Decolonial Subversions

2020

Lingvaj homaj rajtoj kaj multlingva edukado: raporto de barata universitato

A. Giridhar Rao

Universitato Azim Premji, Bengaluro, Barato

Published under the Creative Commons Attribution Non-Commercial (CC-BY-NC) 4.0 International Licence

Lingvaj homaj rajtoj kaj multlingva edukado: raporto de barata universitato[1]

A. Giridhar Rao
Universitato Azim Premji, Bengaluro, Barato

Resumo

Tiu ĉi eseo raportos pri la desegnado kaj instruado de magistra-nivelaj kursoj pri multlingva edukado kaj lingvaj homaj rajtoj. Oni ofertas la kursojn en privata, neprofitcela barata universitato kiu havas eksplicitan celon je socia justeco. La planite diversa studentaro donas unikan ŝancon esplori la multlingvismon en la klasĉambro kaj en la socio: en julio 2019 ekzemple, en klaso de 46 studentoj estis listo de 35 lingvonomoj!

La eseo unue prezentos la iom nekutiman fonon de la universitato. Poste ĝi donos superrigardon de kelkaj aspektoj de la diverseco de la universitato. Post tio, ni priskribos kelkajn el niaj kursoj pri la multlingvismo, ĝiaj celoj, kaj ĝiaj pedagogiaj strategioj. La universitato celas prepari pensemajn laborantojn por la socia sektoro – aparte en la edukado, la socia evoluo, kaj la publika strategiaro. Pro tiu perspektivo, troviĝas cela kohereco inter la diversaj kursoj en la magistraj programoj. La studentoj estas aparte sentemaj pri argumentoj pri diskriminacio, ekskludado, egaleco, rajtoj, kaj strategiaro. Tamen, dum socia klaso, kasto, sekso, kaj regiono estas konataj aksoj de la ekskludado, ekzistas multe malpli da scio inter la studentoj pri la transkategoria naturo de la lingvo, kiel io kio respegulas, formas, kaj reproduktas privilegion, diskriminacion kaj ekskludadon.

Tiel, la kursoj pri multlingva edukado kaj lingvaj homaj rajtoj uzas la komprenojn kiujn la programoj kaj la studentoj jam posedas. Plue, la kursoj instigas la studentojn kritike pensi pri ekzistantaj lingvaj neegalecoj, kaj verki novtipajn studprogramojn kaj pedagogion. La eseo finiĝas per skizoj de du iniciatoj de la universitato kiuj helpos formi kritikajn perspektivojn pri la barata multlingvismo, kaj dezajni edukajn kaj strategiarajn intervenojn kiuj fortigos gepatralingve bazitan multlingvismon kaj kontribuos al la kreado de pli justa, egaleca, daŭripova kaj homeca socio.

La eseo resumas la sperton instrui tiujn ĉi kursojn, kaj sugestas kelkajn vojojn por la estonteco.

Ŝlosilvortoj: multlingva edukado, lingvaj homaj rajtoj, socia justeco, edukado, studprogramo, pedagogio.

[1] Antaŭaj versioj de tiu ĉi eseo estis prezentitaj en anglalingvaj konferencoj en Universitato Osmania, Hajderabado; Aligarh Muslim University; Centra Instituto de Barataj Lingvoj, Majsuro; kaj esperantlingve dum la Universalaj Kongresoj de Esperanto en Lisbono (Portugalio), kaj Seulo (Sudkoreio). La aŭtoro dankas la ĉeestintojn pro la diskutoj. La aŭtoro dankas al d-ro Byelongo Elisée Isheloke pro siaj komentoj pri la eseo. La aŭtoro dankas al Probal Dasgupta pro la zorga legado de la teksto kaj pro la multaj utilaj sugestoj.

Enkonduko

Tiu ĉi eseo raportos pri la desegnado kaj instruado de magistraj kursoj pri multlingva edukado kaj lingvaj homaj rajtoj. Tiuj ĉi kursoj estas ofertitaj en Universitato Azim Premji [azim premĝi] (anglalingva mallongigo: APU) en Bengaluro en Barato. La unua parto de la eseo liveras iom da fono por konigi la kuntekston de la universitato. La dua sekcio donas detalojn pri la kursoj kiuj enfokusigas la multlingvan edukadon kaj lingvajn homajn rajtojn. La tria kaj fina sekcio levas kelkajn pli grandajn temojn, kaj proponas vojojn por la estonta laboro.

