

*JERZY J. SMOLICZ**Instytut Studiów Politycznych PAN, Adelaide University**MARGARET J. SECOMBE**Adelaide University*

ASYMILACJA CZY PLURALIZM? ZMIANY W POLITYCE EDUKACYJNEJ W ZAKRESIE NAUCZANIA JĘZYKÓW MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH W AUSTRALII

GLOBALIZACJA A PLURALIZM JĘZYKOWY

Paradoks wzrostu znaczenia etniczności w epoce globalizacji kulturowej i gospodarczej zdumiał kręgi opiniotwórcze dotychczas ufnie oczekujące upowszechnienia się tendencji do coraz większej kulturalnej jednorodności, a nawet konwergencji kultur. Wbrew takim przewidywaniom spadek autorytetu państwa narodowego dał impuls siłom, które przeciwdziałają homogenizującym efektom globalizacji (Ben-Rafael, Sternberg 2001), czemu towarzyszą zjawiska „umasowienia” i „zróżnicowania”, między innymi odnotowane już w 1972 r. przez Joshuę Fishmana. Na świecie przeważa tendencja do trwania przy swojej tożsamości narodowej i przywiązanie do języka własnej grupy narodowej. Towarzyszą temu składane przez różne regionalne, lokalne i imigracyjne środowiska mniejszościowe deklaracje świadczące o rosnącym poczuciu własnej wartości.

Część grup mniejszościowych domagających się prawa do języka ojczystego i jego nauczania w szkołach doczekała się — w różnym stopniu — akceptacji ze strony systemu edukacyjnego swoich krajów, stało się tak na przykład w Australii czy Kanadzie. Działania innych były mniej skuteczne i grupy te nadal walczą o uznanie, przykładem może być ruch na rzecz języka narodowego na Białorusi (Smolicz, Radzik 2003). Istnieją też grupy zadziwiająco bierne w swych żądaniach uznania ich własnego języka, poddają się one od wieków językom i kulturze dominujących elit kolonialnych lub rodzimych, jak w przypadku grup posługujących się na Filipinach regionalnymi językami innymi niż dominujący taglog — „zintelektualizowany” i przemianowany na filipino (Smolicz, Nical

Adres do korespondencji: jerzy.smolicz@adelaide.edu.au, margaret.secombe@adelaide.edu.au

1997). Zdaniem specjalistów (Skutnabb-Kangas, Philipson 1994; Skutnabb-Kangas 2000), mniejszości najskuteczniej mogłyby domagać się spełnienia żądań dotyczących języka, gdyby lokalne, regionalne i migracyjne grupy skoordynowały swe wysiłki i ściśle powiązały je z szerszą kategorią walki o prawa człowieka, nie tylko prawa obywatelskie, ale także ekonomiczne, językowe i kulturalne.

Skuteczność walki o poszanowanie i uznanie wartości praw językowych czy kulturowych poszczególnych mniejszości jest bardzo różna. Zależy od historycznie utrwalonych wartości oraz od bieżących, prawnych i politycznych praktyk grup dominujących w poszczególnych krajach. Większość krajów na świecie to kraje wieloetniczne i wielojęzyczne, jednak ich odpowiedź na „etniczne wyzwanie” jest zróżnicowana (Safran 1995, s. 2). Nie wszystkie są gotowe uznać podziały kulturowe w swoich granicach politycznych (Connors 1993; Dogan 1993; Huntington 1997). Część usiłowała zaprzeczyć istnieniu takich podziałów (jak w przypadku tureckich Kurdów aż do czasu niedawnego zalegalizowania ich prawa do posługiwania się językiem ojczystym), inne istniejący pluralizm uważały za stan przejściowy (jak w przypadku gastarbeiterów czy uchodźców znajdujących azyl w Niemczech aż do czasu ostatnich zmian konstytucyjnych, sankcjonujących status „kraju migracyjnego” tego państwa i rozszerzających prawo do naturalizacji osób tam urodzonych lub od dawna zamieszkałych). W jeszcze innych przypadkach zrobiono wszystko, aby zasymilować mniejszości, dążąc do ich zaniku (Skutnabb-Kangas, Philipson 1996, 1998). Polityka asymilacyjna dotyczy nie tylko historycznych czy regionalnych grup językowych, ale i nowych mniejszości imigrantów. Francja zdecydowanie nie jest jedynym krajem podtrzymującym „ideał republikański”, według którego równości sprzyja zwłaszcza społeczeństwo homogeniczne językowo, takie, w którym nie ma miejsca na żadne kulturowe czy językowe alternatywy. Grecja na przykład wciąż pozostaje w konflikcie z większością praw Unii Europejskiej dotyczących problemów językowych mniejszości etnicznych, czego najlepszym przykładem jest przypadek Macedończyków (Skutnabb-Kangas 2000, s. 163, 535–536).

W poniższych rozważaniach przyjmujemy perspektywę pluralistyczną, według której podtrzymywanie i rozwój tożsamości grupy etnicznej zakłada wspieranie danego języka i kultury. Ważne jest zwłaszcza przetrwanie tego, co wcześniej określaliśmy jako zasadnicze elementy lub „wartości rdzenne” (*core values*) (Smolicz, Secombe 1989), które mają zasadnicze znaczenie dla spójności i kreatywności każdej kultury. Wiele grup etnicznych kładzie bardzo silny nacisk na kwestie językowe, tak jakby ich istnienie jako odrębnego bytu kulturowego i społecznego zależało zwłaszcza od utrzymania i rozwoju języka etnicznego. W innych przypadkach jest dyskusyjne, jaki aspekt kultury ma znaczenie pierwszorzędne. Istotnie, niektóre czynniki kulturowe, takie jak religia, struktura rodziny czy czynniki określające „widoczność” grupy, mogą nabrać wagi porównywalnej do znaczenia języka (Smolicz, Secombe, Hudson 2001).

Można zasadnie dyskutować o tym, czy „dusza” narodu żyje w jego specyficznym języku, jak z emfazą dowodzi pisarz ukraiński Dymytro Pawłyczko: „Język to nie tylko sposób komunikowania się. To system filozoficznego wyobrażenia, to metaforyczne, ilustracyjne myślenie. Kiedy zanika język, macie także do czynienia z zanikiem struktury narodowej i ducha narodu. Śmierć języka jest śmiercią jego ludu. Usiłując ocalić język ukraiński mówimy, że usiłujemy ocalić pamięć narodu i jego przyszłość”.

Jednak niewątpliwie to właśnie język — jako wartość rdzenna — stanowi czynnik mobilizujący nie tylko dla mieszkańców kanadyjskiego Quebecu, ale również dla Polaków, Greków, narodów od niedawna niepodległych krajów bałtyckich, a także wielu innych grup narodowych czy etnicznych. Na przykład zdobywca nagrody Nobla, Francuz Maurice Allais (1989), wyraził zdecydowane przekonanie, że jądro kultury, do której przynależy, to język francuski, co wynika z jego roli w podtrzymywaniu tożsamości i kreatywnych sił życiowych narodu.

DZIEDZICTWO JĘZYKOWE AUSTRALII

Przedstawimy tu status nauczania języków w Australii. Wraz z europejskim osadnictwem, które rozpoczęło się w 1788 r. i nałożyło się na wielojęzyczne społeczeństwo Aborygenów, angielski stał się w tym kraju dominującym językiem kolonialnym. Szacuje się, że wcześniej istniało w Australii około 250 języków tubylczych i około 600 dialektów. Do około 1990 r. językami tymi mówiło 100 000 Aborygenów, lecz w 1996 r. już nie więcej niż 44 000 osób (14% populacji Aborygenów) posługiwało się jednym z 48 pozostałych zarejestrowanych języków lub australijskim kreolskim (językiem pochodnym od *pidgin English*) (Trewin 2001). W spisie z 2001 r. liczba odpowiednich kategorii (pojedynczych języków tubylczych lub grup językowych) wzrosła do 64 (Clyne, Kipp 2002).

