




Colloquium 4(44)/2021  
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365  
CC BY-NC-ND.4.0  
DOI: <http://doi.org/10.34813/48coll2021>

## EDUKACJA DWUJĘZYCZNA I JEJ ZASTOSOWANIE W POLITYCE OŚWIATOWEJ – WYBRANE KONTEKSTY TEORETYCZNE\*

**Bilingual education and its application in education policy –  
selected theoretical contexts**

Tomasz Gmerek  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
e-mail: [t.gmerek@amu.edu.pl](mailto:t.gmerek@amu.edu.pl)  
ORCID  0000-0002-4952-5559

### Streszczenie

Artykuł stanowi analizę wybranych koncepcji teoretycznych i rozwiązań praktycznych funkcjonowania edukacji dwujęzycznej. Pojęcie dwujęzyczności analizowane jest z perspektywy odmienności zastosowań edukacji bilingwalnej. Głównym punktem odniesienia są rozważania odnoszące się do polityki oświatowej państw względem mniejszości etnicznych i kulturowych – z perspektywy asymilacji i rewitalizacji ich języków.

**Słowa kluczowe:** edukacja dwujęzyczna, tożsamość etniczna, mniejszości rdzenne, polityka edukacyjna.

### Abstract

The article deals with the issue of the relation between education, educational policy and the processes of the development of ethnic identity. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices and the language policy that is implemented toward minorities in the contexts of bilingual education. An attempt was made at examining the relationship between language policy, schooling, and development of ethnic identity of ethnic and cultural minorities, especially processes of assimilation and revitalization of languages.

**Key words:** Bilingual Education, ethnic identity, native minorities, educational policy.

---

\* Wybrane fragmenty rozważań zawarte w niniejszym artykule były wcześniej opublikowane w książce: T. Gmerek (2013). *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych (studium socjopedagogiczne)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Termin „dwujęzyczność” ma wiele definicji – w zależności od kontekstu, w jakim jest on używany (Cummins, Swain, 1986, s. 7–19). W najprostszym ujęciu określa on zjawisko posługiwania się przez jednostki, czy grupy, dwoma językami. Ten kontekst odróżnia jednostki, czy grupy, które są wielojęzyczne (można wtedy bowiem mówić o zjawisku multilingwizmu). Trzeba jednak stwierdzić, iż w analizach zjawisk bilingwizmu podkreśla się o wiele szerszy kontekst ich funkcjonowania – wychodzący daleko poza samo tylko używanie dwu języków.

C. Baker (2006, s. 2) wyróżnił osiem przykładowych kontekstów, w których można analizować zjawisko bilingwizmu. Pierwszy z nich dotyczy kompetencji jednostki do używania dwóch języków. Niektóre jednostki posiadają wszystkie kompetencje (mówienie, czytanie, pisanie, rozumienie), a niektóre tylko część z nich. Drugi kontekst dotyczy miejsca i celu użycia języka. Jednostki często używają odmiennego języka w innych sferach życia (na przykład w środowisku domowym, szkole, na ulicy, rozmowach telefonicznych czy w mediach). Odmienny język może być przy tym używany do innych celów. Trzeci kontekst dotyczy równowagi pomiędzy użyciem obu języków. Jednostki rzadko używają dwu języków w zrównoważony sposób; zwykle użycie jednego z nich przeważa. Czwarty kontekst bilingwizmu powiązany jest z wiekiem, w którym jednostka uzyskała dwujęzyczne kompetencje. Niekiedy jednostki wyrastają od swego urodzenia w dwujęzycznym środowisku; niektóre zaś nabywają takich kompetencji w wieku późniejszym. Kontekst piąty dotyczy czasu, w którym uzyskiwane są dwujęzyczne umiejętności. Zwykle jednostki posiadają znacznie bardziej rozwinięte kompetencje w jednym z języków, a rozwój umiejętności w drugim języku jest w zupełnie innym stadium. Może również zaistnieć sytuacja, w której posiadane przez jednostkę kompetencje dwujęzyczne ulegają zatarciu. Szósty kontekst wyznacza kultura, bowiem osoby dwujęzyczne są zwykle (w różnym stopniu) dwukulturowe lub wielokulturowe. Jakkolwiek jest możliwa znajomość dwu języków bez posiadania dwukulturowej tożsamości, tak jak i bycie jednostką dwukulturową bez znajomości dwu języków, to jednak najczęściej dwukulturowość i dwujęzyczność są ze sobą na różnych poziomach powiązane. Aspekty takich dwukulturowych relacji dotyczyć mogą znajomości kultur językowych, odczuć i nastawienia wobec tych dwu kultur, zachowania się w kulturalny i właściwy sposób, świadomości i empatii, a także posiadania śmiałości do wyrażania bikulturalizmu. Siódmy kontekst dotyczy środowiska, w którym uwidaczniają się dwujęzyczne kompetencje. Z jednej strony, jednostki mogą żyć w dwujęzycznym (lub wielojęzycznym) środowisku, w którym nieustannie używane są i wymagane dwujęzyczne kompetencje. Z drugiej strony, dwujęzyczna jednostka może funkcjonować w monojęzycznym środowisku, a jej dwujęzyczność jest używana okazjonalnie (na przykład podczas wakacji, rozmów telefonicznych itd.). Ten kontekst może dotyczyć również polityki państwa względem dwujęzyczności. Ostatni, ósmy kontekst dotyczy celu dwujęzyczności uzyskiwanej przez jednostkę (na przykład wyboru nauki języka obcego

w szkole czy okoliczności zmuszających jednostkę do uzyskania dwujęzycznych kompetencji). Kontekst ten dotyczy także tego celu politycznego, który zmierza do przestawienia jednostek na użycie drugiego języka (Baker, 1986, s. 3–4; por. Lipińska, 2003, s. 99–133).

Różnorodność w zakresie sposobów definiowania pojęcia dwujęzyczności ma swoje odzwierciedlenie w odmienności zastosowań edukacji dwujęzycznej. Można w tym miejscu postawić tezę o niezwykle złożonym procesie konstruowania celów i założeń edukacji dwujęzycznej w praktyce społecznej. C. A. Ferguson wyróżnił dziesięć odmiennych celów edukacji dwujęzycznej. Klasyfikacja ta nie jest jednorodna i stanowi potwierdzenie tezy o szerokim uwikłaniu sfery rozwoju i kształcenia w określonym języku w działania na rzecz określonych rozwiązań politycznych (w tym ustrojowych oraz ideologicznych).

