

Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet

DİLSEL ÇEŞİTLİLİK VE DİL HAKLARI

Seri Editörü: Tove Skutnabb-Kangas, Roskilde Üniversitesi, Danimarka

Danışma Kurulu

François Grin, *Genève Üniversitesi, İsviçre*

Kathleen Heugh, *Güney Avusturalya Üniversitesi, Adelaide*

Miklós Kontra, *Macaristan Bilimler Akademisi, Dilbilimi Enstitüsü, Budapeşte*

Masaki Oda, *Tamagawa Üniversitesi, Japonya*

Bu seri, dünya genelinde çokdilliliğin bir kaynak olarak düşünülmesini, dilsel çeşitliliğin korunmasını ve dilsel insan haklarının gelişimini ve bu haklara saygı gösterilmesini desteklemek için teorik ve ampirik araştırmalar yapmayı hedeflemektedir. Seri, dil politikalarına disiplinlerarası bir bakış açısıyla sosyolinguistik, eğitim, sosyoloji, iktisat, insan hakları hukuku, siyaset bilimi, antropoloji, psikoloji ve uygulamalı dil araştırmaları alanlarının imkanlarından yararlanılarak yaklaşılmasını teşvik etmektedir.

Bu serideki tüm kitapların ve diğer tüm yayınların detayları için

<http://www.multilingual-matters.com> adresine bakınız veya Multilingual

Matters, St Nicholas House, 31-34 High Street, Bristol BS1 2AW, UK.

adresine yazılı olarak başvurabilirsiniz.

Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet

Eğitim Sen Yayınları / Şubat 2013 / Ankara

EĞİTİM SEN Adına Sahibi: Ünsal Yıldız

EĞİTİM SEN Adına Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Tuğrul Culfa

Editörler

Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson,
Ajit K. Mohanty ve Minati Panda

Türkçe Yayına Hazırlayanlar

Prof. Dr. Fatma Gök
M. Şerif Derince

Türkçe Çeviri

Burcu Yalçinkaya
Gülseren Duman
Zeri İnanç

Türkçe Düzelti

Dr. Nesrin Uçarlar

Dizgi / Kapak Tasarım

Gülüzar Ünver

Kapak Fotoğrafı

Remzi Aydın

Yayın Yönetim Yeri

Cinnah Cad. Willy Brandt Sokak No: 13 06680 Çankaya / ANKARA

Tel : +90.312 439 01 14 (pbx) Fax : +90.312 439 01 18

Web : <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr>

E-mail : bilgi@egitimbilimtoplum.com.tr

Basım Tarihi: Şubat 2013

ISBN : 978-975-92342-6-3

Matbaa Adresi : Umut Ajans

Tel: 0312. 434 41 37

Selanik Caddesi 6/21 Kızılay Ankara

Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet

Tove Skutnabb-Kangas,
Robert Phillipson,
Ajit K. Mohanty ve
Minati Panda.

Kitabın Orjinal İsmi ve Yayınevi Bilgileri

“Social Justice Through Multilingual Education”

Multilingual Matters

UK: St Nicholas House, 31-34 High Street, Bristol BS1 2AW, UK.
USA: UTP, 2250 Military Road, Tonawanda, NY 14150, USA.
Canada: UTP, 5201 Dufferin Street, North York, Ontario M3H 5T8, Canada.

Güney Asya baskısı telif sahibi

Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local

Orient Black Swan Private Limited 2009

Copyright © 2009 Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty, Minati Panda ve her bir makalenin ilgili yazarı

Tüm hakları saklıdır. Bu çalışmanın orjinalinin veya çevirisinin tamamı veya bir bölümü, her iki yayıncının yazılı izni olmadan herhangi bir şekilde kopyalanamaz ya da çoğaltılamaz.

Bibliyografya kaynakları ve indeksler.

1. Eğitim, Çiftdilcilik. 2. Çokkültürlü eğitim. 3. Azınlıklar-Eğitim.
4. Dilsel Azınlıklar-Eğitim. I. Skutnabb-Kangas, Tove.
II. Phillipson, Robert. III. Mohanty, Ajit K. IV. Panda, Minati

Bu kitabın orijinali
Joshua Fishman ve Debi Prasanna Pattanayak’a adanmıştır

Bu kitap, çokdilli eğitimin gelişmesi için durmaksızın çalışan iki öncü ve ilham verici biliminsanına, Joshua Fishman ve Debi Prasanna Pattanayak’a adanmıştır. Bu iki iyi insan ve dostun bizlerle paylaştığı ilim ve bilgelik, insanlığın hizmetindeki çokdilli eğitime ilham vermeye gelecekte de devam edecektir. Bu kitap, onların adil bir çokdilli eğitim için paha biçilmez katkıları üzerine kurulmuştur.

İçindekiler

Yazarlar	15
Editörler Önsözü	25
Türkçe Baskıya Önsöz	29

1. Kısım: Giriş

1 Çokdilli Eğitim: Çok mu Uzakta Bir Köprü? <i>Ajit K. Mohanty</i>	39

2. Kısım: Çokdilli Eğitim: Yaklaşımlar ve Kısıtlamalar

2 Dilsel Azınlık Öğrencilerinin Eğitim Başarısının Altında Yatan Temel Psikodilsel ve Sosyolojik Esaslar <i>Jim Cummins</i>	59
3 Küresel Adalet için Çokdilli Eğitim: Meseleler, Yaklaşımlar, Olanaklar <i>Tove Skutnabb-Kangas</i>	79
4 Çokdilli Bölgelerde En Etkili Eğitimin Tasarlanması: Çiftdilli Modellerin Ötesine Geçmek <i>Carol Benson</i>	114

3. Kısım: Çokdilli Eğitimde Küresel ve Yerel Zorluklar ve Vaatler

5 Dilsel Çeşitlilik ve Egemen İngilizce Arasındaki Gerilim <i>Robert Phillipson</i>	141
6 Afrika'da Okur-yazarlık ve Çiftdilli/Çokdilli Eğitim: Toplumsal Hafıza ve Uzmanlık <i>Kathleen Heugh</i>	162
7 Yerli Halkların Dillerinin Güçlendirilmesi – Amerikan Yerlilerinin Deneyimlerinden Hangi Dersler Çıkarılabilir? <i>Teresa L. McCarty</i>	187
8 21. Yüzyılda Eğitim, Çokdillilik ve Aktarımlı İletişim <i>Ofelia Garcia</i>	206
9 Yerli Bilgisine Öncelik Verilmesi: Nepal'de Çokdilli Eğitimin Güçlendirilmesi <i>David A. Hough, Ram Bahadur Thapa Magar ve Amrit Yonjan Tamang</i>	228
10 Kanada'da Çokdilliliğe Karşı Kast Sistemi Yaklaşımı: Fransızca Çokdillileştirme Programında Dilsel ve Kültürel Azınlık Çocukları <i>Shelley K. Taylor</i>	249

4. Kısım: Teori ve Pratikte Çokdilli Eğitim-Yerli/Kabile Deneyiminde Çeşitlilik

- 11 Post-Kolonyal Teorinin Peru'da Kültürlerarası Çiftdilli Eğitime Katkısı: Yerli Bir Öğretmen Yetiştirme Programı
Susanne Jacobsen Perez 279
- 12 Kanada'da Yerli Dil-Temelli Çokdillileştirme Programı için Öğretmen Yetiştirme Aracılığıyla Dil Kaymasını Tersine Çevirmek
Andrea Bear Nicholas 300
- 13 Bir Yerli Halkın, Samiler'in, Üç Kuzey Ülkesi'ndeki (Finlandiya, Norveç ve İsveç) Etnik Uyanışları, Dilleri ve Eğitimleri
Ulla Aikio-Puoskari 320
- 14 Ülkede Yüzlerce, Sınıfların Çoğunda Onlarca Aile Dili: Hindistan'da İlköğretimde Çeşitlilikle Başa Çıkmak
Dhir Jhingran 339
- 15 Kabile Çocukları için Dil Engelini Aşmak: Hindistan'da, Andhra Pradesh ve Orissa'da Çokdilli Eğitim
Ajit K. Mohanty, Mahendra Kumar Mishra, N. Upender Reddy ve Gumidyala Ramesh 361

5. Kısım: Toplumsal Adaleti Artırmak için Çokdilli Eğitimin Geleceğini Analiz Etmek

- 16 Dil Önemlidir, Kültür de: Kültür Retoriğinin Ötesinde Çokdilli Eğitim
Minati Panda ve Ajit K. Mohanty 381
- 17 Çokdilli Eğitimle İlgili Kavramlar, Hedefler, İhtiyaçlar ve Harcamalar: Herkese İngilizce mi Yoksa Adaleti Sağlamak mı?
Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Minati Panda ve Ajit K. Mohanty 404

Kaynakça 437

İndeks 489

Eğitimde Anadili Çalışmaları için Muhtaç Sözlük

M. Şerif Derince 501

Yazarlar

Ulla Aikio-Puoskari, Oulu Üniversitesi, Giellagas Enstitüsü ve Lapland Üniversitesi Arktik Lisanüstü Enstitüsü, Finlandiya. Ulla Aikio-Puoskari, Oulu Üniversitesi, Giellagas Enstitüsü'nde Sami kültürüyle ilgili Sosyal Bilimler'den yüksek lisans derecesini almıştır. Aynı üniversitede doktora çalışmalarına devam etmektedir. 1997'den beri, Finlandiya Sami Parlamentosu'nun Eğitim Sekreterliği ve Eğitim ve Öğretim Materyalleri Ofisi Müdürlüğü'nde çalışmaktadır. Kuzey Ülkeleri'nde Sami eğitiminin konumu ve durumu, dil hakları ve okullarda Sami dili ile ilgili birçok çalışması vardır.

Andrea Bear Nicholas, Kanada, New Brunswick Fredericton'da, St. Thomas Üniversitesi Yerli Çalışmaları'nda, Maliseet (Tobique İlk Ulus) Daimi Profesörü. Profesör Bear Nicholas'ın, Aborijinli kadınlar, anlaşma hakları, İlk Uluslar Tarihi, eğitimi, sözlü kültür ve dil mücadelesi ile ilgili yayınları bulunmaktadır. Eşi Darryl Nicholas ile birlikte, Maliseet sözlü gelenekleriyle ilgili kapsamlı bir derlemeyi yayına hazırlamıştır ve şimdilerde Maliseetçe topluluk tarihlerini araştırıp toplamaktadır. Düzenli olarak, Aborijinlerin anlaşma hakları davalarına bilirkişi olarak katılmaktadır. Ayrıca, Mohawk Anadili Yoğunluklu Eğitim Programı'nın kurucularından olan Doroth Lazore ile birlikte, St. Thomas Üniversitesi'nde, anadili yoğunluklu yeniden canlandırma programı için öğretmen yetiştirme sertifika programını geliştirdi.

Carolyn J. (Carol) Benson, pedagoji derslerini düzenleyip bu dersleri verdiği İsveç'teki Stockholm Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Merkezi'nde çalışmaktadır. Benson, çokdilli ülkelerde anadili-temelli eğitim konusunda danışman ve program geliştirme uzmanı olarak çalışmaktadır. Kuzey ve Güney Amerika (Arjantin, Bolivya, Dominik Cumhuriyeti, Guatemala, Meksika ve ABD), Avrupa (İsveç ve İspanya), Asya (Laos ve Vietnam) ve Afrika (Angola, Yeşil Burun Adaları, Etiyopya, Gine-Bissau, Guinea-Conakry, Mozambik, Nijer, Nijerya, Sierra Leone ve Güney Afrika) ülkelerinde danışmanlık deneyimi bulunmaktadır. Benson'un araştırma alanları çift ya da çokdilli bağlamlarda öğrenci ve öğretmenlerin kendilerine özgü yeteneklerinin incelenmesi, anadili temelli eğitimi etkili bir biçimde uygulama yöntemlerinin belirlenmesi ve anadili temelli eğitimin kız çocuklarının eğitimi nasıl kolaylaştırılacağına incelenmesi gibi konuları içermektedir.

Jim Cummins, Kanada'da Toronto Üniversitesi'nde Ontario Enstitüsü Eğitim Fakültesine Bağlı Müfredat, Öğretim ve Öğrenim Bölümü dekanıdır. Cummins'in araştırmaları, dil ve okur-yazarlığın geliştirilmesinde teknolojinin olası rolleri kadar, çokdilli okul bağlamlarında okur-yazarlığın geliştirilmesine de odaklanmıştır. Son yıllarda Cummins, çokdilli okullardaki öğrencilerin okur-yazarlıklarını artırma yollarını belirlemek için öğretmenlerle birlikte çalışmalar yapmaktadır. Yayınları arasında *Minority Education: From Shame to Struggle* (Multilingual Matters, 1988, Tove-Skutnabb-Kangas ile birlikte yayına hazırlanmıştır); *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Multilingual Matters, 2000); *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (California Association for Bilingual Education, 2001); *The International Handbook of English Language Teaching* (Springer, 2007, Chris Davison ile birlikte yayına hazırlamıştır); *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times* (Allyn & Bacon, 2007) (Kristin Brown ve Dennis Sayers ile birlikte) gibi çalışmalar bulunmaktadır.

Ofelia Garcia, New York City Üniversitesinde Kent Eğitimi Lisanüstü Merkezi doktora programında profesördür. Yayınları arasında *Imagining Multilingual Schools* (T. Skutnabb-Kangas ve M. Torres-Guzman ile birlikte), *A Reader in Bilingual Education* (C. Baker ile birlikte), *Language Loyalty, Continuity and Change: Joshua Fishman's Contributions to International Sociolinguistics* (Rakhmiel Peltz ve Harold Schiffman ile birlikte) ve *The Multilingual Apple: Languages in New York City* (J.A. Fishman ile birlikte) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca Güney Afrika'da bulunan Stellenbosch İleri Araştırmalar Enstitüsü'nde dersler vermekte ve Birleşik Devletler Eğitim Akademisi'nde Spencer Öğretim Görevlisi ve Fulbright Akademisyeni olarak da çalışmaktadır.

Kathleen Heugh, dil eğitimi politikası ve planlaması, çift ve çokdilli bağlamlarda öğretmen yetiştirme, okur-yazarlık ve dil değerlendirmesi ile program değerlendirme alanlarında çalışmaktadır. Heugh, Güney Afrika'da hükümetin atadığı çeşitli dil kurullarında, komitelerinde ve görev gruplarında görev almıştır. Heugh, son zamanlarda çeşitli yayınların editör kurullarında yer almıştır ve ayrıca Avrupa Konseyi'nin sürdürülebilir farklılık projesi olan SUS.DIV'in üyesidir. Heugh ayrıca Güney Avustralya Üniversitesi'nde yabancı öğrenciler için verilen İngilizce Dil Derslerinin koordinatörüdür ve eğitim amacıyla İngilizcenin öğrenilmesinde anadilinin ve diğer dillerin rolü üzerine bir araştırma yürütmektedir.

David A. Hough, Japonya'da Fujisawa'da Shonan Teknoloji Enstitüsü İletişim profesörüdür. Hough, eğitim bakanlarına ve bölümlerine, yüksek öğrenim enstitülerine, bölgesel eğitim kurumlarına ve Kanada, Nauru, Palau, Micronesia ve Rusya, Vietnam, Malezya, Hindistan ve Nepal'deki yerli halklar kurumlarına danışmanlık yapmaktadır. Hough, 2007-2008'de Teknik Şef Danışmanı olarak Nepal Eğitim ve Spor Bakanlığı'nda, ülkedeki çokdilli eğitim programında yer almıştır. Finlandiya Dışişleri Bakanlığı'nca desteklenen bu programın amacı, 2015'e kadar anadili Nepalce'den farklı olan bütün çocukların anadillerinde eğitim alacağı, sürdürebilir modeller oluşturmaktır. 2001'de Hough'a, Mikronezya Federal Devletleri'ndeki Kosrae için çokdilli eğitim materyallerini geliştirmek üzere Japonya Eğitim, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından üç yıllık burs verilmiştir. Ayrıca, Hough dille ilgili 50'den fazla ders kitabının, sözlüğün ve eğitim kitabının editörlüğünü yapmış ve bu alanda oldukça fazla ürün vermiştir.

Dhir Jhingran, gelişmekte olan ülkelerde sosyal imkânları daha sınırlı olan çocuklar için okul altyapısını ve kaliteli eğitimi geliştirmeye çalışan Room to Read [Okumak için Oda] isimli uluslararası STK'nın Asya Bölge Yöneticisidir. Eğitimle ilgili çalışmaları, korunmasız, ötekileştirilmiş grupların çocuklarının eğitimi, okul sürecine toplulukların dâhil edilmesi, eğitim kalitesi, dil politikaları ve öğretme teknikleri üzerine yoğunlaşır. Hindistan'ın dört eyaletinde ampirik araştırmaya dayanan, *Language Disadvantage: the Learning Challenge in Primary Education* başlıklı kitabın yazarıdır. Eğitim yöneticisi ve politika üretici olarak Hindistan'ın çeşitli eyaletlerinde çokdilli eğitim için pilot programları savunmuştur ve desteklemiştir. Eğitimle ilgili dergilerde düzenli olarak yazıları çıkmaktadır ve *Elementary Education for the Poorest and Other Deprived Groups: The Real Challenge of Universalisation* başlıklı çalışmayı Dr. Jyotsna Jha ile birlikte yazmıştır.

Teresa L. McCarty, Alice Wiley Snell Eğitim Politikaları Araştırmaları Profesörü ve Arizona Devlet Üniversitesi'nde Uygulamalı Dilbilim profesörüdür. Yerli halk/azınlık eğitimi, dil planlaması ve politikaları, eğitimde eleştirel okur-yazarlık araştırmaları ve eğitim metotları konularında araştırmalar yapmakta ve dersler vermektedir. Bu konularda yayın yapan, *Bilingual Research Journal*, *Practicing Anthropology*, *Journal of American Indian Education* ve *International Journal of the Sociology of Language*'in bu alanlardaki sayılarının konuk editörlüğü

dâhil çok sayıda yayını mevcuttur. Anthropology and Education Quarterly eski editörüdür. Şu anda, anadili kaybının ve anadilinin korunmasının Amerikan Yerli halklarından öğrencilerin okul başarısına etkileri konusunda geniş ölçekli bir araştırmayı yönetmektedir. Kitaplarından bazıları şunlardır: *Language, Literacy, and Power in Schooling* (Erlbaum, 2005), *A Place To Be Navajo* (Erlbaum, 2002), *One Voice, Many Voices-Recreating Indigenous Language Communities* (O. Zepeda ile birlikte, Center for Indian Education, 2006) ve “*To Remain an Indian*”: *Lessons in Democracy from a Century of Native American Education* (K.T. Lomawaima ile birlikte, Teachers College Press, 2006).

Mahendra Kumar Mishra, Hindistan Orissa Hükümeti, Anayasa ile Tanınmış Kabileler ve Azınlık Eğitimi ile Orissa İlköğretim Programı Yetkili Birimi (OİPYB) Eyalet Proje Yürütücüsüdür. Kabile eğitiminin bir uygulayıcısı olarak Dr Mishra’nın, Orissa kabilelerinin yerli bilgileriyle ilgili geniş bir deneyimi vardır. Kabile insanlarıyla uzun yıllar boyunca yaptığı araştırmalar sayesinde, geleneksel öğrenme yöntemlerini anlayabilmiş ve bunu da kabile çocukları için geliştirilen müfredatlara yansıtmıştır. Şimdilerde, Dr Mishra, Orissa’nın 10 etnik azınlık dilinde Çokdilli Eğitim Programı’nı yürütmektedir. Yerel bilgiyi kullanarak Çokdilli Eğitim’de müfredat geliştirme, öğretmen materyalleri ve öğretmen yetiştirme konularında önemli katkıları olmuştur. Dr Mishra, ayrıca övgüye değer Kalahadi Sözlü Destanları (2007) ve Saura Folkloru (2005) çalışmalarıyla bilinen bir folklor araştırmacısıdır. *Folklore of Kalahandi* isimli çalışmasıyla eyalet Edebiyat Akademisi Ödülü’nü almıştır.

Ajit K. Mohanty, Yeni Delhi’de Jawaharlal Nehru Üniversitesi Eğitim Çalışmaları Zakir Husain Merkezi Psikoloji profesörü ve eski dekanıdır. Mohanty, dilsel azınlıklar arasında eğitim, yoksulluk ve dezavantajlılık konularına odaklanmış ve psikolinguistik, çokdillilik ve çokdilli eğitim alanlarında yayınlar yapmıştır. Kitapları arasında *Bilingualism in a Multilingual Society*, *Psychology of Poverty and Disadvantage* (yardımcı editör: G. Mishra) ve *Perspectives on Indigenous Psychology* (yardımcı editör: G. Mishra) vardır. Mohanty, *Handbook of Cross-Cultural Psychology* adlı kitapta Christian Perregaux ile beraber “Language Acquisition and Bilingualism” makalesini ve *Encyclopedia of Language and Education* (editörler: J. Cummins ve N.H. Hornberger,) adlı kitapta da “*Multilingual Education in India*” makalesini yazmıştır. Mohanty, *International Journal of Multilingualism, Language Policy and Psychological Studies*’in editörler kurulundadır.

Minati Panda, Hindistan'da, Jawaharlal Nehru Üniversitesi'nde Eğitimin Sosyal Psikolojisi bölümünde doçenttir. Kültür, bilişsellik ve matematik konularıyla özel olarak ilgilenen bir kültürel psikologdur. Daha çok matematiksel söylem ve öğrenme, müfredat ve pedagojik sorunlar ve toplumsal dışlanma konularında araştırmaları ve yayınları mevcuttur. On yılı aşkın bir süre Orissa'da (Hindistan) kabile bölgelerinde günlük söylem ve okulda öğretilen matematik söylem konusunda geniş çaplı araştırmalar yapmış ve okullarda bu iki söylem pratiklerinin ortak epistemolojik temelini teorileştirmeye çalışmıştır. 'Meaning Making in Ethnomathematics' adlı kitabı yayımlanma aşamasındadır. Dr. Panda, Jawaharlal Nehru Üniversitesi'nden önce Hindistan'daki Bölge İlköğretim Eğitim Programı'nın Kabile Eğitimi kısmında danışman ve Eğitim Araştırmaları ve Yetiştirme Ulusal Konseyi'nde (National Council of Educational Research and Training-NCERT) Kabile Eğitimi alanında öğretim üyesiydi. Ayrıca ÇDE Artı Projesi'nin iki yöneticisinden biridir.

Susanne Jacobsen Pérez yıllarca Peru'da bir STK'da çalıştı ve Kültürlerarası Çiftdilli Eğitim'de yerli öğretmenlerin yetiştirilmesinde görev aldı. Daha sonra Danimarka'da, eğitim sistemindeki göçmenlerle ilgili araştırma yapan ve öğretmen yetiştiren çiftdillilik ve kültürlerarasılıkla ilgili Kopenhag Kaynakları Merkezi'nde çalıştı. Araştırma ve ilgi alanları, resmi eğitim ile kültürel ve dilsel azınlık grupları arasındaki ilişkidir. Anahtar sözcükler: çiftdilli eğitim, çokkültürlü eğitim, kültürlerarası pedagoji, kültürlerarası devlet politikaları, azınlık hakları, yerli kozmolojileri. Susanne, Danimarka Roskilde Üniversitesi Eğitim ve Kültürlerarasılık Çalışmaları'ndan yüksek lisans derecesini almıştır.

Robert Phillipson, Cambridge ve Leeds Üniversiteleri mezunudur ve Amsterdam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden doktorasını almıştır. Phillipson, Danimarka'daki Kopenhag Business School'da Emeritus profesörüdür. Yayınları arasında, Claus Færch ve Kirsten Haastrup ile hazırladığı *Learner Language and Language Learning* (Multilingual Matters, 1984); *Linguistic Imperialism* (Oxford University Press, 1992; ayrıca Çin ve Hindistan'da da yayınlanmıştır); *Tove Skutnabb-Kangas ile editörlüğünü yaptığı Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination* (Mouton de Gruyter, 1994); Miklos Kontra, Tove Skutnabb-Kangas ve Tibor Varady ile editörlüğünü yaptığı *Language: A Right and a Resource* (Central European University Press,

1999); *Rights to Language: Equity, Power and Education* (editör olarak Lawrence Erlbaum, 2000); *English-only Europe? Challenging Language Policy* (Routledge, 2003). *Linguistic Imperialism Continued* (Orient Blackswan ve Routledge, 2009) bulunmaktadır.

G.V. Ramesh Hindistan Sarva Shiksha Abhiyan, Andhra Pradesh, Hyderabad Eyalet Proje Ofisi'nde ÇDE dilbilimcisidir. Hyderabad, Potti Sreeramulu Telugu Üniversitesi'nde doktora öğrencisidir, Andhra Pradesh ilköğretim okullarında kabile dillerinin öğretilmesi üzerine çalışmaktadır. Ramesh, anadili temelli ÇDE için ders kitaplarının ve öğretme-öğrenme materyallerinin, sözlüklerin, kabile çocukları edebiyatı ve öğretmen yetiştirme örneklerinin geliştirilmesine katılmakta ve bu projeleri düzenlemektedir. Kabile bölgelerindeki okullarda akademik izlemelere ve öğretmen yetiştirme programlarına kaynak insan olarak katılmaktadır. Ayrıca Andhra Pradesh'te anadili temelli ÇDE ders kitaplarının değerlendirme çalışmasını üstlenmiştir.

N. Upender Reddy Hindistan Sarva Shiksha Abhiyan, Andhra Pradesh, Hyderabad Eyalet Pedagoji Yürütücüsüdür. Doktorası (Osmania Üniversitesi, Eğitim) Andhra Pradesh'te okul yararlılığı ve çeşitli temel eğitim projeleri üzerinedir. Dr. Reddy, çeşitli müfredat konularında ilk ve orta seviyelerde öğretmen yetiştirme örneklerinin geliştirilmesini yürütmektedir. UEAÖY'nin geliştirdiği, Öğrenci Değerlendirme Yöntemleri için Kaynak Kitabı'nın, Telugu Akademisi'nden çıkan İlköğretim Kaynak Kitabı'nın ve Andhra Pradesh Hükümeti için Orta öğretim Düzeyi'nde Fiziki Bilimlerle ilgili ders kitaplarının ortak yazarıdır. Dr. Reddy şimdilerde, DIET ve ITDA'dan, üniversitenin Eğitim ve Dilbilimi bölümlerinden meslektaşlarıyla birlikte çoğunlukla anadili temelli çokdilli eğitim alanında çalışmaktadır ve sekiz kabile dilinde ders kitaplarının, öğretme-öğrenme materyallerinin, çocuk edebiyatının ve sözlüklerin gelişimini değerlendiren ve bu gelişmelerin etkilerini inceleyen çalışmalar yürütmektedir.

Tove Skutnabb-Kangas, elli yılı aşkın bir süredir azınlıkların dil hakları mücadelesine aktif olarak katılmaktadır. Dilsel insan hakları, dilsel soykırım, dilkırımı, çokdilli eğitim, dilsel emperyalizm ve İngilizcenin başka dillerin kaybolması pahasına yaygınlaşması, dilsel ve kültürel çeşitlilik ile biyoçeşitlilik arasındaki ilişki, başlıca araştırma alanlarını oluşturmaktadır. İngilizce yayınlanmış kitaplarından bazıları şunlardır: *Bilingualism or Not - the Education of Minorities* (1984, 2007);

Minority Education: from Shame to Struggle (Jim Cummins ile birlikte derlenmiştir, 1988); *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination* (Robert Phillipson ile birlikte derlenmiştir, 1994); *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights* (Miklo's Kontra, Robert Phillipson ve Tibor Va'radý ile birlikte derlenmiştir, 1999); *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* (2000, 2008); *Sharing a World of Difference. The Earth's Linguistic, Cultural, and Biological Diversity* (Luisa Maffi ve David Harmon ile birlikte derlenmiştir, 2003) ve *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Glocalization* (Ofelia Garcia ve Maria Torres-Guzman ile birlikte derlenmiştir, 2006). Tove Skutnabb-Kangas, bu kitapta anlatılan Hindistan ve Nepal projelerinde planlama aşamasından itibaren yer almıştır.

Shelly K. Taylor, Kanada Batı Ontario Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde doçenttir. Taylor, çiftdillilik, azınlık dili konuları, birinci ve ikinci dil edinimi, ikinci dil öğretimi ve öğrenimi ve araştırma yöntemleri konularında lisansüstü dersleri vermektedir. Taylor, TESOL'un (Diğer Dilleri Konuşanlara İngilizce Eğitimi Programı) 2008-2009 döneminde "Bilingual Education Interest Section" programının başkanlığını yürütmüştür. Taylor, çokdilli eğitime ihtiyaç duyulduğunu göstererek, Kanada ve Danimarka'da çokdilli öğrencilerle birlikte eğitimin çiftdilde yürütüldüğü sınıflarda etnografik araştırmalar yürütmüştür. Taylor, çalışmalarını *Canadian Modern Language Review* ve *Copenhagen Studies in Bilingualism* gibi hakemli dergilerde yayımlamıştır. Ayrıca *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *TESOL Quarterly* gibi dergilerde çalışmaları yayımlamış ve Tove Skutnabb-Kangas ile birlikte *Handbook for Social Justice in Education* (2009) için bir bölüm yazmıştır.

Ram Bahadur Thapa Magar, yeni bir anayasa hazırlamaya çalışan Kurucu Meclis üyesidir. Magar, aynı zamanda avukat, hukuk danışmanı ve noter olarak da görev yapmaktadır. Magar, on beş yılı aşkın bir süredir çeşitli yerli halkları derneklerinin ve birliklerinin kuruluşunda ve yürütülmesinde görev almaktadır. Bu derneklerin en bilineni, Yerli Halkları Nepal Birliği'dir. Magar, yerlilere yönelik iki derginin editörlüğünü yapmaktadır ve ayrıca dil, kültür, insan hakları ve güncel konularla alakalı kırkı aşkın makalenin yanında, Magar dilinde üç ders kitabı kaleme almıştır. Magar'ın Nepal Tribhuvan Üniversitesi'nden aldığı Nepal edebiyatı, sosyoloji ve siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler bölümlerinden olmak üzere üç yüksek lisans derecesi bulunmaktadır.

Amrit Yonjan-Tamang, Nepal'deki Çokdilli Eğitim Programının ulusal teknik danışmanıdır. Tamang, yirmi yılı aşkın bir süredir Nepal'de dil çeşitliliğini ve dilsel insan haklarını teşvik etmektedir. Tamang, çeşitli yerli halkları dil geliştirme komitelerinin üyesidir ve yerli halklarının milliyetlerinin kabul edilmesi, Tamang dilinde eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve ötekileştirilmiş grupların toplumda harekete geçirilmesi alanlarında dil danışmanı olarak görev yapmıştır. Çeşitli dergilerde yayımladığı bir düzine makalenin yanında Tamang, Tamang dili ve Nepal'deki diğer diller üzerine yirmiye yakın kitap yazmıştır. Tamang, yerli halklara yönelik dört derginin ve bir radyo programının editörüdür. Tamang, Tribhuvan Üniversitesi Dilbilimi bölümünden yüksek lisans derecesini almıştır.

Editörler Önsözü

Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet, eğitimde birden fazla dil kullanmanın daha büyük sosyal adalete nasıl katkıda bulunacağı konusunu ele almaktadır. Sadece diller hakkında değildir, zira kültürel ve dilsel olarak uygun eğitim aldıklarında, marjinalleştirilmiş toplulukların, kültürlerini korumak ve daha geniş topluma katılmak konusunda da daha güçlü olduklarını göstermektedir. Sadece eğitim hakkında da değildir: Eğitim, siyasal ve ekonomik erişim ile demokratik katılım konularında da belirleyici bir rol oynar. Bu yüzden, bu kitap analizlerin ve küresel açıdan karşılığı olan yerel deneyimlerin bir sentezidir. Sadece dilsel azınlıkların ihtiyaçları hakkında da değildir: Bir ülkenin egemen dilini konuşanların da çokdilliliğin imkanlarından faydalanma hakkı olmalıdır. Çokdilli eğitim tek kelimeyle herkes içindir.

Bu kitabın editörleri olarak bizler, çokdilli eğitimi (ÇDE), iki veya daha fazla dilin (İşaret Dili de dahil) dil dersleri dışında müfredat derslerini öğretmek için kullanılması (Andersson & Boyer, 1978) ve çokdilliliği ve tercihen çokdilli okur-yazarlığı, formel eğitimin nihai hedefi olarak düşünmekteyiz. İki eğitim dilinin olduğu çiftdilli eğitim de buna dahildir. Dillerin eşzamanlı olarak kullanılması zorunlu değildir (örneğin, 1. sınıftan itibaren Kond, Oriya ve Hindi); öğretim esas olarak bir dille başlayabilir ve diğer diller daha sonra da eklenebilir fakat daha önce öğretilen dillerin de geliştirilmeye devam etmesi şartıyla. Birçok farklı dilin anadili olarak konuşulduğu sınıflar da ÇDE'nin parçası olarak düşünülebilir fakat tüm dillerin öğretim esnasında kullanılabilmesi ve gelişiminin hedeflenmesi koşuluyla. ÇDE yerli/kabile çocukları için olduğu kadar, egemen dilleri konuşan çocuklar için de anlamlı, gerekli ve eğitimsel dilsel insan hakkı olmalıdır. ÇDE kavramının kullanılışı açısından kitabın yazarları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Erken-terk geçiş programlarında çocukların birinci dilleri yalnızca birkaç yıl kullanılmaktadır. Bu diller çoğunlukla egemen dile geçişten sonra daha fazla geliştirilemezler. Bu tür programlar okulun ilk yıllarında öğretim dili olarak iki veya daha fazla dili kullansalar da, zayıf ÇDE biçimindedirler ve yüksek seviyede çokdilliliği geliştirmeyi hedeflemezler.

Bu kitaptaki birçok makale, yerli ve kabile çocukları bağlamında ÇDE ile ilgilidir. Burada yerli ve kabile terimleri, bağlama göre, birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir: Örneğin Hindistan ve Nepal'de 'kabile' terimi, Adivasi'nin hukuki anlamda kullanılan İngilizce (burada Türkçe) karşılığıdır. Bu terimleri Uluslararası İş Örgütü (ILO) Bağımsız Ülkelerde

Yerli ve Kabile Hakları Konvansiyonu'nda (Konvansiyon No: 169, 27 Haziran 1989) tercih edilen tanımlara göre kullanıyoruz. Bu tanıma göre, kabile halkları:

toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik koşullarıyla egemen ulusal toplumun diğer kesimlerinden ayrılan ya da fetih, sömürgeleştirme veya mevcut ülke sınırlarının çizilmesi sırasında ülkede yerleşik nüfusun soyundan geldikleri için yerli olarak görülen ve yasal konumları ne olursa olsun kendi toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasi kurumlarının bir kısmını ya da tamamını koruyan halklardır.

Kendini özdeşleştirme, ILO'nun tanımına 'Konvansiyonun tasarıflarının geçerli olduğu toplulukların belirlenmesinde temel ölçüt' olarak eklenmiştir (<http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/62.htm>). Kendini özdeşleştirme, ayrıca, hem atalarının dillerinin bilgisinden mahrum bırakılmalarına rağmen hala kendilerini anadilleri ile özdeşleştiren halklar (bkz. Aikio-Puoskari, 2009; Bear Nicholas, 2009; McCarty, 2009, hepsi bu kitapta) hem de başlangıçta ebeveynleri bilmedikleri için İşaret Dilini sonradan öğrenen Sağır azınlıkların 'anadili' tanımı (anadili teriminin tanımları için bkz. Skutnabb-Kangas, 2000, 2008c) açısından da tek geçerli ölçütüdür.

Bu kitaba katkıda bulunan yazarların çoğu, onyıllardır çift/çokdilli eğitim meseleleri hakkında ayrı ayrı ya da birlikte çalışmış, yayınlar çıkarmışlardır. Bu derleme sıradan bir konferansta sunulan tebliğlerden oluşmamıştır. Esas temeli, dünya genelinde katılımlarla, 2008 yılının Şubat'ında Hindistan, Yeni Delhi'de Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Zakir Hüsein Eğitim Çalışmaları Merkezi tarafından organize edilen Uluslararası Çokdilli Eğitim Konferansı: Zorluklar, Yaklaşımlar ve Fırsatlar başlıklı konferansta atıldı. Konferansın partner kurumları UNICEF, Çocukları Kurtarın (Save the Children) ve Ulusal Eğitimsel Araştırma ve Öğretim Konseyi'nden oluşmaktaydı. Kitaba dahil edilmek üzere, konferansta sunulan, çokdilli eğitime teorik ve pratik açıdan önemli katkıda bulunabileceği düşünülen tebliğlerden seçim yapıldı. Copenhagen Business School, kitaba son halini verebilmeleri için editörlerin Holbæk'te toplanabilmelerini sağladı.

Yeni Delhi ve Trønninge Mose, *Saraswati*'nin iyi dilekleriyle!

Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit Mohanty, Minati Panda

Türkçe Baskıya Önsöz

Elinizdeki kitabın Türkçeye kazandırılmasının zamanı Türkiye toplumsal tarihi için önemli bir aşamaya denk geldi. Kitap dünyaca ünlü çalışmalarıyla tanınan akademisyenlerin anadilinde eğitim hakkı, çokdilli eğitim, bu konulara eğitim açısından kuramsal ve pedagojik yaklaşımlar, çeşitli ülkelerdeki uygulamalar, bu konuların toplumsal cinsiyet, yoksulluk, sömürgecilik, sosyal ve siyasal eşitsizlikler, öğretmen yetiştirme gibi konularla ilişkilendiren makalelerini bir araya getirmektedir. Ne hazindir ki bu çalışmaları Türkçeye kazandırmaya çalışırken anadilinde eğitim hakkı, hapishanelerde ölüm orucuna dönüşen açlık grevi başlatan Kürt siyasi tutsakların üç talebinden biri oldu. Dünyada eğitim hakkının ayrılmaz bir bileşeni ve eğitimde eşitlik ilkesini hayata geçirmenin gerekli koşulu olan anadilinde eğitim hakkını elde edebilmek için ölüm orucuna yatan başka bir halk yoktur. Tıpkı, dünyada Eğitim-Senden başka anadilinde eğitimi savunduğu için kapatılma tehlikesiyle karşı karşıya gelen başka bir sendika olmadığı gibi. Bu duruma gelmenin tarihi ulus-devlet inşa sürecinde kabul edilen eğitimin ekonomi politikasında dilsel ve kültürel eşitliğin yok sayılıp, tektipleştirici eğitimi ve tekdilliliği bir norm olarak dayatan, homojenliği sağlamaya yönelik tahakküm politikalarının uygulanmasına dayanmaktadır. Çok kültürlü, çoketnili, çokdilli coğrafyamızda anadilinde eğitim ve öğretim yapılmasını talep etmek bölücülük sayılmış, hatta anadilini öğrenmek, çocuğuna Kürtçe isim koymak bile suç sayılmıştır. Kürt halkının mücadelesi birçok şeyi değiştirdi, ancak hâlâ anadilinde eğitim hakkı gibi temel bir hakkın tanınması sağlanmamıştır.

Diğer taraftan 2012-2013 ders yılından itibaren uygulanan, 4+4+4 olarak tanınan ve eğitim camiası ve demokrat kamuoyunda meşruiyeti sorgulanan yasal düzenlemede, anadilinde eğitim haftada iki saat seçmeli dersle halledilebilecek bir mesele olarak görülmüştür. İnsanlar kendi anadillerini seçmeli olarak öğrenmezler. Bu anadili Türkçe, Arapça, Kürtçe, Lazca, Süryanice ve saire diller olan tüm halklar için böyledir. Seçmeli dil dersleri öğrencilerin anadilinden başka dilleri öğrenebilmeleri içindir. Ayrıca bu seçmeli dersler “yaşayan diller” denilerek özel bir görünmez kılma yöntemine tabi tutulmuşlardır. Kuşkusuz çocuklarımızın eğitim sistemi içinde birden çok yabancı dili etkin olarak öğrenmesi için ne gerekiyorsa yapılmalıdır.

Öte yandan, 4+4+4 sistemi, ilk ve ortaöğretim üzerine olan olumsuz etkileri şimdiden yaygın olarak dillendirilmektedir. Sınıfsal, toplumsal cinsiyet ve siyasal-kültürel duyarlılığı olan bir perspektiften bakılınca bu düzenlemelerde sistemde var olan eşitsizlik ve ayrımcılıkların yeni kılıflarla korunduğunu, hatta bu eşitsizlik ve ayrımcılıkları daha da derinleştirecek olan bir takım değişikliklerin yapıldığını görüyoruz. Örneğin, “yeni” eğitim sistemi tartışmalarında yoksulluk, erkek egemen düzen ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, eğitimde milliyetçi ve militarist zihniyetin hâkimiyeti, Kürtler başta olmak üzere çok uzun zamandır kimlikleri reddedilen ve/veya aşağılanan halkların uğradıkları ayrımcılıklar, daha fazla kâr dışında değer tanımayan kapitalist sistemin belirlediği siyasal-sosyal iklimin sürekli yeniden üretilmesi ve benzeri birçok konu ve bu konularda eğitimin nasıl bir rol üstlendiği gibi alanların dert edilmediği görülmektedir. Bu konuda karar vericiler, siyasetçiler ve bunlara bağlı çalışan devlet aygıtları, başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere her yönüyle eğitimden doğrudan etkilenen bileşenleri hesaba katmıyor, onların görüşlerine, ihtiyaç ve taleplerine cevap vermiyor. Hatta daha da ileriye giderek rahatsızlık ve taleplerini dile getiren kişi ve grupları hedef haline getiriyor, son olarak 4+4+4 eğitim sistemine karşı çıkan Eğitim-Sen’in düzenlediği protesto mitinglerinde görüldüğü gibi polis şiddeti ve tutuklamalarla sindirmeye çalışıyor.

Türkiye’nin içinde bulunduğu tarihsel ve siyasal şartlar göz önüne alındığında demokratik ve özgürlükçü bir değişimi başlatma potansiyeline sahip en önemli konulardan biri eğitimde anadili temelli çokdilli ve çokkültürlü eleştirel bir anlayışın takip edilmesidir. Kamuoyunda anadilinde eğitim olarak dillendirilen talebin yerine getirilmesi hem farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip etnik gruplar için hem de çeşitli ayrımcılık ve eşitsizliklere maruz kalan toplum kesimlerinin mağduriyetlerinin giderilmesi ve güçlenmeleri için çok önemli bir potansiyel taşımaktadır. Böyle bir yaklaşımın esas hedefi sadece eğitim sisteminde bir dönüşüme gidilmesi değil tüm toplumsal ve siyasal ilişkilerin yeniden tanımlandığı, sadece seçkinler için değil, tüm farklı topluluklar için daha demokratik, adalet ve eşitliği esas alan, özgürlükçü yeni bir dünya tahayyülünün titizlikle ve duyarlılıkla tasarlanması ve hayata geçirilmesi olmalıdır.

Bu tahayyülü dile getiren eğitim ve toplum camiasında son zamanlarda değerli tartışmalar yürütülmekte, nasıl bir anadili temelli çok dilli

eğitiminin olması gerektiğine dair önemli çalışma ve kampanyalar yapılmaktadır. Bu tartışma, çalışma ve kampanyalarda sıklıkla farklı ülkelerin eğitim sistemlerine bakılarak Türkiye için 'en doğru model'in hangisi olabileceği gündemleştirilmektedir. Ancak sadece bu tür ülke örneklerinden yola çıkarak Türkiye için 'en doğru model' tartışmalarına girmek bazı eksikleri beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle, farklı ülke örneklerine bakmadan önce yapılması gerekenlerin başında, eğitimde anadilinin kullanılmamasının ve çokdilli bir bakış açısının olmayışının doğurduğu sorunları, eşitsizlik ve ayrımcılıkları tespit edebilmek ve bu şartlara maruz kalmış birey ve grupların bu yöndeki ihtiyaç ve taleplerine kulak vermek gelmektedir. Bu adımdan sonra özellikle farklı ülke tecrübeleri de değerlendirilerek anadili temelli çokdilli bir eğitimin gereklilik ve potansiyelleri hakkında yaygın bir kamuoyu farkındalığı yaratmak; bu tür bir eğitim için karar vericiler üzerinde baskı oluşturmak ve dönüşüm için aktif mücadele etmek gibi adımlar atılabilir. Bu adımların sağlam ve ikna edici bir şekilde atılabilmesi için farklı ülke örneklerinin ne tür tarihsel süreçler ve sosyal-siyasal bağlamlarda ortaya çıktığını bilerek karşılaştırmalar yapmak ve dersler çıkarmak elzemdir.

Bununla birlikte, çoğu zaman gerek eğitim çevrelerinde gerekse de daha geniş kamuoyunda, anadili ve eğitim konusunun hangi kavramlarla ve ne tür çerçeveler içinde tartışıldığının ortaya konması ve değerlendirilmesi, verilen mücadele ve ortaya çıkan sonuçlar açısından çok önemlidir. Bu anlamda, tartışmaların kulaktan dolma bilgilerden ziyade bilimsel araştırmalara dayalı yürütülmesi çok önemlidir. Ancak bu tür araştırmaların ne kadar ulaşılabilir olduğu sorusuna maalesef olumlu cevap verememekteyiz. Bunun en önemli sebebi, baskıcı ve meseleye güvenlik sorunu olarak bakan devlet politikalarının sonucu olarak Türkiye'de bu konularda yeterince bilimsel akademik üretimin yapılmaması ve yapmaya çalışanların çeşitli baskı ve engellemelerle karşılaşmasıdır. Aynı şekilde bu konudaki uluslararası literatürün Türkçe'ye yeteri kadar çevrilmemiş olması da ikinci önemli sebebi oluşturmaktadır. Şüphesiz bu iki neden birbiri ile yakından ilişkilidir. Özgürce üretilen akademik çalışmaların olmaması, uluslararası alan yazınının da yeterince tanınmamasını beraberinde getirmektedir. Şüphesiz alan yazının temel metinlerinin çevrilmesi çok önemlidir.

Böyle bir ihtiyaçtan yola çıkarak elinizdeki kitabı, Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet isimli çalışmayı, Türkçeye kazandırma

işini üstlendik. Bu çalışmanın ilk adımı, Eğitim-Sen'in öncülüğü ve ev sahipliğinde toplanan Anadili Atölyesi toplantısında atıldı. Bu toplantıda, yapılabilecek çalışmalar tartışılırken hedeflerimizin arasına Türkiye'de anadili ve eğitim konusu etrafında yürütülen tartışmalara bilgi eksenli eleştirel katkılar yapılmak üzere "anadilinde eğitime ilişkin ufuk açıcı metinleri Türkçe'ye kazandıracak bir derleme kitabının hazırlanması" konuldu.

Bu hedefi gerçekleştirmek için hazırlamayı düşündüğümüz yayında hangi temalar altında hangi makalelerin yer alması gerektiğini tartışırken bunların, her biri dünyaca tanınan dört seçkin akademisyenin editörlüğünde hazırlanan Social Justice Through Multilingual Education adlı İngilizce derleme kitapta aynen bulunduğunu fark ettik. Bu kitapta yer alan makaleler uluslararası katılımı, 2008 yılında Hindistan'ın başkenti Yeni Delhi'de bulunan Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Zakir Hüseyin Eğitim Çalışmaları Merkezi tarafından organize edilen Uluslararası Çokdilli Eğitim Konferansı: Zorluklar, Yaklaşımlar ve Fırsatlar başlıklı konferansta sunulan tebliğlerden derlenmiştir. Yaklaşımımız: eğitim açısından anadili meselesine teorik yaklaşımları, çeşitli ülkelerde uygulanan farklı eğitim modellerini tarihsel ve sosyo-politik bağlamları içinde sunan ve bu konuları toplumsal cinsiyet, yoksulluk, sömürgecilik, siyasal ve sosyal eşitsizlikler, küreselleşme ve kapitalist değerler, yerli bilgi sistemleri, öğretmen yetiştirme, materyal üretimi ve toplumsal adalet gibi diğer konularla ilişkilendiren çalışmaları bir araya getirmektir. Elinizdeki kitap bunların hepsini başarılı bir şekilde yerine getirdiği için, farklı makaleler bulup kitaplaştırmaktansa bu kitabın hepsinin olduğu gibi Türkçe'ye kazandırılmasının daha yerinde olacağını düşündük.

Bu kitabın, çokdilli ve çokkültürlü Türkiye'de tüm halkların dillerinin yasal güvenceye kavuşması ve anadilinde eğitim yapılabilmesi yönünde verilen mücadeleye olduğu kadar toplumsal barış ve adaletin temellerinin atılmasına da olumlu katkıda bulunacağını umuyoruz.

Teşekkür

Bu kitabın çevrilebilmesi ve yayına hazırlanması için pek çok kişinin çok değerli katkıları oldu. Kitabı çevirerek yayınlamak istediğimizi bildirdiğimizde, bizi teşvik eden, destekleyen ve herhangi bir telif ücreti talep etmeyen kitabın İngilizce derleyicileri Tove Skutnabb-

Kangas, Robert Philipson, Ajit K. Mohanty ve Minati Panda ile kitabın yayın haklarını elinde bulunduran Orient Blackswan Yayınevine ve kordinatörü Ketaki Bose'e teşekkürlerimizi sunarız.

Ayrıca kitabın çevrilmesi konusunda sadece çevirmenlik yapmakla yetinmeyip anadili çalışmaları ile ilgili terminolojinin de oluşturulmasına katkıda bulunan çevirmen arkadaşlarımız Zeri İnanç, Gülseren Duman ve Burcu Yalçinkaya'ya teşekkür ederiz.

Benzer şekilde, çeviriler bittikten, dil bütünlüğü ve terminoloji birliği için okuma yapıldıktan sonra çok titiz bir şekilde metinleri düzelten Nesrin Uçarlar'a teşekkür ederiz.

Son olarak kitabın kapağında kullandığımız resmi kullanmamıza izin veren Remzi Aydın'a, teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Fatma Gök
M. Şerif Derince

1. Kısım

Giriş

1. Bölüm

Çokdilli Eğitim: Çok mu Uzakta Bir Köprü?

AJIT K. MOHANTY

Çevirmen: Burcu Yalçınkaya

Barun Digal ile 1980’lerde tanışmıştım. O zamanlar, Hindistan’ın Orissa bölgesindeki en az gelişmiş yerlerden biri olan Phulbani (Boudh-Kandhamal) kırsalındaki Nuagaon lisesinde 9. sınıf öğrencisi bir gençti. Psikodilbilimci olarak araştırmalarımın ilk zamanlarıydı. Kanada’dan doktoram ve sağlam bir deneysel psikodilbilim bilgisi ile geri dönmüştüm. Barun beni oldukça naif sorusuyla karşılamıştı, “Neden bütün bunları yapıyordum?”. Barun, Yerli kabile halklarının¹ çok fazla incelendiğini ancak hiçbir şeyin değişmediğini ve değişmeyeceğini söylemişti. Phulbani’nin karanlıklarında bir cevap arayarak uykusuz geceler geçirmiştım. Birkaç gün sonra başka okullarda yaptığımız “araştırmadan” dönmek için cipimizi yol kenarında saatlerce bekledikten sonra, Barun bizi durdurmuştu. Daha önce sözleştiğimiz gibi ben ve grubum, onların gece piknik eğlencesine katılacaktık. Bu eğlence, ormanın yoğun karanlığını belli belirsiz aydınlatmaya çalışan bir lambanın altında yapılıyordu ve biz de davetliydik. Barun önümde yolu gösteriyordu; beni, ateş kenarında yenecek ve hiç unutamayacağım o akşam yemeğine götürüyordu. Yemeğin kokusunu duyuyor ve tadını alıyordum ancak göremiyordum. Bu beni tarafsız, “objektif” bir araştırmacıdan insani ihtiyaçları olan birine dönüştürmüştü. Neredeyse otuz yıl sonra, hala Barun’un sorularına onun sessiz yoluyla yanıt arıyorum. Barun, bana yolu göstermesi için titrek ışıklı bir lamba yakmanın karanlığı lanetlemekten daha iyi olduğunu söylemişti.

Geri dönüp Barun’u ve ne yaptığını öğrenmeye çalıştıysam da olmadı. Biliyorum ki bir yerlerde, içinde yaşadığı toplumdaki kişilerden çok daha iyi işler yapıyor. Lise giriş sınavlarını vermişti. Yaşlıları arasında bu sınavları 100 kişiden sadece 20’si verebilmektedir. Okula giden kabile çocuklarının %50’si 5. sınıfa kadar okumakta, sadece %20’si lise giriş sınavlarına kadar okula devam etmekte ve yaklaşık sadece %8’si bu sınavları geçebilmektedir. %80’i *sarkari* (hükümet) raporlarına göre okulu bırakmış olarak gözükmektedir. Okulu kendi istekleriyle mi

yoksa ailelerinin isteği üzerine mi bırakmışlardır? Dile getirilmeyen gerçek, bu çocukların, aslında sistemli bir şekilde kültürlerini, dillerini ve kimliklerini değersiz gören bir sistemde “itilenler (dışarı itilen)” olduklarıdır. “İtilen” her bir çocuğun hikâyesi hem karmaşıktır hem de bize - epey çok olan - kendi başarısızlıklarımızı hatırlatmaktadır.

Bir kabile çocuğunun okuldaki ilk adımları yabancı bir dünyaya atılan adımlardır. Çocuk sınıfa doğru ilerlerken geride bıraktığı bağlantılar sebebiyle, bu yeni dünyayı çok az anlar. Çocuğun iletişim kaynakları, dili, dünya bilgisi ve kültürü, gururlu bir biçimde kendisine *insan kaynakları gelişimi* diyen sistemde kenara itilir. Çocuk okulun daha ilk günü kaynaklarını kaybeder ve geriye “geliştirecek” bir şeyi kalmaz. Dilini zorlukla anladığı bir sistem tarafından bastırılmak ve daha sonra da dışarı itilmek için okula alınmıştır. Çocuğun, sadece öğretmeni anlamak için bile en az üç ila beş yıl arasında bir zamana ihtiyacı vardır ve bu süre sonunda artık her şey için çok geçtir. Bu kabile çocuğu ve onun toplumundaki diğer kişiler dünyadaki tek örnek değildir. Bütün dünyada yerli halklar, “yerliler”, aborjinler, kabileler ve bastırılmış dilsel ve etnik azınlıklar, kendi dilsel ve diğer insan haklarını almak için mücadele etmedikleri sürece aynı kaderi paylaşacaktır.

Burası kaybolan dillerin çokdilli dünyasıdır. Neredeyse her on beş günde bir, bir dili konuşan son kişi ölmekte. Birçok dil ölüyorken ya da ölüyken, çok sayıda dil de ötekileştirilmektedir. Dil ve iktidar arasındaki ilişki, bu dünyayı eşit olmayan diller dünyası haline getirmektedir. Ötekileştirilmiş insanların dilleri, sanki bu dillerin önemi yokmuş gibi, toplumun her seviyesinde ayrımcılıkla karşı karşıya kalmaktadır. Yedi ila dokuz yıl boyunca Hindistanlı bir çocuk, bazı dillerin diğerlerinden daha itibarlı, yararlı ve güçlü olduğunu içselleştirmektedir. Kabile çocukları, kendi dillerinin bir işe yaramayacağını öğrenmektedir (Mohanty, Panda ve Mishra, 1999). Dezavantajlı toplulukların dilleri, çokdilli bir yapı içerisinde sahip oldukları meşru konumdan kendilerini mahrum bırakan bir toplumun yarattığı dezavantajlara maruz kalırlar. Maalesef bu bir kısır döngüdür. Diller, sosyal, eğitsel, hukuki, resmi ve yasal olarak ciddi bir umursamazlık yüzünden ötekileştirilmekte, fakirleştirilmekte ve zayıflatılmaktadır; bu umursamazlığın nedeni olarak da, bu dillerin sözde fakirliği, zayıflığı ve yetersizliği gösterilmektedir. Hindistan’da anadili temelli eğitim için anayasal, hukuki ve siyasal koşullar sağlanmamıştır. Hem eğitim dili olarak kullanılan, hem de ders olarak okullarda öğretilen dillerin sayısı yıllar içerisinde

ciddi biçimde azalmıştır ve şuan eğitim aracı olarak ilkokulda sadece 30 dil kullanılmaktadır (Mohanty, 2008a). Bu süreç içinde “dışarı itilen” öğrencilerin sayısında önemli bir artış olmuş ve son derece fakir bir eğitim performansı, kabiliyetlerin körelmesine, kimliklerin kaybedilmesine ve fakirliğe yol açmıştır. Bu da, ötekileştirmeyi, eksiltici dil öğrenimini, anadillerinin kaybedilmesini ve dilsel çeşitliliğin azalmasını tetiklemiştir. Tüm dünyada bu hikâye aynıdır.

Kim acı çekiyor peki? Elbette, okullardan uzaklaştırılmış dilsel azınlıklar ve bastırılmış dilleri konuşanlar. Hindistan’daki kabile halkları bu umursamazlığın acılarını çekmektedir. Nüfusun %8.2’sine denk gelen ve kendilerine ait tam 159 dili olan 83 milyondan fazla kabile insanı en fazla acıyı çekenler arasında. Bu dillerin sadece üç ya da dört tanesi okullarda yerini alabilmiş ve diğer birçok dil yok olmakla karşı karşıya kalmıştır. Hindistan’daki yaklaşık 58.343 ilkokul(1-5. sınıflar),kabile çocuklarının %90’ını, 103.609 okul ise %50’sini bünyesinde barındırmaktadır. Bütün bu çocuklar, egemen çoğunluk dili okullarında tekdillileştirmeⁱ (submersion) programlarında eğitim alıyorlar. Bunun da kendi anadilleri üzerinde olumsuz bir etkisi oluyor.

Bu çocukların ve onlarla aynı durumda olan dünyadaki tüm çocukların dilleri, onların kaderlerini lanetlemektedir. Okulda anadillerine karşı bu tür bir umursamazlıkla karşı karşıya kalınca çocuklara ne oluyor? Hindistan’da, Orissa’daki Raikia Kandhamal (Phulbani) bölgesinin uzak bir köyündeki ikinci sınıfta okuyan bir Kandha çocuğunu ben şu şekilde tanımlıyorum:

Okula daha önce hiç gelmemiş, akranlarını arkada bırakmış bir çocuk, meraklı gözlerle sınıfta neler olup bittiğini anlamaya çalışmaktadır. Bütün programlara, geliştirilmiş müfredata, Akıllı Tahta gibi programlara ve bu tür diğer çabalara rağmen çocuk

i Bu terim Uygulamalı Dilbilimi alanında azınlık dillerine mensup öğrenci gruplarının birçoğunun eğitiminde yaygın olarak kullanılan eğitim modeline tekabül eder. Terimin Türkçedeki sözlük anlamı genellikle “batırma” olarak anılsa da, Türkçe literatürde böyle bir kullanım, sözü geçen eğitim modellerinin içeriğine tam olarak denk gelmez. Bu modellerin nihaî amacı öğrencilerin kendi anadillerini unutarak egemen dili öğrenip tekdilli hale getirilmesidir. Bu yüzden, “Dil Yarası” çalışmasında da önerildiği gibi “tekdillileştirme” teriminin kullanılması uygun görülmüştür. Daha ayrıntılı bir tartışma için bakınız: Coşkun, V., Derince, M.Ş. ve Uçarlar, N. (2010). Dil Yarası: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri. DİSA, Diyarbakır. s. 88-89 (ç.n.).

okuma-yazmayı öğrenemez. Aslında o yalnız değildir. Okuma yazmayı öğrenemeyen Kond ailelerinden çok sayıda böyle çocuk vardır. Birbirlerine tesellidir bu çocuklar. Günler geçer ve onlar okuma-yazmayı öğrenemezler. Sınavları belki geçer, belki geçemezler, ama kesinlikle geçen bir şey vardır: zaman. [...] Herhangi bir kişi size bu çocuğun öğrenemediğini söyleyebilir, çünkü çocuk, öğretmeni, metinleri ve bilmediği bir dili kullanan müfredatı anlamaz. Bu dil, ailesinin konuştuğu dil değildir. (Mohanty, 2000: 104-105)

Anadilleri üzerinde eksiltici bir etkisi olan ve tekdillileştirme adı verilen eğitime maruz kalan çocukların düşük eğitim başarılarına işaret eden çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bir de, bunun aksine, anadilinin eğitim dili olarak kullanıldığı okullarda eğitim alan çocukların başarılarını gösteren çalışmalar var. Ancak araştırma kanıtları yeterli mi?

Bu kadar ikna edici kanıtlar varken anadilleri neden ihmal ediliyor? Sesi çıkmayan azınlıklar anadillerinin dışlanması dolayısı acı çekerken, sessiz elitler de, İngilizce gibi egemen dillerin öne çıkmasından memnundur. Sömürge sonrası dünyada, İngilizcenin de içinde bulunduğu “öldüren diller”, diğer dillerin pahasına gelişmiş; birçok ülkede İngilizce aracılığıyla eğitimin üstünlüğü miti yayılmış ve bu da, fakir ve ötekileştirilmiş olanların zararına olmuştur. İngilizce ve öteki “öldürücü diller”, diğer dilleri, özellikle de kabile halklarının ve azınlıkların dillerini oldukça dezavantajlı konuma getiren bir diller hiyerarşisi yaratır. Ancak bunun mutlaka böyle olması gerekmiyor. Gerçekten çokdilli bir sistemde bütün diller kendi yasal yerini alabilir: anadilleri, bölgesel, ulusal ve daha geniş ölçekli iletişim dilleri şeklinde bir sıralama yapılabilir. İngilizce ve diğer diller kendi rollerini gerçekleştirebilirler. “Öldürücü dil” yerine iyileştirici dil olabilirler. Diğerlerinin dil birikimini ve kültürel köklerini söküp atmaya yönelik kötü niyetli girişimlere izin vermeyecek, siyasi olarak kirlenmemiş bir toplumda, anadilleri ve diğer diller, tam da Pattanayak’ın (1988) zarif bir şekilde dile getirdiği gibi, “*Hint nilüferinin taçyaprakları*” güzelliğiyle birbirlerini tamamlayabilirler.

Her bir çocuk, besleyen, azad eden, koruyan, genişleyen, kök salan ve özgürleştiren dillerin harika dünyasının içinde yetişmelidir. Ancak bu tür bir büyümeyi nasıl destekleriz? Çokdilli eğitim bize bu yolu gösteriyor. Bütün dünyada UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar çokdilliliği bir

kaynak olarak kabul ettiği için umuttan bahsedebiliriz. Her geçen gün daha fazla devlet, çocukların evde konuştukları dillerin korunacağına ve geliştirileceğine dair söz vermekte, dünyanın farklı yerlerindeki kabile halkları kendi dillerini canlandırmak için çabalamakta ve Papua Yeni Gine gibi küçük ülkeler anadillerini okulda eğitim dili haline getirmenin meyvelerini toplamaktadır. Çokdilli eğitim, okul ile ev ve diller ile kültürler arasında uzanması gereken bir köprünün temellerini güçlendirmeye yönelik yeni bir vaattir. Bu köprü, anadilinden bölgesel ve ulusal dillere olduğu kadar, İngilizce gibi dünya dillerine de uzanır. Bu köprü, farklılığın güzelliğini yok etmeden, bizi daha demokratik ve evrensel bir yapıya götürür. Bu köprü, özgürleştirir ve kimseyi yerinden etmez.

Bu köprü çok mu uzakta? Bir bakıma bu köprü, eşitlikçi sosyal düzenin, eşitliğin, adaletin ve insan haysiyetinin dünyasına doğru atılan bir adımdır, politik bir sözdür. Başka bir bakıma da bu köprü, her bir çocukta yatan cevheri açığa çıkarmak için sağlam teorik temellere dayanan bir gerçekliktir. Bu kitabın da gösterdiği gibi, Afrika, Asya, Avrupa, Kuzey ve Güney Amerika gibi dünyanın bütün köşelerinde küçük başarı örnekleri mevcutken, aynı zamanda, diğer temel sosyal alanlarda olduğu kadar, eğitimde dilsel hakların inkârının ve bunun sonucu olarak dillerin fakirleşmesi ve gittikçe daha küçük topluluklarda konuşulmasının birçok örneği de mevcuttur. Bu yüzden köprü, hem umut vaat etmekte, hem de kurulması zor bir alanda durmaktadır. Çokdillilik ve çokdilli eğitim hakkında bu köprünün neden umut verici olduğunu yeterince biliyoruz. Ancak bunu gerçekleştirmek, bizim bildiklerimizden daha fazlasını gerektirmektedir. Bütün farklı ve zorlayıcı bağlamlarda teoriden pratiğe geçme hareketi zor bir görevdir. Çokdilli eğitim alanındaki gelişmeler ve başarılı pratik uygulamaların çeşitli örnekleri, bu amacı oldukça gerçekleştirilebilir gibi göstermekte. Bu kitap, dünyanın bütün köşelerinden çeşitli olumlu örnekleri bir araya getirmekte, bir umut mesajı iletmekte ve köprünün çok da uzakta olmadığını göstermektedir.

Köprü benzetmesi ilgi çekici ama aynı zamanda sınırlı bir benzetmedir. Köprü tek yönlü bir bağ değildir, iki ve çok daha fazla yönde bağlantı sağlar. Sadece iki dil arasında değil, birçok dil arasında bu tür köprüler nasıl inşa edilir? Öğrencilerin ve okulların sayısı ve daha da önemlisi, dillerin sayısı gibi birçok mesele ile nasıl baş edilir? Bir taraftan diğer tarafa gitmek kolay ve mümkün görülebilir, ama iki, üç dört ya da daha

fazla taraftan başka bir tarafa geçmek o kadar kolay olmayabilir. Bu “çokluklar” birbirine nasıl bağlanır? İnsan ne zaman anadilinden “diğer bir dile” ya da başka dillere gider? Köprü benzetmesi, cevap vermektense sorular sordurmaktadır. “Aktarım” a karşı “geçiş” sorunları vardır. Farklılık ve birlik meseleleri vardır. Metotların birliği ve uygulamaların farklılığı söz konusudur. Sadece bir senaryo yeterli midir, yoksa daha fazlası mı lazım? Önce hangisi gelmeli? Hintçe mi, İngilizce mi? Nepali mi, Tharu mu? Doğru köprüleri inşa etmek için farklılıkları ve çeşitlilikleri mi birleştiriyoruz, yoksa farklılığın köprü olmasına mı izin veriyoruz? Kanıtlanmış yöntemlerle toplumun arzularını nasıl birleştirebiliriz? Daha da önemlisi, teori ve uygulama arasındaki boşluk nasıl giderilebilir? Çift dilli eğitimin prensipleri - ‘kel başa şimsir tarak dedirtmeden - çok dilli eğitim uygulamalarına nasıl götürülebilir?

Bu kitapta, çok dilli eğitim bağlamında, teori ve uygulama arasındaki boşluğu kapatacak uyarılma çalışmalarının sadece yapılabilir olduğunu değil, yapılması gerektiğini de göstermek için hep beraber çalıştık. Karmaşık çok dilli toplumlarda çift dilli eğitimin anlamlı uygulamalarını araştırmak için çift dilli eğitim teorilerinin boyutlarını genişlettik. Çift dilli ve çok dilli eğitimin temel prensipleri, başlardaki kuşkuçuluğu yendi ve şimdilerde oldukça kabul görmekte. Ancak çok dilli eğitim, farklı, meydan okuyan ve karmaşık sosyodilsel bağlamlara uygulandıkça, prensiplerin basit “çift dilli” uygulamaların ötesine götürölüp kavramsallaştırılması ve farklı çok dilli bağlamlar için bölgelere uygun modellerin belirlenmesi gerekiyor. Bu kitap, teori ve uygulamaları birleştirme ihtiyacını karşılamaktadır. Kitap, çok dilli eğitim bağlamında, teorik ve küresel konuları incelemekte ve çok dilli eğitimin çeşitli yönleriyle ilgili olarak rakamsal bilgiler ve bölgesel örnekler vermektedir.

Kitabın 2. kısmında Jim Cummins, Tove Skutnabb-Kangas ve Carol Benson, yerli halklar, azınlıklar ve ötekileştirilmiş topluluklara yönelik en yeni analizleri ve bakışları sunmaktadırlar. Cummins, azınlık öğrencilerinin çok dilli bağlamlarda akademik gelişimleri üzerine pedagojik bir çerçeve önermektedir. Çok dilli eğitime konu olan dillerde okuma becerisinin geliştirilmesinin, bilgi ve becerilerin transfer edilmesinin önemine odaklanarak, akademik yeterliliğe yönelik üçlü bir sınıflandırma önermektedir. Bu kitapta yer alan diğer birçok yazar kadar Cummins ve Skutnabb-Kangas da, azınlık öğrencilerinin akademik gelişimleri konusunda toplumsal güç ilişkileri

ve kimlik uzlaşılarının önemine işaret etmektedir. Skutnabb-Kangas, küreselleşmenin tektipleştirme etkisine ve biyolojik çeşitlilikle oldukça alakalı olduğunu gösterdiği dilsel ve kültürel farklılıkların, söz konusu çeşitlilikle birlikte kaybolmasına eleştirel bir yaklaşımla bakmaktadır. Skutnabb-Kangas, egemen dilde eksiltici eğitimin, eğitimde dille ilgili insan haklarının inkârına neden olduğunun ve bunun insanlığa karşı işlenen bir suç oluşturduğunun fark edilmesi için hükümetlere ve eğitim yetkililerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Skutnabb-Kangas, ayrıca, toplumdaki eşitsiz güç ilişkilerini destekleyen araştırmacıların ve akademik söylemin bilinen rolünü sorgulamakta ve küresel adalet için çokdilli eğitim talep etmektedir. Benson, Batı’da geliştirilmiş öncü çiftdilli eğitim modellerini incelemekte ve bunların çokdilli ve farklı sosyodilsel bağlamlardaki çokdilli eğitim programlarının sınıflandırılmasındaki sınırlılığını göstermektedir. Benson, çiftdilli eğitim programlarının (tekdillileştirme, geçiş modeli, koruma, çokdillileştirme ve iki yönlü modeller) yaygın şekillerinin farklı bağlamlardaki uygulamalarını ve kötüye kullanımlarını inceleyerek, söz konusu modellere eleştirel bir biçimde yaklaşmaktadır. Benson, yetersiz eğitimin ortaya çıkmasına neden olan tekdillileştirme modellerinin birçok ülkede sorgulanmaya başlandığını ve anadiline dayalı programların daha çok kabul görmeye başladığını göstermektedir. İngilizce gibi egemen uluslararası dillerde eğitim veren tekdillileştirme okulları, genellikle yanlış bir biçimde “çokdillileştirme”ⁱⁱ modelleri olarak lanse edilmektedir ve şehirlerdeki elit kesimlerin desteğiyle sayıları artmaktadır. Kitabın 2. kısmındaki makaleler çiftdilli/çokdilli eğitim hakkındaki mevcut düşünceleri daha geniş küresel bağlamlara götürmekte ve mevcut modellerin eleştirilmeden uygulanmasının kısıtlamalarını göstermektedir.

Çokdilli eğitimin küresel bağlamı ve vaatleri, küresel olduğu kadar geniş kapsamlı da olan yerel konuların analizi üzerinden 3. kısımda incelenmektedir. 3. kısımdaki araştırmacılar, yerel uygulamalar ve küresel ilkeler arasındaki gidiş gelişlerin, geliştirilmiş çokdilli eğitim için gerekli olduğunu göstermektedir. Robert Phillipson, eşitlikçi çokdillilik söylemini, dilsel hiyerarşi ve ötekileştirmenin gerçekleri ile

ii İngilizce’de “immersion” olarak bilinen bu terim, genel olarak dilsel çoğunluk mensubu çocukların kendi iradeleriyle, başka bir dilde veya azınlık dilinde eğitim gördükleri programlardır. Çokdillileştirme eğitim programlarında, eğitim dilinin çocuğun anadilinin yerine geçmesi riski söz konusu değildir. Öğretmenler iki veya daha fazla dillidir. Çocuklar anadillerini korurken başka dil veya diller de öğrenirler. Böylece bu programlar, çeşitli düzeylerde ikidillilik/çokdillilik sağlayan eğitim programlarıdır (ç.n.).

ilişkilendirerek, İngilizce'nin sömürge dilinden yeni emperyalizme nasıl geçtiğinin tarihini ve yeni kanıtlarını sunmaktadır. Phillipson, Avrupa'daki birçok eğitim dili tartışmasının sömürge sonrası ikilemlerle benzerlikleri olduğunu göstermektedir. Yazar, ayrıca İngilizce konusundaki yanlış savlara dikkat çekerek, İngilizce'nin aslında dünyanın birçok yerinde bir "*lingua franca* (ortak dil)" değil de "*lingua frankensteinia* (canavar dil)" olduğunu ifade etmektedir. Phillipson, İngilizce'nin eşitlikçi çokdilli bir çerçevedeki rolünü inkâr etmektense, İngilizce'nin dilsel farklılık, çokdillilik ve çokdilli eğitim üzerindeki kötü ve eksiltici etkilerinin nasıl azaltılacağına yönelik dikkatli analizlerin yapılmasını önermektedir.

6. bölümde Kathleen Heugh, Afrika'daki çokdilli eğitim yaklaşımlarının ülkeler çapında karşılaştırmalı bir analizini sunmaktadır. Heugh, Afrika'da anadilinin eğitim dili olarak kullanılması da dâhil olmak üzere eğitimde kullanılan dil veya diller konusunda şu an hâkim olan söylemin, sömürge-öncesi eğitim gelenek ve uygulamalarının yarattığı toplumsal bellek kaybını ortaya çıkardığını göstermektedir. Afrika'daki çokdilli eğitim programları analizi ile Heugh, İngilizce'ye ya da başka bir baskın sömürge diline hızlıca geçiş ile o dilden erken-çıkışı öngören çokdilli eğitim programları gibi Batı modellerinin hiç tartışmasız benimsenmesinin tehlikelerine işaret etmektedir. Heugh'un analizi Kuzey Amerika ve Avrupa'da yapılan araştırmalardan (Thomas & Collier gibi, 2002) yararlanmakta, ancak tamamıyla farklı bağlamlardan önemli sonuçlar çıkarmaktadır. Tanımlanan deneysel sonuçlar birçok açıdan devrim niteliğindedir, zira dünyanın ekonomik olarak en fakir ülkelerinde bile, anadili aracılığıyla uzun dönemli eğitimin gerçekleştirilebileceğini ve gerçekleştirildiğini göstermektedirler. Bu sonuçlar, sömürgeci İngilizce dili de dâhil olmak üzere birçok konuda erken-çıkışlı geçiş programlarındanⁱⁱⁱ daha iyi sonuçlar vermiştir.

7. bölümde Teresa McCarty, küresel alanda çokdilli eğitimde bazı yeni yönler göstermek için yerli Amerikalıların eğitimiyle ilgili deneyimlerini paylaşmaktadır. McCarty, Navajo çiftdillileştirme ve çokdillileştirme

iii Bu tür programlarda, bir azınlık dilini konuşan öğrenciler okur-yazarlık becerilerinin öğretildiği ilk bir veya iki yıl kendi anadillerinde eğitim görmekte, ondan sonra hızlıca çoğunluk dilinde süren bir eğitime devam etmektedirler. Bu kitabın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı açıklanacağı gibi, bu okullar sadece egemen dilde eğitim yapılan tekdillileştirme programlarına göre daha insafli olabiliyorken, uzun vadede azınlık dillerinin kaybolmalarını ve bu dilleri konuşan öğrencilerin okullarda uğradıkları eşitsizlikleri ortadan kaldırmakta yetersiz kalmaktadır (ç.n.).

programlarının, öğrencilerin sınıf performanslarına katkılarının ve zenginleştirici etkilerinin altını çizmektedir. McCarty aynı zamanda, Navajo gibi yerli dillerinin nesiller arasında sınırlı bir aktarıma sahip olduğunun düşünüldüğü durumlarda bile, bu dilin genç kimliklerle iç içe geçtiğini ve anadilinin çokdilli eğitim programlarının başarısında güçlü bir faktör olmaya devam ettiğini göstermektedir. McCarty bu deneyimi diğer bağlamlarla birleştirmekte ve benzer deneyimlerin başka bağlamlarda da kullanımı için dersler çıkarmaktadır.

Yerel ve küresel çokdilli eğitim uygulamaları arasındaki ilişki, çokdilli topluluklarda diller arasındaki kaygan sınırlara dikkatimizi çeken Ofelia Garcia'nın makalesinde de incelenmektedir. Garcia, çift/çokdilliliğin doğasını ve (Avrupa Birliği tarafından desteklenen) geri dönüşlü ve dinamik çiftdillilik ve çokludillilik gibi kavramların ihtiva ettiği potansiyeli kavramsallaştırmak amacıyla, "aktarımlı iletişimin" - çift/çokdillilik söylem pratiklerinin - çıkarımlarını vurgulamaktadır. Garcia, çiftdilli eğitimin farklı yorumlarına ve bu tür programlardaki dil düzenlemeleri ile eğitim uygulamalarının farklı biçimlerine işaret etmektedir. Dillerarası geçişin daha belirgin olarak incelenmesi, çokdilli eğitimin farklı çokdilli toplumlardaki uygulaması analiz edilirken yapılabilir.

9. bölümde David Hough, Ram Bahadur Thapa Magar ve Amrit Yonjan-Tamang, yerli dilleri ve kültürleri yeniden canlandırmaya çalışan Nepal'deki çokdilli eğitimin zenginleştirilmesine yönelik, topluma dayalı çeşitli yaklaşımların ana hatlarını çizmektedirler. Yazarlar, yerli toplulukları arasında, bitkisel ilaçlar ve tedavi uygulamalarından, sözlü tarih, sayı ve matematik sistemlerine kadar, geleneksel değerlere ve bilgi sistemlerine dayanan Eleştirel Yerli Çokdilli Eğitim Pedagojisi için bir plan sunmaktadır. Bu bölüm, tüm dünyadaki yerli halklar ve kabileler arasında gelişen ve aynı zamanda Birleşmiş Milletler'in Yerli Halklar Hakları Bildirgesi'nin bir sonucu olarak tavsiye edilen teorik ve pratik eğilimleri tanımlamaktadır.

10. bölümde Shelley Taylor, Ontario'daki (Kanada) erken Fransızca çokdillileştirme programlarındaki Amerika yerlilerinin ve göçmen topluluklarının dilsel ve kültürel olarak azınlıkta kalan çocuklarının eğitimlerindeki sorunları irdelemektedir. Bu çocukların anadilleri görünmez bir konumda olduğu için, söz konusu çocuklar arttırıcı bir çiftdilli eğitimden mahrum bırakılmaktadır. Araştırmalarına

dayanarak Taylor, sınıfların çokdilli oluşumunun zengin kaynaklı kullanımına yönelik etkili stratejiler geliştirilmesini ve dilsel olarak azınlıkta olan çocukların ilk dillerinin geliştirilmesi için açıkça destek verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Zira ancak bu şekilde Kanada'da zenginleştirici/sürekliliği olan bir çiftdilli eğitim mümkün olacaktır.

Kitabın 3. kısmındaki farklı makaleler, eğitimde çokdilliliğin karmaşık gerçekliğiyle nasıl başa çıkılacağını ve mevcut başarılar ve başarısızlıklar ışığında, yanlış beklentilerden ve düzgün oluşturulmamış politikalarından nasıl kaçınılacağını göstermektedir. Burada özetlenen araştırma, tüm dünyada mevcut olan gerilim, kısıtlama ve zorluklarla ilgilidir. Bu araştırma, sınıflarda ne yapılması gerektiğine dair planlama yaparken, Afrika, Asya, Avrupa ve Amerika kıtalarından derlenen deneyimleri bir araya getirmek konusunda ikna edici bir durum ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırma, tüm dünya için geçerli olan ve yerli halklar ve azınlık toplulukları lehine daha etkili bir eğitime ulaşmak amacıyla, yerel düzeydeki hassasiyetlerle uyumlu bir şekilde yararlanılabilecek derecede yeterli kanıt sunmakta ve esin vermektedir.

4. kısımdaki yazarlar, çokdilli eğitimin Peru, Kanada, Kuzey ülkeleri ve Hindistan gibi farklı yerlerde yaşayan yerli halklar ve kabile toplulukları için nasıl mümkün olabileceğine yönelik ayrıntılı çalışmalar sunmaktadır. 11. bölümde Susanne Perez, Peru'daki Quechua ve İspanyolca konuşulan çiftdilli bölgelerde kültürlerarası çiftdilli eğitim için öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan deneyimleri paylaşmaktadır. Perez, kültürlerarası çiftdilli eğitim programlarının, yerli Quechua dilini korumaya ve İspanyolca'yı ikinci bir dil olarak geliştirmeye yönelik olarak nasıl tasarlandığını ele almaktadır. Perez, yerli halklar için başarılı bir eğitimde her ikisi de belirleyici olan, çokdilli öğretmen kimlikleri ve okul-toplum ilişkisi temelinde ilerleyen kültürlerarası bir pedagojide, geleneksel bilgi sistemlerini kullanarak, Quechua dilinin akademik amaçlı öğrenilmesindeki süreçlere ve meselelere değinmektedir.

Yerli halkların dillerinin geliştirilmesi ve canlandırılması konusu 12. bölümde de ele alınmaya devam etmektedir. Bu bölümde Andrea Bear Nicholas, Kanada'daki St. Thomas Üniversitesi'nde yürütülen yerli dilinde çokdillileştirme ve öğretmen yetiştirme programının, yerli Amerika halklarının dillerini, özellikle de Mi'kmaq ve Maliseet dil topluluklarının dillerini yeniden canlandırmaya nasıl katkıda

bulunduğunu göstermektedir. Nicholas, dilsel farklılığın kaybolmasına yol açan sorunlar ve çelişkiler taşıyan Kanada dil politikalarını eleştirmektedir. Nicholas, kaynakların haksız dağıtımı kadar, öğretmen yetiştirme programlarında, egemen resmi diller olan İngilizce ve Fransızca'ya öncelik verilmesinin de, yerli dillerinin hayatta kalmasını, gelişmesini ve nesiller arasındaki aktarımını nasıl kötü etkilediğini göstermektedir. Bear Nicholas, üniversite seviyesinde yürütülen, yerli dilinde çokdillileştirme ve öğretmen yetiştirme programının birçok olumlu sonucunu ele almakta ve aynı zamanda programın bazı ciddi zorluklarına da işaret etmektedir.

Bir sonraki bölümde ise Ulla Aikio-Puoskari, üç Kuzey ülkesindeki (Finlandiya, Norveç ve İsveç) yerli Sámi halklarının etnik yeniden canlanma süreçlerini tasvir etmektedir. Aikio-Puoskari, bu ülkelerdeki devlet politikalarının ve çokdilliliğin karşılaştırmalı bir analizini sunmakta ve Sámi dillerinde verilen eğitimin içeriği ile dil ve kültürün rolünü ana hatlarıyla çizmektedir. Aikio-Puoskari, bir devlet politikası olarak benimsenen çokdilliliğin, çiftdilli ya da çokdilli eğitimin kapsamını ve mahiyetini etkileyen, yerli halklara ve azınlıklara yönelik önyargılardan nasıl muzdarip olduğunu göstermektedir. Kendisi de Sámi olan yazar, Sámi dilini yeniden öğrenmiş; akademik, siyasi ve pratik anlamda yeniden canlandırmayı başarmıştır. Yazarın özenli ve gerçekçi iyimserliği dünyadaki birçok yerli halka umut olabilir.

4. kısımdaki ilk üç makale, farklı yerli bakış açılarını bir araya getirmekte ve bir hareket olarak çokdilli eğitimin, klasik eğitimi aşarak, azınlık ve yerli çocuklarının eğitime yönelmesi gerektiğini göstermektedir. Çokdilli eğitimin kolaylaştırıcı yönlerine, öğretmen yetiştirmeye, materyallere ve pedagojiye, mevcut devlet politikaları ve çokdilli sosyal yapının sürekliliği ışığında, eğitim sisteminin bir bütün olarak tasarlanmasına odaklanılmalıdır. Sayıca az olan yerli halkların durumunda, güçlü yeniden canlandırma hareketlerine rağmen, asimilasyona, tarihsel ve dilsel olarak yıkımlara karşı mücadelenin sonuçları hala belirsizdir.

4. kısımdaki son iki makale, Hindistan'ın zorlu sosyo-politik ve dilsel bağlamında, Güney Asya'daki çokdilliliğin zenginliklerini sunmakta ve en fazla ötekileştirilmiş etnik dilsel azınlıklara yönelik olanlar da dâhil olmak üzere, devam eden yenilikçi çokdilli eğitim projelerinin, nasıl zorlukları fırsatlara çevirmeye çalıştığını gözler önüne sermektedir.

Bu projeler, çokdilli eğitim teori ve uygulamalarını yeni yaklaşımlar ve bakış açılarıyla zenginleştirmektedir.

Dhir Jhingran'ın makalesi (14. Bölüm), Hindistan'daki eğitimde dil kullanımı meselelerini, Hindistan'ın dilsel zenginliği bağlamında ele almaktadır. Jhingran, sınıflardaki karmaşık dil durumlarına dayanarak, ilköğretimdeki zorlukları değerlendirmekte ve azınlıktaki anadillerinin dışarıda bırakılmasının, çocukların öğrenme sonuçları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Jhingran aynı zamanda, anadilinde ve çokdilli eğitimi teşvik etmek isteyen Hindistan'daki bazı yeni hükümet ve sivil toplum örgütü girişimlerini de ele almaktadır.

Hindistan'daki çeşitli dil kabilelerine yönelik bu tür girişimler, hükümetin Andhra Pradesh ve Orissa bölgelerinde yürüttüğü çokdilli eğitim programlarını kapsamaktadır. Bu programlar, Mohanty, Mishra, Reddy ve Ramesh tarafından 15. bölümde ele alınmıştır. Mohanty ve arkadaşları ayrımcılığın ve dışlamanın yarattığı kısır döngünün kabilelerdeki anadillerini dezavantajlı konuma getirdiğini ve düşük eğitim performansına, kapasite yoksunluğuna ve kabile toplulukları arasında yoksulluğa neden olduğunu göstermektedir. Yazarlar, kabile çocuklarının anadillerinin dışlanması nedeniyle ortaya çıkan dil sorununu, anadilinde akademik gelişimi destekleyen çokdilli eğitim aracılığıyla aşabileceklerini söylemektedirler. Ayrıca yazarlar, çokdilli eğitim yaklaşımından, bölgedeki kabile dilleri için geliştirilen anadili temelli çokdilli eğitim ve kültür odaklı programlara geçiş döneminde, Andhra Pradesh ve Orissa'daki çokdilli eğitim programlarına ilişkin çeşitli zorluk ve meseleleri ele almaktadır. Bu bölümlerde ele alınan Hindistan'daki birtakım çokdilli eğitim girişimleri, çokdilli eğitim teori ve pratiklerinin çeşitliliğini ve aralarında makro ya da mikro düzeyde ekonomik nedenler, çoklu kimlikler ve değişken dil sınırları da olmak üzere, geniş yapısal konuların düşünülmesi ihtiyacını örneklendirmektedir.

5. kısım, sosyal adalet için çokdilli eğitim olasılıklarını göz önüne almaktadır. 16. makalede Minati Panda ve Ajit Mohanty, kabile çocuklarının anadilleri aracılığıyla, günlük algıdan Bilişsel Akademik Dil Yeterliliğine yönelik bilimsel düşünme ve analize nasıl geçebileceklerini, hem teorik hem de uygulamalı olarak göstermektedir. Panda ve Mohanty, kültürel uygulamaların sınıf gerçekliğine dönüşebileceğini ve sınıfta daha iyi öğrenmeye ve toplumsal güçlen-

meye yol açacak pedagojik süreçleri göstermektedir. Son bölümde dört yazar, çokdilli eğitimi küresel bir uygulamaya dönüştürmek için farklı yerel bağlamların ve deneyimlerin ötesine geçen sorunları ve konuları ele almaktadırlar. Yazarlar, kavramların, kategorilerin ve tanımların açıklığa kavuşturulması ihtiyacına işaret etmekte ve bu kitapta belirtilen farklı bağlamlardaki araştırma ve uygulamalara dayanan çokdilli eğitim alanındaki önemli görüşlerin, pedagojik prensiplerin ve siyasi konuların bir sentezini sunmaktadırlar. Bu son makale aynı zamanda, İngilizce'nin rolü, ekonomik nedenler ve dil hakları da dâhil olmak üzere bazı temel konuları da ele almaktadır. Bu bölüm, yerli halkların ve ötekileştirilmiş toplulukların dilsel ve kültürel asimilasyona uğramadan güçlendirilmelerini ve geliştirilmelerini kolaylaştıracak çokdilli eğitim ihtiyacını da vurgulamaktadır. Yoksulluğun azaltılması, insan gelişiminin ve sosyal adaletin sağlanması için bir strateji olan çokdilli eğitimin sağlayacağı olanaklar son bölümde ele alınmaktadır.

Özetle, bu kitap anadili temelli çokdilli eğitimin, *Herkes* için eşitlikçi eğitimi sağlamaya çalışan küresel bir hareket haline geldiğini göstermektedir. Yazarlar, çokdilli eğitimde başarılı uygulamaların ve yeniliklerin örneklerini ve bu tür uygulamalar aracılığıyla güçlenmenin kuvvetli kanıtlarını göstermektedirler. Yazarlar ayrıca çokdilli eğitimdeki bazı yaklaşımları ve uygulamaları da eleştirmektedirler. Aslında bu bölüm, Afrika, Kuzey ve Güney Amerika, Asya ve Avrupa gibi farklı kıtalardaki topluluk ve ülkelerden gelen bilgilerin analizine dayalı çokdilli eğitim prensiplerine ve bu prensiplerin uygulanmasına yönelik yeni bir anlayışı teşvik etmeye çalışmaktadır. Bu kitap, özellikle eksiltici eğitimin kötü sonuçlarından muzdarip olmuş, en fazla ötekileştirilmiş azınlıklara ve yerli halklara odaklanmaktadır. Çokdilli eğitime yönelik farklı anlayışlardan gelen yenilikçi bakış açıları ve uygulamalar ile çokdilli eğitim yaklaşımları, dünyanın birçok bölgesinden alınmıştır. Bu yaklaşımlar farklı toplulukların, hükümetlerin, STK'ların ve uluslararası çapta bu konuya katkı sağlayanların girişimlerinden esinlenmiştir. Söz konusu yaklaşımlar, daha kapsayıcı bir sosyal adalet için çokdilli eğitimin kapsamını ve vaatlerini genişletmeyi amaçlayan bu çalışmanın ayırt edici özelliğidir.

Dillerin gelişmesi ve yeniden canlanması açısından önemli bir veri olarak görülen anadili temelli eğitim sayesinde, çokdilli eğitim hareketine katılan ülkelerin sayısı artmıştır. Teorik ve pratik açıdan çokdilli eğitim alanında yaşanan etkileyici gelişmeler, çok sayıda çokdilli eğitim

uygulayıcısı ile tüm dünyada faaliyet gösteren profesyoneller ve elbette ikna edici gücü olan çeşitli uluslararası kurumlar (UNESCO, UNPFII ve BM İnsan Hakları Konseyi Azınlıklar Forumu) çokdilli eğitime yönelik bu ilgi artışına katkı sağlamaktadır. Birleşmiş Milletler tarafından 2008 yılının Uluslararası Dil Yılı ilan edilmesi de, çokdilli eğitim hareketine yönelik umutları ve vaatleri arttırmıştır.

Çokdilli eğitim sadece bir eğilim ya da heves değildir. Çokdilli eğitim, yerel özelliklerin korunarak küreselleşmeye gidilmesi ve azınlıklar, kabileler, yerli halkları ve bu kitapta yer alan dilsel azınlıklar için kaliteli bir eğitim vaadidir. Her ne kadar Hindistan ve Nepal gibi birçok ülkede bu tür yasalara her zaman uyulmasa da, anayasalar, diğer kanunlar ve düzenlemeler, bütün çocuklara anadillerini temel eğitim dili olarak kullanma hakkı verir. Dünyanın birçok bölgesinde, kabile halkları, politikacılar, okul yetkilileri ve öğretmenlerle birlikte bu durumu değiştirmeye ve çocuklarının kendi anadillerinde eğitim almasını sağlamak için beraber çalışmaya başlamıştır. Güney Asya ülkelerinde de buna benzer birçok girişimde bulunulmuştur. Bangladeş'teki Chittagong bölgesinde faaliyet gösteren Çocukları Kurtarın (Save the Children) ve Zabarang (yerli bir STK) adlı örgütler aracılığıyla, devletten ve diğer uluslararası kuruluşlardan alınan destekle başlatılan anadili temelli çokdilli eğitim programları bu girişimlere bir örnektir. Başka yerlerde de, örneğin Latin Amerika ve Pasifik'te, toplulukların kendilerinin yürüttüğü programlar da dahil olmak üzere, çokdilli eğitimin başarılı örneklerine rastlanmaktadır. Bu kitapta, Sámilerin anadili yoğunluklu eğitim deneyimi, Nepal ve Hindistan'daki yeni girişimler ve Etiyopya'daki yerel düzeyde anadilinde eğitim programları gibi çokdilli eğitimin bazı başarılı örnekleri sunulmuştur. Elbette burada yer veremediğimiz çok daha fazla örnek mevcuttur.

Afrika, Kuzey ve Güney Asya ülkeleri ve dünyanın diğer yerlerindeki çabalarda da ortak yönler vardır. Bu çabalar oldukça heyecan verici ve yenilikçidir. Aynı zamanda bu programlar, içinde bulundukları bağlamlar ve sosyo-dilsel yapılar kadar çeşitlidir. Birçok insanın anadilinde ve çokdilli eğitim girişimlerini desteklemesiyle birlikte çok sayıda ülke, bazı yeni gelişmelere yönelmiştir. Ancak verilen vaatlerin yerine getirilmesi, çokdilli eğitimin planlanmasıyla uygulanması ve teori ile pratik arasındaki uçurumun kapatılmasına bağlıdır. Umuyoruz ki bu kitap, bu sürece yardımcı olacaktır. Dünyanın birçok yerindeki mevcut çokdilli eğitim programları herkes için çokdilli eğitim anlamındaki

ilk programlar olmak üzere deneysel seviyenin ötesine gidecektir. Bu kitap, tüm dünyadaki sınıfların farklı ve karmaşık sosyo-dilsel gerçekliklerinden doğan bazı zorluklarla yüzleşmek için, mevcut teorik çerçevelerin ve uluslararası deneyimlerin ötesine geçerek, devam eden çokdilli eğitim programlarının eleştirel bir incelemesini sunmaktadır. Bu toplu çaba vesilesiyle, çokdilli toplumlardaki dilsel dezavantajların yarattığı zorluklar ile başa çıkarak, sınıflarımızdaki çokdilli yapının zengin kaynaklı kullanımı için etkili stratejiler geliştirmeyi umuyoruz.

Dünyadaki çokdilli eğitim girişimleri, uluslararası çiftdilli/çokdilli eğitimin teorik çerçevesiyle yönlendirilmiş, bu alandaki saygın araştırmacıların belirleyici çalışmalarından ve çokdilli eğitim araştırmacı ve uygulamacılarının desteği altında yürütülen çiftdilli okuryazarlık ile çiftdillilik/çokdillilik eğitim programlarından faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu uluslararası programların yerli halklara ve kabilelere yönelik ilk başarısı, birçok ülkeyi bu programlara teşvik etmesinin yanı sıra, çokdilli ülkelerde devam eden çokdilli eğitim çabalarından yola çıkarak, aslında sorunların tahmin edilenden daha karmaşık olduğunu ve önceki teorilerin ve deneysel kanıtların eleştirilmeden uygulanmaması gerektiğini göstermiş olmasıdır. Anadilinden diğer dillere geçiş konusu, (çiftdillilikten ziyade) çokdilli yeterliliğin resmi eğitim çerçevesinde geliştirilmesi ihtiyacıyla daha da karmaşılaşmaktadır ki, bu da, söz konusu dillerde edinilen becerilerin gelişiminin düzgün bir şekilde planlanmasıyla alakalıdır. Bu konu birçok ülkede, İngilizce gibi yerli kültüre daha az uyan dillerin varlığıyla daha da karmaşık hale gelmektedir. Dillerarası ilişki, bu dillere yönelik toplumun talepleri, birçok dilin yazılı sisteminin olmaması (ve bazen de farklı imla sistemleri) ve daha da önemlisi, azınlıklara yönelik var olan eğitim sistemlerinin zayıflığı gibi konular ciddi engeller teşkil etmektedir. Bu konuların, kitabımızda altı çizilen faaliyet ve analizlerden öğrenmek amacıyla teorik bakış açıları ve uygulama dersleri ışığında yeniden incelenmesi gerekiyor. Bu kitap, bölgesel çokdilli eğitim girişimlerinin paylaşımına dayalı küresel anlayışı geliştirmeye çalışmaktadır.

Çokdilli eğitim sadece köprü(ler) kurmak demek değildir; aynı zamanda “tek dilli aptallık” ve “çokdilli vaatler” arasındaki engelleri aşmak için gerekli anlayışı yerleştirmekle de ilgilidir. Bu engeller, yasallaşmış ve zoraki birlik ile kendiliğinden gelişen çeşitlilik arasındaki engellerdir. Çokdilli eğitim, daha iyi bir dünyayı, çeşitliliklerin dünyasını inşa etmekle alakalıdır. Peki, küçük umutlar ve parçalanmış hayaller daha

iyi bir dünya hayalini gerçekleştirmek için yeterli midir? Örneğin Hindistan'ın büyük bir kabile nüfusuna sahip küçük eyaleti Orissa'da, çokdilli eğitim okullara getirildiği için çok daha iyi köprüler inşa etme umudu vardır. Ancak bu sadece küçük bir başlangıç sayılır. Yalnızca 195 okulda böyle bir uygulamaya geçildi. Fakat 11.000'i aşkın okulda çocukların %90'ı okul dilinden başka bir dil konuşmaktadır. Eyaletteki başlıca 22 kabile dilinden sadece 10 tanesi Orissa Çokdilli Eğitim Programı kapsamına alındı. Peki, çokdilli eğitimin, dünyanın farklı bölgelerinde “deneyysel” bir program olmaktan çıkıp, *Herkes* için adil bir politika haline dönüşmesi için daha ne kadar beklememiz gerekiyor? 1980'lerde Orissa, Hindistan'ın dil çeşitliliği en fazla olan bölgesiydi. 50 dil konuşuluyordu ve bunların 38 tanesi kabilelere ait dillerdi. Yirmi yıl içerisinde kabile dillerinin 16 tanesi yok oldu. Daha fazla dilin ölmesini ya da Tove Skutnabb-Kangas'ın dediği gibi “öldürülmesini” mi bekliyoruz? Büyük bir kabile nüfusuna sahip olan Hindistan'ın bir başka bölgesi Andhra Pradesh'te uygulanan çokdilli eğitim, takip edilmesi gereken doğru yolu göstermektedir. Ancak bu sadece bir yol ya da iz midir? Bu yolu takip edince insan nereye gider? Dünyanın birçok bölgesinde tereddütlü bir başlangıç var. Acaba bizler bu yolda mıyız? Yoksa bu köprü çok mu uzamızda?

Tüm yanıtları bulamayabiliriz ancak denemeliyiz. Henüz herkese yönelik etkili bir çokdilli eğitim için gerekli bütün köprülere sahip olmamış olabiliriz, ancak bu köprüleri en yakın zamanda inşa etmeyi umut etmeliyiz. Karanlığı lanetlemek yerine bir fener yakmalıyız. Fikirlerimizi bu kitapta bir araya getirişimizle, umuyoruz ki, Hindistan'ın *Divali* şenliklerindeki gibi birçok fener bir araya gelmiş olacak. Son olarak, Barun Digal'ın kendi halkının ve tüm dünyadaki yerlilerin/kabilelerin geleceğini düşünerek sorduğu soruların yanıtını hala arıyor olabiliriz, fakat bu kitap gibi küçük çabaların karanlığa karşı savaştığı ve bizi bir *Divali*'ye götüreceği umut edilmelidir. Eminim ki Barun Digal de bizleri takip ediyor.

Not

- 1 Hindistan'da Yerli topluluklar, resmi olarak “kabile” olarak adlandırılmakta ve “kanunen tanınan kabileler” olarak sınıflandırılmaktadırlar. Bu kabileler, sahip oldukları “farklı kültür ve dillere”, merkeze olan “coğrafi uzaklıklarına”,

taşıdıkları “ilkel özelliklere”, karşılaştıkları “ekonomik engellere”, “dış gruplarla sınırlı iletişimlerine” ve bazen de siyasi görüşlerine dayanarak tanımlanmaktadırlar. Hindistan’ın Antropolojik İncelemesi, People of India (Hindistan’ın İnsanları) adlı çalışmada, 573 tanesi kanunen tanınan kabileler olarak sınıflandırılmış 635 kabile topluluğundan bahsedilmektedir. Bu kitapta “kabile” terimi (Yerli halklar yerine), özellikle Hindistan bağlamında, resmi ve tarafsız anlamda kullanılmaktadır.

2. Kısım

Çokdilli Eğitim: Yaklaşımlar ve Kısıtlamalar

2. Bölüm

Dilsel Azınlık Öğrencilerinin Eğitim Başarısının Altında Yatan Temel Psikodilsel ve Sosyolojik Esaslar

JIM CUMMINS

Çevirmen: Burcu Yalçınkaya

En basit anlamıyla *çiftidilli eğitim*, okul hayatının bir döneminde öğrencinin iki (ya da daha çok) dili kullanması anlamına gelir. Diller, sadece dilin kendisini öğretmek yerine, konunun içeriğini öğretmek için kullanılır. Bu çok basit tanım, elbette sosyopolitik, sosyodilsel, psikolojik, ekonomik, yönetsel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanan oldukça karmaşık bir durum içermektedir (bu karmaşıklıklar hakkında detaylı bilgi için bakınız: Skutnabb-Kangas [1981, 2001]).

Çiftidilli eğitimin sosyopolitik boyutları, bir dilin devlet destekli okul sisteminde eğitim dili olarak kullanılmasının, bu dilin ve bu dili konuşanların tanınması anlamına gelmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden çiftidilli eğitim, sadece siyasi olarak tarafsız bir eğitim olayı değildir. Çiftidilli eğitim, toplumdaki grupların maddi ve sembolik değerler için birbirleri arasındaki ulusal ve uluslararası rekabetleri de içermektedir.

Çiftidilli programlar, toplumdaki egemen grupların çıkarlarına hizmet etmek için uygulanırken, genellikle son derece az tartışmalı bir konu teşkil eder. Kanada’da Fransızca öğrenen, İngilizce konuşan öğrencileri desteklemeye yönelik Fransızca çokdillileştirme programları ya da Quebec dışında Fransızca konuşan azınlık öğrencilerinin Fransızcalarını devam ettirmelerine yönelik Fransızca dil programları buna örnektir. Bu programlar, iki resmi dil grubunun çıkarlarına hizmet etmektedir. Ancak, İngilizce ve Fransızca dışındaki dilleri içeren çiftidilli programlar çok az uygulanmıştır. Aynı şekilde Avrupa’da, ilgili ülkedeki konumları resmi olarak tanınmış ulusal azınlıkların dillerini öğreten çiftidilli programlarla karşılaştırıldığında, diğer azınlıkların dillerini öğreten çok az program bulunmaktadır.

Dilsel azınlık grupları lehine geliştirilen çiftdilli programların uygulanmasına karşı çıkılırken, çoğu zaman psikodilsel bir takım argümanlar kullanılır. Genellikle dilsel azınlık öğrencilerinin, akademik alanda başarılı olabilmeleri için çoğunluk dilini ya da egemen dili akıcı kullanmaları ve bu dilde okur-yazar olmaları gerektiği savunulur. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılması gereken şeyin, egemen dile olabildiğince fazla maruz kalınması olduğu iddia edilmiştir. Çocukların kısmen anadilleri aracılığıyla eğitimini içeren çiftdilli eğitim, çocukların egemen dillere daha az maruz kalmalarına sebep olduğu iddiasıyla “mantıksız” olarak adlandırılır ve dikkate alınmaz. Genellikle de, azınlık topluluklarına mensup çocukların ebeveynleri bu iddiayı destekler; egemen dili toplumdaki güç ve gelişmenin dili olarak görürler ve çocuklarının bu dile hâkim olduğundan emin olmak isterler.

Uluslararası bağlamlarda çiftdilli eğitim üzerine deneysel bilgileri inceleyen uzmanlar için bu tür bir savın artık güvenilirliği kalmamıştır (örneğin, August & Shanahan, 2006; Cummins, 2001; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders ve Christian, 2006; Mohanty, 1994; Skutnabb-Kangas, 2000; Portes & Rumbaut, 2001). Çiftidilli eğitim hakkındaki araştırma bilgisi takip eden bölümde özetlenmektedir.

Çiftidilli Eğitim Programlarının Genel Sonuçları

Çiftidilli eğitimin bütün modellerinde ortak olan sonuçlardan biri, iki dil aracılığıyla eğitim verilmesinin, öğrencilerin çoğunluk dilindeki akademik başarısı üzerinde uzun dönemli herhangi bir kötü etkisi olmadığıdır. Bu sonuç, oldukça değişen sosyodilsel ve sosyopolitik bağlamlarda ve çok farklı kurumsal yapıları olan programlarda, hem azınlık hem de çoğunluk dilini konuşan öğrenciler arasında ortaya çıkmaktadır. Çiftidilli programların ilaveten üç sonucu aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- (1) *Birinci (D1) ve ikinci (D2) dillerdeki akademik becerilerin gelişimi arasında önemli olumlu ilişkiler mevcuttur.* Bu, benzer olmayan diller için bile geçerlidir (örneğin, İspanyolca ve Baskça, İngilizce ve Çince, Hollandaca ve Türkçe). Farklı diller arasındaki bu ilişkiler, dillerarası akademik ve kavramsal bilgilerin aktarılmasını sağlayan ortak temel yeterliliğe (ya da Genesee ve diğerlerinin [2006] dediği gibi farklı dillere ait bir yetenekler deposuna) bir kanıt oluşturmaktadır. Becerilerin, stratejilerin ve bilginin bu aktarımı, bir azınlık dilinde

eğitime zaman harcanmasının, çoğunluk dilinin gelişiminde neden olumsuz sonuçlar doğurmayacağını açıklamaktadır.

(2) *En başarılı çiftdilli programlar çiftdilliliği ve çiftdilde okur-yazarlığı geliştirmeyi amaçlayan programlardır.* Kısa dönemli geçiş programları, hem D2’de hem de D1’de okur-yazarlığın geliştirilmesinde, hem D1 hem de D2 okur-yazarlığını ilköğretim boyunca teşvik eden çiftdilli programlar gibi programlara kıyasla daha başarısızdır.

(3) *Azınlık öğrencileri için çiftdilli eğitim, birçok durumda D2 okur-yazarlığının geliştirilmesinde, egemen dildeki tekdilli eğitime kıyasla daha etkilidir. Ancak tek başına düşük performansın çaresi de değildir.*

Bush yönetimi tarafından, İngilizce öğrenenlerin eğitimi hakkındaki bilimsel sonuçları birleştirmek üzere, ABD’de Dilsel Azınlık Çocukları ve Gençleri (August & Shanahan, 2006) üzerine düzenlenen Ulusal Okur-yazarlık Paneli (The National Literacy Panel), çiftdilli eğitimin, azınlık öğrencilerinin İngilizce akademik başarılarında olumlu etkisi olduğu sonucuna vardı. Benzer sonuçlar, başka değerlendirmelerde de (örneğin, Genesee ve diğerleri, 2006) kaydedilmiştir. En kapsamlı iki değerlendirmenin sonuçları aşağıda alıntılanmıştır:

“İngilizce öğrenenlerin eğitim başarısının, öğrencilerin birinci dilleri üzerinden verilen eğitime -olumlu olarak- bağlı olduğunun kanıtı vardır. ...uzun dönemli çalışmaların birçoğu, öğrenciler programda ne kadar uzun süre kalırlarsa sonuçların da o kadar olumlu olduğunu belirtmektedir. (Lindholm-Leary & Borsato, 2006: 201)”

“Özetle, ister dilsel azınlık öğrencileri için, isterse kültürel dilinde eğitim alan ya da İspanyolca çokdillileştirme programlarına kayıtlı öğrenciler için olsun, çiftdilli eğitimin, ne anadilinde ne de İngilizce’de akademik başarıyı engellediğini gösteren herhangi bir kanıt vardır. Farklılıkların olduğu yerde, genellikle çiftdilli programlardaki öğrenciler daha şanslıdır. Meta analiz sonuçları, makul ölçülerdeki çiftdilli eğitimin olumlu etkisini açıkça göstermektedir. Bu sonuç, bütün çalışmalarda ve öğrencilerin rastgele seçildiği çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Francis, Lesaux ve August, 2006: 397).”

Özetle, çiftdillilik üzerine yapılan araştırmalar, egemen dildeki eğitim süresinin öğrencilerin akademik performansları ile ilgili olmadığını tartışmasız bir şekilde göstermiştir. Aslında şimdilerde eğilim, çoğunluk dilindeki eğitim süresi ile azınlık öğrencisinin bu dildeki başarısı arasında ters bir ilişki olduğu yönündedir.

Ancak, çiftdilli eğitimin kendisinin, azınlık öğrencilerinin eğitim zorlukları karşısında tek başına bir çözüm olmadığı da açıktır. Başarısızlık birçok nedenden kaynaklanmaktadır. D1 edinimi, çocuğun dilinin ve kültürünün toplumda değersiz görülmesi gibi bazı sorunlara hitap edebilir, ancak okuldaki başarısızlığın üstesinden gelmek için eğitim dilinden daha başka şeylere ihtiyaç vardır.

Dilsel azınlık öğrencilerinin akademik gelişimini arttırmak için öngörülen dil planlaması, yukarıda bahsedilen sonuçların altında yatan hem psikodilsel hem de sosyolojik esasların anlaşılmasını gerektirmektedir. İlgili psikodilsel esaslar bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

Azınlık Öğrencilerinin Akademik Gelişiminin Altında Yatan Psikodilsel Esaslar

Geniş ve çeşitli sosyodilsel bağlamlardan alınan, geniş kapsamlı deneylere dayalı bilgilerin desteklediği üç psikodilsel esas, aşağıdaki gibi dile getirilebilir:

(1) *Akademik başarı için gerekli dil becerileri, günlük konuşma bağlamlarındaki becerilerden oldukça farklıdır. Sınıflar boyunca akademik dil yeterliliğinin sürekli olarak gelişimi, toplumsal iletişim için gerekli olan kelime, dilbilgisi ve söylem bilgisinin ötesindedir.*

(2) *Çiftdilli çocuklardaki dillerarası akademik dil yeterliliği aktarımı, her iki dildeki okur-yazarlığın okulda desteklendiği durumlarda gerçekleşmektedir. Akademik dil yeterliliğinin karşılıklı bağlılığı, çiftdilli programlarda eğitilen azınlık çocuklarının, egemen dilde daha az süre eğitim almalarına rağmen, bu dilde - en az - egemen dilin hâkim olduğu tekdilli programlarda eğitilen çocuklar kadar başarılı olduklarına dair neredeyse evrensel bir bulguyu açıklamaktadır.*

(3) *Okul eğitimi boyunca her iki dilin de gelişmeye devam ettiği “arttırıcı çiftdilliliğin” gelişimi, olumlu zihinsel ve metadilsel sonuçlarla bağdaştırılmaktadır.* Çiftdilli çocuklar, dil kullanımı konusunda daha fazla pratik yapmaktadır ve bu artan dil kullanımı, zihinsel odaklanma becerisinin artması kadar, dilsel faaliyetlere dair daha yüksek bir farkındalık kazanılması ile de sonuçlanmaktadır.

Bu esaslar sonraki bölümde detaylandırılmıştır.

Dil Yeterliliği ve Akademik Gelişim

Dilsel azınlık öğrencileri arasındaki akademik gelişim modellerini anlamak için bir dildeki yeterliliğin üç farklı boyutunu ayırt etmeliyiz: (a) konuşmada akıcılık, (b) soyut dil becerileri ve (c) akademik dil yeterliliği. Bu ayrımları yapmaktaki neden, yeterliliğin her bir boyutunun, hem çoğunluk hem de azınlık diline mensup öğrenciler arasında çok farklı gelişim yolları izlemesi ve bu boyutların, okullardaki belli eğitim uygulamalarına farklı yanıtlar vermesidir.

Konuşmada akıcılık

Dil yeterliliğinin bu boyutu, sıradan yüz yüze karşılaşmalarda bir konuşmayı sürdürebilme yeteneğini temsil eder. Herhangi bir dili konuşan insanların çoğu, beş yaşında okula başladığında, konuşma akıcılığını geliştirmiş olur. Ancak bu akıcılık, sıklıkla kullanılan kelimelerin ve görece basit dilbilgisi yapılarının kullanımını içerir ve öğrencilerin akademik başarı için ihtiyaç duyacakları dil yeteneğinin sadece küçük bir bölümünü yansıtır. Bu yüzden, bütün öğrenciler için genellikle en az on yıllık bir süre boyunca, akademik başarı için gerekli olan, öğrencinin ilk akıcılığı üzerine odaklanılır. Birçok göç durumunda olduğu gibi, azınlık öğrencilerinin çoğunluk dilleriyle büyük ölçüde etkileşimde olduğu durumlarda (örneğin, televizyon vasıtasıyla), okulda ya da çevrede egemen dile yoğun bir şekilde maruz kalmalarından dolayı söz konusu çocuklar, bir ya da iki yıl içinde genellikle yaşlarıyla aynı düzeyde konuşma akıcılığı geliştirmektedir. Egemen dile sadece okulda maruz kalınan durumlarda ise daha uzun bir süre gerekli olabilir.

Soyut dil becerileri

Bu beceriler, dilin kurallarla yönetilen yönlerinin (fonetik, dilbilgisi ve heceleme de dahil) öğrenilmesini içerir. Böylece genel bir durumun

öğrenilmesi, aynı kuralın geçerli olduğu başka durumlara genelleme yapılmasına izin verir. Soyut dil becerileri iki ayrı şekilde geliştirilebilir: (a) doğrudan eğitimle (örneğin, sistemli açık fonetik eğitimi) ve (b) yoğunluklu olarak bir dilde eğitim vererek -anlamaların dil vasıtasıyla geliştirildiği, okur-yazarlığı zengin olan ve dikkatin dilin edebi yönünde olduğu (kitaplardaki mektuplar vb.) ev ya da okul ortamlarında bulunmakla. Bu iki durumun birleşimi, bizi en olumlu sonuca götürüyor gibi gözükmemektedir. Okuma-yazma kültürü yüksek bir ev ortamında bulunan öğrenciler, fonetik farkındalık ve harf-ses uyumu gibi, okur-yazarlıkla ilgili ilk becerilerini genellikle okulun ilk yılında kolaylıkla edinebilmektedir.

İkinci bir dil aracılığıyla öğrenen öğrenciler, bu belirli dil becerilerini, temel kelime ve konuşma akıcılığının gelişimi ile eş zamanlı olarak *öğrenebilirler*. Ancak sözlü dil yeterliliğinin, dilbilgisel kavramlar, kelime bilgisi, cümle hafızası ve kelime hafızası gibi diğer yönlerine doğrudan aktarım yapıldığı çok az görülmüştür (Geva, 2000). Benzer sonuçlar, Verhoeven (2000) tarafından Hollanda'daki azınlık dil öğrencileri için, Lambert ve Tucker (1972) tarafından ise, Kanada'da, Fransızca çokdillileştirme programlarındaki İngilizce konuşan öğrenciler için kaydedilmiştir.

Akademik dil yeterliliği

Yeterliliğin bu boyutu, karmaşık seviyedeki yazılı dili yorumlama ve üretme yeteneğinin yanı sıra, dilin daha az kullanılan kelimelerinin bilgisini de içermektedir. Öğrenciler daha ileri sınıflarda kullanım sıklığı az olan kelimelerle, karmaşık söz dizimi kurallarıyla (örneğin, İngilizce'deki edilgen çatı) ve günlük dilde neredeyse hiç kullanılmayan soyut tanımlarla karşılaşır. Öğrencilerden, (edebiyat, sosyal bilimler, fen bilimleri, matematik gibi) temel alanlardaki dilsel ve kavramsal açıdan zor metinleri anlamaları ve bu dili kendi yazılarında doğru ve uyumlu bir biçimde kullanmaları beklenir.

Çeşitli araştırmalar, azınlık öğrencilerinin egemen dilde söz konusu seviyenin beklentilerini gerçekleştirmek ve sınıfı yakalamak için en az beş yıla (ve muhtemelen daha fazla bir süreye) ihtiyaçları olduğunu göstermiştir (Bakınız: Cummins [2001]). Bu yüzden "yakalama" için izlenecek yol, hem konuşma akıcılığı hem de soyut dil yetenekleri için izlenen yollardan çok farklıdır. Yakalamaya çalıştıkları akademik dilin

karmaşıklığına ek olarak, dilsel azınlık öğrencilerinin hareket halindeki hedefi de yakalamaları gerekmektedir. Belirli bir dili konuşan kişiler, okuma-yazma becerisi ve kelime bilgisi anlamında o dilde her geçen yıl önemli kazanımlar elde etmektedir. ABD bağlamında, dilsel azınlık öğrencilerinin, altı yıl içerisinde sınıf seviyesini yakalamak için, on aylık bir okul döneminde on beş aylık kazanım elde etmeleri gerektiği tahmin edilmektedir. Bunun aksine, kendi anadillerinde eğitim alan öğrencilerin, on aylık bir okul döneminde on aylık kazanımlar elde etmeleri beklenmektedir (Collier & Thomas, 1999).

Dil yeterliliğinin bu üç yönünü ayırt etmek önemlidir çünkü bunlar farklı gelişim yollarını göstermekte ve eğitim için farklı çıkarımlar içermektedir. Akademik dil, (okul kitapları da dâhil olmak üzere) genellikle kitaplarda ve sınıflarda kullanıldığı için, öğrencilerin bu dili öğrenmelerinin bir yolu olarak yoğun okumayı teşvik etmek önemlidir (Bakınız: Krashen, 2004; Krashen & Brown, 2007). Farklı türlerde geniş kapsamlı yazma pratiğini teşvik etmek, öğrencilerin – sadece edilgen değil etkin de olan - akademik dil üzerinde kontrol sahibi olmaları için önemli bir faktördür.

Dillerarası Karşılıklı Bağlılık

Çoğunluk dili aracılığıyla yapılan eğitimin süresi ve akademik başarı arasında zayıf bir ilişki olması, birinci ve ikinci dildeki akademik becerilerin, yani ortak temel yeterliliğin birbirine bağımlı olduğunu ima etmektedir. Bağlılık prensibi aşağıdaki gibi vurgulanmıştır:

Dx'teki yeterliliğin Dy'ye aktarımı, Dx'te verilen eğitimin bu yeterliliği sağlamada etkili olduğu ölçüde mümkündür; elbette bu, eğer Dy'ye yeterli derece maruz kalınırsa (okulda ya da sosyal çevrede) ve Dy'yi öğrenmek için yeterli motivasyon varsa olur (Cummins, 1981: 29).

Bu prensibin ne anlama geldiği daha somut olarak şöyle anlatılabilir: Örneğin, İspanya'daki Bask Özerk Bölgesinde bulunan bir Baskça-İspanyolca çiftdilli programın öngördüğü, Baskça okuma-yazma becerilerini geliştiren Baskça eğitim, sadece Baskçanın değil, çoğunluk dilinde (İspanyolca) okur-yazarlığın gelişimine önemli derecede katkıda bulunan, daha derin bir kavramsal ve dilsel yeterliliğin de gelişimini sağlamaktadır.

Bir başka deyişle, farklı dillerin yüzeydeki görünimleri (telaffuz, akıcılık, imla vb.) açıkça birbirinden ayrı olsa da, diller arasında ortak bir bilişsel/akademik yeterlilik bulunmaktadır. Bu “ortak temel yeterlilik”, bilişsel/akademik ya da okur-yazarlıkla alakalı becerilerin diller arasındaki aktarımını mümkün kılmaktadır.

Dillerarası karşılıklı bağıllık hipotezini destekleyen geniş kapsamlı bir araştırma mevcuttur. Dressler ve Kamil, Dilsel Azınlık Çocukları ve Gençleri üzerine Ulusal Okur-yazarlık Paneli Raporu’nun (August & Shanahan, 2006) bir parçasını oluşturan en geniş kapsamlı değerlendirmeyi yapmış ve şu sonuca varmıştır:

“Özetle, bütün bu çalışmalar çiftdillilerdeki okuduğunu anlama becerisinin dillerarası aktarımına kanıt sunmaktadır. Diller arasındaki bu ilişki, (a) dil aileleri bakımından farklı diller arasındaki...; (b) ilkökul, ortaokul ve lisedeki çocuklar açısından ve; (c) İngilizce’yi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenenler açısından (d) zamanla (e) hem birinci dilden ikinci dile hem de ikinci dilden birinci dile aktarımlar için geçerlidir (Dressler & Kamil, 2006: 222).”

Dillerarası karşılıklı bağıllık hipotezi basit bir dilsel aktarımdan daha fazlasıdır. Sosyodilsel duruma bağlı olmakla beraber, beş aktarım türü mümkündür (Araştırma kanıtlarının kapsamlı bir değerlendirmesi için bakınız: August ve Shanahan [2006]):

- Kavramsal unsurların aktarımı (örneğin, fotosentez kavramının anlaşılması)
- Bilişötesi ve metadilsel stratejilerin aktarımı (örneğin, görsellerin ya da grafik düzenleyicilerin, hafıza artırıcı araçların, kelime öğrenme stratejilerinin vb. kullanılması)
- Dil kullanımının edimbilgisi (pragmatics) ile ilgili yönlerinin (D2 aracılığıyla konuşmada risk alma istekliliğinin, iletişime yardımcı olacak jest ve mimikler gibi dil ötesi özellikleri kullanma yeteneğinin vb.) aktarımı
- Belli dil unsurlarının (*fotosentez* kelimesindeki *foto*’nun anlamının) aktarımı
- Fonolojik farkındalığın (kelimelerin farklı seslerden oluştuğu bilgisinin) aktarımı

Dillerarası karşılıklı bağlılık hipotezinin önemli bir pedagojik çıkarımı, eğitimin, bilgi ve yeteneği diller arasında aktarmak konusunda öğrencileri teşvik etmesi gerektiğidir. Çiftdilli eğitim stratejilerine verilen bu destek, tekdilli stratejilerin, genel olarak D2 öğretiminde olduğu kadar, hem çiftdilli hem de D2 çokdillileştirme programları bağlamında daha üstün olduğuna dair yaygın varsayıma meydan okumaktadır (Cummins, 2007; Philipson, 1992).

Arttırıcı Çiftilliliğin Yararları

Son kırk yılda yapılan 200'e yakın deneye dayalı çalışma, çiftillilik ile öğrencilerin dilsel, bilişsel ya da akademik gelişimi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir. En tutarlı sonuçlar, çiftillilerin, dilin yapısı ve fonksiyonu (dil ötesi beceriler) konusunda daha fazla farkındalık geliştirdiğini ve yeni dilleri öğrenmede avantajları olduğunu göstermiştir. *Arttırıcı çiftillilik* kavramı, öğrencilerin anadillerinde kavramsal ve akademik gelişim göstermeye devam ettikleri sırada ikinci bir dil öğrenmeleri sonucu oluşan çiftillik anlamına gelir.

Araştırma sonuçlarının genel biçimi, 1978 ve 1987 arasında Orissa'da Mohanty tarafından yürütülen araştırma çalışmalarıyla örneklendirilebilir. Mohanty (1994), egemen dil olan Oriya dilini farklı seviyelerde kullanan çok sayıda tekdilli ve çokdilli Kond kabilesi çocuğuyla çalışmıştır. Tekdilli çocuklar, Kondların kendine özgü Kui dilinin yerini Oriya diline bıraktığı bölgelerden gelmektedir. Diğer bölgelerde görece daha sabit bir Kui-Oriya çiftilliliği şekli mevcuttur. Bu bölgelerde Kui daha çok çocukların evlerinde konuştuğu dil iken, Oriya dili akranlarıyla ve çevredeki diğer kişilerle iletişim kurarken kullandıkları dildir. Bu da, eğitimin Oriya dili aracılığıyla yapıldığı okula başlayana kadar çocukların önemli bir seviyede çiftillilik kazanmalarını sağlamaktadır. Dil kullanımındaki farklılıklara rağmen Kondlar, Kond kimliği, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri konusunda aynı hassasiyeti göstermektedir. Buna kanıt olarak, sadece Oriya dilini kullanan Kondların Kui dilini anadilleri olarak görmeleri, hem sadece Oriya dilini kullananların hem de Kui-Oriya çiftilliliği olanların, kendilerini Kui halkı olarak görmeleri ve yapılandırılmış sosyal örgütlerinin adının *Kui Samaj* (Kui Topluluğu) olması gösterilebilir.

Bu durum, tekdilli ve çiftdilli gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda sıklıkla yer alan sosyal, siyasi ve ekonomik faktörlerin görece dışında

durarak çiftdilliliğin etkisini çalışmak için benzersiz bir fırsat sunmaktadır. Mohanty'nin çalışmaları, dil ötesi becerilerin kriterlerini de içeren çiftdillilik ve bilişsel performans arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Mohanty, çiftdillilerin dil farkındalığının ve bilişsel stratejilerinin, çiftdillilik becerilerinin geliştiği zorlayıcı iletişim ortamının bir sonucu olarak zenginleştiğini öne sürmektedir.

Azınlık Öğrencilerinin Akademik Gelişimi Altında Yatan Sosyolojik Esaslar

Sosyologlar ve antropologlar, etnik yapı ve eğitim başarısı ile ilgili konular üzerine geniş kapsamlı araştırmalarda bulunmuşlardır (örneğin, Bankston & Zhou, 1995; McCarty, 2002; Ogbu, 1978, 1992; Portes & Rumbaut, 2001; Skutnabb-Kangas, 2000). Bu çalışmalar, azınlık topluluklarının başarısını açıklamada toplumsal güç ilişkilerinin önemini açıkça göstermektedir. Uzun süreli eğitim başarısızlığı gösteren toplulukların, toplumsal olarak egemen olmuş gruplardan nesiller boyunca fiziksel ve sembolik şiddet görmeleri muhtemeldir. Bu başarısızlık modelini tersine çevirmek isteyen eğitimciler, hem bireysel hem de kolektif olarak, azınlık ve bastırılmış öğrencilerin bulunduğu sınıflarda işleyen baskıcı güç ilişkilerine karşı çıkmalıdır. Eğitimin toplumsal kurumu içindeki baskıcı güç ilişkilerine karşı çıkmak, toplumun daha geniş kesiminde görülen güç ilişkilerine de karşı çıkmak anlamına gelir. Bu iddia sonraki bölümlerde daha detaylı olarak ele alınmıştır.

Ladson-Billings (1995: 485), Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler arasındaki baskıcı sınıf ilişkilerinin sınıftaki iletişimi nasıl etkilediğini kısa ve öz olarak göstermektedir: “Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin karşılaştığı sorun, kültürlerinin hem okulda hem de toplumun daha geniş kesiminde aşağılanmasıdır.” Kimliklerinin hem okulda hem de toplum içinde aşağılanması, birçok azınlık öğrencisinin, Ogbu'nun (1992) deyimiyle “muhalif kimlik” edinmesine yol açmıştır. Ogbu, *gönüllü-gönülsüz azınlıklar* şeklinde bir ayrım yapar. Ev sahibi ülkeye daha iyi ekonomik fırsatlar ya da daha fazla siyasi özgürlük için gelen gönüllü azınlıkların aksine gönülsüz azınlıklar, yaşadıkları ülkeye kendi rızalarının dışında (fetih, kölelik, sömürge vb. aracılığıyla) dâhil olurlar. Ogbu, gönüllü azınlıkların ya da göçmenlerin okulda iyi bir başarı sergilediklerini ve ev sahibi ülkenin kültürüne kolaylıkla uyum sağladıklarına işaret etmektedir. Diğer yandan ise gönülsüz

azınlıklar, hem maddi kaynaklara (iş, yeterli eğitim, konut vb.) erişmede karşılaştıkları açık ayrımcılık hem de kültürlerinin toplumda aşağılanması nedeniyle, genellikle uzun süreli okul başarısızlığıyla karşı karşıyadırlar. Ogbu'ya göre akademik gayretten vazgeçiş egemen grubun kendilerine yönelik davranışına yanıt olarak, gönülsüz azınlıkların geliştirdikleri kolektif muhalif kimliğin bir işlevidir.

Ogbu'nun analizi, yaygın eğilimleri ve sosyal güç ilişkilerinin işlevini göstermesi bakımından yararlı olmakla birlikte, niteliksel verilerle desteklenmelidir. Gönüllü ve gönülsüz azınlıklar arasındaki basit ayrım, birçok ara durumu hesaba katmamaktadır. Örneğin, birçok ülkedeki göçmen işçilerin ve mültecilerin durumu, Ogbu'nun gönüllü ve gönülsüz azınlık ayrımının ortasında bir yerdeymiş gibi gözükabilir. Göçmen işçiler ve mülteciler, ev sahibi ülkeye daha iyi ekonomik ve siyasi koşulları aramak için gönüllü olarak gelmekte, ancak bu ülkedeki yapısal katılım olanaklarından mahrum kalmaktadırlar. Bu da, işte, eğitimde ve konutta ayrımcılık aracılığıyla olmaktadır. İkinci nesil ve sonraki nesiller de, gönülsüz azınlıkların “vasıfsız konumları ve topluma gerçekten uyum sağlayamama” ile alakalı birçok özelliğini taşımaktadır (Ogbu, 1992: 8). Ev sahibi ülke genellikle bir yandan azınlık grupların dilsel ve kültürel asimilasyonunu isterken, diğer yandan da azınlıkları toplumun temel yapılarından ayırır (Schermerhorn, 1970).

Portes ve Rumbaut da (2001: 284), “hasmane bir tutum içinde olan yerli bir çoğunlukla karşı karşıya kalmanın ve buna karşı çıkmak üzere gelişen defansif kimliklerin ve dayanışmaların ürünü” olarak tanımladıkları *tepkisel etnisitenin* olumsuz sonuçlarına işaret etmektedir. Portes ve Rumbaut, 5000'den fazla ikinci nesil göçmen öğrencinin kültürel uyumuna dair geniş kapsamlı çalışmalarına dayanarak, “egemen topluma karşı çıkış üzerine kurulan gençler arasındaki dayanışmanın, eğitim de dâhil olmak üzere, temel kurumlara karşı düşmanca bir tavır sergilenmesine dek uzandığını” belirtmektedir (Portes & Rumbaut, 2001: 285). Akademik eğitimden kopuş, bu tepkisel etnisite ya da muhalif kimliğin bir sonucudur. Benzer örneklerle Asya ülkeleri bağlamında da rastlamaktayız. Japonya'da Burakumin azınlık grubunun eğitimdeki başarısızlığı, Japonya toplumundan farklı şekillerde ve yapısal olarak dışlanmalarının bir sonucudur (Ogbu, 1978; Shimahara, 1991, ayrıca bakınız: bu kitapta Skutnabb-Kangas, Phillipson, Minati ve Mohanty, 2009). Ancak Shimahara, 1960'lar ve sonrasında gelişen Burakumin toplumsal hareketinin, güçlü bir Japonya ekonomisiyle birlikte, sosyal

alandı ve eğitimde eşitliğe yönelik önemli bir gelişmeyle sonuçlandığına dikkat çekmektedir.

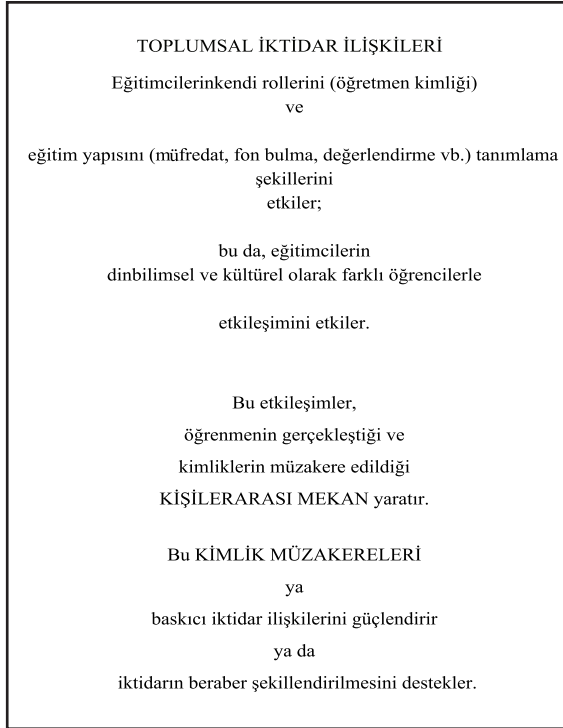
Portes ve Rumbaut (2001: 190), kültürel uyum ve akademik başarı modelleri arayışında *kimlik müzakerelerinin* rolünü vurgulamaktadır. Portes ve Rumbaut, bütün azınlık çocuklarının kaçınılmaz olarak kim olduklarını anlama ve en yeni üyeler oldukları toplumda anlamlı bir yer bulabilme sürecinden geçtiklerini belirtmektedir. Portes ve Rumbaut'un çalışması, *seçici kültürel uyum* kavramının, hem öğrencinin öz saygısı, hem de akademik başarısı açısından tutarlı ve olumlu etkilerinin altını çizmektedir. Öğrencilerin, ebeveynlerinin kültürel değerlerini ve evde konuştukları dili tamamiyle bıraktıkları tam asimilasyonun aksine seçici kültürel uyum, kültür değişimini yavaşlatmakta ve ebeveynlerin dilinin ve değerlerinin kısmen sürdürülmesini desteklemektedir. Portes ve Rumbaut (2001: 274) ulaştıkları sonuçları aşağıdaki gibi özetlemektedir:

Uzun vadeli çalışmamızın sonuçları, seçici kültürel uyumun yararlarına işaret etmektedir. Bu uyum, akıcı çiftkilliliğin korunmasıyla alakalıdır ve öz saygı, yüksek eğitim ve meslek beklentileri ile bağlantılıdır. ... yeni ülkelerinin dilini ve kültürünü eski ülkelerinin dilini ve kültürünü kaybetmeden öğrenen çocuklar, dünyadaki konumlarını daha iyi anlamaktadırlar. ... Seçici kültürel uyum, yeni ülkelerindeki akranları tarafından kabul görmek için geçmişleriyle bağlarını koparan gençlerde görülmeyen, başarılı bir uyum için nesiller arası bir dayanışma kurar.

Anadilinde okur-yazarlığın ve akademik başarıda çiftkültürlü yönelimin olumlu etkilerine işaret eden bu bilgiden ve diğer araştırmalardan elde edilecek çıkarım (bakınız: Bankston & Zhou, 1995), okulların, öğrencileri anadillerini öğrenmeye ve kendi kültürel miraslarından gurur duymaya teşvik etmesi gerektiğidir. Öğretmenlerin öğrencilerle kimlikleri ele alma şeklinin, öğrencilerin akademik çalışmalarla ilgilenme seviyesi üzerinde ya da akademik gayretten vazgeçmeleri konusunda önemli etkisi vardır. Toplumsal iktidar ilişkileri ile kimlik müzakerelerinin, azınlık öğrencilerinin akademik başarılarına dair modellerin belirlenmesinde kesişimi, şekil 2.1'de açıklanmıştır (Cummins (2001) çalışmasından uyarlanmıştır).

Özetleyecek olursak, azınlık ya da bastırılmış gruplardaki öğrenciler için etkili bir eğitim, öğrencilerin okuldaki kimliklerini doğrulayarak, toplumdaki baskıcı iktidar ilişkilerine meydan okur. Bu çerçevedeki

eğitimin temel amacı, *iktidarın birlikte oluşturulması* (Cummins, 2001) şeklinde anlaşılan *güçlendirmedir*. İktidar, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaratılır. Böylece öğrenciler (ve öğretmenler) kendi dilsel, kültürel ve entelektüel kimlikleri ile okuldaki başarıları konusunda kendilerine daha fazla güven kazanırlar. Çiftdilli eğitim, öğrencilerin anadillerini eğitim aracı olarak içerdiği için, baskıcı iktidar ilişkilerine karşı çıkar ve öğrencilerin kimliklerini tasdik eder. Ancak, öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için, çiftdilli programların aynı zamanda her iki dilde etkili bir okur-yazarlığı da içermesi gerekir. Çokdilli bağlamlarda etkili okur-yazarlık eğitiminin temel bileşenleri sonraki bölümlerde ele alınmıştır.



Şekil 2.1 Toplumsal iktidar ilişkileri ve akademik başarı

Çokdilli Bağlamlarda Okur-yazarlık Eğitimi: Pedagojik bir Çerçeve

Şekil 2.2’de verilen çerçeve, okur-yazarlıkla meşgul olma durumu ile okur-yazarlığın devam ettirilmesi arasında doğrudan bir ilişki

olduğunu göstermektedir. Bu çerçeve, aynı zamanda göçmen ve azınlık çocuklarının, D2 öğrenimlerinin erken bir döneminden itibaren okur-yazarlıkla ilgilenmelerini mümkün kılan temel şartları da göstermektedir. Bir sonraki bölümde belirtildiği gibi, çiftdilli eğitim stratejileri ve dillerarası aktarımla öğretim, bu çerçeveye detaylı bir şekilde oturtulmuştur.

Okur-Yazarlık Meşguliyeti

Dünya genelinde yürütülmüş araştırmalar, okur-yazarlıkla aktif olarak meşgul olmanın, öğrencilerin okuldaki başarısı için önemli olduğunu göstermiştir. Örneğin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın yaklaşık 30 ülkede 15 yaşındaki çocukların okuma becerisi üzerine elde ettiği veriler, "öğrencinin okuma meşguliyetinin okur-yazarlık performansını öngörme konusunda sosyo-ekonomik durumundan daha iyi bir gösterge olduğunu, böylece, öğrencinin okumaya yönelik ilgisini arttırmanın, ailesinden kaynaklanan dezavantajları aşmasına yardımcı olacağını göstermiştir" (OECD, 2004: 8).



Şekil 2.2 Çokdilli bağlamlarda akademik gelişimin sağlanması için pedagojik bir çerçeve

Guthrie (2004) okur-yazarlık meşguliyetinin üç temel unsurunun altını çizmiştir:

- Okuma-yazma yoğunluğu ve çeşitliliği
- Metinlerin derin anlamlarının anlaşılması için etkili stratejilerin kullanılması
- Okuma-yazmada olumlu etki ve kimlik yatırımı.

Guthrie, hayatın bütün alanlarındaki (bisiklete binmeyi öğrenmek, araba kullanmak, yemek yapmak vb.) yeterliliğin gelişimi için katılımın önemli olduğunu belirtmektedir. Guthrie, “araba kullanmak ya da klavyede yazmak için alınan ilk dersler elbette oldukça değerlidir, ancak bunları ustaca yapabilmek için aktif katılımıcılık gereklidir (Guthrie, 2004: 8)” demektedir.

Okula dayalı okur-yazarlık, Gee’nin (1990) deyiimiyle *ikincil söylemlerin* diğer şekillerinden prensipte farklı değildir. Başlıca söylemler evdeki yüz yüze iletişimlerden kazanılır ve ilk sosyalleşmenin dilini temsil eder. İkincil söylemler, ailenin dışındaki (örneğin, okul, iş, dini ve sosyal bağlamlar) sosyal kurumlarda edinilir ve bu ortamlara uygun dilin özel kelime dağarcığı ile fonksiyonlarının edinimini gerektirir. İkincil söylemler sözel ya da yazılı olabilir ve yazılı olan ya da olmayan kültürlerin sosyal hayatı için aynı önemi taşır. Yazılı olmayan birçok kültürde ortak olan ikincil söylemin örnekleri olarak, bir nesilden diğerine sözlü olarak aktarılan hikâyeler, evlilik yeminleri ya da ölü gömme törenlerinin sözleri gösterilebilir. Azınlık dilinde görece çok az yazılı materyalin olduğu çiftdillilik durumlarında, bu dilde okur-yazarlık meşguliyetinin teşviki, çocuklara sadece azınlık dilinde okumayı öğretmek değil, kendi toplumlarına ait sözlü kültürel geleneklerin sürdürülmesine ve nesillerarası bilgi aktarımına dâhil olmaları için fırsat sunmak olarak da yorumlanmalıdır.

Dilsel azınlık öğrencilere yönelik eğitimin birbiriyle alakalı dört boyutu, özellikle okur-yazarlık meşguliyetinin teşvik edilmesinde önemlidir. Bu dört boyut, bilhassa öğretmenlerin okur-yazarlık meşguliyetini teşvik etmek için ne yapmaları gerektiğini açıklamaktadır.

Önceki Bilginin Faal Hale Getirilmesi, Bilgi Birikiminin Sağlanması

Öğrenme üzerine yapılan bilişsel bilim araştırmaları, öğrencilerin önceden sahip oldukları bilginin önemini göstermektedir (Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Snow, Burns ve Griffin, (1998: 219) arkaplan bilgisinin önemini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Çocuğun bilgi birikimini ve anlayışını geliştirecek ve zenginleştirecek her olasılık mümkün olan her ölçüde değerlendirilmelidir, çünkü herhangi bir kelimenin ya da metnin nihai önemi ve akılda kalıcılığı, çocuğun bunun manasını anlamasını sağlayacak bilgi birikimine ve kavramsal bilgiye sahip olup olmadığına bağlıdır.

Bu, öğrenciler bilgi birikimi D1’de kazanmışlarsa, bu bilgiyi faal hale getirmek ve geliştirmek için D1’i kullanmaya teşvik edilmeleri gerektiğini ima etmektedir (örneğin, grup çalışmalarında beyin fırtınası yapmak). Bu durum, eğitimin genellikle D2 aracılığı ile yapıldığı zaman için geçerlidir.

Anlam İçin İskele Kurma

İskele kurma terimi, öğrencilerin ödevleri yerine getirmesi ve yardım almadan gösterecekleri akademik performansın üstüne çıkmaları için sağlanan geçici destekler anlamına gelmektedir. Öğrencilerin önceki bilgilerinin faal hale getirilmesi ve bilgi birikimlerinin oluşturulması, öğrencilerin iç bilişsel yapılarında işleyen birer iskele çeşididir. İskele kurmanın diğer çeşitleri, bilginin öğrenci tarafından daha anlaşılır hale getirilmesi için değiştirilmesine odaklanır. Bu destekleme çeşitleri, görselleri, oyunlaştırmayı, anlamların tahmin edilmesini, kelime ve dilbilimsel yapıların açıklanmasını içermektedir. İskele, aynı zamanda öğrencilerin hedef dili hem yazılı hem de sözlü olarak kullanmalarını destekler. Örneğin yazma şemaları, öğrencilerin farklı yazı türlerinin (mesela, resmi mektupların, bilimsel raporların) yazım kurallarını öğrenmeleri ve kullanmaları için kullanılan bir destekleme çeşididir. Bütün iskeleler, bireysel olarak öğrencilerin gelişimine uyum sağlayacak şekilde esnek bir şekilde kullanılmalıdır. Örneğin, yazı şemaları kullanışlı, geçici iskelelerdir ancak bunlar, okur-yazarlık meşguliyetini arttırmak yerine azaltan, katı ve kuralcı bir biçimde asla uygulanmamalıdır.

Öğrencilerin D1’i, bazı D2 eğitim bağlamlarında önemli bir iskele görevi görür. Araştırmalar, öğrenciler bir grup ödevini yaparken D1’i yasaklamak yerine teşvik etmenin daha yüksek bir D2 kalitesiyle sonuçlandığını göstermiştir (Swain & Lapkin, 2005).

Kimliğin Onayı

Tamamıyla çoğunluk dilinde eğitilen azınlık öğrencileri için en sinir bozucu deneyimlerden birisi, kendi düşüncelerini, duygularını, fikirlerini ve esprilerini öğretmenlere ve akranlarına aktaramamaktır. Bu koşullar altında öğrencilerin neyi yapabileceklerini, okuldan ve hayattan ne beklediklerini tam olarak kestirmek kolay değildir. Bunun aksine, öğrenciler fikirlerinin, hayal güçlerinin ve çokdillilik yeteneklerinin okulda ve sınıfta onaylandığını hissedерlerse, öğrenme

süreçlerinde kimliklerine daha aktif bir şekilde yatırım yaparlar (örnekler için bakınız: Cummins, Brown ve Sayers [2007]). Öğrenci-öğretmen ilişkisinde azınlık öğrencisinin kimliğinin onaylanması, öğrencinin ve mensubu olduğu topluluğun, toplumun daha geniş bir kesiminde aşağılanmasını engeller.

Öğrencilerin hayal güçlerini, zekâlarını, dil yeteneklerini ve yaratıcılıklarını gösteren ve öğrenciler tarafından yazılmış metinlerden kimlik metinleri olarak bahsetmiştik. Öğrenciler kimliklerini bu metinlerde yansıttıkları için bu metinleri benimsemektedirler (örnekler için bakınız: <http://www.multiliteracies.ca>). Yazılı, sözlü, görsel, müzikal ya da farklı türlerde olabilen bu metinler, bir kez ortaya çıktıktan sonra öğrencinin kimliğini olumlu bir şekilde geri yansıtan ayna görevi görmektedir. Bu metinler öğrencilerin kimliklerinin sözcüsüdür. Öğrenciler bu kimlik metinlerini çeşitli dinleyicilerle (akranları, öğretmenleri, aileleri, büyük anne-babaları, kardeş sınıflar, medya vb.) paylaştıklarında, genellikle olumlu bir geri dönüş almakta ve dinleyicilerle olan bu iletişimlerinde kendi kimlikleri onaylanmış olmaktadır.

Bu durum, Tomer'in yorumlarında gösterilmiştir. Tomer, 6. sınıftayken İsrail'den Kanada'ya, hiç İngilizce bilmeden gider. Öğretmeni Tomer'i derhal İbranice ve İngilizce'de çiftdilli bir kitabın yazılma sürecine dâhil eder. Tomer, kitabı önce İbranice dilinde yazar ve İbranice bilen bir öğretmenle birlikte çalışarak kitabı İngilizceye çevirip internette yayımlar (<http://www.multiliteracies.ca>). Tomer düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Kitabımı internette görünce çok iyi hissettim, çünkü herkes kitabıma ulaşabilirdi, kimseye göstermek zorunda değildim. Sadece adımlı google'a yazıp kitabımı görebilirlerdi. Tom'a [Tomer'in İsrail'deki arkadaşı] kitabıma bakmasını söyledim. Bütün ailem de gördü kitabımı.

Kısacası, azınlık öğrencilerinin kimliklerinin okulda onaylanması, toplumun geniş kesimindeki baskıcı iktidar ilişkilerini alaşağı eder. İktidarın beraber örülmesi olarak anlaşılan öğrencinin güçlendirilmesi/motive edilmesi süreci, okur-yazarlık meşguliyetini de teşvik etmektedir.

Dilin Genişletilmesi

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, öğrenciler üst sınıflara geçtikçe, müfredattaki temel alanlar (fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler, edebiyat) ile ilgili daha da karmaşık metinler okumaktadır. Öğrenciler, çok sıklıkla kullanılmayan akademik kelimelere, daha karmaşık dilbilgisi ve söylem yöntemlerine daha çok kitaplarda denk gelmektedir. Bu yüzden, hem okulda hem de okul dışında farklı alanlarda kapsamlı bir şekilde okuma yapan öğrencilerin, okumaları sınırlı olan öğrencilere göre akademik dili öğrenme olanakları daha fazladır. Ancak, doğrudan akademik dilin nasıl çalıştığını açıklamaya odaklanmak, öğrencilerin dikkatini dile ve dilin nasıl daha güçlü bir şekilde kullanılabileceğine çekmek için de gereklidir. Öğrencileri, D2'yi öğrenirken D1'i bilişsel bir araç olarak kullanmaya ve bu dilleri kıyaslayıp karşılaştırmalarına teşvik etmek, öğrencilerin dil farkındalığını artırmaktadır. Öğrencilerin yapmak durumunda olduğu edebiyat çevirileri de (örneğin, çiftdilli kitapların yazılması ve basılması) öğrencilerin dil farkındalığını ve bilgisini önemli şekilde genişletebilir. Bu durum, Kanta'nın Pakistan'dan ayrılıp yeni bir ülkeye gelmenin zorluğunu anlatan, iki arkadaşı (Mediha ve Sulmana) ile beraber yazdığı The New Country (Yeni Ülke) adlı çiftdilli kitabın oluşma süreci hakkındaki düşüncelerinde görülmektedir:

Bu kitabı iki dilde yazmak benim çok işime yaradı; özellikle de İngilizce'yi yeni öğrenmeye başlayan Mediha bu deneyimden çok faydalandı çünkü iki dilin yapıları çok farklı. Urducada bir şeyi üç kelime ile söyleyebileceksen, İngilizcede çok daha fazla kelimeye ihtiyacınız oluyor. Bu yüzden, Mediha için aradaki farklılıkları görmek epeyce faydalı oldu. (görüntülü yayın <http://www.curriculum.org/secretariat/archive.html> sitesinde mevcuttur).

Sonuç

Çiftdilli eğitimin bilimsel geçerliliğine dair tartışma, araştırmacılar ve akademisyenler açısından bitmiş olsa da, farklı sosyopolitik ve sosyodilsel durumlardaki olası modellerle ilgili incelenmesi gereken çok şey var. Hem ulusal hem de yerel düzeyde dil planlaması bağlamında, azınlık öğrencilerine yönelik eğitimde verimliliğin sağlanması için vazgeçilmez olan çiftdilli programların bazı temel unsurlarını ayırt etmek mümkündür. Bu unsurlar şunları içermektedir:

- Her iki dilde de akıcılığın ve okur-yazarlığın güçlü ve etkili teşviki,
- Her iki dilde de sürekli okur-yazarlık meşguliyeti ki burada okuryazarlık, topluluğun kültür bilgisinin sözlü ve yazılı belleği olarak geniş anlamda anlaşılmalıdır,
- Güçlendirme, sınıfta iktidarın katılımcı bir şekilde yaratılması.

Programın diğer unsurları hakkında, yerel düzeyde karar verilmelidir çünkü araştırma, sosyodilsel ve sosyopolitik bağlama göre birçok seçeneğin etkili olabileceğini göstermektedir. Bu unsurlar da aşağıdakileri içermektedir:

- Dil dağılımı (örneğin, başlangıç sınıflarında %50-%50 ya da %90-%10 D1/D2 ayrımı),
- Okuma-yazmada başlangıç eğitimi için uygun dil(ler) (D1, D2, her ikisi),
- Dillerin karşılıklı bağlı olması hipotezinde de gösterildiği gibi (çiftidilli eğitim çıkarımları), dillerarası aktarım için öğretim yapılması ya da dil ayrımının devam ettirilmesi seçeneklerine nasıl yaklaşılmalı konusu (tekdilli eğitim çıkarımları).

Yukarıda belirttiğimiz gibi, bu son noktayla alakalı olarak, birçok çiftidilli/çokdilli bağlamda, aktarım için öğretimle ilişkilendirilen belli eğitsel avantajlar vardır. Ancak bazı durumlarda bu eğitsel avantajlar, toplumsal iletişim ve okur-yazarlık gelişimi için asıl ve tamamen meşru bir dil olarak azınlık dilinin kullanımını normalleştirmenin önemi sebebiyle, topluluk dil planlamacılarının gözünde daha ağır basar. Yeni Zelanda'daki birçok Maori eğitimcisi bu görüşü dile getirmiştir.

Hindistan'daki kabile gruplarının çiftidilli eğitimi bağlamında, benimsenen belli program modellerini etkileyecek birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında, kabile, bölge ve ulusal dillerde akıcılığa sahip öğretmenler, farklı dillerde okul kitapları ve çocukların dilsel ve akademik gelişimleri konusundaki toplumsal inanç ve istekler bulunmaktadır. Kitaptaki diğer makaleler, Hindistan'daki azınlık dil eğitimi girişimlerinin karmaşıklığını ele almaktadır. Çeşitli kesimler, akademisyenler ve politikacılar arasındaki saygılı diyalog, farklı bağlamlarda uygun ve mümkün olan program unsurlarını ve modellerini belirleyecektir. Ancak bu konuları ele alırken, dünya genelinde yürütülen araştırmalar sonucu ortaya çıkan çiftidilli

programların karmaşık yapısını kesinlikle unutmamak gerekir. Herhangi bir programın başarısı, gerçekte (a) iki ya da daha çok dilde akıcılığın ve okur-yazarlığın ne kadar teşvik edildiğine (b) hem sözlü hem de yazılı biçimleriyle okur-yazarlık meşguliyetinin müfredatta ne kadar desteklendiğine ve (c) azınlık öğrencilerinin güçlendirilmesinin teşviki aracılığıyla eğitimin, toplumdaki baskıcı iktidar ilişkilerine ne derece meydan okuduğuna bağlıdır.

3. Bölüm

Küresel Adalet için Çokdilli Eğitim: Meseleler, Yaklaşımlar, Olanaklar

TOVE SKUTNABB-KANGAS

Çevirmen: Zeri İnanç

Giriş: Şirket Küreselleşmesi, Çeşitlilikler ve Çokdilli Eğitim

Marx ve Engels, 1848 tarihli Komünist Manifesto’da, günümüzde küreselleşme olarak bilinen olgunun birçok unsuruna vurgu yaptıkları o yazıda, şöyle diyorlar:

[Burjuva toplumu] şu biricik ve acımasız özgürlüğü getirmiştir - Serbest Ticaret. Kısacası, dinsel ve siyasal yalanlarla örtülü bir sömürünün yerine, apaçık, utanmaz, dolaysız ve acımasız bir sömürü düzeni getirmiştir. [...] Ürünleri için sürekli genişleyen bir pazara ihtiyaç duyması nedeniyle burjuvazi, tüm dünyanın peşindedir. [...] Her yere girmek, her yerde yerleşmek, her yerde bağlantılar kurmak zorunda. Eski yerel ve ulusal kapalılık ve kendi kendine yetme durumu yerine, artık her yönlü ilişkiler içindeyiz, ulusların evrensel olarak birbirine bağımlılığı. Ve maddi üretimde olduğu gibi entelektüel üretimde de durum bu. Tek tek bütün ulusların entelektüel ürünleri ortak mal haline geliyor. [...] Burjuva toplumu bütün ulusları, yok olmaları pahasına burjuva üretim biçimini kabul etmeye zorluyor; ulusları, burjuvazinin uygarlık dediği şeyi yaşamaya, yani burjuva olmaya zorluyor. Kısacası kendi istediği gibi bir dünya yaratıyor (Mendel’de yeniden basım, 1961: 15-17).

Marx ve Engels’in vurgu yaptığı sınıf çıkarları, günümüzde, ayrıntılı biçimde tanımlanan ve analiz edilen Şirket Küreselleşmesi olarak düzenlenmiştir. ‘Küreselleşme, şirketlerin tekeli kontrolünü tüm dünyaya yayma girişimidir; bütün ulusal ekonomilere yayma girişimi. Her yerel ekonomiye yayma girişimi. Her hayata yayma girişimi’ diyor Michael Parenti.¹ Bu noktada birkaç soru soruyorum. Bu bölümün temel soruları, çokdilli eğitimin (ÇDE), dilsel ve kültürel

çeşitliliğin (DKÇ) korunmasında (ve kısmen bu yolla biyoçeşitliliğin de korunmasında) destekleyici bir işlevi olup olmadığı; varsa bu işlevi nasıl yerine getirebildiği; ÇDE'in çeşitliliğe yönelik birtakım tehditlere karşı koymakta neler yapabileceği ve araştırmacıların günümüzdeki bazı yaklaşımlarının bunu ne ölçüde başardığıdır.

İlk olarak, şirket küreselleşmesinin çeşitliliklere, insan çeşitliliğine ve biyolojik çeşitliliğe nasıl bir etkisi olduğunu sorguluyorum. Küresel ölçekli tartışmalardan biri, küreselleşmenin, bu bölümde ileri sürüldüğü üzere, daha fazla homojenleşmeye mi yol açtığı yoksa bazı araştırmacıların ileri sürdüğü üzere daha fazla çeşitlenmeye mi (yerelleşme aracılığıyla) yol açtığıdır. Örneğin Mufwene (2008:227), McDonaldslaştırmanın tektipliliğe yol açmadığını çünkü 'McDonald's menüsünün kısmen yerel yiyeceklere göre uyarlandığını' ileri sürmektedir. Bu meselenin yüzeysel bir uyarılama meselesine indirgenmesi, homojenleşmenin yapısal ve süreçle-ilişkili boyutlarını tamamiyle göz ardı eden bir yaklaşımdır (McDonaldslaştırma konusunda bkz. Hamelink [1994], Ritzer [1996] ve Skutnabb-Kangas [2000] içindeki Tanım Kutusu 6.3.).² Dilsel küyerelleşmenin (glocalization), dillerin bir hiyerarşi içine sokulmasını küresel ve yerel güç ilişkileriyle ilişkilendiren bir siyasal-ekonomik çerçevede tartışılması gerekir.

'İnsanlar genellikle, evrimin büyük bir farklılaşma olduğunu düşünürler ama şimdi bu büyük bir homojenleşme halini alıyor, ortalama olan her şeyin zaferi' diyor Jones (2000). İnsan türünün büyük boyutlarda homojen hale gelmesi - insanların birbirine karışması ve insan özelliklerinin aynışması - ile mi karşı karşıyayız? Sample (2008:33), toplu taşımacılığın 'birbirinden kopuk insanlar arasında benzeri görülmemiş bir karışım'a neden olduğunu ifade etmektedir. 'On binlerce yıldır birbirinden ayrılmış olan genler bilinmeyen kombinasyonlarla yeniden birleşecekler. Bunun sonuçlarından biri, gelecek birkaç yüzyıl gibi kısa bir zaman içinde ten rengi, saç rengi ve diğer özelliklerdeki aynışma olacaktır.' Doğanın geri kalanındaki bazı alanlarda, fauna ve florada da büyük bir homojenleşme olmaktadır: 'Britanya'daki süpermarketler, böylesi daha kolay olduğu için, yerel olarak yetişen, iki bini aşkın elma türünü ikiye (Bramley ve Cox elma türlerine) indirmiş durumda' (Spurling, 2008:36); benzer rakamlar pirinç için de geçerli. Üstelik homojenleşmenin daha da artacağı öngörülüyor. Danimarka Orman ve Arazi Araştırma Merkezi (2008), 'Danimarka'ya ait olmayan türler ülkeyi giderek daha fazla istila eder hale geliyor ve yerel türleri

tehdit ediyor. Türlerin azaldığı daha homojen bir doğada olmak bir risktir' uyarısında bulunuyor. Ekolojik emperyalizm (Crosby, 2005) almış başını gidiyor.

Dilsel, kültürel ve biyolojik homojenleşmenin, biyokültürel homojenleşmenin, gezegenimiz için tehlikeli olduğu tartışmasız bir gerçek olarak kabul edilmelidir (ayrıca bkz. Shiva'nın yazıları, örneğin 1997, 2005). Colin Baker (2001:281) şöyle demektedir:

Ekolojik dilde, en güçlü ekosistemler, en çeşitli olanlardır. Bu da, çeşitliliğin istikrarla doğrudan ilgili olduğu anlamına gelir; çeşitlilik, uzun vadede hayatta kalabilmek için önemlidir. Binlerce yıldır farklı çevre koşullarına (atmosferik koşulların yanı sıra kültürel çevre koşullarına da) adapte olabilme kabiliyetimiz nedeniyle bu gezegendeki varlığımız devam etmektedir. Bu kabiliyet, çeşitlilikten kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, dilsel ve kültürel çeşitlilik, insanoğlunun devamlılığını ve adaptasyon kabiliyetini en üst düzeye çıkarır.

Günümüzde, biyokültürel çeşitliliği daha önce hiç olmadığı kadar hızla yok ediyoruz. Yeni canlı türleri, yeni diller, yeni kültürler (bunlardan bazıları evrim geçirmekte olsa da) şu andaki yıkımın hızına yetişemezler. İncelenmesi gereken, ÇDE'in, günümüzün küresel meseleleriyle bağlantılı sorunları, yaklaşımları ve olanakları nasıl ele alabileceğidir. Küyerelleşme mümkün müdür ve bu, eğitimde ne anlama gelir? (bkz. Garcia, Skutnabb-Kangas ve Torres-Guzmán ed. 2006).

Sorunlar

Dillerin Şu Andaki Durumu ve İç Karartıcı Gelecek

Asıl soruya (çokdilli eğitimin, dilsel ve kültürel çeşitliliğin korunmasını destekleyip destekleyemeyeceği, destekleyecekse nasıl destekleyeceği) dönecek olursak, dünyadaki dillere ilişkin tahminler ve çeşitlilikler arasında nasıl bir ilişki olduğu hakkında kısa ve genel bir sunumla başlıyorum.

Dünyada konuşulan yaklaşık 7000 dilin³ (*The Ethnologue*'a [15. basım] göre 6912 dil) en az 4500 kadarı, yani yarısından fazlası, kabile/yerli halk dilidir (Oviedo & Maffi, 2000; Terralingua, www.terralingua.org).

org). 2100 tarihinde, bugün konuşulan dillerin sadece 300-600'ü, tehdit altında olmayan diller, önceki nesilden çocuklara aktarılan diller olarak kalabilecektir (bkz örneğin, Krauss, 1992, 1995, 1998; Krauss, Maffi and Yamamoto, 2004; UNESCO, 2003a, 2003b). Var olmaya devam edebilen bu diller, muhtemelen bugün bir milyondan fazla kişi tarafından konuşulan diller ile diğer birkaç dil olacaktır. En savunmasız konumdaki diller, az sayıda kişinin konuştuğu dillerdir. Özellikle, bir dili konuşanların, ağaç kesme, madencilik, petrol çıkarma gibi kendi ekonomik, sosyal ve siyasal koşullarını belirleme konusunda fazla güçleri yoksa, göç etmek zorunda kalmadan iş bulma olanakları yoksa, sosyal statüleri düşükse ve gerekli haklara sahip değillerse, konuştukları dil, en savunmasız dil konumundadır (konunun ayrıntılı bir incelemesi için bkz. Skutnabb-Kangas [2000] Bölüm 2; ayrıca bkz. UNESCO [2003a, 2003b]). Yazılı bir dilin olmaması da, bazı koşullarda, dilleri savunmasız bir duruma sokmaktadır (bkz. Mühlhäusler, 1996). 2100 yılından önce dünya dillerinin % 90-95'i yok olursa, yerli halk dillerinin çoğu yok olmuş olacak. Yok olan dillerin neredeyse tamamı yerli halkların dilleri olacaktır ve konuşan kişi sayısı bakımından güçlü olan (örneğin: Queschua, Aymara, Bodo, Mapuche dilleri) ve/veya resmi statüsü bulunan birkaçı hariç, günümüzün yerli halk/kabile dillerinin çoğu kaybolup gidecektir.

Bu nedenle, eğer şimdiki gibi devam edersek, 2100 yılına kadar dünyadaki yerli halk dillerinin çoğu kaybolacaktır. Bunun eşitlik açısından olası ciddi sonuçlardan biri de şöyle anlatılabilir: Dünyanın dilsel çeşitliliğinin çoğu yerli halkların (YH) küçük dillerinde saklıdır. Dünyanın mega biyolojik çeşitliliğinin çok büyük bir kısmını, yerli halkların yönetimi veya gözetimi altındaki alanlar oluşturmaktadır (örneğin biyoçeşitlilik merkezleri). Uluslararası bir örgüt olan Terralingua,

yaşamın biyokültürel çeşitliliğinin – dünyanın biyolojik, kültürel ve dilsel çeşitliliğinin -yenilikçi araştırma programlarıyla, eğitimle, bu alandaki politika yapma çalışmalarıyla ve yerinde faaliyetlerde bulunarak, bütünsel olarak korunmasını, sürdürülmesini ve restorasyonunu desteklemektedir (www.terralingua.org, Erişim: 10 Temmuz 2008)

Bizler⁴ Terralingua ana sayfasında şöyle yazıyoruz (Erişim 27 Kasım 2007):

Dilsel ve kültürel kimliğini kaybeden halklar, genel olarak doğaya saygının ve doğal ortama ve süreçlere ilişkin anlayışın öğretildiği sosyal sürecin temel unsurunu kaybedebilirler. Yerli ve diğer geleneksel halkları bu şekilde kültürel ve dilsel değişime zorlamak, sadece bu halkların insan haklarını ihlal etmek olmaz; ayrıca dünyadaki ekosistemlerin sağlıklı bir şekilde devam etmesini ve doğayı koruma yönündeki hedeflerin gerçekleşmesini tehlikeye sokar.