Fono

La Fondaĵo Azim Premji estis starigita en 2000 de la filantropo Azim Premji. La fondaĵo laboras en la elementa lerneja sistemo en kamparaj, registaraj lernejoj. La fondaĵo baldaŭ konstatis, ke estas manko de profesiuloj kiuj kapablas labori en la eduksektoro: mankis do bonaj instruistoj, instruist-trejnistoj, homoj kiuj povas dezajni edukprogramojn, realigi ilin, kaj taksi ilian sukceson. Tial la fondaĵo decidis starigi universitaton por prepari tiajn ĉi profesiulojn. En 2010, per leĝo de la gubernio Karnatako, oni starigis Universitaton Azim Premji.

La fondaĵo kaj la universitato konstatis, ke por prepari profesiulojn en la eduksektoro, ni bezonas profesiulojn ankaŭ de parencaj kaj ligitaj kampoj. Tial oni komencis magistrajn programojn ankaŭ en socia evoluo kaj publika strategiaro. La Fakultato de daŭra edukado uzas fakulojn el la universitato kaj la fondaĵo por plifortigi la kapablojn de homoj jam laborantaj en la eduksektoro.

La universitato starigis ankaŭ bakalaŭran programon por trakti la seriozajn breĉojn en la tiunivela eduksistemo en la lando. Post komunaj fundamentaj kursoj pri (a) studado de la socia realeco kaj (b) la evoluado de la kapablo pensi kritike, la bakalaŭra programo certigas, ke tiuj studentoj kies ĉefa studobjekto estas unu el la natursciencoj elektu ankaŭ kelkajn kursojn en la homaj kaj sociaj sciencoj; simile, studentoj specialiĝintaj pri aliaj ol natursciencaj studobjektoj sekvas kelkajn kursojn en la natursciencoj.

Universitato Azim Premji, same kiel la fondaĵo kiu sponsoras ĝin, havas eksplicitan socian celon. Por la universitato, la celo estas kontribui al la realigo de justa, egaleca, daŭripova kaj homeca socio. Vidu Santhakumar (2019, aparte sekcio 8) por diskuto pri la strategiaj elektoj de la fondaĵo kaj la universitato. La instruistoj kaj aliaj laborantoj estas dungitaj baze de la penskongruo kun tiu ĉi vizio de la universitato.

La mono por funkciigi la universitaton venas de la fondaĵo. Tio ĉi signifas, ke la universitato ne bezonas preni monon de la studentoj. Tiu ĉi aranĝo havas profundajn sekvojn por la studenta enirprocedo. Oni ne plu devas decidi pri la studenta pagipoveco. En la 20-40-minuta intervjuo kun ĉiu magistra-programa kandidato, grupo de fakultatanoj taksas nur du aferojn: unue, la studkapablon; nome ĉu la kandidato kapablos trakti la studpostulojn de la programo; kaj due, la intervjuantoj provas kompreni la 'korfajron' de la kandidato – kio ĝenas ŝin, kolerigas lin? Kaj kion ili volas fari pri tio?

Tiuj ĉi korfajraj konversacioj estas ofte la plej interesaj partoj de niaj enirprocedaj intervjuoj. Vivprotokolojn, mondkomprenojn, kaj revojn – ĉiujn ni ekvidas. Vi certas, ke tiu ĉi studento devas esti en la universitato; en via klaso, efektive. Kaj ĉar oni ne bezonas zorgi ĉu aŭ ne la studento pagipovas, tiaj ĉi studentoj ja eniras vian klason!

Rezulte, la universitato estas diversa loko plurmaniere. Jen la studenta profilo de la studentaro de 2019:

- 51% el la studentoj estis el kampara Barato aŭ el urbetoj
- studentoj venis el 26 de la 29 barataj gubernioj
- 57% estis virinoj
- 55% ricevis financan subtenon
- 21% el la magistraj studentoj havis du jarojn aŭ pli da laborsperto, kaj 41% havis iom da laborsperto.