Tendencja spadkowa dotycząca „języków Australii” (termin preferowany przez rdzennych Australijczyków) (Fesl 1988; Bourke, Bourke, Edwards 1994; Jupp 2001) jest zgodna z obserwowanym w skali światowej procesem kurczenia się różnorodności językowej w tempie szybszym nawet niż zanik różnorodności biologicznej (Skutnabb-Kangas, Philipson 1998). W konsekwencji nawet jednym z najczęściej używanych tubylczych języków Australii — *arrente* — w 1996 r. posługiwało się zaledwie 3500 ludzi. W ostatnich latach w niektórych stanach obserwuje się jednak tendencję do odradzania się nawet najmniej rozpowszechnionych języków, domagania się uznania ich (Amery 2000) oraz nauczania w szkołach i na uniwersytetach — zagadnienie to analizowane jest w niniejszym artykule jako część programu „pojednania Australii z jej rdzennymi mieszkańcami”.

Imigranci napływający przez pierwsze pół wieku osadnictwa europejskiego pochodzili przeważnie z Wysp Brytyjskich. Wśród nich licznie reprezentowane

były mniejszości celtyckie — Irlandczycy, Szkoci i Walijszczy — przenoszące zwyczaj odprawiania mszy w językach gaelickim i walijskim. Dopiero odkrycie złota w połowie XIX wieku przyciągnęło wielką falę przybyszów z różnych zakątków Europy, Azji i obu Ameryk. Zaznaczył się również napływ imigrantów politycznych, takich jak uchodźcy z Włoch po Wiośnie Ludów 1848 r. czy przeciwnicy połączenia kościołów reformowanego i luterńskiego z Niemiec. W następnych dekadach wzrosła językowa i kulturowa różnorodność kraju, czego dowodem był gwałtowny rozwój prasy w językach innych niż angielski oraz upowszechnienie się tych języków na poziomie społeczności lokalnych (Clyne 1982; Hughes 1994).

ERA ASYMILACJI

Tendencja do kulturowego i językowego monizmu pojawiła się już przed 1901 r., rokiem połączenia się stanów w Związek Australijski. Wyrażała się w przyjęciu Immigration Restriction Act, czyli ustawy o ograniczeniu imigracji, będącej narzędziem wdrażania polityki na rzecz „białej Australii” i wykluczenia tych, których kulturowa odmienność czyniła niepożądanymi. Jednocześnie rdzenni mieszkańcy zostali zamknięci w rezerwatach i poddani różnorodnym procedurom „uzdrawiającym”, w tym działalności misji religijnych. Odbierano im również dzieci spłodzone przez nietubylczych ojców, aby oddać je do domów opieki lub innych publicznych instytucji, zazwyczaj wbrew woli matek i innych członków rodziny. Rozbicie rodzin Aborygenów niezmiennie skutkowało utratą znajomości języka przodków.

Wrogość wobec „obcych” języków stała się wyraźna zwłaszcza podczas pierwszej wojny światowej, kiedy to posługiwanie się niemieckim oraz, konsekwentnie, wszystkimi językami innymi niż angielski odbierano z podejrzliwością, jako akt niełojalności lub przynajmniej jako „coś nieaustralijskiego” (Selleck 1980). To w tym okresie przegłosowano prawo o zakazie używania innych języków jako języków nauczania w szkołach prywatnych. W efekcie tylko w południowej Australii zamknięto około osiemdziesięciu niemieckich szkół. Prawo to zostało utrzymane aż do połowy lat siedemdziesiątych XX wieku (Selleck 1980; Clyne 1985).

Do tego jednorodnego kulturowo świata po drugiej wojnie światowej trafiła fala nie mówiących po angielsku imigrantów z Europy. Zostali oni przyjęci z nadzieją na szybkie i całkowite zasymilowanie. Choć Australia była dumna ze swego demokratycznego ustroju, jej politykę w odniesieniu do praw językowych można opisać, w najlepszym przypadku, jako minimalistyczną. Mniejszościowym grupom etnicznym wolno było używać swego języka wyłącznie w domu oraz na ograniczonym terenie klubów etnicznych lub szkół działających w niepełnym wymiarze czasu, po godzinach normalnej nauki, zorganizowanych przez daną społeczność (zazwyczaj określanych mianem „szkół etnicznych”). Tego typu szkoły nie otrzymywały państwowych subsydiów, a uczniom

wie byli zniechęceni do uczęszczania do nich przez nauczycieli z „normalnych” szkół. Ci, którzy ośmielali się mówić publicznie w języku innym niż angielski, często byli karceni za „nieaustralijskie” zachowania (Clyne 1982, 1991a; Smolicz 1995). Zakładano, że rodzinny przekaz językowy będzie miał charakter krótkotrwały i że język ograniczony do czterech ścian domu zaniknie w następnych pokoleniach, nie naruszając monolingwistycznej tkanki społeczeństwa jako całości.

Tymczasem wielu imigrantów odmówiło zapomnienia swego ojczystego języka. Jednocześnie przejawiali jednak pragnienie opanowania angielskiego i stania się pełnoprawnym Australijczykiem bez odchodzenia od własnej, wyróżniającej kulturowo tożsamości. Taka postawa położyła kres przekonaniu, że utrwalanie innych języków doprowadzi do wyrugowania angielskiego, choć nieuzasadnione obawy, że inne języki w jakiś sposób zaszkodzą znajomości angielskiego, pokutują po dziś dzień. W rzeczywistości spis z 1996 r. pokazał, że angielski został zaakceptowany jako niekwestionowany wspólny język wszystkich Australijczyków. 80% osób mówiących językiem innym niż angielski twierdzi, że zna angielski „dobrze” lub „bardzo dobrze” (Trewin 2001, s. 165).

AUSTRALIJSKA WIELOKULTUROWOŚĆ I POLITYKA JĘZYKOWA

Pomyślna adaptacja imigrantów spowodowała, że rząd australijski zmienił w końcu kurs i oficjalnie odszedł od koncepcji monojęzykowego i monoetnicznego państwa narodowego (Smolicz 1998). Idealistycznym założeniem polityki wielokulturowości stało się utrzymanie i rozszerzenie spajających ram wartości australijskich, które gwarantowałyby między innymi prawo jednostek z mniejszości etnicznych do utrzymania swej tożsamości. Równowagę między jednorodnością a różnorodnością w obrębie australijskiej wielokulturowości można postrzegać jako opartą na konsensie co do niektórych kwestii politycznych i kulturowych, w obszarach takich jak: demokratyczne formy rządu, gospodarka czy prawo. Co więcej, począwszy od spóźnionego włączenia Aborygenów do kategorii obywateli cieszących się pełnią praw obywatelskich oraz od czasu odejścia od polityki „białej Australii”, przypieczętowanej zaakceptowaniem fali indyjsko-chińskich uchodźców w latach siedemdziesiątych, wykluczone są jakiekolwiek wymogi jednorodności pod względem rasy, przodków czy religii (Fraser 1981; Smolicz 1997, 1998).

Niestety, w początkowym okresie pojawiły się sprzeczności między ideą wielokulturowości a troską rdzennych mieszkańców o zachowanie własnego dziedzictwa językowego. Ci ostatni, jako pierwotni właściciele kraju, za niewłaściwe uznawali umieszczanie ich w tej samej kategorii z Australijczykami nowo przybyłymi, a własny przypadek traktowali jako jedyny w swoim rodzaju, podobnie jak przypadek ich zagrożonych języków. Ideę uznania komplementarności celów wszystkich grup mniejszościowych w Australii sformułowała

wówczas Eve Fesl (dyrektor Koori Research Centre uniwersytetu w Monash). Zauważyła ona, że to właśnie przybycie nie władających angielskim europejskich emigrantów po drugiej wojnie światowej sprawiło, że rdzenni mieszkańcy kontynentu zdali sobie sprawę z istnienia innych ludzi bez kompleksów posługujących się własnym językiem oraz z tego, że języki tubylcze okazały się w tej sytuacji nie jakimś rodzajem „barbarzyńskiej nieprzystawalności”, o czym ich zapewniano, ale wartościową częścią ich dziedzictwa, które potrzebowało ochrony i zachęty, aby się rozwijać. Aborygeni jednak nadal odczuwali wynikające z wcześniejszych doświadczeń niestabilności polityki rządu obawy, że związek z ruchem wielokulturowym ponownie może wypchnąć ich na koniec kolejki. Dlatego uznali, że muszą dążyć do zapewnienia sobie praw językowych na własną rękę. Dostrzeżenie wspólnoty interesów wszystkich języków mniejszościowych miało nadejść później, choć nawet dziś nie cieszy się pełnym uznaniem.

