

TOMASZ GMEREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
e-mail: t.gmerek@amu.edu.pl

Rozwijanie kompetencji językowych dzieci z tubylczych mniejszości etnicznych. Wybrane przykłady z Kanady

Abstract. *The article deals with the issue of the relation between education and the processes of the development of ethnic identity of indigenous minorities. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices and the educational policy that is implemented toward indigenous minorities within school system (especially language policy that is implemented toward indigenous minorities in Canada). An attempt was made at examining the relationship between schooling, socialization, language policy, and the development of aboriginal minorities in Canadian Arctic.*

Keywords: *Arctic, education, indigenous minorities, language policy, ethnic identity, Inuit, Canada*

Wprowadzenie

Poczucie tożsamości etnicznej (zarówno jednostek, jak i grup) oparte jest na wielu komponentach. Nie ulega przy tym wątpliwości, że wspólny język stanowi jedno z najważniejszych odniesień dla konstruowania poczucia tożsamości¹. Język jest równocześnie głównym czynnikiem służącym formowaniu się przynależności

¹ C.M. Eastman, *Language, ethnic identity and change*, w: J. Edwards (red.), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, London 1984, ss. 269-270.

kulturowej danej grupy etnicznej. Takie twierdzenie można z pewnością odnieść do reprezentantów tubylczych grup etnicznych².

Donald M. Taylor prowadząc swoje badania wśród Inuitów, wskazuje na język, jako kluczowy komponent formowania ich tożsamości kulturowej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wyniki jego badań. Zadawał on swoim respondentom pytania dotyczące różnych sfer ich funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości, w następującej formie: Jeśli byś nie _____, czy byłbyś nadal Inuitą? Puste miejsce w pytaniu dotyczyło różnych aspektów życia, takich jak polowanie, gotowanie, styl życia, styl fryzury, udział w ceremoniach czy używanie języka. Jak zauważa, zwykle odpowiedzi zawierały się w formie: „Oczywiście, nadal byłbym Inuitą”, jednak tylko do momentu w którym pytania dotyczyły języka inuktitut. Dla większości respondentów w odniesieniu do tego pytania następowało wahanie. Równocześnie, większość z nich potwierdzała, że bez znajomości języka być może straciliby własną wspólną tożsamość i przestali być Inuitami³.

Można zatem stwierdzić, że rozwiązania stosowane w sferze edukacji językowej stanowią podstawę formowania się (lub destrukcji) tożsamości odmiennych grup etnicznych. Równocześnie – jak zauważa Jennifer Jackson Preece – „edukacja jest szczególnie sporną właściwością problemów różnorodności językowej, ponieważ zarówno państwo, jak i mniejszości mają skłonność do postrzegania tego jako centralny punkt realizacji swoich kolektywnych aspiracji”⁴. Spór ten ma szerokie implikacje, odnosi się bowiem do procesu socjalizacji dzieci w ramach zestawu określonych wartości kulturowych i społecznych, których nośnikiem jest język.

Celem artykułu jest próba ukazania zależności związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa w środowisku wielojęzycznym – z perspektywy procesu rozwijania kompetencji w zakresie znajomości języka ojczystego (rdzennego) przez dzieci pochodzące z mniejszości tubylczych. Pierwsza część artykułu stanowi próbę nakreślenia wybranych kontekstów teoretycznych (przede wszystkim koncepcji socjolingwistycznych), służących analizie badanego problemu, a druga część to studium przypadku – analiza badanego problemu w konkretnych uwarunkowaniach oświatowych.

1. Konteksty teoretyczne

Współcześnie w wielu krajach można zauważyć trudności w zdefiniowaniu, co oznacza kategoria język ojczysty. Warto w tym miejscu przywołać dyskusję, którą podjęli Frank Darnell i Anton Hoëm – badacze porównawczo analizujący sytuację

² L.-J. Dorais, *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto 1997, ss. 86-87.

³ D.M. Taylor, *The Quest for Collective Identity: The Plight of Disadvantaged Ethnic Minorities*, „Canadian Psychology” 1997, t. 38, nr 3, s. 184.

⁴ J. Jackson Preece, *Prawa mniejszości*, Warszawa 2007, s. 159.

Tabela 1. Definicje języka ojczystego według wybranych kryteriów

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

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

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

Odpowiedzi na te pytania nie są proste i wymagają wielu dyskusji i rozsądnych działań w zakresie polityki edukacyjnej na szczeblu centralnym i regionalnym. Samo definiowanie języka ojczystego (choćby z perspektywy polityki państwowej) napotyka na spore trudności⁶. Równocześnie istnieje wiele odniesień dla definiowania tego pojęcia (por. tab. 1).

⁵ F. Darnell, A. Hoëm, *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996, ss. 172-173.

⁶ T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, w: T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Philadelphia 1998, s. 16.

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

[...] północne języki tubylcze rozwijają się w taki sposób, że [...] często jeden z języków europejskich jest używany w sferach tak zwanych wyższych funkcji powiązanych ze sferą rządową, a także w edukacji i mediach, podczas gdy język tubylczy posiada zastosowanie dla „niższych” funkcji, szczególnie w sferze intymnej, domu i społeczności lokalnej⁷.

Historyczne doświadczenia wielu krajów w zakresie dwujęzycznej edukacji wskazują na odmienne sposoby interpretacji efektów jej funkcjonowania. Nie zawsze przy tym procesy wprowadzania programów opartych na języku mniejszości bądź asymilacji językowej prowadzą do oczekiwanych (i oficjalnie zakładanych) rezultatów. Jim Cummins wskazuje na kilka wyjaśnień dotyczących niskich osiągnięć dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych, które to stanowiły linie argumentacji dla prowadzenia polityki asymilacji kulturowej i językowej za pośrednictwem systemu szkolnictwa. Mogą one być funkcją następujących czynników: 1) dwujęzyczności; 2) braku kompetencji w zakresie języka używanego w szkole; 3) sprzeczności pomiędzy językiem używanym w środowisku domowym a tym, który używany jest w szkole; 4) kulturowych sprzeczności obecnych w środowisku domowym i w szkole; 5) kształcenia gorszej jakości dostarczanego w szkole; 6) powiązanych ze statusem społeczno-ekonomicznym; 7) zniszczonych – w rezultacie funkcjonowania nierównych międzygrupowych relacji statusu – wzorów międzypokoleniowej transmisji kultury⁸.

Większość przyczyn w wyjaśnieniach dotyczących niepowodzeń szkolnych dzieci pochodzących z mniejszości było *implicite* powiązane z funkcjonowaniem ich rodzimych grup społecznych. W konsekwencji wprowadzano rozwiązania

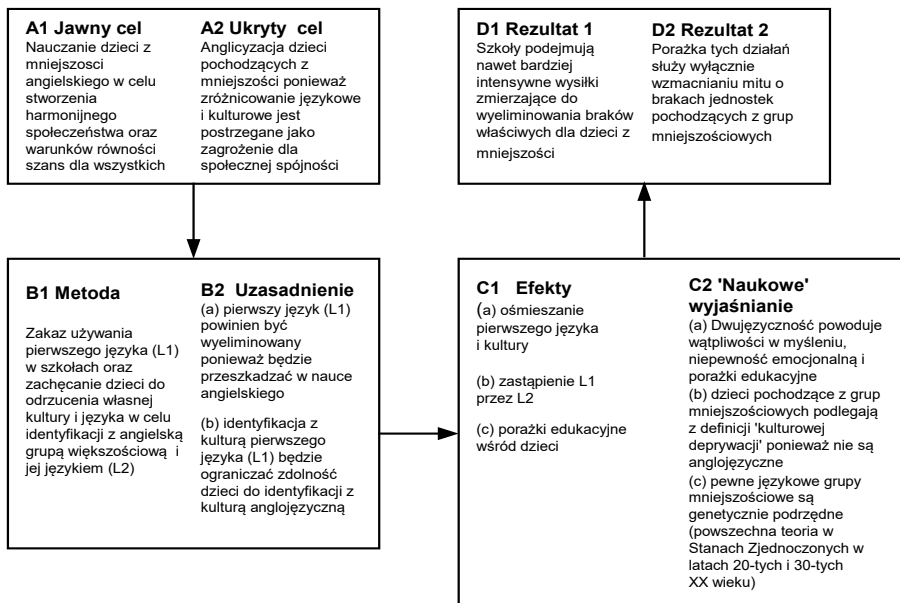
⁷ P. Schweitzer, S. Irlbacher Fox, Y. Csonka, L. Kaplan, *Cultural well-being and cultural vitality*, w: J.N. Larssen, P. Schweitzer, G. Fondahl (red.), *Arctic Social Indicators follow-up to the Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, Copenhagen 2010, s. 98.

