

TOVE SKUTNABB-KANGAS*

A nyelvi jogok hiányáról a hivatalos oktatásban¹

Bevezetés

A lakhelyükön őshonos és kisebbségi gyermekeknek van-e joguk a saját nyelvük és legalább egy/a domináns nyelv magas szintű elsajátítására, különféle kétnyelvű oktatási modelleken keresztül, s ami legfontosabb, az anyanyelvalapú többnyelvű oktatásban?² Minden gyermeknek joga van a magas színvonalú oktatáshoz való hozzáféréshez, függetlenül attól, hogy mi az anyanyelve? Vajon az iskolák támogatják-e az őshonos/törzsi/kisebbségi közösségek jogát a megmaradáshoz és a gyarapodáshoz, azáltal, hogy lehetővé teszik és ösztönzik nyelvük generációk közötti átadását? Más szóval, vajon a kisebbségi gyermekek élvezői-e a nyelvi emberi jogoknak az iskolában?

* A szerző a dániai Roskilde Egyetem és a finnországi Åbo Akademi nyugdíjas professzora, a nyelvi emberi jogok, a kisebbségi oktatás, a nyelv és hatalom, valamint a biodiverzitás és a nyelvi sokféleség közötti kapcsolatok, továbbá a többnyelvűség és a nyelvpolitika ismert és elismert kutatója, a nemzetközi nyelvi emberi jogi szakirodalom klasszikusa.

¹ Ez a cikk a *Nyelvi jogok és kétnyelvű oktatás* című tanulmányon alapszik. A tanulmány egy korábbi változata: Skutnabb-Kangas, Tove: 'Language Rights and Bilingual Education'. In: García, Ofelia, Lin, Angel M.Y. & May, Stephen (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition. General ed. Stephen May. Volume 5: Bilingual and Multilingual Education, 2017. 51–63. Azonban azóta az anyagon számos frissítés és egyéb módosítás történt, részben a *Regio* című folyóirat számára.

² A meghatározásokhoz l. Skutnabb-Kangas, T. – McCarty, T.: Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In: Cummins, J. – Hornberger, N.H. (eds.): *Bilingual Education*, Volume 5, *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. New York: Springer, 2008. 3–17.

Ez a tanulmány megpróbál választ adni néhány kérdésre annak elemzésével, hogy a kétnyelvű oktatás hogyan ötvözi a nyelvhasználati és emberi jogi kérdéseket, bemutatva néhány fontos nemzetközi és regionális jogi rendelkezést, megvitatván azok következményeit.³

Az oktatás minőségére vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy a kisebbségi gyerekek, akik domináns nyelvi közegben tanulnak a mélyvíztechnikának vagy befullasztónak nevezett programok⁴, gyakran kevésbé jól teljesítenek, mint az azonos osztályba járó, többségi nyelvet beszélő gyerekek: általánosságban véve, valamint a domináns nyelv és iskolai teljesítmény tekintetében is. Többet szenvednek a túlórázás miatt, kevesebb évet töltenek az iskolában, később magasabbak a munkanélküliségre, egyes csoportok esetében pedig a kábítószerhasználatra, a bűnözésre, erőszakra – beleértve az öngyilkosságot – vonatkozó mutatók. Egyértelmű bizonyíték van arra, hogy ezek a gyermekek nem részesülnek olyan mértékben az oktatáshoz való jogokban, mint azok a gyerekek, akiknek az anyanyelve az iskola tannyelve, s ez a megkülönböztetés a nyelvre épül. Azoknál a (leginkább ázsiai bevándorló kisebbségi) csoportoknál, amelyek pozitívabb mintát mutatnak (például Kanadában, az Egyesült Államokban, sőt az Egyesült Királyságban), úgy tűnik, ez nem azért alakul így, mert az oktatásuk szervezett lenne, hanem mondhatni annak ellenére is.

Az *anyanyelvalapú többnyelvű oktatás* előnyeit figyelembe véve, és ugyanilyen fontossággal, a kisebbségi gyermekek oktatásában, elsősorban egy másik nyelven keresztül keletkezett különböző károkat tekintve, komoly érv lehet, hogy már csak az általános iskolai oktatásnak is összhangban kell lennie számos emberi jogi

³ Részletesebben ezekről az emberi jogi eszközökről (a különböző jogi rendelkezéseket a törvényszövegekben „eszközöknek” nevezik): Skutnabb-Kangas, T. – Dunbar, R.: *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View*. Gáldu Čála. *Journal of Indigenous Peoples' Rights* No 1. 2010, <https://www.afn.ca/uploads/files/education2/indigenouschildrenseducation.pdf> és Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *Language Rights*. London/New York: Routledge, 2017.

⁴ A fogalmakról magyarul lásd: Tove Skutnabb-Kangas: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány, 1997. (A fordító megjegyzése.)

dokumentum rendelkezéseivel.⁵ Az oktatás más formája nem garantálja az emberi személyiség és a méltóság teljes kifejlődését, és nem teszi lehetővé a nem-anyanyelv alapú oktatásban részesülő gyermekek számára, hogy a társadalomban hatékonyan részt vehessenek. Számos olyan kutatás létezik, amelyek igazolják, hogy a nyelvmegtartás-központú (a domináns nyelv második nyelvként való színvonalas tanítása, kétnyelvű tanárokkal) gyakran a legjobb módszer a kisebbségi gyermekek magas szintű kétnyelvűségének, iskolai teljesítményének, pozitív identitásának és önbizalmának javítására és jövőjükre nézve.⁶

Egy kis történelem...

Különösen a magasabb szintű formális nevelés esetében az oktatás évezredekken keresztül a diákok anyanyelvétől eltérő, gyakran vallási célokra használt klasszikus nyelveken folyt (például szanszkritul vagy latinul), de mind a tanárok, mind a diákok általában véve többnyelvűek voltak. A nyelvek diglosszikus/multiglosszikus munkamegosztásának „szabályai” gyakorlatilag rugalmasak voltak. A nyelv és tartalom tanulása gyakran egész életen át tartott, például a kolostorokban, keleten és nyugaton. Az oktatást két- vagy többnyelvűnek nevezhetnénk abban az értelemben, hogy több nyelvet használtak oktatási szituációkban (gyakran a „klasszikus” nyelvet használva olvasásra és több anyanyelvet szóban).