Australijska polityka wielokulturowości polega na ustanowieniu angielskiego jako języka wspólnego dla wszystkich, bez wykluczania ze sfery edukacji czy użytku wspólnotowego innych języków, którymi mówi się w kraju. W połowie lat siedemdziesiątych rząd oficjalnie zaakceptował ideę wielokulturową oraz raport Galbally’ego (Committee of Review of Migrant Services and Programs 1978), a w latach osiemdziesiątych przystąpiono do formułowania polityki językowej. Na początku przyznano federalne i stanowe granty na szkoły, w których uczono „języków wspólnotowych”. Narodowa polityka językowa Australii oraz polityki językowe poszczególnych stanów, takich jak Australia Południowa, Wiktoria, Nowa Południowa Walia czy Queensland, obiecywały wyrównywanie przynajmniej niektórych rażących zaniedbań z przeszłości przez stopniowe wprowadzanie do programów szkół języków innych niż angielski (*languages other than English*, LOTE), tych, którymi najszerzej posługiwano się we wspólnocie australijskiej (Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education 1990; Clyne 1991a).

Akceptacja potrzeby nauczania języków (choćby tych, które są uważane za „języki wspólnotowe”) jako obowiązkowego przedmiotu szkolnego, nadal jest niedostateczna, niektóre stany sformułowały jednak plany nauczania wszystkich uczniów szkół podstawowych przynajmniej jednego LOTE. Zalecenie takie pojawiło się w raporcie Task Force to Investigate Multiculturalism and Education (1984). Do roku 1995 ten cel został zrealizowany w Australii Południowej, chociaż brak ciągłości między szkołą podstawową a średnią, ograniczony czas lekcyjny przeznaczony na LOTE oraz zbyt niski status w programie szkolnym to nadal kwestie palące. W stanie Wiktoria na przykład obowiązek uczenia się LOTE przez kolejne lata edukacji nałożono na wszystkie dzieci, ale szkoły wiejskie nie zawsze mogły sprostać tym wymogom.

Stałe zaangażowanie Australii Południowej w promowanie kulturowej i językowej różnorodności wyraża się obecnie w propozycji rozciągnięcia do roku 2007 obligatoryjności systemu nauczania LOTE na szkoły średnie.

Uczniowie do poziomu dziesiątej klasy będą mogli wybrać przynajmniej jeden język spośród dostępnych w państwowym systemie edukacji: francuski, niemiecki, grecki, włoski, hiszpański, japoński, chiński, indonezyjski oraz języki Aborygenów (Department of Education, Training and Employment 2000). Dzięki temu państwo ma nadzieję zapewnić postęp edukacji językowej na poziomie szkoły średniej, gdyż obecnie nie więcej niż 35% uczniów szkół państwowych studiuje LOTE, a liczba uczestników zajęć spada z poziomu 86% pod koniec szkoły podstawowej do mniej niż 10% pod koniec dwunastej klasy. Wdrożenie tego planu napotkało różne przeszkody, w tym sprzeciw dyrektorów szkół, którzy chcieliby ograniczyć ofertę językową państwa do dwóch lub trzech języków — co nie daje się pogodzić z życzeniami wspólnot etnicznych i rząd, jak dotąd, skutecznie owym sprzeciwom się opiera.

Przebieg tych procesów wskazuje na kluczową, co wynika z konstytucyjnych prerogatyw i odpowiedzialności finansowej, rolę australijskich stanów w formułowaniu programów językowych dla szkół. Od czasu utworzenia federacji w 1901 r., zakres kompetencji stanów i Wspólnoty w dziedzinie edukacji zmieniał się, władze federalne stopniowo przejmowały zadania stanów, zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, powstał w ten sposób system wzajemnych zależności, który do dziś daje o sobie znać.

Protagoniści nowej polityki językowej Australii mają oficjalne poparcie ze strony Commonwealth Department of Education, wyrażone w raporcie znanym pod nazwą ukutą od nazwiska przewodniczącego CDE jako raport Lo Bianco. W raporcie podkreślano potrzebę „budowania mostów w dwóch kierunkach”, co było precyzowane jako podejście skupiające się na dwóch kwestiach. Pierwsza to potrzeba stworzenia warunków, które pozwoliłyby tym Australijczykom, dla których angielski nie jest językiem macierzystym, na utrwalenie i rozwijanie własnego języka macierzystego dzięki studiowaniu go w mowie i w piśmie, a także dawały szansę poznania języka trzeciego, poza angielskim. Druga kwestia to stworzenie możliwości i zachęcenie środowisk anglojęzycznych do budowania pomostów językowych między nimi a innymi australijskimi współobywatelami, sąsiadami w regionie czy z ciekawymi ludźmi. Jest to możliwe dzięki językowi, który może pełnić wszystkie te funkcje — wspólnotową, międzynarodową, handlową, geopolityczną (Lo Bianco 1990). Na przykład język niemiecki od ponad 150 lat pełni w Australii rolę zarówno wspólnotową, jak i międzynarodowo-handlową (Clyne 1991a, s. 4–8). Narodowa polityka językowa miała sprawić, aby nauczanie języków, takich jak niemiecki czy chiński, umożliwiała zrównoważone podejście, które polegałoby na łączeniu elementów sprawiedliwości społecznej, realizacji gospodarczych i międzynarodowych potrzeb narodu oraz zasady dostępu do różnorodności kulturowej i językowej dla wszystkich Australijczyków. Po raz pierwszy zostało też potwierdzone narodowe znaczenie języków aborygeńskich, nazywanych trafniej „językami Australii”. Wsparcie ich nauczania uznano za zadanie, które należy zrealizować.

DONIOSŁA ROLA WIELOKULTUROWOŚCI W POLITYCE JĘZYKOWEJ

Sformułowanie narodowej polityki językowej jest konsekwencją spóźnionego w Australii, skumulowanego „odkrycia” kwestii etnicznych, językowych i kulturowych, nie rozwiązanych niekiedy od dwóch, trzech czy nawet czterech pokoleń. W praktyce oznaczało to skupienie się na właściwym Australii pluralizmie języków i kultur.

Podejście to nie weszło w konflikt z dotychczasowym systemem nauczania języków, chociaż pojawiła się rywalizacja o środki między tymi, którzy opowiadali się za szybkim rozwojem języków sprzyjających stosunkom z innymi społeczeństwami, a tymi, którzy kładli nacisk na zasypywanie przepaści w obrębie australijskiego społeczeństwa (i sprzyjali nauczaniu „języków wspólnotowych”). Wraz z przybyciem licznych grup uchodźców wietnamskich i kambodżańskich chiński zyskał status zarówno języka geopolitycznego/handlowego, jak i wspólnotowego.

Na przykład w Australii Południowej pierwszym wprowadzonym językiem wspólnotowym był włoski, w 1967 r. został on przedmiotem nauczania w klasie maturalnej, liczącym się przy wstępowaniu na uniwersytet. Za włoskim poszedł niderlandzki (w 1969 r.), hebrajski (w 1973 r.), ukraiński i litewski (w 1975 r.), współczesny grecki (w 1976 r.), łotewski i polski (w 1977 r.), węgierski (w 1978 r.), a później wietnamski (w 1984 r.), khmerski (w 1986 r.), chorwacki (w 1988 r.) i perski (w 1991 r.) — w odpowiedzi na żądania społeczności, których członkowie w większości pojawili się w Australii całkiem niedawno. Trzy stany, Wiktorja, Australia Południowa i Nowa Południowa Walia, zdołały zorganizować kierowane przez odpowiednie stanowe wydziały edukacji szkoły językowe, które oferują szeroki zakres nauczania języków wspólnotowych poza godzinami nauki szkolnej.