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

zmierzające do jak najszybszej asymilacji kulturowej dzieci pochodzących z mniejszości. Kluczowym elementem takich rozwiązań stało się szkolnictwo, a wraz z nim polityka językowa, prowadząca do odrzucenia języków mniejszościowych grup etnicznych i zaadoptowania języka większości.

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

Schemat 1. Graficzne przedstawienie mitu dotyczącego wyrównywania szans dzieci z mniejszości za pośrednictwem edukacji dwujęzycznej*



* Wykres ukazuje założenia północnoamerykańskich systemów edukacji w pierwszej połowie XX wieku. Podobne założenia leżały u podstaw funkcjonowania szkolnictwa dla dzieci z mniejszości językowych w wielu innych krajach.

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

Proces wprowadzania dwujęzycznej edukacji – mającej na celu szybkie porzucenie własnego języka i kultury przez dzieci z mniejszości funkcjonował w oparciu o założenie, że ich niepowodzenia edukacyjne są spowodowane m.in. przez dwujęzyczność. Z tej perspektywy remedium miało być kształcenie w języku większości (grupy dominującej). Działania państwa zmierzały w rzeczywistości do wyeliminowania pierwszego języka (L1) i nauczanie dzieci z mniejszości języka grupy dominującej (L2). Procesy te powiązane były z asymilacją kulturową. W szkołach podejmowano wiele działań, aby ośmieszyć język i zwyczaje kulturowe grup mniejszościowych, a równocześnie zakazywano używania języka, jakiego dzieci nauczyły się i używały w rodzinie. W rezultacie szkoły alienowały dzieci od tradycyjnych społeczności, a równocześnie nie zapewniały im odpowiedniego poziomu wykształcenia i możliwości funkcjonowania w „nowoczesnym społeczeństwie”⁹.

Przykłady polityki tego typu można odnaleźć w wielu krajach prowadzących politykę asymilacji. Procesy asymilacji językowej powiązane są ze zjawiskami marginalizacji i wykluczenia wielu grup etnicznych z możliwości uzyskiwania wyższego statusu społecznego, jak również z odsunięciem się od kultury tubylczej, a w sferze lingwistycznej – z destrukcją i często całkowitym wyrugowaniem języka tubylczego z użycia.

Tove Skutnabb-Kangas sklasyfikowała wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych w kontekście dwóch teorii edukacji językowej wobec mniejszości. Są one przeciwstawne, zarówno z perspektywy wyjaśnień dotyczących ewentualnych niepowodzeń uczniów z mniejszości etnicznych, jak i celów polityki oświatowej związanej ze szkołą i nauczycielami¹⁰.

W rzeczywistości – jak stwierdza Skutnabb-Kangas – niewiele krajów prowadzi kształcenie w modelu szóstym¹¹. Twierdzenie to odnosi się w równym stopniu do krajów posiadających instytucje edukacyjne na Dalekiej Północy. W najlepszym przypadku, w szkolnictwie w obszarach okołobiegunowych funkcjonują programy kształcenia językowego w modelu piątym (wyjątkiem jest szkolnictwo na Grenlandii). Jedną z istotnych przyczyn tego zjawiska jest fakt, iż języki mniejszości etnicznych nie zapewniają ich reprezentantom możliwości osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (i życiowego) w społeczeństwie, w którym warunkiem osiągnięcia tego sukcesu jest dobra znajomość języka większościowej grupy dominującej.

Polityka edukacyjna tego typu – prowadzona w różnych krajach i na różnych kontynentach – doprowadziła do zaniku wielu języków. Opisywane zjawiska są obecne również współcześnie, a socjolingwistyczne badania wskazują na pesymistyczne scenariusze dotyczące przyszłości większości języków używanych współcześnie na świecie¹².

⁹ Ibidem, ss. 341-342.

¹⁰ T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education...*, ss. 32-33.

¹¹ Ibidem, s. 36.

¹² Por. W.W. Gibbs, *Na ratunek ginącym językom*, „Świat Nauki” 2002, nr 10 (październik), s. 67-73.

Tabela 2. Klasyfikacja wyjaśnień przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci z mniejszości etnicznych, a także zalecanych rozwiązań i celów działania szkolnictwa z perspektywy socjolingwistycznych teorii deprywacji i teorii wzbogacania

Przyczyny problemów	Rozwiązania	Cel
Teorie deprywacji [<i>Deficit theories</i>]		
1. <i>Nierówność szans powiązana z kształceniem w drugim języku L2, deficyty w zakresie nauki (dziecko nie posiadało wystarczających kompetencji w zakresie nauki drugiego języka L2).</i>	<i>Więcej kształcenia w języku większości (dodatkowe lekcje, klasy wprowadzające itd.); działania kompensujące.</i>	Mniejszość ma mówić w języku większości, jak najszybciej jest to możliwe.
2. <i>Nierówność szans powiązana z przyczynami społecznymi, społeczne deficyty w zakresie nauki (rodzice dziecka pochodzą z niższych klas społecznych).</i>	<i>Więcej społecznej i pedagogicznej pomocy (asystenci, turyści, psychologowie, pracownicy socjalni, doradcy kariery itd.); oprócz tego rozwiązania jak w 1; działania kompensujące.</i>	Mniejszość ma mówić w języku większości, jak najszybciej jest to możliwe.
3. <i>Nierówność szans powiązana z przyczynami kulturowymi, kulturowe deficyty w zakresie nauki (dziecko posiada odmienne wyposażenie kulturowe; dziecko posiada niski stopień samooceny; dziecko jest dyskryminowane z tego powodu).</i>	<i>Udzielanie informacji dzieciom z mniejszości na temat kultury większości/na temat ich własnej kultury; dostarczanie informacji wszystkim dzieciom na temat kultury mniejszości/rozpoczęcie wielokulturowych/interkulturowych programów edukacyjnych; eliminacja dyskryminacji/rasizmu w materiałach kształcenia; dodatkowe szkolenia dla nauczycieli; oprócz tego rozwiązania jak w 1 i 2; działania kompensujące.</i>	Język mniejszości w rodzinie 1-2 pokoleniowej; dziecko z mniejszości wymaga pomocy, aby poznać i ocenić kulturę własnej mniejszości (zanim zacznie używać języka większości).
4. <i>Nierówność szans powiązana z kształceniem w pierwszym języku L1, deficyty w zakresie nauki z powodu braku znajomości L1 (dziecko nie zna wystarczająco własnego języka i w związku z tym ma słabe możliwości w zakresie nauki drugiego języka L2; dziecko traci kontekst, kiedy uczy się L2).</i>	<i>Nauczanie L1 jak przedmiotu; edukacja podstawowa w języku L1 wraz z jak najszybszym przejściem na L2; język mniejszości nie posiada żadnej istotnej wartości, odgrywa w tym przypadku tylko funkcję terapeutyczną; działania kompensujące (wzmacnianie samooceny, lepsza współpraca z domem rodzinnym, dostarczanie lepszych podstaw dla znajomości języka większości, jako pomost dla transmisji wiedzy za pośrednictwem kształcenia w L2); oprócz tego rozwiązania jak w 1 i 3.</i>	Język mniejszości w rodzinie 1-2 pokoleniowej; dziecko z mniejszości wymaga pomocy, aby poznać i ocenić kulturę własnej mniejszości (zanim zacznie używać języka większości).

tab. 2. cd.

