
RECENZE

Monica Heller: Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography. Second edition. London – New York: Continuum, 2006. xii+236 s. Advances in Sociolinguistics.

Recenzovaná publikace představuje druhé, opravené a doplněné vydání knihy, jež poprvé vyšla před osmi lety (Heller et al., 1999;¹ srov. též Moïse, 2001). Její autorka, renomovaná kanadská sociolinguistka, působí jako profesorka na Katedře sociologie a studia nestranosti ve školství, jež je součástí Výzkumného ústavu pro školství v provincii Ontario při Torontské univerzitě (Heller, 2002). Skutečnost, že první vydání knihy M. Hellerové a jejích spolupracovníků u nás prošlo bez povšimnutí, je podle našeho názoru sama o sobě dostatečným důvodem, abychom na stránkách Slova a slovesnosti poreferovali o tomto jejím druhém vydání. Kromě toho tendence, které autorka v publikaci objevným způsobem popisuje, se dnes, jak sama v předmluvě zdůrazňuje, projevují ještě výrazněji.

Výzkum, z kterého autorka vychází, byl proveden v době od září 1991 do března 1995 na francouzské menšinové střední škole v Torontu. Soustředil se „na školu jakožto instituci sociální a kulturní reprodukce jazykové menšiny“ (s. 19). Již název Jazykové menšiny a moderní doba však napovídá, že autorka zmíněné problémy chápe jako projevy obecných tendencí v dnešním globalizujícím se světě. Přitom je přesvědčena o tom, že sledování těchto tendencí na omezeném prostoru jedné střední školy v kanadském velkoměstě s tím není v rozporu. Jak totiž zdůrazňuje, „abychom pochopili, proč lidé dělají to, co dělají, musíme být schopni situovat je společensky (ne každý má přístup ke stejným zdrojům a příležitostem po všechen čas) a časově: [jde o] konkrétní soubor zdrojů, možností a omezení, jež se takto sociálně situovaným aktérům nabízejí právě v určitém okamžiku a na určitém místě“ (s. x). Přitom má autorka na zřeteli, že všechny děje se odehrávají v komplexní síti faktorů, podléhajících neustálé změně.

Autorka dále zdůrazňuje, že její publikace si klade „teoretické, metodologické a sociální“ cíle (s. xi). Zvláště se chce vyslovit k tomu, „jak může sociolinguistika přispět k poznání povahy sociálních změn a vztahů mezi procesy a strukturami“ a konkrétně též „k otázce, jež je dnes zvláště aktuální, totiž k úloze jazyka při konstruování sociální odlišnosti a sociální nerovnosti v době přechodu k nové hospodářské struktuře společnosti, kdy staré etnonacionalistické způsoby konstruování příslušnosti jsou ohrožovány pohybem, pluralitou a komodifikací“ (s. xi). Výzkum, který autorka se spolupracovníky prováděla na střední škole v Torontu, nazývá etnografickým, ale zdůrazňuje, že její práce „určitě není tradiční institucionální etnografií“, protože se musí vyrovnat s velmi komplexním a proměnlivým prostředím a skrze verbální interakce postihovat a zachycovat neustále se vyvíjející vzájemné vztahy jednotlivců a skupin i důsledky jejich činů, které se projevují až postupem času (s. x).

¹ V druhém vydání nejsou spoluautoři uvedeni v podtitulu publikace, nýbrž jen na s. vii v Poděkování.

Tento přístup je nepochybně velmi inspirativní, neboť je jisté, že právě sociolingvistická problematika multilingvních jazykových společenství úzce souvisí se všemi ostatními aspekty života a vývoje těchto společenství. Výzkum sociolingvistický by tu měl proto aplikovat etnografické metody, přičemž může, jak je z recenzované publikace patrné, dodávat významné podněty jak kulturní antropologii, tak i sociologii. Příznačný je v této souvislosti podtitul knihy, Sociolingvistická etnografie, jenž zároveň reprezentuje směr bádání, který Hellerová soustavně rozvíjí a prosazuje (Heller, v tisku). Knihu můžeme tudíž doporučit jako velmi podnětnou nejen sociolingvistům, nýbrž i odborníkům v kulturní antropologii a sociologii.