Co więcej, podjęto pewne kroki, aby w większości stanów australijskich języki wielu społeczności, na przykład arabski, czeski, macedoński, maltański, serbski, słoweński i szwedzki, mogły być językiem egzaminacyjnym dla wszystkich uczniów. Na przykład Australia Południowa bierze odpowiedzialność za stworzenie krajowego systemu egzaminowania po polsku, łotewsku, litewsku czy khmersku. Takie wspólnotowe podejście zastosowano także do nauczania języków Aborygenów na poziomie jedenastej i dwunastej klasy.

Pozytywnym skutkiem polityki „skupienia na wielokulturowości” jest uświadomienie społeczeństwu australijskiemu, że dzieci pochodzące ze środowisk nie mówiących po angielsku nie przychodzą z pustymi rękami, ale przynoszą ze sobą dary kulturowe, a wśród nich przede wszystkim swoje zasoby językowe. Narasta świadomość faktu, że większy sens ma korzystanie z wielkiego potencjału ponad dwóch milionów dwujęzycznych Australijczyków niż dopuszczenie do jego zmarnowania tylko po to, aby następnie mozolnie rekonstruować te wartości od zera, nauczając języków obcych.

Wysiłki mające na celu podtrzymanie innych niż angielski języków australijskich uzupełniono zasadą dostępności kursów angielskiego dla wszystkich imigrantów przybywających z krajów nieanglojęzycznych oraz dla ich dzieci. Wprowadzenie do szkół angielskiego jako drugiego języka rozpoczęło się w 1971 r., a w pełni zostało zrealizowane w 1983 r. Pozwala to uniknąć sytuacji podobnej do tej, z jaką spotkały się dzieci uchodźców po drugiej wojnie światowej, pozostawione same sobie w szkołach, które narzucały im anglojęzyczne sprawdziany możliwości intelektualnych, nie bacząc na to, że w domu mówiły one innym językiem i nie znały angielskiego lub władały nim jedynie na poziomie elementarnym.

PRZYPADEK UCHODźCÓW Z KAMBODŻY JAKO PRZYKŁAD AUSTRALIJSKIEJ POLITYKI WIELOKULTUROWOŚCI

Wprowadzenie do szkoły języków innych niż angielski było ogromnym osiągnięciem australijskiej wielokulturowości, korzystnym dla tych imigrantów, którzy osiedlili się w Australii w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Twierdzenie to można zilustrować przykładem uchodźców z rozdartej wojną Kambodży (Smolicz, Yiv, Secombe 2003).

Przybycie uchodźców kambodżańskich do Australii w latach osiemdziesiątych nastąpiło w momencie szczególnym, albowiem tuż przedtem oficjalnie odrzucono wcześniejsze założenia, że Australia jako państwo narodowe ma być utożsamiana niemal wyłącznie z anglo-celtycką grupą dominującą (Smolicz 1997). Badani przez nas respondenci należeli do pierwszej grupy dzieci imigrantów, które miały doświadczyć nowo wprowadzonej polityki wielokulturowości, wówczas znajdującej się na bardzo wczesnym etapie wdrażania do systemu edukacyjnego. Po latach wojny domowej, ucisku reżymu Pol Pota, obcej inwazji i pobycie w obozie dla uchodźców byli oni prawdopodobnie najbardziej upośledzoną grupą imigrantów. Po przybyciu dano im możliwość intensywnego uczenia się angielskiego oraz zdobycia literackiego khmerskiego (Clyne 1991a). Uchodźcy kambodżańscy znaleźli się w dużo lepszym położeniu w porównaniu z poddanymi asymilacji kulturowej przybyszami ze wschodniej i środkowej Europy po drugiej wojnie światowej oraz z greckimi i włoskimi dziećmi z fali emigrantów ekonomicznych lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, nie mającymi żadnych z tych możliwości i ułatwień (Martin 1978, 1981).

W celu poznania skutków australijskiej polityki wielokulturowości w zakresie edukacji przeprowadzono badanie, w którym udział wzięli młodzi ludzie, rdzenni Kambodżańczycy, studenci lub niedawni absolwenci studiów uniwersyteckich w Australii Południowej. Dane o ich zapleczu rodzinnym, edukacji i doświadczeniach ujawniały zakres deprywacji w chwili przybycia do Australii. Większość z nich znalazła się tam po spędzeniu dwóch lub trzech lat w obozach uchodźców w Azji Południowo-Wschodniej; ojcowie ponad połowy z nich zginęli lub zaginęli, umarli lub zaginęli też matki ponad połowy z nich. Choć

mniej więcej połowa rodziców miała średnie wykształcenie, większość respondentów miała za sobą nie więcej niż dwa lata szkoły w Kambodży, nie zdobyli żadnego wykształcenia i byli niepiśmienni w swych ojczystych językach. Większość naszych kambodżańskich respondentów miała chińskich przodków i mówiła, poza khmerskim, jednym z dialektów chińskich. Niewielka część utożsamiała się wyłącznie z Khmerami. W Australii wszyscy spędzili przynajmniej sześć miesięcy na intensywnym kursie angielskiego zanim poszli do szkoły. Badania ujawniły, że późniejsze dostanie się na uniwersytet było skorelowane z otrzymywaniem wysokich ocen z dwóch z wymaganych pięciu przedmiotów, w tym khmerskiego i angielskiego jako drugiego języka, a w niektórych przypadkach również mandaryńskiego — które wprowadzono jako przedmioty egzaminacyjne dopiero wraz z australijską polityką wielokulturowości. Respondenci zostali przyjęci na kursy w jednym z południowoaustralijskich uniwersytetów i ponad połowa z nich zdołała już ukończyć studia, głównie kierunki techniczne, w zakresie matematyki, informatyki czy inżynierii, pozostali zaś kontynuują naukę. Wszyscy absolwenci, z wyjątkiem jednego, znaleźli zatrudnienie zgodne z kierunkiem studiów.

Paroletnie korzystanie z australijskich instytucji edukacyjnych dało w efekcie biegłość w angielskim, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Niektórzy komentowali trudności, jakie mieli z angielskim w toku studiów, stał się on jednak językiem ich akademickich osiągnięć, pracy zawodowej i ogólnie interakcji społecznych. Warto zauważyć, że kambodżańscy respondenci opanowali angielski, ale nie kosztem ojczystego języka, jak w wielu przypadkach wcześniejszych (Committee on the Teaching of Migrant Language in Schools 1976; Smolicz, Secombe 1986, s. 52). U większości znajomość khmerskiego (czy chińskiego w pewnych przypadkach) nie tylko została podtrzymana, ale nawet rozwinęła się w Australii. Wielu z nich nabrało umiejętności posługiwania się literackim khmerskim właśnie w Australii, a nie w Kambodży.

Ogólnie rzecz biorąc, szansa na utrwalenie i rozwój języka ojczystego nie pojawiła się dzięki nauce w tradycyjnych, powszechnych szkołach australijskich, ale dzięki inicjatywie społeczności kambodżańskiej, która bezzwłocznie powieliła wzorzec stworzony przez wspólnoty wcześniejszych imigrantów i założyła szkołę etniczną. Porady i pomoc przyszły z sieci innych szkół etnicznych, które zostały utworzone w Australii Południowej pod auspicjami rządowego Zarządu Szkół Etnicznych i dzięki wspólnotowemu Stowarzyszeniu Szkół Etnicznych. Ponadto nauczanie języka khmerskiego w jedenastej i dwunastej klasie zostało zagwarantowane dzięki rządowej szkole językowej, która powstała specjalnie w celu prowadzenia nauczania języków mniejszych społeczności.

Chociaż wprowadzenie języków społeczności australijskich jako uniwersyteckich przedmiotów początkowych bardzo zwiększało edukacyjne możliwości osób posługujących się tymi językami, komentarze kambodżańskich studentów wskazują, że studiowanie khmerskiego bynajmniej nie było powszechnie traktowane instrumentalnie. Dla wielu respondentów khmerski miał wartość au-

totaliczną i identyfikacyjną, studiowano go, ponieważ był językiem ojczystym. Wysoki stopień przywiązania, który tak wielu respondentów przejawiało w stosunku do khmerskiego, wskazywał na jego zasadnicze znaczenie jako wartości rdzennej (Smolicz, Secombe, Hudson, 2001) grupy kambodżańskiej, w tym nie tylko osób pochodzenia kambodżańskiego, ale także chińskiego, kultywujących znajomość khmerskiego i chińskiego (Smolicz, Yiv, Secombe 2003).

