

Tove Skutnabb-Kangas

Roskildės universiteto profesorė emerita, Danija

LINGVISTINĖ ĮVAIROVĖ, KALBŲ TEISĖS IR KALBŲ EKOLOGIJA³

Santrauka. Siekiant išspręsti gyvybiškai svarbias XXI amžiaus problemas – biologinės įvairovės ir sveikos ekosistemos išlaikymą pasaulyje – svarbu išlaikyti lingvistinę įvairovę ir užkirsti kelią vis spartėjančiam kalbų išnykimui, taip užtikrinant lingvistines žmogaus teises. Autorė pateikia išsamius su lingvistine įvairove ir kalbų ekologija susijusių terminų paaiškinimus ir nagrinėja, ar tarptautiniai bei regioniniai dokumentai – chartijos ir konvencijos – savo straipsniuose apie kalbų teises švietime remia vietinių, genčių ir mažumų kalbas (tuo pačiu ir pasaulio lingvistinę įvairovę) ir saugo jas nuo išnykimo. Akivaizdu, kad dauguma pasaulio švietimo sistemų remia lingvistinį genocidą čiabuvių, genčių ir mažumų vaikų kalbų teisių atžvilgiu, teikdamos atimtinį švietimą, kuris, anot Amartya Sen, atima iš vaikų galimybes plėtoti jų gebėjimus, taip sąlygojant skurdą ir žmogaus teisių apskritai pažeidimus. Autorė taip pat įrodo lingvistinės įvairovės ir kalbų teisių svarbą bioįvairovės ir sveikos ekosistemos užtikrinimui.

Pagrindinės sąvokos: ITM vaikai ir kalbos; lingvicizmas; lingvistinė įvairovė; kalbų teisės; lingvistinės žmogaus teisės.

Įvadas

Šiuolaikiniame pasaulyje siekiant išlaikyti bioįvairovę ir sveiką ekosistemą, būtina išlaikyti ir lingvistinę įvairovę, saugoti kalbas nuo išnykimo ir užtikrinti lingvistines žmonių teises. Tačiau turime pripažinti, kad pasaulio švietimo sistemose vykdomas lingvistinis genocidas. Kaip teigia Amartya Sen, švietimas ne plėtoja kai kurių vaikų gebėjimus, o atima iš jų galimybes juos plėtoti, taip sąlygodamas skurdo išlaikymą. Ar pajėgios tarptautinėse chartijose ir konvencijose apibrėžtos lingvistinės teisės, kurios turėtų būti užtikrintos švietime, išlaikyti vietinių tautų, genčių ir mažumų kalbų teises ir taip prisidėti prie lingvistinės įvairovės išlaikymo pasaulyje bei užkirsti kelią sparčiai vykstančiam kalbų išnykimo procesui? Šiuos klausimus nagrinėsiu siekdama

³ Straipsnis parengtas žodinio plenarinio pranešimo anglų kalba, perskaityto IV tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Darnioji daugiakalbystė 2017“, pagrindu (Vytauto Didžiojo universitetas, 2017 m. gegužės 26–27 d.). Nuoširdžiai dėkoju konferencijos organizatoriams už jų beribį svetingumą, puikų konferencijos organizavimą ir už neįtikėtinai gyvybingą, optimistinę ir širdingą atmosferą konferencijoje. Puikus pavyzdys, ką gali atlikti nuostabios moterys!

įrodyti, kodėl lingvistinė įvairovė ir kalbų teisės tokios svarbios bioįvairovės ir sveikos ekosistemos užtikrinimui. Prieš pradėdama nagrinėti lingvistinės įvairovės, kalbų teisių ir kalbų ekologijos klausimus, pateiksiu išsamius kai kurių sąvokų apibrėžimus.

ITM vaikai ir kalbos. ITM reiškia vietiniai, čiabuviai (angl. *Indigenous*), genčių, gentiniai (angl. *Tribal*), mažumos (angl. *Minorities*) (autochtoninės / nacionalinės / kurčiųjų / imigrantų / pabėgėlių / prašančiųjų prieglobsčio mažumos) ir tapusieji mažumomis (nebūtinai skaičiaus ir demografijos atžvilgiu, bet galios santykių atžvilgiu). Kai kuriais atvejais vaikai, kurie kalba nedominuojančiu „dialektu“, gali būti švietimo požiūriu palyginami su ITM vaikais, pvz., Brazilijos vs Portugalijos portugalų). ITM kalbos yra kalbamos ir(ar) gestais rodomos kalbos.

Lingvicizmas: 'ideologijos, struktūros ir praktikos, kurios naudojamos kad įteisintų, vykdytų, reglamentuotų ir atgamintų (atstatytų) nelygų galios ir resursų (materialių ir nematerialių) padalijimą kalbos pagrindu apibrėžiamoms grupėms' (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 13). Dauguma čionykščiams/genčių grupėms, mažumų ir tapusių mažumomis grupėms skirtų švietimo sistemų pasaulyje atspindi lingvicizmą (Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010; Skutnabb-Kangas, 2015).

Lingvistinė įvairovė: Keli bendri apibrėžimai: „variacijų spektras išreikštas žmonių kalbomis“ arba „kalbų įvairumas ir turtingumas žmonių visuomenėse.“ Pateiksime dažiausiai literatūroje minimus tris specifiškesnius šalių, kurioms būdinga lingvistinė įvairovė, apibrėžimus: Labiausiai lingvistinė įvairovė išsiskirianti šalis yra ta, kurioje 1) kalbama daugiausia kalbų (remiantis, pvz., *Ethnologue* kalbų sąrašu⁴); 2) yra didžiausia tikimybė, kad bet kurių atsitiktinai parinktų šalies žmonių pirmoji kalba bus skirtinga (Greenberg'o įvairovės indeksas); 3) Pasak Clinton Robinson (1993, p. 54):

„Lingvistinės įvairovės rangavimo laipsnis turėtų remtis ne absoliučiu kalbų, kuriomis kalbama šalyje, skaičiumi, o gyventojų, kurie šalyje kalba viena kalba procentu. Taigi, labiausiai lingvistinė įvairovė pasižyminti šalis bus ta, kurioje didžiausią kalbų grupę atstovaus mažiausias gyventojų skaičiaus procentas, nes tokiu atveju visų kitų kalbų grupės bus atstovaujamos dar mažesniu procentu gyventojų“.

⁴ www.ethnologue.com

Turime skirti šias šalis: pirma, turinčias aiškiai apibrėžtą lingvistinę daugumą ir vieną, ar daugiau mažumų ir, antra, šalis, kurias sudaro tik „mažumos“, be „daugumos“. Pirmojo tipo šalys dominuoja Europoje / naujoje Europoje, o antrojo – dažniau sutinkamos likusiame pasaulyje, bet yra ir kelios išimtys (Skutnabb-Kangas, 2014).

Vienakalbis redukcionizmas: Požiūris, kai vienakalbystė laikoma normaliu, siekiamu, pakankamu ir neišvengiamu reiškiniu. Toks požiūris nepalaiko lingvistinės įvairovės idėjos (žr., pvz., Skutnabb-Kangas, 2000, 2014).

Kalbų teisės yra su kalbomis ir kalbėtojais ar bendraujančiais gestais susijusios teisės. **Lingvistinės žmogaus teisės** yra fundamentalios kalbų teisės, kurias turi kiekvienas individas kaip žmogiška būtybė; jos yra neatskiriamos ir jokia valstybė neturi teisės jų pažeisti; jos reikalingos, kad kiekvienas individas ir grupė galėtų gyventi orų gyvenimą. Kitos kalbų teisės gali būti orientuotos į gyvenimo praturtinimą (angl. *enrichment-oriented*), reikalingos, pavyzdžiui, siekiant gauti geresnį darbą, mobilumui ir t. t. Šios teisės kartais vadinamos **instrumentinėmis kalbų teisėmis**. Tai sociologinis, ne teisinis apibrėžimas. Tiersma ir Solan (2012) savo knygoje pateikia įvairių kalbų teisių apibrėžimų, įskaitant ir teisinį; mano straipsnyje analizuojami įvairių autorių suformuluoti kalbų teisių apibrėžimai ir aptariami jų skirtumai. Tove Skutnabb-Kangas ir Teresa McCarty (2008) straipsnyje nagrinėjamos daugiakalbio švietimo sąvokos ir parodoma, kaip įvairūs apibrėžimai gali atlikti hierarchijos ir dominavimo užtikrinimo funkciją.

Svarbiausia lingvistinė žmogaus teisė (LŽT) ITM švietime, norint, kad vyktų šių žmonių/mažumų reprodukcija, yra besąlygiška teisė į daugiakalbį švietimą, kuris vykdomas nemokamai ir ITM vaikų pagrindine gimtąja kalba (gimtąja kalba grindžiamas daugiakalbis ugdymas) valstybinėse mokyklose. Toks švietimas taip pat leistų prisidėti prie pasaulio lingvistinės įvairovės palaikymo. Šiandien tokio palaikymo kaip ir nėra. Vietoj LŽT užtikrinimo, švietimo sistemose vyksta lingvistinis ir kultūrinis genocidas daugumos ITM atžvilgiu. Šis genocidas istorine prasme ir šiandien yra pagrindinė priežastis, kodėl lingvistinė įvairovė nyksta ir kodėl būtinas kalbų atgaivinimas (angl. *revitalization*).

Pateiksiu pagrindinius iššūkius, su kuriais susiduria lingvistinių žmogaus teisių įgyvendinimas.

1. Nuolatinės diskusijos kyla dėl sąvokų „kalba“ ir „teisės“. Kai kurie postmodernistai neigia netgi kalbos kaip skaičiuojamojo reiškinio egzistavimą (pvz., Jan Blommaert, Alistair Pennycook). Jų argumentais gana rimtai abejojama (pvz., Stephen May (2014, 2015), Aneta Pavlenko (spaudoje), François Grin keliuose paskutiniuose straipsniuose). Grin teigia, kad didelis kiekis taikomosios lingvistikos literatūros apie superįvairovę ir kalbas problemos neišsprendžia. Anot Grin, reikia nagrinėti įvairovės sudėtingumą (įvairias priežastis ir pasėkmes) ir įvairovės gylį (makro-, mezo- ir mikrolygmenyse). Nepasitikėjimą kai kuriais madingais akademiniais intelektualiniais žaidimais kelia tai, kad jie prisideda prie lingvistinės sprespaudos ir sukuria tam tikrą lingvistinio hegemoniškumo formą. Toks požiūris, kai teigiama, jog kalba yra išskirtinai diskurso produktas ir neegzistuoja be diskurso, iššaukia lingvistinių žmogaus teisių nepripažinimą. Tai bent jau nepadoru mažumomis tapusių grupių atžvilgiu, nes rodo viršenybės siekimą ir yra imperialistiška (Phillipson, 2017). Daugelis indų sociolingvistų taip pat nagrinėja nestabilias (angl. fluid) ribas tarp kalbų (Lachman Khubchandani, 1972; Ajit K. Mohanty, 2010).

2. Ribos tarp „kalbų“, „dialektų“, „sociolektų“, „variacijų“, ir t. t. negali būti nustatomos remiantis lingvistiniu pagrindu. Bet koks etikečių kabinimas visada yra hierarchiškas sociopolitinis aktas, giliai įsišaknijęs galios santykiuose (Skutnabb-Kangas, 2000).

3. Nei teisininkai, nei politiniai mokslininkai, filosofai ar kiti, kurie nagrinėjo lingvistines teises (ar net lingvistines žmogaus teises) nesutaria, kokios tai turėtų būti teisės ar net dėl to, kaip reikėtų interpretuoti jau egzistuojančias teises.

Genocidas? Ar ši sąvoka nėra per stripri? Daugelis žmonių ją vartoja labai netiksliai, pvz., galvoja, kad genocidas reiškia tik fizinį žmonių „žudymą“. Kiekvieną kartą vartodami šį terminą, turime jį labai tiksliai apibrėžti. *Jungtinių Tautų tarptautinėje konvencijoje dėl prevencijos ir bausmės už genocido nusikaltimą* (E793, 1948), baigiamojo dokumento projekto III str. buvo pateiktas *lingvistinio ir kultūrinio genocido* apibrėžimas kaip nusikaltimas prieš žmogiškumą. Lingvistinis genocidas šiame dokumente buvo apibrėžtas kaip

„Draudimas kalbinei grupei vartoti savo kalbą kasdieniniame bendravime ar mokyklose, spausdinant ar tiražuojant leidinius“. Ši III str. pasiūlymą 1948 metais atmetė 16 JT Generalinės asamblėjos dalyvių-valstybių, todėl jis NĖRA įtrauktas į baigiamąją konvenciją prieš genocidą. Kadangi visos kitos JT valstybės, kurios buvo JT narės tuo metu, sutarė dėl šio apibrėžimo, galime jį naudoti ir dabar.