Hellerová zdůrazňuje, že v pozadí krize dosavadního pojetí etnicity a hodnoty jazyka pro etnická společenství, kterou odhaluje a popisuje konkrétně v případě frankofonních Kanadánů, stojí základní proměna národního hospodářství od hospodářství založeného na těžbě přírodního bohatství a na průmyslu, jež se rozvíjelo pod záštitou národního státu, k hospodářství, v němž stále vzrůstá úloha terciární sféry, tj. služeb, jež stále více překračují meze, na něž dosáhnou národní státy. Navíc právě tato sféra klade velký důraz na jazyk a komunikaci (s. viii a 3). Autorka přitom vychází ze situace v Torontu, největším kanadském městě a hospodářské metropoli celé federace, jednom z etnicky nejpestřejších měst světa.

V tomto hospodářsko-společenském procesu přestává být jazyk nazírán z hlediska symbolické hodnoty, kterou má pro uchování etnického společenství, a nabývá hodnoty ekonomické, stává se komoditou, kapitálem a vstupuje do sféry trhu. Také kritéria, podle nichž lidé hodnotí jednotlivé jazyky, postupně přestávají být určována národními státy a etnonacionálními hledisky a do popředí začínají pronikat jako tvůrci takových kritérií nadnárodní společnosti, které v současné době stále více ovlivňují sociální procesy a tím i mezijazykové vztahy.

Zmíněné hospodářsko-společenské procesy autorka shrnuje pod pojmem *modernity*, užitým i v názvu publikace, který zde tlumočíme výrazem „moderní doba“. Tu a tam nazývá stejný soubor jevů s odvoláním na Giddense (1990) též *hyper-modernity*, tedy „hypermoderní doba“ (s. 3–14). Jiní autoři v tomto smyslu mluví o době a tendencích postmoderních, které kontrastují se situací doby moderní, již chápou jako stadium určované logikou národních států (Neustupný, 2006).

Hlavní myšlenky a závěry knihy jsou v kostce obsaženy v Předmluvě a v závěrečné kapitole, nazvané Distribuce jazykového kapitálu. Neméně zajímavé je však to, jak se jednotlivé tendence projevují v životě a reakcích profesorů a studentů této střední školy gymnaziálního typu a jakým způsobem autorka se svými spolupracovníky k těmto závěrům dospěla.

Výzkum na škole probíhal po dobu téměř čtyř školních roků a podílelo se na něm postupně nejméně jedenáct výzkumníků a pomocníků. Ti konali pozorování ve třídách při vyučování, hovořili s pracovníky školské správy, s profesory tříd sledovaných v průběhu prvního roku a s dalšími zaměstnanci školy včetně studijního poradce a sociálních pracovníků a studovali též psané texty umístěné v prostorách školy, texty publikací školy jako například její ročenky a interní instrukce i dokumenty Ministerstva školství a odborného výcviku provincie Ontario. Třídy byly voleny tak, aby do výzkumu byl

pojat co nejširší záběr různých situací v rámci obou hlavních typů studia uplatňovaných na kanadských středních školách (zaměření na přípravu k vysokoškolskému studiu a zaměření všeobecné) a v rámci různých vyučovacích předmětů.

Nahrané řízené rozhovory a přirozené komunikační situace byly analyzovány z hlediska studované problematiky. Pokud rozhovory probíhaly ve francouzštině, jsou v knize publikovány paralelně jak v originále, tak v překladu do angličtiny. Záznamy z rozhovorů a další výše zmíněné materiály autorka více či méně obsáhle cituje zejména v kapitolách Normy a rozpory, Když je člověk bilingvní a Z periferie do centra. Poslední zmíněná kapitola se zabývá základní změnou společenského postavení studentů pocházejících z různých proudů nejnovější imigrace a tím i proměnou samotné školy směrem k multikulturní, byť nadále frankofonní instituci.

Abychom dobře porozuměli prostředí, v němž se popisované děje a jevy odehrávají, připomeňme, že se Kanada složitými historickými procesy během 17. až 20. století vyvinula z původních francouzských a anglických kolonií. Kanada je dodnes jednou z hlavních zemí otevřených imigraci. Podle Zákona o úředních jazycích (Official Languages Act), schváleného parlamentem v roce 1969 a novelizovaného v roce 1988, jsou angličtina i francouzština v Kanadě rovnoprávnými úředními jazyky. Podle sčítání obyvatelstva z roku 2001 dává 73 % Kanadánů jako svému úřednímu jazyku přednost angličtině, 23,6 % pak dává přednost francouzštině (Statistics Canada, 2001). Největší počet francouzsky mluvících obyvatel je soustředěn v provincii Québec, jež je jedinou provincií, kde angličtina na úrovni provincie není uznaným úředním jazykem. Ve všech ostatních provinciích včetně Ontaria a jeho hlavního města Toronta je francouzsky mluvící obyvatelstvo v menšině. V Torontu navíc žijí příslušníci více než stovky národností. Francouzská jazyková menšina je tu jen jednou z menšin mezi takovými komunitami, jako je například italská, čínská, španělská, portugalská aj.