Australijski system szkolny i uniwersytecki lat osiemdziesiątych stosunkowo łatwo pozwalał uczniowi, który osiągnął wymagany poziom edukacji, dostać się na uczelnię. Kambodżańscy uchodźcy, którzy stracili wiele lat edukacji szkolnej, z zapałem podjęli szansę studiów w Australii, traktując to jako najważniejszy krok na drodze do rozpoczęcia przez nich i ich rodziny nowego życia. Można dowodzić, że polityka wielokulturowości w dziedzinie edukacji pomogła im osiągnąć założone cele na dwa sposoby. Intensywny kurs angielskiego, jaki przeszli po przybyciu, wraz z okazją do utrwalenia i rozwinięcia znajomości khmerskiego, umożliwił im ukończenie średniej szkoły w jak najkrótszym czasie i z wynikami wystarczająco dobrymi, aby zapewnić wstęp na uniwersytet. Co więcej, podwójna szansa jednoczesnego zdobycia biegłości w angielskim i w khmerskim (a w niektórych przypadkach również w mandaryńskiej odmianie chińskiego) oznaczała, że sukces w anglojęzycznym świecie australijskiego uniwersytetu nie odbywał się kosztem ich kambodżańskiego języka i kultury. Ukończenie przez nich studiów i następnie znalezienie zatrudnienia znacząco zwiększyło liczbę absolwentów i wykwalifikowanych pracowników w społeczności kambodżańskiej w Australii Południowej.

ZARYS PRZEMIAN POLITYKI JĘZYKOWEJ

Różnorodność językowa jest dziś prawdopodobnie akceptowana powszechniej niż kiedykolwiek w historii dominacji języka angielskiego w Australii od czasów leseferystycznego pluralizmu połowy XIX wieku (Clyne 1982, 1991a), tolerancja w tej dziedzinie jest jednak zakorzeniona nie tyle w australijskim etosie, ile w pluralizmie religijnym. Języki mniejszości wciąż są kruche i trudno stwierdzić, do jakiego stopnia do ustabilizowania pluralizmu językowego w kraju przyczyniły się szkoły.

W świetle ostatnich badań, na przykład nad nauczaniem katalońskiego w Hiszpanii, można jednak stwierdzić, że nie powinno się nie doceniać wsparcia udzielonego szkolnemu nauczaniu języków. W latach osiemdziesiątych Hiszpania dołączyła do grupy państw demokratycznych składających się z autonomicznych wspólnot, które podniosły długo zabronione języki do rangi języków oficjalnych, zapewniając im obecność w systemie edukacyjnym (Lecours 2001, s. 210). Ponieważ granice regionalne nie zawsze pokrywają się z granicami wyznaczonymi przez język, ci, którzy znaleźli się poza granicami swych „ojczystych” regionów, nie mogli skorzystać z szansy, jaką dawała nowa polityka. Badania osiągnięć językowych uczniów, dla których kataloński jest językiem oj-

czystym, ale którzy mieszkają w Aragonii (gdzie kataloński nie wchodzi w zakres oficjalnego programu szkolnego), ujawniły znaczenie nauczania języka ojczystego, nawet w ograniczonym zakresie czasowym czy w systemie nauki dobrowolnej, dla podtrzymania kulturowej tożsamości uczniów i rozwinięcia ich dwujęzyczności w mowie i w piśmie zarówno w katalońskim, jak i w hiszpańskim (Huguet, Llourda 2001, s. 267). Dlatego też konieczne są dalsze badania nad skutkami zwiększonego nacisku na nauczanie języków w szkołach australijskich, przy uznaniu, że LOTE w Australii ma generalnie rzecz biorąc status przedmiotu nauczania, doświadczenie zaś z dwujęzyczną edukacją jako taką jest niewielkie (Clyne 1991b).

W 1996 r. około 2,5 mln ludzi (16% ludności w wieku lat 5 i więcej) mówiło w domu innym językiem niż angielski. W 2001 r. spis ujawnił, że odsetek ten nie uległ zmianie, co oznaczało utrzymywanie się tendencji wzrostowej w stosunku do poziomu 14% w 1986 r. (Trewin 2001). Wyróżniono też wówczas ponad dwieście kategorii języków systematycznie używanych w domu — liczba, którą uważa się za niedoszacowaną ze względu na to, że młodzi ludzie wychodzący z domu rodzicielskiego i w swoich domach używający angielskiego wciąż rozmawiają w języku przodków z rodzicami, krewnymi i członkami własnej wspólnoty. Spis z 2001 r. potwierdził uprzednio ustaloną hierarchię pięciu głównych języków, którymi mówiło ponad 100 000 osób: włoski, grecki, chiński, arabski i wietnamski. Liczba osób mówiących w języku innym niż angielski odzwierciedla jak zawsze narodową i międzynarodową politykę oraz wydarzenia światowe. Spada liczba imigrujących Niemców, Holendrów, Włochów, Maltańczyków i, w mniejszym stopniu, Greków i Polaków, a szybko rośnie liczebność społeczności arabskiej, osób władających dialektem mandaryńskim oraz Wietnamczyków. O ile wzrost w ostatniej grupie odzwierciedla migrację z Azji i Bliskiego Wschodu, spadek popularności języków, którymi mówili powojenni imigranci, oraz starzenie się pozostałych grup językowych jest — według Michaela Clyne’a — wskaźnikiem tego, że tendencja do spadku liczby osób posługujących się pewnymi językami wspólnotowymi będzie trwała.

Słabość australijskiej dwujęzyczności wynika z tego, że mimo sporej liczby języków traktowanych jako przedmioty egzaminów wstępnych na uniwersytet, niektóre z nich nie są zbyt popularne i są nauczane w stosunkowo niewielu szkołach głównego nurtu, często niezbyt chętnie je wspierających. Języki inne niż angielski w starszych klasach szkół średnich wciąż są niepopularne, zwłaszcza w przypadku uczniów z dominującego, anglojęzycznego środowiska, które rzadko dostrzega korzyści z inwestowania swego wysiłku w nauczanie się języka obcego, ponieważ mają do wyboru, jak uważają, „łatwiejszą opcję”, a także z powodu globalnej dominacji angielskiego. W konsekwencji „języki wspólnoty” często postrzega się jako mające znaczenie tylko dla imigrantów lub uchodźców, wielokulturowość zaś jako ideę zasadniczo interesującą mniejszości (Secombe 1997). Tylko 10–20% uczniów (w zależności od stanu) wybiera język inny niż angielski jako przedmiot egzaminu wstępnego na uniwersytet.

Niektóre uniwersytety australijskie (takie jak Monash czy Adelaide) stworzyły system „punktów preferencyjnych” jako zachętę dla tych zdających, którzy włączyli taki język do zestawu przedmiotów egzaminacyjnych.

Fakt, że w 1996 r. jedną czwartą (26%) osób, których językiem codziennym był jeden z języków wspólnotowych, stanowili Australijczycy w drugim pokoleniu, to znaczy urodzeni już w Australii (Trewin 2001), daje nieco nadziei na zachowanie w jakimś stopniu tych języków w następnych pokoleniach, co Joshua Fishman (2001) uważa za kluczowy warunek odwrócenia tendencji do zmiany (porzucenia) języka. Erozja językowa na poziomie wspólnotowym (jak dowodzi tego przykład starszych, ustabilizowanych społeczności językowych począwszy od spisu z 1976 r.) potwierdza fakt utrzymywania się tendencji „tylko angielski” w drugim pokoleniu Australijczyków pochodzących z mniejszościowych grup etnicznych. Pomimo znaczących reform w szkołach australijskich na rzecz podtrzymania wielokulturowości wielojęzyczność kraju okazuje się niewystarczająco głęboko zakotwiczona w rodzinie i społeczności lokalnej, zwłaszcza w przypadku dzieci należących do drugiego pokolenia urodzonych w rodzinach egzogamicznych (Clyne, Kipp 1997).