Dabartinės *Jungtinių tautų tarptautinės konvencijos dėl prevencijos ir bausmės už genocidą nusikaltimą* (E793, 1948) II straipsnyje pateikti penki genocido apibrėžimai. Šioje Konvencijoje genocidas apibrėžiamas kaip bet kuris iš toliau pateiktų aktų, kurie vykdomi **siekiant sužlugdyti**, visiškai ar iš dalies, nacionalinę, etninę, rasinę ar religinę grupę:

- (a) Grupės narių gyvybės atėmimas;
- (b) **Rimtos fizinės ar psichinės žalos padarymas grupės nariams;**
- (c) Tyčinės žalos padarymas grupės narių gyvenimo sąlygoms jas sąmoningai sunaikinant visiškai arba iš dalies;
- (d) Priemonių, kuriomis užkertamas kelias atsirasti naujai gyvybei grupės narių tarpe, taikymas;
- (e) **Priverstinis vaikų perkėlimas iš vienos grupės į kitą grupę** [paryškinta autorės].

Lingvistinis genocidas švietime

Kas vyksta daugumoje pasaulio švietimo sistemų ITM vaikų atžvilgiu? Šios sistemos remia 1) vaikų teisės į mokslą pažeidinėjimus; 2) lingvistinį genocidą; 3) nusikaltimus prieš žmoniją ir 4) skurdo reprodukciją atimant galimybes.

Švietime taikomas „panardinimo į kalbą“ (submersijos) metodas, kai pagrindine mokymo institucijoje taikoma kalba mokant ITM vaikus pasirenkama dominuojanti kalba (pvz., anglų kalba JAV, Australijoje, Aotearoa / Naujoje Zelandijoje ir daugelyje Afrikos ir Azijos šalių), turi atimamąjį poveikį – vaikų lingvistiniam repertuarui grėšia gimtosios kalbos praradimas, nes ją pakeičia ar išstumia dominuojanti kalba. Vietoj to, švietimas

turėtų atlikti priešingą vaidmenį – ne atimti, o PAPILDYTI vaikų kalbinį repertuarą nauja kalba. Vaikai turėtų mokytis savo pirmosios kalbos IR šalyje dominuojančios kalbos bei kitų kalbų (žr. JT ekspertų straipsnį – Magga ir kt., 2015). Šiame straipsnyje įrodome kaip atimamoji dominuojančios kalbos taikymo švietime politika užkerta priegią ITM vaikams į švietimą, nes tokia politika sukuria lingvistinius, pedagoginius ir psichologinius barjerus, todėl pažeidžia vaikų teisę į švietimą. Ši teisė į švietimą yra užkoduota daugelyje tarptautinių žmogaus teisių dokumentų, taip pat ir *JT Vaikų teisių konvencijoje* (29 str.), kurią ratifikavo VISOS kitos JT valstybės narės išskyrus vieną: JAV.

Straipsnyje taip pat pateikiami argumentai, kodėl atimamoji dominuojančios kalbos taikymo švietime politika gali priverstinai perkelti vaikus iš vienos į kitą grupę. Prisiminkite, kaip II(a) straipsnyje buvo apibrėžtas genocidas: „*priverstinis vaikų perkėlimas iš vienos grupės į kitą*“. 1998 m. Pirjo Janulf atliko longitudinalinį tyrimą, kuriame tyrė 9 klasės suomių imigrantų moksleivius, kurie mokėsi vien tik švedų kaip mokymo kalbą taikančioje mokyklose. Po 15 metų ji atliko tyrimą su tais pačiais, kuriuos tik galėjo rasti, tiriamaisiais. **Nė vienas iš tiriamųjų nebekalbėjo suomių kalba su savo vaikais**, nepaisant to, kad jų partneriai kalbėjo kita kalba. Net jei jie patys ir nebuvo visiškai pamiršę suomių kalbos, jų vaikai buvo priverstinai perkelti į daugumos bent jau lingvistiniu atžvilgiu grupę. Asimiliuojatis švietimas jau yra genocido požymis.

Kitas II(b) straipsnyje pateikiamas genocido apibrėžimas: „*sukeliantis grupės nariams sunkią fizinę ar psichinę žalą*“ (paryškinta autorės). Atimtinis dominuojančia kalba teikiamas švietimas ITM vaikams gali sukelti rimtą fizinę ir psichinę žalą. Edward Williams (1995) atliktas tyrimas su 1 500 pirmos-septintos klasių moksleiviais Zambijoje ir Malawi gali būti tokio švietimo padarinių pavyzdys. Zambijos moksleiviai visus dalykus buvo mokomi per anglų kalbą. Williams rašė, kad „Daugelio šių vaikų skaitymo kompetencija abiejomis kalbomis buvo labai silpna arba jie visiškai nemokėjo skaityti“. Malawi vaikai, priešingai, per pirmuosius ketverius metus buvo mokomo taikant vietines kalbas (daugiausia jų gimtąsias kalbas), o anglų kalba buvo mokoma kaip užsienio kalba; nuo penktos klasės jau visi dalykai buvo mokomi anglų kalba. Pastarųjų mokinių net anglų kalbos testų rezultatai buvo šiek tiek geresni nei Zambijos moksleivių. Be to, jie skaitė ir rašė savo gimtosiomis

kalbomis. Williams daro tokią išvadą: „akivaizdu, kad politika taikyti anglų kalbą kaip mokymo kalbą gali **stabdyti**, o ne skatinti akademinį ir kognityvinį tobulėjimą“. Tai atitinka JT genocido apibrėžimą „sukeliantis psichinę žalą“.

Pateiksime kitą pavyzdį iš Kanados (Katherine Zozula ir Simon Ford ataskaita *Keewatin'o perspektyva dvikalbio švietimo klausimu* (1985), cituota Martin, 2000a, b), pasakojantį apie Kanados Inuit moksleivius, kurių mokymas(is) vyko anglų kalba ir „kurie nebuvo nei kompetentingi, nei raštingi nė viena kalba“. Ataskaitoje pateikiami statistiniai duomenys rodo, kad po devynerių mokymo metų moksleiviai pasiekė tik ketvirtos klasės pasiekimų lygį. Ar tai nėra rimtos psichinės žalos padarymo pavyzdys?

Pateiksime dar vieną pavyzdį, šį kartą iš Australijos. Anne Lowell ir Brian Devlin (1999) savo straipsnyje „Nesusikalbėjimas tarp aborigenų moksleivių ir jų neaborigenų mokytojų dvikalbėje mokykloje“ rašo, kad mokymas anglų kalba „rimtai sulėtino vaikų mokymąsi“ (p. 137). Autoriai teigia, kad mokymas per dominuojančią anglų kalbą „buvo didžiausia kliūtis sėkmingam aborigenų vaikų mokymuisi mokykloje“ (p. 156). Ar tai nėra rimtos psichinės žalos padarymo pavyzdys?

Heugh ir Kathleen (2009) pateikia tokius pavyzdžius: „Ankstyvas perėjimas [t. y. ankstyvas pereinamųjų programų užbaigimas] prie platesnio bendravimo tarptautine kalba visoje Afrikoje [t. y., anglų, prancūzų, portugalų] sąlygoja:

- Menką raštingumą pirmąja ir antrąja kalbomis (HSRC studijos Pietų Afrikoje, 2007);
- Silpnus rezultatus aritmetikoje / matematikoje ir gamtos moksluose (HSRC, 2005; 2007);
- Aukštus mokyklos nebaigimo ir iškritimo iš mokyklos rodiklius (Obanya, 1999; Bamgbose, 2000);
- Dideles išlaidas / iššlaidų iššvaistymą (Alidou ir kt., 2006).

Heugh (2009) tęsia:

„Jei besimokantieji turi kaitalioti kalbas – pereiti iš afrikietiškos gimtosios į užsienio kalbą arba antrąją kalbą, jie gali tai gana sėkmingai atlikti iki maždaug ketvirtos klasės ar ketvirtųjų

mokymosi metų. Po to jų pažanga lėtėja ir atotrūkis tarp pirmosios ir antrosios kalbos pasiekimų ima pastoviai plėtimuisi. Kaip rodo išsamių antrosios kalbos įsisavinimo [...] srityje Škandinavijoje, Australijoje, Rusijos Federacijoje, Indijoje, Šiaurės Amerikoje ir ypač Afrikoje atliktų studijų rezultatai, **išmokti antrąją kalbą iki tokio lygio, kad per ją galėtume mokytis kitų dalykų, prireikia 6–8 metų.**"

Neseniai pateikta Alvis ir Akshan (2017) apibendrinta UNESCO GEM ataskaita *Taika: darnios taikos ir globalaus pilietiškumo kūrimas per švietimą. Unesco globalaus švietimo monitoringo ataskaita, 2016* (GEM ataskaita)⁵. Pacituosime kelias aktualias ištrauktas iš šio dokumento:

Remiantis nauja UNESCO globalaus švietimo monitoringo ataskaita (GEM Report), **40 % pasaulio gyventojų** – sudėjus Kinijos, Indijos ir JAV gyventojų skaičius – **neturi prieigos prie švietimo paslaugų ta kalba, kurią jie supranta**. Ekonominiai lingvistai, kurie studijuoja su kalbos politika susijusią ekonomiką, pažymėjo, kad **tiesioginė ir ilgalaikė gimtąja kalba teikiamo švietimo nauda nusveria kaštus, palyginus juos su ne gimtąja kalba teikiamo švietimo politikos įgyvendinimo kaštais**. Pavyzdžiui, 2008 m. atlikto tyrimo duomenimis **Dramblio Kaulo Krante** skaitymo pagrindus penktoje klasėje įgijo 55 % moksleivių, kurie kalbėjo testuojama kalba namie, ir tik 25 % tų moksleivių, kurie kalbėjo kita kalba namie.

- **Irane** skaitymo pagrindus ketvirtoje klasėje įgijo 80 % moksleivių, kurie nekabėjo Farsi kalba namie, palyginus su daugiau nei 95 % Farsi kalba kalbančiųjų.

- **Hondure** 2011 m. atlikto tyrimo duomenimis, 94 % šeštos klasės moksleivių, kurie kalbėjo kalba, kuria teikiamas mokymas mokykloje, įgijo skaitymo pagrindus, palyginus su 62 % tų moksleivių, kurie namie kalbėjo kita kalba.

- **Turkijoje** 2012 m. tik apie 50 % ne turkiškai kalbančių penkiolikmečių iš vargingų šeimų pasiekė minimalius skaitymo gebėjimo reikalavimus, palyginus su 80 % šalies vidurkiu.

⁵ JT Korespondentas (2017 m. vasario 20 d.), Kalbų teisės privalo būti globalios politikos centre (Language Rights Need to be at the Center of Global Policy) <http://www.diplomaticourier.com/language-rights-need-center-globalpolicy/>; <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247430e.pdf>

- Daugiaetninėse visuomenėse, įskaitant **Turkiją, Nepalą, Pakistaną, Bangladešą ir Gvatemalą**, vertimas moksleivius kalbėti dominuojančia kalba švietimo sistemos įstaigose – nors kartais tokį pasirinkimą lemia būtinumas – dažnai yra skundų šaltinis, siejamas su platesniais socialinės ir kultūrinės nelygybės klausimais.

- UNESCO duomenimis, tikėtina, kad daugiau nei 50 % iš apie 7 000 pasaulyje kalbamų kalbų mirs per ateinančias kelias kartas, o 6 720 iš tų kalbų kalba tik 4 % arba 296 milijonai gyventojų – šiek tiek mažiau, nei yra gyventojų Indonezijoje. **„Tik keli šimtai kalbų rado savo vietą švietimo sistemose ir viešajame sektoriuje, ir mažiau nei šimtas kalbų vartojama skaitmeniniame pasaulyje“.**

- GEM* ataskaita (vert. past.: GEM – Global Education Monitoring Report – Pasaulio švietimo kontrolės ataskaita) „Jeigu nesupranti, kaip gali mokytis?“ akcentuoja, kad **mokymas ne gimtąja vaiko kalba turi neigiamą įtaką jo mokymuisi, ypač vaikams iš skurde gyvenančių šeimų** (pabrėžta autorės).

