

NYELVI SOKFÉLESÉG, EMBERI JOGOK ÉS A „SZABAD” PIAC*

„A globalizáció az egyformaság veszélyét hozza magával [...] A béke sokszínűséget, [...] multietnikus és többnyelvű társadalmakat jelent.”
(A békéhez való emberi jog,
Az Unesco főigazgatójának nyilatkozata 1997 szeptemberében.)

A VILÁG NYELVEINEK ÁLLAPOTA

Ma legalább 7000 (esetleg akár 10 000) beszélt nyelv¹ és több ezer jelnyelv² létezik. Anyanyelvi beszélők számát tekintve a nagy „pusztító” világnyelvek, azaz az első tíz beszélt nyelv a világon – összesen több mint 100 millió beszélővel – a kínai, az angol, a hindi/urdu, a spanyol, az arab, a portugál, az orosz, a bengáli, a japán, valamint a német. Noha ezek a világ beszélt nyelveinek csupán 0,1-0,15%-át teszik ki, a Föld népeinek közel ötven százaléka e nyelvek valamelyikét beszéli.

A világon beszélt nyelveknek nagyon kis csoportja, szám szerint kevesebb mint 300 használatos egymillió, vagy annál több tagot számláló közösségekben. A nagy „pusztító” nyelvek mellett ezek közé tartoznak az olyan közepes nagyságúak is, amelyek sokunknak kis nyelveknek tűnhetnek, mint a magyar, a szlovák, a horvát, a finn, a svéd, a dán, a cseh, az észt és az eszperantó. Közülük csak a francia és az olasz rendelkezik 50 milliónál több beszélővel. Demográfiai szempontból ezt az alig 300 nyelvet több mint 5 milliárd ember, azaz a világ népességének közel 95 százaléka beszéli.

Másrészt bolygónk (beszélt) nyelveinek több mint a felét és a legtöbb jelnyelvet 10 000 vagy annál kevesebb beszélőből álló közösségek használják, többségüket csupán egy-egy országban. (A világ összes beszélt nyelvének 84%-a az adott országra korlátozódik). Ezek a kis és fenyegetett nyelvek. Am ezek fele is, ami egyben a világ beszélt nyelveinek körülbelül egynegyedét jelenti, Dave Harmon

(1995) szerint 1000 vagy annál kevesebb tagú közösségekben használatos. Demográfiai adatokra fordítva: beszélők száma csak mintegy 8 millió fő, kevesebb, mint a Föld 5,3 milliárdra becsült népességének 0,2%-a. A világ nyelveinek több mint 25%-át mindössze az emberek 0,2%-a használja. Ezek a valóban kicsi és veszélyeztetett nyelvek a legvédtelenebbek a világ nyelvei között. (Emellett minden jelnyelv veszélyben van).

NEMCSAK A TÍZEZERNÉL KEVESEBB BESZÉLŐT SZÁMLÁLÓ NYELVEK TÖBBSÉGE, A MA LÉTEZŐ NYELVEK TÖBB MINT FELE TŰNIK MAJD EL, HANEM AZOK NAGY RÉSZE IS, AMELYEK 10 000 ÉS 1 MILLIÓ KÖZÖTTI BESZÉLŐVEL RENDELKEZNEK. SZÁZ ÉVEN BELÜL.

Az alaskai Michael Krauss azon nyelvészek egyike, akik sokat tettek annak érdekében, hogy ráébredjék a világot a nyelveket fenyegető veszélyre (például Krauss 1992). 1995-ös munkájában a 2100 körül még minden biztonnal létező beszélt nyelvek számát ő csupán 600 körüli-re becsüli, ez kevesebb, mint a jelenlegi beszélt nyelvek 10%-a. Ez a számítás újfent figyelmen kívül hagyja a jelnyelveket³. Krauss meg-

állapítja, hogy a világ beszélt nyelveinek 20-50 százalékat már ma sem tanulják gyerekek, vagyis „ezek már a veszélyeztettség állapotán is túl vannak, élő halottak s a következő évszázadban el fognak tűnni”. E szerint a prognózis szerint nemcsak a 10 000-nél kevesebb beszélőt számláló nyelvek többsége, a ma létező nyelvek több mint fele tűnik majd el, hanem azok nagy része is, amelyek 10 000 és 1 millió közötti beszélővel rendelkeznek. Száz éven belül.

A nyelvek pusztulása és a nyelvi sokszínűség eltűnése ma sokkal gyorsabb ütemben zajlik, mint valaha is az emberiség történetében.

Kérdézhethetnénk: miért okoz ez gondot? Vajon nem természetes fejlődésről van szó? Nem lesz-e könny-

* A *nyelvi emberi jogok* címmel 1997. október 16–19. között Budapesten az MTA Nyelvtudományi Intézete és a Közép-európai Egyetem Emberi Jogi Programja által rendezett konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata. Megjelenés alatt, in: Kontra Miklós, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas és Tibor Várady (szerk.): *Approaches to Linguistic Human Rights*. Budapest, Central European University Press. 1998.

nyebb, ha mindannyian ugyanazt a nyelvet beszéljük, vagy csak néhány nagy nyelvet használunk?

Nem.

A nyelvi és a kulturális sokszínűség épp annyira szükséges bolygónk létéhez, mint a biológiai sokféleség. Kölcsönhatásban vannak egymással: ahol az egyik típus hangsúlyosan van jelen, ott a másik is. Mark Pagel rámutat, hogy Észak-Amerikában a nyelvek, akárcsak a biológiai fajok, az Egyenlítőhöz közeleltve egyre növekvő számban vannak jelen (idézi Nicholas Ostler az IATIKU-ban: Newsletter of the Foundation for Endangered Languages 1, 1995, 6).⁵

Luisa Maffi, a Terralingua⁴ elnöke szintén úgy véli (Maffi 1996), hogy „figyelemre méltó átfedések vannak a legnagyobb mértékű biológiai sokféleséget mutató világrések és a magas fokú nyelvi sokféleséggel jellemezhető területek térképei között”, és hasonlóképpen „kölsönös összefüggés áll fenn a kevés változatosságot mutató kulturális rendszerek és az alacsony biológiai diverzitás között” (Maffi, 1996).

De a nyelvi és a kulturális sokféleség, illetve a biológiai változatosság nem egyszerűen korrelációs viszonyban áll egymással. Szembetűnő bizonyítékok utalnak e kapcsolat kauzális jellegére. Maffi szerint az etnobiológusok, humánökológusok és mások is kidolgoztak olyan „elméleteket (az ember és környezete együtt-fejlődéséről), amelyek része az az elképzelés, miszerint „a kulturális sokszínűség fokozhatja a biológiai diverzitást és fordítva” (uo.).

Az első olyan konferencia, amely az említett viszonyrendszert vizsgálja, a „Veszélyeztetett nyelvek, veszélyeztetett tudás, veszélyeztetett környezet” címmel 1996 októberében a Kalifornia Egyetemen, Berkeley-ben tartott, Maffi által szervezett tanácskozás volt, melynek résztvevői hangsúlyozták, hogy „fel kell hívni a figyelmet az ilyen, hosszú ideje fennálló kölcsönhatások tömeges méreteket öltő megszűnésének előrelátható következményeire” (uo.). A nyelvvesztési folyamatok is „hatással vannak a környezetről alkotott hagyományos tudás megőrzésére – a rendszerező biológiai ismeretek szűkülésétől egészen a hagyományt eltető történetek eltűnéséig” (uo.).

Az ENSZ Környezeti Programja (UNEP), a biológiai sokféleségről 1992-ben tartott riói konferencia*

egyik támogató szervezete terjedelmes könyvben tette közzé a biológiai sokféleségről készült globális felmérés eredményeit, amely összegzi a témával kapcsolatban jelenleg rendelkezésre álló ismereteket (Grombridge 1992). Ma már az UNEP is elismeri a biológiai és a humán erőforrások között fennálló kapcsolatot. Készülőben van a biodiverzitásról szóló könyv kiegészítő kötete is, a Biodiverzitás kulturális és szellemi értékei címmel (Posey és Dutfield szerk., megjelenés alatt). A nyelvi sokféleséget tárgyaló fejezet (Maffi és Skutnabb-Kangas, megjelenés alatt) kifejti, hogy „a világ nyelvi sokszínűsége fenntartásának alapvető célként kell szerepelnie minden biokulturálisan orientált, a változatosság megőrzésére irányuló programban” (Az elnökségi összefoglalóból).

Érdekes, hogy a biológiai változatosság megszűnését világszerte nagy figyelem kíséri, hiszen sokakat aggaszt ez a probléma. Kevesen beszélnek azonban a nyelvi sokféleség megszűnéséről, noha az napjainkban sokkal gyorsabban tűnik el, mint a biológiai. Ilyen értelemben a megszűnő/kipusztított nyelvek százalékos aránya a jövő évszázadban sokkal nagyobb lesz, mint az ugyanezen idő alatt kihalt biológiai fajoké.

„Az emberiség nyelvi és kulturális örökségének megőrzése” című programot (az UNESCO egyik deklarált célját) számos kutató és politikus nosztalgikus, múltba révedő álomnak tekinti (amely állásokat biztosít a világ nyelvészei számára). Mindazonáltal a nyelvi sokféleség fennmaradása ugyanúgy szükséges bolygónk túléléséhez, mint a biológiai változatosság (Maffi és Skutnabb-Kangas, megjelenés alatt).

De mi köze mindennek a nyelvi emberi jogok kérdéséhez?

NYELVI GENOCÍDIUM** ÉS A NYELVEK PIACI ÉRTÉKE

Bolygónk nyelvi és kulturális sokszínűségének megőrzése, valamint a nyelvek fejlődése szempontjából az oktatási nyelvi jogok nem pusztán létfontosságúak, hanem egyben a legfontosabb nyelvi emberi jogok is. Ha a gyermekeknek nem adatik meg a lehe-

* Környezet és fejlődés címmel 1992-ben rendeztek ENSZ-konferenciát a biológiai sokféleségről Rio de Janeioban. (A fordító megjegyzése.)

** Több emberjogi dokumentumban, illetőleg a szerző egy nemrégiben Magyarországon is megjelent könyvében a linguistic genocide fordításaként „nyelvi népirtás” szerepel. A fordító ezzel szemben következetesen a „nyelvi genocídium” terminust használja, hiszen ez jobban megragadja a magukat a nyelveket érintő fenyegetettséget. A nyelvek eltűnése, elpusztulása ugyanis nem feltétlenül (sőt, csak ritkábban) jár együtt beszélők elpusztításával, egy adott beszélői csoport vagy közösség kiirtásával. Ez utóbbi, tudniillik a beszélőközösség megszűnése – szociolingvisztikai fogalommal – a nyelvhalál egy igen drasztikus módja, miközben a nyelvek önkéntes vagy erőszakos feladásának különböző eseteit összefoglalóan nyelvcsere névezzük. A „nyelvi genocídium” terminus használata tehát – az előbbi, a kétnyelvűség elméleti kérdéseit is figyelembe vevő megfontolások alapján – szerencsésebbnek tűnik.

tőség a szülők nyelvének⁶ teljes körű és olyan mérvű elsajátítására, hogy (legalább) olyan szinten megtanulhassák a nyelvet, mint a felnőttek, akkor a nyelv nem fog fennmaradni. Normális esetben a szülők adják át nyelvüket gyermekeiknek. Ez részben úgy történik, hogy ők maguk használják a nyelvet a gyermekekkel való érintkezéseik során, részben pedig oly módon, s ez egyre fontosabbá kezd válni, hogy a saját nyelvükön történő oktatást választják gyermekeik számára, illetve egyéb módokon is igyekeznek elérni, hogy a gyermekek az iskolában teljesen elsajátítsák az adott nyelvet. Ma, amikor egyre több gyermek részesül hivatalos oktatásban, a szervezettebb keretek közötti nyelvtanulás nagyobb része, amely azelőtt a közösség feladata volt, túlnyomórészt az iskolában zajlik. Ahol az iskola nem támogatja, hogy a szülők akadálytalanul adhassák át nyelvüket gyermekeiknek, akkor az az egyik vagy mindkét szülő tudatos és önkéntes döntése, ha tudatában vannak annak, hogy az anyanyelvi folytonosság megszakításának milyen, a gyermekekre, a szülő-gyermek kapcsolatra és nem egyszer a nyelv jövőjére is kiható, hosszútávú következményei vannak. Véleményem szerint azonban a legtöbb esetben feltehetően szó sem volt alternatívák közötti, tudatos választásról, ami viszont már a nyelvi genocídium kérdését veti föl.

Amikor az ENSZ-ben annak az egyezménynek az előkészítésén dolgoztak, amely később a népiirtás büntetének megelőzése és megbüntetése tárgyában kelt nemzetközi egyezmény néven vált ismertté, a nyelvi és a kulturális genocídiumot mint súlyos, emberiség elleni bűncselekményt együtt tárgyalták a fizikai népiirtással (lásd Capotorti 1979). Mikor a konvenciót végül elfogadták, a nyelvi és a kulturális genocídiumról szóló 3. cikkely nem kapott elegendő szavazatot ahhoz, hogy bekerülhessen az 1948-as végző egyezménybe. Ami viszont megmaradt belőle, az a nyelvi genocídium meghatározása, melyet az ENSZ legtöbb tagállama elfogadásra javasolt. A nyelvi genocídiumot úgy definiálják (3. cikkely 1. pont), mint „annak megtiltását, hogy a csoport a mindennapi érintkezésben vagy az iskolákban nyelvét használhassa, vagy hogy a könyvnyomtatás, illetőleg a kiadványterjesztés a csoport nyelvén történjék.”