S růstem francouzského nacionálního hnutí v Kanadě v 60. letech 20. století, které dosáhlo takové šíře a intenzity, že hrozilo odtržení Québecu, rozlohou největší kanadské provincie, od Kanady a rozbití existujícího státu, učinila federální vláda řadu kroků, jimiž jednak vyšla vstříc požadavkům francouzské menšiny, o čemž svědčí i přijetí výše citovaného jazykového zákona, jednak začala klást důraz na etnický pluralitní, multikulturní povahu kanadské společnosti. Frankokanadský nacionalismus má, jak zdůrazňuje Hellerová, dvě formy: teritoriální, prosazovanou v Québecu, a institucionální, zdůrazňovanou v jiných kanadských provinciích a městech, kde francouzsky mluvící obyvatelstvo je sice početné, ale na daném území je ve značné menšině. Tento institucionální nacionalismus se soustředil především na prosazení a vybudování institucí, jejichž prostřednictvím by bylo možno podporovat oživení národnosti, postupně podléhající převaze anglofonní většiny. Školské ústavy patřily v tomto směru mezi nejdůležitější. Tyto požadavky, podchycené novou politikou federální vlády, vedly v Torontu v roce 1969 k založení francouzské střední školy, pojmenované po Samuelu de Champlainovi, zakladateli Port Royalu (1605) a Québecu (1608). Poslání školy je zřetelně definováno v citovaném Přehledu vyučovacích předmětů (Répertoire des cours) pro školní rok 1992–1993: „Užívání francouzského jazyka: Champlainova škola je školou s vyučovacím jazykem francouzským. Veškeré činnosti, ať už mají povahu školní

nebo kulturní či rekreační, se odehrávají ve francouzštině. Stejně se očekává i od vás, že se budete obracet francouzsky jak na své vyučující, tak na spolužáky: při vyučování i při všech školních i zájmových činnostech organizovaných při škole..." (s. 84n.).

Tyto zásady jsou jistě typické pro školy jazykových menšin, jejichž účelem je „zachránit“ mateřský jazyk, respektive jeho (částečně potenciální či předpokládané) nositele v cizojazyčném prostředí majoritní společnosti a „ochránit“ tento jazyk v jazykové kompetenci a komunikační praxi jeho nositelů před cizojazyčnými vlivy a nesprávnostmi, jež jsou z hlediska školy a jejího poslání, definovaného jejími zakladateli v rámci etnonacionální ideologie, nežádoucími a „zhoubnými“.

Jak ukazuje Hellerová, naráží však praktická realizace výše uvedených požadavků na neúprosnou realitu velkého, moderního, internacionálního a multikulturního města, v němž většina obyvatel, bez ohledu na svůj národní původ (tedy nejen anglický, ale i skotský, irský, německý, švédský, čínský, indický či pákistánský apod.), přijímá za první jazyk svého vzdělávání a každodenní i profesionální komunikace angličtinu. To má pochopitelně vliv na komunikační praxi i v rámci rodiny a ve styku mezi dětmi a vůbec příslušníky mladé generace. Frankofonní obyvatelé Toronta, zejména příslušníci vyšších společenských vrstev, majících či hledajících uplatnění ve velkých podnicích, finančních a státních institucích, kde dorozumívacím jazykem je především angličtina, se z této tendence nijak nevymykají. Specifickým rysem ve vztahu francouzštiny a angličtiny je ovšem skutečnost, že jde v obou případech o jazyky světové, které mají na několika kontinentech své výlučné sféry uplatnění. Francouzské vlády v uplynulých letech ve své kulturní a jazykové politice orientované do zahraničí vyvíjejí značné úsilí, aby sféru „mezinárodní frankofonie“ opět posílily a rozšířily. Frankofonní imigranti z těchto oblastí, kteří často prošli francouzskými školami ve své mimoevropské vlasti nebo přímo ve Francii, už po několik desetiletí přicházejí ve větším počtu do Kanady, kde hledají nové celoživotní uplatnění pro sebe i pro své potomky. Toronto je jedním z hlavních městských středisek, které tyto imigranty přitahuje pracovními příležitostmi.