Dünya Kaynaklar Enstitüsü (The World Resources Institute), Dünya Doğal Kaynakları Koruma Birliği (The World Conservation Union) ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UN Environment Programme) (1992: 21) da, çeşitliliklerin birbirleriyle nasıl bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır:

Kültürel çeşitlilik biyoçeşitlilikle yakından ilişkilidir. İnsanlığın biyoçeşitliliğe ilişkin kolektif bilgisinin ve bu bilgiyi kullanmasının ve yönetmesinin kaynağı kültürel çeşitliliktir; tersten söylersek, biyoçeşitliliğin korunması, genellikle kültürel bütünleşmenin ve değerlerin güçlenmesine yarar.

Dünyanın bütün dillerinin korunması gerektiğinin nedenlerinden biri, dilsel (ve kültürel) çeşitliliğin ve biyoçeşitliliğin, karşılıklı olarak ve büyük olasılıkla sebep sonuç ilişkisiyle, birbiriyle bağlantılı olmasıdır; tarihsel bakımdan bir arada evrimleşmişlerdir, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemişlerdir. Biyolojik çeşitliliğin (özellikle biyolojik çeşitlilik merkezlerinde) nasıl korunacağına ilişkin bilginin büyük bir kısmı, yerli halkların ve yerel insanların küçük dillerinde kodlanmış olarak saklıdır. Bu dilleri öldürerek, biyoçeşitliliğin korunmasının önkoşullarını yok etmiş oluyoruz (ayrıntılı bilgi için bkz. Harmon, 2002; Maffi, 2001; Skutnabb-Kangas, 2000, 2003; Skutnabb-Kangas, Maffi and Harmon 2003; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2008a, 2008b).

Yerli Halk ve Azınlık Eğitiminde Mevcut Durum: Soykırım ve İnsanlığa Karşı Suç

Alternatifler

Yerli hakların/kabilelerin ve azınlıkların (YHA) çocukları için iyi bir eğitimin hedefleri şunlar olmalıdır: 1) üst düzeyde çokdillilik; 2) okulda

adil bir başarı şansına sahip olma; 3) güçlü ve pozitif bir çokdilli ve çokkültürlü kimlik ile kendine ve başkalarına karşı olumlu davranışlar içinde olma; ve 4) yerel ve küresel ölçekte, kendisi için, kendi topluluğu için, ayrıca başkaları için daha adil bir dünyada yaşamının önkoşulu olarak farkındalık ve yeterlilik geliştirme konusunda adil bir şansa sahip olma. Bunun yanı sıra, dilsel çoğunluk topluluklara mensup çocuklar için var olan eğitimle ilgili her türlü hedefin YHA çocukları için de geçerli olması gerekir.

Eğitimci olarak, eğitim alanındaki karar vericileri etkilemeye çalışırken, şu andaki durumun ne olduğunu, bugünkü eğitimin sonuçlarının ne olduğunu (yukarıda sözü edilen hedeflere ulaşıp ulaşmadığını) ve bu eğitimin ne gibi alternatifleri olabileceğini bilmemiz gerekir. Bundan önceki birkaç yazımda ve kitaplarımda, diğer birçok kişi gibi ben de, birçok araştırmanın ortaya koyduğu kanıtlara dayanarak, bugünkü durumun bir felaket olduğunu ifade ettim ama ÇDE, her yerde kendi bağlamında anlatılması gereken bir kavram olsa bile, bunun nasıl “yapılacağını” yeterince biliyoruz. Birkaç araştırmadan da açıkça anlaşılıyor ki, uygun bir ÇDE’in maliyeti, kısa vadede bile, eksiltici egemen dilde eğitim maliyeti ile karşılaştırıldığında düşük bir maliyettir.

İlk olarak, şunu biliyoruz ki (örn. Magga, Nicolaisen, Trask, Dunbar ve Skutnabb-Kangas, 2005) *YHA çocukları için, çokdilli olmayan, esas olarak egemen dilde yapılan eğitim,*

- ‘yarattığı dilsel, pedagojik ve psikolojik engeller nedeniyle eğitime erişimi önler;
- yerli halkların dillerinin yok olmasına yol açabilir;
- böylece dünyanın dilsel çeşitliliğinin kaybolmasına yol açar;
- genellikle çocukların yeteneklerinin gelişmesini engeller, yoksulluğu sürekli hale getirir ve ciddi zihinsel hasarlara neden olabilir.
- en üst düzeyde ikidilliliğe ve çokdilliliğe nasıl ulaşılabileceği ve YHA çocuklarının akademik bakımdan okulda nasıl başarılı olacağını gösteren araştırmaların somut olarak ortaya koyduğu verilere aykırı bir eğitimidir.’

Egemen dilde yapılan bu eksiltici eğitim, sosyal, psikolojik, ekonomik ve politik bakımdan olumsuz sonuçlar doğurabilir. Hem fiziksel hem

de çok ciddi zihinsel hasarlara neden olabilir (özellikle yerli halk/kabile çocukları için bu ihtimal söz konusudur): sosyal yaşam biçiminde değişiklik, psikolojik, bilişsel, dilsel ve eğitimsel hasar ve kısmen bu nedenlerin doğurduğu sonuçlarla birlikte, ekonomik, sosyal ve politik bakımdan marjinalleşme (bkz. Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008). Böylece, bu tür bir eğitim, 1948 tarihli Birleşmiş Milletler Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Uluslararası Sözleşmesi'ndeki (E793, 1948) beş soykırım tanımından ikisine göre – II(e) ve II(b) tanımına göre - dilsel ve kültürel soykırım anlamına gelebilir:

BM Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Uluslararası Sözleşmesi, Madde 2 şöyledir:

Bu Sözleşmede ulusal, etnik, ırksal veya dinsel bir grubu, tamamen veya kısmen yok etme niyetiyle işlenen aşağıdaki fillerden her biri, soykırım anlamına gelmektedir [vurgu bana ait]:

Madde II(e): “gruba mensup çocukları zorla bir başka gruba nakletmek”; ve,

Madde II(b): “grup üyelerinin bedensel veya zihinsel olarak ciddi şekilde hasar görmelerine neden olmak” (vurgu bana ait).

Dünyadaki yerli halk/kabile mensubu öğrencilerin çoğu (Sámi, Māori gibi bazı istisnalar hariç), ulusal ve göçmen azınlık öğrencilerinin çoğu, tekdillileştirme eğitim programlarında, egemen dillerde eğitim görmektedirler. Sadece-egemen-dilde yapılan bu eğitim programlarının, ‘azınlık dili öğrencileri için en yetersiz programlar olduğu geniş ölçüde kanıtlanmıştır’ (May & Hill, 2003:14).⁵ Sosyolojik ve eğitsel bakımdan, YHA çocukları için tekdillileştirme eğitim programları, yukarıda sözü edilen iki BM tanımına uymaktadır (bkz. Magga ve diğerleri, 2005). Özellikle, YHA çocukları için eksiltici tekdillileştirme eğitim programlarının yanı sıra, anadilini erken-terk geçiş modellerinin* zayıf biçimleri (tanımları için bkz. Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008) de soykırımın bu iki tanımına uymaktadır⁶.

* Eğitimin erken-terk geçiş modellerinde, eğitimin ilk yılları çocuğun anadilindedir fakat kısa bir süre sonra, birkaç yıl içinde, egemen dille/çoğunluğun diliyle eğitime geçilir. Geç-terk geçiş modelleri ise egemen dilde/çoğunluğun dilinde eğitime daha geç başlandığı modellerdir (ç.n.)

Ya ÇDE? ÇDE'nin (adı üstünde, öğretim dili olarak birden fazla dilin kullanıldığı eğitim) her biçiminin uygun olması ve iyi sonuçlar vermesi beklenebilir mi? Hayır. Heugh (2009, bu kitap), çocuklar sadece birkaç yıl kendi dillerinde eğitim görüp, Afrika'nın tümünde yaygın olarak kullanılan uluslararası dile *erken* geçiş yaptıklarında yaşananları şu şekilde ifade etmektedir:

- D1 ve D2'de (birinci ve ikinci dilde) zayıf okuma yazma becerisi (SACMEQ 11 2005, UIE-ADEA araştırması 2006, Güney Afrika'da HSRC araştırmaları 2007);
- zayıf sayı bilgisi/matematik ve fen bilgisi (HSRC, 2005, 2007);
- yüksek oranda başarısızlık ve okulu terk (Bamgbose, 2000; Obanya, 1999);
- yüksek maliyetler/boşa yapılan harcamalar (Alidou ve diğerleri, 2006).

ÇDE'nin, erken-terk geçiş ve özellikle geç-terk geçiş modeli gibi zayıf modelleri, YHA çocukları için modelsizlikten daha insanidir. Ancak bu programlar da, iyi ÇDE programlarının (yukarıda söz edilen) eğitim hedeflerine ulaşamazlar (Kathleen Heugh'un Afrika ile ilgili ortaya koyduğu üzere; bkz. kaynakçada Kathleen Heugh'a yapılan tüm referanslar).

Peki, bu kitapta anlatılan Nepal ve Orissa'daki ÇDE programları için ne demeli? Bu programlar şimdiye kadar erken-terk programları olmuşlardır. Erken ve geç-terk geçiş programları zayıf modellerdir; zayıf modeller de eğitim hedeflerine ulaşamazlar.

Nepal, Orissa vb. yerlerdeki programlar için bundan sonraki adım ne olmalı? Bu kitapta yer alan Kathleen Heugh'ın söylediklerine bakacak olursak:

Öğrenciler, anadilleri olan bir Afrika dilinden Yabancı Dile (YD)/ İkinci Dile(D2) geçtiklerinde, dördüncü sınıfın/yılın ortalarına kadar başarılı gibi görünebilirler. Ama bundan sonra gelişme hızı düşer ve D1 (birinci dil) ile D2 (ikinci dil) öğrencilerinin başarıları arasındaki fark giderek açılmaya başlar. İskandinavya, Avustralya, Rusya Federasyonu, Hindistan, Kuzey Amerika ve

özellikle Afrika'daki ikinci dilin edinilmesi konusunda yapılan geniş kapsamlı araştırmalardan artık biliyoruz ki, ikinci dille öğrenim görebilecek düzeye gelmek için 6-8 yıl yeterli düzeyde ikinci dil öğretimi gerekiyor.

Sadece güçlü ÇDE modelleri (hem YHA hem de egemen grup çocukları için) eğitim hedeflerine ulaşır:⁷

- Azınlıklar için dili sürdürme (dil koruma) programları;
- Azınlıklar ve çoğunluklar için iki-yönlü programlar ile Avrupa Birliği Okullarında uygulanan model;
- Çoğunluklar için çokdillileştirme (immersion) programları;
- Yerli halklara yönelik anadilini yeniden canlandırma amaçlı çokdillileştirme programları** (büyükanne/babalarının dilini artık konuşamayan YHA çocukları için)

Güçlü modellerin (hem YHA hem de dilsel çoğunluk çocukları için) tümünde, öğretimin ilk yıllarında kullanılabilecek temel öğretim dili, esas olarak bir azınlık dilidir. Bu dil eğitimde ne kadar uzun süre kullanılırsa, çiftdillilik-çokdillilik ve okul başarısı düzeylerinde de o derece iyi sonuçlar elde edilir.⁸

Bu da hiçbir şekilde yeni bir bilgi değil. Yerli halkların (örneğin Handsome Lake, ABD'den Seneca, 1700'lerin ortalarında, bkz. Thomas, 2001) kendilerinin de, çokdillileştirme programlarının yıkıcı etkilerini bildiklerini gösteren çokça işaret var. Sadece yerli halklar değil, kiliseler ve eğitim otoriteleri de bunu biliyorlardı. İskandinav ülkelerinden (örneğin bkz. Skutnabb-Kangas & Philipson [1989] içindeki referanslar) çok sayıda örnek var. ABD Kızılderili Komiserler Kurulu 1880'de şöyle diyor:

...çocuklara önce kendi dillerinde okuma ve yazma öğretilmesi, İngilizce eğitime geçtiklerinde bu dili daha kolay öğrenmelerini

** Atalarının dillerini, miras dillerini hiç bilmeyen ya da çok az bilen yerli halklara mensup çocukların, kendi istekleriyle bu dil(ler)de eğitim görmeleri. Bu eğitim programlarında öğretmenler çiftdillidir ve eğitimin başlarında çocuklar bildikleri dili kullanabilmektedirler. Bu programlarda eğitim dili olan yerli halk dilinin egemen dilin yerine geçmesi riski söz konusu değildir, çocukların çiftdilli/çokdilli olmaları amaçlanmaktadır (ç.n.).

sağlar... İlk dört yıllık eğitimine Dakota diliyle başlayan bir çocuk, bu dönemin sonunda, aynı dönemde Dakota dilinde eğitim almayan çocuğa göre İngilizce’de çok daha fazla ilerleme kaydetmiş olur... Misyonerlerimizin söylediği gibi, Kızılderili diliyle başlayıp 3 veya 4 yıl sonra İngilizce’ye geçilmesinin, eğitimin baştan itibaren bütünüyle İngilizce yapılmasına kıyasla, çocukların İngilizce’sini daha iyi bir seviyeye getirdiği doğrudur (akt. Francis & Reyhner, 2002:45-46, 77, 98)

1904’te, Curzon’un Genel Vali olduğu dönemde, Hindistan’da hükümet bir karar aldı. Bu kararda, Hindistan’daki eğitimin düzenlenmesi konusunda ciddi bir memnuniyetsizlik ifade ediliyordu. Aşağıdaki alıntı, bunun günümüzle ilişkisini ortaya koyuyor ve belki de sömürge sonrası eğitim ve azınlık eğitiminin, önceki deneyimlerden ders çıkarmadığını gösteriyor.

İngilizce öğretilmeye başlandığında, bu dilin –henüz zamanı gelmeden- diğer derslerdeki öğretim dili olarak kullanılmaması da aynı ölçüde önemlidir. Hint okullarında çok yaygın olan, ders kitaplarından ve notlarından yanlış anlaşılmış ifadelerin ve alıntıların ezberlenmesi uygulamasının nedeni, öğrencilerin kendilerine ne öğretildiğini anlamaya yetecek düzeyde İngilizce bilmeden İngilizce dilinde eğitim görmüş olmaları olabilir. Genel bir kural olarak, çocukların eğitimin ilk aşamalarında belli bir ilerleme kaydetmeden ve kendi anadillerinde belirli bir düzeye gelmeden, İngilizce’yi dil olarak (yani ders olarak almalarına) öğrenmelerine izin verilmemelidir. [...] Genel olarak anadilinde eğitimden İngilizce dilinde eğitime geçilmesinin sınırı ise, en az 13 yaş olmalıdır⁹ (Curzon, akt. Evans, 2002:277-278).

ÇDE’nin bir fırsat olduğu çok açık; zira yerel koşullara uyarlanan iyi bir ÇDE, yukarıda sıralanan eğitim hedeflerine gerçekten de ulaşabilir. Bu bölümde, ÇDE’nin çok sayıda pozitif, yapıcı tanım ve analizleri ve dünyanın farklı köşelerinden örneklerle bu hedefe nasıl ulaşıldığı anlatılmaktadır. Birçok fırsat çoktan kaçırılmış durumda, ancak Hindistan, Nepal, Peru, Bolivya, Bangladeş, Etiyopya, Norveç, Finlandiya da dâhil olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerinde ümit verici bazı gelişmeler olmaktadır. Ne var ki, günümüzde çok sayıda bildirge ve verilmiş sözler olmasına rağmen çok az eylemden bahsedebiliyoruz.

Birleşmiş Milletler Yerli Halklarla İlgili Meseleler Daimi Forumu¹⁰ (United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues-PFII) için hazırlanan Uzman Raporu'nda (Dunbar ve Skutnabb-Kangas (2008)) varılmış olan sonuçların bir bölümü şöyle:

Bu bilgiler ışığında, devletlerin bu tür (eksiltici) politikalarda ısrar etmeleri, dilsel ve/veya kültürel soykırım olarak tanımlanmıştır. Bizler, Dunbar ve Skutnabb-Kangas (2008), bu tür politikaların, bu politikalardan zarar görenler üzerindeki yıkıcı etkilerinin tam anlamıyla farkında olunarak yürütülmesinin uluslararası suçlar kapsamına girdiğini düşünüyoruz; bu suçlara, 1948 tarihli Birleşmiş Milletler Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Uluslararası Sözleşmesi (Soykırım Sözleşmesi) çerçevesinde tanımlanan soykırım suçu ya da insanlığa karşı suç da dâhildir. Yerli halklara mensup çocukların tabi tutuldukları ve tutulmaya devam ettikleri eksiltici eğitimin çeşitli biçimleri, çocuklar üzerinde çok ciddi ve genellikle kalıcı zihinsel ve fiziksel hasarlara neden olmaktadır. Bu, insan haklarıyla çelişen ve çok sayıda insan hakkını ihlal eden bir durumdur ve bize göre, temel hakların ihlalinin sürmesi anlamına gelmektedir. Bu, azınlık korumasına ilişkin mevcut standartlara aykırıdır. Bizce “insanlığa karşı suç” kavramı, [soykırımdan] daha az kısıtlayıcı ve eğitimin bu biçimleri için kullanılabilir bir kavramdır. Bize göre, eksiltici eğitimin sadece yerli halk dilleri ve kültürleri üzerinde değil, ayrıca yerli halk(lar)ın yaşamları üzerinde de yıkıcı sonuçları olduğu artık çok açıktır. “İnsanlığa karşı suç” kavramı, bu konuda bir değişim yaşanması için iyi bir temel oluşturmaktadır ve bu değişim nihayetinde eksiltici eğitim uygulamaları ve politikalarının hukuk yoluyla kınanmasına yol açacaktır.

2008 yılı Uzman Raporunda bizler, ‘BM Yerli Halklarla İlgili Meseleler Daimi Forumu’na bu temelde neler yapabileceğini dikkate alması tavsiyesinde bulunduk’. Bu konudaki araştırma ve deneyimlerden ders çıkarmak istiyorsak, yerli halkların ve azınlık çocuklarının anadilinde eğitimi en azından sekiz yıl sürmelidir. Bunun dışındaki her seçenek akıl dışıdır ve çok fazla zarara mal olur. ÇDE, bütün çocukları kapsamalıdır; buna, eğitimlerinin önemli bir bölümünü bir yerli halk veya azınlık dilinde alabilecek olan egemen gruba mensup çocuklar da dâhildir. Evet, ÇDE kendi bağlamında değerlendirilmelidir ancak başka yerlerdeki deneyimlerden bilgi edinmekte de hiçbir sakınca yoktur.

Batı’da da bazı olumlu gelişmeler olsa bile, sanırım ‘Batı’nın dünyanın diğer yerlerinden öğrenecekleri, buraların Batı’dan öğreneceklerinden daha fazladır:¹¹

AGİT Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiseri, Knut Vollebaek, AGİT katılımcı devletlerine [...] barış ve istikrarın sağlanması için gerekli bir önkoşul olarak, ulusal azınlıkların dil haklarının korunmasını güvence altına almaları gerektiğini ifade etti. Yüksek Komiser, “Dil hakları azınlık haklarının özüdür. Etnik gruplararası çatışmaların önlenmesi, dil haklarının korunması için yeterli bir sistemin kurulması ile el ele gider” dedi. AGİT bölgesinde dilsel sorunların yönetilmesindeki zorluklara değinen Yüksek Komiser Vollebaek, bir dili, bir başka dili kaybederek koruma anlayışının özellikle zararlı bir durum olduğunu belirtti. Yüksek Komiser “böyle bir düşünce sadece azınlıklar için değil çoğunluklar için de zararlıdır. Bir çoğunluk, bir azınlıktan kendisine körü körüne itaat etmesini ve teslimiyet içinde olmasını talep ederse, bu genellikle boyun eğdirme olarak değerlendirilir ve o çoğunluğa saygı gösterilmemesi ihtimali artar” dedi.

Şimdi ele aldığımız konuyu yeniden formüle edebiliriz: eğitim, özellikle (anadili temelli) ÇDE, yerli halkların/kabilelerin ve azınlıkların dillerinin korunmasını ve nesilden nesile aktarılmasını destekleyebilir. Yerli halkların ve azınlıkların dillerinin (ve ÇDE’nin) korunması ve sonraki nesillere aktarılması konusunda çalışan araştırmacıların bazı yaklaşımları diğer bazı yaklaşımlardan daha mı faydalıdır? Bazı yaklaşımlar dillerin bu şekilde korunmasına bir tehdit mi oluşturmaktadır?

Yaklaşımlar

Dilsel ve Kültürel Çeşitliliğin (DKÇ) Desteklenmesi Dizgesi

Ailelerin, eğitimcilerin, araştırmacıların, politikacıların ve benzeri ilgili kişilerin, yerli halk ve azınlık dillerinin görece korunması (ya da korunmaması) konusundaki çeşitli yaklaşımları, bu yaklaşımların her birinin az ya da çok DKÇ ile sonuçlandığı bir dizgeye yerleştirilebilir. Kimi insanlar, *reelpolitik* terimlerle, dünyada sadece tek bir dilin olduğu ve diğerlerinin yok olup gittiği bir duruma neden olacak bir yaklaşımı savunacaklardır. Bu, bazı insanlar için ideal olabilir ancak

başka dilleri öldürmek için canla başla çalışanlar aşırı uçta insanlar olarak değerlendirilirler. Peki, ama çeşitliliğin (dilsel çeşitlilik de dâhil) olumlu, homojenleşmenin ise olumsuz bir şey olduğunu biliyorken, dünyadaki bütün dillerin ya da çoğu dilin korunması için çalışmak aşırı bir uç mudur? Bence değildir. Ama bazı demagoglar farklı düşünüyor gibi görünüyor (bkz. Şema 3.1).

Dizgedeki her bir nokta için, hem sayısal hem de niteliksel ve manevi faktörler bakımından, çeşitliliğin desteklenmesinin/desteklenmemesinin faydalarına ve maliyetlerine ilişkin farklı farklı değerlendirmeler yapılabilir¹² (UNESCO'nun 'Intangible Heritage-Manevi Miras'ı ile karşılaştıran). Bugün konuşulan bütün dilleri korumaya ve daha da geliştirmeye çaba sarf eden yaklaşımı dizgenin bir ucuna yerleştirmek ve aşırı bir tutum olarak görmek yerine (TEK bir dil için çabalamak da aynı derecede aşırı bir uçtur), çeşitliliğin korunması normal ve sağlıklı bir şey, hayatta kalmanın bir garantisi olarak görülmelidir. Hem çeşitliliğin kendisini, hem de çeşitliliğin (ÇDE ile de) korunmasına yönelik çalışmaları normalleştiren bir Çeşitlilik Dizgesi'nin neye benzeyeceği sorusunu sorabiliriz. Çeşitlilik konusunda aşırı uçta olanlar olabildiğince çok sayıda dil keşfedebilir ya da benzeri şeyler yapabilirler. Çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemlerini Şema 3.2'deki dizgeye yerleştirmek yararlı olabilir.

Daha sonra, dizgenin daha az çeşitlilik ucuna yaklaşan DKÇ yaklaşımlarının (açıkçası fazlasıyla genelleştirilmiş) prototiplerini ele alıyorum. Burada mevcut bilimsel literatürü özetliyorum ve bu yaklaşımların temsilcilerinin tipik ifadeleri ile karakterize ettiğim üç farklı yaklaşımdan söz ediyorum:¹³

Daha çok çeşitlilik Maksimum dilsel çeşitlilik; günümüzdeki	X X X	Daha az çeşitlilik Minimum düzeyde dilsel çeşitlilik; sadece tek bir dil
bütün diller korunur ve daha da geliştirilir		korunur & daha da geliştirilir

Şekil 3.1- Demagojik bir çeşitlilik dizgesi , dilsel çeşitliliğin bir uç nokta olarak görülmesine destek çıkar.

Daha çok çeşitlilik		Daha az çeşitlilik
Aktif olarak birçok	Maksimum dilsel çeşitlilik; günümüzdeki bütün diller	Minimum dilsel çeşitlilik; sadece tek bir dil
yeni dil ve lehçe yaratır	korunur ve daha da geliştirilir.	korunur ve daha da geliştirilir.

Şekil 3.2- Dilsel çeşitliliği normalleştiren dizge?

- A) Post-(post)modern ‘adsızlaştırma’ mitini yaratanlar: ‘diller/ anadilleri diye bir şey yoktur ya da bunlar yabancıların yarattığı şeylerdir’.
- B) Neo-liberal ve neo-muhafazakar ‘önemsizleştirme’ ve rasyonel seçim teorisi mitini yaratanlar: ‘Dil, etnisite ve kültür arasında zayıf bir bağ vardır.’ ‘Anadili önemli değildir.’ ‘Azınlıklar kendi dillerini korumak ve sürdürmek istemezler.’
- C) Arşivciler ve diğer iyi-niyetliler: dilleri belgelerler ama aslında bu dillerin korunmasını ve sürdürülmesini aktif siyasal bir mücadele yürüterek desteklemezler

Yaklaşım A: Post-(post)Modern ‘Adsızlaştırmacı’ Mit-Yaratanlar

Diller/anadilleri diye bir şey yoktur, bunlar yabancıların (örneğin misyonerlerin) uydurduğu şeylerdir. Günümüzde bazı araştırmacılar anadil(ler)i ve dil(ler) kavramlarının var olup olmadığını sorguluyorlar. Birkaç örnek:

Dillerin –ve bu dilleri tanımlamak için kullanılan üst-dillerin (meta-languages)- icat edilmiş şeyler olduğu önermesiyle başlayalım... Birincisi diller, özellikle Hristiyanlaştırma/ sömürgeleştirme projesinin bir parçası olarak, kelimenin tam anlamıyla icat edildiler. İkincisi, paralel bir süreçte, dilbilimsel bir üst-dil de... icat edildi. Böylece, dillerin icadı yanında, birbirinden ayrı ve isimlendirilebilir kategoriler olarak bir diller ideolojisi, dile nominal bakış üzerine kurulan bir ideoloji de yaratıldı... Dillerin ayrı ayrı isimlendirilebileceği konusundaki bu nominal bakış açısının aşırı geniş yorumu, dillere kurumsal yapılar olarak bakıldığında ortaya çıkmaktadır; bu, gramer kitaplarının ve

sözlüklerin varlığıyla güçlenen bir bakış açısıdır... (Makoni & Pennycook, 2005:138; ayrıca bkz. Makoni & Pennycook, 2006)

Jan Blommaert dillerin adlarından söz ederken daha da küçümseyicidir:

Ona göre, İngilizce, Fransızca, Swahili veya Çince gibi dil adları, dile ilişkin halk ideolojilerinin bir ürünüdür ve bu ideolojiler kapsamında dile getirilen söylemlerle herkesin anlayacağı bir hale gelmiş ya da kurumsallaşmışlardır; sosyodilsel araştırma nesneleri olarak sadece arada bir göze çarpılmaktadırlar (Blommaert, 2005:390).

Kavram olarak anadilleri ve bu dillerin talep edilmesi ‘modası geçmiş’ (Canagarajah, 2005: 443), ‘alakasız’, ‘antika’ ya da ‘çok eskimiş’ (May, 2005: 321) ya da daha kötü şeyler olarak algılanmaktadır. Bu araştırmacılar, bir kavram olarak anadillerine ilgisiz kalarak ya da bunu anlamsız bularak, özellikle yerli halkların/kabilelerin ve azınlıkların dillerinin sonraki nesillere aktarımına karar verildiği alanlarda, örneğin okullarda, bu dillerin görünmez kılınmasını destekliyor olabilirler. Adsızlaştırmacı mit-yaratan bu araştırmacılar, aynı zamanda, genellikle yerli halkların ve/veya azınlıkların savunucuları (solcu ve/veya post-(post)modern) gibi de görünürler. Bu görüşleri savunanların çoğu aşağıda anlatılan B yaklaşımındaki argümanları da dile getirirler.

Yaklaşım B: Neo-Liberal ve/veya Neo-Muhafazakar¹⁴ ‘Önemsizleştirme’ ve Rasyonel Seçim Teorisiyle Mit-Yaratanlar

İkinci yaklaşım, dillerin etnisite ve kimlikle ciddi bir ilişkisi olmadığını ve bu nedenle bütün dillerin korunması gerekmediğini iddia eden araştırmacıların temsil ettiği yaklaşımdır. Kültürler ve kimlikler, gerektiğinde, diller olmadan da korunup sürdürülebilirler. Bunun örnekleri azdır; örneğin Hindistan’daki Kond halkı (Mohanty, 1995), İrlanda ve ABD’deki İrlandalılar, Yahudilik - fakat MEVCUTTUR .

Birçok insanın birden fazla anadiline sahip olması da dil ve kimlik arasında bir ilişki olmadığı tezine kanıt olarak gösterilmektedir. Melez insanların etnik ve dilsel olarak tek bir köklerinin olmayabileceği iddia edilmektedir. Dilsel, kültürel ya da bölgesel olarak yaşanan yerle ilgili materyaller ya da entelektüel/duygusal anlamda köklerine bağlılık, özçülük olarak görülmektedir. ‘Doğa Ana’ (Şekil 3.3) hakkında söylenen her söz (özellikle araştırmacıların her sözü), kuşku duyulacak, rahatsız

edici, duygusal yeni bir dini saçmalık, ciddiye alınmaya değmeyecek sözler olarak algılanmaktadır.

Dil, etnisite ve kimlik arasında bir ilişki yoktur ya da olsa belirsiz bir ilişki vardır- aksini iddia etmek ‘özcülük’ olarak yaftalanır. Stephen May’e göre:

Sosyal ve siyasal teoride ve giderek daha fazla sosyolinguistik ve eleştirel uygulamalı dilbilim alanlarında, dilin, kişinin kimliğinde olsa olsa belirsiz bir faktör olduğu konusunda daha geniş kapsamlı bir uzlaşma vardır. Diğer bir deyişle, dil bizi tanımlamaz ve ister bireysel ister kolektif düzeyde olsun, kimliklerimizin inşasında önemli hatta aslında gerekli bir özellik de olmayabilir (May [2005:327] John Edwards, Carol Eastman, Florian Coulmas, Abdelâli Bentahila ve Eirly Daviese gönderme yaparak; vurgular bana ait).

Böylesi bir bakışın sonucu açıktır – eğer dil kullanımı etnik kimliğin sadece yüzeysel bir özelliği ise, başka bir dili benimsemek, etnik kimliğimizin bizzat kendisini değil, sadece dil kullanımı boyutunu etkileri: ‘...tek değişiklik kullandığımız dil olduğu sürece, etnik kimliği korumak konusunda endişelenmeye gerek yok’ diyor Eastman (1984:725). Dolayısıyla, bir dilin yok olup gitmesi, bir etnik kimlik için ‘dünyanın sonu’ değil – o etnik kimlik, söz konusu dil yok olduktan sonra yeni bir dil benimser.



Şekil 3.3 Doğa Ana

Bu araştırmacılara göre, çoklu dilsel kimliklerin varlığı, birçok kimsenin doğuştan çokdilli olması ve melezlik gibi tüm bu şeyler, dil ile kimlik arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Bu mit-yaratanların ileri sürdüğü, dil ile kimlik arasında bir ilişki olmadığı iddiasının başka bir 'kanıt'ı da, rasyonel-seçim teorisi üzerine inşa edilmektedir: insanlar çeşitli alternatif stratejileri değerlendirirler ve kendi yararlarına ve çıkarlarına en fazla uyanı seçerler. Eğer kimlik ile dil arasındaki ilişki güçlü bir ilişki olsaydı, bir anadilini koruyup sürdürmenin faydaları, egemen bir dile geçiş yapmanın sağlayacağı faydaya baskın gelirdi. 'Katlanarak artan bir olgu olarak dil değiştirme', sadece 'kimlik ile dil arasında bir ilişkinin olmayışı' ile açıklanabilir diyor Stephen May (2005:328-329).

Mityaratan bu araştırmacıların çoğu, anadillerinin azınlıklar için önemli olmadığını da iddia etmektedirler. Yerli halklar ve azınlıklar dillerin/anadillerinin kendileri için önemli olduğunu ifade etseler de, onlar yerli halkların ve azınlıkların kimlikleri açısından dilin/anadilinin önemini sorgulamaktadırlar. Burada, yerli halk ve azınlık mensubu ailelerin dillerini sürdürmek istemedikleri iddia edilmektedir. Bu mit-yaratanlara göre, aslında yerli halk ve azınlık aileleri, daha iyi bir eğitim, iş ve yaşam şansı elde etmek için çocuklarının kendi dillerini unutup, kaybetmeleri pahasına egemen dili öğrenmelerinin onlar için en iyisi olacağı görüşündedirler. Bu mit-yaratanlar, bu iki hedefi (anadilini sürdürme, egemen dili öğrenme), karşılıklı olarak birbirini dışlayan iki hedef (yani, üst düzeyde çiftdillilik ve çokdillilik mümkün değildir ya da en azından bunun başarılması kolay değildir; aileler bir seçim yapmak zorundadırlar) olarak sunmaktadırlar. Bu mit-yaratıcılara göre, tüm bunlara rağmen, EĞER yerli halk ve azınlık mensubu aileler çocuklarının kendi dillerini sürdürmek istediklerini ileri sürüyorlarsa, bu, buna zorlandıkları ya da duygusal dilbilimcilerce kandırıldıkları veya kendi elitleri tarafından dillerini korumaları gerektiği düşüncesine inandırıldıkları içindir. EĞER bir anadili, o dili konuşanlar tarafından önemli görülüyorsa, bu, yabancı (sosyo)linguistlerce söz konusu toplumlar üzerinde bu tür bir etki yaratıldığı içindir (örn. Laitin & Reich, 2003; Patten & Kymlica, 2003). Örneğin De Swaan (2004:575), Güney Afrika'da "kısa bir süre önce çıkarılan yasanın, dil konusunda duygusal davranan yabancıların kışkırttığı dil hakları hareketinden ilham almış olduğunu" iddia etmektedir.

Bu araştırmacılar, hem yanlış bir “ya o , ya bu” tartışması yürüterek hem de gerçeğe aykırı tasvirlerde bulunarak genellikle yerli halkların ve azınlık dillerinin korunmasının önemini (ve bunun ekonomik bakımdan da olabilirliğini) sorgulamaktadırlar.

Mit-Yaratanların Söylemlerine Yönelik Bazı Karşı-Argümanlar

Bu bölümde, yukarıda sözü edilen iki farklı mit-yaratıcı argümana karşı çıkan bazı argümanlardan söz edilmektedir. Agnihotri (2009), çok sayıda dilbilimcinin “dil” kavramını sınırlı, statik, normatif bir yapı olarak tanımlamalarını (bazı mit-yaratıcılarının da yaptığı bir şeyi) reddetmenin sadece mümkün olmakla kalmayıp, aynı zamanda gerekli de olduğunu ve insanların hâlâ ‘diller’i, ‘anadilleri’ olduğunu (mit yaratıcıları bunu reddetmektedirler) çok zekice açıklar. David Hough (2005) önce bir dilbilimcinin ‘Birçok azınlık topluluğu miras dillerini artık umursamıyor ve dilbilimciler genellikle bu gerçeği kabullenmekte zorlanıyorlar’¹⁵ iddiasından söz eder ve der ki:

Dillerinden kurtulmak isteyenler “azınlık toplulukları” [DEĞİLDİR]. Azınlık toplulukları adına bunun böyle olduğunu yanlış bir şekilde iddia eden dilbilimcilerdir –en azından anaakım elitist dilbilimcilerdir. Aynı dilbilimciler, dil değiştirmedeki sorumluluklarından da kaçmaktadırlar (bunun, azınlık topluluğunun hatası olduğunu söylemektedirler). Daha sonra topluluğun desteğini almadan (güya söz konusu topluluk buna ilgi göstermemektedir) araştırma yapmak üzere araştırma fonlarından aslan payını alan da bu dilbilimcilerdir ki, yapacakları araştırmaların çoğuna İHTİYAÇ YOKTUR ve bu araştırmaların, saygın kariyer basamaklarını tırmanmalarını sağladığı dilbilimcilerden başka kimseye bir yararı yoktur.

Joshua Fishman (2006:320), mit-yaratıcıların savundukları postmodern görüş hakkındaki düşüncesini şöyle özetler:

Planlı dil değiştirme sürecine derinden nüfuz edenler, diğer alanlardaki uzman yetkililerden çok, eğitim sistemindeki yetkililerdir... Eğitim, çok etkili ve geriye dönüşün çok zor olduğu bir dil değiştirme mekanizmasıdır... Alışlagelmiş postmodern eleştiri... bunu hiç anlamıyor.

Dil, bireysel ve kolektif etnokültürel kimlikler açısından genellikle en önemli (Smolicz, 1979) değerdir. Kimlikler ELBETTE Kİ çeşitli ve değişkendir, inşa edilir ve sonra yeniden inşa edilirler; çoğu zaman, kimliklerin tehlikede olan kısımlarına vurgu yapılır, en fazla bu kısımlar üzerinde durulur. Kendi dilleri hiçbir zaman tehdit altında olmamış, egemen konumdaki bir dili konuşan elitler bunu anlamakta çok zorlanıyor olabilirler. Dilsel kökenin varlığını, Özcülüğü Romantize Eden Herdervari bir Büyük Anlatı olarak reddedenler, iddia ettikleri gibi bütün büyük anlatıları reddetmek yerine, yeni bir Köksüz Melezlik Büyük Anlatısı oluşturma sürecinde olabilirler. Bu, sadece, birçoğu aslında kendi yabancılaşmasıyla savaşıyor gibi görünen söz konusu elitler için değil, ayrıca yerli halklar/kabileler, azınlıklar ve diğer yerel insanlar için de önemli ve pozitif bir ideal olarak sunulmaktadır.

Bütün kanıtlar, pek çok yerli halkın ve azınlığın, belki de çoğunun, bu mit-yaratıcıları ile aynı fikirde OLMADIKLARINI – kendi dillerini korumayı istediklerini - göstermektedir. Bu durum, bunun tam tersini söyleyen yöneticiler ve araştırmacılar tarafından (örneğin bu kitapta Hough, Magar Thapa ve Yonjan-Tamang tarafından sözü edilen Nepal projeleri ve Mohanty, Mishra, Panda, Reddy ve Ramesh’in sözünü ettiği Hindistan projeleri: ayrıca bkz. Mohanty ve Panda [2007] ve Awasthi [2004]) genellikle şaşkınlıkla karşılanıyor. Bunu kabul eder gibi görünen yerli halklar/kabileler ve azınlıklar içinse bu, daha çok zoraki ya da imal edilmiş bir rıza durumudur (bkz. bu kitaptaki Skutnabb-Kangas, Phillipson, Panda, Mohanty, 2009). Kendi dillerini kaybetme pahasına, eksiltici bir şekilde egemen dili öğrenmek, bu topluluklara, olması gereken bir şey olarak sunulmaktadır. Bu (gerekmeyen) ‘seçim’in uzun vadeli sonuçları hakkında kendilerine bilgi verilmemiştir. Üstelik başka bir şansları olmamıştır: (ÇDE gibi) artırıcı öğrenme durumları yerli halklar/kabileler ve azınlıkların çoğunluğu için hâlâ söz konusu değildir.

Kendi dilleri hakkında bir yargısı olan yerli halkların çoğu, Elijah’ın (2002) literatüre ilişkin incelemesinde sözünü ettiği, Kanada’da gösterilen davranışları sergiler. Yerli halklar kendi dillerini ‘temel kültürel değer’(Smolicz, 1979) olarak görürler. Elijah’ın söz ettiği örneklerden biri, 9/90 Nolu İlk Ulusların Dillerinin Korunması Kararı, Özel Şefler Meclisi, Ottawa, Ontario-11 Aralık 1990, George Erasmus Ulusal Şef’ten alınmadır.

KONU: İlk Ulusların*** Dillerinin Korunması

- Dil, Yaratıcı'nın doğrudan bir hediyesi olduğu için;
- İlk Ulusların dilleri, halk olarak kim olduğumuzun temel taşı olduğu için;
- Kültürümüz, dillerimiz olmadan yaşayamayacağı için; ve,
- Kendi yerli dillerimizi kullanmak ve çocuklarımızı kendi yerli dillerimizde eğitmek, yerli olmamızın doğal bir sonucu ve sözleşmeden doğan bir hak olduğu için

Bu ülkenin yerli halkı tarafından ŞU KARAR ALINMIŞTIR:

İlk Ulusların dilleri, yerli halkın mirasının temel bir unsuru olarak korunmalı ve geliştirilmelidir ve Kanada Anayasası'ndaki yeri tam olarak sağlamaştırılmalıdır

Ve

AYRICA ŞU KARARA VARILMIŞTIR

federal hükümetin, (konfederasyon öncesi) sözleşmeler ve yasalar uyarınca, İlk Ulusların dillerinin bu haktan yararlanmalarını sağlamak üzere, bu dillere yeterli kaynak ayırmak bakımından ahlaki ve yasal yükümlülükleri vardır.

Manitonalı**** bir Maliseet***** olan Imelda Perley tarafından kaleme alınmış Maliseet Onur Yasası'ndaki sözler, benzer duyguları ifade etmektedir (Kirkness 2002:23'te söz edilmiştir):

*Büyükannele ve Büyükbabalar
Bizim için koruduğunuz
Dilimiz için size teşekkür ederiz
Henüz doğmamış olanlar için
Onu koruma sırası bizde şimdi
Dilerim bu gerçek olur.*

Aotearoa/Yeni Zelanda,¹⁶ Whanganui iwi'den Manu Metekingi, dil, kültür ve Doğa Ana arasındaki ilişkiyi güzel bir şekilde ifade etmektedir:

*** 'İlk Uluslar', Kanada'nın resmi bir statüsü olan ve olmayan 'Kızılderililerini' ifade eden bir terimdir. Şu anda Kanada'da 50'den fazla halk ve kültürel topluluk ve 50'den fazla yerli dilini temsil eden 630 kadar İlk Ulus topluluğu vardır (ç.n.)

**** Kanada'nın bir eyaleti

***** Amerika yerli kabilelerinden biri, (ç.n.)

*Dilimiz olduğu sürece
Kültürümüz olur
Kültürümüz olduğu sürece
Toprağımızı elimizde tutabiliriz*

Kanada'nın Britanya Kolombiyası'ndan Jeanette Armstrong, bu ilişkinin daha ayrıntılı bir analizini yapmaktadır:

Okanagan dilinde 'topraktaki yerimiz' ile 'dilimiz' için kullanılan kelime aynıdır. Dilimizi, toprağın dili olarak düşünürüz. Bu, toprağın bize dilimizi öğrettiği anlamına gelir.¹⁷ Hayatta kalmamızın yolu, toprağın bize kendi öğretisi olarak sunduğu dilimizi konuşmaktır. Bütün bitkileri, hayvanları, mevsimleri ve coğrafyayı bilmek, onlar için bir dil inşa etmek demektir.

Bizler toprağı ve bedenimizi de aynı hece kökü ile anlatırız. Bu, canımızın bedenimizin, toprağın bir parçası olduğu ve toprağın sahip olduklarından bize ulaşan bir şey olduğu anlamına gelir.¹⁸ Toprak, su, hava, diğer bütün yaşam formları, bizim bedenimizin oluşmasına katkıda bulunurlar. Biz yaşadığımız toprağız/yeriz. Bunu bilmemek ve bunu yüceltmemek, dilsiz ve topraksız olmak demektir. Yerinden edilmek demektir... Kendi toprağımda tehlike altında bir tür olmanın, toprağın da bizimle birlikte öldüğünü görmenin ne demek olduğunu biliyorum. Parçalanan, ağaçsızlaştırılan ve "gelişme" ile zehirlenen benim bedenimdir. Yok olup giden her balık, bitki, böcek, kuş ve hayvan benim ölen bir parçamdır. Hepsinin adlarını biliyorum ve onlara ruhumla dokunuyorum (Armstrong, 1996: 465-466, 470).

Mahendra Kumar Mishra¹⁹ dilin, kültürün, etnisitenin, toprağın ve felsefenin bölünmez bütünlüğü konusunda şöyle yazar:

Hindistan anayasası, kabilelerin anadilinde eğitimini teşvik ediyor ve hiçbir kabile mensubu bunu bilmiyor. Şimdi kabileler arasında farkındalık yavaş yavaş artıyor. Bu kabileler toprak için savaşıyorlar ve toprak, dil ve etnisite tek bir kelime ile ifade edildiğinden, dilleri için de savaşıyorlar. "Saora" bir etnik grup; bu etnik grup Saora Toprağı'nda yaşıyor ve Saora dili konuşuyor. Toprak-ve-dil, kabile [Saora] kimliğinin bir göstergesi/ifadesidir.

Dilin, toprağı, etnisiteyi ve hayat felsefesini anlatmakta büyük bir rol oynadığının ifade edildiğı, kabilelere ilişkin dünya görüşünü ortaya koyan bir yazı gönderiyorum.

Saora örneğı, Hindistan'daki tüm kabileler için genelleştirilemez; toprakla ilgili sorunlar genellikle toprak-kültür-dil-etnisite arasındaki bağın daha fazla farkına varılmasına yol açmıştır (bkz. Minati, 2009; Skutnabb-Kangas *ve diğerleri*, 2009, ikisi de bu kitap içinde). Kimliğe ilişkin müzakereler her zaman karmaşık bir süreçtir (Saikia & Mohanty, 2004).

Bütün bu anlatılanlar, Peter Mülhäusler'in bu tür 'soft' bilgiye verdiği ismi kullanacak olursak, "kelebek koleksiyonu" örnekleridir. Ama ben, dünyanın her köşesinden²⁰ gelen bu tür bilgilerin yine de temsil gücü olduğunu düşünüyorum.

İnsanların, kimliklerinin önemli boyutlarını oluşturabilecek bu özellikleri nasıl deneyimledikleri düşünüldüğünde, bu özelliklerden bazılarının (dil gibi) erken çocukluk döneminde edinildiğı ve bu dönemde öğrenilenlerin, daha sonra edinilen özelliklerden farklı olarak, insanlara özel bir nitelik verdiği açıktır. Bu olguyu kabul etmek, onu özcüleştirmek DEĞİLDİR; bu sadece, küçük çocukların bilişsel olarak daha olgun yetişkinlerden farklı bir şekilde dünyayı deneyimlediklerini kabul etmek demektir. Aksini iddia eden dilbilimciler, çocuk psikolojisi ve psikiyatrisi hakkında çok az şey biliyorlar. Bu tür bağlantıların farkında olanların ne dediklerine, örneğin Gloria Anzaldúa'nın 'Vahşi Bir Dil Nasıl Evcilleştirilir'de söylediğine kulak vermeliyiz:

Beni gerçekten incitmek istiyorsanız, dilim hakkında kötü konuşun. Etnik kimlik, dilsel kimliğin ikizidir. Dilim 'ben'im.

İnsanın kendisini nasıl tanımladığına saygı gösterilmesini gerçekten istiyorsak, yerli halkların ve diğerlerinin dil ve kimlik arasında bağlantı olduğu yönündeki düşüncelerine saygı göstermeliyiz; halkların kendi kendilerini tanımlama biçimi, yabancı araştırmacılarca sınıflandırmalarından daha önemli olmalı.

Yerli halkların/kabilelerin ve azınlıkların sesleri, akademik söylemlerde neredeyse hiç duyulmaz (ya da onlardan söz ediliyorsa, çoğu zaman istihzayla anılırlar, kendilerine saygı gösterilmez). Adı sanı olan bir

anadili veya anadilleri olup olmadığına, bunun kendileri için önemli olup olmadığına ve bunun korumak istedikleri bir şey olup olmadığına karar verme hakları yoktur. Onlar adına araştırmacılar, yöneticiler, politikacılar buna ‘karar verir.’ Yerli halkların ve azınlıkların seslerine kesinlikle saygı gösterilmemiştir ve hâlâ da gösterilmemektedir.

Bu durumdan kim yararlanıyor? Doğruyu söylemek gerekirse, yerli halkların/kabilelerin ve azınlıkların anadilleri konusundaki taleplerin küçümsenmesinde, kısmen egemen dili konuşan elitlerin farkındalık eksikliği yatar. . Ancak, birçok mit-yaratıcısının doğrudan veya dolaylı olarak savundukları şey olan dilin zorla değiştirilmesine ve dilsel soykırıma katılmak, sadece bilgi eksikliği veya farkında olmamakla açıklanamaz. Yukarıda ele alınan her iki tür mit-yaratıcı yaklaşımın temsilcilerinin paternalist***** iktidar ilişkileri içinde olduklarını iddia ediyorum. Yaptıkları araştırmalar genellikle kendi kariyerlerine ve neo-muhafazakâr ve/veya neo-liberal güçlere fayda sağlamaktadır. Bu araştırmalar, yerli halkların ve azınlıkların, ÇDE programlarıyla desteklenen dillerini koruma çabaları da dâhil olmak üzere, kendileri için oluşturdukları dilsel ve kültürel çeşitliliğe ilişkin meşru hedeflerle alakası olmayan, hatta bu hedeflerin gerçekleştirilmesini engelleyen araştırmalar olabilmektedir.

Yaklaşım C: “Ölü” ve ‘Ölmekte olan’ Diller Üzerine Çalışan ‘Arşivciler’

Bu üçüncü yaklaşım ise, örneğin, The Summer Institute of Linguistics (SIL) ve Hristiyan misyonerlik hedefleriyle ilgisi olan kuruluşlardan bazı (‘iyi niyetli’, Menk, 2000) insanlar (hepsi DEĞİL) tarafından temsil edilmektedir. Benim adlandırmamla (Skutnabb-Kangas, 2000: 237-238) bu ‘arşivciler’, ‘ölü’ dilleri kayıt altına almakla meşguldürler. Çoğu, aktif siyasi mücadeleyle bu dillerin korunması çabalarına katılmazlar ve dillerin neden öldüğüne ilişkin değerlendirmeleri genellikle ekonomik ve siyasal analizlerden yoksundur (örneğin, daha sonra UNESCO [2003a, 2003b] halini alan yapının ilk biçimleri – en son versiyonu böyle değil; eleştirel bir bakış için ayrıca bkz. Aikio-Puoskari ve Skutnabb-Kangas [2007]).

Bu kavram yaygın olarak Türkçe’ye “ataerkil” biçiminde de çevrilmiştir, ancak bu metin içindeki anlamı iyi niyetlerle de olsa daha çok dışarıdan müdahale etme şeklinde olan müdahale edileni pasifleştiren yaklaşımlardır. (ç.n.)

Poulston (1994) ve diğerlerine dayanarak aşağıdaki tanımlamalar kullanılabilir. Bir dil *ölü*,²¹ iken gerekli olan şey o dili *diriltmektir* (revival). Bir dil *ölmekte* iken, gerekli olan şey onu hayata geri *döndürmektir* (reversal); ve bir dil ilgisiz *bırakılmışken* gerekli olan şey onu *yeniden canlandırmaktır* (revitalization). 2 Ocak 2007’de, bu tanımlar kullanılarak yapılan bir Google aramasında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir: ‘dil’in yeniden canlandırılması’ (bir dile ‘ilgi gösterilmediği’ zaman) konusunda 249.000 sonuç, ‘dil’in hayata geri döndürülmesi’ (bir dil ölmekte iken) konusunda 1.110.000 sonuç ve ‘dil’in diriltilmesi’ (bir dil ‘ölü’ iken) konusunda ise 1.320.000 sonuç.

Toplam 2.679.000 sonuç söz konusuydu. Bunların çoğu (% 49,3) ‘ölü’ (=yok olmuş) dillerle ilgiliydi. Sonraki en büyük oran (% 41,4) ‘ölmekte olan’ (‘can çekişen’= çok ciddi olarak tehlikede olan) dillerle ilgiliydi. En düşük oran (% 9,3) ise ‘ilgisiz bırakılmış’ dillerle; yani halen kullanılmakta fakat hayatı tehlikede olan, eğer fonlarla, çokdilli eğitimle, araştırmalarla vs. desteklenirse korunabilecek olan dillerle ilgiliydi.

Kavramlara ve bu kavramların kullanılma sıklığına ilişkin bu küçük alıştırma bazı sorular doğuruyor. Çalışmaların çoğu (araştırmalar ve pratik çalışmalar) ‘ölü’ ve/veya ‘ölmekte olan’ diller üzerine mi yapılmaktadır? Bu durum, UNESCO ya da UNICEF gibi uluslararası örgütlerin çalışmaları için de geçerli midir? Fonlar için de aynı ilkeler mi geçerlidir? ‘Ölü’ ve/veya ‘ölmekte olan’ dillerle ilgili çalışmalara daha fazla fon mu sağlanmaktadır? Halen günlük kullanımda olan dillere, yani bu tür fonlardan en fazla yarar sağlayacak olan dillere daha az fon mu ayrılmaktadır? Araştırmacılar, dillerin, onları konuşanlarca/ ayrıca işaret dillerini kullananlarca sürdürülmesini ve geliştirilmesini (bazen yabancıların da desteğiyle) sağlayacak koşulları gerçekleştirmek için çalışmak – siyasal olarak çalışmak da dâhil – yerine, diller “ölmeden” hemen önce ya da zaten “ölü” iken, onları tanımlamak ve arşivlemekle daha fazla mı ilgilidirler? Diğer önemli bir soru da, bu iki seçenek birbirini dışlayan seçenekler midir? Bazı arşivciler her iki işi de yaptıklarını iddia ediyor olsalar bile, sonuçlar durumun böyle olmadığını göstermektedir. Ya dilsel insan hakları (DİH) ve fonlar ne durumda? Özellikle eğitim alanında ve ‘yaşayan’ ve ‘sağlıklı’ ama kullanımı sayıca az (dolayısıyla tehlikede olan) diller? Özellikle de Yerli halk dilleri ve bu dilleri konuşanlar için çokdilli eğitimi sağlayabilecek fonlarla ilgili durum nedir? Yerli halkların dilsel insan hakları ve bu halklara sağlanan fonlar bugün yeterli midir? HAYIR.

Aşağıdaki alıntı, (Deloria'nın 'ideolojik akbabalar' dediği) antropologlarla ilgili bir faaliyeti tanımlamaktadır. Bu yaftalama diğerleri için de geçerli olabilir mi? İçimizden bazı (sosyo)linguistler de buna 'eşlik' ediyor olabilirler mi? Peki ya misyonerler?

Birkaç yıl önce, Minnesota'nın Red Lake Chippewa kabilesi başkanı Roger Jourdain, antropologları teklifsiz bir şekilde arazisinden çıkardı. Bu, buzdağının görünür kısmıydı. Keşke daha fazla Kızılderili, Jourdain gibi düşünebilseydi. Neden antropologların özel hayvanat bahçesi olmaya devam edelim ki? Bilimsel üretimler bu kadar yararsızken ve gerçek yaşamla hiç ilgisi yokken, kabileler bilim adamlarıyla fonlar için neden rekabet etmek zorunda kalsınlar ki? (Deloria, 1988: 95)

Özetlemek gerekirse, yukarıda anlatılan üç yaklaşımın yanı sıra, sıkça nesnel olarak daha az dilsel ve kültürel çeşitlilik üreten eğitim modellerine öncülük etmekte olan çok sayıda başka yaklaşım da vardır. Eğitimle ilgili bu yaklaşımların eğitsel bazı ortak sonuçları vardır. Bu yaklaşımlar, ya yerli halkların ve azınlıkların çocuklarına kendi dillerinde değil de egemen bir dilde eğitim verilmesini savunarak eksiltici eğitimle sonuçlanır (ilk iki yaklaşım). Ya da, bazı arşivciler, birçok misyonerin yaptığı gibi, dilleri tanımlamanın yanı sıra eğitim faaliyetlerini destekleme çalışmalarına katılsa da, sonuç ya erken-terk geçiş programları ya da en iyi ihtimalle geç-terk geçiş programları olur. Birtakım erken dönem ilköğretim materyallerinin yanı sıra, misyonerlerin ürettiği okuma malzemelerinin çoğu dinsel içeriklidir. Yine de, arşivleme işinin büyük bir kısmının yararlı ve yapılması gerekli bir iş olduğunu, çoğu zaman eğitim alanında, ama sadece belirli koşullar altında, daha ileri düzeyde çalışma yapmanın önkoşulu olduğunu vurgulamakta fayda var. Arşivleme işi, daha etkin siyasal eğitsel çalışmalar ile birleştirilmelidir. Arşivlemenin, o dili konuşanların durumuna ilişkin bir yapısal, ekonomik, politik ve sosyal analiz çerçevesinde yapılması gerekir. Ve okur-yazarlık ile sözel dil becerilerinin, sırasıyla söz konusu topluluk ve eğitim açısından (bkz. Örneğin Mülhäusler [1996]) göreceli rollerine ilişkin analizler ve farkındalık oluşması gerekir.

Egemen dilde yapılan eksiltici eğitim, dilin değişmesine neden olur/katkıda bulunur. Eksiltici eğitimin,

- Yerli halkların ve azınlıkların (YHA) dilleri üzerinde;
- YHA'nın ebeveynleri ve çocuklarının davranışları üzerinde;
- YHA dillerinin kullanımı üzerinde;

olumsuz etkileri vardır.

Burada küresel bir olgudan söz ediyoruz. Eksiltici asimilasyon, insan haklarından tam olarak yararlanabilmeleri için yerli halklardan halen istenen bir şey. Hindistan'da 'geri kalmış kabileler' ifadesi hâlâ resmi olarak kullanımda – eksiltici eğitimle asimile edilinceye kadar 'geri kalmış' kabileler olarak anılırlar. Yerli halkların ve azınlıkların insan haklarından yararlanmaları ve yapısal/ekonomik ve siyasal bir bütünleşmenin sağlanması, birçok durumda hâlâ yerli halkların ve azınlıkların dilsel soykırımla asimilasyonunu gerektirmektedir (bkz. Schermerhorn, 1979; ve Cummins, 2009; Skutnabb-Kangas ve diğerleri, 2009, son ikisi bu kitapta).²²

Olanaklar

Hükümetler Eksiltici Eğitimle İnsanlığa Karşı Suç İşlediklerini Kabul Etmelidirler

Peki şimdi ne yapılabilir? Olası pozitif yaklaşımlar neler olabilir? Ne tür olanaklar var? Bu bölümün geri kalanında sadece iki meseleye değineceğim. Değişim için ne tür olanaklar olduğuna bakarken bu iki meselenin önemli olduğunu düşünüyorum:

1) Hükümetlerin, birçok yerli halkın ve azınlığın eğitiminde şu anda yaptıkları şeyin insanlığa karşı suç olduğunu bilmeleri gerekir. Bu, onları, çokdilli eğitimden yana olmaya istekli hale getirebilir. Elbette, bunu yapmaları için, ekonomik, politik vs. düzinelerce başka sebepler de vardır ve bu sebeplerden bazıları 'hava' tur, yani, hükümetin ve bütün toplumun yararınadır.

2) Bizler, araştırmacılar/educators olarak bu konudaki rolümüzün ne olduğunu bilmeli ve bu konuda ne yapacağımıza karar vermeliyiz. Eğitimde dilsel insan haklarını ve çokdilli eğitimi destekliyor muyuz – yoksa, insanlığa karşı işlenen suçlara iştirak mi ediyoruz? (bkz. Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008; Magga ve diğerleri, 2005).

Hükümetlerden ve eğitim otoritelerinden başlıyorum. Hem dillerin kaybolmasının hem de 'okumaz-yazmazlığın'ın en önemli PEDOGOJİK sebebi, yerli halkların ve azınlıkların yanlış dillerle öğrenim (asıl olarak kendi dillerinde eğitim görmek yerine yalnızca egemen bir dilde ve eksiltici asimilasyoncu bir programla eğitim) görmesidir. O halde sormak zorundayız: Dilsel insan hakları ve çokdilli eğitim bu durumu değiştirebilir mi? DİH ve ÇDE ile eğitimde dilsel soykırıma ve insanlığa karşı suç işlenmesine direnmek mümkün müdür?

Eğitimde dilsel insan hakları (diğer şeylerin yanı sıra yerli halkların ve azınlık çocuklarının çokdilli eğitim görmesini sağlar), dilsel soykırımı önleme mücadelesinde önemli (ama yeterli olmayan) BİR önkoşuldur. Aslında DİH diğer birçok insan hakkını talep etmek ve bu haklardan yararlanmak için de önemli bir önkoşuldur (bkz. Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994). Ancak günümüzde, hukuksal bağlayıcılığı olan uluslararası belgelerde, eğitimde dilsel insan hakları konusunda çok az hüküm bulunmaktadır (bkz. Skutnabb-Kangas, 2000, 2008a, 2008b). Eğitimde dilsel insan hakları bakımından şu anda sahip olduklarımızı çok az ve çok geç değinilmiş olarak nitelemek mümkündür. Dilsel insan haklarına ya da bu haklardan bazılarına yer veren anayasalar ve bağlayıcı olan/olmayan bölgesel ya da uluslararası belgeler hakkında bilgi yayabiliriz ve bunu yapmalıyız.

İncelemeler yaparak, dava açarak, tartışarak ve belki de en önemlisi, siyasal çalışmalar yaparak, yerli halkların ve azınlıkların eğitiminde dilsel insan haklarının rolü konusunda daha fazla farkındalık sahibi olmaları ve *buna göre davranmaları* için devletleri ve eğitim otoritelerini zorlayabilir ve onları buna ikna edebiliriz ve etmeliyiz. Yukarıda ele anılan, dil ile kültür, etnisite, kimlik, toprak ve su, yaşam felsefesi arasındaki bağlantıları anlamak ve analiz etmek, dilin - kişinin kendi dilinin ve diğer dillerin - varlığını gerektirir. İnceleme anlayış olmaksızın stratejiler planlamak ve harekete geçmek sonuç vermeyebilir ya da asimilasyona yol açan bir yöne kayabilir.

Günümüzde revaçta olan şey, yani bu bağlantıların inkar edilmesi ve insan haklarının, özellikle de dilsel insan haklarının rolünün küçümsemesi yıkıcıdır ve bu, bazı politikacılarca bir argüman olarak kullanılsın diye akademik söylemden yayılıyor gibi görünmektedir.²³ Devletler yerli halklara ve azınlıklara (hem 'ulusal' hem de göçmen azınlıklara), eğitim alanında en belirleyici haklardan biri olan dilsel

insan hakkını tanımayı reddettiğinde; ‘kişinin devlet okullarında parasız²⁴ olarak kendi dilinde eğitim görmesi hakkı’nı koşulsuz bir hak olarak tanımayı reddettiğinde, hem çocuklara hem de kendilerine - ve gezenimize - ciddi şekilde zarar verdiklerini bilmelidirler. Devletlerin olanakları vardır - bu olanakları kullanacaklar mı?

ÇDE Araştırmacılarının Olanakları? Bizim Rolümüz?

Önceden seçilmiş ve seçilecek olan temel yaklaşımlar, bu alandaki aktörler arasında süren iktidar ilişkilerine ciddi şekilde bağlıdır. Ne tür olanaklar olduğunu görmek için, bu iktidar ilişkilerini incelemek ve eşitsiz ilişkileri - belki de - destekliyor oluşumuzdaki ve böylece kasıtlı veya kasıtsız, yıkıcı ya da en iyi ihtimalle üzerinde uzlaşmış eğitim modellerinin seçilmesindeki rolümüzü analiz etmek zorundayız. Bartlett (2005), araştırmacıların, yöneticilerin, politikacıların vs. yerli halklarla ilgili çeşitli yaklaşımlarını, ulaşılabilecek hedefler bakımından kategorize etmiştir. Güçlü ÇDE modellerini ya da asıl olarak egemen-dildeki eksiltici eğitim modellerini desteklemekle az ya da çok dilsel çeşitlilik sağlayan yaklaşımlar, Bartlett’in bu temel kategorileri kullanılarak analiz edilebilir (Tablo 3.1, Bartlett’in kategorileri temelinde, 2005).

Bu yazıda daha önce ele alınan birinci (A) ve ikinci (B) tip mit-yaratıcıları, her ne kadar ikinci tipteki mit yaratıcıları kendilerini zaman zaman taraftar (dolayısıyla C yaklaşımının temsilcileri) olarak takdim ediyorlarsa da, paternalist yaklaşıma yakın gibi görünüyorlar. Gerçek bir seçim yapma şansları olmadan ve seçim yapma ihtimallerinin olup olmadığı ya da “seçimleri”nin uzun vadedeki sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan kendi asimilasyonları için çalışan yerli halklar ve azınlıklar, önlerine konulana rıza göstermek zorunda kalan bir yaklaşım içinde değerlendirilebilirler.

Tablo 3.1- Yerli halklara ve azınlıklara (örneğin dillerini ve kültürlerini korumak isteyen yerli halklara ve azınlıklara) yönelik farklı araştırmacı yaklaşımları

Yaklaşım	Yerli Halklar ve Azınlıklar kendi hedeflerini kendileri belirliyorlar mı?	Yerli Halklar ve Azınlıklar hedeflerine ulaşıyorlar mı?
Paternalizm	Hayır	Hayır
Savunma	Evet	Hayır
Rıza gösterme	Hayır	Evet
Dönüştürücü Güçlendirme	Evet	Evet

‘Hedef’, anadilinin sürdürülmesi ve çiftdillilik ya da dil kayması anlamındadır. Yerli halk ve azınlık çocuklarının grup düzeyinde başarısız olmalarına, küresel çeşitliliğin kaybolmasına ve insanlığa karşı suç işlenmesine devam edilmesine yol açacak uygunsuz tavsiyelerde bulunmamak üzere ÇDE’yi geliştirmek istiyorsak, ciddiyetle cevap vermemiz (ve buna göre davranmamız) gereken sorulardan bazıları şunlar olabilir:

- 1) *Yerli halklar ve azınlıklar, adı sanı belli bir anadiline veya dillerine sahip olup olmadıklarına karar verme hakkına sahipler mi, yoksa buna araştırmacılar – burada asıl olarak dilbilimciler ve sosyolinguistler - mi karar verir? (Ya da araştırmacıların yazdıkları veya tavsiye ettikleri/savundukları üzerinden düşünce oluşturabilecek hükümet temsilcileri, örneğin okul veya nüfus sayım yetkilileri mi karar verir?) Yerli halkların ve azınlıkların sesleri duyuluyor ve bu seslere saygı gösteriliyor mu yoksa bu sesler susturuluyor ve marjinalleştiriliyor mu, onlarla alay ediliyor ve kendileri damgalanıyorlar mı?*
- 2) *Yerli halklar ve azınlıklar, adadillerinin, kimliklerinin önemli bir parçası olup olmadığına karar verme hakkına sahipler mi yoksa buna araştırmacılar (dilbilimciler ve sosyolinguistler) mi karar veriyor? Yerli halkların ve azınlıkların sesi duyuluyor ve araştırmacılar ve hükümet temsilcileri bu seslere saygı gösteriyorlar mı yoksa bu sesler susturuluyor ve marjinalleştiriliyor mu, onlarla alay ediliyor ve kendileri damgalanıyorlar mı?*
- 3) *Yerli halklar ve azınlıklar, dil konusundaki seçimlerinin uzun vadeli sonuçları hakkında, araştırmalara dayanan bilgilere (bu seçimin aslında bir sorun olmadığı ve olamayacağı ve kişinin hem kendi dilini sürdürüp ve geliştirip hem de egemen dilleri iyi bir şekilde öğrenebileceğinin, yani üst-düzeyde çokdilli olabileceğinin pekâlâ mümkün olduğu bilgisi de dâhil) yeterince ulaşabiliyorlar mı? Araştırmacılar bu bilginin oluşmasına ve yayılmasına mı yardımcı oluyorlar yoksa zararlı mitler yaratılmasına mı yol açıyorlar?*
- 4) *Akademik söylemlerden, araştırmacıların/öğitimcilerin yaptıkları çalışmalardan ve dâhil olduğumuz süreçlerden kimler fayda sağlıyor? Kimler zarar görüyor?*

Birkaç örnek verelim. *Birleşmiş Milletler Yerli Halklar Hakları Bildirgesi*, 25 yıllık bir çalışmadan sonra, 13 Eylül 2007’de BM Genel Kurulu tarafından kabul edildi; 144 ülke lehte oy kullandı, 11’i çekimser kaldı, 33’ü oylamaya katılmadı ve 4’ü karşı oy kullandı (www.docip.org harika bir bilgi kaynağı). Aleyhte oy kullanan dört ülkeden, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve ABD’den kaç sosyolinguist ve eğitim alanında çalışan kaç araştırmacı, fikrini değiştirmesini sağlamak için kendi hükümetlerine yönelik lobi faaliyetinde bulundu? Ya da kaç, Bildirge’deki yerli halkların kendi kaderlerini belirleme hakkını ciddi şekilde sulandıran son dakika değişiklikleri yapmalarını engellemeye çalıştı? Çok değil... Türkiye, Kürtçe’nin resmi düzeyde kullanılmasını (bkz. Skutnabb-Kangas & Fernandes, 2008) yasaklarken kaç araştırmacı ve sosyolinguist bunu protesto eden metinlere imza attı? Örneğin, Dünya Müzik Festivali’nde (San Francisco’da, CA, Ekim 2007’de) eski bir Kürt şarkısını söyleyen çocuk korosundaki çocuklara dava açıldığında ve bu çocuklar ‘terörist propaganda yapmak’ suçlamasıyla²⁵ 5 yıl hapis cezasıyla karşı karşıya kaldıklarında, kaçı bunu protesto etti? Çok sayıda protesto metninde bizim alandan hiçbir araştırmacının adını görmüyorum.

Sonuç: Entelektüeller

Benim buradaki rolüm ‘nazik’ olmak değil. Bunun sebebini açıklamak için Edward Said’in, entelektüellerin rolü üzerine söylediklerini aktarıyorum:

Entelektüel, ...sıkıntı verici soruları, kamuoyunda açık bir şekilde ortaya koyan kişidir... hükümetlerin ve şirketlerin kolay kolay söz geçiremeyeceği kişidir... Bir entelektüelin, onu dinleyenlerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlaması diye bir şey söz konusu değildir: bütün mesele, sıkıntı verici, aykırı, hatta keyif kaçırıcı olmaktır (Said, 1994: 9-10).

Genellikle, çeşitliliğin devamının sağlanması konusunda kendilerinin nerede durduğunu değerlendirmek istemeyen kişiler, zaman zaman beni eğitimle ilgili dil meselelerini siyasallaştırmakla suçluyorlar. Guatemalalı şair ve devrimci, Otto Rene Castillo’nun, buna benim de benimsediğim bir cevabı var. Birkaç on yıldır şiirin ilk cümlesini alıntılılamaktayım. Bu defa size şiirin tamamını sunuyorum²⁶.

Apolitik Entelektüeller

Bir gün
apolitik
entelektüelleri
ülkemin,
sorgulanacaklar
halkımızın en sıradan
insanlarınca.
Onlara
ne yaptıkları
sorulacak,
ulusları
ölürken
yavaş yavaş,
cılız bir ateş gibi
küçük ve yalnız.

Kimse sormayacak
ne giydiklerini
öğlen yemeği sonrası
uzun uykularını,
kimse bilmek istemeyecek
hiçlik
düşüncesi hakkındaki
steril mücadelelerini
kimse umursamayacak
üstün mâli bilgilerini.
Yunan mitolojisi hakkında
Bir şey sorulmayacak onlara,
ya da içlerinden bazıları
korkakça
ölmeye başladığında
kendi kendilerinden nasıl tiksindikleri hakkında.
Hayatın
gölgesinde doğmuş
absürd
gerekçelerini sormayacaklar.
O gün
sıradan insanlar gelecek.
Apolitik entelektüellerin

kitaplarında ve şiirlerinde
 yer almayan
 ama günlük
 ekmeklerini ve sütlerini kazananlar,
 tortillalarını ve yumurtalarını kazananlar,
 arabalarını sürüp,
 köpeklerini ve bahçelerini düşünenler
 ve onlar için çalışanlar gelecek.
 Ve soracaklar
 “Siz ne yaptınız, yoksullar
 acı çekerken,
 yakıp kavururken şefkat
 ve hayat onları?”
 Benim tatlı ülkemin
 Apolitik entelektüelleri,
 Cevap veremeyeceksiniz.
 Sessizliğin akbabası
 yiyecek bağırsaklarınızı.
 Kendi sefaletiniz
 Ruhunuzu ele geçirecek.
 Utancınızla susup kalacaksınız.

Notlar

- 1 ‘must watch/listen’ video/ses kaydı, www.informationclearinghouse.info/article11635.htm. Erişim: 15 Ocak 2008.
- 2 Hamelink’e (1994:112) göre, McDonaldslaştırmaya ‘24 saat saldırgan bir pazarlama, insanları ekolojik bakımdan zararlı bir yaşam biçiminin uzun vadedeki zararlarıyla yüz yüze getirmeyen kontrollü bilgi akışı, yerel kültürel hizmet sağlayıcılara karşı rekabet gücü, yerel inisiyatifte engel olma, her şeyin yerel kültürel alana indirgenmesi dahildir’. Ritzer’in tanımında (1996:33), ‘McDonaldslaştırmanın temel boyutları’, ‘verimlilik, hesaplanabilirlik (ya da ölçülebilirlik), öngörülebilirlik, insan malzemesi yerine teknolojiyi koyarak giderek daha fazla kontrol gücü elde etme ve görünüşe bakılırsa rasyonel sistemlerin [Weber’in kullandığı anlamda rasyonel] kaçınılmaz sonucu olarak yan ürünlerdir - rasyonelliğin irrasyonelliği’dir.
- 3 ‘Dil’ kavramının çeşitli şekillerde nasıl anlaşıldığı konusunda bkz., örneğin Skutnabb-Kangas (2000:6-16), Skutnabb-Kangas ve McCarty (2008), Garcia (2009b), Makoni ve Pennycook (2006), Blommaert (2008) ve Mufwene (2008).
- 4 Başlangıcından (1994) itibaren 2004’e kadar Terralingua’nın başkan yardımcısı idim, bu nedenle ‘biz’ diyorum.

- 5 Bu, yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı/Aotearoa'nın Maori bölümünün yaptırdığı bir araştırmadır; <http://www.minedu.govt.nz/>.
- 6 '2. Madde'de koşul olarak ileri sürülen 'niyet'le ilgili hukuksal ve sosyolojik bir tartışma için Bkz. Dunbar ve Skutnabb-Kangas (2008)
- 7 Bu kavramların tanımları için bkz. Baker ve Prys Jones (1998), Skutnabb-Kangas (2000) ve Skutnabb-Kangas ve McCarty (2008); ayrıca, konuyu kendi bağlamında değerlendirme ve modellerin ötesine geçme gerekliliği açısından bkz. Benson (2009, bu kitap).
- 8 Bkz. örneğin, Ramirez, Yuen ve Ramey (1991) ve 210.000 çocukla - ABD'deki İspanyolca konuşan çocuklarla - yapılmış bugüne kadarki en büyük araştırma olan Thomas ve Collier (2002); araştırmanın özeti için bkz. örn. Collier (1989) ve Cummins (2009, bu kitapta) ve oradaki referanslar.
- 9 Bunu, 1970lerdeki, Cummins, ve Skutnabb-Kangas ve Toukomaa ile; 1990'lardaki Ramirez ve diğerleri, Thomas ve Collier, Cazden ve Snow vs. ile ve şu anda ABD'nin birkaç eyaletinde çiftdilli eğitimi yasaklayan yasalarla karşılaştırınız.
- 10 PFII için bkz. www.un.org/esa/socdev/unpfii/.
- 11 25 Haziran 2008 tarihli Eurolang News'tan, David Hicks yazısı, http://www.eurolang.net/index.php?option=com_content&task=view&id=3076&Itemid=1&lang=en. Erişim: 3 Temmuz 2008.
- 12 Hem maliyetleri hem faydaları 2000'deki kitabımda Bölüm 4'te ('Dilsel Çeşitlilik- Lanet mi Nimet mi? Sürdürülmeli mi Sürdürülmemeli mi? Neden?') ve sonraki birkaç yazımda listeledim. François Grin (2008), başka şeylerin yanı sıra hem teorik hem de ampirik argümanlar sunarak faydanın zarardan çok daha büyük olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bkz. François Grin'in web sayfası: http://www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/d-h/grinfrancois/francoisgrin-_eng.html.
- 13 Burada elimden geldiğince insanların isimlerini sıralamaktan kaçındım çünkü bu, yaklaşım sahiplerinden ziyade yaklaşımların ne olduğuyla ilgili bir konu. İsmi verilen bazı kişiler, anlatılan yaklaşımların 'en kötü' temsilcileri değildir. Örneğin Stephen May, çeşitliliği sorgulamak yerine (belirli koşullar altında) destekleyici içerikte binlerce sayfa kaleme almıştır.
- 14 Bu tür araştırmacıların argümanları, çoğu bu tanımlamadan/etiketlemeden nefret etse de, neo-liberal paradigmaya uymaktadır (tanımlar için bkz. Petrovic [2005])
- 15 Tjeerd de Graf, David Hough'dan, UNESCO Yaşam Destek Sistemleri Ansiklopedisi için yazdığı bir makalesini (Dilin Tehlike Altında Olması, Belgeleme, Koruma ve Sürdürme) okumasını ve yorumlamasını istedi. Buradaki alıntılar David Hough'ın makale ile ilgili yorumlarından alınmıştır.
- 16 Whanganui iwi (kabilesinden) bir Maori erkeği, Manu Metekingi bu sözleri Yeni Zelanda, Wellington'da Te PapaTongarewa Müzesi'nde 29 Kasım

2003-Mayıs 2006 tarihleri arasında açık olan Whanganui Iwi Sergisi'nde gösterilen bir filmde söylüyordu. Sergi 'Anavatanımız Whanganui Nehri ve Bizim Ondaki Yerimiz' hakkında idi. Whanganui İwi kabilesi mensupları şöyle diyor: 'Nehrimizin esenliği, mutluluğu ile bu nehrin halkının esenliği iç içedir' ('Ko au te awa, ko te awa ko au. Ben nehirim, nehir ben'im' temasıyla tanıtılan sergi broşüründen). Bu kişinin kimliği hakkında bana bilgi veren Te Papa personeline teşekkür ederim- bu kişinin ne adı ne de söyledikleri broşürde vardı, bunlar sadece filmdeydi.

- 17 Dil ile toprak arasındaki ilişki kutsal bir ilişki olarak görülmektedir. Yerli halklara mensup olmayanların, toprağın bu denli önemli oluşunu anlamaya başlamaları için bile kendilerine çokça kılavuzluk edilmesi gerekir. Avustralya'dan bir örnek: Awabakal dilini geri isteyen yerli halk mensubu kişilerin hiçbiri Awabakal soyundan gelmiyordu (Awabakal dilini konuşan son kişiler 1900'den önce öldüler);diğer bölgelerden ve halklardan idiler. Ama yine de Awabakal diliyle ilgili olarak 'dilimiz', 'kimliğimiz' diyorlardı. Amery'nin sözleriyle (1998: 94- bu Amery halini alacak olan metinden, 2000) ifade edecek olursak, 'Awabakal dilinin yeniden canlandırılması, öncelikle dil ve toprak arasındaki ilişkiye, bugün farklı kökenlerden gelen Aborijin halkından bir grubun yaşadığı yerlerin dili ile toprak arasındaki ilişkiye dayanıyor gibi görünmektedir.'
- 18 Bu tam anlamıyla bu manada da anlaşılabilir: bedenimizi inşa eden tüm yiyeceklerimiz topraktan gelmektedir.
- 19 Hindistan, Orrisa'da yürütülen büyük bir ÇDE projesinin koordinatörü Dr. Mahendra Kumar Mishra ile 4 Ocak 2007'de elektronik posta vasıtasıyla yapılan bir sohbetten.
- 20 2000 tarihli kitabımda daha yüzlerce var.
- 21 Bu terminolojiye kızıyorum ve örneğin Skutnabb-Kangas (2000)'de, 1.2 ve 1.3 alt bölümlerinde bunu eleştirdim de, ama burada diğer araştırmacıların tanımlarını ödünç aldığım için bu terminolojiyi kullanıyorum.
- 22 Ayrıntılar için bkz. benim 300 sayfayı aşkın, çokdillilik, çiftdilli eğitim ve yerli halklar/azınlıklar eğitimi, dilsel insan hakları, dil ve iktidar, İngilizce'nin yaygınlaşması vs. konularında hazırlamış olduğum bibliyografya, Tove Skutnabb-Kangas, <http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/Tove-Skutnabb-Kangas-Bibliography.html>
- 23 Örneğin Norveç'te bunun örnekleri var –Psikolog Sunil Loone ve Profesör Michael Seltzer, kişisel bilgi.
- 24 100'den fazla ülkede ilköğretim bile paralıdır –bkz. <http://www.katarinatomasevski.com/>. Dünya Bankası'nın eğitim alanından neden çıkarılması gerektiği konusunda bkz. http://www.brettonwoodsproject.org/art.shtml?x_542516 ve Katarina'nın diğer harika kitapları için bkz. <http://www.tomasevski.net/books.htm>.

- 25 Diyarbakır Çocuk Korosu, 3-7 Ekim 2007’de San Francisco’da Dünya Müzik Festivali’ne katıldı ve Kürtçe bir marş seslendirdi: ‘Ey Raqip.’ Diyarbakır Cumhuriyet Başsavcılığı, bu şarkının PKK tarafından resmi bir marş olarak kabul edilmiş olduğunu ileri sürerek koronun 16, 16 ve 17 yaşlarındaki üç üyesine dava açtı. 3 Nisan 2008 tarihli iddianamede, 18 yaşın altındaki bu üç çocuğun, 5 yıla kadar hapis cezasıyla cezalandırılması isteniyordu. Daha küçük çocuklar çocuk mahkemesinde yargılanmakla karşı karşıya kaldılar. Çocukların avukatı Baran Pamuk, bu şarkının 68 yıl önce, İranlı-Kürt şair Dildar tarafından yazılmış olduğuna işaret etti. Pamuk: “Bu şarkı, 1946’da ilan edilen ve bir yıl yaşayan Mahabad Kürt Cumhuriyeti’nin ulusal marşı olarak kabul edilmişti, şimdi de Kuzey Irak Kürt Federal Yönetimi tarafından resmi marş olarak kullanılmaktadır. 68 yıl önce yazılmış bir şiirin bir örgütün propaganda aracı olduğunu kabul etmek mümkün değildir. Söz konusu örgütün kurucuları, şiirin yazıldığı dönemde daha doğmamışlardı bile. Şarkıda bu örgütten söz eden bir ifade yoktur’ dedi. Çocuklar, dünyanın her yerinden gelen yoğun protestolardan sonra Haziran 2008’de beraat ettiler. (Kaynak: <http://www.antenna-tr.or>)
- 26 Bu şiir, http://www.geocities.com/marxist_lb/otto_rene_castill adresinden indirilebilir.

4. Bölüm

Çokdilli Bölgelerde En Etkili Eğitimin Tasarlanması: Çiftilli Modellerin Ötesine Geçmek

Carol Benson

Çevirmen: Burcu Yalçınkaya

Çiftilli Modellerle İlgili Bazı Sorunlar

Tekdillileştirme, çokdillileştirme, geçişli (erken ve geç terk), çift yönlü ve gelişim sürekliliği gibi, çiftilli eğitim alanında yer alan bir dizi eğitim modeli, araştırmacıların ve uygulamacıların, her bir dili ne derece ve ne amaçla geliştirdiğine bağlı olarak eğitim programlarını sınıflandırmalarına ve tartışmalarına olanak sağlamıştır. Mackey (1970) tarafından 90 farklı çiftilli eğitim modelinin detaylı bir şekilde sınıflandırılmasıyla ortaya çıkan bu modeller, sadece modellerin içerdiği pedagojik süreçler hakkında değil, modellerin altında yatan ideolojik varsayımlar hakkında da önemli noktalara değinen Skutnabb-Kangas (1984) tarafından bu literatürde pekiştirilmiştir. Bu noktada, anadilinin geçici kullanımı (daha egemen bir dilin içinde asimile olmak ya da bu dile geçmek) ile her iki dilin/bütün dillerin gerçek gelişimi ve sürdürülmesi (çift ya da çokdilliliğin gelişmesi) arasında ayrım yapabilmekteyiz. Diğer önemli bir ayrım Baker (2006) tarafından yapılmıştır. Bu ayrım, eksiltici çiftillilik yaklaşımını benimseyen ve ikinci dilin (D2) öğrenilmesi için birinci dilin (D1) geri çekilmesi gibi yanlış bir fikre dayanan zayıf programlar ile, eğitsel araştırma bulguları (yani en etkili dil ediniminin D1'in gelişmesiyle gerçekleştiği olgusu) ile daha uyumlu olan, arttırıcı yaklaşımları benimseyen güçlü programlar arasındaki ayrımdır.

Bu modeller, özellikle de okullarda hangi dillerin nasıl kullanılacağına belirlenmesine yönelik gizli müfredata ya da buradaki gizli değerlere dikkat çektikleri için, uygulama ve strateji aracı olarak oldukça değerlidir. Çiftilli programların sınıflandırılması, araştırmaya dayalı dil edinimi prensiplerini sosyo-psikolojik etmenlerle birleştirerek,

beklenmeyen sonuçları izah etmemize olanak sağlamıştır. Örneğin, tekdilli egemen dil politikalarının ve uygulamalarının doğrudan etkili bir dil öğrenimiyle sonuçlanmadığını, ya da çiftdilliliği hedeflediği ileri sürülen bütün yönetmelik ve uygulamaların sonuç olarak öğrenciler arasında çiftdilliliği geliştirmedini göstermiştir.

Ancak, kullanışlılığına rağmen modellerin uluslararası düzeyde siyasa aktarılmasında ve pratik uygulamasında bir takım sorunlar ortaya çıkmıştır. İlk sorun, bazılarının model bile denilemeyecek olması ve bazılarının ise zaten çiftdilli olmamasıdır. Örneğin, eksiltici tekdilli eğitim, öğrencilerin kendi dillerini sınıfta tanıyan bir yaklaşımın *olmaması iken*, ikinci bir dilde eğitim ise genellikle öğrencilerin evde konuşmadıkları bir dilin kullanılmasıdır; ve sonuçta her ikisi de *tekdillidir*. Diğer bir sorun da, geniş kapsamlı yaklaşımları, uygulamaları ve ideolojileri kapsayan herhangi bir modelin, söz konusu dillerin nasıl kullanıldığına dair ya da programların sonuçları hakkında genelleme yapılmasını zorlaştırıyor olmasıdır. Örneğin, Thomas ve Collier (2002), geniş ölçekli ve uzun vadeli çalışmalarının parametrelerini belirlerken, okulların kendi programlarına verdikleri isimleri esas alamayacaklarını fark etmiş, bunun üzerine her bir “modele” dâhil edilebilecek bir yaklaşımlar dizisi tanımlamak zorunda kalmışlardır. Bununla ilintili olarak, belli bir sosyodilsel bağlamdaki amaçları gerçekleştirmek için geliştirilen modellerin farklı bir bağlamda aynı amaçları gerçekleştirmesi beklenemez. Son olarak, modeller genellikle başlangıç ve sonuçları hesaba katmakta, neredeyse hiçbir zaman süreçleri içermemektedir. Ayrıca modeller aşırı basitleştirildiğinden, “çiftdilli eğitimin farklı türlerinin göreceli etkinliğini veya başarısını ya da başarısızlığını açıklamazlar” (Baker, 2006. 215).

Farklı ülkelerdeki ve bağlamlardaki eğitsel dil politikaları incelendiğinde, bu tür sorunların, modellerin yanlış uygulanmasına, hedeflenen amaçlara ulaşma potansiyellerinin yanlış yorumlanmasına ve hatta siyasi amaçlar uğruna programların yanlış adlandırılmasına yol açtığı görülmektedir. Daha pratik bir açıdan bakıldığında, modellerin günlük sınıf ortamında nasıl uygulanacağına yönelik olduğu kadar, benimsenen modellerdeki gizli mesajlar hakkında da akla takılan birtakım sorular bulunmaktadır.

Ben bu sorunların uluslararası bir boyutu olduğunu düşünüyorum, çünkü modeller üzerine çok fazla odaklanılmışken, bu modellerin altında yatan dile ve öğrenme prensiplerine yeterince önem

verilmemiştir. Bu sebeple bu bölümün amacı, çokdilli Güney ülkeleri bağlamlarından örnekler kullanarak, çiftdilli modellere göre çift ya da çokdilli programların sınıflandırılmasındaki sınırlamaları incelemektir. (Bu analizde coğrafi olarak net bir ifadesi olmayan Kuzey ve Güney terimlerini, yüksek gelirli ve düşük gelirli ülkelerin ayrımını yapmakta kolaylık olsun diye kullandım.) Diller ve öğrenme üzerine araştırma-temelli görüşleri gözden geçirip, bunların gerçek hayata uygulanmasındaki bazı sorunları tartışacağım. Son olarak da, etkili eğitim programları tasarlamak için daha kapsamlı bir yaklaşım önereceğim.

Kuzey Modelleri ve Güney Gerçekleri

Modellerin birçoğu Kuzey Amerika ve Avrupa'daki azınlık bağlamlarında geliştirilen politika ve uygulamaları temsil ederken, bunların bazıları (büyük ölçüde de en zayıf olanları) son 20-30 yıl boyunca düşük gelirli Güney ülkelerinde geniş ölçüde tartışılmış ve uygulanmıştır (bkz. Dutcher, 1994, 2004; Heugh, 2006; Hornberger, 1991; Skutnabb-Kangas, 2000). Bu bölüm, çokdilli bağlamlardaki biçimlerini de içerecek şekilde sıklıkla tartışılmış temel modelleri ele almaktadır.

Tablo 4.1 hangi dil veya dillerin kullanıldığı ve ne tür sonuçların beklendiği gibi temel özellikleriyle birlikte, zayıf/güçlü ve eksiltici/arttırıcı modeller olup olmadıklarına göre tartışılacak olan en yaygın modelleri sıralamaktadır. Bu modeller “çiftdillilere” yönelik olmalarına rağmen, yerel dillerde çift ya da çokdilli olabilseler de, genç öğrencilerin okul öncesinde egemen dile maruz kalmamış olabileceklerine, lütfen dikkat ediniz.

Tekdillileştirme Modeli

Yukarıda da bahsedildiği gibi tekdillileştirme, çiftdilli bir öğretim modeli değildir; egemen olmayan dilleri konuşan öğrencilerin, anlamadıkları dillerde okula gitmekten başka şanslarının olmadığı kasıtsız (*laissez-faire*) ya da kasıtlı (asimilasyon) politikalar sonucu karşımıza çıkmaktadır. Eğer yürütülen politika kasıtlıysa, bu politikanın tek gerekçesi, dile “olabildiğince fazla maruz kalınması gerektiği” miti, yani anadilini kaybetme pahasına egemen dile olabildiğince çok maruz kalınması düşüncesidir. Bu yanlış inanç tümüyle çürütülmüştür

(Cummins, 1998, 2000), ancak yine de dünyanın birçok yerinde bu yaklaşımın takip edildiği görülmektedir. “Yüz ya da bat” (Skutnabb-Kangas, 1984) olarak da bilinen tekdillileştirme, hem Kuzey hem de Güney ülkelerinde uygulanan, çocukların kendi dillerini, kültürlerini, kimliklerini ve tüm özsaygılarını değersizleştirirken, onları yabancı bir eğitim dilini kavramaya zorlayan zalimce bir öğretme şeklidir. Kuzey ülkelerinde tekdillileştirme, göçmen gruplara olduğu kadar bölgesel ve azınlık dillerini konuşanlara da dayatılmıştır. Bu da, bu topluluklara mensup öğrencilerin orantısız bir biçimde düşük eğitim sonuçları almalarına yol açmıştır.

Güney ülkelerinde ise tekdillileştirme modeli, azınlıklara olduğu kadar, çok sayıda çoğunluk topluluğa ve hatta öğrencilerin okul dilini konuşmadığı ve öğretmenlerin bu dili zorlukla kullanabildikleri bölgelere bile dayatılmıştır. Afrika ve Latin Amerika ülkeleri bağlamında ise tekdillileştirmenin kökeni, bölgedeki elitlere sömürgeci eğitimin verildiği zamanlara kadar gitmektedir. Bu sömürgeci eğitim, daha sonra insanların öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmadan kitlesel eğitime dönüştürülmüştür. Asya’da ise egemen dillere sömürgeci dil rolü verilmiştir. Bu yüzden Latin Amerika’da görülen *castellanization* (yerli halkların “İspanyollaştırılması”, bkz. Albo&Anaya, 2003) olayı, Vietnam’daki okul öncesi eğitimde ve yatılı okullarda Khmer, J’rai ve diğer etnik azınlık gruplarının Vietnam diline ve kültürüne maruz kalarak “Vietnamlılaştırılmalarıyla” paralellik göstermektedir (Kosonen, 2004, 2005).

Tablo 4.1 Yaygın Çiftdilili Eğitim Modelleri

Programın Adı	Öğrenci Tipi	Eğitim Aracı	Eğitimin Amacı (Toplumsal Amaç)	En Olası Sonuç (Toplumsal Sonuç)
Tekdilili (Eksiltici)				
Tekdillileştirme	Egemen olmayan dil/kültür	Egemen dil	İleri D2 becerisi (egemen dile/kültüre asimile olma)	Sınırlı çiftdililik, sınırlı okuma-yazma (ötekileştirme)
Zayıf (Eksiltici)				
Geçici	Egemen olmayan dil/kültür	Egemen olmayan dil/en egemen dile	İleri D2 becerisi (egemen dile/kültüre asimile olma)	Sınırlı çiftdililik, D1 okur-yazarlığının devam etmesi ya da devam etmemesi (olası bütünleşme)
Güçlü (Arttırıcı)				
Sürdürme	Egemen olmayan dil/kültür	Çiftdililik, temel odak D1 üzerinde	Çiftdililik/çiftdilili okur-yazarlık (çoğulculuk, zenginleştirme)	Çiftdililik/çiftdilili okur-yazarlık (eğer egemen tavırda değişiklik meydana gelirse çoğulculuk)
Çokdillileştirme modeli	Egemen dil ve kültür	Tekdililik; ya da odak noktasının D2 üzerinde olduğu çiftdililik	İleri D1 ve D2 becerisi (çoğulculuk, zenginleştirme)	Çiftdililik/ çiftdilili okur-yazarlık ya da sınırlı çiftdililik (eğer egemen tavırda değişiklik meydana gelirse çoğulculuk)
Çift yönlülük	Karışık egemen ve egemen olmayan dil/kültür	Çiftdililik	İleri D1 ve D2 becerisi (çoğulculuk, zenginleştirme)	Çiftdililik/ çiftdilili okur-yazarlık (her iki grup için de çoğulculuk/zenginleştirme)

Kaynak: Baker (2006), Cummins (2000) ve Skutnabb-Kangas (1984)'tan uyarlanmıştır.

Geçişli Model

Geçişli öğretim, genellikle çiftdilli eğitimin zayıf bir biçimi olarak tasvir edilir çünkü D1 sadece ya da çoğunlukla D2 için bir köprü olarak kullanılır ve D1'in kendisi bir amaç olarak görülmez. Aslında geçişli modeller, D1'in okul öncesi ve/veya ilköğretimin ilk yıllarında kısa süreli ve sözlü olarak kullanımı ile eğitim dilini D1'den D2'ye *geçirmeden* ya da *değiştirmeden* önce D1 okur-yazarlığının birkaç yıl boyunca geliştirilmesi arasında değişkenlik gösterir. Bunun gerekçesi Cummins'in (1981) *ortak temel yeterlilik* düşüncesidir. Bu fikre göre, D1'de edinilen dil bilgisi, okur-yazarlık ve kavramlar, D2'de sözel yetenekler geliştirildikten sonra yeniden öğrenmeye gerek duyulmadan D2'de de kullanılabilir. Bu, *aktarım* süreci olarak bilinmektedir denmektedir (bkz. Bialystock, 2001).

D2'ye geçmeden önce D1'in az ya da çok gelişmesi arasındaki farkı anlamak için *erken-terk* ve *geç-terk* geçiş modelleri arasında bir ayrım yapılmaktadır. İlkokul döneminin çoğunda ya da tamamında D1'i kullanan geç-terk programlarının, geniş kapsamlı ve uzun vadeli araştırmalarda erken-terk programlarına göre daha iyi sonuç verdiği görülmüştür (Thomas & Collier, 2002). Bunun nedeni, D1'den D2'ye en başarılı şekilde geçişin, anadilinde iyi bir dil ve okur-yazarlık temeli olduğu zaman gerçekleşmesidir. Odak noktası D2'yi öğrenme üzerinde olsa ve D1 yavaş yavaş kullanımdan kaldırılrsa da, geç-terk geçiş modelleri, öğrencilere özgüven kazandırma gibi etkili yararlar sağladığı gibi, onların okulda başarılı olmaları için gerekli olan, görece daha fazla D1 desteği de sunmaktadır.

Bir takım çiftdilli öğretim modellerinin uygulandığı Güney ülkeleri arasında, en yaygın model, maalesef erken-terk geçiş modelidir (Heugh, 2006). Bu programlar sadece iki ya da üç yıldan hemen sonra D1'den D2'ye geçişi teşvik etmektedir. Bu süre, D1'den etkili bir geçişin yapılabilmesi için gereken okur-yazarlık, iletişim ve akademik dil becerilerinin gelişmesi ve D2 aracılığıyla öğrenme için yeterli bir süre değildir. Heugh (2006), Afrika deneyimlerine dayandırdığı detaylı incelemesinde, hem erken-terk modellerini, hem de bu modelleri geçici önlemler olarak öneren uzmanları sert bir şekilde eleştirmektedir. Ben de erken-terk modellerinden şüphe ediyorum çünkü bu modeller genellikle egemen olmayan topluluklara verilen asgari eğitsel ve/veya siyasi ödünlere karşılık gelmektedir. Ayrıca önemli sonuçlar elde

etmenin güç olması (özellikle de beklenen D2 yeterliliği açısından), eğitimcileri ve aileleri anadilinin önemini kabul etmekten ziyade, D2'ye daha fazla maruz kalınması için uğraşmaya ikna edebilir (Benson, 2004a).

Sürdürme Modeli

Bu model, gelişimsel sürdürme olarak da bilinmektedir ve söz konusu dillere ayrılan zaman ve çabanın miktar olarak değiştiği bir dizi programları içermektedir. Ancak hepsi de, çiftdillilik (her iki dili/bütün dilleri anlamada ve konuşmada oldukça yüksek seviyede yetkinlik) ve çiftdilde okur-yazarlık (her iki dilde/bütün dillerde yüksek seviyede okuma ve yazma yetkinliği) amacını paylaşmaktadır. Anadilinin gelişmesi açısından bazı programlar bu modeli öne çıkarırken, yani D1'den D2'ye aktarımı sağlamak için anadilinde okur-yazarlık, öğrenme ve D2'yi sözlü dil olarak öğrenme ile başlarken, bazıları ileri sınıflardaki müfredatta yer alan, bilişsel olarak zorlayıcı, soyut öğrenme sürecini desteklemek için geri planda tutar. Bu programlarda ortak olan nokta, egemen olmayan dilin gelişmesi ve bu dilin en az ilköğretim sürecinin sonuna kadar (ideal olarak ise öğrencilerin okulda olduğu süre boyunca) müfredatın önemli bir ögesi olarak kalmasıdır.

Aşağıda bahsedilen ve aile dilinin gelişmesi (en az 12 yıl gerekmektedir), D2 öğrenimi (en az beş ya da yedi yıl gerekmektedir), D2'yi öğrenmek için sağlam bir temel olarak anadili yeterliliğinin gelişmesi ve okul süreci boyunca anadilinin gelişiminin devam etmesi ile ilgili esasları da içeren, sürdürme ve gelişim programlarını destekleyen çok sayıda bilimsel kanıt mevcuttur (bkz. Cummins, 2000). Bütün dünyada, bu esasların egemen dil konuşanlara yönelik öğretimi tasarlamak için takip edildiğine dikkat edilmelidir. Güney ülkelerinde bile, Güney Afrika'da İngilizce ve Afrikaanca konuşanların eğitiminde olduğu gibi, örnekler mevcuttur (Heugh, 2003).

Ancak Güney ülkelerinde, egemen olmayan dilleri konuşanlar için çok az da olsa birkaç sürdürme programı da mevcuttur. Hem Bolivya hem de Güney Afrika'nın, egemen olmayan dillerin sürekliliğine ve gelişimine, egemen olmayan dillerin egemen dil gruplarındaki kişilerce çalışılmasına ve herkese açık kültürlerarası bir eğitime yönelik resmi politikaları bulunmaktadır. Ancak politika ve uygulama arasında ciddi boşluklar vardır. Güney Afrika'da bu politika, Afrika dillerine

hakkaniyetli bir şekilde uygulanmamaktadır. Bolivya'da ise üst seviye ilk ve ortaokul için eğitimli öğretmenlerin olmaması, D1'in gelişimini büyük ölçüde sınırlandırmaktadır ve bu da, varsayılan öğretimin daha çok erken-terk geçiş yaklaşımını benimsediği anlamına gelmektedir (King & Benson, 2004). Etiyopya, ilköğretimde sekiz yıl boyunca eğitim aracı olarak anadilinin gelişimini destekleyen eğitim politikasıyla (ulusal dil olan Amharca ve İngilizce okulda ders olarak öğretilmektedir) daha iyi bir örnektir. Uygulama eksik olsa da bu model, merkezi olmayan üç bölgede, egemen olmayan dili konuşanlar için uygulanmıştır ve bu üç bölge, 4. ve 8. sınıfta ülke genelinde yapılan değerlendirme testlerinde, bütün alanlarda diğer programlardan daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Heugh, Benson, Bogale ve Gebre Yohannes, 2007).

Çokdillileştirme Modeli

Çokdillileştirme aynı zamanda sınıflandırmada güçlü bir çiftdilli model olarak düşünülmektedir, ancak bu modeli Güney ülkeleri bağlamına uygulamak kolay değildir. Bilinen en iyi çokdillileştirme programı 1960'larda Kanada'da geliştirilmiştir. Kanada'da her ikisinin de saygın bir yeri olan İngilizce ve Fransızca dilleri konuşulmaktadır. Burada çocuklarını bu tür programlara gönderen eğitimli aileler, resmi olarak çocuklarının çiftdilli olmalarına ve bu dillerde okuma-yazma becerileri geliştirmelerine yardım etme şansına sahiptirler. Çokdillileştirme programları, okur-yazarlığa ve içerik öğrenimine D2'de başlayan çocukların eğitiminde D2 öğretme yöntemlerini kullanır. Ancak D1 asla göz ardı edilmez. Aslında birçok çokdillileştirme programı D1'de okur-yazarlık eğitimini içerir ve hatta bunu içermeyen çokdillileştirme programları bile, bunu, ailenin D1 okur-yazarlığına ve sözlü dil gelişimine güvenerek yapar (Genese, 1987). Bu programlar Avrupa'da bölgesel azınlık grupları için dilin yeniden canlandırılması programlarına da uygulanmıştır (bkz. Baker, 2006). Çokdillileştirme programlarındaki öğrenciler birkaç yıl içinde D2'de yüksek seviyede kavrayıcı beceriler kazanırlar, ancak okuma ve yazmanın üretici becerileri daha fazla gelişim gerektirmektedir (Swain & Johnson, 1997).

Çokdillileştirme programları, Kuzey ya da Güney fark etmez, diğer bağlamlara uygulanmalarını zorlaştıran birtakım ayırt edici özelliklere sahiptir çünkü (1) çiftdilli öğretmenler öğrencilerin D2 dilini çok iyi seviyede konuşabilir (2) öğretmenler araştırmaya dayalı yöntemlere ve materyallere ulaşabilir ve (3) D1 hem okur-yazarlık hem de daha

sonraki eğitim için kullanılır (Tucker, 1986 Hornberger’de, 2003). Swain ve Johnson (1997:6), D1 için gereken açık desteğe sahip olmayan programlarda çokdillileştirmeteriminin “garantisiz uzantıları” olduğunu düşünmektedir. Bu yüzden Kuzey ya da Güney ülkeleri bağlamındaki bir azınlığa çokdillileştirme modeli uygulamaya çalışmak, daha çok tekdillileştirmeye benzeyen daha zayıf bir modelle sonuçlanabilir. Aslında bu daha önce, mesela öğrencilerin “barınaklı” sadece D2 üzerinden eğitildiği ABD’deki “yapılandırılmış çokdillileştirme modeli” (Lambert, 1984) örneğinde gözlenmiş bir durumdur.

Çift Yönlü Model

Çiftdilli eğitimin burada ele alınacak son güçlü biçimi, çift yönlü çiftdilli eğitimdir. Bu model, çokdillileştirme modeli gibi, Güney ülkeleri bağlamlarına kolayca uygulanamaz. Çift yönlü modeli kullanan sınıflarda, iki farklı dili anadilleri olarak konuşan eşit sayıda öğrenci bulunur. Diller egemen olsun ya da olmasın, katılımcılar diğerinin dilini öğrenmeyi seçer. Öğretmenler her iki dilde de yetkindir ve bütün öğrencilerin D2’yi öğrenirken (ve D2 aracılığıyla öğrenirken) D1’de gelişimini sağlayacak şekilde plan yaparlar. Bazı durumlarda bu, öğretmede ve öğrenmede iki dil arasında yarı yarıya (%50-%50) bir eşitliğin çıkmasını sağlarken, diğer durumlarda, egemen olmayan dile daha fazla oranda (%90-%10) yer verilmesine yol açabilir. Bu ikinci durum, egemen olmayan topluluktan olan öğrenciler için sürdürme modelinin ve egemen topluluktan olan öğrenciler için çokdillileştirmenin birleşimini temsil eder (Skutnabb-Kangas, 2000).

İki farklı dilsel altyapıdan gelen öğrenciler arasındaki etkileşim, ABD’deki karşılaştırmalı çalışmalarda, çift yönlü programlarda kaydedilen yüksek performans sonuçlarına katkı sağlamaktadır (Lindholm-Leary, 2001; Thomas & Collier, 2002). Ancak Kuzey ülkelerinde, egemen topluluktan olup da, egemen olmayan dili öğrenmek isteyen yeterli sayıda öğrenci olmamasından dolayı, çift yönlü modeller nadiren uygulanmaktadır. Sosyo-ekonomik farkın gruplar arasında daha da belirgin olduğu ve sadece az sayıdaki elit bir grubun egemen dili konuştuğu Güney ülkelerinde ise, böyle bir modelin, öğrencileri aynı oranlarda etkilemesi olası değildir. Bir olası durum, hem egemen hem de egemen olmayan dili konuşanların, marketlerde, sosyal hizmetlerde ve resmi olmayan alanlarda iletişim içinde olduğu ve böylece her iki grubun da diğerinin dilini öğrenmenin faydalı olabileceğini düşündüğü yarı-kentsel

bağlamda ortaya çıkabilir. Örneğin, Bolivya ve Güney Afrika'da, bu ülkelerin yukarıda bahsettiğimiz kültürlerarası politikalarından dolayı, elit kesimin çocuklarına egemen olmayan diller öğretilmeye çalışılmıştır; ancak çiftdilli kültürlerarası eğitimin, esas olarak egemen olmayan topluluktan kişilerin egemen dili ve kültürü öğrenmesine yönelik olduğu yönündeki düşünce ağır basmıştır (Albo' & Anaya, 2003; Chatry- Komarek, 2005).

MODELLERİN UYGULANMASINDAKİ SORUNLAR

Yukarıda da gösterildiği gibi, tablo 4.1'deki modellerin, bağlamsal farklılıklar ile egemen ve egemen olmayan topluluklar arasındaki daha derin sosyo-ekonomik uçurumlar sebebiyle Güney'de, Kuzey'de olduğundan daha farklı çağrışımları ve sonuçları vardır. Benson (2008) çalışmasından uyarlanan bu bölüm, modellerin nasıl kullanıldığını (ve kötüye kullanıldığını) göstermek için, Güney ülkelerinin çiftdillilik eğitim politikaları ve uygulamalarındaki son eğilimleri incelemektedir.

Egemen Bir Dilde Tekdillileştirme: Kırsaldaki Yoksullar İçin Yaygın Değilken, Elit Kesim İçin Oldukça Popülerdir

Tekdillileştirme modeli hiçbir zaman uluslararası kuruluşlar, hak örgütleri ya da eğitsel dili uzmanları tarafından açıkça desteklenmemiştir. Ancak yakın zamana kadar, eğitsel gelişim çabaları, ulusal eğitimde dil politikalarını, herhangi bir müdahalede bulunmaksızın takip etmeye yönelmiştir. Şimdilerde, tekdillileştirme modelinin, okulları oldukça etkisiz hale getirdiği, ayrımcılığa yol açtığı ve eğer Herkes için Eğitim planı bir gerçeğe dönüştürülmek isteniyorsa, öğrencilerin anadillerinin eğitimde kullanılmasının gerekli olduğu düşüncesi daha fazla kabul görmektedir. Bu eğilimin kanıtı, bir dizi girişimden gelmektedir: Güney Afrika ve Etiyopya gibi ülkelerde, geniş çapta anadili temelli eğitim politikalarının benimsenmesi; Malavi gibi, çiftdilli eğitimde deneyimi olan ülkelerde ek anadillerine kadar uzanılması ve anadilinin eğitimde kullanımının eskisinden daha uzun sürmesi; Kamboçya, Mozambik ve Tayland gibi ülkelerde, okul dışı eğitimdeki deneylere ve deneyimlere dayanarak, ulusal dillerin programa eklenmesi; Gana ve Gine Cumhuriyeti'nde ulusal dillerin planlı bir şekilde eğitime dâhil edilmesi. Papua Yeni Gine, ilköğretime 350-400 dil sokarak son zamanlarda öne çıkmıştır (Kosonen, 2005).

Bu arada, Güney ülkelerindeki elitler, çocuklarını bir Avrupa dilinin ve genellikle de İngilizcenin yoğunluklu olarak öğretildiği özel okullara

göndermek için önemli miktarlarda şahsi kaynak ayırmaktadır. Bu davranışın altında, egemen dilin, ancak bu dil (tek) öğretim aracı olduğunda en iyi şekilde öğrenilebileceği düşüncesi yatmaktadır. Bu bağlamda kullanılan terim çokdillileştirme olsa da, fiili pedagojik uygulamaların daha çok tekdillileştirmeye yakın olduğu görülür; zira bu uygulamalarda anadiline ya hiç önem verilmez ya da çok az önem verilir. “Uluslararası” dillerde eğitim veren özel okullara yönelik talep, dünyadaki pek çok şehirde, özel çokdillileştirme okullarının mantar gibi türemesine neden olmuş ve bu da iniş-çıkışlı bir etki yaratmıştır: elit olmayan ailelerin çocukları bu okullara girmeye başladığından beri, eğitim ve öğretimin kalitesi, Tanzanya (Rubagumya, 2003) ve Hindistan’da (Mohanty, 2006) olduğu gibi, ciddi şekilde sorgulanır hale gelmiştir. Elit aileler çocuklarını daha kaliteli okullara gönderebilmek için yeterli maddi imkânlara sahipken ve çocuklarının bir Avrupa dilinde eğitim almalarını sağlayabiliyorken, aynı şeyi kendi çocukları için isteyen daha düşük gelirli aileler ise düşük kaliteli “çokdillileştirme” eğitimi için büyük fedakârlıklarda bulunmakta, ancak muhtemelen çocuklarının kendi anadilleri yoluyla alabilecekleri daha kaliteli eğitim olanaklarını kaçırmaktadırlar.

İkinci / Yabancı Dilde Gerçekçi Olmayan Yüksek Yetkinlik Beklentisi

Anadilini içeren bir model benimsenmiş olsa da, aslında politika yapıcılardan ailelere kadar bütün taraflar, öğrencilerin egemen dilde, kendi anadillerindeki gibi bir yetkinliğe ulaşmalarını beklerler. Ancak nesiller boyu bu dillerin diğer dilleri konuşanlara dayatılmasından sonra, eğitimciler iki şeyin farkına varmış gibi görünüyorlar: (1) en zeki çokdilli öğrenciler için bile anadilindekine benzer bir yetkinlik söz konusu değildir ve (2) kendilerine miras kalan kültür, dil sermayesi ve zengin olanaklar sayesinde, bu tür bir eğitimden sadece veya çoğunlukla elit kesimler faydalanmaktadır (Bourdieu, 1991). Alexander (2000) gerçekçi olmayan bu beklentiyi, Güney Afrika bağlamında “karşı konulamaz ama sahip olunamaz İngilizce” şeklinde betimlemektedir.

Bir Avrupalı ya da kentli standardında, o dilde anadiline yakın düzeyde yetkinliği kazanmak sadece zayıf bir olasılık değildir, mevcut dil edinimi ve öğrenme teorilerine göre bu neredeyse imkânsızdır. Öğrencilerin ikinci ya da yabancı bir dilde yüksek derecede yetkinlik kazanabilmeleri için, o dilin dilbilgisi, fonetik ve diğer dilbilimsel

özelliklerini çalışmanın ve o dile yüksek seviyede yetkin olanlardan gelecek veri akışının yanısıra, genellikle o dilin düzenli olarak kullanıldığı bir çevrede, iletişimsel etkileşim yoluyla yapacakları sürekli ve düzenli pratik yoluyla, beslenmeleri gerekir (Baker, 2006; Cummins, 1999, 2000). Güney ülkelerinde, yabancı dili anadili olarak konuşan biriyle yaşayanlar ya da bu dilin konuşulduğu yere gidebilmiş olanlar haricindeki herkes için bu amaç tam anlamıyla gerçekdışıdır. Kuzey’de de bu amacın gerçekleşmesi imkânsızdır. İsveç’te İngilizce öğrenen İsveçliler bu duruma örnek olarak verilebilir. Anadili ortamının olmadığı bir durumda “anadiline benzer” şekilde ya da “standart dil” olarak o dilin öğrenileceğini beklemek akıllıca değildir. Bu, çokdilli bağlamlardaki öğrencilerin ikinci ya da yabancı bir dilde makul yetkinlik seviyesi kazanamayacakları anlamına gelmiyor. Ancak bu öğrencilerin, anadillerinde de sağlam bir zemin inşa edecek etkinleştirici öğrenme ortamına ihtiyaçları vardır.

Test Etmenin Ket Vurma Etkileri ve İleri Eğitimin Gerekleri

Bir eğitim sisteminin farklı seviyeleri arasında tutarsızlıklar söz konusuysa, olumsuz bir ket vurma etkisi yaratılır çünkü öğrenciler onlardan yapmaları istenen şeyin ileride kendilerine faydası olmayacağını görürlerse, muhtemelen bunu yapmayı reddedeceklerdir. Bu paralellik, bir testin, öğrencilere daha önce yapılması öğretilmiş olan şeyi kendilerinden tekrar yapmalarını isteme derecesine karşılık gelen, test etme yöntemindeki ket vurma etkisinden gelmektedir (bkz. Hughes, 2003). Heugh bu benzerliği, bizim dört üyeli araştırma takımımızın, ülkedeki farklı özerk bölgelerin anadilinde eğitimi nasıl uyguladıklarını görmek amacıyla gönderildikleri Etiyopya’da kurmaktadır (Heugh ve arkadaşları, 2007, bu kitapta 2009). Daha önce bahsedildiği gibi, ayağı yere basan bir ulusal politika olarak, Etiyopya’da ilköğretimin sekiz yılı boyunca anadili aracılığıyla eğitim öngörülmektedir. Bu, sürdürme ve gelişim modeli olarak da düşünülebilir ve bu politikaya en çok uyum sağlamış üç bölgedeki öğrenciler ülke çapındaki sınavlarda en iyi sonuçları elde etmişlerdir. Ancak söz konusu makul politikaya ve bu modelin başarısına dair bilimsel verilere rağmen, öteki bölgeler sekiz yıllık modeli benimsememiştir. Bunun yerine, İngilizceyi olabildiğince erken eğitim dili olarak kullanmaya yönelik bir kamuoyu baskısı oluşturulmuştur ve İngilizce eğitim veren özel okulların sayısı artmıştır. Peki neden? Bunun nedeni, Etiyopya’da ilköğretimden sonraki eğitimin nasıl örgütlendiğine, yani İngilizce eğitim veren ortaokul sistemine ve

Eğitim Bakanlığı ile anadili İngilizce olan destekçi kurumların bütün sisteme İngilizceyi yayma konusundaki geniş çaplı çabalarına bakılarak rahatlıkla anlaşılabilir. Anadilde eğitimi desteklemeye yönelik ya da oldukça yaygın konuşulan milli bir dil olan Amharcanın eğitici rolüne dair herhangi bir çaba yoktur (Heugh ve arkadaşları, 2007). Bu durumda, sistemdeki tutarsızlıklar etkili bir anadili modelinin genişlemesi yerine bu modelin hiçe sayılmasına neden olmuştur.

Dilin ve Öğrenme Prensiplerinin Bağlamları ve Açıklamaları

Çiftidilli modellerin farklı bağlamlardaki uygulamalarında karşılaşılan zorluklar ışığında, tartışmaların eksenini değiştirerek, yaygın olarak kabul edilen dil öğrenimi ve bilişsel gelişim prensiplerine ve bunların nasıl uygulanabileceğine odaklanmayı öneriyorum. Daha yüksek gelirli ülkelerde yürütülen araştırma verilerine dayanan bu prensipler, aynı zamanda Güney ülkeleri için de geçerlidir zira çokdilli bağlamların birbirinden oldukça farklı olduklarını akılda tutmamız gerekse de, söz konusu prensipler esas olarak insanın dil gelişimi ile ilgilidir. Eğer bu bilginin bir kısmı politika yapıcılara aktarılabilirse, program yapmakla sorumlu kişiler, beklentilerin şekillendirdiklerinden ziyade, kendi bağlamlarında mümkün olan programları tasarlayabilirler. Aynı şekilde, bu fikirler uygulamacılara aktarılabilirse, onlar da kendi materyallerini ve yöntemlerini tasarlamak ve bazı stratejilerin belli öğrencilerde işe yaramadığını gördüklerinde stratejilerinde değişiklik yapmak için daha donanımlı olacaklardır.

Bu prensiplerle doğrudan uyumlu olan çokdilli bağlamlarda eğitim programları tasarlamak, yeterli öğretmen olmaması, materyal geliştirme ve finansal kaynak kısıtlamaları yüzünden her zaman mümkün olmayacaktır ve çokdilli öğrenciler için bazı değişiklikler yapılmalıdır. Ancak bu prensipler hesaba katılırsa, öncelikle kısa vadede atılan adımlar, ileride etkili bir öğrenimi desteklemesi daha olası olan, teorik açıdan daha makul ve bu yüzden de hayata geçmesi mümkün olan programların planlanmasını ve uygulanmasını sağlayan koşulların oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Anadilinin Gelişiminin Önemi

Çocuklar ergenlik döneminde de, yetişkinlerin kullandığına benzer daha karmaşık yapıların ve iletişim yetkinliğinin diğer özelliklerini edinmek

de dâhil olmak üzere anadillerindeki becerilerini geliştirmeye devam ederler. Bu sürecin ne kadar sürdüğüne dair çeşitli değerlendirmeler olsa da, Dutcher (1994) tarafından yapılan araştırmaya dayanan ihtiyatlı bir değerlendirme, bu sürecin on iki yıl kadar sürdüğünü göstermektedir. Etkili bir gelişimin olabilmesi için, çocuğun okullarda sunulan yeni bilgi ve deneyimler kadar, kendisi ile aynı dili konuşan yetişkinlerle iletişim içinde olması ve onlardan duyduğu dille beslenmesi de gerekir. Okuma, yazma ve bilişsel gelişim bu sürece çok önemli bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Cummins, 2000). Bu nedenle, eğer çocuklar 6 ya da 7 yaşında okula başarlarsa, çocukların ilk okur-yazarlıklarını D1’de edinmeleri, D1’i dil olarak çalışmaları ve en azından 5. ve 6. sınıfa kadar D1 aracılığıyla öğrenmeleri yerinde olacaktır.

Çokdilli bağlamlarda, özellikle yazılı iletişimden çok sözlü özel iletişime dayanan durumlarda, yaş ve “yetişkin seviyesinde dil” arasındaki ilişki, bildiğim kadarıyla araştırılmamıştır. Ayrıca Güney’deki küçük çocukların sahip olduğu çokdilli sözlü beceri ve bu becerinin okulda daha iyi bir şekilde nasıl kullanılacağı ve geliştirileceği üzerine araştırma yapılması ilginç olacaktır. Çocuğun asıl anadilinin eğitimde kullanılmadığı durumlarda, söz konusu anadiline olan dilbilimsel ya da sosyal yakınlığı sayesinde ona “yakın” bir D2’nin, işe yaradığına dair yeterince kanıt vardır. Bu D2, bir Avrupa ve Afrika dilinin karışımından doğan karma bir dil (bknz: Gine-Bissau’daki Kiriol deneyimi için Benson [2003]; eğitimde ortak diller için Siegel [1997]), Tanzanya’daki Kiswahili ya da Etiyopya’daki Amharca gibi bir dil ya da Nijerya (Bamgbose, 2000) ve Hindistan’daki (Mohanty, 2006) bazı bölgelerin dilleri gibi bölgesel bir dil olabilir.

Egemen olmayan bir dilde okur-yazarlığa başlama konusunda, Güney ülkeleri bağlamına uygun metotları incelemek için en az iki neden var. Birinci neden, yabancı dilde eğitim almış öğretmenlerin tekrarları kullanmaya ve ezbere yönelik eğilimleri varken, çocukların kendi kendilerine şifre çözme ve anlamak için okumaları gerektiğidir (Benson, 2004b). Diğer bir neden ise, Trudell ve Schroeder’in (2007) son zamanlarda Bantu dilleri ile ilgili olarak dile getirdikleri gibi, belli bir dilin öğretimi için sıklıkla kullanılan fonetik okuma-yazma öğretme metotları, öğretilen başka anadillerinin dilbilimsel özellikleri ile o kadar da uyumlu olmayabilir.

İçerik Eğitimi İçin Kullanılacaksa D2'nin Geliştirilmesi Gerekliliği

Çocukların sadece D2 aracılığıyla müfredat derslerini öğrenmeye başlamadan önce, okulda en az 5 ila 7 yıl boyunca D2'yi ders olarak almaları gerektiğine dair elimizde yeterince bilgi mevcut (Hakuta, Butler ve Witt 2000). Bu durum, 3. sınıftan itibaren öğrencilerin karşısına ciddi bir zorluk olarak çıkan akademik dilin, bağlamından kopuk ve soyut doğasından kaynaklanmaktadır (Cummins, 2000, 2009, bu kitap). D2'deki temel iletişim becerileri yararlıdır ancak yüksek seviyede düşünmeyi ve öğrenme becerilerini geliştirmeyi sağlayabilmek için yeterli değildir. D2'yi öğretim dili olarak kullanmak, eğer öğretmenler bilgiyi anlaşılabilir kılmak için uygun teknikler kullanıyorsa D2 öğrenimine yardımcı olabilir (Krashen, 1985, 2002; Krashen & Brown, 2005).

Bu prensip, D2'nin, bu dili yüksek derecede yetkin bir şekilde konuşanlar tarafından okulda ve okul dışında oldukça yaygın olarak kullanıldığı Kuzey ülkelerinde yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Bir başka bağlamda Spolsky ve Shohamy (1999), İsrail'deki göçmenlerin, D2'yi bir araç olarak kullanmadan önce yedi ila dokuz yıllık bir D2 öğrenimine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Güney ülkeleri söz konusu olduğunda da, D2'nin en azından sadece beş ila yedi yıllık bir sürede etkili bir öğretim aracı olması beklenemez. 3. sınıftaki, okumayı öğrenmek ve öğrenmek için okumak arasındaki önemli ayrım, okulu bırakma oranlarındaki yüksek rakamların gösterdiği gibi, özellikle düşük gelirli ülkelerde sorunlu hale gelmektedir ve bu durum, öğretim dili konusundan ayrı tutulamaz (Heugh, 2006, 2009 bu kitapta). Ayrıca, D2 öğretiminin iletişime dayalı olabileceğini beklemek gerçekçi olmayacaktır. D2'yi “belli amaçlar için” öğretmek, diğer bir deyişle, öğretim D1 üzerinden ya da çiftdilli olarak yapılırken, öğrencileri müfredat konularını anlamaya hazırlamak daha verimli olabilir.

D1'de Yeterliliğin Sağlanması Başka Dillerin Öğrenilmesini Kolaylaştırmaktadır

Yaygın kanının aksi gibi görünse de, D1, D2 ve müfredat konularının öğreniminde ilköğretimin sonuna kadar en iyi öğrenci performanslarıyla sonuçlanan çiftdilli programlar, D1'de düşünmeyi ve öğrenmeyi teşvik eden programlardır. Her iki dilde öğretim ve öğrenme kalitesi, D2'ye olabildiğince erken ya da en yüksek seviyede maruz kalmaktan

çok daha önemlidir (Cummins, 1999, 2000; Heugh, 2006; Thomas & Collier, 2002). Öğrencileri D2'yi öğrenme “geçişine” yönlendiren bütün sistemler, öğrencileri önceki öğrenimin, deneyimlerin ve yetkinliklerin D1'e dayanan sağlam temelinden yoksun bırakmaktadır. Bu yüzden öğrenciler olabildiğince uzun bir süre anadillerini öğrenme fırsatına sahip olmalı ve eğitim hayatları boyunca anadilleri, müfredatın (en azından bir ders şeklinde) bir parçası olarak kalmalıdır. Sistem, ulusal çapta yapılan sınavlarda belli zamanlarda D2 bilgisinin gösterilmesini gerektirse bile, her iki dil/bütün diller öğrenilmeli ve çiftdilli içeriği olan sınavlar öğrencilerin bütün kapasitelerini kullanabilmelerine izin vermelidir.

Güney ülkelerinde uzun süreli anadili kullanımının D2 ve içerik alanlarında en iyi sonucu verdiğine dair bazı kanıtlar mevcuttur. Mesela, maalesef başarılı sonuçları ülke genelinde genelleştirilememiş olan (Bamgbose, 2000) Nijerya'daki altı yıllık Yoruba İlköğretim Okulu projesi (Akinson, 1993), ayrımcı köklerine rağmen şimdiki İngilizce tekdillileştirme modelinden daha iyi sonuçlar veren Güney Afrika'da daha önce uygulanmış olan Bantu Eğitimi (Heugh, 2003), anadilleri ilköğretim eğitimi için kullanan Eritre (Walter, 2008) ve Etiyopya (Heugh ve arkadaşları, 20007) gibi ülkeler bu duruma örnek verilebilirler.

Aktarma, Kolaylaştırılabilen Bir Süreçtir

D1'in geliştirilmesinin başka dilleri ve başka dillerde öğrenmeyi kolaylaştırmasının nedeni, dilbilimsel özelliklerin, kavramların ve anlamların aktarımının mümkün olmasıdır. Müfredata başka bir dilin eklenerek o dilde eğitim verilmesi, anadilinde öğrenilmiş olan kavramların yeniden öğrenilmesini gerektirmez. Başka araştırmacılar gibi Hakuta (1986) da, okur-yazarlık becerilerinin ve matematiksel yeteneğin hayatta bir kez öğrenildiğini gösteren açık kanıtlar göstermiştir. Tucker'ın (2003: 467) söylediği gibi, aktarımı kolaylaştıran durumları ve stratejileri daha iyi öğrenmeye ihtiyacımız olabilir, ancak “bu tür bir aktarımın gerçekleştiği gerçeği tartışma konusu dahi olmamalıdır.” D2'den D1'e aktarım gerçekleşebilirken (ve bu aslında önceki eğitimleri tamamıyla D2'de gerçekleşen yeni çiftdilli öğretmenlerin yetiştirilmesinde genellikle bir zorunluluktur) daha iyi bilinen dilde bilişsel beceriler ve stratejilerle başlamak daha etkili olacaktır (Krashen, 2002). Diller arasında aktarım, iki dilde ortak

olmayan hece, kelime ve dilbilgisi yapıları gibi özelliklerin açık bir şekilde öğretilmesiyle kolaylaştırılabilir (Bakınız: Baker, 2006).

Aktarım, Güney ülkeleri bağlamında da aynı derecede önemli bir öğrenme süreci özelliğidir. Hovens (2002), Nijerya’da kullanılan yeni bir değerlendirme metodu ile, tekdillileştirme metodundaki öğrencilerin D1’de okur-yazarlığı olmamasına rağmen, hem çiftdilli hem de Fransızca tekdillileştirme modeli sınıflarındaki öğrencileri her iki dilde de teste tabi tutarak, her iki yönde de aktarımın gücünü göstermiştir. Hovens, en başarılı sonuçların, sırasıyla, D1’de test edilen çiftdilli öğrenciler, D2’de test edilen çiftdilli öğrenciler, D1’de test edilen tekdillileştirme sınıfı öğrencileri ve D2’de test edilen aynı öğrenciler tarafından alındığını göstermiştir. Tekdillileştirme metodunun uygulandığı sınıftaki öğrenciler D2’deki okur-yazarlıklarını anadillerine uyarlayarak testlerin anlaşılmasını kendileri için kolaylaştırmışlardır, ancak anadilleri esas alınarak eğitim alan öğrenciler en başarılı performansı göstermişlerdir.

Güney ülkeleri durumunda aktarımın bahsetmeye değer iki farklı yönü daha vardır. Birinci özellik, Güney’deki çokdilli çocukların, yararlı ancak kullanılmamış dilüstü (metadilsel) farkındalıklarını, okul deneyimlerine katabilme durumlarıdır. Bunun bir örneği Alexander’ın (2007), çokdilliliğin “beşinci boyutu” dediği şeyde; yani diller arasında kolaylıkla çeviri yapabilme kapasitesinde görülür. Diğer özellik ise farklı yazı sistemleri kullanan diller arasında okur-yazarlık yetkinliğini aktarabilmektir. Kenner’in (2004) yeni çalışması, çocukların eşzamanlı olarak çifttilde okur-yazarlık geliştirebileceklerini ve aktarımın sanıldığı kadar tek taraflı ve doğrusal olmadığını ve Cummins’in (1981) dillerarası karşılıklı bağlılık hipotezinin çift veya çokdilli okur-yazarlık konusunda da geçerli olduğunu göstermektedir (bkz. Bialystock, 2001).

Bu bölümü sonlandırmadan önce, Tucker’ın (2003: 466) bahsettiğimiz prensiplerle ilgili olarak aşağıdaki noktaları gösterdiğini belirtelim: “Eğer amaç öğrencinin en üst seviyede müfredat içeriği öğrenmesi ve ikinci dilde yetkinlik geliştirmesi ise, o zaman öğrenciye bildiği bir dilde eğitim vermek için ayrılan zaman oldukça akıllıca bir yöntemdir.” Bu tartışmada benim eklediğim ancak aynı öneme sahip duyuşsal faydalar, hak-temelli mücadeleler ve biyolojik çeşitlilik çıkarımı (Skutnabb-Kangas, 2000) gibi, öğrencilerin eğitiminde, bildikleri bir dilin kullanılması gerektiği konusunda başka birçok ikna edici argümanın olduğu da hesaba katılmalıdır.

Gerçekçi Stratejilere Dayanan Etkili Öğretimin Tasarlanması

Bu savı özetlemek gerekirse, ben modelleri tartışmaktansa, dil edinimi ve öğrenimi prensiplerinin bütün taraflarca anlaşılmasını sağlamamız gerektiğini düşünüyorum. Bu, insanların var olan durumları değerlendirmelerine, ilgili amaçları tanımlamalarına ve bu amaçlara ulaşmak için en gerçekçi yolları belirlemelerine yardımcı olacaktır. Bu süreç aşağıdaki adımları içerebilir:

- dil edinimi ve öğrenimi prensipleri hakkında farkındalığın artırılması,
- eğitsel ve dilbilimsel bir dizi amacın belirlenmesi,
- mevcut insani, materyal ve mali kaynaklara gerçekçi bir şekilde bakılması,
- amaçlara ulaşmak için kısa, orta ve uzun vadede hangi müdahalelerin gerektiğinin belirlenmesi,
- sürekliliği olacak bir şekilde amaçlara hitap eden programlar tasarlanması,
- planlama, yol gösterme, düşünme, değerlendirme ve analizin döngüsel bir planlama sürecinin gerçekleştirilmesi.

Taraflar, yukarıda bahsedilen dil ve öğrenme prensiplerini anladıktan sonra plan yapmaya başlayabilir. İlk adım, bir eğitim dili programının tasarlanacağı durumları gerçekçi bir şekilde değerlendirmek olacaktır. Bu, ulusal seviyede genelleştirilmiş bir şekilde yapılabilir ancak farklı bölgelerin durumu, genelden farklılık arz ediyorsa, bu bir takım sıkıntılar yaratabilir. Bu yüzden duruma dâhil olacak farklı bölgeleri ve dil gruplarını incelemek için tüm imkânlar seferber edilmelidir.

Tablo 4.2, öğrencilerin, eğitimcilerin ve aile üyelerinin sahip oldukları önemli dilsel yetkinliklerin planlama tartışmalarına nasıl dâhil edilebileceğini göstermektedir. Tablo, Etiyopya'nın Oromiya bölgesi için doğru olması muhtemel bir kurgusal bilgi içermektedir. Gerçek dil yetkinliği bir kez edinilince, şu anki durum eğitim amaçları ile karşılaştırılabilir. Bu, kimden nasıl bir dil öğretimi ve/veya öğrenimi beklenildiğini ortaya koyacaktır. Son olarak, bu prensiplere atıfta bulunulması (diğer araştırmaya dayalı bilgiler kadar), amaçlara

ulaşılmasının gerçekçi olarak ne kadar süreceğine ve ne gibi kaynakların gerekli olacağına dair bilgi sağlayabilir.

Tablo 4.2’de gösterildiği üzere öğrenciler, okula A dilinde (kendi anadilleri, Afaan Oromo) yüksek konuşma becerisi ve B dilinde (ortak ulusal dil, Amharca) biraz sözlü beceri ile başlıyor. Öğrencilerin C dilinde (resmi dil olan İngilizce) hiçbir yetkinlikleri yok. Farz edelim ki okul sisteminin amacı öğrencilere bu üç dilde de yüksek seviyelerde yetkinlik kazandırmaktır.

Bu durumda öğrenciler okul dışında tamamıyla ya da çoğunlukla A diline maruz kalıyorlar çünkü aile bireyleri ve toplumdaki diğer insanlar A dilini konuşmaktadır. Bu yüzden A dili onların en güçlü dili ve lise eğitimine kadar devam eden, güçlü bir okur-yazarlık ve öğrenme temeli inşa etmek için kullanılan dildir. A dili son zamanlarda Oromiya bölgesinde sekiz yıllık ilköğretim süresince okur-yazarlık ve öğrenme için kullanılmaktadır. Öğrencilerin A dilinde yüksek seviyede okur-yazarlığa ulaşmaları beklenirken, öğretmenler ve okul idaresinin orta derecedeki okur-yazarlık seviyelerini geliştirmeleri gerekebilir. Neyse ki, sözel becerileri yüksek seviyede olduğundan, kısa bir kurs ve/veya bölgedeki diğer bilgili insanlarla pratik yapmaları yeterli olacaktır. Önceki deneyimlerine ve eğitimlerine dayanarak D1 formasyonu üzerine hizmet-içi atölyelerden yararlanabilirler. Sadece bazı eğiticiler ve müfredat programı yapanlar A dili için kaynak olarak hizmet verebilir ve bu kişilerin de formasyon eğitimine ihtiyaçları olabilir.

Tablo 4.2 Planlama için dil yeterliliğinin gösterimi

	A dili D1= <i>Afaan Ooromo</i>		B dili D2= <i>Amharca</i>		C dili D3= <i>İngilizce</i>	
	Dinleme/ Konuşma	Okuma/ Yazma	Dinleme/ Konuşma	Okuma/ Yazma	Dinleme/ Konuşma	Okuma/ Yazma
Öğrenciler	Yüksek	-	Düşük	-	-	-
Aileler ve toplum	Yüksek	-	Düşük	-	-	-
Öğretmenler	Yüksek	Orta	Yüksekten ortaya	Orta	Düşük	Düşük
Okul müdürleri	Yüksek	Orta	Yüksek	Yüksekten ortaya	Orta	Düşük
Eğiticiler ve Müfredat hazırlayanlar	Değişir	Değişir	Yüksek	Yüksekten ortaya	Orta	Orta
Amaç	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek	Yüksek

B diline gelince, okul dışında öğrencilerin bu dille olan ilişkileri sınırlıdır, çünkü B dili toplumun bazı üyeleri tarafından bazı alanlarda ve genellikle gençler ile yetişkinler tarafından konuşulmaktadır. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe B diliyle olan etkileşimleri artabilir ancak B dilindeki temel bilgilerini muhtemelen okul sağlayacaktır. B dili son zamanlarda 3. ya da 5. sınıfın başında bir ders olarak öğretilmektedir ve ortaokul öğretimi boyunca da zorunlu derslerden birisidir. Ancak son zamanlara kadar aynı müfredat, hem anadili konuşanlar hem de B dilini konuşanlar için uygulanmaktadır. B dilinin Etiyopya'nın önemli bir ortak dili ve ulusal dili olması nedeniyle araştırma grubumuz B dilinin öğrenilmesinin ve D2 olarak kullanımının artırılmasını tavsiye etmiştir (Heugh ve arkadaşları, 2007). Bu, B diline ilköğretim müfredatında daha fazla yer verilmesi, diğer bir deyişle ilköğretimin başlarında B dilinin ikinci/ yabancı dil olarak öğretilmesinin ve öğrenilmesinin güçlendirilmesi ve ilköğretimin üst sınıflarında bazı çift anadil metotlarının kullanılarak, hem A hem de B dillerinin ortaokulda kullanılması anlamına gelmektedir. Öğrenciler B dilini neredeyse tamamıyla öğretmenlerinden duyacakları için, öğretmenlerin yüksek seviyede konuşma yetkinliğine geçmelerini sağlayacak, B dilinde sürekli okur-yazarlık- eğitime ve pratiğine ihtiyaçları olacaktır. Söz konusu durumda A ve B dillerinin farklı alfabeleri vardır. Bu yüzden öğretmenler B dili alfabelerinin kurallarını hatırlatan ve/veya açıklayan notlara gereksinim duyabilirler. Ayrıca

öğretmenler, D2 müfredatı ve aracı olarak B diline erişebilmelerinin yanında, ikinci/yabancı dilde öğretim formasyonu üzerine hizmet-içi eğitimlere ihtiyaç duyabilirler. Okul müdürleri, eğitimciler ve müfredat hazırlayanlar çok iyi dil kaynağı kişileri olabilirler ancak bu kişilerin de D2 formasyonu bilgilerini yenilemeleri gerekebilir.

C diline ilişkin durum ise şöyledir; ne öğrenciler ne de aileler okul dışında bu dille karşılaşmaktadırlar. Hatta öğretmenlerin ve okul müdürlerinin bu dille olan etkileşimleri ve bu dildeki yetkinlikleri de sınırlıdır. C dili son zamanlarda 1. sınıftan başlayarak ders olarak öğretilmektedir ve 9. sınıfın başından itibaren ortaokulda tek öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Bütün ilköğretim öğretmenlerinin ikinci/yabancı dil formasyonunu edinmek kadar, dil becerilerini tazelemek amacıyla da hizmet-içi eğitimlere katılmaları gerekmektedir. C dili dersleri sırasında dinlenen radyo yayınları sınıf-içi pratiklere katkı sağlamaktadır. Ancak, bu dilin kullanılmaması ve/veya yetersiz eğitim yüzünden, ilköğretim öğretmenlerinin C dilindeki yetkinlikleri bu dili etkili bir şekilde öğretebilmeleri için oldukça yetersizdir ve okul idaresi de gerekli desteği verememektedir. İlköğretimdeki eğitimin şimdiki durumunu ve C dilindeki orta öğretimin Etiyopya'daki öğrencilerin çoğuna hitap etmediğini göz önüne alarak, araştırma grubumuz, öğretmenler bu dilde uygun yetkinliği kazanıncaya kadar C dilinin ilköğretim müfredatından çıkarılmasını tavsiye etmiştir; biz de bu dilin ortaokul seviyesinde öğretim aracı olarak ne derece kullanışlı olduğunu sorguladık (Heugh ve arkadaşları, 2007). Eğitimcilerin C dilinde sadece orta seviyede yetkinlikleri olduğundan, şu an için ilköğretimdeki öğrencilerin C dilinde yüksek seviyede konuşma ve yazma becerisi kazanmasını beklemek hiç de gerçekçi değil. Yapılması gereken şey, eğitim amaçlarını, en azından uygun eğitim ve dil değerlendirme mekanizmaları uygulanmaya başlayıncaya kadar, daha gerçekçi seviyelere çekmektir. Bu arada sağlam bir anadili-temelli öğrenim yapılması ve B dilinin D2 olarak esas alınması Oromiya bölgesindeki öğrencilere daha kaliteli bir eğitim fırsatı verecektir.

Etiyopya'daki bir bölgeye ait bu örnek, dil ve öğrenme konusunda gerçekçi bir tavır alınmasının, çokdilli durumlarda eğitim planlamalarına nasıl yarar sağladığını göstermektedir. Daha detaylı olarak da bu örnek, ilköğretime D1 ile başlayan, daha sonra D2 ve D3'ü önce ders ve ardından da ortaokulda D3'e "aktarımlar" şeklinde- ekleyen bir çeşit üç dilli modele dayanan Etiyopya politikasını açıkça göstermektedir. Bu

model ilköğretimin sekiz yılı boyunca D1 kullanıldığı için mantıklı ve hatta ilerlemeci görünebilir. Ancak, öğrencilerin mevcut dil becerileri ve insan kaynakları daha dikkatli incelendiğinde, sistemin amaçlarının şu an için ulaşılamaz olduğu görülecektir. Dil ve öğrenme prensipleri anlayışıyla bağdaştırılan bu analiz, pedagojik açıdan mevcut kaynakların üzerine inşa edilen bir sistemin nasıl tasarlanacağına ışık tutmaktadır.

Gelecek İçin Yönlendirmeler

Bu makalede Kuzey ülkelerine ait bir dizi çiftdilli modelin, çokdilli Güney ülkelerinde politika ve uygulama üzerine nasıl etki ettiği ele alınmıştır. Bu modellerin uygulamalarının, anadili temelli eğitime ilişkin etkili karar alma sürecine dahil olma konusunda sınırlı potansiyeli olduğunu ileri sürdüm ve var olan kaynaklar dahilinde eğitim amaçlarına nasıl ulaşılacağını belirlemek için dil ve öğrenim prensiplerine odaklanan, çift ve çokdilli programlara alternatif bir yaklaşım sundum.

Yukarıda gösterildiği gibi Oromiya bölgesi, öğretmen yatırımı yapmanın ve onları etkili kılmanın önemini göstermektedir. Bu nokta özellikle Chatry-Komarek (2003) tarafından vurgulanmıştır ve ayrıca maliyet-fayda analizleri ile desteklenmiştir (Heugh'un ele aldığı gibi, 2006). Başka bir yerde bahsettiğim gibi (Benson, 2004b), öğrencileriyle aynı topluluktan gelen öğretmenlerin, öğrencilerle ortak dile sahip olmanın yanı sıra geliştirdikleri dilüstü farkındalık, kültürel anlayış, yerel güvenilirlik, aileler/ebeveynler ile iyi iletişim gibi çeşitli yararlı becerileri vardır. Ancak yine de öğretmenlerin çiftdillik formasyonuyla birlikte D1 okur-yazarlığı ve kelime gelişimine ihtiyaçları vardır. Ayrıca başka dillerdeki yetkinliklerinin de geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Etiyopya durumunda gördüğümüz gibi, müfredata yabancı dili eklemek, ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin dil becerilerini geliştirme şansı veriyorsa mantıklı değildir.

Öğretmenler gerekli becerileri nasıl geliştirebilirler? Angola'da bir meslektaşımla yaptığım yeni bir çalışma bana, gerekli profesyonel iş gücünün, bölgesel dilleri kullanma konusunda yetersiz deneyime sahip olan ya da hiç deneyim sahibi olmayan öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, müfredat sorumluları ve dilbilimcilerden oluştuğu durumlarda, anadili-temelli eğitim programları başlatmanın zorluğunu hatırlattı. Angola'da üniversitedeki dilbilimciler tarihsel olarak Avrupa dilleri ile çalışmıştır. Şu an betimleyici ve uygulamacı dilbilim

fakültelerine ulusal dilleri dâhil etme çalışmaları yürütülmektedir. Angola gibi Güney ülkeleri bağlamında, egemen olmayan dil toplulukları üyelerine sunulan eğitim hizmetleri kalitesinin artırılması amacıyla uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Topluma dayalı okur-yazarlık ve alternatif eğitim programları bölgesel dilleri kullanarak daha fazla deneyim elde etmeye eğilimliyken, bu araştırmalar okul dışı eğitim kurumlarıyla iletişime geçerek yarar elde edebilir (Asya bağlamında bakınız: Malone, 2005).

Son olarak, daha önce bahsettiğimiz gibi, çokdilli Güney ülkelerindeki araştırmaların çiftdilli eğitim alanında epeyce katkı sağlayacağı oldukça fazla konu var. Bahsedilen bazı araştırma konuları şunlardır: öğrencilerin çokdilli sözlü yetkinlikleri ve okuma yazma becerileri arasındaki ilişki, D1 okur-yazarlığını öğretmek için kullanılan dile uygun stratejiler, aktarımı kolaylaştırmak için gerekli D2 kullanımının zamanı ve kalitesi, sadece/daha çok sonraki öğrenme süreçlerinde kullanılan D2'yi öğretmek için etkili metodoloji. Bu tür araştırmalar, çokdilli bağlamlarda gerçeğe dayalı anadili temelli programların tasarlanması sürecine çok değerli katkılar sunacaktır.

3. Kısım

Çokdilli Eğitimde Küresel ve Yerel Zorluklar ve Vaatler

5.Bölüm

Dilsel Çeşitlilik ve Egemen İngilizce Arasındaki Gerilim

ROBERT PHILLIPSON

Çevirmen: Burcu Yalçinkaya

Bu bölüm, İngilizcenin geçmişte ve günümüzde yayılmasına ve bu yayılmanın diller için ne anlama geldiğine bakarak, İngilizce hakkında nasıl düşündüğümüzü incelemektedir. Ayrıca Avrupa’da okul çağındaki çocuklara yönelik “üç dil formülü” gibi görünen küresel bağlamdaki birçok eğitim gelişmesinden de bahsetmektedir. Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği gibi sözü geçen Avrupalı kurumlar, anadili ve biri İngilizce olacak şekilde başka iki dil öğrenimini desteklemektedir. Avrupa’nın bazı bölgelerinde yüksek öğrenimdeki amaç, akademisyenlerin İngilizce ve bir ulusal dilde “eşit yeterliliğe” sahip olmalarını sağlamaktır. Bu, tüm üniversite öğretim üyeleri için Danca, İsveççe vb. kendi dillerinde olduğu gibi İngilizce okuma (yayınları takip etme) ve konuşmada da (ders vermede, danışmanlık yapmada) aynı seviyede yetkinlik geliştirmelerinin beklendiği anlamına gelir. Bu bölüm, özellikle de İngilizcenin dünya çapında yayılması *projesini* teşvik eden, İngilizcenin “ortak dil”, “küresel dil” ya da “uluslararası dil” olduğu şeklindeki yanıltıcı söylemlerde kullanılan kavramların açıklığa kavuşturulması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu projenin ürünü, çeşitli açık ve kapalı süreçler üzerinden markalaştırılmış ve pazarlanmıştır. Her türlü bağlamda İngilizcenin önde oluşu, İngilizcenin başka dillere bir tehdit teşkil edip etmediği, proje, ürün ve süreç üçlüsü bağlamında incelenmelidir.

Bağımsız Hindistan’ın önemli mimarları Gandhi ve Nehru, İngilizceye aşırı odaklanılmasına karşı uyarıda bulunmuşlardır. Zaman içinde iletişim, ticaret, politika ve teknoloji modellerinde çok fazla değişiklik olmuş olsa da, Gandhi ve Nehru’nun uyarılarını şimdiyle alakalı küresel uyarılar olarak yorumluyorum. Şirket güdümlü evrensel bir Amerika Barışı çağında yaşıyoruz. Bunun da anlamı, ABD’nin isteklerine ve dünya nüfusunun çoğunluğuyla savaşta olan şirket Amerikası’na karşı

çıkan herhangi bir devletin ya da hareketin kendisini Amerika Savaşı'nın içinde bulmasıdır. Bush'un "ya bizimlesiniz ya da teröristlerle" söylemi, müttefiklerin ya da "düşmanların" kutsal sözmüşçesine kabul etmesi beklenen tam bir devlet terörü söylemidir. Bunun aksine, İngilizceyi pazarlama ve yerleştirme söylemleri daha ihtiyatlıdır. Ancak bu söylemler genellikle Amerika imparatorluğunun amaçlarına hizmet etmekte, özellikle de İngilizceyi her derde deva bir ilaç gibi gören eğitim politikalarını gizlice yasallaştırmaktadır. Pek sık sorgulanmayan bu tür söylemler zihinlerin uyuşmasına neden olmaktadır. Amaç, eşit olmayan, sürdürülemez ve uluslararası insan haklarıyla çelişen bir dünya düzeni için "rıza üretimini" sağlamaktır. Bunun karşısında, eğitimciler olarak bizlerin daha adil seçenekler yaratması zorunludur.

50 yılı aşkın bir süre boyunca Mahatma Gandhi (Naik'ten alıntı, 2004: 255) ve Jawaharlal Nehru (Gopal'dan alıntı, 1980: 507) kendi uyarılarını dile getirmişlerdir:

Milyonlarca kişiye İngilizce öğretmek bizi köleleştirmektedir. Macaulay'ın attığı eğitim temelleri bizi köleleştirmiştir (Gandhi, 1908).

Hindistan'ı etkileyen hiçbir batıl inanç, özgürlük fikirlerinin benimsenmesi ve düşüncelerin doğru gelişimi için İngilizcenin gerekli olduğu fikri kadar büyük bir etkide bulunmamıştır. İngilizce, uluslararası ticaretin ve diplomasinin dilidir. Zengin bir edebiyat geçmişi vardır ve Batı kültürüne bir giriş mahiyetindedir. Bu yüzden birkaçımız için İngilizce bilmek gereklidir. (...) Bugün İngilizce kalplerimizde çok önemli bir yer edinmiş ve anadillerimizin yerini almıştır. İngilizlerle aramızdaki eşit olmayan ilişkiler yüzünden bu, hiç de doğal bir konum değildir. (...) İngilizceye duyulan bu kara sevdadan kurtulmak, kendi kendini yönetmenin gereklerinden biridir. (Gandhi, 1921)

Bazıları, İngilizcenin Hindistan'ın ortak dili olabileceğini hayal etmektedir. Bu düşünce bana, -bir avuç üst sınıf entelektüelin durumu haricinde- gerçek dışı görünmektedir. Bunun kitle eğitimi ve kültürü sorunuyla hiçbir alakası yoktur (...) En tutucu milliyetçilerimiz bile Hindistan'a yönelik İngiliz bakış açısıyla ne derece sınırlandırıldıklarını fark etmemektedirler. (Nehru, 1936)

Hindistan'da gerçek gelişimin yabancı bir dil üzerinden değil, sadece kendi dillerimiz aracılığıyla gerçekleşeceğine inanmaktayım. Hindistan'da yeni bir kast sisteminin yaratılmasını (İngilizce bilen sınıfın toplumun çoğunluğundan ayrılmasını) istemiyorum. Bu, olabilecek en kötü şey olur. (...) Gelecekte Hindistan'da İngilizcenin temel eğitim aracı olmasını düşünmüyorum. Bu eğitim aracı Hintçe ya da bir başka bölgesel dil olmalıdır. Sadece o zaman halklarımızla iletişim içinde olup birlikte büyüyebiliriz. (Nehru, 1956)

Nehru aynı zamanda haklı olarak, dilin toplumu birleştiren bir faktör olmakla birlikte, ayrılığı da tetikleyebileceğinden bahsetmiştir (Kurucu Meclis Tartışmaları, 1946-1950: 1411, Agnihotri'den alıntı, 2007: 194). Bağımsız Hindistan'da bu uyarılara dikkat edilmemesi, eşit olmayan sosyal politikalara yol açmıştır:

Bugünkü Hindistan'da İngilizce, sosyal etkinliklerin sonuçları üzerinde daha büyük bir kontrolün işareti olarak kullanılan, iktidarın dilidir. [...] Bağımsızlık sonrasındaki yıllar boyunca İngilizce, sosyo-ekonomik hareketliliğin en önemli göstergesi olmuştur. [...] Küreselleşen ekonomiyle birlikte İngilizce eğitim, sosyal sınıflar arasındaki ayrımı derinleştirmektedir. (Mohanty, 2006: 268-269)

Bunun etkileri, Hintlilerin büyük çoğunluğunun “sadece siyasi değil ekonomik, akademik, kültürel ve entelektüel haklarını da kaybetmesiyle”¹ sonuçlanan aşırı ayrımcılığı şahsen deneyimlemiş bir Hintli tarafından, ironik bir şekilde şöyle dile getirilmiştir:

Kanchhedia Chamaar, Tanrı'nın sadece İngilizce konuşup anladığını 18'ine geldiğinde ancak öğrenebilmişti. Bu kutsal dilli bilmemek 1970'lerde Delhi Ekonomi Okulu'nda bir utanç kaynağı olduğundan, Kanchhedia İngilizceyi gizlice öğrenmeye başlamış ve bu durum bugüne kadar devam etmiştir. Yüksek lisansından sonraki üç yıldan fazla bir süre, en az yüz seksen Hint şirketi, Kanchhedia'yı verimli istihdam açısından uygun bulmadı. 1980'lerde doktorasını yaparken Kanchhedia, ABD'deki üniversitelerde İngilizcesi akıcı olmayanlara bile insan gibi davranıldığını fark etti. Bu onuru Delhi'de hiç kimse ona bahsetmemişti. O zamandan beri de ABD'de saklanmaktadır. (Chamaar, 2007)

İngilizcenin eğitim dili olmasına yönelik yaygın isteği tetikleyen şey, Chamaar gibilerin duyduğu ızdıraba yönelik farkındalık ve İngilizcenin dünya çapında kullanılıyor olmasıyla birlikte dile getirilen ayrıcalıktır. Eğitim dili konusu Hindistan’da son yirmi yıldır ciddi bir şekilde ele alınmaktadır. Özellikle bölge uzmanları tarafından geçmişteki ve şu anki çokdillilik ile İngilizcenin Hindistan, Pakistan ve Sri Lanka’da üstlendiği çeşitli roller üzerine oldukça zengin bir akademik literatür bulunmaktadır. Bunu burada tekrarlayanın gereği yok (Afrika hakkında bakınız: Heugh, 2009 bu kitapta). Bunun yerine, yayılmacı, eksiltici İngilizcenin küresel ve bölgesel dil çeşitliliğini nasıl tehdit ettiğini inceleyip buna karşı çıkmayı ve daha adil bir dilsel düzen kurmayı sağlayacak yolları ele almaya çalışacağım.

“Kutsal” dile yapılan bu atıf, Hristiyan misyonerlerin, Amerika kıtası ile başlayarak küresel boyuta ulaşan Avrupalılaştırmada oynadıkları önemli rolü hatırlatmaktadır. İngiltere kraliçesi 1. Elizabeth tarafından verilen East India Company’nin (Doğu Hindistan Şirketi) ilk sözleşmesi 1600’e dayanmaktadır. Sözleşme, 1698’de (bu tarihte Hristiyanlık Bilgisinin Teşviki Topluluğu kurulmuştur) yenilendiğinde, sözleşmede “misyoner bir madde” de vardı. Bu madde, “şirketin iş merkezlerinde din görevlileri bulundurmasını ve 500 ton ya da daha fazla yükü olan gemilere bir rahip alınması gerektiğini” belirtiyordu (Parasher, 1991:29). 1838’de, o zamanlar 13 “sömürgeci” oluşan “ABD Yabancı Misyon Kurulu, Anglo-Sakson kültürün tüm dünyada yayılmasına yönelik inancı” öne sürmüştür (Spring, 1996: 145). Bu faaliyet bugün de devam etmektedir. Bunun bir örneğini, İngilizce öğretimi maskesi altında Çin’i Hristiyanlaştırmaya çalışan İncili Yayma Birleşmiş Topluluğu’nun² (United Society for the Propagation of the Gospel) internet sayfasında görebiliriz:

Dostluk Vakfı (Amity Foundation), Hristiyanlığın sadece Batı’ya ait ve Çinliliğe karşı olmadığını farkında olan insanlardan oluşmaktadır. Misyonerler Çin’den uzaklaştırıldığı için, bütün dünyadan İngilizce öğretmenleri göndererek Çin’deki Hristiyanları en etkili şekilde desteklemenin örneğini sunmaktadır.

Bu tür faaliyetler, ABD kaynaklı TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages – Diğer Dilleri Konuşan Kişilere İngilizce Öğretimi) gibi, İngilizce öğretmenleri dernekleriyle ilgili derin ahlaki ve mesleki sorular ortaya koymaktadır. Bu konu, yıllık toplantılarda

tartışılmaktadır ve aynı zamanda İngilizce öğretmeni de olan misyonerlere yönelik ve onların karşısında olan durumları da gösteren bir antolojide detaylı olarak ele alınmıştır (Wong & Canagarajah, 2009).

Hristiyanlığı tüm dünyaya yaymaya yönelik misyonerlik hedefi ile “küresel” İngilizcenin seküler gerçeği arasında bazı benzerlikler mevcuttur. Summer Institute of Linguistics’in (Dilbilim Yaz Enstitüsü) ortak kurumu olan ve *Etnologue* dergisini çıkaran Wycliffe Bible Translators (Wycliffe İncil Çevirmenleri), amacının “İncili insanlara en iyi anladıkları dilde iletmek olduğunu, bu amacı gerçekleştirmek için de Wycliffe’nin okur-yazarlığa, toplum gelişimine ve kilise ortaklığına odaklandığını” belirtmektedir.³ Hristiyanlaştırma projesi bu yüzden, genel eğitim konusu olarak görünen süreçler aracılığıyla teşvik edilebilir. Misyonerliğin amacı, ister azınlık dili ister İngilizce kullanılsın, kültürden bağımsız eğitim maskesi altında gizlenmektedir. Hristiyanlık ve İngilizcenin emperyal teşviki, ABD’nin küresel hâkimiyet projesinin belirtileridir.

Açık Kader ve ABD’nin Dünya Hâkimiyeti

20. yy’ın sonunda Cheney, Wolfowitz ve Rumsfeld gibiler tarafından tasarlanan neo-liberal proje (www.newamericancentury.org) 2002’de *Harper’s Magazine* dergisinin 305. sayısında (D. Armstrong, Harvey’den alıntı, 2005: 80) yer almıştır:

ABD’nin planı dünyayı yönetmektir. Dile getirilen kavram tek taraflılıktır, ancak aslında bu bir hâkimiyet çabasıdır. Bu plan, ABD’nin askeri gücünü devam ettirmesini ve dünya çapında kendisine karşı çıkacak yeni rakipleri önlemesini gerektirmektedir. Bu plan, ABD’yi hem müttefikleri hem de düşmanları üzerinde hâkimiyet kurmaya çağırmaktadır. Bu plan, ABD’nin daha güçlü ya da en güçlü olması değil tek güç olması gerektiğini belirtmektedir.

ABD’nin bu amacı iki yüzyıldır uygulanmaktadır. Başkan Harry Truman 1947’de şunları dile getirmiştir: “Bütün dünya Amerikan sistemini benimsemelidir. Amerikan sistemi ancak bütün dünya sistemi olursa Amerika’da varlığını sürdürebilir.” (Pieterse’den alıntı, 2004, 131)

Müttefikler üzerinde hâkim olma konusu NATO, BM, IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü vb. temel uluslararası kuruluşlarda olduğu kadar, Avrupa Sanayicileri Yuvarlak Masası (European Round Table of Industrialists), Transatlantik İş Diyalogu (Transatlantic Business Dialogue) ve Transatlantik Ekonomi Ortaklığı (Transatlantic Economic Partnership) (Monbiot, 2000) gibi kuruluşlarda da ele alınmıştır. Birleşik Krallık, ABD stratejik çıkarlarına bağlılığının göstergesi olarak, küresel ekonomideki rolü ve aktif askeri faaliyetleriyle bu modelin Avrupa'ya uygulanmasında başı çekmektedir.

Dünya hâkimiyeti sürecinde dil politikası oldukça önemli bir yere sahiptir (Phillipson, 1992, 2008a, 2008b). Kurumsal bir dergi olan *Foreign Policy*'de yer alan "In praise of cultural imperialism (Kültürel emperyalizme övgü)" (Rothkopf, 1997: 45) başlıklı makalede şunlar dile getirilmektedir:

Dünyanın ortak bir dil kullanmaya başlaması ve bu dilin İngilizce olması, ortak haberleşme, güvenlik ve kalite standartlarını benimsemeye doğru giden dünyada bu standartların Amerika standartları olması ve geliştirilen ortak değerlerin Amerikalıların değerlerinin olması, Birleşik Devletler'in ekonomik ve siyasi çıkarına olacaktır... Amerikalılar, dünya tarihinde, bütün devletler içinde kendi devletlerinin en adil, anlayışlı, sürekli kendini yenilemeye ve geliştirmeye en açık devlet ve gelecek için en iyi model olduğunu inkâr etmemelidir.

Bilindiği gibi İngilizce, Atlantik'in her iki tarafında da konuşulmaktadır. Başkan Winston Churchill, 24 Ağustos 1941'de Avam Kamarası'nda şunları söylemiştir: "...Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri, şükür ki insanlığın gelişimi için, aynı dili konuşup, büyük ölçüde aynı şekilde düşünmektedir..." (Morton, 1943: 152). Churchill'in "Hint fakiri"⁴ diye tanımladığı Gandhi, bu düşünceler İngilizcede dile getirilmiş olsa bile, bu düşüncelere katılmıyordu. Elbette bu, dillerin iyi ya da kötü amaçlar için kullanılabileceği gerçeğidir. Bu gerçeklik, taraflar birbirlerini yanlış anlayabilecekleri için genellikle dil konularını bulanıklaştırır.

Avrupa Entegrasyonu ve Dil Politikası

İngiltere, İrlanda ve Danimarka 1973'te Avrupa Birliği'ne katılmadan önce İngilizce, birliğin kurumlarında önemli bir rol oynamıyordu.