Az ENSZ definíciója értelmében vett nyelvi genocídium világszerte gyakorlat. Egy őshonos vagy kisebbségi nyelv betiltható nyíltan és közvetlenül törvények, börtönbüntetés, kínzás, gyilkosság, valamint megfélemlítés által (ahogy történik ma mindez Törökországban a kurdokkal szemben, az emberi jogi szervezetek jelentései szerint; (vesd össze például Az emberi jogok Kurdisztánban 1989, Helsinki Watch Update 1990; lásd még Skutnabb-Kangas és Bucak 1994).

Egy kis nyelv használata burkoltan, közvetett módon, ideológiai és szervezeti eszközökkel is tiltható. Különösen Nyugaton – de egyre növekvő mértékben máshol is, ahol az írni-olvasni tudás, illetőleg a hivatalos oktatás fontos szerepet játszik a gyermekek szocializációjában – éppen az oktatási rendszerek e pusztítás közvetlen végrehajtói. Mindig vannak olyan óvodák és iskolák, ahol az őslakos vagy kisebbségi gyermekek mellett nem állnak olyan kétnyelvű tanárok, akik hivatalosan használhatnák a gyermekek nyelvét a mindennapi oktatás és az óvodai kommunikáció eszközeként. Ez ugyanaz, mintha megtiltanák a kisebbségi nyelvek használatát „a napi érintkezések során vagy az iskolákban”. Ez a helyzet jellemző a legtöbb bevándorló és menekült kisebbségi közösség gyermekeire Nyugat-Európa összes országában, az Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztráliában éppúgy, mint a legtöbb születő nemzetállam többségében korábban, sőt sokban még ma is (lásd például Fettes, megjelenés alatt; Hamel 1994; Jordan 1988).

Az oktatás és más típusú, közvetlen eszközök mellett azonban léteznek strukturális keretek is, amelyek meghatározzák, hogy milyen alternatívák kínálkoznak az oktatási rendszerben és egyéb piaci színtereken, ahol a nyelvekhez bizonyos értékek, gazdasági és részben nem egészen gazdasági jellegű, piaci értékek kapcsolódnak. Ezek vagy érvényesíthetők, vagy sem; nyelvi tőkét reprezentáló piaci értékük azonban felmérhető. A piac az a hely, ahol a nyelvek versenyeznek egymással, és ahol a nyelvi hierarchia⁷ kialakul. A lingvicizmus úgy határozható meg, mint „ideológiai, strukturális és gyakorlatok, melyek legitimálják, megvalósítják és reprodukálják a hatalom és az (anyagi és egyéb) források egyenlőtlen elosztását a nyelv alapján meghatározott csoportok között” (Skutnabb-Kangas 1988).⁸

Amikor a nyelvi sokféleség nyelvi genocídium következtében szűnik meg (vagyis amikor a nyelveket kipusztítják, kiirtják, és *nem* természetes módon tűnnek el), beszélőik más nyelvek világába olvadnak bele. A számarányát tekintve első tíz nyelv valóban „gyilkos” nyelv, s közöttük is az angol vezet (vesd össze Phillipson 1992; Graddol 1997). Ezek azok a nyelvek, melyek beszélői maguknak és nyelvüknek több hatalmat és (anyagi) forrást tulajdonítanak, mint amennyit számuk valóban indokolna, s mindezt más nyelvek beszélőinek rovására teszik.

A nyelvekre használt „gyilkos” metafora bizonyára igen plasztikus. Mindazonáltal a nyelvek mögött, illetve a relatív érvényességük vagy érvénytelenségük hátterében álló piaci erők azok, amelyeket elemeznünk kell. Én mindehhez csupán néhány szociológiai megjegyzést kívánok fűzni azokról a válaszokról, amelyeket a modernizmus idején és után adtak

a bekövetkezett változásokra. Amit én egyszerűen a „szabad piac válaszána” nevezek, nem más, mint központosítás, homogenitás, valamint monokulturális hatékonyság, mely a nyelvi sokféleség szempontjából katasztrofális következménnyel jár. A sokféleség révén másféle választ is adhatnánk, beleértve a nyelvi emberi jogok megvalósulását is.

SZABAD PIACOK: A PREMODERN
BIZONYOSSÁG ILLÚZIÓJÁNAK
FUNDAMENTALISTA MODERNIZÁCIÓS
ESZKÖZÖKKEL TÖRTÉNŐ
ÚJRAALKOTÁSA A POSZTMODERN
BIZONYTALANSÁG VILÁGÁBAN

A világ egyik legnagyobb hatalommal rendelkező transznacionális komplexumának része, a Dow Templeton Associates a jövő évezredre vonatkozó előrejelzését egyszerűen a „VILÁGfalu” alcím alatt közli. (Dow 2000. Harmadik negyed, 1997, 1.): „az egyéni értékrendek, a kultúrák és hagyományok megőrződnek, azonban az angol univerzális nyelvű lesz, és a kapitalizmus válik az uralkodó társadalmi renddé.”

Érdekes, hogy éppen a transznacionális Dow mutat rá ilyen világosan és egyszerűen, majdhogynem leegyszerűsítve az egyetemes/uralkodó nyelv és az egyetemes/uralkodó gazdasági rend párhuzamos voltára. Ez olyanvalami, amit a politikailag naiv nyelvészek nem hagyhatnak figyelmen kívül.

A nyelvek minden eddiginél nagyobb ütemű pusztításának egyik aktív módja az a fejlődési folyamat, amely a Szovjetunió széthullása óta gyorsult föl, nevezetesen a *szabad* piacnak ÖRÖKÉRVÉNYŰ VILÁGRENDKÉNT való diadalittas kikiáltása. Természetesen ez minden, csak nem szabad (lásd például Escobar 1995). Ez a kinyilatkoztatás a „szabad piaci” modellt valójában sokkal inkább politikai, mintsem csupán gazdasági rendszerként képzei el.

A győzelmi ujjongás nem tűnik igazán indokoltnak. Ez a kinyilatkoztatás imázsteremtő szólamaiban a mobilitás, a változás, valamint a határtalan lehetőségek individualista posztmodern (vagy legalábbis későmodernista szemléletű) ideológiáit veszi elő, ám éppen az ellenkezője látszik kirajzolódni abból, hogy voltaképpen nem nyújt választási lehetőséget. E szerint az előrejelzés szerint, melyet a Dow Templeton-idejével illusztráltunk, mindez a modernizmus korai szakaszára lehet jellemző. A szociológus Göran Therborn a premodernitástól a modernitáson⁹ át a posztmodernig határozza meg a fejlődési szakaszokat egy olyan nézetrendszer mentén, ahol a PREMODERNITÁS „a válla fölött néz vissza a múltra, ... bölcses-

ségének, szépségének és dicsőségének tapasztalatára és ... példájára”. A MODERNITÁS „a jövőbe néz, reménykedik benne, tervez vele, alkotja és felépíti”.

A fentebb már idézett Dow-féle előrejelzés tipikusan modernista, jövőképet tervező eszme. Ám Therborn és mások véleménye szerint már nem itt tartunk. A POSZTMODERN „elvezítette vagy elvette az időbeli irányultság minden értelmét. A múlt, ugyanúgy, mint a jövő és a jelen ‘virtuális valósággá’, vagy egyidőben kombinálható elemek együttesévé vált” (Therborn 1995, 4–5). Therborn elemzése egybevág egy másik posztmodern guru, Zygmunt Bauman értékelésével, akinek jelszava – „minden, ami szilárd, föloldódik a levegőben” –, a posztmodern lényegét ragadja (vagy ironikusan: szilárdítja) meg. Bauman (1997) úgy véli, hogy az élet biztonsága és állandósága eltűnt a modernizmussal. Helyette van bizonytalanság, egzisztenciális szorongás, Unsicherheit, s ebben kell élnünk. Bele kellene nyugodnunk ebbe. Nem a természeti katasztrófától, hanem az emberi tettektől való félelem ez; ember által létrehozott bizonytalanság. Nincsenek egzisztenciális alapok: a munkahelyek megszűnnek; a hagyományos szakértelem (illetve bármilyen, hosszú idő alatt megszerzett szaktudás) immár nem rendelkezik (tartós) piaci értékkel; az emberi kapcsolatok – beleértve a legintimebbeket is – törékenyek. Minden mozgásban van, akkor is, ha sohasem hagyjuk is el a helyet, ahol születtünk, vagy ahol élünk: lábunk alól kicsúszik a talaj, ha akarjuk, ha nem. Mindez jó lehet a vállalkozó szelleműeknek, legtöbbünkben azonban szorongást ébreszt. Mindannyiunkban megvan a kalandvágy (ahogy a posztmodern eszményben is), ám a félelem ugyancsak, hogy nem vagyunk urai a helyzetnek. Bauman szerint a bizonytalanság fundamentalista, új életre kelt törzsi érzelmeket gerjeszt: tegyük a világot egy kicsit egyszerűbbé, szabályozottabbá.

A fenti Dow-féle prognózis számomra tökéletesen példázza az elbizonytalanodás eredményét: tegyük a világot egyszerűvé, legyen egyetlen nyelve és egyetlen gazdasági rendszere. Mi pedig, akik a kapitalista, angolul beszélő elitek modern törzséhez tartozunk, képesek leszünk átvenni és megtartani az ellenőrzést, illetve elfogadni ezt a mcdonaldizált világot. Odakint, az utcákon a biztonságos és egyformára szabott, környezeti szempontból katasztrofális McDonalds-okat és Pizza Hut-okat. Belül, a szállodák ugyanahhoz a hotellánchoz tartoznak, ugyanazzal a CNN-nel, bárhol is legyünk a világon.

Ez egy hatalmat árasztó, ám ugyanakkor elkeserítő megoldás: a premodern bizonyosságok illúziója újraalkotásának kísérlete modernista eszközökkel egy posztmodern világban, aminek mellékhatása: a bolygó elpusztítása.

A kapitalizmussal és az angol nyelvvel mint eszközzel és céllal megvalósított fejlődési modellt a világ minden tájára exportálták, miközben újragyarmatosították a „Dél” országait.¹⁰ Manapság agresszív módon szállítják Kelet- és Közép-Európába, mégha a nyugati befektetések némileg le is maradtak a nyugati ideológia mögött. Hasonló módon működtették ezt az ideológiát otthon, az Észak saját, marginalizált, „alulfejlett” régióiban is. A skandináv országok sarkvidéki területein végbemenő folyamat leírása (Jussila és Segerstahl 1988, 17) éppúgy alkalmazható lenne Afrikára (és talán Közép- és Kelet-Európára is?)

„A gazdasági növekedés és annak velejárói jelen vannak a modernizációs folyamatban a marginalizálódott területeken. A pénzgazdálkodás megjelenése után ezekben a régiókban az összes, termeléssel kapcsolatos tevékenység fokozatosan kötődött a piacokhoz. A helyi források felhasználása manapság a pénzügyi és társadalmi presztízs megszerzésének egyik eszköze, ami ezután érvényteleníti a források hosszú távú kiaknázásának eszméit, jóllehet a hosszú távú felhasználást biztosító tudás létezne.”

Az is elengedhetetlen, hogy összehasonlítsuk a „fejlődést célzó oktatási segélyt”, illetve ennek eredményeit az egykori gyarmatokból lett fejlődő országokban (azokban, amelyeket mi, nyugatiak tudatosan tartottunk és tartunk az alulfejlettség állapotában (vesd össze Rodney 1983), azzal, ami ma Közép- és Kelet-Európában történik. Párhuzamba állíthatók-e ezek?

Afrika és Ázsia legtöbb országában az angol nyelvnek a közép- és felsőfokú oktatásban betöltött szerepe a felfelé irányuló társadalmi mobilitás szempontjából változatlan maradt, hiszen brit és amerikai forrásokból származik az az anyagi „segély”, amely az angol nyelv pozícióját erősíti. Ennek eredményeképpen növekvő diszharmónia áll fenn a társadalom tényleges nyelvhasználata, a szociális célok és az oktatási eszközök között, melynek következtében az oktatás már messze nem képes előnyt biztosítani (Alexander 1995a, 1995b, Heugh 1995a, 1995b, Lucket 1995, Rubagumya 1990). Ugyanezt a képet mutatja a legtöbb korábbi gyarmat is (World Bank 1988, Haddad et al. 1990). A válság tünetei és a pénzhiány a Világbanktól származó anyagi segélyeket vonzóbbá teszi, s úgy tűnik, hogy a Világbank és az IMF (Nemzetközi Valutaalap) kezükben tartják az afrikai országokat.¹¹

A KAPITALIZMUSSAL ÉS AZ ANGOL NYELVVEL MINT ESZKÖZZEL ÉS CÉLLAL MEGVALÓSÍTOTT FEJLŐDÉSI MODELLT A VILÁG MINDEN TÁJÁRA EXPORTÁLTÁK, MIKÖZBEN ÚJRAGYARMATOSÍTOTTÁK A „DÉL” ORSZÁGAIT. MANAPSÁG AGRESSZÍV MÓDON SZÁLLÍTJÁK KELET- ÉS KÖZÉP-EURÓPÁBA, MÉGHA A NYUGATI BEFEKTETÉSEK NÉMILEG LE IS MARADTAK A NYUGATI IDEOLÓGIA MÖGÖTT.