Pierwszym celem jest asymilacja jednostek bądź grup w główny nurt funkcjonowania społeczeństwa. Założeniem jest tutaj socjalizacja jednostek, mająca na celu pełne uczestnictwo w kulturze społeczeństwa. Drugim celem jest unifikacja wielojęzycznego społeczeństwa, zmierzająca do uzyskania jednorodności wieloetnicznego, wieloplemiennego lub wielonarodowego i zróżnicowanego językowo państwa. Trzecim celem jest stworzenie ludziom warunków do komunikowania się ze światem zewnętrznym. Chodzi tutaj o wprowadzenie języka służącego szerokiej komunikacji i unifikacji języka narodowego na rzecz interakcji obywateli danego państwa z obcokrajowcami. Czwarty cel jest powiązany z dostarczaniem jednostkom możliwości w zakresie znalezienia zatrudnienia, zwiększenia konkurencyjności na rynku pracy i podniesienia statusu społecznego. Kolejnym celem jest ochrona jedności etnicznej i religijnej. Realizacja tego zamierzenia może współgrać (lub nie) z celami ogólnonarodowymi. Szósty cel dotyczy pogodzenia i pośrednictwa pomiędzy odmiennymi społecznościami językowymi i politycznymi. Język może być środkiem pośredniczącym pomiędzy grupami społecznymi i politycznymi – ułatwiając komunikację. Cel siódmy obejmuje upowszechnienie kolonialnego języka, mające w założeniu socjalizowanie całej populacji w ramach statusu kolonialnego. Ósmy cel powiązany jest ze wzmacnianiem grup elitarnych i ochroną ich uprzywilejowanych pozycji społecznych. Warto w tym miejscu zauważyć, że wiele programów edukacji dwujęzycznej jest przeznaczonych dla elit. Dziewiąty cel to wprowadzenie równego statusu prawnego wśród języków posiadających nierówny status w codziennym życiu. Ostatnim celem wprowadzenia edukacji dwujęzycznej jest pogłębienie zrozumienia języka i kultury. Język może być z tej perspektywy medium wprowadzającym w obcą kulturę, jej sposoby postrzegania i rozumienia, a także pośrednikiem w nowe sposoby postrzegania rzeczywistości społecznej i ludzkiej natury (Ferguson, Houghton, Wells, 1977, s. 163–172).

Można zatem stwierdzić, że rozwiązania stosowane w sferze edukacji językowej stanowią podstawę dla formowania się (lub destrukcji) tożsamości odmiennych grup etnicznych. Równocześnie – jak zauważa J. Jackson Preece – „edukacja jest szczególnie sporną właściwością problemów różnorodności językowej, ponieważ zarówno państwo,

jak i mniejszości mają skłonność do postrzegania tego jako centralny punkt realizacji swoich kolektywnych aspiracji” (2007, s. 159). Konsekwencje tego sporu są bardzo szerokie, bowiem włączając kwestie socjalizacji dzieci w ramach zestawu określonych wartości kulturowych i społecznych – których nośnikiem, w tym kontekście, jest język.

Odmienne definicje edukacji dwujęzycznej odnoszą się z jednej strony do bardzo różnych kryteriów funkcjonowania samego procesu kształcenia (Cummins, Swain, 1986, s. 7–19). Z drugiej strony, jak zauważa C. Baker, „edukacja dwujęzyczna nie dotyczy tylko sfery kształcenia”. Jest ona bowiem uwikłana w sferę społeczno-kulturową, ekonomiczną i polityczną (s. 214). Można równocześnie stwierdzić, że zróżnicowanie w zakresie celów edukacji dwujęzycznej odzwierciedla odmienne założenia ideologii polityki wielokulturowej zorientowanej na odmienne grupy etniczne.

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. tabela 1). 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.

Tabela 1. Czynniki wzmacniające i osłabiające przetrwanie języka

| Czynniki wpływające na utrzymywanie języka   | Czynniki wpływające na zanik języka  |
|--|--|
| <b>A. Czynniki polityczne, społeczne i demograficzne</b>   |  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duża liczba jednostek używających języka i żyjących blisko siebie</li> <li>2. Aktualna lub trwająca imigracja</li> <li>3. Bliskość ojczyzny i łatwość podróżowania do ojczyzny</li> <li>4. Chęć powrotu do ojczyzny wraz ze znaczną liczbą powracających</li> <li>5. Nienaruszony język ojczysty społeczności</li> <li>6. Stabilizacja w sferze zawodowej</li> <li>7. Dostępność zatrudnienia miejscu, gdzie mówi się w języku ojczystym</li> <li>8. Niski stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych</li> <li>9. Niski poziom wykształcenia ograniczający ruchliwość społeczną i ekonomiczną, wraz z istnieniem wykształconych i wyraźnych liderów lokalnej społeczności lojalnych wobec społeczności językowej</li> <li>10. Istnienie etnicznej tożsamości grupowej raczej niż tożsamości z językiem większości wyrażone przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Niewielka liczba używających języka żyjących w rozproszeniu</li> <li>2. Długie i stałe zamieszkiwanie</li> <li>3. Ojczyzna w dużej odległości bądź niedostępna</li> <li>4. Niewielka liczba powracających do ojczyzny, niewielka chęć powrotu lub brak możliwości powrotu</li> <li>5. Podupadanie żywotności języka ojczystego w społeczności</li> <li>6. Imigracja zawodowa, szczególnie z obszarów wiejskich do miast</li> <li>7. Praca zawodowa wymaga użycia języka większości</li> <li>8. Wysoki stopień ruchliwości społecznej i ekonomicznej w większości sfer zawodowych</li> <li>9. Wysoki poziom wykształcenia zwiększający ruchliwość społeczną i ekonomiczną. Potencjalni liderzy lokalnej społeczności są oddzieleni od własnej społeczności językowej za pośrednictwem wykształcenia</li> <li>10. Odrzucenie etnicznej tożsamości grupowej w celu osiągnięcia ruchliwości społecznej i zawodowej; proces ten jest wzmocniony przez kategorie tubylczości, rasizmu i dyskryminacji etnicznej</li> </ol> |