Bu tarihten sonra ise İngilizce gittikçe egemen dil olmaya başladı. Bu durum, Avrupa'daki hızlı ekonomik, siyasi, askeri ve kültürel entegrasyon süreci ile aynı zamanda meydana geldi. AB, 1958'de altı üye devletin ekonomik birliği olarak kuruldu ve üye sayısı giderek 2007'de 27'ye ulaştı. Prensip, her bir üye ülkenin egemen dili, AB'de şu anda sayısı 23 olan, diğer resmi ve işlevsel dille eşit statüye sahiptir.⁵ Dünyanın en geniş kapsamlı sözlü ve yazılı çeviri hizmetleri, AB'nin ana kurumlarında, Avrupa Parlamentosu'nda, Bakanlar Komisyonu ve Konseyi'nde (Phillipson, 2003) çokdilli iletişimi kolaylaştırmaktadır. AB dil konularını incelemek karışıktır, çünkü Avrupa'da dil politikasında çok fazla çeşitlilik ve değişkenlik söz konusudur. Bu da aşağıda sıralananlarla alakalıdır:

- “Ulusal” devletin tekdilli ideolojilerine dayanan dil milliyetçiliği, AB kurumsal çokdilliliği ve İngilizcenin AB sisteminde egemen dil olması arasında var olan, henüz çözülmemiş bir gerilim,
- Avrupa, devlet, bölge düzeyinde ya da yerel düzeyde yarışan gündemler,
- Dil hakları ve dilsel farklılığı içeren çok fazla AB söylemi, ancak hem ulusüstü seviyede (örneğin, AB internet sayfalarında ya da toplantılarda, AB belgelerinin bütün dillerde hazır bulunması) hem de 27 üye ülkede eşitlikçi olmayan uygulamalar,
- Tabanda (göçmenler ve ulusal azınlıklar) ve elit kesimde çift veya çokdilliliğinin artması, fakat birçok AB ülkesinde yabancı dil yeterliliği seviyesinin düşük olması,
- İngilizcenin hâkimiyetine giren üye ülkelerde, İngilizcenin ekonomi dili ya da ABD dili olarak, hiç sorgusuzca kabul edilmesi.

Teorik olarak, her bir üye ülkenin kültür, eğitim ve dil konuları açısından özel sorumlulukları vardır. AB'nin 1992'den beri bu alanlarda “destekleyici” bir rolü olsa da, gerçekte daha ağır basan güçler bulunmaktadır. Diller, ekonomi, medya ve popüler kültürün özgür olamayan pazar güçlerine bağlı olmakla birlikte, sınırlar arasında ayırım gözetmezler. 23'ten fazla AB resmi dili varken, AB üye devletlerinde yaklaşık 300 dil, belirli kısıtlamalarla olsa da, kullanılmaktadır.⁶ Birçok STK, azınlık gruplarının hakları için mücadele yürütmektedir. Avrupa Konseyi'nin⁷, yabancı dil öğrenimini güçlendirmeye çalışan politikalar yapmakla görevli bir Dil Politikaları Bölümü vardır. Bu bölümden,

bir ülkedeki dil politikası konularını incelemesi istenebilir. Ulusal Azınlıklar Çerçeve Sözleşmesi⁸ ve Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Anlaşması'nın⁹ uygulanıp uygulanmadığını, yine bu bölüm denetler.

Avrupa entegrasyonunun temel sorunlarından biri, hem devlet düzeyinde hem de her bir üye devletteki halk tabanında, “Avrupa’nın” ne olduğu (Skutnabb-Kangas, 2000: 181_194), AB’nin amacının ne olduğu (Phillipson, 2003) ve Avrupa “projesinin” vatandaşları nereye götürdüğü konusunda büyük bir belirsizliğin yaşanmasıdır. Bu belirsizlik, 2005’te Fransa ve Hollanda’da Avrupa Anayasası Anlaşma taslağının referandumda kabul edilmemesiyle ve birçok hükümetin bu anlaşmadan sonra sunulan “reform anlaşmasını”, yani Lizbon Anlaşması’nı referanduma götürmedeki isteksizliğiyle kendini göstermiştir. İrlanda, anayasal olarak referanduma gitmek zorundaydı: İrlanda, Haziran 2008’de Anlaşmayı reddetmiş, bu da AB’de büyük bir krizin çıkmasına neden olmuş ve elit kesim ile diğer vatandaşlar arasındaki ayrımı bir kez daha görünür kılmıştır. Bu durum AB’nin “demokrasi eksikliği” olarak dillendirilmektedir. Ayrıca, Türkiye gibi aday ülkelerin üyelik için yeterli olup olmadıklarını belirleyen kriterler konusunda da çeşitli belirsizlikler ve anlaşmazlıklar yaşanmaktadır (Phillipson, 2003: 29-35).

Tek bir pazar yaratarak Avrupa savaşlarını sonlandıracak kurumları ve yapıları oluşturan politikacıların birçoğu, bir Avrupa Birleşik Devletleri yaratma isteğiyle bu işe girişmişlerdir (Winand, 1991). AB, sadece bir Avrupa projesi değildir, çünkü ABD politikası olmasaydı AB de asla olmazdı. Politikaları düzenlemek üzere yıllık AB-ABD toplantıları yapılmaktadır. Son toplantılarda, küresel alandaki dış politikalar gibi, Transatlantik Ekonomi Entegrasyonu Planı da desteklenmiştir. Aslında bu durum, AB’nin sadık fakat küçük hissedar olarak, ABD’nin küresel politikasını kabul ettiği anlamına gelmektedir.

İngilizce dil hâkimiyeti, AB sisteminde devamlı olarak onaylanmıştır. Bunu, son kırk yıldan fazla bir zamandır, AB metinlerinin (kanunlar, yönergeler, politika beyanları) ilk taslaklarındaki dil seçiminde görebiliriz (Bakınız: Tablo 5.1). Almanca ve Fransızcanın kullanımında ciddi bir azalma görülürken, İngilizcenin olağan kurum dili olarak kullanımında hızlı ve sistemli bir artışın yaşandığı açıktır. Bu durum elbette İngilizce konuşan üye ülkelerin ve yüksek seviyede İngilizce yeterliliğe sahip olan kuzey Avrupa ülkelerinin çıkarlarını güçlendirmektedir.¹⁰

AB'nin demokrasi eksikliği, dil eksikliği ile yakından alakalıdır. Üç çeşit *Avrupa Dil Ayrımcılığı* olduğu söylenebilir (Phillipson, 2007):

- Birçok azınlık anadilinin okul ve kamu kurumlarının dışında tutulup tanınmaması,
- AB sistemindeki iç ve dış iletişimde diller arası fiili hiyerarşi,
- Özellikle İngilizceyi anadili olarak konuşanlar ve diğer Avrupalılar arasında uluslararası iletişimde ve bilhassa AB kurumları düzeyinde eşitliksizlik.

Tablo 5.1 AB metinleri taslaklarında dil seçimi 1970-2006

	Fransızca (%)	Almanca (%)	Diğer diller (%)	İngilizce (%)
1970	60	40	0	0
1996	38	5	12	46
2004	26	3	9	62
2006	14	3	11	72

İngilizcenin Yayılması ve *Ortak Dil (Lingua Franca)* Söylemi

AB'de ve Avrupa eğitim sisteminde İngilizcenin egemen konumunun devam etmesi, İngilizcenin ticari, siyasi ve askeri alanlarda ve “uluslararası” kuruluşlarda yaygınlaşmasını tamamlamaktadır. Almanların, Yunanların, Portekizlilerin ve Polonyalıların İngilizcede yeterli olmaları gittikçe daha çok beklenen bir durum olmaktadır. Baskıcı ve diktatörsal uygulamaların sonuçlarından bihaber şekilde, İngilizcenin kullanılmasını “normal” ve “doğal” karşılayan taraftarların yaptığı gibi, İngilizceden ortak dil olarak bahsetmek makul ve doğru mudur?¹¹ Başka bir yerde *lingua franca* (ortak dil) kavramının kökenini, değişen anlamlarını, kullanımlarını ve ABD'nin hükümrانlığını sürdürdüğü bir çağda bu kavramın yanlış kullanımının sonuçlarını inceledim (Phillipson, 2008b) ancak burada bir kaç temel noktadan bahsedeceğim.

İngilizceden ortak dil olarak bahsedilmesi, genellikle aynı anadili kullanmayan kişiler arasındaki “uluslararası” iletişim için İngilizcenin doğal bir araç olduğu imasını taşır. Bahsedilen doğallık, dilin birçok alanda temel toplum amaçlarına hizmet ettiği gerçeğinin karşısında yer alır. İngilizce daha doğru olarak şu şekilde tanımlanabilir:

- *Ekonomi dili* (lingua economica) (iş hayatında ve reklamcılıkta, şirket neoliberalizminin dili),
- *Duygunun dili* (Hollywood, popüler müzik, reklamcılık, tüketim ve hazcılık),
- *Akademi dili* (araştırma yayınlarında, uluslararası konferanslarda ve yüksek öğrenimde eğitim aracı olarak),
- *Kültür dili* (yabancı dil öğreniminin genel eğitimin bir unsuru olarak dil öğretimi ile birleştiği birçok ülkede hedeflenen, İngilizce konuşan ulusların edebiyat metinlerinde yer alan dil)
- Devletler arasındaki *Savaş dili* (ABD ve onun Afganistan ve Irak'taki yerel yardımcılarının, tüm dünyada 700'ün üzerindeki ABD üslerinin sayısını arttıran saldırıları).

Hindistan da dâhil olmak üzere birçok sömürge sonrası bölgede İngilizce, *elit topluluğun* temel dili olmuştur. Bu sürecin yoğunlaşması; siyasi bağımsızlığın kazanıldığı ve Birleşik Krallık, ABD ve daha sonrasında Dünya Bankası tarafından verilen geniş kapsamlı “yardım” ile, sağlama alınıp desteklendiği zaman iktidarda olan elit kesim için uygundu (buna Nehru da dâhildir: yukarıda alıntılarımız gibi, 1956'da Nehru'nun Hintçeden ve Hindistan'ın bölgesel dillerinden bahsetmesine rağmen bir bütün olarak Hindistan'ın dillerinden bahsetmemesi önemlidir.) İngilizcenin, Amerika'nın dili olarak dünya çapındaki varlığı, ABD'nin geniş çaplı ekonomik, kültürel ve askeri etkisi sonucudur.

Ortak dil eğer herkesi eşit sayan ve kültürel olarak tarafsız bir araç olarak anlaşılıyorsa, o zaman İngilizceyi ortak dil olarak ilan etmek yanlıştır. Eğer bu dil birilerinin anadili iken diğerleri için yabancı bir dilse, bu durumda ortak dil kavramı *haksız* bir kavramdır. Eğer dilin kültürden ve belli amaçlardan bağlantısı kesilmek isteniyorsa, bu durumda da ortak dil kavramı *yanıltıcı* bir kavram olur. Genel eğitimde bir konu olarak öğretilen dil için ortak dil demek *hata*lıdır. İronik bir biçimde, ortak dil kavramının, Kudüs'ü ele geçirip Anadolu'dan İslam'ı silmek isteyen Avrupalı Haçlıların kullandığı melez dili belirtmek için, Arapça ve Farsçadan türetilmesinde tarihsel olarak bir süreklilik vardır. Şimdi ise İngilizce, özgürlük ve demokrasi olarak pazarlanan küresel şirketleşmenin haçlı seferine duyusal olarak bağlıdır (Poole, 2007). İnsan hakları bu söylemden düşmüştür zira “düşmanları” eleştirmek için kullanılmadıkça gündeme gelmemektedir.

Bu küresel senaryoda Birleşik Krallık'ın, özellikle de Tony Blair'in rolüne, ünlü oyun yazarı David Hare şöyle değinmektedir:

Herhangi bir Amerika dış politikası ne kadar mantıksız, tehlikeli, yasadışı olursa olsun, şu anki başbakanımız, bu politikalardan oldukça memnun ve heyecanlı olduğunu açıkça belirtmektedir. [...] Biliyorlar ki, dış işlerinde bağımsız bir sesimiz olmasından vazgeçtik. Daha da kötüsü, bu bağımsızlığımızı, uluslararası kurumları ve kanunları sürekli göz ardı etmeye çalışan bir ülkeye verdik. Silah olmadan sadece konuşabiliriz. Anlaşma aslında şöyle: Amerika silah gücünü sağlar. Bize kalan da zıvalıkları yerine getirmektir. (Hare, 2005: 207, 208)

Bu tür bir söylem, eski ve yeni imparatorluklara içkindir. Hindistan'ın bağımsızlığı için 1931'de Londra'da yapılan işe yaramaz görüşmeler sırasında Gandhi şöyle yazmıştır: “Kendini aldatma konusunda dünyada Birleşik Krallık'la boy ölçüşecek belki de bir başka ulus daha yoktur.”¹² ABD'nin gururu da aynı böyledir.

Sınırları içerisinde tekdilliliği hâkim kılmaya çalışan devletlerin amacı, dilsel farklılığın ortadan kaldırılması olmuştur. Dilkırımı politikaları, dil ölümüne yol açan ve diğer dilleri yok eden canavar dili (*lingua frankensteinia*)¹³ destekler (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1996). Britanya adalarının iç kolonilerinde ve dünyanın Avrupalılaştırılmış birçok yerindeki durum budur. Skutnabb-Kangas (2000) “dil ölümü” ve “dil yayılması” gibi zararsız terimleri ve özneyi gizleyen kavramları kullanmaktan kaçınmakta, onun yerine *öldüren diller*, *dil katliamı* ve *dil soykırımı* (bu sonuncu terimi uluslararası insan hakları kanununa ve hükümet politikalarının tarihsel kanıtlarına dayandırmaktadır) gibi terimler kullanmaktadır. Swales (1996) bilimsel İngilizce üzerine bir ömür boyu çalıştıktan sonra, eğitimde diğer dillerin yok olmasından o kadar endişelenir ki, İngilizceyi tiranzor (*tyrannosaura*) olarak adlandırır. Kuzey Avrupa ülkelerindeki siyasi ve akademik çevrelerde yaygın etki alanını kaybetme endişesi, ulusal dillerin İngilizce canavarı karşısında tehlikede olduğu ve bu yüzden de Danca, Fince, Norveççe ve İsveççenin bütün alanlarda tamamıyla faal olmaları gerektiği algısına işaret etmektedir. Burada, İngilizce hayranı elitlerin “kendilerini sömürgeleştirmeleri” sonucu, toplumun büyük bir kesiminden kopmuş, İngilizce konuşan bir sınıfın (Nehru'nun terimiyle bir kastın) ortaya çıkması riski dile getirilmektedir.

Neredeyse on yıldır AB Komisyonu, İngilizce hayranlığına ve bu dilin Avrupa okullarında diğer dillerin yok olması pahasına öğretilmesine karşı çıkmaya çalışmaktadır. AB, *Çokdillilik İçin Stratejik Çerçeve*'sinde (2005) üye devletlerin aşağıdakileri taahhüt etmelerini önermektedir:

- Eğitimde anadilinde ve ilave iki dilde öğrenme¹⁴
- Çokdilliliği teşvik etmeye yönelik, özellikle de göçmen dillerinin öğretilmesini içeren faaliyetlerin uyumunu sağlayacak ve bu faaliyetlere yön verecek ulusal planlar oluşturmak,
- Yabancı dil öğrenimi için geliştirilmiş öğretmen yetiştirme programları,
- Erken yaştan itibaren dil öğrenimi,
- İçerik ve Dille Bütünleşmiş Öğrenme (Content and Language Integrated Learning/CLIL), yani yabancı dil öğrenilmesinin müfredat konuları ile birleştirilmesi,
- Yüksek eğitimde çokdilliliğin daha fazla araştırılması,
- Avrupa çapında dil test etme planı olan Dil Yeterliliği Avrupa Göstergesi'nin tanıtılması,
- Bilgi Toplumu teknolojilerinde dil öğreniminin daha fazla kullanımı,
- "Çokdilli ekonomide" dillerin kullanılması.

"Brüksel'in" fikirlerini takip etmek ya da bunları görmezden gelmek tamamıyla üye ülkelere bağlı olduğundan, AB girişimlerinin yerel etkisinin ne olacağını tahmin etmek imkânsız olacaktır. Dil politikaları konuları AB Eğitim Bakanları toplantılarının gündemine belirgin bir şekilde gelmez ancak hükümetlerin Komisyon'a uygulama hakkında düzenli olarak rapor sunmaları beklenmektedir. Avrupa Konseyi (daha fazla üye ülkeden oluşan tamamıyla farklı bir birim) çok sayıda dil politikası faaliyetleri ve araçları geliştirmiştir. Son yıllarda, "dil dostu" bir kamusal alan yaratmanın yanı sıra, yabancı dil öğrenimine çeşitli yaklaşımlar geliştirmek, dil sınavları hazırlamak ve ilgili ülkedeki bütün dilleri kapsayan ulusal bir dil politikası yapılmasını savunmak bir gibi bir dizi çok sayıda önemli Avrupa tasarısı oluşturulmuştur.¹⁵

Öte yandan, Avrupa'da dil politikalarında bir krizin varlığını gösteren birçok belirti de vardır. Avrupa çapında tek bir yüksek öğrenim ve

araştırma alanı oluşturmayı amaçlayan Bologna sürecinde işleyen pazar güçleri, İngilizceyi daha da güçlendirmektedir. Müdahil 46 ülkenin politika beyanlarında, uluslararası işbirliğinin ve öğrenci değişim planlarının, öğrencilerin çiftdilli olmalarını sağlaması için yapılmış hiçbir teşebbüs bulunmamaktadır (Phillipson, 2006). Bunun aksine “uluslararasılaştırma”, özellikle yüksek lisans ya da mezun öğrenci seviyesinde, Avrupa çapında “İngilizce aracılığıyla yüksek eğitim” anlamına geliyor görünmektedir. Benzer baskılar, AB kurumlarındaki çokdilliliğin iç yönetiminde İngilizce kullanılması ardında da yükselmektedir. Yeni eklenmiş olan Baltık dili ve merkez Avrupa dilleri kadar, Danca ve İsveççe gibi demografik olarak “küçük” olan dillerde mütercim ve tercümanlık yapanlar, kendi dillerinin ikinci sınıf muamelesi gördüğüne inanmaktadır. Bu durum, bütün dilleri destekleme söylemi ile dilsel hiyerarşi ve ötekileştirme gerçeklikleri arasında bir çatışma olduğunu açıkça göstermektedir.

Kıta Avrupası’ndaki yüksek öğretimde, birkaç ülkede yüksek lisans ve doktora seviyesinde İngilizce oldukça yaygınken, başka ülkelerde İngilizce sınırlı kullanılmaktadır ya da hiç kullanılmamaktadır. Doğa bilimleri ve İşletme gibi alanlarda ve sayıları gittikçe artan diğer alanlarda kullanılan birçok ders kitabı İngilizce hazırlanmakta, eğitimin çoğunluğu İngilizce verilmektedir. Öğrenciler hem anadillerinde (mesela Danca ya da Fince) hem de İngilizcede sınıf çalışmasında bulunduğunda eğitim iki dil aracılığıyla yapıldığından, bu tür çalışmalar çiftdilli eğitim olarak tanımlanmaktadır. İskandinav ülkelerindeki üniversitelerde ders kitapları İngilizce iken, yerel İskandinav dilinin eğitim aracı olması oldukça yaygındır. 10 ya da 20 yıl içinde durumun ne olacağını tahmin etmek imkânsız ancak İsveç ve Danimarka hükümetleri, yasalar yoluyla ulusal dillerin yüksek eğitimde kullanılmaya devam edeceğine dair kamuoyunu ikna etmeye çalışmaktalar.

Avrupa’nın şu an deneyimlemekte olduğu şey, dış/küresel ve iç/yerel birçok unsurdan etkilenmiştir. Aynı durum eski sömürgeler için de geçerlidir. İngiliz bakış açısıyla yazılmış, sömürgesizleştirme tarihleri üzerine bir araştırma, İngiliz-Amerikan ilişkileri arasındaki hassas dengenin ve geniş çaplı ABD ekonomik ve askeri faaliyetlerinin sömürge sonrası dönemde İngiltere’nin gücünü sürdürmesini kolaylaştırması da dâhil olmak üzere, imparatorluk sonrası güçlerin ve dış bağlamdaki unsurların, önemli küresel değişikliklerin birçok anlatısını ve yorumunu nasıl ortaya çıkardığını vurgulamaktadır (Darwin, 1999 552, 556):

Sömürgeleştirme tarihi, üç ‘alt-tarih yazımının’ birleşimini gerektirir: ‘düşüşün’ iç politikaları; göreceli gücün, zenginliğin ve hukukun uluslararası seviyede iç değişiklikleri ve yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde sömürge (ya da yarı-sömürge) politikaları. Birçok saygın resmi politika belgesinin gösterdiği gibi, arşivler, okuyanları kolaylıkla esir alır ve kendi kendine hizmet eden resmi zamanı tarihi anlatıya dönüştürürler. [...] En geniş bağlamda, ilgili ve önemli akademik bir konu olarak sömürgeleştirme yaklaşımı (dünya nüfusunu başka hangi tarihi deneyim birleştirir?), bizim metropolitan, uluslararası ve sömürge süreçleri hakkındaki bilgimiz ile eski yöneticiler olduğumuz kadar, eski yönetilenler olarak da tarihi olaylar karşısındaki hassasiyetimiz arasındaki hassas dengenin korunmasına bağlıdır.

Sömürge sonrası devletler, sömürgeleştirme döneminde İngilizcenin oynadığı rolden çok etkilenmiştir. İngilizce, eski sömürge elitlerini bir araya getiren ve eğitim dili aracı hakkındaki kararları oldukça etkileyen İngiliz Uluslar Topluluğu’nun amaçlarına hizmet etmiştir (Phillipson, 1992).

Bu yüzden, İngilizcenin dünya çapındaki, sömürge sonrası ve komünizm sonrası Avrupa ülkelerindeki, hatta Batı Avrupa’daki konumunu güçlendirmeye çalışan aleni ya da gizli birçok baskının ve pazar gücünün, İngilizcenin Avrupa dillerini tehdit edecek şekilde imparatorluk dili olmasını desteklediğini iddia etmek mantıklı olacaktır. Dolayısıyla faal dil politikası planı ve bu planın her bir ülkede uygulanması, acil bir ihtiyaçtır.

Bu noktada Avrupalılar, Avrupa dillerine, özellikle de İngilizceye aşırı odaklanılmasından kaynaklanan eğitim başarısızlığının ve son yıllarda kıta halklarının çoğunluğuna hitap etmeyen eğitsel gelişmelerin yaşandığı Afrika deneyiminden ders çıkarabilirler (Heugh, 2009 bu kitapta). Tanzanyalı bir bilimci olan Rubagumya (2004), İngilizcenin dünya çapında yayılmasında herhangi bir sorun görmeyenler tarafından oldukça iyi karşılanan, Brutt-Griffler’in (2002, Phillipson, 2004, değerlendirme) *World English: A Study of its Development* (Dünya İngilizcesi: İngilizcenin Gelişiminin İncelenmesi) adlı kitabının aksini kanıtlamaktadır. Rubagumya temel olarak, Brutt-Griffler’in İngilizcenin “tek taraflı olarak pasif öznelere dayatılmadığı, imparatorluk güçlerinin sömürgeleştirilmeye karşı mücadelelerinin bir

parçası olarak *ortaya çıktığı*” (Brutt-Griffler, 2002: 3, italik kelimeler orijinal metinde de böyledir) iddiasına karşı çıkmaktadır. Rubagumya, şunları savunmaktadır:

- Avrupa dilleri Afrika’ya sömürge döneminde *dayatıldı*. Afrikalılar bu dilleri öğrenmeyi kendileri *seçmedi*. (...)
- Bireysel olarak Afrikalılar bu dilleri (Fransızca, İngilizce, Portekizce) öğrenmeyi *seçmez*. Neredeyse bütün Afrika ülkelerinde eğitim dili eski sömürge gücünün dili olduğundan, okula gitmek başka bir seçenek sunmaz.
- Okula gitmeyip Avrupa dillerini de öğrenmeyen bireyler, okula gitmemeyi seçmemektedir. Okula erişimleri yoktur (Rubagumya, 2004: 134).

Rubagumya (2004: 136-139), bu küresel köyde ekonomik ve askeri olarak çok güçlü birkaç şefin ve çok sayıda güçsüz köylünün olduğunu eklemektedir. (...) Pazar, aslında imparatorluk ordularının yerini almıştır, ancak merak edilen, etkinin değişip değişmediğidir. (...) Bu yüzden, daha fazla İngilizce öğrenmenin Afrika’nın küresel birleşimine katkı sağlaması gibi bir durum söz konusu değildir. (...) Herkesin “Dünya İngilizcesine” erişiminin olduğu gibi, gerçekçi olmayan umutlar vermek etik değildir. İngilizce öğrenilmelidir, ancak sadece ek bir dil olarak.

İngilizcenin ardındaki etkili güçleri görmezden gelmemek önemlidir. İngilizcenin gücü, ister sömürge sonrası, ister komünizm sonrası, ister Batı Avrupa olsun, yeni bağlamlara uyum sağlamaktadır. İngilizcenin yayılması, “uzmanların” artık dilin bütün kullanıcılara “ait olduğunu” ve bu dilin İngiliz-Amerikan köklerinden sıyrılıp, herkese eşit şekilde hizmet ettiğini söylediğinden beri daha sinsice olmaktadır. Bu iddia, New York ya da New Delhi’de olduğu kadar, York’ta da hilelidir. Wierzbicka’nın, “günümüzde İngilizceye dayalı küresel iletişimin mihenk taşının ve koruyucusunun İngiltere İngilizcesi” olduğuna dair analizine (2006: 14) ve “İngiltere İngilizcesinin insani bir norm olarak algılanması eğilimine” karşı uyarısına katılıyorum. Probal Dasgupta (1993: 203,215-216) da benzer noktalara işaret etmektedir:

İngilizce bir mekân değildir. Bir emlak parçasıdır. Herhangi bir emlak durumunda olduğu gibi, biyolojik kimlikleri sürekli değişen

sahipler, İngilizce söylem alanlarında, normatif heceleme, imla ve noktalama, dilbilgisi, ses değişimleri ve (aksan ve diksiyonların farklı olabildiği) kelime sınırlarına ilişkin kuralları belirleme gücünü sahiptir. Hindistanlıların İngilizcesine, İngilizcenin sahipleri tarafından sonsuza kadar müsamaha gösterilebilir ancak bozuk bir biçim olarak görülecektir. Bu yüzden Hindistanlılar, anadillerine yakın bir yetkinlik elde etmeye ve Herrenvolk (efendi ulus) tarafından birey olarak görülmeye çalışmaktadırlar.

(...) Bu gerçeği yürürlükte tutan güçlere karşı çıkılmamıştır ve çıkılmamaktadır. Kendimize ait oyunlarımız için aramızda İngilizce bir terim oluşturabiliriz, ancak Anglo-Amerikanlar tarafından bizim yaptıklarımız kutsanmadıkça, bu terim dilin bir parçası olmayacaktır.

Proje, Süreç ve Ürün

Avrupa'da ve başka birçok yerde İngilizcenin şu anki rolüyle ilgili daha detaylı bir analiz, dili, *proje*, *süreç* ve *ürün* olarak göreceğinden, daha yararlı olacaktır. Hiç kimse İngilizcenin en ideal biçimde öğrenilmesinin gerekip gerekmediğini sorgulamıyor. İngilizcede yeterliliğin modern dünyada epey yararlı olduğu ve İngilizcenin bazı yapıcı, bazı ise kötü ve şeytani çeşitli amaçlara hizmet ettiği gerçeği su götürmez bir konudur. İngilizce dili kimilerine yeni kapılar açarken, bu kapılar diğerlerine kapatılmaktadır. Bu yüzden de, İngilizcenin küresel ve yerel bazda nasıl işlediğine yönelik daha detaylı bir araştırma gereklidir. Bu araştırma için aşağıda sıralanan noktalar yararlı olacaktır. Bu noktalar, projenin, sürecin ve ürünün birbirine bağlanma ve birbirini destekleme şekliyle alakalıdır.

*Ortak/canavar dil **projesinin** aşağıdakileri gerektirdiği düşünülebilir:*

- Devletin hayal edilmesi, bir cemaatin hayal edilmesi (Anderson, 1983), bölgesel ya da ulusal sınırları olmayan İngilizce kullanan bir cemaat,
- Yerel, ulusal, bölgesel, evrensel ve küresel birçok seviyede, çeşitli gündemlerle dilin birleşmesi aracılığıyla, insanları birbirine bağlayan geleneklerin (Hobsbawm & Ranger açısından, 1983), örneklerin, faaliyetlerin ve söylemlerin icat edilmesi,

- Sonuçta proje, hâlihazırda, neoliberalizm, sürdürülemez tüketicilik, şiddet ve dilsel neo-emperyalizm tarafından ele geçirilmiş bir dünyada (Phillipson, 2008a), ne tür bir toplum içinde yaşamak istediğimizi(bu konu üzerine Gandhi hayatını adamıştır) belirleyen metafizik seçimleri (Schumacher, 1977) ve felsefi prensipleri (Kant, 2004) ve bizi yönlendiren inançları, değerleri ve etik ilkeleri yansıtmaktadır.
- Seçimimiz ya biyolojik, kültürel ve dilsel farklılığın sürdürülmesine (<http://www.terralingua.org>) ya da bu farklılığın ortadan kaybolmasına neden olabilir ve şu an izlenen yollar endişe vericidir,
- Bütün bunlar İngilizce hakkında ve İngilizce için geniş bakış açıları geliştirilmesine vesile olmuştur. Eğer bu bakış açıları ortak dil kavramını, kültürlerarası toplulukta eşitliği ve simetriyi garanti altına alacak şekilde tanımlamıyorsa ve İngilizceyi sadece tek taraflı olarak teşvik ediyorsa, o zaman bu proje daha çok bir canavar dil projesidir.

Ortak/canavar dil sürecinin aşağıdakileri kapsadığı düşünülebilir:

- İnsanların çeşitli seviyelerde tanımladığı
- dil kullanımı ve dil öğreniminin uygulandığı topluluklar oluşturmak.
- Bu; kullanım, söylem ve etki alanı bağlamlarında,
- kişisel, kişilerarası, kültürlerarası ve alt kültürel olabilir.
- Bu durum, ırk, sınıf, cinsiyet ve dil yoluyla hiyerarşilerin olduğu toplumlarda,
- İngilizcenin prestijli, “normal” ve kural koyucu olarak algılanmasına, böylelikle de İngilizceyi anadili olarak konuşanların, bu dilin evrensel olarak yararlı ve kullanılabilir olduğunu düşünmesine ve diğerlerinin bu dili bazı durumlarda arttırıcı, bazı durumlarda ise eksiltici dil olarak öğrenmeleri gerektiği düşüncesine yol açmaktadır.

Ortak/canavar dil ürünü:

- Bu ürün, ekonomik/maddi sistemler, yapılar, kurumlar ve ABD imparatorluğu ile içiçe geçmiştir,
- Kültürel üretimde/yeniden üretimde ve tüketimde ideolojik olarak desteklenir,
- Siyaset, ekonomi, ordu, medya, akademi ve eğitim söylemlerinde desteklenir,
- Diğer dillerin “ölümünü” ve diltırımını normal gösteren İngilizce “hikâye” anlatıları, dilin “yayılması” ile desteklenir.
- İngilizcenin “uluslararası”, küresel, tanrı vergisi, zengin dil benzetmeleri yoluyla modern dünyada kullanımının “doğal” olarak algılanması sayesinde desteklenir.
- İngilizce konuşan egemen ülkelerde elit kesimin prestij kodu olarak desteklenir ve dilin sözcük ve tümce diziminde gizlidir.

İngilizcenin yayılmasının *canavar dilden* ziyade *ortak dil* eğilimlerini temsil edip etmediğinin deneme-yanılma yoluyla açıklığa kavuşturulması, bir takım sorular sorulmasını gerektirecektir ve bu soruların her biri, proje, süreç ve ürün olarak İngilizce ile alakalıdır:

- Herhangi bir bağlamda İngilizcenin yayılması ve/veya öğrenilmesi arttırıcı mı yoksa eksiltici midir?
- Söz konusu olan, ulusal dillerin dilsel sermayelerinin ellerinden alınması mıdır?
- Dengeli yerel dil ekolojisinin güçlenmesi mi yoksa zayıflaması mıdır söz konusu olan?
- Dil politikasıyla siyasi liderler ve şirket liderleri bizleri nereye götürmektedir?
- İngilizce çalışmalarında, eğitimde ve toplum dilbilimde uzmanlar, modern dünyada İngilizcenin birçok rolünü nasıl açıklayabilir?
- Akademisyenler kamu bilincine ve siyasi değişikliğe nasıl katkıda bulunabilir?

- Eğer egemen değerler küreselse İngilizce yerel ihtiyaçlara mı hizmet ediyor yoksa sadece bu dili kullananları Amerika imparatorluğu projesine mi bağımlı kılıyor?

Bu sorular, bu kitapta sunulan çeşitli ülke çalışmaları ile ilişkilendirilerek araştırılabilir. Bunun için, örneğin, Afrika eğitimi ile ilgili çalışmalar, İngilizcenin bir canavar dil olarak rol oynadığı Rubagumya tarafından yapılan Tanzania analizi yerinde olacaktır. Aynı durum birçok Asya bağlamında da görülebilir. İngilizce aracılığıyla eğitim, nüfusun çoğunluğunu dışarıda bırakarak elit kesimin oluşması *projesine* hizmet etmektedir. Bu proje, yerel siyasi ve ekonomik üst düzey yöneticilerinin dış ticari ve siyasi güçlerle iletişim içinde olarak üstlendikleri bir projedir. Projenin hizmet ettiği yerel ihtiyaçlar, şehirdeki elit kesimin ihtiyaçlarıdır. Bu kesim, küresel ekonomi güçleriyle iş birliği içerisinde; bu da, ABD imparatorluk projesine boyun eğildiği anlamına gelmektedir. İlgili *süreçler*, öğrencileri kendi dillerinden ve kültürlerinden uzaklaştıran, birçok çocuğun okulu bırakmasına neden olan ve sıkı bir dil hiyerarşisinin (Tanzanya’da, üçdilli bir durum söz konusudur. Zirvede İngilizce, onun altında Svahili ve ötekileştirilen diğer diller bulunmaktadır) olduğu durumlarda, yerel dil ekolojisini zayıflatan, eksiltici İngilizce öğrenimini kapsamaktadır. Ulusal dillerin mülksüzleşmesi, kaynakların, modern iktisadi ve siyasi alanda ve eğitimde, bu dilleri geçerli kılmak, yenilemek ve kullanılmak için ayrılması sonucu gerçekleşir. *Ürün*, yerel ihtiyaçlara ve anlaşılabilirlik ve resmîlik seviyelerine uyum sağlamak için, kelime bilgisi, dilbilgisi ve özellikle de telaffuzda büyük oranda değişiklikler olsa da, temelinde Anglo-Amerikan İngilizcesidir.

Birçok Asya ülkesi bağlamında, Hindistan ve Pakistan’dan birçok dilbilimcinin uyarılarına rağmen, İngilizcenin eksiltici biçimde öğretiliyor olması mümkündür. İngilizce öğreniminin ve kullanımının arttırılması projesi, çocuğun okula getirdiği dilleri ve kültürleri geliştirecek ve diğer dillerin ek dil olarak öğrenilmesini sağlayacak şekilde planlanmazsa, diğer kültürel değerlere tehlike teşkil etmiş olur. Avrupa ülkelerinde eğitim, geleneksel olarak, odak noktası önce ulusal dilin gelişmesi, sonrasında ek/yabancı dillerin etkili öğrenimi olacak şekilde planlanmıştır. Çiftilli ya da çokdilli eğitim Lüksemburg dışında çok yaygın değildir. Kıtadaki birçok Avrupalı (İsveçliler, Danlar ve diğerleri), İngilizce, Almanca, Fransızca ve diğer yabancı dillerde, bu dillerin eğitim dili olmasına dair herhangi bir öneri yokken, yüksek

seviyelerde yetkinlik elde etmiştir. Bu yüzden, üniversite seviyesinde aşırı İngilizce kullanımına yönelik endişe oldukça yenidir ve bu endişe, uluslararası ihtiyaçları olduğu kadar ulusal ihtiyaçları da karşılamak için, çokdilliliğe yönelik açık dil politikalarının neden gerekli olduğunun altının çizilmesini sağlamıştır. Avrupa örneğinde İngilizceye canavar dil olarak karşı durmak ve İngilizcenin ek dil olarak öğrenilmesini garanti altına almak mümkün olmalıdır. Bu durum, azınlık dillerinin devamı ve bu dillerin eğitimde desteklenmeleri için daha fazla kabul edilmekte ve bu şekilde bir çift dilliliğin egemen dillere bir tehdit oluşturmadığını göstermektedir. Aksine bu durum, bizi daha fazla sosyal adalete götürmektedir. Bir Asya ya da Afrika bağlamında çokdilli eğitimin elde edeceği şey tam da bu olmalıdır.

Dilsel farklılık ve egemen İngilizce arasındaki makro ve mikro düzeydeki çeşitli gerilimleri inceleyen, küresel ve yerel dil ekolojisinde değişiklikleri anlayacak, teorik çerçevenin geliştirilmesiyle uyumlu deneysel çalışmalar gereklidir. İngilizcenin ve ABD imparatorluğu projesinin arkasındaki büyük güçler, eşitsizliği ve yıkımı teşvik etmektedir. Bunlara ne kadar karşı çıkarsak o kadar iyidir.

Notlar

- 1 'A resolutely uncivilised colonial bumps into postcolonialism' adlı makaleye bir dipnot, *Studies in Language and Capitalism* 2/1, 145_154, 2007. Bu makale, öncelikle British Airways'ın bir seyahat dergisinde, havayolunun Hintçeyi kötü kullanmasına bir karşı çıkış olarak yayımlanmıştır. Chamaar adı Hintçede "ayakkabı yapan" anlamındadır ve bu da Dokunulmazlar kastını işaret etmektedir (bilgi Giridar Rao'dan alınmıştır).
- 2 www.uspg.org.uk/, 13.3.08.
- 3 <http://www.wycliffe.org/>, 13.3.08.
- 4 Parekh'ten (2001: 21) alıntı. Parekh, Gandhi'nin bu "iltifat" için Churchill'e teşekkür ettiğini ve "kendisinin Hint fakiri olmayı çok isteyeceğini ancak henüz bir Hint fakiri olmadığını" yazdığını belirtmektedir.
- 5 İstisnalar Belçika, Finlandiya ve İrlanda gibi birden fazla resmi dili olan devletlerdir.
- 6 Avrupa Azınlıkları Federal Birliği'ne (Federal Union of European Nationalities) göre "Hakikatler: Avrupa'daki 45 ülkede neredeyse 105 milyon üyesi olan 337 etnik ve milli azınlık yaşamaktadır. Bu da bütün nüfusun %14'üne tekabül etmektedir. Avrupa'daki halkların sayısı 87'dir ve bunlardan 33 halk akraba-devlettir." Ayrıca bakınız: www.eurolang.net
- 7 http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp.

- 8 http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT_157&CM_1&DF_2/17/2007&CL_ENG.
- 9 http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ListeTraites.asp?CM_1&CL_ENG&NT_&NU_148. Detaylı bilgi için, mesela son zamanlardaki onaylamalar için bakınız: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/v3News.asp>.
- 10 Ancak, Danimarka ve İsveç gibi ülkelerin temsilcilerinin yüksek düzey toplantılarda İngilizce kullandıkları zaman, Danimarka ve İsveç çıkarlarına en ideal seviyede hizmet edip etmedikleri şüphelidir. Çevirmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bu konu, çeviri sisteminin nasıl işlediği, kontrol edildiği, desteklendiği ve iletişimde etkinlik ve eşitlik kriteri incelenerek ele alınabilir.
- 11 Dilkırımı“dil bazında tanımlanan topluluklar arasında güç ve kaynakların (hem maddi hem manevi) eşitsiz dağılımını meşrulaştırmak, etkili kılmak, düzenlemek ve üretmek için kullanılan ideolojiler, yapılar ve uygulamalar” olarak tanımlanmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1998: 13). Dünyadaki birçok eğitim sistemi dilkırım politikalarını yansıtmaktadır (Skutnabb-Kangas, 2000).
- 12 Gopalkrishna Gandhi (2008: 320).
- 13 Frankenstein, Mary Shelley (1818) tarafından yazılmış romanda bir canavar oluşturan ve ona hayat veren karakterin adıdır. Bu yüzden bu ifade “kötü yaradılışa, yaratıcısını korkutan canlıya” atıfta bulunmaktadır (New Shorter Oxford English Dictionary, 1993). Bu ifade genellikle yaratıcının adı yerine canavarın adımı gibi yanlış bir şekilde kullanılır.
- 14 Bunun azınlık anadillerine mi yoksa egemen ulusal dillere mi atıfta bulunduğu belli değildir.
- 15 Hareket Planı 2004-2006’nın uygulanması hakkındaki rapor: ‘Promoting language learning and linguistic diversity’, ‘Dil Öğreniminin ve Dilsel Çeşitliliğin Desteklenmesi’ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/report_en.html. Avrupa Komisyonu tarafından kurulmuş High Level Group on Multilingualism (Çokdillilik Üzerine İleri Seviye Grubu):http://ec.europa.eu/education/policies/lang/news/index_en.html., Avrupa Dil Göstergesi (AB çapında dil yeterliliğini araştırma planları): http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/legislation_en.html., Komisyon’un bağımsız uzmanlara danıştığına dair kanıtların sayısı artsa da, herhangi bir zaman bir dil politikasını benimseyecek AB bürokratlarının, yetkili makamlarla ya da eğitimcilerle iş birliği içinde olmaya profesyonel olarak kalifiye olup olmadıkları ve herhangi bir etkilerinin olup olmadığına dair şüpheler vardır. Bu bürokratlar aynı zamanda balık kotası, enerji ve hava kirliliği ile uğraşıyor olabilirler ve sonraki atamalarında da bunları yürütecek olabilirler.

6.Bölüm

Afrika'da Okur-yazarlık ve Çiftdilli/Çokdilli Eğitim: Toplumsal Hafıza ve Uzmanlık

KATHLEEN HEUGH

Çevirmen: Burcu Yalçınkaya

Giriş

Afrika'nın şu anki dil eğitimi tartışmaları, uygulamaları ve araştırmaları tarihsel gelişim açısından değerlendirilmelidir. Birçok Sahraaltı Afrika (Sahara Çölünün Güneyi) ülkesinin dil politikaları ve eğitimi, tarihsel olarak birbirine bağlı çeşitli aşamalardan geçerek değişiklikler göstermiştir. Bu aşamalar, sırasıyla, sömürge öncesi, sömürge dönemi, erken bağımsızlık ve UNESCO'nun Jomtien'de 1990'da düzenlediği Herkes için Eğitim Konferansı sonrasında yaşanan gelişmeler olarak sıralanabilir (alıntı: Alidou, 2004). Afrika'nın 1884-1885 Berlin Konferansı sonrasında çeşitli Avrupa güçleri tarafından ve kendi aralarında paylaşımı, sosyo-dilsel toplulukların bölünmesiyle sonuçlanmış ve "sınırlardaki" dillerin yeniden adlandırılmasıyla bu bölünme daha da artmıştır. Tarihi revizyonizm, 1885 sonrasında, jeopolitik parçalamanın ve yeni kimliklerin yaratılmasının gerekli bir aracı olmuş ve 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren küresel etkiyle alakalı yeni sömürgeci kurumlar tarafından olduğu kadar, sömürge dönemi ve sonrası devlet yapıları tarafından da siyasi ve ekonomik kontrolün ayrılmaz bir parçası olarak kalmıştır (Sömürge sonrası diğer eleştiriler için bakınız: Bourdieu, 1991; Canagarajah, 1999; May, 2001; McCarty, 2005; Mohanty, 1994, 2006; Phillipson, 1992, 2008c; Rassool, 1999, 2007; Skutnabb-Kangas, 2000, 2004, 2007; Stroud, 2003, 2007).

Dil eğitimi politikası alanında Afrika'daki revizyonizm kendisini dört seviyede gösterir. Öncelikle, Afrika dillerinin yazılı olarak ve sömürge öncesinde temel eğitim aracı olarak kullanıldıkları unutulmuştur. Doğu ve Batı Afrika'daki dil toplulukları arasında Mısır hiyeroglifi ya da çeşitli alfabelerle ilgili dilsel ve yazınsal çok az şey hatırlanmaktadır. Modern Amharcanın ve Tigriyancanın, Eski Etiyopyacadan (Giiz, Ge'ez)

ortaya çıktığı, Etiyopya ve Eritre dışında çok fazla bilinmemektedir. M.S 7. yüzyılda İslam'ın yayılmasıyla Arapça metinlerin birçok Batı Afrika dili transkripsiyonuyla yazılışının arttığı nadiren kabul görür (Abdulaziz, 2003; Alidou, 2004). Timbuktu'da 20. yy'ın sonunda 12. ve 16. yüzyıla dayanan üniversite camilerinde büyük bir eğitim belgeleri deposu bulunması, farklı dillerde ve çeşitli alanlarda okur-yazarlığın ve resmi eğitimin varlığını kanıtlar. Mevcut uygulamalara ve geçmişe ait kanıtlara rağmen, Afrika ülkelerindeki birçok yetkili ve danışman, Afrika dillerinin çok fazla olduğunu, yazılı geleneğe sahip olmadıklarını ve matematiksel ya da bilimsel kavramları karşılamaya yetmediğini iddia etmektedir.¹

İkinci olarak, sömürge sürecinde İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca ve Portekizceden biri ya da birkaçı 20.yüzyılın ilk yarısındaki resmi eğitime sokulmuş olmasına rağmen, anadili aracılığıyla eğitim, İngiliz kontrolünün olduğu bölgelerde eğitimin ilk yılında devam etmiştir. Ayrıca, Etiyopya, Somali, Madagaskar, Gine, Tanzanya, Malavi, Namibya ve Güney Afrika'da anadili aracılığıyla verilen eğitimin ya da bir Afrika dilinin kullanıldığı eğitimin bağımsızlık sonrası çeşitli örnekleri bulunmaktadır. Ancak, bu deneyimler ve toplu uzmanlık bilgisi, ileri düzeydeki hükümet ve kalkınma kuruluşlarında, kıtadaki eğitime dair tartışmalarda göz ardı edilmektedir. Bu deneyimler ve toplumsal hafıza güncel eğitim belgelerinden silinmiş gibidir. Bu silinmişlik o kadar ileri düzeydedir ki, bazı üniversitelerde öğrencilere Afrika dillerinin matematiksel düşünceyi temsil edemeyeceği öğretilmektedir.² Burada, Afrika dillerinin ileri düzeyde bilişsel süreci aktaramayacak kadar ilkel olduğu kastedilmektedir. Oysa çok az kişi bu iddianın hiç de bilimsel olmadığını ve kanıtlanamayacağını farkındadır.

Üçüncü olarak, Afrika'daki topluluklar genellikle çift veya çokdilliyken, eğitim sistemi bu toplulukları tekdilli eğitim deli gömleğinin içine sokmaktadır. Siyasetçiler, eğitimciler ve ekonomistler, iletişim uygulamalarıyla uyuşmasa da, genellikle birçok ülkede eski sömürge dili olan tek bir ortak dil kullanılmasından yanadır. Topluluklar arasındaki gündelik iletişim "...konuşmacının çevresinde hazır olan, çok katmanlı ve kısmen birbirine bağlı farklı varyasyon ve değişkenleri olan bir dil zinciri aracılığıyla" sağlanmaktadır (Fardon & Furniss, 1994: 4). Bu çok katmanlı zincir, başka yerde ortak dil olarak görülen bir dili içerebilir ancak kesinlikle tek bir dille sınırlı değildir. Durağan tekdilli farklılık yerine dinamik çokdillilik Afrika'nın ortak dilidir (Fardon & Furniss,

1994). Afrika bağlamında sömürge/yeni sömürge dil determinizminin uyuşmazlığı, kıtadaki politika anlaşmazlıklarının merkezinde yatmaktadır. Zira modern eğitimin sadece eski sömürge dilinde tekdilli olarak verilebileceği varsayımına dayanan eğitim politikaları, yüz yirmi yıldır başarısız bir biçimde uygulanmaktadır.

Dördüncü olarak, revizyonizmin görece olarak yeni bir tür “İngilizce konuşan” birçok ülkenin politika belgelerinde, program tasarısında ve ürün tasarısında ortaya çıkmıştır. Özellikle, Eğitimin Geliştirilmesi Birliği (ADEA, Association for the Development of Education), UNESCO Eğitim Enstitüsü (UIE) Raporu (Alidou, Boly, Brock Utne, Diallo, Heugh ve Wolff, 2006), genellikle Cummins, Skutnabb-Kangas ve diğerlerinin (bkz. Cummins, 1984; SkutnabbKangas & Cummins, 1988) çalışmalarıyla bağdaştırılan anadilinde eğitimin ve arttırıcı çiftdilli eğitimin rolüyle ilgili söylemin, terminolojinin ve teorinin ciddi anlamda yanlış kullanıldığını kanıtlamaktadır. Aslında bu, çok sınırlı anadili temelli eğitimin (bir ila üç yıla kadar) ve İngilizce temelli eğitime erken geçişin (genellikle ikinci ya da üçüncü sınıfta) arttırıcı dil eğitimi olarak etiketlenmesini içermektedir. Kasıtlı ya da kasıtsız yanlış ifade etme ya da terminolojinin hatalı kullanılması, bütün kıtada öğrencilerin eğitim alanındaki gelişmelerine zarar verebilir. Bu sürece dâhil olan üç taraf şunlardır: hükümetlerin eğitim bakanlıkları, program yapımcılar ve iyi niyetli ancak kafası karışmış eğitimci akademisyenler ve danışmanlar.

Avrupa dilleri, genellikle Sahra'nın güneyindeki Afrika ülkelerinde “yüksek-öncelikli” amaçlar için kullanılmaktadır. İngilizce, İngiliz sömürge yönetimi altında olan en azından iki Afrika ülkesinde çok önemli bir konum kazanmıştır. Bu ülkeler Namibya ve Etiyopya'dır. Güney Avrupa ülkelerinin yönetimi altında kalan yerlerde eğitimde Fransızca, İspanyolca ve Portekizce kullanılıyordu. Ancak, İngiltere sömürge yönetimi altında kalan birçok ülkede ilköğretimde anadili temelli eğitim³ 20. yüzyılın ortalarına kadar uygulanmıştır, bağımsızlıktan sonra ise birçok ülkede anadili temelli eğitimden İngilizce temelli eğitime geçiş, sadece İngilizce kullanılarak ya da erken geçiş yöntemiyle gerçekleşmiştir. Farklı siyasi nedenlerden dolayı Tanzanya, Güney Afrika ve Namibya, Afrika dillerinin kullanımını ilköğretimin sonuna kadar uzatmıştır. Malavi, yerel bir dili dört yıl boyunca eğitim dili olarak kullanmıştır. Ancak, 1990'ların başından itibaren meydana gelen siyasi değişiklikler, Namibya ve Güney Afrika'da Afrika dillerinin kullanımının azalmasına ve İngilizce temelli eğitime hızlı bir geçişin

yaşanmasına neden olmuştur. Etiyopya'nın kendine özgü bir tarihi vardır. 20. yüzyılda resmi eğitim sadece İngilizce temelli eğitimden, Amharca temelli eğitime geçmiştir. Bu geçişi, mevcut politikalara uygun olacak şekilde daha sonra İngilizceye geçiş izlemiştir. Bu politika, anadilinde farklı eğitim seçenekleri sunmaktadır ancak politikaların yorumlanması bölgelere göre değişiklik göstermektedir.

Genellikle, Sahraaltı Afrika ülkelerinin çoğunda anadilinde eğitimden ikinci bir dilde (D2) eğitim sistemine erken geçişe doğru bir yaklaşım bulunmaktadır. Hâlbuki bu durum son dönemlerde eğitim alanında yürütülen araştırma sonuçlarıyla hiç de uyumlu değildir. Araştırmalar, birinci ve ikinci dil edinimi, bilişsel gelişim ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi göstermektedir (bkz. Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988; Thomas & Collier, 2002). Anadilinde başlayıp zamanından önce ikinci dilde yapılan eğitime geçiş, Afrika ülkelerinde ikinci dilin öğrenilmesi için gerekli yetkinliğini de kolaylaştırmamaktadır. Müfredatın iyi anlaşılması için yüksek seviyede dil yetkinliğini gereklidir ve bu seviyeye ulaşmadan öğrenci, eğitim materyallerini ve anlatılanları yeterince kavrayamaz. Bu yüzden eski sömürge dilinde (ikinci) eğitim, anadili temelli eğitime karşı hakkaniyetli olamaz ve kaliteli bir eğitim sunmaz. Sahraaltı Afrika ülkelerinde anadili ve çiftdil programlarının ADEA-UIE tarafından geniş kapsamlı değerlendirmesi sadece ikinci bir dilin kullanıldığı ya da ikinci dil programlarına erken geçişin yapıldığı modellerin, öğrencileri akademik açıdan başarılı hale getirdiğine dair kanıt bulamamıştır (Alidou ve diğerleri, 2006).

Dil eğitim politikasındaki gelişmeler, özellikle Güney Afrika ve Etiyopya olmak üzere, “İngilizce konuşan” ülkelerdeki hafıza kaybı ve revizyonizmle birlikte sıklıkla anıldığı için burada ele alınacaktır. Afrika dillerinin önceki ve hatta şimdiki kullanımlarıyla ilgili toplu bellek kaybı (Bourdieu, 1991) ile geçmiş ve şimdiki dil ve okur-yazarlık uygulamaları ile ilgili kuşkunun devam etmesi bütün kıtada yaygın bir şekilde görülmektedir. “Dil kırımı” ve “dil soykırımı” (Skutnabb-Kangas, 2000) gibi kavramların ortaya çıkışından sonra Kanada yerli halkı Maliseetleri araştıran Andre Bear Nicholas, bu sürece “tarih kırımı” (Bear Nicholas, 2003) demektedir. Bu sebeple burada amacımız, bazı tarihi, teorik ve pedagojik doğruları savunmak, yanlış uygulanmış politik kararların son zamanlardaki belirtilerini açıklamak ve dinamik çokdilli çevrelerde anadili temelli eğitimin başarısını gösteren uygulamalara ışık tutmaktır.

Sömürge-Öncesi Pratikler

Afrika’da tarihin, edebiyatın ve bilgi sistemlerinin zengin dokulu sözlü geleneklerle binlerce yıl boyunca korunduğunu, yayıldığını ve bir nesilden diğerine aktarıldığını hatırlamak önemlidir. Ancak sözlü gelenekler, dil ve eğitimin gelişmesinin tek araçları değildir. Eski Mısırlıların hiyeroglif kullanımı güneyde yer alan ülkelerin yazı sistemlerini etkilemiştir. Kenya’da Kikuyuların Gicandi alfabesi, Nijerya’da Efiklerin Nsibidi resim yazısı, Sierra Leone’nın Mende dili ve Liberya’nın Dogon, Bambara ve Bambum alfabeleri ve Loma dili, Mısır Hiyeroglifleri ile benzerlik göstermektedir (Battezzini, 1997; Ki-Zerbo, 2003: 31). Amhara ve Tigrinya gibi modern Etiyopya dilleri, Kutsal Kitap *Kebra nagast*’ın yazıldığı ve bir Güney Sami dili olan Eski Etiyopyacadan (Giiz, Ge’ez) doğmuştur (Bloor & Tamarat, 1996).

Afrika’daki dil pratikleri tartışmaları genellikle eğitimde yerel dillerin tarihsel kullanımını göz ardı eder. Mali Timbuktu el yazmalarının yeniden keşfi, sömürge öncesinde Afrika dillerinin yoğun, geniş kapsamlı kullanımına ve çeşitli Batı Afrika dillerinin ve Ajami alfabesinin, 12. yüzyıldan itibaren üniversite camilerinde din, felsefe, müzik, astronomi, tarih, hukuk, tıp, matematik ve ticaret de dahil olmak üzere çeşitli eğitim alanlarında kullanıldığına dikkat çekmektedir (bkz. Timbuktu Education Foundation, 2002).

Afrika dilleri daha sonra Güney Afrika’yı gezen çeşitli 19. yy. misyonerleri tarafından da dikkate alınmıştır. Bu misyonerler, misyonerlik görevlerinin, yerel dillerin yazılı hale geçirilmesi, İncil’in çevrilmesi, anadilinde okur-yazarlığın ve ilkökul eğitiminin başlaması ile ilerleyebileceğine inanıyorlardı. İngiltere kolonilerinde misyonerlerin kurduğu ve az sayıda çocuğa hitap eden okullar, ilk dört ila altı yıl boyunca anadili ya da bir Afrika dili temelli eğitim vermiştir (bkz. Gorman, 1974). Bu uygulama, İngiliz sömürge yöneticilerinin ayrımcılığı onaylayan politikalarına uymaktaydı. Bu yüzden eğitim daha çok misyonerlere bırakılmıştı. Ancak, Fransız, Portekiz ve İspanyol sömürgeleri Afrika dillerini kullanmıyordu. 20. yüzyılın başından itibaren çeşitli eğitim komisyonları, uluslararası bir dile ek olarak, bölgesel ya da yerli dillerin kullanılmalarını ve korunmalarını önermiştir (bkz. Gorman, 1974). “İngilizce konuşan” ülkelerdeki misyonerlik eğitimi, bu önerilerle, özellikle de Eğitimde Anadillerinin Kullanılması Raporu ile (*Report on the Use of Vernacular Languages in Education*) (UNESCO, 1953) uyumlamaktaydı.

Ancak misyonerlerin dilbilgisi yeterlilikleri ve faaliyetlerinin sonuçları bir takım eleştirilere yol açmıştır. Misyonerler, farklı alfabelerden yanaydı ve dilbilgisindeki uzmanlıkları eşit bir zemine dayanmıyordu. Genellikle bir dilin yakın ağızlarını farklı diller olarak kabul etmişlerdir ve bu duruma farklı yazım sistemleri de eklenince, Msimang'ın (Cluver'den alıntı, 1996) dediği gibi, Afrika'nın "dilbilgisel balkanlaştırılması" ya da Afrika dillerinin "yanlış icadı" meydana gelmektedir (Makoni, 2003). Sonuç, dillerin sayısını arttırmak ve aynı ya da akraba dil(ler) için farklı yazım sistemlerini ortaya çıkarmaktır (bkz. Sesoto dilinin Lesoto ve Güney Afrika'daki yazılış biçimleri). Sömürge sonrası hükümetler, Afrika dillerinin eğitimde kullanılamayacağına dair bir yığın neden öne sürerken, bu nedenlerden bazıları da dillerin bu tür "çokluğu" ve "yapaylığı" gibi konular olmuştur. Oysa Schmied (1991), Obanya (1999), Bamgbose (2000) ve Ouane (2003) bu iddiaları detaylı açıklamalarıyla çürütmektedir.

Misyonerler tarafından Afrika dillerinde oluşturulmuş ilk yazılı metinlerin olumlu tarafları olduğu söylenebilir. Timbuktu el yazmalarının yeniden keşfedilmesi, Afrika dillerinde metinlerin yazılabildiğini ve bu dillerin eğitimde kullanıldığını göstermektedir. 1920'nin sonlarında Güney Afrika'da kurulan dil komiteleri erken dönem misyonerlik çalışmalarını güçlendirmiştir. İlk dönemlerdeki, gözlenen farklılıklara odaklanan yaklaşımların problemleri kabul edilmiş ve dilbilimciler yazım farklılıklarını aydınlığa kavuşturup, bundan sonra gelişmeleri benzerlikler üzerinden incelemeye karar vermişlerdir (Cluver, 1996).

Sömürge-Sonrası Uluslararası Dil Saplantısı

Birçok Afrika ülkesinde 20. yüzyılın ikinci yarısındaki sömürge-sonrası gelişmelere, resmi dillerin siyasi, ekonomik ve eğitim alanlarında kullanımının tanınmasını eşlik etti. Birçok örnekte yerel dillerden ziyade uluslararası diller eski kolonilerde yüksek statülü işlevler için seçildi.

Bu nedenle, bir sonraki odak noktamız, yüksek prestijli işleri yürütmek için İngilizceyi seçen ülkeler üzerine olacak. Tanzanya, Malavi ve Zambiya 1964'te, Botswana ve Lesoto 1966'da ve Svalizand 1968'de bağımsızlıklarını kazandı. Julius Nyerere yönetiminde Tanzanya, resmi dil ve ilköğretim dili olarak tek bir Afrika dilini, Kisvahiliyi seçti.

Kisvahlili, anadili olarak herhangi bir topluluğun egemen dili olmasa da, bu dil hem Alman hem de İngiliz yönetimi altında ticaret dili ve ortak dil olarak gelişmişti. Malavi’de 1964’teki bağımsızlıktan sonra Başkan Banda’nın dili, İngilizce ve yeniden adlandırılan Chewanın (Zambiya ve Mozambik’te Nyanja olarak bilinmeye devam etmektedir) yanında resmi dil ilan edildi. Chewa, son zamanlara kadar ilkokulun ilk dört yılında eğitim dili olarak kullanılırken, yerini daha sonra İngilizce temelli eğitime bıraktı. Bağımsızlıktan sonra Zambiya etnik gruplar arasında bir rekabetten kaçınmak için sadece İngilizce temelli eğitime karar verdi (Tripathi, 1990). Özellikle Kisvahlinin (Bakınız: Blommaert, 1997; Brock-Utne, 2005; Rubagumya, 1994) ve daha az da olsa Chewanın (Williams, 2001) eğitimdeki gelişimi ve kullanımı, Afrika dillerinin uygun eğitim seçenekleri sunabileceğini ve sunduğunu göstermektedir.

Etiyopya’da dil eğitimi tarihi biraz daha farklı bir yol izlemiştir. 1935 ve 1941’deki kısa süreli İtalya işgali dışında Etiyopya’da, sömürge işgali yaşanmamıştır. Ge’ez dilinin edebi geleneklerine ve İngiliz sömürgesi yaşanmamasına rağmen, Addis Ababa’da 20. yüzyılın başındaki resmi eğitim İngilizce temelli verilmekteydi. İtalyanlar, anadili temelli eğitimi yaymaya çalıştılar, ancak bunun bir etkisi olmadı. İtalyanların ülkeyi terk etmesinden sonra, İngiltere’nin İtalyan işgaline karşı yardımına minnettarlık göstermek isteyen az sayıdaki okul da İngilizce ile eğitime devam etti (Bogale & Gebre Yohannes, 2007). 1955 ve 1958 arasında, daha sonraki Tanzanya ve Malavi kararlarını boşa çıkaran bir politika değişikliği ile, bir yerli dili olan Amharca ilköğretimde eğitim dili olarak kullanılmaya başlanmış ve bu politika 1960’ların başından itibaren uygulanmıştır (Bogale & Gebre Yohannes, 2007).

Ancak maalesef Tanzanya, Malavi, Etiyopya ve Botswana’da sadece bir Afrika dilinin ilerlemesi, diğer dil topluluklarının ötekileştirilmesiyle sonuçlanmıştır (bakınız, Nyati-Ramahobo, 2000). Bu durum özellikle, Tsavana dilinin siyasi baskınlığı ile “görünmez kılınan” (Skutnabb-Kangas) Botswana’nın San toplulukları için geçerlidir. Diğer taraftan, bu tür etno-dilbilimsel eşitsizliklerin yaşanmaması için Zambiya’nın benimsediği İngilizce tekdillik politikasının da başka olumsuz sonuçları olmuştur. Afrika dillerinde yazılı metinlerin üretilmesi ve geliştirilmesi engellenmiştir. Böylece, daha önce üretilen metinler kullanılmamaya ve tekrar basılmamaya başlandı. Oysa İngilizce tekdillilik politikası, ne İngilizcede ileri seviyede yeterlilik kazanılmasını ne de eğitimde başarı

elde edilmesini sağlamıştır. Bu politika, sosyo-politik uyuşmazlığın ortadan kaldırılmasına hiçbir katkıda bulunmamıştır zira İngilizcede yeterliliği ve yüksek eğitime erişme olanağı olanlar zaten siyasi elit kesimden kişilerdir ve bu olanaklar toplumun kenarında bırakılmış kişilerin ihtiyaçlarıyla uzaktan bile alakalı değildir (Tripathi, 1990).

Bu durumların her birinde Afrika dillerinin “çokluğu”, bağımsızlık sonrasında ve/veya 20. yüzyılın ikinci yarısı boyunca süren sömürge-sonrası yıllarda ulusal birliğe bir tehdit olarak görülmüş (Bamgbose, 2000; Obanya, 1999) ve dil politikaları, birçok dil topluluğunu ötekileştirip tek bir uluslararası dil ya da yerli dil seçme eğilimi göstermiştir. Bu nedenle Kisvahili, Chewa/Nyanja ve Setsvana dışındaki dillerin misyonerlik faaliyeti için kullanımı azalmış ya da tamamıyla durmuştur. Bu durum, kaçınılmaz olarak, okur-yazarlık faaliyetlerinin yavaşlaması ve birçok dilin yazılı kaynaklarında aşamalı olarak bir azalmanın yaşanması anlamına gelmiştir.

Sömürge-sonrası benzer gelişmeler, Güney Afrika, Zimbabwe, Namibiya ve Mozambik'teki siyasi olaylar ve buralardaki oldukça büyük Avrupalı sömürgeci grubun varlığı yüzünden daha geç gerçekleşmiştir (Schmied, 1991). Birinci Dünya Savaşı sırasında Güney Afrika, o zamanlar “Alman” Güney Batı Afrikası'nı (şimdiki Namibiya) işgal etti ve 1990'daki bağımsızlığa kadar oradaki gücü ele geçirdi. 1948'te gelen yeni bir hükümetle her iki ülkede de dil politikaları ve uygulamaları değişti. Bu dönemde, dil politikalarında çift yönlü bir yaklaşım öne çıkmıştı: resmi Afrikanca-İngilizce çift dilliliğinin geliştirilmesi (Namibiya'da Almancaya özel bir yer ayrılmıştı) ve ayrılıkçılığı güçlendirmek üzere Afrika dillerinin geliştirilmesi ve kullanımı. 1930'ların Avrupa faşizmi ile aşılanmış ayrı bir gelişmenin erken dönem İngiltere sömürge ideolojisi, “büyük apartheid’a (grand apartheid)” dönüştü. Afrika dilleri arasında dilbilimsel gelişmelere yönelik birleştirici yaklaşımların yerini, kasıtlı yapılan ayrılıkçı yaklaşımlar aldı. Apartheid mantığı, ayrı etno-dilsel eğitim sistemleri geliştirmektedir. Bu da, sekiz yıllık anadilindeki eğitimin ardından Afrikalı çocukların, Afrikanca ve İngilizcede eşit sayıda dersin verildiği aşamaya geçmesi anlamına gelmekteydi. Bu tür durumlarda anadili temelli eğitimin kullanılması, Güney Afrika'da Afrika dilini konuşan topluluklar arasında anadili kullanımını eğitimde meşru kılmaktaydı.

Apartheid döneminde Afrika dillerinin artan kullanımı, Doğu ve Güney Afrika ülkelerinde eğitimde Kisvahili, Chewa, Amharca ve (kısa

bir süreliğine) Somalice dillerinin gelişimi ve Batı Afrika'daki Gine'de Konakri'nin çeşitli dilleri birer istisna olmak üzere, bağımsızlığın ilk yılında bölgenin birçok yerinde anadili temelli eğitim pratiklerinde eksilme meydana geldi. "İngilizce konuşan" ülkelerdeki ilk anadili temelli eğitim yerini, ya daha sonra İngilizceye geçiş yapılan tek bir Afrika dilinde ya da baştan itibaren İngilizce yapılan bir eğitime bıraktı. Ayrıca siyasi gelişmeler, Güney Afrika ve Namibiya'daki gidişatı kısa bir süre sonra değiştirecekti. Afrikalı öğrenciler için ortaokuldaki derslerin yarısının Afrikaancada verilmesi zorunluluğuna 1976'da Soweto'da yapılan bir öğrenci isyanıyla son verildi. Hükümet, Afrikaanca temelli eğitimi seçmeli yapmaya zorlandı ve anadili temelli ilköğretim eğitimi sekiz yıldan dört yıla düşürüldü. Bütün bu süre boyunca, anadili Afrikaanca veya İngilizce olan çocuklar, anadili temelli eğitimden ve Afrikaanca ya da İngilizcenin bir ders olarak verilmesinden, ortaokulun sonunda kadar yararlanmaya devam etti. Ancak hiçbir Afrika dillerinden birini öğrenmeye yöneltmedi.

Bu sırada Güney Afrika'da ateşli siyasi tartışmalar, dikkatleri anadili temelli eğitimin *gerçek* başarılarından başka yöne çevirdi. 1976'da ortaokulu geçme oranı Afrikalı öğrenciler arasında %83.7'ye ve ders olarak İngilizceden geçme oranı da %78'e yükselmışti. Anadili temelli eğitimin dört yıla düşürülüp İngilizceye erken geçişin yapılmasıyla, 1992'de ortaokuldan mezun olma oranı %44'e düştü ve İngilizce yeterlilikte de benzer bir düşüş yaşandı (Heugh, 2002). Macdonald (1990), 5. sınıfta İngilizce temelli eğitime geçiş yapmak için öğrencilerin 4. sınıfın sonunda yeterli İngilizce seviyesine gelemediklerini göstermiştir.

Afrikalı ebeveynler okulda İngilizceye daha erken ve daha uzun bir süre erişimin olmasının İngilizcede ileri seviye yeterliliği ve eğitim başarısını arttıracaklarını umut etmiş olsa da, Afrika dillerini konuşanlar ile anadili temelli eğitim alan, Afrikaanca ve İngilizce konuşanlar arasındaki eğitim farkı genişlemektedir. Bu durumun bir sonucu, okuldan mezun olup öğretmen olanların öğretmek için daha az donanımlı olmaları ve öğretme yeterliliğinde de bütün sistemde sürekli bir düşüş yaşanmasıdır (bu konudaki tartışma için bir sonraki bölüme bakınız). "Avrupalı sömürgeci" topluluğun büyüklüğü ve Apartheid sonrası ülkede yapılan analitik tahkik sonucu, Güney Afrika'daki Afrikalı çocukların Avrupalı çocuklarla aralarındaki eğitim başarısı farkı, diğer ülkelere oranla çok daha belli bir şekilde göze çarpmaktadır.

1970’lerde Nijerya’da, önemli bir uzun süreli araştırma olan Altı Yıllık İlk Proje’nin sonuçları, tüm kıtada siyasi olarak daha tarafsız bir çevrede, detaylı bir şekilde ele alındı. Proje, (bkz. Bamgbose, 2000) anadili temelli eğitimin süresinin uzatılmasının (altı yıl) ve bununla birlikte İngilizcenin bir ders olarak yetkin bir şekilde öğretilmesinin hem eğitimsel hem de dilsel gelişim açısından yararlı olacağını göstermektedir. Eğitimde Afrika dillerinin kullanımına dair yürütülen diğer incelemeler devam etmiş ve çeşitli eğitim kanalları aracılığıyla bildirilmiştir. 1986’da Afrika Birliği Kuruluşu kendini, eğitimde Afrika dillerinin genişletilmiş ve yaygınlaştırılmış kullanımını içeren Afrika için Dil Planı Hareketi’ne (Mateene, 1999) adanmıştır. Sonraki ve benzer açıklamalar bu tartışmayı düzenli olarak desteklemektedir. Bu tartışmalar, anadili temelli eğitimin apartheid ideolojisiyle ilişkisi açısından lekelenmemiş olsa da, bu niyet açıklamalarının ve bildirilerin hiçbirini uygulamaya koyulamamıştır. Sömürge-sonrası tartışmalar, Afrika’da (bakınız, Alexander, 1999; Bamgbose, 2000) ve başka yerlerde (bakınız, Bourdieu, 1991; Canagarajah, 1999; May, 2001; McCarty, 2005; Mohanty, 1994; Phillipson, 1992; Rassool, 2007; Skutnabb-Kangas, 2000; Stroud, 2003), eşitlikçi olmayan hükümet pratiklerini yeniden üreten ideolojik koşullandırmanın direncini göstermektedir. Uluslararası yardım kuruluşları da eğitimde Afrika dillerinin kullanımını ve bu dillerin geliştirilmesini destekleme konusunda isteksiz davranmışlardır (bkz. Scmied, 1991). Alidou (2004), 1990’dan beri birçok Afrika devletinin daha çok Afrika dillerinin kullanımına yöneldiğini ancak birçok devletin de anadili temelli eğitimden eski sömürge dili ya da uluslararası dil temelli eğitime erken geçişi uygulamaya devam ettiklerini belirtmektedir. Aslında uluslararası bir dile ya da birçok Afrika dili arasından bir dile sürekli olarak öncelik verilmesi, farklı bir dilde eğitim almış olanların eğitimde başarısız olmalarına yol açmaktadır. Bir başka deyişle, Etiyopya’da Amharcaya, Tanzania’da Kisvahiliye, Malavi’de Chewaya ve Botswana’da Setswanaya yani tek bir Afrika diline yapılan vurgu, bunların dışındaki dilleri konuşanların dilsel, eğitsel ve diğer eşitsizliklere uğramalarına yol açabilir.

İronik bir şekilde apartheid dönemi eğitimi, 1955 ve 1976 arasında bilişsel ve akademik başarıların yanında, birinci ve ikinci dil gelişimi için en iyi fırsatları, planlayarak değil de kazara sunmuş oldu. Ayrımcı ve eşitlikçi olmayan eğitim amacına rağmen, bölgedeki diğer eğitim politikalarına göre daha fazla eğitim başarısı elde edilmesi, hiç beklenmeyen bir sonuç oldu. Zira çeşitli Afrika dillerinin ilköğretimin

sonuna kadar kullanılabileceği gösterilmişti. Yedi Güney Afrika dili ve çeşitli Namibya dilleri eğitim için seçilip, Afrikaanca ve İngilizceden bu dillere, ilköğretimde kullanılacak kitapların çevirisi yapıldı. Daha da önemlisi, bu, çok düşük harcamalarla yapıldı zira Afrika'daki eğitimde kişi başına düşen harcama, o zamanlardaki diğer nüfus grupları için yapılan harcamanın çok küçük bir kısmıydı (Heugh, 2000).

Güney ve Doğu Afrika'da yaygın tartışma konusu, eğitimden uluslararası bir dilde (bölgedeki birçok ülkede bu dil İngilizcedir) ileri seviyede bir yetkinlik kazandırmasının beklenmesidir. Bu durum, egemen olan ikinci bir dilde ya da hatta yabancı bir dilde yürütülen eğitim sisteminde mümkün olabilir gibi gösterilmeye devam edilmektedir. Arttırıcı çiftdilli program olarak bildiğimiz, İngilizcenin sistemli bir şekilde bir ders olarak öğretildiği, uzun süreli anadili temelli eğitim verilen okullarda okumuş Nijerya ve Güney Afrika'daki öğrencilerin akademik başarıları görmezden gelinmektedir. Daha önce bahsettiğimiz gibi, İngilizce ya da başka uluslararası diller Afrika ülkelerinde önem kazandıkça, Afrika yazılı geleneği birikimleri azalmakta ve Afrika dillerinin varlığı, bu dillerin matematik, bilim ve diğer eğitim alanlarında kullanılması, etkili platformlarda inkâr edilmektedir (sondaki tartışmalara bakınız).

20. yy Sonu ve 21. yy Başındaki Gelişmeler: Etiyopya ve Güney Afrika

1990'larda bölgedeki, özellikle de Güney Afrika ve Etiyopya'daki siyasi değişimler, eğitim ve dil politikalarına yönelik yeni bir ilgi topladı.

Etiyopya

Etiyopya'da Amharcanın dışında bir dili anadili olarak konuşanlar, ilköğretimde tek bir Etiyopya dilinin kullanılması karşısında kendilerini haksızlığa uğramış hissettiler ve bu durum 1994'teki siyasi değişimlerle beraber yeni bir eğitim politikasının ortaya çıkmasına yol açtı. Bu politika, diğer Etiyopya dillerinin de eğitimde kullanımını ülke geneline yaymıştır. Yeni eğitim politikası, sekiz yıllık anadili temelli eğitimi, anadili Amharca olmayan çocuklar için Amharcanın bir ders olarak öğretilmesini, bu sekiz yıl boyunca İngilizcenin ders olarak öğretilmesini ve dokuzuncu yıldan itibaren İngilizce temelli bir eğitime geçilmesini ön görmektedir (Eğitim Bakanlığı, 1994). Amharcanın önceki dönemlerdeki hâkimiyetinden doğan bir takım

kızgınlıklar devam etse de, bir *ortak dil* olarak kullanımı faydalı ve pratik olmaya devam etmektedir. Afrika'da çokdilli toplulukların bir özelliği, aynı anda dillere karşı çelişkili tutumlar beslemeleridir. Oysa İngilizce, Addis Ababa'daki hükümet kurumları dışında pratikte çok az kullanılmaktayken, aynı zamanda en çok öğrenilmek istenen yabancı dil konumundadır.

Sekiz yıllık anadili temelli eğitim hakkındaki ulusal politikalara rağmen, adem-i merkezi yönetim biçimi, bu politikaların farklı şekillerde uygulanmasını da beraberinde getirmiştir. Bazı bölgeler, sonrasında İngilizce temelli eğitime geçilen anadili temelli eğitimi sekiz, bazıları altı ve bazıları da dört yıl boyunca uygulamaktadır. Birçok azınlık topluluğunun bulunduğu iki bölgede anadili temelli eğitimden ziyade Amharca temelli eğitim uygulanmaktadır. Etiyopyadaki eğitim uygulamalarında esas öğretici olan nokta, anadili temelli eğitimin farklı süreler boyunca uygulanması ve bu konuda düzenli değerlendirme ve raporlama yapılması sayesinde başka yerlerde de dil eğitimi hakkında önemli araştırma imkânları sunmasıdır.

Sistem, öğrencilerin arttırıcı çift/çokdilli eğitim sistemindeki (en azından anadili temelli sekiz yıl boyunca eğitim ve ek bir dilin ders olarak öğretilmesi ve dokuzuncu yılda, oldukça geç, bu dile geçişin yapılması) akademik başarıları hakkında taze bilgiler sunmaktadır. Sistem ayrıca anadili aracılığıyla görece daha az süre eğitim almış, yani İngilizceye çok geç geçiş yapmış ve İngilizce aracılığıyla eğitime erken geçiş yapmış öğrencilerin akademik başarıları üzerine karşılaştırmalı bilgi sunmaktadır.

Tablo 6.1 ve 6.2'de, anadili temelli sekiz yıl eğitim veren bölgelerdeki (Oromiya, Amhara, Tigray ve Somali) öğrencilerin, anadili temelli altı ya da dört yıl eğitim alan öğrencilere göre, müfredat konularında daha yüksek başarı gösterdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin İngilizce dilindeki başarıları, altı yıl boyunca anadili temelli eğitim alan ve sürekli olarak İngilizcede daha yüksek başarı gösteren Addis Ababa ve Harar gibi daha zengin şehirlerdeki öğrenciler hariç, diğer bölgelerdeki öğrencilerin gerisinde değildir. Adı geçen şehirlerdeki öğrencilerin İngilizcede başarılı olmasının nedeni, sosyo-ekonomik koşullara ve öğrencilerin okul dışında da İngilizceyi kullanmalarına bağlıdır. Özetle, öğrenciler ne kadar uzun süre anadili temelli eğitim alırlarsa, akademik başarıları o kadar yüksek seviyede olmaktadır. Bu bilgi, çiftdilli eğitim hakkında son otuz yıldır yapılan uluslararası

araştırmaları onaylamaktadır (bkz. Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976; Thomas & Collier, 2002).

Etiyopya’da İngilizce çok az kullanılmakta ve sınırlı bir yabancı dil işlevine sahip olsa da, okul sistemi ortaokula kadar İngilizce aracılığıyla eğitime geçişi tercih etmektedir. Diğer “İngilizce konuşan” ülkelerde İngilizcenin uzun bir süre kullanıldığını ve kırsalda olmasa da şehirlerde ikinci bir dil olarak işlev gördüğünü belirtmek önemlidir. Ancak, Etiyopya’da İngilizce ikinci bir dil değildir ve öğretmenlerin yeterlilikleri İngiliz sömürgesi olmuş diğer ülkelere göre daha sınırlıdır. Bu yüzden İngilizcenin eğitim aracı olarak kullanılması, hem öğrenciler hem de öğretmenler için eşit şekilde zorlu bir duruma neden olmaktadır.

Tablo 6.1 2000, bölgelerdeki 8. sınıf başarı puanları

<i>Bölgesel eyalet</i>	<i>Eğitim dili</i>	<i>İngilizce başarı (%)</i>	<i>Matematik başarı (%)</i>	<i>Biyoloji başarı (%)</i>	<i>Kimya başarı (%)</i>
Tigray bölgesi	Tigrinya dili	39	45	56	47
Oromiya	Oromo dili	39	40	56	45
Amhara bölgesi	Amharca	34	44	61	45
Harar	İngilizce	45	40	48	43
Addis Ababa	İngilizce	46	39	44	40
Benishangul Gumuz	İngilizce	40	36	43	41
Dire Dawa	İngilizce	39	37	41	39
Güney Ulusları ve Halkları Bölgesi	İngilizce	37	36	43	36
Afar	İngilizce	34	36	39	36
Gambella	İngilizce	36	27	37	33

(Bu bilgiler, Gebre Yohannes tarafından Heugh, Benson, Bogale ve Yohannes, (2007:79) için hazırlanmıştır.)

Tablo 6.2 2004, bölgelerdeki 8. sınıf başarı puanları

<i>Bölgesel eyalet</i>	<i>Eğitim dili</i>	<i>İngilizce</i>	<i>Matematik</i>		<i>Kimya</i>	<i>Fizik</i>	<i>Karma not</i>
Oromiya	Oromo dili	41	42.8	48.3	43.6	39.3	43.2
Amhara bölgesi	Amharca	39.1	41.4	48.3	44.6	41.8	43.0
Tigray bölgesi	Tigrinya dili	39.1	44.4	49.1	43.0	39.5	43.0
Somali	Somalice	42.4	42.6	36.3	37.8	34.5	38.6
Harar	İngilizce	46.8	43.4	39.4	42.5	35.1	41.5
Dire Dawa	İngilizce	42.4	41.0	37.7	38.2	33.5	38.6
Güney Ulusları ve Halkları Bölgesi	İngilizce	41.0	39.7	36.8	37.5	31.3	37.4
Addis Ababa	İngilizce	42.3	40.5	33.7	35.9	31.1	36.7
Afar	İngilizce	39.6	36.6	32.0	33.8	30.7	34.6
Benishangul Gumuz	İngilizce	37.0	33.3	31.2	34.5	28.4	33.7

(Bu bilgiler, Gebre Yohannes tarafından Heugh, Benson, Bogale ve Yohannes, (2007:79) için hazırlanmıştır.)

Anadili temelli eğitim politikasıyla eş zamanlı olarak, dikkatler, ortaokulda İngilizce yeterliliğinin arttırılmasına kaymıştır çünkü İngilizcenin, üniversiteye gidecek az sayıdaki öğrenciyi daha iyi hazırlayacağı düşünülmektedir. Bunun, odak noktasının anadili temelli eğitimden İngilizce temelli eğitime çevrildiği okul sistemine olumsuz bir etkisi olmuştur. Bu da, öğretmenlerin İngilizce temelli eğitim vermeye yeterli olmalarını sağlamak için, öğretmenlik eğitimindeki baskıları arttırmıştır. 2005'ten beri hükümetin bu duruma verdiği yanıt, öğretmen yetiştirme bütçesinin %40'tan fazlasını, sistem çapında bütün öğretmenler için İngilizceyi geliştirme programlarına sunmak olmuştur. Bu da, 120 saati yoğun bir okul döneminde, 80 saati uzaktan eğitim olacak şekilde, 200 saat olarak sunulmuştur. Kaynakların İngilizceye doğru aktarılması, diğer eğitim alanlarında, seviyelerinde ve dillerinde

öğretmen yetiştirme programlarına ayrılan kaynakları azaltmaktadır. Ancak bu harcamalardaki yatırımın olumlu bir geri dönüş yaptığını gösteren kanıt yoktur (Heugh, Benson, Bogale ve Gebre Yohannes, 2007). Oysa 200 saatlik bir programla öğretmenlerin İngilizce yeterliliklerini arttırmak zaten mümkün değildir ve bu programa ayrılan kaynaklar, başka alanlarda öğretmen yetiştirme programlarına, daha yararlı olacak bir şekilde aktarılabilir. En önemlisi de, değerlendirme verilerine rağmen, İngilizce için oluşturulan baskı o kadar fazladır ki, sekiz yıllık anadili temelli eğitimi ihmal eden revizyonist planlar uygulamaya konulmuştur. İngiliz sömürgesi olmamış bir ülkede bile İngilizcenin gücü ve büyüğü o kadar fazla ki, araştırmalara, teorilere ve düzenli değerlendirme verilerine rağmen, alınan kararlarda bu dile öncelik verilmektedir (ayrıca bkzn Skutnabb-Kangas & Heugh, yayımlanacak).

Güney Afrika

Güney Afrika’da apartheid yönetimi 1994’te yerini demokrasiye bıraktı. Yeni bir Güney Afrika anayasasının (Güney Afrika Cumhuriyeti, 1996) tamamlanmasıyla, yeni dil politikaları gelişmelerini yönlendirecek ilkeler belirlendi. İki resmi dil, Afrikaanca ve İngilizce, dokuz Afrika dilinin daha eklenmesiyle tamamlandı. Yeni bir dil eğitim politikası, anadili temelli eğitim ilkelerini ve hakları, eğitimdeki “arttırıcı çiftdillilik ve çokdillilik” modelleri bağlamında yeniden uygulamaya koydu (Eğitim Bakanlığı, 1997). Geçmişteki ayrımcı dil politikalarının artık geride bırakılması gerekiyordu. Dil eğitim politikası, ayrıca Güney Afrika İşaret Dilini de eğitim için on ikinci resmi dil olarak ilan etmiştir. Politika, söz konusu dillerin ticaret ve diplomatik amaçlar için geliştirilmesini önermekteydi. Bu da, Güney Afrika’yı, uluslararası arenada en ilerici dil eğitim politikasına sahip ülke olarak konumlandırmaktaydı. Bu çerçevede, çokdilliliğin gelişimi özellikle Nelson Mandela’nın başkanlığı sırasında destek gördü. Ancak, 1999’daki seçimlerden sonra, yeni dil politikalarının uygulanması durdu. Sömürge-sonrası analizler (bkzn, Bourdieu, 1991), paradigma değişimlerinin oldukça zor olduğunu göstermektedir; oysa Güney Afrika’daki şartlar, kısa bir süreliğine de olsa, bu konuda değişimin olabileceğini gösterecek kadar esneklik sergilemiştir. Fakat bu esneklik kısa süreli olmuş ve diğer durumlarda olduğu gibi, İngilizce seçeneğine öncelik verilmiştir.

Dil eğitim politikası, müfredat dönüşümünün içine dâhil edileceğine, bu değişiklikten ayrı tutulmuştur ve bu da hükümete bu politikayı

uygulamamak için gerekli yasal boşluğu vermiştir. 2002’ye gelindiğinde, dil politikasının yerini, müfredatın gözden geçirilmesialmış ve ilk politikanın altı amacından sadece ikisinin kısmen müfredatta yer aldığı anlaşılmıştır. Gözden Geçirilmiş Ulusal Müfredat Raporları (Eğitim Bakanlığı, 2002), 1997 dil eğitim politikasına son derece üstü kapalı bir şekilde atıfta bulunmuş, arttırıcı çiftdillilik eğitimi, İngilizceye erken geçiş modeli ile aynıymış gibi bir yaklaşım gösterilmiştir. Bu yüzden müfredat belgesi, arttırıcı çiftdilli eğitimin teorisini, eğitim amaçlarını ve aynı zamanda dil eğitim politikasının ilkelerini yanlış yorumlamaktadır. Söz konusu yanlış anlama, terminolojik sapmaları da içermektedir. Güney Afrikalı öğretmenler ve ebeveynler yeni terminolojiyi anlamamaktadır ve genellikle İngilizce anlamına gelen “ikinci dil” teriminin değiştirilmesi kafa karışıklığı yaratmaktadır. Zira, ikinci dil terimi “birinci ek dil” terimi ile değiştirilmiştir. Güney Afrika’da “birinci dil” ve “anadili” terimleri eş anlamlıdır. Bu yüzden, 4. sınıftan itibaren “arttırıcı çiftdilli eğitim” söylemi bağlamında “birinci ek dilin” araç olarak kullanılması, çelişkili değilmiş gibi gösterilmiştir. “Kendi birinci dillerinde eğitim alacak” türünden sürekli yapılan atıflar, 4. sınıfta İngilizce temelli eğitime geçişi normalleştirme çabasında kullanılan, usturuplu bir retorik araç olmuştur.

Bu sebeple anadili temelli eğitimden ikinci dile erken geçiş, Afrika dillerini anadili olarak konuşanların %75’i için yeni müfredatın uygulanması ile pekiştirilmiş ve arttırıcı çiftdilli eğitim ile uyumluymuşçasına, geçirilmiştir. Bu durumun, değişim sürecinde kazara meydana geldiğini kabul etmek zordur.⁴

Öteki Bağlamlarda Revizyonizm

Etiyopya ve Güney Afrika’da İngilizceye erken geçişe doğru sistematik bir değişim gösteren arttırıcı çift/çokdilli eğitim politikalarının benzer örnekleri, 1990’ların ortalarından itibaren Mozambik, Zambiya ve Malavi’de de görülmektedir. Bu ülkelerin her birinde okur-yazarlık ve genel eğitim konusundaki endişe, Afrika dillerinin artan kullanımını ve arttırıcı çift-dillilik prensiplerini destekleyen yeni dil eğitimi politikasına yönelik önerilerin sunulmasını sağlamıştır. Ancak her bir durumda politikanın yeniden tasarlanması ve gözden geçirilmesi süreci nedeniyle, anadili temelli eğitime tanınan sürede tavizler verilmiştir. Zambiya dil politikası revizyonu, anadilinde okur-yazarlığı 1. sınıfta (2. sınıfa kadar) vermeye başlamıştır ancak 1. sınıftan sonra eğitim dili İngilizce olarak devam etmektedir (Muyeeba, 2004). Malavi’de, Chewadan başka

dillerde anadili temelli dört yıllık eğitim iki yıla indirilmiştir. Mozambik, üç yıl boyunca anadili temelli eğitim vermeye başlamıştır. Namibya da aynı şekilde anadili temelli üç yıllık eğitimi seçmiştir. Her bir örnekte İngilizce ya da Portekizceye erken geçiş yapıldığı görülmektedir. Hiçbir örnekte arttırıcı bir dil seçeneği görülmemektedir.

Ölçme, Gözetleme ve Değerlendirme

Afrika ülkelerinde eğitimi değiştirme ve öğrenciler için eşit koşullar yaratma ve sonuçlara ulaşma çabalarının kötü neticelenmiş olması pek de şaşırtıcı değildir. Güney Afrika'da 1998'den beri 3., 4. ve 6. sınıflara düzenli uygulanan okur-yazarlık ve temel matematik sınavlarının sonuçları endişe vericidir. Bu sonuçlar, anadili temelli eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkı açıkça göstermektedir.

Şekil 6.1'de anadili temelli eğitim alıp, İngilizce ve Afrikaanca konuşan öğrencilerin (çizgili nokta), 4. sınıfa geldiklerinde (düz çizgi) İngilizceye (D2) geçen öğrencilerin önüne geçtikleri görülmektedir. Bu durum, Güney Afrika'nın bütün bölgelerinde aynıdır ve bu öğrenciler ikinci bir dilde eğitim alan öğrencileri %69'a %32'lik bir oranla geçmektedir.

1994'ten beri eğitime yapılan büyük maddi yatırımlara rağmen Güney Afrika, Üçüncü Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmaları'nda (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study) son sırada yer almaktadır (Reddy, 2006; UNESCO, 2000). Bu çalışmanın ve diğer çalışmaların ortak noktalarından biri, ikinci bir dilde eğitim alan öğrenciler ile düşük eğitim başarıları arasında bir bağlantı olduğunu göstermesidir. Anadillerinde (Afrikaanca ve İngilizce) çalışan Güney Afrikalı öğrencilerin başarıları bu ülkede daha yüksektir. Psikodilbilim, ikinci dil edinimi ve çiftdillilik teorileri açısından bakıldığında, bu bulgular tahmin edilebilirdir. Bu, özellikle dillerarası karşılıklı bağlılık, bilişsel gelişim ve akademik başarıları açısından çok açıktır (bkz. Abadzi, 2006; Doughty & Long, 2003; Macdonald, 1990; Thomas & Collier, 2002).

Anadiller	Öğrenme ve Öğretme Dilinin Edinimi (LOLT) olarak
Ortalama Anadiller	___ Öğrenme ve Öğretme Dilinin Edinimi'nden farklı olan

Şekil 6.1: Anadilinde dil edinimi ve bölge, 6. sınıf Ulusal Sistemli Değerlendirme Raporu, Güney Afrika (Kaynak: Eğitim Bakanlığı, 2005: 77)

Güney Afrika’da, Afrikalı çocukların eğitiminde kullanılan, anadilinden erken-çıkış ve İngilizceye geçiş modeli Sahraaltı Afrika ülkelerinin çoğunda kullanılan bir modeldir ve bu model başarısızlığa mahkûmdur. Burada sorulması gereken asıl soru şudur: Bu modelin başarılı olduğuna dair hiçbir kanıt yokken neden 1990’dan beri bu modele doğru bir eğilim vardır? Spolsky (2004), suçun sadece hükümetlerde olmadığını, danışmanların ve uzmanların rollerinin de incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Sömürgecilik-sonrası literatür ve daha önce bahsedilen tartışmalar, belki, demokratik ilkelerden uzak gelişmeleri harekete geçiren makro düzey kısıtlamaları açıklayabilir. Daha az ele alınan orta seviyedeki konular, uzmanları ve danışmanları içermektedir. Bu konuların bazıları aşağıda ele alınmıştır.

“Erken-çıkış geçişli çiftdillilik” modelinin “arttırıcı çiftdilli eğitim” olarak adlandırıldığı Güney Afrika örneğinde görüldüğü gibi, terminolojik sapma, hükümetin sorumluluğundadır. Ancak bu tür terminolojik sapmalarda başka tarafların da sorumlulukları vardır. “Arttırıcı çiftdilli” eğitim alanındaki literatürde, Cummins (1984) ısrarla “aktarım” terimini, anadilinde edinilen bilginin ikinci dile aktarılabilirdiği bir bilişsel dil edinme süreci olarak kullanmaktadır; ancak bu aktarım anadilinin korunmasına bağlıdır, anadilinde eğitimin terk edilmesine değil. Maalesef, “geçiş” ve “aktarım” koşulları, dil eğitimi teorilerine ve araştırmalarına aşına olmayanlara aynı gözükmemektedir. Bu yüzden, uzman olmayan kişiler terimleri karıştırabilir ve hatta bu terimleri yanlış yerlerde kullanabilirler. Ancak dil eğitimi konusunda uygulamalı çalışan dilbilimcilerin bu terimleri yanlış kullanmasının imkânı yoktur. Afrika ülkelerinde son zamanlarda dolaşan belgelerde ve ikinci dil programlarında, artan bir şekilde terim kargaşası yaşanmakta ve yukarıda bahsedilen Güney Afrika müfredatındakilere benzer retorik araçlar yer almaktadır. Daha çok Birleşik Krallık, Kuzey Amerika ve Avustralya’daki ikinci dil olarak İngilizce (ESL) pazarı o kadar etkilidir ki, bu ülkelerin bağlamlarına göre hazırlanmış, ikinci dil olarak İngilizceyi öğreten programlar, Afrika ülkelerine, anadilinde okur-yazarlıktan erken-çıkış modeli ve ikinci yabancı dil olarak İngilizce programlarına geçiş şeklinde aktarılmıştır. Bunun bir örneği, Birleşik Krallık’tan alınan ve Güney Afrika’da Molteno Projesi’yle değiştirilen eğitim materyalleridir. Bu materyallerin, Afrika’daki anadilinde ve çiftdilli diğer programlarla incelendiğinde, (Alidou ve diğerleri, 2007) ciddi miktarda yanlış kullanılmış terminoloji içerdiği görülmüştür. İngilizce temelli eğitime erken geçiş, arttırıcı çiftdilli eğitim

ile uyumluymuş gibi sunulmuştur.⁵ Oysa arttırıcı çiftdilli eğitim, ideal koşullarda en az altı yıllık anadili temelli eğitimi gerektirmekleyen, Afrika eğitim sistemindeki koşullarda bu süre sekiz yıla çıkmaktadır. Molteno Projesi, ilk anadili (1. sınıflar için Okur-yazarlık Açılımı) ve İngilizceye erken geçiş (2. sınıftan itibaren İngilizceye köprü) okuma programlarını ilerletmek için, sanki bu programlar arttırıcı çiftdilli eğitimle uyumluymuş gibi, Güney Afrika dil eğitim politikası arttırıcı çiftdillilik söylemini kullanmıştır. Bu programlar, Malavi, Zambiya, Uganda ve Gana da dâhil olmak üzere Güney Afrika'daki belirgin değişikliklerden etkilenen çeşitli “İngilizce konuşan” Afrika ülkelerindeki bakanlıklara ve eğitim bölümlerine sunulmuştur. Projenin internet sitesi de dâhil olmak üzere tüm program materyallerinde, anadilinde okuma becerilerinin 2. sınıfta İngilizceye “aktarımından”, güya bu aktarım, Jim Cummins’in (1980’lerin başından itibaren) geliştirdiği teorilerle uyumluymuş gibi bahsetmekteydi. Aslında raporlarda bu, “İngilizceye geçiş” olarak adlandırılmış olmalıydı. Böyle bir yanlış adlandırmanın nasıl olduğunu anlamak zor, çünkü Molteno Projesi’nde uygulamalı dilbilimciler çalışmış ve bu projeyi çeşitli akademisyenler desteklemiştir. Terminolojinin ve teorilerin yanlış bir şekilde kullanıldığı anlaşıncı, Molteno Projesi, araştırmayı yapan UIE’ye mektup gönderip, bu bulgulara ulaşanaracı kuruma ve araştırmacılara karşı yasal işlemde bulunmakla tehdit etmiştir. Neyse ki bunun sonrasında, hatalı terminoloji, Molteno’nun internet sitesinden tamamıyla çıkarılmıştır.

Benzer hatalı terminoloji, Sierra Leone ve Etiyopya hükümetlerine gönderilen yeni danışmanlık belgelerinde de görülmüştür. Hatalı kullanımın ne dereceye kadar kasıtlı olarak gizlenmeye çalışıldığı ya da gerçekten bir hata olup olmadığı belli değildir. Bilgi teknolojisinin makûs bir sonucu olarak, teorik açıdan hatalı belgeler, akademik açıdan daha güvenilir olan belgelerle internette dolaşmış ve hükümet yetkilileri bu belgelerdeki farkı yeterince iyi görememiştir.

Schmied’in (1991) ve diğerlerinin belirttiği gibi, Afrika ülkelerinde ikinci dil programlarının yürütülmesine destek veren çeşitli kuruluşlar bulunmaktadır. Ancak ilk anadili okur-yazarlığı ve erken-çıkış geçiş programlarına destek veren bu kuruluşlara iletilen değerlendirme verileri genelde hatalarla doludur. Öncelikle, kontrol grupları genellikle işlevi olmayan ana akım sistemden seçilmekte ve bu yüzden karşılaştırma sırasında yapılan her türlü müdahale oldukça vaat edici

görülmektedir. (Birçok değerlendirme, gözetim altında olan kişilerin yüksek seviyede performans göstermesi anlamına gelen Hawthorne etkisini dikkate almamaktadır.)

İkinci olarak, Thomas ve Collier'in (2002) araştırmasının gösterdiği gibi, birçok çiftdilli programın değerlendirmesi 1-3. sınıflar için genellikle olumlu etkiler göstermektedir. Farklılıklar 4. sınıfa gelindiğinde başlamaktadır ve 5. sınıftan itibaren de bu farklılıklar iyice belirginleşmektedir. Müfredatın bilişsel ve dilbilimsel hedeflerinin keskin bir biçimde arttığı nokta burasıdır. Ayrıca, yeterince sağlam okur-yazarlık ve matematik bilgisi edinmemiş erken-çıkış programlarında yer alan öğrencilerin akademik başarıları, tam da bu noktada yavaşlama gösterir. Programların değerlendirmeleri, nadiren ikinci dile geçişin uzun dönemli etkilerini yansıtır. Bu yüzden, 5. sınıfın öncesi ile ilgili yapılan başarı iddiaları zamansızdır ve bu iddialar ne eğitim politikalarını ne de bu politikaların uygulanmasını etkilememelidir (Heugh, 2006). Afrika ülkelerine, daha çok eski sömürge diline erken geçiş modelinde eğitim için, gelişim yardımıyla bulunulmasında önemli etkisi olmuş eski bir Dünya Bankası yetkilisi, ADEA-UIE kuruluşlarının durum değerlendirme raporlarının Mart 2006'da Afrika'da, Libreville'de (Gabon) yapılan Eğitim Bakanları Toplantısı'nda sunulmasını engellemeye kalkmıştır. Bu yetkili, "şimdi Afrikalı bakanlara daha uzun süreli anadilinde eğitime yatırım yapmalarını söyleyemeyiz, yıllardır bu bakanlara anadilinde üç yıllık eğitimin yeterli olduğunu söylüyoruz" demiştir (Verspoor, 2006, kişisel konuşma).

Bu arada, ülke çapında yapılan çeşitli çalışmalar, bölgede ikinci dilde okuma-yazma, matematik ve bilim alanındaki başarısızlıkların rahatsız edici belirtilerine işaret etmektedir (UNESCO, 2000). SACMEQ II (Eğitim Kalitesinin Kontrolü için Güney ve Doğu Afrika Birliği, 2000-2002) 14 ülkedeki öğrencilerin %44'ünün 6. sınıfta en düşük okur-yazarlık seviyesindeyken, sadece %14.6'sının beklenen okur-yazarlık seviyesine ulaştığını göstermiştir (Mothibeli, 2005). Bu araştırmalar, son dönemdeki dil modellerinin öğrencilerin çoğuna hitap etmediğini ve ikinci dil temelli eğitime erken geçişin başarısızlığa ve yıpranmaya neden olduğunu göstermektedir.

Hem öğretmene hem de öğrenciye yabancı olan bir dile dayanan, hatalı bir dil modelinin tekrarlanması mantıklı bir açıklaması, hem makro hem de meso (orta) düzeyde ortaya çıkan bir takım nedenler

içermektedir (bknz, Alidou ve diğerleri, 2006; Benson, 2004). Hatalı bir dil modelinin uzun dönemli etkisi, evrensel bir ilköğretim eğitiminin verilmediği ve ortaokula gidenlerin oranının düşük olduğu birçok ülkede belirsizdir ya da bu etkiyi tanımlamak zordur. Güney Afrika'da bu etkinin kanıtı mevcuttur. Ancak bu kanıt apartheid'a ve apartheid eğitim sistemine karşı duyulan siyasi-ideolojik hoşnutsuzluk tarafından belirsizleşmiştir.

Ancak buradaki sorun, siyasetin, dil eğitimi ya da öğrenimi programlarının ve ideolojik düşüncelerin ötesine geçmektedir. Güney Afrika'da Limpopo Bölgesinde bulunan okullardaki okur-yazarlık uygulamalarının detaylı bir çalışması (Reeves ve diğerleri, 2008), ülkenin sonuca dayalı yeni müfredatında yer alan okuma-yazmaya yönelik son dönemdeki eğilimin, düşük okur-yazarlık seviyelerinin görüldüğü topluluklardan gelen öğrenciler için yeterli olmadığını göstermiştir. Bütün olarak ele alınan dil yaklaşımıyla (bknz, Bloch, 2006) beraber, eleştirel ve sosyal kültür söylemlerinin oldukça naif bir uyarlaması, Afrika'nın kırsal bölgelerindeki öğretmenleri oldukça şaşkın bir vaziyette bırakmıştır. Müdahil tarafların desteklediği ulusal eğitim sistemi, bu yaklaşımları yerel koşullarda denemeden benimsemiştir. Öğretmenler, okuma-yazma becerilerini öğretmeyi bırakıp hiçbir belgede açıklıkla belirtilmeyen muğlak kavramları benimsemeye teşvik edilmiştir. Bu durum öğretmenleri güçsüzleştirirken, öğrencileri de anadilinde ya da ikinci bir dilde güçlü okuma ve yazma becerileri geliştirmek için gerek duydukları temelden mahrum bırakmıştır (Ayrıca bknz: Abadzi, 2006; Macdonald, 2002).

Güney Afrika'daki bir başka önemli sorun da, yoksul bölgelerden gelen öğrencilerin evlerine okul kitaplarını götürememesidir. Bu nedenle öğrencilerin okul dışında çok sınırlı okuma materyali vardır ya da hiç yoktur. Okul kitabı piyasası bu yüzden hükümetlerin eğitim alanında kötü tasarlanmış, siyasi doğrucu taleplere uyularak, kuşe kâğıda basılmış okul kitapları hazırlanmıştır. Yoksul kırsal ya da kasaba okullarındaki okul idarecileri, bu materyalleri her öğrenciye yetebilecek miktarda sağlayamamaktadır ve bütün öğrenciler kitaplarını birbirleriyle paylaşmak zorundadır. Okullarda bu tür materyaller mevcut olsa da, öğrenciler çoğu zaman bunları evlerine götürememektedir çünkü kitapların hasar görmeleri ya da kaybolmaları durumunda öğrenciler bu zararı karşılayamayacaktır. Sadece orta sınıf veya meslek sahibi ailelerin çocukları bu tür kitapları alabilmektedir. Kitapları alamayan

öğrencilerde kitaplar bulunmamaktadır ve sosyo-ekonomik ayrım daha da artmaktadır.

Western Cape Bölgesi'ndeki öğrencilerin okur-yazarlık ve matematik bilgileri hakkındaki bir çalışma (Heugh, Diedericks, Prinsloo, Herbst ve Winnaar, 2007) öğrencilerin neredeyse %80'ninin 8. sınıf müfredatında yer alan materyalleri okuyup yazamadıklarını göstermiştir. Bu durum hem anadili hem de ikinci dil için geçerlidir. Ayrıca bu durum, öğrencilerin okuyup yazamamalarına rağmen sistemin içinde yer almaya devam ettiklerini de göstermektedir. Bu ve diğer sistem değerlendirmelerinin işaret ettiği şey, on yıllık bütün bir dil yaklaşımından sonra okuma-yazma, sosyal ve eleştirel okur-yazarlık eğilimlerinin başarılarının apartheid'in zirve yıllarına göre daha düşük olduğudur. Bütünsel dil ve sosyal okur-yazarlık yaklaşımları, toplumda okuma-yazmanın yüksek olduğu ve oldukça fazla basılı materyalin sınıf dışında da mevcut bulunduğu, İngilizcenin hâkim olduğu yerlerdeki öğrencilere uyabilir, ancak bu koşullar Afrika'ya uymamaktadır.

Son olarak, farklı bölgelerdeki çelişkili politikalar, azınlık dilleri öğrencilerine sunulan yetersiz koşullar ve sistemde İngilizceye erken geçiş yapılmasına dair sürekli baskı da dâhil olmak üzere, Etiyopya'daki eğitimin önünde çok fazla sorun olsa da, ülkelerin öğrenebileceği önemli ve olumlu dersler vardır. Etiyopya politikası, okul kitaplarının ve diğer materyallerin yayımlanması da dâhil olmak üzere eğitim kararlarını eyaletlere dağıtmaktadır. Büyük yabancı yayınevlerinin Etiyopya'da okul kitabı piyasasına girmesine izin verilmemiştir. Bu da, okur-yazarlık ve dil programları üzerindeki dış etkiyi ciddi oranda kısıtlamış ve ülke için daha az harcamanın olmasını sağlamıştır. Okul materyalleri ucuz kâğıda basılmakta ve öğrenciler Güney Afrika'daki öğrencilerden farklı olarak, bunları evlerine götürüp çalışabilmektedir. Güney Afrika, Afrika'nın muhtemelen en zengin, Etiyopya da en yoksul ülkesidir, ancak en çok sayıda öğrenciye okul kitabı sağlayan ülke Etiyopya iken, Güney Afrika'da aynı durum söz konusu değildir. Bu yüzden harcama ve kaynak konusunun daha detaylı incelenmesi gerekmektedir. Güney Afrika'da büyük miktardaki kaynaklar, daha çok İngilizce öğrenme malzemelerine ayrılmaktadır ve bütün öğrencilere tedarik edilemeyecek kadar çok pahalıdır. Etiyopya'da daha düşük bütçelere birçok okul kitabı Etiyopya dillerinde basılmaktadır. Bazı bölgelerde dağıtım baştan savma olsa da, öğrencilerin büyük kısmı kitapları alabilmektedir.

Etiyopya’da eğitimin merkezileştirilmemesinin bir avantajı da, Oromiya, Tigray, Amhara ve Somali bölgelerindeki ve Addis Ababa ve Harar eyaletlerindeki yetkililerin, bölgelerin egemen dilinde/dillerinde uygun maliyetle kitap basmaya odaklanabilmeleridir. Ancak azınlık dillerinin konuşulduğu bazı Güney ve Batı bölgelerinde eğitim büroları maddi kaynak sıkıntısı ve lojistik zorluk çekmektedir. Yine de, insan dilinin ve diğer elektronik teknolojilerin kullanımı, karşılaşılan zorlukları zamanla azaltabilme ve daha fazla dili kapsayabilme potansiyelinde sahiptir.

Sonuç

Yukarıda ele alınan, Güney Afrika ve Etiyopya’da yapılan araştırmalar, birçok ülkenin yetersiz ölçme, değerlendirme ve tavsiyeyle şekillenmiş politikalarının risklerine işaret eden ADEA-UIE Raporu’nun (Alidou ve diğerleri, 2006) izinden gitmektedir. Bu çalışma, yetersiz kararların, eğitimdeki başarısızlığın sorumlularından olan politikacılar, eğitim danışmanları, akademisyenler ve yayımcılar da dâhil olmak üzere, bir dizi ilgili tarafça verildiğini göstermektedir. Bu makaledeki tartışma, Etiyopya (bknz: Skutnabb-Kangas ve Heugh, hazırlanıyor) ve Güney Afrika çalışmalarına dayanan daha detaylı bilgilerin altını çizmektedir. Aynı zamanda bu bölüm, Afrika’da dil ve okur-yazarlık eğitimine dair yeni bir araştırmanın dört basit sonucuna ışık tutmaktadır. *İlk* sonuç, eğitim aracı olarak Afrika dillerinin geçmişe ait ve yeni deneyimleri ile ilgili toplumsal hafızanın Afrika’da korunması gerektiğidir. Afrika yazılı dil geleneğinin ve akademik araştırmaların unutulması ve inkârı, sömürgecilik-sonrası durumun devam eden olumsuz bir sonucudur ve revizyonizmin kök salmasına yol açar. *İkinci* sonuç, Afrika bağlamının ötesinde olan, İngilizcenin egemen olduğu bağlamlara ait okur-yazarlık ile dil öğrenimi programlarının ve materyallerinin başarılı bir şekilde Afrika’ya aktarılamamasıdır. *Üçüncü* sonuç, Afrika okullarındaki resmi eğitime devam eden çocukların, anadilinde ve ikinci dilde okur-yazarlık öğretimine ihtiyaç duyduklarını; anadili temelli eğitimin ikinci dil öğrenimi ve öğretimi ile beraber en az sekiz yıllık okul hayatı boyunca gerekli olduğunu gösteren çalışmadır. *Dördüncü* sonuç, en yoksul Afrika ülkelerinden birinde görüldüğü gibi, bunun mümkün olduğu ve olabildiğidir ve muhtemelen de bu, en eğitici noktadır.

Notlar

- 1 Afrika dillerinin eğitimde kullanımına karşı kullanılan başka birçok sav daha vardır. Bu savlar Bamgbose (2000) ve Quane (2003) gibi akademisyenler tarafından çürütülmüştür.
- 2 Özellikle Cape Town Üniversitesi'nden Douglas Young ve Western Cape Üniversitesi'nden Stanley Ridge'in çalışmalarında. Örneğin, her iki araştırmacı da Afrika dillerinin matematiksel ve bilimsel kavramları açıklamak için yeterli olmadıklarını 2002'de Singapur'daki AILA Konferansı'nda öne sürmüşler ve bu tartışmalardan sonra Ridge, bu noktayı yazara vurgulamıştır (Ridge, 2002, şahsi iletişim). Young, bu noktayı 2004'te Polokwane'deki Güney Afrika Uygulamalı Dilbilimciler Birliği (SAALA) Konferansı'nda geri çekmiştir.
- 3 Afrika bağlamında, anadilinde eğitimin her bir çocuğun tek bir anadili olduğu ve tek bir dilde eğitim aldığı anlamına gelmediğini belirtmek gerekir. Anadili terimi, bir çocuğun okula girinceye kadar sahip olduğu dil repertuarıdır. Bu sebeple, çocuğun annesi Fulfulde dilini, babası Djula ve komşusu Wolof dilini konuşuyor olabilir. Dil repertuarı, okulda eğitim aracı olarak başarılı bir şekilde kullanılacak bu dillerin her birini içermektedir. Anadilinde eğitim terimi, bu yüzden dar ve tek dilli olarak yanlış anlaşılmalıdır. Bu teriminin daha çok, resmi eğitim dışında toplumda etkili iletişim için kullanılan ve edinilmiş dilin/dillerin incelikli ve dinamik dilsel sürekliliği olarak anlaşılması gerekir (Karşılaştırma için bkz. Fardon ve Furniss, 1994). Cinsiyetçi ya da dar dilbilimsel bakış açılarından anadil kavramına gelen itirazları içeren dikkat dağıtıcı tartışmalara rağmen, anadili terimi bu bölümde bütün kıtada kabul edilmiş anlamıyla kullanılmıştır.
- 4 Özellikle de yazar, Güney Afrika'daki ve kıtadaki başka eğitim konferanslarında sürekli olarak eğitim bakanlarına ve kıdemli eğitim yetkililerine hem kişisel hem de halka açık tartışmalarda bu yanlış kullanımları işaret ettikten sonra Mart 2006'da ADEA ve UIE tarafından Libreville, Gabon'da düzenlenen Afrika Eğitim Bakanları Toplantısı'nda, Güney Afrika Eğitim Genel Müdürü Duncan Hindle, yazara Afrika Eğitim Bakanlarının araştırmayı kabul etseler bile, hiçbirinin anadili temelli eğitimi uygulamaya koymakla ilgilenmeyeceğini belirtmiştir (Hindle, 2006, kişisel konuşma). Eylül 2007'de Mali'de, Bmako'da UNESCO Bölge Okur-yazarlık Konferansı'nda Güney Afrika bakanının özel danışmanı Martin Mulcahy, anadili temelli eğitim apartheid'in ayrımcı ve eşitlikçi olmayan eğitim sisteminde kullanıldığından, şu an eğitim sisteminde kullanılamayacağını öne sürmüştür. Ayrıca Mulcahy, yazara anadili temelli eğitimi destekleyen araştırma sonuçlarının sunumunu yapmayı bırakmasını, yoksa apartheid sistemini desteklemekle suçlanacağını söylemiştir (Mulcahy, 2007, kişisel konuşma).

- 5 Molteno Projesi'nin Okur-yazarlık Açılımı programının kökenleri, İngilizcenin ilk dil olarak kullanılması yaklaşımına dayanmaktadır (Letshabo, 2002). Bu yaklaşım Güney Afrika koşulları için değiştirilmiş ve Okur-yazarlık Açılımı, ikinci sınıftan itibaren İngilizceye geçişin yapıldığı (anadilinden erken-çıkış ve İngilizceye geçiş) bir Afrika anadilinde bir yıllık Okur-yazarlık Açılımı ile ilişkilendirilmektedir.

7.Bölüm

Yerli Halkların Dillerinin Güçlendirilmesi – Amerikan Yerlilerinin Deneyimlerinden Hangi Dersler Çıkarılabilir?

TERESA L. MCCARTY

Çevirmen: Zeri İnanc

Amerikan yerlilerinin eğitimi, yerli halkların dillerinin ve kültürlerinin çokluğuyla ön plana çıkar. 62 farklı gruba ayrılan Yerli Amerikan dili var; bu dil gruplarının her biri, Çin-Tibet dilleri ailesi ile Hint-Avrupa dilleri ailesi kadar birbirinden farklı. Bu dillerin her birini konuşan kişi sayısı tehlikeli bir şekilde azalmaktadır. Şüphesiz Amerikan yerlilerinin dillerinin kaybolmasının karmaşık nedenleri var, ancak nihayetinde bunun kökeni, İngiliz-Avrupa sömürgeciliğine, Hristiyanlaştırmaya ve fiziksel, kültürel ve dilsel soykırıma kadar uzanmaktadır. Tehlikeler büyük; göçmen dil topluluklarının aksine, yerli halk toplulukları, yaşadıkları yerlerin dışında bir yerlerde yaşayan ve onlarla aynı dili konuşan insanların oluşturduğu ve söz konusu yerli halkın dilini konuşan kişi sayısı azaldıkça bunu ikmal edebilecek 'o dili konuşan kişi havuzu'na sahip değiller. Üstelik yerli halk dillerini konuşan toplulukların sözlü geleneğe sahip olmaları, dillerinin tehlikede olma riskini artıran bir durum. Gramer ve işlevsel yazma sistemlerine sahip oldukları halde, kabile toplumların temeli konuşma dilidir – yani güçlü ama kırılgan sözlü gelenek (Sims, 2005) - ve bu temel, bizim yaşam süremiz içerisinde kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya.

Şu anda ABD ve Kanada olarak anılan topraklardaki 300 yerli halk dilinden 210'u hâlâ konuşulan dillerdir ancak dilbilimci Michael Krauss'a (1998) göre, bu dillerin 141'i (% 67'si) sadece büyükanne/baba kuşağının ve daha yaşlıların konuştuğu dillerdir. Kuzey Cheyenne dili eğitmeni ve aktivisti Richard Littlebear (1996: xv) '... dillerimiz bu dünyadaki varlıklarının son anından bir önceki anı yaşıyor' uyarısında bulunuyor. Bu nedenle, Yerli Amerikan çocuklarına yönelik 'iyi uygulamalar'dan ya da 'başarılı dil eğitimi programları'ndan söz

edebilmek için bu uygulamaların ve programların, yerli halkların anadillerinin sağlığına kavuşmasında ve canlandırılmasında ne kadar 'işe yaradığını' dikkate almak gerekir.

Bu meseleleri anlayabilmek, ABD'deki yerli halkların, bir benzeri daha bulunmayan hukuksal ve siyasal statüsünü anlamayı gerektirir. Amerikan Yerlileri terimi, ilk halklar statüsüne sahip olan, çeşitli Amerikan Kızılderili kabilelerini, Alaska ve Hawaii Yerlilerini kapsayan bir terimdir. Amerikan Kızılderilileri ve Alaska Yerlileri, yasal olarak tanımlanmış egemen kabile¹ statüsüne sahiptirler. Kabile egemenliği -'kendi kendini yönetme hakkı, kendi geleceğini belirleme hakkı ve kendi eğitimini sağlama hakkı'- (Lomawaima & McCarty, 2006: 10) hem ABD Anayasası'ndan eski bir tarihe sahiptir hem de bu anayasada tanınmıştır. İlk karşılaşmalarından itibaren Amerikan Yerlileri ile Avrupalılar, hükümetleri arasında sürdürülen bir iletişim içinde oldular. Sonra, federal yönetim-kabile ilişkileri, sözleşmelerle, hukuksal kurallarla ve federal hukukla yasalaştırıldı. Yerli halklar toprak karşılığında, federal hükümetle bir güven ilişkisi içine girdiler; buna göre federal hükümet, eğitimde, sağlıkta ve diğer alanlarda belirli garantiler vermeyi, bağlayıcı bir sorumluk altında kabul etmiş olmaktadır. Bu hukuksal-siyasal ilişki, Birleşik Devletler'in herhangi bir diğer etnik-dilsel grubuyla olan ilişkisine benzemez. Bu, Yerli Amerikan dillerinin bugünkü durumunu derinden etkilemiştir ve bu bölümde ele alınacağı üzere, Yerli Amerikan dillerinin günümüzde eğitimde kullanılma ihtimallerini şekillendirmeye devam etmektedir.

Buradan hareketle ve bu kitabın amacına uygun olarak, bu bölümde, benim doğrudan katıldığım ya da uzun süreli ve yakından gözlemleme şansı bulduğum Amerikan Yerlilerinin eğitim deneyimlerine dayanarak, bu deneyimlerden ikidilli/çokdilli eğitim konusunda dört ders çıkarılmaktadır. Bu çalışmayı bir yere oturtmak için, kendime dair bir iki şey söylemem gerekir. Ben yerli-olmayan bir eğitimci ve antropologum ve Amerikan Yerlilerinin/Yerli Halklarının eğitimi alanında yaklaşık 30 yıl çalıştım. Bu süre zarfında, çocukların anadillerini ve içine doğdukları kültürleri tarihsel bakımdan yabancı bir alana - okula - ve eğitimi topluluğun içine taşıyarak, 'istemeyerek öğretene' birçok harika Amerikan Yerlisi eğitimciyle işbirliği yaptığım için şanslıyım. Bu çalışmaların sonucunda, muazzam sosyal-eğitimsel dönüşümler oldu ama bu bedelsiz gerçekleşmedi. Ayrıca 'egemen konumdaki İngilizcenin' (Phillipson, 2007a, 2009, bu kitapta) ve bu dili

konuşanların söz konusu dönüşümlere yönelik tehditlerine de tanık oldum –ve buna karşı savaştım.

Bu deneyimlerden, yerli halkların anadillerinin güçlendirilmesi konusunda neler öğrenebiliriz? Bu bölümde, dört soru daha sorarak bu soru ele alınmaktadır:

- 1) Çocukların birinci dilinin egemen dil ya da okul dili olmadığı hallerde ikidilliliği/çokdilliliği geliştirmenin ‘iyi uygulamaları’ olabileceği konusunda Amerikan Yerlilerinin deneyimleri bize ne öğretmektedir?
- 2) Anadilleri zayıflatılmışken ve dilin yeniden canlandırılması birinci hedefken, yerli halkların/azınlıkların dillerinin ikinci ya da ‘miras’ dil olarak öğretilmesinde Amerikan Yerlilerinin eğitiminden ne tür dersler çıkarmak gerekir?
- 3) Çokdilli bir geleceğin asıl sahipleri olan Yerli Halkların gençlerine kulak vermekle neler öğrenebiliriz?
- 4) Yerli halkların eğitimini çeperden merkeze taşıyan - bütün yurttaşların içinde yer alabileceği bir eğitim - hegemonya karşıtı bir projenin gerçekleşme ihtimalleri konusunda Yerli Amerikan deneyimleri bize ne öğretmektedir?

Bu dersleri konumlandırmak için, günümüzdeki Yerli Amerikan topluluklarının kısa bir demografik ve sosyodilsel profilini sunarak başlayacağım.

Demografik-Dilsel Profil

Şekil 7.1’de günümüzde Amerikan Yerlilerinin ABD’deki toprakları gösterilmektedir. Bu haritaya bakarak, İngiliz-Avrupa sömürgeciliğinin Batı’dan Doğu’ya ilerleyişini gözünüzde canlandırabilirsiniz. Avrupa’nın istilasıyla ilk önce ABD’nin doğusundaki kabileler ciddi bir sarsıntı geçirdiler. Sonuç olarak, Amerikan Yerlileri, Birleşik Devletlerin her eyaletinde ve toprağında ikamet ediyor olsa da, bugün, Yerli halklara ait toprakların ve yerli halk mensubu insanların çoğunluğu Batı ve Güneybatı ABD’dedir.

21. yüzyıla girerken, ABD’de 4.1 milyon insan (nüfusun % 1.4’ü) kendini Amerikalı Kızılderililer ve Alaska Yerlileri (AK ve AY)

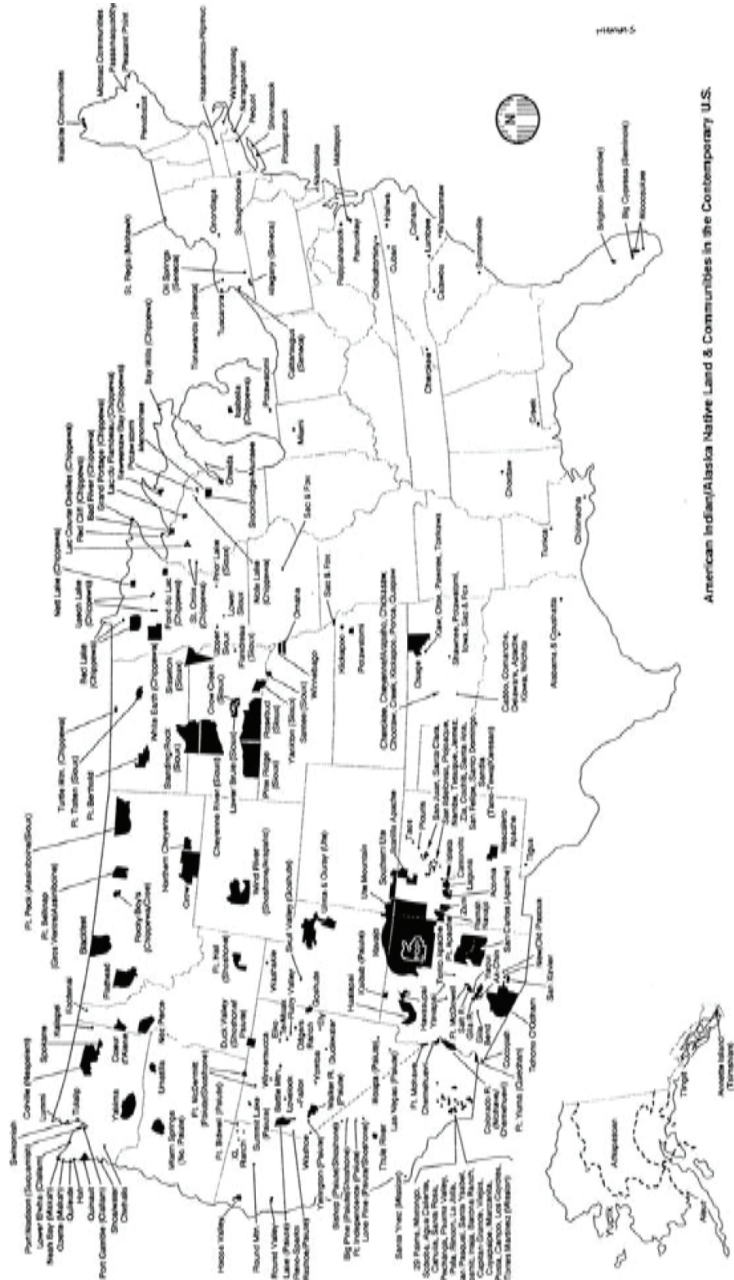
olarak tanımlamaktadır; bu rakama, sadece Amerikalı Kızılderili ve Alaska Yerlisi bir kökenden geldiğini söyleyen (Birleşik Devletler-BD Nüfus Bürosu, 2002) 2.5 milyon insan da dâhildir. Bunun dışında 874.000 kişi kendini Hawaii Yerlisi ve “diğer pasifik adalarından” olarak tanımlamaktadır, bunun 141.000’i, sadece Hawaii Yerlisi bir kökenden geldiğini söylemiştir (BD Nüfus Bürosu, 2001:1,8). AK/AY’nin yaklaşık üçte biri 18 yaş altı çocuklardan oluşmaktadır ve dörtte birinden fazlası federal düzeyde belirlenmiş yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır – bu rakam, Birleşik Devletler’in toplam nüfusundaki oranın iki katıdır (BD Nüfus Bürosu, 2006: 12). Tablo 7.1’de görüldüğü üzere, en kalabalık nüfusa sahip kabile, 729,533 üyesi - 281,069’u ‘sadece Cherokee kökenine sahip’ olduğunu söylemiştir - ile Cherokee kabilesidir. 298,000’den fazla bir nüfusa sahip Navajo kabilesi, ikinci en büyük nüfusa sahip kabileyi oluşturmaktadır ve en büyük topraklara sahiptir; kabaca İrlanda büyüklüğünde bir toprağa sahiptir (BD Nüfus Bürosu, 2002; bkz. Tablo 7.1).

Beş yaşında veya daha büyük yaştaki AK/AY’nin % 72’si, evde sadece İngilizce konuştuğunu söylemiştir; Ethnologue, toplam 361,978 kişinin Yerli Amerikan Dilleri konuştuğunu ifade etmektedir (NCELA, 2002; US Census Bureau-BD Nüfus Bürosu, 2006:7). Yine de, nüfus sayımındaki kategoriler kafa karıştırıcı olduğundan ve bu dilleri konuşanlar dil becerilerini abartmış ya da dilsel ayrımcılık korkusuyla reddetmiş olabilecekleri için, bu rakamlara ihtiyatla yaklaşılmalıdır (Krauss, 1998; NCELA, 2002).

Şekil 7.2’de 2000 yılı itibariyle Yerli Amerikan dili konuşanların dağılımı gösterilmiştir. Bu dili konuşanların en çok bulunduğu yerler, Alaska ve ABD’nin Güneybatı bölgesidir. Kuzey kutup bölgesinden Birleşik Devletlerin Meksika sınırına kadar uzanan bölgede konuşulan dillerle ilişkili bir Athabaskan dili olan Navajo dili, en fazla sayıda kişinin konuştuğu dildir (2000 yılı nüfus sayımına göre 178,000 kişi). Tablo 7.2’de gösterildiği üzere, Yerli Amerikan dillerinin çoğunu konuşan kişi sayısı oldukça azdır ve bu dillerin üçte birinden fazlası sadece bir avuç yaşlı insan tarafından konuşulmaktadır. Örneğin, şimdi Kuzey Alaska olarak adlandırılan yerde bir zamanlar yerli halkın konuştuğu bir dil olan Eyak dilini konuşan son kişi, Marie Smith Jones 2008’de ölmüştür.

Ders 1: Evde Konuşulan Dilin Okul Dili Olmadığı Durumlarda ‘İyi Uygulamalar’

Bu girişten sonra, evdeki dilin okul dili olmadığı hallerde ‘iyi uygulamalar’la ilgili ilk soruyu ele alarak Navajo dili üzerinde durmak istiyorum. Navajo Ulusu, ABD’nin Four Corners (Dört Köşe) bölgesindeki üç eyaletin sınırları içindedir. Buraya Dört Köşe bölgesi denmesinin nedeni, ülkenin dört eyaletinin sınırlarının tek bir noktada kesiştiği tek bölge olmasıdır (bkz. Şekil 7.3). Burası kıvrık kaya öbeklerinin ve yekpare kayaların, çok farklı renk tonlarında kanyonların, Navajoların veya Diné’nin (Halk) kutsal saydığı dört dağın çevrelediği, çam ağaçlarıyla kaplı, üzeri düzlük ve bir yanı uçurum alanların ve ormanların olduğu, baş döndürücü güzellikte bir manzaraya sahip bir yer.



Şekil 7.1 Amerikan Kızılderililerinin Rezervasyonları (Kızılderililer için ayrılmış araziler; ç.n) ve Alaska Yerlilerinin Toprakları (Kaynak: McCarty & Watahomigie, 2004:80)

Tablo 7.1. En kalabalık on Amerikan Yerlisi/Alaska Yerlisi Grup: 2000

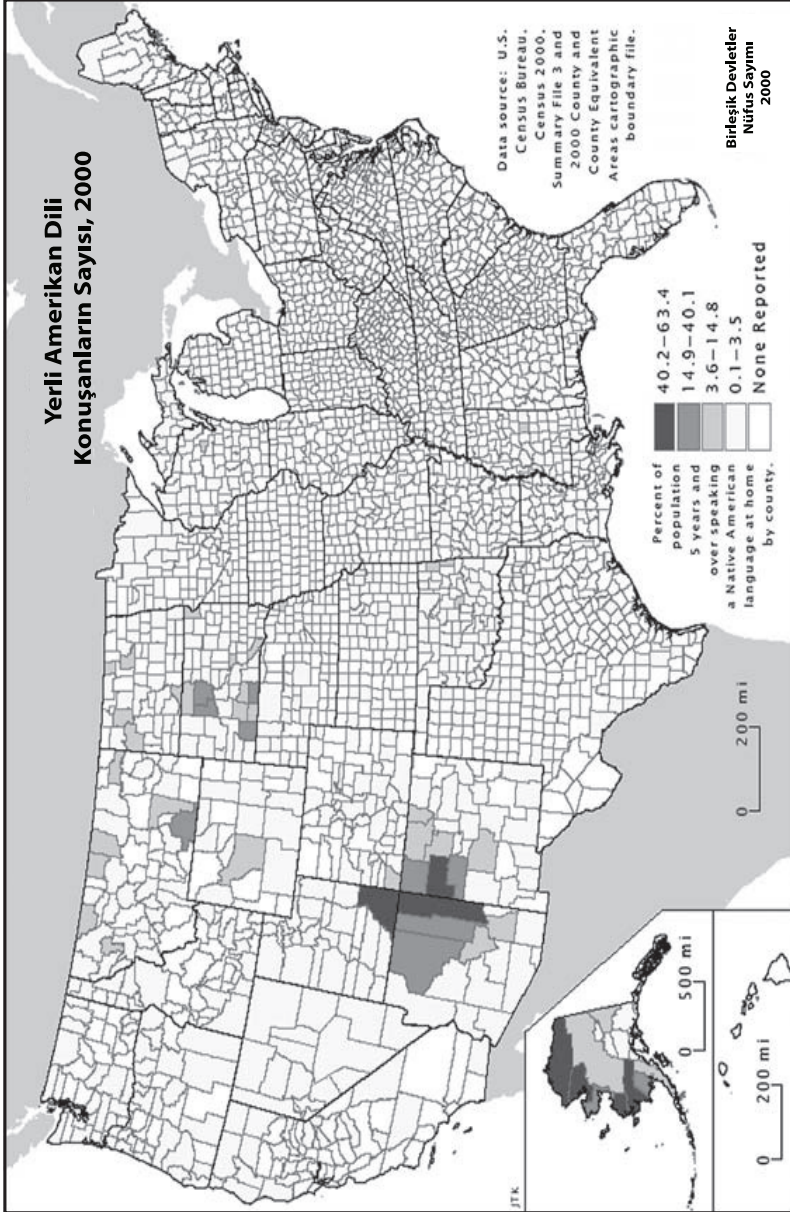
Kabile/kabile grubu	‘Sadece Kızılderili kabile gruplaşması ya da herhangi bir kombinasyonu’ olarak belirtilen sayı	‘Sadece Kızılderili kabile gruplaşması’ olarak belirtilen sayı
Cherokee	729,533	281,069
Navajo	298,197	269,202
Latin Amerikan Kızılderili	180,940	104,354
Choctaw	158,774	87,349
Sioux (Lakota, Dakota)	153,360	108,272
Chippewa	149,669	105,907
Apache	96,833	57,060
Blackfeet	85,750	27,104
Iroquois	80,822	45,212
Pueblo (Arizona ve New Mexico’daki birçok Pueblo da dahil)	74,085	59,533

Kaynak: ABD Nüfus Bürosu (2002:10)

Bu bölge, 1960’ların sonlarında, Amerikan Yerlilerinin eğitiminde radikal bir deneyimin kök salıp gelişmeye başladığı bir yer. Bu deneyimin basit bir önermesi vardı: Navajo dilini konuşan çocuklara ilk önce kendi dillerinde okuma-yazmayı öğretmek - egemen dili konuşan çocuklar açısından sorgulanmaz bir yaklaşım. Ama o dönemde, Yerli Amerikan çocuklarına kendi anadillerinde okuma-yazma öğretilmesi, çok basitçe söylemek gerekirse, devrimci bir davranıştı. Bu hareketin kurucularından biri olan merhum Agnes Dodge Holm, 1996 yılında kendisiyle yaptığım bir röportajda bana şöyle dedi: ‘Okulda Navajo dilini kullanmayı önerdiğimizde insanlar şok geçirdiler. O güne kadar hiç kimse okulda *öğrenmek için* Navajo dilini kullanmayı önermemişti; o halde bunu nasıl yapabilirsin? Okul İngilizce öğrenmek içindir’ (alıntı McCarty, 2002:113).

Agnes Holm ve kocası Wayne Holm, 1960’larda ve 1970’lerde New Mexico Üniversitesi’nde, Bernard Spolsky tarafından yönetilen Navajo Okuma Araştırması’nda yer aldılar. Bir Diné olan Agnes ile bir İngiliz olan Wayne, Arizona’da Rock Point’te küçük bir Navajo Rezervasyon okulunda, uluslararası takdir toplayan, çiftdilli, çiftkültürlü, çiftyönlü okur-yazarlık programı oluşturmaya giriştiler. Onların ve diğer birkaç devrimcinin çalışmaları, Amerikan Yerlilerinin eğitiminin içeriğini ve eğitim sürecini sonsuza kadar değiştirecekti. Sözünü ettiğim 1996 yılındaki röportajda Wayne Holm bana, eğitimcilerin, Yerli

Amerikan okullarında ‘toplumu temel alan eğitim verme girişiminde bulunmamalarının’ sebebini, bu çalışmalardan sonra bir daha hiçbir zaman haklı gösteremediklerini söyledi (alıntı McCarty, 2002:xvi).



Şekil 7.2 Yerli Amerikan Dili Konuşanların Dağılımı (Kaynak: BD Nüfus Bürosu, 2000)

Spolsky'nin ve Holm ailesinin sorduğu, 'Navajo çocuklarına neden önce kendi anadillerinde okuma öğretilmesin?' sorusuna dönecek olursak, burada bir uyarıda bulunmak zorundayım. Onlar pedagojik bir soru soruyorlardı – evet - ama onların ve Skutnabb-Kangas (2000), Cummins (1989, 2000), Phillipson (1992) ve Garcia (2009b) gibi bilim insanlarının işaret ettiği üzere, pedagoji daha büyük güç ilişkilerinden bağımsız değerlendirilemez. Navajo dilini Navajo çocuklarının eğitiminin merkezine koymak, Amerikan Kızılderili çocukları için iki yüzyıl boyunca federal okullarda yürütülen dilsel ve kültürel baskıya meydan okudu. 'Kendi dilimiz dışında... en büyüklerin, en güçlülerin, bu güneşin altında yaşayan girişimci ulusların dili olan dilimiz dışında başka herhangi bir dilde eğitim görmesine izin verilen bir tek [Amerikan] Kızılderili öğrenci yoktur...' (Atkins, alıntı Crawford, 1992:49). Birleşik Devletler'in 1887'deki [Amerikan] Kızılderili İşleri Komiseri, yaklaşık yüz yıl yürürlükte olacak bir politikayı bu şekilde dile getirmişti.

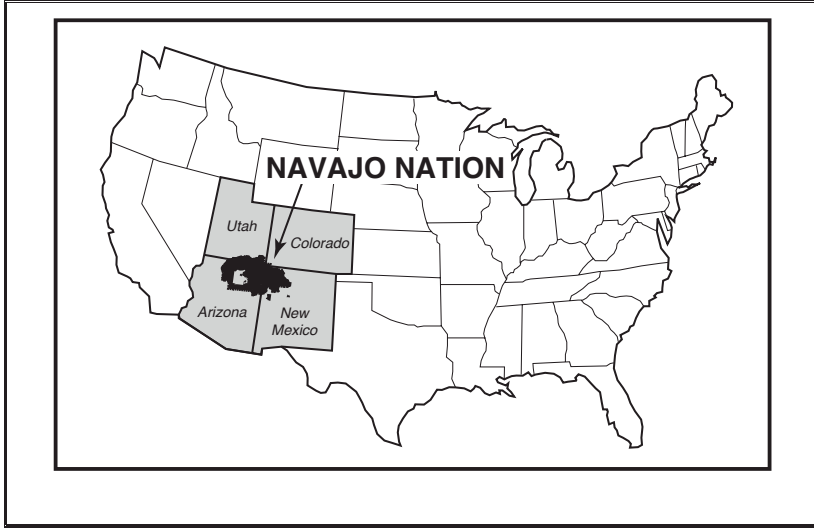
Tablo 7.2 Konuşan Sayısı En Fazla Olan Yerli Amerikan Dilleri

Dil	Konuşan Kişi Sayısı	Bu Dilleri Konuşanların Yaşadıkları Başlıca Yerler
Navajo	178,000	Arizona, New Mexico, Utah
Batı Ojibwe	35,000	Superior Gölü, Montana, Kuzey Dakota
Dakota	20,355	Minnesota, Montana, Nebraska, Kuzey Dakota
Choctaw	17,890	Mississippi, Oklahoma
Batı Apache	12,693	Arizona, New Mexico
Cherokee	11,905	Oklahoma, Kuzey Carolina
Tohono O'odham	11,819	Arizona
Orta Yup'ik	10,000	Alaska
Doğu Ojibwe	8,000	Michigan
Zuni	6,413	New Mexico

Kaynaklar: Benally ve Viri (2005), Grimes (1992) ve NCELA (2002)

Rock Point'teki Navajo okulunun Yönetim Kurulu, bu politikaya meydan okurken, 'kendi' yerli öğretim personelini 'yetiştirmeye' ve okur-yazarlık materyallerini kendileri oluşturmaya karar verdi - o dönemde, yerli dili konuşan öğretmen sayısının ve okur-yazarlık materyalinin ne denli az olduğu gerçeği dikkate alındığında, bu çok zorlu bir görevdi. Yönetim Kurulu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenli olarak izlemeye de başladı. Bu programı beş yıl yürüttükten

sonra Yönetim Kurulu'nun vardığı sonuç şu oldu: Navajo dili konuşan ve önce Navajo dilinde okumayı öğrenen çocuklar, standart testlerde İngilizce eğitim gören çocuklardan daha başarılı olmakla kalmadılar, ayrıca kendilerinin daha önceki yıllarda elde ettikleri başarı oranlarını da aştılar. Her yıl bu başarı oranı daha da arttı (Holm & Holm, 1990, 1995; Rosier & Farella, 1976). Çocuklar kendi dillerinde öğrenim gördüklerinden, 'ilk günden itibaren eğitimlerine aktif bir şekilde katılım' gösterebildiler (Holm, 2006: 33). Wayne Holm'un (2006: 33) bu programın, öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini şu şekilde ifade ediyor: 'Navajo dilinde eğitim görerek okulda başarılı oldular. Daha da önemlisi, okulda başarılı olmayı *umar* hale geldiler ve başarılı da oldular.' Bu öğrenciler ayrıca iki dilde okur-yazar olma avantajını da elde ettiler (Rosier & Farella, 1976: 388).



Şekil 7.3 Birleşik Devletlerin Dört Köşe (Four Corners) Bölgesi

Rock Point programına 25 yıldan sonra dönüp bakınca, Holm ailesi bu süreci 'dört-katmanlı güçlendirme' olarak şu şekilde genelleştiriyor: 1) ailelerin, personelin ve öğrencilerin giderek daha fazla güvenini kazanan ve itibarı artan yerli halk mensubu okul liderleri; 2) pedagojik vizyonları ve uzmanlıkları topluluk içinde ve dışında geçerli hale gelen yerli halk mensubu öğretmenler 3) ilk kez, dışlanmak yerine, çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olmaya davet edilen yerli halk mensubu aileler ve 4) 'Navajo oluşlarına değer verir hale gelen ve kendilerini Navajo olmalarına rağmen değil Navajo oldukları için başarabilecek durumda

gören' yerli öğrenciler (Holm & Holm, 1990, 1995). Kısacası, Maori halkından olan bilim insanı Linda Tuhiwai Smith'in (2007) söylediği gibi, Navajo dili, ABD'deki bütün yerli Amerikan topluluklarında başarıyla yürütülen çiftdilli/çokdilli eğitim için yeni olanaklar yaratarak, 'hak ettiği yeri' talep etmiş oluyordu.

Ders 2: Yerli Halkların/Kabilelerin Dillerinin İkinci (Miras) Dil Olarak Öğretilmesine İlişkin 'İyi Uygulamalar'

Bu ilk çalışma ne denli çığır açıcı olursa olsun, dil değiştirme eğilimini engellemekte yeterli olmamıştır. Şekil 7.4'de 1980'lerin başlarında çalışmış olduğum Rough Rock (Navajo) Topluluk Okulu'nun öğrencilerinin fotoğrafları yer almaktadır. Bu öğrencilerin hepsi birinci dilleri olarak Navajo dilini konuşuyorlardı. Bu öğrenciler, şimdi kendileri çocuk sahibi olmuş birer yetişkin ve büyük çoğunluğunun çocuklarının konuştuıkları birinci (ve zaman zaman tek) dil İngilizce.



Şekil 7.4 – Rough Rock Topluluk Okulu'ndaki Navajo çocukları, 1983 (Fotoğraf: Fred Bia, Rough Rock Community Okulu'nun nazik izniyle)

Nasıl bu duruma gelindi? Yerli Amerikan topluluklarında dil değişikliğinin temel nedeni, açıkça yerli dillerin yok edilmesini ve yerli halk çocuklarını ‘kahverengi Beyaz vatandaşlar’ haline getirmeyi hedefleyen bir federal politikanın olmasıydı (Benally & Viri, 2005: 89). Çocukların acımasızca dövülmesi, onlarla alay edilmesi ve okulda anadillerini konuştukları için ağızlarının sabunla ‘yıkılması’ ile ilgili bol miktarda anlatı mevcut (bkz. Örn. McCarty, 2002, bölüm 4; Watahomigie & McCarty, 1996). Bütün bu yaşananlardan geriye dilsel bakımdan çelişik duygular ile bu bölümde daha sonra ele alınacağı üzere, dilsel bir utanç kaldı. Buna, modern İngilizce medyasının ve teknolojisinin etkilerini de ekleyince, çocukların İngilizceyi nasıl iktidarın dili olarak gördüklerini ve kendi anadilleri hakkında nasıl kararsızlığa düştüklerini anlamak kolaylaşır.

Bu koşullar altında, Yerli Amerikan eğitiminde yerli halkların/kabilelerin dillerinin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda ne tür “iyi uygulamalar” söz konusu? Yer darlığı, konunun daha ayrıntılı ele alınmasını engellemekte, ancak yine de Navajo’larla ilgili aşağıda verdiğim örnek, durumu açıklar niteliktedir (başka örnekler için bkz. Hinton ve Hale [2001], McCarty [2008], McCarty ve Zepeda [2006], Reyhner, Cantoni, St. Clair ve Parsons Yazzie [1999]). Program 1986’da, eğitimin temel olarak İngilizce verildiği bir okulda, Navajo-dili takibi olarak başladı. Bu okul son yıllarda, Navajo-dilinde-eğitim-veren ve Tséhootsooí Diné Bi’ólta (Taşlar Arasındaki Çayır Navajo Okulu ya da TDB) dedikleri sekiz yıllık bir ilköğretim okuluna dönüştürülmüştür. Orijinal program başladığında, okulun beş-yaş-çocuklarının onda birinden daha azı Navajo dilini ‘makul düzeyde bir beceriyle’ konuşabiliyordu (Holm & Holm, 1995). Ayrıca, standart İngilizce testlerindeki başarı düzeylerine bakılarak bu çocukların ‘Sınırlı İngilizce Becerisi’ne (SİB) sahip oldukları tespit edildi (Arviso & Holm, 2001: 204-205; Holm & Holm, 1995). Bir nesil önce Rock Point’ta yaşanan bu gelişmelere paralel olarak, yerel eğitimciler, ailelerin de desteğini alarak, ikinci dil olarak Navajo dilini öğrenenler için gönüllü olarak Navajo dilinde Çokdillileştirme (Immersion) Programı* (NÇP) başlattılar.

* Büyüklerinin dillerini, miras dillerini hiç bilmeyen ya da çok az bilen yerli halklara mensup çocukların, kendi istekleriyle bu dil(ler)de eğitim görmeleri. Bu eğitim programlarında öğretmenler çiftdillidir ve eğitimin başlarında çocuklar bildikleri dili kullanabilmektedirler. Bu programlarda eğitim dili olan yerli halk dilinin egemen dilin yerine geçmesi riski söz konusu değildir, çocukların çiftdilli/çokdilli olmaları amaçlanmaktadır (ç.n.).

Bu programda, eğitimin ilk yıllarında, önce Navajo dilinde okuma-yazma sonra da İngilizce okuma-yazma gelişmektedir. Konuşma ve yazma içerikli diğer derslerle birlikte Matematik her iki dilde birden öğretilmektedir (Holm & Holm, 1995:149-150). Navajo dili bir yandan üst-düzy bilişsel işlevler için kullanılırken, bir yandan da öğrencilerin sözel dil becerilerini geliştirmek üzere ‘durum merkezli Navajo öğretimi’ de bu programa dâhildir. İlk yıllarda bütün iletişim Navajo dilinde gerçekleşir. Daha sonra, Navajo dili ile İngilizce bilgisi 50:50’lik bir eşitlik düzeyine varıncaya kadar İngilizce dilinde eğitim arttırılır (Johnson & Legatz, 2006).

Tablo 7.3’te bu programın ilk yedi yılında elde edilen bulgular özetlenmektedir. Dördüncü sınıftaki NÇP öğrencileri, yerel İngilizce testlerinde, esas olarak İngilizce (EOİ) eğitim verilen sınıflardaki öğrencilerle eşit düzeyde başarı elde etmişlerdi. Çokdillileştirme programındaki öğrenciler, İngilizce yazım konusundaki yerel testlerde daha başarılı oldular ve standart matematik testlerinde çok daha ilerideydiler (Holm & Holm, 1995:150). Standart İngilizce okuma testlerinde öğrenciler biraz geri olsalar da, bu açığı kapatıyorlardı. Kısacası çocuklar, dünyanın çeşitli yerlerinde ikinci dil edinimi hakkındaki araştırmaların öngördüğü şeyi başarmış oldular; *hem* Navajo dilini *hem de* İngilizceyi öğrendiler ve beşinci sınıfa geldiklerinde, EOİ eğitim gören yaşıtları kadar veya onlardan daha ileri düzeyde bir başarı elde ettiler (Arviso & Holm, 2001:211-212, Holm & Holm, 1995:150).

Söz edilmeye değer bir başka bulgu daha var. Dördüncü sınıfa kadar NÇP öğrencileri (beklediğimiz üzere), Navajo dilinde, sadece EOİ eğitim gören öğrencilerden daha iyi bir performans göstermekle kalmadılar, üstüne üstlük, EOİ öğrencileri bu değerlendirmelerde, küçükken kreşte Navajo dili testlerinde almış oldukları notlardan *daha düşük* notlar aldılar; okula başladıklarında sahip oldukları çiftdillilik düzeyini fiilen kaybettiler (bkz. Tablo 7.3). Okulların, çiftdilliliğin/ çokdilliliğin artırılmasında ve dil değişiminin tersine çevrilmesinde ne yapabileceği ve ne yapamayacağı konusu çokça tartışılmaktadır (Fishman, 1991; Krauss, 1998; McCarty, 1998). Bu veriler çiftdilli/ çokdillileştirme eğitiminin yapılmamasının ne kadar olumsuz etkileri olduğunu ve bunun tersinin ise miras dillerin korunması ve İngilizcenin öğrenilmesinde ne kadar olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bizi ders 2'ye götürmektedir: miras dilin yeniden canlandırılması ve üst-düzey işlevler için gerekli 'akademik' İngilizce yeterliliği de dâhil olmak üzere akademik başarı, karşılıklı olarak birbirini yok sayan hedefler değildir. Akademik olarak çok özenli, sürdürülebilir ve birikimli bir 'miras dil' eğitiminin beş-yedi yıl devam etmesi, miras dilde sınırlı becerisi olan öğrenciler için bile, sadece İngilizce verilen eğitim karşısında çok etkin bir karşı pedagoji demektir.

Tablo 7.3- NÇP ve EOİ öğrencilerinin performans karşılaştırması

Değerlendirme	NÇP öğrencileri	EOİ öğrencileri
İngilizcenin yerel düzeyde değerlendirilmesi	EOİ öğrencileriyle aynı	NÇP öğrencileriyle aynı
İngilizce yazmanın yerel düzeyde değerlendirilmesi	EOİ öğrencilerinden daha iyi	NÇP öğrencilerinden daha kötü
Standart Matematik testi	EOİ öğrencilerinden büyük oranda daha iyi	NÇP öğrencilerinden daha kötü
Standartlaştırılmış İngilizce okuma testi	EOİ öğrencilerinin biraz gerisinde ama açığı kapatmakta	NÇP öğrencilerinin biraz ilerisinde
Navajo diline ilişkin yerel değerlendirme	EOİ öğrencilerinden daha iyi	NÇP öğrencilerinden kötü ve kendilerinin kreş dönemlerinde elde ettikleri başarının gerisinde bir düzey

Ders 3: Gençleri Dinleyerek Çok Şey Öğrenebiliriz!

Şimdi üçüncü soruya geliyorum: çiftdilli/çokdilli eğitimde 'iyi uygulamalar' hakkında, bu işin asıl sahiplerini - yerli halkların gençlerini dinleyerek neler öğrenebiliriz? Kısa bir süre önce, dil değişimi ve dilin korunması konusunda, meslektaşlarım Mary Eunice Romero-Little ve Ofelia Zepeda ile birlikte, Birleşik Devletler'in güneybatısındaki yedi okul ve dört kabile toplumu arasında yapmış olduğumuz beş yıllık (2001-2006) bir araştırma, dikkatimi bu konuya çekti. Bu araştırmada beş yerli dil temsil edilmekteydi. Yerel dilin nesiller arası aktarımının halen gerçekleşmekte olduğu topluluklar, yerel dilin İngilizce ve İspanyolca ile birlikte konuşulduğu üçdilli topluluklar ve yerel dilin bir avuç yaşlı insan tarafından konuşulduğu topluluklar ve bu toplulukların yaşadığı bölgeler araştırmaya dâhil edildi. Bu bölgeler, kırsal-bölgelerdeki, kentlerdeki ve kent çeperindeki yaşam alanlarını temsil etmektedir. Toplam yedi okulda kayıtlı Yerli Amerikan öğrenci sayısı 1739'dur. Bu okullardaki dil-eğitimi programları şunlardır: haftada yarım saatten bir saate kadar olabilen yerli dili ve kültürü ek dersleri, çiftdilli eğitimin daha güçlü biçimleri (kısmi yerel dil zenginleştirme programları) ve

hiçbir şekilde çiftdilli olmayan programlar (İngilizce tekdillileştirme programları) (bu programların tanımları için bkz. Skutnabb-Kangas & McCarty [2008]).

Bu araştırmanın bir parçası olarak, yetişkinlerle ve gençlerle 212 ayrıntılı mülakat yaptık, 600 sosyodilsel soru sorduk, okulda ve okul dışında dilin kullanılması ve öğretimi ile ilgili yüzlerce saat harcadık ve akademik başarı konusunda veriler topladık (araştırma metodolojisine ilişkin kapsamlı bir tartışma için bkz. McCarty, Romero-Little ve Zepeda [2006a, 2006b] ve Romero-Little, McCarty, Warhol ve Zepeda, [2007]). Bütün bu veriler içinde bizi en çok etkileyen, Yerli Amerikan gençliğiyle yaptığımız mülakatlardan öğrendiklerimiz oldu.

Genellikle, gençliğin kendi miras dillerine ve kültürlerine ilgisiz oldukları zannedilir. Bizim vardığımız sonuç ise, bu konuya dikkate değer ölçüde ilgi gösteren, düşüncelerini rahatça ifade edebilen ve çok zeki genç insanların varlığıydı ve kendi dilleri ve kültürleri konusunda ciddi şekilde kaygı duydukları, ne yapılması gerektiği konusunda fikirleri sorulduğunda söyleyecek çok şeyleri olmasıydı. Gençlerin söylediklerinin çoğu, yetişkinlerin dile getirdiği genel düşüncelerle çelişiyordu:

- Eğitimciler, öğrencilerin evlerinde ve mensubu oldukları topluluk içinde yerel dilin konuşulduğunu pek duymadıklarını söyleseler de, gençlerin ezici bir çoğunluğu, evde, kilisede, kabile ofislerinde ve kabilelerin kültürel faaliyetlerinde düzenli olarak yerli dilin konuşulduğunu duyduklarını ifade ettiler.

Gençliğin bize söylediği şu: Buralar dil bakımından zengin yerlerdir, dilden yoksun yerler değildir. Gençlerin kültürel dünyalarında, yüzeyde görüldüğünden daha fazla ‘iletişim kurma’ vardır ve bu durum, çokdilli ve çokkültürlü gelişimde bir kaynak oluşturmaktadır.

- Eğitimciler gençleri genellikle yoksunluk anlamı içeren (örneğin ‘yarıdilli’) terimlerle tanımlamaktadırlar oysa biz, gençlerin bir ya da daha çok yerli dilini, İngilizceyi ve bazen İspanyolca’yı aktif olarak çoklu çeşitlilikte bir arada kullandığını gözlemledik. Bu gençlerin çoğu, en azından kendi miras dillerini anlama yeteneğine sahipler. Zannedildiğinden daha fazlası dillerini akıcı bir şekilde konuşuyor ve bazıları kendi yerel dillerinde okuyup

yazabiliyorlar. Dahası, gençler mensubu oldukları topluluk içinde dilin kaç farklı şekilde kullanıldığını anlıyor ve bu kullanımları birbirinden ayırt edebiliyor: kim hangi dili nerede ve ne amaçla kullanıyor, kullanılan dil o dili konuşanın mevkiini, yaşını ve sosyal statüsünü nasıl ortaya koyuyor.

Gençliğin bize söylediği şu: Yerli dili/miras dili veya akademik İngilizceyi akıcı konuşamıyor olsalar bile, gençler bu dilleri, farklı amaçlar için, farklı ve çeşitli şekillerde aktif olarak bir arada kullanabiliyorlar. Bu, okulda farkına varılmayabilen ya da bir eksiklik olarak değerlendirilebilecek olan şeyin, aslında sosyodilsel bakımdan güçlü olmak demek olduğu anlamına geliyor. Gençlerin kültürel dünyalarında, yetişkinlerin zannettiğinden daha fazla ‘aktarımlı iletişim’ (Garcia, 2007, 2009b) durumu söz konusu ve bu da çokdilli gelişim ve çokdilli bir okur-yazarlığın gelişimi için bir başka kaynaktır.

- Yetişkinler, gençleri kendi miras dillerine karşı kayıtsız olarak nitelendirme eğiliminde iken, gençlerin çoğu kendi dilleri konusunda derin kaygılar taşıdıklarını ve bu dili öğrenmeye çok istekli olduklarını ifade ettiler. Aşağıda sunulan mülakat alıntıları bu bakımdan açıklayıcıdır (vurgular sonradan eklenmiştir):

Benim için önemli çünkü bu *benim dilim* ve... ben bu dili konuştuğumda bunun beni daha fazla [kabilesinin adı] yaptığını düşünüyorum. (Gençlerle mülakat 6/1/04)

[Anadili] *bizim kanımızın dilidir...* (Gençlerle mülakat 6/1/04)

Kendi kültürel dilimi bilmek isterim (Gençler için hazırlanan soru formundaki bir cevap)

[Anadilimi bilmek] *kim olduğumu*, nereden geldiğime dair *kimliğimi* kaybetmememi sağlıyor.... (Gençlerle mülakat, 5/6/04)

Ben gerçekten, *kendi kültürüm yerine İngilizce* konuşuyorum (Gençlerle röportaj, 6/1/04)

Gençlerin bize söylediği şu: Anadili, kimliğe ayrılmaz bir şekilde bağlıdır. Gençler kendi miras dillerine ve kültürlerine kayıtsız değiller; dillerinin sıkıntıda olduğunu biliyorlar, bu dili öğrenmek istiyorlar ve gelecek nesilleri bekleyen tehlikelerin farkındalar. Bu, çokdillilik ve çok dilde okur-yazarlık bakımından güçlü bir motivasyon kaynağıdır.

Bununla birlikte, akran gençlerarası kültürde, dille ilgili konulardan rahatsızlık duyma ve dilden utanma gibi çatışmalı duygular yaratan baskıların söz konusu olduğu ve bu durumun, gençlerin dil pratiklerini kısıtladığı konusunda, gençler ve yetişkinler hemfikir. 16 yaşındaki bir genç, '[Yerli dilin] saçma bir dil olduğu söyleniyor... Kızılderili dili konuşmak şeytani bir şey' diyor ve ekliyor: 'siz, ... kim olduğunuzdan vazgeçiyorsunuz, herkesin yaşadığı hayata ayak uydurmak için... sizler [Yerli dilini] öğrenme zorunluluğunuzdan vazgeçiyorsunuz...' (Gençlerle mülakat, 5/6/04). Dilinden utanma, birçok gencin kendi anadillerindeki becerilerini 'gizlemesine' neden oluyor. Bir gencin açıkladığı gibi, 'standart' bir İngilizce konuşamama karşısında gösterilen dilsel ayrımcılık, bazı gençlerin kendi anadillerini konuşmaktan dolayı kendilerini 'kirli hissetmelerine' ve kendilerini bu miras dillerini konuşamayan ya da bu dile kayıtsız olan biri gibi sunmalarına neden olmaktadır (Gençlerle mülakat 5/504).

Sözünü ettiğimiz bu son bulgular, hem karmaşık hem de kafa karıştırıcı ve bu konuda başka yerlerde uzun uzadıya yazılar yazdık (McCarty ve diğerleri, 2006a, 2006b). Bu yazının amacı bakımından işaret edilmesi gereken ise, dilinden utanmanın bir dil fonksiyonu olmadığıdır. Bu daha çok, bir yandan yerli halkların dillerini/azınlık dillerini konuşanları yoksullukla, gelenekselcilikle ve 'gericilik'le bir arada anan, öte yandan standart İngilizceye ayrıcalık tanıyarak, yerli halk/azınlık dillerini marjinalleştiren ve kötü gösteren geniş çaplı toplumsal söylemlerden kaynaklı bir durumdur (ayrıca bkz. Bonner, 2001; Lee, 2007). Bir Navajo olan bilim insanı Tiffany Lee'nin, Navajo gençliğinin dilsel davranışlarını incelediği araştırmasında gözlemlediği gibi, ve ayrıca bizim verilerimizin de ortaya koyduğu üzere, bu baskılar altında bile Yerli Halk mensubu gençler 'doğal olarak... miras dillerine değer veriyorlar' (Lee, 2007: 25). Lee, eğitimcilerin, sömürgecilik tarihini ve kültürel değişimi eleştirel bir yaklaşımla ele alarak, dil değiştirme konusunu kendi bağlamında değerlendirmeleri için, gençlerin desteklenmesinin ve böylece anadillerinin öğrenilmesi ve kullanılmasındaki etkilerinin stratejik olarak yeniden belirlenmesinin, iyi bir fırsat olduğunu belirtmektedir.

Ders 4: Yerli Halk/Azınlık Eğitiminin Çeperden Merkeze Yeniden Konumlandırılması

Önceki kısımlarda, sessiz devrimler ve Yerli halk topluluklarında çoğu kez işlenmemiş olarak kalan önemli karma dilli kaynaklar ön plana

çıkarılarak, Yerli halk dillerinin, birinci ve ikinci (ya da üçüncü) dil olarak öğretilmesine ilişkin ‘iyi uygulamalar’ anlatılmıştır (García, 2007, 2009b). Bu çabalardan çıkarılan dersler, güçler arası eşitsizliğin tek bir nedeni olmadığını ortaya koymaktadır; Yerli Amerikan toplulukları, Yerli halk olarak kendileri için bir statü talep etmeye devam etmektedirler. Bu çabalar, Luis Enrique López’in (2008) de gözlemlediği gibi, yerli halkların bütün dünyada seçim hakkını elde etmek için kazandıkları ‘sorgulanamaz bir zafer’dir. Bu, sömürge eğitimi karakterize eden, *ya o ya da* bu imal edilmiş seçimi - *ya* daha geniş toplumun dili ve fırsat ve başarı *ya da* Yerli halk/azınlık dili ve eğitimi ve hayatta başarısızlık - kabul etmek değil, çocukların eğitim dilinin ve eğitimin içeriğinin nasıl olacağını yerli halkın kendisinin belirlemesidir.

