

## — Ekonomické argumenty pro a proti mateřskému jazyku jako jazyku vyučovacímu

*Většina článků v tomto čísle se zabývá výukou romštiny jako předmětu, přičemž jazykem výuky bývá majoritní jazyk dané země. Vysvětlení a pokyny učitelů zazní v tomto jazyce, učební texty bývají zarámovány nadpisy v tomto jazyce a stejnojjazyčnými poznámkami, a součástí výuky bývají překlady z a do majoritního jazyka. Otázka výuky přímo v jazyce menšiny je málo tematizována, a v případě romské menšiny naráží na odmítnutí i u těch, kteří jsou jinak celkem nakloněni tomu, aby se vědomosti o romské kultuře a jazyce staly součástí moderní vzdělanosti. Vzhledem k ideologickému odmítnutí romské kultury a jazyka zvláště, jež jsme mohli sledovat v minulosti a jehož vzorce máme v myslech stále zakódovány, je těžké přistupovat k tomuto tématu neideologicky a mnoho textů má tak tendenci vyznít buď příliš skepticky anebo naopak nekriticky pozitivně. Švédská lingvistka Tove Skutnabb-Kangasová shromáždila v rámci článku, napsaného u příležitosti Čtvrtého světového kongresu ugrofinských národů (15.–19. srpna 2004, Tallin), řadu zajímavých argumentů pro i proti využití mateřského jazyka menšin ve výuce. V článku „Ugrofinský národ v globálním kontextu: Lidská práva mluvčích ohrožených jazyků“<sup>1</sup> představuje současný stav a potenciální další vývoj světové „jazykové krajiny“ a mechanismy zániku velké části těchto jazyků. Dále zde uvádí koncepci jazykových lidských práv coby nástroje k zamezení tomuto trendu a odůvodňuje, proč je žádoucí mu čelit. Zmiňuje jednak hlubší smysl existence diverzity jakožto zdroje kreativity a pokroku a zároveň i předpokladu diverzity biologické, navíc ale vyjmenovává také ekonomické argumenty pro rozvoj menšinových jazyků, které nejsou na první pohled tolik zjevné. Tato ekonomická část argumentace je předmětem následujícího textu. V diskurzu o multikulturalismu zaznívají výzvy k udržení plurality kultur často, proto jsme tentokrát zvolili ekonomickou argumentaci, o níž se domníváme, že dosud nedostala příležitost zaznít dostatečně důrazně nebo minimálně nebyla takto důkladně a souborně prezentována.*

PW

1 „Finno-Ugric Peoples in a Global Context: human rights of speakers of endangered languages“. Plenary paper at the 4th World Congress of the Finno-Ugric Peoples, August 15-19, 2004, Tallinn, Estonia.

## **1. Ekonomický argument č. 1.:**

### **Skutečně si nemůžeme dovolit vyučování ve více než stovce jazyků?**

Mnoho lidí včetně zástupců vlád by mohlo říci cosi ve smyslu: „Užívání mateřského jazyka k výuce všech či většiny předmětů<sup>2</sup> je sice dobrá myšlenka, ale v praxi je pouhou utopií. Buďme realisty! Udržitelný rozvoj ve vzdělávání, který povede ke skutečné gramotnosti, tvořivosti, vysoké míře mnohojazyčnosti studentů a zachování nejrozličnějších jazyků na světě, to všechno zní jistě báječně – avšak je to absolutně nemožné a zaručeně ekonomicky nerealizovatelné.“

Předložím vám pouze jeden výmluvný příklad. Papua Nová Guinea s počtem obyvatel kolem 5 milionů, je zemí s největším množstvím místních jazyků na světě – používá se jich zde přes 850. Podle studie Davida Klause ze Světové banky (2003; viz také Nagai & Lister 2003, Skutnabb-Kangas 2003) zde bylo 380 jazyků užíváno ke vzdělávání v předškolní výchově a prvních dvou ročnících základní školy, v roce 2002 přibýlo dalších 90 jazyků. Celkem se tedy od roku 2002 vyučuje v Papui Nové Guinei v 470 jazycích, což přineslo například tyto výsledky:

- děti se rychleji a snadněji naučily číst a psát
- naučily se rychleji a snadněji anglicky než jejich sourozenci, kteří byli podle starého systému vyučováni pouze v angličtině
- děti včetně děvčat ve studiu vytrvaly
- ve 3 provinciích, kde se začalo vyučovat v mateřském jazyce v roce 1993, byly výsledky zkoušek v šestém ročníku mnohem lepší nežli v provinciích, ve kterých se i nadále od prvního dne školy vyučovalo v angličtině

Je bezpochyby možné organizovat vzdělávání tak, aby se nepodílelo na realizaci jazykové genocidy, ale aby respektovalo základní jazyková lidská práva.