Champlainova škola se za těchto okolností stala přitažlivou institucí, v níž děti přistěhovalců mohou pokračovat ve vzdělávání ve francouzském jazyce a zdokonalovat tak svou bilingvní či multilingvní kompetenci. Škála zemí, z nichž studenti Champlainovy školy pocházejí, je velmi široká (s. 46). Sociálně, kulturně a jazykově nesmírně nesourodé složení studentstva na frankofonních školách v Torontu včetně Champlainovy školy však není dáno jen touto okolností. Je též podmíněno existující kombinací demokratických ideologických premis, na nichž se dnes v Kanadě zakládá legitimita vlády, se zvýšenou úlohou a prestiží francouzštiny a s určitými byrokratickými požadavky vyplývajícími ze státního řízení školství, jako je například minimální počet zapsaných studentů, jakého je třeba k přidělení finančních prostředků pro založení školy (s. 16).

Hellerová sledováním a analýzou četných interakcí probíhajících na půdě Champlainovy školy ukazuje, jak se zde tato realita (hyper)moderní společnosti na půdě školy střetává s představami a politikou jejích zřizovatelů a pedagogického sboru. Zjišťuje, že nevyhnutelným důsledkem tohoto střetávání, pokud škola má a chce si zachovat existenci, je celá řada nejednou horko těžko přijímaných kompromisů. Zřizovatelé školy se totiž musí neustále potýkat s kolísáním počtu a složení zájemců o studium

a tím i s finančními problémy. Pokud by si nedokázali poradit s rozpory, na které činnost školy naráží, „mohli by lidé, kteří tam pracují, ztratit poněti o smyslu své práce, ba možná i samu práci“ (s. 215).

Hlavní problémy popisované školy a zároveň většiny frankofonních škol v provincii Ontario se točí kolem smyslu a poslání školy a jejich proměny v období výše zmíněných společenských změn. Realizace smyslu a poslání školy není možná bez celé řady zmíněných kompromisů, jejichž účelem je vyhnout se otevřeným konfliktům, vyplývajícím ze střetů mezi posláním školy a potřebami a možnostmi jejích studentů. Většina kompromisů spočívá ve vymezení prostoru, v němž se důsledně prosazují normy školy, a tolerance vedlejších prostorů, v nichž studenti jednájí podle svých jazykových návyků a jazykových potřeb, tak jak je pociťují oni sami nebo jejich rodiny. Smyslem těchto kompromisů je koneckonců omezení konfliktních situací takovým způsobem, aby škola přece jen mohla plnit své původní poslání. Přes všechno toto úsilí se však škola problémům nemůže vyhnout. Početní poměry různých kategorií studentů pocházejících z různých prostředí se totiž každoročně mění a spolu s tím kolísá i váha těch či oněch studentských potřeb a požadavků.

Škola a priori předpokládá, že její studenti pocházejí z francouzsky mluvících rodin, a proto francouzsky umějí. Úkolem školy je důsledně je vést k tomu, aby se seznamovali s normou či vlastně normami, a aby je dodržovali. Jedna norma spočívá v „čistotě“ jazyka a jejím smyslem je chránit francouzský jazyk školního prostředí před pronikáním „anglicismů“, druhá norma spočívá v „správnosti jazyka“ a vede studenty k používání spisovné normy, opírající se o předpisy stanovené v daleké Francii. Prosazování „čistoty“ a „správnosti“ jazyka je spojeno s potíráním příslušných nežádoucích odchylek (anglicismů a frankokanadských dialektismů), jejichž užívání je víceméně v rozporu s platnými zásadami školy. Děti z frankokanadských (frankoontarijských) dělnických a rolnických rodin, v jejichž zájmu byla škola formálně zřízena, se na škole ocitají v pozici jakýchsi páriů, protože se svým užíváním dialektu soustavně proviňují proti jazykové „správnosti“.