A vallással kapcsolatos döntéseken kívül („cuius regio, eius religio”) a feudális földbirtokosokat a legtöbb esetben nem érdekelte, hogy mely nyelveken beszélnek alattvalóik, mindaddig, amíg munkájuk hasznot hozott („védelemért cserébe”). Bármilyen is volt az oktatás, a legtöbb esetben informális volt, amelyet az egész falu közössége, különösen a vének végeztek, különböző anyanyelvek segítségével. Ez volt a helyzet az őshonos népekkel is a gyarmatosítás előtt, még akkor is, ha sokan megtanulták a szomszédos népek

⁵ L. Skutnabb-Kangas–Dunbar, i.m., 2010.

⁶ L. például May, Stephen: *Bilingual Education: What the Research Tells Us*. In: García, Ofelia, Lin, Angel M.Y. – May, Stephen (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition. General ed. Stephen May. Volume 5: *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer International Publishing, 2017. 81–100.

nyelveit és más nyelveket, békés kapcsolatok vagy néhány esetben konfliktusok következményeként.

A gyarmatosítás és az államhatárok létrehozása döntő szerepet játszott egyes nyelvek formális leminősítésében (kisebbségivé válásában), és ennek megfelelően a többiek jelentősebbé tételében, felértékelésében. A vallás fontos szerepet játszott abban, hogy megtagadják a kisebbségek oktatással kapcsolatos nyelvi jogait. Az őshonos népeket az asszimiláción keresztül „civilizálták” a gyarmatosítók nyelvébe, kultúrájába.⁷ Egyes missziós törekvések ironikusan szólva „megmentették” az őshonos nyelvek bizonyos formáit (Afrikában, Ausztráliában, Kanadában, Latin-Amerikában, az USA-ban stb.). A misszionáriusok megtanulták és írásba foglaltak néhány ilyesfajta nyelvet, hogy hatékonyabban tudják megnyerni a „pogányok” lelkét. Kezdetben az őslakos népek rendelkeztek a földdel (és saját vallással); s mire észbe kaptak, övék lehetett ugyan a Biblia, de az államok, amelyekből a misszionáriusok származtak, már birtokolták a földet. A misszionáriusok „kétnyelvű oktatásukban” gyakran nemcsak a bennszülött nyelvek eltorzított változatait használták; új „nyelveket” hoztak létre és a „nyelvek” között hierarchiát alakítottak ki, ezáltal tovább csökkentve a bennszülött nyelvek számát. A gyarmatokon a nyelvi rendszerek különböző formái együttesen léteztek az oktatásban, a gyarmati nyelveket és a helyi nyelveket oktatási nyelvként használván. Ezek a minták és a

⁷ Lásd például Churchill, W.: *A Little Matter of Genocide. Holocaust and the Denial in the Americas 1492 to the Present*. San Francisco: City Lights Books, 1997.; Crawford, J.: *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Los Angeles: Bilingual Educational Services, 1995. [Trenton, N.J.: Crane Publishing Company, 1989]; Del Valle, S.: *Language Rights and the Law in the United States. Finding Our Voices*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.; Fesl, E. M. D.: *Conned! A Koorie perspective*. St Lucian, Queensland: University of Queensland Press, 1993.; Milloy, J. S.: *“A National Crime”. The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*. Winnipeg, Manitoba: The University of Manitoba Press, 1999; Richardson, B.: *People of Terra nullius. Betrayal and Rebirth in Aboriginal Canada*. Vancouver/Toronto: Douglas & McIntyre, 1993; Skutnabb-Kangas, T.: *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ – London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

motivációs tényezők nagymértékben változtak; még mindig nem kerültek tisztázásra,⁸ és erőteljesen vitatottak.

Általánosságban elmondható, hogy a többnyelvűséget és a nagyrészt anyanyelvalapú többnyelvű oktatást elfogadták, és a nyugati világon kívüli állampolgárok körében egyfajta normává alakult ez az oktatási forma; elsősorban a gyarmatosítás felelős az új negatív nyelvi egyenlőtlenségekért. De még nyugaton is, az 1800-as évek közepéig a többnyelvűséggel és a többnyelvű oktatással kapcsolatos attitűdök engedékenyebbek voltak, vagy legalábbis közömbösebbek, sőt esetenként toleránsabbak is, mint az elmúlt 150 év során. Ez főként a nemzeti és néhány esetben a bevándorló kisebbségekre volt igaz (akik többségnek számítanak saját régióikban), mint az őslakos népekre. Néhány „nemzeti” vagy „hagyományos” kisebbségnek voltak és vannak nyelvi jogaik Európában. Ezeket a jogokat már az 1800-as évek végén is elismerték úgy az oktatásban, mint az alkotmányokban, mind a két- és többoldalú szerződésekben, még akkor is, ha ezek vallási kisebbségekre vonatkoztak, és az uralkodó vallástól eltérő vallás gyakorlása gyakran egy másik nyelv használatát is jelentette.⁹ Az USA-ban, Ohióban és Pennsylvániában törvényeket adtak ki németül és angolul, Kaliforniában és Új-Mexikóban spanyolul és angolul, Louisianában franciául és angolul, miközben a gyermekeknek joguk volt a kisebbségi nyelvi közeghez vagy a kétnyelvű oktatáshoz való hozzáféréshez, s ez egyértelmű része volt a rendszernek.¹⁰ De még néhány őslakos népnek is volt lehetősége saját oktatásuk irányítására, például a cherokee, a cree, a choctaw, a chickasaw és a seminole népeknek az Egyesült Államokban 1830 és 1898 között.¹¹

Az 1800-as évek utolsó évtizedeiben az iparosodás következtében növekvő munkaerő-szükséglet és a fegyelmezési igények miatt egyre

⁸ L. pl. Phillipson, R.: *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992; Pennycook, A.: *English and the discourses of Colonialism*. London – New York: Routledge, 1998.

⁹ L. Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert: Linguistic human rights, past and present. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.) in collaboration with Mart Rannut: *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Contributions to the Sociology of Language 67. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 1994. 71–110.

¹⁰ Del Valle, i.m., 2003. 10–17.