López’in (2008) de belirttiği gibi, bundan sonraki devrimci hareket, yerli halk/azınlık eğitiminin kabul edilmiş ‘tazmin edici koşul’unun dönüştürülmesi olacaktır; bu, çiftdilli/çokdilli eğitimi bütün öğrenciler için ‘iyi uygulama’ haline getirmek demektir. Bu, bir seviyede, yerli halk topluluklarının kendi kendilerini iyileştirici diyaloglara ve faaliyetlere girdikleri, ideolojik bir berraklaştırmayı gerektirir (bkz. Dauenhauer ve Duenhauer’in [1998], Güneydoğu Alaska’daki deneyimlerine dayanarak, bu süreçteki zorluklar ve olanaklara dair etkili bir değerlendirme). Başka bir seviyede ise, yerli halk/azınlık eğitiminin çeperden merkeze taşınarak yeniden konumlandırılması, çok sayıda toplumsal kesim arasında diyalog düzeyinde bir ilişki ve faaliyet gerektirir. Bu, aynı derecede zor bir meseledir ancak yerli halkların sergiledikleri örneklerden öğrenilecek çok şey var. Bir örnek daha vererek bitiriyorum.

Yeni Zelanda, Huntly’de, (Maori dilinde eğitim veren) Raukaumanga Kurakaupapa Okulu’nun giriş kapısının dışında, okulun felsefesini temsil eden ahşap ve metal bir heykel bulunmaktadır. Bu heykelde, çeliği delen bir tahta parçası tasvir edilmekte; okulun eski müdür yardımcısı Robyn Hata’nın açıklamalarına göre (Kasım 2007, kişisel konuşma) bu heykel, okulun ‘bariyerleri yıkmak’ düşüncesini resmetmektedir. Maori dilini yeniden canlandırma hareketinin yirmi yıldan fazla bir süredir yaptığı, tam da sosyal, dilsel ve siyasal bariyerleri yıkmak oldu. Benzer şekilde Yerli Hawaiiililer, Hawaii devlet okullarındaki *bütün* öğrenciler için, okul öncesinden lise sonuna kadar Hawaii dilinde eğitim seçeneği oluşturmuşlardır.

Bu anlatılanlar gibi ‘iyi uygulama’ modelleri müthiş derecede öğreticidir, bizi bariyerlerin olduğu her yerde bu ‘bariyerleri yıkmaya’ zorlar. Bu çalışma devam ederken, Amerikan Yerlilerinin ‘yedinci nesil’ kehaneti bana şunu hatırlatmaktadır; bir sonraki değil, ondan sonraki ya da ondan da *sonraki* değil, ama yedinci nesil gelecek. Bunu akılda tutarak, Yerli Amerikan eğitime ilişkin deneyimlerden çıkarılacak son ders, gençleri bu süreçlere - sadece dil öğrencileri olarak değil ayrıca dilin kullanıcıları, planlayıcıları ve araştırmacıları olma mutlak hakkına sahip kişiler olarak - doğrudan dâhil etmek gerektirir.

Not

- 1 ABD’nin siyasal olarak birleştirilmesi, Amerikan Kızılderilileri, Alaska Yerlileri ve Yerli Hawaii’liler için ve ayrıca Amerikan Kızılderili kabileleri arasında da farklı farklı olmuştur. Bazı kabilelerin egemenliği eyaletler tarafından tanınmakta ama federal hükümet tarafından tanınmamaktadır. Birçok kabile ise ne eyaletlerce ne de federal hükümetçe tanınmaktadır. Sahip oldukları ve uluslararası düzeyde tanınmış Hawaii Krallığı 1893’te Birleşik Devletler ordusu tarafından yasal olmayan bir yolla devrilen ve Hawaii 1959’da ABD’nin bir eyaleti oluncaya kadar, resmi olarak Birleşik Devletlere dâhil edilmemiş olan Hawaii Yerlileri, egemenliklerinin federal düzeyde tanınması için halen mücadele ediyorlar. Amerikan Kızılderilileri ile Aleut, Inupiat ve Yup’ik halklarını içeren Alaska yerlilerinin deneyimi ise daha farklı. Her şeye rağmen bütün Amerikan Yerlileri, Yerli Halklar olarak farklı statülere; kabile egemenliğinin olduğu ve Birleşik Devletler hükümeti ile tek bir hukuksal-siyasal ilişki yaratan farklı statülere sahipler.

8.Bölüm

21. Yüzyılda Eğitim, Çokdillilik ve Aktarımlı İletişim

OFELIA GARCIA

Çevirmen: Burcu Yalçınkaya

Giriş

Bütün dünyada çiftdilli¹ çocuklar çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Çoğu zaman çocuklar, ebeveynlerinin ve ailelerinin farklı konuşma biçimlerine sahip olduğu evlerde yetişmektedir. Ya da çocuklar aile ortamından toplumsal ortama geçtiklerinde farklı dil pratikleri ile konuşmaya başlamaktadırlar. Veya bazen çocuklar aileleriyle farklı coğrafi bölgelere taşınmakta, burada ek diller ve ek “iletişim kurma (languaging)”² yolları edinmektedirler. Ancak çocuklar çoğu zaman kişilerin tek bir “iletişim kurma” yolunu kullandığı evlerde büyümekte, başka bir dili olan okullara gitmekte ya da okullarda ek bir dil öğrenmektedirler. Çocuklar her ne şekilde çiftdilli ya da çokdilli olurlarsa olsunlar, bütün dünyada genellikle çiftdilli iletişimin, ya da başka yerde dile getirdiğim gibi, *aktarımlı iletişimin*³ (translanguaging) (Garcia, 2009b) içinde bulurlar kendilerini.

Aktarımlı iletişim, çiftdilli kişiler tarafından, iletişim imkânlarını olabileceğinin en üst seviyesine çıkarmak için, birbirinden farklı olarak tanımlanan dillerin farklı dilbilgisi özelliklerinin ya da çeşitli biçimlerinin kullanılması eylemidir. Aktarımlı iletişim, sıklıkla yapıldığı gibi dillere değil de, çiftdillilerin çokdilli yaşantılarını anlamlandırmak amacıyla onların gözlemlenebilen çiftdilli pratiklerine odaklanan, çiftdilliliğe yönelik bir yaklaşımdır. Bu yüzden aktarımlı iletişim, dillerarası geçişi kapsamakla birlikte, onun ötesindedir. Aktarımlı iletişim teriminin çokdilli bağlamlarda bütün çiftdilliler için önemli olan ve Gutierrez ile arkadaşlarının “melez dil kullanımı” olarak adlandırdıkları, yani “sistemli, stratejik, ilişkilendirme ve anlamlandırma sürecine...” kadar uzandığını düşünüyorum (Gutierrez, Baquedano-Lopez ve Alvarez, 2001:128).

Ancak çiftdilli olarak iletişim kurma yeteneği, tüm dünyada eğitim sistemlerinde nadiren tanınmaktadır. Okullardaki dilin kullanım şekillerinden farklı konuşan çocuklar, okula geldiklerinde genellikle damgalanmakta ve telafi eğitimlerine tabi tutulmaktadır. Çocuk okula tekdilli ama okuldaki dil kullanımından farklı bir dil konuşarak gelse ya da okulların çoğu zaman dayattığı tekdilli uygulamalardan farklı olarak iki ayrı dil kullansa da durum aynıdır.

Bu makalede iki soru öne çıkmaktadır: (1) Tekdillilik ve çiftdillilik hakkında ne tür varsayımlarımız var ve bunlar mevcut çiftdillilik anlayışımız ile çiftdilli ve çokdilli eğitim programlarının gelişimine nasıl yansıtılmaktadır? (2) Dilsel azınlık öğrencilerine⁴ eşitlikçi bir şekilde dil öğretmek ve bu çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için ne tür çokdilli eğitim programlarının ve dil kullanımlarının desteklenmesi gerekmektedir?

Makalede, eğitim sisteminin çiftdilli çocukların potansiyelini görmezden gelmesinin, Foucault'un (1991) *yönetişim* (governmentality) kavramıyla ilgili olduğunu öne süreceğim. Foucault, okullardaki dil uygulamalarının dilin kullanım şekillerini nasıl "düzenlediği", bazı dillerin ya da bazı dil kullanım biçimlerinin diğerlerine göre daha değerli görüldüğü dil hiyerarşilerini nasıl yarattığı üzerine odaklanmaktadır. Bu durum, Antonio Gramsci (1971)⁵ tarafından insanların görünmez kültürel iktidara nasıl boyun eğdiklerini açıklamak üzere geliştirilen *hegemonya* çerçevesi kullanılarak yorumlanmalıdır. Erickson (1996:45) *hegemonik pratikleri* şu şekilde tanımlamaktadır:

... bazı davranışlarda bulunmayı mümkün kılan, anlamsal ve varoluşsal kültürel sistemle uyumlu, illa kötü niyetlerle yapılmamış, fakat yine de sistematik bir şekilde damgalanmış topluluklara mensup kişilerin yaşam şanslarını sınırlandıran sıradan davranışlar ve sorgulanmamış inançlardır.

Bu tür bir hegemonik pratik, sadece tekdillilikle ilgili değil aynı zamanda çiftdillilikle ilgili anlayışlarımız ve inançlarımızla da alakalıdır. Batılı bir bilimci gözüyle bakıldığında, tekdilliliğin genellikle norm olan, çiftdilliliğin ise sadece ikili tekdillilik olarak kabul edildiği görülmektedir. Buradan hareketle dayatılanlar, okulların tekdilli ve tekseleli ideolojileri⁶, politikaları ve uygulamaları olmaktadır. Devlet organları olarak okullar, tekdilli uygulamalarda ısrarcıdır ve çiftdilli

çocukların “iletişim” yollarını kapatarak, bu çocukların eğitim ve yaşam olanaklarını kısıtlar. Çiftdilli programlar geliştirildiğinde bile okullar, çocukların çiftdillilik deneyimlerine saygı gösterip bu deneyimlerden yararlanmak yerine, genellikle iki sınırlı özerk dil pratiklerini tamamıyla kontrol etmek istemektedir. İki ayrı dil üzerinde direten çiftdilli eğitim programları, dünyadaki karmaşık çokdilliliği görmezden gelmektedir.

Çiftdillilik Hakkında Bazı Varsayımların Sorgulanması

Dilbilimsel açıdan en fazla çeşitlilik Sahraaltı Afrika’da (Batı Afrika sahilinden Kongo ovası üzerinden Doğu Afrika’ya kadar uzanan kemer) ve Güney Doğu Asya’da (Hindistan, Güneydoğu Asya Yarımadası, Endonezya, Yeni Gine ve Pasifik) (Nettle ve Romaine, 2000) olsa da, çiftdillilik üzerine yapılan akademik çalışmalar daha çok Kuzey Amerika’da ve özellikle de düşük ve orta seviye dil çeşitliliği⁷ bölgesi olarak bilinen Kanada’da yürütülmektedir. (İlk Ulus (First Nations) dilleri için bknz: Bear Nicholas 2009, bu kitap)

Kanada’daki çiftdillilik çalışmalarının ardındaki teşvik, 1960’larda iki kurucu millet fikrine (Fransızlar ve İngilizler) binaen kurulan Çiftdillilik ve Çiftkültürlülük Kraliyet Komisyonu’dur (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism). Kanada’da çiftdillilik, İlk Uluslar ve sayıları gittikçe artan göçmen dilleri görmezden gelinerek, İngilizce ve Fransızca arasında bir denge sağlamak amacıyla, çiftdilli federasyonda uygulanmak üzere önerilmiştir. 1969 *Resmi Diller Yasası* ile Kanada’nın İngilizce ve Fransızca kullanan, çiftdilli bir ülke olduğu ilan edilmiş, ancak 1977’de *101 Yasa Tasarısı*, *Fransız Dili Tüzüğü* ile Fransızca, Quebec bölgesinde iş, ticaret ve eğitim dili yapılmıştır (Ricento & Burnaby, 1998).

Federasyondaki çiftdillilik ve Quebec bölgesindeki Fransızca tekdilliliği arasındaki gerginlikleri engellemek için, Wallace Lambert ve McGill Üniversitesi’nden meslektaşları, ilk Erken Yoğun Pratikli Çiftdilli Eğitim Programlarını St. Lambert’te uygulamışlardır (Lambert ve Tucker, 1972). Lambert (1975) daha sonra çiftdilliliğin akademik literatürde baskın bir şekilde yer alan *eksiltici* çiftdillilik ve *arttırıcı* çiftdillilik modellerini önermiştir.

Eksiltici çiftdillilikte birinci dil (D1), ikinci dil (D2) eklenirken dışarıda bırakılır ve bu durum da ikinci dilde tekdilliliğe (D1+D2-D1=D2)

yol açar. Öte yandan, arttırıcı çiftdillilikte ikinci bir dil, birinci dilin kaybına neden olmadan eklenir ($D1+D2=D1+D2$). Lambert, arttırıcı çiftdilliliğin sosyal ve bilişsel olarak yararlı olduğunu ancak, eksiltici çiftdilliliğin sadece tekdilliliğe neden olmakla kalmayıp, akademik başarısızlığa da yol açtığını öne sürmüştür (Lambert, 1975).

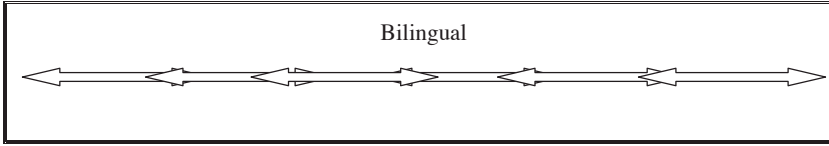
Ancak eksiltici ve arttırıcı çiftdillilik modelleri, 21. yüzyılın dilsel çeşitliliğini tanımlamak için yeterli değildir. Bir yandan arttırıcı model tamamıyla kendi başına edinilebilecek ikinci bir dilin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır, ancak bu da ikili tekdillilikle sonuçlanmaktadır. Diğer yandan ise her iki model de bir dili birinci ve diğer dili ek, ikinci olarak adlandırarak tekdillilikle başlamakta ya da tekdillilikle sonlanmaktadır.

Arttırıcı model, tekdilli bireyin dil kullanımlarını iki dile uygulanacak şekilde kopyalar ya da bunları esas alır. Bu açıdan bakıldığında, tekdillilik tek tekerlekli bir bisikletse, çiftdillilik de tamamen dengede olan iki tekerlekli bir bisiklettir (Cummins, 2000). Çiftilli bireylerin tek tekerlekli bisikletlerine güvendikleri, tekerlekleri birbirinden bağımsız ancak her zaman uyumlu ve aynı hızda çevirdikleri görülmektedir. Ancak 21. yüzyılda bu çeşit bir çiftdillilik, dengeli iki tekerleğin artık yetersiz kaldığı çok çeşitli iletişim alanlarında işe yaramayacaktır. Bu durumda bisikletin ötesine giderek, çok çeşitli iletişimin en uç kullanımlarına uyan ve iletişime geçmenin karmaşık yollarını içeren analitik uygulamaları geliştirmemiz gerekmektedir. Arazi vasıtalarındaki gibi genişleyip daralan, birbirini telafi eden ve farklı yönlere dönebilen tekerlekler üretmemiz gerekmektedir. Ve tabii ki ikiden fazla tekerleğimiz olmalıdır.

Arttırıcı/eksiltici modeller ayrıca, tekdilliliğe dayanan, belli bir sıraya göre birinci ve ikinci dili norm olarak görür. Ancak, küreselleşmenin ve daha zengin teknolojinin ürünü olarak insanların yer değiştirmesinin, bilginin, ürünlerin ve hizmetlerin teşvik ettiği 21. yüzyılın iletişim karmaşasında, birinci ve ikinci dil kavramları da çözülmeye başlamıştır. Bunun yerine, iletişim, farklı yöntemleri (yazılı dil yöntemlerinin yanında görsel, işitsel ve mekansal gösterge sistemleri) (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2003; New London Group, 1996) olan karmaşık analitik uygulamaları ve bunların entegre olmuş kullanımlarını içeren bir durum olmuştur. Çiftillilik ve çiftilli olarak iletişimde bulunmak norm olarak görüldüğünde ise birinci ve ikinci dili ayırt etmek zorlaşmaktadır, zira o zaman esas mesele çiftillilik olmaktadır.

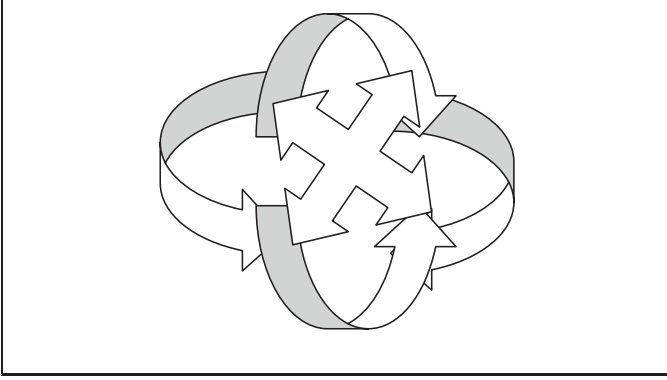
Çiftkilliliğin ve özellikle de çokkilliliğin, Güneydoğu Asya’da oldukça çok bulunan banyan ağacı gibi karmaşık dallarının ve köklerinin iç içe geçmişlik ve çeşitlilik özellikleriyle tanınması gerekir. Tam da bu bağlantılar, hem iletişimi mümkün kılmakta hem de dili kullanan bireyi korumaktadır.

Başka bir yerde (Garcia, 2009b) çiftkilliliğin diğer iki modelinin 21. yüzyılın bu farklı gerçekliklerini (*geri dönüşlü* çiftkillilik ve *dinamik* çiftkillilik) içermek üzere ele alınması gerektiğini öne sürdüm. Geri dönüşlü çiftkillilik, bir topluluğun dilinin bastırılması sonrasında gelişen çiftkilliliğe işaret eder. Bu durumlarda, topluluğun anadili tekdilli bir noktadan başlayarak basit bir şekilde ilerlemez, çünkü anadili geleneksel törenlerde ve farklı derecelerde olsa da birçok kişi tarafından zaten kullanılmaktadır. Bu durumlarda çiftkillilik geri dönüşlüdür zira anadilinin kullanımı yeni fonksiyonlar için yeniden inşa edilip bu kullanımlar gelecekte de sürdürülmeye çalışılırken, anadilinin önceki kullanımlarına geri dönlür. Bu geri dönüşlü çiftkillilik, arttırıcı çiftkillilik gibi tekdilli bir durumdan ortaya çıkmaz. Aksine çiftkillilikteki farklı dil uygulamalarının içinde ortaya çıkar. Çiftkilliliğin bu modelini şekil 8.1’deki gibi açıklayabiliriz.



Şekil 8.1: Geri dönüşü Çiftkillilik

Dinamik çiftkillilik, iletişim faaliyetinin çokdilli ve çok yönlü alanına uyan çok sayıdaki dil pratiklerine işaret etmektedir. Bu model, geçmişteki doğrusal modellerden tamamıyla farklıdır. Model, değişik durumları ve çokkilliliği içeren, farklı yerlerde uygulanan dil etkileşimiyle uyum içerisindedir. Bu modeli şekil 8.2’deki diyagram ile gösterebiliriz.



Şekil 8.2: Dinamik Çiftkillilik

Burada benimsediğim dinamik çiftkillilik anlayışı, Avrupa Konseyi'nin Dil Politikaları Bölümü⁸ tarafından farklı seviyelerde ve farklı amaçlar için çeşitli dilleri kullanma yeteneği olarak tanımlanan çokludillilikle paraleldir. *Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi*, dinamik çiftkilliliği “iletişim amacıyla dili kullanma ve toplumsal bir aktör olarak görülen bireyin, farklı seviyelerde, çeşitli dillerde ve kültürlerde yeterliliğinin olduğu kültürlerarası ortamlara katılma” becerisi olarak tanımlar (Avrupa Konseyi, 2000:168). Bu durumda dinamik çiftkillilik, insanların görünen ve görünmeyen sınırları geçmeleri için gerek duydukları çoklu dil deneyimlerinin farklı seviyelerine ve kullanımlarına işaret etmektedir.

Çiftkilliliğin eksiltici ve arttırıcı modellerinden geri dönüşlü ve dinamik modellerine doğru atılan adım, farklı dil söylemlerinin ve çoklu seslerin değerini kabul eden ideolojilerle alakalıdır. Farklı dil ideolojileri ve uygulamaları, çiftkilli olarak iletişimde bulunmanın pratikliğine ve karşılıklı yararına vurgu yapmakla kalmaz, aynı zamanda tekdilli uygulamaları baskın kılan iktidar döngüsünü de kırar. Böylece çiftkilli olarak iletişime geçme ya da aktarımlı iletişim, norm olarak görülür zira tekdilli bir bütünlükten başlamak yerine, dili konuşanların çiftkillilik çizgisinin farklı noktalarında oldukları kabul edilir.

Çiftkilli Eğitim ve Çiftkillilik

Eğitimde iki dilin kullanılması yeni bir durum değildir. Mackey (1978:2-3), Suriye’de, Halep’te 1977’de ortaya çıkarılan 16.000 tabletin, çiftkilli eğitimin en az 4000-5000 yıllık bir tarihi olduğunu

gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca Lewis (1977), hayranlık duyulan Helen kültürünün dilini öğrenmeleri beklenen Romalı aristokrat ailelerin erkek çocuklarını eğitmek için, Batı'da 2. yüzyıldan itibaren Yunanca-Latince çiftdilli eğitiminin uygulandığına işaret etmektedir. Tarih boyunca bu iki dil, prestijli sosyal ve dini grupların eğitiminde kullanılmıştır. Ancak, çiftdilli eğitime akademik olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında odaklanılmıştır. Bu tarihte İngilizce konuşan çocukların büyük bir kısmını çiftdilli yapmak için Quebec'te *çokdillileştirme* (immersion) çiftdilli eğitim programları geliştirilmeye başlanmıştır⁹. Çokdillileştirme çiftdilli eğitim programları, başlangıçta çocuğun ikinci dilini tek eğitim aracı olarak kullanmakta, sonraki aşamalarda da çocuğun birinci ve ikinci dillerini eşit düzeyde kullanmalarını sağlamaya çalışmaktadır.

Ayrıca 20. yüzyılın ortalarında ABD, dilsel azınlıklar ve özellikle de ABD'de yaşayan Latinler için çiftdilli eğitim programları geliştirmeye başlamıştır. Bu eğitim programları genellikle *geçişli* (transitional) modellerdi ve çocuğun birinci dili derslerin öğretilmesinde kullanılırken, İngilizce de ikinci eğitim dili olarak kullanılmaktaydı. Bu yöntem sadece çocuk yeterli İngilizce konuşacak seviyeye gelinceye kadar devam ettiriliyordu. Sonrasında ise İngilizce tek eğitim aracı olarak kullanılıyordu. Latin ailelerin yeterince iktidar sahibi oldukları durumlarda, aileler çocuklarının ilköğretim boyunca iki dilin de kullanıldığı ve D1'in himaye edildiği *sürdürme/koruma* (maintenance) çiftdilli eğitim programları inşa edebilmektedir. Ancak bu programlar önceden olduğu gibi halen çok nadirdir.

Çokdillileştirme, sürdürmeli ve *prestijli* çiftdilli eğitim, artırıcı çiftdilliliğin bir modeline karşılık gelirken, geçişli çiftdilli eğitim, eksiltici bir çiftdilli modeldir. Bu ayrımın ayrıca, dil planlaması, yani dillerin eğitimde kullanılma şekilleri¹⁰ ve eğitimde izin verilen dil uygulamaları üzerinde de etkileri vardır. Çokdillileştirme, sürdürmeli ve prestijli çiftdilli eğitim, iki dili kesinlikle ayrı tutmaya çalışırken, geçişli çiftdilli eğitim sınıfta dil değiştirilmesine olanak verir. Çiftdilliliğin artırıcı bir modelini takip eden çiftdilli eğitim programlarının, iki dilin bir arada bulundurulması (*diglossia*)¹¹ ilişkisini yansıtacak şekilde, dillerin işlevsel ayrılığını korumak zorunda oldukları iddiası öne sürülmüştür (Fishman, 1977). Bu görüşe göre, dilleri ayrı ayrı kullanmak iyi bir şeydir ve çiftdilli eğitim olsa bile dil eğitiminin tekdilli alanları koruması gerekmektedir.¹² Diğer taraftan, geleneksel geçişli çiftdilli eğitim programlarında eğitimciler dil değiştirmeye teşvik edilerek, iki dilin ayrı ayrı kullanılması kuralı ihlal

edilir ve çoğunluk dili ayrıcalıklı kılınır (Garcia, 1993). Yıllarca birkaç istisna dışında (Jacobson, 1981; Jacobson ve Faltis, 1990) çiftdilli eğitim uzmanları, dil ayırımının her zaman yararlı olduğunu ve çiftdillilerin içinde bulundukları toplulukların dilini kullanmalarına işaret eden dil değiştirmenin/dil kaymasının kötü olduğunu öne sürmüştür (bkz. Gonzalez ve Maez, 1980). Şekil 8.1, çiftdillilik modeli, çiftdilli eğitim türü ve eğitici çiftdilli düzeni arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 8.1: Çiftdillilik, çiftdilli eğitim ve çiftdilli düzen

Çiftdillilik Modeli	Çiftdilli Eğitim Türü	Çiftdilli Düzen
Arttırıcı çiftdillilik		
$L1+L2= L1+L2$	Prestijli çiftdilli eğitim Çokdillileştirme çiftdilli eğitimi Sürdürmeli çiftdilli eğitim	Dillerin birbirinden tamamıyla ayrı olması
Eksiltici çiftdillilik		
$L1+L2-L1=L2$	Geçişli çiftdilli eğitim	Dil değiştirme

Çiftdilli Eğitim ve Aktarımlı İletişim

20. yüzyılın sonuna gelindiğinde, Batı’da geliştirilen çiftdilli eğitim modellerinin küreselleşmenin görünür kıldığı karmaşık çiftdilliliği anlamak için yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Afrika, Asya ve başka yerlerdeki bölgesel azınlıkların karmaşık çokdilliliğini daha görünür kılmanın yanı sıra, küreselleşme, insanların, bilginin, hizmetlerin ve ürünlerin hareketiyle ortaya çıkan, artan bir dilsel karmaşıklık yaratmıştır.

Birçok Asya ve Afrika bağlamında, çoksesliliğe örnek olarak Hindistan gösterilebilir. Pattanayak (2003: 129) şu örneği vermektedir:

Oriyalı erkek bir öğrencim Tamil bir kadınla evlendi. Bengal’de Kalküta’da yaşıyorlar ve evde İngilizce konuşuyorlar. Çocukları Hintli bir bakıcı ve güvenlik görevlisi olan Nepalli bir Gurka tarafından yetiştiriliyor.

Hindistan’da iki dil kesinlikle yeterli değildir. Ayrıca, dil sınırları ve dilde akıcılık konusunda bir belirsizlik söz konusudur (Khubchandani, 1983, 2001). Mohanty (2006), Hindistan’ın değişik çokdilli mahiyetini, yani halk arasındaki yaygın çiftdilliliği, dillerin rekabetçi olmayan rolü ve

insanların hayatındaki tamamlayıcılığı ile desteklenen dilleri sürdürme normunu, dilsel kimliklerin çokluğunu ve çiftdilliliği olumlu bir güç olarak tanımlamıştır. Bu dilsel karmaşıklık dünyanın geri kalanı için de geçerlidir ve aktarımlı iletişim giderek daha fazla dilli olan dünyada en önemli iletişim aracı olmaktadır.

Çiftdilli eğitim programları bu artan farklılığı içerecek şekilde yavaş yavaş gelişmiş ve yayılmıştır. Siyasi olarak bastırılmış grupların dil değiştirmesini tersine çevirme olasılığına ve Kanada çokdillileştirme programlarının başarısına dayanan *çokdilliliğin yeniden canlandırıldığı* (revitalization immersion) çiftdilli eğitim programları geliştirilmiştir. Bu tür çiftdilli eğitim programları, özellikle en çok dil kaybı yaşamış yerli halklar için yararlıdır. Bu programlara örnek olarak, Kura Kaupapa Maori ve Kula Kaiapuni Hawai'i programları gösterilebilir. Bu programlar, açık bir şekilde, çiftdilli uygulamaların geniş çeşitliliğine saygı gösteren, çiftdilliliğin geri dönüşlü modeliyle uyumaktadır.

Dillerini yok etmeye yönelik çabalara karşı ciddi bir direnç gösteren etnodilsel topluluklar, çokdillileştirmeye ve çokdilliliğin yeniden canlandırıldığı çiftdillileştirme eğitim programlarına her zaman ihtiyaç duymazlar. Prestijli eğitim programlarının başarısına dayanarak, bu topluluklar dillerini yarma amacıyla, *gelişmeye yönelik* (developmental) eğitim programları geliştirmektedirler. Genellikle bu topluluklar, bölgesel özerkliğe ve bu yüzden de, sınırlı da olsa bir iktidara sahiptirler. Bu topluluklarda çoğu zaman farklı dillerin konuşulduğu evlerden gelen çocuklar olduğundan, sınıflarda yaygın bir şekilde iki dil kullanılır.

ABD ve Avrupa'da bile, geçmişe ait çiftdilli eğitim programlarının artık yeterli olmadıkları kanıtlanmıştır. Özellikle ABD'de farklı dilsel özelliklere sahip çocukları içeren *iki yönlü çiftdilli* eğitim programları oluşturulmuştur. Avrupa'da, bütün çocuklara akademik bir konunun başka bir dilde öğretildiği İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme programları (CLIL), geleneksel yabancı dil eğitiminin yerine sunulmaktadır. Ancak pratikte, hem iki yönlü çiftdilli eğitim programları hem de İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme programları oldukça nadirdir.

Öte yandan, çiftdilli uygulamaların geniş çeşitliliğine karşılık gelen bu tür daha karmaşık çiftdilli eğitim modelleri, Hindistan ve Filipinler gibi çokdilli devletlerde açıkça görülen çokseslilik durumundan oldukça farklıdır. Bu çokdilli bağlamlarda geleneksel çiftdilli eğitim yetersiz olacaktır. *Çokdilli* eğitim programları, çocukların çiftdilli ve çokdilli dil

kullanımlarını giderek daha fazla tanımaktadır çünkü bu programlar çoklu dil kullanımını geliştirip, bütün bir halka yayar. Bu çeşitli çokdilli eğitim programları, belirli eğitim durumlarına bağlı olarak, genellikle bazı dilleri müfredatın içine alır, müfredattan çıkarır ya da belli amaçlar için kullanır.

Çiftdilli eğitimin daha yeni olan bu türlerinde ortak olan nokta, sınıftaki dilsel çeşitliliğe ve farklı aktarım şekillerine karşı sınıf seviyesinde artan hoşgörüdür. Bu tür sınıflarda çiftdilli olarak aktarımda bulunmak genellikle norm olarak görülür çünkü hem öğrenciler hem de öğretmenler kendi aktarım şekillerinden yararlanırlar. Bu sınıflar, çocukların farklı dil kullanımlarını geliştirme, anlamayı sağlama, dünyayı ve akademik materyalleri anlaşılır kılma, başkalarıyla iletişime geçme, iletişime geçmenin farklı yollarını öğretme potansiyeline sahiptir ve aktarımlı iletişimi önemli bir iletişim aracı olarak görür.

Tekdillilik ve tekseşlilik değil de, çiftdillilik ve çokseşlilik açısından bakıldığında, öğretmenler ve öğrenciler eğitim ve öğretimde kendilerinin en çok işine yarayan aktarımlı iletişim uygulamalarını kabul edip bunları benimsedikçe, dil kaybı terimi anlamını yitirmektedir. Geleneksel çiftseşlilik (diglossia) kavramı, çiftdilli kullanımların ciddi bir şekilde ayrılamayacağı ya da nadiren olamayacağı *aktarımlı sesliliğe* (transglossia) bu sınıflarda dönüştürülebilir. Aktarımlı seslilik, topluluğa eşit fakat farklı şekillerde katılan katılımcılar arasında iletişimin geliştirilmesi ve anlamlandırma ile bağdaştırılan dil kullanımları için esnek alanlar sunabilir. Bu yüzden aktarımlı iletişim, herkese iletişim ve eğitim olanakları sunma sorumluluğu olan bir iletişim aracıdır. Yine de aktarımlı iletişimin, çoğunlukla ayrı dil düzenlemelerine karşılık gelen eğitim alanlarında geliştirildiğini kavramak önemlidir. Örneğin, farklı dilsel özellikleri olan çocukların, katılımcılığa dayalı, öğrenci merkezli, gelişimci bir eğitimde, bir araya gelmeleri aktarımlı iletişimi kolaylaştırırken, iki dilin kullanıldığı sınıflar dilleri keskin bir şekilde birbirinden ayırır. Çiftseşli bir dil ayrımı düzenlemesinin içinde yer alan aktarımlı iletişim, çoğu kez aktarımlı sesliliğe (transglossia) yol açar (Garica, 2006, 2099b).

Tablo 8.2, Çiftkillilik, çiftilli eğitim ve çiftilli düzenleme

Çiftkillilik Modeli	Çiftilli Eğitim Türü	Çiftilli Düzenleme
Geri Dönüslü Çiftkillilik	Çokdilliliğin yeniden canlandırıldığı çiftilli eğitim	Dil ayırma düzeninde aktarımlı iletişim
Dinamik çiftkillilik	Gelişmeye yönelik çiftilli eğitim İki yönlü ya da iki dilli çiftilli eğitim İçerik ve dil entegreli öğrenme programları eğitimi Çoklu çokdilli eğitim	Dil ayırma düzeninde aktarımlı iletişim

Çok Yönlü Çokdilli Eğitim ve Aktarımlı İletişim

Bu bölümde, yukarıdaki bölümde ele alınan çiftkilliliğin son modeli olan çok yönlü çokdilli eğitim üzerine odaklanılacaktır. Bu tür eğitimin çocuklar için geliştirilmesi gereklidir. Bu çokdilli eğitimin, ikiden fazla dilde verilen basit çiftilli eğitimin ötesine geçmelidir. Ben buna *çoklu çokdilli eğitim* diyorum çünkü bu eğitimin farklı boyutlarını vurgulamak istiyorum. Burada sadece eğitimde birbirinden farklı ikiden fazla dilin kullanılmasından değil, çok farklı dil kullanımlarına sahip farklı dilleri olan etnodilsel toplulukları dikkate alan okulların eğitimde izlemeleri gereken yöntem olan aktarımlı iletişimden, iç içe geçmiş dil kullanımlarından da bahsetmekteyim. Bu çoklu çokdilli programlarda, bu programlar uygun olan çiftilli eğitim programları ile karıştırılırlar ve bir ya da daha fazla dilde standart bir akademik dil geliştirilir. Bunu yapmak için de çocuğun çokdilli deneyiminin ürünü olan farklı dil kullanımlarından yola çıkılır.

Çoklu Çokdilli Eğitimin Potansiyeli

Dil açısından oldukça farklılık gösteren topluluklar için çiftilli eğitim programları oluşturmak ile ilgili sorunlardan bir tanesi de, bu programların birbirlerinden tamamen ayrı iki ya da daha fazla dil sistemine dayanmasıdır. Mühlhausler'in (2000: 38) söylediği gibi, "insanların kendi aralarında çeşitli söylemsel dil pratikleri kullandıkları birçok geleneksel toplumda 'bir dil' fikrinin pek de anlamı yoktur." Pasifik bölgesiyle ilgili Mühlhausler (1996:7) şöyle söylemektedir: 'tek dil' fikri, Pasifik bölgesine ve aslında modern ulus-devlet Avrupa'sının dışında kalan birçok yere çok sınırlı bir şekilde uygulanabilir." Romaine (1994:12), Papua Yeni Gine'deki karmaşık dil kullanımını tanımlarken Mühlhausler'in dediklerine katılır:

Ayrı diller kavramı muhtemelen okur-yazarlık ve standartlaştırma gibi yöntemlerle gelişen, Avrupa'ya ait kültürel bir olgudur. Dilleri ayrı ayrı isimlendirme girişimi, iletişim pratikleri hakkında bilgi vermek yerine, yapay bir sınıflandırma işlemi olacaktır.

Daha önce belirtildiği gibi, Hindistan ve Filipinler'de çokdillilik oldukça karmaşıktır. Geleneksel çiftdilli eğitim programlarının bu tür bağlamlarda yetersiz kaldığını anlayınca, hem Hindistan hem de Filipinler, çokdilli eğitim politikaları ve programları oluşturmaya çalışmıştır (Hindistan'daki çokdilli eğitim programlarının bir özeti için bknz: Jhingram, 2009; Mohanty ve diğerleri, 2009; Panda ve Minati, 2009 hepsi bu kitapta). Hindistan'daki eğitimde, İngilizce de dâhil olmak üzere 33 dil kullanılmasına ve aslında okullarda kullanılabilecek 41 dil olmasına rağmen (Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Öğretim Konseyi, NCERT, 1999), Mohanty'nin (2006:279) belirttiği gibi, eğitim aslında çiftdilli değildir: "Hindistan'da eğitim sadece görünürde çokdillidir, pratikte ise eğitim tekdilli olmaya devam etmektedir. Resmi üç dil seçeneği amacına uygun kullanılmamış ve çok az uygulanmıştır."

1987'de Filipinler'deki yerli dilleri, ilköğretimde öğretilmek üzere, yardımcı diller olarak konumlandırılmıştır. Üçüncü sınıfa kadar, yerli dilleri, Filipince ve İngilizce'den oluşan üç dilli bir sistem kullanılmaktadır. Daha sonra yardımcı diller kullanılmamaktadır. Bu geçiş döneminde *çiftdil-temelli sistemin* (iki dil aracılığı ile eğitim) kullanılması beklenmektedir. Buna göre, öğretmen dersin ana fikrini belirlenen dilde, yani Filipince ya da İngilizce verdikten sonra, konuyu bir de yerel dilde açıklar (Gonzalez, 1998).¹³ Bu politikayla dillerin eğitimde keskin bir biçimde birbirinden ayrılmasından uzaklaşılsa da, kendi çokdilli öğrenme ortamlarından gelen öğrencilerin aktarımlı iletişimini yeterince hesaba katmamaktadır.

Çoklu çokdilli programların gelişmesine karşı gösterilen direnç yüzünden, Hindistan'da ve Filipinler'de çokdilli eğitimin, bütün çocuklara eşit şekilde eğitim verilmesi konusunda yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Hem Hindistan'daki hem de Filipinler'deki bazı programların çokdilli yapılarına rağmen, toplumlardaki çeşitli dil kullanımları ile yerli, bölgesel ve resmi dilleri içeren dil çeşitliliği olarak yeterince göz önünde bulundurulmamaktadır. Bu yüzden, bu çokdilli eğitim durumlarında aktarımlı iletişimin potansiyeli henüz yeterince keşfedilememiştir.

Toplumlarındaki çokdillilikle yüzleşen diğer devletler, çoklu çokdilli eğitim programları geliştirmiştir. Lüksemburg'da okula Lüksemburgca konuşarak başlayan çocuklar, okuma-yazma amacıyla ilk yıl Almanca öğrenmeye başlar. Üç yıl sonra Fransızca öğretilmeye başlanır ve sonrasında, ikinci kademede eğitim dili tamamıyla Fransızca olur (Beardsmore ve Lebrun, 1991). Bu programlar çocukların ve toplumun dillerini öğretmekte diğer programlardan daha başarılı olmalarına rağmen, en azından müfredat düzeyinde bir takım kısıtlamalar içermektedir. Bu programlar, çocukların toplumdaki mevcut aktarımlı iletişimden edindikleri dinamik çiftdilli kullanımların nasıl geliştirileceği üzerine çok düşünülmeden planlanmış, bir dili diğerinin izlediği programlar olarak görülür. Çoklu çokdilli eğitim programlarında eksik olan, aktarımlı iletişimin resmi olarak tanınmamasıdır. Bu da, bizim bir sonraki bölümde ele alacağımız konudur.

Aktarımlı İletişimin Eğitimdeki Potansiyeli

Bütün çocukları çiftdilli olarak eğitmek için aktarımlı iletişimin geliştirilmesinin avantajı, bu yöntemin bütün çiftdilliliği bir çatı altında toplama potansiyelinin olmasıdır. Çiftdilli bir toplumda çokdilli kişiler arasında aktarımlı iletişim olmadan iletişimde bulunmak imkânsızdır. Aslında, aktarımlı iletişimin kendisi, içinde yaşadığımız çokdilli dünyanın farkına varmamızı sağlar. Aktarımlı iletişim, çokdilli dilsel alanımızı ve bizi saran görsel, işitsel, fiziksel ve mekânsal, yazılı ve sözlü farklı işaretleri anlamamızı sağlar. Temasa geçtiğimiz bütün farklı işaretleri ve yöntemleri bir araya koymadan, 21. yüzyıldaki iletişimi anlamamız mümkün değildir. Bir dile ya da diğerine atfedilen ve 21. yüzyıl ile uyumlu olan işaretlerin hepsine aynı anda ya da çok kısa bir sürede ulaşmamız beklenmektedir.

Dilsel azınlıkların eğitimi alanında çalışmış olan bizler, azınlık ve çoğunluk dillerini ayıran sert politikaların hem öğretmenler hem de öğrenciler için zararlı etkilerini gördük. Yeniden canlandırılan ya da damgalanan azınlık dilleri söz konusu olduğunda, genellikle bu azınlık dilini kendi kendine yeniden edinen öğretmenler, dil açısından ciddi anlamda bir güvensizlik hissetmektedir. Dile karşı hissedilen bu güvensizlik, bazen “standart” kabul edilen dilin kullanımına yol açar ancak bu dil, anlam, benzetme, şiir açısından fakirdir ve biçim olarak sınırlıdır.

Dilsel azınlık öğrencileri aynı zamanda evde konuştukları diller konusunda büyük ölçüde tedirgindirler; bu da, onların genellikle sınıflarda sessiz kalmasına neden olur. Bu güven eksikliği ve artan tedirginlik, öğrencilerin eğitimlerine ve azınlık dilini sahiplenmelerine katkıda bulunmaz (Norton, 2000). Aslında dilsel azınlık öğrencileri açısından dil ayrılığına yapılan vurgu, ötekileştirilen dilden uzaklaşmanın hızlanmasına ve sonunda da egemen dile doğru bir kaymanın yaşanmasına neden olabilir.

Dillerin yeniden canlandırılması söz konusu olduğunda, azınlık dili genellikle, azınlık grubunda kullanılmayan bir şekilde eğitimde kullanılır. Örneğin, Quechua dili ve İspanyolca arasında yıllarca süren etkileşimin sonucu olarak Quechua dilini konuşanlar beş sesli harf kullanırken, Quechua dili öğretmenleri sadece üç sesli harf kullanılması konusunda ısrarcıdır. Klasik Quechua dilinin bugün yerliler arasında konuşulan Quechua diliyle pek benzerliği yoktur. Bu yüzden sadece tek bir akademik standardın kullanılması konusunda ısrarcı olmak, Quechua dilinin azınlık topluluğu içinde kalıp, okullara hiç girmemesine kıyasla, daha fazla dilsel güvensizliğe ve başarısızlığa neden olabilir (bkz. Luykx, 2000; Perez, 2009, bu kitap).

İnsanların kendilerine saygı duymaları ve eğitimdeki ve sosyal hayattaki fırsatlardan faydalanabilmeleri için azınlık dilleri eğitim sistemine dâhil edilecekse, toplumu dilsel ve kültürel olarak güçlendirmenin yine çiftdilli birtakım yöntemleri içerdiğini kabul etmemiz gerekir. Birçok dilbilimci ve eğitimci tarafından kabul edildiği gibi, bu tür bir aktarımlı iletişimin tekdilli standartlarla neredeyse hiç alakası yoktur (Makoni ve Pennycook, 2007).

Azınlık dillerinin yeniden canlandırılmaya ihtiyacı olmasa ve toplumda tekdilli bir alan mevcut olsa bile, aktarımlı iletişim eğitim açısından oldukça değerlidir. Bütün dünyada dilsel azınlık öğrencileri genellikle anlamadıkları bir dilde eğitim almaktadırlar. Bu dil de, genellikle küreselleşme yüzünden önemi artmış olan sömürge dili olmaktadır. Çocukları anlamadıkları bir dilde eğitmek, çoğu zaman eğitimde başarısızlıklara yol açmaktadır. Eğer çoğunluk dili alanı çocuğun dili kullanma şekillerini içermiyorsa ve öğretmen çocukla çocuğun dili kullanma şeklini kullanarak iletişim kuramıyorsa, iletişimde ve eğitimde başarısızlıklar kaçınılmazdır.

Aktarımlı iletişimin bir örneği olduğunu düşündüğüm pedagojik dil-değiştirme (code-switching), gittikçe daha çok kişi tarafından savunulmaktadır ve ayrıca eğitim uzmanları, dillerin gelişi güzel değil sistematik kullanımını tavsiye etmektedirler (Van der Walt, Mabule ve De Beeret, 2011). Gajo (2007) ve Serra (2007), aktarımlı iletişimin matematik ya da tarih gibi, dil ile ilgili olmayan konularda gerekli olan bilişsel yetenekleri nasıl zenginleştirdiğini göstermektedir. Merrit, Cleghorn, Abagi ve Bunyi (1992), Kenya'daki öğretmenlerin, aktarımlı iletişimi, bölgedeki öğrencilerin dikkatine odaklanmak ya da öğrencilerin dikkatini yeniden kazanmak ve ders materyallerini daha açık hale getirmek ya da güçlendirmek için kullandığını fark etmiştir. Botswana bağlamında Arthur (1996), New York'taki Çinli çiftdilli öğretmenler örneğinde Bloom (2008) ve Hong Kong bağlamında Lin (1996), aktarımlı iletişimin öğretilmekte olan ilave dili daha anlaşılır kılarak, çiftdilli sınıflarda eğitim açısından bir destek tekniği olduğunu gözlemlemiştir. Martin-Jones ve Saxena'nın (1996) göstermiş olduğu gibi, kötü olan dil değiştirme değil, çiftdilli sınıflarda dilin nasıl kullanıldığı ve öğrencinin her iki dili algılayışının kimin tarafından şekillendirildiğidir. Aktarımlı iletişim, ayrıca 21. yüzyılda çiftdilli olarak eğitilmiş kişiler için önem taşımakta, öğrencilerin dil-üstü anlayışlarını ve biliş-üstü farkındalıklarını da geliştirmektedir (bkz. Bialystok, 2001; Mohanty, 1994).

Başta dilsel azınlığa ait çocuklar olmak üzere bütün çocuklara yönelik eğitim uygulamaları iki önemli prensibe dayanmalıdır: sosyal adalet ve sosyal pratik (Garcia, 2009b). Bu iki ilkenin hiçbiri, çocuğun evde konuştuğu dil eğitim sisteminde yer almadıkça gerçekleşmeyecektir.

Sosyal adalet prensibi, çiftdilli öğrencilere ve topluluklara değer verir ve bu öğrencilerin dil kullanımlarını geliştirir. Bu prensip, öğrencilerin kimliklerini tehdit etmeyen, aksine, gerekli akademik koşulları sağlayarak, dil kullanımlarının ve dilsel kimliklerin çeşitliliğini arttırır. Bu prensibin önemli bir diğer unsuru, öğrencilerin dilsel insan haklarını (Skutnabb-Kangas, 2000) ve çiftdilli öğrencilerin dil kullanımlarını içeren bir değerlendirmeyi savunmasıdır.

Sosyal pratik prensibi, öğrenmeyi, öğrencilerin fikir beyan edip harekete geçmelerine (Lave ve Wenger, 1991) ve öğrendiklerini sosyal alanda uygulamalarına imkân veren ortak sosyal pratiklerin bir sonucu olarak görmektedir. Öğrenmenin harekete geçme aracılığıyla olduğu

düşünülmektedir (Dewey, 1897). Özellikle dilsel olarak farklı gruptaki öğrenciler arasında olmak üzere aktarımlı iletişim, öğrencilerin fikirlerini ifade ettikleri ve eylemlerini gerçekleştirdikleri ve böylece okur-yazarlık deneyimi kazandıkları bir yöntem haline gelmektedir. Her ne kadar öğretmenler dillerin dikkatli bir şekilde nasıl ve ne zaman kullanılacaklarını planlamış olsalar da, dilsel olarak iç içe geçmiş grup çalışmalarında öğrenciler, dil kullanımlarını kendilerine göre uyarlamaktırlar. Çocuklar, dil ile ilgili bütün bilgilerini esnek bir biçimde kullanabilmektedirler. Genellikle öğrenciler dili gizlice kendilerine uyarlayıp kullanmaktadırlar. Örneğin, ABD'deki birçok iki yönlü çiftdilli eğitimin verildiği sınıfta diller dikkatli bir şekilde bölümlere ayrılmaktadır ve belli bir dil ayrılığı politikası mevcuttur. Farklı dilsel özelliklere sahip çocuklar grup çalışmasına katıldığında, sınıftaki dil kullanımı kurallarını ihlal ederler. Bu çocuklar kendi algılarını güçlendirip kavramsal ve dilbilimsel bilgi edinmek için dillerini esnek bir biçimde kullanırlar. Çocuk, hem içeriği ve dili hem de yazılı ve sözlü kültürü kendine uyarladıkça dilin esnek bir biçimde kullanılma şekli gelişmektedir (Garcia, 2006).

Çocuklar aktarımlı iletişimi, aynı zamanda algılamalarına yardımcı olması, anlamı birlikte inşa etmeleri ve diğerlerini dâhil etmek için kullanmaktadırlar. Belki de diğer dil düzenlemelerine kıyasla, çocukların çiftdillilik edinimlerinden ve öğrenmelerinden asıl sorumlu olan, aktarımlı iletişimdir. Bunun, aşına olduğum ABD'de çiftdilli eğitimin yürütüldüğü sınıflardaki örneklerini aşağıda görmekteyiz.

ABD'de Çiftdilli Sınıflardaki Aktarımlı İletişim

Beşinci sınıfta, iki yönlü çiftdilli eğitimin verildiği bir sınıfta, öğretmen daha çok İspanyolca ders vermekte ancak öğrenciler İngilizce not almaktadır. Öğrenciler bazen bir dilde okuyup başka bir dilde yazmaktadırlar. Kendi yazılı ya da sözlü ödevlerini tamamlamak için daima her iki dilden kaynaklara da başvurumaktadırlar. Öğrenciler sınıflardaki dil kullanımını kendilerine uyarladıkça, aktarımlı iletişim doğal bir biçimde kendiliğinden gelişmektedir. Bu kendiliğinden gelişim, dil kullanım şekilleri olarak aktarımlı iletişim ile Cen Williams tarafından eğitim yaklaşımına atıfta bulunmak için kullanılan aktarımlı iletişim arasındaki farka tekabül etmektedir.

Aynı beşinci sınıfta Sosyal Bilgiler dersi İspanyolca verilmektedir. New York Eyalet Sosyal Bilgiler testi hem İngilizce hem de İspanyolca yapılıyor olsa da, İspanyolca konuşulan bir ülkeden gelmiş olan bir öğrenci dışında bütün öğrenciler sınav sorularına İngilizce yanıt vermeyi tercih etmiştir.¹⁴ Bu yüzden, sınavın öncesinde bir ay süren, konuların yoğun bir şekilde gözden geçirilmesi sırasında oldukça fazla aktarımlı iletişim söz konusu olmuştur. Sınıfta bütün okumalar İspanyolca yapılmış ve öğrencilerin aldığı yardımcı notlar İspanyolca yazılmıştır. Ders tekrarlarında, öğretmen İngilizce testleri kullandığı için tartışmalar genelde İngilizce yapılmıştır. Ancak, öğrenciler anlamı kavramak için aktarımlı iletişimde bulunurken, İspanyolca yazılmış notlarına bakıp İspanyolca yazılmış ders kitaplarına başvurmuşlardır. Daha sonra anladıklarını akademik İngilizceye çevirmişlerdir zira öğrenciler, testlerde sadece bir dil standardına göre verilen yanıtların değerlendirildiğini bilmektedirler.

Çiftidilli eğitimin yürütüldüğü bir dördüncü sınıfa yeni gelen ve İspanyolca konuşan bir kız öğrenci, Eylül’de oldukça sofistike (gelişmiş) bir yazı yazmıştır. Ancak, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıfta kız, çok basit İngilizce cümlelerin ötesine gidememiş ve şu tür cümleler kurmuştur: “Öğretmeni görüyorum”, “Bir öğrenci görüyorum,” Saati görüyorum.” Ancak öğretmeni, kıza istediği dilde yazma şansını verince çocuk derhal yeni İngilizce kelimeleri ve kalıpları İspanyolca yazdığı yazıda kullanmıştır. Kızın yazarken gerçekleştirdiği bu aktarımlı iletişim, onun için adeta bir sıçrama tahtası görevi görmüş ve beş ay sonra akıcı bir İngilizceyle yazılarını yazabilecek seviyeye gelmiştir.

Bir başka örnekte çiftidilli bir programda yer alan iki anaokulu öğrencisi bakalım. Öğrenciler, İngilizce eğitimin verildiği sınıfta teneffüs esnasında bir şeyler atıştırmaktadırlar. Çiftidilliliği henüz başlangıç seviyesinde olan ve İspanyolca konuşan Adolfo ile, çiftidillilik seviyesi ileri düzeyde olan ve İspanyol konuşan Gabriela beraber bir şeyler yemektedirler:

Adolfo: [Camdan dışarı bakar ve kendi kendine konuşur.]
Esta lloviendo mucho. “Çok yağıyor”.
 Bakın [der, diğerlerine]. Yıkanyor. Afuera ‘dışarısı’
 yıkanyor.”

Gabriela: *Esta' lloviendo?* [Adolfo'ya sorar]
 [Bana dönerek] Yağmurun yağdığını söylüyor. Sadece
 İspanyolca konuşuyor.
 [Adolfo'ya dönerek] Yağıyor olacak, Adolfo.

Adolfo: Yağıyor. (10/19/2007)

Adolfo'nun “yağmak” kelimesini bilmemesine ve “yılanmak” kelimesini iletişim kurmak için kullanmasına rağmen Adolfo, Gabriela ve benim aramda gerçekleşen aktarımlı iletişim, Adolfo'nun doğru kelimeyi araya girmeme gerek kalmadan öğrenmesini sağlamıştır. Bu yüzden, sınıflarda aktarımlı iletişim, öğretmenlerin rolünü doğrudan oynamasını beklemeden dil ediniminin gerçekleşmesini sağlar.

Bir başka gün aynı anaokulunda, İngilizcenin kullanıldığı bir sınıfta yapılan serbest “görev seçimi” sırasında, çiftdilli bir Latin olan Marco ile yine Latin olan ancak İngilizcesi sınırlı Angel arasında geçen, aşağıdaki iletişime şahit oldum. Marco ve Angel bir şeyler çizmeye karar verdiler. Angel oldukça iyi resim çizebiliyordu. Çiftdilliliği çok iyi olan Marco bu yüzden Angel'ın “yardımcısı” olmuştu. Marco İngilizce konuşmayı tercih ediyordu. Ancak Angel'ın hem İspanyolcada hem de çizimde baskın olmasından dolayı İspanyolca tercih edildi. Aktarımlı iletişim, çocukların bu aktivitedeki anlamları birlikte oluşturmalarına ve birbirlerinin yeteneklerini (Angel'ın resim kabiliyeti, İspanyolca bilgisi, Marco'nun öğretmenlerin onlardan kendi adlarını yazmalarını istediğini anlamasını sağlayacak İngilizce bilgisi, daha iyi olan yazı kabiliyeti ve Angel'e adının yazılışını öğretmesi) paylaşmalarına yardımcı olmuştur.

Marco: *¿Quieres deste ası'?*
 “Bunu bu şekilde mi çizmek istiyorsun?”

Angel: Evet

Marco: *Cortando algo. ... Pa pegar ... Ahı'.*
 “Bir şeyler kes...yapıştırmak...Oraya!”
 “Şimdi bir çizgi çekeceğiz.”
Quieres ası' e'ste, pero ¿mucho?
 “Bunu bu şekilde mi istiyorsun, ama çok mu oldu?”

Öğretmen: Angel, ismini mi yazıyorsun?

Marco: *Tu nombre. Ası' Angel. ...* [Angel'in adını kağıda yazar]
Mira. "Bak"
'Senin adın. Bu şekilde Angel....bak...'

Angel: Hmmm...

Marco: *Quieres ma's?*
[Bana yapıştırıcı tüpünü işaret edip İngilizcesini
sorduğunda benden önce
Angel yanıt verdi]

Angel: Yapıştırıcı!

Marco: Angel, bak, şimdi sadece boyamamız gerek. (9/23/2007)

Çocukların çiftdilliliğini geliştirmek amacıyla aktarımlı iletişimde bulunmalarının önemi, özellikle çocuklar birbirleriyle konuşurken görülebilir. Bu da anaokulu öğrencileri arasında oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Yapılandırılmış aktarımlı iletişim uygulamaları, bu dil eğitimde kullanılmıyor olsa bile, her zaman diğer dili ön plana çıkarır. Bir diğer örnekte, öğretmen İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocukları dışarı çıkarıp, onlara ağaçları göstermiş ve nasıl karşılaştıracaklarını öğretmiştir. Adriana, aktarımlı iletişim aracılığıyla dil edinmektir:

Öğretmen: Bu ağaç daha büyük. Bu ağaç daha küçük.

Adriana: [Kendi kendine söyler] Bu ağaç daha *grander*.
(9/23/2007)

Bu iki yönlü çiftdilli eğitimin verildiği anaokulunda farklı dilsel özelliklere sahip çocuklar genellikle birlikte çalışmakta, öğrenmekte ve oynamaktadırlar. Oyun zamanı, aktarımlı iletişimin gerçekleştiği bir faaliyet ve aktivitelerin farklı diller aracılığıyla devam edebileceği tek yol olmaktadır. Aşağıdaki örnekte, İngilizce konuşan Alice, İspanyolca konuşan Bruno ve her iki dili de konuşan Carolina arasındaki iletişimden bir kesit sunulmuştur:

Alice: Siz yaptınız mı? [İspanyolca konuşan Bruno ve Carolina'nın oynadığı alana girmeye çalışmaktadır]

Bruno: Evet, benimki bitti. [Uzaklaşır]

Carolina: [Alice'e] Bizimle mi oynamak istiyorsun? [Oynamaya başlarlar, aktarımlı iletişimle]

Öğretmenlerin sadece standart bir akademik dili kabul etme istekleri aktarımlı iletişimi arka planda bıraksa da, aktarımlı iletişim, öğretmek ve bilişsel olarak öğrenmek için önemli bir yöntemdir.

Yukarıdaki örneklerin gösterdiği gibi, çiftdilli ve çokdilli eğitimin, eğitimde sadece çeşitli dilleri kullanmanın ötesine gitmesi gerekir. Çiftdilli ve çokdilli eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin yazarken, konuşurken ve okurken gösterdikleri aktarımlı iletişim deneyimlerine dayanarak çoklu olmalıdır.

Sonuç

Çoklu çokdilli eğitim sadece iki ya da üç standart akademik dili öğretmek (çok iyi öğretmek) ile yetinmemelidir. Çoklu çokdilli eğitim, sınıftaki aktörlerin, yani hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin aktarımlı iletişim deneyimlerine dayanmalıdır. Böylece çocuklar öğrenmek ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları dilsel güvenliği ve kimlik yatırımını geliştireceklerdir. 21. yüzyılda çokdilli eğitimin görevi sadece daha fazla dili öğretmek değil, aynı zamanda farklı dilsel topluluklarda görülen ve en çok da karma eğitimin özgürleştirme potansiyeline sahip olduğu bu değişik dil kullanımlarını tanımadır.

Çokdilli eğitim tartışmalarımız genellikle Batılı tekdilli bir bakış açısından ortaya çıkmış kavramlarla gölgelenmektedir. Ancak çokdillilik bugün dünyanın birçok yerinde dilsel sınırların belirsizliği, dillerdeki akıcılık ve çeşitlilik ve dilsel kimliklerin yanı sıra, oldukça yaygın bir şekilde kabul gören doğasıyla da birlikte tanımlanıyorsa, o zaman çokdilli eğitim, sadece çeşitli dilleri ve kültürleri değil, aynı zamanda dil kullanımlarının iç içe geçmiş kullanışlı bütünleyiciliğini de destekleyecek yollar geliştirmelidir.

Daha fazla farklı dilleri içeren çokdilli eğitim programlarının bu gelişiminin, oldukça çokdilli ve farklı dilleri içeren bağlamlarda bile resmi açıdan uzun bir yol kat etmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle, eğitim sistemini kontrol eden devlet, bu tür uygulamaları nadiren desteklemektedir. Akademik söylem, çokdilli durumlarda bile tekdilli olarak ilerlemeye devam etmektedir. Ancak, çokdilli programların uygulandığı başarılı sınıflarda dil uygulamalarını dikkatlice gözlemleyen bizler, konuların içeriğini anlarken öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle aktarımlı iletişimde bulunduklarını görmekteyiz. 21. yüzyılda

eğitimcileri zorlayacak olan şey, tekdilli uygulamaların ve hatta tekdil odaklı çiftdilli pratiklerin yeterli olmadığını kabul etmek olacaktır. Gittikçe farklılaşan ve çocukların okullara farklı dil kullanımlarını taşıdığı dünyada, eşitlikçi eğitim sistemi inşa etmenin tek yolu, egemen dillerde standart bir iletişim yolu geliştirirken, aynı zamanda aktarımlı iletişimi bilişsel ve sosyal bir kaynak olarak gören çeşitli çokdilli eğitim programları oluşturmaktır.

Teşekkür

Bu kitabın editörlerine, bu makalenin önceki taslağına yaptıkları yol gösterici yorumlardan dolayı teşekkür ederim.

Notlar

- 1 Çiftidilli terimini, başkaları tarafından çokdillilik terimine atfedilenleri karşılamak için kullandım. Bu makalede çiftdillilik, dilbilimciler ve eğitimciler tarafından tek bir bağımsız dil oluşturmak olarak tanımlanan özelliklerin ötesindeki özellikleri içeren dil kullanımlarını kastetmektedir.
- 2 “İletişimde olma (languageing)” ve “iletişim kurmak (to language)” terimleriyle insanların dili kullanma şeklini, yinelemeli uygulamalarını belirttim. Bu terimlerle devletler, misyonerler ve dilbilimciler tarafından oluşturulmuş “dil” kavramına atıfta bulunulmamıştır. “İletişim kurmak” terimini bir yüklem olarak kullanıyorum (bkz: Makoni ve Pennycook, 2006).
- 3 “Aktarımlı iletişim” terimini, belli bir çiftdilli pedagojiyi kastetmek için ilk defa kullanan Cen Williams’tan ödünç aldım. Williams’ın çalışması hakkında daha fazla bilgi için bkz. Baker (2001).
- 4 Dilsel azınlık çocukları terimiyle, yerli/kabile çocuklarını (prensipte azınlık olmasalar da), yerlileri (“ulusal” azınlıklar) ve göçmen azınlıkları kastediyorum.
- 5 Gramsci, İtalya komünist partisinin kurucu üyesiydi ve Mussolini’nin faşist rejimi döneminde içeri alınmıştı.
- 6 Tekdilli ideolojiler, dillere, dilleri konuşanların gerçek dil uygulamalarını dikkate almadan, sınırlı özerk sistemler olarak yaklaşır. Diğer taraftan, söylemsel olarak farklı dil kullanımlarını içeren ideolojiler, diller arası ilişkilerinde çeşitli dil kullanımlarına saygı duyar. Bunu, Bakhtin’in (1981) çoklu sesler olarak heteroglossia (söylemsel olarak farklı olan dil kullanımlarının bir arada bulunuşu) kavramına dayandırdım. Aradaki fark için bkz: del Valle (2000).

- 7 Elbette başka yerlerde ve başka dillerde çift dillilik üzerine çok fazla çalışma bulunmaktadır. Yine de en popüler çalışmalar Kuzey Amerika geleneğinden gelmektedir.
- 8 Avrupa Konseyi, 48 ülkeyi merkezi Strasburg'ta (Fransa) aynı grupta toplamaktadır.
- 9 Kuzey Amerika'nın dışındaki yerlerde çok daha önce çiftdilli eğitim verildiğinin farkındayım.
- 10 Dil düzenlemesi, okul yetkilileri tarafından iki dilin sınıflarda nasıl kullanılması gerektiğini belirleyen aleni düzenlemeler, kurallar anlamına gelmektedir.
- 11 Diglossia bir dilin çeşitliliği ya da belli prestijli işlevler için kullanılan bir dil ile düşük çeşitlilik ya da günlük işlevi olan dil arasındaki ilişkidir. Bu kavramı Ferguson popüler hale getirmiş ve sadece dillerin çeşitliliğine imada bulunmuş olmasına rağmen, Fishman bu kavramı farklı dilleri içerecek şekilde genişletmiştir.
- 12 İngilizce öğretimini ele alırken Phillipson (1992: 185), İngilizce öğretiminin temel prensibinin, İngilizcenin tekdilli olarak en iyi şekilde öğretileceği prensibi olduğunu belirtir.
- 13 Burada ötekileştirilmiş dillere karşı ciddi anlamda bir bağlılığın olduğunu ima etmiyorum.
- 14 Uygulamada çocukların her iki dili de kullanmaya izni vardır, ancak yanıt verirken sadece bir dilde yanıt vermeleri gerekir.

9.Bölüm

Yerli Bilgisine Öncelik Verilmesi: Nepal’de Çokdilli Eğitimin Güçlendirilmesi

DAVID A. HOUGH, RAM BAHADUR THAPA MAGAR ve
AMRIT YONJAN-TAMANG

Çevirmen: Burcu Yalçınkaya

Ülkemizdeki kabile halkları için ne tür bir eğitim önerilmelidir? Bizim İngilizceyi takip ederken kendimizi kaybetmemiz gibi onlar da bizim peşimizden koşarken belki de mahvolacaklar. Siz ne düşünüyorsunuz? Chittaranjan Das (2007:117) Letters from a Forest School (Bir Orman Mühendisliği Okulundan Mektuplar)

Bilim, insan yaratıcılığının, hem kişisel hem de toplumsal anlamda, bir dışa vurumudur. Yaratıcılığın farklı tanımları olduğundan, ben bilimi farklı “bilme şekillerine” işaret eden katılımcı bir girişim olarak görüyorum. Benim için bilim, modern Batı bilimiyle sınırlı değildir. Aksine, tarihin farklı zamanlarında yer almış değişik kültürlerin bilgi sistemlerini içermektedir. Vandana Shiva (1997: 8) Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge (Biyolojik Korsanlık: Doğanın ve Bilginin Yağmalanması)

Nepal’deki yerli kültürler, içlerinde demokratik pratikler barındırırlar. Bu pratiklerin bir kısmı dışlanmış ve bir kısmı da yok olmak üzeredir. Prabha Devi Kaini (2007: 3) Democratic Indigenous Practices of Nepal (Nepal’in Demokratik Yerli Pratikleri)

Nepal’deki Dillerin ve Etnik Grupların Sosyo-Tarihsel Açidan Kısaca Anlatılması

Bu makale, Nepal’deki, tabandan yukarıya doğru ve toplum temelli bir yaklaşıma sahip olan çokdilli bir eğitim programı hakkında, bu yaklaşımın amacı ve teorik yapıları üzerine bilgi vermektedir. Hem yerli bilgi sistemlerini güçlendiren hem de bu sistemlerle güçlenen

bu program, Ocak 2007’de başlamıştır ve altı pilot dil topluluğunu içermektedir. Program, Finlandiya Dışişleri Bakanlığı ve Nepal Eğitim ve Spor Bakanlığı’nın ortak girişimidir. Nepal ve Finlandiya hükümetleri tarafından destekleniyor olsa da, eğitim alanındaki diğer projelerden farklıdır. Bu program, yerli bilgi sistemlerinin, inançlarının, değerlerinin ve pratiklerinin, hem programın içeriğini hem de yöntemlerini şekillendirdiği, tabandan yukarıya doğru, toplum temelli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bölgedeki yerliler ve azınlık grupları, kendilerine verilen eğitimin hem içeriğini hem de metotlarını kontrol etme gücüne ve ulusal seviyede dil planlamasında ve politikaların oluşturulup değiştirilmesinde söz hakkına sahiptirler.

Nepal’de konuşulan dillerin tam sayısı bilinmese de, 2001 nüfus sayımına göre 92, Ethnologue (2005) yayımına göre 126 ve Nepal Yerli Dil Topluluğu’na (Indigenous Linguistic Society of Nepal) göre 143 dil konuşulmaktadır (Yonjan-Tamang, 2006). Ağızlar da eklendiğinde, dil sayısı 200’ün üzerine çıkmaktadır. Bu diller dört ayrı dil ailesine ve herhangi bir aileye bağlı olmayan tek bir dile ayrılabilir: 120 dil ile Tibet-Burman (en geniş grup) dil ailesi, en azından 16 dil (egemen dil olan Nepalce de dâhil olmak üzere) içeren Hint-Avrupa dil ailesi, 3 dil ile Avusturya-Asya dil ailesi, iki dil ile Dravidian dil ailesi ve son olarak da kökeni bilinmeyen bir dil olan Kusunda dili. 2001 nüfus sayımına göre Nepal’de anadili Nepalce olmayan kişilerin sayısı 23 milyonluk nüfusun yarısına denk gelmektedir.

Nepal’deki anadili Nepalce olmayanlar ve yerli azınlıklar, neredeyse 500 yıl boyunca ayrımcılığa maruz kalmıştır. 1559’da Drabya Şah, Ghorka’dan Magar devletini kovmuştur. 240 yıl boyunca, 18. yüzyılın ortalarından itibaren Nepal resmi olarak tek dil, tek kültür ve tek din (Hinduizm) politikasını benimsemiştir. Bu dönemdeki resmi slogan “Tek kral, tek ülke, tek dil ve tek kültür” idi. Ayrıca, Rana ailesinin yönetimi altında 104 yıl boyunca (1846-1951) bütün yerli dilleri ve kültürleri yasaklanmıştı.

Ayrımcılığın bu mirası halen devam etmektedir. Yerlilerin ve azınlıkların çocukları okula başladığında bu ayrımcılık yıkıcı etkisini göstermektedir (bkz. Awasthi, 2004). Bu noktada anadilleri okullarda *öğretilmeyen* kişilerin psikolojik durumlarının nasıl etkilendiğini göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Bu durumla ilgili görüşmelerden, tartışmalardan, akademik makalelerden, yayımlanmış raporlardan ve

yerli halklar üzerine yapılan incelemelerden elde edilen bazı sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- (1) Yerli halkların kültürüne, değerlerine ve dillerine saygı göstermeme,
- (2) Egemen kültürle karşı karşıya kalındığında aşağılık ve aşağılanma duygusu hissetme,
- (3) Kişinin kültürünün ve dilinin reddedilmesi,
- (4) Dışa vurulan ya da içselleştirilen kişinin kendinden nefret etme duygusu (örneğin, ev içi şiddet ya da intihar),
- (5) Zihnin sömürülmesi (kişinin kendisini ve dünyayı Batılıların oluşturduğu sınıflandırmalarla algılaması)
- (6)¹Yabancı eğitim standartlarını ölçüt almaya dayanan ve yavaş gelişen bilişsel gelişim, Erken sınıflarda okul bırakmaların, sınıf tekrarlarının ve başarısızlıkların artması.

Kişinin kendi anadilini değersiz görmesinin ortaya çıkardığı sorunlar, tüm dünyadaki yerli halklar için geçerlidir. Bu sorunlar, bir dilin diğer dilin üzerinde egemen olmasıyla ortaya çıkar. Skutnabb-Kangas (1999), "...eğer insanlar, hayatta kalmaları için gerekli olan ihtiyaçları sağlamak üzere ekonomik gelir elde etmek amacıyla dillerini değiştirmeye zorlanıyorsa, bu sadece onların ekonomik açıdan insan haklarının değil aynı zamanda dilsel insan haklarının da ihlal edilmesi anlamına gelir" demektedir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, bu durumun insan psikolojisindeki sonuçları, aşağılanma duygusu, küçük düşme ve kişisel nefretten kendi kültürünü ve mirasını açıkça reddetmeye kadar uzanmaktadır. Bu noktada çocuğu, kendi anadilini öğrenmesinden mahrum bırakmanın bir çeşit dil katliamı olduğu öne sürülebilir (bkz. Birleşmiş Milletler Yerli Halklar Üzerine Kalıcı Forumu, bu konu hakkında detaylı bir bilirkişi raporu, Dunbar ve Skutnabb-Kangas [2008]).

1990'da Nepal'deki yerliler kökten değişiklik isteğiyle kitleler halinde bir araya geldiler. Dillerini ve kültürlerini koruyacak bir demokrasinin temellerinin atılmasını istediler. Dilsel ve kültürel insan haklarının uygulanmasının bir adımı olarak kendi kuruluşlarını yasal olarak kaydettirmeye başladılar². 1991'de Nepal Yerli Haklar Federasyonu

(NEFIN) bu mücadeleye destek vermek amacıyla çatı kuruluş olarak kuruldu. 1995'te Nepal Yerli Dillerinin Geliştirilmesi Kuruluşu (NFDIN), yerlilerle ilgili konulara hitap etmek üzere bir hükümet organı olarak oluşturdu. Her iki kuruluş da çokdilli eğitimde oldukça aktif bir şekilde yer almaktadır. Bu kuruluşların her ikisi de çokdilli eğitim programının yönetim komitesinde yer almakta (aşağıda ele alınmıştır, ayrıca bkz. Yonjan-Tamang, Hough ve Nurmela, 2009) ve aktif olarak bu alandaki çokdilli eğitim projelerine, bölge ve ülke çapındaki atölyelere katılıp bunları denetlemektedir.

1990 ve 1991'de başlayan yerli halkların demokrasi mücadelesi, monarşinin kaldırılması ve ulusun federalizme dayalı laik bir cumhuriyet olarak yeniden inşası isteğiyle 2006'da önemli bir seviyeye ulaştı. Böylece, federal sistemde en azından bazı yerli dillerinin yönetim dili olarak kullanılmasına yönelik anayasal haklar verilmiş olacaktı. Bu dönemde yerliler ayrıca kurucu mecliste orantılı temsil hakkı istediler ve bu hak Nisan 2008'de nihayet tanındı.

Bir çatı kuruluşu olarak NEFIN, 1991'deki kuruluşundan bu yana yerlilerin hakları için savaştırmaktadır. Bu kuruluşun politikası, dışarıdan birilerinin yerliler için aracı olup onların haklarını "temsil etmesini" sağlamaktan çok, yerlilerin kendi gücüne, yeteneklerine ve güçlü yönlerine güvenmek olmuştur. NEFIN'in bütün faaliyetleri refaha değil, haklara dayanmaktadır. NEFIN, refahın sadece sömürge bağımlılıkları oluşturup bunları arttırdığına inanmaktadır. Aynı durum, yerlilerin kendi dillerini okullarda kullanma ve kendi kültürlerine uyan eğitim materyallerini geliştirme hakkı için de geçerlidir. Bu, Birleşmiş Milletler Yerli Halklar Hakları Bildirgesi (United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples) (bkz. <http://www2.ohchr.org/english/issues/indigenous/declaration.htm>) ile de uyumludur. Bildirgenin bağlayıcılığı olmamasına rağmen, hem Nepal hem de Finlandiya, bildirge lehine karar vermiştir. Bildirgenin dil, kültür ve eğitim bağlamında yerli halkların bilgi sistemleri ilgili bazı önemli koşulları şunlardır:

13. Madde 1. Paragraf: Yerli halkların kendi tarihlerini, dillerini, sözlü geleneklerini, felsefelerini, yazı sistemlerini ve edebiyatlarını yeniden canlandırma, kullanma, geliştirme ve sonraki nesillere aktarma; kendi adlarını topluluk, yer ve kişi adı olarak kullanma hakkı vardır.

14. Madde 1. Paragraf: Yerli halkların, kendi kültürel öğretme ve öğrenme metotlarına uyacak biçimde kendi eğitim sistemlerini ve kendi dillerinde eğitim veren kuruluşları kurup bunları yönetme hakkı vardır.

Bu iki paragraf, yerli halkların eğitimde kendi kaderini tayin hakkı olduğunu göstermektedir. 13. madde yerli halklara kendilerine öğretilenlerin içeriğini kontrol etme hakkı verirken, 14. madde bu içerik öğretilirken yerli halklara uygun olan öğrenme ve öğretme metotlarının kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yerli halkların ve anadili Nepalce olmayan azınlıkların oldukça yüksek sayıda olduğu dikkate alındığında, hükümetin bu eğitim ihtiyaçlarına kulak vermesi zorunludur. Özellikle, Nepal'deki yüksek düzey yöneticilerin ve politikacıların dillerin nasıl tehdit edildiğini ve bunun sonucu olarak da insanların ötekileştirildiğini anlamaları kesinlikle önemlidir. Bu noktayla ilgili olarak Varennes (2004), "Hükümetin eğitim aracı olarak belli bir dili benimseme kararı, belirlenen dilde sınırlı yeterliliği olan ya da hiç yeterliliği olmayan genellikle azınlık çocuklarının çok ciddi zarara uğramalarına, diğer çocuklara yetişmeye çalışırken onlardan geri kalmalarına ya da tamamıyla kendi dünyalarına çekilmelerine yol açar" demektedir. Aynı şekilde Mohanty ve Panda (2007: 3), Hindistan'daki benzer bir durum hakkında şunları söylemektedir:

Bu diller, yasal ve resmi alandan, eğitim, iş ve ticaret gibi başlıca iktidar ve gelişme alanlarından dışlanmıştır. Bu da aslında, egemen olan iletişim dillerinin diğer azınlık dillerini tehdit etmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu tür tehditlere maruz kalan azınlık dillerini konuşan kişiler, daha güçsüz ve görünmez alanlara pasif bir şekilde çekilerek, hayatta kalmak için "yırtıcı-karşıtı stratejiler" (Mohanty, 2004, 2006) olarak adlandırılan stratejiler benimsemektedirler. Belki dil kaybı gerçekleşmemektedir ancak daha çok evde ve belli gruplarda konuşulan dillerin kullanım alanında önemli boyutta azalma görülmektedir.

Tabandan Yukarıya Doğru Bir Yaklaşım

Çokdilli eğitim programında kullanılan yaklaşımın temel özelliği tabandan yukarıya doğru olmasıdır. "Tabandan yukarıya doğru" ifadesinin birçok anlamı bulunmaktadır, bunların bir kısmı aşağıda

özetlenmiştir. Bunlardan ilki egemen dil meselesi ile ilgilidir. Nepal’de daha egemen olan diller yukarıdan aşağıya doğru daha az egemen olan dilleri öldürmektedir. İngilizce, Hintçeyi, Hintçe Nepalceyi, Nepalce yerli halkların dillerini ve bu diller de yerel yerli dillerini öldürmektedir. Sorun, hangi noktada müdahale edilmesi gerektiğidir. Eğer programlar sadece konuşan sayısı çok olan yerli diller için yapıyorsa daha küçük diller ölmeye devam edecektir ve bölgelerdeki egemen diller daha küçük alanlarda konuşulan diller üzerinde egemen olmaya devam edip, diğer dilleri ortadan kaldıracaktır. Bu nedenle, dil katliamının önüne geçilmek isteniyorsa, farklı ağızlar da dâhil olmak üzere bütün yerli dillerinin eşit bir statüsünün olması ve anadili temelli eğitimin yapılması gerekmektedir.

Aşağıdan yukarıya doğru yaklaşımın bir diğer önemli yanı, merkeziyetçi olmayan eğitimin, yerel toplulukları kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları için güçlendirmede bir araç olarak kullandığı Herkes için Eğitim³ (Education for All) hedeflerinde de kendini göstermektedir. Bu hedef, Eğitim ve Spor Bakanlığı’nca da desteklenmektedir.

Bir topluluğun güçlendirilmesi, onun bilgisinin çokdilli eğitim programları oluşturmak için kullanılması anlamına gelmektedir. Bir topluluk içindeki yüksek dil ve kültür bilgisine sahip kişilerin genellikle öğretme yeteneği yoktur. Bu kişiler çoğu kez Batılı eğitim kriterlerine göre “okur-yazar” değildirler ancak geniş bir sözlü kültür hazinesine sahiptirler. Shiva (1997: 8), örneğin, yerli halkların bilgi sistemlerinin, biliminin birçok alanda Batılı bilimsel modellerden üstün olduğunu iddia etmektedir:

Yerli bilgi sistemleri genellikle ekolojik bir mantığa dayanırken, egemen bilimsel bilginin modelleri daha çok indirgemeci ve bölümlere ayırma yaklaşımı benimsediğinden, doğadaki ilişkilerin karmaşıklığını yeterince iyi anlayamamaktadır. Bu yetersizlik, özellikle canlı organizmalarla ilgilenen yaşam bilimleri alanında daha da önemli hale gelmektedir.

Bu savı dünya çapında yerli uzmanlar da desteklemektedirler (bkz. Alfred, 1999; Deloria, 2002, 2003; Deloria ve Wildcat, 2001; Fixico, 2003; Hemara, 2000; Mihehuah, 2004; Smith, 1999; Warrior, 2002). Örneğin, kendisi Kuzey Amerikalı bir yerli olan 20. yüzyıl uzmanlarından Vine Deloria Jr, Batı bilimlerinin bütün sürecinin geniş kapsamlı bilgileri

en genel terimlerle anlatacak ortak payda bulmaya dayalı olduğunu ve sınıflandırılamayanı kolaylıkla “norm dışı” olarak reddettiğini belirtmektedir. Diğer taraftan, yerli bilgi sistemleri bütüncüldür, deneyseldir ve bulundukları yerin derin tarihi bilgisine dayanmaktadır (Deloria, 2001).

Tove Skutnabb-Kangas (kişisel yazışmalar, 2007) geleneksel bilginin değeri hakkında detaylı bir şekilde şunları açıklamaktadır:

Johannesburg Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi (Ağustos-Eylül, 2002) çığır açııcıydı çünkü bu zirvede ‘geleneksel’ Batılı bilim insanları, artık geleneksel yerli bilgisi ile bilim arasındaki ilişkiyi kabul etti. Bu da bilimin geleneksel bilgiden öğrendiği ve öğreneceği ne kadar çok şey olduğu anlamına gelmektedir. Her ikisi de elbette eşit olmalıdır.

Kanada Four Directions Council’in (Dört Yön Konseyi) (1996, Posey’den alıntı, 1999:4) tanımladığı gibi, bu bilgi kesinlikle durağan değildir:

Geleneksel bilgide ‘geleneksel’ olan, bu bilginin eskiliği değil, bu bilginin edinilme ve kullanılma şeklidir. Bir başka deyişle, her bir yerli kültüre özgü bilgiyi edinme ve paylaşmaya yönelik sosyal süreç, bu ‘gelenekselliğin’ tam da merkezindedir. Bu bilginin büyük bir bölümü yeni olsa da, bu bilginin sosyal bir anlamı ve yasal bir yapısı vardır. Bu açıdan bu bilgi yerli hakların endüstrileşmiş topluluklardan öğrendiği bilgilerden tamamıyla farklıdır.

Bütün bunlar, dil öğreniminde iletişime dayalı (communicative) ve hümanist yaklaşımlar ve sınıf yönetimi de dâhil olmak üzere, Batı eğitim standartlarının ve pratiklerinin, yerli bilme yöntemleriyle yaratıcı bir şekilde yer değiştirilmesiyle olmasa bile, eleştirel bir biçimde yeniden değerlendirilmesi, yeni baştan yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Deloria (2001: 86) bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

Yaşlılarla konuştuğumuzda ve eski inanışlarla ilgili belgeleri okuduğumuzda, genellikle bilimsel bilgilerimizle uyuşmayan yanıtlar almaktayız. Ancak karşılaştırmamızın doğruluğunu ya da yanlışlığını belirlemek için bilimsel yöntemi kullanmamalıyız.

Topluluk bağlamının içine farklılığı oturtup, birbiriyle çelişen görüş ayrılıklarını uzlaştırmalıyız. Hintliler olarak bizler bazı şeyleri biliyoruz çünkü insanlarımız toplu olarak bunları kabul etmektedir. Okullarda bize doğru olarak öğretildiği için diğer şeyleri bildiğimizi düşünüyoruz. Hint eğitim sistemindeki uygun geçiş, bu iki bakış açısını karşılaştırıp birleştirdiğimizde meydana gelen yaratıcı gerilim [vurgu yazara aittir] olmalıdır.

Başka deyişle bu bakış açısı, hem anadilinde eğitim hem de yöntem açısından çokdilli eğitim bağlamında kullanılabilecek, yerel topluluklarda henüz kullanılmamış geniş bir kaynak olduğunu öne sürmektedir. Köy okullarındaki birçok iyi öğretmen, bölgedeki dili konuşamamakta ve kültürü bilmemektedir. Son zamanlarda öğretmen yetiştirme eğitimi Nepalce verilmekte ve öğretmenler eğitim aracı olarak bölgesel dilleri kullanmaya teşvik edilmemektedir (ProDoc, 2006:12). Tüm dünyada uygulanan bu tür öğretmen yetiştirme modelleri ve eğitim programları, kaybolmuş bölgesel bilgiyi görmezden gelmekle kalmayıp, topluluk içindeki değerli insan kaynağını da görememektedir. Uluslararası Bilim Konseyi (ICSU, 2002) şunu ifade etmektedir:

Tüm dünyada uygulanan eğitim programları, insan gelişimi için önemli araçlar sağlarken, yerlilere ait dilin ve kültürün aktarılmasında taviz verebilmektedir. Bu tür programlar kazara kültürel çeşitliliğin yok olmasına, sosyal bağlılığın kopmasına ve gençliğin yabancılaşıp yolunu kaybetmesine neden olabilir. ... Kısacası, yerli çocuklara, sınıfta, doğal dünyanın, bilim insanların söylediği gibi bir yapıya sahip olduğu öğretildiğinde, bu çocuklar için kendi anne babalarının ya da büyük anne babalarının onlara aktardığı bilgilerin geçerliliği ve hükmü yok olmaktadır. Anne babaları doğa hakkında ne kadar geniş ve detaylı bilgiye sahip olursa olsun, sınıfta öğretilenler, bilimin, “gerçekliği” yorumlamada tek yetkili olduğu, bunun dışındaki diğer tüm bilgilerin ikinci plana atıldığıdır. Bölgelerde bulunan ve yerlilere ait bilgilerin nesiller arasında geçişini arttırmak için acilen harekete geçilmesi gerekmektedir.

Ancak bütün bunları tersine çevirmenin bir yolu vardır. Nepal’de yerlilerin ve azınlık dillerini konuşanların gittiği birçok okulda öğretmenlerin çoğunluğu bölge dilini ve öğrenciler de Nepalceyi konuşamamakta ve bu yüzden birbirlerini anlamamaktadırlar.

Bu durum çözülmesi gereken ve iki çevre ile (biri öğrenciler biri öğretmenler için) temsil edilen bir sorun olarak ortaya konmuştur. Toplumu temsil eden, diğer iki çevreyle kesişen üçüncü bir çevre eklenerek sorun kolaylıkla çözülmektedir. Örneğin, birçok toplulukta elinde mezuniyet belgesi olan çok sayıda kişi bulunmaktadır. Ayrıca birçoğunda ilköğretim öğretmenliği belgesi bulunmaktadır. Bu bireyler ve bölgedeki yerlilere ait bilgilere sahip kişiler⁴ kendi ihtiyaçlarına uygun çokdilli eğitim öğrenme materyalleri ve stratejileri oluşturmak için bir araya getirilebilir. Birçok okulda bu üç grubun birbirine öğretmek için iletişimde bulunduğu nesiller arası programlar, birleştirilmiş sınıflar şeklini alabilir.

Yani, bir bitki uzmanı, oyma ustası ya da meddah, öğrencilere ve öğretmenlere bölge dilinde bilgilerini paylaşmak için çağrılabilirler (bkz. Hough, 2003, 2005). Anlatılan hikâyeler, öğretmenlerin de bölge dilinde yeterince akıcı olmadığı ve bir şeyler öğrenebileceği çokdilli eğitim aracı olarak kullanılabilir. Daha sonra öğrenciler ve dili akıcı şekilde kullananlar da dâhil olmak üzere öğretmenler, bu hikâyeleri beraberce yazabilirler. Öğrenciler ayrıca bu tür materyalleri eve götürüp aileleri ve arkadaşlarıyla da paylaşabilirler. Hatta kendileri öğretmen rolüne bürünüp bu hikâyelere ve yazılı materyallere dayanan yazılı becerilerini yaşlılara aktarabilirler. Öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve topluluktan diğer kişilerin beraberce tam olarak nasıl çalışacakları, topluluklara göre değişir. Bazı durumlarda çocuklardan resim çizmeleri ya da yaşlılardan hikâyeler öğrenip bunları öğretmeleri ya da aileleri aracılığıyla yazmaları istenebilir. Güçlü sözlü gelenekleri olan topluluklarda sözlü öğretme materyallerini tasarlama yöntemlerine vurgu yapılabilir. Diğer topluluklarda ise resimli sözlükler, duvar gazeteleri, broşürler, takvimler, sözlü tarih kitapları, şarkılar ya da şiirler ortaya koyulabilir. Ya da başka topluluklarda vurgu, yazılı malzemelerden çok bölgedeki kaynaklar üzerinde olabilir.

Tabandan yukarıya doğru yaklaşımın üçüncü anlamı, belgesel çekmekle alakalıdır. Topluluklar kendi gelişimlerini görsel belgeseller haline getirebilmelidir. Bu belgeseller öğretmen yetiştirme programlarında, çokkültürlü ve çokdilli farkındalık arttırma faaliyetlerinde, destek projelerinde ve aynı zamanda toplumu güçlendirmenin diyalektik bir parçası olarak kullanılabilir. Güçlendirme süreci, topluluklara kendi çokdilli öğrenme materyallerini, eğitim açısından uygun nesiller arası öğretmen yetiştirme ve kaynak kullanma uygulamalarını ve farkındalık

yaratma programlarını geliştirme olanağı verildiğinde başlamaktadır. Bu faaliyetlerle uğraşan toplum, ortak bilgilerinin ve yeteneklerinin gerçekten ne kadar derin olduğunun da farkına varır. Örneğin, 2006 Proje Belgesi (Project Document), “gelişmemiş” olarak tanımlanan bir topluluğun eğitim farkındalığı hakkında aşağıdakileri belirtmektedir:

Proje hazırlama grubu, çocuklarının anadilinde eğitim almalarını isteyen topluluklarla tanıştı. Genellikle gelişmemiş ve eğitimin değerini anlamayan kişiler olarak tasvir edilen topluluk, kendi isteklerine uygun, eğitim açısından geçerli ve mantıklı görüşler sundu. (ProDoc, 2006:12).

Bu faaliyetler, eleştirel yerli eğitimi olarak adlandırılabilir. Bu doğru yol almalıdır. Bu tür bir eğitim, yerli bilgisini, metafiziğini ve değerlerini temel alırken, Lev Vygotsky’nin sosyo-tarihsel psikolojisi ve Paulo Freire’in özgürlükçü pedagojisi gibi dönüştürücü Batılı bilgi sistemleri ile diyalektik gerilimin oluşmasını da imkân sağlar.

Yerli Maori halkından olan ve Auckland Üniversitesi’nde öğretim üyeliği yapan Dr. Mere Kepa ile 2005’te yaptığı şahsi görüşmelerde, bu makalenin yazarlarından biri olan David Hough, Batılı eleştirel pedagojinin tarihsel olarak “büyük-beyaz-ataerkilliğin” en son hali olup olmadığını sormuştur. Kepa, her zaman bu tehlikenin olduğunu ancak bu pedagojinin, bastırılmışların isteklerine ve güçlendirilmesine dayandığı sürece, özgürlük tohumları da içerdiğini belirtmiştir. Bu görüşme sonrasında David Hough, gelişen gelenekselcilik (bkz. Alfred, 1999) ve Batılı eleştirel pedagoji arasındaki diyalektik etkileşimin eleştirel bir bilinç seviyesine getirilmesi gerektiğini fark etmiştir. Gelişen gelenekselciliğin ve Batılı eleştirel pedagojinin önemli noktası, her ikisinin de değişimin, yani dünyayı eleştirel olarak anlayıp daha iyi bir yer yapmak için aktif araçlar olmanın peşinde olmasıdır.

Eleştirel Yerli Eğitime Doğru

Tüm dünyada zorunlu eğitim, sanayi devriminin başlangıcına dayanmaktadır. Zorunlu eğitim, kolay şekil verilebilen ve ulus-devletin gelişmesiyle eş zamanlı olarak vatansever ulusal işgücünün eğitilebildiği bir mekanizmaydı. Bu eğitimin temel unsurlarından ilki, eğitimde, ölçme ve değerlendirmede bireysel ve rekabete dayalı tekniklerin kullanılmaya başlanmasıydı. İkincisi ise, Batı’nın deneysel biliminin

doğrusal (yani, etki-tepki) fikirlerini dayatmasıydı. Bu her iki unsur da, geleneksel değerler ve bilgilerle çelişmektedir çünkü geleneksel değerler ve bilgiler (a) çoğunlukla cömertliğe, paylaşmaya, ortaklaşmaya ve iş birliğine dayanır ve (b) dünyayı birbirinden bağımsız etki-tepki değişkenleri olarak değil diyalektik bir ilişki şeklinde algılar. Tüm dünyada uygulanan zorunlu eğitim efsanesini, küreselleşmenin sosyotarihsel bağlamında eleştirel açıdan ele alan ve yerlilere ait bilgiye ulaşma yollarının değerini kabul eden geniş bir literatür mevcuttur. Bu yüzden, yetkisi olan diğer kişiler ve kuruluşlar gibi hükümet kurumlarının, bağışta bulunan ülkelerin ve kuruluşların, geleneksel değerleri ve bilgi felsefelerini anlayıp, (pazara dayalı) başlıca eğitim modellerinin temel ve genellikle de üstü kapalı olan varsayımlarını eleştirel bir şekilde yeniden incelemeleri gereklidir. Henry Giroux'un belirttiği gibi (Freire, 1985: xv içinde), eğitimcilerin, okul kültürünün nasıl "baskın sınıflardan olan öğrencilere ayrıcalık gösterdiğini, ancak bastırılmış grupların tarihlerini, deneyimlerini ve hayallerini ayrımcılık ve dışlama yoluyla hiçe saydığını" bilmeleri gereklidir. Bu sebeple, sadece "Çözüm, herkes için eğitimidir" dememeliyiz. "Ne tür bir eğitim?" diye de sormalıyız.

Bir sonraki kısımda, Nepal çokdilli eğitim programının, eleştirel yerli pedagojisinin bölgesel yönetimlerde kullanımını teşvik etmeye yönelik izlediği yollardan bazıları ele alınmıştır. Bu program, temel olarak bölgede Tamang dilinin konuşulduğu iki okuldan gelen öğretmenler ve yerlilerle Rasuwa'da yapılan ortak bir atölyeye dayanmaktadır. Katılımcılar, kültürlerine uygun öğrenme ve öğretme malzemelerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek genel konuları belirleyerek işe başlamışlardır. Belirlenen konular şunlardır: (1) şifalı ilaçlar ve iyileştirme teknikleri, (2) geleneksel ve modern bilgi ve yetenekler, (3) ağırlık ve uzunluk ölçüleri, sayı sistemleri ve tarih, (4) din, inanç sistemleri ve yöntemleri ve (5) ayinler, bayramlar, festivaller, şarkılar ve şiirler.

Uygun oldukça, ülkenin diğer kısımlarında yerliler arasında yapılan benzer çalışmalara da başvurulmuştur. Diğer bölgesel Yerli Halk Kuruluşları kadar, hem Nepal Yerli Halkları Federasyonu (NEFIN), hem de Yerli Dillerini Geliştirme Federasyonu (NFDIN) aktif bir biçimde bu çalışmalara katılmıştır.

Şifalı Bitkiler ve Geleneksel İyileştirme Teknikleri

Batı'ya özgü temizlik kuralları ilköğretim müfredatının bir parçasıyken, Tamang'ın şifalı bitkileri ve iyileştirme teknikleri müfredatta yer almamaktadır. Bu durum, yerli halklara ait bilgileri değersiz görürken, Batının sağlık eğitimine ayrıcalıklı bir yer vermektedir. Uluslararası sivil toplum kuruluşlarının, ulusal sivil toplum kuruluşlarının ve bağışta bulunan ülkelerin okullarda hem yardımcı kaynak hem de resmi olmayan eğitim materyali olarak kullanılmak üzere çıkardıkları sağlık eğitimi materyallerinde de bu durum ele alınmaktadır. Yine de Tamanglar sürekli olarak yerlilere özgü tedavi yöntemlerinin etkili olduğu konusunda deneyime ve bilgiye sahip olduklarını, gerçek hayatta ilk tercihlerinin kendi bildikleri iyileştirme yöntemleri, ikinci tercihlerinin bölgedeki şifacılar olduğunu ve sadece son çare olarak bir kliniğe ya da hastaneye gittiklerini belirtmektedirler.

Katılımcılar, okul müfredatına eklenmesini istedikleri çeşitli bitkilerin, köklerin, yaprakların, üzümlerin Tamangca adlarını yazıp sıralamıştır. Katılımcılar, bu bitkilerin nerede ve hangi mevsimde bulundukları, bunları kimin nasıl hazırladığı ve hangi tür bitkilerin ve/veya bilginin tehlikede olduğuna dair ve bu bitkilerin kullanımlarına ilişkin kısa açıklamalar da eklemişlerdir.

Materyallerin toplanması ve geliştirilmesi açısından odak noktası, öğrencilerin ve öğretmenlerin, yerlilerin bilgisine sahip kişiler hakkında kişisel bilgiye sahip olmaları olduğu kadar, tıp bilgisi ve teknikleri konusunda detaylı bilgiye sahip yerlilerden nasıl bilgi toplayabilecekleri de olmuştur. Bunu gerçekleştirmek için, çizimler, örnekler, şarkılar ve farklı yaş grupları için tasarlanmış diğer kültürel bilgiler de eklenmiştir. Örneğin, yerlilere ait iyileştirme yöntemleri küçük çocuklara hikâyeler halinde anlatılırken, daha büyük çocuklara, aynı konular, neden bu tür uygulamaların giderek azaldığı ve ne yapılabileceği gibi sorular şeklinde verilmiştir.

Bu durum, ilk olarak, eleştirel yerli pedagojisinin değiştirmek istedikleri hakkında bazı belirsiz düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yerlilere özgü iyileştirme konularına ilişkin ilgi alanları şunları içerebilir: (1) yerlilerin iyileştirme tekniklerinin nasıl bütüncül bir şekilde bilimsel değeri olduğu, (2) Batı'nın Üçüncü Dünya ülkelerindeki fakirlik ve hastalık hakkındaki klişelerinin, yerlilere ait bilgi ve teknikleri nasıl

değersizleştirdiği, (3) bir atölyede Kupa tarafından belirtildiği üzere, yerlilere ait bilgilerin, bunlar üzerinde fikri mülkiyet hakkı⁵ iddia eden uluslararası ilaç şirketlerinin hırsızlığından nasıl korunması gerektiği (ayrıca bkz. Shiva, 1997, daha fazla detay için: 2005).

Bu tür materyallerin illa kitap halinde yazılmış olması gerekmemektedir ancak sadece bölgesel kaynakları kullanan öğrenciler ve öğretmenler tarafından yazıya dökülüp bir araya getirilebilir. Daha sonra bu materyaller, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanılmak üzere okul ya da halk kütüphanesine verilebilirler.

Yerlilere ait bilgilerin geleneksel olarak nasıl aktarıldığı⁶, bu yöntemlerin sınıflara nasıl getirilebileceği ya da sınıfın topluma nasıl uydurulacağı konularına yönelik artan bir ilgi söz konusudur. Örneğin, deneysel ve nesiller arası öğrenme, kültüre uygun öğrenme ve öğretme yöntemleri olarak düşünülmüştür.

Geleneksel ve Modern Bilgi ve Yetenekler

Bu kategori, tamamı değersiz olarak görülen ve küreselleşmenin egemen güçlerinin ve normal eğitimin tehlike altında bıraktığı, yerlilere ait bilgi ve yeteneklerin büyük bir kısmını kapsamıştır. Katılımcılar da bunun farkındaydı ve değiştirici güce sahip eğitim bağlamında, eleştirel biçimde geleneksel ile modern karşılaştırarak, değişim süreçlerini daha iyi anlama ihtiyacını duydular. Ayrıca, şifalı bitkiler ve geleneksel tedavilerde olduğu gibi, müfredat materyalleri farklı yaş gruplarının kullanımı için tasarlanabilir⁷ ve toplumun üyeleri tarafından paylaşılabilir. Aşağıda, burada dile getirilen noktaların bir özeti verilmiştir.

Tarım ve yiyeceklerle alakalı geleneksel Tamang uygulamaları, işlenmiş yiyeceklerin artan ithalatından olduğu kadar, böcek ilaçlarının kullanılmaya başlanmasından da zarar görmüştür. Bu da, insanların ekolojik olarak tanımlanan, kendi kendine yeten ekonomiden uzaklaşmalarına ve ekonomik bağımlılıkların (köyünden ayrılmak zorunda bırakılan aile üyelerinin gönderdiği paraya duyulan ihtiyaç da dâhil olmak üzere) artmasına neden olmaktadır.

Tarihsel olarak Tamanglar, çömlek, sepet ve taşıma ve saklama amaçlı kapların yapımında yerel malzemeler kullanmışlardır. Bu kaplar

hem işlevsel olduklarından, hem de yapan kişilerin bireyselliklerini yansıttıklarından dolayı sanatsal bir yön de taşırlardı. Dayanıklı ve geri dönüştürülebilen bu kaplar, aynı zamanda doğa dostuydu ve yerlilerin üretim ve dağıtım ilişkilerinin (aşk, cömertlik ve paylaşma ilişkilerinin) ayrılmaz bir parçasıydı. Bugün plastikten yapılma kaplar bu kapların yerini almaktadır ancak yukarıda anlatılan hiçbir özelliğe sahip değildirler. Yerlilere ait sanatın ve emeğin birliğini yansıtmazlar, geri dönüştürülemezler ve bu yüzden de doğaya zararlıdırlar (plastik poşetler ve atılan kutular doğayı kirletmektedir) ve bu kaplar yerlilerin üretim ve dağıtım ilişkilerini, bireyselleşmiş ve bölünmüş tüketici düşünce tarzını yerleştirerek yok etmektedir.

Aynı durum dokuma ve yerli kıyafetlerinin üretilmesinde de geçerlidir. Dikiş ya da dokuma ile ilişkilendirilen iyi yapılmış kişisel kıyafetler halen bulunmaktadır ancak bugün bu tür kıyafetlerin yerini Hindistan ve Çin'deki fabrikalardan ve gittikçe de Katmandu ve diğer Nepal şehirlerindeki tişört fabrikalarından ithal edilen, topluca üretilen hazır kıyafetler almaktadır. Bütün bu değişiklikler, ayrıca, bağımlı hale getirilen yerli kadınların ekonomik gücünü de etkilemektedir. Çocuklar da bu durumun kurbanı olmakta ve mevcut eğitim sistemi bu duruma nadiren yardımcı olmaktadır.

Bütün bunların ve diğer sorunların dikkatlice ele alınıp, bugün egemen olan başlıca zorunlu eğitim modellerinin yerini alması gereken eleştirel yerli eğitime entegre edilmesi gerekmektedir.

Tarih, Sayı Sistemleri, Ağırlık ve Uzunluk Ölçüleri

Rasuwa'daki Tamanglar için hem tarihleri hem de sayı sistemleri farklı şekillerde var olsa da, yok olma tehlikesi altında olan kültürel değerlerdir. Atölyenin başlangıcında katılımcılar, yok olmak üzere olan kelimelerin ve sanat eserlerinin nasıl sağlamlaştırılacağı, Tamang sayma sisteminin hem sınıfta hem de toplumda nasıl yeniden canlandırılıp kullanılacağı üzerine öneri ve tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar, halklarının sözlü tarihini tanımlamaya başladıkça, eski hatta artık kullanılmayan birçok terim ve yapının (dilin ileri düzeyde kullanımı da dâhil olmak üzere) olduğunu fark etmişlerdir. Bazı katılımcılar, genç öğrencilerin bu terimleri ve yapıları anlamakta zorlanacaklarını, bu yüzden bunların basitleştirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Ancak

sonraki tartışmalarda, ölmek üzere olduğu düşünülen dilin büyük bir kısmının bu nitelikte olduğu belirtilmiştir. Daha sonra tartışmalar, bu dilin nasıl en iyi şekilde müfredata aktarılabilceği ve sözlü tarihlerin, dilin kaybolmasını ters yöne çevirmede kaynak olarak nasıl yardımcı olabileceği konusuna dönmüştür.

Sözlü tarihlerin zengin içeriği, sözcük ve söz diziminin sadeleştirilmesinin karşısında yer almaktadır. Bu noktada genç öğrencilerin böyle bir dilden nasıl faydalanacakları hakkında iki açıklama bulunmaktadır. İlki, sözlü geleneğe sahip toplulukların tarihlerini aktarma yoluyla alakalıdır. İkincisi ise böyle bir dil basitleştirildiğinde (ve doğal olarak bağlamından kaydırıldığında) sıradan Amerikan eğitim sisteminde karşılaşılan sorunları içermektedir.

Sözlü geleneğe sahip topluluklar, tarihlerini, yazılı metinlerden daha iyi olmasa da, en az onlar kadar iyi bir biçimde korurlar. Aslına bakılırsa ezberlemek için kullandıkları çeşitli yöntemler, onları dünyanın en iyi hafızları yapmaktadır. Kullandıkları yöntemlerden biri çocuklardır. Özellikle dört yaş ile ergenlik dönemi arasında olan çocuklara, kabile tarihi gibi değerli bilgileri aktarılır. Bu yaşlardaki çocukların ezberi çok güçlüdür. Eğer bilgi, şarkı, şiir, ilahi şeklinde aktarılsa ezber daha da güçlenir. Örneğin, kafiye ve ritim belli bir ifadenin dile getirilmesini belirli kelimelerle sınırlandırır. Bu yüzden şarkı ve şiirlerden alınan ve daha çok yabancı dil öğretiminde kullanılan cümleler, metinlerden alınan cümlelere göre daha iyi öğrenilir. “Bu işin diğer numaraları”, tekrarları, dans/vücut hareketlerini ve hikâyeleri kapsamaktadır. Görülen, dokunulan, duyulan, koklanan, tadılan, yani duyulara hitap eden boncuklu ya da düğümlemiş iplerin, oyuncak bebeklerin ve bağlama uygun diğer materyallerin kullanımı da hafızayı güçlendirmektedir. Beyinde koku duyusunu kontrol eden kısım aynı zamanda hafıza kısmını da kontrol etmektedir.

Yukarıda bahsedilen yöntemlerle ezberlenen sözlü tarihleri de içeren hikâyeler öylesine etkilidir ki, çocuklar karmaşık kelimeleri ve dilbilgisi yapılarını (eski olanları bile), bunların anlamlarını tam olarak hatırlamasalar dahi, kolaylıkla hatırlamaktadırlar. İngilizce çocuk şarkılarından örnek olarak “Ring Around the Rosie” ve “Little Miss Muffett” verilebilir. Çocuklar bu hikâyelerin derin anlamlarını tam olarak kavrayamasalar bile, hikâyede genel olarak ne olduğunu anlayabilmekte ve kültürü öğrenebilmektedirler. Kültür, bilişsel

yeteneklerin gelişmesiyle birlikte ergenlik çağında daha derin bir şekilde kavranmaya başlanmakta ve çocuklar deneyim kazandıkça artmaktadır.

Yerli eğitiminin zengin sözlü geleneğinin aksine Batı'nın modern eğitim söylemi, öğrenmede kullanılan materyallerin daha kolay tanımlanması için seviyelere bölünmesi, basitleştirilmesi ve kolaylıkla öğrenilebilen/tanımlanabilen parçalara ayrılması gerektiğini öne sürer. Sonuç ise genellikle sıkıcı, bağlamından kopmuş ders kitapları, yardımcı kitaplar ve ders planları olmaktadır. Bütün bu malzemeler, özellikle yerli, azınlık ve diğer ötekileştirilmiş öğrencileri aptallaştırmaktadır. Örneğin, 1960'larda ABD'de yapılan bir çalışma, 1890'lardan 1950'lere kadar kitapların düzenli bir biçimde basitleştirilip bağlamından koparıldığını ve bundan dolayı çocukların okumayı öğrenmede güçlükler çektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu da, okumayı eğlenceli hale getirmek amacıyla konuları zenginleştirerek işleyen Dr. Seuss'un kitaplarının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Rasuwa Tamang topluluğunun dillerinin yok olma tehlikesi altında olması ile ilgili olarak öne çıkardıkları ikinci bir konu, sayı sistemleri ile ilgilidir. Topluluktaki birçok yaşlı bu sayı sistemini bilse de, bu sayı sistemi günlük dilde kullanılmamakta ve çocuklara öğretilmemektedir. Bunun yerine Batılı ve az bir oranda olsa da Nepalce, Hintçe ve İngilizce terminolojiyle kullanılan İngiliz ölçü sistemleri, daha egemen durumdadır.

Ölçü sistemlerinin yok olma tehlikesi altında olmasının nedenleri, aynı zamanda dönüştürücü bilinç artışına ve güçlenmeye izin veren bir şekilde ele alınmalıdır. Bu noktada da, egemen dillerin egemen olmayan dilleri öldürmesi konusuna geri dönmekteyiz. Ağırlık ve uzunluk ölçüleri Batı'dan alınıp standartlaştırıldıkça, yerlilerin kullandığı sistemler genellikle kaybolmaktadır. Ağırlık ve uzunluk ölçülerinin standartlaştırılması, sanayi devrimi ve zorunlu eğitimin başlamasından hemen önce gerçekleşmiştir. İki sistem birbiriyle yarışmıştır: İngiliz sistemi ve Fransız metre sistemi. Bu sistemler tüm dünyada okullarda kullanılmaya başlandıkça, diğer sistemler işlevsiz kalmıştır. Birçok sistem ortadan kalkmış ya da sadece halk hikâyelerinde, şarkı ve şiirlerinde kalmıştır.

Etno-matematik, hem bu alandaki dil kaybını tersine çevirmeye, hem de müfredatın geliştirilmesine yardımcı olabilir. Etno-matematik, yerli

kültürlere ait matematik fikirlerini inceleme girişimidir. Bu tür fikirler ve bu fikirlerin açıklanma biçimleri, bir kültürden diğerine değişiklik göstermektedir. Fikirler ve kavramlar, sanatı, denizciliği, dini, oyunları ve akrabalık ilişkilerini içerebilir (Ascher, 1998). Yerlilerin sözlü geleneklerinden alınan hafıza geliştirme yöntemleri aynı zamanda matematik öğretimine de uygulanabilir ve böylece sayı sistemlerinin yeniden canlandırılmasında da kullanılabilir (bkz. Panda ve Mohanty, 2009, bu kitap).

Din, İnanç Sistemleri ve Uygulamaları

Katılımcılar, Rasuwa Tamang topluluğunun ahlak anlayışını ve değerlerini yansıtan hikâyelerin müfredatta yer alması gerektiği konusunda hemfikirler. Topluluk üyeleri, insan ilişkilerini, başkalarına yardımı ve çevreyle uyumlu yaşamayı öğreten Budist meselleri topladılar. Rasuwa Tamang kültüründe oldukça önemli bir yere sahip olan şaman uygulamaları yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır ve bunların incelenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda kaynak dağıtımı ve sorun çözme ile ilgili yerli topluluğa ait çeşitli demokratik kuruluşlar da yok olma tehlikesi altındadır ve bunların da ele alınması gerekmektedir. Bütün bunlar bütüncül bir dünya görüşüne dayanıyor görünmektedir ve kültüre uygun sınıf metodolojilerini detaylandırmak üzere kullanılabilir.

Bunu yapmak için topluluklar, temel değerlerinin, bilgi felsefelerinin ve öğrenme yöntemlerinin sınıfta nasıl kullanılabileceğini incelemek isteyebilirler. Aşağıda, Pasifik, Doğu Rusya ve Kuzey Amerika ve Nepal'deki yerlilerin sistematik olmayan bilgi ve belgelerinden derlenmiş değerler listesi bulunmaktadır. Benzer listeler, yerliler üzerine yazılan kitaplar ve dergilerde yayımlanmıştır. Liste, toplulukların kültüre uygun öğrenme içeriğini ve öğretme metodolojilerini geliştirmesinde bir araç olarak kullanılabilir:

- (1) Cömertlik/paylaşımcılık,
- (2) Başkalarına saygı gösterme,
- (3) Kolektiflik (bireyselliğin zıttı olarak)
- (4) Dayanışma (rekabetin zıttı olarak)
- (5) Birbiriyle ilgili olma,
- (6) Doğa/ruhanilik ile ilgili olma,

- (7) Bireysellik (farklılıklara saygı gösterme/tolerans gösterme),
- (8) Anaerkil bağlar (toplumsal cinsiyet eşitliği),
- (9) Yaşlılara/onların bilgisine saygı gösterme,
- (10) Nesiller arası öğrenme,
- (11) Sabır,
- (12) Zamanın ve mekânın yukarıda sıralananların işlevi olarak kullanılması.

Topluluk tarafından yukarıdaki gibi listeler oluşturulduğunda, bu listeler çocukların okulda edindikleri yabancı eğitim standartlarına dayalı deneyimlerle (örneğin, bireysel eğitim, rekabet testleri, öğrencilerin yaşlarına göre ayrılması vb.) karşılaştırılabilir.

Törenler, Bayramlar, Festivaller, Şarkılar ve Şiirler

Bu son kategori, yerlilere ait öğretme metotlarının geliştirilmesi kadar, anadili temelli eğitimde de kullanılma potansiyeline sahiptir. Katılımcılar, misafirperverlik ve evlerine gelenleri ağırlama ya da giden kişileri uğurlama ile ilgili hikâyeler anlatmışlardır. Doğum ve evlilikten ölüme kadar törenlerde birbirleriyle nasıl ilgilendiklerini anlatmışlardır. İş bölümü, paylaşmadaki sorumluluk, yerel demokratik uygulamalar ve tartışmaları çözecek komiteler ve gruplar için nasıl kurallar oluşturdukları hakkında hikâyeler anlatmışlardır. Son olarak da, bu pratiklerin ne dereceye kadar uygulandığından bahsetmişlerdir.

Bu tür hikâyelerin müthiş bir dönüştürücü ve özgürleştirici potansiyeli vardır. Kanadalı bir Metis olan Howard Adams (1995: 45) *A Tortured People: The Politics of Colonization* (Zulüm Görmüş bir Halk: Sömürgecilik Politikaları) adlı kitabında gerçek özgürlüğe ulaşmak için karşı-bilinç geliştirmenin gerekliliğinden bahseder:

Yerli bilincine sahip olmadan, Hintlilerin, Metislerin ve Inuitlerin yerli halk olma iddiası sadece ırk ve miras ile ilgili kalacaktır. Oysa bu, gerçek bir özgürlüğe ulaşmak için yeterli değildir. Kendi kaderini tayin edebilmek için, ait olunan ırktan dolayı duyulan gururdan daha fazlasına ihtiyacımız var. Devletin kapitalist ideolojisini, baskılarını anlamayı sağlayacak türden bir Yerli ulusalcısı olmalı ve nihai olarak da karşı-bilince sahip olmalıyız.

Böyle bir bilinç geliştirmenin bir yolu da hikâyelerdir. Lee Francis (2003: 79) ve Laguna Pueblo, genç Amerikalı Hintlilerin, içinden geldikleri

halkın hikâyelerini öğrenerek kimliklerini yeniden kazanmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu gençlerin, “halkın bilgeliğini içeren” yeni hikâyeler kadar, yerli değerlerine, davranışlarına ve inançlarına odaklanan hikâyeleri, eski kökenler ve göçlerle ilgili olanları da öğrenmeleri, hatırlamaları ve anlatmaları gerekmektedir.

Yeni Tarihler Yazma: Buradan Nereye Gideceğiz?

Tarih sadece geçmişle alakalı değildir. Aynı zamanda gelecek, yeni gelecekler ve tarihler yazmakla da alakalıdır. Gerçekten özgürleştirici tarihler oluşturmak için birçok araca gerek vardır. Yukarıda sıralanan değerler, hikâyenin kullanımı ve öğretimin hem içeriğini hem de metodolojisini kontrol etmek amacıyla yerli toplulukların güçlendirilmesi, bu araçlardan bazılarıdır. Bir başka yöntemi, Afrikalı vatandaşlık hakları savunucusu Malcolm X belirtmektedir. Malcolm X, özgür olmak için kendi apartmanınızda, mahallenizde ve hatta şehrinizde ya da ülkenizde ne olduğunu bilmeniz yeterli olmadığını, kişinin dünyada da neler olduğunu bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Maorili bir yerli ve Waikato Üniversitesi rektör yardımcısı Linda Tuhiwai Smith, temel noktanın, yerlilerin birbirlerine öğrettiği şeyler olduğunu belirtmektedir:

Yerlilerin dünyaya sunduğu alternatiflerden çok, birbirlerine sundukları alternatifler önemlidir. Bir toplulukta işe yarayan yöntemler bir başka toplulukta da işe yarayabilir. (Thuiwai Smith, 2001:105)

Eleştirel yerli eğitimi ile ilgili yönlendirmeler ve yöntemler için tüm dünyadaki yerli halklara ilişkin literatüre baktığımızda, kendisi de Kahnawa:ke Mohawkyerlisi olan, Kanada’da Victoria Üniversitesi’ndeki Yerli Yönetim Programı’nın yöneticisi olarak çalışan Taiaiake Alfred’in çalışmaları karşımıza çıkmaktadır:

Geleneksel bir çerçevede kültürlerin değiştiğini ve ‘gelenek’ fikrini oluşturan unsurlara karşı çıkıldığını kabul etmeliyiz. Yine de, bir topluluğa ait kültürün özünü oluşturan belli ortak inançları, değerleri ve unsurları belirleyebiliriz. Daha iyi bir toplum oluşturmak için bu geleneksel çerçeve temel alınmalıdır. Ben, bütün bu değerleri, unsurları ve daha geniş olan şu anki siyasi ve ekonomik gerçekliğe en iyi uyan diğer kültürel öğeleri

güçlendirecek, bilinçli bir gelenekçiliği, entelektüel, sosyal ve siyasi bir hareketi savunuyorum. Yerliler sadece daha geniş sosyal ve siyasi söylemden dışlanmakla kalmamış, ayrıca kendi topluluklarımızda da başka sesler tarafından bastırılmıştır. Benim öne sürdüğüm geleneksellik fikri, yerli olmayan insanlarla kültürel bir alışverişi gerektirir ve her iki tarafın katkıda bulunup paylaştığı şeylere saygı gösterir. Bu geleneksellik fikri, ayrıca öz saygının ve kendine güvenin gelişmesini gerektirir. Yerliler için saygı kazanma hareketi olarak bu tarzda bir geleneksellik, ırkçılıktan doğan tartışmalara dayanmaz. Buradaki konu, kırmızı mı beyaz mı tartışması değil, hepimizin paylaştığı özgürlük, adalet ve barış gibi değerlerin geniş çerçeveden bakıldığında doğru mu, yanlış mı olduğu tartışmasıdır. (Alfred, 1999:xviii)

Çokdilli eğitim programlarına uygulandığında bu, küreselleşmenin ve gelişmenin olumsuz zıtlıklarını aşan, yerlilere ait değerlere dayanan bir eğitim sistemi önermektedir. Bu eğitim sistemi, yerlileri, biyolojik, kültürel ve dilsel farklılıklardan (ekolojinin ilgili alanlarından, toprak ve orman yönetiminden) demokratik yönetime, katılımcı tartışmaların yönetilmesine, el işlerine, edebiyata, beşeri bilimlere ve hukuka kadar geniş bir alanda uzman olarak kabul eder.

Son olarak, eğer bu anlatı tam değilse, bunun nedeni, yapılması gereken çok fazla şey olmasıdır. Çok fazla küçük düşürücü unsur var ama umarım ki bizler düşmeyeceğiz. Bu, bizim büyük toplumsal sorumluluğumuzdur.

Kabile topluğu, kendi ekonomik yaşamını ve sosyal hayatını devam ettirme gücüne sahiptir. Düşüncelerini doğa ve kültür ile zenginleştiren, iç içe geçmiş bir dünya görüşüne sahiptir. Mishra (2006) Cluster Approach to Tribal Education in Orissa

Sanırım, fakir ve okuma-yazması olmayan insanlar, yapısal bir değişiklik olmadığı sürece hiçbir şeyin önemli olmayacağını düşünmekte. Bu insanlar, reformların aslında hiçbir şeyi reforme etmediğini, entelektüellere kıyasla, çok daha iyi bilirler. Onlar bir şeyi değiştirmezler... Bu yüzden, eğer onlara radikal bir fikirle, onların önemli olduğunu düşündükleri bir şeyle gelerseniz, o zaman dünya vatandaşı olurlar. Horton (1990) We Make the Road by Walking

Başladığım okulun ilkeleri o kadar derine dokunmaktadır ki, elbette birçok tartışma ortaya çıkaracaktır. Elit kesim öncelikle bizi küçümseyecek, azarlayacak ve bize epeyce de kızacaktır ancak bizi yıldıramayacaktır. Yavaş yavaş herkes bizim tarafımıza gelecek. Sonra da kendinizi yalnız hissetmeyeceksiniz. Derinizi biraz kalınlaştırıp yola devam etmelisiniz. Kristen Kold⁸, Das'da (2008) Kristen Kold: A Revolutionary in Education

Notlar

- 1 Hem bireyin kendinden nefret etmesi hem de zihnin sömürülmesinin oldukça bir detaylı anlatımı için bakınız: Duran ve Duran (1995)
- 2 Yerli Halk Kuruluşları yasal olarak Nepal kanunları altında seçilebilir. Ancak yerli halklar o kadar uzun bir süredir korkutulmuş durumdaydı ki, çok azı yasal olarak kayıtlı durumdaydı. Bu süre boyunca birçok Yerli Halk Kuruluşları yasal organlar olarak kayıtlarını yaptırmıştır. Ayrıca birçok yeni kuruluş oluşturulmuştur.
- 3 Herkes için Eğitim, UNESCO'nun desteklediği ve 2015'e kadar evrensel bir ilkokul eğitiminin oluşturulmasını sağlamaya çalışan bir programdır. Program, Birleşmiş Milletler Milenyum Hedeflerinin de bir parçasıdır. Nepal'deki çokdilli eğitim programı, Herkes için Eğitim programını desteklemektedir.
- 4 Geleneksel ekoloji bilgisi ya da yerlilere ait bilgi eş anlamı olarak kullanılmaktadır. Nepal'deki yerli ve azınlık grupları arasında yerlilere ait bilgi ve yerlilere ait bilgilere sahip kişi kavramları tercih edilmektedir.
- 5 Dr. Kepa, yerlilere ait bilgi sistemleri ve uygulamaları müfredatta yer alsa bile bunların fikri mülkiyet hakkı ile korunması gerektiğini belirtmektedir. Diğer türlü bu tür bilgiler kullanımı açık bilgiler haline gelip başkaları tarafından patenti ya da telif hakkı alınabilir.
- 6 Bazı bilgilerin gizli olduğu ve anlaşılamayacağı uyarısı da ayrıca yapılmıştır.
- 7 Burada Vygotsky'nın yakınsal gelişim bölgeleri (zones of proximal development) kavramını kullanıyoruz.
- 8 Kristen Kold, 19. yüzyılın ortalarında Danimarka Lisesi hareketinin öncülerindendi.

10. Bölüm

Kanada’da Çokdilliliğe Karşı Kast Sistemi Yaklaşımı: Fransızca Çokdillileştirme Programında Dilsel ve Kültürel Azınlık Çocukları

SHELLEY K. TAYLOR

Çevirmen: Burcu Yalçinkaya

Giriş

Yeni tarihli bir rapor, Kanada’nın en büyük şehri Toronto’yu “New York ve Londra’yı da geçerek, dünyanın en fazla çeşitliliği barındıran şehri” olarak tanımlamaktadır (Spicer, 2008). Toronto’nun çeşitliliğini desteklemek için rapor, şehrin nüfusunun yarısının Kanada dışında doğduğunu ve şehirde 300’den fazla dil konuşulduğunu belirtmektedir (Spicer, 2008). Toronto’da okul yaşında olan çocuklarının %70’inden fazlası ikinci dil olarak İngilizceyi konuştuğu için, bu durumun eğitim üzerinde önemli bir etkisi vardır. Kanada’nın diğer büyük merkezleri olan Montreal ve Vancouver’da İngilizce öğrenenler için de benzer rakamlar verilmektedir (Allen, 2007; Dagenais, Armand, Walsh ve Maraillet, 2007; Lamarre ve Dagenais, 2004). Kanada İstatistik Kurumu tarafından yapılan bir nüfus sayımı (2001) Kanada’da bahsi geçen şehirlerde yaşayanların %20-40’ının evde ülkenin resmi dilleri (İngilizce ya da Fransızca) dışında bir dil konuştuğunu göstermiştir.

Bu aşırı çeşitlilik seviyeleri küçük şehirler için geçerli değildir. Kanada İstatistik Kurumu tarafından yapılan bir nüfus sayımı (2008), 20 yaş ve üstünde olan Kanadalılar’ın %34’ünün Toronto, Montreal ve Vancouver’da yaşadığını göstermektedir. Bu da, Kanadalılar’ın %66’sının bu şehirlerde yaşamadığı anlamına gelmektedir. 1996’dan sonra Kanada’ya kabul edilen göçmenlerin %75’i bu üç şehirde yaşamaktadır. Rapor, 1996 sonrasında kabul edilen, göçmenler

için uygulanan yerleşim politikasının, 1986 öncesinde kabul edilen göçmenler için olandan farklı olduğunu vurgulamaktadır. Bu göçmenler büyük şehirlerde aynı oranlarda bir araya gelmemiştir. Bu yüzden bu üç şehirde şu anki dilsel ve kültürel çeşitliliğin daha önce bir emsali görülmemiştir. Çokdilli eğitim gibi yenilikçi dil eğitimi programları da dâhil olmak üzere, Toronto okullarının değişen yüzü ışığında yaratıcı programların uygulanmaya başlanması beklenebilir. Ancak bu söz konusu değildir. Çokdilli eğitim, göçmenlerin birçoğunun yerleştiği ve Toronto'nun içinde bulunduğu Ontario eyaletinde gelişmemektedir. Aksine, çokdilli eğitim Ontario'da yasadışıdır.

Ontario devlet okulu sisteminde sadece Kanada'nın resmi dilleri olan İngilizce ve Fransızca eğitime izin verilmektedir. Uluslararası diller, ders olarak öğretilbilmektedir ancak matematik, sosyal bilimler, fiziksel eğitim ve saire gibi müfredat dersleri sadece resmi diller aracılığıyla verilmektedir. Azınlık dillerini mevcut eğitim sistemine anadili temelli bir eğitim yoluyla yerleştirme çabaları 1980'lerden beri engellenmektedir (Cummins ve Danesi, 1990). Bu sınırlama, Ontario'da geniş çapta bilinmemektedir ancak son zamanlarda kamuoyunun ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu da, Ontario okul yönetimini şaşırtan ve utandıran bir durum olmuştur. Ontario'nun güneyinde orta büyüklükte bir kasabada bir devlet okulu, anadili Arapça olan çocuklar için anaokulu seviyesinde Arapça temelli eğitim vermeyi denemiştir (Valpy, 2007). Bu girişime halktan tepkiler gelmiş ve Ontario Eğitim Bakanlığı halkla ilişkilerdeki başarısızlığı sebebiyle okul yönetimini cezalandırmıştır (Wolfson, 2007). Ontario (ve genel olarak Kanada), en yeni D2 öğretme yöntemlerini ve yenilikçi yaklaşımlarını kültürel ve dilsel açıdan duyarlı eğitimin içine katmaya çalışmasıyla bilinirken (Cummins, 2007; Duff, 2007; Lotherington, 2007), bu tür yöntemlerin ve yaklaşımların uygulanması şimdiye kadar yalnızca anaokul sınıf ortamları ile sınırlı kalmıştır. Ontario Eğitim Bakanlığı tarafından izin verilen tek çift dilli eğitim şekli, Fransızca'yı ve daha sonra İngilizce'yi eğitim dili olarak kullanan Fransız çokdillileştirme programıdır.

Bu bölüm, Ontario'da "dünyanın en fazla çeşitlilik barındıran şehri" (Spicer, 2008) dışındaki şehirlerin, yani daha az göçmenin yaşadığı şehirlerin okullarında, dilsel ve kültürel çeşitliliği incelemek amacıyla, orta büyüklükteki şehirlerde Fransızca çokdillileştirme programının uygulandığı sınıflarda yürüttüğüm çalışmaların sonuçlarını anlatmaktadır. Çokdilli göçmenlerin ve Amerika Aborjinlerinin

çocuklarının eğitim deneyimlerini incelemekteyim. Bu çocukların üçdillilikleri, çokdilli eğitim programlarının *iyi niyeti* (bona fide) olmadan gelişebilmektedir. Bu öğrencilerin Fransızca çokdillileştirme programlarına erişimini kısıtlayan durumları, artırıcı çiftilliliğin gelişimini sağlayacak bu öğrencilerin varlığının, programın teorik desteğini nasıl zora soktuğunu, durumu düzeltmek için ne yapılması gerektiğini (Swain ve Lapkin, 2005) ve çözümlerin neden sunulmadığını inceliyorum. Bu bölüm aynı zamanda programa dâhil edilen çokdilli öğrenciler arasında ortaya çıkan dil gerilemesi (attrition) konularını da ele almaktadır (Taylor, 2006; Taylor ve Yu, yayımlanmamış). Fransızca çokdillileştirme programının uygulandığı bazı kırsal bölgelerde dilsel ve kültürel azınlık çocuklarının bulunmaması, dil gelişimine, çift/çokdilliliğe ve azınlıklara yönelik modası geçmiş ancak etkili tutumlara karşı geliştirilen “kast” sistemlerindeki ayrımcı yaklaşım nedeniyle olabilir.

Bu makale, bu tür tutumların ve görüşlerin toplumsal seviyede saptanıp ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca, azınlık gruplarının anadili temelli çokdilli eğitim ihtiyacının farkında olmaları gerekmektedir. Zira ancak o zaman bireysel ve toplumsal hareketler, çokdilli eğitim için taban örgütlenmesini başlatabilir, teşvik edebilir ve hızlandırabilir. Teşvik ister çoğunluk ister azınlık gruplarından gelsin, azınlık dili öğrencileri, çokdilli eğitimin Ontario okullarında uygulanmaya başlanmasından faydalanabilecektir. Bu bölüm ayrıca Hindistan ve Nepal’deki çokdilli eğitimdeki gelişmeleri destekler niteliktedir. Benzer şekilde, çokdilli eğitimin nasıl tasarlandığı ve uygulandığını gösteren Garcia, Skutnabb-Kangas ve Torres-Guzman’ın (2006) *Imagining Multilingual Schools* (Çokdilli Okulları Tahayyül Etmek) adlı kitabıyla ve UNESCO’nun Bangkok yayını olan *Promoting Literacy in Multilingual Settings* (Çokdilli Bağlamlarda Okur-yazarlığın Teşvik Edilmesi) çalışmalarıyla da uyumludur.

Aşağıdaki bölümler, öncelikle çalışmamın bağlamını açıklamakta, akabinde Fransızca çokdillileştirme programlarında kültürel ve dilsel azınlık öğrencilerinin bulunması gerektiğini savunurken kullandığım teorik ve etik nedenleri sıralamaktadır. Bunun ardından, ilgili araştırmaların sonuçlarına odaklanacağım ve Fransızca çokdillileştirme programlarındaki kültürel ve dilsel azınlık öğrencilerini içeren yeni gözlemlerimin sonuçlarını sunup, bunları ele alacağım. Kendi adıma bu çalışmadan çıkardığım dersler ve çıkarılması gereken diğer derslerle de makaleye son vereceğim.

Çocukların Çokdilliliğinin Gelişimine Ontario'nun Kast Benzeri Yaklaşımı

Ontario'da Fransızca çokdillileştirme programlarından başka çokdilli eğitim programları olmadığından, bu programları öğrencilerin farklı anadillerini kullandıkları “çokdilli” sınıflardan ayırıyorum. Bu çocuklar, yaşadıkları ülkenin egemen dilinde ve bir başka “yabancı” dilde eğitimin yanında anadili temelli bir eğitim almıyorlar. Cummins (2007:222) “çokdilli sınıfları”, “anaakım” ya da “ek dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrenciler için İngilizceye hedef dil olarak odaklanan”, “ikinci dil olarak İngilizcenin öğretildiği sınıflar” ve İngilizce ve Fransızcanın eğitim amacıyla kullanıldığı Fransızca çokdillileştirme sınıfları şeklinde tanımlamaktadır. Ontario'da anadili (D1) resmi bir azınlık dili olmayan (Fransızca dışındaki azınlık dillerini konuşan) çocuklar, D1 için normal okullarından sonra kültürel dil mirası okullarından destek alabilir ya da D1'i eğitim aracı olarak olmasa da, ders olarak lisede normal eğitim süresince öğrenebilirler. Kültürel dil mirası okullarında, daha az konuşulan bir azınlık dilinin eğitim aracı olarak kullanılma olasılığı, liseye kıyasla daha yüksektir. Bir başka deyişle, Çince konuşan çocuklar lisede “uluslararası” (resmi olmayan, yabancı ya da modern olarak da adlandırılan) bir dilde ders alabilirler fakat Toronto dışındaki çocuklar için bu imkân İspanyolca ya da Almanca dil dersleri ile sınırlıdır. Şimdiye kadar Amerika Aborjin çocuklarının¹ kendi anadillerini okuyabilme olanağı, neredeyse (Ontario'da nadiren öğretilen bir dil olan) Latinceyi okuyabilme olanağı ile aynı olmuştur. Buna bir örnek olarak şu gösterilebilir: 2007-2008'de öğretmenliğe hazırlanan kişilere, Ontario'da iki eğitim fakültesinde, İspanyolca ve Almanca öğretme sertifikası verilmiştir. 2008-2009'da Ontario'da sadece bir eğitim fakültesinde ve sadece İspanyolca öğrenme seçeneği sunulmuştur. Fransızca'yı ikinci dil olarak öğretme sertifikası almak için bekleyen çok fazla kişi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, bu seçeneklere bütün öğrencilerin eşit erişimi yoktur.

Tablo 10.1'de, Kanada'da en çok konuşulan, Fransızca ve yerli dili olmayan azınlık dillerinin bir resmi sunulmuştur. Tabloyu incelerken, İspanyolcanın Ontario'daki liselerde en fazla öğretilen *uluslararası* dil olduğu unutulmamalıdır.

Tablo 10.1 dikkatli bir şekilde incelendiğinde, İspanyolca konuşanların Çince, İtalyanca ve Almanca konuşanlardan daha az olduğu

görülmektedir. Bu yüzden, rakamlar, bölgede İspanyolcanın başlıca uluslararası dil olarak verilmesini desteklememektedir. Rakamlar ayrıca çokdilli çocukların mevcut öğretim süresince, azınlık olan anadillerini ders olarak almaları için yeterli desteğin verilmediğini göstermektedir. İspanyolcanın öğretilmesi ekonomik açıdan mantıklı gelebilir çünkü Kanada, ABD ve Meksika “Serbest Ticaret” ortaklarıdır. Kanada ve ABD’de zaten İngilizce kullanılmaktadır; bu yüzden Kanadalıların İspanyolca bilmeleri Meksika ile ticarette kendi yararlarıdır. Ancak ticaret anlaşmalarından daha ziyade, tehlike altında olan bir şey daha vardır. Araştırmalar, anadili temelli eğitimi desteklemektedir (Cummins, 2001; Mohanty, 2006; Skutnabb-Kangas, 2000; Traore’, 2001a). Tablo 10.1, İspanyolcanın, okullarda öğretilmesi gereken birçok azınlık dilinden sadece biri olduğunu göstermektedir. İspanyolca yaygınlık açısından da dördüncüdür.

Tablo 10.1 Kanada 2001 nüfus sayımına göre (resmi ve yerli olmayan) azınlık dillerinin sıralaması

Sıra	Dil	Konuşan kişi sayısı
1	Çince	872.000
2	İtalyanca	681.000
3	Almanca	636.000
4	İspanyolca	611.000
5	Pencapça	339.000
6	Arapça	290.000
7	Portekizce	265.000
8	Lehçe	250.000
9	Tagalogca	245.000
10	Hintçe	227.000

Kaynak: Edwards’tan (2004:10) alınmıştır

Kanada’da Fransızca çokdillileştirme programları sunulurken, Ontario’da, daha önce belirtildiği gibi, çiftdilli eğitim programları resmi olarak yasadışı ilan edilmiştir. Bu programlar, diğer eyalet devlet okullarında sunulmaktadır (Cummins, 2007; Cummins ve Danesi, 1990). Kanada çiftdilli eğitim programları, İngilizce ve Cree gibi Amerika Aborjinleri dillerinde ya da İngilizce ve Ukraynaca gibi göçmen dillerinde eğitimi içermektedir. Amerika Aborjinlerine ait elli ya da daha fazla dil, Kanada’da ve hatta Ontario’da devlet okullarında ders olarak verilmektedir. Ayrıca Ontario’da bazı Amerika Aborjinleri toplulukları, kendi dillerini devam ettirmek ya da yeniden canlandırmak

için çokdillileştirme dil programları oluşturmuşlardır. Birçok Amerika Aborjin topluluğu, bu tür programları atalarından kalan dilleri konuşan son kişileri de kaybetmeye başlayınca oluşturmuşlardır (Richards ve Burnaby, 2008). *Kanerahtahere* Michelle A. Davis (2008), kendi topluluğunun bölgedeki *Kawenni:io/Gaweni:yo* okulunda başlattığı dilsel ve kültürel çokdillileştirme programlarını tasvir etmektedir. Bu tür okullar Ontario eyalet okul sisteminin dışında yürütülmektedir. Bu okullar Band 1 bölgesinde bağımsızdır ve Band konseyleri tarafından denetlenen idarelerce yönetilmektedirler.

Şimdiye kadar Ontario hükümeti, göçmen ya da Aborjin öğrencilerin anadillerini ya da miras dillerini desteklemek için istekli davranmamış ve bu dillerin öğrenme sürecindeki önemini anlamamıştır. Örneğin, Ontario Eğitim Bakanlığı (2003), sırasıyla İngilizce ve Fransızca okul sisteminde olmak üzere, İngilizce ve Fransızca konuşan ve D2 öğrenen öğrencileri desteklemek için 2003'te 17 milyon dolar ayırmıştır. Ancak resmi statüsü olmayan anadillerini desteklemek için herhangi bir fon ayrılmamıştır. 2007'de Ontario, Aborjin öğrenciler için yeni programlara 23 milyon dolar vermiştir. Aborjin öğrencilerin desteklenmesinin amacı, Aborjin ve Aborjin olmayan öğrenciler arasındaki eğitim farkını kapatmak ve Aborjin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Aborjin öğrencilerin başarısını arttırmak ve sürdürmek için tanımlanan olası stratejiler arasında, dilin yeniden canlandırılması yer almazken, ayrılan fonun bir kısmı, daha fazla Aborjin kültürünün ve dil programlarının geliştirilmesi için ayrılmıştır. (Ontario Eğitim Bakanlığı, 2007a, 2007b). Genel olarak konuşmak gerekirse, resmi statüsü olmayan diller, Ontario hükümet öncelikleri listesinde üst sıralarda yer almamaktadır.

Bu eğilim, kültürel ve dilsel azınlık öğrencilerinin anadillerinin ve miras dillerinin Ontario'daki Fransızca çokdillileştirme programlarında neden gelişmediğini açıklamaktadır. Mohanty ve Panda'nın (2007) belirttiği gibi, programların yapısı, öğrencilerin çokdilli karmaşıklığını örtebilir. Fransızca çokdillileştirme programlarına katılanların azınlık dillerinin görünmez kılınması, azınlıkları olumsuz etkilemektedir çünkü bu kişiler çoğunluk dilini konuşan akranları kadar artırıcı çiftdillilik geliştirme olanağına sahip değildirler. Mohanty ve Panda (2007:1), *van Leer Foundation*'a sundukları çokdilli eğitim projesi önerisinde, "kasta, kültüre, dile, dine vb. dayanan sosyal bölünmelerin yaygın olduğu" Hindistan toplumundaki eşitsizlikleri, eşitlikçi olmayan eğitime erişim olanakları ile ilişkilendirmektedirler. Bu bölümün geri

kalan kısmında, Ontario'daki durum üzerine yaptığım değerlendirme, Mohanty ve Panda'nın Hindistan bağlamında tanımladığı azınlık dillerinin dışlanması ve sisteme dâhil edilmemesi durumunun, Ontario'daki eğitim uygulamalarına da uyduğunu gösterecektir.

Mohanty ve Panda (2007:2), "ayrımcılığın çoklu katmanlarının" kast benzeri sosyal bölünmeler ile eğitim fırsatları arasındaki bağları nasıl güçlendirdiğini ve devam ettirdiğini açıklamaktadır. *Ayrımcılığın çoklu katmanlarının* Ontario'da iki nedenden dolayı var olduğunu savunacağım. Birinci neden, resmi statüsü olmayan dilsel azınlık çocuklarının ve Aborjin çocukların Fransızca çokdillileştirme programlarına katılmada sınırlı şansa sahip olmaları ve dezavantajlı konumda olmalarıdır. İkinci neden ise, programa katılan çocukların çokdilliliklerinin görmezden gelinmesi ve bu çocukların bir kez daha dezavantajlı durumda bırakılmasıdır. Ontario'da Fransızca çokdillileştirme programları bağlamındaki incelemelerimi sunmamdaki amaç, sınıflardaki çokdilli düzende kaynak olarak kullanılacak etkileyici yöntemlerin geliştirilmesine katkıda bulunmak ve çokdilli bir toplumda dil dezavantajlarının meydana getirdiği zorlukları ele almaktır.

Teorik ve Etik Hususlar

Son Dönemlerdeki Erken Dönem Fransızca Çokdillileştirme Programlarına Deveduğu Yaklaşımı: Artan Acıların Görmezden Gelinmesi

Otuz yıl önce araştırmacılar Bruck (1978) ve Genesee (1976), Kanada'da çiftdilli eğitimin ilk şekli olan erken dönem Fransızca çokdillileştirme programlarının, resmi statüsü olmayan anadilleri konuşanlar da dâhil olmak üzere, bütün öğrencilere uyup uymadığını sorgulamıştır. Sonraki yıllarda Kanada'daki çokdillileştirme programları bütün dünyaya yayılmıştır (Gaffney, 1999). Bu durum, farklı ulusal bağlamlardaki araştırmacıları aynı soruyu sormaya yöneltmiş, ancak Genesee'in (2006) belirttiği gibi, bir yanıt alınamamıştır. "Herkesi uygun" konusu, önemine ve toplumu ilgilendirmesine rağmen asla çözülememiştir.

Daha büyük Kanada şehirlerinde, azınlık dillerini konuşan çocukların erken dönem Fransızca çokdillileştirme programlarındaki sayısı artmaktadır. Bu çocukların programda yer almaları, programda beklenmedik teorik kırılmalara yol açmıştır ve bu kırılma, programın

tasarlanmasında göz önünde bulundurulması gereken çok önemli bir hususu ortaya çıkarmıştır. Şu ana kadar bu çocukların varlıkları programın tasarısında görmezden gelinmektedir. Bu görmezden gelme, Fransızca çokdillileştirme programının, “arttırıcı” çiftdilliliği (yani, çocukların bir D2’yi kendi anadillerini kaybetmeden öğrendiği programı) geliştirmek için başarılı bir araç olma iddiasını sorgulanır hale getirmektedir. İngilizce konuşan çocuklar her iki dilde de yazılı becerilerini geliştirmekte ve erken dönem Fransızca çokdillileştirme programını kendileri için “zenginleştirici bir sürekliliğe” dönüştürmektedirler (McCarty & Skutnabb-Kangas, 2007; Skutnabb-Kangas, 2007). Karşılaştırmalı yapılar, dilsel azınlık öğrencilerinin D1’lerini ya da D1’deki yazılı becerilerini geliştirmeleri için geliştirilen programlarda yer almamaktadır. Bu açıdan, erken dönem Fransızca çokdillileştirme programları, bu çocukları iki arada bir derede bırakmaktadır. Fillmore’un (1991) deyişiyle program, bu çocukları ilk dillerini kaybetme pahasına da olsa ikinci ve üçüncü bir dili (Fransızca ve İngilizce) öğrenmek zorunda bırakmaktadır çünkü program, çocukların ilk dillerini eğitim yoluyla desteklememektedir.

Programın amacı, çocukların anadillerini sürdürmek ya da anadillerinde yazılı becerilerini geliştirmek değildir. Erken dönem Fransızca çokdillileştirme programı, Swain ve Johnson (1997) tarafından belirttiği gibi, çokdillileştirme programlarının iki “temel” özelliğinden yoksundur. Dilsel azınlık çocukları açısından bu programda olmayan temel bir özellik, çocukların anadillerinin gelişmesine yönelik açık bir şekilde destek verilmemesidir. İkinci temel özellik, arttırıcı çiftdilliliği geliştirme olasılığının olmamasıdır. Bu unsurlar olmadan, Kanada’daki erken dönem Fransızca çokdillileştirme programının, herkes için zenginleştirici bir çiftdilli eğitim programı olduğu söylenemez.

Eski yöntemlerin ve ülkenin yeni dilsel gerçeklerinin birbirine uymadığını fark eden Swain ve Lapkin (2005), bazı temel özellikleri yeniden ele almıştır. Swain ve Lapkin, Kanada’daki çokdillileştirme programlarının hala arttırıcı çiftdilliliği hedeflediğini vurgularken, çeşitli anadillerinin tanınması ve bu dillere programda net bir şekilde destek verilmesi gerektiğine de dikkat çekmektedir. Genesee ve Gandara (1999), çokdilli eğitim ilkelerinin Fransızca çokdillileştirme sınıflarına uygulanmasını istemektedir. Bunu yapmak için yapısal değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Erken dönem Fransızca çokdillileştirme programının temel özelliklerinin yenilenmesi sırasında

yapılacak önemli bir değişiklik, Ontario’da resmi statüsü olmayan diller aracılığıyla eğitimin yasal hale getirilmesi olacaktır. Şimdiye kadar bu tür bir değişiklik için birtakım çağrılar yapılmıştır ancak hala bu tür çağrılara kulak verilmemektedir. Bu durum, tıpkı kafasını kuma gömmüş bir devekuşunun haline benzemektedir. Sınıflardaki çokdilli yapı ve anadili temelli çokdilli eğitimin uygulanabilirliğini destekleyen araştırmalar dikkate alınmamaktadır.

1990’larda, anadili Çince’nin Kantonca lehçesi olan bir çocuk üzerinden, uzun süreli bir araştırmada, azınlık dilini konuşan çocuklar açısından erken dönem Fransızca çokdillileştirme programlarının teorik geçerliliğini inceledim (Taylor, 1992). Bu çalışmada, Weber ve Tardif’in (1990), erken dönem Fransızca çokdillileştirme programlarındaki çocukların anasınıfı seviyesinde Fransızcaya başlamaları konusunda yazdıklarını gözden geçirerek, azınlık dili öğrencilerinin Fransızcadan önce İngilizce öğrenmesinin daha iyi olduğu yönündeki “yaygın” yaklaşımı sorguladım. Erken dönem Fransızca çokdillileştirme programının uygulandığı anasınıflarını, Fransızca’yı D2 ya da ek bir dil olarak öğretmede oldukça destekleyici yerler olarak görüyorum; çünkü:

- Erken dönem Fransızca çokdillileştirme programının uygulandığı anasınıfı öğretmenleri, sınıflarındaki öğrencilerin eğitim dilini henüz konuşamadıklarının farkındadırlar,
- Öğretmenler, öğretirken anlamı açıklayacak jestler, vücut hareketleri, tonlama ve yüz ifadesi gibi çok sayıda destekleyici teknik kullanmaktadır,
- Öğretmenler, malzeme, resim, sembol ve ritüelleri de derslerin bir parçası haline getirmektedirler.

Öğretmenlerin, dil öğrenen çocukların ihtiyaçlarının farkında olmasının ve anasınıfında dilsel azınlık çocuklarına verilen (İngilizcenin kullanıldığı sınıflardan farklı olarak geliştirdikleri) eğitim yöntemlerinin avantajları şunları içermektedir:

- eğitim dili (Fransızca) anadillerinden farklı olan çoğunluk akranlarıyla eşit bir dilsel temelde başlamak,
- öğretmenin desteğiyle, Fransızcada kişilerarası temel iletişim becerileri elde etmek (Cummins, 2001),

- hem azınlık hem de çoğunluk dilini konuşan çocuklar eğitim dilinde başlangıç seviyesinde olduğundan, sözcük eksikliği yüzünden bilişsel gelişimde engelle karşılaşmamak,
- sınıftaki çocuklar (6.5 ya da 7 yaş) arasında Fransızcaları yeterli seviyeye gelene kadar İngilizce ortak dil olduğundan ve okulun ilk yılları boyunca oyun oynarken İngilizce ortak dil olarak kaldığından, anasınıfında İngilizcede kişilerarası temel iletişim becerilerinin ve ilkökul (4-8 yaş) notlarının iyileşmesi,
- çocukların İngilizceyi tam anlamıyla kavradıkları ilköğretim sınıflarına gelinceye kadar (9-12 yaş) İngilizceyi akademik amaçlı kullanmak zorunda olmamaları (Cummins, 2001).

Diğer bir deyişle, İngilizceyi akademik amaçlı kullanmaya başlamadan önce İngilizcede kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmek için çocukların en az üç yıla ihtiyaçları vardır.

Özetlemek gerekirse, Taylor (1992), erken dönem Fransızca çokdillileştirme programlarındaki azınlık dilini konuşan öğrencilerin, *anaakım* sınıflardaki akranlarına göre daha fazla fayda gördüğünü öne sürmektedir. Anaakım sınıflarda çocuklar öğretmeni ya da öğretmenin eğitim dilindeki (İngilizce) yönlendirmelerini aynı seviyede anlayamamaktadır. Bu yüzden de eğitim dili aynı zamanda anadilleri olan akranlarına göre dil açısından dezavantajlı konumdadırlar. Bu durum da, erken dönem Fransızca çokdillileştirme programının, azınlık dilini konuşan çocukların yönlendirilmesinde, daha iyi olmasa da, en azından makul bir seçenek olduğunu göstermektedir. Bu programın, herkese yönelik çiftdilli zenginleştirici bir program olarak devam etmesi için, yapısının yenilenmesi daha iyi bir seçenek olacaktır. Bu öneri, aynı zamanda etik nedenlerden dolayı da dile getirilmiştir.

Etik Sorunlar

İngilizce öğrenenler ve Aborjin çocuklar genellikle “riskli” kategoride gruplandırılmaktadırlar. *Risk altındaki* çocukların erken dönem Fransızca çokdillileştirme programına erişiminin olmadığını söylemek, bu çocukların Kanada’nın iki resmi dilinde etkili bir biçimde çiftdilli olma şanslarını azaltmak demektir. Çocukları bu şekilde sınırlandırmak oldukça sorunludur zira işlevsel çiftdillilik, Kanada bağlamında ulusal hedefleri yerine getirmekte ve daha yüksek ücretli işlerin elde

edilmesini sağlamaktadır. Genesee (2006), bazı aileleri, çocuklarını erken dönem Fransızca çokdillileştirme programına kaydettirmekten vazgeçirmenin ya da bazı çocukların sırf risk altında oldukları için bu programa yazılmasını engellemenin etik olup olmadığını sormaktadır. Erken dönem Fransızca çokdillileştirme programının bütün çocuklar için uygunluğu üzerine yaptığı geniş kapsamlı incelemenin sonuçlarına dayanarak bu soruyu sormaktadır. Genesee (2006: 21), “risk altında olan öğrencileri çokdillileştirme programından uzaklaştırma kararlarını destekleyecek yeterli kanıt” olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çocukları bu programlara kaydetmek konusunda, aileler ve okullar daha bilinçli seçimler yapmadan önce daha fazla kanıtı ihtiyaç olduğunu vurgulayarak, değerlendirmesini bitirmektedir.

Şu an için, teoriye dayanmayan kararlar alınması neredeyse kural durumundadır. Skutnabb-Kangas (2000), insanların dil gelişimini anlamalarının ve tekdillilik, çifttillilik ve çokdillilik görüşlerinin temelindeki yaygın mitleri açıklamaktadır. King ve Mackey (2007), karar vermede daha etkili olan bu mitlerin gücüne vurgu yapmaktadır. Bu inanışlar, hangi çocuğun erken-Fransızca-çokdillileştirme eğitimi için “iyi” ya da “kötü” olduğunu belirleyebilir. İngilizce eğitimi norm, (ve dolayısıyla yasal) çifttilli eğitimi istisna (yasadışı) olarak gören, tek dil konuşan veya tekdillilik ideolojilerini benimseyen çifttilli Kanadalılar, kültürel ve dilsel azınlık çocukları için erken-Fransızca-çokdillileştirme programlarını onaylamamaktadırlar. Bu mitler daha sonra Aborjin ailelere ya da İngilizceden başka bir anadili olan kültürel azınlık ailelere aktarılmaktadır. Bu mitlerden aldıkları izlenimler, aileleri, çocuklarını programa kayıt yaptırmaktan tamamen vazgeçirtmekte ya da çocuklarının programa kayıt yaptırmak için yeterince iyi olmadıklarını düşündürmektedir (Genesee, 2006; Taylor, 2006). Bu mitlerin amaçları ve sonuçları şu soruyu gündeme getirmektedir: Eğer erken-Fransızca-çokdillileştirme programı herkese uygun değilse, bu programa yatırım yapılmalı mıdır? Erken-Fransızca-çokdillileştirme programının bütün öğrencilerin işine yaraması için, eğitimcilerin kafalarını kumdan çıkarıp, programın amaçlarını ve nasıl yürüyeceğini belirlemesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bunun sadece anadili temelli çokdilli eğitim anlamında sonuçları yoktur; erken-Fransızca-çokdillileştirme programının, öğretmen yetiştirme ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik uygulamalar üzerinde de etkileri vardır.

İlgili Araştırmalar

Daha önce yapılan iki çalışma, beni, erken-Fransızca-çokdillileştirme programında yer alan çokdilli göçmen ve Aborjin öğrencilerin eğitim deneyimlerini araştırmaya yöneltti. İlk çalışma, daha önce bahsettiğim, anadili Kantonca olan “Victor”un yer aldığı Toronto’da gerçekleştirilen uzun dönemli etnografik bir çalışmaydı. Üç yıl boyunca Victor’un akademik, sosyal ve dilsel açıdan programa uyumunu takip ettim: dört yaşında başladığı anaokulundan 1. sınıfa kadar. İkinci çalışma, Kanada’nın doğusunda, sahil kenarında yer alan iki eyaletin sınırındaki küçük bir kasabada yapılmıştır. Çok sayıda Aborjin çocuk, buradaki okulda erken-Fransızca-çokdillileştirme programında yer almıştır. Fillmore (1991), King ve Mackey’in (2007) çalışmalarının da öne sürdüğü gibi, Victor’un durumu, Kuzey Amerika’daki dilsel azınlık çocuklarının, artık üç nesil boyunca orada yaşamalarına gerek kalmadan, İngilizcilerinin baskın konuma geldiğini göstermektedir. Victor, örneğin İngilizceyi çokdillileştirme programının ortak dili olduğu için öğrenmiştir. Annesinin söylediğine göre Victor’un İngilizcesi 1. sınıfın sonunda daha egemen hale gelmiştir. Victor Kantonca konuşmamakta o kadar direnmiştir ki, sonunda evdeki diğer herkesi İngilizce konuşmaya yöneltmiştir (Taylor, 1992). Victor’u sadece Kantonca konuşan büyükannesi büyütmüş. Bu yüzden Victor, üçüncü nesil göçmen olsa da, okula başladığında sadece Kantonca konuşuyormuş. Yine de Victor programa alınmıştır çünkü Victor “İngilizceyi ikinci dil” olarak öğrenmektedir. Victor’un annesine, neden hem Victor hem de ablası için erken dönem Fransızca çokdillileştirme programını seçtiklerini sorduğumda, “Kanada çiftdilli bir ülke. Fransızca bizim kültürümüzün bir parçası” (Taylor, 1992: 745) şeklinde yanıt vermiştir. Aslında Victor üç dili miras almıştır ancak bunlardan birini (Kantonlu mirasını) kaybetmektedir. Bu programda arttırıcı çiftdillilikten yararlanamamaktadır. Ne de bu program onun için zenginleştirici bir çiftdilli programdır.

İkinci çalışma, atalarının neslinin dil kayması yaşadığı bir topluluk olan Mi’kmaq’lı çocukları içermektedir. Bu çocukların büyük anne-babaları, Mi’kmaq dilinde konuşmanın acı çekmekle ilişkilendirildiği, fiziksel, duygusal ve psikolojik bakımdan korkunç okullarda okumuşlardır (Knockwood, 1992; Milloy, 1999). Bu yüzden, bu dili kendi çocuklarına, yani benim çalışmamda yer alan çocukların ebeveynlerine - hiç aktarmamaya karar vermişlerdir.

Mülakat sonuçları, Mi'kmaqlı çocukların ilk zamanlar erken-Fransızca-çokdillileştirme programına “arka kapıdan girdiğini” göstermektedir; başlangıçta çocuklar programa nadiren alınırken, benim çalışmalarımı sürdürdüğüm zamanlarda anasınıfı ve 1. sınıftaki öğrencilerin üçte birini Mi'kmaqlı çocuklar oluşturmaya başlamıştı (Taylor, 2000). Devam eden etnografik gözlemlerime göre Aborjin çocuklar, ortalamanın altı ile üstü arasında değişiklik gösteren akademik beceri seviyesine sahiptir. Bu çocuklar, sözlü ve yazılı becerilerini Fransızcada (D2) ve egemen gruptaki akranlarıyla eşit bir şekilde, D1 yazılı becerilerini ise İngilizcede edinmişlerdir. Ayrıca, Mik'maq dilini, anaakım eğitim süresince eyaletteki bir ilköğretim okulunda ders olarak almışlardır. Bu seçenek, Ontario'daki çok az sayıda Aborjin ya da göçmen çocuğa da sunulmaktadır. Fakat maalesef Mi'kmaqlı çocuklar bu derslerde anadillerini öğrenmeye çalışırken, çoğunluk gruptan akranları sosyal bilgiler dersi almıştır. Bu da, bazı Aborjin ailelerin, çocuklarını ilkokulda Mi'kmaq dilini öğrendikleri sınıftan alıp, sosyal bilgiler dersine göndermelerine neden olmuştur (Taylor, 2000). Ne Victor, ne göçmen akranları, ne de Mi'kmaqlı çocuklar erken-Fransızca-çokdillileştirme programından çekilmeye zorlanmıştır ve hepsi bu programlarda akademik, sosyal ve dilsel açıdan başarılı sonuçlar almıştır. Bu çocukların başarısını görünce, Toronto, Montreal ve Vancouver dışındaki, nüfusları 100.000 ile 400.000 arasında değişen şehirlerde yaşayan göçmen ve Aborjin çocuklarının başarılarını merak ettim. Kanada İstatistik Kurumu'nun (2008) verdiği rakamlara göre, her beş Kanadalı'dan biri, nüfusu 15.000'in altında olan küçük bir kasabada ya da kırsal kesimde yaşarken, aynı durum göçmenler için kırk kişide bire tekabül etmektedir. Aynı rapor, göçmenlerin Kanada'da yerleştikleri şehirlerin ya da kasabaların, geldikleri ülkelerle alakalı olduğunu ortaya koymuştur: “Küçük yerlere yerleşen göçmenler daha çok Avrupa ve ABD'den gelmekteyken, büyük şehirlere yerleşen göçmenler Asya'dan gelmektedir. Yine de, en küçük yerlerde bile dörtte bir oranından daha fazla göçmen Asya kökenlidir ve çok büyük şehirler ile küçük kırsal yerlerdeki Afrika kökenli göçmenlerin oranı aynıdır” (Kanada İstatistik Kurumu, 2008). Benim niyetim, kültürel ve dilsel azınlık öğrencilerinin erken-Fransızca-çokdillileştirme programına katılımının, sadece Ontario'nun büyük şehri Toronto ile sınırlı olduğu varsayımını incelemektir. Daha küçük iki şehirde de çokdilli ve Aborjin öğrencilerin bu programa erişimlerini ve programa kayıtlı azınlık öğrencileri arasında görülen okuldan çıkarılma ve dil gerilemesi konularını inceledim.

Üç İnceleme

Bölgeler, Katılımcılar ve Araştırma Ölçekleri

İlk çalışmayı, kalabalık bir nüfusa sahip Ontario'nun güney kesiminde, diğer iki çalışmayı ise daha az nüfusa sahip kuzey kesiminde (aynı şehirde) yaptım. Aşağıda iki bölgenin kısa tasvirine ve buralarda yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

Güney Ontario

Kentin nüfusu 300.000'dir. Erken-Fransızca-çokdillileştirme programının uygulandığı okul, Fransızca çokdillileştirme programının da merkeziydi. Bu bölümde, okuldan Güney A Okulu şeklinde bahsedeceğim. Okul, şehrin düşük sosyo-ekonomik kesiminde yer almaktadır ancak çok farklı sosyo-ekonomik geçmişi olan öğrencileri çekmektedir. Bunun nedeni, okulun geniş bir hizmet alanına sahip olup, ücretsiz okul servisleri sağlamasıdır.

Güney A Okulu bir çokdillileştirme “merkezidir” ve 600 öğrencisinin tamamı erken-Fransızca-çokdillileştirme programına kayıtlıdır. 4. sınıftan 8. sınıfa kadar olan öğrencilere internetten bir anket yaptım. Bu öğrencilerin üçte biri anketi akademik yılın yarısında tamamladı. 6. sınıflardan birinde, dikkatimi sınıftaki uygulamalara, öğretmenin özelliklerine ve dört öğrencinin eğitim deneyimlerine vererek, katılımcı gözlem gerçekleştirdim. Bu dört öğrenciden ikisi, anadili İngilizce olan dilsel çoğunluk, diğer ikisi ise anadili Arapça olan dilsel azınlık öğrencileriydi. Azınlıktaki öğrenciler ek İngilizce derslerine katılmışlardı. Ayrıca bu öğrencilerin erken-Fransızca-çokdillileştirme programında ve İngilizce sınıflarında katılımcı gözlemlerde bulundum ve bu dört öğrenciyle, onların aileleriyle, Fransızca programındaki öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri ile mülakatlar gerçekleştirdim.

Kuzey Ontario

Şehrin nüfusu 100.000'dir. İlk kuzey çalışmamı, erken-Fransızca-çokdillileştirme programına ve İngilizce temelli eğitim programına sahip, iki “çift kulvarlı” okulda yürüttüm. Bu bölümde, Kuzey A Okulu olarak 750 öğrencisi olan, daha büyük bir okulu kastetmekteyim. Bu okul, şehrin orta ve üst düzey sosyo-ekonomik kısmında yer almakta

ve ortalama büyüklükte hizmet bölgesine sahiptir. Kuzey okulu kurulu, aynı zamanda ücretsiz şehir içi okul servisi hizmeti sağlamaktadır.² Bu yüzden çeşitli sosyo-ekonomik geçmişi olan öğrencilerin programa katılmaları olasıdır.