## **2. Ekonomický argument č. 2.: Jakou cenu je nutno zaplatit za absurdní rozhodnutí státu v otázce vyučovacího jazyka?**

Jsme-li zastánci racionálních teorií pro vysvětlení jednání jednotlivců či států, musíme si položit následující otázku: chovají se státy při svém jazykově-vzdělávacím plánování racionálně? Jednají tak, aby dětem minimálně neškodily? Snaží se rozumnými prostředky dosáhnout vše-

<sup>2</sup> Tzv. *MTM teaching* (*mother tongue medium teaching*) – mateřský jazyk jako vyučovací jazyk.

obecné společenské prosperity a postupují při tom ekonomicky? Děti původních domorodých obyvatel a menšin mluví mateřským jazykem odlišným od jazyka většiny. Aby se byly schopné uplatnit na pracovním trhu a v demokratických procesech země, je pro ně znalost dominantního jazyka nezbytná. Děti náležející k menšinám se tak skrze své formální vzdělání musí stát minimálně bilingvními.

Bilingvní vzdělávání všeho druhu je velmi specializovanou a citlivou oblastí, jak na poli výzkumu, tak při tvorbě politiky. Podrobná znalost této oblasti je nezbytným předpokladem k tomu, aby bylo možné předkládat jakákoli doporučení. Některé z vědecky podložených a prakticky ověřených principů jak dětem v rámci vzdělávacího systému pomoci, aby se staly v maximální míře mnohojazyčnými, jsou ve skutečnosti v protikladu s laickou intuicí, v rozporu se selským rozumem, jímž se ovšem bohužel úvahy o vzdělávání menšinových dětí dosud povětšinou řídí. Z toho vzniká závažný a složitý problém. Pokud se domorodé či menšinové děti, které mluví doma svým mateřským jazykem, mají stát bilingvními, a pokud se mají dobře naučit dominantnímu/většinovému jazyku, člověk řídící se selským rozumem by totiž zřejmě naprosto souhlasil s následujícími dvěma principy: co nejranější začátek výuky a maximální vystavení „žáka“ vlivu dominantního jazyka. Tyto principy jsou jistě účinné při učení se mnoha jiným věcem – cvičení dělá mistra. V našem případě jsou však oba principy nesprávné. To, čeho se s jejich pomocí dopouštíme, je jednak omyl předčasného startu, jednak klam maximálního vystavení jazykovému vlivu.

Ve skutečnosti nám fundovaný výzkum ukazuje, že čím déle jsou děti původních a menšinových obyvatel s nižším sociálním statutem vyučovány ve svém vlastním jazyce, tím lépe se naučí také jazyku dominantnímu. Předpokladem samozřejmě zůstává kvalitní způsob výuky jazyka, nejlépe vedený bilingvními učiteli. Což naprosto odpovídá haagskému doporučení ohledně práv na vzdělání národních menšin (<http://www.osce.org/hcnm/>) a směrnicím UNESCO (UNESCO 2003c).

V této souvislosti zde předkládám dva příklady nedávných, velice rozsáhlých, dlouhodobých a metodologicky mimořádně důkladných studií ze Spojených států (Ramirez a kol., 1991; a Thomas & Collier, 1997, 2002; viz další reference k oběma v bibliografii).

Studie Ramirez a kol. (1991) provedená na vzorku 2352 studentů srovnávala 3 skupiny španělsky mluvících studentů náležejících k menšině (viz tabulka č.1). První skupina byla vyučována pouze v angličtině (avšak i tito studenti měli bilingvní učitele a mnozí se učili španělštinu jako jeden z předmětů, což jinak pro submersní<sup>3</sup> vyučovací programy není typické).

3 Submerzí se rozumí výuka menšinových dětí v jazyce majority, zatímco imerze je výuka majoritních dětí v jazyce menšiny (viz dále).

Ve druhé skupině byli studenti, kteří s výukou v angličtině začali záhy – absolvovali pouze jeden nebo dva roky vyučování ve španělštině a pak přešli na angličtinu. Poslední skupinu tvořili studenti, kteří s výukou v angličtině začali později – než na ni přešli, byli vyučováni ve španělštině 4 až 6 let.