¹¹ Del Valle, i.m., 2003. 282.

több gyermek vett részt intézményesített oktatásban, a nemzetállami ideológiák („egy nemzet – egy állam – egy nyelv”) elterjedésével párhuzamosan. A nyugati világban az őshonos népek gyermekei számára „káros” bentlakásos intézmények terjedtek el, „melyeknek nyílt célja a kulturális népirtás volt, beleértve leginkább az indián nyelvek felszámolását” – írja James Fife az Egyesült Államokról.¹² Ezek az iskolák „vitathatatlanul a kanadai gyarmatosítás őslakosokra gyakorolt legkárosabb tényezői voltak, mivel következményeik a mai napig befolyásolják az őslakosok életét”.¹³

Az őslakos népek nagyon korán felismerték a „fehér” oktatás katasztrofális következményeit. Handsome Lake (Kellemes Tó), egy 1735-ben született seneca indián, a Hat Nemzet Konföderációs Főnöke „létrehozott egy kódot, amely megerősíti népét a fehér társadalom hatásaival szemben. A kód segítette az iroquoikai közösség egységesítését”. Jacob Thomas 1994-ben megjelent könyve (*The Good Message*) Handsome Lake kódját (nyelvét) tartalmazza.¹⁴ Thomas¹⁵ szerint Handsome Lake (a seneca próféta, született 1735-ben) azt mondta népének:

Úgy érezzük, hogy a fehér faj el fogja venni a vörös faj kultúráját, hagyományait és nyelvét. Amikor a néped gyermekeit a fehér emberek módján oktatják, ők nem fogják többé beszélni saját nyelvüket, és nem fogják megérteni saját kultúrájukat. A néped tagjai nagy nyomorúságtól szenvednek majd, és nem képesek többé megérteni vénjeiket. Úgy érezzük, hogy amikor iskoláztattak lesznek, egyetlen gyermek sem tér majd vissza, és nem állnak többé mellénk, mert már nem fogják beszélni a nyelvünket, nem ismerik majd kultúránkat.

Thomas megjegyezte, hogy az eredmény, amit a „fehér faj” normái szerinti iskolázottság idézett elő, ugyanolyan destruktív volt, mint ahogyan azt Handsome Lake előre jelezte:

¹² Fife, J.: The Legal Framework for Indigenous Language Rights in the United States. *Willamette Law Review* 41(2), 2005. 365. Allison Dussias idézve 1999.

¹³ Milloy, i.m., 1999. xiv.

¹⁴ Thomas, J., Chief: *Teachings from the Longhouse*. Stoddart: Toronto, 1994. 41–42.

¹⁵ Thomas, i.m., 1994. 41–42.

Mindegyik törzsből két gyermeket választottak, hogy a fehér faj szerinti oktatás részesei lehessenek. Az akkori vezetők úgy vélték, hogy ez az oktatás hasznos lehet az őslakosok számára. A Jó üzenetet (Good Message) követve azonban a főnökök felfedezték, hogy ez megfosztotta gyermekeiket nyelvüktől és kultúrájuktól. Rájöttek, mennyire fontos a saját gyermekeik nevelése.

Az 1800-as évek vége óta az államok és az oktatási hatóságok (beleértve az egyházakat is) a világ számos részén (beleértve a skandináv országokat is) felismerték a mélyvíztechnika negatív eredményeit, és az átmeneti kétnyelvű oktatás (ahol az anyanyelvet néhány éven keresztül tanítási nyelvként használják, mielőtt a gyermekeket átvezetnék egy domináns nyelvű oktatási közegbe) előnyeit. Például az USA-ban az Indiánok Megbízott Testülete 1880-as jelentésében ezt írta:¹⁶

... a gyerekeknek először a saját nyelvükön való olvasásra és írásra való megtanítása lehetővé teszi számukra, hogy könnyebben elsajátítsák az angol nyelvet, amikor felveszik ezt a tantárgyat. [...] A dakota nyelv négyéves tanulásával induló gyermek a félév végére magasabb szintet ér el angolból, mint az, akit nem dakota nyelven oktattak¹⁷ [...] A misszionáriusok szerint az igazság az, hogy az indián nyelvvel kezdve, majd a diákok angol nyelvű tanulmányainak bevezetésével három vagy négy év után az angol nyelv jobban elsajátítható, mint abban az esetben, mikor a tannyelv teljes egészében az angol.¹⁸

A különböző nyelvi jogok (vagy sok esetben ezek hiánya) legkorábbi hivatalos leírásait még az oktatásban is főleg jogászok adták, gyakran adminisztratív céllal. Az első világháború utáni időben számos, gyakran a Népszövetség által közvetlenül vagy közvetve inspirált nyelvi jogi dokumentum, kutatás született. Az európai nyelvi jogok helyzete akkoriban papíron jobb volt, mint manapság: a párizsi békeszerződésekkel egyszerre született kisebbségi szerződésekben

¹⁶ Francis, N. – Reyhner, J.: *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education. A Bilingual Approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.

¹⁷ Francis – Reyhner, i.m., 2002. 77.

¹⁸ Francis, N. – Reyhner, J., 2002. 98.

sok kisebbség jutott nyelvi jogokhoz az oktatásban. A probléma – mint nagyrészt ma is – a végrehajtás módja vagy annak hiánya volt.

A második világháború után ...

A II. világháború utáni első három évtized alatt az ENSZ különböző szervei, nem kormányzati szervezetei és egyetemi intézményei élénk vitákat folytattak a nyelvi jogok hiánya miatt az (egynyelvű és kétnyelvű) oktatásban. Számos történelmi leírás és elemzés született szociolingvisták, tanárok, jogászok tollából. Új igények merültek fel, beleértve az oktatási nyelvi jogokkal kapcsolatos közvetlen vagy közvetett bírósági ügyeket is.¹⁹

A Diszkrimináció és a Kisebbségek Védelméről Szóló ENSZ albizottság néhány pozitív intézkedést javasolt, különösen egy 1967-es jelentésben.²⁰ De csak addig, amíg az ENSZ kisebbségi jogi biztosa, Francesco Capotorti kiadta 1979-es jelentését, mely szerint a nyelvi jogok és az oktatás területének nemzetközi és regionális (emberi jogi) törvényei fejlődésen mentek keresztül.²¹ Néhány kezdeti vita után²² bizonyos nyelvi jogokat az elmúlt 15-20 évben nyelvi emberi jogokként fogadtak el.²³ Számos hasznos, átfogó cikk létezik a nyelvi jogokról, amelyek az oktatást is magukban foglalják.