Przyczyny problemów	Rozwiązania	Cel
Teorie wzbogacania [<i>Enrichment theories</i>]		
5. Wysoki poziom bilingwizmu jest korzystny dla jednostki, jednak trudny do osiągnięcia, wymaga wiele pracy i energii. Podstawowym celem jest nauczenie się dobrze języka większości; to on jest wymogiem dla zrównoważenia szans.	Nauczanie przy użyciu języka mniejszości przez kilka lat w ramach szkolnictwa dla większości; obowiązkowe nauczanie języka większości; przejście na nauczanie w języku większości po ukończeniu szkoły podstawowej.	Język mniejszości jest przeznaczony do użytku prywatnego; konieczność bilingwizmu; język mniejszości istnieje (w sytuacji dyglosji) tak długo, jak pozwalają na to warunki demograficzne.
6. Bilingwizm wspomaga rozwój. Jeśli pojawiają się problemy, ich przyczyny są podobne do tych, które powstają u dzieci jednojęzycznych; pewne problemy mogą wynikać z rasizmu/dyskryminacji.	Oddzielne, równe systemy szkolne dla dzieci z mniejszości i większości, L1 jest środkiem nauczania w obu systemach, a L2 jest językiem obowiązkowym (lub możliwym do nauki) w obu systemach. Pozytywna dyskryminacja wobec mniejszości (ekonomiczna) – mniejsze szkoły i klasy.	Istnienie mniejszości ubogaca całe społeczeństwo. Język mniejszości posiada (przynajmniej częściowo) status oficjalny, a jego użycie jest wzmacniane, także dla dzieci z większości.

Źródło: T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education...*, s. 34-35.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na różnorodność uwarunkowań posiadających wpływ na sytuację językową określonej mniejszości etnicznej w danym kraju. Można zwrócić tutaj uwagę na zestawienie czynników zaprezentowane przez N.F. Conklin i M.A. Lourie. Cytowane autorki – analizując sytuację językową mniejszości etnicznych w Stanach Zjednoczonych – wyróżniły znaczącą liczbę czynników (pogrupowanych z perspektywy określonych kategorii), posiadających z jednej strony wpływ na utrzymywanie języka, a z drugiej na jego zanik (por. tab. 3). I choć prezentowana lista czynników odnosi się do mniejszości imigranckich, to jednak większość użytych w niej kategorii może zostać użyta do analiz sytuacji języków w tubylczych grupach etnicznych.

Spoglądając z perspektywy uwarunkowań istniejących w obszarach okołobiegunowych, można stwierdzić, że istnieje wiele czynników osłabiających możliwości przetrwania języków grup je zamieszkujących. Uogólniając, spośród pierwszej grupy czynników warto wskazać przede wszystkim podupadanie żywotności języka ojczystego w tubylczych społecznościach, a także faktu, iż praca zawodowa wymaga użycia języka większości. Istotny wpływ mają również czynniki kulturowe, z których trzeba wskazać przede wszystkim fakt, że w niektórych subarktycznych obszarach tożsamość etniczna definiowana jest przez czynniki inne niż język oraz to, że język ojczysty nie jest jedynym językiem narodowym w kraju rodzinnym.

Tabela 3. Czynniki wzmacniające i osłabiające przetrwanie języka

Czynniki wpływające na utrzymywanie języka	Czynniki wpływające na zanik języka
A. Czynniki polityczne, społeczne i demograficzne	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Duża liczba jednostek używających języka i żyjących blisko siebie 2. Aktualna lub trwająca imigracja 3. Bliskość ojczyzny i łatwość podróżowania do ojczyzny 4. Chęć powrotu do ojczyzny wraz ze znaczną liczbą powracających 5. Nienaruszony język ojczysty społeczności 6. Stabilizacja w sferze zawodowej 7. Dostępność zatrudnienia w miejscu, gdzie mówi się językiem ojczystym 8. Niski stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych 9. Niski poziom wykształcenia ograniczający ruchliwość społeczną i ekonomiczną, wraz z istnieniem wykształconych i wyraźnych liderów lokalnej społeczności lojalnych wobec społeczności językowej 10. Istnienie etnicznej tożsamości grupowej raczej niż tożsamości z językiem większości wyrażone przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niewielka liczba używających języka żyjących w rozproszeniu 2. Długie i stałe zamieszkiwanie 3. Ojczyzna w dużej odległości bądź niedostępna 4. Niewielka liczba powracających do ojczyzny, niewielka chęć powrotu lub brak możliwości powrotu 5. Podupadanie żywotności języka ojczystego w społeczności 6. Imigracja zawodowa, szczególnie z obszarów wiejskich do miast 7. Praca zawodowa wymaga użycia języka większości 8. Wysoki stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych 9. Wysoki poziom wykształcenia zwiększający ruchliwość społeczną i ekonomiczną. Potencjalni liderzy lokalnej społeczności są oddzieleni od własnej społeczności językowej za pośrednictwem wykształcenia 10. odrzucenie etnicznej tożsamości grupowej w celu osiągnięcia ruchliwości społecznej i zawodowej; proces ten jest wzmocniony przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej
B. Czynniki kulturowe	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Istnienie instytucji używających języka ojczystego (np. szkół, organizacji lokalnych, mediów, organizacji czasu wolnego) 2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku ojczystym 3. Tożsamość etniczna silnie powiązana z językiem ojczystym 4. Narodowe aspiracje grupy językowej 5. Język ojczysty jest narodowym językiem w kraju rodzinnym 6. Emocjonalne przywiązanie do języka ojczystego dostarczające jednostkom poczucia tożsamości i przynależności etnicznej 7. Nacisk na powiązania rodzinne i spójność wspólnoty lokalnej 8. Orientacja na edukację szkolną w języku ojczystym mającą na celu wzmacnianie świadomości etnicznej 9. Niewielki nacisk na wykształcenie jeśli edukacja jest prowadzona w języku większości 10. Kultura odmienna od językowej kultury większości. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brak instytucji używających języka ojczystego 2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku większości 3. Tożsamość etniczna definiowana przez czynniki inne niż język 4. Niewielkie aspiracje narodowe grupy językowej 5. Język ojczysty nie jest jedynym językiem narodowym w kraju rodzinnym, lub język ojczysty używany jest przez różne narody 6. Tożsamość jednostek wywodzi się z czynników odmiennych niż wspólny język ojczysty 7. Mały nacisk na powiązania rodzinne i w ramach wspólnoty lokalnej. Silna orientacja na indywidualny sukces 8. Nacisk na edukację szkolną w języku większości 9. Akceptacja kształcenia w języku większości 10. Kultura i religia tożsama z tymi, które obecne są w języku większości.

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

tab. 3. cd.

C. Czynniki językowe	
1. Język ojczysty jest wystandaryzowany i istnieje w formie pisanej 2. Możliwe jest użycie alfabetu, które umożliwia względnie łatwy druk i czytanie 3. Język ojczysty posiada międzynarodowy status 4. Kompetencje językowe w sferze języka ojczystego są obecne w społeczności lokalnej i w kraju rodzinnym 5. Elastyczność sferze w rozwoju języka ojczystego (np. ograniczanie użycia nowych słów z języka większości).	1. Język ojczysty nie jest wystandaryzowany i/ lub nie istnieje w formie pisanej 2. Użycie systemu pisma, które jest kosztowne w reprodukcji i relatywnie trudne w nauce 3. Język ojczysty posiada niewielki status lub nie posiada międzynarodowego znaczenia 4. Brak kompetencji językowych lub wtórny analfabetyzm w sferze użycia języka ojczystego 5. Brak tolerancji dla nowych słów pochodzących z języka większości, lub zbyt duża tolerancja w zapożyczaniu słów prowadząca do mieszania się języków i ostatecznego zaniku języka.

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

Potwierdzają wspomniane zjawiska brak lub niewielka liczba instytucji używających języka ojczystego, a także tożsamość instytucji kulturalnych i religijnych z tymi, które obecne są w języku większości.