| Czynniki wpływające na utrzymywanie języka   | Czynniki wpływające na zanik języka  |
|--|--|
| <b>B. Czynniki kulturowe</b>   |  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Istnienie instytucji używających języka ojczystego (np. szkół, organizacji lokalnych, mediów, organizacji czasu wolnego)</li> <li>2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku ojczystym</li> <li>3. Tożsamość etniczna silnie powiązana z językiem ojczystym</li> <li>4. Narodowe aspiracje grupy językowej</li> <li>5. Język ojczysty jest narodowym językiem w kraju rodzinnym</li> <li>6. Emocjonalne przywiązanie do języka ojczystego dostarczające jednostkom poczucia tożsamości i przynależności etnicznej</li> <li>7. Nacisk na powiązania rodzinne i spójność wspólnoty lokalnej</li> <li>8. Orientacja na edukację szkolną w języku ojczystym mającą na celu wzmocnienie świadomości etnicznej</li> <li>9. Niewielki nacisk na wykształcenie jeśli edukacja jest prowadzona w języku większości</li> <li>10. Kultura odmienna od językowej kultury większości</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brak instytucji używających języka ojczystego</li> <li>2. Organizacja uroczystości kulturowych i religijnych w języku większości</li> <li>3. Tożsamość etniczna definiowana przez czynniki inne niż język</li> <li>4. Niewielkie aspiracje narodowe grupy językowej</li> <li>5. Język ojczysty nie jest jedynym językiem narodowym w kraju rodzinnym, lub język ojczysty używany jest przez różne narody</li> <li>6. Tożsamość jednostek wywodzi się z czynników odmiennych niż wspólny język ojczysty</li> <li>7. Mały nacisk na powiązania rodzinne i w ramach wspólnoty lokalnej. Silna orientacja na indywidualny sukces</li> <li>8. Nacisk na edukację szkolną w języku większości</li> <li>9. Akceptacja kształcenia w języku większości</li> <li>10. Kultura i religia tożsama z tymi, które obecne są w języku większości</li> </ol> |
| <b>C. Czynniki językowe</b>  |  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Język ojczysty jest wystandaryzowany i istnieje w formie pisanej</li> <li>2. Możliwe jest użycie alfabetu, co umożliwia względnie łatwy druk i czytanie</li> <li>3. Język ojczysty posiada międzynarodowy status</li> <li>4. Kompetencje językowe w sferze języka ojczystego są obecne w społeczności lokalnej i w kraju rodzinnym</li> <li>5. Elastyczność sferze w rozwoju języka ojczystego (np. ograniczanie użycia nowych słów z języka większości)</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Język ojczysty nie jest wystandaryzowany i/lub nie istnieje w formie pisanej</li> <li>2. Użycie systemu pisma, które jest kosztowne w reprodukcji i relatywnie trudne w nauce</li> <li>3. Język ojczysty posiada niewielki status lub nie posiada międzynarodowego znaczenia</li> <li>4. Brak kompetencji językowych lub wtórny analfabetyzm w sferze użycia języka ojczystego</li> <li>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</li> </ol>  |

*Źródło: Conklin, Lurie, 1983, s. 172.*

T. Skutnabb-Kangas zauważa, że gdy władze oświatowe, reprezentujące dominujące grupy w społeczeństwie, dyskutują o bilingwizmie jako celu szkolnictwa tworzonego dla grupy mniejszościowej – czynią to zwykle ze ściśle określonej przez siebie perspektywy. Postrzegają go raczej z perspektywy funkcji, jakie powinien pełnić w odniesieniu wobec języka większości. Są przy tym w mniejszym stopniu zainteresowane znajomością przez dzieci języka mniejszości, a w znacznie większym – opanowaniem języka większości. Takie są też preferowane przez władze oświatowe definicje edukacji

bilingwalnej. Są one bardziej zbliżone do definicji 2d czy 2e (określonych w tabeli 2). Definicje te są mniej wymagające od uczniów (spoglądając z perspektywy kompetencji w zakresie używania języka mniejszości). Jest to wygodne dla władz oświatowych, które z tej perspektywy nie muszą troszczyć się o zachowanie języka mniejszości.

Tabela 2. Definicje jednostki bilingwalnej, według wybranych kryteriów

| Kryterium                                    | Definicja   |
|--|---|
|  | Jednostka jest bilingwalna gdy:   |
| 1. Pochodzenie                               | a. nauczyła się dwu języków w rodzinie od rodziców mówiących tymi językami od urodzenia<br>b. używała równolegle od urodzenia dwu języków jako środka komunikacji   |
| 2. Kompetencje                               | a. posiada znakomite kompetencje w dwu językach<br>b. posiada pełną kontrolę nad dwoma językami<br>c. posiada równie dobre kompetencje w dwu językach<br>d. może stworzyć w pełni znaczące wypowiedzi w innym języku<br>e. posiada przynajmniej pewną wiedzę i kontrolę nad strukturą gramatyczną innego języka<br>f. weszła w kontakt z innym językiem |
| 3. Funkcja                                   | a. używa (lub może używać) dwu języków (w większości sytuacji) (zgodnie z własnym życzeniem bądź zapotrzebowaniem społeczności)   |
| 4. Identyfikacja<br>wewnętrzna<br>zewnętrzna | a. postrzega się jako bilingwalna/używająca dwu języków/dwukulturowa (lub częściowo)<br>b. jest identyfikowana przez innych jako bilingwalna/jako <i>native speaker</i> dwu języków   |

*Źródło: Skutnabb-Kangas, 1998, s. 21.*

T. Skutnabb-Kangas opowiada się jednak za definiowaniem edukacji dwujęzycznej na warunkach mniejszości etnicznych (ze szczególnym uwzględnieniem społeczności tubylczych). Taka definicja jest według cytowanej autorki następująca:

Jednostka jest bilingwalna, gdy jest zdolna do funkcjonowania w dwu (lub więcej) językach, zarówno w jednojęzycznych, jak i dwujęzycznych społecznościach, zgodnie ze społeczno-kulturowymi wymogami nakładanymi na jej komunikacyjne i kognitywne kompetencje przez te społeczności i przez nią samą, na tym samym poziomie który prezentują wszyscy rozmówcy z tych społeczności, a także gdy jest zdolna do pozytywnej identyfikacji z dwoma (lub wszystkimi) grupami językowymi (i kulturami) lub częścią z nich. (1998, s. 21–22)

Prezentowana definicja jest o wiele szersza i ma znacznie większe implikacje dla rozwiązań w zakresie systemu szkolnictwa.