Apibendrinant galime teigti, kad atimtinis dominuojančia kalba teikiamas švietimas sukelia žalingas socialines, psichologines, ekonomines ir politines pasekmes ITM vaikams. Jis gali padaryti (ir dažnai padaro) labai rimtą **psichinę** žalą: socialinę dislokaciją, psichologinę, kognityvinę, lingvistinę ir edukacinę žalą, ir iš dalies dėl šios priežasties sukelia ekonominę, socialinę ir politinę marginalizaciją. Toks švietimas dažnai turi ir rimtų **fizinių** padarinių bei ilgalaikių marginalizacijos pasekmių, tokių kaip alkoholizmas, savižudybės, incestas, smurtas. Šie padariniai paliečia didžiąją vietinių tautų gyventojų dalį. Atimtinis dominuojančia kalba teikiamas švietimas ITM vaikams yra organizuojamas nepaisant **atliktų rimtų tyrimų, įrodančių**, kad geriausia išeitis – aukštą lygį pasiekianti dvikalbystė ar daugiakalbystė (žr. Skutnabb-Kangas ir May, el. šaltinis, 2016), ir pagalba šiems vaikams, kad jie galėtų pasiekti aukštų akademinių rezultatų mokykloje. Su bendraautoriumi Robert Dunbar tai įrodėme savo Jungtinių Tautų ekspertų analizėje 2008 metais. Šioje ir mūsų antroje JT ekspertų analizėje padarėme išvadą, kad kai valstybės primygtinai laikosi atimtinio švietimo politikos (tai egzistuoja daugumoje valstijų šiandien), kurią pilnai įgyvendina žinodamos apie ITM vaikams daromą neigiamą poveikį, tokią *švietimo politiką lingvistiniu, psichologiniu ir socialiniu*

požiūriu galima apibūdinti kaip kalbinio ir kultūrinio genocido formą. Tačiau tam, kad galėtume teisiškai reikalauti pripažinti, kad toks švietimas yra genocidas, turime sulaukti daugiau teismo bylų, kuriose pripažįstamos tikslios kai kurių Genocido konvencijoje pateikiamuose apibrėžimuose taikomų terminų interpretacijos (pvz., „tyčinis“).

Tačiau kai kuriuose neseniai pateiktuose pavyzdžiuose teisininkai jau daro išvadą, kad „tyčinis“ nebūtinai turi būti tiesiogiai ir atvirai išreikštas. Jokia valstybė nepasakys, kad ketina padaryti žalą vaikams. Tokią išvadą galima padaryti tik iš tokios valstybės veiklos rezultatu, t. y. jei valstybė organizuoja švietimo institucijų veiklą žinodama, kad šios veiklos rezultatai gali turėti neigiamų padarinių, **tai gali būti laikoma „tyčiniu“ ketinimu ta prasme, kurią apibrėžia JT Genocido konvencijos 2 str.** Tai reiškia perėjimą nuo **„blogio motyvais pagrįstos diskriminacijos“** prie **„poveikio diskriminacijos“**, kaip teigia Gynther. Teisininkas Pāivi Gynther pastebėjo, kad įstatymuose apie rasizmą galima pastebėti posūkį nuo susirūpinimo 'blogio motyvais pagrįsta diskriminacija' (kai veiksmais *siekiamo, ketinama* daryti žalingą poveikį mažumų grupių nariams) į 'poveikio' diskriminaciją (kai veiksmais *daromas* žalingas poveikis, nesvarbu kokiais motyvais remiantis) (Gynther, 2003, p. 48; paryškinta autorės).

Kai diskriminacija ir rasizmas [įskaitant ir lingvicizmą] 'persmelkia visuomenę ne tik individo, bet ir instituciniame lygmenyje, paslėpta ar atvira forma ... racistinė kontrolė tampa taip gerai institucionalizuota, kad individui paprastai netenka rinktis, ar elgtis rasistiškai. Individai paprasčiausiai turi sutikti ir prisiderinti prie organizacijoje priimtų normų ir pati *institucija atlieka diskriminuojančius veiksmus už jį* (Gynther, 2003, p. 47; paryškinta autorės). Taigi ir *puikūs* mokytojai gali dalyvauti instituciniame kalbiniame ir kultūriniame genocide.

Marko Curtis analizėje (1995) taip pat aprašomas toks tyčinis atvejis (kaip reikalaujama JT Genocido konvencijoje, žr. aukščiau), kai pasaulio galingosios valstybės sąmoningai, aiškiai žinodamos, ką daro, įgyvendino (kitas) politikas, kurios *skatino* skurdą. Vienas iš pagrindinių faktų yra tai, kad masinis skurdas ir neturtas, kurie egzistuoja daugumoje trečiojo pasaulio šalių, yra tiesioginiai tarptautinės sistemos struktūros produktai. Be to, elementari tiesa yra ta, kad pasaulio turtingosios valstybės vykdo *akivaizdžiai skurdą*

skatinančią politiką trečiojo pasaulio šalių atžvilgiu. Aišku, kad politika, kurią jos skatino ar primetė trečiojo pasaulio šalims ankstyvesniu pokariniu laikotarpiu po karinės intervencijos ir vėlesniu laikotarpiu per tarptautines finansines institucijas, neišdavė jokių institucinių interesų, kad būtų likviduotas skurdas ar būtų inicijuojama neturtingiesiems palanki ekonominė plėtra. Vietoj to, buvo primetama politika suprantant, kad ji neprisidės prie šių problemų sprendimo (Curtis 1995, p. 236; paryškinta autorės; žr. taip pat Curtis, 2003).

Tokios analizės taip pat reikalingos bandant suprasti priežastis, kokie veiksniai lemia lingvistinių teisių pažeidimus. Kai prasidės teismai, būtini siekiant išsiaiškinti sąvokas, atsakingos švietimo institucijos susidurs su rimta problema. Turime atsiminti, kad imigrantų ir pabėgėlių mažumų švietimas JAV ir daugumoje ES šalių taip pat yra submersija.

Atimtinis švietimas kaip skurdą sąlygojantis galimybių tobulinimo apribojimas (Amartya Sen)

Garsus gerbūvio ekonomistas ir Nobelio premijos laimėtojas ekonomikos srityje Amartya Sen (1985) konceptualizuoja skurdą kaip „apribotas galimybes“:

„Net jei sąsaja tarp žemų pajamų, nedidelio turto ir kitų aspektų, kurie standartiškai laikomi ekonominio skurdo veiksniais, galiausiai yra susijusi su jų vaidmeniu apribojant žmonių gebėjimų tobulinimo galimybes (t. y. jų vaidmeniu griežtai apribojant žmonių pasirinkimus) ... Skurdas yra galiausiai galimybių apribojimo` ir nelaisvės` veiksnys“ (Dreze ir Sen 1996, pp. 10–11).

Gebėjimai gali būti arba pilnai tobulinami formaliojo švietimo institucijose, **ARBA NE**. Formalus švietimas taip pat gali NELEISTI vaikams tobulinti savo gebėjimų. Analizuojant skurdą kaip galimybių tobulinti gebėjimus aprobojimo veiksnį, svarbu *identifikuoti du veiksnius: INDĖLĮ į gebėjimų tobulinimą ir KLIŪTIS realizuoti gebėjimus* (Robeyns, 2006). Formalus švietimas, kuris vaidina esminį vaidmenį Amartya Sen (1986) požiūryje į ekonominę plėtrą, gali būti laikomas pagrindine galimybe tobulinti gebėjimus, o netinkama švietimo terpė gali būti rimta KLIŪTIMI realizuojant gebėjimus.

Esminis klausimas mažinant skurdą yra šis: „Kas gali turėti daugiausia įtakos (kaštų atžvilgiu), kad būtų pakeistos skurdą nulemiančios sąlygos ar,

tiksliau, kaip galima efektyviausiai išplėtoti žmogaus gebėjimus?“ (Mohanty ir Mishra, 2000 a, b). „Vyrauja bendras sutarimas tarp ekonomistų, psichologų ir kitų socialinės srities mokslininkų, kad esminis indėlis tikriausiai tenka švietimui“ (ibid.).

Kalbų mokymo ir mokymosi politika daro esminę įtaką žmogaus gebėjimų plėtojimui. Netinkamas kalbų mokymas pažeidžia žmogaus teises švietime ir gali sąlygoti galimybių tobulinti gebėjimus atėmimą, todėl lingvistinių žmogaus teisių užtikrinimas švietime yra būtinas siekiant užtikrinti lygybę ir socialinį teisingumą. Tik dominuojančia kalba teikiamos submersinės programos „mažumų kalba kalbantiems moksleiviams, kaip patvirtinta tyrimais, yra mažiausiai efektyvios edukacine prasme“ (May ir Hill, 2003, p. 14, tyrimo užsakytojas – Aotearoa / Naujosios Zelandijos Švietimo ministerijos Māori sekcija⁶).

O ką galima pasakyti apie tas mažumų kalbomis kalbančias grupes, kurioms PASISEKĖ išlaikyti savo kalbą? Pvz., kelios iš Azijos atvykusių imigrantų grupės Kanadoje ir JAV bei kai kurios Londone? Būtų teisinga sakyti, kad joms pasisėkė, bet NE dėl to, kaip buvo organizuojamas formalusis švietimas, bet NEPAISANT to. Papildomas sunkus darbas, po pamokų ir vasaros mokyklose vedamos gimtosios kalbos pamokos, tęstinis bendravimas su naujai atvykusiais imigrantais gimtąja kalba ir t. t.

Švietimas turėtų būti organizuojamas taip, kad pasisėktų ne tik tiems, kurie turi papildomus šaltinius, o taip, kad visi turėtų lygias galimybes tobulėti. Atimtinis dominuojama kalba teikiamas švietimas ITM vaikams dažnai apriboja vaikų gebėjimų tobulinimą (taip jiems padarant psichinę žalą), taip įtvirtinant skurdą (Amartya Sen) (sukeliantį fizinę žalą), t. y., šie teiginiai atitinka Genocido Konvencijos reikalavimus. Švietimas yra planuotas kalbos pakeitimas (angl. *shift*) – perėjimas prie kitos kalbos: „Dauguma pačių autoritetingiausių specialistų teigia, kad <...> švietimas yra labai naudingas ir negrįžtamas kalbos pakeitimo mechanizmas <...>. Įprastinė postmodernistinė kritika <...> per ilgai delsia, kad pasinaudotų teikiamais privalumais“ (Fishman, 2006, p. 320).

⁶ <http://www.minedu.govt.nz/>

Tarptautinė baudžiamoji atsakomybė? 2010 metais išleistoje knygoje Skutnabb-Kangas ir Dunbar nagrinėjo, kiek įtakos įvairios Jungtinių Valstijų švietimo institucijose anksčiau taikytos ir šiandien taikomos submersijos formos prisidėjo prie *tarptautinės baudžiamosios atsakomybės* sąvokos atsiradimo. Terminas „nusikaltimas prieš žmoniją“, pirmą kartą panaudotas šiuolaikiniame kontekste kalbant apie Osmanų imperijoje, dabartinėje Turkijoje, 1915 m. įvykdytas masines armėnų žudynes, buvo išverstas į tarptautinę teisinę kalbą 1945 m. Išsamiausias apibrėžimas, kas sudaro „nusikaltimus prieš žmoniją“, yra pateikiamas 1998 m. liepos 17 d. *Tarptautiniame kriminalinio teismo Romos statute („ICC Statute“)*⁷.

Nors ilgą laiką šis terminas buvo siejamas su ginkluotu konfliktu, dabar priimta manyti, kad toks nusikaltimas gali būti padarytas ir taikos metu; šis terminas dabar yra įprastos tarptautinės teisės dalis. Paanalizuokime keturis bruožus, būdingus tiek per karą, tiek taikos metu vykdomiems nusikaltimams prieš žmoniją, pasinaudodami Cassese pateikiamais apibrėžimais ir jų interpretacijomis (2008, pp. 98–101).

Pirma, tai yra „itin šlykštūs nusikaltimai, rimtos atakos prieš žmogaus orumą ar sunkus vieno ar daugelio žmonių pažeminimas ar paniekinimas“. *Antra*, jis yra „įvykdytas kaip plačiai paplitusių sistemingų išpuolių dalis, kuri yra arba tam tikra vyriausybės politikos forma ar yra vyriausybės toleruojama, jai pritariama ar daromos išlygos ją taikyti“. *Trečia*, tokie nusikaltimai gali būti vykdomi ir karo, ir taikos metu. *Ketvirta*, jie yra vykdomi prieš civilius ar, remiantis įprasta tarptautine teise, kovojant su priešais ginkluotuose konfliktuose (Cassese, 2008, pp. 98–101). Mūsų daroma išvada (Skutnabb-Kangas ir Dunbar, 2010) yra ta, kad atimtinis švietimas dabar gali būti laikomas nusikaltimu prieš žmoniją.

Ar švietimo lingvistinės teisės apibrėžtos tarptautinėse ir regioninėse teisių chartijose ir konvencijose remia ITM kalbos išlaikymą (ir tuo pačiu pasaulio lingvistinę įvairovę) ir gali apsaugoti kalbą nuo išnykimo?

