





UNIwersytet Warszawski  
Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej

ZESZYTY ŁUŻYCKIE

TOM 48

Rewitalizacja kultur i języków  
mniejszościowych

Warszawa 2014

**Zespół Redakcyjny:** Jerzy Molas (red. nacz.), Nicole Dołowy-Rybińska (z-ca red. nacz.), Ignacy Doliński (sekr. red.), Bożena Itoya, Anna Jakubowska

**Rada Naukowa:** Rafał Leszczyński (Łódź), Roland Marti (Saarlandes), Włodzimierz Pianka (Warszawa), Dietrich Scholze (Budyšin/Bautzen), Elżbieta Siatkowska (Warszawa), Ludmiła Vasiliewa (Lwów), Sonja Wölke (Budyšin/Bautzen), Elżbieta Wrocławska (Warszawa), Krzysztof Wrocławski (Warszawa), Jadwiga Zieniukowa (Warszawa)

**Redaktor tomu:** Nicole Dołowy-Rybińska

**Skład i łamanie:** Jerzy Michał Pieńkowski

**Redakcja językowa tekstów anglojęzycznych:** Zygmunt Nowak-Soliński

**Redakcja językowa tekstów polskojęzycznych:** Anna Jaroszek

**Ilustracja na okładce:** akwarela Měrcina Nowaka-Njehorńskiego *Bój z paliwaku* („Walka ze smokiem”), przedruk z: A. Krawc-Dźewiński, *Serbscy twórcy wuměłcy* (Artyści łużyccy), Budyšin 1975, s. 63.

**Adres redakcji:**

Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego,  
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00–927 Warszawa;  
zeszyty.luzyckie.polon@uw.edu.pl; <http://slawistyka.uw.edu.pl>

Wydanie publikacji dofinansowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

**ISSN 0867–6364**

© Copyright by Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej  
Uniwersytetu Warszawskiego

Druk i oprawa: Zakład Graficzny UW, zam. 1576/2014.

**Spis zawartości tomu XLVIII**  
**Volume XLVIII – Contents**

**Rewitalizacja kultur i języków mniejszościowych**  
**Revitalization of minority cultures and languages**

<i>Od Redakcji</i> .....	9
<i>From the Editor</i> .....	11

**Rewitalizacja – kontekst teoretyczny**

**Lěoř Šatava** (Praha)

Wprowadzenie: rewitalizacja etnolingwistyczna – wizja „szalonych naukowców” czy zjawisko naturalne? [ <i>Introduction: Ethnolinguistic revitalisation – a vision of ‘mad scientists’ or a natural phenomenon?</i> ] .....	17
---	----

**Aleksandra Bergier** (Warszawa)

The use of traditional knowledge and culture-sensitive pedagogy in revitalization of endangered languages and cultures ...	31
--	----

**Rawinia Higgins** (Wellington), **Poia Rewi** (Dunedin)

What is vital to a minority people .....	49
--	----

**Bartłomiej Chromik** (Warszawa)

Aspekty pojęcia <i>ideologie językowe</i> istotne z perspektywy działań rewitalizacyjnych [ <i>Characteristics of the term language ideologies, significant for language revitalization</i> ] .....	65
---	----

## Edukacja i zajęcia pozaszkolne

**Jana Schulz-Šoćina** (Budyšin/Lipsk)

Witaj-projekt jako wspaniały koncept rewitalizowania hornjo-  
a delnjoserbskeje rěče? [*The Witaj-Project as a successful model  
for Upper and Lower Sorbian revitalization?*] ..... 79

**Rhian Siân Hodges** (Bangor)

Caught in the middle: Parents' perceptions of new Welsh speak-  
ers' language use: The case of Cwm Rhymni, south Wales ..... 93

**Csilla Horváth** (Szeged)

Beading and language class: Introducing the Lylyng Soyum  
Children Education Centre's attempt to revitalize Ob-Ugric  
languages and cultures ..... 115

**Miren Artetxe Sarasola** (Bilbao)

Les jeunes et la revitalisation du basque au pays basque nord.  
L'influence de la *bertsolaritza* sur l'usage de la langue et l'iden-  
tité linguistique [*Young people and revitalisation of the Basque  
language of the Northern Basque Country. Influence of the  
bertsolaritza on the usage of the language and the linguistic  
identity*] ..... 129

## Wyzwania rewitalizowanych języków i projekty rewitalizacyjne

**Michael Hornsby** (Poznań)

'Une prononciation déficiente, francisée': The debate over an  
"authentic" accent in revitalized Breton ..... 149

**Nicole Dołowy-Rybińska** (Warszawa)

Sytuacja języków łużyckich – stan, instytucje, działania rewi-  
talizacyjne [*The situation of the Sorbian languages: condition,  
institutions, revitalization activities*] ..... 173

<b>Justyna Olko</b> (Warszawa), <b>John Sullivan</b> (Zacatecas/Warszawa)	
An integral approach to Nahuatl language revitalization .....	191
<b>Enrique Uribe-Jongbloed, Carl Edlund Anderson</b> (Bogotá)	
Indigenous and minority languages in Colombia: The current situation .....	217
<b>Aleksandra Jarosz</b> (Poznań)	
Developing an orthography of an endangered language: a proposal for Miyako-Ryukyuan .....	243
<b>Alexander Andrason</b> (Stellenbosch), <b>Tymoteusz Król</b> (Kraków)	
A fuzzy model of the Vilamovicean language .....	265
<b>Piotr Szczepankiewicz</b> (Poznań)	
The Issue of Cornish(es) .....	293

## Kontakty językowe i kulturowe

<b>Anna Jorroch</b> (Warszawa)	
Molenna w Wojnowie – tu języki pulsują życiem [ <i>Molenna in Wojnowo – here the languages ‘pulsate’</i> ] .....	311
<b>Maciej Mętrak</b> (Warszawa)	
Zachodniosłowiański internet mniejszościowy – medium masowe czy hobby pasjonatów? [ <i>West-Slavonic minority Web – mass medium or an obscure hobby?</i> ] .....	329
<b>Tereza Hlaváčková</b> (Praha)	
Bretoński jako język rodziny – problem międzypokoleniowy? [ <i>Breton as a language of the family – an intergenerational problem?</i> ] .....	345
<b>Robert Kulmiński</b> (Warszawa)	
Mniejszość wietnamska w Czechach – zarys problematyki [ <i>The Vietnamese minority in the Czech Republic – an outline of the problematic</i> ] .....	361

## Recenzje i wydarzenia

### Tadeusz Lewaszek (Poznań)

Recenzja: Katja Brankačec, *Distribution und Funktionen von Vergangenheitsformen im älteren Obersorbischen. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung der Verhältnisse im Altpolnischen und Alttschechischen*, Peter Lang Edition, Frankfurt am Main 2014 ..... 377

### Elżbieta Wrocławska (Warszawa)

Czy można jeszcze uratować dolnołużycki język i kulturę?  
Recenzja: Madlena Norberg i Peter Kosta (oprac.), *Sammelband zur sorbischen/wendischen Kultur und Identität, Podstupimské pśinoski k Sorabistice*, „Potsdamer Beiträge zur Sorabistik” nr 8/2008, Institut für Slavistik der Universität Potsdam ..... 381

### Nicole Dołowy-Rybińska (Warszawa)

Dzień małych języków w Warszawie ..... 387

## Forum literackie

### Zdzisław Kłós (Warszawa)

Mickiewicz po łużycku odczytany [*Mickiewicz as read in Sorbian*] ..... 395

### Adam Mickiewicz

IV. kniży: *Diplomatija a góntwa – Pan Tadeusz, księga IV*, przełożył na język dolnołużycki Alfred Měškank ..... 407

## Od Redakcji

Czterdziesty ósmy tom „Zeszytów Łużyckich” poświęcony jest istotnemu dziś zjawisku rewitalizacji języków i kultur mniejszościowych. Wiek XX przyniósł gwałtowną zmianę sytuacji mniejszości, ich języków, sposobu życia, zajęć. Obowiązkowe szkolnictwo, rozkwit mediów masowych, rozwój cywilizacyjny, a wraz z nim urbanizacja i procesy globalizacyjne wywołały zmianę językową, silną nie tylko w Europie, ale też – jak pokazują teksty zawarte w tym tomie – na całym świecie. Przerwanie międzypokoleniowej transmisji języka, odchodzenie od przekazów kulturowych wyznaczających spójność grupy (w tym zwłaszcza od tradycyjnej wiedzy, o czym w tomie pisze **Aleksandra Bergier**), rozbitcie (fizyczne i kulturowe) wspólnot językowych doprowadziły do stopniowego słabnięcia małych języków. Ich funkcję zaczęły przejmować języki dominujące, a także języki światowe, w tym angielski. Dopiero gdy sytuacja języków mniejszościowych zaczęła być alarmująca, w sukurs przyszli im aktywiści, lingwiści, wreszcie – pod ich wpływem – decydenci polityczni. Rozpoczął się proces stwarzania warunków do zachowania i ochrony języków mniejszościowych, a także ich rewitalizacji tam, gdzie ich istnienie było poważnie zagrożone (artykuł o teorii rewitalizacji i zapotrzebowaniu na nią **Leoša Šatavy**). Powstały międzynarodowe konwencje i instytucje, których celem jest zapewnienie takich warunków, by użytkownicy języków mniejszościowych mogli funkcjonować i posługiwać się nimi. Choć większość z tych rozporządzeń nie ma mocy prawnej, a przez to też siły oddziaływania na decydentów politycznych, stworzyły one odpowiedni grunt pod realizowane na całym świecie na coraz większą skalę działania rewitalizacyjne.

Bogactwo języków świata jest wciąż ogromne. Każdy język i każda wspólnota z nim związana znajdują się jednak w innej sytuacji: socjolingwistycznej, politycznej, psychologicznej. W tym tomie prezentujemy tak odmienne języki, jak: nahuatl z Meksyku (artykuł **Justyny Olko** i **Johna Sullivana**), języki z Kolumbii (o których piszą **Enrique Uribe-Jongbloed** i **Carl Edlund Anderson**) czy język kornijski (artykuł **Piotra Szczepankiewicza**). Odmienne są również postawy wobec języków przodków, kształtowane m.in. przez ideologie językowe (o których pisze w swoim artykule **Bartosz Chromik**). Dlatego też programów rewitalizacyjnych stosowanych z sukcesem w jednej

społeczności nie da się przenieść bezrefleksyjnie do innej. Każda grupa i jej język wymagają programu dopasowanego do jej własnych potrzeb (taki program rewitalizacji oparty na dokładnym poznaniu sytuacji wspólnoty maoryskiej prezentują w swoim tekście **Rawenia Higgins** i **Poia Rewi**). Nie zawsze jednak społeczność, której język jest poddawany procesowi rewitalizacji, odnosi się doń pozytywnie. Widoczne jest to zwłaszcza w podejściu do rewitalizowanego języka przez starsze pokolenie native speakerów i młodsze pokolenie osób, które języka standardowego z gramatyką stworzoną na potrzeby jego rewitalizacji uczą się w szkole (o problemie autentyczności języka bretońskiego obecnie nauczanego pisze **Michael Hornsby**). Gdy transmisja międzypokoleniowa języka zostaje przerwana lub osłabiona (jak w przypadku języka dolnołużyckiego czy języka bretońskiego, o których piszą **Nicole Dołowy-Rybińska** i **Tereza Hlaváčková**), podstawą działań edukacyjnych musi stać się szkoła. Ta z kolei nie może funkcjonować bez dokumentacji i standaryzacji języka (o konsekwencjach kontaktów językowych piszą **Alexander Andrason** i **Tymoteusz Król**; o konieczności stworzenia ortografii dla rewitalizowanego języka pisze **Aleksandra Jarosz**). W niniejszym tomie szkołom mniejszości poświęcony jest szereg tekstów, pokazujących, jak przedsięwzięcia edukacyjne, a także pozaszkolne działania, w których dzieci i młodzież mogą uczestniczyć (o zajęciach ze śpiewu improwizowanego w języku baskijskim pisze **Miren Artetxe Sarasola**), wpływają na znajomość i używanie języków mniejszościowych, ale także z jakimi niebezpieczeństwami wspólnoty mogą się spotkać. O skuteczności edukacyjnych programów rewitalizacyjnych na Górnych Łużycach pisze **Jana Schulz-Šoľcina**, o stosunku rodziców do walijskojęzycznych szkół można przeczytać w artykule **Rhian Siân Hodges**, z aktywnością centrum prowadzącego działania edukacyjne i rewitalizacyjne wokół języka mansi można się zapoznać w tekście **Csilli Horváth**.

W dzisiejszym świecie w miejscu wielojęzyczności wynikającej z kontaktów kulturowych i językowych (o wielojęzyczności staroobrzędowców w Wojnowie pisze **Anna Jorroch**) pojawia się coraz częściej wielojęzyczność wytworzona przez procesy imigracyjne (studium dotyczące sytuacji mniejszości wietnamskiej w Republice Czeskiej prezentuje w swoim tekście **Robert Kulmiński**). Młode pokolenie, wychowane w środowisku zdominowanym przez używanie jednego oficjalnego języka, znajduje nowe sposoby rozwijania znajomości języków mniejszościowych i pozytywnych postaw wobec nich. Do najważniejszych sposobów należy zapewnienie w internecie miejsca dla małych języków świata (o małych językach słowiańskich w internecie można przeczytać w tekście

**Macieja Mętraka**). Oprócz tego nie należy zapominać o znaczeniu twórczości powstającej w językach mniejszościowych, a także o sensie tworzenia przekładów literackich na najmniejsze nawet języki. Dlatego w tomie tym znalazło się miejsce dla kolejnej już publikowanej na łamach „Zeszytów Łużyckich” książki *Pana Tadeusza* w tłumaczeniu na język dolnołużycki oraz dla artykułu **Zdzisława Kłosa** o przekładach Mickiewicza tworzonych przez **Alfreda Měškanka**.

*Nicole Dołowy-Rybińska*

## From the Editor

The 48th volume of ‘Zeszyty Łużyckie’ is devoted to today’s significant phenomenon of minority languages and cultures revitalisation. The 20<sup>th</sup> century witnessed a radical shift in the situation of minorities; this included their languages, lifestyles and activities. The linguistic change, which was the result of obligatory schooling, the advances in mass media as well as a certain progress in aspects of modern civilisation followed by urbanisation and globalisation, has been extensive not only in Europe but, as can be judged by the articles included in the present volume, also around the world. The interruption in the intergenerational transmission of language and culture (predominantly traditional knowledge that in the present volume **Aleksandra Bergier** touches upon) on which the social cohesion of a group was once based as well as the social disintegration of linguistic communities have caused minority languages to gradually weaken. This function has begun to be taken over by dominant and global languages, English as an example. Not until the situation of minority languages reached an alarming stage did activists, linguists and political dissidents react. The process that was started was one of the creation of appropriate conditions in which the minority languages could be preserved, protected and revitalised in some places where their existence was threatened (an article about the theory of revitalisation and about the need for it has been written by **Leoš Šatava**). International conventions and institutions were founded whose aim is to ensure that the circumstances under which minority languages prevail and are used by people. Although the majority of the actions taken do not have any legal influence and, as a result, they cannot affect political dissidents, they

nevertheless have provided valid grounds for carrying out the revitalisation on a larger scale around the world.

The variety of languages existing in the world is still rich. However, each of the languages as well as the community attached to it are in different sociolinguistic, political and psychological situations. For example, in the present volume diverse minority languages are presented, such as the Nahuatl language found in Mexico (**Justyna Olko** and **John Sullivan**), languages found in Columbia (**Enrique Uribe-Jongbloed** and **Carl Edlund Anderson**) and the Cornish language (**Piotr Szczepankiewicz**). Another difference observed among various linguistic communities is the attitude of people towards the language of their ancestors, which, among others, stems from particular linguistic ideologies that prevail in the communities (article by **Bartosz Chromik**). Therefore, a revitalisation programme that proved successful in one community cannot be without thought applied to a different community. Each community and its language require a programme tailored to their needs (such a revitalisation programme based on a thorough investigation of the Māori community is presented in an article by **Rawinia Higgins** and **Poia Rewi**). Notwithstanding, the community whose language is undergoing revitalisation does not always approve of this revitalisation. This is particularly visible in the attitude to the revitalised language adopted by the older generation of native-speakers as well as the younger generation of those who learn the minority language at school in a standardised version whose grammar rules have been compiled for the purpose of the revitalisation (in the present volume the ‘authenticity’ problem of the Breton language taught at school is touched upon by **Michael Hornsby**). Nonetheless, when the intergenerational transmission of a language has been broken or weakened (as for example in the case of Lower Sorbian and Breton discussed by **Nicole Dołowy-Rybińska** and **Tereza Hlaváčková**) a base of educational actions has to be formed by the school. It cannot, however, function unless the revitalised language is documented and standardised (the necessity of creating an orthographic system of a revitalised language is discussed by **Aleksandra Jarosz** and the consequences of language contact are dealt with by **Alexander Andrason** and **Tymoteusz Król**). In the present volume several articles are devoted to the subject of minority schools. Not only do they investigate educational endeavours and extracurricular activities for children and young people (such as classes of improvised singing in the Basque language which are examined in an article by **Miren Artetxe Sarasola**) as well

as their influence on the knowledge and the use of the minority languages, but the articles also touch upon the dangers that communities might face. Accordingly, the efficiency of the educational revitalisation programmes in Upper Lusatia is examined by **Jana Schulz-Šořćina**, and parental attitudes to Welsh-speaking schools is presented by **Rhian Siân Hodges** and the functioning of an educational and revitalisation centre promoting actions around the Mansi language is dealt with by **Csilla Horváth**.

These days multilingualism resulting from cultural and language contact (such as the multilingualism observed among the Old Believers in Wojnowo, Poland, investigated by **Anna Jorroch**) is increasingly replaced by multilingualism resulting from certain immigration processes (as in the situation of the Vietnamese minority in the Czech Republic studied by **Robert Kulmiński**). Furthermore, today, thanks to the younger generation of language users who have been raised in an environment dominated by the use of one official language, new ways of developing the knowledge of minority languages and promoting positive attitudes towards them have been created. Among the most important tools is the Internet with the 'space' that it ensures for minority languages (the presence of the small Slavic minority languages on the Internet is investigated by **Maciej Mętrak**). Finally, we should not forget the significance of the products of minority languages artistic creativity and about the purpose of producing literary translations even into the least spoken languages. For this reason, a translation of one of the books of 'Pan Tadeusz' ['Sir Thaddeus'], the Polish national literary epic by Adam Mickiewicz, into the Lower Sorbian language, is included in the present volume as are several other translated fragments of 'Sir Thaddeus' which were published in 'Zeszyty Łużyckie' previously (additionally, the present volume also contains an article by **Zdzisław Kłos** on translations of Mickiewicz's works produced by **Alfred Měškank**).

*Nicole Dołowy-Rybińska*



# **Rewitalizacja – kontekst teoretyczny**



Leoš Šatava

(Uniwersytet Karola w Pradze)

## **Wprowadzenie: rewitalizacja etnolingwistyczna – wizja szalonych naukowców czy zjawisko naturalne?**

Asymilacje językowa i etniczna są niewątpliwie zjawiskami tak starymi, jak sama ludzkość. Jednak w drugiej połowie XX wieku w wielu miejscach na świecie znacznemu pogłębieniu i przyspieszeniu uległo zjawisko zmiany językowej (*language shift*) (Fishman 1964), polegające na przerwaniu ciągłości międzypokoleniowego przekazu języka.

Współcześnie w szybkim tempie maleje liczba żywych języków, przede wszystkim w związku z procesem globalizacji. Tendencje asymilacyjne oddziałują intensywnie nawet w najodleglejszych zakątkach świata. W przybliżeniu piąta część z sześciu – siedmiu tysięcy wciąż funkcjonujących języków świata znajduje się w ostatniej fazie swojego istnienia, a kolejne 50–70% jest poważnie zagrożone wymarciem, ponieważ są to języki nieprzekazywane młodszemu pokoleniom. Według skrajnych ocen do roku 2100 na Ziemi pozostanie mniej niż tysiąc żywych języków (Krauss 1998: 103–106).

Jednakże mimo aktualnego, stale wzrastającego stopnia zagrożenia większości języków wymarciem ważniejsze prace czy tomy poświęcone omawianemu tematowi ukazują się dopiero od początku lat 90. XX wieku (Robins, Uhlenbeck 1991; Hale i in. 1992). Na uświadomienie sobie przez współczesnych rzeczywistej sytuacji wpłynęło zwłaszcza studium niewielkiej objętości, autorstwa amerykańskiego językoznawcy Michaela Kraussa, opublikowane w czasopiśmie „Language” (Krauss 1992). Obecnie zarówno (socio)lingwiści, jak i przedstawiciele innych nauk społecznych poświęcają wiele uwagi szybkiemu ubożeniu grupy języków świata, często nawet biją na alarm (Crystal 2000; Dalby 2003; Dixon 1997; Grenoble, Whaley 1998; Nettle, Romaine 1999). Temat ten bywa poruszany także w formie eseju i reportażu (Abley 2005; Gauß 2001; Harrison 2007; Harrison 2010); wzrasta popularność praktycznych poradników ochrony i rewitalizacji

języków (Hinton, Hale 2001; Hinton 2013; Grenoble, Whaley 2006). Zróżnicowanie i wielobarwność grup etnicznych, języków oraz kultur coraz częściej są pojmowane jako dziedzictwo kulturowe ludzkości, a z pewną przesadą również jako element ekologii środowiska życia (Zima 2002) czy (bio)różnorodności (Maffi 2001; Middleton 2003). Wspomniana problematyka jest też obecna w internecie (zob. np. stronę internetową projektu Endangered Languages)<sup>1</sup>.

Wskazane fakty stopniowo znajdują odzwierciedlenie nie tylko w publikacjach specjalistycznych – ze względu na ścisłą łączność fenomenowi etnicznego i językowego omawiane są również w związku ze wzrastającym zainteresowaniem problematyką narodowościową i mniejszościową, tematyką praw człowieka i różnymi działaniami z tego zakresu.

Od lat 60., kiedy to w licznych państwach zachodnioeuropejskich oraz w USA rozpoczęła się epoka odrodzenia etnicznego (*ethnic revival*), upłynęło ponad pół wieku. W tym okresie zaszło wiele zmian w zakresie starań o przetrwanie i rewitalizację małych grup etnicznych, mniejszości narodowych oraz ich języków w Europie i na innych kontynentach. Zmiany te dotyczą zarówno teorii i prawodawstwa, jak i działań praktycznych.

W ostatnich dziesięcioleciach specyficzne problemy mniejszości, oczywiście nie tylko językowych i etnicznych, analizowane są dokładniej, przynajmniej w demokratycznych rejonach świata. Międzynarodowe działania doprowadziły między innymi do zapewnienia mniejszościom etnicznym podstawowych praw (zob. *Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych* z 1994 r.). Stopniowo zmieniło się również podejście do mniejszości językowych i kulturowych, pojmowanych początkowo jako „element zakłócający”, następnie w myśl zasady „język jako prawo”, aż w końcu uznano je za „kulturowe bogactwo ludzkości” (Hale 1992: 1–3; *Our Creative Diversity...* 1995/96; Šatava 2009: 66). O zmianie świadczy również istnienie *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych* z 1992 roku. Obecnie działa szereg instytucji i organizacji zrzeszających mniejszości etniczne lub

---

<sup>1</sup> <http://www.endangeredlanguages.com> (data dostępu: 13.04.2014); zob. też: UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. 2003. *Language Vitality and Endangerment. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages*. Paris; <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf> (data dostępu: 13.04.2014); Dwyer, Arienne M. 2011. *Tools and techniques for endangered-language assessment and revitalization*, [http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/bitstream/1808/7109/1/Dwyer2011\\_AssessRevitalize.pdf](http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/bitstream/1808/7109/1/Dwyer2011_AssessRevitalize.pdf) (data dostępu: 13.04.2014).

wspierających ich działalność kulturalną. Z punktu widzenia zwolenników zachowania różnorodności etnicznej i językowej zmiany te należy uznać za pozytywne<sup>2</sup>.

Z drugiej strony wspomniane tendencje mają też znaczenie praktyczne. W jakim stopniu omówione programy i dążenia traktowane są poważnie, a na ile są jedynie pustymi przepisami? Czy rzeczywiście pomogły i nadal pomagają opierać się asymilacji językowej i kulturowej? Specjalistyczne studia i analizy tej problematyki należą do rzadkości, podobnie jak prognozy dalszego rozwoju. Niewątpliwie jednak ta nowa atmosfera teoretycznie, a często i praktycznie zwiększyła szanse na przetrwanie małych, podlegających asymilacji grup etnicznych i językowych. Fakt ten znalazł odzwierciedlenie (ilościowe, jakościowe czy też symboliczne) w specjalistycznych tekstach z zakresu etnologii, socjolingwistyki i innych nauk społecznych. Od 1991 roku, kiedy wydany został fundamentalny tekst ojca socjolingwistyki Joshui A. Fishmana, zatytułowany *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages* (Fishman 1991), rewitalizacja językowa stała się zagadnieniem często poruszonym, analizowanym i interpretowanym. Przejawem tej tendencji jest to, że dziesięć lat później J. A. Fishman mógł (jako redaktor) nawiązać do wspomnianej publikacji w bilansie osiągniętych wyników (Fishman 2001).

Jednak, co rozumiałe, nikt nie jest w stanie udzielić uniwersalnych odpowiedzi na podstawowe pytania: jak skutecznie przeciwstawiać się procesom asymilacyjnym?, w jaki sposób powstrzymać zmianę językową wśród użytkowników języków zagrożonych?, jak rozpocząć rewitalizację etnolingwistyczną?, jakie argumenty wysuwać? Warunki kulturowe, polityczne i demograficzne oraz odmienny stopień samookreślenia, emancypacji i żywotności uniemożliwiają znalezienie uniwersalnego środka rozwiązującego problemy małych grup etnicznych i języków poddanych asymilacji. Mimo to wymiana i porównanie doświadczeń w tym zakresie mogą być bardzo wartościowe. Nawet jeśli doświadczenia, skuteczne modele i programy nie mogą być, z oczywistych względów, wykorzystane bezpośrednio, na niektórych z nich można się wzorować, natomiast inne mogą pełnić funkcję impulsu i elementu stymulującego, pomagać w rozpoczęciu działań etniczno-językowych.

---

<sup>2</sup> Jednak należy zaznaczyć, że np. tzw. pozytywna dyskryminacja mniejszości językowych i etnicznych często bywa źle oceniana przez społeczność dominującą.

Przy czym należy wspomnieć, że wiele aspektów współczesnej polityki (etno)językowej (Spolsky 2004) zostało poddanych krytyce, m.in. w duchu poglądów Pierre'a Bourdieu, zgodnie z którymi językowy management i działania praktyczne to wystąpienia ideologiczne, związane ze stosunkiem dominacji i podporządkowania (García 2012: 85). Można również mieć wątpliwość, czy działania z zakresu rewitalizacji językowej nie są zbyt lingwocentryczne, to znaczy, czy nie pomijają innych aspektów życia: społecznych, ekonomicznych i kulturowych (Spolsky 2004: ix–x, 215–216).

Właściwie, po co się tym przejmować, czemu spowalniać i powstrzymywać asymilację etniczną i językową? Czy takie działania nie są nienaturalne, niepraktyczne i zbędne? Do którego momentu można mówić o „naturalnej chęci pozostania sobą”, a od kiedy zaczyna się „inżynieria etniczna”? Oto niektóre z heretyckich pytań, na które nie ma jednoznacznych odpowiedzi (Grenoble, Whaley 2006: 19–20).

Osoby, które uważają świadomość etniczną za atawistyczny przeżytek będący potencjalnym źródłem ksenofobii i które uznają walkę o przetrwanie języka używanego jedynie przez kilka tysięcy lub kilkaset osób za bezsensowne trwonienie energii, ograniczają egzystencję ludzką wyłącznie do aspektu ściśle pragmatycznego.

Jednak życie jest bardziej skomplikowane. Na egzystencję człowieka składają się nie tylko aspekty praktyczne i pragmatyczne. Joshua A. Fishman<sup>3</sup> stwierdza: „(...) Niezależnie od tego, jak materialnymi i materialistycznymi istotami zdajemy się być, nie straciliśmy zdolności ani potrzeby życia dla ideałów, dla kochanych osób, dla wspólnotowych celów. To przez pierwotne społeczno-kulturowe instytucje język jest związany z prawdami, które sprawiają, że warto jest żyć” (Fishman 1989: 397)<sup>4</sup>.

Tenże autor we wstępie do wspomnianej pracy *Reversing Language Shift* twierdzi, że temat rewitalizacyjny podjął z poczucia długu moralnego i że starał się zająć nie tylko asymilacyjną zmianą językową, która prowadzi do zaniku języka, ale i sposobami przeciwstawiania się jej (Fishman 1991: xii–xiii). Nie

---

<sup>3</sup> Jeśli nie podano inaczej, tłumaczenie wszystkich cytatów anglojęzycznych pochodzi od Redakcji.

<sup>4</sup> Jednak w ostatnim okresie krytyce poddane zostały tezy Fishmana (J. Darquennes, G. Williams), zwłaszcza w związku z jego rzekomo zbyt jednostronnie ewolucjonistycznym wyobrażeniem o zmianie społecznej i znaczeniu lokalnym. Zarzuca się mu, że nie docenia wpływu czynników ekonomicznych oraz globalizacji i nie uwzględnia współczesnej teorii społecznej (Nekvapil, Vasiljev 2008: 295–296, 298).

znaczy to jednak, że autor uporczywie usiłuje zaprzeczyć rzeczywistości. Starania o przetrwanie i dalszy rozwój małych społeczności etniczno-językowych należy postrzegać w powiązaniu z całościowym obrazem jakości egzystencji ludzkiej, działaniami ekologicznymi i próbami zachowania indywidualności w dzisiejszym zglobalizowanym świecie. Słowa Fishmana nie powinny być interpretowane jako konserwatyzm i odrzucanie rozwoju. Należy podkreślić, że przesadny nacisk na techniczny i pragmatyczny aspekt współczesnej cywilizacji odsuwa na dalszy plan tradycyjne, archetypiczne wyznaczniki funkcjonowania społeczności ludzkiej i jej kultury. Właśnie uwaga poświęcana zjawiskom pozornie niepraktycznym, przestarzałym i lokalnym może stanowić alternatywny prąd lub swoistą psychoterapię.

Na omawiane kwestie zwrócił uwagę, tylko z pozoru paradoksalnie, również Benedict Anderson, jeden z ojców poglądu, według którego świadomość etniczna jest tworem sztucznym. W pracy *Wspólnoty wyobrażone*, uważanej już dziś za klasyczną, badacz ten pisze: „(...) jest jednak rzeczą wątpliwą, czy zmiana społeczna lub przekształcenia świadomości jako takie wystarczają do wyjaśnienia przywiązania, jakim ludzie darzą swe wynalazki i wyobrażenia, i (...) wyjaśnienia, dlaczego są gotowi za nie umierać?” (Anderson 1997: 141), a także: „W epoce, kiedy postępowi, kosmopolityczni intelektualiści (zwłaszcza w Europie?) z reguły upierają się przy tezie, że nacjonalizm [w znaczeniu neutralnym – L. Š.] ma charakter niemal patologiczny, a źródłem jego są strach i nienawiść wobec innych, że jest spokrewniony z rasizmem, celowe jest przypomnienie, że narody bywają otoczone miłością, której często towarzyszy samopoświęcenie. Kulturowe wytwory nacjonalizmu – poezja, proza, powieść, muzyka, sztuki plastyczne – w tysiącu form i stylów ukazują tę miłość” (Anderson 1997: 141).

Należy zaznaczyć, że nawet w grupie badaczy zajmujących się małymi językami, które są zagrożone, nie ma jedności. Oczywiście nawet największy entuzjasta musi przyznać, że praktycznie nie można ocalić ani uchwycić i opisać metodami (socjo)lingwistycznymi wszystkich żywych języków współczesnych czy też ich subwariantów (Dixon 1997: 230)<sup>5</sup>.

Można też twierdzić, że uznawanie różnorodności językowej za wartość jest swoistym ideowym lustrzanym odbiciem zachodniej cywilizacji, w myśl hipotezy Sapira-Whorfa, zgodnie z którą języki są odzwierciedleniem rzeczywistości. Jednak, paradoksalnie, sami użytkownicy zanikających języków

---

<sup>5</sup> Za wzorcowe studium procesu wymierania języka uważa się pracę Dorian (1981).

często nie boją nad wymieraniem tych kodów tak bardzo, jak językoznawcy i inni sympatycy różnorodności kulturowej (Muehlmann 2012: 164–166). Z tego powodu pochodzące z zewnątrz starania rewitalizacyjne i apele bywają uważane za przejaw paternalizmu (Ladefoged 1992: 810).

Nawet wśród lingwistów spotykana jest też inna poważniejsza herezja, oparta na powątpiewaniu w sens ochrony (zagrożonych) języków i ich sztucznego utrzymywania za pomocą „transplantacji, respiratorów i aparatów tlenowych” – w tym przypadku rzekomo można nawet rozważać przydatność „eutanazji językowej” (Matisoff 1991: 221)! Zgodnie z tym stanowiskiem od zawsze w historii ludzkości ginęły i powstawały kolejne wspólnoty językowe oraz etniczne, a nowa forma kulturowa nie musi być oparta na języku czy czynniku etnicznym (Ladefoged 1992: 810). „Z praktycznego, ekonomicznego punktu widzenia dla młodej osoby pochodzącej z zagrożonej wspólnoty językowej znacznie korzystniejsze może być jak najszybsze zdobycie sprawności w silniejszym języku, zwłaszcza w języku większościowej kultury (...)” (Matisoff 1991: 221). Wynika z tego, że każdy człowiek posiada „fundamentalne prawo do samostanowienia i wolny wybór porzucenia własnego języka” (Brenzinger, Heine, Sommer 1991: 41). Przeciwno tym poglądom przedstawiane są zarzuty i głosy krytyczne. Istotnym argumentem jest w tym kontekście to, że o wolnej woli wyboru języka praktycznie nie ma mowy w nieprzychylnych, wyjątkowo trudnych warunkach, w jakich żyją mniejszości. Język często „wyrzuca się za burtę”, ponieważ taki jest warunek awansu społecznego i ekonomicznego (Dorian 1994: 801; por. Dorian 1993).

Rozważając problem, czy etniczność i jej najważniejszy wyznacznik – język – są rzeczywiście tak cenne, moglibyśmy przytoczyć jeszcze liczne, często przeciwstawne, opinie i tezy. Ze względu na procesy przemieszania i globalizacji w przyszłości większość ludzi prawdopodobnie obierze ścieżkę koegzystencji oraz przenikania się grup etnicznych i ich kultur. Jednocześnie będą zanikać lub zostaną całkowicie zniesione granice, które współcześnie bywają jeszcze bardzo wyraźne. Logicznym skutkiem dwu- lub wielokulturowości jest więc wzmożona przenikalność, brak wyrazistości lub zanik granicy różnicującej grupy etniczne.

Warto wspomnieć również o pewnym, rzadko poruszonym zagadnieniu: w następstwie powszechnie uznanego prawa do tożsamości (etnicznej) wyjątkowo trudne do realizacji jest „prawo do *nieposiadania* specyficznej (zazwyczaj etnicznej) tożsamości” (Eriksen 2001: 135).

Jeżeli jednak dana grupa etniczna odrzuci zarys swojej autoidentyfikacji, w najlepszym razie zmieni się, o ile zupełnie nie przestanie istnieć, w hobbistyczne stowarzyszenie skupiające osoby zainteresowane językiem i tradycją, które będzie przypominać towarzystwa kulturalne lub sportowe. Taki rozwój może być zupełnie naturalny, legalny, a nawet oczekiwany, należy jednak wziąć pod uwagę podstawowe efekty wpływające na przetrwanie pierwotnej formy grupy etnicznej lub języka. W tym kontekście warto zacytować następujący głos: „(...) wydaje się, że utrata językowej różnorodności wynika mniej z zagłady językowej, a bardziej z językowego samobójstwa” (Spolsky 2004: 216).

Główną rolę w procesie przetrwania języka lub grupy etnicznej odgrywają więc sami aktorzy. Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku Henry Giles i jego współpracownicy stworzyli teorię witalności etnolingwistycznej (do dziś opracowywaną przez ich następców), która uwzględniła odmienne warunki i sytuacje wyjściowe w procesie planowania językowego. W celu pomyślnego odwrócenia kierunku zmiany językowej należy zapewnić określone warunki podstawowe. Nawet najlepsze prawa i polityka przychylna mniejszości nie będą skuteczne tam, gdzie ona sama nie ma dostatecznej chęci przetrwania jako niezależna społeczność etniczna posługująca się własnym językiem. Należy więc zapewnić przede wszystkim to, co Joshua A. Fishman określa jako „natychmiastową ochronę kontekstu bezpośredniej transmisji językowej”; w przeciwnym razie działania rewitalizacyjne są „jak ciągle pompowanie dziurawej opony” (Fishman 1991: xii).

Co do tego typu inicjatyw stwierdza się również, że: „(...) nie mogą one być dostarczane z zewnątrz. Muszą być tworzone wewnątrz struktury społecznej wspólnoty lub wcale. Z tego powodu nawet najbardziej przychylnym osobom pochodzącym z zewnątrz jest niesłychanie trudno udzielać użytecznego wsparcia małym zagrożonym językom, zwłaszcza nieeuropejskim, znajdującym się w sferze wpływów euro-amerykańskich. Moralne wsparcie i techniczna wiedza, w tym wiedza językowa, oczywiście mogą i powinny być przekazywane, jednak ich przyjęcie lub odrzucenie musi leżeć w gestii pojedynczych wspólnot. Nawet w przypadku powodzenia efektywne przywództwo może pochodzić jedynie z wewnątrz wspólnot” (Dorian 1998: 21).

Znów potwierdza się zatem znaczenie lokalnego życia społecznego (tzw. *small-scale* lub *face to face*), które do pewnego stopnia może zapewnić niezbędną integrację w sferze prywatnej (Fishman 1991: xii, 6). W takich

warunkach żywotność małych, często rozproszonych populacji i społeczności może być niewiarygodnie duża i trwała. Dowodem na to jest np. przetrwanie diaspory żydowskiej i ormiańskiej, ale również istnienie grup o małej liczebności takich, jak niewielka (2000–3000 osób) społeczność północnofryzyjska na wyspie Föhr, posługująca się językiem *fering* (Paulsen 1981: 185–186).

W licznych podejmowanych współcześnie działaniach i kształtowanych modelach rewitalizacyjnych celowo rezygnuje się z działań globalnych i przechodzi się na poziom komunalny (Williams, Evas 1997)<sup>6</sup>. Wielkie przedsięwzięcia prawne i przepisy często nie docierają do zwykłych ludzi lub ich nie interesują. Współcześnie szansą na odniesienie drobnych sukcesów na całej płaszczyźnie działania są małe zwycięstwa na polu „wzmacniających wspólnotę doświadczeń wspólnej walki w imię podzielanej prawdy” (Fishman 1991: xi).

Można wymienić szereg prób rewitalizacji etnolingwistycznej, które zostały podjęte w XX wieku, zwłaszcza w ciągu ostatnich dwudziestu – trzydziestu lat, i zakończyły się pomyślnie<sup>7</sup>. W Europie udało się to np. w Katalonii, Kraju Basków i Walii, w przypadkach szkockiego języka gaelic i Saamów (Laponia), a w pewnym zakresie także w przypadkach Bretończyków, Łużyczan i innych grup. Przynajmniej częściowo skuteczna rewitalizacja etnolingwistyczna przeprowadzana jest również w bardzo niewielkich społecznościach, m.in. w ramach pierwszej pomocy językom zagrożonym (Huss 1996), np. w liczącej 1500 osób grupie Saamów Lule (Huss 1999: 142–145).

W innych częściach świata odnotowuje się sukcesy w zakresie utrzymania i rozwoju języka francuskiego w Kanadzie oraz odrodzenia: języka ojczystego ludności autochtonicznej Maorysów z Nowej Zelandii, języków polinezyjskich na Hawajach i innych języków Oceanii, a także niektórych języków Indian w USA, Kanadzie i Ameryce Łacińskiej. Do odrodzenia świadomości etnicznej i częściowo języka doszło również w społeczności

---

<sup>6</sup> W związku z aktywną polityką dwujęzyczności w Walii realizowana jest idea *language animateurs* – są to osoby inicjujące i podtrzymujące bilingwizm na poziomie lokalnym, w urzędach i innych miejscach (Williams, Evas 1997: 51).

<sup>7</sup> W tym miejscu trzeba przypomnieć imponujące precedensowe osiągnięcie w dziedzinie ożywienia językowego sprzed ponad stu lat, mianowicie wprowadzenie na nowo języka hebrajskiego jako języka codziennej komunikacji społeczności żydowskiej na Bliskim Wschodzie, a następnie ustanowienie go językiem urzędowym w Izraelu.

pierwotnych mieszkańców Japonii, Ainów, oraz w niektórych grupach autochtonicznych Australii.

W ostatnim dziesięcioleciu wzmożone starania w kierunku rewitalizacji etniczno-językowej podejmowane są również na terytorium byłego Związku Radzieckiego. Coraz intensywniejsze działania, które częściowo już przynoszą efekty, można zaobserwować nie tylko wśród dużych grup etnicznych, np. u Tatarów, ale i w przypadku znacznie mniejszych społeczności takich, jak tureccy Gaugazowie w Mołdawii, Kałmucy z Powołża oraz niektóre syberyjskie grupy etniczne, między innymi Jukagirzy i Ewenkowie.

Oczywiście zakres, skuteczność i całościowe znaczenie konkretnych działań rewitalizacyjnych różnią się od siebie, można również wskazać przykłady dyskusyjne<sup>8</sup>.

✱

Możliwości i sens rewitalizacji etnolingwistycznej w kontekście warunków społecznych i paradygmatów przełomu XX i XXI wieku długo wzbudzały wątpliwości. Praktyczne działania podejmowane w minionych dziesięcioleciach w wielu miejscach Europy i na innych kontynentach dowiodły, że rewitalizacja etniczna i językowa mimo błędów oraz ewentualnych niepowodzeń jest możliwa do zrealizowania w nowoczesnych warunkach społecznych, nie stanowi bowiem jedynie sztucznego tworu naukowców i marzycieli-entuzjastów odizolowanych od prawdziwego życia. Aktualnie nie rozważa się kwestii, czy możliwe jest powstrzymanie asymilacji i zmiany językowej w ogóle, ale raczej czy działanie to jest potrzebne i realne w konkretnej sytuacji danej społeczności<sup>9</sup>.

Należy wspomnieć, że „(...) zmiana językowa nie dotyczy tylko języka, ale całej związanej z nim kultury. Argument za przywróceniem i odrodzeniem musi więc zawierać wezwanie do kulturowej zmiany i większego kulturowego samostanowienia” (Baker, Prys Jones 1998: 186). „Język zawsze istnieje na kulturowej matrycy i to ta matryca powinna być wzmacniana poprzez politykę, a nie język *per se*” (Fishman 1989: 399).

---

<sup>8</sup> Np. język kornijski w Kornwalii (Wielka Brytania).

<sup>9</sup> Por. dyskusja dotycząca przede wszystkim języka hebrajskiego, iryjskiego oraz mao-ryjskiego (Spolsky 1995).

Trzeba również podkreślić, że sukcesy osiągnięte w sferze języka można rozumieć jako postęp w dziedzinie walki przeciw dyskryminacji i łamaniu praw człowieka (Skutnabb-Kangas, Phillipson 1994).

Niewątpliwie problematyka etniczna i językowa jest we współczesnym świecie, wbrew wcześniejszym prognozom, bardzo aktualna. Miejmy zatem nadzieję, że nowy 48. tom „Zeszytów Łużyckich” poświęcony rewitalizacji języków mniejszościowych, grup etnicznych oraz kultur znacząco przyczyni się do analizy i interpretacji tego zjawiska, a także stanie się źródłem inspiracji i zaowocuje ważnymi badaniami nad zaproponowanymi tematami i kwestiami.

*Z języka czeskiego przełożyła Bożena Itoya*

## Bibliografia

- Abley, Mark. 2005. *Spoken Here. Travels Among Threatened Languages*. London: Arrow Books.
- Anderson, Benedict. 1997. *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, tłum. S. Amsterdamski. Kraków–Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak – Fundacja im. Stefana Batorego.
- Baker, Colin; Prys Jones, Sylvia. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brenzinger, Matthias; Heine, Bernd; Sommer, Gabriele. 1991. *Language Death in Africa*. [w:] R. H. Robins, E. M. Uhlenbeck (red.), *Endangered Languages* (19–44). Oxford, New York: Berg.
- Crystal, David. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalby, Andrew. 2003. *Language in Danger*. New York: Columbia University Press.
- Dixon, Robert M. W. 1997. *The rise and fall of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorian, Nancy C. 1981. *Language Death. The Life Cycle of the Scottish Dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dorian, Nancy C. 1993. *A response to Ladefoged's other view of endangered languages*, „Language“, 69 (3), 575–579.
- Dorian, Nancy C. 1994. *Reviews: Endangered Languages* (eds. R. H. Robins, E. M. Uhlenbeck), „Language“, 70 (4), 797–802.
- Dorian, Nancy C. 1998. *Western language ideologies and small-language prospects*. [w:] L. A. Grenoble, L. J. Whaley (red.), *Endangered languages, Language loss*

- and community response* (3–21). Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2001. *Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concepts of Culture*. [w:] J. Cowan, M.-B. Dembour, R. Wilson (red.), *Culture and Rights. Anthropological Perspectives* (127–148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2007. *Antropologie multikulturních společností. Rozumět identitě*. Praha, Kroměříž: Triton.
- Fishman, Joshua A. 1964. *Language maintenance and language shift as a fields of inquiry*, „Linguistics“, 2 (9), 32–70.
- Fishman, Joshua A. 1989. *Language spread and language policy for endangered languages*. [w:] J. A. Fishman, *Language & Ethnicity in Minority Sociological Perspective* (389–402). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (red.). 2001. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia. 2012. *Ethnic identity and language policy*. [w:] B. Spolsky (red.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (79–99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gauß, Karl-Markus. 2001. *Die sterbenden Europäer. Unterwegs zu den Sorben, Aromunen, Gottscheer Deutschen, Arabereshe und den Sepharden von Sarajewo*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Grenoble, Lenore A.; Whaley, Lindsay J. 2006. *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grenoble, Lenore A.; Whaley, Lindsay J. (red.). 1998. *Endangered Languages. Language Loss and Community Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hale, Kenneth L. 1992. *On endangered languages and the safeguarding of diversity*, „Language“, 68 (1), 1–3.
- Hale, Kenneth L. et al. 1992. *Special Issue on Endangered Languages*, „Language“, 68 (1), 1–42.
- Harrison, K. David. 2007. *When Languages Die. The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Harrison, K. David. 2010. *The Last Speakers, The Quest to Save the World's Most Endangered Languages*. Washington: National Geographic.
- Hinton, Leanne. 2013. *Bringing Our Languages Home. Language Revitalization for Families*. Berkeley: Heyday Books.

- Hinton, Leanne; Hale, Kenneth L. (red.). 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Huss, Lena. 1996. *Erste Hilfe für eine bedrohte Sprache. Wiederbelebungsmaßnahmen bei den norwegischen Lulesamen*. [w:] L.-G. Larsson (red.), *Laponica et Uralica : 100 Jahre finnisch-ugrischer Unterricht an der Universität Uppsala : Vorträge am Jubiläumssymposium 20.–23. April 1994* (Studia Uralica Upsaliensia, 26, 71–78). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Huss, Lena. 1999. *Reversing Language Shift in the Far North. Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland* (Studia Uralica Upsaliensia, 31). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Krauss, Michael. 1992. *The world's languages in crisis*, „Language“, 68 (1), 4–10.
- Krauss, Michael. 1998. *The Scope of the Language Endangerment Crisis and Recent Response to It*. [w:] K. Matsumura (red.), *Studies in Endangered Languages – Papers from the International Symposium on Endangered Languages, Tokyo 1995, November 18–20, ICHEL Linguistic Studies 1* (101–113). Tokyo: Hituzi Syobo.
- Ladefoged, Peter. 1992. *Another view of endangered languages*, „Language“, 68 (4), 809–811.
- Maffi, Luisa (red.). 2001. *On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge and Environment*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Matisoff, James A. 1991. *Endangered Languages of Mainland Southeast Asia*. [w:] R. H. Robins, E. M. Uhlenbeck (red.), *Endangered Languages* (189–228). Oxford, New York: Berg.
- Middleton, DeWight R. 2003. *The Challenge of Human Diversity. Mirrors, Bridges and Chasms*. Long Grove (IL): Waveland Press.
- Muehlmann, Shaylih. 2012. *Von Humboldt's parrot and the countdown of last speakers in the Colorado Delta*, „Language & Communication“, 32 (2), 160–168.
- Nekvapil, Jiří; Vasiljev, Ivo. 2008. Recenzja: *J. Darquennes (ed.). 2007. Contact Linguistics and Language Minorities/Kontaktlinguistik und Sprachminderheiten/Linguistique de Contact et Minorités Linguistiques (Plurilingua XXX)*, *St. Augustin: Asgard Verlag*, „Slovo a slovesnost“, 69 (4), 293–299.
- Nettle, Daniel; Romaine, Suzanne. 1999. *Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development (Perez Cuéllar – Report, 2. ed.)*. 1995/96. Paris: UNESCO–Publishing.
- Paulsen, Frederik. 1981. *The Recent Situation of the Ferring Language*. [w:] E. Haugen, J. D. McClure, D. S. Thomson (red.), *Minority Languages Today. A Selection from the Papers read at the First International Conference on Minority Languages, Glasgow, 8–13 September 1980* (182–188). Edinburgh: University Press.

- Robins, Robert H.; Uhlenbeck, Eugenius M. (red.). 1991. *Endangered Languages*. Oxford, New York: Berg.
- Spolsky, Bernard. 1995. *Conditions for Language Revitalization: A Comparison of the Cases of Hebrew and Maori & The Debate*, „Current Issues in Language and Society“, 2 (3), 177–222.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (red.). 1994. *Linguistic Human Rights, Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Šatava, Leoš. 2009. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Williams, Colin H.; Evas, Jeremy. 1997. *The Community Research Project*. Cardiff: Bwrdd yr Iaith Gymraeg/Welsh Language Board.
- Zima, Petr. 2002. *Ekolingvistika. Jazyky jako organizmy žijící prostřednictvím svých uživatelů*, „Vesmír“, 81 (1), 45–47.

## **Introduction: Ethnolinguistic revitalisation – a vision of *mad scientists* or a natural phenomenon?**

### **(Summary)**

Since the second half of the 20th century, the trend in language and ethnic assimilation has gathered astonishing impetus in a many parts of the world but the number of living languages has been falling very rapidly. While today about 6000 to 7000 languages still exist, estimates put the figure as low as less than 1000 by the year 2100.

(Socio) linguists and representatives of other social sciences and humanities are therefore paying great attention to the language shift and fast impoverishing of the scale of the languages of the world. Practical efforts to protect and revitalise languages are appearing more and more frequently. The diversity and variety of ethnic groups, languages and cultures are, in this context, conceived of as the cultural heritage of mankind or even part of the “(bio) diversity” of humanity.

The above issues have gradually found their reflection in academic publications but, with respect to a close relationship between the linguistic and ethnic phenomena, they have also shown the general increase in concern for ethnic and minority problems, human rights and the perception of the various endeavours and statutory measures in this field.

A practical outcome of these facts can be seen in activities and programs undertaken in many parts of the world aiming to revitalise languages threatened with assimilation. The text mentions and comments on a number of good practices and examples in this field. In addition, arguments used in favour of revitalising activities, or employed to counter them, are examined in detail here. The author attempts to view the ethnolinguistic revitalisation not as a single aspect of the situation, but to envisage the entire breadth of the background of its unquestionable range of problems.

**Keywords:** revitalization, reversing language shift, language shift, linguistic minorities

**Słowa kluczowe:** rewitalizacja, odwracanie zmiany językowej, zmiana językowa, mniejszości językowe

**Leoš Šatava** – profesor, absolwent etnologii i historii (Uniwersytet Karola w Pradze), pracuje w Instytucie Etnologii Uniwersytetu Karola oraz na innych czeskich i słowackich uniwersytetach. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień etniczności (w kontekście społeczności mniejszościowych), socjolingwistyki (zwłaszcza rewitalizacji języków mniejszościowych i tożsamości etnicznej) oraz migracji (w kontekście czeskim).

lsatava@tiscali.cz

Aleksandra Bergier  
(University of Warsaw)

## **The use of traditional knowledge and culture-sensitive pedagogy in the revitalisation of endangered languages and cultures<sup>1</sup>**

### **Introduction**

Language endangerment is one of the biggest challenges of modern humanities. Linguistic diversity is of strategic importance for human kind because when languages die precious intellectual resources and ways of perception disappear with them. This intrinsic connection between language and traditional, local knowledge is at the heart of my inquiry and I follow a critical line of thought which is concerned with the role of indigenous epistemologies in education (see e.g., Henze, Davis 1999; May, Aikman 2003; Battiste, Henderson 2000; Skutnabb-Kangas, Dunbar 2010). The fiasco of subtractive and mono-cultural education programs, which continue to limit the scope of traditional knowledge systems that are being passed on to the next generations, together with a dangerously fast pace of language loss, makes it indispensable to conduct studies leading to the construction of experimental revitalisation models, tied to indigenous educational practices. These models could benefit from adopting a more experientially grounded, holistic approach, inclusive of a “sense of place and its attendant cultural practices and manifestations” (Barnhardt, Kawagley 2005).

---

<sup>1</sup> This article was elaborated within the framework of the Project “Endangered languages. Comprehensive models for research and revitalization” nr 0122/NPRH2/H12/81/2013 (Projekt „Ginące języki. Kompleksowe modele badań i rewitalizacji” nr 0122/NPRH2/H12/81/2013) of the National Programme for the Development of Humanities 2012–2015 (Narodowy Program Rozwoju Humanistyki 2012–2015).

It has been suggested that the diversity of languages reflects the diversity of ideas and the extent of the knowledge pool from which we can draw upon as human beings (Bernard 1992; Maffi 2005; Mühlhäusler 1995). The maintenance of endangered languages is often linked to traditional lifestyles and the richness of knowledge related to them, precisely because the domains of language use are connected to these lifestyles. In many cases mother tongue education does not reflect these inherent features of indigenous and minority languages, hence it significantly impoverishes intellectual resources that could be otherwise transmitted to the next generations of speakers if only more appropriate pedagogical practices were to be used. A universal educational system, based on Eurocentric thought, often strips indigenous peoples of their language and links with their communities, deprives them of their cultural practices and connections to place. The loss of language in certain social domains and inadequate educational practices threaten traditional knowledge, and in consequence further weaken the language, thus creating a vicious circle of language marginalisation (Mohanty 2009). Furthermore, the International Council of Science observes that universal education programs may compromise transmission of indigenous language and knowledge, and contribute to the loss of cultural diversity. Some scholars use a term 'linguistic genocide' and 'crime against humanity' when referring to the above mentioned process (Skutnabb-Kangas, Dunbar 2010). Culture-sensitive language acquisition practices are, thus, of great significance, especially when taking into account the process of globalization which often threatens cultural and physical survival of indigenous peoples and ethnic minorities. At the same time, education which takes place outside the classroom and is rooted in local cultural practices automatically provides new social domains for the use of the language (Grenoble, Whaley 2006; Austin, Sallabank 2011). Development of a culturally sensitive language education model also requires that the indigenous methods of knowledge acquisition, transfer, reproduction and retention be thoroughly examined.

In my attempt to outline the role of Traditional Knowledge in language revitalisation, I focus on the attitudes presented by native speakers of the Nahuatl language from Mexico, representatives of diverse communities and organisations from the region of Puebla, Tlaxcala and Mexico City, and their reflection on how to better accommodate necessities of the language community without sacrificing its customary beliefs and traditions and the legitimacy of their locally spoken variants.

## What is traditional knowledge?

In a modern academic discourse a variety of terms are used to describe Traditional Knowledge: traditional ecological knowledge or TEK, indigenous knowledge, local and traditional knowledge and wisdom, as well as terms used specifically by certain groups or peoples in their local languages. A common feature of many of these terms is the fact that they situate traditional knowledge outside of knowledge generated in scholarly or academic pursuits (Huntington 2005). There have also been numerous attempts to define this concept in the literature. For the purpose of this article, I will focus on the definitions which highlight the multidisciplinary character of Traditional Knowledge, its transfer mechanisms and the importance of its intrinsic connection to language.

Marie Battiste (2002: 2) states that “Indigenous knowledge comprises the complex set of technologies developed and sustained by Indigenous civilizations. Often oral and symbolic, it is transmitted through the structure of Indigenous languages and passed on to the next generation through modelling, practice and animation, rather than through the written word”. She further explains that “(...) Indigenous knowledge is typically embedded in the cumulative experiences and teachings of indigenous peoples rather than in a library” (Battiste 2002: 2). In a similar way, according to the Convention on Biological Diversity (CBD) – whose goals include the protection of Traditional Knowledge, innovations and practices connected with biodiversity (Maffi 2005) – TK is expressed through a specific set of local cultural practices and serves as means of transmitting particular elements of this holistic system. These practices can take the form of stories, songs, folklore, proverbs, cultural values, beliefs, rituals, community laws, local language, as well as agricultural methods and traditions (CBD 2013).

Joseph Couture (1991: 57) speaks of ‘indigenous knowing’ rather than ‘knowledge’, thus emphasizing its processual nature: “The mode of indigenous knowing is a non-dualistic process – it transcends the usual oppositions between rational knowledge and intuition, spiritual insight and physical behavior. It is inclusive of all reality”.

Pierotti and Wildcat (2000: 1335) refer to Traditional Knowledge as a way of thought that includes “(...) respect for nonhuman entities as individuals; the existence of bonds between humans and nonhumans,

including incorporation of non-humans into ethical codes of behavior; the importance of local places and the recognition of humans as part of the ecological system, rather than as separate from and defining the existence of that system”.

The definitions provided by Battiste (2002) and the Convention on Biological Diversity reflect the importance of inherent modes of transmission, characteristic for traditional knowledge, such as experiential learning and modelling, which have significant implications for indigenous languages education. It is thus worth pointing out, that considering the subtractive and monocultural nature of most education systems, these transfer mechanisms are probably almost entirely absent from many mother tongue pedagogies.

The last two definitions make reference to the multidisciplinary character of Traditional Knowledge. It represents space in which different areas of human knowledge and experience (religion, ethics, politics, ecology) interweave and connect as there are no clearly defined boundaries between them in indigenous thought (Pierotti, Wildcat 2000). As a consequence, this feature of Traditional Knowledge naturally shapes the way it is transferred and taught, pointing to the necessity of a more holistic educational model. Furthermore, because of the interdisciplinary nature of Traditional Knowledge, language revitalization similarly needs the experience of many disciplines: ethnopedagogy, cognitive linguistics, anthropology, ethnohistory and ethnolinguistics.

## **Learning a language through culture-inherent concepts**

The starting point for this analysis is a strong conviction, expressed by a growing number of indigenous and non-indigenous scholars, that native peoples must control their own means of cultural transmission and education and that indigenous languages and worldviews must be strengthened and developed within their own contexts (Battiste, Henderson 2000; Skutnabb-Kangas, Dunbar 2010; Chacaby 2011). The construction of a transformative pedagogical framework interweaves with the process of academy indigenisation and the notion of ‘new humanities’ (Ruthven 1992; Derrida 2001; Kuokkanen 2005). It is a joint enterprise of scholars and educators who question Eurocentric concepts of research and pedagogy and seek to include and validate culture-inherent ways of knowing of native communities

which were marginalised and dispossessed of their traditions and practices throughout the process of colonisation and by means of assimilation ideology imposed on them by dominant societies (Kuokkanen 2005). Many of these scholars attempt to trace back traditional knowledge-transfer practices of indigenous peoples in order to reclaim and validate these ontologies in contemporary education. For example, Jernsletten points to traditional pedagogy of the Saami people who live in Northern Finland, Sweden, Norway and the Kola Peninsula in Russia. In some Saami communities there are only a few hundreds speakers left, therefore the languages are in danger of extinction (Magga, Skutnabb-Kangas 2003). From the historical perspective, the traditional, reindeer herding and fishing related Saami education was based on the master-apprentice model. The children used to learn through observing, experiencing, trying things out, developing skills and listening to stories. The final step was systematising this learning experience into linguistic expressions, terms and professional jargon (Jernsletten 1997). Hence, in order to fully acquire language proficiency, young apprentices needed to immerse themselves in traditional activities. Other Saami scholars and teachers emphasise the significance of reciprocity and the relationship with nature in modern Saami pedagogy, expressed in the philosophy of the gift, and particularly in the notions of *láhi* (God's gifts, or abundance) and *attáldat* (something that a person has to give or share), while advocating for a learning model in which the school year would express traditional Saami time dynamics, connected with the reindeer herding cycles (Kuokkanen 2005; Hirvonen 2004). It is also noteworthy, that the Saami University College in Norway, founded in 1989, has adopted traditional knowledge of the Saami people as one of its main fields both in research and teaching (Balto, Østmo 2012).

A similar experience is shared by the Anishinaabe people in Canada who speak an indigenous language of the Algonquian family (Anishinaabemowin or Ojibwe). Currently, the language has between 35.000 and 50.000 native speakers in Canada and North America. However, the existing colonial bilingual language policy in Canada is not based on helping or persuading Canadians and indigenous people to understand and revitalise the value of indigenous languages and worldviews. Instead, it further de-legitimatises aboriginal knowledge by incorporating indigenous thought into English or French thought (Battiste, Henderson 2000). The drawbacks of current revitalisation practices include dominant discourses on Eurocentric linguistic

models of language, Eurocentric classification of parts of speech, emphasis on preservation and documentation without community activation or ownership, institutional legitimacy of non-Aboriginal teaching methods, such as verb-based, low-context, individualised instruction, certification of teachers for predominantly Eurocentric pedagogy, resulting in low levels of language proficiency beyond basic nouns and commands<sup>2</sup>. Therefore, of special importance are the initiatives which challenge the current revitalisation practices and reclaim traditional knowledge through the development of community-driven language documentation and teaching tools such as culturally-relevant etymology and the documentation of traditional teachings on word meaning, root words, stories, as well as grammars structured around the indigenous worldview (Chacaby 2011). Mary Hermes notes that “Particular ways of creating relationships, values, and webs of meaning and contextualised ways of teaching can easily be lost in the homogenising and controlled environment of the schools” (Hermes 2005: 49–50). Therefore, the meaning and relevance of social space where language is transmitted should not be underestimated as it can further weaken or strengthen culture-inherent concepts.

Leanne Hinton critiques the school class-room as a space which is insufficient for the goals of language revitalisation. The class-room culture and can be harmful in many ways as it differs essentially from indigenous learning cultures (Hinton, Hale 2001). Such an environment plays a fundamental role in the process of learning indigenous language as a second language where there is a high probability of teaching through the concepts of the dominant language. Such is the practice of teaching the Ojibwe as exemplified by Mary Hermes:

Students understand Ojibwe using the language they already have: English. Ojibwe words, fragmented from complete thoughts or sentences, can be appropriated into an English or Western meaning system. For example, although the Ojibwe language, like certain other Native American languages, emphasises verb structures, it was common practice across the research sites to teach lists of nouns in language classes (...). It becomes obvious that students are thinking in English when they pluralise Ojibwe words as they would a word in English. Thus *ma'iingan* becomes *ma'iingans*, although the correct plural would be

---

<sup>2</sup> Personal communication with Maya Chacaby, Aboriginal Cultural Competency Education Coordinator at the Ontario Federation of Indigenous Friendship Centers (OFIFC), July 2013.

*ma'iinganag*. The Ojibwe language was taught as a foreign language, through the vehicles normally applied to teach English (Hermes 2005: 50).

Based on this particular teaching experience, it seems that the first logical step when developing a culture – sensitive language pedagogy should be to thoroughly examine the nature of the language itself in terms of the specific knowledge system it contains and the complex system of relationships encompassed by it. As emphasised by Mary Hermes, in the case of the Ojibwe language which is based on verbs, the learning strategy should focus on the process of creating and sustaining relationships because the specific word used in this language depends on the subject who is doing the action, to whom and what context the action takes place in (Hermes 2005: 50–51). Similarly, in the following part I attempt to outline some of the culture-inherent language features of the Nahuatl language as expressed by its speakers, bearing in mind a learning process in which a language should express the way of thought as deeply and as clearly as possible.

## **Nahua pedagogy: towards an experiential model of language learning**

Nahuatl is an agglutinative language and a member of the Nahuan branch of the Uto-Aztecan language family, endemic to Mesoamerica (Suarez 1986; Launey 1992). The core Nahua languages include the Nahuatl varieties and Pipil – the language spoken in El Salvador (SIL 2013). It is one of the most important indigenous languages of the New World and one of the principal languages of Mesoamerica, currently spoken by around 1.5 million people in Mexico (INEGI 2010). This population is dispersed over a large area and the number of native speakers from the youngest generation, especially children, is decreasing rapidly. This is caused by the lack of implementation of bilingual education and unofficial discrimination of indigenous peoples in many aspects of their lives (Perez 2010). The public education system has been an instrument of Hispanisation since 1964 and although bilingual education is expanding, its goal of replacing indigenous languages with Spanish has not changed (Olko, Sullivan 2013). Nahuatl is at risk of total replacement by Spanish unless steps are taken to ensure its

continued transmission to children (Rolstad 2002). Therefore, the task of language revitalisation is of great urgency, especially in heavily urbanised areas such as Tlaxcala.

Throughout my fieldwork concerning the use of traditional knowledge in culture-sensitive language pedagogy, I have interviewed Nahuatl teachers and students, writers, poets, university professors, local leaders and traditional knowledge holders as well as activists and artists, who shared one feature in common – a strong interest to preserve their mother tongue and traditions. My questions revolved around traditional learning methods, present in Nahua culture, as well as valuable teachings and practices which are being lost in favor of a commercial culture, and which should be passed on to the next generation together with language skills. My main research interest, however, concerned the concept of Nahuatl as a vehicle and depository of epistemological beliefs and conceptions, the loss of which will significantly impoverish the native speakers' cognitive, social and spiritual resources. For example, Justyna Olko and John Sullivan describe Nahuatl as a highly contextualized language with no infinitive forms of verbs. Its structure emphasizes the importance placed on which kind of subjects can perform action (deities, humans, wild animals, domestic animals, flora and/or inanimate entities) and reflects a culture in which mountains, celestial bodies, springs, land and other natural phenomena are considered more animate than humans. These inherent features should therefore naturally determine the methodology of learning, especially when thinking from 'within' the language, and when undertaking a task of elaborating monolingual definitions (Olko, Sullivan 2014).

My interlocutors' perceptions about the Nahuatl language pedagogy fall roughly into 3 categories:

1. *Nahuatl should be taught as a means of transmission, expression and perpetuation of cultural values*

One of the knowledge holders and a Nahua poet from Tlaxcala considers that her mission as a writer is to 'rescue the language because it carries something very precious- the wisdom of the ancestors and their inherent values'<sup>3</sup>. One of the most important points to be considered is the preservation

---

<sup>3</sup> "Mi misión es el rescate de la lengua porque lleva algo muy valioso, que es la sabiduría de nuestros ancestros, y lleva implícito los valores". Interview with a knowledge holder, San Miguel Xaltipan, 22.09.2014.

and revitalisation of the reverential or honorific forms which are linguistic elements used to express respect and distance. For example, such system of marking social distance and respect can be found in the morphology of the Nahuatl spoken by the communities in the Malintzin volcanic areas in the states of Tlaxcala and Puebla (Hill, Hill 1978). With regard to this topic, one of the collaborators, a retired school teacher from San Felipe Cuauhtenco in Tlaxcala region stated the following:

Through the language flows all of our culture's wisdom. The western culture is teaching us equality, which is good. But if it is misunderstood it will not lead us to something very positive. Our language brings a lot of reverence towards our grandparents and our parents. And previously, even children used reverential forms when speaking to each other. It is important to transmit this value<sup>4</sup>.

For some, the acquisition of a reverential form seems to be a basic step when learning Nahuatl, an essential skill without which one would simply not be able to communicate with older adults or authorities, the ones who are truly fluent speakers of Nahuatl:

In the community of Santa Ana Tlacotenco the elders attest to the vitality of the language. They pass on the reverential form to us. If we don't educate young people that way and we send them to the community, they simply won't be able to interact with older people or community authorities<sup>5</sup>.

A similarly important principle is related to respect one should demonstrate towards life and the natural environment, as expressed by another primary school teacher of Nahuatl from the same locality:

---

<sup>4</sup> "Dentro del idioma transita toda la sabiduría de nuestra cultura. La cultura occidental nos esta enseñando la igualdad que es buena. Pero mal interpretada no nos está llevando a algo muy positivo. El idioma nuestro trae mucha reverencia hacia los papas y los abuelos. Y anteriormente hasta los niños se hablaban en usted. Es muy importante transmitir ese valor". Interview with a Nahuatl teacher, San Felipe Cuauhtenco, 17.09.2014.

<sup>5</sup> "En la comunidad de Tlacotenco los abuelos son los que nos dan testimonio de que está viva la lengua. Nos van dejando el reverencial. Si al joven no lo formamos de esta manera y lo mandamos a la comunidad simplemente no va a poder interactuar porque tienen que estar con la gente mayor, con los que ostentan una autoridad comunitaria". Group interview with the team of an NGO *Avido. Desarrollo Humano A. C.*, Mexico city, Mexico City, 25.09.2014.

If you are a native speaker of Nahuatl you have a different way of perceiving the world. It is natural because you have a different attitude towards things which surround you. When my grandma was walking sometimes she would find a seed. She would always pick it up as a sign of respect because it shouldn't be laying there on the ground<sup>6</sup>.

The worship of nature is also identified by some collaborators with the ancient cultural core, connected with pre-Christian beliefs and centered on natural deities:

The last Aztec monarch Nezahualcoyotl was a poet and adored nature. Without nature there would be no life. Our culture was conquered during colonial times and most of us stick to the worship of holy images. But we, as the Nahua people have our own philosophy. We learn it from the sacred, through nature, animals and ourselves<sup>7</sup>.

## *2. A student of Nahuatl needs to 'live' the language through a daily experience*

Many collaborators emphasized the significance of an emotional and sensory connection to the language experience. For example, learning toponymy equals gaining a profound understanding of the place. It means going to a specific destination and experiencing the shape of the river, the number of trees, the presence or lack of sand or rocks, the specific landform, the configuration of plants and trees. This holistic experience leads the speaker to understand the name and its origins. In this way, the language symbolically transcends its intangible nature and makes one with sensory experiences:

If you want to find out what a name of a place means, you have to visit the place and see if there are many trees, if it ends in the form of a point or if there is

---

<sup>6</sup> "Si tu eres hablante tienes otra forma de ver la vida. Eso es natural porque tienes otra actitud frente a lo que te rodea. Cuando mi abuela caminaba por la calle y encontraba una semilla la levantaba como signo de respeto que no debería estar ahí tirada". Interview with a Nahuatl teacher, San Felipe Cuauhtenco, 13.09.2014.

<sup>7</sup> "Nezahualcōyotl el último rey azteca fue un poeta y adoraba la naturaleza. Si no hay naturaleza no habría vida. Nuestra cultura fue conquistada desde la colonia. La mayoría si que aferrada a esa parte de creer y adorar en imágenes. Pero, nosotros como gente Nahua tenemos nuestra propia filosofía. La aprendemos del divino a través de la naturaleza, los animales y nosotros mismos". Interview with a Nahuatl teacher, Tepeyoloc, 06.09.2014.

a lake. When you make a person live through the language you make meanings. When you make a connection between the story of *maguey*<sup>8</sup> and the story of your ancestors you make meaning. It is your experience and it tastes of *pulque*<sup>9,10</sup>

The necessity of immersing oneself in a more contextualised language experience should be connected to specific cultural moments, places and activities, such as giving and listening to speeches related to specific religious or community offices:

The place triggers a series of expressions which appear in a given cultural moment, when one acquires a wide range of meanings. In order for this heritage of not only language, but also culture to exist, one has to be there during thanksgiving events, exchange of discourses, weddings, baptisms and live it<sup>11</sup>.

It is also noteworthy that the learning process itself can become a life-changing experience. Furthermore, more proficiency in Nahuatl lexicon brings the possibility of expanding one's creativity and agglutinative skills when incorporating new words and knowledge into everyday activities:

We have a lot of vocabulary which we have learned but we don't know how to conjugate it, glue it, weave it. We have our own way of gluing words together. We are living it. The language has become the life itself. It is to incorporate all this vocabulary and knowledge in our everyday experience. How we cook, how we plant seeds, how we call each other, how we greet each other, also in Spanish. There are words in Spanish which we don't find useful anymore<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> *Maguey* or *agave americana* is a native plant of Mexico.

<sup>9</sup> *Pulque* is an alcoholic beverage made from the fermented sap of the *maguey*.

<sup>10</sup> "Si queremos encontrar un nombre del lugar que significa tenemos que ir a parar en este lugar para ver si hay muchos arboles o si termina en forma de punta o si hay un lago. Cuando haces que la persona conviva a traves de la lengua haces sentido. Cuando haces que la historia del *maguey* se conecte con la historia de tus abuelos haces sentido. Es tu vivencia y te sabe a *pulque*". Group interview with the team of an NGO *Avido. Desarrollo Humano A. C.*, Mexico City, 25.09.2014.

<sup>11</sup> "El lugar desencadena una serie de expresiones que solamente se dan en cierto momento cultural en el que uno adquiere una gama amplia de significados. Para que exista esa herencia no solamente de la lengua pero también de la cultura, uno tiene que estar en esos encuentros de agradecimientos y de intercambio de discursos, en las bodas, en los bautismos". Interview with a Nahuatl teacher, San Felipe Cuauhtenco, 13.09.2014.

<sup>12</sup> "Tenemos mucho vocabulario que hemos aprendido y que no sabemos conjugar, pegar, ir tejiendolo. Lo estamos viviendo. La lengua se ha vuelta la vida misma. Es incorporar todo este vocabulario y conocimiento en nuestro cotidiano. Como cocinamos, como sembramos el jardin, como nos nombramos, como nos saludamos, incluso en español. Hay palabras en

### 3. *The language one speaks should be contextualised, alive and spoken*

It is important to stress the value and richness of local variants of Nahuatl. These variants have been subjects of different linguistic studies and they are often considered part of regional folklore. However, this ideology seems to deprive them of their innately communicative character as vehicles of human interaction. Contrarily, classical Nahuatl has been greatly acknowledged and valued academically and often transmitted as the only correct version of the language (Avido. *Desarrollo Humano A. C* 2014). The members of *Avido. Desarrollo Humano A. C*, a Mexico City-based organization dedicated to social and artistic development as well as the preservation and revitalisation of Nahuatl, consider the local variants of Nahuatl as an inherent expression of cultural practices which sustain social systems and create identity-based community ties:

The starting point has to be the community vision, a language which is spoken by the elders. If somebody learned it from a book but cannot maintain a conversation he is disqualified. Not because his knowledge is not valid. But because his discourse is not logical and it lacks consistency<sup>13</sup>.

As expressed by the interlocutors, the language of transmission has to be legitimate, alive and spoken in a particular place, although the historical writing tradition is an important part of cultural heritage and it carries a significant educational value:

I talk about *pulque*, I grab a lot of words from here. These are everyday terms but they carry a metaphor. Every language has evolved and my writing expresses the way Nahuatl is evolving. Other writers reintroduce Classical terms which are not used anymore. It is useful because it shows how Nahuatl was spoken before. But today if a speaker reads a Classical text sometimes he doesn't accept it<sup>14</sup>.

---

español que ya no nos sirven". Group interview with the team of an NGO *Avido. Desarrollo Humano A. C*, Mexico City, 25.09.2014.

<sup>13</sup> "El punto de partida es la visión de la comunidad, la lengua hablada por los abuelos. Si viene alguien quien lo aprendió de los libros pero no puede sostener una conversación queda automáticamente descalificado. No porque su conocimiento no es valido sino porque su discurso no es logico y nos es congruente con lo que me esta diciendo". Group interview with the team of an NGO *Avido. Desarrollo Humano A. C*, Mexico City, 25.09.2014.

<sup>14</sup> "Hablo del pulque, agarro mucho las cuestiones de acá. Son terminos cotidianos pero llevan una metafora. Toda la lengua ha evolucionado. En el caso de mi escribir es también así como está evolucionando el nahuatl. Pero yo veo a otra escritora y ella rescata los términos clásicos que ya no se utilizan. Es útil porque te muestra como antes se hablaba el náhuatl. Pero si un hablante

## Conclusions: in search of an integral model of language revitalisation

Practical solutions in the field of language revitalisation must transcend a purely linguistic perception of a language as an abstract communication system, which can be passed on to students as set of grammatical rules and lexicon with the use of ‘universal’ methods and techniques. Western education should be implemented not as the single best one but as a parallel system of knowing, which enriches student cognitive tools without depriving them of those, which have been passed on to them through their mother tongue. Similarly, the very knowledge and cultural values encoded in indigenous languages should be implemented as an educational tool, together with other methods recommended by indigenous scholars. These include bringing culturally-relevant etymology and documentation of traditional teachings on word meaning, root words, and stories into language education, as well as introducing experiential learning techniques such as modelling, practice and animation, connected to specific cultural moments and places of significance. These contemporarily and traditionally significant places and practices can be found within the richness of the locally spoken variants. Such vision of language, presented by my interlocutors, is a valuable alternative to the views which condemn contemporary Nahuatl to extinction and question the survival of the Nahua culture in the modern world because it is seen as a ‘degenerated’ and ‘impoverished’ version of a once thriving civilization.

### Bibliography

Austin, Peter K.; Sallabank, Jullia (eds.). 2011. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

lee un texto clásico hoy, uno aveces no lo acepta”. Interview with a knowledge holder, San Miguel Xaltipan, 22.09.2014.

- Balto, Asta Mitkijá; Østmo, Liv. 2012. *Multicultural studies from a Sámi perspective: Bridging traditions and challenges in an indigenous setting*. „Issues In Educational Research”, 22(1), 1–17.
- Avido. Desarrollo Humano A. C. *Totlahtul Yultok. Carta motivos*. <http://avidodesarrollohumano.org/carta-motivos/>, accessed 12.10.2014.
- Bastardas-Boada, Albert. 2002. *Biological and linguistic diversity: Transdisciplinary explorations for a socioecology of languages*. „Diverscité langues”, vol. VII.
- Battiste, Marie. 2002. *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review with recommendations*. Ottawa: Apamuwek Institute.
- Barnhardt, Ray; Kawagley, Angayuqaq. 2005. *Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing*. „Anthropology and Education Quarterly”, 36(1), 8–23.
- Bernard, H. Russell. 1992. *Preserving language diversity*. „Cultural Survival Quarterly” (Sept.).
- Chacaby, Maya. 2011. *Kipimoojikewin: Articulating Anishinaabe pedagogy through Anishinaabemowin (Ojibwe language) revitalization*. Toronto: University of Toronto, M. A thesis.
- Couture Joseph. 1991. *Explorations in Native knowing*. In: J. W. Friesen (ed.), *The cultural maze: Complex questions on Native destiny in Western Canada* (53–76). Calgary: Detselig Enterprises.
- Convention on Biological Diversity (CBD). 2013. <http://www.cbd.int/traditional/intro.shtml> accessed 09.09.2014.
- Derrida, Jacques. (2001). *The future of the profession or the unconditional university: (Thanks to the “humanities”, What could take place tomorrow)*. In: L. Simmons, H. Worth (eds.), *Derrida downunder* (233–247). Palmerston North, NZ: Dunmore.
- Grenoble, Lenore A.; Lindsay J. Whaley. 2006. *Saving Languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grenoble, Lenore A. 2011. *Language ecology and endangerment*. In: P. Austin, J. Salabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (27–44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, K. David. 2007. *When Languages Die. The Extinction of the World’s Languages and the Erosion of Human Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Henze, Rosemary; Davis, Kathryn. 1999. *Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education*. „Anthropology and Education Quarterly Special Issue: Authenticity and Identity in Indigenous Language Education”, 30 (1), 3–21.
- Hermes, Mary. 2005. *Ma’iingan Is Just a Misspelling of the Word Wolf: A Case for Teaching Culture through Language*. „Anthropology & Education Quarterly”, 36 (1), 43–5.

- Hill, Jane; Kenneth, C. Hill. 1986. *Speaking Mexicano. The Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*. Tucson: University of Arizona Press.
- Hill, Jane; Kenneth, C. Hill. 1978. *Honorific Usage in Modern Nahuatl: The Expression of Social Distance and Respect in the Nahuatl of the Malinche Volcano Area*. *Language*. 54 (1): 123–155.
- Hinton, Leanne; Hale, Hale. 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Hirvonen, Vuokko. 2004. *Sámi culture and the school: Reflections by Sámi teachers and the realisation of the Sámi school – An evaluation study of reform 97*. Karasjok: álliid Lágádus.
- Huntington, Henry P. 2005. “We dance around in a ring and suppose”: *Academic engagement with traditional knowledge*. *Arctic Anthropology*” 42(1), 29–32.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). 2010. *Censo de Población y Vivienda* <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>, accessed 12.09.2014.
- Jernsletten, N. 1997. *Sami traditional terminology: Professional terms concerning salmon, reindeer and snow*. In: H. Gaski (ed.), *Sami Culture in a New Era. The Norwegian Sami Experience* (86–108), Karasjok: Davvi Girji.
- Kuokkanen, Rauna. 2005. *Láhi and Attáldat: the philosophy of the gift and Sami education*. „The Australian Journal of Indigenous Education”, vol. 34: 2–32.
- Launey, Michel. 1992. *Introducción a la lengua y a la literatura Náhuatl*. México: UNAM.
- Lockhart, James. 1992. *The Nahuas after the Conquest. A Social and Cultural History of the Indians of Central Mexico, Sixteenth Through Eighteenth Centuries*. Stanford: Stanford University Press.
- Maffi, Luisa. 2005. *Linguistic, Cultural, and Biological Diversity*. „Annual Review of Anthropology”, 29, 599–617.
- Magga, Ole Henrik; Skutnabb-Kangas, Tove. 2003. *Life or death for languages and human beings: Experiences from Saamiland*. In: L. Huss, A. Camilleri Grima, K. A. King (eds.), *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education* (35–52). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- May, Stephen; Aikman, Sheila. 2003. *Indigenous education: addressing current issues and developments*. „Comparative Education”, 39(2), 139–145.
- Mohanty, Ajit K.; Mishra, Mahendra Kumar; Reddy, N. Upender; Ramesh, Gumidyala. 2009. *Overcoming the language barrier for tribal children: MLE in Andhra Pradesh and Orissa, India*. In: A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas (eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (280–293). New Delhi Mojmir: Orient Blackswan.

- Mühlhäusler, Peter. 1995. *The interdependence of linguistic and biological diversity*. In: D. Myers (ed.). *The Politics of Multiculturalism in the Asia/Pacific*, 154–161. Darwin: Northern Territory University Press.
- Olko, Justyna; Sullivan, John. 2013. *Empire, colony and globalization. A brief history of the Nahuatl Language*. „Colloquia Humanistica”, 2, 181–216.
- Olko, Justyna; Sullivan, John. 2014. *Toward a Comprehensive Model for Nahuatl Language Research and Revitalization*. In: H. Leung, Z. O’Hagan, S. Bakst, A. Lutzross, J. Manker, N. Rolle, K. Sardinha (eds.), *Proceedings of the 40<sup>th</sup> Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 369–397. Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Pérez López, Oresta. 2010. *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas Tének y Nahuas de San Luis Potosí*. San Luis de Potosí, México: El Colegio de San Luis.
- Pierotti, Ray; Wildcat, Daniel. 2000. *Traditional Ecological Knowledge: The Third Alternative (commentary)*. „Ecological Applications”, 10(5), 1333–1340.
- Rolstad, Kellie. 2002. *Language Death in Central Mexico: The decline of Spanish*. „Bilingual Review”, 26(1), 3–18.
- Ruiz, Luna Juan. 2007. *Nahuas de Tlaxcala. Pueblos indígenas de México Contemporáneo*. Mexico City: CDI.
- Ruthven, Ken K. (ed.). 1992. *Beyond the disciplines: The new humanities*. Canberra: Highland.
- SIL International. *Nahuatl, Central: a language of Mexico*, <http://www.ethnologue.com/language/nhn>, accessed 09.09.2014.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Dunbar, Robert. 2010. *Indigenous children education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view*. „Gáldu Čála-Journal of Indigenous Peoples Rights, n.1.
- Suárez, Yolanda. 1986. *Las áreas dialectales del náhuatl modern*. Mexico City: Universidad Nacional Autónoma de México.

# The use of traditional knowledge and culture-sensitive pedagogy in the revitalisation of endangered languages and cultures

## (Summary)

The article examines the role of traditional knowledge and contextual methodologies of language acquisition in the revitalisation of endangered languages. It focuses on the attitudes of the native speakers of Nahuatl, but also uses some examples from Saami and the Anishinaabemowin cultures from Norway and Canada respectively. It argues that culture-sensitive pedagogy, which involves identity-relevant contents and practices and the inclusion of an indigenous worldview in language transfer, can positively influence the process of reversing cultural and linguistic erosion. I critique the revitalisation of languages enframed as abstract entities, separated from a broader cultural context. I support the line of thought which proposes that the process of revitalisation should embrace culturally specific ways of identifying in a more fundamental way, taking into account the emic, the internal perspective of a native speaker. This encompasses interpretations existing within the culture, determined by local customs, meanings and beliefs.

**Keywords:** language revitalisation, traditional knowledge, culture-sensitive pedagogy, endangered languages

**Aleksandra Bergier** is a PhD candidate at the Warsaw University Faculty of 'Artes Liberales'. She obtained her master's degrees in applied social sciences and in Latin American studies at Warsaw University. In 2008–2012 she conducted research on the indigenous rights of people in Bolivia. Her current research project concerns the use of traditional knowledge (TK) in language and culture revitalisation.

a.bergier@al.uw.edu.pl



Rawinia Higgins

(Victoria University of Wellington, New Zealand)

Poia Rewi

(University of Otago, Dunedin, New Zealand)

## **What is vital to a minority people?**

‘Vitality’ and ‘revitalisation’ share the common root ‘vital’. In this article we focus on the Māori language and how important this is to Māori as the major minority people of New Zealand. Apart from mere everyday communication, why is a language so vital to the existence of a people? How is vitality measured? Are there indeed scales of vitality? Zero vitality. Passive vitality. Active vitality. Could the well-being of an individual, of an entity, of a people, of a country be locked within what a majority people might refer to as a ‘minority’ language? Karetu asserts that the ability to speak Māori is the ultimate expression of being Māori (1990). As a result of our research we present the findings of 3 years research in New Zealand regarding the Māori language where we have delved into the value of the Māori language and the attitude of New Zealand towards it. We present the ZePA model (Higgins, Rewi, Olsen-Reeder 2014) as a model that proposes a complementary approach to revitalisation of the language. We use two case studies to demonstrate the application of this model within those focused environments and how this might translate to effecting the value and vitality of the Māori language.

Firstly, a brief overview of the Māori language, the minority language under discussion in this section. The Māori language is the indigenous language of New Zealand, one of two ‘official’ languages. It is believed to have originated from the Austronesian languages which occur throughout East Asia and the Pacific, to Madagascar and Rapa Nui (Easter Island), and from the Melanesian Islands chain to New Zealand in the South Pacific (Moorfield, Johnson 2004). With the intensive contact period of colonisation of New Zealand in the early 1800s by English migrants, education became a critical factor in language loss, in that Western education through schooling systems

required Māori of that time to learn English. Ironically, just recently, education receives huge investment by way of resourcing.

as Māori became increasingly exposed to the English language, and discerned its necessity as conduit for trade and other official relations with Pakeha, Māori would largely become 'pidgin speakers', from the 1840s to the 1900s in particular. (Rewi 2012)

The Māori Language Act came into effect in 1987 and 'its (limited) statutory entitlement' is 'supposed to encourage the use of Māori "as of right", as an "official language" of New Zealand', however, 'Māori is not the language of choice for most Māori speakers engaging with the Crown in matters of civic importance' (Stephens 2014). It is spoken by approximately 25% of the Māori people who make up New Zealand's population of approximately 4.5 million people. 1.6 % of non-Māori New Zealanders have some ability to speak the Māori language. It has been purported that in total, approximately 4% of New Zealanders are able to speak some Māori (Zuckerman 2012).<sup>1</sup> (For further reading on the Māori language and its history, see Benton, Christiansen, Te Puni Kokiri, Te Paepae Motuhake 2011).



**Figure 1: ZePA**

## The ZePA paradigm

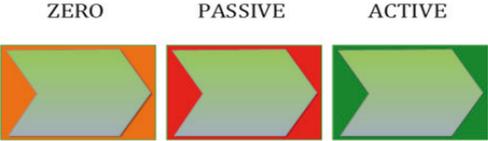
As pre-empted by the opening passage, the ZePA model has three major zones: Zero (Z), Passive (P) and Active (A) which form the acronym ZePA (See Figure 1: ZePA). If we focus purely on language revitalisation, under the ZePA model, Zero revitalisation is when there is absolutely zero progression on language vitality in terms of adding vigor and renewal. The Zero position

---

<sup>1</sup> There are numerous reports on the Māori language and its history: see Benton, Christiansen, Te Puni Kokiri, Te Paepae Motuhake (2011).

also refers to anti-progressive or oppositional constituents to revitalisation. The Passive zone refers to anything that concurs with the idea of revitalisation; even if this is merely agreeing at an intellectual level that revitalisation of the language should exist. The Active zone refers to individuals or institutions who, as it states, ‘actively’ engage in revitalisation.

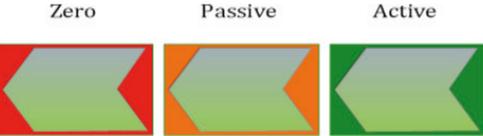
Within this model there are three critical operations that exist amongst inter and intra zonal: Right-shift, Left-shift and Static, which we shall discuss briefly.



**Figure 2: ZePA Right-shift**

ZePA inter-zonal right-shift is whereby engagements see the shift away from the Zero position to the Active position, and from passive to active (see Figure 2: ZePA Right-shift). It could be argued suggesting a skip from Zero to Active, however, our theory is that however minimal or temporary, there must have existed a state of ‘transition through the passive’ in between.

ZePA intra-zonal right-shifting is the movement from a low end, extreme left, to the extreme right within the single zone, for example, within the Zero zone, the Passive zone or the Active zone, respectively.

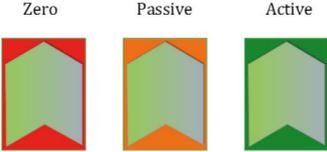


**Figure 3: ZePA Left-shift**

As you have probably already deduced, ZePA inter-zonal left-shift is whereby engagements see the shift away from the Active position to the

Passive position, and from Passive to Zero (see Figure 3: ZePA Left-shift). Whether a skip from Active to Zero is possible, however, is an unknown at this stage. We would argue, at this point in time, that it is plausible to go from being fully active in revitalisation to fully oppositional to it, at a theoretical level. This might, for example, be demonstrated when a language learner meets a language purist who has zero tolerance for error and neither hesitates nor tempers any expression of this towards the language learner. This case is a reality for some language learners of the Māori language in New Zealand where there are grammarian revivalists, fluency revivalists, cultural and philosophical nuance revivalists and the ultimate idealist revivalist comprised of those who expect all of these to be adhered to.

Similarly, in contrast to ZePA intra-zonal right-shifting, ZePA intra-zonal left-shifting is the movement from a high end, extreme right, to the extreme left within the single zone; Zero zone, Passive zone or Active zone. Intra-zonal left-shifting is less critical than inter-zonal transitions as we believe these may sometimes be short-term and are reactions to momentary environmental changes. We would feel some reassurance that something like language revitalisation will not suffer long term effects in this case and would, therefore, expect revitalisation to return to the position it regressed from.



**Figure 4: ZePA Static**

There is a connection between intra-zonal movement and ZePA static (Figure 4) which means there is no clear transition from one zone to the next, either right-shift or left-shift. It may be the case that there is no intra-zonal movement; no progression and no regression, therefore, no revitalisation. Might we then assert that anything that is not revitalisation is, by default, anti-revitalisation?

## **ZePA and the Workplace**

Having introduced the ZePA model it serves as the basis whereby we now share two case studies which illustrate how the ZePA might be applied. The first case study looks at the operationalisation of the Māori language in the workplace. This particular study reflects on recent research undertaken by the authors under Te Kura Roa, a Ngā Pae o Te Māramatanga Pae Tawhiti: Te Reo Māori initiative – a three-year research programme exploring the value of Māori language within New Zealand. This research included 46 individual respondents from 12 government departments in New Zealand. Participants were specifically asked what they thought enabled or restricted the use of their Māori language in their particular workplaces.

The main categories of response type and comments that emerged from the participants' answers are discussed throughout, firstly as an overview of factors that left-shift, that is, inhibits Māori language use, and then as an overview of ZePA right-shifting, that is, factors enabling Māori language use in the workplace. We then turn to more closely attend to each main category for factors enabling Māori language use, followed by those that inhibit its use.

Regarding the response categories, these more rightfully express what the main inhibiting or enabling feature was per participant comment or statement, in a situation where many of the categories are inter-related. ZePA left-shifting includes instances whereby staff have few opportunities to use the Māori language in the workplace, for example, this may be a consequence of management behaviour, lack of staff confidence and a lack of implementation of any Māori language strategy amongst other things. The categories have been established, therefore, on the basis of what participants themselves thought was/were the main contributing factor(s) to their Māori language use in the workplace being inhibited or enabled. As with much other human behaviour, distinguishing a 'causative' from an 'effect' is not necessarily possible or easy. What may look like a causative, 'lack of confidence' to use the Māori language, for example, may actually be an effect from a combination of different causatives, such as negative attitudes towards the Māori language (Zero positioned individuals), management indifference, and a low value placed on the Māori language in the workplace in terms of remuneration, professional development and

recruitment, and cultural diversity. Although the findings here are merely an initial analysis, reflection, and report of participants' responses, deeper analysis may be possible by considering and distinguishing which factors, either enabling or inhibiting Māori language use, are external to the participant, for instance, the participant's workplace environment, from those factors which are internal to the participant, in terms of the participant's own response, initiative, and interaction with that environment. An assessment might then reasonably follow on the extent to which an individual can be assigned responsibility for factors outside of their control, which are the most effective responses to inhibiting external factors, and which are the behaviours and attitudes that help turn a prohibitive environment into an enabling one for the Māori language. The interconnectedness of 'cause' and 'effect', perhaps, needs to be kept in mind throughout, but for the purposes of this report the first aim is to provide insight into the main features present in the participants' descriptions of their working environments in terms of Māori language use.

### **ZePA right-shift – Active: Workplace enablers of language use**

Some of the categories that are listed as enablers of Māori language use are very similar to those listed (later on) as inhibitors, the major difference being that enablers have a positive impact on the Māori language. We would expect that enabling and inhibiting factors are, in fact, inter-related. For example, where there is positive Māori language use by managers there is more likely to be managerial support for staff access to Māori language learning and use. As with the inhibiting factors, the factors that enable Māori language use are based on what the participants' thought was most important in their work environments, and some may be defined as causes, some as effects, and some as both. The first category, 'opportunities to use', for example, may act as an effect when the opportunity is provided by management, but when it is the result of Māori language speakers using the Māori language in the workplace that 'opportunity' becomes a 'cause'. The enablers, as informed by the staff, have been categorised below (left column) and brief descriptions of how these translate are in the right hand column.

They have been listed in order of the frequency of responses related to each category.

**Figure 5: Category definitions – Māori language enablers<sup>2</sup>**

5.1	Opportunities to use:	Factors that enabled the use of the Māori language, such as fluent speakers speaking daily in the Māori language.
5.2	Management supportive:	Management behaviour that enabled Māori language learning and use.
5.3	Implementation of a Māori language strategy:	Implementation of any Māori language strategies through professional development plans, job descriptions and recruitment.
5.4	Access (learning / resources):	Factors that enabled access to learning the Māori language, such as in-house Māori language classes and Māori language guides / word lists.
5.5	Non-Māori learning:	Where participants mentioned non-Māori staff learning the Māori language as having a positive impact.
5.6	Māori only policies:	Māori language strategies and initiatives that focused on Māori staff only.
5.7	Māori cultural and language expertise:	Māori cultural and Māori language knowledge where learning Māori language enhanced knowledge and appreciation of Māori culture, and vice versa.
5.8	Positive attitudes:	Where participants reflected generally on unspecified positive attitudes towards the Māori language.

---

<sup>2</sup> Adapted from Rewi, Day (2014) ‘Enablers and Disablers of Māori language use in the Workplace’.

The opportunities of using the language was the most favoured enabler with approximately 88% of the 43 employees identifying this as the key enabler for Māori language use in their workplace. This suggests that while access to Māori language learning was seen as an important enabler, of more immediate concern to the participants was workplace opportunities to use the Māori language. Obviously efforts to learn, maintain and speak the Māori language were rendered ineffective if there were no corresponding opportunities to use the Māori language, whether that be in documents, phone calls, emails, meetings, conversations, or via Māori cultural activities such as *pōwhiri*, or in *waiata / Kapa Haka*. Given that many government workplaces are providing some kind of in-house Māori language training and/or participants were aware of other Māori language learning options, access to learning the Māori language appears to be a less urgent issue for this particular cohort of participants.

Participants saw the opportunities to speak, write, read, think, and hear, that is, use the Māori language in government workplaces as the main components of opportunity. This applied across all fluency levels. Hearing, speaking, using the Māori language was important to those beginning to learn the Māori language and experiencing higher levels of Māori language use in the workplace would necessarily add urgency and motivation to their efforts. Opportunities to use the Māori language were also important to attain higher fluency levels in order to maintain and develop their fluency.

There was a major drop-off between category 1 (88%) and category 2, with approximately 38% referring to support from management as an effective right-shifter of language use. Categories 3 and 4 had 28% and 26% of respondents identifying them as enablers. Categories 5–8 ranged between 12% and 1%.

With reference to Figure 5, we now provide some concrete examples of how ZePA might be in operation. Enabler 5.5 (Non-Māori learning) is a ZePA right-shifter which might take effect inter-zonally from Zero to Passive, and/or Zero through to Active. If one asserts that the monolingual majority language population is most opposed to learning the minority, or regional language of a country, we might also assert that the greater opposers of the minority language also constitute that population of being non-ethnically affiliated to that language. Therefore, the reduction, or removal of such bodies from the Zero position, right-shifting them to the Passive, in the first instance is

progressive towards language use within the workplace and revitalisation of that language at a national level.

Enabler 5.8 (Positive attitudes) has the potential to right-shift inter-zonally from Zero to Active and from Passive to Active. If, for example, a proficient user senses some attitudinal reticence towards the Māori language, there might also be a propensity to refrain from actively speaking the language. However, if any stigma regarding minority language use is reduced; if the proficient minority language user experiences positive support for the minority language, then we might expect that person to move out of the Passive knowledge of the Māori language to being an Active user. They might also become Active advocates for initiatives that support Māori language acquisition and use within the industry.

For a low-Active to high-Active transition, positive attitudes might also play its role in that where a minority language speaker experiences some reluctance as a result of attitudinal dismissiveness of the minority language, they may not be so confident in using the minority language in public workplace areas, for fear of retribution. Therefore, a person who limits their use of the Māori language to specific zones may, with positive attitudinal support, feel comfortable in engaging the language in all areas of the workplace environment.

The above is but one section of the workplace extracted from the research to illustrate the application of the ZePA model in terms of right-shifting its usability within the workplace. We now look at an example of left-shifting conditions, that is, Māori language inhibitors or disablers.

Factors participants said inhibited their Māori language use in the workplace formed the main categories as per the following definitions found in section 6.2.1 below. The categories emerged after analysing the range and frequency of participants' statement types and are by no means the only way of grouping participants' responses. To some extent the categories overlap, for example, an inhibiting factor that can be assessed as 'lack of access' to Māori language learning may actually also be, and is likely to be, a factor related to management behaviour. To some extent, prioritising which factor is more strongly causative may be required.

**Figure 6: Category definitions – Māori language inhibitors<sup>3</sup>**

6.1	Few opportunities to use:	Factors that inhibited opportunities to use (speak, write, etc.) of the Māori language, such as a lack of fluent speakers (excludes management behaviour).
6.2	Lack of access (learning / resources):	Factors that inhibited access to learning the Māori language and/or access to learning sources or Māori language material.
6.3	Management unsupportive / blocking:	Managerial action/inaction or behaviour resulting in lack of access to learning or resources, lack of Māori language use, and/or lack of implementation of Māori Language Strategies.
6.4	Māori Language Strategy not implemented / absent:	Lack of implementation of any Māori language strategy, or, lack of a Māori language strategy (often related to managerial behaviour but not directly specified).
6.5	Lack of Māori cultural expertise:	General issues associated with a lack of Māori cultural expertise generally or attitudes towards Māori that had an impact on attitudes towards the Māori language as well as the implementation of any Māori language strategies.
6.6	Non-Māori not supported / issues:	Statements directly reflecting a lack of support for non-Māori learning the Māori language, or limitations placed on non-Māori learning / speaking the Māori language, and any statements indicating tension around non-Māori learning the Māori language.

<sup>3</sup> Adapted from Rewi, Day (2014) 'Enablers and Disablers of Māori language use in the Workplace.'

6.7	Negative attitudes:	Negative attitudes generally towards Māori people and culture that impacted on attitudes towards the Māori language.
-----	---------------------	--

The table above (Figure 6), as we mention in the previous section has a high correlation with the enabling factors as, what might be expected, where any enabler is not being effected, this will thus become a disabler. The explanatory comments in the right column provide more narrative surrounding the experiences shared by the participants. With reference to Figure 6, we now provide some concrete examples of how ZePA is in operation, drawing from a few examples.

This inhibitor, 6.1 (Few opportunities to use), is an example of ZePA left-shift from Active to Passive. Those with the potential to speak are not afforded the ‘opportunities’ to do so because they do not have other fluent speakers to converse with. This might not be limited to fluent speakers, as it may also apply to anyone else in the workplace with some proficiency to communicate within the medium of Māori. An individual’s willingness to communicate with whoever varies. For example, there are those who, for reasons of personal confidence, will prefer not to engage with others of especially high proficiency because of the anxiety about being wrong, the potential result of this being correction by the more fluent speaker. Other seek the company of fluent speakers in order to be exposed to exemplars of Māori language. Additionally, the more proficient speaker in this duo is likely to be skilled enough to reword phrases and grade the language to a point where they do not have to default to English – thus at least ensuring some fluency of conversation.

Inhibitor 6.2 (Lack of access (learning / resources)) is an example of ZePA static across the Passive zone, in terms of learning the language. As we might expect, actively using the language requires knowledge and proficiency, therefore, this cohort possibly wants to move from the Passive into the Active zone, however, this requires increased proficiency in order to do so. They will experience frustration at not being able to advance from the aural competencies they may have. They have, however, demonstrated at least a Passive position regarding the possibility of the Māori language having a place within the workspace.

From the workplace position, 6.3 (Management unsupportive / blocking) is a ZePA left-shifter in the Zero zone. Management would be Zero positioned. They neither allow employees in the Passive nor the Active zones to shift intra-zonally within Passive and Active or transition inter-zonally from Passive to Active. We might argue that this is the most critical cohort, that is, those in the Zero position, because if, like in the example above, the Zero Positioner is the manager, they have the ability to affect the entire workplace. If a Zero Positioner has an autonomous role separate from others, the fact that they hold a Zero position is less likely to affect others, therefore, the workplace as an entire entity might still proceed along its right-shifting path, if that is the path it is on.

### **ZePA and the Crown Entity: value for stakeholders**

We now consider a pro-Māori language entity as a case study of how the ZePA is being effected at the policy level within the organisation. Te Māngai Pāho is a Crown Entity 'established to make funding available to the national network of Māori radio stations and for the production and broadcast of Māori language television programmes, radio programmes and music recordings' (Te Māngai Pāho 2014). In 2012–2013 the Board of Trustees along with senior management of Te Māngai Pāho was engaged in the strategic direction of the organisation. As a result of the work undertaken, a view on how the theory of language revitalisation might be better tailored to the specific needs of the cultural landscape was developed and Te Māngai Pāho adopted the ZePA, or Right-shift model for normalisation of Te reo Māori. Following on from these discussions, Te Māngai Pāho and their relevant stakeholders sought to develop a measurement instrument aimed at accurately capturing the state of openness to and interest in Māori language and culture, competence in speaking Te reo Māori and use of the language in accordance with the ZePA model. The desire was that investigating the user cohort under the ZePA they might be able to monitor the success of Te Māngai Pāho's distribution strategies in the future. It was hoped that this would allow Te Māngai Pāho to measure the impact that broadcasting is having on advancing the Māori language (Bentham 2014: 2).

The model highlights how Right-shifting the position of an individual from Zero to Passive to Active can strengthen the position of the language

within society. The key difference is that the emphasis is not simply on moving directly from Zero to Active. Right-shifting an individual from Zero to Passive can generate increased awareness and support for language revitalisation more broadly, and the subsequent Right-shifting from Passive to Active is then easier to achieve.

To successfully revitalise the language, Māori language initiatives are needed that support and proactively encourage a Right-shift – to increase the value, status and use of the language over time.

The adoption of the Right-shift approach is a response to the government's drive for better outcomes and better results. Our aim is for the Māori broadcast sector to be able to demonstrate a tangible impact on Māori language and Māori cultural outcomes (Te Māngai Pāho 2013: 4).

Having included the ZePA model in its Statement of Intent<sup>4</sup> 2013–2018, Te Māngai Pāho then required any applications for funding to identify at what their particular programme, for example, was aimed in terms of the ZePA – Zero cohort, Passive cohort, or Active cohort. From this, this Crown entity might be able to work towards its strategic goals for the vitality of the Māori language. This particular government department has been included here to demonstrate an alternative model to Māori language revitalization in New Zealand. We have already accentuated the Zero position on the ZePA model as worthy of focus, whereas, many language strategies, we believe, tend to focus more at the user, Active end. The key points are a) the inter-zonal transition from Zero to Passive is the primary determinant of minority language growth, and b) inter-zonal transition from Passive to Active shift is the key catalyst for minority language maintenance. Another key point we want to reiterate is that where some scales or grades appear to focus on measuring the position of an individual, entity or country regarding their proficiency; scales which sometimes accentuate a negative view of where one is positioned, whereas we provide the ZePA paradigm as a complementary model that when applied to revitalisation of minority languages is more concerned with the right-shifting movement.

---

<sup>4</sup> The Statement of Intent outlines a Crown entity's goals for the upcoming reporting period.

## Bibliography

- Spolsky, Bernard (ed.). 1998. *Language and Education in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bentham, Laurence. 2014. Developing a Scale to Measure Usage of Māori Language, Knowledge of Māori Culture and Openness to Learning. A Proposal Prepared for Te Māngai Pāho. Auckland.
- Benton, Richard; Benton, Nena. 1999. *Revitalizing the Māori Language*. Consultants' Report to the Māori Development Education Commission. Ngāruawāhia: Alta Vista Pacifica Tāpui.
- Benton, Richard. 1986. *Schools as agents for language revival in Ireland and New Zealand*. In: B. Spolsky (ed.), *Language and education in multilingual settings* (53–76). San Diego: College Hill Press.
- Christiansen, Ian. 2001. 'Ko te Whare Whakamana: Māori language Revitalisation.' PhD. Palmerston North: Massey University.
- Higgins, Rawinia; Rewi, Poia. 2014. *ZePA – Right-shifting: Reorientation Towards Normalisation*. In: R. Higgins, P. Rewi, V. Olsen-Reeder (eds.), *The Value of the Māori Language – Te Hua O Te Reo Māori* (7–32). Wellington: Huia Publishers.
- Higgins, Rawinia; Rewi, Poia; Olsen-Reeder, Vincent. (eds.). 2014. *Te Hua O Te Reo Māori*. Wellington: Huia Publishers.
- Karetu, Timoti. 1990. *The Clue to Identity*. "New Zealand Geographic", 5, 112–112.
- Karetu, Timoti. 1993. *Tooku Reo, Tooku Mana*. In: W. Ihimaera, H. Williams, I. Ramsden, D. S. Long (eds.), *Te Ao Marama. Regaining Aotearoa. Maori Writers Speak Out. Volume 2, He Whakaatanga o Te Ao. The Reality* (222–229). Auckland: Reed Books.
- Moorfield, John; Johnson, Lorna. 2004. *Te Reo Māori. Origins and Development of the Māori Language*. In: T. M. Ka'ai, J. C. Moorfield, M. P. J. Reilly, S. Moseley (eds.), *Ki te Whaiao: An introduction to Maori culture and society* (36–49). Auckland, NZ: Pearson Education.
- Rewi, Poia; Day, Delyn. 2014. 'Enablers and Disablers of Māori language use in the Workplace.' [Te Kura Roa- Waiaro, draft report]
- Rewi, Poia. 2012. *An Active and Functional Language*. In: D. Keenan. (ed.). *Huia Histories of Māori: Ngā Tāhuhu Kōrero* (73–92). Wellington: Huia Publishers.
- Stephens, Mamari. 2014. *A House with Many Rooms: Rediscovering Māori as a Civic Language in the Wake of the Māori Language Act (1987)*. In: R. Higgins, P. Rewi, V. Olsen-Reeder (eds.), *The Value of the Māori Language – Te Hua O Te Reo Māori* (53–84). Wellington: Huia Publishers.

- Te Māngai Pāho. 2013. Te Māngai Pāho. Accessed on 24 June 2014. <http://www.tmp.govt.nz/about>
- Te Paepae Motuhake. 2011. *Te Reo Mauriora: Te Arotakenga o Te Rāngai Reo Māori me te Rautaki Reo Māori – Review of the Māori Language Sector and the Māori Language Strategy*. Wellington: Te Puni Kōkiri.
- Te Puni Kōkiri. 2008. *Te Oranga o te Reo Māori - The Health of the Māori Language in 2006*. Wellington: Te Puni Kōkiri.
- Te Puni Kōkiri. 2010. *2009 Survey of Attitudes, Values and Beliefs Towards the Māori Language*. Wellington: Te Puni Kōkiri.
- Te Taura Whiri i te Reo Māori. 2012. *Te Taura Whiri i te Reo Māori: Guidelines for Māori Language Orthography*. Wellington: Te Taura Whiri i te Reo Māori.
- Waitangi Tribunal. 2010. *Pre-publication Te Reo Māori – WAI 262*: Waitangi Tribunal Report. Wellington: Waitangi Tribunal.
- Zuckerman, Ghil'ad. 2012. Oral presentation, University of Otago, Dunedin. New Zealand.

## What is vital to a minority people?

### (Summary)

This article shares discussion on the vitality and value of the Māori language in as much as it is vital to the Māori people, the ‘minority people’ of New Zealand. We show the value, or otherwise, of the Māori language as reflected in New Zealand through the government workplace. We share the ZePA paradigm, a model that looks at phases of language use, namely: zero use, passive use and active use, after which we apply the model to exemplify how enablers of language use and inhibitors of language use effect the vitality and value of the Māori language.

**Keywords:** language vitality, revitalization, ZePA model, Māori language, New Zealand

**Rawinia Higgins**, Professor, is currently Head of School at Te Kawa A Māui, Victoria University of Wellington. She leads Whaihua: the Community Responsiveness project of this research programme in collaboration with Te Kōhanga Reo and Te Ataarangi. Whaihua aims to examine the success factors of these Māori language organisations, through an understanding of why people actively engage in te reo Māori and the success factors of these movements for the development of Māori and whānau.

[rawinia.higgins@vuw.ac.nz](mailto:rawinia.higgins@vuw.ac.nz)

**Poia Rewi**, Associate Professor, lectures in Te Tumu (School of Māori, Pacific and Indigenous Studies), University of Otago, Dunedin. He leads Waiaro: the State Responsiveness project of this research programme, including national and local state entities. This project aims to understand the State responsiveness towards the language and the impact they have as well as the role they play in Māori language maintenance. The primary aim of Te Kura Roa is to investigate what is the value of the Māori language. **Rawinia Higgins** and **Poia Rewi** are the Co-principal investigators of Te Kura Roa, a three-year research programme funded by Ngā Pae o Te Māramatanga – Centre of Research Excellence.

[poia.rewi@otago.ac.nz](mailto:poia.rewi@otago.ac.nz)

Bartłomiej Chromik  
(Uniwersytet Warszawski)

## Aspekty pojęcia *ideologie językowe* istotne z perspektywy działań rewitalizacyjnych<sup>1</sup>

### Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie tych cech pojęcia *ideologie językowe*, które mogą okazać się istotne z perspektywy procesów ukierunkowanych na rewitalizację zagrożonych języków. To bardzo użyteczne pojęcie dopiero wchodzi do polskiego obiegu naukowego<sup>2</sup>, choć polscy naukowcy od dawna zajmują się fragmentami rzeczywistości, do których ono się odnosi. Nadanie im nazwy, zdefiniowanie pozwala na kojarzenie wcześniej niewiązanych ze sobą zjawisk, co czyni możliwym teoretyczny namysł nad nimi. Ze stwierdzenia tego wynika drugi cel pracy – zaznajomienie polskiego czytelnika z możliwie wieloma różnymi (a czasem częściowo sprzecznymi) definicjami pojęcia *ideologie językowe*.

### Zarys historii pojęcia *ideologia*

Zrozumienie pojęcia *ideologie językowe* dla osoby niezaznajomionej ze współczesną myślą humanistyczną może być trudne. W języku polskim termin *ideologia* wszedł do mowy potocznej. Równoległe następowało jednakże kurczenie się jego pola semantycznego. Ogranicza się ono do określenia pseudonauki, uzasadniającej interesy pewnych grup lub jednostek. Czytelnikowi zaznajomionemu tylko z konwencjonalnie okrojonym

---

<sup>1</sup> Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą Narodowy Program Rozwoju Humanistyki w latach 2012–2015.

<sup>2</sup> Autorem jedynych prac w języku polskim, w których użyte zostało pojęcie *ideologie językowe*, jest Michał Jahns (2010a, 2010b). W 2013 roku ukazało się tłumaczenie podręcznika Laury M. Ahearn *Antropologia lingwistyczna. Wprowadzenie*. Autorka wiele miejsca poświęca omawianemu pojęciu.

znaczeniem słowa *ideologia* nasuwać będzie ono określoną (i także zawężoną) wizję, przedsąd tego, czym są ideologie językowe, a tym samym utrudniać odbiór dalszych treści. Termin *ideologia* jest szalenie wieloznaczny. Terry Eagelton (1991: 1–2) wyróżnił aż 16 różnych grup znaczeń, które przypisuje się temu słowu. Przyczyną tej wieloznaczności jest burzliwa historia pojęcia *ideologia*.

Najprawdopodobniej termin ten został użyty po raz pierwszy w 1796 roku przez francuskiego uczonego A. L. Destutta de Tracy (1754–1836). Pojęciem tym miała być określana nowa gałąź nauki zajmująca się zmysłowymi percepcjami – ideami (Kennedy 1979: 353). Destutta de Tracy oraz jego naukowych zwolenników łączyła wierność naukowym ideom Condillaca, a także niechęć wobec polityki Napoleona. Niechęć ta była odwzajemniona. Napoleon skrytykował szkołę ideologów, a samą ideologię uznał za abstrakcyjną, oderwaną od historycznego doświadczenia, wprowadzającą w błąd metafizykę (Friedrich 1989: 301). Ich przesadny racjonalizm wydawał się mu w gruncie rzeczy zupełnie irracjonalny (Eagelton 1991: 70). Krytyka Napoleona sprawiła, że termin *ideologia* został rozpowszechniony, nabrał jednak innego niż pierwotne, pejoratywnego znaczenia (por. Friedrich 1989: 301; Hart 2002; Tatarkiewicz 1983: 139).