Ogromna liczba klasyfikacji dotyczących typów edukacji dwujęzycznej może być poddana generalizacji – obejmującej cztery główne jej formy (modele przejściowe, modele podtrzymujące, modele wzbogacające oraz modele dziedzictwa).

Z tej perspektywy, edukacja dwujęzyczna w modelach przejściowych wykorzystuje pierwszy język (L1) na wczesnych stadiach kształcenia z zamiarem jak najszybszego przedstawienia uczniów na użycie języka grupy dominującej i porzucenia przez nich własnego języka. Pierwszy język jest zatem wykorzystywany wyłącznie w celu szybkiego przejścia języka dominującego (L2). Sensem zmiany języka jest asymilacja kulturowa i społeczna integracja jednostek z mniejszości.

Z kolei modele podtrzymujące zakładają zachowanie języka mniejszościowej grupy, z której wywodzą się uczniowie. Równocześnie celem jest wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej i lingwistycznej uczniów, a także wspieranie ich indywidualnych i wspólnotowych praw. Przykładem edukacji prowadzonej w tym modelu może być kształcenie w wybranych regionach autonomicznych Hiszpanii (na przykład w Katalonii czy Kraju Basków).

Kolejny typ prezentują programy kształcenia prowadzone w modelach wzbogacających. Są one bardzo zbliżone do dwujęzycznych programów podtrzymujących. Równocześnie – stwierdza S. May –

są one zwykle powiązane z kształceniem uczniów posługujących się językiem większości (jak na przykład uczniów anglojęzycznych) za pośrednictwem języka mniejszości. Programy francuskojęzycznej immersji w Kanadzie, w której większość uczniów pochodzi z anglojęzycznych rodzin klasy średniej, są najchętniej podawanymi przykładami programów wzbogacania. Walijskie szkoły średnie, również kształcące wielu uczniów pochodzących z anglojęzycznych rodzin klasy średniej, są kolejnym przykładem. Także elitarne dwujęzyczne programy w ramach ruchu Szkół Europejskich są postrzegane jako modele wzbogacające. (1997, s. 21–22)

Czwarty z kolei – model dziedzictwa – stanowi wyraz działań zmierzających do rewitalizacji języka grup mniejszościowych. Odnosi się przy tym zwykle do szerszych inicjatyw społeczno-kulturowych, mających na celu odrodzenie tożsamości i języka grup wcześniej marginalizowanych i asymilowanych za pośrednictwem systemów edukacyjnych (por. McCarty, 1997, s. 48–51). Przykładem tego typu programów mogą być działania zmierzające do rewitalizacji kultury i języka Indian Nawajów w Stanach Zjednoczonych (Manuelito, 2005, s. 83), polityka oświatowa prowadzona współcześnie wśród Inuitów w Inuit Nunangat (Ball, 2004) czy polityka państw skandynawskich wobec mniejszości Sami (Keskitalo, Määttä, Uusiautti, 2014, s. 35–40). Równocześnie „programy dziedzictwa mogą być w jasny sposób postrzegane jako wzmacniające, a spoglądając z perspektywy statusu pierwszego i drugiego języka uczniów (L1 i L2), sytuowane pomiędzy programami utrzymywania i wzbogacania” (May, 1997, s. 23).

Jednocześnie trzeba stwierdzić, że funkcjonowanie edukacji dwujęzycznej napotyka złożone problemy – posiadające szerokie implikacje dla konstruowania zjawisk

nierówności społecznych dotyczących nieuprzywilejowanych grup etnicznych. J. F. Hamers i M. H. A. Blanc zauważają, że w wielu krajach sposoby funkcjonowania edukacji dwujęzycznej wprowadzane są do polityki oświatowej w oparciu o założenia ideologiczne, często z pominięciem wyników badań i efektów działania form takiego kształcenia w innych krajach – przykłady Wielkiej Brytanii czy Stanów Zjednoczonych potwierdzają te prawidłowości (Hamers, Blanc, 1989, s. 325–326).

W analizach porównawczych trzeba również wskazać na drugi ważny aspekt użycia języka w edukacji – w procesie konstruowania zjawisk nierówności społecznych. Język stanowi bowiem bardzo często kryterium wykluczenia powiązane z grupą rasową i etniczną (na przykład w procesach asymilacji językowej). T. Skutnabb-Kangas i R. Phillipson stwierdzają, że „ideologia monojęzyczności dostarcza legitymizacji dla procesu usuwania innych języków, poprzez aktywne lub pasywne wykluczanie języka, prowadząc do ich zamierania. Instytucje edukacyjne stanowią jedną z głównych determinantów tych językowych procesów” (1991, s. 59). W tym kontekście język grupy dominującej stanowi element narzucania określonych dyskursów (uznanych za uprawomocnione i jedynie właściwe) grupom podporządkowanym. Przykładów tego typu praktyk można odnaleźć bardzo wiele – zarówno analizując historyczny kontekst rozwoju edukacji wielu krajów, jak i sposoby reakcji państw wobec grup etnicznych funkcjonujących poza dominującym nurtem kultury i języka (Corson, 1997, s. 77).