Oni ofertas al tiu ĉi diversa studentaro diversajn kursojn. Ekzemple, tri kursoj ofertitaj dum la julia-2019 semestro estis jenaj: en la Fakultato de edukado, "Enkonduko al la edukado dum la frua infanaĝo"; en la Fakultato de socia evoluo, "Nuntempaj sociaj movadoj"; kaj en la Fakultato de strategiaro kaj administrado, "Juro, teknologio kaj homaj rajtoj". Jen kursoj kiuj celas sproni "sisteman pensadon". Ni revenos poste al tiu ĉi ideo.

Studentoj el tiaj ĉi diversaj fonoj – pluraj el ili, unua-generaciaj lernantoj – estas aparte sentemaj pri argumentoj pri diskriminacio, ekskludado, justeco, rajtoj, kaj politikoj. Plue, trans la grandaj diferencoj en la vivmondoj de tiuj ĉi studentoj, okazas multe da interstudenta lernado. Kaj la diversaj kursoj donas strukturitan kuntekston en kiu oni povas larĝigi kaj profundigi sian komprenon.

Nesurprize, la diverseco de la studentaro estas ankaŭ lingva. La manĝejo dum la tagmanĝa horo estas plena de multlingva babilado kaj ridado. Ĉiujare ni faras ankaŭ bazan neformalan lingvan enketon por scii la lingvojn en la klasĉambro. Ankaŭ en la semestro de julio 2019, ni faris rapidan lingvan enketon en la kurso, "Studi lingvon kaj literaturon". La 46 studentoj listigis 35 lingvonomojn kiujn ili posedas: de la asama kaj bhoĝpura, tra la gonda, konkana kaj malajala, ĝis la tulua kaj urdua!

Kursoj pri la multlingvismo kaj lingvaj homaj rajtoj

Post tiu ĉi superrigardo de la universitato, ni ekvidu kelkajn kursojn prilingvajn. Ene de la magistra programo pri edukado, ni havas programeron kiu nomiĝas, "Lingva kaj literatura edukado". Tiu ĉi programero ofertas kursojn superrigardajn kaj perspektivigajn pri la studado de lingvo kaj literaturo, kaj legkapabligo kaj lingva pedagogio. Dum la pasintaj kvar jaroj, jen kelkaj kursoj kiujn ni dezajnis kaj instruis: "Lingvo, menso kaj socio"; "Lingvo en edukado"; "Literaturo en lerneja edukado"; kaj "Instruado de la angla lingvo en Barato". Krom tiuj ĉi kursoj, ni ankaŭ ofertas tiel nomatajn "Malfermajn kursojn" – jen kursoj kiujn ĉiuj magistraj studentoj povas elekti – ne nur tiuj kiuj magistriĝas en edukado. Ili celas plilarĝigi la pensajn horizontojn de studentoj. Unu el tiuj kursoj estas "Esperanto kaj lingva demokratio". Pli pri tiu kurso poste.

La kursdokumentoj de tiuj ĉi kursoj emfazas la multlingvan realon de Barato. Jen, ekzemple, alineo el la "Pravigo" de la kurso, "Lingvo en edukado":

> En multlingva kunteksto kiel la barata, la rilatoj inter lingvo kaj edukado estas krucaj kaj kompleksaj. Plej ofte, niaj lingvostrategiaro en edukado estas rezulto de portempa, politika facileco anstataŭ rezulto de pedagogia, esplorbazita kompreno de aferoj. Aktuala esplorado pri dulingvismo kaj multlingvismo indikas, ke lernado en la gepatra lingvo donas fortan kognan bazon al lernantoj, kaj ke flueco en la gepatra lingvo helpos en la kunteksto de lernado en dua lingvo. Bedaŭrinde, tiu ĉi principo kiu povintus esti tiel fortiga en la multlingva barata kunteksto estis marĝenigita pro merkataj kialoj ekde la kolonia epoko ĝis la novkoloniisma nuntempo. Dume, unuflanke suferas la edukado en la gepatra lingvo pro manko de politika volo kaj financaj rimedoj, kaj aliflanke suferas edukado kun la angla kiel instrulingvo pro manko de forta kogna bazo por lernado kun radikoj en la vivanta vivosperto. (APU, 2018c, pĝ. 1)