Termin *ideologia* zajmował ważne miejsce w dziełach teoretyków odwołujących się do marksizmu – Gramsciego, Wołoszynowa, myślicieli szkoły frankfurckiej (por. Wodak 2007: 1–2)<sup>3</sup>. Część z nich przez pojęcie *ideologia* rozumiała fałszywą świadomość, która reprodukowała aktualnie istniejący, korzystny dla klasy dominującej układ ekonomiczno-polityczny. Zresztą sam marksizm bardzo szybko uznany został za ideologię. Antymarksiści wnieśli zaś istotny wkład w teorię ideologii (por. Mannheim 1992 [1929]). We współczesnej humanistyce coraz częściej pojawiają się głosy nawołujące do powrotu do niewartościującej koncepcji ideologii (por. Geertz 2005 [1973]). Najprostszą definicją typową dla tego nurtu jest ta Talcotta Parsonsa, który

---

<sup>3</sup> Co ciekawe pierwsze pokolenie marksistów tworzyło koncepcje ideologii częściowo sprzeczne z tymi proponowanymi przez Marksa i Engelsa. Stało się tak, gdyż praca zawierająca ich poglądy na temat ideologii, *Die deutsche Ideologie*, napisana w latach 1845–1847, ukazała się dopiero kilkadziesiąt lat po śmierci jej autorów, w 1932 roku. Do tego czasu koncepcje ideologii tworzone były na podstawie szczątkowych wzmianek, np. na podstawie listu do Mehringa autorstwa Fryderyka Engelsa, który określa w nim ideologię jako fałszywą świadomość.

określa ideologię jako „ogólny system przekonań podzielanych przez członków społeczności” (1951: 349, za: Friedrich 1989: 300).

## ***Ideologie językowe – definicja otwierająca***

Bezpośrednio do myśli Talcotta Parsonsa nawiązuje najprostsza chyba definicja ideologii językowych. Alan Rumsey (1990: 346) określa je jako: „(...) podzielane zbiory zdroworoządkowych pojęć dotyczących natury języka w świecie”<sup>4</sup>.

Ideologie językowe mogą zatem dotyczyć: języka w ogóle (np. *Język powinien dokładnie oddawać myśl człowieka*), poszczególnych języków<sup>5</sup> (np. *Polski jest trudnym językiem*), użycia języka (np. *Do starszych należy zwracać się z szacunkiem*), konkretnych struktur językowych (np. *Podwójna negacja jest nielogiczna*) i osób posługujących się konkretnymi językami (np. *Niemcy są poukładani i szorstcy, dokładnie tacy jak ich język*) (por. Ahearn 2013: 34). Definicja Rumseya została przytoczona, aby dać czytelnikowi pewien ogład tego, czym są ideologie językowe, przez swoją ogólność nie stanowi ona jednakże użytecznego narzędzia badawczego. Dlatego też w dalszej części artykułu przedstawione zostaną inne definicje, zwracające uwagę na różne cechy ideologii językowych i dające w sumie w miarę kompletny obraz tego pojęcia.

## **Sprawczość ideologii językowych**

Najważniejszą z tych definicji jest bez wątpienia definicja stworzona przez pioniera (por. Bucholtz i Hall 2004: 379; Kroskryty 2004: 498) badań nad ideologiami językowymi, Michaela Silversteina (1979: 193). Pisał on:

„Nie odnoszę się tylko do formułowanych wyobrażeń, które są niepoprawne lub godne pogardy. Powiniennem wyjaśnić, że ideologie o języku lub ideologie językowe są każdym zbiorem wyobrażeń o języku, zbiorem formułowanym

---

<sup>4</sup> O ile nie wskazano inaczej, wszystkie tłumaczenia pochodzą od autora artykułu.

<sup>5</sup> W niniejszym tekście słowo *język* nie oznacza języka literackiego lub standardowego. Znaczenie przypisywane temu słowu bliższe jest zakresu semantycznego angielskiego pojęcia *variety*. Odnosi się ono zarówno do języka (standardowego), jak i dialektu, gwary, socjolektu, żargonu.

przez użytkowników języka jako racjonalizacja bądź uzasadnienie postrzeganej struktury języka i jej użycia. Porównując takie ideologie z tym, co określane jest mianem naukowych twierdzeń o języku, moglibyśmy zauważyć, że pewne obszary ideologicznych wyobrażeń w istocie pokrywają się z tymi naukowymi, choć oba te obszary ogólnie stanowiąć będą części rozbieżnych, większych systemów dyskursu i inicjatywy”.

Choć artykuł Silversteina zawierający powyższą definicję nie był pierwszym, który dotyczył ideologii językowych<sup>6</sup>, uznaje się go za przełomowy. Silverstein pisał w nim bowiem, że świadomość użytkowników konkretnego języka oraz racjonalizacje dotyczące jego struktury, a więc ideologie językowe, mogą wywierać wpływ na jego strukturę. Nowatorstwo tego twierdzenia można w pełni docenić, porównując je z dominującymi w tamtym czasie koncepcjami lingwistycznymi. W centrum rozważań gramatyki transformacyjno-generatywnej Chomsky’ego znajdował się przeciętny „nosiciel” danego języka, pozbawiony wszelkiej sprawczości względem jego struktury, co można uznać za schedę po strukturalizmie, który uznawał *langue* za niezależne od *parole*. Nawet w obrębie samej antropologii lingwistycznej popularne wciąż były poglądy jednego z jej założycieli, Franza Boasa (1911: 69), który „wtórne wyjaśnienia” użytkowników języka dotyczące jego struktury uważał za mylące i niewarte uwagi.

Właśnie ta sprawczość ideologii językowych, fakt, że stanowią one łącznik między formami mowy a strukturami społecznymi (Ahearn 2013: 35; Kroskirty 2004: 501), sprawia, że warto się tymi ideologiami zajmować. Badacze, zainspirowani myślą Silversteina, twórczo interpretowali jego definicję. Owocem tych prac było uznanie, że ideologie językowe stanowią czynnik, który może wpływać na szanse przetrwania zagrożonego języka, a w skrajnych przypadkach doprowadzić do jego wymarcia lub sytuacji przeciwnej – odrodzenia się (por. np. Jaffe 1999). Pokazano również, że sprawczość ideologii językowej nie ogranicza się wyłącznie do języka, którym posługują się dzielający lub tworzący pewną ideologię. Ideologie dotyczące języków innych niż własny również mogą wpływać na jego położenie (a czasem nawet strukturę). Wszystko to sprawia, że ideologie językowe są kluczowym czynnikiem decydującym o skuteczności zabiegów zmierzających do rewitalizacji zagrożonych języków.

---

<sup>6</sup> Wcześniej na gruncie pedagogiki pojęcia *ideologie językowe* używała Heath (1977: 53).

# Wykorzystanie ideologii językowych w procesach rewitalizacji – cechy ideologii językowych

## *Ideologie językowe a świadomość*

W swojej definicji Michael Silverstein zakładał, że ideologie językowe są formułowane przez użytkowników języka. Oznacza to, że muszą oni być świadomi ich istnienia (choć oczywiście nie muszą nazywać ich ideologiami językowymi). Rygor ten znosi definicja ideologii językowych autorstwa Walta Wolframa. Badał on kontrowersje i spory będące reakcją na wydaną w 1996 roku przez zarząd jednej ze szkół w Oakland koło San Francisco rezolucję, w której uznano afroamerykańską odmianę języka angielskiego (*African American Vernacular English, Ebonics*) za pełnowartościową odmianę językową i dopuszczono w ograniczonym zakresie wydawanie w niej poleceń przez nauczycieli uczniom używającym jej w domach (por. np. Ahearn 2013: 13; Wolfram 1998). Badania te doprowadziły Wolframa do przekonania, że ideologia językowa to (1998: 109):

„(...) powszechnie uznany system przekonań o tym, czym jest i czym powinien być język. W swojej najbardziej rozpowszechnionej formie ideologia języka jest niekwestionowana i wydaje się, że współtworzy «zdrowy rozsądek» tak, że nie potrzeba specjalistycznej wiedzy lub informacji, by zrozumieć podstawowe «fakty» dotyczące języka i jego roli w społeczeństwie. W dużym stopniu przekonania dotyczące języka nie muszą być wyraźnie przedstawione, właściwie, jak zauważył Fairclough (1989: 85), ideologia języka jest najskuteczniejsza wtedy, gdy jej działanie jest najmniej widoczne”.

Podobne sytuacje jak ta, do której doszło w Oakland po ogłoszeniu rezolucji, choć dla wielu bolesne, stanowią bardzo pouczający przedmiot badań. Pod wpływem medialnej burzy i paniki moralnej pewne nieświadomiane ideologie zostają wyartykułowane (Ahearn 2013: 35)<sup>7</sup>. Już samo uświadomienie sobie przez użytkowników języka istnienia pewnych ideologii językowych jest

---

<sup>7</sup> Przyjmuje się najczęściej, że terminy *ideologie językowe* (*language ideologies, linguistic ideologies*) i *stosunek do języka* (*language attitude*) to synonimy, a ta dwoistość wiąże się z tradycjami poszczególnych dyscyplin. Pierwsze z pojęć charakterystyczne jest dla antropologii lingwistycznej, drugie używane jest przede wszystkim przez socjolingwistów. Sporadycznie zdarza się jednak, że przez *language attitude* rozumie się nieświadomiane emocje, odczucia w stosunku do języków, podczas gdy *ideologie językowe* to bardziej ustrukturyzowane i często wspierane przez instytucje poglądy na temat języka (por. Patrick 2009: 1).

niezmiernie istotne. Przekonania dotyczące języka, pewne praktyki językowe, które do tej pory wydawały się oczywiste, w wyniku takiego procesu stają się elementem dyskursu, dzięki czemu możliwe jest zidentyfikowanie problemów, które ze sobą niosą, a co za tym idzie można podejmować próby rozwiązania problemów poprzez dialog (Kroskirty 2009: 80). Jeżeli proces taki nie zachodzi żywiłowo, jak miało to miejsce w omawianym przypadku, lecz jest kontrolowany i zaangażowane są w niego gotowe do dialogu strony, może on przynieść jeszcze lepsze rezultaty. Na terenie Polski i większej części Europy przykładami takich niekwestionowanych ideologii językowych są te utożsamiające język standardowy z poprawnością językową czy te wywodzące się z czasów rewolucji francuskiej (Dorian 1998: 5), bazujące na myśli Johanna Gottfrieda Herdera (Chromik 2013) i każące widzieć bezpośredni związek między językiem a narodowością.

Fakt, że istnieją również nieuświadomiane ideologie językowe, wymaga od osób zaangażowanych w procesy rewitalizacji językowych nie tylko wnikliwej analizy przekonań dotyczących języka werbalizowanych przez członków pewnej społeczności, lecz również obserwacji praktyk językowych tej społeczności (por. Kroskirty 2009: 73). Często dochodzi bowiem do sytuacji, gdy wzór zachowań nie jest tożsamy z normami społecznymi (por. Tomicki 1977).

### ***Pozycjonalność<sup>8</sup> ideologii językowych***

Ważnym wydarzeniem w historii badań nad ideologiami językowymi z punktu widzenia rewitalizacji językowej było skierowanie nieco większej uwagi na podmiot – (współ)(od)twórcę ideologii językowej – niż na przedmiot – sam język. Niektórzy badacze uważają wręcz, że zdecydowana większość ideologii językowych służy interesom określonych grup społecznych (Ahearn 2013: 34), przy czym niektórzy błędnie zakładają za Marksem, że między poszczególnymi grupami, klasami toczy się nieustanna walka o dominację (Kroskirty 2009: 73). W ten sposób przeocząją liczne przeciwne sytuacje zgodnego współżycia między tymi grupami i klasami. Choć nie sposób zgodzić się z twierdzeniami o permanentnej walce klas, to przyznać należy, że pewne ideologie językowe mogą być wykorzystywane przez

---

<sup>8</sup> *Pozycjonalność* to tłumaczenie angielskiego słowa *positionality*, które od lat 80. XX wieku odgrywa ważną rolę w refleksywnym nurcie antropologii. Tłumaczenia z angielskiego dokonałem przez analogię ze stosowanym w ekonomii pojęciem *dobro pozycjonalne* (*positional good*). Termin ten stworzony przez Freda Hirsha (1976) oznacza produkty i usługi, których wartość określana jest głównie w stosunku do innych produktów i usług (np. nieruchomości w „prestizowych lokalizacjach”).

określone grupy. Przykładem takiego zjawiska może być uznanie z powodów ekonomiczno-politycznych konkretnego dialektu bądź socjolektu pewnego języka za standard. Tę cechę ideologii językowej podkreśla m.in. Errington (2001: 110), który określa ją jako: „(...) pozycjonalny [situated], częściowy i zaangażowany charakter koncepcji dotyczących języka i jego użycia”.

Jeszcze mocniej ideologie językowe wiąże z pozycjonalnością zasłużona badaczka Judith Irvine (1989: 255), która pisze o nich, że są: „(...) kulturowym (lub subkulturowym) systemem koncepcji dotyczących stosunków społecznych i językowych wraz z ich obciążeniem interesami moralnymi i politycznymi” [tłum. za Ahearn 2013: 34].

Paul Kroskryty uznaje z kolei pozycjonalność za jeden (być może najważniejszy) ze współzależnych wymiarów ideologii językowych, które (2009: 72–73): „(...) reprezentują postrzeganie języka i dyskurs, który konstruowany jest w interesie określonych społecznych bądź kulturowych grup”.

Walt Wolfram podkreślał (1998: 110), że poglądy dotyczące języka mają bardzo często charakter podobny do wiary religijnej, moralności czy też etyki, a przez to ciężko o nich rozmawiać osobom o różnych poglądach w tym zakresie. Uznanie, że nasze wyobrażenia, odczucia co do języka wynikają w dużej mierze z pozycji, jaką zajmujemy w społeczeństwie, pozwala w przypadku symbiotycznej koegzystencji grup zakłóconej jedynie nieporozumieniami na płaszczyźnie językowej na lepsze zrozumienie zarówno własnych ideologii językowych, jak i stanowiska tych, którzy się z nimi nie zgadzają (por. Kroskryty 2009: 73), a to przyczynia się do rozwiązywania konfliktu. W tych stosunkowo rzadkich przypadkach otwartej rywalizacji (lecz niestety częstych, gdy mówimy o zagrożonych językach, wymagających rewitalizacji) świadomość pozycjonalności ideologii narzucanych przez grupę dążącą do dominacji może przyczynić się do uodpornienia się użytkowników zagrożonego języka na dotyczące go szkodliwe ideologie.

### ***Wielość i zmienność ideologii***

W większości z przytaczanych wyżej definicji ideologii językowych termin ten używany był w liczbie mnogiej. Tylko niektórzy z cytowanych autorów tłumaczą się z użycia takiej domyślnej formy gramatycznej (por. Kroskryty 2004: 498; Ahearn 2013: 34). Tymczasem zróżnicowanie społeczeństw przekłada się na poglądy ich członków na temat języka. W każdym społeczeństwie istnieje wiele grup, ugrupowań, klas i w każdym ścierają się różne wizje tego,

czym jest i czym powinien być język. Jedna osoba może przy tym należeć jednocześnie do wielu grup, a co za tym idzie przyznawać rację wielu różnym, czasami sprzecznym ze sobą ideologiom językowym (por. Ahearn 2013: 34). Z tego względu, jak zauważyły Woolard i Schieffelin (1994: 72):

„Badania nad ideologiami językowymi uległy przeorientowaniu. Odeszło się od postrzegania ideologii jako homogenicznej matrycy kulturowej. W nowych podejściach traktuje się ideologie jako proces obejmujący walkę między wielorakimi konceptualizacjami, w ramach której pojawiają się zarówno żądania, by uznać zróżnicowanie i kontestacje w obrębie wspólnoty, jak i sprzeczności między jednostkami”.

Taki charakter ideologii językowych sprawia, że niemożliwe jest sporządzenie kompletnego katalogu poglądów na temat języka. Niemożliwe jest również zidentyfikowanie wszystkich aktorów zainteresowanych procesem rewitalizacji językowej. Świadomość istnienia różnorodności ideologii językowych ułatwia jednak przewidywanie, pomiędzy którymi grupami i związanymi z nimi ideologiami może dojść do konfliktu interesów (wszak ideologie językowe są pozycjonalne). Tym samym świadomość ta umożliwi wypracowanie potencjalnego rozwiązania konfliktu, zanim dojdzie do jego eskalacji (por. Kroskirty 2009: 81), mogącej mieć fatalne skutki dla procesu rewitalizacji zagrożonego języka, a przede wszystkim dla jego użytkowników. Wraz ze wzrostem liczby aktorów, zgodnie ze wzorem  $a_n = (n*(n-1))/2$ , gdzie  $n$  jest liczbą aktorów, rośnie liczba potencjalnych kontaktów między nimi, przez co cały system staje się bardzo skomplikowany. Do jego ustrukturyzowania i zrozumienia mogą posłużyć metody wypracowane na gruncie ekonomii – rama pojęciowa IAD, opracowana m.in. przez pierwszą w historii kobietę uhonorowaną Nagrodą Nobla w dziedzinie ekonomii, Elinor Ostrom (Gibson, Andersson, Ostrom, Shivakumar 2005), jak również wyrosła z matematyki teoria gier, którą w inspirowany sposób wykorzystuje się w humanistyce (Brams 2012).

### ***Szkodliwość ideologii***

Zdecydowanie różna od wszystkich przytoczonych dotychczas definicji ideologii językowych jest ta stworzona przez Abbasa Zaidiego (2012: 71): „(...) w czystym kontekście języka i ideologii ideologia rozumiana jest jako środek promocji jednego języka kosztem drugiego, a także jako polityczno-ekonomiczna broń w służbie opresyjnych sił (klasowych, kolonialnych, imperialnych)”. Wydaje się, że takie ujęcie zbyt mocno upraszcza poruszaną

w tym artykule kwestię. Niemniej jednak tak zdecydowane przedstawienie sprawy zmusza osoby działające na rzecz rewitalizacji języków do zajęcia wobec ideologii językowych określonego stanowiska. Czy należy przyglądać się i zachowywać bezstronność nawet wobec tych ideologii, które Silverstein określił jako nieprawdziwe i godne pogardy? A może powinno się aktywnie włączyć do walki z opresyjnymi siłami?

Na tak postawione pytania każda osoba zajmująca się rewitalizacją zagrożonych języków powinna odpowiedzieć sama. Autor tych słów we własnej pracy na rzecz rewitalizacji zagrożonych języków wychodzi z dwóch założeń. Po pierwsze uznaje, że wielojęzyczność jest wartością, stanem pożądanym, składającym się na ogólnoludzkie dziedzictwo. Po drugie do prawdziwych zalicza twierdzenie mówiące o równości języków naturalnych pod względem zdolności do opisywania otaczającego świata. Wynika z tego, że za szkodliwe uznaje wszystkie ideologie mówiące o niższości, niepełnowartościowości innych odmian językowych, czyli takie ideologie, które Dorian (1998) określiła jako ideologie pogardy.

## Podsumowanie

Przedstawione wyżej przykłady dowodzą, jak ważną rolę w procesie rewitalizacji zagrożonych języków odgrywają ideologie językowe. W istocie na podstawie powyższych charakterystyk omawianego zjawiska, jak również doświadczeń wyniesionych z cyklu seminariów, prowadzonych przez prof. Johna Sullivana i dr Justynę Olko-Bajer w ramach finansowanego przez NPRH projektu *Ginące języki. Kompleksowe modele badań i rewitalizacji*, można dojść do przekonania, że proces rewitalizacji językowej najlepiej zapisać jako równanie:

$$\text{Rewitalizacja} = \text{Dokumentacja} + \text{Edukacja} + \text{Zwiększenie zakresu użycia zagrożonego języka} + \text{Zmiana ideologii językowych.}$$

Ostatecznym celem pracy nad ideologiami językowymi powinno być zbliżenie się do stanu, który Paul Kroskryty (2009: 73) określił jako *ideologiczne wyjaśnienie (ideological clarification)*, czyli osiągnięcie konsensusu bądź przynajmniej poziomu akceptowalnej różnicy zdań przez wszystkie strony, których w jakikolwiek sposób dotyczy proces rewitalizacji zagrożonego języka. Osiągnięcie stanu wyjaśnienia ideologicznego nie powinno być przy tym wynikiem procesu odnowy języka, przeciwnie, powinien to być warunek konieczny do rozpoczęcia takiego procesu.

Niniejszy artykuł nie byłby kompletny, gdyby nie wskazywał na jeszcze jedną cechę ideologii językowych. Są one (współ)tworzone przez wszystkich, również osoby posługujące się zagrożonymi językami i starające się je rewitalizować. Ideologie tworzone przez te grupy także mogą okazać się szkodliwe.

## Bibliografia

- Ahearn, Laura. 2013. *Antropologia lingwistyczna*, tłum. W. Usakiewicz. *Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Boas, Franz. 1911. *Introduction to the Handbook of American Indian languages*. [w:] F. Boas (red.), *Bulletin of the Bureau of American Ethnology* (1–83). Washington DC.: Govt. Printing Office.
- Brams, Steven J. 2012. *Game Theory and the Humanities. Bridging Two Worlds*. London, Cambridge MA: The MIT Press.
- Bucholtz, Mary; Hall, Kira. 2004. *Language and Identity*. [w:] A. Duranti (red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (369–394). Malden, MA: Blackwell.
- Chromik, Bartłomiej. 2013. *Czego Herder mógłby się nauczyć w Wilamowicach?* [w:] *Ginące języki kompleksowe modele badań i rewitalizacji*, <http://revitalization.al.uw.edu.pl/pol/Wymysorys?view=35> (projekt finansowany przez NPRH, data dostępu: 01.08.2014).
- Dorian, Nancy C. 1998. *Western language ideologies and small-language prospects*. [w:] L. A. Grenoble, L. J. Whaley (red.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects* (3–21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagleton, Terry. 1991. *Ideology: An introduction*. London: Verso.
- Errington, Joseph. 2001. *Ideology*. [w:] A. Duranti (red.), *Key Terms in Language and Culture* (110–112). Malden, MA: Blackwell.
- Friedrich, Paul. 1989. *Language, Ideology, and Political Economy*, „*American Anthropologist*”, 91 (2), 295–312.
- Geertz, Clifford. 2005. *Ideologia jako system kulturowy*, tłum. M. Piechaczek. [w:] C. Geertz, *Interpretacje kultur. Wybrane eseje* (225–267). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gibson, Clark; Andersson, Krister; Ostrom, Elinor; Shivakumar, Sujai. 2005. *The Samaritan's Dilemma: The Political Economy of Development Aid*. Oxford: Oxford University Press.

- Grenoble, Lenore A.; Whaley, Lindsay J. (red.). 1998. *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grillo, Ralph D. 1989. *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, David M. 2002. *Life and Works of Antoine Louis Claude, Comte Destutt de Tracy*, [www.econlib.org/library/Tracy/DestuttdeTracyBio.html](http://www.econlib.org/library/Tracy/DestuttdeTracyBio.html) (data dostępu: 01.08.2014).
- Heath, Shirley B. 1977. *Social history*. [w:] J. A. Fishman (red.), *Bilingual Education: Current Perspectives (Vol. I: Social Science)* (53–72). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Hirsh, Fred. 1976. *The Social Limits to Growth*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Irvine, Judith T.; Gal, Susan. 2000. *Language ideology and linguistic differentiation*. [w:] P. V. Kroskrity (red.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (25–83). Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Jaffe, Alexandra. 1999. *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jahns, Michał. 2010a. *To nie jest fajka. Alienacja znaczenia jako przykład ideologii językowej*. [w:] B. Mikołajczyk, J. Taborek, W. Zabrocki (red.), *Język w poznaniu* (63–78). Poznań: Wydawnictwo Rys.
- Jahns, Michał. 2010b. *Gdy mówi do nas język. Krytyczne spojrzenie na współczesne aplikacje hipotezy Sapira-Whorfa w feministycznych teoriach językoznawczych*, „Investigationes Linguisticae”, 25, 90–107.
- Kennedy, Emmet. 1979. “Ideology” from Destutt de Tracy to Marx, „Journal of the History of Ideas”, 40 (3), 353–368.
- Kroskrity, Paul V. 1992. *Arizona Tewa Kiva Speech as a Manifestation of Linguistic Ideology*, „Pragmatics”, 2 (3), 297–309.
- Kroskrity, Paul V. 2004. *Language Ideologies*. [w:] A. Duranti (red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (496–517). Malden, MA: Blackwell.
- Kroskrity, Paul V. 2009. *Language Renewals Sites of Language Ideological Struggle. The Need for “Ideological Clarification”*. [w:] J. Reyhner, L. Lockards (red.), *Indigenous Language revitalization. Encouragement, Guidance & Lessons Learned* (71–83). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Mannheim, Karl. 1992. *Ideologia i utopia*, tłum. J. Miziński. Lublin: Wydawnictwo Test.
- Rumsey, Alan. 1990. *Wording, Meaning and Linguistic Ideology*, „American Anthropologist”, 92 (2), 346–361.

- Tatarkiewicz, Władysław. 1983. *Historia filozofii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tomicki, Ryszard. 1977. *Norma, wzór i wartość w życiu seksualnym tradycyjnych społeczności wiejskich w Polsce*, „Etnografia Polska”, 21 (1), 43–72.
- Wolfram, Walt. 1998. *Language Ideology and Dialect. Understanding Oakland Ebonics Controversy*, „Journal of English Linguistics”, 26 (2), 108–121.
- Woolard, Kathryn A.; Schieffelin, Bambi B. 1994. *Language Ideology*, „Annual Review of Anthropology”, 23, 55–82.
- Zaidi, Abbas. 2012. *Language of ideology/ideology of language. Notes on theory and practice*, „Journal of Postcolonial Culture and Societies”, 3 (1), 71–88.

## **Characteristics of the term *language ideologies*, significant for language revitalisation**

### **(Summary)**

The article provides a basic overview of the most significant definitions of the term *language ideologies*, which is still not widely used by Polish scholars. The definitions were classified into a few categories in order to separate features of *language ideologies*, which can be used or should be taken into a consideration during projects aimed at language revitalisation. The change in harmful language ideologies is finally found to be an important, if not an indispensable factor, in a successful language revitalisation process. In order to avoid potential misunderstandings resulting from the difference between the common and the specific understanding of the term ideology the overview is preceded by a short introduction to the history of the concept.

**Keywords:** language ideologies, ideology, language revitalization, endangered languages, linguistic anthropology

**Słowa kluczowe:** ideologie językowe, ideologia, rewitalizacja języków, zagrożone języki, antropologia lingwistyczna

**Bartłomiej Chromik** pochodzi z Kęt. Jest absolwentem kierunku metody ilościowe w ekonomii i systemy informacyjne na SGH i etnologii na Uniwersytecie Warszawskim. Studia doktoranckie na Wydziale „Artes Liberales” UW łączy z pracą na rzecz rewitalizacji języka wilamowskiego.

bartlomiej.chromik@gmail.com

# **Edukacja i zajęcia pozaszkolne**



Jana Schulz-Šolčina

(Serbski institut Budyšin / Bautzen / Universität Leipzig)

## **Witaj-projekt jako uspěšny koncept rewitalizowanja hornjo- a delnjoserbskeje řeče?**

Tež řečny swět Europy podleži tuchwilu razantnym a hłubokosahacym změnam. Inowacije a wuwća w řečnej politice kaž tež w kubłanskich systemach změnjeja rólu, status abo prestiž řečow w jednotliwych regionach a krajach, w počahach mjez krajemi, mjez etniskimi skupinami a ludami runje tak, kaž rosćaca mobilita abo migracija wobydlerjow Europy a cyłego swěta. Řečna wšelakorosc („language diversity“) jako scěh tutech wuwicowych procesow so mjez tym tež interdisciplinarnje přez wědomostnikow rozdžělnych disciplinow přepytuje. Individualna a towaršnostna wjacerěčnosť posudžujetej so modernym změnam wotpowědujo jako pozitiwnej fenomenaj a nowe strategije přiswojenja a nawuknjenja wjacorych řečow so koncipuja. Kompleksne procesy přiswojenja řečnych kompetencow so wot řečespytnikow, sociolinguistow, sociologow, etnologow, pedagogow, psychologow, neurologow analyzuja – a wuslědki tutech empiriskich slědženjow zajimuju džen a bóle potom tež politikarjow. Mjezynarodne kooperaciske projekty přinošuja k lěpšemu zrozumjenju interakcije mjez lokalnymi, narodnymi kaž tež mjezynarodnymi řečnymi kontaktami a počahami w Europje, tež mjez wjetšinowymi (majoritnymi) a mjeńšinowymi (minoritnymi) řečemi. Z tuteje přičiny je za wědomostne slědženja wo zdžerženju, zachowanju abo rewitalizowanju mjeńšinowych řečow multidisciplinarny a mjezynarodny kontekst njeparujomny. Ze swojej sorabistskej publikaciju w rjedže Małych spisow Serbskeho instituta z titulom *Zachowanje a rewitalizacija identity a řeče etniskich mjeńšin. Aktualne trendy a prócowanja* je Leoš Šatava (Šatava 2000) zahajił diskusiju wo perspektiwach hornjo- a delnjoserbšćiny pod nowymi towaršnostnymi wuměňenjami 21. lětstotka, a je ju dale wjedł z daljej zhromadneje publikaciju, wudateje wot Leoša Šatavy a Susanny Hozynej z titulom *Zdžerženje, rewitalizacija a wuwice mjeńšinowych řečow/Maintenance, Revitalization and Development of Minority Languages/*

*Erhaltung, Revitalisierung und Entwicklung von Minderheitensprachen.* Z dalšimi wozjewjenjemi, zaběracymi so z tematiku mjeńšinowych rěčow a rěčneje politiki, je mj. dr. tež etnolog Ludwig Ela diskusiju wo perspektiwach hornjo- a delnjoserbsčiny pod wuměnjnjenjemi němsko-serbskeje dwurěčnosće pokročował. Jeho nastawk *Die heutige Situation der sorbischen Sprache und Konzepte zu ihrer Revitalisierung* (Ela 2000) přinošuje diskusiji runje tak kaž jeho najnowša publikacija (Ela 2014), kotraž je 2014 w rjedže Małych spisow Serbskeho instituta pod titulom *Sprachenpolitik in der Lausitz. Sprachenpolitik und Sprachenrecht im deutsch-sorbischen Gebiet 1990 bis 2013* wušła. Jedne z najaktualnišich džělow, wěnowace so tematicke rewitalizacije delnjoserbsčiny, je předpožił Měto Nowak (Nowak 2012) na Lipšćanskej uniwersiće we formje masterskeho džěła z titulom *Rewitalizěrowaš dolnoserbsčiny – šulske móžnosći a koncepty*. Po wuhódnoćenju reprezentatiwneho naprašowanja delnjoserbsce rěčacych kaž tež w praksey skutkowacych delnjoserbskich akterkow a akterow, mj. dr. kubłarkow/kubłarjow, wučerkow/wučerjow, je facit Nowaka, zo drje je serbskorěčne kubłanje w šulach Delnjeje Łužicy wažny faktor za rewitalizowanje delnjoserbskeje rěče, ale zo so same přez rěčnu kaž tež bilingualnu wučbu tute wozrodženje delnjoserbsčiny njedocpěje. Předewšěm rěčne spěchowanje w předšulskim wobłuku, to rěka w dwurěčnych pěstowarnjach, kaž tež etablěrowanje delnjoserbskeje rěče w dalšich rěčnych rumach – po móžnosći w swójbach – so jako dalšej wuměnjeni za rewitalizowanje mjenujetej (přir. k tomu nastawk Měta Nowaka *Nastajenje napsěšiwo nadawkam kubłaństwa za rewitalizaciju dolnoserbsčiny* w „Serbskej šuli“ (Nowak 2013) abo tež rozprawu Ines Neumanojc *Revitalierung ist nicht gleich Revitalisierung* w „Nowym Casniku“ (Neumann 2013). W nowšim nastawku z titulom *Rewitalizacisku koncepciju za dolnoserbsčiny wuwijaš – ale kak?* awtor konstatuje, „(...) až aktualnje žedna rewitalizaciska koncepcija, žedna rěčna strategija njeeksistěrujo, njejo nic nowego“ (Nowak 2014: 66) a předstaji w tutym zwisku namjety za iniciěrowanje a koordinowanje konkretnych projektow rěčneho spěchowanja, „(...) dokulaž howac tšach wobstoj, až 10 lět diskutěrujomy a žedne wuslědki njedostanjomy“ (Nowak 2014: 67).

Tež předležacy nastawk přinošuje k přemyslowanjam wo móžnosćach a hranicach rěčneje rewitalizacije, ale wobmjenuje so w scěhowacym předewšěm na hornjoserbsčiny. Publikacija předstaji móžnosće a hranicy Witaj-projekta, kiž so w praksey hustodosć „modelowy projekt“ mjenuje a jako wuspěšny koncept rewitalizowanja hornjo- a delnjoserbskeje rěče hódnoći. Zaměr

přinoška je, na zakładze w pěstowarnjach zdobytych empiriskich datow předstajíc někotre wuslědky přepytowanjow rěčneho stawa předšulskich džěci, kotrež su sej we wobłuku Witaj-projekta paralelnje k němčinje tež serbsku rěč přiswojili. Dohromady kubła so tuchwilu někak 1.200 žlobikarskich a pěstowarskich džěci w Hornjej a Delnjej Łužicy po koncepciji „Witaj“, a to w cyłkownje 37 kubłanišćach rozdźělného nošerstwa (cyłkownje 22 nošerjow). 16 lět po zahajenju projekta so džensa tež kontrowersnje wo wuspěchach nałożowanja „Witaj“-koncepta diskutuje. Hižo Jadwiga Kaulfürstowa je w zwjazku 46 „Zeszytow Łużyckich“ (přir. Kaulfürstowa 2012) naspomniła wěšte w prakсы so jewjace njedostatki. W tutym zwisku předstaji a diskutuje so w předležacym přinošku tohorunja koncepcija za dwurěčne šule Sakskeje z mjenom „2plus“, dokaž wona koncepcionelnje na ramikowe a rěčne wuměnjenja w předšulskim wobłuku nawjazuje.

## 1. Witaj-projekt

Přez Serbske šulske towarstwo w léce 1998 po bretoniskim přikładze zawjedzeny projekt je inowatiwny přistup přiswojenja serbsčiny pod wuměnjenjemi němsko-serbskeje dwurěčnosće, kiž je so mjeztym w Hornjej a w Delnjej Łužicy etablěrował. We Witaj-projekće nałożowana metoda imersije (dospołna / totalna resp. džělna / parcelna imersija) posudzuje so jako efektiwna metoda za zažne a přirodne přiswojenje rěče w předšulskej starobje. Witaj njeje samostatna pedagogiska, ale rěčna resp. rěčnopolitiska koncepcija, kotraž wudospoľnuje w pěstowarni nałożowanu pedagogisku koncepciju (Karich 2007: 19). W běhu 16 lět nałożowanja w prakсы je so Witaj-projekt rozdźělnje wuwijał: rozdźělnje w Hornjej a Delnjej Łužicy hladajo na intensitu rěčneho kubljanja a na organizaciju, ale tež na kwalitu w pěstowarnjach, a tohorunja rozdźělnje hladajo na dalewjedženje projekta na dwurěčnych šulach w Sakskej a Braniborskej. W léce 2001 založeny Rěčny centrum WITAJ (RCW) přewodzuje, podpěruje a spěchuje serbskorěčne kubljanje w pěstowarnjach, wón wuwija a wudawa crossmedialne materialije za pěstowarske džěci a staršich a přewjeduje najwšelakorije projekty.

W pěstowarnjach nałożowany Witaj-projekt je koncept za rewitalizaciju hornjo- a delnjoserbsčiny w serbskim sydlenkim rumje Sakskeje a Braniborskeje. Wuwzaće twori tu tak mjenowany třiróžk mjez Budyšinom, Kamjencom a Wojerecami, kiž twori žro (katolskeho) serbskeho sydlenkeho

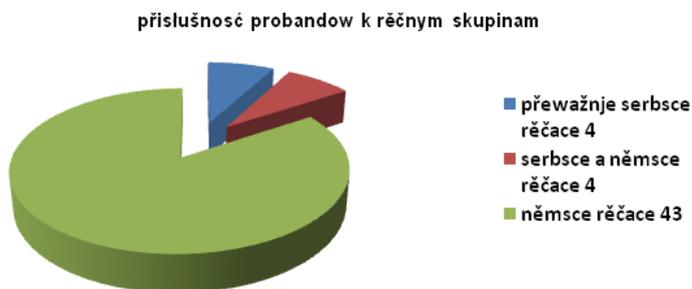
ruma Hornjeje Łužicy. Tam přewahuje w kubłanišćach zwjetša ličba dźeći ze serbskim resp. dwurěčnym swójbny m pozadkom. „Na rozdźěl ke kubłanskej praksy pěstowarnjow do 1990 njeeksistuje w Serbach hižo žana pěstowarska skupina (ani šulska rjadownja), w kotrejž bychu so bjezwuwzačnje dźeći serbskich swójbow kubłali“ (Kaulfürstowa 2012: 95). Konsekwenca rěčnych změnow zaštych lětdzesatkow je tuž ta, zo njeeksistuja ani w pěstowarnjach Hornjeje Łužicy hižo ryzy serbskorěčne kubłanske rupy. Zawjedženje projekta Witaj je tuž reakcija na změnjenu rěčnu situaciju kaž tež na bóle heterogene rěčne konstelacije w młodych we Łužicy bydłacych swójbach. Je to potajkim poskitk za dźeći, sej přidatnje k swojej němskej mačeršćinje tež serbšćinu jako druhu rěč hižo před zastupom do šule na přirodne wašnje přiswojić. Do Witaj-pěstowarnjow a we Witaj-skupinach su wosebje witane dźeći z rěčnje měšanych kaž tež z němskich swójbow, hdžež so doma hižo serbsce njerěči. Modelowy projekt ma rěčnej asimilaciji zadźěwać a perspektiwisce ličbu aktiwnje serbsce rěčacych zaso stabilizować.

W předležacym nastawku so na zakładže konkretneje rěčneje analize wuspěchi Witaj-projekta hladajo na wuwice rěčnych kompetencow wopisuja. Wědomostne přepytowanja procesa zažneho přiswojenja serbšćiny a němčiny pod wuměnjenjemi serbsko-němskeje dwurěčnosće dotal njepředleža. Praktiske přesadženje modeloweho projekta Witaj z pomocu nałożowanja metody imersije je tuž zajim wědomostnikow najwšelakorišich disciplinow zbudžił. We wobłuku projekta Serbskeho instituta je so we wubraných Witaj-skupinach kaž tež Witaj-pěstowarnjach wobšěrny empiriski material nazběrał. Zaměr projekta wobsteješe w tym, wotběh přewšo kompleksneho procesa přiswojenja wobeju rěčow kaž tež rěčnu bilingualnu praksu analyzować a z kwalitatiwneje a kwantitatiwneje analize materiala wědomostny zakład za optiměrowanje konceptow procesa přiswojenja rěčow w modelowym projekće Witaj formulować. Wuslědki studije so w separatnej monografiji publikuja, kotraž so tuchwilu w nakładnistwje LND přihotuje.

Dokelž koncentruje so aktualna diskusija předewšěm na efektiwitu přiswojenja hornjo- a delnjoserbšćiny, přepytowaše w Serbskim instituce koncipowany projekt na zakładže empiriskich datow 1) proces přiswojenja receptiwnych a produktiwnych rěčnych zamóžnosćow serbšćiny a němčiny pod wuměnjenjemi serbsko-němskeje dwurěčnosće a 2) efektiwitu přesadženja Witaj-projekta pod rozdźělnymi ramikowymi wuměnjenjemi. W scěhowacym formuluju někotre wuslědki swójeho projekta z titulom *Přiswojenje rěčow we Witaj-projekće* we formje tezow.

## 1.1. Konceptija přepytowanjow

Tři- resp. štyrilětne interwalowe přepytowanje w cyłkownje 5 pěstowarnjach Hornjeje a Delnjeje Łužicy bazowaše na přepytowanju cyłkownje 51 probandow z najwšelakorišim rěčnym pozadkom w swójbach, přir.:



Při interpretaciji wuslědkow so tuž diferencowane rěčne konstalacije w swójbach probandow runje tak wobkedźbowachu kaž tež rozdźělne ramikowe a regionalne wuměnjenja pěstowarnjow. Zakład analyzy projekta tworješe awtentiski material, kotryž bě so w cyłkownje 5 resp. 6 interwalach nazběrał. Doba přepytowanjow sahaše wot staroby probandow wot 3,0–4,0 lět hač do zastupa dźěći do šule, potajkim wot 6,0 hač do 7,0 lět. Rěčny staw probandow w serbsčinje a němčinje so w kóždym jednotliwym interwalu wobšěrnje dokumentowaše a analyzowaše.

Metodiski instrumentarij přepytowanjow bazěrowaše na nałożowanju wjacorych mjezynarodnje připóznatych metodach:

- na wotewrjenym wobdźělenym wobkedźbowanju, kotrež wobsahowaše wobdźělenje na wšědnych aktiwitach pěstowarskich dźěći a protokolowanje spontaneje rěčneje interakcije probandow, to rěka jich reakcije na serbskorěčny input kaž tež na
- testomaj za přepytowanje wuwća receptiwnych zamóžnosćow z mjenom SETK 3–5, kotryž je standardny test za přepytowanje bilingwalneje rěčneje kompetency a so přewjeduje na zakładže 10 wobrazowych kartow (test VS) kaž tež zběrki objektow, z pomocu kotrejež maja probandza předpodate instrukcije wuwjesć (test IS) a

- testomaj k přepytowanju produktiwnych řečnych zamóžnosćow, to rěka interviewomaj k dvěmaj wobrazomaj. Džěćom předpołoža so wjadedźělne wobrazowy input a sformulowa so nadawk, powědać k jednotliwym wobrazam. Interview so nahrawaše, transkribowaše a potom analyzowaše. Kriterije wuhódnoćenja běchu mj. dr. zmištrowanje situacije rozmoŕty, běžnosć řečenja, ličba wužiwaných werbalnych formow, ličba wšelakorych substantiwow, nałožowanje korektneho kazusa, frekwenca wašnja tworjenja a zwjazowanja sadow resp. džělnych sadow; wyše toho tež frekwenca wužiwanja atributow abo wobkedźbowanje gramatiskeje kongruency. Na zakładže zdobytych informacijow nasta řečny profil džěsća. Materialowy korpus interviewow wobsahowaše přibližnje 900 interviewow, čas nahrawanjow we formje awdijo-datajow wučinja přibližnje 30 hodžin.

## 1.2. Wuslědki přepytowanjow

Wuslědki přepytowanjow w dwurěčnych pěstowarnjach z rozdźělными regionalnymi a řečnymi wuměnjenjami su wobkručili tezu, zo dowjedže intensiwny řečny input w předšulskej starobje k přiswojenju serbsčiny tež pola džěći, kotrež nimaja serbskorěčny swójbny pozadk. Metoda imersije je efektiwna, jeli so wona konsekwentnje nałožuje.

Wuslědki testow VS a IS pokazachu:

- W němsce přewjedžených testach docpěja džěći spěšnje wysoke procentualne hódnoty, hižo w třecim interwalu (džěći w starobje štyrjoch lět resp. z pjeć lětami) přibližnje 100% prawých wotmoŕow.
- W serbskej řeči pokazuja so individualne rozdźěle při přiswojenju a nałožowanju receptiwnych zamóžnosćow; někotre džěći – tež z němskich swójbow bjez serbskorěčneho pozadka – su tež w 3. interwalu nimale wšě wobrazki serbskim wobrazam prawje přirjadowali resp. instrukcije korektnje wuwjedli.
- Pola wjetšiny probandow so konstatuje, zo njeje přiswojenje receptiwnych zamóžnosćow linearny proces, ale woni docpěja w 5. interwalu, to rěka lěto abo poł lěta do zastupa do šule hódnoty 90% abo 100 procentow; tež džěći z němskich swójbow.
- W poslednim 5. – pola młódsich džěći w 6. – interwalu kryja so wuslědki pěstowarnjow, kotrež džěłaja w jednotliwych Witaj-skupinach po

parcielnej imersiji, z wuslědkami probandow, kotrež su sej z pomocu dospołneje imersije serbsčinu přiswojili.

- Wuslědky testow VS a IS potajkim potwjerduja, zo docpěja tež po dźělnej imersiji dźělaće pěstowarnje solidne wuslědky. Tam, hdžež so serbskorěčny input we wotpowědnej kwalifici sprosředkuje, njeje stajnje rozdźěla mjez dospołnej (totalnej) a dźělnej (pracielnej) imersiju. Nawopak: wuslědky testow VS a IS běchu w pěstowarni, kotraž po dospołnej imersiji dźělaše, najslabše. Tole pakaza, zo njeje so Witaj-konceptija we wonym dźěćacym přebywanišću korektnje a konsekwentnje nałožowała.

Wuslědky interviewow pokazachu:

- Kwantitatiwna analiza ličby serbskich słowow kaž tež replikow w serbskich interviewach „kóčka a ptačk“ kaž tež w interviewach k wobrazej „swójba“ pokazowaše kontinuitu wuwica wot interwala k interwalej. Stupaca progresija hladajo na ličbu słowow, na diferencowanosc słowoskłada kaž tež na sadowe struktury bě signifikantna. Ličba serbskich słowow a replikow probandow z njeserbskich a rěčnje měšanych swójbow přibliži so ličbje replikam probandow, kotřiž tež doma serbsce rěčachu.
- Dźěci bjez serbskorěčneho swójbneho pozadka maja dlěšu receptiwnu fazu, a wone přeńdu hakle někak 6 měsacow před zastupom do šule k produkowanju serbskorěčnych wuprajenjow, tute zwjetša we formje jednorych sadow bjez parataktiskich strukturow.
- W rěčnje heterogenych skupinach funguja jednotliwe dźěci ze serbskorěčnym pozadkom jako „motor“ přiswojenja serbsčiny.
- Indiwiduelne rozdźěle probandow su wulke a wotblyščuja šeroku paletu rěčnych kompetencow.
- Motiwowane a angažowane kubłarki, kotrež su sej na př. delnjoserbsčinu hakle přiswojili, ale kotrež so rěčnje stajnje dale kubłaja, móža dźěci z němskich staršiskich domow dowjesć ke komunikaciji w serbskej rěči.

W tutym zwisku konstatowachu so tohorunja rozdźěle w kwalifici wuwica rěčnych zamóžnosćow mjez jednotliwymi pěstowarnjami, kotrež pak so we wobłuku předležaceho nastawka wopisać njemóža. Přepytowanje je tohorunja pakazało, zo njeje stajnje kwalitatiwneho rozdźěla mjez parcelnej a totalnej imersiju. Tam, hdžež so z wěstej kontinuitu serbskorěčny input

intensiwnje posrědkuje, wutworjeja so pola pěstowarskich džěci solidne receptiwne a produktiwne zamóžnosće. Rěčny přikład kubłarkow, jich motiwacija a jich metodiska wušiknosć, pěstowarske džěci k produkowanju serbskorěčnych wuprajenjow pohnuwać, tworja zakład wšěch prócowanjow, to rěka: Bytostna je kwalita rěčneho inputa. Operatory kaž „[...] und dann gehen wir *spinkać*“ abo wuprajenja pěstowarkow „hm ... *mloko schmeckt*“<sup>1</sup>, do kotrychž zapletu so jenož jednotliwe serbske słowa a praktikuje so tak mjenowamy „code-mixing“, njewotpowěduja awtentiskej serbskej komunikaciji, a tajki rěčny input dowjedže skerje k rudimentarnym serbskorěčnym kompetencam.

Za Saksku je so 1999 koncepcija „2plus“ w šulskej praksy zawjedła a k přenjemu razej na zakładnej šuli w Pančicach-Kukowje nałożowała (Budarjowa 2012: 23). Trěbnosć nadžěłanja noweje šulskeje koncepcije bě – podobnje kaž zawjedženje Witaj-modela w předšulskim wobłuku – wurostła z rěčneje situacije spočatk 1990tych lět, jako běchu so tež w šulstwje nowe struktury přesadžili. Šulstwo bě ze zawjedženjom principa federalizma přešlo do zamołwitosće jednotliwych zwjazkowych krajow, štož měješe na př. hłuboko sahace konsekwency za Slepjanske kónčiny<sup>2</sup>. Najmarkantniša změna woneho časa nastupa dotalne džělenje do A- a B-lětnikow, kotrež njehodžeše so hižo dale praktikować:

- Ličby maćernorěčnych šulerjow po rapidnym spadže ličby porodow w 1990tych lětach za wutworjenje serbskich rjadownjow njedosaahu.
- Bě-li dotal minimalna ličba 8 šulerjow za wutworjenje separatnych rjadownjow dosahała, powysi so wona po strukturnych změnach na 15 za zakładne resp. na 20 za srjedźne šule a gymnazij. Tež pozdžiše zawrěće šule dla njedocpěca šulerskich ličbow běchu scěhi tuteje změny.
- Tež kwalita dotalneje, lětdzesatki praktikowaneje B-wučby bě njespokojaca. Tradicionelna cuzorečna wučba serbsčiny njebě pola wjetšiny absolwentow B-rjadownjow tež po dołholětnym wuwučowanju w serbsčinje dowjedła k wutworjenju (aktiwneje) serbskorěčneje kompetency.

---

<sup>1</sup> Přikładaj z empiriskeho materiala projekta J. Šolćineje: „Bilingualer Spracherwerb im Witaj-Projekt“ Serbskeho instituta (manuskript).

<sup>2</sup> Běchu-li šulerjo ze Slepjanskeho regiona hač do 1990tych lět do Choćebuza na gymnazij chodžili a tam potom na gymnazialnym schodženku delnjoserbsku rěč wuknyli, tak přiřadowaše so region nětko Sakskej, štož woznamjenješe, zo mějachu nětko do Budyšina na Serbskij gymnazij chodźić.

Tohodla nadžěła w nadawku Sakskeho statneho ministerstwa za kultus Sakski kubłanski institut w zhromadnym dźěle ze serbskimi fachowcami na polu kubljanja nowy koncept z mjenom „2plus“, kiž předwidźi zhromadne wuwučowanje maćernorěčnych a serbsččinu wuknjacych šulerjow kaž tež potencilnych dalšich přidružnikow.

Nimo strukturnych změnow a wutworjenja rěčne heterogenych rjadowniskich cyłkow běše předewšěm zwjazanje rěčneje wučby z wěcnj wučbu/fachowym wuknjenjom inowacija porno dotalnemu rozrjadowanju do A- a B-rjadownjow. Přez nałożowanje hornjoserbskeje rěče jako wuwučowanskeje rěče tež w dalšich předmjetach – w přirodowědných předmjetach kaž tež w muzisko-estetiskim wobłuku – dožiweše wuknjacy rěč tež jako „medij“ wučby, štož wotpowědowaše modernym bilingualnym šulskim koncepcijam tež na mjezynarodnej runinje. Nałożowanje koncepcije „2plus“ w šulskej praksy, kotraž systematisce tež dźěći z němskej maćernej rěču do wuknjenskich procesow na dwurěčnych šulach integruje, kotrež doma serbsce njerěča, je so mjeztym w Hornjej Łužicy etablěrowało; a tak su so tež ličby šulerjow w zašłych lětach stabilizowali. W Braniborskej ma delnjoserbska rěč status druheje abo cuzeje rěče, a tež tam je ličba šulerjow, kiž wobdžěleja so na wučbje delnjoserbsčiny, konstantna. Witaj-projekt w pěstowarnjach so pokročuje na šulach we formje t.mj. „Witaj-wučby“, štož je wuwučowanje delnjoserbsčiny w rěčneje wučbje kaž tež jeje nałożowanje jako dźěłowa rěč w bilingualnej wučbje (tam: BILISFU= Bilingualer Sach-/ Fachunterricht). Moderne ramikowe plany, metodisko-didaktiske pokiwy kaž tež implementaciske listy za delnjoserbsččinu steja na braniborskim kubłanskim serweru LISUM<sup>3</sup> k dispoziciji.

Aktualne šulerske ličby (tuchwilu: 4.145 cyłkownje, w Hornjej Łužicy 2.432: 607 maćernorěčnych; 611 L2, to rěka Witaj a 2 plus; 1.214 cuzorěčnych; w Delnej Łužicy: 1.713: 281 L2, to rěka Witaj z bilingualnej wučbu; 1.431 cuzorěčnych)<sup>4</sup> pokazuja heterogenosć šulerjow na dwurěčnych šulach hladajo na rěčnu konstelaciju, kotraž je na šulach a w družinach šulow (w zakładnej a wyšej šuli kaž tež na gymnaziju) rozdźělna. Kóžda dwurěčna serbsko-němska šula ma tuž specifiske ramikowe wuměnjenja.

Šule přesahowaca koncepcija „2plus“ je so wusměřila po rozdźělnych regionalnych a rěčných wuměnjenjach jednotliwych šulow, a z tuteje přičiny

---

<sup>3</sup> [http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/sorbisch\\_wendisch.html](http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/sorbisch_wendisch.html)

<sup>4</sup> Ličby po informacijach kubłanskeje agentury (Sakska) a šulskeho hamta (Braniborska).

zapřijimuje tež rozdzělnje metodisko-didaktiske koncepty, kotrež so na šulach wotpowěduju datym wuměnjenskam rozdzělnje akcentuja. Wužadanje za wučerja wobsteji w zmyslapoňnej kombinaciji elementow jednotliwych didaktikow: maćernorěčneje (maćernorěčneje didaktiki (= SaM, Serbsčina jako maćerna/prěnja rěč/Sorbisch als Muttersprache), didaktiki druheje rěče (= SaZ, serbsčina jako druha rěč/Sorbisch als Zweitsprache) a cuzorěčneje (= SaF, serbsčina jako cuza rěč/Sorbisch als Fremdsprache).

Naložowanje koncepcije w šulskej praksy je so w lětach wot 2002/2003 hač do 2010 přez Hamburgsku uniwersitu ewaluěrowało. Po publikowanju kónčneju rozprawow za zakładnu šulu (Gantefort et al. 2009) kaž tež za sekundarny schodženk I (Gantefort et al. 2010) je so manuskriptowa wersija koncepcije „2plus“ (tu: 10. wersija 2005) znowa předžěłała. Aktualna koncepcija „2plus“, předležaca tohorunja we formje manuskripta (staw: 24.10.2012) je so zredukowała na tekst 4 stron, štož je wěste iritacije wubudžiło. Mjenuju tři bytostne wobsahowe dypki koncepcije, kotrež měli so we wotpowědnych gremijach a fachowych skupinach dale konkretizować a potřebam šulskej praksy přiměrić, to su: 1.) zaručenje wuwaženeje dwurěčnosće pola šulerjow, to rěka solidnych rěčnych kompetencow we woběmaj rěčomaj 2.) zaručenje kwalitty wučby a 3.) zaručenje kwalifikowaneho wučerskeho dorosta kaž tež běžneho dalekubłanja wšěch na dwurěčnych šulach džělacych wučerjow a wučerkow.

## 2. Facit

Wuznam Witaj-projekta so tež džensa wysoko hódnoći. Předewšěm ze stron pedagogow, politikarjow a wědomostnikow wuzběhuje so přinošk Witaj-projekta k zdžerženju, daledawanju abo tež k wozrodženju, t. r. rewitalizowanju hornjo- a delnjoserbsčiny. Trěbnosć zawjedženja Witaj-projekta bě wurostła z rěčno-sociologiskich změnow poslednich lětdžesatkow 20. lěstotka, w kotrychž bě ličba serbsce rěčacych džěci woteběrała a so tež rěčna konstelacija w swójbach změniła, samo we wjesnych kónčinach, hdžež bě hornjoserbska rěč hač donětka dominowała. Na tamnej stronje je zawjedženje Witaj-projekta wužiwanje hornjo- a delnjoserbskeje rěče w regionach wozrodžiło, w kotrychž jenož hišće starša generacija 60+ serbsku rěč wobknježeše a hdžež bě so we wšědnym žiwjenju hižo pozhubiła, na př. w Delnej Łužicy, w Slepjanskim regionje abo w ewangelskim džělu Hornjeje

Łužicy. Tam wjetšina staršich, kotrychž dźěći džensa Witaj-pěstowarnje abo Witaj-skupiny wopytuja, hižo serbsce njerozumi a njerěči.

Při nałożowanju Witaj-projekta steja „[...] w přenim rjedže dźěći němškorěčnych swójbow w žłobikowej a pěstowarskej starobje w fokusu [...], zo bychu sej na efektiwne wašnje rěčne kmanosće w serbsčinjne přiswojili a tak dobre rěčne wuchadžišće měli, zo móhli pozdžišo šulskej wučbje w serbskej rěči scěhować“ (Kaulfürstowa 2012: 93). W pěstowarnjach Delnjeje Łužicy, w Slepjanskej kónčinje kaž tež w pěstowarnjach ewangelskich kónčin Hornjeje Łužicy je so tuž aktiwne nałożowanje serbskeje rěče w pěstowarskej praksy wozrodziło. Džeń a bóle zajimuju so tež němscy starši za serbsku rěč, štož pokazuje so mj. dr. w stupacej potrebjbe na rěčnych kursach. W pěstowarnjach tradicionelneho katolskeho regiona wostanje zachowanje serbskorěčneje substancy a prirodne daledawanje rěče najbytostniši nadawk. Witaj-projekt so drje na serbsce-wuknjacych koncentruje, ale njeměł spuścić rěčne spěchowanje serbskich maćernorěčnych dźěći na wysokim niwowje. Diferencowane rěčne wuchadžišća dźěći w heterogenych skupinach dwurěčnych pěstowarnjow wostanu tež dale wužadanje, runje tak kaž zmištrowanje organizatoriskich problemow w dwurěčnych kubłaniščach z jara rozdźelnymi wuměnjenjemi.

Po lětach nałożowanja Witaj-projekta a na njón nawjazowaceje šulskeje koncepcije „2plus“ w praksy je so pokazało, zo njeje alternatiwy za dwurěčne šule Hornjeje a srjedźneje Łužicy. Serbscy maćernorěčni šulerjo su a wostanu stołp maćernorěčneho kubłanja w šuli a budu tež perspektiwisce „motor“ procesa přiswojenja rěče. Dalši stołp tworja dźěći a šulerjo, kotřiž w šuli serbsku rěč wuknu a so na dwurěčnej wučbje wobdžěleja. Zaměr modernych koncepcijow njemóže wobstać w jich izolowanju, ale w zhromadnym wuknjenju maćernorěčnych šulerjow z njemaćernorěčnymi, to rěka ze serbsce wuknjacymi. Wužadanje wobsteji w tym, wobaj stołpaj zmysłapołnje kombinować – a to na dobro wobeju. Hać so tole z pomocu koncepcije „2plus“ poradzi, hakle přichod pokaza.

## Literatura

- Budarjowa, Ludmila. 2008. *10 lět modelowy projekt Witaj. Jubilejne wudaće. / 10 Jahre Modellprojekt Witaj. Jubiläumsausgabe.* Budyšin: Serbske šulske towarstwo.
- Budarjowa, Ludmila. 2012. *Bilanca a wusměrjenje do přichoda*, „Serbska šula“ 65 (1).

- Budarjowa, Ludmila; Šolćina, Jana. 2008. *Priswojenje serbšćiny a němčiny w serbskich pěstowarnjach SŠT / Wuslědki přepytowanjow rěčnych zamóžnosćow džěći WITAJ-pěstowarnjow a džěći WITAJ-skupin, WITAJ-projekt w pěstowarnjach Hornjejeje a srjedźneje Łužicy – mjezybilanca a zhladowanje do přichoda*. W: J. Kaulfürstowa (wud.), *Dokumentacija/Dokumentation* 5 (49–63), Budyšin: Rěčny centrum.
- Elle, Ludwig. 2000. *Die heutige Situation der sorbischen Sprache und Konzepte zu ihrer Revitalisierung*. W: L. Šatava (wud.), *Zdžerženje, rewitalizacija a wuwieće mjeńšinowych rěčow / Erhaltung, Revitalisierung und Entwicklung von Minderheitensprachen. Theoretische Grundlagen und praktische Maßnahmen* (17–21). Serbski institut: Bautzen 2000.
- Elle, Ludwig. 2014. *Sprachenpolitik in der Lausitz. Sprachenpolitik und Sprachenrecht im deutsch-sorbischen Gebiet 1990 bis 2013*. Serbski institut: Bautzen/ Budyšin.
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim; Migai, Natalia; Gogolin Ingrid. 2009. *Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule*. Universität Hamburg, Universität zu Köln: Hamburg-Köln ([http://www.schule.sachsen.de/download/download\\_sbi/Abschlussbericht-Grundschule-Sachsen.pdf](http://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/Abschlussbericht-Grundschule-Sachsen.pdf))
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim; Migai, Natalia; Gogolin Ingrid. 2010. *Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I*. Universität Hamburg, Universität zu Köln: Hamburg-Köln ([http://www.schule.sachsen.de/download/download\\_sbi/Abschlussbericht-Sek1-Sachsen.pdf](http://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/Abschlussbericht-Sek1-Sachsen.pdf))
- Karich, Anja. 2007. *Das WITAJ-Projekt der Sorben*. In: *Sächsisches Staatsministerium für Soziales: Mehrsprachige Angebote in sächsischen Kindertageseinrichtungen der Euroregion Neißer Nisa-Nysa; Polnisch, Tschechisch, Sorbisch*. © Euroschulen Görlitz/ Zittau; [http://www.pontes.de/fileadmin/userfiles/files\\_de/MehrsprachigKitas2007.pdf](http://www.pontes.de/fileadmin/userfiles/files_de/MehrsprachigKitas2007.pdf) (11.05.2014)
- Kaulfürstowa, Jadwiga. 2012. *Imersiwne serbskorěčne kubtanje w pěstowarnjach Hornjejeje a Delnjeje Łužicy*, „Zeszyty Łużyckie“ t. 46: 92–103.
- Neumann, Ines. 2013. *Revitalisierung ist nicht gleich Revitalisierung. Mašica Serbska diskuterte über Ziele und Möglichkeiten einer Wiederbelebung der niedersorbischen Sprache*, „Nowy Casnik“ 29, (19.06.2013): 3.
- Nowak, Měto. 2012. *Rewitalizěrowaš dolnoserbšćinu – šulske móžnosći a koncepty. Lipsčanska uniwersita. Masterske žěto* (manusk.), 16. Nowember 2012.
- Nowak, Měto. 2013. *Nastajenje napšešiwu nadawkam kubtaństwa za rewitalizaciju dolnoserbšćiny*, „Serbska šula“ 66/1: 21–26.

- Nowak, Měto. 2014. *Rewitalizacisku koncepciju za dolnosorbščinu wuwijaš – ale kak?*, „Serbska šula“ 67/3: 66.
- Šatava, Leoš. 2000. *Zachowanje a rewitalizacija identity a rěče etniskich mjeńšin*. Serbski institut: Budyšin.
- Šatava, Leoš; Hozyna, Susanna (wud.). 2000. *Zdźerženje, rewitalizacija a wuwice mjeńšinowych rěčow / Maintenance, Revitalization and Development of Minority Languages / Erhaltung, Revitalisierung und Entwicklung von Minderheitensprachen*. Serbski institut: Budyšin/ Bautzen.
- Šoľćina, Jana. 2013. *Witaj-projekt a koncepcija 2plus*, „Serbska šula“ 66/3: 79–83.

## The Witaj-Project as a successful model for Upper and Lower Sorbian revitalization?

### (Summary)

The Witaj-Project applies the Immersion Method, as used in Breton/Brittany, to teach Sorbian as a second language. First introduced in 1998, the project currently has c. 1200 children learning Upper- and Lower-Sorbian in 37 pre-school facilities in Upper and Lower Lausitz. This paper presents the results of a multi-year interval study in selected Witaj-groups and childcare centres. The study questions whether the Witaj-project can rightly be described as a Revitalisation Project, and if it (the Witaj approach) results in speakers of Upper and Lower Sorbian who have a well-balanced German-Sorbian bilingualism.

**Keywords:** language acquisition, Upper and Lower Sorbian, revitalization, mother tongue, second language, Witaj-project, immersion

**Ključowe słowa:** přiswojenje rěče, hornjo- a delnjoserbska rěč, rewitalizacija, maćerna, druha a cuza rěč, Witaj-koncept, imersija

**Jana Schulz-Šoľćina** – wědomostna sobudźělaćerka w rěčespytnym wotrjedźe Serbskeho instituta w Budyšinje a docentka za fachowu didaktiku na Instituće za sorabistiku na Uniwersiće w Lipsku. Slědženja a projekty na polu wjacerčnosće, přiswojenja a nawuknjenja rěčow, didaktiki wučby serbšćiny a bilingualneje wěcneje a fachoweje wučby, konceptow sposrědkowanja rěčow atd.

jana@serbski-institut.de



Rhian Siân Hodges  
(Bangor University / Prifysgol Bangor)

## **Caught in the middle: Parents' perceptions of new Welsh speakers' language use: The case of Cwm Rhymini, south Wales**

### **Introduction**

Since the 1960s a plethora of language revitalisation strategies based on heritage and minority language education in the United States of America, Canada and Europe have been at the centre of debates surrounding language and ethnic identity (Fishman 2001). A vital component of Cooper's (1989: 33) 'acquisition planning'; education can be used effectively to increase numbers of minority language speakers on a global level. Despite its current saviour status; historically, education has epitomised linguistic hegemony as exercised by the power of the state to promote majority languages and social mobility (Ferguson 2006).

Minority language education despite its successes in increasing the numbers of new minority language speakers, cannot guarantee language identity, ownership and use among young people. Consequently, studying new speakers of minority languages is an increasingly relevant research field. In Wales, Robert (2009) researched new Welsh speakers in south-East Wales and discussed specific language categories used to create linguistic hierarchies based on the labels of new and native speakers. Similar research on 'neofalantes' in Galicia (O'Rourke 2011; O'Rourke, Ramallo 2011) and 'neo-Breton' has been conducted (Hornsby 2005, 2008). Such labels are often based on divisive ideologies suggesting an 'us' and 'them' dichotomy. Questions pertaining to language attitude (O'Rourke, Hogan-Brun 2012) and symbolic power (Bourdieu 1991) permeate the field.

New speakers often learn languages not known by their families or are re-learning languages spoken by previous generations of their families. There emerges a paradox between native or first language speakers mainly associated with traditional, rural heartland locations and new speakers often living in urban-

ised localities. The role of non-minority language speaking parents as language planning decision makers is all important yet often overlooked. Therefore this paper aims to discuss their perceptions regarding their children's language use.

## The Welsh Context

Often referred to as “one of the little miracles of post-Napoleonic Europe” (Williams in: Thomas, Williams 2013: xiii), Welsh-medium education has arguably over achieved within its relatively short history. Its beginnings are frequently contested often depending on the type and location of school. In 1939 *Ysgol y Lluest* opened in Aberystwyth with seven Welsh-speaking pupils as arguably the first Welsh-medium school and this provision was privately funded (Baker 2010). However, S. Rh. Williams (2002) maintains that the first *Ysgol Gymraeg* (Welsh school) dates to 1837 in Llanwenarth, south East Wales. In terms of public sector Welsh-medium provision, *Ysgol Dewi Sant*, Llanelli became the first Welsh-medium primary school in 1947 whilst in 1956, *Ysgol Glan Clwyd*, Rhyl, opened as the first Welsh-medium secondary school. In Cwm Rhymni, the study location, Welsh-medium education began in the early 1950s with classes in Rhymni (Jones, Richards 2003). Moreover, there are also claims that Welsh-medium education readily existed within a number of ‘English-medium’ schools in Wales due to linguistically progressive head teachers (Wyn Williams 2003; Thomas, Williams 2013). Since its humble beginnings, demand is high for Welsh-medium education, most notably amongst non-Welsh-speaking parents, some driven by motivations to recover a “lost generation” of Welsh speakers in the south Wales valleys (Hodges 2010: 197). Moreover, one in five primary school children in Cardiff, Wales’ capital city now receive Welsh-medium education (Drakeford 2011). Devolution in 1997 created a climate favouring bilingualism in Wales and unique educational policies emerged (Rees 2007). The Welsh Government’s current vision is for the Welsh language to be “a living language: a language for living” (WG 2012a: 1). Moreover, the Welsh Language Commissioner who came to post following the establishment of a Welsh Language (Wales) Measure (2011) aims to promote and facilitate the use of Welsh language in Wales, a language now given official status according to this legislation. At the time of writing a key language planning milestone in Wales is a foot as the Welsh Language Commissioner has published a first draft of language

standards for consultation among the public, public sector bodies and service providers. The upcoming months will be crucial in shaping the language policy landscape of Wales in terms of inclusive rights for all citizens.

Defining Welsh-medium education is difficult as it is often used in conjunction with the term, 'bilingual education' which clouds clarity of provision. There exists a "kaleidoscopic variety of bilingual education provision" (Baker 1993: 15) in Wales which highlights complexities when attempting to address national provision. Baker and Prys- Jones (2003) and Lewis (2008) further emphasise inconsistencies between and within local authorities in different regions of Wales. The 2002 Education Act defined Welsh-medium schools as teaching over half its subjects (excluding Welsh, English and Religious Studies) wholly or partially through the medium of Welsh (Redknap 2006). Furthermore, a series of complex school categorisations further impede national planning (Redknap 2006). Welsh Government (WG) publications state that the Welsh language should be allocated seventy percent of curriculum time in order to achieve fluency in that language (Welsh Government 2007, 2010). Furthermore, Welsh-medium classrooms are characterised by a varied sociolinguistic context as pupils from different language backgrounds learn simultaneously which can impact upon language identity and authenticity (Lewis 2006; Estyn 2006; O'Rourke 2011; O'Rourke, Ramallo 2011; Hickey, Lewis, Baker 2014). Linguistic hierarchies between speakers can ultimately shape current and future language use and ownership.

Since 2001, there has been a 20,000 decrease in Welsh speakers according to statistics from the 2011 Census (WG 2012b, 2012c). Complex demographic factors such as inward and outward migration are impacting upon the sustainability of Welsh-speaking communities. Welsh language 'heartlands' are increasingly under threat as young people migrate to urban centres such as Cardiff (Jones 2010). Despite decreases, the 2011 Census reports increases of 3,300 Welsh-speaking 3–4 year olds since 2001 (ONS 2012), largely attributable to *Mudiad Meithrin* (Welsh-medium Nursery) and *TWF* (Transfer of Welsh in Families) strategies. The 2011 Census reports the highest numbers of Welsh-speakers are within the 10–14 year old age category (75,093) (ONS 2012). The positive influence of Welsh-medium education in increasing school age speakers is therefore evident. However, unlike Catalonia's *ofercat* (Romagasa 2003), censuses do not measure language use. Therefore, this paper hopes to highlight key language use issues within one south Wales valley location, Cwm Rhymini.

Like many other minority languages, increasing language use is at the heart of language planning challenges in Wales. Welsh-medium education has its

limitations in encouraging language use beyond the classroom as is evidenced in research by the Welsh Language Board (2008). Welsh as an educational, school-based phenomenon (Hodges 2009) creating a particular schools orientated dialect (Jones 1998; Hodges 2010) is a central language planning concern. Moreover, education more than any other domain, highlights the competition between majority and minority languages. Recent research in Wales reveals the preferred language of communication with peers outside formal lessons (even among Welsh language strongholds such as Gwynedd in north Wales) is often English (Thomas, Roberts 2011; Thomas, Lewis, Apolloni 2012, 2014).

Language progression and language choice are other key concerns as fewer school children receive Welsh-medium secondary school education and fewer still are educated through the medium of Welsh within higher education (Davies, Trystan 2012). However, the establishment of the *Coleg Cymraeg Cenedlaethol* (National Welsh-medium College) has meant thorough investment in widening and enhancing higher education provision available to students through the medium of Welsh in Wales. In doing so it is a pioneering and far-reaching language planning strategy within higher education in Wales.

### **The Cwm Rhymni Study: Parents' Perceptions of their Children's Language Use**

This paper analyses parents' perceptions of their children's language use in Cwm Rhymni, a former industrial stronghold located in Caerffili borough. Caerffili town itself is located merely eight miles north of Wales' capital city, Cardiff. Historically, many Welsh speakers lived within Cwm Rhymni, especially to the north of the valley, yet English dominates the current sociolinguistic context (S. Rh. Williams 2004). According to the 2001 Census, 11.2% of the 169,519 Caerffili County population could speak Welsh which equates to 18,986 Welsh speakers. This percentage has remained at 11.2% in 2011 although there are more Welsh speakers as the population has risen to 178,800 (ONS 2012; Caerffili County 2012). Numerically, this translates into 20,025 Welsh speakers in Caerffili County by 2011, an increase of 1,039 Welsh speakers since 2001.

Caerffili has been an influential player in terms of Welsh-medium education as local authority borders changes mean that there are currently eleven Welsh-medium primary schools and one Welsh-medium comprehensive school (with the addition of a second secondary school campus that opened in September 2013

in Caerffili itself) (RhAG; Thomas, Williams 2013). Parents, teachers, governors, and local councillors played, and continue to play, an all important role in securing Welsh-medium education throughout this valley (Jones, Richards 2003).

Parents need to become a central research focus within the field of new speakers and education, something this paper hopes to begin to address. Non-Welsh-speaking parents make all important educational and language planning choices for their children and have a strong history of commitment to Welsh-medium education (Wyn Williams 2003; Thomas 2007, 2009; Hodges 2010, 2012; Thomas, Williams 2013). Parents' perceptions of lesser-used languages are all the more interesting in a post-modern, globalized world where the dominance of English as the *lingua franca* is ever present. Furthermore, this paper concentrates on parents' perceptions of their children's language use within the home and community in Cwm Rhymini, Caerffili, south Wales. This paper forms part of a wider doctoral research on parental incentives where parents chose cultural incentives such as identity, nationhood and tradition as a basis for educational choices (Hodges 2010, 2012). Further conclusions highlighted a significant attitudinal shift from occupation-based and instrumental incentives of the 1970s (Gardner, Lambert 1972; Williams et al 1978) to integrative incentives based on culture, belonging and nationhood. It is therefore interesting to see whether the young people mirror similar principles in terms of their Welsh language use. Additionally, this paper builds upon research discussing past pupils language use in Cwm Rhymini (Hodges 2009: 27) where new speakers found several barriers to using the Welsh language beyond the classroom such as a "fragmented identity" affecting language use, preference and identity. However, Welsh language use within employment and in written form (for example, whilst sending text messages and e-mails) remained prevalent.

## Methodology

The Cwm Rhymini study followed an interpretive framework that aimed to glean qualitative data and capture "the meanings, concepts, definitions... and descriptions of things" (Berg 2007: 3); in this case, the Welsh language use of young people in Cwm Rhymini as perceived by their parents. This provided a worthy framework from which to analyse social behaviour and its associated symbolic meanings (Weber 1964). In order to glean in-depth and thorough data,

fifty in depth interviews were conducted with parents from the *meithrin* (nursery), primary and secondary sector from different socio-economic backgrounds and geographic locations throughout the valley. Parents were distinguished by family language background that largely reflected the linguistic makeup of the locality. Parents were grouped as NW (non-Welsh-speaking), ML (mixed language, one Welsh-speaking parent) and WL (both parents spoke Welsh). The majority were non-Welsh-speaking with representation from mixed and Welsh language households respectively. Participants were chosen from contact details provided on an initial questionnaire sent to schools and snowball sampling was operational in collecting a research sample. Thematic patterns within this paper emerged through use of the software package NVivo.

## **Cwm Rhymni Study Primary Data**

The primary data results on parental perceptions of their children's language use will be discussed according to the following research questions:

1. What of the actual language use and language preferences of new Welsh speakers beyond the education system in Cwm Rhymni?
2. What role do new Welsh speakers play in the future of the Welsh language in Cwm Rhymni and beyond?
3. Is Welsh-medium education a viable language revitalisation strategy in the field of language policy and planning?

### **1. What of the actual language use and language preferences of new Welsh speakers beyond the education system?**

Parents were asked to discuss their perceptions of their children's language use beyond the classroom and commented specifically upon their perceptions of family and local community language use.

#### *Family Language Use*

There was a positive correlation between family language background and language use of young people at home. More often than not, young people's language use within the family mirrored the language of their parents. Gender differences emerged as a key pattern when discussing the

influence of mothers and fathers. In terms of the language of the home, NW families spoke English mainly, WL families spoke Welsh mainly and ML family language tended to follow the language of the father, whilst children's individual languages tended to mirror the mother. This outcome reflects research by Lyon (1996). Regarding parents' language use, mothers showed the greatest tendency to learn Welsh and they influenced language learning of their young children. Educational sector was a determining factor as mothers with *meithrin* children showed a particular commitment to learning Welsh with their children:

We listen to Welsh tapes in the car, 'Mynd ar y Ceffyl' [Ride the Horse]...it's great because she is learning the basics; it's really nice when she comes out with sentences, 'wnei di fynd i'r tŷ bach 'da fi?' [will you take me to the toilet?] (Interview 22:127–132, non-Welsh speaking mother, children in *meithrin*)

Mothers and fathers with primary school children also showed a greater tendency to learn Welsh than those with children in secondary school. (Interview 40, 49). However, there is evidence to suggest language learning did not always continue due to an increased difficulty level and added work pressures (Interview 4, 6, 28, 45).

In terms of children's language use within the home, ML families yielded the most interesting language use results as mirrors research in Wales (Jones, Morris 2009; Hodges 2009) and Catalonia (O'Donnell 2001). Language courtesy was a dominant theme as English was often used as the main language of communication not to ostracise an English-speaking parent. NW and ML siblings often conversed in English at home to include a non-Welsh-speaking parent. Clear evidence point towards young people associating certain languages with particular parents and code switching between Welsh and English was common place throughout. NW parents noted their children often used Welsh phrases interspersed within English sentences and often could not think of an English word when communicating. Consequently, NW and ML parents learned important phrases such as *gwaith cartref* (homework) and often commented that their children do in fact dream in Welsh (Interview 4, 28, 42, 59). NW parents perceptions of language use between siblings was that Welsh needed a specific stimulus when used between siblings such as when doing *gwaith cartref* (homework) or watching Welsh-medium programmes on S4C (Channel 4 Wales) (Interview 4, 5, 25). Parents discussed occasional opportunities for their children

to use Welsh when on holiday in heartland localities (Interview 4, 20, 25, 30). According to a NW mother with children in primary school (Interview 57: 133–135) a key research theme in new speakers' language use was context:

Sometimes my two do speak Welsh to each other, but not very often. They do occasionally, if we've got S4C on, because it's immediate, it's what they are listening to, that's what they'll converse in...

Furthermore, NW parents encouraged Welsh language use regardless of motivation. According to a NW father with children in secondary sector stated, he enjoyed hearing his children communicate in Welsh:

...if they don't want me to hear anything, they'll chat amongst themselves, they think they are winding me up [teasing] but I love hearing them speak Welsh... (Interview 51:93–96)

This quotation emphasises that language courtesy was ignored when NW siblings wanted to keep certain information from their parents. Using Welsh as a secret sibling language was a clear research theme according to NW and ML parents.

Welsh-speaking mothers in ML households were most successful language transmission agents and they encouraged increased language use within the home. However, many mothers (Interview, 1, 6, 12) felt guilt at not persevering with Welsh as a home language:

If I had managed to establish Welsh early in the house, then they might well speak Welsh here. I used to go to '*Mamau a phlant*' [mothers and children] group. My Welsh was just about up to that and I did think that I would maybe try to speak to them in Welsh and hoped I could... It didn't work... (Interview 6: 192–202. ML mother, children secondary school).

Fluency, proficiency and confidence impacted upon the level of Welsh language use and its particular context (Interview 6, 12). An interesting theme was the frustration shown by Welsh-speaking fathers from ML backgrounds as children were reluctant to converse in Welsh (Interview 2, 49). This also impacted negatively upon the confidence of parents who had learned the language:

I speak Welsh, yes, but my confidence is low at the moment because my daughter always answers me in English... And I ask constantly if she'll speak Welsh to me like we used to when she was small, but she's adamant she won't. (Interview 49:17–19 & 24–25, Welsh speaking father, ML background, learnt Welsh at night school).

WL children used Welsh regularly and naturally and English language use between WL siblings was a rarity within the home, however, WL parents an increased use of English socially, especially in the company of new speakers this was their first language of communication (Interview 11, 14, 18, 26). It could be argued that language labels impact upon language choice and preference. In Cwm Rhymni, the majority of young people attending Welsh-medium education are new speakers and therefore native speakers are in the minority, on the whole.

Sibling language use among NW brothers and sisters highlighted interesting gender tendencies. Girls were more likely to use Welsh socially compared to boys thus largely reflecting traditional gender language differences (Farrell et al 1997). Other respondents describe a connection between gender, language ability and language use and noted how boys seemed to struggle in learning Welsh and subsequently using it (Interview 2: 136–138, Welsh-speaking father, ML household, children in primary and secondary school; Interview 5: NW mother, children in secondary school). Age was also a determining factor. Language use deteriorated as children grew older and attitudes swung in factor of using English. However, new speakers would communicate in written form in Welsh, more so than orally. Parents described their children texting and sending e-mails through the medium of Welsh to keep their language alive out of school (Interview 4, 30).

### *Community Language Use*

Within the communities of Cwm Rhymni, all parents recognised English as the dominant social language. Welsh was heard in specific locations such as schools, when specific Welsh speakers met one another in the street and within particular events organised by *Urdd Gobaith Cymru* (Cultural Youth Movement) *Menter Iaith Caerffili* (Language Initiative) and *Ysgolion Cymraeg* (Welsh-medium schools) themselves. Children from all language backgrounds attended social activities provided by such organisations. Parents viewed such activities as vital in providing a wealth of extra-curricular experiences through the medium of Welsh. Parents reported that the Welsh language was heard more often within Caerffili town itself (Interview 11, 12, 14, 18) which could highlight the effects of Welsh speakers moving from Cardiff to Caerffili due to house prices and a cheaper cost of living. NW parents in particular referred specifically to Welsh speakers living locally instigating language use amongst young new speakers:

My next door neighbours are from North Wales, and they'll only speak to my children in Welsh, they won't speak to them in English. (Interview 25:41–42, NW mother, children secondary school)

However, evidence given by NW parents suggests that a small minority of local non-Welsh-speaking individuals displayed certain resentment towards “the Welsh school” (Interview 4: 103 and others described how their children were often referred to as “Welshies” (Interview 25:50). Language of instruction at school was used by certain individuals as a separatist tool and as an established identity marker. However, this was not a blanket viewpoint as numerous NW parents noted that their children were not perceived differently to other children attending English-medium education (Interview 5, 19) in Cwm Rhymini.

Respondents highlight the paradox between language ability and language use as stated by a Welsh-speaking father from a ML household with children in the primary education system:

Language use in the family must be encouraged and language use by young people in their ‘free’ time socially, we don’t want the language to be seen as something academic only. Otherwise, in a few years, Welsh could be like Latin – something to study, a museum piece rather than something to be used in the future (Interview 2:250–253).

A mother with children in the secondary sector highlights the multi-layered complexities of language, education and identity in the locality:

I see people and they name their children good strong Welsh names...they’ve got Welsh roots, they’ve got dragons in the windows, and then they go and send their children to English-medium schools! (Interview 33:212–217)

## **2. What role do new Welsh speakers play in the future of the Welsh language in Cwm Rhymini and beyond?**

All parents referred to the future of the Welsh language in terms of the need to secure economic investment via the Welsh Government. Parents viewed a devolved government actively supporting bilingualism as positive in terms of the survival of the Welsh language in Cwm Rhymini and beyond (Interview 5, 16, 18, 51, 59).

All parents referred to the need for an increased social language use by current and past pupils. At the present, the majority of parents were aware of an English language social preference as viewed this as a natural occurrence due to

the linguistic nature of the locality. According to a NW mother with primary school children the main language of children's social networks is English:

Well, in the streets where they play with other children, there are a brother and sister that go to a Welsh-medium school and they don't even speak Welsh with them.... I think it must be as though there's a switch in their brain, they come out of school, it's not because they don't want to speak Welsh, they just don't think of it, its habit through their parents (Interview 56:165- 166 & 168-171).

However, NW parents in particular were optimistic regarding their children's future language use. The majority predicted that their children would use Welsh with their children in the future (Interview 9: 300-303, NW mother, children in primary and secondary sector). NW parents discussed the importance of language ownership and hoped such attitudes would increase with age:

I hope the children will appreciate the language as they grow older and that they continue to use the language throughout their lives. We have to make sure our children are proud of *their* language, it's not ours but it's *theirs*. That is our responsibility (Interview 4: 310-313, NW mother, children in secondary sector).

On the other hand, certain WL parents, did not share this optimism and perceived that new speakers would not readily transmit Welsh at home despite choosing Welsh-medium education for their children. For such respondents, this created second-generation new speakers rather than first language speakers and an opportunity lost to strengthen the Welsh language locally (Interview 16:26-30, WL mother, children secondary school). This accentuates concerns by a number of researchers in Wales (Hallam, Gruffudd 1999; Gruffudd 2000; Hodges 2009). However, WL parents maintained that NW past pupils remained supportive of Welsh-medium education despite not transmitting the language at home themselves. (Interview 16:26-30).

### **3. Is Welsh-medium education a viable language revitalisation strategy in the field of language policy and planning?**

Detailed interviews with parents highlight that Welsh-medium education has been at the very centre of language revitalisation efforts in Cwm Rhymni. More often than not, it is viewed by parents as providing positive opportunities for new speakers to become fluent in a language they themselves

did not have the opportunity to learn. Welsh-medium education accounts for double the Welsh speakers that the family alone provide (Jones 2010) and the language planning potential in post-industrial urban centres such as the south Wales valleys is crucial to the survival of the Welsh language in a globalised world dominated by English. However, this study underlines that Welsh is often an academic phenomenon. Parents in the Cwm Rhymni study referred to this as “Welsh from nine to three thirty only” (Interview 7: 227) as their children associated Welsh with academic studies. According to one Welsh-speaking, ML father (with children in primary and secondary education) using Welsh at home with new speakers highlights their identity complexities:

Welsh is something for school and only the school. XXX’s friends come to the house and they’ve been through the education system, I speak Welsh to them. I’m sure they think that’s that strange father who speaks Welsh to us, and even though they understand, they’ll answer me in English. (Interview 2: 109–115)

Evidence suggests when WL parents speak Welsh to their children in front of their friends from NW backgrounds this is often met with embarrassment and the language of communication switches to English to conform to an English-speaking majority:

...if I start speaking Welsh to his friends, he’ll say, ‘why are you speaking Welsh, Mam?’, I think they associate it with the school... my son’s friends come here and think it’s odd that I’m speaking Welsh to them and they’re not in school. (Interview 54:97–101, ML mother, children in primary sector)

Welsh-speaking parents from ML backgrounds referred to the importance of Welsh-speaking teachers as local Welsh language users beyond the classroom in a bid to secure the future of the language in Cwm Rhymni (Interview 7: 361–364). Respondents refer to teachers living outside the valley, travelling in and out for work and furthermore perpetuating the Welsh from nine to three thirty stereotype.

Linguists have also questioned the rigour of Welsh-medium education in creating a specific schools-based dialect used by new speakers in immersion education (Jones 1998). In Cwm Rhymni, WL parents commented upon the effects of new speakers and a non-Welsh-speaking locality on their children’s language use (Interview 11, 14 and 18). As one WL mother with children in the primary school states:

...English words were being ‘Welshified’ every other word, words were being used that no other first language Welsh-language family would ever dream of using, like, “ble mae gloves fi? (‘where are my gloves’, using a grammatically incorrect sentence construction)’ (Interview 18:211–213).

This could point towards the negative effects of mixing L1 and L2 children within Welsh-medium immersions schools in Wales. However, this respondent did state that her child had gone through particular language phases and that she was able to differentiate between language contexts. Furthermore, parents acknowledged that children from different language backgrounds enriched each other’s school experiences. Moreover, comments reflect research by Johnstone (2002 in: Redknap 2006: 29) which asks if new speaker language patterns are ‘linguistic degradation’ or an indicator of ‘sociolinguistic vitality’? WL parents in Cwm Rhymini veered towards ‘linguistic degradation’ whilst ML families tended to view language varying language patterns as sociolinguistic vitality. Other WL parents noted that their children were ostracised within Welsh-medium schools because they were native speakers among the majority of new speakers:

I’ve never felt my boys have really been accepted in school, they were different from the start. ‘They’re different to us because they speak Welsh in the house and we don’t’. (Interview 11:284–286, WL mother, children secondary school)

Nevertheless, NW parents discussed the positive link between Welsh-medium education and the social opportunities created for their children to use the Welsh language:

I think it’s extremely positive, the schooling system is like a family affair, everybody is involved, everybody is included – teachers, parents and pupils. The social side is great for them with their after school activities in Welsh and their Welsh youth club, *Adran*. (Interview 36:182–185, NW mother, children secondary school)

WL parents also showed positive attitudes towards Welsh-medium education and the creation of new Welsh speakers who otherwise might not have learnt about Welsh literature and culture (Interview 18, WL mother, children primary sector). Conversely, negative responses stated that language use is artificial and is enforced by teachers:

The Welsh language is totally artificial to the children. Their only experience is going to the school where teachers say, ‘you must speak Welsh’, outside school,

they don't want to know (Interview 2: 124–126, Welsh speaking father, ML household, children in primary and secondary school).

Several other respondents refer to their children using English to rebel against the academic associations of Welsh. Some refer to a “culture overload” (Interview 26: 247–248, NW mother, child secondary education) whilst others refer to “rebellng against school and what mum and dad have chosen...” (Interview 6: 53–56, Welsh speaking ML mother, children secondary school). Such comments could be reminiscent of ‘fragmented identity’ (Hodges 2009: 27) and linguistic tension (Thomas in Edwards 2003: xiv). Many new speakers from non-Welsh-speaking backgrounds attending Welsh-medium education feel a psychological tension in terms of linguistic identity (Hodges 2009: 27). New speakers are at a critical juncture as they do not associate readily with first language Welsh-speakers or monolingual English speakers therefore are caught in the middle of this linguistic identity discourse. This also brings to mind Kabel’s (2000: 1) ‘uneasy relationship’ between new and native speakers and the hierarchical power relationships that ensue.

## **Concluding Remarks**

Welsh-medium education is at the forefront of the Welsh Government’s vision of the Welsh language as “living language: a language for living” (2012: 1). The Welsh-medium Education Strategy (2010) states the importance of language progression for new speakers and learners from education to society and the workplace. Education is at the heart of language revitalisation efforts in Wales as in other countries where minority languages are jostling daily with majority languages in terms of prestige, status, respect and recognition. The Welsh Language Commissioner’s role to promote and facilitate the use of the Welsh language specifically states the importance of language use among young people and post education.

Welsh-medium education in Cwm Rhymni has created thousands of new Welsh speakers since the first Welsh-medium classes in the 1950s. Generations of new speakers are continuing to choose Welsh-medium education for their children in the locality (Hodges 2010) and are using the Welsh language within the workplace especially (Hodges 2009).

Nevertheless, despite concerted efforts to encourage Welsh-language use beyond the classroom, the Cwm Rhymni study highlights the lack of

opportunities to use the language within local communities, despite demand for and investment in Welsh-medium schools. Other barriers include non-Welsh-speaking homes and non-Welsh-speaking social networks which differ from research in traditional heartland communities (Morris 2007).

More often than not, parents and young people perceived the Welsh language as an educational phenomenon in Cwm Rhymni where the language is heard mainly between the school hours of nine and three-thirty. However, social Welsh language activities provided by *Urdd Gobaith Cymru* and *Menter Iaith Caerffili* do have a positive impact upon encouraging language use beyond the classroom. Despite this, there is increasing evidence that new speakers continue to use English amongst siblings and friends outside the school walls. Moreover, as highlighted by WL parents, native speakers are also increasingly likely to turn to English in a social setting.

New speakers' language identity and use is a multi-layered research topic that questions the language ownership and authenticity of such speakers compared to native speakers living in language strongholds. New speakers in Cwm Rhymni face particular difficulties as few opportunities exist naturally to hear and use the language beyond education. Despite this, parents' perceptions are that young new speakers will make increased use of their language when they are older. As the linguistic map of Wales is ever changing young speakers are moving from traditional localities to urban locations such as Cardiff (Jones 2010); and are changing the rules of membership in the process. The Welsh language is therefore becoming increasingly normalised within this new urban setting.

It is with renewed hope that new speakers will have increased opportunities to use the Welsh language, transmit it to their children and continue to choose Welsh-medium education for their children but ultimately call the Welsh language *theirs*. In language planning terms, such choices are crucial to the survival of Welsh for generations to come. Is it fitting to close with a quotation from a NW father describing the complexity of language use, identity and attitudes amongst new speakers in Cwm Rhymni:

Do our children really use the Welsh language outside the classroom? Yes and No. I've been pleasantly surprised how much they use it with friends, especially when discussing school work. Does it come as naturally to them as English? No, I don't think it does but they are very proud that they're Welsh speakers, I know they would send their own children to a Welsh-medium school in the future... (Interview 17: 250–253, non-Welsh-speaking father, primary sector).

## Bibliography

- Baker, Colin. 1993. *Bilingual Education in Wales*. In: H. Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education* (7–29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin; Prys Jones, Twm. 2003. *Addysg Cyfrwng Cymraeg fel System*. In: G. Roberts, I. Wyn Williams (eds.), *Addysg Gymraeg ac Addysg Gymreig* (66–84). Bangor: Prifysgol Cymru, Bangor.
- Baker, Colin. 2010. *Increasing Bilingualism in Bilingual Education*. In: D. Morris (ed.), *Welsh in the Twenty-First Century* (61–79). Cardiff: University of Wales Press.
- Berg, Bruce L. 2007. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Pearson Education Company.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Caerffili County Borough Council. 2012. Profile of Caerffili County Borough Council 2011 Census: [http://www.caerphilly.gov.uk/pdf/Community\\_Living/Census\\_2011/Caerphilly\\_county\\_borough\\_profile.pdf](http://www.caerphilly.gov.uk/pdf/Community_Living/Census_2011/Caerphilly_county_borough_profile.pdf) (accessed 07 March 2014).
- Coleg Cymraeg Cenedlaethol: Our work: The Coleg's Function: <http://www.coleg-cymraeg.ac.uk/en/ourwork/> (accessed 14 April 2014).
- Cooper, Robert. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Andrew James; Trystan, Dafydd. 2012. *Build it and They Shall Come? An Evaluation of Qualitative Evidence Relating to Student Choice and Welsh-medium Higher Education*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 15 (2), 147–164.
- Drakeford, Mark. 2011. Demand follows supply in Welsh-medium education: <http://www.clickonwales.org/2011/01/demand-follows-supply-in-welsh-medium-education/> (accessed 09 July 2011).
- Edwards, Hywel Teifi (ed.). 2003. *Yn Gymysg Oll i Gyd (Cyfres y Cymoedd)*. Llandysul: Gwasg Gomer.
- Estyn 2006. *The Annual Report of Her Majesty's Inspector of Education and Training in Wales 2004–2005*. Cardiff: Estyn.
- Farrell, Shaun; Bellin, Wynford; Higgs, Gary; White, Sean. 1997. *The Distribution of Younger Welsh Speakers in Anglicised Areas of South East Wales*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, 18 (6), 489–495.
- Ferguson, Gibson. 2006. *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fishman, Joshua A. (ed.). 2001. *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Gruffudd, Heini. 2000. *Planning for the Use of Welsh by Young People*. In: C. H. Williams (ed.), *Language Revitalisation and Language Planning* (173–207). Cardiff: University of Wales Press.
- Hallam, Peter. R.; Gruffudd, Heini. 1999. *Dwyieithrwydd Anghyflawn: Astudiaeth o'r Defnydd o'r Gymraeg wrth drosglwyddo o addysg gynradd i addysg uwchradd mewn ardal draddodiadol Gymraeg*. Abertawe a Chaerdydd: Adran Bwrdd Addysg Barhaus Oedolion Prifysgol Cymru, Abertawe a Bwrdd yr Iaith Gymraeg.
- Hickey, Tina; Lewis, Gwyn; Baker, Colin. 2014. *How deep is your immersion? Policy and Practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds*, „International Journal of Bilingualism and Bilingual Education” 17 (2), 215–234.
- HMSO. 2011. *Welsh Language (Wales) Measure*. London: HMSO.
- Hodges, Rhian. 2009. *Welsh Language Use Among Young People in the Rhymni Valley*, „Contemporary Wales”, 22 (1). 16–35.
- Hodges, Rhian. 2010. *Tua'r Goleuni: Addysg Gymraeg yng Nghwm Rhymni – rhesymau rhieni dros ddewis addysg Gymraeg i'w plant*. (Unpublished doctoral dissertation). Bangor: School of Social Sciences, Bangor University.
- Hodges, Rhian. 2012. *Welsh-medium Education and parental incentives – the case of the Rhymni Valley, Caerffili*, „International Journal of Bilingualism and Bilingual Education”, 15, (3), 355–373.
- Hornsby, Michael. 2005. *Neo-Breton and questions of authenticity*, *Estudios de Sociolingüística*, 6 (2), 191–218.
- Hornsby, Michael. 2008. *The Incongruence of the Breton Linguistic draft Landscape for Young Speakers of Breton*, „Journal of Multilingual & Multicultural Development”, 29 (2), 127–138.
- Johnstone, Richard. 2002. *Immersion in a Second or Additional Language at School: A Review of the International Research*. Stirling: Scottish Cilt.
- Jones, Ben; Richards, Lilly. 2003. *Welsh restored in the Rhymni Valley*. In: I. Wyn Williams (ed.), *Our Children's Language: The Welsh-medium Schools of Wales 1939–2000*. (85–92). Talybont: Y Lolfa.
- Jones, Hywel M. 2010. *Welsh Speakers: Age Profile and Out-Migration*. In: D. Morris (ed.), *The Welsh Language in the 21<sup>st</sup> Century* (118–147). Cardiff: University of Wales Press.
- Jones, Kathryn; Morris, Delyth. 2009. *Issues of gender and parents' language values in the minority language socialisation of young children in Wales*, „International Journal of the Sociology of Language”, 2009 (195) 117–139.
- Jones, Mari C. 1998. *Language Obsolescence and Revitalisation*. Oxford: Clarendon Press.

- Kabel, Lars. 2000. *Irish Language enthusiasts and native speakers: An uneasy relationship*. In: G. McCoy, S. Maolcholaim (eds.), *Aithne na nGael/Gaelic identities* (133–38). Belfast: Ultach Trust.
- Lewis, William G. 2006. *Addysg gynradd Gymraeg: her a chyfle yr unfed ganrif ar hugain*. In: C. Redknap, W. G. Lewis, S. R. Williams, J. Laugharne (eds.), *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*, Bangor: Ysgol Addysg Prifysgol Cymru, Bangor.
- Lewis, William G. 2008. *Current Challenges in Bilingual Education in Wales*. In: J. Cenoz, Durk Gorter (eds.), *Multilingualism and Minority Languages: Achievements and Challenges in Education*, *AILA Review* 21 (69–86). Amsterdam: John Benjamins.
- Lyon, Jean. 1996. *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Menter Iaith (Language Initiative): What is a Menter Iaith? Available at: [http://www.mentrauiath.org/?page\\_id=267&lang=en](http://www.mentrauiath.org/?page_id=267&lang=en) (assessed 03 March 2014).
- Morris, Delyth; Jones, Kathryn. 2007. *Minority Language Socialisation within the family: Investigating the Early Welsh Language Socialisation of Babies and Young Children in Mixed Language families in Wales*. „Journal of Multilingual and Multicultural Development”, 28 (6), Clevedon: Multilingual Matters.
- Morris, Delyth. 2007. *Young People’s Social Networks and Language Use: The Case of Wales*. „Sociolinguistic Studies”, 1, (3), 435–460.
- Mudiad Meithrin (<http://www.mym.co.uk/index.cfm?language=en>) (accessed 25 January, 2013).
- O’Donnell, Paul. 2001, *Mother language, father language, nanny language: Who learns what from whom in Catalonia*, „Sociolingüística catalana”, *Winter – spring 2001*. [http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01hivern-primavera/catalana/donnell\\_4.htm](http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01hivern-primavera/catalana/donnell_4.htm) (accessed 14 April 2014).
- Office of National Statistics (ONS). 2012. 2011 Census: Welsh Language Skills by age and sex, unitary authorities in Wales, available at: [www.ons.gov.uk/.../census/2011-census/.../rft-table-data-cube-pivot-table](http://www.ons.gov.uk/.../census/2011-census/.../rft-table-data-cube-pivot-table) (accessed 31 March 2014).
- O’Rourke, Bernadette. 2011. *Galician and Irish in the European context: Attitudes towards weak and strong minority languages*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- O’Rourke, Bernadette; Ramallo, Fernando. 2011. *The native-non-native dichotomy in minority language contexts: Comparison between Irish and Galician*, „Language Problems and Language Planning”, 35(2),139–159.
- O’Rourke, Bernadette; Hogan-Brun, Gabrielle. 2012. *Language attitudes in policy and planning*. In: C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (2945–2949). New York: Wiley-Blackwell.

- Rees, Gareth. 2007. The Impacts of Parliamentary Devolution on Education Policy in Wales, „*Welsh Journal of Education*”, 14 (1), 8–20.
- Redknapp, Catrin; Lewis, William G.; Williams, Sian Rhiannon; Laugharne, Janet (eds.). 2006. *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*. Bangor: Ysgol Addysg Prifysgol Cymru, Bangor.
- Redknapp, Catrin. 2006. *Addysg a hyfforddiant cyfrwng Cymraeg a dwyieithog: camau tuag at strategaeth holistaidd*. In: C. Redknapp, W. G. Lewis, S. R. Williams; J. Laugharne (eds.), *Addysg Cyfrwng Cymraeg a Dwyieithog*, (21–35). Bangor: Ysgol Addysg Prifysgol Cymru, Bangor.
- RhAG (Rhieni dros Addysg Gymraeg) [Parents for Welsh-medium Education News Onwards and Upwards <http://www.rhag.net/storis.php?id=81> (accessed 24 March, 2014).
- Robert, Elen. 2009. *Accommodating new speakers? An attitudinal investigation of L2 speakers of Welsh in south-East Wales*, „*International Journal of the Sociology of Language*”, 2009, (195), 93–115.
- Romagosa, Marta; López, Pilar; Fabà, Albert. 2003. Ofercat. Indicators of the availability of Catalan: An instrument at the service of language planning in Noves SL. *Revista de Sociolingüística*. Retrieved from [http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm03estiu/a\\_roma.pdf](http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm03estiu/a_roma.pdf) (accessed 7 July 2011).
- Thomas, Enlli Môn; Roberts, Dylan. 2011 *Exploring Bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom*. „*Language and Education*”, 25(2), 89–108.
- Thomas, Enlli Môn; Lewis, William G.; Apolloni, Dafydd. 2012. *Variation in Language Choice in Extended Speech in Primary Schools in Wales: Implications for Teacher Education*. „*Language and Education*”, 26 (3), 245–261.
- Thomas, Enlli Môn; Lewis, William G.; Apolloni, Dafydd. 2014. *The learner's voice: exploring bilingual children's selective language use and perceptions of minority language competence*. „*Language and Education*”, 28, (4), 340–361.
- Thomas, Huw. 2007. *Brwydr i Baradwys? Y Dylanwadau ar dwf Ysgolion Cymraeg De-Ddwyrain Cymru*, Traethawd PhD heb ei gyhoeddi. Caerdydd: Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd.
- Thomas, Huw. 2009. *Brwydr i Baradwys: Y Dylanwadau ar Dwf Ysgolion Cymraeg De-ddwyrain Cymru*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Thomas, Huw; Williams, Colin H. (eds.). 2013. *Parent, Personalities and Power: Welsh-medium Schools in South-east Wales*. Cardiff: University of Wales Press.
- TWF Cymraeg o'r Crud/ Two Languages from Day 1 available at: <http://twfcymru.com/?skip=1&lang=en> (accessed 03 March 2014).

- Urdd Gobaith Cymru: What is the Urdd? Available at: <http://www.urdd.org/adran.php?tud=17&lng=en> (accessed 03 March 2014).
- Weber, Max. 1964. *The theory of social and economic Organization*. Glencoe: Free Press.
- Welsh Assembly Government. 2007. Defining schools according to Welsh-medium provision. Cardiff: Welsh Assembly Government. Available at: <http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/publications/guidance/definingschools?skip=1&lang=en> (accessed 20 March, 2014).
- Welsh Assembly Government. 2010. *Welsh-medium Education Strategy*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Welsh Government. 2012a. *A Living Language: A Language for Living*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Welsh Government. 2012b. Census of Population – Characteristics of Households in Wales available at: <http://wales.gov.uk/statistics-and-research/census-population/?lang=en> (accessed 03 March 2014).
- Welsh Government. 2012c. 2011 Census: First Results on the Welsh Language. <http://wales.gov.uk/docs/statistics/2012/121211sb1182012en.pdf> (accessed 07 March 2014).
- Welsh Language Board. 2008. *The Welsh Language Use Surveys of 2004–2006*. Cardiff: Welsh Language Board.
- Welsh Language Commissioner: Aim of the Welsh Language Commissioner: <http://www.comisiynyddygyraeg.org/English/Commissioner/Pages/Aim.aspx> (accessed 14 April, 2014).
- Williams, Sian Rhiannon. 2002. *Review of Gorau Arf*. „Welsh Journal of Education”, 11 (2), 120–2.
- Williams, Sian Rhiannon. 2004. *Pentref mwyaf Cymreig Sir Fynwy: Rhymni a Chyfrifiad Iaith 1891*. In: Hywel Teifi Edwards (ed.). *Cyfres y Cymoedd: Ebwy, Rhymni a Sirhywi* (137–161). Llandysul: Gwasg Gomer.
- Wyn Williams, Iolo. 2003. (ed.) *Our Children's Language: The Welsh-medium Schools of Wales 1939–2000*. Talybont: Y Lolfa.

## Dedication

This paper is dedicated to Mrs Ann Jones, Gellihaf, Y Coed Duon, for her tireless enthusiasm in her campaign for Welsh-medium education in Cwm Rhymni. Diolch yn fawr!

**Caught in the middle: Parents’  
perceptions of new Welsh speakers’ language use:  
The case of Cwm Rhymini, south Wales**

**(Summary)**

Investment in minority language education is a key language revitalisation strategy for minority languages worldwide. In Wales, Welsh-medium education is regarded as a resounding success and is largely responsible for increasing numbers of young Welsh speakers. According to the 2011 Census the highest numbers of Welsh-speakers are within the 10–14 year old age category (75,093). Welsh-medium education is a key component within the Welsh Government’s vision of creating ‘A Living Language: A Language for Living’ (WG 2012: 1). Demand for Welsh-medium schools continues to outstrip supply, especially in the south Wales valleys and Cardiff, Wales’ capital city. However, despite increasing numbers, what of the actual language use of new Welsh speakers? What are the social opportunities afforded to such speakers from mixed language or English-speaking backgrounds? Indeed, such questions reflect key strategic aims of the Welsh Language Commissioner. Parents are often key language planning decision makers, nevertheless, are often under-represented within social research. This paper, however, explores parents’ perceptions of their children’s Welsh language use in Cwm Rhymini, Caerffili, south Wales. 50 qualitative, in-depth interviews were conducted with parents from all educational sectors. Data confirms that whilst language use largely decreases outside the classroom, interesting gender, age, location and technology-based language use themes emerge. Language use according to these parents’ perceptions highlight the myriad of subtle complexities associated with language choice, confidence, fluency, ownership and power relations.

**Keywords:** Language use, minority language education, new speakers, Welsh-medium Education, Wales.

**Dr Rhian Siân Hodges** is a Coleg Cymraeg Cenedlaethol Sociology and Social Policy Lecturer at the School of Social Sciences, Bangor University, Wales since 2009. She is Director of the M. A Language Policy and Planning and has published on language use, new speakers and minority language education, including recent research on Welsh language volunteering patterns.

r.s.hodges@bangor.ac.uk



Csilla Horváth  
(University of Szeged)

## **Beading and language class: Introducing the Lylyng Soyum Children Education Centre's attempt to revitalise Ob-Ugric languages and cultures**

### **Introduction**

The sociolinguistic investigation of the Uralic languages spoken in the Russian Federation is in its infancy. There are only a few monographs and papers investigating the language use (e.g. Salánki 2007), language shift (e.g. Fejes 2010) and language contact situation (e.g. Laakso 2010) of minority Uralic languages, but no comprehensive sociolinguistic studies have yet been published, especially none focusing on the sociolinguistic situation, the language variety, the language use, or the language revitalisation institutions of the urban speakers' community. Thus, any publications dealing with these sociolinguistic phenomena are of uttermost significance for Uralic studies and sociolinguistics in general.

The sociolinguistic investigation of the Mansi language is even more urgent, since, according to the latest census, there are less than a thousand Mansi speakers left (Census data – Население Российской Федерации по владению языками). The Mansi language is severely endangered due to the narrowing significance of several domains of language use and the absence of education in Mansi, the speakers of the Mansi language are shifting to the use of Russian (cf. Pusztay 2006).

In this paper I discuss the latest language revitalisation attempt aiming to maintain Ob-Ugric languages and cultures in an urban environment. As the Lylyng Soyum Children Education Centre focuses primarily on the Mansi language and culture, and the Centre happens to be the only institutions in Khanty-Mansiysk that is functioning in Mansi, too, this paper is also more concerned about describing the problems of maintaining and revitalizing Mansi language and culture. The present study is based on data collected

during my fieldwork in 2006, 2007, 2008, 2009 and 2012, by carrying out participant observation at various classes at the Centre, and also conducting semi-structured interviews with the teachers from the Centre.

## **Demographic situation**

### *Statistics*

The demographic processes concerning the Mansi language (and Khanty language also) are slightly different from the tendencies observed among other Uralic languages. While the number of Mansi speakers is decreasing with every census (e.g. 2,746 speakers in 2002, only 938 speakers in 2010), the number of those declaring themselves to belong to the Mansi ethnicity is increasing, from 11,432 people in 2002 to 12,262 people in 2010 (Sipócz 2005, Census data 2010 – Национальный состав населения Российской Федерации, Национальный состав населения по субъектам Российской Федерации).

The majority of the Mansi, 10,977 people, are living on the territory of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, while other representatives are living in the neighbouring administrative districts of the Russian Federation: that is, 637 people in other parts of the Tumen Territory, 251 in the Sverdlovsk Territory, and 8 people in the Komi Republic.

### **The Mansi speakers**

The Mansi speakers' community is traditionally divided into three major age groups (cf. Skribnik 1996). The level of the speakers' proficiency in Mansi is typically related to their age: the older the speakers are, the more likely they are to have native competence in the Mansi language. This general tendency can be affected by the speaker's place of birth and residence: younger speakers born and raised in small, monolingual Mansi settlements often have native competence in the language, while elderly people socialized in cities could potentially have no knowledge of Mansi at all. (Although this type of elderly speaker is completely unheard of.)

In the case of urban speakers of the Mansi language, the representatives of the oldest generation (born before 1945, that is, 70 or older now) typically have no or just elementary proficiency in Russian, since the political and economic situation did not allow them to participate in public education for very

long. They acquired Mansi as their mother tongue, used the Mansi language all their life, and it was not unusual for them to become bi- or multilingual in some other indigenous languages of the region, such as Khanty, Komi or Nenets, and, of course, Russian.

The representatives of the middle-aged urban generation (born between 1945 and 1975) were usually born in monolingual Mansi families and raised in dominantly Mansi-speaking settlements. They became acquainted with the Russian language through education, and having left school they became balanced bilingual speakers of both Mansi and Russian. These speakers are accustomed to using Mansi with their close relatives and peers, but usually have been discouraged from the use of indigenous languages with mere acquaintances or strangers, especially in any situation where representatives of the majority society (e.g. teachers, officers, or native speakers of Russian) were present. As a result of such socialisation, the middle-aged speakers tend to use the Mansi language only at home, with their closest friends and relatives, and they prefer not to teach the language to their children.

Middle-aged urban Mansi speakers often choose their spouses from other ethnic minorities than among the Mansi (Horváth 2010: 5). Although in interview situations they usually claim that they have learnt their spouse's mother tongue to a certain extent and try to teach Mansi to their spouse, according to my everyday observations interethnic families use Russian as their common language.

The children born to urban Mansi speakers reside in multiethnic, multicultural towns and cities, attend schools with Russian as the language of instruction, and live in families with Russian as the language of communication. Their Mansi parents usually have not taught them the Mansi language and do not intend to, the children cannot acquire it while listening to their parent's conversations either (since parents use Russian too), thus education remains the only possible domain available for their acquisition of Mansi.

## **The effects of urbanisation on the use of Mansi**

### ***Traditional lifestyles versus the urban environment***

As a result of the discovery and exploitation of oil deposits, major economic and social changes have been taking place in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug since the 1970s. Before the massive oil drilling started, the Khanty-Mansi Autonomous Okrug was one of the many sparsely populated

Siberian areas, after the economic boom the Okrug has become a multicultural region and one of the richest areas of the Russian Federation.

The prosperous labour market and the high living standards attracted guest workers and migrants from the entire Federation (as well as neighbouring countries). According to the 2010 census, Russians have become the largest ethnic group in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug (66.1%); other major ethnic minorities are Ukrainians (8.6%) and the Tatars (7.5%), with the Mansi forming only 0.7% of the Okrug's population.

Similarly to other indigenous communities, the Mansi followed the general migration trends dominating in the Okrug since the 1970s. Instead of following a lifestyle regarded to be a traditional one for local indigenous people (hunting, fishing and reindeer herding), according to the last census data already 57% of the Mansi population decided to live in urban settlements. Although the majority of the Mansi live in towns and cities nowadays, they form only a tiny subgroup there, for example in Khanty-Mansiysk they represent only 1.5% of the city's population.

### *Domains of language use in the city*

Some factors (such as the presence of a third party during a conversation) that influence Mansi language use are more determinative than the domains in which Mansi is used. It seems to be a general tendency that Mansi speakers prefer to use Mansi only when they know the partners participating in the conversation relatively well, i.e. when they have an idea about each other's competence in Mansi and have a history of using Mansi with each other. Another crucial circumstance can be the presence or absence of a third person with insufficient knowledge of Mansi, because using Mansi in the presence of someone representing the non-Mansi majority would be considered as a sign of ignoring the third party, and it would thus stop the communicators from using Mansi. This practice can be explained by the insults many speakers suffered during their childhood in boarding schools because they used their mother tongue instead of Russian (Bartels and Bartels 1995: 56), and with the relatively low prestige that Mansi had until more recently.

The number and extent of the linguistic domains are not any reason for optimism either. Although the domains of Mansi language use are becoming more numerous, they are still limited. Mansi is not an official language, either at the regional or municipal level, and it is almost completely absent from

the official or semi-official domains such as legislation, public transport or street signs. Mansi has no economic significance either, thus it is not present in the business sphere either, and plays a marginal role on the labour market. Despite a long tradition of translating the Gospels and other biblical texts into Mansi, no Orthodox (or other Christian) church service is available in the language, it is only used during the traditional (non-Christian) Mansi religious rituals. Mansi has growing importance in cultural and leisure activities (literature, theatre, non-traditional music, and the internet), and, compared to any other domains, has a relatively strong position in education and family life.