**Tabulka č. 1: Studie Ramirez a kol. (1991), 2.352 studentů**

| SKUPINA                      | VYUČOVACÍ JAZYK                             | VÝSLEDKY                                                                            |
|------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| pouze angličtina             | angličtina                                  | nízká úroveň angličtiny a školních výsledků; pravděpodobnost zlepšení nulová        |
| brzký přechod na angličtinu  | španělština 1-2 roky, dále vše v angličtině | poměrně nízká úroveň angličtiny a školních výsledků; pravděpodobnost zlepšení nízká |
| pozdní přechod na angličtinu | španělština 4–6 roků, dále vše v angličtině | nejlepší výsledky, úroveň srovnatelná s rodilými mluvčími angličtiny                |

Selský rozum by nám napovídal, že ti, kteří začali s výukou v angličtině brzy a byli tak angličtině vystaveni nejvíce, tj. studenti vyučovaní pouze v angličtině, v ní budou mít i nejlepší výsledky a zároveň budou mít lepší výsledky i v matematice, potažmo bude celková úroveň jejich vzdělání lepší. A naopak, u studentů, kteří začali s vyučováním v angličtině nejpozději a byli proto vlivu angličtiny vystaveni nejméně, bychom podle stejné logiky čekali, že budou mít v angličtině a dalších předmětech výsledky nejhorší.

Ve skutečnosti je tomu právě naopak. Nejlepších výsledků dosáhli právě ti studenti, kteří začali s angličtinou nejpozději. Ti měli zároveň jako jediní šanci dosáhnout později v angličtině úrovně rodilých mluvčích. Narozdíl od obou zbývajících skupin, které po počátečním vzestupu stále více zaostávaly a podle posudků pravděpodobně nebyly nikdy schopny dosáhnout úrovně angličtiny svých vrstevníků – rodilých mluvčích angličtiny, což platí stejnou měrou i o jejich dalších školních výkonech.

Další studie, kterou bych zde ráda představila, je studie Thomas & Collier (2002), největší dlouhodobě prováděná studie vzdělávání menšinových studentů na světě. Zúčastnilo se jí celkem 210.000 studentů. V jejím rámci byly uskutečněny hloubkové studie v městských i venkovských oblastech USA, které zahrnovaly: zcela imerzní vzdělávací programy vedené pouze

v minoritním jazyce; vzdělávací programy s využitím dvou medií či obousměrně bilingvní, které využívaly jako vyučovací prostředek oba jazyky, minoritní i majoritní (většinou španělština a angličtina); přechodové bilingvní vzdělávací programy, programy ESL (*English as a second language* – vyučování angličtiny jako druhého jazyka); a tzv. tradiční submersní programy (*English-only submersion* – vyučování pouze v angličtině). Průřez **všemi** těmito modely ukázal, že nejlepších výsledků jak v míře bilingvismu, tak s ohledem na celkové školní výsledky dosáhli studenti, jejichž mateřská řeč byla v dětství jejich hlavním vyučovacím jazykem po co nejdelší dobu. Délka vyučování v prvním jazyce (L1 – *language 1*) byla nejsilnějším předpokladem pro úspěch dítěte, a to jak pro jeho kompetenci a výsledky v jazyce druhém (L2), tak i ve škole všeobecně. Thomas & Collier (2002:7) uvádějí tyto závěry:

- nejsilnějším předpokladem pro úspěch studenta ve druhém jazyce je délka jeho formálního vyučování v jazyce prvním
- čím déle trvalo vyučování na základní škole v prvním jazyce, tím úspěšnější byli studenti i v osvojení jazyka druhého

Za rozhodující pro budoucí studijní úspěch studentů obě zmiňované studie označují dobu, po kterou byli studenti vyučováni v mateřském jazyce. Tento faktor je důležitější než všechny ostatní sledované faktory, včetně socioekonomického statusu studentů. Tento výsledek je mimořádně zásadní, zamysleme-li se nad socioekonomickým statusem mnoha ugrofinských menšin a většiny původních ugrofinských národů<sup>4</sup> (pouze Samiové jsou ve všech třech severovýchodních zemích výjimkou<sup>5</sup>). Nejhorší výsledky, včetně vysokého procenta předčasného přerušení studia,<sup>6</sup> zaznamenali autoři obou zmiňovaných studií mezi studenty v běžných sub-