İkinci Kuzey B Okulu da, 450 öğrencisi ile bir “çift kulvarlı” okuludur. Bu öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı, erken-Fransızca-çokdillileştirme programına kayıtlıyken, diğer yarısı da okuldaki İngilizce temelli eğitim programına kayıtlıdır. İlk program için bu okulda da ücretsiz servis hizmeti bulunmaktadır. Okul, sosyo-ekonomik bakımdan düşük ya da orta seviye olarak adlandırılabilir bir bölgededir ve kardeş okulundan daha geniş bir hizmet alanına sahiptir. Okulun yakınlarında düşük gelirli bir yerleşim alanı bulunmaktadır. Birçok Aborjin ailesi bu bölgede yaşamaktadır. Bu ailelerin birçoğu, küçük Kuzey bölgelerinden ayrılıp şehre yerleşmiştir. Bu alandaki öğrencilerin bölgedeki İngilizce eğitim veren okula ya da Kuzey B Okulu’nda verilen Fransızca çokdillileştirme programına gitme şansları vardır.

Güney okulunda yaptığım aynı internet anketini, bu iki kuzey okulundaki 4. sınıftan 8. sınıfa kadarki öğrencilere de, okul yılının sonuna doğru uyguladım. Erken-Fransızca-çokdillileştirme programının 300 öğrencisinden sadece onda biri bu çalışmaya katıldı. Katılımcıların az olması, aynı anadilini konuşan dilsel azınlık öğrencilerine odaklanmamı engelledi. Her iki okulda da 4. sınıftan 8. sınıfa kadar olan birçok sınıfta katılımcı gözlemde bulundum ancak bu gözlemleri Güney’deki bir 6. sınıfta yaptığımdan daha az yoğunlukta gerçekleştirdim. Burada da sınıf uygulamalarına, öğretmenin özelliklerine ve dilsel azınlık öğrencilerinin eğitim deneyimlerine odaklandım. Ancak bu unsurları ek İngilizce sınıflarında gözlemleyemedim çünkü ek İngilizce dersi verilmiyordu. Okul yönetim kurulunda, eskiden sadece bir İngilizce sınıfı olduğunu öğrendim fakat benim çalışmalarım sırasında hiçbir okulda böyle bir sınıf yoktu. Ayrıca Kuzey A Okulu’nun müdürü beni, çocukların İngilizce programında yer almaları durumunda Fransızca programına katılmalarına izin verilmeyeceği konusunda bilgilendirdi.

Farklı sınıflardan sadece iki tane “dilsel azınlık” öğrencisi Kuzey A Okulu’ndaki çalışmaya katılmış ve hiçbir Aborjin çocuğu bu çalışmada yer almamıştır. Kuzey B Okulu’nda hiçbir çocuk dilsel azınlık olarak tanımlanmamıştır. Bu yüzden, burada sadece çoğunluk dilini konuşan öğrencilerle görüştim. Ayrıca Kuzey A Okulu’nda da, çoğunluk

dilini konuşan öğrencilerle ve her okulda Fransızca çokdillileştirme programında yer alan bir öğretmenle görüştim.

Kuzey B Okulu'ndaki sınıf gözlemlerim sırasında, erken-Fransızca-çokdillileştirme programında çok sayıda Aborjin çocuğun yer aldığını fark ettim. Okulun yöneticisi, bu programda yer alan öğrencilerin %10-15'inin Aborjin geçmişi olduğunu belirtmiştir. Bunu aklımda tutarak, aynı Kuzey çevresinde, aynı okulda bir devam çalışması planladım. Daha sonra programda yer alan Aborjin, yani kültürel azınlık öğrencilerini hedef alan, devam niteliğindeki çalışmamı gerçekleştirdim ancak programdaki katılımcıların %10-15'inden çok daha azının Aborjin geçmişine sahip olduğunu gördüm.

İki Aborjin öğrenci, okuldaki erken-Fransızca-çokdillileştirme programının uygulandığı aynı 6. sınıfa kaydolmuşlardı. Çalışmada yer alıp internetteki anketi doldurmayı kabul ettiler. Bir hafta boyunca sınıflarında katılımcı gözlemlerde bulunup, bu öğrencilerle ve programdaki öğretmenleriyle mülakatlar yaptım. Öğrencilerin aileleriyle telefonda görüştim. Diğer iki Aborjin öğrenciyi, yine bu programın yürütüldüğü bir anasınıfında, resmi izin olmadan gözlemladım. Anasınıfındaki çocuklar internetteki anketi yapmak için çok küçük olduklarından, onları bu çalışmaya dâhil etmedim. Ayrıca erken-Fransızca-çokdillileştirme programının ve İngilizce programlarının öğretmenleriyle, okulda doğaçlama bir şekilde konuştum.

Sonuçlar

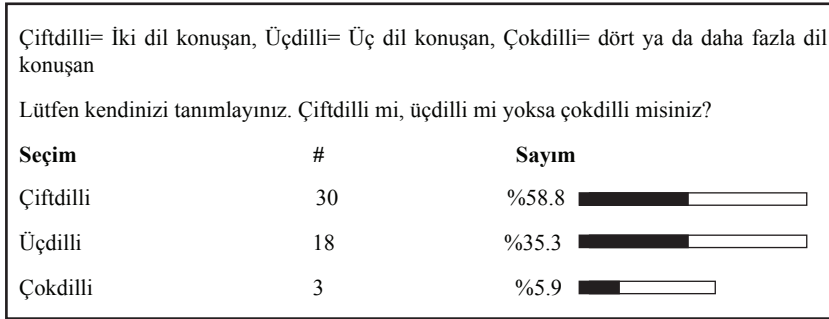
İnternetteki anket nicel olarak 29 maddeyi içermektedir. Anket, öğrencilerin genel olarak sosyo-psikolojik ve akademik durumları hakkında bilgi vermektedir. Maddeler arasında “okul performansınızı değerlendirin” ve “sosyal yaşamınızı değerlendirin” gibi maddeler bulunmaktaydı. Anketin amacı, öğrencilerin dil pratikleri, yaklaşım ve tutumları hakkında bilgi vermektir. Anket özellikle şunlar hakkında bilgi sağlamıştır:

- Dil pratiklerinin ve yeterliliklerinin aralığı,
- Öğrencilerin D1, D2 ve D3'e olan duygusal bağlılıkları,
- Öğrencilerin İngilizce, Fransızca ve bazı öğrencilerin de bir azınlık dilini konuşmaktan duydukları gurur/utanç,
- Resmi statüsü olmayan dillerinin etno-linguistik canlılığı.

Güney Bölgesi

Şekil 10.1 kendilerini çiftdilli, üç ya da çokdilli olarak tanımlayan katılımcıların oranını göstermektedir.

Sonuçlar, katılımcıların %44.2'sinin kendilerini üç ya da çokdilli olarak gördüklerini göstermektedir. Bu rakam oldukça önemlidir çünkü burada okul çağındaki çocukların sadece %4'üne İngilizce öğretilmektedir. Bu çalışmanın yapıldığı şehir, göçmenlerin öncelikle seçtiği şehirlerden birisi değildir. Güney A Okulu'ndaki dilsel azınlık öğrencilerinin yüksek oranı, şehirdeki diğer erken-Fransızca-çokdillileştirme programının uygulandığı okullarda görülen bir durum değildir. Öğretmenlerden biri, bölgedeki göçmenlerin daha düşük sosyo-ekonomik nüfusa odaklanan okullar hakkında olumsuz görüşleri olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen, ailelerin çocuklarını Fransızca çokdillileştirme okuluna yazdırmalarının iki nedeni olduğunu da ileri sürmüştür. İlk neden, ailelerin, çocuklarını, düşük gelirli ailelerin çocuklarının gittiği okula kaydettirmek istememeleridir. İkinci neden ise, ailelerin bu okulu halka açık özel bir okul olarak görmeleridir.



Şekil 10.1 kendilerini çiftdilli, üçdilli ya da çokdilli olarak tanımlayan katılımcıların oranı

Katılımcıların konuştuğu üç temel azınlık dili, İspanyolca, Lehçe ve Arapçadır. Bu da, şehirde ve İspanyolca konuşan çok sayıda Meksikalı Menonit'in yaşadığı çevrede, kırsal alanda konuşulan azınlık dilleri hakkında bilgi vermektedir. Dilsel azınlık çocuklarına uygulanan diğer anketin sonuçları şunları içermektedir:

- Duygularını ifade ettikleri dil olarak, ankete katılan üç kişiden ikisi İngilizceyi, dörtte biri anadillerini ve sadece bir kişi Fransızca'yı tercih etmektedir.
- Ankete katılan altı kişiden beşi, arkadaşlarıyla İngilizce iletişim kurmayı tercih ederken, altı kişiden biri, arkadaşlarıyla iletişim kurarken hem İngilizcede hem de Fransızcada aynı oranda rahat olduğunu belirtmiş ve hiç kimse azınlık anadillerini seçmemiştir.
- Üç kişiden ikisi, lisede de Fransızca çokdillileştirme programında kalmak istediklerini belirtmiştir.
- Katılımcılar, matematiği, beden eğitimi, müziği ve resim dersini, en iyi oldukları dersler olarak seçerken, fen bilgisini en zayıf kaldıkları konu olarak seçmişlerdir; katılımcıların hiçbirisi herhangi bir dersten kalacağını düşünmemektedir.
- Katılımcıların %94'ü liseden sonra yüksekokula ya da üniversiteye devam edeceğini belirtirken, sadece bir katılımcı "başka bir şey" yapacağını söylemiştir.
- Çoğunluk okul yaşantılarından memnun ve mutlu olduğunu belirtmiştir.

Bu sonuçlar, ankete katılan çocukların İngilizce konuşan akranlarında da aynıdır. Sadece bir istisna bulunmaktadır; o da, çalışmama katılan Arap kökenli bir çocuktur. Bu çocuk, akademik olarak diğerlerine göre kendini çok daha zayıf hissettiğini, Fransızca'yı sevmediğini, İngilizce sisteme geçmek istediğini ve İngilizce ya da azınlık dilini konuşan öğrencilere göre sosyal hayatından daha az memnun olduğunu belirtmiştir. Bir başka Arapça konuşan öğrenci de, bu öğrenci gibi, Fransızca'yı sevmediğini ancak programa sosyal ve akademik olarak (yazılı Fransızca çalışmaları hariç) daha iyi adapte olduğunu belirtmiştir.

Bu öğrencilerin İngilizceleri egemendi ve evlerinde konuşulan dil çoğunlukla İngilizceydi. Ancak öğretmenleri bu çocukları, Arapçaları egemen olan, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler olarak görüyorlardı. Her iki çocuğun annesi de, çocuklarının neden İngilizce ek ders aldıklarını anlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Erken-Fransızca-çokdillileştirme programındaki öğretmenleri, çocukların Fransızcada zayıf olmalarının nedenini, "Arapçalarının egemen" olmalarında ve "İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmelerinde" görmüştür. İngilizce

öğretmenleri de, bu çocukların öğrenme zorluğu mu çektikleri, yoksa şımarık ve tembel mi oldukları konusunda kararsız kalmıştır. Fransızca programındaki öğretmenleri, çocukların ailelerini, çocukları 7. sınıfta İngilizce programına geçirmeye ikna etmiştir. Bu karara da İngilizce öğretmenleri karşı çıkmıştır çünkü kendisi, Fransızca programında da eğitimin yarısının 5. ve 8. sınıf arasında İngilizce yapıldığını belirterek, eğitim dilini değiştirmenin “sihirli bir değnek” olmadığını savunmuştur.

Kuzey Bölgesi

Kendilerini dilsel azınlık çocukları olarak tanımlayan iki çocuğa, Kuzey A Okulu’nda “üçdilli” demek biraz zorlama olacaktır. Bu çocuklar gerçekte miras dillerinin pasif bilgisine bile sahip değildir. Her iki çocuğun da ebeveynlerinden birinin anadili İngilizce, diğerinin ise Fince ya da İtalyanca gibi, bir azınlık dilidir. Ebeveynlerinin ortak dili İngilizce olduğundan, Fince ve İtalyanca evde konuşulmamaktadır. Çocuklar miras dillerine sadece büyük anne-babaları aracılığıyla maruz kalmaktadırlar. Bu sebeple, farklı gruptan kişilerle yapılan evlilikler yüzünden, iki nesilde aile diline kayma yaşanmıştır.

İlk Kuzey çalışmamda, ne A Okulu’nda ne de B Okulu’nda Aborjin öğrenci yer aldı. Ayrıca B Okulu’ndaki çalışmaya hiç dilsel azınlık öğrencisi katılmadı. Daha önce belirttiğim gibi, A Okulu’ndan çalışmama katılan iki “dilsel azınlık” öğrencisi aslında çiftdilliydi. Bu öğrencilerin anket bilgileri, A ya da B Okulu’ndaki Kuzey çalışmamın 1. aşamasına katılan İngilizcesi egemen olan “çiftdilli” çocukların anket bilgilerinden farklı değildir.

2. aşamada tekrar Kuzeye döndüğümde, farklı erken-Fransızca-çokdillileştirme programlarının uygulandığı sınıfları gözlemlerken, bu programdaki Aborjin öğrencileri fark ettiğim için, hedefim B Okulu’ydu. Bu durum üzerine, Aborjinlerin şehirde kalma süreleri ile bu programa kayıt olmaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını merak ettim. Ayrıca programda yer alan Aborjin öğrencilerin ailelerinin uzun bir süreden beri mi şehirde yaşadıklarını, yoksa şehre kuzeyden yeni mi taşındıklarını da merak ediyordum. Yeni gelenlerin ata-dillerinin bozulmamış olacağını ve aileleri şehirde bir süredir yaşayan öğrencilerde de İngilizcenin egemen olacağını varsayıyordum. Ayrıca, tekdilli kişilerin düşüncelerinin, anadili bir ata-dili olan Aborjin çocuklarının programa yazılmasını engelleyeceğini, ancak İngilizceleri

egemen olan Aborjin çocuklarda böyle bir durumla karşılaşılmayacağını düşünüyordum.

Okul kayıtlarına göre 450 öğrencisi olan okulda 58 öğrenci (yani tüm öğrencilerin %12.8'i) Aborjindir. Kayıtlara göre bütün öğrencilerin neredeyse yarısı Fransızca çokdillileştirme programında yer almaktadır. B Okulu'nda sadece dört Aborjin öğrenci Fransızca programına kayıt yaptırmıştır; bunun da ilk aşamada öne sürülen %10-15'lik oranla bir ilgisi yoktur. Aslında bütün Kuzey okullarında Fransızca programına kayıt yaptıran sadece yedi öğrenci bulunmaktadır. O dört öğrenci, Fransızca programına kayıt yaptıran bütün öğrencilerin %1.7'si olarak hesaplanmıştır. Bu rakam aynı zamanda okulda kayıtlı olan Aborjin öğrenci oranı (%12.8) ile de çelişmektedir ve Aborjin öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce programında olduğunu göstermektedir. Fransızca çokdillileştirme programındaki Aborjin öğrencilerin kayıt oranı (%1.7), Güney A Okulu'nda aynı programdaki dilsel azınlık öğrencilerinin oranı (%33) ile de çelişmektedir. Bu sonuç, kültürel azınlık öğrencilerinin (örneğin, Aborjin öğrencilerin) Fransızca çokdillileştirme programında daha az yer aldıklarını göstermektedir. Ayrıca, Kuzey Ontario'da (neredeyse sıfır) Güney Ontario'ya (%33) göre, Fransızca çokdillileştirme programında yer alan dilsel azınlıkların sayısında daha büyük çelişkiler olduğu dikkate alınmalıdır.

Kuzey B Okulu'ndaki Fransızca çokdillileştirme programında yer alan dört Aborjin çocuktan ikisi, benim hedef sınıf sıralamamda yer alıyordu. Her ikisi de kızdı ve aynı 6. sınıftaydılar. Bu yüzden onların sınıfında katılımcı gözlemde bulundum. İngilizceleri egemen olduğunda, okulun Fransızca programındaki çocuklara sağladığı ek İngilizce derslerine katılmıyorlardı. Bu öğrenciler ata-dilleri olan Ojibvayı, sadece büyük anne-babalarıyla konuşmaktaydılar. Anket sonuçları bireysel farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerden biri Fransızca, diğeri İngilizce dilindeki sanatları tercih etmekteydi. Öğretmenleri de, öğrencilerin bu tercihlerini doğrulamıştır ve her ikisinin de "B'lik (ortalama)" öğrenciler olduğunu vurgulamıştır. Beklendiği üzere, öğrencilerin kültürel azınlık konumları hiçbir şekilde onların programdaki başarılarını önceden belirlememiştir.

Kanada İstatistik Kurumu (2007), Fince, İtalyanca ve Ojibvayı, bu kuzey şehrinde konuşulan, resmi statüsü olmayan başlıca diller olarak tanımlar. Çalışmamın sonuçları, bu değerlendirmeleri

doğrulamaktadır. Kendilerini dilsel azınlık olarak gören iki öğrenci, Fin ve İtalyan soyundan geliyor olsa da, Fince ya da İtalyancada akıcı değildiler. Ayrıca Aborjin topluluğu, okulun internet sayfasında, şehir nüfusunun en hızlı büyüyen bölümü olarak gösterilmektedir (XX devlet okulları³, 2007). Bu yüzden çocukların erken-Fransızca-çokdillileştirme programına katılımları düşük seviyede kalırsa, öğrenci nüfusunun önemli bir kesimi programa katılmamış olacaktır. “Yarı” dilsel azınlık çocuklarının verdikleri yanıtlarda ya da kuzey bölgesinde gerçekleştirdiğim ilk çalışmamda, çocuklarla ilgili gözlem ya da mülakat bilgilerinde farklılık görmedim. Kuzey çalışmamın ikinci aşamasında odak noktam, Terry Fox PS okulunda, 6. sınıftaki iki Aborjin çocuğu üzerineyken de aynı sonuçlara ulaştım; bu çocuklar da Fransızca çokdillileştirme programında oldukça iyiydi.

Birinci aşamada çalışmaya katılan herkes, Fransızca çokdillileştirme programındaki çokdilli öğrencilere olan ilgimi ilginç bulmuştu ancak bu çok olağan bir ilgiydi. Bu aşamada sadece Kuzey A Okulu’nun müdürü, programa kayıtlı İngilizce öğrenen öğrencilerle ilgili varsayımı reddetmiştir. İkinci aşamada, incelememin odak noktası erken-Fransızca-çokdillileştirme programındaki Aborjin çocukların varlıklarına kaydıgında, okul kurulu, Kuzey B Okulu’nun müdürü ve Fransızca öğretmeni, çalışmamın önermesiyle yakından ilgilenip, içerdiği eşitlik meselelerini oldukça desteklediler. Ancak diğer taraftan Kuzey B Okulu’ndaki İngilizce öğretmenleri, Aborjin çocuklarının Fransızcada eğitim almaları yönündeki önerim karşısında epeyce şaşırdılar. Bir öğretmen, coşkulu bir biçimde şunları dile getirmişti: “Çocuklar okula dil bilmeden geliyorlar. Dilleri yok. Neden bu çocukları Fransızca programına koyalım?” (kişisel yazışmalar, 13 Aralık 2007). Bu öğretmenin bir forumda açıkça dile getirdiği görüş, kendisinin Aborjin çocuklarının Fransızca çokdillileştirme programına erişimlerini kısıtlayacağını ve programda yer alan çocukları programdan çıkarmaktan rahatsızlık duymayacağını göstermektedir.

Daha önce belirtildiği gibi, farklı çevrelerdeki iki aşamalı çalışmamın amacı, kültürel ve dilsel azınlıkların Fransızca çokdillileştirme programına erişimlerini ve bu programdan çıkarılmalarını incelemektir. Tablo 10.2, olası ayrımcılığın bu katmanları ile ilgili bulgularımı özetlemektedir.

Tablo 10.2’de sunulan sonuçları özetlemek gerekirse, Güney A Okulu’ndaki dilsel azınlıkların erken-Fransızca-çokdillileştirme programına erişimleri olduğu, ancak benim görüştüğüm iki dilsel azınlık öğrencisinin programdan çıkarıldığı söylenebilir. Bu çocukların sınıf öğretmenleri, çocukların öğrenme zorluklarının nedenini, “İngilizce programında” yer almış olmaları olarak belirtmişler ve çocukların ailelerine, çocukları programdan çekmelerini tavsiye etmişlerdir. Aslına bakılırsa, her iki Kuzey okulunda da, İngilizce programdan gelen dilsel azınlık öğrencilerini programa kabul etmemeye yönelik aleni bir politika mevcuttur. Bu yüzden, programa erişim güç bir meseledir. Çocuklar Fransızca programına alınmadıkları için, çocukların İngilizce eğitimleri yüzünden programı bırakmaları da söz konusu olamamaktadır. Aborjin (kültürel azınlık) ailelerini, çocuklarını programa kayıt ettirmemeye ikna etmek için benzer bir politika olmasa da, bazı öğretmenler ayrımcı görüşlerini açıkça dile getirmektedirler. Gözlemlediğim iki öğrenci, kendilerinin okulu bırakmaları yönünde bir taleple karşılaşmamışlardır. Bu çocukların Fransızca çokdillileştirme programındaki öğretmenleri, onlara gayet iyi olduklarını söylemekteydi.

Ancak ben çalışmamı gerçekleştirinceye kadar öğretmenleri bu iki öğrencinin kültürel azınlık grubuna mensup olduklarını bilmiyordu. Bu da, Fransızca çokdillileştirme programındaki Aborjin öğrencilerin şehirde uzun bir süredir yaşayan ve İngilizceleri egemen olan ailelerden geldiği yönündeki tezimi doğrulamaktadır. Ayrıca bu iki öğrenci, Aborjin ve Avrupalı anne-babalara sahipti ve sarışındılar. Bu durum da, bir ata-dilini anadilleri olarak konuşan ve Avrupa kökenli Kanadalılar’ın soyundan gelmeyen Aborjin çocuklarının, programa girebilmeleri halinde başarılı olacakları konusunu gündeme getirmektedir.

Tablo 10.2 Ayrımcılığın Tabakaları

Bölge, okul ve aşama	Olumlu ve olumsuz yapısal özellikler		
Güney A Okulu (1. Aşama)	Fransızca çokdillileştirme programına erişim		Programdan çıkarılanlar
	-	Şehirde az sayıda dilsel azınlık öğrencisinin olması	X LD programdan çıkarılma
	X	LD programını bırakma VE X görüştüğüm iki öğrencinin İngilizce programını bırakması	X görüştüğüm iki öğrencinin İngilizce programdan çıkarılması
	-	Fransızca çokdillileştirme programının hizmet bölgesinde yoğunlaşan Aborjin öğrenciler	
		İngilizce öğrenme programındaki öğrencilerin Fransızca çokdillileştirme programına erişiminin olması	
		Dilsel azınlık öğrencilerinin programa katılımları okulun nüfusuna göre olumlu bir şekilde orantısızdır	
Kuzey A Okulu (1. Aşama)	-	Şehirde az sayıda dilsel azınlık öğrencisinin olması	Cevabı yok
	-	Şehirde çok sayıda Aborjin öğrencinin olması	
	X	İngilizce öğrenme programındaki öğrencilerin Fransızca çokdillileştirme programına erişiminin olmaması	
	•	Kültürel azınlık öğrencilerinin (Aborjin öğrenciler) Fransızca çokdillileştirme programına erişimleri vardır	
	X	Aborjin öğrenci yok	
Kuzey B Okulu (1. Aşama)	-	Şehirde az sayıda dilsel azınlık öğrencisinin olması	Cevabı yok
	-	Şehirde çok sayıda Aborjin öğrencinin olması	
	X	İngilizce öğrenme programındaki öğrencilerin Fransızca çokdillileştirme programına erişiminin olmaması	

Kuzey B Okulu (1. Aşama)		Kültürel azınlık öğrencilerinin (Aborjin öğrenciler) Fransızca çokdillileştirme programına erişimlerinin olması	
		Fransızca çokdillileştirme programındaki çeşitli Aborjin öğrenciler (çalışmaya katılmamışlardır)	
Kuzey B Okulu (2. Aşama)		Aborjin çocuklarının Fransızca çokdillileştirme programına erişimleri vardır	X Kültürel azınlıklar: bazı öğretmenlerin Aborjin çocuklara yönelik tekdilli ideolojileri/görüşleri yüzünden programdan çıkarılma olasılığı
		Fransızca çokdillileştirme programındaki az sayıda Aborjinin ve bir çiftin çalışmaya katılması	Görüşülen Aborjin öğrencilerin hiçbiri programdan çıkarılmamıştır
	X	Aborjinlerin programa katılımları okul nüfusuna göre olumsuz bir şekilde orantısızdır	
	X	Kültürel azınlıklar: bazı öğretmenler Aborjin çocuklara yönelik tekdilli ideolojilerini/görüşlerini açıkça dile getirmekte ve çocukların programa katılımlarını engellemektedir.	

Tartışma ve Sonuç: Çıkarılan ve Çıkarılması Gereken Dersler

Çalışmanın birinci aşamasında erken-Fransızca-çokdillileştirme programını seçen Güney bölgesindeki göçmen ailelerin, “orta sınıf beyaz ailelerin” özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Yani bu aileler çocuklarını, sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan bölgede bulunan ve İngilizce temelli eğitimin verildiği devlet okuluna kaydettirmemek için, çocuklarını Fransızca çokdillileştirme programının yürütüldüğü bir okula kaydettirmeyi tercih etmektedirler. Kuzey B Okulu’nda, bu programa benzer bir geçiş yaşanmamıştır. Hâlbuki Fransızca çokdillileştirme eğitiminin verildiği okula yakın bir yerde olan ve eğitimin İngilizce verildiği okuldaki öğrencilerin çoğu, suç oranlarının yüksek olduğu bir mahallede yaşamaktadır. Bu öğrencilerin çoğu Aborjin öğrencilerdir. Eğer bu öğrenciler Fransızca programının olduğu okula geçmeyi deneseler bunu yapabilirler miydi? Eğer öğrencilerin

anadilleri unutulmamış/bozulmamış olsa ve Güney'den yeni göç etmiş olsalardı daha mı farklı karşılanırlardı? Bu tür faktörler bazı Fransızca çokdilli ortamlarda kültürel azınlık öğrencilerinin olmamasını açıklamakta mıdır? İngilizce öğretmenlerinin, Fransızca çokdillileştirme programlarının Aborjin çocuklar için daha iyi bir seçenek olduğu söylendiğinde gösterdikleri tepki, çokdilliliğe karşı ayrımcı bir yaklaşımdan mı kaynaklanmaktadır? Dil gelişimi, çift/çokdillilik ve azınlık nüfusu hakkında modası geçmiş tavırlar ne dereceye kadar bazı çocukların programda yer almasını engellemektedir? Bu çalışmaların sonuçlarının bu tür sorulara yol açması endişe vericidir. Sonuçlar, yine endişe verici bir durum olan ayrımcı davranışları göstermektedir. Bu tür davranışlar, azınlık çocuklarına karşı yapılan ayrımcılığın ve eğitim olanaklarına haksız erişim yapılarının kurumsallaştırılarak uygulanacağı bir ortam yaratmaktadır. Kast sisteminde görülen davranışlar, Fransızca çokdillileştirme programının etik yapısından da taviz vermektedir.

Özetle, bir okul müdürü, “İngilizce eğitim alan” çocukların Fransızca çokdillileştirme programına katılmalarına izin verilmesini açıkça reddetmiştir ve bazı öğretmenler Aborjin çocuklarının Fransızca çokdillileştirme programına alınmaları konusundaki tepkilerini dile getirmişlerdir. Yapılan yorumlar, bu programın “*risk altında olan*” öğrencilere ne derece hitap ettiği sorusunu akla getirmektedir. Genesee (2006:21), “risk altındaki öğrencileri çokdillileştirme programından çıkarma kararlarını destekleyecek yeterli kanıt olmadığına” dikkat çekmektedir ancak çalışmamın da gösterdiği gibi, öğrenciler bu tür programlardan dışlanmaktadır. Genesee (2006:5) bu tür davranışları etik olmayan davranışlar olarak sınıflandırmaktadır çünkü Kanada toplumunun bir bölümü, “küresel gerçeklikler göz önüne alındığında, çiftdillilik yeterliliği geliştirmenin en etkili eğitimsel yolu” olan Fransızca çokdillileştirme programlarından dışlanmaktadır. Aileler ve okullar hangi çocukların Fransızca çokdillileştirme programlarına kayıt yaptıracağına karar vermeden önce, kanıtların (genel olarak dil gelişimi ve özellikle de dilsel ve kültürel öğrenciler hakkında peşin hükümlü ve hatalı olmayan kanıtların) sunulması gerekmektedir. Sonuç olarak:

- Kanada'nın büyük şehirleri dışında, erken-Fransızca-çokdillileştirme programlarında dilsel ve kültürel çeşitlilik bulunmaktadır.

- Bu bölümde belirtilen, hem Kuzey hem de Güney'deki çalışmalarda, Fransızca çokdillileştirme programlarında bulunan dilsel çeşitlilik, çalışmaların yürütüldüğü şehirlerdeki dilsel çeşitliliği göstermektedir.
- Kültürel ve dilsel azınlık öğrencilerinin farklı ortamlarda Fransızca çokdillileştirme programına *fili* olarak değişen derecelerde erişimi vardır ancak önyargılar, öğrencilerin bu programa girmelerini kısıtlayabilir.
- Fransızca çokdillileştirme programına erişimin olmaması, sosyal adalet ve resmi çiftdilliliğin gelişimi için bir araç olarak programın geleceği üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır.
- Fransızca çokdillileştirme programında yer alan dilsel azınlık öğrencilerinin sayısı, zenginleştirici bir çiftdilli eğitimden bütün öğrencilerin yararlanabilmesi amacıyla programın yapısının yeniden ele alınması için yeterlidir.
- Fransızca çokdillileştirme programına katılabilen ve programdan çıkarılmamış dilsel ve kültürel azınlık öğrencilerinin önemine dikkat edilmesi gerekir.
- Ontario'da eğitim haritasına çokdilli eğitimin yerleştirilmesi ve azınlık öğrencileri için öğrenme fırsatlarına eşit erişimin kurumsallaştırılması için halkın çaba göstermesi gerekir.

Bütün bunları kısaca özetlemek gerekirse, dilsel ve kültürel azınlık öğrencilerine yönelik modası geçmiş ve kast benzeri çağrışımları olan görüşlerin yeniden ele alınması gerekir. Zira ancak o zaman çokdillileştirme ve diğer çokdillilik modelleri devlet okul sisteminde yer alabilir ve çokdilli eğitim Ontario'da kendine yer bulabilir. Fransızca çokdillileştirme programının başta hedef aldığı öğrenciler, dilsel ve kültürel azınlık öğrencileri olmamış olabilir, ancak bu öğrenciler varlar. Bu çalışmanın sonuçlarından, ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve politika yapımcıların çıkarması gereken sonuçlar şöyledir: Farklı geçmişe sahip daha fazla çocuğun programa katılması için gerekli adımların atılması gerekmektedir. Programın yapısının, bütün çocukların eşit bir şekilde faydalanabileceği şekilde değiştirilmesi gereklidir. Farklı geçmişleri olan çocukların programda kalabilmelerini sağlamak için kast benzeri, ayrımcı tavırların değiştirilmesi gerekir. Ancak o zaman Fransızca çokdillileştirme programı herkese eşit bir hale gelebilir.

Notlar

- 1 Kanada'daki yerlileri tanımlamak için Aborjin kelimesi kullanılır. Aborjin kelimesi, Amerika Aborjinlerini, Metis ve Inuit halkından kişileri kapsamaktadır. Ben Aborjin kelimesiyle daha çok Amerika Aborjinlerini (Mi'kmaqs, Ojibva vb.) kastediyorum.
- 2 İngilizce eğitim veren okulların servis bölgesi dışında ikamet eden öğrencilere servis sağlanmamaktadır. Öğrencilerin kendi bölgelerindeki İngilizce eğitim veren okullara gitmeleri gerekmektedir.
- 3 Bu şehirden, burada ve referans kısmında şehri ve katılımcılarımın gizliliğini korumak amacıyla "XX" olarak bahsetmekteyim.

4. Kısım

Teori ve Pratikte Çokdilli Eğitim-Yerli/Kabile Deneyiminde Çeşitlilik

11. Bölüm

Post-Kolonyal Teorinin Peru'da Kültürlerarası Çiftdilli Eğitime Katkısı: Yerli Bir Öğretmen Yetiştirme Programı

SUSANNE JACOBSEN PÉREZ

Çevirmen: Gülseren Duman

Giriş¹

Peru, Bolivya, Ekvator, Guatemala gibi birçok Güney ve Latin Amerika ülkelerinde onyıllardır süren çift ve çokdilli eğitim tartışması, çokkültürlü ve kültürlerarası eğitim programları deneyimlerinden beslenmektedir. Bu tartışmaların ortak dayanak noktası, genel olarak 'Kültürlerarası Çiftdilli Eğitim' (KÇE) olarak tanımlanabilir. 2000 yılına gelindiğinde bu eğitim modeli, 17 Latin Amerika ülkesinde kullanılıyordu (López & Küper, 2000:4). Kıta boyunca, KÇE ve çiftdilli eğitim, özellikle yerli nüfus için uygulanmaktadır.

Çiftdilli eğitimin gelişimi ve bu modelin geçirdiği değişiklikler, sömürgecilik-sonrası ulus inşa süreçlerinden ve çeşitli sosyal öznelerin devlet ve ulus algılarından etkilenmiştir. Ulusu tanımlamak, eşzamanlı olarak, yerli halkların ulus içinde nasıl varlık göstermeleri gerektiğini de belirlemiştir: 'Latin Amerika'nın yerli halklar için sunduğu seçenek, 19. yüzyılda cumhuriyet döneminin başından son zamanlara kadar (ve belki hala da) 'kültürel ve dilsel homejenleştirme olmuştur' (Lopez & Küper, 2000: 26).

Peru, yerli halklara yönelik homejenleştirici devlet politikalarının ağırlıkta olduğu bir çerçevede, çiftdilli eğitim ve KÇE'nin gelişimini izlemek için iyi bir örnektir. Eğitim ve çeşitli sosyal çevrelerden özneler çiftdilli eğitim modellerinin gelişimini etkilemiştir; ki bu modeller, şimdi ulus ve devletle ilgili çatışan söylemleri yansıtmaktadır - bir yanda tek kültürlü homojen ulus-devlet öbür yanda çokkültürlü heterojen ulus-devlet. Çiftdilli eğitimin anlamı ile devletin özneleri, öğretmenler

ve eğitimciler tarafından uygulanma biçimleri, büyük ölçüde onların, yerli halkların toplumdaki rollerine ilişkin algısına bağlıdır.

Peru deneyimi açık bir biçimde göstermiştir ki, çiftdilli eğitimin ve KÇE'nin gelişimi, farklı özneler arasında devam eden bir müzakere sürecidir. Peru örneği, grupların başkaları ve kendileri tarafından tanımlanma biçimlerinin, çiftdilli eğitimin bir bölgede uygulanıp uygulanamayacağını kesinlikle belirleyebildiğini de göstermiştir. Çiftidilli eğitim Peru'da iki bölgede gelişmiştir: genellikle Amazon olarak nitelendirilen yağmur ormanı bölgeleri ve dağlık And bölgesi.

Yerli yağmur ormanı hareketleri, devletin mevcut çiftidilli eğitim politikasının, sadece yerli eğitime değil, bütün eğitim sistemine kültürlerarasılık kavramını katmasında da etkili, kilit bir rol oynamıştır. Buna karşın, nüfusun çoğunun çiftidilli olduğu ancak kendini yerli olarak tanımlamadığı And bölgelerinde KÇE, devlet tarafından uygulanmıştır. Bu bölümde anlatılacak bölge için de bu durum geçerlidir. Cusco, yerel dil Quechuanın ağırlıkta olduğu ancak birçok Quechua konuşan nüfusun kendilerini etnisiteden ziyade, mesela, çiftçi olarak nitelendirdiği bir And bölgesidir.

Yıllarca çiftidilli öğretmen yetiştirme programları, anadili Quechua olan çocuklar için daha iyi akademik sonuçlar almak üzere çiftidilli eğitim üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak sonuçlar oldukça verimsizdi ve ne öğretmenler ne de ebeveynler çiftidilli eğitimin yararlılığı konusunda ikna olmuşlardı. Ancak son zamanlarda birkaç öğretmen yetiştirme projesi, resmi eğitime içkin sömürgecilik üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Temel olarak, Peru'da Cusco civarındaki kırsal bölgelerde, çiftidilli öğretmen yetiştirmek için uygulanan hizmet-içi öğretmen eğitimi programına değineceğim. Program, kültürlerarasılık kavramını vurgulamaya başladıktan sonra, eğitimin içeriği, yöntemleri ve uygulamaları açısından önemli değişimler geçirmiştir ki, bu da, öğretmenler ve yerel köylülerin KÇE modelini benimsemesiyle sonuçlanmıştır.

Peru'da Kültürlerarası Çiftidilli Eğitimin Tarihi: Politikalar ve Uygulamalar

Peru her zaman çokdilli ve çoketnisiteli bir ülke olmuştur. Bugün ülkede, yaşayan 42 yerli dili, İspanyolca ve çeşitli göçmen dilleri

konusulmaktadır. En büyük yerli dil Quechuayı, nüfusun yaklaşık %17'si olan 3 milyondan fazla insan konuşuyor. Peru'nun bütün bölgelerinde bu dile rastlanabilir ancak ağırlıklı olarak dağlık bölgelerde konuşulmaktadır. Peru nüfusunun %0.7'si, özellikle yağmur ormanları düzlüklerinde, kırk farklı yerli dil konuşmaktadır. İspanyolcanın ve 'hispanizasyon' sürecinin gücü ve statüsü yüzünden bu dillerin birçoğu yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır (Trapnell & Neira, 2006:258-262). Resmi eğitim, eğitim-öğretimde yalnızca-İspanyolca politikasının gelişmesinde kilit bir rol oynamıştır:

[L]atin Amerika'da kırsal bölgelere okul, genellikle İspanyolca ile el ele gelir. Bu gerçek, okulun ve farklı dillerin okul içerisindeki rolleri ve işlevleri ile ilgili yerli halkların kullandığı kavramlarda ön plana çıkmıştır ve çıkmaktadır. Birçok insan için, kendi dilleri hala ne okula aittir, ne de okulda kullanılabilir. Okuma ve yazma dilinin sadece İspanyolca olduğuna inanılıyor ve birçok ebeveyn hala yazmayı öğrenmenin, vatandaşlık haklarının daha iyi işlemesi ve kullanılması için zorunlu olan İspanyolca'yı öğrenmek anlamına geldiğini düşünüyor (López & Küper, 2000: 28-29).

Önceleri yerli dillerin eğitimde kullanıldığı örnekler mevcutsa da, 18. yüzyılın sonundan itibaren, yerli eğitimde öğretim dili olarak İspanyolca ağırlık kazanmıştır (López & Küper, 2000:26). Ülke 1821'de bağımsızlığını kazandıktan sonra bile, bu sefer de kendilerini Avrupa üstünlüğünün doğrudan mirasçıları olarak gören ve bu nedenle İspanyolca'yı ulusal dil olarak desteklemeye devam eden küçük bir Creole eliti tarafından yönetildiklerinden, bu durum değişmemiştir (Manrique Galvez, 2003: 6).

Ancak 1930 ve 1940'larda, güçlü bir yerlilik akımıyla, iki yerel dilin, Quechua ve Aymara'nın, öğretim dili olarak ilköğretimin ilk yıllarında kullanılması resmen kabul edilmişti. Anadili ile eğitimin, yerli halkların ulusa asimile edilmesi için gerekli olduğu düşünülmüştü (López & Küper, 2000: 26-27).

Aynı zamanda Protestan Kuzey Amerika Dilbilim Yaz Enstitüsü (SIL), Latin Amerika ülkelerinde, yerli dillerin dilbilimsel çalışmaları, öğretmen eğitimi ve yerli cemaatlerin okulları için ilköğretim materyalleri hazırlama gibi hizmetler sunmaya başlamıştır. 1952 yılında, SIL, Peru'da yerli öğretmenleri çiftdille eğitmek için hükümet

tarafından yetki verilen ilk enstitü olmuştur (López & Küper, 2000:28; Trapnell & Neira, 2006:255). Öğretmen eğitiminin amacı, ‘öğrencilere ana kültürün gerekli parçalarını sunan, verimli çalışma için onları eğiten, medeni hayatın temel normlarını, milliyet ve hijyen-sağlık pratiklerini öğreten bir okul tipi yaratmak’tır (Yüksek Karar 909, 1952, alıntı Lüdescher 1998). Yerel diller sadece, öğrenciler İspanyolca’yı öğrenene kadar ilk iki yılda geçici olarak kullanılmıştır (Trapnell, 1985: 125).

Birkaç yıldan sonra SIL’in genç insanları sadece çiftdilli öğretmen olarak değil, aynı zamanda evangelist papazlar olarak da eğittiği kesinleşmiştir (Lüdescher, 1998:241). Yerli örgütler ve antropologlar 1970’lerde SIL’in yaklaşımını şiddetle eleştirmişlerdir; enstitünün çalışmaları, yerli kültürün ve geleneğin geri ve modern yaşama uygun olmadığı ve her kültürün iyi ve kötü yanlarının olduğu gibi iki yanlış varsayıma dayanmıştır. Bu nedenle SIL, geleneksel hayatı cahillikle özdeşleştiren ve fakirliğin sebebi olarak gören ve ilerlemenin, tam aksine, çok çalışma ve medeni hayatla sağlandığını iddia eden bir mantık kurmuştur. Yerli öğretmenlere, yoksulluklarının gerçek nedenlerini açıklamaktansa, SIL, yerli halkların ucuz emek olarak sömürülmesini ve tahakküm altına alınmalarını meşru kılan egemen söylemi yeniden üretmiş, ona katkı sunmuştur. Yerli kültür olumsuz biçimde algılandığı için müfredatta da yer almamıştır. Böylelikle, SIL’in yaklaşımında yerli kozmoloji tamamen göz ardı edilmiştir (Trapnell, 1985:125-128).

SIL eleştirisinin sonucunda alternatif olarak çeşitli öğretmen-eğitimi programları ortaya çıkmıştır. En önemlilerinden biri, yerli hareketlerin istediği türde bir eğitim olan ‘**Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana**’ (FORMABIAP)’dır. FORMABIAP, Peru’daki birçok öğretmen yetiştirme enstitülerinden nitelik olarak farklıdır ve yerli halkların eğitim politikalarını önemli ölçüde etkilemiştir. 1998’den beri, FORMABIAP, yerli bir örgüt olan ‘**Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana**’ (AIDASEP³) ve devletin öğretmen yetiştirme enstitüsü ‘Loreto’ arasındaki bir sözleşmeyle, bir sivil toplum kuruluşu gibi işlev görmektedir. Bu program, Amazon yerli örgütlerinin, eğitimde kültürün göz önünde bulundurulması taleplerine dayanmaktadır. İlk öğrenciler ve yerli yetişkinlerle birlikte Amazon bölgesine uygun bir müfredat geliştirilmiş ve Eğitim Bakanlığı’nca onaylanmıştır. Bu müfredatın hem dil stratejisi açıktı, hem de yerli kozmolojiye dayanıyordu. Öğrenciler vakitlerinin yarısını

enstitüde harcıyor, diğer yarısını da kendi cemaatlerinde ya da kendi dil gruplarına ait okullarda geçirerek kültürel özelliklerini araştırıyor ve KÇE stratejilerini uygulamaya koyuyorlardı.

Amazon bölgesinde FORMABIAP'ın kuruluşuyla ve And bölgesindeki benzer projelerle birlikte 1970 ve '80'lerde kültürlerarasılık, çiftdilli eğitimde temel bir kavram olmuştur. Bu kavramın açık bir biçimde belirtilmesi, çiftdilli eğitime yönelik asimilasyoncu yaklaşımlardan ayrılmak için zorunlu olmuştur.

Çiftdilli eğitimle ilgili 1972'deki ilk ulusal politika bu eğilimi destekler nitelikteydi (Trapnell & Neira, 2006:267). Bu politika, 1960'lardaki uzman toplantılarının sonucunda doğmuş ve hem dilsel hem de kültürel hususları yansıtmıştır. Çocuklara eğitim kendi anadilleriyle verilmeli, veya öğrenci çiftdilliyse, eğitim hem yerli dilini hem de İspanyolca'yı içermeliydi. Bu politika ayrıca, çiftdilliliğin okul öncesi eğitimde kullanılması ve öğrencinin çiftdillilik derecesine göre yöntemsel farklılıkların gerektiğini kabul etmiştir. Ancak yerli dilin eğitim dili olarak sadece ilköğretim dördüncü sınıfa kadar kullanılması yasallaşmıştır.

1970'lerden beri çiftdilli eğitim konusunda fazla bir gelişme olmamıştır. 2003 Eğitim Yasası Madde 20'ye göre, '(...) öğrencinin anadili ve ikinci dil olarak İspanyolca ile [müfredat] öğretilmeli ve sonrasında başka yabancı dillerin öğrenilmesi sağlanarak yerli azınlıkların çocukları için KÇE (...) bütün eğitim sisteminin bir parçası olmalıdır.' Kanun, çiftdilliliğin eğitimin her aşamasında olması gerektiğini belirtmiş olsa da, gerçekte çiftdillilik sadece ilköğretimde ve bazı durumlarda da anaokullarında mevcuttur (Trapnell & Neira, 2006:267).

Kültürlerarasılık kavramı 1972'de açıkça belirtilmemiştir, ancak bu politika, toplumsal ve ekonomik gerçeklikleri ele alarak, yerli nüfusun yoksulluk sorununun aşılmasını amaçlayan kapsamlı bir eğitim politikasının bir parçası olmuştur (Trapnell & Neira, 2006:267).

1989'dan beri kültürlerarasılık kavramı, Peru'daki çiftdilli eğitim politikalarında açıkça yer almıştır ve 1991'den beri tüm ilköğretim sisteminde uygulanmaktadır (Trapnell & Neira, 2006:268). Bu kavram sisteme dâhil edildiğinde, temel olarak, yerel bilginin ilköğretim müfredatında yer alması ve sonrasında başka kültürel geleneklerin

de kademeli olarak müfredata dâhil edilmesi anlamına geliyordu. 1991'den itibaren de, kültürlerarasılık ve kültürel çeşitlilik bütün eğitim sisteminde kabul edilerek yayılacaktı (Trapnell & Neira, 2006:268).

2003 Eğitim Yasası'nda bu durum daha da belirginleşti. Bir ilke olarak kültürlerarasılık aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır:

Kültürlerarasılık (...) ülkenin kültürel, etnik ve dilsel çeşitliliğini zenginlik olarak görür, farklılığın tanınmasını ve buna saygı duyulmasını kabul ettiği gibi, başkaları hakkında bilgi edinme ve onları takdir etme tutumunu, birlikte uyum içerisinde yaşamının ve dünyanın farklı kültürleri arasındaki etkileşimin temeli olarak görür (Genel Eğitim Yasası, 2003, Madde 8).

Ayrıca, 'kültürlerarasılık yaklaşımı', 'eğitimde evrensel bir içerik, kalite ve eşitliğe' ulaşılması için gerekli bir araç olarak görülür (Genel Eğitim Yasası, 2003 Madde 10).

1990'lardaki eğitim politikalarında kültürlerarasılık kavramının kullanımı, reformun içeriğini açıklamadığı için çeşitli yazarlar tarafından eleştirilmiştir. Kültürlerarasılık daha çok, kültürleri, farklılığa dayanan birbirinden ayrı olgular olarak görmeye devam eden çokkültürlülüğün bir parçasıydı. Farklılık felsefesi, belli gruplar için pozitif ayrımcılık ve telafi edici politikalara yol açar. Böylelikle bu gruplar arasındaki mevcut güç ilişkileri de devam etmiş olur (Tubino, 2003; Walsh, 2003).

Son zamanlarda bazı yazarlar, bu sebeple, kültürlerarasılık kavramını sosyal ve ekonomik ilişkilerdeki sömürgeciliği kırmak için kullanmaktadırlar (Fuller, 2003; Tubino, 2003).

Fiili kültürlerarasılık ve normatif bir ilke olarak kültürlerarasılık şeklinde bir ayrım yapılması gerekir. İlki, ulus-devletlerin birçoğunda görülen somut gerçeği, farklı kültürlerin ya uyum içerisinde veya Latin Amerika'nın büyük bir kısmında görüldüğü gibi, birbirini kabul etmeyip ayrımcılık yaparak bir arada bulunmasını ifade eder. İkincisi ise, ulus-devlet sınırları içerisinde birlikte yaşayan insanların, kültürlerin ve etnik grupların kültürel haklarının tanınmasını, kanun nezdinde kabul edilmiş özgürlük ve eşitlik haklarına ekleyerek, vatandaşlık kavramını geliştirmeyi amaçlayan etik-politik bir öneridir (Fuller, 2003:10).

1980 ve 2000 arasındaki iç savaş dönemi, Peru toplumunda radikal değişimlerin gerekliliğini daha da kesinleştirmiştir. Yaklaşık 70.000 Perulu'nun öldürüldüğü tahmin ediliyor ve iç savaştan etkilenen bölgeler '(...) siyasi ve ekonomik güç bakımından ötekileştirilmiş olanlardı ve yerli kırsal nüfus da başlıca kurban olmuştu' (**Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003**).

Her alanda kurumsal değişiklikler öneren yeni kültürlerarasılık söylemi, bazı yerlerde ve projelerde eğitim sistemine de girmiştir. Bütüncül bir devlet politikasının parçası olmasa da, öğretmen yetiştirme programlarında gözlemlenen somut değişikliklere, eğitimin ve devlet politikalarının sömürgecilik-sonrası eleştiriyi kendi stratejilerine katmış olmalarına bakarak, bu kavramın taşıdığı potansiyeli incelemek mümkündür.

Çiftidilli eğitim 1952'den beri Peru'da resmi olarak var, ancak gerçekte ihtiyacın yaklaşık %10'unundan fazla olamaz (Trapnell & Neira, 2006: 267). Bu da demek oluyor ki, yerli öğrencilerin %90'ı hala kendi dillerini veya kültürlerini içermeyen bir eğitim alıyorlar. Ayrıca resmi KÇE öğretmen eğitimi ülkede hala çok sınırlı. Eğitim Bakanlığı çiftidilli eğitim için öğretmen yetiştirme planları geliştirmektedir ancak gerçek anlamda azınlıklar için anadili temelli eğitimi geliştiren, uygulayan, deneysel projeleri finanse eden, STK'lar, üniversiteler ve araştırma merkezleri olmuştur (Trapnell & Neira, 2006:269). KÇE'nin bağlı olduğu şubenin kırsal eğitim şubesiyle birleştirilmesi, Eğitim Bakanlığı'nın KÇE'ye karşı isteksiz tutumunu göstermişti.

KÇE politikaları uygulamaları, bütüncül bir devlet politikasınca desteklenmediği için hala çok zayıf. Elde edilen başarıların büyük bir çoğunluğu yerli örgütlerin kültürel ve dilsel hakları için vermiş oldukları savaş ve antropologların, dilbilimcilerin ve eğitimle uğraşan ulusal ve uluslararası STK'ların ısrarı sayesinde.

Öğretmen Eğitimi

2003 ile 2007 yılları arasında Peru'da yerli çiftidilli öğretmenler için hizmet-içi öğretmen yetiştirme programında (bundan sonra 'program' diyeceğim) çalıştım. Program, 1981'den beri yerel eğitim için Cusco ve civarında çalışan bir STK'nın bir parçasıydı. Quechua dili konuşan öğrencilerin çoğunlukta olduğu tam şehirleşmemiş bölge okullarda

çalışan öğretmenlere eğitim vermek için 1998’de kurulmuştu. 2002’den beri program kırsal bölge okullarındaki öğretmenleri de yetiştirmekte ve ben sadece bu bölgedeki deneyimime değineceğim.

Programın amacı kırsal bölgelerde çalışan çiftdilli öğretmenlere kültürlerarası ve çiftdilli eğitim yöntemlerini kazandırmaktır. Programın amacı temel olarak öğretmen yetiştirme olmakla birlikte, bazı okul ve eğitim materyalleri de hazırladığı da söylenebilir. Program her yıl KÇE’nin başka bir yönünü araştırmaktadır.

Yalnızca 50 öğretmen üç yıllık bir zamanın bir bölümünde programa katılabildiğinden, program küçük çaplıdır ancak kültürel olarak asimilasyoncu çiftdilli eğitim modelinden kültürleri canlandıran ve kabul eden bir modele evrildiğinden, oldukça ilginç bir deneyimdir.

Öğretmenler ve Okullar

Program iki dilin konuşulduğu kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlere eğitim vermektedir. Sürdürülebilirliği sağlamak için programa katılacak öğretmenler seçilirken çeşitli kıstaslar göz önünde bulundurulmaktadır. Kıstaslardan biri ‘okul ağlarıyla’ çalışıyor olmak. Peru’nun kırsal bölgelerindeki okulları, okul ağları biçiminde örgütlenmiştir: görece birbirine yakın olan okulların öğretmenleri ortak eğitim ihtiyaçları ve aktiviteleri de dâhil olmak üzere okullarında ortak bir program yürütmeye karar vermişlerdir ve geliştirme projeleri için de birlikte fonlara başvurmuşlardır. İdari açıdan her ağ, her yıl okulun yıllık planları, öğretmen eğitimi ihtiyaçları vs. ile ilgili bölgedeki Eğitim Bakanlığı şubesine rapor sunmak zorundadır.

Son iki proje döneminde program, birtakım avantajlarından dolayı gönüllü öğretmenler yerine öğretmen ağlarıyla çalışmaya karar verdi. Kursa katılmayı seçtikleri için gönüllü öğretmenlerle çalışmak motivasyon garantisi veriyordu ancak okuldaki diğer öğretmenler veya müdür, öğretmenin fikirlerine ve yöntemlerine karşı çıkabiliyordu. Ağlarla çalışmak ise, tam tersine, bir okuldaki bütün öğretmenlerle ve anaokullarından orta öğretime kadar eğitimin her seviyesinde çalışmak anlamına gelmektedir. Böylelikle bütün öğretmenleri belli bir eğitim planında görevlendirmek daha kolay olabilmekte ve üstelik görece daha küçük bir alanda çalışılmış olmaktadır. Bu da, okul ziyaretlerini, yerel cemaatlerle ve Eğitim Bakanlığı şubeleriyle eşgüdümlüğü ve işbirliğini

kolaylaştırmaktadır. Son olarak, ağlarla çalışmak öğretmenlere ortak bir eğitim ve dil politikasını tartışıp okullarda uygulama imkânı sağlamakta ki, bu da ağın amaçlarının bir parçasıdır.

Okulların Özellikleri

Program anaokulu, ilk ve orta öğretim okulları öğretmenleriyle çalışmaktadır.

Peru'daki anaokulları 3 ile 6 yaş arası çocukları kapsar. Zorunlu olmasa da, bu yaştaki çocuklarını anaokullarına gönderen ailelerin sayısı gittikçe artmaktadır. Köylerde, yeterli çocuk sayısına ulaşamadığından, anaokullarının kurulamadığı yerlerde alternatif gayri resmi anaokulu eğitimi verilmektedir. Anaokullarında öğretmenler profesyonel olmak zorundayken, gayri resmi anaokullarında çalışanlar genellikle orta öğretimi bitirmiş ve belki biraz eğitim almış köylülerdir.

Peru'da ilköğretim birinci sınıftan altıncı sınıfa kadardır. Programın birlikte çalıştığı okullarda, birden altıya kadar bütün sınıflar veya bazı daha küçük okullarda sadece birden dörde kadar bütün sınıflar için öğretmen sayısı bir ile üç arasında değişmektedir. Sadece daha büyük köyler ve bölge başkent okullarında bütün sınıflar için yeterli öğretmen vardır ve yalnızca bölge başkent okullarında öğretmenlik yükümlülüğü olmayan okul müdürleri mevcuttur.

Kırsal bölge okullarının %90'ının veya Peru'daki devlet ilköğretim okullarının %75'inin temel özelliği, her sınıf için birden az öğretmenin oluşudur (Cordero, Contreras, Ames, Dippo, Durán, Alsop, Fynbo, Sánchez, Gonzales ve Garcia 2005:832) ancak anaokul öğretmen eğitiminde bu gerçekliği göz önünde tutan yöntemler ve sınıf düzenlemeleri yoktur.

Orta öğretim ise 7. sınıftan 11. sınıfa kadardır. Kırsal bölgelerde orta öğretim okulları genelde bölge başkentlerindedir. Büyük köylerde birkaç tane okul olabilmekte, ancak orta öğretimin ancak ilk sınıfları okutulmaktadır. Orta öğretim okullarının uzaklığı, ebeveynlerin çocuklarını okula gönderip göndermeyeceklerini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Orta öğretim okulları genelde o kadar uzak olurlar ki, çocukların aynı gün içerisinde okula gidip dönmeleri imkânsız olur. Bu yüzden çocukları orta öğretim okullarına göndermek, barınma, yiyecek ve ulaşım için ekstra maliyet anlamına gelir.

Öğretmenlerin Özellikleri

Köydeki anaokulu öğretmenlerinin dışındaki bütün öğretmenler eğitim görmüştür. Çiftdilli öğrencilerle çalışıyor olsalar da, programa başladıklarında neredeyse hiçbiri çiftdilli eğitim konusunda resmi eğitim almış değildir. Ama çoğu Quechua ve İspanyolca'yı çok iyi bilirler ve çocukluklarında veya gençliklerinde kırsal bölgelerde yaşamışlardır. Program dilsel ve kültürel canlandırma stratejilerini uygulamaya başladığında bu gerçek büyük önem kazanmıştır.

Eğitimli öğretmenler ile alternatif anaokulu programlarında ders veren köylüler arasında dilsel ve kültürel duyarlılık açısından ilginç bir farklılık görülmektedir. Köy öğretmenleri kültürlerarası yaklaşıma daha iyi tepki vermektedirler. Bu farklılığı, bir anaokulu öğretmenin geliştirdiği ve bağlama uygun olduğu varsayılan öğretmenlik kılavuzunun faydasıyla ilgili olarak köy anaokullarındaki yerli öğretmenlerle mülakat yapan Trapnell de (2005) gözlemlemiştir. Gayri resmi anaokullarında çalışan köy kadınları, kılavuzun yerli öğretme stratejilerine uygun olmadığını ve çocukları sıktığını sistematik bir biçimde göstermişlerdir.

Birkaç istisna dışında bütün öğretmenler bölgenin en büyük şehri olan Cusco'da yaşamaktalar. Bu yüzden öğretmenlerin çoğu, çalıştıkları köyler Cusco'dan uzak olduğu için, hafta boyunca, hatta bazen bir ay boyunca okullarında kalmak zorunda kalırlar. Öğretmenler okullarda genellikle yoksul yaşam koşulları içerisinde yaşamaktalar ve kendilerinin kitap, harita, fotokopi gibi sıradan okul malzemelerine erişimleri oldukça sınırlıdır. Öte yandan öğretmen yetiştirme deneyimi göstermiştir ki, öğretmenlerin köylerde çok zaman geçirmeleri önemli avantajlar da sağlamaktadır.

Çiftdilli Eğitim Modeli

Program tarafından önerilen çiftdilli eğitim modeli, bakanlığın tavsiyeleri ve modelleri ile bölgedeki öteki öğretmen yetiştirme programlarını takip etmektedir. Esasen, ilköğretimin altıncı sınıfına kadar eğitim dili, yerli dili Quechua'dır ancak gittikçe artan bir zaman dilimi de, ikinci dil ve eğitim dili olarak İspanyolca'yı öğretmek için ayrılmıştır.

Program, Quechuanın ortaöğretimde de eğitim dili olarak kullanılmasını önermektedir. Ancak eğitim dili olarak öğrencilerin

anadilinin kullanılması gerekliliği konusunda öğretmenleri ikna etmek çok zordur. İlköğretimin altıncı sınıfında bile öğretmenler Quechuanın eğitim dili olmasını kabul etmemekte ve çoğunlukla dili, programın önerdiğinden daha az kullanmaktalar.

Tablo 11.1 programa katılan okullara önerilen dil eğitimini göstermektedir.

İkinci Dil Olarak İspanyolca

Eğitim Bakanlığı, ikinci dil olarak İspanyolca için öğretmenlerin kullandığı ve ayrıca öğretmen eğitiminde de kullanılacak ayrıntılı kılavuzlar hazırlamıştır. Kılavuzlar iletişimsel yaklaşıma dayanmaktadır. Bu kılavuzlar, iletişimsel amaçları, öğrenilecek kelime ve ifadeleri ve ayrıca iletişim kurulacak durumlar için temel dilbilgisi özelliklerini gösterir.

Program ikinci dil olarak İspanyolca derslerine, iletişimsel yaklaşımın yanı sıra, hak-temelli yaklaşım da geliştirmiştir. İspanyolca sömürge dilidir ve gerçek hayatta bu dilin çoğu kullanımı ne dostçadır ne de eşitlik ilkesini barındırır. Genellikle bir ayrımcılık aracıdır. Bu yüzden öğrencilerin, ayrımcı davranışlara karşı koymak ve yanıt vermek için hazırlıklı olma fırsatı olmalıdır.

Tablo 11.1 KÇE öğretmen yetiştirme programının önerdiği çiftdilli eğitim

Yıl	Dil dersleri: Quechua, İspanyolca ve İngilizce	Öğretme ve öğrenme dili
Anaokulu	İspanyolca ikinci dil olarak günde 20 dakika öğretilir (sadece konuşma)	Quechua
İlköğretim birinci ve ikinci sınıflar	Quechua konu içerisinde ‘ Entegre İletişim ’ dili olarak öğretilir. İspanyolca ikinci dil olarak 30-60 dakika arası öğretilir (sadece konuşma)	Çocuklar okuma-yazma becerilerini Quechua ile öğrenir. Müfredatın geri kalanı da Quechua ile öğretilir.
İlköğretim üçüncü ve dördüncü sınıflar	Quechua konu içerisinde ‘ Entegre İletişim ’ dili olarak öğretilir. İspanyolca ikinci dil olarak iki gün boyunca (hem konuşma hem yazma) öğretilir	Yeni konular Quechua ile öğretilir. İyi bilinen konular ise ikinci dil olarak İspanyolca derslerine eklenerek verilebilir.

İlköğretim beşinci ve altıncı sınıflar	Quechua konu içerisinde ‘ Entegre İletişim ’ dili olarak öğretilir. İspanyolca ikinci dil olarak iki tam ve bir yarım gün boyunca (hem konuşma hem yazma) öğretilir.	Yeni konular tercihen Quechua ile öğretilir, ama ikinci dil olarak İspanyolca derslerine de eklenebilir.
Orta öğretim	Programın bir tavsiyesi yok. Quechua genellikle ders olarak öğretilmez, sadece okul dışında, ki orada haftada iki saat (İngilizce derslerinin yerini alarak) öğretilir. İspanyolca ders olarak (ikinci dil öğretimi metodolojisi olmaksızın) öğretilir	İspanyolca öğretme ve öğrenme dili olarak kullanılır. Program, en azından karmaşık akademik kavramları açıklarken Quechuanın sözlü iletişim aracı olarak kullanılmasını önerir.

Aşağıda ikinci dil olarak İspanyolca öğretiminin iki okul tarafından nasıl planlandığı gösterilmiştir.

- (1) Dört sınıflı ve tek öğretmenli okulda öğretmen ‘İspanyolca günleri’nde öğrencileri İspanyolcaya döndürmede güçlük yaşamıştır. Özellikle en küçük öğrenciler utangaçlardı ve genellikle derse katılmıyorlardı. Sadece bir sınıfı olduğundan, öğretmen kendi odasını İspanyolca dili sınıfına çevirmeye karar vermişti. Öğrencilerle birlikte gerçek hayattaki iletişim durumlarına dair nesnelerle bir sahne oluşturmuştu. ‘Yerel bakkalda alışveriş yapmak’ ya da ‘Otobüsle Cusco’ya gitmek’ gibi durumlar canlandırılmıştı. Sonuç olarak birinci sınıf öğrencileri bile, söz konusu durumlar tanıdık geldiğinden, derse aktif olarak katılıyor ve pasif haldeki kelimelerini kullanılır hale getiriyorlardı.
- (2) Altı sınıflı ve üç öğretmenli okulda, öğretmenler aynı sınıftaki öğrencilerin farklı İspanyolca seviyelerinden şikâyet etmekteydi. Bu yüzden, öğrencileri sınıflara göre değil de, İspanyolca yeterliliklerine göre gruplandırmaya karar verdiler. Birkaç ay içerisinde, doğru seviyeye konulduklarında öğrencilerin daha çok İspanyolca öğrenebildikleri anlaşıldı.

Öğretme ve Öğrenme Dili Olarak Quechua

Çoğu Quechuayı akıcı bir biçimde konuştukları için, öğretmenler genellikle öğretme ve öğrenme dili olarak İspanyolcadan Quechuaya geçme konusunda isteksiz değiller. Ancak yine de programın üzerinde durduğu çeşitli sorunları belirlediler.

Yazılı Quechua ve Quechua Dilbilgisi

Birçok öğretmen Quechua konuşabilse de, tekdilli İspanyolca eğitimden geçtiklerinden, resmi olarak yazım ve sözdizimi kurallarını bilmemekteler. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilere okuma-yazma öğretmek zorunda olduğundan, yanlış imla ve sözdizimi kullanmak konusunda kaygılı.

Quechua alfabesi ve yazımıyla ilgili üç-sesli ve beş-sesli grupları olarak bilinen iki ayrı uzman grubu arasında devam eden tartışmadan dolayı kaygıları daha da karmaşıklaşmakta. Üç-sesli grubu, birtakım dilbilimciler, Quechua uzmanları ve Quechua konuşanlarla birlikte Peru'daki bütün Quechua lehçeleri için ortak bir Quechua alfabesi ve imlayı kabul etmiş olan Eğitim Bakanlığı'nı da kapsar. Beş-sesli grubu ise farklı yazımlarda görülen lehçe çeşitliliğini savunan '**Academia Mayor de la Lengua Quechua'nın** temsil ettiği gruptur.

Program Eğitim Bakanlığı'nın tutumunu takip ediyor olsa da, birçok öğretmen Academia'ya üye ve bu yüzden öbür tarafı savunmaktadır. Ancak bu durumda bile, eğitim oturumlarındaki tartışmalar diğer hocaların da Quechua dilinin belli özellikleri konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilir.

Akademik İçeriğin İspanyolcadan Quechuaya Çevrilmesi ve Quechuada Akademik Metin Hazırlamak

Eğitim Bakanlığı, bütün sınıflar ve müfredatın dört bölümü için, bütün okullara dağıtılan ders ve alıştırma kitapları hazırlamıştır. Ancak bu materyaller İspanyolca dilinde hazırlanmıştır. Bakanlık, bazı yerli dillerde kitaplar hazırlamaya başlamış olsa bile, çok fazla uydurma kelime ve alışılmamış cümle yapıları kullanıldığı için sıklıkla öğretmenler tarafından eleştirilir. Bazı öğretmenler materyalleri tümünden reddederken, kimisi belli bölümleri kullanır.

KÇE'deki programlar temel olarak hem yerli dillerde hem de ikinci dil olarak İspanyolcanın öğrenilmesi için ders materyalleri hazırlama sürecinde yer almıştır. Cusco'da STK'lar mümkün olduğunca fazla okulun faydalanması için kendi materyallerini değiş tokuş etmekteler. Ayrıca KÇE ağı da, öğretmenlerin ve diğer ilgili insanların KÇE için nelerin kullanımda olduğunu görebilmeleri için mevcut materyallerin listesini oluşturma kararı almıştır.

KÇE için eğitim materyalleri giderek artıyor olsa bile, ne bütün müfredatı ne de bütün sınıfları kapsayabilmektedir. Özellikle soyut kavramlar için şimdiye kadar çok az şey yapılabilmektedir. Birçok akademik terim Quechua dilinde henüz mevcut değildir, bu yüzden 'hücre,' 'atom,' 'atmosfer' gibi kelimelerin türetilmesi gerekmektedir. Matematiksel terminoloji türetilmiştir ancak sosyal ve fen bilimleri terminolojileri için aynı şey söylenemez. Özellikle orta öğretimde bu durum gittikçe büyüyen bir sorundur.

Üzerinde mutabık kalınmış terimler yoksa, program genelde öğretmenlere terimleri İspanyolcadan almaları ama kavramı Quechua dilinde anlatmalarını önerir. 'Hücre' kelimesi değil de kavramın kendisi öğrenciler için önemli olduğundan, program öğretmenlere kendi cümleleri ile kavramı açıklamalarını ve örnek vermek ve kavramı anlamlı bir biçimde detaylandırmak konusunda rahat olmalarını tavsiye eder. Bu belki de yerli dillerin öğretme ve öğrenme dili olarak kabul edilmesinin bir yoludur.

Akademik Bilginin Tarafsızlığını Sorgulamak

Yerli diller bir akademik dili olmak zorunda mıdır sorusu ise oldukça farklı bir sorudur. Bu durum, çiftdilli ve kültürlerarası eğitimin amacını tartışırken, sömürgecilik-sonrası teori ve analizin önemini düşündürür. Ancak bu sadece 'teknik' olarak 'hücre' veya 'atmosfere' en uygun yerli kelimeyi bulmak olarak anlaşılamaz. Tam tersine, akademik bilgi, mantık ve 'doğruların' yerli dile girmesinin iyi olduğu düşüncesinin ideolojik çıkarımlarını tartışılmalıdır.

Yerli halklar, antropologlar ve diğerleri bu gerçeği sorguladılar ancak onların bu çabaları 'etno-akademi,' örneğin etno-matematik, etno-biyoloji, etno-tıp, etno-astronomi olarak damgalandı. Ama neden bazı bilgiler 'etnik' olarak sınıflandırılırken diğerleri 'saf matematik' örneğinde olduğu gibi 'saf' bilgi oluyor?

Bu sıralar belli bir çalışma sahasının (biyoloji veya astronomi gibi) batılı olmayan 'geleneksel' bir toplumun bakış açısı ve bilgisiyle çalışıldığını göstermek için 'etno' kelimesi oldukça liberal bir şekilde kullanılıyor. (Urton, 2003:21)

Batılı olmayan bilgiyi 'geleneksel' veya 'yerli bilgeliği' olarak tanımlamak, zamansal ve mekânsal olarak bir durağanlık durumu ifade

etmektedir. Aynı zamanda ‘soyut,’ ‘tarafsız,’ ‘saf bilim’ veya ‘evrensel bilgi’ gibi sözcükler de bütün bilgilerin *birileri tarafından, tarihte belli bir zamanda ve belli bir yerde* üretildiği gerçeğini saklamaktadır. Akademik bilgiyi zamansız ve mekânsız olarak tanımlarken Batılı bilim insanları kendi felsefi temellerini gizlemeye çalışırlar (Urton, 2003:21).

‘[B]ilginin “tarihi” jeo-tarihsel, jeo-politik ve jeo-kültürel olarak belirlenmiştir; bir değeri, rengi ve “kökeni” vardır’ (Walsh, 2004:2). Bu yüzden, yerli epistemolojiler, felsefeler ve ‘bilim yapma’ yolları Batılı bilim insanlarınca sorgulandığında ve ‘yerel bilgelik’ veya ‘etno-bilimlere’ indirgendiğinde, aslında sömürgeci ve yeni sömürgeci iktidar ilişkileri tekrar üretilmiş olmaktadır. Bu tutum bilginin sömürgeleştirilmesidir. Batılı akademik bilgiye erişim ‘modern dünyaya’ ve ‘ilerlemeye’ erişmek olarak sunulurken, bu da, sonuç olarak sömürgeciliğin bağlarını yeniden üretmek anlamına gelir.

Bilginin sömürgeleştirilmesini yıkmak için Walsh ‘epistemik kültürlerarasılığın’ inşa edilmesini önerir:

(...) Batılı ve Batılı olmayan yerlilerin ve ayrıca siyahların bilgilerini (hem geçmişteki hem de şimdiki teorilerini ve tecrübelerini) içeren ve tartışan yeni epistemolojik çerçevelerin inşası, bu tür bilgilerin sunulduğu iktidarın sömürgeciliği ile mücadele etmenin gerekliliğini daima esas kılar . (Walsh, 2004:4)

Makalesinde Walsh, programın öğretmen eğitimi oturumlarında geri bildirim aracı olarak kullanıldığı üç adım sunar:

- Bilginin bir değeri, rengi, toplumsal cinsiyeti ve kökeni olduğu bilinmelidir ve bu yüzden düşündüğünüz yer önemlidir.
- Geçmiş bilgileri gözden geçirmek, yeniden değerlendirmek ve uygulamak; ancak aynı zamanda onları, ‘bilgi’ yerine ‘atadan kalma bilgelige’ indirgemeye çalışan geçiciliği ve yerelliği sorgulamak.
- Bilgiler birbirlerine sadece öbek öbek bağlı, kesin tanımlanmış kapalı varlıklar olarak görülmemeli, tam tersine fikri müdahalenin yeni safhalarının eleştirel katkıları olarak görülmelidir (Amatway Wasi in Walsh, 2004:6).

Yerli Kozmolojiye Dayanan Müfredat

Programın, Walsh'ın önerdiği biçimde epistemik kültürlerarasılıkla çalışma yollarından biri, And yerli bilgisinin (ve bu bilgiyi taşıyanların) statüsünü güçlendirmek, onu ders müfredatına koymak ve ona 'evrensel' Batılı veya Perulu egemen söylemlere dayanan bilgilerin statüsünü vermektir.

Prensipte, ulusal müfredatın farklılaşmasına izin verildiği için, bu görece kolay yapılabilir. Öğretmenler, okullar veya bölgeler, yerel şartları ve bağlamı içerik ve yöntem olarak dikkate alarak ulusal müfredatı yeniden oluşturabilir. Ancak pratikte, ulusal müfredatın farklılaştırılması işi, birçok öğretmen-eğitimi oturumunda tartışılmayı gerektirdi. Öğretmenler analitik yetenekler geliştirmek, Quechua kozmolojisi hakkında bildiklerini gözden geçirmek, genellikle küçük gördükleri veya kendilerini özdeşleştirmedikleri yerel nüfus hakkındaki görüşlerini değiştirmek zorunda kaldılar ve ayrıca pratikle uygulanacak yeni stratejiler geliştirme ihtiyacı hissettiler.

2003-2006 yılları arasında bu konuyla ilgili öğretmen eğitimi oturumları şu meseleler üzerinde durdu: bilginin jeo-politiği; neden And'ın kozmolojisini bilmeliyiz?; 'yaşam kalitesi' yerli insanlar için ne demektir?; And'ın kozmolojisi öğrencilerimizin düşünce biçimlerinin bir parçasıdır; öğretmenler de ayrıca And'ın kozmolojisinin 'bilenleri'dir; yerli kavramlar nasıl düzeltilir; And kozmolojisinde matematiksel düşünce; okuma-yazmayı kültüre uygun bir biçimde öğretmek; müfredat farklılaştırılması ve okul dönemlerinin ve sınıflarının topluluk takvimlerine göre planlanması.

Öğretmen eğitimi oturumları dışında, 2005'te öğretmenler özel bir projeye davet edildiler; onlardan şu koşullara uyarak bir okul projesi planlamaları ve uygulamaları istendi: proje topluluk takvimini kullanmalı ve yerel (temel olarak tarımsal) bir aktiviteye dayanmalı; öğrenciler yerel aktivitelerin katılımcıları olmaları ve topluluk üyeleri, öğretmenler ve bilgi insanları olarak projeye dâhil edilmeli.

Her katılımcı öğretmene, süreci ve ana aktiviteleri belgelemeleri için birer kamera verildi. Sonrasında, topluluktan fotoğraflar hakkında yorum yapmaları ve fotoğraflarda gördüklerini yorumlamaları istendi. Bu projeler 2006 yılında yayınlandı (Asociación Pukllasunchis, 2006).

Bölgedeki diğer öğretmenlere topluluk takvimlerine dayanarak derslerin ve projelerin nasıl planladıkları konusunda fikir verdi. Okullar için eğitim materyalleri olarak videolar hazırlamak amacıyla bazı projeler yıl boyunca filme alındı. Son olarak, öğretmenlerin projelerinden öğrenilen bilgiler, öğretmenler, öğrenciler ve ilgili insanlar için etkileşimli CD olarak hazırlandı. 2006/2007’de bir grup gönüllü öğretmen, biyo-çeşitlilik, yerli kozmolojiler ve bir kurum olarak okul arasındaki ilişkiler hakkında, tatil dönemlerinde yoğun eğitim aldılar. Topluluk üyeleri onlara tarımsal çeşitlilik ve topluluk takviminin yanı sıra başka şeyler de öğrettiler.

Öğretmenler, okulda yerli düşünme biçimlerini tartışmaya açtıklarında, sıklıkla müfredata bağlı kalmıyorlar; yöntem, eğitim materyalleri, okul adetleri, dil kullanımı ve hatta okuldaki kıyafetler gibi okulun başka yönlerini de yeniden tanımlamaya başlıyorlar.

Okul ve Topluluk Arasındaki İlişkiyi Yeniden Tanımlamak

Programa katıldıkları zaman öğretmenler, ‘gelişme,’ ‘yaşam kalitesi,’ ‘ilerleme’ gibi konular hakkındaki özel düşünceleri de dâhil olmak üzere genellikle meslekleri, okulları ve ulusal müfredatlarıyla özdeşleştirildiler. Bazısı benzer koşullar ve bağlamlarda yetişmiş olmalarına rağmen, öğretmenlerin çoğu - tahmin edileceği üzere - kendilerini bir etnik grupla veya içinde yaşadıkları toplumlarla özdeşleştirmediler.

Bu yüzden, programın amacı üç boyutluydu: Yaşamları boyunca maruz kaldıkları ayrımcılık ve ‘iyi hayat’ hakkındaki Batılı düşünceye alternatif olmadığından, Quechuayı ve kırsal kimliklerini terk ettikleri için, çoğu öğretmenin kimliğini geri vermek; okulu topluluğun bir parçası yaparak ve okulun topluluktaki ve genel olarak toplumdaki rolünü yeniden tanımlayarak topluluk-okul ilişkisini yeniden kurmak; öğretmenleri topluluk yaşantısına aktif olarak katmak ve istedikleri okul türünü oluşturmaları için topluluğa alan yaratmak; topluluğun diğer kamu alanlarına da eşit şartlarda katılımını sağlamak.

Okulun toplum ve yerli halk için rolüyle ilgili konuları ele alan eğitim oturumları, örneğin; toplumda okullaşmanın amacı; yerli köy okullarında eğitim öğretim dillerinin sömürgecilik tarihi; öğretmenlerin topluluk ve öğrenci algısı; iskay yachay (‘her iki bilgi’); okulda kültürel ve dilsel ayrımcılık; sınıftaki ayrımcılık gibi meseleleri kapsadı.

Eğitim oturumları dışında, bir orta öğretim okulunda, okulun amaçlarını ve böylelikle okul müfredatını, yapısını ve öğretilecek konuları öğretmenlerin ve köylülerin birlikte tanımladıkları pilot bir projeye de başlandı. En önemli değişiklik, öğretmenlerin ve köylülerin, yüksek eğitimi tek ilham kaynağı olarak görmeyi bırakıp, yerel gelişmeleri ve iş yollarını, ‘anne-babamız gibi yokluk içinde devam etmek’ olarak değil, bölgenin potansiyeli olarak tanımlamaları oldu.

Radyo programları, öğretmenlerle köylülerin hazırladıkları videolar ve eğitimin tartışıldığı yıllık bir konferans, özellikle eğitimde toplulukların sesini ve katılımını kuvvetlendirmeye çalışan diğer girişimlerdir.

2006’da öğretmenlerle köylüler birlikte, topluluğu, gelişme fırsatlarını veya problemlerini tanıttıkları yarım saatlik bir radyo programı yaptılar. Programlar hem Quechua hem İspanyolcadı ve yerel bölgede yayımlandı. 2007’de köylülerin yerel televizyonda yayımlanacak videolar hazırlama fırsatı buldukları başka bir gelişme, bu süreci izledi.

Yerelde eğitimi daha çok görünen bir mevzu haline getirmek için, program 2006 yılında eyalet başkentinde iki günlük bir konferans düzenlemeye karar verdi. Sürekliliği sağlamak için, STK’lar dahil olsun olmasın, yıldan yıla düzenlenebilecek bir konferans modeli geliştirmeyi amaçladıklarından, konferans STK’ların çok az yardımıyla, yerel yetkililerle düzenlenmişti. Konferansın amacı, okul ve eğitimin rolüyle ilgili yerli nüfusun düşüncelerini görünür kılmak; okulun genel olarak toplum ve özellikle yerli halklar için rolünü tartışmak; devam eden adem-i merkeziyetçilik sürecini güçlendirmek ve öğretmenlere dışarıdaki eğitim uzmanları kadar yeterli olma fırsatı sunmaktı.

Konferansın başlığı ‘İki bilgiyi bir araya getirmek. KÇE’nin Zorlukları ve Olasılıkları’ idi. Başlık, Batı ve And bilgi sistemini ve bunların bir araya getirilmesini ima ediyordu. İlk gün haklar ve vatandaşlık, ikinci gün ise okulun toplumdaki rolü üzerinde duruldu.

Konferanstan önce, yerel nüfusun, daha iyi bir eğitim için talep ve dileklerini toplamak amacıyla eyaletteki bütün bölgelerde atölye çalışmaları yapıldı. Her bölge, konferansa temsilci göndermeye davet edildi.

Ayrıca bütün bölgelerden öğretmenler, konferansın farklı başlıklarında deneyimlerini anlatan tebliğler sunmaya çağrıldı. Tebliğ sunan

öğretmenlerin, konunun ulusal ve uluslararası ‘uzmanlarıyla’ aynı konumda olmalarını sağlamak program için çok önemliydi.

Konferans, bölge başkenti Cusco’da değil, bir eyalet başkentinde düzenlendi. Bunun amacı, egemen sosyal ve siyasal aktörler isterlerse, adem-i merkezîyetçiliğin bir gerçek olabileceğini göstermekti. Quechuanın konumunu güçlendirmek için, öğretmenlerin sunduğu tebliğler de dâhil olmak üzere, konferans mümkün olduğunca Quechua dilinde yapıldı.

Konferansın yerel geleneklere uygun olması amacıyla yerel bir şaman⁴ bir açılış seremonisi yaptı, yerli kadınlar yemekler hazırladı ve gece programı, tıpkı farklı toplulukların veya bölgelerin özel olaylarda yaptıkları türden tipik bir dans toplantısı oldu. 300’den fazla öğretmen ve köylü katıldı konferansa. Konferans 2007’de tekrarlandı ki, bu, başarı ve sürekliliği gösterir.

Adem-i Merkezîyetçilik Potansiyeli

Yukarıda anlatılan stratejilerin ardından siyasi adımlar gelmeseydi, bunlar sadece kişisel anlatılar olarak kalırdı. Eğitim sistemi, katılımcılığı ve KÇE doğrultusunda bölgesel eğitim politikalarını etkileme potansiyelini ortaya çıkaran ulusal adem-i merkezîyetçilik stratejisinin bir parçasıdır.

Peru’daki tüm bölgelerden ‘Bölgesel Eğitim Projesi’ (BEP) hazırlamaları istendi. Cusco’da BEP’in oluşturulmasını gözlemleme ve buna kısmen katılma fırsatı buldum. 2005 yılının sonunda birçok KÇE STK’ları, BEP’in oluşturulduğu, düzenli olarak yapılan toplantılara katılmışlardı. Çalışma sonuç belgesi, mevcudiyetlerine rağmen, ne bölgenin kültürel ve dilsel çeşitliliğini ne de KÇE’nin rolünü yansıtmıştı. Muhtemelen KÇE’nin çalıştığı eğitim STK’ları başka işlerle meşguldü ve KÇE her zaman öğretmen yetiştirme programlarından insanlar göndermemişti.

BEP’te KÇE’yi stratejik bir konu olarak kabul ettirmek için KÇE ile ilgili STK’lar ‘Cusco’da kültürlerarası çiftdilli eğitimi geliştirmek ve onaylamak’ amacıyla bir ağ oluşturdular.⁵ Ağın temsilcileri o günden beri BEP’in oluşturulma toplantılarına, sadece KÇE üzerinde yoğunlaşmak üzere gönderiliyorlar. Bir ağ olarak, KÇE STK’ları çalışma sonuç belgesini düzeltmek, bölgedeki dilsel ve kültürel çeşitliliği daha

görünür kılmak ve örneğin KÇE aracılığıyla uygun pedagojiyi sağlamak için yeterli statü elde ettiler.

Ağ, eğitim dışındaki konularda bölgesel politika oluşturma süreçlerinde yer aldı. Böylelikle, katılımcı iştirak ile, 2006'daki⁶ seçim tartışmalarında bütün partilerin çiftdillilik ve kültürlerarasılık mevzularını gündeme aldığı kamusal bir müzakere ortamının oluşmasını sağladı. Ayrıca, bölgesel gelişim programının hazırlanacağı bir kongrede kültürlerarasılık üzerine bir atölye çalışmasının yapılmasını ve bütün kongre boyunca Quechua ve İspanyolca eş zamanlı çeviri yapılmasını sağlamış oldu.⁷

Görüşler

Birçok çokdilli sömürgecilik-sonrası toplumda, çift veya çokdilli eğitim, anadilleri sömürge dili olmayan grupların eğitimlerini geliştirmek için kullanılmaya başlandı. Çiftdilli eğitim modelini seçmek, çoğu zaman, sadece dil pedogojisi teorilerine değil, politika üretenlerin, nüfusun nasıl eğitim göreceğiyle ilgili düşüncelerine de bağlıdır.

Kültürlerarasılık kavramı çiftdilli eğitim tartışmasına taşındığında, birçok soru gündeme gelir: çiftdilli eğitim sadece kültürel etkileşim sürecinde bir araç mı, yoksa çokkültürlü devlete ve kültürlerarası vatandaşlığa giden bir yol mu? Eğer öyleyse, bunu gerçekleştirmek için toplumun başka hangi yönlerinin ıslah edilmesi gerekir? Kültürlerarasılık kavramının sadece eğitimle ilgili olmadığı gayet açık olmakla birlikte, bu kavramın birçok sömürgecilik-sonrası toplumda sömürge koşullarının hala mevcut olduğu tartışmasını yeniden açma potansiyeli vardır.

Bu nedenle çiftdilli eğitim, sömürgeciliğin sosyal yapılarıyla kendiliğinden bir kopuş getirecek değildir. Tam tersine, Peru tarihi 1950'lerden bugüne çiftdilli eğitimin, yerli nüfusu, egemen siyasi, ekonomik ve sosyal düzene asimile etme işlevi gördüğünü gösterir. 1970'lerde yerli kuruluşların kültürlerarasılık kavramını ortaya çıkarması çok önemlidir. Bununla birlikte, öğretme tekniklerinde, eğitim materyallerinde ve müfredat içeriklerinde kültürün göz ardı edilmesi ve resmi okulların sömürge iktidar ilişkilerini nasıl yeniden ürettikleri gibi mevzular üzerinde yoğunlaşma imkânı doğmuştur. Böylece kültürlerarasılık talebinin dikkate alındığı etik-politik bir proje ancak son zamanlarda bütün Latin Amerika'da yürütülmüştür.

KÇE temsilcileri, nasıl kültürlerarası bir toplum yaratılacağını göstermede önemli bir rol oynayabilirler. Peru örneğinde, adem-i merkeziyetçilik süreçleri, toplumdaki sivil ağlara, sadece eğitimde değil daha geniş bir alanda bölgesel siyasi gündemleri etkilemek için fırsat vermiş oldu.

Peru tarihi, KÇE temsilcilerinin uzun süreli bölgesel çözümler sağlamaları ve devletin eğitim politikalarını etkilemeleri için siyasi desteğin önemli bir araç olduğunu göstermiştir. Devletin mevcut KÇE politikaları, bu yüzden, bir yandan elitlerin yerli halkları ulusal projeye dâhil etme isteklerinin, öbür yandan da sivil toplumun ve yerli kuruluşların etkili oldukları eğitim mücadelelerinin ürünü olarak görülebilir.

Notlar

- 1 İspanyolca kaynakların çevirisi yazar tarafından yapılmıştır.
- 2 Proyecto 'royecto rurales cercanas a la ciudadp, Asociaciércanas a la ciudad
- 3 AIDSEP neredeyse tüm Amazon yerli kuruluşlarının bir araya gelmesinden oluşur ve bu nedenle de siyasi açıdan önemlidir.
- 4 Bir şamanın birçok işlevi vardır. Nasıl tedavi edeceğini ya da doğa, tanrılar ve insanlar arasında uyumu sağlamak için gerekli ritüelleri yapmayı bilir.
- 5 Comit ara la afirmacióra la afirmacillo de la EIB -Cusco.
- 6 2006'da başkanlık, meclis, bölgesel ve yerel seçimler vardı
- 7 Bu daha önce başka bir kongrede olmamıştı.

12. Bölüm

Kanada’da Yerli Dil-Temelli Çokdillileştirme Programı için Öğretmen Yetiştirme Aracılığıyla Dil Kaymasını Tersine Çevirmek

ANDREA BEAR NICHOLAS

Çevirmen: Gülseren Duman

Kanada Bağlamı

Yerli dil-temelli çokdillileştirme programı (*immersion*)* için öğretmen yetiştirme eğitimi Kanada’da ilk defa 2001 yılında, Fredericton, New Brunswick’te başlamıştır. Bu gelişme, birçok olayın ve imkânın ardından yaşanmıştır. Ancak daha çok, Doğu Kanada’nın Kıyı bölgelerindeki İlk Uluslar’ın dillerinin, Kanada’daki ve Batı dünyasındaki birçok yerli dil gibi yok olma tehlikesi taşıdığı ve muhtemelen yüzyılın sonunda var olamayacakları gerçeğiyle ortaya çıkan bir programdı (Canada, 1990). Söz konusu projenin ayrıntılarına girmeden önce, Kanada’daki yerli dil bağlamına ilişkin birtakım genel bilgileri sunmak faydalı olacaktır.

Kanada, Tove Skutnabb-Kangas’ın (2000:549-550), başka ülkelerin azınlık haklarına saygı duyulmasını talep ederken, ‘kendi ülkelerindeki azınlıkların aynı haklarını’ inkâr ettiklerinden, ‘dünyadaki çoğu dilsel ve kültürel soykırımın doğrudan veya dolaylı sorumluları’ olarak tanımladığı ‘Birinci Dünya’ ülkeleri bloğunun bir parçasıdır. İkiyüzlülüğü ve çifte standartı, Kanada’nın kendisini sürekli insan hakları şampiyonu olarak gösterip, Evrensel İnsan Hakları Belgelerinin yarısından ancak biraz fazlasını imzalamasından bellidir. Gerçekten de 2001 yılında, 52 adet uluslararası insan hakları belgesinin sadece 31 tanesini imzalayarak, Azerbeycan, Barbados, Belçika, Bolivya, İsviçre

* Immersion, sözcüğü ‘daldırma,’ anlamına geldiği gibi, eğitim alanında ‘yoğun pratik,’ ‘çokdillileştirme’ gibi anlamlara da gelmektedir. Bu bölümde, metnin ve yazarının amacına uygun olarak, sözcük ‘yerli dili temelli çokdillileştirme’ olarak çevrilmiştir. (ç.n.)

ve Uganda gibi ‘gözden ırak’ ülkelerin yanında yerini aldı (Skutnabb-Kangas, 2000:594, 556). 2007’de Birleşmiş Milletler Genel Meclisi’nde Yerli Halklar Hakları Bildirgesi’ne karşı oy kullanan sadece dört ülkeden biri olan (143 aleyhte ve 11 çekingen) Kanada, çifte standardını bir kez daha gösterdi. Aslında, Kanada sadece bildirgeye karşı oy kullanmakla kalmamış, aynı zamanda kabul edilmesini engellemek için de sıkı lobi faaliyetlerine girmiştir. Maalesef bu sadece yasal desteği heveslendiren bir insan hakları anlaşması olsa bile, Kanada’daki yerli halkların dilsel ve kültürel hakları, inkâr edilmeye devam edilecek demektir.

Sömürgeleştirmeden önce, Kanada’da, en büyüğü Algonquin olan 11 farklı dil ailesine ait 63 dil vardı. Bunlardan sadece üçü, 80,000 kişinin konuştuğu Cree, 23,000 kişinin konuştuğu Ojibva ve 29,000 kişinin konuştuğu İnuit bu yüzyılı atlabilecek kadar güçlüyken, 50’den daha az kişinin konuştuğu en az sekiz dilin durumu ciddiyetini koruyor (Norris, 2002). Geriye kalan dillerden çoğunu 1000’den az insan konuşmakta ve eğer durumu tersine çevirecek güçlü yeni stratejiler geliştirilmezse, bu dillerin dünyadan silineceği düşünülmektedir. İklim değişikliğindeki gibi, bu olayın sebepleri de çeşitli ve karmaşıktır ve sonuçları da katlanarak artmaktadır (Fettes, 1998; Krauss, 1992:4-10; Nettle & Romaine, 2000).

Kanada’da nüfus büyüklüğü ile dilsel gelecek birbiriyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, yukarıda bahsedilen üç Aborijin dili gibi, nüfusu en fazla olanlar en iyi durumdayken, nüfusu en az olan Han, Munsee veya Batı Abenaki gibi diller en keskin düşüşleri yaşamaktadır. Ancak büyüklük her zaman bir gösterge olmayabilir zira bir Iroquoian dili konuşan Mohawklar’ın nüfusu yaklaşık 40,000 olmasına rağmen, 2001 nüfus sayımına göre, sadece küçük bir kısmı, 425’i akıcı bir biçimde dillerini konuşabiliyor (Norris, 2002).¹ Şehir merkezlerine uzak veya yakın olma gibi etkenler de dilin yaşama şansı ile ilişkilidir. Örneğin, dilleri görece daha iyi durumda olan İlk Uluslar’ın çoğunluğu (Cree, Ojibva, İnuit) Kanada’nın Kuzey bölgelerinde, Güney’deki yoğun nüfuslu şehir merkezlerinden uzakta yaşarlar. Ancak herhangi bir kalıba uymayan etmenler de vardır. Mesela bazı diller, Mi’kmaq veya Malisset² gibi benim halkımın ve Wblastkwewiyik’in dilleri, dört yüzyıl boyunca Avrupalılarla sıkı temas içinde kalmış olmalarına rağmen bugün hala konuşuluyorlar, Mi’kmaq’ı 700’ün üzerinde, Malisset’i ise 1000’den az kişi konuşuyor.³ Öte yandan, Han, Tagish, Tahltan gibi diller, Avrupalılarla sadece bir yüz yıldır temas halinde olmalarına rağmen

neredeyse yok olmak üzereler (Aborijin Dilleri ve Kùltürleri İle İlgili Çalışma Grubu, 2005:34-36).

Yerli dillerinin durumlarını tespit etmenin bir yolu, bu dilleri konuşanların sayısını belirleyip süreç içerisinde bu sayıyı takip etmektir. Yerli İlişkileri Müdürlüğü'nün yaptığı bir çalışmaya göre, dört Aborijin insandan biri (%24) 2001 yılında bir Aborijin dili konuşuyordu ve bu oran 1996'da %29'du (Norris, 2002: 19).⁴ New Brunswick'te, kırk yıl önce yerli dil konuşan çocuk sayısında dikkate değer bir düşüş yaşandı; bu düşüş, federal hükümetin, İlk Uluslar'ın çocuklarının devlet okullarına dâhil edilmesini zorunlu kıldığı bir döneme (aslında 'zorunlu asimilasyona') denk geliyordu (Bear Nicholas, 1996). Yerli dillerini konuşan çocuk sayısındaki bu düşüşe insanlar genelde hayıflanıyor ve ancak aynı zamanda öyle bir hissiyat vardı ki, bu düşüş, dünyanın gidişatı ve hatta mantıklı hiç kimsenin karşı çıkamayacağı ilerlemenin bir işaretiydi. Daha eğitimli aileler, benim ve eşiminkiler dâhil, egemen toplum tarafından dilin damgalanması sebebiyle, bu dili öğrenmenin hiçbir işe yaramadığına ve çocuklara bunu öğretmeye çalışmanın, çocukların kafalarını karıştıracığına ve İngilizce öğrenmelerini ciddi bir biçimde etkileyeceğine pasif bir biçimde inanmaktaydı. Örneğin benim babam, yerlilere ayrılmış bölgede değil, Amerika tarafındaki, rezerv dışı, tuzak kurup avlanarak sürdürdüğü yaşamında dille daha geleneksel bir biçimde yetişmiş, fakat sonra, sekiz dokuz yaşlarında okula gitmek zorunda bırakılmış. Sonra da 1930'larda devlet okullarında öğretmen oldu ve anadilini ne kullandı ne de bizlere öğretti.

Aynı dönemde, ailelerin çocuklarını sadece-İngilizce konuşulan okullara göndermeleri hususundaki cezalandırıcı yasalara ve hapse girme riskine rağmen, yerli rezervindeki dilin durumu dikkat çekici bir biçimde daha iyiydi. Rezervdeki çoğu insan için bu gündüz okulu demekti, fakat bazıları için, çocuklarının konuştuıkları dil yüzünden kötü muamele gördüğü kilometrelerce ötedeki yatılı okullardı (Knockwood, 1992; Milloy, 1999). Yine de, yıllarca önce rezerv dışındaki ailemin başına gelenler, bugün, nesiller sonra rezervdeki insanların başına gelmeye devam etmektedir. Eşimin ailesindeki yaşlılar, dili hala akıcı bir biçimde konuşabiliyorlar fakat daha genç nesilden hiç kimsenin dillerini güzel ve akıcı konuştuğu söylenemez. Şimdiki tüm nesiller iyi eğitim görmüş, içlerinde bir hâkim, eski bir amir var ve birçoğu üniversite mezunu. Geçekten de bazıları, anadillerini çok iyi bilmelerine rağmen sadece İngilizce öğreten eğitimciler.

Bu nasıl oldu peki? Asimilasyoncu yasaların, yoğun beyin yıkama ve özellikle okuldaki eksiltici dil öğreniminin biriken etkisi, İngilizce'nin 'öldürücü' bir dil olarak, daha geniş bir sömürgecilik gerçekliğinin bir parçası şeklinde işlemesi bu sonucu doğurmuştur (Pakir, 1991). İşte biz İlk Uluslar'ın farklı derecelerde ve farklı yollarla bir araya gelip kendisine karşı mücadele ettiğimiz dünya genelindeki bu dilsel soykırım projesi, ele alınması zor meselelerden biri, ama bu durum sadece benim halkıma özgü de değil.

Kanada, İlk Uluslar'ın çocukları için açtığı yatılı okulların programını ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sorgulamaya başladı; ancak şiddetli asimilasyoncu amaçlarını değil, asimilasyonun neden yavaş başarıldığını sorguladı. Tecrit artık bir sorun olarak görülüyordu ve bu okulları diğer devlet okullarıyla bütünleştirmek ise bir çözümdü. 1947'den 1961 yılına kadar yatılı okullar teker teker kapanırken, devlet okullarına kaydolun İlk Uluslar'ın çocuklarının sayısı, hızlı bir şekilde 137'den 10,822'ye çıktı ve 1969'da İlk Uluslar'ın çocuklarının %60'ı artık devlet okullarına gidiyordu (Milloy, 1999:201, 208). Yukarıda anlatıldığı gibi, bu zorunlu asimilasyon politikası, İlk Uluslar'ın dillerine, özellikle New Brunswick gibi görece daha az çocuğun yatılı okula gittiği bölgelerde, şiddetli sonuçlar doğuran ikinci tür saldırıydı.

1960'larda, özellikle mali kaynaklarını hükümetin karşıladığı, asimilasyonu öneren bir çalışmanın sonuçları açıklandıktan sonra, yerli çocukları devlet okullarıyla bütünleştirerek asimile etme projesi açık bir politika haline geldi (Hawthorne, 1966). Ancak üç yıl sonra, hükümetin eğitim alanındaki bu birleştirme politikası siyasi olarak birleştirmeyi de hedeflediği zaman (Kanada, 1969), İlk Uluslar direnmeye başladı (Cardinal, 1970). Yeni asimilasyoncu politikaların eğitimle ilgili yönlerine cevap olarak, Ulusal Yerli Kardeşliği (1972), 'Yerli Eğitiminin Yerliler tarafından Denetlenmesi' (KEKD) başlıklı bir makale yayımladı. Eğitim yoluyla asimilasyonu reddetmek amacıyla çıkarılan makale, ironik bir biçimde, asimilasyon sürecini hızlandıran kapsamlı bir programı harekete geçirdi. Bu program, İlk Uluslar'ı kendi okullarında öğretmenlik yapmaları amacıyla eğitmeleri için ülkedeki üniversitelere fon sağladı. Dışarıdan bakıldığında, geçerli ve gerekli bir proje gibi görünüyordu ama gerçekte dillerini çok iyi bilen yerli insanları kırk yıl boyunca sadece İngilizce (Fransızca veya Quebecçe) öğretmeleri için yetiştirdi. Doğrusu, çoğu evlerine döndükten sonra kendi cemaatlerindeki çocuklara neredeyse sadece İngilizce eğitim

verdikleri için, bu program tüm öğretmen kadrolarına tekdillik fikrini aşılama hizmet etmiştir.

Sadece-İngilizce eğitim vererek bu öğretmenler, öğrencilere anadillerini sürdürmeleri veya anadillerinde uzman olabilmeleri konusunda ne destek ne de fırsat sunmuşlardır. Gerçekten de, sadece-İngilizce eğitim veren İlk Uluslar'ın öğretmenlerinin yarattığı model, dilsel soykırım aracı olan İngilizce'de eğitim veren, ama İlk Uluslar'dan olmayan öğretmenlerinkinden daha etkili olabilmektedir. Burada öğretmenlerin amaçlarını kötülemeye çalışmıyoruz, sadece, hâkim beyin yıkama yönteminin gücünü, ve bizlerin sessizce bu süreci kabul ederken bile, dillerimizin mahvolmaması için habersizce işbirliği yaptığımızı göstermeye çalışıyoruz (Herman & Chomsky, 1988).

20 yıl boyunca hiçkimse Kanada'daki bu öğretmen-yetiştirme programlarını eleştiremedi; ancak 1990'ların ortasında, bir İlk Ulus öğretmeni açıkça çıkıp, İlk Uluslar'dan öğretmenlerin kendi cemaatlerinde öğretmenlik yapmaya başladıklarından beri, bulunduğu bölgedeki yerli dillerin durumunun kötüleştiğini söyledi (King, 1995:8). Öyle görünüyor ki, şimdiki zarar, eskilerde yatılı okulların verdiği zarardan daha ciddi. Tabii ki, birçok öğretmen KEKD yöntemiyle yatılı okullarda yetiştigi ve yıllar boyunca sömürgeci eğitim süreciyle cemaatlere sadece-İngilizce'nin önceliği düşüncesi aşılandığına göre, yatılı okullar hala, İlk Uluslar'ın dillerinin azalmasında etkili bir faktördür. Örneğin, televizyonun yaygınlaşması, rezervdeki insanların gittikçe daha fazla yer değiştiriyor olması, ani düşüşü etkileyen diğer etmenlerdi. Yine de, dilsel soykırımda öğretmen yetiştirme programlarının rolüyle ilgili bu öğretmenin yaptığı suçlamalar da geçerliliğini koruyor.

Skutnabb-Kangas'ın (2000:318-365) kapsamlı çalışmaları sayesinde, egemen öğretim dilinin eğitimde dilsel soykırımı tam olarak nasıl başardığını biliyoruz. Sorun şu ki, yeterince insan bunu bilmiyor. Açıkcası, eğitimciler dâhil çoğumuz, hâlâ çiftdilliği yararsız gören ve modern dünyada kendi dillerimizin hiçbir faydası olmadığını aşıl原因, yılların öğretisi altında çalışıyoruz. Sonuç olarak, İlk Uluslar'ın ebeveynleri ve cemaatleri çoğunluklu olarak hâlâ İngilizce'yi (Quebec'te Fransızca'yı), çıkarlarına uygun olduğuna inanarak, çocuklarının öğretim dili olarak seçiyor. İşte bu kendi kendini sömürgeleştirme bizim en büyük sorunlarımızdan biri.

Yerli ebeveynlerin, kendi anadillerini çocuklarının eğitim dili olarak seçtikleri yerlerde bile her türlü engelle karşılaşmak mümkün. Özellikle, mali kaynakların azlığı böyle bir eğitimin gelişmesinde en büyük engeldir. Çiftdilliliğin ve anadilinde eğitimin faydaları gün geçtikçe daha çok kanıtlanıyor olsa da, Kanada ciddi ve hatta suç teşkil edecek bir biçimde, bu tür programları desteklemek ve finanse etmek açısından isteksiz davranmaktadır. İlk Uluslar'ın okullarının fonu, genel olarak, Kanada'daki devlet okullarına ayrılan fonun en az dörtte birinden veya üçte birinden daha az.

Mali kaynakların az olması, bazı Kuzey ülkelerinin (Aikio-Puoskari, 2005) aksine, Kanada'nın çoğunlukla yerli insanlar için hiçbir olumlu dilsel hak politikası yürütmemesinden ve (Skutnabb-Kangas, 2000:511-514), bu yüzden eğitimde bu dillerin finansal olarak desteklenip korunması için gerekli hiçbir yasası olmamasından kaynaklanıyor. Kanada'da dil hakları tanınmış tek azınlık grubu ülkedeki Fransızlardır. Yıllık 260 milyon dolar, ki bunun 10 milyon doları 2000 kişiden az Fransız'ın yaşadığı tek bölgeye gidiyor,⁵ Fransız okullarının idamesine ayrılmış durumda. Bu arada, Kanada'da 602'den fazla dil konuşan bir milyondan fazla Aborijinli için ayrılan yıllık miktar 4 milyon doların altında (Norris, 2002). Yıllar önce yapılan bir anlaşmayla, on yıl kadar bir süre için bu miktar 17 milyon dolara yükseltilmişti, ancak o bile 2007'de yeni gelen hükümet tarafından geri alınmıştı. Eğer olumlu ve koruyucu bir dil yasası mevcut olsaydı bu para geri alınamayacaktı. Ve böyle bir yasa uyarınca Kanada mahkemeye verilseydi, kaybedecekti (Leitch, 2005). Sömürgeleştirildiğiden beri İlk Uluslar'ın dillerinin bilinçli bir şekilde yok edilmesi (ki yatılı okul tazminatıyla ilgili süren tartışma daha yeni kabul edilmiştir) göz önünde bulundurulursa, İlk Uluslar'a dillerini sürdürmeleri ve/veya iyileştirmeleri için daha fazla kaynak ayrılması gerekir. Ayrıca bu desteğin devamını sağlamak için İlk Uluslar'ın önderleri, dillerinin korunması konusunda tüm yargı mercilerinde yasaları zorlamalıdır.

Kanada'da İlk Uluslar'ın dillerinin yaşaması önündeki bir diğer engel de, İlk Uluslar'ın dilleri ve ulusal düzeydeki okulları için ayrılan kaynakların birbirinden ayrı tutulması sonucu ortaya çıkmaktadır (Bear Nicholas, 2007). Kanada Miras [*Vakfi*], yani ülkedeki tüm grupların kültürleri ve dilleri ile ilgili federal bölüm, İlk Uluslar'ın dil programları için kaynak sağlamakla yükümlüyken, İlk Uluslar'ın ve İnuitlerin okulları için kaynak dağıtmakla yükümlü bölüm, Kanada

Yerli İlişkiler, yani ülkedeki İnuit dâhil tüm Aborijin Halkları ile ilgili federal bölümdür. Bu ayırım, dil kaynağından (Kanada Miras'tan) gelen fonların yerli çocuklarının okullarında kullanılmasına izin vermemektedir. Bu soruna, Kanada Miras'ın finanse ettiği, Kanada'daki yerli diller için uygulanacak stratejiler üzerine yapılan yeni bir çalışmada (Aborijin Diller ve Kùltürleri Çalışma Kolu, 2005) yer verilmemesi dikkat çekicidir. Bu politika büyük ölçüde dille ilgili eski ideolojiyi yansıtmaktadır. Bu ideolojiye göre, egemen dili eğitim dili yaparak okulların yerli dilleri yok etmek gibi özel bir görevi vardır ve cemaatler, en azından okullar dilsel amaçlarını gerçekleştirene kadar, yerli dillerin konuşulduğu tek alandır.

Yetişkinlik dönemimin büyük bir kısmında, Kanada'daki İlk Uluslar'a yönelik çeşitli baskılara karşı mücadele verirken, üç çocuğumu yetiştirmeye odaklanmışım. Yerli bir annenin mücadele verdiği alanlardan biri, Yerli Yasası'ndaki eşitsizliklerdi (Jameison, 1978). Bir diğeri, okullarda kullanılması için halkımın tarihini araştırmak ve ona ışık tutmaktı. İlk dili Maliseet olmadan büyüyen biri olarak, kendimi dil adına konuşmak için yeterli bulmuyordum ancak anne babaları anadillerini çok iyi bilen evlerde bile çocuklar bu dili öğrenmiyorlardı ve bu konuda gittikçe kaygılanıyordum. Sonuçta, eşim Maliseet'i çok iyi bilmesine rağmen çocuklarımızı tamamen İngilizce ile büyüttmüştük.

1989'da hayatımı değiştiren bir deneyim yaşadım. Quebec Montreal yakınlarındaki Kahnawa:ke'de Mohawk Anadili-Temelli Çokdillileştirme Programının (Grenoble & Whaley 2006: 86-94) kurucusu Dorothy Lazere'nin bir konuşmasını dinleme fırsatım oldu. Bu programla birlikte 1981'den başlayarak, sadece İngilizce konuşan Mohawk çocuklarına çiftdilli öğretmenler tarafından anadillerinde eğitim verildi; bu deneyim, Skutnabb-Kagnas ve McCarty'nin (2008) tanımladığı yerli halklar ve azınlıklar için anadili temelli eğitim programına uyuyordu. Programın sonuçları müthişti. Dorothy'i, kendi cemaatinin böyle bir program için gerekli önkoşullara sahip olduğunu, ama bizimkilerin olmadığını kanıtlayacak fıkirlere boğduk! Kendi cemaatinin de aynı, hatta bizim karşılaştığımızdan daha fazla sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstererek teker teker bizim sorularımıza cevap verdi. Dorothy'nin cemaati belki daha genişti ama anadillerini iyi konuşanların oranı bizimkilerden daha düşüktü. 1981'de projeye başlandığında, 7000 kişilik nüfusun ancak bir düzinesi anadillerini iyi konuşuyordu. Ve bizler görece yalıtılmış kırsal bir bölgede yaşarken,

onun cemaati büyük bir şehre (Montreal'a) yakın yaşıyordu. Kendi cemaatimizdeki dini fraksiyonlar arasındaki bölünmenin önemli bir engel olabileceğini düşünüyorduk ama Mohawklar aynı fraksiyonların içinde bile daha fazla bölünme yaşamışlardı. Müthiş olan ise, Mohawk dilini görece daha akıcı konuşan genç bir nesil yaratmada başarılı olmalarıydı. İkincisi, okulda tamamıyla farklı bir sevgi ve saygı tutumunun gelişmesini başarmışlardı; öyle ki, okulda hiç yıkıcılık yoktu ve 8. sınıfın sonunda mezuniyet vakti geldiğinde çocuklar kelimenin gerçek anlamıyla ağlamışlardı. Ve üçüncüsü, çokdillileştirme programlarındaki çocuklar sadece okulu sevmiyor, İngilizcede eğitim gören yaşlıları kadar, hatta onlardan daha başarılı oluyorlardı. Sadece yok olmanın kıyısındaki bir dilin kurtarılması açısından değil, böyle bir programla çocukların gerçekten de daha başarılı olabileceklerini göstermesi açısından da müthiş bir keşifti! Hayatımda ilk defa umudum vardı ama daha fazla söylemek ve yapmak için hala güçsüz ve manevi olarak yetersiz hissediyordum.

Üniversitede Yerli Dil-Temelli Çiftilli Öğretmen Yetiştirme Programının Oluşumu

Fredericton, New Brunswick'te, 1980'lerden beri hem Yerli Çalışmaları bölümleri hem de daimi profesörlükleri bulunan St. Thomas Üniversitesi'ndeki, Atlantik Kanada'nın Yerli ve Aborijin Kültürleri Bölümü'nde, 1992'nin sonlarında daimi profesörlüğe getirildim. Maliseet tarihi ile ilgili çalışmam dolayısıyla işe alınırken, Kıyı bölgeleri dillerimizin, hem Maliseet hem Mi'kmaq'ın hızlı bir biçimde yok olmalarını önlemek için birşeyler yapılmazsa, tarihlerimizin de nihayetinde tehlikeye gireceğini düşünmeye başlamıştım.

O zamanlar, Mi'kmaq nüfusu, Kanada'da beş bölgeye ve Amerikan Maine eyaletine yayılmış 32 cemaatle birlikte 20.000 idi ve nüfusun 7000'i kendi dillerini konuşuyordu. Mi'kmaq dilinin en az 40 yıl süre daha güçlü kalacağı beklenirken, birkaç yaşlı insan dışında hiçkimsenin dillerini konuşmadığı birçok küçük Mi'kmaq cemaati de vardı. Maliseet'e gelince, New Brunswick, Quebec ve Maine'de toplam sekiz cemaatin nüfusu 5000 idi ve bunlardan sadece beşte biri dillerini konuşabiliyordu. Gerçekten de Fransız bölgelerindeki iki cemaatte kimse kendi dilini bilmiyordu; 200'den az nüfusu olan diğer üç cemaatte de sadece küçük bir yaşlı insan grubu dillerini konuşabiliyordu. Sadece (nüfusları 500 ile 1200 arasında değişen) en büyük üç Maliseet cemaati hala dillerini

düzenli olarak kullanıyordu ama bu cemaatlerde bile dili konuşanların yaşı 40'ın veya 50'in üzerindeydi. Bu dilin ciddi bir içimde tehlikede olduğunu düşünenler de (Canada, 1990), yaşayabileceğini düşünenler de vardı (Norris, 2002), ancak şimdi, eğer mevcut eğilim devam ederse, dilin 10 yıl sonra tamamen yiteceği tahmin ediliyor. Maine eyaletindeki, Maliseetler'le aynı dili konuşan 2500 Passamaquoddyşer için de aşağı yukarı aynı durum geçerli; onlarda da sadece beş insandan biri dillerini konuşabiliyor.

Mi'kmaq ve Maliseet dillerinin her ikisinin de alfabesi 19. yüzyılın ortalarından sonralarına doğru oluşturulmuştu, o zamandan beri yapılan yazılı çalışmalar da temel olarak misyonerlerin dinsel amaçlarla ürettikleri materyallerdi (Rand, 1888). 1900 yılı civarında, amatör bir dilbilimci, Maliseet'in kardeş dili olan ve çoğunlukla New Brunswick'in sınırındaki Amerikan Maine eyaletinde yaşayan Passamaquoddy dilindeki sözlü gelenekleri toplamış ve yazmıştır (Prince, 1921). Hem Mi'kmaq ve hem de Maliseet için daha standartlaşmış imla çalışmaları ise ancak 20. yüzyılın ortalarında başlamıştır (Battiste, 1987; Teeter 1967). Bu materyallerden bazıları, özellikle şimdilerde büyükçe bir literatürü olan Mi'kmaq ve Passamaquoddy ile ilgili olanlar, sadece genç insanlar için bile olsa sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. Maliseet için geliştirilen imla çalışmalarının sonu sadece müzeler ve arşivler olduğu için, Maliseet dili öğretmenleri kendilerine özgü yazım sistemlerini geliştirmeye yöneldiler. Sonuç olarak, şimdilerde her bir dil grubu içinde kullanılan bir düzine yazı sistemi var ve bu da maalesef dili canlandırma çabalarında cemaatler arası işbirliğine ket vuruyor.

1993 yılında, St. Thomas Üniversitesi'nin, üniversitelerin, özellikle Yerli Çalışmaları programlarının İlk Uluslar için ne yapması gerektiği üzerine düzenlediği sempozyumda, sempozyuma katılan Mi'kmaq ve Maliseetliler'in akıllarını kurcalayan en önemli sorun, dillerinin varlığının sürdürülmesiydi. Dikkat çekecek bir biçimde katılımcılar, dillerin canlandırılmasında en etkili yöntemlerden biri olarak önemi hala, o zaman da, bugün de, tam anlamıyla tanınmamış olmasına rağmen, çokdillileştirme programlarının, cemaatlerimizdeki sorun için en iyi çözüm olduğu sonucuna vardılar (Grenoble & Whaley, 2006:51). Ayrıca, üniversitelerin ellerinden gelen desteği sağlayarak, çokdillileştirme programlarının geliştirilmesi sürecine katkı sunmaları gerektiğini savundular.

St. Thomas Üniversitesi, İlk Uluslar için öğretmen yetiştirme işine New Brunswick Üniversitesi (NBÜ) kadar dâhil olmadığı için, NBÜ ile, çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimi vermeyi düşünüp düşünmedikleri konusunda temasa geçtik. Bilinmeyen sebeplerden ötürü geri çevirdiler ve böylelikle de biz St. Thomas Üniversitesi'nde zorlu bir yolculuğa çıktık. 1995'te, Fredericton bölgesindeki iki cemaatte, bölgenin farklı yerlerinden 100 Mi'kmaq ve Maliseet eğitimcisinin bulunduğu, çokdillileştirme programı üzerine iki günlük bir atölye çalışmasıyla başladık. Aynı yılın sonbaharında, Big Cove [Büyük Koy] (şimdiki Elsiboktok) Mi'kmaq cemaatindeki Headstart* programının müdürü, ilk üç yıllık çokdillileştirme programına başladı ve biz de St. Thomas'da yerli dil-temelli çokdillileştirme eğitimine giriş olan ilk dersimizi hazırlamaya başladık.

Aynı yıl, Fredericton bölgesindeki üç cemaatte Maliseet dilinin durumuyla ilgili küçük bir çalışma yürütüldü. Bu çalışmaya göre, Maliseet dilinin kullanımı, Maliseetli çocukların devlet okullarına alınmasıyla aynı döneme tekabül eden, geçen 30 yıl içerisinde ciddi bir biçimde azalmıştır (Bear Nicholas, 1996). Bu çalışmada açığa çıkan öbür can sıkıcı sonuçlar ise şöyleydi: çalışmaya katılan üç cemaatte de 30 yaşın altındakiler dillerini konuşmuyordu ve eğitim seviyesiyle dilde akıcılık arasında ters bir orantı vardı ki, bu sonuçlar, birleştirilmiş (tekdilli, İngilizce eğitim veren) okulların dilin düşüşündeki tek önemli faktör olduğunu gösteriyordu. Ayrıca bu çalışmada, lise çağındaki Maliseetli çocuklar neredeyse tüm okul yılları boyunca Maliseetçe temel bir dil programına tabi tutulmuş olsalar da, bu öğrencilerden hiçbirisi Maliseetçe bir konuşma yürütemedikleri için, bu programların çocukların dillerini korumasına ya da öğrenmelerine hiçbir katkısı olmadığı açıldı.

Bu araştırma çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme derslerini geliştirmeye devam etmemiz konusunda bizi yeniden teşvik ederken, görünüme bakılırsa, çalışmaya katılan Maliseet cemaatlerinden hiçkimseyi dillerini sürdürmeleri için yeni stratejiler geliştirmeleri konusunda sarsmamıştı. Üç cemaatten ikisinin kendi okulları vardı. Okulu olan cemaatlerden biri yeni ve geniş bir bina inşa etmeyi düşünüyordu. Yeni bina inşa etmelerinin sebeplerinden biri olarak

* Head Start programı, Amerika'da federal hükümet tarafından desteklenen düşük gelirli ailelerin çocukları için başlatılan okul öncesi bir eğitim projesidir (ç.n.)

dillerini sürdürme amaçlarını öne sürüyor olsalar da, yerli olmayan bir eğitim danışmanın yürüttüğü bir çalışmayla ilgili gizli bir raporda, 'henüz hazır olmadıkları' iddia edilerek, cemaatin karar mercilerine, çokdillileştirme programını okullarına almamalarının ısrarla önerildiği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak program uygulanmadı ve bugüne kadar da hala uygulanmış değil.

Çokdillileştirme eğitime karşı direnmenin çeşitli muhtemel sebepleri var. Bunlardan biri, kesinlikle Yerli İlişkileri Bölümü'nün, çokdillileştirme programının geliştirilmesi ve uygulanması için kaynak sağlamaktan veya hem Maliseet hem İngilizce için sınıf başına fazladan birer öğretmenin mal olacağı masraftan kaçınmak istemesidir. Başka bir deyişle, hükümetten fazladan fon istemedikleri sürece okulların bu tür programlar sunmaları serbest. Bir başka sebep de, bu programlar için gerekli fazladan alan ihtiyacıdır. Ayrıca, karar mercileri, hala, farklı derecelerde olsa da eski ideolojilere inanıyor ve anadilinin değerine veya bu programların uygulanabilirliğine inanmıyorlar. Mevcut öğretmenlerin çoğu ya Maliseet değil ya da dilde akıcı değil; bu durumun kişisel olmasa bile siyasi ve yasal meselelerde zorluklar çıkarması muhtemeldir. Aynı biçimde, cemaatlerin çalışmanın sonuçlarından umutsuzluğa kapılmış ve/veya programı kurmak için gereken iş yükünün büyüklüğü karşısında şaşkına uğramış olmaları da muhtemel (Grenoble & Whaley, 2006:160-204). Her ne sebeple olursa olsun, çalışmamıza katılmış olan üç cemaatin, pratik bir strateji olarak anadiline ağırlık verilmesine ilgisi azaldı ve bu konudaki heyecanı sönmeye başladı ve bu cemaatlerin çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme derslerine katılımı da azaldı.⁶

Fredericton bölgesindeki üç cemaatin ilgisi kesinlikle azaldı fakat en azından, başka iki Maliseet cemaati ve birkaç Mi'kmaq cemaati eğitime devam etmekte kararlıydılar. Sonraki birkaç yıl, belki daha fazla bir süre, Dorothy Lazore ile birlikte toplam 13 ders üzerine çalıştık: iki hazırlık dersi, beş yöntem dersi, ya Mi'kmaq ya Maliseet dilinde üç dilbilim dersi ve Mi'kmaq ya da Maliseet dillerinde öğretilecek biri tarih, diğeri edebiyat ve yazma olan iki ders. Bu son iki ders, Kıyı bölgelerindeki bir üniversitede, tamamen yerli bir dille anlatılan ilk derslerdir.

Üniversitenin bu konuda destek vermesive programı açması açısından şanslıydık. Lise diploması zorunluluğu olmaksızın öğrencilerin iki derse kayıt olmalarına imkân sağlayan, bir alanda, ihtiyaç duyulan bir

bileşene, sahip, olgun bir öğrenci politikası zaten vardı. Öğrenciler bu dersleri geçebilirlerse, tam zamanlı öğrenci olmaya hak kazanıyorlardı. Bu sayede, çoğu liseyi bitirmemiş ama dilleri en iyi konuşan adaylarımız, çokdillileştirme programında öğretmen olmak üzere eğitim alabildiler. Üniversite, programın açılabilmesi için başka alanlarda da esneklik göstermeye istekli. Birincisi, bir dönem boyunca, dersleri normal standarttan farklı bir formatta hafta bir kez, iki kez ve hatta üç kez uygulamamıza izin verdi. Derslerimizin neredeyse hepsi, ya üç haftalık yoğun yaz dönemi dersleri olarak veya ders başına üç haftasonu ve her hafta sonu 13 saat olmak üzere yoğun hafta sonu dersleri olarak katılımcı cemaatlere ek dersler halinde verildi. Bu düzenlemeler çeşitli nedenlerden dolayı gerekiyordu. İlk başta, öğrencilerimizin çoğunun üniversiteden uzakta tam zamanlı işleri vardı ve başöğretmenimiz Dorothy Lazore, bin kilometreden fazla uzaklıkta çeşitli Mohawk cemaatlerinde hazırlık ve yöntem dersleri veren tam zamanlı bir öğretmendi. Dersleri verebilmesi için New Brunswick'e uçuşu gerektiğini göz önünde bulundurursak, maliyet etkinliği açısından mümkün olduğu kadar yoğunlaşmış bir program gerekiyordu.

Ücret meselesine gelince, üniversite iyi niyetli bir biçimde, katılımcı cemaat okutmanları kendi ulaşım ve konaklama gibi ek masraflarını karşıladıkları sürece, programdaki derslerin, fazladan okul ücreti olmadan sadece okutmanın temel masrafları ödenerek verilebileceğini kabul etti. Bu düzenleme, üniversitenin, ders başına asgari 15 öğrenci olması gerekliliğine uymadan daha az öğrenciyle ders verilmesini sağladı ve asgari öğrenci sayısını tamamlayamazsak son dakikada derslerin iptal edilmemesinin garantisini verdi. Düzenleme ayrıca cemaatlerin olabildiğince fazla öğrenciyi, ek masraf olmadan, ki bazı durumlarda kişi başına hesaplandığında bu masraf daha düşük oluyordu, derslere gönderebilmesini sağladı. İki ya da üç cemaatin bir dersin masraflarını birlikte karşıladıklarını da düşünürsek, her cemaatin ödediği miktar da azalmış oluyordu.

Son olarak, anadillerini iyi konuşan bu insanlardan çoğunun yüksek öğrenim derecesi almadıklarını düşünürsek, üniversite, dil eğitimi veya çokdillileştirme eğitimi alanında bu insanlara hayat boyu bir iş kazandırmış oluyordu ve bizlerin de genellikle yüksek öğrenim derecesi zorunluluğunu tam karşılayamayan okutmanları işe almamıza izin veriyordu. Eğer böyle olmasaydı, hiçbir zaman nitelikli okutman bulamayacaktık. 2000 yılında, yerli dil-temelli çokdillileştirme

eğitiminin sertifikalı bir program olması için üniversite içerisinde onay aldık; 2001’de de, bölgesel lise sonrası akreditasyon kurumundan, Kıyı Bölgeleri Yüksek Öğretim Komisyonu’ndan sertifika aldık. Tek sorun, mezunlarımızın, eğitim bölümlerinden lisans diplomaları olmadığı sürece, ilköğretimde değil, sadece okul öncesi öğretimde iş bulabilmeleri idi ama bu sadece bir başlangıçtı.

Yerli Dil-Temelli Çokdillileştirme Programının Etkisi

2003’te 24 kişiden oluşan çokdillileştirme programı öğretmen kadromuzu mezun ettik. Bunlardan 14’ü Cape Breton, Nova Scotia’ dandı; çoğunlukla, öğretmenleri bizden eğitim alırken, aynı zamanda kendi okullarında çokdillileştirme programlarına geçen Eskasoni’nin Mi’kmaq cemaatlerindendiler. Bu ilk grupla birlikte mezun olan diğer 10 kişiden biri de, New Brunswick’teki bir Elsiboktok Mi’kmaq cemaatinde okul öncesi çokdillileştirme programına başladı ve bir diğeri de, yine New Brunswick’te bir Eel Ground Mi’kmaq cemaatinde aynı programı kurdu. Elsiboktok’tan diğer mezunlar da, ya bir anaokuluna yardımcı oldular ya da kendi anadilleri için program geliştirmeye ve düzenlemeye devam ettiler.

Bu ilk 24 kişilik gruptan sadece dördü Maliseet’li idi ve hepsi de benim cemaatim olan, Fredericton’ın 200 km kuzeyindeki Tobique’den geliyorlardı. Fredericton bölgesinde Maliseet dilinin görece daha iyi durumda olduğu cemaatti bu. O zamanlar, bu cemaatte her üç kişiden biri dili çok iyi biliyordu. Diğerleriyle kıyaslandığında, görece daha iyi durumda olmalarının sebebi, kısmen (yaklaşık 1200 kişilik nüfusla) en büyük Maliseet cemaati olmaları ve kısmen de şehir bölgelerinden uzakta olmalarıydı. Yine de on yıldır, belki de daha fazla bir süredir, daha önce bahsi geçen sebeplerin bir sonucu olarak, bu cemaatin çocukları dillerini bilmiyor ve dili bilenler çoğunlukla 45 yaşın üzerinde. Çokdillileştirme öğretmen yetiştirme programından mezun olan cemaat üyelerinden hiçbiri kendi bölgelerinde çalışmıyor olmalarına rağmen, cemaatlerinin çokdillileştirmeye yönelmesinde önemli bir etkileri olmuştur ki, şimdi okul öncesi dört yaşındaki çocuklar için çokdillileştirme programları var.

Bu cemaat içerisinde de dillerini konuşan insanların sayısı azalmaktadır (2007’de her dört kişiden biri dilini konuşuyordu) ancak cemaat şimdilerde Maliseet dili-temelli çokdillileştirme programı geliştirmek için en iyi koşullara sahip ve bu konudaki kararlılığı da sürekli artmaktadır.

2007-2008 yıllarında, dört yaşındaki çocuklar için bir çokdillileştirme programı oluşturuldu ve şimdiki planlar da programı ilköğretim sınıflarına yaymayı amaçlamaktadır. Gerçekten de, bu cemaatin çokdillileştirme programına çabucak geçmesi büyük bir sorumluluktur; bunun nedeni sadece dillerini konuşan insan sayısının azalıyor olması değildi, bu cemaat ayrıca, çokdillileştirme programını uygulayacak ve sürdürebilecek derecede dili iyi bilen ve bu programlarda eğitim almakta olan öğretmenlere sahip olan tek Maliseet cemaatiydi. Böylece dillerini iyi konuşan çocuklar yetiştirme konusunda en şanslı olanıydı.

Şimdilerde çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimine başlayanların içerisinde Quebec'teki iki Mi'kmaq cemaati de var. İkisi de üçdilli; Fransızca, İngilizce ve Mi'kmaq biliyorlar ve ikisi de Mi'kmaq'taki çokdillileştirme programını deneyimlemiş durumda. Birinin hâlihazırda dört yaşındaki çocuklar için Mi'kmaq-temelli çokdillileştirme programı var, diğerinin de yaklaşık üç yıl kadar önce ilköğretim için kısa dönemli Mi'kmaq-temelli çokdillileştirme programı oldu. Her iki cemaatte de dillerini konuşan çocukların sayısının azalması dikkat çekici ve rahatsız edicidir ancak bu gerçek, okullardaki çokdillileştirme programlarının gerekliliği fikrini uyandırmıştır. Fakat iki cemaatin de bu fikre olan desteği birbirinden farklıdır. Birinde İngilizce veya Fransızca-temelli çokdillileştirme eğitime daha fazla destek varken, diğerinde, son çalışmalara göre, ebeveynlerin Mi'kmaq-temelli çokdillileştirme eğitime olan desteği %90'a ulaşmıştır (Jerome, 2007). Bu iki cemaat için de, çokdillileştirme yöntemleriyle yetiştirilmiş öğretmenlerin varlığı, hem çokdillileştirme eğitimini tavsiye etmeleri, hem de cemaatler hazır olur olmaz bu tür programları uygulamaları açısından oldukça önem taşımaktadır.

Eğitimde Mükemmeliği Sağlama Derneği'nin, Kanada'daki İlk Uluslar'ın okullarından seçtikleri 10 örnek okulla ilgili yayımlanan çalışmada bu sonuçları görmek mümkün; ki burada bizim çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimimiz biraz övgüyü hak ediyor. Çalışılan cemaatlerden biri de, bölgelerinde tam kapsamlı çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimi sağladığımız Eskasoni cemaati (Wade, 2007: 144-148). Bu cemaat, Kıyı bölgesindeki (3200 nüfusla) en geniş Mi'kmaq cemaati olarak, 2003'te anaokulundan dördüncü sınıfa kadar çokdillileştirme programı geliştirdi ve şimdiden çarpıcı sonuçlar elde etmiş durumda. Programa katılan çocukların Mi'kmaq dilinde yeterlilik seviyesini arttırmış ve Mi'kmaqlı olmaktan gurur duymalarını sağlamış

olmanın yanı sıra, program, çokdillileştirme programında eğitim almayan çocuklara kıyasla, bu çocukların akademik başarısında genel bir iyileşme de yakalamıştır (bkz. Benson, 2004; Lindholm & Aclan, 1991). Sonuçlar ayrıca, çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimini üniversite düzeyinde de yasallaştırmaya katkıda bulunmaktadır.

Eskasoni-temelli çokdillileştirme programının oluşturulmasında büyük övgüyü, cemaatteki kararlı eğitimciler olsa da, bunun gerçekleşmesini sağlayan başka faktörler de vardı. Gerçekten de programın temeli, yirmi yıl kadar önce, Eskasoni Okul Yönetim Kurulu'nun ve 1999'da, 10 Mi'kmaq okul yönetim kurulunun ortak örgütü olan Mi'kmaw Kina'matnewey'in (MK) oluşturulmasıyla atılmıştı. Bu sonuncu örgüt, içerisindeki 10 cemaatin çocuklarının eğitimi için, kelimenin tam anlamıyla bölge ve federal hükümetlerin yetki ve sorumluluklarını devralmıştı. Bir karar mekanizması olarak MK, hükümetten fonları tahsis eder ve temsil ettiği cemaatlere gerekli araştırmaları ve destek hizmetleri sağlar. Şimdi belli oluyor ki sonuç, hem Mi'kmaq çocuklarının eğitimlerinde azımsanmayacak derecede düzelme hem de dilin geleceğine dair umutların tazelenmesi olmuştur (Fulford, 2007:125-150).

Çokdillileştirme Programı için Öğretmen Yetiştirme Eğitimi'nin Zorlukları ve Muhtemel Çözümler

Geliştirdiğimiz çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimi, bildiğim kadarıyla, Kuzey Amerika'da bu tür üniversite tabanlı tek program. Kanaatimizce, imkânı olan her üniversite benzer türde eğitim vermenin yollarını aramalıdır. Bugüne kadar, üniversite tabanlı dil programlarının çoğu, sadece yerli dili öğretmeye yoğunlaşmıştır (see Johns & Mazurkewich, 2001:355-366; Wesche, 2000:187-208), bu diller aracılığıyla eğitim vermeye değil. Bu yüzden, bizim programımız, bölgemiz dışında özellikle Kuzey Kanada'dan yoğun ilgi görmüştür. Çoğu, yöntem derslerimizle ilgilenmiştir. Bazıları bizden, programımızı, çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimi veren bir lisans bölümüne dönüştürmeyi ısrarla düşünmemizi (bu konuya ilerde döneceğim) istemişlerdir. Açıkçası bu tür talepler bizi, hem mevcut hem de bölgemiz dışından gelen bu ilgiden kaynaklanan yeni zorluklarla mücadele etmeye zorlamıştır.

Bu bölümün geri kalanında, herhangi bir öncelik sırası gözetmeden, sorunları ve muhtemel çözümleri sıralayacağız. Sorunlardan biri, İlk

Uluslar'ın çocuklarının eğitiminden sorumlu Yerli İlişkileri Bölümü'nün, çokdillileştirme programının bu halklar için önemli akademik vaatler sunduğu kanıtlanmış olsa da, bu tür eğitime yönelik somut bir desteğinin olmamasıdır. Gerçekten de Bölüm, çokdillileştirme programı ile ilgili son zamanlardaki çalışmaların harika sonuçlarına ilgisiz görünüyor (bkz. Grenoble & Whaley, 2006; McCarty, 2008; Thomas & Collier, 2002). Bu anlaşılamayan destek yokluğu apaçık ortada. Örneğin, ne bizim programımız, ne de bölgedeki cemaat okulları, çokdillileştirme programlarımıza yönelik Yerli İlişkileri Bölümü'nden herhangi bir teşvik ya da maddi destek görebilmiş değiliz. Bu durum özellikle şaşırtıcıdır çünkü Bölüm, Aborijin öğrencilerin eğitimdeki akademik başarılarının genelde zayıf olmasından ötürü sürekli eleştirilmektedir. Bu direnç, çift dilcilik ve yerli dillerine yönelik cahilce ve olumsuz tutumlardan kaynaklanırken, aynı zamanda hükümetin asimilasyonist politikalarının hala var olduğunu da göstermektedir (Neu & Therrien, 2003).

Şüphesiz, Nova Scotia'daki Mi'kmaq cemaatlerinden bir grubun harekete geçerek, Mi'kmaw Kina'matnewey'i kurmaları ve eğitimle ilgili kararları kendi başlarına almaları, hükümetin bu direncine karşı üretilen çözümlerden biridir. Bir diğeri, en son Eskasoni okulu örneğinde olduğu gibi, çokdillileştirme programı ile akademik performans arasındaki ilişkiye dair gittikçe artan çalışmalar olabilir. Yerli İlişkileri Bölümü'nün bu tür çalışmaları artık görmezden gelemeyeceği bazı durumlar olmalı. Yine de bu soruna yönelik bir başka çözüm de, daha önce belirttiğimiz gibi, dil yasası olabilir. Tercihen bu yasa, Fransızca dil programlarına sağlanan fonun en azından aynısını yerli diller için de sağlama şartını getirmeli ve çokdillileştirme programlarının uygulanmasını engelleyen, öğretmenlerin eğitimindeki ve müfredatların geliştirilmesindeki ciddi sıkıntıları gidermede yardımcı olmalıdır.

Bir başka basit ama gerekli çözüm de, hem araştırma hem fon kurumlarının, özellikle okul öncesi dönem için, ki hükümet genelde okul öncesi eğitimin giderlerini karşılamıyor, anadilinde eğitim veren programlara fon konusunda ayrıcalık tanıyan samimi politikalar geliştirmeleri olabilir. Bu tür programlara böyle ayrıcalıklar tanınmadığı sürece, İlk Uluslar çocukları için sadece-İngilizce eğitimi ve dillerine yönelik süregiden bu saldırıyı kabullenecekler ve bu da, sonunda çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimi yerine, sadece-İngilizce programları için öğretmen yetiştirilmesine yönelik talebi güçlendirecektir.

Bir başka büyük sorun da, cemaatlerin çokdillileştirme programının ve bu program için öğretmen yetiştirme eğitiminin gerekliliğine yönelik ilgisizliği ve hatta bu konudaki muhalefetidir. Muhalefetin sebeplerinden biri, açıkçası İlk Uluslar'ın maruz kaldığı büyük çaplı beyin yıkamadır. Bir başka sorun, İlk Uluslar'dan olmayan ya da dillerini iyi bilmeyen öğretmenlerin, çokdillileştirme eğitiminin, işlerine son verilmesine yol açmasından korkmalarıdır. Tüm bunlara rağmen, muhalefetin kaynaklarından biri de, Yerli İlişkiler Bölümü'nün çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimi, kadro alımları ve müfredat geliştirilmesi için yeterince kaynak ayırmamış olmasıdır. Şüphesiz, hızlı ve sert dil kaymasının neden olduğu hissizleştirici bir etki var; bu, dili canlandırma projesini deneyimleyecek insanlar için başa çıkılamaz görülebilir. (Lindholm, 1990:91-105).

Dillerini sürdürmeleri ve canlandırmaları konusunda yerli halklara yardımcı olan orta öğretim sonrası kurumların, sadece bu konuda dersler vermeleri veya çokdillileştirme programı için öğretmenlik sertifika programları teklif etmeleri, her ne kadar gerekli olursa olsun, yeterli değildir. Bu tür kurumların, anadilinde eğitimin önündeki, yüzyıllar boyunca sömürgeci eğitim sistemlerinin yarattığı engellerle mücadele etmeleri için cemaatlere çeşitli yollarla yardım etmeleri gerekir. Sürekli olarak çiftdililik, çiftdillileştirme eğitimi ve dilsel haklar ilgili araştırmaların yapılması ve yayılması gerekir. Çiftdililiği, çiftdillileştirme eğitimini ve dilsel hakları teşvik edici, okunabilir ve ilgi uyandırıcı materyallerin geliştirilmesinde olduğu gibi, bu araştırmaların da bilim çevreleriyle sınırlı kalmamasına dikkat edilmelidir (bkz. Edwards & Newcombe, 2006:137-149; Skutnabb-Kangas, 2000:479-566).

İlk Uluslar'ın birçoğunda, çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitiminin karşısında duran ve gittikçe ciddileşen sorunlardan biri, bizim programımızın da çözmeyi tasarladığı, belli dil gruplarını konuşan insanların hızlıca yaşlanıyor ve sayılarının düşüyor olması sorunudur. Çocukların Maliseet dilini konuşabilmesine yönelik bir program on yıl önce başlasaydı, şimdiye kadar, en azından mevcut öğretmenler öğretmenlik yapamayacak kadar yaşlanmadan önce, cemmat potansiyel öğretmenlerini çıkarmaya başlamış olabilirdi. Ama şimdi fırsat penceresi neredeyse kapandı zira 2001 nüfus sayımında tahmin edilen bulguların aksine (Norris, 2002:21), Maliseet'i ikinci dil olarak konuşan neredeyse hiçkimse yok ve bugün çocuklar dili konuşabilecek

hale getirilseler de, öğretmenlik yapmaları için, mevcut öğretmenlerimiz emekli olma yaşına geldiklerinde, zar zor eğitilmiş ve yetiştirilmiş olurlar. Bu durum bizlerin, özellikle öğretmenlerin ve çokdillileştirme programında eğitim verecek kadar akıcılığı olmayan öğretmenlerin akıcılık seviyelerini mümkün olduğunca hızlı yükseltebilmemiz için, üniversite düzeyinde, yerli dillerin öğretimi için hızlandırılmış yöntemleri içeren yeni dersler oluşturmamızı gerektirmektedir.⁷

Anadilinde eğitimin karşılaştığı bir başka zorluk da, fonların bölünmüş olmasıdır. Ne gariptir ki, diller için ayrılan çeşitli mali kaynakların eğitim için ayrı, yerli diller için ayrı tutulması (yukarıda anlatıldığı gibi), ölümcül bir biçimde enerji kaybına ve çözümlerin bölünmesine neden olmaktadır. Bu durum, özellikle hem ulusal hem de her bir dil grubu içerisinde etkili bir dil planlaması ve geliştirilmesi yoksa, daha da kalıcı bir soruna dönüşmektedir. Örneğin, Kanada Miras'ın yerli dillerini geliştirmek için yürüttüğü bir program, tüm dilleri kapsayan ve bir dilin genel ihtiyaçlarının en iyi şekilde nasıl karşılanacağını ve fonların en faydalı biçimde nasıl birleştirileceğini bilen planlama komiteleri yerine, sadece İlk Uluslar'ın ve İnuitler'in siyasi liderleri aracılığıyla planlanmaktadır. Tabii Kanada Miras'ın fonları tüm okullara yönelik değil ve böylelikle okul içindeki çokdillileştirme programlarının bu fonlardan yararlanmayacağı kesinleşmiş olmaktadır. Açıkça görülüyor ki, her bir dil için genel olarak öncelikleri belirlemek ve her bir dilin devam etmesi için gereken en faydalı projelere kaynak ayırmak için dil grupları içerisinde acilen planlama yapılması gerekir (bkz. Hinton, 2001:51-59). Gerçekten de, basitçe fonların kişi başına ya da cemaat liderlerine dağıtılması siyasi olarak uygun bir çare olabilir fakat yerli dillerine faydası kuşkuludur; hatta bu durum cemaatler arasındaki mevcut dilsel eşitsizlikleri kötüleştirebilir de.

Çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimimizin karşılaştığı bir başka zorluk da, mezunların, eğitim alanında lisans diplomaları olmadığı sürece, ilköğretimde değil sadece anaokullarında öğretmenlik yapabilmeleridir. İlköğretimdeki çokdillileştirme programlarında eğitim vermek isteyen, dillerini iyi konuşan kişiler, bu yüzden, bir yıllarını bizim programda geçirirken bir başka yıllarını da eğitim bölümlerinin lisans programlarında geçirmek zorundalar. Bu da, dili çok iyi bilen bu insanlara çokdillileştirme programlarında öğretmen olabilmeleri için ek bir yük getirmektedir. Ayrıca çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitiminde öğrendikleri yöntem-

lerin ve yeteneklerin de unutulmasına yol açabilmektedir. Şüphesiz, İlk Uluslar'ın dillerini çok iyi bilen üyelerinin çokdillileştirme programı için öğretmen yetiştirme eğitimi almalarını sağlayacak, eğitim bölümlerindeki lisans programlarının geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

Çokdillileştirme programı konusunda son ciddi sorun ise müfredat materyallerine ciddi anlamda ihtiyaç duyulmasıdır. Eğer çokdillileştirme programlarının öğretmenleri hem ders vermek hem de müfredat hazırlamak zorunda olmasalardı, dillerini iyi bilen daha çok insan bu işe girmek ve daha çok cemaat de bu programları uygulamak için istekli olurdu. İdeal olan, cemaatlerin ve/veya dil gruplarının müfredat hazırlamak için ayrı bir takımlarının olmasıdır; böylece öğretmenler de bu yükten kurtulmuş olurlar. Ancak bunu gerçekleştirmek için daha fazla fona ciddi anlamda ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılamak için, ulusal ve yerli siyasi veya eğitim kuruluşları, diğer yerli dillere de kolayca çevirilebilmesi için, İngilizce çevirileriyle birlikte birçok farklı dildeki ders materyallerini paylaşarak işbirliği yapabilirler. Her dilin kendi materyallerini önce kendisinin üretmesi daha tercih edilen bir durum olsa da, bu strateji, en azından, kendi çokdillileştirme programlarını başlatmak amacıyla müfredat için gerekli kaynakları olmayan daha küçük cemaatlere ve dillere yardımcı olabilir.

Bitirmeden önce, Atlantik Kanadası'nda Maliseet ve Mi'kmaq'ların verdiği türden dilsel yaşam mücadelesi veren dünyada muhtemelen milyonlarca insan olduğu için, bu tür deneyimlerden neler öğrenebileceğine dair birkaç düşüncemiz olacak. Birincisi, anadilinde eğitim prensibine adanmış, onun için çalışabilecek en azından birkaç gönüllü ve yetenekli insana ihtiyaç vardır. İkincisi, anadillerini iyi bilen bir avuç ebeveyn ve öğretmenin bunun gerekliliğine ikna edilmesi gerekir. Bunu başarmak için, azınlık dilleri için mevcut çokdillileştirme programları ziyaret edilebilir veya bu programların aktivistleri veya eğitimcileri konuşmaya davet edilebilir. Üçüncüsü, ebeveynler ve öğretmenler arasında yerli dili ve anadilinde eğitimi teşvik etmek için literatür geliştirilebilir. Sonuncusu, cemaat bir kez bu tür bir eğitime onay verdiğinde, hem siyasi hem kurumsal destek aramak gerekir. Özellikle üniversiteler, hem geçmişte, hem de şimdi, dilsel soykırımda oynadıkları sömürgeci rolü görüp anlamalıdır. Ve ayrıca yerli cemaatlerin dillerini sürdürmelerine veya canlandırmalarına yardımcı olarak, bu hikâyeyi tersine döndürmedeki rollerini de görmelidirler. Dünyanın bazı yerlerinde belki bu başlamış olabilir. Diğer yerlerinde ise,

yerli cemaatlerin hem içinde hem de dışında, bu konuda eğitim almış insanların gerekli değişiklikleri gerçekleştirmeleri gerekir. İdeal olan, bu aktivistlerden en azından bazılarının, orta öğretim sonrası kurumlarda görev almaları ve böylelikle bu kurumların, anadilinde eğitim ve dilsel yaşam mücadelelerinde yardımcı olacak programları geliştirebilmeleri için yerli halklarla birlikte çalışmalarına yardımcı olmalarıdır. Elbette ki bu işin neler gerektireceği, yerel taleplere ve önceliklere bağlıdır fakat öyle ya da böyle, yerli insanların kendi anadillerinde eğitim verecek biçimde eğitim almaları, yapılacakların içinde yer almalıdır. Eğer anadiline eğitim gerçekleştirilecek ve yerli diller yaşayacaksa böyle bir eğitimden başka bir yol yoktur.

Notlar

- 1 Norris (2002: 13) sadece 425 kişinin Mohawkça konuştuğunu söylerken, Aborijin Dilleri ve Kùltürleri ile ilgili Çalışma Grubu (2005) bu sayının en az 7000 olduğunu belirtmektedir!
- 2 Maliseet aslında Passamaquoddy ile aynıdır ve bu dili konuşanlar çoğunlukla Amerikan'ın Maine eyaletinde, kısmen de New Brunswick'te yaşamaktadır. Dil genelde Maliseet/Passamaquoddy olarak anılsa da, bu bölümde 'Maliseet' terimini kullandık ve sadece Kanada'dakilere yoğunlaştık
- 3 Norris'e (2002) göre, Maliseet dilini 2001 yılında 800'den fazla kişi konuşuyordu ve 1996'ya göre 200 kişilik bir artış olmuştu, bu rakam oldukça şişirilmiş görünüyor çünkü Aborijin Dilleri ve Kùltürleri ile ilgili Çalışma Grubu (2005) 1996'da 200'den az kişinin Maliseetçe konuştuğunu belirtiyor. Gerçek sayı ortalarda bir yerde olmalı.
- 4 Aynı çalışmaya göre ayrıca, 2001'de kendi dilini konuşan insanların yaklaşık %20'si, dillerini ikinci dil olarak öğrenmişlerdir.
- 5 Resmi Dil fonları için, bakınız, www.cmec.ca/protocols/OLEP2009.en.pdf.
- 6 2008'de umut verici bir gelişme yaşanmıştır, Fredericton bölgesinde bir müdür, en azında Fredericton bölgesindeki üç Maliseet cemaatinin çocukları için okul öncesinde çokdillileştirme programının yürütölüp yürütülemeyeceğinin tartışılmasını talep etmiştir.
- 7 Bu problemi çözmeye yönelik geliştirdiğimiz son dersler arasında 'Çokdillileştirme Eğitiminde Dil Sanatları' ve 'Yetişkinlere Yönelik Çokdillileştirme Eğitiminde Hızlandırılmış Yöntemler' bulunuyor.

13. Bölüm

Bir Yerli Halkın, Samiler'in, Üç Kuzey Ülkesi'ndeki (Finlandiya, Norveç ve İsveç) Etnik Uyanışları, Dilleri ve Eğitimleri

ULLA AIKIO-PUOSKARI

Çevirmen: Gülseren Duman

Giriş

Samiler dört devletin, Norveç, İsveç, Finlandiya ve Rusya'nın topraklarında yaşayan yerli bir halktır. Norveç'te yaklaşık 40-60.000, İsveç'te 15-20.000, Finlandiya'da yaklaşık 9000 ve Rusya'da yaklaşık 2000 olmak üzere toplam 70-100.000 civarında Sami yaşamaktadır (www.sametinget.se, www.samediggi.fi, www.samediggi.no; erişim tarihi 9 Temmuz 2008). Samiler, yoğunluklu olarak bu ülkelerin kuzey kısımlarında yaşarlar (bkz. Harita 13.1). Samilerin komşu halklardan farklı, kendilerine ait dil(ler)i ve kültür(ler)i vardır.¹ 10 Sami dilinden beşi, bu üç Kuzey ülkesinde eğitim dili olarak kullanılmaktadır veya ders olarak öğretilmektedir. Bu dillerden biri olan Kildin Sami ise Rusya'da sınırlı olarak öğretilmektedir.

19. yüzyılın ortalarından 20. yüzyılın ortalarına kadar Samiler, bilinçli ve zaman zaman sert asimilasyoncu politikalara maruz kaldılar. Yüzyıllar boyunca, çoğu insan, ilkel olarak görülen Sami kültürünün ve medeni insanlara uygun olmadığı düşünülen Sami dillerinin yok olup gideceğini düşündü. Bu tür tahminlere rağmen, Sami dilleri ve kültürü, 20. yüzyılın ortaları gibi yakın bir zamanın koşullarından oldukça farklı koşullarda yaşamaya devam etmektedir. Şimdiki durum, bir yandan dilsel ve kültürel kayma, diğer yandan yeniden canlandırma ve kültürel varolma çabaları arasında geçen yoğun mücadeleyle biçimlenmiştir. Okullar ve anadilinde eğitim ve anadilinin öğretimi, bu mücadelenin sonucunu belirleme konusunda çok büyük öneme sahiptir.

Son 50-60 yıl boyunca Sami toplumu ve kültürü, birçok araştırmacının bir devrimle kıyasladığı büyük değişiklikler geçirmiştir (örneğin, Eidheim, 1997:29). Bu değişikliklerin yaşamın bütün alanlarında



Harita 13.1 Üç ülkedeki renkli alanların açıklamaları

Norga/Norveç. Sami Dilinin İdari Bölgesi: Kárášjohka/Karasjok, Guovdageaidnu/Kautokeino, Unjárga/Nesseby, Porsáŋ gu/Porsanger, Deatnu/Tana, Gáivuotna/Kåfjord, Divttasvuotna/Tysfjord ve Snoasa/Snåsa belediyeleri. **Norveç'teki Özel Sami Okulları** Tromsø'daki Snoasa/Snåsa, Árborde/Hattfjelldal, Romssa Málatvuopmi/Målselv'dedir.

Ruotta/İsveç. Sami Dilinin İdari Alanları: Giron/Kiruna, Váhčir/Gällivare, Johkamohkki/Jokkmokk ve Árjjatluovvi/Arjeplog belediyeleri. İsveç'teki özel Sami Okulları Gárasavvon/Karesuando, Láttévárri/Lannavaara (2008'de kapatıldı), Giron/Kiruna, Johkamohkki/Jokkmokk, Váhčir/Gällivare ve Deart-na'/Tärnaby'dedir.

Suopma/Finlandiya. Samilerin Yaşam Alanları/ Kültürel Özerklik Alanları: Ohcejohka/Utsjoki, Anár/Aanaar/Inari, Eanodat/Enontekiö belediyeleri ve (Sami bálggus/Lapın paliskunta olarak anılan ren geyiğinin yetiştirildiği bölge) Soadegilli/Sodankylä'nın kuzey kısmı.

derin etkileri olmuştur: düşünce tarzlarında, maddi ve sosyal koşullarda. Ayrıca dillerde yaşanmakta olan değişiklikleri de hızlandırmıştır. Herşeyden önce, Anthnoy Giddens'ın kullandığı anlamda Sami topluluğunun kurtuluşunun ve kurtuluş siyasetinin yaratılmasını sağlamıştır (Giddens, 1991:210-211; Huss & Lindgren, 2005; Lindgren, 1999, 2005:48). Bugün Sami topluluğu, dilini, kültürünü ve yaşamlarının geleneksel kaynaklarını geliştirmek, savunmak ve eğitim aracılığıyla bunları sonraki nesillere aktarmak ve aynı zamanda Sami kültürünün yaşamasına izin veren koşulları yaratmak için bilinçli siyasi stratejiler² geliştirmektedir. Samiler farklı devletlerde yaşadıkları için hepsinin ortak bir stratejisi olduğu söylenemez. Sami halkının tek bir halk olduğuna dair büyük bir farkındalık yaratmak ve diğer birçok konuda da işbirliği yapmaktalar ancak siyasi stratejilerinin başarılı olabilmesi için, Samiler dört farklı türden toplumun siyasi, idari ve kültürel sistemlerini tanımak ve bu sistemler içerisinde hareket etmek zorundalar. Sami parlamentoları ve üç Kuzey ülkesi arasındaki işbirliğinde yaşanan son gelişmeler, hem Kuzey işbirliği hem de insan hakları açısından oldukça yeni birşey önermektedir. Kuzey Sami Sözleşmesi'ni hayata geçirmeyi amaçlayan bir teklif 2005'te yapıldı ve devletler bu sözleşmeyi imzalamaya hazırlanıyorlar. Yeni Sözleşme'nin temel amacı, ulusal yasalarla Sami haklarını bağdaştırmaktır (Åhren ve diğerleri., 2007).

Eğitim -zorunlu ilköğretimden liseye, mesleki eğitimden üniversitelere kadar- Sami dilinin, kültürünün ve becerilerinin yeni nesillere aktarılmasında kilit rol oynar. Eğitim, çocukların ve gençlerin, Sami olarak büyüüp yaşamaları, kendi kültürlerini ve dillerini iyi bilen vatandaşlar olarak güçlü bir kimliklerinin ve öz-güvenlerinin olması için kendilerine fırsat verilip verilmemesi açısından önemlidir. Şimdilerde herkes, ana yurtlarının diline ek olarak, en az bir yabancı dil bilmek zorunda ki, bu, çoğunlukla İngilizce olmakta ve bu durum Kuzey ülkelerinde gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır. Okula giden her Sami genci bugün birer dünya insanıdır, küresel iletişim için interneti kullanmakta ve her tür kültürel etkiye maruz kalmaktadır. Öte yandan, Samiler, dünyadaki diğer yerli halkların ve kendi dil ve kültürlerinin tehlikede olduğunun da farkındalar. Samiler, başladığı günden beri, dünyadaki yerli halkların uluslararası etnik-politik hareketlerinin içindeler. Nyseth ve Pedersen (2005:76), değişimi şöyle tanımlıyor: "Samilerin bir yerli topluluk olduğuna dair farkındalığın büyümesi, yerel ve özel etnik topluluk kimliğinden, Samilerin yerli halkların uluslararası hareketinin bir parçası olduğu genel bir yerlilik

kavramına geçildiğine işaret eder.” Birleşmiş Milletler Yerli Meseleleri Daimi Forumu’nun ilk başkanı, bir Sami, Ole Henrik Magga idi.

Büyükannem Elsa-Marja Aikio’nun (1891-1979) çocukluğundaki dünya şimdikinden bir hayli küçüktü. 1900’lerin başında, insanların kimlikleriyle, ilk dilleri ve birer parçası oldukları Sami yaşam biçimi içe içe geçmişti. Büyükannem, ormanda bir çadırda, ya da goahti’de doğmuştu; Ailesi Kuzey Sami dilinin bir ağzını konuşan göçebe bir Sami ailesiydi. 10 özgün Sami dili arasında, Kuzey Samice en çok konuşulandır. Bugün, okullarda, kitle iletişim araçlarında, edebiyatta ve Samiler arasındaki sınır-ötesi dayanışmada diğer Sami dillerinden daha çok kullanılmaktadır. Büyükannem çocukken, Kuzey ülkeleri, bugün bildiğimiz devletler değildi. Ancak, ilk zorunlu eğitim veren okul sistemi, 19. yüzyılın son yıllarında başlamıştı. Büyükannemin neslinin okullarında Sami dili yoktu. Torunlarından ancak en küçük olanları anadillerinde biraz eğitim görmüşlerdi. 1960’larda ve ‘70’lerde 9 yıllık zorunlu eğitim sistemi getirilene kadar, eğitim gördüğüm üç Kuzey ülkesinde, Norveç, İsveç ve Finlandiya’da Samice eğitim henüz başlamamıştı.

Bu bölümde, eğitim politikası üzerinde durularak, Sami eğitimi tarihsel olarak incelenecektir. Başlangıçta ve de uzun bir süre boyunca, Sami eğitimi sadece bir dil meselesi olarak anlaşıldı. Son 10-15 yılın sonunda, Sami eğitimini destekleyen yeni bir aşamaya ulaştık: sadece dil üzerinde değil, eğitimin içeriği ve yerli kültürün eğitimdeki yeri üzerine de yoğunlaştık. Bunların son zamanlarda gelişen kaygılar olduğunun altını çizmek istiyorum. Şimdilerde, eğitimde özerklik hakkı ve okul aracılığıyla dilin ve kültürün canlandırılması olasılığı en önemli meselelerdir.

Kuzey’deki Çokdillilik ve Samice Eğitimin Kökenleri

Kuzeyde, geleneksel Sami bölgelerinde, Norveç, İsveç ve Finlandiya’nın sınırları, dilsel ve kültürel toplulukların içinden geçer. Bu üç ülkede üç farklı Sami dili konuşulur: Norveç ve İsveç’te, Kuzey, Lule ve Güney Samice ve Finlandiya’da Kuzey, Inari ve Skolt Samice. Bu ülkelerin kuzey kısımları dillerin ve kültürlerin gerçek birer mozaikidir. Norveç ve İsveç’in kuzey bölgelerinde, Sami diline ek olarak Fince’nin farklı ağızlarını konuşan azınlıklar da vardır. İsveç’te konuşulan Fince-Ugric dili olan *meänkeli* [=bizim dilimiz] resmi olarak bölgesel azınlık dili olarak tanınmıştır. Norveç’te, tarihsel azınlık dili olarak tanımlanan dil Kven dilidir. Kuzeydeki azınlıkların yanı sıra bu ülkelerde başka

geleneksel azınlıklar da vardır. Finlandiya'nın İsveççe konuşan nüfusu (tüm nüfusun %5.8'i) muhtemelen dünyadaki diğer dilsel azınlıklara göre daha çok kabul görmüştür (McRae, 1997). Finlandiya, resmi olarak ikidilli bir ülkedir, iki ulusal dilinden biri İsveççe'dir. Ayrıca, bu ülkede çoktan beri bulunan başka dilsel azınlıklar da vardır, örneğin işaret dili kullananlar, Romanlar, Rusça konuşan nüfus; ve bir dizi yeni göçmen azınlıkların yerli dilleri kısmen okullarda ders olarak da okutulmaktadır. Bu nedenle, bu üç ülke tarihsel olarak ve son göçlerden dolayı çokdilli ve çokkültürlüdür.

Bu ülkelerin yerli halkları olan Samiler, bugünkü devletlerin çok öncesindeki en eski dilleri ve kültürleri temsil ederler.³ İlk Sami yazar, Johan Turi (1854-1936), 1910 tarihli dünyaca ünlü romanında şöyle yazar:

*Hiçkimse Laponların başka bir yerden buraya geldiklerini iddia etmiyor. Laponlar, Laponya'daki eski bir halktır ve eski zamanlarda Laponlar buralarda, kıyılarda yaşarken, başka hiçkimse yoktu ve bu yüzden Laponlar istediklerini yapmakta özgürdüler. O zaman başka hiçbir yerde çiftçiler yoktu; Laponlar kendilerinden başka insanların varlığından habersizlerdi.*⁴ (Turi, 1910; İngilizce çevirisi için www.eng.samer.se; erişim tarihi 9 Temmuz 2008).

Bu yüzden, Sami dillerinin bu devletlerdeki zorunlu eğitim sistemlerinin geçmişte de, şimdi de birer parçası oldukları düşünülebilir. Ancak durum böyle değil. Ayrıca, Samice resmi eğitim veren ilk devlet olan İsveç'te (18. yüzyıl gibi erken bir tarihte), bu gelişme çelişkili bir durum sergiler. İsveç'te, ilk genel zorunlu eğitim sisteminden (*folkskola*) önce eğitim vermeye başlamış olan birkaç küçük Sami okulu (Samice *sámeskuvla*, İsveççe *samekola*) hala var. 'Göçebe okulları' (İsveççe *nomadskola*) olarak adlandırılan bu okullar aslında 1970'lere kadar ren geyiği yetiştiren ailelerin çocukları için amaçlanan özel okullardı. Çelişkili biçimde, erken 20. yüzyılın amaçlarından biri de, çocukların kendi kültürlerine yabancılaşmamalarını sağlamak olmasına rağmen, bu okullarda Sami dili ders olarak bile okutulmuyordu. Göçebe okulları dönemi İsveç politikası, ren geyiği yetiştiren Samileri, öbür Samilerden ve İsveçlerden ayıran, *koruyucu ayrımcı* olarak görülebilir. Bu politikaya göre, ren geyiği yetiştiriciliği yapan Samiler, kültürleri korunması gereken 'gerçek Samilerken,' öbür Samiler, Sami topluluğunun çoğunluğu, İsveç nüfusuna asimile edilecekti (e.g. Svonni, 1997). Bu ayrım İsveç'te hala

son derece görünürdür: Sami dillerinin durumunda ve eğitimlerinde, yaygın Sami stereotiplerinde ve hatta Sami siyasetinde görülebilir. Diğer iki devletle kıyaslanınca, komşu devletlerden çok önce yerli halklarına eğitim vermeye başlamış olan devlet, bugünün değerlendirme ölçütleriyle baktığımızda Sami eğitiminde oldukça geri kalmıştır.