### *The importance of education*

While language activists and urban Mansi speakers in general are working hard on conquering new domains for language use and increasing activity in already existing domains, they do not disregard the importance of language education either. Adult speakers migrating to Khanty-Mansiysk city may face problems when settling into to urban settings, since it is hard to find locations suitable for minority language usage and fitting into the speakers' network. Those future language learners who have not had the opportunity to acquire the language in their family will find it even more difficult to find a program fitting their needs.

On the territory of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug the Mansi language is taught in various types of educational institutions, from kindergartens to university. A distinction can be made between state operated and alternative institutions. The former are financed by the state, at the federal level, whereas the latter started to function as non-governmental initiatives and are financed by the Department of Indigenous People of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug.

According to official statistics, in 2011 there were ten schools in the Khanty-Mansi Autonomous Okrug teaching Mansi as a subject, three of them were completely or functioning partially with preschool classes only (Шесталова 2011). Although in state schools with sections targeted for particular minorities (школы с этнокультурной составляющей образования in Russian) the minority language is a compulsory subject in grades 1 through 9, and optional in grades 10 and 11, the teaching of Mansi has been subject to various difficulties such as, for example, the insufficient number of well-

trained teachers, old-fashioned school books, and a low number of language classes per week. Minority languages are usually taught during two classes per week, usually with the help of language books for Mansi as first language speakers that were made available in the 1950s and 60s. There are about 560 Mansi intellectuals (Horváth 2010: 17) in the whole Okrug holding university degrees, 25% of them are living in Khanty-Mansiysk, and altogether 60% in urban settlements, while the majority of state schools of ethnic profile are to be found in small villages in the countryside, thus the best trained teachers often have to find a living outside the field of pedagogy, while the schools in the small villages have to solve the problem of missing specialists.

A handful of secondary level vocational and higher educational programs were opened to support indigenous minority children in mastering their language and culture, but some of these programs transited to majority training programs (as for example in the case of the Centre of Arts, which was originally designed to train specialists in minority music and dance culture, but became an average music conservatory), while others closed due to financial problems (as was the case with, for example, the Mansi linguistic program at Yugra State University) or a lack of interest. Right now only the dubious program of the Institute of Northern Nations is open at Yugra State University, and the Khanty-Mansiysk Pedagogical Institute offers a training program for primary school Mansi teachers.

Alternative institutions were founded in larger, urbanised settlements with a large Mansi population to complement Mansi children's knowledge of their heritage, culture and language which they could not completely acquire within their family. The courses of both known alternative Mansi education institutions (in Khanty-Mansiysk and Saranpaul) can be attended for free by any children, regardless of their nationality; the aim of these institutions is to help, first and foremost, Ob-Ugric children in the construction of their Ob-Ugric identity. Thus, alternative institutions start to enroll children from the youngest age possible (according to the law from age 4) and offer a full range of courses introducing different aspects of Mansi life, such as instrumental music, folk dance, handicraft, national sports, and the Mansi language.

In the city of Khanty-Mansiysk, the capital of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug no school with Mansi as the language of instruction or Mansi as a subject has ever functioned. The only program where the Mansi language was taught used to be the Mansi linguistics program at Yugra State University, started in 2002. The effectiveness of this training was doomed

from the beginning, among other reasons, because the program could not successfully make up for the deficiencies in the students' proficiency in indigenous languages. According to a survey carried out among the indigenous minority students studying Ob-Ugric languages and cultures at Yugra State University, 70% of the respondents named an indigenous minority language as their mother tongue, yet the same respondents stated that they had been using only Russian at home, and 20% of them came from families where no family member spoke any of the indigenous languages (Сподина 2011: 214). The closing of the Department of Mansi Studies in 2010, together with a lack of Mansi education in state schools increases the importance the civil initiatives and alternative education programs aiming at maintaining Mansi language acquisition in Khanty-Mansiysk.

## **The Lylyng Soyum Children Education Centre**

### *The History of the Centre*

The idea of founding an institution of extracurricular courses (officially recognized as 'additional education', учреждение дополнительного образования детей in Russian) in Khanty-Mansiysk city goes back to 1998 to the current director of the Lylyng Soyum Centre, (Лылың союм 'living creek' in Mansi), Tatyana Vadichupova. Teaching in one of the elementary schools of Khanty-Mansiysk, she noticed that not only the majority students, but also the students of Mansi and Khanty descent were completely unaware of the basic characteristics of Ob-Ugric cultures and languages. Since there were no schools, classes or educational programs specially designed for the introduction of the indigenous people to the students in public education, she decided to start a Children's Education Centre to help local Khanty and Mansi children maintain their indigenous identity, and to learn Ob-Ugric languages and cultures.

The Lylyng Soyum Centre was opened in 2003 with approximately 25 students. The courses were held in a two-room apartment on the outskirts of Khanty-Mansiysk, but after a few years the Centre was given an opportunity to move to the city centre, to its present building where some 60 students are permitted. The Centre is now functioning seven days a week, from 8 AM to 6 PM with 4–8 teachers. Originally it was mainly the children of Ob-Ugric intellectuals who attended the courses, but as a result of the successful advertising of the programs, the Centre has more students applying than they can

admit. The Centre has a very liberal policy about the admission of students: they accept all children regardless of their ethnic background or cultural knowledge. The courses are free of charge; the only solution for managing the constant demand for more places for new students is to register a child's absences: children missing three classes in a row are kindly asked to leave and give way to new students.

In principle, the Centre concentrates on both Ob-Ugric people, employs both Mansi and Khanty teachers, accepts both Mansi and Khanty students, offers both Mansi and Khanty language courses, but in reality the Mansi part of the profile seems to be slightly more dominant. Contacts with other cultural and educational institutions (cf. 4.4) and the most defining people working in and around the Centre also strengthen its position beside Mansi language and culture.

As regards the other component of the Centre's image, it is difficult to define the type of the institution. Although similar educational institutions all over the Okrug are often referred to as language nests, the Centre most definitely does not meet the criteria to qualify as one. The Centre is explicitly not immersion oriented; on the contrary, the teachers draw the students' attention to indigenous languages through culture, and gradually introduce Mansi and Khanty language elements, mostly during music and dance classes.

### *The courses*

The exact number and choice of courses offered by the Lylyng Soyum Centre differ depending on the location of the Centre and the teaching staff available at any time, but the list of the core subjects has remained unchanged over the years. The most popular courses, attended by almost every student of the Centre are classes in beading, traditional handicraft (e.g. birch bark handicraft), traditional instrumental music, dance, and language classes.

The teaching staff of the Centre adapted a technique for the popularisation of the courses well-known in other revitalisation institutions. The teachers aim to reach the youngest children (those attending kindergarten) by advertising the beading and instrumental music classes. Children can be easily attracted by the colourful ornaments and jewellery made of beads, as well as the exotic indigenous musical instruments.

During the handicraft and music classes the teachers find a way to say a few words on different aspects of Mansi and Khanty culture, to introduce Mansi and Khanty terms to describe special characteristics, thus familiarising children with Ob-Ugric languages. According to teachers' reports, almost every child who has attended handicraft or music classes later joins the language courses as well.

The Lylyng Soyum Centre offers different types of languages courses. With the Mansi language, children younger than school age attend the beginners' class named *Vitsam* (the word means 'water drop' in Mansi), while older children attend Mansi classes according to their level of proficiency. The size of classes may vary between one and ten children. The children attending the language courses usually have no previous knowledge of Mansi. This means a serious methodological problem for the teachers, since the available Mansi schoolbooks were designed for Mansi children with native competence, and they cannot be used easily with Russian monolingual children living under urban conditions, far removed from the traditional Mansi territory and lifestyle. To resolve this situation Mansi language teachers began to create and publish their own teaching materials, including slide presentations and schoolbooks (Хорова 2012).

### *Teaching methods*

The teaching methods used in the Lylyng Soyum Centre differ from the methods applied in public educational institutions of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug; they are closer to the teaching approaches familiar from other revitalisation programs and language nests (e.g. Olthius et al. 2013). Though the education is not immersion-oriented, and the teachers use mostly Russian both during classes and extracurricular activities, the teaching of language and culture in alternative schools is embedded in life-like social practices rather than classic school classes. A traditional-like aspect of the teaching methods is an attempt to involve 'elders' in the education: famous Khanty, Mansi and Nenets artists, professors, other representatives of indigenous minority intellectuals, story tellers and national artists are regularly invited to the Centre to talk to the children. The students are also often taken for excursions all over the city and its surroundings, visiting museums, exhibitions and indigenous cultural events, and having outings to parks and the nearby forest to get closer to nature.

Instead of methodically following schoolbooks from class to class, or using sheet music during music courses, the teachers are making the students memorize the melody, technique or key elements of the curriculum. Besides small group sessions, they also work individually with students, and require the students' active presence and participation. Teachers also use a tutoring system, that is, the older or more talented students are often asked (and the students themselves often volunteer) to help their younger, less skilled classmates. These various, ever changing experimental teaching methods have been in use for just a few of years, thus, their long-term results cannot be evaluated yet.

### ***Cross-border relationships***

Since the Lylyng Soyum Centre is the only educational institution aiming to revitalize the Mansi languages among children in Khanty-Mansiysk, it is necessary to find partners both in the traditional Mansi speaking territories of the Okrug and in other parts of the country or abroad.

The Centre is in close and regular contact with the Mansi educational program of Saranpaul (a larger village in the same Okrug) called 'Sali lyong-khyt' (Сāлы лё҅хыт 'reindeer's trail'). The director of the Saranpaul school, Dmitriy Ageev was the mentor to some of the Centre's teachers when they spent their childhood in Saranpaul, and the students from both schools visit each other annually to carry out projects together.

The other professional contact that greatly defines the work at the Lylyng Soyum Centre are the summer camps called, Many Uskve (*Мань Ускве* 'little town'), organised during the summer holidays. Mansi children participating in the different tours have the opportunity of spending one or two weeks in a traditional Mansi camp, near the foothills of the Urals. Besides focusing on the central topic of the camp sessions in question (the usual handicraft and language courses, as well as sports and 'young people's political debates' the summer sessions aim to raise the children's awareness of environmentally friendly lifestyles.

### **Conclusion**

The slightly more than a decade long history of the Centre does not provide a firm basis to make predictions about the long-term effects of the work carried out there, but it is not unreasonable to argue that the teachers

have already fulfilled the Centre's short-term goals. The Centre was able to create a shelter in the capital that serves as a domain where the Mansi language can be used and Mansi cultural activities practiced by those who are competent in it. The programs organised by the Centre are able to raise the curiosity and interest of those who have never had any knowledge of the local indigenous people.

The Centre has redrawn the linguistic landscape of Khanty-Mansiysk, the teachers and students are locally accepted as the authentic representatives of traditional and contemporary indigenous cultures and identities. The Ob-Ugric languages became an unquestionable part of any event or celebration representing the multilingualism and cultural diversity of the Okrug. As to the long-term goals, the Centre so far has not succeeded in radically increasing the use of Ob-Ugric languages and the creation of the first predominantly or fully monolingual Mansi domain of language use is still to be achieved.

### Bibliography

- Bartels, Dennis A. ; Bartels, Alice L. 1995. *When the North Was Red: Aboriginal Education in Soviet Siberia*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Fejes, László. 2010. *A Narikari-szindróma*. In: I. Csernicskó (ed.), *Utazás a magyar nyelv körül* [Traveling around the Hungarian language] (191–195). Budapest: Tinta.
- Horváth, Csilla. 2010. *Élő patak: egy manyisi revitalizációs kísérlet bemutatása*. [Living Creek: introducing a Mansi revitalisation attempt.] Szeged (MA thesis, manuscript)
- Laakso, Johanna. 2010. *Contact and the Finno-Ugric Languages*. In: R. Hickey (ed.), *The Handbook of Language Contact* (598–617). Oxford, Wiley-Blackwell.
- Olthuis, Marja-Liisa; Kivel, Sivi; Skutnabb-Kangas, Tove. 2013. *Revitalizing Indigenous Languages. How to recreate a Lost Generation*. Hammondsworth, Multilingual Matters
- Salánki, Zsuzsa. 2007. *Az udmurt nyelv helyzete*. Eötvös Loránd University: PhD dissertation.
- Skribnik, Elena; Koshkaryova, Natalya. 1996. *Khanty and Mansi: The contemporary linguistic situation*. In: J. Pentikäinen (ed.), *Shamanism and Northern Ecology* (207–217). Berlin: De Gruyter.
- Pusztay, János. 2006. *Nyelvével hal a nemzet*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Норова, Ольга Мартыновна. 2011. «Вит сам». Образовательная программа для детей дошкольного возраста. Ханты-Мансийск.

Сподина, Виктория И. 2011. *Ханты-Мансийский автономный округ: этнические языки в вузах и школах регионах*. In: В. А. Тишков (ed.), *Правовой статус финно-угорских языков и этнокультурные потребности российской школы* (211–240). Москва: Этноконсалтинг.

Шесталова, Елена Владимировна. 2011. Изучение родного языка и литературы в школах с этнокультурной составляющей образования 01.09.2011 год. available: <http://doinhmao.ru/KMNS/stat/>

Final Data of the 2010 Russian Federal Census:

Городское и сельское население по субъектам Российской Федерации (Distribution of rural and urban population according to administrative subjects of RF.) Available: [http://www.perepis-2010.ru/results\\_of\\_the\\_census/tab1.xls](http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/tab1.xls) Accessed: 17. March 2012.

Население Российской Федерации по владению языками (Distribution of population of RF according to language use) Available: [http://www.perepis-2010.ru/results\\_of\\_the\\_census/tab6.xls](http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/tab6.xls) Accessed: 1. February 2012.

Национальный состав населения Российской Федерации (Distribution of population of RF according to ethnicities) Available: [http://www.perepis-2010.ru/results\\_of\\_the\\_census/tab5.xls](http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/tab5.xls) Accessed: 1. February 2012.

## **Beading and language class: Introducing the Lylyng Soyum Children Education Centre's attempt to revitalise Ob-Ugric languages and cultures**

### **(Summary)**

In this paper I introduce the Lylyng Soyum Children Education Centre of Khanty-Mansiysk, Russia. I discuss its short history, short and long term goals, its influence on Ob-Ugric language use, and its place in the city of Khanty-Mansiysk.

The Centre has been functioning since 2003, it aims to maintain and revitalize Ob-Ugric – primarily Mansi – languages and cultures among the children living in the city of Khanty-Mansiysk (Khanty-Mansi Autonomous Okrug, Russian Federation), especially those belonging to the Khanty and Mansi ethnic groups, by offering courses in Ob-Ugric languages, folklore and material culture. Khantys (or Ostyaks) and Mansis (or Voguls) are indigenous people living in Western Siberia, who have been living as minorities since the beginning of the 20<sup>th</sup> century, and speaking languages that are endangered as a result of industrialisation and oil production prevalent since the 1960s. Khantys represent 1.3%, Mansis 0.7% of the total population of the Okrug, 3.9%, and 1.5%, respectively, of the population of Khanty-Mansiysk city.

In the present paper I briefly describe the changes in heritage language acquisition and language use as a result of urbanisation and discuss the significance of the language revitalisation attempts carried out in the Centre in comparison with state education. The information collected during my fieldworks in 2006, 2007, 2008, 2009 and 2012 in the Centre (participant observation during classes and semi-structured interviews with the teachers) provided me with insight into the effects of the Centre's practices of language use and children's language attitudes.

**Keywords:** Mansi people, endangered language, minority language education, reversing language shift, urbanised indigenous minorities

**Csilla Horváth** is a PhD student at the Finno-Ugric Linguistics Doctoral Program of the University of Szeged, and works as a junior research fellow at the Research Institute for Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences. She has been carrying out fieldwork regularly in Western Siberia since 2006. Her main fields of research are the Mansi language and the presence of endangered languages on web2.0 domains.

naj.agi@gmail.com



Miren Artetxe Sarasola  
(University of the Basque Country)

## **Les jeunes et la revitalisation du basque au pays basque nord. L'influence de la *bertsolaritza* sur l'usage de la langue et l'identité linguistique**

### **Introduction**

Le basque (*euskara*) est une langue parlée au Pays Basque qui est, de nos jours, minoritaire et menacée. Il s'agit d'une langue pré-indoeuropéenne, et son origine est donc antérieure à l'arrivée des langues indo-européennes dont sont issues, entre autres, ses langues voisines actuelles, le français et l'espagnol. Actuellement, on parle le basque dans les sept provinces qui constituent le Pays Basque ou *Euskal Herria* (littéralement *le pays de l'euskara*, en langue basque). Trois de ces provinces (le Labourd ou *Lapurdi*, La Basse-Navarre ou *Nafarroa Beherea* et la Soule ou *Zuberoa*) appartiennent à l'État français, et constituent ce qu'on appelle le Pays Basque Nord (PBN) ou *Ipar Euskal Herria*. Les quatre autres provinces se trouvent dans l'État espagnol, et constituent le Pays Basque Sud (PBS) ou *Hego Euskal Herria*. Dans l'État espagnol, les provinces basques bénéficient d'un certain statut d'autonomie, même si le degré est variable selon les provinces (une province est séparée des trois autres, formant ainsi deux communautés autonomes sans aucun lien administratif). Or, contrairement aux provinces du sud, les trois provinces du PBN n'existent pas en tant qu'entités administratives officielles. En effet, selon la division administrative de l'État français, le PBN ne constitue qu'une partie occidentale du département des Pyrénées-Atlantiques au sein de la région d'Aquitaine.

Compte tenu des divisions administratives, le statut de la langue basque varie selon les régions. Au PBN, malheureusement, elle n'a aucune officialité, puisque le français est la seule langue officielle de l'État<sup>1</sup>. Le manque d'officialité,

---

<sup>1</sup> Le français est devenu la seule langue officielle de France en 1539, par l'ordonnance du roi François Ier, dite ordonnance de Villers-Cotterêts.

la perte de prestige et l'exclusion ont dégradé les mécanismes de transmission de la langue et ont entraîné une perte constante de locuteurs, ce qui a abouti à une situation critique de la langue basque: selon l'UNESCO (Moseley 2010), même si la langue basque n'est que *vulnérable* en PBS, elle est *sérieusement en danger* en PBN<sup>2</sup>. Malgré la lutte pour redonner de la vitalité à la langue par le travail collectif, l'organisation et l'autogestion de la société civile, la survie de la langue n'est pas garantie pour les prochaines générations. C'est pour cela que du point de vue de la revitalisation de la langue, la compétence et l'usage de la langue basque des jeunes est aujourd'hui un enjeu stratégique majeur.

Dans les pages suivantes, je décrirai d'abord la situation sociolinguistique du PBN en mettant l'accent sur la compétence et l'usage de la langue chez les jeunes, puis je présenterai la *bertsolaritza*, l'improvisation orale du Pays Basque, qui, en tant que pratique culturelle possède des atouts importants pour agir comme catalyseur de l'usage de la langue chez jeunes locuteurs. Pour l'analyse de cette seconde partie, je me baserai sur quelques entretiens que j'ai réalisés dans le cadre d'un travail de thèse en cours<sup>3</sup>.

## Jeunes et compétence de la langue basque

Le PBN est un territoire de 301.065 habitants (INSEE 2013), dont seulement 21,4% est bilingue (Eusko Jaurlaritza 2013). Il faut ajouter à ce nombre 9,1% de bilingues passifs, c'est-à-dire, des francophones qui comprennent le basque. 69,5% de la population ne comprend donc pas la langue. Si on observe l'évolution des dernières années, on constate que la langue basque est en constante régression au PBN et que le taux de locuteurs bilingues ne cesse de diminuer (on atteste une diminution de cinq points dans les quinze dernières années).

Il y a, cependant, des indices qui sembleraient indiquer que cette régression a été freinée, du moins en partie. En effet, jusqu'à présent, les statistiques montraient qu'il y avait plus de bilingues chez les gens âgés, et de moins en moins chez les jeunes générations. Or, les données de la dernière enquête sociolinguistique montrent une inversion de la tendance: il y aurait au

---

<sup>2</sup> L'UNESCO (Moseley 2010) propose une échelle qui permet d'établir le degré de vitalité des langues en danger. Les échelons que gravit une langue avant l'extinction sont définis ainsi: langue *vulnérable*, *en danger*, *sérieusement en danger*, et *en situation critique*.

<sup>3</sup> Cette thèse s'effectue sous la direction de Josu Amezaga et Jone Miren Hernández et est soutenue par la bourse de recherche *Mintzola – Mikel Laboa ikerketa beka* 2013.

aujourd'hui plus de bilingues chez les jeunes de 16 à 24 ans (17,6%) que chez les adultes de 25 à 34 ans (13,9%). Effectivement, si on observe les données des enquêtes précédentes, on constate que le taux de bilinguisme chez les jeunes a augmenté de 5,4 points en dix ans. Il s'agit donc d'un virage significatif.

Cette hausse de locuteurs bilingues observée chez les jeunes est une lueur d'espoir pour le mouvement de revitalisation de la langue. Mais, quel est le niveau de compétence de ces jeunes? Avec quelle aisance parlent-ils basque?<sup>4</sup> Malheureusement, les données de la compétence relative des locuteurs ne sont pas celles qu'on oserait espérer: même si le taux de compétence augmente chez les jeunes, les données de la compétence relative baissent. Il est donc nécessaire de mettre un bémol dans l'évaluation optimiste à laquelle les données sur la compétence nous mènent, si l'on veut qu'elle soit pertinente. En ce qui concerne les jeunes bilingues de 16 à 24 ans, on constate que presque la moitié des jeunes bilingues a plus de facilités pour parler français que pour parler basque<sup>5</sup>. Cela n'attire pas spécialement l'attention de manière isolée, mais si on observe ces taux chez les autres tranches d'âge, on constate qu'à chaque nouvelle génération, il y a plus de bilingues qui parlent mieux le français que le basque<sup>6</sup>.

Jusqu'ici, on peut donc faire ces deux remarques sur l'évolution de la situation sociolinguistique en PBN: d'une part, le taux de bilingues augmente chez les jeunes, mais, d'autre part, le taux de bilingues parlant aisément la langue basque diminue. Comment comprendre cette hausse de la proportion de bilingues chez les jeunes, et une baisse parallèle de la compétence relative? Il semble justifié d'associer ces deux facteurs à la transmission de la langue en milieu scolaire. En effet, les taux de transmission de la langue en milieu familial n'expliquent en aucun cas la hausse du taux de bilinguisme, puisqu'ils restent très faibles<sup>7</sup>. En revanche, l'enseignement bilingue s'est

---

<sup>4</sup> On ne se pose pas ces questions d'un point de vue académiste, mais d'un point de vue fonctionnel, puisque, si l'on veut que ces jeunes utilisent la langue (l'usage, ainsi que la compétence, étant évidemment une condition indispensable à la revitalisation d'une langue), ils devront avoir le sentiment d'être compétents, puisque cette compétence subjective semble être un des facteurs clés en ce qui concerne l'usage de la langue (Coyos 2007).

<sup>5</sup> 11,9% d'entre eux parlent mieux le basque que le français, 38,5% d'entre eux parlent aussi bien en basque qu'en français, et 49,6% d'entre eux s'expriment mieux en français qu'en basque (Eusko Jaurlaritza 2013).

<sup>6</sup> 40,2% pour les 25–34 ans, 37,9% pour les 35–49 ans, 35,1% pour les 50–64 ans et 26,7% pour les plus de 65 ans (Eusko Jaurlaritza 2013).

<sup>7</sup> Seulement 80,5% des couples ont transmis la langue basque lorsque les deux parents sont bilingues (c'est-à-dire que presque un couple basophone sur cinq a décidé de ne pas

développé au long des derniers trente ans, et les nouvelles générations sont les premières à avoir accès à une éducation du basque et en basque, puisque la filière pédagogique immersive débute en 1967 et l'enseignement bilingue à parité horaire en 1983 (Coyos 2012). Et même si le taux de scolarisation en langue basque (en système immersif ou à parité horaire) reste minoritaire (les deux tiers des élèves sont scolarisés uniquement en français et ne reçoivent donc aucune éducation en basque), le nombre d'enfants s'initiant à la langue basque à travers l'école a considérablement augmenté pendant ces dernières années, du moins en primaire (Office Public de la Langue Basque 2010).

Il est vrai qu'il s'avère difficile de mesurer l'efficacité de l'enseignement en basque (Coyos 2012), et en particulier de savoir quel niveau de compétence acquièrent ces élèves, puisqu'il y a aucun système d'évaluation fiable en dehors des propres cours de basque<sup>8</sup>. Les données déclarées sur la compétence relative des jeunes semblent cependant signaler que la transmission de la langue par l'enseignement ne garantirait pas un niveau de compétence relative aisé. Sachant que la compétence relative du locuteur influence son choix de langue, et donc, son comportement langagier (Coyos 2009), le pronostic en ce qui concerne l'usage du basque n'est pas très favorable.

## Jeunes et usage de la langue basque

En effet, on note un écart significatif entre la compétence et l'usage de la langue. En PBN, seulement 14% de l'ensemble des jeunes bascophones déclare parler *plutôt le basque* entre amis (Institut Culturel Basque 2001) et 65% parle donc *plutôt le français*<sup>9</sup>. Sachant que seulement 17,6% des jeunes

---

transmettre la langue à leurs enfants), et le taux de transmission baisse jusqu'à 19,5% lorsqu'il n'y a qu'un bilingue dans le couple (Eusko Jaurlaritza 2013).

<sup>8</sup> On doit ici signaler une différence manifeste en ce qui concerne l'efficacité du système immersif et le système à parité horaire. Il est présumable que l'enseignement immersif soit plus efficace. On constate cependant que la majorité d'élèves scolarisés en langue basque sont scolarisés dans des établissements au projet pédagogique à parité horaire, et que le système immersif est minoritaire. En outre, de l'école primaire au secondaire, un grand nombre d'élèves quitte la scolarisation bilingue pour une scolarisation en français, et les proportions de scolarisation bilingue sont très faibles (Office Public de la Langue Basque 2010).

<sup>9</sup> Il faut tout de même souligner qu'il existe une différence significative entre les jeunes scolarisés dans le système en immersion ou à parité horaire. En ce qui concerne les élèves du système immersif, les taux d'usage de la langue semblent être supérieurs à ceux des autres élèves:

entre 16 et 24 ans est bilingue, on peut se faire une idée de la présence actuelle de la langue basque dans les milieux de la culture des jeunes<sup>10</sup>.

Cet écart entre la compétence et l'usage est un phénomène commun dans la problématique des langues minorisées: la connaissance d'une langue n'entraîne pas automatiquement son usage. Plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement, le fait d'apprendre une langue à l'école n'entraîne pas son usage en dehors de l'établissement scolaire cette langue n'a pas de fonction spécifique en dehors de l'école (Cooper 1989: 161). Les résultats d'une étude effectuée en PBS semblent faire de la lumière sur ce sujet (Soziolinguistika Klusterra & Eusko Jaurlaritza 2012)<sup>11</sup>. Ce travail de recherche montre que même si jusqu'en secondaire les références scolaires et familiales garantissent un certain niveau d'usage de la langue, à partir d'un certain âge, le réseau social des jeunes en dehors du milieu scolaire, et notamment, les activités extra-scolaires, prennent de plus en plus d'importance et déterminent en grande mesure le niveau d'usage du basque chez les jeunes locuteurs<sup>12</sup>. Or, malheureusement, le réseau social en dehors de l'école est souvent un milieu beaucoup plus francophone que l'école, et quelques fois, il l'est totalement: la majorité des jeunes parle français à la maison, et presque la totalité de l'offre des activités extra-scolaires est en français (Coyos, Baxok 2010). Or, il n'est pas surprenant que la majorité des jeunes bascophones parle français avec les amis en dehors de l'école, mais aussi à l'intérieur.

---

les résultats d'une enquête réalisée en 2009 concernant les anciens élèves du réseau immersif montrent que 58,21% des anciens élèves déclare *beaucoup* utiliser la langue avec les amis.

<sup>10</sup> Il semblerait, tout de même, que l'usage du basque augmente chez les jeunes: il y a plus de jeunes (16–24 ans) aujourd'hui qui parlent autant basque que français qu'il y a quinze ans. Et les taux d'usages observés dans les espaces publics semblent corroborer cette affirmation: alors qu'en 1993 les jeunes étaient les plus réticents à parler basque, il s'agit maintenant du deuxième groupe qui utilise le plus la langue (6,7% de taux d'usage) après le groupe des enfants (9,6%).

<sup>11</sup> La situation de la langue étant, en moyenne, bien meilleure en PBS qu'en PBN, on peut se permettre d'extrapoler, et de penser que les résultats seraient semblables, ou même plus négatifs en PBN.

<sup>12</sup> Chez les élèves scolarisés en basque, un changement substantiel a lieu de l'éducation primaire au secondaire. On observe, en effet, qu'en dernière année d'école primaire, 60% des élèves parlent basque entre eux en cours, alors qu'en deuxième année de secondaire, 60% des élèves parlent espagnol. En dehors des heures de cours (pendant la récréation), l'espagnol prédomine dans les deux cas (59% pour les élèves de l'école primaire, et 75% pour les élèves de secondaire). Ainsi, à partir d'un certain âge les habitudes linguistiques extra-scolaires ont une influence sur les habitudes linguistiques en milieu scolaire (en primaire, 49% des élèves dont la première langue est l'espagnol parlent basque en cours, alors qu'en secondaire cette proportion baisse jusqu'à 13%).

(...) en français, on parlait français à l'école, c'était à la mode, ou je ne sais pas...  
Et puis tu commençais, toi aussi tu commençais à parler français... – Fille [L],  
17 ans. Lycée Bernat Etxepare<sup>13</sup> (Bayonne)<sup>14</sup>

L'enseignement serait donc un pilier stratégique de la revitalisation de la langue, en tant que moyen de création de nouveaux locuteurs, ce qui permet de combler, en partie, le vide de la transmission familiale. Le zèle dont fait preuve le milieu éducatif semble, pourtant, ne pas suffire à promouvoir l'usage de la langue en dehors du milieu scolaire, et il est nécessaire de créer des espaces en langue basque en dehors de l'école.

Malheureusement, en ce qui concerne le milieu informel, notamment celui des loisirs et les activités extra-scolaires, les espaces sont souvent francophones en PBN, comme nous avons pu le voir auparavant. En sport, en danse, ou en musique, pour ne citer que quelques exemples, il est très rare que le basque soit la langue habituelle de communication d'un groupe de jeunes. Car pour que ce cas de figure soit possible, il faut déjà que l'ensemble des membres du groupe aient une compétence suffisante en basque (y compris le professeur ou l'entraîneur, s'il y en a) puis qu'ils aient la volonté de parler basque entre eux (puisque'ils seraient tous bilingues et pourraient donc parler français). Or, mises à part les zones peu nombreuses où la densité de locuteurs bilingues reste forte, il est très rare de trouver des groupes entièrement constitués de jeunes bilingues. Et il est évident qu'il suffit qu'une personne ne parle pas basque pour que le français soit établi *de facto* en tant que langue de communication intra-groupale.

Il y a, pourtant, une pratique culturelle qui a lieu entièrement en basque, et qui a de plus en plus d'adeptes chez les jeunes: la *bertsolaritza*.

## La *bertsolaritza*: éclosion ou extinction

Qu'est-ce, au juste, que la *bertsolaritza*? Et comment cette pratique peut-elle entraîner un taux d'usage de la langue qu'aucune autre pratique culturelle ne garantit? La *bertsolaritza* est une pratique culturelle populaire, qui est répandue dans tout le territoire du Pays Basque. Cette pratique consiste

---

<sup>13</sup> Il s'agit du seul lycée du PBN en système immersif.

<sup>14</sup> Ces citations sont issues d'entretiens en profondeur réalisés en langue basque, traduites par la suite au français.

à improviser des *bertso*, le *bertso* étant “un discours chanté, rimé et mesuré” (Egaña, Garzia, Sarasua 2001: 85). Il s’agit d’un acte de communication, ou les improvisateurs (les *bertsolari*) chantent au public. Il y a une mélodie, et une métrique et des rimes, mais ces aspects sont de simples réquisits techniques: “la qualité du *bertso* sera jugée pour la valeur dialectique, rhétorique ou poétique de la strophe élaborée” (Ibid.: 85).

Les improvisateurs chantent à des occasions où l’on fête quelque chose (les fêtes d’un village ou d’une ville, par exemple), mais aussi à des occasions spécifiquement organisées pour écouter les improvisateurs chanter, et on organise même des championnats d’improvisation<sup>15</sup>. Les improvisateurs peuvent improviser “en sujet libre”, c’est à dire, sur le contexte d’énonciation ou sur un sujet qu’ils/elles auront voulu évoquer, mais il se peut qu’un/une meneur/se de joute propose des sujets aux improvisateurs. Ces sujets peuvent être proposés à une ou plusieurs personnes (le plus souvent à deux personnes) et peuvent être des plus variés: ils peuvent demander une réflexion, un discours émotif, ou un jeu humoristique, par exemple<sup>16</sup> (ce sera pourtant l’improvisateur qui décidera le ton de son discours, bien sûr).

Or, une caractéristique intéressante qui est propre à la *bertsolaritza* est que cette improvisation se fait uniquement en langue basque et n’a donc aucun équivalent en langue dominante<sup>17</sup>. Les improvisateurs pensent et chantent leurs strophes en basque, et il faut être bascophone pour comprendre les discours, et pouvoir jouir de cette expérience.

La *bertsolaritza* a beaucoup évolué au cours du temps, puisque l’art de l’improvisation est étroitement lié à l’évolution de la société elle-même. Et la

---

<sup>15</sup> Pour que le lecteur puisse se faire une idée de l’envergure de cette pratique, on dira que la finale du plus grand championnat d’improvisation, qui a lieu tous les quatre ans réunit un public de plus de 14 000 personnes.

<sup>16</sup> Voici deux exemples réels de sujets proposés aux improvisateurs lors de la dernière finale du championnat du Pays Basque, le 15 décembre 2013 à Barakaldo (Bizkaia). Le premier est un sujet pour un seul improvisateur: “Tu es une personne âgée. Tes trois enfants s’occupent de toi à tour de rôle; quatre mois chez l’un, puis quatre mois chez l’autre... Tu es sur le point de faire ta valise, une fois de plus”. Le second est un sujet à deux: “Vous vous tenez par le cou, et vous êtes en train de vous prendre en photo avec votre téléphone portable. Dix minutes se sont écoulées et vous n’avez toujours pas réussi à faire une photo décente”.

<sup>17</sup> L’improvisation chantée n’est en aucun cas un patrimoine exclusif de la culture basque, car il s’agit d’une pratique qui a lieu sur tous les continents du monde, mais dans le contexte géographique où la langue basque est parlée, il n’existe pas d’improvisation orale en français (ni en espagnol).

société du PBN a vécu une forte transformation du début du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours. D'une part, la vitalité de la langue basque a chuté de manière notable. D'autre part, des changements radicaux se sont produits en parallèle: une partie de la société basque a basculé d'un mode de vie rural à un mode de vie urbain, d'un mode de vie où prédominait l'expression orale à un mode de vie où prime l'expression écrite, et d'un mode de vie inscrit dans un milieu local et presque monolingue, à un mode de vie plurilingue et ouvert à un monde global. En effet, ce chavirement a failli mettre fin à la *bertsolaritza* qui semblait ne plus trouver sa place et sa fonction dans cette société métamorphosée. Il n'y avait qu'un nombre réduit d'improvisateurs, le public n'était pas toujours au rendez-vous, et il y avait peu de jeunes intéressés par cette pratique culturelle en décadence manifeste.

Or, il y a eu un événement stratégique qui a inversé la tendance et a mis fin à ce qui semblait le déclin d'une forme d'art populaire incapable de s'adapter aux temps (post)modernes: en 1980, la communauté d'improvisateurs et amateurs de *bertsolaritza* du PBN crée une association avec l'intention de travailler activement à sa promotion, à sa transmission et à son développement. En 1987, une association est créée en PBS, avec le même objectif de garantir le futur et la transmission de ce qu'ils considèrent une partie du patrimoine intangible de la culture basque.

L'organisation et l'autogestion portent leurs fruits, d'abord, au PBS. On crée des écoles d'improvisation et les premiers jeunes improvisateurs commencent à chanter en public. En peu de temps, le stéréotype de l'improvisateur bifurque. Or, même si l'image de l'improvisateur traditionnel, rural, sans études et fêtard persiste, une autre image radicalement différente est créée: celle du jeune universitaire urbain, qui manie les références du monde actuel et chante pour le public de son âge. On commence aussi à voir les premières jeunes improvisatrices. Les sujets et les références du discours changent, les mélodies traditionnelles se mélangent à des airs nouvellement composés, et le public rajeunit. Les joutes de *bertso* sont incorporées aux agendas culturels, des médias spécialisés sont créés, des émissions dédiées à la *bertsolaritza* sont produites à la radio et télévision publiques ainsi qu'aux radios associatives. La "nouvelle *bertsolaritza*" fait ses premiers pas. Ainsi, il faudra attendre très peu de temps pour que cette pratique culturelle connaisse un vrai *boom*. Une étude sociologique réalisée entre 1992 et 1995 montre qu'au Pays Basque, 78,3% de la population bascophone se déclare *amateur* de *bertsolaritza* (dont 15% *passionné*) et seulement 21,6% se déclarent *pas intéressés* par cette

pratique (Siadeco 1995). Cependant, même si l'enquête a pris en compte les sept provinces du Pays Basque, il faut noter que les données indiquent que le goût pour la *bertsolaritza* est significativement plus faible en PBN, et que le vrai boom ne s'est produit qu'en PBS.

### **La *bertsolaritza* actuelle en PBN: une pratique culturelle en plein essor**

En effet, il faudra plus de temps pour que ce changement de l'image symbolique de la *bertsolaritza* ait lieu en PBN. On pourrait même dire que ce processus est toujours en cours. Mais la nouvelle *bertsolaritza* du PBS inspire et influence fortement le mouvement du PBN. À partir de 1998–1999, les premières écoles de *bertso* portent leurs fruits et les premiers jeunes improvisateurs attirent l'attention du public. Ce petit nombre de jeunes improvisateurs devient un élément instigateur pour la création de nouvelles écoles de *bertso*, les improvisateurs eux-mêmes s'investissant dans cet exercice de transmission (Dicharry 2013). D'année en année, le nombre d'écoles de *bertso* augmente (plus particulièrement depuis 2010, car cette année l'association a recruté deux enseignants à plein temps). Ainsi, en 2014, on compte 29 écoles réunissant 196 élèves<sup>18</sup>. La presque totalité de ces élèves proviennent des écoles en système immersif (les élèves de familles non bascophones des filières bilingues n'atteignent pas un niveau suffisant à la pratique de l'improvisation orale en basque), et il faut noter que 6,5% des élèves de ces filières font partie des écoles de *bertso*<sup>19</sup>, ce qui n'est pas négligeable.

Mis à part les écoles de *bertso* proprement dites, l'association propose des stages de *bertsolaritza* dans l'enseignement réglé, dans les écoles bilingues du système immersif et à parité horaire, ce qui entraîne une initiation des enfants et une hausse des inscriptions dans les écoles de *bertso*. De même, pour asseoir et renforcer le travail des écoles de *bertso* et celui mené dans l'enseignement bilingue, diverses activités sont organisées hors champ

---

<sup>18</sup> Selon le rapport annuel présenté par l'association *Bertsularien Lagunak* lors de la réunion du conseil d'administration le 1er mars 2014.

<sup>19</sup> Sachant que le réseau des écoles en système immersif compte en 2013–2014 2175 élèves en primaire, 644 élèves aux collèges, et 195 élèves au lycée (Office Public de la Langue Basque 2013).

scolaire: des rencontres avec des *bertsolari*, des concours, des joutes pour jeunes et enfants, et même des colonies de vacances. En conséquence, on peut dire que de forts mécanismes de transmission sont désormais en place, pour, d'une part former des improvisateurs, et d'autre part des connaisseurs/amateurs de *bertso* et les acteurs nécessaires à la *bertsolaritza* (concepteurs de sujets, meneurs de joutes, juges, organisateurs, public...). Ainsi, au fur et à mesure, le nombre de joutes augmente: en 2013, les joutes de *bertsolaritza* représentent 4,19 % des activités culturelles de l'année, attestées par l'Institut Culturel Basque<sup>20</sup>, alors qu'elles ne représentaient que 3,11 % en 2012 et 1,9 % en 2011 (Institut Culturel Basque 2014).

La situation de la langue basque étant particulièrement critique et la communauté linguistique particulièrement réduite, on ne peut pas dire que la *bertsolaritza* du PBN soit un phénomène de masse. Par contre, nous sommes actuellement témoins d'un essor incontestable de la *bertsolaritza* au sein de la communauté bascophone et du circuit culturel basque en PBN. Il est légitime de présager que cet essor a une influence positive dans l'évolution de la situation de la langue, puisqu'il s'agit d'un mouvement qui crée des espaces en langue basque en dehors de l'école. Il s'agit, en plus, d'une pratique culturelle pour laquelle la langue basque est non seulement un instrument de communication, mais un moyen de faire passer des émotions et de prendre plaisir. Quel effet peut donc avoir la transmission de la *bertsolaritza* dans l'usage de la langue chez les jeunes du PBN?

## **L' école de *bertso*<sup>21</sup>: une Communauté de Pratique (COP)**

Wenger (2011), l'auteur de la théorie des COP, définit ainsi une COP: "Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (Wenger 2011: 1). Selon l'auteur, pour qu'une communauté

---

<sup>20</sup> L'Institut Culturel Basque est un organisme (Association loi 1901) créé en 1990, chargé de soutenir la culture d'expression basque, subventionné par l'Etat (Ministère de la Culture), le Conseil régional d'Aquitaine, le Conseil général des Pyrénées-Atlantiques, le Syndicat intercommunal pour le soutien à la culture basque (qui regroupe 146 communes adhérentes).

<sup>21</sup> On mettra l'accent sur la transmission non-formelle de la *bertsolaritza* par le biais des écoles de *bertso*. On laissera donc, de côté, la transmission formelle, c'est à dire, l'enseignement de la *bertsolaritza* dans le cadre de l'enseignement réglé, et la transmission informelle,

quelconque puisse être définie en tant que COP elle doit comporter ces trois éléments: une communauté où l'interaction entre les membres existe, une pratique partagée (des expériences, des histoires...), et un domaine d'intérêt partagé qui définit une identité (Wenger 2011: 1–2). Les écoles de *bertso* remplissent les trois critères.

L'intérêt d'analyser les écoles de *bertso* en tant que COPs provient, d'une part, de la capacité de la théorie pour expliquer les mutations qui ont lieu au sein du groupe par rapport à la société qui les entoure, notamment en ce qui concerne l'usage de la langue: Eckert (1992: 5) explique ainsi que "Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short, practices – emerge in the course of their joint activity around that endeavor".

D'autre part, le fait d'étudier les écoles de *bertso* en tant que COPs nous permet de mieux comprendre comment l'appartenance au groupe influence le processus de création d'identité de ses membres. Eckert explique ainsi la relation entre les COPs et l'identité individuelle:

Individual identity is based in a multiplicity of memberships in different communities of practice – in the range of endeavors and practices that emerge from them, in the range of forms of participation that the individual enjoys in each community, and in the ways in which the individual comes to articulate these multiple memberships (Eckert1992: 5).

À l'école de *bertso*, les élèves apprennent et chantent des *bertso* créés par d'autres, ils/elles improvisent eux/elles-mêmes, et font des exercices (majoritairement liés à la rime ou à la mémoire) pour perfectionner leur performance. Mais, tel qu'on l'a spécifié auparavant, il ne s'agit pas ici d'une performance exclusivement technique: il s'agit d'un exercice de communication. Ainsi, chaque performance discursive qui a lieu à l'école de *bertso* est intrinsèquement liée à la situation d'énonciation, au moment et à l'espace: les personnes qui écoutent font partie de la performance. Ce lien est alors exploité pour créer un discours argumentatif, faire de l'humour, ou provoquer des émotions. Cela crée un lien de complicité très fort entre les membres du groupe.

---

qui a lieu dans l'espace public et sans intentionnalité particulière, par les joutes elles-mêmes, par la transmission entre pairs, etc. et plus particulièrement, à des écoles de *bertso* dont les membres sont adolescents. Sachant que l'école primaire garde un certain niveau d'autonomie par rapport à la société en ce qui concerne l'usage de la langue, on s'intéressera plutôt aux écoles issues des collèges ou du lycée.

M.A.S.: *Il y a beaucoup de différences, de l'ambiance 'normale' à l'ambiance de l'école de bertso?* Beaucoup, fin, ce n'est pas, ce n'est pas, on n'est pas que des camarades de l'école de *bertso*, on est amis. – Fille [L], 17 ans. École de *bertso* du Lycée Bernat Etxepare (Bayonne)

M.A.S.: *Qu'est qui change, de l'ambiance 'normale' à l'ambiance de l'école de bertso?* Tout. Bon, déjà, le basque, fin... Oui. La majorité, la majorité des gens à l'école de *bertso*, on parle basque. Je crois que oui. Et... Tout, fin... Quand on sort... tout est diff... fin... ce sont deux mondes différents dans un même monde. – Fille [U], 17 ans. École de *bertso* du Lycée Bernat Etxepare (Bayonne)

## La “normalisation fonctionnelle” de la langue

Les jeunes élèves passent d'une heure à deux heures par semaine à l'école de *bertso*. Or, il ne s'agit pas seulement d'un espace de temps où la langue est pratiquée: il s'agit d'un espace où les membres échangent en basque, où les relations elles-mêmes se construisent en basque (si les membres ne se connaissaient pas entre eux auparavant) ou sont reconduites au basque (si les membres avaient l'habitude de parler français entre eux auparavant). Ainsi, la langue minorisée s'établit en tant que langue de communication, et gagne des fonctions qu'elle n'avait pas eues avant. Or, quelle différence y a-t-il entre l'école de *bertso* et un cours quelconque dans l'enseignement immersif? Et bien, justement, le basque, pour ces jeunes, est avant tout la langue de l'école (et seulement dans certains cas, la langue de la famille), c'est-à-dire, une langue liée aux fonctions formelles, et beaucoup d'entre eux parlent français dès la sortie des cours. Et dans les cas où ils parlent basque entre amis en dehors de l'école, il est très courant qu'ils basculent au français lorsqu'il s'agit de sujets propres aux jeunes (du type *sexe*, *drogues* et *rock'n'roll*). Or, d'un côté, aux écoles de *bertso*, on est *en dehors* des cours, on n'est pas *obligé* d'y être, ce qui crée un espace d'usage de la langue en dehors du milieu formel. Et d'un autre côté, à l'école de *bertso*, on improvise sur tout type de sujets, et dès lors que les protagonistes sont les jeunes eux-mêmes, la plupart des sujets sont justement liés à leur propre mode de vie<sup>22</sup>. Les jeunes

---

<sup>22</sup> Voici deux exemples réels de sujets proposés aux improvisateurs lors d'une observation à l'école de *bertso* du Lycée Bernat Etxepare, le 5 mars 2014 à Bayonne. “Toi, X, tu es une jeune fille de quinze ans qui sort pour la première fois pour faire la fête. Heureusement, tu es accompagnée de Y, ta sœur de dix-huit ans, qui, elle, a l'habitude”, “Vous êtes frères et sœurs.

sont donc amenés à aborder ces sujets en basque, et cela devient monnaie courante. Les codes linguistiques changent.

*M.A.S.: Les règles changent, alors, à l'école de bertso? Oui. Oui. Moi, ça fait longtemps que je n'ai pas fait une phrase entière en français... même avec mes amis, fin, sauf quand je suis dans un espace ou je suis forcée de parler français, et à la bertso... Non, non, à la l'école de bertso je ne crois pas, euh.... Non.*  
*M.A.S.: Ça ferait bizarre, non? Oui, très. Très-très-très. – Fille [L], 17 ans. École de bertso du Lycée Bernat Etxepare (Bayonne)*

*M.A.S.: Par exemple, à l'école de bertso, si quelqu'un commence à raconter, je ne sais pas... quelque chose en français? A, non, non, non, que dalle! Jamais! [rires]*  
*Non, non. – Fille [U], 17 ans. École de bertso du Lycée Bernat Etxepare (Bayonne)*

Ainsi, l'école de *bertso* constitue plus qu'un simple espace d'usage de la langue et plus qu'une presque fonctionnelle où la langue basque assouvirait tous les besoins communicatifs du groupe (et serait donc quasiment *normalisée*); les écoles de *bertso* sont des espaces dans lesquels les règles de socialisation, notamment liés au comportement linguistique, changent par rapport à l'école, la famille ou la société en général.

## La langue comme instrument de plaisir

Mais à l'école de *bertso*, l'usage de la langue est avant tout source de plaisir. Mise à part la valeur de la fonction communicative de la langue, il est important de prendre en compte sa valeur ludique et esthétique: les jeux de mots, les blagues, l'humour, d'une part, et le pouvoir émotif de la parole, d'autre part. Voilà des caractéristiques de l'oralité qui ne sont généralement pas mises en valeur dans le cadre de l'enseignement formel. Or, cette valeur de la langue est essentielle à la *bertsolaritza*, et constitue une des caractéristiques du groupe de l'école de *bertso*: on y vient, avant tout, pour prendre du plaisir. Et cette capacité à prendre du plaisir à créer et jouer avec la langue influence le processus de création d'identité de ces jeunes.

(...) oui, c'est un peu comme si on s'évadait, tu vois? Fin, peut-être que t'as, je ne sais pas, moi, pff, t'es stressé, ou quoi que ce soit, et... Le fait d'aller à l'école

---

À la maison, vous voyez souvent vos parents se disputer. Dernièrement, ça va de pire en pire. X, tu es inquiet, et tu es allé voir Y pour lui en parler”.

de *bertso* c'est, je ne sais pas, de rigoler entre amis, quoi. Je ne sais pas, tu sors ce que tu as en toi et... Oui. T'as pas... T'as pas à faire semblant, comme ailleurs. Je veux dire... c'est un peu plus toi. Et... pour moi, l'école de *bertso*, c'est ça en fait [rires]. – Fille [U], 17 ans. École de *bertso* du Lycée Bernat Etxepare (Bayonne)

## École de *bertso*, identité et choix linguistiques

En ce qui concerne l'identité des membres de l'école de *bertso*, il est palpable que les expériences vécues au sein des COP, l'interaction avec les autres membres, l'élaboration de codes communs, les liens de solidarité et d'affectivité entre les membres modifient l'identité de chaque individu. De ce fait, les membres des écoles de *bertso* se définissent, en partie, par leur appartenance à cette COP dans laquelle ils se reconnaissent et à laquelle ils/elles s'identifient.

(...) ben, grâce à l'école de *bertso*, je ne sais pas, je crois que, notre... notre école de *bertso*, comme elle a eu de la force, ben... Ça a fait que je me sente mieux dans ma peau, et comme je me sens mieux, à l'école de *bertso*, ben... Vraiment quand on est à l'école de *bertso*, ou en colonies de vacances, ou dans des activités liées aux *bertso*, moi, je suis moi, quoi. C'est vraiment moi. Je ne sais pas comment expliquer ça. – Fille [L], 17 ans. École de *bertso* du Lycée Bernat Etxepare (Bayonne)

Or, il faut souligner qu'au-delà des facteurs liés à la compétence, l'usage de la langue est conditionné par d'autres facteurs subjectifs propres au locuteur potentiel, tels que l'attitude envers la langue (la motivation, la *volonté* ou le *désir de langue* selon certains) ou la perception de la langue (perception positive ou négative de la langue: archaïque, moderne, dévalorisante, marginalisante ou fédératrice, politisée, authentique, universelle, locale, etc.) (Coyos 2007). Or, ces facteurs subjectifs sont liés à l'identité du locuteur potentiel, à l'image qu'il a de soi lorsqu'il parle cette langue. Cette auto-image ne correspond pas toujours avec l'image que l'on veut projeter vers l'extérieur. Et la présence ou l'absence de ce décalage est liée à l'identité que l'on veut créer pour soi. Il me semble primordial que cet aspect identitaire<sup>23</sup> soit pris en compte pour comprendre le comportement linguistique et les choix de langue des jeunes.

---

<sup>23</sup> Lorsque je parle d'identité je ne fais pas référence à une identité ethnique, linguistique ou nationale, mais de l'identité complexe, polyédrique et performative en constante construction et déconstruction.

Car lorsqu'on est jeune, on vit le processus de création d'identité de manière intense: on remet en question l'éducation que l'on a reçue, et on fait le tri entre ce qu'on a reçu à travers notre éducation et on veut bien que cela fasse partie de notre identité, et ce que l'on a reçu à travers notre éducation, mais à quoi on ne veut pas être identifiés (ce qu'on ressent comme ce qu'on "veut de moi"). Or, la langue basque et le sentiment de devoir ou de responsabilité par rapport à cette langue a souvent été transmise à ces jeunes par l'école ou la famille<sup>24</sup>, alors que la culture de jeunes à laquelle ils s'identifient arrive à eux presque exclusivement en langue(s) dominante(s). C'est là que les COP telles que les écoles de *bertso* acquièrent toute leur importance: on y trouve des jeunes qui s'identifient à d'autres jeunes, le basque étant leur langue de communication et en même temps une source de plaisir partagé. Et cela affecte non seulement l'usage de la langue dans l'école de *bertso*, mais aussi en dehors de cette COP:

Ça aussi... Si t'es dans une bonne école de *bertso*, fin, je ne sais pas trop comment expliquer ce que c'est, une bonne école de *bertso*, mais, si t'as une bonne ambiance, c'est obligé que ça se voie, même quand tu es à l'extérieur, tu reflètes ça sur les autres, et... Non, ce n'est pas assez de dire 'je vais parler basque', fin, c'est ce que je crois. Moi, par exemple, je sais que je n'ai pas assez de force pour me dire 'bon, allez, à partir de maintenant je parle basque', fin, non, fin, je dois sentir que mes amis sont là et, 'nous aussi, on va le faire' ou... 'on est là', ou... fin, comme ça, en groupe, oui, fin, non, moi je sais que moi, toute seule, je ne sais pas si j'aurais eu la force, fin, je ne sais pas ce que ça aurait été si je ne serais pas allée à la école de *bertso*. – Fille [L], 17 ans. École de *bertso* du Lycée Bernat Etxepare (Bayonne)

## Observations et questions finales

La transmission de la langue basque en milieu familial est minoritaire en PBN, et il en va de même pour la transmission par l'enseignement. Même si cette transmission formelle est un instrument fondamental de création de nouveaux locuteurs potentiels, en vue de la revitalisation de la langue, elle n'est pas une solution en elle-même et une stratégie plus ample est nécessaire pour

---

<sup>24</sup> Il est très courant d'entendre cette phrase du poète Joxean Artze en milieu bascofonne (ou même de la voir affichée au mur de la classe): "Hizkuntza bat ez da galtzen ez dakitenek ikasten ez dutelako, dakitenek erabilzen ez dutelako baizik", "Une langue ne meurt pas parce que ceux qui ne la connaissent pas ne l'apprennent pas, mais parce que ceux qui la connaissent ne la parlent pas".

qu'une revitalisation de la langue puisse avoir lieu. Or, comment renforcer et optimiser, justement, cette transmission qui permettrait de former des jeunes bascophones compétents et résolus à parler basque avec leurs amis, leurs futurs collègues ou leurs éventuels futurs enfants, et qui emmèneraient la langue à acquérir de nouvelles fonctions dans leurs vies et dans la société? Il s'avère qu'il est fondamental de créer des espaces informels où les jeunes puissent parler basque entre eux, et créer une culture de jeunes où la langue basque aurait une place. Dans ce sens, les écoles de *bertso* paraissent un exemple exceptionnel. Mais, d'une part, comment créer et maintenir d'autres espaces informels bascophones dans d'autres milieux (comme le sport ou la musique)? Et d'autre part, comment stimuler la création d'espaces bascophones en dehors de la famille et de l'école, sans que cela soit interprété par les jeunes comme une intrusion? Comment faire pour que les jeunes eux-mêmes créent ces espaces-là? Voilà des questions pour lesquelles il est urgent de trouver des réponses.

## Bibliographie

- Coyos, Jean-Baptiste. 2007. *Écart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire: modèles théoriques et cas de la langue basque*. In: A. Viaut (ed.), *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires* (411–427). Pessac: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Coyos, Jean-Baptiste. 2009. *Écart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire: essai de typologie des facteurs. Le cas de la langue basque*. In: *Politique linguistique et enseignement des Langues de France Toulouse 26–27 mai 2005 (Colloque)*. ([http://artxiker.ccsd.cnrs.fr/docs/00/05/45/04/PDF/Connaissance\\_Usage\\_Typologie.pdf](http://artxiker.ccsd.cnrs.fr/docs/00/05/45/04/PDF/Connaissance_Usage_Typologie.pdf))
- Coyos, Jean-Baptiste. Baxok, Erramun. 2010. *Gazteak, euskara eta aisialdia Ipar Euskal Herrian*. Bilbo: Euskaltzaindia – Works and Proceedings of the Royal Academy of the Basque Language.
- Coyos, Jean-Baptiste. 2012. *L'enseignement de la langue basque en France. Essai d'évaluation de son impact dans la société*. In: L.-J. Dorais, A. El Mountassir (ed.), *L'enseignement des langues vernaculaires: défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques* (17–44). Paris: Editions L'Harmattan.
- Cooper, Robert L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dicharry, Eric. 2013. *L'écologie de l'éducation: Un anthropologue à l'école du bertso en Pays basque*. Paris: Editions L'Harmattan.

- Eckert, Penelope; McConnell-Ginet, Sally. 1992. *Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice*. “Annual review of anthropology”, 461–490.
- Egaña, Andoni; Garzia, Joxerra; Sarasua, Jon. 2001. *L'art du bertsolarisme: réalité et clés de l'improvisation orale basque*. Andoain: Bertsolari Liburuak.
- Eusko Jaurlaritza – Gouvernement Autonome Basque. 2013. *Vè Enquête Sociolinguistique 2011*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Insee. 2013. *Recensement de la population. Populations légales en vigueur à compter du 1er janvier 2014*. Pyrenees-Atlantiques. (<http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/pages2013/pdf/dep64.pdf>)
- Institut Culturel Basque. 2001. *Regard sur l'avenir 1999: Les adolescents du Pays Basque et la langue basque. Situation en Pays Basque Nord*. Uztaritze: Institut Culturel Basque.
- Institut Culturel Basque. 2014. *Agenda de la culture basque 2013. Synthèse des données saisies dans l'agenda du site portail de l'Institut culturel basque en 2013 Pays Basque Nord*. Uztaritze: Institut Culturel Basque. (<http://files.eke.org/liburutegia/agenda-2013-fr.pdf>)
- Moseley, Christopher (ed.). 2010. *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3rd edn. Paris: UNESCO Publishing.
- Office Public de la Langue Basque. 2010. *Évolution de l'enseignement en langue basque dans les écoles du Pays Basque (avril 2010)*, ([http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enseignement/Garapena/Bilan\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_volet\\_1\\_avril\\_2010.pdf](http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enseignement/Garapena/Bilan_mise_en_oeuvre_volet_1_avril_2010.pdf))
- Office Public de la Langue Basque. 2013. *Chiffres détaillés de la rentrée 2013–2014 (document fait public en conférence de presse le 15 octobre 2013)*. (<http://www.mintzaira.fr/fr/actualite/article/bilan-de-la-rentree-2013-2014.html>)
- Siadeco. 1995. *Bertsozaletasunari buruzko azterketa*. “Jakin”, vol. 87, 11–76.
- Soziolinguistika Klusterra & Eusko Jaurlaritza. 2012. *ARRUE proiektua. Ebaluazio diagnostikoa 2011: Ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. Emaidza nagusien txostena*. ([http://www.soziolinguistika.org/files/ED2011\\_Emaidza\\_nagusien\\_txostena.pdf](http://www.soziolinguistika.org/files/ED2011_Emaidza_nagusien_txostena.pdf))
- Wenger, Etienne. 2011. *Communities of practice: A brief introduction*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1>

# Young people and revitalisation of the Basque language of the Northern Basque Country. Influence of the *bertsolaritza* on the usage of the language and the linguistic identity

## (Summary)

The Basque language is severely endangered in the Northern Basque Country. The lack of family transmission has been partially compensated by transmission through education, and it seems that the efforts to revitalise the language has paid off, as regards the knowledge of Basque among new generations. Still, the relative competence of the language and the level of language use remain relatively low. There is, however, a cultural practice that takes place entirely in Basque, which has an increasing amount of followers among young people. This is oral improvisation sung in the Basque Country called *bertsolaritza*. Through the practice of improvisation, these young people create communities of practice where the Basque language fulfills all the communicative functions and therefore experiences a 'functional normalisation'. The language in this respect also becomes, during these moments, a source of fun and an instrument of play. As a result, young people who participate in these communities of practice identify the Basque language with fun and enjoyment and with a cultural practice that belongs to them. For this reason, we dare to think that this identification will lead to a higher degree of language use.

**Keywords:** Basque language, community of practice, *bertsolaritza*, young people, minority language

**Mots clés:** langue basque, communauté de pratique, *bertsolaritza*, jeunes, langue minoritaire

**Miren Artetxe Sarasola** – doctorante à l'University of the Basque Country UPV/EHU, membre des groupes de recherche *NOR Research Group* et *Antropologia Feminista Ikerketa Taldea-Feminist Anthropology Research Group*. Ses recherches s'orientent autour de l'improvisation orale en langue minorisée et l'influence de cette pratique sur l'identité linguistique des jeunes basques.

miren.artetxe@ehu.es

**Wyzwania  
rewitalizowanych języków  
i projekty rewitalizacyjne**



Michael Hornsby  
(Adam Mickiewicz University)

## **‘Une prononciation déficiente, francisée’: The debate over an “authentic” accent in revitalized Breton**

### **Introduction**

Immersion and bilingual education in Brittany has become increasingly popular over the last thirty years as far as parental choice is concerned, a trend in and of itself quite remarkable, given the distinct lack of official support afforded to the Breton language by the French state and the frequent negative attitudes of native speakers of Breton toward their own language. This qualified success is not without contestation, however, and this paper aims to explore one aspect of the linguistic output of the children educated through the immersion and bilingual school systems – their accent(s) – and attitudes toward their pronunciation, which are located in a number of ideologies of language and notions of “language legitimacy”. In particular, one publication (*Traité de prononciation du breton du Nord Ouest*), aimed at the improvement of pupils’ pronunciation of Breton, will be considered from the standpoint of “authentic language” and analysed in order to highlight some of the debates surrounding the use of Breton by ‘new’ and/or young speakers of the language.

### **Immersion and bilingual education in Brittany**

In Brittany at the present time, pupils can attend bilingual units, called *Div Yezh* for the public sector and *Dihun* for the Catholic sector. Depending on the policy of the individual school, instruction in these units can be in Breton for a designated number of subjects, as well as Breton as a discrete subject in its own right. Pupils can also enroll in immersion schools (*Diwan*),

where Breton is used as the medium of education for all subjects, apart from French, and for post-primary classes, in foreign languages lessons, where the target language is often used. According to the latest figures, the numbers of pupils enrolled in these programmes is small, proportionally to the school population of Brittany as a whole, but does show regular annual increases; for example the figures for the school year 2013/14 show a total enrolment of 15,338 pupils throughout Brittany and Paris, an increase of 4.3% on the previous year (Ofis Publik ar Brezhoneg 2013: 6).

For many researchers, among them Hindley (1990), Fishman (1991), Baker (2003), Krauss (1992, 2007), intergenerational transmission of a minority language represents the most important source of language reproduction. This may seem a “common-sense approach” but does actually point to the supremacy of intergenerational transmission above and beyond all other forms of transmission. The privileging of the traditional family unit as the site of language reproduction not only excludes other categories of transmission and other categories of speakers, its essentialist discourse seems to label any other form of transmission as “failure”. Fishman (1991), for example, observes that ‘[t]he road to societal death is paved by language activity that is not focused on intergenerational continuity’ (1991: 91). Thus the provision of minority language schooling in bilingual or immersion settings may be overlooked as an effective or legitimate means of language acquisition by some researchers and language activists. There is little doubt that such educational initiatives are growing in population in minority language settings in certain countries, including Scotland (for Gaelic-medium education, see: McLeod (2003: 3–4), Nisbet (2003: 49), Ward (2003: 45), Rogers and McLeod (2006: 368)), Wales (Rawkins 1987; Baker 1997: 132) Ireland (Ó Riagáin 1997: 248–9; Hickey 1997: 17), the Basque Country (Garmendia, Agote 1997: 101) and Francophone Canada (Swain 1997: 262; Erfurt 1999: 63; Heller 2003: 86), inter alia. For language planners, bilingual programmes may be the easiest, most practical and quantifiable way to instil or reinforce the minority language among young people. Baker (2003: 101) believes that “where there is ... a shortfall in language maintenance in families, education becomes the principal means of producing more language speakers”; Dorian (2004: 455–6) echoes this productive view: “in particular immersion schooling, for the relatively rapid multiplicative effect it can produce: a handful of dedicated and well-trained teachers...can produce scores of new minority-language speakers over a period of several years”. MacKinnon

(2006a: 52) as well thinks that “[e]ducation may provide an effective means of reproducing the language in the younger generation even though its position in the home is weakening”.

However, it should be remembered that parents choosing a school offering a bilingual or immersion education for their children is often an indicator of parental aspirations for their children. Parental choice can be influenced for many reasons: cultural, social, psychological, etc. and a choice of education which provides additive bilingualism can be viewed as an objectified practice: “Even when they [practices] give every appearance of disinterest because they escape the logic of ‘economic’ interest (in the narrow sense) and are oriented towards non-material stakes that are not easily quantified, as in... the cultural sphere of capitalist societies, practices never cease to comply with an economic logic” (Thompson 1991: 16). Thus while many language planners and educators can see the primary aim of the minority bilingual or immersion school as helping children to become fully bilingual, either by expanding and reinforcing a grasp of the language for the minority language native speakers or by enabling children who are majority language speakers to become fluent in the minority language, the parents can see their educational choices as providing their children with a high cultural, social and economic capital (Bourdieu, Passeron 1990). Minority languages are thus considered as valuable assets by majority language parents, especially when these languages are rare (a sentiment often not shared by many minority language speakers, however); moreover, immersion/bilingual education has the advantage of improving pupils’ attainment through bilingualism (see: Baker 1995, 2001, 2007; Cummins 1995, 2000; Hagège 1999; Dalgadian 2000; Wei 2000; Bialystok 2001) for discussions on the benefits of bilingualism) and it affords participating children a tactical value, by grouping certain pupils together - several researchers have acknowledged that this model of bilingual education attracts middle-class parents (Edwards 1994; Skutnabb-Kangas 1996; Ó Riagáin 1997; Willemyns 1997; Heller 1999a, 1999b, 2003; May 2008). Thus, while the choice of a minority language education may possibly indicate a commitment to language revitalisation on the part of some parents, for many others choosing a school represents an investment strategy with long-term future benefits (Gewirtz et al 1995; Ball 2003; Power et al 2003).

Parental choice and top-down language planning on the part of educational authorities can therefore be, if not exactly at odds, at cross-purposes

somewhat with each other and indicative of what Spolsky has called the “unanticipated results of language management” (Spolsky 2004: 87). Another, more fundamental difference is the linguistic output of children schooled in linguistic/bilingual programmes. Language instruction does not necessarily lead to production or language retention and internalisation; there is no “correlation between the amount of exposure to, and degree of proficiency in, L2” (UNESCO 2010a: 28). Many studies have shown evidence of a lack of actual use of the minority language beyond the school gates (see Genesee 1978, 1995; Harris, Murtagh 1999; Heller 1999a, 1999b, 2003; Mougeon, Beniak 1989; Jaffe 1999; Hamers, Blanc 2000; Clément, Gardner 2001). B. M. Jones (1992: 103) argues that “high exposure to Welsh in the curriculum does not significantly raise performance of low users. That is, the curriculum cannot do the job which is fulfilled traditionally by a speech community”. In Ireland, concern has been voiced over the emphasis being on the needs of L2 over L1 children in an immersion setting:

Just being part of an institution set up to promote the acquisition of the minority language is not enough to counteract the influence of English. The long-term aim of increasing use of Irish by these children in school and community appears to be subordinated to the short-term aim of promoting L2 acquisition among learners (Hickey 2008: 61).

In a Breton context, a recurrent theme is the distance of the standardized form of Breton taught and used by immersion school pupils from the varieties used daily by first language speakers (Timm 1980; Le Berre, Le Dù 1997; McDonald 1989; Kuter 1989; M. C. Jones 1998b; Le Dù 1999; Romaine 2000). This is a common concern in a number of minority language immersion settings and one feature which is sometimes remarked upon is the accent which immersion pupils use when speaking the minority language. Even though research evidence points to advantages from starting young for acquiring a native-like accent in the L2, rather than for speed of acquisition per se (Singleton, Ryan 2004), this does not appear to be happening in some immersion settings, despite the early start. Data provided by Hickey et al (2014) point to parental concerns over the sort of accent that is developing, for example, among pupils in Welsh-immersion schools:

He [Welsh L1 speaker] hasn't got the X accent at all, you've no idea where in Wales he comes from, and I think it's because of the Welsh medium system, there's no point just saying we're putting him in the Welsh medium unless

there's a balance [for Welsh L1 speakers], it's not going to work. (T2:116)  
(Hickey et al 2014: 228)

Thus a standardized accent, an accent which promotes anonymity ('you've no idea where in Wales he comes from') is a contested topic in a minority language setting. As Woolard points out, the state of being an anonymous speaker, a speaker from nowhere in particular, can only 'legitimately' exist in majority languages: "Hegemonic languages in modern society often rest their authority on a conception of anonymity" (Woolard 2008: 3). A minority language, on the other hand, 'gets no authority from sounding like it is from "nowhere"' (Woolard 2008: 4) since 'social indexicality is the function prized for minority languages' (ibid.) Thus in order to be a 'legitimate' speaker of a minority language, such as Welsh or Breton (the focus of our discussion here), the speaker has to sound as if she/he is from "somewhere", i.e. an easily identifiable geographical place which is "local". When children attend immersion schools, they very often adopt a regularized or levelled mode of pronunciation in the minority language, whether through "common practice" and not wishing to sound different from their peers, or through what Woolard terms 'linguistic engineering' (i.e. standardisation) whereby language planners "attempt to construct an actual linguistic form not identified with any localized group of speakers" (Woolard 2008: 5). As she points out, however, 'the project of creating linguistic anonymity often involves ideological more than linguistic engineering' (ibid.) I return to this point in the discussion in Section 3.3, when examining the assertion that children in immersion schools in Brittany need to sound more "local" and less "French".

For many older speakers of Breton, immersion pupils in *Diwan*, and in the bilingual streams, produced an anonymized form of Breton in their pronunciation, since it sounds "French". It not only sounds non-traditional, it is lacking *something* ('deficient'). I have noted this unease among traditional speakers in Hornsby (2010): "Sometimes *Diwan* [immersion] school children are taught "brezhonég", with the accent on the final syllable, as in French, and not on the penultimate syllable as in Breton". What emerges is that, for older and/or traditionally-orientated speakers, form is more important than content. The non-traditional features in the phonology of younger or 'new' speakers seem to be a barrier to effective communication. Hence the appearance of the publication under consideration here, which aims to reduce the sociolinguistic distance between older and younger speakers, on a phonological level at least.

## Traité de prononciation du breton du Nord Ouest

Such is the concern among some observers of the changes happening among the younger generations of Breton speakers that one of them, Mikael Madeg, in 2010, produced a publication which aimed to address the ‘worrying trend’ that “the Breton language will be cut off from its authentic roots” (Madeg 2010: back cover, my translation). In doing so, he echoed the chorus of concerns which are heard among some Breton speakers and some commentators on the language and his book is, in fact, a useful summary of the accusations expressed that centre on young people’s Breton not being a ‘real language’ (Madeg 2010: 141). In order to provide an indication of the author’s standpoint, the first page of the introduction to the *Traité de prononciation du breton du Nord Ouest* (hereafter, *Traité de prononciation*) is reproduced here (together with my translation) and will be referred to throughout this article in order to draw out the ideologies which the author holds toward the language of younger Breton speakers.

### Extract 1

#### Introduction

Alors qu’en ce début du troisième millénaire le combat pour la survie de la langue bretonne s’intensifie, se professionnalise et s’institutionnalise, apparaît de plus en plus le risque d’une fracture entre l’ancienne génération, celles des Bretonnants de naissance, porteurs d’une langue authentique et millénaire, mais au vocabulaire passablement francisé, et celle des jeunes néo-bretonnants pour lesquels le breton est, le plus souvent, une langue apprise à l’école et rarement pratiqué ailleurs.

Le paradoxe de ce combat est que, en se focalisant sur ce qui est le plus voyant, le plus facile à enseigner (le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe), les militants et les professionnels du breton ont, dans leur majorité, laissé plus ou moins totalement de côté ce qui fait le caractère immédiat, unique, et la musique de la langue: sa prononciation. De plus en plus, par ignorance, esprit de routine, négligence ou simple paresse, c’est une prononciation largement francisée du breton qui domine dans les écoles primaires et secondaires de Diwan, ainsi que dans les filières éducatives bilingues. Il en va de même dans les médias, qu’il s’agisse de la radio ou de chanteurs, en particulier.

Ce livre s’adresse en priorité aux militants et aux professionnels de la langue (enseignants, travailleurs des medias, animateurs ...)

Soit on se résigne à parler un breton qui, du point de vue de l'accent, est un calque du français. Cela fait de ce néo-breton davantage un créole breton que le prolongement naturel de notre langue ancestrale.

Soit on n'accepte pas la situation. Dans ce cas la première chose à faire est d'en prendre conscience, puis de tenter d'y remédier.

C'est l'objet du présent livre: expliquer, par étapes, ce qu'il en est de la prononciation du breton, en s'appuyant sur le système phonétique le plus pratiqué: celui qui est commun aux trois quarts de la Cornouaille, aux quatre cinquièmes du Trégor et au Léon en entier.

### Introduction

At the start of the third millennium when the struggle for the Breton language is becoming intensified, professionalized and institutionalized, there increasingly appears to be a risk of a complete break with the older generation, that of the native speakers of Breton, the bearers of an authentic and 1,000 year old language, but with a fairly French-influenced vocabulary and that of young neo-Breton speakers, for whom Breton is most often a language learned at school and rarely spoken elsewhere.

The paradox of this struggle is that, by concentrating on the most obvious, that which is the easiest to teach (vocabulary, grammar and syntax), the militants and professional users of Breton, have, in most cases, more or less neglected its most obvious feature, its uniqueness, and its musicality: its pronunciation. Increasingly moreover, through ignorance, routine, negligence or simple laziness, a mostly French-influenced pronunciation has tended to dominate in the primary and the secondary schools run by *Diwan*, as well as in the bilingual streams. The same can be said of the media, whether it's the radio or singers, in particular.

This book is above all addressed to those activists and language professionals (educators, media workers, facilitators, etc.)

Either we resign ourselves to speaking a type of Breton the accent of which is calqued on French. That makes this neo-Breton little more than a Breton creole rather than the natural extension of our ancestral language.

Or else we do not accept the situation. In this case the first thing to go is to become conscious of it, and then try to fix it.

This is the objective of the present book: to explain, in steps, what the pronunciation of Breton is, by drawing upon the phonetic system that used the most: that which is shared by three quarters of Cornouaille, the four-fifths of Tréguier and all of Leon.

## *Language ideologies in the Traité de prononciation*

A number of major themes, located within certain ideologies of language, are discernible from the outset and are easily identifiable in the introduction above. First of all, the author sets the tone for his discussion on Breton pronunciation within an ideology of endangerment ('the struggle for the Breton language'). He also exhibits an ideology of 'pure language' – part of the struggle to maintain the Breton language is to maintain its purity, unsoftened by French influence in its pronunciation. The third majority ideology he refers to is 'standard language', which as Gal (2006) points out, is the prevalent language ideology in Europe today and which simultaneously shapes and hides many of the actual practices of speakers, especially of minorities and migrants (Gal 2006: 14). However, he is not advocating an artificial, standardized pronunciation for young Breton speakers and learners, he is in fact taking a number of regions where Breton is still spoken and advocating that the common features be used to produce an 'authentic' way of speaking Breton. This touches on a fourth and very influential thread running throughout the book – the discourse of authenticity, in which Madeg aims to distill what should or could be an 'authentic' Breton accent for the 21<sup>st</sup> century.

I am employing the anthropological linguistic concept of language ideology here in the sense proposed by Woolard and Schieffelin (1994), who discuss language ideologies as 'cultural conceptions of language — its nature, structure and use' (Woolard, Schieffelin 1994: 55). This is quite distinct from language attitudes, which, while being closely allied to ideologies of language, do not allow us to fully investigate the underlying culturally defined notions of language purity, the hierarchical ranking of different languages or dialects, and the relationship of language to ethnic, national, and regional identities. As such, language ideologies offer scholars interested in the social aspects of language use a set of powerful tools for modelling how and why linguistic choices, and the social valuations of those choices, vary across contexts. (Dickinson 2010: 55)

In the context of Breton immersion schools, and the production of an 'authentic' accent, we are of course looking at constructed categories of authenticity and we need to take into account who decides and who is entitled to decide what counts as authentic or inauthentic. As Dickson points out, such evaluations are often covert or 'underlying' and are indexed to certain categories of speaker and social contexts which are not immediately

apparent in discussions over who speaks Breton ‘correctly’ and who does not. Thus Madeg’s evaluation of the ‘deficiencies’ in the speech of immersion school pupils is clearly not just phonological, it further encompasses notions of language ‘ownership’, a metaphor that reflects the control that speakers seek to claim over the development of a language (Wee 2002: 283) and of the legitimate speaker (Bourdieu 1991; Blommaert 1999), and who is deemed authentic – or not.

## The endangerment of Breton

The context in which *Traite de prononciation* was written centres on the fact that year in, year out, the number of speakers of Breton continues to decline. In 2007, the number of remaining Breton speakers was estimated at 172,000 with 70% of the speakers older than 60, with the result that Breton appears to be losing 12,000 speakers annually (Broudic 2009; INSEE 2003: 20). Cole and Williams (2004: 557) envisage that no native Breton speakers will remain in two or three decades. Breton is classified as ‘severely endangered’ by the UNESCO Atlas (UNESCO 2010b). As has been noted, such language loss can be problematized in ‘emotive and moralistic terms’ (Cameron 2007: 269), resulting in a view of a minority, endangered language as possessing “a formerly stable reality and a naturalized inheritance in an ethnic group, often one that is typically conceived of as culturally grounded in a unique ‘ecological niche’” (Dobrin et al. 2007: 1). While not detracting from the importance of the demographic shift in minority languages such as Breton, the unfortunate result of such a discourse is that the demands on the remaining and emerging speakers of Breton are unprecedented, given that there is often the (unexpressed) assumption that the remaining speakers are subject to an (imagined) ‘lost minority language monolingualism’ (Jaffe 2007: 53). As the number of native speakers of Breton continues rapidly to diminish, the responsibility seems to rest on the shoulders on the young, immersion-educated generations, ‘sans savoir pourquoi la charge de sauver une langue qui ne leur servirait jamais à rien leur incombaît à eux’ (without knowing why the burden of saving a language which would never be of any use to them is laid at their door’) (Morvan 2002: 25). Morvan’s harsh indictment of the revitalisation process in Brittany does, despite its highly-charged nature, highlight the pressure – both negative and positive –

which comes to bear on the younger generations of Breton speakers and it is this same sense of urgency that Madeg participates in with his *Traité de prononciation*. Moreover, such essentialization of language buys into 19<sup>th</sup> century romantic, nationalist metaphors which describe language as ‘alive’ in some sense (and if alive, mortal and finite) or as inextricably bound to the idea of Breton nationhood, in the sense of Stivell’s song, ‘Heb brezhoneg, Breizh ebet’ (‘there is no Brittany without the Breton language’), a view unlikely to be shared by the vast majority of non-Breton-speaking inhabitants of the Armorican peninsula in the 21<sup>st</sup> century, however. Thus, if immersion education is to continue to produce future generations of Breton speakers, it has to do it *properly* – or at least in terms that Breton speakers such as Madeg find acceptable.

Throughout his book, Madeg is at pains to highlight the urgency of the Breton revitalisation project in terms of authenticity. His focus being the pronunciation of younger generations of Breton speakers, he notes that any deviation from traditional pronunciation marks ‘a considerable impoverishment of the language and a change in its very nature which works against the preservation of authenticity’ (Madeg 2010: 47, my translation). He notes elsewhere that many of the examples of non-traditional pronunciation that he lists in his work are totally incoherent ‘from a historical and a linguistic perspective, [and are] marked by the seal of non-authenticity [caused by] negligence’ (Madeg 2010: 26, my translation), the implication being that any nonconformity in pronunciation which marks a departure from traditional, essentialist norms is a betrayal of the revitalisation project, since ‘why bother to fight for a “language” if, to the ear, it sounds like French ...?’ (Madeg 2010: 8). According to this rhetoric, if Breton speakers shift toward a more French-sounding pronunciation, then the battle is already lost.

## **The legitimate Breton language**

Madeg’s publication is a good example of an ideology of “legitimate language” (i.e. the language of “legitimate speakers”). And within this ideology, legitimate language has to be easily identified. For Madeg, this means, in a positive sense, language that has the credentials of being ‘ancestral’ and ‘authentic’ (Madeg 2010: 106). It is easier, however, to glean more what Madeg considers ‘illegitimate’ language: this is language that is ‘mixed’,

‘faulty’, ‘hyper-dialectal’, or ‘marginal’ (Madeg 2010: 26); and as a central theme running throughout his book, such language shows little contact with French – legitimate Breton shows the least influence from French in its syntax and its pronunciation (Madeg 2010: 144). If, for Madeg (and others), legitimate Breton has to operate in a separate sphere from French, this sphere has to be firmly rooted in the historicity of the language. Legitimacy is lost, as we have previously noted, if the Breton language is not in direct contact with the ‘ancestral and authentic tradition’ (Madeg 2010: 106) – any suggestion of autonomous development renders the language illegitimate, at which point Madeg labels it a creole (and thus, in his terms, not a ‘full’ language (ibid.)) Furthermore, some roots of the Breton language are more legitimate than others – widely recognized as a Celtic language, legitimate Breton cannot, however, be too Celtic in its vocabulary, since this makes it too ‘hermetic’ and ‘impedes communication’ (Madeg 2010: 144). This refers to a tendency among some Breton language planners to seek to replace all French loanwords with neologisms based on other Celtic languages, particularly Welsh (see Hornsby and Quentel 2013 for a more detailed discussion on this trend).

For Madeg, the only Breton speaker who counts, who is legitimate, appears to be a speaker who bears the hall mark of “authenticity”. And Madeg is quite specific about who he has in mind when he refers to such a speaker:

Le breton des bretonnants nés avant 1930 est en général très fiable, mais celui des bretonnants (même de naissance) nés après 1940, est plus ou moins automatiquement francisé.

(The Breton of Breton speakers born before 1930 is generally very trustworthy, but that of Breton speakers (even the native speaking ones) who were born after 1940 is more less automatically Frenchified.)

Leaving aside for a moment the very sweeping statement that speakers who are 70 years old or older ‘automatically’ use French-influenced Breton (this does not take into account idiosyncratic variation, for example), Madeg’s “ideal” Breton speaker then comes from a highly specific demographic group – any Breton speaker born before 1930. According to Broudic, this would encompass 34% of all Breton speakers (Broudic 2007: 76). The problem is, of course, that as the oldest Breton speakers, they are the demographic group that is disappearing the most rapidly. There is also the assumption that such older speakers are more fluent, or have more intuition about their native language than any other type of speaker; however, as Pennycook points

out, ‘there is no good reason to assume particular levels of fluency or competence with a language based on the idea of a native speaker’ (Pennycook 2012: 81). The use of such speakers as ‘the’ point of reference fails, in fact, to take into account the circumstances in which the majority of Breton speakers and particularly younger speakers operate in the 21<sup>st</sup> century. Perhaps a more appropriate stance would be to take the other 66% of Breton speakers as role models and try to work out “best practice” amongst this majority. Such speakers may not always use “pure” Breton pronunciation, and show increased French influence, but that is hardly surprising, since we are dealing in fact with *multilingual speakers* and as Kirkpatrick suggests, ‘multilingual speakers themselves should provide the linguistic models for language learners’ (Kirkpatrick 2007: 57).

As for a legitimate Breton accent being ‘the least French’ possible (Madeg 2010: 11), again we might want to take into account the current situation in which Breton speakers find themselves, and recognize that ‘languages are always in contact with and mutually influence each other’ and that ‘they complement each other in communication’ (Canagarajah 2013: 6). If, as Canagarajah claims, ‘users treat all available codes as a repertoire in their everyday communication’ (*ibid.*), then it comes as no surprise that most Breton speakers under 70 have a French-influenced accent. Instead of working on the assumption that language users have ‘separate competences for separately labelled languages ... but an integrated proficiency’ (*Ibid.*), we might take a different view of what the legitimate Breton language should sound like. Again, this comes down to ideology, and while viewing younger Breton speakers as multilingual users, rather than ‘deficient’ speakers of non-traditional Breton, is as ideologically loaded as a purist stance on the matter, it does create an atmosphere of linguistic diversity which encourages all types of speaker/user to participate in the Breton-speaking community, rather than forcing them into a defensive stance, or indeed silence. As Canagarajah points out, the recognition and the acceptance of multilingual speakers/users ‘can be creative, enabling and offer possibilities for voice’ (*Ibid.*). In this paradigm, communicative meaning arises ‘through negotiation practices in local situations’ and such negotiation is therefore ‘always open to renegotiation and reconstruction as users engage with new communicative contexts’ (Canagarajah 2013: 7). An ideology of bounded language which legitimizes certain forms of Breton over others can be seen as a refusal to renegotiate practices, resulting in the failure of communicative meaning.

## Speaking ‘local’ Breton

In his discourse on legitimate or authentic Breton, Madeg makes much of the forms of Breton which are inextricably linked to certain regions of Brittany. In his introduction, Madeg mentions the areas of Cornouaille, Tréguier and Léon as posits them as a result as some sort of “heartland” of the language, where (presumably) the “best” Breton is spoken. While there is sense in identifying these areas as sharing many common features which serve to unite “the” Breton language into a whole without resorting to standardization, Madeg is still clearly following an ideology of standard language – except that the ‘standard’ he is proposing is a standard based on notions of territoriality and authenticity. Thus for Breton to be ‘authentic’, it has to be territorially identifiable. As mentioned before, minority language speakers are not afforded anonymity in the same way as speakers of hegemonic languages; they do not have the option of sounding as if they were from “nowhere”. Pennycook has suggested that this type of speaker gains legitimacy through ‘performing like a local’ (Pennycook 2012: 89). Thus for Madeg, local speakers (of a certain age) perform legitimately, since speakers in the north west of Brittany have more or less the same accentual system if – Madeg cautions – ‘their Breton is at least authentic’ (Madeg 2010: 11). Madeg (2010: 92) further criticizes the pronunciation of certain Breton speakers with regard to personal names and place names. The latter is particularly relevant as far as locality is concerned, of course. What has tended to happen in Brittany, as elsewhere, is that place names become fixed once they are written down and/or appear on road signs. One location where I did a significant amount of fieldwork when working on my PhD is in central Brittany: Plésidy in French and Plijidi in Breton. In order to refer the township in a “local” way would require the language user to know that the written forms in both French and Breton do not actually correspond to how they are pronounced locally. A French speaker not from the area would not necessarily know that Plésidy is pronounced /plezidi/ and a Breton speaker pronouncing Plijidi as /pli:’zi:di/ would show ignorance of the local tendency to ‘clip’ or shorten words, resulting in the local name of /’pli:zdi/. Thus topography can also index an ‘insider-outsider’ dichotomy, which is of course not confined to just a Breton situation.

Being a ‘local’ speaker, then, is a major ideologically-laden theme which is frequent in any discussion of Breton. In fact, Breton linguists have even devised a term to express the supremacy of locality: ‘badume’, developed by

Le Dù and Le Berre, from the expression *ba du-mañ vez laret* ('round here we say'), expresses the highly delineated sense of localization that many traditional speakers have of the Breton language (see Quéré 2000: 51–52). This in itself is not unusual. Pennycook points out that 'speaking like a local' means the ability to speak 'in unexpected places, pass [...] in unexpected ways' (Pennycook 2012: 90), to give 'a message of locality' (Pennycook 2012: 93), that is, signals that confirm you as an insider to the speech community in question, and not "other". In the Breton context, it can have a sense of being associated with a specific, circumscribed locality, but it can also mean more than this. 'Language as a local practice' (Pennycook 2012: 94) in the case of Breton, not only means using certain vocabulary (both local and long-established borrowings in preference to the words used in the next village a kilometre away or the "standard" neologisms), or having a local accent, it also indexes your legitimacy as a speaker or as a hearer. Pennycook reminds us that 'speaking like a local is always relative to the locality of our interlocutor and the language practices we engage in' (Pennycook 2012: 98); furthermore, as we noted above, such practices have to be 'situated in every ecological context of use to be meaningful' (Canagarajah 2013: 7). If a Breton speaker fails to pass as a "local" by dint of non-local grammatical forms (which might either be standardized forms or what the interlocutor considers to be "mistakes"), or by dint of an accent that just sounds too French, legitimacy is lost and negotiation ceases. More often than not, the conversation can then turn to French ...

## Conclusion

Madeg's publication aims to provide a solution to the pitfalls many situations of language revitalization seem to encounter – the creation of a standardized language (and pronunciation) which is not recognized or accepted by large numbers of the speech community whose language is being revitalized. His approach, which can be seen as diametrically opposed to such standardization, seeks to bring an element of "authenticity" to the revitalization project through an authenticated accent, based on common features to be found in a number of core areas of Brittany (the dialects of the north-west) but in doing so, this approach can create as many problems as it seeks to resolve.

What appear to be lacking in Madeg's approach is any concept of areal linguistics and the concept of diffusion. Brittany has been an integral part of the French state for many centuries now and whatever political arguments there are for or against this incorporation, it remains true that, due to intense centralized policy from the 19<sup>th</sup> century onwards, particularly through the medium of the schools, the French language has been established as the 'language of the Republic', as it is referred to in the Constitution. The adoption of standard French appears to have accelerated, especially in Lower Brittany, from the 1950s onwards, when it became 'fashionable' for Breton-speaking parents to raise their children in French, it being 'frowned upon' to speak to them in Breton, as Broudic notes (Broudic 2013: 13). It is little wonder that these same children, once they became adults, either did not speak Breton at all, or spoke Breton with considerable influence from French. That is the world they were brought up in and all the messages they received, both covert and overt, from their parents and from society at large, pointed to the prestige of French and the lack of esteem in which Breton was held. It is now the children (and increasingly the grandchildren) of that generation which is now turning to Breton, rediscovering it and taking the language on as their own. Naturally, the pervasiveness of French makes the situation very different from that of the 1950s. It is impossible to turn back the clock and re-create the Brittany of the 1950s when the influence of the French language was much less.

What also needs to be recognized is that young French people, whether they are Breton speakers or not, are being affected by the tendency in France for accents to become levelled in French. David Hornsby has noted that apart from a broad north/south divide, 'there is little evidence of regional accent diversity, particularly in the langue d'oïl area' (D. Hornsby 2007: 68). This has also been noted by Armstrong (2001: 118) who observes that 'French pronunciation has been levelled to a high degree', and Léon (1993: 222) who reports that a study carried out in 1980 involving evaluation of speakers from a variety of French regions showed 'an advanced standardization of pronunciation' (my translation). Thus linguistic change is happening all over France, as far as pronunciation is concerned, and in the northern areas of the country, it is becoming increasingly difficult to pinpoint the geographical origin of a speaker. This tendency does not occur in a vacuum of course, and if we accept the principle of 'diffusion' as proposed by Dixon (1997), it seems quite natural that 'a number of linguistic traits will diffuse from

language to language until each applies across a considerable region with the geographical area' (Dixon 1997: 15). Under this model, young Breton speakers will have a more "French"-sounding accent as a result of diffusion, the situation having arisen because 'people naturally tend to accommodate their habits of pronunciation to those of people they interact with and this can extend to ... the loss of ... [phonological contrasts]' (Dixon 1997: 19). It could be argued that Breton has been in contact with French for centuries without the loss of an 'authentic' Breton accent, so why has this become an issue only in the last few decades? Dixon provides the answer when he states that "every language is always in a state of change [and] the rate at which a language changes *is not constant and is not predictable*" (Dixon 1997: 9, my emphasis).

Linguistic changes aside, the other lack of recognition I feel Madeg engages in concerns the sociolinguistic situation of young Breton speakers in the 21<sup>st</sup> century. Languages do indeed change, as Dixon points out, but change does not always mean deterioration. For example, Hincks considers that 'the change in the intonation and accentuation of Breton is undoubtedly the most significant cause for concern, but such features can change without a language being considered to have become extinct' (Hincks 2000: 31). One of the main reasons for seeing this change as deterioration is through reference to an ideology of endangerment, as mentioned at the beginning of this article, and one which sees any major change as 'inauthentic'. The lack of recognition of diversity also appears to be a barrier to accepting the speech of young Breton speakers. I understand the concept of super-diversity here as following Kelly-Holmes and Milani's (2011) description of internal diversity and hybridity *within* multiple cultures as needing to be acknowledged and understood. Breton speakers do not all sound alike and there will be generational differences between younger and older speakers. These differences may be greater than in other, majority languages, such as English and French, but that is because the pressures on a minority language such as Breton are very different from a majority language. Breton would appear to lack 'native speaker monitoring' (Hincks 2000: 29) and it is in this vacuum that younger speakers very often have to 'make do'. This can mean, like young people in a variety of other linguistic situations, 'juggling creatively with available linguistic resources in order to express [an] experience of "in-betweenness"' (Jonsson, Milani 2010: 45). That young Breton speakers are juggling with language in new and creative

ways can either be seen as being ‘inauthentic’ speakers or it can be seen as giving a new impetus to the language which has yet to be acknowledged by the speech community. And this choice in interpretation comes down to the personal and collective language ideologies held by individuals and by groups of speakers. What makes it particularly difficult for young Breton speakers is that they operate in an atmosphere where ‘what is actually valued on markets is parallel monolingualism and not contemporary bilingual practices’ (Jaffe 2007: 69). Perhaps changing ‘market expectations’ and not ‘contemporary bilingual practices’ might solve the dilemma which Madeg has highlighted.

### Bibliography

- Armstrong, Nigel. 2001. *Social and stylistic variation in spoken French: a comparative approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, Colin. 1995. *A parents’ and teachers’ guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism* [3rd ed., reprint 1993]. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 2003. *Language planning: a grounded approach*. In J. M. Dewaele, A. Housen, L. Wei (eds.), *Bilingualism: beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 88–111.
- Baker, Colin. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism* [4th ed., reprint 1993]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 2007. *Becoming Bilingual at School*. In P. Auer, L. Wei (eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. New York: Mouton de Gruyter, 131–52.
- Ball, Stephen J. 2003. *Class strategies and the education market*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Bialystok, Ellen. 2001. *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. 1990. *Reproduction in education, society and culture* [reprint 1977, orig 1970, R. Nice, trans.]. London: Sage.
- Broudic, Fañch. 2009. *Parler breton au XXIe siècle. Le nouveau sondage de TMO Régions*. Brest: Emgleo Breiz.
- Broudic, Fañch. 2013. *Langue bretonne: un siècle de mutations*. “International Journal of the Sociology of Language” 223, 7–21.

- Cameron, Deborah. 2007. *Language endangerment and verbal hygiene: History, morality and politics*. In A. Duchêne, M. Heller (eds.), *Discourses of endangerment* (268–285). London: Continuum Press.
- Canagarajah, Suresh. 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York, NY: Routledge.
- Clément, Richard; Gardner, Robert. 2001. *Second language mastery*. In W. P. Robinson, H. Giles (eds.), *The new handbook of language and social psychology* (489–504). New York: Wiley.
- Cole, Alistair; Williams, Colin. 2004. *Institutions, identities and lesser-used languages in Wales and Brittany*. “Regional and Federal Studies”, 14 (4): 554–79.
- Cummins, Jim. 1995. *Empowering minority students: a framework for intervention* [reprint 1986]. In: O. Garcia, B. Baker (eds.), *Policy and practices in bilingual education: a reader* (103–17). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, New York: Multilingual Matters.
- Dalgadian, Gilbert. 2000. *Enfances plurilingues (témoignage pour l'éducation bilingue et plurilingue)*. Paris: L'Harmattan.
- Dickinson, Jennifer. 2010. *Languages for the market, the nation, or the margins: overlapping ideologies of language and identity in Zakarpattia*. “International Journal of the Sociology of Language”, 201, 53–78.
- Dixon, Robert. 1997. *The rise and fall of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobrin, Lise; Austin, Peter; Nathan, David. 2007. *Dying to be counted: the commodification of endangered languages in documentary linguistics*. In: P. Austin, O. Bond, D. Nathan (eds.), *Proceedings of Conference on Language Documentation and Linguistic Theory* (59–68). London: SOAS.
- Dorian, Nancy C. 2004. *Minority and endangered languages*. In T. K. Bhatia, W. C. Richie (eds.), *The handbook of bilingualism* (437–59). Oxford: Blackwell Publishing.
- Edwards, John. R. 1994. *Multilingualism*. London, New York: Routledge.
- Erfurt, Jürgen. 1999. *Le changement de l'identité linguistique chez les Franco-Ontariens. Résultats d'une étude de cas*. In N. Labrie, G. Forlot (eds.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (59–77). Sudbury: Prise de parole.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift: theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gal, Susan. 2006. *Minorities, migration and multilingualism: Language ideologies in Europe*. In: P. Stevenson, C. Mar-Molinero. (eds.), *Language ideologies, practices and policies: Language and the future of Europe* (13–27). London: Palgrave.

- Garmendia, M. Carmen; Agote Imanol. 1997. *Bilingual education in the Basque country*. In J. Cummins, D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education*, vol 5: *Bilingual education* (99–108). Dordrecht, London, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Genesee, Fred. 1978. *Second language learning and language attitudes*. “Working papers on bilingualism”, 16: 19–42.
- Genesee, Fred. 1995. *The Canadian second language immersion programme*. In: O. García, C. Baker (eds.), *Policy and practice in bilingual education: a reader extending the foundations* (118–133). Bangor, New York: Multilingual Matters.
- Gewirtz, Sharon; Ball Stephen J.; Bowe, Richard. 1995. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Hagège, Claude. 1999. *La place des langues régionales dans l’enseignement précoce des langues*. In: C. Clairis, D. Costauoc, J. B. Coyos (eds.), *Langues et cultures régionales de France* (25–34). Paris: L’Harmattan.
- Hamers, Josiane F.; Blanc, Michael H. A. 2000. *Bilinguality and bilingualism* [rep1993 in French]. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Harris, John; Murtagh, Leila. 1999. *Teaching and learning Irish in primary schools*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Heller, Monica. 1999a. *Heated language in a cold climate*. In: J. Blommaert (ed.), *Language Ideological Debates* (369–71). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Heller, Monica. 1999b. *Linguistic minorities and modernity*. London: Longman.
- Heller, Monica. 2003. *Crosswords: language, education and ethnicity in French Ontario* [reprint 1994 edition]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hickey, Tina. 1997. *Early bilingual immersion in Ireland: na naíonraí*. Dublin: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Hickey, Tina M.; Lewis, Gwyn; Baker, Colin. 2014. *How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds*. “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 17:2, 215–234,
- Hincks, Rhisiart. 2000. *Yr iaith lenyddol fel bwch dihangol yng Nghymru ac yn Llydaw/ The literary language as a scapegoat in Wales and in Brittany*. Occasional Studies Series. Aberystwyth: The Welsh Department.
- Hindley, Reg. 1990. *The death of the Irish language*. London, New York: Routledge.
- Hornsby, David. 2007. *Regional dialect levelling in urban France and Britain*. “Nottingham French Studies” 46 (2), 64–81.
- Hornsby, Michael. 2010. *Revitalisation of minority languages: Tensions between local and hybrid varieties*. “Small languages in the multilingual society. Publications of the Vöro Institute” 24, 30–50.

- Hornsby, Michael, Quentel, Gilles. 2013. *Contested varieties and competing authenticities: neologisms in revitalized Breton*. "International Journal of the Sociology of Language" 223: 71–86.
- INSEE 2003. *Langue bretonne et autres langues: pratique et transmission*. (Le Boëtté, I.) Octant 92 [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg\\_id=2&ref\\_id=5754](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=2&ref_id=5754) (Accessed 24 April 2014).
- Jaffe, Alexandra. 1999. *Ideologies in action: language politics on Corsica*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jaffe, Alexandra. 2007. *Minority language movements*. In: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (50–70). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jones, Bob M. 1992. *Linguistic performance and language background: a study of pupils in Welsh-medium schools*. Aberystwyth: University of Wales.
- Jones, Mari C. 1998. *Death of a language, birth of an identity: Brittany and the Bretons*. "Language Problems and Language Planning", 22 (2): 129–42.
- Jonsson, Rickard; Milani Tommaso M. 2010. *Youth styles in Sweden: Representations and practices*. In: L. Malai Madsen, J. Møller, J. Normann Jørgensen (eds.), *Ideological Constructions and Enregisterment of Linguistic Youth Styles* (10–51). Copenhagen Studies in Bilingualism Vol. 55. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Kelly-Holmes, Helen; Milani, Tommaso M. 2011. *Thematising multilingualism in the media*. "Journal of Language and Politics" 10:4, 467–489.
- Kirkpatrick, Andy. 2007. *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, Kendall A. 2000. *Language ideologies and heritage language education*. "Language Problems and Language Planning", 23(2): 109–32.
- Krauss, Michael. 1992. *The world's languages in crisis*. "Language", 68 (1): 4–10.
- Krauss, Michael. 2007. *Classification and terminology for degrees of language endangerment*. In: M. Brenzinger (ed.), *Language diversity endangered* (1–8). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kuter, Lois. 1989. *Breton vs. French: language and the opposition of political, economic, social, and cultural values*. In: N. C. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death* (91–102). New York: Cambridge University Press.
- Le Berre, Yves; Le Dù, Jean. 1997. *Ce que nomme 'Breton'* In: A. Tabouret- Keller (ed.), *Les enjeux de la nomination des langues* (99–116). Louvain: Peeters-Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-95.
- Le Dù, Jean. 1980. *Sociolinguistique et diglossie: Le cas du breton*. In: B. Gardin, J. B. Marcellesi. *Sociolinguistique: approches, théories, pratiques* (153–63). Paris: Presses Universitaires de France.

- Le Dû, Jean. 1999. *La langue bretonne aujourd'hui*. In: P. Blanchet, R. Breton, H. Schiffman (eds.), *Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du 21ème siècle* (25–32). Actes d'un colloque organisé à University of Pennsylvania, Philadelphia, Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Léon, Persée. 1993. *Précis de phonostylistique: Parole et expressivité*. Paris: Nathan.
- MacKinnon, Kenneth. 2006. *The Western Isles language plan: Gaelic to English language shift 1972–2001*. In W. McLeod (ed.), *Revitalising Gaelic in Scotland: policy, planning and public discourse* (49–71). Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Madeg, Mikael. 2010. *Traité de prononciation du breton du nord-ouest*. Brest: Emgleo Breiz.
- May, Stephen. 2008. *Language education, pluralism and citizenship*. In S. May, N. H. Hornberger (eds.), *Language policy and political issues in education, vol 1, Encyclopedia of language and education* (15–29). New York: Springer.
- McDonald, Maryon. 1989. *We are not French!* London: Routledge.
- McLeod, Wilson. 2003. *Gaelic-medium Education in Scotland*. In: M. Scott, R. Ní Bhaoill (eds.), *Gaelic-medium education provision: Northern Ireland, the Republic of Ireland, Scotland and the Isle of Man* (104–32). Belfast: Cló Ollscoil na Banríona.
- Morvan, Françoise. 2002. *Le monde comme si: Nationalisme et dérive identitaire en Bretagne*. Arles: Actes Sud.
- Mougeon, Raymond., Beniak, Edouard. 1989. 'Language contraction and linguistic change: the case of Welland French'. In: N. C. Dorian (ed.), *Investigating obsolescence* (287–312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, Jean. 2003. *A local authority perspective*. In: M. Nicolson, M. MacIver (eds.), *Gaelic-medium education* (47–62). Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Ofis Publik ar Brezhoneg. 2013. *Les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2013*. Available online at: [http://www.fr.opab-oplb.org/include/viewFile.php?idtf=1528&path=1d%2F1528\\_081\\_Fiche-sur-la-rentree-de-l-enseigenement-bilingue-en-2013.pdf](http://www.fr.opab-oplb.org/include/viewFile.php?idtf=1528&path=1d%2F1528_081_Fiche-sur-la-rentree-de-l-enseigenement-bilingue-en-2013.pdf) (Accessed 30.04.2014)
- Ó Riagáin, Pádraig. 1997. *Language policy and social reproduction*. Oxford: Clarendon Press.
- Pennycook, Alistair. 2012. *Language and Mobility: Unexpected Places*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Power, Sally; Edwards, Tony; Whitty, Geoff; Wigfall, Valerie. 2003. *Education and the middle-class*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Quééré, Anna. (2000). *Les Bretons et la langue bretonne, ce qu'ils en disent*. Brest: Brud Nevez.

- Rawkins, Phillip M. 1987. *The politics of benign neglect: education, public policy, and the mediation of linguistic conflict in Wales*. "International Journal of the Sociology of Language", 66, 27–48.
- Rogers, Vaughan; McLeod, Wilson. 2006. *Autochthonous minority languages in public-sector primary education: Bilingual policies and politics in Brittany and Scotland*. "Linguistics and Education", 17, 347–73.
- Romaine, Suzanne. 2000. *Language in society* [2nd edition]. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, David; Ryan Lisa. 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1996. *Educational language choice – multilingual diversity or monolingual reductionism?* In: M. Hellinger, U. Ammon (eds.), *Contrastive sociolinguistics* (175–204). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Spolsky, Bernard. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill. 1997. *French immersion programmes in Canada*. In: J. Cummins, D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education, vol 5: Bilingual education* (261–69). Dordrecht, London, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Thompson, John B. 1991. *Editor's Introduction*. In: P. Bourdieu. *Language and Symbolic Power* (1–31). Cambridge: Polity Press.
- Timm, Lenora A. 1980. *Bilingualism, diglossia and language shift in Brittany*. "International Journal of the Sociology of Language", 25: 29–41.
- UNESCO 2010. *UNESCO Interactive atlas of the world's languages in danger*. (<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00206> (Accessed 01 May 2014)).
- Ward, Rosemary. 2003. *Managing provision: the school perspective*. In: M. Nicolson, M. MacIver (eds.), *Gaelic-medium education* (35–62). Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Wei, Li. 2000. *Dimensions of bilingualism*. In: L. Wei (ed.), *The bilingualism reader* (3–25). London, New York: Routledge.
- Willemyns, Roland. 1997. *Toward a plurilingual urban environment: Language policy and language planning in Brussels*. In: M. Pütz (ed.), *Language choices* (179–93). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Woolard, Kathryn A.; Schieffelin, Bambi. 1994. *Language ideology*. "Annual Review of Anthropology", 23, 55–82.
- Woolard, Kathryn A. 2008. *Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority*. In: K. Süselbeck, U. Mühlshlegel, P. Masson (eds.), *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (303–323). Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.

## **‘Une prononciation déficiente, francisée’: The debate over an “authentic” accent in revitalized Breton (Summary)**

The regional languages of France stand out among other minority languages in Western Europe in that the main impetus for their revitalization is from the bottom-up. While the French state signed the European Charter for Regional or Minority Languages in 1999, it has so far not ratified it, so that languages such as Basque or Catalan are not afforded the same facilities that are available to the Basque- and Catalan-speaking communities across the border in Spain. Grassroots, educational associations run by local activists have thus sprung up in France which provide immersion education in a variety of regional languages in an attempt to halt the decline in the numbers of speakers, these being the *Calandreta* (Occitan), *Ikastola* (Basque), *Bressola* (Catalan) and *Diwan* (Breton) movements.

In the case of Breton, a number of discourses and debates exist over the type of Breton the students at these immersion schools produce. At least one researcher has claimed that ‘although both the obsolescent and reviving varieties are termed ‘Breton’, they are not, strictly speaking, the same language’ (Jones 1998: 321); On the other hand, some Breton speakers themselves claim that “traditional” and “new” speakers do not experience problems of communication: ‘We still understand each other. Quite easily’ (Hornsby 2010: 39). The same research participant did point out, however, that when there is difficulty in comprehension, ‘it’s just the accent. The words are more or less the same’ (Hornsby 2010: 38). Many debates, both academic and public, focus on this very point – the (in)authenticity of immersion school pupils’ accents and their acceptability to older speakers. This paper will thus examine this debate in detail, particularly with reference to Madeg’s ‘Traité de prononciation du breton du nord ouest’ (2010) in which the author claims that many younger Breton speakers are using ‘un calque du français’ or a pronunciation calqued on French.

**Keywords:** Breton, language revitalization, legitimate language, legitimate speaker, authenticity

**Michael Hornsby**, PhD (University of Southampton, UK, 2009) focuses his current research on minority language ideologies and the construction of a linguistic identity among revivalist or ‘new’ speakers of minority languages. He is a managing committee member of the COST Action on ‘new’ speakers (IS1306). He is currently visiting professor at the Celtic Department of Adam Mickiewicz University, Poznań.

mhornsby@zoho.com



Nicole Dołowy-Rybińska  
(Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk)

## Sytuacja języków łużyckich – stan, instytucje, działania rewitalizacyjne

We wstępie do książki o znaczącym tytule *The Green Book of Language Revitalization in Practice* Leanne Hinton, amerykańska lingwistka zajmująca się tubylczymi językami Stanów Zjednoczonych, stwierdziła, że zawsze w sytuacji długotrwałego kontaktu między dominującą grupą większościową a mniejszością zdominowaną politycznie, społecznie, ekonomicznie, liczbowo dochodzi do zmiany językowej (Hinton 2001: 3). Może ona przybrać formę zmiany bardziej lub mniej świadomej i jednocześnie bardziej lub mniej dobrowolnej. W każdym wypadku efekt jest podobny: języki małych ludów pozostających w sytuacji mniejszości w stosunku do silniejszych grup, zazwyczaj zarządzających na danym terenie, słabną i stają się zagrożone.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, od kiedy badacze zwrócili uwagę na dokonujące się na mapie języków świata spustoszenie, zwane niekiedy utratą różnorodności biologiczno-językowej (ang. *biolinguistic diversity*) świata (Nettle, Romaine 2000: 13–14), podjęta została dyskusja nad metodami ochrony zagrożonych języków. Wiele międzynarodowych organizacji oraz poszczególni badacze starali się określić, w jakiej sytuacji języki żywotne, którymi posługują się lokalne wspólnoty, słabną, tracą zasięg, przestają obejmować wszystkie dziedziny życia członków danej grupy, aż w końcu nie są przekazywane następnemu pokoleniu.

Liczne istniejące skale zagrożenia języków (zob.: Wurm 1998: 192; Kinkade 1991: 160–163), m.in. najsłynniejsza, przedstawiona w *Czerwonej księdze zagrożonych języków* UNESCO, wskazują na osłabienie transmisji międzypokoleniowej języka – przez co coraz mniej przedstawiciele młodego pokolenia mniejszości zna język przodków – jako na najważniejszy czynnik prowadzący do śmierci języka (ang. *language death*) (Crystal 2005). Przyczyn takiej sytuacji jest dużo. Należą do nich: zmiana sposobu życia w wyniku industrializacji i globalizacji, wpływ mediów masowych w językach

dominujących, migracje, represje polityczne ze strony kultury dominującej oraz wytwarzanie przez nią ideologii językowych wskazujących, że używanie języków mniejszościowych ma dla ich użytkowników negatywne konsekwencje (brak możliwości rozwoju i zmiany miejsca zamieszkania, odsunięcie na margines życia społecznego, kojarzenie użytkowników takiego języka z osobami gorszymi, niewykształconymi) (Schieffelin i in. 1998). Wszystkie te zjawiska można odnaleźć w dalszej i bliższej historii Łużyczan. Mają one wpływ na postawy ludzi i ich zachowania językowe do dziś.

Joshua A. Fishman, wybitny socjolingwista i pionier w dziedzinie rewitalizacji języków zagrożonych, opublikował na początku lat 90. XX wieku książkę *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages* (Fishman 1991). Pojęcie odwracania zmiany językowej, odnoszące się właśnie do działań mających na celu zrównoważenie skutków odchodzenia przez wspólnoty od używania języków zagrożonych i przywrócenie tych języków jako narzędzi komunikacji, zrobiło na świecie karierę i weszło do kanonu pojęć używanych przez badaczy opisujących zjawiska rewitalizacji oraz aktywistów działających w terenie. Nie tylko to pojęcie stało się nośne. Fishman w swojej książce opracował skalę, zwaną Graded Intergenerational Disruption Scale, co na polski można przetłumaczyć jako skala stopniowego międzypokoleniowego osłabiania języków. Za jej pomocą badacz nie tylko opisuje kolejne etapy utraty pozycji przez języki, ale daje też wspólnotom oraz współpracującym z nimi rewitalizatorom praktyczne wskazówki, jakich działań na którym etapie zagrożenia dany język i posługująca się nim grupa potrzebują. Warto poświęcić tej skali uwagę.

Składa się ona z ośmiu punktów, te dzielą się zaś na dwie zasadnicze części. Całą skalę czyta się od dołu do góry – wychodząc od sytuacji, gdy język praktycznie nie funkcjonuje w społeczności, a dochodząc do jego przynajmniej częściowej oficjalizacji na danym terenie. Celem początkowych działań opisanych przez Fishmana jest osiągnięcie przez mniejszość dyglosji. Termin ten, zaczerpnięty z pism Charlesa Fergussona (1959: 336), odnoszący się początkowo do współwystępowania na danym terenie w powszechnym użyciu niestandardowych form dialektalnych oraz języka literackiego, został przez Fishmana rozszerzony. Socjolingwista użył go do opisanie sytuacji współistnienia różnych języków, pozostających w hierarchicznych relacjach (język mniejszości i język dominujący / państwowy), z których każdy używany jest w innych sferach życia. Językiem mniejszościowym ludzie posługują się np. w życiu prywatnym i sąsiedzkim, ale już w miastach bądź w urzędach używają wyłącznie języka dominującego

(Fishman 1967: 29–38). W takim też sensie badacz używa tego pojęcia w skali GID. Podejmowane na początku procesu rewitalizacji działania odnoszące się do takich wspólnot, które zatraciły prawie całkowicie język bądź przestały go przekazywać następnym pokoleniom, skierowane są na odbudowanie dyglosji. Ta zaistnieje zaś, jeśli język mniejszości zacznie funkcjonować na powrót w pewnych niszach: w domach, życiu towarzyskim, sąsiedzkim, ewentualnie na dalszym etapie w szkołach. W tym samym czasie język dominujący będzie wciąż używany w życiu publicznym, w pracy, urzędach. Druga część skali, a tym samym bardziej zaawansowany poziom działań rewitalizacyjnych, dotyczy przekroczenia dyglosji, a więc dopuszczenia języków mniejszościowych do wszystkich sfer życia publicznego. W idealnej sytuacji język mniejszościowy nie tylko nauczany jest w szkołach, ale też staje się narzędziem nauczania, zaczyna funkcjonować w masowych mediach, można się nim posługiwać w pracy, w biurach, urzędach. Jest również – przynajmniej w pewnym zakresie – znany przedstawicielom kultury dominującej. Wreszcie: jest uznany jako język współoficjalny na danym terenie. Nie trzeba w tym miejscu dodawać, że sytuacja taka ma bardzo rzadko miejsce.