4 Viz například odstrašující míra zničení a znečištění životního prostředí, zdraví a vzdělání všech původních národů v Rusku podle ruské zprávy ke třetímu zasedání PFII (10-21.května 2004 v New Yorku, United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues – Stálé forum OSN pro záležitosti původních národů). Zde uvádím stručný příklad rozsáhlého výzkumu prováděného během školního roku 2001-2002, do kterého bylo zahrnuto „10.000 žáků ze 142 škol v 8 severovýchodních oblastech (včetně Amurského regionu, autonomních okruhů Komi-Perm, Chanty-mansijsk a Jamalskoněnecký, republik Tuva, Altaj a Sacha (Jakutsko) a Krasnojarské oblasti). Monitorování ukázalo různé zdravotní anomálie, od funkčních po chronické nemoci, již u 40 až 70 procent žáků první třídy. Počáteční nízká zdravotní úroveň žáků první třídy má velice neblahý účinek na jejich adaptaci na školní prostředí [...] a je důvodem dalšího zhoršení jejich zdravotního stavu. V desáté třídě nepřevyšuje počet zdravých žáků 10 až 12 procent.“ (OSN, Zpráva Ruská federace, E/C.19/2004/5/Add.3:6-7).

5 viz Aikio-Puoskari (2001), Aikio-Puoskari & Pentikäinen (2001), Aikio-Puoskari & Skutnabb-Kangas (v tisku), Skutnabb-Kangas & Aikio-Puoskari (2003).

6 V autorčině angličtině „push-outs“ (dosl. vystrčení), oproti termínu „drop-outs“ (dosl. vypadlí), který se užívá v textech, které jsou založené na teorii deficitu. Ta klade školní neúspěch za vinu studentům, jejich vlastnostem, rodičům a kultuře. Teorie deficitu vnímá znalost menšinového jazyka jako vývojovou překážku přesto, že jde o další kompetenci navíc. (Pozn. překl.)

mersních programech, ze kterých byly mateřské jazyky studentů buď zcela vyloučeny, anebo kde probíhalo pouze vyučování mateřského jazyka jakožto samostatného předmětu. Podobné výsledky přinášejí také stovky dalších menších studií z celého světa.<sup>7</sup>

Typickým příkladem může být moje vlastní, nepříliš rozsáhlá studie mezi pracující třídou finských imigrantů ve švédské metropoli Stockholmu (Skutnabb-Kangas, 1987). Studenti v mé studii navštěvovali třídy s finštinou jakožto vyučovacím jazykem, jako kontrolní skupiny jsem využila švédské studenty v paralelních třídách na stejných školách. Pro posouzení znalosti švédštiny sledovaného vzorku jsem použila složitý jazykový test švédštiny, ve kterém mívají většinou děti ze středních vrstev lepší výsledky než děti z vrstev dělnických (viz tabulka č. 2). Po devíti letech vyučování (většinou) ve finštině a kvalitního studia švédštiny coby druhého jazyka dosahovali tito finští studenti z dělnické třídy mírně lepších výsledků ve zmiňovaném testu švédštiny nežli švédská kontrolní skupina studentů z třídy střední. Kromě toho byla jejich finština téměř stejně dobrá jako finština finských kontrolních skupin ve Finsku.

**Tabulka č. 2 Výsledky švédských testů a osobní hodnocení vlastní znalosti švédštiny**

|                           | VÝSLEDEK TESTU<br>(1-13) |      | VLASTNÍ OHODNOCENÍ<br>(1-5) |      |
|---------------------------|--------------------------|------|-----------------------------|------|
|                           | P                        | so   | P                           | so   |
| finští studenti           | 5,68                     | 1,86 | 4,50                        | 0,41 |
| švédská kontrolní skupina | 5,42                     | 2,23 | 4,83                        | 0,26 |

P = průměr; so = standardní odchylka

Respondenti:

Mládež dělnické vrstvy finské přistěhovalecké menšiny ve Švédsku po devíti letech vyučování převážně ve finském jazyce;

švédská kontrolní skupina: převážně mládež ze střední vrstvy v paralelních třídách na stejných školách;

švédský test: zbavený kontextu, test typu CALP, kde je možné očekávat lepší výsledky od příslušníků střední třídy. (Skutnabb-Kangas 1987).

<sup>7</sup> Viz résumé a odkazy in, např., Baker (1993), Baker & Prys Jones (1998); další odkazy: Cummins (viz bibliografie), Dolston & Lindholm (1995), Huss (1999), Huss a kol. (2002), Leontiev (1995), May & Hill (2003), May a kol. (2003), Skutnabb-Kangas (1995, v tisku 2000), a 8. svazek edice Encyklopedie jazyků a vzdělávání, především Cummins & Corson, eds. (1997).