Pirmiausia turime atsakyti, kas gali turėti ir „turi“ lingvistines teises ar lingvistines žmogaus teises? *Individai, bendruomenės, ir kalbos* gali „turėti“

⁷ <http://untreaty.un.org/cod/icc/statute/romefra.htm>

lingvistines žmogaus teises (toliau LHR). LHR gali būti **individualios**, kaip parašyta JT **Vaikų teisių konvencijos** 30 str. arba JT Deklaracijoje dėl teisių **asmenų, kurie priklauso nacionalinėms ar etninėms, regioninėms ir lingvistinėms mažumoms** (paryškinta autorės). LHR gali būti **kolektyvinės**, kaip parašyta JT deklaracija dėl vietinių **tautų teisių** apsaugos (UNDRIP) bei Europos Tarybos pamatinėje nacionalinių **mažumų teisių apsaugos konvencijoje** (net jei abiejuose dokumentuose pastoviai 'šokinėjama' tarp šių dviejų, individualaus iki kolektyvinio, lygmenų) (paryškinta autorės). Pagaliau teisės gali būti suteikiamos **pačioms kalboms**, ne tik kalbėtojams ar rašantiesiems šiomis kalbomis, kaip teigiama Europos Chartijoje dėl regioninių ir mažumų **kalbų** (paryškinta autorės).

Aš tvirtinu, kad šiandien švietime neegzistuoja jokių *visiems privalomų laikytis* lingvistinių žmogaus teisių. KALBA yra viena iš tų svarbiausių žmogaus charakteristikų, kurių pagrindu žmonių neleidžiama **diskriminuoti**. Kitos savybės yra lytis, „rasė“ ir religija. Vis tik žodžio KALBA dažnai pasigendame žmogaus teisių, kurių privaloma laikytis, instrumentų aprašymuose.

Tarptautinio ekonominių, socialinių ir kultūrinių teisių pakto (1966) bendrame 2.2 straipsnyje kalba minima greta rasės, spalvos, lyties, religijos ir t. t. 13.1 straipsnyje apie švietimą išsamiai aprašomos „rasinės etninės ar religinės“ grupės, bet čia jau **sąvoka kalbinės ar lingvistinės grupės praleidžiama**: „...švietimas įgalins visus asmenis efektyviai dalyvauti laisvoje visuomenėje, skatinti supratimą, toleranciją ir draugystę tarp visų tautų ir visų **rasinių, etninių ar religinių grupių**...“ (paryškinta autorės).

Analizuojant žmogaus teisių, kurių privaloma laikytis, instrumentus, akivaizdu, kad jų sąlygose yra daugiau atsisakymų jų laikytis, modifikacijų, alternatyvų, koregavimų, ir t. t. nei kituose straipsniuose: JT tautinėms arba etninėms, religinėms arba kalbinėms mažumoms priklausančių asmenų teisių deklaracija (1992) (autorės akcentuojami žodžiai bus parašyti kursyvu, o „atsisakymai laikytis“ – pajuodintu šriftu):

1.1. str. Valstybės privalo saugoti mažumų egzistavimą ir jų tautinį arba etninį, kultūrinį, religinį ir kalbinį tapatumą atitinkamose teritorijose ir sudaryti sąlygas šio tapatumo propagavimui.

1.2. str. Valstybės privalo priimti atitinkamas įstatymines ir kitas priemones, kad šie tikslai būtų pasiekti.

4.3. str. Valstybės turėtų priimti atitinkamas priemones, kad, kur įmanoma, mažumoms priklausantiems žmonėms būtų sudarytos tinkamos galimybės mokytis jų gimtąją kalbą arba kad mokymas vyktų jų gimtąja kalba.

Europos Tarybos Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencija ir Europos chartija dėl regioninių ir mažumų kalbų, abi galiojančios nuo 1998 m., yra paskutiniai su kalbomis susiję Europos žmogaus teisių apsaugos instrumentai. Paskutinį kartą apie juos pateikta informacija adresu <http://konvencijos.coe.int/treaty/EN/%20cadreprincipal.htm>, o jų sutarties numeriai, atitinkamai yra 148 ir 158.

Europos Tarybos Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencija: Vietovėse, kuriose gyvena tradiciškai tautinėms mažumoms priklausantieji asmenys arba kur tokių gyventojų **skaičius yra didelis ir jei yra pakankama paklausa**, šalys **privalo stengtis** užtikrinti, kad **kiek įmanoma jų švietimo sistemos** sudarytų šioms mažumoms priklausantiems asmenims **tinkamas** galimybes mokytis savo gimtąją mažumos kalbą **ar** gauti mokymą mažumos kalba (paryškinta autorės).

Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencijos ir Europos chartijos dėl regioninių ir mažumų kalbų su kalbų mokymu susijuose straipsniuose galima rasti tokių apsidraudžiančių išsireiškimų, kurie leidžia atsisakyti laikytis žmogaus teisių, jas modifikuoti arba koreguoti:

- „tiek, kiek įmanoma“,
- „švietimo (valstybės) sistemose“,
- „atitinkamos priemonės“,
- „pakankamos galimybės“,
- „jei yra pakankamas poreikis“,
- „pakankamai didelis skaičiai“,
- „jei yra pakankamas skaičius to pageidaujančių mokinių“,
- „jei regioninės ar mažumos kalbos vartotojų skaičius tai pateisina“.

Išsireiškimai leidžiantys atsisakyti žmogaus teisių ar pateikiantys alternatyvas **Europos chartijoje dėl regioninių ir mažumų kalbų: III dalis, Švietimas, 8 str. leidžia** įstatymo nenorinčiai laikytis šaliai tik minimaliai laikytis reikalavimų, kuriuos ji gali įstatymiškai pateisinti, teigdama, kad tokį mokymą teikti nebuvo 'galima' ar 'tinkama', ar kad skaičius buvo 'nepakankamas' ar negalėjo 'pateisinti' tokio mokymo teikimo, ar kad buvo 'leidžiama' mažumoms organizuoti mokytis jų kalbą kaip dalyką išlaidas padengiant patiems. Išsami svarbiausių žmogaus teisių dokumentų analizė kalbinių teisių švietime klausimu pateikta Skutnabb-Kangas ir Dunbar (2010) el. šaltinyje, antrame skyriuje⁸ – tai pagrindinis šaltinis, kurį cituojame šiame straipsnyje nagrinėjant įstatyminius žmogaus kalbinių teisių užtikrinimo švietime klausimus.

Įvairovės išlaikymas neutralizuojamas vis didėjančiu anglų kalbos (Phillipson, 2008 a, b) ir kitų kalbų-žudikių (žr. Phillipson, 2018) dominavimu. Šių kalbų dažnai mokomasi atimtinu būdu, gimtosios kalbos atsisakymo kaina (Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas ir McCarty, 2008), o ne pridėtinu būdu, kaip dar vieną kalbą jau mokant gimtąją.

Kodėl lingvistinė įvairovė ir kalbų teisės svarbios bioįvairovės ir tuo pačiu sveikos ekosistemos išlaikymui?

Švietimas ir žiniasklaida yra svarbiausi *tiesioginiai* priežastiniai pasaulio kalbų išnykimo veiksniai; jie atstovauja struktūrinius politinius, ekonominius, socialinius ir kultūrinius veiksnius, kurie šiandien yra susiję su neoliberaliąja globalizacija ir homogenizacija. Pastaroji, kaip ir žmogiškasis godumas ir materialusis produktyvizmas ar groutizmas (angl. *growthism*) yra visų įvairovių priešai. Lingvistinė globalizacija, pvz., atimtinė anglų kalba (kaip ir atimtinė ispanų kalba Lotynų Amerikoje ar atimtinė rusų kalba Rusijoje) veda į lingvistinę homogenizaciją (NEPAISANT dialektinės ir kitos – daugiakalbės – hibridizacijos!). Ji dažnai sąlygoja ir kultūrinę homogenizaciją, kurią Vandada Shiva vadina „proto monokultūromis“ – o tai yra lingvistinės įvairovės priešai!

⁸ <http://www.e-pages.dk/grusweb/55/>

Produktyvizmas yra mitas, kad ekonominis augimas yra būtinas, ir šio mito įgyvendinimas. Chet Bowers (cabowers.net) globalias homogenizuotas rinkas ir groutizmą taip apibrėžia savo elektroniniame Eko Teisingumo žodyne: „globalių rinkų plėtra, didesnis veiksmingumas ir pelnas; politiškai <...> grindžiama neoliberalistinėmis vertybėmis ir prielaidomis“. Tikėjimas ekonominio augimo būtinybe, t. y. produktyvizmu, yra išankstinė globalių homogenizuotų rinkų sąlyga. **Konsumerizmas**, kuris yra **materialaus groutizmo** dalis, yra pražūtingas pasauliui ir neturi būti tęsiamas nei Šiaurės Amerikoje, nei daugumoje Europos šalių, Japonijoje, Hong Konge, Singapūre, Pietų Korėjoje, ir t. t. (Jensen, 2011).

Bet *lingvistinė homogenizacija*, kuri pasireiškia per kalbų-žudikių vartojimą (pvz., anglų, ispanų, kinų, hindi, portugalų, prancūzų, arabų..) taip pat yra svarbus, už bioįvairovės nykimą atsakingas, veiksnys. Pažiūrėkime į čiabuvių / genčių tautas. Didelė dalis pasaulio **mega-bioįvairovės** stebima čiabuvių / genčių tautų valdomose teritorijose, o čiabuvių / vietinių genčių kalbos atspindi didžiausią dalį pasaulio **lingvistinės įvairovės**. Čiabuvių / vietinių genčių ir vietinių tautų kalbose užkoduota daug detalios informacijos kaip išlaikyti bioįvairovę. Ši informacija neretai yra tikslesnė ir profesionaliau išreikšta nei „vakaruose“ paplitusios „mokslinės“ žinios (žr., pvz., Skutnabb-Kangas ir Harmon, spaudoje; Phillipson ir Skutnabb-Kangas, spaudoje; žr. taip pat www.terralingua.org).

Jei ši situacija tęsis, daugelis iš beveik 4 500 pasaulio čiabuvių kalbų išnyks iki 2100 metų. Jei tokiai politinei darbotvarkei (kurią pateisina net kai kurie moksliniai tyrimai) nebus rimtai ir nedelsiant pasipriešinta, prognozuojama, kad dauguma kalbų, kurioms grėsia išnykimas, bus čiabuvių kalbos, kurių vaikai jau nebesimokys 2100 metais ar jos bus jau visiškai išnykusios. Kadangi dauguma žinių apie tai, kaip išlaikyti pasaulio bioįvairovę yra užkoduota tose mažose čiabuvių ir vietinių gyventojų kalbose, *nykstant kalboms, išnyks ir šios žinios*. Taip pat žinome, kad žinios NĖRA perkeliamos į dominuojančias kalbas, kurios pakeičia nykstančias kalbas (žr., pvz., Maffi, 2001, 2005; Maffi ir Woodley (red.), 2010; Mühlhäusler, 1996, 2003). Tai reiškia, kad sunaikinant kalbas, kurioms grėsia pavojus išnykti, mes taip pat sunaikiname daugelį žmogaus išlikimo žemėje būtinų prielaidų. Ar mes to norime?

Gimtąja kalba pagrįstas daugiakalbis ITM vaikams teikiamas švietimas yra būtina, bet nepakankama socialinio teisingumo dalis. Reikia leisti pilnai plėtotis ITM vaikų gebėjimams, kurie juos įgalintų suprasti ekologinę teisybę ir būti jos dalimi. Taip bus palaikoma lingvistinė įvairovė, o jos dėka, bus išlaikoma bioįvairovė. Švietimas šiame procese siekiant ekoįvairovės vaidina didelį vaidmenį. *Turime galvoti apie švietimo vaidmenį apskritai ir apie ITM bei dominuojančios kalbos grupių vaikų kalbų vaidmenį švietime.* Lingvistinės daugumos vaikų įgalinimas tapti aukšto lygio daugiakalbiais (tuo pačiu keliant jų sąmoningumo lygį apie pasaulio kalbas, kultūras ir politines sistemas), gali ir privalo būti šio proceso, kuris priartins prie ekoteisingumo, dalimi.