Oczywiście, proces rewitalizacji nigdy nie przebiega wzorcowo. Uzależniony jest bowiem nie tylko od możliwości prawnych, stopnia odejścia od języka, chęci zaangażowania się wspólnoty w działania, które mają jej dotyczyć, ale również od istniejących postaw ludzi w stosunku do języka, które paradoksalnie najtrudniej jest zmienić (zob. Sallabank 2013). Globalny świat – wraz z migracjami, ciągłym napływem informacji, mobilnością i zawrotnym tempem życia – również nie sprzyja rewitalizacji języków mniejszościowych, które wiążą się z życiem w lokalnych wspólnotach. Świadoma tych wszystkich ograniczeń oraz krytyki, jakiej została poddana teoria Fishmana, postaram się przedstawić sytuację i wybrane działania podejmowane na Łużycach poprzez odnoszenie się do tych punktów i postulatów, które Fishman uznał za decydujące dla powodzenia procesu odwracania zmiany językowej. Zacząć więc wypada od skrótowego opisu sytuacji socjolingwistycznej na Górnych i Dolnych Łużycach i skoncentrować się na podstawowych zagrożeniach języka oraz możliwościach wpływania na postawę jego użytkowników. Na skali Fishmana są to trzy dolne punkty: dokumentacja języka; przekonanie starszych ludzi, którzy jeszcze znają język mniejszości, by się nim dzielili z innymi potencjalnymi użytkownikami; stworzenie spójnych, wewnętrznie i społecznie zintegrowanych grup użytkowników języka; odtworzenie wielopokoleniowej wspólnoty posługującej się językiem mniejszościowym w codziennym życiu.

## Sytuacja socjolingwistyczna na Górnych i Dolnych Łużycach. Czy rewitalizacja jest potrzebna?

Na Łużycach mieszkają dwa łużyckie narody, tworzące dwie wspólnoty kulturowo-językowe. Ich odrębność była wzmacniana na przestrzeni dziejów przez odmienne wpływy polityczne oraz warunki ekonomiczne i społeczne, które doprowadziły do tego, że sytuacja socjolingwistyczna tych dwóch grup nie jest jednaka.

Dolne i Górne Łużyce nie należały historycznie do jednego organizmu politycznego. Łużyce Dolne znajdowały się w Prusach, gdzie polityka germanizacyjna i represje wobec Łużyczan były dużo silniejsze niż na Górnych Łużycach, tradycyjnie należących do Saksonii. Procesy industrializacyjne i sytuacja ekonomiczna doprowadziły do tego, że już w XIX wieku Łużycanie na Łużycach Dolnych nie tworzyli zwartej grupy i na zajmowanych przez siebie terenach rzadko stanowili większość. Wyrażna zmiana językowa dokonała się na Dolnych Łużycach w latach 1935–55 (Norbergowa 1997: 202). Przyczyniła się do niej asymilacja, która nastąpiła w związku z industrializacją, pracą w fabrykach, służbą wojskową, wreszcie w związku z napływem przesiedleńców po II wojnie światowej, a w konsekwencji ze zmianą proporcji ludności łużyckiej w stosunku do niemieckiej i dużą liczbą mieszanych małżeństw, a także z przemysłem węglowym, który prowadził do niszczenia łużyckich wiosek i przesiedlania ludności. Duże znaczenie dla gwałtownej zmiany językowej miała polityka prowadzona przeciwko Łużyczanom w czasach nazizmu. Dla osób, które w związku z trudnymi przeżyciami zdecydowały się odrzucić swój język i nie przekazywać go następnemu pokoleniu, charakterystyczny jest negatywny stosunek do języka łużyckiego. Często osoby z najstarszego pokolenia traktują używanie dolnołużyckiego jako źródło konfliktów (Steenwijk 1999: 444). Łużycki zbyt silnie kojarzy im się bowiem z bolesnymi doświadczeniami z młodości. Dlatego też nie tylko nie mówili do swoich dzieci w tym języku, ale nawet chronili je przed poznawaniem go w szkole<sup>1</sup>.

Pisząc o przyczynach istnienia odmiennych sytuacji socjolingwistycznych na Górnych i Dolnych Łużycach, nie sposób pominąć wpływu wyznania Łużyczan na stopień ich asymilacji językowej i kulturowej (zob. Scholze

---

<sup>1</sup> Z analogiczną sytuacją mamy do czynienia u wielu mniejszości europejskich. Dobrym przykładem jest najstarsze pokolenie Bretończyków, które odrzuciło swój język i niechętnie patrzy na podejmowane działania rewitalizacyjne.

2011). W czasach reformacji większość Łużyczan przeszła na protestantyzm. W przypadku Łużyc relacja między religią a zachowaniem tożsamości etnicznej i językowej jest niemalże modelowa. Tereny zamieszkałe przez ewangelików (zarówno na Łużycach Górnych, jak i Dolnych) uległy bardzo silnej germanizacji. Tymczasem niewielki obszar zamieszkiwany przez łużyckich katolików, zwany Při Klósterskej wodźe (Am Klosterwasser)<sup>2</sup>, jest w tej chwili jedyną ostoją języka gónołużyckiego, który wciąż jest tam używany przez wszystkie pokolenia w życiu codziennym. Mimo że ostatnie badania prowadzone na tym terenie przez Měrcina Wałdę wykazały, że i tam zmiany następują dość szybko i coraz więcej rodzin wychowuje swoje dzieci dwujęzycznie z przewagą języka niemieckiego, język górnołużycki jest tam wciąż narzędziem komunikacji w życiu codziennym i istnieje wspólnota językowa. Inaczej to wygląda na terenach zamieszkałych przez ewangelików, gdzie proces germanizacji następował bardzo szybko. Choć trzeba pamiętać o tym, że większość ewangelików zamieszkiwała tereny o trudniejszej sytuacji politycznej i ekonomicznej, nie należy zapominać, że wyznanie i przynależność do wspólnoty religijnej odegrały równie ważną rolę. Przynależność do Kościoła ewangelickiego nie wymuszała bowiem na Łużyczanach przywiązywania takiej wagi do języka i kultury jak w przypadku katolików. Przede wszystkim mniejszy nacisk w Kościele ewangelickim położony jest na regularne praktyki religijne, przez co słabiej kształtuje się życie zbiorowe wspólnoty. Z drugiej strony ideologia wiążąca się z religią protestancką nakazuje posłuszeństwo wobec władzy, a także zdobywanie przez wiernych wykształcenia, by mogli samodzielnie studiować Biblię i robić karierę zawodową. Ta zaś wiązała się nieodmiennie z wstępowaniem do wspólnoty niemieckojęzycznej. Gdy przyjrzymy się sytuacji socjolingwistycznej na Łużycach, zaobserwujemy, że podziały nie przebiegają wzdłuż granicy Łużyce Górne – Łużyce Dolne, ale raczej wzdłuż granicy katolickie Łużyce Górne – ewangelickie Łużyce (Górne i Dolne) (zob. Dołowy-Rybińska 2011: 269–293).

W tym miejscu należałoby podać choćby przybliżoną liczbę osób, które posługują się jeszcze językami dolno- i górnołużyckim, czyli rzeczywistych użytkowników języka (ang. *actual speakers*), jak i tych, którzy tworzą łużycką wspólnotę, gdyż to do nich jako do potencjalnych użytkowników języków

---

<sup>2</sup> Badania, które prowadził Měrcin Wałda z Instytutu Łużyckiego w Budziszynie, wykazały, że obszar ten zamieszkuje obecnie 7923 osób, z których jedynie 24% nie zna łużyckiego (Walde 2004).

łużyckich (ang. *potential speakers*) skierowane są działania rewitalizacyjne (Grenoble, Whaley 2006: 172). Zadanie to jest jednak bardzo trudne. Badania prowadzone w 1987 roku wykazały, że języki łużyckie – w różnej mierze – zna około 60 000 osób, w tym mniej więcej 40 000 jako język ojczysty<sup>3</sup>. Ze względu na wiek badanych osób, warunki demograficzne, procesy odchodzenia od języka, migrację młodych ludzi itd. pewne jest, że liczba ta przez ostatnie 30 lat drastycznie się zmniejszyła (Elle 2000: 18). Ponieważ jednak na Łużycach nie robi się dokładnych badań socjolingwistycznych<sup>4</sup> (do wyjątków należą te podjęte przez Mércina Wałdę), liczbę użytkowników języków łużyckich można podać jedynie szacunkowo.

Wydaje się, że po górnołużycku mówi jeszcze najwyżej kilkanaście tysięcy osób (Elle 2010), przy czym znaczna część z nich mieszka na zwartym terenie łużyckim i jest w stanie używać języka w życiu codziennym. Tym samym najważniejszy poziom na skali Fishmana: istnienie wielopokoleniowej i skoncentrowanej demograficznie wspólnoty rodzinno-sąsiedzkiej stanowiącej bazę międzypokoleniowej transmisji języka został wypełniony. Katolicycy górnołużycanie muszą się więc w swoich działaniach starać, by nie tracić kolejnych użytkowników języka, zachęcać rodziny do pozostawania na terenach łużyckich, wychowywania dzieci w tym języku i posyłania ich do łużyckojęzycznych szkół. Gdy jednak weźmiemy pod uwagę sytuację na pozostałych, ewangelickich terenach Górnych Łużyc, okaże się, że sytuacja nie wygląda tak dobrze. Tam jedynie pojedyncze rodziny, w większości zaś osoby starsze posługują się językiem górnołużyckim, nie sposób więc mówić o istnieniu wspólnoty językowej, w której mogliby się językowo socjalizować przedstawiciele młodszych pokoleń. Na ewangelickich Górnych Łużycach podobnie jak na Dolnych Łużycach język wymaga całościowej koncepcji rewitalizacji. Wydaje się bowiem, że na Dolnych Łużycach liczba użytkowników dolnołużyckiego nie przekracza kilku tysięcy osób, a większość z nich należy do najstarszego pokolenia. Niektórzy badacze zajmujący się Dolnymi

---

<sup>3</sup> Języki łużyckie nauczane były również jako języki obce. Nie można jednak powiedzieć, by osoby, które przeszły tego typu edukację i nie starały się używać opanowywanego języka, miały wystarczającą, tj. komunikatywną, znajomość jednego z języków łużyckich.

<sup>4</sup> Jest to postawa, którą można zrozumieć. Inteligencja łużycka zdaje sobie sprawę z tego, że liczba użytkowników języków łużyckich uległa znacznemu zmniejszeniu. Obawia się, że wykazanie rzeczywistej liczby mogłoby doprowadzić do zmniejszenia i tak już okrojonych dotacji ze strony państwa i landów na rzecz Łużyczan, a wówczas nie sposób byłoby zapewnić im możliwości rozwoju i zachowania języka we wszystkich dziedzinach życia.

Łużycami szacują wręcz (nieoficjalnie) liczbę użytkowników na kilkaset do dwóch tysięcy osób. Młode pokolenie nie zna języka. Nawet jeśli ma z nim kontakt w szkole, nie osiąga wystarczających kompetencji komunikacyjnych, by rozmawiać po dolnołużycku nawet na najprostsze tematy. Oprócz aktywnej na Dolnych Łużycach grupy działaczy, którzy propagują używanie tego języka<sup>5</sup>, nie istnieje zwarta wspólnota językowa. Zadania rewitalizacyjne muszą być – i pewnej mierze są – prowadzone od ostatniego punktu skali. Nieco optymizmu dodaje jedynie fakt, że na Dolnych Łużycach istnieje spora grupa osób utożsamiających się z kulturą dolnołużycką (traktowaną jednak nie w kategoriach etnicznych, ale regionalnych). Mogą być to potencjalni użytkownicy języka dolnołużyckiego, jeśli działania rewitalizacyjne zachęcą ich do nauczenia się go i używania. Ludzie ci biorą udział w dolnołużyckich świętach, kultywują dolnołużyckie zwyczaje, noszą przy tych okazjach ludowe stroje typowe dla Dolnych Łużyc. Niestety, nawet wówczas używany jest wyłącznie język niemiecki, a dolnołużycki rzadko pełni choćby symboliczną funkcję (np. jako język pieśni, przysłów, przemów).

Patrząc na odmienną sytuację języków górno- i dolnołużyckiego, można zastanowić się, czy określenie *rewitalizacja* jest w obu przypadkach adekwatne. Zgodnie z definicją Leanne Hinton termin *rewitalizacja* odnosi się do prób przywrócenia pewnego poziomu używania zagrożonego języka we wspólnocie (i poza nią) po okresie, gdy przestał on być dominującym bądź często używanym środkiem komunikacji (Hinton 2011: 291). Z pewnością – na co wskazują badania socjolingwistyczne – oba języki łużyckie są zagrożone, choć w nierówny sposób. Sytuacja języka górnołużyckiego w enklawie katolickiej wydaje się wciąż stosunkowo stabilna, tymczasem język dolnołużycki znajduje się w skrajnie niekorzystnej sytuacji.

Lenore A. Grenoble i Lindsay J. Whaley zaproponowały użycie dwóch różnych terminów na określenie działań związanych z zagrożonymi językami: *zachowanie języka* (ang. *language maintenance*) odnosiłoby się do języków, które są wciąż żywotne, a więc używane we wspólnocie; *rewitalizacja* (ang. *language revitalization*) stosowana byłaby w przypadku języków zagrożonych, nieposiadających żadnej wspólnoty potrafiącej ich użyć lub posiadających

---

<sup>5</sup> Do tych działaczy należą przede wszystkim: Górnołużycanie, którzy zdecydowali się działać na rzecz słabszego z języków łużyckich, Polacy, Czesi i Niemcy, a także osoby pochodzenia dolnołużyckiego, które na pewnym etapie życia odkryły swoje korzenie i postanowiły nauczyć się języka przodków.

bardzo słabą taką wspólnotę. Wydaje się, że ten podział jest słuszny. W innym miejscu (Dołowy-Rybińska 2012) zaproponowałam używanie w odniesieniu do działań na rzecz języków łużyckich terminów *rewitalizacja* i *witalizacja*. Czy jednak podział taki ma dla samych języków i podejmowanych działań znaczenie? Jak przyznają cytowane wyżej badaczki, w teorii różnica między tymi dwoma procesami jest jasna. Jednak w praktyce rozróżnienie to okazuje się nieistotne, gdyż linia podziału między potrzebą zachowania i rewitalizacji jest trudna do ustalenia, a co więcej programy działania w obu przypadkach są bardzo do siebie zbliżone (Grenoble, Whaley 2006: 13). Powróćmy więc do skali Fishmana.

Jej ósmy punkt obejmuje rekonstrukcję języka oraz uczenie go lub przypominanie osobom, które utraciły wcześniej kompetencje językowe. Siódmy punkt odnosi się natomiast do wymiany kulturowej w języku mniejszościowym, obejmującej początkowo starsze pokolenie, znajdujące się najbliższej języka. Tego typu działania podejmowane są na Dolnych Łużycach głównie z inicjatywy Szkoły Języka i Kultury Dolnołużyckiej (Šula za dolnosěrbsku rěc a kulturu). Wiele z proponowanych przez organizację programów służyć ma właśnie wzmocnieniu wspólnoty starszych użytkowników dolnołużyckiego bądź wspólnoty osób dolnołużyckim zainteresowanych. Uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach (kursach językowych, kursach wiedzy o kulturze dolnołużyckiej, kultywowaniu dolnołużyckich obrzędów, tematycznych i językowych zajęciach dla starszych Dolnołużyczan itd.) pozwala zebrać się osobom znającym lub chcącym poznać język, nawiązać znajomość i stworzyć zaczyn wspólnoty / grupy językowej (zob. Elikowska-Winklerowa 2008). Poziom szósty skali Fishmana – zbudowanie wielopokoleniowej wspólnoty językowej – jest w przypadku Dolnych Łużyc jedynie ideałem, do którego można dążyć. Ponieważ od co najmniej dwóch generacji przekaz języka dolnołużyckiego nie istnieje, jedynym miejscem, gdzie młode pokolenie mogłoby go poznać, jest szkoła.

## **Nauczanie języków łużyckich: problemy, efekty, wyzwania**

Na skali Fishmana, która stanowi w tym tekście punkt odniesienia dla podejmowanych na Łużycach działań, edukacja obejmuje dwa punkty i łączy działania służące doprowadzeniu do dyglosji, jak i jej przekroczeniu. Wydaje się, że Fishman nie potraktował konieczności uczenia się języków

mniejszościowych w szkole z należytą powagą (zob. Hornsby w tym tomie). W dzisiejszym świecie nie sposób bowiem wyobrazić sobie funkcjonowania jednostki bez znajomości formy piśmiennej jakiegokolwiek języka, nie tylko w wysoko wyspecjalizowanych sferach (jak biura, sądy, media), ale nawet w codziennym życiu. Znajomość języka mówionego okazuje się niewystarczająca: każdy z nas robi sobie notatki (choćby listę zakupów), pisze SMS-y, odpowiada na e-maile itd. Są to czynności należące do codziennych praktyk życiowych. Dlatego znajomość języka pisanego jest niezbędna, żeby można było mówić o posiadaniu wystarczających do funkcjonowania w danym języku kompetencji. I oczywiście, dopiero gdy zostaną one zdobyte, a fachowe słownictwo obejmujące wszystkie dziedziny życia poznane, można mówić o dążeniu do przekroczenia dyglosji – zrównania języka mniejszościowego z dominującym. Dodatkowo, punkt czwarty skali dzieli się na dwa podpunkty. W mniej rozwiniętym systemie szkolnictwa pozostaje pod kontrolą państwa, na którego terytorium mniejszość mieszka. W przypadku grup o wyższym stopniu autonomii szkoły i program nauczania przechodzą w ręce samej mniejszości.

Szkolnictwo łużyckie (zob. Schulz 2010), jak i inne instytucje na Łużycach, zyskało ramy instytucjonalne po drugiej wojnie światowej. Ustawa o obronie praw ludności łużyckiej z 1948 roku, zgodnie z którą miała ona otrzymać od państwa ochronę prawną oraz pomoc (także finansową) w zakresie zachowania języka, działalności kulturalnej i rozwoju narodowego, otworzyła drogę do zakładania szkół łużyckich (Pjeh 2003: 70). Ich liczba mimo wielu problemów stale wzrastała. W latach 50. XX wieku został wprowadzony podział szkół z językiem łużyckim na szkoły / klasy „A” i „B”. W szkołach „A” łużycki był językiem wykładowym wszystkich przedmiotów lub ich części, w „B” łużycki mógł być zaś nauczany jako język drugi (w niektórych szkołach dopuszczano go jako język wykładowy na przedmiotach takich jak plastyka czy muzyka) lub jako język obcy, nieobowiązkowy dla uczniów. Co więcej, szkoły typu „A” mogły być tworzone wyłącznie w Saksonii, w zasadzie tylko na obszarach z przeważającą liczbą Łużyczan, w Brandenburgii natomiast dopuszczane były jedynie szkoły typu „B”<sup>6</sup>. Po zjednoczeniu Niemiec zachowano wcześniej obowiązujący

---

<sup>6</sup> Mimo tej reguły w latach 50. w gimnazjum w Chociebużu starano się wykładać różne przedmioty w języku dolnołużyckim, powstały też odpowiednie podręczniki (zob. Rajš 1998). Idea dwujęzycznych szkół na Dolnych Łużycach nie utrzymała się jednak.

podział na typy szkół / klas, w których można uczyć się języka łużyckiego. Od 1993 roku język łużycki może być zdawany jako przedmiot na egzaminie maturalnym, dopuszczono również możliwość zdawania matury w języku łużyckim.

System edukacji pozostaje w gestii władz każdego z landów. Łużycanie nie posiadają więc własnego, niezależnego od większości systemu kształcenia młodego pokolenia. W Saksonii prawa uczniów reguluje Ustawa oświatowa dla Republiki Saksonii z 1991 roku. Zgodnie z nią wszystkim dzieciom i młodzieży, których opiekunowie prawni sobie tego życzą, należy dać możliwość uczenia się języka łużyckiego, względnie uczenia się innych ustalonych przedmiotów w języku łużyckim. W ustawie wspomina się, że we wszystkich szkołach Saksonii należy przekazywać podstawową wiedzę z zakresu historii i kultury Łużyczan, co jednak w praktyce nie jest respektowane (Elle 2001: 170). Ustawa o szkołach w Brandenburgii z 1991 roku, znowelizowana w 1996 roku, nakazywała rozpowszechnianie wiedzy o kulturze Łużyczan, dawała jednak możliwość nauki ich języka wyłącznie jako języka drugiego bądź obcego. Dopiero w czerwcu 2001 roku weszło w życie II Zarządzenie Ministerstwa Oświaty uzupełniające wcześniejszą Ustawę o szkolnictwie. Stanowiło ono: „Młodzież szkolna na terenie osadniczym Łużyczan ma prawo do nauki języka łużyckiego i w wybranych przedmiotach poszczególnych klas do korzystania z nauczania dwujęzycznego. W szkołach terenu osadniczego w odpowiednich przedmiotach uwzględnić należy historię i kulturę Łużyczan” (cyt. za: Elikowska-Winkler 2003: 164). Powyższe regulacje otworzyły w Brandenburgii drogę dla nowych projektów edukacyjnych. Te zaś były absolutnie konieczne, jeśli język górnołużycki miał nadal być głównym językiem komunikacji wśród młodzieży, a dolnołużycki objęty prawdziwym programem rewitalizacji. Zdano sobie bowiem sprawę, że na Dolnych Łużycach nie ma już dzieci, dla których język dolnołużycki byłby językiem pierwszym. Co więcej, liczba wykwalifikowanych bądź potencjalnych nauczycieli tego języka również jest bardzo mała. Potrzebne stało się więc wprowadzenie projektu już nawet nie tyle nauczania języka żywego, co rewitalizacji języka ginącego.

Pomysł stworzenia na Łużycach sieci placówek edukacyjnych, w których dzieci mogłyby uczyć się języka mniejszości w systemie immersyjnym, narodził się już na początku lat 90., był wzorowany na bretońskich szkołach Diwan. Pierwsze przedszkole zostało założone w Żylowie na Dolnych Łużycach w 1998 roku. Zapisanych było tam wówczas 12 dzieci. Obecnie

w przedszkolach „Witaj” na Górnych i Dolnych Łużycach uczy się ponad 1200 dzieci (Kaulfuerstowa 2012: 93). Nie we wszystkich miejscowościach udało się stworzyć łużyckie przedszkola. Tam, gdzie liczba dzieci jest zbyt mała albo brak wykwalifikowanych opiekunek, tworzone są grupy „Witaj” przy przedszkolach niemieckich. Dzieci, które do nich uczęszczają, przez część czasu są pod opieką łużyckojęzyczną, resztę czasu spędzają zaś z wychowawczyniami niemieckimi.

Na Górnych Łużycach projekt „Witaj” działa dobrze, przyciąga również dzieci z niemieckojęzycznych domów. Na Dolnych Łużycach sytuacja jest inna. Największym problemem projektu „Witaj” jest tam brak wykwalifikowanych i mówiących po dolnołużycku opiekunek i opiekunów. Często zatrudniane są niemieckojęzyczne przedszkolanki, co burzy koncepcję całkowitego zanurzenia w języku łużyckim. Dla łużyckich i niemieckich przedszkolank na Dolnych Łużycach prowadzone są specjalne sześciomiesięczne intensywne kursy językowe, kontynuowane później w czasie dwuletnich kursów doszkalających (Budar, Norberg 2006: 36). Niestety, nawet po takim kursie przedszkolanki nie dysponują wystarczającymi kompetencjami językowymi, by przez cały dzień opiekować się dziećmi, używając łużyckiego, przez co dzieci nie osiągają biegłości w języku dolnołużyckim.

Aby można było mówić o rewitalizowaniu języków łużyckich w obliczu coraz silniejszego wpływu języka niemieckiego i w sytuacji, w której coraz więcej rodzin łużycko-niemieckich wychowało dzieci przede wszystkim w języku dominującym, należało również zreformować skostniały i nieefektywny podział na szkoły „A” i „B”. Już w XXI wieku został zainicjowany program nauczania szkolnego „2 plus”, obejmujący jednak głównie byłe szkoły „A”. Celem koncepcji nauczania wielojęzycznego jest osiągnięcie pełnej dwujęzyczności na terenach zamieszkałych przez Niemców i Łużyczan (model „mocnej edukacji”, Skutnabb-Kangas 2000: 600–626). Koncepcja ta zakłada wciągnięcie uczniów z byłych klas „B” (tych, którzy do tej pory nie mieli kontaktu z łużyckim jako językiem żywym) we wspólne lekcje i działania z uczniami dwujęzycznymi. W założeniu lekcje miały być prowadzone w dwóch językach, najlepiej przez dwóch nauczycieli – niemieckiego i łużyckiego. Dzieci, dla których łużycki nie jest językiem pierwszym, miały przez kilka początkowych lat nauki szlifować znajomość tego języka aż do momentu, gdy grupy dzieci „łużyckich” i „niemieckich” mogłyby zostać połączone. Niestety, wydaje się, że osiągnięcie zakładanego celu, czyli pełnej dwujęzyczności wszystkich uczniów, jest bardzo trudne.

Działacze i trenerzy z Centrum Językowego „Witaj”, organizacji funkcjonującej od 2001 roku i odpowiedzialnej za programy edukacyjne na Łużycach, starają się monitorować wprowadzane w życie koncepcje. Tworzą również szereg pomocniczych programów propagujących dwujęzyczność na Łużycach dla dzieci, nauczycieli i rodziców. Ta jednak zamiast się rozwijać słabnie. Dzieje się tak m.in. dlatego, że języki łużyckie, które według prawa mogą funkcjonować we wszystkich sferach życia publicznego na terenach zamieszkiwanych przez Łużyczan, *de facto* poza życiem domowym i towarzyskim oraz łużyckimi instytucjami na Górnych Łużycach i kręgami osób zaangażowanych na Dolnych Łużycach – używane nie są.

### **Czy możliwa jest dwujęzyczność Łużyc? – między oficjalizacją a przyzwoleniem społecznym**

Ostatnie trzy punkty skali Fishmana odnoszą się do funkcjonowania języków mniejszościowych w przestrzeni publicznej. Badacz uwzględnia tu przede wszystkim możliwość posługiwania się językami etnicznymi w pracy, mediach masowych, lokalnej administracji i wreszcie w przestrzeni ponadlokalnej, o wymiarze narodowym. Ostatni z tych punktów w sposób oczywisty nie może dotyczyć Łużyczan. Choć uzyskali oni status mniejszości narodowej w Niemczech (obok Fryzyczyków, Duńczyków oraz Romów); choć dostali możliwość samookreślenia swojej przynależności narodowej, ochrony języka, kultury i tradycji, a także prawo posługiwania się językiem łużyckim w życiu publicznym i sądowniczym na terenach przez nich zamieszkiwanych; choć prawo do posługiwania się obydwojema językami łużyckimi i program ich wspierania zostały potwierdzone przez ratyfikowaną przez Niemcy w 1999 roku Europejską kartę języków regionalnych lub mniejszościowych (Elle 2004); choć w konstytucjach obu landów umieszczony został zapis dotyczący Łużyczan i ich praw – nie ma o nich wzmianki w konstytucji kraju. Tym samym, chronieni na płaszczyźnie lokalnej, pozbawieni są głosu na poziomie narodowym.

Jakiegokolwiek podejmowane przez Łużyczan próby powołania własnej formacji politycznej zawsze kończyły się porażką. Nie zyskiwały poklasku nie tylko na zewnątrz, ale nawet wśród samych Łużyczan. I szybko odchodziły w niepamięć. Taki los spotkał łużycką partię Serbska ludowa strona (w 2010 roku zmieniono nazwę na Łużiska alianca – Lausitzer Allianz),

założoną w 2005 roku na Dolnych Łużycach. Wydaje się, że podobnie stanie się w przypadku głośniejszej od kilku lat inicjatywy Serbskiego Sejmiku<sup>7</sup>, którego liderzy domagają się stworzenia parlamentu łużyckiego, mogącego decydować o wewnętrznych sprawach Łużyczan. Sam pomysł wydaje się niektórym Łużyczanom atrakcyjny. Pojawiają się jednak głosy sprzeciwu ze strony inteligencji związanej z Domowiną, organizacją dachową Łużyczan, reprezentującą ich do tej pory na zewnątrz. Problemem jest też to, kto miałby prawo ubiegać się o mandat i brać udział w wyborach, skoro decyzja o przynależności narodowej zależy od poszczególnej jednostki.

Jak na tak małą grupę Łużycanie posiadają jednocześnie bogate zaplecze instytucjonalne. Częściowo wynika ono ze specjalnego statusu, jakim cieszyli się w NRD: stworzone zostało wtedy łużyckie szkolnictwo, powstały towarzystwa zajmujące się sprawami edukacji, naukowy Instytut za serbski ludospyt, obecnie funkcjonujący pod nazwą Serbski instytut. Łużycanie mają swoje wydawnictwo, posiadają również – co się bardzo rzadko zdarza – własną prasę: codzienną w języku górnołużyckim oraz tygodnik wychodzący na Dolnych Łużycach, pisany częściowo po niemiecku, częściowo po dolnołużycku. Istotny jest też dostęp do mediów, zwłaszcza radia (języki łużyckie w telewizji praktycznie nie funkcjonują), nadającego zarówno po górnołużycku, jak i – w mniejszym zakresie – po dolnołużycku (zob. Dołowy-Rybińska 2013). Od 2001 roku działa wspomniane wyżej Centrum Językowe „Witaj”. Szereg zespołów ludowych, muzea łużyckie, łużyckie informacje kulturalne itd. dopełniają obrazu życia instytucjonalnego na Łużycach. Funkcjonowanie tych instytucji możliwe jest dzięki wsparciu finansowemu założonej w 1991 roku Fundacji na rzecz Narodu Łużyckiego (Założba za serbski lud – Stiftung für das sorbische Volk), utrzymywanej z środków pochodzących z budżetu państwa (50%) oraz rządów krajowych Saksonii (34%) i Brandenburgii (16%).

Na pierwszy rzut oka wydaje się, że sytuacja Łużyczan nie jest zła: mają zapewnione prawa i miejsce dla swoich języków w życiu publicznym. Na katolickich Górnych Łużycach kwitnie również życie wspólnotowe wokół obrzędów łużyckich powiązanych z kalendarzem świąt katolickich, istnieją zespoły muzyczne (ludowe i nowoczesne), kabarety, stowarzyszenia sportowe i kulturalne proponujące młodemu pokoleniu działania w języku górnołużyckim. Choć sami młodzi przyznają, że wielu ich rówieśników kulturą

---

<sup>7</sup> <http://www.serbski-sejmik.de/>

łużycką się nie interesuje i nawet mimo znajomości języka górnołużyckiego wybiera niemiecki jako język kontaktów<sup>8</sup>, można powiedzieć, że na Górnych Łużycach życie wspólnotowe wciąż jest zachowywane.

W przypadku Dolnych Łużyc nie sposób mówić w ogóle o funkcjonowaniu języka dolnołużyckiego w życiu publicznym, skoro nie istnieje on nawet w sferze domowej. Edukacyjny projekt „Witaj”, który ma stanowić podstawowe narzędzie rewitalizacji tego języka, nie przynosi zamierzonych efektów. Na Górnych Łużycach sytuacja wygląda lepiej, choć i tu mimo przyznanych Łużyczanom praw język górnołużycki nie funkcjonuje prawie wcale w przestrzeni publicznej. Z moich wieloletnich obserwacji oraz wywiadów, które prowadziłam na Górnych Łużycach, wynika, że w miejscach publicznych: urzędach, biurach, zakładach pracy użytkownicy górnołużyckiego wybierają niemiecki. Prawie nie zdarza się, by łużyckie instytucje korzystały z przyznanego im prawa do składania pism urzędowych w języku łużyckim. Więcej o tym problemie pisałam w książce *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużycanie, Kaszubi* (Dołowy-Rybińska 2011: 335–343). Od tego czasu sytuacja językowa na Łużycach się nie zmieniła. Niedawno powstała inicjatywa młodych Łużyczan, A serbsce<sup>9</sup> (zob. Mieczkowska 2012). Jak piszą na swojej stronie, domagają się pełnej, oficjalnej dwujęzyczności na łużyckich terenach. Pierwsze żądania dotyczą uwzględnienia łużyckojęzycznych napisów na wszystkich oficjalnych tablicach i znakach. Jako wyraz niezgody na dominację niemieckiego umieszczane są na jednojęzycznych napisach naklejki z pytaniem: „A serbsce?”. Inicjatywa ta nawiązuje do działań stosowanych przez mniejszości językowe Europy już w latach 60. XX wieku<sup>10</sup>. Niestety, kampania młodych Łużyczan została skrytykowana przez część łużyckiej inteligencji i określona mianem wandalizmu zagrażającego interesom mniejszości. Wydaje się, że te oskarżenia odzwierciedlają bierną wobec rządu i wyzwań zmieniającego się świata postawę Łużyczan. Na ich przykładzie widać, że sama oficjalizacja języka i istnienie instytucji nie wystarczają, by język został zachowany. Potrzeba też zdecydowanej woli samej mniejszości, gotowej walczyć o respektowanie praw zawartych w państwowych przepisach i międzynarodowych traktatach.

---

<sup>8</sup> Wywiady z młodymi Górnołużyczanami prowadziłam na Łużycach w 2010 i 2013 roku.

<sup>9</sup> <http://aserbsce.blogspot.de/>.

<sup>10</sup> Najsłynniejszą z grup społecznych nieposłuszeństwa, działającą metodami pokojowymi jest walijska Cymdeithas Yr Iaith Gymraeg, która w latach 60. XX wieku niszczyła jednojęzyczne znaki drogowe w Walii.

Celem tego tekstu było z jednej strony pokazanie, jak wygląda sytuacja dwóch języków na Łużycach, z drugiej prześledzenie niektórych działań rewitalizacyjnych służących ich ochronie. Analizie został poddany jedynie wąski wycinek rzeczywistości językowej Łużyc. Nie chcę więc w tym miejscu wyciągać pesymistycznych wniosków na przyszłość. Dopóki języki łużyckie istnieją, jest szansa na ich rewitalizację. Trzeba natomiast podkreślić, że niezależnie od najlepszych intencji i wdrożonych programów na powodzenie rewitalizacji decydujący wpływ mają czynniki, których zmiana jest trudniejsza. Należą do nich prestiż danego języka zarówno w oczach mniejszości, jak i otaczającej ją grupy dominującej oraz istniejące i oddziałujące ideologie językowe odnoszące się do języka mniejszości, jego użyteczności, a także wizerunku jego użytkowników. Pod tym względem pozycja języków łużyckich, nawet żywożnego jeszcze języka górnołużyckiego, nie jest najlepsza. I może stanowić najpoważniejsze zagrożenie dla ich przyszłości.

### Bibliografia

- Budar, Ludmila ; Norberg, Madlena. 2006. *Les écoles sorabes après 1990*, „Education et Sociétés Plurilingues”, 20, 27–38.
- Crystal, David. 2005. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dołowy-Rybińska, Nicole. 2013. *Media europejskich mniejszości językowych: stan, wyzwania, zagrożenia*, „Kultura i Społeczeństwo”, 57 (3), 27–44.
- Dołowy-Rybińska, Nicole. 2012. *Witalizacja i rewitalizacja – strategie zachowania języków mniejszościowych na Górnych i Dolnych Łużycach*. [w:] G. B. Szewczyk, *Serbołużycanie wobec tradycji i wyzwań współczesności* (39–57). Katowice: „Śląsk”.
- Dołowy-Rybińska, Nicole. 2011. *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużycanie, Kaszubi*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Elikowska-Winklerowa, Maria (red.). 2008. *Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur, Cottbus/Šula za doloserbsku rěc a kulturu, Chóšebuz. 15 Jahre Erwachsenenweiterbildung im Sorbischen (Wendischen)/15 lět dalejkubłanje dorosćonych w serbskim*. Chóšebuz: Serbski institut.
- Elikowska-Winkler, Maria. 2003. *Edukacja w dziedzinie języka i kultury na Dolnych Łużycach*. [w:] E. Wrocławska, J. Zieniukowa (red.), *Języki mniejszości i języki regionalne* (159–171). Warszawa: Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.

- Elle, Ludwig. 2010. *Sorben-demographische und statistische Aspekte*. [w:] M. T. Vogt, J. Neyer, D. Bingen, J. Sokol (red.), *Minderheiten als Mehrwert* (309–318). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Elle, Ludwig. 2004. *Die Europäische Charta der Regional – oder Minderheitensprachen und die Sprachenpolitik in der Lausitz*. Bautzen: Sorbisches Institut.
- Elle, Ludwig. 2001. *Kształcenie mniejszości narodowych w Europie środkowej u progu XXI wieku – szkolnictwo serbskie w Niemczech*, tłum. I. Mielnik. [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie środkowej (167–179)*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Elle, Ludwig. 2000. *Die heutige Situation der sorbischen Sprache und Konzepte zu ihrer Revitalisierung*. [w:] L. Šatava, S. Hose (red.), *Erhaltung, Revitalisierung und Entwicklung von Minderheitensprachen. Theoretische Grundlagen und praktische Maßnahmen. Workshop, Bautzen/Budyšin, 16–17 April 1999* (17–21). Bautzen/Budyšin: Sorbisches Institut/Serbski institut.
- Fergusson, Charles. 1959. *Diglossia*, „Word”, 15, 325–340.
- Fishman, Joshua A. 1967. *Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without bilingualism*, „The Journal of Social Issues”, 23 (2), 29–38.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenoble, Lenore A.; Whaley, Lindsay J. 2006. *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, Leanne. 2001. *Language Revitalization: An Overview*. [w:] L. Hinton, K. Hale (red.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (3–18). San Diego, San Francisco, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo: Academic Press.
- Hinton, Leanne. 2011. *Revitalization of endangered languages*. [w:] P. K. Austin, J. Sallabank (red.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (291–311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaulfürstowa, Jadwiga. 2012. *Imersiwne serbskorěčne kublanje w pěstowarnjach Hornjeje a Delnjeje Łužicy*, „Zeszyty Łużyckie”, 46, 92–103.
- Kinkade, M. Dale. 1991. *The decline of native languages in Canada*. [w:] R. H. Robins, E. M. Uhlenbeck (red.), *Endangered Languages* (157–176). Oxford, New York: Berg.
- Mieczkowska, Małgorzata. 2012. *„A serbsce?” jako przykład działań na rzecz praw językowych mniejszości serbołużyckiej*. [w:] M. Giedrojc, D. Kowalewska i M. Mieczkowska (red.), *Mobilizacja a etniczność. Procesy mobilizacji mniejszości narodowych i etnicznych w województwie zachodniopomorskim na tle doświadczeń*

- grup narodowościowych w innych regionach* (27–34). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol, Dmochoski, Sobczyk.
- Nettle, Daniel; Romanie, Suzanne. 2000. *Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages*. New York: Oxford University Press.
- Norbergowa, Madlena. 1997. *Rěčna změna w Dolnej Łužycy a jej faktory*, „Rozhled”, 47, 202–205.
- Pjech, Edmund. 2003. *Regulacje w zakresie szkolnictwa łużyckiego po 1945 roku i jego wpływ na język łużycki*, „Pro Lusatia. Opolskie Studia Łużycoznawcze”, Opole, t. 2, 69–84.
- Rajš, Franc. 1998. *O łużyckich podręcznikach i o terminologiach*, „Zeszyty Łużyckie”, t. 25, 106–117.
- Sallabank, Julia. 2013. *Attitudes to Endangered Languages: Identities and Policies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, Bambi B.; Woolard, Kathryn A.; Kroskrity, Paul V. (red.). 1998. *Language ideologies: practice and theory*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Scholze, Dietrich. 2011. *Religia i narodowość katolickich Serbołużyczan na Górnych Łużycach*. [w:] E. Golachowska, A. Zielińska (red.), *Wokół religii i jej języka* (57–68). Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Schulz, Jana. 2010. *Mehrwert durch Minderheiten? Aktuelle Probleme des sorbischen Bildungswesens*. [w:] M. T. Vogt, J. Neyer, D. Bingen, J. Sokol (red.), *Minderheiten als Mehrwert* (491–532). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Steenwijk, Han. 1999. *Někotare wuslědki sociolinguistiskego napšašowanja w Dolnej Łužycy*, „Rozhled”, 49 (12), 442–447.
- Walde, Martin. 2004. *Demographisch-statistische Betrachtungen im Oberlausitzer Gemeindeverband „Am Klosterwasser”*, „Lětopis”, 51 (1), 3–27.
- Wurm, Stephen. 1998. *Methods of language maintenance and revival, with selected casus of language endangerment in the world*. [w:] K. Matsumura (red.), *Studies in Endangered Languages* (191–211). Kioto: Hituzi Syobo.

## **The situation of the Sorbian languages: condition, institutions, revitalization activities**

### **(Summary)**

This report presents the situation of the two Sorbian languages: Upper and Lower Sorbian. Referring to the Joshua A. Fishman's *Graded Intergenerational Disruption Scale*, the Author presents the stages in the maintenance of these two languages as well as the activities taken by the minorities towards their protection and revitalization. The situation of the Lower Sorbian language can be perceived as dramatic. Only a small group of people from the oldest generation use it in everyday life. The education programs aimed at revitalizing this language (immersion kindergarten Witaj) do not fulfill the hopes placed in them. The linguistic situation in Catholic Upper Lusatia seems to be different. The intergenerational community using the Upper Sorbian language still exists, numerous institutions and associations proposing different cultural and linguistic activities are functioning. Unfortunately, the Sorbs do not make use of the language rights given to them. As a result of their passive attitude, the Sorbian languages do not function in the public life in Lusatia. In face of the demographic changes, strong migration, unemployment in Lusatia and the very low prestige of the Slavonic languages – any revitalization processes are difficult to accomplish.

**Keywords:** revitalization, Upper Sorbian, Lower Sorbian, Joshua A. Fishman, reversing language shift

**Słowa kluczowe:** rewitalizacja, język górnołużycki, język dolnołużycki, Joshua A. Fishman, odwracanie zmiany językowej

**Nicole Dołowy-Rybińska** – kulturoznawczyni, adiunkt w Instytucie Sławistyki Polskiej Akademii Nauk. Do jej głównych zainteresowań należą problematyka europejskich mniejszości językowych i etnicznych oraz metody ochrony zagrożonych języków.

nicoledolowy@gmail.com

Justyna Olko  
(University of Warsaw)

John Sullivan  
(University of Warsaw, Universidad Autónoma de Zacatecas)

## **An integral approach to Nahuatl language revitalization<sup>1</sup>**

### **1. Introduction**

The speakers of Nahuatl, a Uto-Aztecan language of enormous political and cultural status in pre-Hispanic and colonial Mesoamerica, have survived to this day, inhabiting several regions of Mexico. The best documented are the Central Mexican Nahuas who at the time of the Spanish conquest were involved in different ways with the powerful organization of the Triple Alliance, often called the Aztec empire. During that era and much before, Nahuatl was used as a lingua franca throughout the empire and beyond. After the arrival of the Spaniards the Nahuatl language thrived in the new colonial contexts and was widely used for administrative and religious purposes, including in regions where other native tongues held majority status.

The language of the Aztecs, today still the largest indigenous tongue in North America with almost 1.5 million speakers, is in danger of gradual extinction<sup>2</sup>. In the vast majority of Nahua communities, intergenerational language transmission has drastically slowed or ceased. Factors contributing to

---

<sup>1</sup> Results of the research financed within the programme of the Minister of Science and Higher Education in Poland, under the name 'National Programme for the Development of the Humanities' between the years 2012 and 2015.

<sup>2</sup> While the Mexican National Institute of Statistics and Geography (INEGI) cites a population of 1 544 968 native speakers of Nahuatl, 5 years or older, based on the 2010 national census, there are no reliable statistics regarding active versus passive speakers, literacy, intergenerational transmission or access to Nahuatl education at school. The views expressed on these topics in our paper are based on our own professional experience, collaboration and

this critical situation include the large number of passive speakers under 40-50 years of age, the prevailing attitude of racism in Mexican society, the absence of indigenous language programming in the mass media, and a stepped up national educational policy of Hispanization in which school curricula is either entirely in Spanish or designed to transition students to it. Thus, depending on the specific community the status of the language should be classified either as 'disappearing', that is, showing a strong shift towards Spanish and an overall decrease in the proportion of intergenerational transfer; 'moribund', with no transmission to children; or 'nearly extinct,' with only a few speakers of the oldest generation remaining (Grenoble, Whaley 2006: 18). Many members of Nahua communities are merely 'ghost speakers' (Grinevald, Bert 2011: 51), who openly deny any knowledge of the language in spite of having some level of competence. These adverse tendencies are strengthened by widespread migration to larger towns, cities and to the United States, loss of functions in language use and its failure to expand to the new domains of modern life and media, lack of adequate educational support and adverse language ideology; materials for language education and literacy are scarce or non-existent, no monolingual reference materials exist and there is no consensus regarding standardized orthography.

In this paper we discuss a practical and integral strategy for the revitalization of Nahuatl situated within our academic perspective of participatory action research. Our point of departure is a series of projects and activities we have been carrying out for the last several years, based on several complementary components: interdisciplinary research, including documentary work, as well as investigation of both the historical and the present state of the Nahua language and culture; integration of both Western and native-speaking indigenous students and scholars; teaching programs for native and non-native speakers oriented towards the creation of monolingual language materials, and close collaboration with indigenous communities. The operability of our approach depends greatly on fostering communication and collaboration across academic, social, and ideological boundaries, integrating theory, methodology and program implementation, as well as efficiently combining grassroots and top-down approaches.

---

personal communication with a broad range of community members, students, teachers, and educational administrators.

## 2. Rationale for language revitalization

The importance of preserving and developing the local tongues spoken in indigenous communities is not generally valued in Mexican society or politics; the state manages a bilingual educational system, the purpose of which is to transition speakers of minority languages to the monolingual, dominant use of Spanish. This policy arises from the still pervasive and powerful worldwide misconception that the establishment of a national language and culture is a fundamental requirement for political stability. Taken on the global scale, this line of thinking takes the form of ‘a unified mankind [...] subscribing to a universal value system and [...] speaking a universal language’ (Fishman 1982: 6). It is curious that the same people arguing for national cultural and linguistic reduction would consider it an undesirable proposal at the international level. In their pursuit of unification and homogenization, policy-makers ignore the fact that different languages reflect and convey the most fundamental human experiences, while ‘their decline will result in the irrecoverable loss of unique knowledge that is based on specific cultural and historical experience,’ thus weakening considerably the ethnic and cultural identity of speech communities (Brenzinger 2007: ix). The importance of the preservation of linguistic diversity is emphasized in the UNESCO, *Universal Declaration on Cultural Diversity*, highlighting the role of multicultural heritage and cross-cultural communication in fostering creativity (UNESCO 2002: 5). The need for creativity and diversification of intellectual and cognitive tools emerges today as one of the biggest challenges of the current era of globalization. And, as already explained by Whorf, pan-human creativity, increased problem solving capacity and mutual cross-cultural acceptance are among the potential benefits of ethno-linguistic diversity (Fishman 1982: 1–5). The processes of cultural conformity associated with globalization considerably weaken local communities’ ability to maintain, develop and use the unique, tools of perception, reasoning and creation coded within their languages and embedded in their traditional cultural transmission. This tendency not only debilitates their internal cognitive resources, but also prohibits them from contributing to the enrichment of the dynamic, evolving global sum of intellectual tools available for a broader society and crucial for its creativity. From this point of view, it is not difficult to argue that the preservation and development of an endangered language offers benefits that extend beyond its community of

speakers. Here we have a strong rationale for language revitalization, grounded in the social, cultural and economic benefits of cross-cultural transfer, as well as the advantages of extending linguistic diversity.

Differences in language structure contribute in different ways to the performance of nonlinguistic tasks and activities (Gumperz, Levinson 1996; Kövecses 2006), and rapidly progressing psycholinguistic research demonstrates a strong correlation between multilingualism and enhanced non-verbal processes. Tangible and growing evidence shows that bilinguals and multilinguals have expanded cognitive potential, which manifests itself in greater flexibility and capacity for task-solving and in generally higher intellectual and social skills (Bialystok 1999; 2001; Bialystok, Martin 2004; Bialystok, Senman 2004; Costa, Hernández, Sebastián-Gallés 2008; Kovács 2009). The effects of bilingualism on cognitive performance during childhood seem to be more powerful than previously believed (Bialystok 2011: 461–468), Current research suggests that multilingualism enhances executive control, the brain's capacity for staying on track in the selection, organization and utilization of the data we need to solve problems and achieve goals. And it seems to be particularly important in inhibiting the interference of non-essential information in this process. Advantages for executive control can be seen already among 24-month-old children (Poulin-Dubois, Blaye, Coutuya, Bialystok 2011: 567–579). On the other hand, bilingualism also offers significant advantages to the elderly, protecting against cognitive decline and possibly delaying the onset of symptoms of dementia (Bialystok, Craik, Luk 2013: 240–250). Thus, the use of more than one language, which in many cases simply consists of continuing with the 'natural' multilingualism and cultural pluralism that has historically characterized many regions of the world, offers benefits for all the age groups of a given society. This exceeds its practical advantages in the normal processes of daily communication. It would seem then, that language-specific tools for cognitive and non-cognitive tasks can have an additive effect on the performance of multilingual individuals who have them at their disposal.

In many cases, arguments in favor of language revitalization have been limited to the need to preserve the cultural-linguistic heritage of a speech community exclusively for its own benefit. We now argue, based on the evidence presented in the preceding paragraph, that the revitalization of Nahuatl and other languages needs to be understood in terms of the concrete benefit it offers to individuals, to nations and to humanity. Given that the vitality of a society's intellectual infrastructure depends on the diversity of the ideas it can generate

and apply in different processes, both multilingual persons and speakers of minority languages are among its important assets. Accordingly, revitalization can catalyze the potential of native speakers of minority languages to make unique contributions to the enrichment of life in society as a whole. On the other hand, non-native speakers too can benefit from the acquisition of a rare language and apply its specific cognitive tools to their professional activities, including research work. Thus, revitalization strategies should embrace the creation of an important category of neo-speakers (Grinevald, Bert 2011: 51), which may include both younger generations of community members where language transmission had been broken and speakers from outside the community, including activists, teachers, students, and researchers. This is an urgent need in many of the Nahua communities today, where only a small percentage of the members continue to speak the language, and a large category of passive speakers constitutes a real challenge to language revitalization.

In order to be successful, the revitalization of an endangered language must integrate research and education, as well as the practical strategies designed to strengthen it in the specific economic, political and social contexts in which it is used, and plan for its extension into new spheres. In particular, the psycholinguistic benefits of bi/multilingualism need to be included in a broader campaign of education and dissemination directed to parents and teachers who play a crucial role in the formation of attitudes toward language, as well as the transmission of language itself both in the home and at school. In places where home use has been seriously weakened, broken or is debilitated by educational policy, which is the case in a great number of Nahua communities, the education of parents and teachers should in fact precede all other activities.

### **3. Our approach to the revitalization of Nahuatl**

#### **3.1. Empowerment of native speakers as teachers and researchers**

We believe that academic research programs can actively contribute to language revitalization, if they succeed in truly engaging native speakers at all levels of the investigative process, thus, preparing them to play different professional roles related to their language and culture. It is uncommon for indigenous people in Mexico to be hired to teach courses and conduct research

related to their language and culture, except for a few state institutions such as the National Indigenous Language Institute (INALI). The Instituto de Docencia e Investigación Etnológica de Zacatecas (IDIEZ) and the University of Warsaw's Faculty of 'Artes Liberales' work with Nahuatl immigrants from the Huasteca region who are studying at the Universidad Autónoma de Zacatecas and also, more recently, with Nahuatl speakers from other areas, such as Tlaxcala and Puebla. Offering an alternative to the general function of the Mexican university as the last step in the educational process of Hispanization, these students are provided with a monolingual space in which to continue practicing and developing their language and culture: they teach Nahuatl, work on team research projects in active collaboration with Western academics and are encouraged to pursue their own research. They also participate in an international advanced seminar in colonial Nahuatl taught from the University of Warsaw in collaboration with Yale University, which unites scholars and students in several collaborating institutions across Europe, the United States and Mexico. The aim of this seminar is to integrate teaching and research in Nahuatl, fostering new forms of scientific collaboration between Western and indigenous scholars and students. The study of the past, including both older Nahuatl language and culture, makes indigenous people aware of the fundamental relationship of continuity that unites them and their ancestors, effectively empowering them to participate more critically and productively in their daily lives. This important aspect of education is not provided to native people at any level in Mexican education. Indigenous people's historical identity is weak, at best, or non-existent and they do not have any opportunity to read the rich corpus of alphabetic writing authored by their ancestors. We believe that Nahuatl must have access to their past if they are to actively promote the survival and development of their culture. This is also crucial for the reconstruction of their self-esteem and pride, and for countering the pervasive negative attitudes toward all indigenous languages that are an essential component of Mexican ideology. At a practical level, the study of the older corpus of Nahuatl texts will permit the identification of vocabulary, concepts and even grammatical structures that have fallen out of use, but can be used to enrich today's variants. For example, we were able to identify the term *copactli*, 'soft palate,' from Molina's 1571 dictionary and incorporate it into our monolingual dictionary definitions of the letters of the alphabet and their associated phonological processes. In January of 2014 in our Nahuatl Language and Codex Institute, in the city of Cholula, we

brought together foreign and Mexican researchers and students and a group of Nahuatl speaking high school students from the town of Zoyotla, Puebla and other native speakers from the region. The indigenous participants had gone through their basic education entirely in Spanish, and had never read anything written in their own language. For two weeks, we transcribed, translated, analyzed and discussed together a number of colonial manuscripts from the region written in Nahuatl. One of the sessions was held in Zoyotla and was attended both by school children and adult members of the community. The course also included the study of colonial pictorial manuscripts and instruction in modern Nahuatl.

An important dimension of revitalization is the efficient incorporation of native speakers into academic research. In the long history of anthropological and ethnolinguistic studies Western scholars have included indigenous collaborators into their work as informants whose role in the research process is limited to the passive transfer of raw data. In all of our projects students and researchers who are members of native communities perform active roles. In other words, they are directly involved in field research; documentation; analysis and interpretation of ethnolinguistic data, ethnohistorical and linguistic studies; as well as teaching activities. Young Nahuatl scholars who collaborate with us are able to continue their graduate studies, including the preparation of Ph.D. dissertations in Europe under the auspices of a European Research Council funded project<sup>3</sup> in which we do not ‘read over the shoulders’ of the natives (Geertz 1973: 452), but experiment with the combination of inside and outside perspectives. Since public education does not provide indigenous students with access to pre-Hispanic sources and colonial literature created by their ancestors, we encourage young indigenous scholars to study these materials, as well as works written by contemporary authors, offering them theoretical and methodological background, but not imposing Western methods of analysis and interpretation as a unique valid model of research. Importantly, all these activities are carried out in monolingual spaces where native speakers are stimulated, for the first time in their academic lives, to carry out discussions and formulate their own opinions in their mother tongue.

---

<sup>3</sup> “Europe and America in contact: A multidisciplinary study of cross-cultural transfer in the New World across time” directed by Justyna Olko (ERC Starting Grant FP7-IDEAS-ERC-312795; main host institution: University of Warsaw; partner beneficiaries: Zacatecas Institute for Teaching and Research in Ethnology (IDIEZ) and University of Seville).

### 3.2. Teaching of Nahuatl language and culture

We believe that truly multilingual programs of education should not be oriented toward replacing indigenous or minority languages with a dominant language; rather they should cultivate in children the cognitive tools their mother tongue provides them with, and assure their most efficient and integral development. However, in our opinion an unwritten goal of the highly centralized system of bilingual education in Mexico is to replace indigenous languages with Spanish. The role of instruction in the native tongue is structurally limited because bilingual elementary school teachers receive their training in Spanish, do not participate in any aspect of curriculum development and are not prepared to teach monolingually in indigenous languages. Textbooks are only produced for a limited amount of variants and when distributed in communities that speak another variant, they often meet with rejection. It is common for bilingual teachers to be given jobs in communities that speak variants and even languages different from their own. Another harmful practice that continues to some extent today is that students are encouraged to stop speaking their native language at school, while teachers advise parents to communicate only in Spanish with their children.

Whereas the presence of large indigenous populations in some multi-ethnic settings, such as the United States, has stimulated experimentation with bold strategies for native schooling involving immersion in the heritage language and community-based planning, this has not been the case in Mexico. Research has consistently shown that academic achievement is best nurtured when children are educated in their native languages (Hinton 2011: 298–299; McCarty 2003: 147–158; Austin, Sallabank 2010:10), and for this reason we believe that immersion based programs should be carefully planned, developed and implemented in Nahua-speaking communities. We strongly propose that this new system of education be introduced both within public education and in pre-school language nests, in which the fluent speaking generation of grandparents, often the last fully proficient age group of native speakers, would take care of young children using only the native tongue.

As mentioned, we are already experimenting with this kind of monolingual space at IDIEZ where indigenous college students can continue to use their language and practice their culture through participation in the

teaching, research and revitalization projects we design and implement. We will soon take this project to the next level by founding a monolingual master's degree program in Nahuatl Studies at the Universidad Autónoma de Zacatecas in Mexico, with international partners including the University of Warsaw. Our prospective students will all be encouraged to design and carry out revitalization projects, and for this they will need to have a strong background in linguistics; however, they will also need training in the theory and methodology of second language instruction and learning processes (Hinton 2011: 309). To achieve this important goal, the master program will be oriented toward both research and teaching methodology. This will entail 'teaching through the language,' rather than only focusing on it as an object of study (Tsunoda 2005). The indigenous and non-indigenous participants in the program will be immersed not only in the language, but also in the past and present of the culture, and will develop critical and creative thinking skills in Nahuatl. We expect the majority of the students to be native speaking bilingual elementary education teachers or future teachers, and in the course of their studies they will gain the background in the theory and methodology of second language instruction and learning processes needed to design and implement teaching and revitalization activities in their communities.

### **3.3. Developing educational resources and reference works for teaching and research**

A crucial academic experience for the indigenous members of IDIEZ has been their participation in the preparation of our monolingual dictionary of modern Huastecan Nahuatl. To date, we have produced monolingual definitions, example sentences, grammatical classifications, prefix information, derivative forms and morphological analysis for almost nine thousand headwords.

Defining words is a basic cognitive exercise used in many elementary curricula around the world. Western societies place a high value on thinking abstractly, or to put it in other words, decontextualizing thought. Research is objective inasmuch as the researcher can insulate him or herself from the object of study, and one of the many ways that children are trained to perceive the world in this way is to reduce the expressive capacity of a word to a generic, self-sufficient dictionary entry. The indigenous university students who begin to work at IDIEZ have never had the opportunity to do high level

critical or creative thinking in their language, much less construct word definitions or example sentences. When they do so, they resort to a strategy that would be frowned on in a Western classroom: rather than isolating their thought, they transport themselves back into their communities and imagine themselves in real natural and/or social situations that are conducive to eliciting the concepts and language needed to formulate the material. And since the Western model is not forced on them, they are able to produce both content and structure which emanates from within their language and culture. For example, European languages express decontextualized action with the infinitive form of a verb, which in essence removes the subject, and this is the form taken by the dictionary headword. Nahuatl verbs do not have an infinitive form<sup>4</sup> and this relates directly to the way that our students perceive actions performed by a subject. Nahuatl verbs can be expressed in the passive voice or with an impersonal subject, but our students do not feel comfortable with a definition unless it specifies what kinds of subjects can perform the action: broadly speaking, these are natural deities, people, wild animals, domesticated animals, plants and inorganic material. For example, the definition of *amiqui*, ‘to be thirsty’, is ‘Macehualli, tecuani, tlapiyalli xihuitl zo tlalli quinequi atliz,’ ‘A person, a wild animal, a domesticated animal, a plant or the land wants to drink water.’

The creation of grammatical terminology from within Nahuatl is especially important in the preparation of monolingual reference works at IDIEZ: a dictionary, a grammar and a thesaurus. Our construction of neologisms requires a firm grasp of the morphosyntactic resources of Nahuatl in order to insure that they will be understood and have a good chance of being accepted by native speakers. For example, in order to formulate the terminology for classifying affixes, we chose three verbs denoting different grades of attachment: *netechoa*, ‘to fuse sth’; *pepechoa*, ‘to stick sth’; and *pihuia*, ‘to add sth’ Two noun were also selected to be incorporated to verbs: *tzintli*, ‘buttocks’, and by extension ‘the base of sth’ or ‘the beginning of a process’ and *tzontli*, ‘hair’, and by extension, ‘the end of a process’. The resulting six combinations were then converted into the patientive nouns that follow:

---

<sup>4</sup> In his mid-sixteenth-century dictionary, *Vocabulario en lengua castellana y mexicana*, Alonso de Molina set the standard for the structure of verb headwords in Nahuatl, consisting of a simple or complex nucleus with derivative affixes, but devoid of inflectional affixes.

<i>Tlatzimpihuillilli</i>	<i>Tlatzimpepecholli</i>	<i>tlatzinnetcholli</i>
Ø-tla-tzin-pihui-li-l-li SBJ.3SG-OBJ.NHUM- anus-to_add-BEN- NACT[PATN]-ABS.SG 'preclitic'	Ø-tla-tzin-pepecho-l-li SBJ.3SG-OBJ. NHUM-anus-to_stick- NACT[PATN]-ABS.SG 'inflectional prefix'	Ø-tla-tzin-netecho-l-li SBJ.3SG-OBJ. NHUM-anus-to_fuse- NACT[PATN]-ABS.SG 'derivational prefix'

<i>Tlatzompihuillilli</i>	<i>Tlatzompepecholli</i>	<i>tlatzonnetecholli</i>
Ø-tla-tzon-pihui-li-l-li SBJ.3SG-OBJ.NHUM- hair-to_add-BEN- NACT[PATN]-ABS.SG 'postclitic'	Ø-tla-tzon-pepecho-l-li SBJ.3SG-OBJ. NHUM-hair-to_stick- NACT[PATN]-ABS.SG 'inflectional suffix'	Ø-tla-tzon-netecho-l-li SBJ.3SG-OBJ. NHUM-hair-to_fuse- NACT[PATN]-ABS.SG 'derivational suffix'

Creating neologisms for theoretical and technical terminology from within an endangered language is crucial if its speakers expect to use it as a means for participating in local, national and global life. But as important as the products of this activity, is the process itself: native speakers, both individually and in groups, need to work conceptually within their language. The pioneering work done at IDIEZ in the construction of grammatical terminology and its dissemination through academic workshops for native and non-native speakers constitutes an important step in this direction.

### 3.4. Nahuatl writing and literacy

The Nahuas shared the tradition of books and glyphic records with other pre-Hispanic cultures of Mesoamerica, and were quick to adopt alphabetic writing. After adapting the orthographic conventions of the Roman alphabet to Nahuatl in the 1530s in such major centers as Mexico-Tenochtitlan and Tlatelolco, both Spanish friars and indigenous authors used it prolifically throughout the colonial period. Although the first generation of indigenous scribes and notaries depended on ecclesiastics for their training, in the next generations the participation of the Catholic Church lost importance because qualified indigenous persons in each town took over the task of preparing their successors. By the third quarter of the sixteenth century even small native towns had at least one notary associated with the municipal government,

serving both official and individual needs (Lockhart 1992: 330–331). Alphabetic writing in Nahuatl expanded quickly across its core cultural area and beyond, taking on the role of an ‘alphabetic bridge’. It facilitated Spanish administrative and ecclesiastic communication with other ethnic groups, whose own written records, although developing later, never gained the level of acknowledgement by Spaniards that Nahuatl enjoyed. But more importantly, indigenous people, and especially the Nahuas, used alphabetic writing for multiple purposes of their own. In many places this tradition continued until the nineteenth century, but tapered off after Mexican Independence, only reestablishing itself again in the 1970s, when works of literature in poetry, narrative, theatre and essay began to be published in Nahuatl. However, the restoration of Nahua literacy and its adaptation to modern genres, themes and media still encounters serious obstacles today, the most important of which are the lack of consensus regarding a standardized orthography and harmful propaganda regarding the mutual incomprehensibility of modern ‘dialects’ of Nahuatl. Some even assert that since alphabetic writing was a practice imposed for historical and colonial reasons, it should not be considered an inherent element of tradition or practice in indigenous communities (Flores Farfán 2009: 125).

However, although reading and the writing have never been universal practices among the Nahua population, ethnohistorical research clearly shows that they were important and efficient tools not only in the hands of the indigenous nobility, but also among members of the middle and even lower classes, who used it for legal purposes. And, despite its ‘European nature’, it permitted and assured the conservation and perpetuation of historical tradition and collective memory in the community-based annals and so-called ‘primordial titles’ that were produced in the middle and late colonial period. Alphabetic writing in Nahuatl also incorporated many elements of indigenous orality, providing means to record oral genres in ways that were not available to pre-conquest glyphic writing. Today, regardless of one’s historical tradition and situation, ‘in order to function in a globalized world one does need to be literate’ (Grenoble, Whaley 2006: 135); therefore, it makes little sense to strive for the ‘petrification’ of modern native communities as traditional and isolated enclaves. Significantly, each of the native-speaking high school students from Zoyatla who participated in our winter Nahuatl institute, mentioned independently and with no elicitation from us that the primary reason for their participation in the course was their desire to learn

to write in Nahuatl. Thus, we believe that while the socio-cultural factors of a specific community should be taken into account and local acceptance and support should be sought (Flores Farfán 2009: 127), it is worthwhile to orient writing toward the development of both a wider culture of literacy and functional communicative competence.

Everywhere in the world today, younger generations are already active participants in 'electronic culture' and media, while middle-age persons are beginning to do so. Sometimes designers of revitalization programs focus solely on oral communication in the home, or on the oral and written communication that takes place in the space and among the actors in formal education. In today's world, more and more people text and email each other, and communicate through social portals that permit live oral and written conversation, enriched by graphics, audio and video. Literacy is not being threatened by globalization; in fact, it is expanding, and needs to be harnessed in its new and exciting electronic modalities to promote the revitalization of endangered languages.

Crucial to our strategy for reviving Nahua literacy is the standardization of orthography across variants, without affecting the rich regional differences in structure and meaning. Irrespective of the language, this task should take into account, and modify when necessary, already existing traditions of writing. In the case of Nahuatl, we propose a modernized version of the orthography developed during the colonial period. In this system, the Spanish values of the Roman alphabet were used to represent similar sounds in Nahuatl. The convention was facilitated by the fact that Spanish had close equivalents for the majority of phonetic elements in the native language; in fact it was Nahuatl that lacked more of the Peninsular sounds. Several phonological features of Nahuatl nevertheless posed a serious challenge, including the glottal stop or fricative, depending on the variant, and vowel length, aspects of the language that were more than often left unmarked. The native sounds [tʃ] and [ts] were rendered as digraphs, while the double *l*, absent in Spanish, was modeled on the Latin *ll*. Early orthographers also became aware of the fact that in Nahuatl voiced consonants are devoiced at the end of a syllable, so they changing prevocalic *hu-* [w] to *-uh* in syllable-final positions, also changing *cu-* [k<sup>w</sup>] to *-uc* in the same environment. Our proposal follows the conventions developed by Andrews (1976), Campbell and Karttunen (1989) and Karttunen (1985), which are based on colonial orthography, with minor modifications: the glottal aspiration [h], which was seldom represented

in colonial writing, is written as h; vowel length, again seldom represented in colonial times, can be signaled with a macron over a long vowel, i.e., ā [a:]; the colonial ç [s] before [a] and [o] is replaced by z; and the syllable and word final devoiced variants of hu [w] and cu [k<sup>w</sup>] are written uh [ʍ, h] and uc [k<sup>w</sup>, h].

Orthographic substitution			Word examples		
Colonial		ACK	Colonial		ACK
ø	>	h	patli	>	pahtli ‘medicine’
a	>	ā	tlatia	>	tlātiā ‘to hide sth’
ç	>	z	aço	>	ahzo ‘perhaps’
hu	>	uh	noconehu	>	noconēuh ‘my child’
cu	>	uc	tecutli	>	tēuctli ‘lord’
cuh	>		tecuhtli	>	

Thus, we believe that maintaining a close relationship to the older tradition of writing in Nahuatl is crucial for the restitution of literacy today and the unification of the language’s orthography. Nevertheless, this current goal encounters several major obstacles in Mexico. The orthographies commonly used today for modern Nahuatl developed independently of the earlier colonial conventions. On the one hand, they are designed to eliminate the complexities of Spanish based orthographies, substituting w for hu, k for c (before a and o) and s for ç (before e and i) and z (before a and o). What this does, in effect, is create an orthographic chasm between older and modern writing, making it practically impossible for a young student trained in the modern systems to read the enormous and rich written legacy of his or her ancestors. On the other hand, the new conventions reduce the function of the orthographic system to the representation of sounds. The following is a list of letters used in the ACK Nahuatl alphabet with their corresponding phonemes: h /h/; c, qu /k/; t /t/; cu /k<sup>w</sup>/; hu /w/; l /l/ and n /n/. In Eastern Huastecan Nahuatl, each of these elements, either through devoicing or softening, suffers radical changes in sound in syllable and word final positions, becoming glottal fricatives. Conventions were actually created during the colonial period to signal this, spelling the devoiced hu and cu as uh and uc, respectively. Modern spelling systems ignore the phonemes and instead represent the allophonic variations in these contexts, reducing all of the elements to a j for the glottal fricative, as in the following examples.

		<i>ACK orthography</i>	<i>Sound based orthography</i>	
'wind'	[ehekatɬ]	<i>ehecatɬ</i>	<i>ejekatɬ</i>	
'medicine'	[pahtli]	<i>pahtli</i>	<i>pajtli</i>	
'to hear'	[kaki]	<i>caqui</i>	<i>kaki</i>	
'heard'	[kahki]	<i>cacqui</i>	<i>kajki</i>	
'to know'	[mati]	<i>mati</i>	<i>mati</i>	
'has known'	[mahtok]	<i>mattoc</i>	<i>majtok</i>	
'to close'	[tsak <sup>w</sup> a]	<i>tzacua</i>	<i>tsakwa</i>	
'closed'	[tza <sup>h</sup> ki]	<i>tzaucqui</i>	<i>tsajki</i>	
'to leave'	[kawa]	<i>cahua</i>	<i>kawa</i>	
'left'	[kahki]	<i>cauhqui</i>	<i>kajki</i>	
'bathed'	[maltih]	<i>maltih</i>	<i>maltij</i>	or <i>malti</i>
'my child'	[nokoneh]	<i>noconeuh</i>	<i>nokonej</i>	or <i>nokone</i>
'Leave!'	[fijakan]	<i>Xiyacan.</i>	<i>Xiyakaj.</i>	or <i>Xiyaka.</i>
'to tell sb'	[iɬlia]	<i>ilia</i>	<i>ijlia</i>	or <i>ilia</i>

All Nahuatl variants share a common morphology, which in principle favors the possibility of interdialectal communication, and the ACK orthographic system, by representing phonemes, renders this characteristic of the language transparent to the reader. Notice in the preceding chart, especially in the word pairs for the verbs 'to hear', 'to know', 'to close' and 'to leave', how the relationship between the simple and the derived forms are obscured by the modern spelling. In short, the ACK orthography provides a bridge between older and modern Nahuatl writing, and facilitates written communication across variants.

Linguists and anthropologists tend to limit their work to the study of the culture of the living, whereas historians and archaeologists focus on the culture of the dead. Works produced from these perspectives give the impression, on the one hand, that past culture has nothing to do with the lives of indigenous people today, and on the other hand, that present day indigenous culture has no past. This illusion is further strengthened and disseminated by Mexican popular ideology, which states that the nation has roots in the great indigenous civilizations of the Mayas and the Aztecs, but that indigenous people today are culturally backward and constitute an obstacle to progress. This is why it is so important to raise awareness of both native speakers and the broader society to the fact that the language and culture of Nahuatl, along with its literary tradition, have enormous

historical depth. They have evolved in a continuous and uninterrupted fashion from pre-Hispanic times to the present. Recognition of this fact is essential if indigenous people are to reconstruct and reinforce their historical identity, and from it derive the pride and positive linguistic attitudes that are absolutely necessary for the survival and growth of their language and culture. We have incorporated this important goal into our project tasks, involving members of indigenous communities in the reading and analysis of both older manuscripts and modern Nahuatl texts. These activities allow indigenous people to directly experience the fundamental relation of continuity between older and modern Nahuatl language and culture. In order to promote both modern and older literature transmitted in standardized orthography we have launched the monolingual *Totlahtol* series, published by the University of Warsaw and IDIEZ in collaboration with other institutions in Mexico, aimed at disseminating colonial and contemporary written works, including reference materials, such as a monolingual dictionary of Modern Huastecan Nahuatl. Refugio Nava's book of children's literature, *Malintzin itlahtol* (2013), written in Tlaxcalan Nahuatl, and Gustavo Zapoteco Sideño's volume of poetry, *Chalchihuicozcatl* (2014), composed in Nahuatl from Guerrero, are the first works produced in this series. We are convinced that publishing historical sources and making them available not only for scholars but also for native speakers, will be crucial for restoring and strengthening the historical identity of the Nahuas and for helping to raise the status of their language. All of these publications are issued in paper versions—which contribute enormously to the prestige of the language, both in the eyes of speakers and their communities and in the academic world—and in open-access electronic publications assuring their unrestricted distribution among native speakers from all walks of life, not just teachers, students, and scholars.

It goes without saying that local attempts to create and recreate literary culture and restore historical identity can be stimulated and supported by academic circles and within revitalization projects carried out in collaboration with native communities. This kind of assistance must entail instruction in orthography, training in reading older and modern Nahuatl texts, encouraging critical reading and creative writing, as well as facilitating technical and editorial opportunities for publishing works produced by members of specific communities. All this will become feasible as monolingual spaces are created in native communities (including spaces within existing and new

educational/cultural institutions and public buildings), where Nahuas are stimulated to read and discuss works that their ancestors and contemporaries have written, as well as to compose works of their own.

#### **4. Bridging barriers in language revitalization**

A major premise in our strategy is to question and bridge several unfounded, yet powerful dichotomies in language revitalization. They include three major oppositions:

- Top-down versus grass-root approaches; for example, formal education vs. intergenerational transfer
- Traditional communities versus immigrants
- Cultural legacy versus modern culture.

The Mexican school system has always been a disruptive factor in the intergenerational transfer of Nahuatl, but this needn't be. We believe that at the current stage of the endangerment of Nahuatl, the likelihood of its survival and continuing development requires mutual reinforcement of home transfer and use in school, oriented toward the cultivation of a) historical identity, b) positive attitudes with respect to the language, c) awareness of the benefits of bilingualism/multilingualism, and d) intellectual and cognitive tools in indigenous children. This will not be possible without professional groups of highly trained, sensitive and independently thinking indigenous teachers capable of teaching in and through the native language, and promoting new forms of collaboration with the parents of their students. Preparing these teachers represents a special challenge for institutions of higher education and research circles; an important starting point for this major change in the role of education in reestablishing language transfer will be our monolingual master's degree program in Nahua civilization.

We see no contradiction between community-based programs and the involvement of immigrants and external allies in language revitalization. Our approach involves direct collaboration with members of Nahua communities, both in their original localities and those who have migrated to urban centers, both nationally and abroad. Immigration is a permanent structural component of Mexican society and cannot be ignored in the planning and execution of revitalization programs today. Native speakers work with us as students, teachers,

researchers and collaborators and we provide them with training to assure that they may successfully carry out any number of educational, social and political tasks essential for guaranteeing linguistic and cultural development. They are encouraged to practice and extend the use of their language into more and more sectors of modern culture and social life, especially through the creation and expansion of spaces for monolingual language practice.

Viewing traditional cultural practices and historical identity as obstacles to the integration of a community's language and culture in today's globalized world is a mistake. Successful strategies for language revitalization need to harness and enhance links with the past by facilitating access to historical tradition and literature, by giving importance to cultural practices that have survived until now, by showing how they can contribute to the solution of modern problems, by enriching them through modern electronic media, by highlighting the continuity between the forms of communication used by the oldest and youngest generations. Sahlins argues that in traditional cultures there is no opposition between stability and change; rather, 'culture functions as a *synthesis* of stability and change, past and present, diachrony and synchrony. Every practical change is also a cultural reproduction,' because native people respond to events and novel experience according to their cultural interpretations and categories (Sahlins 1985: 144). It is in fact the enduring integrity of indigenous peoples and their cultures that constitutes the continuity underlying change (Sahlins 2000: 9–10). And this has been, all across colonial times until the present, the case of Nahua culture.

There are two further kinds of barriers that need to be bridged in order to create a successful integral and long-standing program for the revitalization of Nahuatl: the lack of interdialectal communication and international support. We believe that a favorable outcome to this project depends on the ability of native speakers from different regions of Mexico to communicate and collaborate with each other in the planning and implementation of projects for the development of their language and culture. It has already been pointed out that the lack of contact between different isolated Nahua communities makes them even more susceptible to rapid language shift (Flores Farfán 2002: 229). Strange as it may seem, international cooperation has been instrumental in the initial attempts to overcome this isolation, and it will be an indispensable ally of indigenous people in their broader goals of countering the national tendency toward Hispanization, as well as generalized practices of discrimination and marginalization in Mexican society.

In December of 2011, as part of a research project funded by the US National Endowment for the Humanities<sup>5</sup>, IDIEZ brought together twenty native speakers representing ten variants of Nahuatl for a five-day workshop in Zacatecas. A second Interdialectal Encounter of Nahuatl, financed by the Mexican National Commission for the Development of Indigenous Peoples (CDI)<sup>6</sup> and organized jointly by IDIEZ and the University of Warsaw, was held over the weekend of January 18 and 19 of 2014 in the city of Cholula with the participation of sixty native speakers and thirteen non-native speakers. Both events were recorded and broadcast by ‘XECARH ‘The Voice of the Hñahñu People’, a radio station affiliated with the CDI. In our two Interdialectal Encounters, the themes for discussion were proposed, modified and accepted by the indigenous participants at the beginning of each event, and all exchanges were held monolingually in Nahuatl. Generating a monolingual environment was problematic at the beginning of the 2011 event because native speakers of indigenous languages usually converse with each other in Spanish outside of their communities, and in public situations they tend to immediately translate what they have said into Spanish. These linguistic attitudes were probably reinforced by the belief that speakers of different variants of Nahuatl would not be able to understand each other. However, during the 2014 event, the monolingual space was quickly and naturally established, no doubt thanks to the long experience of the indigenous students of IDIEZ in carrying out monolingual events and workshops. Importantly, in both events it became clear that a high enough degree of intelligibility existed to permit fluid and animated monolingual discussions on a diverse array of topics, including identity, teaching and revitalization, community traditions, migration, linguistic policy, intergenerational language transmission, and gender issues. Friendships, proposals for collaboration and a general sensation of solidarity emerged during each meeting and all participants unanimously agreed that more interdialectal encounters, and more diverse modalities of these activities, should be planned on a regular basis. We have also discussed the need to explore electronic options that will permit continuous live communication, eliminating the obstacle of

---

<sup>5</sup> The project, *An Online Nahuatl (nci, nhe, nhw) Lexical Database: Bridging Past, Present, and Future Speakers*, was directed by the University of Oregon’s Dr. Stephanie Wood from 2009 to 2012. <http://whp.uoregon.edu/dictionaries/nahuatl>

<sup>6</sup> [www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx)

geographical distance in the time intervals between physical meetings. This initiative will include workshops in reading colonial and modern Nahuatl texts and live interdialectal discussions using videoconferencing platforms, which would include members of Nahua immigrant communities in the United States. Yet another complementary component, enhancing the role of international communication and support in language revitalization, is our project's website dealing with three endangered languages: Nahuatl in Mexico and Lemko and Wymysiöeryś in Poland.<sup>7</sup> Its three domains of research, culture (including literature) and education, describe, document and recreate the universe of each of the endangered languages. And they are all presented in monolingual interfaces in each of the three endangered languages, plus English, Polish and Spanish. We envision this portal becoming a living space available for writers in Nahuatl, Lemko and Wymysiöeryś to publish their works, for native and non-native readers, as well as a resource repository for scholars and students working on these languages and their communities.

## **5. Conclusions: toward an integral approach to the revitalization of Nahuatl**

At the core of our strategy lies the imperative of fostering collaboration across academic, social, and ideological boundaries, and the integration of grassroots and top-down approaches. Zimmerman (2011: 34–36) has pointed out the urgent need to combine different levels of activities in the revitalization of native languages of Latin America, including the pedagogical, public and sociolinguistic spheres, and now it is time to put it into practice. In the case of Nahuatl, we focus on preparing and studying extensive documentation of both a historical (archival texts) and a contemporary (digital recordings) nature and, subsequently, using these collected resources to create, expand and enrich dictionaries, grammars, and pedagogical materials, adapting the products of linguistic research for use in revitalization. We believe lexical and structural data from historical documentation can be reintroduced into modern language, enriching the linguistic tools available to native speakers and facilitate the expansion of language use into new domains. These

---

<sup>7</sup> [www.revitalization.al.uw.edu.pl](http://www.revitalization.al.uw.edu.pl)

same resources can be helpful in strengthening the historical and cultural identity of native speakers. In addition to providing research results to members of speech communities and facilitating their access to the texts written by their ancestors throughout the colonial era, we also strive to raise the prestige of modern Nahuatl in academic circles and the broader society by promoting teaching, research and promotional campaigns in the mass media. It is also extremely necessary to foster the teaching of Nahuatl at all academic levels; researchers should participate in creating innovative and efficient resources for instruction. The first step in this strategy is to establish a monolingual university program grounded in international collaboration. With the interest and support of Mexican state institutions, such as the Ministry of Foreign Affairs, we strive to establish efficient collaboration with state educational institutions in order to extend the presence of native languages in primary, secondary and higher education and improve teaching methodology. A necessary step in this direction is the development of Nahuatl literacy and the implementation of a standardized orthography that will help to preserve and develop the richness of varietal differences and make them accessible to all. In fostering effective educational strategies, it is highly important to disseminate and apply the results of psycholinguistic research on the concrete benefits of multilingualism in order to stimulate positive attitudes on the part of parents, teachers, politicians, social workers and other service professionals toward minority language transmission and multi-language education.

Our approach is firmly rooted in permanent and direct collaboration with members of the language communities we are studying and working to revitalize. Native speakers work with us as students, researchers and collaborators, not informants. We strive to provide them with the skills and tools they need to become actively involved in research, teaching and revitalization. The promotion of a positive language ideology in communities, among immigrants, in academia, in schools and in the broader society is crucial for building the self-confidence of native speakers, strengthening their historical and cultural identity, stimulating their initiatives and enhancing their professional performance. Finally, we must overcome the isolation of groups that struggle to preserve their languages and make them aware of external interest and recognition, and especially of the availability of forms of support that, departing from the normal empty institutional gestures designed to fail, constitute opportunities to bring about real change.

## Bibliography

- Andrews, J. Richard. 2003. *Introduction to Classical Nahuatl, Revised Edition*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Austin, Peter; Sallabank, Julia. 2011. *Introduction*. In: P. Austin and J. Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (1–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen. 1999. *Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind*, “Child Development”, 70, 636–644.
- Bialystok, Ellen. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen; Martin, Michelle M. 2004. *Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task*, “Developmental Science”, 7, 325–339.
- Bialystok, Ellen; Senman, Lili. 2004. *Executive processes in appearance–reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation*, “Child Development”, 75, 562–579.
- Bialystok, Ellen; Craik, Fergus I. M.; Luk, Gigi. 2012. *Bilingualism: consequences for mind and brain*, “Trends in Cognitive Sciences”, 16(4), 240–250.
- Brenzinger, Matthias. 2007. *Language Endangerment Throughout the World*. In: M. Brenzinger (ed.), *Language Diversity Endangered* (ix–xvii). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Campbell, R. Joe; Karttunen, Frances. 1989. *Foundation Course in Nahuatl Grammar*, vol. 1: Texts and Exercises, vol. 2: Vocabulary and Key. Austin: University of Texas.
- Costa, Albert; Hernández, Mireia; Sebastián-Gallés, Nuria. 2008. *Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task*, “Cognition”, 106(1): 59–86.
- Fishman, Joshua. A. 1982. *Whorfianism of the third kind: Ethnolinguistic diversity as a worldwide societal asset (The Whorfian Hypothesis: Varieties of validation, confirmation, and disconfirmation II)*, “Language in Society”, 11(1): 1–14.
- Flores, Farfán; José, Antonio. 2002. *The use of multimedia and the arts in language revitalization, maintenance and development*. In: B. J. Burnaby, J. A. Reyhner (eds.), *Indigenous Languages Across the Community* (225–236). Arizona: Northern Arizona University.
- Flores, Farfán; Antonio, José; Ramallo, Fernando. 2010. *Exploring links between documentation, sociolinguistics and language revitalization: An introduction*. In: J. A. Flores Farfán, F. Ramallo (eds.), *New Perspectives on Endangered Languages. Bridging gaps between Sociolinguistics, Documentation and Language Revitalization* (1–12). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Grenoble, Lenore A.; Whaley, Lindsay J. 2006. *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grinevald, Collette; Bert, Michel. 2011. *Speakers and communities*. In: Peter Austin and Julia Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (45–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John J.; Levinson, Stephen C. (eds.). 1996. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, Leanne. 2011. *Revitalization of endangered languages*. In: P. Austin, J. Sallabank (eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (291–311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karttunen, Frances. 1992. *An Analytical Dictionary of Nahuatl*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Kovács, Agnes M. 2009. *Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning*, “Dev Sci”, 12(1), 48–54.
- Kövecses, Zoltan. 2006. *Language, Mind, and Culture. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lockhart, James. 1992. *The Nahuas after the conquest. A social and cultural history of the Indians of Central Mexico, sixteenth through eighteenth centuries*. Stanford: Stanford University Press.
- Lucy, John A. 1996. *The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research*. In: J. J. Gumperz, S. C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (177–202). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarty, Teresa. 2003. *Revitalising Indigenous Languages in Homogenising Times*, “Comparative Education” 39(2), 147–163.
- Nava Nava, Refugio. 2013. *Malintzin itlahtol*. Totlahtol Series. Warszawa: Faculty of “Artes Liberales”, University of Warsaw, Universidad Autónoma de Tlaxcala and Instituto de Docencia e Investigación Etnológica de Zacatecas.
- Poulin-Dubois, Diane ; Blaye, Agnes ; Coutya, Julie ; Bialystok, Ellen. 2011. *The effects of bilingualism on toddlers’ executive functioning*, “Journal of Experimental Child Psychology” 108, 567–579.
- Sahlins, Marshall. 1985. *Islands of History*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sahlins, Marshall. 2000. *Culture in Practice: Selected Essays*. New York: Zone Books.
- Tasaku, Tsunoda. 2005. *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlin & New York: Mouton De Gruyter.
- UNESCO. 2002. *Universal Declaration on Cultural Diversity, Cultural Diversity*, Series No. 1.

- Zapoteco Sideño, Gustavo. 2014. *Chalchiuicozcatl*. Totlahtol Series. Warszawa: Faculty of “Artes Liberales”, University of Warsaw and Instituto de Docencia e Investigación Etnológica de Zacatecas.
- Zimmermann, Klaus. 2011. *Reflexiones acerca de la revitalización de las lenguas amerindias en México*, “UniverSOS”, 8, 9–41.

## **An integral approach to Nahuatl language revitalization**

### **(Summary)**

Nahuatl, a Uto-Aztecan language of enormous political and cultural status in pre-Hispanic and colonial Mesoamerica and the largest indigenous tongue in North America today, is in danger of gradual extinction. Diminishing or entirely broken intergenerational transfer of the language, widespread migration, loss of functions in language use and its failure to expand to the new domains of modern life and media, lack of adequate educational support, materials for language education and consensus regarding standardized orthography, as well as the proliferation of adverse attitudes toward the language are all essential factors contributing to its progressing endangerment.

In this paper we discuss our strategy for the revitalization of Nahuatl, taking as a point of departure a series of projects and activities we have been carrying out for the last several years. They are based on various complementary components: interdisciplinary research, including documentary work, as well as investigation of both the historical and the present state of the Nahua language and culture; integration of both Western and native-speaking indigenous students and scholars; teaching programs for native and non-native speakers oriented towards the creation of monolingual language materials; and close collaboration with indigenous communities. The operability of our approach depends greatly on fostering communication and collaboration across academic, social, and ideological boundaries, integrating theory, methodology and program implementation, as well as efficiently combining grassroots and top-down approaches.

**Keywords:** Nahuatl, Mexico, teaching, research, language revitalization

**Justyna Olko** is a researcher and vice-dean at the Faculty of ‘Artes Liberales’; she specializes in Nahua ethnohistory and philology as well as cross-cultural transfers and language contact between Europe and New Spain and is engaged in an international program centered on the revitalization of Nahuatl and other endangered languages. She is author of several books, including *Insignia of Rank in the Nahua World* (University Press of Colorado, 2014).

jolko@al.uw.edu.pl

**John Sullivan** is a researcher at the Universidad Autónoma de Zacatecas and the University of Warsaw, founder and director of the Instituto de Docencia e Investigación Etnológica de Zacatecas and director of the Nahuatl Summer Program at Yale University. He specializes in colonial and modern Nahua language and culture and is directly engaged in an international program focusing on teaching, research and revitalization of Nahuatl.

idiez@me.com



Enrique Uribe-Jongbloed  
(Universidad de La Sabana)

Carl Edlund Anderson  
(Universidad de La Sabana)

## **Indigenous and minority languages in Colombia: The current situation**

### **Introduction**

The situations of minority languages in Colombia are not unlike those seen in many other parts of the world, though they may seem considerably different to those accustomed to European views on minority languages. Therefore, this paper provides an overview of the current situation of minority languages in Colombia from legal, educational, and media perspectives, showing the developments and the shortcomings of the processes that have affected these languages—including those that have been undertaken to protect, maintain, and foster them. Following a general historical overview and a description of the most recent achievements, the paper offers some specific recommendations to support the maintenance of these languages.

### **Historical and Linguistic Background**

Colombia, situated at the juncture of Central and South America, has long been a zone of considerable linguistic and cultural diversity resulting from the interaction of peoples from the Mesoamerican, Caribbean, Amazonian, and Andean regions (Constenla Umaña 1991). The country officially recognizes over 80 ethnic groups (Rodríguez, El Gazi 2007: 449), though out of a national population of over 41 million people (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) 2007: 64), the indigenous population estimated at less than 5% (approximately 1,392,623 people). Adding the nation's other officially

recognized minority ethnic groups (principally Afro-Colombian and Romani), puts Colombia's ethnic minorities little over 14% of the total population (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) 2005: 27, 2007: 37). Recent estimates suggest that around 68 indigenous American languages survive in Colombia, still spoken by perhaps some 850,000 people (Ministerio de Cultura de Colombia 2010b). The largest recognized indigenous populations are the following: Wayuu, 236,590 (Girón 2010: 5), or 270,413 (Ministerio de Cultura de Colombia 2010a); Nasa/Paez, 186,178 (Ministerio de Cultura de Colombia 2010a); Pastos/Quillasingas, 69,789 (Arango, Sánchez, 2004, pp. 70–71).<sup>1</sup> Of these three indigenous groups, the first two maintain the use of their respective indigenous languages, whereas the Pastos/Quillasingas are now all Spanish monolinguals (Pineda Camacho 2000: 119). Besides indigenous languages descended from pre-Columbian populations, contacts with people from Europe and Africa during and since the Colonial period have led to the presence of a variety Afro-Colombian<sup>2</sup> and Romani minority groups. The approximately 4,850 Romani-speakers are dispersed in a number of communities, though all appear to use Vlax dialects (Lewis, Simons, Fennig 2013). Two Afro-Colombian groups maintain the use of distinctive creole languages: the self-recognised Palenquero community of San Basilio de Palenque numbers approximately 7,998 people (Girón 2010: 5) speaking an Afro-Iberian creole (Bickerton, Escalante 1970; Friedemann, Patiño Rosselli 1983; Schwegler 2013), and the self-recognised Raizal community of the San Andrés Archipelago has approximately 30,565 people speaking an Afro-English creole (San Andres-Providence Creole), which is distinct from but in relationship with (Standard/Caribbean) English, indigenism policy in the 1970s (Correa 2006) itself spoken by a minority of the creole-using community (Bartens 2013; Decker, Keener 2001).

Data on linguistic/communicative competences (and especially literacy, in either minority languages or Spanish) amongst Colombian minority communities is scattered and incomplete. The main sources referred to in

---

<sup>1</sup> Please note, however, that the information on the total number of indigenous people and the population estimates for the Wayuu and Nasa are based on Colombia's 2005 census, whereas population data on the Pastos/Quillasingas is based on the 2001 census.

<sup>2</sup> Wade (2009) has highlighted the problematic status of this categorization and has shed light on the dynamics that create inclusive concepts of blackness in Colombian academic and governmental circles, which place Raizal and Palenquero identities as sub-categories of a wider Afro-Colombian concept.

the present paper are Ministerio de Cultura de Colombia (2010a) and Girón (2010), though neither is entirely ideal. The Ministerio de Cultura's report provides information on about 34 indigenous groups (out of the more than 80 officially recognized ethnic minorities) that are defined as being "under threat of disappearance" by Colombia's Constitutional Court. Girón (2010) presents 14 linguistic self-diagnoses made by different minority language communities; they overlap in 7 groups, and their conclusions are similar, revealing literacy rates in Spanish of around 60–70% and in the native language of around 40%. Overall, Girón's data suggests that, of the 14 groups he considered, around 67–85% of their populations claim oral competence in their community's language, though the Ministerio de Cultura's report suggests a rather lower level of oral competence, around 48%, in the populations they looked at. Both studies considered the relatively numerous (over 230,000 persons) Wayuu community,<sup>3</sup> in which there is a relatively high proportion (85%) of persons claiming linguistic competence in the minority language. Only the Ministerio de Cultura's report included the Zenú/Sinú community, with a similarly large population (around 230,000), only 13.4% of whom (according to the Ministerio de Cultura) claim linguistic competence in their community's language. This seems to give some indication of the range of variation with regard to linguistic/communicative competences that can exist within Colombia's minority communities—though the fact that "the surviving descendants of the Sinú ... have no record of their original languages" (Adelaar, Muysken 2004: 52), which the academic research literature generally agrees became extinct several centuries ago in the post-Conquest period, perhaps offers more reasons for skepticism regarding the quality of the available data than it does to celebrate an unexpectedly sudden and robust re-emergence of the lost Zenú/Sinú language.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> The discrepancy of more than 35,000 persons between Girón's and the Ministerio de Cultura's respective reports represents a number of people considerably greater than most other Colombian indigenous communities contain in total (Landaburu n.d.).

<sup>4</sup> The Ministerio de Cultura's report itself goes on to observe (2010a: 313) that "el pueblo indígena Zenú perdió su lengua, es monolingüe, habla el castellano" ("the indigenous Zenú people lost their language, are monolingual, speak Spanish"), which makes the accompanying claim (p. 311) that 13.4% of the Zenú "habla la lengua de su pueblo" ("speak the language of their people") all the more baffling. It seems likely that there is a fundamental problem in the way the data has been collected, in that some members of a given minority community may consider an ethnic language to be "the language of their people", while others may consider

Nevertheless, despite a basic lack of either extensive or reliable data, it seems likely that while the percentage of a given minority population possessing oral competence in the community's language may vary considerably, most of the indigenous and other minority populations are currently Spanish monolinguals. Less than 2% of the Colombian population seem to be first-language users of languages other than Spanish. Moreover, it seems safe to generalize that literacy in minority languages tends to be low—typically lower than Spanish literacy in the same communities. In some cases, certain communities have resisted the idea of written versions of their language; others have embraced the idea more enthusiastically, though even in such cases it is hard to detect any significant positive effects (yet) on effective literacy in the minority languages.

### *The road to the 1991 Constitution*

The point of departure for any study on the contemporary state of affairs of indigenous sociolinguistics in Colombia is the establishment of the 1991 Constitution. This constitution was enacted after a democratic process that included the participation of indigenous leaders, political parties, students associations, and various ethnic and religious leaders (Correa 2006; Rodriguez, El Gazi 2007). Murillo (2003) has described the 1991 Constitution as an attempt to correct many problems with Colombian democracy. He argues that it “was widely seen as resulting from years of organized resistance—armed and ‘legal’—to a very authoritarian, undemocratic system that based its legitimacy on the veneer of a constitutional democracy” (p. 126) and that its creation brought together participants who had been excluded from the national debate for years.

The new constitution modified the centralist state, granting indigenous groups the right to exercise their own legislative and judicial powers within their territories, something that has been criticised on occasion by international organizations that deem some of their practices inhumane (Jackson 2002). Although the 1991 Constitution gave indigenous groups more self-determination rights, contemporary problems—such as the armed conflict,

---

Spanish itself to be “the language of their people”. The curious Zenú statistic probably reflects this methodological problem—which itself casts doubt on the reliability and validity of virtually all other statistics of this kind.

illegal colonization, land tenure, private economic interests, and corruption processes and their resolutions—still pose a threat to these rights.

The movement for more political participation and territorial rights was part of a long struggle of the indigenous peoples with the Colombian establishment. In particular, the 1930s and 1940s saw a surge of armed opposition started by the indigenous leader Quintín Lame in the Cauca region, it was from this region that many later indigenous movements emerged, including the development of CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca/Regional Indigenous Council of Cauca) in the 1970s, and the ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia/National Indigenous Organization of Colombia) in the 1980s (Correa 2006; Espinosa Arango 2007; Gow, Rappaport 2002; Jackson 2002; Velasco 2011). Simultaneously with these indigenous movements, the commitment of university anthropology scholars to the indigenous population contributed to increased criticism of the state's indigenism policy in the 1970s (Correa 2006).<sup>5</sup>

These processes are seen as having contributed to a process of “reindigenisation” (Chaves and Zambrano 2006) and a conception of all indigenous peoples of Colombia as an “imagined community” (Anderson 2006; Jackson 2011). Such a concept of common indigenous identity represents a distinct change from earlier constructions of ethnicity and identity, in which persons often claimed membership in a specific ethnic group but resisted the stigmatized term *indio* (“Indian”). This new, broader (and multi-layered) conception of indigenous identity owed something to increased awareness of other indigenous movements around the world but was also fuelled by increasingly progressive state policy on indigenous land rights—and taking advantage of this trend effectively required individuals or groups to present an indigenous identity that could be recognized by the state authorities. Jackson (2011) has emphasized the role that an ability to demonstrate “culturally distinct customary practices and traditions” played in validating claims to such rights, a situation which also led not infrequently to wrangling with the state—and, significantly, within indigenous communities themselves—over who was, or was not, “indigenous”. In the same sense, the emergent

---

<sup>5</sup> *Indigenism* is the term given to the instrumental use of indigenism to justify nationalistic perspectives. In the Colombian context, it is usually understood as the symbolic appropriation of the indigenous past by white or mixed-ethnicity elites, rather than granting more access, power, or voice to indigenous peoples themselves.

common indigenous identity is not extended to the Afro-Colombian and Romani minorities, though there is some recognition of a common cause at least with regard to language rights (though perhaps not so much with regard to land rights).

The climate of change in the 1960s and 1970s also found expression in new views on indigenous educational policy, codified in Decree 1142 of 1978 (Presidente de la República Colombiana 1978). This law recognized the right of indigenous Colombians to an education appropriate to their interests and in the planning of which they should participate, additionally mandating that teachers in indigenous communities should speak that community's language (as well as Spanish). Previously (ever since the sixteenth-century Spanish conquest), colonial and national authorities had been content to leave concerns regarding education amongst indigenous peoples entirely within the hands of the Catholic Church. This was an approach that had been formalized in not only the constitution of 1886 but also an explicit contract between the state and Church for this purpose in 1888 that included the promulgation of Spanish at the expense of indigenous languages as a goal, either implicitly or explicitly (Jackson 2011; Jiménez D. 1998; de Mejía 2004; Zuluaga 1996).

By the 1980s, indigenous leaders were beginning to make their voices heard at national level, and figures such as Lorenzo Muelas (of the Guambiano people) and Francisco Rojas Birri (of the Emberá Katio) played fundamental roles in the development of the 1991 Colombian Constitution, which (according to Rodríguez, El Gazi 2007) modified the concept of the Colombian state from a supposedly homogenous nation to that of a multi-ethnic and multicultural nation. Indeed, the ratification of the new (and still current) constitution (Asamblea Nacional Constituyente 1991) represented a watershed in the state's stance towards the variety of ethnic groups within (and sometimes across) its borders. Critically, the 1991 constitution (Asamblea Nacional Constituyente 1991) addressed the obligation of the state to protect ethnic and cultural diversity (Article 7), and accorded "official" status (alongside Spanish) to all the country's minority languages within the territories where they are spoken. It also modified national educational policy, newly committing the government to linguistically, ethnically, and culturally responsible education (Rodríguez, El Gazi 2007; Ross 2007), removing the control of indigenous education from the hands of the Catholic Church and declaring that education provided "in communities with their own linguistic traditions" would be bilingual (Article 10), as well as that members of

“ethnic groups” had the right to education that “respects and develops their cultural identity” (Article 68).

### ***Ethno-education and Bilingual Policy***

There can be little doubt that the government’s recognition and support for minority languages, especially as reflected through state education programs, have a significant impact on present uses and future fates of those languages. In the wake of the 1991 constitution itself, the General Education Law 115 of 1994 took a step further by establishing policies for ethno-education (Spanish *etnoeducación*)—that is, education for, by, and of the indigenous groups themselves—and granting minority language communities a certain degree of autonomy with regards to the content and conduct of education within the community.

More recently, the Native Language Law 1381 (*Ley de Lenguas*) of 2010 (Congreso de Colombia 2010) and the establishment of the Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas (National Support Council for Native Languages) in 2012 expanded on these earlier provisions, specifically granting extended official recognition and support to Colombia’s indigenous and creole languages as well as Romani, rights to use indigenous and other ethnic minority languages in all public spaces and in all interactions with government authorities. The Native Language Law was the result of a concerted effort by the Ministry of Culture together with various academic institutions and indigenous/minority communities, and it has gone further towards enabling the actual implementation of the policies implied in its contents than many other similar pieces of Colombian legislation. Its Article 20 mandates the teaching of minority languages (alongside Spanish) within communities that use them, as well as the creation of programs to train teachers of these languages. The Language Law also paved the way towards a sociolinguistic survey to determine the situation of linguistic minorities in Colombia (Bodnar C. 2013), elements of which have actually been carried out (which is relatively unusual for a state-sponsored program related to minority languages and cultures in Colombia), although these results have not been widely publicized and the future of the rest of the survey might be most optimistically be described as “uncertain”.

Nevertheless – on paper at least – the last four decades have seen significant improvements in the Colombian state’s stance towards minority languages and

minority-language education (Liddicoat, Curnow 2007; de Mejía 2013; Mitchell 1996). It is also possible to point to some indigenous communities who, taking advantage of this new stance, have been able to carry out impressive feats of self-determined educational reform. For example, the Cofán people (or A'i) of south-western Colombia, moved from the first modern linguistic description of their language (in a Master's thesis developed by a member of their community in a Colombian university) in 1995 to, by 2009, developing a complete primary and secondary school curriculum that teaches Cofán language (A'inge) and culture alongside Spanish and the Colombian national curriculum, with teachers trained and qualified in both tracks and an considerable selection of specialized printed and digital materials (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2009; Quenamá Queta, Queta Quintero, Lucitante 2011; Quenamá Queta 2007, 2011). Yet successes such as that of the Cofán are very much the exception rather than the rule and should not distract attention from the considerable systemic problems that remain – among which are a shortage of appropriately trained teachers and the simple fact that issues like curriculum development are left largely in the hands of the individual communities. No comprehensive information on how the communities view or address these issues has been published or otherwise made available.

It also remains a significant problem that Colombian state education is, if one accepts the testimony of the 2012 exam results from the Programme for International Assessment (PISA) (OECD 2013) as a proxy, amongst the worst in the world. Of course the majority of participants in this system are native Spanish speakers, though few would suggest that state education is strongest in regions containing minority language communities (which tend to be in relatively remote, relatively poor regions of the country, while even those communities found in urban centres tend not to be in well funded or equipped parts of those centres). It is, however, seldom appreciated that Colombia faces not merely a task of bringing education for minority-language speakers into line with national standards, but bringing education for minority-language speakers and everyone else up far beyond current national standards to some level of international parity appropriate for the twenty-first century.

Lack of appreciation for this fact may be related to the significantly different approaches to and understandings of education for minority communities (ethno-education) and “bilingual” education for the majority Spanish-speaking population. Hamel (2008) has remarked on how in Latin America minority bilingualism (that is, the use of indigenous, creole, and in

Colombia's case the Romani language) is contrasted with "elite" bilingualism (that is, the learning of international languages; nowadays particularly English). This situation certainly pertains to Colombia (de Mejía 2011; Ordóñez 2008; Usma Wilches 2009; Usma 2009; Valencia Giraldo 2005), where in 2004 the Ministry of Education (MEN) launched a National Bilingual Program aimed at improving use of English amongst Colombian citizens as a step towards boosting national competitiveness within the global "knowledge economy" (de Mejía 2011; Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2006; Usma 2009). This, while not necessarily a bad idea *per se*, illustrates the great gulf that exists between ethno- and "mainstream" education in both execution and conception. De Mejía (1996, 2004, 2011) has additionally noted that the Spanish-speaking majority often view "elite" bilingualism (i.e. Spanish and, usually, English) as socially acceptable and economically advantageous, while still associating "minority" bilingualism with poverty and backwardness. Such a conceptual division is neatly reflected in the official articulation of Colombian educational policies, with "ethno-education" (aimed explicitly at minority communities) and "bilingual education" (aimed implicitly at the majority Spanish-speaking population) being administered by separate departments within the Ministry of Education, and some responsibility for ethno-education being shared with the Ministry of Culture (de Mejía, Ordóñez, Fonseca 2006; de Mejía 1998, 2002, 2004, 2006, 2011, 2013). Moreover, the historical use of education as a tool for acculturation has hardly been forgotten, contributing to the suspicion with which any kind of state-mediated education, including ethno-education, is viewed by many ethnic minorities (Kværndal 2013; Ortíz Ricaurte 2004; Trillos Amaya 1996). The practical effect is that Spanish dominates the classroom and literacy practices in the educational contexts of most Colombian minority communities, with the effect of further eroding their own languages.

The conceptual separation of "minority" and "mainstream" bi-/multilingualism can also have a curious mirror image; one can readily find students from minority communities who object that, by having learned Spanish alongside their first language (a very common if not entirely universal achievement), they have already achieved the state of "bilingualism" demanded by the educational system and should, therefore, be excused from any requirement to learn English as well (Hamel 2006, 2008; de Mejía 2006). There are complicated issues at work here – the system of credit hours in university systems may be one of them – and it would be a mistake to assume a generalization of such

attitudes, especially given the extremely wide variation of situations between the many very different Colombian minority communities and indeed between members of those communities. The example is, nevertheless, illustrative.

Thus, although idealistically phrased legal provisions have indeed been put in place, and administrative responsibility has been transferred from contracted missionaries to government agencies, it seems clear that “ethno-education” is still understood as something other than “real” education (however poorly the latter may be being implemented). One could be forgiven for detecting an implicit understanding that education in respect to minority language communities remains effectively “somebody else’s problem” for the Colombian state – that the degree of autonomy that has been devolved to the communities effectively absolves the state from further action. At the very least, the good intentions that helped bring about the admittedly unprecedented legislative support for minority languages in Colombia is not matched by an equal amount of political will to implement them (Jackson 2011).

Thus, as has so often been found to be the case, if the will to take action in support of minority languages and their communities is going to come from anywhere, it must come from within the communities themselves.

## **Current Situation**

Although the 1991 Constitution took a significant step forward by including space for minority languages in policy development, it must be conceded that very little has since been done beyond the general commitment to ethno-education and some particular initiatives, such as the 2000 *Comunidad* programme that promoted the development of indigenous radio stations. The following sections will present the recent state of minority language media and ICTs to illuminate the role that these policies and developments have had on the language landscape.

### ***Media situation***

Colombian radio broadcasting development, similar to the trend in Latin America, has been predominantly commercial, and considerably extensive, since there are a great number of radio stations licensed all over the country, totalling more than 1500 in 2011 (Ministerio de Tecnologías de la Información

y Comunicaciones 2012). Television, on the other hand, was a mixed system of public ownership with slots given by auction to independent producers until 1995 when regional and local channels were established and two private channels were allowed to begin broadcasting, leading to the demise of the previous model (Arango Forero et al. 2009).

Radio Law 1341 and Decree 2805 of 2008 provided the normative basis for the use of the electromagnetic spectrum and the overall structure of radio broadcasting, providing three possible avenues for radio stations (Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones 2010):

1. public interest radio, stations financed by governmental or traditional authorities and that cannot derive revenue from advertisement, further divided into three remits:
  - i. armed forces stations;
  - ii. territorial stations, which include indigenous traditional reservations (*cabildos, resguardos*); and
  - iii. stations for educational institutions;
2. commercial radio; and
3. community radio.

Minority languages have been better represented in public interest radio and community radio. There are smatterings of output in minority languages in some local commercial stations (as is the case of *La voz de las Islas* in San Andrés)<sup>6</sup> and in illegal and pirate radio broadcasting, but they are usually incidental, in the former, and irregular, in the latter.

## ***Television***

In 1995, following the requirements of the 1991 Constitution, the CNTV (Comisión Nacional de Televisión/National Television Commission) was established as a separate independent governmental body in charge of television policy and commissioning of regional programmes. Simultaneously, the possibility of new private national channels – as well as regional, local, and community channels, both public and private – was enacted (Arango Forero et al. 2009).

As of 2013, there are four national public television channels (one of which broadcasts commercial programming), two national private commer-

---

<sup>6</sup> This radio station was taken off the air in 2012, but some of the Creole content moved to a Web-based broadcast in 2013.

cial channels (RCN and Caracol), eight regional channels with commercial and government-sponsored programmes, one local commercial channel (City TV), 46 local not-for-profit channels, 718 community not-for-profit closed-circuit channels, and 46 subscription-based channels (CNTV 2010). In 2011 a senate proposal to dismantle CNTV, following a row of scandals and allegations concerning its finances and working practices, led to its closure and the establishment in 2012 of the ANTV (Agencia Nacional de Television/National Television Agency) with an almost identical remit, but with a different composition.

### *Minority Language Media*

From 2000–2006, radio stations sponsored by the Colombian Government under the *Comunidad* programme of the Ministry of Communications and the Ministry of Culture were granted to 26 indigenous communities, not all of which still retain a traditional language (ONIC 2009; Rodriguez, El Gazi 2007; Uribe-Jongbloed, Peña Sarmiento 2008). According to a report from 2009, there is a total of 29 indigenous radio stations, 21 of which broadcast in indigenous languages, 3 of which broadcast solely in Spanish (despite the target indigenous audience maintaining their own languages), and 5 of which that belong to indigenous groups who have lost their indigenous languages altogether (ONIC 2009). Aside from the slots of Creole-language television programmes on the regional channel *Teleislas* and one weekly programme on indigenous issues from the regional television channel *Canal Capital*, there is no television output in minority languages.

Minority language media in Colombia are rare and dispersed. Although the social and community value of indigenous radio stations is unquestionable, the amount of indigenous language output remains considerably low: usually less than one hour a day (ONIC 2009; Uribe-Jongbloed, Peña Sarmiento 2008). Other radio stations, especially the pirate Christian radio stations in San Andrés, have more ample broadcast content in their native Creole language, but their scheduling is irregular and their illegal use of the broadcast spectrum makes them difficult to study. Indigenous radio stations, just like community radio stations, are also targeted by participants in the Colombian internal conflict; in some cases, the stations receive threats regarding the language they use for broadcasting (see, for instance, the case reported by Caracol TV, 2009). Radio remains the second most widespread

medium in general use, with 68% of the population tuning in as of 2007 (Arango Forero et al. 2009), and it is clearly the main medium for minority languages in Colombia, reaching over 78% of the indigenous population (Rodríguez, El Gazi 2007), as well as some of the other minority groups. As this radio output consolidates itself, more studies exploring the correlation between media production and worldview (Cuesta Moreno 2012a), on the one hand, and language, on the other, may provide an answer to, or at least a perspective on, the way in which media can help maintain cultural, linguistic and ethnic identities.

Television output is limited to few shows in Creole on the regional channel *Teleislas*. Despite an incentive in 2009 by CNTV to encourage universities and other institutions to develop projects with indigenous and other ethnic minority groups to try to ensure that they gain access to the 5% of the total broadcasting space already assigned to them in the public service channel Señal Colombia, this has yet to result in more minority language content.

### ***ICTs and education in ML***

It has been widely recognized that, despite many challenges, emerging information and communication technologies (ICTs) offer a range of tools that can assist with endangered language revitalization efforts (Eisenlohr 2004; Shetzer, Warschauer 2000; Ward, Genabith 2003; Ward 2004; Warschauer 1998; Yang, Rau 2005). This is of course part of a wider global trend in search of ways to integrate rapidly evolving (and so often still poorly understood) ICTs effectively into their teaching and learning practices (Baylor, Ritchie 2002; Casal 2007; Greenhow, Robelia, Hughes 2009; Liang et al. 2005; Redecker 2009; Reinders 2006; Vanderlinde, Van Braak, Tondeur 2010; Williams, Boone, Kingsley 2004), not least for the purposes of learning additional languages (Godwin-Jones 2005; Rogerson-Revell 2007; Shetzer, Warschauer 2000). Colombia is certainly participating in this trend (Alvarez, Cuesta 2012; Arias Soto 2012; Cantor Barragán 2009; Clavijo Olarte, Hine, Quintero 2008; Cuesta Medina 2014; Cuesta, Wu 2013; Cuesta 2010; McDougald 2009, 2013; Prendes Espinosa, Castañeda Quintero 2010; Quintero 2008) but, despite isolated examples such as that of the Cofán (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2009; Quenamá Queta et al. 2011; Quenamá Queta 2007, 2011), it is probably safe to say that focus of Colombian work on the use of ICTs to support language teaching and learning is focused on, or at least derived from, contexts of

English-language learning. This is, of course, no bad thing in and of itself – and, to be fair, the vast majority of global resources dedicated to furthering processes of additional language-learning are probably dedicated (at present) to English – but it also probably reflects the same lopsided approach found in divergent state policies (and societal attitudes) that place “mainstream” education and “elite” bilingualism on one side, with ethno-education and “minority” bilingualism on the other (rather smaller side).

Perhaps the greatest problem here is that more of the lessons learned from research on the use of ICTs for general education and English-teaching (especially that which has been conducted in Colombia) are not being more widely applied in cases where they might be relevant (and possible). Of course, the Colombian Ministry of Education is still struggling to promote more effective use of ICTs in its (also struggling) “mainstream” educational environments, and though considerable efforts are being made, the separate administration (and fragmented implementation) of ethno-education means there is no real coherent strategy or training being undertaken. No one would deny that there are certainly significant differences in terms of context (among other factors) between, say, an “elite bilingual school” in the capital and minority community schools in remote (and often neglected) regions of the country, but nor can it be denied that that many tools and strategies that can be used to support the learning of one given language could also be adapted to teach others. The fact that this is not happening may be partially attributable to institutional (and societal) apathy (on more than one side), though this itself reflects a further tragic disconnection between minority language communities and the academic sphere that conducts the research and (not infrequently) plays a major role in implementing new approaches.

## **Challenges and Recommendations**

Colombia has seen tremendous positive advances with regard to legislation and policy in support of minority languages during the last several decades, but although these achievements should not be belittled, they should also not blind us to the fact that there has been a disappointing lack of action or real change accompanying them. To an extent, this should come as no surprise; the strength of governments is often more in creating policy than implementing it.

Certainly, resolving the currently separate policies for, and implementation of, ethno- and “mainstream” education (with their respective language-

-teaching policies) would be a welcome move, as would an improvement of quality of all education in Colombia. Indeed, surely all Colombians (and others) deserve education that “respects and develops their cultural identity”, regardless of the different individual cultural identities that they have. Likewise, all Colombians deserve education that prepares them for effective participation and action and the local, national, and international arenas.