Formy dyskryminacji, asymilacji i marginalizacji językowej, podobnie jak próby przeciwdziałania tym procesom (mające w swych założeniach chronić odmiennosc lingwistyczną i kulturową marginalizowanych grup etnicznych), zawierają się najczęściej w różnych typach edukacji dwujęzycznej. Zakłada ona bardzo zróżnicowane strategie używane przez różne grupy i instytucje w zakresie użycia języka. Z tej perspektywy J. Lo Bianco zauważa, że:

edukacja dwujęzyczna powstaje głównie w wielojęzycznych społeczeństwach, w których odmienne języki są hierarchicznie uszeregowane z perspektywy społeczno-politycznej oraz ekonomicznej. Jakkolwiek, nawet w typowo jednojęzycznych społeczeństwach, edukacja oparta na immersji językowej oraz kształceniu w językach obcych także może być przedmiotem krytyki z perspektywy społeczno-politycznej, ponieważ inwestycje elit społecznych w uzyskiwanie kompetencji w prestiżowych językach obcych mogą wzmacniać asymetryczny status społeczny. Jednojęzyczne i wielojęzyczne społeczeństwa mogą uwidocznić kwestie społeczno-polityczne nie tylko w odniesieniu do odmiennych języków. W tym przypadku, wewnątrzjęzyczne rozwiązania mogą tworzyć konflikt, na przykład poprzez uprzywilejowanie poszczególnych dialektów w procesie standaryzacji językowej, czy wyborze konwencji ortograficznych. (1997, s. 35)

Sposoby i cele tworzenia dwujęzycznych systemów edukacji są osadzone w zróżnicowanych zależnościach społeczno-politycznych. J. Lo Bianco wyróżnia trzy istotne komponenty wspomnianych zależności: 1) odmiennie wartościowane zróżnicowane rezultaty kształcenia; 2) nacjonalistyczne upaństwowienie języków lub sporne relacje społeczne; 3) rolę języków w walce o możliwości materialne i kapitał symboliczny (s. 39).



W tym kontekście wzajemne relacje względem siebie dwóch języków stanowią o stopniu ich formalnego znaczenia, a także możliwościach, jakie uzyskują jednostki i grupy za pośrednictwem używania konkretnego języka. Klasyfikacja dotycząca edukacji bilingwalnej została rozszerzona przez J. A. Fishmana i J. Lovasa o trzy konteksty, jakimi są: 1) intensywność; 2) cel i 3) status.

Spoglądając z perspektywy pierwszego kryterium, jakim jest intensywność użycia określonego języka, można wyróżnić następujące typy bilingwalnych programów kształcenia:

1) przejściowy bilingwizm, w którym L1 używany jest wyłącznie w celu ułatwienia przejścia na inny język (perspektywa asymilacyjna);

2) monopiśmienny bilingwizm, w którym szkoły używają dwu języków we wszystkich swoich działaniach, lecz tylko jeden (L2) w celu wprowadzenia dziecka w umiejętności czytania i pisania;

3) częściowo dwupiśmienny bilingwizm, w którym oba języki są używane w mowie i piśmie, lecz przedmioty ogólne są podzielone w taki sposób, że L1 jest używany w nauczaniu tak zwanych „przedmiotów kulturowych”, np. historii, sztuki czy folkloru, natomiast L2 do nauczania przedmiotów ścisłych, technicznych i ekonomicznych;

4) całkowicie dwupiśmienny bilingwizm, w którym wszystkie zdolności ucznia są rozwijane dwujęzycznie we wszystkich dziedzinach.

Drugie z kolei – kryterium celu – dostarcza rozróżnienia na trzy typy programów dwujęzycznych:

1) programy kompensujące, w których dziecko jest kształcone w swoim ojczystym języku w celu lepszej jego integracji w główny nurt edukacji;

2) programy wzbogacania, zwykle przeznaczone dla dzieci w grupy wieksościowej, których celem jest rozwijanie dodatkowej formy dwujęzyczności;

3) grupowe programy podtrzymywania, mające na celu ochronę i wzmocnienie języka i kultury dzieci z mniejszości.

Wreszcie trzecim kryterium jest status języka. W tym ujęciu można wyróżnić następujące typy dwujęzycznych programów kształcenia:

1) język pierwszego znaczenia versus język drugorzędny w edukacji;

2) język używany w domu versus język używany w szkole;

3) język używany powszechnie w świecie versus język lokalny;

4) język usankcjonowany instytucjonalnie versus pozainstytucjonalny język używany w danej społeczności (Hamers, Blanc, 1989, s. 189–190).

Socjolingwistyczne analizy, dotyczące roli języka i edukacji językowej w określonych uwarunkowaniach społecznych, politycznych i ekonomicznych, zwracają uwagę na złożoność problematyki funkcjonowania tych zależności. Dwujęzyczna edukacja może mieć z tej perspektywy zarówno odmienny kształt, jak i cele funkcjonowania.

Może też działać w oparciu o odmienne kryteria – w zależności od wspomnianych wyżej uwarunkowań. W tabeli 3 przedstawiono typologię programów edukacji dwujęzycznej.

Tabela 3. Typologia programów edukacji dwujęzycznej

| Typ programu   | Typowe dziecko jako odbiorca programu | Język używany w klasie szkolnej   | Cel społeczny i edukacyjny       | Cel językowy                                  |
|--|---------------------------------------|---|----------------------------------|---|
| <b>MONOJĘZyczne FORMY EDUKACJI DLA JEDNOSTEK DWUJĘZycznych</b>                                     |                                       |   |                                  |   |
| Kształcenie w głównym nurcie /zanurzenie (strukturyzowana immersja)                                | mniejszość językowa                   | język większości  | asymilacja/odjęcie               | jednojęzyczność                               |
| Kształcenie w głównym nurcie/ strukturyzowana immersja z zajęciami wycofującymi L2/ chroniącymi L1 | mniejszość językowa                   | język większości wraz z dodatkowymi lekcjami w L2 (służącymi „przejściu” na L1) | asymilacja/odjęcie               | jednojęzyczność                               |
| Segregacyjny   | mniejszość językowa                   | język mniejszości (przymus, brak możliwości wyboru)                             | Apartheid                        | jednojęzyczność                               |
| <b>SŁABE FORMY BILINGWALNEJ EDUKACJI DLA JEDNOSTEK DWUJĘZycznych</b>                               |                                       |   |                                  |   |
| Przejściowy  | mniejszość językowa                   | przejście z języka mniejszości na język większości                              | asymilacja/odjęcie               | względna jednojęzyczność                      |
| Kształcenie w głównym nurcie z nauczaniem obcego języka  | większość językowa                    | język większości z dodatkowymi lekcjami drugiego języka (L2) lub języka obcego  | ograniczone formy wzbogacania    | ograniczona dwujęzyczność                     |
| Separatystyczny  | mniejszość językowa                   | język mniejszości (brak wyboru)   | odłączenie/ autonomia            | ograniczona dwujęzyczność                     |
| <b>SILNE FORMY BILINGWALNEJ EDUKACJI DLA ROZWOJU DWUJĘZyczności</b>                                |                                       |   |                                  |   |
| Immersja   | większość językowa                    | dwujęzyczność ze wstępnym naciskiem na L2                                       | pluralizm i wzbogacanie, dodanie | dwujęzyczność i podwójne kompetencje językowe |

