých obyvateľov a prisťahovalcov, predovšetkým v Škandinávii. Od svojho narodenia vie po švédsky i po fínsky, v súčasnosti žije v Dánsku.

Dr. Tove Skutnabb-Kangas a MRG by radi poďakovali nasledujúcim expertom, ktorí pripomenovali túto správu:

prof. Annamalai, India
prof. Jim Cummins, Kanada
prof. Rainer Enrique Hamel, Mexiko
prof. Ofelia Garcia, USA
prof. Deirdre Jordan, Austrália
prof. Timoti S. Karetu, Aotearoa - Nový Zéland
Bent Larsen, knihovník, Roskilde University
prof. Elizabeth P. Marcelino, Filipíny
prof. Anna Obura, Keňa
Dr Robert Phillipson, VB/Dánsko
Mart Rannut, poslanec, Estónsko,
a ďalším, ktorých mená nie sú uvedené.

© Minority Rights Group

ISBN: 80-967169-4-8

Publikácia vydaná nadáciou MRG - Slovakia
s finančnou podporou PHARE Democracy Programme
Bratislava, 1995

Preklad: Radoslav Procházka
DTP: Pavol Trgáňa
Tlač: Polygrafia SAV
Počet výtlačkov: 1000

Na obálke sú reprodukované časti Všeobecnej deklarácie ľudských práv OSN, 1948.

JAZYK, GRAMOTNOSŤ A MENŠINY

Dr Tove Skutnabb-Kangas

Obsah

Predslov	3
Úvod, jazykové menšiny a väčšiny	5
Definícia koncepcii	7
Vzdelávanie detí menšín: ideológia a príklady	12
Porovnanie rozličných vzdelávacích programov	15
Etapy v menšinovom školstve, deficitné deti alebo deficitné školy a spoločnosti?	20
Gramotnosť v materinskom jazyku a všeobecné základné vzdelanie	22
Jazykové ľudské práva	25
Záver	29
Mapa úrovne gramotnosti	4

Všeobecná deklarácia ľudských práv (1948)

Článok 19

Každý má právo na slobodu myslenia, presvedčenia a náboženstva, toto právo zahŕňa slobodu zastávať názory bez zasahovania a právo vyhľadávať, prijímať a rozširovať informácie a myšlienky akýmkoľvek prostriedkami a bez ohľadu na hranice.

Článok 26

1. Každý má právo na vzdelanie. Vzdelanie musí byť bezplatné, prínajmenšom v základných stupňoch. Základné vzdelanie musí byť povinné. Technické a odborné vzdelanie musí byť všeobecne prístupné a vyššie vzdelanie musí byť rovnako prístupné všetkým na základe schopností.

2. Vzdelanie musí smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Musí podporovať porozumenie, znášanlivosť a priateľstvo medzi všetkými národmi, rasovými a náboženskými skupinami, a musí byť rovnako prístupné všetkým na základe schopností.

Medzinárodný dohovor o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (prijatý v roku 1966, účinnosť nadobudol v roku 1976)

Článok 13

1. "...vzdelanie musí umožniť všetkým osobám účinne sa realizovať v slobodnej spoločnosti, podporovať porozumenie, znášanlivosť a priateľstvo medzi všetkými národmi a všetkými rasovými, etnickými alebo náboženskými skupinami, ako aj aktivity Organizácie Spojených národov na zachovanie mieru."

Návrh Deklarácie práv dieťaťa (1988)

Článok 16

"...dieťaťu nesmie byť upreté právo spoločne s inými členmi jeho skupiny požívať vlastnú kultúru, vyznávať a praktikovať vlastné náboženstvo alebo používať vlastný jazyk."

Dohovor Rady Európy o ochrane ľudských práv a základných slobôd (prijatý v roku 1950, účinnosť nadobudol v roku 1953)

Prvý protokol 2

"Nikomu sa nesmie odoprieť právo na vzdelanie. Pri výkone akýchkoľvek funkcií v oblasti výchovy a výuky, ktoré štát vykonáva, bude rešpektovať právo rodičov zabezpečiť túto výchovu a vzdelanie v zhode s ich vlastným náboženským a filozofickým presvedčením."

Návrh Zásad Deklarácie OSN o právach domorodcov (1989)

9. Právo rozvíjať a podporovať vlastné jazyky, vrátane vlastného písma a používať ich na administratívne, súdne, kultúrne a iné účely.

10. Právo na všetky formy vzdelania, zvlášť práva dieťaťa na prístup ku vzdelaniu vo vlastnom jazyku, a právo založiť, usporiadať, viesť a kontrolovať vlastné systémy a inštitúcie v školstve.

23. (Kolektívne) právo na autonómiu v otázkach týkajúcich sa ich vlastných vnútorných a miestnych záležitostí, vrátane školstva, informácií, kultúry, náboženstva, zdravotníctva, bytovej politiky, sociálneho zabezpečenia, tradičných a iných ekonomických aktivít, správy krajiny a zdrojov a životného prostredia, rovnako na vnútorné zdaňovanie na financovanie týchto autonómnych funkcií.

Predslov

V decembri roku 1987 vyhlásilo Valné zhromaždenie OSN rok 1990 za "Medzinárodný rok gramotnosti" a vyzvalo k snahe o odstránenie negramotnosti na svete do konca storočia. V marci roku 1990 sa generálnemu riaditeľovi UNESCO Federicovi Mayorovi podarilo získať podporu UNICEF, Rozvojového programu OSN a Svetovej banky na presadenie globálnej gramotnosti ako "absolútnej priority nasledujúceho desaťročia."

Takáto kampan' má svoje naliehavé dôvody. Gramotnosť môže poskytnúť základy ekonomického, sociálneho a kultúrneho rozvoja na úrovni národov i jednotlivcov. Prieskum UNICEF-u ukázal, že štyri roky výuky môžu zmeniť spôsob života ženy a zvýšiť šance jej rodiny na prežitie, od preventívnych zdravotníckych opatrení k rodinnému plánovaniu, k poľnohospodárskej výrobe. Problém má však na celom svete obrovské rozmery. V roku 1990 bolo na svete približne 960 miliónov dospelých negramotných (to znamená starších ako 15 rokov) a viac ako 125 miliónov detí vo veku od 6 do 11 rokov, ktoré neboli prihlásené do škôl a hrozilo im preto, že zostanú negramotné aj v dospelosti.

V Afrike, Ázii a v Latinskej Amerike je miera negramotnosti obzvlášť vysoká. V subsaharskej Afrike napríklad, dosahuje mužská negramotnosť 66 percent a ženská združujúcich 83 percent. I keď sa vo väčšine krajín odporúčene znížila negramotnosť dospelých, rýchly nárast ich populácie znamenal, že celkový počet negramotných vzrástol. Zatiaľ čo v priemyselných krajinách na severe je málo úplne negramotných ľudí, často sa vyskytuje "funkčná negramotnosť" – znamenajúca nedostatočnú schopnosť uspokojivo participovať na zamestnanosti, vzdelávacích a sociálnych príležitostiach. V Spojených štátoch amerických sa napríklad odhaduje funkčná negramotnosť vo výške 5 až 25 percent, podľa jej vymedzenia.

Skupina pre menšinové práva chcela prispieť k Medzinárodnému roku gramotnosti upriamením pozornosti na jazykové práva a práva na gramotnosť menšín. Preto pozvala doktorku Skutnabb-Kangas, známu výskumníčku a autorku v oblasti jazyka a školstva, aby napísala osobnú správu na niektoré z uvedených tém. Mnoho ľudí bude jej analýzu považovať za výzvu ustáleným názorom, iní ju určite budú považovať za príliš extrémnu. Niektorí členovia menšinových skupín však môžu mať pocit, že správa je príliš mierna. Mala by mať zvláštny význam pre pedagógov, pracujúcich so študentami z menšinových skupín, či už ako skupinou alebo v zmiešanej zostave. Dôležité je, aby sa dostala k rôznemu publiku, pripravenému vypočuť si a diskutovať o jej posolstve kritickým spôsobom. Možno sa potom podarí nájsť nové lepšie spôsoby vyrovnávania sa s negramotnosťou v minoritných spoločenstvách, napriek ich rozdielnej situácii. Správa takisto významne prispeje k diskusii o tejto téme v rámci samotnej Skupiny pre menšinové práva. Z priestorových dôvodov je táto správa redigovaná a skrátenou verziou pôvodného dokumentu, ktorý poskytla autorka skupine. Predslov a záver pochádzajú od skupiny. Plné znenie je možné dostať na základe špeciálnej žiadosti.

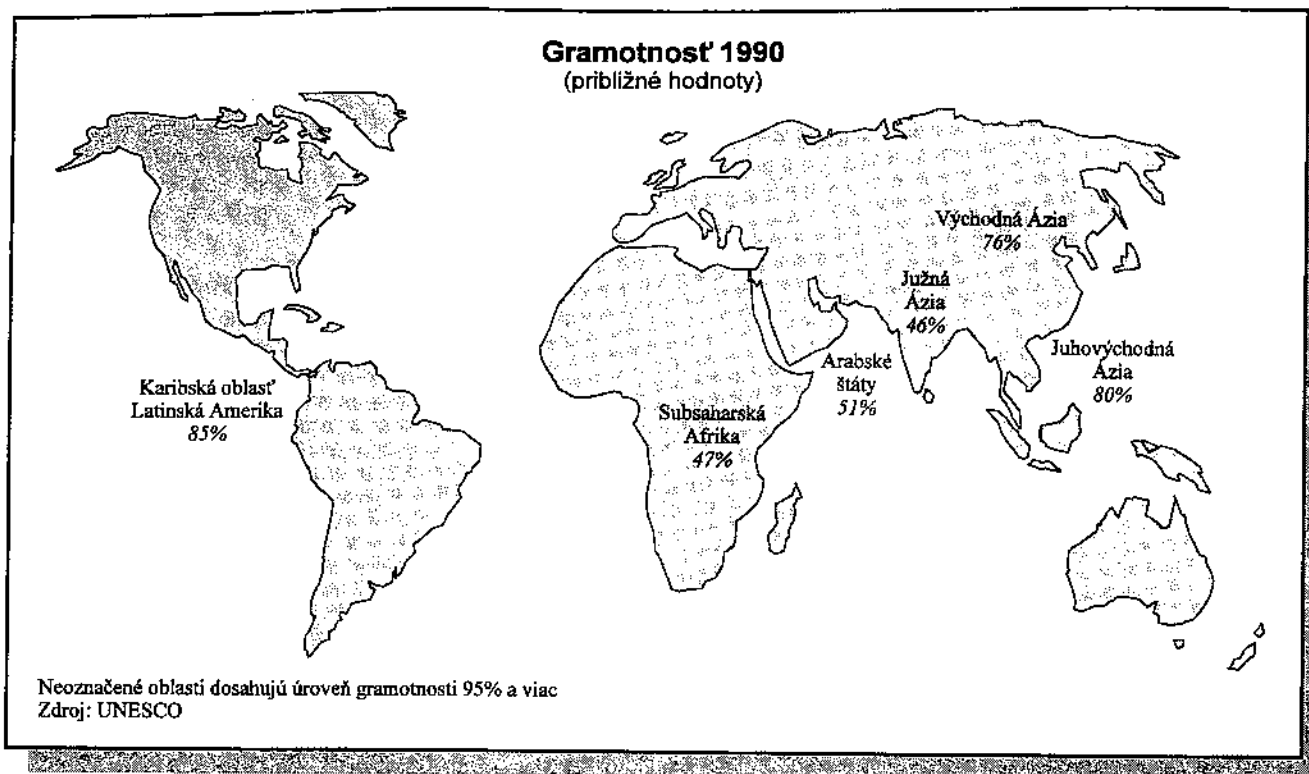
Zatiaľ čo výhody všeobecnej gramotnosti sú zjavné, malý dôraz sa venuje vplyvu negramotnosti na menšinové skupiny. Tejto téme však venuje zvýšenú pozornosť jednak UNESCO a jednak mnohé štáty. Ak menšina nemôže plne uplatniť svoje ľudské práva a je diskriminovaná zo strany spoločnosti, je dôvodný predpoklad, že bude mať i vyššiu mieru negramotnosti. Čo však nie je vždy

evidentné, je fakt, že v týchto prípadoch súvisí negramotnosť s postavením menšinových jazykov, jednak v školstve a jednak celkovo v spoločnosti. Ak nie je menšinovej skupine umožnený prístup k vzdelaniu v materinskom jazyku, ak je tento jazyk podhodnocovaný, zaznávaný, zosmiešňovaný alebo vnímaný ako podradný, ak (v niektorých častiach sveta) je tento jazyk aktívne potláčaný a tí, ktorí ním hovoria alebo píšu, sú perzekvovaní, vtedy sú menšinové skupiny veľmi znevýhodňované a ich ľudské práva potláčané.

Menšiny (a utlačané menšiny) potrebujú na účasť v širšej spoločnosti aj príležitosť naučiť sa väčšinové alebo dominantné jazyky. Pokusy juhoafrickej vlády obmedziť v polovici sedemdesiatych rokov školstvo (čiernych) Afričanov na "rodné" jazyky alebo na afrikánštinu namiesto angličtiny slúžili ako rozbuška v povstaní školákov v Sowete. Ako demonštruje táto správa, je nevyhnutné, aby menšinové deti mali plný prístup k väčšinovým jazykom na základe demokracie a rovnakej participácie.

Táto správa explicitne podporuje ideál sveta, kde bilingvalizmus alebo multilingvalizmus sú normálnou a akceptovanou črtou. Zdôrazňuje, že menšinové skupiny sú nútené k bilingvalizmu nie na základe vlastného rozhodnutia, ale bilingvalizmus je nevyhnutnou podmienkou ich prežitia. Takéto schopnosti sú však zriedka chápané ako prednosť a často spôsobujú nesúhlas a rozpory. V civilizovanej kultúre, ktorá rešpektuje ľudské práva, by pluralita jazykov mala byť vnímaná ako obohatenie a ako odraz plurality kultúr. Mnohí ľudia predpokladajú, že právo používať jazyk podľa výberu v neoficiálnom alebo oficiálnom prostredí je "prirodzeným" ľudským právom. Ako demonštruje záverečná časť tejto správy, je málo medzinárodných štandardov na zachovanie a podporu jazykových ľudských práv, aj keď situácia sa začína meniť. Dôležitosť tejto otázky uznáva aj OSN. Väčšina z týchto existujúcich štandardov však nie je právne záväzná. Autorka prezentuje predbežnú Deklaráciu o jazykových právach, ktorá by mala slúžiť ako vzor pre štandardy OSN. Skupina pre menšinové práva pracuje tiež v prospech jazykových práv zasadzovaním sa za Deklaráciu OSN o právach osôb, patriacich k etnickým, rasovým, náboženským alebo jazykovým menšinám. Prijatie medzinárodných štandardov negarantuje, že menšinové práva budú nezmeniteľne rešpektované, ale poskytuje rámec, o ktorý sa môžu štáty usilovať a nad ktorým môžu individuálni hodnotitelia zabezpečiť dohľad.

Alan Phillips
výkonný riaditeľ
November 1990



ÚVOD jazykové menšiny a väčšiny

Menšinové školstvo je spoločensky dôležitou a politicky kontroverznou témou s bezprostrednou relevanciou pre väčšinu spoločností na svete. Ak je "menšina" definovaná vo vzťahu k moci, nie k číslam, potom všetky skupiny, ktorých materinské jazyky nie sú v krajinách, kde žijú, úradnými jazykmi, sú jazykovými menšinami. Veľká väčšina štátov je v skutočnosti multilingválna, pretože sa vnútri ich hraníc hovorí viacerými pôvodnými jazykmi. V niektorých existuje obrovská rôznosť jazykov, ako napríklad v Nigérii s viac ako 500 jazykmi, alebo v Indii, kde sa národy hlásia k viac ako 1600 jazykom. Vo väčšine multilingválnych štátov v oblasti subsaharskej Afriky nie sú domorodé jazyky úradnými jazykmi na rozdiel od rozličných európskych jazykov, ktorým bol priznaný úradný štatút, hoci niektoré z afrických jazykov majú štatút "národných jazykov".

V Európe je len päť štátov, ktoré možno nazvať monolingválnymi (hovorí sa len jedným pôvodným jazykom): Island, Lichtenštajnsko, Monako, Portugalsko a San Marino. Na iných kontinentoch ťažko nájsť čo len jeden taký štát. Len v deviatich európskych štátoch alebo samosprávnych územiach sú všetky jazyky v krajine uznávané ako úradné jazyky. Päť z nich sú už spomenuté monolingválne štáty, tri bilingválne (Faerské Ostrovy, Grécko, Írska republika) a jeden trilingválny (Andorra). Vo všetkých ostatných európskych krajinách žijú ľudia, hovoriaci neprist'ahovaleckými jazykmi, ktoré nie sú úradnými jazykmi.

I keď existuje viac ako 40 úradne bilingválnych alebo multilingválnych štátov, väčšina z dvesto štátov sveta je, napriek svojej de facto viacjazyčnosti, úradne monolingválnou, to znamená, že má len jeden úradný jazyk. Medzi ich monolingvalizmom, ktorý samozrejme priznáva úradný štatút jednému jazyku, a skutočnosťou, že v týchto štátoch spolu hovoria ľudia 4000 až 5000 jazykmi¹, je napätie. Menej než 5 percent z 4000 až 5000 jazykových skupín sveta žije v krajine, kde je ich materinský jazyk úradným jazykom, a viac než 95 percent z nich žije v krajine, kde ich materinský jazyk nie je úradným jazykom. Viac než 95 percent jazykových skupín sveta tak na základe definície, použitej v tejto správe, patrí k jazykovým menšinám. Použitie definície znamená úradný monolingvalizmus to, že vo väčšine prípadov sú jazykové ľudské práva jazykových menšín porušované.

95% jazykových skupín sveta však nezodpovedá 95%-tám svetovej populácie (i keď numericky tvorí väčšinu svetovej populácie). V skutočnosti hovorí mnohými z tých 4000 až 5000 jazykov len nemnoho ľudí. Viacero jazykov každoročne zaniká a len málo ich vznikne. Podľa názoru autorky ide o proces, v ktorom svet zabíja svoj lingvistický potenciál a rôznosť, tak ako zabíja svoj biologický potenciál a rôznosť, keď sú stovky druhov rastlín, hmyzu a iných živých organizmov každoročne zabitých alebo určené na smrť.² Ničenie jazykov sa objavilo v alarmujúcich rozmeroch odkedy Európania začali "objavovať" ďalšie kontinenty. Podľa názoru autorky je však dnešná generácia najvražednejšou generáciou v dejinách sveta.

Jedným z najúspešnejších prostriedkov deštrukcie a retardácie jazykov bolo a zostáva školstvo, ako sa neskôr vysvetľuje v správe. V období európskeho koloniálneho panstva predchádzali alebo nasledovali po zbrani, používanej na ovládanie poddaných, misionári. Dnes bola zbraň doplnená alebo nahradená technológiou, podporovanou školstvom, ktoré prichádza s vlastnými učebnicami. Tieto už nie sú v rodných jazykoch menšín tak ako

kedysi Biblia. A mnohí z nových misionárov (expatriotani učitelia a experti) nepoznajú jazyky menšín. Prechod z veku zbrani do veku učebníc mal na celom svete za následok enormný nárast vplyvu formálneho vzdelania, a spôsoby ovládania sa zo skutočného použitia a vyhrážania fyzickým násilím zmenili na násilie psychologické, z "biča" (tresty) na "cukor" (odmeny) a idey. Používanie sily sa stalo menej viditeľným, viac štruktúrovaným a kultúrnejším, a štruktúry, v ktorých funguje, rozsiahlejšími a menej transparentnými. Navyše sa kritériá, na základe ktorých sa ľudia delia do skupín, ktoré nemajú rovnaký prístup k moci a k zdrojom, zmenili z biologicky "rasových" na kultúrne a jazykové. O všetkých týchto zmenách budeme hovoriť neskôr.

Prostredníctvom vzdelania sme vystavení jednak prostriedkom (jazyky) a jednak ideologickým posolstvám (kultúrny obsah), ktoré sú v súčasnosti používané na naše ovládanie. Formálne vzdelanie zvyčajne relativne dôležitú rozličných jazykov a kultúr. Robí tak čiastočne spôsobom svojej organizácie, kde sú niektoré jazyky médiami vzdelania, to znamená, že v niektorých jazykoch prebieha vyučovanie, niektoré sa vyučujú ako samostatné predmety a niektoré sa nevyučujú vôbec. Rovnako tak robí prostredníctvom ideologického obsahu vyučovania: čo sa povie o rôznych jazykoch a kultúrach, explicitne alebo implicitne, a ktoré jazyky nie sú spomenuté vôbec. Zároveň je formálne vzdelanie rozhodujúce pre to, ktoré jazyky sa fakticky vyučujú a zachovávajú. Väčšina školských systémov vo svete ideologicky aj organizačne smeruje k norme monolingvalizmu v dominantných väčšinových jazykoch / úradných jazykoch. Na druhej strane neformálne štruktúry školstva, organizované samotnými menšinami, zohrávali často dôležitú úlohu pri zachovaní menšinových jazykov.

Tí jednotlivci, ktorých materinské jazyky nemajú to šťastie byť v krajine, kde žijú, úradnými jazykmi, sa musia stať bilingválnymi alebo multilingválnymi. Väčšina z multilingválnych ľudí nie je multilingválna preto, že by sa tak vedome rozhodla. Je to tak skôr preto, že všetci títo ľudia, ktorých materinské jazyky nemajú v ich krajine oficiálne práva, boli prinútení naučiť sa popri svojom jazyku ešte ďalšie. Pretože to boli nútení práve kvôli svojmu bezmocnému jazykovému postaveniu, znamená to, že ako skupina majú menej moci než tí, ktorých rodný jazyk je jazykom úradným. Po anglicky hovoriaci Američania nepotrebuju napríklad poznať žiaden z jazykov, ktorými sa hovorí v USA, zatiaľ čo pôvodní Američania a Chicanaas sa popri svojom jazyku potrebujú naučiť ešte angličtinu.

Ak sa deti jazykových menšín chcú rozprávať so svojimi rodičmi a prarodičmi, vedieť o svojich dejinách a kultúre, a vedieť, kým sú, musia z dôvodov identity poznať svoj materinský jazyk. Ak chcú získať dobré vzdelanie, ktoré zvyčajne nie je možné v ich rodnom jazyku, aspoň nie do tej miery, ako v úradnom jazyku, a participovať na ekonomickom, sociálnom a politickom živote vo svojej krajine, musia z dôvodov rovnakej participácie poznať úradný jazyk. (Je dôležité si uvedomiť, že bilingvalizmus v ktorýchkoľvek dvoch jazykoch nepostačuje.) Menšinové deti potrebujú poznať aspoň svoj materinský jazyk a jeho kultúru, a dominantný jazyk širšej spoločnosti a jeho kultúru. Mnohí pôvodní obyvatelia v Austrálii poznajú svoj vlastný jazyk a ďalšie pôvodné jazyky, ale to nestačí; musia vedieť tiež po anglicky.) Malo by byť povinnosťou vzdelávacieho systému pomáhať týmto ľuďom stať sa bilingválnymi, pretože je to nevyhnutnosťou jednak pre nich ako jednotlivcov a jednak z dôvodov demokracie.

Tých "menej než päť percent jazykových skupín sveta", ktoré patria k jazykovým väčšinám sveta v tom zmysle, že ich materinské jazyky sú v krajinách, kde žijú úradnými jazykmi, je

veľmi rôznorodých. Zahŕňajú skupiny početne malé, ako 250 000 islandsky hovoriacich ľudí na Islande, a skupiny početne gigantické, napríklad 1000 miliónov ľudí hovoriacich čínštinou a všetkými jej dialektami. Dôležitejšie je, že ľudia, hovoriaci týmito jazykmi, i keď tvoria menšinu svetovej populácie, patria k veľmi vplyvnej početnej menšine, a to menšine, ktorá bola schopná pôsobiť vo väčšine životných situácií vo vlastnej krajine prostredníctvom materinského jazyka. Preto neboli nikdy nútení naučiť sa iný jazyk, okrem (dobrovoľného) obohatenia sa. Ľudia, ktorí od narodenia hovoria týmito jazykmi (čínština, holandština, angličtina, finština, francúzština, nemčina, hebrejčina, taliančina, japončina, nórština, portugalcina, ruština, španielčina, švédština, atď.) v krajinách, kde sú tieto jazyky jazykmi úradnými, majú ako skupina viac moci a zdrojov, viac možností rozhodovať o vlastnom živote (a o životoch druhých) a vyššiu životnú úroveň (meranú na základe bežných kritérií) ako (multilingválni) ľudia patriaci k zvyšným 95–im percentám jazykov ako skupine.

Majú byť monolingválne štáty a jednotlivci našim cieľom?

Prečo sú monolingválni ľudia vplyvnejší a prečo je tak veľa štátov oficiálne monolingválnych? Je to preto, že monolingvalizmus je pre jednotlivcov a štáty lepším usporiadaním vecí ako multilingvalizmus? Ak áno, mali by sa národy a štáty stať monolingválnymi? Malo by menšinové školstvo smerovať k monolingvalizmu? To je len niekoľko základných otázok o menšinových a väčšinových jazykoch monolingválnych a multilingválnych jednotlivcov a monolingválnych a multilingválnych štátov.

Občas sa tvrdí, explicitne alebo implicitne, že monolingválni ľudia sa nepotrebujú učiť ďalšie jazyky, pretože ich materinské jazyky (angličtina, čínština, ruština, francúzština atď.) sú lepšie a rozvinutejšie ako iné jazyky. Možno sú "menšie" jazyky malé preto, že sú "primitívnejšie"?

Z lingvistického hľadiska majú všetky jazyky, od narodenia používané skupinou ľudí, rovnakú hodnotu. Všetky sú logickým, kognitívnym komplexom, spôsobilým vyjadriť akékoľvek myšlienky a koncepcie (za predpokladu, že kultivácii a tvorbe nových lexikálnych prvkov, okrem iného, je venovaných dost' zdrojov). Toto neznamená, že "rovnaká" koncepcia má rovnaké konotácie (to znamená asociácie, pocity, hodnotiace úsudky). No všetky konotácie môžu byť vyjadrené v akomkoľvek jazyku, aj keď v jazyku X môžeme potrebovať dlhšie vysvetlenia na vyjadrenie toho, na čo v jazyku Y stačí jedno slovo a vice versa. Neexistujú "primitívne jazyky". Z lingvistického pohľadu by všetky jazyky mohli mať rovnaké práva, rovnaké príležitosti na plné vyučovanie, rozvoj a použitie v každej situácii ľuďmi, ktorí týmito jazykmi hovoria.

Rozličné jazyky majú rozličné politické práva, nezávislé na akejkolvek inherentnej lingvistickej charakteristike, ale závislé na mocenských vzťahoch medzi ľuďmi, hovoriacimi týmito jazykmi. Všetky jazyky na svete, vrátane znakových jazykov, sú rovnako schopné disponovať oficiálnymi právami a uznaním. (Jedinou výnimkou môžu byť umelé jazyky, ktoré nie sú rodnými jazykmi žiadnej skupiny, a niektoré z nich dokonca, ako esperanto, sú na ceste stať sa prvým jazykom určitej skupiny ľudí).

Zo všetkých argumentov, používaných na preukázanie toho, že niektoré jazyky sú "lepšie" ako iné, z dôvodov toho, čím "sú", "čo majú", alebo "čo môžu dokázať", len niektoré z argumentov "majú" (angličtina má viac učebníc, literatúry, učiteľov) a veľmi málo z argumentov "môžu dokázať" (prostredníctvom angličtiny

máte prístup k viacerým informáciám o vede a technológii) je pravdivých. Zvyšné sú jednoducho nesprávne.³ A tie, ktoré sú "pravdivé", sú výsledkom nerovného rozdelenia moci a zdrojov, na základe ktorého majú niektoré jazyky k dispozícii viac zdrojov na svoj rozvoj.

Sú monolingválni jedinci kognitívne lepšie vybavení ako jedinci multilingválni, pretože mali možnosť venovať všetku svoju energiu jednému jazyku? Preto teda majú viac moci a zdrojov? Nie je nutnosť učiť sa viacero jazykov bremenom?

Ľuďom na vysokej bilingválnej úrovni, ktorí dobre ovládajú oba jazyky, sa v testoch, meraujúcich všeobecné inteligenčné faktory, kognitívnu flexibilitu, divergentné myslenie a metalingvistické vedomie (citlivosť na slovné hry spätnej väzby, rozlišovanie formy a obsahu, atď.)⁴ darí lepšie ako porovnateľným monolingválnym jedincem. Ak majú deti možnosť rozvinúť vo vzdelávacom procese svoj bilingvalizmus alebo multilingvalizmus, obohacuje to viacero aspektov ich intelektuálneho vývoja, vyššieho ako by pravdepodobne dosiahli ako monolingválni jedinci. Skutočnosť, že mnohým multilingválnym jedincem sa nedarilo, a stále nedarí v testoch a v škole, je výsledkom zanedbávania jedného z ich jazykov, zvyčajne ich materinského jazyka, všeobecne zle plánovaného vzdelania a neobjektívneho výskumu, nie ich bilingvalizmu.⁵ Nemali príležitosť rozvinúť svoj bi- alebo multilingvalizmus na vyššiu úroveň.