Nevertheless, policy is only part of the picture; certainly with respect to minority language communities, it is a truism worldwide that real results language education and revitalization efforts are realizable only when the community itself owns and drives the process. In many cases, Colombia’s minority language communities remain too isolated, fragmented, and poorly equipped with the knowledge the need to navigate the increasingly complex realities they face. Elsewhere, globally, successful partnerships between minority language communities and academia have contributed to at least qualified successes in language support and revitalization efforts (Hinton 2011; McAlpin 2008; McCarty 2008a, 2008b, 2010, 2013; Weinberg, De Korne, Depaul 2013). Academia can play a “bridging” role between the state and minority language communities, offering knowledge, services, and training that can assist the communities with their implementation of legislative policies. While it is commonly understood that that minority language communities bring local- and self-knowledge to such partnerships, the critical role played in such cases by members of minority communities who have entered into, participate in, and serve as mediators with “mainstream” academia is not always appreciated; in Colombia, the apparent success of the Cofan project surely owes something to exactly this phenomenon. Thus, new state policies (and sources of funding) should be developed with the aim of bringing more members of minority communities into academia, giving them greater opportunities to learn how to shape and use knowledge drawn from global experience more effectively for their communities. This would also help reduce or eliminate the attitude of suspicion many (though, it must be emphasized, not all) Colombian minority communities hold towards “mainstream” academia (which may be seen as simply another surely exploitative arm of “mainstream” culture and society). Meanwhile, ICTs have a role to play not simply in leveraging more from existing educational resources, but in connecting members of (often dispersed) communities with each other (via ICT platforms localized for the communities’ languages), to connect whole minority communities with other minority communities (to share experiences and knowledge), and to connect

communities and their members with potentially useful external actors (the state, and perhaps particularly academia). Similarly, media programmes have been moderately successful in bringing indigenous languages into new domains, with mixed results stemming mostly from the lack of overall governmental support. The efforts of the Wayuu and Nasa media outlets have shown the need for standardization of the languages, as well as the difficulties in the dual requirement of the media to be a space for the use of the minority language at the same time as a place where intercultural and multilingual negotiations take place, to cater for both indigenous language monolinguals and indigenous people who have shifted to the majority language. Media were not developed to maintain languages, but rather to open opportunities for communication and expansions of the public sphere, so this new role does not become evident unless media policies are specifically designed with that purpose in mind (Cormack 2007). They also require constant governmental support, because the geographic and economic conditions of minority language media demand funding which cannot be obtained otherwise (Cuesta Moreno 2012b).

It should, perhaps, be no surprise that two of the perhaps most powerful avenues to supporting minority languages in Colombia – and, indeed, elsewhere – are communication and knowledge, themselves intimately interrelated with language. Each actor involved – the communities, the state, and academia – has its own strengths and weaknesses, and each as a potentially valuable role to play if these strengths and weaknesses are mutually understood and appropriately exploited. If recent years have seen a wealth of good intentions and policies from the state, it is now up to the communities and academics to take concrete actions in support of minority languages. Otherwise, their futures may be all too brief.

## Bibliography

- Adelaar, Willem F. H.; Muysken, Pieter C. 2004. *The Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alvarez, Claudia; Cuesta, Liliana. 2012. *Designing for online interaction: Scaffolded and collaborative interventions in a graduate-level blended course*. “The EUROCALL Review” 20(1), 1–9. Retrieved ([http://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers\\_20\(1\)/02\\_alvarez.pdf](http://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers_20(1)/02_alvarez.pdf))
- Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections of the Origin and Spread of Nationalism*. 2<sup>nd</sup> ed. London, England: Verso.

- Arango, Forero Germán et al. 2009. *The Media in Colombia*. In: Alan B. Albarran (ed.), *The Handbook of Spanish Language Media* (63–76). New York: Routledge.
- Arias, Soto; Luz, Dary. 2012. *Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés*. “Folios” 36, 51–76. Retrieved (<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1725>)
- Asamblea Nacional Constituyente. 1991. *Constitución política de Colombia*. Colombia: Gaceta Constitucional. Retrieved ([http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion\\_General/constitucion\\_politica.pdf](http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf))
- Bartens, Angela. 2013. *San Andres Creole English*. In: S. M. Michaelis, P. Maurer, M. Haspelmath, M. Huber (eds.), *The Survey of Pidgin and Creole Languages* (101–14), vol. 1. Oxford, England: Oxford University Press.
- Baylor, Amy L.; Ritchie, Donn. 2002. *What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?* “Computers & Education” 39(4), 395–414. doi:10.1016/S0360–1315(02)00075–1
- Bickerton, Derek; Escalante, Aquilas. 1970. *Palenquero: A Spanish-based Creole of Northern Colombia*. “Lingua” 24, 254–67. doi:10.1016/0024–3841(70)90080-X
- Bodnar C., Yolanda. 2013. *Estudio comparativo de la vitalidad lingüística de 14 pueblos de Colombia realizado mediante una encuesta (autodiagnóstico sociolingüístico)*. “Notas de Población” 97, 249–93. Retrieved (<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35947/S2013572.pdf>)
- Cantor Barragán, Isabel Diana. 2009. *Discussion Boards as Tools in Blended EFL Learning Programs*. “PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development” 11, 107–21. Retrieved (<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10550>)
- Casal, Carlos Rodriguez. 2007. *ICT for education and development: The challenges of meeting the millennium development goals in Africa*. “Info” 9(4), 3–9. doi:10.1108/14636690710762093
- Chaves, Margarita; Zambrano, Marta. 2006. *From blanqueamiento to reindigenización: Paradoxes of mestizaje and multiculturalism in contemporary Colombia*. “Revista Europea de Estudios Latinoamericanos Y Del Caribe” 80, 5–23. Retrieved ([http://www.cedla.uva.nl/50\\_publications/pdf/revista/80RevistaEuropea/80Chaves&Zambrano-ISSN-0924-0608.pdf](http://www.cedla.uva.nl/50_publications/pdf/revista/80RevistaEuropea/80Chaves&Zambrano-ISSN-0924-0608.pdf))
- Clavijo, Olarte; Amparo, Nicolas; Hine, Alexander; Quintero Luz, Mary. 2008. *The Virtual Forum as an Alternative Way to Enhance Foreign Language Learning*. “PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development” 9, 219–36. Retrieved (<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10740>)
- CNTV. 2010. *Operadores*. 2010(November 25). Retrieved ([http://www.cntv.org.co/cntv\\_bop/operadores/](http://www.cntv.org.co/cntv_bop/operadores/))

- Congreso de Colombia. 2010. *Ley No. 1381 de 25 de enero de 2010*. Colombia Retrieved (<http://web.presidencia.gov.co/leyes/2010/enero/ley138125012010.pdf>)
- Constenla Umaña, Adolfo. 1991. *Las lenguas del área intermedia: Introducción a su estudio areal*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica. Retrieved (<http://books.google.com.co/books?id=gj-EQElz4ooC>)
- Cormack, Mike. 2007. *The Media and Language Maintenance*. In: M. Cormack, N. Hourigan (eds.), *Minority Language Media* (52–68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Correa, François. 2006. *Interpretaciones Antropológicas sobre lo «Indígena» en Colombia*. “Universitas Humanística” 62(1), 15–41. Retrieved (<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2080>)
- Cuesta, Liliana. 2010. *The design and development of online course materials: Some features and recommendations*. “PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development” 12(1), 181–201.
- Cuesta, Liliana; Wu, Wen-chi Vivian. 2013. *The role of the “meaningful other” in online learners’ self-regulation*. In: L.-H. Wong, C.-C. Liu, T. Hirashima, P. Sumedi, M. Lukman (eds.), *Proceedings of the 21st International Conference on Computers in Education. Indonesia: Asia-Pacific Society for Computers in Education* (830–32). Bali, Indonesia: Asia-Pacific Society for Computers in Education. Retrieved (<http://icce2013bali.org/datacenter/mainconferenceproceedingsforindividualdownload/c6/C6-p-264.pdf>)
- Cuesta, Medina; Marcela, Liliana. 2014. “The Role of Scaffolding in Fostering Self-Regulation in English Language Blended Learning Environments.” Madrid, Spain: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cuesta Moreno, Oscar. 2012a. *Investigaciones radiofónicas : de la radio a la radio indígena . Una revisión en Colombia y Latinoamérica*. “Anagramas” 10(20), 181–96.
- Cuesta Moreno, Oscar. 2012b. *Observaciones sobre la radio indígena colombiana*. “Prospectiva” (17), 141–55.
- Decker, Ken; Keener, Andy. 2001. *A Report on the English-Based Creole of San Andres and Providence Islands, Colombia*. Dallas, TX: SIL International. Retrieved (<http://www.sil.org/resources/publications/entry/9166>)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2005. *La Visibilización Estadística de los Grupos Étnicos Colombianos*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Retrieved ([http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad\\_estadistica\\_etnicos.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf))
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). 2007. *Colombia: Una Nación Multicultural*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (ed.), Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Retrieved ([http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia\\_nacion.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf))

- Eisenlohr, Patrick. 2004. *LANGUAGE REVITALIZATION AND NEW TECHNOLOGIES: Cultures of Electronic Mediation and the Refiguring of Communities*. "Annual Review of Anthropology" 33(1), 21–45. doi:10.1146/annurev.anthro.33.070203.143900
- Espinosa Arango, Mónica L. 2007. *Memoria Cultural y el Continuo del Genocidio: Lo Indígena en Colombia*. "Antípoda" 5(1), 53–73.
- Friedemann, Nina S.; Rosselli, Carlos Patiño. 1983. *Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Girón, Jesús M. 2010. *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia. Retrieved (<http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/algunos-datos-sobre-la-vitalidad-lingü%C3%ADstica-en-14-pueblos-nativos-de-colombia>)
- Godwin-Jones, Robert. 2005. *Emerging technologies: Messaging, gaming, peer-to-peer sharing: Language learning strategies & tools for the millennial generation*. "Language Learning & Technology" 9(1), 17–22. Retrieved (<http://llt.msu.edu/vol9num1/emerging/default.html>)
- Gow, David D.; Rappaport, Joanne. 2002. *The Indigenous Public Voice: Multiple Idioms of Modernity in Native Cauca*. In: K. B. Warren, J. E. Jackson (eds.), *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America* (47–80). Austin: University of Texas Press.
- Greenhow, Christine; Robelia, Beth; Hughes, Joan E. 2009. *Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?* "Educational Researcher" 38(4), 246–59. doi:10.3102/0013189X09336671
- Hamel, Rainer Enrique. 2006. *The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum*. "Language, Culture and Curriculum" 19(2), 171–88. doi:10.1080/07908310608668761
- Hamel, Rainer Enrique. 2008. *Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages – towards an integrated policy of language and education*. In: C. Hélot, A.-M. de Mejía (eds.), *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education* (58–108). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Hinton, Leanne. 2011. *Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies*. "Language and Education" 25(4), 307–18. doi:10.1080/09500782.2011.577220
- Jackson, Jean E. 2002. *Contested Discourses of Authority in Colombian National Indigenous Politics: The Summer 1996 Takeovers*. In: K. B. Warren, J. E. Jackson (eds.), *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*

- (81–122). Austin: University of Texas Press. Retrieved (<http://books.google.com.co/books?id=XrEeAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>)
- Jackson, Jean E. 2011. *Overview of the Colombian indigenous movement*. “UniverSOS: Revista de Lenguas Indígenas Y Universos Culturales” 8, 99–114. Retrieved (<http://hdl.handle.net/1721.1/72167>)
- Jiménez D., Nestor. 1998. *Etnoeducación: Política oficial para la educación en comunidades indígenas*. In: M. Trillos Amaya (ed.), *Educación endógena frente a educación formal: Mesas redondas sobre etnoeducación organizadas por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA), Universidad de Los Andes, enero-mayo, 1996, Santafé de Bogotá (37–50), Lenguas Aborígenes de Colombia: Memorias*. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.
- Kværndal, Susana Mercedes. 2013. “U’waenes Syn På Utdanning Og Deres Utdanningssituasjon I Colombia: Parallellsystemer I Praksis.” Oslo, Norway: Universitetet i Oslo. Retrieved (<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-42016>)
- Landaburu, Jon. n.d. *Las lenguas indígenas de Colombia: Presentación y estado del arte*. “Amerindia” 29/30, 3–22. Retrieved ([http://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A\\_29-30\\_00.pdf](http://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf))
- Lewis, M. Paul; Gary, F. Simons; Fennig, Charles D. (eds.). 2013. *Ethnologue: Languages of the world*. 17th ed. Dallas, TX: SIL International. Retrieved (<http://www.ethnologue.com>)
- Liang, Jen-Kai et al. 2005. *A few design perspectives on one-on-one digital classroom environment*. “Journal of Computer Assisted Learning” 21(3), 181–89. doi:10.1111/j.1365-2729.2005.00126.x
- Liddicoat, Anthony J.; Jowan Curnow, Timothy. 2007. *Language-in-education policy in the context of language death: Conflicts in policy and practice in Colombia*. In: J. Siegel, J. Lynch, D. Eades (eds.), *Language Description, History and Development: Linguistic indulgence in memory of Terry Crowley (419–30)*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing. Retrieved ([http://books.google.com.co/books?id=ocY5AAAQBAJ&pg=PA422&lpg=PA422&dq=colombia+Decree+1142+1978&source=bl&ots=U\\_rXl9dgJp&sig=rNizZ\\_pknc45z8CNLh8zxIzMTng&hl=en&sa=X&ei=IYc8U7DLOuzNsQTkmoKgCg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=colombia Decree 1142 1978&f=false](http://books.google.com.co/books?id=ocY5AAAQBAJ&pg=PA422&lpg=PA422&dq=colombia+Decree+1142+1978&source=bl&ots=U_rXl9dgJp&sig=rNizZ_pknc45z8CNLh8zxIzMTng&hl=en&sa=X&ei=IYc8U7DLOuzNsQTkmoKgCg&redir_esc=y#v=onepage&q=colombia Decree 1142 1978&f=false))
- McAlpin, Jennifer Dawn. 2008. “Place and Being: Higher Education as a Site for Creating Biskabii--Geographies of Indigenous Academic Identity.” Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- McCarty, Teresa L. 2008a. *Language Education Planning and Policies by and for Indigenous Peoples*. In: N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education (137–50)*, vol. 1. Philadelphia, PA: Springer Science+BusinessMedia.

- McCarty, Teresa L. 2008b. *Native American Languages as Heritage Mother Tongues*. “Language, Culture and Curriculum” 21(3), 201–25. doi:10.1080/07908310802385881
- McCarty, Teresa L. 2010. *Native American Languages in the USA*. In: Kim Potowski (ed.), *Language Diversity in the USA* (47–65). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- McCarty, Teresa L. 2013. *Language Planning and Cultural Continuance in Native America*. In: J. W. Tollefson (ed.), *Language Policies in Education: Critical Issues* (255–77). New York, NY: Routledge.
- McDougald, Jermaine S. 2009. “The Use of ICT (Information, Communication and Technology) in the EFL Classroom as a Teaching Tool to Promote L2 (English) among Non-Native Pre-Service English Teachers.” Jaén, Spain: Universidad de Jaén.
- McDougald, Jermaine S. 2013. *The use of new technologies among in-service Colombian ELT teachers*. “Colombian Applied Linguistics Journal” 15(2), 247–64. Retrieved (<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/5132/6742>)
- De Mejía, Anne-Marie. 1996. *Educación bilingüe: Consideraciones para programas bilingües en Colombia*. “El Bilingüismo de Los Sordos” 1(2), 21–25.
- De Mejía, Anne-Marie. 1998. *Consideraciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en contextos educativos bilingües*. In: M. Trillos Amaya (ed.), *Educación endógena frente a educación formal: Mesas redondas sobre etnoeducación organizadas por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA), Universidad de Los Andes, enero-mayo, 1996, Santafé de Bogotá* (233–52), *Lenguas Aborígenes de Colombia: Memorias*. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes.
- De Mejía, Anne-Marie. 2002. *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- De Mejía, Anne-Marie. 2004. *Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective*. “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 7(5), 381–97. doi:10.1080/13670050408667821
- De Mejía, Anne-Marie. 2006. *Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities*. “Colombian Applied Linguistics Journal” 8, 152–68. Retrieved (<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/176/288>)
- De Mejía, Anne-Marie. 2011. *The national bilingual programme in Colombia: Imposition or opportunity?* “Apples – Journal of Applied Language Studies” 5(3), 7–17. Retrieved (<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37104>)
- De Mejía, Anne-Marie. 2013. *Bilingual Education in Colombia: The Teaching and Learning of Languages and Academic Content Area Knowledge*. In: Christian

- Abello-Contesse, Paul M. Chandler, María Dolores López-Jiménez, and Rubén Chacón-Beltrán (eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (42–57). Bristol, England: Multilingual Matters. Retrieved ([http://books.google.com.co/books?id=6msYAgAAQBAJ&lpg=PA43&ots=dPtOD1YgWd&dq=ethno education colombia&pg=PA42#v=onepage&q=ethno education colombia&f=false](http://books.google.com.co/books?id=6msYAgAAQBAJ&lpg=PA43&ots=dPtOD1YgWd&dq=ethno+education+colombia&pg=PA42#v=onepage&q=ethno+education+colombia&f=false))
- De Mejía, Anne-Marie; Ordóñez, Claudia Lucía; Fonseca, Laura. 2006. *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Universidad de los Andes.
- Ministerio de Cultura de Colombia. 2010a. *Caracterizaciones de los Pueblos Indígenas en Riesgo*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura de Colombia. Retrieved (<http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/pueblos-indigenas/Documents/Compilado de Caracterizaciones Pueblos en Riesgo.pdf>)
- Ministerio de Cultura de Colombia. 2010b. *Compendio de políticas culturales*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura de Colombia. Retrieved (<http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/compendio-politicas-culturales/Paginas/default.aspx>)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2006. *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Retrieved ([http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf))
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 2009. *Cofán: cultura, identidad, lengua*. “Altablero” 51. Retrieved (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208166.html>)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones. 2010. *Información General del Servicio: Radiodifusión Sonora – Normatividad*. 2010(26 November). Retrieved ([http://www.mintic.gov.co/radio\\_informacionGen.asp](http://www.mintic.gov.co/radio_informacionGen.asp))
- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones. 2012. *Radio Difusión Sonora*. 2012(June 21). Retrieved (<http://www.mintic.gov.co/index.php/radio-difusion-sonora>)
- Mitchell, Bruce M. 1996. *Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies, and Programs*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group. Retrieved April 3, 2014 ([http://books.google.com.co/books?id=QwLlHt53e-cC&pg=PA77&lpg=PA77&dq=colombia+Decree+1142+1978&source=bl&ots=mZwcXF2gub&sig=YzUUjgOYpuUk1AijY5e-DOdeTHM&hl=en&sa=X&ei=IYc8U7-DLOuzNsQTkmoKgCg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=colombia Decree 1142 1978&f=false](http://books.google.com.co/books?id=QwLlHt53e-cC&pg=PA77&lpg=PA77&dq=colombia+Decree+1142+1978&source=bl&ots=mZwcXF2gub&sig=YzUUjgOYpuUk1AijY5e-DOdeTHM&hl=en&sa=X&ei=IYc8U7-DLOuzNsQTkmoKgCg&redir_esc=y#v=onepage&q=colombia+Decree+1142+1978&f=false))

- Murillo, Mario. 2003. *Community Radio in Colombia: Civil Conflict, Popular Media and the Construction of a Public Sphere*. "Journal of Radio & Audio Media" 10(1), 120–40.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I)*. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201118-en
- ONIC. 2009. *Diagnóstico Integral de Emisoras y/o Radios Indígenas*. Bogotá: ONIC.
- Ordóñez, Claudia Lucía. 2008. *Education for bilingualism in international languages in a monolingual socio-linguistic context*. "Lenguaje" 36(2), 353–84. Retrieved (<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=36-2&articulo=328>)
- Ortíz Ricaurte, Carolina. 2004. *Resistencia y procesos de integración indígenas: El caso de los kogui de la Sierra Nevada*. "Boletín Antropológico" 22(60), 72–88.
- Pineda Camacho, Roberto. 2000. *El Derecho a la Lengua: Una Historia de la Política Lingüística en Colombia*. Bogotá: Uniandes.
- Prendes, Espinosa; Paz, María; Castañeda Quintero, Linda. 2010. *Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros*. "Comunicar" 18(35), 175–82. doi:10.3916/C35-2010-03-11
- Presidente de la República Colombiana. 1978. *Decreto numero 1142 de 1978*. Colombia: Decreto numero 1142 de 1978. Retrieved ([http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102752\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102752_archivo_pdf.pdf))
- Quenamá Queta, Victor. 2007. "Enseñanza Del Cofán Como Segunda Lengua (L2) En Educación Propia, Escuela de Santa Rosa Del Guamuéz – Departamento Del Putumayo – Colombia." Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón. Retrieved (<http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis Victor Quenama.pdf>)
- Quenamá Queta, Victor. 2011. *Propuesta de enseñanza de la lengua cofán y construcción de la gramática pedagógica*. In: *Ciclo de mesas redondas preparatorias del segundo seminario nacional de enseñanza y evaluación de lenguas nativas, Univerisdad Central, Bogotá, Colombia, 10–14 octubre 2011*. Bogotá, Colombia Retrieved (<http://www.etnollano.com/site/?p=1437>)
- Quenamá Queta, Victor; Queta Quintero, Iván; Lucitante, Javier. 2011. *Proceso de revitalización de la lengua nativa y producción de material didáctico*. In: *Segundo seminario nacional de enseñanza y evaluación de lenguas nativas, Univerisdad Central, Bogotá, Colombia, 10–14 octubre 2011*. Bogotá, Colombia
- Quintero, Luz Mary. 2008. *Blogging: A way to foster EFL writing*. "Colombian Applied Linguistics Journal" 10, 7–49. Retrieved (<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/96>)

- Redecker, Christine. 2009. *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Luxembourg, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved (<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2059>)
- Reinders, Hayo. 2006. *Supporting Self-Directed Learning Through an Electronic Learning Environment*. In: T. Lamb, H. Reinders (eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions* (219–38), *Bayreuth contributions to glottodidactics*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang. Retrieved (<http://innovationinteaching.org/docs/bookchapter-2006-independentlearningbook.pdf>)
- Rodriguez, Clemencia; El Gazi, Jeanine. 2007. *The Poetics of Indigenous Radio in Colombia*. "Media, Culture and Society" 29(3), 449–68.
- Rogerson-Revell, Pamela. 2007. *Directions in e-learning tools and technologies and their relevance to online distance language education*. "Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning" 22(1), 57–74. doi:10.1080/02680510601100168
- Ross, James. 2007. *Routes for Roots: Entering the 21st Century in San Andrés Island, Colombia*. "Caribbean Studies" 35(1), 3–33. Retrieved (<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/392/39211831001.pdf>)
- Schwegler, Armin. 2013. *Palenquero*. In: S. M. Michaelis, P. Maurer, M. Haspelmath, M. Huber (eds.), *The Survey of Pidgin and Creole Languages* (182–92), vol. 2. Oxford, England: Oxford University Press.
- Shetzer, Heidi; Warschauer, Mark. 2000. *An electronic literacy approach to network-based language teaching*. In: M. Warschauer, R. Kern (eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (171–85). Cambridge, England: Cambridge University Press. Retrieved ([http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/docs/nblt.pdf](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/nblt.pdf))
- Trillos Amaya, María. 1996. *Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta: Problemas etnoeducativos*. "Thesaurus: Boletín Del Instituto Caro Y Cuervo" 51(3), 401–86. Retrieved ([http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH\\_51\\_003\\_001\\_1.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_003_001_1.pdf))
- Uribe-Jongbloed, Enrique; Sarmiento, Peña; Fernanda, María. 2008. *Medios en Idiomas Autóctonos Minoritarios en Colombia: El Caso de la Radio*. "Palabra Clave" 11(2), 355–66. Retrieved (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/649/64911213.pdf>)
- Usma, Jaime. 2009. *Globalization and language and education reform in Colombia: A critical outlook*. "Íkala: Revista de Lenguaje Y Cultura" 14(22), 19–42. Retrieved (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020476001>)
- Usma Wilches, Jaime A. 2009. *Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform*.

- “PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development” 123–41. Retrieved (<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10551>)
- Valencia Giraldo, S. 2005. *Bilingualism and English language teaching in Colombia: A critical outlook*. In: *Conference on English Language Teaching in Colombia, Universidad del Quindío, October, 2005*. Armenia, Colombia
- Vanderlinde, R.; Van Braak J.; Tondeur J. 2010. *Using an online tool to support school-based ICT policy planning in primary education*. “Journal of Computer Assisted Learning” 26(5), 434–47. doi:10.1111/j.1365–2729.2010.00358.x
- Velasco, Marcela. 2011. *Contested Territoriality: Ethnic Challenges to Colombia’s Territorial Regimes*. “Bulletin of Latin American Research” 30(2), 213–28. doi:10.1111/j.1470–9856.2010.00500.x
- Wade, Peter. 2009. *Defining Blackness in Colombia*. “Journal de La Société Des Américanistes” 95(1), 165–84. Retrieved ([http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/peter.wade/articles/MASCIPO proofs.pdf](http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/peter.wade/articles/MASCIPO%20proofs.pdf))
- Ward, Monica. 2004. *The additional uses of CALL in the endangered language context*. “ReCALL” 16(02). doi:10.1017/S0958344004000722
- Ward, Monica; Genabith, Josef. 2003. *CALL for Endangered Languages: Challenges and Rewards*. “Computer Assisted Language Learning” 16(2–3), 233–58. doi:10.1076/call.16.2.233.15885
- Warschauer, Mark. 1998. *Technology and Indigenous Language Revitalization: Analyzing the Experience of Hawai’i*. “Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes” 55(1), 139–59. doi:10.3138/cmlr.55.1.139
- Weinberg, Miranda; De Korne, Haley; Depaul, Shelley. 2013. “It’s so alive right now”: *Community-university collaboration for Lenape language education in Pennsylvania*. In: *Third International Conference on Language Documentation and Conservation (ICLDC)*. Manoa, HI: University of Hawai’i. Retrieved (<http://hdl.handle.net/10125/26163>)
- Williams, Diana L.; Boone, Randall; Kingsley, Karla V. 2004. *Teacher Beliefs about Educational Software: A Delphi Study*. 5191, 213–29. Retrieved (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ690931.pdf>)
- Yang, Meng-Chien; Rau, Victoria. 2005. *An Integrated Framework for Archiving, Processing and Developing Learning Materials for an Endangered Aboriginal Language in Taiwan*. In: *Proceedings of the Fifth Workshop on Asian Language Resources (ALR-05) and First Symposium on Asian Language Resources Network (ALRN)* (32–39). Asian Federation of Natural Language Processing. Retrieved (<http://acl.ldc.upenn.edu/I/I05/I05–4005.pdf>)
- Zuluaga, O. 1996. *La enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia en 500 años*. Popayán, Colombia: Taller Editorial, Unicauca.

## Indigenous and minority languages in Colombia: The current situation

### (Summary)

This paper discusses the current situation of indigenous and minority languages in Colombia, identifying advances made in recent years, as well as challenges—and opportunities—that remain. Although minority languages obtained legal recognition in Colombia’s 1991 Constitution, and the 1994 Education Law recognised particular educational rights for ethnic communities, more proactive legislation defining avenues for development of indigenous language education, access to media, and other relevant provisions only appeared in the 2010 Language Law. This paper examines to what extent different language communities have been able to make use of the provisions of the Language Law, paying special attention to how ICTs have been used to try to encourage language acquisition and visibility. We also examine the policy challenges that remain, especially the artificial separation of “ethno-education” for minority communities from policies of “bilingual education” for Colombia’s educational mainstream, as well as the need for greater communication and cooperation amongst the various categories of actors—governmental, academic, and the communities themselves—if Colombia’s linguistic and cultural diversity is to be genuinely strengthened in an ever more interconnected 21st-century world.

**Keywords:** indigenous languages, ICTs, language legislation, Colombia

**Enrique Uribe Jongbloed** is Associate Professor at the Faculty of Communication at the Universidad de La Sabana (Chía, Colombia). He is the director of the research group on audiovisual culture, and his research interests lie at the intersection of culture, identity and media, with specific interest in minority language and ethnic media.

enrique.uribe@unisabana.edu.co

**Carl Edlund Anderson** is a Professor in the Department of Foreign Languages & Cultures at the Universidad de La Sabana (Chía, Colombia). Currently, the Editor-in-Chief of the *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* (LACLIL), his research interests includes Colombian minority languages and cultures, world/international Englishes, CLIL, rhetorical writing, intercultural rhetoric, and philology.

carl.anderson@unisabana.edu.co

Aleksandra Jarosz  
(Adam Mickiewicz University)

## **Developing an orthography of an endangered language: a proposal for Miyako-Ryukyuan**

### **Background and purpose of the study**

Miyako-Ryukyuan (also Miyako or Miyakoan) is an endangered Japonic language traditionally spoken on the Miyako Island group on the southernmost periphery of Japan. The majority of the ethnic Miyakoan population has shifted to the dominant language, Japanese, in the course of the past century, with a rapid acceleration of the shifting processes observed after the end of World War II. The remaining fluent speakers of the language, whose number may only be roughly and optimistically estimated at about 10,000, are thought to almost exclusively represent the generation born in the 1950s and earlier. As expected, Japanese is, and for decades has always been, the sole language of school instruction, administration and in all public domains, so the situation that seems to emerge is basically that of only a handful of elderly people able to speak Miyakoan to one another in private settings, while all of them, just like the rest of the community, are fully bilingual in Japanese.

Due to a multitude of reasons which will not be covered in this paper in detail – most importantly the language policy of Japan refusing to acknowledge Miyakoan and other Ryukyuan ethnolects the status of a *language* rather than a “Japanese *dialect* (however unintelligible to the mainlanders)”, and the consequent inadequacy of dialectological frameworks used when attempting to describe the language especially before the year 2000 – Miyakoan is not yet a sufficiently documented language<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> This view is supported by Bairon et al. 2009, who assign this level of documentation quality to all Ryukyuan languages. However, there are reasons to postulate that Ryukyuan ethnolects have not been evenly documented: North Ryukyuan languages in general tend to

In a six-grade (0–5) scale of language documentation quality provided by UNESCO (UNESCO 2003), Miyakoan should be given at best the rank 2, which is *fragmentary*. So far<sup>2</sup>, no comprehensive dictionary of the language has been published, and lexicographic documentation of particular varieties has not proved to be much better<sup>3</sup>.

Miyakoan has never been standardized and no orthography has been developed for everyday usage of the language, a fact which unambiguously reveals that until very recently no serious thought has been given to transform Miyakoan into a written language<sup>4</sup>. Thus, in a similarly six-grade UNESCO scale assessing the ‘availability of materials for language education and literacy’ (UNESCO 2003: 12), it regretfully needs to be stated that Miyakoan scores the rank 0, which stands for “no orthography is available to community”.

There are many ways in which literacy in Miyakoan could save the language. In the long run it would obviously facilitate the acquisition of Miyakoan as L2 in younger generations, making it possible to prepare textbooks and

---

be better documented than South Ryukyuan, and of South Ryukyuan languages Miyakoan seems to be the least documented one. For a lexicographic justification of this statement, refer to Alfred Majewicz’s introduction to Nevskiy 2013.

<sup>2</sup> This author actually works on her Ph.D. dissertation project on the editing as well as the retrieval of descriptively relevant grammatical and lexical information from an about 6,000-entry dictionary draft compiled in 1920s by Russian Nikolay A. Nevskiy, a source which is unique and priceless given the state of documentation of Miyako-Ryukyuan rapidly heading for extinction; hopefully this project will lead someday to the publishing of a complete edition of Nevskiy’s dictionary.

<sup>3</sup> In December 2013 an extensive and extremely valuable dictionary was published of the Irabu-Nakachi variety of over 17,300 entries, authored by a native speaker of the said variety, Sadayoshi Tomihama (source: <http://www.7netshopping.jp/books/detail/-/accd/1106374462/>, accessed April 30, 2014). As of yet, this author has not had the chance to confirm the content of the dictionary, but it is certain this is the most extensive existing lexicographic source material of any regional variant of Miyako-Ryukyuan, which, combined with the very detailed grammar (Shimoji 2008) virtually moves the Irabu variety on the UNESCO documentation quality scale up to rank 3, Fair. As for the lexicographic coverage of other Miyakoan varieties, there is a non-linguistic, kana-syllabary (thus hardly adequate) dictionary Yonaha 2003, and wordlists of Ōgami and Nishihara published in installments in academic journals, therefore not easily accessible to a general public; all of these have been briefly discussed in Majewicz’s introduction to Nevskiy 2013.

<sup>4</sup> Which is hardly surprising – if Miyakoan is but a *dialect* of Japanese, then why should it require any separate orthography to be elaborated, on condition that for any reason anyone should even write something in the dialect in first place? Should Japanese syllabaries not suffice perfectly?

other teaching materials in the language; it would also bring the language out of the private domains of a scarce number of people's lives into new and promising settings (school, public events, perhaps development of media: radio broadcasts, newspapers, the internet). It would also help it adapt to the contemporary extra-linguistic world and get it back on track to match the pace of the community's life, allowing for at least some degree of language planning (coining new words, language spread). But the first and most immediate need for developing a Miyakoan orthography is connected to the insufficient documentation of the language and has to do more with the *recording* kind of language rescue rather than with the *revitalizing* kind. When an endangered language has not yet been recorded to a satisfying degree while there are still too few field linguists specializing in the region to document the language before it further deteriorates and finally dies, what better way to speed up the documentation processes, along with increasing the quantity and ensuring the authenticity of the results, than to provide the few speakers left with tools to write down their own language and create their own language records? Miyakoan has rich oral traditions, which include songs of numerous genres (classified according to their functions, themes, and regions of origin; for further information consult: Hokama, Shinzato 1972), legends and stories, proverbs and riddles. Native speakers with their knowledge of these traditional forms could thus make an immense contribution to the documentation and revitalisation efforts concerning Miyako-Ryukyuan.

This paper is an attempt to suggest a user-friendly orthography based on the Latin alphabetic script, developed in such a way that is perceived by this author as the most convenient compromise among the multiple and sometimes mutually excluding factors which influence the merit of a language notation system. An important notification has to be made first, however, that no fieldwork concerning the development of Miyakoan orthography has ever been conducted (yet) by this author, so all observations presented below for now necessarily remain a theoretical prelude towards an actual attempt to develop a working orthography for Miyakoan, and they unfortunately do not reflect the key factor which is the community's attitude towards the proposed system and even the invention of any writing system for Miyakoan as such.

Development of an orthography in any given language is said (Wedekind, Wedekind 1997: 28) to consist essentially of three stages: *graphisation* (the very process of assigning graphemic representations to the spoken language forms), *standardisation* and *modernisation*. This paper aims to

provide suggestions and insights for the stage one of orthography development, the graphisation, while trying to avoid even theoretic remarks on the very complex and controversial question which is the orthography standardisation.

## Problems to address when designing Miyakoan orthography

The dominant language of the islands traditionally inhabited by Miyakoan speakers is Japanese. With over 122 million L1 speakers worldwide, Japanese has been a powerful communication tool for centuries. Its literary traditions range back to the seventh century CE<sup>5</sup> at the latest. Around fourth century CE, literacy was introduced to Japan via the Korean Peninsula from China along with Chinese texts, textual conventions and, most importantly, the writing system: thousands of syllabic characters, a definite majority of them used also semantically alongside their phonemic value, usually maintaining a clear-cut relation of one syllable: one morpheme: one character<sup>6</sup>. For writing modern Japanese, a rather elaborate mixture of three sub-systems is in use: characters of Chinese origins known as the *kanji*, again interpreted both phonemically (although not always simply syllabically, which makes them essentially different from the source Chinese characters) and semantically, are generally applied to denote content words or their roots, while suffixes, clitics, function words and other bound morphemes are mostly represented by one 46-character (without the compound characters and diacritics) syllabary called *hiragana*, and loanwords or emotive expressions are usually written in another syllabary of the exact same inventory size and value as

---

<sup>5</sup> The earliest preserved text whose exact date is known is a *Semmyō* (the emperor's edict) from 697, included in the late eight-century chronicle *Shoku Nihongi*. A number of Japanese expressions have also been identified on wooden tablets called the *mokkan* from the seventh and eighth century, which served as the media for practicing character writing, an indication of the fact that by the eighth century literacy in Japanese must already have been quite widespread. For details see Frellesvig 2010: 23, 24.

<sup>6</sup> A wide range of labels have been used in the literature to refer to the nature of Chinese script, among them most popular being *ideographic*, *logographic* or *lexicographic*. They are rather misleading in that they imply that the basic unit of the Chinese writing system is an *idea*, a *word* or a *lexeme*, with no reference to the phonemic form of the denoted meaning. Therefore it is believed that such terms should be avoided altogether. (Cp. DeFrancis 1984, 1989).

the previous one, called *katakana*. The syllabaries are collectively referred to as the *kana*.

Even though a large proportion of Chinese-origin, often homophonous vocabulary, as well as the users' apparent attachment to over a thousand-year-old tradition have resulted in the present-day shape of Japanese script, which is very complex, thus imposing a heavy burden upon the learner's memory and taking many years to master, one cannot help having the impression that Japanese is the kind of language which would do perfectly well with just one of its syllabaries. The language has an almost exclusive (C)V syllable structure, with no consonant clusters, and the only consonant which may appear syllable-finally, the moraic uvular nasal /N/, takes just one additional symbol to the otherwise utterly syllabic inventory. For syllables which display a voiced-voiceless onset opposition, the voiceless ones are basic, and their voiced counterparts are derived by adding a diacritic called the *nigori* – two small strokes in the upper right corner of the character (so if /so/ is , /zo/ is ). There also functions, however, a trial opposition in the h-row of syllables: with the *nigori* the consonant is interpreted as /b/, and with a small circle in the upper right corner, the *maru*, the consonant is interpreted as /p/ (hence if /he/ is , then /be/ is  and /pe/ is ).<sup>7</sup> Long vowels are indicated by supplementing the character representing the vowel in question (thus if /ka/ is  and /a/ is , then /ka:/ is , and geminates by a lower index symbol for the syllable /tsu/, which in this shape is used specifically for that purpose (hence  indicates /tsu/, but  indicates /k:a/); syllables with palatalised consonants are expressed by combining the character from the i-series containing the relevant consonant with a lower index symbol for /ja/, /ju/ or /jo/, depending on the target vowel (thus if /i/ is  and /ja/ is , then /ea/ is ). A few more devices have been elaborated specifically for *katakana* to meet the needs of reproducing in Japanese source syllables inherently absent from the Japanese inventory, such as /fo/ or /ti/. And thus, basically by combining two diacritic marks and lower

---

<sup>7</sup> This systemic exception has a historical explanation: in Old Japanese, when the invention of the *kana* syllabaries began, the present day h-row was really the p-row before it transitioned to the f-row (the evolution pathway was exactly /p/ < /ɸ/ < /hw/ < /h/). The voiced diacritic *nigori* was only introduced a few centuries later, but apparently it was still interpreted as the voiced counterpart of the original consonant, so /p/ vs. /b/. As time went by, the original consonant changed its values to /ɸ/ and then to /h/, and a need arose to indicate a reintroduced word-medial /p/; thus the notation with the *maru* diacritic came to be.

index symbols, 46 characters of *kana* syllabaries are perfectly enough to write down the 512 native Japanese syllables, as well as some more syllables imported to Japanese via loanwords.

It is also obviously the *kana* syllabaries that are taken into account when attempting to write down any ethnolect, the proper Japanese dialects included, which differs lexically and / or phonemically from standard Japanese (the Tokyo-variety based *hyōjungo* ‘standard language’) – any attempts to use the semantically-loaded *kanji* for writing such an ethnolect would unnecessarily obscure the phonemic shape of written words, not to mention the time and efforts it would require to set up the lexical readings in the given ethnolect to the hundreds of available *kanji* characters.

Although Miyakoan is a rather close relative of Japanese (the Japonic protolanguage is believed to have split by the seventh century CE), the languages display a number of significant differences in terms of the features relevant when applying a writing system to a language. These differences can be largely summarized in the two points below, which should explain why the *kana* syllabaries, while serving so well for the purpose of writing Japanese, would be ill-suited for Miyakoan.

1) Unlike Japanese, Miyakoan is not a straightforward (C)V-structured language. Quite a few Miyakoan consonants may close a syllable, as well as form a cluster in the syllable onset; it has moraic and syllabic consonants; it even allows for lexical items with no vowels whatsoever on the phonemic level. Compare the following pairs of Miyako-Japanese cognates: *pstu* ‘a man’, *kss* for *ki*-<sup>8</sup> ‘to come’, *ftsi* for *kuchi* ‘mouth’.

2) Japanese may be called a generic agglutinative language, with mostly clear-cut syllabic boundaries between lexical stems and affixes (which is why the language permits a rather productive usage of the semantic graphemes *kanji* in first place). The situation is different for Miyakoan, where mergers of stems and certain suffixes (especially those with the initial palatal approximant /j/) are often observed. The usage of a syllabic script would thus obscure the sameness of lexical morphemes inflected for different grammatical meanings, and therefore deviate from the morpho-phonemicity which is called for in a user-friendly orthography (Wedekind, Wedekind 1997: 23–24).

---

<sup>8</sup> Miyakoan verbs are usually comparable with Japanese infinitive verbal stems and not with the finite verbal forms as such.

It is therefore believed that linguistically an alphabetic rather than a syllabic script would be preferable under the specific Miyakoan circumstances. The choice of (Latin) script, however, does not yet resolve two other basic questions: which variation of the script should be applied (i.e. what alphabet should be used, meaning the set of basic graphemes along with their basic sound values), and on which regional variety of the language the written language should be based.

## Choice of alphabet

Essentially, there are three different variants of Latin alphabetic script which could be considered a candidate for Miyakoan orthography ‘motherboard’.

1) Morpho-phonemically adapted version of a simplified IPA notation, meaning the kind of transcription that is applied in the newer studies of the language (as in Shimoji 2008, Pellard 2009, Pellard 2010, Hayashi 2010). Such orthography would be economic, linguistically accurate and easily legible to non-Miyako speaking readers familiar with the IPA basics. However, the fact that such a notation so far has only been used in linguistic studies and therefore would be completely foreign to an average user of the orthography does not make this notation a viable choice.

2) An orthography based on the *kunreishiki* (‘government-order style’) transliteration of Japanese, since 1954 officially prescribed by the Japanese government as the correct way to spell Japanese words using the Latin alphabet. This is the variant of Latin script a prospective learner of Miyakoan orthography is most likely to be familiar and feel comfortable with. Adapting the *kunreishiki* transliteration for the purpose of designing a Miyakoan orthography would lead to a welcome two-way transfer: by retaining the same graphemes and sound values as in the transliteration of the dominant language the Miyakoan orthography acquisition process would be enhanced, and by mastering the *kunreishiki*-based Miyakoan orthography the competence in the transliteration system of the dominant language would be reinforced. But this solution also has a major setback: some symbols are ambiguous or functionally overloaded (for example, <z> in <za>, <zu>, <zo> indicates the alveolar fricative /z/, but in <zi>, <zya>, <zyu>, <zyo> it indicates the alveolo-palatal affricate /dz/; for more details and examples see later in this

paper), and while it leads to no consequences in Japanese (there are no such strings as /zi/, /zja/ etc.), it would cause decipherment problems in Miyakoan (where one has both /zi/ and /zi/).

3) An orthography based on the Hepburn-style transliteration of Japanese. This is the transliteration system recognized internationally and used as a default outside Japan (not only in Japanese studies, but also when transliterating Japanese proper or place names). It is also used for transliterating Japanese place names in train stations, or road signs and maps as postulated by the governmental Geographical Survey Institute. It appears therefore that in spite of its mostly unofficial status in Japan, this transliteration system is familiar to many Japanese speakers, possibly including the prospective readers and writers in Miyakoan (but for lack of relevant test data this is not a proven fact). The main asset of a Hepburn-based orthography would be the linguistic accuracy it displays, applicable also in the Miyakoan phonemic environment: unlike the *kunreishiki*, no phoneme would be under-represented (so that in terms of the above example Miyakoan /zi/ would be represented simply as <zi>, and /zi/ as <ji>). One of the system's drawback is its usage of diacritics (using the macron symbol for long vowels, as in <ū> for /u:/), however this is easily avoidable. A more serious problem would be the introduction of a Latin system different from the one officially and prescriptively used for Japanese, which would not foster any transfer from the local into dominant language.

Comparing the pros and cons of the three proposals given, one can at this point already eliminate the IPA-based notation. Still, the *kunreishiki* and Hepburn transliterations are a close tie, one which is difficult to resolve within the scope of this paper. For this reason this author decided to first provide an orthography based on the Hepburn transliteration (since it can be more readily used from the linguistic perspective), and then an alternative proposal which uses the *kunreishiki* system.

## Choice of the model variety

As a language, Miyakoan displays a large degree of internal diversification, to the extent that even the language borders are sometimes not uniformly agreed upon (see for instance the discussion of the linguistic affiliation of the Tarama ethnolect in Karimata 2000). The Miyako island group traditionally featured the following seven inhabited islands: Miyako main island, Irabu,

Ikema, Ōgami, Kurima, Tarama and Minna<sup>9</sup>. Not only does each of these islands have its own distinct variety (this author prefers the term *variety* to *dialect* when referring to local variants of non-standardized languages such as Miyakoan), but also quite remarkable differences may be found among ethnolects of the same island, or even of neighboring settlements. In terms of their phonemic systems, which should be the ultimate base for devising Miyakoan orthography, it means that each of about thirty distinct local ethnolects of the Miyakos may and often do differ in terms of their phonemic inventory, phoneme distribution or phonotactic rules.

According to Thomas Pellard's classification (Pellard 2009: 294–295), the two main regional branches of Miyakoan are Miyako proper vs. the Tarama-Minna branch. Miyako proper is then further divided into central Miyakoan and Ikema-Irabu varieties (the latter obviously including the distinct ethnolects of the two islands in question). An ethnolect which has embraced the largest area and population is the Hirara variety, which represents the central Miyakoan sub-branch. It is also the variety which historically has had the strongest position and prestige, in the pre-Japanese times serving as the *lingua franca* of the whole island cluster. Also, because the historical region of Hirara (as late as until the 2005 administrative reform forming a separate municipal unit called *Hirara-shi*, or 'the city of Hirara') has still comparatively the largest population in the whole Miyakos and chances are that this translates to the largest population of speakers and passive bilinguals<sup>10</sup>, for now it is considered reasonable to base the proposed Miyakoan

---

<sup>9</sup> Out of these, unfortunately, Minna can have been completely depopulated by now, and the same fate will be most probably shared by Ōgami in the course of a generation.

<sup>10</sup> Note that 'chances are' is very different from 'it certainly does'. To this author's best knowledge, no demographic study of Miyakoan speakers in the Hirara area is available, and the 'proportional assumptions' applied here might turn out problematic. The fact that in smaller communities which do possess relevant sociolinguistic data (such as Ikema – cp. Hayashi 2010, Irabu – cp. Shimoji 2008) an average speaker is in their sixties at the youngest may or may not be reflected also in Hirara. It may possibly turn out that in the case of Hirara the youngest speakers are actually somewhat younger due to the fact that in a traditionally large Miyako-speaking community the language attrition processes progressed slower – but it unfortunately occurs as even more likely that because of the more dynamic modernization and urbanization processes which involved the Hirara region, the community shifted to Japanese earlier and more thoroughly than in the remote islands and rural areas. All in all, one should keep in mind that **all** the sociolinguistic premises in this paper are hypothetical and may have to be abandoned once confronted with the community reality.

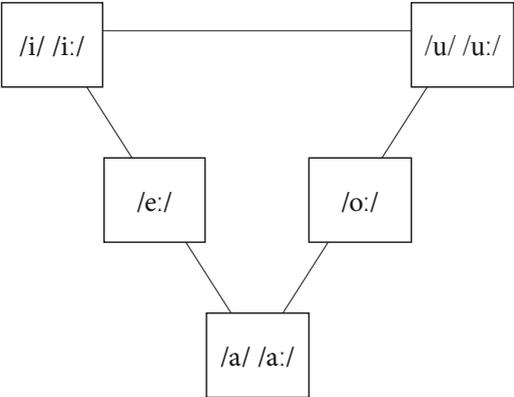
orthography precisely on the Hirara variety – without getting into details on the preferable processes and manner of standardization of written Miyakoan, or on how to reconcile the regional differences of the ethnolects in question so that the orthography unifies and strengthens the language rather than further endangering the ‘non-standard’ varieties.

### Hirara-Miyakoan phonemic system

According to this author’s research based on Nikolay Nevskiy’s *Materials for the study of the Miyako islands language*, maximalistically speaking (i.e. counting palatalized consonants, long vowels and long consonants as separate phonemes), Hirara variety has an inventory of 53 phonemes. They include:

- three short and five long vowels (no short mid-close vowels);
- consonants both short and long (geminated) with the following places of articulation: labial, labio-dental, alveolar, alveolo-palatal, palatal, velar, glottal, and the following manners of articulation: stop, fricative, affricate, nasal, flap, approximant;
- a series of palatalized consonants (some may also be long).

**Figure 1.** Hirara-Miyakoan vowels



**Table 2.** Hirara-Miyakoan consonants

	bilabial	labio-dental	alveolar	palatal	velar	glottal
stop	/p/ /b/ /pj/ /bj/		/t/ /d/ /tj/ /dj/ /t:/ /d:/		/k/ /g/ /kj/ /gj/ /k:/	
fricative		/f/ /v/ /f:/ /v:/ /vj:/	/s/ /z/ /s:/ /z:/  /ç/ /ʒ/ /ç:/ /ʒ:/			/h/
affricate			/t̪s/ /t̪s:/  /t̪ç/ /t̪ç:/			
nasal	/m/ /mj/ /m:/ /mj:/		/n/ /nj/ /n:/ /nj:/			
nlap			/r/ /rj/			
approximant	/β/			/j/		

## Proposed Hepburn-based grapheme inventory and justification of the choices

With the grapheme inventory supplied by the Hepburn transliteration, the following graphemes for representing Miyakoan speech have been chosen (a total of 22 basic – or single – letters, i.e. excluding digraphs). Together with the grapheme inventory, phonemes representing the basic sound value of the given grapheme are also provided.

Vowels: a /a/, e (only as a digraph), i /i/, o (only as a digraph), u /u/

Consonants: p /p/, b /b/, t /t/, d /d/, k /k/, g /g/, f /f/, v /v/<sup>11</sup>, s /s/, z /z/, j /ʒ/, h /h/, m /m/, n /n/, r /r/, w /β/, y /j/

<sup>11</sup> <v> is a letter included in the so-called revised Hepburn transliteration to enable transliteration of modern loanwords or foreign proper names expressed first in *katakana*.

Digraphs: ee /e:/, oo /o:/, sh /ɛ/, ts /ts/, ch /tɛ/, py /pj/, by /bj/, ty /tj/, dy /dj/, ky /kj/, gy /gj/, vy /vj/, my /mj/, ny /nj/, ry /rj/ + long counterparts of short vowels and consonants (see below).

Trigraphs: long counterparts of short consonants represented by digraphs (see Length marking).

Length marking: length is indicated by doubling the basic grapheme, so uu for /u:/, kk for /k:/ etc. In case of consonant digraphs, only the first letter of the digraph is doubled, constituting a trigraph<sup>12</sup> (as in <ssh> *sshi* /ɛ:i/ ‘after, behind’, <cch> *maccha* /matɕ:a/ ‘a shop’).

Special remarks: Miyakoan has a special realization of the vowel /i/, which is the so-called ‘apical vowel’ [ɿ]. It only occurs after sibilants, which in this case are never palatalized. Hepburn transliteration does not predict such sound sequences, because in Japanese sibilants followed by /i/ are always palatalized. This conflict can however be easily resolved by introducing new grapheme sequences as presented in Table 3 below.

**Table 3.** Grapheme sequences with ‘plain’ front close vowel and the ‘apical vowel’

phonemic string	Japanese Hepburn notation	proposed Miyakoan notation
/ɛi/	<shi>	<shi>
/si/	NA	<si>
/zi/ (Japanese /dzi/)	<ji>	<ji>
/zi/	NA	<zi>
/tɛi/	<chi>	<chi>
/tsi/	NA	<tsi>

Inherently, the labio-dental fricative /v/ has been absent from Japanese phonemic inventory, but it is a frequently occurring phoneme in all regional varieties of Miyakoan.

<sup>12</sup> According to Hepburn transliteration rules for Japanese, the long /tɛ:/ sound is written as <tch> and not <cch>. This rule has obviously been influenced by the Japanese syllabary order, where the grapheme for <chi>, チ, appears in the same row as syllables with an initial /t/. (This in turn has historical reasons, as Old Japanese value of the character チ was actually /ti./) It has been decided that in the proposed Miyakoan orthography, which has nothing to do with the *kana* syllabaries, representing /tɛ:/ as <tch> would be an unjustified exception to the general rule of doubling the first letter only.

The above choices have been made with reference to the five *principles of orthography design* (Wedekind, Wedekind 1997: 18, 20–22). Out of these, the principle of *maximum motivation* of potential users of the script obviously could not be addressed for now, while for the same reasons the principle of *maximum ease of learning* could not yet be tested. The principle of *maximum means of reproduction* is reflected in the lack of diacritics and special signs, so that no keyboard or printing press should produce problems in writing the language.

The author tried to meet the principle of *maximum transfer* by applying as the alphabet basis a transliteration of the national language with which at least some potential speakers are expected to be familiar; however, it needs to be stated firmly that the ease of transfer to the dominant language is not the greatest merit of the proposed alphabet and in this respect it is inferior to a *kun-reishiki*-transliteration based alphabet, and especially to a *kana*-based syllabary. Nevertheless, as it has been mentioned before, a Hepburn-based alphabet wins against these two other orthographic possibilities in that it displays the greatest linguistic accuracy and is the best suited to represent Miyakoan speech; that is, it complies best with the principle of *maximum representation*.

The above alphabet has been devised so that to a maximum extent it satisfies the rule of ‘one character per one sound, one sound per one character’. In this respect, the attempt has been successful on condition one considers a slightly broader version of this rule, i.e. ‘one grapheme per one sound, one sound per one grapheme’. Taking a closer look at the grapheme inventory, one finds that for 53 phonemes only 20 are represented by a single letter, while the remaining phonemes are represented by digraphs. The reasons for this deviation from the narrow ‘one character – one sound’ rule are explained below.

- With vowel and consonant length being a relevant phonemic feature, and one heavily loaded functionally, the notation could not be done without marking the length. The same applies to the palatalized series of consonants; for instance, length and palatalization play a key role in noun inflection paradigms.
- Consequently, there are 23 phonemes unmodified for length or palatalization, compared to 22 phonemes which are either long or palatalized, or both. There is no way this total (53) number of phonemes could be represented by the basic letters of the Latin alphabet alone, and if an additional grapheme is to be introduced, a digraph of existing Latin letters is preferred to introducing extra letters or diacritics.

- Therefore, doubling the character has been chosen for indicating the phoneme length, as in *aagu* /a:gu/ ‘a song’ or *vva* /v:a/ ‘you’, rather than using a diacritic, which is a rule for long vowels in the Hepburn transliteration (as in *jūdō* /dzu:do:/ ‘judo’).
- For palatalized consonants in Japanese, Hepburn transliteration uses digraphs with the basic consonant plus <y>, as in *tōkyō* /to:kjo:/ ‘Tokyo’, and the same strategy has been borrowed here for the Miyakoan palatalized series, as in *byuu* /bjy:/ ‘to be drunk, to be intoxicated’ or *mma* /mj:a/ ‘now, already’.
- There are three remaining digraphs which indicate neither long nor palatalized sounds: <sh> for /ɕ/, <ts> for /ts/ and <ch> for /tɕ/. This author decided to keep them in order to maintain the sound-symbol transfer from the Hepburn transliteration as faithfully as possible. What is more, apart from /ts/, which happens to be represented in a few Latin-based alphabets as <c> (including this author’s mother tongue), it would be difficult to find such unigraphs for these sounds that would unambiguously indicate them and be intuitively perceived by the users of the orthography as the symbols for these very sounds. Thus, maintaining consistency with the Hepburn transliteration turned out preferable to strictly obeying the ‘one sound – one character’ rule.

### **Alternative proposal – the *kunreishiki* transliteration-based inventory**

The *kunreishiki* transliteration is language-specific, on some occasions using ambiguous or counter-intuitive symbol sequences with the assumption that within the Japanese sound distribution system only one interpretation of a given grapheme sequence is possible. Therefore, when one wishes to model Miyakoan orthography on the *kunreishiki* transliteration, much more elaboration than in the Hepburn case is required. Moreover, as these reservations involve distribution of sounds and graphemes which represent them, most of this elaboration will only be visible in grapheme sequences and digraphs (at times even trigraphs or quadrigraphs), and not in single graphemes.

The majority of graphemic inventory remains identical with the Hepburn-based version; those graphemes which *are* different (i.e. having a form different from graphemes with the same sound value in Hepburn) have been put in boldface.

Vowels: a /a/, e (only as a digraph), i /i/, o (only as a digraph), u /u/

Consonants: p /p/, b /b/, t /t/, d /d/, k /k/, g /g/, f /f/, v /v/<sup>13</sup>, s /s/, z /z/, h /h/, m /m/, n /n/, r /r/, w /ŵ/, y /j/

Digraphs: ee /e:/, oo /o:/, **sy** /ɛ/, **zy** /z/, ts /ts/, py /pj/, by /bj/, ty /tj/, dy /dj/, ky /kj/, gy /gj/, vy /vj/, my /mj/, ny /nj/, ry /rj/ + long counterparts of short vowels and consonants (see below).

Trigraphs: **tsy** /tɛ/, long counterparts of digraph consonants.

Quadrigraphs: **ttsy** /tɛ:/.

Length marking: as in Hepburn-based alphabet.

Special remarks: the following grapheme sequences recommended for Japanese by the *kunreishiki* system would result in a serious underrepresentation of Miyakoan phonemes, and therefore the presented differentiation techniques (new graphemes and different sound representations assigned to existing grapheme sequences) have been applied to adjust the *kunreishiki* to Miyakoan sound system.

Sequence <si> indicates Japanese /ɛi/. In Miyakoan, apart from /ɛi/ there is also a syllable /si/. To avoid underrepresentation, <si> in Miyakoan should indicate /si/, and a **new digraph** <sy> should indicate /ɛ/. In other words, the alveolo-palatal /ɛ/ undergoes a graphemic representation which is parallel to palatalized consonants (<py> for /pj/, <by> for /bj/ etc.).

Sequences <sya>, <syu>, <syo> indicate Japanese /ɛa/, /ɛu/, /ɛo/. In Miyakoan they should be retained for the same values. This notation is also consistent with the new digraph <sy> indicating /ɛ/. A sequence <syi> should indicate the consonant in question followed by the front close vowel, i.e. /ɛi/.

Sequence <zi> indicates Japanese /dzi/. In Miyakoan, apart from /zi/<sup>14</sup> there is also a syllable /zi/. To avoid underrepresentation, <zi> in Miyakoan should indicate /zi/, and a **new digraph** <zy> should indicate /z/. In other words, the alveolo-palatal /z/ also undergoes a graphemic representation parallel to palatalized consonants.

Sequences <zya>, <zyu>, <zyo> indicate Japanese /dza/, /dzu/, /dzo/. In Miyakoan they should be retained for the same values. This notation

---

<sup>13</sup> This letter is not included in the official *kunreishiki* graphemic inventory, therefore it has been borrowed from the Hepburn inventory.

<sup>14</sup> The main allophone of this sound in Miyakoan is the alveolo-palatal fricative [z], while in Japanese it is the affricate [dz], hence such discrepancies in the phonemic notation of these parallel sounds.

is also consistent with the new digraph <zy> indicating /z/. A sequence <zyi> should indicate the consonant in question followed by the front close vowel, i.e. /zi/.

Sequence <tu> indicates Japanese /tsu/. In Miyakoan, there exists the syllable /tu/ along with /tsu/, and besides, unlike Japanese, the consonant /ts/ may be followed by a variety of vowels, not just /u/. To avoid underrepresentation, <tu> in Miyakoan should indicate /tu/, and a digraph <ts> also used in the Hepburn transliteration should represent the alveolar affricate /ts/.

Sequence <ti> indicates Japanese /tei/. In Miyakoan, there exists the syllable /ti/ along with /tei/. To avoid underrepresentation, <ti> in Miyakoan should indicate /ti/, and a **specialty developed trigraph** <tsy> should indicate /te/. By borrowing the representation for the alveolar affricate /ts/ as a component and combining it with the palatalization-marking graph <y>, one can keep the notation consistent with representations of previously discussed alveolo-palatal fricatives derived from their alveolar counterparts (<s> + <y> = <sy> /ɕ/, <z> + <y> = <zy> /zi/, <ts> + <y> = <tsy> /te/).

Sequences <tya>, <tyu>, <tyo> indicate Japanese /tea/, /teu/, /teo/. However, Miyakoan has syllable sequences with both palatalized alveolar stop: /tja/, /tju/, /tjo:/ as well as the alveolo-palatal affricate: /tea/, /teu/, /teo:/. To avoid underrepresentation, Miyakoan /tja/, /tju/, /tjo:/ should be written with the “regular” <tya>, <tyu>, <tyoo>, while /tea/, /teu/, /teo:/ should apply the **new trigraph**: <tsya>, <tsyu>, <tsyoo>.

Considering the five *principles of orthography design* (Wedekind, Wedekind 1997: 18, 20–22) and comparing the *kunreishiki*-based orthography with the one based on Hepburn, one can observe that the principle of *maximum representation* is slightly compromised because of the more extensive use of compound graphemes (more digraphs and even one trigraph for short phonemes), but still the proportion of one grapheme per one phoneme and the reverse has been maintained without resorting to the usage of diacritics. Also, the compound graphemes in the *kunreishiki* version are actually more systemic, based on general internal rules of “how to represent a palatalized or palatal sound” relevant to all palatalized, alveolo-palatal and palatal consonants; this should increase the ease of mastering the orthography and is essentially different from the Hepburn transliteration, which in first place was devised by an English native speaker so that non-Japanese native speakers assumed to know English could intuitively decipher the Hepburn transliterations (hence Hepburn <sh> /ɕ/, <ts> /ts/ and <ch> /tɕ/, as well

as the <j> for /dz/). As *kunreishiki* is the official, government-supported transliteration of Japanese in Japan, a *kunreishiki*-based orthography can be expected to facilitate the realization of the *maximum transfer* principle. This, however, might be somewhat tricky because of rather extensive usage of Japanese graphemic forms for non-Japanese sound sequences (so that for example a beginner reader with knowledge of the Japanese *kunreishiki* transliteration system, seeing a notation of <usi> /usi/ ‘a cow’ may be compelled to read the word in Japanese way, so /uci/).

## Conclusions

From the above attempt to design a Miyako-Ryukyuan orthography using as the basis two dominant language, i.e. Japanese transliteration systems, the following points can be highlighted.

1) It is not an easy task to reconcile the principles of orthography design (cp. sections *Proposed Hepburn-based grapheme inventory* and *Alternative proposal – the kunreishiki transliteration-based inventory* of this paper), or even to actually find a satisfying compromise among them. Two principles which could be addressed to the greatest degree in this paper have been the principles of maximum representation and maximum transfer; as it turned out, in Hepburn-based orthography the representation rules (avoiding digraphs wherever a single symbol can be used) have been compromised for the sake of the transfer (using <ts> instead of <c> for representing the phoneme /ts/ because that is the way this phoneme is indicated in the Hepburn transliteration). On the other hand, in the *kunreishiki*-based orthography the accuracy of linguistic representation (i.e. avoiding underrepresentation of certain phonemes and phoneme sequences) has been chosen over the transfer merits (and thus certain grapheme sequences, such as <si>, <zi> or <tya>, have a different sound value in the proposed orthography than in the original transliteration). One can only imagine how much more complicated the orthography designing process may get when the community’s opinions, reflecting the principles of *maximum motivation* and *maximum ease of learning*, enter the picture. The alternations influenced by the actual community in question may even go as far as to change the chosen writing system, preferring a *kana* syllabary over a Latin script, in which case not even the perceived linguistic inadequacy of a syllabic writing system to represent

a language such as Miyakoan would diminish the most important merit any given orthography could ever have – that is, being an orthography that the speakers of the language **actually want to use and learn**.

2) To repeat an explanation from the beginning of this paper, Miyakoan and Japanese are quite different in their phonemic systems. Attempts to devise orthographies based on *alphabetic* Japanese transliteration systems revealed that the most elaboration necessary in mapping alphabetic Japanese representation (especially the *kunreishiki* one) to a representation of Miyakoan stemmed not from different phonemic inventories and not from the very different syllable structures, but from different distributional rules in both languages, and most notably from the fact that Miyakoan allows for sequences of non-palatalized sibilants followed by /i/, while Japanese does not.

Further linguistic research tasks aimed at a more complete and coherent system of writing the Miyako-Ryukyuan language involve a more detailed survey of morphophonemic preliminaries of the proposed alphabets (such as resolving the questions of treatment the close vowel devoicing, which in Miyakoan is rather extensive, or the consonant voicing on morpheme boundaries), an aspect which has not even been touched upon in this paper. Most importantly, however, a community review of the proposed alphabets will be crucial to validate them as a tool that may in any way contribute to the preservation of Miyako-Ryukyuan.

## Bibliography

- DeFrancis, John. 1984. *Chinese language: facts and fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- DeFrancis, John. 1989. *Visible speech. The diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Fija, Bairon; Brenzinger, Matthias; Heinrich, Patrick. *The Ryukyus and the New, But Endangered, Languages of Japan*. “The Asia-Pacific Journal”, Vol. 19–2–09 (May 9, 2009). Retrieved from <http://www.japanfocus.org/-Matthias-Brenzinger/3138> [last access 2014–04–30].
- Frellesvig, Bjarke. 2010. *A history of the Japanese language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayashi, Yuka. 2010. *Ikema (Miyako Ryukyuan)*. In: T. Pellard, M. Shimoji (eds.), *An introduction to Ryukyuan languages (167–188)*. Tokyo: Research Institute for Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo University of Foreign Studies.

- Hokama Shuzen. 1977. *Okinawa-no gengo to sono rekishi* [languages of Okinawa and their history]. In: S. Ōno, S. Takeshi (eds.), *Kōza nihongo 11. Hōgen* [courses on Japanese language 11: dialects] (182–233). Tokyo: Iwanami Shoten./// (外間守善「沖繩の言語とその歴史」大野晋・柴田武編『講座日本語11。方言』)
- Hokama Shuzen, Kōshō Shinzato. 1972. *Miyako-no kamiuta* [holy songs from Miyako]. Tokyo: San'ichishobō. (外間守善、新里幸昭『宮古の神歌』)
- Karimata Shigehisa. 2000. *Tarama hōgen-no keifu: Tarama hōgen-o rekishihōgengakuteki kanten-kara miru* [the lineage of the Tarama dialect: observing the Tarama variety from the historical dialectology point of view]. In: Kurayoshi Takara (ed.), *Okinawa-ken Tarama-jima-ni okeru dentōteki shakai shisutemu-no jittai-to hen'yō-ni kansuru sōgōteki kenkyū* [general studies devoted to the current condition and changes of the traditional society system of the Tarama island in the Okinawa prefecture] (27–37). Okinawa-ken Nakagami-gun: Ryūkyū daigaku hōbungakubu [University of the Ryukyus, Faculty of Law and Letters]./// (狩俣繁久「多良間方言の系譜」高良倉吉編『沖縄県多良間島における伝統的社會システムの実態と変容に関する総合的研究』)
- Lewis, M. Paul; Simons, Gary F.; Fennig, Charles D. (eds.). 2013. *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*. Dallas & Texas: SIL International. Retrieved from the online version: <http://www.ethnologue.com>. [accessed 2014-04-30]
- Majewicz, Alfred F. 2006. *Is Ryukyuan endangered? Worried impressions from the outside*. In: J. Kreiner (ed.), *Japaneseness vs Ryūkyūanism* (31–48). Bonn: Bier'sche Verlagsanstalt.
- Nevskiy, Nikolay. 2005. *Miyako hōgen nōto. Fukushabon* [notes on the Miyako dialects. A facsimile edition]. Hirara: Okinawaken Hirarashi Kyōiku linkai./// (ニコライ・A・ネフスキー 2005『宮古方言ノート複写本』)
- Nevskiy, Nikolay. 2013. *Nikolay Nevskiy's Miyakoan Dictionary as recovered from its manuscript by Aleksandra Jarosz*. Stęszew: IIEOS.
- Pellard, Thomas. 2009. *Ōgami – Éléments de description d'un parler du Sud des Ryūkyū* [Ōgami: basic description of a language of the southern Ryūkyūs]. Ph.D. thesis. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pellard, Thomas. 2010. *Ōgami (Miyako Ryukyuan)*. In: T. Pellard, M. Shimoji (eds.), *An introduction to Ryukyuan languages* (113–166). Tokyo: Research Institute for Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo University of Foreign Studies.
- Rogers, Henry. 2005. *Writing systems: a linguistic approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Shimoji, Michinori. 2008. *A grammar of Irabu, a Southern Ryukyuan language*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy of the Australian National University.

UNESCO ad hoc expert group on endangered languages. 2003. *Language vitality and endangerment*. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Retrieved from <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>.

Wedekind, Klaus; Wedekind, Charlotte. 1997. *The development of writing systems: a guide*. Asmara: Curriculum Department, the Ministry of Education.

### Online sources

Hepburn-transliteration guidelines for transliterating place names as issued by the Japanese governmental Geographical Survey Institute: <http://www.gsi.go.jp/common/000024858.pdf> (accessed 2014-05-01).

The *kunreishiki* transliteration guidelines as issued by the Japanese governmental Agency for Cultural Affairs: [http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/joho/kijun/naikaku/roma/index.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kijun/naikaku/roma/index.html) (accessed 2014-05-01).

## Developing an orthography of an endangered language: a proposal for Miyako-Ryukyuan

### (Summary)

It is difficult to imagine efficient revitalization methods without developing an orthography for the language in question. Reading materials, such as textbooks, dictionaries or collections of literature (poetry, songs, stories), can be more easily remembered by the learners of the language than when the same content is being transmitted only orally. Furthermore, a practical writing system enables the native speakers of the language, what few remain, to write down their own language content and thus contribute to the documentation and development of the language without the necessity of becoming trained linguists.

In this paper the author will provide her own proposal of a ‘civil’ (usable by speakers, as opposed to IPA-based transcriptions used by linguists) notation of Miyako-Ryukyuan, a severely endangered Japonic language spoken in the southern part of Ryukyu Archipelago, Japan. Two main aspects will be accordingly taken into consideration. The aspect of *maximum representation* (Wedekind, Wedekind 1997) concerns maintaining a minimal grapheme inventory while keeping a maximal efficacy of the system, which involves a rule of ‘one phoneme per one grapheme’ and the reverse, avoiding overrepresentations, underrepresentations and diacritics. The *maximum transfer* aspect assumes that literacy in minority language should

facilitate a user's fluency in the dominant language and the reverse; therefore, for example, a notation based on one Japanese transliteration into the Latin alphabet would presumably be preferred by Japanese-born, Japanese-educated, Japanese-speaking ethnic Miyakoans to an unfamiliar IPA-inspired alphabet. Consequently, Miyakoan orthography in two variants, one derived from the Hepburn and the other from the *kunreishiki* transliteration of Japanese, will be suggested. Advantages and disadvantages of both proposals with respect to the rules of orthography development will be covered, with a special emphasis on which Miyakoan phonemes are most difficult to represent, and which systemic features of Miyakoan appear most divergent from Japanese in terms of inventing an orthography.

**Keywords:** Miyako, Ryukyuan, orthography, literacy, language documentation, language endangerment

**Aleksandra Jarosz** – is currently a fourth-year Ph.D. student at the Faculty of Modern Languages and Literature in Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland. Research interests: various descriptive aspects of the Miyako language, Japonic language family, language documentation, language maintenance. She has published several papers on Miyakoan and Nikolay Nevskiy's research on the language, as well as a preprint of Nevskiy's tentatively retrieved manuscript dictionary. She has been awarded with the Adam Mickiewicz University Foundation scholarship for the academic year 2014/2015.

aljarosz@amu.edu.pl



Alexander Andrason  
(Stellenbosch University)

Tymoteusz Król  
(Collegium Invisible in Warsaw and Association Wilamowianie)

## A fuzzy model of the Vilamovicean language

### 1. Introduction

#### 1.1. General information

Vilamovicean – or Wymysiöeryś [*vimiø:rie*], as it is denominated by its users – is a Germanic language spoken in the town of Wilamowice in Małopolska (Lesser Poland), near the border with Górny Śląsk (Upper Silesia) in the south of Poland (Ritchie 2012: 10).<sup>1</sup> Although the precise dialectal classification of this language still remains an open question, according to the most plausible and most widely accepted theory, Vilamovicean constitutes a colonial German variety, which together with other Silesian dialects belongs to the East Central German (*Ostmitteldeutsch*) branch (cf. Besch et al. 1983, Wicherkiewicz 2003 and especially Ritchie 2012: 7–9; see also Kleczkowski 1920 and 1921, Ryckeboer 1984, Morciniec 1984, 1995 and Lasatowicz 1992).

Today, Vilamovicean is probably the most endangered Germanic language in the world. The website [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com) classifies it as being severely endangered, i.e. on the verge of total extinction. To be exact, it is positioned at

---

<sup>1</sup> Although the Wymysiöerys Academy has proposed the term ‘Wilamovicean’, we maintain the name ‘Vilamovicean’ (which was introduced by Andrason in 2006 during his seminars at the University of Manchester, Cambridge and London (SOAS)) because, in our view, it is phonetically more accurate. The Vilamovicean and Polish denominations of the language (Wymysiöeryś and wilamowski, respectively) are derived from the names of the town, i.e. *Wymysoü* and Wilamowice. In both cases, the letter *w* stands for the consonant [v] and not [w] as the proposed English spelling might suggest. The spelling with <v> has also been used by Kleczkowski (1920, 1921) and Mojmir (1930–1936). Of course, the term ‘Wilamovicean’ is also fully legitimate, as it may relate the name of the ethnolect to the ethymological and toponymic context. The spelling with <w> was also employed by Biesik.

level 8.b (in the EGID<sup>2</sup> scale of 10), viz. in the class of ‘dying’ or nearly extinct languages. The likely disappearance of this vernacular stems from two main reasons: the scarcity and old age of its speakers. In respect to the number of its speakers, the most optimistic numbers estimate it as reaching no more than two hundred. However, the fully proficient ones amount to less than fifty. With regard to age, nearly all the users of this vernacular were born before 1930, which means that they are now more than 80 years old. The younger generations, especially the Vilamovicean youth – with a noticeable exception of Tymoteusz Król (cf. Król 2011) – are generally unfamiliar with the language.<sup>3</sup>

## 1.2. The sociolinguistic environment of Vilamovicean

Given the geographic position of the town where Vilamovicean has been spoken and its sociopolitical history, the language and its users have suffered the influence of two – gigantic when compared to Vilamovicean – linguistic and cultural spheres: Polish or Slavonic and German or Germanic. To be exact, Vilamovicean has coexisted with Standard Polish, Polish dialectal variations spoken in Małopolska, Standard High German, and East Central German dialects. Of course, the influence of these external<sup>4</sup> linguistic systems on Vilamovicean has been distinct at different periods. It has always been related to socio-political situations surrounding the speakers of the Vilamovicean language, especially in the historic context of changing national borders, fluctuations in the ethnic structure of the local and neighboring population, and to the political circumstances determined by the states in the territory of which Wilamowice happened to belong. Let us explain in more detail this historical background of Vilamovicean and show how the German (or Germanic) and Polish (or Slavic) zones of influences have been meeting, intermingling and colliding in the westernmost region of Małopolska.

As far as the Germanic influence is concerned, it should be observed that the relationship of Vilamovicean with Standard German and East German dialects was relatively palpable until the end of the Second World War in 1945.

---

<sup>2</sup> EGID stands for the Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale.

<sup>3</sup> One should, however, note that since 2012, Tymoteusz Król and the Association ‘Wilamowianie’ (‘Vilamoviceans’) have been teaching the Vilamovicean language to the children inhabitants of the town.

<sup>4</sup> Certainly, the degree of this ‘external-ness’ is different in Polish and its dialects, on the one hand, and in Standard German and East Central dialects, on the other.

First of all, one should note that until the end of the war, the Vilamovicean language did not constitute a Germanic island within the predominantly Slavic territory – as it does nowadays – but existed in the company of a number of other German vernaculars spoken in the area, such as Alznerisch (*Aljznerisch*), an idiom used in the village of Hałcnów (Alzen or Ałca). Another German variety was employed in Bielsko and in neighboring Silesian various colonial East German dialects were in an everyday use (cf. Bock 1916a [1935], 1916b [1935]; Wurbs 1981; Olma 1983). It is also important to note that after the partition of Poland in the 18<sup>th</sup> century, Wilamowice, for a long time, remained under the dominion of the Austrian and, later, Austro-Hungarian empires, where Standard German (in its Austrian version) was the official language, common both in education and administration. Even though, especially in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century, the Polish language was not particularly persecuted and the Germanization of the Polish territory incorporated into the Austrian or Austro-Hungarian empire, to which Wilamowice belonged, was much less intense under the Prussian rule (cf. the situation in the neighboring Silesia), the German language did penetrate the everyday life of Galicia and its inhabitants. This prolonged German-oriented Austrian and Austro-Hungarian rule certainly had an influence on the Vilamovicean language and its speakers, especially because the Vilamoviceans had quite important trade relations with Vienna. The cultural and linguistic impact of German was relatively reduced after Poland regained its independence in 1918 as Wilamowice became a part of the young Polish state. Nevertheless, although less intense, the German influence was still quite palpable. As already mentioned, other East German dialects continued to flourish in neighboring regions and, due to the proximity of the Polish-German border, Standard German was widely spoken in adjacent areas. The influence of German again increased after the German invasion of Poland in 1939. Since Germans considered all the speakers of German varieties in Poland not as Slavs but as a category of Germans (e.g. *Volksdeutsche*), they forced Vilamoviceans to attend the German school, where German was the language of instruction. This obviously led to a relative Germanization of Vilamovicean during the Second World War. The effects of this Germanization may be observed even today. Namely, the Vilamovicean language used by the speakers who went to the German school during the Second World War exhibits the strongest German traits. The relationship with the German language or culture and, hence, its influence abruptly ceased after the Second World War in 1945.

As far as the Polish influence is concerned, it must be emphasized that Wilamowice belongs to a territory where the German(ic) culture has always coexisted with the Polish one. As already explained, Wilamowice is located in the westernmost part of Małopolska some hundred kilometers from Krakow. It is natural that, having for a long time coexisted with local Polish dialects of Małopolska, which are even nowadays in relative use in this region – and which must have been predominant in this area in the 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century – Vilamovicean was exposed to their influence. On the other hand, even though the town is situated not far from Upper Silesia, the influence of Polish Silesian dialects on this language has been very limited. This mainly stems from the fact that the state border separated Wilamowice from Silesia until 1918 and that, even when forming part of the Polish state, Wilamowice belonged to the administrative province of Małopolska and not Silesia. Certainly, the influence of the Standard Polish language must also have been long-lasting. Krakow was the Polish cultural center in the 19<sup>th</sup> century and the role of its famous Jagiellonian University very important in the partitioned Polish territory. This pressure of Standard Polish greatly intensified after the Second World War. To be exact, as the Communist regime was hostile to any German element that existed in the new Polish territory, the use of Vilamovicean was officially banned in 1946. Since Vilamoviceans – due to their ethnic and linguistic German(ic) character – were viewed as supporters of the Nazi invaders and their language perceived as identical to German, any expression of the Vilamovicean culture was prohibited. Later, especially in the seventies and eighties of the last century, when the Communist regime was less oppressive, the ban on the Vilamovicean language and culture became less strict. Gradually, both started to reappear more openly, although it was not before the fall of Communism in 1989 that Vilamoviceans began to use their Germanic mother tongue more freely and with less fear. In the last decade of the 20<sup>th</sup> century and, in particular, recently in the 21<sup>st</sup> century, the language again began to flourish relatively.

This post-war period of the Polonization of Wilamowice drastically changed the context of the Vilamovicean language. Apart from the said prohibition, any German influence – be it standard or dialectal – was erased. It should be noted that the entire area became ‘purely’ Polish: the Germans were deported, almost all the local German dialects vanished (see however Alznerisch and its residual use in Hałcnów) and the Polish-German border moved many hundreds kilometers to the West. The cultural and linguistic link with German was completely lost and, at least at the beginning of Communism, categorically

banned. Inversely, this led to a profoundly Polish linguistic domination: since 1945, the Polish language has clearly dominated in Wilamowice and the whole region. In fact, at the present time, even in Wilamowice itself, Vilamovician is very rarely used, being confined to a group of the oldest persons and informal situations. Currently, the Vilamovician language is a marginal linguistic island immersed in a prevailing Slavic linguistic territory. At the same time, the influence of the Polish dialects of Małopolska have also weakened. Presently, in Wilamowice, the local population typically uses a variant that strongly resembles (or is undistinguishable from) Standard Polish. In fact, the young population employs Standard Polish as their only mother tongue (for a detailed discussion of the history of Vilamovician, see Wicherkiewicz 2003; cf. also Młynek 1907; Latosiński 1909 [1990]; Bock 1916a [1935], 1916b [1935]; Kleczkowski 1920, 1921; Wurbs 1981; Olma 1983).

### 1.3. Research question and research strategy

This complex sociolinguistic environment, in which the language has been developing, can nowadays be recognized by the fact that, when speaking Vilamovician, it is possible to incorporate elements typical of the aforementioned two non-Vilamovician linguistic systems: Polish (standard and dialectal) and German (again, standard and dialectal; cf. Kleczkowski 1920, 1921; Mojmir 1930–1936; see also Gara 2003).<sup>5</sup> The commonness of such imports creates some practical difficulties to working on the documentation, preservation and revitalization of the language. During our work on the Vilamovician grammar, dictionary and manual (cf. Andrason 2010, 2013, 2014a, 2014b; Andrason, Król 2013), we faced the difficult task of determining the limits of the *realistic* Vilamovician language.<sup>6</sup> For example, which words should be included in the dictionary? Should we only include the ‘pure’ Vilamovician ones or also Polish ones? And if Polish lexemes are allowed, which ones and how many should there be? Similarly, in respect to the grammar, which elements should be incorporated in the grammatical description of the language, only those that are ‘genuinely’ Vilamovician and Germanic in essence or also those that are typical to Polish

---

<sup>5</sup> Of course, if the Polish and German systems are treated in more fine-grained way, where standard and dialectal variants are distinguished and analysed separately, one could posit four systems.

<sup>6</sup> The term ‘realistic’ Vilamovician refers to the Vilamovician language as it is spoken on concrete occasions by native speakers.

but have deeply penetrated the vernacular? In general, which Polish or German (standard and dialectal) elements present in Vilamovicean conversations should be treated as characteristic of the *realistic* Vilamovicean language and should, thus, be reflected in the revitalisation process of the vernacular, especially in teaching it to the Vilamovicean younger generation?

This paper – based on an extensive original empirical study – explores the intensity and character of such multilingual features of Vilamovicean conversations and the extent to which an idiom employed by the native speakers on concrete occasions can actually be denominated ‘the Vilamovicean language’. To be exact, the article aims at answering the two following question: what is the *realistic* language the Vilamovicean native speakers use when they converse and how can this *realistic* Vilamovicean language be defined as a holistic and coherent phenomenon?

In order to solve these problems, the article will be organized in the following manner. In section 2, situations – related to the use of Vilamovicean, Polish (Slavic) and German (Germanic) elements – that can be identified in conversations among Vilamovicean speakers will be discussed in detail and illustrated by examples. Next, in section 3, the state of affairs that emerges from this empirical study will be explained by using insights from complexity theory and fuzzy logic. To be precise, the authors will propose that the situations available in Wilamowice can be modeled as a continuum cline of five prototypical attitudes (based on three prototypical linguistic systems: Vilamovicean, Polish and Germanic) which fuzzily ‘transform’ into one another, thereby increasing or decreasing their degrees of ‘Vilamovicean-ness’, ‘Polish-ness’ and ‘German-ness’. This will enable us to provide a consistent and inclusive definition of the *realistic* Vilamovicean language that accounts for its use in Wilamowice. Lastly, in section 4, the main conclusions will be drawn and lines of future research designed.

## 2. Conversational situations of Vilamovicean

As mentioned, Vilamovicean communications are extremely flexible and can include Polish and/or German elements. In order to show this flexibility, in this part of the article, we will present five main situations – emerging from our database<sup>7</sup> – in which native Vilamovicean speakers employ their mother tongue.

---

<sup>7</sup> This database has been compiled since 2004.

## 2.1. Pure Vilamovicean

Native speakers – especially the thirty-two persons, who were born before 1927, did not go to the German school during World War II and employ, from a grammatical point of view, an ‘uncorrupted’ version of the language (see the list in the Appendix) – can use conversational chunks of pure Vilamovicean, i.e. the Vilamovicean variety with no Polish and, especially, German imports. In such utterances, the informants employ what is believed to be a genuine – perhaps original – language, free from any Polish and German influence:

- (1) a. Cy wos kymt der mené uf dy welt, wi **â**zu mü'**â** starwa  
‘Why does a man come to the world, if he must die?’
- b. S'ej ny nejtlík, zyster! Yh kom mih dö ny ofrasa  
‘It's not necessary, [my] sister in law! I haven't come here to eat until bursting’

Although fragments of pure Vilamovicean can be heard and appear in our recordings, pure Vilamovicean cannot solely be viewed as synonymous with the realistic Vilamovicean language as it does not exhaust the entire lexical and grammatical richness of the vernacular and does not represent the totality of the realistic conversations. In fact, if the vernacular were limited to pure Vilamovicean, it would become an entirely artificial linguistic phenomenon, misrepresenting the real state of affairs. Pure Vilamovicean does not exist as a realistic phenomenon. It is safe to say that one regularly finds some (at least minimal) non-Vilamovicean elements in any larger fragments, even in those that are otherwise mostly produced in pure Vilamovicean:

- (2) Kroütdžjamka. Dos wiöe zjyr gü't, dos wiöe ogymaht myt špyrkja, šmakt dos gü't, **no**<sup>8</sup> oder...fláš wiöe kás ny, nöhta züp án kroüt án s'wiöe..., s'mytagasa wiöe fjetik. **No** wi wiöe fretag, wün inda klejzla. Oba awys myt **pjýékja**, oü wiöe fretag. Hefa wiöd awys gykoht.  
‘Kroütdžjamka. That was very good, it had pork scratching, it tasted very good, well but... there was no meat, then a soup and cabbage and it was..., the dinner was ready. Well, when it was Friday, then there always was dumplings. Or peas with champignons were also on Fridays. One cooked a lot of peas’

---

<sup>8</sup> If the external elements derive from one language only (either Polish or German, and both standard and dialectal), they will be marked in bold. However, if they derive from two linguistic sources, Polish imports will be marked in bold while the German ones will additionally be underlined.

## 2.2. Vilamovicean with Polish (standard/dialectal) adjusted or non-adjusted loans

A highly common conversational type includes situations where the Vilamovicean variety used by speakers exhibits imports from Polish. It should be noted that even the most proficient informants, including those born before 1927, commonly employ a number of Polish loans and grammatical features. *De facto*, the Polish component constitutes a relevant part of the Vilamovicean system, far more important than traditionally thought (cf. Andrason forthcoming, 2014a).<sup>9</sup>

Among Polish imports, there are a vast number of fully adjusted entities. This means that although such forms are originally Polish, they have deeply penetrated Vilamovicean and nowadays constitute typical features of *the realistic* language: they have been adjusted to the Germanic character of the vernacular, are shared by the majority of the speakers (especially, by the most proficient ones) and fail to be idiolectal *ad hoc* borrowings from Polish into Vilamovicean. Due to the limitations in space, we cannot discuss all the cases of such assimilations in detail, but will limit ourselves to the presentation of those that are, in our view, the most exemplary (for a more comprehensive description, see Andrason 2014a). Vilamovicean includes more than 500 nominal, adjectival and verbal lexemes that, albeit originally borrowed from Polish, are well-integrated into the Vilamovicean morphology and phonetics: they follow the Germanic rules of nominal declension and verbal conjugation; use the derivational affixes typical to the Vilamovicean language; and substitute consonants and vowel specific to Polish by their closest Germanic equivalents. The first type of adjustment (i.e. the incorporation of the Vilamovicean declensional or conjugational endings) can be illustrated by the substantive *bürok* ‘beetroot’ (from Polish *burak*), which derives its plural by adding the regular Vilamovicean ending *a*, *büroka*, or by *köwul* ‘mare’ (from Polish *kobyła*), which forms the plural by using the vowel *n*, *köwuln*. In the realm of verbs, various originally Polish verbs, which in Vilamovicean appear as the *ân* verbs, are conjugated by employing the regular Vilamovicean endings. For instance, the verb *pytân* ‘ask’ (from Polish

---

<sup>9</sup> Although scholars recognize the Polish influence in Vilamovicean (cf. Wicherkiewicz 2003), they regularly study the ethnolect in the frame of German(ic) linguistics, using the model of Germanic genetic filiation. For an alternative treatment of Vilamovicean in the frame of language contact and mixed languages, see Andrason (2014a).

*pytać*) is conjugated in the Present tense following the regular Vilamovicean pattern, i.e. in the singular *pytå, pytåst, pytåt* and in the plural *pytån, pytåt, and pytån*. The second class of modifications (i.e. the adjustment to the morphological patterns available in Vilamovicean) can be represented by feminine nouns that in Polish end in *a*, but that lose this vowel when adapted to the Vilamovicean language: *jedlin* ‘young fir forest’ (from Polish *jedlina*). This has its roots in the fact that, in Vilamovicean feminine nouns in the singular do not end in *a* but in a consonant, while the ending *a* is employed in order to derive their plural: singular *cåjt* – plural *cåjta* ‘time’. This type of assimilation of Polish lexemes to the Vilamovicean grammar can also be detected in cases where Polish verbal bases are accompanied – and, thus, the original Polish prefixes replaced – by genuine Vilamovicean prefixes: *cyşjekån* ‘cut off’ (from Polish *posiekać*) and *ferkidån* or *cykidån* ‘spill’ (from dialectal Polish *roz/za/skidać*). The third class of adaptation corresponds to the phonetic adjustment. This type of assimilation is extremely frequent and typically involves the reduction of complex consonant clusters of Polish (commonly involving the loss of *r*: *bośc* ‘beetroot soup’ from Polish *barszcz* or *gancoż* ‘potter’ from Polish *garncarz* ‘potter’) or the introduction of an additional epenthetic, ‘helping’ vowel (*şćjybło* ‘straw’ from Polish *żdzbło*).<sup>10</sup>

- (3) a. **Bürokabośc** maht må fun åjgyzoüwyta **bürokaştykla**  
 ‘You make a beetroot-soup from pieces of sour beetroot’  
 b. Dy kyndyn **båwjån** zih gan myter bol  
 ‘The children enjoy playing with a ball’

Apart from the use of Polish adjusted loan forms, Vilamovicean speakers can also employ non-adjusted Polish elements – identical to their Polish sources – in conversations, which otherwise are mainly produced in the pure Vilamovicean language. Although direct and unassimilated to the Vilamovicean system – neither phonetically nor morphologically – some such Polish

---

<sup>10</sup> The adjustment of Polish elements to Vilamovicean not only consists of cases where a Polish lexeme has been adjusted to the Vilamovicean system, but also includes instances where a Polish suffix has been extended to Vilamovicean words. See, for example, the suffix *şe*, borrowed from the Polish intensifying particle *że* (especially common in Lesser Poland), which is extensively employed in polite requests (*geşe* ‘go!’ or *kuşe* ‘talk!’). The Polish influence can also reach syntax being recognized in the free word-order, negative concord or double negation, as well as in the lack of the rule *Consecutio Temporum*, which all are common and typical characteristics of the Vilamovicean language (Andrason 2014a).

entities have entered into customary usage, being shared by all the speakers. For example, despite the above-mentioned assimilation tendency, some common feminine nouns preserve the original *a* [a]: *kālina* ‘viburnum’ (homophonous with Polish *kalina*), *kāša* ‘grouts’ (homophonous with Polish dialectal *kaša* [kaɕa] and similar to Standard Polish *kasza* [kaɕa]/[kaʂa]) or *njedźzjela* ‘Sunday’ (used only as a nickname of the Danek family; homophonous with Polish *niedziela*). The direct – but still constant – Polish elements in Vilamovicean can perfectly be illustrated by the class of adverbs. This category includes numerous lexemes that reflect Polish adverbs in *-nie*: *njespodźjanje* ‘unexpectedly’ (homophonous with Polish *niespodzianie*) or *raptownje* ‘suddenly’ (homophonous with Polish *raptownie*). Probably the most evident direct Polish imports are ‘small’ words such as the conjunctions *bo* ‘because’ and *no bo* ‘then; so then; therefore’ and the entity *to* ‘(so) then’, which is extensively used in Vilamovicean as a linker between the conditional protasis and the apodosis.

- (4) a. Å ej **njespodźjanje** yn ham kuma gyfiöen  
 ‘He has unexpectedly come home’  
 b. Di ejwerbot zy śun, **no bo** vos kon dy müter fy s’kynd?  
 ‘She already excused her; how can the mother be guilty for the child?’

It should be observed that some such imports – either adjusted or unadjusted – are dialectal. For example, Vilamovicean substantives in *-oż*, *-ok* and *-on* (*cegłoż* ‘brickmaker’, *bürok* ‘beetroot’ or *kašton* ‘chestnut’) derive not from Standard Polish (where the vowel *a* [a] is used and the respective endings appear as *-arz*, *-ak* and *-an*) but rather reflect forms found in the dialect of Małopolska (cf. the phenomenon of ‘*pochylenie*’ whereby the vowel *o* [ɔ] is found instead of Standard Polish *a*). Another example of dialectal imports are Vilamovicean nouns such as *kłop* ‘man’ or *kšeścjanjin* ‘Christian’, which, just like in various Małopolska dialects, exhibit the stop constant *k* [k], instead of the fricative *ch* [x], characteristic to Standard Polish (cf. Małeckı, Nitsch 1934; Kucharzyk 2006; Pawłowski 1966, 1975).

- (5) Māj **kłop** höt å gancy floś brantwäjın ufgyłopyt  
 ‘My husband has already drunk a whole bottle of vodka’

The imports described above are common and typical to all the speakers and can be viewed as stabilized in the *realistic* Vilamovicean language. However, since Vilamovicean speakers can always include any Polish – unadjusted or adjusted – word in a given conversation, the Polish influence can

also be an idiolectal and/or *ad hoc* phenomenon (cf. example 6). This signifies that, even though the list of stabilized (non-idiolectal) imports can be made relatively complete, the review of all possible Polish imports is virtually open and unlimited (cf. Andrason 2014a).

- (6) Dar **maszynista** ej diöt  
'The train-driver is there'

### 2.3. Vilamovicean with German (standard/dialectal) integrated or non-integrated loans

Apart from introducing Polish elements to their speech – which is a common phenomenon characterising even the most proficient speakers born before 1927 – Vilamoviceans can also impregnate their language by adjusted or direct German imports. These German elements, especially the adjusted ones, are usually more characteristic to speakers who were born after 1927 and went to the German school during the Second World War. However, some elder informants also show German imports, both adjusted and unadjusted.

The most evident examples of the use of adjusted German elements can probably be found in the evidence provided by Lasatowicz (1992). In her description of Vilamovicean, Lasatowicz analyzes a variety – probably based upon one informant – that presents an unmistakable German character. Among the most manifest adjusted German imports, one may quote multiple forms of the verb *zåjn* 'be', *hon* 'have' and *wan/wada* 'become, be' as well as certain tenses constructed by imitating the Standard German usage. As far as the verb *zåjn* is concerned, the forms of the Preterite singular *var*, *varst*, *var* (instead of *wiöe*, *wiöest*, *wiöe*) and plural *vern*, *vert*, *vern* (instead of *wiöen*, *wiöet* and *wiöen*), the 1<sup>st</sup> person singular of the Subjunctive *ver* (instead of *wje*) are all evident Germanisms. Another example of German import is the 1<sup>st</sup> person singular of the Present of the verb *wada* 'become, be', i.e. *verðə* (instead of *wå*, *wa* or *wad*) and the 3<sup>rd</sup> person singular of the Preterite of the same verb, i.e. *vørdə* (instead of *wü(d)* or *wiöd*).

According to our own empirical research, German imports – especially the direct and unadjusted ones – seem to be less frequent than the Polish imports. However, they do exist and can be employed. The majority of the adjusted imports are purely lexical and typically involve nouns (for instance *wjytsoft* 'commerce; farm' from German *Wirtschaft*) and adjectives or adverbs

(for instance *gyferlih* ‘dangerous’ from German *gefährlich*; see examples 7.a-b, below). An interesting example of adaptation is the expression *mit der Stecke* ‘with a stick’, which comes from *mit den Stecken* in German. Probably, due to the fact that the most common Vilamovicean word for a stick is the feminine noun *dy koül*, the original masculine substantive *der Stecken* appears in this expression as feminine (cf. 7.c). As far as the grammatical German influence is concerned, these types of adjusted imports can be illustrated by the use of the demonstrative pronouns *dar*, *dos* and *di* in the function of relative pronouns (instead of the genuine Vilamovicean relative pronoun *wu*) and the use of the genitive forms of the possessive pronouns (instead of prepositional circumlocutions regularly found in the language;<sup>11</sup> see examples 7.d-e).

- (7) a. Diöt ej dy wejz; diöt ys’s **gyferlih**  
 ‘The grassland is there; it is dangerous there’  
 b. Zej krigt dy **wjyrtsóft**  
 ‘She got the farm’  
 c. Yhy bej sun old, yhy mü sun gejn **mit der Stecke**  
 ‘I’m old; I need to walk with a stick’  
 d. Di mājsta dojca **di** hojt grenn...  
 ‘Most Germans who cry today...’  
 e. Dy sü **mājner** foter  
 ‘My father’s shoe’

Unadjusted German imports can be relatively common and usually involve the lexicon, especially nouns (for example *Zwilling* ‘twin’ in 8.a), adjectives and/or adverbs (*wirklich* ‘really’ in 8.b), and certain more fixed idiomatic expressions (*zu mir allein* ‘to myself’ in 8.c). On some occasions, speakers can also use the German numerals instead of the Vilamovicean ones (cf. 8.d). Various unadjusted forms are idiolectal and/or *ad hoc* phenomena.

- (8) a. S’Nüška, māj šwaster, wjyr zājn **zwilling**  
 ‘Anna, my sister, we are twins’  
 b. Yh wje mih fjeta, **wirklich**  
 ‘I would be really scared’  
 c. Yhy kuz **zu mir allein**  
 ‘I speak to myself’

---

<sup>11</sup> Please note that in Vilamovicean (or pure Vilamovicean) genitive forms of possessive pronouns have been lost.

- d. Yh bej gybün **neunzehnhundert einunddreisig**  
 ‘I was born in 1931’

Sometimes, adjusted (9.a) or unadjusted (9.b) German elements are embedded in the Vilamovicean variety coloured by stabilised Polish imports such as the noun *smok* ‘dragon’ (9.a) or the proper name in its diminutive form *Jăšü* (9.b).

- (9) a. Å **smok dar** hot lojt gyfrasa  
 ‘A dragon that ate people’  
 b. Mâj **Jăšü**, mâj **Jăšü**, wos höst gymaht **bo** yh dy gancy naht ny ho **geschlaft**  
 ‘My Jonny, my Jonny, what have you done? I haven’t slept all night!’

## 2.4. Conversations close to an interlanguage and conversations with code switching

The introduction of Polish or German elements can be so intense that a realistic conversation almost takes the shape of an interlanguage where it is impossible to decide which language constitutes the basis of the communication and which can be viewed as an import. In these situations, speakers – usually, in an *ad hoc* manner and/or idiolectally – combine the Vilamovicean component with Polish and German in one sentence or utterance, producing Polish-Vilamovicean (see 10.a-b) or (albeit less commonly) German-Vilamovicean (10.c-d) mixed ‘grammatical systems’. Sometimes, the three languages are simultaneously mixed (cf. 10.e-f). In contrast to the varieties described in sections 2.1, 2.2 and 2.3, such amalgamated systems are perceived by the most experienced native speakers as linguistic hybrids clearly distinct from the ‘correct’ Vilamovicean.

- (10) a. Wen... **wajhe**...wen der cug dö wyl fiöen, **to** dar, dar **maszynista**, wo diöt ej by dam, **wajchę przekłada** do yta ej dö śnej, ny? Å wen’s zih ny wyt gan cükuma, kon’å **może wykoleić**  
 ‘When... the lever...when the train is going to leave, then the driver, who is there, he moves the lever, and there is snow. And when it [the train] won’t be able to pass through, it can derail’  
 b. **No** åna gingja, **na zortownie, do lagru**  
 ‘Well, some people went to a sorting department at the camp’  
 c. Fjyrunahcik jür **wer** yh hon  
 ‘I will be 84 years old’

- d. Wen bej dyham, do ho'h å **fernseher**, diöt yh **fernsehe**  
 'When I am at home, I have a TV, I watch TV there'
- e. **Co jo sie obróce** Troümt's mjyr **von** djyr  
 'Wherever I look, I see you (literally: All the time I turn around, I dream about you)'
- f. Der **general** zos diöt ym... zoh'å dos ołys cü, ån wjyr gingja rym åna **bitte schön**, no ny **bitte schön**, miöehysmöł **haraszo**,<sup>12</sup> **proszę bardzo**, **mylisz się**, kuzty **bitte schön**  
 'The general sat there... he looked at everything, and we were walking and please, don't... please, sometimes well, please, you are wrong, you say please'

In addition to the conversational type described above, there are other types of situations where speakers mix, in a relatively equal proportion, Polish or German elements and properties with the Vilamovicean ones. Namely, it is not uncommon that speakers alternate larger sections of pure Vilamovicean (or Vilamovicean impregnated by Polish and/or German elements) with fragments produced entirely in Polish and, although less frequently, in German. The cases of such code-switching can frequently be found when Vilamoviceans converse with interlocutors that are not native speakers of their language. The choice of the language which alternates with Vilamovicean usually depends on the mother tongue or the vehicular language of the interlocutor. However, even when talking to each other, Vilamovicean speakers can introduce entirely Polish or German utterances.

- (11) a. Åner ging cygrund by Doüçland, der ander ging cygrund by Rüsland. Wo ny ym krig, ok oüsgyfüt. **Bo burżuj, kształcony. To fyrym hota zy'å ny der... der. Polacy, czemuście go nie obronili? Jak on był nauczycielem w Kętach, Baška mówi. I u nas we Wilamowicach go Polacy... przecież Wilamowian go tam nie doł. A to było powiedziane**, zy ziöeta, do der Linküs höt zy gan ys lager. Ån der Linküs müst's zih zoüwer wjen, bo'å wiöe byn strzelca, ån har hot nöhta nö ... **księgarne**. Wo dy konst dy bihła oüs... oüswälca. Har wiöe by dam. Å grusy **księgarnia** wiöe, å hefa bihła zyty, zyty **trijole, co Polska na tym... żeby wiedzieć ile było Polaków dobrych i prawdziwych i zwyciężyli**

---

<sup>12</sup> Although it can sometimes be used in informal Colloquial Polish for expressive purposes, the word *haraszo* is in fact a loanword from Russian. The use of this word in the quoted fragment most probably stems from the fact that the text narrates a story about Russians in Wilamowice.

‘One man died during the time of the German occupation, the other died under the Russian occupation. They weren’t sent away in the war, because he was learned. Why have they... haven’t you protected him, Poles? As he was a teacher in Kęty, says Baška. And in our Wilamowice, the Poles have... no Vilamovian man has sent him there [i.e. to the camp]. And it was said, they said, that Linkuś had sent him to the camp. And Linkuś had to protect himself, because he was in the organization “Strzelcy”, and he later owned a bookshop. You could change books there. He was there. It was a big bookshop, with many books, Polish books, how can one know how many Poles were good and genuine; and they won’

- b. Gingja zy... wjyr ky... wjyr krigta zih diöt ny, diöt gingja elder foüt, ãn wjyr müsta gejn ufa cug, ata, štãn fjyn, **na tory. Bo kładli szerokie tory. Bo Ruski przyjechali**

‘They went, we... we couldn’t go there, only older people went there, and we had to go to the train, to work, and to carry stones to the railway. Because they built a wide railway, because Russians came’

- c. Dy Pöła wulda yns cynistmaha, **es wor tragedisch nach dem krieg**  
 ‘The Poles wanted to destroy us; it was a tragedy after the War’

## 2.5. Polish / German slots impregnated with Vilamovicean, adjusted or non-adjusted, loans

The last class of situations consists of conversations where Vilamovicean native speakers – who are all also native speakers of the Polish language and, hence, invariably bilingual – use Polish as the main idiom of the discussion. In such cases, i.e. when speaking Polish, it is not uncommon that they would also introduce some Vilamovicean imports. These imports are typically left unadjusted to the Polish grammatical and phonological system, although they may also be adapted to the Polish morphology (they can be declined or conjugated following Polish rules) or phonetics (some Germanic vowels may be replaced by their closest Polish equivalents).

- (12) Ufum **miedza**<sup>13</sup> **chodziła twoja mama z wózkiem**  
 ‘Your mother walked with a prambulator on the field’

Additionally, one should note that the majority of Vilamoviceans are also fluent in German so that they can impregnate their conversations based

---

<sup>13</sup> It should be noted that this word is uninflected, contrary to its equivalent usage in Polish *na/po miedzy*.

on the German language with Vilamovicean elements. This, however, occurs less frequently than the previously mentioned case of Polish because German-based situations – in contrast to Polish-based ones – virtually take place only when German speaking visitors converse with the natives.

- (13) **Ich bin dir** frãjnd  
'I am your friend'

Lastly, a discourse that is an example of Polish-German switch-code (or an interlanguage) can additionally include some minor Vilamovicean elements delivering a complex Polish-German-Vilamovicean hybrid, as illustrated by the following written fragment that was recited by a native speaker:

- (14) **Ciągle mi się zdaje, żeś ty bei mir**  
**Są ludzie na świecie und überall**  
**co cie obmawiają fynf tausend mal**  
**Nie patrz ty na ludzi, ich bin dir troü**  
**Więc dziś ci ślubuję, mój herz ys dãjs**  
'I'm thinking all the time that you are close to me  
There are people in the world and everywhere  
They speak about you five thousand times  
Don't look at the[se] people, you can trust me  
So, today, I swear to you, my heart is yours'

### 3. Modelling

One should note that the five types of situations analyzed in the previous part can appear within one conversation. Consequently, even though we have described them as separate and clearly distinguishable, they frequently mix so that a given realistic conversation can include fragments that represent all the types presented above.<sup>14</sup> In fact, if the scope of analysis is sufficiently broad, all the recordings exhibit traces of the five situations. Furthermore, despite the fact that the five types have been treated as discreet, it can be sometimes difficult to classify a given utterance or a larger slot of discourse as belonging to a determined class. For example, one sentence can simultaneously include various Vilamovicean and Polish elements to the degree that

---

<sup>14</sup> Even one sentence can consist of both Polish and German – dialectal and standard, adjusted and unadjusted – elements.

determining whether one is dealing with Vilamovicean-based conversation impregnated by Polish elements or with Polish-based conversation impregnated with Vilamovicean traits becomes problematic.

In light of the provided evidence and the characteristics of Vilamovicean conversations, an important question arises: what is the *realistic* Vilamovicean language, i.e. the Vilamovicean idiom that is used by the native speakers in everyday situations? As explained, pure Vilamovicean cannot be regarded as the *realistic* Vilamovicean language. On the contrary, due to their commonness, Polish and/or German elements should be viewed as parts of the Vilamovicean language system. However, the extent of this inclusion and the character of such originally external elements included into the Vilamovicean language are difficult to precisely determine. Should *realistic* Vilamovicean tolerate 10%, 20% or even 50% of originally non-Vilamovicean entities and/or characteristics? Should they invariably be adjusted to the Vilamovicean morphology and phonetics? In general, how can we define the *realistic* Vilamovicean language without reducing it to an abstract, naive and unworkable pure Vilamovicean, but – by incorporating, to a degree, Polish and German elements – account in a holistic way for the entire grammatical and lexical richness of the vernacular used in the town, still keeping it distinct from the phenomena of code-switching, interlanguage or from Polish and German. To put it simply, where does the *realistic* Vilamovicean language begin and where does it end?

In this part of the article, we will demonstrate that *realistic* Vilamovicean can be represented holistically and inclusively if one resorts to the modelling offered by fuzzy logic, a technique commonly employed by the theory of complex systems. It is evident that before showing how insights from fuzziology can be implemented to model the situations available in Wilamowice, one must properly comprehend the idea of fuzziness and, related to it, the concept of prototypicality, on which the proposed explanation will be based.

### 3.1. Fuzziness

Reality is inherently complex: all real-world systems – be they physical, chemical, biological, economical, sociological, cultural or linguistic – are complex, by providing properties such as openness, situatedness, dynamics, high cardinality, non-linearity, emergence, self-organization, chaoticity and, last but not least, fuzziness (Cilliers 1998; Schindwein, Ison 2007: 232;

Hooker 2011b: 20–21, 40; Bishop 2011: 112; Cilliers et al. 2013: 2–4; Massip-Bonet 2013; Munné 2013; Mufwene 2013; Andrason 2014c).

Fuzziness – which is an inseparable facet of the realistic universe – means that in real-world systems, sharp discrete boundaries do not exist. Discreteness, if it is posited, is nothing but artificial. Dichotomization which regards objects as either being or as non-being members of a given class, drastically falsifies the real state of affairs to a degree where genuine aspects of reality disappear. However, it is not polar oppositions or the states of a total compliance with a membership ideal but the intermediate stages that are typical to nature. Since fuzziness is characteristic to the realistic universe, the maintenance of fuzziness in models – instead of artificial rigidity – enables scholars to perceive, understand and explain reality in a more adequate manner. Accordingly, models where fuzziness is overtly acknowledged are more satisfactory. They emphasize the inter-zones or transition phases, which, as mentioned, are representative of real-world complex systems (Zadeh 1973; Dimitrov 2002: 10, 12, 16, 18–19; Dimitrov, Wilson 2002: 47; Dimitrov, Hodge 2002: 37; Sigian 2003: 38–45).

Fuzzy logic – understood as the logic of fuzzy sets – is a method that enables scholars to treat fuzziness scientifically. Fuzzy sets are sets with unsharp class boundaries and, thus, with fuzzy transition phases from the state of membership to the state of non-membership. To be exact, the belongingness is understood as a function of membership whose values are intervals between 1 (i.e. 100% or total belongingness) and 0 (i.e. 0% or total non-belongingness). Thus, in fuzzy logic everything is a question of degree. Fuzzy logic differs both from classical and multivalent logic. Whereas bivalent logic posits two values (0 or 1) and multivalent logic proposes a limited number of crisp values (for example, 0, 0.25, 0.5, 0.75, 1), fuzzy logic acknowledges the infinite number of values, from 0 (0%) to 1 (100%). Thus, instead of one crisp boundary – or a number of granular intermediate stages – between the sets *a* or *b*, fuzzy logic designs a smooth transitional cline from one set to another. In contrast to the bivalent logic of dichotomy and multivalent logic of discontinuity, fuzzy logic is a logic of continuity where Boolean (and also multivalent) logic constitutes an exceptional state (Zadeh 1973; Zalewski 1988; Dimitrov, Korotkich 2002; Siagian 2003: 39; Munné 2013: 181).

Fuzziness of nature can be maintained in theoretical models of language by correlating categorizations with degrees of prototypicality. Various

concepts related to language can be considered as belonging to a given type not because their essence perfectly corresponds to the category in question, but because they satisfy a determined degree of sufficient conditions. In other words, an entity resembles the class prototype to a certain extent, which can range from 0 (i.e. 0%) to 1 (i.e. 100%), thus forming an infinitely gradual cline of intermediate states. In the array of such conceivable states, it is possible to distinguish more prototypical and less prototypical ones. As a result, a class – if it is aimed at incorporating all realistic possibilities – is formed by members characterized by different grades of prototypicality: more prototypical members closely comply with the posited prototype, whereas less prototypical (or more non-prototypical) ones fail to exhibit certain features assumed for the prototype. As the degree of prototypicality is related to the extent of resemblance to the prototype, the compatibility with this idealized prototype can vary from total resemblance to total non-resemblance. In accordance with fuzzy logic, the total match and total dis-match constitute only two extreme options, while the cline of increasing or decreasing prototypicality accounts for all the situations available in a language envisaged realistically. Even though the prototypicality poles are important for the determination of the cline and may actually be encountered (there may be entities that comply with the absolute degree of prototypicality), intermediate phases are significantly more common. What is important is that the transition between such poles of prototypicality is invariably fuzzy (Jackendoff 1983; Cruse 2004: 130–131; cf. Wittgenstein 1972).

As soon as the idea of prototypicality and its relation to fuzziness are recognized, the task of determining the exact line where objects stop belonging to a certain class and belong to a different type becomes impossible. This borderline is inevitably arbitrary and will depend on the explainer and his or her model. Since in the realistic universe the transition is smooth and borderless, the answer to the question of where the exact line separating two classes is, does not reside in nature or language but only in the eye of the explainer. In fact, from the fuzzy logic's perspective, such a question stops being pertinent and can be removed as unworthy of treating. What is interesting in the model is not the crisp borderline, but the coherent whole of fuzzy transition phases (Wittgenstein 1972; Labov 1973; Jackendoff 1983; Lakoff 1987; Rosch, Mervis 1975: 575; Langacker 1987, 1991: 266; Taylor 1989; Heine, Claudi, Hünemeyer 1991: 227; Cruse 2004: 131–132).

### 3.2. A fuzzy model of the Vilamovicean conversations and the *realistic* Vilamovicean language

By using insights from fuzzy logic – which is characteristic of real-world complex systems, including languages – one may model the multifarious linguistic situation available in Wilamowice as a continuum cline of the conversational types specified in section 2, which, by mixing, in different proportions, three *idealized* linguistic systems (namely, Vilamovicean, Polish (standard and dialect) and German (standard and dialect)), fuzzily transform into one another.