Az őslakos népek és a kisebbségek rendelkeznek bizonyos általános védelemmel egyes ENSZ- és regionális charták és egyezmények alapján. Az ENSZ 1989-es *Egyezmény a gyermekek jogairól* című dokumentumát több ország ratifikálta, mint bármely

¹⁹Az USA-ban L. Del Valle, i.m., 2003.

²⁰ L. Gromacki, Joseph P.: The Protection of Language Rights in International Human Rights Law: A Proposed Draft Declaration of Linguistic Rights. *Virginia Journal of International Law*, 32:471, 1992. 544.

²¹ Capotorti, F.: *Study of the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York: United Nations, 1979.

²² Pl. Tabory, M.: Language Rights as Human Rights. *Israel Yearbook on Human Rights* 10, 1980. 167–223.

²³ L. Skutnabb-Kangas, T. – Phillipson, R. (eds): *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 1994.; de Varennes, F.: *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1996; de Varennes, F.: Tolerance and Inclusion: The Convergence of Human Rights and the Work of Tove Skutnabb-Kangas, in R. Phillipson (ed.): *Rights to language. Equity, power and education*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. 67–71.

más ENSZ emberi jogi dokumentumot – (2018 júliusában) az egyetlen ország, amely nem ratifikálta: az USA. Miközben az 1981-es Emberi Jogok és Népek Jogainak Afrikai Chartája 17. cikkének 1. bekezdése előírja, hogy minden egyes személynek joga van az oktatáshoz, az USA alkotmánya nem biztosít ilyen jogot. Az ENSZ gyermekjogi egyezményének 29. cikk 1. paragrafusának c) pontja azt írja elő, hogy a gyermek oktatásának a következő célokra kell irányulnia: „a gyermek tudatába kell vésni a szülei, személyazonossága, *nyelve és kulturális értékei iránti tiszteletet*, valamint annak az országnak, amelyben él, továbbá esetleges származási országának a nemzeti értékei iránti és a sajátjától különböző kultúrák iránti tiszteletet.”

Az 1966. évi Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezség okmánya 13. cikkének 1. bekezdése előírja, hogy az egyezményben részes államok mindenki számára elismerik az oktatáshoz való jogot. Hasonlóképpen, a gyermekjogi egyezmény 28. cikkének 1. bekezdése előírja, hogy a felek *elismerik a gyermeknek az oktatáshoz való jogát*, és meghatározza, hogy az államok „intézkedéseket tesznek az iskolába járás rendszerességének előmozdítására és a lemorzsolódás csökkentésére”. Tekintettel arra, amit tudunk a kényszerített, domináns nyelvi oktatási politika hatásairól, amelyek nemcsak lényegesen gyengébb teljesítményt eredményeznek, az ilyen politikai törekvések követése ellentétes lehet a 28. cikk 1(e) alpontjával. A Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezség okmánya 13. cikkének 1. bekezdése és az azokhoz fűződő megjegyzések figyelembe vételével egyértelműsíthető, hogy a gyermek anyanyelvétől eltérő nyelvű oktatás, amely nem foglalja magába az anyanyelv elismerését, nem járul hozzá a gyermek saját kulturális identitásának, nyelvének és értékeinek tiszteletben tartásához, vagyis ez a fajta oktatás sérti az egyezmények követelményeit.

A gyermekek jogairól szóló egyezmény 30. cikke előírja, hogy „azokban az államokban, amelyekben nemzetiségi, vallási és nyelvi kisebbségek, illetőleg őslakoságból származó személyek léteznek, az őslakosághoz vagy az említett kisebbséghez tartozó gyermek nem fosztható meg attól a jogától, hogy saját kulturális életét élje, vallását vallja és gyakorolja, illetőleg csoportjának többi tagjával együtt saját nyelvét használja.” Ez a rendelkezés a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezség okmányának (1966) 27. cikkét visszhangozza (1976 óta hatályos). Ezen rendelkezések pontos következményei

azonban messze nem egyértelműek. Az Emberi Jogi Bizottság Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezség okmányának 27. cikkéről szóló 1994. évi 23. sz. Általános Kommentárja – bár negatív hangvételben megfogalmazva, de – előírja az államok számára, hogy pozitív intézkedéseket hozzanak a kisebbségek támogatására. Sajnálatos módon az Emberi Jogi Bizottság nem foglalta írásba, hogy mik ezek az intézkedések, vagy hogy tartalmazznak-e anyanyelv alapú többnyelvű oktatásra vonatkozó intézkedéseket.

Az őshonos és kisebbségi népeket bizonyos országokban és régiókban speciális nyelvi jogok védik. Ezzel ellentétben más országok (például Dánia, Franciaország) még azt is fontolgatják, hogy korlátozzák a szülők azon jogát, hogy saját otthonukban saját nyelvükön szóljanak saját újszülött gyermekükhöz.

A kisebbségi nyelvi oktatási jogok – mind az anyanyelvi, mind az anyanyelvi közegben folyó tanítást érintően – általában a kisebbségi jogi rendelkezésekben a legfejlettebbek. A kötelező érvényű szerződéskötéseket az Európa Tanács két emberi jogi eszköze határozta meg, amelyeknek eddig csak a Tanács tagjai lettek részesei: a Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről és a Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartája. Az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) számos más, igen lényeges, ám nem szerződéses normát határozott meg, amelyek közül a legjelentősebb az Emberi Dimenzióról Szóló Koppenhágai Konferencia 1990-es dokumentuma. Az EBESZ Nemzeti Kisebbségek Főbiztosának Hivatala révén hathatós elveket fejlesztettek ki, amelyek közül az oktatás szempontjából legfontosabb az 1996 októberében a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások.²⁴ További specifikus útmutatást nyújtanak a kisebbségekre vonatkozó jogi rendelkezések. Mindezek a szabványok főként Európában érvényesek (tágabb értelemben véve Kanada és az USA szintén tagjai az EBESZ-nek).

Ma...