Každé dieťa sa môže stať bilingválnym. Môže ho to stať viac námahy ako stať sa monolingválnym, pretože však je väčšina intelektuálnej kapacity dieťaťa nevyužitá, nemalo by ísť o neprekonateľnú prekážku. Ak by sa všetkým deťom sveta (vrátane dnes monolingválnych) pomohlo pri rozvoji bilingvalizmu alebo multilingvalizmu prostredníctvom vzdelania (čo je úplne dosiahnuteľný cieľ), "intelektuálny" potenciál sveta by vzrástol do nepredvídaných rozmerov.

Je multilingvalizmus nevyhnutne spojený s chudobou a monolingvalizmus s prosperitou? Alebo sú monolingválne orientované národy bohatšie ako tie, disponujúce dostatočnou jazykovou rôznorodosťou, pretože žijú v kultúre založenej na konkurencii a glorifikácii moci ako najvyššej hodnoty, čo im umožnilo vykorisťovať bez väčších škrupúl iné (multilingválne) krajiny a národy, ktorých kultúra je založená na kooperatívnejších a humanistických hodnotách?⁶ Pool⁷ sumarizoval svoje závery rozsiahlej štúdie: "Prognostik, ktorý trvá na zachovaní kultúrno-jazykovej plurality by mal byť pripravený obetovať ekonomický progres." Kenneth McRae, ktorý podrobne skúmal multilingválne Belgicko, Švajčiarsko, Fínsko a Kanadu, je mierne optimistickjší: "...vysoká úroveň politického a ekonomického rozvoja je kompatibilná s existenciou dvoch (alebo viacerých) významných jazykových komunít, pravdepodobne však nie v prípade extrémnej jazykovej fragmentácie".⁸ Joshua Fishman, ktorý sa desaťročia zaoberal otázkou vzťahu medzi multilingvalizmom a chudobou,⁹ by chcel svojou novou štúdiou získať podporu pre nádej, že "nie je nemožné presadzovať naraz (prostredníctvom moderných plánovacích metód) jednak ekonomický rozvoj a jednak etnolingvistickú heterogennosť, ako spoločné, skôr než vzájomne sa vylučujúce ciele".¹⁰

V skutočnosti existujú prípady prosperujúcich krajín, regiónov a obvodov s úradným i neformálnym multilingvalizmom (nie iba bilingvalizmom), ako napríklad Švajčiarsko alebo časti bývalého ZSSR a oblastí ako Južná Kanara v Indii (kde väčšina obyvateľov používa štyri až päť jazykov).¹¹ Podobne ani faktický ani úradný monolingvalizmus nezabezpečil prosperitu všetkým krajinám a oblastiam, napríklad Portugalsku alebo mnohým africkým

a latinsko-americkým krajinám, kde úradný monolingvalizmus v bývalom koloniálnom jazyku (ktorý v skutočnosti nie je nikoho rodným jazykom) bol nanútený multilingválnej populácii. Okrem toho, "každý jazyk je rovnako ekonomicky výhodný pre skupinu, ktorá ním hovorí," odpovedá Debi Pattanayak¹² na otázku: "Nie je príliš mnoho jazykov ekonomicky zbytočných?"

Rozdeľuje multilingvalizmus národy, zatiaľ čo jeden jazyk ich zjednocuje? Alebo možno národnú jednotu založiť na úcte k jazykom a kultúram všetkých národov tvoriacich štát? Táto otázka je predmetom tejto správy vo vzťahu k zásadám Všeobecného základného školstva a závery sa približujú k druhému návrhu.

Je teda štátny monolingvalizmus racionálnym imperatívom a prejavom zrelosti štátu, ktorý urobil zásadný progres smerom k nevyhnutnému ale zároveň želateľnému cieľu? Alebo je skôr zbytočným a iracionálnym stavom vecí a fakticky odrazom lingvicizmu (ideologická odnož rasizmu), panstvom jedného jazyka na úkor druhých? Podľa autorkinej skúsenosti smerujú fakty k dokázaniu druhého názoru. A čo sa týka otázok vzdelania jednotlivcov, tvrdí táto správa, že bilingvalizmus alebo multilingvalizmus je nevyhnutným vzdelávacím cieľom pre všetky deti jazykových menšín a želateľným cieľom pre všetky deti.

Ďalšou otázkou, ktorú kladie táto správa, je, či sa vzdelávacia politika a prax snaží o bilingvalizmus detí jazykových menšín. Ako je organizované ich školstvo, aké sú výsledky? Tretia časť správy ponúka niekoľko príkladov významu vzdelania pre niektoré menšiny. Takisto zavádza spôsoby porovnávania úspechov vzdelávacích programov v jednotlivých krajinách pri dosahovaní cieľa – bilingvalizmu. Prezентuje niekoľko typov programov a porovnáva ich vo vzťahu k faktorom, ktoré sú nevyhnutnými predpokladmi na dosiahnutie bilingvalizmu detí. Analýza dokazuje, že väčšina krajín neorganizuje školstvo menšinových detí tak, aby mohli uspieť stať sa bilingválnymi.

DEFINÍCIA KONCEPCIÍ

Úvod

V tejto časti sú definované viaceré ústredné koncepcie, čiastočne ako ponuka niektorých nástrojov pre prácu s hlavnými témami tejto správy, čiastočne pre koncepcijnú jasnosť a tiež preto, že jazyk signalizuje a pomáha zároveň pri konštrukcii spoločenskej reality. Niektoré z definícií sú viac "technické" v tom zmysle, že koncepcie (ich presné znenie) nemusia byť mimo úzkeho kruhu profesionálov známe. "Submerzia", "imerzia" a "lingvicizmus" patria medzi takéto príklady. Niektoré sa používajú v každodennom jazyku a každý z nás "vie" čo znamenajú. Táto správa však potrebuje precíznejšie vymedzenia. Do tejto skupiny patria "materinský jazyk", "bilingválny", "asimilácia", "rasizmus". Niektoré môžu byť vymedzené rozličnými spôsobmi a spôsob, ktorým sú používané v správe, nemusí byť ten najbežnejší.

Často (ale nie vždy) je výber definície spojený alebo s jasným, vedomým výberom postoja k javu alebo s nevedomosťou, ako použitie istých definícií implikuje postoj (a vysielá signály iným postojom). Objektivita, o ktorú sa v tejto správe usiluje autorka, sa opiera o otvorenosť o vlastnom zaujatí namiesto hodnotovej neutrality (ktorú v žiadnom prípade nie je možné dosiahnuť), a je to možné vidieť i vo vybraných definíciách. Tento druh otvorenosti je mimoriadne dôležitý vo vzťahu k téme, ktorá je tak politicky citlivá a kontroverzná ako menšinové školstvo.

Materinský jazyk

Je nevyhnutné definovať materinský jazyk, pretože mnohým pedagógom je čoraz nejasnejšie, aký je materinský jazyk ich žiakov. Správne definície sú potrebné aj z oficiálnych dôvodov (cenzus, právo na služby, poskytované na základe materinského jazyka, zamestnanosť atď.) Takisto poskytujú lepšiu príležitosť určiť, či majú menšinové a väčšinové materinské jazyky rovnaké práva, alebo či väčšinové materinské jazyky požívajú viac inštitucionálnej podpory (inštitúcie v abstraktnom zmysle zákonov a nariadení, a v konkrétnom zmysle zariadení dennej starostlivosti – jasli, škôlok, škôl atď.; pozri Skutnabb-Kangas 1984, kapitoly 2–4).

Je viacero spôsobov ako definovať materinský jazyk. Táto správa používa štyri rozličné kritériá definície: pôvod, kompetencia, funkcia a identifikácia (ako ilustruje tabuľka 1).

Autorka predkladá tri tézy (1–3) a jedno tvrdenie (4) týkajúce sa definícií:

1. Osoba môže mať viacero materinských jazykov, predovšetkým na základe definície pôvodom a identifikáciou, ale aj podľa iných kritérií;
2. Tá istá osoba môže mať rozdielne materinské jazyky, v závislosti od použitej definície;
3. Materinský jazyk osoby sa môže počas jej života zmeniť dokonca niekoľkokrát, podľa všetkých definícií okrem definície pôvodom;
4. Definície materinského jazyka môžu byť hierarchicky usporiadané podľa miery, ktorou zohľadňujú jazykové ľudské práva. Táto miera môže byť stanovená na základe preskúmania definícií používaných spoločnosťou v inštitúciách, či už explicitne alebo implicitne.

Tabuľka 1 Definície "materinského jazyka"

Kritérium	Definícia
1. pôvod	jazyk, ktorý sa osoba naučila ako prvý
2. identifikácia	
a. vnútorná	jazyk, s ktorým sa osoba identifikuje
b. vonkajšia	jazyk, ktorého používateľa identifikujú ostatní ako jeho rodného používateľa
3. kompetencia	jazyk, ktorý vie osoba najlepšie
4. funkcia	jazyk, ktorý osoba najviac používa

Z publikácie Dr. Skutnabb-Kangas
Bilingualism or Not – the Education of Minorities, 1984a, s.18

O jazykových ľudských právach budeme detailnejšie diskutovať v ďalšej časti tejto správy. Podľa názoru autorky je právo identifikovať sa s materinským jazykom (jazykmi), učiť sa v plnej miere materinský(é) jazyk(y), používať ho (ich) v úradnom kontexte a naučiť sa úradný jazyk (jeden z nich) v krajine, kde človek býva, jazykovým ľudským právom.

Treba mať na pamäti všetky tri tézy, pretože predovšetkým monolingválnym ľuďom robí problémy pochopiť dôsledky z nich vyplývajúce.¹³ Tvrdenie o definíciách je z hľadiska témy tejto správy a lingvicizmu najzaujímavejším bodom. Podľa názoru autorky je definícia funkciou tou najprimitívnejšou ("toto turecké dieťa hovorí celý deň nemecky / holandsky / dánsky / anglicky v škôlke / v škole oveľa viac ako turecky, používa nemčinu dokonca v styku so súrodencami, takže nemčina / holandština / dánština / angličtina musí byť materinským jazykom takého dieťaťa"). Použitie tejto definície nezohľadňuje fakt, že väčšina menšinových detí je nútená používať druhý alebo cudzí jazyk (ďalej ako L2), pretože zariadenia v materinskom jazyku alebo v prvom jazyku (ďalej ako L1) neexistujú. Deťom a ich rodičom nebola daná možnosť slobodne si vybrať spomedzi existujúcich alternatív, použitie ktorého jazyka by privítali v škôlkach a školách. Táto definícia je explicitne alebo implicitne používaná v inštitúciách mnohých európskych krajín s výraznou imigráciou.

Ak miera zohľadnenia rastie, používa sa ďalšia, tiež primitívna definícia, a to definícia kompetenciou ("Turecké dieťa nevedelo vo svojom takzvanom materinskom jazyku ani len počítať," hovorí známy lingvista, implikujúc, že švédština, v ktorej boli deti vyučované, bola ich materinským jazykom, lebo ju vedeli lepšie ako turečtinu). Tejto definícii sa nedarí zohľadniť to, že nedostatky v znalosti pôvodného materinského jazyka sú výsledkom neponúknutia príležitosti v dostatočnej miere používať a naučiť sa pôvodný materinský jazyk v tých inštitucionálnych prostrediach, kde mnohé deti trávajú väčšinu dňa (škôlky, školy, organizované mimoškolské aktivity). Nedostatočná kompetencia v pôvodnom materinskom jazyku (ktorá je dôsledkom zanedbávania materinského jazyka v už spomínaných inštitúciách alebo dôsledkom skoršieho potláčania) sa potom často používa na legitimáciu ďalšieho útlaku. Dieťa sa označí za hovoriace väčšinovým jazykom, alebo mu nie je umožnená výuka v pôvodnom materinskom jazyku pretože ho dostatočne neovláda alebo ovláda väčšinový jazyk lepšie. Mnohí domorodí obyvatelia (Saamovia v škandinávskych krajinách, pôvodní obyvatelia v Austrálii) sa oficiálne nepočítajú za členov skupiny, ak už neovládajú pôvodný materinský jazyk (ktorý im bolo zabránené sa naučiť). Míznuce počty môžu byť potom použité na legitimáciu nedostatku služieb v domorodých jazykoch.¹⁴ Rovnaká hra s číslami sa používa pri odmietaní služieb v prisťahovaleckých menšinových jazykoch.

Použitie kombinácie definícií pôvodom a identifikáciou dokazuje najvyšší stupeň zohľadnenia jazykových ľudských práv: **Materinským jazykom je jazyk, ktorý sa človek naučil ako prvý a s ktorým sa identifikuje.**

Použitie definície podľa funkcie alebo kompetencie vo vzdelávacích inštitúciách pri vymedzení materinského jazyka menšinového dieťaťa odráža kultúrny a inštitucionálny lingvicizmus. Môže byť otvorený (nositeľ ho neskrýva), vedomý (nositeľ si ho je vedomý), viditeľný (pre nenositeľov je ľahké ho rozoznať) a aktívne orientovaný na činnosť (ako protiklad čisto postojového). Toto je typické pre prvé fázy histórie menšinového školstva, ako je sa o tom hovorí v ďalších častiach tejto správy. Môže byť tiež skrytý, nevedomý, neviditeľný a pasívny (nedostatok podpory namiesto aktívneho potláčania), typický pre neskoršie fázy vývoja menšinového školstva. Krajiny, ktoré

vyvinuli kultúrny a lingvisticky (viac než biologicky) komplikovanejšie formy rasizmu, takisto používajú túto komplikovanejšiu formu lingvicizmu, ktorá viní obeť miernym spôsobom, kolonizáciou jej vedomia.

Definície materinského jazyka, odporúčané v predchádzajúcej časti, implikujú to, že jazyk, s ktorým sa človek stotožňuje, je pôvodným materinským jazykom, jazykom, naučeným ako prvým. No v spoločnosti s inštitucionálnym a kultúrnym lingvicizmom a diskrimináciou nie je všetkým deťom dovoľené pozitívne sa identifikovať s ich pôvodnými materinskými jazykmi a kultúrami.

Mnohé menšinové deti boli nútené hanbiť sa za svoj materinský jazyk, za svojich rodičov, svoj pôvod, svoju skupinu a svoju kultúru. Mnohé z nich, predovšetkým v krajinách, kde je rasizmus miernejší, nie tak otvorene hlásané, prenášajú negatívne názory, ktoré väčšinová spoločnosť prechováva na menšinové skupiny, ich jazyk a kultúru, dovnútra. Mnohí sa vzdávajú rodičov a vlastnej skupiny a jazyka. Snažia sa "dobrovoľne" zmeniť identitu a chcú byť Nemcami / Holanďanmi / Anglo-Američanmi / Britmi / Švédmi / Turkami atď., namiesto toho, aby boli príslušnými Turkami / Molukáncami / Mexičanmi / Pakistancami / Fínmi / Kurdami.

Často nefunguje ani to. Nová väčšinová identita dieťaťa nie je všetkými akceptovaná. Často k tomu prichádza v rokoch dospievania a je to bežné u mladých ľudí, ktorí nevyzerajú tak, ako by "skutočný" Nemec, Holanďan, atď. vyzeral "mal" a ktorých prízvuk neznie ako "domáci". Menšinová mládež potom môže často počuť: "Ty nie si jedným z nás, ty nie si pravý Švéd / Američan / Holanďan / Nemec / Dán atď.", ty si fínsky diabol / turecké hovno / prekliaty Paki atď."

Dieťa sa teda "dobrovoľne" vzdalo svojej pôvodnej identity, no ani jeho novú identitu neakceptujú všetci príslušníci väčšinovej komunity. Nastáva konflikt medzi vnútornou a vonkajšou identifikáciou (endo- a exo-identifikácia). Adolescent nie je akceptovaný, aspoň nie bezpodmienečne, väčšinovou komunitou, s ktorou bol prinútený sa identifikovať (ale ktorej jazyk a kultúru mu nebolo umožnené "plne" sa naučiť).¹⁵ Zároveň je cesta späť k vlastnej skupine často zahataná. Nie len psychologicky (nechce byť identifikovaný so "špinavými Turkami" alebo "tichými agresívnymi Fínmi"), ale i kultúrne a jazykovo. Dieťa už nepozná, (alebo nikdy nemalo príležitosť sa naučiť) "správne" pôvodný materinský jazyk. Chýbajú mu tiež komponenty kultúrnej kompetentnosti v pôvodnej kultúre. Potreba vyhnúť sa takýmto negatívnym situáciám je jedným z účelov Medzinárodnej deklarácie jazykových ľudských práv.

Bilingvalizmus

V tejto správe sa neskôr tvrdí, že väčšiny majú prevažne záujem o tú časť cieľa bilingvalizmu, ktorá súvisí so štúdiom väčšinového jazyka menšinovými deťmi. Materinské jazyky menšinových detí sú v osnove tolerované iba vtedy, ak ich vyučovanie vedie k lepšej znalosti väčšinového jazyka. Samotné menšiny, čiastočne ako dôsledok tohto, musia klásť veľký dôraz na štúdium materinského jazyka a žiadať ho ako jazykové ľudské právo. Menšiny však, samozrejme, chcú, aby sa ich deti plne naučili aj väčšinový jazyk. Chcú, aby sa ich deti stali bilingválnymi, nie monolingválnymi alebo so silnou dominanciou v jednom z dvoch jazykov.

Jedným z mätúcich faktov je tvrdenie mnohých predstaviteľov väčšinového školstva, že chcú, aby sa menšinové deti stali bilingválnymi. Ak ale analyzujeme toto tvrdenie, často vyjde najavo, že väčšiny a menšiny používajú rozdielne definície

bilingvalizmu ako vzdelávacieho cieľa. Toto je jeden z dôvodov, prečo je definícia "bilingvalizmu" rozhodujúcou pri každom jeho použití. Existujú doslovne stovky definícií. Autorka ich zostavila podľa rovnakých kritérií, aké použila pri definíciách materinského jazyka a znovu prezentuje niektoré príklady v tabuľke 2.

Keď predstavitelia väčšinového školstva hovoria o bilingvalizme ako o ciele pre školstvo prisťahovaleckých alebo domorodých menšinových detí, často sa zdá, že majú na mysli buď nenáročnú definíciu kompetenciou (napríklad 3d alebo 3e) alebo najvšeobecnejšiu definíciu funkciou (používa dva jazyky). No menšiny by radšej použili kombináciu 2, 3 a 4, definíciu, ktorá zabezpečí, že používateľ jazyka má príležitosť naučiť sa a používať oba jazyky na veľmi vysokej úrovni a pozitívne sa s oboma identifikovať. Definície, používané väčšinami, potvrdzujú obraz lingvicizmu, pretože na kompetentnosť menšinového dieťaťa v jeho materinskom jazyku neexistujú takmer žiadne nároky. Často je odkázané len na domáce vyučovanie a "peniaze daňových poplatníkov by nemali slúžiť na podporu súkromnej etnicity", ako niekedy tvrdia niektorí predstavitelia a vedci.¹⁶ Čo však, zdá sa, neoceňujú, je fakt, že menšiny sú tiež daňovými poplatníkmi a že

súkromná etnicita väčšinových detí je podporovaná prostredníctvom peňazí daňových poplatníkov v štátnych školách.

Autorkina definícia je špecificky pripravená tak, aby "sedela" na situáciu prisťahovaleckých a domorodých menšinových detí. Cieľom menšinového školstva by malo byť dieťa, bilingválne podľa tejto definície:

"Bilingválnym je používateľ jazyka, ktorý je schopný pôsobiť v dvoch (alebo viacerých) jazykoch, buď v monolingválnej alebo v multilingválnej komunite, v súlade so sociokultúrnymi požiadavkami, ktoré na komunikatívnu a kognitívnu kompetenciu jednotlivca kladú tieto komunity a jednotlivec sám, na rovnakej úrovni ako rodení používateľa jazyka, a ten, kto je schopný pozitívne sa identifikovať s oboma (alebo viacerými) jazykovými skupinami (a kultúrami) alebo s ich časťou."¹⁷

Dôsledky tejto definície na vzdelávací systém sú ďalekosiahle a mali by byť porovnané s dôsledkami menej náročných definícií.¹⁸

Menšina/väčšina

Pojmy "menšina" a "väčšina" tu budú definované vo vzťahu k mocenským väzbám, nie vo vzťahu k číslam (hoci sa často prelínajú).¹⁹ Ak sa použitý pojem "väčšina" týka početne silnej ale politicky slabšej skupiny (akou sú "čierni" v Južnej Afrike), je označený názvom "väčšina bez moci", implikujúc, že takáto väčšina má potenciál stať sa "skutočnou" väčšinou, to znamená získať prístup k spravodlivému podielu na moci a zdrojoch. Viacero početných menšín, ktoré spolu vytvárajú početnú väčšinu a pri vzájomnom porovnaní majú približne rovnaké postavenie, možno tiež vnímať ako väčšinu. Skupiny ako "biela" skupina v Južnej Afrike, ktorá je početnou menšinou, avšak vo vzťahu k moci je "väčšinou", tiež môže byť označená názvom "mocná menšina". Vo všeobecnosti môže byť používanie označení ako "väčšina" a "menšina" zavádzajúce a neuspokojivé tiež preto, že zahmlieva triedne rozdiely a kultúrne rozdiely jednak medzi týmito skupinami a jednak v rámci samotných týchto skupín, čo vytvára dojem, že sú homogénnejšie, ako je v skutočnosti pravdou. Stále treba mať na pamäti obrovskú heterogenosť tak "väčšín" ako aj "menšín". V každej z tejto skupín sú protichodné a konfliktne názory, a tie sú jedným zo zdrojov spoločenských zmien.

Rasizmus, etnicizmus, lingvicizmus

Skoré formy biologicky podloženého rasizmu združili starostlivo vybrané viditeľné (farba pleti) alebo menej viditeľné (krvná skupina, tvar lebky, atď.), účelovo biologické charakteristiky, aby slúžili ako vymedzujúce kritériá "rás". Viaceré psychologické "charakteristiky" potom boli pripísané príslušnej "rase". Tieto boli hierarchicky usporiadané (hierarchizované) na základe vyhodnotenia "ich" (najskôr "alternovateľných", neskôr "nealternovateľných", "zdedených") psychologických charakteristik. Niektoré "rasy" sa považovali za vhodnejšie na vládnutie ako iné. "Rasy" a "ich" charakteristiky boli takto sociálne konštruované, a tieto ideologické konštrukcie boli používané na legitimáciu nerovného rozdelenia moci a zdrojov medzi príslušnými "rasami". Ideológia biologického rasizmu legitimovala ovládanie a vykorisťovanie iných "rás" "bielou" "rasou".²⁰

Keď sa biologický rasizmus z viacerých dôvodov stal neudržateľným, museli sa nájsť iné kritériá, aby sa mohlo pokračovať v legitimácii nerovného rozdelenia moci a zdrojov. Vo väčšine

Tabuľka 2 Definície bilingvalizmu

Kritérium	Definícia
Bilingválnym je používateľ jazyka, ktorý	
1. pôvod	a. sa od začiatku učil dva jazyky od ich rodných používateľov v rodine b. od začiatku paralelne používal dva jazyky ako komunikačné prostriedky
2. identifikácia	vnútorná a. identifikuje sa ako bilingválny / s dvoma jazykmi a/alebo dvoma kultúrami (alebo ich časťami) vonkajšia b. je ostatnými identifikovaný ako bilingválny/ako rodný používateľ dvoch jazykov
3. kompetencia	a. úplne zvládol dva jazyky b. ovláda dva jazyky ako rodné c. rovnako ovláda dva jazyky d. dokáže produkovať kompletné zmysluplné výpovede v druhom jazyku e. má aspoň nejakú znalosť a vedomosť o gramatickej štruktúre druhého jazyka f. prišiel do styku s iným jazykom
4. funkcia	a. používa (alebo dokáže použiť) dva jazyky (vo väčšine situácií) (v súlade s vlastným želaním a požiadavkami komunity)

Z publikácie Dr. Skutnabb-Kangas
Bilingualism or Not - the Education of Minorities, 1984a, s.18

krajín prebieha proces nahradzovania biologicky podloženého rasizmu komplikovanejšími formami rasizmu, etnicizmu a lingvicitizmu.²¹ Tieto používajú etnicitu, kultúru a jazyk rozličných skupín ako vymedzujúce kritériá a ako základ pre hierarchizáciu.

Dnes už sa netvrdí (aspoň nie otvorene), že určité "rasy" sú vhodnejšie na vládnutie ako iné. Dnes sú to určité etnické skupiny, kultúry a jazyky, o ktorých sa tvrdí, že sú vhodnejšie na vládnutie, rozvoj a štúdiu inými ako ostatné "rasy". V novom výmysli sociálnych darwinistov sa argumentuje, že tým etnózam (etnické skupiny), kultúram a jazykom, ktoré prežijú a rozšíria sa, sa to podarí len preto, že sú lepšie adaptované na moderný život, rozvinutejšie alebo majú väčší potenciál rozvoja ako iné. Následne vládnuce skupiny zabezpečia ostatným etnózam, kultúram a jazykom menšiu alebo žiadnu príležitosť na prežitie. Toto sa deje prostredníctvom inštitucionálne kontrolovateľných opatrení, akým je napríklad vzdelanie. Väčšinové jazyky a kultúry sa vždy akosi prejavujú ako najsilnejšie prežívajúce. A toto potom môže byť použité ako dôkaz pôvodnej tézy, podľa ktorej oni boli tými najschopnejšími.

Podľa autorkinho názoru sú tieto vládnuce skupiny tými istými skupinami, ktoré mali prospech z biologického rasizmu, a to "bieli" muži (a niekoľké ženy) z miest, zo strednej a vyššej triedy, s vysokou úrovňou formálneho vzdelania, pochádzajúci z väčšinových skupín v prerozvinutých krajinách. Novinkou je fakt, že spolupracujú s elitami z rozvojových krajín, s ktorými majú rovnaké názory vo všetkých aspektoch, a odlišujú sa len farbou pleti a krajinou, v ktorej žijú.

Rasizmus, etnicizmus a lingvicitizmus sú tu definované ako:

"Ideológia, štruktúra a praktiky, používané na legitimáciu, zefektívnenie a reprodukcie nerovného rozdelenia moci a zdrojov (jednak materiálnych a jednak nemateriálnych) medzi skupinami, definovanými na základe "rasy", etnicity/kultúry alebo jazyka."

Je dôležité uvedomiť si, že rasizmus je tu vnímaný ideologicky i štruktúrne. Rasizmus netvorí skupina zlomyseľných, ignorantných, dezinformovaných ľudí. Rasizmus nie sú len postoje a predsudky ľudí voči ostatným jednotlivcom. Rasizmus nie je len informačný problém (Povedz ľuďom, akí hodnotní sú iní ľudia / skupiny a ich kultúry a jazyky, a oni ich začnú chápať a rešpektovať a rasizmus vymizne). Rasizmus však takisto nesúvisí len s ekonomickou štruktúrou (pracovné trhy, bytové otázky atď.) alebo štruktúrami politickej moci, ktoré by prostredníctvom inštitúcií fungovali ďalej, bez ohľadu na myšlienky a postoje ľudí. Rasizmus je vnímaný ako spojenie ideológií a štruktúr a praktík.²²

Asimilácia, integrácia, etnicita

Asimilácia je tu definovaná ako:

1. *vymiznutie dištingtívnych etnografických vlastností, to znamená objektívne stratu špecifických elementov materiálnej a nemateriálnej kultúry a subjektívne stratu pocitu spolupatričnosti ku konkrétnej etnickej skupine;*
2. *simultánne, získanie vlastností, patriacich inej kultúre a nahradzujúcich vlastností pôvodnej kultúry, sprevádzané subjektívnym pocitom spolupatričnosti k druhej kultúre.*²³

Vo väčšine prípadov je asimilácia nútenou asimiláciou. Menšiny sú objektom prinútenia prostredníctvom tých istých opatrení, aké sú zvyčajne používané na ovládanie: "bič" (fyzické násilie, sila), "cukor" (vyjednávanie, odmeňovanie) a idey (presvedčovanie). (Pozri časť Vzdelávanie menšinových detí). V raných fázach menšinového školstva (pozri časť Etapy v menšinovom školstve) boli menšinové deti nútené opustiť vlastný jazyk a kultúru prostredníctvom používania fyzických opatrení "biča": oddelenie od rodičov a fyzické tresty za používanie vlastného jazyka. Na celom svete existujú opisy takýchto prípadov. Dnes sa rovnaký výsledok dosahuje "cukrom" a ideami, psychologickými prostriedkami: pozitívne presadenie vo vzťahu k väčšinovému jazykom, a hanba a previnenie vo vzťahu k menšinovým jazykom a kultúram.