Taka kruchość australijskiego pluralizmu językowego odzwierciedla brak regionalnej czy terytorialnej bazy dla języków imigrantów oraz dziedzin, w których można by je wykorzystać. W tym względzie przykłady krajów o silnych, regionalnie osadzonych, zwartych grupach językowych, takich jak Filipiny, dowodzą znaczenia wsparcia ze strony dobrze zintegrowanej społeczności lokalnej, która zapewnia przetrwanie języka mówionego nawet w przypadku braku jakiegokolwiek zaangażowania ze strony szkoły (Smolicz, Nical 1997; Nical, Smolicz, Secombe 2002). W Australii ci młodzi ludzie, którzy pochodzą z grup nie mówiących po angielsku i ukończyli szkołę oraz studia wyższe w zakresie języka ojczystego, przekonują się, że ich język mniejszościowy ma zastosowanie ograniczone, w większości sprowadzające się do kręgu rodzinnego i do luźnych grup koleżeńskich w ramach organizacji etnicznych, z bardzo zawężonymi możliwościami wykorzystywania umiejętności językowych w zdominowanym przez angielski społeczeństwie głównego nurtu (Smolicz 1995, 1997).

W ostatnich latach globalizacja wielu przedsięwzięć stworzyła nieoczekiwane nowe perspektywy dla inżynierów i specjalistów komputerowych w spółkach mających międzynarodową klientelę i sieci branżowe. W celu wykorzystania owych możliwości i zachęcenia większej liczby młodych Australijczyków do studiowania języków innych niż angielski należałoby sformułować wskazania podobne do zawartych wcześniej w Narodowej Polityce Językowej (Commonwealth Department of Education 1987), która zalecała, aby australijscy uczniowie, w tym także z grup większościowych, uczyli się innego języka. Idąca za tym polityka stwarzająca motywacje dla urzędników publicznych, aby podtrzymywali lub zdobywali inny język poza angielskim, została podjęta przez niektóre rządy stanowe. Także przegląd wielokulturowych i wielojęzycznych wydziałów uniwersyteckich w Australii Południowej (Tertiary Multicultural Educa-

tion Committee 1995) zaowocował rekomendacją wielu reform mających na celu wsparcie zarówno edukacji językowej, jak i przenikania wątków wielokulturowości do programów wszystkich przedmiotów, zwłaszcza w naukach społecznych.

Niestety, tak ważne inicjatywy nie były prowadzone z wystarczającym zaangażowaniem. Apogeum idei wielokulturowości, zarówno w obszarze polityki, jak i edukacji, które nastąpiło w końcu lat siedemdziesiątych i w latach osiemdziesiątych, ostatnio przeminęło. Nie da się też zaprzeczyć, że pozytywna recepcja, z jaką spotkali się wówczas wietnamscy i kambodżańscy uchodźcy, w niczym nie przypomina obecnego negatywnego stosunku do tzw. nielegalnych imigrantów z obszaru Bliskiego Wschodu.

Mimo tych wahań rozwój procesów wielokulturowości i językowego pluralizmu zaszedł zbyt daleko, aby można go było łatwo zastopować z powodu rozterek i niezdecydowania przywództwa.

Przykład pochodzący z Australii dostarcza pożytecznej lekcji, jak ustalać kierunki pluralistycznej polityki. Implikuje ona konieczność zintegrowania profesjonalnego i efektywnego zarządzania (lub „ekonomicznej legitymizacji”) z pluralistycznymi inicjatywami edukacyjnymi w dziedzinie kultury i języka. W Australii od niedawna podkreśla się, że wielojęzyczność społeczności jest cenna, sprzyja bowiem dobrym stosunkom gospodarczym i handlowym z sąsiadami z obszaru Azji i Pacyfiku oraz czerpaniu z dziedzictwa krajów europejskich. Pożyteczne okazało się już samo wskazanie, że dwujęzyczni Australijczycy ze środowisk nie mówiących po angielsku mogą w trójansób korzystać ze swych umiejętności w negocjacjach handlowych ze względu na znajomość języka i kulturowego kontekstu oraz łatwość utrzymywania kontaktów społecznych i biznesowych z rojującymi nadzieję partnerami w krajach ich pochodzenia (Lo Bianco 1990). Znaczenie pluralistycznej polityki dla łagodzenia napięć wywołanych kwestiami politycznymi stało się oczywiste, ponieważ lepsza znajomość języków i kultur grup mniejszościowych okazuje się użyteczna w łagodzeniu konfliktowych emocji generowanych zarówno przez ataki terrorystyczne w regionie Azji i Pacyfiku, jak i przez niektóre reakcje polityczne na te wydarzenia.

POLITYKA JĘZYKOWA A PRAWA CZŁOWIEKA

Stosunkowa słabość tego, co Fishman (2001) określa jako „międzypokoleniowo i demograficznie skoncentrowaną ojczysto-rodzinno-sąsiedzką społeczność będącą bazą przekazywania języka ojczystego” oraz brak stałego wsparcia dla pluralistycznej polityki językowej ze strony obecnych przywódców Australii utrudnia skuteczne podtrzymywanie języków na dłuższą metę i odwrócenie tendencji do ich zmiany (porzucania). I choć pionierska rola Australii wśród krajów anglojęzycznych w dziedzinie tworzenia podstaw polityki językowej została uznana, to jej dokonania pozostają niepełne i obecnie są jakby zawieszane — coś w rodzaju „zatrzymania w biegu”, ponieważ rząd federalny zdradza

wszelkie objawy utraty zainteresowania jej dalszym rozwojem, nie rozumiejąc zarówno pozytywnego wpływu na stosunki wewnętrzne, jak i korzyści ekonomicznych wynikających z zachowania australijskich zasobów językowych. Australijska edukacyjna polityka językowa może więc wymagać ścisłej integracji z planowaniem społecznym opartym na wartościach pluralistycznych oraz sporego wsparcia ze strony rządu i poszczególnych sektorów gospodarki.

O ile harmonijnemu współistnieniu różnorodnych grup językowych w pluralistycznym kraju bardzo sprzyja tego typu międzygałęziowa współpraca, to jednak sama w sobie nie zapewni ona dostatecznych podstaw do zachowania kulturowych, językowych i ekonomicznych praw wszystkich Australijczyków. Michael Kirby (1998), sędzia australijskiego Sądu Najwyższego, znalazł pewne rozwiązania niektórych problemów związanych z pluralizmem, kładąc nacisk na współzależność między polityką kulturalną i językową a rozwijaniem całego zakresu praw człowieka — politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych i językowych. Wskazał, że na Zachodzie postrzeganie praw człowieka zmienia się wraz z upływem czasu, począwszy od prawa do uczestnictwa w wyborach, jeszcze do niedawna nie obejmującego kobiet czy niektórych grup etnicznych lub mniejszości rasowych, a zatem: „Podróż do miejsc nieznanych», którą pół wieku temu zainicjowała Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ogłoszona przez Narody Zjednoczone, daleka jest jeszcze od zakończenia”.

Na jakim etapie tej „podróży” znajduje się dziś Australia i jak odnosi się to do bieżącej polityki językowej? Fakt, że począwszy od 1967 r. wszyscy rdzenni mieszkańcy cieszą się pełnią praw jako obywatele australijscy, nie zrekomensował doświadczeń przeszłości ani nie zainicjował żadnej polityki otaczania opieką wyjątkowego kulturowego i językowego dziedzictwa Aborygenów. W ubiegłych latach w światowych instytucjach zapanował klimat troski o prawa rdzennych mieszkańców, paradoksalnie stymulowany przez procesy globalizacyjne i ich wpływ ograniczający dotychczasową wszechwładzę politycznych i kulturowych sił państwa narodowego. Wskutek tego Australia aktywnie zaangażowała się w proces „pojednania” z Aborygenami. Pojawiła się narastająca świadomość potrzeby zadośćuczynienia za przeszłe zagarnięcie ziemi i zniszczenie tak wielu aspektów kultury tubylczej, w tym za zdziśiatkowanie dziedzictwa językowego rdzennych mieszkańców.