A jelenlegi nemzetközi jogban még mindig viszonylag kevés a kötelező érvényű **pozitív** jog az anyanyelvalapú többnyelvű oktatásra,

²⁴ L.: <http://www.osce.org/hcnm/32180> és <http://www.osce.org/hcnm/32180?download=true>.

beleértve az esetjogot is. Manapság a legtöbb nyelvhez kapcsolódó emberi jog **negatív** jog, csak a nyelv alapján történő megkülönböztetés tilalmát fogalmazza meg mint az egyenlőség előmozdításának előfeltételét. Az emberi jogi törvények különböző magyarázata és értelmezése, valamint számos bírósági ügy²⁵ világossá tette, hogy a polgárok *de jure* egyenlőként kezelése (például a hivatalos nyelv, mint az *összes* gyermek oktatásának egyetlen médiuma, függetlenül a nyelvi háttérétől és kompetenciáitól) nem vezet *de facto* egyenlőséghez, és gyakran diszkriminációt eredményezhet. Az azonos elbánás nem mindig egyenlő bánásmód; ezért „pozitív megkülönböztetés” vagy „pozitív cselekvés” szükséges a tényleges, *de facto* egyenlőséghez. A valós egyenlőség egy pozitív kötelezettséget is ró az államra a feltételek megóvása érdekében, amelyek lehetővé teszik az őshonos és kisebbségi közösségek számára, hogy megtartsák sajátosságait, beleértve a nyelvüket is. Mégis, számos bírósági ügy és az ENSZ Emberi Jogi Bizottsága általános megjegyzései és közleményei is elegendőnek tartották a formális egyenlőséget, még akkor is, ha vannak pozitív kivételek (a legfontosabb jogi referenciák többsége fentebb említésre került), mind a nyelvi, mind az oktatási nyelvi jogokkal kapcsolatban. Ezen a ponton még mindig sok ellentmondás van azzal kapcsolatban, hogy hogyan kezeljük az oktatási nyelvi jogokat *de jure* és *de facto*. A mai „szabadpiaci” megközelítésnek számos nagyon negatív következménye van ezekre a jogokra nézve.²⁶

²⁵ L. például de Varennes, 1996.; Higgins, N.: The Right to Equality and Non-Discrimination With Regard to Language, E LAW. *Murdoch University Electronic Journal of Law*, 10(1), March 2003.; Thornberry, P.: Minority Rights, in Academy of European Law (ed.), *Collected Courses of the Academy of European Law*. Volume VI, Book 2, The Netherlands: Kluwer Law International, 1997. 307–390; Thornberry, P.: *Indigenous peoples and human rights*. Manchester: Manchester University Press, 2002.; Thornberry, P. – Gibbons, D.: Education and Minority Rights: A Short Survey of International Standards. *International Journal on Minority and Group Rights*. Special Issue on the Education Rights of National Minorities 4(2), 1996/1997. 115–152.

²⁶ Pl. Devidal, P.: Trading Away Human Rights? The GATS and the Right to Education: a legal perspective, *Journal for Critical Education Policy Studies* 2(2), 2004.

Az UNESCO térképezi fel a mai helyzetet, mely őshonos közösségeknek van lehetősége ténylegesen az anyanyelv-alapú többnyelvű oktatásra.²⁷

A korábbiakkal ellentétben manapság írásban sokkal inkább egyetértés van a bennszülött népek oktatási nyelvi jogi igényeiről – feltehetően azért, mert a legtöbb ilyen nép már olyan kicsi, hogy oktatási (nem pedig kisebbségi) nyelvi jogaik nem fenyegetik az államokat –, miközben földjogi követeléseik épp ellenkezőleg működnének.

Az ENSZ Nyilatkozata az őslakos népek jogairól²⁸ a 13.1-2. és a 14.1. cikkelyekben a bennszülött gyermeknek az anyanyelv megtanulásának jogát biztosítja, az „állami oktatáshoz” való hozzáférést pedig a 14.2 cikk tartalmazza; a gyermekeknek nincs hozzáférésük ehhez az államnyelv ismerete nélkül; ezért legalább a kétnyelvűség magas szintjének elérése kell, hogy cél legyen egy őslakos gyermek oktatásában. De mivel az állami képzés a domináns államnyelv közegén keresztül lehet „ingyenes” (bár sok országban, ahol őslakos népek élnek, még az alapfokú oktatásban is vannak tandíjak), a legtöbb őshonos gyerek kénytelen az állami oktatást „választani”. A szülei „szabadok” saját oktatási rendszereik létrehozásában és irányításában, saját nyelvük tannyelvként való alkalmazásában, de saját költségükön. Hány bennszülött és törzsi nép engedheti meg ezt magának? Schol nincs szó arról, hogy az államnak állami forrásokat kellene rendelnie az őshonos nyelveken folyó oktatásra.

Ezeknek az ajánlásoknak a vonatkozásai néhány tekintetben hasonlóak az Egyesült Nemzetek Közgyűlésének az 1992-es Nyilatkozatához a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozók jogairól (Kisebbségi Határozat).²⁹ A 4. cikkely 3. bekezdése kimondja, hogy „az államoknak meg *kell* tenniük *minden lehetséges* megfelelő intézkedést annak érdekében, hogy a

²⁷ L. <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/>

²⁸ United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (Resolution A/61/L.67, September 13, 2007),

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf.

²⁹ Declaration of the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities of 1992 (UNGA Minorities Resolution)

<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuideMinoritiesDeclarationen.pdf>.

kisebbségekhez tartozó személyek *megfelelő* lehetőségeket szerezzenek anyanyelvük megtanulására *vagy az anyanyelvükön történő oktatására.*”

Problémák és nehézségek

Ezek és más ajánlások pozitív kicsengése, valamint az őshonos és kisebbségi közösségek magas szintű ismerete és hálózatba kapcsolása ellenére, az ezen közösségekkel kapcsolatos oktatási rendelkezések visszavonása így is jelentős számú. Annak érdekében, hogy a gyermekek emberi jogokkal rendelkezzenek az oktatásban, elsődlegesen rendelkezniük kell az *ingyenes kötelező oktatáshoz való joggal*. Ez a jog messze nem minden országban garantált minden gyermek számára. Még az alapfokú oktatás sem volt ingyenes 91 országban;³⁰ és a bevándorló vagy menekült gyermekek számos országban³¹ vannak kitéve a kirekesztés veszélyének.