| Typ programu                             | Typowe dziecko jako odbiorca programu                    | Język używany w klasie szkolnej             | Cel społeczny i edukacyjny                                 | Cel językowy                                  |
|--|--|---|--|---|
| Podtrzymywanie/ język dziedzictwa        | większość językowa                                       | dwujęzyczność ze wstępnym naciskiem na L1   | utrzymanie, pluralizm i wzbogacanie, dodanie               | dwujęzyczność i podwójne kompetencje językowe |
| Dwustronny/ dwujęzyczny                  | zarówno dzieci z mniejszości, jak i większości językowej | zarówno język mniejszości, jak i większości | utrzymanie, pluralizm i wzbogacanie, dodanie               | dwujęzyczność i podwójne kompetencje językowe |
| Dwujęzyczne kształcenie w głównym nurcie | większość językowa                                       | dwa języki większości, pluralizm            | utrzymanie, dwujęzyczne kompetencje i wzbogacanie, dodanie | dwujęzyczność                                 |

Źródło: Baker, 2006, s. 215–216.

Analizując sytuację wielu grup mniejszościowych, można zauważyć bardzo zróżnicowane podejścia do nauczania języków tubylczych. Taką tezę można postawić zarówno w odniesieniu do polityki edukacyjnej prowadzonej od kilku stuleci przez państwa narodowe, jak i stosowanych w nich współczesnych rozwiązań oświatowych. W wielu przypadkach polityka ta skutkowałą (i do dziś skutkuje) odejściem tubylczych społeczności od używania własnego języka. Tak dzieje się (z różną dynamiką) we wszystkich krajach, w których zamieszkują reprezentanci mniejszości tubylczych.

Trzeba jednak stwierdzić, że polityka rewitalizacji języków tubylczych, wprowadzona w niektórych krajach w ostatnich dekadach (por. Johansen, 2004), zmieniła w pewnej mierze obraz szkolnictwa dla autochtonicznych mniejszości. W nich stosowane są (na różną skalę) wybrane silne formy edukacji bilingwalnej – głównie modele podtrzymywania oraz modele immersji językowej (powiązane z językami dziedzictwa kulturowego danej grupy etnicznej).

Uzupełniając analizę zagadnienia edukacji bilingwalnej, warto w tym miejscu odwołać się do zaproponowanych przez O. Garcíę i H. B. Beardsmore’a czterech modeli dwujęzyczności. Poza stosowanymi od wielu lat w literaturze modelami (odejmującym i dodającym), autorzy ci wprowadzili dwa modele, odpowiadające charakterowi przemian we współczesnych wielojęzycznych i wielokulturowych społeczeństwach. Cztery wyróżnione modele stanowią próbę generalizacji procesów edukacyjnych mających miejsce w okresach dawniejszych, jak i we współczesnej rzeczywistości (García, Beardsmore, 2009, s. 51).

Pierwszy z wyróżnionych to model odejmujący (*subtractive*). Dotyczy on sytuacji, w której celem edukacji staje się zastąpienie pierwszego języka (na przykład tubylczego) językiem grupy dominującej. Dzieci od początku kształcone są w drugim języku (bez użycia języka tubylczego lub z jego minimalnym użyciem), przez co systematycznie tracą zdolność do używania pierwszego języka. W rezultacie kolejne pokolenia przejmują język grupy dominującej. Wspomniane procesy były wyraźnie widoczne w polityce oświatowej Stanów Zjednoczonych, Kanady, Związku Radzieckiego, krajów skandynawskich, a także wielu innych państw (co w wielu przypadkach skutkowało całkowitym zanikiem języków tubylczych). Edukacja w szkołach z internatami powodowała oderwanie dzieci z mniejszościowych grup etnicznych od środowiska kulturowego rodziny i społeczności – w efekcie czego zerwany został kontakt z językiem. Takie podejście językowe – jak zauważają cytowani autorzy – „prowadziło do zakazu stosowania języków używanych przez dzieci, uczynienia ich monojęzycznymi, a także likwidacji możliwości osiągnięcia przez nie dwujęzyczności”. Można zatem stwierdzić, że zakładanym ostatecznym celem stosowania modelu odejmującego w edukacji dwujęzycznej była jednojęzyczność.

$$L1 + L2 - L1 \rightarrow L2$$

Schemat 1. Model odejmujący w edukacji dwujęzycznej

Źródło: García, Beardsmore, 2009, s. 51.

Drugi z wyróżnionych przez O. Garcíę i H. B. Beardsmore’a to model dodający (*additive*). Jego zasadą jest dodanie znajomości kolejnego języka do repertuaru kompetencji kulturowych jednostki. W przeszłości, a w wielu przypadkach także aktualnie, możliwości kształcenia w obcych językach były domeną elit i najwyższych warstw społecznych. Ten typ edukacji bilingwalnej należy postrzegać z perspektywy celu, jakim jest osiągnięcie stanu „podwójnej jednojęzyczności” (2009, s. 51–52). Warto zauważyć, że z perspektywy edukacji dla mniejszości (i podwyższenia wyników kształcenia) bardziej efektywny (z dwu prezentowanych modeli) jest właśnie model dodający. J. Cummins i M. Swain stwierdzają, że „jeśli celem jest optymalny rozwój ogólnego i kognitywnego potencjału dziecka w języku mniejszości, program szkolny musi być zorientowany na dodający model dwujęzyczności” (1986, s. 17–19).