Dla wielu Aborygenów polityka asymilacyjna, która zakładała, że roztopią się oni w „głównym nurcie”, nigdy nie stanowiła realnej propozycji. Brak wdzięczności z ich strony za tę ofertę asymilacyjną, utrzymujący się jeszcze wiele lat po okresie separacji i dominacji, zdumiewał Australijczyków. Wielu Aborygenów wciąż nie ustawało w dążeniu do odnalezienia australijskości na swój własny, szczególnie, aborygeński sposób: domagając się polityki opartej na założeniu aktywizacji ich języka i dziedzictwa kulturowego, bezpośrednio powiązanego z ziemią ich przodków.

Sformułowane w 1996 r. przez Sąd Najwyższy ustalenia, które prawnie skończyły z pojęciem „ziemi niczyjej” czy poglądem na Australię jako na ziemię

„pustą”, którą Europejczycy mogli zajmować do woli i użytkować do woli, otworzyły drogę do zawarcia ugody. Zasadniczą kwestię w tym procesie jest uznanie, że Aborygeni nie mogą nabyć pełni praw człowieka bez całkowitego uznania ich rodzimego kulturowego i językowego dziedzictwa i tradycji.

„POJEDNANIE” A JĘZYKI ABORYGENÓW

O ile kwestia „ziemi” zawsze znajdowała się na pierwszym planie programu prowadzącego do „pojednania”, o tyle sprawy językowe zyskiwały odmienną wagę w różnych stanach. W niektórych rozwój polityki językowej został zahamowany, a nawet czasowo przeżywał regres, jak w przypadku szkół dwujęzycznych, ustanowionych z wielkim entuzjazmem na północy kraju jakieś dwadzieścia lat temu, a później pozostających pod presją zmieniających się ekip administracji terytorialnej, by powrócić do programów wyłącznie w języku angielskim. W założeniu szkoły te miały zwiększyć szanse młodzieży aborygeńskiej na objęcie w rzeczywistości przeważnie nie istniejących stanowisk, z wyjątkiem tych w organizacjach społeczności aborygeńskich, które faktycznie korzystały z wiedzy i znajomości języka tubylczego.

Przejawem różnic w polityce edukacyjnej poszczególnych stanów mogą być starania podjęte w Nowej Południowej Walii i Australii Południowej, by zachować to, co pozostało z tubylczego dziedzictwa językowego. W 2002 r. rząd stanowy Nowej Południowej Walii przeznaczył milion dolarów na zebranie i ochronę siedemdziesięciu tubylczych języków, o których wiadomo, że posługiwano się nimi niegdyś na tym obszarze. Dzieci tubylców okazały entuzjazm dla owych uprzednio zaniedbanych aspektów swego dziedzictwa, ucząc się i śpiewając w językach, które stały się dla nich dostępne.

W Australii Południowej polityka pojednania znalazła wyraz we wprowadzeniu na uniwersytet w Adelajdzie nauki kurna — tubylczego języka równin Adelajdy. Chociaż ostatni potrafiący się posługiwać tym językiem zmarł w 1929 r., jego gramatyka i słownictwo zostały zachowane dzięki skrzętności dziewiętnastowiecznych misjonarzy luterańskich oraz w pamięci dzieci słyszających niegdyś ów język od kilkorga starszych mieszkańców. Robert Amery (2000, 1) twierdzi, że mimo przeszkód pozornie nie do pokonania uzyskano pozytywne rezultaty, i cytuje należącą do starszyny Cherie Watkins, która daje wyraz tubylczemu punktowi widzenia twierdząc, że „choć pewni ludzie opisywali język kurna jako wygasły, plemię Kurna w to nie wierzy. Wierzymy, że nasz język jest językiem żywym i że tylko spał i że czas jest, aby się obudził i właśnie my to zrobimy”. Całą inicjatywę poprzedzała praca społeczności lokalnej (Nunga), wspomaganej przez indywidualnych badaczy pracujących na trzech uniwersytetach południowoaustralijskich, a także przez nauczycieli i uczniów szkół aborygeńskich.

W szkołach południowoaustralijskich uczono niektórych języków aborygeńskich. W 2002 r. korzystano z czterech głównych programów w celu za-

pewnienia pełnej różnorodności języków społeczności tubylczych stanu (Department of Education and Children's Services 2002): podtrzymania pierwszego języka; nauki drugiego języka; umocnienia świadomości językowej oraz odrodzenia języka. W 2001 r. 1465 osób uczyło się pitjantjanjara, który stał się dziewiątym co do popularności w stanie językiem innym niż angielski, kurna uczyły się 252 osoby, a narrindjeri (język, którym posługiwał się lud u ujścia rzeki Murray) 263. Nauczane były także cztery inne języki tubylcze: adnayamathnanha (437 uczniów), antikirinya (91), naranga (21) oraz arabana (18). Taki wynik nauczania języków Australii jest godzien szacunku w obliczu faktu, że zaledwie kilka lat wcześniej prawie nikt nimi się nie zajmował, a ich istnienie było powszechnie ignorowane.

Postęp w polityce dotyczącej języków ludów tubylczych Australii trwa wraz z „podróżą do lądów nieznanych” praw człowieka. Takie prawa nie mogą być rozumiane statycznie. Z okazji pięćdziesiątej rocznicy uchwalenia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka Michael Kirby (1998) mówił o potrzebie jej aktualizacji bez umniejszania jej powszechności, czyli uznania „uniwersalnych praw człowieka zakorzenionych w wielu kulturach”. Wykorzystując metaforę drzewa można dowodzić, że pień to prawa obywatelskie i polityczne, które są zawarte w australijskiej demokracji, gałęzie drzewa zaś obrazują różne prawa kulturowe i językowe wszystkich różnorodnych grup składających się na australijskie społeczeństwo, w tym aborygeńskich Australijczyków.

Można to odnieść do innych kulturowo pluralistycznych krajów, które dążą do szarmonizowania swych polityk językowych i kulturowych ze stabilnym i prężnym państwem narodowym, które stosuje się do uniwersalnych praw człowieka. Prawa językowe i kulturowe jednak potrzebują planowej polityki, której nie wystarcza pojedynczy wzorzec — „korona” drzewa może przybierać różne konfiguracje w zależności od tradycji kulturowych grup składających się na naród i od aspiracji kulturowych jego członków. Sukces australijskiej wielokulturowości zależy od tego, czy ostatecznie wyłoni się wielokulturowy kraj, dowodząc tym samym, że szacunek dla różnorodności i rozwój pluralistycznej polityki edukacyjnej są lepszym gwarantem stabilności niż przymusowa asymilacja na gruncie jednego, dominującego języka i kultury.

BIBLIOGRAFIA

- Allais Maurice, 1989, *Europe's Need to Be Multi-Lingual*, „The Guardian Weekly”, 14.
 Amery Robert, 2000, *Warrabarna Kurna! Reclaiming an Australian Language*, Swets & Zeitlinger, Lisse, Netherlands.
 Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education (AACLAME), 1990, *The National Policy on Languages. December 1987 – March 1990*. Report to the Minister of Employment, Education and Training, Canberra.
 Ben-Rafael Eliezer, Sternberg Yitzhak (red.), 2001, *Identity, Culture and Globalization*, Brill, Leiden–Boston–Köln.