Másodsorban, ahogy Katarina Tomaševski, az ENSZ oktatási jogokról szóló egykori különmegbízottja fogalmazott, „az oktatási intézményekhez való pusztán hozzáférés, melyet a gyakorlatban talán nehezen lehet elérni, nem jelenti az oktatáshoz való jogot”.³² Az oktatási állami kötelezettségek a nemzetközi jogban négy elemet tartalmaznak: *elérhetőség, hozzáférhetőség, elfogadhatóság és alkalmazkodóképesség*. Tomaševski az „*elfogadhatóság*” alatt³³ „az

³⁰ Tomaševski, K.: *Economic, social and cultural rights. The right to education*, Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomaševski. Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Sixtieth session Item 10 on the provisional agenda, 2004. 23.E/CN.4/2004/45. 26 December 2003.

³¹ Pl. Del Valle, i.m., 2003. 331; Eurydice (The information network on education in Europe): *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Survey*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2004. 33–34. www.eurydice.org.

³² Tomaševski, i.m., 2004. 57. bekezdés, L. még Tomaševski, K.: *Human rights obligations in education. The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers, 2006.

³³ Tomaševski, K.: *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Right to Education Primers 3, Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law. Stockholm: Lund & Sida, 2001.12–15, 29–30.

oktatás nyelvét” tárgyalja; ez „*hozzáférhetőségnek*” is tekinthető.³⁴ A „*hozzáférés*” korlátai lehetnek fizikai jellegűek (például az iskola távolsága a lakóhelytől), pénzügyiek (például a már említett iskolai tandíjak, vagy az otthoni teendők a lányok részéről), adminisztratívak (például születési vagy tartózkodási igazolás követelményei az iskolai beiratkozáshoz /4b. paragrafus/), vagy például az iskolai beosztás;³⁵ vagy jogi korlátok. Ha az iskolához választott oktatási modell (jogilag vagy közigazgatásilag) nem írja elő, sőt, nem teszi lehetővé, hogy az őshonos és kisebbségi közösségeket elsősorban egy olyan nyelv közegében oktassák, amelyet a gyermek megért, akkor a gyermektől valójában megtagadják az oktatáshoz való hozzáférést. Ha a tanítási nyelv a gyermek számára idegen, és a tanár nem rendelkezik megfelelő képzéssel, hogy az idegen nyelven érthető módon adja át a tudásanyagot, a gyermek nem férhet hozzá az oktatáshoz. Az Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága 1974-ben a Lau kontra Nichols ügyben (414 US 563) elismerte ezt. Hasonlóképpen, ha a tanítási nyelv nem az anyanyelv/első nyelv, vagy legalább a gyermek rendkívül magas szinten ismert második nyelve, és a tanítást olyan gyermekek számára szervezik és irányítják, akik anyanyelvi szinten beszélnek a tannyelvet, az őshonos és kisebbségi gyermekeknek nincs egyenrangú hozzáférése az oktatáshoz. Ezt az oktatáshoz való „hozzáférés” kapcsán nyelvi, pedagógiai és pszichológiai akadályok kombinációjának tekinthetjük.

Az őshonos és kisebbségi gyermekek jelenlegi uralkodó nemzeti/állami nyelveken történő oktatási gyakorlata teljesen ellentétes azon megalapozott elméletekkel és a kutatási eredményekkel, melyek a jó minőségű oktatás elérésének legjobb módját igyekeznek megtalálni. Sértik a szülők jogait az értékek generációk közötti átviteléhez, ideértve a nyelvet is. A saját nyelv használatához való emberi jog lehetetlenné válik, ha a gyerekek azt az oktatási folyamat során elveszítik. Ezek a gyakorlatok pszichológiailag, nyelvi, oktatási és szociológiai szempontból népirtásnak tekinthetők a Népirtás bűncselekményének megelőzéséről és megbüntetéséről szóló ENSZ-egyezmény 2b. és 2e. pontja szerint; emberiség elleni bűncselekménynek is tekinthetők, ahogy azt 2010-ben bemutattuk.³⁶

³⁴ Részletesen l. Skutnabb-Kangas – Dunbar, i.m. 2010.

³⁵ Tomaševski, i.m., 2001. 12.

³⁶ Skutnabb-Kangas – Dunbar, i.m., 2010.

Jövőbeli irányok

Az elmúlt évtizedek során az emberi jogi eszközök, a bírósági tárgyalások és a különféle szabályozások különböző fejlődésének összehasonlításával folyamatosan nőtt a feszültség az őshonos és kisebbségi közösségek (a másik fél) helyének, működésének és jövőjének kilátásait tekintve. Úgy tűnik, az államok valamiféle egységre, teljességre, integrációra törekednek, de az ötletek meglehetősen változóak arra vonatkozóan, hogy miként lehet ezt megvalósítani. A szegregáció versus integráció, valamint a kétnyelvűek versus egynyelvűek kontrasztja az egyik fő szélsőség ezekben az esetekben.

A másik féltől gyakran féltek, megvetették, marginalizálták és kizárták őket, és szükségesnek és előnyösebbnek tekintettek egy különálló, fizikailag elkülönített fejlődést számukra. Ugyanakkor szigorúan ellenőrizték és fegyelmezték őket. A Dél-Afrikai Köztársaság apartheid rendszerében a bantu oktatás vagy az USA – különösen délen – szegregált fekete-fehér iskolái kiváló példák erre. Dél-Afrika ilyen jellegű oktatásának egyetlen pozitív aspektusa az volt, hogy az őshonos népeknek gyakran volt anyanyelvalapú kisebbségi oktatásuk. De mind a Dél-Afrikai Köztársaság, mind az Egyesült Államok oktatásának minősége és finanszírozása, beleértve az épületeket, anyagokat, tanárképzést stb., többnyire rettenetes volt, és a tartalom pedig gyakran rasszista. A jogilag előírt (a Brown kontra Tanács 1954-es ügy az USA-ban) vagy megengedett (DAK 1990-es alkotmány és oktatási előírások) deszegregáció a másfajta közösségeket olyan iskolákba helyezte, amelyeket korábban csak az „Én”, a „fehérek” számára tartottak fenn. Fizikai értelemben ez az integráció engedélyezését jelentette, ám az osztályokhoz kapcsolódás mintái, a „faj” „etnikai hovatartozásra” történő változása továbbra is az „Én”-nek biztosítja a legmagasabb színvonalú nevelést és oktatást. Az oktatási közeg kölcsönhatásba lép ezzel; Kathleen Heugh országos szintű longitudinális statisztikai kutatása a „Fekete” diákok érettségi vizsgaeredményeiről a Dél-Afrikai Köztársaságban azt mutatta, hogy a „Fekete” diákok százalékos aránya csökkenő eredményeket mutat