Súlyos kétségek merülnek fel az ilyen fejlesztési segélyek létjogosultságát illetően. Vajon hogyan lenne képes a nyugati világ, ahol a közoktatás maga is megoldatlan problémákkal kerül szembe, akut problémákat orvosolni másutt? (lásd Kozol 1991 az USA különféle területein működő iskoláiról. Nagy-Britanniában a kép épp ilyen egyetlen: „Az alapfokú iskolák fele, valamint a középiskolák két-ötöde képtelen a gyerekeket kielégítő színvonalon tanítani, amint azt az Oktatási Normák Hivatala az angliai iskolaügy körülményeiről szóló éves jelentésében megállapította”. Guardian Weekly 11, 1996. február). Vajon hogyan tud a decentralizált oktatás megfelelni a helyi igényeknek, ha a „távoktatók”, akik meghatározzák a pénzügyi és ideológiai kereteket, sem a helyi kultúrát, sem pedig a helyi nyelvet nem ismerik? Hogy lehet az, hogy többnyire egynyelvű, csak angolul beszélők járnak a világot szakértőkként, tanácsokat adva arról, hogy a világ más részein a többnyelvű emberek (az angolt tanulva) hogyan váljanak még inkább többnyelvűvé, amikor Nagy-Britannia és az Egyesült Államok arról híresek, hogy egy másik nyelvnek még az alapjait sem képesek megtanítani a többségnek?! Eszembe jut az a, Dan Quayle-lel megesezt történet, aki, mikor az USA alelnökeként tett látogatást Latin-Amerikában, elnézést kért, amiért nem tud latinul; vagy az az amerikai iskolaigazgató, aki azt mondta egy kisebbségi diákjának, hogy ha az angol elég jó volt Jézusnak, akkor elég jó neki is... Ezek alapvető etikai kérdések. A számonkérhetőségnek nem csupán a költségvetésekre kell kiterjednie, hanem a kulturális és ökológiai kérdések széles körére is.

Történetileg mind a fejlődés előmozdítása, mind az emberi jogok központi helyen szerepelnek az ENSZ tevékenységi körében. Számptalan nyilatkozatban fordulnak elő, kezdve az Egyesült Nemzetek Alapokmányával. (Az 55. cikkely kötelezi a tagállamokat, hogy törekedjenek a magasabb életszínvonal elérésére, a nemzetközi gazdasági, társadalmi, egészségügyi és az ezekkel kapcsolatos problémák megoldására, nemzetközi és kulturális együttműködésre, valamint az emberi jogok és az alapvető szabadságjogok általános tiszteletben tartására. Ugyanez a cikkely elítéli a nyelvi alapon történő diszkriminációt is.) Ugyanakkor belső ellentmondás van a fejlődés melletti elkötelezettség (ahogyan azt az ENSZ-szervezetek és a két-, illetve többoldalú programok előmozdítják), és az emberi jogok között. Ezt bizonyítja pél-

A társadalmi-gazdasági, technomilitáris és politikai strukturális változásokra adható alternatív válaszok

A HÁTTERBEN ÁLLÓ OKOK

A társadalmi-gazdasági, technomilitáris és politikai strukturális változások

KÖVETKEZMÉNYEIK

A környezet leépülése Nyelvi és kulturális genocídium Növekvő szakadék a tulajdonnal rendelkezők és nem-rendelkezők között

Keletkezett feszültségek

A természetben Az emberek között
Nyelvek és kultúrák Társadalmi-gazdasági életkörülmények

Az ezekre adott alternatív válaszok

A piacok és a monokulturális hatékonyság eszközeivel: A sokféleségen keresztül
A legfőbb prioritás: gazdasági hatékonyság; nagyobb és A diverzitás által elérhető hosszú távú fenntarthatóság a fő prioritás: rugalmas, mozgékony és központosítottabb gazdasági és politikai egységek demokratikus gazdasági és politikai egységek
VAGY

Amelyek következményei alternatív módon

a biológiai sokféleség eltűnik	a nyelvi és kulturális sokszínűség eltűnik; egysíkúvá válás	az életfeltételek rosszabbodnak; polarizáció	biológiai sokféleség megőrzése	nyelvi és kulturális sokféleség megőrzése, fejlesztése	életkörülmények fenntarthatósága; demokratizálódás
--------------------------------	---	--	--------------------------------	--	--

(Ez az ábra részben Jussila és Segerstahl 1988, 188 diagramjára támaszkodik.)

dául az is, hogy a fejlesztési programok, például a Világbank és az IMF által képviselt strukturális felzárkóztató politika „inkább kárt okozott, mintsem segítette volna az emberi jogok érvényesítését” (Tomatauevski 1993, 45). További paradoxon, hogy a 80-as évek végén a legtöbb, az uralkodó csoportok által nyújtott „segélyt” az emberi jogok, különösen a politikai jogok betartásától tették függővé, miközben az ilyen „segélyek” veszélybe sodorták az emberi jogokat. Az emberi jogok elhanyagolását a fejlesztési se-

gélyprogramok során gyakran kritizálták nem-kormányzati szervezetek, amelyek például dokumentálták, hogy az őslakos csoportok érdekeit gyakran föloldozták a „gazdasági fejlődés” oltárán (i.m. 51., lásd még Stavenhagen 1990, 1995).

Összegzésül elmondható, hogy az „első” és a „harmadik” világban elsősorban a piacgazdaság, valamint a nagyobb és központosítottabb gazdasági, államigazgatási és politikai egységek kialakítása volt napirenden (a demokrácia és a helyi érdekek fontosságának

AZ ALAPSZÜKSÉGLETEK ÉS ALAPPROBLÉMÁK TÍPUSAI

A kielégítés akadályai	Közvetlen (szándékos)	Strukturális (beépített)
Anyagi (testi) szükségletek	BIZTONSÁG (erőszak)	JÓLÉT (nyomor)
Nem anyagi (lelki) szükségletek	SZABADSÁG (elnyomás)	IDENTITÁS (elidegenedés)

(Galtung 1988. alapján)

retorikájával szemben). Úgy tűnik, ez a gyakorlat újra fölbukkan a korábbi „második” világban is. A társadalmi-gazdasági, technomilitáris és politikai természetű strukturális változások, amelyek elkerülhetetlenül összefonódtak a „modernizációs” folyamattal, feszültségeket teremtenek a természetben és az emberekben, társadalmi-gazdasági életkörülményekben, nyelvekben és kultúrájukban (lásd az előző ábrát). Ezek a folyamatok a környezet fölgyorsult leéptülése közepette mentek végbe (= természeti feszültségek). Egyre nagyobb szakadékok keletkeztek a tulajdont birtoklók és nem-birtoklók között (vagy, ahogyan számos indiai kollégánk mondja, a birtoklás esélyével sem rendelkezők között). Nyelvi és kulturális genocídium következett be (= feszültség az emberek között). Mai formájukban az oktatási rendszerek is hozzájárulnak a nyelvi és kulturális genocídium elkövetéséhez.

Elsődleges kutatási feladat lehetne a környezeti, illetőleg a nyelvi és kulturális, valamint a politikai sokszínűséget¹² megőrző és fejlesztő stratégiák meghatározása. Mindez magában foglalhatná annak tanulmányozását is, hogy mi az emberi jogok szerepe a különböző megoldásokban.

AZ EMBERI JOGOK ÉS A SZABAD PIAC

Hogyan reagál az emberi jogok rendszere a szabadon működő piaci erőkre? Katarina TomaTavevski (1996, 104) emberi jogi szakértő szerint az emberi jogoknak, különösképpen a gazdasági és szociális jogoknak a szabad piac szabályozóiként kell működniük.

Az első nemzetközi emberi jogi egyezmény a rabszolgaságot szüntette meg. A rabszolgatartás tilalma azt implikálja, hogy az emberek nem tekinthetők piaci árucikkeknek. Az ILO (Nemzetközi Munkaügyi Szervezet) mindehhez hozzáteszi, hogy a munkát sem szabad áruciként kezelni. Az árcédulákat azonban más területekről is el kell távolítani. TomaTavevski (idézett mű, 104) úgy véli, hogy „a nemzetközi emberi jogi szabályozás célja..., hogy felülbírálja a kereslet-kínálat törvényét, illetve eltávolítsa az árcédulákat az emberekről és alapvető életszükségleteikről”.

Ezek az életszükségletek nemcsak az alapvető élelmet és a lakáskörülményeket jelentik (amelyek a gazdasági és szociális jogok körébe tartoznának), hanem az emberhez méltó élet fenntartásának alapjait is, beleértve az alapvető polgárjogokat, valamint a politikai és kulturális jogokat is. Johan Galtung kifejezésével élve: nem csupán az anyagi és a testi, hanem az immateriális, szellemi szükségletek is elengedhetetlenek a fennmaradáshoz.

Az oktatás része a „jólétnek” és az „identitásnak”, egyben a „biztonság” és a „szabadság” előfeltétele.

Az oktatás, beleértve az alapvető oktatási nyelvi jogokat is, egyike azon szükségleteknek, amelyekről el kell távolítani az árcédulákat.

Mindez azt jelenti, hogy minden kormánzatnak feladata megteremteni azokat a feltételeket, amelyek között az emberek képesek kielégíteni az említett szükségleteiket. Sok ember képtelen erre, aminek egyik oka az, hogy a munkához való jog nem alapvető, elidegeníthetetlen emberi jog, mint ahogyan a kölcsönösség elvén nyugvó, a szabad kereskedelemhez való jog sem. Ha az emberek maguk nem képesek kielégíteni saját szükségleteiket, akkor az emberi jogi elvek értelmében ez helyettük a kormányok feladata. Ha az egyes kormányok sem képesek erre, akkor mindez a nemzetközi közösség dolga.

Ha ez valóban így lenne, nem kellene aggódniuk a világ nyelveinek sorsa iránt. De nem így van, a legtöbb állam vagy nem akarja és/vagy nem képes biztosítani mindezt.¹³ A szándék hiányát a későbbiekben mutatjuk be, amikor is számba vesszük az oktatási nyelvi jogok védelmének néhány emberi jogi eszközt, amelyeket végső soron államok írtak alá és ratifikáltak. Az államok lehetőségeit ebben a vonatkozásban részben szuverenitásuk korlátai ássák alá a posztmodern globalizációs korban, amely felváltotta a modernizáció időszakának univerzalista törekvéseit (Bauman 1997). Az univerzalizálódás, amelyet néhány idealista jótekonynak tekint (a civilizáció egyre több országban terjedt el, a különbségek kiegyenlítődték), valójában az elnyugtatiasodást és a homogenizálódást hozta magával. Bauman (1997) elemzése szerint a két közötti különbség abban rejlik, hogy az univerzalizálódást olyasvalaminek tartották, mint ami aktív tevékenység eredményeként jött létre, míg a globalizáció olyan valami, ami történik velünk: természetes, önálló mozgással rendelkező folyamat. Az államok egyedül lehetséges reakciói negatívak: eltávolítani a gátakat, akadályokat az útból; felszámolni a *szabad* piacot korlátozó mechanizmusokat, rugalmassá tenni a tőkét, pótolhatóvá, elmozdíthatóvá és ellenőrizhetővé a munkásokat, tehát nem tenni semmilyen pozitív lépést, hanem kizárólag felszámolni a kapitalizmus előtt álló akadályokat. Bauman Kitmeyer, a német pénzmágnás szavait hozza példának: Kitmeyer szerint ma a világon az államok fő feladata, hogy kivívják a befektetők hitelét és bizalmát. Az államnak el kell háritania minden akadályt e bizalom útból. Kitmeyer nézetét gondolkodás és további érvek nélkül fogadják el. Az ő világában a befektetők számítanak az egyedüli fontos tényezőnek. Másfelől azonban Bauman azt állítja, hogy ennek hátterében a kereskedelmet és a tőkét ellenőrző politikai intézmények összeomlása áll.