Taigi, turime pasakyti NE! homogenizacijos, globalizacijos ir MATERIALAUS produktyvizmo toleravimui, ir TAIP! NEMATERIALINIO AUGIMO plėtojimui. Per globalizacijos įtakoje pasireikiančią homogenizaciją ir MATERIALŪJŲ produktyvizmą reikia pasiekti nematerialųjį augimą: lokalizaciją, žinių įvairovę, kalbas ir kultūras bei švietimą. Bet taip pat turime užtikrinti LYGYBĘ ir SOCIALINĮ TEISINGUMĄ. Nevienodas teises turinčios visuomenės yra blogas sprendimas visiems, ne tik neturtingiesiems, kaip įtikinamai įrodo 2010 m. išleistos knygos *Dvasinis lygmuo. Kodėl lygybė geriau kiekvienam* autoriai Wilkinson ir Pickett. „Ekologiniai pasikartojimai reiškia užtikrintumą. Bet kokios krizės atveju vienodumas yra blogiausias atsako būdas; įvairovė yra atsparumas“, rašo Vandana Shiva (2008), indų medicinos daktarė ir kovotoja už ekoteisingumą. Tą patį galime pasakyti apie lingvistinį vienodumą ir lingvistinę įvairovę. Winstono Čerčilio pasakytos kalbos Harvardo universitete 1943 m. rugsėjo 6 d. ankstyvoji išvalga labai teisinga: „Galia kontroliuoti kalbą verta geresnių premijų, nei žmonių provincijų ar žemių atėmimas, ar jų nuskurdinanti eksploatacija. Ateities imperijos yra proto imperijos“ (Harvardo universitetas, 1943 m. rugsėjo 6 d.).⁹ Švietimas yra vienas iš geriausių būdų

⁹ Įdomu paminėti, kad tas pats Vinstonas Čerčilis buvo pasiruošęs panaudoti nuodingąsias dujas prieš kurdus: „Kai kurdai sukilo prieš britų politiką Irake 1920-aisiais, vadovaujant šeichui Mahmudui Barzanji, Čerčilis pasakė: 'Aš tvirtai palaikau nuomonę, kad būtų panaudotos nuodingosios dujos prieš necivilizuotas gentis ... tai pasitarnautų gyvybingo siaubo paskleidimui.' Nelaimėi, kelioms dešimtims metų praėjus, tokį ankstesniojo britų valstybės veikėjo pranašingą ir nelaimės atnešusį veiksmažodį atliko Saddamas Husseinas Irake. 1988 m. Saddamas panaudojo chemines dujas Halabijoje prieš 'necivilizuotas gentis', kaip jis jas pavadino.... Autorius rašo, kad Sudane Čerčilis dalyvavo griauinant namus ir deginant vietinių gyventojų kūnus; net didžiavosi,

kontroliuoti protą kalbos pagalba. Švietimas yra viena geriausių vietų nužudyti – ar plėtoti – kalbas. Švietimas yra vieta, kurioje vyksta gebėjimų tobulinimas – arba gebėjimų slopinimas.

2016 m. kovo 15 d. ėmiau interviu iš tuometinio Kurdistano (Irakas) Švietimo ministro Abdul-Aziz Taib. Jis pasakė įsimenančius žodžius: „Kiekvienas vaikas pasaulyje turi teisę į gimtąją kalbą teikiamą mokymą“. Mano svajonė – kad kiekvienos pasaulio šalies Švietimo ministras tai įgyvendintų. Baigiant siūlau pažiūrėti Sivi Kivelä sukurtą dokumentinį filmą „Atgimęs“ (“Reborn”) apie Aanaar Saami kalbos atgaivinimą¹⁰. Taip pat žr. www.casle.fi.

Literatūros sąrašas

- Cassese, A. (2008) [2003]. *International Criminal Law* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Curtis, M. (1995). *The ambiguities of power. British foreign policy since 1945*. London & New Jersey: Zed Books.
- Curtis, M. (2003). *Web of Deceit. Britain's Real Role in the World*. With a foreword by J. Pilger. London: Vintage.
- Dreze, J. & Sen, A. (2002). *India: Development and Participation*. New Delhi: Oxford University Press.
- Dunbar, R. & Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Forms of Education* [In the UN system it can be found as: Expert paper for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues, presented by L.-A. Baer, in collaboration with R. Dunbar, T. Skutnabb-Kangas & O.-H. Magga]. New York: United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues 2008.
- Fishman, J. A. (2006). Language Policy and Language Shift.

asmeniškai nužudęs tris 'laukinius'. ... Taip pat pamintėtina, kad kai Mahatma Gandhi pradėjo savo taikų pasipriešinimo judėjimą Indijoje, Čerčilis savo pasipiktinimą išreiškė tokiais žodžiais: 'Jam reikėtų surišti rankas ir kojas ir paguldyti prie Delio miesto vartų, kad jį sutryptų milžiniškas dramblys, ant kurio nugaros sėdėtų naujasis karalius vietininkas'. Jis taip pat pasakė: '... nekenčiu indų. Tai gyvuliški žmonės su gyvuliška religija'. Autorius atskleidžia, kad Čerčilis gynė kiekvieną Britų imperijos padarytą žvėriškumą, remdamasis savo įsitikinimu, kad 'Arijų rasei lemta triumfuoti'". (<http://www.rudaw.net/english/opinion/02112014>, žiūrėta 2017-08-01).

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=e0YcIKUoEhc>.

- In T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 311–328). Oxford: Blackwells.
- Jensen, O. (2011). Vækstsnak og tungetale. *Information*, 8, p. 16.
- Khubchandani, L. M. (1972). Fluidity in mother tongue identity. In A. Verdoodt (Ed.). *Association internationale de linguistique appliquee Third Congress Copenhagen 1972, Proceedings Volume II. Applied Sociolinguistics* (pp. 81–102). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Lowell, A. & Devlin, B. (1999). Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 137–159). Clevedon: Multilingual Matters,.
- Maffi, L. & Woodley, E. (Eds.) (2010). *Biocultural Diversity Conservation: A Global Sourcebook*. London: Earthscan.
- Maffi, L. (2001). Introduction. In L. Maffi (Ed.), *On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge and the Environment* (pp. 1–50). Washington, D.C.: The Smithsonian Institute Press.
- Maffi, L. (2005). Linguistic, Cultural, and Biological Diversity. *Annual Review of Anthropology*, 34, 599–617.
- Magga, O. H., Nicolaisen, I., Trask, M., Dunbar, R. & Skutnabb-Kangas, T. (2005). *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages*. Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues. New York: United Nations.
- May, S. & Hill, R. (2003). Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice. *Milestone Report 2*. Hamilton, W. M., Institute of Educational Research, School of Education, University of Waikato.
- May, S. (2014). Contesting public monolingualism and diglossia: Rethinking political theory and language policy for a multilingual world. *Language Policy*, 14(4), 371–393. doi: 10.1007/s10993-014-9327-x.
- May, S. (2015). The problem with English(es) and linguistic (in)justice. Addressing the limits of liberal egalitarian accounts of language. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. doi: 10.1080/13698230.2015.1023629.
- Martin, I. (2000a). Aajjiqatigiingniq. Language of Instruction Research Paper. *A Report to the Government of Nunavut* (Manuscript). Department of

- Education, Iqaluit, Nunavut, Canada.
- Martin, I. (2000b). *Sources and Issues: a backgrounder to the Discussion Paper on Language of Instruction in Nunavut Schools*. (Manuscript). Department of Education, Nunavut.
- Misra, G. & Mohanty, A. K. (2000a). Consequences of Poverty and Disadvantage: A Review of Indian Studies. In A. K. Mohanty & G. Misra (Eds.) (2000), *Psychology of Poverty and Disadvantage* (pp. 121–148). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Misra, G. & Mohanty, A. K. (2000b). Poverty and Disadvantage: Issues in Retrospect. In A. K. Mohanty & G. Misra (Eds.) (2000), *Psychology of Poverty and Disadvantage* (pp. 261–284). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Mohanty, A. K. (2010). Language Policy and Practice in Education: Negotiating the Double Divide in Multilingual Societies. In K. Heugh & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education Works. From the Periphery to the Centre* (pp. 164–175). Hyderabad: Orient BlackSwan,
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Mühlhäusler, P. (2003). *Language of Environment – Environment of Language. A Course in Ecolinguistics*. London: Battlebridge.
- Pavlenko, A. (in press). Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. In S. Breidbach, L. Küster & B. Schmenk (Eds.), *Sloganzations in language education discourse*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (in press). Linguistic imperialism and the consequences for language ecology. In H. Penz & A. Fill (Eds.). *Handbook of Ecolinguistics*. New York: Routledge.
- Phillipson, R. (2008a). Language policy and education in the European Union. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Language policy and political issues in education. Volume 1 of Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.) (pp. 255–265). New York: Springer.
- Phillipson, R. (2008b). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27/2, 250–284, a 'Forum' consisting of the article, responses by seven scholars

and a closing word by Robert Phillipson.

- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of 'global' English, *Language Policy*, 16(3), 313–331.
- Phillipson, R. (2018). Language Challenges in Global and Regional Integration, *Sustainable Multilingualism*, 12, 14–35.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Shiva, V. (2008). Making Waves. Interview with Vandana Shiva. Environmentalist extraordinaire. By Rowenna D., *New Internationalist*, p. 29.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.) (1988), *Minority education: from shame to struggle* (pp. 9–44). Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Revised version of Skutnabb-Kangas, T. (1986). Multilingualism and the Education of Minority Children. In R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (1986), *Linguicism Rules in Education*, Parts 1–3. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute, (pp. 42–72); republished 1995 in O. García & C. Baker (Eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations* (pp. 40–59, questions added, pp. 59–62). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates (p. 818), South Asian updated edition in 2008, Delhi: Orient Longman.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. (2008). Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Bilingual Education*, Volume 5, Encyclopedia of Language and Education (2nd ed.) (pp. 3–17). New York: Springer.
- Skutnabb-Kangas, T. & Dunbar, R. (2010). Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View. Gáldu Čála. *Journal of Indigenous Peoples' Rights*, 1. Retrieved from http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Indigenous_Children_s_Education_as_Linguistic_Gen

ocide_and_a_Crime_Against_Humanity_A_Global_View_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Robert_Dunbar_grusweb_2010_04_22.pdf.

- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Linguistic Human Rights. In P. M. Tiersma & L. M. Solan (Eds.) (2012). *Oxford Handbook of Language and Law* (pp. 236–247) [also as e-book; revised paperback in 2016]. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2014). Linguistic Diversity. In D. Philips (Ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Volume 1 (pp. 484–486). London: Sage.
- Skutnabb-Kangas, T. (2015). Linguicism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell. Published online: 19 June 2015. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1460.
- Skutnabb-Kangas, T. & May, S. (2016). Linguistic Human Rights in Education. In M. Stephen (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition, Springer. Volume Language Policy and Political Issues in Education, volume editor T. McCarty. Full revision of TSK's article Human Rights and Language Policy in Education, from the 2nd edition (pp. 1–17). doi: 10.1007/978-3-319-02320-5_10-1.
- Skutnabb-Kangas, T. & Harmon, D. (in press). Biological diversity and language diversity: parallels and differences. In H. Penz & A. Fill (Eds.), *Handbook of Ecolinguistics*. New York: Routledge.
- Tiersma, P. M. & Solan, L. M. (Eds.) (2012). *Oxford Handbook of Language and Law*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010) [2009]. *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin Books.
- Williams, E. (1998). *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia. Education Research No. 24*. London: Department For International Development.

Tove Skutnabb-Kangas

Emeritus Professor, Roskilde University, Denmark;
skutnabbkangas@gmail.com

LINGUISTIC DIVERSITY, LANGUAGE RIGHTS AND LANGUAGE ECOLOGY¹¹

Summary. Aiming at the maintenance of biodiversity and healthy ecosystem in the world – vital issues of the 21st century – it is important to preserve linguistic diversity and prevent the increasing language endangerment, thus ensuring the support of linguistic human rights. The author presents a comprehensive explanation of the key terms related to linguistic diversity and language ecology and investigates if educational language rights in international and regional Charters/Conventions support the maintenance of indigenous, tribal and minority languages (the world's linguistic diversity), thus preventing language endangerment. The answer is that most educational systems in the world today support linguistic genocide in relation to indigenous, tribal and minority children's language rights, by providing subtractive education as capability deprivation (according to Amartya Sen), which leads to poverty and violation of human rights in general. The author also argues why linguistic diversity and language rights are important for the maintenance of biodiversity and thus a healthy ecosystem.

Keywords: ITM children and languages; linguicism; linguistic diversity; language rights; linguistic human rights.