az anyanyelvükön való tanulással töltött évek számával összefüggésben.³⁷

Más szempontból a kisebbségek reprodukálása az anyanyelvalapú többnyelvű oktatás vagy a megfelelő kétnyelvű oktatáson keresztül az állami egység fenyegetésének tekinthető. A kisebbségi anyanyelvek nyelvi reprodukcióját egyfajta konfliktus kezdetének tekintik, ahol az államok félnek attól, hogy a kisebbségek létezése az állam széteséséhez vezethet. Erre a kurdok törökországi elnyomása napjaink egyik legrosszabb példája (ahogyan a kínaiak a tibetieket és különösen az ujugrokat fizikailag és mentálisan is erőszakos asszimilációval kezelik, az még ennél is rosszabb).³⁸ Európában járva, mind Franciaország, mind Görögország hasonló okok miatt sérti meg a nyelvi emberi jogokat, és ugyanerre gyakran az USA-ban is utalnak, jelezve, hogy Quebec esetleges elszakadása a többi kanadai államtól fenyegető példaként szerepel. Sok ázsiai és afrikai konfliktusnak részesei olyan állami elitiek is, amelyek összekapcsolják a kisebbségi csoportokat az állam szétesésének fenyegetésével, és ezért tagadják meg tőlük az alapvető nyelvi jogokat. A jelek szerint ez az egyik legfőbb oka annak, hogy sok országban a megfelelő kétnyelvű oktatást akadályozza az állam. Még ha a kétnyelvű oktatás tudományos bizonyítékai lenyűgözőek is, az asszimilációs jellegű törekvések főleg azért nyernek teret, mert az anyanyelvalapú, nyelvmegtartás-orientált oktatás a kisebbségeket kisebbségekként reprodukálja. Hasonlóképpen a kétnyelvű oktatás tartalma valószínűleg logikusan tekinthető fenyegetőnek, mert az a domináns csoport által (nyelvi okokból) nem teljes mértékben ellenőrizhető. Mindez érdekes ellentmondásokhoz vezethet – és megoldásuk jelentős jövőbeli kihívás. Számos példát találunk az USA-ból és Európából is erre.

A többségi/domináns gyermekeknek szintén nincs joga a magas szintű két- vagy többnyelvűség megszerzésére az oktatáson keresztül.

³⁷ Heugh, K.: *The Case against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. PRAESA Occasional Papers No.6. Cape Town: University of Cape Town, 2000.

³⁸ L. a jelentéseket a <http://www.UHRP.org> címen. Az Ujgur Emberi Jogok Projektje (UHRP) emberi jogi kutatás, beszámoló és érdekképviselői szervezet. Küldetésük az emberi jogok és a demokrácia előmozdítása az ujugor nép számára, tudatosság növelése az ujugor emberi jogainak visszaélésével kapcsolatban, valamint az ujugor nép jogának támogatása békés, demokratikus eszközökkel saját politikai jövőjük meghatározására.

Ez akkor is így van, ha sok állam gyakorlatilag programokat szervez számukra e cél eléréséhez, például „alámerítéses” vagy tartalomalapú nyelvtanítási (CLIL: Content and Language Integrated Learning) programok révén. Így az ideiglenes fizikai szegregáció elfogadása a kisebbségek és a többségek oktatási, pszichológiai, társadalmi és politikai integrációjának elérésének eszközeként az emberi jogokra irányuló oktatás nélkülözhetetlen feltétele.

A nyelvi konfliktusok és nyelvi jogok egyik megoldását, amely radikálisan különbözik a kisebbségi nyelvi jogoktól, egy romániai magyar nyelvész, Szilágyi N. Sándor javasolta.³⁹ Az etnikai és nyelvi identitással kapcsolatos jogokról szóló törvényjavaslat, valamint az etnikai és nyelvi közösségek tisztességes és harmonikus együttélése határozottan nem a kisebbségi nyelvi jogokról szóló törvényjavaslat, hanem egyetemes nyelvi jogokról szóló törvény, amely kifejezetten a romániai állampolgárok nyelvi jogait szabályozza.⁴⁰

Számos kutató bizonyította, hogy gyakran pont a nyelvi jogok hiánya vezet konfliktusokhoz, és hogy a nyelvi emberi jogok, az oktatásban is, részei lehetnek a megoldásnak. Mégis, a legtöbb állam továbbra is skizofrén és kontraproduktív nyelv- és oktatáspolitikát folytat, az őshonos, valamint a nemzeti kisebbségekhez tartozó, illetve a bevándorló gyermekek (ideértve a menedékkérőket is) alapvető nyelvi emberi jogainak tagadásával. Az államok számíthatnak arra, hogy hatalmas kártérítéseket kell majd fizetniük, ha ez folytatódik – az első bírósági ügyeket az őshonos közösségek már megnyerték. Az egész emberi jogi „üzletet” Hopgood elítélte,⁴¹ ám nem olyan módon, amely érvénytelenítené az érveléseket ebben a cikkben.

Véleményem szerint azon neoliberais kutatók, akik szkeptikusak az anyanyelvalapú többnyelvű oktatással kapcsolatban, valójában

³⁹ Szilágyi, N. S.: Törvény az etnikai és nyelvi identitással kapcsolatos jogokról, valamint az etnikai és nyelvi közösségek méltányos és harmonikus együttéléséről. In: *Mi egy más: Közéleti írások*. Kolozsvár: Kalota Könyvkiadó, 2003. 576–664. <http://adatbank.transindex.ro/cedula.php?kod=41>.

⁴⁰ Részletekért angol nyelven l. Kontra, M. – Nekvapil, J. – Kielkiewicz-Janowiak, A.: Sociolinguistics in Hungary, the Czech Republic and Poland. In: Ball, Martin J. (ed.): *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. London – New York: Routledge, 2010. 362–363. Hálás köszönetem Kontra Miklósnak – mint mindig –, hogy felhívta a figyelmemet erre a törvénytervezetre.