Integrácia je definovaná ako:

"vytvorenie série spoločných vlastností v etnickej heterogénnej skupine".²⁴

V mnohých krajinách sa často použije "integrácia", hoci v skutočnosti ide o "asimiláciu". Napríklad švédsky štátny výbor proti rasizmu a xenofóbii uvádza vo svojej záverečnej správe:²⁵ "Je dôvod domnievať sa, že niektoré skupiny prisťahovalcov sa postupne integrujú do švédskej spoločnosti. Pravdepodobným je však aj taký vývoj, keď si ostatné skupiny uchovávajú a špecificky zdôraznia svoju etnickú dištingtívnosť." Podľa tejto správy teda skupina nie je integrovaná, pokiaľ si zachová svoju etnickú dištingtívnosť – na základe integrácie ju musia stratiť a stať sa Švédmi, to znamená, že sa musia asimilovať. Citát má takisto niektoré ďalšie znaky, typické pre chápanie integrácie mnohými úradnými správami a často i výskumami:

- Integrácia je vnímaná ako charakteristika skupiny alebo jednotlivca, ktorý sa má integrovať ("príslušník menšiny X alebo menšinová skupina Y nie je integrovaná alebo je dostatočne integrovaná do hlavnej spoločnosti Z"; "X neurobil dosť pre svoju integráciu do Z");
- Integrácia je vnímaná ako konečný výsledok procesu. Menšinová skupina prechádza viacerými etapami procesu (úvodná segregácia, funkčná adaptácia, akulturácia) a nakoniec je považovaná za integrovanú
- Integrácia je vnímaná ako čosi, čo vykonáva iba menšinová skupina/jednotlivec. Integrujú sa do čohosi, čo ich tam, čaká ("švédska spoločnosť") a čo podlieha hodnoteniu, je stupeň integrácie (a ich "želaná integrovať sa") menšiny (pôvodní obyvatelia v Austrálii sa nechcú integrovať) a nie ochota či neochota väčšinovej spoločnosti "nechať ich integrovať sa" alebo zúčastňovať sa svojím podielom na integrácii. "Ne-integrovanosť" je považovaná za negatívnu kultúrnu charakteristiku, čiastočne za výsledok vedomého výberu menšinovou skupinou/jednotlivcom a často používaná na legitimáciu nerovného prístupu k moci a zdrojom ("Turci

v Nemecku sa nechcú integrovať a preto by teda nemali mať ani právo voliť v komunálnych voľbách"; "Fini sa vo Švédsku nechcú integrovať, nechcú švédske občianstvo. Preto by teda nemali mať ani právo voliť vo všeobecných voľbách").

Keď je integrácia chápaná ako konečný výsledok jednosmerného procesu, má to vplyv aj na spôsob zaobchádzania s väčšinovou spoločnosťou. Keď tí, ktorí prichádzajú ako migranti alebo sú domorodou menšinou, sú vnímaní ako tí, ktorí sa musia zmeniť a prijať ciele, ideály a identitu novej krajiny alebo väčšinovej spoločnosti za účelom súladu so skutočne nezmenenou spoločnosťou, môže táto spoločnosť naďalej považovať samú seba za hlavnú a hlavný prúd je vždy považovaný za integrovaný do "vlastnej spoločnosti". "Byť v hlavnom prúde" sa takto tiež stáva charakteristikou, no charakteristikou väčšiny, charakteristikou, ktorá im akosi patrí prirodzeným spôsobom. Dokonca i v prisťahovaleckých krajinách ako Austrália môže politika dominantnej skupiny chcieť "vyvinúť mechanizmy, ktoré by priviedli anglicky nehovoriace menšinové skupiny do uznaných vzťahov so životom austrálskej komunity "hlavného prúdu", ako Jerzy Zurzycki (nasledujúci Jeana Martina) prezentuje tento "emaskulovaný pluralizmus". Menšinové skupiny musia byť účasť "v spoločných a "univerzalistických štruktúrach" širšej spoločnosti".²⁶

Tento statický a etnocentrický pohľad, kde celá racha integrácie spočíva iba na príchodoch, a kde sú hodnoty dominantnej skupiny prezentované ako "spoločné" a "univerzálne" skôr než partikularistické a meniace sa (ako všetky hodnoty), stále v mnohých krajinách prevláda. Keď je väčšinová populácia prezentovaná takýmto spôsobom, ako integrovaný hlavný prúd, homogénne zdierajúci všeobecné kultúrne hodnoty, legitimuje táto charakteristika jej prístup k väčšine moci a zdrojov (ktoré sú samozrejme nerovnako rozdelené na základe triednej a príslušnosti k pohlaviu v rámci väčšinovej populácie – fakt, o ktorom sa v diskusii o integrácii veľa nehovorí).

V tejto správe nie je integrácia považovaná za konečný produkt alebo za charakteristiku menšinového jednotlivca/skupiny, alebo za čosi, s čím má do činenia iba menšina. Je považovaná za proces a sociálne konštruovaný vzťah, ktorý si musia menšina a väčšina dohodnúť sami medzi sebou a kde sa obe skupiny musia meniť. Väčšina môže zabrániť integrácii odmietnutím zmeniť sa, bez ohľadu na to, ako je pripravená na integráciu menšina. Hodnotený musí byť stupeň integrácie (a vôle integrovať sa) celej spoločnosti. Výsledky dohodovacieho procesu týkajúce sa integrácie závisia predovšetkým od mocenských vzťahov medzi tými, ktorí sa dohadujú, medzi väčšinou a menšinami.

Podobne táto správa považuje etnicitu za vzťah, nie za charakteristiku etnickej skupiny. Autorka rozlišuje tri etapy vo vývoji tejto definície etnicity: exo-definície (identifikácia druhými), endo-definície (seba-identifikácia) a ambo-definície (vzťahová identifikácia). Aj exo-definície i endo-definície pripisujú etnicitu etnickej skupine ako charakteristiku skupiny alebo osoby. Mnohé z týchto definícií etnicity uvádzajú charakteristiky, ktoré musí skupina mať, aby sa mohla kvalifikovať ako etnická skupina. Erik Allardt napríklad navrhuje, aby skupina musela mať:

1. sebakategorizáciu (sebaidentifikáciu);
2. spoločnú minulosť (faktickú alebo mýtickú);
3. špecifické kultúrne vlastnosti, napríklad schopnosť hovoriť určitým jazykom.
4. sociálnu organizáciu pre interakciu jedná v rámci skupiny a jedná s ľuďmi mimo skupiny.²⁷

Podľa Allarda v etnickej skupine niet takých prijímacích kritérií, ktoré by museli splniť všetci členovia skupiny. Je však nevyhnutné, aby niektorí členovia splnili všetky kritériá a každý člen splnil aspoň jedno kritérium. Často splní všetky kritériá väčšina členov skupiny, ale existujú tiež akísi "etnicky vlašní" a "etnicky seba-nenávidiaci", ktorí samých seba nekategorizujú ako členov napriek tomu, že okrem sebakategorizácie spĺňajú všetky ostatné kritériá a napriek tomu, že sú kategorizovaní ako členovia ostatnými príslušníkmi skupiny.

Exo-definície definujú ľudí ako členov etnickej skupiny na základe jedného alebo viacerých kritérií, bez ohľadu na to, či títo ľudia kategorizujú samých seba ako členov. Na druhej strane, iné, vynútené kategorizácie, sú mnohými výskumníkmi²⁸ považované za porušovanie základných ľudských práv. Podľa ľudsko-právne orientovanej argumentácie by každý jednotlivec a skupina mali mať právo na to, aby ich vlastnú definíciu členstva vo svojej etnickej skupine akceptovali a uznávali aj druhí. Následne by iba endo-definície (vlastné definície, sebaidentifikácia) mali byť platné.

Ale rovnako ako sa "štat" nestane štát len tým, že sa za štát vyhlási, ale potrebuje validáciu (akceptovanie svojej štátnosti) ostatnými štátmi (t.j. exo-definíciu), aby mohol existovať, tak aj etnicita potrebuje validáciu ostatnými a nemôže byť založená iba na sebaidentifikácii. Ak Kurdovia v oblasti Kurdistanu, v súčasnosti súčasťou Turecka, tvrdia, že patria ku kurdskému etniku, zatiaľ čo turecký štát tvrdí, že Kurdovia neexistujú, v mnohých smeroch sú Kurdi ako etnikum neviditeľní. Právo na to, aby každý sám mohol rozhodnúť, kým je, ktoré by malo byť ľudským právom, funguje iba vtedy, keď sú mocenské vzťahy medzi stranami, ktoré rokujú o etnickej identite jednotlivca alebo skupiny, rovnaké.²⁹

Tento spôsob vnímania etnicity uľahčuje pochopenie, prečo sú si odmietanie akceptovať etnickú sebaidentifikáciu skupiny / jednotlivca a nútenie skupiny/jednotlivca prijať inú etnickú (a jazykovú) identitu podobne, bez ohľadu na to, či sa tak deje brutálnym spôsobom (ako v Turecku) alebo zložitejšími spôsobmi, prostredníctvom ovplyvňovania dieťaťa, aby samo chcelo zmeniť jazykové a etnickú sebaidentifikáciu. Etnické skupiny a jazyky môžu byť zničené aj brutálnou fyzickou silou aj prostredníctvom hanby a zneviditeľnenia. Etnicizmus a lingvicitizmus sú svojím páchaním etnicidny, deštruktívne sociokultúrne identity skupiny (často spolu s jazykovou) zložitejšími ale rovnako efektívnymi zbraňami ako biologický rasizmus.

Submerzia, prechod, imerzia, jazykový dáždnik (zachovanie) a segregáčny programy

Submerzie alebo program "plávajú, inak sa utopíš" je programom, v ktorom sú deti jazykovej menšiny s materinským jazykom s nízkym štatútom nútené akceptovať vyučovanie prostredníctvom cudzieho väčšinového jazyka s vysokým štatútom v triedach, kde je pre niektoré deti vyučovací jazyk rodným jazykom, kde učiteľ nerozumie materinskému jazyku menšinových detí a kde väčšinový jazyk znamená pre materinský jazyk menšinových detí hrozbu, riziko, že bude odstránený alebo nahradený (deti sa ho (správne) nenaučia; "zabudnú" ho; nevyvíja sa, pretože je deťom zakázané ho používať alebo sa zaň majú hanbiť) – situácia redukovaného (subtraktívneho) štúdia jazyka. Toto je najčastejšia – a najkatastrofálnejšia – metóda vzdelávania menšinových detí v súčasnom svete.

V inom variante programu submerzie sú deti neovplyvnej väčšiny (alebo skupiny menšinových detí v krajine, kde niet rozhodujúcich početných a/alebo mocenských väčšín) nútené akceptovať vyu-

čovanie prostredníctvom cudzieho (často bývalého koloniálneho) jazyka s vysokým štatútom (pretože školstvo v materinskom jazyku neexistuje) v triedach so zmiešanými materinskými jazykmi, väčšinou bez detí, pre ktorých by vyučovací jazyk bol jazykom rodným. Často sa to však stáva aj v jazykovo homogénnych triedach, niekedy preto, že vyučovanie v materinskom jazyku neexistuje a niekedy preto, že škola alebo učitelia majú strach zaviesť program v materinskom jazyku. Učiteľ môže a nemusí rozumieť materinskému jazyku (niektorých z) detí. Deti sa správne nenaučia cudzí, vyučovací jazyk, a zároveň sú materinské jazyky detí odstránené alebo nie sú (správne) naučené ani vo formálnych doménach (nie je napríklad dosiahnutá gramotnosť). Často sú deti vedené k pocitu hanby z materinského jazyka alebo aspoň k presvedčeniu o nadradenosti vyučovacieho jazyka.³⁰

Program prechodu je program, v ktorom sú deti jazykovej menšiny s materinským jazykom s nízkym štatútom pôvodne vyučované počas niekoľkých rokov prostredníctvom materinského jazyka a v ktorom ich materinský jazyk nemá vnútornú, lež iba instrumentálnu hodnotu. Používa sa len za tým účelom, aby sa deti lepšie naučili väčšinový jazyk, a tak aby mali akú-takú vedomosť o niektorých predmetoch zatiaľ čo sa učia väčšinový jazyk. Akonáhle sú schopné, do istej miery, orálne zvládnuť väčšinový jazyk, prechádzajú na program vo väčšinovom jazyku. Program prechodu je komplikovanejšou verziou submerzných programov, "ľudskejšou" formou asimilácie. Tieto programy sú bežné vo vzdelávaní detí migrantov v niektorých z progresívnejších prostredí (Švédsko, Holandsko, USA, atď.) Používajú sa tiež v časťach "anglofónnej" Afriky.

V imerznom programe si deti jazykovej väčšiny s materinským jazykom s vysokým štatútom dobrovoľne vyberú (spomedzi existujúcich alternatív) vyučovanie prostredníctvom cudzieho (menšinového) jazyka, v triedach s deťmi s rovnakým materinským jazykom a s bilingválnym učiteľom, takže deti môžu v začiatkoch používať vlastný jazyk. V tomto programe nehrozí ich materinskému jazyku zastavenie vývoja alebo nahradenie vyučovacím jazykom – ide o situáciu prídavného (aditívneho) štúdia jazyka. Priekopníkom imerzných programov je Kanada.³¹

Program jazykovej ochrany alebo program zachovania je program, v ktorom si deti jazykovej menšiny s materinským jazykom s nízkym štatútom dobrovoľne vyberú (spomedzi existujúcich alternatív) vyučovanie prostredníctvom vlastného materinského jazyka, v triedach s menšinovými deťmi s rovnakým materinským jazykom a s bilingválnym učiteľom. V tomto programe majú deti kvalitnú výuku väčšinového jazyka ako druhého/cudzieho jazyka, ktorý takisto učí bilingválny učiteľ.

Segregačný program je program, v ktorom sú deti jazykovej menšiny s materinským jazykom s nízkym štatútom nútené akceptovať vyučovanie prostredníctvom ich vlastného materinského jazyka (alebo štátneho jazyka v krajine ich pôvodu – ako kurdské deti z Turecka v Bavorsku) v triedach, kde sú iba menšinové deti (s rovnakým materinským jazykom) a kde učiteľ môže byť monolingválny alebo bilingválny, no často je nekvalitne školený. V tomto programe má trieda alebo škola chudobnejšie zariadenia a menej zdrojov ako triedy a školy pre väčšinové deti, a kde je slabá alebo neexistuje výuka dominantného jazyka ako druhého/cudzieho jazyka.

VZDELÁVANIE DETÍ MENŠÍN: ideológie a príklady

"Jednou z kľúčových síl, ktoré pôsobili pri deštrukcii identity a kultúry domorodých obyvateľov bolo školstvo."³²

Vzdelávací cieľ pre deti jazykových menšín: monolingvalizmus alebo multilingvalizmus?

Už sme uviedli, že z dôvodov identity, rovnakej účasti a demokracie je bilingvalizmus alebo multilingvalizmus pre jazykové menšiny nevyhnutným vzdelávacím cieľom; že je to dosiahnuteľný cieľ pre obohatenie jazykových menšín; a že by malo byť povinnosťou škôl umožniť všetkým menšinovým deťom stať sa bilingválnymi alebo multilingválnymi.

Kultúrne postoje voči monolingvalizmu alebo multilingvalizmu variujú v rámci kontinua, na jednom konci ktorého je monolingvalizmus, vnímaný ako želateľná norma. Na opačnom konci je multilingvalizmus, vnímaný ako normálne usporiadanie vecí. Väčšina krajín a ľudí by samozrejme, s množstvom jazykov, ktorými sú obdarovaní, mala byť bližšie k tomu koncu kontinua, kde panuje multilingvalizmus, a v skutočnosti sa tam väčšina krajín aj nachádza. Sú však niektoré veľmi vplyvné výnimky, a to väčšina európskych krajín a zvlášť väčšina europeizovaných krajín. Zdá sa, že ideológia extrémneho monolingvalizmu je veľmi silná v europeizovaných krajín. (Europeizované krajiny sú krajiny s európskou kolonizáciou, kde dnes domorodá populácia tvorí početnú menšinu, napríklad Austrália, Kanada, Nový Zéland, USA a niektoré krajiny Latinskej Ameriky.)

Podobne táto výrazná monolingválna ideológia prevláda vo väčšine bývalých imperiálnych európskych štátov, ktoré sú zdrojom jazykov bývalých kolonizátorov (Británia, Francúzsko atď.). Tieto štáty boli mimoriadne úspešné pri exporte tejto monolingválnej ideológie elitám v mnohých, ak nie vo väčšine rozvojových krajín, ako súčasť západného image o rozvoji, modernizácii, atď. Toto sa odráža jednak v pozoruhodnom nedostatku dostatočnej pozornosti venovanej v debatách o rozvoji otázkam jazyka vôbec a médiám vzdelania obzvlášť (pozri niektoré príklady ďalej) a v skutočnosti, že bývalé koloniálne jazyky sa dnes používajú viac ako v čase kolonizácie, napríklad v Afrike. Tieto jazyky "držia Afričanov v otroctve, ktorého sa ešte len musia zbaviť", hovorí Kahombo Mateene, bývalý riaditeľ Medziafrického byra jazykov,³³ Organizácie africkej jednoty (OAU), jedného z najvýraznejších a najvplyvnejších kritikov prílišného používania bývalých koloniálnych jazykov. Byro bolo zrušené v roku 1987. Expatriácia prognostikov, poradcov a pomocného personálu spolu s elitami so západným vzdelaním z rozvojových krajín bola a je nástrojom vytvárania a zachovávaného takejto závislosti.³⁴

Tieto negatívne postoje voči multilingvalizmu pretrvávajú jednak vo vzťahu k oficiálnemu multilingvalizmu v krajine (považovanému za rozdeľujúci faktor pre štát) a jednak k individuálnemu multilingvalizmu. Mnohé krajiny sa snažia vytvoriť alebo zachovať umelý monolingvalizmus. Doplnok o anglickom jazyku, ktorý sa snaží zaviesť angličtinu ako jediný úradný jazyk v USA a vylúčiť z úradnej sféry (otvorené či skryté) všetky ostatné jazyky je príkladom prvého postoja,³⁵ zatiaľ čo odmietnutie Francúzska priznať práva svojim jazykovým menšinám je príkladom postoja druhého.³⁶

Bilingválnosť je v mnohých krajinách, zvlášť v USA, používaná ako synonymum chudoby, hlúposti a nevzdelanosti. A pravdou je, že príslušnosť k jazykovej menšine v monolingválne orientovanej krajine často znamenala chudobu a nevzdelanosť. Bilingválni ľudia sú namiesto pozitívneho alebo neutrálneho "značkovania" často "značkovaní" negatívne, s dôrazom na ich (skutočnú alebo domnelú) nedostatočnú znalosť väčšinového jazyka, alebo ich predpokladanú "cudzosť". Menšinové dieťa má označenie NEP alebo LEP – dieťa so žiadnou (No) alebo obmedzenou (Limited) znalosťou angličtiny. V dánskom vzdelávacom systéme sa pre menšinové dieťa oficiálne používa pojem "fremmedsproget" (doslovne "cudzozjazyčné").³⁷

V náhľadoch na bilingválnych ľudí sa odráža tiež prestíž rozličných jazykov. Školský bilingvalizmus (štúdium francúzštiny na internátnej škole v Anglicku alebo bakalárske štúdium na multilingválnej škole) a bilingvalizmus alebo multilingvalizmus v jazykoch užitočných pre obchodovanie a kultúru, nie sú považované za negatívne, zvlášť ak osoba disponuje "vhodným triednym pôvodom". Postoje voči bilingvalizmu teda vykazujú určité variácie.

Podľa autorkinho názoru znamená monolingvalizmus pre jednotlivca takmer nevyhnutne tiež monokulturizmus a monokulizmus, nakoľko je schopný vidieť veci len jedným párom okuliarov a má nedostatočne vyvinutú schopnosť vnímať udalosti z hľadiska inej osoby alebo skupiny. Výsledkom je zvyčajne hlbšia znalosť len jedinej kultúry a tým nedostatok relativity: nízky stupeň metakultúrneho uvedomenia. Preto my multilingválni ľudia hovoríme občas o "monolingválnej naivite" alebo "monolingválnej stupidite". Preto monolingvalizmus, individuálny i spoločenský, nie je ani tak lingvistickým fenoménom (i keď sa zaoberá jazykom) ako skôr otázkou psychologického stavu, opierajúceho sa o politickú moc. Podľa autorkinho náhľadu je monolingvalizmus psychologickým ostrovom a ideologickým křčom – a odrazom lingvicizmu.

Debi Pattanayak, bývalý riaditeľ Ústredného inštitútu indických jazykov so sídlom v Mysore, Karnataka, Južná India, tvrdí v jednom vplyvnom článku³⁸ že Západ vníma multilingvalizmus asi týmto spôsobom: V ideálnom prípade by krajina mala byť monolingválna. Ak je úradne bilingválna, je to škoda, ale dá sa s tým žiť. Ak má tri alebo viac jazykov, je nerozvinutá a barbarická. Ak sa chce stať civilizovanou, mala by sa pokúsiť o monolingvalizmus.

V debatách o školstve jazykových menšín sa vynára rozpor jednak vzhľadom na cieľ (monolingvalizmus alebo multilingvalizmus) a jednak vzhľadom na prostriedky (kde hlavná polemika prebieha medzi zástancami a protivníkmi vyučovania v materinskom jazyku, respektíve v druhom alebo cudzom jazyku). Pozície v európskych a europeizovaných krajinách môžu byť, na základe mimoriadneho zjednodušenia, zosumarizované asi nasledovne: Menšiny samotné (vrátane menšín v mnohých neeurópskych a neuropeizovaných krajinách) si myslia, že multilingvalizmus je úplne normálny a želateľný stav. Je možné a želateľné mať multilingvalizmus za lingvistický cieľ vo vzdelávaní všetkých detí. Vyučovanie v materinskom jazyku je často vhodným spôsobom ako pre menšiny dosiahnuť bilingvalizmus/multilingvalizmus. Učiť sa materinský jazyk je ľudským právom, ktoré nepotrebuje žiadnu ďalšiu legitimitáciu. Menšiny sa takisto chcú plne učiť (jeden úradný jazyk alebo viacero úradných jazykov).

Väčšina si myslia, že monolingvalizmus je normálny a želateľný stav. Spoločenský multilingvalizmus rozdeľuje a nemal by byť cieľom. Ak musí byť individuálny multilingvalizmus akceptovaný,

dôraz treba kladť na výučbu väčšinového jazyka menšinami. Ak vyučovanie v materinskom jazyku menšín musí byť akceptované, malo by byť prechodným a jedinou legitimitáciou takéhoto spôsobu je jeho inštrumentálnosť: vedie k zvýšenej znalosti väčšinového jazyka.³⁹

Ak západné postoje skutočne inklinujú k monolingvalizmu (a autorka nenachádza presvedčivé argumenty na vyvrátenie Pattanayakovej analýzy), šanca, že európske a europeizované krajiny prijímú vhodné riešenia problémov, týkajúcich sa vzdelávania menšinových detí, riešenia, ktoré by podporili multilingvalizmus, sú malé. Vzdelávacie systémy vo väčšine ostatných krajín sú budované podľa vzoru európskych a europeizovaných krajín a bolo vykonaných veľmi málo modifikácií, ak vôbec k nejakým prišlo, na ich prispôbenie multilingválnym situáciám. Ako bude neskôr zrejme z tejto správy, jazykové otázky boli vo vzdelávacích projektoch pre rozvojové krajiny často sotva spomenuté.

Ak je monolingvalizmus (s určitou znalosťou iných jazykov, za predpokladu, že ide o "moderne" a "európske" jazyky, ktoré boli na škole vyučované ako súčasť "vzdelania sa" – a i tu sa "európske" implicitne týka len niektorých z "veľkých" indoeurópskych jazykov) explicitne alebo aspoň implicitne želateľnou a akceptovanou spoločenskou normou, medzi podporovaním tejto normy a organizovaním menšinového (alebo väčšinového) školstva tak, aby viedlo k vysokému stupňu bilingvalizmu alebo multilingvalizmu, je inherentný rozpor. Rozvojové krajiny sa svojimi praktikami a politikou v školstve, zdá sa, takisto zasadzujú za túto normu, i keď ich možno všetky ich vlády nerealizujú. V ich prípade ide o rozpor medzi ich želaniami (multilingvalizmus) a prostriedkami, ktoré si na splnenie týchto želaní vybrali (metódy, vedúce k monolingvalizmu).

Tento rozpor je však zriedkavo verejne pertraktovaný. V skutočnosti má väčšina európskych krajín vo svojich deklaráciách o cieľoch menšinového školstva pasáže, odvolávajúce sa na bilingvalizmus alebo multilingvalizmus. Vo väčšine prípadov sa o tom hovorí ako o spoločenskom fenoméne ("Británia je multilingválna") a tu to znamená len toľko, že v krajine sa hovorí viacerými jazykmi. Často ide len o konštatovanie faktu, nie o prejavenie želaní ("Áno, v tejto krajine sa hovorí viacerými jazykmi a keďže chvíľu potrvá, tým vymiznú, radšej to akceptujeme a snažme sa zistiť, či je na tom aj niečo pozitívne."). Vysoký stupeň bilingvalizmu alebo multilingvalizmu je zriedkavo považovaný za cieľ vzdelávacieho systému (i keď sa vo všeobecných deklaráciách môžu vyskytnúť vágne frázy o funkčnom alebo aktívnom bilingvalizme). Ak áno, potom sa vo výučbe jazyka kladie dôraz na to, aby sa menšinové dieťa naučilo na vysokej úrovni väčšinový jazyk. Tá časť ich bilingvalizmu, ktorá sa týka menšinového jazyka, opäť konštatuje fakt, ale neprejavuje želanie ("Áno, hovoria menšinovým jazykom, ale zjavne sa potrebujú naučiť L2, anglicky / nemecky / holandsky atď.; to je najdôležitejšia vec v ich vzdelaní. Ak naučenie sa angličtiny z nich spraví bilingválnych ľudí, potom cieľom vyučovania musí byť spraviť z nich bilingválnych ľudí, pretože sa musia učiť anglicky").

Zdá sa teda, že i menšiny i väčšina sa zhodnú na tom, že menšinové deti by mali mať príležitosť naučiť sa v škole väčšinový jazyk. Nezhodnú sa však na výučbe menšinového jazyka, jednak na jeho zaradení do osnov vôbec a jednak na úrovni, na ktorej by mal byť vyučovaný. Mnohé menšiny si myslia, že ich materinské jazyky by mali mať v školstve i v iných oblastiach rovnaké práva ako väčšinové materinské jazyky. Väčšina sa správajú, ako by materinské jazyky menšín mali menšiu hodnotu (kultúrny lingvicizmus) a kladú dôraz na vzdelávacie aktivity, smerujúce k nau-

čieniu sa väčšinou jazyka, pričom zanedbávajú alebo prikladajú omnoho menší význam opatreniam smerujúcim k nauce sa menšinových materinských jazykov (inštitucionálny lingvicitizmus). Nezhodnú sa ani na tom, ako najlepšie vyučovať väčšinový jazyk. Väčšina sa často stávajú obeťou klamu o maximálnom nasadení⁴⁰, myslia si, že o čo viac sú menšinové deti vystavené väčšinovému jazyku, o to lepšie sa ho naučia. Toto je nesprávne, ako dokazuje výskum Jima Cummins a iných. Menšiny samotné často vedia, že jazyk, ktorý má inak menej šanci rozvinúť sa na vysokej formálnej úrovni, potrebuje na to, aby sa dieťa stalo bilíngválnym, väčšinu inštitucionálnej podpory. Posilnenie spoločnej základnej znalosti oboch jazykov v programoch v materinskom jazyku tak paradoxne vedie k vyššiemu stupňu znalosti väčšinového jazyka, samozrejme za predpokladu, že L2 je správne vyučovaný.

Všetko toto možno vidieť v spôsoboch, ktorými je školstvo menšinových detí organizované – a vo výsledkoch. Neskoršie časti tejto správy sumarizuje niektoré z hlavných aspektov organizácie a analyzuje ju z hľadiska faktorov, ovplyvňujúcich celkové výsledky, a zároveň prezentujú rozličné historické etapy, ktorými prešlo školstvo menšín v krajinách OECD. Vo zvyšných riadkoch tejto časti predložíme niekoľko príkladov menšinových skupín, ktoré sa mimoriadne nepodobajú, čo sa týka počtu, histórie, súčasného postavenia, kultúry a iných vecí, a dokážeme, nakoľko podobnou je ich skúsenosť ohľadom školstva v rozličných častiach sveta. Lingvicitizmus funguje porovnateľnými spôsobmi všade na svete.