Introduction

Our attempts to preserve biodiversity and healthy ecosystem in today's modern world should be inseparable from the sustainability of linguistic diversity and protection of languages from extinction, thus ensuring observation of linguistic human rights. As Amartya Sen (1985), eminent welfare economist and Nobel prize winner in economics states, formal education does not develop some children's capabilities but deprives them of the possibilities to develop them, and these processes lead to poverty. Are the linguistic rights, which are defined in international charters and conventions and which should be guaranteed in education, capable of preserving the rights of indigenous / tribal, minority and minoritized languages, thus contributing to the sustainability of linguistic diversity in the world and preventing the rapidly increasing endangerment of

¹¹ This version is based on the Power Point of an oral presentation at the 4th international scientific conference "Sustainable Multilingualism, organised by the Institute of Foreign Languages at Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania, 26–27 May 2017. I would like to express my heartfelt thanks to the organisers of the conference, for their limitless hospitality and efficiency, and for creating such an incredible vibrant, optimistic and welcoming atmosphere at the conference. A beautiful example of what marvellous women can accomplish!

these languages? These issues will be analysed in this paper and evidence will be provided why preservation of linguistic diversity and language rights are of utmost importance aiming to ensure biodiversity and healthy ecosystem in the world.

Before dwelling deeper into the issues of linguistic diversity, language rights and language ecology, some comprehensive definitions of the concepts used in this research will be provided.

Definitions of some concepts

ITM children and languages. ITM stands for **I**ndigenous/**T**ribal, **M**inority (autochthonous / national / Deaf / immigrant / refugee / asylum seeker minorities) and **m**inoritised (not necessarily minorities in terms of numbers/demography, but minorities in terms of power relations). In some cases, children who speak a non-dominant “dialect” can be educationally compared with ITM-children, e.g. Brazilian vs Portugal Portuguese). ITM languages are languages spoken / signed by ITMs.

LINGUIICISM: “ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language” (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 13). Most education systems worldwide for Indigenous/tribal peoples, minorities, and minoritised groups (ITMs) reflect linguicism (Skutnabb-Kangas, 2000, Skutnabb-Kangas, Dunbar, 2010 & Skutnabb-Kangas, 2015).

Linguistic diversity. Some general definitions: “the range of variation exhibited by human languages,” or “the variety and richness of languages in human societies.” There are mainly three types of more specific definitions on linguistically diverse states, presented in research sources:

The most linguistically diverse state is 1) the one with the largest number of languages (based on, e.g. the lists of languages in the *Ethnologue*¹²; 2) the one with the highest probability that any two people of the country

¹² www.ethnologue.com

selected at random would have different mother tongues (Greenberg's diversity index); 3) Clinton Robinson (1993, p. 54) suggests:

“...a ranking of degree of linguistic diversity should not be based on the absolute number of languages in a country, but rather on the percentage of the population speaking any single language. Thus, the country where the largest language group represents the smallest proportion of the population would be deemed as the most linguistically diverse, since all the other language groups would represent yet smaller percentages”.

We have to differentiate between the following countries: first, countries with a definite linguistic majority and one or many minorities, and second, countries consisting of “minorities” only, without a “majority”. The first type is prevalent in Europe/neo-Europes, whereas the second type is more common in the rest of the world, even if there are many exceptions (Skutnabb-Kangas, 2014).

Monolingual reductionism: Attitudes which see monolingualism as something normal, desirable, sufficient, and unavoidable. These do not support linguistic diversity (see, e.g. Skutnabb-Kangas, 2000, 2014).

Language rights (LRs) are all those rights that are connected to languages and their speakers or signers. **Linguistic human rights (LHRs)** are only those language rights that are so fundamental that every individual has them because that individual is a human being, so inalienable that no state is allowed to violate them, and which are necessary for individuals and groups to live a dignified life. Other language rights may be **enrichment-oriented** (e.g. necessary for good jobs, mobility, etc). These are sometimes called **instrumental language rights**. These are sociological not legal definition. For different definitions, including legal definitions, see Tiersma and Solan (2012); my article in the book above presents various definitions and discusses differences between them. Tove Skutnabb-Kangas and Teresa McCarty's (2008) article presents and discusses many concepts in multilingual education and shows some of the ways in which definitions can function as acts of hierarchisation and domination.

The most important Linguistic Human Right (LHR) in education for ITMs, if they want to reproduce themselves as peoples/minorities, is an unconditional right to mainly mother tongue medium multilingual education (mother-tongue-based multilingual education) in non-fee state schools.

This would also support the maintenance of the world's linguistic diversity. Today this support hardly exists. Instead of LHRs, what is happening in the educational systems in relation to most ITMs is linguistic and cultural genocide. This genocide, both historically and today, is also the main reason why why linguistic diversity is disappearing and why language revitalisation is needed.

Furthermore, I will present the definitions of the major challenges with the definitions that implementation of linguistic human rights encounters:

1. The meaning of both "language" and "rights" have been and are endlessly debated. Some postmodernists even deny the existence of languages as countable phenomena (e.g. Jan Blommaert, Alistair Pennycook). Their arguments are seriously questioned, e.g. by Stephen May (2014, 2015), Aneta Pavlenko (in press) and François Grin (in several of his latest papers). He submits that much applied linguistic literature on superdiversity and languages is unhelpful. What is needed, according to Grin, is complex diversity (different causes and consequences) and deep diversity (macro, meso, and micro levels). What is sinister about some fashionable academic intellectual games, he writes, is that they are complicit with linguistic oppression and constitute a form of linguistic hegemony. The stance of claiming that languages are exclusively the creation of discourse and do not exist entails a disavowal of linguistic human rights. It is indecent vis-à-vis minoritised groups, supremacist and imperialist (see also Phillipson, 2017). Many Indian sociolinguists also discuss fluid borders between languages (e.g. Lachman Khubchandani, 1972; Ajit K. Mohanty, 2010).

2. The borders between "languages", "dialects", "sociolects", "varieties" etc. cannot be "decided" on linguistic grounds. The labelling is always a hierarchising sociopolitical act, deeply embedded in power relations (Skutnabb-Kangas, 2000).

3. Neither lawyers nor political scientists, philosophers and others who have discussed LRs (or even LHRs) agree on what these should be, or even how the existing ones should be interpreted.

Genocide? Is the term not too strong? Many people use the term loosely. Many think that genocide is "only" killing people physically. We must define it properly every time we use it!

UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (E793, 1948), final Draft, Article III, had definitions of *linguistic and cultural genocide* and saw them also as crimes against humanity. However, Article III was voted down by 16 states in the UN General Assembly and **is NOT part of the final Convention** now. But all states then members of the UN agreed about the definition. Therefore, we can still use this definition too.

UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (E793, 1948). Final draft, Article III (1) defined linguistic genocide as **"Prohibiting the use of the language of the group in daily intercourse or in schools, or the printing and circulation of publications in the language of the group"**. As I said earlier, Article III was voted down in the UN General Assembly by 16 states in 1948 and is thus NOT part of the final Genocide Convention.

The present United Nations International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (E793, 1948) has five definitions of genocide in its Article 2:

Article 2. In the present Convention, genocide means any of the following acts committed **with intent to destroy**, in whole or in part, a national, ethnical, racial or religious group, as such:

- (a) Killing members of the group;
- (b) Causing serious bodily or mental harm to members of the group;**
- (c) Deliberately inflicting on the group conditions of life calculated to bring about its physical destruction in whole or in part;**
- (d) Imposing measures intended to prevent births within the group;
- (e) Forcibly transferring children of the group to another group** [emphases added].

Linguistic genocide in education

What happens in most educational systems in the world in relation to ITM children? These systems are supporting 1) violations of the right to

education; 2) linguistic genocide and 3) crimes against humanity, and 4) the reproduction of poverty through capability deprivation.

Submersion education uses the dominant language (e.g. English in the USA, Australia, Aotearoa/New Zealand, and many African and Asian countries) as the main teaching language for ITM children. It is subtractive – it subtracts from the children’s linguistic repertoire; the dominant language displaces or replaces the children’s own language.

Instead, education should ADD to the repertoire; children should learn the MT AND a dominant language and other languages (see the UN expert paper Magga et al. 2015). In this Expert paper we show that subtractive dominant-language medium education for ITM children prevents access to education, because of the linguistic, pedagogical and psychological barriers it creates. Thus, it violates the right to education. This right to education is encoded in many international human rights documents, also in the *UN Convention on the Rights of the Child* (Art. 29). The Convention has been ratified by ALL other UN member states except one: the USA.

We also show that subtractive dominant-language medium education can forcibly transfer children to another group. Remember that genocide was defined in Article II(e) as: *“forcibly transferring children of the group to another group”*. Pirjo Janulf (1998, a longitudinal study) studied Finnish immigrant children in grade 9 in completely Swedish-medium education. Then she came back to all those she could find after 15 years. **Not one of them spoke any Finnish to their own children**, regardless of the other tongue of their partners. Even if they themselves might not have forgotten their Finnish completely, their children were certainly forcibly transferred to the majority group, at least linguistically. Assimilationist education is genocidal.

Another definition of genocide is in Article II(b): *“causing serious bodily or mental harm to members of the group”*; (emphasis added). Subtractive dominant-language medium education for ITM children can cause serious physical and mental harm. Edward Williams’s (1995) study from Zambia and Malawi, with some 1,500 students from grades 1–7 is an example. Zambian pupils had all their teaching in English. “Large numbers of them have very weak or zero reading competence in two languages”, Williams writes. The Malawi children, on the other hand, were taught in local languages (mostly their

mother tongues) during the first 4 years, with English as a foreign language subject; from grade 5 onwards it became the language of teaching and learning. They had slightly better test results even in the English language than the Zambian students. In addition, they read and wrote their own languages. Williams's conclusion is: "there is a clear risk that the policy of using English as a vehicular language may contribute to **stunting**, rather than promoting, academic and cognitive growth". This fits the UN definition of genocide "causing mental harm".

Another example is from Canada (Katherine Zozula & Simon Ford, 1985 report *Keewatin Perspective on Bilingual Education*, quoted in Martin, 2000a, b). It tells about Canadian Inuit students (taught in English) "who are neither fluent nor literate in either language" and presents statistics showing that the students "end up at only Grade 4 level of achievement after 9 years of schooling". Causing serious mental harm?

Yet another example comes from Australia. Education in English "severely inhibited the children's education" (p. 137), write Anne Lowell and Brian Devlin (1999) in an article called "Miscommunication between Aboriginal students and their non-Aboriginal teachers in a bilingual school". They demonstrate that education through the dominant language, English was "the greatest barrier to successful classroom learning for Aboriginal children" (156). Causing serious mental harm?

"Early transition [i.e. early-exit transitional programmes] to the international language of wider communication across Africa [i.e. English, French, Portuguese] is accompanied by:

- Poor literacy in L1 and L2 (HSRC studies in South Africa 2007);
- Poor numeracy / mathematics & science (HSRC, 2005; 2007);
- High failure and drop-out rates (Obanya, 1999; Bamgbose, 2000;
- High costs / wastage of expenditure (Alidou et al, 2006)" (all from Heugh, Kathleen, 2009)."

Heugh (2009) continues:

"If learners switch from an African MT to FL/L2 medium, they may seem to do well until half way through grade/year 4. After

this, progress slows down and the gap between L1 and L2 learner achievement steadily widens. We now know from comprehensive studies in Second Language Acquisition [...] in Scandinavia, Australia, Russian Federation, India, North America, and, especially in Africa that **it takes 6–8 years to learn enough L2 to be able to learn through the L2.**"

UNESCO's recent GEM Report, *Peace: Building sustainable peace and global citizenship through education. Unesco Global Education Monitoring Report 2016 (GEM Report)*¹³ is summarised by Alvis, Akshan (2017)¹⁴. I will quote a few other relevant extracts:

According to a new paper by UNESCO's Global Education Monitoring Report (GEM Report), **40% of the global population** – the combined population of China, India and the United States – **does not access education in a language they understand.**

Economic linguists – those that study the economics associated with language policy – have noted that **the immediate and long-term economic benefits of mother tongue education out-weigh the cost when compared to not implementing mother tongue education policy.**

- In **Côte d'Ivoire**, for example, 55% of grade 5 students who speak the test language at home learned the basics in reading in 2008, compared with only 25% of those who speak another language.

- In **Iran**, 80% of grade 4 students who did not speak Farsi at home reached the basics in reading, compared with over 95% of Farsi speakers.

- In **Honduras**, in 2011, 94% of grade 6 students who spoke the language of instruction at home learned the basics in reading compared to 62% of those who did not.

- In **Turkey** in 2012, around 50% of poor non-Turkish speaking 15-year olds achieved minimum benchmarks in reading, against the national average of 80%.

- In multi-ethnic societies, including **Turkey, Nepal, Pakistan, Bangladesh and Guatemala**, the paper shows that imposing a dominant

¹³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247430e.pdf>

¹⁴ UN Correspondent (20 Feb 2017), in Language Rights Need to be at the Center of Global Policy <http://www.diplomaticcourier.com/language-rights-need-center-globalpolicy>.

language through a school system – while sometimes a choice of necessity – has frequently been a source of grievance linked to wider issues of social and cultural inequality.