Největším a nejrozšířenějším proviněním na půdě školy je ovšem užívání angličtiny. Děti z lépe situovaných rodin si však uvědomují, jak důležitá je pro ně angličtina, a francouzštinu už nechápou jako prostředek zachování své etnické existence a identity, ale jako prostředek vykonávání profesí v převážně anglofonním velkoměstě a státních institucích, případně nadnárodních společnostech, kde dobrá znalost francouzštiny zvyšuje jejich konkurenceschopnost na pracovním trhu. Právě pro ně se stává francouzština užitečnou, ba tržní hodnotou, které ovšem nabývá v kombinaci s jazykem většiny, takže jejich ideálem je „paralelní monolingvismus francouzský a anglický“, což je v podstatě bilingvismus vyznačující se vyrovnanou kompetencí v obou státních jazycích.

Bilingvismus pro ně už neznamená hrozbu, krok k erozi a budoucímu zániku národnostní menšiny, ale nové příležitosti a možnosti uplatnění, představuje profesionální bohatství a rozšíření působnosti v mezinárodní a mezinárodní sféře. S posláním školy se do značné míry ztotožňují, protože dodržování norem francouzského jazyka je v jejich zájmu, avšak nemohou akceptovat požadavek, aby za všech okolností na půdě školy mluvili jen francouzsky. Znalost angličtiny je pro ně naopak známkou jejich presti-

že. Studenty z rodin afrických a haitských přistěhovalců, kteří absolvovali francouzské základní a částečně i střední školy a kteří si přejí svou znalost francouzštiny zdokonalovat, irituje, že se na škole při neformálních příležitostech mluví anglicky, řečí, kterou ještě neovládají, nebo dialektem, kterému nerozumějí. Navíc přivykli vyučovacím metodám vhodným pro vyučování jazyku francouzskému jako cizímu nebo druhému jazyku, což odporuje tradici školy počítající s rodilým mluvčím, při jehož jazykovém vzdělávání hraje velkou roli krásná literatura (zvláště literatura frankokanadská s frankokanadskými reáliemi a dialektismy, jimž se touto cestou dostává jisté legitimitu). Hellerová a její spolupracovníci si proto všímali i pedagogických postupů při vyučování spisovné „mateřštiny“ a jiných předmětů, u nichž tento „dekontextualizovaný jazyk“ byl jazykem vyučovacím. Některé postřehy výzkumného týmu se týkaly i vztahu mezi výukou mateřského jazyka a výukou literatury, přičemž rozbor děl frankokanadské literatury do jisté míry zachraňovaly „autentičnost“ frankokanadské školy, podlamovanou výukou jazyka podle norem metropole či „mezinárodní frankofonie“.

Autorka podrobně popisuje, jaká opatření uplatňuje vedení školy a jednotliví vyučující, aby v těchto rozporuplných situacích mohli co nejlépe plnit své vyučovací a výchovné úkoly a zachovali si přitom elán a duševní zdraví. Konstatuje také, co se jim daří lépe a co méně dobře. Jazyková situace nejen určuje smysl, poslání a mnohé cíle školy, ale promítá se i do sféry sociálně psychologické: určuje například percepci monolingvismu jako jevu „normálního“ na rozdíl od „abnormality“ bilingvismu a naopak. Vyvolává určité preference nebo vytváří jistá omezení pro uplatnění konkrétních vyučovacích metod. Výuka francouzského jazyka v bilingvním prostředí například vyžaduje, aby vyučující mohli uplatňovat maximální dozor nad jazykovými projevy studentů a měli organizaci hodiny pevně v rukou. Vyučování jazyku samo o sobě je dynamic-kým faktorem jazykové situace.

Jsme si vědomi, že skrze podrobnou analýzu situace na jedné menšinové škole autorka a její spolupracovníci vypovídají mnoho o jazykových problémech současného kanadského velkoměsta. Dobrá obeznámenost Hellerové s průběhem formulování koncepce minoritního školství koncem 80. a na počátku 90. let minulého století a její frankoontarijský aktivismus ji vedou ke zdůrazňování jevů, jež ukazují, jak se v nové společenské situaci původní koncepce stala problematickou. Přitom nevěnuje dost pozornosti tomu, aby ukázala, jak relevantní jsou věcné poznatky jejího týmu v mezinárodním a historickém kontextu. Je proto možné, že mnohé jeho konkrétní postřehy a závěry, jak jsme je výše ve velké stručnosti popsali, případnou našemu odbornému zájemci jako sice zajímavé, ale aktuální situaci a potřebám naší převážně monolingvní země přece jen velmi vzdálené.