Norveç'te 19. yüzyılın ortalarında başlayan, sert ve alenen asimilasyoncu olan resmi Norveçleştirme politikası, özellikle eğitim ve ekonomi alanlarında uygulanmıştır (Eriksen & Niemi, 1981; Lehtola, 2002:44-48; Minde, 2005a; NOU (Norveç Komite Raporları),1985:14, 15). Bu asimilasyoncu politika yaklaşık 100 yıl devam etmiştir. Yıllar boyunca, okulda Sami dili ve *yoik*'i - geleneksel Samice şarkı söyleme biçimi - yasaklanmıştı; Sami olmak bir kusur olarak görülmüştü. Finlandiya'da Samileri asimile etme politikası Norveç'teki kadar açık ve sert olmamıştı. Yine de aynı mantığı taşıyordu. Daha sonra, Samiler zorunlu eğitim sisteminde çocuklarının kendi dillerinde eğitim görmelerini talep ettikleri zaman, asimilasyon aracılığıyla 'ilkel Samileri medenileştirme' amacı, birçok tartışmada ortaya çıktı (örneğin, Itkonen, 1970).

İlk zorunlu eğitim sistemleri, burada bahsettiğim üç Kuzey ülkesinin bugünkü ulus-devletlere evrildiği dönemde, 19. yüzyılın sonlarında başladı. Zamanın hedeflerine uygun olarak okul sistemi, birleşmiş, tek-dilli ulus anlayışına dayanıyordu. Böyle bir sistemde, sadece ülkelerdeki anadillerine ve güneyden kuzeye içerik açısından birbirine benzeyen okullara yer vardı. Samilere göre tarihin bu aşaması, hızlı dilsel ve kültürel kaymalara yol açan acılı bir dönemdi. Çelişkili biçimde - yine yerli halklara göre - Kuzey ülkelerine göçün arttığı 1960'lara ve '70'lere kadar farklı bir yöne doğru adım atılmadı. Sonuç olarak, özellikle İsveç'te ve Finlandiya'daki zorunlu eğitim sistemi, Samilerin anadillerinin - 'diğer yerli dilleriyle' aynı seviyede - okullarda okutulması için birtakım olanaklar sundu. Bu yüzden göçmenler, Kuzey ülkelerdeki yerli halkların dillerinin, Sami dillerinin öğretilmesini savunmalarına ve bu öğretimin başlatılmasına yardımcı olmuştur.

Norveç, Kuzey ülkeleri arasında, Sami dilini ve Samiliği en şiddetli biçimde söküp atmaya çalışan ülke olsa da, zamanla bir takım köklü değişiklikler geçirmiştir. Bu, 1970'lerin sonu ve 80'lerin başında, Alta Irmağı'nda bir güç istasyonunun kurulmasıyla ilgili bir çatışmadan kaynaklanmıştı (Huss, 1999:76-77; Lehtola, 2002:76-77; Lindgren, 1999; Magga, 1990; Minde, 2005b; Paine, 1992). Bir anlamda, ırmağa

baraj yapıldığı için, Samiler kavgayı kaybetmişti ama bu konuyla ilgili aktif protestolar sayesinde birçok şey kazanmışlardı. Resmi olarak Norveçleştirme 1950'lerde kaldırılmıştı ama aktif bir Sami politikası, ancak devlet ve Samiler arasındaki Alta anlaşmazlığından sonra başlamıştı. Bu yeni politika, Samilerin anadillerini ve Samice eğitim haklarını geliştirmek üzerine yoğunlaşmıştı. Bu değişim Norveç'te, 1950'lerden beri güçlenmeye başlayan Sami etnik hareketini tetiklemiştir (Lehtola, 2002:70-77; Lindgren, 1999; Magga, 1990; Seurujärvi-Kari, 2005). Bu gelişme halen devam etmektedir ve Samilerin sınırötesi dayanışması -birleşmiş bir ulus olmaya doğru gitmeleri - birçok yeni siyasi, kültürel ve idari yapılar geliştirmiştir. En önemlileri, Sami Üniversite Derneği (*Sámi allaskuvla*) ve 1970'lerde kurulan ve şimdilerde Sami Üniversite Derneği'ne bağlı olan Sami Araştırma Enstitüsü'dür (1989'da kurulmuştur) (*Sámi instituhtta*). Seçilmiş Sami parlamentoları arasındaki dayanışmayı arttırmak amacıyla, Sami Parlamenter Konseyi 2000'lerin başında kurulmuştur. Rusyalı Samiler de bu kurumlara katılmaktalar. Ayrıca Samiler'in, Sami sivil toplum kuruluşları için 1950'lerde kurulan ortak bir kuruluşları var, Sami Konseyi, (*Sámiraáddi*).

Eğitimde Sami Dili ve Kültürü

Hâkim tarihsel eğilimler, resmi olarak terk edildikten hemen sonra, aynı nesil içinde değişmedi, uzun bir süre devam etti. Sami topluluğu, asimilasyon politikalarının yükünü hala omuzlarında taşıyor. Bunun bir sonucu olarak, bugünün Sami öğrencileri, dil ve kimlik olarak heterojenler. Çocukların ve gençlerin sadece küçük bir kısmı, dört kişiden veya üç kişiden biri Samiceyi ilk dilleri olarak konuşuyorlar. Birçok ebeveyn, okulların, çocuklarına, kaybettikleri dillerini geri vermesini arzuluyor. Birinci dil olarak Samice konuşan çocuklar ve gençler, genellikle iki, hatta bazıları üç dil biliyor: anadillerine ek olarak, ülkenin egemen dilini de ikinci anadilleri olarak konuşuyorlar. Geriye kalan gençlerden bir kısmı biraz Samice biliyor ve son olarak anadillerini hiç bilmeyenler var. Gençlerin bir kısmı hem dil hem kültür olarak asimile edilmiş durumda. Öte yandan, dillerini yitirmiş bazı genç insanlar dillerini geri kazanıp öğrenmeye çalışarak kendilerini hala güçlü bir biçimde Sami topluluğu ve kültürü ile özdeşleştirmeye devam ediyorlar. Maalesef, Sami çocuklarının ve gençlerinin dil durumlarını bu açıdan gösteren herhangi bir araştırma ya da istatistik henüz yok.

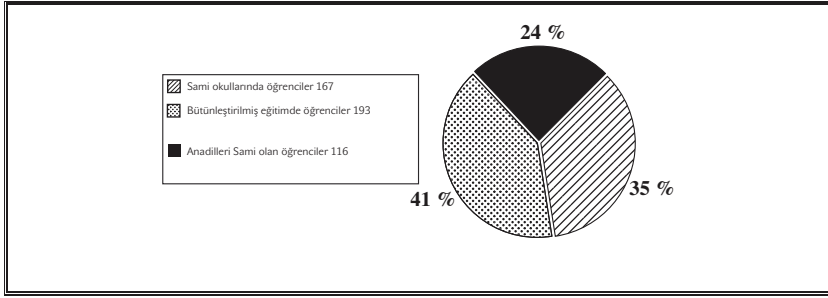
Asimilasyoncu politikanın diğer sonuçları da, Sami dilinin ve eğitiminin gelişimini hala etkileyen negatif tutumların sürmesi ve aynı biçimde Sami nüfusunun görmezden gelinmesi ve onlarla ilgili stereotiplerin hala devam etmesidir. Ancak dil, kendi kimliğini belirleme ve bir Sami ailesine ait olma hissiyle birlikte, hala kimliğin en önemli parçasıdır. Ama yine de, özellikle Sami gençlerinde bir davranış değişikliği görmek mümkün. Finlandiya’da, çocuk temsilcisinin (ombudsperson) hazırladığı bir rapora göre, günümüzün Sami gençleri ‘Sami olmak mesele değil’ diyorlar (Rasmus, 2008). Bu cümle, ne anne-babalarımızın, ne de büyük anne ve babalarımızın sarfedeceği türden bir cümle çünkü onlar etnik ve dilsel olarak ayrımcılığı ve utancı yaşamışlardır. Ayrıca dil meselesinin ‘sadece’ dil ile ilgili olmadığını hatırlamamız gerekir: dil, taşıdığı ve içinde yaşadığı kültürle ve kültürel değişikliklerle de ilgilidir. Bu yüzden, Kuzey refah devletlerindeki zorunlu eğitimin, yerli çocukların ve gençlerin dilini, kültürünü ve kimliğini dikkate alıp almadığını sorgulamalıyız. Zorunlu eğitim, daha önceki nesillerin kültürel belkemiğini kırmak üzere olan dilsel kaymaya karşı bir güç mü, yoksa bu kaymayı destekliyor mu?

Mevcut yönetmeliğe göre, Norveç, İsveç ve Finlandiya okullarında Sami dili, eğitim dili veya ‘anadili/birinci dil’ veya ‘yabancı/ikinci dil’ adlı dersler olabilir. Ancak her üç ülke arasında önemli farklılıklar mevcut. Bu ülkelerdeki Samilerin eğitimi, çözölemeyen bir yapboz bulmacasına benzetilebilir, parçaları, boyut (= kaynaklar ve erişim), biçim (=eğitim biçimleri), ve renkler (=eğitim politikası tüzüğü) açısından birbirlerinden farklıdır (Aikio-Puoskari, 2005, 2006, 2007). Bu ülkelerin okullarında Sami eğitiminin durumuyla ilgili ortak bir yön vardır: özellikle ‘merkez Sami bölgelerinde’ Sami öğrencilerin dillerini öğrenme hakları ve imkanları garanti altına alınmıştır (bkz. Harita 13.1). İsveç’te bu merkez bölgeler, özel Sami okulları olarak tanımlanabilir, Norveç’te, Sami Dil Kanunu’nun uygulandığı İdari Bölge, (Samicesi sámegiela hálldašanguovlu (Sami Kanunu, L. 1987:56; Sami diliyle ilgili değişiklik, kanunun 3. Kısım’ında 1990:78,\$3, 1. Bölüm) ve Finlandiya’da Sami Bölgesi, Sami Parlementosu (Samice, sámiid ruovttuguovlu) ile ilgili Kanun’da öngörülmüştür (Sami Parlementosu Yasası, SSK 1995/974, \$4.) Söz konusu bölgelerde, Samilerin, kamusal yaşamın diğer alanlarında da dilleri ile ilgili hakları vardır. Bu alanlar dışında, Samice eğitim vermek ya da Sami dilini öğretmek çeşitli yollarla kısıtlanmışlardır. Oysa Sami halkının %50’sinin, merkez Sami bölgeleri dışında yaşadıkları tahmin edilmektedir.

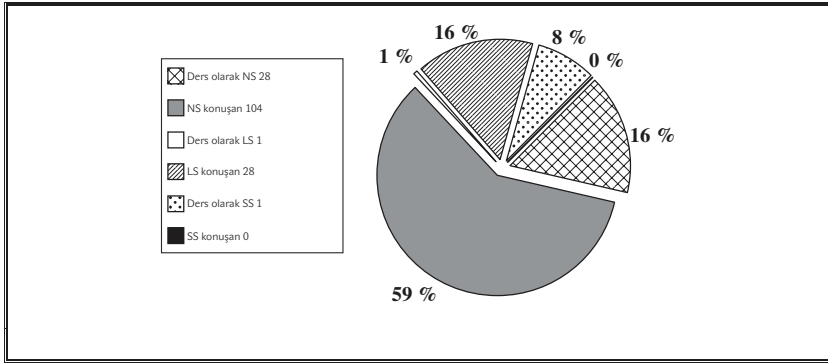
İsveç

İsveç'te Sami eğitimi üç farklı biçimde düzenlenmiştir: (1) kuzeyde altı küçük özel Sami okulu, (2) aile dilinde/anadilinde eğitim ve (3) Sami okulları dışında bütünleştirilmiş Sami eğitimi. Samilerin özel okulları, ren geyiği yetiştiren Samilerin yaşadığı geleneksel bölgelerde açılmıştır. Uzun bir geçmişleri var ve bugün Sami çocuklarının hepsine açıktır. Eğitim Yasası'na göre (SFS 1985:1100, SFS 2008:317, 1. Kısım, §1 ve 8. Kısım, §3), Sami çocukları, zorunlu eğitimlerini, devlet okul sisteminin bir parçası olan, Samilerin ayrı okullarında alabilirler. Sami okulları devlet okuludur ve İsveç Sami Parlamentosu tarafından atanan Sami Okul Yönetim Kurulu'nca (Samice, Sámeskuvlastivra, www.sameskolstyrelsen.se) yönetilir. Sami okullarında eğitim dili, hem Sami dil(ler)i hem de İsveççe'dir (Sami Okulları Yönetmeliği SFS 1995:205, 3. Kısım, §2) ve müfredata göre (zorunlu eğitim, okul öncesi eğitimi ve boş zaman aktiviteleri ile ilgili 1994 müfredatı Lpo 94, SKOLFS 1994:1) okullar, Sami okuluna giden her öğrencinin, Samiler'in kültürel mirasını bilmelerini, Sami dilini konuşabilmelerini, okuyup yazabilmelerini sağlamalıdır. Samice, sadece Sami okullarında eğitim dilidir, bu okullarda da Samice'nin eğitim-öğretim dili olması 1990'larda güçlenmiştir. Sami Okulları Yönetim Kurulu, Sami okullarıyla bağlantılı olarak, ayrıca bütünleştirilmiş Sami eğitiminden de (aşağıdaki grafiklere bakınız), 6 yaş çocukların okul öncesi eğitiminden de sorumludur. Ayrıca, şimdilerde Sami okullarıyla bağlantılı ve Sami dil(ler)ini kullanan kreşler de var. Bugün İsveç'teki Sami okulları, Sami kültürünün damıtıldığı küçük yerler gibi, etrafına büyük etkisi olan verimli kültür merkezleridir. Dış görünüşlerinden bu okulların Samiler'e ait olduğu anlaşılabilir ve eğitimleri büyük ölçüde Sami kültüründen beslenmektedir. Bugün İsveç'te Sami çocuklarının sadece %5-10'u Sami okullarına gitmektedir ve bu oranın artması, yani bu okulların varlığı, Samilerin geleceği için büyük önem taşır.

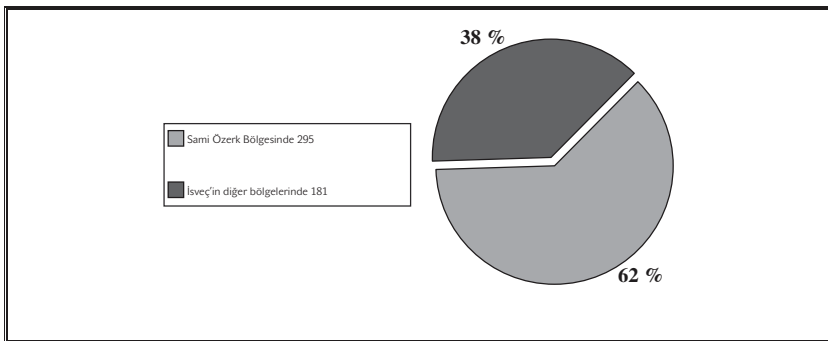
Sami okulları dışında, Sami dil(ler)i 1976'ya kadar 'aile dilleri' (İsveççe hemspråk) olarak tanımlanan, anadilinde eğitimle ilgili okul yönetmeliklerine göre öğretiliyordu. Aile veya miras dille eğitim 1976'da başladı.



Şekil 13.1: 2002-2003 arasında İsveç kapsamlı okullarında Sami dili ve kültürü eğitimi alan öğrenciler, toplam 476



Şekil 13.2: 2003-2004 arasında İsveç'te dile göre öğrenciler, toplam 175. Sami dilinde eğitim gören öğrenciler, toplam 132= 75%



Şekil 13.3: 2002-2003 arasında Sami Dil Akti'nin uygulandığı (Sami Özerk Bölgesi) ve İsveç'teki diğer bölgelerde kullanılan İsveç'te Sami eğitimi.

Dersin adı anadili idi (İsveççe *modersmål*) ve ders süresi haftada bir ile üç saat arasında değişiyordu (Zorunlu Eğitim Yönetmeliği, SFS 1994:1194 ve 2008:97, 2. Kısım, §9-14). Anadilini okulda öğrenme hakkına sahip olabilmek için, yönetmeliğe göre (SFS 1994:1194 ve 2008:97, 2. Kısım, §9), öğrencinin dilde temel becerilerinin olması gerekir. Bu durum, Güney Samice eğitim vermeyi reddeden bazı okullara mazaret sağlamıştır (örneğin Norrtälje’de Rådmansö, Gräddö Okulu 2003). Sami öğrencilerinin Samiceyi anadilleri olarak öğrenme hakkıyla ilgili yönetmelikler, anadillerini yitirmiş olan Sami öğrencilere, okulda dillerini öğrenmelerine dair hiçbir hak tanımamaktadır. Yönetmeliğe göre, belediyeler ancak uygun bir öğretmen varsa, öğrencinin anadilinde eğitim alabilmesini sağlamakla yükümlüdür (2. Kısım, §13). Öğretmen azlığı, kesinlikle, bu türden Sami eğitiminin yılda ancak yaklaşık 200 öğrenciye verilebilmesinin temel sebeplerinden biridir.

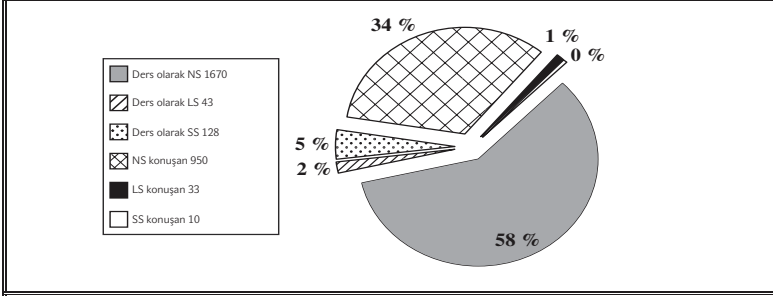
Bütünleştirilmiş Sami eğitimi olarak tanımlanan üçüncü tür Sami eğitimi, Sami kültürünün, zorunlu eğitimin genel derslerinin bir parçası olarak öğretilmesi anlamına gelir. Herhangi bir belediye, Sami Okulları Yönetim Kurulu ile bir anlaşma yaptığı sürece, kendi okullarında Sami çocukları için böyle bir eğitim verebilir. Çoğu öğrenci için, bütünleştirilmiş eğitim demek, Samice eğitimin 7. ile 9. sınıflara kadar devam etmesi demektir. Bütünleştirilmiş eğitimin çoğu hala İsveççe verilmektedir ve Sami Okulları Yönetim Kurulu, Samice eğitim talep eden tüm öğrenciler için fon sağlayıp düzenleme yapamadığı için, her öğrenciye bu imkân tanınmamaktadır (Sami Okulları Yönetim Kurulu personeli ile yapılam kişisel görüşme, 2007).

İsveç’teki bu üç eğitim türü, zorunlu okul yaşına gelmiş öğrencilerin %10-20’sini kapsamaktadır. Sami eğitimi ile ilgili yönetmelikler 1970’lerden bugüne neredeyse hiç değişmedi ve aynı biçimde Sami eğitimi alan öğrencilerin sayısında da pek bir değişiklik olmadı. Samice eğitim oranı 1990’lardan itibaren yükselmeye başladı. Bir kısmı anadili yoğunluklu yeniden canlandırma (revitalisation immersion)* (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008) eğitimidir çünkü Samice eğitim alanlar arasında artık İsveççe konuşan Sami öğrencileri de vardır. 2002-2004 okul yıllarına ait istatistikler bu durumu göstermektedir (Şekil13.1-13.3).

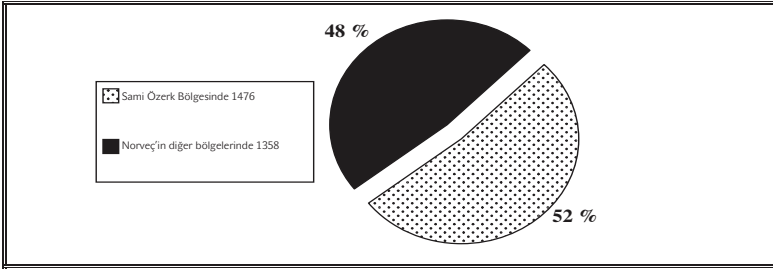
* ‘Immersion’ kavramı yazarın amacına göre farklı anlamlara gelebilmektedir. Bu tür kavramların daha ayrıntılı bir tartışması için bkz.. Tove Skutnabb-Kangas and Teresa L. McCarty, “Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations, in *Bilingual Education* volume 5, eds Jim Cummins & Nancy Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2007. (ç.n.).

Norveç

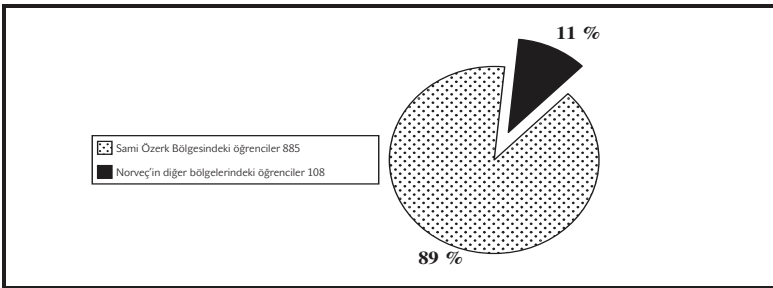
Kapsamlı okullar (*comprehensive school*)* döneminde (1960'lardan itibaren) Sami dillerinin, kültürünün ve Samice eğitimin durumunu iyileştiren birçok reform gerçekleştirdiği için, Sami eğitiminin gelişiminde Norveç'in öncü olduğu söylenebilir.



Şekil 13.4: 2003-2004 arasında Norveç kapsamlı okullarında okuyan anadili Sami olan öğrenciler. 963 öğrenci için Sami dilinde eğitim = 35% (+35 öğrenci de Sami dilini "birinci dil dersi" olarak almakta, toplam 993)



Şekil 13.5: 2003-2004 arasında Norveç'te Sami Eğitimi: Sami Dil Akti'nin uygulandığı (Sami Özerk Bölgesi) ve ülkedeki diğer bölgelerde Sami dili.



Şekil 13.6: 2003-2004 arasında Sami Özerk Bölgesinde ve ülkedeki diğer bölgelerde Sami eğitimi alan öğrenciler

* Comprehensive schools, öğrencilerin herhangi bir sınava tabi tutulmadan girebildikleri okulları ifade etmek için kullanılır. 'Kapsamlı' olmalarının sebebi, herhangi bir sınıf, sosyal grup veya beceri farkı gözetimelemesidir. Bu konuyla ilgili, bkz.. "Comprehensive Schools: The history" at <http://www.timeshighereducation.co.uk> (Erişim tarihi, 20 Mart, 2012)

Sonuç olarak, İsveç ve Finlandiya kanunlarının aksine, eğitimle ilgili kanunlarında hakların açıkça belirtildiği Norveç'te Sami eğitimi, eğitim ve siyaset açısından en hızlı ilerlemeyi göstermiştir. Sami eğitimi genelde normal Norveç okullarında verilmektedir. Ayrıca, ren geyiği yetiştiricisi Samiler'in yaşadığı bölgelerde de devletin üç özel Sami okulu bulunmaktadır (bkz. Ek 13.1).

Okul yasasında yapılan 1998 tarihli reformla, 10 yıllık kapsamlı okul sistemi getirildi ve altı yaş itibarıyla öğrenciler okullara alınmaya başlandı (İsveç ve Finlandiya'da bu okullar dokuz yıllıktır ve öğrenciler yedi yaşında okula başlarlar). Şimdilerde kanun, Norveç'teki Sami öğrencilere, nerede yaşıyor olurlarsa olsunlar, anadillerini en azından zorunlu eğitimlerinin bir parçası olarak öğrenme hakkı tanımıştır (Zorunlu Eğitim ve Üst Ortaokul Eğitimi Yasası, L 1998: 61, 6. Kısım, 'Sami dilinin öğretimi'). Kanunun altıncı kısmı bireysel haklarla ilgilidir. Kanuna göre (§6-2), Sami bölgesindeki⁵ kapsamlı okul öğrencilerinin tümü (Sami olmayanlar da dâhil) Samiceyi öğrenme ve Samice eğitim alma hakkına sahiptir. Sami bölgesi dışındaki öğrenciler, Samiceyi öğrenme ve bu dilde eğitim görme hakkını, ancak en az 10 öğrenci böyle bir taleple başvurduklarında elde edebiliyorlar; eğer bu sistem bir kez başlarsa, grupta altı öğrenci olsa dahi bu tarz eğitim sağlanıyor. Bu nedenle, Sami bölgesi dışında eğitim gören Sami öğrencilerin de Samice okuma hakları vardır. Eğitim Yasası Yönetmeliği'ne göre, eğer okulların öğrencilere istedikleri eğitimi verecek öğretmenleri yoksa, öğrencilerin alternatif öğretme yöntemlerine erişim hakkı vardır. Böylelikle, örneğin internet ve uzaktan eğitimin, eğitim yasasına dayanan hukuki bir temeli vardır. 21. yüzyılın başından beri, Samice konuşan öğretmenlerin olmadığı okullarda öğrencilere sunulacak uzaktan eğitimi düzenleyen, bir tanesi her Sami dilinin okullarda öğretilmesi ile ilgili olan, üç ayrı proje bulunmaktadır.

Norveç'te Sami eğitimi sağlayan kapsamlı okulların sayısı 1970'lerin sonunda 25 iken, bugün yaklaşık 200'dür. Kapsamlı okullarda Sami eğitimi alan öğrencilerin sayısı 1979'da 1175 iken 2008'de yaklaşık 3000'dir. Bu rakamlar ayrıca, Lule Sami ve Güney Sami bölgelerindeki etkili dil canlandırma projelerini (bkz. Huss, 1999; Todal, 2002, 2003, 2006, 2007, <http://www.arran.no>; erişim tarihi: 9 Temmuz 2008) de kapsar. Lule ve Güney Sami dilinde eğitim 1990'ların başında başlamıştı. Ayrıca, bu dilleri ikinci dil olarak öğrenenlerin sayısı da artmıştır. Norveç'te Sami eğitimi, diğer komşu ülkelere oranla daha

etkin bir biçimde Sami öğrencilerine sunulmaktadır ancak burada bile, bir çok Sami çocuğu ve öğrencisi böyle bir eğitimden mahrumdur (bkz. Şekil 13.4-13.6).

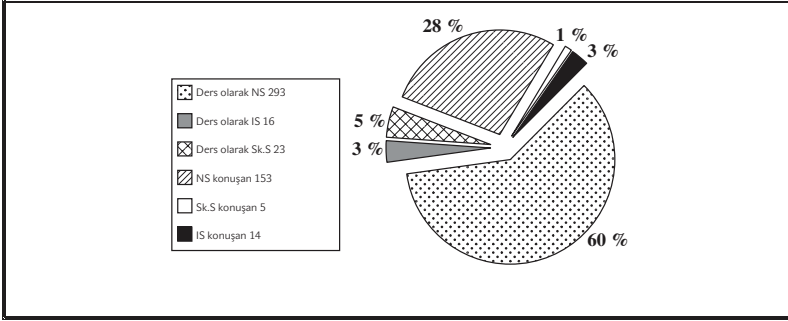
Finlandiya

Finlandiya’da Sami eğitimi normal okullarda verilmektedir; bu da, Sami eğitiminin, ulusal merkezi okul sisteminin içinde olduğunu gösterir. 1970’lerden beri amaç, bu okullarda Sami dilinin öğretilmesi ve Samice eğitim verilmesi için kanallar oluşturmaktır.

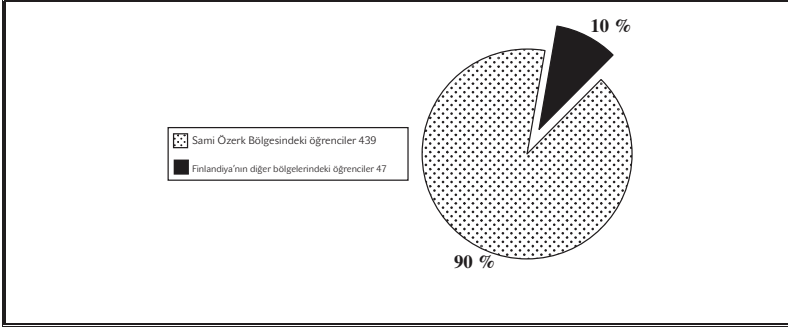
1998’de Finlandiya’da yeni eğitim yasası yürürlüğe girdi. Dokuz yıllık aralıksız kapsamlı okul sistemi kabul edildi; reformdan önce, okullar alt kademe (1-6. sınıflar) ve üst kademeye (7- 9. sınıflar) bölünmüştü. Yasada, Sami eğitimi için açıkça hak tanıyan tek düzenleme, zorunlu eğitimle ilgili olan Temel Eğitim Yasası idi (SSK 1998/628, §10). Temel Eğitim Yasası’ndaki öteki düzenlemeler de, Sami dilinin öğretilmesi ve Samice eğitim için sadece ihtimaller sunuyordu. Yasaya göre ((§10, ‘Eğitim dili’) ‘eğitim dili ve müfredat dışı derslerde kullanılacak dil ya Fince ya da İsveççe olmalıdır. Eğitim dili ayrıca Samica, Roman dili veya işaret dili olabilir. Sami Bölgesi’nde yaşayan ve Samiceyi iyi bilen öğrencilere öncelikli olarak Samice eğitim verilir’. Bu yüzden, Samice eğitim alma hakkı, ilkin Samice konuşan öğrencilerle, ikinci olarak da Sami bölgesiyle⁶ sınırlı tutulmuştur (bkz. Harita 13.1). Kanuna göre (§12, ‘Anadilinde eğitim’), anadili olarak, eğitim diline uygun bir biçimde öğrencilere Fince, İsveççe veya Samice öğretilir. Samice ayrıca, zorunlu eğitimin ilk yıllarında seçmeli ders de olabilir (‘ikinci yabancı dil’ A2) ve bu dersin 7.-9. sınıflarda okutulması da, isteğe bağlıdır. Bu yüzden bu yasa, Samice bilmeyen Sami öğrencilerin anadillerini ‘yabancı’ adı altında öğrenmek zorunda olduklarını gösterir.

Ne kanunda ne de kanun hükmünde kararnamelerde, Sami bölgesi dışındaki eğitimle ilgili herhangi bir düzenleme bulunmaktadır. Bu eğitim (çok küçük bir oranda gerçekleştirilmiştir, bkz. Şekil 13.8), göçmenler ve anadilleri Samice, Roman dili ve başka diller olan öğrenciler için, tamamlayıcı zorunlu eğitime ve üst orta okullara harcanacak devlet yardımları bahane edilerek, Eğitim Bakanlığı’nın özel kararlarına dayanmaktadır (Eğitim Bakanlığı Hükümleri, SSK 2007/392). Sami Bölgesi’ndeki Samiler’in eğitimi, bölgedeki okulların Sami eğitimini genişletmelerini teşvik eden özel bir finansal

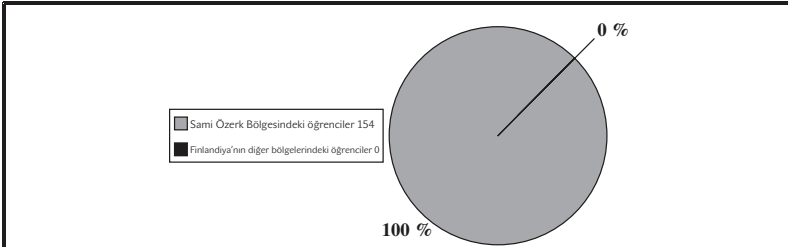
düzenlemeyle garanti altına alınmıştır (Eğitim ve kültürel etkinliklerin finansmanı ile ilgili Kanun, Değişiklik, SSK 1998/635, Değişiklik SSK 1998/1186). Okulların eğitimi genişledikçe devletten aldıkları maddi yardım da artmaktadır. Ancak, Sami eğitimine erişim Finlandiya'da büyük bir sorundur, ki Sami Parlamentosu'na göre (Finlandiya Sami Parlamentosu, Ağustos 2007), Finlandiyalı Samiler'in yaklaşık %60'ı ve 10 yaş altındaki Sami çocuklarının %70'i, geleneksel Sami bölgesinin dışında yaşamaktadır.



Şekil 13.7: 2003-2004 arasında Finlandiya kapsamlı okullarında okuyan anadili Sami olan ve Sami dilinde eğitim alan öğrenciler, toplam 486. Sami dili eğitimi alan: 154 = 31.7%.



Şekil 13.8: 2003-2004 arasında Finlandiya'daki Sami Özerk Bölgesinde ve ülkedeki diğer bölgelerde Sami eğitimi



Şekil 13.9: 2003-2004 arasında Finlandiya'daki Sami Özerk Bölgesinde ve ülkedeki diğer bölgelerde Sami eğitimi alan öğrenciler

Bu Samiler'in kendi dillerini öğrenme şansı ile göçmenlerinki aynıdır. Haftada en fazla 2.5 saat dillerini öğrenmelerine ayrılmakta ve bunu düzenlemek için birçok güçlük çekilmektedir. Bu durum İsveç'tekiyle aynıdır. Zira orada da Sami okulları dışındaki okullar, Sami dili eğitimlerini, yeni azınlıkların, yani göçmen gruplarının kendi dillerini öğrenmelerine izin veren aynı kanuna dayandırmaktadırlar. Bu yüzden Finlandiya ve İsveç'teki eğitim politikaları, geleneksel bölgeler dışında yaşayan yerli halklara göçmen muamelesi yapmaktadır!

Kapsamlı okullarda eğitim gören Sami öğrencilerin sayısı 1979'da 350 iken, bu sayı sonraki 10 yıl içerisinde yaklaşık 550'ye ulaşmıştır. Sami bölgelerinden daha güneydeki kasaba ve şehirlere olan göçler sonucu, kapsamlı okullarda Sami eğitimindeki öğrencilerin sayısı düştü, 2008'de bu sayı 430 oldu (bkz. Şekil 13.7-13.9). Eğitim yasasındaki son yenilikler, Sami bölgelerindeki eğitimin Samice olması gerekliliğini güçlendirdi. Bu nedenle Finlandiya'daki Sami eğitimindeki gelişme, öğrenci sayısında değil, eğitimin kendisinde yaşanmıştır (örneğin Samicenin sadece ders olarak öğretilmesi yerine, öğretim dili olmasını yaygınlaştırmıştır). Aktif Sami dernekleri ve Sami Parlamentosu tarafından yürütülen dili canlandırma faaliyetleri, AB ve Fin Kültür Vakfı tarafından finanse edilen özel projelerdir; bu nedenle süre ve kaynak bakımından sınırlıdır. En aktif olanı, 1997'de başlayan ve Aotearoa'da geliştirilen modeli izleyen (bkz. Huss, 1999; Olthuis, 2003, 2008; Pasanen, 2005), okul yaşı altındaki çocuklar için İnari-Samice konuşma yuvasıdır. Dil yuvasının bir sonucu olarak, İnari-Samicenin okul dili olması 2000'de başladı. İnari Samicenin canlandırılması 2008'de, Fince Akademisi'nin finanse ettiği bir öğretmen-yetiştirme projesi ile devam etmektedir (Olthuis, kişisel iletişim).

Sonuçlar

Bazı bölgelerde birçok Sami çocuğu ve genci için Sami eğitiminin olmaması ve merkez Sami bölgelerinde Sami eğitiminin açıkça geliştiği gerçeği, daha önce sorduğum soruya cevap vermektedir: bazı bölgelerde dil canlanmakta, diğer bölgelerde ise dil kayması devam etmektedir (Aikio-Puoskari & Skutnabb-Kangas, 2007). Ayrıca, Sami eğitimini tümüyle inceleyen son bir çalışma, Sami öğrencilerin çoğunun dili hala bir ders olarak gördüklerini göstermektedir: ülkenin resmi dili hala eğitim dili olmaya devam etmektedir. Üç ülkede de, sadece küçük bir azınlık kendi dillerinde eğitim görmekte dir ve oysa bu, iki veya çokdillilik seviyesinin yüksek olmasının bir şartıdır. Kuzey ülkerinde,

çokdillilik ve çokkültürlülük eğitimde önde gelen konulardır. Aslında, özellikle İsveç ve Finlandiya, çoğunluğun bilmediği dilleri sadece hoşgörüyü karşılıyor görünmekte ve sadece negatif hakları tanıyor olduğu anlamına gelen, ayrımcılık yapmama ilkesini uygulamaktadır. Norveç, İsveç ve Finladiya'daki müfredatların bir parçası olan çiftdillilik, sadece yerli halklara ve azınlıklara uygulanmaktadır; geleneksel Sami bölgelerinde bile, dilsel çoğunluğun herhangi bir yerli veya azınlık dilini öğrenmesini sağlayan bir karşılıklık ilkesi mevcut değildir. Tek istisna, Finlandiya'da her öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu İsveççe'dir. Eğitim politikalarında Samiler, çiftdilliği ve çokdilliği korunması gereken değerli bir sermaye olarak görüyorlar. Yine de, çiftdilli bir insanın iki anadilinden biri tehlikeye girerse, çiftdilliği de tehdit altına girer.

Eğitimi tamamıyla Sami dilinde verme -Sami kültürünü eğitim içeriğinin ve yöntemlerinin bir parçası haline getirme- amacı Norveç'te daha çok aşama kaydetti, çünkü ülke zorunlu eğitim için iki eşit müfredat türünü kabul etti; ulusal (Norveç) ve Sami müfredatları (İlki 1997'de, O97S, On Yıllık Kapsamlı Okul için Samice Müfredat; sonuncusu ise 2006'da, *Máhttolokten-Sámi oahppoplánabuvttus, Læreplanverket-Kunnskapsløftet Samisk*). 1997 müfredatı (L97), tüm derslerde (matematik dışında) ve tüm sınıflarda Sami kültürünün özelliklerinin Norveç'in her yerinde dikkate alınacağını belirtir. Bu 'Sami payandaları,' o zaman ilk defa, ulusal müfredatın zorunlu bir parçası haline gelmiştir ve Norveç Hükümeti'nin L97 Reformu'nun ilk kısmında tanıdığı amaçları yerine getirmekle yükümlü olmuşlardır; bu ilkeye göre, Sami kültürü, Norveç'teki tüm çocukların bilmesi gereken ulusal kültürün bir parçasıdır (Parlamento Bildirimi (*St. melding*) No. 52 (1992-93):16). Yeni ulusal müfredatta, Sami kültürü ile ilgili içerik de mevcuttur (*Oversikt over samisk innhold i Kunnskapsløftet, Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregåendeopplæring*, 2006, <http://www.skolenettet.no>; erişim 9 Ocak 2007). Yeni bir amaç olarak, ülkedeki tüm Norveçli öğrenciler, Sami dilinin alfabesini öğrenmek zorundadır.

Sami müfredatı, özellikle, yerel doğanın, kültürün, geleneklerin, geçim kaynaklarının ve yaşam biçimlerinin bir parçası olduğuna dair duygularını güçlendirerek, öğrencilerin geleneksel Sami becerilerini vurgular. Sami müfredatını değerlendirirken Sara (2003:121-138), bazı amaçların gerçekleştirilmesinin ne kadar güç olduğunu göstermiştir: okullara ve öğretmenlere geleneksel beceriler alanında profesyonel bilgilerini geliştirmeleri ve bu alana zaman ve emek sarfetmeleri için

gerçek anlamda fırsat tanınması gerektiğini düşünmektedir. Lauhamaa (2008) da, çalışmasında, yerli bilginin okula aktarılmasının ne kadar güç olduğunu göstermiştir. Batı tarzı okullaşma tarihiyle şekillenen okul kültürü, kurulu pratiklerin değiştirilmesinde oldukça yavaş ve hatta gönülsüzdür. ‘Örneğin, yerli halklar, doğa ve esnek planlanma, eğitime sınırlı biçimde dâhil edilmişlerdir, hâlbuki tüm bunlar Yeni Zelanda Maorileri ve Yerli Amerikalılar gibi Yerli halkların eğitimlerinin temel ölçütleridir,’ diyor yazar. Şimdiki durumda, geleneksel becerilerin öğretilmesiyle ilgili hedefler, gelecekte okulları yeni düşünüş ve işleyiş tarzlarını benimsemeye zorlayan, yeni bir okul kültürüne yol açan bir dönüm noktası olarak görülebilir.

Dünyanın en zengin refah devletlerinde yaşayan ve dünyanın en küçük yerli halklarından birinin dilsel tarihinden ve bugünkü eğitim durumlarından ne öğrenilebilir? Hindistan, Nepal ya da başka bir yerdeki yerli halkların ve azınlıkların dil ve eğitim durumlarıyla bir benzerlikleri var mı? İskandinav ülkeleri ve Finlandiya, 1000’den fazla anadilini barındıran Hindistan gibi Asya ülkeleriyle karşılaştırdığımızda, dilsel olarak oldukça homojendir. Yine de ben birçok benzerlik görüyorum. Yani, hepimiz insanız ve hepimiz asıl kimliğimizi korumak ve olduğumuz gibi kabul görmek konusunda aynı kaygıyı paylaşıyoruz. Resmi okul sistemi içerisinde tanınmaya ve kabul edilmeye ihtiyacımız var. Asimilasyon politikalarından kaynaklanan ve bugünün çocuklarının ve gençlerinin heterojen dilsel ve kültürel geçmişlerinden de çıkarılan bu özel ihtiyaçların resmi müfredatta kabul görmesi gerekiyor. Başka bir deyişle, farklı eğitim programlarına ihtiyacımız var; okul yaşında olmayan çocuklar için dil yuvaları, anadillerini yitirmiş olanlar için anadili yoğunluklu yeniden canlandırma programları, anadilleri için koruyucu dil sığınakları programları, yetişkinler için dil canlandırma programları. Ve son olarak, tüm bunların temelinde yer alan, öğrencilerin anadilleri ve kültürleriyle yakından ilgili olan öğretmen yetiştirme programlarına ihtiyacımız var. Ana/yerli bilgiyi okul müfredatına aktarmak ve ona resmiyet kazandırmak büyük ve zorlu bir iştir. Dünyanın çeşitli bölgelerindeki yerli halklar ve azınlık grupları için bu türden değişiklikler başladı bile. Şimdiden dünyanın diğer yarısındaki halk/lar, araştırmacılar ve geliştirilen teoriler hakkında geniş bilgi ve anlayışımız var. Bizler de bu çabaların üstüne bilgi inşa etmeye devam ediyoruz.

Notlar

- 1 Sami topluluğu, bir grup bölgesel Sami kültüründen oluşur. Gruplar, dilleri birbirine yakın olsa da, geleneksel geçim kaynakları, popüler kültür, folklor ve diller açısından farklılaşır.
- 2 Bkz. Finlandiya, Norveç ve İsveç Parlamentolarının websiteleri www.samediggi.fi, www.samediggi.no, www.sametinget.se ve Sami STK'larının bir gökkuşağı örgütü olan Sami Meclisi'nin websitesi: www.saami-council.net.
- 3 Norveç, İsveç'in bugünkü sınırları belirlendiği zaman (Danimarka ve İsveç yönetiminin ardından) 1905'te bağımsızlığını kazanmıştır. Finlandiya (İsveç ve Rus yönetiminden sonra) 1917'de bağımsızlığını kazanmıştır.
- 4 Turi, kendi halkından söz ederken 'Sapmi' adını kullanmaktadır ama alıntılanan çeviride 'Sapmi' 'Lap' ile değiştirilmiştir. 'Lap' yerine bugün Sami dili için kullanılan sözcük olan 'Sapmi' (hem ülke hem insanlar için) ve Sapmelaš (sadece insanlar için) İngilizce'ye Sámi veya Saami olarak çevrilmiştir. Şimdilerde 'Lap' adı ise Samilere dışarıdakiler tarafından verilen (küçültücü) bir isim olarak görülüyor.
- 5 Norveç'te Sami bölgesi, Sami Dil Kanunu'nun uygulandığı idari bir bölgeyi ifade eder (bkz. Harita 13.1). Sami Dil Kanunu, Sami Kanunu'ndaki Sami diliyle ilgili olan 3. Kısmı kapsar (Sámeláhka/Sameloven, L1087: 56). Değişiklik 1990'da yapılmıştır (L1990: 78).
- 6 Finlandiya'daki 'Sami bölgesi,' ülkedeki Samiler'in kültürel olarak özerk oldukları bölgeyi ifade eder. İlk kez 1970'lerde açıkça belirtilmiştir. Sami bölgesiyle ilgili en son düzenleme Sami Parlamentosu Yasası'na eklenmiştir, SSK 974/ 1995, §4.

14. Bölüm

Ülkede Yüzlerce, Sınıfların Çoğunda Onlarca Aile Dili: Hindistan'da İlköğretimde Çeşitlilikle Başa Çıkmak

DHIR JHINGRAN

Çevirmen: Gülseren Duman

Dil sadece bir iletişim aracı değildir. Dil, düşünme ve öğrenme, ayrılmaz biçimde birbiriyle bağlantılıdır. İlköğretimin ilk yıllarında, çocuklar tam olarak anlayamadıkları bir dilde öğrenmeye zorlanırlarsa, bilişsel gelişimlerini engelleyen ve hayatta özgüvenlerini ve kendilerine duydukları saygıyı olumsuz yönde etkileyen ciddi bir öğrenme dezavantajıyla karşılaşır. Özellikle okul dışında okul diliyle karşılaşmayan, sosyo-ekonomik açıdan yoksul yerlerde, bu durum daha ciddidir. Çocukların dilleri ile birlikte kültürleri de sınıftan tamamen dışlanırsa, bu vaziyet daha da kötüleşir.

Hindistan eğitim sistemi, ülkedeki karmaşık kültürel ve dilsel çeşitliliğe cevap veremiyor. Eğitimde-dil politikaları birtakım standartlaşmış çözümler üretmeye çalışsa da, pek etkili olmadıkları görülmüştür. Buradan hareketle, bu bölümde şu meseleler üzerinde durulacaktır: (a) ülke ilköğretim okullarında dil çeşitliliğinden kaynaklanan zorlukların doğası nedir, (b) çocukların öğrenme sonuçlarını neler etkilemektedir, (c) eğitimde-dil gündeminin politikası ve ürettiği programlı çözümlemeler nelerdir, ve (d) öncelikli olarak mücadele edilmesi gereken sorunlar hangileridir.

Hindistan'da Dil Çeşitliliği

Dünyanın bu bölgesindeki birçok ülke gibi, Hindistan da, çokdilli ve çoketnilidir. Hindistan'daki dil durumları, '**organik çoğulculuk**'¹ içerisinde birbiriyle örülmüş, şaşırtıcı çeşitlilikte konuşma kalıplarının mozaği gibidir. Çoğu zaman, bir yerden bir yere farklılaşan konuşma kalıplarını herhangi bir ad altında toplamak zordur. Hangi dillerin 'dil,' hangilerinin 'lehçe' olduğu ve neden öyle oldukları konusunda pek

uzlaşlamamıştır. Nüfusun önemli bir kısmı çokdillidir - kendi anadilleri dışındaki dilleri daha sınırlı biliyor olsalar da; yaşamın farklı alanlarında farklı diller kullanabilirler; gruplar arası iletişimde kullanılan birçok ‘aracı’ dil vardır, ki bu diller çoğu zaman birden fazla dilin karışımıdır; dil kaymaları sürekli olur; ülkenin birçok yerinde, özellikle kabilelerin yaşadığı bölgelerde, homojenleşmeye yol açan dil asimilasyonu yaşanır; birçok toplulukta ikidillilik kalıpları vardır, örneğin ebeveynler çocuklarıyla konuşurken bölge dilini, büyükleriyle konuşurken ata dilini (ancestral language) kullanırlar.² Bu yüzden, Güney Asya’daki diğer birçok ülke gibi, dil kullanım kalıpları karmaşık ve anlaşılması güçtür ve ayrıca konuşma kalıplarını belgelemek çetrefilli bir çalışmadır.

Ulusal on yıllık nüfus sayımı, farklı ‘anadilleri’ (AD)³ konuşanları belirlemeyi amaçlar. 2001 sayımına göre 1652 AD vardır. Bu ADler daha sonra resmi olarak tanınmış dillere ‘bölünmüştür.’ 2001 sayımında, 1652 AD 122 dile ayrıldı. Bu yapay bir sınıflandırmadır zira herhangi bir dil altında gruplandırılan ADler birbirlerinden oldukça farklı olabilirler. Örneğin, *Sadri*, *Lambadi* ve *Chattisgarhi* ADleri Hintçe’nin altında gruplandırılmıştır. Bu dilleri konuşanların hepsi de birbirlerini çok az anlarlar ve standart Hintçe lehçesini konuşmakta zorlanırlar. Benzer biçimde, anayasada tanınan ve tanınmayan diller arasındaki sınıflandırma da dilbilimi ile alakası olmayan ölçütlere göre belirlenmiştir.⁴ 2003’te, resmi olarak tanınan dillere 4 dil daha eklenince bu dillerin sayısı 22 oldu. *Bodo*, *Dogri* ve Santali önceleri tanınmayan diller listesindeydi ve *Maithili* de *Hintçe*’nin altında bir AD idi.

2001 sayımında, Hintçe’nin altında sıralanan 27 anadili de dâhil olmak üzere, bir milyondan fazla konuşanı olan 57 dil kaydedilmiştir. Hintçe, tüm alt anadilleri ile 422 milyon konuşanı ile en geniş dil grubunu oluşturur.⁵ 234 anadilinin de 10.000’den fazla konuşanı olduğu tespit edilmiştir. Bu rakam, tanınan ve tanınmayan diller altında sıralanan anadilleri de kapsar. Hindistan bölgelerinin üçte birinden fazlasının dilsel olarak heterojen olduğu belirlenmiştir, yani nüfusun %20’si bölgedeki egemen dilden başka diller konuşmaktadır. Bloklarda, 100-200 köyden oluşan ve aynı sayıda ilköğretim okulları olan idari birimlerde (bkz. Tablo 14.1.) bile dilsel çeşitlilik seviyesi yüksektir.

Küçük coğrafi bölgelerde bile, aracı (link) veya irtibat (contact) dillerin yanı sıra birçok dilin konuşulduğu, dil durumlarının gerçekten karmaşık olduğu bir ülkeden söz ediyoruz. Sayım, küçük çocukların dil

becerileriyle ilgili herhangi bir bilgi içermiyor. Okullardaki, özellikle ilköğretim okullarındaki dil durumlarını anlayabilmek için, küçük çocukların, özellikle okula başlamaya hazır 5-6 yaşında olanların dil becerilerini tespit etmek için, sosyo-dilbilimsel araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir.

Tablo 14.1. Bir blokta dil ortamı

Orta Hindistan'daki Chattisgarh eyaleti Raigarh bölgesindeki Kharsian bloğunun durumu, Hindistan'daki dil durumunun karmaşıklığını gözler önüne serer. Bu çoketniklik ve çokdilli blokta, kabileler Nagesi, Oraon, Gondi, Kond ve Kharia dillerini konuşur. Ama bloğun doğu yakasında, bazı kabileler Sadani'yi kendi aile dilleri olarak benimsemişlerdir. Ancak, bloğun birçok yerinde, ebeveynler ve çocuklar birbirleriyle evde bile Sadani/Chattisgrahi konuşurlar. Çoğu evde, kabilenin anadili hâlâ yaşlılarla konuşulurken kullanılır. Bazı yerlerde, çocuklar ilköğretimi bitirdikleri zaman dört beş dili öğrenmiş olmak zorundadırlar. Örneğin, Chattisgarh'ın Raigarh bölgesinde Mundarice konuşulan bir evdeki çocuk, ebeveyniyle Mundarice, arkadaşları ve komşularıyla Chattisgarhice konuşur ve okulda eğitim dili olan Hintçeyi öğrenir ve 3. sınıftan itibaren de İngilizceyi öğrenmeye çalışır.

Küçük çocuklarla ilgili çok az sosyo-dilbilimsel çalışma vardır. Sıklıkla, Hindistan'da çocukların da yetişkinler gibi çokdilli olduğunu varsayan genellemeler yapıyoruz. Biraz daha büyük olan çocuklar için bu doğru olabilir ancak özellikle ülkenin ücra bölgelerinde yaşayan çok küçük çocuklar için bu tam böyle değildir.

Sınıflardaki Değişik Dil Durumları

Okulda kullanılan dil yüzünden öğrencilerin bir öğrenme dezavantajıyla karşılaştıkları sınıflarda farklı diller vardır. Bu ortamları açıklamaya/tanımlamaya yarayan bazı önemli değişkenler şunlardır:

- (a) Çocukların ilk dilleri (D1):⁶ ücra bölge ilköğretim okullarında, sınıflar tekdilli olabilir, başka bir deyişle neredeyse tüm çocuklar aynı yerel dili konuşur. Ancak aynı sınıfta en az iki ya da daha fazla D1i olan çocukların olması en sık rastlanan durumdur.

- (b) Resmi eğitim dili (ED): ders kitaplarında standart dil kullanılır ve müfredatın bu dille verilmesi belirtilmiştir.
- (c) Eğitimde kullanılan dil: müfredat verilirken öğretmenin gerçekte kullandığı dil(ler)dir. Bu diller şu durumlarda bulunabilir:
 - (i) Katı bir standart dil (ED) ortamında, çocukların D1(ler)ini konuşmalarına müsaade edilmez.
 - (ii) Eğitim temel olarak (ED) ile verilirken, D1, belli kavramların, zor kelimelerin veya karmaşık konuların açıklanması için kullanılır.
 - (iii) Öğretmen, öğrencilerin D1'ini, öğretme sürecinde özgürce ve yaygın olarak kullanır. Çok defa öğretmen bölgede yaygın olarak kullanılan iletişim dilini kullanır. Ancak, çok küçük çocuklar, örneğin 1. sınıftakiler, bu dile aşina olmayabilirler.
- (d) Öğretmenin dilsel geçmişi: öğretmenlerin, öğrencilerin D1(ler)inde ve ED'deki becerileri.

Standart okul dilini bilmeyen öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumları da öğrenme sürecini etkiler.

Hindistan'da gerçekten de karmaşık dil ve okul durumlarının olduğu bir düzlem(spectrum) vardır. Öğrencilerin farklı D1 ortamlarından geldiği bir okulun/sınıfın olduğu coğrafi bir bölgede, bazen iletişim için kullanılan irtibat dili vardır. Ancak bilinmesi gereken nokta, okula yeni başlayacak küçük çocukların bu dili ne derece anlıyor olduklarıdır.

Evdelerinki ve oturdukları çevredeki okur-yazarlık durumu ile, yazılı ve görsel medya aracılığıyla standart dile ne derece maruz kaldıkları, öğrencilerin okulun standart dilini anlamada karşılaştıkları olumsuzlukların derecesini belirleyen diğer önemli etmenlerdir. Ailelerin, çocuklarının bölge dilinde eğitim veren okulda başarılı olmalarına ne kadar heves ettikleri ve onlara yardım etmeye ne kadar istekli oldukları da, çocukları önemli derecede etkiler. Okulda kullanılan dili anlamayan küçük çocuklar için en olumsuz durum, öğretmenlerin onların dilini bilmemesi veya sınıfta kullanmaması ve de onların kültürlerini ve dillerini küçümsemesidir. Tekdilli sınıflar, tüm çocukların aynı D1'i konuştukları yerler, çoğunlukta değildir ve sadece kabilelerin yaşadığı uzak bölgelerde görülür. Karma D1 durumlarına ise daha çok rastlanır.

Ancak okul sistemi, bu tür durumları hesaba katmaz; okul müfredatı ve öğretme süreci, sınıfların tekdilli olduğu, öğrencilerin ders kitaplarındaki standart dili anladıkları ve konuştukları varsayımına dayanır.

Eğitim Dili olarak Kullanılan Diller: Öğrenme Dezavantajı

Sayımda kaydedilen 122 dilden sadece 26'sı ilköğretim okullarında eğitim dili olarak kullanılmaktadır. 2001 sayımında 100 tane olduğu tespit edilen, resmi olarak tanınmamış dillerden (hepsini Hindistan'ın kuzeydoğusundaki kabileler konuşmaktadır) sadece altısı eğitim dili olarak kullanılıyor. Kuzeydoğu Hindistan dışında, hiçbir tanınmayan dil ED değil.

Hindistan'ın üç eyaletinde - Jammu ve Keşmir (Keşmir Vadisi), Nagaland, ve Arunachal Pradesh - devlet okullarında eğitim dili İngilizce'dir. Şehirlerde ve küçük kasabalardaki özel okulların önemli bir kısmında, 1. sınıftan itibaren eğitim dili İngilizce'dir.

Böylelikle, Hindistan'daki birçok çocuk bilmediği bir dilde eğitim almaya başlamaktadır. Kabaca, ilkokul çocuklarının %25 kadarı, aile dilleri okul dilinden farklı olduğu için, okulun ilk aylarında ve yıllarında hafif olanlardan şiddetli olanlara kadar çeşitli sorunlarla karşılaşılıyorlar. Aşağıda vereceğimiz gruplardaki çocuklar, aile dilleri okuldaki eğitim dilinden farklı olduğu için hafif veya ciddi öğrenme dezavantajıyla karşı karşıyalar:

- (a) *Anayasa ile Tanınan Kabilelerin (ATK) Çocukları* özellikle kabilelerin yaşadığı uzak bölgelerde oturanlar, evlerinde aile dillerini konuşurlar. Ülkenin çeşitli yerlerinde, kabile toplulukları, egemen yerel dili veya pazarın veya bulundukları muhitlerin dilini aile dili olarak benimsemişlerdir. Ancak bu dil genelde okulda kullanılan standart dilden oldukça farklıdır. 2006-2007'de akıllı-okul (*schoolwise*)* verilerine göre, 165,869 ilköğretim okulunda %50'den fazla, 128,873 ilköğretim okulunda %75'ten fazla ve 103,732 okulda %90'dan fazla ATK çocuğu vardı.⁷ Böylelikle, ilköğretim sınıfları olan 1.02 milyon okulun yaklaşık %10'unda %90'dan fazla ATK çocuğu var. ATK çocuklarının okul kayıtlarıyla ilgili ilginç bir özellik de, ilköğretim okullarına

* Okullarla ilgili temel verilerin olduğu bir bilgi tabanı. Ayrıntılı bilgi için bkz <http://www.schoolwise.com/> (Ç.N.).

kaydolan ATK çocuklarının %85'inin, ATK çocuklarının %50 veya daha fazla oldukları okullara kaydolmalarıdır. Böylece, ATK çocuklarının gittikleri ilköğretim okullarını ve dolayısıyla bilmedikleri ikinci bir dilde eğitim gördüklerini tespit etmenin kolay olduğunu anlıyoruz.

- (b) *Bölgesel dilin bir 'lehçesi' olarak kabul edilen bir dili konuşan ve okulda kullanılan standart dili anlama seviyeleri düşük olan çocuklar.* Bu dillerin çoğu aslında bölgesel dilden oldukça farklıdır ve lehçe olarak adlandırılmazlar. Pratik anlamda, okul dili bu çocuklar için ikinci dildir.
- (c) *Farklı resmi dili olan eyaletlerde ve eyaletlerarası sınırlarda yaşayan, AD'leri farklı olan ve kendi dillerinde öğrenim görme fırsatı sunulmayan göçmenlerin çocukları.* Çocuklarıyla birlikte iş aramak için göç eden mevsimlik göçmen ailelerin karşılaştıkları sorunlar daha da karmaşıktır. Bu ailelerin izini sürmek büyük bir iştir. Ayrıca, mevsimlik göçün büyük bir kısmı eyaletler boyunca olduğu için, çocuklara, birkaç aylığına evlerini terk etmeden önce eğitim gördükleri dille ilgili okul fırsatları sunmak zorlu bir iştir.
- (d) *Birinci dilleri (D1) yazılı ve gelişmiş olmasına rağmen, eğitim dili (ED) olarak okullarda kullanılmayan çocuklar.* Bu, tabii ki, *Sindhi, Urdu, Keşmiri, Dogri, Konkan v.s.* dillerini konuşanları da içeren oldukça çeşitli bir kategoridir.

ED olarak kullanılan dili konuşamayan veya anlamayan çocukların yaşadıkları güçlüklerin doğası ve kapsamı çeşitli etkenlere bağlıdır, örneğin ED olarak kullanılan dilin anlaşılabilirliği; ailelerinin okur-yazarlık düzeyi de dâhil olmak üzere çocukların sosyo-ekonomik durumları; okulda kullanılan standart dile okul dışında maruz kalma; okul dilini öğrenmeye istek duyma; ilk sınıflarda benimsenen öğretme yöntemi; ve öğretmenin çocukların D1(ler)ine dilsel olarak vakıf olması.

Okulda kullanılan dili bilmemenin yanı sıra yaşanan yabancılaşıma, öğretmenlerin belirli etno-dilsel gruplara ait çocukların dillerine ve kültürlerine yönelik tutumlarının da bir bileşimidir.

Bu bir 'Eğitim Kalitesi' ve Öğrenme Meselesidir

Çocukların okulda yabancı bir dille karşılaştıkları zaman yaşadıkları psikolojik travma inkar edilemez (bkz. Dunbar & Skutnabb-Kangas,

2008; Magga, Nicolaisen, Trask, Dunbar ve Skutnabb-Kangas, 2005). Ayrıca, ders kitaplarında ve eğitimde ait oldukları yerel kültürlerle ve geleneklere hiç yer verilmez. Fakat eğitim sistemi, 'eğitimde kalitenin' dilini ve çocukların öğrenme sonuçlarını bilir. Bu yüzden en iyisi, bu çocukların karşılaştıkları güçlüğü öğrenme boyutunu vurgulamaktır. Günümüzde her yerde insanlar, Herkes için Eğitim'i (HİE) konuşuyorken, ki bunun 'herkes için öğrenme'yi de kapsadığı açıkken, bu ciddi öğrenme meselesinin çok az dikkat çekiyor olması gerçekten şaşırtıcıdır. Bu sistem, çocuklara öğrenimlerinde eşit fırsat tanımamakta, onları kaliteli temel eğitim hakkında yoksun bırakmaktadır. Eğitim sistemi, okula başladıkları ilk günden itibaren, öğretme sürecinde çocuklara verilen her şeyin onlar için tamamen 'bilinmez' olmasına neden olmaktadır. 'Çocukların var olan bilgilerinin üzerine yeni şeyler inşa edilmesi' ve 'bilinenden bilinmeyene' doğru gidilmesinin, iyi bir müfredatın ve öğretme pratiğinin en karşı gelinemez ilkesi olduğunu sesleri kısılıncaya kadar haykıran eğitimciler, neden çocukların tamamıyla bilinmeyenle başladığını ve her geçen ay kavrayamazlığa daha da gömüldüklerini anlayamıyorlar. Okula geldiği gün çocuğa dayatılan dil eksikliği, sadece gün geçtikçe büyüyen bir öğrenme eksikliğine dönüşür.

Hindistan'da, geçen 15 yılda, temel eğitimin kalitesini geliştiren bir dizi girişim olmuştur. Bunların arasında Öğrenmenin Asgari Düzeyleri (ÖAD); Eğlenceli Öğrenme; çocuk-merkezli, aktivite-temelli öğretme yöntemi; çoksınıflı çokdüzeyli öğretme; iyileştirici öğretme, v.s. vardır. Günümüzün moda sözcüğü 'yapısalcılık' - öğrencinin var olan bilgi ve deneyimleri ile sınıfta oluşturulan deneyimleri üzerine yeni bilgiyi inşa etmelerine yardımcı olacak biçimde müfredatı ve öğretimi geliştirmek demektir. Görünen o ki, hiç kimse, öğrenci eğer sınıfta konuşulan dili anlamıyor ya da ancak kısmen anlayabiliyorsa ne tür bir bilgiyi kendi başına inşa edeceğini sorgulamamaktadır.

Tüm bu yeni pedagojik yaklaşımlar, merkezi düzeyde kavramsallaştırılıp 'yukarıdan-aşağıya' uygulanıyordu. Bunun arkasındaki varsayım, bu yaklaşımlarla geliştirilen öğretme-öğrenme materyalleri ile eğitim programlarının, herhangi bir eyalet veya bölgede kullanışlı ve bir-örnek uygulanabilir olduğudur. Bölge, blok ya da kümeler bazında, çeşitli ortamlardaki sınıfların gerçek meselelerini anlayacak, bir yansıtıcı yaklaşımı (reflective approach) teşvik etmemişlerdir. Bu girişimler düzenli aralıklarla yapıldığı zaman, okula yeni başlayan çocukların dil çeşitliliği boyutu nadiren göz önünde bulundurulmuştur.

Çocukların Öğrenmelerine Etkisi

Ülkede, tekdilli öğretme pratiklerinin özellikle farklı dilsel ortamlardan gelen çocuklar üzerindeki etkisini anlayabileceğimiz, titiz, geniş kapsamlı çalışmalar çok az. Genellikle, devlet kurumları veya STKlar tarafından yürütülen, çocukların okuma, dil ve matematik bilgilerini değerlendiren standart çalışmalar, öğrenme sonuçlarındaki farklılıkları anlamak için çocukların anadilleri boyutunu pek göz önünde bulundurmazlar. Bu araştırmalar, çocukların profillerini çıkarmak için, genelde sosyal grup kategorilerini ve anayasa ile tanınan kast sistemini ve ATK'ları kullanırlar.⁸ Yapılabilecek tek tahlil, diğer sosyal gruplarla karşılaştırıldıklarında kabile çocuklarının öğrenme sonuçlarıyla ilgili olabilir ki, bu durumda kabile çocuklarının hepsinin veya çoğunun kendi AD'lerini konuştukları varsayılır. Bu tahlil, kabile çocuklarının tüm sosyal gruplar içerisinde en düşük puanları aldıkları karmaşık bir durumu gösterir; ancak farklılıklar genelde önemli değildir. Bu durum, Hindistan'daki kabile topluluklarının, fiziksel ve sosyal tecrit açısından homojen bir grup oluşturmamalarından ve binlerce okul için devlet düzeyinde toplanan çocukların performans puanlarının, genel resimdeki özel, marjinalize edilmiş durumları gözden kaçırmasından kaynaklanıyor. Daha önemlisi, devlet okullarındaki birçok çocuğun öğrenme seviyelerinin genelde düşük olduğunu gösteriyor olabilir. Ayrıca, ilköğretim okullarında okul temelli değerlendirmeler genelde sadece ezbere dayalı öğrenimi ölçtüğünden ve daha yüksek seviyedeki düşünme ve dil becerilerini ölçmediğinden, öğrenciler bir biçimde gerekli asgari puanları alabiliyorlar.

Ancak okul düzeyinde daha derinlemesine bir inceleme, kendi D1'lerinden tamamen farklı bir dilde eğitim alan kabile çocuklarının ve diğerlerinin karşılaştıkları ciddi öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmıştır. Dört eyalette 2004'te yürütülen küçük bir çalışma (Jhingran, 2005) farklı dilsel ortamları olan sekiz ilköğretim okulunda, sınıfların dil durumunu (öğretmenlerin ve öğrencilerin kullandığı dilleri), dil öğretme yöntemlerini, öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlüklerini ve temel dil becerilerinin bir değerlendirmesini sunmuştur.⁹ 1. ve 5. sınıflarla ilgili dikkat çekici sonuçlara aşağıdaki satırlarda yer verilecektir.

Öğretmenin Kullandığı Dil

Çocukların D1'lerinin eğitim dilinden (öğretmenlerin kullandığı dilden) çok farklı olduğu yerlerde 1. sınıf çocukları (akademik dönemin

başlamasından yaklaşık altı ay sonra bile) öğretmenin konuştuğu dili anlayamıyorlar. Çocukların D1'lerini de bilen bazı öğretmenler, eğitimdeki standart dil politikasına karşı olduğunu bildiklerinden ve/veya sadece standart dili kullanıp, öğrencilerin bu dile en yüksek seviyede maruz bırakılınca dili daha çabuk öğreneceklerini düşündüklerinden, çocukların ilk dillerini sınıf içerisindeki iletişimde kullanmamaktadırlar. Bu öğretmenler, ne denildiğini anlamayan çocuklardan herhangi bir cevap alma ihtimali olmadan, sınıfta uzun monologlar halinde konuşurlar.

Öğrencilerin D1'lerinin standart dilden çok farklı olduğu durumlarda bazı öğretmenler, çocuklarla iletişim kurarken, ders verirken ve ayrıca ders kitaplarının içeriğini açıklamak için D1'i kullanırlar. Böyle sınıflarda, öğretmenle öğrenci arasında daha çok iletişim gelişir. Çocuklar öğretmenin anlattığı dersi anlarlar ve sınıfta tamamıyla sessiz değildirler (çocukların D1'lerinin hiç kullanılmadığı sınıfların tam tersine). Ancak bu durum, kabilelerin yaşadığı yerlerde pek sık yaşanmaz, çünkü kabileli öğretmenler sayıca daha azdır ve sınıflarda büyük ölçüde kabile dilini konuşmaya tereddüt ederler. Yerel dilin, standart dilin farklı bir biçimi olduğu (genelde buna lehçe derler) yerlerde, yerel dil daha yaygın kullanılır. Böyle yerlerde, öğretmenler neredeyse okulun bulunduğu yerden oldukları için ve genellikle standart dilde çok deneyimli olmadıkları için, sınıfta çoğunlukla yerel dili kullanma eğilimi gösterirler.

Gözlem yaptığımız karma dil durumlarının olduğu (çokdilli) sınıfların neredeyse hepsinde, öğretmenler standart lehçeyi (ders kitabı) veya bölgedeki egemen dil olan, standart dilin yerel halini kullanıyorlardı.

5. sınıfta, neredeyse tüm okullarda standart dil, eğitim diliydi. Öğrencilerin bu seviyeye kadar standart dilde yeterlilik kazanacakları varsayılıyordu.

Dil Öğretme Yöntemi

1.sınıf öğrencilerinin, pek fazla sözlü çalışma yapmaksızın tahtadaki ve ders kitaplarındaki harfleri ve sayıları kopyaladıkları gözlemlendi. Çocuklar çoğunlukla pasif ve çoğu kez yaptıkları şey ezberlemek veya kopyalamak. Bu aktiviteler, öğrenim gördükleri ve bilmedikleri dili anlamalarını sağlayacak herhangi bir ufuk açmıyor. Çok sınıflı okullarda,

öğretmenler 1. sınıfla yeterince zaman harcamıyor. Bu yüzden, bilmedikleri bir dilde gezinen çocukların en çok ilgiye ve karşılıklı konuşma-iletişim desteğine ihtiyaç duydukları, okula başladıkları ilk aylarda, öğretmenler bu çocuklarla en az zamanı geçirmiş oluyorlar.

Gözlem yaptığımız sekiz okulun her birinde, 5. sınıf öğretmenleri çocukların ikinci dil bilgilerinin çok az olduğunu farkındaydılar ve öğrencilerin ders kitaplarında veya tahtada yazılanları kopyalamalarını veya cevapları ezberlemelerini sağlamaktan başka seçeneklerinin olmadığını düşünüyorlardı. Gözlemediğimiz sınıfların hemen hemen hepsinde aynı öğretme yöntemi kullanılıyordu. Öğretmen veya öğrenciler metni yüksek sesle okur ve öğrenciler genelde söyleneni koro halinde tekrar ederler. Sonra öğretmen bazı açıklamalar yapar, kelimelerin anlamlarını söyler, ancak çoğu zaman bu açıklamalar öğrencilerin içeriği anlaması için yetersizdir. Dersin sonunda, öğretmen öğrencilerin defterlerine doğrudan geçirmeleri için bazı soruların cevaplarını yazar. Çocuklar pek soru sormazlar veya kendi başlarına bir şey söylemezler. Sonuç olarak, tüm vurgu tamamen cevapların yinelenerek öğrenimi üzerinedir.

Öğrencilerin Dil Becerileri

Çocukların D1'lerinin (öğretmenlerin kullandığı) eğitim dilinden farklı olduğu okullarda, 1. sınıf öğrencileri, sırasıyla dizilmemişse, harfleri tanıyamazlar. Standart dilde bir iki sözcük bile konuşamazlar. Çocukların çoğu, gösterilen nesnelerin adlarını, D1'lerinde kolaylıkla söyleyebilmektedirler. Ancak, kendi D1'lerinde bile basit birkaç yanıt verememekte ve çoğunlukla ancak bir iki kelimeyle karşılık verebilmektedirler. Yine de, kendi D1'lerinde daha rahat oldukları açıkça görülmüştür.

Bazı yerlerde kabile çocukları, okula ilk başladıkları zaman kelime dağarcıkları sınırlı olsa da, bölgesel dilin yerel türünü konuşabiliyorlar. Böyle yerlerde, kabile çocukları, standart lehçeyi anlamakta güçlük çeken diğer çocuklardan (ATK olmayan) daha dezavantajlı durumda değildirler. D1'leri ED olarak kullanılan dile benzeyen çocuklar, 1. sınıfta basit sorulara cevap verebilir, harfleri tanıyabilir ve ayrıca basit kelimeleri okuyup yazabilirler. Aynı sınıfta, D1'leri farklı olan, genelde kabile dillerini konuşan çocuklar, okuma ve sözlü kavrama testlerinde düşük performans göstermektedirler.

Öğrencilerin dil durumlarının karma olduğu bu tür okulların 1. sınıflarındaki gözlemler, farklı bir dil ailesinden olan (dilbilim açısından eğitim dilinden oldukça farklı) dili konuşan ve okula başladıklarında bölgesel dile çok az maruz kalmış olan çocukların, konuştukları dil standart dilden oldukça farklı olsa bile, kendileriyle birtakım benzerlikler taşıyan çocuklardan daha güç durumda olduklarını göstermiştir.

Genel olarak, kabile çocukları (D1'leri ED'den oldukça farklı olanlar), 5. sınıfta bile, büyük bir zorlukla, kelime kelime okuyabiliyorlar. İkinci dildeki sözlü becerileri oldukça zayıf ve kesinlikle AD'lerinde konuşurken çok daha rahatlar. Böyle çocuklar doğru cümle kuramazlar ve kelime dağarcıkları çok sınırlıdır. Bazı metinleri (2. seviye) kısmen anlayabilseler de, standart dilde basit sorulara bile cevap veremezler. Çoğu okulda, kabile dilini konuşan çocuklar, okuduğunu anlama testinde bir puan bile alamadılar. Gözlemlediğimiz neredeyse tüm okullarda, öğretmenlerin kabile çocukları ile ilgili beklentileri çok düşüktü.

Çokdilli yapıları olan okullarda, başka bir deyişle, standart dil anadilleri olan veya benzer bir lehçeyi konuşan ve kabile dilleri konuşan çocukların birlikte okuduğu okullarda, kabile çocuklarının ikinci dillerindeki konuşma becerileri bir biçimde daha iyiydi (bölgesel dili konuşan çocukların olmadığı okullara nazaran). Ancak okuma-yazma testlerindeki performansları daha iyi değildi. Açıkça görülüyor ki, kendi yaşlılarıyla olan etkileşim, kabile çocuklarının bölge dilinde konuşma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Karışık nüfus yapısı olan köylerde de, kabile çocukları bölge dilinin yerel ağızıyla daha fazla karşılaşmaktadır.

Genelde, bölgedeki temel dilin (standart formu okuldaki eğitim dilidir) lehçesi D1'leri olan çocuklar, özellikle okuma-yazma oranları yüksek olan yerlerde okul dilini daha çabuk öğrenirler. İki okulda, yerel lehçenin yaygınlıkla kullanılmasından dolayı çocuklar 5. sınıfta bile standart dilde yeterlilik kazanamamışlardı ve yerel lehçedeki kelime ve ifadeleri kullanmaya devam ediyorlardı.

Genelde, 5. sınıftaki öğrenciler kendi anadillerinde bile düşüncelerini, rahatça ve tutarlı bir biçimde ifade edemiyorlardı. D1'de akademik ve üst seviye kelime becerileri, okulda hiç kullanılmadığı için gelişmiyor.

Genel olarak, bilinmeyen basit bir metni anlama ve soruları cevaplama yeteneği oldukça yetersizdi. Metinde doğrudan cevabı olmayan soruları hemen hemen hiçbir çocuk cevaplayamadı. Kendi sözcükleriyle yazma becerileri gelişmemişti. Sınırlandırılmamış bir konuda yaratıcı yazma yeteneği neredeyse hiç yoktu.

Eğitimde-Dil Politikaları ve Uygulama

Hindistan Anayasası'nın 350. maddesinin A bendi, her eyalet yetkilisinin ve yerel yetkilinin, dilsel azınlık gruplarının çocuklarına, eğitimin ilk aşamasında AD'lerinde öğrenim görmeleri için yeterli olanakları sağlamaları gerektiğini belirtir. 1986 Ulusal Eğitim Politikası'na dayanan 1992'deki Eylem Programı'nda (EP) bu madde tekrarlanır. 2005 tarihli Çocuklar için Ulusal Bildirge'de de, ilköğretimin çocuğa AD'de verilmesi gerektiği belirtilir. Bundan önce bile, 1949 Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı ve 1961 Siyasi Liderler Konferansı'nda 'bir okulda, bölge veya eyalet dilinden farklı bir AD konuşan en az 40 ve bir sınıfta en az 10 öğrenci varsa, bu çocuklara eğitim, en az bir öğretmen atanarak, kendi anadillerinde verilmelidir' kararına varılmıştı. Ancak bu karar pratikte uygulanmadı.

İlk aşamada AD ile eğitim meselesi bir hak haline gelmedi ve sadece arzu edilen bir şey olarak kaldı. İlköğretim okullarında anadillerinin, eğitim dili mi yoksa ders mi olmaları gerektiği konusu tamamen eyalet hükümetlerine bırakıldı.

Hindistan'da ilköğretim okullarında 26 dilin eğitim dili olarak kullanıldığını daha önce belirtmiştik. Asya'daki diğer ülkelere göre bu büyük bir sayı. Hindistan'da birçok dilin eğitim dili olarak kullanılmaya başlanmasının birçok nedeni var. Geleneksel olarak, İngilizler Hindistan'a gelmeden çok daha önce, *pathshalas* ve *maktabs* (*mekteb*) gibi yerel eğitim kurumlarında temel eğitim, bölgesel dillerde veriliyordu. Sanskritçe, Prakritçe ve Arapça gibi diller, zaman içerisinde farklı dönemlerde yüksek öğretim için kullanılmıştı. Anayasa, her eyalete kendi resmi dil(ler)ini seçme yetkisi vermişti. 1950'lerin sonlarında ve 1960'ların başlarında, eyaletlerin dilsel bir temele göre yeniden belirlenmesi, güçlü dilsel kimliklerin yaratılmasını ve desteklenmesini sağlamıştı ve bölgesel dilleri güçlendirmişti. Hindistan'ın federal yönetim biçimi ilköğretimin büyük oranda eyaletlerin sorumluluğunda olmasını sağlamıştı ve eyaletler eğitimde kullanılacak dilleri kendileri seçebilmişlerdi.

Çoğu eyalette, resmi dillere ek olarak, başka dillerde eğitim veren okullar da vardır. 28 eyaletin 23'ünde üçten fazla eğitim dili vardır; 12 eyalette ise 5 ya da daha fazla eğitim dili bulunmaktadır. Ancak, eyaletlerarası sınırlarda veya başka bir eyalet/bölgede yaşayan göçmen ailelerin çocukları için anadilinde okul olanakları yetersizdir. Göçmenlerin veya sınır bölgelerinde yaşayanların dillerinde eğitim sunan okulların sayısı yeterli değildir; varsa, birkaç tane ortaokul veya lise vardır; bu tür okullar da genelde ihmal edilir ve çocukların dillerinde eğitim verecek, yeterli sayıda öğretmen bulunmaz ve ders kitapları da sıklıkla okul dönemi içerisinde kendilerine ulaştırılmaz. Bu okulların dili, tamamen gelişmiş ve eyaletin/ eyaletlerin diğer kısımlarında eğitim dili olarak kullanılan dillerdir. Diğer bir mesele ise, müfredatın ve ders kitaplarının gözden geçirilmesi, öğretmen eğitimi, okul dönemi sürecinde öğretmene verilen akademik destek gibi, eğitimin kalitesini yükseltmek için eyalet çapında yürütülen çalışmaların (eyalet/bölge dili olmayan) bu diller için yapılmamasıdır. Böylelikle bu okullar, eyalette uygulanan, tüm bu eğitim kalitesini geliştirme girişimlerinden faydalanmıyorlar. Eyaletin, müfredat yenilenmesinden ve öğretmen eğitiminden sorumlu üst düzey akademik kurumlarında bu dilleri bilen personel yok. Çeşitli eyaletlerde sürekli ihmal edilen dillerden biri, *Urdu*'dur. Ülkenin birçok yerinde *Urdu* dilinde eğitim veren okulların eksikliği ciddi boyuttadır. Bu okulların sayısı durmadan azalmaktadır, bunun temel sebebi ise *Urduca* eğitim verecek öğretmenlerin bir süredir işe alınmamasıdır. *Urdu* dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi veya bu dilde eğitim için müfredatın yenilenmesi birçok eyalette geciktirilmekte veya ihmal edilmektedir.

Görünen o ki, bölgesel dillerimizi geliştirme ve onların eğitimde kullanımını sağlama konusunda iyi iş çıkarmışız. Ancak, diğer, daha az güçlü dillerin kullanımı konusundaki sicilimiz iç karartıcı durumda. Sadece altı tane anayasada belirtilmeyen dil, yalnızca Kuzeydoğu Hindistan'da eğitim dili olarak kullanılmaktadır.

Hintçe'yi ulusal iletişim dili olarak korurken, bölgesel kimliğin çeşitli taleplerini karşılamak ve ilerleme ve güç dili olarak İngilizceye yer vermek amacını taşıyan Üç Dil Formülü 1961'de geliştirildi ve 1968'de şu politikaya evrildi:

(a) D1, AD veya bölgesel dil olarak öğrenilmeli

(b) İkinci dil:

- *Hintçe*-konuşan eyaletlerde, ikinci dil başka modern Hindistan dilleri veya İngilizce olur.
- *Hintçe*-konuşmayan eyaletlerde, ikinci dil *Hintçe* veya İngilizce olur.

(c) Üçüncü dil:

- *Hintçe*- konuşan eyaletlerde, üçüncü dil İngilizce veya ikinci dil olarak öğrenilmeyen modern bir Hindistan dili olur.
- *Hintçe* konuşmayan eyaletlerde, üçüncü dil İngilizce veya ikinci dil olarak öğrenilmeyen modern bir Hindistan dili olur.

Formül'ün amacı, Hindistan'daki her çocuğun ortaokula kadar okulda en az üç dil öğrenmesini sağlamaktır. Ancak asla ulusal bir politika olmayan, sadece bir uzlaşma stratejisi olan Üç Dil Formülü, çoğu eyalette ruhuna uygun bir şekilde uygulanmadı. *Hintçe* konuşulan eyaletlerde, Sanskritçe, başka bölgesel diller (tercihen Güney Hindistan dilleri) yerine, üçüncü dil olarak öğretiliyor. Güney Hindistan eyaletlerinde *Hintçe* öğretilmiyor ve sadece bölgesel dil ve İngilizce veriliyor. Özel okullar Formül'e uymuyorlar ve çoğunda da D1 İngilizce'dir. Ayrıca, ED de öğrencilerin AD'leri değil, bölgesel dildir. İlköğretimin ilk sınıflarında bölgesel dil çocukların çoğu için ikinci dildir ve Üç Dil Formülü, çocukların AD'lerinde eğitim görmelerini gerekli kılmamaktadır. Bu yüzden bu strateji, AD temelli çokdilli eğitimi uygulamaya koymayı amaçlayan girişimleri gerçek anlamda desteklemez.

Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Yetiştirme Konseyi'nin geliştirdiği 2005 Ulusal Müfredat Çerçevesi (UMÇ), ilköğretimde AD kullanımını ve zamanla diğer dillerin eklenmesini önemli oranda desteklemektedir. Çokdilliliğin önemini tanımakta ve sınıflarda çocukların dillerinin kaynak olarak kullanılmasını teşvik etmektedir. Ancak maalesef UMÇ, tüm eyaletleri bağlayan bir politika değildir ve formülleri sadece tavsiye niteliği taşımaktadır. Ayrıca Çerçeve, ideal yaklaşımlardan söz etmenin ötesine geçip, bu yaklaşımları uygulayacak pratik stratejiler önerememektedir. Böylece UMÇ, çokdillilik açılımları için temel bir güç olamamaktadır.

İngilizce Meselesi

Hükümet eğitim sistemi için, eğitimde-dil ile ilgili ulusal bir politika takip edilmemektedir. Özel okullar, genelde, eğitimin ilk aşamasında

istedikleri dilleri seçmekte özgürler. Hindistan'ın şehir ve kasabalarında, 'İngilizce eğitim veren' okulların sayısında büyük bir artış var. Bu okulların büyük bir kısmında az vasıflı ve deneyimsiz öğretmenler çalışmakta; ancak Benzersiz Satış Noktaları, İngilizce eğitim vermeleridir. İngilizce, gücün dili ve iyi işlere girmek için araç olarak görülmektedir. Şehirlerdeki yoksul aileler bile çocuklarını İngilizce eğitim veren bu özel okullara göndermeyi arzu ediyorlar. Burada, çocuklar ilk günden itibaren İngilizce eğitim görüyorlar. Genelde anne-babaları İngilizce bilmiyor ve yaşadıkları yerlerde İngilizce konuşulan bir ortam yok. Öğretmenlerin, İngilizceyi ders olarak anlatabilme becerileri bile genelde yok. Bu durum da, eğitimin kalitesini düşürmekte ve çocuğun anlayamama yükünü daha da ağırlaştırmaktadır. Bu tür okulların, şimdilerde daha iyi durumdaki kırsal bölgelerde bile, mantar gibi türeme hızları korkutucudur. İngilizce eğitim veren, ücretleri yüksek, üst tabaka özel okulların sayısı ise daha azdır.

Düşük kaliteli olarak bilinen hükümet okul sistemi, bu tarz İngilizce eğitim talebini karşılamaya çalışmaktadır. Hemen hemen tüm eyaletler, 1. veya 3. sınıftan itibaren, İngilizceyi ders olarak koydular. Bu uygulama, ilköğretim okullarında İngilizce eğitim verebilecek öğretmenlerin olmadığı bilinmesine rağmen başlatıldı. Ülkenin çeşitli yerlerinde, İngilizcenin çocukların dördüncü dili olabileceği (aile dili, yerel irtibat dili, okul veya eyalet dili ilk üç dildir) ve okul dışında İngilizce ile karşı karşıya kalmayacakları da bilinen bir gerçektir. Yaklaşık 10 yıl öncesine kadar, İngilizce üst ilkokuldan, 5. ve 6. sınıflardan, başlanarak ders olarak okutuluyordu. İngilizceye böyle erken başlanırsa dilin daha iyi öğrenileceği de, bu uygulamayı savunmak için öne sürülen fıkirdi. Bir başka açıklamaya göre ise, hükümet okulları ebeveynlerin talepleri ve özel okulların rekabetini karşılamalıydı. Bazı eğitimciler, 1. sınıftan itibaren İngilizce öğretilmesinin uygun olmadığını gündeme getirdikleri zaman, merkezi hükümet, eyalet hükümetlerinin böyle bir hakkı olduğunu ve Merkez'in hiçbir fikir beyan edemeyeceğini söyleyerek eyalet hükümetlerini savundu (Curzon, içinde Evans, 2002:277-278). Aşağıda yer verilen, 100 yıldan fazla bir zaman önce Viceroy Curzon döneminde alınan bir hükümet kararından yapacağımız alıntıda, bugün hükümet politikasında ve uygulamada yapılması gereken, tam olarak ifade edilmiş:

Genel bir kural olarak, çocuk, eğitimin ilk yıllarında biraz aşama kaydetmeden ve anadilinde bir temel kazanmadan İngilizceyi bir

dil olarak [yani bir ders olarak] öğrenmemelidir. İngilizce öğretimi başladığı zaman, diğer derslerin öğretimi için erkenden ders dili olarak uygulanmaması da aynı derecede önemlidir.

Eğitim programları ve İlköğretimde Dil ile ilgili Girişimler

Bilmedikleri bir dilde eğitim gören çocukların karşılaştıkları sorunlarla ilgilenmek için ulusal düzeyde ve eyalet düzeyinde birtakım adımlar atıldı. Bunlardan çoğu, kabilelerin yaşadığı bölgelerde, (çocukların aile dili bakımından) tekdil durumunun hâkim olduğu okulları ve ED'nin hiç bilinmeyen bölge dili olduğu durumları hedeflemiştir.

- (a) Çeşitli eyaletlerdeki Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Yetiştirme Konseyi, Merkez Hindistan Dilleri Enstitüsü ve Kabile Araştırmaları Enstitüsü, ilköğretimin ilk yılları için, çeşitli kabile dillerinde çok sayıda okumaya başlama kitabı üretmişlerdi: Bu kitaplar 'çiftdililiğe geçiş modeline' dayanır. Bu yüzden, 1. sınıf okumak kitabı tamamen kabile dilindedir ve 4. sınıflar için tamamıyla devlet dilinde olan okuma kitaplarına kadar bu oran yavaş yavaş azaltılmıştır. 90:10, 70:30, 50:50, 20:80 ve 0:100 gibi, ilkokulda (1-5) iki dilin oranlarını yansıtan değerler, müfredatın temel yapısını oluşturmuştur. Ancak bu adımlar gerçek anlamda tasarlanmamış ve dilsel ve kültürel haklar temelli bir bakış açısından ziyade, 'haydi yoksul kabile çocukları için bir şeyler yapalım' gibi, refah devletçi bir yaklaşımla atılmıştır. Bu yüzden bu kitaplar, eyalet dilindeki kitapların sadece birer çevirisiydi. Yerel kültüre ve bilgiye dayanmıyordu. Genelde sadece dil dersleri için hazırlanmıştı ve diğer derslerde müfredatın anlaşılabilmesi meselesine dair bir çözümleri yoktu. Temel yaklaşım, bu ders veya okuma kitaplarının yayımlanmasıyla sınırlıydı. Öğretmen eğitiminin bileşenleri, düzenli akademik izlemeyi ve değerlendirmeyi içermiyordu. Bu kitapların verildiği çoğu okul, D1'leri aynı olan %100 kabile çocuklarından oluşmuyordu. Okulların çoğunda çiftdilli öğretmenler yoktu. Bu yaklaşım, ikinci dil eğitimindeki kuramsal yaklaşımlara çok az dayanıyordu. Öğretmenler her iki dildeki metinleri nasıl aktaracaklarını ve öğrencilere ikinci dile geçişte nasıl yardım edeceklerini bilmiyorlardı. Bu pilot denemeler eyalet hükümetlerinin desteğinden yoksundu ve zamanla yok oldular. Daha da kötüsü, bu denemelerin başarısız olduğu açıklandı ve bu, daha kapsamlı çiftdilli eğitim programlarının başlatılmasına ket vurdu.

- (b) Birkaç eyalette, Herkes için Eğitim (HİE) programlarının bir parçası olarak, münferit çabalar olmuştur: Birçok eyalet iki tür kaynak hazırlamıştır (a) kabileli olmayan öğretmenlerin ilköğretimin erken yıllarında çocukların ne dediklerini anlayabilmelerine ve bazı ders içeriklerini çocuklara anlatabilmelerine yardımcı olacak çiftdilli kelime envanterleri ve (b) 1. sınıfın ilk aylarında kullanılması için çocukların bildikleri kelimeleri içeren öğretme-öğrenme materyalleri - kelime ve alfabe kartları ve tablolar. Bu tür materyallerden bazıları, yerel kabile dilinden eyalet diline altı ay içerisinde ‘geçiş’ sağlamak için kullanılmıştır.
- (c) UNICEF’in ‘eğlenceli öğrenme’ girişiminin etkisiyle, bazı eyaletlerde, 1. sınıfta 30-60 gün boyunca ‘okula hazırlama paketlerinin’ bir parçası olarak, öğretmenlerin kullanımına yönelik, çocukların AD’lerinde (birkaç dilde) şiirler, bulmacalar ve masallar toplanmıştı: Ancak bu tür çabalar, normal öğretme-öğrenme sürecinden farklı olarak, eklenti gibi durmuş ve temelde okulun ilk birkaç haftasında çocukları rahatlatmayı hedeflemiştir.
- (d) 2. ve 3. sınıftan itibaren çocukların aile veya ata dilleri özellikle kuzeydoğu eyaletlerinde dil dersleri olarak verilmişti: Belli başlı etnik grupların ve siyasi özerklik talep eden sosyokültürel kurumlarının gönlünü almak için atılan adımlardı. Bu girişimler, 1. ve 2. sınıflardaki, ED olmaya devam eden eyalet dilinde eğitim gören küçük çocukların karşılaştıkları sorunları anlamaya yönelik değildi.
- (e) Öğretmenlere kabile dillerinde eğitim verildi: İki eyaletin, kabile dışından gelen öğretmenlerin eğitimi için kursları var. Ancak bu strateji çok az başarı sağlamıştır. Tamamen farklı bir kökene sahip bir dili öğrenmek öğretmenler için kolay değildir. Daha önemlisi, bunun için pek istekli değiller. Genelde, bu öğretmenlerin kabile dillerine ve kültürlerine karşı tutumları olumsuzdur. Bu bağlamda, Orissa’da (Doğu Hindistan’ın bir eyaletinde) öğretmenlerin, düşünce ve hislerini tahlil etmelerini ve kabile çocuklarıyla iletişimlerinde daha olumlu tutumlar takınmalarını sağlamak amacıyla ‘tutuma yönelik eğitim’ denemesi, çalışmaya ve öykünmeye değerdir.

Tüm bu çabaların önemli sıkıntıları var. Bunlar, çocukların ikinci dili nasıl öğrenebileceklerine dair sağlam teorik temelden yoksun, yarı

gönüllü adımlardır. Bazıları özünde yapmacıktır (tokenistic), örneğin, öğretmenler için çiftdilli dil envanteri veya 1. sınıfın ilk aylarındaki çocuklar için kelime ve alfabe kartları. Tüm bu girişimlerin ardındaki temel anlayışa göre, çocuklar aile dillerinde okumaya başlatılmalı ve hemen ardından hızlıca okul diline geçiş yapmalıdırlar. Bu nedenle, ‘çok erken-terk’ çiftdilli geçiş programlarından söz ediyoruz. Çoğu, eyalet politikalarınca desteklenmedi ve kilit kadro, HİE programlarındaki mevkilerini terk edince bu girişimlere devam edilmedi.

Bazı STK’lar resmi okul sistemi dışında, öğrenme merkezleri ve alternatif okullarda küçük ADE programları başlattı. *Prashika*, *Eklavya* adındaki bir STK’nın ilköğretim programı, hükümet ilkokullarında kullanılmak üzere iyi hazırlanmış materyaller ve öğretme-öğrenme uygulamaları geliştirmeye çalışmıştı.

Şimdilerde, oldukça umut veren AD-temelli iki pilot ADE programı, Andhra Pradesh ve Orissa eyaletlerinde, sırasıyla sekiz ve on kabile dilinde uygulanıyor. Bu denemelere, bu kitabın başka bir bölümünde yer verildiği için (bkz. Mohanty ve diğerleri., 2009, bu kitap), burada değinmeyeceğiz. Bu iki denemenin ayırt edici özellikleri şunlar: (a) AD, 4. sınıftan sonra diğer derslerin dili olmasa da, en az 5. sınıfa kadar anadilinin devam ettirilmesi planlanmıştır; (b) tüm bu süreçte yerel cemaatler destek olmuştur; (c) müfredat, yerel bilgi ve kültürü de içerecek biçimde geliştirilmiştir ve bu anlamda ders materyalleri gerçek anlamıyla çocuk-merkezlidir; (d) müfredat geliştirme, öğretmen yetiştirme, ek tamamlayıcı materyaller boyutunu da işin için katan kapsamlı çabalardır; ve (e) eyalet ve devlet tarafından işletilen düzenli HİE programlarının parçası olduklarından, devam ettirilmeleri daha muhtemeldir. Bu iki ADE programı büyük ümitler vaat ediyorken, ele alınması gereken çeşitli konular var. Program tasarısının bir parçası olarak, güçlü araştırma ve değerlendirme öğelerinin geliştirilmesi gerekir. Program yaygınlaştıkça, topluluğun katılımını ve girişimlerini sürdürmek gerekir. Okulların akademik olarak düzenli kontrolleri sağlanmalıdır. Hükümetlerin destek politikası hâlâ kesin değildir ve hükümet kanalından gelecek desteğin kesinleşmesi için daha fazla savunma gerekmektedir. Geçici proje düzenlemeleri yerine, araştırma ve geliştirme çalışmaları, var olan kurumlar içerisinde yapılmalıdır.

Sonuç

Bu kısımda politika üretenlere, eğitim planlamacılarına ve yöneticilere, Hindistan'daki çeşitli dil ortamlarında karşılaştıkları sorunları çözecek, eğitim sitemini geliştirmelerinde yardımcı olacak birtakım öneriler sunulmuştur:

- (1) Kabilelerin yaşadığı uzak bölgelerde, sadece aynı dili bilen kabile çocuklarının gittiği ilköğretim okullarında, şimdi iki Hindistan eyaletinde denemesi yapılan AD-temelli, kapsamlı çokdilli eğitim programları uygulanmalıdır. Bu programlar, eksiltici türden erken-terk geçiş çiftidilli eğitim programları olmamalı, çocukların aile dillerini de uzun bir süre (ilk yıllardan sonra da) devam ettirmelidir. Bu tarz ADE programlarının arkasında duracak politikalar oluşturmak ve bu programlara kurumsal destek vermek yoluyla eyaletlerin uzun dönemli kararlılığını sağlamak çok önemlidir.
- (2) Değişken dil şablonları, sabit birtakım materyal ve eklemeli stratejilerle oluşturulan yapısal yaklaşımlar, ülkenin birçok yerinde işe yaramaz. Hâlihazırdaki AD-temelli ÇDE programları, sadece tekdilli/D1 durumlarında geçerli olabilir. Diğer birçok dil için, okulun ilk başlarında çocukların aile dillerini kullanacakları ve standart dilde yeterlilik kazanabilmeleri için uygun öğretme-öğrenme stratejilerine yoğunlaşacak daha esnek bir yaklaşım gereklidir. Böyle bir yaklaşım, yüksek düzeyde öğretmen yeterliliği, istek ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlılık gerektirir. Yerel durum gözetilerek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve esnek stratejilerle ve materyallerle çalışılması kilit unsurlar olmalıdır. Hizmet öncesi eğitim ve öğretmenler için tazeleyici dersler, ilk sınıflarda sözlü çalışma için vakit ayırma, dilin iletişimsel kullanımı vs. gibi uygun dil öğretme pratiklerini kesinlikle içermelidir. Ayrıca, öğretmen geliştirme stratejileri, sınıflardaki ötekileştirme ve çeşitlilik, çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek, belirli sosyokültürel ve etnik gruplara yönelik olumsuz öğretmen tutumları gibi meselelerde yol gösterici şekilde ve diyalog çerçevesinde geliştirilmelidir.

- (3) Çokdilli sınıflar için uygun strateji geliştirmenin zorluğu göz korkutucudur. Bazı fikirler olmasına rağmen, Hindistan'da

bu konuyla ilgili çok az araştırma ve deneme yapılmıştır. Bazı dilbilimciler (Agnihotri, 2007) ve eğitimciler, çocukların kendi dillerinin sınıflarda kullanılmasını ve öğretmen stratejisinin bir parçası olmasını önermektedirler ancak bu düşünce genelde kavramsal tartışma alanıyla sınırlı kalmıştır. Dünyanın başka yerlerinde denenmekte olan tecrübeleri belirlemeli, incelemeli ve Hindistan'da böyle çalışmaların yapılmasını desteklemeliyiz.

- (4) Eyalet hükümetleri, diğer (eyaletin resmi dil(ler)inden başka) dillerde yeterli okul olanakları sunmalıdır. Eyaletlerarası sınırlarda ve diğer eyaletlerden gelen göçmenlerin yaşadığı yerlerde bu büyük bir gerekliliktir. Ayrıca, bu 'öteki' dillerde okullar için öğretmen eğitimi, müfredatların yenilenmesi, akademik denetleme v.b. için yeterli derecede kaynak ayrılması gerekir. Daha büyük bir sorun ise, eğitim dilleri farklı olan eyaletlere aileleri ile birlikte mevsimlik olarak göç eden çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktır.
- (5) Çeşitli dil durumları için hangi stratejilerin belirleneceğinden bağımsız olarak, okula başladıkları zaman, standart okul dilini anlamayan çocukların karşılaştıkları dezavantajı ele almak için tartışılmaz denilebilecek bazı önkoşulların eğitim sisteminde temin edilmesi gerekir. Bu tarz temel şartlar:
 - uygun yaklaşımların belirlenmesi için okulların dil durumlarının anlaşılması ve haritalanması;
 - çocukların D1'lerinin, eğitim bu dillerde verilmiyor olsa bile, okulda öğretmenler ve çocuklar tarafından kullanılması;
 - hem çocukların hem de okulun dilini bilen çiftdilli öğretmenler bulunması,
 - özellikle sözlü çalışma, konuşma, anlam ve dilin esnek kullanımı türünden konulara odaklanan dil öğretimi yöntemleri gibi, ilk sınıflar için uygun öğretme stratejileri geliştirilmesi;
- (6) İlköğretimin ilk yıllarından itibaren İngilizce öğretiminin vazgeçilemez olduğunu kabullenmeliyiz. Hükümet okulları sistemi, İngilizce eğitim veren okulların artmasını teşvik eden piyasa güçlerinden ayrı kalamaz. Dil gelişimi yaklaşımından yola

çıkılırsa, bu tamamen yanlış da olabilir. Fakat bu değişimin hızı göz önünde tutulunca, geriye dönme ihtimali yok. Bu nedenle, kafalarımızı toplayıp, küçücük çocukların 1. sınıfta faydasız bir biçimde birkaç yeni dili aynı anda öğrenmeye çalışmalarından doğacak zararı azaltacak stratejiler geliştirmeliyiz. Örneğin, İngilizce öğretimi 1-3. sınıflarda sadece sözlü çalışmaya dayanmalıdır; basit kelimeler, konuşma ve şiir gibi.

- (7) Okulöncesi eğitimi, çocukların aile dillerini geliştirecek en iyi seçenektir. Şu an, okulöncesi eğitimin kapsamı ve kalitesi gerçekten tatmin edici değildir. Ancak bir iki tane iyi okulöncesi programı, ilköğretimde ADE stratejisi için ideal bir öncüdür.

Notlar

- 1 Khubchandani (1983), Hindistan'ın 'organik' dediği kültürel ve dilsel çoğulculuğunu, İsviçre ve Belçika gibi bazı Avrupa ülkelerinde görülen 'yapısal' çoğulculuktan ayırır.
- 2 1991 Sayımı'nda belirtildiğine göre, Hindistan nüfusunun %20'si çiftdilli ve %8'i üçdillidir. Bu oranlar muhtemelen düşük verilmiştir.
- 3 2001 Sayımı'nda cevap verenlerin tanımlarına göre AD şöyle kaydedilmiştir: 'Anadili, çocuklukta, annesinin kişiyle konuştuğu dildir. Eğer anne, bebeklikte ölmüşse, kişinin evinde çocukluğunda konuşulan dil, anadilidir. Bebekler ile sağır ve dilsizlerin durumunda, annenin genelde konuştuğu dil kayda geçirilmelidir. Şüphe halinde, evde genelde konuşulan dil kayda geçirilmelidir.'
- 4 1950 Hindistan Anayasası, ulusun çokdilli özelliğini tanır. İlk başta, Anayasa'nın 8. Programı'nda on dört dil sıralanmıştı. Bunlara anayasa ile tanınan diller deniyordu. Bunlar, geleneksel 'edebi' dillerdi. Ondan sonra, birtakım ekonomik ve siyasi faydalar sağladığından, daha fazla dil 8. Program'a eklendi. Kalan dillere anayasada tanınmayan diller denir. 2001 Sayımı, ülke nüfusunun %96.56'sının, AD olarak tanınan dillerden birini konuştuğunu; kalan %3.44'ün ise tanınmayan dillerden birini konuştuğunu belirtmiştir.
- 5 2008'de Hindistan'ın toplam nüfusu 1.13 milyar idi.
- 6 Burada, çocuğun D1'i, okulöncesi veya ilköğretim okuluna başladığında, beş altı yaşlarındayken sözlü olarak yeterli olduğu dildir. Bu dilin, 'anadili' veya 'ata dili' olduğuna herkes hemfikir olmayabilir.
- 7 Bu veritabanı, Eğitim Eyalet Bilgi Sistemi (EEBS), Sarva Shiksha Abhiyan denilen HİE programı altında merkez ve eyalet hükümetlerince yürütülür. Ülkedeki her ilk ve üst ilköğretim okulları için bilgi içermek amacıyla kurulmuştur.

- 8 Şu değerlendirmeler incelendi: (a) Ulusal Araştırma ve Öğretmen Yetiştirme Konseyi'nin 2002, 2005 ve 2006'da yürüttüğü 3, 5, 7 sınıfların Öğrenme Başarıları Anketleri, (b) Kaliteli Eğitim için Öğrenme Ölçme Çalışması- 13 eyalette Öğrenme Başarıları Ölçme, UNICEF adına Eğitim Girişimleri (P) Ltd. tarafından düzenlenen bir çalışma, ve (c) Pratham adında bir STK tarafından yıllık yürütülen, geniş, ülke çapında bir araştırma olan Eğitim Raporu Yıllık Durumu (ERYD) 2008.
- 9 Assam, Gujarat, Madhya Pradesh ve Orissa eyaletlerinde hükümet ilköğretim okulları tarafından yürütülen bir çalışma.

15. Bölüm

Kabile Çocukları için Dil Engelini Aşmak: Hindistan'da, Andhra Pradesh ve Orissa'da Çokdilli Eğitim

AJIT K. MOHANTY, MAHENDRA KUMAR MISHRA,
N. UPENDER REDDY ve GUMIDYALA RAMESH

Çevirmen: Gülseren Duman

Dillerin bizi insan yaptığı söylenir; ama bazıları için iktidar araçları, bazıları için de utanç ve suç kaynakları oldukları vakit, bizi insanlıktan çıkarabilirler de. Bazıları için dil yukarı doğru hareketlilik için (*upward mobility*) bir yolken, bazıları içinse, saygın, basit bir hayat seçiminin bile önünde engeldir. Sadece birkaç dilin egemen olduğu toplumlarda, dilleri güçlü olmayan milyonlarca insan için, anadillerinin önemli sosyal alanlardan dışlanması, hayatlarını sürdürmeleri ve refahları için ciddi sorunlar doğurur. Dünya çapında dilsel azınlıkların eğitimlerinin başarısız olması, temelde aile dili ile resmi eğitim dilinin uyuşmamasıyla ilgilidir. Bu mesele, azınlık eğitimi ile ilgili literatürde çok tartışılmıştır (bkz. örneğin, Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988, ve bu kitabın birçok bölümü). Eğitimde dil meselesine ilişkin devlet politikaları, genelde dillerin dışlanması sorununu tanır ancak uygulamada bunu önemsemez. Sömürgecilik-sonrası dünyada - Afrika (Heugh, 2009, bu kitap), Hindistan (Jhingran, 2009, bu kitap), Pakistan (Rahman, 1998), Nepal (Yonjan-Tamang, Hough and Nurmela, 2009, bu kitap), Sri Lanka (Kandiah, 2001) – ve dünyanın daha gelişmiş kısımlarında, politika bildirileri, küçük ve azınlık dil topluluklarının korunma haklarını, dillerini kullanıp geliştirmelerini savunuyormuş gibi görünüyor ve birçok durumda da bu toplulukların anadillerinde eğitimleriyle ilgili açık yasa hükümleri bulunuyor. Ama bu kitaba katkıda bulunan birçok makalenin gösterdiği gibi, politika hükümleriyle gerçek uygulama arasında tezatlıklar bulunmaktadır. Azınlık çocuklarının, sınıflarda egemen veya çoğunluk diline zorla maruz bırakılması ve bunun anadilleri üzerindeki eksiltici etkileri, çokdilli yerlerdeki en acil eğitim meselesidir. Devletlerin eğitim uygulamalarında azınlık dillerine yönelik hemen hemen her zaman iki tepki vardır. Homojenleştirme ve

standartlaştırma uygulamalarına ayrıcalık gösterilir; çeşitlilik bir çeşit sıkıntı ve çokdillilik sosyo-ekonomik bir yük olarak görülür. Ayrıca, azınlık dilleri yetersiz, fakir ve gelişmemiş, bu yüzden de eğitim ve bilim için elverişsiz görülür. Bu tepkiler, zayıf ve küçük dillerin birçoğunun, değersiz lehçe konumuna itilerek damgalanmasına ve görünmezliğine yol açar. Örneğin, yazı sistemlerinin dillerden çok sonra geliştiği ve dilin olmazsa olmaz parçaları olmadığı gerçeği önemsenmez, alfabesi olmayan diller sıklıkla lehçe olarak damgalanır. Agnihotri'nin (2009, bu kitap) belirttiği gibi, bir alfabeyle bütün diller yazılabilir ve bir dil birçok alfabeyle yazılabilir. Egemen dillerin baskın pozisyonu, kendi kurallarını azınlıkların ve ezilen grupların dillerine dayatmalarına ve çiftdilli/çokdilli çocukların konuşma becerilerinin değerlendirilmesindeki yaygın önyargıların, dilsel eksiklik mitinin yayılmasına yol açar (Mohanty, 2000:106):

Dilsel ayrımcılığın (linguicism) sınırlı bakış açısı içinde unutulmuş şey, farklı dillerin, sadece, kendi mantıksal temelleri olan farklı sembolik sistemler olduğudur; böylece, azınlık anadilleri ve yoksullarla ezilenlerin dilleri yetersiz değildir; sadece farklıdır.

Hiçbir dil kendiliğinden yetersiz veya mantıksız değildir; bazı dillerin sözde yetersiz olduğuyla ilgili çağrışımın kökeni, her dilin eşit muamele görmemesinden kaynaklandığı için, aslında toplumsaldır. Dil kullanımının sosyokültürel koşulları ile diller arasındaki eşitsizlikler, bazı dillerin özünde dezavantajlı, 'standardın altında' olduğunu iddia eden kavramsal bir yanılgıyı yaygınlaştırır. Dezavantajlıların dillerinin gerçek dezavantajı, bu dilleri toplumsal güç hiyerarşisinde en alta yerleştiren toplumsal tavır ve koşullardır. Maalesef, toplumların çoğunda okullar, bu tarz tutumların temsilcisidir ve diller arasındaki eşitsizliklerin yaygınlaşmasına aracı olurlar. Bazı dillerin dezavantajlı olması, bu dillerin standardın altında veya yetersiz olmasından kaynaklanmaz; bu dillere yönelik toplumsal önyargılar ve okul gibi önemli kamusal alanların dışında tutulmaları, dezavantaj tanımının ayrılmaz bir parçasıdır (Mohanty, 2000, 2008b).

Diller, meşru konumlarından mahrum bırakılır, ötekileştirilir; güç, ayrıcalık ve kaynak alanlarının dışında tutulur ve bu süreçte yoksullaşır. Uzun süreli mahrumiyet, dillerin aleyhine işler ve konuşanlarını da bir kısır döngünün içine hapseder. Bu bölüm, Hindistan okullarındaki kabile çocuklarının maruz kaldığı, sözünü ettiğimiz dezavantaj döngüsünün

ve dil engelinin, kabile topluluklarının eğitim verimliliğinin düşük olması, yetenek yoksunlukları ve fakirlikleri ile nasıl bağlantılı olduğunu gösterecektir. Hindistan'ın iki eyaletindeki - Andhra Pradesh ve Orissa - çokdilli eğitim (ÇDE) programları, dezavantaj kısırdöngüsünün içinden çıkılabilecek bir yol olduğunu göstererek, kabile çocuklarının eğitiminde ÇDE'nin iki olumlu örneği olarak tartışılacaktır.

Dil Dezavantajı Kısırdöngüsü

Kurumsal, yasal ve resmi kullanım, eğitim, ticaret gibi ve güç ve maddi olanak alanlarının dışında tutulan diller, dil kaymasına neden olan egemen dillerden gelen baskı karşısında savunmasız kalır ve yaşamları tehdit altına girer. Bu süreç dilsel çeşitliliğin yok olması ve dillerin ölümü veya 'katledilmesi' ile bağlantılıdır. Ancak bazen, bu tür bir baskı altındaki azınlık dillerinin, daha güçsüz alanlara pasifçe çekilerek, 'yırtıcılık-karşıtı stratejileri' takip ederek, Hindistan gibi çokdilli toplumlarda yaşayabildikleri görülmektedir (Mohanty, 2006). Hızlı dil kaymaları yaşanmıyor olsa da, var oldukları alanlar azaltılarak bu diller ötekileştirilir; bu dillerin kuşaklararası aktarımında da, fark edilir düşüşler yaşanarak, diller sadece ev ve çevresindeki grup-içi iletişimde kullanılır. Diller önemli yaşam alanlarının dışına itildikleri için, sınırlı işlevleri sonucu fakirleşip gelişme imkânlarını kaybederler. Örneğin, Hindistan'da birçok kabile dili, topluluklar açısından ekonomik önemi olan birçok kamusal alanın dışına itilmiştir. Yerli dillerin hızla kaybolduğu alanlardan biri de, haftalık köy pazarlarıdır. 1980'lerin başında, evlerinde ürettiklerini köy pazarlarına satmak için getiren Orissa'daki Phulbani'nin Kondlu kadınları, Kui dillerini konuşur ve tüm ticari alışverişlerde geleneksel ölçü ve tartı birimlerini kullanırlardı. Kui dilini çok az ya da hiç bilmeyen, genelde kabileli olmayan müşterilerle daha iyi pazarlık yapabiliyorlardı. Son yirmi yıldır Kond kadınlarının pazarlık güçleri ellerinden alınarak, Kui dili köy pazarlarında kullanılmamaya başlandı. Panda (2004, 2007), Saoro dilinin ve pazar alışverişlerinde Saora sayı sisteminin Orissa'nın Gajapati bölgesinde yaygınlıkla kullanıldığını gözlemlemiştir. Yerli dilin ve geleneksel bilginin bu önemli ekonomik alanda kullanılması Saora kabilesi insanlarına güç vermiştir ancak bu eğilim de gittikçe azalmaktadır. Panda'nın (2004, 2007) belirttiği üzere, diller, kabileler arasında matematiksel ve bilimsel bilgi gibi, yerli bilgi sistemlerinin kodlanması ve aktarılmasında kullanılan kültürel araçlardır (bkz. ayrıca Hough, Magar ve Yonjan-Tamang, 2009, bu kitap). Bu yüzden, kullanılmakta

oldukları bazı alanlardan dışlandıklarında, diller zayıflar ve yerli bilgi sistemleri tehlikeye girer. Bugün dünyadaki birçok yerli dil, geniş çaplı toplumsal ihmal yüzünden sistematik olarak güçsüzleşmektedir. Dillerin eğitimden dışlanması, Hindistan'da kabile dil toplulukları örneğinde göstereceğimiz gibi, azınlık ve yerli dillerini konuşanların gelişme ve hayatta kalma olanaklarını ciddi biçimde sınırlayarak, eğitim performansı, sosyo-ekonomik refah, aidiyet duygusu ve güçlenme ile ilgili doğrudan olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Toplumsal ve eğitsel alandaki ihmal, dillerin canlılığını kazır ve zayıflamalarına neden olur; böylelikle dil dezavantajı kısırdöngüsünde daha fazla ihmale mazeret sağlar (bkz. Şekil.15.1).

Azınlık dillerinin sözde fakirliği ve sıklıkla kendileriyle ilişkilendirilen dezavantajlar, dillerin doğasına özgü bir şey değildir. Diller içindeki eşitsizlikler ve dilsel dezavantajlar toplumsal olarak inşa edilir (Mohanty, Panda ve Mishra, 1999) ve bazı dillerin siyasi, ekonomik, toplumsal ve eğitsel alanlarda zayıf diller olarak damgalanmalarını daha da güçlendiren kurumsallaşmış ayrımcılıkla yayılır. Maalesef, bu dillerin yetersizlik ve zayıflık ile nitelendirilmeleri, toplumsal dışlanmayı daha çok haklı çıkarır ve en önemlisi, eğitimdeki ihmal eşitsizliğini ölümsüzleştirir. Dillerin resmi eğitimde yer almaması, 'eğitimde dilsel soykırım' (Skutnabb-Kangas, 2000) olarak nitelendirilir; dilsel çeşitliliğin kaybına yol açar ve bundan da öte, yerli toplulukların eğitimde başarısızlıklarına, yetenek yoksunluklarına ve yoksulluklarına neden olur. Resmi eğitim sistemindeki ayrımcılık ve dışlanma katmanları yüzünden dilleri zarar gören Hindistan'daki kabile insanları örneğinde bu durum özellikle belirgindir.



Şekil 15.1 Dil Dezavantajının Kısırdöngüsü

Hindistan'da Kabile Toplulukları: Eğitim ve Dil Engeli

84.3 milyon nüfusları ile Anayasa ile Tanınan Kabileler¹ (ATK) Hindistan nüfusunun % 8.2'sini oluştururlar. 623 kabile topluğu, 159'unun kendilerine özgü olduğu 218 dil konuşur (Singh, 2002). Kabile dillerinden çoğunun alfabesi² yoktur ve egemen bölge dili veya bir başka büyük dilin alfabesiyle yazılırlar; ancak, Santali³ gibi bazı kabile dilleri kendi yazma sistemlerini geliştirmişlerdir. Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Yetiştirme Konseyi'nin (UEAÖYK, 1999) *Altıncı Bütün Hindistan Eğitim Araştırmaları*'na göre, okullarda⁴ ders dili veya eğitim dili olarak ve ders konularında kullanılan 41 dilden (1-10. sınıflar) sadece 13 tanesi kabile dilidir; biri hariç (Nicobaree) diğerleri, Hindistan'ın öbür bölgeleriyle karşılaştırıldıklarında kabile nüfusunun daha yoğun olduğu Kuzeydoğu Eyaletleri'ndeki dillerdir. Ayrıca, bu 13 kabile dilinden sadece üç-dört tanesi düzenli eğitim dili olarak kullanılırken (Jhingran, 2005), diğerleri okul derslerinde veya zaman zaman özel programlarda eğitim dili olarak kullanılır. Kabile çocuklarının %1'inden daha azının gerçek anlamda kendi anadillerinde (AD) eğitim görme olanakları vardır. Ülkede, sınıfların büyük bir kısmında kabile çocukları önemli bir sayıdayken, kabile dillerinin okul eğitiminin dışında tutulması önemli bir sorundur (bkz. Jhingran, 2009, bu kitap).

Özellikle dilsel azınlıkların AD'lerde eğitim görmelerini şart koşan anayasal ve diğer birtakım politikalara bağlı hükümlere rağmen, uygulamadaki resmi eğitimde, kabile anadillerine yer verilmemesi oldukça şaşırtıcıdır (Hindistan'ın eğitimde-dil politikasıyla ilgili daha ayrıntılı bir tartışma için bkz. Jhingran [2009], bu kitap ve Mohanty [2006, 2008b]). Kabile topluluklarının eğitimdeki düşük performansları nedeniyle, zaman zaman özel müdahale amaçlı çeşitli programlar ortaya çıktı. Ancak şaşırtıcı biçimde, Hindistan'da AD eğitimi geleneksel olarak vurgulansa da ve eğitimde daha iyi bir performans için AD'lerin kullanımı önemli görülse de, okullardaki gerçek uygulamalar, azınlık anadillerinin anayasa ve kanunlarca taahhüt edilmiş haklarını görmezden gelmeye devam etmektedir. Çocukların anadilleri sınıfların dışında bırakıldığında uğradıkları dezavantajın ve nihayetinde okulda ve hayattaki başarısızlıklarının telafisi yoktur (bkz. Dunbar & Skutnabb-Kangas, 2008; Magga, Nicolaisen, Trask, Dunbar ve Skutnabb-Kangas, 2005). Jhingran (2009, bu kitap), Hindistan ilköğretim okullarında AD'leri dışında bir dille eğitim gören kabile çocuklarının kavrayamama (ayrıca bkz. Mohanty, 2009, bu kitap), sınıftaki düşük başarı ve

çeşitli öğrenme güçlükleri gibi sorunlarını göstermiştir. Jhingran, Hindistan'ın dört eyaletindeki çalışmasının sonuçlarını, AD'leri ilköğretim okullarında gözardı edilen kabile çocuklarının düşük sınıf başarılarını göstermek için kullanmaktadır. Kabile çocuklarının ilköğretimde yaşadıkları sorunlar, eğitimin bütün aşamaları boyunca geniş çaplı dışarı itilmenin ve başarısızlığın katlanarak artmasına neden olur ki, bu da, doğrusu, Hindistan'daki eğitim başarısı sıralamasında kabile nüfusunu en alt seviyeye iter. Kabile nüfusunun başarısızlığının bazı göstergeleri, Hindistan'daki en dezavantajlı iki grup, ATK'ler ve Anayasa ile Tanınmayan Kastlar (ATKS) arasında karşılaştırma yapılarak kısaca tartışılacaktır.

ATK'lerin Okur-Yazarlıkları, OkulaKayıtları, Dışarı İtilme Oranları ve Eğitimdeki Başarıları

ATK'lerin okur-yazarlık oranı (toplam nüfustaki okur-yazarların oranı) kabaca %38.41 iken, toplam nüfusun okur-yazarlık oranı % 54.51 ve ATKS'lerin ise % 45.20'dir. Efektif okur-yazarlık oranı (7 yaş ve üzeri nüfusun okur-yazarlık oranı) ATK'lerde %47.10, ATKS'lerden %54.69 ve nüfusun geri kalanında % 68.81'dir. Bu nedenle ATK nüfusunun okur-yazarlık eksikliği % 21.71 iken, ATKS'nin % 14.12'dir. Toplam Kayıt Oranı (TKO) veya okula kaydolan 6-11 yaş grubu (1-5 sınıflar) çocukların oranı ATK'lerde 98.67 ve ATKS'lerde 95.61 ve toplam nüfusta 95.39'dur. Son zamanlarda, ATK'ler için eğitimin 14 yaşına çıkarılmasını yaygınlaştırmak amacıyla yapılan özel programlar sayesinde, ilköğretim okullarına kayıt oranı görece yükselmiştir. Ancak, 6-8. sınıflarda (11-14 yaş) TKO, ATK'lerde 48.19, ATKS'lerde 56.28 ve toplam nüfusta 60.99'dur. Sınıflar/yaş grupları 1-8. sınıfları (6-14 yaş) kapsayacak biçimde birleştirildiğinde, ATK'ler, ATKS'ler ve toplam nüfus için TKO sırasıyla, 80.50, 81.06 ve 82.51'dir. 1. sınıfta okula başlayan ve 5. sınıfta okulu terk eden çocukların oranı ATK'lerde 51.57, ATKS'lerde 41.47 ve toplam nüfusta 34.90'dır. 10. sınıfta kayıp oranları, ATK'ler, ATKS'ler ve toplam nüfus için sırasıyla, 80.29, 71.92 ve 62.60'dır. 2002-2003 Derleme Eğitim İstatistikleri'nden (İnsan Kaynaklarını Geliştirme Bakanlığı, 2004) alınan bu rakamlar, kabile çocuklarının okullara kayıt ve devamda önemli engellerle karşılaştıklarını gösterir.

Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Yetiştirme Konseyi'nin (UEAÖYK), ulusal olarak seçilen 88,271 çocukla yaptıkları (Singh, Jain, Gautam ve Kumar, 2004), 5. sınıfın sonunda öğrenme başarılarını

ölçen bir çalışma, ATK öğrencilerinin ‘öteki’ öğrencilere (örneğin ATKS’ler ve ATK’ler dışındaki öğrencilere) oranla, Matematik, Çevre bilimleri, Dil, Okuduğunu Anlama, Dil Bilgisi ve Yapısı testlerinde, fark edilir biçimde düşük not aldıklarını göstermiştir. Kabile çocukları, akranları kast çocuklarına nazaran (Matematik hariç), bir biçimde daha başarılı olmuşlardır ancak gösterdikleri performans öteki öğrencilerin çok çok altındadır. Kabile çocuklarının lise sınavlarındaki başarıları da, ATKS’ler ve diğer öğrencilerle karşılaştırıldıklarında, düşüktür. Hindistan’ın farklı eyaletlerinde lise sınavlarını geçen ATK öğrencilerinin oranı ortalama 40’tır; diğer öğrencilerinkinden daha azdır. Lise sınavlarından önce 100 öğrenciden 80’i okuldan ayrılmış oluyor ki, bu da, 100 öğrenciden 20’sinin sınava girdiği anlamına gelir ve bunların da sadece yaklaşık 8’i sınavı geçer. Mohanty’nin (2008b) Orissa’da (ATK’lerin eyalet nüfusunun % 22.13’ünü oluşturduğu), eyalet çapındaki yıllık ortak lise sınavlarının 2003-2005 dönemlerinin sonuçlarını değerlendiren çalışması, ATKS’ler ve diğer öğrencilere oranla, ATK öğrencilerinin daha yüksek bir başarısızlık oranına sahip olduğunu ve daha düşük başarı seviyeleri (sınav notlarının yüzdesi) olduğunu gösterir. 2006 ve 2007 sınav sonuçları da aynı eğilimi gösterir. Kabile öğrencilerinin okullardaki düşük başarı düzeyleri, bu öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarına girme olanaklarını önemli biçimde azaltır ki, bu tür kurumlarda ATK oranı oldukça azdır.

İlköğretimden itibaren ATK öğrencilerinin oranı daha yüksek eğitim seviyesine doğru düşer - ilk sınıflarda (1-5) % 9.67 iken, 9-12. sınıflarda % 5.37’ye düşer (Mohanty, 2008b). ATK öğrencilerinin yüksek ve teknik eğitimdeki temsiliyetleri ise daha düşüktür. Hindistan’da, 2000-2001, 2001-2002 yıllarında ATKS öğrencilerinin yüksek ve teknik eğitimdeki oranları 2.97 ile 4.64 arasında değişir (Planlama Komisyonu, 2004) ve bu oran ulusal nüfustaki % 8.2 olan paylarına göre çok çok düşüktür.

Kabile Çocuklarının Dil Engeli ve Eğitimleri

Okula başladıkları zaman kabile çocuklarının karşılaştıkları dil engeli, eğitimdeki düşük performanslarının ve daha sonraki sosyoekonomik yoksunluklarının temel nedenidir. Dil engelinin yanı sıra, kabile çocuklarının gündelik yaşam deneyimleri ve kültürleri, egemen dildeki okulların ders kitaplarında veya diğer müfredat materyallerinde nadiren yer aldığı için, bir de içerik engeli ortaya çıkar. Daha önce de belirtildiği gibi, Hindistan’da kabile çocuklarına yönelik okul

uygulamaları, kabile dillerinin özünde zayıf ve dezavantajlı olduğu ve bu dilleri sürdürmenin kavramsal ve sosyoekonomik yüke yol açacağı varsayımına dayanıyordu. Bu düşüncelerin aksine, Orissa'daki Kondlar arasında yirmi yılı aşkın bir süre boyunca yaptığımız, Kui Oriya (yerli dillerini koruyan) çiftdilli Kondlar'ın, bilişsel, entelektüel, dilötesi ve bilişötesi becerilerinin ve eğitimdeki başarılarını ölçen pek çok çalışma, (kendilerine Kui deyip onunla özdeşleşseler de dillerini yitirmiş olan) Oriya tekdilli Kondlar'na nazaran Kui Oriya çiftdilli Kondlar'ın daha başarılı olduklarını göstermiştir (Mohanty, 1994, 2000, 2003a, 2003b; ayrıca Mohanty, 1994 bir değerlendirmesi için bkz. Skutnabb-Kangas, 1995). Kondlar'la ilgili çalışmalar, Kui dilinin sürdürülmesinin ve cemaatteki çift/çokdilliliğin, iletişim durumlarında sosyal bütünleşmeyi de geliştirdiğini göstermiştir. Bu nedenle, yerli dilin sürdürülmesi, dil topluluğu için bir yük olmaktan ziyade, toplumsal ve psikolojik bir vasıtaadır. Tam aksine, sorun bu dillerin inkâr edilmesinden ve dışlanmasından kaynaklanır.

Kabile AD'lerinin eğitimde kullanılmaması, kabile çocuklarının sınıflardaki öğrenme ve akademik başarı olanaklarını sınırlandırarak, hayatlarının gideceği yönü belirleme iradelerini ve yeteneklerini de kısıtlar. Hindistan ile ilgili birçok çalışma, AD'lerinde eğitim gören kabile (Saikia & Mohanty, 2004; Sema, 2008) ve diğer grup çocuklarının (Nayak, 2007), bir başka egemen dilde eğitim alan akranlarına göre büyük ölçüde daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu çalışmaya katkı sunan birçok bölümde gösterildiği gibi, normal sınıflarda AD'nin kullanılmasının eğitime sağlayacağı faydalar, dünyadaki birçok çalışmayla açığa çıkmıştır. Okullarda çocukların aile dillerinin devamlı kullanılmasını engelleyen her şey zayıflatıcıdır ve ED olarak herhangi başka bir egemen dilin dayatılması, çocukların sadece AD'leri üzerinde değil, yetenekleri, iradeleri ve seçme özgürlükleri üzerinde de uzun süreli olumsuz etkilere yol açar.

Kabile Nüfusunda Eğitim, Yetenek Yoksunluğu ve Yoksulluk

Amartya Sen, yoksulluğu, 'yetenek yoksunluğu' ve 'özgür olmama durumu' olarak kavramsallaştırır (Dreze & Sen, 2002; Sen, 1982, 1985). Dreze ve Sen'e göre (2002:35-36), yetenek, 'bir kişinin seçebildiği işlevler bütünü' ve 'kişinin ne tür bir yaşam sürecine karar verirken bir dizi seçeneğe sahip olma' özgürlüğünü ifade eder. Sen, toplumsal ayrımcılığı, fırsat ve özgürlüğün olmamasına, yetenek yoksunluğuna ve yoksulluğa

bağlar. Sen'e göre eğitim, önemli bir yetenek girdisidir ve okuma yazma bilmemek, ekonomik olanakları kısıtlayan bir özgürlük eksikliğidir. Okul eğitimi, iş ve gelir elde etmeyi kolaylaştırarak, doğrudan doğruya olanaklar genişletir ve aynı biçimde, toplumsal ve kültürel özgürlüğü artırır ve kişiyi güçlendirerek, siyasi hakların kullanılmasına yeterince katılımını sağlar. Dreze ve Sen (2002), Hindistan'daki dezavantajlı grupların, özellikle ATK'ların, önemli 'sessizlik' sorunlarının, ekonomik gelişmeyi engelleyen okumamışlığın yaygınlığından ve eğitim yoksunluğundan kaynaklandığını söyler. Okula gitmemek veya okuldan ayrılmak, (ebeveynlerin ve çocukların) ilgi eksikliği ve yabancılaştırıcı müfredat, çocukların aktif olarak katılmadıkları sınıflar, kayıtsız öğretmenler ve sınıflardaki toplumsal ayrımcılıktan kaynaklanan birçok 'cesaret kırıcı etkilere' bağlanır. Mevcut eşitsizliklerden kaynaklanan dilsel ve kültürel ayrımcılık, okur-yazar olmama, eğitimde başarısızlık, özgürlüğün olmayışı, yetenek yoksunluğu ve yoksulluk arasındaki ilişkinin merkezinde yer alır. Eğitim, ekonomik gelişmeyi sağlayan, AD ise kaliteli eğitime erişimi sağlayan etkidir. Aile ve okul dilleri arasındaki uyumsuzluk ve AD'lerinin ihmali, Hindistan'daki çocukları, egemen dil ağırlıklı bir eğitim modelinde eksiltici dil öğrenmek zorunda bırakır ve eğitimdeki başarılarının düşük olmasına yol açarak, eşitsizliği güçlendirir ve yetenek yoksunluğuna neden olur. Kısım de olsa AD'lerin sistematik bir biçimde dışlanmasından kaynaklanan eğitimdeki başarısızlığın sonuçları, Hindistan'daki⁵ kabilelerin ekonomik az gelişmişlikleri ve genel yoksulluklarında görüldüğü üzere, karmaşık ve çok yönlü bir olgudur.

Resmi olarak insan kaynaklarını geliştirme olarak adlandırılan Hindistan'daki eğitim sistemi, kabile çocuklarının okula beraberlerinde getirdikleri en önemli kaynaklarını - AD'lerini - yok saymakta ve onlara hayatlarına dair bir seçim şansı sunmayı başaramamaktadır; aksine insan kaynaklarını geliştirememekte ve birikimsel dezavantajlara yol açmaktadır. AD'lerinin eğitimden dışlanması, çocukların kaynaklara erişimini sınırlandırır ve dil topluluklarının insani dilsel haklarını, demokratik katılımlarını, kimliklerini, kendilerine yeterliliklerini ve onurlarını ellerinden alarak, eşitsizliği ebedileştirir. Hindistan'daki kabileler örneğinde dilsel ayrımcılık, eğitimdeki ve toplumdaki ihmal aracılığıyla, bu insanların yetenek yoksunluklarının merkezini oluşturur ve bu ihmal, bir kısır döngü içerisinde daha da yoksullaşmalarına hizmet eder. Belirtildiği gibi, bu kabilelerin dilleri, eğitim ve benzer araçsal önem taşıyan alanlarda dışlanıp ötekileştirilerek güçsüzleştirilir ve sonra

daha fazla dışlanmayı haklı çıkaracak biçimde güçsüz ve yetersiz olarak damgalanır. Eğitimde anadilinin bir sorun değil bir çözüm olduğunun anlaşılması gerekiyor.

AD'nden Çokdilli Eğitime

Hindistan'ın çokdilli ortamının beklentilerine ve zorluklarına, okul ve yüksek öğretim sistemi cevap verememiştir (Mohanty, 2008b). AD'lerinin, çokdilliliğin ve dilsel çeşitliliğin sürdürülmesi, hem kabile insanları hem de toplumun geneli için bilişsel, toplumsal ve eğitsel kaynaklardır. Mohanty'nin belirttiği üzere (2006: 281):

Hindistan'ın çokdilliliği merkezinde, diller arasındaki tamamlayıcı ilişkinin, küçük diller, azınlık ve kabile dilleri ile bölge ve eyalet düzeyindeki diller - Hintçe ve İngilizce - dâhil olmak üzere daha geniş bir iletişim alanı olan diller arasındaki boşluğa köprü oluşturma ihtiyacında yatar. Çokdilli eğitim, küçük dilleri, azınlık ve kabile dillerini yoksunlaştırıp ötekileştirmeyecek, zengin kaynaklı bir çokdilliliğin planlanması için merkezi konumdadır.

Hindistan'daki mevcut devlet ve özel okul sistemi, kaliteli bir eğitim için AD'nin rolünü ve sonuçlarını anlamış değildir (Mohanty, 1989, 1994, 2006, 2008a); zira ne daha zayıf dilleri destekleyebildi, ne de çokdillilik yeterliliğinin üst düzeylere erişmesini sağlayabildi.

Merkez Hindistan Dilleri Enstitüsü (MHDE) gibi bazı Hindistan hükümeti kuruluşları, kabilelerin ve diğer güçsüz grupların dillerinin gelişmesi için önemli çabalar sarf etti. MHDE'nin kurucu müdürü Pattanayak (1981), Hindistan'da AD eğitimini savundu ve ilk eğitimde kabile dillerinin kullanılması için birçok eyalette deneme programları başlattı (bkz. Mohanty, 1989). Ancak bu programlar daha ileriye götürülemedi ve yavaş yavaş yok oldu. Son Ulusal Müfredat Çerçevesi (UMÇ), (UEAÖYK, 2005) AD-temelli çokdilliliği, Hindistan'daki okul eğitiminin bir amacı olarak belirledi ancak Çokdilli Eğitim (ÇDE) yöntemiyle ilgili özel çözümlemeler olmadığı için, eğitimle çokdilliliğin desteklenmesi ve toplumun çokdilli özelliğinin ve çeşitliliğinin korunması için gerçekleştirilememiş bir çerçeve olarak kaldı (tartışma için bkz. Jhingran, 2009, bu kitap). Hindistan'da kabile ve azınlık dillerinin güçlenmesi ve herkes için çokdilliliğin desteklenmesi için kapsamlı bir eğitimde-dil politikasının olması gerekir (Mohanty,

2006). Hindistan'da ÇDE, kabile insanları dâhil olmak üzere birtakım özel gruplara işlevsel önem kazandırmasıyla birlikte, diğer tüm dillerde yeterliliğin oluşmasına temel oluşturacak, AD yeterliliğinin geliştirilmesiyle başlayan bir eğitim süreci olarak planlanmalıdır. Bu çalışmaya katkı sunan birçok kişinin gösterdiği gibi, böyle bir sürecin kuramsal temelleri iyi gelişmiş ve desteklenmiştir. Jhingran (2009, bu kitap), çoğu basit geçiş programları ve yumuşak asimilasyon çabaları olan, ÇDE'nin çeşitli türleri aracılığıyla, Hindistan'da aile dili ve okul dili arasındaki uyumsuzlıktan kaynaklanan sorunlarla uğraşmak için atılan birtakım adımları tartışmıştır. Son zamanlarda, hükümet girişimleriyle, kabile nüfusları yoğun olan birkaç eyalette, kabile çocuklarına yönelik daha yapısal ÇDE deneysel programları başlamıştır ve birkaç eyalette daha bu programlara başlanması planlanmaktadır. Bir sonraki bölümde, Hindistan'daki mevcut ÇDE programlarının öncüsü olan iki eyaletteki – Andhra Pradesh ve Orissa - programlar kısaca anlatılacaktır.

Andhra Pradesh ve Orissa'da Kabile Çocuklarına Yönelik ÇDE: Sorunlar ve Olanaklar

2003'te Hindistan Hükümeti, *Sarva Siksha Aviyan* (SSA, Herkes için Eğitim) programı altında, önemli oranda kabile nüfusu olan eyaletlerde, kabile çocukları için AD-temelli ÇDE programı uygulamaya başladı. Aynı yıl, Andhra Pradesh⁶ hükümeti, 1000 okulda, sekiz kabile dilinde⁷, bir ÇDE pilot projesine başlamaya karar verdi. Müfredat, ders kitapları ve öğretme-öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve öğretmen yetiştirme, yapılan ilk hazırlıklardı. Program, 2004'te, seçilmiş okullardaki 1. sınıf öğrencileri için başladı.

2008'de ilk grup öğrenciler 5. sınıfa geçerken, Andhra Pradesh programı, seçilmiş bazı okullarda 1'den 5'e kadar tüm sınıfları kapsamaya başladı. Orissa⁸, 2006'da, on kabile dilinde⁹ bir ÇDE programı başlatan, Hindistan'daki ikinci eyalettir. Orissa ÇDE programı, 2007'de seçilen 195 okulda 1. sınıf öğrencileriyle başladı. Bu öğrenciler 2008'de 2. sınıfa geçtiler ve Orissa ÇDE programı, bünyesine 300 okul daha kattı ve toplam okul sayısı 495 oldu.

ÇDE Programlarının Yapısı, Doğası ve Değerlendirilmesi

İki eyaletteki ÇDE programları, çocukların AD'lerini okulda birkaç yıl eğitim dili olarak kullanarak güçlendirmek ve sonra yavaş yavaş eyaletin egemen dilindeki, Andhra Pradesh'de Telugu ve Orissa'da Oriya,

becerilerini geliştirmek amacındadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, Hindistan'da ÇDE, çocuklarda üst-düzey çokdillilik becerisini en az üç veya dört dilde - AD (kabile ve azınlık çocukları için), eyaletin çoğunluk dili (Telugu veya Oriya gibi), İngilizce ve Hintçe - sağlamak zorundadır. Bu nedenle, ÇDE programları, AD ve eyaletin çoğunluk dilinin yanı sıra, İngilizce ve Hintçede de yeterlilik kazandırmayı amaçlamaktadır. Programlar, (deneysel) ÇDE okullarındaki çocukların, ilkokulun sonunda (1-5. sınıflar) anaakım çoğunluk diline katılmalarını öngörür. Başka bir deyişle, 6. sınıfta Andhra Pradesh ve Orissa'daki ÇDE çocuklarının, dil dersleri hariç diğer tüm konularda ED'nin Telugu veya Oriya olduğu okullara katılımı bekleniyordu. Ancak ÇDE programlarında belirlenen dil öğretme biçimleri iki eyalette birbirinden farklıdır. Her iki eyaletin programında da, ilk üç yıl, kabilenin AD tek ED veya tüm ders konularının¹⁰ anlatıldığı öğretim dilidir. D2¹¹'nin (Telugu veya Oriya) sözlü becerilerinin geliştirilmesi 2. sınıftan itibaren hedeflenir, D2'nin okuma ve yazma becerileri de 3. sınıftan itibaren öğretilmektedir. Sözlü İngilizce (D3), Orissa'daki müfredatın 3. sınıftan itibaren, Andhra Pradesh'teki müfredatın ise 4. sınıftan itibaren kapsamındadır. Andhra Pradesh ÇDE programında 4. sınıftan itibaren hem kabile dili (AD) hem de Telugu (D2), tüm okul derslerinde (dil dersleri hariç) yarı yarıya ED olmakta ve dersler için çiftdilli kitaplar kullanılmaktadır. Orissa ÇDE'nin 4. sınıf programı, tüm okul dersleri için Oriya'yı (D2) tek ED yapmayı ve AD'ne dil dersi olarak devam etmeyi planlamaktadır. İngilizce (D3) okuma ve yazma becerileri Orissa'daki ÇDE müfredatının 4. sınıftan itibaren bir parçasıdır. Bu nedenle, Orissa ÇDE programı, 4. sınıftan itibaren ED'nin AD'den Oriya'ya geçmesini ve AD ile D3'ün (İngilizcenin) okul dersleri olarak tutulmasını planlamaktadır. Aynı yapı 5. sınıfta da sürdürülmektedir. Andhra Pradesh ÇDE programında ise, ED olarak AD'den Telugu'ya geçiş daha kademeli yapılmaktadır. Eşit zamanı paylaşarak geldikleri 4. sınıfta, okul zamanının % 25'ini AD ve %75'ini Telugu (D2) oluşturmak üzere, tüm derslerde (dil dersleri hariç), her iki dil de öğretim dili olarak kullanılır. D3'te (İngilizce) okuma yazma öğretilmeye Andhra Pradesh'te 4. sınıftan itibaren başlanmaktadır ve 5. sınıftan sonra da ders olarak okutulmaya devam edilmektedir. Her iki eyalette de ÇDE programlarındaki çocukların, 6. sınıftan itibaren, resmi dilde (Telugu veya Oriya) anaakım okul programına devam etmeleri beklenir. Her iki eyalette de, İngilizce dil dersi olmaya devam ederken, Hintçe 4. sınıftan itibaren dördüncü dil olarak (çoğunluk dili çocukları için üçüncü dil olarak) getirilir; AD'nin (ED veya ders olarak) 5. sınıftan sonra kullanılmasıyla ilgili bir plan bulunmamaktadır. Ancak ÇDE

okullarında kabile AD'lerinin varlığı, ebeveynlerin ve toplulukların katılımını ve beğenisini artırmıştır. Ayrıca, ÇDE programları, kabile dillerinde - müfredat veya müfredat dışı - bazı metinler de üretti ve bu programlardaki çocukların eğitimdeki başarıları da arttı. Bu tarz olumlu gelişmelerin, kabile AD'lerinin okul programlarında 5. sınıftan sonra da devamını isteyen talepler yaratacak etkilerinin olması da beklenmektedir.

Kabile AD'leri, kaynak dilin fonolojik özellikleriyle bu dilleri bağdaştırmak için gerekli düzenlemeler yapılarak, eyalet dilinin - Andhra Pradesh'te Telugu ve Orissa'da Oriya - alfabesiyle yazılır. ÇDE programları, çocukların kültürel veya gündelik yaşam deneyimlerini, yerel bilgi sistemlerini, oyunlarını, şarkılarını ve tüm yerli toplulukların hikâyelerini, uzmanlarla birlikte öğretmenlerin, cemaat liderlerinin, hedef dilden yazarların ve sanatçıların geliştirdiği, çalıştığı ve incelediği müfredatla, ders kitaplarıyla, resimlerle ve şekillerle, öğretme-öğrenme materyalleriyle ve çocukların öğrenme aktiviteleriyle bütünleştirmek için büyük çaba sarf eder. ÇDE programlarıyla geliştirilmesi amaçlanan sınıfa-dayalı-beceriler belirlenirken, ulusal ve eyalet müfredatları yakından takip edilir. Matematik ve dil gibi farklı müfredat konularındaki yeterliliklerin, farklı temaların ve yeterliliklerin haritalandırıldığı tema ağı yaklaşımıyla ve farklı kültürel temalarla bütünleştirilmesi yoluyla, özel bir dizi becerinin, çeşitli kültüre-özü sınıf aktivitelerinin ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örneğin, şarkılar, oyunlar ve diğer kültüre-özü konularla, becerilerin kapsamı genişletilmeye çalışılır. Müfredat materyallerinin etrafında örüldüğü, çocukların kültürel deneyimlerinin birer parçası olan mevsimsel ve dönemlik köy aktivitelerini, festivalleri, yılın farklı aylarındaki özel olayları belirten köy takvimi temel alınarak, ders materyalleri, hikâyeler, şarkılar ve diğer öğretme-öğrenme aktiviteleri düzenlenir. Çocukların, sınıftaki ve diğer farklı alanlardaki aktivitelerle katılmaları teşvik edilir. Bazı aktiviteler, topluluk üyelerinin, çocuklarının öğrenme süreçlerine katıldıkları kendi ortamlarında yapılmaktadır. ÇDE programlarındaki öğretmenler hedef dil topluluklarından seçilmektedir ve gerekli eğitime ve niteliklere sahip öğretmenlerin olmadığı durumlarda, değerlendirme ölçütü, topluluk arasından öğretmen istihdam etmeye de uygundur. Programda öğretmenlerin kullanımına yönelik el kitapları da geliştirildi ve tüm ÇDE öğretmenleri programla ilgili özel eğitim gördüler. Programlar, eyalet ÇDE Proje birimlerince olduğu kadar, toplulukça da gözlemlendi. Farklı kabile dillerinde sözlük üretme ve topluluklar için özel programlar üretme gibi dil geliştirme aktiviteleri de, eyalet ÇDE

programları kapsamında yürütüldü. Andhra Pradesh ve Orissa'daki ÇDE'nin etkileri, düzenli aralıklarla içerden değerlendirildiği gibi dış kurumlarca da değerlendirilir.

Andhra Pradesh ÇDE programı, iki büyük çalışmayla değerlendirildiği gibi, öğretmenler, topluluklar ve ayrıca proje gözlem grubunun verdiği geribildirimlerle değerlendirilmiştir. ÇDE çocuklarının sınıftaki başarıları ile Telugu dilinde eğitim veren okullardaki çocukların başarılarını kıyaslayan bir çalışma, 2005'te Andhra Pradesh Kabileleri Kültürel Araştırma ve Eğitim Enstitüsü tarafından yapıldı; bir diğeri ise, 2007'de,¹² SSA ile birlikte yapılan dışarıdan bir değerlendirmedir. Her iki çalışma da, sekiz kabile dilindeki ÇDE programında yer alan öğrencilerin, Telugu dilinde eğitim veren okullardaki öğrencilere nazaran, okul derslerinde büyük ölçüde daha başarılı olduklarını göstermiştir. AD-temelli ÇDE, öğrencilerin okuma yazma ve matematik temel becerilerini geliştirmiş, okula devamlarını ve katılımlarını artırmış ve ailelerin memnuniyeti ve toplulukların daha çok katılımıyla sonuçlanmıştır. Orissa ÇDE programının 2008'deki okul yılı sonu değerlendirmesi, deneysel ÇDE okullarındaki ve Oriyaca eğitim veren okullardaki 1. sınıf öğrencilerinin düzenli olarak yapılan sınıf değerlendirmelerine dayanır.¹³ Öğretmenlerin ve topluluğun geribildirimleri de değerlendirmenin bir parçası olmuştur. Değerlendirme, Oriya dilinde eğitim alan yaşlılarına oranla, 10 kabile dilindeki ÇDE programında yer alan çocukların 1. sınıfın sonundaki başarılarının daha iyi olduğunu gösterir. ÇDE okulları, ayrıca, öğrencilerin daha fazla devam ve katılımını, öğretmenlerin daha fazla memnuniyetini, ebeveynlerin olumlu geri bildirimlerini ve topluluğun ilgisini sağlamıştır.

Hindistan'da Kabile Çocuklarına Yönelik ÇDE Programları: Bazı Düşünceler

Andhra Pradesh ve Orissa'daki ÇDE programları, geleneksel ikinci dil ağırlıklı eğitim anlayışından daha kaliteli bir eğitim sağlamıştır. Ancak eyalet programlarının sistemli ve geliştirici değerlendirmelerinin yapılması, kabile çocuklarının, anaakım okullarda karşılaştıkları dil ve içerik engelleriyle mücadelede daha etkili olmaları için gereklidir. Bu çocuklara yönelik AD-temelli ÇDE'lerin planlanması, en az dört dilde çokdillilik yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan zor bir iştir. Hintçenin yanı sıra eyaletin çoğunluk dilinin öğrenilmesi, piyasa, gruplararası iletişim ve

popüler medya aracılığıyla, bu dillerle daha çok karşılaşmaları sağlanarak destekleniyorsa da, kırsal bölgelerde İngilizce için aynısı söylenemez. Ancak ulusal çapta, İngilizceyi eğitimin erken dönemlerinde okul müfredatına dâhil etmek gibi bir eğilim var; bu eğilim de Hintçeyi okulda öğretilen diller listesinde aşağıya çekmektedir. Kabile çocuklarının, eyalet çoğunluk diline, İngilizce ve Hintçeye maruz kalma derecelerinin farklı olması sorunu, çokdilli yapıları bağlamında çok çeşitli olan sınıflarda daha da karmaşılaşır. İki eyaletteki mevcut deneysel ÇDE programları, tek bir kabile dili topluluğundan olan homojen öğrenci gruplarına odaklandıkları sınıflarda, bu tarz çokdillilik farklılığını en aza indirmiştir. O durumda bile, ÇDE okullarında farklı dil kullanımının müfredata nasıl yayıldığı, eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Dillerin planlanması ve AD'lerin terk edilme zamanları ile ilgili meseleler, mevcut programlar ve çokdillilik becerisinin geliştirilmesiyle ilgili sonuçları incelendikten sonra çözümlenmelidir. Çeşitli çokdillilik durumlarında (bkz. Agnihotri, 2009; Jhingran, 2009, her ikisi de bu kitapta), ÇDE pedagojisi, çokdillilik, dilsel çeşitliliği olan sınıflar ve farklı dillerin toplumsal tercihleriyle ilgili zor sorunlarla karşı karşıyadır.

Andhra Pradesh ve Orissa'daki mevcut deneysel ÇDE projeleri, ÇDE için seçtikleri dil ve program dâhilindeki okul sayısı bakımından, kapsam ve içerik olarak oldukça sınırlıdır. Bu eyaletlerde ve Hindistan'da, tüm kabile ve dilsel azınlık çocuklarına yönelik AD-temelli ÇDE ile ilgili açık bir politikanın olmayışı ve programların yaygınlaşması için yeterli kaynağın olmamasından dolayı, AD-temelli ÇDE'nin bu eyaletlerde ve ülke çapında azınlık eğitiminde ne zaman ve nasıl düzenli programlar halini alacağı belli değildir. Andhra Pradesh ve Orissa'daki programlar güzel bir başlangıç ve birçok beklenti oluşturmaktadır; ÇDE kabile topluluklarına, Hindistan'daki dil dezavantajı kısır döngüsünden çıkmalarına fırsat verecek ve onları güçlendirecek olanakları göstermiştir. Bu başlangıçların, Hindistan'da kaliteli eğitim ve adil toplum için bir ÇDE hareketine dönüşmesini umut ediyoruz.

Notlar

- 1 Bu kavramın daha iyi anlaşılması için 1. Bölüm'deki Not 1'e bakınız.
- 2 Hindistan dillerini yazmak için 25 alfabe kullanılır, temel belirlenmiş diller için 11 büyük harf ve bazı küçük dilleri ve kabile dillerini yazmak için de 13 küçük harf kullanılır. Ayrıca son zamanlarda, bazı diller Latin alfabesini benimsemiştir.

- 3 Santallar, Guru Gomke ('Büyük Öğretmen') Pandit Raghunath Murmu'nun icat ettiği kendi alfabelerini - Ol Chiki - geliştirmişlerdir. Bu alfabe, Santali kabilesinin kimliklerinin toplanma noktası olmuştur. Diğer kabile topluluklarının da, dillerine özgü yazma sistemlerini geliştirmeye yönelik, dağınık ve plansız çabaları vardır.
- 4 Jhingran'ın (2009, bu kitap) belirttiği üzere, 26 dil, ilkokulda (1-5. sınıflar) eğitim dili olarak kullanılıyor.
- 5 Hindistan'da kabile insanlarını, diğer dezavantajlı gruplarla karşılaştırıldıklarında bile en alt seviyeye çeken yoksulluk göstergeleri ve bu yoksullukla kabile AD'lerinin dışlanması arasındaki ilişkiye dair bir tartışma için bkz. Mohanty (2008b)
- 6 Andhra Pradesh'te 35 kabile topluluğu vardır. Bu kabile insanları eyalet nüfusunun % 6.59'unu oluşturur ve okur-yazarlık oranları % 37.04 iken eyaletteki oran % 61.11'dir.
- 7 Andhra Pradesh ÇDE programı kapsamına alınan diller: Gondi, Koya, Kalami, Kuvi, Savara, Konda, Adivasi Oriya ve Banjara.
- 8 Orissa'da toplam 62 kabile topluluğu vardır. Bu insanlar eyalet nüfusunun % 22.13'ünü oluşturur ve okur-yazarlık oranları % 37.37 iken, eyalet genelinde bu oran % 63.61'dir.
- 9 Orissa ÇDE programı kapsamına alınan 10 dil: Kui, Saora, Santali, Koya, Munda, Kuvi, Oram, Kisan, Bonda ve Juang.
- 10 Okul dersleri arasında 1. sınıftan itibaren Dil ve Matematik olur. Çevre Bilimleri 1. sınıftan itibaren (1. ve 2. sınıflarda Dil Dersi Kitabı'nın bir parçası olarak ve sonra 3. sınıftan itibaren ayrı bir ders olarak) Orissa'da müfredata dâhil edilir. Andhra Pradesh'te ise Çevre Bilimleri 3. sınıftan itibaren müfredata alınır.
- 11 D2, D3, D4 ifadeleri sadece ÇDE programlarına dahil edilme sıralarını gösterir: geliştirildikleri, öğretildikleri veya öğrenildikleri yönetime dair herhangi başka bir tahmin içermez.
- 12 Andhra Pradesh ÇDE ile ilgili ayrıntılar ve değerlendirme çalışmaları bu bölümün son iki yazarında ve Andhra Pradesh SSA webistesinde (www.ssa.ap.nic.in) mevcuttur.
- 13 Ayrıntılar hem bu bölümün ikinci yazısında hem de Orissa İlköğretim Programı Müdürlüğü (OİPM) websitesinde (www.opepa.in) bulunabilir.

5. Kısım

Toplumsal Adaleti Artırmak için Çokdilli Eğitimin Geleceğini Analiz Etmek

16. Bölüm

Dil Önemlidir, Kültür de: Kültür Retoriğinin Ötesinde Çokdilli Eğitim

MINATI PANDA ve AJIT MOHANTY

Çevirmen: Zeri İnanc

Çokdilli eğitim (ÇDE), dillerin eğitim sürecine dâhil edilmesinden çok daha öte bir şeydir; aslında, öğrencileri ve mensup oldukları toplulukları aktif bir şekilde güçlendirmenin yollarını arayan eleştirel pedagoji düşüncesiyle yakından ilişkilidir. Çokdilli eğitim, yerli halkların/kabilelerin ve dilsel azınlık topluluklarının eğitiminde güçlü bir eğitim modeli olacaksa, otoriter, katı ve egemen-kültür-odaklı eğitim yaklaşımının onayladığı bilginin yerini, yerli halkları/kabileleri ve dilsel azınlık topluluklarını, kendi toplumlarının ve kendileri dışındaki daha geniş toplumun, değerli, eşit ve sorumlu üyeleri haline getirecek, topluma yabancılaşmalarını engelleyecek, eleştirel eğitim deneyimlerinden oluşan bir sistemin alması gerekir (Panda, 2006). Güçlü ÇDE uygulamaları, ilk etapta, çocukların evde-konuşulan dildeki becerilerini, Kişiler Arası Temel İletişim Becerilerindenⁱ (KTİB) Bilişsel Akademik Dil Yeterliliğineⁱⁱ (BADY) yükseltmeye çalışan uygulamalardır. Anadilinde BADY, ikinci, üçüncü veya diğer dillerin temel eğitime katılmasından önce en az beş ila sekiz yıl boyunca anadilinde eğitim verilmesiyle gerçekleşir. Bu tür ÇDE programları, daha derin boyutta ve iyi derecede bir çokdillilik becerisi kazandırmakla birlikte, çokdilli bir kimliğin ve toplumun dilsel ve ekokültürel çeşitliliğinin sürdürülmesinde birkaç önemli kolektif sürecin bir arada yürütülmesini sağlar (bkz. Cummins [2009], bu kitap, ÇDE'e ve bunun güçlendirilmesine vurgu yapan psikodilsel ilkelerin ayrıntılı bir değerlendirmesi için bkz. Skutnabb-Kangas [2009], bu kitap).

Hindistan'daki deneysel ÇDE programları, Andhra Pradesh ve Orissa'daki devlet okullarında kabile çocukları için başladı ve çok

i Basic Interpersonal Communication Skills-BICS (ç.n.)

ii Cognitive Academic Language Proficiency-CALP (ç.n.)

büyük bir kabile nüfusuna sahip olan Chhattisgarh ve diğer eyaletlerde de başlamak üzere (bkz. Mohanty, 2009, bu kitap). Bu tür bir ÇDE programının yokluğunda, çoğunluk dilinde eğitim veren anaakım devlet okullarında, eksiltici-tipte tekdillileştirme eğitimⁱⁱⁱ almak zorunda kalacak olan kabile mensubu çocuklara kaliteli bir eğitim sağlama (bu konudaki bir tartışma için bkz. Mohanty, 2008a) çabasında olan bu deneysel ÇDE programı, Sarva Sikhsa Aviyan (Herkes İçin Eğitim) inisiyatifi yönetiminde, Orissa'daki 195 okulda, 10 kabile dili için başladı. ÇDE alan ilk grup çocuklar şimdi bu okullarda 2. sınıftalar. ÇDE Artı (ÇDE +)¹ denilen özel bir uygulama, bu makalenin yazarlarınca, Saora ve Kui dilini konuşan Saora ve Kond kabile topluluklarına mensup çocuklar için sekiz ÇDE veren devlet okulunda aynı anda uygulanmaktadır. Bu uygulamanın amacı, kabile mensubu çocukların gündelik söylemi ile okulun bilimsel/akademik söylemi² arasında bir köprü kurarak, bu okullardaki ÇDE pratiklerini güçlendirmektir.

Bu bölümde, sürdürmekte olduğumuz *Anadilinde ve Diğer Dilde Eğitim* projemize dayanan ÇDE+ yaklaşımı tanıtılmaktadır. Bu projedeki ÇDE+ girişiminde yer alan nitelikli ÇDE uygulamalarının, bütünsel, kültürel bakımdan oturmuş, sosyal bilimler, matematik, okuryazarlık/konuşma dili becerisi ve fen bilimleri çalışmalarında, kültürel bilgi temelli tarihsel uygulamalar olması tasarlanmıştır. *Vygotskyvari* (1978) bir çizgiyi temel alan ÇDE+ yaklaşımı, toplulukların günlük pratikleri ve bilgileri üzerine yapılan ayrıntılı bir etnografik araştırmadan yola çıkmaktadır; buradaki amaç, hem sınıfta hem de topluluk içinde uygulanacak bir dizi etkinliğin oluşturulmasında kültürel pratiklerin kullanılmasıdır. Bu bölümde, aileleri çocuklarını okula göndermeleri için motive etme, çocukların akademik gelişimlerinin yakından izlenmesi, sınıfta öğrenmenin kültürel olarak paylaşılabilen bir ortak faaliyet haline getirilmesi üzerinde durularak, sinerjik 'Beraber Oku' yaklaşımıyla, hem topluluk içinde hem de okulda okuma ortamının geliştirilmesi gibi, okul ve topluluk düzeyinde uygulanacak çeşitli stratejiler tartışılmaktadır. Etnografik verilere dayanan, özgül bazı sınıf

iii Subtractive-type submersion education: Bu eğitim programlarında, dilsel azınlık konumundaki bir gruba mensup çocuklar egemen dilde/çoğunluğun dilinde eğitim görürler. Bu tür eğitimde egemen dil, çocuğun anadiline bir tehdit oluşturur; genellikle çocuğun anadilini unutmaya sonucunu doğurur. 'Eksiltici' denmesinin nedeni, bu tür eğitimin çocuğun anadilini unutturmasıdır. Egemen dil anadilinin yerine geçer, dil değişimi yaşanır (ç.n.)

içi uygulamaları örnekliyor ve tartışıyoruz. Bu sınıf içi uygulamalar, kültürden sınıfa aktarılan önemli diyalektik alışverişlere ve hareketlere olanak sağlamak, dil ile matematik ve fen bilimleri arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmak, yumuşatmak ve kültürel bakımdan çocuklar için anlamlı (Panda 2006, 2007) hale getirmek üzere, Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi (KTET)³ yaklaşımı kullanılarak geliştirilen etkinlikler biçiminde tasarlanmıştır. Bu bölüm, dilsel ve kültürel çeşitliliğin sınıfta kaynak olarak kullanılmasının, ÇDE ve dolayısıyla da egemen topluluktan ve azınlık topluluğundan çocukların eğitimiyle ilgili her girişim açısından merkezi bir önemi olduğu değerlendirmesiyle sona ermektedir. Okulun resmi/formel alanında bu kaynakların kullanılmasının, kültürel olarak varlık sürdürmesinin sağlanması bakımından da önemli olduğu gözlenmiştir. Burada ele alınan, Orissa'daki (Hindistan) kabile çocukları için uygulanan ÇDE ve ÇDE+ programları, toplumsal çokdilliliğin doğası ve bu kitapta (Agnihotri, 2009; Jhingran, 2009; Mohanty ve diğerleri., 2009) incelenmiş olan, şu anda Hindistan'da eğitimde-kullanılan-diller uygulamaları bağlamında ele alınmalıdır. Bu bölümlerde ortaya konduğu üzere, Hindistan'ın çokdilliliği hem bir kaynak, hem de bir zorluktur. Diller arası eşitsizlikler dikkate alındığında, kabile dilleri büyük bir ilgisizlikle karşı karşıyadır ve sosyal, politik, ekonomik ve eğitimle ilgili önemli alanlardan dışlanmıştır. Bu, kabile çocuklarını dilsel bakımdan ciddi şekilde dezavantajlı bir konuma sokmakta ve kendi anadillerinin çok az yer bulabildiği, egemen dille eğitim verilen sınıflarda büyük oranda başarısız olmalarına ve 'dışlanmalarına' yol açmaktadır. Mohanty ve diğerlerinin yazısında (2009, bu kitap) ele alındığı üzere, bu durum, birkaç eyalette, deneysel bazı ÇDE projelerinin başlamasına neden olmuştur.