Az államok szuverenitásának korábbi ismérvei azok, amelyek meghatározták, hogy milyen mérték-

ben gyakorolta az állam a politikai ellenőrzést a gazdasági, katonai és kulturális területek felett; mennyiben volt önálló, szuverén, illetve mennyiben tudta kielégíteni polgárai igényeit. A posztmodern állam már nem képes ellenőrzést gyakorolni a szuverenitás hagyományos kategóriái fölött: a szuverenitás eltűnt, vagy legalábbis bizonytalan és korrekcióra szorul. *Globalizáció* váltotta föl a globalizációt. A pénzügyek és a tőke globalizációja területek fölött zajlik. Bárki megvásárolhatja ugyanazokat a tankokat, hiszen a katonai ellenőrzés megszűnt. Az amerikai kultúra mindenütt jelen van. A helyi törvényhozás és a rend megőrzése (az egyetlen terület, ahol az államok még „szuverének”) jelentik a lokalitást. Az államok hatalmukat arra használják, hogy ellenőrzést gyakoroljanak a globalizáció útjában álló akadályok eltávolítását megghiúsítók fölött.¹⁴ Bauman nézete szerint Kitmeyer befektetői gyenge, ám szuverén államok fennállásában érdekeltek: az államoknak azért kell gyengének lenniük, hogy ne tudjanak útjába állni a multi- és transznacionális érdekeket képviselő globalizációnak; másfelől pedig alkalmasnak kell lenniük arra, hogy garantálják a nemzetközi üzleti élet képviselőinek biztonságát az utcákon, illetve hogy ellenőrzés alatt tartsák a munkásokat, tehát hogy az állami erőszakszervezeteket a belső célok érdekében tudják felhasználni. A legtöbb háború ma államokon belül és nem államok között zajlik.

Gyakran idézett adat, hogy a világ 358 leggazdagabb multimilliárdosa éppen annyi likvid pénzvagyonnal rendelkezik, mint a Föld szegényebb népességének 45%-a, s ez csak példa az egyre növekvő egyenlőtlenségre, csupán egyik következménye a globalizáció során bekövetkező strukturális változásoknak (lásd a fenti táblázat „Feszültség az emberek között” tényezőit). Azonban a strukturális szegénység okát (egyéb tényezők mellett) nem a globalizáció kiváltotta, a „szabad” piacokra jellemző strukturális foglalkoztatáshiány eredményeként elemzik, hanem úgy, hogy a szegények saját, belső hiányosságai (mint például az uralkodó nyelvek alacsony tudásszintje) miatt azok. Ha az ázsiai „kistigrisek” véghez tudták vinni, akkor bárki képes rá (ha nem, akkor csak saját magát hibáztathatja érte). A szegényekről alkotott kép történetileg is átalakult (lásd Gronemeyer 1992 kitűnő elemzését). A szegények átmenetileg, önhibájukon kívül voltak csupán azok. Ők segítették a gazdag tevéket, hogy átjuthassanak a tű fokán. Szellemi értelemben megmentésre vártak. Időleges munkanélküliség vagy

A HELYI TÖRVÉNYHOZÁS ÉS A REND MEGŐRZÉSE (AZ EGYETLEN TERÜLET, AHOL AZ ÁLLAMOK MÉG „SZUVERÉNEK”) JELENTIK A LOKALITÁST. AZ ÁLLAMOK HATALMUKAT ARRA HASZNÁLJÁK, HOGY ELLENŐRZÉST GYAKOROLJANAK A GLOBALIZÁCIÓ ÚTJÁBAN ÁLLÓ AKADÁLYOK ELTÁVOLÍTÁSÁT MEGHIUSÍTÓK FÖLÖTT.

betegség sújtotta őket, s csupán rövid távú segítségre lett volna szükségük ahhoz, hogy újra hasznosak és önfenntartók lehessenek.

Ma a szegényeket strukturális értelemben tekintik szegényeknek és munkanélkülieknek, ezáltal persze rossz fogyasztóknak is, ami a *szabad* piac szempontjából bűnnek számít. A szegénységből fakadó bűnözés ahhoz vezet, hogy az állam ellenőrzése alá vonja a szegényeket (a jóléti államban szociális munkások, illetve egyre növekvő mértékben a rendőrség segítségével), de nem „segíti” őket. Nem etnikai, hanem gazdasági tisztogatásról van szó, a világ szegényei számára létesített gettókról, bantusztánokról. A helyi államok így tüntetik el a szabad piac útjában álló akadályokat.

A piaci mechanizmusok válasza ez a saját maguk keltette posztmodern problémákra. Az emberi jogok mellett elkötelezett megoldás azonban nem ilyen. Mint korábban már kifejtettük, az államok egyik fontos feladata az alapvető emberi szükségletek kielégítésének biztosítása volna mindenki számára. Ez akkor valósulhatna meg, ha az emberi és a gazdasági jogok egy demokratikus politikai folyamat ellenőrzése mellett találkozhatnának.

A globális emberi jogi politika azonban cinkos hallgatásba burkolózik a gazdasági és társadalmi (jóléti) jogokat illetően, s ehhez járulnak még az igen harsány jólét-ellenes vélemények is. A globális és az európai gazdaságpolitikák alig említik az emberi jogokat, kivéve akkor, ha legitimálni kell a fejlett ipari országok által a fejlődő országoknak folyósított gazdasági segélyeket az emberi jogok állítólagos (gyakran persze valós) megsértésével kapcsolatban. Az újjászerveződő politikai, katonai és gazdasági szövetségi rendszerekben a nyugati országok ügyesen játszzák ki az emberi jogok állítólagos megsértésének kártyáját.¹⁵

TomaTaeovski (1996, 100) mindezt úgy foglalja össze, hogy: „a szabad piac ideológiája kiszabadította a gazdaságot a nyilvános ellenőrzés (sőt, gyakran a nyilvános beleszólás) felügyelete alól, megszüntetve ezáltal az emberi jogok alapjait, amennyiben ezen azt a politikai joggyakorlatot értjük, amely biztosítja a gazdasági, társadalmi és kulturális jogokban való részesedést.”

Az információhoz való hozzáférés globalizálódása ellenérdekű erőket hozott működésbe, amelyek támogatják az emberi jogok iránti fokozatosan növekvő érzékenységet. Ezzel egy időben a civil társadalom haladó szereplői egyre nehezebben képesek biztosí-

tani e jogokat. A retorika és a jogok betartása közötti szakadék egyre mélyül, s ezzel együtt mélyülnek az egyenlőtlenségek is.

A szociológus Zygmunt Bauman, illetve az emberi jogi szakértő Katarina Tomašević konklúziója megegyezik abban, hogy semmi sem fog történni e téren addig, amíg az emberi jogok betartását szolgáló források újraelosztása meg nem valósul. Semmi haszna az emberi jogok, illetve a velük kapcsolatos tudás terjesztésének, ha ezt nem követi a betartásukhoz szükséges források biztosítása, ami kizárólag a világ anyagi erőforrásainak radikális újraelosztásával lehetséges.

Ez a *szabad* piaci rendszer keretein belül nem valósulhat meg. A gondok továbbra is megmaradnak.

MIÉRT FONTOSAK A NYELVI EMBERI JOGOK AZ OKTATÁSBAN?

Az emberi jogoknak („a szabad piac szabályozóinak”) nagyjából az a szerepük, hogy megoldják az emberek gondjait. A nyelvi jogoknak a nyelvi problémákat kell orvosolniuk. A nyelvi emberi jogok az emberi jogok lényegi dimenzióját képviselik. Nyomás okokkal magyarázható, hogy az államoknak miért kell ténylegesen támogatniuk a nyelvi és kulturális sokféleséget, illetve a nyelvi jogokat: önös érdekből (saját elitjeik érdekében), nemcsak emberi jogi megfontolások alapján. A nyelvi és a kulturális identitás a legtöbb etnikai csoport kultúrájának alapját képezi (Smolicz 1979). Az ellenük irányuló fenyegetés nagyon erős, csoportokat mozgósító készletet lehet. Mégis, amint Asbjørn Eide (1995, 29–30), az ENSZ Emberi Jogi Bizottságának szakértője rámutat, az emberi jogok elméletében és gyakorlatában a kulturális jogokat nem ítélték túlzottan fontosnak, s meglehetősen kevés figyelmet szenteltek a kérdésnek annak ellenére, hogy (Eide szerint) manapság az „etnikai konfliktus” és az „etnikai feszültség” a világban előforduló nyugtalan-ság, vizály és erőszak legfontosabb lehetséges okainak tekinthető.

A két *világháború* közötti korszakban éppen a gazdasági és társadalmi jogok hiánya segítette elő a totalitárius rezsimek megerősödését; a nyelvi és kulturális jogok hiánya vagy tagadása pedig napjainkban segíti elő a konfliktusok és az erőszak kialakulását. Mindez a kiváltó okok összetettsége ellenére is nagyon könnyen jelenhet meg etnikailag és nyelvileg definiált vagy artikulált formában.

SEMMI HASZNA AZ EMBERI JOGOK, ILLETVE A VELÜK KAPCSOLATOS TUDÁS TERJESZTÉSÉNEK, HA EZT NEM KÖVETI A BETARTÁSUKHOZ SZÜKSÉGES FORRÁSOK BIZTOSÍTÁSA, AMI KIZÁRÓLAG A VILÁG ANYAGI ERŐFORRÁSAINAK RADIKÁLIS ÚJRAELOSZTÁSÁVAL LEHETSÉGES.

A fentieket a különböző területek legtöbb kutatója elismeri. Az ausztrál Jurek Smolicz például a következőképpen fogalmaz: „...a kisebbségi nyelvek mesterséges elnyomására irányuló asszimilációs, leértékelő, az analfabétizmus állapotába visszaszorító, valamint tildőzésben vagy népiirtásban megnyilvánuló politikai kísérletek nem csupán az emberi méltóságot alázzák meg, s ezért erkölcsileg elfogadhatatlanok, hanem szeparatizmusra buzdítanak, és szétszabdalt mini-államok létrehozására ösztökélnek”(Smolicz 1986, 96).

Mindezt a politikusok is elfogadták, például azzal, hogy az EBESZ (Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet) létrehívásakor megalkották a Nemzeti Kisebbségek Főbiztosának intézményét, amely egyfajta „konfliktusmegelőző eszköz az etnikai feszültségek kezelésére” (Rothenberger 1997, 3). A főbiztos, Max van der Stoep (1997, 153) a hági ajánlás a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól (lásd alább) kidolgozásának kezdetén kijelentette: „...munkám során egyre nyilvánvalóbb lett számomra, hogy az oktatás rendkívül fontos a nemzeti kisebbségekhez tartozó emberek identitásának megőrzése és elmélyítése szempontjából.”

A nyelvi és kulturális emberi jogok biztosítása jelentős lépés lenne az „etnikai” konfliktusok, (egy-egy) államok felbomlása, valamint a káosz és az anarchia elkerülése érdekében. Ezekben a helyzetekben ugyanis a fokozódó polgárháborús körülmények miatt még az elitek jogai is korlátozódnak, különösen a belvárosokban. Sok nyugati állam ma nagyobb összegeket fordít az ilyen anarchikus helyzetek kezelésére (az állami erőszakszervezetek segítségével), mint az oktatásra. Ritkán ismerik el azonban, hogy kapcsolat áll fenn a nyelvi jogok és az egyéb emberi jogok között, egyfelől a gazdasági és szociális, másfelől a polgári és politikai jogokat is beleértve.

Arról, hogy az emberiségnek vajon morális kötelessége-e a nyelvirtás (linguicide) megakadályozása, vagy az netán feltartóztatatlan folyamat velejárója, amelyben csak a legrátermettebb marad életben, különböző szinteken sokat vitatkoztak már. A felhozott érvek egy része a korai romantikában gyökerezik (mint sok revitalizációs mozgalomban), másik része pedig az instrumentalista „modernizusból” építkezik (mint a régi és a modern gyarmatosítás során, Közép- és Kelet-Európának az USA és Nyugat-Európa által történő lehetséges neokolonizációját is ideértve). Az ember ragaszkodása nyelvéhez vagy az anyanyelvhez mint központi kulturális alapértékhez, az

etnicitáshoz hasonlóan vélhetően összekapcsolódik az alapvető, meglévő források felhasználásával, amelyet viszont a (fennálló) gazdasági-politikai körülmények alakítanak és aktualizálnak (Fishman 1989, Smolicz 1979).

A nyelvi emberi jogok megléte emellett szükséges (de nem elégséges) előfeltétele annak, hogy bolygónk nyelvi sokszínűsége fennmaradjon, ahogyan korábban már szó volt róla. Az oktatási nyelvi jogok mindkét törekvés alapját képezik. A Berkeleyben rendezett, a veszélyeztetett nyelvekkel foglalkozó konferencián (lásd fentebb) a migráció mellett az iskolarendszert jelölték meg a nyelvvesztés egyik lényeges okaként. Néhány generáció alatt az iskolarendszer vált azon nyelvek gyilkosává, amelyek a hivatalos oktatás bevezetése előtt évezredekken keresztül fennmaradtak. A hivatalos iskolarendszer nemcsak a Föld népességének egészére kiterjed.

Véleményem szerint azokat a nyelveket, amelyek nem válnak az oktatás tárgyává, a negyedik generáció iskolába járó fiataljai már nem tanulják meg (számos nyelv pedig még ennél is hamarabb kipusztul). Az a nyelv, amely az alapvető kommunikációs közeg szerepét tölti be a kisebbségi oktatásban, meghatározó a Föld nyelveinek jövője szempontjából. Azok többsége, akik a kisebbségi oktatás ügyében világszerte döntenek, a világnyelvek (született egynyelvű) beszélői.

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a jelenleg érvényben lévő nyelvi emberi jogok, különösen az oktatásban, milyen mértékben képesek megóvni és megőrizni a nyelvi sokféleséget. Ez a rövid összefoglalás szomorú képet fest.