The situation of pure Vilamovicean (cf. section 2.1) can be imagined as a state where the language used on a given occasion exhibits 100% (or logical 1) of Vilamovicean traits. Since as explained, the *realistic* usage typically exhibits some Polish and/or German traits, this situation – in its most prototypical form – can be viewed as an idealization, a type of an attractor to which the *realistic* language aims, but which it rarely reaches. This prototype or attractor could, thus, be imagined as being located at the end of the posited cline, i.e. to the complete right (cf. Figure 1, below). Certainly, larger slots in which the presence of non-Vilamovicean elements is minimal could also be viewed as belonging to this class of conversations. Accordingly, pure Vilamovicean could span sections close to the final attractor, albeit yet less advanced ones. The situations where Vilamovicean includes Polish (standard or dialectal) imports can be defined as intermediate stages between pure Vilamovicean (logical 1 of Vilamovicean-ness) and a prototypical Vilamovicean-Polish interlanguage and/or code-switching (logical 0.5 of Vilamovicean properties, see below in this paragraph). The point of prototypicality of this broad transitional phase could be posited as being composed of 75% of the Vilamovicean essence (logical 0.75) and 25% of the Polish element (logical 0.25), being thus located on the left of the cline further from the attractor. Within this zone, cases of adjustment can be hypothesised as being located closer to the Vilamovicean prototype while instances of non-adjustment closer to the Polish prototype and, hence, to the situation of code-switching. The prototypicality pole of interlanguage and code-switching may be located further to the left, in the middle of the entire cline, i.e. in the zone where the Polish and Vilamovicean traits would ideally mix in equal proportions (50% for each component, which equals logical 0.5), being either separated (code-switching) or intermingled

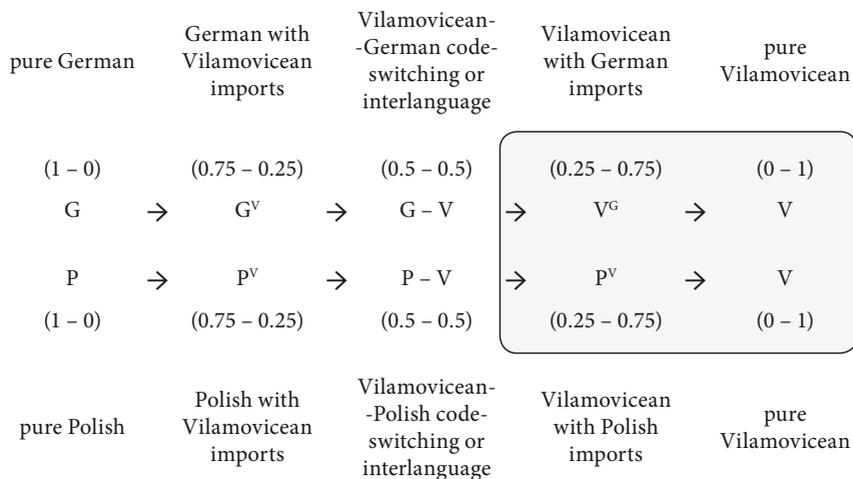
(interlanguage). Again, the fifty-fifty split of the Polish and Vilamovicean elements is an unrealistic abstraction. Realistic situations mix the two properties in various approximate degrees. Thus, the situations of interlanguage and code-switching would correspond to a larger zone located on both sides of the proposed point of the fifty-fifty prototypicality. Finally, the situations where Polish is coloured by Vilamovicean imports or the instances of pure Polish conversations can be represented as being located furthest to the left on the cline. They would be the most distant from the Vilamovicean attractor – drifting towards 0% of Vilamovicean traits (logical 0) – but, on the contrary, the closest to the prototypical pole of pure Polish.

It should be emphasized that the line that could separate all these situations cannot be precisely defined and the transition from one to another is invariably fuzzy. What can be precisely (albeit, in a way, arbitrarily) posited are the idealized poles of the prototypicality at which Vilamovicean and Polish or German properties are mixed in different proportions: pure Vilamovicean (1 of Vilamovicean and 0 of Polish), Vilamovicean with Polish elements (0.75 of Vilamovicean and 0.25 of Polish), interlanguage and/or code-switching (0.5 of Vilamovicean and 0.5 of Polish), Polish with Vilamovicean elements (0.25 of Vilamovicean and 0.75 of Polish) and finally, pure Polish (0 of Vilamovicean and 1 of Polish). All the conversational situations available in Wilamowice – in which Vilamovicean and Polish components are present – can be located somewhere in the fuzzy spheres that are spread around these idealized poles of prototypicality. An analogical representation (in the sense of the model but not in the sense of its realistic equivalence) can be proposed to model the relation of Vilamovicean to German.

The fuzzy model also bestows us with the possibility of providing a holistic and inclusive representation of the *realistic* Vilamovicean language. Namely, one may hypothesize that Vilamovicean, understood as an authentic social phenomenon, emerges as a portion of the cline ranging from the idealized attractor of pure Vilamovicean to the stage of Polish and German adjusted and/or non-adjusted loans (both standard and dialectal), without reaching the stage of interlanguage and code-switching (cf. a dashed surface in the figure below). This definition accounts for the fact that, albeit based upon the genuine Vilamovicean grammatical core, the language is full of Polish and (to a lesser degree) German integrated loans and greatly tolerates non-adjusted imports and larger chunks, directly introduced from Polish or German. Again, it is impossible to design an exact boundary at which Vilamovicean

ceases to be *realistic* Vilamovician but becomes a code-switching or interlanguage, on the one hand, and an excessively cleaned-up, unrealistically pure ideal, on the other.

**Figure 1: The fuzzy map of conversational situations in Wilamowice and the *realistic* Vilamovician language<sup>15</sup>**



#### 4. Conclusion

Our paper has shown that Vilamovician speakers can engage in a complex pattern of conversations where not only one (i.e. Vilamovician) but three (i.e. Vilamovician, Polish and German) grammatical cores are commonly and extensively employed. All the conversational types available in Wilamowice can be related and represented as forming a continuum that ranges from pure Polish or German to pure Vilamovician. Although five

<sup>15</sup> V stands for Vilamovician (i.e. the Vilamovician character or ‘Vilamovician-ness’), G for German (i.e. the German character or ‘German-ness’) and P for Polish (i.e. the Polish character or ‘Polish-ness’). The superscripted V, G or P stand for Vilamovician, German or Polish imports in a situation dominated by the languages specified by the capital letter. The second digit always indicates the intensity (a logical value ranging from 1 to 0) of the Vilamovician traits, while the first digit corresponds to the German or Polish character.

discreet points of prototypicality have been identified on this cline (pure Vilamovicean, Vilamovicean with Polish elements, interlanguage and/or code-switching, Polish with Vilamovicean elements and pure Polish; analogical cline links Vilamovicean with German), the transition from one to another is not granular but fuzzy.

It has furthermore been argued that by making a regular use of Polish and German (adjusted and unadjusted as well standard and dialectal) elements, the *realistic* Vilamovicean language cannot be equaled with pure Vilamovicean. Since, on the one hand, the incorporation of Polish and (less so) German properties is very intense, but, on the other, code-switching and Polish-Vilamovicean or (again, less so) German-Vilamovicean interlanguages constitute linguistic systems distinguishable from what the speakers classify themselves as correct Vilamovicean, *realistic* Vilamovicean has been modeled as a portion of the cline that spans from the prototype of pure Vilamovicean (logical 1 of Vilamovicean-ness) to the zone where Vilamovicean coloured by Polish (or German) traits gradually transmutes into the situation of code-switching or interlanguage. The borderline of this transition is fuzzy. Accordingly, *realistic* Vilamovicean has been confined within two limits: pure Vilamovicean and code/switching or interlanguage. The prototypicality pole (in a way, arbitrary, because imposed by the model) of this realistic vernacular has been located in the sphere of 0.75 of Vilamovicean-ness and 0.25 of Polish-ness or German-ness.

The results of this study suggest that Polish and (possibly, to a lesser degree) German elements be included in Vilamovicean dictionaries, grammars and learning manuals. They should be fully recognized in the revitalisation materials as components of the *realistic* Vilamovicean language. However, still emphasizing the flexibility of the importation of Polish and German elements – and acknowledging the possibility of introducing even idiolectal novelties – we suggest that only stabilised and non-idiolectal imports be present in grammatical descriptions and teaching materials. This could contribute to the normalisation of the language and render its assimilation by new speakers easier. As a result, the revitalisation process itself would be more effective.

## Bibliography

- Andrason, Alexander. 2010. *Expressions of futurity in the Vilamovicean language*. "Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS", 40: 1–11.
- Andrason, Alexander. 2013. *The case system of the Vilamovicean adjective – from description to explanation*. "Stellenbosch Papers in Linguistics", 42: 37–54.
- Andrason, Alexander. 2014a. *The Polish component in the Vilamovicean language*. "GLOSSOS", 12: 1–38.
- Andrason, Alexander. 2014b. *Nominal case system of the Vilamovicean language – from the 20<sup>th</sup> to the 21<sup>st</sup> century*. "Studies in Polish Linguistics", 9(1): 1–21.
- Andrason, Alexander. 2014c. *Language complexity – an insight from complex system theory*. "International Journal of Language and Linguistics", 2(2): 74–89.
- Andrason, Alexander. (forthcoming). *Vilamovicean – a Germanic-Slavic mixed language?*
- Andrason, Alexander; Król, Tymoteusz. 2013. *Materials for the Vilamovicean Dictionary – the letter Z*. "Annales Neophilologiarum", 7.
- Bishop, Robert. 2011. *Metaphysical and epistemological issues in complex systems*. In: C. Hooker (ed.), *Philosophy of Complex Systems* (105–136). Amsterdam: Elsevier.
- Besch, Werner; Knoop, Ulrich; Putschke, Wolfgang; Wiegand, Herbert. 1983. *Dialektologie*. Vol. 2. Berlin: De Gruyter.
- Bock, Friedrich. 1916a. *Die Bielitzer Mundart und der Liega-Jirg*. [reprinted in Wagner, Richard E. 1935: 214–222].
- Bock, Friedrich. 1916b. *Der Liega-Jirg. Gedicht in der Bielitzer Mundart* [reprinted in Wagner, Richard E. 1935: 222–230]
- Cilliers, Paul. 1998. *Complexity and Postmodernism: Understanding Complex Systems*. London: Routledge.
- Cilliers, Paul. et al. 2013. *Complexity, Modeling, and Natural Resource Management*. "Ecology and Society", 18(3): 1–12.
- Cruse, Alan. 2004. *Meaning in Language*. Oxford: Oxford University Press
- Dimitrov, Vladimir. 2002. *Introduction to fuzziology*. In: V. Dimitrov, V. Korotkich (eds.), *Fuzzy Logic* (9–26). Heidelberg: Physica.
- Dimitrov, Vladimir; Hodge, Bob. 2002. *Why does fuzzy logic need the challenge of social complexity*. In: V. Dimitrov, V. Korotkich (eds.), *Fuzzy Logic* (27–44). Heidelberg: Physica.
- Dimitrov, Vladimir; Korotkich, Victor (eds.). 2002. *Fuzzy Logic*. Heidelberg: Physica.
- Dimitrov, Vladimir; Wilson, Steve. 2002. *Fuzziology and lifelong learning*. In: V. Dimitrov, V. Korotkich (eds.), *Fuzzy Logic* (45–53). Heidelberg: Physica.

- Gara, Józef. 2003. *Słownik Języka Wilamowskiego*. Wilamowice: Aneta Mika.
- Heine, Bernd; Claudi, Ulrike; Hunnemeyer, Friederike. 1991. *Grammaticalization. A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hooker, Cliff. 2011. *Introduction to Philosophy of Complex Systems A*. In: C. Hooker (ed.), *Philosophy of Complex Systems* (3–90). Amsterdam: Elsevier.
- Jackendoff, Ray. 1983. *Semantics and Cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Kleczkowski, Adam. 1920. *Dialekt Wilamowic w zachodniej Galicji. Fonetyka i fleksja*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Kleczkowski, Adam. 1921. *Dialekt Wilamowic w zachodniej Galicji. Składnia i szyk wyrazów*. Poznań: Polska Akademia Umiejętności.
- Król, Tymoteusz. 2011. *Sława fum Wilhelm*. Wilamowice: Stowarzyszenie Na Rzecz Zachowania Dziedzictwa Kulturowego Miasta Wilamowice.
- Labov, William. 1973. *The boundaries of words and their meanings*. In: C.-J. Bailey R. Shuy (eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English* (340–373). Washington: Georgetown University Press.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. 1991. *Concept, Image and Symbol: Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lasatowicz, Maria. 1992. *Die deutsche Mundart von Wilamowice zwischen 1920 und 1987*. Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Latośński, Józef. 1909 [1990]. *Monografia Miasteczka Wilamowic. Na podstawie źródeł autentycznych*. Kraków: Drukarnia Literacka pod zarządem L. K. Górskiego.
- Massip-Bonet, Angels. 2013. *Languages as a Complex Adaptive Systems: Towards an Integrative Linguistics*. Massip-Bonet, A. and Bastardas-Boada, A. (eds.) *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Heidelberg: Springer. pp. 35–60.
- Młynek, Ludwik. 1907. *Narzecze wilamowickie*. Tarnów: J. Pisz.
- Mojmir, Herman. 1930–1936. *Wörterbuch der deutschen Mundart von Wilamowice*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Morciniec, Norbert. 1984. *Die flämische Ostkolonisation und der Dialekt von Wilamowice in Südpolen*. „*Slavica Gandensia*“ 11: 7–18.
- Morciniec, Norbert. 1995. *Zur Stellung der deutschen Dialekts von Wilmesau/ Wilamowice in Südpolen*. G. Keil, J. Menzel (eds.), *Anfänge und Entwicklung*

- der deutschen Sprache im mittelalterlichen Schlesien* (71–81). Sigmaringen: Jan Thorbecke.
- Mufwene, Salikoko. 2013. *The Emergence of Complexity in Language: An Evolutionary Perspective*. In: A. Massip-Bonet, A. Bastardas-Boada (eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (197–218). Heidelberg: Springer.
- Munné, Frederic. 2013. *The Fuzzy Complexity of Language*. In: A. Massip-Bonet, A. Bastardas-Boada (eds.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (175–196). Heidelberg: Springer.
- Olma, Karl. 1983. *Heimat Alzen. Versuch einer Chronik über 550 Jahre bewegter Geschichte*. Pfingsten: Heimatgruppe Bielitz-Biala, Gruppe Alzen.
- Ritchie, Carlo. 2012. *Some Considerations on the Origins of Wymysorys*. BA thesis, University of Sydney, Sydney.
- Rosch, Eleanor; Mervis, Carolyn. 1975. *Family resemblance: studies in the internal structure of categories*. "Cognitive Psychology" 7: 573–605.
- Ryckeboer, Hugo. 1984. *Die "Flamen" von Wilamowice. Versuch zur Deutung einer bäuerlichen Überlieferung*. „Slavica Gandensia" 11: 19–34.
- Schlundwein, Sandro L.; Ison, Ray. 2007. *Human knowing and perceived complexity: Implications for system practice*. In: P. Cilliers (ed.), *Thinking Complexity* (229–238). Mansfield: ISCE.
- Sigian, Rio. 2003. *Introducing study fuzziness in complexity research*. "Journal of Social Complexity" 2: 38–46.
- Taylor, John. 1989. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Wagner, Richard. 1935. *Der Beeler Psalter. Die Bielitz-Bialaer deutsche mundartliche Dichtung*. Katowice: Kattowitzer Buchdruckerei und Verlag.
- Wicherkiewicz, Tomasz. 2004. *The Making of a Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wittgenstein, Ludwig. 1972. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wurbs, Gerhard. 1981. *Die deutsche Sprachinsel Bielitz-Biala. Eine Chronik*. Wien: Schutzverein "Österr. Landsmannschaft".
- Zadeh, Lotfi. 1973. *A new approach to the analysis of complex systems*. "IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics", SMC-3(1): 28–44.
- Zalewski, S. 1988. *The concept of fuzzy sets with special regard to their linguistic interpretation – a solution for fuzzy problems?*. "Zeitschrift für Operations Research", 32: 47–68.

## Appendix

The list of the people who participated in the study: Franciszka Bilczewska fum Frycki (1913–2012), Kazimierz Grygierczyk fum Bierünjok (1913–2010), Anna Danek fum Pejtela (born 1916), Zofia Danek fum Stańcu (1917–2012), Franciszek Mosler fum Mózler (1918–2011), Helena Danek fum Kwaka (1919–2012) Jan Biba fum Tüma-Jaški (1920–2011), Anna Sznajder fum Pejter (1920–2012), Elżbieta Mynarska fum Siöeba (born 1921), Helena Biba fum Płaćnik (born 1922), Elżbieta Babiuch fum Poükner (1923–2010), Anna Foks fum Prorok (1923–2011), Elżbieta Kacorzyk fum Pütrok (born 1923), Elżbieta Sznajder fum Pejter (born 1923), Anna Zejma fum Lüft (1923–2010), Elżbieta Matysiak fum Håla-Mockia (born 1924), Anna Danek fum Küpsela (born 1924), Helena Gasidło fum Biöezniok (born 1924), Waleria Brzezina fum Cepok (1925–2013), Rozalia Kowalik fum Poüermin (born 1925), Jan Formas (born 1925), Katarzyna Balcarczyk fum Karol (1925–2013), Stanisław Foks fum Lüft (born 1926), Elżbieta Formas fum Mózler (born 1926), Stanisław Rak (1926–2014), Katarzyna Nowak fum Tobys (1926–2010), Rozalia Hanusz fum Linküs (1926–2009), Anna Korczyk fum Kołodziej (born 1927), Anna Janosz fum Håla-Frana-Jåškja (born 1927), Elżbieta Gąsiorek fum Anta (born 1927), Elżbieta Figwer fum Böba (born 1927), Anna Foks fum Lüft (born 1927), Kazimierz Sznajder fum Pejter (1927–2011), Ingeborg Matzner-Danek (born 1928), Helena Nowak fum Holećkla (born 1928), Jan Balcarczyk fum Siöeba (1928–2013), Bronisława Pyka (born 1928), Helena Rozner fum Böba-Lojzka (born 1928), Emilia Biesik fum Raczek (1929), Józef Gara fum Tołer (1929–2013), Elżbieta Merta fum Håla-Fråna-Jåškja (born 1929), Katarzyna Nowak fum Pejtela (born 1929), Elżbieta Nycz fum Śleżok (1929–2007), Helena Dobroczyńska fum Osiećon (1929–2012), Elżbieta Gandor fum Baranła (born 1930), Zofia Kozieł fum Śübert (born 1930), Anna Biba-fum Küćlik (1930–2009), Anna Kowalczyk fum Tobys (born 1930), Hilda Kasperczyk fum Čiöe (1930–2005), Eugenia Foks fum Bröda (born 1930), Rozalia Danek fum Mjyra-Winca (born 1931), Elżbieta Nikiel fum Linküs (born 1931), Rozalia Węgrodzka fum Gadła (born 1931), Stanisław Zejma (born 1931), Stefania Kuczmierczyk fum Jonkla (born 1932), Anna Nowak fum Håla-Mockja (1932–2011), Emilia Danek fum Biöezniok (born 1933), Kazimierz Foks-fum Baranła (born 1934), Anna Kuczmierczyk fum Zelbst (born 1934), Anna Sznajder fum Pejter (born 1934), Barbara Tomanek (born 1935), Elżbieta Sznajder fum Freślik (born 1938), Stanisław Merta fum Hala-Frana-Jåškja-Hala (1955–2011), Janusz Brzezina fum Urbon (born 1956).

## A fuzzy model of the Vilamovicean language

### (Summary)

This paper explores the intensity and character of multi-linguistic features of Vilamovicean conversations and the extent to which an idiom employed by native speakers on concrete occasions can be denominated ‘the Vilamovicean language’. The evidence indicates that the following situations, available within one conversational unit, are possible: speakers employ pure Vilamovicean; Vilamovicean with Polish (standard/dialectal) integrated or non-integrated loans; Vilamovicean with German (standard/dialectal) integrated or non-integrated loans; conversations with code switching (Vilamovicean *versus* Polish/German); and essentially Polish/German slots (either pure or impregnated with Vilamovicean, adjusted or non-adjusted, loans). By using insights from cognitive linguistics, complexity theory and fuzziology, the authors propose that the situations available in Wilamowice can be modelled as a continuum cline of prototypical attitudes where Polish and German linguistic systems fuzzily ‘transform’ into one another.

**Keywords:** Germanic languages, minority languages, Vilamovicean, language contact, fuzziness

**Alexander Andrason** (PhD in Semitic Languages, University Complutense in Madrid, Spain, 2010) is an Icelandic linguist currently working as a post-doctoral fellow at Stellenbosch University (South Africa). His research focuses mainly on the areas of verbal systems, cognitive linguistics, semantics and morphosyntax, grammaticalisation theory, typology, modelling of natural languages, language contact and complexity theory. His language interests include the Indo-European (Germanic, Slavic and Romance), Semitic and Niger-Congo families. Since 2006, he has been engaged in the documentation and preservation of the Vilamovicean language.

andrason@sun.ac.za

**Tymoteusz Król** (actually Tiöma fum Dökter) – Vilamovian, the youngest native-speaker of Wymysorys (he was taught it by his grandmother Helena Rosner nee Figwer fum Böba-Loüzjkja). A worker in the Wymysorys revitalisation program. He was born in Wilamowice in 1993, since 2011 a teacher of Wymysorys. Author of several articles and books about the town of Wilamowice and its language, folk costumes and culture.

wymysojer@gmail.com

Piotr Szczepankiewicz  
(Uniwersytet Adama Mickiewicza)

## The Issue of Cornish(es)

Cornish (*Kernewek* in the Standard Written Form<sup>1</sup>) is a P-Celtic language<sup>2</sup> which died out in the 19<sup>th</sup> century but was revived in the following century by Henry Jenner. As of 27<sup>th</sup> March 2001, Cornish became a language protected by the European Charter for Regional or Minority Languages. According to the 2011 UK Census, over 500 people consider Cornish to be their ‘main language’<sup>3</sup>. The Cornish people themselves have been recognized as a national minority within the UK on the 23rd of April 2014 – a culmination of a long political movement for the recognition of Cornwall’s separateness inspired, no less, by the Cornish language movement which began at the beginning of the 20<sup>th</sup> century (Berresford Ellis 1974: 165).

The aim of this article is twofold. Firstly, it will describe the history of the Cornish language with a focus on the various literary and non-literary texts written in the different periods of its history. These works are of immense importance to the second part of this paper – the discussion of present-day Cornish, a revived language spoken throughout the 20<sup>th</sup> century which was split between three main, five in total, varieties (or forms, or versions) in the 1980s and 1990s. Resulting from a dissatisfaction with the language system used so far (Sayers 2012: 100; Mills 1999a), the split ultimately divided not only the Cornish language but also the language movement itself. It can be safely assumed that since the mid 1980s, Cornish language activism was a conflicting mixture of heated academic debate (Williams 1996, 2006a, 2006b, 2007; George 1996; Mills 1999b), personal animosities, production of (rival)

---

<sup>1</sup> More on the different varieties of Cornish further in the article.

<sup>2</sup> The Celtic languages can be divided into two groups: Q-Celtic (Goidelic) or P-Celtic (Brythonic). Irish, Scottish Gaelic and Manx are Q-Celtic languages whereas Welsh, Breton and Cornish belong to the P-Celtic group. The distinction originated from the divergent development of the proto-Celtic phoneme \*k<sup>w</sup> – becoming /k/ in Goidelic and /p/ in Brythonic languages.

<sup>3</sup> [http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776\\_302179.pdf](http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776_302179.pdf)

learning materials and, later on, a dire need of reconciliation and consensus regarding one, standard version of the Cornish language (Sayers 2012: 108).

## The Cornish language – past

Given the scarcity of evidence, it is speculated that Cornish, initially a dialect of Brythonic, developed into a language around 600 AD after the Anglo-Saxons had cut off Cornwall from Wales (George 2009: 488). The following two hundred years of its existence are labelled as Primitive Cornish, a period in which no written material is found. Old Cornish was spoken between 800 AD and 1200 AD. Its corpus comprises mainly the *Vocabularium Cornicum* glossary and a portion of onomastic evidence.

Although Cornwall was cut off from Wales, it maintained trade relations with Brittany and both the Breton and Cornish peoples inhabited each other's territories which may point to some degree of intelligibility between the two languages. During the time between the 13<sup>th</sup> and the end of the 16<sup>th</sup> century Middle Cornish is a period when the Cornish language is spoken not only by the peasantry but, to some extent, also by the nobility. This (perhaps symbolic) usage is visible in family mottoes of the aristocracy – for example, the Tonkin family were *Frank ha leal ettoga* (Free and Loyal Forever) while the Polwheles employed *Kerenza whleas kerenza* (Love Worketh Love) (Berresford Ellis 1974: 33).

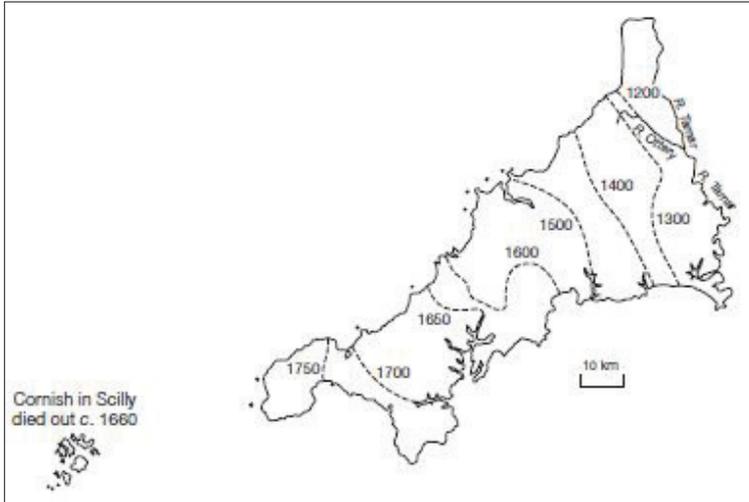
Middle Cornish texts constitute the majority of sources of traditional (i.e. not reconstructed) Cornish. George (2009: 488) estimates that as much as 75% of the whole body of traditional Cornish can be dated to the second half of the Middle Cornish period. Most of these texts are of religious nature – which is only natural given the importance of the collegiate church at Glasney as both a centre of learning and a centre of religious life (Berresford Ellis 1974: 34). The totality of Cornish literature survives only in poems, homilies and, most extensively, miracle plays, known in Cornish as *plen a gwary* (George 2009: 493; Berresford Ellis 1974: 38–45). One example of Middle Cornish poetry is *Pascon agan Arluth* written about 1400 – ‘The Passion Poem’ or ‘Mount Calvary’, which describes the Passion of Christ. Homilies such as Tregear Homilies or *The Sacrament of the Altar* were written consecutively in 1555 and 1576. Both were translated from English; nonetheless, the Tregear Homilies are known to be longest piece of written Cornish in the corpus. Miracle plays are one of the surviving genres

of the corpus of Middle Cornish. Indeed, plays such as these would attract large numbers of people. The audience would attend the play organized in an amphitheatre and would not only be entertained but also expand their religious knowledge in the process. The Ordinalia, a cycle of three (or four (George 2009: 494)) plays, consist of *Origo Mundi*, *Passio Christi* and *Resurrectio Domini* which related the events connected with the creation of the world, the passion of Christ as well as his death and resurrection. One could also list *Bewnans Ke* (c. 1550) and *Beunans Mariasek* (1504), the lives of Saint Ke and Saint Mariasek. What is interesting, *Bewnans Ke* was discovered as recently as 2000, a fact which suggests that there yet may be more unearthed evidence of written Cornish scattered throughout the country. The *Creacon of the World* written in 1611 can also be assigned to the Middle Cornish period given its linguistic features.

Late Cornish is estimated to begin around 1575 and end by the year 1800 or the late 1800s. It is a period of a major political and religious turn for the Cornish people. The Tudor dynasty brought about a more centralised government, and the Reformation along with it. When Perkin Warbeck claimed to be the rightful ruler of England, Richard of York and, thus, gained Scotland's support, England had to react. An invasion was planned and a new tax was levied. The Cornishmen under the leadership of Michael 'An Gof' (The Smith) Joseph and Thomas Flamank decided to rise against this new tax to sponsor a war which did not affect Cornwall in the slightest. The An Gof Rebellion of 1497 was thwarted the same year it began although it did manage to directly threaten London. Another rebellion took place in 1549 – a consequence of the introduction of the Book of Common Prayer as well as the English language as the sole language of liturgy. One of the points in the insurgents' petition was as follows: “we, the Cornish men, whereof certain of us understand no English, utterly refuse this new English” (Berresford Ellis 1974: 61). Although it was Latin that was mainly used during the Mass, some Cornish was employed in these areas where many monoglot Cornishmen still lived and the insurgents felt that the Reformation would take this away. The rebellion was quickly thwarted; according to Mills (2010: 199), 20% of young Cornishmen living at that time in Cornwall died as a result of the King's military intervention. The estimate is quite high and, perhaps, unreliable. Nonetheless, in some Cornish nationalist circles, the bloody end of the rebellion is known as the 'Cornish holocaust' (Harasta 2013: 34). The Reformation brought one more important change: the traditional Cornish

miracle plays were suppressed and the main centre of Cornish literature and religion, Glasney College, was destroyed (Payton 2004: 126).

**Figure 1.** The westward retreat of the Cornish language (from George 2009: 490). The figure itself is speculative but it is a helpful graphic representation of the decline of the Cornish language



Without any place where original literature would be written, with the numbers of speakers declining, the period of Late Cornish owes its corpus mainly to scholars and researchers. Persons such as William Scawen, Nicholas Boson, John Keigwin of Mousehole, William Rowe of Hendra, and William Gwavas of Paul wrote about Cornish. They collected and translated folklore, folk songs and religious materials from and to Cornish. The loss of other materials from that period, notably those of professor Richard Angwyn's, who was a well renowned and respected scholar and speaker of Cornish, but whose manuscripts were torn up by his relative after his death, made their work even more important. Inspired by William Scawen, these antiquarians also wrote letters to each other in Cornish hoping to learn and teach themselves the language. The research done by Edward Lhuyd after 1701 provided us with much information on the late stages of the Cornish language – as well as with the only existing phonology of traditional Cornish (Berresford Ellis 1974: 85–94).

Allegedly, the last monolingual speaker of Cornish died in 1777, a lady known by the name of Dorothy Pentreath of Mousehole. Having learned some

rudimentary English only in her twenties, she was to continue speaking only Cornish during the last years of her life. There is, however, only one account of Dolly Pentraeth, one written by Daines Barrington (Berresford Ellis 1974: 115–121). The last native speaker of Cornish was probably John Davey of Boswednack in Zennor who died in 1891. Jenner (1904: 23) mentions the work of Hobson Matthews and his *History of St. Ives, Lelant, Towednack and Zennor* in which he says John Davey had been able to converse in Cornish to a very limited extent and had known the meanings of place names of his region. The period between 1777 and 1891 saw many similar speakers of Cornish. They retained a rudimentary knowledge of the language: numerals, the Lord's Prayer, names of fish, fragments of songs or sayings. Nonetheless, it is quite clear that throughout the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries, Cornish was nearly extinct as it stopped serving a communicative purpose. Henry Jenner's publication of *his Handbook of the Cornish Language* paved the way for neo-Cornish.

## **The Cornish language – present**

With a grammar book in the movement's hands, the Cowethas Kelto-Kernuak (the Celto-Cornish Society) could develop the Cornish language using one set of grammar rules based on both Middle and Late Cornish sources. Apart from Jenner, E. G. R. Hooper and Robert Norton Nance could be counted among the most esteemed revivalists of that period. The first decade of the 20<sup>th</sup> century was spent not only on the documentation of the Cornish language but also on writing original works – plays and poems. The idea of further research of place-names whose meanings and etymologies had become, by then, mostly forgotten and needed to be re-discovered, was also suggested. By 1920, a new society replaced the Cowethas Kelto-Kernuak – the Old Cornwall Society. The association grew quickly with over 34 branches by 1924, enough to form a Federation and to publish a semiannual journal, *Old Cornwall*, which was printed from 1925 to 1997. Henry Jenner, Robert Nance, Ernest G. R. Hooper, William D. Watson, Ralph St. Vincent Allin-Collins and Richard Hall were the leading members of the revival and continued to work for the cause in the following decades. They published articles, short stories and course books. They gave classes not only in Cornwall but also in London. The creation of the Cornish Gorsedd, a bardic organization promoting the Cornish language by organizing annual competitions in prose

and poetry, as was the case in Brittany and Wales, helped to develop a system of language examinations. To become a bard, one was required to pass three language tests within a minimum period of two years.

Nonetheless, one of the issues that the growing numbers of Cornish activists found troubling was the number of spellings each word could have, depending on the source in which it had been found. That is why Robert Nance published a unified spelling system, known as *Unified Cornish*, in his 1929 *Cornish for All* course book. The system was mostly based on the religious plays and poems of the Middle Cornish period. Soon afterwards, a dictionary followed. The movement rose in strength with such prolific writers as A. S. D. Smith and Edwin Chirgwin joining the cause, the first a prose-writer, and later also a poet. All-Cornish magazines such as *Kernow* and *An Lef* (renamed later to *An Lef Kernewek*, i.e. the Cornish Voice) published literary works, as well as translations of articles from trending English-language magazines. Before his death in 1959, Nance said that “one generation set Cornish on its feet. It is now for another to make it walk” (Berresford Ellis 1974: 160–176).

The movement was largely self-funded. Nance’s dictionary was published as a joint financial effort by all members of the Old Cornish Society. It was not until 1972 that the Institute of Cornish Studies was created at the University of Exeter with Prof. Charles Thomas as its acting first director. The Institute’s interest in Cornwall was broad and multidisciplinary although much academic attention was paid to the language question. Unified Cornish began to be criticised: firstly, by the revivalists themselves who felt the literary works created within Unified Spelling system drew too much inspiration from its sources, namely religious plays. Indeed, many plays and much poetry were themed around religion, nature and folklore. A newer, fresher literature needed to be created if Cornish were to survive. Secondly, the academia criticized the methodology of UC, the obvious lack of clear principles on which the system was based as well as the pronunciation of neo-speakers which might have been inaccurate (Berresford Ellis 1974: 194). The criticisms led to the creation of two spelling systems in the following decade.

The first was Kernewek Kemmyn (Common Cornish, KK) in 1986, created by Ken George. He conducted a computer-assisted analysis of Middle Cornish texts which helped him reconstruct a phonological system. Based on it, he proposed a rather non-traditional, phonemic spelling system which was to ease learning. The second was Richard Gendall’s Modern Cornish, also known as Late Cornish. Gendall returned somewhat to Henry Jenner’s

ideology of spelling, pointing to the richness of the Late Cornish sources both in terms of its quantity and quality. It was, however, George's system that was adopted by the Cornish Language Board by a vote of 14:1 (McKinnon 2000: 12) although it continued to respect UC in the language examinations they offered. This decision was in the following years opposed and KK heavily criticised (Williams 1996; Mills 1999) with Prof. Nicholas Williams being one of the most ardent academic critics of the system who listed as many as 29 errors and inadequacies of KK. Williams proposed changes to UC, dubbing his new spelling system as Unified Cornish Revised (UCR). With UC, UCR, LC and KK existing on par, the language movement became split on grounds of orthography and pronunciation although all of the varieties remained mutually intelligible (McKinnon 2000: 15). External sponsors, however, did not want to fuel the arguments by providing funds to any particular group (Sayers 2012: 104).

After the European Charter for Regional or Minority Languages had been ratified by the UK in 2001, Cornish fell under its protection. Soon, the Strategy for the Cornish Language was drafted and it was clearly suggested that the groups need to reach a consensus regarding a common spelling system. The activists were very well aware of this (Sayers 2012: 106f). Governmental funding made it possible for the Cornish Language Partnership to be created, a publicly-financed official body responsible for the promotion and teaching of the Cornish language. Its capacity to do so was somewhat limited by the fact that the organization had to remain a disinterested party in the language version struggles and use all four existing varieties to conduct its business. In 2007 the process of forming the SWF (Standard Written Form, initially Single Written Form) began. An independent Cornish Language Commission was set up to negotiate and discuss the issue with different Cornish language organisations. Two more spellings systems were created: one, Kernewek Standard, was an initiative of the language revivalists themselves and was a compromise between UC, UCR and LC – it is unknown to the author of this article whether KK representatives declined the invitation or whether there was no invitation at all. The second was created by two independent linguists. The third version on the table was Kernewek Kemmyn. The 'Ad-Hoc Group', comprising of representatives of each language organization as well as the two independent linguists, met by the end of 2007 and on the 19<sup>th</sup> of May 2008 the Standard Written Form became the official Cornish spelling system. It was also decided that the SWF would

be reviewed in 2013 to implement new suggestions or corrections to the system. Nonetheless, even after the review, it would seem that the issue of the many versions of the Cornish language is still not over.

## Who owns Cornish?

Wee (2002: 283) defines language ownership as the (strictly metaphorical) sense of rightful control that a speaker or speech community have over the development of their language. Undoubtedly, since the 1980s several groups might have felt that they had a more rightful claim to the Cornish language given, for example, the authenticity of the variety, the number of speakers that already employed the variety or the official character of the society which promoted it. The author believes that three such groups now have a claim for the ownership of Cornish: the supporters of the newly formed Kernewek Standard, the Cornish Language Partnership which employs their Standard Written Form, and the practitioners of Kernewek Kemmyn. The following analysis of these claims shall be conducted within the methodological framework of critical discourse analysis of ideology as proposed by Van Dijk (2006: 115–140).

The material analysed comes mainly from posts from the popular message board [www.cornwall24.co.uk](http://www.cornwall24.co.uk) but other publicly available documents will also be discussed. In Van Dijk's understanding, however, it is not authenticity or language ownership that are ideologies but rather Cornish nationalism. This 'ideological group', a community sharing the belief of a Cornish sense of nationality/ethnicity, can have, of course, different social practices to reinforce this belief. In this particular context, the revival of the Cornish language, a badge of ethnicity so to say, seems to be one aim all Cornish speakers have in common (see Harasta 2013 for an anthropological perspective on the Cornish language revival and its connection to Cornish nationalism). The aforementioned social practices pertain to the involvement in the Cornish Gorsedd, the commemoration of focal points of Cornwall's history or the choice of the given variety of Cornish – based on beliefs of what an ideal Cornish language should be like. It is a choice of whether to pursue the perceived golden age of Cornish literature, the Middle Cornish period, or to try to recreate the evolution of the Cornish language as it would have been if it had survived. If one prefers the former,

the questions remains to what degree should the orthography be attested in primary sources. This question is explored in the following message board posts:

by **Evertime** » Thu May 14, 2009 9:49 am<sup>4</sup>

“A. Marques, *Europe said*:

*This is a wonderful Cornish rendition of Carroll’s work. The author **draws on all the available Cornish literary sources** to give us a language that is as rich and idiomatic as Alice especially requires, while **keeping strictly to native Cornish tradition, in language and spelling**. That such a work could be done from so little fragmentary material fully justifies the 5 stars. Plus, the book is simply beautiful in its presentation.*

*If you are one of the **partisans of the historical mockery of Cornish** that took hold of the establishment for a while in the late ‘80s, then **probably you’ll wish to dismiss this book without even looking at it**. If, however, regardless of your chosen camp, you’re looking for a great story recreated in a Cornish that flows crystalline and true, you won’t want to miss this book. Any of the revivalists would have been joyed to read it.”*

The author, A. Marques, praises the translation of *Alice*. While a highlighting of a varied and rich language seems to be an ordinary practice in book reviews, in the context of the Cornish revival and the spelling system rivalry, this very topic is at the forefront of the reviewer’s interest: the language is ‘rich and idiomatic’ because it ‘draws on all the available Cornish literary sources’. It not only ‘keeps to Cornish [spelling] tradition’ – it does it so ‘strictly’. A belief for the need of attestation perpetuates the reviewer in his criticism of *Them*, the ‘partisans of the historical mockery of Cornish’. Given the context and the information available at hand, it would seem the reviewer means the Kernewek Kemmyn system - which the reviewer discredits on several levels within two sentences. The review casts the blame for the split in the 1980s within the movement on KK users who have ‘taken hold of the establishment’, that is forcibly made their way into the structures of the Cornish Language Board. Their spelling system is considered unauthentic, not based on historical attestation; the users themselves are perceived as ignorami who will likely avoid this new translation simply because it does not conform to KK spelling. In the sentence following, the reviewer chooses to once again praise the book in question, hoping its quality will attract

---

<sup>4</sup> <http://www.cornwall24.co.uk/language-culture/topic4379-330.html#p99806>

Cornish speakers ‘regardless of their chosen camp’. Finally, the reviewer concludes with expressing certainty that ‘the revivalists’, who might be the original revivalists of Neo-Cornish such as Jenner or Nance, would have been ‘joyed’ to read this new publication.

On the other hand, the user Morvran, takes a completely different perspective in their short commentary:

by **Morvran** » Thu Jan 22, 2009 6:06 am<sup>5</sup>

*With the price sensibly set just under £10 so as to undercut the existing Cornish language edition, this volume will no doubt like the UCR NT and probably Williams’ Dictionary, **be bought as a curiosity by many who know no Cornish.** I would not recommend it to a beginner, if judging by the sample, many of the vowels are **screwed up according to Njaw’s crackpot theories.** The text is, as we can only expect from the House of Neverlearn, **defaced and pockmarked by many diacritics** as unsightly as they are unnecessary. This is largely occasioned by the **translators’ antiquarian outlook**, which causes him to reject the spelling used by almost all other modern Cornish language publications. (...)*

Here the user believes that the only target the publishing house is aiming at are those ‘who know no Cornish’, as only those with no knowledge of Cornish whatsoever would buy a publication written in KS, treating it merely as a trinket. The system itself is described as ‘defaced and pockmarked by many diacritics’ – the use of diacritics against other systems is characteristic of KS, and is visibly criticised by the user. It is not learner-friendly, contrary to other systems that the user might recommend in turn, and its principles are based on ‘crackpot theories’ which have no constructive basis whatsoever. The choice of spelling is derived from the ‘translators’ antiquarian outlook’ – ‘antiquarian’ rather than ‘revivalist’ and ‘antiquarian’ rather than ‘modern’.

In both reviews the spelling system of the translation is associated with the past. However, while A. Marques sees this past as a source of linguistic richness, Morvran feels that clinging to ‘antiquarian outlooks’ goes against the ‘modern’ Cornish language (which, from what the author of this article can infer from other posts written by Morvran, is likely to be KK). Authenticity is not seen by all members of the revival as equally

---

<sup>5</sup> <http://www.cornwall24.co.uk/language-culture/topic4379.html#p89455>

important a requirement for the default orthographical system – in fact, the term itself is attacked:

**Re: An Beybel Sans in Kernowek (The Holy Bible in Cornish)**

Post by **carrek** » Mon Mar 28, 2011 12:24 pm<sup>6</sup>

*“Beybel’ is just one example of a much wider problem. The linguists are coming up with **theory after theory**, change after change, resulting in the language becoming less and less stable, ultimately hindering its teaching and dissemination. The language is their **linguistic play-thing, free to tweak and modify whenever they come up with a new theory, under the label of “authenticism”**. Anyone who doesn’t follow their edict gets accused of not caring for the language and not being appreciative of their efforts.(...)”*

*For them, Cornish is just an interesting hobby. But for some of us, it is our identity and our future. Therein lies the problem.(...)”*

One controversy that the translation of the Holy Bible into Cornish has sparked is the usage of the spelling ‘Beybel’ instead of the one considered established – ‘Bibel’. The change of spelling (and pronunciation) has been explained in the message board thread. The user **carrek**, however, sees the change as a part of a larger phenomenon where ‘linguists’ take Cornish and ‘play’ with it. The ‘authenticism’ they aim at here is criticized and seen as an excuse through which the linguists can indulge in their ‘hobby’, a linguist’s exercise. While *they* meddle with Cornish, *we* see the language as part of our identity. The ‘linguists’ are unnamed and later the user states that s/he does not mean anyone in particular.

The *us* and *them* dichotomy in the Cornish context, however, is very much present and takes multiple forms – ‘a small clique’, ‘the inner KK clique’, ‘Everson clique’, ‘Authenticist clique’, ‘Anti-KK clique’, and many more, even the ‘fluent speaker clique’ as evidenced by a post by **Marhak**:

**Re: Alys in Pow an Anethow in Kernowek – Alice’s Adventures in Wonderland in Cornish**

by **Marhak** » Sun Feb 08, 2009 10:30 am<sup>7</sup>

*(...) They don’t seem to realise that their refusal to take part in a compromise that is for the good of the language, not individuals, has left them isolated. They remain hostile to those who do not share their own point of view but, in the end, they are*

---

<sup>6</sup> <http://www.cornwall24.co.uk/language-culture/topic6289-45.html#p129295>

<sup>7</sup> <http://www.cornwall24.co.uk/language-culture/topic4379-270.html#p91991>

*going to have accept that the people have spoken; that the language belongs to all, not just those they perceive to be a “fluent speakers” clique.(...)*

The topic of the post is the refusal of some users to abandon their favoured spelling system for SWF. They are criticized for their apparent egoistic (‘good of the language, not individuals’) attitude towards the shift to the Standard Written Form, still clinging to the orthography they have been using so far. This is clearly against the will of the people – while *they* may be ‘fluent speakers’, the Cornish language belongs to all its users, who seem to have decided to accept SWF as their default orthography and, thus, expect others to follow suit. This democratic view of language ownership is seen from a different angle by a KS supporter:

**Re: An Beybel Sans in Kernowek (The Holy Bible in Cornish)**  
by **Evertime** » Tue Mar 29, 2011 11:52 pm<sup>8</sup>

*(...) Neither MAGA, nor the Cornish Language Partnership, nor to Cornwall County Council, nor the Cornish Language Board, nor Cùssel an Tavas, nor Agan Tavas owns the Cornish language. We all do. The language is part of Cornwall’s heritage, and belongs to all of us who choose to care about Cornish. If you want to give authority over the language to civil authorities in Cornwall or to any of the private groups of enthusiasts, you can. That’s your choice. But it does not belong to them. It belongs to all of us.(...)*

Replying to an accusation that the Nicholas Williams translation of the Bible preceded the ‘official’ Cornish Bible Project simply to further his own pro-KS agenda, Evertime refuses to see any Cornish language organization as having any degree of ownership of the language. The user accepts that speakers of Cornish themselves have this right and that they can extend it to the organizations they support but, in the end, the user believes that Cornish “belongs to all of us” – and hence any ‘official’ status granted by any organisation to any translation project simply does not hold water.

The issues of authenticity and language ownership are extremely complex in the case of Cornish and its different varieties. The idea of what authenticity is and whether it actually matters vary with Cornish users. While it seems that language ownership has a democratic character, it still remains a quandary whether it is a case of a majority vote or equal distribution. Evertime, the publishing house connected with the KS Cornish variety, continues to

---

<sup>8</sup> <http://www.cornwall24.co.uk/language-culture/topic6289-75.html#p129421>

publish works in KS while the Cornish Language Partnership continues to use the newly revised SWF for its purposes. The [cornwall24.co.uk](http://cornwall24.co.uk) message board has been largely silent since 2012. This may be a sign of reconciliation between the proponents of the different systems but more research must be conducted into the more recent practices and methods of Cornish language teachers as well as fieldwork done on major language-related events and on individual speakers themselves.

## Bibliography

- Berresford Ellis, P. 1974. *The Cornish Language and Its Literature*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Berresford Ellis, P. 1998. *The story of the Cornish Language*. Redruth: Tom Mark Press.
- Burley, Stuart. 2008. A Report on the Cornish Language Survey Conducted by The Cornish Language Partnership. (<http://www.magakernow.org.uk/idoc.ashx?docid=5014d0dd-ac34-4410-b400-d26e689ff124&version=-1>) (date of access: 20.03.2014).
- Dorian, Nancy C. 1994. *Purism vs. Compromise in Language Revitalization and Language Revival*. "Language in Society", 23(4), 479–494..
- Dunmore, Stuart. 2011. *Xians-via-Yish? Language attitudes and Cultural Identities on Britain's Celtic Periphery*. ([http://www.academia.edu/1798607/Language\\_Decline\\_and\\_the\\_Theory\\_of\\_Cornish\\_Distinctiveness\\_The\\_Historiography\\_of\\_Language\\_and\\_Identity\\_in\\_Early\\_Modern\\_Cornwall](http://www.academia.edu/1798607/Language_Decline_and_the_Theory_of_Cornish_Distinctiveness_The_Historiography_of_Language_and_Identity_in_Early_Modern_Cornwall)) (date of access: 20.03.2014).
- Dunmore, Stuart. 2012. *Language Decline and the Theory of "Cornish Distinctiveness. The Historiography of Language and Identity in Early Modern Cornwall*. ([http://www.academia.edu/1798607/Language\\_Decline\\_and\\_the\\_Theory\\_of\\_Cornish\\_Distinctiveness\\_The\\_Historiography\\_of\\_Language\\_and\\_Identity\\_in\\_Early\\_Modern\\_Cornwall](http://www.academia.edu/1798607/Language_Decline_and_the_Theory_of_Cornish_Distinctiveness_The_Historiography_of_Language_and_Identity_in_Early_Modern_Cornwall)) (date of access 20.03.2014).
- Everson, Michael; Craig Weatherhill; Ray Chubb; Bernard Deacon; Nicholas Williams. 2007. *Form and Content in Revived Cornish*. Cnoc Sceichín, Mayo, Ireland: Evertype.
- Ferdinand, Siarl. 2013. *A Brief History of the Cornish Language, its Revival and its Current Status*. ([http://www.academia.edu/5323710/A\\_Brief\\_History\\_of\\_the\\_Cornish\\_Language\\_its\\_Revival\\_and\\_its\\_Current\\_Status](http://www.academia.edu/5323710/A_Brief_History_of_the_Cornish_Language_its_Revival_and_its_Current_Status)) (date of access: 20.03.2014).
- Harasta, Jesse Owen. 2013. In Search of a Single Voice: The Politics of Form, Use and Belief in the Kernewek Language. Unpublished PhD thesis. (<http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=etd>)

- Jenner, Henry. 1904. *A Handbook of the Cornish Language*. London: Kessinger Publishing.
- Mercator-Education. 2001. *The Cornish Language in education in the UK*. ([http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/dossiers\\_pdf/cornish\\_in\\_uk.pdf](http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/dossiers_pdf/cornish_in_uk.pdf)) (date of access: 20.03.2014).
- Mills, Jon. 1998. *Twentieth Century Cornish Lexicography and Language Revival*. ([http://www.academia.edu/5940139/Twentieth\\_Century\\_Cornish\\_Lexicography\\_and\\_Language\\_Revival](http://www.academia.edu/5940139/Twentieth_Century_Cornish_Lexicography_and_Language_Revival)) (date of access: 20.03.2014).
- Mills, Jon. 2010. *Genocide and Ethnocide: The Suppression of the Cornish Language*. In: J. Partridge (ed.), *Interfaces in Language (189–206)*. Newcastle upon Tyke: Cambridge Scholars Publishing.
- O'Neill, Diarmuid. 2005. *Rebuilding the Celtic Languages: Reversing Language Shift in the Celtic Countries*. Tal-y-bont: Y Lolfa.
- Payton, Philip. 2004. *Cornwall: A History*. Fowey: Cornwall Editions Limited.
- Renkó-Michelsén, Zsuzsanna. 2013. *Language death and revival. Cornish as a minority language in UK*. ([http://www.academia.edu/5322615/Language\\_Death\\_and\\_Revival\\_Cornish\\_as\\_a\\_Minority\\_Language\\_in\\_UK](http://www.academia.edu/5322615/Language_Death_and_Revival_Cornish_as_a_Minority_Language_in_UK)) (date of access: 20.03.2014)
- Sayers, Dave. 2012. *Standardising Cornish: The Politics of a new minority language*. "Language Problems & Language Planning", 36(2), 99–199.
- Stoyle, Mark. 2002. *West Britons: Cornish Identities and the Early Modern British State*. Exeter: University of Exeter Press.
- Van Dyke, Teun A. 2006. *Ideology and discourse analysis*. "Journal of Political Ideologies", 11(2), 115–140.
- Wee, Lionel. 2002. *When English is not a mother tongue: linguistic ownership and the Euroasian community in Singapore*. "Journal of Multilingual and Multicultural Development", 23, 282–295.
- Williams, Derek R. (ed.). 2004. *Henry and Katharine Jenner: A celebration of Cornwall's Culture, Language and Identity*. London: Francis Boutle Publishers.
- Williams, Nicholas. 2006. *Cornish Today*. Cnoc Sceichín, Mayo, Ireland: Evertime.
- Williams, Nicholas. 2006. *Towards Authentic Cornish*. Cnoc Sceichín, Mayo, Ireland: Evertime.
- Williams, Nicholas. 2006. *Writings on Revived Cornish*. Cnoc Sceichín, Mayo, Ireland: Evertime.
- Williams, Nicholas. 2013. *Geryow Gwir: The Lexicon of Revived Cornish*. Cnoc Sceichín, Mayo, Ireland: Evertime.
- Wimmer, Ute. 2007. *Reversing Language Shift: The Case of Cornish*. Redruth: Kesva an Taves Kernewek, The Cornish Language Board.

## The Issue of Cornish(es)

### (Summary)

The following article has two main aims. First, it aspires to provide some brief background information on the Cornish language. The author will discuss its external history as well as existing corpus of traditional Cornish which died out in the 19<sup>th</sup> century; and was revived once but the orthography of which was reconstructed several times. The second aim of this paper is to discuss the many varieties (or forms, or versions, or spelling systems, or even dialects) of Cornish. The focus will be placed on issues of language authenticity and ownership which seem to have caused the split of the language movement in the late 1980s and 1990s. The original form of revived Cornish was created in 1904 with the publication of Henry Jenner's *Handbook of the Cornish Language*. It became apparent, however, that more regularity needs to be introduced to the language, which is why Robert Morton Nance in 1929 devised his Unified Cornish (UC) system. It experienced a wave of criticism in the 1970s and 1980s which led language activists to create two seemingly better systems – Kernewek Kemmyn (KK) by Ken George and Late Cornish (LC) by Richard Gendall. The first was based on Middle Cornish, the golden age of Cornish literature (in relative terms, given how scant the literature is), while the latter on Late Cornish texts as well as Cornish elements existing in Cornish English striving to form a direct link to the deceased language. KK fell under heavy criticism in the 1980s. One of the system's greatest critics is Nicholas Williams who, opposing KK, suggested a number of improvements to UC, labelling his new system as UCR, Unified Cornish Revised, in 1997. The ensuing split of the language on academic and even personal grounds, led, eventually, to the creation of the publicly funded Cornish Language Partnership which insisted on a consensual approach towards the creation of one, single standard spelling – the Standard Written Form (SWF) adopted in 2008

**Keywords:** Cornish; Cornish versions; Cornish varieties; language ownership; language authenticity; standardisation

**Piotr Szczepankiewicz** is an M. A. student of English and Celtic Studies at the University of Adam Mickiewicz, Poznań. His main research interests are minority languages and their revival, language planning and policy. He took part in the *Poland's Linguistic Heritage. Documentation Database for Endangered Languages* project, and is currently hoping to research the lects of Polish Silesian and Scots as well as to continue his work on Cornish.

szpiotr90@gmail.com



**Kontakty  
językowe i kulturowe**



Anna Jorroch  
(Uniwersytet Warszawski)

## Molenna w Wojnowie – tu języki pulsują życiem

Mazurska parafia staroobrzędowa, której członkami są potomkowie uciekinierów z Rosji, istnieje od lat 30. XIX wieku. W wyniku rozłamu w Kościele prawosławnym i związanych z tym prześladowań ogromnej części staroobrzędowców wielu z nich zmuszonych było do ucieczki i ukrywania się w najdalszych zakątkach Rosji oraz poza jej granicami. W 1826 roku pierwsi staroobrzędowcy osiedlili się na Mazurach, które były wówczas częścią Prus Wschodnich, a od 1945 roku należą do Polski. Pierwsi osiedleńcy porozumiewali się gwarą rosyjską i znali gwarę języka polskiego z terenów północno-wschodniej Polski, ponieważ przybyli z okolic Białegostoku i Suwałk. Na Mazurach zetknęli się z nowym dla siebie językiem niemieckim, językiem otoczenia i administracji w Prusach Wschodnich. Kompetencja językowa staroobrzędowców ulegała stopniowo zmianom i z czasem niemieczyna zastąpiła język polski znany osadnikom z poprzednich miejsc zamieszkania. Staroobrzędowcy mazurscy zbliżyli się do nowego otoczenia, do swojej nowej ojczyzny do tego stopnia, że po zmianie granic w 1945 roku wielu z nich wyjechało do Niemiec. Przemiany polityczne po drugiej wojnie światowej oraz przyłączenie południowej części Prus Wschodnich do Polski miały bowiem ogromny wpływ na codzienność członków parafii. Staroobrzędowcy z kolejnych pokoleń nie znali już – w przeciwieństwie do swoich przodków, pierwszych osiedleńców – języka polskiego, który po wojnie stał się nowym językiem urzędowym na Mazurach. W pierwszych latach po zmianie granic nie potrafili porozumieć się z nowymi mieszkańcami, osiedleńcami z centralnej i wschodniej Polski. Po raz kolejny potrzebowali czasu, aby nauczyć się języka administracji. Pokolenia staroobrzędowców, którzy urodzili się na Mazurach do połowy lat 50. XX wieku, są zatem trójjęzyczne. Mówią oni gwarą rosyjską, która związana jest z ich wyznaniem i krajem pochodzenia ich przodków. Cerkiewnosłowiański nie służy do komunikacji, ale jako język liturgii jest obecny w sferze sakralnej życia członków parafii

mazurskiej. Staroobrzędowcy posługują się też polszczyzną jako językiem otoczenia i administracji oraz mówią po niemiecku, ponieważ w przeszłości był to oficjalny język urzędowy na terenach Prus Wschodnich. W tym skupisku mieszkają również staroobrzędowcy, którzy w późniejszym okresie przybyli z ośrodków suwalskiego i białostockiego. Osoby te nie znają języka niemieckiego, ale są bilingwalne, ponieważ porozumiewają się po polsku oraz gwarą rosyjską. W artykule przedstawione zostaną informacje oraz wypowiedzi respondentów pozyskane podczas badań terenowych prowadzonych przez autorkę od 2006 do 2014 roku wśród członków mazurskiej parafii wyznaniowej. Prace badawcze poświęcone analizie języka niemieckiego staroobrzędowców polegały na uczestnictwie w różnych wydarzeniach życia codziennego wyznawców oraz przede wszystkim na rejestrowaniu rozmów z 23 informatorami między 55 a 98 rokiem życia (głównie w języku niemieckim) i na szczegółowym opracowaniu utworzonego na tej podstawie korpusu.

## Sytuacja wyznaniowa na Mazurach

Przy omawianiu otoczenia językowego parafii mazurskiej warto podkreślić jego zmienny charakter, związany z wydarzeniami historycznymi i powojenną sytuacją polityczną, która wywołała ruch migracyjny. Po 1945 roku z Mazur wyjechała do Niemiec ogromna część miejscowej niemieckojęzycznej ludności i przybyli nowi polskojęzyczni mieszkańcy z centralnych i wschodnich terenów Polski. Również pod względem wyznaniowym zaszły istotne zmiany. Mieszkańcy Mazur byli w większości ewangelikami, nowi osiedleńcy zaś katolikami i potrzebne im były świątynie. Ponieważ nowi mieszkańcy stanowili przeważającą większość, pozostali na miejscu ewangelicy Mazurzy jako mniejszość nie byli w stanie utrzymać w swoich rękach istniejących kościołów ewangelickich. Kościół w Rucianem-Nidzie, zbudowany dla ewangelickich pracowników tartaku, przejęty został przez katolików w latach 50. XX wieku. O prawdziwej bitwie toczącej się wówczas na ulicy przed świątynią opowiadał jeden z respondentów, z którymi prowadziłam wywiady. Z kolei ewangelicki kościół w Ukcie zajęty został przez ludność katolicką w 1981 roku. O tych wydarzeniach także opowiedzieli mi naoczni świadkowie. Opisali dewastację i kradzież: *Wyłamano i skradziono ciężki żeliwny krzyż z napisem oraz zniszczono mocne, metalowe ogrodzenie okalające rodzinne mogiły pastora Kendziorry*. Opowiedzieli też o przejmowaniu

siłą kościołów w innych miejscowościach na Mazurach: w Baranowie, Spychowie i Nawiadach. O przyczynach i procesie przejmowania ewangelickich kościołów na Mazurach pisze historyk Andreas Kossert<sup>1</sup>:

„Przez wszystkie te lata także Kościoły nie wypracowały jakiegoś modelu pokojowego współistnienia. Katolicy raz po raz spoglądali łakomym okiem na świątynie ewangelickie. Po wojnie większość kościołów ewangelickich, należących przeważnie do Kościoła unijnego, państwo polskie przekazało polskiemu Kościołowi ewangelicko-augsburskiemu jako jego następcy prawnemu. Po kolejnych falach emigracji coraz więcej kościołów ewangelickich stało jednak pustych. Katolicy, którym państwo nie pozwalało budować nowych kościołów, zaczęły radzić sobie sami: nielegalnie zajmowali osierocone świątynie, nawet nie próbując pertraktować z Kościołem ewangelicko-augsburskim. (...) W Pupach (obecnie Spychowie) w powiecie szczycieńskim odprawiano 23 września 1979 roku nabożeństwo w miejscowym kościele ewangelickim. Uroczystość jeszcze trwała, gdy gmina katolicka wtargnęła wraz z proboszczem do świątyni i zajęła ją siłą. Dwudziestego kwietnia 1980 roku katolicy mieszkańcy Gawrzyjałek zażądali, by miejscowy kościelny ewangelicki wydał im klucze do kościoła. Gdy odmówił, wyłamali drzwi, wymienili zamki i zajęli kościół. Mimo że pertraktacje z Kościołem ewangelicko-augsburskim już trwały, nadal dochodziło do zajmowania kościołów: w Baranowie, Ukcie (5 kwietnia 1981), Nawiadach (1 maja 1981) i Szestnie (10 października 1981) (...)” (Kossert 2004: 293).

Moi rozmówcy potwierdzają, że strach przed utratą świątyni ogarniał nie tylko ludność ewangelicką, ale też mieszkańców wyznania prawosławnego<sup>2</sup>, o czym pisze również Anna Radziunkiewicz<sup>3</sup>:

„Lata siedemdziesiąte były dla Wojnowa jak trzęsienie ziemi. – Wyjeżdżali wszyscy, ewangelicy i prawosławni – znów podkreśla o. Aleksander Szelomow. To temat delikatny – mówią w Wojnowie. Mało się o nim mówi i pisze. Akcję nazywano «łączeniem rodzin» i opierała się ona na zasadzie – paszport na stół, posiadłości zostają. Coś za coś. Ludzie więc zostawiali swoje domy, nie sprzedawali ich.

---

<sup>1</sup> Andreas Kossert (ur. 1970) studiował historię, slawistykę i nauki polityczne w Polsce, Niemczech i Szkocji. Jest cenionym badaczem przeszłości stosunków polsko-niemieckich na tle wydarzeń historycznych, m.in. na obszarze terenów byłych Prus Wschodnich, oraz autorem ważnych książek z literatury przedmiotu.

<sup>2</sup> Obok parafii staroobrzędowców z budynkami sakralnymi, molenną i klasztorem istnieje w Wojnowie również cerkiew prawosławna parafii jednowierczej.

<sup>3</sup> W rozdziale *I znowu ruchy* artykułu *Ojczyzna Wojnowo* zamieszczonego na stronie internetowej [www.przeglądprawoslawny.pl](http://www.przeglądprawoslawny.pl).

Wtedy katolicy uznali, że ci ludzie i cerkiew, tak jak gospodarstwa, zostawiają. – Chcieli naszą przejąć – opowiada o. Szełomow. Uznali, że jest nam niepotrzebna. Ale obroniliśmy ją. W Ukcie katolicy kościół ewangelicki przejęli. W nocy” (Radziunkiewicz)<sup>4</sup>.

Do odebrania<sup>5</sup> staroobrzędowcom molenny doszło natomiast w ośrodku na terenie północno-wschodniej Polski, w Pogorzelcu pod Sejnami, o czym pisze Zoja Jaroszewicz-Pieresławcew: „W 1982 roku rozebrano ją [molennę] i przeniesiono do pobliskich Gib, gdzie powstał kościół katolicki” (Jaroszewicz-Pieresławcew 1995: 58).

Różnorodność kulturowa, językowa, a także wyznaniowa charakteryzowała region Mazur do zmiany granic w 1945 roku. Wśród wspomnianych tu wszystkich wydarzeń i zawirowań związanych z wyznaniem oraz językiem, nie tylko administracji, lecz także codziennej komunikacji, żyli potomkowie uciekinierów z Rosji, uczęszczający do staroobrzędowej molenny w Wojnowie i modlący się w języku cerkiewnosłowiańskim. Większość staroobrzędowców, tak jak wielu Mazurów, wyemigrowała w czasach PRL do Niemiec. Przyjeżdżają oni latem i modlą się w swojej świątyni razem ze współwyznawcami, którzy pozostali na Mazurach. Staroobrzędowa molenna w Wojnowie, w której odprawiane są nabożeństwa w każdą niedzielę oraz święta i odbywają się wszystkie uroczystości pogrzebowe i msze za dusze zmarłych członków parafii, jest miejscem spotkań staroobrzędowców. Ważnym i niezmiernie ciekawym aspektem tych wydarzeń jest to, w jakich językach porozumiewają się parafianie. Tuż przed lub po nabożeństwie odprawionym w języku cerkiewnosłowiańskim staroobrzędowcy rozmawiają nie tylko po polsku czy w gwarze rosyjskiej, lecz również po niemiecku. W molennie w prywatnych rozmowach aktywnie używane są: polski, niemiecki i rosyjski, które służą do wymiany serdeczności, przekazania informacji o aktualnych wydarzeniach, do mówienia o życiu prywatnym lub do ustalania szczegółów organizacyjnych związanych z życiem parafii. Z trojakią kompetencją językową wiążą się liczne zjawiska, które są przedmiotem badań prowadzonych przez autorkę artykułu. Przełączanie kodu czy tworzenie nowych konstrukcji i wzajemne

---

<sup>4</sup> Oskar Dembowski w rozmowie ze mną w lipcu 2011 roku wyraził przypuszczenie, iż zbyt mała odległość między świątyniami, które znajdują się w sąsiednich miejscowościach, nie sprzyjała przejęciu przez ludność katolicką cerkwi prawosławnej w Wojnowie.

<sup>5</sup> Określenia tego użyła Zoja Jaroszewicz-Pieresławcew (1995: 58) i podała również informację o orzeczeniu Sądu Wojewódzkiego w Suwałkach o nieprawym odebraniu molenny.

wpływy trzech języków stanowią fascynujący element ich pulsującego życia w molennie. Tu właśnie ożywa i uaktywnia się bogata kompetencja językowa mazurskich staroobrzędowców.

W artykule przedstawię w pierwszej kolejności przykłady znajomości niemieckiego, polskiego i rosyjskiego, aby uwidocznic zdolność posługiwania się przez staroobrzędowców każdym z tych języków jako oddzielnym systemem, w znaczeniu tradycyjnego kodu jednolitego. W mówieniu zachodzą jednak też różnego rodzaju zjawiska związane z nieustannym kontaktem wszystkich tych trzech systemów, które tracą już wtedy swój homogeniczny charakter. Sytuacje te przedstawię w dalszej części tekstu.

## Język niemiecki staroobrzędowców na Mazurach

Jako pierwszy przedstawię przykład używania języka niemieckiego, ponieważ nad nim najdłużej prowadziłam badania. Staroobrzędowcy urodzeni do połowy lat 50. XX wieku mówią płynnie i naturalnie po niemiecku. U osób starszych, które najdłużej przebywały w otoczeniu niemieckojęzycznym, wpływy z polszczyzny są najmniej widoczne. Przytoczę zatem wypowiedź starszej starowierki, urodzonej w 1919 roku. Tekst ten zasługuje na uwagę ze względów kulturowych i językowych. W rozmowach zarejestrowanych z tą respondentką odnotowałam tylko jeden raz użycie przez nią języka polskiego. Kobieta zacytowała swoją prośbę do polskojęzycznej sąsiadki o zrobienie zakupów. Tym samym doszło wówczas do przełączenia kodu ze względu na cytowaną wypowiedź, o czym pisze Claudia Maria Riehl<sup>6</sup>. W pozostałym materiale zebranych podczas rozmów z kobietą nie odnotowałam już przełączeń na język polski, jedynie czterokrotnie na gwarę rosyjską. Rozmówczyni opowiada, jak pierwszy raz zobaczyła mężczyznę jadącego rowerem:

*Ich weiß, als das erste Mal, ging aus der Schule und da kommt einer gefahren mit dem Fahrrad, da kam ich nach Hause, nich, und neben hin da war bloß ein Stückchen bis nach Ukta, nich. Da sah ich einen mit dem Fahrrad fahren. Du, ein Wunder! Ein Wunder: ein Mann fährt, kann fahren, nich? Hab so gestanden da*

---

<sup>6</sup> Badaczka twierdzi, że cytowanie wypowiedzi w danym języku jest jedną z najczęstszych form przełączenia kodu, i argumentuje, że w ten sposób rozmówcy chcą wiernie oddać intonację głosu i brzmienie słów cytatu, co nie byłoby możliwe przy tłumaczeniu cytowanej wypowiedzi (Riehl 2004: 24).

*so begeistert, nich. Wie kann man bloß fahren oder mit dem Auto... Wenn ein Auto fuhr, wir sind weggelaufen!*<sup>7</sup> (AK)

W przytoczonej wypowiedzi widoczna jest kompetencja językowa osoby, która w naturalnym otoczeniu uczyła się niemieckiego. Respondentka mówi żywo, swobodnie, używa różnych czasów, m.in. ze względu na funkcję stylistyczną. W zdaniach w czasie teraźniejszym, które odnoszą się do przeszłości, stosuje tzw. czas przeszły historyczny, używany w języku niemieckim w celu żywego, emocjonalnego przedstawienia zdarzeń oraz przybliżenia ich słuchającemu. Respondentka używa również potocznych konstrukcji, np. z czasownikiem *kommen* w roli czasownika posiłkowego: *da kommt einer gefahren*. Buduje też zdania z podmiotem domyślnym, co jest również cechą niemieckiego języka mówionego.

## Język polski staroobrzędowców na Mazurach

Z czasem do codziennego użycia na Mazurach weszła polszczyzna, która od przyłączenia regionu do Polski jest oficjalnym językiem administracji. W nowym otoczeniu także staroobrzędowcy nauczyli się języka polskiego, który był przedmiotem badań Anny Zielińskiej (1996: 56–102). Dzieci uczyły się języka polskiego w szkole i od rówieśników z rodzin nowych osiedleńców, a dla dorosłych organizowano obowiązkowe kursy polonizacyjne, m.in. z geografii, historii Polski oraz języka polskiego. Anna Radziunkiewicz przytacza we wspomnianym artykule<sup>8</sup> opowieści mieszkańców, którzy mówią ze współczuciem o nauczycielach uczących ich w szkole podstawowej w Wojnowie. Metodycznym środkiem wspomagającym były wówczas dropsy, które dzieci dostawały za każdą wypowiedź w języku polskim (Radziunkiewicz). Dziś staroobrzędowcy mazurscy posługują się polszczyzną, ale proces akwizycji przebiegał indywidualnie. Starszym oso-

---

<sup>7</sup> „Pamiętam, jak pierwszy raz wracałam ze szkoły, a tu ktoś nadjeżdża na rowerze, szłam do domu, nie, a obok, było tylko kawałeczek do Ukty, nie. Wtedy zobaczyłam, jak ktoś jechał na rowerze. Ty, to jakiś cud! Cud: mężczyzna jeździ, umie jeździć, nie? Stałam tam taka zachwycona, nie. Jak można jeździć albo samochodem... Jak jechał samochód, to my uciekaliśmy!” [W języku niemieckim nie istnieje kategoria aspektu czasownika, dlatego czasownik *fahren* można przetłumaczyć jako ‘jeździć’ lub jako ‘jechać’ – AJ.]

<sup>8</sup> *Ojczyzna Wojnowo* na stronie internetowej [www.przeglądprawosławny.pl](http://www.przeglądprawosławny.pl).

bom nauka nowego oficjalnego języka administracji przychodziła trudniej, niektórzy mieli do końca życia problemy z porozumiewaniem się po polsku.

Aby zaprezentować znajomość języka polskiego przedstawiciele młodszego pokolenia trójjęzycznych staroobrzędowców – tj. urodzonych do połowy lat 50. XX wieku – przytoczę fragment opowieści<sup>9</sup>:

*A jak chcieli kupić tej podszewki, nie wiedzieli jak, no to po niemiecku to się nazywało **futer**. No i to nam babcia Gertruda opowiadała, jak to ona do Szczytna pojechała, no i chciała **futer** kupić, no tak do spódnicy (...) i przyszła do sklepu, weszła i mówi do tej sklepowej, że ona chce **futer**. A ona mówi, no to niech Pani poczeka. No to mówi, poszła na zaplecze i poszła, mówi, na zaplecze i przynosi na rękę, pełna ręka, i mówi, tych **futer**. Normalnych **futer** przynosi. (...) „Co Pani chciała?” „Pani, ja chciała **futer**” (...) No to poszła, szła po futra, no to przyniosła trzy czy cztery futra przyniosła na rękę. A ona tu, a babcia mówi, a ja tak stoję, patrze i mówię, toż ja takiego futra nie chce, bo nie mam pieniędzy tyle i zadarła spódnice i mówi: „Pani, o takie” (...) A ona mówi: „To nie jest **futer**, tylko to jest podszewka, Pani.” (...) No i ta jej powiedziała, jak to po polsku się przepisowo nazywa. (WK)*

*A to ona chciała pół metra sztywnego pod kitel (...) (JK)*

*To oni się śmieli (WK)*

*(Jak ona jechała, to ona nie znała polskiego?)*

*No, nie znali takiego polskiego, bo jak rozmawiali, to tak... (WK)*

Wypowiedź w języku polskim w sposób humorystyczny ukazuje kłopoty z komunikacją i nieporozumienia staroobrzędowców mazurskich w pierwszych latach po zmianie granic w 1945 roku. Przytoczona sytuacja związana jest ze zbieżnością fonetyczną niemieckiego wyrazu *Futter*, ‘podszewka’, i formy dopełniacza liczby mnogiej polskiego rzeczownika *futro*. Respondentka użyła tu również przysłówka odprzymiotnikowego *przepisowo* w znaczeniu *poprawnie*, co jest prawdopodobnie przykładem interferencji z języka niemieckiego, w którym przymiotnik *richtig* oznaczać może zarówno ‘poprawnie’, jak i ‘dobrze, zgodnie z wymogami lub przepisami’. Rozmówczyni zastosowała przysłówek *przepisowo*, prawdopodobnie uwzględniając pierwsze z możliwych znaczeń przymiotnika *richtig*. Uriel Weinreich (1977: 61) wyjaśniał tego typu

---

<sup>9</sup> Opowieść o przygodzie z zakupem podszewki do spódnicy w pierwszych latach po wojnie. Bohaterką tego zdarzenia była babcia respondentki. Anegdotę opowiada starowierka, później jednym zdaniem włącza się jej mąż. Pytanie, które zadałam podczas rozmowy, przytoczyłam w nawiasie.

zjawisko w następujący sposób: „Jeśli osoba dwujęzyczna skojarzy (zidentyfikuje) jakiś morfem lub jakąś kategorię gramatyczną z języka A z morfemem lub gramatyczną kategorią z języka B, może się zdarzyć, że zastosuje formę (z języka) B w funkcji z systemu A”<sup>10</sup>.

W języku polskim staroobrzędowców na Mazurach widocznych jest wiele wpływów z języka niemieckiego, na co zwróciła uwagę Anna Zielińska (1996: 103–108, 116–118). Polszczyzna jest dziś językiem codziennej komunikacji staroobrzędowców mazurskich urodzonych po 1945 roku.

## Gwara rosyjska staroobrzędowców na Mazurach

Badaniem gwary rosyjskiej staroobrzędowców mieszkających poza granicami Rosji zajmowała się począwszy od 1958 roku Iryda Grek-Pabisowa. Badaczka ustaliła ojczyznę językową<sup>11</sup> wyznawców tej religii oraz zaobserwowała liczne wpływy języków kontaktu, także języka niemieckiego w przypadku mazurskich starowierców, choć nie zostały one szczegółowo zinterpretowane (Grek-Pabisowa 1999: 74, 178, 208–211). Podczas zbierania materiału do badań nad językiem niemieckim staroobrzędowców kilkakrotnie miałam też możliwość zarejestrowania wypowiedzi w gwarze rosyjskiej. Aby zaprezentować tę kompetencję mówiących, przytoczę poniżej fragment rozmowy, która odbyła się w lipcu 2013 roku. Warto zaznaczyć, iż nie są to wyuczone, gotowe teksty o charakterze zamkniętego zbioru, które mogłyby wiązać się wyłącznie z językiem liturgicznym i które staroobrzędowcy mogliby cytować lub mówić z pamięci, jak np. psalmy czy modlitwy. Gwara rosyjska wychodzi czasem poza mury wojnowskiej molenny i funkcjonuje w naturalnym użyciu. Należy podkreślić, iż w języku tym odbywa się naturalna żywa komunikacja. Tematem toczącej się po nabożeństwie niedzielnym rozmowy przed molenną jest kontynuacja spotkania w domu jednego z rozmówców:

---

<sup>10</sup> „Wenn der Zweisprachige ein Morphem oder eine grammatische Kategorie aus Sprache A mit einem Morphem oder einer grammatischen Kategorie in Sprache B identifiziert, so kann es geschehen, daß er die B-Form in grammatischen Funktionen verwendet, die er aus dem System von A herleitet”.

<sup>11</sup> Rosyjska gwara staroobrzędowców należy do gwar typu pskowskiego, z grupy gwar środkowielkoruskich części zachodniej (Grek-Pabisowa, Maryniakowa 1972: 114). Iryda Grek-Pabisowa (1968) opisała szczegółowo gwarę staroobrzędowców mieszkających w Polsce.

To my t'eb'a pos'li odv'ez'om. (IN)

No pojed'im. (WP)

Aha, to id'om. Tak tak. (IN)

Stoim na pogotov'u (WP)

No, bo mus'im toż V'era mus'im prycic' bo mus'im trochy pogovarit' (IN)

W przytoczonym fragmencie zastosowałam uproszczony zapis fonetyczny, aby pokazać palatalizację spółgłosek, która jest obecna w gwarze rosyjskiej. Jako cecha fonetyczna przechodzi także do języka niemieckiego staroobrzędowców w spółgłoskach występujących przed *e* [ie]. W zdaniu *stoim na pogotov'u* należy wyjaśnić kontekst sytuacji. Respondentka WP jest umówiona z synem, który ma ją odebrać z molenny. Wypowiedź jej odnosi się więc do czekania w gotowości w określonym miejscu przed świątynią.

## Języki w kontakcie

Staroobrzędowcy mazurscy znajdują się od chwili przybycia na te tereny na pograniczu kultur i języków. Ze względu na wydarzenia historyczne, których byli świadkami i uczestnikami, w ich życiu codziennym na pograniczu przybywało na przestrzeni czasu śladów i oznak zmian kulturowych i językowych. Ślady te widoczne są w obyczajowości, architekturze oraz właśnie w językach komunikacji starowierców. Języki, którymi porozumiewają się mazurscy wyznawcy tej religii, również ulegały i ulegają ciągłym zmianom. Różne osoby w różnym wieku i z różnymi biografiami językowymi dysponują różnymi kompetencjami językowymi, o czym wspomniałam przy krótkim omówieniu języków jako osobnych systemów. Taki opis nie jest jednak w pełni możliwy, co pokazał przytoczony wcześniej fragment rozmowy o zakupie podszewki. Języki przebywające w nieustannym kontakcie ulegają wzajemnym wpływom, co skutkuje powstawaniem nowych konstrukcji, zapożyczaniem słownictwa czy przełączaniem kodu między dwoma, a nawet trzema językami.

Zważywszy na to wszystko, warto się zastanowić, czy opisane tu zjawisko nie przypomina sytuacji językowej przedstawionej przez Elżbietę Smułkową w badaniach gwar i języków Braślowszczyzny (2011). Badaczka pisze o współistnieniu różnych systemów mimo daleko posuniętej konwergencji językowej (Smułkowa 2011: 120). W trakcie badań nad językiem ludności

bilingwalnej rejonu brasławskiego badacze stwierdzali cechy indywidualne, innowacje powtarzające się w mowie kilku respondentów oraz mówienie z równoczesnym wykorzystaniem dwóch systemów, nawet jeśli jeden z nich dominował w codziennej komunikacji (Smułkowa 2011: 122). Elżbieta Smułkowa nie mówi więc o języku polskim czy białoruskim respondentów, lecz o mówieniu „po polsku” i „po białorusku” (Smułkowa 2011: 125). Takie podejście w badaniach językoznawczych regionu pogranicza zastosowała również Anna Zielińska, zajmując się regionem lubuskim. Badaczka pisze: „Mowa pogranicza to proces, w którym mówiący używa wzorów, reguł, cech pochodzących z co najmniej dwóch systemów językowych. Norma jest rozumiana jako proces socjolingwistyczny, który jest zmienny i nie reguluje proporcji elementów z dwóch systemów językowych w mówieniu” (Zielińska 2013: 66). W badaniach wielojęzycznego i/lub wielogwarowego regionu polsko-niemieckiego pogranicza Zielińska nie mówi o językach w tradycyjnym ujęciu, lecz opisuje „mówienie po polsku, po łemkowsku, po ukraińsku, gwarami poleskimi, po niemiecku, gwarą górali bukowińskich (...)” (Zielińska 2013: 67).

Również w przypadku staroobrzędowców na Mazurach wybór fragmentów nagrań w jednolitym języku, zaprezentowanych wyżej, nie należał do łatwych. Wymagał bowiem uwzględnienia wieku i biografii językowej respondentów, sytuacji i kontekstu wypowiedzi. Mówienie po polsku, niemiecku czy gwarą rosyjską przez staroobrzędowców ma indywidualny charakter o zróżnicowanym stopniu natężenia i jest uzależnione od kontekstu pozajęzykowego<sup>12</sup>. W badaniu języka lub języków staroobrzędowców mazurskich warto zatem odwołać się do nowatorskiej koncepcji mowy pogranicza, w której rozmówcy stosują elementy i reguły użycia z różnych systemów oraz przechodzą między językami. Naprzemienne mówienie w dwóch językach jest już od dłuższego czasu przedmiotem zainteresowania badaczy. Rzadziej natomiast naukowcy prezentują przykłady trójjęzycznego przełączania kodu, które jest zjawiskiem obecnym w mowie mazurskich staroobrzędowców. W dalszej części artykułu zamierzam pokazać różne przykłady kontaktu językowego w komunikacji między moimi respondentami.

---

<sup>12</sup> Anna Zielińska (2013: 66–67) mówi o cechach mowy pogranicza, odwołując się do pracy Justyny Straczuk (2006), która charakteryzuje kulturę pogranicza m.in. jako stopniowaną, kontekstualną, indywidualną, zależną od sytuacji.

## Wpływy z języka polskiego w mówieniu po niemiecku staroobrzędowców mazurskich

Ze względu na obecne otoczenie językowe wyznawców tej religii najłatwiej jest zarejestrować wpływy polszczyzny w języku niemieckim. Poniższy fragment<sup>13</sup>, który zawiera zarówno pojedyncze wtrącenia, jak i przełączenie kodu na język polski, przytoczę z zastosowaniem uproszczonego zapisu fonetycznego:

*Ich hab Fleisch, ich hab Gänsefleisch. Wer wi ham **zakąska**, abe wiede zumachen. Na da hat e guma aufgemacht, weißt du: Einweggläse mit de Gummi so **wiesz na te gumke. On prosze ciebie włożył te gumke, gline napchał, popaciał i gazetą tu napchał i ten dekel tak** rouf. Einmal di Mutte: Guck mal, das Gänsefleisch aufgefressen, nur bisschen... wie kann das und Zeitungen rein...<sup>14</sup> (OK)*

W przytoczonej wypowiedzi warte uwagi są przełączanie kodu oraz wtrącanie określonych polskich leksemów. Polski rzeczownik *zakąska* może stanowić podkreślenie zabawnego charakteru opowiedzianej historii. Przejście na inny język podczas mówienia może mieć funkcję wzmocnienia, służyć wyrażeniu osobistego nastawienia lub oceny sytuacji (Riehl 2004: 25). Taką rolę odgrywać mogą również kolejne zdania wypowiedziane w języku polskim. Niemiecki rzeczownik *dekel*, ‘przykrywka’, został wtrącony między dwa polskie wyrazy. Rzeczownik ten ma również swoją spolszczoną formę fonetyczną *dekiel*, ale w mowie staroobrzędowców na Mazurach mógł zachować cechy artykulacji języka niemieckiego. W zdaniu tym warto zwrócić uwagę na przeplatanie polskich i niemieckich leksemów. Respondentka opowiada w żywym naturalnym tempie i sama decyduje, kiedy zmienia języki. Nie ma w trakcie mówienia żadnego czynnika pozajęzykowego motywującego do przełączenia kodu, nie zmienił się ani skład obecnych rozmówców, ani miejsce spotkania, co mogłoby uaktywnić przełączenie kodu. Zarejestrowana rozmowa toczyła się po niemiecku. W tym języku zaczyna się i kończy zacytowana wypowiedź, można więc tu powiedzieć o wtrącaniu polskich elementów w mówieniu po niemiecku.

---

<sup>13</sup> Jest to anegdota o tym, jak pewien mężczyzna wyjadł w piwnicy zapasy gęsiego mięsa.

<sup>14</sup> „Mam mięso, mam gęsinę. Będziemy mieli *zakąskę*, ale potem zamknąć. No to otworzył *gumę*, wiesz: weki z tą gumą tak *wiesz na te gumke. On prosze ciebie włożył te gumke, gline napchał, popaciał i gazetą tu napchał i ten dekel tak* na wierzch. Raz matka: patrz, mięso wyżarte, tylko troszkę... Jak to może być i gazety do środka”. [W przetłumaczonym fragmencie dostosowałam formy gramatyczne wtrąconych polskich leksemów do wzorów języka polskiego, ale zaznaczyłam je kursywą – AJ.]

## Wpływy z gwary rosyjskiej w języku niemieckim

W przytoczonym poniżej fragmencie rozmowy w języku niemieckim między starowierką i jej siostrzeńcem dochodzi do przełączenia kodu ze względu na kontekstualnych. Respondentka, osoba skromna, zapytana przez swojego siostrzeńca o ulubione ciasto, tak długo unikała odpowiedzi, aż zmieniła temat, posługując się przełączeniem kodu na język rosyjski:

Was hast du denn lieber? Obst oder Schokolade?<sup>15</sup>

(Starowierka śmieje się)

Na sag! Welchen Kuchen magst du lieber?<sup>16</sup>

**Szto tob'e?** (chwilowa cisza) *Habt ihr gesprochen zu Hause auch noch ne andre Sprache außer Deutsch?*<sup>17</sup>

Dalsza rozmowa potoczyła się w języku niemieckim. Krótkie jednorazowe przełączenie kodu na rosyjski było więc zabiegiem kontekstualnym. Claudia Maria Riehl uważa, że mówiący chce w ten sposób zaznaczyć przerwę w dyskusji lub właśnie zmianę tematu (Riehl 2004: 24). Na taką funkcję zastosowanego w rozmowie przełączenia kodu wskazywać może również zachowanie kobiety, która milczy, śmieje się, a w końcu „ucieka” do innego języka i ostatecznie zmienia temat rozmowy.

## Przełączenie kodu w rozmowie

Przełączanie kodu jest najczęstszym zjawiskiem związanym z kontaktem językowym, to przechodzenie z jednego języka na drugi w trakcie mówienia. Może odbywać się między zdaniami w ramach jednej wypowiedzi lub może to być wtrącanie zwrotów lub słówek z jednego języka do wypowiedzi w innym. Zjawisko to jest przedmiotem badań bardzo wielu językoznawców. Claudia Maria Riehl pisze, że tak wielu badaczy kontaktu językowego i wielojęzyczności zajmuje się zjawiskiem przełączania kodu, ponieważ jest ono bardzo szeroko rozpowszechnione i często występuje w wielojęzycznych społeczno-

---

<sup>15</sup> Co wolisz? Owoce czy czekoladę?

<sup>16</sup> No powiedz! Jakie ciasto wolisz?

<sup>17</sup> Mówiliście w domu poza niemieckim jeszcze w jakimś innym języku?

ściach i grupach<sup>18</sup> (Riehl 2004: 20). W omówionych wcześniej przykładach widoczne było przełączenie kodu w ramach jednej wypowiedzi tego samego rozmówcy, który swobodnie przechodzi w mówieniu między językami. Warto zwrócić uwagę na przemienne używanie języków w rozmowach we własnym gronie prowadzonych przez trójjęzycznych rozmówców. W takich sytuacjach wszyscy są świadomi kompetencji językowych obecnych osób, co sprzyja swobodnemu przełączaniu kodu.

## Przełączenie kodu między polskim i gwarą rosyjską

W cytowanych przykładach wskazałam już na przełączanie kodu z udziałem języka niemieckiego. Takich sytuacji mogłam zaobserwować najwięcej, ponieważ badałam niemiecki mazurskich staroobrzędowców i w tym właśnie języku prowadziłam rozmowy z respondentami. W kolejnym przykładzie chciałabym zwrócić uwagę na przechodzenie w mówieniu między gwarą rosyjską i polszczyzną, które może zachodzić również podczas wymiany zdań:

*No, bo mus'im toż V'era mus'im prycic' bo mus'im trochy pogvarit'* (IN)

*No toż na pewno.* (WK)

Tak tak. *To kak to?* (IN)

W rozmowie pierwsza kobieta sformułowała zdanie w gwarze rosyjskiej, które zostało skomentowane przez inną starowierkę po polsku. Następnie rozpoczynająca wymianę rozmówczyni odpowiedziała dwukrotnie partykułą *tak*, która obecna jest zarówno w języku polskim, jak i w gwarze rosyjskiej. Takie sytuacje, w których występują bilingwalne homonimy, są najczęstsze właśnie w kontakcie języków o bliskim stopniu pokrewieństwa i mogą być momentem przełączenia kodu. Ułatwiają bowiem przejście między językami (Riehl 2004: 28–29).

Humorystyczne wtrącenie rosyjskiego czasownika w polskim zdaniu może mieć funkcję stylistyczną, co widać w przykładzie:

*Po tych babach to waniajet* (JK)

---

<sup>18</sup> „Da Code-Switching ein sehr weit verbreitetes Phänomen in mehrsprachigen Gesellschaften und Gruppen ist und häufig auftritt, ist es nicht verwunderlich, dass sich sehr viele Forscher, die sich mit Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit befassen, auch mit Code-Switching beschäftigen”.

W rozmowie chodzi o kolejność korzystania z sauny przez członków rodziny staroobrzędowej i ich sąsiadów. Tradycyjnie mężczyźni idą pierwsi do bani, a dopiero potem kobiety, ewentualnie z dziećmi. Cała wymiana zdań ma charakter żartobliwy, a rozmówca odnosi się do przyczyn tej kolejności w zabawnym tonie, właśnie poprzez zastosowanie rosyjskiego czasownika.

## Trójjęzyczne przełączenie kodu

Wartą uwagi sytuacją, która ma prawdziwie wyjątkowy charakter, jest przechodzenie w mowie przez staroobrzędowców mazurskich między trzema językami. Maria Claudia Riehl podkreśliła w swojej monografii fenomen tego zjawiska: „Przełączenie to zachodzić może nawet między trzema językami”<sup>19</sup> (Riehl 2004: 20). Aby trójjęzyczne przełączenie kodu między polskim, niemieckim i rosyjskim było możliwe, muszą zostać spełnione określone warunki. Rozmówcy muszą być nawzajem świadomi swoich kompetencji, ale potrzebna jest też atmosfera zaufania. Mówiący czują się wówczas swobodnie, swojsko i zaczynają korzystać w mowie ze wszystkich trzech języków. Poniżej przytoczona rozmowa odbyła się przed molenną, tuż po zakończeniu mszy niedzielnej w lipcu 2013 roku. W rozmowie dochodzi do trójjęzycznego przełączenia kodu nawet w toku jednej wypowiedzi<sup>20</sup>:

Tam jeszcze znajdź'esz na Piaskach, *кто by ja nastau*, zostali **so alleine, die missen zu Arbeit, alle junge Leute, nich**.<sup>21</sup> Na, nie ma nikogo. (IN)

Warto zwrócić uwagę, że przełączenie kodu następuje zarówno między zdaniami, jak i w ich obrębie. Zestawienie *кто by* może należeć do homonimów bilingwalnych jako element obecny w językach polskim i rosyjskim. W wypowiedzi tej ciekawe jest naprzemienne używanie wszystkich trzech języków. Między rosyjskim / polskim elementem *кто by* a rosyjskim czasownikiem *nastau* rozmówczyni artykułuje niemiecką partykułę *ja*, ‘tak’, która ma podkreślać znaczenie wypowiedzi. W języku niemieckim istnieje bowiem bardzo dużo partykuł, które nie są używane w roli podstawowych części zdania i występują fakultatywnie, ale mogą mieć funkcję stylistyczną, modyfikującą znaczenie wy-

<sup>19</sup> „Dieser Wechsel kann sogar zwischen drei Sprachen erfolgen”.

<sup>20</sup> Elementy w języku polskim podaję prostą czcionką, części wypowiedziane w gwarze rosyjskiej zaznaczyłam kursywą, a niemieckie tłustym drukiem.

<sup>21</sup> (Zostali) tak sami, oni muszą do pracy, wszyscy młodzi ludzie, nie.

wiedzi. Interesujące jest tutaj użycie niemieckiej partykuły między słowiańskimi elementami. W zdaniu niemieckim widoczna jest charakterystyczna dla dialektów dolnoniemieckich wymowa *ü* [Y] jako *i*, występuje tu zjawisko delabializacji i czasownik *müssen* artykułowany jest jako [misen]. Z moich dotychczasowych obserwacji wynika, iż fonetyczne cechy dialektalne rozpoznawalne są w grupie samogłosek, podczas gdy spółgłoski wykazują już zmiany, które zaszły po drugiej przesuwce<sup>22</sup>, odpowiadają więc standardowej wymowie w języku niemieckim.

Do trójjęzycznego przełączenia kodu dochodzić może również przy wymianie zdań, co pozwala założyć, iż podstawowym warunkiem takiej sytuacji jest trójjęzyczna kompetencja językowa uczestników rozmowy, jak i ich świadomość tej kompetencji. Poniżej przytoczę fragment wymiany zdań<sup>23</sup>:

*Aha to ty kak? Ty chosz ty chosz damoj?* (IN)

*Ja, damoj.* (WP)

Musi **Tablette** *vz'at'* (WK)

Musze (WP)

No to widzisz, na... (IN)

W tym fragmencie rozmowy starowierka zadała pytanie w gwarze rosyjskiej, odpowiedź składa się zaś z elementów niemieckiego i rosyjskiego. Bardzo ciekawe jest trzecie zdanie, składające się z trzech elementów, z których każdy wypowiedziany został w innym języku. Po tej wypowiedzi rozmowa potoczyła się już po polsku. Niemieckie elementy użyte w wypowiedziach należą do ogólnie znanych, np. partykuła *ja* lub rzeczownik *Tablette*, który ma swój odpowiednik w rosyjskim *таблетка* oraz w języku polskim *tabletki*. Wyrazy te jako zapożyczenia z niemieckiego brzmią podobnie, użycie leksemu *Tablette* może więc nawet nie być świadomym działaniem rozmówców. Może być to przykład konwergencji, tzn. tak dalekiego zinte-

---

<sup>22</sup> Druga przesuwka (*die hochdeutsche Lautverschiebung*) to zmiana artykulacji spółgłosek, która miała miejsce między III a V w. w germańskim systemie fonetycznym. Związane z nią różnice w obrębie języków germańskich widoczne są w wymowie spółgłosek w poszczególnych leksemach, por. np.: [k]-[x] (ang. *make, cake* – niem. *machen, Kuchen*), [t]-[s] (ang. *that, it, eat, water* – niem. *das, es, essen, Wasser*) lub [p]-[pf] (ang. *apple* – niem. *Apfel*). Przesuwka fonetyczna rozpoczęła się na południowym obszarze języków z rodziny germańskiej i miała słabszy zasięg w stronę północy, tak że nie objęła północnych terenów, np. dialektów dolnoniemieckich, częściowo również średnioniemieckich oraz języków niderlandzkiego i angielskiego.

<sup>23</sup> Rozmowa, w której biorą udział trzy osoby, zarejestrowana została po mszy w molenie w lipcu 2013 roku.

growania języków, że rozmówcy tracą zdolność delimitacji danego języka. O zjawisku takim pisze Elżbieta Smułkowa w odniesieniu do gwar białoruskich Brasławszczyzny. Badaczka argumentuje, że konwergencji sprzyja m.in. długotrwała międzygwarowa i różnojęzyczna interferencja. Smułkowa podaje również bliskość systemową oraz prestiż języka dawcy jako czynniki umożliwiające konwergencję języków (Smułkowa 2011: 110–111). W przypadku języków słowiańskich i języka niemieckiego pokrewieństwo to jest jednak dalsze. Zachodzące tu zjawisko nieświadomego zastosowania niemieckiego leksemu można więc próbować wyjaśnić analizowanymi przez badaczkę „wcześniejszymi długotrwałymi procesami interferencyjnymi, które zapoczątkowały integrację” (Smułkowa 2011: 114–115). Zaprezentowany przykład trójjęzycznego przełączania kodu może świadczyć o tym, że języki używane przez staroobrzędowców mazurskich są tak głęboko zakorzenione w ich świadomości, a może nawet przemieszane, że nie zawsze wiedzą oni, w którym z nich się porozumiewają. Bardzo ważnym aspektem tej aktywnej trójjęzyczności jest niezakłócona komunikacja, która trwa nieprzerwanie mimo przechodzenia rozmówców na inne języki.

Do rozwoju trójjęzyczności staroobrzędowców mazurskich przyczyniło się wiele czynników historycznych i kulturowych. Aby móc jej doświadczyć czy też ją zaobserwować, należy odwiedzić świątynię starowierców. Na ulicy, z sąsiadami czy w urzędach rozmawiają bowiem po polsku, a z krewnymi i znajomymi z Niemiec po niemiecku. Wszystkich tych trzech języków równocześnie używają natomiast chętnie w zaufanym otoczeniu, w określonych warunkach i sytuacjach, właśnie w molennie wojnowskiej, gdzie języki pulsują życiem.

## Bibliografia

- Domagała, Bożena; Sakson, Andrzej (red.). 1998. *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Engelking, Anna; Golachowska, Ewa; Zielińska, Anna (red.). 2008. *Tożsamość – Język – Rodzina. Z badań na pograniczu słowiańsko-bałtyckim*. Warszawa: Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, Fundacja Sławistyczna, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Głuszkowski, Michał; Grzybowski, Stefan (red.). 2010. *Staroobrzędowcy za granicą*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Instytut Filologii Słowiańskiej.
- Głuszkowski, Michał. 2011. *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalskiego-augustowskiego*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Grek-Pabisowa, Iryda. 1968. *Rosyjska gwara starowierców w województwach olsztyńskim i białostockim*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grek-Pabisowa, Iryda; Maryniakowa, Irena. 1972. *Teksty gwarowe rosyjskie*. [w:] A. Obrębska-Jabłońska (red.), *Teksty gwarowe z Białostoczczyzny z komentarzem językowym* (113–131). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grek-Pabisowa, Iryda. 1999. *Starobrzędowcy. Szkice z historii, języka, obyczajów*. Wybór prac z okazji 45-lecia pracy naukowej. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk
- Hofer, Klaus-Jürgen. 1981. *Ein Jahr in Masuren*. Leipzig: VEB F. A. Brockhaus Verlag.
- Iwaniec, Eugeniusz. 1977. *Z dziejów starobrzędowców na ziemiach polskich XVII–XX wieku*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jaroszewicz-Pierśławcew, Zoja. 1995. *Starowiercy w Polsce i ich księgi*. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Jasiński, Grzegorz. 1994. *Mazurzy w II połowie XIX w. Kształtowanie się świadomości narodowej*. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Kłoskowska, Antonina. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kossert, Andreas. 2004. *Mazury. Zapomniane południe Prus Wschodnich*. Przeł. B. Ostrowska. Warszawa: Scholar.
- Radziunkiewicz, Anna. *Ojczyzna Wojnowo*, [www.przegladprawoslawny.pl](http://www.przegladprawoslawny.pl) (data dostępu: 6.04.2014).
- Riehl, Claudia Maria. 2004. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Smułkowa, Elżbieta (red.). 2011. *Brasławszczyzna. Pamięć i współczesność. T. 1, Historia regionu. Charakterystyka socjolingwistyczna. Świadectwo mieszkańców*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stracuk, Justyna. 2006. *Cmentarz i stół. Pogranicze prawosławno-katolickie w Polsce i na Białorusi*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Thomason, Sarah. 2001. *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Weinreich, Uriel. 1977. *Sprachen in Kontakt, Ergebnisse und Probleme einer Zweisprachigkeitsforschung*. München: Verlag C. H. Beck.
- Zielińska, Anna. 1996. *Wielojęzyczność starobrzędowców mieszkających w Polsce*. Warszawa: Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk.
- Zielińska, Anna. 2013. *Mowa pogranicza. Studium o językach i tożsamościach w regionie lubuskim*. Warszawa: Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk.

## Molenna in Wojnowo – here the languages ‘pulsate’

### (Summary)

The aim of this article is to present some aspects of the research done into the languages still spoken by the old-believers in Masuria. This region was part of Germany (Prussia) until 1945. The Russian refugees, who had come to Masuria in 1830, were exposed to German culture and learned the German language. After the Second World War, in 1945 East-Prussia was divided between Russia and Poland. Masuria, the southern part of East-Prussia, was annexed by Poland. The old-believers in Masuria, born before the end of the 1950's, can speak three languages: The Russian dialect of the old-believers, Polish and German, which is the object of the author's research. Until 1945 they lived as neighbors of the Protestants. After Masuria was annexed by Poland, the majority of the inhabitants of this region, both evangelical residents and old-believers, emigrated to Germany.

This article presents the ability of the respondents to speak the three languages and the reciprocal influences between the languages in the field of grammatical and lexical interferences and triplicate code-switching. To be exact, the Masurian old-believers are able to change between three languages while talking, which is an unusual phenomenon. Their religion, the past influence of German culture and language and the present contact with Polish have lead to an interesting linguistic combination, which can be observed in the temple in Wojnowo. Old-believers meet here regularly to pray in old-Church Slavonic and to talk with each other in the German, Polish and Russian dialect of the old-believers living in Poland. In Molenna, which is the name of their church, the languages ‘pulsate’.

**Keywords:** Molenna, Old-believers, language change, language contacts, triplicate code switching

**Słowa kluczowe:** Molenna, Staroobrzędowcy, zmiana językowa, kontakty językowe, trójjęzyczne przełączanie kodów

**Anna Jorroch** jest absolwentką i doktorantką Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz nauczycielką i lektorką języka niemieckiego. W swoich badaniach koncentruje się na językoznawstwie germańskim, zajmuje się badaniem aktualnego stanu języka niemieckiego staroobrzędowców na Mazurach w świetle ich wielojęzyczności.

ajorroch@wp.pl

Maciej Mętrak  
(Uniwersytet Warszawski)

## **Zachodniosłowiański internet mniejszościowy – medium masowe czy hobby pasjonatów?**

Rola technologii informacyjnych i rozwój sieci komputerowych są dla współczesnego świata nie do przecenienia. Ogólnodostępny od niecałych dwudziestu lat internet błyskawicznie stał się narzędziem, z którego korzystają praktycznie wszystkie gałęzie zachodniej cywilizacji. Ten ogólnoswiatowy system wzajemnie powiązanych sieci komputerowych umożliwia niemal natychmiastową komunikację, a w odróżnieniu od tradycyjnych mediów cechują go wysoka aktywność użytkowników i wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy. Powstanie internetu i szerzej cały proces demokratyzacji i modernizacji mediów w ciągu ostatniego ćwierćwiecza były początkowo postrzegane przez badaczy kultur i języków mniejszościowych jako kolejne zagrożenie, zwiększające wpływ grupy dominującej na mniejszość. Równocześnie jednak grupy mniejszościowe uzyskały nowe możliwości popularyzacji swoich języków, promowania kultury czy podtrzymywania kontaktu z diasporą. Internet daje możliwość wieloaspektowego użycia etnolektów, zepchniętych dziś głównie do płaszczyzny komunikacji bezpośredniej. Pozwala im zaistnieć nie tylko w formie mówionej (radio i telewizja), ale również pisanej, w sposób bierny (archiwa tekstów, strony oficjalne i media internetowe przeznaczone do jednokierunkowego czytania) i czynny (strony autorskie, blogi, fora i czaty, pozwalające na samodzielne pisanie). Niniejszy artykuł krótko opisuje wybrane cechy komunikacji internetowej, możliwości, jakie dostęp do sieci daje mniejszościom, oraz sposoby, często odmienne, wykorzystania internetu do rozwoju i popularyzacji czterech zachodniosłowiańskich etnolektów mniejszościowych: języków górnołużyckiego, dolnołużyckiego i kaszubskiego oraz mowy śląskiej, traktowanej jako dialekt polszczyzny albo samodzielny język regionalny.

Artykuł oparty jest na około rocznej kwerendzie internetowej przeprowadzonej na potrzeby pracy magisterskiej obronionej w Instytucie Sławistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego w 2013 roku. Część

badawczą pracy stanowił szczegółowy opis 110 stron internetowych, dotyczący sposobu wykorzystania na nich języków mniejszościowych oraz informacji na temat posługujących się nimi grup. Ograniczenie objętościowe artykułu nie pozwala na podobnie szczegółowy opis, ale w krótkich charakterystykach internetu mniejszościowego wykorzystuję statystyki z tamtych badań.

## Zachodniosłowiańskie mniejszości językowe

Wymienione grupy etniczne i językowe różnią się zarówno statusem, jak i aktualną sytuacją polityczną oraz liczebnością. Łączą je pokrewieństwo w ramach zachodniosłowiańskiej rodziny językowej oraz wspólny los mieszkańców pogranicza – żadna z nich nie posiada własnej tradycji państwowej, na wszystkich zaś odcisnęło się piętno obcych nacjonalizmów i dwudziestowiecznych totalitaryzmów. Łużycanie, jedyna z opisywanych grupa uznawana za mniejszość narodową zarówno przez siebie samych, jak i sąsiadujące narody, są najmniej liczni – według najbardziej optymistycznych szacunków jest ich niecałe 70 tysięcy<sup>1</sup>. Kaszubi, w myśl polskiego prawodawstwa stanowiący „społeczność posługującą się językiem regionalnym”, na różne sposoby określają swoją tożsamość. Mimo stosunkowo niedawnego uzyskania praw i oficjalizacji języka stanowią aktywną społeczność, są przy tym ponad trzykrotnie liczniejsi od Łużyczan<sup>2</sup>. Ostatnią grupę stanowi około 850 tysięcy osób deklarujących tożsamość śląską. Ślązacy nie posiadają dziś specjalnego statusu, choć liczne środowiska lokalne zabiegają o uznanie niezależności języka śląskiego oraz zaklasyfikowanie Ślązaków jako mniejszości o statusie wyższym niż jedynie grupa etnograficzna narodu polskiego<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Często podawana liczba 67 tysięcy Łużyczan to wyniki badań z roku 1987, dziś bez wzięcia nieaktualne (Bura 2011: 93–94). Szacunkowa liczba użytkowników obu języków łużyckich jest kilkakrotnie niższa – wyliczenia wskazują 12–15 tysięcy osób posługujących się językiem górnołużyckim i 5–6 tysięcy językiem dolnołużyckim (Dołowy-Rybińska 2011: 223).

<sup>2</sup> Szacunkowa liczba osób znających w różnej mierze język kaszubski wynosi 300–350 tysięcy, a samych Kaszubów może być nawet pół miliona (Cybulski, Rogowska-Cybulska 2011: 30). W spisie powszechnym z 2011 roku tożsamość kaszubską zadeklarowało 232 547 osób, a znajomość języka – 108 140.

<sup>3</sup> W narodowym spisie powszechnym z 2011 roku 846 719 obywateli polskich zadeklarowało narodowość śląską, a 529 377 wskazało na użytkowanie języka śląskiego. W świetle spisu Ślązacy stanowią najliczniejszą (choć oficjalnie nieuznaną) mniejszość narodową RP. Przynależność do narodu śląskiego deklaruje również 21 556 obywateli Republiki Czeskiej.

Z jednej strony Łużycanie, Kaszubi i Ślązacy podlegali wpływowi kultury niemieckiej, zarówno w następstwie przymusowej, instytucjonalnej germanizacji, jak i dobrowolnego przyjmowania jej atrakcyjnych elementów. Z drugiej zaś bliskość silniejszych politycznie i kulturowo ludów słowiańskich narażała mniejsze języki i kultury na wchłonięcie przez pokrewnego językowo sąsiada. Przez długie lata członkowie mniejszości pozostający pod władzą niemiecką byli dyskryminowani jako „niepełni” Niemcy, pod polską zaś jako zniemczeni Polacy. Po roku 1945 kultury mniejszości sprowadzono w socjalistycznej Polsce i NRD do folkloru, zamykając im tym samym drogę do modernizacji<sup>4</sup>. Dopiero przemiany społeczne i polityczne po roku 1989 dały mniejszościom szansę na nieograniczony politycznie rozwój. Następujący równocześnie postęp technologii zaowocował nieznaną dotąd sytuacją, w której wpływ na kształtowanie mediów masowych uzyskiwały w większym stopniu również osoby niezwiązane z oficjalną polityką państwa, partii czy innych grup interesu.

## Internet jako narzędzie rewitalizacji języków

Joshua A. Fishman – pionier badań nad rewitalizacją języków zagrożonych – w swoim ośmiostopniowym programie ich rewitalizacji, stworzonym na początku lat 90. XX wieku, obecność języka mniejszości w mediach umieścił na dwóch ostatnich poziomach jako rezultat udanej rewitalizacji osiągniętej za pomocą innych środków (Fishman 2012: 10–11). Rozwój nowoczesnych mediów, zmuszający odizolowane wcześniej społeczności do ciągłego kontaktu z językiem dominującym i ułatwiający adaptację do stylu życia i języka kultury większościowej, Fishman postrzegał bowiem jako zagrożenie dla mniejszości (Gruffud 1997: 216). Zmianę w patrzeniu na rolę mediów przyniosła dopiero następną dekada. Opublikowane wówczas wnioski z dotychczasowych badań – np. artykuł *Can the Web help save*

---

<sup>4</sup> Nie należy jednak zapominać, że sytuacja języków łużyckich po roku 1945 była – przynajmniej oficjalnie – lepsza niż kiedykolwiek wcześniej, a prawa mniejszości po raz pierwszy gwarantowała konstytucja państwowa. Działalność organizacji mniejszościowych była jednak podporządkowana polityce partii komunistycznej i wspierana wyłącznie w folklorystycznych formach wygodnych dla rządzących. Postępujące rozbięcie tradycyjnej struktury wsi, industrializacja i rabunkowa gospodarka wydobywczą sprawiły, że przez okres istnienia NRD odsetek Łużyczan podtrzymujących swoją kulturę stale malał.

*my language?* autorstwa Laury Buszard-Welcher, badaczki języków Indian Ameryki Północnej – po raz pierwszy przedstawiały korzyści, jakie rozproszona terytorialnie mniejszość może czerpać z dostępu do nowoczesnych technologii (2001: 331–348).

Dostęp do mediów elektronicznych pomaga budować prestiż języka przez podkreślanie jego nowoczesności i rozwoju, przynależności do współczesnego świata. Wpływa również na wyjście języka ze strefy prywatnej i włączenie go do życia publicznego. Czytelnicy stron internetowych wraz z rozwojem technologii często zmieniają się w ich współautorów, co sprawia, że medium to zapewnia masowy charakter komunikacji nie tylko z punktu widzenia odbiorcy, ale i nadawcy. Za Robertem Dębskim (2008: 145) zjawisko to nazwać można przejściem od „mediów przekazu informacji do mediów uczestniczenia językowego”. Interakcyjny charakter internetu podkreślany jest zwłaszcza po roku 2004, stanowiącym symboliczny początek tzw. epoki Web 2.0 – stron internetowych aktywizujących użytkowników i zachęcających ich do dodawania w prosty sposób nowych treści. Internet jako medium łączy w sobie elementy wszystkich pozostałych środków masowego przekazu, a nie wymaga przy tym dużych nakładów finansowych. Ma to znaczenie zwłaszcza dla mniejszości, które z powodu niewielkich możliwości ekonomicznych muszą zadowolić się limitowanym czasem antenowym czy małą częstotliwością wydawania czasopism. Takie ograniczenie mediów wpływa negatywnie na zawarte w nich treści. Tradycyjne media mniejszościowe niewiele miejsca poświęcają tematom niedotyczącym życia grupy, skupiają się zazwyczaj na zagadnieniach lokalnych. Potęguje to wrażenie zamknięcia i zacofania języka – kiedy nie są poruszane tematy ogólnopaństwowe czy ogólnoswiatowe, nie rozwija się słownictwo dotyczące kwestii politycznych, kulturalnych czy naukowych, a język sprawia wrażenie zdolnego jedynie do opisu tradycyjnego sposobu życia. Internet oferuje przedstawicielom mniejszości możliwość posługiwania się ich własnym językiem w dowolnych kontekstach i okolicznościach, jest więc znacznie bardziej różnorodny niż prasa, radio czy telewizja. Umieszczenie w internecie prywatnej strony WWW nie jest w zasadzie w żaden sposób odgórnie kontrolowane czy cenzurowane. Również wpisy, komentarze czy artykuły internautów na większych portalach i forach, choć objęte zwykle pewną formą redakcji lub moderacji, nie są kontrolowane tak ściśle jak materiał publikowany tradycyjnie, a duża anonimowość użytkowników ogranicza ich autocenzurę. Wpływa to nie tylko na publikowaną treść, ale również na wybór języka – potencjalnie

najbliższego rzeczywistemu językowi użytkowników, co w perspektywie daje szansę na naturalne kształtowanie się nowej normy czy spontaniczną kodyfikację języków dotąd nieskodyfikowanych (por. Dołowy-Rybińska 2010: 61; Greń 2007: 231).

## **Pasywny i aktywny typ rewitalizacji w internecie**

Badając media mniejszościowe, nie wystarczy skupić się na ich reprezentacji ilościowej i języku, w jakim powstają. Istotna jest również jakość oferowanej przez nie komunikacji (Dębski 2008: 145). Choć już samo użycie języka mniejszości w przekazie medialnym jest niezwykle ważne, powinno ono nakłaniać członków społeczności mniejszościowej do współuczestnictwa – celu realizowanego np. przez witryny typu Web 2.0. Aktywność w internecie pozbawiona odpowiadającego jej zaangażowania w świecie realnym pozostaje raczej formą hobby wąskiej grupy pasjonatów, bo media, które nie dysponują gronem odbiorców, nie mogą realizować swoich zadań. Za Nicole Dołowy-Rybińską (2010: 72–73) wszelkie działania rewitalizacyjne można umieścić w klasycznym dwupodziale Ferdinanda Tönniesa na wspólnotę (oparcie się na bezpośrednim kontakcie i działaniach oddolnych) i stowarzyszenie (zorganizowane odgórnie oficjalne działania). W przestrzeni realnej podział ten realizują np. lokalne koła i kluby mniejszościowe (wspólnota) oraz stojący nad nimi zarząd nadrzędnej organizacji, działający na szczeblu ponadlokalnym (stowarzyszenie). W przestrzeni wirtualnej proponuję wydzielenie analogicznie „pasywnego” i „aktywnego” typu rewitalizacji.

Typem „pasywnym”<sup>5</sup> nazywam wykorzystanie języka w sposób naturalny w ramach społeczności mniejszościowej – tworzenie stron autorskich, komunikację na forach i czatach, działalność na portalach społecznościowych, a więc konsekwentne, oddolne budowanie prestiżu języka i jego poliwalencji<sup>6</sup>, pozbawione jednak otwarcie głoszonej ideologicznej podbudowy. Witryny

---

<sup>5</sup> Pasywność ta dotyczy jedynie sfery ideologicznej – ważne jest skupienie się na działaniu, a nie jedynie głoszenie swoich poglądów. Od strony językowej od internautów wymagana jest jednak aktywność równa lub większa niż w przypadku typu „aktywnego”, stąd zastosowane przy nazwach cudzożyłowy.