Szczególnym wyrazem kształtowania się sposobów obecności języków mniejszości etnicznych w obszarach podbiegunowych jest prowadzona polityka szkolna. Tutaj warto wskazać przede wszystkim nacisk na edukację szkolną w języku większości, a także akceptację za strony grup mniejszościowych kształcenia w języku grup dominujących. Tożsame z polityką szkolną są niemal wszystkie „językowe” czynniki sprzyjające zanikowi języka – wyróżnione przez Conklin i Lourie. Warto w szczególności wskazać, iż w wielu obszarach podbiegunowych języki ojczyste nie są wystandaryzowane, w niektórych istnieje użycie systemu pisma, które jest kosztowne w reprodukcji i relatywnie trudne w nauce (por. ilustracja 1, s. 73). Trzeba też potwierdzić, iż w większości obszarów podbiegunowych język ojczysty posiada niewielki status lub nie posiada międzynarodowego znaczenia, jak również dostrzec fakt braku kompetencji językowych reprezentantów mniejszości oraz wtórny analfabetyzm w sferze użycia języka ojczystego. Współcześnie trzeba w tym kontekście dostrzegać również wpływ procesów globalizacji, które w ogromnym stopniu zmieniają priorytety w zakresie kształcenia językowego – także reprezentantów tubylczych mniejszości w obszarach podbiegunowych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na tezę Jonathana Davida Bobaljika, że przemieszczenie/przesunięcie znaczenia języka i jego zanik jest w zdecydowanie większym stopniu konsekwencją zmiany warunków społecznych, politycznych

Ilustracja 1. Eskimoskie pismo sylabiczne (sylabogramy) ze wschodniej Kanady

Eskimoskie pismo sylabiczne ze wschodniej Kanady						
Eskimoskie	pismo sylabiczne			ze wschodniej Kanady		
				koncowa spółgłoska		
△	i	▷	u	◁	a	
∧	pi	∨	pu	<	pa	<
∩	ti	∪	tu	∩	ta	∩
p	ki	o	ku	b	ka	b
r	gi	j	gu	l	ga	l
└	mi	└	mu	└	ma	└
q	ni	b	nu	p	na	p
r	si hi	r	su hu	s	sa ha	s
r	li	└	lu	└	la	└
└	ji	└	ju	└	ja	└
∧	vi	∨	vu	∧	va	∧
└	ri	└	ru	└	ra	└
sp	qi	o	qu	b	qa	b
∩	& i	└	& u	s	a	s
└	ngi	└	ngu	└	nga	└
						H
						o
						.
						!

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

i ekonomicznych niż uwarunkowań wewnętrznych (powiązanych z samym językiem, jego strukturą, czy jego nauczaniem). Z tej perspektywy działania podejmowane na rzecz rewitalizacji językowej, czy ochrony języka stanowią zaledwie „leczenie symptomów choroby”, nie zaś jej przyczyn¹³.

Ponadto w większości krajów posiadających mniejszości okołobiegunowe zastosowanie mają modele oświatowe zorientowane na asymilację, jak również tzw. słabe modele edukacji bilingwalnej. Jest to zresztą obraz, który dotyczy edukacji w większości krajów posiadających mniejszości tubylcze. Jak zauważa w tym kontekście Skutnabb-Kangas:

[...] brak modeli lub modele słabe – które są niewystarczające w osiągnięciu celów ochrony języka mniejszości, łamiąc językowe i kulturowe prawa człowieka oraz uczest-

¹³ J.D. Bobaljik, *Visions and Realities: Researcher-Activist-Indigenous Collaborations in Indigenous Language Maintenance*, w: E. Kasten (red.), *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, New York 1998, ss. 13-28.

nicząc w lingwistycznej zagładzie – są niestety najbardziej powszechnymi modelami kształcenia dzieci z mniejszości tubylczych. Na poziomie grupowym większość dzieci ponosi porażki edukacyjne. Wiele z nich odpada za wcześnie, a osiągnięcia szkolne większości są poniżej średniej dla całej populacji. Następnie, ich reprezentanci są nad-reprezentowani w statystkach bezrobotnych, kryminalnych i innych – wskazujących rezultaty funkcjonowania nierówności społecznych¹⁴.

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

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

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

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

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

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

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

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

– Czy zawartość tubylczego programu kształcenia jest przekształcona – czy dodana – w relacji wobec oficjalnego programu kształcenia? W jaki sposób?¹⁵

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

¹⁴ T. Skutnabb-Kangas, *Education of Minorities*, w: J.A. Fishman (red.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford 1999, s. 43.

¹⁵ N.H. Hornberger, *Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, w: N.H. Hornberger (red.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, New York 2008, s. 2-3.

2. Studium przypadku – rozwijanie kompetencji w zakresie języków tubylczych w eskimoskich obszarach Kanady

Jednym z kluczowych obszarów działalności eskimoskich organizacji we wszystkich regionach Kanady jest ochrona i rewitalizacja tradycji i kultury Inuitów. W szczególnym stopniu odnosi się to do zagrożenia zaniku języka. Szkolnictwo stanowi z tej perspektywy podstawową instytucję warunkującą procesy rewitalizacji językowej. Warunkiem przetrwania języka mniejszości są kompetencje w zakresie jego używania (czytania, pisania, rozumienia i mowy)¹⁶. Trzeba zwrócić uwagę, że w odmiennych regionach administracyjnych północnej Kanady zakres i stan użycia języka eskimoskiego różni się znacząco. Na przykład w kanadyjskim regionie Nunavik jego status jest bardzo silny. Z kolei w autonomicznym eskimoskim regionie Nunavut status inuktitut różni się w zależności od miejsca. W pozostałych obszarach Kanady zamieszkiwanych przez Inuitów (Nunatsiavut oraz Inuvialuit) jego znajomość jest wyraźnie mniejsza (por. wykres 1, s. 76). Znaczne różnice w znajomości inuktitut pomiędzy odmiennymi regionami Kanady są konsekwencją prowadzonej przez wiele dekad polityki edukacyjnej powiązanej z praktykami chrystianizacji. We wschodnich obszarach Kanady nauczanie w szkołach misyjnych odbywało się częściowo w inuktitut, podczas gdy w obszarach zachodnich misjonarze często zabraniali i piętnowali używanie języków tubylczych¹⁷.

Współcześnie w północnych obszarach Kanady podejmuje się próby rewitalizacji języków tubylczych. Tendencja ta powiązana jest ze wzrostem publikacji książkowych w językach mniejszości, opracowywaniem materiałów dydaktycznych, a także tłumaczeniem literatury światowej na języki mniejszości. Silny nacisk kładziony jest również na nagrywanie opowiadań, legend, zwierzeń i historii życiowych osób starszych (postrzeganych jako strażników historii). Takie projekty dokumentują tradycyjną medycynę, nazwy miejsc czy tradycyjną wiedzę naukową. Część tych historii zostaje opracowana w formie pisanej (często ilustrowanej) i publikowanej na użytek tubylczego szkolnictwa¹⁸.

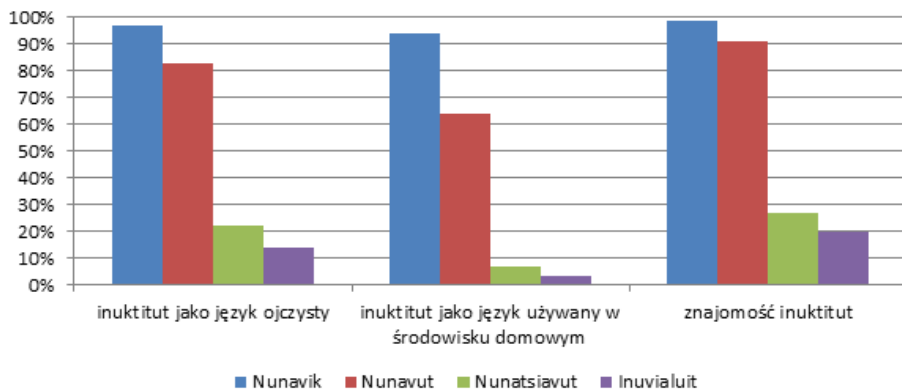
W związku ze zróżnicowanym poziomem kompetencji językowych, jakie mają społeczności eskimoskie w różnych obszarach Kanady, efekty tych działań są skrajnie odmienne. W tym miejscu posłużę się przykładami regionu Nunavut (w którym kompetencje językowe są relatywnie wysokie) i regionu Nunatsiavut (w którym nastąpił znaczący zanik kompetencji w zakresie używania języka tubyl-

¹⁶ L. Fogwill, *Literacy: A Critical Element in the Survival of Aboriginal Languages*, w: J.-P. Hauteceur (red.), *Alpha 94: Literacy and Cultural Development Strategies in Rural Areas*, Toronto 1994, ss. 243-247.