VAJON AZ EMBERI JOGI KÓDEXEKBEN A NYELV IS ÉPPEŒ OLYAN FONTOS, MINT A TÖBBI EMBERI JOG?

Számos nemzetközi, regionális és multilaterális emberi jogi dokumentumban a nyelvről a preambulumban és az általános elvek között történik említés (például Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 2. cikkely, illetve az 1976 óta hatályban levő polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmánya 2.1 cikkely) mint olyan sajátosságról, amelynek alapján tilos a diszkrimináció, csakúgy mint „a faj, a bőrszín, a nem, a vallás, a politikai vagy más meggyőződés, a nemzeti vagy társadalmi eredet, a tulajdon, a születés alapján.”

Az Egyesült Nemzetek Alapokmánya 13. cikkelyében felsorolt négy eredeti alapjegy a faj, a nem, a nyelv, illetőleg a vallás. Az aláíró felek kötelezik magukat, hogy elősegítik „... az emberi jogok és az alap-

vető szabadságjogok tiszteletben tartását és érvényesítését bármilyen fajra, nemre, nyelvre vagy vallásra vonatkozó megkülönböztetés nélkül.”

Ez a kitétel azt sugallja, hogy a nyelv az emberi jogi kérdések egyik legfontosabb humán sajátosságának tekinthető azokban az alapküldokumentumokban, amelyek elfogadása az 1945 utáni ENSZ-törekvések kezdetét jelentette.

Ennek ellenére a legfontosabb nyelvi emberi jogok még mindig hiányoznak az emberi jogi instrumentumokból. A sokféleség, beleértve a nyelvi sokféleség támogatásának szándékát hangoztató magas szintű nyilatkozatokon túl az emberi jogokkal foglalkozó, kötelező érvényű nemzetközi jog továbbra is figyelmen kívül hagyja a nyelvi emberi jogokat, főként az oktatásban. Ez nemcsak általában ellentétes az emberi jogi dokumentumok szellemével és azok preambulumaival, de ellentétben áll azzal is, ahogyan számos más emberi sajátosság alakul az emberi jogok kodifikálása során. A nyelv különleges, negatív elbírálás alá esik: sokkal kevesebb figyelmet kap, mint olyan egyéb, fontos emberi sajátosságok, mint a nem, a „faj” vagy a vallás.

VISSZAVONÁSOK, MÓDOSÍTÁSOK ÉS ALTERNATÍVÁK AZ OKTATÁSRÓL SZÓLÓ CIKKELYEKBEŒ

Az emberi jogi dokumentumok preambulumaik emelkedett stílusú, semmire sem kötelező szólamai után azonban a lényeges kérdésekre térve, vagyis a kötelező érvényű, különösképpen az oktatásra vonatkozó cikkelyek tárgyalásakor már más a hozzáállás. A nem nyelvi természetű emberi sajátosságok (faj, nem, vallás stb.) mindegyike vagy majd mindegyike továbbra is szerepel és pozitív elbírálás alá esik ezekben a paragrafusokban: a rájuk vonatkozó cikkelyek és paragrafusok kötelezettségeket írnak elő, és olyan felszólításokat tartalmaznak, amelyekben az államokat mint végrehajtókat szigorú előírások kötelezik, hogy biztosítsák a felsorolt jogok (inkább pozitív, mint negatív jogokról lévén szó) betartását. Ezekben a helyeken ritkán fordulnak elő módosítások, kihagyások és feltételekhez kötött alternatívák.

A kötelező érvényű oktatási passzusokban mindazonáltal két dolog valamelyike figyelhető meg. A nyelv vagy teljességgel hiányzik, mint például Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatából (1948), amelynek az oktatásról szóló 26. paragrafusában egyáltalán említésre sem kerül.

Az 1966-ban elfogadott és 1976 óta hatályos gazdasági, szociális és kulturális jogok nemzetközi egyezségokmánya pedig, miután általános érvényű 2.2. cik-

kelyében a nyelvet egyenértékűként együtt említi a fajjal, bőrszínnel és a nemmel stb., az oktatással foglalkozó 13.1. cikkelyében már nem tér ki a nyelvre vagy a nyelvhasználói csoportokra, miközben explicit módon utal „faji, etnikai vagy vallási csoportokra”: „... az oktatásnak minden ember számára biztosítania kell a lehetőséget, hogy hatékonyan vegyen részt egy szabad társadalom életében, elő kell segítenie a megértést, toleranciát és barátságot minden nemzet, valamint minden faji, etnikai vagy vallási csoport között.”

Másként fogalmazva, ha a nyelvvvel kapcsolatos jogok tételesen fel vannak sorolva, akkor a velük foglalkozó cikkelyek, szemben az egyéb sajátosságokat tárgyaló cikkelyek előíró kitételeivel, néhány visszavonással és alternatív szabályozással annyira gyöngék és elégtelenek, hogy valójában nincs is jelentésük. Például a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól szóló ENSZ-nyilatkozatban, melyet a Közgyűlés 1992 decemberében fogadott el, a cikkelyek többsége *felszólító módot* használ („shall”), és kevés *enyhítő* vagy alternatívát kínáló szövegezéssel él, kivéve éppen az oktatással kapcsolatos nyelvi jogok vonatkozásában. Hasonlítsuk össze például az 1. cikkely engedményt nem tűrő megfogalmazását az oktatással foglalkozó 4.3. cikkelyével: 1. „Az államok területükön védjék a kisebbségek létét és nemzeti vagy etnikai, kulturális és nyelvi azonosságát, és biztosítsák ezen azonosság elősegítésének feltételeit.” 2. „Az államok ezen célok elérése érdekében kötelesek meghozni a szükséges törvényi és egyéb intézkedéseket.” 3. „Az államoknak megfelelő rendelkezéseket kellene hozniuk annak elősegítésére, hogy a kisebbségekhez tartozó személyek számára lehetőség szerint elegendő alkalom nyíljon anyanyelvük elsajátítására vagy anyanyelvi oktatásra.”

A 4.3. cikkely megfogalmazása valóban számos kérdést vet fel. Mi tekinthető „megfelelő rendelkezésnek” vagy „elegendő alkalomnak”? Ki döntse el, mit jelent a „lehetőség szerint”? Az „anyanyelvi oktatás” vajon „anyanyelven folyó oktatást”, vagy csak az anyanyelv mint tantárgy oktatását jelenti? Hasonlóképpen, a regionális és kisebbségi nyelvek európai kartájában (1992. június 22.) az állam eldöntheti, hogy mely paragrafusokat vagy paragrafusrészeket kívánja alkalmazni.

A szövegezés ismételtelen egy sor olyan megfogalmazást tartalmaz, mint „amennyiben lehetséges”, „releváns”, „adott esetben”, „ahol szükséges”, „ha a tanulók elégségesnek ítélt számban óhajtják”, „ha a regionális vagy kisebbségi nyelv beszélőinek száma szükségessé teszi”, esetenként pedig számos alternatívát felkínálva, mint például „engedélyezni, ösztönözni vagy biztosítani a regionális vagy kisebbségi

nyelven vagy nyelvről folyó oktatást az oktatási rendszer megfelelő szintjeinek mindegyikén”.

A karta jól mutatja a helyi körülmények alakulására érzékeny, előíró megfogalmazások megszerkesztésének kétség kívül valós problémáit (lásd a már idézett ENSZ-nyilatkozatot). A visszavonások vagy az alternatívák beépítése lehetővé teszi, hogy a vonakodó államok az elvárásoknak csak a legminimálisabb mértékben tegyenek eleget. Az ilyen államok hivatkozhatnak arra, hogy az oktatás beindítása nem volt „lehetséges” vagy „megfelelő”, illetve hogy a tanulók száma nem „elégséges”, vagy hogy a tanítás megkezdése nem volt „indokolt”, valamint hogy a körülmények csak azt „tették lehetővé”, hogy a kisebbség saját költségén oktassa a nyelvről szóló tantárgyat.

Az ET nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezménye című új dokumentumot 1994. november 10-én hagyta jóvá az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága. Ennek kapcsán ismételtelen azt tapasztalhatjuk, hogy az oktatás közegeként tárgyaló cikkely sokkal erősebb megszorításokat tartalmaz, mint a többi. A helyzet így annak ellenére sem túlságosan biztató, hogy léteznek olyan új dokumentumok, amelyek kitérnek a nyelvi jogokra, sőt akár részletekbe menően tárgyalják is őket.

A NYELVI JOGOK EGYETEMES NYILATKOZATÁNAK TERVEZETE

Bevezetés

Ez a rész a nyelvi jogok egyetemesis nyilatkozattervezetének néhány, az oktatási nyelvi jogokkal összefüggő aspektusát elemzi. A nyilatkozat, melynek tervezetét 1996 júniusában terjesztették az UNESCO elé, az első kísérlet egy olyan dokumentum megfogalmazására, amely kizárólag a nyelvi jogokkal foglalkozik, kitérve az összes fentebb tárgyalt csoportra (a jelnyelveket használó közösségek tagjainak kivételével). Ennek a terjedelmes dokumentumnak eddig már 12 változata létezik.¹⁶ Az 52. cikkely széles körűen és részletesen tárgyal számos nyelvi jogot.

A nyilatkozat 3 különböző entitás számára garantál jogokat: egyének (= „mindenki”), nyelvi csoportok és nyelvi közösségek számára. Ha a kedvezményezett feltétel nélkül „mindenki”, akkor a jogok egyéniak („elidegeníthetetlen személyi jogok”, 3.1. cikkely). Ha a kedvezményezett nyelvi csoport vagy nyelvi közösség, akkor a jogok kollektívek. Végül ha egy nyelvi csoport vagy közösség tagja a kedvezményezett, akkor a legtöbb esetben az öt megillető jogok egyéniak, amelyek azonban feltételekhez vannak kötve. Még ebben a nyilatkozatban sem tekintik az oktatási

si nyelvi jogokat elidegeníthetetlennek, szemben a kulturális jogokkal, ami már a 3.1. cikkelyben is világosan tükröződik.

E nyilatkozat a következőket tekinti bármely helyzetben gyakorolható, elidegeníthetetlen személyi jognak:

- az egyén saját anyanyelvének használatához való joga a magánszférában és nyilvánosan;
- saját kultúrájának megőrzéséhez és fejlesztéséhez való jog.

Kizárólag a szóban forgó egyéni jogok (a 3.1. cikkely további részeit is beleértve) azok, amelyek feltétel nélkül mindenkire alkalmazhatók.

A nyilatkozatban a kollektív jogok (történelmi) nyelvi kisebbségre vonatkoznak (amely magában foglalja a hagyományos nemzeti kisebbségeket¹⁷, valamint az összes, számszerű kisebbségben élő népet is, mint például az őslakos népcsoportok, az uralkodó nyelvi többséggel szemben), vagy olyan nyelvi csoportra, amely „bármely emberi csoport, mely ugyanazt a nyelvet használja, mely egy más nyelvi közösség térségében telepedett le, de amelyik nem rendelkezik a másik közösséggel egyenértékű történelmi előzményekkel. Ilyen csoportok például az emigránsok, menekültek, deportált személyek és a diaszpórák tagjai.” (1.5. cikkely)

A nyelvi közösségek és nyelvi csoportok jogai

A közösségek a nyilatkozat szerint több joggal rendelkeznek, mint a másik két kategória. A közösségekre a 8.2. cikkely kimondja: „Minden nyelvi közösségnek joga van ahhoz, hogy rendelkezésére álljon minden szükséges eszköz annak érdekében, hogy biztosítsa a nyelv továbbadását és folytonosságát.”

Ez úgy is értelmezhető, miszerint minden nyelvi közösségnek jogában áll részesülni olyan állami támogatásban, amely lehetővé teszi az anyanyelven történő oktatást az óvodától az egyetemig. Ha azonban a 8. cikkely 2. pontját ugyanazon szakasz más cikkelyével együtt olvassuk, azt látjuk, hogy mindez a nemes szándékú preambulumban kategóriájába tartozik, amelyet szívesen elfogad mindenki, ám amely senkire nézve sem ír elő jogi kötelezettséget. A nyilatkozat nem jelöl meg végrehajtót, amelynek garantálnia kellene a fentebb idézett 8. cikkely 2. pontjában szereplő „eszközt”, mint ahogyan az alább bemutatandó 10. cikkely 1., illetve 3. pontjában szereplő „egyenlő jogokat” és „szükséges lépéseket” sem: „Minden nyelvi közösség egyenlő jogokkal rendelkezik. (10.1. cikkely)” „Minden szükséges lépést meg kell tenni annak érdekében, hogy az egyenlőségnek ezt az elvét gyakorlatba ültessék és hatályba léptessék.” (10.3. cikkely)

Az oktatással kapcsolatos cikkelyekhez érve ugyanazzen nemes elvekkel találkozunk, miközben itt sincs megjelölve végrehajtó: „Minden nyelvi közösségnek joga van ahhoz, hogy rendelkezésére álljon minden emberi és anyagi feltétel, amely szükséges ahhoz, hogy területén belül biztosítsa nyelvének az általa kívánt mértékű jelenlétét az oktatás minden szintjén: megfelelően képzett tanárok, megfelelő oktatási módszerek, tankönyvek, anyagi háttér, épületek és felszerelések, valamint hagyományos és újító technológiák.” (25. cikkely) „Minden nyelvi közösségnek joga van olyan oktatásra, mely biztosítja saját nyelvének teljes mértékű elsajátítását, beleértve a mindennapi nyelvhasználat legkülönbözőbb területeihez szükséges képességeket, valamint bármely más, általa óhajtott nyelv lehető legalaposabb ismeretét.” (26. cikkely) „Minden nyelvi közösség nyelve és kultúrája egyetemi szintű tanulmányozás és kutatás tárgya kell hogy legyen.” (30. cikkely)

Ezek a „jogok” sok szempontból úgy hangzanak, mint egy álom (és feltehetően nem is fognak valóra válni). Jelenleg teljesen irreálisak, kivéve talán a világ azon néhány száz nyelvi közösségét, amelyek legnagyobb hányada az uralkodó nyelvi többségekhez tartozik.