<sup>6</sup> Termin ten, za Jadwigą Zieniukową (2003, s. 80–81), rozumiem jako zdolność języka do zaspokajania potrzeb najróżniejszych stylów funkcjonalnych.

realizujące ten model działania konstruowane są wyłącznie w języku mniejszości lub zawierają dwie równoważne wersje językowe.

Typ „aktywny” nie wiąże się bezpośrednio z użyciem języka, ale przede wszystkim z jego promocją i popularyzacją. Jako taki skierowany jest nie tylko do zainteresowanej grupy, ale również do przedstawicieli większości. Chodzi tu przede wszystkim o ustalanie relacji danego etnolektu z innymi językami, podkreślanie autonomii grupy i języka oraz podnoszenie ich statusu, odbywające się głównie na poziomie deklaracji, niekoniecznie poparte rzeczywistymi działaniami. Język ma przede wszystkim znaczenie symboliczne – pojawia się w tłumaczeniach menu strony, nagłówków czy w formie pojedynczych haseł lub niekonsekwentnie przekładanych fragmentów witryny. Znaczna część komunikacji może się odbywać w języku większości. W obrębie tego typu rewitalizacji wyróżniłbym dodatkowo dwa powody użycia języka mniejszościowego, z których wynikają dwa, pozornie identyczne sposoby jego wykorzystania – symboliczny i fasadowy.

Użycie symboliczne wynika z chęci i przekonań autorów strony, której treść zazwyczaj silnie podkreśla ich mniejszościową tożsamość. Działalność symboliczna w internecie odpowiada więc przede wszystkim oczekiwaniom osób najsilniej emocjonalnie zaangażowanych w rewitalizację (na płaszczyźnie społeczno-kulturalnej, nie zaś językowej) i informuje wyłącznie o ich stosunku do języka. Jako taka nie mówi wiele o jego faktycznej pozycji i żywotności. Typ ten realizują przede wszystkim witryny mniejszościowych organizacji politycznych i społeczno-kulturalnych.

Użycie, które nazwać można fasadowym, pod względem sposobu zastosowania języka przypomina model symboliczny, jest to jednak przede wszystkim formalność, nie zaś faktyczne dążenie do rewitalizacji. W ten sposób z języka mniejszości korzystać mogą np. strony instytucji publicznych, które prawo lub tradycja zobowiązuje do utrzymywania dwujęzycznych witryn.

## **Internet łużycki**

Tematyką łużyckojęzycznego internetu zajmowały się zarówno osoby należące do tej mniejszości, jak i badacze z zewnątrz. Pierwszą próbę jego scharakteryzowania, a zarazem ustalenia oczekiwań łużyckich internautów podjęła w 2006 roku informatyczka Felicitas Šefrichec pochodząca z górno-łużyckiej wsi Njebjelčicy (Schäfrig 2008). Na podstawie ankiety przeprowa-

dzonej w języku górnołużyckim wśród około 150 osób w wieku 18–30 lat określiła, że to w tej grupie wiekowej znajdują się najaktywniejsi użytkownicy łużyckiego internetu. Wykazała również, że medium to musi odpowiadać nie tylko potrzebom lokalnym, ale też oczekiwaniom łużyckiej diaspory (ponad połowa respondentów mieszkała poza obszarem Łużyc). Przez 6 lat, które minęły od publikacji wyników badań w postaci książkowej, wciąż nie udało się jednak utworzyć postulowanego przez autorkę łużyckiego portalu internetowego. Badania Šefrichec przybliżyła polskiemu czytelnikowi Božena Itoya w artykule poświęconym łużyckiemu internetowi, opublikowanym w 44 tomie „Zeszytów Łużyckich“ (2010: 299–323). Autorka przyjrzała się w nim ponadto 32 łużyckim stronom internetowym i postawiła pytanie, czy internet łużycki służy potrzebom mniejszości, czy jedynie ją opisuje. Drugie polskie spojrzenie na łużycki internet to opublikowany w 46 tomie „Zeszytów Łużyckich“ artykuł Nicole Dołowy-Rybińskiej, kontrastujący łużyckie media tradycyjne, raczej statyczne i o ograniczonym zasięgu, z internetem, mogącym osobiście zaangażować użytkowników i umożliwiać komunikację w języku mniejszościowym w nowych kontekstach (2012: 154–165).

Podobnie jak w momencie publikacji artykułu Bożeny Itoi również dziś łużyckie witryny internetowe stanowią przede wszystkim reprezentację lokalnych instytucji, stowarzyszeń i placówek oświatowych. Zawierają też podstawowe informacje o kulturze i geografii regionu. Łużyckie media są obecne w internecie w ograniczonym stopniu, przede wszystkim w formie informacji o mediach tradycyjnych. Dzięki sieci powszechnie dostępne są natomiast programy i aplikacje umożliwiające Łużyczanom korzystanie z komputerów: sterowniki klawiatury dla systemu Windows, łużycka wersja popularnego oprogramowania firmy Mozilla oraz słowniki do edytora tekstów OpenOffice.

W swoich badaniach dotarłem łącznie do 59 stron internetowych dotyczących Łużyc i Łużyczan, w pracy przeanalizowałem 41. Około połowa z tej próbki (20 stron, 48%) to witryny organizacji mniejszościowych i instytucji kulturalnych lub oświatowych. Dwie witryny (*Literarny Konopej* i *Serbski ABC*) dotyczą projektów kulturalnych częściowo niezależnych od oficjalnych instytucji. Dziewięć stron poświęconych jest łużyckim mediom (dwie radiu i telewizji, pozostałe prasie), zaledwie cztery uznać zaś można za prywatne witryny autorskie. Interaktywny charakter, umożliwiający twórcom współudział użytkowników w tworzeniu zawartości stron, mają dwie witryny internetowe (wspomniany projekt literacki *Literarny Konopej* oraz słownik *Serbska Terminologija*), forum *Sym InterSerb* i łużyckie Wikipedie.

Dwie strony to internetowe sklepy o mniejszościowej tematyce (księgarnie Domowiny i SERVI Verlag).

Na 28 z analizowanych witryn (68%) rola przynajmniej jednego z języków łużyckich jest równa roli języka niemieckiego lub większa. Na 12 (29% ogółu) język niemiecki nie pojawia się wcale, 8 stron (20%) dostępne jest zaś jedynie w języku niemieckim lub język ten na nich dominuje.

Z dwóch etnolektów łużyckich zdecydowanie popularniejszy w internecie, podobnie jak w innych dziedzinach życia, jest język górnołużycki. Dolnołużycka pojawia się łącznie na 15 stronach (37%). Zaledwie na 5 z nich występuje samodzielnie, bez bardziej rozbudowanej wersji górnołużyckiej, bez równoległej wersji niemieckiej obecna jest zaś jedynie na witrynach „Nowego Casnika” i Wikipedii. Mała aktywność Dolnych Łużyczan w sieci wynika zapewne z niewielkiej liczby osób młodych posługujących się tym językiem.

Choć spośród analizowanych języków łużycczyzna jest w internecie najsilniej reprezentowana (zarówno jeśli chodzi o liczbę stron, jak i różne sposoby użycia języka), nie zawsze przekłada się to na wartość witryn. Łużyckie strony przede wszystkim ułatwiają dostęp do innych mediów. Informują również o działalności organizacji mniejszościowych, ale wiele z nich zawiera jedynie podstawowe informacje o opisywanej instytucji. Nie wykorzystuje się możliwości internetu do promocji języka i kultury Łużyczan (znamienne, że wśród wspomnianych 8 witryn z przewagą języka niemieckiego znajdują się wyłącznie oficjalne strony instytucji). Stosunkowo niewiele jest przykładów wykorzystania sieci jako samodzielnego medium oraz prób zaangażowania internautów do współtworzenia witryn. Zauważyć można jednak, że strony prywatne kładą większy nacisk na podtrzymywanie łużyckiej tożsamości i na wszystkich z nich język mniejszościowy odgrywa istotną rolę.

## Internet kaszubski

Kaszubskiemu internetowi poświęcony jest artykuł Natalii Rzucidło z 2009 roku. Autorka uznaje sieć za główne źródło informacji w języku kaszubskim (2009: 174) i przeciwstawia jej inne media regionalne, wykorzystujące ze względów pragmatycznych głównie język polski. W przeciwieństwie do nich internet pozwala nie tylko publikować materiały dwujęzyczne, ale również łączyć różne warianty dialektalne kaszubszczyzny, dzięki czemu teksty te stają się dostępne również dla osób słabo znających język literacki.

Silną dziś pozycję w internecie kaszubszczyzna zdobywała stopniowo, początkowo dzięki zaangażowaniu nielicznej grupy pasjonatów dbających o miejsce małego języka w świecie nowoczesnych technologii. Za sprawą Stanisława Gepperta, późniejszego autora witryny *Nasze Kaszuby*, pierwszy kaszubski program komputerowy (edytor tekstu TAG) powstał już w roku 1993. Dziś dostępne są m.in. kaszubskojęzyczne nakładki na wszystkie popularne systemy operacyjne, przeglądarka internetowa K-Meleon, edytor tekstu Kasz-Ed, słownik komputerowy CassubDict oraz aplikacje tłumaczące popularne serwisy internetowe Facebook, Google i YouTube.

Istotną rolę nowych mediów dla zachowania i rozwoju kaszubszczyzny zauważyli również działacze Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. W dokumencie *Strategia ochrony i rozwoju języka i kultury kaszubskiej*, wydanym zaledwie rok po oficjalizacji statusu kaszubszczyzny, jedno z zadań, jakie postawiło przed sobą Zrzeszenie, to: „Promować i wspierać obecność języka i kultury kaszubskiej poprzez internet” (2006: 18–19). Realizacji tego celu służą: wspieranie funkcjonujących serwisów internetowych, utworzenie kaszubskiego portalu informacyjnego, udostępnianie źródeł historycznych dotyczących Kaszub i kaszubszczyzny, utworzenie cyfrowej biblioteki kaszubskiej i słownika internetowego, promowanie programów komputerowych po kaszubsku i popularyzacja oznaczenia języka kaszubskiego w standardzie ISO 639–2. Większa część z tych postulatów została już zrealizowana.

W swoich badaniach opisałem 35 z 45 witryn kaszubskich, do których udało mi się dotrzeć (pominięte zostały przede wszystkim strony czysto turystyczne). Dwanaście z nich (34%) publikuje materiały jedynie w języku polskim (lub w innym kodzie oficjalnym, jak w przypadku dwóch witryn Kaszubów amerykańskich). Podobny odsetek (11 stron, 31%) stanowią witryny, na których język kaszubski jest równie ważny co polszczyzna lub ważniejszy, na pozostałych stronach relacja między obydwoma językami jest trudna do określenia.

Witryny kaszubskie są bardziej od łużyckich zróżnicowane – liczba oficjalnych stron instytucji i organizacji (8 stron, 23%) jest równa liczbie stron autorskich i blogów, z których znaczna część jest wyłącznie kaszubskojęzyczna. Patrząc na listę stron kaszubskich, zauważyć można ponadto wyraźny podział na raczej polskojęzyczne (choć promujące kaszubszczyznę) witryny współpracujące ze Zrzeszeniem Kaszubsko-Pomorskim oraz głównie kaszubskojęzyczne strony związane ze stowarzyszeniem Kaszëbskô Jednota. Niektóre rodzaje witryn mają wręcz swoje odpowiedniki w tych stowarzyszeniach (np. biblioteki tekstów Czët-nica i Skarbnica Kaszubska, portale internetowe *Kaszubi.pl* i *Nasze Kaszuby*).

Autorzy stron kaszubskich częściej niż Łużyczanie korzystają przy popularyzacji języka z multimedialnych form, w tym również z prywatnych stacji telewizyjnych i radiowych (Radio Kaszëbë, Twoja Telewizja Morska). Zaskakujący jest natomiast praktycznie całkowity brak serwisów o charakterze interaktywnym (wyjątek stanowią Wikipedia oraz forum na stronie *Nasze Kaszuby*).

Zauważalne są, w zestawieniu z internetem łużyckim, brak kaszubskojęzycznych witryn placówek naukowych oraz znacznie mniejsza (z racji na mniejszą liczbę mediów pozainternetowych) reprezentacja stron czasopism. Na większej liczbie stron pojawiają się natomiast materiały do nauki języka, także multimedialne (nagrania dźwiękowe, gry edukacyjne), przeznaczone dla wszystkich grup wiekowych. Wynika to zapewne z gorszej niż w przypadku łużyckim dostępności do drukowanych pomocy dydaktycznych. Więcej niż na Łużycach jest również szeroko rozumianych projektów kulturalnych o różnym stopniu niezależności od głównych organizacji oraz prób marketingowego wykorzystania kultury i języka kaszubskiego przez prywatne firmy i sklepy internetowe.

Inaczej niż w internecie łużyckim, gdzie strony opisane cztery lata temu w artykule Bożeny Itoi praktycznie się nie zmieniły, większość witryn, do których odwołuje się o rok wcześniejszy artykuł Natalii Rzucidło, uległa znacznym przekształceniom. Uznany przez badaczkę za najważniejszy, portal *Nasze Kaszuby* podlega przebudowie, jego działalność jest więc ograniczona. Witryna *Kaszubia.com* funkcjonuje obecnie wyłącznie w wersji kaszubskojęzycznej, a jej zakres tematyczny z ogólnego stał się bardziej wyspecjalizowany. Portal *Kaszubi.pl* to teraz serwis wyłącznie informacyjny, który po innego typu materiały odsyła do nowych stron specjalistycznych. Bez zmian funkcjonuje jedynie strona *Pokochaj Kaszuby!*, której autor regularnie uzupełnia ją o nowe materiały. Specjalizacja i szybki rozwój stron internetowych odpowiadają rozwojowi, jaki kaszubszczyzna przechodzi również w świecie pozawirtualnym, i pozwalają żywić nadzieję na dalsze umocnienie statusu tego języka i wzrost jego poliwalencji.

## Internet śląski

Językowi śląskiemu w internecie, zarówno w kontekście górnośląskim, jak i cieszyńsko-zaolziańskim, poświęcone zostało jak dotąd jedynie kilka artykułów autorstwa Zbigniewa Grenia. Najnowszy z nich opublikowany został w roku 2009, a zatem zarejestrowana sytuacja zdążyła już ulec zmia-

nie. W momencie przeprowadzania badań etnolekt śląski funkcjonował jako zbiór kodów lokalnych (Greń 2008: 439) i dopiero wchodził w trwający do dziś okres ustalania jednej normy ortograficznej i dialektalnej. Zmiany, jakie nastąpiły w ciągu ostatnich pięciu lat, zaobserwować można na przykładzie szybko rozwijających się stron stosujących nową ortografię elementarzową (*śląbikõrżowy szrajbõnek*), wprowadzoną w roku 2010. Jej wybór jest zwykle równoznaczny z opowiedzeniem się po stronie zwolenników kodyfikacji śląszczyzny jako odrębnego języka.

Duża aktywność śląskich internautów pokazuje, że internet inaczej niż tradycyjne media drukowane pozwala na komunikację w danym etnolekcie, jeszcze zanim wytworzy się jego jednolita norma. Może przy tym przyspieszyć jej kształtowanie się, umożliwia bowiem wszystkim członkom społeczności równoprawny udział w dyskusji, czego świadomość mają sami jej uczestnicy (zob. Greń 2009: 87–88).

Jak dotąd w wersji śląskiej opartej na ortografii elementarzowej dostępne są tłumaczenia popularnych serwisów internetowych (Facebook, Google, YouTube) oraz pierwsza w historii gra komputerowa (wydany w 2012 roku *Euro Truck Simulator 2*). Organizacje śląskie aktywnie działają również na portalach społecznościowych, a nowoczesne technologie stanowią sposób dotarcia z mową śląską do ludzi młodych, do nich też kierowana jest większość ze śląskojęzycznych witryn.

W przypadku śląskim najtrudniej określić reprezentatywność zbadanej przeze mnie próby – z racji na nieostre granice językowe i tematyczne nie sposób uwzględnić wszystkich (w większości polskojęzycznych) stron instytucji lokalnych czy witryn prywatnych. Podobnie jak w przypadku kaszubskim dotarłem do 45 witryn poświęconych tematyce śląskiej, dokładniej przyjrzałem się natomiast 34 z nich. Na 8 (24%) etnolekt śląski jest całkiem nieobecny, na 17 (50%) odgrywa zaś taką samą rolę co język polski lub większą.

Podobnie jak w internecie kaszubskim liczba stron autorskich (9 stron, 26%) jest równa liczbie stron instytucji. W tym przypadku są to przeważnie niewielkie, lokalne organizacje, zatem nawet ich witryny oficjalne bywają bliższe stronom autorskim niż podobne witryny na Kaszubach i Łużycach.

Media śląskie reprezentuje w internecie 6 stron (3 radia i 3 czasopisma). Jeszcze więcej niż na Kaszubach jest w śląskim internecie prób zarabiania na lokalnej tożsamości (6 sklepów internetowych, np. popularny projekt *Gryfno ślonsko godka* czy sklepy z gadżetami i asortymentem dla kibiców). Podobnie jak na Łużycach i Kaszubach nieliczne strony interaktywne prowadzone są

wyłącznie w etnolekcie mniejszościowym (Wikipedia, strony z humorem internetowym *Klopsztanga* i *Ślonski Suchar*).

Spośród 26 stron, na których śląszczyzna pojawia się w jakiegokolwiek funkcji, liczba witryn z ortografią elementarną (11 stron, 42%) jest tylko nieznacznie większa od liczby stron zachowujących zapis polski (10 stron, 38%). Nie oznacza to jednak równej popularności tych sposobów zapisu. Ortografia polska przeważa na witrynach starszych i nierzadko wzajemnie ze sobą powiązanych, zdecydowana większość często aktualizowanych i nowoczesnych witryn konsekwentnie propaguje zaś *ślabikörzowy szraj-bōnek*. Prezentowane na tych drugich tezy niezależności językowej i kulturowej są często ambitne i skrajne i w obecnej sytuacji pozostają trudne do zrealizowania. Znaczna większość witryn śląskich, na których głosi się program autonomii politycznej czy językowej, prowadzona jest w języku polskim, uzupełnianym jedynie o krótkie śląskojęzyczne notki, głównie o symbolicznym charakterze. Podstawowym wyznacznikiem śląskości pozostają odrębne ortografia i leksyka, często archaiczna i o ograniczonym zastosowaniu praktycznym, odwołująca się do tradycyjnej kultury Śląska (por. Greń 2009: 95–99). Coraz częściej pojawiają się jednak istotne dla formowania standardu literackiego próby tworzenia neologizmów i rozszerzania zakresu użycia śląszczyzny (np. tworzenie śląskich napisów do popularnych filmów, przekłady fragmentów klasyki literackiej czy wyspecjalizowanych haseł naukowych na Wikipedii).

## Podsumowanie

Choć dwa typy rewitalizacji języka w sieci wzajemnie się uzupełniają, bezpośredni wpływ na jego sytuację ma przede wszystkim model „pasywny”. Sądzę, że pokazuje on również lepiej faktyczną pozycję języka w sieci – jego zdolność do zaspokajania różnych potrzeb i stylów, rodzącą się poliwalencję i dostosowanie do wymogów współczesnej komunikacji, która nie jest ograniczona jedynie do potrzeb społeczności lokalnej. Stron realizujących ten typ działania jest jednak wciąż bardzo niewiele. Wynika to przede wszystkim z ogromnych trudności z całkowitym przejściem na język mniejszościowy bez długiego procesu odbudowy jego pozycji i przekazu międzypokoleniowego. Biorąc pod uwagę techniczny aspekt obecności grup mniejszościowych w sieci, oczywiste wydaje się, że rewitalizację typu „pasywnego” i obecność

etnolektu mniejszościowego w internecie umożliwiają przede wszystkim witryny realizujące ideę Web 2.0. To właśnie serwisy interaktywne, blogi, fora oraz Wikipedia umożliwiające łatwe publikowanie nowych tekstów stanowią większość stron powstających wyłącznie w języku zagrożonym. Drugim istotnym rodzajem stron mniejszościowych, w pełni wykorzystujących potencjał internetu, są witryny różnorodnych projektów kulturalnych<sup>7</sup>, używające nowoczesnych technologii do popularyzacji i nauki etnolektu. Mogą to być np. biblioteki tekstów, publiczne bazy danych czy strony rozrywkowe korzystające z klipów wideo i nagrań dźwiękowych. Wreszcie trzecią, nie mniej istotną grupę stron umożliwiających dostosowanie języka mniejszości do użycia w nowoczesnych mediach stanowią witryny autorskie pasjonatów najbardziej zaangażowanych w rozwój i promocję tego języka. To oni zazwyczaj przystosowują oprogramowanie do potrzeb mniejszości czy tworzą neologizmy dotyczące obsługi komputera, tym samym umożliwiając dalszą działalność innym aktywistom.

Strony oficjalne instytucji mniejszościowych (z wyjątkiem tych, które bezpośrednio odpowiadają za nauczanie języka) służą raczej popularyzacji etnolektu na zewnątrz posługującej się nim grupy, a więc rewitalizacji typu „aktywnego”. Niewiele stron oficjalnych korzysta z możliwości zamieszczania multimediów, ankiet czy choćby komentarzy użytkowników. Witryny takie pełnią więc podobną funkcję co drukowane biuletyny informacyjne, przekazujące informacje jednokierunkowo. Podobnie jednokierunkowo funkcjonuje obecnie większość witryn mediów mniejszościowych. Jedynie nieliczne umożliwiają internautom komentowanie lub wysyłanie własnych materiałów. Z drugiej strony samo rozszerzenie grupy odbiorców (dzięki dotarciu do osób pozbawionych łatwego dostępu do mediów drukowanych czy do stacji RTV) ma dla społeczności mniejszościowej nieocenione znaczenie.

Kończąc próbę skrótego opisu obecności czterech zachodniosłowiańskich etnolektów mniejszościowych w przestrzeni wirtualnej, należy podkreślić, że każda z tych grup korzysta z internetu w nieco odmienny sposób. Może on – jak na Łużycach – być przede wszystkim sposobem informowania o innych, „poważniejszych” mediach i działaniach rozmaitych instytucji lub być uznawany za wartościowe narzędzie promocji i rozwoju

---

<sup>7</sup> Kategorie te nie są rozłączne, witryny projektów kulturalnych są bowiem często przynajmniej częściowo interaktywne.

języka tak jak na Kaszubach i Śląsku. Stosując pewne uogólnienia, można więc powiedzieć, że internet łużycki, choć ilościowo największy, jest zarazem najsilniej zinstytucjonalizowany, a przez to dosyć statyczny. Internet kaszubski łączy bogatą bazę instytucjonalną oraz działalność organizacji mniejszościowych i regionalnych z szeroką aktywnością indywidualnych użytkowników. Na chwilę obecną zawiera materiały najbardziej zróżnicowane gatunkowo, jest również bardzo bogaty merytorycznie, mimo że znaczna część witryn oficjalnych posługuje się przede wszystkim językiem polskim. Aktywność internautów śląskich, wobec braku jednolitej organizacji instytucjonalnej, jest natomiast najbardziej spontaniczna i żywiołowa. Strony śląskie rozwijają się najszybciej, choć w nieco chaotyczny sposób, co wiąże się zapewne z największą liczebnością osób o tej identyfikacji etnicznej i językowej.

## Bibliografia

- Bura, Renata. 2011. *Języki łużyckie*. [w:] B. Oczkowa, E. Szczepańska (red.), *Słowiańskie języki literackie. Rys historyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Buszard-Welcher, Laura. 2001. *Can the Web save my language?* [w:] L. Hinton, K. Hale (red.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego: Academic Press.
- Cybulski, Marek; Rogowska-Cybulska, Ewa. 2011. *Język kaszubski*. [w:] B. Oczkowa, E. Szczepańska (red.), *Słowiańskie języki literackie. Rys historyczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dębski, Robert. 2008. *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia: kierunki i narzędzia badań*. [w:] R. Dębski (red.), *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*. Kraków: Universitas.
- Dołowy-Rybińska, Nicole. 2010. *Odwracanie zmiany językowej na Kaszubach*, „Studia Socjologiczne”, 3 (198), 47–76.
- Dołowy-Rybińska, Nicole. 2011. *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dołowy-Rybińska, Nicole. 2012. *Górnołużyckie media – próba oceny*, „Zeszyty Łużyckie”, 46, 154–165.
- Fishman, Joshua A. 2012. *What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed?* [w:] P. K. Austin, S. McGill (red.), *Endangered Languages. Critical Concepts in Linguistics. Volume III Language Planning and Case Studies in Revitalisation*. London, New York: Routledge.

- Greń, Zbigniew. 2007. *Język młodzieży z Zaolzia w Internecie*, „Prace filologiczne”, t. 53, 231–240.
- Greń, Zbigniew. 2008. *Śląska lokalność w Internecie*. [w:] J. Kurczewska (red.), *Oblicza lokalności. Ku nowym formom życia lokalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Greń, Zbigniew. 2009. *Problematyka językowa w górnośląskich i zaolziańskich dyskusjach internetowych*. [w:] I. M. Doliński, J. Mindak-Zawadzka (red.), *Językowy świat Słowian. Zjawiska, interpretacje, znaki zapytania. Księga jubileuszowa na 70-lecie profesora Włodzimierza Pianki*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gruffudd, Heini. 1997. *Language conflict and young people: Mass media and threatened languages*. [w:] B. Synak, T. Wicherkiewicz (red.), *Language minorities and minority languages in the changing Europe: proceedings of the 6th International Conference on Minority Languages, Gdańsk 1–5 July, 1996*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Itoya, Bożena. 2010. *Internet łużycki – o Łużyczanach czy dla Łużyczan?*, „Zeszyty Łużyckie”, 44, 299–323.
- Rzucidło, Natalia. 2009. *Kaszubi w Internecie*, „Sprawy Narodowościowe – Seria Nowa”, 34, 173–181.
- Schäfrig, Felizitas. 2008. *Das Web im Wandel – Neue Einsatzgebiete für altbekannte Technologien*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Strategia ochrony i rozwoju języka i kultury kaszubskiej*. 2006. Gdańsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego.
- Zieniukowa, Jadwiga. 2003. *Pojęcie aksjologiczne „prestiz” a społeczna sytuacja języków mniej używanych – casus łużycczyzny i kaszubszczyzny*. [w:] E. Wrocławska, J. Zieniukowa (red.), *Języki mniejszości i języki regionalne*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.

## **West-Slavonic minority Web – mass medium or an obscure hobby?**

### **(Summary)**

The process of democratisation and modernisation of the media over the course of the last 25 years (characterised by the creation of the Internet and abolition of censorship in the countries of the former Eastern Bloc) was initially viewed as posing an additional threat to minority cultures and languages, as it gave the dominant culture another means of influencing less significant languages and ethnic groups.

By the same token, however, minority societies have gained access to new ways of promoting their languages and cultures and keeping in touch with the Diaspora. Indeed, the Internet, especially the so-called Web 2.0 websites, can provide an important tool for expanding the usage of minority languages. Access to the Internet allows minority languages and dialects, nowadays used primarily as a means of close interpersonal communication, to be employed within a broader social context – not only in spoken (radio and TV), but also written form, both passive (text archives, official websites, written media) and active (personal websites, forums, chat rooms and social media). This article includes a comparative description of possible uses of the Internet by four West Slavonic minority groups: Upper and Lower Sorbs, Kashubians and Silesians, whose speech is considered to be either a dialect of the Polish language, or an independent regional language. The author describes various aspects of language use on the Internet, focusing on specific examples from each of the aforementioned minorities, and defines ‘passive’ and ‘active’ models of language revitalisation on the Internet.

**Keywords:** Internet, Kashubs, minority languages, revitalisation, Silesians, Sorbs

**Słowa kluczowe:** Internet, Kaszubi, języki mniejszościowe, rewitalizacja, Ślązacy, Łużycanie

**Maciej Mętrak** – bohemista i etnolog, doktorant w Instytucie Sławistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego. Jako student zajmował się czeskim folklorem współczesnym, pamięcią o PRL na Podhalu oraz tematyką mniejszościową. W 2013 roku obronił pracę magisterską pt. *Internet jako narzędzie rewitalizacji zachodniosłowiańskich języków mniejszościowych*. Obecnie jego zainteresowania koncentrują się na analizie językowego obrazu świata w czeskiej literaturze jarmarcznej.

maciej.metrak@student.uw.edu.pl

Tereza Hlaváčková  
(Uniwersytet Karola w Pradze)

## Bretoński jako język rodziny – problem międzypokoleniowy?

### Wstęp

Bretoński jest językiem należącym do rodziny języków celtyckich i jest używany przede wszystkim we francuskiej Bretanii. Podlega podobnym tendencjom rozwojowym, co inne europejskie języki mniejszościowe.

Po najtrudniejszym okresie od lat 50. do 70. XX wieku, kiedy ubyłoby najwięcej natywnych użytkowników bretońskiego, od trzydziestu lat językowi temu poświęca się więcej uwagi i coraz więcej ludzi stara się o jego rewitalizację. Rośnie grupa użytkowników języka bretońskiego, którzy nauczyli się go dobrowolnie w szkołach lub jako dorośli (tzw. *néo-bretonnants*). Mimo niepomyślnych zmian statusu omawianego języka na korzyść dominującego, jedynego oficjalnego języka Francji – francuskiego oraz wbrew zmianie językowej niektórzy użytkownicy przyswoili bretoński nie w wyniku nauczania (na które się świadomie zdecydowali), ale dzięki naturalnej komunikacji w rodzinie.

Czy jednak naturalni użytkownicy języka bretońskiego to zjawisko znikające? Do grupy tej należą ludzie od dzieciństwa mówiący co najmniej dwoma językami, ponieważ obecnie nie ma już osób, które nie znają równolegle do bretońskiego innego języka, najczęściej francuskiego (Broudic 2009). Czy zatem tych osób nie dotyczy bilingwizm z wyboru – *elective bilingualism* (Auer, Wei 2009)? Naturalni użytkownicy, jak już wspomniano, nie zdecydowali się na bilingwizm sami. Interesującym zagadnieniem są powody, dla których rodzice decydują się na bilingwalne wychowanie dzieci. Aktualnie wszyscy w Bretanii mimowolnie uczą się języka francuskiego poprzez codzienne kontakty społeczne. Dziecko poznaje dwa języki tylko w wypadku, gdy w domu mówi się po bretońsku lub gdy uczęszcza do szkoły dwujęzycznej

bądź korzystającej z metody immersji. Z punktu widzenia rodziców jest to zatem bilingwizm z wyboru, dziecko uczy się języka bretońskiego w sposób naturalny, w środowisku stworzonym przez rodziców. Jednak, jak się przekonamy, przywilej<sup>1</sup> mówienia po bretońsku w rodzinie nie oznacza, że obydwie języki zostaną opanowane i będą stosowane bez problemów.

Wielu specjalistów na czele z Fishmanem (Fishman 1991b za: Kaufman 2006: 2437) uznaje przekaz międzypokoleniowy i aktywne używanie języka w rodzinie za kwestię podstawową dla skutecznej rewitalizacji małych języków. Rewitalizatorom trudno jednak ustalić, czy rzeczywiście język mniejszościowy jest w rodzinie przekazywany. Osoby zajmujące się planowaniem językowym mają ograniczony wpływ na zachowanie użytkowników danego języka poza oficjalnymi instytucjami. Jedynie użytkownicy bretońskiego mogą zdecydować, czy przekazywać dalej jego znajomość. Planowanie językowe może natomiast zająć się zapewnianiem licznych okazji do używania języka mniejszości poza rodziną. Jak przekonamy się dalej, samo używanie języka w rodzinie nie spowoduje jednak, że zostanie on w pełni opanowany i będzie używany w codziennym życiu<sup>2</sup>.

## Bilingwizm w Bretanii

### *Bilingwizm w domu?*

Język bretoński długo współistniał z francuskim i każdy z nich stosowany był w określonych sferach komunikacji. Mieszkańcy wsi Dolnej Bretanii mówili przede wszystkim po bretońsku, ale już większość mieszkańców miast posługiwała się również językiem francuskim. Od czasów rewolucji francuskiej można obserwować starania o umocnienie języka państwowego,

---

<sup>1</sup> Celowo stosuję to słowo, ponieważ mówienie po bretońsku, na dodatek w gronie rodzinnym, jest dziś czymś więcej niż używanie tylko francuskiego.

<sup>2</sup> Jako materiał ilustracyjny wykorzystuję wypowiedzi, które zebrałam w trakcie badań przeprowadzonych w Bretanii w okresie od listopada 2011 do maja 2012 roku. Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone metodą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych z naturalnymi użytkownikami języka bretońskiego. Na pytania odpowiedziało ośmiu respondentów w wieku od 18 do 60 lat, pochodzących zarówno z Dolnej, jak i z Górnej Bretanii. Jeden z respondentów pochodzi z miasta Nantes (i tam mieszka), które historycznie należało do Bretanii, ale po drugiej wojnie światowej zostało włączone do innego regionu i język bretoński jest tam używany w niewielkim stopniu.

francuskiego, który miał stać się językiem całego państwa. Dzięki temu możliwości wszystkich obywateli miały zostać zrównane (Broudic 1995; Le Coadic 1998).

Już w okresie pierwszej wojny światowej osoby jednojęzyczne używające bretońskiego należały w Dolnej Bretanii do mniejszości (Broudic 2009: 18). W XX wieku francuski stał się językiem dominującym w całym kraju i używany był przez wszystkich w większości sytuacji życia codziennego. Bretoński został zastąpiony przez francuski w szkole, kościele, urzędach, z czasem stał się językiem podstawowym również w domach. Do największej zmiany językowej doszło po drugiej wojnie światowej. W latach 50. XX wieku bretońskim posługiwano się jeszcze w środowisku rodzinnym oraz między znajomymi. W tej najintymniejszej sferze największa zmiana zaszła w latach 60. XX wieku (Abalain 2007: 121).

Podczas gdy w latach 20. XX wieku blisko 60% dzieci wychowywanych było w języku bretońskim, w latach 80. XX wieku takich dzieci było jedynie 6%. W latach 50. XX wieku codzienne mówienie po bretońsku przekształciło się stopniowo w użycie okazjonalne, a następnie komunikację w większości rodzin zdominował język francuski (Le Boëtté 2003).

Według ankiety z 1946 roku (Le Coadic 1998) jeszcze po drugiej wojnie światowej w wielu domach w Dolnej Bretanii mówiono zazwyczaj w języku bretońskim. Był to okres zmiany, kiedy większość dorosłych w Dolnej Bretanii wciąż mówiła do dzieci po bretońsku, ale te często odpowiadały już tylko po francusku. Jedynie po francusku komunikowali się ludzie w środowiskach miejskich. Kobiety szybciej przechodziły na francuski niż mężczyźni (Le Coadic 1998: 199). Ankieta z roku 1970 (Broudic 2009: 35–38)<sup>3</sup> pokazuje, że językiem używanym w domu stał się w Bretanii francuski. Tylko 11% respondentów odpowiedziało wtedy, że w domu najczęściej używa bretońskiego, 84% podało francuski. Bretoński najsilniejszy był w departamencie Finistère (21% respondentów używało w domu bretońskiego), natomiast w departamencie Ille-et-Vilaine, czyli w Górnej Bretanii, tradycyjnie romańskojęzycznej, żaden respondent nie potwierdził używania w domu bretońskiego jako pierwszego języka. Posługiwanie się językiem bretońskim okazało się powszechniejsze między osobami starszymi, w środowisku rolniczym i wiejskim oraz wśród osób z wykształceniem co najmniej podstawowym.

---

<sup>3</sup> Service des Études de Marchés de L'ORTF, a zatem firma zajmująca się badaniami rynku radiowego i telewizyjnego.

U schyłku XX w. na zlecenie rządu francuskiego przeprowadzone zostały obszerne badania<sup>4</sup> na temat przekazywania języka bretońskiego w rodzinie. 25–30% respondentów odpowiedziało, że rodzice mówili do nich po bretońsku, ale jednocześnie mniej niż 10% badanych rozmawiało w języku bretońskim ze swoimi dziećmi (Filion 2010)<sup>5</sup>.

### *Sfery użycia języka francuskiego i bretońskiego*

Obecnie językiem bretońskim posługuje się około 200 000 osób, co oznacza spadek o 80% w stosunku do stanu z połowy XX w., kiedy liczba użytkowników wynosiła ponad milion (Broudic 2009: 18). Francuski jest jedynym oficjalnym językiem Francji i dlatego używa się go wszędzie – w szkolnictwie, administracji, mediach, sferze ekonomii i kultury – nie można go zatem uniknąć. Większość mieszkańców Francji posiada w związku z tym pełną znajomość języka francuskiego<sup>6</sup>. Wśród użytkowników bretońsko-francuskich język francuski jest znany na poziomie naturalnego użytkownika i stosowany na co dzień.

Możliwości używania języka bretońskiego są niewielkie, w przypadku wielu naturalnych użytkowników niski jest również poziom jego znajomości, a z upływem czasu może nawet ulegać on obniżeniu, właśnie z powodu braku okazji do porozumiewania się po bretońsku. Na obszarze dzisiejszej Bretanii zmienia się kontekst stosowania bretońskiego, język ten przestaje być oczywistym środkiem komunikacji codziennej, staje się elementem zbędnym. Aby można w ogóle mówić po bretońsku, trzeba wyszukiwać odpowiednich ludzi i miejsca (np. określone restauracje, bretońskie firmy, towarzystwa muzyczne i inne koła zainteresowań). Jeśli chce się rozmawiać po bretońsku, trzeba wiedzieć z kim.

---

<sup>4</sup> Badanie INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques – Francuski Narodowy Instytut Statystyki i Studiów Ekonomicznych) z 1999 roku.

<sup>5</sup> Liczby są zróżnicowane według częstotliwości używania bretońskiego w rodzinie, dotyczą użycia częstego i okazjonalnego.

<sup>6</sup> Jednak istnieją także marginalne przypadki osób, które używają bretońskiego na równi z innym [niż francuski – przyp. tłum.] językiem, np. potomkowie użytkowników bretońskiego żyjący poza Bretanią. Autorce znany jest przypadek kobiety mówiącej po bretońsku, która wyszła za mąż za Irlandczyka, mieszka w Irlandii i rozstrzyga problem, w jakie języki wyposażać swoje dzieci: mniejszościowe, jak bretoński i irlandzki, czy dominujące, jak francuski i angielski. W tym konkretnym wypadku dzieci rozmawiają z matką po bretońsku, z ojcem po irlandzku, a poza domem po angielsku.

Malo (22 lata): *Rzecz w tym, że ludzie nie mają tego wypisanego na czole*<sup>7</sup>.

Nikt nie zwraca się po bretońsku do nieznanego. Użytkownicy języka bretońskiego często się znają.

Malo (22 lata): *To małe środowisko, więc się znamy. Od razu wiemy, do kogo zwrócić się po bretońsku*<sup>8</sup>.

Niektórzy należą do kół zainteresowań, np. śpiewają w zespołach grających bretońską muzykę. Często powodem jest raczej używanie języka bretońskiego niż sam śpiew. Osoby te czują potrzebę mówienia po bretońsku poza rodziną. W grupie panuje zasada używania tylko języka bretońskiego: jeżeli ktoś chce dołączyć, musi się go nauczyć. Wynika to z praktyki przełączania komunikacji na język francuski w chwili, gdy do konwersacji prowadzonej w języku bretońskim dołączy osoba mówiąca tylko po francusku.

Więcej możliwości kontaktu z użytkownikami języka bretońskiego istnieje w centrach kulturalnych Bretanii oraz przy okazji bretońskich wydarzeń.

Ionna (20 lat): *Tych ludzi zawsze mogę znaleźć w miejscu odpowiednim do tego, by ich spotkać... na fest-noz<sup>9</sup>... na demonstracji... na wydarzeniach kulturalnych... tego rodzaju*<sup>10</sup>.

Użytkownicy bretońskiego traktowali swój język (zwłaszcza w pierwszej połowie XX wieku) jako stygmat naznaczający kogoś niewykształconego, ubogiego, wręcz niecywilizowanego (Postic 2003; Le Coadic 1998; Le Coadic 2003). Z tej przyczyny rodzice rezygnowali ze stosowania języka bretońskiego, także w rozmowach z dziećmi, by w ten sposób ułatwić im życie. W tym pokoleniu do dziś przeważa poczucie, że posługiwanie się językiem bretońskim jest mniej wartościowe. Pogląd ten decyduje o wielkiej różnicy między starszą a najmłodszą generacją, której reprezentanci znający ten język najczęściej chcą mówić po bretońsku. Osoby należące do pokolenia znajdującego się między tymi dwoma, będące dziś w wieku średnim, w większości nie nauczyły się od rodziców języka bretońskiego. Ich rodzice często się go wstydzili, ale równocześnie nie mogli przestać go używać w domu, bo był to ich język ojczysty.

---

<sup>7</sup> *Le truc c'est que c'est pas écrit sur la face des gens.*

<sup>8</sup> *C'est un petit milieu, on se connaît donc. On sait tout de suite vers qui aller en breton.*

<sup>9</sup> Fest-noz jest imprezą z bretońską muzyką i tańcami.

<sup>10</sup> *Ces personnes-là, je les rencontrais toujours dans un lieu où on est propice de rencontrer... dans un fest-noz, en manifestation... en évènement culturelle...cette sorte, quoi.*

Ionna (20 lat): *Moja babcia była wychowana po bretońsku. Jej językiem ojczystym jest bretoński, ale nie chce ze mną rozmawiać po bretońsku (...). Kiedy była w szkole, myślałam że naprawdę wyniosła z niej doświadczenie, że użytkownicy bretońskiego byli uważani trochę za w cudzysłowie „ploucs”<sup>11</sup>... to znaczy za kogoś mniej wartego od osób mówiących po francusku. Myślałam też, że w szkole... no, ale nie mówi o tym za wiele. To moja mama dużo o tym opowiada<sup>12</sup>.*

Co ciekawe już w XIX wieku w pesymistycznych prognozach nazywano współczesność czasem „ostatnich Bretończyków”<sup>13</sup>.

Oprócz bezpośredniego nacisku ze strony państwa francuskiego Bretończycy byli zmuszani do rezygnacji z używania swojego języka również pośrednio, ze względu na jego ekonomiczną i społeczną nieużyteczność. Poprzez mówienie w domu w języku o większym prestiżu ludzie chcieli zapewnić swoim dzieciom lepsze warunki życia. Turystyka, służba wojskowa oraz wojny zmuszały Bretończyków do opanowania głównego języka komunikacji – francuskiego.

## **Współcześni użytkownicy języka bretońskiego i różne wersje języka**

Liczba użytkowników języka bretońskiego zmniejsza się stale we wszystkich kategoriach wiekowych z wyjątkiem młodzieży w wieku od 15 do 19 lat (statystyki nie obejmują osób poniżej 15 roku życia). Między rokiem 1997 a 2007 udział osób znających język bretoński zwiększył się w tej grupie o 3% (z 1% do 4%). Stan ten można wyjaśnić wzrostem liczby dzieci uczących się w szkołach dwujęzycznych lub szkołach wykorzystujących immersję. Do drugiej grupy, w której odnotowano wzrost liczby użytkowników języka bretońskiego, należą osoby powyżej 75 lat, co potwierdza, że społeczność

---

<sup>11</sup> *Plouc* to słowo z języka bretońskiego, w języku francuskim oznacza kogoś niewykształconego, pochodzącego ze wsi.

<sup>12</sup> *Ma grand-mère, elle a été éduquée en breton. Sa langue maternelle est le breton mais elle veut pas me parler (...). Quand elle était en école, je pense qu'elle a vachement refoulé le fait que les bretonnants étaient en peu considérés comme des ploucs entre guillemets... comme des personnes inférieures aux personnes qui parlaient français, quoi. Et donc à l'école, je pense que... fin elle n'a pas beaucoup raconté, c'est ma mère qui m'a beaucoup raconté.*

<sup>13</sup> Francis Favereau (2005) wspomina w tym kontekście o książce Emile'a Souvestre'a *Les derniers Bretons* [Ostatni Bretończycy] z 1835 roku.

użytkowników języka bretońskiego starzeje się. Do tej kategorii należy najwięcej, bo aż 46%, użytkowników bretońskiego (wszystkie statystyki za Broudic 2009: 66).

Według badań Broudica (2009: 118) 6% użytkowników zawsze lub niemal zawsze zwraca się do swoich partnerów po bretońsku. Bardzo interesująca jest informacja, że najczęściej po bretońsku porozumiewają się partnerzy w wieku 20–39 lat, co można wyjaśnić nurtem rewitalizacyjnym, dalej osoby powyżej 60 roku życia (przejaw starzenia się użytkowników), podczas gdy osoby w wieku 40–59 lat niemal nigdy nie rozmawiają ze sobą w tym języku (1%).

Można więc stwierdzić, że językiem bretońskim posługują się najstarsze i najmłodsze pokolenia. Języka tego nie używa generacja średnia, która powinna pełnić funkcję mostu pokoleniowego. Powstaje zatem przepaść między poszczególnymi grupami użytkowników, którzy nie porozumiewają się ze sobą po bretońsku.

Widoczny jest również spadek liczby użytkowników języka bretońskiego na wsi, podczas gdy w miastach liczba ta jest stabilna (Broudic 2009), co zmienia strukturę społeczności użytkowników i świadczy o rosnącej pozycji użytkowników z miasta.

Dodatkowo w Bretanii można wyodrębnić różne formy dyglosji, zachodzącej nie tylko między językami francuskim i bretońskim, ale i w ramach samego bretońskiego. Podobnie jak wiele innych małych języków regionalnych lub mniejszościowych bretoński był językiem przede wszystkim mówionym, pozbawionym jednolitej kodyfikacji. Każda parafia miała własną odmianę języka mówionego. W XX wieku przeprowadzona została kodyfikacja językowa i to tej wersji standardowej uczą się dzieci w szkołach. Starsze pokolenie nie uczyło się języka bretońskiego w szkole i posługuje się swoimi dialektami (Broudic 1995; Le Coadic 1998). W ten sposób powstały dwie duże odmiany – język bretoński standardowy i nieoficjalny mówiony. Poszczególne pokolenia mogą więc odnosić wrażenie, że mówią różnymi językami, zwłaszcza że skodyfikowany bretoński jest w pewnym stopniu językiem „sztucznym”, powstałym z różnych dialektów. Dlatego dwie osoby, między którymi jest duża różnica wieku, często nawet nie próbują komunikować się w języku bretońskim, chociaż obie go znają. Najmłodszy, w przeciwieństwie do najstarszych, nauczyli się literackiej odmiany języka bretońskiego bez lokalnego akcentu. Starsi użytkownicy czasem nawet nie uznają tej odmiany za język bretoński, ponieważ – ich zdaniem – powstała w sposób sztuczny.

Sylvie (40–50 lat): *Kiedy byli mali [dzieci Sylvie], marzyłam o tym, że ich babcia będzie do nich mówić po bretońsku. Moja matka zna bretoński. Ale nigdy nie mogła. Nigdy się nie starała, bo w ogóle nie czuła, że mówi tym samym językiem<sup>14</sup>.*

## Język rodziny

### Wpływ rodziny na używanie języka

Czynniki wpływające na używanie języka są różne, ale, jak już zostało powiedziane, większość socjolingwistów (Baker 2011; Fishman 1991a; UNESCO) uważa, że warunkiem najistotniejszym jest przekaz międzypokoleniowy języka w rodzinie. Chociaż sam nie zapewni on zachowania języka (Fishman 1991a), stanowi podstawę decydującą o stosunku użytkownika do języka, jego późniejszym stosowaniu i komunikacji w nim.

Bretoński jako język ojczysty może być na tyle zakorzeniony w najstarszym pokoleniu, by dominować w określonych sytuacjach. Jeden z moich informatorów zawsze liczy w języku bretońskim. Również przypadek osoby po ciężkim wypadku, Hervégo, pokazuje, jak bardzo język bretoński może być zakodowany w mózgu:

Hervé (60–65 lat): *W śpiączce się majaczy. Byli tam ludzie z zespołu lekarskiego, którzy pytali się: majaczy po bretońsku, czy to normalne? Ależ owszem, to normalne, to jest mój pierwszy język<sup>15</sup>.*

Posługiwanie się w domu językiem mniejszościowym wymaga jednak chęci i starań rodziców, by naprawdę stosować i pielęgnować go w komunikacji rodzinnej. Rodzice muszą więc przynajmniej do pewnego stopnia utożsamiać się z losem języka. Używanie języka mniejszościowego może być zatem związane z ideą łączności z przodkami i ziemią, z kontynuacją tradycji. Nie jest to już tylko środek komunikacji, ale manifestacja tożsamości. Mówienie w języku mniejszościowym może jednoczyć (Filhon 2010). Jednocześnie młodzi użytkownicy języka bretońskiego czują się

---

<sup>14</sup> *Quand ils étaient petits, j'ai rêvé que leur grand-mère leur parle breton. Ma mère, elle parle breton. Mais en fait elle a jamais pu. Elle a jamais fait cet effort-là parce que elle avait pas du tout l'impression parler la même langue.*

<sup>15</sup> *Dans le coma on délire. Il y avait des gens de l'équipe médicale qui ont demandé: il délire en breton, c'est normal? Mais oui, c'est normal, c'est ma langue première.*

zobowiązani do przekazania go dalej i aktywnego zaangażowania się w sprawę jego zachowania. Nacisk nie musi pochodzić bezpośrednio od rodziców, wynika raczej ze świadomości stale zmniejszającej się liczby użytkowników tego języka.

Moran (23 lata): *Dla nich to był wybór, ale dla mnie jest to coś, co zostało mi zaproponowane. Wcześniej musiano wykonać pewien wysiłek, żeby nam coś przekazać, a my to po prostu dostaniemy... więc to jest łatwe. (...) Oczywiście czuję, że muszę kontynuować, że jestem zobowiązany, by robić coś dla języka bretońskiego<sup>16</sup>.*

Nauczanie dwujęzyczne jest bardzo istotne dla rozwoju języka i jednostki. Często uważa się, że to instytucja działająca w zastępstwie rodziców, jeśli ci nie potrafią przekazać języka mniejszościowego swoim dzieciom. Niektórzy socjolingwiści (Fishman 1991a) twierdzą wręcz, że właśnie szkoła ma podstawowe znaczenie np. dla rozwoju słownictwa lub rozbudowy sieci społecznej użytkowników języka mniejszościowego. Istnieje jednak ryzyko, że dana osoba po ukończeniu szkoły przestanie porozumiewać się w małym języku. Gdy młody człowiek pochodzi z rodziny, w której język jest przekazywany z pokolenia na pokolenie, istnieje większa szansa, że w późniejszym życiu pozostanie przy nim (Fishman 1991a).

Współpraca rodziny ze szkołą jest zagadnieniem kluczowym w rozwoju dwujęzyczności, ponieważ środowisko szkolne zapewnia inne bodźce intelektualne niż rodzina lub wspólnota. Może nauczyć innego, wyspecjalizowanego słownictwa – np. z dziedziny biologii, matematyki, ekonomii, medycyny, polityki, języka specjalistycznego. Z kolei rodzina przekazuje leksykę z zakresu życia codziennego, domu, historii rodzinnych. We wspólnocie jednostka styka się również ze słownictwem religijnym (Baker 2011: 333). Wymienione przykłady mają oczywiście charakter orientacyjny, poszczególne przypadki mogą się różnić. Należy jednak sobie uświadomić, że każde środowisko stosuje inne środki językowe.

Umiejętności czytania i pisanie oraz wiedza zdobywana w obu językach to podstawa rozwoju bilingwizmu jednostki i społeczeństwa. Pod względem stymulacji intelektualnej rodzina, szkoła i wspólnota odgrywają odmienne role, dlatego niezbędna jest ich współpraca (Baker 2011: 335).

---

<sup>16</sup> *Eux, c'est choix mais moi, c'est quelque chose qu'on m'a offert. Les gens ont fait un effort avant nous de nous donner quelque chose et nous, on arrive là ... donc c'est facile. (...) Moi, je sens que je dois suivre forcément, que je suis obligé de faire quelque chose avec la langue forcément.*

Również w ramach rodziny zadania poszczególnych osób są różne, starsze rodzeństwo może przekazać młodszemu inne słownictwo i doświadczenia niż rodzice i dziadkowie.

Współcześnie w środowisku rolniczym i wiejskim nadal panują warunki korzystne dla przekazu języka mniejszościowego (Filion 2010). Język bretoński zachował się najdłużej właśnie w tym środowisku także w przeszłości, ponieważ miało ono słabsze kontakty ze światem niebretońskim, a mieszkańcy nie zmieniali miejsca pobytu. Język bretoński jest jednak coraz częściej używany w miastach, zwłaszcza w stolicy regionu – Rennes. W miastach wzrasta liczba szkół dwujęzycznych, organizacji zajmujących się rewitalizacją rozmaitych sfer kultury bretońskiej i lokali przeznaczonych dla użytkowników języka bretońskiego. W zakresie używania bretońskiego intelektualiści z miast powoli zdobywają przewagę nad rolnikami z Dolnej Bretanii. Nie są tak obciążeni istniejącym dawniej stygmatem bretońskiego jako języka osób niewykształconych i lepiej rozumieją aktualny nurt popularności małych tożsamości regionalnych.

### ***Bretoński rzeczywistym językiem rodziny?***

Rodziny bilingwalne mogą różnić się ze względu na to, który język zna każde z rodziców, w jakim języku porozumiewają się oni między sobą i z dziećmi oraz czy są to języki używane przez otoczenie (Harding-Esch, Riley 2008 za: Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 98–99). Jest zatem możliwe, że jednojęzyczni rodzice wychowają dwujęzyczne dzieci lub przeciwnie – rodzice bilingwalni wychowają dzieci znające jeden język.

Interesującym problemem jest to, czy na bilingwizm dzieci wpłynie fakt, że jedno z rodziców nie rozumie języka drugiego rodzica. Harding-Esch i Riley (2008) uważają, że czynnik ten ma negatywny wpływ na utrzymanie w rodzinie obu języków, podczas gdy Scholl twierdzi, że jego badania tego nie wykazały, ponieważ w takich rodzinach stosowana jest zasada jeden język – jeden rodzic (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011). W Bretanii sytuacja jest trudniejsza, ponieważ brakuje okazji do używania jednego z języków – bretońskiego, stąd bilingwizm rodziców znacząco wpływa na przyszłą dwujęzyczność dzieci. Również w rodzinach, których członkowie zazwyczaj porozumiewają się w języku bretońskim, od czasu do czasu mówi się po francusku. Nie wszyscy przedstawiciele rodziny (dotyczy to każdego z respondentów) używają języka bretońskiego.

Moran (23 lata) opisuje wizyty u tej części rodziny, dla której bretoński nie jest jedynym językiem komunikacji rodzinnej, w przeciwieństwie do najbliższej rodziny respondenta.

*Kiedy zśliśmy w odwiedziny do innych członków rodziny, na początku było to trochę dziwne, nic nie rozumiałem<sup>17</sup>.*

*Jak jest się dzieckiem, trochę się rozumie, a i francuski był wszędzie dookoła<sup>18</sup>.*

Również dzisiaj w rodzinach niektórych naturalnych użytkowników języka bretońskiego mówi się wyłącznie po bretońsku.

*Awenna (18 lat): To głupie, ale to w szkole, w bretońskiej szkole naprawdę nauczyłam się francuskiego<sup>19</sup>.*

Od jej narodzin rodzice posługiwali się w domu tylko językiem bretońskim. Jednak kiedy miała sześć lat (a jej młodszy brat – trzy), przestali mówić po bretońsku, ponieważ czuli się już zmęczeni, dużo łatwiej im było posługiwać się francuskim. Odtąd w ich domu tylko od czasu do czasu można usłyszeć jakieś bretońskie słowo.

*Awenna (18 lat): Po francusku rozmawiam też z rodzicami, dlatego że po francusku mówi się cały czas. A to byłoby tak, jakbym zaczęła z nimi rozmawiać po hiszpańsku!<sup>20</sup>*

Drugie zdanie wskazuje także, że stosunek respondentki do języka bretońskiego nie jest szczególnie żarliwy i trwały. Rodzina mieszka na wsi i nie zna w okolicy niemal nikogo posługującego się dwoma językami. Jak wynika z relacji respondentki, członkowie jej rodziny stale używali języka francuskiego, więc przestali się zmuszać do mówienia po bretońsku w domu. A zatem mimo dwujęzyczności obojga rodziców i podejmowanych przez nich prób przekazania dzieciom znajomości języka bretońskiego zrezygnowano z jego używania, ponieważ rodzice nie mieli możliwości porozumiewania się po bretońsku poza domem. Czuli się odizolowani i sfrustrowani brakiem wyników swoich własnych starań. Bilingwizm rodziców jest więc czynnikiem

---

<sup>17</sup> *Quand on est allé visiter les autres membres de la famille c'était un peu bizarre au début, je comprenais rien.*

<sup>18</sup> *Quand on est enfant, on comprend un peu et puis le français était partout autour.*

<sup>19</sup> *C'est bête mais c'était en école, en école bretonne que j'ai appris vraiment le français.*

<sup>20</sup> *Même avec mes parents, je parle français parce qu'on parle tout le temps en français. Et c'est comme si je commençais à leur parler en espagnol, quoi.*

wspierającym zachowanie języka w rodzinie i dwujęzyczność dzieci, nie jest jednak jedynym ich warunkiem. Równie istotna jest możliwość uczestniczenia we wspólnocie językowej.

W dążeniu do utrzymania bilingwizmu w rodzinie duże znaczenie mają wybór jednej metody postępowania i jej konsekwentne stosowanie. Strategie w rodzinie mogą się czasem zmieniać, np. w wypadku przeprowadzki (Filhon 2011) poza region, w którym używa się małego języka, kiedy jego użytkownicy tracą kontakt z rodziną w regionie i muszą porozumiewać się w języku dominującym; lub w wypadku przeprowadzki w obrębie tego samego regionu, ale gdy istnieje zagrożenie, że w nowym miejscu zamieszkania będzie brakowało okazji do mówienia w języku mniejszościowym. Do innych możliwych czynników powodujących zmianę w użyciu języka należą: narodziny kolejnych dzieci, uczęszczanie do szkoły (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 101), zmiana stosunków rodzinnych, zmiana presji z zewnątrz, np. w zakresie prestiżu języka lub polityki językowej państwa. Rodzina nie jest jednostką odizolowaną od środowiska i, mimo starań jej członków<sup>21</sup>, stosunek do języka i jego stosowania kształtowany jest również przez czynniki zewnętrzne. Przerwanie przekazu międzypokoleniowego nie zależy zatem wyłącznie od rodziny.

Interesującym czynnikiem wpływającym na skuteczność wychowania dwujęzycznego jest również stosunek do języka i regionu związanego z jego używaniem. Jeżeli rodzic jest silnie związany ze swoim językiem i regionem, istnieje prawdopodobieństwo, że powiązanie to będzie odczuwało również dziecko, a tym samym język zostanie przekazany następnemu pokoleniu (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 102; Filhon 2011).

W przypadku języka bretońskiego można mówić o zmianie językowej. Zmniejsza się liczba osób używających języka bretońskiego lub chociaż go rozumiejących. Bretoński przestaje być językiem kontaktów w domu, a staje się kodem stosowanym tylko w określonych sytuacjach komunikacyjnych i przez niewielką grupę użytkowników. Tylko wyjątkowo funkcjonuje w komunikacji rodzinnej, używany jest raczej w kontaktach między przyjaciółmi (Třesohlavá 2012).

Bretończycy zastanawiający się nad przyszłością swojego języka często mówią, że bretoński zostanie ocalony przez nowych użytkowników, którzy

---

<sup>21</sup> Nie należy bowiem zapominać o pradziadkach i dalszych krewnych, którzy porozumiewają się ze sobą w określonym języku.

będą się wywodzili ze środowiska innego niż tradycyjne. Anjela Duval, jedna z najpopularniejszych bretońskich poetek, pochodząca ze wsi i posiadająca wykształcenie podstawowe, powiedziała, że „bretoński zostanie ocalony z góry” (w znaczeniu kategorii społeczno-zawodowych) (Le Coadic 1998: 243).

Le Coadic (1998: 198–199) jako jedną z przyczyn nieznamomości bretońskiego podaje to, że język ten w czasach dzieciństwa osób ze starszego pokolenia funkcjonował w ich rodzinach jako kod wykorzystywany w rozmowach toczonych między dorosłymi na tematy niedostępne dla dzieci. Dzieci te, co zrozumiały, nabrały uprzedzeń względem języka bretońskiego.

Dalszą przeszkodą w nauce języka bretońskiego mogą być przekonania, że uczenie się zbyt wielu języków jest szkodliwe i że jeden język zajmuje innemu miejsce w głowie, więc lepiej uczyć się angielskiego niż bretońskiego. Wiele osób uznaje te języki za wzajemnie się wykluczające (Le Coadic 1998: 204). Dodatkowo bretoński, naznaczony przez skojarzenia z wsią, przeszłością, przez pozorny brak literatury (Abalain 2007: 155), dla niektórych nie może stać się językiem prestiżowym również współcześnie. Dane wskazują na przerwanie przekazu języka bretońskiego: 70% użytkowników bretońskiego w wieku poniżej 20 lat to osoby, których rodzice nie mówią po bretońsku (Broudic 2009).

Te dwie grupy (tradycyjni użytkownicy ze wsi oraz intelektualiści z miast) tworzą dziś dwa bieguny użycia języka bretońskiego. Dochodzi między nimi do utarczek i nieporozumień (osobom, które karano za znajomość bretońskiego, trudno zrozumieć, że ktoś chce dobrowolnie uczyć się tego języka). Podział użytkowników języka bretońskiego staje się ostrzejszy np. za sprawą niektórych bretońskich mediów posługujących się językiem literackim, niezrozumiałym dla osób, które nie uczyły się bretońskiego w szkole.

## Zakończenie

Żaden użytkownik języka bretońskiego, choć ma możliwość mówienia w tym języku, nie jest w stanie uniknąć porozumiewania się po francusku. Nawet jeśli użytkownicy przejdą całą edukację w szkołach, w których mówi się po bretońsku, i w rodzinie używać będą wyłącznie tego języka, język francuski i tak będzie obecny w ich życiu codziennym. Skoro zaś język francuski jest wszędzie, może wpłynąć na używanie języka bretońskiego w rodzinie, ponieważ rodzina może się czuć osamotniona i wyłączona z otoczenia

z powodu używania bretońskiego. Język ten musi więc być wprowadzony także do życia sąsiedzkiego i wspólnotowego.

Przeszkodą w używaniu języka bretońskiego są różnice między pokoleniami. Nawet jeśli w rodzinie nie doszło do przerwania międzypokoleniowego przekazu języka, osoby starsze mogą odczuwać, że mówią innym językiem niż młodzi, ponieważ młodsze pokolenie używa języka oficjalnego poznanego w szkole. Starsze pokolenie nie tylko nie uczyło się języka bretońskiego w szkole, ale nawet nie mogło go używać. Różnica między doświadczeniami dzisiejszych seniorów i młodych jest tak duża, że często – mimo znajomości bretońskiego – chętniej porozumiewają się oni w języku francuskim. Tendencja ta nasila się, jeżeli przekaz międzypokoleniowy języka bretońskiego uległ przerwaniu.

### Bibliografia

- Abalain, Hervé. 2007. *Le français et les langues historiques de la France*. Paris: Editions Gisserot.
- Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus; Trudgill, Peter (red.). 2006. *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Volume 3/3. Teilband*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Auer, Peter; Wei, Li (red.). 2009. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Tonawanda: Multilingual Matters.
- Broudic, Fañch. 1995. *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Broudic, Fañch. 2009. *Parler breton au XXI<sup>e</sup> siècle*. Brest: Emgleo Breiz.
- Edwards, John. 1985. *Language, Society, and Identity*. Oxford: Blackwell.
- Favereau, Francis. 2005. *Bretagne contemporaine: langue, culture et identité*. Morlaix: Skol Vreizh.
- Filhon, Alexandra. 2011. *Appartenances régionales et sentiments régionaux. Le rôle de la langue*, „Ethnologie française”, XLI (1), s. 141–146.
- Filhon, Alexandra. 2010. *Transmission familiale des langues en France: évolution historique et concurrences*, „Dans et hors de la famille”, 119 (1), s. 205–222.
- Fishman, Joshua A. 1970. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague, Paris: De Gruyter Mouton.

- Fishman, Joshua A. 1991a. *Reversing language shift: Theory and Practice of Assistance to threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 1991b. *Three dilemmas of organized efforts to reverse language shift*. [w:] U. Ammon, M. Hellinger (red.), *Status Change of Languages* (902–906). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Le Boëtté, Isabelle. 2003. *Langue bretonne et autres langues: pratique et transmission*, „Octant”, 92, 18–22.
- Le Coadic, Ronan. 1998. *L'Identité bretonne*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Le Coadic, Ronan. 2003. *Les Contrastes bretons*, „Ethnologie française”, XXXIII (3), 373–379.
- Morgensternová, Monika; Šulová Lenka; Scholl, Lucie. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Postic, Fañch. 2003. *Reconnaissance d'une culture régionale: la Bretagne depuis la révolution*, „Ethnologie française”, XXXIII (3), 381–389.
- Šatava, Leoš. 2009. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnost zachování a revitalizace*. Praha: Slon.
- Štefánik, Jozef. 2004. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

### **Žródła niepublikowane**

- Třesohlavá, Anna. 2012. *Revitalizace bretonštiny (vztah jazyka a identity u nové generace bretonsky mluvících)*. Diplomová práce, Univerzita Karlova, Praha.

## **Breton as a language of the family – an intergenerational problem?**

### **(Summary)**

Breton as a language of the family and its revitalisation is about French-Breton bilingualism with a focus on the transmission of the Breton language in the family as one of the basic mechanisms of language maintenance and/or revitalization. The central objective of the present study is to analyse how the minority language is transmitted within the family. Intergenerational relations are mainly discussed. In Brittany during the last thirty years we have observed increasing revitalisation efforts with a growing number of people beginning to learn the Breton language. In our text, we focus on a less visible group of Breton native speakers. With the help of previous research on bilingualism, we study the use of the Breton and the French language at home and their competitive status; in particular examination of the

child-parent-grandparent link. The study endeavors to outline the factors influencing the transmission of the language within the family and the mechanisms of the intergenerational transmission of the Breton language. Examples from field research held from November 2011 to May 2012 in Brittany are used to illustrate the findings. The result of the work confirms that dissimilar life experience and different attitudes towards the Breton language between generations are detrimental to communication within the family. The possibility of speaking a minority language in the family is also not sufficient to provide the satisfactory maintenance of the language.

**Keywords:** Breton language, intergenerational transmission, family, language maintenance, revitalization

**Słowa kluczowe:** język bretoński, transmisja międzypokoleniowa, rodzina, zachowanie języka, rewitalizacja

**Tereza Hlaváčková** jest studentką etnologii i filologii romańskiej na Uniwersytecie Karola w Pradze. Zajmuje się przede wszystkim rewitalizacją europejskich języków mniejszościowych, bilingwizmem i sytuacją pierwotnych mniejszości europejskich za granicą.

tereza.hl@gmail.com

Robert Kulmiński  
(Uniwersytet Warszawski)

## Mniejszość wietnamska w Czechach – zarys problematyki<sup>1</sup>

Według spisu ludności przeprowadzonego w 1991 roku, jeszcze w Czechosłowacji, narodowość wietnamską deklarowało 421 osób (za: Šamanová). Dwadzieścia lat później kolejny spis wykazał już 29 660 osób pochodzenia wietnamskiego, trwale lub czasowo przebywających na obszarze państwa czeskiego. W każdym z tych wypadków mowa oczywiście o osobach, które przebywają w Czechach legalnie oraz uczestniczyły w spisie, bowiem dane z końca 2010 roku upublicznione przez Czeski Urząd Statystyczny (Český statistický úřad), a zebrane wraz z Wydziałem Socjologii Akademii Nauk Republiki Czeskiej (Sociologický ústav Akademie věd ČR), mówią nawet o 60 289 Wietnamczykach mieszkających w Czechach. Natomiast Związek Wietnamczyków w Republice Czeskiej (Svaz Vietnamců v ČR) szacuje liczbę emigrantów przebywających w Czechach na około 100 000.

Każde z tych badań sporządzane było w innym celu i innymi metodami. Każde z nich ma też inne przeznaczenie. Trudności z oszacowaniem liczby obywateli Wietnamu w Czechach wynikają z obejmowania przez oficjalne statystyki tylko Wietnamczyków legalnie przebywających na terenie Republiki Czeskiej. Ponadto statystyki te zakłócone są np. tym, że niektórzy z posiadających pozwolenie długotrwałego lub stałego pobytu powrócili już do Wietnamu lub czasowo znajdują się poza granicami Czech. Pozostałe wyliczenia są szacunkowe.

---

<sup>1</sup> Poniższy tekst jest próbą krótkiego wprowadzenia do problematyki funkcjonowania mniejszości wietnamskiej w Czechach, jak się wydaje, problematyki mało znanej polskiemu czytelnikowi. Opiera się na badaniach czeskich socjologów, etnologów, wietnamistów, antropologów. Może służyć jako podstawowy zbiór informacji, ale również jako punkt wyjścia do dalszego zainteresowania tym tematem.

Zmienne dane ilościowe nie zmieniają rzeczywistości – Wietnamczycy to trzecia pod względem liczebności (Chytil) narodowość obca w Czechach (po Ukraińcach i Słowakach<sup>2</sup>). Status mniejszości narodowej zyskali jednak niedawno, po długoletnich staraniach<sup>3</sup>. W 2011 roku Związek Wietnamczyków w Republice Czeskiej oraz Stowarzyszenie Czeskich Obywateli Pochodzenia Wietnamskiego (Asociace českých občanů vietnamského původu) złożyły wniosek o przyznanie miejsca w Radzie ds. Mniejszości Narodowych (Rada pro národnostní menšiny), funkcjonującej przy Urzędzie Rady Ministrów Republiki Czeskiej (Úřad vlády ČR). Przedstawiciele Wietnamczyków zaproszono do rady dopiero w 2013 roku.

Historia diaspory wietnamskiej w Czechach jest stosunkowo krótka. Trwa nieco ponad pół wieku. Za jej początek uważa się umowę pomiędzy Czechosłowacją a Demokratyczną Republiką Wietnamu z 2 lutego 1950 roku, w ramach której Wietnamczycy przyjeżdżający do borykającej się z niedostatkiem pracowników Czechosłowacji mieli otrzymać wykształcenie w zamian za pracę. Jednakże wojna z Francją uniemożliwiła pełną realizację umowy.

Pierwsza grupa Wietnamczyków dotarła do Czechosłowacji w 1956 roku<sup>4</sup>. Rząd Czechosłowacji solidaryzujący się z socjalistycznym narodem wietnamskim walczącym z kapitalistami przyjął i obiecał wykształcić sto sierot, które umieszczone zostały w domu dziecka w Chrastawie. Jednak po czterech latach na żądanie władz Wietnamu dzieci wróciły do ojczyzny. Jedynie piętnastce pozwolono na dokończenie edukacji. Z tej grupy tylko jeden Wietnamczyk został i przyjął czeskie obywatelstwo (Martínková 2008: 170).

Na mocy kolejnych umów międzynarodowych o współpracy kulturalnej lub naukowo-technicznej, o przyjmowaniu studentów i uczniów oraz o zatrudnieniu przybywały do Czechosłowacji kolejne grupy Wietnamczyków. Apogeum przyjazdów nastąpiło między 1979 a 1983 rokiem, kiedy Czechosłowacja przyjęła 8700 studentów i uczniów oraz 23 300 pracowników i stażystów, przede wszystkim młodych ludzi w wieku 17–25 lat. Po rocznym,

---

<sup>2</sup> Według spisu powszechnego z 2011 roku Wietnamczycy są czwartą pod względem liczebności narodowością żyjącą w Czechach po słowackiej (147 152), ukraińskiej (53 253) i polskiej (39 096). Jednak w przypadku ludności pochodzenia wietnamskiego dane te są znacznie zaniżone.

<sup>3</sup> Już w 2008 roku ówczesny premier Wietnamu, Nguyen Tan Dung, poparł te dążenia podczas spotkania z Mirkiem Topolankiem, ówczesnym premierem Czech (por. Jiříčka).

<sup>4</sup> Pojedyncze osoby przyjeżdżały studiować do Czechosłowacji już pod koniec lat 40. XX w. (Por. Jirasová 2005: 327).

intensywnym kursie językowym stypendyści podejmowali studia na kierunkach ściśle wyznaczonych przez władze ojczyzny i zgodnie z restrykcyjnymi regulacjami (np. obowiązywał zakaz spotkania się ze studentami innej płci), których nieprzestrzeganie skutkowało natychmiastowym powrotem do Wietnamu. Do 1981 roku Czechosłowacja przyjęła między 30 000 a 35 000 obywateli Socjalistycznej Republiki Wietnamu. Dwie trzecie z nich stanowili pracownicy fizyczni.

Przyjeżdżający do fabryk robotnicy najczęściej przechodzili trzymiesięczne przygotowanie językowe. Przyuczani byli w szczególności do wykonywania prac w przemyśle ciężkim i energetyce. Nieoficjalnie mówi się, że dostarczenie taniej siły roboczej było spłatą długów wojennych za eksportowany do Wietnamu z Czechosłowacji semtex (Jirasová 2005: 372). Tezę tę potwierdzałyby blokada informacyjna oraz znaczna izolacja społeczności wietnamskiej. Po przyjeździe Wietnamczycy kierowani byli do zamkniętych osiedli przy fabrykach, w których pracowali, i mieli zakaz kontaktowania się z miejscową ludnością pod groźbą powrotu do Wietnamu (Jirasová 2005: 319). „Już pierwsi wietnamscy obywatele byli zaraz po przyjeździe odwiezieni do, w większości zbiorowych, mieszkań. Mieli specjalnie zorganizowany plan pobytu. Ponadto braki językowe, wynikające m.in. z niedostatecznie przygotowanych kursów językowych, bez wątpienia nie pozwoliły, żeby wietnamscy obywatele lepiej poznali Czechów, swoich współpracowników” – opisuje tę sytuację Kocourek (2001: 104)<sup>5</sup>. Rygorystyczna polityka wobec Wietnamczyków studiujących i pracujących w Czechosłowacji zelżała dopiero w latach 80. XX wieku (Martínková 2008: 174).

Robotnicy i studenci wietnamscy mieli wrócić do ojczyzny do 1995 roku. Historia chciała jednak inaczej. W latach 90. tylko część Wietnamczyków mieszkających w Czechach reemigrowała. Dziś są oni wrośnięci w czeski krajobraz. Nie tylko dlatego, że niemal każdy mały sklepik w większym lub mniejszym miasteczku prowadzony jest przez sprzedawców pochodzących z Wietnamu, a każdy targ wypełniają obywatele tego azjatyckiego kraju. Również dlatego, że coraz częściej na ulicy można spotkać młodych ludzi, mających pochodzenie

---

<sup>5</sup> Ten oraz inne cytaty z języka czeskiego, jeśli nie zaznaczono inaczej, w przekładzie autora niniejszego tekstu: „Již první Vietnamští občané byli rovnou z letišť odvezeni do svých většinou hromadných ubytoven a byl jim určen vlastní program. Navíc jazykové nedostatky, pramenící mimo jiné z nedostatečné organizace jazykové přípravy, rozhodně nepřispěly k tomu, aby se vietnamští občané hlouběji seznámili s Čechy, se svými spolupracovníky”.

wietnamskie, mówiących bez akcentu po czesku i uczących się na czeskich uczelniach, w gimnazjach lub szkołach podstawowych.

Jednak w powszechnym mniemaniu i na podstawie wizerunku medialnego Wietnamczycy mieszkający w Czechach kojarzą się najczęściej ze sprzedawcami na targowiskach i w małych, otwartych do późnych godzin wieczornych sklepikach oraz z przestępczością. „Wietnamskie lokalne sklepy mnożą się dosłownie jak króliki. Jeden mój kolega zauważył, że przed trzema laty z jego 130 sklepami konkurowało 12 wietnamskich, dziś jest już ich 70. To jest tempo niewyobrażalne”<sup>6</sup>, powiedział dla serwisu *Aktuálně.cz* przewodniczący Związku Handlu i Turystyki Republiki Czeskiej, Zdeněk Juračka (Tůmová).

Taki wizerunek wynika zapewne z doświadczenia. Z handlującymi Wietnamczykami, którzy słabo mówią po czesku, a jednak z powodzeniem prowadzą swoje interesy, każdy Czech spotyka się niemal codziennie. Z doskonale posługującymi się językiem czeskim, uczącymi się w czeskich szkołach lub studiującymi na czeskich uczelniach Wietnamczykami – znacznie rzadziej.

Medialny obraz Wietnamczyków w latach 1998–1999 obserwował Stanislav Brouček na podstawie prasy krajowej i lokalnej, czeskiego radia publicznego, czeskiego programu BBC oraz czterech głównych kanałów telewizyjnych (ČT 1, ČT 2, Nova, Prima) (Brouček 2003: 12). Z tych badań jednoznacznie wynika, że media przedstawiają Wietnamczyków przede wszystkim w związku z działalnością kryminalną – aż 63% artykułów i audycji w analizowanym okresie dotyczyła właśnie tej problematyki, z czego jedynie 5% odnosiło się do przestępstw, w których Wietnamczycy byli ofiarami. Wyrazistość tego obrazu jest podkreślana przez porównanie z kolejnym poruszonym przez media tematem związanym ze społecznością wietnamską w Czechach, określonym przez badacza mianem Wietnam – zaledwie 11% artykułów i audycji mieściło się w tej kategorii<sup>7</sup>.

Marcel Drbohlav i David Kučera piszą, że choć obraz ten często ma swoje odbicie w rzeczywistości, to jest przez media w znacznym stopniu hiperbolizowany. Jako jeden z przykładów przywołują artykuł opublikowany

---

<sup>6</sup> „Vietnamské prodejný se v regionech rozšiřují doslova kobercovým způsobem. Jeden můj kolega má zkušenost, že zatímco před třemi roky proti jeho 130 prodejnám stálo dvanáct vietnamských obchodů, tak nyní jich je 70. Je to neuvěřitelné tempo”.

<sup>7</sup> Do tej kategorii Stanislav Brouček zaklasyfikował artykuły i audycje dotyczące sytuacji w Socjalistycznej Republice Wietnamu.

w dzienniku „Praha dnes” 27 października 2011 roku, w którym dziennikarz opisywał centrum SAPA<sup>8</sup> i Wietnamczyków w kategoriach bezpośredniego zagrożenia dla państwa czeskiego (Drbohlav, Kučera 2012: 71).

Oczywiście rzeczywistość jest wieloaspektowa, a wytworzony stereotyp, jak to bywa, wyodrębnia, uwypukla i rozciąga na całość wizerunku wyłącznie jeden jej wymiar. Heterogeniczność mniejszości wietnamskiej nie jest tylko wynikiem zróżnicowania celów emigracji poszczególnych grup przybywających do Czech, wynika również z momentu, w którym dana grupa przybyła.

W 2006 roku Hoang Dinh Tang, ówczesny przewodniczący Związku Wietnamczyków w Republice Czeskiej, wyróżnił trzy zasadnicze fale emigracji. Pierwsza, trwająca od 1950 do 1972 roku, była według niego jednostronną „wymianą” uczniów, studentów i stażystów przeprowadzoną na podstawie umowy bilateralnej pomiędzy Czechosłowacją a Wietnamem. W 1973 roku państwa te podpisały nowe porozumienie, w ramach którego Czechosłowacja miała przyjąć od 10 000 do 12 000 obywateli wietnamskich, przede wszystkim w celach szkoleniowych. W trzecim etapie trwającym od 1990 roku – według Hoang Dinh Tanga – następuje proces łączenia rozdzielonych rodzin (Tang 2006: 618–619). Przewodniczący Związku Wietnamczyków w Republice Czeskiej stosuje wybiórcze kryteria opisu charakteru wietnamskiej emigracji do Czechosłowacji (a następnie Czech) – ogranicza tę emigrację do osób pochodzenia wietnamskiego, które posiadają pozwolenia długoterminowego lub stałego pobytu. Niemniej w podziale tym zaznacza się wyraźna granica pomiędzy dwiema pierwszymi a trzecią falą emigracji.

Stanislav Brouček również wyróżnia trzy podstawowe okresy wietnamskiej emigracji do Czech, przyjmując jako wskaźnik podziału uwarunkowania polityczno-prawne. „Okres umów bilateralnych” (przed 1989 rokiem) to przede wszystkim wymiana pomocowa. Wietnamczycy, jak już wcześniej wspomniałem, w grupach odizolowanych od społeczności większościowej uczyli się bądź pracowali, zdobywając umiejętności, których żądały ich władze. Tym samym bez wątpienia poprawiali swoją pozycję ekonomiczną. W „okresie wolności” (lata 90.) mogli swobodnie rozwijać działalność gospodarczą. Natomiast w „okresie uregulowań prawnych wobec cudzoziemców”

---

<sup>8</sup> SAPA, nazywana powszechnie Małym Hanoi, to oficjalnie handlowe i kulturalne centrum Wietnamczyków w Pradze. Na 250 000 m<sup>2</sup> oprócz wietnamskich sklepów i hurtowni znajdują się tam wietnamskie szkoły, przedszkola, centrum językowe, restauracje, kluby, centra kultury, redakcje wietnamskich czasopism itp.

paradoksalnie doszło do znacznego wzrostu samoświadomości wśród ludności wietnamskiej przebywającej w Czechach, co zaowocowało przyznaniem jej statusu mniejszości narodowej (Brouček: 14).

Najstarsi emigranci wietnamscy (sprzed 1989 roku) mają już w Czechach swoje rodziny, posiadają kartę stałego lub długotrwałego pobytu, w znakomitej większości dobrze znają język czeski, a ich dzieci chodzą do czeskich szkół. Najczęściej są też dobrze sytuowani. Dyferencjacja mniejszości wietnamskiej wynika zatem w dużej mierze z długości przebywania na terenie Czechosłowacji, a potem Czech. Legalny i długotrwały pobyt wiąże się z otwartością na integrację z grupą większościową, co z kolei można skorelować z charakterem pobytu. Emigracja ekonomiczna po 1989 roku zamknięta pozostaje na integrację, ponieważ z założenia są to wyjazdy krótkotrwałe z perspektywą rychłego powrotu do ojczyzny.

Większość Wietnamczyków przebywających legalnie na terenie Republiki Czeskiej (emigracja sprzed 1989 roku) posiada partnera, dzieci, a nawet i dalszą rodzinę. Wietnamskie dzieci takich rodziców żyją w dwóch równoległych światach zarówno pod względem językowym, jak i obyczajowym: wietnamskim w domu i czeskim w szkole. Nierzadko też w każdym z nich posiadają inne imię: wietnamskie w domu, a czeskie w szkole. „Kiedy Jaś przychodzi do domu, staje się z niego Thu i na pytania odpowiada rodzicom pięknie po wietnamsku (...). Wieczorem rozmawia ze swoją siostrą Janką (Lin) o dobrym serialu amerykańskim w czeskiej telewizji, bo wietnamska jest nudna”<sup>9</sup> (Jirasová 2005: 333). Zatem wietnamskie dzieci w wieku szkolnym pełnią funkcję mostu kulturowego pomiędzy zamkniętym, dorosłym światem wietnamskim a społecznością większościową, przyjmującą.

Transmisja kulturowa przebiega w obie strony. Dzieci wietnamskie z jednej strony wprowadzają swoich rodziców w czeską przestrzeń kulturową, niejednokrotnie są ich tłumaczami, z drugiej zapoznają z tradycjami wietnamskimi swoich rówieśników, a zdarza się również, że w zamian za pomoc w nauce języka czeskiego uczą wietnamskiego.

Będące efektem socjalizacji zakorzenienie dzieci wietnamskich w czeskiej przestrzeni kulturowej okazuje się częstokroć na tyle silne, że tracą one ścisły związek z kulturą swoich rodziców. Najpierw mają czeskie opiekunki,

---

<sup>9</sup> „Když ale Honzík přijde domů, stává se z něj Thu a rodičům odpovídá na otázky slušně vietnamský (...). Večer si popovídá česky se sestrou Janou (Lin) o tom, jaký byl dneska dobrý americký seriál na české televizi, protože te vietnamská je nudná”.

potem chodzą do czeskich szkół, zdobywają czeskich przyjaciół i znajomych, oglądają czeską telewizję – w ten sposób naturalnie się bohemizują. „Nie chodzi tu tylko o znajomości historii Wietnamu, ale przede wszystkim o język ojczysty. Nawet jeśli pominiemy fakt, że wietnamskie dzieci zapominają, jak się pisze po wietnamsku, lub nigdy się tego nie nauczyły, nie można zapomnieć, że niektóre dzieci wietnamskich rodziców nie znają już nawet dobrze języka wietnamskiego, mówić po wietnamsku nie chcą, nawet i rodzeństwa komunikują się między sobą głównie po czesku (mowa tu przede wszystkim o dzieciach, które urodziły się w Republice Czeskiej)” – pisze o tej sytuacji Šárka Martínková (2008: 190)<sup>10</sup>. Potwierdza to również badanie przeprowadzone w 2010 roku przez Narodowy Instytut Dzieci i Młodzieży (Národní institut dětí a mládeže), działający przy Ministerstwie Oświaty (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy) (Šimková, Zajíc 2010: 16).

Takie dzieci internalizują cechy kulturowe społeczności większościowej, a w konsekwencji wchodzą w konflikt tożsamościowy z grupą, z której się wywodzą. Doprowadzić to może do ekskluzji zarówno z jednej, jak i z drugiej wspólnoty, ponieważ takie dzieci znajdować się będą poza naturalnymi granicami obu z nich, w pozycji „pomiędzy”, najbardziej niewygodnej z perspektywy poszukiwań tożsamości grupowej. Wykryształizowało się nawet pojęcie opisujące urodzone w Czechach dzieci wietnamskich rodziców. Określa się je mianem bananowych dzieci, które ma charakteryzować ich dwojakość – żółte na zewnątrz, białe wewnątrz (Drbohlav, Kučera 2012: 45).

Problem podwójnej lub raczej nieokreślonej tożsamości bądź tożsamości „pomiędzy” nie dotyczy jedynie bananowych dzieci. W badaniu Martiny Jirasovej przeprowadzonym wśród pochodzących z Wietnamu studentów i absolwentów czeskich uniwersytetów oraz Wietnamczyków z wyższym wykształceniem zdobytym jeszcze w ojczyźnie, przebywających w Republice Czeskiej od 8 do 15 lat wyraźnie zmanifestowana została opisywana sytuacja tożsamościowa. Wypowiedzi respondentów wskazują, że nie czują się oni Czechami pomimo posiadania czeskiego obywatelstwa. Odwiedzają

---

<sup>10</sup> „Nejde přitom jen o znalost historie Vietnamu, ale hlavně o mateřský jazyk. Pomineme-li skutečnost, že vietnamské děti zapominají či se nikdy nenaucily vietnamštinu písmem, nelze pominout, že některé děti vietnamských rodičů už vietnamský jazyk ani dobře neumějí, mluvit jím nechtějí, a i sourozenci spolu komunikují hlavně v češtině (jedná se nejvíce o vietnamské děti, které se narodily v České republice)”.

ojczyznę, ponieważ tam odnajdują swoje korzenie, ale jednocześnie, wracając do Czech, mają poczucie powrotu do domu (Jirasová 2005: 375–376).

Interesującego przykładu problemów tożsamościowych dostarczają badania przeprowadzone przez cytowaną już Šárkę Martínkovą wśród rodzin wietnamskich w Pradze. Opisuje ona m.in. wygląd mieszkań osób badanych: „Pomijając różnorodne ołtarze, wyposażenie mieszkania we wszystkich przypadkach wyglądało tak, jakby było ono własnością przeciętnej, czeskiej rodziny: w salonie obok telewizora dominował zdobiony ołtarz poświęcony przodkom, w żadnym mieszkaniu nie zabrakło również ołtarza dla ducha opiekuńczego rodziny, ewentualnie przestrzeni do oddawania czci Buddzie czy innemu bóstwu lub duchowi z szerokiego wietnamskiego panteonu – najróżniejsze ołtarze lub ołtarzyki rodziny miały niemal we wszystkich pokojach i w najróżniejszych miejscach”<sup>11</sup> (Martínková 2008: 193). Badana przestrzeń prywatna jest wyraźnie podzielona na Eliadowskie *sacrum* i *profanum*. To pierwsze pozostaje ściśle związane z krajem pochodzenia, a drugie już z krajem goszczącym. Budda, wietnamskie bóstwa i duchy opiekuńcze, a przede wszystkim duchy przodków zostały przeniesione do nowej przestrzeni kulturowej, mechanicznie w nią wtopione. Nie ma tu żadnego przystosowywania, adaptacji jednego porządku do drugiego czy nawet oswajania. Wydaje się, że światy te stykają się ze sobą wyłącznie dzięki współwystępowaniu w jednej przestrzeni<sup>12</sup>.

Każda prywatna przestrzeń staje się wyrazem tożsamości jej właściciela – zarówno indywidualnej, jak i grupowej. W tym kontekście opisywane przez Martínkovą praskie mieszkania Wietnamczyków zachowują z jednej strony łączność duchową z krajem pochodzenia, a z drugiej materialność kraju goszczącego, do którego przyjechano właśnie ze względów ekonomicznych.

Jak wyraźnie widać, wyróżnione przez Broučka druga i trzecia fala emigracji wietnamskiej do Czech różnią się od pierwszej w sposób zasad-

---

<sup>11</sup> „Vybavení bytů ve všech případech vypadalo, jako by patřilo kterékoli běžné české rodině, pomineme-li rozmanité oltáře: obývacímu pokoji tak vedle televizoru dominoval zdobný oltář předků, v žádné domácnosti nechyběl také oltář pro strážného ducha rodiny, popřípadě prostor k uctění Buddhy či jiného z širokého panteonu vietnamských božstev a duchů – nejruznější oltáře a oltářky měly rodiny snad ve všech pokojích, a na nejrůznějších místech”.

<sup>12</sup> Podobne współlistnienie dwóch różnych światów można również zaobserwować na przykładzie obchodzenia świąt przez mniejszość wietnamską. Nie rezygnują oni ze swoich tradycyjnych świąt, ale jednocześnie zaczynają obchodzić również te, które celebrują Czesi – m.in. święta Bożego Narodzenia czy Nowy Rok.

niczy. „Większość współczesnych wietnamskich imigrantów przyjeżdża do Republiki Czeskiej bez bezpośredniego związku z wietnamską imigracją do Czechosłowacji sprzed 1989 roku”<sup>13</sup> – zauważa Šárka Martínková (2008: 178). Mamy tu do czynienia z różnym stopniem adaptacji Wietnamczyków w Czechach. Najstarsi emigranci wietnamscy dostosowali się już niemal w zupełności do społeczności przyjmującej. Poza widocznymi cechami fizycznymi niemal nic ich nie odróżnia, choć zachowali duchowy związek ze swoją ojczyzną. Natomiast ich dzieci urodzone w Czechach utrzymują ten związek w minimalnym stopniu.

Dwie pozostałe grupy są słabo zintegrowane, nie tylko pod względem językowym, ale również, a może przede wszystkim dlatego, że ich styczność ze społecznością większościową ogranicza się niemal całkowicie do jednostronnych kontaktów handlowych, występują oni bowiem prawie wyłącznie w roli sprzedawców. Sami kupują najczęściej w wietnamskich sklepach.

Brak integracji, który zależy od długości przebywania na terenie Czech, znajduje się również, jak już wspominałem, w ścisłym związku z otwartością na pozostanie w nowej ojczyźnie, na zamieszkanie w niej na stałe. Republika Czeska dla emigrantów, którzy przyjechali do niej po 1989 roku, jest jedynie jednym z etapów ich życia, które dalej będą wieść już w ojczyźnie (lub w innym europejskim kraju). Pobyt w Czechach nie jest celem, a tylko środkiem poprawy poziomu ekonomicznego. To był jeden z argumentów, którym Ministerstwo Spraw Wewnętrznych posługiwało się przez długi czas w dyskusji nad przyznaniem Wietnamczykom statusu mniejszości narodowej (Drbohlav, Kučera 2012: 50).

Oczywiście proponowany przez Stanislava Broučka podział jest umowny i wskazuje tylko jeden z aspektów dyferencjacji mniejszości wietnamskiej w Czechach. Bez wątplenia część emigracji wietnamskiej, która przybyła do Czechosłowacji po 1989 roku lub później do Czech, zdecydowała się na to, aby dołączyć do swoich rodzin, zgodnie z przytaczanymi słowami Hoang Dinh Tanga. Cel ekonomiczny w takich przypadkach wydaje się drugorzędny.

Podążając jednak za systematyzacją Broučka, możemy w dzisiejszej mniejszości wietnamskiej wskazać grupy znacznie różniące się stopniem

---

<sup>13</sup> „Většinu současných vietnamských imigrantů v České republice již tvoří přistěhova-  
valci z Vietnamu bez přímé návaznosti na vietnamskou imigraci do Československa před  
rokem 1989”.

adaptacji do kultury kraju przyjmującego. Niektórzy badacze problematyki wietnamskiej w Czechach wskazują nawet na głębokie podziały pomiędzy emigrantami przybyłymi przed 1989 rokiem i nową emigracją, nazywaną często przez Wietnamczyków dłużej przebywających w Czechach *ga*, co oznacza m.in. „głupi” (Slezaková 2005: 389).

Im granica pomiędzy społecznością większością a mniejszością zawiera więcej elementów różniących, tym łatwiej dochodzi do izolacji tej drugiej. Dla wielu Wietnamczyków przebywających w Czechach, w szczególności należących do ostatniej wyróżnionej przez Broučka fali emigracji, jedyną płaszczyzną spotkania z kulturą większością pozostaje handel, a często nawet taka komunikacja wymaga tylko niewielkiej znajomości języka – jest mieszanią gestów i kilku nauczonych słów. Wszystkie inne praktyki mogą oni wykonywać wewnątrz swojej grupy mniejszościowej. Już od samego przyjazdu wytwarzany jest osobny, wietnamski świat, odseparowany od społeczności przyjmującej. Po 1989 roku sprowadzaniem Wietnamczyków do Czechosłowacji (a później Czech) zajmują się wyspecjalizowane agencje pośrednictwa pracy. To one organizują przyjazd, załatwiają wszelkie formalności, a nawet prowadzą na terenie Wietnamu akcje propagujące wyjazdy do pracy do Czech. Pobierają za to opłaty znacznie przewyższające możliwości finansowe Wietnamczyków, co prowadzi do wielu nadużyć<sup>14</sup>.

Zamknięcie się Wietnamczyków na integrację można zaobserwować również w ich adaptacji przestrzennej. Wiele czeskich nazw miejscowych posiada swoje wietnamskie odpowiedniki – i nie są to tłumaczenia. Przykładowo plac Staromiejski w Pradze (Staroměstské náměstí) nazywany jest przez mniejszość wietnamską placem Kogucim (Kohoutí náměstí), natomiast most Karola (Karlův most) mostem Miłości (Most lásky) (Martínková 2008: 174). Ta przestrzeń nie zostaje oswojona, jest przekształcana za pomocą nazw w przestrzeń własną.

W konsekwencji dochodzi do gettoizacji społeczności wietnamskiej – tak przestrzennej, jak i mentalnej. Przykładem takiej enklawy może być choćby wspomniana praska SAPA, w której każdy Wietnamczyk znajdzie wszystko, czego potrzebuje do życia, od szkół i przedszkoli, poprzez restauracje, bary i sklepy, po lekarza i świątynię buddyjską. Siedzibę tu ma również wietnamska telewizja internetowa.

---

<sup>14</sup> Więcej na ten temat: Drbohlav, Kučera 2012, s. 32 i następne.

W Republice Czeskiej funkcjonują też wielkonakładowe media wietnamskie. Oprócz miesięcznika „Que Huong – Domov” wydawanego przez ambasadę wychodzą w Pradze: dwa tygodniki informacyjne „Tuan Tin Moi” („Noviny týdné” / „Wiadomości tygodnia”) i „Van Xuan” („Deset tisíc jar” / „Dziesięć tysięcy wiosen”), tygodnik skierowany do młodzieży „The Gioi Tre” („Svět mladých” / „Świat młodych”), czasopismo dla młodzieży „Thang Nien” („Mládež” / „Młodzież”) oraz dziennik „An Ninh The Gioi” („Světová bezpečnost” / „Światowe bezpieczeństwo”). Tym samym informacje ze swojej ojczyzny i Czech Wietnamczycy otrzymują za pośrednictwem wietnamskich mediów. W efekcie nie wykraczają ze świata, z którego do Czech przybyli, co z kolei prowadzi do utrzymywania się stereotypów o tym, że to grupa zamknięta, i ograniczenia jej wizerunku do sfery przestępczej oraz handlowej, czyli rozciągnięcia obrazu społeczności wietnamskiej przybyłej do Czech po 1989 roku na tę, która mieszka w Republice Czeskiej od dawna.

Rada ds. Mniejszości Narodowych przy rządzie Republiki Czeskiej jako argument przeciwko przyznaniu Wietnamczykom statusu mniejszości narodowej podawała przede wszystkim brak historycznego, naturalnego charakteru powstania tej wspólnoty. Niejako pominęła tym samym Wietnamczyków przebywających już od ponad pięćdziesięciu lat najpierw w Czechosłowacji a później, po jej rozpadzie, w Czechach. Oficjalna definicja terminu *mniejszość narodowa* rzeczywiście zawiera passus o historycznym pochodzeniu grupy społecznej, która za mniejszość może być uznana<sup>15</sup>. Niemniej nigdzie nie precyzuje się, o jaką „historyczność” chodzi. Dlatego też podjęte po raz kolejny 6 listopada 2012 roku dyskusje o zaliczeniu wietnamskiej społeczności razem z białoruską w poczet mniejszości narodowych zakończyły się dla nich sukcesem.

Wyraźnie widać, że integracja mniejszości wietnamskiej ze społecznością większościową stanowi problem dostrzegany nie tylko przez naukowców, którzy już od wielu lat zwracają uwagę na tę kwestię, ale również przez instytucje rządowe i organizacje wietnamskie. Nadanie Wietnamczykom przebywającym w Republice Czeskiej statusu mniejszości narodowej, poza dotacjami umożliwiającymi rozszerzenie działalności na rzecz Wietnamczyków w Czechach, jest bez wątpienia jednym z kroków w stronę zmiany obecnej sytuacji.

---

<sup>15</sup> Por. <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>.

## Bibliografie

- [autor nepodany]. *Chceme být uznanou menšinou, volají Vietnamci*, <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/203743-chceme-byt-uznanou-mensinou-volaji-vietnamci/> (data dostěpu: 14.03.2014).
- Brouček, Stanislav. *Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR*, [http://www.cizinci.cz/files/clanky/107/vietnamska\\_etnika.pdf](http://www.cizinci.cz/files/clanky/107/vietnamska_etnika.pdf).
- Brouček, Stanislav. 2006. *Hledání důvěry: vietnamské etnikum v prostředí česke majoritní společnosti*. [w:] Z. Uherek (red.), *Kultura – společnost – tradice*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, t. 2.
- Brouček, Stanislav (red.). 2003. *Český pohled na Vietnamce: (mediální obraz Vietnamu, Vietnamců a vietnamství)*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- Chytil, Daniel. *Život cizinců v ČR*, [http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/prezentace\\_z\\_tk\\_daniel\\_chytil\\_csu/\\$File/csuTkCizinciPrezentaceChytil.pdf](http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/prezentace_z_tk_daniel_chytil_csu/$File/csuTkCizinciPrezentaceChytil.pdf) (data dostěpu: 14.03.2014).
- Drbohlav, Marcel; Kučera, David. 2012. *Vietnamci v Čechách jak je známe i neznáme, aneb, (Ne)zdravá konkurence*. Praha: Prime Safety.
- Jirasová, Martina. 2005. *Vietnamští vysokoškoláci v Praze*. [w:] D. Bittnerová, M. Moravcová (red.), *Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: Sofis.
- Jiříčka, Jan. *Čeští Vietnamci chtějí status menšiny, pomoci jim může sčítání lidu*, [http://zpravy.idnes.cz/cesti-vietnamci-chteji-status-mensiny-pomoci-jim-muze-scitani-lidu-1fs-/domaci.aspx?c=A101128\\_124225\\_domaci\\_jj](http://zpravy.idnes.cz/cesti-vietnamci-chteji-status-mensiny-pomoci-jim-muze-scitani-lidu-1fs-/domaci.aspx?c=A101128_124225_domaci_jj).
- Kocourek, Jiří. 2001. *Vietnamci v České republice*. [w:] T. Šišková (red.), *Menšiny a migranti v České republice (My a oni v multikulturní společnosti 21. století)*. Praha: Portál.
- Martínková, Šárka. 2008. *Sociabilita vietnamského etnika v Praze*. [w:] Z. Uherek, Z. Korecká, T. Pojarová (red.), *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- Slezaková, Jitka. 2005. *Vietnamská komunita v Jihlavě. Identita a vztah k české veřejnosti*. [w:] D. Bittnerová, M. Moravcová (red.), *Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: Sofis.
- Šamanová, Gabriela. *Národnost ve sčítání lidu v českých zemích*, [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c3/a3921/f11/100023s\\_Samanova-narodnost.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a3921/f11/100023s_Samanova-narodnost.pdf) (data dostěpu: 14.03.2014).

Šimková, Svatava; Zajíc, Jiří (red.). 2010. *Na křižovatce kultur*. Praha: NIDM – Národní institut dětí a mládeže.

Tang, Hoang Dinh. 2006. *Charakter vietnamské komunity v ČR a průběh její integrace*. [w:] J. Balvín (red.), *Identita ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, t. 2.

Tůmová, Věra. *Vietnamských obchodů je více než družstevních prodejen*, <http://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/ceska-ekonomika/vietnamskych-obchodu-je-vice-nez-druzstevnich-prodejen/r~i:article:731370/> (data dostupné: 14.03.2014).

<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/historie-a-soucasnost-rady-15074/>

<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

## **The Vietnamese minority in the Czech Republik – an outline of the problematic**

### **(Summary)**

The history of the Vietnamese Diaspora in the Czech Republic is relatively short. It started slightly over 50 years ago. Diplomatic relations between the then Democratic Republic of Vietnam and Czechoslovakia were established in 1950. The agreement which was signed on February 2, 1950 between Czechoslovakia and the Democratic Republic of Vietnam is thought to be the beginning of the Vietnamese minority in the Czech Republic. The agreement permitted the Vietnamese who came to Czechoslovakia (which at that time was faced with a shortage of workers) to be provided with an education in exchange for work. Today it is the third most populous foreign nationality in the Czech Republic (after the Ukrainians and the Slovaks). Yet, it was only in 2011, after many years of effort, that the Vietnamese gained the status of a national minority. The internal diversity of the Vietnamese population is caused by the different periods of their arrival in Czechoslovakia / the Czech Republic. As a result, the adult or adolescent generation of the first Vietnamese immigrants born in Czechoslovakia / the Czech Republic, generate internal tension between the individual groups. The perception of the national majority, nonetheless, standardizes the image of the Vietnamese expatriate, limiting it to a group primarily identified with crime.

Today it is clear that the integration of the Vietnamese minority into the majority is a problem which is raised not only by researchers, who have been pointing out this issue for years, but is also apparent to both government institutions and Vietnamese

organizations. The article is an attempt to describe this little-known minority in the Czech Republic, whose members live in a Slavic country.

**Keywords:** Vietnamese minority, national minority, Czechoslovakia, integration

**Słowa kluczowe:** mniejszość wietnamska, mniejszość narodowa, Czechosłowacja, integracja

**Robert Kulmiński** – kulturoznawca, bohemista, adiunkt w Instytucie Sławistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego. Jego główne zainteresowania to współczesna kultura czeska, metodologia badań kulturoznawczych, kultura popularna.

r.kulminski@uw.edu.pl

# **Recenzje i wydarzenia**



Tadeusz Lewaszkiewicz  
(Uniwersytet Adama Mickiewicza)

Recenzja: Katja Brankačkec, *Distribution und Funktionen von Vergangenheitsformen im älteren Obersorbischen. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung der Verhältnisse im Altpolnischen und Alttschechischen*, Peter Lang Edition, Frankfurt am Main 2014, ss. 186.

Katja Brankačkec doktoryzowała się w 2010 roku w Pradze na podstawie dysertacji *Verbale Präfixe im Obersorbischen. Verbpartikeln im älteren Sorbischen und ihre Entsprechungen im modernen Sorbischen*. Krótko po uzyskaniu doktoratu zajęła się następnym tematem i po trzech latach opublikowała wyniki badań w postaci książki o dystrybucji i funkcjach form czasów przeszłych w dawnej górnołużycczyźnie (na tle staropolskiego i staroczeskiego). Projekt badawczy, który finansowała Agencja Grantowa Republiki Czeskiej [Grantová agentura České republiky], autorka zrealizowała w Instytucie Sławistyki Czeskiej Akademii Nauk [Slovanský ústav Akademie věd ČR].

W pierwszym rozdziale Katja Brankačkec omawia i krytycznie ocenia stan badań nad formami czasów przeszłych w językach zachodniosłowiańskich (*Bisherige Forschungen zu den Vergangenheitsformen im Westslavischen*, s. 9–75). Przedmiotem rozważań są tutaj m.in. następujące zagadnienia: istota systemu temporalnego i aspektu, gramatyzacja czasów przeszłych i aspektu w językach zachodniosłowiańskich w porównaniu z niemieckim, szczegółowe problemy aspektu w łużyckim, polskim i czeskim, praeteritum wobec perfectum z morfemem *-l-* w łużyckim, polskim i czeskim, perfectum a czasowniki rezultatywne, problematyka plusquamperfectum. Upraszczając sprawę, można przyjąć, że praeteritum syntetyczne dotyczy aorystu i imperfectum, praeteritum analityczne zaś form perfectum i plusquamperfectum.

Krótki rozdział drugi zawiera informacje o podstawie materiałowej pracy i zastosowanych metodach badawczych (*Material und Methode*, s. 77–83).

Autorka zapowiada tutaj m.in. porównanie form czasów przeszłych z tekstowego korpusu górnołużyckiego z odpowiednimi informacjami zawartymi w polskich i czeskich opracowaniach naukowych. Oprócz tego informuje, że bezpośrednio porówna formy czasów przeszłych we fragmentach przekładów Biblii na górnołużycki i staroczeski.

Rozdział trzeci (najobszerniejszy) przynosi wyniki analizy materiału (*Datenanalyse*, s. 85–159), tj. form perfectum na *-l-* oraz form imperfectum i aorystu w górnołużyckich przekładach Biblii w tekstach publicystycznych (1809–1812) J. B. Dejki oraz w piśmie „Jutnička” (1842) J. P. Jordana. W rozdziale czwartym autorka przedstawia wnioski (*Schlussfolgerungen*, s. 161–165). Kończącą część książki tworzą: *Wykaz literatury i źródeł* (s. 167–181) – ponad 190 pozycji bibliograficznych, *Spis skrótów* (s. 183), *Rejestr* (s. 185–186) terminów wraz z lokalizacją w książce.

Warto przywołać przynajmniej kilka ustaleń badawczych Katji Brančačec.

Choć system czasów przeszłych w górnołużyckim jest podobny do systemu w języku staro-cerkiewno-słowiańskim i w stosunku do sąsiednich języków słowiańskich wykazuje nieznaczne innowacje, to jednak funkcje i dystrybucja form czasów przeszłych w górnołużycczyźnie w ciągu wieków znacznie się zmieniły. Gdy chodzi o użycie form aspektu we współczesnym i dawnym górnołużyckim, różnice są widoczne przede wszystkim w obrębie czasowników zapożyczonych i form będących wynikiem kalkowania wzoru obcego (niemieckiego). Już w dawnych tekstach górnołużyckich czasowniki tego typu mogły funkcjonować jako dwuaspektowe lub pozbawione aspektu (*nicht-aspektuell* – s. 163), co powodowało zaburzenia w poprawnym tworzeniu form aorystu i imperfectum.

Na uwagę zasługuje propozycja, aby w przyszłości użycie perfectum na *-l-* w czeskim i górnołużyckim porównać z funkcjonowaniem perfectum na *-l-* oraz syntetycznym praeteritum w dolnołużyckim, co może być interesujące z typologicznego punktu widzenia. Wartościowe wyniki powinna też przynieść konfrontacja katolickiego i protestanckiego wariantu języka górnołużyckiego z XVII–XIX wieku, jeśli chodzi o status aspektu oraz zanik aorystu i imperfectum. Autorka widzi potrzebę wnikliwych badań nad aspektem w górnołużyckim i dolnołużyckim, aby przekonująco uzasadnić stopniowy zanik aorystu i imperfectum. Konieczne są również gruntowne badania diachroniczne nad ewolucją aspektu w czeskim i polskim, które powinny ułatwić kompleksowe wyjaśnienie genezy aspektu słowiańskiego.

Lektura książki Katji Brankačec wymaga skupienia i dużego wysiłku intelektualnego, ponieważ poruszane są w niej zagadnienia bardzo trudne z teoretycznego punktu widzenia. Zainteresuje ona z pewnością ambitnych językoznawców z dobrym przygotowaniem teoretycznym, korzystających z nowoczesnych teorii i metod w badaniach nad gramatyką historyczną języków łużyckich, polskiego i czeskiego, jak również badaczy gramatyki porównawczej języków słowiańskich.

Omówiona praca, cenna pod względem teoretycznym i prezentowanego materiału, świadczy o wysokim poziomie warsztatu naukowego Katji Brankačec. Sądzę, że stanie się ważną pozycją w językoznawstwie sorabistycznym i sławistycznym.



Elżbieta Wrocławska  
(Warszawa)

## **Czy można jeszcze uratować dolnołużycki język i kulturę?**

Recenzja: Madlena Norberg i Peter Kosta (oprac.),  
*Sammelband zur sorbischen/wendischen Kultur  
und Identität, Podstupimske pśinoski k Sorabistice,*  
„Potsdamer Beiträge zur Sorabistik” 8, 2008,  
Institut für Slavistik der Universität Potsdam, ss. 143<sup>1</sup>.

W 2007 roku w Brandenburgskim Uniwersytecie Technicznym w Chociebużu<sup>2</sup> odbyło się międzynarodowe kolokwium pod tytułem *Czy można jeszcze uratować dolnołużycki język i kulturę?*<sup>3</sup>. W następnym, 2008 roku, ukazał się tom 8 serii *Podstupimske pśinoski k Sorabistice* zawierający materiały z tej konferencji. Było to pierwsze kolokwium o tematyce łużyckiej zorganizowane w chociebuskim Uniwersytecie Technicznym. Pomysł takiej konferencji powstał podczas cieszącego się dużym zainteresowaniem cyklu wykładów z dziedziny sorabistyki, które odbyły się w zimowym semestrze w 2006 roku, na kierunku filozofia i technika, a których współorganizatorem był Oddział Dolnołużycki Domowiny. Oprócz Uniwersytetu i Domowiny współorganizatorami konferencji były też Mašica Serbska oraz Gimnazjum Dolnołużyckie.

Pytanie postawione podczas kolokwium i we wspomnianej publikacji jest wciąż aktualne i zadaje je sobie nie tylko inteligencja dolnołużycka zaangażowana w programy i działania rewitalizacyjne.

---

<sup>1</sup> opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1848/pdf/pbs08.pdf (data dostępu: 22.11.2014).

<sup>2</sup> Pełna nazwa uczelni w języku niemieckim brzmi: Brandenburgische Technische Universität Cottbus (od 2014 roku Cottbus-Senftenberg).

<sup>3</sup> Temat w języku niemieckim: *Sind die sorbische/wendische Identität und Sprache noch zu retten* (tłumaczenie tytułów i nazw niemieckich w niniejszej recenzji – E. Wrocławska).

Omawiana publikacja składa się z trzech części:

- I: *Internationales Kolloquium 15–16.11.2007 in Cottbus. Tagungsbericht*;
- II: *Neues aus der sorbischen/wendischen Musikgeschichte*;
- III: *Neues aus der sorbischen/wendischen Kirchengeschichte*.

W części I oprócz sprawozdania z konferencji zamieszczono wygłoszone na niej referaty czterech osób. W części II znalazły się artykuły Detlefa Kobjeli, *Sorbische Musikkultur* („Kultura muzyczna Łużyczan”), i Ulricha Pogody, *Sorbische Orgelmusik – ein Überblick* („Łużycka muzyka organowa – przegląd”). Część III jest poświęcona niejednoznacznej roli Kościoła w rewitalizacji języka i tożsamości dolnołużyckiej. Zawiera dwa teksty: Madleny Norberg, *Wendisches Kirchenleben in Cottbus in Vergangenheit und Gegenwart* („Życie kościelne Dolnołużyczan w Chociebużu w przeszłości i obecnie”) oraz artykuł Wenera Měškanka-Meschkanka, *Vom Verhältnis der Kirche im Osten des heutigen Deutschland zu ihren wendischen Mitgliedern und den niedersorbisch-wendischen Gottesdiensten der neueren Zeit* („Stosunek Kościoła ewangelickiego we wschodniej części dzisiejszych Niemiec do wiernych Dolnołużyczan oraz do odprawianych w języku dolnołużyckim mszy świętych w czasach nowszych”) <sup>4</sup>. Artykuł jest opatrzony dwoma aneksami zawierającymi statystyki nabożeństw dolnołużyckich, w układzie według daty i następnie według miejscowości, w których odbywały się dolnołużyckie msze w latach 1987–2008, oraz aneksem ukazującym wykaz opublikowanych od końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku numerów pisma „Pomogaj Bog” (w latach 1988–1990 odrębnie, a od 1991 roku jako dodatek do „Nowego Casnika”), wydawanych dwa lub trzy razy rocznie. Dodano również wykresy ukazujące liczbę wiernych uczestniczących w kolejnych dolnołużyckich mszach.

We wstępnej części publikacji, w sprawozdaniu z konferencji, Madlena Norberg zaprezentowała program, najważniejsze informacje o autorach, wygłoszone referaty, dodała *Okruchy myśli dotyczące oceny kolokwium* oraz *Wnioski z dyskusji* i *Uwagi końcowe*. W podsumowaniu dyskusji podkreślono konieczność podjęcia wszelkich starań o zachowanie i szerzenie języka dolnołużyckiego oraz stworzenia programu rozwijającego poczucie użyteczności i wzrost prestiżu dolnołużyckiego języka i kultury w środowisku młodzieży.

---

<sup>4</sup> Rozważania na podobny temat opublikował Wener Měškank w artykule *Proszę o wybaczenie ... a jak dalej? Piętnastolecie działalności grupy Serbska namša*, „Zeszyty Łużyckie” 37–38, 2004: 85–93.

Taką rolę mogą pełnić spotkania, podobne do omawianego kolokwium, poprzedzone cyklem wykładów na forum Uniwersytetu.

W kolokwium udział wzięli: profesor Leoš Šatava, sorabista i socjolog z Uniwersytetu Karola w Pradze; dr Corula Ratajczak, antropolog kulturowy i etnolog z Budziszyna; dr Steffen Groß, pisarz i historyk idei, filozof i ekonomista, pochodzący ze starej dolnołużyckiej rodziny, związany z Brandenburskim Uniwersytetem Technicznym w Chociebużu; dr hab. Ľudovít Petraško z Uniwersytetu w Preszowie; Martin Neumann, wykładowca studium nauczycielskiego na Uniwersytecie Poczdamskim, wieloletni badacz m.in. problematyki szkolnictwa mniejszości łużyckiej. W spotkaniu uczestniczyli też uczniowie Gimnazjum Dolnołużyckiego (odpowiednik polskiego gimnazjum i liceum). Podczas wieczoru autorskiego towarzyszącego kolokwium odbyło się spotkanie z dolnołużyckimi pisarzami, Jurijem Kochem i Ingrid Hustädt.