Lingvicitické praktiky: od biča k cukru a ideám

Rovnako ako zmenil svoju tvár rasizmus, zmenil ju i lingvicitizmus. V raných fázach bolo menšinovým deťom bránené učiť sa a hlásiť sa k svojmu jazyku a k svojej kultúre prostredníctvom fyzického ovládania. Boli oddeľované od svojich rodičov a spoločenstiev, posielané do internátnych škôl, trestané za používanie svojho vlastného jazyka. Cieľom, často otvorene priznávaným, bola asimilácia.⁴¹ Keď sa vrátili, vo viacerých smeroch bol cieľ splnený. Výsledkom bola, spolu so slabou znalosťou dominantného jazyka, nevzdelanosť, hanba a strata materinského jazyka:

"Po niekoľkých rokoch už deti nechcú poznať svojich rodičov. Deťom sa zakazuje hovoriť v škole po kurdsky. Učia ich, že Kurdi sú špinaví a primitívni. A keď sa vrátia do svojich dedín, povedia rodičom, že teraz už sú Turkami a nechcú primitívnych kurdských rodičov. Chcú, aby ich rodičia začali rozprávať po turecky a boli civilizovaní."⁴²

Tabuľka 3 Presadenie sily: prostriedky, procedúry a sankcie			
Typ	IDEOLOGICKÝ	RENUMERATÍVNY	PUNITÍVNY
Prostriedky	idey	cukor	bič
Procedúry	presvedčanie	vyjednanie	sila
Používané sankcie	vnútorné (svedomie)	pozitívne vonkajšie (hrdosť)	negatívne vonkajšie (násilie)
		negatívne vnútorné (hanba)	

Z publikácie Skutnabb-Kangas T. a Cummins J. (Ed.) (str. 16) in *Resource power and autonomy through discourse in conflict. A Finnish migrant school strike in Sweden*, 1988, s.253

"Kee bol ako dieťa poslaný do internátnej školy, kde – ako bolo zvykom – bol trestaný za používanie jazyka Navajo. Keďže sa mohol vracat domov len počas Vianoc a v lete, stratil kontakt so svojou rodinou. Ako dospieval, odvracal sa od sveta bielych i Navajov, pretože nevedel komunikovať ani jedným z jazykov. Stal sa jedným z mnoha tisícov nelíngválnych Navajov – mužom bez reči. Vo veku 16 rokov bol Kee alkoholikom, nevzdelaným a zúfalým – bez identity. Keeho príbeh je skôr pravidlom ako výnimkou."⁴³

I keď sa otvorené fyzické násilie, ktoré historicky charakterizovalo školstvo menšín prakticky vo všetkých prerozvinutých krajinách a v exportovanej verzii, v mnohých rozvojových krajinách, stalo prevažne skrytým (s niekoľkými výnimkami, ako napríklad mučenie čiernych detí v Južnej Afrike, alebo mučenie kurdských detí), štruktúra interakcií, ktorá vedie menšinových študentov k zvnútorňovaniu hanby, zostáva nezmenená. Posolstvo, totiž že jedinec sa musí zbaviť svojho jazyka, kultúry a identity, ktoré sú považované za bezcenné, ak chce prežiť, zostáva. Deti sú oddeľované od svojich rodičov, spoločenstiev, jazyka a kultúry nielen z dôvodu nedostatku hlbšej vedomosti o sebe samých (ich jazyky a kultúry nemajú práva v školách, v osnovách a rozvrhoch, často dokonca ani pre menšinové deti a určite nie pre deti väčšinové), ale tiež z dôvodu hanby, ktorá sa v deťoch zahniezdila. Sú trestané za zachovávanie svojich jazykov tým, že sú presvedčované, že znalosť menšinového jazyka je dôvodom ich neúspechu (idey) a odmeňované za používanie väčšinového jazyka (cukor).

Výsledky môžu byť ešte katastrofálnejšie, pretože inštitucionalizovaný rasizmus je ukryvaný a násilie skryté.⁴⁴ Prostriedky ovládania sa zmenili z "biča" na "cukor" a idey (pozri tabuľku 3), ale výsledné hierarchie sa zmenili len málo. Afrikanista, Edward Blyden, napísal v roku 1872, že podrobovaním Afričanov "nemodifikovanej európskej výučbe", čím mal na mysli britské školstvo s vyučovaním v angličtine, produkovali Európania otroctvo "s omnoho rozvratnejším účinkom na blaho rasy ako mali starodávne fyzické putá".⁴⁵

Rovnakú myšlienku prináša o storočie neskôr Debi Pattanayak, keď tvrdí, že "angličtina je jedným z hlavných symbolov britského imperializmu a indického intelektuálneho otroctva".⁴⁶ To isté o Afrike uvádza Kahombo Mateene.

Menšinové skupiny dosahujú väčšinou všade na svete horšie vzdelanostné výsledky ako väčšinové obyvateľstvo. Bez ohľadu na to, ktoré indikátory úspechu použijeme, sú menšinové deti a mladí ľudia priveľmi zastúpení na negatívnej strane: jazykové

testy, známky v škole, osobitné triedy, stupeň ďalšieho vzdelania, vypadnutia zo vzdelávacieho procesu na každej úrovni ("vytlačenie" je adekvátnejším pojmom), nezamestnanosť po skončení školskej dochádzky. Ďalšie indikátory môžu byť špecificky kultúrne, ale sú rovnako alarmujúce. Mnohé skupiny reagujú nadmernou zastúpenosťou v štatistikách o samovraždách, kriminalite, psychiatrických liečebniach, alkoholizme, rozvodoch atď.⁴⁷

Tvrdenie o zlyhaní menšinových študentoch ako skupine však potrebuje kvalifikáciu. Vo väčšine krajín existujú skupiny (prísťahovaleckých) menšinových detí, ktoré dosahujú v škole výsledky rovnako dobré alebo lepšie ako väčšinové deti. V Austrálii, v Kanade, v Spojenom kráľovstve a v USA sa niektorým ázijským skupinám (ale nie všetkým) darí v škole dosť dobre. Niektorým zo skorých prísťahovaleckých skupín sa v Austrálii (Litovci, Lotyšci, Česi) darilo dobre, zatiaľ čo iné skoré prísťahovalecké skupiny (Taliani, Gréci) nevykázali rovnaký stupeň úspešnosti. V niektorých prípadoch môže úspešnosť vysvetliť triedny pôvod rodičov, pretože do Austrálie prichádzali predovšetkým intelektuáli. Na druhej strane to však nemôže vysvetliť, prečo sa v Austrálii darilo vietnamským deťom, napriek tomu, že ich rodičia mali väčšinou nízke formálne vzdelanie, alebo prečo sa poľským deťom nedarí lepšie vo Švédsku, napriek tomu, že medzi ich rodičmi je omnoho vyššie percento vysokoškolsky vzdelaných ľudí ako medzi rodičmi švédskych detí. V prípade skupín s dobrými výsledkami je zjavná pomoc rodičov a komunity. Na druhej strane niet dôkazu o nedostatočnej rodičovskej podpore v prípade skupín, ktorým sa nedarí. Všetky faktory, ktoré môžu takisto ovplyvniť výsledky väčšinového dieťaťa, treba samozrejme brať do úvahy, nemôžu však vysvetliť rozdiely v rámci menšinových skupín. Faktory, ako typ menšiny – prísťahovalec za prácou alebo utečenec alebo domorodec – dĺžka pobytu, jazyková a kultúrna podobnosť či nepodobnosť s väčšinovou skupinou, môžu tiež zohrať svoju úlohu, ale zdá sa, že nie sú faktormi, ktoré by dokázali uspokojivo vysvetliť spomínané rozdiely.

Čo možno momentálne uviesť je fakt, že ako výsledok historických i súčasných reálií, nie všetky menšinové skupiny a študenti sú rovnako zraniteľní účinkami jazykovej a mentálnej kolonizácie, a príčiny ťažkosti, s ktorými sa väčšina menšinových študentov stretáva, sú primárne sociopolitickej, ale tiež psycholingvistickej povahy. Treba mať na pamäti, že i keď sa menšinovým študentom podarí uspieť (čo sa im väčšinou podarí napriek školskému systému, nie vďaka nemu), tí, ktorí si ponechali materinský jazyk (a stali sa v ňom gramotnými), dosahujú lepšie výsledky.

Aby mohla byť asimilácia legitimovaná, musia byť dominantná populácia, jej jazyk a kultúra, považované za nadradené a ovládané elementy za podradené. Toto je civilizácia, ktorá glorifikuje dominantného a degraduje ovládaného. Navyše musí byť vzťah medzi skupinami racionalizovaný, vždy v prospech dominantnej skupiny, ktorá je vnímaná akoby ovládanou skupinou robila láskavosť.⁴⁸ Toto sa objavuje aj vo vzdelávacích projektoch pre menšiny a neovplyvňuje väčšinu na celom svete. Racionalizácie vzbudzujú dojem, že masívne zlyhanie je chybou samotných menšín; vina sa prikladá skôr im než lingvicitickým / etnicistickým štruktúram a ideológiám. Lingvicitizmus obviňuje obeť jemnejším spôsobom ako biologicky podložený rasizmus, a to kolonizáciou vedomia namiesto kolonizácie tela.

Z opisov, uvedených v tejto časti, by mohol byť vyvozený záver, že vzdelávanie menšín produkuje iba úbohé výsledky. I keď vo všeobecnosti je to pravda, treba mať na pamäti, že mnohé menšiny zápasia o lepšie vzdelanie, a je mnoho príkladov pozitívnych programov, v ktorých boli lingvicitické ideológie, štruktúry a praktiky úspešne porazené.⁴⁹

POROVNANIE ROZLIČNÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV

Materinský jazyk alebo cudzí jazyk ako vyučovací jazyk

Táto časť skúma konkrétne vzdelávacie programy, aby zistila, do akej miery sa vo vzdelávaní menšinových študentov rozchádzajú ciele s prostriedkami, prijatými na ich dosiahnutie. Ak sú vzdelávacie systémy organizované tak, že študentom ponúkajú dobrú príležitosť stať sa bilíngválnymi a uspieť v škole, potom sú tvrdenia o lingvicitizme nepodložené. Ak je, na druhej strane, školstvo organizované tak, že bráni menšinovým deťom v prístupe k nástrojom – v zmysle dosahovania vysokej úrovne bilíngválnosti a dobrej príležitosti na vysoký stupeň úspešnosti v škole – ktorými by si nárokovali spravodlivé rozdelenie moci a zdrojov, a ak materinský jazyk (menšinový alebo väčšinový) zohráva rozhodujúcu úlohu v delení detí na tie, ktoré majú a tie, ktoré nemajú takýto prístup k spomínaným nástrojom, potom vzdelávacie systémy fungujú lingvicitickým spôsobom. Aby sme mohli určiť zásadné faktory, ktoré ovplyvňujú výsledky, musíme zohľadniť nielen menšinové školstvo, ale tiež vzdelanie, ktoré sa dostáva väčšinovým deťom.

Typológia vzdelávacích programov

Jedným z najčastejšie diskutovaných faktorov, vysvetľujúcich relatívny úspech alebo neúspech vo vzdelávaní v rozličných kontextoch, bolo Médium vyučovania (ME). UNESCO uviedlo už v roku 1953 vo svojej expertnej správe "Nárečia v školstve", že materinský jazyk je axiomaticky najlepším médiom vyučovania. Ak je však cieľom vysoký stupeň bilíngválnosti, odpoveď je komplexnejšia.

Niektoré zo vzdelávacích programov pre menšinové a/alebo väčšinové deti dosahujú vysoký stupeň úspešnosti (HDS) v snažích o bilíngválnosť detí a pri poskytovaní príležitostí na dosiahnutie dobrých výsledkov v škole. Iné vykazujú nízky stupeň úspešnosti (LDS): mnohé deti sa nenaučia žiaden z jazykov na takej úrovni ako monolingválne deti, alebo u nich dominuje jeden jazyk, to znamená, že neuspeli v snahe o bilíngválnosť. Ako skupina vykazujú tiež slabé školské výsledky, často až rozsiahle zlyhanie.

Paradoxne, vyučovanie prostredníctvom materinského jazyka (L1) môže viesť i k HDS i k LDS. Podobne môže vyučovanie prostredníctvom cudzieho alebo druhého jazyka (L2) viesť alebo k HDS alebo k LDS. Expertná skupina UNESCO teda nemala pravdu, keď tézu "materinský jazyk je vždy najlepší" vyhlásila za axiómu. Na pochopenie treba sa pozrieť na spoločenské determinujúce faktory, ktorý typ programu sa pre rozličné skupiny vyberie, a na kognitívne, pedagogické, lingvistické a sociologické faktory, ktoré determinujú výsledky vyučovania. Z analýzy je nad slnko jasnejšie, že otázka "v ktorom jazyku treba dieťa vyučovať, aby sa stalo bilíngválnym, L1 alebo L2?" je položená zjednodušeným a zavádzajúcim spôsobom. Otázka by mala znieť skôr takto: "za akých podmienok vedie vyučovanie v L1, resp. L2 k vysokému stupňu bilíngválnosti?"

Táto správa v konkrétnych súvislostiach analyzuje rozličné typy vzdelávacích programov tak, aby zvýraznila rozhodujúce podmienky, so štyrmi hlavnými titulmi: Segregácia, Zachovanie materinského jazyka (jazykový dáždnik), Program submerzie a Program imerzie (ohľadom týchto pozri časť o Definíciách

konceptii). V troch prípadoch je nevyhnutné k programom pristupovať separátne, podľa toho, či boli vytvorené pre menšiny alebo pre väčšiny. Každému programu určuje autorka stupeň úspešnosti (HDS alebo LDS), médium vyučovania (ME) a lingvistické a spoločenské ciele programu (tabuľka 4). Klasifikácia cieľov je založená skôr na skutočných výsledkoch než na deklaráciách úmyslov, a preto sa nemusí vždy prelínať s oficiálne deklarovanými cieľmi.⁵⁰

Príkladom segregáčného modelu pre väčšinovú populáciu (v tomto prípade neplyvnu väčšinu) je vyučovanie v jazyku Bantu, používané Južnou Afrikou v základnom školstve afrických Namibijcov v deviatich rozličných L1 v Namíbii pred jej nezávislosťou. Segregačné programy prinášajú veľmi zlé výsledky, znamenajúce scholastické zlyhanie pre väčšinu z tých, ktorí začnú dochádzku (a mnohé namibijské deti ani nezačínajú) a nízky stupeň znalosti v oboch jazykoch a v kognitívnej / akademickej sfére. Toto bolo v súlade s lingvistickým cieľom⁵¹ – dominanciou L1 (s L2 dostatočným na nízkokvalifikované zamestnanie a administratívnu kontrolu, ale v ideálnom prípade nie na kvalitnú spoluprácu medzi jednotlivými jazykovými skupinami Namíbie) a so spoločenským cieľom – zachovaním apartheidu.⁵²

Príkladom segregácie menšiny je vzdelávanie tureckých migrantov v Bavorsku, západné Nemecko, opäť s nízkym stupňom úspešnosti. Lingvistickým cieľom je dominancia v turečtine. Spoločenským cieľom je pripraviť prisťahovalcké deti na nútenú (alebo dobrovoľnú) repatriáciu, keď práca ich rodičov už nebude potrebnou alebo keď sa samé stanú "nadmieru drahé" alebo "priveľmi problémové" pre západné Nemecko (napríklad v prípade odporovania asimilácii a rasizmu politickými alebo inými prostriedkami).

V protiklade k segregácii vykazujú programy zachovania materinského jazyka, ktoré ako médium vyučovania používajú tiež materinský jazyk dieťaťa, vysoký stupeň úspešnosti – pretože lingvistický (bilingvalizmus) aj spoločenský (rovnosť a integrácia) cieľ je iný. Príkladom zachovania väčšiny je vzdelávanie v materinskom jazyku, poskytované v Sovietskej republike Uzbekistan siedmim hlavným jazykovým skupinám, vrátane početne dominantnej skupiny – Uzbekov. Keďže všetky hlavné skupiny majú rovnaké postavenie a rovnaké práva, čo sa týka vzdelania, zaobchádza sa tu s nimi ako so spoločnými časťami väčšiny. V Uzbekistane, kde bola pred 60 rokmi, ešte v čase feudalizmu gramotná len úzka elita, dosahujú všetky deti minimálne 10 rokov školskej dochádzky. Hlavné skupiny majú právo na vzdelanie v ich vlastnom jazyku, s ruštinou alebo uzbeckinou ako druhým jazykom.⁵³

Príkladom zachovania menšiny je vyučovanie vo fínštine, poskytované fínskym migrantom vo Švédsku. Takéto vyučovanie je stále ešte výnimkou. Vzniklo ako výsledok zápasu proti asimilácii, ktorý rozpútali fínski rodičia a učiteľia, a vo väčšine prípadov proti vôli švédskych predstaviteľov školstva, ktorí sa snažili zabrániť alebo obmedziť takéto vyučovanie. Prvé skupiny, ktoré absolvovali deväťročnú školskú dochádzku v triedach s materinským vyučovacím jazykom (so švédštinou ako druhým jazykom a niekoľkými predmetmi, vyučovanými v švédštine, predovšetkým na vyšších stupňoch), vedľa po fínsky skoro tak dobré ako fínski študenti vo Fínsku, a po švédsky rovnako ako švédske deti v paralelných triedach v tých istých školách. Navyše sú ich školské výsledky rovnako dobré ako výsledky švédskych detí.⁵⁴ Pozitívne výsledky týchto programov prelomili medzi fínskymi deťmi predošlý model neúspechov.

Príkladom submerzie väčšiny je vyučovanie prostredníctvom bývalého koloniálneho jazyka v mnohých afrických krajinách, napríklad v Zambii. Prevažná väčšina populácie dosahuje veľmi slabé výsledky,⁵⁵ jednak akademicky a jednak lingvisticky.⁵⁶ Dosiahnutým lingvistickým cieľom je dominancia v angličtine pre elitu a dominancia v materinskom jazyku (pre rozvoj ktorého nerobia školy vôbec nič) spolu so slabou znalosťou angličtiny pre masu.

Programy submerzie pre menšiny sú stále vo väčšine krajín sveta najbežnejším spôsobom vzdelávania domorodých i prisťahovalckých menšín. Dokonca i vo Švédsku, kde sa skúšali aj iné metódy, je okolo 80 percent detí prisťahovalcov vzdelávaných týmto spôsobom, prostredníctvom švédštiny, nehľadiac na skutočnosť, že všetky organizácie prisťahovalcov v každej zo škanadinávskych krajín požadujú vyučovanie prostredníctvom materinského jazyka. Väčšina migrantov, napríklad v Spojenom kráľovstve a v západnom Nemecku (okrem Turkov v Bavorsku, ktorí sú v segregáčnych programoch a niekoľko gréckych alebo iných migrantov v udržiavajúcich programoch) je podrobená programom submerzie, ústiach do dominancie vo väčšinovom jazyku na úkor materinského jazyka, a často, no nie vždy, do slabých školských výsledkov. Spoločensky to pre niekoľkých znamená asimiláciu (čo závisí od toho, či príslušná krajina umožňuje asimiláciu alebo nie) a pre mnohých marginalizáciu. Treba tiež dodať, že veľké množstvo rozličných programov prechodu patrí k submerznému typu. Sú len o niečo zložitejšou verziou ako priama submerzia.⁵⁷

V protiklade s tým, vedú kanadské programy imerzie, v ktorých sú deti anglicky hovoriacej väčšinovej populácie vyučované prostredníctvom L2 (väčšinou vo francúzštine, ale týka sa to aj viacerých ďalších jazykov), k vysokému stupňu bilingvalizmu a úspešnosti v škole.⁵⁸ Spoločenské ciele zahŕňajú lingvistické a kultúrne obohatenie vplyvnej väčšiny a výraznejšiu perspektívu zamestnania a ďalších výhod pre elitu. Z definície imerzných programov je zjavné, že táto koncepcia sa nemôže, podľa definície, vzťahovať na menšiny.

Logicky by typológia mala obsahovať ešte jednu alternatívu, totiž vyučovanie menšinových skupín prostredníctvom L2 s vysokým stupňom úspešnosti. Dôvod, prečo taká alternatíva neexistuje, je jednoduchý: neexistujú zovšeobecniteľné štúdie o existencii takýchto programov. V posledných rokoch sa zdá byť úspešnými niekoľko juhoázijských a východoázijských skupín (hlavne Číňanov a Japoncov) v Kanade a v USA. Do dnešného dňa o nich nie sú detailné prieskumné štúdie, existujú len opisy. Odhad, že uspeli napriek tomu, ako je školstvo organizované, a nie vďaka tomu, sa zdá byť spravodlivý.

Ak by sme mali zhrnúť doterajšie údaje, vo všetkých kontextoch HDS bol lingvistickým cieľom bilingvalizmus a spoločenský cieľ bol pozitívny pre spomínanú skupinu. Vo všetkých kontextoch LDS bola lingvistickým cieľom dominancia v jednom z dvoch jazykov, buď L1 alebo L2, nie bilingvalizmus. Druhý jazyk (nie médium vyučovania) bol zanedbávaný alebo zle vyučovaný. Spoločenským cieľom bolo udržať skupinu (alebo aspoň ich väčšinu) v nevyhovujúcom podradenom postavení.

Keďže lingvistické a spoločenské ciele, priradené k jednotlivým programom, sa vždy neprelínajú s oficiálne deklarovanými cieľmi, je potrebné ukázať, ako tieto programy fungujú. Sú programy s HDS skutočne lepšie zorganizované ako programy s LDS, ak ich posudzujeme na základe kritérií, nezávislých od našich hodnotení ich cieľov? V opačnom prípade by mohlo vzniknúť podozrenie, že autorka sa najskôr pozrela na výsledky a potom priradila

Tabuľka 4 Porovnanie vzdelávacích programov

Názov programu	SEGREGÁCIA		ZACHOVANIE		SUBMERZIA		IMERZIA
Stupeň úspešnosti	LDS		HDS		LDS		HDS
Dominantné médium vyučovania (ME)	L1				L2		
Lingvistický cieľ	dominancia v L1		bilingvalizmus		elity: dom. v L2	dominancia v L2	bilingvalizmus
Spoločenský cieľ	apartheid repatriácia		rovnosť a integrácia		udržanie stratifikácie	asimilácia, marginalizácia	lingvistické a kultúrne obohatenie, výhody
Väčšina/menšina	väčšina	menšina	väčšina	menšina	väčšina	menšina	väčšina
PRÍKLAD	Afrika	Európa	Ázia	Európa	Afrika	svet	Kanada
	Bantu v Namíbii	Turci v Bavorsku	Uzbekistan	Fíni vo Švédsku	Zambia	západoeurópske menšiny	Kanada
Organizačné faktory							
1 alternatívne programy k dispozícii	-	-	+	+	-	-	+
2 žiaci rovnomerne umiestnení vis a vis znalosti média vyučovania	+	+	+	+	-	-	+
3 bilingválni (B), školení (Š) učiteľia	B	B alebo Š	BŠ?	BŠ	B	Š	BŠ
4 bilingválny materiál (napríklad slovníky) k dispozícii	-	+	+	+	-	-	+
5 kultúrny obsah materiálu vhodný pre žiakov	-	-	+	+	-	-	+
Faktory náklonnosti, súvisiace s učiacim sa							
6 nízky stupeň úzkosti (priaznivé, neautoritárske)	-	-	+?	+	-	-	+
7 vysoká vnútorná motivácia (nie nútený používať L2, rozumie a stotožňuje sa s cieľmi, zodpovedný za vlastné štúdium)	-	-	+	+	-	-	+
8 vysoká sebadôvera (veľké očakávania učiteľa, dobrá šanca uspieť)	-	-	+	+	-	-	+
Lingvistické, kognitívne, pedagogické a sociálne faktory, súvisiace s L1							
9 dostatočný rozvoj v L1 (vhodne (V), nevhodne (N) alebo vôbec nie (-) vyučovaný L1 v škole)	N	N	V	V	-	-	V
10 zabezpečený dostatok relevantných, kognitívne náročných predmetov	-?	+?	+	+	-?	-?	+
11 príležitosť rozvíjať L1 mimo školy, v lingvisticky náročnom formálnom kontexte	-?	-	+	-	+	-	+
12 vyučovanie podporuje (+) alebo škodí (-) rozvíjaniu L1	+	+	+	+	-?	-	+
Lingvistické, kognitívne, pedagogické a sociálne faktory, súvisiace s L2							
13 dostatočný rozvoj v L2 (vhodne (V), nevhodne (N), alebo vôbec nie (-) vyučovaný L2 v škole)	N	N	V?	V	N	N	V
14 vstup L2 prispôbený úrovni žiaka v L2	+	+	+	+	-?	-	+
15 príležitosť precvičovať L2	-	-	+?	+?	-	-	-
16 kontakt s rodeným používateľom L2 v lingvisticky náročnom formálnom kontexte	-	+	+	+	-	+	+
LDS – Nízky stupeň úspešnosti, HDS – Vysoký stupeň úspešnosti Podľa Skutnabb-Kangas T., 1988a, s. 24-25							

pozitívne ciele k programom s HDS a negatívne ciele k programom s LDS.

Ako jednotlivé programy podporujú štúdium L2 a bilingvalizmus?

Pri pohľade na organizáciu jednotlivých programov musíme tiež hodnotiť do akej miery vytvárajú optimálne podmienky na efektívne štúdium L2 a bilingvalizmus. Predpoklady na to, aby sa jeden mohol efektívne naučiť L2 a stať sa bilingválnym, boli zoskupené do štyroch kategórií, nazvaných organizačné faktory, faktory náklonnosti, súvisiace s učiacim sa, a lingvistické, kognitívne, pedagogické a sociálne faktory súvisiace s L1, respektíve L2. Tieto faktory sú vybrané tak, aby reflektovali súčasne názory na nevyhnutné predpoklady na štúdium L2 a bilingvalizmus v jednotlivých disciplínach. Zároveň sú faktormi, ktoré vzdelávací systém môže ovplyvniť. Vieme napríklad, že ak sú všetky ostatné faktory rovnaké, 12-ročné "vysoko inteligentné" (to znamená s vysokým neverbálnym IQ) dievča – migrant s rodičmi z vyššej strednej triedy a dlhým pobytom (to znamená nad 10 rokov) v krajine pobytu vykazuje pri dosahovaní bilingvalizmu a úspechov v škole lepšie výsledky ako 9-ročný "menej inteligentný" chlapec s rodičmi z pracujúcej triedy a len niekoľko-ročným pobytom. Tieto fakty nám však veľmi nepomôžu: nemôžeme poľahky zmeniť vek, pohlavie alebo IQ dieťaťa, či sociálnu príslušnosť alebo dĺžku pobytu rodičov. Pre prognostické účely sa musíme koncentrovať na faktory, ktoré sa dajú ovplyvniť. Tieto sú v grafickej forme zobrazené v tabuľke 4.

Organizačné faktory. Alternatívne programy [1] sú k dispozícii iba v programoch s HDS, to znamená v kontextoch zachovania a imerzie. Tieto programy sú fakultatívne. Uzbek alebo Tadžik v ZSSR alebo Fin vo Švédsku, ktorý chce vyučovanie prostredníctvom ruštiny alebo švédštiny (namiesto uzbečtiny, tadžičtiny, respektíve finštiny), si takúto možnosť môže vybrať. Po anglicky hovoriace kanadské dieťa si môže vybrať medzi vyučovaním prostredníctvom angličtiny a imerzným programom s vyučovaním pomocou francúzštiny. V protiklade s tým nemajú deti v segregáčnych alebo submerzných programoch možnosť výberu. Takéto programy buď neexistujú, ako je to vo väčšine submerzných programov, alebo, ak aj existujú, deti v segregáčnych alebo submerzných programov sú z nich administratívne alebo ekonomicky vylúčené.

Faktor [2] skúma, či sú v tej istej triede deti, pre ktoré je médium vyučovania (ME) rodným jazykom, spolu s deťmi, pre ktoré je médium vyučovania L2. Toto je v submerzných programoch normálna situácia, znevýhodňujúca učiacich sa L2. V Zambii má triedny a geografický (mesto alebo vidiek) pôvod žiakov rozhodujúci vplyv na ich predchádzajúcu znalosť angličtiny. Vo všetkých ostatných programoch sú žiaci vo vzťahu k predchádzajúcej znalosti média vyučovania v rovnakom postavení v tom zmysle, že na začiatku vedú komunikovať vo vyučovacom jazyku alebo všetky deti (segregácia a zachovanie) alebo žiadne (imerzia).

Tretí [3] faktor ukazuje, že programy s HDS majú učiteľov, ktorí sú jednak bilingválni a jednak dobre vyškolení. V imerzných programoch rozumie bilingválny učiteľ všetkému, čo anglicky hovoriace dieťa povie po anglicky, i keď sám hovorí s deťmi iba po francúzsky. Takto môžu deti sprostredkovať učiteľovi všetky svoje potreby najskôr v L1, a až keď pocítia dostatok sebadôvery, začnú s L2. V kompetencii učiteľa v Uzbekistane je mnoho variácií. Programy s LDS majú alebo dostatočne vyškolených alebo monolingválnych učiteľov, ktorí nerozumejú materinskému jazyku

žiacov (často submerzia menšín) alebo je príprava učiteľov nedostatočná, i keď sú do určitej miery bilingválnymi (napríklad programy segregácie a sumerzie pre väčšiny v Zambii). Podľa názoru autorky je bilingválny učiteľ (väčšinou z radov menšiny) bez akéhokoľvek výcviku väčšinou lepšia možnosť ako dobre vyškolený monolingválny učiteľ. Toto sa týka zvlášť kontextov s druhými jazykmi, kedy dieťa tak či tak počuje L2 mimo školy. Predovšetkým vo vzťahu k malým deťom je psychologicky mimoriadne kruté používať monolingválneho učiteľa, ktorý nerozumie, čo mu chce dieťa povedať v materinskom jazyku. Neschopnosť poskytnúť menšinovým učiteľom dostatočný výcvik, prispôbený podmienkam v prijímajúcej krajine, je jedným z odrazov inštitucionálneho rasizmu v západných krajinách. Zároveň chráni perspektívu zamestnania pre väčšinových učiteľov a vzbudzuje dojem, že neúspech menšinového dieťaťa v škole je jeho chybou, a nie defektom vzdelávacieho systému.