A csoportok a közösségeknél kevesebb joggal rendelkeznek. A 3.2. cikkely részletesen kifejti a csoportokra vonatkozó kollektív jogokat: „Ez a nyilatkozat úgy tekinti, hogy a nyelvi csoportok kollektív jogai magukba foglalhatják ... a *saját nyelvük és kultúrájuk oktatásához való jogot*.” (A szerző kiemelése)

A csoportok szempontjából, a saját nyelvhez való kollektív jogok ily módon nem tekinthetők elidegeníthetetlennek. Ráadásul a 3.2. cikkely semmit nem mond arról, hol kellene tanítani a nyelvet (vajon csak magániskolákban, vagy iskolaidő után, netán államilag finanszírozott iskolákban), és mennyi ideig. Végrehajtó újfent nincs megjelölve.

„Mindenkinek” vannak nyelvi jogai?

Csak az adott terület nyelvén történő oktatás tekinthető „mindenkit” megillető pozitív jognak. A nyilatkozat nem említi a két-, vagy többnyelvű területeket. Úgy tűnik, mintha minden terület csupán egy, az adott területre jellemző nyelvvvel rendelkezne, tehát a területeket egynyelvűnek tekintik. Ez azt jelenti, hogy azok számára, akik az adott területétől eltérő nyelvet beszélnek, a saját nyelvükön történő oktatás nem pozitív jog. Emellett a nyilatkozat a világ bármely idegen nyelve „lehető legalaposabb ismeretének” jogát garantálja a nyelvi közösségek tagjai számára, miközben a „mindenki” számára biztosított jogok csak azt a jogot foglalják magukban (negatív mó-

don: „nem zárja ki”), amely az egyén saját nyelvének beszélt, illetve írásbeli ismeretéhez fűződik. Ez akkor válik nyilvánvalóvá, ha összehasonlítjuk a 26. cikkely végén, a nyelvi közösségekre vonatkozó szövegezést a 29. cikkellyel, amely megjelöli a „mindenkire” érvényes (negatív) jogot. „Minden nyelvi közösségnek joga van olyan oktatásra, mely biztosítja saját nyelvnek teljes mértékű elsajátítását, beleértve a mindennapi nyelvhasználat legkülönfélébb területeihez szükséges képességeket, valamint bármely más, általa óhajtott nyelv *lehető legalaposabb ismeretét.*” (26. cikkely a nyelvi közösségek jogairól)

„1. *Mindenkinek* joga van, hogy az általa lakott területre jellemző nyelven részesüljön oktatásban.” 2. „Ez a jog *nem zárja ki* annak a jogát, hogy bármilyen olyan nyelvnek a beszélt, illetve írásbeli ismeretét elsajátítsa, mely kommunikációs eszköz lehet számára más nyelvi közösségekkel.” (29. cikkely a mindenkire érvényes jogokról)

Mindemellett a 29. cikkely 2. pontjának fogalmazás módja azt is sugallja, hogy „mindenki” saját nyelve csak akkor tanulható, ha hatékony eszköz a más nyelvi közösségekkel való kommunikáció során. Ez azt jelenti, hogy e nyelv elvileg kizárható, ha nem ismeri bármely, nyelvi közösségeként meghatározott entitás, vagy ha nem tölti be a lingua franca szerepét olyan emberek között, akik közül néhány nyelvi közösségeket képvisel. Ha „csak” a „mindenkit” reprezentáló nyelvi csoportok vagy egyének ismerik és/vagy használják, kizárható a 26. cikkely bármely rendelkezésének hatálya alól. Mindez rendkívül fontos, ha figyelembe vesszük a tényt (lásd a jelen tanulmány 2. részét), hogy a legtöbb fenyegetett nyelv csak egy-egy országban használatos.

Valószínű, hogy a nyilatkozat oktatással foglalkozó szakaszában lefektetett elveket követő nyelvpolitikák e joghézag folytán mindazokat asszimilációra kényszerítik, akik nem definiálhatók valamely nyelvi közösség tagjaiként. Az oktatás útján történő közvetett asszimiláció ezen értelmezését erősíti, ha figyelembe vesszük a cikkelyeknek azokat a kitételeit, amelyek egyébként több nyelvi jogot biztosíthatnának „mindenkire” számára. A 23. cikkely 4. pontja értelmében „... mindenkinek joga van bármely nyelvet megtanulni”. A „bármely nyelv” úgy is értelmezhető, mint azok anyanyelve, akiket különben nem illetnek meg az anyanyelvtanulás tételes jogai, kivéve azt az esetet, ha ez a jog csak „az előbb említett elvek szerint” érvényesíthető (23. cikkely 4. pont). Ám e jogok csak a nyelveket és a nyelvi közösségek önkifejezését támogatják, vagyis a „csoportok” és „mindenki” nyelvét nem: „1. Az oktatásnak elő kell segítenie a nyelvi közösség nyelvi és kulturális önkifejező képességét saját tartózkodási területén. 2. Az oktatásnak elő

kell segítenie a nyelvi közösség által beszélt nyelv megőrzését és fejlesztését saját tartózkodási területén. 3. Az oktatásnak mindig a nyelvi és kulturális másság, valamint a különböző nyelvi közösségek közötti harmonikus kapcsolatok szolgálatában kell állnia szerte a világon. 4. Az előbb említett elvek szerint mindenkinek joga van *bármely nyelvet* megtanulni.” (23. cikkely, a szerző kiemelése)

Ily módon világos, hogy a nyilatkozat igen kiterjedt jogokkal ruházza fel a nyelvi közösségeket, azonban rendkívül kevés jog illet meg „mindenkit”. Mindez több szempontból is támadhatóvá teszi a dokumentumot. Mint ismeretes, sok ország nem ismeri el, hogy területén kisebbségi nyelvi közösségek élnek, így ezeknek semmilyen jogot nem kíván garantálni. A nemzetközi jogban az önmeghatározás nem tartozik a feltétel nélküli jogok közé, sem valamiféle autonómiát jelentve belső, sem pedig külső szempontból (lásd Clark és Williamson, szerk. 1996). Ez azt jelenti, hogy egy nyilatkozat, amely a jogok többségét oly módon garantálja a nyelvi közösségek számára, hogy egyértelműen nem jelöl meg végrehajtót, létük elismerését teljes mértékben az adott államtól teszi függővé, s számos ország egyáltalán nem szándékozik elismerni ezeket a közösségeket. A „nyelvi csoportok” pozíciója még ennél is gyengébb (sok állam „szemében” ezek csupán egyéneket jelenthetnek, nem pedig valamiféle „csoport” képviselőit). Így azok az egyének vannak a legrosszabb helyzetben, akik még a nyilatkozatnak az ilyen entításokra vonatkozó, csaknem teljesen homályos meghatározása szerint sem tagjai egyetlen csoport nyelvi közösségének sem. Ezek azok az okok, amelyek a szilárd egyéni jogok létét különösen fontossá teszik, és ez logikus folytatása is lenne annak a tradíciónak, miszerint az emberi jogok individuálisak. Ezek a jogok azonban a nyilatkozat által a leggyengébben támogatott jogok.

Az egyetemes nyilatkozat új tervezete így nem szavatol pozitív oktatási nyelvi jogokat minden egyénnek, függetlenül attól, hogy az milyen kategóriába tartozik (noha az egyéni emberi jogok feladata éppen ez lenne). Az egyéni emberi jog per definitionem feltétel nélküli, alapvető jog, amely minden egyént megillet a világon, pusztán azért, mert minden egyén emberi lény. Olyan jogról van szó, amelyet egyetlen állam sem tagadhat meg. A nyilatkozat egy, az ENSZ által felállítandó megfigyelői testület létrehozását javasolja, továbbá szankciókat helyez kilátásba olyan országokkal szemben, amelyek sértik polgáraik jogait. Jelenleg ez a szöveg csupán ajánlástervezet, amelynek elfogadása a közeljövőben meglehetősen valószínűtlen.

Még a nyelvi közösségeket megillető oktatási nyelvi jogok szövegezmódja is magában rejti annak

veszélyét, hogy ezáltal nemes szándékoktól vezérelt, valóságtól elrugaszkodott, tehát komolyan nem vehető óhajoknak tekintsék a nyilatkozat egészét. A legtöbb afrikai, ázsiai és latin-amerikai ország számára a nyilatkozatban foglalt jogok megvalósítása jelenleg gyakorlati, gazdasági, sőt, politikai okokból teljességgel lehetetlen, mint ahogy az az első, a dokumentumot tárgyaló UNESCO-tanácskozáson kifejezésre is jutott. Ezért igen valószínűtlen, hogy jelenlegi formájában elfogadják majd.¹⁸ A szövegező bizottság elnöke, Erica Irene Daes (1995) véleménye szerint feltehetően erre a sorsra jut az ENSZ őslakos népcsoportok jogainak egyetemes nyilatkozata (Universal Declaration on Rights of Indigenous Peoples) tervezete is. A több mint egy évtizede tartó, körültekintő tárgyalások ellenére néhány ország, főként az Egyesült Államok, valószínűleg lényeges változtatásokat követelnek majd, amelyek aláássák a nyilatkozat által megcélzott előrelépéseket (Morris 1995). A szóban forgó dokumentumtervezet határozott nyelvi jogokat fogalmaz meg, különösen az oktatásban. Ha ezeket a jogokat jelenlegi formájukban garantálnák, akkor a világ beszélt nyelveinek mintegy 60-80%-a kaphatna megfelelő jogi támogatást. Egészen más kérdés, természetesen, hogy be is tartják-e az előírásokat.

A nyelvi jogok egyetemes nyilatkozatának tervezete, amely jelenlegi formájában távolról sem tökéletes, az első kísérlet arra, hogy egyetemes szinten fogalmazódjanak meg a nyelvi jogok, és ez a szint komoly nemzetközi eszmecsere kialakulását teszi lehetővé. A Föld nyelvi sokféleségének megőrzése szempontjából az ENSZ őslakos népek jogainak egyetemes nyilatkozata tervezetének sorsa talán még fontosabb, mivel ennek némi esélye van az elfogadásra, aláírásra és ratifikálásra, még ha olyan formában is, amely csökkenti a jelenlegi tervezetben biztosított jogokat.

A KÖZELMÚLT NÉHÁNY POZITÍV FEJLEMÉNYE

A 27. cikkely új értelmezése

Néhány csoport számára a közelmúlt néhány ígéretes fejleménye kelthet még némi reményt. Még mindig az ENSZ polgári és politikai jogok nemzetközi egyezségokmányának 27. cikkelye garantálja a legteljesebb, jogilag kötelező érvényű védelmet a nyelvek számára: „Olyan államokban, ahol etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségek élnek, az ilyen kisebbségekhez tartozó személyektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy csoportjuk más tagjaival együttesen saját kultúrájuk legyen, hogy saját vallásukat vallják és gyakorolják, vagy hogy saját nyelvüket használják.”

A 27. cikkely hagyományos olvasatában a jogokat csak egyéneknek és nem közösségi entitásoknak biztosították. Csak olyan államokban élő „...kisebbségekhez tartozó személyek” rendelkeztek ezekkel a jogokkal, amely államok elismerték ezen kisebbségek létét. Ez nem kedvezett a bevándorló kisebbségeknek, mivel jogi értelemben őket nem tekintették kisebbségnek azok az államok, amelyek területén élnek. Nemrégiben (1994. április 6.) az ENSZ Emberi Jogi Bizottsága a 27. cikkelyhez általános kiegészítést fogadott el, amely azt a korábbinál lényegesen szélesebb jelentésben és jóval pozitívabb módon értelmezi. A bizottság a cikkelyt úgy tekinti, mint „amely megvéd minden egyént az állam területén vagy annak jogi fennhatósága alatt (tehát a bevándorlókat és a menekülteket is), függetlenül attól, hogy a cikkelyben megjelölt kisebbségekhez tartoznak vagy sem; mint amely kijelenti, hogy egy kisebbség léte nem az állam döntésétől függ, hanem ennek megállapítása objektív kritériumokat követel; mint amely elismeri a „jog” meglétét és mint amely pozitív kötelezettségeket ír elő az államok számára.”