- UNESCO also points out that more than 50% of about 7,000 languages spoken in the world are likely to die out within a few generations, and 6,720 of these languages are spoken by a mere 4% or 296 million, slightly less than the population of Indonesia. **“Only a few hundred languages have genuinely been given a place in education systems and the public domain, and less than a hundred are used in the digital world,”** says UNESCO.

- The GEM Report titled “If you don’t understand, how can you learn?” argues that **being taught in a language other than their own can negatively impact children’s learning, especially for those living in poverty** (emphasis added).

Summing up, subtractive dominant-language medium education for ITM children can have harmful consequences socially, psychologically, economically, and politically. It can (and often does) cause very serious **mental** harm: social dislocation, psychological, cognitive, linguistic and educational harm, and, partially through this, also economic, social and political marginalization. It can also often cause serious **physical** harm, e.g. in residential schools, and as a long-term result of marginalization – e.g. alcoholism, suicides, incest, violence. Indigenous peoples are overrepresented on all. Subtractive dominant-language medium education for ITM children is organized **against solid research evidence** about how best to reach high levels of bilingualism or multilingualism (Skutnabb-Kangas & May, 2016), and how to enable these children to achieve academically in school (Robert Dunbar and Skutnabb-Kangas show all this in their 2008 Expert paper). In this, their second UN Expert paper they conclude that when States persist in subtractive educational policies (as most states today do), implemented in the full knowledge of their devastating effects on ITM children, this can, *from an educational, linguistic, psychological and sociological point of view* be described as a form of linguistic and cultural genocide. However, to claim also legally that this education is genocide, we need some more court cases to

ascertain the precise interpretations of some concepts (e.g. "intent") in the Genocide Convention's definitions.

But there are several recent examples already where lawyers conclude that the "intent" need not be expressed directly and openly. No state says: we intend to harm children. Instead, it can be deduced from the results, i.e. if the state organizes educational structures which are known to lead to negative **results, this can be seen as "intent" in the sense required by Art. 2 in the UN Genocide Convention.** This means moving from "**evil motive discrimination**" to "**effects discrimination**", as shown by Gynther (2003). Lawyer Päivi Gynther traces the development in laws about racism from a concern with "evil motive discrimination" (actions *intended* to have a harmful effect on minority group members) to "effects" discrimination (actions *have* a harmful effect whatever their motivation) (Gynther, 2003, p. 48; emphasis added).

When discrimination and racism [including linguisticism] "permeates society not only at the individual but also at the institutional level, covertly and overtly, racial control has become so well institutionalized that the individual generally does not have to exercise a choice to operate in a racist manner. Individuals merely have to conform to the operating norms of the organization, and *the institution will do the discrimination for them*" (Gynther, 2003, p. 47; emphasis added). So, *nice* teachers can participate in institutional linguistic and cultural genocide.

Mark Curtis's (1995) analysis also describes the intent (also required in the UN Genocide Convention; see above), in how the world's powerful states have knowingly pursued (other) policies that *promote* poverty.

One basic fact [is] that the mass poverty and destitution that exist in much of the Third World are direct products of the structure of the international system. Moreover, an elementary truth is that the world's powerful states have pursued *policies* with regard to the Third World *which knowingly promote poverty*. It is clear that the policies they have encouraged or imposed on the Third World – in the earlier postwar period following military intervention and in the later period through the international financial institutions – have betrayed no institutional interest in eradicating poverty or in promoting a form of economic development meaningful to the poor. Rather, policies have been imposed with

the understanding that they will not contribute to these ends (Curtis, 1995, p. 236; emphasis added; see also Curtis, 2003).

These kinds of analysis are also necessary when trying to understand the causal factors behind violations of linguistic human rights. When those needed court cases, clarifying the concepts further, start, education authorities will have a serious problem. Remember also that education of immigrant/refugee minorities, in the USA and in most EU countries today is also submersion.

Subtractive education, as capability deprivation (Amartya Sen), leads to poverty

Eminent welfare economist and economics Nobel Prize laureate Amartya Sen (1985) conceptualises poverty as "capability deprivation":

"Even the relevance of low incomes, meagre possessions, and other aspects of what are standardly seen as economic poverty relates ultimately to their role in curtailing capabilities (that is, their role in severely restricting the choices people have) ... Poverty is, thus, ultimately a matter of 'capability deprivation' and 'unfreedom' " (Dreze & Sen, 1996, p. 10–11).

Capabilities can be fully developed in formal education. **OR NOT.** Formal education can also PREVENT children from developing their capabilities. When analysing poverty as capability deprivation, it is necessary to *identify both capability INPUTS, and OBSTACLES to the realization of capabilities* (Robeyns, 2006). Formal education, which plays a crucial enabling role in Sen's view of economic development, can be seen as a major capability INPUT. The wrong medium of education is a serious OBSTACLE to the realization of capabilities.

The central question in reducing poverty is: "What is the most critical (and cost-effective) input to change the conditions of poverty, or rather, to expand human capabilities?" (Mohanty & Mishra, 2000 a, b). There is "a general consensus among the economists, psychologists and other social scientists that education is perhaps the most crucial input" (ibid.).

Educational language policy is central to capability development. The wrong teaching language violates human rights in education and can lead to capability deprivation. Linguistic human rights in education are central for equality and social justice. Dominant-language-only submersion programmes “are widely attested as the least effective educationally for minority language students” (May & Hill, 2003, p. 14, study commissioned by the Māori Section of the Aotearoa/New Zealand Ministry of Education¹⁵.)

What about groups that HAVE succeeded? E.g. several Asian groups in Canada and the USA, and some in London? It is fair to say that they have succeeded NOT because of the way their formal education has been organised, but DESPITE it. Extra hard work, after-school and summer mother tongue classes, continued immigration with new speakers, etc. Education should not be organised so that only those with extra resources can succeed. It should be organised so that everybody has a fair chance. Subtractive dominant-language medium education for ITM children often curtails the development of the children’s capabilities (causing mental harm), and, thus, perpetuates poverty (Amartya Sen) (causing physical harm), i.e. it fulfils the requirements in the Genocide Convention. Education is a planned language shift:

“More than most other authoritative specialists, the authorities of language shift... Education [is] a very useful and highly irreversible language shift mechanism... The usual postmodern critique ... misses the boat completely” (Fishman, 2006, p. 320).

International criminal responsibility? In our 2010 book (Skutnabb-Kangas & Dunbar) we also consider the extent to which the various forms of submersion education practiced both earlier and today by States could be considered to give rise to *international criminal responsibility*. The term ‘crime against humanity’, first used in the modern context in respect of the massacres of Ottoman Turkey’s Armenians of 1915, was translated into international legal principle in 1945. The most complete description of what constitute “crimes against humanity” is now set out in the *Rome Statute of the International Criminal Court* of 17 July, 1998 (the “ICC Statute”)¹⁶. Although long associated

¹⁵ <http://www.minedu.govt.nz/>

¹⁶ <http://untreaty.un.org/cod/icc/statute/romefra.htm>

with armed conflict, it is now accepted that they can also be perpetrated in times of peace; this can now be seen as part of customary international law. We look at four common features that apply to both war-time and peace-time crimes against humanity, using Cassese's definitions and interpretations (2008, p. 98–101).

First, they are "particularly odious offences in that they constitute a serious attack on human dignity or a grave humiliation or degradation of one or more persons". *Second*, they are "committed as part of a widespread or systematic practice of atrocities that either form part of government policy or are tolerated, condoned, or acquiesced in by a government". *Third*, such crimes can be perpetrated in time of war or in peace. *Fourth*, they are committed against civilians or, under customary international law, enemy combatants in armed conflicts (Cassese, 2008, p. 98–101). Our (Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010) conclusion is that subtractive education can already now most probably be seen as crime against humanity.

**Can educational LRs in international and regional
Charters/Conventions support ITM language maintenance
(and thus the world's linguistic diversity), and prevent
language endangerment?**

First, we have to ask who/what can "have" LRs/LHRs? *Individuals, collectivities, and languages* can "have" LHRs. LHRs can be **individual**, as in (Art. 30 in) the *UN Convention on the Rights of **the Child*** or in the *UN Declaration on the Rights of **Persons** Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities* (emphases added). LHRs can also be **collective**, as in the *UN Declaration on the Rights of Indigenous **Peoples*** (UNDRIP) and *Council of Europe's Framework Convention for the Protection of National **Minorities*** (even if both are constantly jumping between individual and collective levels) (emphases added). Finally, **languages themselves** (rather than speakers/signers) can also be granted rights, as in the *European Charter for Regional or Minority **Languages*** (emphasis added).

I submit that today, *binding* educational LHRs are more or less non-existent. LANGUAGE is one of the most important ones of those human characteristics on the basis of which people are not allowed to be discriminated

against. Others are gender, "race" and religion. Still LANGUAGE often disappears in the educational paragraphs of binding HRs instruments.

The **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights** (1966) mentions language on a par with race, colour, sex, religion, etc. in its general Article (2.2). Its education Article (13.1) explicitly refers to 'racial, ethnic or religious groups' but **omits here reference to language or linguistic groups**:

<...> education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all **racial, ethnic or religious groups** <...> (emphasis added).

Binding educational clauses of human rights instruments have more opt-outs, modifications, alternatives, claw-backs, etc. than other Articles:

UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, 1992:

Article 1.1. States *shall protect* the existence and the national or ethnic, cultural, religious and linguistic identity of minorities within their respective territories and *shall encourage* conditions for the *promotion* of that identity. (emphases added, "*obligating*" and positive measures in *italics*, "**opt-outs**" in **bold**).

Article 1.2. States *shall adopt* **appropriate** legislative and other measures to *achieve those ends*.

Article 4.3. States **should** take **appropriate** measures so that, **wherever possible**, persons belonging to minorities have **adequate** opportunities to learn their mother tongue **or** to have instruction in their mother tongue.

Council of Europe's **Framework Convention for the Protection of National Minorities** and **The European Charter for Regional or Minority Languages**, both in force since 1998 are the latest European language-related HRs instruments. The latest news about them are available at *conventions.coe*¹⁷ and their treaty numbers are 148 and 158.

Council of Europe's **Framework Convention for the Protection of National Minorities**:

¹⁷ <http://conventions.coe.int/treaty/EN/cadreprincipal.htm>

In the areas inhabited by persons belonging to national minorities traditionally or in **substantial numbers, if there is a sufficient demand**, the parties shall **endeavour** to ensure, **as far as possible** and **within the framework of their education systems**, that persons belonging to those minorities have **adequate** opportunities for being taught in the minority language **or** receiving instruction in this language (emphases added).

Framework Convention for the Protection of National Minorities and The European Charter for Regional or Minority Languages contain in the educational language-related articles, among others, the following opt-outs, modifications and claw-backs:

- “as far as possible”,
- “within the framework of [the State's] education systems”,
- “appropriate measures”,
- “adequate opportunities”,
- “if there is sufficient demand”,
- “substantial numbers”,
- “pupils who so wish in a number considered sufficient”,
- “if the number of users of a regional or minority language justifies it”.

The opt-outs and alternatives in the **European Charter for Regional or Minority Languages. Part III, Education Art. 8** permit a reluctant state to meet the requirements in a minimalist way, which it can legitimate by claiming that a provision was not ‘possible’ or ‘appropriate’, or that numbers were not ‘sufficient’ or did not ‘justify’ a provision, or that it ‘allowed’ the minority to organise teaching of their language as a subject, at their own cost.

A thorough presentation of the most important language rights in education from human rights documents can be read online in Chapter 2 of Skutnabb-Kangas and Dunbar¹⁸ (2010) – it is the main source of legal issues in education in this presentation. The maintenance of diversity is counteracted

¹⁸ <http://www.e-pages.dk/grusweb/55/>

by the increasing dominance of English (Phillipson, 2008a, b) and other killer languages (see Robert Phillipson's, 2018). These are often learned subtractively, at the cost of the mother tongues (Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008), instead of additively, in addition to mother tongues.

Education and mass media are the most important *direct* causal factors in the disappearance of the world's languages; structural political, economic, social and military factors, today connected to neoliberal globalisation are behind them. Globalisation = standardisation = homogenisation are Linguistic globalisation, e.g. more subtractive English (or subtractive Spanish in Latin America or subtractive Russian in Russia) leads to linguistic homogenisation (DESPITE dialectal and other – multilingual – hybridisation!) It also often leads to cultural homogenisation, called "monocultures of the mind" by Vandana Shiva. These are enemies of linguistic (and cultural) diversity.

Why are linguistic diversity and language rights important for the maintenance of biodiversity and thus a healthy ecosystem?