Ni jam menciis nian lingvan enketon. En tiu enketo, studentoj komence listigas siajn grandajn, regionajn lingvojn – la kanaran, ekzemple. Nur poste ili mencias la lokajn variaĵojn kiujn ili scipovas: la bhoĝpuran aŭ la nimadan, ekzemple. Indiĝenajn lingvojn oni nomas laste – la kodavan aŭ la lamanan. Studentoj ekvidas, ke ili jam kredas je hierarkio de lingvoj: altprestiĝaj, malaltprestigaj, kaj senprestiĝaj. Foje ankaŭ estas disputoj. Iu studento deklaris, "La konkana ne estas lingvo; ĝi estas nur dialekto de la maratha!" Kompreneble tio ne plaĉis al la konkanoj en la ĉambro.

Dum studentoj listigas la lingvojn kiujn ili scipovas, multaj en la ĉambro aŭdas tiujn lingvonomojn je la unua fojo. Fakte, ili surpriziĝas scii ĝuste kiom da lingvoj troviĝas en Barato. Kaj la plejmulto neniam pensis pri la detaloj de la diversaj taksoj (Rao, 2014b; Jhingran, 2009). Kompreneble estas demandoj pri la nombro de angle-parolantoj en Barato – denove, ili surpriziĝas pri la necerteco de la taksoj: de malpli ol 1% ĝis 33% (Rao, 2011)!

Kvizo pri la monda lingva diverseco estas kutime okulfrapa. En kvizo en aprilo 2018 la 43 studentoj en la ĉambro divenis, ke estas 6-20 lingvoj en Pakistano. La datumbazo Ethnologue listigas 74. La studentoj diris, ke troviĝas inter 2 kaj 30 lingvoj en Aŭstralio. Ethnologue diras 400! Vidu Tabelon 1 por aliaj supozoj.

	Lando	Nombro de lingvoj – Studentaj taksoj	Nombro de lingvoj laŭ Ethnologue (Simons & Fennig, 2018)
1.	Afganujo	2-6	41
2.	Aŭstralio	2-30	400
3.	Brazilo	6-50	238
4.	Indonezio	5-500	719
5.	Niĝerio	1-15	526
6.	Pakistano	6-20	74
7.	Rusujo	5-20	113
8.	Usono	4-100	232

Tabelo 1. Studentaj taksoj pri la nombro de lingvoj en kelkaj landoj, Universitato Azim Premji, aprilo 2018.

Tiuj ĉi studentoj kiuj kredas, ke ili estas sufiĉe bone informitaj pri la mondo, estas konsternitaj trovi, ke iliaj taksoj estis malĝustaj laŭ unu, aŭ eĉ du, grandordoj!

Post la lingva enketo kaj la diskutado pri lingva diverseco, ni esploras aliajn temojn. Unu vojo estas esplori la ideon de la gepatra lingvo. Legante Skutnabb-Kangas (2000, pĝ. 106), studentoj ekvidas, ke la gepatra lingvo ne estas memevidenta kategorio. Oni povas kompreni ĝin diversmaniere: (a) laŭ kronologio (laŭ la lingvo kiun oni unue lernis); (b) laŭ identigo – kaj interna identigo (la lingvo kun kiu oni identigas sin), kaj ekstera identigo (la lingvo kun kiu aliaj identigas onin); (c) laŭ kompetenteco (la lingvo kiun oni plej bone scipovas); kaj (ĉ) laŭ funkcio (la lingvo kiun oni plej ofte uzas). Tiel, studentoj – aparte parolantoj de malgrandaj kaj malaltprestiĝaj lingvoj kaj lingvo-variaĵoj – lernas reperspektivigi la lingvan malestimon kiun ili mem alfrontis, kaj fasoni pli riĉan bildon de la propra lingva profilo. Studentoj raportas, ke kiam ili mem eklaboras en la eduksektoro, ili estas pli sentemaj pri lingvaj variaĵoj, kaj la diskriminacion kiun tiu variaĵoj ofte kaŭzas.