¹⁷ L.-J. Dorais, *Inuit*, w: P.R. Magosci, *Aboriginal Peoples of Canada. A Short Introduction*, Toronto 2002, s.144.

¹⁸ L. Fogwill, *Literacy: A Critical Element...*, ss. 233-244.

Wykres 1. Stopień użycia języka inuktitut w regionach zamieszkiwanych przez Inuitów w Kanadzie, w 2006 roku



Źródło: G. Duhaime, *Socio-economic Profile of Nunavik, 2008 Edition*, Quebec City 2008, s. 31.

Ilustracja 2. Przykładowe materiały edukacyjne w języku inuktitut dla szkół w obszarze Terytoriów Północno-Zachodnich, tworzone w latach 70.



Źródło: *Book 23*, s. 10, seria: Programme Development Division, Department of Education Northwest Territories, Spence Bay 1976.

czego, i w którym podejmowane są współcześnie intensywne próby rewitalizacji języka tubylczego).

Współcześnie szkolnictwo w Nunavut napotyka podobne problemy, jakie dostrzegalne są we wszystkich eskimoskich regionach Kanady¹⁹. Pierwszym z nich jest kwestia używanych języków²⁰. W szkołach Nunavut używane są cztery oficjalne języki: inuktitut, inuinnaqtun, francuski i angielski²¹. Oznacza to, iż zachowanie równowagi językowej jest niezwykle trudne. Powiązane jest to zarówno ze zróżnicowaną liczbą osób używających obu języków tubylczych, jak również z odmiennym oczekiwaniem związanym z koniecznością zapewnienia dwujęzycznej edukacji – zarówno reprezentantom mniejszości tubylczych, jak i angielsko- i francuskojęzycznej mniejszości (por. tab. 4, s. 78).

W szkolnictwie Nunavut podejmowane są działania na rzecz zachowania i wzmacniania obecności języków tubylczych. Równocześnie jednak zakładanym celem jest wyposażenie uczniów w silne kompetencje dwujęzyczne. W tym celu lokalne społeczności mogą wybrać spośród trzech modeli kształcenia językowego. Pierwszy z nich to Model Qulliq (*Qulliq Model*). Stanowi on opcję kształcenia językowego najczęściej wybieraną przez społeczności, w których inuktitut stanowi pierwszy język. Celem tego modelu jest zastosowanie inuktitut jako głównego języka kształcenia aż do ósmej klasy. Nauczanie od pierwszej do trzeciej klasy prowadzone jest wyłącznie w inuktitut, a od klasy czwartej następuje włączenie drugiego języka (angielskiego lub francuskiego). Celem jest jednak zachowanie inuktitut jako głównego języka kształcenia. W modelu tym, w klasach 9-12 następuje rozszerzenie użycia języka angielskiego lub francuskiego w proporcjach umożliwiających uzyskanie przez uczniów zbalansowanych kompetencji dwujęzycznych.

Drugim z kolei, Model Immersji Inuinnaqtun (*Inuinnaqtun Immersion Model*) odnosi się do społeczności, których reprezentanci w znacznym stopniu utracili kompetencje w ojczystym języku. Celem wprowadzenia tego modelu jest zatrzymanie (i odwrócenie) procesu zaniku języka, a to poprzez wyposażenie uczniów w silne kompetencje dwujęzyczne za pośrednictwem edukacji. Na etapie edukacji przedszkolnej następuje proces całkowitej immersji (zanurzenia uczniów wyłącznie w środowisku jednojęzycznym). Z kolei w szkole podstawowej stopniowo wprowadza się język angielski, aż do uzyskania proporcji 50/50 w sferze użycia tych języków.

Trzeci model używany w szkolnictwie Nunavut to tzw. dwustronny model dwujęzyczny (*Two-Way Bilingual Model*). Stosuje się go przede wszystkim w spo-

¹⁹ Por. M. Janosz, S.L. Bisset, L.S. Pagani, B. Levin, *Educational Systems and School Dropout in Canada*, w: S. Lamb i in. (red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Dordrecht 2011, ss. 295-299.

²⁰ M. L. Aylward, *The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education*, „Canadian Journal of Education” 2010, t. 33, nr 2, ss. 297-298.

²¹ B. Burnaby, *Language Policy and Education in Canada*, w: S. May, N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, Dordrecht 2008, s. 338.

Tabela 4. Populacja Nunavut – podział według reprezentantów poszczególnych języków ojczystych oraz liczby osób używających tych języków w środowisku domowym

	Język ojczysty*			Język używany najczęściej w środowisku domowym**		
	2001	2006	2011	2001	2006	2011
Cała populacja	36 665	29 325	31 765	26 655	29 325	31 765
Tylko inuktitut/inuinnaqtun	18 605	20 480	21 515	15 250	15 695	16 595
Tylko inuktitut	***	20 185	21 230	***	15 645	16 495
Tylko inuinnaqtun	***	295	285	***	50	100
Tylko angielski	6 945	7 770	8 925	10 975	12 955	14 440
Tylko francuski	395	370	435	220	205	245
Wyłącznie inny język	270	405	530	45	115	210
angielski oraz języki nieurzędowe	430	260	310	170	315	230
Inne odpowiedzi	30	40	25	10	35	20

* Kategoria „język ojczysty” oznacza pierwszy język, jakiego jednostka nauczyła się w środowisku domowym w dzieciństwie i który nadal rozumie.

** Kategoria „język używany w środowisku domowym” odnosi się do języka, który jest najczęściej używany w domu w czasie spisu.

*** Dane niedostępne. W spisie z 2001 roku język inuinnaqtun włączony został do kategorii języka inuktitut.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2006 Census Population*, Nunavut Bureau of Statistics, Statistics Canada, 2007; *Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2011 Census Population*, Statistics Canada, 2012, Nunavut Bureau of Statistics, adres Internetowy <http://www.stats.gov.nu.ca>

łecznościach posiadających dużą liczbę uczniów nie pochodzących ze społeczności tubylczej. Jego celem jest integracja uczniów mówiących w inuktitut oraz tych, którzy nie mają takich kompetencji w klasie szkolnej. Kształcenie odbywa się w obu językach (w oddzielnych grupach bądź w różne dni), w taki sposób, aby każda grupa mogła uczyć się języka drugiej grupy. Metoda ta zakłada, że w pierwszych klasach większość dnia przeznaczona jest na naukę inuktitut, a stopniowo następuje przejście w kierunku zrównoważonego użycia obu języków²².

Paradoksalnie, pomimo iż lokalny rząd podejmuje działania na rzecz utrzymywania języków tubylczych – wolno, lecz systematycznie zmniejsza się odsetek

²² Por. *Bilingual Education Strategy and Language of Instruction Initiatives in Nunavut*, Nunavut Department of Education, <http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=50>

populacji posługującej się tymi językami. Derek Rasmussen krytycznie analizując sytuację szkolnictwa w Nunavut, zwraca uwagę, że tubylcza społeczność regionu ma zbyt mały wpływ na szkoły. Ponadto stosowanie modeli bilingwalnych w szkolnictwie Nunavut (wraz z ich naciskiem na stopniowe przechodzenie na angielski czy francuski) powoduje stopniową erozję języków tubylczych. W rzeczywistości bowiem z 41 szkół funkcjonujących w Nunavut zaledwie dwie kształcą wyłącznie w inuktitut powyżej klasy trzeciej (przy czym odbywa się to wyłącznie do klasy szóstej). Pomimo założeń dotyczących kształcenia bilingwalnego, wiele szkół oferuje kształcenie w inuktitut w liczbie zaledwie jednej lekcji (45 minut) dziennie²³.