- Bourke Colin, Bourke Eleanor, Edwards Bill (red.), 1994, *Aboriginal Australia*, University of Queensland Press, St. Lucia.
- Clyne Michael, 1982, *Multilingual Australia*, River Seine, Melbourne.
- Clyne Michael, 1985, *Multilingual Melbourne Nineteenth Century Style*, „Journal of Australian Studies”, t. 17, s. 69–81.
- Clyne Michael, 1991a, *Community Languages: The Australian Experience*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clyne Michael, 1991b, *Bilingual Education for All: An Australian Pilot Study and Its Implications*, w: O. Garcia (red.), *Bilingual Education: Focuschrift in Honor of Joshua A. Fishman*, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia.
- Clyne Michael, Kipp Sandra, 1996, *Language Maintenance and Language Shift in Australia 1991*, „Australian Review of Applied Linguistics”, t. 19, s. 1–9.
- Clyne Michael, Kipp Sandra, 1997, *Trends and Changes in Home and Language Shift in Australia*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, t. 18 (6), s. 451–473.
- Committee of Review of Migrant Services and Programs, 1978, *Report of the Review of Post-Arrival Programs and Services for Migrants* (Galbally Report), Australian Government Publishing Service, Canberra.
- Committee on the Teaching of Migrant Languages in Schools, 1976, *Report of the Committee on the Teaching of Migrant Languages in Schools*, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- Connor Walker, 1993, *Beyond Reason: The Nature of the Ethnonational Bond*, „Ethnic and Racial Studies”, t. 16, s. 373–389.
- Conversi Daniele (red.), 2002, *Ethnoculturalism in the Contemporary World: Walker Connor and the Study of Nationalism*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Department of Education and Children's Services, 2002, *Aboriginal Languages Programs 2002: Summary*, Adelaide.
- Department of Education, Training and Employment, 2000, *The Languages Other Than English Plan 2000–2007*, Curriculum Resources Unit, Adelaide.
- Dogan Mattei, 1993, *Comparing the Decline of Nationalism in Western Europe: the Generational Dynamic*, „International Social Science Journal”, t. 36, s. 177–198.
- Fesl Eve D., 1988, *Language Death among Australian Languages*, „Australian Review of Applied Linguistics”, t. 10 (2), s. 12–23.
- Fishman Joshua A., 2001, *Can Threatened Languages Be Saved?*, Clevedon, UK.
- Fraser Malcolm, 1981, *Inaugural Address on Multiculturalism*, Australian Institute of Multicultural Affairs, Melbourne.
- Hughes Arthur F., 1994, „Welsh Migrants in Australia: Language Maintenance and Cultural Transmission”, Department of Education, University of Adelaide (rozprawa doktorska).
- Huguet Angel, Llorca Enric, 2001, *Language Attitudes of Spanish Children in Two Catalan/Spanish Bilingual Communities*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, t. 4, 4, s. 267–282.
- Huntington Samuel P., 1997, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. Hanna Jankowska, Muza, Warszawa.
- Jupp James (red.), 2001, *The Australian People. An Encyclopedia of the Nation, Its People and Their Origins*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kirby Michael, 1998, *The Universal Declaration for Human Rights: Fifty Years on*, Australian National Commission for UNESCO, Sydney.

- Lecours Andre, 2001, *Regionalism, Cultural Diversity and the State in Spain*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, t. 22 (3), s. 210–226.
- Lo Bianco Report, 1987, Commonwealth Department of Education, *National Policy on Languages*, Australian Government Publishing Service, Canberra.
- Lo Bianco Joseph, 1990, *A Hard-nosed Multiculturalism: Revitalising Multicultural Education?*, „Vox”, t. 4, s. 80–94.
- Martin Jean I., 1978, *The Migrant Presence: Australian Responses 1947–1977*, „Studies in Society”, 2, George Alien & Unwin, Sydney.
- Martin Jean I., 1981, *The Ethnic Dimension: Papers on Ethnicity and Pluralism*, w: Sol Encel (red.), *Studies in Society*, George Alien & Unwin, Sydney.
- Nical Iuminado, Smolicz Jerzy J., Secombe Margaret, 2002, *Rural Students and the Philippine Bilingual Education Program on the Island of Leyte*, w: James W. Tollefson, Amy B. M. Tsui (red.), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, Mahwah, New Jersey.
- Safran William, 1995, *Nations, Ethnic Groups, States and Policies: A Preface to an Agenda*, „Nationalism and Ethnic Policies”, t. 1, s. 1–10.
- Secombe Margaret J., 1997, „Cultural Interaction in the Experience of some «Mainstream» Australian Graduates of Anglo-Celtic Background”, Graduate School of Education, University of Adelaide (rozprawa doktorska).
- Selleck Richard J. W., 1980, *The Trouble with My Looking Glass: A Study of the Attitude of Australians to Germans During the Great War*, „Journal of Australian Studies”, t. 6, s. 1–25.
- Skutnabb-Kangas Tove, 2000, *Linguistic Genocide in Education or World Wide Diversity of Human Rights?*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey–London.
- Skutnabb-Kangas Tove, Phillipson Robert (red.), 1994, *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Mouton de Gruyter, Berlin–New York.
- Skutnabb-Kangas Tove, Phillipson Robert, 1996, *Minority Workers or Minority Human Beings? A European Dilemma*, „International Review of Education”, t. 42 (4), s. 291–307.
- Skutnabb-Kangas Tove, Phillipson Robert, 1998, *Language in Human Rights*, „The International Journal for Communication Studies”, t. 60 (1), s. 27–46.
- Smolicz Jerzy J., 1995, *Language — A Bridge or a Barrier? Languages and Education in Australia from an Intercultural Perspective*, „Multilingua”, t. 14 (2), s. 151–182.
- Smolicz Jerzy J., 1997, *Australia: From „Migrant Country” to a Multicultural Nation*, „International Migration Review”, t. 31 (1), s. 171–186.
- Smolicz Jerzy, 1998, *Nation-states and Globalisation from a Multicultural Perspective*, „Nationalism and Ethnic Politics”, t. 4 (4), s. 1–18.
- Smolicz Jerzy J., 1999, *Współkultura Australii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Smolicz Jerzy J., 2001, *Reconciliation and Multiculturalism: Towards Human Rights*, w: J. Zajda (red.), *Education and Society*, James Nicholas Publishers, Melbourne.
- Smolicz Jerzy J., Nical Iuminado, 1997, *Exporting of the European Idea of National Language: Some Educational Implications of the Use of English and Indigenous Languages*, „International Review of Education”, t. 43 (5–6), s. 1–21.
- Smolicz Jerzy J., Radzik Ryszard L., 2003, *Can the Mother Tongue of an Independent Nation Be Made To Die? The Case of Belarus*, „International Journal of Education Development”.
- Smolicz Jerzy, Secombe Margaret J., 1986, *Italian Language and Culture in South Australia: A Memoir Approach*, w: Camilla Bettoni (red.), *Altro Polo: Italians Abroad: Studies on*

- Language Contacts in English Speaking Countries*, Frederick May Foundation for Italian Studies, University of Sydney, Sydney.
- Smolicz Jerzy J., Secombe Margaret J., 1989, *Types of Language Activation and Evaluation in an Ethnically Plural Society*, w: W. Ammon (red.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Walter de Gruyter, Berlin–New York.
- Smolicz Jerzy J., Secombe Margaret J., Hudson Dorothy, 2001, *Family Collectivism and Minority Languages as Core Values of Culture Among Ethnic Groups in Australia*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, t. 22, s. 152–172.
- Smolicz Jerzy J., Yiv Chenny, Secombe Margaret J., 2003, *Languages Education as an Empowering Experience: Cambodian Refugees in Multicultural Australia*, w: Roland Terborg (red.), *Languages and Inequalities*, Universidad Nacional Autonoma de Mexico — UNAM, Mexico.
- Task Force to Investigate Multiculturalism and Education, 1984, *Eduction for Cultural Democracy*, Report by the Minister of Education, Adelaide.
- Tertiary Multicultural Education Committee (TMEC), 1995, *Multiculturalism in South Australian Universities*, Report to the South Australian Minister for Employment, Training and Further Education, Adelaide.
- Trewin Dennis (red.), 2001, *2001 Year Book Australia*, No. 83, Australian Bureau of Statistics, Canberra.

ASSIMILATION OR PLURALISM? CHANGING POLICIES FOR MINORITY LANGUAGES EDUCATION IN AUSTRALIA

Summary

In spite of ‘globalisation’ and the homogenising trends which accompany it, the validity of ethnic identity, anchored in linguistic and cultural core values, has become a world phenomenon with minority languages encountering varying degrees of support or suppression. The paper examines the changing legislation and education policies towards minority languages in Australia. The country’s emergence from an assimilationist past to embrace a more multicultural approach is analysed with special reference to young Cambodian-Australians’ educational achievements that show the vital importance of school support for minority language literacy and students’ subsequent professional advancement. The paper concludes by re-affirming the need for a supportive community milieu to be supplemented by school literacy programs in minority languages. However either of these two factors on its own way may be insufficient to ensure successful language maintenance and development.

Key words/słowa kluczowe

core values / wartości rdzenne; language policy / polityka językowa; minority languages / języki mniejszości; multiculturalism / wielokulturowość