Studentoj atingas pli bonan komprenon pri sia 'lingva labordivido'. Ili ekvidas, ke iliaj diversaj lingvoj ekzistas en rilato komplementa – en "glata, funkcia distribuo en diversaj uzkuntekstoj", kiel diras Mohanty (2019, pĝ. 23). Kiel klarigas Mohanty, "Lingvoj estas senkonfuze aranĝitaj en nekonfliktantajn sferojn de agadoj, ekzemple la hejmlingvo, lingvo de la bazaro, lingvoj de religiaj ritoj, lingvoj por formalaj kaj oficialaj celoj, kaj por intergrupa komunikado, ktp. Sub tiaj ĉi kondiĉoj de multlingva funkciado, la uzdistribuo de lingvoj respegulas la fakton, ke neniu unuopa lingvo sufiĉas por la komunikaj bezonoj en diversaj kuntekstoj kaj situacioj, kaj ke homoj do bezonas plurajn lingvojn" (Mohanty, 2010, pĝ. 134). Plue, studentoj ekvidas, ke tiu ĉi estas ekvilibro *dinamika*; 'plurlingvismo' en la senco en kiu la Konsilio de Eŭropo difinas ĝin – variaj kaj ŝanĝantaj kapablogradoj de la unuopulo en diversaj lingvoj, depende de la bezono kaj kunteksto (2001, pĝ. 133, 188; 2018, pĝ. 28).

Pro tiu ĉi ekkompreno pri la malsimpla interago inter la plurlingvismo de la unuopulo kaj multlingveco de la ĉirkaŭaĵo, eblas diskuti diversajn praktikojn de lingvo-miksado kiun faras multlingvuloj (por superrigardo pri la tipoj de lingvo-miksado, vidu García and Wei (2014), aparte ĉapitron 2). Tiu diskutado pri lingva miksado rekte efikas sur la klasĉambran diskutadon en la universitato. Poste, kiam la studentoj mem iĝas instruistoj, ili raportas ke ili estas pli toleremaj pri lingvo-miksado en, ekzemple, la lecionoj pri la angla.

Tiuj ĉi diskutoj pri la malprecizaj limoj inter lingvoj en multlingva socio permesas, ke evoluu aliaj imagoj pri la lingvo. Ekzemple, oni nun kapablas pensi pri rilata paradigmo; lingvo ne kiel 'aĵo' kiun oni 'akiras', sed kiel imagokapabliga, komunika medio. Kiel diras Mark Fettes pri lingvo, "ni *kreskas en ĝin*, ni lernas *loĝi en ĝi*, same kiel birdo aŭ besto kreskas en niĉon, vivlokon, teritorion" (Fettes, 2016, pĝ. 6). Tiuj ĉi ideoj pri lingva ekologio resonas bone kun la sistema pensado kiun la studentoj lernas en siaj aliaj kursoj (menciitaj supre). Samtempe ili esploras alternativojn al la aktuala situacio, al la rutinaĵoj.

Kiel antaŭe notite, tiuj ĉi studentoj estas aparte sentemaj pri socia potenco kaj privilegio. Por multaj, la vivo jam pretigis ilin ekpensi pri la fontoj de lingva potenco. Kun iom da helpo, ili listigas 20-25 kialojn pro kiuj kelkaj lingvoj iĝas pli potencaj ol multaj aliaj. Jen kelkaj el la plej oftaj kialoj: nombro de parolantoj, geografia distribuo, skribsistemo, literaturo, religio, kasto, kaj rolo en la administrado, jursistemo, edukado, komerco, koloniismo, tutmondiĝo, kaj amaskomunikilaro. Ili vidas, ke ĉiuj ĉi fontoj de lingva potenco estas eksterlingvaj; ke neegala potenco inter lingvoj dependas de historiaj, sociaj kaj politikaj faktoroj. Jen klarvido kiu restas uzebla tra tuta kursaro kiam oni diskutas lingvojn, privilegion, kaj neegalecon.