Leoš Šatava, podobnie jak Ľudovít Petraško, nie opublikował referatu w omawianym tomie. Wystąpienia obu autorów omówiła jedynie Madlena Norberg. Leoš Šatava zajął się zagadnieniem dolnołużyckiej tożsamości młodzieży na Dolnych Łużycach w porównaniu z tożsamością młodzieży górnołużyckiej (*Sorbische/wendische Identität bei Jugendlichen*). W referacie oparł się na swoich wcześniejszych badaniach młodzieży łużyckiej ze środowiska katolików i ewangelików<sup>5</sup>. Tożsamość łużycka młodzieży zamieszkałej na ewangelickich Dolnych i Górnych Łużycach jest porównywalnie słaba. Młodzież z katolickich Górnych Łużyc, nawet ta jej część, która posiadała aktywną znajomość języka górnołużyckiego w rodzinnym domu, nie jest jednolita w deklaracji tożsamości. Tylko jedna trzecia spośród tej grupy zdecydowanie deklaruje wyłączną tożsamość łużycką. Zdaniem autora, sposobem na zachęcenie młodzieży do łużyckości powinno być udostępnienie jej większych możliwości kontaktu z kulturą łużycką dzięki odpowiednim zajęciom szkolnym, wycieczkom i utrzymywaniu kontaktów ze Słowianami.

Ľudovít Petraško w referacie o słowackiej polityce narodowościowej (*Nationalitätenpolitik in der Slowakei*) opisał sytuację prawną przyjazną funkcjonowaniu mniejszości narodowych zamieszkujących jego kraj, przedstawił ich zróżnicowanie pod względem narodowości, kultury i języków, liczebności oraz rzeczywiste możliwości ich funkcjonowania i zachowania tożsamości.

---

<sup>5</sup> Referat oparty był na badaniach autora, opublikowanych w książce: Leoš Šatava. 2005. *Sprachverhalten und ethnische Identität: sorbische Schüler an der Jahrtausendwende*, Bautzen: Domowina-Verlag.

Jedynie w sprawozdaniu Madleny Norberg znajduje się również relacja uczniów Gimnazjum Dolnołużyckiego na temat ich dolnołużyckiej tożsamości, zaprezentowana na podstawie artykułu jednej z uczennic, Iren Platojc, który ukazał się wcześniej w „Nowym Casniku”. Wystąpienie zatytułowane było: *Sorbisch/wendisch – unser Stück Heimat* („Język dolnołużycki – nasza część ojczyzny”). Około 20% uczniów Gimnazjum to Dolnołużycanie. Iren Platojc stwierdziła, że wielu z nich chciałoby pielęgnować język łużycki w przyszłości, ale stawiają sobie szereg pytań o własną tożsamość, jaki jest sens trwania przy łużyckości, dlaczego należy ją pielęgnować, jakie znaczenie ma język łużycki za granicą itp.

Cordula Ratajczak na podstawie szczegółowych badań, które przeprowadziła w miejscowości Mühlrose / Miłoraz na Łużycach Środkowych (*Wandel von Raum – wandel von Identität. Das Beispiel Mühlrose*), ukazała problem wpływu zmiany miejsca zamieszkania na zmianę tożsamości. Badania ankietowe przeprowadzone zostały w czterech grupach wiekowych. Referentka podkreśliła duże różnice w sposobie życia, zmiany w zakresie przywiązania kolejnych pokoleń do miejsca zamieszkania, wykonywanego zawodu, aspiracji. Wymienione czynniki niekorzystnie wpływają na zachowanie poczucia tożsamości łużyckiej. Autorka zwróciła uwagę na dwa modele tożsamości łużyckiej (i przedstawiła je graficznie). Pierwszy to model autonomiczny, który funkcjonował w dyskursie łużyckim od czasu przedwojennego. Jego centrum jest pochodzenie. Następne elementy rozchodzące się w postaci coraz większych kręgów semantycznych to: rodzina i język ojczysty, społeczność wiejska, obyczaje i tradycja, następnie poczucie narodowe, historia i kultura. Drugi to model przedstawiający ambiwalentne procesy tożsamościowe, to znaczy poczucie podwójnej tożsamości, w różny sposób przejawiającej się u poszczególnych osób. Ten model (nazywany obecnie w dyskursie naukowym jako postasymilacyjny lub postkolonialny) jest w opisywanym artykule przedstawiony w postaci wijącej się rzeki, w której mieszają się w sposób nieregularny różne elementy składające się na tożsamość. Jest on charakterystyczny dla współczesnych Łużyczan, zwłaszcza mieszkających na terenach położonych w pobliżu wielkiego przemysłu (np. w miejscowości Mühlrose).

Steffen Groß jest autorem tekstu o językach jako nośnikach kultury (*Sprachen als kulturelle Gedächtnisse*). Powołując się na tezę Johanna Gottfrieda Herdera o rozwoju i znaczeniu języka, autor przyjmuje, że język jest pamięcią, nośnikiem kultury. W swoich rozważaniach sięga do własnego

doświadczenia wychowania się w trzypokoleniowym domu w języku dolnołużyckim. W czasach szkolnych wydawało mu się, że doskonalenie języka dolnołużyckiego w Gimnazjum Dolnołużyckim – jak tego chcieli jego rodzice – nie ma sensu ani nie daje perspektyw. Jediną korzyścią ze znajomości dolnołużyckiego mogła być, jego zdaniem, łatwość w nauczaniu się w przyszłości innego, pokrewnego języka, na przykład polskiego. Dopiero później Steffen zauważył, że teksty napisane w bliskich genetycznie językach nie są w pełni przetłumaczalne. Powołując się na Herdera i jego następców, aż do Ernsta Cassirera i współczesnych etnologów, Groß przedstawia pojęcie ojczyzny jako ukształtowane przez kulturę (zapamiętaną w języku). Takie rozumienie pojęcia ojczyzny w społecznie różnorodnym świecie powinno mieć znaczenie polityczne i następstwa w prawnie zatwierdzonym podtrzymaniu tzw. małych języków i kultur.

Martin Neumann przedstawił rozważania na temat tożsamości Dolnołużyczan jako obiektu polityki niemieckiej (*Sorbische/wendische Identität als Gegenstand deutscher Politik*). W artykule autor podjął się wnikliwego zestawienia wybranych ustępów ustaw o mniejszości łużyckiej w Brandenburgii i Saksonii ze stanem, statusem i sytuacją funkcjonowania tych mniejszości, w odniesieniu do stosowanych w ustawach takich pojęć, jak język, tożsamość, teren zamieszkania, mniejszość autochtoniczna. Autor spróbował zakreślić różnice między tym, jak powinny kształtować się relacje między przeważającą większością a mniejszością, oraz tym, jaki jest ich stan faktyczny.

Recenzowany tom jest nie tylko przykładem sorabistycznych zainteresowań naukowego środowiska Uniwersytetu Poczdamskiego (wydawcy czasopisma), ale też promuje istniejącą od niedawna współpracę instytucji, naukowców i działaczy dolnołużyckich z Brandenburskim Uniwersytetem Technicznym w Chociebużu.



Nicole Dołowy-Rybińska  
(Warszawa)

## Dzień małych języków w Warszawie

Małe języki i kultury, możliwości i strategie ich zachowania, działania animacyjne oraz ustanawiane prawa państwowe i międzynarodowe dotyczące używania języków etnicznych są obecnie przedmiotem wzmoczonych dyskusji na świecie. Również w Polsce poświęca się tym zagadnieniom coraz więcej uwagi. Lata przygotowań do wejścia w życie w 2005 roku *Ustawy o mniejszościach narodowych, etnicznych oraz o języku regionalnym*, jak i do ratyfikacji w 2009 roku przez Polskę *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych* stworzyły odpowiedni grunt pod toczące się debaty. Dokumenty te, niewątpliwie o wielkim znaczeniu, nie uwzględniają jednak wszystkich języków, którymi posługuje się ludność mieszkająca w Polsce. Wiele najmniejszych języków, takich jak wilamowski, nie jest wciąż objęta żadną ochroną. Co więcej, małe języki świata znikają w szybkim tempie – na skutek zmian demograficznych, globalizacji, migracji, a także panujących i bardzo silnie zakorzenionych w zbiorowej (pod)świadomości ideologii językowych. Jednocześnie, na przekór panującym tendencjom, w Europie i na świecie prowadzonych jest coraz więcej działań służących rewitalizacji języków zagrożonych. Z jednej strony celem jest zarejestrowanie tych języków i ich dokumentacja – aby pozostał po nich ślad i aby można było zrekonstruować ich brzmienie. Z drugiej strony praktyczne działania zarówno edukacyjne oraz kulturalne, jak i animacyjne mają służyć nauczaniu małych języków i zachęcaniu do ich używania.

Te zagadnienia stały się przedmiotem seminarium „Łużyce i Wilamowice: zagrożone języki, rewitalizacja i ideologia”, zorganizowanego przez Warszawski Oddział Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we współpracy z Towarzystwem Polsko-Serbołużyckim. Spotkanie odbyło się 28 marca 2014 roku w Warszawie, w Pracowni Duży Pokój<sup>1</sup> przy ulicy Koszykowej 24/12. Wzięło

---

<sup>1</sup> Pracownia Duży Pokój tworzona jest przez cztery organizacje: Stowarzyszenie Rozwój w Biały Dzień, Stowarzyszenie 61, Stowarzyszenie Pracownia Etnograficzna i Inicjatywa

w nim udział ponad dwadzieścia osób. Celem seminarium było z jednej strony przedstawienie informacji dotyczących sytuacji trzech małych języków naszej części Europy: dwóch języków łużyckich oraz języka wilamowskiego, z drugiej podjęcie refleksji nad wciąż rozwijającymi się czynnikami zagrażającymi tym językom, inicjatywami ich rewitalizacji oraz panującymi ideologiami językowymi, które są podstawowym powodem odchodzenia od ich używania w codziennym życiu. Zaproszonych zostało troje prelegentów: dr Nicole Dołowy-Rybińska z Instytutu Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, Tymoteusz Król, rewitalizator kultury i języka wilamowskiego oraz Bartłomiej Chromik, doktorant Wydziału „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego. Referaty miały charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny.

Nicole Dołowy-Rybińska przedstawiła wystąpienie *Języki łużyckie: rewitalizacja i ideologia językowa*. Na początku prezentacji omówiona została obecna sytuacja języków świata. Według danych pochodzących z *Ethnologue* z roku 2013 na świecie istnieje około 7100 języków. Oczywiście, ze względu na trudność określenia, co poszczególni badacze rozumieją pod pojęciem „język”, które wbrew pozorom nie jest oczywiste, różne bazy podają odmienne szacunki, zazwyczaj jednak wymienia się liczbę od 6 do 8 tysięcy. Nie ma natomiast wątpliwości co do innej kwestii – przeważająca większość języków świata, nawet 96%, używana jest przez zaledwie 4% ludzkości. Ponad połowa ludności na świecie posługuje się zaledwie 25 największymi językami (do których zaliczyć można: chiński, hiszpański, angielski, hinduski, bengali, portugalski, rosyjski, japoński, niemiecki itd.). Większość języków świata jest używana przez wspólnoty liczące od kilku do kilku tysięcy osób. Istnienie tych języków jest poważnie zagrożone. Nieco inaczej wygląda sytuacja w Europie, która na tle innych kontynentów jest uboga pod względem językowym. Jeśli nie liczy się języków imigrantów, w Europie funkcjonują 284 języki (a więc zaledwie 3% języków świata), z których jedynie 80 ma jakiś status urzędowy w państwie (język państwowy, oficjalny, mniejszościowy, regionalny), zaś 100 jest poważnie zagrożonych wymarciem. Referentka przedstawiła opracowaną przez UNESCO skalę zagrożenia języków, z której wynika, że języki słabną, gdy przestają być głównym narzędziem komunikacji we wspólnotach i nie

---

Wolna Białoruś. Celem wspólnego działania jest stworzenie przestrzeni, w której odbywać się mogą różne inicjatywy, zarówno naukowe, jak i artystyczne. Pracownia Duży Pokój oferuje przestrzeń do prób i działań artystom, teatrom, grupom, które nie mają swojego własnego miejsca. Więcej informacji: [www.duzypokoj.org](http://www.duzypokoj.org).

są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Jako główny powód osłabienia transmisji międzypokoleniowej małych języków Nicole Dołowy-Rybińska wskazała panujące ideologie językowe. Należą do nich przeświadczenia, utrzymywane, a nawet propagowane przez autorytety, że dany język jest gorszy od innego, o mocniejszej pozycji; że używanie go może być źródłem życiowych kłopotów i niepowodzeń, a jego użytkownicy skazani są na marginalizację, aż po stwierdzenia, że w danym języku nie można powiedzieć wszystkiego, gdyż nadaje się on tylko do opisu podstawowych czynności domowych i nie sposób go używać we współczesnym życiu miejskim, w urzędach, szkołach, pracy; wreszcie: że osoby mówiące w danym języku są gorsze od innych, głupsze, niewykształcone itd. Te przeświadczenia wpajane użytkownikom języków mniejszościowych tak długo i skutecznie, aż sami w nie uwierzą, stygmatyzują ich i piętnują, są także powodem tworzenia się zjawiska negatywnej tożsamości, które prowadzi do porzucania języków przodków na rzecz tych o większym prestiżu.

W drugiej części prezentacji omówiona została obecna sytuacja języków łużyckich. Prelegentka wprowadziła słuchaczy w zagadnienie odrębnego funkcjonowania dwóch kultur i języków Dolnych i Górnych Łużyc. Przedstawiła przyczyny historyczne oraz religijne, które doprowadziły do różnych sytuacji socjolingwistycznych obu narodów łużyckich. Następnie, opierając się na stworzonej przez Joshuę A. Fishmana skali języków zagrożonych i stopni rewitalizacji, omówiła podstawowe działania prowadzone – z większymi lub mniejszymi sukcesami – na Łużycach. Prezentacja miała charakter teoretyczny i sprawozdawczy, stanowiła wprowadzenie w tematykę rewitalizacji, o której praktycznej stronie mówił Tymoteusz Król na podstawie swoich własnych doświadczeń wilamowskich.

Wystąpienie zatytułowane *Rewitalizacja języka wilamowskiego oraz innych aspektów kultury wilamowskiej* poświęcone było działaniom prelegenta, które podjął on jako młody chłopak. Słuchacze zostali wprowadzeni w sytuację języka wilamowskiego poczynawszy od 2003 roku, gdy Tymoteusz Król – jeden z dwóch należących do młodego pokolenia natywnych użytkowników wilamowskiego – zaczął się językiem interesować, a wkrótce i zajmować. Wówczas żyło jeszcze około 100 użytkowników języka wilamowskiego (obecnie pozostało 40 osób), kilka starszych kobiet nosiło tradycyjne stroje, funkcjonował folklorystyczny zespół regionalny, jednak ani lokalne władze, ani instytucje kultury, ani nawet badacze nie byli zainteresowani ratowaniem kultury wilamowskiej. Tymoteusz Król opowiedział, jakie działania podjął

jeszcze w szkole: pisał teksty do gazetki szkolnej, stworzył Koło Kultury Wilamowskiej, rozpoczął również nagrywanie rozmów z użytkownikami wilamowskiego i pieśni ludowych. Obecnie dysponuje ponad sześćuset godzinami nagrań, na których udokumentowany jest język wraz z przysłowiami, twórczością słowną, przydomkami, historiami, zwyczajami, wspomnieniami i genealogiami. Oprócz nagrywania rewitalizator odszukał i zachował pisane po wilamowsku dokumenty. Dzięki staraniom Tymoteusza Króla język wilamowski został wpisany na listy takich instytucji, jak: Biblioteka Kongresu USA (2007), Ethnologue (2008) czy UNESCO (2009). Prelegent opowiedział również o stworzeniu szkoły języka wilamowskiego (w której jest nauczycielem), stopniowym angażowaniu się młodych ludzi w działalność kulturalną, a także odradzaniu się międzypokoleniowego zespołu regionalnego „Wilamowice”, który coraz częściej w czasie występów używa elementów języka wilamowskiego oraz rekonstruuje ludowe zwyczaje Wilamowian. Niestety, okazało się, że mimo rosnącego zainteresowania lokalne władze, a nawet znaczące w środowisku postaci, są negatywnie nastawione do prowadzonych działań rewitalizacyjnych. Niezależnie od tych przeszkód Tymoteusz Król wraz z towarzyszącymi mu badaczami tworzy słownik języka wilamowskiego oraz podręczniki i materiały do jego nauki.

Ostatnia prezentacja ujęła wystąpienie Tymoteusza Króla w ramy teoretyczne. Bartłomiej Chromik w referacie zatytułowanym *Ideologie językowe. Teoria. Praktyka. Wilamowice* przedstawił, powołując się m.in. na Michaela Silversteina i Walta Wolframa, funkcjonujące na świecie teorie dotyczące istnienia i funkcjonowania ideologii językowych, wskazujące na przenikanie się ideologii językowych z powszechnymi teoriami naukowymi oraz postrzeganiem rzeczywistości językowej przez ludzi. Ideologie językowe są dlatego tak silne i tak groźne, że społeczeństwo odbiera je nie jako ideologie, ale jako prawdę o danym języku. Bartłomiej Chromik postawił tezę, że aby rewitalizacja językowa mogła zaistnieć, potrzebna jest zmiana ideologii językowej, połączona z dokumentacją i edukacją. Rewitalizacja może się więc dokonać jedynie dzięki współpracy lingwistów z rodzimymi użytkownikami danego języka bądź z osobami identyfikującymi się z tą wspólnotą. W ostatniej części prezentacji prelegent pokazał, jakie ideologie działały na użytkowników wilamowskiego, otoczonych przez Niemców i Polaków propagujących w różnych momentach historycznych własne ideologie językowe dotyczące tego małego języka, i w jaki sposób doprowadziły one do odchodzenia od niego.

Po referatach miała miejsce ożywiona dyskusja. Wiele pytań skierowanych było do Tymoteusza Króla, który przybliżył zebrany, jak próbuje samodzielnie oraz z międzynarodowym zespołem badaczy skupionych w założonej w 2013 roku Akademii Wilamowskiej (Accademia Wilamowicziana / Wymysiöeryśy Akademij) rewitalizować ten jeden z najmniejszych języków Polski. Dyskusja dotyczyła także różnych aspektów funkcjonowania i trwałości ideologii językowych, tak w odniesieniu do małych, jak i do dużych, państwowych języków. Seminarium „Łużyce i Wilamowice: zagrożone języki, rewitalizacja i ideologia” pozwoliło słuchaczom zapoznać się zarówno z teorią rewitalizacji, przedstawioną na przykładzie języków łużyckich, przyczynami odchodzenia od małych języków i teorią ideologii językowych, jak i z praktyką rewitalizacji zagrożonych języków.



# **Forum literackie**



Zdzisław Kłós  
(Uniwersytet Warszawski)

## Mickiewicz po łużycku odczytany

Czy Mickiewicz był na Łużycach? Choćby przejazdem? Czy słyszał o najmniejszym słowiańskim narodzie? Czy miał w ogóle okazję zetknąć się (osobiście) z Serbami Łużyckimi? Czy wreszcie Mickiewicz – „odkrywca słowiańskiego kontynentu” (Ławski 2010: 205) – wspomniał o nich w czasie swoich słynnych wykładów w Collège de France?

Obszerną i wnikliwą odpowiedź na te pytania znajdziemy w monografii *Adam Mickiewicz. Basni w serbskich pśełożkach* opracowanej przez Alfreda Měškanka – polonofila i wybitnego tłumacza literatury polskiej na oba (sic!) języki łużyckie. Książka ukazała się w roku 2012 jako 10. tom serii *Podstupimské pśinoski k Sorabistice – Potsdamer Beiträge zur Sorabistik* (‘Poczdamskie Studia Sorabistyczne’) (Měškank 2013). Ów tom, prezentujący całościową wiedzę na temat polskiego poety w kontekście łużyckim, można by też śmiało zatytułować *Mickiewicz wśród Łużyczan*.

Czy największy polski poeta mógł rzeczywiście odwiedzić Łużyce? Měškank odpowiada: „Nigdy o tym nie wspomniał, a i w jego korespondencji nie ma na ten temat żadnej wzmianki” (Měškank 2013: 24). Jednak – jak wiadomo – Mickiewicz podróżował po Niemczech, „przejeżdżał też przez Berlin, a na dłużej zatrzymał się w Dreźnie”. Drezno to stolica Saksonii, a na jej właśnie terenie leżą Łużyce Górne. Zatem na ziemiach Serbów Łużyckich mógł być choćby przejazdem. Słyszeć zaś o nich musiał już na studiach w Wilnie. Wiedzę o Słowianach szerzył wśród studentów i profesorów Uniwersytetu Wileńskiego ks. Adam Czartoryski. W tamtejszej prasie drukowano też nierzadko artykuły o tematyce słowiańskiej. I tak np. w roku 1824 w „Dzienniku Wileńskim” ukazał się fragment reportażu Michała Bobrowskiego z podróży po ziemiach Słowian. Itinerarium objęło Górne Łużyce.

Słyszał więc o nich z pewnością, ale czy – wracam do wyjściowych pytań – zetknął się z nimi osobiście? Mogło do tego dojść właśnie w Dreźnie, gdzie Mickiewicz przebywał w latach 1831–1832, po klęsce powstania

listopadowego. Sugeruje to również znany sorabista czeski, Jan Petr (1956: 6). A Měškank (2013: 39) dodaje: „Zaznaczyłem już wcześniej, że Mickiewicz nigdzie nie wspominał, że podczas swoich przejazdów przez Berlin i Drezno spotkał się choćby raz z Łużyczanami. To jednak wcale nie oznacza, że ich nie znał albo nic o nich nie wiedział”.

Czy zatem – wiedząc o tych najdalej na zachód żyjących Słowianach – nie poświęciłby im paru słów w Collège de France? „W latach 1840–1844, gdy jako profesor (...) prowadził [tam] wykłady na temat literatur słowiańskich, Mickiewicz wspominał też o Serbach Łużyckich. (...) W pierwszym roku swoich wykładów, dnia 12 lutego 1841 r., (...) mówił o przeszłości zachodnich Słowian. I właśnie wtedy wspominał też o Łużyczanach (XVI, czytanie dnia 12 lutego 1841)” (Měškank 2013: 40). Analizował również kwestię „reperkusji reformacji na Łużycach”, która jego zdaniem „przyczyniła się do wynarodowienia ludności słowiańskiej” (Měškank 2013: 40). Przygotowując się do swoich prelekcji, Mickiewicz korzystał głównie z dzieł historycznych Palackiego, Šafaříka i Voigta. W jego paryskiej bibliotece znajdował się zbiór pieśni ludowych Górnych i Dolnych Łużyczan opracowany przez Jana Arnošta Smolera i Leopolda J. Haupta (z roku 1841). To właśnie Smoler ze studiów we Wrocławiu przywiózł na Łużyce wiadomość o polskim poecie. Wzmianka o tym znalazła się we wspomnieniach Jana Radyserba-Wjeli (1900), opublikowanych w roku 1900 na łamach czasopisma „Łużica”. Radyserb-Wjela przytacza obszerny fragment relacji Smolera, zawierający scenkę rodzajową z pewnej gospody, gdzie zebrało się grono Łużyczan. Przybył właśnie Smoler, który „[owemu gronu] otworzył (...) oczy nie tylko na łużycki, ale na cały słowiański świat. Zadźwięczały w naszych uszach nazwiska Šafaříka, Kollára, Mickiewicza, Puszkina tudzież inne, wówczas całkowicie dla nas obce, dziś zaś chlubnie ludowi naszemu znane” (Měškank 2013: 14).

Omawiana monografia wpisuje się w międzynarodowy ciąg prac mickiewiczologicznych. I – trzeba to od razu mocno podkreślić – jest jedną z pierwszych na Łużycach, zapewne najpoważniejszą od roku 1955, kiedy Paweł Nowotny opublikował artykuł o łużyckich przekładach poezji Adama Mickiewicza (Nowotny 1955: 341–347). O Mickiewiczu na Łużycach pisał przed laty wspomniany sorabista czeski, Jan Petr (1956: 5–28). W szerszym kontekście recepcji polskiego romantyzmu wśród Słowian zachodnich wspominał o poecie Józef Magnuszewski (1993: 150–170). O Mickiewiczu, który stał się przykładem dla Jakuba Barta-Čišinskiego, pisał zaś niedawno Rafał Leszczyński (2000: 131–139).

O ile – jak już wiemy – to Smoler odkrył Mickiewicza dla Serbołużyczan, o tyle pierwszym jego tłumaczem na Łużycach był Michał Hórnik. „15 maja

1852 – pisze Měškank – [Hórnik], wówczas 18-letni (...) członek [praskiej] «Serbowki», odczytał własny przekład wiersza Mickiewicza pt. *Pierwiosnek* z łużyckim tytułem *Nalětni kwětk*. Na posiedzeniu tego stowarzyszenia w dniu 8 stycznia 1853 zaprezentował kolejne swoje tłumaczenie – sonetu *Grób Potockiej* z górnołużyckim tytułem *Krymski sonet* [oczywiście oba wiersze ze zbioru *Sonetny krymskie* – przyp. ZK]. Przekład ten ukazał się w tym samym roku w [rękopiśmiennych] *Kwětkach*” (Měškank 2013: 21). Po niemal 150 latach ten sam utwór przetłumaczył – tym razem na język dolnołużycki – Alfred Měškank (2002: 90), nadając mu tytuł *Row Potockeje*. Przekład współczesny jest znacznie bliższy oryginału, co widać już w wersie incipitowym. Podczas gdy Hórnik *kraj wiosny* zmienił na *čas nalěća*, Měškank tłumaczy to jako *kraj nalěša*. Wierniejszy semantycznie jest przekład dolnołużycki również innego fragmentu w tej strofie: *przeszłości chwile* to u Hórnika *časy minyle*, a u Měškanka *zajžone chyle*. Trzy wspomniane utwory zostały zamieszczone w omawianym tomie, mającym *nota bene* w znacznej mierze charakter antologii łużyckich przekładów Mickiewicza. Antologię tę ilustrują portrety przywołanych tłumaczy, poprzedników Měškanka.

Jako drugi tłumaczył Mickiewicza Jurij Winger (przyszły autor przekładów Sienkiewicza). Polskim romantykiem zainteresował się już jako gimnazjalista. Prelekcję na temat genezy *Pana Tadeusza* – „tej najpiękniejszej perły poezji słowiańskiej” (Měškank 2013: 25) – wygłosił na dziewiątym zebraniu „Serbowki”, poświęconym pamięci Adama Mickiewicza (13 grudnia 1891 r.). Kilka lat później – już jako student teologii – Winger odczytał na kolejnym zgromadzeniu łużyckich filomatów swój przekład ballady *Alpuhara* (z *Konrada Wallenroda*).

Trzecim tłumaczem Mickiewicza był największy łużycki romantyk, wspomniany Jakub Bart-Ćišinski, który nie tylko podziwiał poezję polskiego poety, ale też się nią w dużym stopniu inspirował. „Młodego Ćišinskiego zachwycaly szczególnie sonety Mickiewicza” (Měškank 2013: 28), napisane w roku 1825, kiedy poeta przebywał na zesłaniu w głębi Rosji i odbył wycieczkę na południowe kresy cesarstwa, na Krym. Zaowocowała ona najsłynniejszymi chyba polskimi sonetami, właśnie krymskimi. Ćišinski przełożył na górnołużycki cztery z nich<sup>1</sup>. Wysoko te przekłady oceniał Adolf Černý, który też gorąco namawiał łużyckiego poetę do przetłumaczenia

---

<sup>1</sup> Były to: *Wichor (Burza)*, *Cuzbnik (Pielgrzym)*, *Ajudah (Ajudah)* oraz *Čerpjacy mlodženc (Z Petrarki)*, który został wydany wraz z *Sonetami krymskimi*.

*Pana Tadeusza*. Ostatecznie Jakub Bart przełożył jedynie początkowe partie *Inwokacji* (o czym niżej).

Czwarty tłumacz Mickiewicza, ukrywający się pod inicjałami E.D., przełożył sonet *Alusztą w nocy*. Utwór ukazał się w roku 1921 na łamach czasopisma „Łużica”, dwuliterowy pseudonim mógł zaś oznaczać bądź Ernesta Dučmana, bądź Emanuela Dobruckiego.

Kolejnym, piątym tłumaczem polskiego wieszca – znacznie młodniejszym – był historyk literatury i krytyk, Ota Wićaz. We wspomnianym periodyku literackim „Łużica” opublikował on w roku 1935 – z okazji osiemdziesiątej rocznicy śmierci Mickiewicza – cztery z *Sonetów krymskich* w języku górnołużyckim. Przekłady te za wzorcowe uznał Józef Magnumszewski (1993: 168).

„Na Dolnych Łużycach nie było podobnego Ćišniskiemu czciela poezji Mickiewicza – pisze Rafał Leszczyński – i dlatego dopiero w dwóchsetną rocznicę wieszca (...) zabrzmiął 10 lipca 1998 roku fragment *Pana Tadeusza* w dolnołużyckim przekładzie Alfreda Měškanka” (Leszczyński 2000: 138–139). Měškank jest też – jak zauważa Hanna Popowska-Taborska – pierwszym tłumaczem literatury polskiej na dolnołużycki (Popowska-Taborska 2011: 24). A kiedy Měškank zetknął się z twórczością wielkiego poety? Tak sam o tym pisze:

„O Adamie Mickiewiczu usłyszałem (...) w roku 1948, prawie sto lat po jego śmierci. Brałem wówczas udział w kursie przygotowawczym na studia w polskim Wrocławiu. Dopiero wtedy dowiedziałem się też o wielu innych polskich poetach i pisarzach, o których nic nam nie mówiono w szkołach niemieckich. W roku 1950, z okazji 150-lecia urodzin Mickiewicza, w warszawskiej «Książce i Wiedzy» ukazało się wspaniałe, jubileuszowe wydanie *Pana Tadeusza*. (...) Ten właśnie tom, opatrzone piękną dedykacją, otrzymałem w prezencie na swoje urodziny w 1950 r. Od tego czasu jestem wielbicielem polskiego poety i pasjonuję się jego twórczością” (Měškank 2013: 12).

Relacjonując fakty z życia Mickiewicza, Měškank zwraca szczególną uwagę na wieloetniczne środowisko, w którym polski poeta wyrastał. Ów „kraj lat dziecińczych”, czyli okolice Nowogródka, gdzie Mickiewicz urodził się 24 grudnia 1798 roku, zamieszkiwali zarówno polscy ziemianie, jak też chłopci białoruscy, Litwini, Żydzi i Tatarzy. Tam młodziutki Adam zetknął się z folklorem, co wywarło tak duży wpływ na jego twórczość (zwłaszcza tę wczesną). Podczas studiów w Wilnie młody Mickiewicz brał czynny udział w życiu organizacji studenckich. Był współzałożycielem Towarzystwa Filomatów, które rozpoczęło działalność w 1817 roku. Jego członkowie wspólnie

czytali na zebraniach dzieła pisarzy starożytnych i oświeceniowych, toczyli dyskusje literackie i światopoglądowe. Prezentowali też własne młodzieńcze próbki literackie, co bardzo przypominało – zauważa Měškank – posiedzenia lużyckiej „Serbowki” w Pradze (Měškank 2013: 20). Filomaci (wszyscy urodzeni już w zniewolonym kraju) oprócz dyskusji o książkach zajmowali się również historią narodu. Rozprawiali o przyczynach upadku Rzeczypospolitej. Obwiniali o utratę niepodległości starszą generację, „w której widzieli jedynie obskurantyzm i zacofanie” (Měškank 2013: 15). Przeciwnością tego starego, zmurszałego świata była młodość. Stąd jej kult wśród filomatów, stąd programowa *Oda do młodości*. Dolnołużycki przekład tego utworu autorstwa Alfreda Měškanka z roku 1998, zatytułowany *Oda na młodosć*, poprzedzało tłumaczenie na górnołużycki, które z kolei wyszło spod pióra jednego z płodniejszych lużyckich tłumaczy Mickiewicza, wspomnianego Oty Wićaza (zapewne w drugiej połowie lat 30., drukiem w roku 1949), i nosiło tytuł *Oda młodźinje*. Dolnołużycka wersja *Ody* doczekała się nawet odrębnego opracowania napisanego przez prof. Krzysztofa Wrocławskiego. Badacz zakończył je „wyrazami uznania dla Alfreda Měškanka” (Wrocławski 2003: 81) i zamieścił też pierwodruk tłumaczenia (Wrocławski 2003: 83–84). *Nota bene* właśnie Wrocławski opublikował niewielki wybór przekładów *Ody* na języki słowiańskie (Wrocławski 1998). Uczcił w ten sposób dwóchsetlecie urodzin Mickiewicza (podobnie jak Měškank swoimi tłumaczeniami).

Pierwszym przekładem Měškanka był jednak jeden z wcześniejszych wierszy polskiego poety, liryk miłosny *Dwa słowa* (*Dwě słowje*; 1825). Měškank natknął się nań w podręczniku do języka polskiego, kiedy uczęszczał do szkoły wieczorowej dla dorosłych w Chociebużu. Właśnie *Dwa słowa* deklamował podczas Dwudziestego Świąta Poezji Łużyckiej w Chociebużu w roku 1998, które dedykowano Mickiewiczowi z okazji dwóchsetlecia jego urodzin, co było bez precedensu w całej historii tych poetyckich spotkań, tradycyjnie poświęconych twórcom lużyckim (czy sama idea takiego święta z recytacją wierszy nie jest chwalebłą kontynuacją zebrań praskiej „Serbowki”?).

Oprócz tego pierwszego przełożonego przez siebie utworu Alfred Měškank zaprezentował na jubileuszowym spotkaniu w Chociebużu specjalnie na tę okazję przetłumaczony liryk lozański *Nad wódu wjelikej’ cystej’* (*Nad wodą wielką i czystą*), napisany przez Mickiewicza w późniejszym okresie twórczości. Podobnie jak w przypadku incipitu *Ody do młodości*, Měškank zrezygnował ze spójnika ‘i’, by utrzymać taką jak w oryginale długość wiersza (ośmioletkowiec). Także ze względu na metrykę niemożliwe było dokładne

przełożenie wersu z pierwszej strofy: *Stały rzędami opoki* (dolnołużyckie: *Su zwigali se skaliny*). Ogólnie biorąc, Měškankowi udało się znakomicie, z wielkim wyczuciem językowym, oddać rytm i ducha utworu. Widać to zwłaszcza na przykładzie strofy finalnej, w której tłumacz posłużył się rymami gramatycznymi, idealnie odpowiadającymi wersji oryginalnej<sup>2</sup>:

*Skały muse stojaś, grozyś,  
Mrokawy pak dešće wózyś,  
Błyski zabłyśkaś a grimaś,  
Jak pak plěwaś, plěwaś, plěwaś.*

Kolejny wiersz zamieszczony w tomie (i zaprezentowany w dniu poezji w Chociebużu) to *Świtezianka* (tak też zatytułowana w przekładzie). Ów przekład Měškank poprzedził wstępem, w którym wyjaśnia lużyckiemu czytelnikowi, iż tytułowa mieszkanka Świtezi „przypomina postaci mityczne z baśni innych ludów takie, jak np.: rusalka u Czechów i Rosjan albo niemiecka Undine bądź też córki Wodnika (Nykus) u Łużyczan” (Měškank 2013: 44). *Świteziankę* Měškank przełożył na górnołużycki i to – jak się wydaje – kongenialnie! Końcowe wersy – pytania retoryczne oryginału bardzo wiernie są oddane w tłumaczeniu:

*Kto jest młodzieniec? Strzelcem był w borze.  
A kto dziewczyna? Ja nie wiem.  
Štó je tón hólčec? – Hajnik bě w holi.  
A štó ta holca? – Ja njewěm.*

Warto zwrócić uwagę, że Měškank stara się – o ile to możliwe – zachować oryginalne brzmienie nazw własnych, czego najlepszym przykładem jest tytułowa *Świtezianka* (oczywiście ułatwia to znacznie bliskość językowa – głoska [ś] występuje i w polskim, i dolnołużyckim). Tę wierność językową dostrzec można w jeszcze większym stopniu w translatorskim *opus magnum* Alfreda Měškanka – w *Panu Tadeuszu*. Ten epos narodowy, polska „historia szlachecka” (Witkowska 1983: 152), powstał – jak wiadomo – na emigracji, w Paryżu, gdzie Mickiewicz osiadł po upadku powstania listopadowego. To właśnie z Francji poeta udał się do Konstantynopola, by próbować stworzyć Legion Polski. Tam też zmarł w 1855 roku.

---

<sup>2</sup> Dla przypomnienia u Mickiewicza: *Skalom trzeba stać i grozić, // Błykawicom grzmieć i ginąć, // Mnie płynąć, płynąć, płynąć.*

Istnieje ponad pięćdziesiąt pełnych tłumaczeń *Pana Tadeusza*. Pierwszy przekład – na francuski – ukazał się w połowie XIX wieku (jego autorem był Krystyn Piotr Ostrowski). Przetłumaczono *Pana Tadeusza* na niemal wszystkie języki słowiańskie: na bułgarski (1901), chorwacki (1893), czeski (1883), rosyjski (1875), serbsko-chorwacki (1934–1935, 1951), słowacki (1962), ukraiński (1927), białoruski (1998) oraz kaszubski (2010) (Popowska-Taborska 2011: 23). Na Łęczycach próbę przełożenia *Pana Tadeusza* podjął Jakub Bart-Ćišinski (1905). Przetłumaczył on na górnolужицьki początkowe wersy *Inwokacji*. Měškank pisze, że „zapewne Ćišinski nie znał na tyle dobrze polskiego, by przełożyć całość *Pana Tadeusza*” (Měškank 2013: 31). Po wojnie tłumaczyć poemat Mickiewicza próbował Górnolужицьczanin Jurij Młynk. Nie wiadomo, czy miał zamiar przełożyć całego *Pana Tadeusza*. W każdym razie drukiem wydał jedynie epilog.

Od pierwszej książki tłumaczy zaś na dolnołuژیцьki właśnie Alfred Měškank. Trud to tytaniczny, porównywalny z przekładem *Eugeniusza Oniegina* czy *Wędrówek Childe Harolda*. Zadanie takie wymaga świetnej znajomości języka oryginału, wycucia językowego, a także wyborczego opanowania mowy ojczystej. Měškank perfekcyjnie spełnia te wszystkie warunki, a wynik jego pracy translatorskiej jest – jak sądzę – doskonały. Oczywiście nie mnie wyrokować o języku przekładu. Ten wymagałby oceny *native speaker*. Jednak nawet przy skromnej znajomości dolnołuژیцьkiego można odnieść wrażenie – i takie w pełni odnoszę – iż przekład brzmi świetnie, naturalnie, a zarazem bardzo po Mickiewiczowsku. To bez wątpienia sztuka tak przełożyć *Inwokację*:

*Litwa! Domownja mója! Ty sy ak to strowje...*

W znacznie wcześniejszym, wspomnianym fragmencie w wersji górnolужицьkiej pióra Ćišinskiego brzmi ona tak:

*O Litwa, wótcina, bych „strowość” dał ci mjeno!*

Jak zauważa Měškank, Ćišinski nie oddał właściwego sensu oryginału. Nie tyle porównał ojczyznę do zdrowia, co raczej „zdrowiem chciał ją nazwać” (Měškank 2013: 31). Warto też zwrócić uwagę na przekład wyrazu *ojczyzna*. U Ćišinskiego jest *wótcina*, co po górnolужицьku znaczy większą ojczyznę (niem. *Vaterland*) w odróżnieniu od *domizny*, będącej odpowiednikiem niemieckiego słowa *Heimat*, czyli tej ojczyzny mniejszej. W języku dolnołuژیцьkim wyrazowi *domizna* odpowiada *domownja*, użyta właśnie przez Měškanka<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Szerzej pisze o tym Ewa Siatkowska (2000: 175).

Przekład Měškanka jest bardzo wierny, wręcz perfekcyjnie oddaje rytm wiersza, znakomicie imitując jego warstwę dźwiękową. Autor przekładu wyznał: „Przy tłumaczeniu starałem się jak najlepiej przestrzegać zarówno treści, jak i formy metrycznej oryginału. Tylko w niewielu przypadkach były potrzebne pewne drobne ustępstwa, które mi czytelnik chyba wybaczy” (Měškank 2008: 149–150). Czynnikiem sprzyjającym jest oczywiście, wspomniana wyżej, bliskość językowa. Widać to najlepiej na przykładzie incipitu *Inwokacji*. U Měškanka mamy jak u Mickiewicza: *strowje / dowě (zdrowie / dowie)*. Mistrzowi Ćišińskiemu zupełnie nie udało się oddać tego fragmentu, może dlatego że – jak sugeruje Měškank (2013: 31) – nie opanował on w wystarczającym stopniu polszczyzny. Měškank starał się – i to ze znakomitym skutkiem – być jak najbliżej oryginału w kwestii transponowania nazw własnych (co dało się zauważyć już w *Świteziance*). *Częstochowa* to u niego również *Częstochowa* (u Barta-Ćišińskiego: *Čęstochowa*), *Ostra Brama* to *Ostrobrama* (Ćišiński tłumaczy na *Wótre wrota*), a *Świtez* pozostaje *Świtezią*. Podobnie rzecz się ma z imionami. Měškank z reguły zachowuje polską ortografię, występują więc tu: *Tadeusz* (tytuł to *Pan Tadeusz*), *Protazy* i *Gerwazy*, *Telimena*, ale *Zośia*; mamy też *Olgierda* i *Giedymina*; *Wojski* jest *Wójski*, a *Horeszko* – *Horeško*; Měškank pozostawia nawet *Woźnego*, *Stolnika*; *Podkomorzy* to *Pódkomorny* lub *Pódkomornik*, *Sędzia* zaś *Sudnik*. Podobnie przekłada Měškank *Hrabiego*, używając łuzycyckiego wyrazu *groba* (Popowska-Taborska 2011). Tłumacz zachowuje też niektóre polskie wyrazy pospolite, by oddać koloryt oryginału. Jest więc wśród tych polonizmów: *konfederatka*, *bigos*, *zajęzd* i in. Měškank zachowuje trzynastozgłoskowiec, ale rymy stosuje raczej okazjonalnie. Te, które się pojawiają, bliskie są rymom Mickiewicza. Są to głównie rymy: gramatyczne (fleksyjne) rzeczownikowe takie, jak *bronjow* – *nowinow* (u Mickiewicza *rynsztunków* – *rachunków*), fleksyjne czasownikowe *zeschadało* – *padało* (w oryginale *padło* – *wkradło*), a także – rzadziej – niegramatyczne, w których jeden z komponentów jest czasownikiem, drugi zaś rzeczownikiem, np. *laży* – *(we) wjaży* (u Mickiewicza *leży* – *wieczerzy*) oraz *kurow spiwanju* – *swójom póstlanju* (w oryginale *kurów pianiu* – *swym postłaniu*). W omawianej publikacji zamieszczono pięć przełożonych ksiąg, czyli już niemal połowę polskiej epepei narodowej. Domyślały się – czy raczej jesteśmy pewni – że kolejne właśnie powstają.

*Pan Tadeusz* ewokuje lata szczęśliwego dzieciństwa poety. Doświadczenia młodości – „górnjej i chmurnej” – zainspirowały go do napisania jednego z najwybitniejszych polskich dramatów romantycznych, *Dziadów*, wydanych w Dreźnie w roku 1832. O ile *Pan Tadeusz* doczekał się wielu przekładów, o tyle *Dziady* były tłumaczone raczej sporadycznie, na łuzycycki po raz pierwszy właśnie przez

Měškanka. Siedem – jak je nazywa – ballad przełożył on w 2007 roku na prośbę prof. Rafała Leszczyńskiego (Měškank 2013: 189). Tym razem na górnołużycki. Owe przetłumaczone końcowe fragmenty *Dziadów* części trzeciej to cały *Ustęp*<sup>4</sup>. Podobnie jak w przypadku *Pana Tadeusza*, Měškank tłumaczy *Ustęp* bardzo wiernie, zachowując metrykę (np. jedenastozgłoskowiec w *Drodze do Rosji*). Stara się jak najdokładniej oddać porównania i metafory, a niektóre polskie wyrazy pozostawia w wersji oryginalnej. I tak od razu na początku *Drogi do Rosji* natykamy się na *kibitkę* (tak też w przekładzie górnołużyckim), w *Petersburgu* – na *knuty*, dalej w tym samym fragmencie pojawia się *jałmożna* (*jałmużna*).

Bardzo wiernie Měškank przekłada pierwsze wersy fragmentu pt. *Przedmieścia stolicy*:

*Zdala, žno z dala widžeć je: stolica.  
Po bokach wulkej' a překrasnej' dróhi  
Rjady palastow.*

W oryginale:

*Z dala, już z dala widno, że stolica.  
Po obu stronach wielkiej, pysznej drogi  
Rzędy pałaców.*

W pracy translatorskiej należy jednak niekiedy odejść od oryginału, by przybliżyć tekst czytelnikowi przekładu. I tak Měškank zręcznie unika wyrazu *Pogoń*, który jako nazwa godła litewskiego wciąż bliski jest Polakom i wymagałby zapewne odsyłacza z wyjaśnieniem dla czytelnika lużyckiego. Mickiewiczowskie wersy:

*Chrześcijaninem jestem i Polakiem,  
Witam cię Krzyża i **Pogoni** znakiem*

oddaje w ten sposób:

*křesćan a Polak sym ja narodženy,  
z ćerpjenja znakom, z křižom budž witany.*

*Ustęp* zamyka fragment *Dzień przed powodzią petersburską 1824* (*Džėń přėd Petersburgskim powodžėnjom lėta 1824*). Měškank świetnie oddaje frazę: *mrozem niebo [się] żarzy jako w mrozu njebjesa so žehla*, a także obraz dymów przepływających ulicami: *dym rzekami po ulicach płynął jako po dróhach je*

---

<sup>4</sup> Czyli: *Puć do Ruskeje, Předměsta stolicy, Petersburg, Pomnik Pětra Wulkeho, Přehladka wójjska, Džėń přėd Petersburgskim powodžėnjom lėta 1824* oraz *Přėčelam Moskalam*.

*kur kaž rěka běžał* (w przekładzie ów *dym* nie płynie, lecz bieży i nie *rzekami*, ale *jak rzeka*). Po raz kolejny – a tak dzieje się często – Měškank radzi sobie doskonale, tłumacząc w sposób przybliżony, gdy inaczej się nie da. I tak *gmach powietrzny* to u niego *powětrowy hród*, rusycyzm *czynownik* (nieznany łużycczyźnie) oddany zostaje przez neutralny wyraz *zastojnik* (‘urzędnik’), o carze, który *coraz to głębiej wpadał w moc szatana*, tłumacz pisze, iż stał się on z dnia na dzień pomocnikiem czarta (*bu dzeń a bóle wón pomocnik čerta*). Słynny aneks do *Ustępu*, łagodzący antyrosyjską (czy właściwie raczej: antycarską) wymowę dzieła, czyli *Do przyjaciół Moskali*, otwiera strofa:

*Wy – czy mnie wspominiacie! Ja, ilekroć marzę  
O mych przyjaciół śmierciach, wygnaniach, więzieniach,  
I o was myślę: wasze cudzoziemskie twarze  
Mają obywatelstwa prawo w mych marzeniach.*

Měškank przekłada ten utwór, starając się wiernie oddać jego metrum, rytm oraz atmosferę:

*Wy – spominaće na mnje? Ja kelkokróć sonju  
wo přečelow moich smjerćach, wuhnaćach, putach,  
a na was myslu: waše wukrajne wobliča  
stajnje staćanstwa prawo maja w moich sonach.*

Mickiewiczowskie *marzę* rozumie właściwie jako współczesne *śnię*. Bardzo zręcznie – by zachować odpowiednią liczbę sylab – wprowadza łużyckie *puta* (dosł. ‘pęta, jarzmo’) jako odpowiednik *więzienia*.

Omawiany tom skomponowany został bardzo dla czytelnika atrakcyjnie. W obszernie zrelacjonowane fakty z biografii poety wplecione są przekłady jego utworów. W partiach krytycznoliterackich Alfred Měškank prezentuje Adama Mickiewicza w kontekście kultury Łużyczan. Poświęca uwagę recepcji dzieł Mickiewicza na Łużycach. Pisze też o fascynacjach członków praskiej „Serbowki” poezją Mickiewicza, a także o wpływie polskiego poety na twórczość Čišńskiego. Tom otwiera fotografia warszawskiego pomnika Mickiewicza, a za motto służą słowa jednego z najbardziej znanych liryków lozańskich – *Mě łdzy se ronjachu góruce, cyste...*<sup>5</sup>. W tym późnym utworze – jak pisze Juliusz Kleiner (1964: 302) – poeta „[ogarnia] całość życia swego spojrzeniem głębokim a smutnym”. Ów smutek równoważy jednak pogoda *Pana Tadeusza*, który zresztą ilościowo całkowicie zdominował prezentowany tom.

---

<sup>5</sup> *Polaty się łzy me czyste, rzęsiście...*

Wracając zaś do naszych początkowych pytań... Jak udało mi się pokazać, tom odpowiada wyczerpująco na wszystkie. Przede wszystkim jednak – o co najbardziej chodziło Měškankowi – umożliwiał lużyckiemu odbiorcy lużyckie odczytanie Mickiewicza, wielkiego poety bratniego narodu. To jest ta najważniejsza misja Měškanka. Wypełnia on ją najlepiej, jak można.

## Bibliografia

- Kleiner, Juliusz. 1964. *Zarys dziejów literatury polskiej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Leszczyński, Rafał. 2000. *My i oni. Kontakty kulturalne Polaków i Łużyczan*. Opole: Stowarzyszenie Instytut Śląski.
- Leszczyński, Rafał. 1983. *Przekłady literatury polskiej na języki lużyckie. Zestawienie bibliograficzne*, „Lětopis Instituta za serbski ludospyt”, 30 (2), 198–199.
- Ławski, Jarosław. 2010. *Mickiewicz – mit – historia. Studia*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Magnuszewski, Józef. 1993. *Literatura polska w kręgu literatur słowiańskich*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Měškank, Alfred. 2002. *Przekłady z języka polskiego na dolnołużycki*, „Zeszyty Łużyckie”, 34.
- Měškank, Alfred (oprac.); Norberg, Madlena; Kosta, Peter (red.). 2013. *Adam Mickiewicz. Basni w serbskich pśełożkach*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Měškank, Alfred. 2008. *Recepcja literatury polskiej na Łużycach*, „Zeszyty Łużyckie”, 42, 147–150.
- Nowotny, Paweł. 1955. *Serbske přełożki poezije Adama Mickiewicza*, „Rozhled”, 7, 341–347.
- Petr, Jan. 1956. *Adam Mickiewicz a Łużyce*, „Pamiętnik Słowiański”, 6, 5–28.
- Popowska-Taborska, Hanna. 2011. *Staropolskie urzędy, tytuły i formy grzecznościowe w kaszubskim i dolnołużyckim przekładzie „Pana Tadeusza”*, „Zeszyty Łużyckie”, 45, 23–34.
- Radyserb-Wjela, Jan. 1900. *Móje pomnjeńki*, „Łužica”, 8.
- Siatkowska, Ewa. 2000. *Studia lużycoznawcze*. Warszawa: Komisja Nauki Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Witkowska, Alina. 1983. *Mickiewicz. Słowo i czyn*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wrocławski, Krzysztof (wyb., oprac. i wstęp). 1998. *„Oda do młodości” w przekładach na języki słowiańskie*. Warszawa: Energeia.
- Wrocławski, Krzysztof. 2003. *Dolnołużycki przekład „Ody do młodości”*, „Zeszyty Łużyckie”, 37/38, 78–82.

## Mickiewicz as read in Sorbian

### (Summary)

Did Mickiewicz ever visit Lusatia? Had he ever heard of Lusatian Sorbs? Did he meet them? Did he speak about Lusatian Sorbs during his lectures held at Collège de France? We may find complete and detailed answers to all these questions in the book entitled *Adam Mickiewicz. Basni w serbskich pśeložkach* edited by Madlena Norberg and Peter Kosta and published by Alfred Měškank. The monograph appeared in 2012 in the series *Podstupimske pśinoski k Sorabistice Potsdamer – Beiträge zur Sorabistik (Potsdam Sorabist Studies)*. It belongs to the ‘international’ set of work dealing with Mickiewicz and is one of the first publications covering translations of the poetry of Mickiewicz into Sorbian. In the first chapters, the author presents five Upper Sorbian translators: Michał Hórnik, Jakub Bart-Ćišinski, E. D. (Ernest Dučman or Emanuel Dobrucký), Ota Wićaz and Jurij Młynk. Měškank himself was the first to translate the poetry of Mickiewicz into Low Sorbian.

When relating facts from Mickiewicz’s life, Měškank features Mickiewicz’s student years in Vilnius and his residence in Dresden (close to Lusatia). Reviewing Mickiewicz’s early poems, Měškank pays special attention to the famous *Oda do młodości*, which he translated into Low Sorbian in 1998. He then quotes his other translations of Mickiewicz, adding exhaustive commentaries on each of them. The major part of the book is taken up by the translation of five chapters from *Pan Tadeusz*. The epic is translated very accurately, retaining the rhythm and rhyming structure of the Polish original. Some passages from *Dziady* (in Měškank’s Upper Sorbian translation) are also found in the book.

The book also gives the reader a great deal of information about the significant role played by Mickiewicz in the culture of Lusatian Sorbs.

**Keywords:** Adam Mickiewicz, Romantic Poetry, Lusatia, Translation Studies, Sorbian Languages, Alfred Měškank

**Słowa kluczowe:** Adam Mickiewicz, poezja romantyczna, Łużyce, translatoryka, języki łużyckie, Alfred Měškank

**Zdzisław Kłos** jest kustoszem biblioteki Instytutu Sławistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego. Do jego głównych zainteresowań należą sorabistyka, bohemistyka oraz literatura łużycka.

z.klos@uw.edu.pl

Adam Mickiewicz

Tłumaczenie na dolnołużycki Alfred Měškank

## IV. knihły

### Diplomatija a góntwa

Rowniki wjelikich wjerchow litawskich, bomy  
Świteži, Ponarow, Kušlewa, Białowieży.  
Jich chłodk jo raz padał na kronowane głowy  
Grozneho Witenesa, wjelikeg' Mindowy  
a Giedymina, gaž jo pla Ponarskej' góry  
pši góntwowskemu wognju na mjadwježa kóžy  
lažał, słučał na spiwy mudrego Lizdejki,  
a z naglědom Wilije a šumom Wilejki  
wukolebany, cował wó zeleznem wjelku;  
a wubužony, pó bogow zważnem rozkazu  
założył město Wilno jo, stojece w lěsach  
ak wjelk w žubrow, žiwjakow, mjadwježow rumejach.  
Z tog' města Wilna, ako z romskeje wjelcyce,  
su wujšli Kiejstut, Olgierd a tek Olgierdojce,  
wjelike góntwarje a pśesławne ryšarje,  
su gónili winiki, te zwěrjeta žiwe.  
Seň jagarstwa jo wótkšył pśiducności tajmstwo,  
až Litwa trjeba stawnje gólu a zezezo.

Góle! do was jo pšijěł na gónitwu něgdy,  
slědny kral, kenž nosył jo kołpak Witoldowy,  
slědnučki z Jagiellonow, wójownik wuspěšny  
nejslědnjejšy na Litwje pak monarch góntwarny.  
Domowna góla! Gaby njebjo dowóliło,  
k wam, pšijašele, by mě woglědaš se kšěło.  
By-li was tam najšeł? Ščo zewšym hyšći žywe?  
Wy, wokoł' kótarychž som ganjał ako góle?  
Jo žywy wjel'ki Baublis, w kotaregož bomje,  
z wěkami wudłymjonem ako w dobrem domje,  
dwanasćo luži sejžeš by mógló pši blidu?  
Kwišo-li gaj Mendoga pód farskeju cerkwju?

Na Ukrainje, stoj-li a rosčo tam hyšći  
pšed domom Hołowinskich, ned psi brjoze rěki,  
rozrosćona lipa, pód kótarejež kronu  
sto młożeńcow a żowćow wjeršeło jo reju?

Pomniki wy! Wjele kuźde lěto spóžera  
handlarska, knězowa ab' moskowska sekera!  
Schow njewóstanjo daniž za lěsnych spiwarjow,  
a lubujucych ten chłódk rowno tak basnikow.  
Carnolěska lipa, na głos Jana cušniwa,  
telik rymow słyšała jo, a dub žwatora  
Kozakskemu basniku telik žiwow spiwa.

Wjele som, wy domacne bomy, wam dlužny ja!  
Marny stšělc, kumpanow směcham wuběgajucy  
za njetrjefjonu zwěrinu, wjele som w šišy  
załapił mysłow, gaž w žiwej gusćinje zabył  
som wó góntwarstwje, a se w gajašku wusednuł,  
žož tam jo se slobranił mech šerobrodaty,  
z módrju roztlóconeje jagody změšany.  
Dalej w cerwjeni kopce lažachu wrjosowe  
ak' parle koralow z brusnicami pyšnjone.  
Wokoło běšo šamnosć, górzejcne gałuze  
ak' guste niske mroki wisachu zelene.  
Wichor casy rušował jo we wjelbje gustem  
z wušim, stukanim, šumjenim, łoskotom, grimom.  
Žiwny wopojny zogol! Mě jo se zdawało  
až nad głowu wisecе mórjo tam šarmujo.

Dołojce ak' ruiny města: wuryty dub  
twóri nad zemju formu ako wjeliki zrub.  
Na njom se zepěraju kaž sčěny wótlamy,  
gałuzate kłody, ak' napoł zgnite grědy,  
wobdate z płotom tšawy. Do srjezi terase  
njedejał nicht pógłědnuš, tam zwěrjeta sejže,  
žiwjaki, mjadwježe, wjelki; na kšomje kósći  
napoł skusane wót njedogłědniwych gósci.  
Casy se górzej zwigaju pšez zeleń tšawow  
kaž wódotryski kónckate rogi jelenjow.  
pón mignjo pšez bomy zwěrje ze žołym pasom  
ak' pšuga swětła, kótaraž gasnjo mjaz lěsom.

Zasej šišyna w góli jo. Žiśelc wusoko  
zlažka zaklapjo, pótom wótleši, se zminjo,  
schowa se něži, ale zasej chopi tśasaś,  
ak' woła schowane góle, aby jo pytaś.  
Tam sejži njewjericka z wórječhom w packoma  
a gryžo. Powjesyła kitku nad wóckoma  
ak' na kirasira nagłowku to pjero jo,  
rownož z tym ščitana była, glěda wokoło.  
Wiži-li luža, góle rejowarka skoka  
z boma na bom, pómiknjo ako swětło błyska.  
Do njewidobneje skóńcnje zalězo źěrki  
ako drijada na bom rodny se nawroši.  
Zasej šicho.

W tom jo se gałuzka pótśěšla  
a mjaz rozsunjonymi kiškami jerjebca  
rědnješe ak jerjebiny zjawi se licko:  
To jagod a wórječow zběrarka, żowcycko.  
W brunem kórbicku witkowem ma nazběrane  
fryšne brusnice, ako cerwjenej jej' gubce.  
Pši njej žo młóžeńc, kenž rozgi doľoj zgibujo,  
żowčo lasnje blyščate wórječy zaľapjo.

Naraz słyšytej rogow głos a ľajanje psa,  
to groni, aź góńtwarjenje k nima doběga.  
A mjazy guscínu gałuzkow poľne tšachow  
se zgubitej hejnak podoby gólnych bogow.

W Soplicowje kněży ruš. Pak nic psow ľajanje,  
daniž kónjow rigot, nic kólasow škrjacanje,  
daniž głos tšubow k zachopjenku góńtwarjenja  
njejsu Tadeusza mógli zbužiś ze spanja.  
W póstoli lažaľ jo a spaľ ak bobak w źěrje,  
žeden młodostny njejo jog' pytaľ pó dwórje.  
Wše su se spēšyli tam, žož su jim kazali,  
na spijuceg' kumpana su celo zabyli.

Wón smarcaľ jo, słyńco pśez źěru we wokeńcy  
w wutšobki formje jo swěšiło do sámnoty  
z górucneju pšugu spijucemu na coło.  
Wón jo zas zadrěmnuś kśěľ, wjerseľ se wokoło,  
ab' wuwinuľ se swětłu. Napsisko w drěmanju  
klapanje, aź wócuśi z wjasoleju myslu.

Rozbużony ako ptašk jo z lažkosću dychał,  
glucny se cuł a sam na sebje se pósmjejkal.  
Jo myslil wó wšyknem, což cora jo dożywił,  
wutšoba jo pukała, až jo se scerwjenil.  
Jo póglědnuł na wokno, ow žiw! W słyńcnej pšuze  
w tej wutšobce swětlej stej zabłysknułej wócce,  
šyroko wócynjonej, ako pši glědanju,  
gaž ze swětłego změni woko se k šamnemu.  
Wón wupytnu mału rucku z ropikom z boka  
na słyńco wusměrjonym za šćitanje woka,  
Małučke palce, k swětłu rožojtem' zwrošone,  
scerwjenjone, ako by byli rubinowe.  
Wižeł jo zajmnu gubku, tšošku wócynjonu,  
a zubki, kenž se ako parlicki swěšachu.  
A licce, rownož słyńca dla z ruku pókšytej  
rožojtej', samej ako rože se žaglitej.

Tadeusz jo pód woknom spał, schowany, w chłodku  
lažecy, jo se žiwał žiwnemu zjawjenju.  
Něnto jo było nad nim, rowno pši woblicu,  
njejo wěžeł, lěc cowa a wizi soninu,  
jadno z tych lubych, swětłych žišecych woblickow,  
kótarež znajošo ze žišecych grajkanjow.  
Žowčko schyli se, wón jo wuglědnu, tšachotnje  
a wjasele, bóžko! Celó wizašo jasnje,  
se dopomni, pózna włos swětložožty, krotki,  
wuzawity na drobne, ak sněg běle sucki,  
ako slobrane tšucki, kenž we słyńcka šćanju  
błyščachu se ak krona na swětych wobrazku.

Wón stanu, zjawjenje jo naraz wulešeło,  
wót ropota zlěkane, njejo se wrošilo!  
Słyšał jo jano zasej tširazne kłapanje  
a słowa: „Stawajšo, jo cas na góntwarjenje,  
sčo pšespali.” Z póstole wón skócy, a z ruku,  
až w skobli se zatsěsnu, póstarcy wokeńcu.  
Ta głośnie se wócyni a prasnu do scěny,  
wón glědašo wokoło wužiwny, zmótany.  
Nic njejo wižeł, žedne njewuglědnu slědy.  
Njedaloko wokna płot stojašo zagrody,  
na njom chmjelowy list a kwětkowa wijanka  
se gibachu. Jo snadko je dotknuła ruka?

Abo wětš zadu? Na nje Tadeusz glědašo,  
njestupi do gumna, jan zeprě se na ploše,  
zwignu wócy, a z palcom, na gubu stloconym  
pšikaza se śichosć, aby ze słowom malsnym  
njemólił myslenje. Pón klapnu se do głowy,  
tak ak do spomnješow nĕgajšnych póklapnuł by.  
Skóńcnje do palca kusnu se, až kšej wuběža  
a na ceły głos: „Pšawje, pšawje mě”, zawoła.

Na dwórje, žož wjeliki zogol rowno běšo,  
jo ako na kjarchobje nĕnt głucho a prozno.  
Wše su se wupórali. Tadeusz słuchašo,  
ruce kaž mušli kšusa k wušyma žaržašo.  
Wón słuchašo, až jomu wětš wějucy z góle  
zuki tšubow a luži zogola pšinjase.

Tadeusza kón na njog' w kónjeńcu cakašo.  
Wón wze flintu, skócy na kónja a byzašo  
kaž rozpalony ku kjarcmomu pši kapałce,  
žož su pózgromažis se dejali gónjarje.

Dwĕ kjarcmjje stej stojalej tam k drogi bokoma,  
z woknami wopšěšijej stej se ak' winika.  
Stara na pšawem bóce słušašo kubłarstwu,  
Soplica na žlosć grodu jo twariš dał nowu.  
W přédnej ak' w swójom derbstwje jo kněžyl Gerwazy,  
w drugej na přédnem městnje jo sejžeł Protazy.

Pó wenkownem nowa kjarcma njeběšo zajmna,  
druga pó starem wašnju jo była twarjona.  
Formu su wumyslili se tyrijske twarce,  
Žydy su rozšyrili ju pó celem swěše.  
Architektura, cuzym twarjarjam njeznata  
wewšom, jo w našom kraju wót Žydow zderbnjona.

Kjarcma kaž kašć wótprédka, slĕzy kaž swĕtnica,  
kašć, ako styrirogata Noaha kšinja,  
žinsa znaty pód wšednym zapšimješim brožnja.  
W nej kónje, krowy, woły su, wšake zwĕrjeta,  
brodate kóze, ptaški, górzejce kokošy,  
jadnotliwe žaby, su pak teke insekty.  
Naslĕzny žĕl pó formje jo žiwna swĕtnica,  
za zdašim dopomina na chrom Salomona,

kótaryž twarili su přédne rucnikarje,  
Aramske, wuwucone w Sijonje w twarcojstwje.  
Žydy napódobnjaju ten stil w swójjich šulach,  
a jich kreslanki wižeš su w kjarcmach a brožnjach.  
kšywo nagle, ze šyndlow abo słomy, špicne,  
ak' zgbjnony žydojski kołpak zagjarbjone.  
Wót pókónca wuchada wobchad galerije,  
spréteje na kšutych słupow drjewjanem rěže.  
Słupiska, kenž wjeliki žiw architektowu,  
wobstawne, lěcrownož poł zgnite a kšiwu su,  
ako torm w Pisy, nic pó grichiskich modelach,  
njamaju založki a kónce w kapitelach.  
Połkołate běže nad słupami wobłuki,  
z drjewa tek ako napódobnjenje gotiki.  
Górjeje kumštna pycha, nic z błotkom žěłana  
ale z twarcojskim ředom šykownje tšasana,  
kšiwu kaž ramjeni sabatowych swěcnikow.  
Na kóncu wise kule, we formje bublinkow,  
ak pší módlitwach Žydy je na głowje nose,  
a kótarymž w tej swójjej rěcy „cyces” gronje.  
Z jadnym słowom jo taka se chwjejuca kjarcma  
pódobna na Žyda, gaž w módlitwje se skšiznja.  
Kšywo ako šapisko, kaž griwata broda,  
sčěny šamne, mazane ak' carna pšíkšywa,  
prjezy ako cyces na cole wustoj rězba.

Pórřed ako w žydojskej šuli jo nutšika:  
jaden žěl połny wuskich, pódlujkich komorkow  
jano za žeńske jo a cuzych drogowarjow.  
W drugem wjelika žurla, a póromje sčěny  
šěgnjo se wjelonožny wuski stoł drjewjany,  
pší njom stołki, drje niše, pódobne na blidka,  
kaž žiši za nana.

Na stołaškach dokoła  
sedachu gólcy a burja z drobneg' zemjaństwa,  
wšyknje w rěže. Ekonom sam sejžešo zboka  
Pó zajtšnej mšy z kapałki, kuždycku nježelu  
su grat a něco wupit pšišli k Jankieluju.  
Pšed kuždym ned stojašo połny głažk paleńca,  
a pó jspě malsnje z flašku chójžašo kjarcmarka.  
W srježi najmař Jankiel w wobdlujkem až ku zemi

sarafanje, ze spinkami póslobranymi.  
Jadnu ruku pší pasu žyžanem žaržašo,  
z drugeju se sežiwu brodu głažowašo.  
Glědajucy wokoło, rozpokazowašo,  
nowych gósci witašo, starym písgranjašo  
pší nich stojecy, wažatych pak změrowašo.  
Nikom' njeslužawašo, jan wokoło chójžašo.  
Ze swójeju pócnosću ten Žyd znaty, stary,  
juž wjele lět najmašo kjarcmu. Žedne bury  
a zemjany njejsu jog' nigdy wobskjaržyli.  
Na co ga skjaržyš? Pla njog' su se rad napili.  
Wón derje jo licył, njej' žednje wobšuzował,  
wjasela njej' kazył, zažřetosć wótpokazał.  
Jo lubował wjasołosć, swěšili su swajžbu  
pla njogo a dupjenja, a kuždu nježelu  
jo pšosyl wšykných ze jsy, ab' pšíšli na reje,  
ku kótarymž su grali dudy, bas a fidle.

Muziku jo znał, sam jo był muziski talent,  
cymbal jo grał, swójog' luda znaty instrument.  
Pó dwórach něga chójžil jo, z grašim zažiwał  
a spiwanim, derje a šykownje jo spíwał.  
Lěcrownož Žyd, jo pólsku řec cysto wugranjał,  
wósebnje pak jo spiwy ludowe lubował.  
Z kuždeje jězby pšez Njemen pšiwjadł jo nowe,  
kołomyjki z Halicza, mazurki waršawske.  
Pó wokolinje jo se šyriła nowina,  
až ako přědnjejšy jo wón pšínjasł z wukraja  
a rozšyrił w wokrejsu celem wónu pšesń,  
kótaraž pó swěse jo znata žinsajšny žesń,  
z njeju přědny raz su w krajinje Auzonow  
zagrali w Italskej polske tšuby legionow.  
Talent spiwanja se na Litwje wjelgin chwali,  
wjelika lubosć luži, se sławi a płaši:  
Jankiel jo pší tom sławu a bogatstwo dobył,  
zwucnotšunowy cymbal na scěnu pówjesyl.  
Zasedlił jo se w kjarcmje, šenkarstwo załožyl  
a pší tom w bliskem měšće pomocny rabbi byl.  
Raži su jog' góscili, rad jo ražil lužam,  
jo byl derje wuznaty na marku trajdowem.  
Za wukrajne wiki su třebne take znaša

na jsy. – Jo tek měł sławu dobrego Pólaka.  
Prědny jo wón zwady, casy kšawne, změrował  
mjazy tyma kjarcmoma, jo wobě wótnajmał.  
Cesćili su se jogo tek kumpany starše,  
Horeškowske a službne sudnika Soplice.  
Wón jo stawnje swój měr wobchowal pši wšom grozнем  
Horeškowskem klucniku a wažatym Woźnem.  
Pšed Jankielom su swóje wudobrili złoby,  
grozny Gerwazy z ruku, z jězykom Protazy.

Gerwazy how njejo był, wujěl jo na góitwu,  
njejo kšěl, ab' taku wažnu, šěžku wótzělbu  
młody a njezdrjały Groba samlutki pšewjadł.  
Jo z nim se wupórał, aby ražil a šćitał

Žins jo Gerwazeg' městno, nejdalej wót progů,  
mjazy dvěma ławkoma w kjarcmu slěznem rogu,  
žož swěšetka wise, kněz kwestař Robak zabrał.  
Jankiel se wusoko cesći a jo tam pósłał  
Bernardinarja, gaž pak se pótom doglěda,  
až jogo glažk jo prozny, ned k njomu pšichwata  
a pšikaza, jom' dolaš mjodka lipowego.  
Z Bernardinarjom se wót młodosći znajošo  
juž z cuzych krajow. Robak cesto pšichadašo  
w nocy do kjarcmu a se z Žydom rozgranjašo  
wó wažnych wěcach. Luže gronjachu až wóry  
wón pašujo. Pustki pak njesu gódně wěry.

Robak wó blido sprěty sćicha rozpšawjašo,  
a kuždy wokoł' njogo wuшы nastajašo.  
K mjeršnikowej priznicy nose póchylachu,  
z nej' se pósłužowachu a głosnje parskachu.

„Reverendissime”, tak kichnuwšy Skołuba  
rjaknu, „ten tubak waš mócnje šćipjo do nosa.  
Wót casa, ak' nos zwigam (how dŭjki nos zglaži),  
njejsom takego póżył (how kichnu raz drugi).  
Wopšawdna bernardinka, zawěsće z Kowna jo,  
města w swěše tubaka a mjoda sławnego.  
Pšed lětami tam ...” Robak pšetergnu: „Na strowje  
wšykny wusokim kněžam, gnadne kněze móje!  
Gaž wó ten tubak žo, hm, wón wěsće póchada  
z wětšeje daloknosći, ak mysli Skołuba.

Wón z Jasneje jo Góry, kněža Pawlinowe,  
 tubak taki žěłaju w měsće Częstochowje.  
 Tam wobraz wisy, z wjele žiwami sławjony,  
 Mašerje Bóžeje, kralowki pólskej' krony,  
 kótaruž maju tek za Litawsku wjerchowku!  
 Doněnta hyšći nosy ga kronu kralowsku,  
 w Litawskem wjerchowstwje pak něnto šizma sejži."  
 „Z Częstochowy?” groni Wilbik, „tam běch k spowězi,  
 gaž som na wótpusk chójžił pšed wjele lětami.  
 Jo wěrnó to, až mjerwi se tam z Francozami,  
 až cerkwju kšě tam znicys a póklady zebraš,  
 což móžošo w Litawskem Kurjerje wucytaš?”  
 „To njejo wěrnó”, groni mjeršnik. „Kněžo jasny,  
 Napoleon katolik jo wjelgin psikładny.  
 Bamž jo jog' žalbował, stej w dobrej pšezjadnosći,  
 pšedupiju luži w tamnej towarišnosći,  
 kót'raž jo se skazyła tšochu. Z Częstochowy  
 su slobro jim dali za narodne pokłady,  
 za wóšcojsku, Pólsku, tak Bóg Kněz psikazujo,  
 wołtarje jogo su narodne pókladnišćo.  
 Wšak we Wařawskem wójewództwje sto tysac mamy  
 pólskeg' wójska, a skóro snaž wěcej změjomy.  
 Chto pak wójsko plaši? Nic wy snaž, Litawarje?  
 Wy dajošo jan groš do Moskowskej' pókladnje.”  
 „Kat by dał”, kšiknu Wilbik, „nam bjeru z namócu.”  
 „Ow, gnadny kněžo”, bur se psizjawi z pókoru,  
 kłoni se mjeršniku a za głowu se drapjo,  
 „gaž zemjanam, to běda tak wjelika njejo,  
 nam pak wódrěju kóžu.” – „Laps”, Skołuba kšiknjo,  
 „głupy, tebe jo lěpjej, sy zwucony na to,  
 ak wugoř na pjacenje. Ale nam zemjanskim,  
 na złošanu lichotu zwuconym, nam kněškim,  
 och, bratsi! Něga tym zemjanam na zagrože ...”  
 („Jo”, wše wołachu, „smy byli rowne wójwože!”)  
 „Žins bjeru nam zemjaństwo, kažu nam zatšadaš,  
 zemjaństwo z papjerami jim dopokazowaš.”  
 „To ga hyšći jo mało”, zawoła Juraha,  
 „wy sćo wót předownikow psipóznata šlachta.  
 Ja wót starych wjerchow, za patentom pšašaju,  
 ga som zemjaństwo dostał. To Bog ma w spomnješu!  
 Daš Rusak žo do góle wopšašat se duba,

chto jo jom' pšawo dał, tak wuroś do wusoka."  
„Kněz”, groni Žagiel, „lěbgoźćo se, komuž cošo,  
how skerzej w młogich domach mitry namakašo.”  
„Waš wopon ma kšicu, to”, Podhajski zawoła  
„pokazujo, až w rože běšo neofita.”  
„Wopak!” groni Birbaš, „ja wót tatarskich grobow  
póchadam, a mam kšicu nad woconom łozow.”  
„Žo ga”, kšiknu Mickiewicz z mitru w polu złotem,  
„wjerchojski to wopon, Strykowski pišo wó tom.”

Něnt njeměry pó celej kjarcnje nastawachu.  
Mjeršnik Bernardinař pak wze priznicu swoju  
a rozdawašo tubak, na což zogol sćichnu.  
Kuždy wze se prizku a wěcej razow kichnu.  
Bernardinař dalej powědašo w pšestawce:  
„Wót tog' tubaka znate kichali su muže,  
snaž njebužošo wěriś, až z priznice teje  
jo general Dąbrowski se wzeł styri prize.”  
„Dąbrowski”, zawoľachu. – „Jo, wóny general.  
Som był w jogo lěgwje, ak' wón Gdańsk jo dobywał.  
Jo dejał něco pisaś, a až njeby wusnuł,  
jo zasněbnuł, kichnuł, na kšebjat mě póklapnuł.  
Kněz Robak, mjeršnik Bernardinař, wón gronił jo,  
se zmakamej na Litwje, nježli lěto zajžo.  
Groń Litawarjam, aby z tubakom cakali,  
jano z Częstochowskim, až drugeg' njeby brali.”

Take zažiwanje zbuži grono mjeršnika,  
take wjasele, až ceľa glosna zgromada  
chylku womjelknu. Pótom drobne śiche słowa  
wóspjetowachu: „Pólski tubak? Częstochowa?  
Dąbrowski z Italskeje?” – Wše gromaže pótom,  
Ako mysl z myslu, zmaka wuraz se z wurazom,  
wšykne z jadnym głosom ak' pó kšutem pšikazu  
zawoľachu: „Dąbrowskego!” Wšykne gromad u  
se kšuśe póśiśćachu: bur z tatarskim grobu,  
mitra z kšicu a nagłowki z gryfom a z łozu.  
Wšykno wózabywšy, samo Bernardinařa,  
głosnje spiwachu: „Paleńc, mjod a sudašk wina.”

Kněz Robak pšisluchašo dłujsko tom' spiwanju,  
pón pšetergnuś jo kšěšo, toś wze do rukowu

prizarku, melodiju z parskanim měšašo,  
do celeg' zogola zachopi nagrono:  
„Chwališo mój tubak, mój knězy wusoke,  
póglědajšo raz howko na toš te wobrazo.”  
Ze šantkom wutřě prizarki zamazane dno  
a pokaza na njom namólowane wójsko:  
kaž roj muchow, a muski na brunaku w srjeژی,  
mały ak' wacka, wěsće wjednik šěga seژی.  
Spina kónja, ako by skócyš kšěł do njebja,  
W jadnej ruce wótežku, pši nosu jo druga.  
„Glědajšo”, groni Robak, „na groznu póstawu.  
Chto ga to jo?” – Wšykne něnt narske tam glědaju.  
„To jo wjeliki luž, kejžor, ale nic ruski,  
carje ga žednje njejsu tubak wužywali.”  
„Wjeliki luž”, zawoła Cydžik, „jano w kapje?  
Som se myslil, až take luže chójže w złoše.  
Pla Rusow ga kuždy general, pšijašele,  
blyskoco se w złoše hejnak šćipjel w safranje.”  
„Co, som wižel w młodych lětach”, pšetergnu Rymša,  
„Kościuszku, rozkazowarja našog' naroda.  
Wjeliki luž! A chójžil jo w krakowskej drastwje,  
w swojěj czamarce.” – „W kakej, mój kněžo, czamarce?”  
pšaša se Wilbik. „Wón jo chójžil w taratate.”  
„Tamna jo z tšeplickami, ale wóna gładka”,  
groni Mickiewicz. – Z tym su se wažiš chopili  
wó taratki wšakich formach a czamarki.

Ak' Robak jo wižel, až rozgrono rozpryska,  
jo wopytał dostaš jo zasej do srjeژیšća,  
do swójeje prizarki. Pódawał, parskali  
žycali se strowotu, wón jo pókšacował:  
„Gaž kejžor Napoleon w bitwje tubak bjerjo,  
zas a zas, jo to znamje, až bitwu dobydno.  
Na pšíklad pód Austerlitz. Francoze stojachu  
z kanonami, a Ruske jich nadpadowachu.  
Kejžor jo glědał. Gaž Francoze su stšělali,  
su cełe połki ruskich padali ak' tšawa,  
połk za połkom w zaskoku padali ze sedła.  
Pó kuždem połku jo se kejžor wzeł z prizarki.  
Na kóncu Aleksander ze swójim bratšikom  
Konstantym a z nimskim kejžorom Franc-Jozefom

jo wuběgnuł. Kejžor wižecy, aź jo dobył,  
jo pógłědnuł tam, pómjał se a palce pótšesł.  
Gaž něchten wót was, kněža, kenž how pšibytne sćo,  
bužo w kejžorskem wójsku, daš to njezabydnjo.”

„Ach”, zawoła Skołuba, „mój mjeršnik a kwestař,  
ga pak to bužo? Jan glědajšo na kalendař,  
wjele jo swětkow, na kuždy zapowědaju  
Franzozow. Čłowjek glěda, aź wócy zmyrkaju,  
ale Rusa nas žarży, nas žarży za šyju,  
aź kuždy wót nas dawno zgubił jo nažeju.”

„Mój kněžo”, groni Bernardin, „žeńske mjenaju,  
ale Žydy stykaju ruce a cakaju,  
aź něchten pšijěžo a do žurjow zaklapjo.  
Z Napoleonom Rusow póbiš njeb’žo šěžko.  
Šwabam jo wón južo tši raze kóžu naprał  
škarjednych Pšusow steptał, Englandarjow wugnał  
pšez mórjo, Rusam wěsće nacyni na dobro.  
Wěsćo pak, Asan Dobrocynjař, co z tog’ wujžo?  
Litawske zemjany pón se na kónja sednu,  
wzeju zable, ale biš se z nikim njebudu.  
Napoleon, gaž skóńcnje sam wšykných póbił jo,  
groni: „Mógu tek bžez was wutraš, chto ga wy sćo?”  
Niedosega na gósća cakaš, jogo pšosyš,  
musymy celaž zebraš a blida nanosyš,  
ale pšed banketom dom musymy wurěšyš,  
wóspjetuju, žiši, dom pórědnje wucyciš!”

Wšyčne wóšichnuchu, pón zwigachu se głose:  
„Co wucyciš, kak měnišo, dej byš pórědne?  
My comy wšyknjo cyniš, smy k wšomu gótowe,  
pšosymy pak, aby jasnje wugronili se.”

Mjeršnik pógłědnu wen a pšetergnu rozgrono.  
Tam wugłědnu něco, tyknu głowu pšez wokno.  
Pó chylce stanu a groni: „Žins njej’ dosć casa,  
wó tom damy se pózdžej šyrjej do rozgrona.  
Witše budu w tych wěcach we wokrejsnem měsće  
a zastupim pón ducy domoj k wam pó kwesće.”

„Njezabužćo na nocleg hyš do Niehrymowa”,  
groni Ekonom, rad was Chorgojnik wuwita.

Na Litwje ga jo znate to stare písłowo:  
Cłowiek glucny ako kwestar w Niehrymowje jo!”  
„Tek k nam”, groni Zubkowski, „zastupšo, gaž cošo,  
tam kus dobreg’ płata, sudašk butry se najžo,  
barank ab’ krowa. Njezabužćo na te słowa:  
Glucny cłowiek, pšišel ak’ mjeršnik do Zubkowa.”  
„Tek k nam”, groni Skołuba, „tek k nam”, Tarajewicz.  
Žeden Bernardinař njej głodny šel z Pucewicz.”  
Takto wšykne zemjany su pšepšosowali  
mjeršnika. Wón pak jo južo był za žurjami.

Wón běšo južo z woknom wižel Tadeusza,  
ako ten rejtowašo pšez dwór bžez kłobyka,  
z póchylonej’ głowu, blědym, tužnym woblicom  
a kónja njepestajnje šwikašo z rjemjenkom.  
Mjeršnik Bernardinař jo wót tog’ zmólony był,  
toš z malsnymi kšacami jo za nim póspěšył  
do wjelikej’ góle, ak’ tam daloko sega,  
až do horiconta se carna wupšestrěwa.

Chto póznał jo litawske pšepajžne krajiny,  
až do sameje srježi, do jědra gusciny?  
Rybař lěbda z brjoga wopóznajo dno mórja,  
jagař chójži wósrjež gusteg’ litawskeg’ lěsa,  
znate su lěbda jog’ zwenkownosć, wuglěd, forma,  
cuze pak nutšikowne wutšoby pótajmstwa.  
Co w nich se tšoj, wěže jan powěšći a bajki.  
Gaby pšechójžil gaje a guste pódrostki,  
by najšel w dłymi šrjonow wał, kłodow a pjeńkow  
pšecerjony z bagnami a kopicu tšužkow,  
wusoke mrowišća a gustu seš zeliščow,  
gnězda wósow, šeršenjow a kłuby wužniščow.  
Gab’ pšemógł te zadory z nadludžkej’ zwažnosću  
by pómakał dalej se z wětšuju tšachosću.  
Tam łakaju wšuderdy dłymoke wjelceńce,  
małe jazorka, zwjercha z tšawu pórosćone,  
dłymoke pak, až luže dna njedosmasaju  
(nejskerrej djabły swóje tam bydlenje maju).  
Wóda tych studnjow klukoco, zarzata, kšawna  
a z nutšika wupucha stawnje wón smjeržata,  
bomam wótpada list a škórina wót teje.  
Nage stoje, cerwjate, krekulate, chóre,

wopušćaju gałuze, z mechom wobrosćone.  
Brodatych gribow pjenki su gjarbate poľne,  
wokoľo wódy sejže ak' kupka chódotow  
nad kóťlom, w kotaremž wobwarje wumarlikow.

Za tymi jazorkami njejo jano z kšacom,  
pódermo samo jo, rozglédowaš se z wóckom.  
Tam schowane jo w gustych mrokawach mgľy wšyknó,  
kóťaraž tam z dľymokich bagnow wustupujo.  
Za teju mgľu (kaž we jsach tam se powédajo),  
šęgnjo se wjelgin rědna a płodna krajina,  
gľownješa zežywidľow krajina kralejstwa.  
W njej su semjenja bomow a zelow skľažone,  
kenž wužywaju se za wusewy na swěše.  
Tam wót wšych zwěrjetow, ak w Noahowem kašću,  
nanejmenjej jo jaden pórik k rozpľoženju.  
Srjež ľěsa hyšći žywe su (kaž luže gronje)  
tur, žubr a mjadwjež, ľěsa starego kněžarje.  
W gustych bomach ryse se swóje gnězda twarje  
a zažrany wjeležrack, ministry stražniwe.  
Kaž póddane wasale zemjańske na zemi  
bydle wjelki, łose rogate a žiwjaki.  
Nad gľowami wórjeľy žiwe a sokoľy  
wót kněskich blidow žywe se, dwórske agenty.  
Toš te zwěrjeta gľowne a patriarchalne,  
schowane w dľymi ľěsa, swětu njewidobne.  
za ľěsa granice sćelu pótomki swóje,  
same pak wužywaju cas za wódychanje.  
Wóni žednje wót góntwy pótrjefone njejsu,  
wuměraju w wusokem starstwje smjerš pširodnu.  
Tam maju tek swój kjarchob. Gaž blisko su smjerši  
skľaduju ptaki pjera, styrinogi šćeši.  
Mjadwjež, gaž juž dla špatnych zubow njam'žo kusaš,  
jelen zestarjony, gaž njam'žo wěcej skokaš,  
šežiwy wuchac, gaž kšej w žyľach jomu sćerpnjo,  
sokoľ, gaž wóslěpjejo, wron, gaž wóšerjejo,  
wórjeľ, gaž šnapac stary jo tak zekšiwjony,  
až njamóžo gjardľo zežywiš zacynjony,  
du na kjarchob. Tek mjeńše zwěrjeta zranjone,  
ab' chóre, póraju se na strony domowne.  
Togodľa, žož w dostupnych městnach cľowjek chóžji,

njelaže žednje njabogich zwěrjetow kósći.  
Słyšaš jo, až tam w lěsu mjazy zwěrjetami  
su dobre nałogi, wóni raže se sami.  
Ciwilizacija je hyšći njej' skazyła,  
njeznaju zamóžnitosć, kenž swět jo žěliła,  
njeznaju duele, daniž surowe wójny.  
Kaž su wóscy byli w raju, tak žinsa syny,  
žiwe a swójne zrazom, w lubosći a zwěrje,  
nikula njekusaju a njetlukaju se.  
Samo gab' tam cłowjek chójžil njewobronjony,  
by mjazy zwěriskami pšejšel njezranjony.  
Wóni by glědali na njog' poľne žiwanja,  
ako na wónem slědnem, šestem dnju stwórjenja  
jich přědowniki přědne, kenž bydlecyc w raju,  
na Adama glědachy, njež se z nim zwažichu.  
Na gluku cłowjek do tej' gusciny njechójži,  
ga proca, tšach a smjerś to jomu njedowóli.

Casy jan' jěderne, na góntwje nawalne psy,  
pšechwatnje byzajuće pšez bagna a mechy,  
wót tych tšachosćow nutsíkownje se zlékaju  
a skiwlecyc z wobłužonym wóckom pšiběgnu.  
Hyšći dľujko pótem, juž wót kněža mawkane,  
derkotaju z nogami, wót tšacha zlékane.  
Te pótajmne, njeznate lužam gólne městna  
góntwarje w swojej rěcy mjenuju matwišća.

Gľupy mjadwjež, gaby ty w matwišću zawutraľ,  
njeby wót tebjě, Wojski, žednje nic nazgónjaľ.  
Ale pcolnice wón jo tebjě wubužiła,  
abo zraľego wowsa kšěja nawabiła.  
Z góle, žož bomy ředke stoje, sy wustupiľ,  
a dogľědniwy gajnik jo śi tam wusľěžiľ.  
Sy něnt wobstupjony a slěžarje glědaju,  
až twóje schowy a noclegi namakaju.  
Něnt Wojski z wobstupjenim wokoľo matwišća  
śi nawrot do twójeje proznjeńce zadora.

Tadeusz jo pytnuľ, až južo wjele casa  
jo zajšľo, a až psy su zagnali do lěsa.

Śichosć. Zdarmo jagarje napinaju wuśy.  
Kaž napnětem' rozgronu darmo sľucha kuždy.

Mjelcanje, dlujko kuždy njepógibny caka.  
Jano muzika góle grajo jim z daloka.  
Psy gibju se pó góli kaž w mórju nurjaki,  
stšélce w směrje do lěsa žarže swóje buški,  
glědaju na Wojskeg'. Kłazo wucho na zemju.  
Ak' na gójca woblico na njog' wužeraju,  
wobwěšćijo žywjenje abo smjers' lubego?  
Z dowěru tak glědaju stšélce na Wojskego,  
pytaju tešnosći ab' nažeje znamjenja.  
„Jo, jo”, groni sícicha a stoj zas na nogoma.  
Jo wusłyšał, wóni hyšći sluchaju, skóncnje  
słyše, jaden pjas blawka, pótem dwa a wšykne.  
Wšykne psy naraz, znjemudrjona chasa ryža,  
su wuslěžili slěd, góla počna zogola,  
kjawkaju. To njej' wěcej pómałe grajkanje  
psow, ako za wuchacom abo lišku gónje,  
ale stawnje krotke, nagle a žiwe zuki.  
Tak namakali njesu wóni slěd daloki,  
wóni wiže jog' zbliska. Naraz zas šišyna,  
maju mjadwježa, zogol, zwěrje se wobara  
a zawěšće je rani. Mjazy blawkanim psow  
jo pšecej cesćej słyšaš zuk psycych kjawkanjow.

Stšélce wšykne stojachu z gótoweju stšělbu,  
kuždy z wochyloneju do lěsa pak głowu.  
Dlej cakaš njamógu! Juž ze swójog' stojnišća  
jaden, drugi se zminjo, do góle se póra.  
Kšě předne nadejš zwěrje, rown'ž Wojski warnował  
a jo stojnišća wše na kónju wobrejtował,  
a wołał, až kuždycki, kenž se z městna gibnjo,  
lěc bur lěc zemjan, na kšebjat z kšudom dostanjo.  
To pak njejo pomógło, napšekor zakaza  
do góle su gnali, słyšaš běchui stšělanja.  
Pótom dalšne stšělanja, a z ryjucym głosom  
jo mjadwjež se zjawił, a napoľnił ak' z echom  
lěs z grimotom bólosći, šćakliny, tšachosći.  
Blawkanje psow, wołanje stšělcow, tšubow zuki  
něnt z lěsa zněju. Jadne do srjeژی spēchaju,  
druge stšělby spinaju, wšykne se raduju.  
Jano Wojski se gniwa, až ga su pšepasli.  
Stšélce a gónjaki na jaden bok su wujšli

na tog' mjadwježa, mjazy guscínu a gólu,  
a zwěrje zlěkane wót psow a mani ludu  
jo zawrošilo se k mjenjej tšašnym městnosćam,  
z kótarychž južo stšělce su wótejšli, k pólam,  
žož zwóstali su jano z góntwowarskich ředow  
Wojski, Tadeusz, Groba a kupka gónjarjow.

How lěs jo řědšy. Z dlymi warkot, pukot drjewa,  
z guscíny mjadwjež ako błysk z mrokawy pada.  
Psy jog' gonje, tšaše. Na nogoma stojecy  
wón wokoło glěda, z barcanim pyskam grozy  
a z přědnyma pacoma pak bomy, kórjenje,  
wósmalone zdonki a wjelike kamjenje  
terga, na psy a luži chyta, bomki łamjo,  
macha ako z mjacom z nimi wšuži wokoło,  
co wališ se na slědnych doglědarjow góntwy,  
Grobu, Tadeusza. Tej pak mimo tšachoty  
stojtej kšuše, a stšělbje měritej na zwěrje,  
ak pšewodnika dosrjež mrokawy šmojteje  
na njo wustšělitej ako na dojadnanje  
(njenazgónitej). Pógromaže jeju stšělbje  
zagrímjotej, a njetrjefitej. Mjadwjež w gniwje  
póskócy, wónej kopje grabnjotej gromaže,  
za nim tergatej. Pón wižitej, až tam w gubje  
wjelikej cerwjenej se běže zuby błyšće,  
a na njeju se měri pazorisko tšašne.  
Blědej skócytej slědk, žož lěščiny su ředke,  
ženjotej. Mjadwjež za nima spěcha, z pacoma  
se zašmjata, padnjo, zasej na noze stawa,  
z carneju pacu łapjo za Grobowe włose,  
aby jom' ak' kłobyk wótrył głowu ze šyje.  
Gaž Asesor z Rejentom pšiskócyštej z bokow  
a Gerwazy wótprědka doběgnu sto kšacow,  
z nim Robak, wšak mimo stšělby, a naraz wšykne  
wustšěllichu ako by na rozkaz gromaže,  
mjadwjež skócy górzej ako kócka pšed psami,  
pótom se załama a ze styrimi pacami  
se wobwjertnu w krejzu, jogo kšawne šělisko  
padnu rowno pšed Grobu, až pówali jogo.  
Hyšći barcašo, by kšěl stanuš, ak na njogo  
gniwna Strapczyna a šćakły Sprawnik skócyšo.

W tej chylce Wojski złapnu na pasu písnpěty  
swój dypkaty buwołowy rog, zawjersony  
ako wuž Boa, a jen ku gubje písitłocy,  
ak banju nadu licy, zablýsknuštej wocy,  
pšiščipnu pówócy, zasrěbnu napoř brjucha.  
Z njogo pósla do płucow ceły wuzbytk ducha  
a zatšubi. Rog ako wichar z cełym dychom  
do góle njaso muziku, zmócnjonu z echom.  
Stšělce womjelknuchu, gónjarje se žiwachu  
na mócnu, harmonisku a cystu muziku.  
Starki cełu zamóžnosť, cełu slawu dawnu  
hyšći raz pšed wušymi jagarjow rozwinu.  
Wóžywi z tym guscínu, cełu dubowinu,  
ak' by psy tam wupušćil a zachopił góntwu.  
Take graše na rogu dawašo wšym znamje,  
a jog' wótgłos znějucy, fryšne wócušenje.  
Pótom głosne kjawkanje, psy mjazsobu graju,  
dalej pak ak' grimanje, žož hyšći stšělaju.

Pšestał jo, hyšći rog jo žaržał, wšykny se zda,  
až hyšći tšubi, což zuk pak běšo wótgłosa.

Pón zatšubi zasej, by se myślił, až formu  
ten rog pši Wojskego gubje pšeměni swóju.  
Napódobnjujo zwěrjeta, kaž wjelka wuše  
jo słyšaš něnt dlujke, pšesěgate ricanje.

Pótom zasej ako surowy głos mjadwježa  
jo zarył, a na kóńcu ak' žubrow barcanja.

Pšestał jo, hyšći jo rog žaržał, wšykny se zda,  
až hyšći tšubi, což pak běšo zuk wótgłosa.  
Ak' wuměłske tšubjenja roga su słyšali,  
su wótbili je duby dubam, bukam buki.

Tšubi zas, akby w rogu byli dalšne rogi,  
słyšaš jo zogol, šcuwanja, gniwy a tšachy  
stšělcow, psow a zwěrjetow, až Wojski zwignuł jo  
swój rog, a triumfa hymnu pušćil do mrowow.

How pšesta, žaržašo pak rog, až wše mēnjachu,  
wón tšubi dalej hyšći, ale to echa grajachu.  
Wjelež bomow, telik rogow grajošo w lěsu  
jadne drugim ak chor choroju spiw njasechu.

Muzika žěšo pšecej dalej, pšecej šyrša,  
a pšecej kšajźnjejša, cyscejša a řednjejša,  
až zgubi se daloko tam na progu njebja!

Wojski pušći wobě ruce wót swójoj' roga,  
rozkšicy jej, rog spadnu, na pasu kóžanem  
póbirna. Z napucnjonym, cerwjenym woblicom,  
ze zwignjonyma wócyoma stojašo kšušé,  
lojašo z wuchom zuki se gubjece slědne.  
Zrazom zagrima wokoło rjapot pšiklaskow,  
tysac gratulacijow a pšigłosowanjow.

Pomału nasta měř, wócy luži kopice  
glědachu na šělisko mjadwježa wjelike.  
Lažašo krawjegy, z kulkami pšestšělany,  
z gružu do gusteye tšawiny zašmjatany.  
Na kšicu přědnej pacy rozložy šyroko,  
hyšći dychašo, kšej jom' z nózdrawu běžašo,  
wócy hyšći wócyinjašo, głowu njegibnu,  
tu psy Podkomornego žaržachu na zemju,  
z lěweg' boka Strapczyna a z praweg' lažašo  
Sprawnik, kenž z gjardła carnu kšej jomu srěbašo.

Pón Wojski pšikaza kij zelezny položyś  
psam mjazy zuby a stakim pyski rozdajis.  
Ze žeržami zwěrje na kšebjat zwobrošachu  
a zasej tši raz wiwat k mrokam wugrimachu.

„A co?” wukšiknu Asesor wjeršecy stšělbu.  
„A co, mója buška? Górzej zwigaj se k njebju!  
A co, mója buška, ty drobnučke ptašatko,  
kak sy se skušyła, to njejo nic nowego.  
Wóna njepušći žeden wustšěl do powětša.  
Wót wjercha Sanguszki jo wóna mě darjona”.  
How pokaza wón stšělbu pšežiwneje formy,  
rownž małučka, wulicyś chopi jej' lěpšyny.  
„Som gnał”, pšetergnu Rejent, wutř znoj se z coła,  
„som gnał za mjadwježom, a w tom kněz Wojski woła:  
,Wóstań stojecy!' Kak stojaś, mjadwjež jo blisko,  
chyta nogi ak wuchac, pšecej bližej pšizo,  
juž duch mě spušći, wuběgnuś njamam nažeje,  
póglědnjom napšawo, tam bomy ředke stoje,  
som jog wzeł na woko, wóstań stojecy, skóśel!

Som pómyslił, a basta: glej, laży juž w błoše.  
Mócna stšělba, wopšawdna to Sagalasowka,  
napis: 'Sagalas London á Bałabanowka'.  
Tam sławny Pólak, zamkař, jo bydlił a stwórił  
pólske stšělby, jo pak je engelski wupyšnił”.

„Kak to”, jo parsknuł Asesor, „to ga jo mjadwiež!  
Togo sčo zabili? To cošo nam nabažliš?”  
„Słuchajšo”, groni Rejent, „how njejo slěženje,  
how jo góntwa, a wšych se pšašam wó měnjenje”.

Tak nasta zwada mjazy chasu zakusana,  
te stronu Asesora, te brali Rejenta.  
Gerwazeg' nicht njejo spomnjeł, ga wše su gnali  
z bokow, a co předku běšo, njejsu wizeli.  
Wojski jo zabrał głos: „Něnt skóncnje wó něco źo,  
wšak to, Knězy, njejo žeden wuchac, glědajšo,  
to jo mjadwjež, how ga pomsć juž njewoblutuju  
z pólskeju zablú abo snaž samo z pistolu.  
Wašu zwadu jo šěžko wujadnaš, togodla  
daju pó starej wašni zwólność do duela.  
Spomnjejom za swoje case dweju susedow,  
nadobnej luža, zemjana wót předownikow.  
Bydliłej stej pó dwěma bokoma Wilejki,  
Domejko jaden jo był, Dowejko ten drugi.  
Na mjadwježa rownocasnje stej wustšěliłej.  
Chto trjefił, šěžko groniš, toš stej se wažiłej,  
pšisegalej se stšělaš pšez mjadwježa kóžu,  
to jo pó zemjańsku, skóro stšělba na stšělbu.  
Ten duel jo nažěłał wjele rozbuženja,  
su spiwali spiwý wó njom wónego casa.  
Ja som był sekundant, kak wšykno jo se tšojło,  
wam wulicyjom stawiznu wót předka ceło”.

Nježli Wojski chopił, jo Gerwazy zwad zjadnał,  
wón mjadwježa dokoła jo se woglědował,  
pótom jo wzeł sekeru, rozbił pysk na dwoje,  
w głowje slězy, w morzgach, gaž rozkšajal jo łoje,  
jo namakał kulku, tu wušěgnuł jo, wutřěl  
a k stšělboma jo pótom kulku pšipołožył.  
Na to jo, kulu w ruce, do wušyn žaržał ju  
a gronił: „Ta kula njejo z waju stšělbowu.

Ta póchada z Horeškowskeje jadnororki,  
(pokaza staru flintu, zwězanu na šnorki),  
ale ja njejsom stšělił. Tam trěbna jo była  
skobodnosć, mě carno jo było we wócyrna!  
Rowno stej pšignalej ku mnjo wobej panika,  
a mjadwjež za głowu Groby ned juž za nima,  
slědnego z Horeškow! Nejmjenjej wót mašerje.  
Jezus, Marija! som zawołał; a janžele  
su pólali na pomoc kněza Bernardyna.  
Wón jo wšych nas wósromał, ow, gódny mužcyna!  
Ak som zardžał, njejsom kokotk skšiwíš se zwěrił,  
jo wón flintu z ruki mě stergnuł a wustšělił.  
Mjazy dvě głowje stšěliš, sto kšacow, nic zmóliš!  
Tak do srježi blaby, a jomu zuby wubiš!  
Knězy, daš dluho jo žywy, jadnog' som wižeł  
luža, kót' remuž taki wustšěł by se ražil.  
Sławjony něga wu nas dla wjele duelow,  
kněžnickam jo cesto stšělał pjenki wót crjejkow,  
zedrańc wjeliki w casach njezabytnych, sławny,  
Jacek, ten brodak, zabył som, kak jomu gronje.  
Wón pak něnt njama chyle, na mjadwježa chójziš,  
wěšće zedrańc až do brody w heli ma seješ.  
Chwała mjeršniku! Dweju jo ze smjerši wumógł,  
snaž teke tšóm. Gerwazy ga njeby se chwalił.  
Ale gaby slědnucke z kšwě Horeškow góle  
padło do zwěrješa blaby, njebych był w swěše,  
a móje by mjadwjež rozkusał stare kóšći.  
Pójj, mjeršnik, wupijomej gromaže k strowosci".

Pódermo mjeršnika pytaju, jano wěže,  
až pó zabišu zwěriska jo był na městnje,  
jo póškócył k Tadeuszaju a ku Grobje,  
a wižecy, až stej wobej żywey a strowej,  
jo zwignuł wócy k njeju a šicho bjatował,  
a pógnał malsnje dalej, ako by wuběgał.

Mjaztym gjarsći wrjosa pó Wojskego pšikazu,  
suchu škóru a drjewo na kopu chytaju,  
wogėń płomjeni, šary kur se wuzwigujajo  
a ako baldachyn górzej se roznjajajo.  
K wognju su žerdki nastajali ak kóžliki,  
na drotach powjesali brjuchate kótliki.

Z wózow nose muku, měso a zeleniny,  
a klěb.

Sudnik jo wótcynił kašćik zamknjony,  
z kótaregož kukaju ředy běłych flaškow.  
Wón wezmjo se wětšy z kristalowych kružankow,  
(kótaryž dostał jo wót mjeršnika Robaka),  
wodka jo gdańska, paleńc ten Pólak rady ma.  
„Daš jo žywe”, zwignjo Sudnik flašu wusoko,  
„město Gdańsk, něga naše a naše zas bužo!”  
Pón nalewa slobrany paleńc wšym, až w kóncu  
zloto chopi kapas a błyskotaš na stýńcu.

W kotlikach grějo se bigos, w słowach šěžko jo  
groniš, kaki jo namótny słod a wón jogo.  
Pórěd rymow wusłyše jan a słowow zuki,  
zmysł pak njerozměju jich měsćanarske žoldki.  
Aby se wažył jěže litawske a spiwy,  
dejš bydlíš na jsy, wrošíš se z łowow, byš strowy.

Ale dobra tek mimo kórjeninow jěza  
jo bigos, kenž se z dobrych psidankow naměša.  
Za njen bjerjo se fryšny drobny kisały kał,  
kótaryž pó psisłowje tek sam by šmekował.  
Ako mokaty wobkład scynjony do gjarnca  
zapókšywa wón kuski nejlěpšego měsa.  
Gromaže se pšažy, až wogeń wutłocyjo  
wše żywne mězgi, až spar z gjarnca wulešijo  
a pówětš roznosuju wokoło aromu.

Bigos jo gótowy, stšélce z tšojneju slawu,  
ženu ze lžycymi a pońje se talarje.  
Kupor grimjo, sparizń bucha, gjarncse se proznje,  
bigos jo wulešel, w dlymi jan proznych gjarncow  
wari se wóda ako w kraterach wulkanow.

Ako su se dodosća napili, najědli,  
zvěrje na wóz ložyli, se na kónja sedli,  
wšykne wjasołe, radne mimo Asesora  
a Rejenta. Wónej stej bylej pońnej gniwa,  
stej se wažiłej wó lěpšynu Sanguszowki,  
ten drugi pak swójeje tej Sagalaškowki.  
Teke Groba a Tadeusz jěžotej tužnej,

sromatej se, až njejtkej mjadwježa trjeфіlej.  
Wšak na Litwje, chtož zwěrje wupušćijo z krejza,  
musy dľujko želaš, ab wrošila se slawa.

Grabja jo gronił, až jo předny pši kopju był,  
ze zwěrješim zmakeanje jo Tadeusz zmólił.  
Tadeusz jo twaržił, až ako ten mócnjejšy  
a w wobchadanju z šěžkim kopim šykownjejšy  
kšěł zaskócyš za Grabju. Tak stej gramošilej  
a se w zogolu luži to nawuchytalej.

Wojski jo rejtował w srježi, starki cesčony,  
njewšednje wjasoły jo był a powědaty.  
Aby zwadarjowu změrował a wujadnał  
wó Doweyce a Domejce jo wulicował:  
'Asesor, gab' ja kšěł, až se bijoš z Rejentom,  
njemysli, až som górucny za takim bojom,  
lužecej' kšwju. Bogalka, som was kšěł zwjaseliš  
a wónu komediju wam někak rozpšawiš,  
wobnowiš koncept, kótaryž som se wumyslił  
něga, žiwnučki. Z was młodych nicht njej' dożywił,  
njespominašo wó njom, za mojich pak casow  
běšo znaty z tej' góle do poleskich lěsow.

„Domeyki a Doweyki wšykne pšešiwnošći  
wuchadachu z jeju mjenjowu podobnošći,  
wjelgin njepšigódnjej. Gaž w casu sejmikow  
kumpany Doweyki zběrachu pšiwisnikow,  
pšišeptnu něcht zemjanoju: 'Daj głos Doweyce!'  
Ten pak njedosłyšy a da swój głos Domeyce.  
Gaž pši jěži žycy strowje maršal Rupeyko,  
'Wiwat Doweyko!' – druge wołachu 'Domeyko!'  
Chtož jo w srježi sejžeł, njejo wurozměł pšawje,  
pši zwjetšeg' njejasnem nužlenju pši wobježe.

Górrej běšo we Wilnje, ak' zemjan pijany  
jo w boju z Domeyku na sable dostał rany.  
Pótom ten zemjan, ak' z Wilna domoj jěžešo,  
pšipadnje pši pramje se z Doweyku zmakašo.  
Ako pótom na pramje plěštej pó Wilejce,  
pšaša suseda, chto to? – Ten groni 'Doweyko'.  
Toš njecaka, wušěgnu mjac ze spód kirejki,  
cach, cach, a za Domeyku wótbu buks Doweyki.

Skóńcnje, ak na dobitku, jo tak hyšći było,  
až ga na góntwje jo se slědujuce tšojo:  
mjenjowej bratša stej blisko sebje stojajej  
a gromaže do jadnog' mjadwježa stšělijej.  
Pó jeju stšělenju jo padnuł wón bžez duchu,  
ale južo pjerwjej jo stotk kulkow měł w brjuchu.  
Stšělby z jadnym kaliberom wšake mějachu,  
chto njeđwježa jo zastšělił, jano gódachu

Tu južo wołaštej: „Dosc něnt, dejmej zakóńcyś,  
jo naj' Bog, jo djabol zwězał, dejmej se žěliś:  
Naju dwa ak' słyńcy dvě, jo pšewjele w swěše”.  
Do duela togodla nastuptej na městnje.  
Wobej cesnej cłowjeka zemjańskega roda  
ścakliwje stej jadnałej, pójzotej do boja.  
Pšeměniłej broń stej wót zablów na pistole.  
„Stojtej”, zawoľajom, „to jo pšebliisko k sebje”,  
wónej cotej stšělaś se pšez mjadwježa kóžu,  
což by była wěsta smjers, rora tak pšed roru.  
Wobej derje stšělatej. „Sekundant Hreczecha”!  
„Derje, daś row wukopjo ned pomocnik popa.  
Taki zwad ga njamóžo skóńcyś se bžez slěda,  
bitej se ak zemjana, nic ak zarěznika.  
Dosc juž, bližej njechóžtej, wizim až stej kjarla.  
Cotej stšělaś na sebje z roroma do brjucha?  
To ja njedowólijom, gaž juž na pistole,  
z wótstawka nic wěšwego, daniž bližej' wóle  
ak mjadwježa kóžu. Ze swójima rukoma  
rozčěgnjom na zemi celu kóžu mjadwježa  
a pón waju póstajim, wy na jadnom kóńcu  
stupšo se pši wopuшы, a wy how pšed blabu”.  
„Derje! Ga b'žo zmakejanje, a źo?” „W kjarcmje Uša”.  
Pón su wše se rozešli. Ja do Wirgiljusza.

Wojskemu se złama głos: „Heja”! Ned pód kónjom  
skócy wuchac, Kusy tuž, Sokoł za nim ženjo.  
Psy normalnje pó droze wjedu se za wócku  
na pólach ga nejlubjej wusnuchliju kócku.  
Mimo wócki pši kónjach, gaž tam kócku wize,  
nježli stšělc jich naščuwa, ned za kócku bžeze.  
Rejent a Asesor stej z kónjom zagnaś kšětej,  
ale Wojski zawoľa: „Wóstaj! Stój a glědaj!

Nikomu njedowólim, gibnuš se z tog' městna,  
Wšykne derje wižimy, wuchac žo do póla".  
Kót jo cuł tych jagarjow a za sobu te psy,  
pšez pólo jo gnał, z wušyma ak rožki sarny,  
nad rolu zešerjeły, wušégnjony długi,  
nogi pód nim létachu ako kije styri.  
Wuglěda, až lažko jan z nimi zemju tľuska  
pówjerchnje, ak jaskolka w lěšu wódu hajcka.  
Za nim kuř, psy w kurju tak, až jo wuglědało,  
psy a wuchac z mrokawu twórze jadno šěło:  
Ako by tam pšez pólo walała se zmija,  
kót ak głowa, za nim kuř ako modra šyja,  
z psami ako z dwójneju wopušu pómyka.

Rejent, Asesor stojtej z wócynjonej' gubu,  
dych wustawa, Rejent jo pódobny na płachtu.  
Tek Asesor zblědnuł jo, sromota se stawa  
zmija kurja na póli pšecej dlejša bywa.  
Južo jo se stergnuła, južo njama šyju,  
głowa blisko lěsa jo, wopušy pak slědku!  
Pótom w lěsu zgubi se, hyšći raz ak z tšodlu  
miknjo, skócy do lěsa, wopuš pšed nim padnu.

Pšelapanej bėdnej psa pšed gajom něnt gnaštej  
ak by wobradowałej, winu wudawaštej.  
Skóńcnje se wrošištej, pómałem se gibjotej  
z wisatymi wušymi, wopušy schowatej.  
Ze sromotu njesmějotej wócy pózwignuš  
město k knězoma něnt hyš, póboku se sednuš.

Rejent głowu dľymoko ku gruži schyljo,  
stužony pak Asesor wokoło glědajo.  
Pótom wónej chopitej słucharjam wujasniš,  
až njejsu charty zwucone bžez wócki chójžiš.  
Ak kot naraz wuskócy, nakyskany mócnje,  
na pólo, žož trěbne by było wobuš crjeje,  
pšeto wjele lažašo tam crjopow, kamjenjow.

Mudrje wěc rozjimašo kopica gónjakow,  
jagarje z tych rozgronow su wjele zgónili.  
Pón wěcej njesłuchachu, su gwizdaš chopili,  
druge su se smjali, su mjadwježa pomnjeli,  
su wó njom powědali, na góntwu myslili.

Wojski lěbda raz jo na wuchaca pógłědnuł,  
gaž pózna, až jo wuběgnuł, jo głowu zwjertnuł  
pšetergnjonu wěc skóńcył: „Co rowno som gronił?  
Aha! z tym, až som wobeju za słowo łapił,  
až bužotej se stšělaś pšez kóžu mjadwježa.  
Zemjaństwo zawoła: ‚Tak blisko smjerś jo wěsta!  
Ja som se zasmjał, wucył jo mě kumpan Mara,  
až kóža zwěrješa njej’ pšípóznata měra.  
Wy snaž hyšći wěščo, kak jo kralowka Dido  
pšijěła do Libyskej’, žož z wjelikej’ bědu  
jo sebje taki kusack zemje wujadnała.,  
ako by jadna wołowa kóža pókšyła.  
Na tom kusacku jo se Kartago natwarił.  
Wó tom wšom som sebje cełu noc głowu łamał.’”

„Ak běšo zajtšo, z jadnog’ boka juž Doweyko  
jěžo z kutšu, z drugego na kónju Domeyko.  
Wižitej, až pšez rěku kosmaty most laży,  
wugótowany pas z mjadwiežoweje kóży.  
Toś Doweyku som póslał k wopušy zwěrješa  
na jadnom kóńcu, Domeyku do drugeg’ kóńca.  
Něnt stšělajtej se, gronił som, cełe żywjenje,  
ja pak njepópušćim, daniž njeb’žo zjadnanje.  
W gniwje wónej, zemjaństwo se wala na zemi  
z chachotom, ja z fararjom z wažnymi słowami  
z ewangeliuma wopytamej wukazaś,  
až se to njesłuša. Stej musalej se zjadnaś.

Zwad jo se pótom na dłužku pšijazń zaměnił,  
Doweyko jo se z sotšu Domeyki wóženíł,  
Domeyko jo wzeł swaka sotšu, Doweykownu,  
dobytk su žělili, na kuždego počojcu.  
A na městnje, žož było jo žiwne tšojenje,  
stej natwariłej kjarcmu, jej Mjadwjedk groni se.