A hágai ajánlás a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól

A második pozitív fejlemény az EBESZ Nemzeti Kisebbségi Főbiztosa, Max van der Stoep felkérésére az Interetnikus Kapcsolatok Alapítványa által kiadott oktatási irányelvek, azaz a hágai ajánlás a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól és kiegészítő jegyzőkönyve (1996. október). Ezeket az irányelveket emberi jogi és oktatási szakértők egy kis csoportja dolgozta ki (beleértve a jelen tanulmány szerzőjét is). „A nemzetközi instrumentumok szelleme” című szakasz a kétnyelvűséget jognak és a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek iránti felelősségvállalásnak tekinti (1. cikkely), továbbá az államokat arra figyelmezteti, hogy kötelezettségeiket ne szűken értelmezzék (3. cikkely). „Az alap- és középfokú kisebbségi oktatás” című szakasz az anyanyelven történő oktatást ajánlja minden szinten, beleértve azt is, hogy a domináns nyelvet mint második nyelvet kétnyelvű tanárok tanítsák (11-13. cikkely). A tanárképzés állami feladat (14. cikkely). Végezetül a kiegészítő jegyzőkönyvben a dokumentum kimondja, hogy „a mélyvíztechnikának nevezett programok (submersion-type approaches), ahol is az oktatás kizárólag az állam nyelvén folyik, és ahol a kisebbséghez tartozó gyerekek minden tárgyat a többségi tanulók osztályaiban tanulnak, nincsenek összhangban a nemzetközi normákkal.” (5. l.)

Ez azt jelenti, hogy azoknak a gyerekeknek, akikre az ajánlás vonatkozik, biztosítani lehetne néhányat a legfontosabb oktatási nyelvi emberi jogok közül. A

kérdés most már csak az, milyen mértékben fogja az 57 EBESZ-tagország alkalmazni az ajánlást, és hogyan fogják értelmezni az érvényességi körét (vesd össze az International Journal on Minority and Group Rights című folyóiratnak a hágai ajánlásról szóló 1996/97 4:2 tematikus különszámát). Elvben az ajánlást alkalmazni lehetne minden kisebbségre, még a fentebb már tárgyalt nyelvi jogok egyetemes nyilatkozattervezetében igen kevés joggal felruházott „mindenkire” is (és abból kiindulva, hogy az őslakos népeket legalább annyi jog illeti meg, mint a kisebbségeket, az előbbieket is alaposan áttanulmányozhatnák az ajánlást, amíg megszületik a róluk szóló nyilatkozat).

A nem kormányzati szervezetek által nemrégiben kezdeményezett népek kommunikációs kartája szintén segíthetne a kérdésben (lásd Hamelink 1994, 1995).

KONKLÚZIÓ

Bár talán remélhetjük, hogy az utóbbi két ígéretes fejlemény nem marad hatástalan, jelenleg nincs sok okunk az optimizmusra. Nézetem szerint még sokat kell dolgoznunk azért, hogy az anyanyelven történő oktatást emberi jogként ismertessük el. Ha ugyanis ez a jog és betartása nincs biztosítva, akkor valószínűleg túlzottan optimisták azok a jelenlegi borúlátó előrejelzések, miszerint 2100 körül a világ beszélt nyelveinek 90%-a már nem létezik.

A nyelvcsere az egyén számára így „önkéntes” döntés eredménye lehet, ami több hasznot ígér annak, aki feladja anyanyelvét, mint annak, aki megőrzi. Úgy tűnik azonban, hogy a legtöbb nyelvcserehelyzetben vagy a fenyegetés, a büntetés, vagy a mézesmadzag, a gazdasági vagy más előnyök játszottak közre (vagy pedig, egyre fokozódó mértékben, az ideológiai meggyőzés, a hegemónikus agymosás voltak a lingvicizmus eszközei). Gyakran lingvicista *szabad* piaci elvektől függ az a választás is, hogy az oktatás rendszerében mely nyelveket milyen módon támogatnak mint anyanyelvet, és melyeket mint idegen- vagy második nyelvet, több előnyt biztosítva azoknak, akik a „gyilkos” világnyelveket támogatják egyrészt mint az oktatás közegét, másrészt mint az oktatásban első helyen szereplő idegen nyelvet.

Összegzésül elmondhatjuk: ha az embereket arra kényszerítik, hogy olyan gazdasági előnyökért adják fel nyelvüket, amelyek voltaképpen a pusztá fennmaradáshoz szükségesek, ez nem csupán gazdasági emberi jogaik, hanem nyelvi emberi jogaik megsértését is jelenti. A nyelvi emberi jogok megsértése, különösen az oktatásban, etnikai konfliktusokat okoz-

hat, illetve bolygónk nyelvi és kulturális változatosságának visszaszorulását eredményezheti, ahogyan eredményezte már nem is egyszer. Az emberi jogok, különösen a nyelvi emberi jogok, legfőképpen pedig az oktatásra vonatkozóak szavatolása papíron, ami jóformán alig valósul meg manapság, nem sokat segít a források radikális újraelosztása nélkül. Ez utóbbi pedig *szabad* piaci keretek között nem valószínű.

Fordította Bartha Csilla

JEGYZETEK

1. Grimes *Ethnologue* című munkájának tizenharmadik kiadásában 6703 nyelvet sorol fel; David Dalby új nyelvészeti atlasza körülbelül 10 000-ről ad számot. A jelen munkában szereplő számadatok többsége Harmon (1995) tanulmányából származik.
2. A „nyelv” szó minden előfordulása a tanulmányban külön említés nélkül a beszélt (orális) nyelvre utal. A jelnyelvekről ugyanis demográfiai és más vonatkozásban is rendkívül keveset tudunk. Lásd a 3. jegyzetet.
3. A jelnyelvek érvénytelenítéséről szóló fontos elemzésekkel kapcsolatban lásd Branson és Miller 1989, 1993, 1995, 1996, 1997 megjelenés alatt; a magyarországi helyzetre lásd Muzsnai 1998 megjelenés alatt.
4. A Terralingua nemzetközi nonprofit szervezet, amely fő feladatának tekinti, hogy megvédje a világ nyelvi sokszínűségét, s egyben vizsgálja a biológiai és a kulturális diverzitás között fennálló kapcsolatokat (Elnöke: Luisa Maffi; Web-címe: <http://cougar.ucdavis.edu/nas/terralin/home.html>).
5. Az empirikus igazolást és ezen összefüggések összetett voltának értékelését lásd Harmon 1995.
6. Az „idióma” terminus használata (a „nyelv”-vel szemben) arra utal, hogy ez ténylegesen azt jelenti, amit a szülők mondanak (vagy jelölnek), függetlenül attól, hogy azt nyelvnek, nyelvjárásnak, társadalmi változatnak, elsődleges (alap)nyelvváltozatnak vagy bármi másnak nevezik-e; nem szükségképpen sztenderd vagy az adott terület/ország hivatalos nyelve, vagy amelyet az emberek a népszámlálás nyelvre vonatkozó kérdéseiben anyanyelvként megjelöltek, és nem is feltétlenül írott nyelv.
7. Az uralkodó nyelvek dicsőítésével elért lingvicista felsőbbrendűséget, az elnyomott nyelvek megbélyegzését, valamint a közöttük fennálló összefüggés magyarázatát a Bauman (1997) által használt hierarchizáció-fogalommal hasonlíthatjuk össze, amelyet ő az univerzalizációs folyamatban kimutatható „*kronopolitiká*”-nak nevez: minden olyan jelenséget, amely más volt, mint a Nyugat, kronológiailag alsóbb szintre helyeztek, olyan fokra, amely ahhoz volt hasonlítható, ami Nyugaton egy

korábbi történelmi korszakban létezhetett. Az egyik, Dániában gyakran emlegetett példa az a 150 évnyi időbeli távolság, amelyet egy török faluból Isztambulon át Koppenhágába tartva térben tesz meg az ember, vagyis Bauman kronopolitika-fogalma hasonló a fejlődést leíró tanulmányok evolúciós elméletéhez.

8. A lingvizmus (Skutnabb-Kangas 1988) fő faktor annak meghatározásában, hogy egy meghatározott nyelv beszélői gyakorolhatják-e nyelvi emberi jogokat. E jogok hiánya, például amikor a nyelvek kimaradnak az iskolai tantervekből, a benszülött és kisebbségi nyelveket láthatatlanná teszi. Vagy a kisebbségi anyanyelveket úgy állítják be, mint elégtelen erőforrást, mint hátrányt, amely megakadályozza a benszülött és kisebbségi gyerekeket a többségi nyelv (az egyedül értékkel bíró nyelvi erőforrás) elsajátításában, így a gyermekeknek saját érdekükből kellene ezektől megszabadulniuk. Ugyanakkor számos kisebbséget, elsősorban a kisebbségi gyerekeket valójában abban is meggátolják, hogy a többségi erőforrásokat, különösen a többségi nyelvet teljes mértékben elsajátíthassák: alkalmatlanná téve a többségi nyelvek közegében zajló oktatás rendszerét, annak ellenére, hogy mindez ellentmond a kétnyelvű oktatás módszertani alapjául szolgáló tudományos érveknek (lásd például Cummins 1996; Pattanayak 1981; Ramirez et al. 1991; Skutnabb-Kangas 1984, 1990.).
9. Néhány klasszikust idézve: a katonait az ipari társadalom (Saint-Simon); a vallásost a társadalmi evolúció egy „pozitív”, tudományos korszaka (Comte); a Gemeinschaft-ot a Gesellschaft (Tönnies); a mechanikust az organikus szolidaritás (Durkheim); a tradicionálist a racionális (Weber) váltotta föl.
10. A modell teljes mértékben szemben áll azzal, ahogyan a déli országok saját maguk definiálják a fejlődést, amely összhangban állna a jelen tanulmányban képviselt, az emberi jogokra és az alapvető szükségletekre irányuló megközelítéssel is: FEJLŐDÉS: „A belső forrásokra támaszkodó növekedési folyamat, amely az emberek által önmaguk valós érdekének tekintett tevékenységekben való részvétellel, saját ellenőrzésük alatt jön létre. Elsődleges célja minden ember alapvető szükségleteinek kielégítése olyan demokratikus kormányzati szerkezetben, amely a szólás és a szerveződés egyéni szabadságait támogatja, és tiszteletben tart minden emberi jogot. (E leírás *A Dél kihívása* címet viselő, a Dél Bizottság által készített jelentés alapul).” (Harris 1997, 213)
11. Egy dél-afrikai parlamenti képviselő fogalmazott így egy 1997. november 14-i interjúban. A szerző és Robert Phillipson tanúja volt, hogy magyar és balti kollégáik saját országaikkal kapcsolatban hasonlóképpen vélekedtek. „Afrika évente körülbelül 10 milliárd dollárt utal át hitelezőinek, a Világbanknak és a Nemzetközi Valuta Alapnak, többet, mint amennyit a térség egészségügyre és oktatásra költ együttevve. Minden egészségügyre fordított dollár után az ugandai kormány öt dollárnyi adósságtörlesztést fizet. Zambia tízszer többet fizet vissza az IMF-nek, mint amennyit alapoktatásra fordít.” (Watkins 1996, 14) Watkins azt is megjegyzi, hogy Németország, Japán, Nagy-Britannia és az Egyesült Államok határozottan visszautasították a helyzet enyhítésére kidolgozott terveket. Nem meglepő az a tény, hogy ezek az országok megegyeznek azokkal, amelyek rendszeresen megpróbálták megakadályozni a nyelvi emberi jogok elfogadását.
12. Mégis vannak figyelmeztető jelek. Már nem léteznek „rossz” vagy „jó” megoldások, csak viszonylag jobbabb vagy rosszabbak. Bauman (1997) szerint a kétpólusú lehetőségeknek (vagy *egyetemesség* (egyetemes eszmék, ideológiák, megoldások; vagy pedig a *sokféleség* és a *pluralizmus elfogadása*) is vannak bizonyos előnyei és hátrányai. Az „egyetemes igazságokba” (mint a „kommunizmus” vagy a „kapitalizmus” vagy a „szabad piac”) vetett hit a legrosszabb esetben genocídiumokhoz vezet (és vezetett is). A „tolerancia” is elvezethet a népirtás eltűréséhez úgy, hogy nem teszünk semmit (Bosznia, Nigéria). A „toleranciát” a döntés autonómiájának igénye is kifejezheti (individualista, neoliberális módon), mint a fogyasztói társadalmakban, ahol bármiféle korlátozást és megszorítást negatívan ítélnék meg. Ehhez tartozhat a „szabályozott kontextus” elérése érdekében tett bármilyen beavatkozás megakadályozása. A szabályozott kontextust Grin (1998 megjelenés alatt) szükségesnek tartja ahhoz, hogy a piaci erőket korlátok közé szorítsák annak érdekében, hogy a nyelvi sokféleség legalább valamelyest megőrződhessen.
13. Az egyik, itt nem tárgyalt ok természetesen az, hogy még az alapvető emberi jogok sem vonatkoznak minden emberre, és nyilvánvalóan azok többségére sem, akik a leginkább fenyegetett nyelvek beszélői. Amikor az ENSZ Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozatát elfogadták, a szervezet csak 51 tagállamot számlált a mai közel kétszázal szemben. Az Egyetemes Nyilatkozat hatálya alapján csak egy kisebbség tagjait, az 51 tagállamban élő személyeket tekintették „emberi” lényeknek, az ENSZ határozata értelmében a gyarmati, illetve félgymati területeken élő személyek nem minősültek „emberi” lényeknek. Ugyanúgy, a be- és kivándorlók sem emberi lények manapság Katarina Tomasevski (1997) véleménye szerint, minthogy őket nagyon kevés emberi jog illeti meg, kötelező érvényű emberi jog pedig egyáltalán nem.
14. Bauman (1997) úgy véli, hogy ha az információ globalizálódása kiegyenlíti a kulturális különbségeket, illetőleg általában a kultúrákat, akkor a helyi megoldásokban gondolkodó fragmentációs politika a különbözőségnek kedvez. Bármilyen kulturális értékkel rendelkezünk is, a tankok és a számítógépek Nyugatról származnak. A politikát a kohézió és a logika hiánya uralja.