Faktor štyri [4] ukazuje, že väčšine programov s LDS chýba dostatok bilingválneho materiálu. Materiály, ktoré sa v skutočnosti používajú, faktor päť [5], v tom-ktorom programe, sú importované alebo rasistické, alebo oboje, a tak prinášajú cudzie kultúrne hodnoty.

Faktory náklonnosti, týkajúce sa učiaceho sa. Tieto predpokladajú, že naklonené študijné prostredie a ne-autoritatívna výuka znižujú úzkosť [6]. Vnútorňa motivácia [7] rastie, ak žiak nie je nútený používať L2 a môže začať používať výpovede v L2, až keď má samo pocit, že je na to pripravený. Potreba "tichého obdobia" pred tým, ako musí dieťa čokoľvek vyprodukovať v L2, bola podčiarknutá mnohými vedcami. Znovu to zdôrazňuje, potrebu bilingválnych učiteľov, pretože ak učiteľ nerozumie L1, dieťa je nútené používať L2. Vysoká motivácia takisto súvisí s pochopením a sympatiou k vzdelávacím cieľom a so zdieľaním zodpovednosti za vlastné štúdium (čo je náročné bez bilingválnych materiálov, napríklad slovníkov). Mnohé deti v Uzbekistane tak nemajú dostatok motivácie na štúdium ruštiny. Vysoká seba-dôvera [8] súvisí s tým, či učitelia sa má skutočnú šancu v škole uspieť, a s priaznivými očakávaniami učiteľa. Jednou z podmienok je, že učiteľ akceptuje a váži si materinský jazyk a kultúrny pôvod dieťaťa, a chápe spôsob myslenia jeho rodičov, i keď môže mať rozdielny triedny pôvod ako oni. V posledných dvoch desaťročiach⁵⁹ bol zdôrazňovaný význam faktorov náklonnosti a boli vyvinuté nové prístupy k štúdiu druhého jazyka, napríklad Lozanovova sugestopédia. Medzi plusovým hodnotením týchto troch faktorov (malá miera úzkosti, vysoká motivácia a vysoká sebadôvera) a úspešnosťou programov je pozitívna korelácia.

Lingvistické, kognitívne, pedagogické a sociálne faktory, súvisiace s jazykom. Jazykový vývoj v L1 [9] je neadekvátny v prípade, že materinský jazyk je zle vyučovaný, ako je tomu vo väčšine segregáčnych programov (čo by však nemalo byť dávané za vinu učiteľom), alebo nie je vyučovaný vôbec, ako je tomu vo väčšine submerzných programov. Malo by sa tiež spomenúť, že pár hodín výuky materinského jazyka týždenne je pre menšinové dieťa skôr terapeutickou pomocou ako skutočnou jazykovou výukou.⁶⁰ Môže dieťaťu poskytnúť akúsi emocionálnu bezpečnosť a príležitosť hovoriť o svojich problémoch s dospelým, ktorý hovorí tým istým jazykom. Zdá sa, akoby sa škola snažila zabezpečiť výuku materinského jazyka, čas je však príliš krátky na akúkoľvek serióznu jazykovú prácu. Časte problémy s rozvrhom, priestormi, neistými zamestnaneckými pomermi s učiteľmi materinského jazyka, atď., len viac a viac znižujú skutočný čas výuky. Niektorí učitelia majú hodiny na tucte škôl. Tento typ výuky materinského jazyka nezabráni prechodu z materinského na väčšinový jazyk v asimilačnom kontexte.

V programoch s HDS⁶¹ je za účelom spoločnej základnej znalosti všetkých jazykov zabezpečený dostatok relevantných, kognitívne náročných predmetov. [10] Deje sa tak prostredníctvom L1 v programoch zachovania a prostredníctvom L2 v imerzných programoch (v ktorých je zabezpečené, že deti rozumejú a sú preukázateľne schopné prenášať vedomosti).⁶² V niektorých segregáčnych programoch môžu toto kritérium uspokojiť vstupy, pretože deti aspoň rozumejú vyučovaniu. Menej pravdepodobným je to v submerzných programoch, keď sú i jazyk i obsah predmetu neznáme.⁶³ Ak sa dieťa naučí používať jazyk pri myslení a riešení problémov v jednom jazyku (pri prísune extenzívnych relevantných vedomostí a ich používaní), tento potenciál možno preniesť aj na ďalšie jazyky.

Okrem rozvíjania L1 v škole potrebujú žiaci tiež príležitosť rozvíjať svoj materinský jazyk mimo školy, v jazykovo náročnom formálnom kontexte [11]. V opačnom prípade sú odkázaní na debatovanie o každodenných záležitostiach len v neformálnom prostredí. Takáto príležitosť existuje, aspoň do určitej miery, v prípade všetkých domorodých skupín, neplatí to však pre prisťahovalcov. Niektoré skupiny teda môžu byť schopné kompenzovať nedostatočný školský potenciál v mimoškolskom prostredí. Všeobecnejším faktorom, majúcim vplyv na to, či situácia učenia sa jazyka je aditívna (k existujúcemu lingvistickému repertoáru sa pridáva nový jazyk⁶⁴, bez straty materinského jazyka) alebo subtraktívna (iný jazyk nahrádza materinský jazyk, odníma z existujúceho lingvistického repertoáru dieťaťa), je miera podpory alebo poškodenia rozvíjania L1 vyučovaním L2 [12]. Len submerzné programy sú schopné ohroziť týmto spôsobom materinský jazyk.

Jazykový rozvoj v L2 [13] je nedostatočný v prípade nevhodného vyučovania L2, ako je tomu vo všetkých programoch s LDS. Učiteľ, monolingválny v L2, nemôže byť dobrým učiteľom L2. Dobrý učiteľ L2 pozná oba jazyky a vyučuje kontrastným spôsobom.

Relevantnou je tiež miera prispôbenia vstupu L2 úrovni žiaka v L2. Prispôbenie vstupu takýmto spôsobom je v náročne v kontexte submerzných programoch pre prisťahovalcov, pretože rozdiel v znalosti jazyka medzi jednotlivými žiakmi v tej istej triede je príliš veľký. Táto úloha je prijateľnejšia v prípade, že žiaden zo žiakov nie je rodným používateľom média vyučovania, ako je tomu v Zambii.

Absencia príležitosti praktikovať L2 v mimoškolskom styku s rovesníkmi [15] môže byť spôsobená praktickými dôvodmi (imerzné deti nestretávajú príliš mnoho detí s L2), rasizmom (nemecké deti sa často vyhýbajú tureckým), alebo nedostatkom rodných používateľov L2, ako v Zambii, alebo ako v bantuovskom školstve, kde inštitucionalizovaný rasizmus a apartheid eskalujú situáciu. Zmeny politického rázu môžu tieto faktory rýchlo zmeniť, jednak externe (príležitosti) a jednak interne (motivácia), ako demonštruje i súčasná situácia vo východnej Európe a Namíbii.

Kontakt s rodným používateľom L2 v lingvisticky náročnom formálnom kontexte [16] závisí na existencii inštitúcií v L2, obsadených rodnými používateľmi L2. Turci v západnom Nemecku sa nemôžu vyhnúť kontaktu s rodnými Nemcami, zatiaľ čo Zambijci sú v kontakte s celou škálou verzií angličtiny, z ktorých niektoré sú príslušnou regionálnou modifikáciou a niektoré zas tzv. medzijazykom (jazykom tých, ktorí sa učia po anglicky)⁶⁵. Takýto kontakt mohol byť najrozhodujúcejším jednotlivým faktorom, vysvetľujúcim, prečo v určitých prípadoch prisťahovalcov niektoré deti, napriek všetkým okolnostiam, uspeli.

Ako možno vidieť z tabuľky 4, rozdiel medzi jednotlivými typmi programov vyplýva z toho, že programy s HDS, ktorých lingvistickým cieľom bol bilingvalizmus a ktorých spoločenské ciele boli pozitívne, zorganizovali vyučovanie tak, aby splnilo mnohé z predpokladov efektívneho štúdia L2 a bilingvalizmu. Programy s LDS tak činia v omnoho menšom rozsahu.

Toto slúži tiež ako legitímácia metódy, na základe ktorej boli jednotlivým programom priradené ich ciele. Podobne toto porovnanie legitímuje autorkine tvrdenia o lingvicizme. Vzdelávacie systémy pre nevlivnú väčšinu (ako v Zambii) i väčšinu nevlivných menšín sveta nie sú organizované tak, aby študentom poskytli dobrú príležitosť stať sa bilingválnymi a uspieť v škole. Školstvo je organizované tak, že bráni deťom v prístupe k nástrojom, ktoré by im umožnili nárokovat' si spravodlivý diel moci a zdrojov. Materinský jazyk (menšinový alebo väčšinový jazyk) zohráva rozhodujúcu úlohu v delení detí na tie, ktoré majú takýto prístup, a tie, ktoré ho nemajú. Vzdelávací systém tak funguje lingvicistickým spôsobom.

Situácia tých, ktorí túžia zorganizovať vzdelávanie menšinových detí najlepším možným spôsobom, je ťažká v krajinách, kde vykorisťovanie menšiny (alebo nevlivnej väčšiny, ako v Namíbii pred jej nezávislosťou) prebieha otvorene a brutálne. Opatrenia, ktoré by za iných, menej utlačateľských podmienok, boli pozitívnymi (ako vyučovanie prostredníctvom materinského jazyka), sa môžu, v rukách utlačateľského režimu, stať nástrojom segregácie a apartheidu.

Uzávery možno vyvodit' aj z príkladov z Európy. Pokiaľ bude západné Nemecko, napríklad, používať Turecko ako svoj "Ban-tustan", z ktorého vynáša pracujúcich (ktorých náklady na detstvo a vzdelanie zaplatili ich rodičia a turecká spoločnosť) keď ich potrebuje a posieľa ich späť, keď ich už nepotrebuje alebo keď zostarnú, ochorejú alebo stratia prácu, ťažko možno očakávať, že zmenou praktík v západonemeckých školách by sa toho veľa dosiahlo. Zatiaľ čo celá škála ľudí a organizácií pracuje na politických zmenách, potrebných za účelom rozšírenia menšinových ľudských práv v západnom Nemecku, prípravu na zmeny potrebujú aj školy. V otvorenej lingvicistických krajinách, akou je západné Nemecko, majú tieto argumenty nevyhnutne obranný charakter, a zdôrazňujú hodnotu menšinového materinského jazyka ako nástroja na naučenie sa väčšinového jazyka.

Migranti z jednej škandinávskej krajiny do druhej sú v Škandinávii chránení zákonom na základe Nordických dohôd a nemôžu byť násilím repatriovaní. Toto vytvára pre prácu v školstve iné predpoklady. Asertívna stratégia, používaná v Škandinávii, zdôrazňuje ľudsko-právne argumenty pre uznanie menšinových materinských jazykov. Obranná stratégia v západnom Nemecku môže slúžiť ako bumerang, pretože argument samotný je lingvicistický. Výber argumentu však závisí od toho, v akej etape historického vývoja menšinového školstva sa tá-ktorá krajina nachádza.

Nasledujúca časť skúma otázku, komu sa kladú za vinu zlyhania menšín, samotným deťom (a ich rodičom, skupine, kultúre) alebo lingvicistickým krajinám – a závery nie sú pre západné spoločnosti príliš lichotivé.

ETAPY V MENŠINOVOM ŠKOLSTVE deficitné deti alebo deficitné školy a spoločnosti?

Táto časť na rôznych úrovniach skúma dôvody, ktorými sa vysvetľujú slabé školské výsledky menšinových detí. Koho viniť, hodnotiac analýzy, z ktorých sú jednotlivé opatrenia odvozované? Za koho chybu sa považujú ťažkosti menšinových detí v škole? Je "deficitným" dieťa, alebo je deficitnou, teda lingvisticickou a rasistickou spoločnosť, ktorá kontroluje školy?

Väčšina krajín sveta viedla vzdelávaciu politiku, ktorá začínala segregáciou menšín, to znamená neprijímaním menšín do škôl alebo nedostatkom snahy priviesť ich do škôl alebo ich v školách udržať. V niektorých prípadoch sa dôvodilo geografickými alebo demografickými dôvodmi, nakoľko menšinoví študenti žili v riedko obývaných "periférnych" oblastiach (periférnych z hľadiska prijímateľov rozhodnutí, nie z hľadiska samotných menšín). Toto však nebol ten hlavný dôvod, čo možno vypozerovať z faktu výstavby internátnych škôl a dopravy študentov do internátnych škôl z veľkých vzdialeností v okamihu, keď začala byť dôležitou ich asimilácia, predovšetkým z ekonomických (exploatácia prírodných zdrojov v oblasti) a politických (dôvody bezpečnosti štátu) dôvodov.

Keď menšinoví študenti začali navštevovať školy, typickou prvou reakciou bola indiferentnosť a zanedbávanie: boli vyučovaní prostredníctvom väčšinového jazyka ako by to bol ich materinský jazyk, bez akéhokoľvek zohľadnenia skutočnosti, že to pre nich bol jazyk cudzí. V iných prípadoch, keď boli domorodé menšinové deti vyučované misionármi vo svojich vlastných školách, sa našla rasisticko-romantická reakcia: vznešený divoch má zostať "blízko prírody" a nehodno ho meniť.⁶⁶ Autorkine usporiadanie etáp začína v bode, v ktorom ako reakciu na masové zlyhanie menšinových študentov v škole začínajú predstavitelia školstva prijímať aktívne opatrenia.

Tabuľka 5, sumarizujúca vývoj menšinového školstva v rozličných prerozvinutých krajinách, je čiastočne založená na správe Stacy Churchilla pre OECD a CERL.⁶⁷ Čitatelia majú možnosť nahliadnuť do opatrení v ich vlastných krajinách a spoločenských a pokúsiť sa umiestniť ich v schéme. Čo sa podarilo urobiť, na základe definície ktorého problému, a s akým cieľom?

Keď sú menšinové deti konfrontované s ťažkosťami v škole, problém je explicitne alebo implicitne diagnostikovaný. Potom sú navrhnuté a za účelom zvládnutia problémov prijaté opatrenia. Na pozadí týchto opatrení možno tiež predpokladať budúcnosť menšín: budú tieto (bude týmto umožnené) zachovávať svoje jazyky a kultúru, alebo v krátkom čase vymiznú, alebo budú v priebehu niekoľkých generácií asimilované väčšinou? Ak nebudu asimilované okamžite, je to považované za dobrý a pozitívny faktor pre spoločnosť, alebo za faktor zlý a rozdeľujúci? Niektoré z vysvetlení a dokonca i z návrhov na opatrenia boli tiež, v modifikovanej podobe, prevzaté – západnými "odborníkmi" – za účelom analýzy vzdelanostného zlyhania v prerozvinutých krajinách, s nerovnakými názormi na budúcnosť. V tomto kontexte sú však ešte nevhodnejšie umiestnené.

Prvé štyri fázy vo vývoji menšinového školstva, ktorými, zdá sa, prešla väčšina prerozvinutých krajín, sú založené na teóriách deficitu. Tieto teórie vychádzajú zo základného predpokladu, že čosi nie je v poriadku:

- [1] s menšinovým dieťaťom – handicap vo vzťahu k L2 – dieťa dostatočne neovláda väčšinový jazyk;
- [2] s menšinovými rodičmi – sociálne podmienený handicap: rodičia patria k robotníckej triede alebo sú roľníkmi;
- [3] s celou menšinovou skupinou – kultúrne podmienený handicap: kultúrny pôvod dieťaťa je "iný"; alebo
- [4] so všetkými týmito faktormi: dieťa poriadne nepozná vlastný jazyk a vlastnú kultúru, čo ho zbavuje solídneho základu pre štúdium L2 a poskytuje len málo sebadôvery. Do malej miery sa priznáva, že čosi môže chýbať aj väčšinovým jednotlivcom (ale nie systémom), rovesníkom a učiteľom, ktorí sú schopní diskriminácie, pretože o menšinách nemajú dostatok informácií.

V týchto štyroch fázach sa predpokladá, že menšiny budú v krátkom čase hovoriť väčšinovým jazykom [1,2]. Pokiaľ však dieťa pokračuje v používaní pôvodného, materinského jazyka, škola by mu mala pomôcť, tak, aby bol schopný oceniť tento jazyk [3,4]. Hlavné opatrenia závisia na tom, ktorý špecifický handicap je považovaný za zdroj problémov dieťaťa. Zdá sa, že opatrenia z raných fáz sú pri prechode vzdelávacieho systému do novej fázy prenášané.

Jednotlivé európske krajiny prešli, zdá sa, nerovnakým vývojom. Škandinávia, predovšetkým Švédsko, sa výrazne sústredilo na jazykové handicapy ([1] a najmä [4]). Hlavný dôvodom bol fakt, že najväčšiu skupinu prisťahovalcov tvorili vo Švédsku Fíni. Ich sociálna štruktúra a kultúrny pôvod majú relatívne blízko k švédskym, čiastočne ako dôsledok 650 ročnej kolonizácie Švédskom, počas ktorej Švédci aplikovali vo Fínsku svoje administratívne štruktúry, kultúru a normy. Hlavný rozdiel sa týka jazyka (švédština je indo-európska, finština ugro-fínska), preto sa už od počiatku kládol dôraz na jazykové problémy. Spojené kráľovstvo sa sústredilo na kultúrne rozdiely, ktoré dopĺňali handicap vo vzťahu k L2 [1], a diskusie o odstraňovaní materinských jazykov sotva začali. Západné Nemecko sa viac sústredilo na explanácie sociálnym pôvodom [2], ktorý dopĺňal kultúrne a lingvistické handicapy vo vzťahu k L2, predovšetkým vo vzťahu k najväčšej menšinovej skupine migrantov, Turkom.

Na paneurópskej úrovni je v súčasnosti venovaná väčšia pozornosť opatreniam, založeným na neskorších fázach explanácii kultúrny nedostatkom [3]. Je dôležité analyzovať interkulturalizmus, obsiahnutý vo vládnych deklaráciách a ovládajúci európske školiace a výukové programy pre učiteľov a nové osnovy, nakoľko stále odráža modely deficitu, i keď kontext, v ktorom je predkladaný – lingvicitizmus a etnicizmus – je omnoho prítiahlivejší ako staré, biologicky podložené rasistické teórie.

Tak či onak, je rovnako dôležité zdôrazniť, že mnohé opatrenia, prijaté na základe rozličných vysvetlení problémov, môžu byť často potrebné. Pre menšinové dieťa je dobre mať prídavný program štúdia L2 a podrobnejšie sa učiť o vlastnej kultúre, tak ako je pre väčšinové deti a učiteľov užitočné naučiť sa čosi o menšinových kultúrach. A je životne dôležité, aby menšinové deti mali možnosť rozvíjať svoj materinský jazyk v programoch s materinským ako vyučovacím jazykom. Nesprávnym však zostáva základ týchto opatrení. Každé z nich, dokonca i model zbavenia sa materinského jazyka, považuje dieťa za deficitné, za nedostatočné, a snaží sa kompenzovať jeho "nedostatky" za účelom zmeny dieťaťa, jeho rodičov, kolektívu a kultúry, a takisto za účelom jeho prispôsobenia škole. V európskych školách sú príslušnosť k inému materinskému jazyku a kultúre než väčšinovej a ne-príslušnosť k strednej triede (a k mužskému pohlaviu) stále považované za nedostatok.

Tabuľka 5 Etapy vo vývoji menšinového školstva

DÔVOD PROBLÉMOV	OPATRENIE	CIEĽ
<i>Teórie deficitu</i>		
1 <i>Lingvistický handicap vo vzťahu k L2, študijný deficit</i> (dieťa dostatočne dobre neovláda L2)	<i>Viac štúdia VJ</i> (auxiliárne vyučovanie, úvodné lekcie, atď.); kompenzačné	Menšina by mala hovoriť VJ v čo najkratšom možnom čase
2 <i>Sociálny handicap, sociálne podmienený študijný deficit</i> (rodičia dieťaťa pochádzajú z najnižších sociálnych tried)	<i>Viac sociálnej a pedagogickej pomoci</i> (fondy, tútori, psychologovia, sociálni pracovníci, psychologickí poradcovia, atď.); popri opatrení 1; kompenzačné	Rovnaký ako 1
3 <i>Kultúrny handicap, kultúrne podmienený študijný deficit</i> (dieťa má "iný" kultúrny pôvod; dieťa má nedostatok sebadôvery; dieťa je podrobené diskriminácii)	<i>Informovanie</i> M detí o V kultúre / o ich vlastnej kultúre; informovanie všetkých detí o M kultúrach / zavedenie multi-kultúrnych / interkultúrnych vzdelávacích programov; eliminovanie diskriminácie / rasizmu v učebných materiáloch; kurzy prístupu pre učiteľov; popri opatreniach 1 a 2; kompenzačné	ML v rodine v 1–2 generáciách, M-dieťa sa potrebuje zblížiť s menšinovou kultúrou (až pokiaľ nezačne hovoriť väčšinovým jazykom)
4 <i>Lingvistický handicap vo vzťahu k L1, študijný deficit, spôsobený zbavením sa L1</i> (dieťa poriadne nepozná svoj vlastný jazyk, a preto nemá dostatočné základy na štúdium L2) (počas štúdia L2 dieťa stráca obsah)	<i>Vyučovanie L1 ako predmetu, základné vzdelanie prostredníctvom L1 s čo najrýchlejším prechodom na L2</i> . MJ nemá vnútornú hodnotu, je terapeutický; kompenzačný (viac sebadôvery, lepšia spolupráca s domovom, poskytuje lepšie základy na štúdium VJ, slúži ako most pri prenose obsahu počas štúdia L2); popri opatreniach 1 a 3	Rovnaký ako 3
<i>Teórie obohatenia</i>		
5 <i>Vysoký stupeň bilingvalizmu</i> prospesný pre dieťa, avšak náročný na dosiahnutie, vyžaduje veľa práce a energie. Primárnym cieľom je naučiť sa správne VJ; je to predpoklad rovnosti príležitosti	Vyučovanie prostredníctvom MJ na V škole počas niekoľkých rokov; povinné vyučovanie VJ; prechod na vyučovanie vo VJ po absolvovaní základného vzdelania	MJ je dovolené zachovať za účelom súkromného použitia, bilingvalizmus je nevyhnutný, MJ je dovolené existovať (v diglotickej situácii) pokiaľ existuje demografická báza.
6 <i>Bilingvalizmus prináša rozvoj</i> . Ak sa objaví problémy, príčiny sú podobné tým, ktoré sa týkajú aj monolingválnych detí; niektoré problémy môžu byť spôsobené rasizmom/diskrimináciou	Separátne, rovnocenné vzdelávacie systémy pre M a V deti, L1 je vyučovacím jazykom pre obe skupiny, L2 je pre obe povinný (alebo dobrovoľný). Pozitívna diskriminácia M v ekonomickom zmysle (umožnená existencia menších jednotiek)	Existencia menšín obohacuje celú spoločnosť. MJ má (aspoň nejaký) úradný štatút a jeho používanie je podporované, i pre väčšinové deti

M – menšina; V – väčšina; MJ – menšinový jazyk; VJ – väčšinový jazyk.

Z Skutnabb-Kangas, T. 1988a, strana 34–35

Všetky teórie deficitu považujú rasizmus len za informačný problém (do tej miery, že vôbec priznávajú jeho existenciu) a všetky pracujú s integráciou ako s charakteristikou menšiny, nie ako so vzťahom, v ktorom sa i menšiny i väčšiny musia zmeniť.

Teórie obohatenia vychádzajú z koncepcie, podľa ktorej by sa školy mali prispôbovať deťom a nie naopak. Materinský jazyk a kultúrny a sociálny pôvod dieťaťa by mali byť školou dobrým východiskovým bodom. Existencia menšín je považovaná za

nákladnú, ale obohacujúcu spoločnosť a bilingvalizmus/bikulturalizmus je považovaný za prospesný a stimulujúci pre deti. Ak majú menšinové deti v škole problémy, môže to byť z dôvodu nejakej práce navyše [5], alebo v poslednej fáze [6] buď z dôvodu, podobných tým, ktoré majú vplyv na monolingválne deti, alebo z týchto dôvodov a rasizmu, lingvicitizmu a diskriminácie. Táto správa reprezentuje utopické fázy [7] a [8] a ďalšie... Autorka považuje niektoré argumenty, použité vo fáze [5] za neudržateľné,

pretože preháňajú nápor, ktorému je dieťa vystavené, keď sa stáva bilíngválnym a pretože myslenie, na ktorom sú založené ekonomické argumenty, stále považuje monolingválizmus za čosi, čo je z ekonomického hľadiska želatelné.

Podľa názoru autorky, jedinou menšinou príst'ahovalcov za prácou na svete, ktorá sa dostala do prvej fázy obohatenia, sú Fíni vo Švédsku. Španielski hovoriaci ľudia v Spojených štátoch ju mohli dosiahnuť už dávno, avšak ani tie najpokrokovejšie programy pre túto časť obyvateľstva nezašli ďalej ako po fázu odstránenia materinského jazyka, zatiaľ čo ich vzdelávanie prebieha stále v jednej z prvých troch fáz deficitu. Keď autorka tvrdí, že nikomu inému sa nepodarilo zájsť ďalej, nezohľadňuje jednak dočasne príst'ahované elity, dôstojníkov NATO, diplomatov, ropných expertov, medzinárodných obchodníkov a úradníkov,⁶⁸ a jednak migrantov za prácou, ktorí si vybudovali vlastné školy, na vlastné náklady, bez finančnej podpory prijímajúceho štátu. ("Menšinovým elitám z krajín tretieho sveta sú v súkromnom školstve poskytované rovnako slabé služby ako menšinám vo všeobecnosti", tvrdí Anna Obura.)⁶⁹ Autorka teda odkazuje len na školstvo v rámci bežného, štátom podporovaného školského systému.

Veľmi malému počtu menšín sveta sa podarilo dosiahnuť fázu [6], aj v tom prípade, ak definujeme menšiny v numerickom zmysle, a nie v zmysle mocenskom. Je signifikantné, že najlepšie chránené práva ohľadom vzdelania v rámci tohto typu numerických menšín požívajú súčasné alebo bývalé vplyvné menšiny (ako bieli Juhoafričania, súčasná vplyvná menšina, alebo švédsky hovoriaci obyvatelia Fínska, bývalá vplyvná menšina, potomkovia bývalých kolonizátorov). Skutočnosť, že len málo krajín akceptovalo existenciu menšín ako zdroj obohatenia, pokiaľ menšiny samotné nemajú, alebo nemali možnosť určovať podmienky svojej akceptácie, indikuje význam politických faktorov.

V niektorých situáciách, kedy na oboch stranách hranice figurujú rovnocenné menšiny (nemecky hovoriaci v Dánsku, dánsky hovoriaci v Nemecku), sa to podarilo dosiahnuť. Uspeli aj niektoré menšiny v socialistických krajinách. Niektoré z nich, napríklad Juhoslávia,⁷⁰ usporiadali menšinové školstvo spôsobom, od ktorého sa mnohé krajiny majú veľa čo učiť. Niektoré menšiny v pár rozvojových krajinách, napríklad v Indii takisto prešli dlhý kus cesty.⁷¹ A niektoré z dobre zorganizovaných menšín migrantov za prácou môžu takisto, v prípade vhodných podmienok, uspieť. Svet by sa mal spoločne deliť o potenciál svojej medzinárodnej skúsenosti, pretože lingvicizmus zostáva rovnaký.

Nasledujúca časť sa podrobnejšie zaoberá dôležitosťou menšinových materinských jazykov, predovšetkým gramotnosťou v nich, vo vzťahu k Všeobecnému základnému vzdelaniu a vo svetle predchádzajúcej analýzy.

GRAMOTNOSŤ V MATERINSKOM JAZYKU a všeobecné základné vzdelanie

"Myslím som si, že by som mohoubyd skopny slepsit svoj právopis a čítanie. Bol to veľmi zaujímavé, museliyzme rosbavad pred skupynou ľudí, čo je mislim veľmi dvolezite."