Krom la lingva enketo, kaj la diskutoj pri lingva diverseco, gepatraj lingvoj kaj la fontoj de lingva potenco, en kelkaj kursoj, studentoj ankaŭ analizas proverbojn; specife proverbojn kiel kulturajn tekstojn. Denove, kun iom da helpo, studentoj listigas ĉ. 20 trajtojn de proverboj. Ili rimarkas la (mal)longecon kaj rimojn de proverboj; ilian kulturan specifecon, kaj samtempe la pretendon al universaleco; ilian humuron, mokemon, seksismon, kaj etnan stereotipigon. Ili vidas kiel firme proverboj estas ankritaj en la povdinamiko de la komunumo. Alivorte, ili eklegas proverbojn kiel malsimplajn kulturajn tekstojn – je la fonologia, morfologia, sintaksa, semantika, kaj pragmatika niveloj. Kiel tasko, ili elektas unu-du 'sukajn' proverbojn' el siaj lingvoj kaj analizas ilin. Tiu tasko reprenas ilin al la maljunuloj en la familio. Konsultante ilin, la studentoj konstatas, ke la propraj lingvoj estas fakte scio-rimedoj – jen fakto ofte obskurita de la anglalingve superregita edukpejzaĝo. Semestrofinaj raportoj indikas, ke ili ŝatas tiun ĉi taskon.

La konstato, ke oni povas analizi lingvon je pluraj niveloj, havas multajn uzojn. Ekzemple, en la kurso, "Instruado de la angla en Barato", studentoj iras al lernejoj por observi anglan klason. Ili verkas ampleksan kadron de observado en kiu ili atentas pri la lingvaĵoj de la instruisto kaj lernantoj: prononco kaj vortelekto; la lingvo-miksado; la parolfluo de la instruisto kaj la lernantoj; kaj kiel la instruisto parolas kaj kun kiuj.

Kiel fina ekzemplo en tiu ĉi sekcio pri la diversaj kursoj pri multlingvismo en Universitato Azim Premji, ni turnu nin al la Malfermaj kursoj menciitaj antaŭe – specife, al kurso titolita, "Esperanto kaj lingva demokratio". Ĉi tie, komprenoj pri lingva diverseco, fontoj de lingva potenco, kaj la plurniveleco de lingvoj estas la bazo por esplori alian aron da demandoj:

- Kiujn trajtojn je ĉiu nivelo havu efika internacia lingvo?
- Kio fakte estas *facila* lingvo?
- Kio estas *justa* lingvosistemo en multlingva kunteksto?
- Kiel enkodiĝas ĝentileco trans lingvoj kaj kulturoj?
- Kiajn formojn havus ĝentileco – ege kultur-specifa koncepto – en internacia lingvo?

Kadre de tiuj ĉi demandoj la kurso analizas la planlingvon Esperanto kiel ekzemplon por esplori jenajn aspektojn de lingvopolitiko: lingva demokratio, komunikada justeco, kaj lingvaj homaj rajtoj. Al la studentoj de la Fakultato de edukado, tiu ĉi kurso ankaŭ donas ŝancon esplori jenajn demandojn pri lingvo-pedagogio:

- Kiel influas Esperanto-lernadon la hejmlingvo?
- Ĉu Esperanto-lernado sekvas la saman vojon kiel la lernado de aliaj lingvoj?
- Ĉu kelkaj lingvaj fonoj donas avantaĝon kompare al aliaj en Esperanto-lernado?
- Ĉu Esperanto-lernado faciligas la lernadon de aliaj lingvoj pli ol la lernado de iu ajn lingvo faciligas la lernadon de posta lingvo?

Jen kelkaj el la demandoj kiujn studentoj starigas pri kio fakte lingvo-instruistoj povas lerni de Esperanto (Rao, 2014a). Indas emfazi, ke la celo de la kurso ne estas lerni Esperanton (kvankam kelkaj ja aliĝas postkurse al la universitata Esperanto-klubo). La kurso efektive dividas valorojn ofte viditajn en la Esperanto-movado – ekzemple, tiujn de la Praga Manifesto (Manifesto de Prago, 2018).

Argumentoj por lingvaj rajtoj

En ĉiuj el tiuj ĉi kursoj, diskutoj pri lingvo kaj potenco, kaj komunikada justeco iras la demandoj pri lingva politiko, la lingvaj garantioj en la jura sistemo, kaj la ekkreskanta kampo de lingvaj homaj rajtoj (Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010). Studentoj lernas elpluki implicitajn strategiarojn en dokumentoj, kaj pripensi ilin kritike. Vidante lingvajn rajtojn kadre de homaj rajtoj, studentoj ekkomprenas lingvon kiel sisteman aŭ strukturan parton de la socia dimaniko, kiu potencigas kelkajn kaj malpotencigas multajn – mallonge, ili nun vidas lingvon kiel ilon de la socia reproduktado de potenco.