Další mimořádně dobře vedenou studií je studie Saikia & Mohanty (2004). Jedná se o studii dětí z kmene Bodo ve státě Ásám v Indii. Po intenzivních kampaních se zde docela nedávno podařilo zavést výuku v mateřském jazyce. Saikia a Mohanty porovnávali úroveň dosažených výsledků v jazyce a matematice u tří skupin dětí ze 4. ročníku, označených jako AA (dětí, jejichž mateřským jazykem je ásámština a které byly vyučovány v ásámštině), BB (dětí kmene Bodo, které byly vyučovány v jazyce bodo) a BA (dětí kmene Bodo, které byly vyučovány v ásámštině). V každé skupině bylo 45 dětí, skupiny „byly sestaveny s ohledem na svůj socioekonomický status, na kvalitu vyučování a ekologické podmínky jejich vesnice.“ Z výsledků studie vyplývá, že skupina BB dosáhla výrazně lepších výsledků ve VŠECH testech nežli skupina BA. Skupina BA si vedla nejhůře ve všech testech. Skupina AA měla nejlepší výsledky ve dvou ze tří matematických testů. V jazykových testech nebyly mezi skupinami AA a BB žádné rozdíly. Výsledky autoři studie interpretují „jako důkaz pozitivní role vyučování v mateřském jazyce pro děti z kmene Bodo.“

K obdobnému závěru dochází podrobné resumé z výzkumu pro māorskou sekci ministerstva školství na Aotearoa neboli Novém Zélandě (May & Hill, 2003:14), a totiž k tomu, že submersní vyučovací programy vedené výhradně v angličtině „jsou pro vzdělávání studentů rodilých mluvčích menšinových jazyků široce doložené jako nejméně efektivní“.

I nadále však většina států umožňuje studentům z domorodných či menšinových skupin obyvatelstva pouze tento způsob submersního vzdělávání. Řídí se přitom raději selským rozumem nežli výsledky vědeckých výzkumů. A to i přesto, že by představitelé těchto států měli vědět, k jak negativním důsledkům jejich doporučení zákonitě povedou. Usilovat vědomě o taková řešení vzdělávání, u kterých byly prokázány negativní výsledky, a naopak vědomě nedoporučovat řešení, která by velmi pravděpodobně dosáhla výsledků pozitivních, a navíc o nich ani neinformovat, se rovná úmyslnému vážnému duševnímu poškození takto vzdělávaných dětí. Kromě toho je takový přístup také mimořádně nákladný pro obě strany: jak pro jedince, kterých se dotýká, tak i pro samotné státy, které tak těmto dětem z důvodů nedostatečného či nesprávně vedeného vzdělávání znemožňují využít svůj potenciál. I když zcela odhlédneme od morálních a etických argumentů týkajících se lidských práv (které ale jsou nevyvratitelné), měla by tato ztráta dané státy znepokojovat, usilují-li alespoň o jakýkoli druh ekonomické racionality.

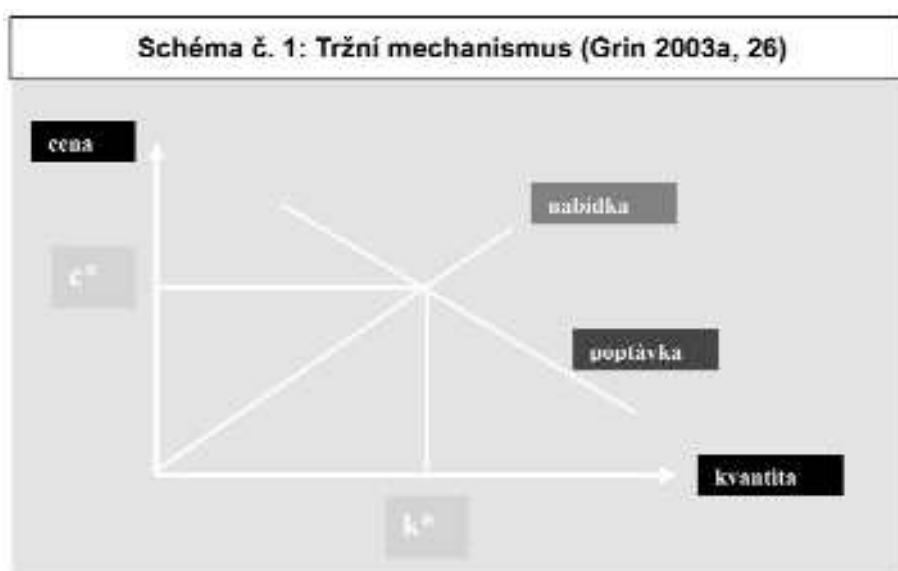
### **3. Ekonomický argument č. 3: Angličtinu potřebují všichni; znalost angličtiny stačí**