Hindistan'da Kabile Çocukları için ÇDE Girişimleri

Kabile çocuklarına anadilinde eğitim sağlamak üzere Orissa (Mohanty, 2006) gibi birkaç eyalette başlayan ve sonuç vermeyen birkaç girişimden sonra, şimdi bazı eyaletler, anadilleri eğitim dili olarak kullanılan çoğunluk dilinden farklı olan kabile çocukları için, yapılandırılmış çokdilli eğitim programları başlatmıştır. Bunun yanında, Hindistan'ın tamamında, anadili temelinde ikidilli/çokdilli eğitim programları oldukları iddia edilen ve birkaç hükümet dışı örgütün insiyatifi altında yürütülen bazı yerel programlar vardır. Bu tür programlar, genellikle yumuşak asimilasyon yaratıcı niteliktedir ve azınlık dili çocuklarının çoğunluk dilinde eğitime geçişlerini kolaylaştırmayı amaçlayan

erken-terk geçiş programlarıdır.^{iv} Bununla birlikte, bu programlara ilişkin, paylaşılan herhangi bir doküman olmadığından, söz konusu programların niteliğini analiz etmek zordur. Büyük ölçekli hükümet programları iki eyalette – Andhra Pradesh ve Orissa’da - başlamıştır ve birkaç yerde daha başlaması planlanmaktadır. Andhra Pradesh’teki ÇDE programı (bkz. Mohanty ve *diğerleri.*, 2009, bu kitap) 2004 yılında sekiz kabile dilinde başladı. Bir başka devlet düzeyinde program da Orissa’da uygulanmakta. Andhra Pradesh ve Orissa’daki uygulamaya ilişkin ilk değerlendirme, bu programların geleneksel tekdilleştirici eğitim programlarından bir şekilde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu ÇDE programlarında, çocukların kültürlerine ait unsurların sınıfa ve eğitim materyallerine dâhil edilmesi üzerinde özellikle durulmaktadır. Bununla birlikte, bu programların hangi teorik ve metodolojik temellere dayanarak planlandığı henüz net bir şekilde açıklanmamıştır. Bu nedenle, çocukların yavaş yavaş gündelik (ampirik) söylemden teorik bir söyleme geçişlerine yardımcı olmak için gereken pedagojik pratiklerin ne olduğu net değildir ve bu programlar rutin bir düzene indirgenme riski ile karşı karşıyadırlar. Bu, Chhattisgarh, Carkand ve başka eyaletlerdeki bazı planlanmış inisiyatifler de dâhil, Hindistan’ın çeşitli eyaletlerinde şu anda yürürlükte olan deneysel ÇDE programlarının tipik bir özelliğidir. ÇDE+ yaklaşımına geçmeden önce, Orissa’daki ÇDE programı bazı yönleriyle ele alınacaktır.

Orissa’da ÇDE

Mohanty ve *diğerlerinin* makalesinde (2009, bu kitap) söz edildiği üzere, ÇDE programı Orissa’da 2006’da başladı. Seçilen okulların neredeyse tamamı, bir kabile dili konuşan çocukların gittiği okullardır. Dolayısıyla sınıflar, bütün çocukların kabile mensubu olması ve öğretmenlerin herkesçe bilinen ortak dili konuşuyor olmaları nedeniyle, bir hayli homojen⁴ bir yapı arz ediyor. ÇDE yapılan her 10 kabile dili için (resimli kartlar, hikâyeler, şarkılar ve faaliyetler gibi) öğretme-öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve Orissa’daki bütün okullarda geçerli olan bir müfredat programı çerçevesinde ders kitaplarının ve içeriğinin tasarlanması için her bir kabile topluluğundan öğretmenler ve dil kaynağı oluşturan kişiler seçildi. Topluluğun kültürü, okul kitaplarında işlenecek konuların seçilmesinde kullanılan köy takvimi ve konuları birbiriyle

iv Burada “terk” edilen, çocuğun anadilidir; eğitimin ilk evrelerine çocuğun anadiliyle başlanır, kısa bir süre sonra da egemen dilde eğitime geçilir (ç.n.).

ilişkilendirme yaklaşımı ile eğitim materyallerine dâhil edilmektedir. Takvim yılı, mevsimsel köy faaliyetlerine göre bölünmektedir; ders kitapları ve öğretme-öğrenme materyallerinin içeriği, bu mevsimsel köy faaliyetlerine göre seçilmektedir. Dil, matematik ve çevresel araştırmalar gibi eğitimin farklı alanlarına ilişkin temel beceriler, farklı faaliyetler ve konu içerikleriyle ilişkilendirilmektedir. Örneğin belirli bir konu, genel bir beceri olarak yazma ile ilişkilendirilmektedir. Bu, daha sonra, bir kelime listesi hazırlamak ve bireysel bir alıştırma kitabı yazmak gibi özgül becerilerle ilişkilendirilmektedir. Konuları birbiriyle ilişkilendirme, iki farklı kola veya yola ayrılmaktadır. Bu yollardan biri doğruluk ve netlik, diğeri de anlam ve iletişimdir. Alfabe çizelgeleri ve alfabe kitapları gibi dil eğitimine ilişkin materyaller, doğruluk ve netlik kolu altında, hikâye kitapları ise anlam ve iletişim kolu altında gruplandırılmaktadır. Bir dizi atölye çalışması yapılarak geliştirilen eğitim materyalleri, okullarda pilot bir uygulama çerçevesinde kullanıldı ve topluluğun geri bildirimi ile test edildi. Materyal geliştirilmesinin yanı sıra, bir dizi özel amaçlı programla öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmenlerin davranışsal bakımdan eğitilmesi de gerçekleştirildi. Singh ve Mishra⁵ (2008), Orissa'daki ÇDE programına ilişkin olarak, öğrencilerin derslere ilgisinin ve okula devamının artması ve topluluğun eğitim sürecine dahil olması gibi, ilk etapta kaydedilen bazı başarılarından söz etmektedir.

Orissa'daki ÇDE'nin Kültürel-Felsefi Ayakları

Tek tip bir ÇDE programı olmadığından, Orissa'da yürürlükte olan ÇDE programının niteliğini ve biçimini ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek için birkaç soru sormak gerekiyor. Orissa'da uygulanan ÇDE yaklaşımının epistemolojik sisteminde 'kültür' ve 'etkinlik' nasıl tanımlanmakta ve bu kavramlara nasıl yaklaşılmaktadır? Ne tür güçlendirme modelleri ve pedagojik uygulamalar yürürlükte? Çocukların günlük etkinlikleri sınıfta öğretilenler için önemli kültürel kaynaklar olarak kullanılıyorsa, gündelik (ampirik) hayatta ve okulda (teorik/akademik) öğrenilen kavramlar arasında nasıl bir ilişki gözetilmektedir? Gündelik bir kavram ile matematiksel bir kavramın öğrenilme süreci birbirlerinden çok farklıdır çünkü her biri, iki çok farklı epistemolojik pratiğin, ev ve okul pratiğinin parçalarıdır (Bernstein, 1996; Panda & Cole, 2007). Gündelik kavramların birçok örneğinin kullanılması, ille de bu kavramlara karşılık gelen teorik kavramların anlaşılmasına yol açmaz. Gündelik kavramlara karşılık gelen teorik kavramların öğrenilmesi,

öğretmenin dikkatle planladığı bir müdahalede bulunmasını gerektirir. Öğretmen, çocukların, örneğin bir kütlenin diğer bir kütle ile ilişkisini algılamalarında ve bölme kavramından yavaş yavaş teorik bir kavram olan oran kavramına geçmelerinde yardımcı olur. Söylem bakımından ise, çocuğun söylemi, niteliksel bakımdan, gündelik (ampirik) söylemden bilimsel (teorik) söyleme doğru değişime uğrar (gündelik ve teorik kavramlar konusunda ayrıntılı bir tartışma için bkz. Karpov [2003]). Gündelik örnekler ve söylemler başlangıç için çok önemli olsa da, bu örneklerin ve söylemlerin sınıfta kullanılması, çocukların akademik matematik ve fen bilimleri söylemlerine geçmelerinin sağlanmasında tek başına yeterli olmayabilir.

Orissa'daki ÇDE programlarında, 1 ve 2. sınıflarda öğretim dili çocukların anadilidir. 1. ve 2. sınıflarda sözlü iletişimde ve 3. sınıftan itibaren de giderek artan bir şekilde öğretim dili olarak ikinci dil kullanılmaktadır. 5. sınıfta, ikinci dil öğretim dili olacaktır ve anadilinin bu eğitimdeki yeri belirlenmemiştir. 6. sınıftan itibaren, ikinci dilin tek öğretim dili olması düşünülmektedir. Orissa'daki ÇDE programlarının belirsiz bıraktığı birçok noktanın önümüzdeki yıllarda ele alınması gerekecektir. 6. sınıfta anadilinde eğitime son verilirse, çocukların kültürel kaynakları ne olacak? Şu andaki programda, tümüyle ikinci dilde eğitime geçilecek noktaya gelinceye kadar, anadilinde yazılmış ve neredeyse tamamı çocukların deneyimsel ve kültürel kaynaklarına dayanarak hazırlanmış kitapların ve diğer öğretme-öğrenme materyallerinin kullanılması tasarlanmıştır. Çocukların anadilinin 6. sınıf gibi erken bir zamanda sınıf ortamından çıkarılması, çocukların kültürel sermayelerinin aniden kaybına yol açabilir çünkü bütün sınıflarda kullanmak üzere hazırlanan Oriya dilindeki ders kitapları Orissa'daki çocukların tümü için ortaktır ve bu kitaplarda genellikle egemen konumdaki Oriya topluluğunun kültürü temsil edilmektedir. Bu durumda, böyle bir erken-terk programıyla geçiş sistemi tuzak oluşturabilir; bu, hükümetin minimalist gündemi ile oldukça uyumlu olan ve aynı zamanda iyimser bazı reformistlerin beklentilerini tatmin eden bir durumdur. Bu meseleler, bu eğitimi alan ilk grup çocuklar sadece-ikinci-dille eğitim verilen aşamaya gelmeden önce ele alınmadıkça, şu anda Orissa'da yürütülmekte olan ÇDE programlarının, çocukların kültürel kaynaklarıyla kurması gereken iskeleyi kurmayı başaracağı şüphelidir. Pozitif bir gelişme şudur: kabile çocuklarının anadili-temelli-ÇDE almaları konusunda giderek artan bir ilgi olduğunun açık işaretleri var ve çok kısa bir süre önce, Orissa'daki ÇDE programlarında, en az 5. sınıfa kadar kabilelerin anadillerinde

eğitimine devam edilmesine karar verildi. Bunun yanında, 5. sınıftan sonra bu anadillerinin okulda ders olarak okutulması önerisi de, Orissa hükümetince ciddi şekilde değerlendirilmektedir. Daha da ötesi, şu anda Orissa'daki en azından 6 kabile dilinde daha ÇDE programı başlamak üzeredir.

Paketleme! Kaçınılmaz Bir Tuzak

Orissa'da ÇDE verilen okullara ilişkin gözlemlerimiz göstermektedir ki, ÇDE öğretmenlerinin yetiştirilmesinde paket bir program uygulanmakta ve bu öğretmenler genellikle gerçek sınıf pratiklerinde rutin davranışlar sergilemektedirler.

Öğretmenlerin ellerinde tuttıkları büyük bir kitaptan yüksek sesle bir cümle okudukları ve arkasından çocukların koro halinde bu cümleyi tekrarladıkları görüldü. Saora bölgesindeki bir okulun 1. sınıfında, öğretmen bir cümleyi dört kez yüksek sesle okudu ve sonra, okurken işaret parmağını kelimeler üzerinde hareket ettiren bir öğrenciden, bu cümleyi okumasını istedi. Öğrenci aynı cümleyi dört kez okumaya zorlandı. Öğretmen daha sonra öğrenciden, belirli bir alfabetik sembolün ne olduğunu söylemesini istedi. Bir başka sınıfta öğretmen, bir cümleyi yedi kez okudu, arkasından çocukların oluşturduğu koro aynı cümleyi tekrarladı. Öğretmen bundan sonra bütün çocuklara tek tek belirli alfabetik sembollerin ne olduğunu sordu. Okuma süreci neredeyse bütün okullarda aynıydı. Bu gözlemler, sürekli olarak tekrarlama tekniğinin üzerinde durulduğunu ve anlatılan konuların çocuklara papağan gibi tekrarlatılarak ezberletildiğini ortaya koymaktadır. Bu tür pedagojik uygulamalarda, çocuğa, bu yaklaşıma vurgu yapan teori ya da prensiplerin değil, paketteki kuralların ve gramerin aktarıldığı çok açık. Konuları birbiriyle ilişkilendirme, eğitim materyallerinin ve öğretme-öğrenme programlarının düzenlenmesinde kullanılmış olan bir kavram, bir fikirdi. Ama uygulamada, sınıftaki bir başka rutin, uyulması gerekli bir takvim haline getirildi. Belli bir mevsimde ortaya çıkan etkinlikler, Vygotsky tarzında sınıf içi etkinlik olarak değerlendirilmeden veya sınıf içi etkinliğe dönüştürülmeden, çoğu kez rutin bir şekilde ele alındı. Bu süreçte, birbiriyle ilişkili olarak var olan kavramların, gündelik söylemden bilimsel söyleme geçişi kolaylaştırmak için birbirinden ayrıştırılması ve tartışılması gerektiği genellikle görmezden gelinmektedir.

Şu andaki ÇDE programları, çocukların dil ve kültürlerini neredeyse bütünüyle dışlayan önceki programlar üzerinden geliştirilmiştir. Tek değişiklik, ÇDE verilen sınıflardaki çocukların mutlu, kendinden emin ve kendi anadillerinde anlatılan ders konularıyla ilgili görünüyor olmalarıdır. Çocuklar, büyük ve küçük kitaplar,⁶ faaliyet çizelgeleri, hikâye kitapları ve matematikle ilgili küçük kitapçıklar gibi materyallere aşina idiler. Ama yaklaşım yine de çok fazla materyal ve öğretmen-merkezli bir yaklaşımdı. Daha da ötesi, çocukların kültürünün sınıflarda temsil edilme biçimi, kültürün mentalistik⁷ tanımına uygun bir durum sergiliyordu (Ratner, 2001). Programlar oldukça planlı görünüyordu; her yerde aynı model uygulanıyordu ve öğretme-öğrenme etkinlikleri, çoğunlukla Başla(t)ma-Cevap-Değerlendirme formatına yakın yöntemler kullanılarak (bkz. Mehan, 1979) rutin bir şekilde yapılıyordu.

ÇDE programlarındaki öğretmenlerin, gündelik kavramlar ve bu kavramların teorik/bilimsel kavramlarla ilişkisi hakkında çok az şey bildikleri anlaşıldı. Tarımsal pratikler, sanat, el sanatları ve oyunlar gibi kültürel malzemelerin sınıfta öğrenme sürecine nasıl aracılık edebileceği hakkında çok az şey biliyorlardı. Gözlemlerimiz, 'etkinlik' kavramının sınırlı olarak anlaşılmasının, öğretmenlerin sınırlı bir donanıma sahip olmalarına yol açtığını ortaya koydu; öğretmenler çok az bağımsız davranışlar sergileyerek, sadece kendilerine verilen öğretmen-eğitimi modülleri ve el kitaplarını takip etmeye devam ettiler. Gündelik bilgi, resmi okullarda eğitim gören çocuklar için güçlü bir eğitim kaynağına dönüştürülmeden, sadece romantize edilerek sunuldu. Bu nedenle, bu öğretmenler arasından, yukarıda sözü edilen şekilde bir ÇDE rutinini şiddetle savunan ve buna şiddetle inanan öğretmenler çıkabileceğinden korkulmaktadır. Böylesi bir durum, dinamik ve güçlü ÇDE uygulamalarının geliştirilmesine yönelik umutları sınırlayabilir.

ÇDE+ : Kültürel Kökleri Olan Bütünsel bir Yaklaşım

Bu nedenle ÇDE+ programı, Vygotsky'nin Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi (KTET) yaklaşımını temel alarak, okullarda şu anda var olan ÇDE uygulamalarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Cole & Engeström, 2007). Bu program, Orissa'nın Phulbani (Kui dili konuşanlara yönelik) ve Gajapati (Saora dili konuşanlara yönelik) semtlerinde bulunan dört okulda uygulandı. Bu yaklaşım, nitelikli ÇDE uygulamalarının, bütünsel, kültürel bakımdan oturmuş ve sosyal, matematik, okur-yazarlık/konuşma dili becerisi ve fen bilimleri

çalışmalarında kültürel bilgi temelli tarihsel uygulamalar olmasını tasarlayan bir yaklaşımdır. Bu araştırma projesi, okulla Kui ve Saora kabilelerine mensup çocukların evleri arasında farklı bir çeşit köprü kurmak suretiyle, ÇDE'nin hedeflerini daha da ileriye taşımaya çalışan bir proje oldu. Bu ÇDE+ programında, dil, kültürel el sanatı ürünleri, kurumlar ve uygulamalar gibi, çocukların kendi kültürel kaynakları, onlara temel kavram ve teorilerin öğretilmesinde kullanılmaktadır. Sadece çocukların değil, ailelerin de güçlendirilmesi ve böylece çocukların öğrenme süreçlerine katılımlarının sağlanması için de çok sayıda faaliyet planlandı. Bu faaliyetler, çocukların gündelik deneyimlerine dayalı etkin bir sınıf içi pedagojinin geliştirilmesi için, hem okul hem topluluk düzeyinde planlandı. Bu tür müdahaleler içinde, aileleri çocuklarını okula göndermeleri ve bu çocukların eğitim hayatlarını yakından izlemeleri için teşvik etmek; sinerji yaratan Beraber Oku yaklaşımı ile hem toplumda hem de okulda bir okuma ortamı geliştirmek; seçilmiş olan bu köylerde köylülerin, kendi anlattıkları yerel tarih, ekoloji, hikayeler, şarkılar vb. gibi sözlü anlatı temelinde yayımlanan belgelerin/kitapların yazarları olmalarını sağlamak ve bu kitapları Beraber Oku programlarının bir parçası yapmak da vardı. ÇDE+, söz konusu topluluk için, sözlü geleneğin (toplumdaki hikâye anlatıcılığı, şarkılar ve şiirler) yazılı metinlerle ilişkilendirildiği,⁸ okuma ve öğrenme kaynağı olan merkezler oluşturularak, bu topluluğun, çocuklarının okul hayatıyla ilgilenmelerinin geliştirilmesine çalıştı.

Bunun yanı sıra, ÇDE+ girişimi, hükümetin ÇDE programlarına değer katmayı da amaçladı; bunu, etnografik analizleri kullanmak suretiyle, kültürel girdilerin dile ve ayrıca matematiğe, fen bilimine ve çevre ile ilgili araştırma derslerine aktarımını artırarak, anadillerinin güçlendirilmesi temelinde çocukların okul dillerine geçişini gözlemleyerek yerine getirmeye çalıştı. Söz konusu kabile çocuklarının çoğu, öğrenim görmek için okula giden ilk nesil olduğundan, topluluğun bütün bunların farkında olması ve bu sürece dahil edilmesi üzerinde özellikle duruldu.

Etnografik Araştırma

ÇDE+ yaklaşımı, Orissa'daki iki kabile toplumunda, Kond ve Saora kabilelerinde, günlük pratiklerin ve bilgi sistemlerinin geniş çaplı bir etnografik araştırması ile başladı. Bu programda, okullarda yürütülmekte olan ÇDE uygulamalarının güçlendirilmesinde,

öğretmenlerin bu bilgi sistemlerini kullanmalarını sağlamaya çalışmak suretiyle, özellikle öğretmenler üzerinde duruldu. Bu, etnografik araştırmayı yapmayı üstlenen topluluk mensubu ÇDE çalışanları (TÇDEÇ) ile hükümete bağlı ÇDE öğretmenleri arasında düzenli bir iletişim kurularak sağlandı. Saora ve Kund topluluklarının günlük faaliyetlerinde kullandıkları çeşitli matematiksel ve bilimsel kavramların tespit edilmesi için geniş kapsamlı bir kavram haritası çıkarıldı. Bu kavramlar, açı, uzunluk, kuvvet, ağırlık, gerilim gibi kavramlar, kare, dikdörtgen, eşkenar dörtgen vb. gibi şekiller ve ağırlık, uzunluk, hacim vb. gibi ölçü birimleridir. Halk oyunları, dokuma, sanat/elişi, tarımsal etkinlikler ve ev yapımı ürünler gibi kültürel faaliyetler belgelendi ve bu kavramların, nosyonların ve fikirlerin bu faaliyetler içinde ne şekilde yer edindiğini ortaya koymak üzere analizler yapıldı. Bu belgeleme sürecinin en dikkate değer kısmı, Saora ve Kond topluluklarının, balans, stabilite, denge, uygunluk ve yerçekimi vb. kavramlardan söz ederken, bu kavramları nasıl kullandıklarını anlamak için yapılan titiz inceleme idi. Bu kavramlar için tam olarak hangi kelimelerin kullanıldığı belgelendi. Bu toplulukların bu kavramları nerede, neden ve nasıl kullandıkları ve bu kullanımlarındaki anlamlar analiz edildi. TÇDEÇ, duvarlara yapılan *rangoli* denen resimlerin fotoğraflarını ve şekil, simetri, dizi gibi matematiksel kavramları içeren el işlemlerini topladı ve bu el işlemlerini/el sanatlarını üretmekte onlara yardımcı olan bilgi konusunda Saora ve Kund topluluklarının yetişkinleriyle mülakatlar yaptı. Dokuma işlerinde kullanılan matematik/fen bilimleri ile ilgili bilgi ve fikirlerin bir dökümü yapıldı. Giysilerin nasıl bir şekli olduğu, köylülerin bir şekli nasıl tanımladığı, genç öğrencilerin özgül tasarımları, motifleri ve şekilleri nasıl öğrendikleri gibi çeşitli bakımlardan belgeleme yapıldı. Saora ve Kond topluluklarının açı, uzunluk, kuvvet, yerçekimi vb. şeyleri tanımlamakta ne tür kavramlar kullandıklarını ortaya koymak için, tarımsal araçların yapımı, sulama, sulama için nasıl bir planlama yapıldığı, tarımsal arazilerin ekimi, alımı ve satımı incelendi. Benzeri amaçlarla, bu bölgelerdeki evlerin ayrıntılı tasarım planları incelendi. Söz konusu topluluklarda çocukların oynadıkları en az beş, altı oyunun video kaydı ve analizi yapıldı ve bu oyunların kuralları ve insanların bu oyunları oynarken kullandıkları matematiksel yapı anlaşılmaya çalışıldı. Ağaçlar, bitkiler, otlar, bitki ve ağaçların yetiştirilmesinde kullanılan toprağın özellikleri ve bitkilerin tıbbi kullanımları, hayvan türleri, yaşam alanları, yiyecek ve ekoloji hakkında Saora ve Kond topluluklarının kullandıkları yerli halk bilgisi ve sınıflandırma sistemleri belgelendi. Gündelik söylemdeki dilsel

terimlerin, sosyal kurumlar, yerel yönetim, komuta kademesi ve topluluk içi ilişkideki ve siyasal yönetimin daha geniş demokratik sistemindeki bağlamsal kullanımı ve bu terimlerin, köylülerin zaman, tarih, coğrafi sınır, haklar ve ödevler için kullandıkları terimlerle kavramsal ilişkisi belgelendi ve analiz edildi. Sonra da, kültürel olarak ilişkili ve anlamlı pedagojik etkinlikler geliştirmek için yapılan atölye çalışmalarında yol gösterici bazı ilkeler olarak bu bilgi sistemleri kullanıldı (Panda, 2007; Panda & Cole, 2007).

Gündelik Söylemden Bilimsel Söyleme Geçmek

Genç kabile çocukları okula geldiklerinde, kendi çevreleri, aileleri, ilişkileri, nicelikler, sayılar vs. hakkında zaten geniş ölçekli bir bilgi repertuarına sahip olarak gelmektedirler. Sahip oldukları bu bilgi, kökleri her gün yaşadıkları deneyimlerde olan gündelik kavramlar arası gevşek bir bağlantı etrafında şekillenmektedir. Örneğin etnografik verilerimiz, yemek pişirme, tarım, ev inşa etme, halkın oynadığı oyunlar, alım-satım vs. gibi kültürel pratiklerle ilgili ne denli farklı matematiksel kavram ve düşüncelerin olduğunu gösterdi. Çocuklar bu matematiksel kavram ve düşüncelerin bazılarına ilişkin temel bilgiye sahipler. Bu nedenle, ÇDE+ programının önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin epistemolojik bir sistem olarak, sahip oldukları gündelik bilgilerini akademik matematik bilgisi ile ilişkilendirmek ve böylece çocukların gündelik bilgileri üzerinden matematik bilgisini kolayca oluşturmalarını sağlamaktır (ayrıntılar için bkz. Panda, 2008). Vygotsky (1987), kavramsal gelişimi, gündelik spontane (kendiliğinden gelişen) kavramlar ile 'bilimsel' kavramlar denilen organize kavram sistemleri arasındaki etkileşim olarak tanımlamaktadır. Vygotsky, temel eğitimle çocukların bilimsel kavramlara erişiminin sağlandığını, bunun da, çocukların gündelik hayat deneyimlerini yeniden kavramsallaştırmalarına imkân tanıdığını ileri sürmektedir. Bu bakımdan, bilimsel kavramlar çocukların gündelik kavramlarının yerine geçer ve çocuklar, okul eğitimiyle bağlantılı olarak, daha resmi ve genelleştirilmiş kavramsal çerçeveler dâhilinde çalışmaya başlayabilirler. Bu ise, ancak çocukların kendi bilgi, inanç ve değerler sistemi, daha resmi bir bilimsel bilginin gelişebilmesinin temeli olarak kullanıldığında mümkün olabilmektedir. Bilimsel ve spontane kavramlar arasındaki etkileşim, bilimsel kavramların spontane kavramlarla gerilediği ve spontane kavramların bilimsel kavramlarla geliştiği, iç içe geçen bir süreç olarak da tanımlanabilir.

Şu anda uygulanan ÇDE+ programındaki çocuklardan, bir oyun oynarlarken, bu durumu elleriyle matematikselleştirmeleri, oyunda kullanılan matematiksel kavramlar ve söz konusu oyun bağlamında kullanılan kavramların anlamları hakkında konuşmaları istenmektedir. Bazen bir alım-satım faaliyetine dâhil edilmekte ya da bir nesnenin eşdeğerini bulmak için bir takas sistemini kullanmaları istenmekte, o nesnenin fiyatını ya da değerini belirlemeleri ve Saora ya da Kond sayı sistemi kullanarak para saymaları sağlanmaktadır. Belirli işlemleri bir kez yaptıktan sonra, onlara bu işlemleri matematikselleştirmelerini gerektiren bazı sorular sorulmakta ya da en azından birkaç matematiksel terim kullanarak işlemler hakkında konuşmaları istenmektedir. Burada öğretmenin rolü çok önemlidir. Bu nedenle, halk pratikleri kullanarak matematiksel etkinlikler geliştirilmesinde öğretmenin rolü çok önemli hale gelmektedir. Genellikle öyle bir tartışma ölçüsü tutturulmaktadır ki, çocuklar okulda öğrendikleri geleneksel matematiksel söylemi/bilgiyi ve onun sembollerini kullanarak günlük deneyimlerini matematikselleştirmeyi yavaş yavaş öğrenmektedirler. Davydov'un (1990) yaklaşımında olduğu gibi, eşit (=), artı (+), eksi (-) gibi klasik matematiksel sembollerin kavramsallaştırılmasında, çok sayıdaki kipli mantık (olasılık, ihtimal gibi) terimleriyle birlikte, çocukların miktar, eşitlik, azlık, çokluk vs. hakkındaki kavramları kullanılmaktadır. Çoğu oyun oynanırken, nesnelerin eşitsiz dağıtılması ya da zimmete geçirilmesi söz konusu olunca, hakkaniyet kavramına başvurulmakta ve çocuklardan arkadaşlarına (partnerlerine) karşı adil olmaları istenmektedir. Sonra da çocuklar oyun nesnelerini yeniden dağıttıklarında, bu süreci tanımlamaları istenmektedir. Çocuklar bu durumda genellikle 'Bunların hepsini Rama'dan geri aldım/kazandım', 'bütün bunları Shyam'a verdi', 'ikisinin de eşit sayıda aldığını gördüm' vb. ifadeler kullanırlar. Çocukların bu tanımlayıcı ifadeleri daha fazla kullanmalarına izin verilmeyen bir sonraki aşamada, bu tanımlayıcı ifadelerin yerini semboller alır. Çocuklara aynı anlama gelen özgül semboller verilir. Miktar kavramları ve okullarda öğrenilen matematik sembolleri, halk oyunları, hikâyeler, çocukların kendi sayı sistemlerindeki takas oyunları vs. bağlamında yeteri derecede ele alındıktan sonra, çocuklar sayıları, sembolleri kullanmayı ve işlem yapmayı öğrenirler.

Devletçe yürütülen ÇDE programında, Saora çocukları 1. sınıfta önce Saora sayı sistemine göre 20'ye kadar, sonra da 30'a kadar saymayı öğreniyorlardı. Ders kitaplarında 10 sayısı temel değer olarak

anlatılıyordu ve temel değer kavramı, resimle 10 çubuktan oluşan bir deste ile; 11 sayısı da bir deste ve tek başına bir tek çubuk ile gösteriliyordu. Daha sonra, 12-19 arası sayılar her seferinde bir çubuk eklenerek gösteriliyor ve 20 sayısı da, her biri 10 çubuktan oluşan iki deste çubukla gösteriliyordu.

Saora sayı sistemine dikkatlice bakılacak olursa, iki temel değer kullanıldığı görülecektir: 12 ve 20. Saora sayı sisteminde 13 temel sayı bulunmaktadır. Bu sayılar şunlardır: *ariba* (0), *abay* (1), *bagu* (2), *yagi* (3), *unji* (4), *manlai* (5), *туру* (6), *gulji* (7), *tanji* (8), *tinji* (9), *galji* (10), *galmuai* (11), *migal* (12). 13'ten 19'a kadar olan sayılar 12'ye (*migal*) temel sayı eklenerek oluşturulur. Bu nedenle 13'e *migalbay* [(*migal* (12) + *abay* (1))] denir. Benzer şekilde 14, yani *migalbagu*, 12 ile 2'yi birleştirerek, [(*migal* (12) + *bagu* (2))] oluşturulur ve 19'a [(*migal* (12) + *gulji* (7))] kadar bu şekilde devam eder. 20'yi (kudi), 39'a kadar saymanın temeli olarak kullanırlar (Panda, 2004). Eğer insanlar Saora sayı sistemini kullanıyorlarsa onlara saymayı öğretirken ve miktar ile sayı arasındaki ilişki hakkında temel bir anlayış verilmeye çalışılırken, 10'un temel değer olarak hemen anlatılmaması gerektiği açıktır. 13'ten 19'a kadar olan sayıları 12 artı 1, 12 artı 2 vs. şeklinde oluşturmaktan vazgeçmeleri için Saora çocuklarına yardımcı olmak gerekmektedir. Aynı şekilde 20 sayısı, 21'den 32'ye kadar olan sayıların oluşturulmasında temel değer haline gelmektedir. Saora çocukları temel değer kavramını bir kez öğrendikten sonra onlara artık Oriya sayı sistemi anlatılabilir. 10'dan daha büyük sayıları birbirinden ayırırken ve bu sayıları Saora sayı sistemindeki sayılarla karşılaştırırken, matematiksel bir kavram olan 'temel değer'i anlarlar. TÇDEÇ, çocukların kendi sayı sistemlerine bakıp, 12 ve 20 sayılarının daha büyük sayılar oluşturmakta temel değer olarak kullanılması hakkında konuşmalarını sağlamaya ve sonra da, Oriya sayı sistemi de dâhil olmak üzere diğer sayı sistemlerinin de, birbirinden farklı da olsa, temel değerleri olduğunu göstermeye çalıştı. Burada şunu belirtmekte yarar var: Orissa'daki (büyük kabile nüfuslarına sahip diğer eyaletlerde olduğu gibi) pedagoglar ve öğretmenler, kabile topluluklarında 10'un temel değer olarak kavramsallaştırılmasında bir beceriksizliğin söz konusu olduğundan yakınrlar ve suçu sözlü geleneklerinde ve anne-babaların okur-yazar olmamalarında bulurlar. Bizim ÇDE+ programımız ise, çocukların kendi bilgi ve deneyimlerinin, bir eksiklik ve engelleyici unsur olarak görülmesinden ve bu nedenle dışlanmasından ziyade, bilimsel kavramların anlaşılmasında çocukların bilgi ve deneyimlerinin odak noktasına konmasıyla, bu sorunla

başta çıkılabileceğini göstermektedir. Temel değer meselesi, kabile çocuklarının gündelik söylemleriyle açıkça ilişkili olan ve okullarda öğretilen çok sayıdaki matematiksel ve bilimsel kavramdan sadece bir tanesidir. Bu çocuklar gündelik bilgilerine dayanan faaliyetler aracılığıyla bu kavramları daha etkin bir şekilde anlayabilirler; gündelik bilgilerinin kullanılması, matematiksel deneyimlerin ve söylemlerin ontolojik kalitesini artırır.⁹

Saora'nın bir yazı sistemi yok. Sayılar, konuşulan kelimelerden ibaret. Bu nedenle, Saora sisteminde bütün hesaplamalar sözlü olarak yapılmaktadır. Önceki çalışmalarımız, Saoralılar'ın toplama çıkarma vb. gibi basit hesaplar yapmak için çeşitli yeniden gruplandırma yöntemleri kullandıklarını ortaya çıkarmıştır (Panda 2004, 2006). Bu nedenle, birinci sınıfın başlangıcında Saora çocuklarına sayıların yazılı sembolleri anlatılmadı. Çocukların günlük etkinliklerinden dikkatli seçimler yapılarak ve bu etkinlikler analiz edilerek, sayı kavramı, sayıların ve sayı sistemlerinin kullanımı önce sözlü olarak güçlendirildi. Sayıları ve sayıların bazı temel özelliklerini konuşmak üzere çeşitli gündelik faaliyetler planlandı. Tek ve çift sayı kavramı, temel sayılar kavramı, sonsuza kadar büyüyen sayılar, sayıların eklenip çıkarılabileceği ve farklı şekillerde düzenlenebileceği, çocukların günlük faaliyetleri kapsamında ele alındı. Bambu çubuklarından yapılan şapka ve şemsiye gibi eliş objelerin ayrıntılı tasarım planları sınıfa getirildi ve farklı elişlerinin nasıl farklı sayı dizisi sistemleri kullandığını ve birçok el ürünü malzemede bir düzen ve şekil olduğunu göstermek için bunlar üzerinde konuşuldu. Diğer bir deyişle, çocukların, insan yaşamının hemen hemen her faaliyetinde bir sayı sisteminin ve bu sistemin bazı özelliklerinin kullanılıyor olduğunu keşfetmeleri sağlanmaktadır. Çocukların sayı sistemini olabildiğince farklı şekillerde tartışabileceği biçimde sohbetler düzenlenmektedir. İleri düzeyde matematik bilgisi bu sayı sistemi üzerine inşa edileceği için, bu faaliyetlerle özellikle şekilleri tanıma ve şekillerin matematikselleştirilmesi becerisi geliştirildi. Bu nedenlerle, tek başına anadilinin kullanılıyor olması, çocuğun öğrenmesinde önemli bir fark yaratmaz; çocukların gündelik söylemlerinin sınıflarda dikkatli bir şekilde kullanılması, daha iyi öğrenmeyi mümkün kılar.

Bu ÇDE+ programı üç yıldır devam ettiğinden, 'yerine geçme' (yani, 'her gün'e ait anlayışın, gündelik anlayışın yerini daha sofistike, gelenekselleşmiş akademik anlayışın alması) ile 'birleştirme' (yani

gündelik ve bilimsel kavramların korunması ve bu kavramlar arasında etkileşim olması ve bu etkileşimin sürdürülmesi) kavramları arasındaki teorik farklılığın ve bu iki kavram konusundaki tutumumuzun net bir şekilde ortaya konması bir zorunluluktur. Gündelik ve bilimsel söylemlerin bütünleştirilmesi, özgül bilgi alanlarında derin bir anlayışın geliştirilebilmesi için gerekli bir şeydir. Bununla birlikte, bütünleştirme süreci, 'yerine geçme' ve 'birleştirme'¹⁰ gibi oldukça farklı biçimlerde gerçekleşebilir. 'Yerine geçme', 'gündelik' anlayışın yerini daha sofistike, gelenekselleşmiş akademik anlayışın almasına ilişkin bir sürece vurgu yaparken, 'birleştirme', sınıfta kullanılan gündelik ve bilimsel kavramların sürdürülmesi ve bu kavramlar arasındaki etkileşim üzerinde durur. 'Yerine geçme' üzerinde çok fazla durulmasının, öğrencileri, 'tahmin etme' ve 'haklı çıkarma' gibi sosyal olarak oluşturulmuş uygulamalara aktif olarak katılmaktan caydırabildiğini fark etmiş bulunmaktayız. Bu, öğrencilerin yaratıcılığını sınırlandırabilir. Aynı şekilde, 'birleştirme'ye fazla odaklanması, çocukların gündelik söylemi daha uzun süre kullanmaya devam etmeleri sonucunu doğurabilir. Bu, bazen öğrencinin matematiksel bir özden ve netlikten yoksun bir süreci sorgulamasını zayıflatan bir etki yaratabilir. Bu nedenle, hem 'yerine geçme' hem de 'birleştirme', sınıfın söylem pratiklerinin gerekli unsurları olarak görülebilir. Başlangıçta, birleştirme, baskın davranış biçimi olabilir; burada gündelik spontane kavramlar davranışın temelini oluşturmaktadır. Çocuklar teorik kavramları öğrenir öğrenmez, gündelik söylemin yerini genel akademik matematik bilgisi alabilmektedir.

Bir müdahale çalışmasında, 7. sınıftaki Saora çocuklarına olasılığı öğretmek amacıyla, Apphuchi denilen bir oyun oynandı (Panda & Cole, 2007). Sayı kazanmak ve böylece (yerde parmakla çizilen) şeklin köşelerine gidebilmek için dört demirhindi tohumunun zar olarak kullanıldığı oyun çocuklar tarafından oynandığında, oyunun kendisi ilk anda şans, nisbi değer, taraf tutma gibi birçok spontane kavramı ve yapardım, yapabilirdim, yapmalıydım, yapılabilir vb. gibi birçok kipli mantık terimlerini akla getiriyordu. Şans, taraf tutma ve nisbi değer spontane kavramlar olarak anılmaktadır çünkü bu kavramlar kabaca tanımlanan kavramlardır ve çocuklar tarafından gündelik kavramlar olarak görülmektedir. Çocuklar oyunun kurallarını bu terimleri kullanarak tartıştıklarında ve sonra olasılık (öğretmen bu söylemi yumuşatmaya çalıştı ve böylece çocuklar olasılık kavramını oyun bağlamında gözden geçirdiler) üzerine düşünmeye başladıklarında,

öğretmen bir noktada, bu zar atma eyleminin fiili sonuçlarının çocukların eşit şansların teorik olasılığı fikrini kabul etmelerini engellediğini fark etti. Bu noktada, öğretmen günlük örneklerden vazgeçmeye ve çocukları teorik olasılıklar konusuna yönlendirmeye karar verdi. Halkın oynadığı bir oyun olan *Apphuchi* bağlamında çocukların düşündükleri taraf tutma kavramından yararlanarak, onlarla gerçek olasılık ve teorik olasılık kavramlarını tartıştı. Çocuklar gerçek hayata ilişkin bir olaydan kendilerini kurtarıp teorik olasılığı değerlendirdiklerinde, daha genel bir matematik söylem üzerine düşünmeleri için onlara daha soyut sorular soruldu. Bu noktada, 'birleştirme'nin yerini, olasılık öğretmekte egemen pedagojik yaklaşım olan, 'yerine geçme' aldı. Bununla birlikte, birleştirme yöntemi, matematiğin diğer alanlarında ve ayrıca teorik olasılık kavramıyla geç karşılaşan (bazıları spontane bir şekilde) öğrenciler için sür(dürül)mektedir. Bu nedenle, 'yerine geçme' ve 'birleştirme' söylem biçimlerini, sınıf içi konuşmalarda yaygın olan ve başlangıçta deneme yanılma yoluyla bilgi edinme sürecinde başvuru Başla(t)ma-Cevap verme-Değerlendirme formatına¹¹ (Mehan, 1979, tarafından geliştirilmiştir) alternatif olarak kullanmaya karar verdik. 'Birleştirme' ve 'yerine geçme' söylem biçimlerinin matematik dersinde akla uygun bir şekilde kullanılması, ÇDE öğretmenlerinin, kabile çocuklarında derin bir anlayışın gelişebilmesini sağlamak amacıyla, sınıf içi konuşmalarda gündelik ve bilimsel kavramların birbiriyle nasıl ilişkilendirilebileceğini anlamalarını sağladı. Bunun, çok farklı bir öğretmen hazırlama yöntemi gerektirdiğine kuşku yok.

Topluluk Mensubu ÇDE Çalışanları (TÇDEÇ): Kültür ve Okul Arasındaki İlişki

Öğretme-öğrenme etkinlikleri toplumun kendisinden alınsa da ve müfredat, devletin ÇDE programlarında Kond ve Saora topluluklarına özgü mevsimsel faaliyetlere göre düzenlense de, topluluk içindeki ve sınıf içi süreçlerdeki epistemolojik bilgiler ile pratikler arasında sınırlı düzeyde bir diyalektik alışveriş söz konusuydu. Bu, esas itibarıyla öğretmenlerin genellikle toplulukla diyalog içinde olmamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu faaliyetleri geliştirenler öğretmenler değildir; onlar daha çok ÇDE programlarında önceden geliştirilmiş faaliyetleri uyguluyorlar. Daha önce bahsedildiği gibi, kültürel materyalleri, derste işlenen konularla ilişkilendirme çerçevesinde kullanmak, devlet okullarında görev yapan ÇDE öğretmenlerinin sınıflarda yaptırdıkları faaliyetleri çocuk-odaklı ve eğlenceli faaliyetler haline getirmez. ÇDE+ programında

TÇDEÇ, bu eksikliği gideren halka oldu. ÇDE+ programı, özü itibarıyla okulu toplumla ilişkilendirme üzerine kuruludur; hem okul hem toplum aynı anda güçlendirilir ve biri diğerini güçlendirmekte kullanılır. Birindeki gelişme ötekiindeki gelişmeyle ayrılmaz bir biçimde ilişkilidir. TÇDEÇ'in anne-babalarla düzenli olarak görüşmeleri, *Mukhia*'lar (kabile liderleri veya köy başkanları) yardımıyla yürütülen topluluk kütüphanelerinin geliştirilmesi, çocukların okula gitmesi, hikâyelerin, şarkıların, şiirlerin, bilmecelerin bu dilleri konuşanların yazarlığında belgelenmesi ve yayımlanması ve bu kitapların hem okullarda hem de topluluk kütüphanelerinde bulunması, bu amaca yönelik adımlardan birkaçıdır. Aslında, etnografik bir araştırma yapmanın kendisi, okul ve topluluk arasında bir köprü kurulmasında önemli bir ilk adımdır. Etnografik araştırma yapmak, ÇDE+ programı açısından iki amaca hizmet etti: (1) ilgili kültürel bilgi sistemlerinin ve epistemolojik pratiklerin sistematik bir dokümantasyonunu yapmak; bu daha sonra kültürel bakımdan yerleşik pedagojik uygulamaların geliştirilmesinde kullanıldı. (2) TÇDEÇ'i, günlük faaliyetlere/uygulamalara, çocukların öğrenme perspektifinden bakmalarını sağlayacak şekilde eğitmek ve bu faaliyetleri kültürel yapıya vâkıf pedagojik araçlara dönüştürmek.

TÇDEÇ her ay üç gün süren bir atölye çalışmasında bir araya geliyor; bu atölye çalışmalarında sadece ÇDE meseleleri (materyal üretimi, pedagojik meseleler) tartışılmakla kalmıyor, etnografik araştırma verilerine dayalı olarak öğretme-öğrenme materyalleri ve faaliyetleri de geliştiriliyor. Bu atölye çalışmasında Devlet Proje Müdürü, ÇDE+ öğretmenleri, TÇDEÇ ve Dil Grubu Koordinatörleri, hep beraber pedagojik ve materyallerle ilgili çeşitli meseleleri ve problemleri tartışır ve en iyi uygulamaları paylaşırlar. Proje Müdürlerinin (bu bölümün yazarları) sınıf içi süreçlere dair periyodik gözlemleri, Devlet Proje Müdürü gibi devlet düzeyindeki proje personeli ve mahalle düzeyindeki Dil Grubu Koordinatörleri, özgül sorunları anlamamızda ve bu sorunları hem aylık toplantılarda hem de atölye çalışmalarında dile getirmemizde bize yardımcı oldu. Her ayın bir günü, diğerlerinin meselelerini ve problemlerini paylaşmaya ve tartışmaya ayrılmıştır. 'ÇDE+ çalışanları her çocuğun gelişimini en iyi nasıl takip edebilir', 'bu çalışanlar her bir çocuğun bireysel öğrenme sürecini ve bir dilden diğer dile geçişlerini nasıl destekleyebilir' ve 'çocukların eğitim görmesi yönünde topluluğu nasıl hazırlar' gibi sorular o gün ele alınır.

Sinerji Yaratan *Beraber Oku* Programı

Sinerjik *Beraber Oku* programı, halk masallarını, hikâyelerini ve şarkılarını topluluk mensubu bireylerden derleyerek ve bunları, kaynağı belirtilerek ve fotoğraflarla birlikte yazılı metinlere dönüştürerek, sözlü ve yazılı pratikler arasında süreklilik duygusunun geliştirilmesi sürecini kolaylaştırmak üzere, özel olarak tasarlanmış bir programdır. Bu yazılı metinler ve seçilmiş olan diğer kaynak okuma materyalleri, çocuklar, anne-babalar ve topluluk mensubu diğer yetişkinler için bir topluluk kütüphanesine/kaynak merkezine gönderilir. ÇDE+ okulunun bulunduğu her köyde, köy muhtarının liderliğinde, köylülerin ve Köy Eğitim Komitesi üyelerinin yardımıyla bir topluluk kaynak merkezi açılmıştır. TÇDEÇ böyle bir kütüphane/kaynak merkezi açmak için bir yer sağlamaları talebiyle ilk önce Kond ve Saora toplulukları mensuplarına başvurdu. Okuma materyallerini içine koymak üzere bir sandık temin edildi. Birçok köyde genel bir toplanma yeri (köylülerin bulunduğu yerdeki büyük bir ağacın altı), akşamüstleri, saat dörtten beşe kadar, kitapların okunması ve tartışılması için kullanıldı. Köy muhtarları (*mukhia*), kullanılmadığı zamanlarda sandığı kendi evlerinde bulundurmayı genel olarak kabul ettiler. İlk birkaç ay, topluluk çalışanları (TÇDEÇ) bu saatler arasında köye gider, sandığı köylülerin yardımıyla mukhia'nın evinden alır ve kitapları genel toplanma yerinde bir hasır üzerine yayarlar. Bu girişimin ilk aşamasında, TÇDEÇ hikâye kitaplarını okur ya da okula giden çocuklardan okumalarını ister. Daha sonra, kütüphane işlerini genelde okula giden çocuklar ve yetişkinler üstlenir. Şimdiye kadar, sekiz köyün üçünde, anne-babalar özel tür kitaplar talep etmeye başladılar. Bu köylerdeki birkaç aile, TÇDEÇ'den, kendi adlarını yazmayı ve hikâye kitaplarındaki kısa cümleleri okumayı öğretmelerini istediler. İlk başlarda TÇDEÇ okuma ve yazma konusunda bu ailelere yardım etti ve yavaş yavaş bu sorumluluğu okula giden çocuklara devretti. Bir ay sonra, bu merkezlere biraz kâğıt, kurşun kalem ve renkli kalemler de temin edildi.

ÇDE+ Programına İlişkin Ön Değerlendirme

Gözlemlerimiz ve ÇDE+ programı kapsamındaki çocukların gelişimini takibimiz, çocukların derslere devam etmeleri ve katılımı, öğrenme ve ÇDE+ kapsamında yürütülen planlı etkinliklere dahil olmaları ve topluluğun öğretme-öğrenme sürecine olan ilgileri konusunda, bu programın olumlu etkileri olduğuna dair net pozitif işaretler

olduğunu göstermiştir. Öğretmenler de, çocukların derslerde daha başarılı olduklarını ve derslere daha fazla katıldıklarını belirttiler. ÇDE ve ÇDE+ programlarının ilk yılı sonunda, farklı derslere ilişkin sınıf başarısı konusunda bazı resmi değerlendirmeler yaptık. Sınıf başarısını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek üzere, sekiz ÇDE+ okulundaki çocuklar ile bitişik diğer sekiz ÇDE okulundan çocuklar ve civardaki ÇDE vermeyen sekiz devlet okulundan çocuklar seçildi. Sınıftaki başarı konusundaki ölçütler, TÇDEC'in, bazı öğretmenlerin ve dil koordinatörlerinin yardımlarıyla, bir atölye çalışmasında geliştirildi. Bu ölçütler, ÇDE sınıflarında kullanılan eğitim materyallerinde işlenen konularla doğrudan ilişkili ölçütlerdi. Kullanılan ölçütler, Orissa'daki bütün Eyalet okullarında kullanılan değerlendirme araçlarını takiben modellendirildi. Bizim değerlendirmemizde kullandığımız ölçütler, çocukların kendi anadillerinde idi ve çocukların belirli konulara hem sözlü hem yazılı cevap vermelerini gerektiriyordu. Saora dilindeki ÇDE+ okullarında, ÇDE okullarında ve ÇD olmayan okullarda, Dil, Çevre Bilimi (ÇB), Matematik ve Resim konularında yapılan değerlendirme sonuçları Tablo 16.1'de verilmiştir. Verilerin detaylı analizi ve ayrıca Kond programlarına dair bulgularımız halen devam ediyor. Dil ve Matematik üzerinde duran üstbilişsel süreçlere ilişkin daha ileri değerlendirmeler yapılması planlanmaktadır. Bütün değerlendirme araçlarının her ögesi Kui, Saora ve Oriya dillerinde yapılan bir atölye çalışmasında geliştirildi.

Veriler, ÇDE+ okullarına giden Saora çocuklarının, ÇDE okullarındaki Saora çocuklarından ve ÇD olmayan, Oriya dilinde eğitim yapılan okullara giden Saora çocuklarından daha başarılı olduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ÇDE yapılan okullardaki Saora çocukları ile ÇD eğitim verilmeyen okullardaki Saora çocuklarının başarıları arasında çok önemli bir fark yoktu. Ama elbette ki, başarı düzeyleri bakımından çocuklar arasında bir farklılık olmasını beklemek için, özellikle de sadece bir yıllık bir müdahalenin ardından bir farklılık beklemek için, çok erken. Programın ikinci ve üçüncü yılının ortalarında ve sonunda, sınıf başarısının bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişmelerinin değerlendirmesini yaptıktan sonra, belirli bir güvenle bazı ön sonuçlara varabileceğiz. Şu andaki veriler, olsa olsa, ÇDE+ okullarında kültürel psikolojik pedagojinin birtakım olumlu rolleri olduğuna dair ilk sinyaller olarak görülebilir.

Tablo 16.1 -- Dört ÇDE+, dört ÇDE ve bir Oriya dilinde eğitim veren okulda 1. Sınıf çocuklarının başarı puanları.

Dersler	ÇDE+ Veren Okul (sayı: 74)	ÇDE Veren Okul (sayı: 47)	Oriya-dilinde Eğitim Veren Okul (sayı:55)
<i>Dil dersi</i>			
Toplam Puan: 100	55.36	36.59	37.40
Sözlü: 70	36.32	21.04	23.40
Yazılı: 30	17.04	14.55	14.00
<i>Matematik</i>			
Toplam Puan: 100	58.29	38.95	40.62
Sözlü: 40	25.00	19.89	18.02
Yazılı: 60	33.29	19.06	22.60
<i>Çevre Bilimi</i>			
Toplam Puan: 50	32.55	27.31	23.60
Sözlü: 30	18.45	14.78	12.60
Yazılı: 20	14.10	12.53	11.00
<i>Resim</i>			
Toplam Puan: 25	15.87	12.82	15.00

Faaliyetlerin titizlikle planlanmasıyla ÇDE+'yı sorunsallaştırma girişimimiz; etnografik araştırma, TÇDEÇ'in yetiştirilmesi, sınıf içi faaliyetlerin çocukların anadilinde yapılması ve topluluğa yönelik okuma programlarının geliştirilmesi gibi, bu programın birinci yılında yürürlüğe konmuş çalışmaları geçmişe dönük olarak yeniden inşa etmemiz, ÇDE+'nın mevcut ÇDE programlarına bazı eklemeler yapmaktan ibaret olmadığını ortaya koymaktadır. Bu daha çok, bir perspektif, Freire (2001), Apple (2004), Giroux (1997) ve diğerlerinin savunduğu eleştirel pedagojinin felsefi temellerini gerektiren bir metafor ve Vgotsky'nin savunduğu (Cole & Engeström, 2007) KTET ilkeleridir. Bu, ÇDE ve ÇDE+ programlarının aynı mı yoksa farklı iki perspektif üzerinde mi yükseldiği sorusunu gündeme getirir. Dışarıdan bakılınca aynı perspektif üzerine kurulu gibi görünürler; her ikisi de çocukların günlük konularını ve materyallerini sınıfta bir şey öğretmek için kullanmayı ve kendi anadillerinde eğitim görme konusunda söz konusu toplumda bir farkındalık yaratmayı amaçlar. Ancak ÇDE, başı sonu oldukça planlı bir program olarak, hala minimalist (asgarici) bir gündeme bağlı gibi görünüyor. Gerekli olan şey ise, pedagojik süreçlerle yoğun bir ilişki içinde olunması, farklı nitelikte bir toplumsal katılımın sağlanması ve okul ile topluluğun kaynakları ve bilgi sistemleri arasında düzenli bir etkileşimin kurulmasıdır. Bunun amacı ise, soru sormakta

ve egemen otoriteye, inançlara ve pratiklere karşı çıkmakta öğrencilere yardımcı olan eleştirel pedagojiyi geçerli kılmaktır (Freire, 2005). Adaletin ve eşitliğin sosyal ve eğitimsel vizyonu, ÇDE pratiklerinin bütün boyutlarında olması gereken bir vizyondur. ÇDE+ programı, sınıf ve topluluk pratiklerinde niteliksel değişimler yaratarak ve okulda öğrenmenin kültürel temellerini daha da güçlendirerek, ÇDE'nin bu boyutunu güçlendirme arayışındadır. Her bir çocuğu tek tek izlemek, topluluklarıyla, öğretmenlerle ve kabile liderleriyle düzenli toplantılar yapmak, kabile liderlerini okul eğitiminin ve topluluk inisiyatiflerinin her aşamasına dahil etmek, topluluk içinde sinerji yaratan okuma programları yapmak, kültürel psikolojinin güçlü pedagojik prensiplerini kullanarak kabile çocuklarının günlük kullandıkları materyaller ve deneyimleri temelinde sınıf içi faaliyetler geliştirmek ve son olarak da, çocuklarla yapılan bu faaliyetleri yetişkinlerin karşısında yapmak gibi çalışmalarla TÇDEC'in halkın arasına karışması, iskele kurmanın eşsiz örnekleri ile sonuçlanmaktadır. Eleştirel bilincin ve kolektif kimliğin öğrenilmesinin ve geliştirilmesinin, evdeki ve okuldaki bilgi sistemleri arasında devam eden diyalektik bir gerilim üzerinde inşa edilmesi beklenir. Bu, ancak, herhangi birini romantize etmeden veya herhangi bir söylem biçimine ayrıcalık¹² tanımadan, çocuğun kendi kültürü ile sınıf arasında daha düzenli bir alışveriş olması ile mümkündür. Bu tür pratikler, okulda eğitim görmeyi kabile çocukları için daha anlamlı ve cazip hale getirebilir. Bu, mevcut sınıf uygulamalarında sık sık yaşandığı gibi, kabile çocuklarını kesinlikle kendi toprağından, dilinden ve kültüründen uzaklaştırmaz.

Notlar

- 1 Bu proje, Hollanda, Bernard van Leer Vakfı'nın sağladığı bursla (INA-2006-102) desteklenmektedir. Bu makalenin her iki yazarı da projenin direktörleridir. Proje personelinin oluştuğu bir ekip (bir Devlet Proje Müdürü ile anadili topluluk dili olan topluluk mensubu sekiz ÇDE Çalışanı), geniş kapsamlı bir danışmanlık sürecinin ardından, periyodik olarak yapılan atölye çalışmaları sonucu belirlenen faaliyetleri yürütmek için, bu alanda (Phulbani ve Gajapati mahallelerinde, Orissa, Hindistan) çalışmak üzere görevlendirildi. Saora ve Kond kabile dilleri kendi anadilleri olan ve okul eğitimi hakkında bir miktar deneyimi olan iki kişi dil koordinatörü olarak atandı.
- 2 Burada 'söylem' kelimesi bilgi anlamına gelmektedir. Bu nedenle gündelik söylem, günlük hayatta edinilmiş bilgi demektir
- 3 Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi'ni (KTET) genel teorik çerçeve olarak kullanmayı, Vgotsky, Luria ve Leontev'in (son gelişmeler için bkz.

Engeström [2001] ve Cole & Engeström [2007]) paradigmatik özünü yakaladığı için seçtik. KTET'in, düşüncenin birlikte inşa edilmesinde eylemin, emeğin ve etkinlik düzenlemelerinin rolünü kabul eden yanlarını kullanıyoruz. KTET'in çerçevesi özellikle faydalı bir çerçevedir çünkü herhangi bir konuda herhangi bir reform yapmak, insan hayatının belirli bir şekilde düzenlenmesi sonucunu doğuran sosyopolitik koşulların iyi bir tarihsel analizinin yapılmasını gerektirir. Temel okur-yazarlığın ve akademik pratiklerin gücünü önemsizleştirmeden, çocukların gündelik bilgilerine ayrıcalık tanır. Her şeyden öte, eylem teorisine dayalı net bir pedagoji teorisine sahiptir.

- 4 Burada 'homojen' terimi, çocukların esas olarak tekdilli oldukları anlamına gelmiyor. Bu sadece, çocukların çoğunun, bazı bölgesel farklılıkları olmakla birlikte aynı anadiline sahip oldukları anlamına geliyor ve bu çocuklar ikinci, üçüncü veya diğer dillerle de farklı düzeylerde ilişki içinde olabilirler. Yine de, diğer dillerle bu tür bir ilişki içinde olmaları, bu dillerin doğrudan sınıfta kullanılması bakımından çok çok sınırlıdır.
- 5 Singh, Deo Ranjan ve Mahendra Kumar Mishra, (2008) Orissa MLE. Çokdilli Eğitim: Zorluklar, Perspektifler ve Olanaklar, Uluslararası Konferansı'na sunulan bildiri, Yeni Delhi, 5-8 Şubat 2008.
- 6 Hindistan'daki, özellikle de Andhra Pradesh ve Orissa'daki devlet-düzeyinde yürütülen programların bazı rutin uygulamaları, daha önce sözü edilen konuları birbiriyle ilişkilendirme ve takvim yaklaşımları da dâhil, ÇDE prosedürlerinin tek tip ve planlanmış biçimleri olarak kullanılmaktadır. Bu uygulamalar, ÇDE programlarının ilk başlardaki gelişimi döneminde SIL'in (Summer Institute of Linguistics, bir ABD Misyoner örgütü- bkz. Perez [2009], Phillipson [2009], Skutnabb-Kangas [2009], hepsi bu kitapta) bu sürece dahil olması ile Hindistan'daki çeşitli ÇDE planlarına sızmış gibi görünmektedir.
- 7 Gelişimsel ve eğitsel psikologlar, kültüre genellikle, insanın zihninde karşılığı olan bir şey olarak bakarlar. Böyle bir tanım usçu bir tanımdır; insan zihnini şekillendiren farklı altsistemler ve faaliyetler arasındaki gerçek diyalektik ilişkiyi kapsamayan bir tanımdır. Bu, daha ziyade, insanların öğrenmesine aracılık eden kültürel faaliyetleri, kurumları ve sanat eserlerini nitelendiren gerilim ve çatışmaları yorumlayan bir tanımdır. Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi, kültüre usçu bakışı kabul etmez; çocukların dilinin ve gündelik etkinliklerinin sınıflarda kullanılmasını tavsiye eder, çocuklar böylece kavramları öznelerarası bir paylaşım ortamında, duygunun ve kimliğin öğrenme sürecinin birer parçası olduğu bir ortamda öğrenirler.
- 8 Buradaki temel düşünce, topluluk üyesi kişilerden halk masalları, hikâyeleri ve şarkıları derleyerek ve bunları, kaynakçası belirtilen, fotoğraflar eklenen yazılı metinlere dönüştürerek, sözlü ve yazılı pratikler arasında bir süreklilik duygusu geliştirmektir. Bu şekilde üretilen okuma kaynağı materyaller ile diğer tür okuma materyalleri hem topluluk okuma merkezlerine hem okul

- kütüphanelerine gönderilmektedir. Uluslararası Okuma Derneği, Afrika ülkelerinde benzer programlar yürütmüştür.
- 9 Panda (2006) Matematiksel Deneyimlerin Ontolojik Nitelikleri: İki Kültürün Karşılaştırması. IACCP'ye sunulan bildiri, 2006, Spetses, Yunanistan.
 - 10 Renshaw, Raymond ve Peter Brown (2000) Gündelik ve Bilimsel Söylemi Bütünleştirmeye İlişkin Dört Model: yerine geçme, birleştirme, bağlamsal ayrıcalık ve taklit. Bu bildiri 'Bilim Sınıfları Söylemi ve Popüler Bilimsel Metinler: Anlamda, Araç-gereçte ve Retorik Modellerinde Çeşitlilik' Sempozyumu'nun bir bölümü olarak, III. Sosyokültürel Araştırma Konferansı'nda sunuldu, Sao Paulo, Brezilya, 16-20 Temmuz 2000.
 - 11 Başla(t)ma-Cevap Verme-Değerlendirme (B-C-D), öğretmenin öğrenciye cevaplaması için sorular sorduğu, öğrencinin verdiği cevapları tekrarladığı ve ne demek istediğini açıklığa kavuşturması için öğrenciyi kışkırttığı bir metottur. Birleştirici format, çocukların gevşek günlük söylem ile bilimsel söylem arasında ileri geri gidip gelmesine izin verir. Yerine Geçme formatı, bir matematiksel topluluğun söylem pratikleri (Brown & Renshaw, 2000) içinde öğrencilerin 'düşündüklerini' yeniden kavramsallaştırmalarına fırsat tanımak için, öğretmenlerin öğrencilerin verdikleri cevaplarla ilişkin değerlendirme yapmayı geciktirmesi anlamında, geleneksel B-C-D düzeninden farklıdır. Söylem formatı, matematiksel bilginin öğrenciye aktarımına ilişkin bir format değildir; öğrencilerin, anlamın beraber inşa edilmesinde ve yorumlanmasında kendilerini yeterli görmelerini sağlamak ve ders konuları bakımından öğrencileri farklı yönlere yöneltmeye teşvik etmektir. Öyle ki, yerine geçme formatı, matematiksel bilginin sınıf söylemi içinde öğrenilmesini çevresindeki öğelerle birlikte ele alır; bu, 'sembolleştirme', 'karşılaştırma' ve 'sağlama' gibi matematiksel uygulamaları ön plana çıkarır ve öğrencinin ürünlerini bu uygulamalarla ilgili olan bu matematiksel normlar (örneğin 'etkinlik' ve 'somutluk') açısından değerlendirir. Öğrenciler bu şekilde, matematik hesapları nasıl yaptıklarını sınıftakilere anlatmak için gerekli araçlarla donatılmış olurlar; somut ve deneysel olan, sınıf karşısında başka bir şekilde ifade edilebilir, yeniden sembolleştirilebilir ve matematiğin daha soyut ve genel kavramlarının yerine geçebilir.
 - 12 Akademik matematik ve bilim söylemlerinin, insan yaşamının kalitesini değiştirmedeki, toplumların hem kendileri için hem de daha geniş toplum için neyin iyi olduğuna karar verebilmelerindeki ve mikro/makro kültürel kaynak tahsisi ve karar verme sürecine sosyal ve siyasal bir bilinçle katılımlarını kolaylaştırmadaki gücünü küçümsemiyoruz. Ancak 'onaylanmış' bilimsel bilginin baskıya temel oluşturmaması için bilgi siyaseti ve epistemoloji meselelerinin doğru anlaşılması gerekir. Eğitim, önemli bir dönüştürücü praksis işlevi gördüğünde, yeni sömürgecilik biçimlerine maruz kalabilir. Bu nedenle, marjinalleştirilmiş kabile ve yerli halk topluluklarını güçlendirmekte kullanılabilir.

17. Bölüm

Çokdilli Eğitimle ilgili Kavramlar, Hedefler, İhtiyaçlar ve Harcamalar: Herkese İngilizce mi yoksa Adaleti Sağlamak mı?

TOVE SKUTNABB-KANGAS, ROBERT PHILLIPSON,
MINATI PANDA ve AJIT MOHANTY

Çevirmen: Zeri İnanç

Bu bölümde, çokdilli eğitimle (ÇDE) ilgili bazı uygulama ve teorilerin eleştirisi yapılmakta ve başarılı yeniliklerden ve güçlendirme çalışmalarından söz edilmektedir. Bu sonuç bölümünde Herkes için Eğitim'in bir realite değil, bir mantra* olduğu ifade edilmektedir. ÇDE alanında kullanılan kavram ve isimlendirmelerde dikkatli olunması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu bölümde, eleştirel yerli pedagoji de dâhil, önceki bölümlerde anlatılan bazı önemli görüşlerle diğer araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar bir araya getirilmekte ve eğitim politikası daha geniş sosyal süreçlerle ilişkilendirilmektedir. Bu konulardan biri, İngilizcenin özellikle de eğitim dili olarak dünyadaki rolü ve her yerde deva olarak görülen, herkesçe talep edilen bir dil olması meselesidir. Ayrıca, ÇDE'nin kültürel asimilasyon olmaksızın yapısal bir kaynaşmayı ne ölçüde sağlayabildiğini analiz etmek amacıyla kullanılabilecek bir model sunuyoruz. Eğitim hakkı ve Dilsel İnsan Hakları (DİH) konuları etrafında bazı meselelere değinilmektedir. Bu bölümde son olarak, maliyet sorunları dâhil, temel ihtiyaçların karşılanması ve yoksullukla mücadele ile ilişkisi bakımından ÇDE ele alınmaktadır.

Herkes için Eğitim: Mantra'dan Gerçek Olmaya Uzun Bir Yol

Çin ve Hindistan'da milyonlarca insan yoksulluktan kurtulmayı başardı, milyonlarcası da yoksul kaldı. Bununla birlikte, küreselleşen ekonomiler, siyasi liderlerin yerine getirmeyi taahhüt ettiği 'Herkes İçin Eğitimi' sağlamayı başaramadılar. Mevcut küresel ekonomi, zenginler

* Sürekli tekrarlanan söz, klişe (ç.n.)

ile yoksullar arasındaki büyük farkı küresel düzeyde hiçbir şekilde kapatamamıştır. Dünya nüfusunun üçte biri - Frantz Fanon'un (1963) sömürgecilik ve daha adil bir dünya düzeninin nasıl kurulabileceğine dair öncü çalışmasındaki kelimelerle, 'yeryüzünün lanetlileri'- halen asgari geçim düzeyinin altında yaşamaktadır.

Çokdilli toplumlarda eğitimde başarısız olunmasının bazı temel sebepleri, yüz yıl önceki Britanya Hindistanı'nda, doğru bir şekilde teşhis edilmişti (bkz. Skutnabb-Kangas, 2009, bu kitapta alıntılanan Curzon). UNESCO'nun 1953 tarihli *Eğitimde Anadillerinin Kullanımı* adlı kitabı, ÇDE'nin en iyi şekilde nasıl organize edilebileceğini ele alan ve uzmanlarca yazılan somut tavsiyeler içermektedir. Buna benzer kapsamlı görüşler, UNESCO'nun 2003 tarihli eğitim konusundaki tutum belgesi, 'Çokdilli Bir Dünyada Eğitim' taslağında da yer aldı. Ne yazık ki Afrika'da sağlanan başarılarla ilişkin bir incelemede '[H]içbir ilerleme kaydetmiyoruz' (Alexander, 2006:9); 'konferanslarda alınan kararların çoğu tekrar başa dönmekten başka bir şey değil' (Bamgbose, 2001; Alexander 2006:10'da atıfta bulunmaktadır); 'bu öneriler, 80'lerin başından beri o konferanstan bu konferansa tekrar edilip durmaktadır' (Alexander 2006:11); 'ABÖ (Afrika Birliği Örgütü) Şartı'nın 1963'te kabulünden beri, Afrika kültürü uzmanları ve siyasi liderler her büyük konferansta, konuyla ilgili kararları uygulama konusunda herhangi ciddi bir girişimde bulunmaksızın, sadece kıtanın siyasal liderlerinin, Afrika dillerinin gelişmesi ve güçlü bir şekilde kullanılması taahhütlerini tekrarlamaktadırlar' (Alexander, 2006:11). Bu durum 'kıtadaki hemen hemen bütün sömürge-sonrası eğitim sistemlerinin bariz bir şekilde başarısız olmasına' neden olmuştur (Alexander, 2006:16)

O halde bu kitap, bazı Afrikalı bilim insanlarını üzen duruma benzer yeni bir 'tekrar başa dönmek' midir? Hayır, değil. Bu kitap, sadece, uygulanma ihtimali olan veya olmayan, yetkililerin belirlediği dil politikalarına ilişkin bir açıklamalar seti değildir. Bu kitap, bu konudaki teorilerin vardığı bilimsel sonuçların eleştirisi ile dünyada bu alanda yapılan çalışmaları, genel hatta evrensel düzeyde çeşitli bağlamlarda bir araya getirmektedir. Hem teoride hem de pratikte bugüne kadar yapılanların eleştirisi aynı zamanda bir özeleştiri; bu kitap, teorik bir yenilik getirmektedir, aynı zamanda da teorik olarak ortaya konan, yeni, işe yarayan uygulamaların da tanıtımını niteliğindedir.

ÇDE ve Diğer Kavramlar: Bu Kavramları Kullanmak, Yanlış Kullanmak, Yanlış Tanımlamak

ÇDE'yi daha yoğun olarak küyerelleşme doğrultusunda (daha genel 'küresel' teorileri yerel bağlamları içinde zenginleştirerek) ve daha ileri düzeyde geliştirmek için atılacak adımlardan biri, çeşitli önemli kavramların dünyanın farklı yerlerinde ve farklı disiplinlerde nasıl kullanıldıklarının karşılaştırılması olmalıdır. Çiftidilli eğitim (ÇE) konusundaki kavramların açıklığa kavuşturulması gereğine vurgu yaparken Skutnabb-Kangas ve McCarty (2008:3) şöyle diyorlar:

Kullandığımız kavramlar hemen hemen hiçbir zaman nötr değildirler. Çiftidilli eğitim gibi tartışmalı alanlarda kelimeler ve kavramlar, tartışılan olguların çerçevesini belirler ve bu olguları inşa eder; bazı kişi ve grupları görünür, bazılarını görünmez kılar; bazı kişi ve gruplar göze çarpmazlar, bazıları göze batarlar. Seçtiğimiz dil, bazı kişileri, grupları, olguları ve ilişkileri küçültebilir ya da kötü gösterebilirken, diğerlerini büyütüp yüceltebilir. Kullanılan kavramlar da iktidar ilişkilerini gizleyecek, ortaya çıkaracak, haklı gösterecek ya da sorgulayacak biçimlerde tanımlanabilirler.

*Kavramlar ve terimler tarihsel bir gelişim gösterdikleri için aynı kavramın birkaç tanımı olabilmektedir. Örneğin, "dile daldırma" (language immersion) kavramı tarihsel olarak, orta sınıf Anglofonlar için Kanadalı Fransızların dillendirdiği bir çokdillileştirme programıdır (Cummins & Swain, 1986; Lambert & Tucker, 1986). Bu terim, kavramın yaratıcısının tepkisine rağmen (Lambert, 1984: 26-27), ABD politika yapıcılarınca, hatalı bir şekilde, ("yapılandırılmış batırma"*** denen) tekdillileştirme programlarını tanımlamakta kullanılmıştır. Son zamanlarda ise terim yeni bir anlam kazanmıştır: tehlike altındaki yerli halk dillerinin yeniden canlandırılması için uygulanan yerli halk dili çokdillileştirme programları için kullanılan bir terim haline gelmiştir (Bear Nicholas, 2005; Hinton & Hale, 2001; Hinton*

*** ABD'de dilsel azınlık mensubu öğrencilerin egemen dilde eğitim görmeleri. Bu programda azınlık öğrencilerinin anadillerine çok az destek verilmekte ya da hiç verilmemektedir. İngilizcenin öğrencinin anadilinin yerine geçmesi amacı güdülmektedir (ç.n.)

ve diğerleri, 2002). “Daldırma” sözcüğünün çeşitli şekillerde kullanılmasının ideolojik, tarihsel, epistemolojik ve ampirik temelleri birbirinden farklı olduğu gibi, uygulanan programlar da birbirinden farklı olmaktadır.

Skutnabb-Kangas ve McCarty (2008:3-4), ‘anahtar kavramları açmak ve tanımlamak’ gereği konusunda başka nedenler de ileri sürmektedirler:

Kavramları sorgulamanın bir başka nedeni de, çoklu paradigmalara varlığıdır. Örneğin, okur-yazarlık, okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanım, okur-yazarlık araştırma ve uygulaması hakkında bilgi veren iki farklı paradigmayı maskeleyen bir tanımdır. Bağımsız görüşler okur-yazarlığı soyut, nötr, toplumsal bağlamından ve o dili kullananlardan bağımsız bir şekilde tanımlamaktadırlar (Ong, 1982). İdeolojik görüşler ise okur-yazarlığı, “toplumsal ve tarihsel olarak yerleşik, akışkan, çoklu ve iktidarla-bağlantılı” olarak tanımlamaktadırlar (McCarty, 2005: xvii-xviii; Street, 1984, 2001). Bağımsız görüş, eğitim açısından, genellikle doğrudan ve sesleri yazıya çeviren programlarla öğretilen farklı dil becerileri üzerinde durmaktadır. İdeolojik bakış ise, okuma ve yazmayı konuşma yeteneğiyle ilişkilendirir ve anlamlı bir sosyal etkileşim ve özgün metinlerin eleştirel bir incelemesi aracılığıyla farklı amaçlarla çoklu okumaların gelişimi üzerinde durur.

Zambia’da ‘okur-yazarlık’ kavramının resmi olarak ‘İngilizce okuma ve yazma’ becerisi biçiminde tanımlanmış olması dikkate değerdir (Williams, 2006:17). Malawi’de ise ‘okuma ve yazma’ becerisi olarak tanımlanmıştır (Williams, 2006: 25).

Teorik kavramlar ve kategoriler zamanla kullanılmaya başlar; bilgi akışı, pratikler ve analitik süreçler doğrultusunda evrilmeye devam eder. ÇE alanıyla ilgili kavramlar da böyledir. Çiftedillilik/Çokdillilik ve ÇE/ÇDE alanındaki modeller ve kavramların (‘dengeli’/ artırıcı/eksiltici çiftedillilik gibi) çok güçlü açıklayıcı araçlar oldukları kanıtlanmıştır ancak bu kavramlar şimdi dünyadaki dilsel heterojenliği ve karmaşık yapıyı ele almakta yetersiz olmaya başlamıştır. Tekdillilik, çiftedillilik, çokdillilik gibi genel kategorik tanımlamalar bile, giderek daha problemli kavramlar haline gelmektedir. Pittman (2008), birçok araştırmacının çokdilliliği açıklamak için yeni teorilere ihtiyaç olduğunu gördüklerini

çünkü çokdilliliğin, çiftdillilikten temelde farklı bir durum olduğunu fark ettiklerini dile getirerek, üçdillilik konusundaki literatürün bir kısmını özetlemektedir. Bu kitabın bazı bölümlerinde ‘bir dil’ ve tekdillilik gibi nosyonların psikodilbilimsel gerçekliği sorgulanarak, dilsel sınırların geçişgenliğine işaret edilmektedir (bkz. Agnihotri, 2009).

ÇE/ÇDE araştırmaları alanı, çokdilli toplumlardan, özellikle de Asya ve Afrika’dan gelen yeni bilgilerle zenginleşmektedir. Dolayısıyla, bir dilin gerçekte nasıl çeşitli biçimlerde kullanıldığından hareketle oluşturulan sistematik bir kurallar dizisi olarak tekdilliliğin, sözlü iletişim biçimlerinde seyrek görülebilen bir durum olduğu bir hayli netleşmiş durumdadır. Heugh (2009, bu kitap), Afrika bağlamında toplumlararası iletişimde *de facto* bir *lingua franca**** olarak kullanılan ‘çok katmanlı ve kısmen bağlantılı dil zincirleri’nden (Fardon & Furniss, 1994:4) söz etmektedir. Garcia (2009a, bu kitap) dinamik sınıflardaki çokdilli söylemi ‘aktarımlı iletişim’ (translanguaging) olarak tanımlamaktadır; bunun, görünürde tekdilli olan eğitimde pedagojik pratikler açısından potansiyel sonuçları olabilir.

Bununla birlikte, çokdilli ortamlarda bu tür fikirlerin çocukların, insanların ve toplumların sözlü pratiklerine uygulanması daha az problem olabilirken, toplumsal çokdilliliğe bakılmaksızın bütün dünyada okullarda yazılı metinler çoğunlukla tekdilli olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla, sınıflardaki sözel pratiklerden yazılı pratiklere geçildiğinde dinamik çokdillilik nosyonu belirsizleşmektedir. Sınıflarda üzerinde durulması gerekenin yazı formu olması nedeniyle, dinamik çokdillilik nosyonu, pedagojik bir kavram olarak problemlili olmaya devam etmektedir. ‘Empoze edilen normatiflik çoğu kurumun özelliğidir ve eğitim sistemi genellikle bir ... ideolojik yeniden üretim sistemi’ olduğu sürece (Blommaert, 2008:428), resmi durumlarda yazıda aktarımlı iletişimi kullanan çocuklar seslerini kaybederler; zira ‘[kurumlar] ses çıkarmak için gerekli koşulları ‘dondurma’ eğilimindedirler: belirlenmiş biçimde konuşup yazmadıkça kimse seni duymaz ve okumaz’ (Blommaert, 2008:428; vurgular orijinal metinden).

Tek bir dil içinde bile çocuklar, Blommaert’in sözüyle, ‘jargonlar arası aktarım’ yaptıklarında (örneğin, resmi bir konuşmada düşük-statüde

*** Herkesin kullandığı ortak dil (ç.n.)

bir ifade kullanmak ya da tam tersi) okulların, çocukların bunun farkına varmalarını sağlamaları gerekir. Çokdilliliğin olduğu durumlarda, çocukların çokdilli kaynaklarının hangi kısmını hangi durumlarda kullanmaları gerektiğini bilmeleri gerekir. Bu dilüstü farkındalık, dil sayısı arttığında daha karmaşık biçimlerde gelişim gösterebilir. Bu ayrıca, öğretmenlerin bu farkındalığı nasıl destekleyeceklerini bilmeleri koşuluyla, üst düzey dilsütü farkındalığının zenginleştirebileceği (bkz. Mohanty, 1995) çokdilliliğin faydalarını artırma potansiyeli de taşır. Aşağıda ele alınan, bilimsel kavramların gelişimi konusunda da açıkça görüldüğü üzere, aktarımlı iletişim hiçbir şekilde, öğretmenlerin çocuğun ilk dil(ler)ini bildiği ve kullandığı iyi bir anadili temelli eğitimin yerini alamaz.

Daha da ötesi, dil tanımlamalarının kendileri de, sadece dilsel kategoriler olarak değil psikolojik kategoriler olarak da, tekdillidirler; bu, birçok insanın ve toplumun, kendi dillerini ‘bir dil’ olarak, çokdilliliğin olduğu durumlarda ise dilleri ‘bir dil’in farklı biçimleri olarak düşünmekten hoşlandıkları anlamına gelir. Dolayısıyla bu gerçekliği önemsizleştirmeye yönelik her girişim sorun olabilir; özellikle de dünyanın her yerinde tahakküm altındaki dilsel azınlıkların durumunda olduğu gibi, bu tür tanımlamaların aynı zamanda önemli bir kimlik etiketi olduğu hallerde, bu sorun daha da önemli hale gelebilmektedir.

Bu nedenle, dillerin gerçek dünyasını ele alırken, teorik kavram ve kategorilerin, özellikle kentlerde gitgide daha da karmaşık bir hal alan dil bağlamları ışığında, tekrar karşı çıkılabilecek olduklarını unutmamamız önemlidir. Çiftdillilik alanının kendisi, çokdillilik, çokdillilik, çoğuldilcilik gibi ‘yeni’ kavramların ortaya çıkışıyla gelişen bir alandır. Tekdilli eğitimin tersi olan çiftdilli eğitime (ÇE), özellikle de çokdilli eğitime (ÇDE) geçildiğinde, bu alandaki kavramların görece muğlak ve belirsiz oldukları da fark edilecektir. Bu, Avrupa Birliği’nin çokdilliliği ve çoğuldilciliği kabulü bakımından tam da böyledir. ÇE/ÇDE’deki kavramların/kategorilerin sınıf içi uygulamalar bakımından çok farklı sonuçları vardır. Garcia (2009a, bu kitap), prestijli ÇE programlarının (çokdillileştirme/sürdürme), dilleri, çoksesli (heteroglossic) çokdilli toplumların ihtiyaçlarını karşılayamayacak ölçüde farklı ve özerk yapılar olarak bölümlere ayırma eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir. ÇE/ÇDE, eğitimde sadece çok sayıda dilin kullanılmasının ötesine geçmelidir. Benson (2009, bu kitap), uygun olmayan bağlamlarda değerlendirildiklerinde, ilk dönemlerdeki birçok ÇE/ÇDE modelinin

ve kategorisinin yanıltıcı olduğunu düşünmekte ve çokdillileştirme gibi kolay kolay değişmez kavramların nasıl kullanıldıklarını ve suistimal edildiklerini ortaya koymaktadır. Benson, karşılaşılan sorunlardan hareketle, körü körüne ‘Modeller’e bağlı kalınmaktansa, kendi bağlamı içinde değerlendirmeye özen gösterilerek, öğrenme ilkelerinin esnek bir şekilde benimsenmesini önermektedir.

Kavramlarımızı daha geniş ve daha ‘küresel’ tarihsel bir perspektifle görmemiz de önemlidir. Örneğin, demokrasi, patenti antik Yunan’a aitmişçesine, genellikle halis bir Batı terimi olarak öğretilir. Ayrıca, bütün Batılı ülkelerde demokrasinin bir realite olduğu düşüncesi de doğru değildir. Cambridge ve Harvard üniversitelerinde saygıdeğer bir kariyer sahibi olan, Nobel ekonomi ödülünü kazanan ve anadili olan Bengal diline tutkuyla bağlı olan Amartya Sen’in açıkladığı üzere, Çin, Hindistan ve Arabistan arasında iki bin yıldır sürmekte olan ilişkiler var. Bunca yıldır birçok bilimsel alanda (fen bilimleri, matematik, edebiyat, dilbilim, mimari, tıp, müzik) Çince, Arapça ve Sanskritçe dillerinde çeviriler yapıyor:

Kamusal akıl demokrasinin özü olduğundan ..., demokrasinin küresel köklerinin bir kısmı, aslında, Hindistan’da ve Çin’de (Japonya, Kore ve başka yerlerde de) Budist örgütlenmenin diyalog kurmakla ilişkili vaadinden büyük cesaret alan kamusal tartışma geleneğine kadar uzanır. Dünyanın basılı ilk kitabı (M.S. 868), Sanskritçe yazılmış bilimsel bir incelemenin Çinceye çevirisi, ünlü “Diamond Sutra”da (Kumarajiva bu eseri M.S. 402’de çevirmişti), çok çarpıcı bir motivasyonel açıklama vardır: “evrensel serbest dağıtım için”. (Sen, 2005: 164, 182-183)

İstikrarsız, eşitsiz ve militarize edilmiş dünyamızda Batı biliminin egemenliği yenidir ve sanki ‘bilgi toplumları’ geç bir kapitalist icatmış gibi meşrulaştırılmıştır:

Böylece farklı kültürler, Batı uygarlığının, rasyonalist ve liberal fikirlerin -bunlardan bazıları analitik inceleme, açık tartışma, siyasal hoşgörü ve anlaşma... bilim ve kanıt, özgürlük ve hoşgörü ve elbette haklar ve adalettir -bir şekilde temeli, belki de tek kaynağı olduğu yönündeki siyasal düşüncenin güçlendirilmesini sağlayacak biçimlerde yorumlanmaktadır. [...] Özünde Batı’ya ait olduğunu sandığımız birçok düşüncenin diğer uygarlıklarda

da var olan düşünceler olduğunu gördüğümüzde, bu düşüncelerin, zaman zaman ileri sürüldüğü üzere kültür temelli fikirler olmadığını da görürüz (Sen, 2005:285, 287).

Kavramların göreceliğini akılda tutarak, bu kitapta savunulan ÇDE+ modelleri üzerinde çalışmak için daha geniş ölçekli önkoşulları ele almaya doğru ilerliyoruz. İngilizcenin, büyük kötü kurdun/kaplanın dünyadaki rolü üzerine bir tartışma ile başlıyoruz.

Büyük Kötü Kurt Olarak İngilizce

Avrupa dillerinin, özellikle de İngilizcenin bütün dünyada, yüksek-prestijli alanlarda yaygın olarak kullanılmasının, demokrasi açısından, bilginin önem taşıdığı bir kamusal alan ve insanlar ve toplumsal bütünleşme bakımından önemli sonuçları vardır. İngilizceye verilen önem, İngilizceyle birlikte yerel dillerin de kullanılmadığı, özellikle eğitimde kullanılmadığı her durumda, sorun oluşturmaktadır. Bu, bir ülkeye yerleşen göçmenlerin Avrupalılaştırıldığı ülkelerde (Kanada ve Peru gibi; Bear Nicholas, 2009; Perez, 2009, her ikisi de bu kitapta) özellikle böyledir. Ayrıca, iktidarın ve ayrıcalığın dili olarak İngilizceyi genel olarak korumuş, eskinin sömürge şimdinin bağımsız ülkeleri için de bu durum söz konusudur. İngilizce Avrupa kıtasında da, sadece uluslararası bağlantılar bakımından değil, birçok alanda ülkeler bünyesinde de giderek daha fazla kullanılır olmuştur (Phillipson, 2009a, bu kitap). Birçok faktör İngilizcenin çekici olmasına neden olmaktadır; sadece Hollywood'un her an her yerde hazır ve nazır olması değil, etkisi büyük olan küresel reklam endüstrisi ve okulların ders programlarında İngilizceye ayrılan büyük zaman da İngilizcenin cazip hale gelmesine neden olmaktadır.

İnsanların İngilizce öğrenmek istediği ve hükümetlerin İngilizce öğrenimine olanak sağlamak için pragmatik ve ekonomik sebepleri olabileceği doğrudur. Bununla birlikte, İngilizcenin anadili olmadığı her yerde, bu dilin, dilsel ve kültürel bakımdan uygun bir eğitimle, yani azınlık grupları için ÇDE ile, diğer yerlerde de yabancı dil olarak öğretilmesi gerektiğini ileri sürüyoruz. Bu, her iki durumda da, kişinin yetkin olduğu diller repertuarına İngilizcenin eklenmesi anlamına gelmektedir. Diğer dillerdeki yetkinlikleri kurban etmeden de İngilizcede üst düzeyde yetkinliğe ulaşmak mümkündür. Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin, temel eğitimin hiçbir aşamasında

İngilizce öğretim dili olmaksızın başarıldığı Avrupa kıtası ülkelerinin bazılarında, özellikle Kuzey Avrupa ülkelerinde ve Hollanda'da bu tam olarak başarılıdır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinde İngilizcenin eğitim dili veya hatta yabancı bir dil olarak mümkün olduğunca erken kullanılması gerektiğini düşünmek yanlıştır.

Dil öğrenimine başlama yaşının farklılık göstermesi bununla ilgili faktörlerden sadece biridir. Beş ülkeden Avrupalı bilim insanları, erken yabancı dil öğreniminin başarılı olması için karşılanması gereken kriterleri şu şekilde belirlemişlerdir: yeterli fon ve altyapı sağlanması, anne-babaların sürece dâhil olmaları, okulun bütün aşamalarında dil eğitiminde süreklilik sağlanması, buna yeterli zaman ayrılması, öğretmen yetiştirilmesi, farklı düzeylerde başarı gösteren öğrencilere karşı duyarlı olunması, her yaş grubuna uygun pedagojik yaklaşım geliştirilmesi (Phillipson: 2003:98'de özetlenmiştir). Bu konudaki tavsiyeler, eğitim alanında herhangi bir yeniliğe girişmeden önce bütün bu koşulların yerine getirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Dünyada, ilköğretimin mümkün olan en erken aşamasında eğitim dili olarak İngilizcenin kullanılması:

- *Çokdilli ortamlarda eksiltici olabilir, ulusal dillerin marjinalleşmesine, ilgisiz bırakılmasına ve yitirilmesine neden olabilir;*
- *Açık ('kalkınma' miti, küreselleşme talepleri, Dünya Bankası stratejileri) ve gizli (ekonomik çıkarlar, Batı normlarına ve uzmanlıklarına bağlılık) hedefleri olan elit bir projedir;*
- *Yerel dillerin, örneğin Afrika dillerinin ya da çocukların özellikle İngilizce eğitim veren okullara devam ettiği Hindistan dillerinin, gelişmesinin ve kullanımının önemini yok ederek, sömürge-sonrası eğitimde tarihsel hafıza kaybı yaşanmasına yol açar (Heugh, 2009, bu kitapta, bu durumu revizyonizm olarak nitelemektedir);*
- *Çeşitli dilleri öğrenmenin nasıl bir şey olduğunun yanlış anlaşılması ve Batı'nın ÇE ilkelerinin, terimlerinin ve modellerinin yanlış kullanılması demektir;*

- İngilizceye aşırı vurgu yapılması, birçok eski sömürgece görüldüğü üzere, yükseköğretimde yanlış odaklanma ve yapılanmaya ve ayrıca marjinalleştirilmiş diller için iyi öğretmen yetiştirme programlarının olmamasına yol açar (bkz. Bear Nicholas, 2009, bu kitap);
- Ebeveynleri – tehlikeli bir etki yaratan - resmi eğitimin İngilizce eğitim demek olduğu doğrultusunda yanlış yönlendirir (Benson, 2009; Heugh, 2009, ikisi de bu kitapta).

Bu nedenlerden dolayı, ebeveynlerin çokdilli öğrenim konusunda ve eğitimde en iyi sonuçların nasıl alınacağı konusunda doğru bilgilendirilmelerini sağlamak önemli bir adımdır. İngilizceye erken başlamanın iyi bir eğitim demek olduğu ve bunun hayatta başarı sağlayacağı inancı çok tehlikeli bir mittir.

İngilizcenin aşırı kullanılmasına ilişkin uyarılar yeni değildir. 1913 yılının Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazanan, hem İngilizceyi hem Bengal dilini eşit derecede iyi bilen Rabindranath Tagore, iyi bir ÇDE'nin önemine vurgu yapmıştır. Hindistan'ın bağımsızlığı ve kendi ayakları üstünde duran modern bir devlet olması meselesiyle ilgili düşüncelerini ifade eden Gandhi ve Nehru'nun yazılarında bu konu sürekli tekrarlanmaktadır. Afrika'da ÇDE savunusu en güçlü şekilde Ngugi gibi yaratıcı yazarlar ile sosyodilbilimciler ve eğitimciler (bkz. Benson, 2009; Heugh 2009, referansları, bu kitapta) tarafından yapılmıştır. İngilizcenin egemenliğinin sürdürülmesinin, Batının emperyalist çıkarlarına hizmet ettiğini düşünen bilim insanlarının çalışmalarındaki ana tema ÇDE'dir (Phillipson, 1992; Skutnabb-Kangas, 2000). Avrupa Birliği, prensipte, Avrupa eğitim sistemlerinde çokdilliliği güçlendirmeyi vaat etmektedir fakat gerçekte, AB'nin yükseköğretimde benimsediği politikalarla, AB kurumlarının çalışma pratikleriyle ve üye ülkelerin uygulanabilir ÇDE sistemi oluşturma düşüncesinde olmayan eğitim sistemleriyle, diğer dilleri kaybetme pahasına İngilizce güçlendirilmektedir. Dünyadaki neredeyse bütün eğitim sistemleri, çokdilliliği güvenceye alacak açık ve net dil politikalarından yoksundur.

İngilizceyi sınırlama yoluna gitmek, insanların her anlamda İngilizce diline 'karşı' olmaları biçiminde anlaşılmamalıdır; İngilizce elbette sonsuz bir bilgiye, etkin pozisyonlara ve maddi refaha erişim olanağı sağlamaktadır. Direnilmesi ve karşı çıkılması gereken, diğer dillerin

kaybı pahasına İngilizceye öncelik verilmesidir. İngilizce kapıları açar, evet, ama diğer kapıları da kapatır. İngilizce bazı insanlar için ve bazı amaçlar doğrultusunda ‘açıl susam açıl’dır, fakat başkalarını yoksulluğa ve unutulmaya mahkûm eder. İngilizce lehindeki savunmaların birçoğu tek taraflı yanlış ifadelerdir. Bu, Gordon Brown’ın Şubat 2008’de Birleşik Krallık başbakanı olarak Çin ve Hindistan’ı ilk ziyaretinde ortaya koyduğu planda açıkça görülmektedir. Brown’ın planı, Britanya İngilizcesini (Amerikan İngilizcesini ya da İngilizcenin herhangi bir başka formunu değil), bu işe öncülük etmekle görevli British Council (1950’lerden itibaren sürdürdükleri faaliyetlerin mantıklı bir devamı olarak) ile birlikte ‘tercih edilen’ küresel dil yapmaktı. Britanya’nın bu yeni politikasının anahtar unsuru, Hindistan’da ve Çin’de, İngilizlerin milyonlarca İngiliz dili öğretmeni yetiştirmesidir. Brown’un bu planını (öncesinde, Çinlilere ya da Hintlilere danışılmış gibi görünmüyor!) uygulamak, Britanya basınının işaret ettiği üzere, İngilizce dil endüstrisinin (başvuru kitapları, ders kitapları, ‘uluslararası’ öğrenciler için üniversite diploması, öğretmen yetiştirme uzmanlığı, özel dil okulları, eğitimle ilgili teknik bilgi vs. (Phillipson, 1992, <http://www.britishcouncil.org>) Britanya ekonomisindeki öneminden dolayı, Britanya için milyarlarca pound demek. ‘Tercih edilen’ ifadesi, ‘tercih’in, ‘serbest’ piyasada olduğu şekilde serbest olduğu bir dünyada tam bir tahriktir. İngilizce, serbest olmayan neoliberal piyasanın ve yeni emperyalizmin temel dilidir (Harvey, 2005). Dilsel neo-emperyalizm ve İngilizcenin ‘lingua franca’ mı yoksa ‘lingua frankeştayn’ mı olduğu, Phillipson’ın eserlerinde (Phillipson, 2006, 2008a, 2008b, 2009b) incelenmektedir.

Sağlam Analizler, Küçük Değişiklikler

Birçok Asya ülkesi bağlamında da Alexander’ın (2006) Afrika şüpheciliğine ve diğerlerine benzer bir teşhiste bulunulabilir. Hindistan’daki başarısızlıklar ve karşılaşılan zorluklar bu kitaptaki birkaç yazıda ortaya konmuştur. Dil eğitimi ile ilgili konuların karmaşıklığı, Lin ve Martin’in (2005) *Sömürgesizleştirme, Küreselleşme: Eğitimde Dil Politikası ve Uygulama* (Phillipson, 2007b’de incelenmiştir) adlı çalışması ile Tsui ve Tollefson’un (2007) birçok ülkeden örnekler sundukları *Asya Ülkeleri Bağlamında Dil Politikası, Kültür ve Kimlik* adlı çalışmasında kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Dilin kültürel ve ekonomik küreselleşme ile bütünleşmesi, Rassoul’un (2007) *Dilde, Eğitimde ve Kalkınmada Küresel Meseleler* adlı çalışmasında ayrıntılı

açıklamalarla ele alınmaktadır. Kitaptaki (Rassool & Mansoor, 2007: 218-241) Pakistan'a ilişkin vaka incelemesi, Tariq Rahman'ın (1998) analizini doğrular niteliktedir ve (nüfusun sadece % 2.63'ünün yararlanabildiği) yükseköğretimde tek dilin İngilizce olmasının, elit kesimin toplumun geri kalanına kültürel olarak yabancılaşması sonucunu doğurduğunu göstermektedir. 'Küresel kültürel ekonomi birbirine bağımlılıktır ve İngilizcenin egemen konumda olmasına karşın, pratikte, küresel kültürel ekonomide organik olarak interaktif, çokdilli bir ortam söz konusudur. Bu nedenle, dar tekdilli milliyetçilik [Urdu diline gönderme yaparak], kaynakların yetersiz olduğu bir eğitim sistemi, ayrıca uluslararası bir *lingua franca* olarak İngilizceye erişimde eşitsizlik, ulusal büyümenin karşısında bir engeldir' (Rahman, 1998:240).

Sri Lankalı Thiru Kandiah, sömürge-sonrası dünyada, ülkelerin büyük bir çelişki içinde sıkışıp kalmış olduklarını düşünmektedir. Bir yandan sömürgecilik sonrası bağımsızlığını kazanan ülkeler, pragmatik sebeplerle, küresel ekonomide ayakta kalabilmek için bile olsa 'vazgeçilmez küresel bir araca' ihtiyaç duyarlar: bu, ayrıcalıklı olanlar için her derde devadır. Öte yandan aracın – İngilizcenin - kültürel ve ideolojik bakımdan nötr olmadığı , nötr olmaktan uzak olduğu gerçeği söz konusudur; dolayısıyla bu dili kullananlar, 'kaçınılmaz olarak gerçeğe ilişkin kendi anlayışlarını inkar etme riski ile karşı karşıyadırlar ve buna, kendi çıkarlarını yadsımak ya da hatta bu çıkarları yıkmak da eşlik eder' (Kandiah, 2001:112): *yaygın bir hastalık* (Phillipson, 2009b). Kandiah (2001), İngilizcenin 'gerçeği nasıl formüle ettiğinin sorgulanması, anlama biçimlerine müdahale edilmesi, normalleştirme eğilimlerinin kabul edilmemesi, hegemonik planlarına karşı çıkılması ve kendini yeniden üreten bir söylem yaratan seçilme gücünden mahrum bırakılması' gerektiğini düşünmektedir. Kandiah'nın kaygıları esas olarak İngilizce ile ilgilidir ancak hegemonik planlar ve seçilme konusundaki endişeleri bütün egemen diller için geçerlidir. Kandiah, bu kitapta yer alan Hindistan ve Nepal'e ilişkin projelerin de ortaya koyduğu gibi, gerçeğin otantik yerel izdüşümlerini, özgürleştirici eylemi savunmaktadır.

Hong Kong'tan Angel Lin (2005), 'çeper'deki bilim insanlarının sadece 'merkez'deki bilme biçimlerini (epistemolojiyi) devralmaması gerektiği konusunda metodolojik bir noktaya değinmekte ve araştırmalardaki yaklaşımlarımızın kendini referans gösteren araştırmalar –sadece

‘akademik’ – olduğunu ve kendi düşünce ve duygularımızı incelemekten uzak olma riski taşıdığını ileri sürmektedir. Eleştirel söylem analizinin, eşitsiz bir toplumsal yapının meşruiyetinin maskesini düşürmedeki değerini ortaya koymaktadır: sömürge-sonrası bağlamları içinde İngilizce yeterliliği, birçokları için kolay elde edilmez bir hedef olmaya devam etmektedir ancak mevcut eğitim sistemi yerel elitler ve küresel ticaret bakımından işlevseldir. Lin’in eğitimde uygun metodolojinin seçimi konusundaki kaygıları, ister merkezden ister çeperden olsun, bütün bilim insanları için geçerli bir kaygıdır (Heugh, 2009; Skutnabb-Kangas, 2009, ikisi de bu kitapta). Lin’in, çoğu ‘araştırma’nın sınırlılığına ilişkin analizi, yüz yıl önce, sosyal bilim araştırmalarının kilit önemdeki kurucularından biri olan Max Weber’in, düşünce ürünü olmayan pozitivizmi ve akademik teşhirciliği kınamasını akla getirmektedir (bkz. Kim, 2007:130-131).

Bu büyük ölçekli kültürel ve epistemolojik değerlendirmeleri, egemen konumdaki ve tahakküm altındaki grupların toplumsal hedefleriyle ilişkilendirmemiz gerekir. Her iki grup da, tahakküm altındaki grupların toplumdaki yerini nasıl görüyor? Ve toplumsal hedeflerin gerçekleşmesinde eğitim ne şekilde kullanılıyor?

Yerli Halkların ve Kabilelerin ve Azınlıkların Gelecek Hedefleriyle ilgili Uzlaşmalar ve Uyuşmazlıklar

Schermerhorn (1970:80), azınlıkların kolektif hedefleri¹ ile bir ülkedeki çoğunluğun (ya da egemen grubun) bu hedefleri ne ölçüde kabul veya reddettiği² konusunda kullanışlı bir tablo sunmaktadır. Bu hedefleri tanımlarken, asimilasyonun iki boyutunu, ekonomik yapısal asimilasyon (yapısal kaynaşma veya otonomi alternatifleri) ile kültürel asimilasyonu (asimilasyon veya çoğulculuk) birbirinden ayırmaktadır. Toplumsal yapı, ‘büyük ya da küçük, sürekli ya da geçici, resmi olarak örgütlenmiş ya da örgütlenmemiş gruplar halinde [topluluk] üyelerinin bir araya gelerek birbirleriyle kurdukları kristalize olmuş bir dizi sosyal ilişkiye işaret etmektedir; bu ilişki, topluluk üyelerini, ekonomik ve mesleki yaşam, evlilik ve aile, eğitim, yönetim ve eğlence gibi toplumun belli başlı kurumsal faaliyetleriyle ilintilendiren bir ilişkidir’ (Schermerhorn 1970:80). Çoğunluk (egemen grup) ve azınlık (tabi olan grup), tabi olan grubun kolektif hedefleri konusunda kısmen veya tamamen uyuşabilirler veya hiç uyuşamayabilirler. Eğer, hem yapı hem kültür bakımından her iki grup da, tabi olan grup için aynı şeyi isterse, örneğin hem yapısal

kaynaşma (YK) ve hem de kültürel asimilasyon (KA) isterse, bu, yapısal düzeyde KAYNAŞMA, kültürel düzeyde ASİMİLASYON demektir ve tam bir uyuşma söz konusudur. Ama öte yandan, eğer, egemen grup tabi olan grup için her iki hedefin (YK+, KA+) de gerçekleşmesini isterken, tabi olan grup, yapısal kaynaşma değil de yapısal OTONOMİ (YK-) ve kültürel asimilasyon değil de kültürel ÇOĞULCULUK (KA-) isterse, bu tam bir uyuşmazlık durumudur. Kısmi uyuşma ve uyuşmazlık da mümkündür. Bu şekilde devam edildiğinde, 16 olası sonuç söz konusudur (bkz. Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976:3-4). Bu olasılıklardan birkaçının gerçekleşme ihtimali bir hayli zayıftır, bazılarının gerçekleşme olasılığı ise çok yüksektir. Bu tabloyu, bu kitapta anlatılan durumlarla ilişkilendirmeden önce, bazı örnekler sunabiliriz.

Birleşik Devletler'in 'eritme potası' ideolojisi, 'iyi bir Amerikalı' olmak için bütün vatandaşların Amerikan yaşam biçimini ve ideallerini benimsemesini ister. Öte yandan demokratik düşünce, herkese eşit eğitimsel ve ekonomik fırsatlar verilmesi gerektiğini ileri sürer. Bu nedenle, çoğunluğun resmi ideolojisi, yapısal kaynaşmayı değil kültürel asimilasyonu temsil eden bir ideolojidir. Amerikan Rüyası miti, her zaman, herkese ekonomik ve politik bakımdan adil ve demokratik toplumla (bkz. aşağıda) yapısal bir kaynaşma şansı vermekle ilgili olmuştur. Ancak, önceleri resmi düzeyde çokdillilik anlamında hoşgörülü tutumlar olmuş olsa da, bunun karşılığının ne olduğu çok açık ve nettir: tam anlamıyla kültürel asimilasyon. Theodore Roosevelt (ABD başkanı, 1901-1909) şöyle diyor:

Sadece bir bayrağımız olmalı. Ayrıca sadece bir dilimiz olmalı... Bu Cumhuriyetin kurucularından bize kalan bu dile karşı çıkan veya onun yerine geçmeye çalışan hiçbir girişim karşısında hoşgörülü olamayız... Bütün sadık ve dürüst Amerikalıları, sınırlarımız içindeki düşmanlarımıza karşı siper olmaya çağırıyoruz (Roosevelt, 1968; vurgular sonradan eklenmiştir)

Roosevelt, 1919'da, bir sonraki başkana yazdığı bir mektubunda da şöyle diyor:

İlk etapta, eğer iyi niyetle buraya gelmiş olan göçmenler Amerikalı olurlarsa ve içimizde erilerse, diğer herkesle tam anlamıyla eşit muamele görecekları konusunda ısrarcı olmalıyız; çünkü herhangi bir insana inancı, doğum yeri veya kökeni nedeniyle ayrımcı

davranmak zulümdür. Ama bu, kişinin her bakımdan Amerikalı olmasına, sadece Amerikalı olmasına bağlıdır... Burada bölünmüş bir sadakat söz konusu olamaz. Amerikalı olduğunu ama başka bir şeyler daha olduğunu söyleyen bir kişi, kesinlikle Amerikalı değildir. Sadece bir bayrak için yerimiz var, Amerikan bayrağı için... Sadece bir dil için yerimiz var, bu da İngilizcedir... ve sadece tek bir sadakat için yerimiz var ve bu da Amerikan halkına sadakattir (Skutnabb-Kangas & Fernandes, 2008:55-66; vurgular sonradan eklenmiştir).

ABD'deki bazı yerli halklar/kabileler ve azınlık grupları kültürel olarak asimile olmak, dilleri ve dinleri de dâhil olmak üzere kendi ayırt edici kültürel özelliklerinden vazgeçmek isteyebilirler, ancak genel olarak çoğunluğu kültürel asimilasyonu istememektedir. Öte yandan, birçoğu 'anaakım' toplumun mal ve hizmetlerine ve kurumsal yararlarına erişmeyi elbette ister. Bu durum, yapısal kaynaşma konusunda anlaşma ama kültürel asimilasyon konusunda anlaşmazlık anlamına gelir. Özellikle, ekonomik ve mesleki yaşama, siyasal katılıma ve çocukların iyi bir eğitim görme olanaklarına vurgu yapıldığında, dünyadaki yerli halkların/kabilelerin ve azınlıkların çoğu, yapısal kaynaşmayı ister. Ancak, 2007 tarihli Birleşmiş Milletler Yerli Halklar Hakları Bildirgesi ile ilgili 25 yıl süren müzakerelerin de ortaya koyduğu gibi, yerli halkların/kabilelerin ve azınlıkların çoğunluğu, dilsel ve kültürel asimilasyonu İSTEMEZ. Eğer egemen grup bunu kabul ederse, hedefler konusunda bir uzlaşma durumu olur. Bugünün dünyasında bu pek sık görülen bir şey değildir. Buna bir örnek, Finlandiya'daki İsveççe-konuşanların durumudur; Finlandiya'da dünyadaki en iyi azınlık korumasının sağlandığı ve tam bir anlaşmanın olduğu bir durum söz konusudur. Hem (Fince konuşan) çoğunluk hem de azınlık, hedefler konusunda anlaşmaya varmışlardır: siyasal, ekonomik ve sosyal bakımdan ve iş piyasası bakımından tam bir kaynaşma ama kültürel ve dilsel bakımdan asimilasyon olmaması:

Finlandiya'da anayasa, İsveççe-konuşan azınlığa (nüfusun % 5.8'i), Fince konuşanlarla aynı şekilde dilsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama hakkı tanımaktadır. Hem çoğunluk hem de azınlık bunu kabul etmiştir ve bu ilke, örneğin azınlığın kendi dilindeki çok sayıda kültürel kurumda ifadesini bulmaktadır. Örneğin Finlandiya'daki İsveççe konuşan çocuklar anasınıfından üniversiteye kadar bütün eğitim hayatları boyunca kendi dillerinde eğitim görebilmektedirler (Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976:4).³

Bu tam uyuşma durumu, birçok yerli halk/kabile ve azınlık için ideal olabilir. Bunun iki boyutu vardır. Kültürel çoğulculuk/entegrasyon durumunda, azınlık (ya da, çoğu durumda görüldüğü gibi tabi konumdaki grup), entegrasyon sürecinde hangi dillerini ve kültürel özelliklerini koruyacağı ve ne ölçüde korumak ve geliştirmek istediği konusunda seçim yapabilir: söz konusu azınlık, bu süreçte, tercih ettiği üzere, egemen grubun dil(ler)ini ve kültürünü (kültürlerini) öğrenir ve bunları kullanır ve geliştirir ve bunun sonucunda melezlikler gelişir. Tam bir yapısal kaynaşmada, azınlığın/tabii olan grubun, egemen grup kadar ve aynı derecede siyasal haklara sahip olduğu, aynı eğitim olanaklarından yararlandığı (sadece kâğıt üzerinde değil, sonuçları bakımından da – ki bu da çokdilli eğitimi gerektirmektedir), aynı ekonomik şanslara sahip olduğu (örneğin emek piyasasında) konusunda anlaşma ve sosyal adalet vardır. Bu, bütün insanların daha adil bir dünyada yaşaması için de ideal bir durum olabilir; ayrıca sadece sayısal bakımdan ‘azınlık’ olan dilsel azınlıkların olduğu, hiçbir grubun nüfusun % 50’sinden fazlasını oluşturmadığı ülkelerde de ideal olabilir. Elbette siyasal ve ekonomik hiyerarşiler, sayılarına bakılmaksızın halkların bazılarını azınlıklaştırır. Bazı hiyerarşiler dil temellidir ve/veya dilsel bakımdan sonuçlar doğurur.

Çokdilli Adil Toplumlara İlgili Uzlaşmaya Varmada Eğilimler, Süreçler ve Değişkenler: Muhtemel Gelecekler

Gerçek hayatta, iktidar mücadeleleriyle devam eden, uzun, dinamik ve tarihsel bir süreç (Finlandiya modelinde olduğu gibi) bir uzlaşma modeliyle sona erer. Farklı tabii ve egemen grup durumlarına göre eğilimler de büyük ölçüde değişmektedir ve birçok aşamadan geçilerek bir yere varılabilir. Skutnabb-Kangas ve Toukomaa (1976:6) ‘tipik’ gelişme biçiminin Tablo 17’de gösterildiği gibi olabileceğini ileri sürmektedirler.⁴

Şimdi, bu tipoloji ve aşamaları bu kitapta anlatılan durumlarla ilişkilendirebiliriz. ABD’den gelen bütün istatistikler, Yerli Halkların, Afrikalı Amerikalıların ve İspanyolca-konuşan (göçmen) azınlık gruplarının (örneğin Garcia, 2009b), ayrımcılığın sosyal ve ekonomik sonuçlarından mağdur olduklarını göstermektedir (bu sonuçlar için bkz. Dunbar & Skutnabb-Kangas [2008]). Bu gruplar arasında temel eğitimin düşük düzeylerde olması da dâhil, sosyal adaletsizliğin sonuçlarına ilişkin göstergeler, yapısal kaynaşma konusunda verilen sözlerin birçok

grup için yerine getirilmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, dilsel ve kültürel asimilasyon talebi halen Roosevelt'in formülasyonlarındaki kadar sert ve keskindir. Kuzey Amerika'daki yerli halkların çoğu dillerini kaybetmişlerdir (bkz. Bear Nicholas 2009; McCarty, 2009; Taylor, 2009, tümü bu kitapta) ve yakın bir tarihte Amerika'ya göç etmiş olanların, üçüncü nesile gelindiğinde, aşağı yukarı hepsi tekdilli hale gelmektedirler; tek dilleri İngilizcedir. Birçok grup bunun bedelini ödemiştir (yani asimile olmaya çalışmıştır) ancak çok sayıda kişi ve hatta bazı gruplar ekonomik bakımdan 'başarmış' olsalar bile, grup düzeyinde, kendilerine söz verilen hakları elde edememişlerdir. Eddie Williams'ın (1998, 2006) yaptığı araştırma, İngilizceye aşırı ağırlık verildiğinde eğitim sisteminin Afrikalı çocukları nasıl başarısız hale getirdiğini gözler önüne sermektedir. Bu, Benson ve Heugh'ın (2009, bu kitap) analizlerini güçlendirmektedir.

Williams, temel eğitim konusunu iki ülke bağlamında çalışmıştır: Malawi (ilk dört yılda eğitimin Afrika dilinde yapıldığı, İngilizcenin ders olarak okutulduğu, sonraki yıllarda ise İngilizce eğitime geçildiği ve bir Afrika dilinin ders olarak okutulduğu eğitim) ve Zambiya (ilk günden itibaren İngilizce eğitim verilen, hiçbir Afrika dilinin olmadığı eğitim). Williams, 5. sınıftaki Malawili çocukların, bir yıl İngilizce eğitim gördükten sonra, 5 yıl boyunca İngilizce eğitim görmüş olan Zambiyalı çocuklarla aynı derecede başarılı olduklarını belgelemiştir. Bu çocukların hiçbirisi, İngilizceyi öğretme-öğrenme dili olarak kullanmak için gerekli yetkinliğe sahip değildir ancak Malawili çocukların dilde gereken yetkinliğe ulaşma şansları daha fazladır. Bu çocuklar ayrıca iki dilde okur-yazardırlar ve bazı konuları kendi dillerinde öğrenmişlerdir; oysa Zambiyalı çocuklar hiçbir dilde iyi derecede okuma ve yazma becerisine sahip değildirler ve bu nedenle öğretilen konuların çoğunu öğrenememişlerdir. Williams (2006) bize, eğitim dili meselesinin her yerde deva bir şey OLMADIĞINI hatırlatmaktadır -sistemi etkileyen siyasal, ekonomik ve toplumsal değişimlerin, dil öğretiminde yapılacak bir değişikliği de beraberinde getirmesi gerekir. Bunun yanı sıra, öğretme metotları, öğretmen yetiştirilmesi ve bir bütün olarak okulun örgütlenme biçiminin de değişmesi gerekir. Bu sonuçlar, dünyanın birçok yerindeki göçmen azınlık eğitiminin ortaya koyduğu sonuçlarla aynıdır.

Bazı grupların elde ettiği ekonomik başarının zorla asimilasyon pahasına elde edildiği ve buna değip değmediği ve bunun alternatiflerinin olup olmadığı konusunda ABD veya Kanada'da ve Afrika'da yaygın bir

tartışma yoktur ve bu konu, azınlıkların dilsel ve kültürel talepleri etrafında büyük ölçekli bir örgütlenmeye gitmelerine yol açmamıştır. İnsanların nasıl bir bedel ödediklerini veya ödemekte olduklarını anlamaları halinde bunun gerçekleşmesi hâlâ mümkündür.

Başka ülkelerdeki bazı gruplar/halklar, Tablo 17.1'deki gibi, dilsel ve kültürel taleplerden başlayarak farklı bir şekilde harekete geçmişlerdir. Bazılarının, yapısal kaynaşma bakımından da, ilketapta dil ve kültürlerini kaybetme pahasına sadece kaynaşmak için çaba sarf edenlerden daha fazla başarılı olmaları veya daha fazla haklar elde etmeyi başarma sürecinde olmaları da elbette mümkündür (örneğin bkz. Sami halkı konusunda Aikio-Puoskari [2009], bu kitap, ayrıca bkz. Sağırılar ve Sami halkının başarı stratejilerinin karşılaştırması için, Skutnabb-Kangas ve Aikio-Puoskari [2003] içindeki Sağırılar ve Sami halkı).

Birçok Asya ülkesinde - kesinlikle hepsinde değil - kültürel ve dilsel çoğulculuk çok daha geniş ölçüde kabul edilmiştir ve bu ülkelerin bazılarında bu durum (örneğin Hindistan ve Nepal'de, bkz. Hough ve diğerleri., 2009; Jhingran, 2009; Panda & Mohanty, 2009, tümü bu kitapta; Agnihotri, 2009; Awasthi, 2006; Yonjan-Tamang ve diğerleri, 2009) anayasada ve diğer hukuksal metinlerde hükme bağlanmıştır. Burada, yerli/kabile halkların ve hatta birçok ulusal dilsel azınlığın, yapısal kaynaşma anlamında sosyal adaletten dışlanmış olduğunu da görebiliyoruz. Aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, yapısal eşitsizlikler genellikle dilsel, etnik ve kültürel özelliklerin yanı sıra tartışılmaktadır veya hatta sadece sınıf/kast hiyerarşileri bakımından - ki bu hiyerarşi çoğunlukla dil temellidir ya da dille bağlantılı özelliklerle bir aradadır - tartışılmaktadır.

Tablo 17.1 Egemen grup ile tabi olan grup arasında, tabi grubun hedefleri bakımından anlaşmaya varacak gelişmelere ilişkin muhtemel aşamalar

Aşama 1 KA YK + - + -	Çoğunluğun, kendisine tabi olduğunu düşündüğü, baskı altında olan bir azınlık... Kaynaşmaya izin verilmemiştir ve dili dâhil azınlık kültürü hor görülmektedir. Azınlığın kendisi, çoğunluğun kendisi hakkındaki negatif imajını benimsemiştir. Uzlaşma durumu.
Aşama 2 KA YK + - - -	Azınlık uyanmaya ve hareketlenmeye başlar ve kendi kültürüne ve diline değer verir; ancak hâlâ çoğunlukla aynı eğitimsel, sosyal, ekonomik ve politik haklardan yararlanma hakkına sahip olduğuna inanmaz. Çoğunluğun davranışı değişmemiştir. Kısmi çatışma durumu.
Aşama 3 KA YK + - - +	Azınlık sadece kültürel haklar talep etmeye başlamakla kalmaz aynı zamanda çoğunlukla aynı eğitimsel, sosyal, ekonomik ve siyasal haklar da talep eder. Çoğunluğun davranışı değişmemiştir. Bütünüyle çatışma durumu.
Aşama 4 KA YK - - + -	Çoğunluk, azınlığın kendi kültürüne sahip çıkma konusunda direnmesi üzerine pes eder ama azınlığa, çoğunlukla eşit düzeyde eğitimsel, sosyal, ekonomik ve siyasal haklar tanımaz. Azınlık tutumu değişmemiştir; aşama üçtekinin aynısıdır. Kısmi çatışma durumu.
Aşama 5 KA YK + + + +	Azınlık ve çoğunluk, kültürel çoğulculuk konusunda ve azınlığın çoğunlukla aynı eğitimsel, sosyal, ekonomik ve siyasal haklardan yararlanması (yani yapısal kaynaşma) konusunda anlaşmaya varmışlardır. Uzlaşma durumu.

KA-Kültürel Asimilasyon YK-Yapısal Kaynaşma

Hindistan'daki çoğu kabile için toplumsal kimliği oluşturan temeller dil, kültür ve etnisitedir ve bu temeller genellikle aynı şey olarak görülürler. Saora gibi birkaç dilde, toprak, dil ve etnisite için aynı kelime kullanılmaktadır. Küçük kabile toplulukları arasında eskiden bu kavramlar arasında çok keskin bir farklılık yoktu ve bazen de hiçbir fark yoktu. Geriye dönüp Hindistan'daki küçük ve büyük kabilelerin protestolarına ve kabilesel hareketlerin tarihine baktığımız zaman, kabilelerin esas olarak toprak için mücadele ettikleri görülür. Bu kabileler, dillerini kaybetmek istemiyorlardı fakat dil kesinlikle bir sorun değildi çünkü dili kolektif kimliğin kaynağı veya işareti olarak görmüyorlardı veya en azından dillerinin risk altında olduğunu düşünmüyorlardı. İçinde bulundukları duruma kolektif karşı çıkışları zamansal ve mekânsal bakımdan düzensiz bir şekilde ve küçük gruplar halinde örgütlenmeler biçimindeydi. Bodos ve Santhalis kabilelerinin durumunda görüldüğü üzere, bu karşı çıkışlar ancak büyük hareketlere dönüştüğü zaman, kimliğin bu üç temeli, söz konusu hareketlerin liderlerince birbirinden ayrıştırılan kavramlar haline geldi. Ama halkın geneli için bütün bu temeller bir ve aynı şeyi ifade ediyordu. Kabile

dillerinin okul gibi resmi/formel alanlarda kullanılmaması, kolektif süreçlerin güçlü olduğu alanlar haricinde, o dili konuşanlar tarafından dillerini ve dolayısıyla kültürlerini ve bir gün etnik kimliklerini kaybetmelerine yol açabilecek bir süreç olarak yorumlanmıyordu. Bu nedenle anadili temelli ÇDE, kabile mensubu ebeveynler arasında hâlâ zayıf bir taleptir. Andhra Pradesh ve Orissa gibi birkaç eyalette, kabile çocuklarının ebeveynleri talep ettikleri için değil, devletin bürokratik düzeyinde alınan kararlar doğrultusunda ÇDE birkaç pilot okulda uygulandı. Bununla birlikte, kabile mensubu birçok ebeveynin, Orissa ve Andhra Pradesh'te uygulanan ÇDE'nin çocukları için faydasının farkına varmaya ve bu girişimlere duygusal ve ahlaki olarak destek vermeye başladıkları söylenebilir. Zira aileler dili, bir kaynak ve kültürel sermaye olarak da görmeye başladılar. Yukarıda sözü edilen türde bir sessizlik, bir yandan da, kabilelerin, okul hayatının ilk yıllarında çocuklarına anadillerinde eğitim verilmesini istemedikleri yönündeki, bürokrat, araştırmacı ve eğitimciler arasında popüler olan görüşü güçlendiriyordu. Bunun kasıtlı ve dolayısıyla yanlış, yanıltıcı ve tehlikeli bir yorum olduğuna kuşku yok. Bu, tehlikeleri olan bir yorumdur çünkü yanlış bir şekilde [kabile] yaşamının bu üç ögesinin her birinin karşılıklı olarak birbirini dışladığına işaret ederek, kabilelerin dil, eğitim ve etnisite konusundaki kolektif farkındalıklarını geciktirmektedir.

Dolayısıyla, dünyadaki yerli/kabile halklar ve azınlıklar, çeşitli şekillerde, kendilerini hem toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal bakımından daha adil olmasını sağlayabilecek yapısal kaynaşmanın dışında tutacak biçimde örgütlenmiş toplumlarda yaşamaktadırlar, hem de kendilerini dilleri ve kültürleri temelinde ayrımcılığa uğramama hakkından yoksun bırakan ve egemen grubun dili ve kültürü de dâhil, başka dil ve kültürlerle erişimlerini ve kendi dil ve kültürlerini koruma ve sürdürme haklarını engelleyen toplumlarda yaşamaktadırlar. Bu durumu, egemen grupların niyetini ortaya koyan bir şey olarak algılırsak, o zaman, niyetin ne ölçüde açıkça ifade edildiğine (hatta bildirgelerde ve yasalarda bu niyetin tam tersi ifade edilmiş olsa da) bakmadan, yerli/kabile halkların ve azınlıkların bu hedefleri ne ölçüde kabul ettiklerinin analiz edilmesi gerekir. Rahatlıkla, tam bir yapısal kaynaşma hakkı ve olanağına sahip OLMAMAYI hiçbirinin kabul etmediği tahmin edilebilir. Kitabımızdaki yazarların çeşitli şekillerde ele aldıkları bu konuyla ilgili üç temel soru, aşağıdaki sorularla ilişkilidir:

- (1) Yerli/kabile halklar dilsel ve kültürel asimilasyonu isterler mi istemezler mi?
- (2) Her iki hedefe de (yapısal kaynaşma ile dilsel ve kültürel çoğulculuk) ulaşmakta ÇDE'nin rolü nedir ve bu, çeşitli bağlamlarda nasıl başarılabılır?
- (3) Dilsel ve kültürel asimilasyonu 'isteyenler', bunu, ne ölçüde yapısal kaynaşma için ödenmesi gereken bir bedel olarak görüyorlar? Bu iki hedeften birini seçmek zorunda olduklarına mı inanıyorlar? Birinden birini seçmek zorunda olduklarına mı inandırılmışlardır? Tercihlerinin uzun vadede ne tür sonuçlar doğuracağını biliyorlar mı ve gerçekten bir tercih durumu söz konusu mu?

Yerli halkların/kabilelerin ve hem ulusal hem de göçmen azınlıkların sonraki nesillerinin nasıl bir gelecekleri olacak? Birleşik Arap Emirlikleri'nde ve Ortadoğu'nun petrol sahibi diğer devletlerindeki elit ebeveynler, Filipinli dadılar tarafından büyütülen ve İngilizce-eğitim verilen okullara giden çocukları 'ne iyi bir Arapça ne de iyi bir İngilizceye' sahip olmadan okulu bitirdiklerinde ne yapacaklar? (İngilizce eğitim veren bir üniversitede kıdemli bir eğitimcinin aramızdan birine ifade ettiği bir kaygı). Kendi dil ve kültürlerini çocuklarına aktarmak isteyen ama kendileri kendi dillerini çok az bilen, ABD'deki 'ikinci nesil' Güney Asyalılar ne yapacak? İnternet kullanımı, çevrelerinde kendi dillerini konuşan hiç kimsenin olmadığı bu gençlerin kendi dillerini kullanmalarında bir destek sağlayacak mı?

Afrika, Asya ve Latin Amerika'daki bazı yerli halklar/kabileler, dillerinden mahrum bırakılmış olan ve şimdi de, bir yandan bu dilleri yeniden yaratmaya (Amery, 2000) veya canlandırmaya çalışırken (bkz. örn. Huss & Lindgren, 2009; Aikio-Puoskari, 2009; Bear Nicholas, 2009; McCarty, 2009; Perez 2009, hepsi bu kitapta), bir yandan da, hem asimilasyonla hem de ekonomik ve siyasal dışlanmayla mücadele eden dünyanın başka yerlerindeki diğer yerli halkların izinden mi gidecekler? Yerli halklar/kabileler, ekonomik ve siyasal geleceklerini belirlemek için (başarılı bir şekilde?) çabalarken, dillerini ve kültürlerini kendilerine ait değerler olarak koruyup geliştirebilecekler mi? Dünyanın dilsel bakımdan en yoksul (dünya dillerinin %3'ten azı) kıtası olan Avrupa, üçüncü nesle gelinceye kadar bütün göçmen azınlıkların dillerini öldürmeyi başaracak mı yoksa çokdilliliğin değerine ilişkin bazı

söylemler bu dilleri de kapsar hale gelecek mi? Ve bütün bu durumlarda ÇDE'nin rolü nedir? Aşağıda, Eleştirel ÇDE'nin ne yapması gerektiği ile başlıyoruz ve sonra insan haklarına, temel gereksinimler ve maliyetler konusuna geçiyoruz.

Eleştirel Yerli Pedagojisi: Gündelik Kavramlardan Bilimsel Söyleme, Bilginin Yerli Halk/Kabile Bilgisi Üzerine İnşa Edilmesine Devam Etmek

ÇDE'nin, çocukların gündelik bilgi, deneyim ve perspektifleri üzerine kurulması gerektiği konusunda kesinlikle farklı bir görüş yoktur. Bunlar olmaksızın, ÇDE pratikleri hakkında konuşmak yararsız bir çaba olur. Kültürel kavramlar ve anlamlar, epistemolojik sınırlar ve metafiziksel gerçeklikler içinde olduğundan, yerli halkların bilgileri, onların epistemolojik ve fiziksel köklerinden ayrı tutulamaz. Bununla birlikte, hiçbir eleştiri yapmadan sınıfa birkaç kültürel uygulamanın veya örneğin ve de dilin getirilmesi, bütün bu süreç, yüzeysel bir bakışla, kültürel kökleri varmış gibi görünse de, genç çocuklar için pedagojik pratikleri ilgili, yenilikçi ve dönüştürücü hale getirmeyebilir. Hindistan deneyimi, çocukların eğitiminde, onların kültürünü ya romantize ettiğimizi ya da kendi taleplerimizi ve felsefi bağlarımızı söyleme dönüştürdüğümüzü, bu nedenle yerli halklar ve kabile çocukları için ÇDE'yi tasarlarlarken de kültüre sadece sözde önem verdiğimizi göstermektedir (Panda, 2004, 2006).

ÇDE için ihtiyacımız olan şey pedagojik bir perspektiftir ve bu, yerli pedagojisinin ve günümüz dünyasının anaakım okullarındaki pedagojinin epey ilerisinde bir pedagojidir. Hough, Magar ve Yonjan-Tamang ve Panda ile Mohanty (2009, ikisi de bu kitapta) bu bakımdan ilgi uyandıran bir vaka sunmaktadırlar. Bu vakayı Vygotsky, Freire ve Bourdieu'nun eleştirel pedagojisinden başlayarak, ÇDE'yi kapsamına alacak şekilde genişletmektedirler. Hough ve *arkadaşları*, bunu *eleştirel yerli pedagojisi* olarak tanımlamakta ve sadece ÇDE pedagojisini yerli epistemolojisi ve değerleri üzerinde temellendirme gereğine değil, ayrıca kişinin mensubu olduğu yerli halka ait bilgi sistemleri ile Batılı bilgi sistemleri arasında diyalektik bir gerilim alanına izin vermemiz gerektiğine de dikkatimizi çekmektedirler. Panda ve Mohanty Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi (KTET) perspektifini sunmaktadırlar. Bu teori, Batı bilgisini (sözde fen bilimlerinde, matematikte ve sanat, edebiyat, tarih vs. bilgisinde rasyonel söyleme sahip olan), dilsel bakımdan

dezavantajlı topluluklara mensup genç öğrencilerin söylemsel bağlamını tanımlayan nesneler toplamına eklenen bir başka kültürel nesne olarak konumlandırmaktadır. Çocuğun gündelik bilgisine sadece temel eğitimin ilk yıllarında ayrıcalık tanıyarak, bu bilgi sistemleri arasında sürekli diyaloglara olanak sağlayan bir pedagojik perspektif, öğrencilerin algılarında eleştirel bilincin oluşmasını sağlar. Daha sonra, farklı bilgi sistemleri arasında, hiçbirine ayrıcalık tanımaksızın, diyalektik bir karşılıklı etkileşim yaşanması, öğrencilerin, Vygotsky'nin kullandığı ifadeyle, eleştirel bilinç düzeylerinin yükselmesine yardımcı olur. Bu, öğrencilerin demokratik süreçlere en uygun şekilde katılmalarına ve neoliberal ekonomi, patent, özelleştirme ve küreselleşme gibi daha makro düzeydeki söylemler karşısında kendi konumlarını belirlemelerine yardımcı olur; bütün bunlar, küçük ve ırak bir köyde yaşasalar bile, insanların siyasal, ekonomik ve sosyal hayatlarının kalitesini belirler (Skutnabb-Kangas, 2000, Bölüm 3).

ÇDE uzmanları, bilginin, çocukların gündelik kavramları üzerine inşa edilmesi ve çocukların bilimsel söylemle ilişkileneceklerinin kolaylaştırılması konusunda stratejiler geliştirme üzerinde de düşünmelidirler. Çocuklar yavaş yavaş, matematik, tarih, fen bilimleri, edebiyat, insan ekolojisi gibi, okulda öğretilen bütün alanlarda ilk önce kendi anadillerinde, daha sonra ikinci ve diğer dillerde söylem-üstü (meta-discursive) pratiklere geçme kapasitelerini geliştirirler. Bu, aslında Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği'nin (BADY) geliştiğinin habercisidir (Cummins, 1989, 2000, 2009, bu kitap). BADY'nin gelişmesi, çocukların anadillerinde var olan tarım, yiyecekler, dans, müzik, edebiyat, sanat, din, fen bilgisi, çevre ve tarih gibi, kökleri kültürel faaliyetlere dayanan gündelik hayata ilişkin kavramlarla başlayıp, yavaş yavaş bilimsel kavramlara, bilimsel söyleme geçildiğinde mümkün olmaktadır. Ancak bu yine de, bir söylem biçiminin bir başka söylem biçimiyle bütünüyle yer değiştirdiği anlamına gelmez; bir söylem biçiminin (yani yerli halkların gündelik söyleminin), başka bir söylem biçimi içerisinde yeniden kavramsallaştırıldığını söylemek daha doğru olacaktır.⁵ Panda ve Mohanty (2009, bu kitap), gündelik söylemle bilimsel söylem arasında çoklu ilişki noktaları yaratan yenilikçi sınıf faaliyetleri geliştirmek için çocukların kültürel bilgilerinin ve kavramlarının kullanılmasıyla bu zorluğun aşıldığını ortaya koymaktadır. Somut, yenilikçi ve kültürel kökler üzerine kurulu, eleştirel pedagoji teorilerine dayalı ve en azından sekiz yıllık okul hayatı boyunca çocuğun anadilinde yürütülen pedagojik pratikler, Hindistan

ve Nepal'e ilişkin verilerin ortaya koyduğu gibi, çocukların söylem-üstü pratiklere katılmalarını sağlayabilir. Bizler, bunun, Kişilerarası Temel İletişim Becerileri'nden (KTİB) BADY'e geçmenin ta kendisi olduğunu düşünüyoruz. ÇDE pratiklerinin kökleri ciddi bir şekilde Dilsel İnsan Haklarına da uzandığı vakit, böylesi bir geçiş daha güçlü olur.

ÇDE ve Dilsel İnsan Hakları

İyi derecede güçlendirilmiş ÇDE, çocukların eğitimle ilgili dilsel insan haklarına (DİH) saygılı olur; buna, yerli halkların ve azınlık çocuklarının, eğitimin ilk yıllarında temel olarak kendi anadillerinde eğitim görmeleri hakkı da (elbette egemen dilin, ikinci bir dil olarak yeterli düzeyde öğretilmesiyle birlikte) dâhildir. Bugün, uluslararası insan hakları sözleşmelerinde (bkz. Varennes, 1996) bu konuda *bağlayıcı* bir yasa yoktur. DİH (birinin dilinden kaynaklanacak ayrımcılığa uğramama hakkı da dâhil), diğer insan haklarına erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra, diğer birçok insan hakkından yararlanmanın da bir önkoşuludur. Uluslararası insan hakları sistemi, küreselleşen, 'serbest piyasa'nın olduğu bir dünyada çeşitliliklerin korunması için de kullanılmalıdır. İnsan hakları hukukçusu Katerina Tomasevski'ye (1996: 104) göre, uluslararası insan hakları (özellikle ekonomik ve sosyal haklar), piyasa güçlerine fiyatları serbestçe belirleme hakkı tanımak yerine, serbest piyasanın düzelticisi görevini ifa etmek üzere vardır.

İlk uluslararası insan hakları sözleşmesi, köleliği ortadan kaldırdı. Köleliğin yasaklanması, insanların pazar malı muamelesi görmemesi gerektiğine işaret ediyordu; 1989 tarihli Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) Sözleşmesi, emeğin bir mal olarak görülmemesi gerektiğini (bkz. Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994, Ek: 395) hükme bağlamış olduğu halde, bu durum günümüzde yine giderek daha fazla yaşanan bir şeydir. Tomasevski (1996: 104), 'insan hakları hukukunun amacı.... arz ve talep hukukunu geçersiz kılmak ve fiyat etiketlerini insanların ve onların hayatta kalmaları için lazım olan zaruri ihtiyaçların üzerinden çıkarmaktır' diyor. Hayatta kalmak için gerekli bu zaruri ihtiyaçlar, sosyal adaletin sağlanması için gerekli minimum önkoşullar, sadece temel gıda ve barınmayı (ki, ekonomik ve sosyal haklar kapsamına girerler) değil, ayrıca onurlu bir yaşam sürdürmek için gerekli temel ihtiyaçları da kapsar. Bütün bunlar, temel ekonomik, sosyal ve kültürel haklar olarak düzenlenmiştir ve bu haklara DİH da dâhildir. İnsanlığın evrensel ortak mirasının birer parçası olan, piyasa değeri bağlamında

değeri ölçülemez bu eşsiz parçalara, ekonomik, sosyal ve kültürel haklar da dâhildir (bkz. Delmas-Marty'nin [2003] makalesi 'Satılık Adalet. Uluslararası Hukuk Piyasa Değerlerinden Yana', bu makale, piyasa değeri olan şeylerin piyasa değeri olmayan şeylerden çok daha güçlü bir hukuksal koruma altında olduğunu göstermektedir).

Şu anda birçok devlet, eğitime fiyat etiketi koyarak, bir insan hakkı olan parasız ve zorunlu eğitim alma hakkını inkâr etmektedir; bu, eğitime bir mal muamelesi yapıldığı anlamına gelir. Dünya devletlerinin yarısından fazlası, son on ya da yirmi yıl içinde, genellikle Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu'nun (IMF) yapısal düzenleme taleplerinin harekete geçirmesiyle, temel ilköğretimi paralı hale getirmişlerdir.⁶ Bu durum, Birleşmiş Milletler'in eski Eğitim Hakkı Özel Raportörü, Katerina Tomasevski (2000) tarafından şiddetle eleştirilmiştir.⁷

Bugün, hükümetler önemli haklara ne saygı göstermekte ne de bu hakları uygulamaktadırlar. Bu kitabın birçok bölümünde gördüğümüz üzere, bunu hukuksal olarak üstlenen veya en azından buna izin veren ülkelerde bile, bugün yerli/kabile halkların ve azınlıkların kendi anadillerinde eğitim görmeleri bir insan hakkı olarak sunulmamaktadır. Yerli halkların ve kabilelerin dilleri, Summer Institute of Linguistics (SIL) gibi misyonerlik faaliyeti yürüten örgütlerce, görünürde anadilinde eğitim verilmesi amacıyla 'yazıya indirgenmiş' olduğunda, bu örgütlerin genellikle Protestanlıkla ya da dilbilimi ile ilgili (son tahlilde politik ve ekonomik) gizli amaçları vardır. Bütün dünyada Protestanlık amacıyla kullanılan İncil, Açıklamalı İncil, kelimesi kelimesine bir çeviriden ziyade, yorumlanmış bir metin olarak değerlendirilmektedir. Savaşla ilgili imalar içeren kelimeler 'aksi halde yeni efendilerine karşı çıkacak olan kabileleri yatıştırmak için' değiştirilmiştir; bu, CIA'den ve Rockefeller Vakfı'ndan fon aldıkları söylenen SIL'in ve Wycliffe İncil Çevirmenleri'nin çalışmalarının yol gösterici ilkesidir (bkz. <http://www.watch.pair.com/cnp2.html>, <http://www.wayoflife.org/articles/living.htm>). Bu nedenle, sosyal adaletin sağlanması için iyi bir ÇDE, egemen-dildeki çocuklar için iyi bir ÇDE, hem onların hem de bütün toplumun yararına ve onları zenginleştirecek olan bir ÇDE, henüz çok uzaktadır.

Temel İhtiyaçların Karşılanmasıyla İlgili Sorunların Çözümünde İyi bir ÇDE İşe Yarayabilir mi?

Aç insanlar için DİH ve ÇDE yoluyla güçlenme bazen boş laflar olarak görünebilir. Birçok insanın şöyle dediğini duymuşuzdur: yerli halkların

ve azınlıkların çoğunluğu en temel fiziksel ihtiyaçlarını (yiyecek, barınma, sağlık hizmetleri, iş, toprak) karşılamak için bile ciddi bir mücadele vermektedirler; diller ve kültürler, ancak temel fiziksel ihtiyaçları karşılandıktan sonra düşünmeye başlayabilecekleri, lüks bir konudur çoğu için. Bunlar yanlış alternatiflerdir; bu, illa bir tarafın kazanacağı bir oyun değildir. Bizler, ÇDE'nin, aşağıda özetlenen, temel ihtiyaçlarla ilgili bazı sorunların çözümünde gerekli ama yetersiz bir koşul olduğunu iddia ediyoruz.

Dünya Bankası'nın Yönetim Müdürü Ngozi Okonjo-Iweala (2008:14), temel ihtiyaçlar konusunu değerlendirirken, Afrika'nın Sahraaltı bölgesinde 550 milyon (nüfusun yaklaşık % 75'i) insanın ve Güney Asya'da 700 milyon kadar insanın (nüfusun % 50'si), elektrik olmadığı için ışık kullanmadığını ya da belki sahip olabildikleri yiyecekleri koymak için bir buzdolabına sahip olamadıklarını ifade etmiştir. Dünyada yaklaşık 2.5 milyar insan yemek yapmak ve ısınmak için biyokütle yakıt (tezek gibi) kullanmaktadır. Kısacası, onlara ve bunlardan yoksun olan diğer insanlara elektrik ve ısınma sistemleri sağlanması, yıllık 165 milyar dolarlık (\$) ve ek olarak çevre dostu olması için 40 milyar dolarlık bir yatırım gerektirir (Okonjo-Iweala, 2008:14). Karşılaştırmak için, Stockholm Uluslararası Barış Araştırmaları Enstitüsü'ne (SIPRI-Stockholm International Peace Research Institute) bakalım: ABD'nin 2007 yılı askeri harcamaları 547 milyar \$ idi; bu, dünyanın toplam askeri harcamalarının % 45'ini oluşturmaktadır (http://www.sipri.org/contents/milap/milex/mex_data_index.html; erişim 23 Ağustos 2008; bazı askeri faaliyetler konusunda bkz. Fernandes [2008]).

Toplam sekiz Birleşmiş Milletler Milenyum Kalkınma Hedefleri'nden birincisi, 2015 yılına kadar aşırı yoksulluğu yarı yarıya azaltma hedefi, günde bir dolardan daha az parayla yaşayan insanların oranını yarı yarıya azaltmayı, kadınlar ve gençler dâhil olmak üzere herkese tam ve üretken bir istihdam ve iyi bir iş sağlamayı, açlık içinde yaşayan insan oranını yarı yarıya azaltmayı amaçlamaktadır. Şimdiye kadar yaşananlardan anlaşılmıştır ki bu birinci hedefe ulaşılamayacak.

'Son yüzyıldan itibaren dünyada yapılmış araştırmalardan anlaşılmıştır ki.... eğitime yatırım ekonomik büyümeyi hızlandırmaktadır' (Ogutu, 2008: 552). Çokdilli ülkelerde ekonomik büyümenin önündeki en büyük engelin yoksulluk olup olmadığı, verilecek cevaplardan biridir. Eğitim, çokdilli çocukları ÇDE ile desteklemek zorundadır. Bu, şimdilerde,

UNESCO tarafından bile akıllıca olarak değerlendirilmektedir – Uluslararası Diller Yılı’nı kutlamak üzere hazırlanan (Diller Önemlidir’ adlı) bütün Bilgi Notları’na bu, ilk kez sorgulanmadan kabul edilmiş bir ilke olarak konulmuştur. Yukarıda tartıştığımız UNESCO’nun büyük sorusundan (ÇDE nasıl yapılabilir?)⁸ sonra bir sonraki soru maliyet konusudur. Devletler mali olarak ÇDE’yi gerçekleştirebilirler mi?

ÇDE Çok mu Pahalı?

Sıklıkla duyduğumuz bir başka argüman da şudur: ÇDE çok pahalı. Oysa herkesin çokdilli olması hem dilsel hem de kültürel bir sermayedir ve bir katma değerdir. Yerli halklar/kabileler ve azınlık çocukları için Çokdilli Olmayan Eğitim’in (ÇDOE) kaçınılmaz bir sonucu olan anadillerinden mahrumiyet (Harvey’nin kullandığı anlamda, 2005), çocukları, genellikle ebeveynlerinin kendilerine aktarabileceği tek sermaye olan şeyden mahrum bırakır (Skutnabb-Kangas, 2000: 404-408). Maliyet konusundaki yanlış ekonomik argümanlar, çok sayıda dilin desteklenmemesinin bahanesi olmaktadır. Birleşmiş Milletler’in 2004 yılı İnsani Gelişme Raporu, kültürel özgürlüğü dil hakları ve insani gelişme ile ilişkilendirmektedir (<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2004/>) ve şunları ileri sürmektedir:

Kişilerin egemen kültüre asimilasyonunun teşvik edilmesinde, anadilleri karşısına ekonomik, sosyal ve siyasal kazanımların konmasından daha güçlü bir ‘teşvik edici’ araç yoktur. Eğer kişinin anadili ile geleceği arasında bir tercih yapması söz konusu ise, bu tür bir asimilasyon özgürce tercih edilen bir asimilasyon değildir.

Kathleen Heugh’in (2009, bu kitaptaki yazısı ve içindeki referanslar) ortaya koyduğu üzere, dünyanın ekonomik olarak en yoksul ülkelerinden biri olan Etiyopya’da bile ÇDE mümkündür ve elde edilen sonuçlar buna ne kadar değdiğini göstermektedir. Çok az bir nüfusa (6 milyon civarında) sahip ve dünyada en fazla dilin (700’den fazla) bulunduğu Papua Yeni Gine, ekonomik bakımdan görece yoksul bir ülke. Ama Papua Yeni Gine’de ilköğretim (açıkçası, bugüne kadar erken-terk geçiş modeli uygulanarak) 400’den fazla dilde yapılmaktadır (Klaus, 2003).

O halde, yerli halkların/kabilelerin ve azınlık dillerinin korunmasının, çocukların dilsel insan haklarına ve dolayısıyla ÇDE’ye saygı

gösterilmesinin makul maliyeti nedir ve bu maliyeti devlet mi karşılamalıdır? Grin (2003), ‘piyasa başarısızlığı’ tartışması boyunca, kültürel ürünler gibi kamusal veya ortak varlıklarda piyasa egemenliğine direnmek için harika argümanlar ileri sürmektedir:

Anaakım ekonomi bile, piyasanın yeterli olmadığı bazı durumlar olduğunu kabul etmektedir. Bu durumlara ‘piyasa başarısızlığı’ denilmektedir. ‘Piyasa başarısızlığı’ söz konusu olduğunda, belli bir kurala uymayan arz-talep ilişkisi, bazı malların uygun olmayan miktarlarda üretilmesine neden olur (Grin, 2003:35).

Grin’in düşüncesine göre, azınlık dilinin korunması da dâhil çok sayıda kamusal malın ‘piyasa güçleri tarafından piyasaya arzı tipik bir şekilde azdır’ (Grin, 2003:35). Arz düzeyi anlamsız bir şekilde düşüktür. Bu nedenle, arz düzeyini artırmak için ekstra önlemler almak devletlerin görevidir.

Grin (2003:24-27), bir bütün olarak toplumun tümü dâhil herkesin, neden yerli halkların ve azınlıkların dillerinin korunması konusuna kafa yorması ve bu dillerin korunması için kendi payına düşeni ödemesi gerektiği sorusuna cevap verirken, *ahlaki temelde ileri sürülen argümanlar ile refah temelinde ileri sürülen argümanları* birbirinden ayırmaktadır. Dilsel insan hakları temelli değerlendirmeler dâhil olmak üzere hukuksal söylemin çoğunluğunda, dil haklarının gerektirdiği diğer hakların kapsamı tartışılırken bile, kişinin kendi dilinde yaşaması hakkı konusunda ahlaki normlara gönderme yapılmaktadır (Grin, 2003:24-25). Buna karşılık,

Refah-temelli argümanlarda, bir şeyin ahlaken ‘iyi’ ya da ‘kötü’ olduğuna değil, kaynakların uygun bir şekilde tahsis edilip edilmediğine vurgu yapılmaktadır. Kaynakların ‘uygun’ tahsis edilip edilmediği, toplumun bu politika sonucunda daha iyi durumda olup olmadığına bakılarak test edilir (Grin, 2003:25).

Ahlaki söylemde, çoğu durumda, eğer herhangi bir hak tanınacaksa, yerli halk ve azınlık dillerine ne tür hakların tanınması gerektiği sorusu ve bunun maliyetinin ne olacağı, devletlerin ne derece ‘iyi’ olduklarına bağlı gibi görünmektedir. Bu, Fernand de Varennes’in (1999:117) yerinde bir şekilde gözlemlediği gibi, insan hakları açısından zayıf bir temeldir:

Ahlaki ya da politik ilkeler, zaman zaman ‘insan hakları’ olarak tanımlansalar bile, illa uluslararası hukukun bir parçası olmak zorunda değildirler. Bunlar, hükümetlerin, eğer ‘iyi’ iseler yapmaları ‘gerekli’ şeylerdir, yapmak ‘zorunda’ oldukları şeyler değil. İyi olmak yeterince ikna edici bir argüman değildir ve arkasında hukukun ağırlığı olan haklar ve özgürlüklerden daha az inandırıcıdır.

Yeni yasalaşmış DİH düzenlemelerinin (UNESCO’nun en son planları ile yapılmış olabilir mi?) yanı sıra, mevcut iyi yasa ve niyetlerin uygulanması gerekiyor ve bunun için gerekli siyasi irade çoğu zaman yoktur. Alexander (2006:16), bunun nedenlerini ele alırken şöyle diyor:

Bu anlayışı uygulanabilir bir politikaya dönüştürebilecek temel bir siyasi irade oluşturma sorunu... gerçekçi bir şekilde ortaya konmalıdır. Dil planlamacıları, siyasa müdahalelerinin maliyetinin, planlama sürecinin bizzat kendisinin önemli bir boyutu olduğunu ve hiçbir siyasi liderliğin, en somut nitel ve nicel araştırma sonuçlarına dayanıyor olsa bile, bir dilek listesinden öte bir anlam taşımayan bir plana olumlu bakmaktan memnun olmayacağını anlamak zorundadırlar.

Alexander’ın savunduğu şey, Grin’in temsil ettiği çokdisiplinli bir yaklaşım biçimini gerekli kılmaktadır.

Refah-temelli bir söylemde, kimin kazandığı, kimin kaybettiği konusunda (her zaman değil ama genellikle para ile ilgili) çok daha temel koşullar hesaba katılabilir. Buradaki ‘asıl soru, kazananların, bir siyasadan yarar sağlayanların, kaybedenlerin kaybını tazmin edip edemeyecekleri ve ettikleri halde, yine de [bu siyasanın olmaması halinden] iyi durumda olup olmayacaklarıdır’ (Grin, 2003:25). Bu ampirik bir sorudur, ahlaki bir soru değil. Yerli halkların ve azınlıkların eğitimi için araştırma-temelli öneriler ışığında neye karar verileceğine, piyasa-değeri-temelli yasalarla, hem resmi hem resmi olmayan kurallarla karar verilirse, bu durumda, bu halkların insan haklarını - dilsel insan hakları da dâhil- elde etme şansı (haklar, hem bu hakları vermenin, hem de anadilinde eğitimin ekonomik piyasa değerini gösteren maliyet-fayda analizleri bakımından formüle edilmediği sürece) olmaz. İnsan hakları hukuku ‘pazarlanabilir bir mal’ olsa bile, araştırmacılar olarak bizler, dürüstlüğümüzü koruyarak, ‘malımızı’ daha etkin ve etkili bir

şekilde pazarlayıp pazarlayamayacağımızı ve nasıl pazarlayabileceğimizi tartışmak zorundayız.

Kişi azınlık dillerini neden korumalıdır ampirik sorusunu değerlendirirken, Grin, hem ‘pozitif’, hem ‘savunmaya yönelik’ ya da ‘negatif’ argümanlar kullanmaktadır; ancak her iki durumda da bu argümanları refah-temelli-değerlendirme paradigması içinde kullanmaktadır. Grin, azınlık dilleri korunur ve teşvik edilirse bunun maliyetinin ve faydasının ne olacağı, ne korunur ne de teşvik edilirse bunun maliyetinin (ve faydasının) ne olacağı sorusunu sormaktadır.

Grin’in ümit verici cevaplarından bazıları şunlar:

- ‘çeşitliliğin refahla ilişkisi, negatif bir ilişkiden ziyade pozitif bir ilişki gibi görünüyor’
- ‘mevcut kanıtlar, çeşitliliğin sürdürülmesinin parasal maliyetinin dikkat çekici derecede mütevazı bir maliyet olduğunu gösteriyor’
- ‘kaynakları azınlık kültürlerinin [buna diller de dâhildir] korunmasına ve geliştirilmesine tahsis etmek, siyasal krizlerin engellenmesine yardımcı olabilir; siyasal krizin maliyeti söz konusu politikaların uygulanmasından hatırı sayılır ölçüde daha yüksek olacaktır’ [barış-ve-güvenlik argümanı].
- ‘bu nedenle, refah-temelli bakış açısıyla bakıldığında, bölgesel ve azınlık dillerinin korunmasını ve geliştirilmesini benimsemek için güçlü temeller olduğu düşüncesi, herhangi bir ahlaki argümanı dikkate almaksızın bile sağlıklı bir düşüncedir.’

Aynı fikirdeyiz. Devletlerin ÇDE’nin maliyetini karşılayıp karşılayamayacakları sorusunun doğru biçimi şu olmalı: devletler ÇDE’yi uygulamamanın maliyetini karşılayabilirler mi?

Notlar

- 1 Sadece ‘azınlıklar’ kelimesini kullanırsak, bu, yerli halkları ve kabile halklarını da içerir ama bunun tersi doğru değildir. Hukuksal anlamda, yerli halklar ve kabile halklar azınlık DEĞİLDİRLER. Yerli halklar ve kabile halklar asgari olarak, azınlıkların sahip olduğu bütün haklara sahip olmalıdırlar. Bunun yanı sıra daha başka haklara da sahiptirler - bkz. BM Yerli Halklar Hakları Bildirgesi (2007), <http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/en/drip.html>

- 2 Birçok ülkede sayısal bakımdan dilsel çoğunluk olmadığının bütünüyle farkındayız; ‘egemen grup’ diyoruz ve bunu daha sonra tanımlayacağız.
- 3 İki resmi dil olan Fince ve İsveççe açısından, eğer Fince ya da İsveççe konuşan azınlık, toplam nüfusun % 8’ini oluşturuyorsa, bir belediye resmi olarak çiftdilli olur. Eğer belediye çiftdilli ise ve azınlık nüfus azalıyorsa, nüfus en az 3000 olduğu sürece, ya da buna alternatif olarak, toplam nüfusun % 6’sından daha az olmadığı sürece, belediye resmi olarak çiftdilli olmaya devam eder. Finlandiya’daki dil grupları için bkz. http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/suomilukuina_en.html; en son Dil Yasası (No: 423, 2003 tarihli) için bkz. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2003/en20030423>; Dil Yasası’na ilişkin bazı arka-plan bilgileri için bkz. <http://www.om.fi/uploads/i0qyauwgw18ziqq.pdf>; Sami Dili Yasası (No: 424) bkz. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2003/en20031086> ve Aikio-Puoskari (2009, bu kitap) içindeki referanslar. Genel bilgi için bkz. Lomaa ve Nuolijarvi (2002)
- 4 Tablo 17.1, orijinal halinde çok az değişiklik yapılarak buraya aktarılmıştır.
- 5 Burada sözü edilen bilimsel söylem, sadece ‘modern bilimin bilgisi’ demek değildir; bu daha çok, kavramlar arasında bir ağırlık olduğu, bu kavramların birbirleriyle etkileşim içinde olduğu; bilgiyi ve söylemi, bilişsel akademik dilde var olan gündelik bilgi ve pratiklerin fiziksel sınırlarının ötesine taşımayı mümkün kılan bir ortam anlamına gelmektedir.
- 6 Piyasa değerlerine dayalı yasalar, aşağı yukarı Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ve bize öyle geliyor ki, daha da tehlikeli bir şekilde, Dünya Entelektüel Varlıklar Örgütü (WIPO) gibi küresel örgütlerce yayılmaktadır. Bu, temel olarak, hem piyasa değeri olan şeylerle hem de diller ya da Geleneksel Yerli Bilgisi gibi piyasa değeri olmayan şeylerle ilgili olması gereken TRAPS (trade related aspects of intellectual property rights-entelektüel mülkiyet haklarının ticari boyutları) üzerine yapılan 1994 tarihli anlaşma ile olmaktadır. Bu yasalar, ihlali durumunda ağır yaptırımlar içerecek biçimde, aşırı derecede hızlı bir şekilde geliştirilmektedir. Çünkü şu anda ilköğretim bile bir mal muamelesi görmektedir ve ilköğretim TRAPS kapsamına girebilir. Geleceğe dair bir kâbus senaryosunda, devletler parasız eğitim vermekten mahkemeye çıkabilirler - bu, özel okullarca bir ticari bariyer olarak değerlendirilebilir.
- 7 Bkz. www.tomasevski.net/ ve <http://katarinatomasevski.com/>
- 8 Bkz. örneğin UNESCO’nun Kavram Belgesi “Yerli Dillerinin ve Tehlike Altındaki Dillerin Korunması ve Sürdürülebilir Kalkınma Bağlamında HİE’nın (Herkes İçin Eğitim) Geliştirilmesinde Dillerin Rolü” 24 Haziran 2008. Bunun eski bir versiyonu, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001614/161495e.pdf>. adresinde mevcuttur.

KAYNAKÇA

- Abadzi, Helen 2006. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience. Directions in Development*. Washington: World Bank.
- Abdulaziz, Mohamed H. 2003. 'The history of language policy in Africa with reference to language choice in education.' İçinde Ouane, Adama (ed). *Towards a multilingual culture of education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 181–199.
- Adams, Howard 1995. *A Tortured People: The Politics of Colonization*. Penticton, BC: Theytus Books.
- Agnihotri, Rama Kant 2007a. 'Identity and multilinguality: The case of India'. İçinde Tsui, Amy B. M. ve James W. Tollefson (ed). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 185–204.
- Agnihotri, Rama Kant 2007b. 'Pedagogical paradigm rooted in multilinguality.' *International Multilingual Research Journal* 1:2, 79–88.
- Agnihotri, Rama Kant 2009. 'Multilinguality and a new world order. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient Blackswan, 268 -277.
- Aikio-Puoskari, Ulla 2005. The Education of the Sámi in the Comprehensive Schooling of Three Nordic Countries: Norway, Finland and Sweden. İçinde Varsi, Magne O ve (ed.). *Gáldučála Journal of Indigenous Peoples Rights*, No. 1/2005. Guovda-geaidnu/Kautokeino: Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples. <http://www.galdu.org>.
- Aikio-Puoskari, Ulla 2006. *Raporta sámeoahpahusas Davviriikkaid vuoddoskuvllain* [A Report on the Sámi Education in the Nordic Compulsory Schools. A Nordic Comparison from the perspective of the basic prerequisites of education]. Three separate publications (original dili Kuzey Sámi ve Fince, İsveççeye çevrilmiş). Anár/ Inari: Sámi parlamentáralaš Ráddi/Sámediggi.
- Aikio-Puoskari, Ulla 2007. 'Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä?' [The Sámi Education as a part of the Finnish Comprehensive School towards a Language Shift or Revitalization?]. İçinde Aikio, Ante ve Jussi Ylikoski (ed). *Sámit, sánit, sánehámit. Riepmočála Pekka Sammallahtii miessemánu 21. beaivve 2007*. Helsinki: Suomalais-Ugrilaisen Seuran Toimituksia Mémoires de la Société Finno-Ougrienne, 253, 73–84
- Aikio-Puoskari, Ulla 2009. 'The Ethnic Revival, Language and Education of the Sámi, an Indigenous People, in three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden)'. İçinde Mohanty, Ajit,

- Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 238-262.
- Aikio-Puoskari, Ulla ve Tove Skutnabb-Kangas, Tove 2007. 'When few under 50 speak the language as a first language: linguistic (human) rights and linguistic challenges for endangered Saami languages'. İçinde *Revitalizing the Periphery*. Raporta/Report 1/2007. *Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta*, 9-63. [ISBN 978- 82-7367-013-7].
- Akinnaso, F. Niyi 1993. 'Policy and experiment in mother tongue literacy in Nigeria'. *International Review of Education* 39:4, 255–285.
- Albó, Xavier ve Amalia Anaya 2003. *Niños Alegres, Libres, Espresivos. La Audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. Cuadernos de Investigación 58. La Paz: CIPCA/UNICEF.
- Alexander, Neville 1999. 'An African Renaissance Without African Languages'. *Social Dynamics* 25:1, 1–12.
- Alexander, Neville 2000. *English Unassailable but Unattainable: The Dilemma of Language Policy in South African Education*. PRAESA Occasional Papers No. 3. Cape Town: University of Cape Town. <http://web.uct.ac.za/depts/praes/ OccPap3.pdf>. (erişim 4 Ağustos 2008).
- Alexander, Neville 2006. 'Introduction'. İçinde *Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa*. Harare, Zimbabwe, 17- 21 Mart 1997. Final Report. Paris: UNESCO, Intangible Heritage Section, 9-16.
- Alexander, Neville 2007. 'Some thoughts on the language issue'. *Newsletter of the Language in Education in Africa Project (LEAP)* No. 14. Cape Town: Project for the Study of Alternative Education in South Africa (PRAESA).
- Alfred, Taiiaike 1999. *Peace, Power and Righteousness: an Indigenous Manifesto*. Oxford: Don Mills.
- Alidou, Hassana 2004. 'Medium of instruction in post-colonial Africa'. İçinde Tollefson, James ve Amy B. M. Tsui (ed). *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 195-214.
- Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh ve H. Ekkehard Wolff 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA). http://www.adeanet.org/biennial- 2006/doc/document/ B3_1_MTBLE_en.pdf.
- Allen, Dawn 2007. 'Just Who Do You Think I Am? The Name-calling and Name- claiming of Newcomer Youth'. İçinde Lyster, Roy ve Sharon

- Lapkin (ed). Theme Issue: Multilingualism in Canadian Schools. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10:2, 165–176.
- Amery, Rob 2000. *Warrabarna Kurna! Reclaiming an Australian Language*. Series Multilingualism and Linguistic Diversity. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Anderson, Benedict 1983. *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andersson, Theodore ve Mildred Boyer 1978. *Bilingual Schooling in the United States*. Austin, Texas: National Educational Laboratory Publishers, 2. baskı.
- Annamalai, E. 2004. ‘Medium of power: The question of English in education in India’. İ ç i n d e Tollefson, James W. ve Amy B. M. Tsui (ed) *Medium of Instruction Policies. Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 177-194.
- Anzaldúa, Gloria 1987. *How to Tame a Wild Tongue, from Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Armstrong, Jeannette 1996. “‘Sharing One Skin’: Okanagan Community”. İ ç i n d e Mander, Jerry ve Edward Goldsmith (ed). *The case against the global economy and for a turn toward the local*. San Francisco: Sierra Club, 460–470.
- Arthur, Jo 1996. ‘Code switching and collusion: Classroom interaction in Botswana primary schools’. *Linguistics and Education*, 8:1, 17-33
- Arviso, Marie ve Wayne Holm 2001. ‘Tséhootsoóídi Ólta’gi Diné Bizaad Bihoo’aah: A Navajo Immersion Program at Fort Defiance, Arizona’. İ ç i n d e Hinton, Leanne ve Ken Hale (ed). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, CA: Academic Press, 203-226.
- Ascher, Marcia 1998. *Ethnomathematics: A Multicultural View of Mathematical Ideas*. Boca Raton: Chapman & Hall.
- Asociación Pukllasunchis 2006. *Llaqtanchispa yachayninchis. La sabiduría en las comunidades*. Iniciativas desde la escuela. Cusco, Perú Asociación Puklla- sunchis.
- August, Diane ve Timothy Shanahan (ed) 2006. *Developing Literacy in Second- language Learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Awasthi, Lava Deo 2004. *Exploring Monolingual School Practices in Multilingual Nepal*. PhD thesis. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet/ Danish University of Education.
- Baetens Beardsmore, Hugo ve Nathalie Lebrun 1991. ‘Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg’. İ ç i n d e García, Ofelia (ed.). *Bilingual Education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday. Volume 1*. Strasbourg: John Benjamins, 107–122.