La kursoj celas prezenti tri argumentojn favore al gepatralingve bazita multlingva edukado. La unua argumento estas *ekologia* argumento. Multe da scio pri la biodiverseco estas enkodigita en malgrandaj kaj vundeblaj lingvoj (Unesko, 2003, pĝ. 35-42). Tial, de tute pragmata vidpunkto – flankenmetante etikajn argumentojn – tiuj ĉi malgrandaj lingvoj devas floradi. Por ke lingvo floradu, ĝi devas esti esenca parto de la eduksistemo (Skutnabb-Kangas, 2000). La dua argumento temas pri *homaj rajtoj*. Tiu prezentas lingvajn homajn rajtojn kiel neapartigeblan parton de homaj rajtoj, socia justeco, kaj la profundigo de demokratio (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2017). La tria argumento estas *kogna*. Tiu ĉi liveras la esplorrezultojn por la efikeco de gepatralingve bazita edukado. La lernanto lernas multe pli bone, ne nur studobjektojn kiel la scienco aŭ historio, sed la altnivela kapablo en la gepatra lingvo ebligas efikan lernadon de aliaj lingvoj. Pro solida bazo en la gepatra lingvo, lernanto evoluigas altnivelajn kognajn kapablojn – esencajn por studa sukceso laŭ proksima vidpunkto, kaj por efika civitaneco longperspektive (Thomas & Collier, 2002; Heugh, 2009; Jaekel et al., 2017; Mohanty, 2019, pĝ. 205-207).

Sume, jen studentoj jam kapablaj analizi la socian realecon laŭ la aksoj de klaso, kasto kaj sekso. La supre skizitaj kursoj pligrandigas ilian analizan ilaron per la lingvo. Poste, kiam la universitato komencos doktorigan programon, espereble kelkaj el tiuj studentoj elektos esplori pli sisteme la baratan multlingvecon.

Du iniciatoj ĉe Universitato Azim Premji faciligos tian ĉi studon. La unua estas lanĉo de la magistra programo pri edukado en la hindia kaj kanara. La universitataj celoj de justeco kaj inkluzivemo implicas, ke la universitato ne povas esti instituto nur-angla. Tro da homoj estas ekskluditaj pro la angla barilo. Krome pluraj studoj montras, ke nur-angla amasedukado en Barato estas plejparte iluzia promeso (Rao, 2017). Tiuj ĉi programoj en la hindia kaj la kanara malfermos novajn esplorvojojn, de lernolibraj analizadoj ĝis komparaj studoj. La dua iniciato kiu faciligos multlingvan esploradon estas arĥivo de lernejaj libroj. La universitato, kune kun pluraj partneroj, planas ambician kaj longtempan projekton starigi "malferman, multforman, kunlaboran, internacian arĥivon de lernejaj libroj kaj aliaj aĵoj kiuj rilatas al la lerneja edukado" (APU, 2018d).

Konklude, tiu ĉi eseo provis montri, ke Universitato Azim Premji donas unikajn eblojn esplori edukadon en tiu ĉi riĉe plurlingva demokratio. La eseo priskribis kelkajn magistrajn kursojn kaj la pedagogiajn strategiojn kiujn ni uzas. Finesee, ni vidis kelkajn iniciatojn kiuj donos multajn eblojn plue evoluigi kritikajn perspektivojn pri la multlingvismo en Barato, kaj baze de tiuj komprenoj dezajni edukajn kaj strategiarajn intervenojn kiuj fortigos multlingvismon kaj kontribuos al la kreado de pli justa, egaleca, daŭripova kaj homeca socio.

Referencoj

APU (Azim Premji University). (2018a). Origin and Purpose. Elŝutita el http://azimpremjiuniversity.edu.in/SitePages/origin-and-purpose.aspx.

APU (Azim Premji University). (2018b). *Brief Report 2015-2016*. Elŝutita el http://azimpremjiuniversity.edu.in/SitePages/pdf/University-Report-2015-16.pdf.