Zdá se, že mnoho států stejně jako mnoho rodičů z původních národů uvažuje v dnešní době o smyslu vzdělání následujícím způsobem (příklad z Ruska): „Co se týče malých původních severských menšin, [...] je třeba vychovat a vytvořit generaci vedoucích představitelů, odborníků a pracovníků, kteří budou schopni se přizpůsobit novým životním podmínkám,“ neboli „přizpůsobit se podmínkám tržní ekonomiky“ (OSN – Ruská federace. E/C.19/2004/5/Add.3:12). Jelikož pro úspěch v tržních ekonomikách je znalost angličtiny často vnímána jako klíčová a děti původních či menšinových obyvatel si navíc musí perfektně osvojit jazyk země, v níž žijí, jejich mateřský jazyk padne často za oběť cílům efektivity a racionality. Proto je důležité zaměřit se na zmíněné argumenty a posoudit, do jaké míry je znalost samotné angličtiny dostačující.

Britský deník *The Financial Times* přinesl 3.12.2001 zprávu o průzkumu, který byl proveden pro účely prestižního sdružení akademických obcí a mnohonárodních korporací *Community of European Management Schools*. Z výzkumu vyplývá, že neschopnost obchodní společnosti mluvit jazykem potencionálního klienta může vést k neúspěchu při obchodování, protože taková neschopnost signalizuje nedostatečné úsilí ze strany dané společnosti. Britské noviny *The Independent* uveřejnily 31.5.2001 reportáž o tom, že absolventi vysokých škol, kteří ovládají několik cizích jazyků, vydělávají více než ti, kteří mluví pouze anglicky. Jazykový výzkum britské Nuffieldské nadace (2000) zase dospěl k následujícímu závěru: „Pouze angličtina nestačí. Máme štěstí, že mluvíme světovým jazykem, ve vzdělaném a soutěživém světě však činí výhradní znalost angličtiny Velkou Británií zranitelnou a závislou na jazykové kompetenci a dobré vůli ostatních [...]. Mladí lidé z Velké Británie jsou čím dál více znevýhodňováni na pracovním trhu.“ Profesor Tariq Rahman z Pákistánu (osobní komunikace, 2002, viz též odkaz v bibliografii) tvrdí, že „školy s angličtinou coby vyučovacím jazykem mají sklon produkovat snoby naprosto odcizené vlastní kultuře a jazyku. Je-li angličtina jediným jazykem, jež ovládáme, stáváme se duševně kolonizovanými a odcizenými vlastní kultuře.“

„Dobrá“ znalost angličtiny bude brzy samozřejmostí stejně jako jí kdysi byla pouhá gramotnost nebo jako je jí dnes schopnost pracovat s počítačem. Zaměstnavatelé ji vnímají jako samozřejmost a nezbytnost, jež však sama o sobě není zárukou dobrého pracovního výkonu. Pro ilustraci můžeme použít obecné ekonomické teorie. Teorie nabídky a poptávky předpokládají, že pokud mnoho lidí vlastní něco, co bylo dříve vzácným zbožím (znalost angličtiny téměř na úrovni rodilého mluvčího), cena takového statku klesá. Hodnota „perfektní“ znalosti angličtiny jakožto finančního stimulu podstatně klesá v situaci, kdy velké množství populace

země, regionu či světa dobře anglicky umí (Grin, 2000). V následujícím schématu (Grin 2003a: 26) je nabídka definována jako „ochota výrobců nabídnout určité množství nebo určité zboží či službu za určitou jednotkovou cenu v průběhu doby. Poptávka je definována jako ochota konzumentů koupit určité množství tohoto výrobku nebo služby za určitou jednotkovou cenu a v průběhu doby. Za normálních podmínek je nabídka rostoucí funkcí ceny, zatímco poptávka klesající funkcí ceny. A proto se budou křivka nabídky a křivka poptávky protínat ve dvojdimenzionálním prostoru [cena-kvantita], čímž určují *rovnovážnou* hladinu jak pro kvantitu tak pro cenu.“ (Grin 2003a: 26).