Nunavut jest jednak regionem, w którym status języka inuktitut jest relatywnie silny. Badania przeprowadzone w stolicy Nunavut – Iqaluit pokazują, że inuktitut stanowi podstawowy nośnik komunikacji w wielu sferach życia. Także socjalizacja najmłodszych dzieci związana jest z używaniem języka inuktitut (i to nawet w rodzinach dwujęzycznych). Ponadto język ten stanowi znaczący wyznacznik tożsamości etnicznej. Tak konkluduje swoje obserwacje Louis-Jacques Dorais:

Lingwistyczne zachowania większości moich respondentów wskazują, że wartościują oni inuktitut jako podstawowy element i wyznacznik własnej tożsamości. Stanowi on główny język wybierany do omawiania kwestii kulturowych, jak i tych powiązanych życiem codziennym (polowaniem, religią, osobistymi odczuciami, czy grą w karty), w większości domów. Stanowi on także zwyczajowy nośnik komunikacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi [...]. Wysoka wartość przypisywana językowi tubylczemu w najlepszy sposób podsumowana może zostać za pośrednictwem odpowiedzi jaką udzielało wielu respondentów na pytanie dlaczego mówią w inuktitut do swoich rodziców, dzieci bądź przyjaciół: „Inuummata” – „Ponieważ są Inuitami”. Tak mówili wszyscy²⁴.

Można zatem stwierdzić, że inuktitut jest językiem służącym podtrzymywaniu tożsamości etnicznej i odrębności kulturowej Inuitów. Spoglądając z perspektywy sposobów użycia języka i jego roli w podtrzymywaniu tożsamości etnicznej Inuitów, można zauważyć istotną rolę edukacji szkolnej nie tylko w sferze jego transmisji, lecz także jako czynnika motywującego do jego używania. Dorais zauważa bowiem, że „najszerza obecność inuktitut wśród młodszych rodziców w relacjach z własnymi dziećmi może być związana z faktem, że wiele z tych dzieci jest w wieku szkolnym, szczególnie w młodszych klasach, w których inuktitut jest nauczany w pełnym wymiarze czasu”²⁵. W konsekwencji konieczność używania inuktitut i konwersacji w tym języku sprzyja utrzymywaniu tego języka jako środka komunikacji pomiędzy rodzicami a dziećmi – a w szerszym wymiarze przyczynia

²³ D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2, ss. 137-138.

²⁴ L.-J. Dorais, *Why Do They Speak Inuktitut? Discourse Practices in the Capital of Nunavut*, „Zeitschrift für Kanada Studien” 2002, t. 22, nr 1-2, s. 127.

²⁵ L.-J. Dorais, S. Sammons, *The Meaning of Discourse in Iqaluit*, w: C. Andreasen, K. Langgård (red.), *11th Inuit Studies Conference*, Nuuk 1998, s. 101.

się do jego (prze)trwania. W konkluzjach z badań wyłania się teza o znacznej użyteczności języka eskimoskiego w większości sfer komunikacji w społecznościach obszaru Nunavut. Jednocześnie w wielu odpowiedziach pojawia się teza, że bez znajomości innych języków jednostka napotyka spore trudności w różnych sferach życia²⁶.

Istotnym problemem, jaki dostrzegalny jest w tubylczym szkolnictwie w Nunavut jest stały brak nauczycieli. W szczególności dotyczy to nauczycieli władających językiem inuktitut oraz inuinnaqtun. W konsekwencji w szkolnictwie zatrudniana jest znaczna liczba nauczycieli z „Południa”. Ich obecność jest szczególnie widoczna w szkolnictwie średnim. Nauczyciele tacy nie znają zwykle języków tubylczych (lub znają w stopniu niewystarczającym). Brak im odpowiedniej wrażliwości kulturowej i znajomości realiów tubylczych. Pomimo deklaracji dotyczących zatrudnienia w szkolnictwie znacznej liczby (85%) personelu rekrutującego się spośród Inuitów, osoby pochodzące z tej grupy stanowią zaledwie 25% nauczycieli i 13% dyrektorów szkół. Jest to m.in. wynik decentralizacji zarządzania szkolnictwem, a także wycofywania się centralnego rządu (w Ottawie), z dofinansowywania programów kształcenia nauczycieli tubylczych²⁷.

Wszystkie szkoły w Nunavut oparte są na programie kształcenia, jaki obowiązuje w Kanadzie. Równocześnie jednak wprowadzanych jest wiele elementów tubylczych, takich jak sztuka plastyczna, muzyka (taniec z bębnami), specyficzne ćwiczenia fizyczne czy tradycyjne posiłki w stołówkach szkolnych. Systematycznie następuje również rozwój materiałów kształcenia w językach tubylczych²⁸.

Inna sytuacja występuje w kanadyjskim regionie Inuvialuit, obejmującym pięć gmin (Nain, Hopedale, Postville, Makkovik i Rigolet) i reprezentowanych przez lokalny rząd. Rząd Nunatsiavut ma kompetencje do zarządzania szkolnictwem na poziomie podstawowym i średnim na obszarze pięciu gmin regionu Nunatsiavut²⁹.

Dialekty języka inuktitut używane przez Inuitów z Labradoru różnią się dość znacznie od używanych w innych regionach Arktyki³⁰. Równocześnie na samym Labradorze funkcjonuje większa liczba języków używanych przez odmienne grupy zamieszkujące ten obszar³¹. Badania Komitetu Językowego przy Stowarzyszeniu Inuitów Labradorских (*Labrador Inuit Association*) wskazały na wysoki stopień zagrożenia języka inuktitut używanego na obszarze Nunatsiavut. Przeprowadzone na przełomie 1999/2000 roku wywiady wskazały, że tylko 15% ankietowanych

²⁶ Ibidem, s. 108.

²⁷ D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle...*, ss. 145-147.

²⁸ H.A. McGregor, *Inuit. Education and Schools in the Eastern Arctic*, Vancouver 2010, s. 13; V.Q. Arnatsiak, *Teaching Inuktitut in school: Our experiences at the Attaguttaaluk elementary school in Igloolik, Nunavut*, „Études/Inuit/Studies” 2002, t. 26, nr 1, s. 181.

²⁹ Por. *About Nunatsiavut*, <http://www.nunatsiavut.com/index.php/nunatsiavut-government>

³⁰ C. Andersen, A. Johns, *Labrador Inuktitut: Speaking into the future*, „Études/Inuit/Studies” 2005, t. 29, nr 1-2, ss. 189-196.

³¹ Por. A. Tanner, *The Innu of Labrador, Canada*, w: M.M.R. Freeman (red.), *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, Westport 2000, s. 75.

Tabela 5. Języki używane przez tubylczą populację Nunatsiavut oraz Nowej Fundlandii i Labradoru, dane dla 2006 roku

	Nunatsiavut (region inuicki)	Nowa Fundlandia i Labrador
Cała populacja tubylcza*	2200	23 450
Populacja znająca język(i) tubylcze	585	2485
Populacja znająca wyłącznie angielski	1 605	19 815
Populacja znająca wyłącznie francuski	0	0
Populacja znająca wyłącznie angielski i francuski	10	1060
Odsetek populacji tubylczej*, której językiem ojczystym jest język tubylczy	22,0%	9,7%
Odsetek populacji tubylczej* która często używa języka tubylczego w środowisku domowym	7,3%	7,4%
Odsetek populacji tubylczej* która posiada znajomość języka tubylczego	26,6%	10,6%

* populacja utożsamiająca się jako tubylcza

Źródło: *Nunatsiavut, Newfoundland and Labrador, Aboriginal Population Profile. 2006 Census*, Statistics Canada, Ottawa 2007, <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/index.cfm?Lang=E>

używa inuktitut jako pierwszego języka. Z drugiej strony, 28% wskazało, że co najmniej jeden z dziadków mówi inuktitut. Równocześnie, zaledwie 9,5% stwierdziło, że kiedykolwiek używało tego języka w domu, a tylko 10% że użyło go w sytuacjach społecznych. Wśród badanych, 1,6% wskazało, że rozumie inuktitut. Jak zauważają przy tym Catharyn Andersen i Alana Johns, „najbardziej alarmujący jest fakt, że w piętnastoprocentowej grupie osób biegle mówiących w inuktitut nie było żadnej osoby poniżej 10. roku życia, i zaledwie kilka w wieku poniżej 20 lat”³².