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

Schemat 2. Model dodający w edukacji dwujęzycznej

Źródło: García, Beardsmore, 2009, s. 52.

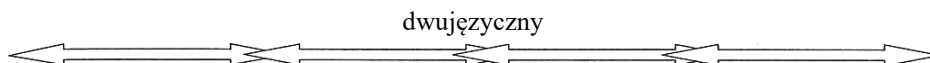
Implikacje takiego podejścia – w odniesieniu do edukacji mniejszości – dotyczą nadania językowi nieuprzywilejowanej grupy etnicznej równego statusu, włączenia

tego języka w główny nurt szkolnictwa (w szczególności w pierwszych etapach kształcenia), a także wzmocnienia środowiska lokalnego w zakresie używania własnego języka (Cummins, Swain, 1986, s. 17–19).

Trzeci model nazwany został nakładającym bilingwizmem (*recursive*). Dotyczy on sytuacji, w której jednostki lub grupy społeczne powracają do używania języka własnej grupy etnicznej – po okresie przerwy w jego używaniu. Tak opisują to zjawisko O. García i H. B. Beardsmore:

W przypadkach, gdy bilingwizm rozwijany jest po okresie, w którym ustały praktyki językowe danej społeczności, rozwój języka ojczystego danej społeczności nie jest w prosty sposób dodaniem, które rozpoczyna się od punktu jednojęzyczności. Gdy społeczność angażuje swoje działania na rzecz rewitalizacji własnych praktyk językowych (...), jednostki nie rozpoczynają swoich wysiłków od linii startu, dodając po prostu drugi język. (1986)

Proces powtórnego wprowadzania dawnego języka do użycia jest bowiem podzielony na etapy, dotyczy wybranych elementów życia społeczności (na przykład tradycyjnych ceremonii), a także poprzez różne jednostki w odmiennym czasie i w różnym stopniu. Z tej perspektywy – jak zauważają cytowani autorzy – bilingwizm tego typu „nie jest w prosty sposób dodający lecz nakładający się” – „dwujęzyczne jednostki i społeczności często cofają się bądź podążają wzdłuż bilingwalnego kontinuum”. Związane jest to również z przystosowywaniem języka do nowych funkcji i praktyk społecznych. Jednostki muszą znaleźć odniesienie pomiędzy przeszłością (i zastosowaniem języka dawniej), a wymogami teraźniejszości i przyszłości. Rekonstrukcja języka przypomina odbudowywanie formy z kawałków znajdujących w różnym czasie i przez różne jednostki i grupy. W tym kontekście, „nakładający się bilingwizm nie wypływa z jednojęzycznych wizji, wywodzących się monolingwizmu (jak w przypadku dodającego bilingwizmu), lecz wywodzi się z uprzednich wielojęzycznych praktyk językowych, a przede wszystkim z bilingwizmu” (García, Beardsmore, 1986, s. 52–53).



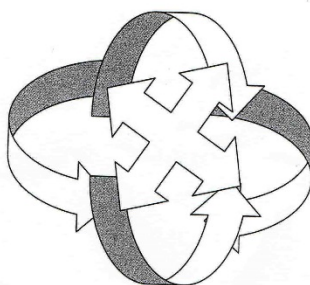
Schemat 3. Model nakładający w edukacji dwujęzycznej

Źródło: García, Beardsmore, 2009, s. 53.

Czwartym z wyróżnionych jest model dynamicznego bilingwizmu (*dynamic*). Jest on rozwinięciem statycznego podejścia do analiz dwujęzyczności, który we współczesnym globalnym świecie uzyskuje wieloraki i wielokontekstowy kształt. Żaden z charakteryzowanych wcześniej modeli – jak zauważają cytowani autorzy – nie jest wystarczający do analizy złożonych bilingwalnych kompetencji, jakich potrzebują jednostki, aby właściwie funkcjonować w niektórych społeczeństwach XXI wieku. Złożoność zjawisk językowych, ich wieloznaczność, a także dynamika przemian języków

oraz rozwój zjawisk wielojęzyczności – wszystko to wpływa na pojawienie się konieczności wprowadzenia nowych kategorii zjawisk w sferze językowej. Tak charakteryzują wspomniane procesy O. García i H. B. Beardsmore:

Bardziej niż kiedykolwiek, kategorie takie jak pierwszy język (L1) i drugi język (L2), język podstawowy i gościnny, język własny i zapożyczony nie zawsze są przydatne, ponieważ globalizacja świata w coraz to większym stopniu wymaga od ludzi wchodzenia w interakcje z innymi na sposoby które opierają się tradycyjnym kategoriom. W lingwistycznej kompleksowości dwudziestego pierwszego wieku, bilingwizm wciągnięty jest w zdecydowanie bardziej dynamiczny cykl, w którym praktyki językowe są zwielokrotnione i zawsze dostosowane do wielojęzycznego, multimodalnego obszaru aktu komunikacji. (2009, s. 53)



Schemat 4. Model dynamiczny w edukacji dwujęzycznej

Źródło: García, Beardsmore, 2009, s. 53.

Można zauważyć, że z perspektywy wyróżnionych powyżej modeli językowych, edukacji dwujęzycznej i dwujęzyczności, inaczej definiowane są funkcje szkolnictwa funkcjonującego w wieloetnicznym społeczeństwie. Równocześnie – jak trzeba stwierdzić – każdy z wyróżnionych modeli teoretycznych może być użyteczny do analizy działania edukacji wobec mniejszości językowych. Z tej perspektywy dostarczają one zatem istotnych kategorii teoretycznych służących badaniu i opisowi roli szkolnictwa w procesach funkcjonowania wielojęzycznego społeczeństwa.

Kluczowa dla trwania i przetrwania języka jest polityka edukacyjna – prowadzona na poziomie instytucji państwa. Ochrona języka może przybierać – jak zauważają J. A. Fishman i G. S. Fishman – trzy zgeneralizowane formy. Pierwsza z nich to forma zezwalająca (*permissive language defense*). Jej istotą jest postawa rządu centralnego zezwalająca na używanie odmiennych języków, w myśl wolności słowa. Władze nie są jednak w tym przypadku zobowiązane do żadnych działań służących ochronie języków mniejszości etnicznych. Jest to typowa postawa „umywania rąk” i odcinania się od odpowiedzialności za podtrzymywanie języków mniejszościowych grup. Języki te – jak to obrazowo ujmują cytowani autorzy – „wystawione są na darwinowskie prawa lingwistycznej dżungli: silny przeżywa, a słaby ginie” (J. A. Fishman, G. S. Fishman, 2000, s. 24–25).