- Baker, Colin 2001. Review of Tove Skutnabb-Kangas *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* *Journal of Sociolinguistics* 5:2, 279-283.
- Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3. baskı. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4. baskı. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, Colin ve Sylvia Prys Jones 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, Michel 1981. *Dialogic Imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bamgbose, Ayo 2000. *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Münster, Hamburg ve London: Lit Verlag.
- Bankston, C. L. ve M. Zhou 1995. 'Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans'. *Sociology of Education*, 68, 1-17.
- Bartlett, Tom 2005. 'Amerindian development in Guyana: legal documents as background to discourse practice'. *Discourse & Society* 16:3, 341-364.
- Battestini, Simon 1997. *Ecriture et Texte: Contribution Africaine*. Québec ve Ottawa: Les Presses de l'Université Laval; Paris: Présence Africaine.
- Battiste, Marie 1987. 'Mi'kmaq Linguistic Integrity: A Case Study of Mi'kmawey School'. İçinde Barman, Jean, Yvonne Hebert ve Don McCaskill (ed). *Indian Education in Canada: The Challenge*. Vancouver: University of British Columbia Press, 107-125.
- Bear Nicholas, Andrea 1996. 'Integrated Education and the State of the Maliseet Language: Revitalisation or Linguicide?' İçinde Cichocki, Wladyslav, Anthony List, Maurice Holder ve Anthony House (ed). *Papers from the 20th Annual Meeting of the Atlantic Provinces Linguistic Association*. Fredericton: Graphic Services, University of New Brunswick, Legal Deposit National Library of Canada, ISSN 0831-3520.
- Bear Nicholas, Andrea 2001. 'Canada's Colonial Mission: The Great White Bird.' İçinde Binda, K. P. ve Sharilyn Calliou (ed). *Aboriginal Education in Canada: A Study in Decolonisation*. Mississauga: Canadian Educators' Press, 9-34.
- Bear Nicholas, Andrea 2003. *Linguicide and Historicide in Canada*. Paper given at Presence of the Past: The Third National Conference on Teaching, Learning and Communicating the History of Canada. Erişim 13 Temmuz 2008 at http://www.praxismedia.ca/transcripts/transcript_AndreaBearNicholas.pdf

- Bear Nicholas, Andrea 2007. 'The Struggle of Indigenous Peoples in Canada for Linguistic Rights and Mother tongue Schooling.' Paper given at a Seminar on Language Revitalisation, Language Rights and Indigenous Peoples, sponsored by the Galdu Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples. Elgâ, Norveç Şubat 6, 2007.
- Bear Nicholas, Andrea 2009. 'Reversing Language Shift through a Native Language Immersion Teacher Training Program in Canada'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 220-237.
- Benally, AnCita ve Denis Viri 2005. 'Diné Bizaad (Navajo Language) at a Crossroads: Extinction or Renewal?' *Bilingual Research Journal* 29:1, 85–108.
- Benson, Carol 2003. 'Possibilities for educational language choice in multilingual Guinea-Bissau'. İçinde Huss, Leena, Antoinette Camilleri ve Kendall King (ed). *Transcending monolingualism: Family, school and society*. Lisse, Netherlands: Swets ve Zeitlinger, 67-87.
- Benson, Carol 2004a. 'Bilingual programmes as educational development: Access, quality, empowerment and equity'. Series A: General and Theoretical Paper No. 592. Essen: LAUD Linguistic Agency/ University of Duisburg-Essen.
- Benson, Carol 2004b. 'Do we expect too much from bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries'. İçinde Brutt-Griffler, Janina ve Manka Varghese (ed). *Bilingualism and language pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 112-129.
- Benson, Carol 2004c. *The Importance of Mother Tongue-based Schooling for Educational Quality*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO.
- Benson, Carol 2008. 'Language "choice" in education'. İçinde Peterson, Karin Anna ve Marianne Høyen (ed), *Att sætte spor på en vandring fra Aquinas til Bourdieu—æresbog til Staf Callewaert* [Following the footsteps of a journey from Aquinas to Bourdieu—Festschrift for Staf Callewaert]. Copenhagen: Forlaget Hexis, 487-514.
- Benson, Carol 2009. 'Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual "models".' İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 63-82.
- Bernstein, Basil 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bialystock, Ellen 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bloch, Carole 2006. 'Theory and Strategy of Early Literacy in Contemporary Africa with Special Reference to South Africa'. Summary paper of PhD Thesis. <http://www.uni-oldenburg.de/zsn/download/CaroleBloch.pdf>.
- Blommaert, Jan 1997. 'Ideology and Language in Tanzania: A Brief Survey'. İçinde Herbert, Robert K. (ed.). *African Linguists at the Crossroads. Papers from the Kwaluseni 1st World Congress of African Linguistics, Swaziland*, 18 22. VII. 1994. Köln: Rüdiger Köppe, 501-510.
- Blommaert, Jan 2005. 'Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited'. *Journal of Sociolinguistics* 9/3, 390-417.
- Blommaert, Jan 2008. 'Bernstein and poetics revisited: voice, globalization and education'. *Discourse & Society* 19:4, 425-451.
- Bloom, Jennifer 2008. Pedagogical Code-Switching: *A case study of three bilingual content teachers' language practices*. Unpublished Ed.D. dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Bloor, Thomas ve Wondwosen Tamrat 1996. 'Issues in Ethiopian Language Policy and Education'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17:5, 321-338.
- Bogale, Berhanu ve Mekonnen Alemu Gebre Yohannes 2007. 'History and Context of Language Education Policy in Ethiopia'. İçinde Heugh, Kathleen, Carol Benson, Berhanu Bogale, Mekonnen Alemu Gebre Yohannes. *Final Report. Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Commissioned by the Ministry of Education, Eylül 2006. Addis Ababa: Ministry of Education of Ethiopia, 44-55.
- Bonner, Donna 2001. 'Garifuna Children's Language Shame: Ethnic Stereotypes, National Affiliation, and Transnational Immigration as Factors in Language Choice in Southern Belize'. *Language in Society* 30:2, 81-96.
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowers, C.A. 2002. *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima, Perú PRATEC.
- Bransford, John D., Ann L. Brown ve Rodney R. Cocking 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brock-Utne, Birgit 2005. 'The Continued Battle over Kiswahili as the Language of Instruction in Tanzania'. İçinde Brock-Utne, Birgit ve Rodney K. Hopson (ed). *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. Cape Town: CASAS, ve Dar es Salaam: Mkukina Nyota, 57-87.

- Bruck, Margaret 1978. 'The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language Disabled Child'. *Canadian Journal of Education*, 3, 51-72.
- Brutt-Griffler, Janina 2003. *World English: A Study of its Development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Canada 1969. Statement of the Government of Canada on Indian Policy. Ottawa: DIAND.
- Canada, Parliament, House of Commons. Standing Committee on Aboriginal Affairs 1990. *You took my talk: aboriginal literacy and empowerment: fourth report of the Standing Committee on Aboriginal Affairs*. [Ken Hughes, chairperson]. Ottawa: Queen's Printer for Canada.
- Canagarajah, Suresh 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, Suresh 2005. 'Dilemmas in planning English/vernacular relations in post-colonial communities'. *Journal of Sociolinguistics* 9/3, 418-447.
- Cardinal, Harold 1970. *The Unjust Society*. Edmonton: Hurtig Publishing Co.
- Cazden, Courtney ve Catherine E. Snow 1990. (Sayı ed). English plus: Issues in bilingual education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508.
- Chamaar, Kanchediari 2007. 'A resolutely uncivilised colonial bumps into postcolonialism'. *Studies in Language and Capitalism* 2:1, 145-154.
- Chambers, J. K. 2003. *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and its Social Significance*. Oxford: Blackwell.
- Chatry-Komarek, Marie 2003. *Literacy at Stake. Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek: Gamsberg/Macmillan.
- Cluver, Ağustos 1996. 'Language Development in South Africa'. A Report written for the LANGTAG Report: *Towards a National Language Plan for South Africa*. Pretoria: Department of Arts, Culture, Science and Technology.
- Cole, Michael ve Yrjö Engeström 2007. 'Cultural-historical Approaches to Designing for Development'. İçinde Valsiner, Jean ve Alberto Rosa (ed). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, 484-507.
- Collier, Virginia P. 1989. 'How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language'. *TESOL Quarterly* 23, 509-531.
- Collier, Virginia P. ve Wayne P. Thomas 1999. 'Making U.S. schools effective for English language learners, Part 2'. *TESOL Matters* 9:5, 1, 6.

- Comisión de la Verdad y Reconciliación 2003. *Informe Final. Tomo I. Capítulo 1: Los períodos de la violencia*. <http://www.cverdad.org.pe>.
- Cope, Bill ve Mary Kalantzis 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and design of social futures*. London: Routledge.
- Cordero, Graciela, Luis Angel Contreras, Patricia Ames, Don Dippo, Marcela Durán, Steve Alsop, Tove Fynbo, María Luisa Sánchez, Teresa Gonzales ve José García 2005. 'Innovación en la educación rural: Reporte de una experiencia de formación de profesores en servicio en el norte de Perú.' *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3:1, 832-845. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/corderoetal.pdf.
- Council of Europe 2000. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Division, Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp
- Crawford, James W. (ed.) 1992. *Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Crosby, Alfred W. 1994. *Ecological imperialism. The biological expansion of Europe, 900 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim 1981. 'The role of primary language development in promoting educational success for language minority students'.   inde California State Department of Education (ed.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3-49.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 1989. *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 1999. 'Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place?' *Educational Researcher* 28:7, 26-32, 41.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. (2. baskı). Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2007. 'Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multi-lingual Classrooms'.   inde Lyster, Roy ve Sharon Lapkin (ed). Theme Issue: Multilingualism in Canadian Schools. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 10:2, 221-240.

- Cummins, Jim 2009. 'Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 19-35.
- Cummins, Jim, Kristin Brown ve Dennis Sayers 2007. *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cummins, Jim ve Marcel Danesi 1990. *Heritage Languages: The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto, ON: Garamond Press/ Our Schools, Our Selves Education Foundation.
- Cummins, James ve Merrill Swain 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Dagenais, Diane, Françoise Armand, Nathalie Walsh ve Erica Maraillet 2007. 'L'Eveil aux Langues et la Co-construction de Connaissances sur la Diversité Linguistique'. İçinde Lyster, Roy ve Sharon Lapkin (ed). Theme Issue: Multilingualism in Canadian Schools. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10:2, 197-220.
- Darwin, John 1999. 'Decolonization and the end of empire'. İçinde Winks, Robin W. (ed.). *Historiography, Vol. 5, The Oxford history of the British empire*. Oxford: Oxford University Press, 541-557.
- Das, Chittaranjan 2007. *Letters from a Forest School*. New Delhi: National Book Trust India.
- Das, Chittaranjan 2008. Kristen Kold: *A Revolutionary in Education*. Delhi: Shipra Publications.
- Dasgupta, Probal 1993. *The otherness of English: India's auntie tongue syndrome*, Delhi: Oxford University Press.
- Dauenhauer, Nora Marks ve Richard Dauenhauer 1998. 'Technical, Emotional, and Ideological Issues in Reversing Language Shift: Examples from Southeast Alaska'. İçinde Grenoble, Lenore A. ve Lindsay J. Whaley (ed). *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 57-98.
- Davis, Kanerahtahere Michelle A. 2008. 'Implementation of Language and Cultural Objectives at Kawenni:io/Gaweni:yo School'. Unpublished MEd dissertation, Brock University, St. Catherines, Ontario.
- de Swaan, Abram 2004. 'Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism'. *European Review* 12:4, 567-580.
- de Varennes, Fernand 1996. *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- de Varennes, Fernand 1999. 'The Existing Rights of Minorities in International Law'. İçinde Kontra, Miklós, Robert Phillipson, Tove

- Skutnabb-Kangas ve Tibor Várdy (ed). *Language: a Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press, 117-146.
- de Varennes, Fernand 2004. 'The right to education and minority language'. Eumap.org, http://www.eumap.org/journal/features/2004/minority_education/edminlang/.
- Del Valle, José 2000. 'Monoglossic policies for a heteroglossic culture: Misinter- preted multilingualism in modern Galicia'. *Language and Communication* 20, 105-132.
- Delmas-Marty, Mireille 2003. 'Justice for sale. International law favours market values'. *Le Monde Diplomatique, English version*, Augustos 2003.
- Deloria, Vine Jr 1988. *Custer Died for Your Sins: An Indian Manifesto*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Deloria, Vine Jr 2001. 'Transitional Education'. İçinde Deloria, Vine Jr ve Daniel R. Wildcat (ed). *Power and Place: Indian Education in America*. Golden, Colorado: American Indian Graduate Centre and Fulcrum Resources, 79-86.
- Deloria, Vine Jr 2002. *Evolution, Creationism and Other Modern Myths: A Critical Inquiry*. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing.
- Deloria, Vine Jr 2003. *God is Red: A Native View of Religion*. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing.
- Deloria, Vine Jr ve Wildcat, Daniel R. 2001. *Power and Place: Indian Education in America*. Golden, Colorado: American Indian Graduate Centre.
- Department of Education 1997. *Language-in-Education Policy*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education 2002. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy. Languages English First Additional Language*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education 2005. *Grade 6 Systemic Evaluation. National Report, South Africa*. Pretoria: Department of Education.
- Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement [Ministry of Church Affairs, Education ve Research] 1997. O97, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* [The Curriculum for ten-year comprehensive schooling, Norway]. Oslo.
- Dewey, John 1897. 'My pedagogic creed'. *School Journal* 54, 77-80.
- Doughty, Catherine ve Michael Long (ed). 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Maldin, Oxford, Melbourne and Berlin: Blackwell.

- Dressler, Cheryl ve Michael Kamil. 2006. 'First-and second-language literacy'. İçinde August, Diane ve Timothy Shanahan (ed). *Developing Literacy in Second- language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 197–238.
- Dreze, Jean ve Amartya Sen 2002. *India: Development and Participation*. New Delhi: Oxford University Press.
- Dunbar, Robert ve Skutnabb-Kangas, Tove 2008. *Forms of Education of Indigenous Children as Crimes Against Humanity?* Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (PFII) New York: PFII. [In PFII system: "Lars-Anders Baer tarafından, Robert Dunbar, Tove Skutnabb-Kangas ve Ole Henrik Magga ile birlikte sunulmuştur"]. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/E_C19_2008_7.pdf
- Duran Eduardo ve Bonnie Duran 1995. *Native American Postcolonial Psychology*. Albany: State University of New York Press.
- Dutcher, Nadine 2004. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. (2. baskı). Washington DC: Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/resources/pubs/fordreport_040501.pdf. (erişim 4 Ağustos 2008).
- Dutcher, Nadine ve Tucker, G. Richard 1994. 'The use of first and second languages in education. A review of international experience'. *Pacific Island Discussion Paper Series* No. 1. Washington DC: World Bank.
- Eastman, Carol M. 1984. 'Language, Ethnic Identity and Change'. İçinde Edwards, John (ed.). *Linguistic Minorities. Policies and Pluralism*. London: Academic Press, 259–276.
- Edwards, John 1985. *Language, Society and Identity*. Oxford: Blackwell.
- Edwards, John 1994. 'Ethnolinguistic pluralism and its discontents: a Canadian study, and some general observations'. *International Journal of the Sociology of Language*, 110, 5–85.
- Edwards, Viv 2004. *Multilingualism in the English-speaking World*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Edwards, Viv ve Lynda Pritchard Newcombe 2006. 'Back to Basics: Marketing the Benefits of Bilingualism to Parents.' İçinde Garcia, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas ve Maria Torres-Guzman (ed). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalisation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 137-149.
- Eidheim, Harald 1997. 'Ethno-Political Development among the Sami after World War II: The Invention of Selfhood'. İçinde Gaski, Harald (ed.). *Sami Culture in a New Era. The Norwegian Sami Experience*. Kárášjohka/ Karasjok: Davvi Girji OS, 29-61.

- Elijah, Mary Joy 2002. *First Nations Jurisdiction Over Education. Literature Review- Language & Culture*. Prepared for The Minister's National Working Group on Education, Canada. Draft, Ekim 30, 2002.
- Engeström, Yrjö 2001. 'Expansive Learning at Work: Towards an Activity Theoretical Reconceptualisation'. *Journal of Education and Work* 14: 1, 133-156.
- Erickson, Frederick 1996. 'Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement'. İçinde Jacob, Evelyn ve Cathie Jordan (ed). *Minority Education: Anthropological perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 27-52.
- Eriksen, Knut ve Einar Niemi 1981. *Den Finske Fare. Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i Nord 1860- 1940*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ethnologue 2005. SIL (Summer Institute of Linguistics) International Website. <http://www.ethnologue.com>.
- Evans, Stephen 2002. 'Macaulay's Minute revisited: Colonial language policy in nineteenth-century India'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23(4), 260-281.
- Fairclough, Norman (ed.) 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fanon, Frantz 1963. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
- Fardon, Richard ve Graham Furniss 1994. 'Introduction: frontiers and boundaries African languages as political environment.' İçinde Fardon, Richard ve Graham Furniss (ed.). *African languages, development and the state*. London ve New York: Routledge, 1-29.
- Fernandes, Desmond 2008. *The Kurdish and Armenian Genocides: From censorship and denial to recognition?* Foreword by Robert Phillipson. Epilogue by Khatchatur I. Pilikian. Stockholm: Apec Press. [www.apec.nu; ISBN 91-89675-72-X].
- Fettes, Mark 1998. 'Life on the Edge: Canada's Aboriginal Languages under Official Bilingualism.' İçinde Ricento, Thomas ve Barbara Burnaby (ed). *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 117-149.
- Fishman, Joshua A. 1977. 'The social science perspective'. İçinde *Bilingual Education: Current Perspectives*. Social Science. Arlington: Center for Applied Linguistics, 149.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Fishman, Joshua A. 2006. 'Language Policy and Language Shift'. İcinde Ricento, Thomas (ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell, 311-328.
- Fixico, Donald L. 2003. *The American Indian Mind in a Linear World*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel 1991. 'Governmentality'. İcinde Burchell, Graham, Colin Gordon ve Peter Miller (ed.). *The Foucault Effect: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 87-104.
- Francis, David, Nonie Lesaux ve Diane Ağustos 2006. 'Language of instruction'. İcinde August, Diane ve Timothy Shanahan (ed.). *Developing Literacy in Second-language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 365-413.
- Francis, Lee 2003. 'We, The People: Young American Indians Reclaiming Their Identity'. İcinde Moore, MariJo (ed.). *Genocide of the Mind: New Native American Writing*. New York: Fawcett Books, 77-83.
- Francis, Norbert ve Jon Reyhner 2002. *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education. A Bilingual Approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Freire, Paulo 1985. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. New York: Bergen ve Garvey.
- Freire, Paulo 2001. *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Critical Perspective Series. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, Paulo 2005 [1974]. *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Fuller, Norma 2003. 'Introducción'. İcinde Fuller, Norma (ed.) 2003. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Lima, 9-29.
- Fuller, Norma (ed.) 2003. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Gaffney, Karine S. 1999. 'Is Immersion Education Appropriate for All Students?' *ACIE Newsletter* 2:2, 1-8.
- Gajo, Laurent 2007. 'Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development?' *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10:5, 563-581.
- Gandhi, Gopalkrishna (ed.) 2008. *The Oxford India Gandhi essential writings*. Delhi: Oxford University Press.
- García, Ofelia 1993. 'Understanding the societal role of the teacher in transitional bilingual education classrooms: Lessons from sociology of

- language'. İçinde Zondag, Koen (ed.). *Bilingual Education in Friesland: Facts and Prospects*. Leeuwarden: Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding, 25-37.
- García, Ofelia 2006. 'Lost in transculturation: The case of bilingual education in New York City'. İçinde Pütz, Martin, Joshua A. Fishman ve Jo Anne Neff-van Aertselaer (ed). *Along the Routes to Power: Exploration of the empowerment through language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 157-178.
- García, Ofelia 2009a. 'Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.' İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 140-158.
- García, Ofelia 2009b. *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. London ve New York: Wiley/ Blackwell.
- García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas ve María E. Torres-Guzman (ed) 2006. *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gebre Yohannes, Mekonnen Alemu 2005. 'Socio-cultural and educational implications of using mother tongues as languages of instruction in Ethiopia'. MA Thesis. Oslo: University of Oslo.
- Gee, James Paul 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. New York: Falmer Press.
- General Law of Education. No. 28044, Temmuz 2003. Lima, Perú http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_general_de_educacion2003.doc.
- Genesee, Fred 1976. 'The Suitability of Immersion Programs for All Students'. *Canadian Modern Language Review* 32:5, 494-515.
- Genesee, Fred 1987. *Learning Through Two Languages*. Rowley MA: Newbury House.
- Genesee, Fred 2006. 'The Suitability of French Immersion for Students Who Are At Risk: Students with Special Needs and Lower Academic Ability'. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Genesee, Fred ve Patricia Gándara 1999. 'Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective'. *Journal of Social Issues* 55, 665-685.
- Genesee, Fred, Kathryn Lindholm-Leary, William M. Saunders, ve Donna Christian (ed). 2006. *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*. New York: Cambridge University Press.
- Geva, Esther 2000. 'Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children- beliefs and research evidence'. *Dyslexia* 6, 13-28.
- Giddens, Anthony 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge UK: Polity Press.

- Giroux, Henry A. 1997. *Pedagogy and the politics of hopes: Theory, culture and schooling*. Boulder, CO: Westview.
- Goddard, Ives 1996. 'Introduction'. İçinde Goddard, Ives (volume ed.) ve William C. Sturtevant (general ed.). *Handbook of North American Indians*. Vol. 17: Languages. Washington, DC: Smithsonian Institution, 1-16.
- Gonagaslaš girko-, oahpahuš- ja dutkandepartementa [Ministry of Church Affairs, Education and Research] 1997. O97S,10-jagi vuoddoskuvlla sámii oahppoplánat [The Sámi Curriculum for ten-year comprehensive schooling, Norway]. Oslo.
- Gonzalez, Andrew 1998. 'The language planning situation in the Philippines'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19, 487-525.
- González, Gustavo ve Lento F. Maez 1980. 'To switch or not to switch: The role of code-switching in the elementary bilingual classroom'. İçinde Padilla, Raymond V. (ed.). *Theory in Bilingual Education: Ethnoperspectives in bilingual education research* (Vol. II). Ypsilanti, MI: US Department of Foreign Languages and Bilingual Studies, Bilingual Programs, 125-135.
- Gopal, Sarvepalli (ed.) 1980. *Jawaharlal Nehru. An anthology*. Delhi: Oxford University Press.
- Gorman, Thomas 1974. 'The development of language policy in Kenya with particular reference to the educational system'. İçinde Whiteley, Wilfred (ed.). *Language in Kenya*. Nairobi: Oxford University Press, 397-453. Government of India. 1950. *The Constitution of India*. Delhi: Govt of India.
- Gramsci, Antonio 1971. *Selections from the Prison Notebooks*. Translated and edited by Hoare, Quintin ve Geoffrey N. Nowell-Smith. New York: International Publishers.
- Grenoble, Lenore A. ve Lindsay J. Whaley 2006. *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimes, Barbara (ed.) 1992. *Ethnologue: Languages of the World* (12. baskı). Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
- Grimes, Barbara F. 2000. *Ethnologue: Languages of the World* (14. baskı), 2 Cilt). Dallas, TX: SIL International. <http://www.ethnologue.com/>
- Grin, François 2003. 'Diversity as a Paradigm, Analytical Device, and Policy Goal'. İçinde Kymlicka, Will ve Alan Patten (ed). *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, 169-188.
- Grin, François 2008. *The Economics of Language Education*. İçinde May, Stephen ve Nancy H. Hornberger (ed). *Language Policy and Political*

- Issues in Education*. Volume 1. Encyclopedia of Language and Education, 2. baskı. New York: Springer, 83-94.
- Guthrie, John T. 2004. 'Teaching for literacy engagement'. *Journal of Literacy Research* 36, 1–30.
- Gutiérrez, Kris, Patricia Baquedano-López ve Hector H. Alvarez 2001. 'Literacy as hybridity: Moving beyond bilingualism in urban classrooms'. İçinde Reyes, Maria de la Luz ve John Halcón (ed). *The Best for our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York: Teachers College Press, 122–141.
- Hakuta, Kenji 1986. *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, Kenji, Yuko Goto Butler ve Daria Witt 2000. *How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hamelink, Cees J. 1994. *Trends in world communication: on disempowerment and self-empowerment*. Penang: Southbound, and Third World Network.
- Hare, David 2005. *Obedience, struggle and revolt. Lectures on theatre*. London: faber and faber.
- Harmon, David 2002. *In Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes Us Human*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institution Press.
- Harvey, David 2005 [2003]. *The new imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hawthorne, Harry Bertram (ed.) 1966. *A Survey of the Contemporary Indians of Canada*. 2 Cilt. Ottawa: Department of Indian and Northern Affairs.
- Hemara, Wharehuia 2000. *Maori Pedagogies: A View from the Literature*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Herman, Edward S. ve Noam Chomsky 1988. *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books.
- Heugh, Kathleen 2000a. Giving good weight to multilingualism in South Africa. İçinde Phillipson, Robert (ed.) *Rights to language. Equity, power and education. Celebrating the 60th Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 234-238.
- Heugh, Kathleen 2000b. *The Case against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. PRAESA Occasional Papers No. 6. Cape Town: University of Cape Town.
- Heugh, Kathleen 2002. 'The case against bilingual and multilingual education in South Africa: Laying bare the myths'. *Perspectives in Education* 20:1, 171–196.

- Heugh, Kathleen 2003. *Language Policy and Democracy in South Africa*. Ph.D. dissertation. Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University. Stockholm: Elanders Gotab.
- Heugh, Kathleen 2006a. 'Introduction II-Theory and practice-Language education models in Africa: Research, design, decision-making, outcomes and costs'. İçinde Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh ve H. Ekkehard Wolff (ed.) *Optimizing Learning and Education in Africa the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 31-62. http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf. (erişim 4 Ağustos 2008).
- Heugh, Kathleen 2006b. 'Theory and Practice Language Education Models in Africa: research, design, decision-making, and outcomes'. İçinde Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, ve H. Ekkehard Wolff (ed.) *Optimizing Learning and Education in Africa the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA).
- Heugh, Kathleen 2007a. 'Implications of the stocktaking study of mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa: who calls which shots?' İçinde Cuvelier, Pol, Theodorus du Plessis, Michael Meeuwis ve Lut Teck (ed). *Multilingualism and Exclusion. Policy, Practice and Prospects. Studies in Language Policy in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers, 40-61.
- Heugh, Kathleen 2007b. 'Language and Literacy Issues in South Africa'. İçinde Rassool, Naz. *Global Issues in Language, Education and Development. Perspectives from Postcolonial Countries*. Series Linguistic Diversity and Language Rights. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 187-217.
- Heugh, Kathleen 2008. 'Language Policy and Education in South Africa'. İçinde Stephen May ve Nancy H. Hornberger (ed). *Language Policy and Political Issues in Education*. Volume 1, Encyclopedia of Language and Education, 2. baskı. New York: Springer, 355-368.
- Heugh, Kathleen 2009. 'Literacy and bi/multilingual education in Africa: recovering collective memory and knowledge.' İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 103-124.
- Heugh, Kathleen, Carol Benson, Berhanu Bogale ve Mekonnen Alemu Gebre Yohannes 2007. Final Report. Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia. Commissioned by the Ministry of Education, Eylül 2006. Addis Ababa: Ministry of Education of Ethiopia.

- Heugh, Kathleen, Gerda Diedericks, Cas H. Prinsloo, Dorethea Herbst ve Lolita Winnaar 2007. **Assessment of the Language and Mathematics Skills of Grade 8 Learners in the Western Cape in 2006**. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Hinton, Leanne 2001. 'Language Planning.' İ ç i n d e Hinton, Leanne ve Ken Hale (ed). *The Green Book of Language Revitalisation in Practice*. San Diego: Academic Press, 51–59.
- Hinton, Leanne (with Matt Vera ve Nancy Steel ve the Advocates for Indigenous California Language Survival) 2002. *How to Keep Your Language Alive. A Commonsense Approach to One-on-One Language Learning*. Berkeley, CA: Heyday Books.
- Hirvonen, Vuokko 2004. *Sámi Culture and the School: Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School*. An Evaluation Study of Reform 97. Research Council of Norway, Saami University College. English translation by Kaija Anttonen. Kárášjohka/ Karasjok, Norway: ČálliidLágádus.
- Hobsbawm, Eric ve Terence Ranger (ed) 1983. *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holm, Agnes ve Wayne Holm 1990. 'Rock Point, A Navajo Way To Go To School: A Valediction'. *Annals of the American Academy of Philosophy and Social Science* 508, 170–184.
- Holm, Agnes ve Wayne Holm 1995. 'Navajo Language Education: Retrospect and Prospects'. *Bilingual Research Journal* 19:1, 141–167.
- Holm, Wayne 2006. 'The "Goodness" of Bilingual Education for Native American Children'. İ ç i n d e McCarty, Teresa L., ve Ofelia Zepeda (ed). *One Voice, Many Voices Recreating Indigenous Language Communities*. Tempe: Arizona State University Center for Indian Education, 146.
- Hornberger Nancy 1991. 'Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy'. İ ç i n d e García, Ofelia (ed.) *Bilingual Education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*. Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins, 215-234.
- Hornberger, Nancy 2003. 'Continua of biliteracy'. İ ç i n d e Hornberger, Nancy (ed.). *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 3 34.
- Horton, Myles ve Freire, Paulo 1990. *We Make the Road by Walking*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hough, David A. 2003. 'Micronesia and Japan: Building Communities of Intercultural Praxis'. İ ç i n d e Proceedings: UNESCO Conference on Intercultural Education. CD ISBN 951-39-1531-X.

- Hough, David A. 2005. 'Linguistic Documentation or Critical Pedagogy in Indigenous Language Teacher Education'. Unpublished conference paper, Language Teacher Education 2005, Minneapolis, USA.
- Hough, David, Ram Bahadur Thapa Magar ve Amrit Yonjan-Tamang 2009. 'Privileging Indigenous Knowledges: Empowering MLE in Nepal.' İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 159–176.
- Hovens, Mart 2002. 'Bilingual education in West Africa: Does it work?' *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5:5, 249–266.
- Hughes, Arthur 2003. *Testing for Language Learners*, 2. baskı. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huss, Leena 1999. *Reversing Language Shift in the Far North. Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Studia Uralica Upsaliensia 31. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Huss, Leena ve Anna-Riitta Lindgren 2005. 'Språk klig emancipation i Finland och Sverige projektbeskrivning'. İçinde Huss, Leena ve Anna-Riitta Lindgren (ed). *Rätten till eget språk. Oikeus omaan kieleen*. Uppsala: Centrum för multietnisk forskning, Uppsala universitet, 9–24.
- Huss, Leena ve Anna-Riitta Lindgren 2009. 'Language and Ethnicity in Scandinavia'. İçinde Fishman, Joshua A. ve Ofelia García (ed). *Handbook of Language and Ethnic Identity*, 2. baskı. New York & Oxford: Oxford University Press.
- ICSU 2002. Science, Traditional Knowledge and Sustainable Development. Series on Science for Sustainable Development No. 4. Compiled and edited primarily by Nakashima, Douglas ve Derek Elias. UNESCO. ISSN 1683-3686.
- ILO Convention No. 169 concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries. <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/62.htm>, erişim 27 Ağustos 2008.
- Itkonen, Tuomo 1970. Pippinä ja pappina. Porvoo: WSOY. Jacobson, Rodolfo 1981. 'The implementation of a bilingual instructional model: The new concurrent approach'. İçinde Gonzalez, Pedro (ed.). *Proceedings of the Eighth Annual International Bilingual Bicultural Education Conference at Seattle*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Jacobson, Rodolfo ve Faltis, Christian (ed) 1990. *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jameison, Kathleen 1978. *Indian Women and the Law in Canada: Citizens Minus*. Ottawa: Advisory Council on the Status of Women, and Indian Rights for Indian Women.

- Jerome, Christian 2007. 'Community Needs Assessment for the Preservation of Migmewei Tlitsiti', ms. Gesgapegiag, Québec.
- Jhingran, Dhir 2005. *Language Disadvantage: The Learning Challenge in Primary Education*. Delhi: APH Publishers.
- Jhingran, Dhir 2009. 'Hundreds of home languages in the country and many in most classrooms-coping with diversity in primary education in India'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 263–282.
- Johns, Alana, ve Irene Mazurkewich 2001. 'The Role of the University in the Training of Native Language Teachers: Labrador.' İçinde Hinton, Leanne ve Ken Hale (ed). *The Green Book of Language Revitalisation in Practice*. San Diego: Academic Press, 355-366.
- Johnson, Florian Tom ve Jennifer Legatz 2006. 'Tséhootsooi Diné Bi'ólta'. *Journal of American Indian Education* 45:2, 26–33.
- Jones, Steve 2000 [1994]. *The Language of the Genes*. Toronto: Harper Collins Canada.
- Kaini, Prabha Devi 2007. 'Preface'. İçinde Koirala, Bidya Nath, Anju Khadka ve Rajan Khadka (ed). *Democratic Indigenous Practices of Nepal*. Kathmandu: Nepal Centre for Creative Research, 3.
- Kandiah, Thiru 2001. 'Whose meanings? Probing the dialectics of English as a global language'. İçinde Robbie Goh et al (ed). *Ariels departures and returns: a Festschrift for Edwin Thumboo*. Singapore: Oxford University Press.
- Kant, Immanuel 2004. *Kant Political Writings*, ed. Hans Reiss. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenner, Charmian 2004. *Becoming Literate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Khubchandani, Lachman M. 1983. *Plural Languages, Plural Cultures: Communication, identity, sociopolitical change in contemporary India*. Honolulu: East-West Center Book. University of Hawaii Press.
- Khubchandani, Lachman M. 2001. 'Language demography and language education'. İçinde Daswani, Chander J. (ed.). *Language Education in Multilingual India*. New Delhi: UNESCO, 3–47.
- Ki-Zerbo, Joseph (ed.) 2003. *General History of Africa* Vol. 1 (Abridged). Methodology and African Prehistory. Cape Town: National Education Association (NEA) and UNESCO.
- Kim, Sung Ho 2007. *Max Weber's politics of civil society*. Cambridge: Cambridge University Press.

- King, Cecil 1995. 'Cross Cultural Teacher Education: A First Nations' Perspective.' *Journal of Professional Studies* 3:1, 3–11.
- King, Kendall ve Carol Benson 2004. 'Spanish and indigenous language education in the Andes'. İçinde Tollefson, J. ve Amy B. M. Tsui (ed). *Medium of instruction policies: Whose agenda? Which agenda?* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 241–261.
- King, Kendall ve Alison Mackey 2007. *The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language*. New York: Collins.
- Kirkness, Verna 2002. 'The Preservation and Use of our Languages'. İçinde Burnaby, Barbara ve Jon Reyhner (ed). *Indigenous Languages Across the Community*. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University, 17-23.
- Klaus, David 2003. 'The use of indigenous languages in early basic education in Papua New Guinea: a model for elsewhere?'. *Language and Education* 17:2, 105–111.
- Knockwood, Isabelle 1992. *Out of the Depths: The Experiences of Mi'kmaq Children at the Indian Residential School of Shubenacadie, Nova Scotia*. Black Point, Nova Scotia, Canada: Roseway Publishing.
- Komarek, Kurt 2003. *Universal Primary Education in Multilingual Societies. Supporting its Implementation in Sub-Saharan Africa and Beyond. 25 Years of Experience in German Technical Cooperation*. Mauritius: BMZ-GTZ/ADEA.
- Kosonen, Kimmo 2004. 'Language in education policy and practice in Vietnam'. Consultancy report, Eylül 2004. Hanoi: UNICEF.
- Kosonen, Kimmo 2005. 'Overview on the use of local languages in education in South-East Asia'. İçinde *First Language First: Community-Based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia*. Bangkok: UNESCO, 3-8.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. 2002. 'Developing academic language: Early L1 reading and later L2 reading'. *International Journal of the Sociology of Language* 155/156, 143–151.
- Krashen, Stephen D. 2004. *The power of reading*, 2. baskı. Portsmouth, NH: Heinemann ve Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Krashen, Stephen D. ve Clara Lee Brown 2005. 'The ameliorating effects of high socioeconomic status: A secondary analysis'. *Bilingual Research Journal* 29:1, 185–196.
- Krashen, Stephen D. ve Clara Lee Brown 2007. 'What is academic language proficiency'. *Singapore Tertiary English Teachers Society Language and Communication Review* 6:1, 1-4.

- Krauss, Michael 1992. 'The world's languages in crisis'. *Language* 68:1, 4–10.
- Krauss, Michael 1995. Paper at a conference of the American Association for the Advancement of Science, reported in *The Philadelphia Inquirer* 19.2.1995, p. A15.
- Krauss, Michael 1998. 'The condition of Native North American languages: The need for realistic assessment and action'. *International Journal of the Sociology of Language* 132, 9–31.
- Krauss, Michael, Luisa Maffi ve Akira Yamamoto, Akira 2004. 'The World's Languages in Crisis: Questions, Challenges, and a Call for Action'. İçinde Sakiyama, Osamu, Fubito Endo, Honoré Watanabe ve Fumiko Sasama (ed). *Lectures on Endangered Languages 4*. Suita, Osaka: The Project "Endangered Languages of the Pacific Rim", 23-27.
- Kress, Gunther 2003. *Literacy in the New Media Age*. London ve New York: Routledge.
- Kymlicka, Will 2003. 'Estados multiculturales y ciudadanos interculturales.' İçinde Realidad multilingüe y desafío intercultural. Lima, Perú : PUCP-GTZ-MINEDU, 47–69.
- L 1987:56 (Norway). Láhka Sámedikki ja eará sámi vuoigatvuodaid hárrái (sámelaáhka)/ Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven).
- L 1990:78 (Norway). Lov om endringer i Lov 12. juni 1987 nr. 56 om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven). The amendment concerning the Sámi language in Chapter 3.
- L 1998:61 (Norway). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) [The Education Act].
- Ladson-Billings, Gloria 1995. 'Toward a theory of culturally relevant pedagogy'. *American Educational Research Journal* 32, 465–491.
- Laitin, David D. ve Rob Reich 2003. 'A Liberal Democratic Approach to Language Justice'. İçinde Kymlicka, Will ve Alan Patten (ed). *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, 80-104.
- Lamarre, Patricia ve Diane Dagenais 2004. 'Language Practices of Trilingual Youth in Two Canadian Cities'. İçinde Hoffman, Charlott ve Jehannes Ytsma (ed). *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 53-74.
- Lambert, Wallace E. 1975. 'Culture and language as factors in learning and education'. İçinde Wolfgang, Aaron (ed.). *Education of Immigrant Students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 55-83.
- Lambert, Wallace E. 1984. 'An overview of issues in immersion education'. İçinde *Studies on Immersion Education. A Collection for*

- United States Educators*. Sacramento: California State Department of Education, 8–30.
- Lambert, Wallace. E. ve G. Richard Tucker 1972. *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Latomaa, Sirkku ve Pirkko Nuolijä rvi 2002. The Language Situation in Finland. *Current Issues in Language Planning* 3:2, 95–202.
- Lauhamaa, Pigga 2008. *Saamelaisopetussuunnitelman merkitys. Tutkimus saamelais- petuksen organisoinnista*. Rovaniemi: University of Lapland, Faculty of Education.
- Lave, Jean ve Wenger, Etienne 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Page, R. B. ve André e Tabouret-Keller 1985. *Acts of Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leavitt, Robert M. 1979. ‘Language and the Community: The Passamaquoddy Bilingual Program’. İçinde William W. Cowan (ed.). *Papers of the Tenth Algonquian Conference*. Ottawa: Carleton University, 60–65.
- Lee, Tiffany S. 2007. “‘If They Want Navajo To Be Learned, Then They Should Require It in All Schools’: Navajo Teenagers’ Experiences, Choices, and Demands Regarding Navajo Language’. *Wicazo Sa Review*. Spring 2007, 7-33.
- Lehtola, Veli-Pekka 2002. *The Sámi People. Traditions in Transition*. Aanaar/ Inari: Kustannus-Puntsi Publisher.
- Leitch, David 2005. ‘Canada’s Native Languages: Wrongs from the Past, Rights for the Future.’ Presentation at a Symposium on Immersion Education for First Nations. Fredericton, St. Thomas University, October 2005.
- Letshabo, Kathleen 2002. Technical Evaluation of Breakthrough to Literacy in Uganda. Kampala, Uganda: UNICEF. Erişim 12 Temmuz 2008: http://www.unicef.org/evaldatabase/files/2002_Uganda_Literacy_rec_358398.pdf.
- Lewis, Glyn E. 1977. ‘Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the Renaissance’. İçinde Spolsky, Bernard ve Robert Cooper (ed). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House, 22–93.
- Lin, Angel M. Y. 1996. ‘Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and codeswitching in Hong Kong schools’. *Linguistics and Education* 8:1, 49–84.
- Lin, Angel M. Y. 2005. ‘Critical, transdisciplinary perspectives on language-in- education policy and practice in postcolonial contexts:

- the case of Hong Kong'. İçinde Lin, Angel M. Y. ve Peter W. Martin (ed). *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 38–54.
- Lin, Angel M. Y. ve Peter W. Martin (ed) 2005. *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lindgren, Anna-Riitta 1999. 'Pohjoiskalotin vä hemmistö kielel. Assimilaatiosta emansipaatioon'. İçinde Tuominen, Marja, Seija Tuulentie, Veli-Pekka Lehtola ve Mervi Autti (ed). *Pohjoiset identiteetit ja mentaliteetit I, Outamaalta tunturiin*. Rovaniemi/Inari: Lapin yliopisto/Kustannus-Puntsi, 159–174.
- Lindgren, Anna-Riitta 2005. 'Oikeus omaan kieleen'. İçinde Huss, Leena ve Anna- Riitta Lindgren (ed). *Rätten till eget språk. Oikeus omaan kieleen*. Uppsala: Centrum för multietnisk forskning, Uppsala universitet, 47–66.
- Lindholm, Kathryn J. 1990. 'Bilingual immersion education: Criteria for Program Development.' İçinde Padilla, Amado M., Halford H. Fairchild and Concepcion M. Valadez (ed). *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: Sage, 91–105.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. 2001. *Dual Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lindholm, Kathryn J. ve Zierlein Aclan 1991. 'Bilingual Proficiency as a Bridge to Academic Achievement: Results from Bilingual/Immersion Programs.' *Journal of Education*, 173(2): 99–113.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. ve Borsato, Graciela 2006. 'Academic achievement'. İçinde Genesee, Fred, Kathryn Lindholm-Leary, William Saunders, ve Donna Christian (ed). *Educating English Language Learners*. New York: Cambridge University Press, 176–222.
- Littlebear, Richard E. 1996. 'Preface'. İçinde Cantoni, Gina (ed.). *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University Center for Excellence in Education, xiii xv.
- Lomawaima, K. Tsianina ve Teresa L. McCarty 2006. 'To Remain an Indian': Lessons in Democracy from a Century of Native American Education. New York: Teachers College Press.
- López, Luis Enrique 2008. 'Top-down and bottom-up: counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America'. İçinde Hornberger, Nancy H. (ed.). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave Macmillan, 42–65.
- López, Luis Enrique ve Wolfgang Küper 2000. 'Intercultural Bilingual Education in Latin America: Balance and Perspectives.' Erişim Temmuz 9, 2008 <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/00-1510.pdf>.

- López, Luis Enrique ve Carlos Rojas (ed) 2006. *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Lotherington, Heather 2007. 'Rewriting Traditional Tales as Multilingual Narratives at Elementary School: Problems and Progress'. İçinde Lyster, Roy ve Sharon Lapkin (ed). *Theme Issue: Multilingualism in Canadian Schools. Canadian Journal of Applied Linguistics* 10:2, 241-256.
- Lüdescher, Monika 1998. 'Estado e Indigenas en el Peru: Un análisis del marco legal y su aplicación.' İçinde Küppe, Rene ve Richard Pötz (ed) 1998. *Law & Anthropology. International Yearbook for Legal Anthropology* 10, 122-264.
- Luykx, Aurolyn 2000. 'Gender equity and interculturalidad: The dilemma in Bolivian education'. *The Journal of Latin American Anthropology* 5:2, 150-178.
- Macdonald, Carol 1990. Crossing the Threshold into Standard Three. Main Report of the Threshold Project. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Macdonald, Carol 2002. 'Are the children still swimming up the waterfall? A look at literacy development in the new curriculum'. *Language Matters* 33, 111-141.
- Mackey, William 1970. 'A typology of bilingual education'. *Foreign Language Annals* 3, 596-608.
- Mackey, William 1978. 'The importation of bilingual education models'. İçinde Alatis, J. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1-18
- Maffi, Luisa (ed.) 2001. *On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge and the Environment*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institution Press.
- Magga, Ole Henrik 1990. 'The Saami Language in Norway'. İçinde Collis, Dirmid R. F. *Arctic Languages. An Awakening*. Paris: Unesco, 419-436.
- Magga, Ole Henrik, Ida Nicolaisen, Mililani Trask, Robert Dunbar ve Tove Skutnabb-Kangas 2005. *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages. Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues*. New York: United Nations.
- Má httodepartementa, Sá mediggi and Oahpahusdirektorá hta/Kunskapsdepartement, Sametinget and Utdanningsdirektorat 2006. Máhttolokten Sámi oahppoplánabuvttus/ Læreplanverket Kunnskapsløftet Samisk [The Sámi Curriculum for comprehensive schooling, Norway].
- Makoni, Sinfree 2003. 'From misinvention to disinvention of language: multilingualism and the South African Constitution'. İçinde Makoni,

- Sinfree, Geneva Smitherman, Arnetha Ball ve Arthur K. Spears (ed). *Black Linguistics. Language, society, and politics in Africa and the Americas*. London ve New York: Routledge, 132 -151.
- Makoni, Sinfree ve Alastair Pennycook 2005. 'Disinventing and (Re) Constituting Languages'. *Critical Inquiry In Language Studies* 2:3, 137–156.
- Makoni, Sinfree ve Alastair Pennycook 2007. 'Disinventing and Reconstituting Languages'. İçinde Makoni, Sinfree ve Alastair Pennycook (ed). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1–41.
- Makoni, Sinfree ve Pennycook, Alistair (ed). 2007. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Malone, Susan 2005. *First Language First: Community-Based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia*. Bangkok: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140280e.pdf>. (erişim 4 Ağustos 2008).
- Manrique Gálvez, Nelson 2003. 'La mayoría invisible: los indios y la cuestión nacional.' İçinde Karp, Eliane ve Linda Lema Tucker (ed). *El tema indígena en debate: aportes para la reforma constitucional*. Lima, Perú : Despacho de la Primera Dama de la nación.
- Martin-Jones, Marilyn ve Saxena, Mukul 1996. 'Turn taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in classroom discourse'. *Linguistics and Education* 8:1, 105–123.
- Marx, Karl ve Friedrich Engels [1848]. The Communist Manifesto. İçinde Mendel, Arthur P. (ed.) 1961. *Essential works of Marxism*. New York: Bantam, 13–44.
- Mateene, Kahombo 1999. 'OAU's strategy for linguistic unity and multilingual education'. *Social Dynamics* 25:1, 164–178.
- May, Stephen 2001. *Language and Minority Rights*. Harlow: Pearson Education.
- May, Stephen 2005. 'Language rights: Moving the debate forward'. *Journal of Sociolinguistics* 9:3, 319–347.
- McCarty, Teresa L. 1998. 'Schooling, Resistance, and American Indian Languages'. *International Journal of the Sociology of Language* 132, 27–41.
- McCarty, Teresa L. 2002. *A Place To Be Navajo: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCarty, Teresa L. 2008. 'Schools as strategic tools for Indigenous language revitalization: Lessons from Native America'. İçinde Hornberger, Nancy H. (ed.). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave Macmillan, 161–179.

- McCarty, Teresa L. 2009. 'Empowering Indigenous Languages: What Can Be Learned from Native American Experiences?' İnde Mohanty, Ajit, Minati Panda Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 125–139.
- McCarty, Teresa L., Mary Eunice Romero-Little ve Ofelia Zepeda 2006a. 'Native American Youth Discourses on Language Shift and Retention: Ideological Cross-Currents and Their Implications for Language Planning'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9:5, 659-677.
- McCarty, Teresa L., Mary Eunice Romero[-Little] ve Ofelia Zepeda 2006b. 'Reimagining Multilingual America: Lessons from Native American Youth'. İnde García, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas ve María Torres-Guzman (ed). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 91–110.
- McCarty, Teresa L. ve Lucille J. Watahomigie 2004. 'Language and Literacy in American Indian and Alaska Native Communities'. İnde Pérez, Bertha (ed.). *Sociocultural Contexts of Language and Literacy* (2. baskı). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 79-110.
- McCarty, Teresa L. ve Ofelia Zepeda (ed), Victor Begay, Stephanie Charging Eagle, Sarah C. Moore, Larisa Warhol ve Tracy M.K. Williams ile birlikte 2006. *One Voice, Many Voices Recreating Indigenous Language Communities*. Tempe: Arizona State University Center for Indian Education.
- McCarty, Teresa (ed.) 2005. *Language, Literacy, and Power in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McRae, Kenneth D. 1997. *Conflict and Compromise in Multilingual Societies Finland*. Waterloo, Ontario: Wilfried Laurier University Press.
- Mehan, Hugh 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Menk, Antje-Katrin 2000. 'Equality of Opportunity and Assimilation. Or: We German Left-wing Do-gooders and Minority Language Rights'. İnde Phillipson, Robert (ed.). *Rights to language: equity, power and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 122-126.
- Merrit, Marilyn, Ailie Cleghorn, Jared O. Abagi ve Grace Bunyi 1992. 'Socializing multilingualism: Determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13:1 2, 103–121.
- Mihesuah, Devon A. 2004. *Indigenizing the Academy: Transforming Scholarship and Empowering Communities*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Milloy, John S. 1999. "A National Crime": The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986. Winnipeg, Manitoba: The University of Manitoba Press.
- Minde, Henry 2005a. Assimilation of the Sámi Implementation and Consequences. İçinde series Varsi, Magne Ove (ed.). *Gáldučála Journal of Indigenous Peoples Rights*, No. 3/2005. Guovdageaidnu/Kautokeino: Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples. <http://www.galdu.org>.
- Minde, Henry 2005b. 'The Alta case: from local to the global and back again'. İçinde Cant, Garth, Anake Goodall ve Justine Inns (ed). *Discourses and Silences. Indigenous Peoples, Risks and Resistance*. Canterbury, New Zealand: Department of Geography, University of Canterbury, 13-34.
- Ministry of Education of Ethiopia 1994. *Education and Training Policy of Ethiopia*. Addis Ababa: Ministry of Education of Ethiopia.
- Ministry of Education, Ontario 2003. 'New Funding for ESL and Literacy Programs'. Erişim 18 Aralık, 2007: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/0304/eslfund/esl0304.htm>
- Ministry of Education, Ontario 2007a. 'Aboriginal Education Strategy'. Erişim 13 Haziran, 2008: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/supporting.html>
- Ministry of Education, Ontario 2007b. 'Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework'. Toronto: Aboriginal Education Office, MEO. Erişim 13 Haziran, 2008: www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/fnmiFramework.pdf
- Ministry of Human Resource Development (Department of Secondary and Higher Education) 2004. *Selected Educational Statistics, 2002 2003*. New Delhi: Government of India.
- Mishra, Mahendra Kumar 2006. *Cluster Approach to Tribal Education in Orissa*. Bhubaneswar: Orissa Department of Education.
- Mishra, Mahendra Kumar 2008. 'Mother Tongue Based Multilingual Education in Orissa: From Theory to Practice'. Paper presented at the International Conference on Language Development, Language Revitalization and Multilingual Education in Ethnolinguistic Communities, Bangkok (Temmuz 1-3).
- Mohanty, Ajit K. 1989. 'Psychological consequences of mother tongue maintenance and the language of literacy for linguistic minorities in India'. *Psychology and Developing Societies* 2:1, 31-51.
- Mohanty, Ajit K. 1994. *Bilingualism in a multilingual society. Psycho-social and Pedagogical Implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.

- Mohanty, Ajit K. 2000. 'Perpetuating inequality: The disadvantage of language, minority mother tongues and related issues'. İçinde Mohanty, Ajit K. ve Girishwar Misra (ed). *Psychology of Poverty and Disadvantage*. New Delhi: Concept, 104-117.
- Mohanty, Ajit K. 2003a. 'Multilingualism and multiculturalism: The context of psycholinguistic research in India'. İçinde Vindhya, U. (ed.) *Psychology in India: Intersecting Crossroads*. New Delhi: Concept, 35-53.
- Mohanty, Ajit K. 2003b. 'Psychology of Language Acquisition and Bilingualism in India: The Cultural Input'. İçinde Berry, John W., Ramesh C. Mishra ve Rama C. Tripathi (ed). *Psychology in Human and Social Development: Lessons from Diverse Cultures*. New Delhi: Sage, 86-99.
- Mohanty, Ajit K. 2006. 'Multilingualism of the Unequals and Predicaments of Education in India: Mother tongue or Other Tongue?' İçinde Garcia, Ofelia, Tove Skutnabb-Kangas ve María E. Torres-Guzman (ed). *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Series: Linguistic Diversity and Language Rights. Clevedon: Multilingual Matters, 262-283.
- Mohanty, Ajit K. 2008a. 'Multilingual Education in India'. İçinde Cummins, Jim ve Nancy H. Hornberger (ed). Vol. 5, *Bilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, 2. baskı. New York: Springer, 165-174.
- Mohanty, Ajit K. 2008b. 'Perpetuating Inequality: Language Disadvantage and Capability Deprivation of Tribal Mother Tongue Speakers in India'. İçinde Harbert, Wayne (ed.). *Language and Poverty*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 102-124.
- Mohanty, Ajit K. 2009. 'Multilingual education A Bridge Too Far?' İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 3-15.
- Mohanty, Ajit K., Mahendra Kumar Mishra, N. Upender Reddy ve Ramesh Gumidyala 2009. 'Overcoming the language barrier for tribal children: MLE in Andhra Pradesh and Orissa, India'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 283-298.
- Mohanty, Ajit K. ve Panda, Minati 2007. *From mother tongue to other tongue: facilitation transition in multilingual education of tribal children in India*. New Delhi: Project Proposal submitted to Bernard van Leer Foundation.
- Mohanty, Ajit K., Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas 2009. 'Foreword'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 320-344.

- Mohanty, Ajit K., Smaranika Panda ve Babban Mishra 1999. 'Language socialization in a multilingual society'. İçinde Saraswathi, T. S. (ed.). *Culture, Socialization and Human Development*. New Delhi: Sage, 125–144.
- Mohanty, Ajit K. ve Christiane Perregaux 1997. 'Language Acquisition and Bilingualism'. İçinde Berry, John W., Pierre R. Dasen ve T. S. Saraswathi (ed). *Handbook of cross-cultural psychology*: Vol. 2, Basic processes and human development. Boston: Allyn & Bacon, 217-253.
- Mohanty, Ajit K., Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed) 2009. *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 320–344.
- Monbiot, George 2000. *Captive state: the corporate takeover of Britain*. London: Macmillan.
- Morton, H.V. 1943. *Atlantic meeting*. London: Methuen.
- Mothibeli, Agnes 2005. *Cross-Country achievement results from the SACMEQ 11 Project 2000 to 2002*. A quantitative analysis of education systems in Southern and Eastern Africa. Edusource Data News No. 49. Ekim. Johannesburg: The Education Foundation Trust.
- Mufwene, Salikoko S. 2008. *Language Evolution. Contact, Competition and Change*. London ve New York: Continuum.
- Mühlhäusler, Peter 1996. *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Muyeeba, Kyangubabi C-M. 2004. 'Challenges of Making and Implementing Policy in the Multilingual State of Zambia'. Proceedings of the Third International Conference of the Association for the Development of African Languages in Education, Science and Technology (ADALEST) and the Fifth Malawian National Language Symposium, University of Malawi ve GTZ, Malawi, 167-176. <http://www.adalest.com/>.
- Naik, Chitra 2004. 'India's language policy in an uncertain century'. İçinde Dias, Patrick (ed.). *Multiple languages, literacies and technologies. Mapping out concepts, analysing practices and defining positions*. New Delhi: Books for Change, 246–263.
- National Clearinghouse on English Language Acquisition (NELA) 2002. *How Many Indigenous American Languages Are Spoken in the United States? By How Many Speakers?* Erişim Temmuz 16, 2007 from <http://www.nela.gwu.edu/expert/faq/20natlang.html>
- National Council of Educational Research and Training (NCERT) 1999. *Sixth All India Educational Survey: Main Report*. New Delhi: NCERT.
- National Council of Educational Research and Training (NCERT) 2006. *Position Paper on the Teaching of Indian Languages*. New Delhi: NCERT.
- National Council of Educational Research and Training (NCERT) 2005. *National Curriculum Framework 2005*. New Delhi: NCERT.

- National Indian Brotherhood 1972. *Indian Control of Indian Education*. Policy Paper presented to the Minister of Indian Affairs and Northern Development by the National Indian Brotherhood. Ottawa.
- National Language Project 1994. 'The multilingual classroom: A video'. Salt River, Cape Town: National Language Project.
- Nayak, Aradhana 2007. *Classroom Achievement of Students in Mother Tongue Medium and English Medium Schools: A Comparative Study*. Unpublished M.Phil. Dissertation. Delhi: Zakir Husain Centre for Educational Studies, Jawaharlal Nehru University.
- NEFIN 2004. *Training Manual*. Kathmandu: NEFIN (Nepal Federation of Indigenous Nationalities).
- Neu, Dean ve Richard Therrien 2003. *Accounting for Genocide: Canada's Bureaucratic Assault on Aboriginal People*. Blackpoint, N.S. and Winnipeg: Fernwood Publishing ve Zed Books.
- New London Group 1996. 'A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures'. *Harvard Educational Review* 66:1, 60–92.
- Norris, Mary Jane 2002. *Aboriginal languages in Canada: Emerging trends and perspectives on second language acquisition*. Canadian Social Trends. Ottawa: Statistics Canada: Catalogue No. 11 008.
- Norton, Bonnie 2000. *Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education.
- NOU/ Norges offentlige utredninger [Norwegian Committee Reports] 1985:14. Samisk kultur og utdanning [The Sámi Culture and Education].
- Nyati-Ramahobo, Lydia 2000. 'Language Situation in Botswana'. *Current Issues in Language Planning* 1:2, 243–300.
- Nyseth, Torill ve Paul Pedersen 2005. 'Globalisation from below: the revitalisation of a Coastal Sámi community in northern Norway as part of the global discourse in Indigenous Identity'. İçinde Cant, Garth, Anake Goodall ve Justine Inns (ed). *Discourses and Silences. Indigenous Peoples, Risks and Resistance*. Canterbury, New Zealand: Department of Geography, University of Canterbury, 71-85.
- Obanya, Pai 1999. *The dilemma of Education in Africa*. Dakar: UNESCO Regional Office.
- Ogbu, John U. 1978. *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.
- Ogbu, John U. 1992. 'Understanding cultural diversity and learning'. *Educational Researcher* 21, 5–14.
- Ogutu, James N. 2008. 'Book review of Williams, Eddie. Bridges and Barriers Language in African Education and Development'. *Discourse & Society* 19: 4, 549-554.

- Okonjo-Iweala, Ngozi 2008. 'The greening of the World Bank'. *Developments* 42, 14 15. [<http://www.developments.org.uk>].
- Olthuis, Marja-Liisa 2003. 'Uhanalaisen kielen elvytys: esimerkkinä Inarinsaame'. *Virittäjä* 4/2003. Helsinki: Kotikielen seura, 568–579.
- Olthuis, Marja-Liisa 2008. 'Inarinsaamen huoltoa ja elvytystä'. *Kielikello* 1/2008. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 4–8.
- Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) 2004. Messages from PISA 2000. Paris: OECD.
- OSCE 1996. The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note, Ekim 1996, for the use of the OSCE High Commissioner on National Minorities, Max van der Stoep. The Hague: OSCE (Organisation for Security and Cooperation in Europe). http://www.osce.org/documents/html/pdf/tohtml/2700_en.pdf.html.
- Ouane, Adama 2003. 'Introduction: the view from inside the linguistic jail'. İçinde Ouane, Adama (ed.). *Towards a multilingual culture of education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1-22.
- Oviedo, Gonzalo ve Maffi, Luisa 2000. *Indigenous and Traditional Peoples of the World and Ecoregion Conservation. An Integrated Approach to Conserving the World's Biological and Cultural Diversity*. Gland, Switzerland: WWF International and Terralingua.
- Paine, Robert 1992 [1985]. 'Ethnodrama and the "Fourth World": The Saami Action Group in Norway, 1979 1981'. İçinde Dyck, Noel (ed.). *Indigenous Peoples and the Nation-State: 'Fourth World' Politics in Canada, Australia and Norway. Social and Economic Papers* No. 14. Institute of Social and Economic Research, Memorial University of Newfoundland, Canada, 190–235.
- Pajuelo, Ramón ve Pablo Sandoval (ed) 2004. *Globalización y diversidad. Una mirada desde América Latina*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Pakir, Anne 1991. 'The status of English and the question of "standard" in Singapore: A Sociolinguistic Perspective.' İçinde Tickoo, Makhan L. (ed). *Language and Standards: Issues, attitudes, case studies*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 109 130.
- Panda, Minati 2004. 'Culture and Mathematics: A Case Study of Saoras'. İçinde Chanana, Karuna (ed.). *Transformative Links between Higher Education and Basic Education: Mapping the Field*. New Delhi: Sage, 119–132.
- Panda, Minati 2006. 'Mathematics and Tribal Education'. *Economic and Political Weekly* XLI:2, 14–26.

- Panda, Minati 2007. 'Saora Culture, As-if Discourse and Mathematics Learning'. İçinde Gang Zheng, Kwok Leung ve John Adair (ed). *Perspectives and progress in contemporary cross-cultural psychology*. Beijing: China Light Industry Press, 359-369.
- Panda, Minati 2008. 'Epistemic give-and-take between home and school mathematics discourse'. Paper presented at the symposium 'Application of Cultural Psychological Research', at the International Congress of Psychology, 20-25 Temmuz, 2008, Berlin.
- Panda, Minati and Michael Cole 2007. 'As-if Discourse, Intersubjectivity and Mathematics Learning in Schools: Swapping between two Discourses'. 2nd Socio-cultural Theory in Educational Research and Practice Conference, 10-11 Eylül 2007, University of Manchester, UK. <http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/Ita/LTAResearch/SocioculturalTheoryInterestGroupScTiG>.
- Panda, Minati ve Ajit Mohanty 2009. 'Language matters, so does culture: beyond the rhetoric of culture in multilingual education'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 301-319.
- Parasher, S. V. 1991. *Indian English: functions and forms*. New Delhi: Bahri Publications.
- Parekh, Bhikhu 2001. *Gandhi: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Parenti, Michael, www.informationclearinghouse.info/article11635.htm. Erişim 15 Ocak 2008.
- Pasanen, Annika 2005. 'Kielipesä toiminta osana karjalan ja inarinsaamen kielen revitalisaatiota'. İçinde Kokkonen, Paula (ed.). *Sukukansaohjelman arki. Suomalais-ugrilainen perintö ja arkipäivä*. Helsinki: Castreniaumin toimitteita 64, 67-81.
- Pattanayak, Debi Prasanna 1981. *Multilingualism and Mother Tongue Education*. Delhi: Oxford University Press.
- Pattanayak, Debi Prasanna 1988. 'Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus'. İçinde Skutnabb-Kangas, Tove ve Jim Cummins (ed). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 379-389.
- Pattanayak, Debi Prasanna 1997. *Language Curriculum for Teacher Educators*. New Delhi: National Council of Teacher Education.
- Pattanayak, Debi Prasanna 2003. 'Language issues in literacy and basic education: The case of India'. İçinde Ouane, Adama (ed.). *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 129-138. <http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud41.shtml>.

- Patten, Alan ve Will Kymlicka 2003. 'Introduction: Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches'. İçinde Kymlicka, Will ve Alan Patten (ed). *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1-51.
- Paulston, Christina Bratt 1994. *Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implications for language policies*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Pennycook, Alistair 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pérez, Susanne Jacobsen 2009. 'The contribution of postcolonial theory to intercultural bilingual education in Peru: an indigenous teacher training programme'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 201-219.
- Petrovic, John E. 2005. 'The conservative restoration and neoliberal defenses of bilingual education'. *Language Policy* 4:4, 395-416.
- Phillipson, Robert 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert 2003. *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.
- Phillipson, Robert 2004. 'Review article, English in globalization: three approaches (books by de Swaan, Block and Cameron, and Brutt-Griffler)'. *Journal of Language, Identity, and Education* 3:1, 73-84.
- Phillipson, Robert 2006. 'English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?' *European Journal of English Studies* 10:1, 13-32.
- Phillipson, Robert 2007a. 'English in Europe: threat or promise?' İçinde Nic Craith, Máiréad (ed.). *Language, power and identity politics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 65-82.
- Phillipson, Robert 2007b. 'Review of Angel M. Y. Lin ve Peter W. Martin (ed). Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice'. *Studies in Second Language Acquisition* 29:1, 139-141.
- Phillipson, Robert 2008a. 'The linguistic imperialism of neoliberal empire'. *Critical Inquiry in Language Studies* 5: 1, 1-43.
- Phillipson, Robert 2008b. 'Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation'. *World Englishes* 27: 2, Forum with seven respondents, 250-284.
- Phillipson, Robert 2008c. 'Language policy and education in the European Union'. İçinde May, Stephen ve Nancy H. Hornberger (ed). *Language policy and political issues in education*. Volume 1, Encyclopedia of Language and Education, 2. baskı. New York: Springer, 255-265.

- Phillipson, Robert 2009a. 'The Tension between Linguistic Diversity and Dominant English.' İinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 85-102.
- Phillipson, Robert 2009b. *Linguistic imperialism continued*. New Delhi: Orient Blackswan, ve New York ve London: Routledge.
- Pieterse, Jan N. 2004. *Globalization or empire*. New York ve London: Routledge.
- Pittman, Iulia 2008. 'Bilingual and Trilingual Codeswitching Between Hungarian, Romanian and English in the Speech of Two Transylvanians Living in North America'. *International Journal of Multilingualism* 5:2, 122–139.
- Planning Commission 2004. *Report of the Task Group on Development of Scheduled Castes and Scheduled Tribes on Selected Agenda Items of the National Common Minimum Program*. New Delhi: Government of India.
- Poole, Steven 2007. *Unspeak. Words are weapons*. London: Abacus
- Portes, Alejandro ve R. G. Rumbaut 2001. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prince, John Dyneley 1921. *Passamaquoddy Texts*. New York: G. E. Stechert.
- ProDoc 2006. *Project Document for Finnish Technical Assistance to the Implementation of the 'Bilingual Education Programme for all non-Nepali Speaking Students of Primary Schools of Nepal'. Final Document (May 2006)*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Quijano, Anibal 2004. 'Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina'. İinde Pajuelo, Ramón ve Pablo Sandoval (ed) 2004. *Globalización y diversidad. Una mirada desde América Latina*. Lima, Perú : Instituto de Estudios Peruanos, 228–281.
- Rahman, Tariq 1998. *Language and politics in Pakistan*. Karachi: Oxford University Press.
- Ramirez, J. David, Sandra D. Yuen ve Dena R. Ramey 1991. *Executive Summary: Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children, submitted to the U. S. Department of Education*. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Rand, Silas Tertius 1888. *Dictionary of the Language of the Micmac Indians who reside in Nova Scotia, New Brunswick, Prince Edward Island and Newfoundland*. Halifax: Nova Scotia Printing Company.
- Rasmus, Minna 2008. 'Sápmelašvuohta lea dego skeahka', 'Saamelaisuus on kuin lahja'. Saamelaislasten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomen saamelai- salueella. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1: 2008. Jyväskylä : Lapsia- siavaltuutettu/Má ná idá ittardeaddji.

- Rassool, Naz 1999. *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rassool, Naz 2007. *Global issues in language, education and development: Perspectives from postcolonial countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ratner, Carl 2001. 'Activity Theory and Cultural Psychology'. İçinde Moore, Carmela C. ve Holly F. Mathews (ed). *The Psychology of Cultural Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 68-80.
- Reddy, Vijay 2006. *Mathematics and Science Achievement at South African Schools in TIMSS 2003*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Reeves, Cheryl, Kathleen Heugh, Cas H. Prinsloo, Carol Macdonald, Tshilidzi Netshitangani, Hassana Alidou, Gerda Diedericks ve Dorethea Herbst 2008. *Evaluation of Literacy Teaching in the Primary Schools of the Limpopo Province. For the Limpopo Department of Education and Irish Aid*. Pretoria: Human Sciences Research Council in association with the Department of Language Education at the University of Limpopo.
- Republic of South Africa 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa 1996*. Cape Town: The Constitutional Assembly and the National Parliament, Republic of South Africa.
- [The] Research Centre for Forest and Landscape 2008. [Skov og Landskab], Copenhagen University, report 4 Ocak 2008, erişim 9 Ocak 2008 http://www.sl.life.ku.dk/Nyheder/PM_Pragtbille_tit040108.aspx?forsidettrue.
- Reyhner, Jon, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair and Evangeline Parsons Yazzie (ed) 1999. *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University Center for Excellence in Education.
- Ricento, Thomas ve Barbara Burnaby (ed). 1998. *Language Politics in the U.S. and Canada: Myths and realities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Richards, Merle ve Barbara Burnaby 2008. 'Restoring Aboriginal Languages: Immersion and Intensive Language Program Models in Canada'. İçinde Fortune, Tara Williams ve Diane Tedick (ed). *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 221–241.
- Ritzer, George 1996. *The McDonaldization of Society. An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Yeniden gözden geçirilmiş baskı. Thousand Oaks, CA/London/New Delhi: Pine Forge Press.
- Romaine, Suzanne 1994. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Romero-Little, Mary Eunice, Teresa L. McCarty, Larisa Warhol ve Ofelia Zepeda 2007. 'Language Policies in Practice: Preliminary Findings from a Large-Scale Study of Native American Language Shift'. *TESOL Quarterly* 41:3, 607–618.
- Roosevelt, Theodore 1968 [1917]. 'The Children of the Crucible'. İçinde *Annals of America*, vol. 14, 916 1928. Chicago: Encyclopedia Britannica, 129-31.
- Rosier, Paul ve Marilyn Farella 1976. 'Bilingual Education at Rock Point Some Early Results'. *TESOL Quarterly* 10:4, 379–388.
- Rothkopf, David 1997. 'In praise of cultural imperialism'. *Foreign policy*, 38-53.
- Rubagumya, Casmir 1994. *Teaching and Researching Language in African Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rubagumya, Casmir 2003. 'English medium primary schools in Tanzania: A new "linguistic market" in education?' İçinde Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai ve Martha Qorro (ed). *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*. Dar-es-Salaam: E and D Limited, 149–169.
- Rubagumya, Casmir 2004. 'English in Africa and the emergence of Afro-Saxons: globalization or marginalization'. İçinde Baynham, Mike, Alice Deignan and Goodith White (ed). *Applied linguistics at the interface*. London: Equinox, 133–144.
- Saami information: www.samediggi.fi; www.samediggi.no; www.sametinget.se; www.samiskhs.no; www.sameskolstyrelsen.se; www.skolenettet.no; www.saamicouncil.net; www.galdu.org; www.samer.se; www.siida.fi.
- Said, Edward W. 1994. *Representations of the intellectual*. London: Vintage.
- Saikia, Jayashree ve Ajit K. Mohanty 2004. *The role of mother tongue medium instruction in promoting educational achievement: A study of grade four Bodo children in Assam (India)*. ms.
- Sample, Ian 2008. 'Evolution is making it harder to stand still'. *The Guardian Weekly*, Ocak 4. 10.2008, 32–33.
- Sara, Mikkil Nils 2003. 'Árbevirolaš sámi diedut ja máhtut sámi vuoddoskuvllas'. İçinde Hirvonen, Vuokko (ed.). *Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpma 97 evalueren. Kárášjohka/Karasjok and Vaasa: Research Council of Norway, Saami University College/Sámi allaskuvla and ČálliidLá gáduš*, 121-138.
- Schermerhorn, R. A. 1970. *Comparative ethnic relations. A framework for theory and research*. New York: Random House.

- Schmied, Joseph 1991. *English in Africa: An Introduction*. London ve New York: Longman.
- Schumacher, E. F. 1977. *A guide for the perplexed*. London: Jonathan Cape.
- Sema, Toinali 2008. *Classroom Achievement in Sema, Nagamese and English Medium Primary Schools in Nagaland*. Unpublished M.Phil. Dissertation. Delhi: Zakir Husain Centre for Educational Studies, Jawaharlal Nehru University.
- Sen, Amartya 1982. *Poverty and famines: An essay on entitlement and deprivation*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, Amartya 1985. *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, Amartya 2005. *The argumentative Indian. Writings on Indian culture, history and identity*. London: Penguin.
- Serra, Cecilia 2007. 'Assessing CLIL at primary school: a longitudinal study'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 582-602.
- Seuruja rvi-Kari, Irja 2005. 'Saamelaisliikkeen kehitys ja tulevaisuus saamelaisen identiteetin vahvistuminen'. İçinde Kokkonen, Paula (ed.). *Sukukansaojelman arki. Suomalais-ugrilainen perintö ja arkipäivä*. Helsinki: Castreniaumin toimitteita 64, 197-222.
- SFS, Svensk författningssamling [The Swedish Official Gazette] 1985: 1100. Skollag [The Education Act].
- SFS, Svensk författningssamling [The Swedish Official Gazette] 1994:1194. Grundskoleförordningen [The Statute on Comprehensive Schooling].
- SFS, Svensk författningssamling [The Swedish Official Gazette] 1995:205. Sames- kolförordningen [The Statute on Sámi Schools].
- SFS, Svensk författningssamling [The Swedish Official Gazette] 2008:97. Grunds- koleförordningen [The Statute on Comprehensive Schooling]. Ä idinkielen opetusta koskevien säännö sten uudistaminen.
- SFS, Svensk författningssamling [The Swedish Official Gazette] 2008:317. Skollag [The Education Act]. Peruskoulun yleisiä säännö ksiä (allmänna föreskrifter) koskevien säännö sten uudistaminen.
- Shimahara, Nobuo K. 1991. 'Social mobility and education: Burakumin in Japan'. İçinde Gibson, Margaret A. ve John U. Ogbu (ed). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing Inc., 327-353.
- Shiva, Vandana 1997. *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*. Cambridge: South End Press.
- Shiva, Vandana 2005. *Earth Democracy: Justice, Sustainability, and Peace*. Cambridge: South End Press.

- Shohamy, Elana 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London ve New York: Routledge.
- Sibayan, Bonifacio 1978. 'Bilingual education in the Philippines: Strategy and structure'. İçinde Alatis, Jim (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 302-329.
- Siegel, Jeff 1997. 'Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance?' *Applied Linguistics* 18, 86-100.
- Simon, R. I. 1992. *Teaching against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility*. New York: Bergin and Garvey.
- Sims, Christine P. 2005 'Tribal Languages and the Challenges of Revitalization'. *Anthropology and Education Quarterly* 36: 1, 104-106.
- Singh, Avtar, V. K. Jain, S. K. S. Gautam ve Santosh Kumar 2004. *Learning achievement of students at the end of Class V*. New Delhi: NCERT.
- Singh, Kumar S. 2002. *People of India*. New Delhi: Oxford University Press.
- SKOLFS. Skolverkets författningssamling 1994:1. Författning om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 [The 1994 curriculum for compulsory schooling, pre-school education and free-time activities].
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. 'Multilingualism and the education of minority children'. İçinde Skutnabb-Kangas, Tove ve Jim Cummins (ed). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 9-44.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1995. 'Review of Bilingualism in a Multilingual Society: Psychosocial and Pedagogical Implications, Ajit K. Mohanty'. *TESOL Quarterly*, 29:4, 775-780.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1999. 'Linguistic Diversity, Human Rights and the Free Market'. İçinde Kontra, Miklós, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas ve Tibor Várady (ed). *Language: A Right and a Resource Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press, 187-222.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. [Republished in a slightly revised form in 2008, Delhi: Orient Longman].
- Skutnabb-Kangas, Tove 2003. 'Linguistic Diversity and Biodiversity: The Threat from Killer Languages'. İçinde Mair, Christian (ed.). *The*

Politics of English as a World Language. New Horizons in Postcolonial Cultural Studies. Amsterdam & New York: Rodopi, 31-52.

Skutnabb-Kangas, Tove 2004. 'Multiple languages (and literacies) as an expression of diversities'. İçinde Dias, Patrick (ed.). *Multiple Languages, Literacies and Technologies. Mapping out concepts, analyzing practices and defining positions. Series Multilingualism, Subalternity and Hegemony of English, Volume 1.* Frankfurt am Main and New Delhi: Multilingualism Network/Books for Change, 39-85. Bakınız: <http://www.multilingualism.net/>.

Skutnabb-Kangas, Tove 2007 [1984]. *Bilingualism or Not-The Education of Minorities.* Hyderabad, India: Orient Longman.

Skutnabb-Kangas, Tove 2007. 'Language Planning and Language Rights'. İçinde Hellinger, Marlis ve Anne Pauwels (ed). *Diversity and Change. Vol. 9. Handbooks of Language and Communication.* Berlin ve New York: Mouton de Gruyter, 365-397.

Skutnabb-Kangas, Tove 2008a. 'Language Rights and Bilingual Education'. İçinde Cummins, Jim ve Nancy H. Hornberger (ed). *Bilingual Education. Vol. 1. Encyclopedia of Language and Education.* 2. baskı. New York: Springer, 117-131.

Skutnabb-Kangas, Tove 2008b. 'Human Rights and Language Policy in Education'. İçinde May, Stephen ve Nancy H. Hornberger (ed). *Language Policy and Political Issues in Education. Vol. 1. Encyclopedia of Language and Education.* 2. baskı. New York: Springer, 107-119.

Skutnabb-Kangas, Tove 2008c. 'Bilingual education and Sign language as the mother tongue of Deaf children'. İçinde Kellett Bidoli, Cynthia J. ve Elana Ochse (ed). *English in International Deaf Communication.* Bern: Peter Lang, 75-94.

Skutnabb-Kangas, Tove 2009. 'MLE for global justice: Issues, Approaches, Opportunities'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education.* Bristol: Multilingual Matters, 36-62.

Skutnabb-Kangas, Tove ve Ulla Aikio-Puoskari 2004. 'Exclusion or inclusion linguistic human rights for a linguistic minority, the Deaf Sign language users, and an indigenous people, the Saami'. İçinde Philip Lee (ed.). *Many voices, one vision: The right to communicate in practice.* Penang: Southbound, 59-88.

Skutnabb-Kangas, Tove ve Desmond Fernandes 2008. 'Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: A Comparison of Kurdish Educational Language Policy in Two Situations of Occupation'. *Genocide Studies and Prevention* 3:1, 43-73.

Skutnabb-Kangas, Tove, Luisa Maffi ve Dave Harmon 2003. *Sharing A World of Difference. The Earth's Linguistic, Cultural, and Biological*

Diversity. Paris: UNESCO Publishing. UNESCO, Terralingua, and World Wide Fund for Nature. (ISBN UNESCO 92-3-103917-2). Download at www.terralingua.org/.

- Skutnabb-Kangas, Tove ve Teresa L. McCarty 2008. 'Clarification, Ideological/ Epistemological Underpinnings and Implications of Some Concepts in Bilingual Education'. İ ç i n d e Cummins, Jim ve Nancy H. Hornberger (ed). *Bilingual Education. Vol. 5. Encyclopedia of Language and Education*. 2. baskı. New York: Springer, 3-17.
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Robert Phillipson 1989. *Wanted! Linguistic Human Rights. ROLIG-papir 44*. Roskilde: Roskilde University Centre. [also available on microfiche from ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.].
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Robert Phillipson 1994. 'Linguistic human rights, past and present'. İ ç i n d e Skutnabb-Kangas, Tove ve Robert Phillipson (ed), Mart Rannut ile birlikte. *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Contributions to the Sociology of Language 67*. Berlin ve New York: Mouton de Gruyter, 71-110.
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Robert Phillipson 2008a. 'A Human Rights Perspective on Language Ecology'. İ ç i n d e Creese, Angela, Peter Martin ve Nancy H. Hornberger (ed). *Ecology of Language. Vol. 9. Encyclopedia of Language and Education*, 2. baskı. New York: Springer, 3-14.
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Robert Phillipson 2008b. 'Language Ecology'. (Revision). İ ç i n d e Östman, Jan-Ola ve Jef Verschueren (ed). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins.
- Skutnabb-Kangas, Tove, Robert Phillipson, Minati Panda ve Ajit Mohanty 2009. 'MLE concepts, goals, needs and expense: English for all or achieving justice?' İ ç i n d e Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 320-344.
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Pertti Toukomaa 1976. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, Report written for UNESCO. Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports, No. 15.
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Jim Cummins (ed). 1988. *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Kathleen Heugh (ed) forthcoming. *Successful multilingual education-from Ethiopia to the world*. New Delhi: Orient Blackswan.
- Skutnabb-Kangas, Tove ve Robert Phillipson (ed) 1994, Mart Rannut ile birlikte. *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Contributions to the Sociology of Language 67*. Berlin ve New York: Mouton de Gruyter.

- Smith, Linda Tuhiwai 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Press.
- Smith, Linda Tuhiwai 2007. 'Welcoming Remarks'. International Conference on Language, Education and Diversity, University of Waikato, Hamilton, New Zealand (November).
- Smolicz, J. J. 1979. *Culture and Education in a Plural Society*. Canberra: Curriculum Development Centre.
- Snow, Catherine E., Margie S. Burns ve Peg Griffin (ed). 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spicer, Jonathan 2008. 'Toronto Takes on London, New York in Diversity Game'. Global National (online). Erişim Ocak 20, 2008: http://www.canada.com/globaltv/national/story.html?id=6625411d-f2c1-4371-a651-88f974932d2_b&k=63496.
- Spolsky, Bernard 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernar ve Elana Shohamy 1999. 'Language in Israeli society and education'. *International Journal of the Sociology of Language* 137, 93-114.
- Spring, Joel 1996. *The cultural transformation of a Native American family and its tribe 1763- 1995*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spurling, Hilary 2008. 'Book review of Steel, Carolyn: Hungry City: How Food Shapes Our Lives'. *The Guardian Weekly* 11.07.2008: 36-37.
- SSK, Suomen säädöskokoelma [The Finnish Official Gazette] 1995/974. Lähkä sämedikkis/Laki saamelaiskäräjistä [Act on the Sámi Parliament].
- SSK, Suomen säädöskokoelma [The Finnish Official Gazette] 1998/1186. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain (1998/635) muuttamisesta. [Amendment of the act on financing of education and cultural activities]. SSK, Suomen säädöskokoelma [The Finnish Official Gazette] 1998/628. Perusopetuslaki [The Basic Education Act].
- SSK, Suomen säädöskokoelma [The Finnish Official Gazette] 1998/635. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta [Act on the financing of education and cultural activities].
- SSK, Suomen säädöskokoelma [The Finnish Official Gazette] 2007/392. Opetus- ministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista [Statute of the Ministry of Education about the grounds for granting state subsidies for the complementary compulsory and upper secondary schooling of immigrants and pupils who speak Sámi, Roma or foreign languages as their native language].

- Statistics Canada 2001. '2001 census of Canada'. Erişim: <http://www12.statcan.ca/english/census01/home/Index.cfm>.
- Statistics Canada 2007. 'Selected Ethnic Origin for XX, 2001'. Erişim 30 Eylül 2007 at: http://en.wikipedia.org/wiki/XX,_Ontario#_note-12.
- Statistics Canada 2008. 'Immigrants in the Hinterlands'. Perspectives on Labour and Income, 9, 1 (online belge). Erişim: <http://www.statcan.ca/english/freepub/75-001-XIE/2008101/article/10505-en.htm>.
- Stortinget/ Stuuradiggi [The Parliament of Norway] 1993. Om norsk samepolitikk/ Norgga sámepolitihka birra. Stortingets melding/ Stuuradikki diedáhus nr 52, 1992-1993 [Parliamentary Notice].
- Street, Brian 1984. *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Street, Brian 2001. 'The New Literacy Studies'. İçinde Cushman, Ellen, Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll ve Mike Rose (ed). *Literacy: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Stroud, Christopher 2003. 'Postmodernist perspectives on local languages: African mother tongue education in times of globalisation'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6:1, 17–36.
- Stroud, Christopher 2007. 'Bilingualism: colonialism, postcolonialism and high modernity'. İçinde Heller, Monica (ed.) *Bilingualism: a social approach*. New York: Palgrave Press, 205–229.
- Svonni, Mikael 1997. 'Att lära sig samiska-ett minoritetsspråk. Vilken roll har skolan?' İçinde Westergren, Eva ve Hans Åhl (ed). Mer än ett språk. En antologi om två- och trespråkigheten i Norra Sverige. Falun: Norstedts, 130–152.
- Swain, Merrill ve Robert Keith Johnson 1997. 'Immersion Education: A Category within Bilingual Education'. İçinde Johnson, Robert Keith ve Merrill Swain (ed). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Swain, Merrill ve Sharon Lapkin 1991. 'Additive Bilingualism and French Immersion Education: The Roles of Language Proficiency and Literacy'. İçinde Reynolds, Allan G. (ed.). *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 203–216.
- Swain, Merrill ve Sharon Lapkin 2005. 'The Evolving Socio-Political Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for Program Development'. *International Journal of Applied Linguistics* 15, 169–186.
- Swales, John 1996. 'English as "Tyrannosaurus Rex" '. *World Englishes* 16:3, 373–382.

- Tagore, Rabindranath 1992 [1917]. *My reminiscences*. New Delhi: Rupa.
- Task Force on Aboriginal Languages and Cultures 2005. *Towards a New Beginning: A Foundational Report for a Strategy to Revitalise First Nations, Inuit and Metis Languages and Cultures*. Ottawa: Aboriginal Languages Directorate, Department of Canadian Heritage.
- Taylor, Shelley K. 1992. 'Victor: A Case Study of a Cantonese Child in Early French Immersion'. *Canadian Modern Language Review* 48:4, 736-759.
- Taylor, Shelley K. 2000. 'Common Practice and Linguistic Human Rights: A- Versus. B-Team Coercion or the Co-construction of "Utopia"?' İcinde Phillipson, Robert (ed.). *Rights to Language: Equity, Power and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 179-186.
- Taylor, Shelley K. 2006. 'ESL in Bilingual Education with a Twist: Immigrant Children in Canadian French Immersion'. *Bilingual Basics* 8: 1. http://www.tesol.org/s_tesol/sec_issue.asp?nid 3077&iid 6379&sid 1#135.
- Taylor, Shelley K. 2009. 'The caste system approach to multilingualism in Canada: Linguistic and cultural minority children in French immersion'. İcinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 177-198.
- Taylor, Shelley K. ve Hongfang Yu, in preparation. 'ESL/FSL, Bilingual and Special Education All Rolled into One: Towards Equitable Programming for Exceptional Students in Early French Immersion Without Dismantling the Program'. *Canadian Modern Language Review* içinde yayınlanacak.
- Teeter, Karl V. 1967. 'Preliminary Report on Malecite-Passamaquoddy'. İcinde Contributions to Anthropology: Linguistics: I (Algonquian). Ottawa: National Museum of Canada, Bulletin No. 214, *Anthropological Series* No. 78, 157-162.
- Thomas, Jacob (Chief), Terry Boyle ile birlikte 2001 [1994]. *Teachings from the Longhouse*. Toronto: Stoddart.
- Thomas, Wayne P. ve Virginia P. Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html. Also: Santa Cruz CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. [http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomas Complete.pdf](http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomas%20Complete.pdf). (erişim 4 Ağustos 2008).
- Timbuktu Education Foundation 2002. *Discovery of Timbuktu Manuscripts*. <http://www.timbuktufoundation.org/manuscripts.html>

- Todal, Jon 2002. "...jos fal gáhttet gollegielat". Vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-talet. Avhandling til dr.art.-graden. Tromsø: Det humanistiske fakultet, Universitet i Tromsø.
- Todal, Jon 2003. ' "Det lappiske Tungemaal til at forstaa"- Nubbingiella gielalaš ealá skahttima gaskaoapmin'. İçinde Hirvonen, Vuokko (ed.). *Sámi skuvla plánain ja praktihkas. Mo dustet O97S hástalusaid? Reforpma 97 evalueren. Kárá šjohka/ Karasjok ve Våasa: Research Council of Norway, Saami University College/ Sámi allaskuvla and ČálliidLá gá dus*, 107-120.
- Todal, Jon 2006. 'The Southern Saami Language in Svahken Sijte'. *International Journal of the Sociology of Language* 180, 147–158.
- Todal, Jon 2007. Samisk Språk i Svahken Sijte. Sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule. Diedut 1/2007. Guovdageaidnu/Kautokeino: Sá mi Insti- tuhtta.
- Tollefson, James W. ve Amy B. M. Tsui (ed) 2004. Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda? Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum. Tomaševski, Katarina see www.tomasevski.net/.
- Tomaševski, Katarina 1996. 'International prospects for the future of the welfare state'. İçinde *Reconceptualizing the welfare state*. Copenhagen: The Danish Centre for Human Rights, 100–117.
- Tomaševski, Katarina 2004. Economic, social and and cultural rights. The right to education. Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomaševski. Economic and Social Council, UN Commission on Human Rights, Sixtieth session Item 10 on the provisional agenda. E/ CN.4/2004/45. 26 Aralık 2003.
- Tomaševski, Katarina 2005. 'Has the Right to Education a Future Within the United Nations? A Behind-the-Scenes Account by the Special Rapporteur on the Right to Education 1998 2004'. *Human Rights Law Review* 5:2, 205-237.
- Tomaševski, Katarina 2006. *Human rights obligations in education*. The 4-A Scheme. Nijmegen: Wold Legal Publishers.
- Traoré , Samba 2001a. 'Convergent Teaching in Mali'. Prospects: *Quarterly Review of Comparative Education* 31:3, 353–371.
- Traoré , Samba 2001b. La Pédagogie Convergente: Son Expérimentation au Mali et son Impact sur le Système Educatif. Genève: UNESCO Bureau International d'Education.
- Trapnell, Lucy 1985. 'Veinticinco años de educación bilingüe en la Amazonía peruana.' İçinde Gasche, Jürg ve José M. Arroyo (ed). *Balances Amazónicos. Enfoques Antropológicos*. Perú : CAAP, 121-145.

- Trapnell, Lucy 2005. 'Alcances y retos de la educación intercultural en el nivel de inicial.' Paper given at the IV Congreso Nacional de Investigación en Antropología, 'La Antropología ante el Perú de hoy'.
- Trapnell, Lucy ve Eloy Neira 2006. 'La EIB en el Perú'. İçinde López, Luis Enrique and Carlos Rojas (ed). *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 253-355.
- Tripathi, P. D 1990. 'English in Zambia: the nature and prospects of one of Africa's "new Englishes"'. *English Today* 6:3, 34-8.
- Trudell, Barbara ve Leila Schroeder 2007. 'Reading methodologies for African languages: Avoiding linguistic and pedagogical imperialism'. *Language, Culture and Curriculum* 20:3, 165-180.
- Tsui, Amy B. M. ve James W. Tollefson (ed). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tubino, Fidel 2003. 'Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: mas allá de la discriminación positiva.' İçinde Fuller, Norma (ed.) 2003. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima, Perú : Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú , 51-67.
- Tucker, G. Richard 1986. 'Implications of Canadian research for promoting a language competent American society'. İçinde Fishman, Joshua (ed.) *The Fergusonian Impact. Sociolinguistics and the Sociology of Language, Volume 2*. Berlin: Mouton de Gruyter, 361-369.
- Tucker, G. Richard 2003. 'A global perspective on bilingualism and bilingual education'. İçinde Bratt Paulston, Christina ve G. Richard Tucker (ed). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 464-471.
- Turi, Johan 1910. *Muittalus samid birra En bog om lappernes liv* [A Story about Sámi life]. 2. baskı. Kjøbenhavn: Emilie Demant. [In English: Turi, Johan 1931. *Turi's book of Lapland*. London: Jonathan Cape].
- UNESCO 1953. *The use of the vernacular languages in education. Monographs on fundamental education VIII*, Paris: UNESCO.
- UNESCO 2000. *Education for All. Status and Trends 2000. Assessing learning achievement, International Consultative Forum on Education for All*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001198/119823e.pdf>.
- UNESCO 2003a. *Language Vitality and Endangerment. UNESCO Intangible Cultural Heritage Unit's Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages*. 31 Mart 2003 tarihinde Uluslararası Uzmanlar grubu katılımcıları tarafından onaylanmıştır. Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, UNESCO, Paris-Fontenoy, 10-12 Mart 2003. http://www.endangeredlanguagesfund.org/pdf/ELFN_May_2003.pdf.

- UNESCO 2003b. *Recommendations for Action Plan*. International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, UNESCO, Paris-Fontenoy, 10-12 Mart 2003. <http://www.unesco.org/culture/en/en-dangeredlanguages>.
- UNESCO 2003c. *Education in a multilingual world*. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>.
- United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples 2007; document A/61/L.67: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 2007. *Promoting Literacy in Multilingual Settings*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- Urton, Gary 2003. *La vida social de los números. Una ontología de los números y la filosofía de la aritmética quechuas*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Cusco, Perú.
- US Census Bureau 2000. Native American Language Speakers, 2000. Summary File 3 and 2000 County and County Equivalent Areas Cartographic Boundary File. Washington, DC: US Census Bureau.
- US Census Bureau 2001. The Native Hawaiian and Other Pacific Islander Population: 2002. Census 2000 Brief. Washington, DC: US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau.
- US Census Bureau 2002. The American Indian and Alaska Native Population: 2000. Census 2000 Brief. Washington, DC: US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau.
- US Census Bureau 2006. We the People: American Indians and Alaska Natives in the United States. Census 2000 Special Report. Washington, DC: US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau.
- Valpy, Michael 2007. 'Arabic Study Immersed in Controversy: Public School Language Program Doesn't Count as "Immersion", Ontario Ministry Says'. CTVglobemedia Publishing (online). Erişim Mayıs 18, 2007: <http://www.theglobeandmail.com/servlet/story/LAC.20070518.IMMERSE18/TPStory/TPNational/Ontario/>.
- Van der Walt, Crista, D. R. Mabule ve J. J. De Beer 2001. 'Letting the L1 in by the back door: Codeswitching and translation in science, mathematics and biology classes'. *SAALT Journal*, 35: 2 3, 170-184.
- Verhoeven, Ludo 2000. 'Components in early second language reading and spelling'. *Scientific Studies of Reading* 4(4), 313-330.

- Vidya Bhavan Society, forthcoming. *Elementary School English Language Textbooks in a Multilingual Perspective*. Udaipur: Vidya Bhavan Society.
- Vygotsky, Lev Semenovich 1978. *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, Tracey 2007. 'Eskasoni Elementary/Middle School'. İçinde Fulford, George (ed.). *Sharing Our Success: More Case Studies in Aboriginal Schooling*. Kelowna: Society for the Advancement of Excellence in Education, 125–150.
- Walsh, Catherine 2003. '(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador.' İçinde Fuller, Norma (ed.) 2003. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima, Perú : Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú . Lima, 115–142.
- Walsh, Catherine 2004. 'Geopolíticas del conocimiento, Interculturalidad y Descolonialización'. Boletín ICCI ARY Rimay, Año 6, No. 60. http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html#N_1_.
- Walter, Steve 2008. 'The language of instruction issue: Framing an empirical perspective'. İçinde Spolsky, Bernard ve Francis Hult (ed.). *Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell, 129–146.
- Warrior, Robert Allen 1995. *Tribal Secrets: Recovering American Indian Intellectual Traditions*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Watahomigie, Lucille J. ve Teresa L. McCarty 1996. 'Literacy for What? Hualapai Literacy and Language Maintenance'. İçinde Hornberger, Nancy H. (ed.). *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlin: Mouton de Gruyter, 95–113.
- Weber, Sandra ve Claudette Tardif 1990. 'The Young Child's View of Starting French Immersion'. İçinde Fleming, Berkeley ve Margaret Whitla (ed.). *So You Want Your Child to Learn French!*, 2. baskı. Ottawa, Canada: Canadian Parents for French, 54–66.
- Wesche, Marjorie Bingham 2000. 'A Canadian Perspective: Second Language Teaching ve Learning in the University.' İçinde Rosenthal, Judith W. (ed.). *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 187–208.
- Wierzbicka, Anna 2006. *English: meaning and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikipedia 2008. 'XX, Ontario'. Erişim at: http://en.wikipedia.org/wiki/XX_Ontario. [XX stands for the place name for a school; anonymity prevents the name from being written here].
- Williams, Eddie 1998. *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Education Research No. 24. London: Department For International Development.

- Williams, Eddie 2001. 'Testimony from testees: the case against current language policies in sub-Saharan Africa'. İçinde Elder, Catherine, Kathryn Hill, Noriko Iwashita, Tom Lumley, Timothy McNamara ve Kieran O'Loughlin (ed). *Language Testing: Experimenting with uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press, 200–210.
- Williams, Eddie 2006. *Bridges and Barriers Language in African Education and Development*. Manchester, UK & Kinderhook, NY: St. Jerome Publishing.
- Wolfson, Monica 2007. 'Arabic Pilot Project Will Be Curtailed: Deal Brokered to Save Language Program'. The Windsor Star (online). Erişim Mayıs 19, 2007: <http://www.canada.com/windsorstar/news/story.html?id976a1e64-3cb0-4c89-8fec-fb7f20e0a4f7&k45221>.
- Wong Fillmore, Lily 1991. 'When Learning a Second Language Means Losing the First'. *Early Childhood Research Quarterly* 6, 323–346.
- Wong, Mary S. ve A. Suresh Canagarajah (ed) forthcoming. *Christian and Critical English Language Educators in Dialogue: Pedagogical and Ethical Dilemmas*, London & New York: Routledge, Taylor and Francis.
- World Resources Institute, World Conservation Union, and United Nations Environment Programme 1992. *Global Biodiversity Strategy: Policy-makers' Guide*. Baltimore: WRI Publications.
- XX Public schools 2007. 'XX Public Schools'. Erişim <http://www.XXschools.ca/aboriginal/default.aspx?id=581>. [XX stands for the place name for a school in Canada; anonymity prevents the name from being written here].
- Yonjan-Tamang, Amrit 2006. *Languages of Nepal: Present Situation and Language Planning in Nepal (in Nepali)*. Kathmandu: Indigenous Linguistic Society of Nepal (Adivasi Bhasabigyan Samaj).
- Yonjan-Tamang, Amrit, David Hough ve Iina Nurmela 2009. 'All Nepalese children have the right to education in their mother tongue' but how? The Nepal MLE Program'. İçinde Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas (ed). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient Blackswan, 241-249.
- Åhren, Mattias, Martin Scheinin ve John B. Henriksen 2007. The Nordic Saami Convention: International Human Rights, Self-Determination and other Central Provisions. İçinde series Magne Ove Varsi (ed.). *Gáldučála Journal of Indigenous Peoples Rights*, No. 3/2007. Guovdageaidnu/Kautokeino: Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples.

İNDEKS

A

Adem-i merkeziyetçilik, 296, 297, 299
 Afrika yazı sistemleri, 166, 167, 169, 405, 413
 akademik başarı ve iktidar ilişkileri, 70, 71
 akademik dil yeterliliği, 62-64, 381, 426, 505
 Aktarımlı iletişim, 47, 202, 206, 211, 213-226, 408, 409
 Alaska Yerli Halkları, bkz. Amerika Yerlileri, 47, 187-189, 192, 193, 205
 Alexander, N., 124, 130, 171, 405, 414, 432, 440
 Alfred, T., 233, 237, 246, 247, 440, 446
 Anadili, 15-18, 20, 25, 26, 29-32, 35, 40-47, 50-53, 61, 70, 85, 88-93, 95, 99, 101, 106, 107, 114, 116, 119-127, 129, 133-136, 141, 149, 150, 157, 163-186, 202, 210, 229-235, 237, 245, 250-253, 257, 259-263, 267, 280-283, 285, 289, 302, 305, 306, 310, 315-320, 327-331, 333-337, 340, 341, 351, 353, 356, 359, 370, 381-386, 394, 400-402, 406, 409-411, 423, 426, 428, 430, 432, 495-504, 510
 Anadili temelli çokdilli eğitim, 15, 20, 31, 50-52, 165, 251, 257, 259, 496
 Anadili yoğunluklu dil canlandırma programı, 15, 337, 496
 Anadilinde eğitim, 29-32, 52, 88, 89, 99, 125, 164, 165, 179, 181, 185, 235, 237, 305, 315-320, 328, 333, 381, 383, 386, 428, 432, 496
 Andhra Pradesh, Hindistan, 20, 50, 54, 356, 361, 371-376, 381, 384, 402, 423, 467
 Armstrong, D., 99, 145, 441
 arttırıcı çiftdillilik, 67, 176, 177, 180, 209, 210, 254, 260
 Asimilasyon. Ayrıca bkz. entegrasyon, 327, 337, 340, 371, 383, 404, 416-422, 424, 430, 500, 503, 504
 August, D. ve Shanahan, T., 60, 61, 66, 441, 451
 Avrupa (AB), 147-149, 152, 153, 161, 413
 Ayrımcılık katmanları, 364

B

Baker, C., 16, 81, 111, 442
 Bamgbose, A., 127, 129, 167, 169, 171, 185, 405, 442
 Bantu, 127, 129
 Bartlett, T., 10, 442
 başarısızlık, 40, 48, 62, 68, 181, 204, 219, 230, 364, 365, 367, 369, 414
 Bear Nicholas, A., 15, 26, 48, 49, 165, 208, 300, 302, 305, 309, 406, 411, 413, 420, 424, 442, 443
 Benson, C., 15, 44, 114, 443, 444, 459, 498
 Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği (BADY), 381, 426, 427, 497
 Birinci dil, 25, 61, 66, 86, 92, 114, 177, 189, 197, 208, 326, 327, 331, 344, 496, 497, 499
 Birleşmiş Milletler Soykırım Suçunun Engellenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi, 509
 Birleşmiş Milletler Yerli Halklarla İlgili Meseleler Daimi Forumu, 89
 Birlikte Okuma Programı, 398
 Bitkisel tıp ve geleneksel iyileştirme pratikleri, Nepal, 239
 Biyoçeşitlilik, 20, 82, 83, 498
 Biyokültürel çeşitlilik, 81, 82
 Blair, T., 151
 Blommaert, J., 93, 444
 Bolivya, 15, 88, 120, 121, 123, 279, 300, 506
 Bologna süreci (yüksek öğretim ve araştırma), 153
 Bostawana, 167, 220, 441, 469
 Brutt-Griffler, J., 154, 155, 443, 445
 Burakumin, Japonya, 69, 476

C

canavar dil, 46, 151, 156-160
 Castillo, O.R., 108
 Chamaar, K., 143, 144, 160, 445
 Chomsky, N., 304, 454
 Churchill, Winston, 146, 160

Crawford, J.W., 177,195,446
 Cummins, J., 16,18,21,44,59,180,446,447,471,477-479,497,500,501,506,508
 Curzon, 88,353,405

Ç

ÇDE Artı, Orissa, Hindistan, 19
 ÇDE için ahlaki ve refah argümanları, 433
 Çift yönlü eğitim programları, 214,216
 Çift dilli eğitim, 19,25,44,45,47,48,59-62,67,71,72,76,77,111,112,114-116-119,122,123,136,153,164,173,177,179,180,200,208,211-217,221-224,227,250,253,255,256,259,274,279,280,283,285,286,288,289,297,298,354,357,406,409,496,498,509,511,506
 çift dilli eğitim modelleri (Kuzey- Güney ilişkileri), 45,60,77,87,106,118,213,214,279,288
 Çift dillilik, 19,21,47,53,62,67,68,73,87,95,106,114,120,123,176-180,199,207-213,215,216,221,222,226,254,258-260,273,283,298,316,336,407-409,502
 Çift seslilik, 215,498
 Çin, 19,144,187,241,410,414
 Çocukları Kurtarın, 26,52
 Çok dilli bağlamlarda okur-yazarlık eğitimi, 71
 Çok dilli eğitim için köprü benzetmesi, 43,44
 Çok dillileştirme eğitim modeli, 499
 Çok dillilik, 18,43,45-47,53,74,83,87,95,112,144,152,161,163,176,202,206,217,218,225,226,255,259,273,274,323,335,336,352,362,370,372,374,375,381,407-409,417
 Çoklu dilli eğitim, 50,214,216-218,225,226
 Çokludillilik, 47,211,498,502
 Çokseslilik, Hindistan, 214,215

D

Darwin, J., 447
 Das, C., 228,447
 Dasgupta, P.,155,447
 de Swaan, A., 447,472
 de Varennes, F., 431,447,448
 Deloria, V. Jr., 233,448
 demokratik ve dilsel eksiklik, AB, 362
 Dışlama/marjinalleştirme, 50,238
 Dil değiştirme, 95,96,197,203,212-214,220,508
 Dil kaybı,214,215,232,243,508
 dil kayması, 106,213,260,300,316,335,363
 Dil koruma, 508
 Dil planlaması, 17,62,76,212,229,317
 Dil riski, 508
 Dil yeniden canlandırma, 204,337,508
 dil yeterliliği, 50,62-65,133,161,381,426,497,506
 Dillerarası aktarım, 66,72,77,508
 Dilsel ayrımcılık, 190,203,295,369,509,510
 dilsel eksiklik, 362
 dilsel insan hakları, 22,102,104,105,112,220,230,320,369,430,431,508
 dilsel soykırım, 20,101,104,105,187,303,318,364,508
 dilsel ve kültürel çeşitlilik desteği, 45
 Dilüstü beceriler/farkındalık, 130,510
 dinamik çift dillilik, 47,210,211,216,510
 dinamik çok dillilik, 163,408
 diyalekt, 236-238,283,296,401,402,425,426
 dizgesi, 90,91
 dönüşlü çift dillilik, 210

Dört Yön Konseyi, 234
 Dressler, C. ve Kamil, M., 66,449
 Dreze, J. ve Sen, A., 368,369,449
 Dunbar, R. ve Skutnabb-Kangas, T., 84,85,89,104,111,230,344,345,365,420,449,463
 Dünya Kaynakları Enstitüsü, 83
 Dünya Koruma Birliği, 83

E

Eastman, C., 94,449
 Eğitim Gelişim Vakfı (ADEA)-UNESCO Eğitim Enstitüsü (UIE) Raporu, 86,165,181,184,185
 Eğitimde Yerli Dillerinin Kullanılması Raporu, 166
 eksiltici çiftdillilik, 114,208,407
 Eleştirel Yerli Pedagojisi, 238,239,425
 Erickson, F., 207,450
 Eritre, 129,163
 erken terk geçiş programları,25,86,103,384
 Erken terk modeli, 119,430,511
 Etiyopya, 15,52,88,121,123,125-127,129,131,133-135,162-168,171-174,177,180,183,184,430,512
 Etnik kimlik, 94,100,423
 Etnomatematik, 243,292
 ev dili. Ayrıca bkz. anadili temelli çiftdilli eğitim, 496
 Evans, S.,88,353,450
 ezberleme, 242,347,348

F

Fardon, R. ve Furniss, G., 163,185,408,450
 Filipinler, 214,217
 Fillmore, W., 256,260,487
 Finlandiya, 15,17,49,88,160,229,231,320,321,323
 Fishman, J., 9,16,96,450-452,456
 FORMABIAP programı, 282,283
 Foucault, M., 451
 iktidarın birlikte oluşturulması, 71
 Francis, L., 61,245,451
 Fransızca çiftdillileştirme programları, Ontario, Kanada, 252,253,255,262,268,274
 Fuller, N., 451

G

Gana, 123,180
 Gandhi, G., 141,142,146,151,157,160,161,413,451
 Garcia, O., 16,21,47,206
 Geç terk geçiş programları, 86,103
 Gee, J.P., 73,452
 Genesee, F., 452
 Gerileme, 251,261,511
 Giroux, H., 238,453
 Göçmenler, 19,68,128,249,250,261,265,325,333,335,344,351,358,411,417
 Gönüllü ve gönülsüz azınlıklar, 68,69
 Gramsci, A., 207,226,453
 Grin, F., 111,431-433,453
 Guinea-Conakry, 15
 Guthrie, J.T., 72,73,454
 Gutiérrez, K., 206
 Güçlendirme, 43,71,147,148,153,154,169,196,219,220,236,242,294,296,297,371,381,382,385,388,397,401,403,404,413,420
 Güney Ontario, 262,268

H

Hamelink, 80, 110, 545
 Hare, D., 151, 454
 Hegemonik uygulamalar, 207
 Herkes için Eğitim, 123, 162, 233, 238, 248, 345, 355, 371, 382, 404, 512
 Heugh, K., 16, 46, 86, 162, 430, 440, 444, 454-456, 474, 479
 Hibridlik/melezlik, 95, 97, 419
 Hindi, 25
 Hindistan Anayasası, 99, 350, 359
 Holm, A.D. ve Holm, W., 193, 197, 198, 456
 Horton, M., 456
 Hough, D., 17, 47, 96, 111, 228, 237, 456, 457, 487
 Hovens, M., 457
 Hristiyan misyonerler, 144

İ

İçerik ve Dille Bütünleşmiş Öğrenme (CLIL), 152, 214
 iktidar ilişkileri ve akademik başarı, 71
 iktidarın birlikte oluşturulması, 71
 İletişim kurma, 207, 223, 226, 266, 512, 513
 İlk Uluslar, Kanada, 98, 303, 305, 306, 313
 İnanç sistemleri ve pratikleri, Nepal, 244
 İnsan Hakları Konseyi Azınlı Forumu, 52
 İskele kurma, 74, 386, 401, 505
 İspanyollaştırma süreci, 117
 İsveç, 15, 49, 125, 141, 153, 161, 320, 321, 323-325, 327-330, 332, 335, 336, 338
 İşaret dili, 25, 26, 176, 513

J

Jones, S., 190, 458

K

Kaini, P.D., 228, 458
 Kamboçya, 123
 Kast yaklaşımı, 249, 252
 Kepa, M., 237
 Kısırdöngü, 362-364, 369, 375
 Kimlik metinleri, 75
 Kimlik müzakeresi, 513
 Kimlik onaylaması, 514
 King, K. ve Mackey, A., 259, 260, 459
 Kiswahili dili, Tanzania, 167, 168
 Kişilerarası Temel İletişim Becerileri (KTİB), 381, 427, 514
 Kold, K., 248, 447
 Kond/Kui, Hindistan, 67
 Koruma/sürdürme programları, 212
 Krashen, 65, 128, 130, 459
 Krauss, M., 82, 187, 460
 Kui-Oriya çiftdillilik, 67
 Kuzey Ontario, 262, 268
 Kuzey ülkeleri. bkz. Sâmi, 15, 48, 117, 122, 128, 135, 305, 322, 323, 325
 kültürel asimilasyon, bkz. Asimilasyon, 51, 69, 404, 416-418, 420, 422, 424
 kültürel çeşitlilik, bkz. interkültürlerarasıcılık, 79, 81, 83, 103, 273, 284
 Kültürel Tarihsel Etkinlik Teorisi (KTET), 383, 388, 401, 425
 Kültürlerarası Çiftdilli Eğitim (KÇE) Latin Amerika, 279

Küper, W., 279,281,282
 Küresel adalet, 45,79
 Küreselleşme, 32,45,52,79,80,209,213,219,238,240,247,412,414,426
 küreselleşmenin homojenleştirici etkisi, 80

L

Ladson-Billings, 68,460
 Lauhamaa, P., 337,461
 Lee, T., 203,461
 Lindholm-Leary, K.J. ve Borsato, G., 462
 Lomawaima, K.T. ve McCarty, T.L., 188,462
 López, L.E., 204
 Lüksemburg, 159,218

M

Makoni, S. ve Pennycook, A., 93,110,219,226,464
 Malawi, 407,420,468,486
 Māori dili, 204
 Marx, K. ve Engels, F., 79
 May, S., 93-95,464
 McCarty, T.L., 17,46,187,462,464,465,475,479,486
 McDonaldlaşma, 80,110
 Mi'kmaq dili ve nüfusu, Kanada, 261,307
 Milenyum Gelişim Hedefleri, 248
 Miras dil, 96,189,197-203,254,267,328,55
 Mishra, M.K., 18,99,112,361,466,467
 Mohanty, A.K., 18,26,35,39,50,361,381,404,466-468,471,475,477
 Morton, H.V., 468
 Mozambik, 15,123
 Mufwene, S., 80,110,468
 Mühlhäusler, P., 82

N

Namibia, 163,164,172,178
 Nehru, J., 18,19,26,32,142,143,469,476
 neo-liberal/neo-muhafazakar perspektif, 93
 Nepal Yerli Uluslar Federasyonu, 230,238
 Nepal, 17,21,22,25,47,52,86,88,97,228-232,235,238,241,244,248,251,337,361,415,421,427
 Nijer, 15
 Nijerya, 15,127,129,130,166,171,172
 Norveç, 49,88,112,151,320,321,323,325-327,331,332,336,338
 Nyseth, T. ve Pedersen, P., 322,469

O

OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, 72
 Ogbu, J.U., 469,476
 Okur-yazarlık, 16,17,46,61,66,71-75,77,78,103,119-122,127,129-133,162,165,169,177-186,193,195, 202,217,221,342,366,376,388,407,498,508,511,514-516
 Okur-yazarlıkla meşguliyet, 72,516
 Orissa, Hindistan, 18,19,39,41,54,67,86,247,355,356,360,361,363,367,368,371-373,344,375,376, 381-389,393,399,401-403
 ortak dil, 46,127,133,135,141,142,149,150,157,158,163,168,173,258,260,267,384
 Ortak temel yeterlilik, 66,119,516

Ö

Öğretmen yetiştirme programı, Peru, 48,49,279,285,289,307,312

Öldürücü diller, Anaokulu eğitimi, 42

Önceki bilginin canlandırılması, 73,74

P

Pakistan, 76,144,159,361,415

Panda, M., 19,26,35,50,381,404,470,471

Papua Yeni Gine, 43,123,216,430

Parenti, M., 79,471

Pattanayak, D.P., 42,213,370,471

Peru, 19,48,88,229,280-283,285-287,291,294,297-299

Phillipson, R., 19,21,26,45,141,404,440,443,447,450,452,455,457,458,465,467,468,471-473,477,478

Portes, A. ve Rumbaut, R.G., 60,68-70,473

post-modern perspektif, 481

Q

Quechua dili ve nüfusu, 280,281,298

R

Resimli sözlük, Nepal, 236

Romaine, S., 208,216,474

Roosevelt, Theodore, 417,475

Rothkopf, D., 146,475

Rubagumya, C., 475

S

Said, E., 108,475

Sámiler, Kuzey ülkeleri, 320,323

Sanskrit, 350,352,410

Saora dili, 99,388,399

Schermerhorn, R.A., 475

Seçici kültürel uyum, 70

Sen, A., 476

Shimahara, N.K., 476

Shiva, V., 228,476

Skutnabb-Kangas, T., 16,19-21,26,35,44,45,54,59,60,68,69,79-85,87,89,97,100,101,104,105,108,110

111,112,116,118,122,131,148,151,161,162,164,165,171,174,176,184,195,201,220,230,234,251,253,

256,259,300,304,305,316,330,335,344,345,361,364,365,368,381,402,404-407,413,417-421,426,427,

430,440,442,443,447-449,452,454,455,457,458,463,465,467,471-473,477-479,482,487,498,509,510

Skutnabb-Kangas, T., McCarty, T.L. 85,110,111,201,330,406,407

Skutnabb-Kangas, T., ve Fernandes, D. 9108,418

Skutnabb-Kangas, T., ve Phillipson, R., 26,69,83,97,105,151,404,427

Skutnabb-Kangas, T., ve Toukomaa, P., 111,174,417,419,479

Skutnabb-Kangas, T., ve Dunbar, R., 84,85,89,104,111,230,344,345,365,420

Smith, L.T., 197,246,480

Snow, C.E. 480

Soyut dil becerileri, 63,64

Sömürgecilik, 29,32,179,184,203,245,279,280,285,292,295,298,303,361,403,405,415,514,515

Sömürge-öncesi pratikler, 166

Sömürgeleştirme ve sömürge-sonrası devletler, 154

sözlü çokdilli yetkinlik, 136

sözlü dil, 64,120,121

sözlü öğretim materyalleri, 15

sözlü tarih, 47,236,241,242

Spicer, J., 480

Spring, J., 480
 Spurling, H., 480
 Summer Institute of Linguistics (SIL), 101,402,428,450
 Swain, M. ve Johnson, R.K., 121,122,256,481
 Swain, M. ve Lapkin, S., 74,251,256,447,481
 Swales, J., 481

T

Tanınmış kabileler, 18
 Tanzania, 124,127,154,159,163,164,167,168,171
 Tayland, 123
 Taylor, S.K., 21,47,249,482
 Tekdillileştirme eğitimi, 85,382,517
 tekdillileştirme programları, 46,201,406
 Terralingua, 81,82,110,157,470,479
 Test etme, 125
 Thomas, W.P. ve Collier, V.P., 111,315,482
 Timbuktu el yazmaları, 166,167
 Tollefson, J.W. ve Tsui, A.B.M., 440,483
 Tomaševski, K., 427,428
 Truman, Harry S., 145
 Tucker, G.R., 484
 Turi, J., 484

U

Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Öğretim Konseyi, Hindistan, 217,352,354,365,366
 Ulusal Müfredat Çerçevesi, 352,370
 Uluslararası Dil Yılı (2008), 52,430
 UNESCO, 42,52,82,91,101,102,111,162,164,166,178,181,185,248,251,405,430,432,434,449,443,
 457-459,463,464,469-471,479,483-485,512,516
 Urdu, 344,351,415

V

Vietnam, 15,17,117
 Vollebaek, K., 90
 Vygotsky, L., 237,486,518

W

Walsh, C., 486
 Wierzbicka, A., 486
 Williams, E., 486,487
 Wycliffe Bible Translators, 145

Y

Yakınsal gelişim bölgesi, 517
 Yeni Zelanda, Māori dil, 77,111,204,337
 yeninden canlandırma programları, 337
 Yerli bilinci, 245
 Yerli Hakları Hakları Bildirisi, 47,108,231,301,418,433
 Yetenek yoksunluğu ve yoksulluk, 368,369
 Yönetişim, 207

Z

Zambiya, 167,168,177,180,420
 Zimbabwe, 169,440

Eğitimde Anadili Çalışmaları için Muhtaç Sözlük

M. ŞERİF DERİNCE

Türkiye’de anadili konusunda uzun süredir verilen güçlü bir politik mücadele olmasına rağmen akademik alanda Türkçede henüz güçlü bir literatürün oluştuğu söylenemez. Şüphesiz bu alanın bu kadar boş kalmasının temel sebebi, Türkiye üniversitelerinde, özellikle de dilbilimi ve eğitimbilim alanlarında akademik üretimi esas alan özgürlükçü bir anlayışın ve pratiğin, birkaç istisna dışında, yeterince gelişmemiş olmasıdır. Buna paralel olarak, ilgili uluslararası literatürdeki önemli kaynakların Türkçeye çevirilmemesi de, bu literatürün zayıf kalmasına yol açmıştır. Durum böyle olunca, Türkçede bu literatür oluşturulurken özellikle terim ve kavramlar ile ilgili bir takım yetersizliklerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, gerek Türkçe yazılan veya Türkçeye çevrilen kaynakların yeterince iyi anlaşılması, bu terim ve kavramların söz konusu tartışmaları ne kadar iyi karşılayabildiğine ve okurların bunu ne kadar anlamlandırabildiğine bağlıdır. Bu nedenle, bu alanda hazırlanan kitapların hangi kavramları ne anlamda kullandıklarını açıkladıkları ve okuyucuya sundukları bir muhtaç sözlükçelerinin olması önemlidir. Bu noktadan hareketle, bu yazı, kitapta kullanılan belli başlı önemli kavramların Türkçeye nasıl uyarlandıklarını ve kısaca ne anlama geldiklerini ele almaya çalışmaktadır. Bu sayede elinizdeki çeviri kitabı projesi, hem söz konusu literatürün oluşturulmasına hem de ilgili terim ve kavramların doğru bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anadili: Mother tongue: Herkesin üzerinde hem fikir olduğu bir anadili tanımı olmasa da, genellikle kabul gören iki yaklaşım vardır. Birincisi, çocuklukta ilk duyulan, ev içinde konuşulan dili anadili olarak kabul etmektedir. İkincisi ise, kişi bu dili konuşamıyorsa dahi kendisini özdeşleştirdiği kültürün dilini, atalarının dili olarak tanımladığı dili anadili olarak kabul etmektedir. Çoğu durumda bu iki durum birbiriyle örtüşse de, örneğin Kürtçe bağlamında, çeşitli nedenlerden dolayı artık Kürtçeyi konuşamayan birçok kişi anadili olarak Kürtçeyi kabul etmektedir ve sosyodilsel ve kültürel açıdan bu doğru bir tanım olarak kabul edilir. Anadili kavramının yerine kamuoyunda yaygın olarak “anadil” kavramı da kullanılmaktadır, ancak Necmiye Alpay’ın doğru bir şekilde gündeme getirdiği gibi, bu kullanım “esas dil”, “temel dil” ve hatta “resmi dil” olarak da anlaşılabilirdiği için, “anadili” kullanımı daha doğrudur.

Anadilinde eğitim: Mother tongue education: Öğrencilerin kültürel ve kimlik olarak ait oldukları anadilinin eğitim ve öğretim dili olarak kullanılmasıdır. Türkiye ve Kürtçe bağlamında, Türkçe dışında bir anadili olan çocukların kendi anadillerinin eğitimde kullanılması talebini vurgulamaktadır. Dünyada pekçok toplumda eğitim ve öğretim anadilinde yapılmaktadır. Bunun yapıldı yerlerde bu temel bir hakktır. Ayrıca bazı toplumlarda anadilinde eğitim yapılması yok olma tehlikesi olduğu düşünülen dillerin korunması hedeflenmektedir. Anadilinin öğrenilmesi ve korunması açısından oldukça etkili bir yöntem olsa da, öğrencilerin genelde egemen dil olan ikinci bir dili de öğrenmesi sağlanmadıkça, çocuklar için özellikle bir takım sosyo-ekonomik dezavantajlar oluşturma potansiyeli de vardır.

Anadili temelli çiftdilli eğitim: Mother tongue-based bilingual education: Öğrencilerin anadillerinin öncelikli eğitim dili olduğu, okur-yazarlığın anadili aracılığı ile öğretilmeye başlandığı, kademeli olarak ikinci bir dilin, önce ders olarak, daha sonra da bazı derslerin eğitim dili olarak müfredata dahil edildiği eğitim sistemine denir. Bu sistemde eğitim, sözkonusu dillerin her ikisini de iyi bilen öğretmenler tarafından verilir. Sonuç olarak öğrenciler, hem anadillerini hem de ikinci dili genelde iyi derecede öğrenebilir, kimlik gelişimi açısından sağlıklı sonuçlar ortaya çıkar.

Anadili temelli çokdilli eğitim: Mother tongue-based multilingual education: Prensipte ve işleyiş olarak, anadili temelli çiftdilli eğitimdekine benzer bir eğitim sistemi takip edilir. Tek fark, ikiden fazla dilin, yine kademeli olarak müfredata eklenmesi ve öğrencilerin en az üçdilli olmalarının hedeflenmesidir. Özellikle ikiden fazla dilin birbiri ile temas halinde olduğu topluluklarda bu türden eğitim uygulamaları yürütülür. Türkiye’de özellikle Urfa, Diyarbakır, Dersim ve Mardin gibi şehirlerde Kürtçe, Türkçe ve Arapçanın, bazı durumlarda Süryanice, ya da İstanbul gibi yerlerde Rumca, Ermenice ve daha birçok dilin temas halinde olabildiği yerlerde, bu türden eğitim uygulamaları takip edilebilir.

Anadili yoğunluklu dil canlandırma programı: Revitalisation immersion programme: Çeşitli nedenlerle ve biçimlerde, kültürünün anadilini öğrenme imkanı olmamış ve genelde içinde yaşadıkları toplumun egemen dilini birinci dili olarak konuşan çocukların, atalarının dilini öğrenebilmesi için uygulanan eğitim modelidir. Bu durumlarda genellikle çocukların anne-babalarının yaygın olarak konuştuğu dil de egemen dil olmuştur ve çocukla iletişim sadece egemen dil aracılığı

ile sağlanmıştır. Ancak anadilinin yoğun bir şekilde kullanıldığı sınıflarda ders verilerek, bu çocukların atalarının dilini ikinci dil olarak öğrenmeleri sağlanır. Dünyanın her bölgesinde bu tür örneklerle rastlamak mümkündür. Türkiye bağlamında, artık birinci dili Türkçe olan ancak atalarının dili Kürtçe (hem Zazaca hem de Kurmancca), Arapça, Ermenice, Çerkezce, Rumca, Süryanice gibi diller olan çocukların anadillerini yeniden öğrenebilmeleri için bu türden eğitim modelleri uygun olabilir.

Artırıcı dil öğrenimi: Additive language learning: Bu kavram, çocukların anadillerini koruyarak yeni diller öğrenmeleri anlamına gelir. Bu sayede, çocuğun dil repertuarının genişlemesinin yanı sıra, kültürel kimlik oluşumu konusunda da zenginleştirici bir tecrübe kazanılmış olur.

Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği (BAYD): Cognitive Academic Language Proficiency (CALP): Dilbilimci Jim Cummins'in kavramsallaştırdığı dil yeterliliği türlerinden biridir ve kişinin akademik konular hakkında konuşabilmesini, akademik bir metni anlayabilmesini veya üretebilmesini sağlayan dil becerileri anlamına gelmektedir. Akademik dergi ve kitaplarda kullanılan metinleri kullanabilmek, bu becerilere sahip olmaya bağlıdır. Dil öğrenimi ve soyut düşünmenin gelişimi açısından çok önemlidir.

Bilişüstü farkındalık: Metacognitive awareness: Üstbiliş olarak da bilinen bu kavram, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunu kontrol edebilme ve yönlendirebilme yetisi kazanması; yani, bireyin problem çözme süreçlerinde planlama, izleme ve değerlendirme yapabilmesi, bilişsel aktivitenin anlaşılması ve kontrol edilmesi ve biliş etkilleyen faktörlerin anlaşılması gibi üst düzeyde tahliller yapabilmesi durumunu ifade etmektedir. Bu kitabın da birçok yerinde değinildiği gibi, bilişüstü farkındalık, dil gelişimi ile de yakından ilişkilidir ve birçok araştırma, çokdilliliğin bu farkındalığı arttırdığını göstermiştir.

Birinci dil: First language: Genelde çocuğun doğduktan sonra çevresinde ilk duyduğu ve/veya kendisini en iyi ifade ettiği dil olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de anadili Türkçe dışında bir dil olan birçok kişinin durumunda olduğu gibi, kişinin birinci dili her zaman anadili olmayabilir.

Biyçeşitlilik: Biodiversity: Herhangi bir ekosistemde yaşayan canlı formların çeşitliği anlamında kullanılmaktadır. Bu terimi anadili tartışmalarında kullanan Tove Skutnabb-Kangas, biyçeşitlilikle, canlı türleri ve dilsel çeşitlilik arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Skutnabb-Kangas'a göre biyçeşitliliğin en fazla olduğu bölgeler, aynı zamanda dilsel çeşitliliğin de en fazla olduğu yerlerdir ve bu çeşitlilikler önemli bir ilişkisellik içindedir. Birinde meydana gelen azalma diğerinde de paralel bir azalmaya yol açmaktadır.

Çiftidilli eğitim: Bilingual education: Okur-yazarlık dersleri dahil çeşitli müfredat derslerinin en az iki dil aracılığıyla yapıldığı eğitim türüdür. Bu kitapta yer alan Carol Benson'un makalesinde de ele alındığı gibi, bu isimle bilinen oldukça fazla ve birbirinden farklı eğitim uygulaması vardır. Kimisinde eğitime bir dille başlanır, ilerleyen yıllarda başka bir dille devam edilirken, kimisinde her iki dil de en başından beri eğitim dili olarak kullanılır. Azınlık topluluklar bağlamında, genelde öğrencilerin anadilleriyle birlikte egemen dilin de eğitimde kullanıldığı eğitim uygulamasıdır.

Çiftseslilik: Diglossia: Bazı bölgelerde, resmi kurumlar ile gündelik ilişkiler alanlarında konuşulan aynı dilin iki farklı biçiminin olması durumudur. Bu durumda, biçimlerden birisi daha prestijli iken diğeri daha az prestijli olmaktadır. Türkçe açısından bakıldığında, yöresel şiveler ile devlet dairelerinde, edebiyatta, medyada kullanılan dil biçimi farklıdır ve bu, söylemsel farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Ancak halk arasında iki farklı dilin konuşulması bu tanıma girmemektedir. Örneğin Türkiye'de Türkçe ve Kürtçe konuşulması bu tür bir çiftseslilik durumuna örnek değildir.

Çokludillilik: Plurilingualism: Genelde bir veya iki dilin resmi dil olduğu veya toplumda en fazla iki dilin konuşulduğu yerlerde bireyin çokdilli olmasına denir. Bu durumda, toplumda yaygın olarak bir veya iki dil konuşulsa da, bazı bireylere eğitim yoluyla veya başka bir dilin konuşulduğu bir yerde bir süre yaşayarak, üçüncü veya dördüncü bir dil öğrenerek, çokdilli olabilirler. Çokludilliliğin bir diğer tanımı da, ikiden fazla dili konuşan bir bireyin, sahip olduğu dillerin toplamını kullanabilmesidir; diğer bir deyişle, hangi dili konuşursa konuşsun, bildiği diğer dillerin de imkanlarından faydalanması olarak düşünülebilir.

Çokdilli eğitim: Multilingual education: Müfredat derslerinin, en başından itibaren ikiden fazla dil aracılığıyla verildiği eğitim modelidir. Genellikle çocukların doğduğu andan itibaren ikiden fazla dile maruz kaldıkları bölgelerde bu tür eğitim modelleri uygulanmaktadır. Ayrıca bir veya iki dili konuşabilen çocukların üçüncü veya dördüncü bir dili de yeterli bir şekilde öğrenebilmesi için bu tür modellerin kullanıldığı durumlar da vardır.

Çokdillileştirme eğitim modeli: Immersion education: Uygulamalı Dilbilimi alanında, çiftdilli olan veya çiftdilli olması arzu edilen öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan, genellikle başarılı çiftdilli eğitim modeline tekabül eder. “Immersion” teriminin Türkçe karşılığı olarak literatürde “daldırma” kelimesi kullanılsa da, bu kullanımda bir eksiklik vardır zira “daldırma” kelimesi, terimin Uygulamalı Dilbilimi literatüründeki kullanımına açıklık getirmemektedir. Bu terim, belirli bir akademik yıl boyunca eğitimin tamamının, büyük bir kısmının veya en az yüzde 50’lik bölümünün, çocuğun daha önce bilmediği ikinci bir dilde yapılmasını ifade etmektedir. Fakat bu modellerin uygulandığı okullarda çalışan öğretmenlerin hepsi çiftdilli veya çokdillidir ve öğrencilerin birinci dilleri eğitim sisteminde kabul ve değer görür. Çokdillileştirme eğitim programlarında, eğitim dilinin çocuğun anadilinin yerine geçmesi riski söz konusu değildir; hedef, öğrencilerin çiftdilli/çokdilli olarak yetiştirilmesidir. Genellikle prestijli ve egemen dilleri konuşan üst-orta sınıfa mensup ailelerin çocuklarının eğitiminde kullanılan ve oldukça başarılı sonuçların alındığı bu modellerin en bilindik örnekleri Kanada’da bulunmaktadır. Ancak bazı ülkelerde, bu terimin kullanıldığı fakat esas itibarıyla tekdillileştirme modellerinin uygulamada olduğu örnekler de mevcuttur.

Öte yandan, “immersion” terimi, anadilleri zayıflamış veya tamamen unutulmuş çocuklara hem anadillerini hem de ikinci veya üçüncü bir dili öğretmek için uygulanan modellerde de kullanılmaktadır. Bu tür okullarda da hedef çokdillileştirme olmasına rağmen, ağırlık çocuğun anadiline verilmektedir. Bu tür durumlarda, immersion terimini “anadili yoğunluklu” olarak kullanmak daha doğrudur.

Ayrıca, özellikle Kanada’da bazı dilsel azınlık toplulukların çocuklarının kendi anadilleri yerine Fransızca eğitim gördüğü okullar için de “French immersion” modeli takip edilmektedir. Oysa bu modelde, çokdilliliğin

ne kadar gelişebildiği oldukça şüphelidir. Bu okullarda takip edilen programlara da “Fransızca-yoğunluklu” demek daha doğru olacaktır.

Dil değiştirme: Language shift: Gönüllü veya gönülsüz asimilasyon sonucu, bireyin veya bir topluluğun bir dili kullanmayı daha fazla sürdürmeyip, yerine başka bir dili ikame ettiği durumdur. Daha çok dilsel azınlık topluluklarına mensup bireylerin, kendi anadillerini unutup, yalnızca egemen dili veya dilleri konuşması olarak ortaya çıkar. Ancak söz konusu dilin kendisi başkaları tarafından kullanılmaya devam eder.

Dil kaybı: Language loss: Bir dilin artık hiçbir kullanıcısının kalmadığı durumdur.

Dil koruma: Language maintenance: Bir dili konuşanların uzun süre azalma eğilimi gösterdiği ve yok olma riski taşıyan bir dilin, yok olmaması için çeşitli formel veya informal yollarla korunup yeni nesillere aktarılmaya çalışılması durumudur.

Dil riski: Language endangerment: Bir dilin kullanıcılarının gittikçe azalmaya başlaması ve azalma devam ederse gelecekte kaybolma tehlikesi taşımasını ifade eder.

Dil yeniden canlandırma: Language revitalization: Çeşitli nedenlerden dolayı atalarının dilini öğrenebilme ve kullanabilme imkanı olmamış kişilerin, atalarının dillerini yeniden öğrenebilmesi için yapılan müdahalelerdir. Bu kitapta bazı örnekleri verilen bu müdahalelerin olduğu bağlamlarda, genelde, “çokdillileştirme”, “çokdilli” veya “anadilinde” eğitim modelleri uygulanmaktadır. Dünyada en bilinen örnekleri Katalunca ve İbranice için olan bu tür dil canlandırma durumlarında, süreci genelde güçlü politik kampanyalar belirlemiştir.

Dillerarası aktarım: Linguistic transfer: Esas olarak psikodilbilimci Jim Cummins tarafından yaygınlaştırılan bu kavram, kişinin bir dilde sahip olduğu dilsel becerilerin diğer bir dile, bu becerilerin yeniden öğrenilmesi gerekmeden, belli stratejilerle aktarılabilmesini ifade etmek için kullanılmıştır. Buna göre, örneğin herhangi bir dilde okur-yazarlık becerileri öğrenmiş bir kişi, bu becerileri başka bir dile de aktarabilir ve bu aktarma, ilk kez okur-yazarlık öğrenildiğinde olduğu

gibi gerçekleşmez; çok daha hızlı ve rahat bir şekilde yapılabilir zira daha önce bunun altyapısı zaten oluşmuştur. Cummins, bu kavramı, çiftdilli eğitim yapılırsa öğrencilerin her iki dil için de ayrı ayrı zaman ayırması gerekeceği ve bundan dolayı zaman kaybı olacağı yönündeki yaygın inanişâ, araştırma verileriyle karşı çıkarken kullanır. Cummins, bu konuda yaptığı çalışmalarla, yeterince düzgün yapılan İspanyolca-İngilizce çiftdilli eğitim programlarında okuyan Hispanik öğrencilerin, sadece-İngilizce eğitim alan Hispanik öğrencilerden orta ve uzun vadede daha iyi İngilizce öğrenebildiği gerçeğini açıklamaktadır. Üçüncü ve dördüncü dillerin öğrenilmesinin de çok rahat bir şekilde gerçekleşebilmesi, yine dillerarası aktarım ilkesi ile ilgilidir.

Dillerarası karşılıklı bağıllık: Linguistic interdependence: İlk kez Jim Cummins tarafından 1970’lerin başında teorize edilen bu kavram, dillerin beynin aynı bölgesinde bulunduğuna ve birbirleriyle sistematik bir ilişki içinde olduğuna vurgu yapar. Buna göre, bir kişinin sahip olduğu iki veya daha fazla dilin gelişimi birbiriyle yakından ilişkilidir ve uygun sosyodilsel şartlar altında, birinin gelişimi diğerinin gelişimine önemli bir şekilde katkıda bulunur. Bu yaklaşım, özellikle dilsel azınlık topluluklarındaki aileler arasında bilinçli bir şekilde yaygınlaştırılan, “çocukların anadillerini konuşmalarının egemen dili öğrenmelerini engelleyeceği yanlış bilgisine” karşı çıkmaktadır; tam aksine, çocukların egemen dili iyi öğrenebilmelerini, öncelikle kendi anadillerini iyi derecede bilmelerine bağlamaktadır. Birçok araştırma ile kanıtlanan bu durum, dillerin birbirinin rakibi değil besleyeni olduğunu göstermektedir.

Dilsel ayrımcılık veya dilkırımı: Linguicism: Daha çok Tove Skutnabb-Kangas tarafından dillendirilen bu kavram, tıpkı toplumların soykırımı uğratılmaları gibi, dillerin de kırımı uğratıldığını ve ortadan kaldırılmaya çalışıldığını göstermek için kullanılmaktadır. Buna göre, bir dil, bu dili konuşanlar öldürülmeden, ancak anadillerini zorla bırakıp başka bir dili benimsemeleri istenerek ortadan kaldırıldığında, dilkırımı gerçekleşmiş olur. Skutnabb-Kangas’a göre dilkırımı, Birleşmiş Milletler Soykırım Suçunun Engellenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesinin (E793, 1948) soykırımı tanımlayan ikisi aşağıda verilen toplam beş tanımına denk gelmektedir:

madde II (e): zorla bir topluluğa ait çocukları başka bir topluluğa aktarmak; ve

madde II (b): bir grubun üyelerinin ciddi fiziksel ve ruhsal zarar görmesine yol açmak.

Buna göre, bir topluluğu, anadilini terk etmeye zorlamak ve bu yolla topluluğun ciddi fiziksel ve ruhsal zarar görmesine yol açmak, soykırım tanımına uymaktadır. Kürt dilbilimci Amir Hassanpour, özellikle Türkiye’de Kürtçe’ye yapılan devlet müdahalesinin bu türden bir dalkırımı olduğunu söylemektedir.

Dilsel çeşitlilik: Linguistic diversity: Bu kavram, aynı bölgede birçok dilin bulunması ve gündelik iletişimin çokdilli bir şekilde gerçekleşmesi durumunu anlatmak için kullanılmaktadır. Dillerin birbirinden farklılığına vurgu yapmaktan ziyade, farklı farklı dillerin birarada olmasına odaklanan bir kavramdır.

Dilsel insan hakları: Linguistic human rights: Yine daha çok Tove Skutnabb-Kangas tarafından literatürde yaygınlaştırılan bu kavram, tıpkı insan olmaktan kaynaklanan bir takım hakların varlığı gibi, dili konuşmaktan kaynaklanan bir takım hakların var olmasını ifade eder.

Dilsel soykırım: Linguistic genocide: Dilsel ayrımcılık ve dalkırımı olarak da kullanılır. Bu terimler yukarıda açıklanmıştır.

Dilüstü farkındalık: Metalinguistic awareness: Kısaca, dilin doğası hakkında bilinçli bir şekilde düşünebilme yetisi olarak tanımlanabilir. Dilüstü farkındalık sayesinde farklı diller arasında bir takım beceriler ve bilgiler karşılıklı olarak aktarılabilir ve bu da, konuşma esnasında ihtiyaca göre bir dilden bir dile geçiş yapabilme ve çeviri gibi süreçleri kolaylaştırır. Ayrıca bu farkındalık sayesinde, dilin sadece sembollerden ibaret olmadığını ve belli anlamların ötesine geçebildiğini, anlamın beyinde oluşturulduğunu ve varlıklara verilen isimlerin keyfi olduğunu ve dilden dile değişebildiğini, dilin belli bir yapısının olduğunu ve bu yapının içinde bir takım değişikliklerle farklı sonuçlar çıkarılabildiğini kavrayabiliriz.

Dinamik çiftdillilik: Dynamic bilingualism: Bu terim, iletişim faaliyetinin çokdilli ve çok yönlü alanına uyan çok sayıdaki dil pratiklerine işaret etmektedir. Bu kitapta kullanıldığı anlamıyla, farklı seviyelerde ve farklı amaçlar için çeşitli dilleri kullanma yeteneği olarak tanımlanan çokludillilik durumudur. Ayrıca Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi

tarafından “iletişim amacıyla dili kullanma ve toplumsal bir aktör olarak görülen bireyin, farklı seviyelerde, çeşitli dillerde ve kültürlerde yeterliliğinin olduğu kültürlerarası ortamlara katılma” becerisi olarak da tanımlanmaktadır.

Eksiltici dil öğrenimi: Subtractive language learning: Dilsel azınlık topluluklarına mensup öğrencilerin kendi anadillerini unutmaları sağlanarak, kendilerine egemen bir dilin öğretilmesi biçimidir. Bu tür bir dil eğitiminin yapıldığı yerlerde, söz konusu dilleri konuşan öğrencilerin kendi dillerini ve kimliklerini değersiz görmeleri sağlanır ve dillerini terk etmelerinin, kendilerinin ve ailelerinin tercihiymiş gibi algılanması sağlanır. Türkiye’de, başta Kürt çocukları olmak üzere, anadili Türkçe olmayan tüm topluklara mensup çocukların Türkçe tekdilli okullarda maruz kaldığı eğitim, eksiltici dil öğrenimi tanımına uymaktadır.

Geçişli çiftdilli eğitim programları: Transitional bilingual education programs: Dilsel azınlık topluluklarına mensup öğrenciler arasında akademik başarının ve okula devam oranlarının çok düşük olduğu yerlerde, egemen dilde eğitime daha hızlı ve kolay geçiş yapılması ve okula devam oranlarının artırılması için öncelikle çocukların anadillerinde okur-yazarlık öğrenmeye başladığı eğitim modelleridir. Bu modellerde, öğrenciler okulun ilk birkaç yılında kendi anadillerinde okuma-yazmaya başlarlar; sonraki dönemde eğitim tamamen egemen dilde devam eder ve çocukların anadillerine hiçbir şekilde yer verilmez. Bu durumun en bilinen örneği Amerika’daki Hispanik çocuklara uygulanan eğitim modelidir. Araştırmalara göre, bu modelin esas hedefi, entegrasyon adı altında asimilasyonu hızlandırmaktır; dolayısıyla okuma-yazmaya geçiş görece daha hızlı gerçekleşse de, eğitim ortamındaki eşitsizlik ve ayrımcılık ortadan kaldırılmamakta, anadilinin öğrenilmesi ve korunması sağlanamamakta ve egemen dilin öğrenilmesinde sorunlar devam etmektedir. Bu tür modellerin bazılarında egemen dile geçiş hemen ilk yılın ardından gerçekleşir; bu modele Erken-terk geçiş modeli: Early-exit transitional model denir. Öte yandan bazı örneklerinde, çocukların anadilleri 3 veya 4 yıl kadar kullanılmaya devam eder, ve buna Geç-terk geçiş modeli: Late-exit transitional model denir.

Gerileme: Attrition: Kişinin yeni bir dil öğrenme sürecinde anadilini veya önceki dilini kademeli olarak unutmaması durumunu ifade etmek

için kullanılmıştır. Genellikle azınlık topluluklarına mensup kişilerin göç, tekdilli eğitim politikaları ve asimilasyon gibi süreçler yüzünden, egemen dili öğrenmek için kendi anadilinden vazgeçmesi veya uzaklaşmak zorunda kalması sebebiyle ortaya çıkar.

Herkes için Eğitim: Education for All: UNESCO’nun desteklediği, evrensel bir ilköğretim eğitiminin oluşturulmasını sağlamaya çalışan, ilk kez 1990 yılında düzenlenen bir programdır. Program esas olarak temel eğitim, yetişkin okur-yazarlığı, cinsiyet eşitliği, daha doğrusu eşitsizliği, ve eğitimde kalite sorunu gibi konulara eğilmektedir. Bu ilk programın gereklerini yerine getirmeyi taahhüt eden ülkelerin bu sorumlulukları yerine getirmemelerinden dolayı, 2010 yılında yapılan yeni bir toplantı ile 2015 Hedefleri programı hazırlanmıştır. Esas olarak UNESCO tarafından desteklenen bu programın uygulamaları her ülkede aynı olmamaktadır zira Etiyopya gibi bazı ülkelerde çokdilli ve çokkültürlü politikalar benimsenirken, Türkiye gibi ülkelerde ise bu konularla ilgili tek bir cümle dahi edilmemektedir. Bu da esas olarak, bu programın daha çok devlet politikalarının izin verdiği ölçüde hareket edebildiğini, eleştirel olmayı tercih etmediğini göstermektedir. Böyle bir tutum ise, aslında eğitimin “herkes” için değil sadece ilgili “devletlerin hedeflediği herkes” için olduğuna işaret etmektedir. Türkiye’de “Haydi Kızlar Okula” ve “Baba Beni Okula Gönder” gibi Herkes için Eğitim çerçevesinde düzenlenen kampanyalar buna örnek olarak verilebilir.

İki dil programı: Dual language program: Yaklaşık olarak yarı yarıya azınlık ve çoğunluk topluluktan öğrencilerin oluşturdukları, çiftdilli öğretmenleri olan ve eğitimde her iki dilin de kullanıldığı programlardır ve farklı uygulamaları vardır. Bazılarında eğitimin yarısı bir dilde, diğer yarısı başka bir dilde yapılırken, bazılarında ise aynı müfredat konusu önce bir dilde, sonra başka bir dilde yapılmaktadır. Bu program daha çok ABD’de İngilizce ve İspanyolca konuşan çocukların oluşturdukları sınıflarda uygulanmaktaydı ancak son dönemlerde Arapça, Çince ve Japonca konuşan çocuklar için de kullanılmaya başlanmıştır. Bu okullar genelde ilköğretim sonuna kadar devam eder, öğrenciler müfredat dersleri dışında kendi anadillerini veya ikinci dili de ders olarak öğrenmeye devam ederler.

İletişim kurma: Languageing: Bu kitapta makalesi bulunan Ofelia Garcia’nın önerdiği bu terim, kişilerin farklı sebeplerle ve farklı

biçimlerde birden çok dille iletişim kurması eylemine, bu iletişimi kurarken, aynı bağlam içerisinde sahip oldukları farklı dillerin çeşitli imkanlarını kullanarak kendilerini en iyi düzeyde ifade etme çabalarına denk gelmektedir. Garcia'nın kendi deyimiyle, "sıklıkla yapıldığı gibi dillere değil de, çiftdillilerin çokdilli yaşantılarını anlamlandırmak amacıyla onların gözlemlenebilen çiftdilli pratiklerine odaklanan, çiftdilliliğe yönelik bir yaklaşımdır".

İlk Uluslar: First Nations: Inuit ve Métis toplulukları dışındaki Kanada Yerlileri anlamında kullanılmaktadır. Toplam nüfusları 700.000 civarında olan İlk Ulusların 630 kadar farklı topluluktan oluştuğu ifade edilmektedir; çoğu Ontario ve İngiliz Kolombiyası'nda yaşamaktadır. İlk Ulusların dillerinin bir kısmı eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Eğitimde kullanılmayan dilleri konuşanların nüfuslarında ciddi azalmalar görülmektedir.

İskele kurma: Scaffolding: Eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan bu terim, öğrencilere yeni kavramlar ve/veya beceriler öğretilirken, öğrenmeyi kolaylaştırmak için yeterince destek verilmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin yeni bir bilgiyi mevcut bilgilerine eklemelerini kolaylaştırma ve sağlamlaştırma hedeflenir. Dil öğretimi alanında, öğrencilerin yeni bir dili öğrenirken, daha önce bildikleri dil veya dillerin destek olarak kullanılması ve yeni dilin bu temel üzerine kurulması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, dillerin birbirlerinin destekçisi olabildiklerini ve uygun yöntemler kullanıldığı takdirde, yeni dil öğrenme sürecini ciddi şekilde kolaylaştırabileceğini benimsemektedir.

İşaret dili: Sign language: Sağır gruplar arasında gelişen ve kendi gramer özellikleri olan doğal bir dildir. İşaret dilleri, tıpkı duyabilen ve konuşabilen toplulukların kullandıkları diller gibi, karmaşık gramer, kelime ve vurgu yapılarına sahiptir.

Kimlik müzakeresi: Identity negotiation: Bu terim, bireyin kim olduğunu ve kimliğinin bu dünyadaki diğer kimliklerle karşılaştırdığında nerede durduğunu tartma sürecidir. Bu kitapta kullanılma biçimiyle, özellikle azınlık topluluklarına mensup çocukların tam olarak kim olduklarını anlama ve en yeni üyeleri oldukları toplumda anlamlı bir yer bulabilmeleri sürecidir.

Kimlik onaylama: Identity affirmation: Eğitim bağlamında, özellikle azınlık topluluklarına mensup çocukların dilsel ve kültürel özelliklerinin, okul müfredatı ve sınıf-içi pratiklerde kabul görmesi ve bu çocukları zenginleştiren özellikler olduğunun düşünülüp, buna göre davranılmasını ifade eder.

Kişilerarası Temel İletişim Becerileri (KTİB): Basic Interpersonal Communication Skills (BICS): Psikodilbilimi ve okur-yazarlık alanlarında yaptığı kurucu teorik çalışmalarla bilinen Jim Cummins'in, insanların gündelik hayatlarında kullandıkları, temel iletişimi sağlayan dilsel becerileri tanımlamak için geliştirdiği bir kavramsallaştırmadır. Cummins'e göre üç dil yeterliliği türünden biridir.

Kültürlerarası Çiftidilli Eğitim: Intercultural Bilingual Education: Özellikle Latin Amerika'daki çeşitli ülkelerde, yerli bir topluluğun dili ve kültürü ile İspanyol dili ve kültürünün eğitimde birlikte kullanıldığı programlardır. Bu programlar, daha önce sadece İspanyolca eğitimin yapıldığı ve egemen kültürden olmayan çocukların anadillerini unutmalarını hedefleyen programların terk edilerek, yerli dillerinin korunmasını ve kültürlerinin saygı görmesini amaçlamaktadır. Son dönemlerde birçok Latin Amerika ülkesinde eğitim tartışmalarının odak noktasını bu programlar oluşturmaktadır ve Peru'da Quechua örneğinde olduğu gibi, bazı uygulamalarda çok olumlu sonuçların alındığı görülmektedir. Ancak bu programların hepsinin sömürgecilik mirasını yeterince sorgulayamadığı ve sömürgeciliğin yarattığı tahribatları yeterince sorunsallaştıramadığı konusu tartışılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, sömürgecilik mirasını hedef alan, özellikle yerli kozmolojisi (bilgisi) ile oluşturulmaya çalışılan, deneysel programlar da geliştirilmektedir. Bu tür programların, özellikle uzun süreli ayrımcılığa ve şiddetli yoksulluğa maruz bırakılmış toplulukların yaşadığı ve sömürgecilik benzeri mirasın hüküm sürdüğü bölgelerde çok olumlu sonuçlar verebileceği gösterilmiştir. Gelineen noktada, Arjantin, Bolivya, Brezilya, Kolombiya, Ekvador, Peru ve Meksika gibi birçok Latin Amerika ülkesi, çiftidilliliğin ve yerli kültürlerinin korunup, eğitimde kullanılabilmesi için çeşitli anayasal düzenlemeler yapmıştır. Bu eğitim şimdilik genelde sadece ilköğretim sürecini kapsamaktadır ve tüm yerli dillere ve kültürlere sağlanabilmiş değildir. Ancak mevcut programların şimdiye kadar ortaya çıkardığı olumlu tablo, devletleri bu konuda daha fazla adım atmaya teşvik etmektedir. Öte yandan, bu programlar genelde eğitim bakanlıklarının kontrolünde olduğu için, bazı yerli kuruluşları,

bu programların yerlilerin denetiminde olması gerektiğini, yoksa sömürgecilik ile gerçek anlamda bir hesaplaşma yaşanamayacağını savunmaktadır.

Miras dil: Heritage language: Üzerinde hemfikir olunmuş bir kavram olmasa da, genelde egemen bir dilin yaygın olarak konuşulduğu bir bağlamda, evde konuşulan veya duyulan, yahut konuşulmasa da kültürel olarak aidiyet hissedilen dil olarak tanımlanabilir. Miras dil, genelde hiyerarşik dilsel ilişkilerin olduğu toplumlarda eğitimde kullanılmadığı için, bu dili konuşan çocuklar zamanla egemen dile asimile olurken kendi miras dillerini unutmaya başlayabilirler.

Okur-yazarlık: Literacy: Halk arasında yazılı bir metni okuyabilme olarak bilinen bu terim, akademik olarak, bilgi edinimi için okuyabilme, tutarlı ve bütünlüklü bir şekilde yazabilme ve yazılı bir metin hakkında eleştirel olarak düşünebilmeyi ifade eder. Bazı tanımlarda, vücut dilini, resim, harita ve video gibi iletişim biçimlerini anlayabilmek de okur-yazarlık olarak alınır. Okur-yazarlık ile ilgili üç temel yaklaşımın olduğunu söyleyebiliriz. En yaygın yaklaşım olan klasik okur-yazarlık anlayışında okur-yazarlık, bir metni okuyabilme, yazabilme veya temel matematiksel hesaplamaları yapabilme olarak görülür. Bu becerilere sahip olmayan insanların, çoğu zaman cahil ve bilgisiz oldukları düşünülür. İlerlemeci eğitim anlayışında ise işlevsel okur-yazarlık ön plana çıkmaktadır. Buna göre okur-yazarlık, üretim kapasitesi, daha fazla gelir elde etme ve insanların hayat standartlarının artırılması gibi konularda kimi işlevsel becerileri kazanma sürecidir. Bu da ancak yüksek öğrenime erişebilmekle mümkün görünür. Son olarak, eleştirel okur-yazarlık yaklaşımından bahsedilebilir. Aynı zamanda özgürleştirici ve güçlendirici okur-yazarlık olarak da bilinen eleştirel okur-yazarlık, toplumsal ve siyasal olarak ayrımcılıklara ve eşitsizliklere uğramış birey ve halkların, bu durumlarıyla ilgili olarak farkındalık geliştirmeleri, siyasal ve toplumsal olarak güçlendirilmeleri esasına dayanır. Böyle bir okur-yazarlık eğitimi ile söz konusu birey ve halkların yaşam şartlarının dönüştürülmesinin yolları da öğrenilmiş olur.

Bu üç yaklaşım illa birbirini dışlayan anlayışlar olarak görülmemelidir, aksine birbirini tamamlayan süreçler olarak ele alınmalıdır. Ancak öyle görünüyor ki, gerek uluslararası kurumlarca, gerekse daha çok yerel girişimlerle örgütlenen okur-yazarlık kampanyalarının hemen hepsi, özellikle klasik okur-yazarlık anlayışını, bazıları ise en fazla işlevsel

okur-yazarlık yaklaşımını benimsemektedir. Buna karşılık, eleştirel okur-yazarlık yaklaşımını dile getiren çevrelerin sayısı oldukça sınırlıdır ve genellikle siyasal halk mücadeleleri veren örgütler ve muhalif eğitim çevreleri tarafından gündeme getirilmektedir.

Türkiye okur-yazarlık oranları bakımından UNESCO tarafından 2011 yılında hazırlanan son rapora göre 187 ülke arasından yüzde 90,8'lik okur-yazarlık oranı ile ancak 92. sırada yer alabilmektedir.

Öte yandan okur-yazarlık ile ilgili yaklaşımlarda çok önemli olan ve genellikle göz ardı edilen bir konu da, okur-yazarlığın hangi dil veya dillerde sağlandığıdır. Birçok yerel ve uluslararası kampanya, egemen resmi dilleri, varsayılan okur-yazarlık dili olarak almakta ve resmi dil dışındaki diller hakkında herhangi bir bilgi vermemektedir. Bu tür yaklaşımlar dünya genelinde tekdilliliği esas almakta ve dil kırımlarına ortam hazırlamaktadır.

Okur-yazarlıkla meşguliyet: Literacy engagement: Bu terim, çocukların okula başlamadan önce evlerinde veya çevrelerinde yazılı materyallere doğrudan ve/veya dolaylı olarak maruz kalarak edindikleri okulöncesi okur-yazarlık deneyimidir. Bu tür bir deneyim, okulda olduğu gibi sistematik ve tutarlı olmak zorunda değildir ancak araştırmalar bu tür bir meşguliyetin, çocukların öğrencilik döneminde sistematik okur-yazarlık becerilerini edinmede ne kadar başarılı olacaklarını belirleyebildiğini göstermektedir. Üstelik bu meşguliyet okula devam etme oranlarında da belirleyici olabilmektedir. Öte yandan, okur-yazarlık meşguliyeti, okuldan sonra da evde devam eder ve çevresel uyaranların etkisi ile beslenir veya çevreden yeterli uyaranın olmadığı durumlarda sekteye uğrayabilir. Özellikle anadilleri okuldan dışlanan çocukların okur-yazarlık deneyimlerinde sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu nedenle, ailelerin ve öğretmenlerin, çocukların anadillerine de yatırım yapmaları, söz konusu sıkıntıların giderilmesinde önemli rol oynar.

Ortak temel yeterlilik: Common underlying proficiency: Yine Jim Cummins tarafından geliştirilen bu kavram, kişinin sahip olduğu tüm dillerin beyinde aynı yerde temsil edildiğini ve dillerin burada sistematik bir ilişki içinde olduğunu ifade etmek için kullanılır. Cummins'e göre, bu yeterlilik sayesinde çokdilli kişiler yeni dilleri öğrenirken, bir takım dil-üstü beceriler kullanarak öğrenmeyi hızlandırabilirler. Yine bu

yeterlilik sayesinde, bir dilde öğrenilen beceriler rahatlıkla kişinin bildiği diğer bir dile aktarılabilir; böylece aynı beceri ve bilgilerin yeniden öğrenilmesi gerekmez. Bu da, çokdilli öğrencileri, tekdilli öğrencilere göre öğrenmede avantajlı hale getirmektedir.

Tekdillileştirme eğitimi: Submersion education: Diller arasında ciddi hiyerarşilerin oluşturulmuş olduğu ortamlarda, azınlık topluluklarına mensup çocukların yalnızca egemen dilde ve sadece egemen dili konuşan tekdilli öğretmenler tarafından eğitim aldıkları programlardır. Bu programların çok amacı olduğu söylenebilir; genelde azınlık çocukların kendi anadillerini unutup sadece egemen dilde tekdilli olmaları, egemen kültüre asimile olmaları, kendi topluluklarından utanmaları ve onları aşağılamaları beklenir. Bu programlarda, müfredatta veya sınıf-içi etkinliklerde hiçbir şekilde öğrencilerin anadillerine ve kültürlerine yer verilmez; bu dil ve kültürlerin bahsi geçtiğinde de olumsuz çağrışımlar kullanılır ve hasmane bir yaklaşım gösterilir. Bu programlarda eğitim almaya zorlanan öğrencilerin bir kısmı kendi anadillerini unutup egemen kimliğe asimile olabilirken, büyük bir kısmı da, egemen dili belli bir ölçüde öğrenebilmesine rağmen, hiçbir şekilde kendilerini tam olarak bu dilde ifade edemeyebilirler; öte yandan, kendi anadillerini önemli ölçüde yitirebilir ve sadece anlayabilecek seviyeye gerilerler ve bazı akademisyenlerin işaret ettiği çiftyarımdilli olabilirler. Ayrıca bu programlarda öğrencilerin akademik gelişimleri de ciddi dezavantajlarla karşılaşır ve çoğu öğrenci eğitime belli bir aşamadan sonra devam edemez hale gelebilir. Bu programlar 1970'lere kadar dünyanın birçok yerinde yaygın olarak kullanılmış olsa da, o dönemden sonra gerek akademik çalışmalar sayesinde gerekse de söz konusu dilleri konuşan toplulukların mücadeleleri sonucu ve egemen topluluktaki iktidar değişimleriyle birlikte yavaş yavaş terk edilmeye başlanmış, daha önce bu programları uygulayan ülkeler azınlık dillerini bir şekilde eğitim sistemine dahil etmişlerdir. Bu programlardan henüz vazgeçmemiş olan nadir ülkelerden biri de Türkiye'dir ve ülkedeki farklı anadillerini konuşan çocukların eğitiminde baştan beri sadece Türkçe eğitimi mecbur kılarak, yukarıda bahsedilen eğitimsel, dilsel ve sosyopolitik olarak oldukça sorunlu durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Yakınsal gelişim bölgesi: Zone of proximal development: Bu terim, eğitim bilimlerinde, bir öğrencinin dışarıdan (öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan olabilir) yardım alarak ve almayarak yapabilecekleri arasındaki farkın denk geldiği seviye olarak kullanılır. İlk kez

Rus psikolog ve sosyal yapılandırmacı Lev Vygotsky tarafından kavramsallaştırılmıştır. Buna göre öğrenciler, öğrenme süreçlerinde, bulundukları seviyeden bir üst seviyeye çıkabilmek için sürekli gelişim bölgeleri oluşturmaya çalışırlar ve bu bölgeleri aşarak gelişmeye devam ederler. Vygotsky'e göre öğretmenlerin görevi, bu bölgelerin oluşturulmasında öğrencilere gerekli olduğu kadar rehberlik etmektir. Bu bölgelerin genişletilmesi ve öğrencilerin gelişimleri için, olabildiğince çok yönlü olarak, öğrencilerin bu bölgelerde gelişimlerini sağlamaları önemlidir. Gerek anadili gelişimi gerekse de yeni bir dilin öğrenilmesi sürecinde, önceki bilgilerin bahsedilen gelişim bölgelerinde nasıl kullanılacakları çok belirleyicidir. Bu süreçte dilsel gelişim ve yeni dil öğrenme, önceki bilgilere dayandırılarak gerçekleştirilirse, gelişim daha yetkin bir şekilde meydana gelir. Oysa özellikle dilsel azınlık öğrencilerinin anadilleri, yeni dil öğrenmeleri esnasında bir temel olarak değil de, bir tehlike, engel olarak alınırsa, öğrenciler gelişim bölgelerinde kaynaksız bırakılmış olur ve yeni bilgi ile karşılaşmalarında savunmasız bırakılırlar.

Yerli bilgisi: Indigenous knowledge: İşgal ve sömürü dönemi öncesi bir bölgede yaşayan halkların, sömürgeci kültürden farklı olarak kurduğu, sürdürdüğü ve genelde sözlü kültür şeklinde nesilden nesile aktardığı, yaşamla ilgili her türlü bilgiyi içerir. Bu bilgi, doğa ile birlikte nasıl yaşanacağını, ne zaman, ne gibi etkileşimlerde bulunulacağını belirler. Yerli bilgisi, sömürgeci kültür tarafından kurulan bilginin parametrelerinden ve kurulma biçimlerinden çok farklı olarak üretilir.

Yerli eğitim: Indigenous education: Yerli bilgisine göre düzenlenmiş, çoğu zaman sömürgeci iktidarın uyguladığı içerik ve biçimden farklı organize edilen eğitimidir. Örneğin, bazı bölgelerde yerli eğitim, yazılı metinler üzerinden değil sözlü kültüre dayalı yürütülür. Ya da matematik ve fen bilimleri gibi dersler, yerli yaşam içinde yer aldıkları ölçüde ve bu yaşamın ihtiyaçlarına göre düzenlenir veya tamamen dışarıda bırakılabilirler. Bu yolla yerli çocuklarının sosyalleşme süreçleri, yerli bilgisine göre ve yerli metotlarla sağlanır. Bu eğitimin önemli bir parçası da, bu süreçte yerli dilinin kullanılmasıdır.