Domníváme se však, že nejdůležitějším přínosem recenzované publikace je výklad metody a způsobu práce autorčina týmu a příklad jejich „sociolingvistické etnografie“. Ta spočívá v systematickém popisu a analýze interakcí a promluv určitých skupin lidí na půdě určité instituce či organizace za účelem poznání tamní jazykové situace, zjištění vývojových tendencí a definice opatření, jež by podpořila optimalizaci tohoto vývoje. A právě z tohoto hlediska je recenzovaná publikace podle našeho názoru mimořádně zajímavá nejen pro naši sociolingvistiku, ale mohla by mít význam pro hlubší poznání a řešení problémů vyučování jazykům a především jazyku českému i na naší

dnešní, byť nikoli menšinové ani multilingvní, základní a střední škole. Přišla by na pomoc právě včas, kdy se problémy, v nichž škola hraje nemalou úlohu, staly předmětem zřejmě bezvýchodné vyhocené diskuse (Čermák – Sgall – Vybíral, 2005, 2006; Adam, 2007). Přitom se převážně opakují mnohokrát vyslovené argumenty, na staré mýty se vrší nové (Kořenský, 2005; Vasiljev, 1989) a východisko se hledá v nahrazení starého termínu novým, což naši lingvistice nejspíše uškodí (Nekvapil, 2007, s. 288, pozn. 2). Přímou i z řad učitelských (Kostečka, 2002–2003) víme, že vyučování českého jazyka na našich školách i jinak naráží na nemalé problémy, což odhalují i výsledky některých důležitých zkoušek (Adam, 2004). Tyto problémy nelze překonat bez hlubší analýzy jejich příčin za účasti vyučujících (Dovalil, 2006). Proto recenzovanou knihu můžeme doporučit i pozornosti všech odborníků, kterým leží na srdci problémy našeho školství, přestože její název na první pohled navozuje dojem, že se jich netýká.

LITERATURA

- ADAM, R. (2004): Zpráva o jazykové části letošní přijímací zkoušky z češtiny na Filozofickou fakultu UK. *Český jazyk a literatura*, 55, s. 1–4.
- ADAM, R. (2007): K diskusi o spisovné a „standardní“ češtině. *Slovo a slovesnost*, 68, s. 184–189.
- ČERMÁK, F. – SGALL, P. – VYBÍRAL, P. (2005). Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 66, s. 103–115.
- ČERMÁK, F. – SGALL, P. – VYBÍRAL, P. (2006). K diskusi o standardní a „spisovné“ češtině. *Slovo a slovesnost*, 67, s. 267–282.
- DOVALIL, V. (2006): K úvahám o spisovném/standardním jazyku: pohled z poněkud širší perspektivy. *Slovo a slovesnost*, 67, s. 90–102.
- GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- HELLER, M. (2002): *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- HELLER, M. (v tisku): *A Critical Ethnographic Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- HELLER, M. – CAMPBELL, M. – DALLEY, P. – PATRICK, D. (1999): *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- KOŘENSKÝ, J. (2005): K článku Od školské spisovnosti ke standardní češtině: reakce na výzvu k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 66, s. 270–277.
- KOSTEČKA, J. (2002–2003): Celonárodní diskuse o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*, 53, s. 105–110.
- MOÏSE, C. (2001): Heller, Monica. – Linguistic Minorities and Modernity. A sociolinguistic Ethnography. London-New York, Longman, 1998, 287 p. [recenze]. *Cahiers d'Études africaines*, 163–164. Dostupné online na adrese: <<http://etudesafricaines.revues.org/index130.html>>. Cit. 3. 9. 2007.
- NEKVAPIL, J. (2007): Kultivace (standardního) jazyka. *Slovo a slovesnost*, 68, s. 287–301.
- NEUSTUPNÝ, J. V. (2006): Sociolinguistic aspects of social modernization / Soziolinguistische Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung. In: U. Ammon – N. Dittmar – K. J. Mattheier – P. Trudgill (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft: Volume 3 / 3. Teilband*. Berlin – New York: Walter de Gruyter, s. 2209–2223.
- STATISTICS CANADA (2001): *Canada Year Book*. Ottawa: Queen of Canada.
- VASILJEV, I. (1989): K jazykové politice protireformace. *Český lid*, 76, s. 172–179.

Ivo Vasiljev

Lipenská 46, 37001 České Budějovice
<ivasiljev@seznam.cz>