Toto napísal jeden z účastníkov kurzu Gramotnosti a základného vzdelania pre dospelých (pre cestárov, počas pracovného času, na pracovnom mieste) v Austrálii po šiestich týždňoch. Článok, opisujúci projekt, nešpecifikuje materinské jazyky účastníkov,⁷² avšak mnohí z účastníkov majú na sprievodnej fotografii (s.9) tmavé vlasy a vyzerajú, že ich materinským jazykom môže byť iný jazyk ako angličtina. Horeuvedený úryvok je ukážkou akútneho metalingvistického fonologického vedomia – autor by však podľa niektorých kritérií mohol byť považovaný za negramotného. Okolo 10 percent Austráľčanov "má výrazné ťažkosti s čítaním, písaním a základnou matematikou", od "neschopnosti porozumieť etiketám na potravinách, názvom ulíc, cieľovým staniciam autobusov alebo rozprávkam svojich detí" po "primeranú gramotnosť" – schopnosť s problémami čítať väčšinu článkov v novinách a písať jednoduché vety – avšak vyhýbanie sa takejto činnosti z dôvodu nedostatočnej sebadôvery.⁷³ Takmer 4 percentá austrálskej populácie sú oficiálne definované ako funkčne negramotné,⁷⁴ avšak ani z tejto štatistiky nie je jasné, akým podielom sú zastúpení obyvatelia s iným materinským jazykom než angličtinou.

Globálne údaje ohľadom gramotnosti, či už absolútnej alebo funkčnej, sú jednak notoricky nespoľahlivé a jednak mimoriadne ťažko interpretovateľné. Všeobecný obraz vyzerá asi tak, že zatiaľ čo percento negramotných vo väčšine krajín pomaly klesá, ich absolútny počet rastie. Vo Výročnej štatistickej knihe UNESCO z roku 1988 je negramotnosť uvedená len pri 132 z celkového počtu 207 krajín a teritórií. O mnohých z chýbajúcich krajín je známe, že majú vysokú mieru negramotnosti (Čad, Ghana, Nigéria, Namíbia, atď.), zatiaľ čo iné majú vysokú mieru gramotnosti (napríklad len 10 európskych krajín je uvedených ako majúcich i negramotných obyvateľov). Negramotnosť výrazne stúpa v mnohých z chýbajúcich krajín, ako napríklad vo Švédsku, USA, Francúzsku, Spojenom kráľovstve, Západnom Nemecku, čiastočne ako dôsledok povojnovej vlny príst'ahovalcov, ktorá bola nedovzdelaná, alebo bola vzdelaná nevhodne, ako dokazuje i táto správa. Niektoré z údajov, poskytnutých UNESCO-m, sú staré takmer 20 rokov. Väčšina z nich sa týka populácie vo veku 15 rokov a staršej, avšak mnohé krajiny (Mauretánia, Dominikánska republika, Afganistan, Irán) uvádzajú údaje o vekovej kategórii od päť alebo šesť rokov, mnohé od desať rokov, a niektoré majú limity, na základe ktorých ľudí nad 45, 49 alebo 59 rokov veku do štatistik nezarátavajú (Sudán, Kuba, Irán, ZSSR, Surinam). Veľkú časť negramotných na celom svete tvoria ženy.

Jedinou priamou informáciou o negramotnosti, týkajúcou sa jazyka, poskytnutou Výročnou štatistickou knihou UNESCO, je údaj o Tanzánii, ktorý uvádza počty negramotných v Kiswahili (čo znamená, že akákoľvek osoba, za iných okolností gramotná, sa považuje za negramotnú, ak žije na tom území a neovláda swahilčinu). Údaje, týkajúce sa jazyka, tiež nepriamo poskytujú vylúčenie toho, čo možno nazvať "kmeňovým", "kočovným" alebo "indiánskym" obyvateľstvom. Toto sa týka piatich krajín. Chýbajú nám teda základné štatistické informácie o materinských jazykoch negramotných. Existuje mnoho analýz a projektov o tom, čo by sa mohlo a čo sa už urobilo, týkajúcich sa príčin negramotnosti.

Čoho sa nám nedostáva, sú štatistické informácie o tom, aké percento pripadá medzi negramotnými na tých, ktorí by museli akceptovať vyučovanie v druhom alebo cudzom jazyku, ak by navštevovali školy alebo kurzy, a aké percento z nich je absolútne, alebo (predovšetkým) funkčne negramotných z toho dôvodu, že boli vyučovaní prostredníctvom druhého alebo cudzieho jazyka.

Je primerane bezpečne domnievať sa, že nevhodná vzdelávacia a jazyková politika, ktorá ústi do vyučovania prostredníctvom cudzieho alebo druhého jazyka, je jednou z hlavných **pedagogických** príčin svetovej negramotnosti. Znamená to tiež to, že svet sa nezbaví funkčnej negramotnosti, pokiaľ sa, aspoň do určitej miery, nevyvinie väčšina materinských jazykov do jazykov gramotnosti. Je to obrovská, ale absolútne nevyhnutná úloha. O niektorých z podstatných dôvodov, pre ktoré sa tak zatiaľ nestalo, sa hovorí v upozornení tejto časti. Je potrebné zdôrazniť, že problém je mimoriadne zložitý, a z tohoto i iných dôvodov o ňom nemožno pojednať v tejto krátkej správe.

Keď bývalé európske kolónie získali nezávislosť, jedným z najdôležitejších vzdelávacích cieľov bolo čo najrýchlejšie dosiahnutie Všeobecného základného vzdelania (UPE). Mnohí sa nádejali, že škody, spôsobené koloniálnymi mocnosťami, sa budú dať rýchlo napraviť.⁷⁵ India napríklad uviedla vo svojej Ústave z roku 1947, že do roku 1980 by mal byť splnený cieľ všeobecného osemročného vzdelania pre všetkých. V šesťdesiatych rokoch formulovala väčšina oblastí sveta, v ktorých neexistovalo UPE, svoje ciele na ministerských stretnutiach, iniciovaných UNESCO-m. Ciele pre Áziu boli formulované v Karáči v roku 1960, pre Afriku v Addis Abebe v roku 1961, pre Latinskú Ameriku v Santiagu v roku 1962 a pre arabský svet v Tripolise v roku 1966. Podľa väčšiny projektov malo byť UPE dosiahnuté v roku 1980, cieľom pre Latinskú Ameriku bol rok 1970. UPE bolo považované za ľudské právo, formulované už v článku 26 Všeobecnej deklarácie OSN o ľudských právach, ktorá zásadným spôsobom zaviedla všeobecné právo na bezplatné a povinné vzdelanie na základnej úrovni.

Deklarácia však nespomína, v ktorom jazyku (jazykoch) by malo toto vzdelávanie prebiehať. Nespomínajú to ani mnohé správy. Jedným z príkladov je Afrika. V hlavnej časti Addis Abebskej správy nie je ani zmienka o jazyku. Na úrovni krajín africké správy o školstve "buď ignorovali jazykovú situáciu v celku alebo sa zmohli na niekoľko rutinných odkazov na zlepšujúcu sa situáciu vo vyučovaní angličtiny".⁷⁶ Správy z Malawi⁷⁷ z roku 1960 (tri z 360 strán venované jazyku), z Ugandy⁷⁸ z roku 1963 (tri z 83 strán venované jazyku), z Ghany⁷⁹ z roku 1967 (jedna zo 160 strán venovaná jazyku) a z Nigérie⁸⁰ z roku 1960 (päť z 8 tisíc riadkov) nespomínajú domorodé materinské jazyky, ktorých je na africkom kontinente takmer tisíc. Niekoľko poznámok o materinských jazykoch v správe z Kene⁸¹ z rokov 1964–65 (štyri z 531 odstavcov sa zaoberajú jazykom) je "negatívnych a obrat nastal až v roku 1976. Ako jedno z vysvetlení (je ich však mnoho) jazykovej politiky uvádza správa z Kene fakt, že väčšina z tých, ktorí poskytli svoje názory (uvedení na zozname v závere správy), boli expatriovaní ľudia, pracujúci v školskom systéme a v politicky rozhodujúcich pozíciách v rokoch 1964–65."⁸² Stále im však muselo byť jasné, že "veľká časť prípadov vypadnutia zo vzdelávacieho procesu a zlyhaní v ňom bola v Afrike spôsobená nedostatkom schopnosti adekvátne ovládať vyučovací jazyk", ako zdôrazňuje Gilbert Ansre v článku, v ktorom dokazuje, že argumenty v prospech zachovania európskych jazykov ako prostriedkov vyučovania v Afrike sú nesprávne.⁸³

Zdá sa, že mnohí odborníci na gramotnosť takisto nemajú priíši ucelenú predstavu o jazykových otázkach. Jeden z hlavných

expertov UNESCO, profesor H.S. Bhola, vo svojej knihe *Kampaň za gramotnosť* (1984)⁸⁴ hovorí, že: "gramotnosť v inom ako celonárodnom jazyku môže zainteresovaných zakliať v obmedzenú, farnickú a marginálnu existenciu." Tvrdiac, že "jediný jazyk gramotnosti prispel k úspechu masových kampaní za gramotnosť v Barme, Číne, na Kube, v Zjednotenej republike Tanzánia a Somálsku, aby som uviedol len niektoré príklady",⁸⁵ si profesor Bhola vybral niekoľko z mála krajín, ktoré majú buď veľmi malý počet jazykových menšín alebo extrémne široký výklad lingua franca, a zároveň zabudol, že takáto situácia sa nevzťahuje na výraznú väčšinu krajín sveta. Jediný jazyk gramotnosti je vo väčšine multilingválnych kontextov katastrofou. Tvrdí tiež, že v Indii "sa hovorí približne 14 jazykmi..., z ktorých každým hovoria milióny ľudí", čo znamená, že uznáva ani nie jedno percento z 1652 jazykov, ktoré uvádza census z roku 1961. Tieto Ústredný inštitút indických jazykov zredukoval na "niečo málo cez 400 jazykov, s nespočetnými dialektami, sociolektami, registrami a štýlmi".⁸⁶ Z týchto sa 58 používa v školstve.⁸⁷ Ak sa materinskému jazyku neprizná rozhodujúca úloha a jazykové otázky vo všeobecnosti nebudú hodnotené informovanejším spôsobom, na dosiahnutie Všeobecného základného vzdelania a funkčnej gramotnosti je len malá nádej. Ťažkosti spojené s týmto procesom možno pozorovať i v publikáciách, zaoberajúcich sa gramotnosťou.⁸⁸

Dve zo základných, v rámci UPE jednoznačne rozoznateľných ideí, sa museli zaoberať s vytváraním národa a so vzdelaním pre rozvoj.⁸⁹ Všeobecné základné vzdelanie malo pomôcť pri rozvíjaní vedomia príslušnosti k jednému národu u tých národov, ktoré cítili lojalnosť skôr k miestnej či regionálnej entite, ktoré sa však, najmä kvôli európskym kolonizátorom, spojili v jeden celok v rámci tých istých štátnych hraníc. Zároveň malo UPE vyvinúť základný nástroj na praktizovanie tejto národnej jednoty – spoločný jazyk pre ľudí s rozličnými materinskými jazykmi – tak, aby boli schopní vzájomne komunikovať. UPE by malo zahŕňať výuku úradného jazyka (úradných jazykov) krajiny alebo aspoň jedného z nich.

Paradigma modernizácie vo vzdelaní pre rozvoj uvádzala, že vzdelanie je jedným z hlavných predpokladov "modernizovania" (zrieknutia sa tradičných pracovných návykov, rastu cieľavedomosti a motivácie, dlhodobého plánovania, racionálnej analýzy nákladov a výnosov ako východiska pre aktivity, atď.) a tak i ekonomického rastu, ktorý bol považovaný za čarovný prútok pre rozvojové krajiny. I potom, čo sa paradigma modernizácie stala ako ekonomická teória terčom útokov, používalo UNESCO či Svetová banka jej argumenty v plánovaní v školstve.⁹⁰ Keďže idea "modernizácie" obnášala rýchle rozšírenie nových technológií a ideí prostredníctvom školstva a masmédií, spoločný jazyk bol považovaný za nevyhnutnosť.

Znamenalo to, že oba motivačné princípy UPE sledovali odstredivé tendencie od miestnych a regionálnych materinských jazykov, nakoľko tak vytváranie národa ako i vzdelanie pre rozvoj očividne "vyžadovali" spoločný jazyk (i keď toto sa explicitne neuvádzalo, iba bolo brané ako samozrejmé). I to je však pochopiteľné, veď väčšinu lídrov a projektantov priviedli, čiastočne prostredníctvom západného vzdelania, k viere v nadradenosť jazykov bývalých koloniálnych mocností. Ako hovorí ghanský lingvista Ansre:⁹¹

"Lingvistický imperializmus používa jemné spôsoby ovládania mysle, postojov a aspirácií i toho najvznešnejšieho člena spoločnosti a rovnako jemným spôsobom mu nedovoľuje požívať a realizovať celý potenciál domorodých jazykov. Jeho obeť sú často presvedčené, že i keď výrazná časť verejnosti možno neovláda cudzí jazyk, je to dobré pre krajinu"

Debi Pattanayak, bývalý riaditeľ Ústredného inštitútu indických jazykov tvrdí:

*"V rámci elity môže, čo sa jazykových otázok týka, existovať akýkoľvek rozdiel, v podradenosti angličtine je však jednotná... Vysoko vzdelaná odcudzená menšinová elita pokračuje v mene menšiny v podporovaní angličtiny, pevne presvedčená, že anglické vzdelanie sa rovná modernizácii. V skutočnosti im to však umožňuje ponechať si kontrolu nad štátnou správou a masovokomunikačnými prostriedkami."*⁹²

V tom istom čase UNESCO, prostredníctvom svojich expertných skupín, považovalo za axiómu názor, podľa ktorého je najlepším prostriedkom vyučovania materinský jazyk, minimálne počas základného vzdelania.⁹³ Experti UNESCO používali lingvistické, psychologické, pedagogické a sociologické argumenty, aby dokázali potrebu používania materinského jazyka. Na druhej strane však, vo veľmi živých debatách na túto tému, obvinili kritici odporúčania UNESCO toto odporúčanie z naivity, pričom použili predovšetkým ekonomické a politické argumenty⁹⁴ – ktoré možno dnes, na základe spätého pohľadu, považovať za súčasť deravého dáždňníka koncepcie vytvárania národa, respektíve vzdelania pre rozvoj.

UPE je do dnešných dní ideálom, na hony vzdialeným od reality. Čistý pomer detí vo veku od 6 do 11 rokov, zapísaných na základnú školu, predstavoval v roku 1980 v Afrike 63 percent, v Ázii 66 percent a v Latinskej Amerike 81 percent.⁹⁵ Hrubý pomer detí v základnom školstve (ktorý môže byť z dôvodu diskrepancií medzi príslušným vekom na úrovni jednotlivých tried o 15–20 percent vyšší ako čistý pomer zapísaných) predstavoval v roku 1980 v 15 krajinách (predovšetkým v Afrike) menej než 50 percent a v 35 krajinách menej než 80 percent.⁹⁶

K deťom, ktoré do školy nikdy neprídu, treba pridať ešte tie veľké skupiny detí, ktoré školu opustia ešte predtým, ako ukončia základnú dochádzku, čím sa dosiahnutie cieľa – (absolútnej alebo funkčnej) gramotnosti – výrazne vzdávajú. Všeobecne sa uznáva, že dosiahnutie trvalej minimálnej úrovne gramotnosti vyžaduje aspoň štyri roky školskej dochádzky.⁹⁷ Tento údaj bol v skutočnosti bežne známy už v päťdesiatych rokoch, kedy Nuffieldova nadácia a Koloniálny úrad⁹⁸ ukončili svoj rozsiahly výskum západo- a východo- afrických vzdelávacích politík i praktík, odhadujú, že "deti, ktoré absolvovali menej než štyri roky školskej dochádzky, nezískali žiadne trvalé ovocie gramotnosti a ich skúsenosť zo školy mohla mať negatívne psychologické následky".

Podľa štatistík UNESCO⁹⁹ tvoril pomer detí, ktoré opustia školu pred štvrtou triedou, v dvanástich krajinách 50 percent a v 32 krajinách 25 až 50 percent. Stále však niet jednoznačných korelácií medzi mierou opustenia školy na jednej strane a hrubou mierou zapísaných detí alebo hrubým národným produktom na strane druhej.¹⁰⁰ Tieto údaje sú ešte znepokojujúcejšie v prípade takého definovania funkčnej gramotnosti, kedy táto zahŕňa šesťročné vzdelanie – čo je najbežnejšie použitie, hoci sa už navrhoval censuz až do dvanásť rokov.¹⁰¹

Autorka tejto správy tvrdí, že jedným z hlavných dôvodov všeobecne nízkej úspešnosti programu UPE a svetovej gramotnosti bola jazyková vzdelávacia politika, v rámci ktorej sa v mene politických a ekonomických argumentov "vytvárania národa" a "modernizácie" presadzovalo vyučovanie prostredníctvom jazyka, ktorý bol väčšinou žiakov cudzí, hoci proti tomu hovorila celá škála pedagogických, psychologických, lingvistických a sociologických argumentov. Paradoxne teda i UNESCO podporovalo politiku, ktorú jeho experti považovali za nevyhovujúcu už začiatkom päťdesiatych rokov. Podľa názoru autorky

sú však politické a ekonomické argumenty, použité proti vyučovaniu prostredníctvom materinského jazyka, zjavne omnoho naivnejšie ako tie "naivné", "romantické" a "utopické" lingvistické, sociologické, pedagogické a psychologické argumenty, hovoriace v prospech vyučovania v materinskom jazyku.

Mýtus, podľa ktorého národná jednota vyžaduje jeden jazyk, bol mnohými vedcami účinne vyvrátený. Hans Dua zdôrazňuje, že jazyková politika v mnohých rozvojových krajinách zvyhodňuje: "koloniálne jazyky širšej komunikácie" a "presadzovaním politiky jedného jazyka za účelom národnej jednoty ignoruje multilingválnu realitu jazykovo heterogénnych rozvíjajúcich sa národov. Multilingválna realita vyžaduje, aby sa rozvíjajúce sa národy sústredili na jednotu, podčiarkujúc vo svojich vzdelávacích projektoch rôznorodosť, skôr než aby sa pokúšali triumfovať nad rôznorodosťou prostredníctvom uniformovania a bagatelizovania prekážok, spojených s politikou jedného jazyka".¹⁰²

V jednom článku odpovedá Debi Pattanayak¹⁰³ na otázku, či krajine s mnohými jazykmi permanentne nehrozí dezintegrácia:

"Áno. V rovnakom zmysle, v akom je permanentne ohrozený dezintegráciou pluralitný svet. Nie viac, nie menej. Ak to má viesť k pozícii, v ktorej by všetky jazyky sveta ustúpili jednému jazyku, všetky náboženstvá splynuli do jedného, všetky etniká splynuli a spojili sa v jedno, sú to argumenty v prospech redukcionizmu, ktorý so sebou prináša závažné dôsledky pre prežitie ľudstva. Ekológia dokazuje, že rôznosť foriem je nevyhnutnosťou biologického prežitia. Monokultúry sú zraniteľné a dajú sa ľahko zničiť. Pluralita v ľudskej ekológii funguje rovnako. Jeden jazyk v jednom národe neprináša rovnosť alebo harmóniu pre príslušníkov alebo skupiny takého národa."

Enriquez a Protacio Marcelino¹⁰⁴ sa domnievajú:

"pokračujúce používanie angličtiny a v súvislosti s ňou i americký orientovaných osnov ako psychologicky i politicky nezlučiteľných s nacionálnymi a demokratickými aspiráciami filipínskeho ľudu ... živi ďalší regionalizmus a bráni národnej jednote".

Rastúce sklamanie, týkajúce sa nielen paradigmy modernizácie ale i ďalších paradigiem ekonomického rozvoja, je možné badať aj medzi analytikmi, reprezentujúcimi rozvojové krajiny (ale i medzi inými). Takto formuluje kritiku Johan Galtung, nórsky vedec v oblasti mieru a rozvoja:

"V rozvojových štúdiách ... bol rozvoj redukovaný na úroveň "ekonomického rastu"; ekonomický rast bol potom ďalej redukovaný na prírastok hrubého národného produktu per capita, čo je len iným spôsobom povedané, že krajina potrebuje industrializáciu ... a mala by urobiť to, čo už západné, priemyselné, kapitalistické krajiny urobili. Boli tu prekážky. Sociálne štruktúry nekompatibilné s takouto koncepciou, boli označené ako "tradičné", akýkoľvek opozičný postoj definovaný ako "odpor" a sociológia, sociálni antropológovia a psychológovia boli vyzývaní, aby sa pokúsili vysporiadať s takýmito defektami a tak asistovali pri štúdiu ekonomiky rozvoja".¹⁰⁵

Jednými z "defektov" alebo "handicapov" rozvojových krajín boli ich "tradičné" jazyky, považované za prekážku jednak voľného prúdenia informácií (prostredníctvom školstva, masmédií) a tovarov a jednak národnej jednoty, ktorá mala umožniť centrálné plánovanie, potrebné pre rozvoj (bez tvrdohlavých sedliakov, ktorí ľpeli na "ekonomike náklonnosti", ako ju nazvali švédski ekonomici rozvoja).¹⁰⁶

Rozvíjajú sa alternatívne teórie. Niektoré z nich spochybňujú jednak formálne vzdelanie ako cestu k rozvoju a jednak úlohu gramotnosti pri získavaní prístupu ku knihám a literatúre. Hanf et. al.¹⁰⁷ si myslí, že "optimistické predpoklady ohľadom podielu formálneho vzdelania na vytváraní moderných národov sú s prihliadnutím na funkcie vzdelania v politických náboroch,

socializácii a integrácii otázne" a tvrdí, že "formálne vzdelanie v Afrike a v Ázii tenduje vo svojej súčasnej forme k ohrozovaniu ekonomického rastu a podporuje politickú nestabilitu, skratka a dobre je formálne vzdelanie v dnešnej Afrike a Ázii prekážkou rozvoja".¹⁰⁸ A Ivan Iljič rozoberá vo svojej dlhej úvodnej eseji v knihe Debiho Pattanayaka *Multilingualizmus a vzdelanie v materinskom jazyku* rozvoj tichého čítania, ktoré je v skutočnosti len nedávnym objavom. Predtým sa knihy čítali nahlas, ako pokračovanie prirodzenej orálnosti, a väčšinou pred veľkým publikom. "Vo väčšine jazykov Indie má sloveso, ktoré prekladáme ako "čítať" význam blízky slovesu "zníť". To isté sloveso dáva zníť knihe i vine (indický hudobný nástroj). Čítanie a hra na hudobnom nástroji sú vnímané ako paralelné činnosti. Súčasne, jednoduchá, medzinárodne akceptovaná definícia gramotnosti zahŕňa alternujúci prístup ku knihe, tlačí a čítaniu. Ak by čítanie bolo považované predovšetkým za sociálnu aktivitu, ako, napríklad, schopnosť hrať na gitare, menší počet čitateľov by mohol znamenať omnoho širší prístup ku knihám a literatúre."¹⁰⁹

Ďalšie alternatívne teórie, napríklad tie so želaním nahradiť "ekonomický rozvoj" ako cieľ rozvojovej politiky formuláciou "uspokojenie základných ľudských potrieb",¹¹⁰ sa môžu zdať rovnako naivné a utopické ako sa niektorým kritikom zdali naivnými a utopickými odporúčania expertnej skupiny UNESCO o materinských jazykoch ako axiomaticky najlepších prostriedkoch vyučovania – tu však spočíva nádej. Utopie môžu byť z dlhodobého hľadiska našimi najrealnejšími alternatívami, ak len chceme, aby táto planéta prežila.

Galtung uvádza zoznam základných ľudských potrieb, spolu s ich protiľadmi, vo vzťahu k základným problémom, napríklad typov prekážok k ich uspokojovaniu v Tabuľke 6.¹¹¹ Jazyk je pre identitu podstatným. Preto naplnenie základných ľudských potrieb pre rozvoj zahŕňa základné ľudské právo na materinský(é) jazyk(y), na možnosť sa s ním/nimi identifikovať, správne sa ho/ich naučiť, používať ho/ich pri všetkých úradných príležitostiach. Rozvojová politika, ktorej cieľom je všeobecná gramotnosť a všeobecné základné vzdelanie, musí formulovať politiku, ktorá sa sústreďuje nie na ekonomický rozvoj, lež na základné ľudské potreby. Toto musí nevyhnutne znamenať seriózne opätovné určenie vzdelávacích lingvistických politík na celom svete, ktoré zaznamenali tak úbohý výsledky.

Zdá sa teda, že oba základné princípy UPE, súvisiace s vytváraním národa a vzdelaním pre rozvoj, ekonomistické, neokoloniálne jazykové politiky, ktorá na oplátku bránila národnej jednoty, rozvoju a gramotnosti. Okrem toho nemusí byť princíp UPE prijímaný tak rozumne v každom svojom detaile, ako by sme radi verili.

Tabuľka 6
Typy základných potrieb a základných problémov

	Prekážky uspokojovania	
	Priame	Štruktúrne
Materiálne potreby (somatické)	BEZPEČNOSŤ (násilie)	BLAHOBYT (bieda)
Nemateriálne potreby (mentálne)	SLOBODA (útlak)	IDENTITA (odcudzenie)

Podľa Galtung, 1988, s.147.

Jazykové ľudské práva

Obmedzenia existujúcich medzinárodných dohovorov

Politické práva alebo nedostatok práv akéhokoľvek jazyka nemôže byť odvodený z lingvistických úvah. Sú súčasťou spoločenských podmienok príslušnej krajiny a možno im porozumieť len v ich historickom kontexte, štúdiom síl, ktoré viedli k súčasnému socio-politickému rozdeleniu moci a zdrojov v príslušných societách.

Práva súvisiace s jazykom boli systematizované rozličnými spôsobmi, vrátane nasledovných prípadov. Heinz Kloss¹¹² rozlišuje medzi právami s orientáciou na toleranciu a právami s orientáciou na podporu. Juan Cobarrubias¹¹³ prezentuje "taxonomiu oficiálnych postojov voči menšinovým jazykom, v rámci ktorej možno rozlišovať: 1. pokus zlikvidovať jazyk; 2. nechať jazyk zahnúť; 3. nepodporovaná koexistencia; 4. čiastočná podpora špecifických jazykových funkcií; 5. prijatie za úradný jazyk." Aj David Marshall¹¹⁴ rozoberá právo na slobodu bez diskriminácie na základe jazyka a "práve používať vlastný jazyk pri činnostiach v obchodnom živote". Avšak len málo vedcov sa pokúsilo o evaluáciu vzdelanostných jazykových práv.

Veľká časť ďalšieho rozvoja materinského jazyka, predovšetkým vo formálnejších sférach, prebieha v rámci vzdelávacieho systému. Preto je dôležité vedieť, ktoré zo vzdelanostných práv súvisiacich s jazykom sú garantované v právnych dohovoroch a iných deklaráciách ľudských práv. Do akej miery, ak vôbec, sa jazykové práva vzťahujú na oblasť vzdelania? Majú deti, predovšetkým menšinové deti, právo na to, aby boli vyučované prostredníctvom svojho materinského jazyka? Majú deti právo stať sa bi- alebo multilingválnymi?

Aby bolo možné rozhodnúť, vypracoval Robert Phillipson spolu s autorkou os, ktorá sa snaží usporiadať niektoré z relevantných dimenzií jazykových práv.¹¹⁵ Táto os je zobrazená v grafickej forme ako obr. 1. Dve použité dimenzie predstavujú mieru otvorenosti a mieru podpory. Obe sú vnímané ako kontinuum.

Zákony a nariadenia môžu byť vo vzťahu k právam menšinových jazykov viac či menej otvorené. Kontinuum podpory začína zákazom jazyka, ktorý má samozrejme silnú asimilačnú orientáciu. Pokračuje cez toleranciu jazyka, situáciu, v ktorej jazyk nie je zakázaný (explicitne alebo implicitne), k predpísanej ne-diskriminácii, kedy je diskriminácia ľudí na základe jazyka zakázaná, či už otvorene (diskriminácia je postavená mimo zákon spôsobom, dostatočne explicitným na to, aby nespôsobil ťažkosti pri právnej interpretácii a/alebo zahŕňajúcim určitý druh sankcií) alebo skryte (ako súčasť všeobecnej legislatívny ohľadom diskriminácie). Ďalším bodom na kontinuu je dovoľenie používať menšinový jazyk. Na opačnom póle kontinua je podpora menšinového jazyka. Táto je očividne zameraná na jeho zachovanie.