Używanie dialektu labradorskiego w szkołach jest w praktyce bardzo ograniczone. Programy immersji językowej w inuktitut (w której stanowi on język kształcenia) są dostępne w Nain – do trzeciej klasy, a w Hopedale – tylko w przedszkolu. W pozostałych trzech gminach nie funkcjonują programy immersji w tym języku. Ponadto język inuktitut jako przedmiot jest dostępny w szkołach w Nain i Hopedale – do 12 klasy, a także w Rigolet.

³² C. Andersen, A. Johns, *Labrador Inuttitut...*, s. 197.

Podstawowe problemy, jakie dotyczą nauki języka inuktitut, związane są z brakiem materiałów kształcenia przeznaczonych dla starszych dzieci i młodzieży. W związku z tym, że większość materiałów tłumaczonych jest bezpośrednio z angielskiego, nie stanowią one właściwie skomponowanych – pod względem dydaktycznym i kulturowym – elementów wspomagających program kształcenia. Szczególnie dostrzegalny jest brak specyficznych dla północnej kultury treści kształcenia – włączających dyskusję na tematy ściśle powiązane ze sposobami życia na Arktyce (np. polowanie, sposoby przemieszczania się, a także inne zagadnienia). Szczególnym problemem jest – wyrażane przez eskimoskich nauczycieli – stwierdzenie, że brak odpowiednich materiałów kształcenia utrudnia im pracę dydaktyczną oraz obawa, że szkoły nie robią wystarczająco wiele dla zachowania języka i przekazania go kolejnym pokoleniom³³.

W labradorskiej społeczności podejmowane są próby rewitalizacji tubylczego języka. Działania takie inicjowane są zarówno za pośrednictwem instytucji edukacyjnych, innych instytucji odpowiedzialnych za dziedzictwo kulturowe, a także oddolnych grup oraz indywidualnych osób zaangażowanych w ratowanie ginącego języka. Warto wskazać na kilka z nich.

Ważną inicjatywę podjętą w 2001 roku stanowi „wylęgarnia” języka nazwana *Inuagqualuit*, która funkcjonuje w Hopedale. Powstała ona w oparciu o współpracę pomiędzy Centrum Kulturalnym Torngâsok (za pośrednictwem Inicjatywy Języków Tubylczych Dziedzictwa Kanady (*Aboriginal Languages Initiative of Heritage Canada*) i Komisją Zdrowia Inuitów Labradoru (*Labrador Inuit Health Commission* – LIHC). Celem stało się wprowadzenie języka inuktitut do przedszkoli. Powstały przy tym pewne istotne problemy. Po pierwsze, brakuje wystarczającej liczby nauczycieli, którzy z jednej strony mówią w Inuktitut, a z drugiej posiadają państwowe kwalifikacje do pracy z dziećmi przedszkolnymi. Andersen i Johns zauważają, że „jeśli członkowie społeczności byłiby pewni, że możliwości takiej pracy będą stałe, z pewnością większa liczba z nich poświęciłaby czas, aby uzyskać wymagane certyfikaty”. Aktualnie, większość labradorskich Inuitów posiadających takie certyfikaty stanowią młodzi ludzie, którzy nie mówią w inuktitut. Inny problem związany z brakiem kadry stanowi ograniczona liczba dzieci (nie więcej niż trzy) mogących przypadać na opiekuna bez certyfikatu – mówiącego w inuktitut. Warto również zauważyć, że personel nie zawsze jest chętny do porozumiewania się w inuktitut (pomimo wyrażanych w tym względzie oczekiwań). Istotny problem stanowią także niewystarczające fundusze przeznaczone na przedszkolne formy rewitalizacji językowej, jak i stabilność finansowania takich programów. Jak bowiem stwierdzają Andersen i Johns, „zarówno potencjalny personel jak i rodzice potrzebują pewności, że obecność w społeczności takich form edukacji będzie trwała i nie zaniknie za rok czy dwa. Ponadto centra tego typu powinny być również dostępne w każdej labradorskiej społeczności, która tego pragnie. Prawne

³³ Ibidem, s. 198.

regulacje dotyczące przedszkoli na poziomie prowincji powinny ułatwiać, a nie hamować wspomniane działania³⁴.

Trzeba jednak stwierdzić, że inicjatywy służące przywracaniu kompetencji językowych w grupie najmłodszych mieszkańców Nunatsiavut – za pośrednictwem edukacji przedszkolnej – mogą przynieść obiecujące rezultaty. Tak opisują pierwsze efekty podejmowanych działań cytowani autorzy: Dzieci z „wylęgarni” języka *Inuagqualuit* „świetnie rozumieją i mówią w inuktitut, a społeczność Hopedale jest z nich bardzo dumna. Wiele osób zatrzymuje się i mówi do nich w inuktitut, kiedy spotka je na drodze. Inuagqualuit przywraca społeczności jej językową dumę³⁵.”

Inne ważne inicjatywy służące wprowadzaniu młodzieży eskimoskiej w dziedzictwo poprzednich pokoleń stanowią działania podejmowane przez Centrum Kulturalne Torngâsok [*Torngâsok Cultural Centre*]. Instytucja ta, począwszy od 1991 roku organizuje obozy młodzieżowe, podczas których młodzi ludzie wyruszają w plener razem ze najstarszymi członkami inuickiej społeczności. Działania podejmowane na obozie zorientowane są wokół tradycyjnych zajęć Inuitów (np. polowanie czy łowienie). Istotą staje się włączanie lekcji języka inuktitut w tradycyjne zajęcia – tak, aby poznanie słów powiązanych z konkretnymi czynnościami (np. myśliwego) mogło być wykorzystane za chwilę w praktycznej działalności (np. polowaniu na foki). Głównym celem obozów młodzieżowych staje się wprowadzenie w język i kulturę, a także integracja obu tych sfer.

Warto wspomnieć również o zaangażowaniu osób indywidualnych w tworzenie słowników, a także innych działań służących zachowaniu i kontynuacji językowej dialektu labradorskiego. Można powiedzieć choćby o tworzeniu programu nauki języka na płytach CD-Rom (interaktywne kursy audio-wideo) – służące przede wszystkim młodzieży i dorosłym odbiorcom. Stanowią one ważny czynnik wobec braku materiałów kształcenia dla jednostek starszych, a także braku nauczycieli języka dla dorosłych. Również konkursy recytatorskie w Inuktitut (organizowane przez Centrum Kulturalne Torngâsok) są ciekawą formą podtrzymywania języka i kultury w społeczności labradorskich Inuitów. Reprezentanci z różną znajomością języka konkurują o zwycięstwo i atrakcyjne nagrody – „oczekuje się, że takie wydarzenia podniosą status i stan znajomości języka w ramach społeczności i odegrają rolę w działaniach na rzecz zatrzymania procesu zaniku języka³⁶.”

Działania Centrum Kulturalnego Torngâsok zorientowane są teraz na ochronę, wspieranie, promocję i rozwój języka oraz kultury Inuitów Labradoru. Centrum podejmuje wiele językowych i kulturalnych inicjatyw, m.in. wspomniane wcześniej organizacje obozów językowych dla dzieci, młodzieży i dorosłych służących nauce inuktitut. Ponadto istotne są działania mające na celu rejestrację języka w wersji cyfrowej. Inicjatywa *Ilisautikka Inuttit* ma na celu stworzenie i rozpowszechnianie

³⁴ Ibidem, s. 199.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem, s. 200.

narzędzi do nauki inuktitut, takich jak słownik angielsko-eskimoski (*Labradorimi Ulinnaisigutet*) czy program językowy (*Rosetta Stone CD-ROM Inuttitut language program*). Ważną rolę odgrywa także tworzenie ilustrowanych książeczek dla dzieci ze słowami inuktitut (*Atuagaga UKausinnut*) oraz dwujęzycznej kolekcji przypowieści czytanych przez szesnastu eskimoskich bajkopisarzy (Unikkâlautta)³⁷.