V uvedeném schématu tuto teorii uplatňuji na vysokou úroveň znalosti angličtiny. Odhaduji, že nabídka (tzn. počet lidí s angličtinou téměř na úrovni rodilých mluvčích) může být dosud nižší nežli je poptávka. Z tohoto důvodu má na pracovním trhu tato kompetence stále ještě vysokou cenu. Což jinak řečeno znamená, že lidé s dobrou znalostí angličtiny mohou stále v mnoha oblastech získat dobrou práci. V tomto duchu pak uvažují mnozí rodiče, když se nechávají oklamat a „investují“ do vzdělání, o kterém se domnívají, že jejich dětem poskytne ‚dobrou‘ znalost angličtiny, a to i přesto, že za ně zaplatí ztrátou svého rodného jazyka. Předpokládám však, až bude překročena rovnováha tak, že nabídka lidí s ‚dobrou‘ angličtinou bude vyšší než poptávka (nebo až se stane tato znalost ‚přirozenou‘, protože jí bude mít téměř každý), její cena klesne. Odhaduji, že tato situace nastane cca za 15 let – jedná se samozřejmě pou-

ze o fundovaný odhad. Domnívám se však, že při plánování jazykových možností ve vzdělávání by si tohoto faktu měly být vědomy jak státní vzdělávací autority, tak rodiče.

*Přeložila Milena Alinčová.*

## **Bibliografie**

- Aikio-Puoskari, Ulla (2001). *Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa* (Teaching of and through the medium of Saami in the Nordic countries. A study of the linguistic human rights of the Saami in Nordic schools). *Juridica Lapponica* 25. Rovaniemi, University of Lapland.
- Aikio-Puoskari, Ulla & Pentikäinen, Merja (2001). *The language rights of the indigenous Saami in Finland under domestic and international law*. *Juridica Lapponica* 26. Rovaniemi, University of Lapland.
- Aikio-Puoskari, Ulla & Skutnabb-Kangas, Tove (v tisku). When few under 50 speak the language as a first language: linguistic (human) rights and linguistic challenges for endangered Saami languages. In Helander, Nils Øyvind (ed.). *Guovdageaidnu/Kautokeino: Sámi Instituhhta/Nordic Saami Institute*.
- Baker, Colin (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Baker, Colin & Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Collier, Virginia P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language, *TESOL Quarterly* 23, 509-531.
- Collier, Virginia P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes, *TESOL Quarterly* 21, 617-641.
- Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. (2002). Reforming Education Policies for English Learners Means Better Schools for All. *The State Educational Standards* 3:1, 30-36.
- Cummins, Jim & Corson, David (eds) (1997). *Bilingual Education*. Volume 5. *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Dolson, David & Lindholm, Kathryn (1995). World class education for children in California: A comparison of the two-way bilingual immersion and European School model. In Skutnabb-Kangas, Tove (ed.). *Multilingualism for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 69-102.

- Grin, Francois (2000). *Evaluating policy measures for minority languages in Europe: Towards effective, cost-effective and democratic implementation*. ECMI Report 6, October 2000. Flensburg: ECMI.
- Grin, Francois (2003a). Language Planning and Economics. *Current Issues in Language Planning* 4(11), 1-66.
- Huss, Leena (1999). Reversing Language Shift in the Far North. Linguistic Revitalization in Scandinavia and Finland. *Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia* 31. Uppsala: Uppsala University.
- Huss, Leena, Camilleri, Antoinette & King, Kendall (eds) (2003). *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*. Series Multilingualism and linguistic diversity. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leontiev, Alexei A. (1995). Multilingualism for all – Russians? In Skutnabb-Kangas, Tove (ed.). *Multilingualism for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 199-214.
- May, Stephen & Hill, Richard (2003). *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*. Milestone Report 2. Hamilton: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, School of Education, University of Waikato.
- May, Stephen, Hill, Richard & Tiakiwai Sarah (2003). *Bilingual/Immersion education: Indicators of Good Practice*. Milestone Report 1.
- Nagai, Yasuko and Lister, Ronah (2003). What is our culture? What is our language? Dialogue towards the maintenance of indigenous culture and language in Papua New Guinea. *Language and Education* 17:2, 87-104.
- [The] Nuffield Foundation (2000). *Languages: The Next Generation. The Final Report and Recommendations of the Nuffield Languages Inquiry*. London: The Nuffield Foundation.
- Rahman, Tariq (1996). *Language and Politics in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press. [Paperback reprint, 1998 and 2000].
- Rahman, Tariq (1999). *Language, Education and Culture*. Karachi: Oxford University Press. [Paperback reprint, 2000].
- Rahman, Tariq (2000). *Unpleasant Essays : Education and Politics in Pakistan*. Lahore: Vanguard Books.
- Rahman, Tariq (2002). *Language, Ideology and Power*. Karachi: Oxford University Press.
- Ramirez, J. David, Pasta, David J., Yuen, Sandra D., Billings, David K. & Ramey, Dena R. (1991). *Longitudinal study of structured immersion strategy, early-exit, and late-exit bilingual education programs for language minority children* (Vols. 1-2). San Mateo, CA: Aguirre International.
- Ramirez, J. David., Yuen, Sandra D. & Ramey, Dena R. (1991). *Executive Summary: Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit*