15. Az „emberi jogok” fogalmát a nemzetközi kapcsolatok terén gyakran önkényesen és szelektíven használják. A hiteket vagy segélyeket folyósító államok, miközben „demokratikus” választásokat írnak elő, vagy az emberi jogok durva megsértését szankcionálják, valójában sokkal inkább politikai eszközként, és nem mint a nemzetközi jogban gyökerező szigorú elvet alkalmazzák (Tomasevski 1997).
16. A nyilatkozat a Nemzetközi Pen Club (Nyelvi Jogi és Fordítási Bizottság), valamint a CIEMEN (Mercator Program, Nyelvi Jogok és Törvénykezés) kezdeményezésére jött létre.
17. A „kisebbség” fogalmának meghatározása közismerten nehéz probléma. A különböző meghatározásokban szereplő szempontok áttekintéséhez lásd Andrysek 1989, valamint Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994 2. jegyzete és hivatkozásai; a kisebbségek előtt tornyosuló jogi problémák néhány alapos elemzésére lásd még Capotorti 1991; de Varennes 1996.
18. Létezik egy kis létszámú bizottság, amelynek feladata a nyilatkozat támogatásának megszerzése, valamint egy Tudományos Tanács (melynek a szerző is tagja), amely a módosítás ügyében ad tanácsokat az ENSZ-nek.

HIVATKOZÁSOK

- Alexander, Neville (1995a). Multilingualism for empowerment. In Heugh, Kathleen, Siegruehn, Amanda & Plueddemann, Peter (eds.). *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann, 37–41. o.
- Alexander, Neville (1995b). Models of multilingual schooling for a democratic South Africa. In Heugh, Kathleen, Siegruehn, Amanda & Plueddemann, Peter (szerk.). *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann, 79–82. o.
- Andrisek, Oldrich (1989). Report on the definition of minorities. Netherlands Institute of Human Rights, Studie- en Informatiecentrum Mensenrechten (SIM), SIM Special No 8.
- Bauman, Zygmunt (1997). *Universalism and Relativism – Reaching an Impossible Compromise*. Development and Rights című, a Roskilde Egyetemen 1997. október 8–10. között tartott konferencia főelőadása.
- Branson, Jan & Miller, Don (1989). Beyond integration policy – the deconstruction of disability. In L. Barton (szerk.). *Integration: Myth or reality*. Brighton: Falmer Press, 144–167. o.
- Branson, Jan & Miller, Don (1993). Sign Language, the Deaf and the Epistemic Violence of Mainstreaming. *Language and Education*, 7(1), 21–41. o.
- Branson, Jan & Miller, Don (1995). Sign Language and the Discursive Construction of Power over the Deaf through Education. In David Corson (szerk.) *Discourse and Power in Educational Settings*. Creskill, New Jersey: Hampton Press, 167–189. o.
- Branson, Jan & Miller, Don (1996). Writing Deaf subaltern history: is it a myth, is it history, is it genealogy? is it all, or is it none? In T. Vollhaber & R. Fischer (szerk.). *Collage. Works on international Deaf history*. Hamburg: Signum Press, 185–194. o.
- Branson, Jan & Miller, Don (1997). Nationalism and the linguistic rights of Deaf communities: Linguistic Imperialism and the recognition and Development of Sign Languages. ‘Current Issues and Future Prospects in the study of language Policy and Planning’ at AILA 96, the 11th World Congress of Applied Linguistics, Jyväskylä, Finland, August 1996. (az előadás szerkesztett változata).
- Branson, Jan & Miller, Don (in press). National Sign Languages and Language Policies. In *The Encyclopedia of Language and Education*. Volume 1. Language Policies and Political Issues in Education, szerk. Ruth Wodak. Kluwer.
- Capotorti, Francesco (1979). *Study of the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York: United Nations.
- Clark, Don & Williamson, Robert (Eds.) (1996). *Self-Determination: International Perspectives*. London: The Macmillan Press.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Daes, Erica-Irene (1995). Redressing the Balance: The Struggle to be Heard. Előadás Global Cultural Diversity című konferencián. Sydney, 1995. április 26–28.
- Eide, Asbjörn (1995a). Economic, social and cultural rights as human rights. In Eide, Asbjörn, Krause, Catarina & Rosas, Allan (szerk.) (1995). *Economic, Social and Cultural Rights. A Textbook*. Dordrecht, Boston & London: Martinus Nijhoff Publishers, 21–40. o.
- Escobar, Arturo (1995). *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton Studies in Culture/Power/History. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- Fettes, Mark (in press). Life of the Edge: Canada’s Aboriginal Languages Under Official Bilingualism. In Ricento, Tom & Burnaby, Barbara (szerk.). *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and realities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fishman, Joshua A. (1989). *Language & Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Galtung, Johan (1988). *Methodology and Development. Essays in Methodology*, Volume III, Copenhagen: Christian Ejlertsen.

- Graddol, David (1997). *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- Gronemeyer, Marianne (1992). Helping, in Sachs, Wolfgang (Ed) (1992). *Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*, London & New Jersey: Zed Books, 53–69. o.
- Groombridge, B. (szerk.) 1992. *Global Biodiversity: Status of the Earth's Living Resources*. World Conservation Monitoring Centre. London: Chapman & Hall.
- Haddad, W. D., M.Carnoy, R.Rinaldi & O.Regel (1990). *Education and development: evidence for new priorities*. Washington, DC: World Bank (Vitaanyag).
- Hamel, R.E. (1994). Indigenous education in Latin America: policies and legal frameworks. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (szerk.), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination (271–287. o.)*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Hamelink, Cees J. (1994) Trends in world communication: on disempowerment and self-empowerment. Penang: Southbound, and Third World Network.
- Hamelink, Cees J. (1995). *The Politics of World Communication. A Human Rights Perspective*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Harmon, David (1995). The status of the world's languages as reported in the *Ethnologue*. *Southwest Journal of Linguistics* 14: 1–33. o.
- Harris, Phil (1997). Glossary. In Golding, Peter & Harris, Phil (eds.) (1997). *Beyond Cultural Imperialism. Globalization, communication & the new international order*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 208–256. o.
- Helsinki Watch (1990). *Destroying ethnic identity. The Kurds of Turkey. An update, September 1990*. New York & Washington, D.C.
- Heugh, Kathleen (1995a). From unequal education to the real thing. In Heugh, Kathleen, Siegruehn, Amanda & Plueddemann, Peter (szerk.). *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann, 42–51.
- Heugh, Kathleen (1995b). The multilingual school: modified dual medium. In Heugh, Kathleen, Siegruehn, Amanda & Plueddemann, Peter (szerk.). *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann, 79–82. o.
- Human Rights in Kurdistan (1989). *Az emberi jogok Kurdisztánban című nemzetközi konferencia anyaga, 14–16 April, Hochschule Bremen*. Bremen: The Initiative for Human Rights in Kurdistan.
- Jordan, Deirdre (1988). Rights and claims of indigenous people. Education and the reclaiming of identity: the case of the Canadian natives, the Sami and Australian Aborigines. In Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (szerk.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 189–222. o.
- Jussila, Heikki & Segerståhl, Boris (1988). Cultural and societal change in the North – the role of innovation in development. Oulu: Research Institute of Northern Finland, Working Papers 56, October 1988.
- Kozol, Jonathan (1991). *Savage inequalities. Children in America's schools*. New York: Harper.
- Krauss, Michael (1992). The world's languages in crisis. *Language* 68, 4–10. o.
- Krauss, Michael (1995). Az American Association for the Advancement of Science konferenciáján elhangzott előadás, megjelent a *The Philadelphia Inquirer* 1995. 2. 19. számában.
- Luckett, Kathy (1995). National additive bilingualism: towards a language plan for South African education. In Heugh, Kathleen, Siegruehn, Amanda & Plueddemann, Peter (eds.). *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann, 73–78. o.
- Maffi, Luisa (1996). Position Paper for the Interdisciplinary Working Conference 'Endangered Languages, Endangered Knowledge, Endangered Environments'. *Terralingua Discussion Paper* 1.
- Maffi, Luisa & Skutnabb-Kangas, Tove (megjelenés alatt). Language diversity. In Posey, Darrell and Dutfield, Graham (eds.). *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity*. New York: United Nations Environmental Programme & Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, Glenn T. (1995). 12th Session of UN Working Group on Indigenous Peoples. *The Declaration Passes and the US Assumes a New Role*. *Fourth World Bulletin. Issues in Indigenous Law and Politics*. University of Colorado at Denver. 4: 1–2.
- Pagel, Mark (1995). (Nicholas Ostler beszámolója, *Iatiku: Newsletter of of the Foundation for Endangered Languages* 1, 1995, 6.)
- Pattanayak, D.P. (1991). Tribal education and tribal languages: a new strategy. In Pattanayak, D.P. *Language, education and culture*. Mysore: Central Institute of Indian Languages, 166–177. o.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramirez, J. David., Yuen, Sandra D. & Ramey, Dena R. (1991). Executive Summary: Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children, Submitted to the U.S. Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Rodney, Walter (1983). *How Europe Underdeveloped Africa*. London: Bogle-L'Ouverture.
- Rubagumya, Casmir M. (szerk.) (1990). *Language in education in Africa: a Tanzanian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984). *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Skutnabb-Kangas, Tove (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. In Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (eds.) *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9–44. o.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1990. *Language, Literacy and Minorities*. London: The Minority Rights Group
- Skutnabb-Kangas, Tove, forthcoming. *Linguistic Genocide in Education*. Contributions to the Sociology of Language. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Bucak, Sertaç. 1994. Killing a mother tongue – how the Kurds are deprived of linguistic human rights. In Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (szerk.), in collaboration with Mart Rannut. *Linguistic Human Rights. Inequality or justice in language policy*. Contributions to the Sociology of Language 67. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 347–370. o.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert. 1994. 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, 71–110. o.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1997). *Linguistic Human Rights and Development*. In Hamelink, Cees (szerk.) *Ethics and Development. On making Moral Choices in Development Co-operation*. Kampen: Kok, 56–69. o.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (megjelenés alatt). Linguistic human rights. *Gazette. The International Journal for Communication Studies*, Special volume on Human Rights, 60:1, 1998, szerk. Cees Hamelink.
- Smolicz, J.J. (1979). *Culture and Education in a Plural Society*. Canberra: Curriculum Development Centre.
- Smolicz, Jerzy J. (1986). National Language Policy in the Philippines. In Spolsky, Bernard (szerk.) (1986). *Language and education in multilingual settings*, Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 96–116. o.
- South Commission (1990). *The Challenge to the South*. Oxford: Oxford University Press.
- Stavenhagen, Rodolfo (1990). *The Ethnic Question. Conflicts, Development, and Human Rights*, Tokyo: United Nations University Press.
- Stavenhagen, Rodolfo (1995). Cultural rights and universal human rights. In Eide, Asbjörn, Krause, Catarina & Rosas, Allan (szerk.) 1995. *Economic, Social and Cultural Rights. A Textbook*. Dordrecht, Boston & London: Martinus Nijhoff Publishers, 63–77. o.
- van der Stoep, Max (1997). Introduction to the Seminar. *International Journal on Minority and Group Rights. Special Issue on the Education Rights of National Minorities* 4:2, 1996/1997, 153-155. o.
- Therborn, Göran (1995). *European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies 1945-2000*. London: Sage.
- Thornberry, Patrick (1991). *International Law and the Rights of Minorities*. Oxford: Clarendon Press.
- TomaTaeovski, Katarina (1993b). *Development Aid and Human Rights Revisited*, London: Pinter.
- TomaTaeovski, Katarina (1996). International prospects for the future of the welfare state. In *Reconceptualizing the welfare state*. Copenhagen: The Danish Centre for Human Rights, 100–117. o.
- TomaTaeovski, Katarina (1997). *Development Aid and Human Rights*. Keynote lecture presented at the conference *Development and Rights*, Roskilde University, 8–10 October 1997.
- de Varennes, Fernand (1996). *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- World Bank (1988). *Education in sub-Saharan Africa. Policies for adjustment, revitalisation and expansion*. Washington, DC: World Bank.
- Watkins, Kevin (1996). 'IMF holds a gold key for the Third World'. *Guardian Weekly*, June 16 1996.