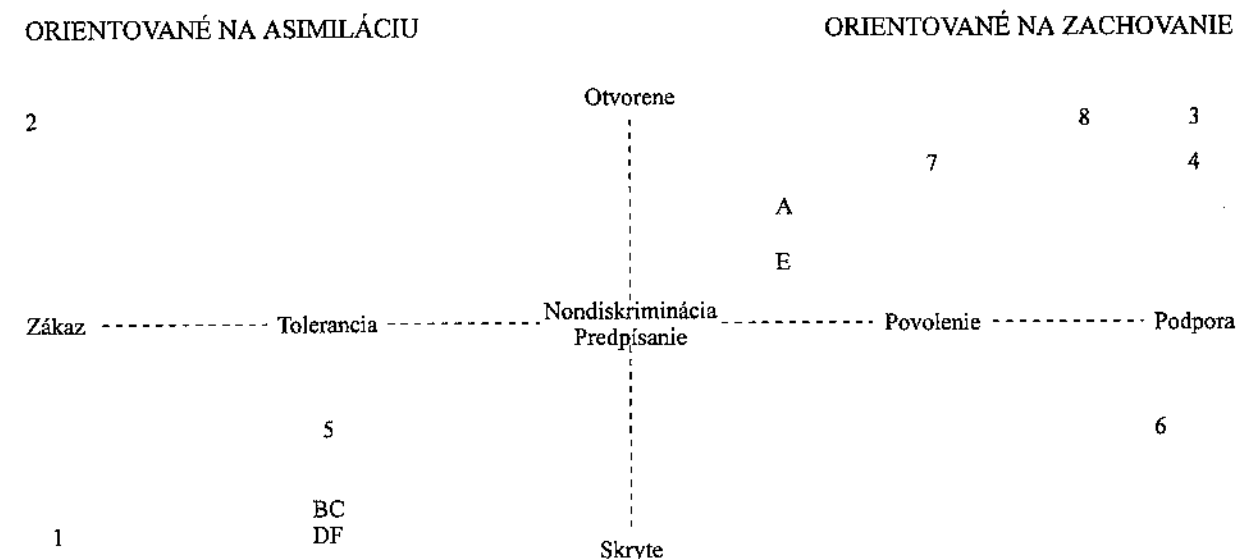
Použitie osi demonštruje niekoľko ukážok zo štúdie a ich umiestňovanie na osi.

Príklad 1: Návrh Doplnku o anglickom jazyku (ELA) senátora Huddlestona, USA:

*"Časť 1. Anglický jazyk je úradným jazykom Spojených štátov"*¹¹⁶

Toto je príklad skrytého zákazu menšinového jazyka, s asimilačnou orientáciou. Nespomína iné jazyky, implicitne by však zakázal ich použitie vo funkciách, ktoré zabezpečuje úradný jazyk.

Obrázok 1 Jazykové práva vo vybraných krajinách a dokumentoch



Podľa Skutnabb-Kangas a Phillipson:
Wanted! Linguistic Human Rights, 1989, s.12, s.18

Používateľov menšinového jazyka by prinútil používať na všetky úradné účely angličtinu namiesto ich vlastného jazyka.

Príklad 2: Doplnok o anglickom jazyku senátora Hayakawu, USA:

Vo verzii senátora Hayakawu navrhuje po tej istej Časti 1., ako je uvedené vyššie, nasledujúca Časť 2.:¹¹⁷

"Časť 2. Ani Spojené štáty ani žiaden iný štát nepríjmu alebo nebudú aplikovať žiaden zákon, vyžadujúci použitie akéhokoľvek iného jazyka než je angličtina."

Tento otvorený zákaz s asimilačnou orientáciou by mohol zabrániť i volebným informáciám i vzdelaniu v španielčine, čínštine alebo iných jazykoch. Zo spoľahlivých zdrojov sa autorka dozvedela, že v približne dvadsiatich štátoch sveta, ktoré už prijali nejakú formu ELA, nesmú byť názvy rastlín v botanických záhradách a mená zvierat v ZOO uvádzané v latinčine.

Príklad 3: Juhoslávia

Juhoslovanská ústava zabezpečuje každému jednotlivcovi
"právo na vyučovanie v jeho vlastnom jazyku v oblasti, ktorej je rodným obyvateľom".¹¹⁸

V tomto prípade ide o podporu s orientáciou na zachovanie.

Príklad 4: Švédsky hovoriaci obyvatelia Fínska:

Fínska ústava hovorí:

"... kultúrne a ekonomické potreby fínsky a švédsky hovoriacej populácie garantuje štát rovnakým a jednotným spôsobom".¹¹⁹ Ďalej, podľa nariadení pre školy: "Miestna samospráva má povinnosť založiť nižší stupeň kompletných škôl (ročníky 1-6) pre menšinové deti v prípade, že počet detí v samosprávnej oblasti, ktoré potrebujú vzdelanie vo vlastnom jazyku, dosiahne minimálne počet 13."¹²⁰

Toto je takisto otvorená podpora s orientáciou na zachovanie.

Príklad 5: Saamiovia, Fínsko

Vo Fínsku niet pre Saaimov žiadnych jazykových vzdelanostných legálnych práv. Nespomínajú sa v ústave ani v školských nariadeniach, tieto však tiež ani nepredpisujú alebo neumožňujú použitie akéhokoľvek jazyka pre všetkých. Saamština je v skutočnosti na niektorých školách používaná ako médium vyučovania. Toto je skrytá tolerancia s asimilačnou orientáciou. Pripravuje sa nový Zákon o samskom jazyku, avšak navrhnuté zmeny sú s prihliadnutím na ich umiestnenie na osi len minimálnymi.

Príklad 6: India

Ústava Indie vo svojom Článku 30 (I) a (II) hovorí:

(I). "Všetky menšiny, či už náboženské alebo jazykové, majú právo na vytvorenie a správu vzdelávacích inštitúcií podľa svojho výberu." (II) "Štát nebude pri poskytovaní pomoci vzdelávacím inštitúciám diskriminovať žiadnu vzdelávaciu inštitúciu z dôvodu, že je v správe menšiny, či už náboženskej alebo jazykovej."¹²¹

Sám odsek (I) by znamenal otvorené dovoľenie s orientáciou na zachovanie, sám odsek (II) by znamenal otvorené nariadenie ne-diskriminácie, spolu však tvoria skrytú podporu s orientáciou na zachovanie.

Príklad 7: Africký národný kongres a iné, Južná Afrika:

Charta slobody v Južnej Afrike, prijatá v roku 1955, deklaruje:

*"My, národy Južnej Afriky, vyhlasujeme a dávame na známosť celej krajine a celému svetu: ... Všetky národné skupiny majú rovnaké práva...
...Všetci ľudia majú rovnaké právo používať svoj jazyk a rozvíjať vlastnú ľudovú kultúru a zvyky..."¹²²*

Toto je otvorené dovoľenie s orientáciou na zachovanie.

Príklad 8: Zákon o baskickej normalizácii, Baskicko, Španielsko

Článok 5 stanovuje:

1. Všetci občania Baskicka majú právo poznať a používať oba úradné jazyky.
2. Občania Baskicka majú nasledovné základné jazykové práva:
 - a. právo používať baskický alebo kastilský jazyk ústne a/alebo písomne na úradoch a akýchkoľvek orgánoch v rámci Autonómneho spoločenstva.
 - b. právo na vzdelanie v oboch úradných jazykoch...
3. Verejná moc zabezpečí výkon týchto práv na území Autonómneho spoločenstva tak, aby boli reálne a účinné.

Tento článok, ktorý by znamenal aspoň otvorené dovoľenie s orientáciou na zachovanie, ak už nie podporu, bol ústrednými orgánmi Španielska vetovaný.

Na osi sú umiestnené aj výsledky prehľadu medzinárodných a európskych dohovorov a nariadení:

- A: Charta OSN, 1945;
- B: Všeobecná deklarácia ľudských práv, 1948;
- C: Medzinárodný dohovor o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, 1966;
- D: Deklarácia OSN o právach dieťaťa, 1959;
- E: Návrh Konvencie o právach dieťaťa, 1988;
- F: Konvencia Rady Európy na ochranu ľudských práv a základných slobôd, 1950.¹²³

V dvanástich krajinách, ktoré tvoria Európske spoločenstvá (EC), hovorí z 320 miliónov 50 miliónov občanov iným jazykom, ako je hlavný alebo úradný jazyk štátu, v ktorom žijú. Tlak týchto používateľov "menej užívaných jazykov" viedol k prijatiu viacerých rezolúcií Európskeho parlamentu s cieľom garantovať práva používateľov ovládaných domorodých jazykov. Najdôležitejšou je Kujpersova rezolúcia, prijatá 30. októbra 1987, ktorá by predstavovala spolovice otvorenú podporu s orientáciou na zachovanie. Rezolúcia

"odporúča členským štátom zavedenie opatrení v školstve vrátane: ... zabezpečenia, aby od predškolského po univerzitné a následné vzdelanie prebiehalo vyučovanie v príslušných jazykových oblastiach v jazyku regionálnych menšín na rovnakom základe ako vyučovanie v celonárodných jazykoch..."

Podobné odporúčania sa týkajú použitia týchto jazykov v súdnej a verejnej správe a v masmédiách.¹²⁴

Rezolúcie Európskeho parlamentu však pre členské štáty nie sú záväzné, takže ich hodnota spočíva skôr vo vytváraní atmosféry uvedomenia si týchto problémov a v potenciáli, ktorý predstavujú pri ovplyvňovaní politiky národných vlád.

Štúdia zistila, že niet právne záväzných deklarácií s orientáciou na zachovanie materinských jazykov. Žiadna z nich nejde ďalej ako po otvorené predpísanie ne-diskriminácie. Väčšina vyžaduje len skrytú toleranciu menšinových materinských jazykov. Štúdia uvádza, že pre rozvoj materinských jazykov menšiny (alebo nevplynúvej väčšiny) nie je dostatočným ani otvorené dovoľenie s orientáciou na zachovanie. Tým, čo potrebujú, je otvorená podpora s orientáciou na zachovanie. Toto nevyhnutne zahŕňa alokáciu ekonomických zdrojov za účelom podpory škôl s vyučovaním v materinských jazykoch – čo je jedným z kľúčových nedostatkov Konvencie UNESCO proti diskriminácii vo vzdelaní. Žiadne medzinárodné dohovory to pre ktorékoľvek menšinové

skupiny alebo ktorékoľvek osoby (bez ohľadu na to, či osoba pochádza z jazykovej menšiny alebo väčšiny) negarantujú.

Ústredným zistením štúdie je skutočnosť, že existujúce medzinárodné alebo "univerzálne" deklarácie nie sú v žiadnom prípade v stave poskytnúť adekvátnu podporu ovládaným jazykom. Z dôkazov je neomylné jasné, že zatiaľ čo majú jednotlivci i skupiny požívať "kultúrne" a "sociálne" práva, jazykové ľudské práva nie sú ani garantované ani chránené. Ak chceme predísť inštitucionálnej diskriminácii menšinových detí v oblasti vzdelania či v iných oblastiach, potrebujeme jednoznačné medzinárodné štandardy, ktoré explicitne podporia menšinové jazyky v rámci schémy, orientovanej na ich zachovanie. Väčšina existujúcich deklarácií pôsobí vágne a je koncepčne zmätená, navyše sú tak právo na náhradu škody ako i právo na ekonomické predpoklady užívania jednotlivých práv nedostatočne formulované.

Na ceste k formulácii jazykových ľudských práv

Na medzinárodnom Seminári o ľudských právach a kultúrnych právach, usporiadanom v októbri roku 1987 v brazílskom meste Recife a organizovanom Medzinárodnou Asociáciou medzikultúrnej komunikácie (AIMAW) a UNESCO-m, bola prijatá Deklarácia z Recife. Jej záver je nasledovný:

"Vedomí si potreby explicitných právnych garancií jazykových práv pre jednotlivcov i skupiny, poskytovaných príslušnými orgánmi členských štátov Organizácie Spojených národov, odporúčame, aby OSN podnikla kroky na prijatie a aplikáciu Všeobecnej deklarácie jazykových práv, ktorej podmienkou bude reformulácia národných, regionálnych a medzinárodných jazykových politík."

Seminár prijal i predbežnú verziu deklarácie – "Rezolúciu o jazykových právach"/"Resolucao sobre Direitos Linguísticos". Vychádza z provízornej deklarácie, navrhovanej autorkou už v roku 1984.¹²⁵

1. Každá sociálna skupina má právo na pozitívnu identifikáciu s jedným alebo viacerými jazykmi a na akceptovanie a rešpektovanie tejto identifikácie inými;
2. Každé dieťa má právo plne sa naučiť jazyk(y) svojej skupiny;
3. Každý má právo používať jazyk(y) svojej skupiny v akejkoľvek úradnej situácii;
4. Každý má právo plne sa naučiť aspoň jeden z úradných jazykov štátu, ktorého je občanom, podľa svojho výberu."

V apríli 1989 sa v budove UNESCO v Paríži a v októbri 1989 vo Frankfurte uskutočnili následné stretnutia, organizované Medzinárodnou federáciou profesorov živých jazykov (Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes). Výsledkom týchto stretnutí je revidovaný, rozšírený dokument, ktorý bude zaslaný podstatnému počtu profesijných združení a vedcov, a zároveň sa uvedie do pohybu komplexná mašinéria pre prijímanie takejto deklarácie.

Jednou z tém, ktoré ešte bude treba vyjasniť, zostáva otázka, či do deklarácie zahrnúť i právo na štúdium cudzích jazykov. V mnohých európskych krajinách sa dnes možno stretnúť s výrazným tlakom, orientovaným na zabezpečenie školskej výuky dvoch cudzích jazykov pre všetky európske deti. Programy Lingua a Erasmus (schémy mobility žiaka, študenta a učiteľa) sú šité na mieru pre aplikáciu takejto politiky a nesúhlas medzi Britániou a jej európskymi partnermi (Británia odmietla súhlasiť s politikou

vyučovania dvoch cudzích jazykov na školách) odráža zásadný rozdiel v pohľade na túto problematiku. Britská vláda predpokladá, že dominantné postavenie angličtiny v medzinárodnom rozmere je v jej záujme a že výuka dvoch cudzích jazykov by ho mohla ohroziť. Európske kontinentálne krajiny by pre svoje deti rady zabezpečili výuku angličtiny a jedného ďalšieho jazyka – francúzštiny, nemčiny, španielčiny, atď., to znamená dominantné jazyky dvoch susedných európskych krajín. Táto snaha je odrazom želania Európanov zabezpečiť akúsi protiváhu vplyvu angličtiny a podporiť úradné jazyky niektorých iných európskych krajín.

Medzi potrebou ochrany ovládaných menšinových jazykov za účelom zabezpečenia ich prežitia a základnej spravodlivosti na jednej strane a výzvou k podpore európskej jednoty za účelom "medzinárodného porozumenia" prostredníctvom multilingvalizmu na strane druhej, je však významný rozdiel. Právo naučiť sa materinský jazyk je bezpochyby ľudským právom, právom, ktoré používateľia dominantných jazykov berú ako samozrejmosť. Je teda v súčasnom svete právo učiť sa viacero cudzích jazykov ľudským právom? Na túto otázku existuje celá škála odpovedí, odrážajúca komplexnosť diskutovaných problémov.

Podľa názoru autorky je nevyhnutné rozlišovať medzi nevyhnutnými právami a právami, orientovanými na obohatenie. Práva v štvorbodovej Deklarácii z Recife sú za účelom jazykového, psychologického, kultúrneho, sociálneho a ekonomického prežitia menšín a základnej demokratickosti a spravodlivosti právami nevyhnutnými. Tieto práva by mali byť považované za jazykové LUDSKÉ práva. Väčšina menšín týmto právami v súčasnosti nedisponuje.

Na druhej strane je právo na štúdium cudzích jazykov na škole orientované na obohatenie lingvistického repertoáru tak väčšiny ako i menšiny nad rámec jazykových nevyhnutností. Môže mať označenie JAZYKOVÉ právo, autorka ho však nepovažuje za nescudziteľné ľudské právo. Možno len dúfať, že rozpory ohľadom rozsahu jazykových ľudských práv, nebudú znamenať oneskorenie deklarácie, predstavujúcej podstatné garancie pre ovládané (menšinové) jazyky.

Nedávny návrh Všeobecnej deklarácie domorodých práv¹²⁶ je cestou správnym smerom, nakoľko uvádza, že domorodým národom je ako základné ľudské právo umožnené:

9. Právo rozvíjať a podporovať vlastné jazyky, vrátane vlastného písaného jazyka a používať ich na administratívne, súdne, kultúrne a iné účely.
10. Právo na všetky formy vzdelania, predovšetkým vrátane práva dieťaťa na prístup ku vzdelaniu vo svojom vlastnom jazyku, ako i právo založiť, usporiadať, viesť a kontrolovať vlastné vzdelávacie systémy a inštitúcie.
23. (Kolektívne) právo na autonómiu v otázkach, týkajúcich sa ich vlastných vnútorných a miestnych záležitostí, vrátane školstva, informácií, kultúry, náboženstva, zdravotníctva, bytovej politiky, sociálneho zabezpečenia, tradičných a iných ekonomických aktivít, správy krajiny a zdrojov a životného prostredia, rovnako ako vnútorného zdanenia na financovanie týchto autonómnych funkcií."

Medzinárodné spoločenstvo tak uznáva, že jazykové ľudské práva domorodých národov by mali byť podporované. Len veľmi málo etnojazykových menšín v súčasnosti požíva takéto práva, čo znamená, že jazykové ľudské práva sú porušované. Preto teda potreba Všeobecnej deklarácie jazykových ľudských práv.

Všetky požiadavky, formulované v návrhu Deklarácie jazykových ľudských práv z Recife, sú do veľkej miery splnené vo vzťahu k väčšinovým deťom. Nikto nespochybňuje ich právo pozitívne

sa identifikovať so svojim materinským jazykom, plne sa ich naučiť alebo ich používať v úradných situáciách, napríklad v školách. Väčšinovým deťom pripadajú tieto práva tak samozrejme, že o nich možno nikdy neuvažujú ako o ľudských právach.

Niektorí kritici sa môžu sporiť, že jazykové ľudské práva nemôžu byť absolútnymi právami, napríklad, že právo používať svoj materinský jazyk pri všetkých úradných príležitostiach nemôže byť ľudským právom. Mnohí ľudia sa môžu sporiť, že menšinové dieťa, ktoré sa prostredníctvom vzdelania stalo bilingválnym v materinskom a úradnom jazyku, môže pri úradných príležitostiach používať úradný jazyk a nepotrebuje mať právo používať materinský jazyk. Tento druh argumentov popiera väzbu medzi používaním, kompetenciou a identitou: ak nemôže byť jazyk používaný, nebude naučený a je ťažké identifikovať sa s jazykom, ktorý človek nepozná. Neposkytnúť jazykom žiadne úradné práva znamená ich nepriamo likvidovať.

I keby však všetky práva v Deklarácii z Recife neboli akceptované ako legitímne ľudské práva, nemožno poprieť, že menšinové materinské jazyky nepoživajú v rámci vzdelávacích systémov väčšiny krajín také práva ako materinské jazyky väčšinové. Skupiny, definované na podklade svojich materinských jazykov tak nemajú rovnaký prístup ku zdrojom vzdelania, čo znamená, že takéto vzdelávacie systémy odrážajú lingvicizmus.

Záver

Táto správa sa pokúsila sumarizovať množstvo komplexných argumentov, týkajúcich sa jazyka a vzdelania menšín. Následkom toho bolo nevyhnutné čiastočne generalizovať – možno až príliš – a vynechať mnohé zo špecifických príkladov, ktoré by mohli byť použité na potvrdenie niektorých bodov. Mnohé z týchto príkladov dokumentujú série správ Skupiny pre menšinové práva o menšinách na celom svete.

Vzdelanie a gramotnosť (alebo ich nedostatok) sú dva z najrozhodujúcejších faktorov, ovplyvňujúcich životné šance dnešných detí. Vzdelanostný úspech závisí na mnohých faktoroch, z ktorých niektoré sú voči zmenám otvorenejšie ako iné. Jedným z najdôležitejších faktorov, ktoré zmeniť možno, je jazyk, teda prostriedok vyučovania. Svet súrne potrebuje štatistické informácie o počte negramotných, ktorí musia prijať vyučovanie v nematerinských jazykoch a o tom, koľko z nich je negramotných ako dôsledok toho, že ich vyučovanie prebieha v "cudzom" jazyku. Ak chceme zistiť, do akej miery bolo vyučovanie prostredníctvom nematerinského jazyka hlavnou pedagogickou príčinou negramotnosti menšín, nevyhnutne potrebujeme podrobný výskum vzdelanostných jazykových politik. Je to obrovská, ale nevyhnutná úloha.

Vysoká úroveň bilingvalizmu a bikulturalizmu je každému dieťaťu len na prospech, pre menšinové dieťa je však bilingvalizmus nevyhnutnosťou. Vysokú úroveň bilingvalizmu možno dosiahnuť, vyžaduje to však prijatie princípu inštitucionálnej podpory menšinovým jazykom, ktorých možnosti na vlastný rozvoj sú bez takejto podpory oveľa menšie ako možnosti väčšinových jazykov.

Stále však nie je vždy jasné, ktorý jazyk alebo jazyky potrebujú najviac podpory a v akej forme by táto podpora mala byť poskytnutá. Mnohé prípady sú relatívne jednoznačné – menšiny, hovoriace iným materinským jazykom ako väčšina, potrebujú konzistentnú podporu pre svoj menšinový jazyk, ktorý sa v opačnom prípade nemusí podať zachovať. V iných prípadoch je jazykom, ktorý potrebuje podporu, jazyk väčšiny, ovládanej "vplyvnou menšinou". Poniženie a degradácia domorodých afrických jazykov počas obdobia kolonizácie i prostredníctvom neo-kolonializmu a jeho ideológiou zapríčinili situáciu, v ktorej sú v oblasti školstva africké jazyky v porovnaní s bývalými koloniálnymi jazykmi v nevýhodnom postavení. V takejto situácii potrebujú africké jazyky v školách mimoriadnu podporu. Ak

niekoľko menšín spolu tvorí väčšinu, výber prostriedku vyučovania by mal možno odrážať mocenské vzťahy medzi menšinovými skupinami a skupinou, ktorej jazyk sa chce naučiť ako svoj druhý jazyk. Čím je menšinová skupina slabšou, tým väčší dôraz by mala kláť na vlastný jazyk. Príslušník menšiny by mal byť schopný získať dobré vzdelanie prostredníctvom svojho vlastného menšinového jazyka a zároveň byť bilingválnym.

V rýchle sa meniacom svete sa však takisto menia hodnoty a vnímania jazyka. V období revolučných zmien a kultúrnej revitalizácie by tak odolávanie alebo "neučenie sa" druhého jazyka a štúdium alebo opätovné štúdium materinského jazyka mohlo byť výraznou prioritou. Znamená to, že je tu neustála potreba re-evaluácie efektívnosti a hodnoty jazykových politik a priorit, vo vzťahu k historickým i súčasným súvislostiam. Kritériá rozhodovania by mali byť otvorené diskusi, predovšetkým v situáciách, kedy to, čo je pre dieťa výhodne z psychologických, jazykových, pedagogických a sociologických dôvodov je odmietané z dôvodov politických. To sa týka predovšetkým ne-vzdelanosti, ktorá je dnes mnohým – a možno väčšine – menšinovým deťom ponúkaná. Politické zdôvodnenie by sa malo skôr výslovne priznať než schovávať za kvázi-argumenty jazykovej, kultúrnej a psychologickéj povahy. Otvorená diskusia môže pomôcť odbúrať jazykové predsudky voči menšinovým jazykom a spoločenstvám.

Veľmi málo vzdelávacích programov, adresovaných deťom prísťahovaleckých menšín v Európe, sa skutočne snaží, aby sa dieťa stalo bilingválnym, i keď to mnohé z nich vyhlasujú. Tieto programy praktizujú lingvicizmus. Podobne mnohé krajiny – bývalé kolónie európskych mocností – pri snahe dosiahnuť gramotnosť a Všeobecné základné vzdelanie zanedbávajú materinské jazyky a realitu svojho multilingvalizmu. Opäť príklad praktizovania lingvicizmu. V čom spočívajú dôvody takéhoto zaujatia? Podľa názoru autorky tejto správy nejde o problém informácií. Príčiny spočívajú v reprodukcii nerovnakého prístupu k moci a zdrojom.

Účelom tejto správy nie je diskutovať o dôvodoch lingvicizmu. To by vyžadovalo ďalšiu kompletnú správu. Tak či onak je v dnešnom svete dostatok potenciálu na uznanie, zachovanie a podporu jazykových práv menšín a ich práv na gramotnosť, tak, aby bolo možné dosiahnuť účinný bilingvalizmus a odstránenie negramotnosti na celom svete. Poskytnutie jazykových ľudských práv všetkým národom by bolo jedným z krokov na ceste k dosiahnutiu týchto cieľov.