Problem ochrony języka inuktitut w arktycznych regionach Kanady dotyczy jednak nie tylko kwestii używania go (bądź nie używania) w sferze szkolnictwa. Także ekspozycja na języki dominujące w instytucjach państwowych ma wpływ na procesy lingwistyczne. Kluczowe w rozwijaniu kompetencji i praktyk lingwistycznych młodzieży pozostają jednak dominujące media, których wpływ na młode pokolenie jest niezaprzeczalny. Za pośrednictwem telewizji kablowej oraz Internetu rozprzestrzenia się globalna kultura (filmy, muzyka), której nośnikiem jest przede wszystkim język angielski³⁸. Także kanadyjska polityka oświatowa zorientowana na zachowanie równowagi językowej – i promująca intensywne kształcenie w językach tubylczych tylko na najniższych poziomach szkolnictwa – kreuje obraz tych języków jako wtórnych i dodatkowych³⁹.

Zakończenie

Tubylcze grupy etniczne podejmując dążenia do uzyskania niezależności etnicznej i politycznej w szczególności sposób akcentują potrzebę rozwijania różnorodnych form ochrony własnych, ojczystych języków. Tendencja ta w praktyce ma swój znaczący kontekst, którym jest pragnienie (lub żądanie) edukowania młodego pokolenia w tradycjach, kulturze i języku danej mniejszości. Z tej perspektywy reprezentanci mniejszości najczęściej dążą do przejęcia kontroli nad edukacją (w kontekście konstruowania programów kształcenia, języka używanego w szkole, jak również zarządzania oświatą). Przykłady Kanady i Grenlandii wskazują, że tylko w określonych (sprzyjających) okolicznościach politycznych, społeczno-ekonomicznych istnieją możliwości ochrony, podtrzymywania bądź rewitalizacji języków tubylczych grup mniejszościowych. Jednak nawet i w takich przypadkach, rozwijanie kompetencji lingwistycznych w sferze języka ojczystego (rozumianego jako język rdzenny) napotyka specyficzne trudności, wynikające ze złożonych uwarunkowań, w jakich współcześnie funkcjonują te niewielkie tubylcze społeczności.

³⁷ Por. *Nunatsiavut Language Strategy*, Torngâsok Cultural Centre, http://www.torngasok.ca/home/nunatsiavut_language_strategy.htm

³⁸ W. Louis, D. M. Taylor, *When the Survival of a Language is at Stake. The Future of Inuttitut in Arctic Québec*, „Journal of Language and Social Psychology” 2001, t. 20, nr 1&2, s. 118-119.

³⁹ B. Burnaby, *Language Policy and Education in Canada*, w: *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, ss. 338-339.

Literatura

- Adamus M., *Eskimosi. Kultura, język, folklor*, Warszawa 1989.
- Andersen C., Johns A., *Labrador Inuttit: Speaking into the future*, „Études/Inuit/Studies” 2005, t. 29, nr 1-2.
- Armstrong T.E., Rogers G.W., Rowley G., *The Circumpolar North: a political and economic geography of the Arctic and Sub-Arctic*, London 1978.
- Arnatsiaq Q., *Teaching Inuktitut in school: Our experiences at the Attaguttaaluk elementary school in Igloolik, Nunavut*, „Études/Inuit/Studies” 2002, t. 26, nr 1.
- Aylward M.L., *The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education*, „Canadian Journal of Education” 2010, t. 33, nr 2.
- Baker C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon 2006.
- Bilingual Education Strategy and Language of Instruction Initiatives in Nunavut*, Nunavut Department of Education, adres Internetowy <http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=50>
- Bobaljik J.D., *Visions and Realities: Researcher-Activist-Indigenous Collaborations in Indigenous Language Maintenance*, w: E. Kasten (red.), *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, New York 1998.
- Burnaby B., *Language Policy and Education in Canada*, w: S. May, N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, t. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, Dordrecht 2008.
- Conklin N.F., Lourie M.A., *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*, New York 1983.
- Cummins J., *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego 1984.
- Dahl J., *The Greenlandic Version of Self-Government, w: An Indigenous Parliament? Realities and Perspectives in Russia and the Circumpolar North*, IWGIA Document No. 116, Copenhagen 2005.
- Darnell F., Hoëm A., *Taken to Extremes. Education in the Far North*, Oslo 1996.
- Dorais L.J., *A Few Thoughts on the Language of the Inuit*, „The Canadian Journal of Native Studies” 1981, t. 1, nr 2.
- Dorais L.-J., *Inuit*, w: P.R. Magosci (red.), *Aboriginal Peoples of Canada. A Short Introduction*, Toronto 2002.
- Dorais L.-J., *Quaqtaq: Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto 1997.
- Dorais L.-J., *Why Do They Speak Inuktitut? Discourse Practices in the Capital of Nunavut*, „Zeitschrift für Kanada Studien” 2002, t. 22, nr 1-2.
- Dorais, S. Sammons, *The Meaning of Discourse in Iqaluit*, w: C. Andreasen, K. Langgård (red.), *11th Inuit Studies Conference*, Nuuk 1998.
- Duhaime G., *Socio-economic Profile of Nunavik, 2008 Edition*, Quebec City 2008.
- Eastman C.M., *Language, ethnic identity and change*, w: J. Edwards (red.), *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*, London 1984.

- Fogwill L., *Literacy: A Critical Element in the Survival of Aboriginal Languages*, w: J.-P. Hauteceur (red.), *Alpha 94: Literacy and Cultural Development Strategies in Rural Areas*, Toronto 1994.
- Gessain R., *Ammassalik czyli cywilizacja obowiązkowa*, Warszawa 1978.
- Gibbs W.W., *Na ratunek ginącym językom*, „Świat Nauki” 2002, nr 10 (październik).
- Hornberger N.H., *Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, w: N.H. Hornberger (red.), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, New York 2008.
- Jackson Preece J., *Prawa mniejszości*, Warszawa 2007.
- Janosz M., Bisset S.L., Pagani L.S., Levin B., *Educational Systems and School Dropout in Canada*, w: S. Lamb i in. (red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Dordrecht 2011.
- Louis P., Taylor D.M., *When the Survival of a Language is at Stake. The Future of Inuttitut in Arctic Québec*, „Journal of Language and Social Psychology” 2001, t. 20, nr 1&2.
- Loukacheva N., *The Arctic Promise. Legal and Political Autonomy of Greenland and Nunavut*, Toronto 2007.
- McGregor H.A., *Inuit. Education and Schools in the Eastern Arctic*, Vancouver 2010.
- Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2006 Census Population*, Nunavut Bureau of Statistics, Statistics Canada, 2007.
- Mother Tongue and Language Spoken Most Often at Home, 2011 Census Population*, Nunavut Bureau of Statistics, Statistics Canada, 2012, adres Internetowy <http://www.stats.gov.nu.ca>
- Nunatsiavut, Newfoundland and Labrador, Aboriginal Population Profile. 2006 Census*, Statistics Canada, Ottawa 2007, adres Internetowy <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/index.cfm?Lang=E>
- Nunatsiavut Language Strategy*, Torngâsok Cultural Centre, http://www.torngasok.ca/home/nunatsiavut_language_strategy.htm
- Skutnabb-Kangas T., *Education of Minorities*, w: J.A. Fishman (red.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford 1999.
- Skutnabb-Kangas T., *Multilingualism and the education of minority children*, w: T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (red.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Philadelphia 1998.
- Schweitzer P., Irlbacher Fox S., Csonka Y., Kaplan L., *Cultural well-being and cultural vitality*, w: J.N. Larssen, P. Schweitzer, G. Fondahl (red.), *Arctic Social Indicators follow-up to the Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, Copenhagen 2010.
- Tanner A., *The Innu of Labrador, Canada*, w: M.M.R. Freeman (red.), *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, Westport 2000.
- Taylor D. M., *The Quest for Collective Identity: The Plight of Disadvantaged Ethnic Minorities*, „Canadian Psychology” 1997, t. 38, nr 3.
- Rasmussen D., *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange” 2011, t. 42, nr 2.
- Rasmussen H., *Cultural Rights in Greenland*, w: C. Charters, R. Stavenhagen (red.), *Making The Declaration Work: The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, IWGIA Document No. 127, Copenhagen 2009.

-
- Rygaard J., *Let the World In! Globalization in Greenland*, w: K. Drotner, S. Livingstone (red.), *The International Handbook of Children, Media and Culture*, Los Angeles 2008.
- Vick-Westgate A., *Nunavik. Inuit-Controlled Education in Arctic Quebec*, Calgary 2002.