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

efektywna obrona języka wymaga czegoś więcej niż tylko strojenia wystaw. Symboliczne dekoracje nie są tym, czym w rzeczywistości jest codzienne życie, czy życie języka. W przypadku nieobecności poważnych empirycznych badań i ewaluacji oraz wyznaczania kryteriów działań, jest wielce prawdopodobne że nawet tak zwane „badania w działaniu” (*action research*), będą miały raczej symboliczny niż uzdrawiający charakter. Badania mogą dostarczać wiedzy lecz same w sobie nie są lekarstwem. Wiele zagrożonych języków było badanych (i jest nadal), aż do ich zagłady. (2000, s. 24–25)

Trzecia z kolei to forma prewencyjnej/proaktywnej obrony (*preventive 'proactive' defense of threatened language*). Związana jest ona ze zdecydowanymi działaniami na rzecz zachowania języka. Dotyczy to zarówno podejmowanych aktywności na poziomie społeczności lokalnych, jak i na poziomie regionalnym (w obszarach zamieszkiwanych przez określone mniejszości) oraz narodowym. Autorzy ci dostrzegają konieczność monitorowania efektów takich form obrony języka, bowiem mogą one powodować konflikty. Jednak, jak zauważają, strategia radzenia sobie z problemami pojawiającymi się na drodze zmierzającej do obrony języka jest lepsza niż podejmowanie pozornych, reaktywnych działań służących zachowaniu języka – zmierzających w efekcie do jego zaniku. I choć realizacji takiej polityki jest relatywnie niewiele (potwierdzają ją przykłady Hiszpanii: Katalonia, Kanady: Quebec, czy Szwajcarii), to jednak tylko te podejmowane i zdecydowanie realizowane działania prewencyjne mogą być skuteczne w procesie ochrony ginących języków (J. A. Fishman, G. S. Fishman 2000, s. 24–25).

Podsumowując, trzeba zatem stwierdzić, że edukacja może stanowić czynnik zmiany w relacjach pomiędzy grupami etnicznymi w społeczeństwie, gdy spełnione są określone warunki. Ich istota tkwi z jednej strony w strukturalnych relacjach funkcjonowania samego systemu szkolnictwa. Dotyczy to między innymi celów kształcenia, definiowania oczekiwań wobec nauczycieli, jak i formalnego programu nauczania. Z drugiej strony kluczowe dla zmiany modelu kształcenia mniejszości etnicznych są uwarunkowania zewnętrzne (społeczne, polityczne, ekonomiczne), w których działa

system edukacji. Trzeba przy tym jednoznacznie stwierdzić, iż zmiana wynikająca z samego systemu edukacji, choć zasadniczo trudna do realizacji, to jednak nie jest niemożliwa. Stąd wydają się konieczne zarówno działania zorientowane na przekształcenie zewnętrznych uwarunkowań systemu oświatowego, jak i te, które wynikają ze specyfiki wewnętrznych relacji. Ważne w tym kontekście są oddolne działania reprezentantów nieuprzywilejowanych mniejszości, zmierzające do takiego wykorzystania systemu szkolnictwa, aby mógł on spełniać zadania ochrony języka ich własnych grup etnicznych.

## BIBLIOGRAFIA

1. Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Ball, J. (2004). As if Indigenous Knowledge and Communities Mattered. *Transformative Education in First Nations Communities in Canada. American Indian Quarterly*, 28(3–4), 454–479.
3. Conklin, N.F., Lourie, M.A. (1983). *A Host of Tongues: Language Communities in the United States*. New York: Free Press.
4. Corson, D. (1997). Language Policies for Indigenous Peoples. W: R. Wodak, D. Corson (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, vol. 1, Language Policy and Political Issues in Education (77)*. Dordrecht: Kluwer.
5. Cummins, J., Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London: Routledge.
6. Ferguson, C., Houghton, C., Wells, M. (1977). Bilingual Education: An International Perspective. W: B. Spolsky, R. Cooper (Eds.). *Frontiers of Bilingual Education (163–172)*. Rowley, MA: Newbury House.
7. Fishman, J. A., Fishman, G. S. (2000). Rethinking Language Defense. W: R. Phillipson (Ed.). *Rights to Language. Equity, Power, and Education. Celebrating the 60th Birthday of Tove Skutnabb-Kangas (24–25)*. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
8. García, O., Beardsmore, H. B. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
9. Hamers, J. F., Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge.
10. Jackson Preece, J. (2007). *Prawa mniejszości*. Warszawa: Sic!
11. Johansen, B. E. (2004). Back from the (Nearly) Dead. *American Indian Quarterly*, 28(3–4), 566–582.
12. Keskitalo, P., Määttä, K., Uusiautti, S. (2013). *Sámi education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
13. Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków.
14. Lo Bianco, J. (1997). Bilingual Education and Socio-Political Issues. W: J. Cummins, D. Corson (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, vol. 5, Bilingual Education (39)*. Dordrecht: Kluwer.
15. May, S. (1997). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. W: J. Cummins, D. Corson (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, vol. 5, Bilingual Education (19–34)*. Dordrecht: Kluwer.
16. McCarty, T. L. (1997). American Indian, Alaska Native, and Native Hawaiian Bilingual Education. W: J. Cummins, D. Corson (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, vol. 5, Bilingual Education (48–51)*. Dordrecht: Kluwer.



17. Manuelito, K. (2005). The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from Ramah Navajo Community School. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 73–87.
18. Skutnabb-Kangas T. (1998). Multilingualism and the education of minority children. W: T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (Eds.). *Minority Education: From Shame to Struggle* (9–44). Philadelphia: Multilingual Matters.
19. Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (1991). Linguicism: A tool for analyzing linguistic inequality and promoting linguistic human rights. *North Atlantic Studies*, 1, 2.