APU (Azim Premji University). (2018c). Language in Education (Kursdokumento).

APU (Azim Premji University). (2018d). Schoolbooks Archive. Elŝutita je http://azimpremjiuniversity.edu.in/SitePages/research-initiatives-overview.aspx

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Elŝutita el https://rm.coe.int/1680459f97.

Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Companion Volume with New Descriptors. Elŝutita je http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Fettes, M. (2016). Land and the Living Roots of Language: From Rights to Reconciliation. *Tusaaji: A Translation Review, 5*(5), 1-16. Elŝutita el https://tusaaji.journals.yorku.ca/index.php/tusaaji/article/download/40338/36510.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137385765.

Heugh, K. (2009). Literacy and Bi/multilingual Education in Africa: Recovering Collective Memory and Expertise. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (pp. 103-124). Hyderabad, India: Orient BlackSwan.

Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning* 67:3 (September), pp. 631-664. doi: 10.1111/lang.12242.

Jhingran, D. (2009). Hundreds of Home Languages in the Country and many in most Classrooms: Coping with Diversity in Primary Education in India. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (pp. 263-282). Hyderabad, India: Orient BlackSwan.

Skutnabb-Kangas, T., & Dunbar, R. (2010). Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime against Humanity? A Global View. *Gáldu Čála – Journal of Indigenous Peoples Rights,* (1). Elŝutita el http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Indigenous_Children_s_Education_as_Linguistic_Genocide_and_a_Crime_Against_Humanity_A_Global_View_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Robert_Dunbar_grusweb_2010_04_22.pdf.

Decolonial Subversions

Mohanty, A. K. (2010). Languages, inequality and marginalization: Implications of the double divide in Indian multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language, 2010*(205), 131-154. doi: 10.1515/ijsl.2010.042.

Mohanty, A. K. (2019). *The Multilingual Reality: Living With Languages*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (2017). Linguistic rights and wrongs. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), *Language Rights* (pp. 456-464). Series Critical Concepts in Language Studies. 4 volumes. In Volume 2: Language Policy in Education: Violations or Rights for All? London/New York: Routledge.

Rao, A. G. (2011, June 22). How many English-speakers in India? [Blogaĵo]. Elŝutita el http://bolii.blogspot.com/2011/06/how-many-english-speakers-in-india.html.

Rao, A. G. (2014a, January). What Esperanto Offers Language Teachers. *Language and Language Teaching, 3*(5), 1-5. Elŝutita el http://apfstatic.s3.ap-south-1.amazonaws.com/s3fs-public/What Esperanto Offers Language Teachers.pdf.

Rao, A. G. (2014b, February 21). How many languages are there in India? [Blogaĵo]. Elŝutita el http://bolii.blogspot.com/2014/02/how-many-languages-are-there-in-india.html.

Rao, A. G. (2017). English in multilingual India: Promise and illusion. In H. Coleman (Ed.), *Multilingualisms and Development (Selected Proceedings of the 11th Language & Development Conference, New Delhi, India, 2015)* (pp. 281-288). London, UK: British Council. Elŝutita el https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/multilingualisms_and_development_final_low_res.pdf.

Santhakumar, V. (2019). Universities for a just, equitable, humane and sustainable society: Lessons for and from Azim Premji University. Elŝutita el https://practiceconnect.azimpremjiuniversity.edu.in/universities-for-a-just-equitable-humane-and-sustainable-society.

Simons, G. F. & Fennig, C. D. (Eds.). (2018). Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition. Dallas, Texas: SIL International. Elŝutita el http://www.ethnologue.com

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic Genocide in Education, Or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.

George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). Elŝutita el https://escholarship.org/uc/item/65j213pt.

Unesko. (2003). *Sharing a World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural, and Biological Diversity*. Paris, France: UNESCO, Terralingua, World Wide Fund for Nature. Elŝutita el https://terralingua.org/shop/sharing-a-world-of-difference/.

Manifesto de Prago. (2018, julio 5). *Vikipedio*. Elŝutita je 08:03, decembro 31, 2019 el //eo.wikipedia.org/w/index.php?title=Manifesto_de_Prago&oldid=6340659.