- transitional bilingual education programs for language-minority children, Submitted to the U. S. Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre International.*
- Saikia, Jayashree & Mohanty, Ajit K. (2004). *The role of mother tongue medium instruction in promoting educational achievement: A study of grade four Bodo children in Assam (India)*. Manuscript.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1987). *Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority? Finnish Parents Talk about Finland and Sweden*. Research Project „The Education of the Finnish Minority in Sweden“, Working Paper nr 1. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.
- Skutnabb-Kangas, Tove (ed.) (1995). *Multilingualism for All*, Lisse: Swets & Zeitlinger, Amsterdam, Series European Studies on Multilingualism.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2003). Revitalisation of Indigenous Languages in Education: Contextualising the Papua New Guinea Experience. *Language and Education* 17:2, 81-86.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Aikio-Puoskari, Ulla (2003). Exclusion or inclusion – linguistic human rights for a linguistic minority, the Deaf Sign language users, and an indigenous people, the Saami. In Lee, Philip (ed.). *Many Voices, One Vision: The Right to Communicate in Practice*. Penang, Malaysia: Southbound & London: WACC 59-88.
- Thomas, Wayne P. and Collier, Virginia (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Report: Project 1:1*. Fairfax, Virginia: VREDE, George Mason University. [www.crede.ucsc.edu](http://www.crede.ucsc.edu).
- Thomas, Wayne P. and Collier, Virginia P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement*. George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). [http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html).
- United Nations Economic and Social Council, Permanent Forum on Indigenous Issues, Third Session, New York 10-21 May 2004. Information received from Governments. Note by the Secretariat. Addendum. *Russian Federation*. E/C.19/2004/5/Add.3.
- UNESCO 2003c. *Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>.

**Romano džaniben – jevend 2007**  
**Časopis romistických studií**

Tento časopis vychází díky finanční podpoře Ministerstva kultury České republiky.

Toto číslo je výstupem z výzkumného záměru č. MSM 0021620825  
na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze

Toto číslo časopisu vyšlo za finanční podpory České rady pro oběti nacismu

Projekt je financován za finanční podpory Nadace Arbor Vitae

Projekt byl podpořen z prostředků Nadačního fondu obětem holocaustu.

Vydává Romano džaniben  
Ondříčkova 33, 130 00 Praha 3  
tel.: 222 715 947, e-mail: dzaniben@email.cz, www.dzaniben.cz  
bankovní spojení: 161582339/0300

Šéfredaktor: Peter Wagner  
Výkonné redaktorky: Lada Viková, Helena Sadílková a Adéla Gálová  
Technická redaktorka: Eva Zdařilová  
Recenzovali: doc. PhDr. Jiří Nekvapil, CSc.  
a Ass. Prof. Mag. Dr. Dieter Halwachs  
Sazba: Petr Teichman  
Tisk: PBtisk, Příbram

Produkcí zajišťuje nakladatelství G plus G, s.r.o.,  
Plavecká 14, 128 00 Praha 2  
tel: 222 588 001, e-mail: gplusg@gplusg.cz, www.gplusg.cz

Náklad: 600 ks  
Doporučená cena: 160 Kč  
Roční předplatné: 320 Kč (včetně poštovného a balného)

**ISSN 1210-8545**

Evidenční číslo podle tiskového zákona: MK ČR E 6882

Nevyžádané rukopisy a fotografie se nevracejí. Obsah zveřejněných polemických článků  
nemusí být totožný se stanoviskem redakce. Podávání novinových zásilek povoleno  
Ředitelstvím pošt Praha č.j. NP 1360/1994 ze dne 24.6.1994.