Poznámky

- Počet jazykov sveta závisí na tom, ako definujeme "jazyk". Neexistuje jednoznačná definícia. Lingvisticky vzaté by kritériom mohla byť len vzájomná zrozumiteľnosť, i to je však veľmi nejednoznačné kritérium. Porozumenie alebo neporozumenie inej idióme závisí na psychologických, sociálnych a politických faktoroch (vek, vzdelanie, miera kontaktu s inými jazykmi, motivácia, rozdiely v postavení medzi jazykmi a ich individuálnymi používateľmi, regionálna a sociálna rôznorodosť jazyka, atď.) Príklad: švédština, nórština a dánština sú považované za separátne jazyky, ale sú, aspoň vo svojej štandardnej písanej forme, vzájomne zrozumiteľné pre svojich rodných používateľov. Na druhej strane má každý z nich svoje vlastné dialekty, ktoré nie sú zrozumiteľné (niektorým) používateľom iného dialektu toho istého jazyka. "Jazyk je dialekt s armádou", presne tak, ako je "národ kmeň s armádou" ...
- Likvidácia jazyka môže ľudom, veriacim, že svet nie je taký krutý, znížiť drasticky. Pre detailné štúdium vojen medzi jazykmi, pozri Calveta z roku 1987.
- Pozri G. Ansre, "Four Rationalisations for maintaining European languages in education in Africa", "African Languages/Langues Africaines", 5:2, strana 10-17, 1979; R. Phillipson, "English rules: a study of language pedagogy and imperialism" vo Phillipsonovej a Skutnabb-Kangasovej "Linguicism rules in education", tri zväzky, Roskilde, Roskilde University Centre, Inštitút VI, 1986, strana 124-343 a ďalšie články a referencie v tej istej práci.
- Pre prehľad pozri J. Cummins, "Bilingualism and special Education: Issues in Assessment and Pedagogy", Multilingual Matters 6, Clevedon, 1984.
- Pozri T. Skutnabb-Kangas "Bilingualism or Not - the Education of Minorities", Multilingual Matters 7, Clevedon, 1984.
- Pre rozvíjanie tejto tézy pozri J. Galtung, "Methodology and Development", Essays on Methodology, zväzok III., Christian Ejlertsen, Kodan, 1988 a M. French, "Beyond Power: On women, men and morals", Abacus, Londyn, 1986.
- J. Pool, "National Development and Language Diversity", La Monda Lingvo-Problemo, I, s. 140-156, mierne revidované vo Fishmanovej publikácii "Advances in the Sociology of Language", Moulton, Haag, s. 213-230.
- K.D. McRae, "Conflict and Compromise in Multilingual Societies", Švajčiarsko, Wilfred Laurier University Prešš, Waterloo, Ontario, 1983 a pozri i jeho ďalšie monografie.
- J.A. Fishman "Some contrasts between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous polities", Sociological Inquiry, 6, s. 146-158, 1966 (znova vydané v Language Problems of Developing Societies Fishmana, Ferguson a Das Gupta, Wiley, New York, 1972 a v Advances in the Sociology of Language Fishmana, Moulton, Haag, 1972).
- J. Fishman a F.R. Solano "Societal Factors Predictive of Linguistic Homogeneity/Heterogeneity at the Inter-Policy Level" na Konferencii o baskickom jazyku, Area II, 1987, s.5.
- Pozri S.C. Choudhury "Survey of English: South Kanara District, Hyderabad, Ústredný Inštitút indických a cudzích jazykov, 1986.
- D.P. Pattanayak "Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus: do many languages divide or unite a nation?", v "Minority Education: from Shame to Struggle" Skutnabb-Kangasovej a Cummins, Multilingual Matters, Clevedon, 1988, s. 381.
- Pre spracovanie pozri Skutnabb-Kangas, op.cit., Hlava 2, 1984 a T. Skutnabb-Kangas a R. Phillipson "Wanted!: Linguistic Human Rights", Rolig-papir, s. 44, Roskilde University Centre, 1989.
- Ohľadom Saamirov pozri napríklad M. Aikio "Saamelaiset kielenvaihdon kierteessä. Kielisosiologinen tutkimus viden saamelaiskylän kielenvaihdosta 1910-1980", Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1988.
- Pozri J. Cummins, op.cit., 1984.
- Pozri J. Edwards, "Language, Diversity and Identity", v "Linguistic Minorities, Policies and Pluralism" J. Edwardsa, Academic Press, Londyn, 1984, s. 277-310.
- Skutnabb-Kangas, op.cit., 1984, s. 90.
- Ibid., 1984.
- Pozri tiež H. Tajfel, "The Social Psychology of Minorities" Minority Rights Group Report, Londyn, 1978.
- R. Miles, "Racism", Routledge, Londyn a New York, 1989.
- Pre expozíciu lingvicizmu pozri C. Mullard, "Racism, ethnocism and etharchy or not? The principles of progressive control and transformative change", v T.Skutnabb-Kangas a J. Cummins, op.cit., 1988, s.359-378. Ohľadom lingvicizmu pozri Skutnabb-Kangas, v ibid., s.9-44.
- Pre iné spôsoby definovania rasizmu pozri Miles, op.cit.
- Modifikované po L. Drobiževa a M. Guboglo, "Aspects of Interpersonal and Intergroup Communication in Plurilingual Societies", sumarizácia dokumentu zo sympózia "Multilingualismus" v Bruseli, 13.-15. marca 1986.
- Ibid., 1986.
- SOU 1989: 13. Mangfald mot enfald. Shutrapport fran kommissionen mot racism och framlingsfientlighet, Del 1, (Diverzita versus stupidita, Záverečná správa Skupiny proti rasizmu a xenofóbii, časť 1), Statens Offentliga Utredningar, Stockholm, do angličtiny preložila autorka, 1989, s. 115.
- J. Zubrzycki, "Australia as a Multicultural Society" Siirtolaisuus/migration, 4, 1988, s. 9-16.
- E. Allardt a C. Starck, "Språkgranser och samhällsstruktur. Finlandssvenskarna i ett jämförande perspektiv Jazykové hranice a spoločenská štruktúra. Fínski Švédci v komparatívnej perspektíve, Almqvist a Wiksell, Štokholm, 1981.
- K. Liebkind, "Minority Identity and Identification Processes: a Social Psychological Study", Commentationes Scientiarum Socialium 22, Societas Scientiarum Fennica, Helsinki, 1984.
- Pre spracovanie pozri Skutnabb-Kangas /Legitimizing or Delegitimizing new forms of racism - the role of researchers", v D. Gorter. Komparatívny výskum a rozvoj teórií. Výsledky Štvrtej Medzinárodnej Konferencie o menšinových jazykoch, Journal of Multilingual and Multicultural Development, špeciálne číslo, 1990.
- Pozri napríklad wa Thiongo Ngugi "The language of African literature", New Left Review, Apríl-Jún 1985, s.109-127, Dekolonizácia mysle. Politika jazyka v africkej literatúre, James Currey, Londyn, 1986.
- Pozri W. Lambert, "Culture and Language as Factors in Learning and Education" v A. Wolfgang Education of Immigrant Students, Inštitút štúdií v školstve, 1975 a W. Lambert a R.G. Tucker "Bilingual education of Children, St. Lambert Experiment, Newbury House, Rowley, MA, 1972, M. Swain a S. Lapkin, Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study, Multilingual Matters 2, Clevedon, 1982.
- D.F.Jordan "Rights and Claims of Indigenous People - Education and the Reclaiming of Identity. The Case of the Canadian Natives, the Sami and Australian Aborigines", v Skutnabb-Kangas a Cummins, op.cit., 1988, s.190
- K. Mateene, "Introduction" a "Failure in the Obligatory Use of European Languages in Africa and the Advantages of a Policy of Linguistic Independence" in Reconsideration of African Linguistic Policies, Publikácia Byra Jazykov OAU 3, 1980
- Pozri R. Phillipson, English Language Teaching and Imperialism, Transcultural, Tronninge, 1990. (Tiež pripravovaná Oxford University Press).
- Pozri napríklad zvláštne číslo International Journal of the Sociology of Language, zväzok 60, 1986.
- Pozri bulletin Contact, vydaný Byrom menej používaných jazykov, ktorého takmer každé číslo ponúka takéto príklady.
- Autorka, žijúca v Dánsku a jej manžel Brit obdržali zvyčajný list (v angličtine): "Vážení rodičia. Ste rodičom cudzojazyčného dieťaťa..." Jedno z detí reagovalo: "Čo majú na mysli, cudzojazyčné. Ja nehovorím, cudzím jazykom. Ja hovorím svojím vlastným jazykom." Ten istý list, zaslaný v Dánsku muslimským rodičom, takisto žiadal od rodičov, aby svojmu uviedli priezvisko dieťaťa, jeho krstné meno a dátum narodenia...
- D. Pattanayak, "Educational Use of the Mother Tongue's v B. Spolsky, Language and Education in Multilingual settings, Multilingual Matters, Clevedon, 1986, s.5-15.
- The American Baker and de Kanter report (1982), oficiálne zhodnotenie bilingválneho školstva na celom svete, je vhodným príkladom takýchto postojov.
- Pozri Cummins, op.cit., 1984, 1988.
- Pre detaily a príklady, pozri Skutnabb-Kangas, op.cit., 1984, kapitola 12.
- E. Clason a M. Baksi, Kurdistan. Om fortryck och befrielsekamp. (Kurdistan. Útlak a boj za slobodu). Arbetarkultur, Štokholm, 1979, s.75-76.
- D. Platero, "Bilingual Education in the Navajo Nation" v R.C. Troike a N. Modiano "Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education", Centrum pre aplikovanú lingvistiku, Arlington, Virginia, 1975, s.58.
- Pre analýzu verzie lingvicizmu napríklad Rady Európy pozri Skutnabb-Kangas a Phillipson, op.cit., 1989, kapitola 5.
- Citované E. Ashbym "Universities: British, Indian, African. A study in the ecology of higher education", Harvard University Press, Cambridge, MA, 1966, s. 153.
- D. Pattanayak, op.cit., 1986, s. 29.
- Autorkina skupina, Fini, má takéto tendencie v prípade prisťahovania do Švédska, a týka sa to mnohých domorodých obyvateľov, ktorí zažili kolonizáciu.
- Pozri R. Preiswerk, "The slant of the pen: racism in children's books", Svetová rada cirkvi, Ženeva, 1980.
- Pozri príklady v Skutnabb-Kangas a Phillipson, op.cit., 1988.
- Časť diskusie, ktorá nasleduje, možno tiež nájsť v R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas a H. Africa, "Namibian Educational Language Planning: English for Liberation or Neo-Colonialism", v B.Spolsky, op.cit., Multilingual Matters, Clevedon, 1986, a v K. Mateene, J. Kalema a B. Chomba, "Linguistic Liberation and Unity of Africa", Publikácia 6, Byro jazykov OAU, Kampala, 1986. Možno tiež dodať, že títo traja autori (z Británie, Fínska a Južnej Afriky a ani jeden nežije vo svojej pôvodnej krajine) majú osobnú skúsenosť so všetkými týmito krajinami a opísanými programami. Pozri tiež H. Africa Language in Education in a Multilingual State: a case study of the role of English in the educational system of Zambia, dizertačná práca na doktorský titul, University of Toronto, Toronto, 1980.
- Pozri Cummins, op.cit. 1984
- Situácia v Namíbii sa rapídne zmenila počas písania tejto správy po tom, ako Namíbia v apríli 1990 získala nezávislosť. Zmeny vo vzdelávacom systéme budú mimoriadne citlivé, nakoľko vláda SWAPO môže po určitú dobu prikladať väčší význam politickým skôr než pedagogickým argumentom, pretože naplnenie súčasnej rozumnej pedagogickej formy (ktorou je vyučovanie v L1) antirasistickým, anti kolonialistickým obsahom sa nemusí zdať dostatočnou protiváhou rasistickej politike Južnej Afriky. Ohľadom argumentov SWAPO pozri N. Angula "English as a means of Communication for Namibia: Trends and Possibilities" na Sekretariáte Spoločenstva národov a SWAPO - English Language Programmes for Namibians, správa zo semináru z 19-27.októbra 1983, Londyn a Lusaka, 1984, a H. Geingob "Foreword" v R. Chamberlain, A. Diallo a E.J.John, "Toward a Language Policy for Namibia. English as the official language: Perspectives and Strategies, Lusaka, Inštitút OSN pre Namíbiu, 1981. Pozri tiež A. Agolayan, "Towards an Adequate Theory of Bilingual Education", v J.E. Alatis "International Dimensions of Bilingual Education", Georgetown University Press, Washington D.C., 1978 a A. Afolayan, "The English Language in Nigerian Education as an Agent of Proper Multilingual and Multicultural Development", Journal of Multilingual and Multicultural Development, 5:1, 1984, s.1-22, Bokamba a Tlou, "The Consequences of Language Policies of African States vis-a-vis Education" v K. Mateene a J. Kalema, op. cit., 1980, J. Kalema, "Report on the Functions and Activities of the OAU Inter-African Bureau of Languages", in ibid., K. Mateene, op.cit., 1980 a Skutnabb-Kangas a Phillipson "The Legitimacy of the Arguments for the spread of English", op.cit., 1986.
- Outsideri bez znalosti niektorého z relevantných jazykov môžu situáciu v Uzbekistane len ťažko zhodnotiť. Autorkino hodnotenie Uzbekistanu sa zakladá na extenzívnom štúdiu sovietskej vzdelávacej jazykovej politiky (jednak sovietskych a jednak iných autorov, avšak len v jazykoch, iných ako ruština, tadžičtina, uzbečtina, atď.), na mnohých diskusiách so sovietskymi kolegami, jednak v Uzbekistane i inde, a na návštevách škôl v Uzbekistane. Dnes sa zdá, že je k dispozícii mnoho relevantných informácií, ktoré predtým k dispozícii neboli a ktoré môžu indikovať výskyt diglotickej a konfliktnej situácie. Zároveň sa zdá, že nedostatok informácií o situácii toho druhého, ktorý charakterizuje Západ i Východ, nikomu z nás neumožňuje relativizovať vlastnú skúsenosť. Keď estónski kolegovia (napríklad Matt Hint) považujú skutočnosť, že len 87 percent uzbeckých detí navštevuje školy s vyučovacím jazykom uzbečtinou, za dôkaz tvrdej asimilačnej

- politiky, malo by sa to porovnať so skutočnosťou, že 80 percent fínskych detí navštevuje vo Švédsku triedy s vyučováním vo švédštine a nie v materinskom jazyku, a že takmer všetky ostatné jazykové skupiny (150) majú vo Švédsku ešte menej detí v triedach s vyučováním v materštine, mnohé z nich 0 percent, a že trvalo takmer desať rokov, kým bolo vo Švédsku vydané povolenie na otvorenie prvej triedy s vyučováním vo fínštine (začalo v auguste 1990). Alebo že mestská rada v Haparande, Švédsko, (kde žije veľký počet fínsky hovoriacej menšiny), zakázala vo februári 1990 používanie fínštiny vo všetkých zariadeniach dennej starostlivosti Haparande, dokonca i v rozhovoroch medzi zamestnancami. Autorka by si samozrejme želala, aby bolo sto percent menšinových detí, v Estónsku, Uzbekistane alebo Švédsku, účastných na vyučovaní v materinskom jazyku.
- 54 Skutnabb-Kangas, "Barns mänskliga språkliga rättigheter. En finsk frigoresekamp på den svenska skolfrenten", (Jazykové ľudské práva detí. O finskom boji za slobodu na švédskom školskom fronte.), *Kritisk Psykologi*, 1984, 1-2, s.38-46, T. Hagman a J. Lahdenperä, "Nine years of Finnish medium education in Sweden - what happens afterwards? The education of immigrant and minority children in Botkyrka" v Skutnabb-Kangas a Cummins, op. cit., 1988, s. 328-335.
- 55 M. M. Chishimba, "Language, Policy and Education in Zambia", v *International Education Journal*, 1984, 1:2, s. 151-180.
- 56 Africa, op. cit., 1980
- 57 Pozri autorkinu typológiu v Skutnabb-Kangas, op. cit., 1984, s. 125-133 a opisy niektorých programov prechodu v kapitole 11.
- 58 Pozri W. Lambert a D. Taylor, "Language in the education of ethnic minority immigrants: Issues, problems and methods." Dokument predložený na Konferencii o vzdelávaní prístupného etnickej menšiny, Miami, 1982.
- 59 Swain a Lapkin, op. cit., 1982
- 60 Pozri prácu Krashena a iných, napríklad S. Krashen "Second Language Acquisition and Second Language Learning", Pergamon Press, New York, 1981.
- 61 Ako je ukázané napríklad v R. Kallstrom, "Bilingual education and bilingualism in the Swedish comprehensive school" v J.N. Jorgensen, et.al., *Bilingualism in Society and School*, Kodaňské štúdie o bilingvalizme, Multilingual Matters, Clevedon, 1988, číslo 5, s. 189-199.
- 62 Pozri Cummins, op. cit., 1984, Skutnabb-Kangas, op. cit., 1984.
- 63 Pozri Swain a Lapkin, op. cit., 1982.
- 64 Pre detaily pozri Skutnabb-Kangas, op. cit., 1984.
- 65 W. Lambert "Culture and Language as factors in learning and Education", v A. Wolfgang "Education of Immigrant Students", Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1975.
- 66 Ale pozri B. B. Kachru, "The Alchemy of English. The spread, functions and models of non-native Englishes", Pergamon Press, Oxford, 1986.
- 67 Pozri S. Churchill, *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries*, Multilingual Matters 13, 1986.
- 68 Pozri, napríklad, H. Batens Beardsmore, *Bilingualism in Education: Theory and Practice*, Brussels preprints in Linguistics, 11, Vrije Universiteit, Brussels a Université Libre de Bruxelles, 1990, na International School v Bruseli.
- 69 Anna Obura, súkromná komunikácia, založená na Obura v European Council for International Schools Journal, 1984.
- 70 Inštitút etnických štúdií z Lubľany, "Some Yugoslav Experiences in the Achievement of the Equality of the Nations and Nationalities in the Field of Education", dokumenty predložené na Národnom seminári o školstve a multikultúrnych spoločnostiach, Lubľana, 15-17 október 1985.
- 71 F. Ekka, "Status of Minority Language in the Schools of India", *International Education Journal*, 1984, 1:1, s.1-19, D. Pattanayak, *Language and Social Issues*. Mysore University Printing Press, Mysore, 1981.
- 72 E. Compton, "Taking Basic Education to Work", *Vox. The Journal of Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*, 2, s. 7-9, 1989.
- 73 Ibid, s.7
- 74 J. Lo Bianco, *National Policy on Languages*, Commonwealth Department of Education, Australian publishing Service, Canberra, 1987.
- 75 Jedna ilustrácia takej škody pochádza z Alžírka. Podľa zdrojov francúzskej vlády, keď prišli Francúzi "civilizovať" Alžírsko, miera gramotnosti v mestskom Alžírsku bola 40 percent, oveľa vyššia ako v tom čase vo Francúzsku. Keď Francúzi po 130-ich rokoch kolonizácie odišli, miera gramotnosti medzi mladými Alžírčanmi dosahovala 10-15 percent. F. Colonna, *Instituteurs algériens: 1883-1939*, Office des publications universitaires, Alžírsko, 1975.
- 76 F. Cawson, "The international activities of the Center for Applied Linguistics" v M. Fox, *Language and Development: a retrospective survey of Ford Foundation projects*, Ford Foundation, New York, 1975, (číslo 1 - Správa, číslo 2 - štúdie prípadov), s. 412. Toto je najkonzistentnejšia štúdia o politike pomoci v oblasti jazyka a školstva v rozvojových krajinách, vypracovaná pre Ford Foundation.
- 77 UNESCO, Správa z Malawi, 1960.
- 78 UNESCO, Správa z Ugandy, 1963.
- 79 UNESCO, Správa z Ghany, 1967.
- 80 UNESCO, Správa z Nigérie, 1960.
- 81 UNESCO, Správa z Kene, 1964.
- 82 Anna Obura, súkromná komunikácia
- 83 Ansre, op. cit., 1979, s. 13.
- 84 Profesor H.S. Bhole, "Campaigning for Literacy, Eight national experiences of the twentieth century", with a memorandum to decision-makers, UNESCO, Paríž, 1984. Jazyku je venovaná len jedna strana.
- 85 Ibid., s. 191
- 86 D. Pattanayak, "Education for the Minority children, Ústredný inštitút indických jazykov, Mysore", 1976, rukopis.
- 87 D. Pattanayak, *Multilingualism and Mother Tongue Education*, OUP, Dillí, 1981, s.8
- 88 Pozri napríklad F. Coulmas, *Linguistic Minorities and Literacy. Language Policy Issues in Developing Countries*, Mouton, Berlin, 1984.
- 89 T. Takala, *Kehitysmäiden Koulutusongelmia, (Problémy školstva v rozvojových krajinách)*, Gaudeamus, Helsinki, 1989.
- 90 Pozri napríklad *The World's Bank Education in Sub-Saharan Africa*, 1988.
- 91 Ansre, op. cit., 1979, s. 13
- 92 D. Pattanayak, op. cit., 1981, s.13, s.8
- 93 UNESCO, *The use of vernacular languages in education, Monographs on fundamental education VIII*, Paríž, 1953, s.6
- 94 W. E. Bull, *Review of UNESCO 1953*, *International Journal of American Linguistics*, 21, 1955, s.288-294.
- 95 P. Coombs, *The World Crisis in Education - The View from the Eighties*, OUP, New York, 1985, s. 80
- 96 UNESCO, *Trends and Projections of Enrollment by Level of Education and by Age, 1960-2000*, Štatistická úrad UNESCO, Paríž, 1983.
- 97 J. Simmons, *The Education Dilemma*, Pergamon Press, New York, 1980, p. 44-45
- 98 Nuffield Foundation and Colonial Office, *African Education: a study of educational policy and practise in British tropical Africa*, OUP, Oxford, 1953, s.77
- 99 UNESCO, *Wastage in Primary and Secondary Education: a statistical study of trends and patterns in repetition and drop-out*, Štatistický úrad UNESCO, Paríž, 1980.
- 100 "Wastage in Primary Education from 1970 to 1980", *Prospects*, XIV:3, 1984, s.327-367, Dokument o politike Svetovej banky v sektore školstva, Washington D.C., 1980
- 101 Pozri tiež série kníh z Inštitútu UNESCO pre vzdelanie (Hamburg) o Post-Literacy and Continuing Education.
- 102 H. Dua, *Language Planning in India*, Harnan, Nová Dillí, 1985, s. 177
- 103 D. Pattanayak, op. cit., 1988, s. 380.
- 104 V.G. Enriquez a E. Protacio-Marcelino, *Neo-Colonial Policies and the Language Struggle in the Phillipines*, Filipínsky dom Psychologickeho výskumu a výuky, Quezon City, 1984, s. 3
- 105 Galtung, op. cit., 1988, s. 143-144
- 106 G. Hyden, *No Shortcuts to Progress. African Development Management in Perspective*, Heineman, London, 1983.
- 107 T. Hanf, K. Ammann, P.V. Dias, M. Fremery a H. Weiland, "Education: an obstacle to development? Some remarks about the political functions of education in Asia and Africa", *Comparative Education Review*, 19, 1975, s.68-87, s. 76.
- 108 Ibid., s. 68
- 109 I. Iljič "Taught Mother Language and Vernacular Tongue", v Pattanayak, op. cit., 1981, s. 1 - 39.
- 110 Galtung, op. cit., 1988
- 111 Ibid., s. 147
- 112 H. Kloss, "The language rights of immigrant groups", *International Migration Review* 5, 1971, s. 250-268.
- 113 J. Cobarrubias, "Ethnic Issues in status planning", v J. Cobarrubias a J. Fishman, *Progress in Language Planning: international perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin, 1983. (Contributions to the Sociology of language 31).
- 114 D.F. Marshall, "The question of an official language: language rights and the English Language Amendment", *International Journal of the Sociology of Language*, 60, 1986, s.7-75.
- 115 Skutnabb-Kangas a Phillipson, op. cit., 1986, U. Ammon, "Status and Function of Languages and Language Varieties", Walter de Gruyter, New York/Berlin, 1989.
- 116 S.J.R. 167, citovaný v D.F. Marshall, "The question of an official language: language rights and the English Language Amendment", v *International Journal of the Sociology of Language*, 60, 1986, s. 36.
- 117 S.J.R. 72, ibid., s. 24
- 118 Ústava Socialistickej zväzovej republiky Juhoslávie, článok 171, odstavec 2.
- 119 Ústavný zákon Fínska z roku 1919, paragraf 14.
- 120 Citované v CERI/ECALP/83:03. s.15.
- 121 Annamalai, "Comment: legal vs. social", *International Journal of the Sociology of Language*, 60, 1986, s. 145-151
- 122 Citované v *The Commonwealth Group of Eminent Persons*, Penguin, 1986, s. 157-158
- 123 Všetky tieto príklady sú z Skutnabb-Kangas a Phillipson, op. cit., 1989, s. 14-19
- 124 Pre detaily pozri bulletin Contact, Európske byro menej používaných jazykov.
- 125 Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or Not- The Education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters 7, 1984.
- 126 Pozri Dokument OSN E/CN.4/Sub.2/1988/25.

Prísne vybraná literatúra

Pre ďalšie referencie pozri tiež poznámky.

- J.E. Alatis (Ed), *International dimensions of Bilingual Education*, Georgetown University Press, Washington D.C., 1978.
- U. Ammon (Ed), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1989.
- E. Annamalai, B. Jernudd a J. Rubin (Eds), *Language planning, Proceedings of an Institute, Ústredný inštitút indických jazykov a Centrum Východ-Západ, Mysore a Honofulu*, 1986.
- R. Appel a P. Muysken, *Language Contact and Bilingualism*, Edward Arnold, London/New York, 1987.
- Y. V. Arutiunian (Ed), *Multilingualism: aspects of interpersonal and intergroup communication in pluricultural societies*, Etnografický inštitút Akadémie vied ZSSR, Moskva, 1986.
- K. Baker a A. De Kanter, "Federal policy and the Effectiveness of Bilingual Education", rukopis, 1982.
- H. S. Bholá, *Campaigning for Literacy, Osem národných skúseností v dvadsiatom storočí, s memorandom pre prijímateľov rozhodnutí, UNESCO, Paríž*, 1984.
- L. J. Calvet, *Linguistique et Colonialisme, Petit Traite de Glottophagie, Petite Bibliotheque Payot, Paríž*, 1974.
- L. J. Calvet, *La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paríž*, 1987.
- S. Churchill, *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries, Multilingual Matters 13, Clevedon*, 1985.
- J. Cobarrubias a J. Fishman (Eds), *Progress in Language Planning: International Perspectives, (Contributions to the Sociology of language 31), Mouton de Gruyter, Berlín*, 1983.
- Komisia Európskych spoločenských, *Linguistic Minorities in Countries Belonging to the European Community, Zhrnutie pripravil Istituto della Enciclopedia Italiana, Rím*, 1986.
- P. Coombs, *The World Crisis in Education - the View from the Eighties, Oxford University Press, New York*, 1985.
- F. Coulmas (Ed), *Linguistic Minorities and Literacy. Language Policy Issues in Developing Countries, Mouton, Berlín*, 1984.
- J. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters 6, Clevedon*, 1984.
- J. Cummins, *Empowering Minority Students, Ontarijský inštitút pre štúdie v školstve, Toronto*, 1987.
- H. Dua, *Language Planning in India, Harnam, Nová Dillí*, 1985.
- J. Edwards (Ed), *Linguistic Minorities. Policies and Pluralism, Academic Press, Londýn*, 1984.
- J.A. Fishman (Ed), *Advances in the Sociology of Language, Mouton, Haag*, 1972.
- J.A. Fishman, *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective, Multilingual Matters, Clevedon*, 1988.
- J.A. Fishman, C.A. Ferguson a J. Das Gupta (Eds), *Language Problems of Developing Countries, Wiley, New York*, 1968.
- I. R. Grigulevič a S. Kozlov (Eds), *Ethnocultural Processes and National Problems in the Modern World, Progress Publishers, Moskva*, 1981.
- B. B. Kachru, *The Alchemy of English. The spread, functions and models of non-native Englishes, Pergamon Press, Oxford*, 1986.
- S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press, New York*, 1981.
- K. Mateene, *Reconsideration of African Linguistic Policies, Byro jazykov OAU, Kampala, Publikácia OAU/BIL 3*, 1980.
- K. Mateene, J. Kalema, a B. Chomba (Eds), *Linguistic Liberation and Unity of Africa, Byro jazykov OAU, Kampala, Publikácia OAU/BIL 6*, 1985.
- K. D. McRae, *Conflict and Compromise in Multilingual Societies, Švajčiarsko, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, Ontario*, 1986.
- K. D. McRae, *Conflict and Compromise in Multilingual Societies, Belgicko, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, Ontario*, 1986.
- K. D. McRae, *Conflict and Compromise in Multilingual Societies, Fínsko, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, Ontario, pripravuje sa*.
- R. Miles, *Rasicm, Routledge, Londýn/New York*, 1989.
- Thiongo Ngugi, *Decolonising the mind: The politics of language in African literature, James Currey, Londýn*, 1986.
- D. P. Pattanayak, *Multilingualism and Mother Tongue Education, Oxford University Press, Dillí*, 1981.
- D. P. Pattanayak, *Language and Social Issues, Mysore University Printing Press, Mysore*, 1981.
- R. Phillipson, *English Language Teaching and Imperialism, Transcultura, Tronninge, 1990. (Takisto sa pripravuje OUP)*.
- R. Phillipson a T. Skutnabb-Kangas, *Cultilingualism - papers in cultural and communicative (in)competence, ROLIG-papir 28, Roskilde University Centre, Roskilde*, 1983.
- R. Phillipson a T. Skutnabb-Kangas, *Linguistic rules in education, tri zväzky, Roskilde Univ. Centre, Inštitút VI, Roskilde*, 1986.
- J. Simmons, *The Education Dilemma, Pergamon Press, New York*, 1980.
- T. Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or Not - the Education of Minorities, Multilingual Matters 7, Clevedon*, 1984.
- T. Skutnabb-Kangas a J. Cummins (Eds), *Minority Education: from Shame to Struggle, Multilingual Matters, Clevedon*, 1988.
- T. Skutnabb-Kangas a R. Phillipson, *Wanted! Linguistic Human Rights, ROLIG-papir 44, Roskilde University Centre, Roskilde*, 1989.
- B. Spolsky (Ed), *Language and Education in Multilingual Settings, Multilingual Matters, Clevedon*, 1986.
- M. Swain a S. Lapkin, *Evaluating Bilingual Education - A Canadian Case Study, Multilingual Matters, Clevedon*, 1982.
- R. C. Troike a N. Modiano (Eds), *Proceedings of the first Inter-American Conference on Bilingual Education, Centrum aplikovanej lingvistiky, Arlington, Virginia*, 1975.
- A. Wolfgang (Ed), *Education of Immigrant Students, Ontarijský inštitút pre štúdie v školstve, Toronto*, 1975.

SPRÁVY MRG

VŠEOBECNÝ ZÁUJEM

Deti: Práva a povinnosti
Ústavné právo a menšiny
Medzinárodný zásah proti genocíde
Medzinárodná ochrana menšín
Židia v Afrike a Ázii
Menšiny a právo ľudských práv
Rasa a právo v Británii a Spojených štátoch
Utečenecká dilema: medzinárodné uznanie a prijatie
Práva mentálne postihnutých ľudí
Sociálna psychológia menšín
Vyučovanie o predsudkoch

AFRIKA

Ázijské menšiny východnej a strednej Afriky
Burundi od genocídy
Čad
Eritrea a Trigráj
Falašovia
Indickí juhoafričania
Nespravodlivosť v Zimbabwe
Jehovovi svedkovia v Afrike
Namíbijci
Nové postavenie východoafrických Ázijcov
Sahel: právo národov na rozvoj
San Kalahari
Západní Saharania
Južný Sudán
Uganda

ÁZIA

Balušovia a Patáni
Biháριοvia Bangladéšu
Číňania v Indonézii, na Filipínach a v Malajzii
India, Nagas a severovýchod
Menšiny v Japonsku - Burakumská, Kórejci, Ainovia, Okinawanovia
Menšiny stredného Vietnamu
Šíiti
Tamilci Srí Lanky
Tibeťania
Páριοvia Indie

STREDNÝ VÝCHOD

Arménci
Baháí Iránu
Beduíni Negevu
Izraelskí orientálni prisťahovalci a Drúzovia
Kurdi
Libanon
Migrujúci robotníci v Perzskom zálive
Palestínci

JUŽNÁ OCEÁNIA

Pôvodní Austrálčania
Diego Garcia: kontrast voči Falklandám
Východný Timor a západný Irian
Fidži
Kanakovia Novej Kaledónie
Maoriovia Aotearoy - Nový Zéland
Mikronézia - problém Palau

AMERIKY

Americkí Indiáni Južnej Ameriky
Indiáni z Kanady
Východní Indiáni Trinidadu a Guyany
Francúzska Kanada v kríze
Haitskí utečenci v USA
Eskimáci Kanady
Mayovia Guatemaly
Miskitskí Indiáni Nikaraguy
Mexickí Američania v USA
Pôvodní Američania: Indiáni Spojených štátov
Portoričania v USA
Postavenie čiernych v brazílskej a kubánskej spoločnosti

EURÓPA

Baskovia a Katalánci
Spoluzičtie v niektorých pluralitných európskych spoločnostiach
Krymskí Tatári a Volžskí Nemci
Cyprus
Flámovia a Valóni Belgicka
Menšiny na Balkáne
Rastafáriáni

UTEČENCI V EURÓPE

Náboženské menšiny v Sovietskom zväze
Rómovia: Európski Cigáni
Etnickí Maďari v Rumunsku
Saamiovia Laponska
Dve Írska
Ukrajínci a Gruzínci
Migrujúci robotníci v západnej Európe

ŽENY

Arabské ženy
Ženská obriezka, kastrácia a infabulácia
Latinskoamerické ženy
Ženy v Ázii
Ženy v sub-saharskej Afrike

Úplný katalóg je dostupný v úrade MRG v Londýne