⁴¹ Hopgood, S.: *The endtimes of human rights*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.

nem értik a helyzetet. A neoliberalizmus elsődleges elve, hogy a piaci erőknél mindent meg kell határozniuk társadalmainkban, és hogy minden szolgáltatás árucikké alakítható, illetve ez a „szabadság” mindenkinek érdeke. Ez azonban figyelmen kívül hagyja a társadalmi osztályok valóságát, és azt a tényt, hogy a pénzügyi vagy kulturális tőkével rendelkezők, beleértve a nyelvi tőkét is, strukturálisan előnyben vannak ebben a gazdasági növekedést hajszoló világegyetemben. A társadalmi igazságosságot figyelmen kívül hagyják. A domináns nyelvek privilegizáltak, az őshonos és kisebbségi nyelveket nemkívánatosnak és elavultnak tartják. A kisebbségi identitással kapcsolatos kérdéseket nevetségessé teszik, és a (kényszerített) asszimilációt ezen közösségek gazdasági és politikai érdekének állítják be. Az összehangolt, igazságos társadalom elérése érdekében végzett oktatás nem szerepel a neoliberálisok napirendjén.

Fordította: Máté Réka

Felhasznált irodalom

- Capotorti, F.: Study of the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. New York: United Nations, 1979.
- Churchill, W.: A Little Matter of Genocide. Holocaust and the Denial in the Americas 1492 to the Present. San Francisco: City Lights Books, 1997,
- Crawford, J.: Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice. Los Angeles: Bilingual Educational Services, 1995. [Trenton, N.J.: Crane Publishing Company, 1989].
- Declaration of the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities of 1992 (UNGA Minorities Resolution)
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuideMinoritiesDeclarationen.pdf>.
- Del Valle, S.: Language Rights and the Law in the United States. Finding Our Voices. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- Devidal, P.: Trading Away Human Rights? The GATS and the Right to Education: a legal perspective, *Journal for Critical Education Policy Studies*2(2),2004.
- Eurydice (The information network on education in Europe): Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Survey. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2004. www.eurydice.org.
- Fesl, E. M. D.: Conned! A Koorie perspective. St Lucian, Queensland: University of Queensland Press, 1993.
- Fife, J.: The Legal Framework for Indigenous Language Rights in the United States, *Willamette Law Review*, 41(2), 2005. 325–371.
- Francis, N. – Reyhner, J.: Language and Literacy Teaching for Indigenous Education. A Bilingual Approach. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.
- Gromacki, Joseph P.: The Protection of Language Rights in International Human Rights Law: A Proposed Draft Declaration

- of Linguistic Rights. *Virginia Journal of International Law*, 32:471, 1992. 515–579.
- Heugh, K.: *The Case against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. PRAESA Occasional Papers No.6. Cape Town: University of Cape Town, 2000.
- Higgins, N.: The Right to Equality and Non-Discrimination With Regard to Language, *E LAW.Murdoch University Electronic Journal of Law*, 10(1), March 2003.
- Hopgood, S.: *The endtimes of human rights*. Ithaca: Cornell University Press, 2013.
- Kontra, M. – Nekvapil, J. – Kielkiewicz-Janowiak, A.: Sociolinguistics in Hungary, the Czech Republic and Poland. In: Ball, Martin J. (ed.): *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. London – New York: Routledge, 2010. 359–371.
- May, Stephen: Bilingual Education: What the Research Tells Us. In: García, Ofelia, Lin, Angel M.Y. – May, Stephen (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition. General ed. Stephen May. Volume 5: Bilingual and Multilingual Education. Cham: Springer International Publishing, 2017. 81–100.
- Milloy, J. S.: „A National Crime”. *The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*. Winnipeg, Manitoba: The University of Manitoba Press, 1999.
- Pennycook, A.: *English and the discourses of Colonialism*. London – New York: Routledge, 1998.
- Phillipson, Robert: *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Richardson, B.: *People of Terra nullius. Betrayal and Rebirth in Aboriginal Canada*. Vancouver/Toronto: Douglas & McIntyre, 1993.
- Skutnabb-Kangas, T. – McCarty, T.: Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In: Cummins, J. – Hornberger, N.H. (eds.): *Bilingual Education, Volume 5*,

Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition. New York: Springer, 2008. 3–17.

Skutnabb-Kangas, Tove – Dunbar, Robert: Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View. *Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples' Rights* No 1. 2010,
<https://www.afn.ca/uploads/files/education2/indigenousschoolseducation.pdf>.

Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds): *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 1994.

Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *Language Rights*. London/New York: Routledge, 2017.

Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert: Linguistic human rights, past and present. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.) in collaboration with Mart Rannut: *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Contributions to the Sociology of Language* 67. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 1994. 71–110.

Skutnabb-Kangas, Tove: *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ – London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Skutnabb-Kangas, Tove: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány, 1997.

Szilágyi, N. S.: Törvény az etnikai és nyelvi identitással kapcsolatos jogokról, valamint az etnikai és nyelvi közösségek méltányos és harmonikus együttéléséről. In: *Mi egy más: Közéleti írások*. Kolozsvár: Kalota Könyvkiadó, 2003. 576–664.
<http://adatbank.transindex.ro/cedula.php?kod=41>

Tabory, M.: *Language Rights as Human Rights*. *Israel Yearbook on Human Rights* 10, 1980. 167–223.

Thomas, J., Chief: *Teachings from the Longhouse*. Stoddart: Toronto, 1994.

- Thornberry, P. – Gibbons, D.: Education and Minority Rights: A Short Survey of International Standards. *International Journal on Minority and Group Rights*. Special Issue on the Education Rights of National Minorities 4(2), 1996/1997. 115–152.
- Thornberry, P.: *Indigenous peoples and human rights*. Manchester: Manchester University Press, 2002.
- Thornberry, P.: Minority Rights, in *Academy of European Law (ed.), Collected Courses of the Academy of European Law. Volume VI, Book 2, The Netherlands: Kluwer Law International, 1997. 307–390.*
- Tomaševski, K.: Economic, social and and cultural rights. The right to education, Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomaševski. Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Sixtieth session Item 10 on the provisional agenda, 2004. E/CN.4/2004/45. 26 December 2003.
- Tomaševski, K.: *Human rights obligations in education. The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers, 2006.
- Tomaševski, K.: *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primers 3*, Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law. Stockholm: Lund & Sida, 2001.
- United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (Resolution A/61/L.67, September 13, 2007), http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf.
- de Varennes, Fernand: *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1996.
- de Varennes, Fernand: *Tolerance and Inclusion: The Convergence of Human Rights and the Work of Tove Skutnabb-Kangas*, in Robert Phillipson (ed.): *Rights to language. Equity, power and education*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. 67–71.