Education and mass media are the most important *direct* causal factors in the disappearance of the world's languages; behind them are structural political, economic, social and military factors, today connected to neoliberal globalisation and homogenisation. Homogenisation, human greed and growthism are enemies of all diversities. Linguistic globalisation, e.g. more subtractive English (or subtractive Spanish in Latin America or subtractive Russian in Russia) leads to linguistic homogenisation (DESPITE dialectal and other – multilingual – hybridisation!). It also often leads to cultural homogenisation, called "monocultures of the mind" by Vandana Shiva. These are enemies of linguistic diversity!

Growthism is the myth that economic growth is necessary, and the implementation of that myth. Chet Bowers (cabowers.net) has the following to say about global homogenised markets and growthism in his online EcoJustice Dictionary: "development of global markets, greater efficiencies and profits; politically ... based on neo-liberal values and assumptions". A belief in the necessity of economic growth, i.e. growthism, is a prerequisite for global

homogenised markets. **Consumerism** which is part of **material growthism**, disastrous for the world, cannot continue in North America, most of Europe, Japan, Hong Kong, Singapore, South Korea, etc. (Jensen, 2011).

But *linguistic homogenisation* through killer languages (e.g. English, Spanish, Chinese, Hindi, Portuguese, French, Arabic...) is also an important factor in the disappearance of biodiversity. Here we have to look at the role of indigenous/tribal peoples. Most of the world's **mega-biodiversity** is in areas under the management or guardianship of Indigenous/tribal peoples. Most of the world's **linguistic diversity** resides in the small languages of Indigenous/tribal peoples. Much of the detailed knowledge of how to maintain biodiversity is encoded in the languages of Indigenous/tribal and local people/s. This knowledge is often more accurate and sophisticated than "western" "scientific" knowledge) (see, e.g. Skutnabb-Kangas & Harmon (in press), Phillipson & Skutnabb-Kangas (in press); see also www.terralingua.org).

If we continue as now, most of the world's almost 4,500 Indigenous languages will be gone by 2100. If the corporate agenda (legitimated by some research) is not counteracted strongly and immediately, the estimate is that most languages to go would be Indigenous, and most of the world's Indigenous languages would no longer be learned by children in 2100 or they would be completely extinct. Since much of the knowledge about how to maintain the world's biodiversity is encoded in the small Indigenous and local languages, *with the disappearance of the languages this knowledge will also disappear*. We also know that the knowledge is NOT transferred to the more dominant languages that replace the disappearing languages (see, e.g., Maffi, 2001, 2005; Maffi & Woodley, 2010; Mühlhäusler, 1996, 2003).

This means that by killing endangered languages, we are also destroying many of the prerequisites for human life on earth. Is this what we want? Mother-tongue-based multilingual education for ITM children is a necessary but not sufficient part of social justice. Through developing ITM children's capabilities to the full, it enables them to understand and also be part of ecojustice. It supports linguistic diversity, and, through this, maintenance of biodiversity.

Education plays an important role in approaching ecojustice. *We have to think of the role of education in general, and the role of languages in*

the education of both ITMs and dominant-language group children. Enabling linguistic majority children to become high-level multilingual (and thus also raising their levels of awareness of the world's languages, cultures, and political systems), can/must be part the development towards ecojustice.

So, homogenisation, globalisation and MATERIAL growthism – NO! IMMATERIAL GROWTH – YES!! Instead of homogenisation and MATERIAL growthism through globalisation, we need immaterial growth: localisation, diversities of knowledges, languages and cultures, education. But we also need EQUITY and SOCIAL JUSTICE. Unequal societies are bad for everybody, not only for the poor, as the 2010 book *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone* (Wilkinson & Pickett (2010) convincingly shows. "Ecological multiples are insurance. In any crisis, uniformity is the worst way to respond; diversity is resilience", write Vandana Shiva (2008), Indian medical doctor and fighter for ecojustice. This is true also of linguistic uniformity and linguistic diversity.

Winston Churchill's early insight is very true: "The power to control language offers far better prizes than taking away people's provinces or lands or grinding them down in exploitation. The empires of the future are the empires of the mind." Harvard University, 6 September 1943.¹⁹

Education is one of the best ways of controlling the mind, through language. Education is one of the best places to kill – or develop – languages. Education is where capability development – or capability deprivation – happens. I interviewed the then Minister of Education in (Iraqi) Kurdistan, Abdul-Aziz Taib, 15 March 2006. He said these memorable words: "Every child

¹⁹ It is interesting to note that the same Winston Churchill was prepared to use poison gas against the Kurds : "When the Kurds rebelled against British rule in Iraq in the 1920s – under the leadership of Sheikh Mahmud Barzanji – Churchill was quoted as saying: 'I am strongly in favour of using poisoned gas against the uncivilized tribes... it would spread a lively terror.' It is an unfortunate and evil coincidence that, decades later, Saddam Hussein did in Iraq what the former British statesman had advocated. In 1988, Saddam used chemical gas in Halabja against 'uncivilized tribes', as he chose to call them.... The author writes that in Sudan, Churchill took part in destroying houses and burning the corpses of locals and was proud to have personally killed three "savages". ... It also mentions that when Mahatma Gandhi began his peaceful resistance in India, Churchill was outraged and said: 'He ought to be lain bound hand and foot at the gates of Delhi, and then trampled on by an enormous elephant with the new Viceroy seated on its back'. He also said: "' hate Indians. They are beastly people with a beastly religion'. The author reveals that Churchill was defending every atrocity committed by the British Empire due to his belief that the 'Aryan race is bound to triumph'. (<http://www.rudaw.net/english/opinion/02112014>, visited 1 August 2017).

in the world has the right to education through the medium of their mother tongue". My dream is that every Minister of Education in the world made this true. Finally, see the Documentary film "Reborn" about Aanaar Saami revitalisation by Suvi Kivelä²⁰.

References

- Cassese, A. (2008) [2003]. *International Criminal Law* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Curtis, M. (1995). *The ambiguities of power. British foreign policy since 1945*. London & New Jersey: Zed Books.
- Curtis, M. (2003). *Web of Deceit. Britain's Real Role in the World*. With a foreword by J. Pilger. London: Vintage.
- Dreze, J. & Sen, A. (2002). *India: Development and Participation*. New Delhi: Oxford University Press.
- Dunbar, R. & Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Forms of Education* [In the UN system it can be found as: Expert paper for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues, presented by L.-A. Baer, in collaboration with R. Dunbar, T. Skutnabb-Kangas & O.-H. Magga]. New York: United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues 2008.
- Fishman, J. A. (2006). Language Policy and Language Shift. In T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 311–328). Oxford: Blackwells.
- Jensen, O. (2011). Vækstsnak og tungetale. *Information*, 8, p. 16.
- Khubchandani, L. M. (1972). Fluidity in mother tongue identity. In A. Verdoodt (Ed.). *Association internationale de linguistique appliquee Third Congress Copenhagen 1972, Proceedings Volume II. Applied Sociolinguistics* (pp. 81–102). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Lowell, A. & Devlin, B. (1999). Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp. 137–159).

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=e0YcIkUoEhc>. See also www.casle.fi.

- Clevedon: Multilingual Matters,.
- Maffi, L. & Woodley, E. (Eds.) (2010). *Biocultural Diversity Conservation: A Global Sourcebook*. London: Earthscan.
- Maffi, L. (2001). Introduction. In L. Maffi (Ed.), *On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge and the Environment* (pp. 1–50). Washington, D.C.: The Smithsonian Institution Press.
- Maffi, L. (2005). Linguistic, Cultural, and Biological Diversity. *Annual Review of Anthropology*, 34, 599–617.
- Magga, O. H., Nicolaisen, I., Trask, M., Dunbar, R. & Skutnabb-Kangas, T. (2005). *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages*. Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues. New York: United Nations.
- May, S. & Hill, R. (2003). Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice. *Milestone Report 2*. Hamilton, W. M., Institute of Educational Research, School of Education, University of Waikato.
- May, S. (2014). Contesting public monolingualism and diglossia: Rethinking political theory and language policy for a multilingual world. *Language Policy*, 14(4), 371–393. doi: 10.1007/s10993-014-9327-x.
- May, S. (2015). The problem with English(es) and linguistic (in)justice. Addressing the limits of liberal egalitarian accounts of language. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. doi: 10.1080/13698230.2015.1023629.
- Martin, I. (2000a). Aajjiqatigiingniq. Language of Instruction Research Paper. *A Report to the Government of Nunavut* (Manuscript). Department of Education, Iqaluit, Nunavut, Canada.
- Martin, I. (2000b). *Sources and Issues: a backgrounder to the Discussion Paper on Language of Instruction in Nunavut Schools*. (Manuscript). Department of Education, Nunavut.
- Misra, G. & Mohanty, A. K. (2000a). Consequences of Poverty and Disadvantage: A Review of Indian Studies. In A. K. Mohanty & G. Misra (Eds.) (2000), *Psychology of Poverty and Disadvantage* (pp. 121–148). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Misra, G. & Mohanty, A. K. (2000b). Poverty and Disadvantage: Issues in Retrospect. In A. K. Mohanty & G. Misra (Eds.) (2000), *Psychology of*

- Poverty and Disadvantage* (pp. 261–284). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Mohanty, A. K. (2010). Language Policy and Practice in Education: Negotiating the Double Divide in Multilingual Societies. In K. Heugh & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education Works. From the Periphery to the Centre* (pp. 164–175). Hyderabad: Orient BlackSwan,
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Mühlhäusler, P. (2003). *Language of Environment – Environment of Language. A Course in Ecolinguistics*. London: Battlebridge.
- Pavlenko, A. (in press). Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. In S. Breidbach, L. Küster & B. Schmenk (Eds.), *Sloganizations in language education discourse*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (in press). Linguistic imperialism and the consequences for language ecology. In H. Penz & A. Fill (Eds.). *Handbook of Ecolinguistics*. New York: Routledge.
- Phillipson, R. (2008a). Language policy and education in the European Union. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Language policy and political issues in education. Volume 1 of Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.) (pp. 255–265). New York: Springer.
- Phillipson, R. (2008b). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27/2, 250–284, a 'Forum' consisting of the article, responses by seven scholars and a closing word by Robert Phillipson.
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of 'global' English, *Language Policy*, 16(3), 313–331.
- Phillipson, R. (2018). Language Challenges in Global and Regional Integration, *Sustainable Multilingualism*, 12, 14–35.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Shiva, V. (2008). Making Waves. Interview with Vandana Shiva. Environmentalist extraordinaire. By D. Rowenna, *New Internationalist*, p. 29.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority

- Children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.) (1988), *Minority education: from shame to struggle* (pp. 9–44). Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Revised version of T. Skutnabb-Kangas (1986). Multilingualism and the Education of Minority Children. In R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (1986), *Linguicism Rules in Education, Parts 1–3*. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute, (pp. 42–72); republished 1995 in O. García & C. Baker (Eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations* (pp. 40–59, questions added, pp. 59–62). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. (2008). Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Bilingual Education, Volume 5.*, *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.) (pp. 3–17). New York: Springer.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates (p. 818), South Asian updated edition in 2008, Delhi: Orient Longman.
- Skutnabb-Kangas, T. & Dunbar, R. (2010). Indigenous Children’s Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View. Gáldu Čála. *Journal of Indigenous Peoples’ Rights*, 1. Retrieved from http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Indigenous_Children_s_Education_as_Linguistic_Genocide_and_a_Crime_Against_Humanity_A_Global_View_Tove_Skutnabb_Kangas_and_Robert_Dunbar_grusweb_2010_04_22.pdf.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Linguistic Human Rights. In P. M. Tiersma & L. M. Solan (Eds.) (2012). *Oxford Handbook of Language and Law* (pp. 236–247) [also as e-book; revised paperback in 2016]. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2014). Linguistic Diversity. In D. Philips (Ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Volume 1 (pp. 484–486). London: Sage.
- Skutnabb-Kangas, T. (2015). Linguicism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell. Published online: 19 June 2015.

doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1460.

- Skutnabb-Kangas, T. & May, S. (2016). Linguistic Human Rights in Education. In M. Stephen (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition, Springer. Volume Language Policy and Political Issues in Education, volume editor T. McCarty. Full revision of TSK's article Human Rights and Language Policy in Education, from the 2nd edition (pp. 1–17). doi: 10.1007/978-3-319-02320-5_10-1.
- Skutnabb-Kangas, T. & Harmon, D. (in press). Biological diversity and language diversity: parallels and differences. In H. Penz & A. Fill (Eds.), *Handbook of Ecolinguistics*. New York: Routledge.
- Tiersma, P. M. & Solan, L. M. (Eds.) (2012). *Oxford Handbook of Language and Law*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010) [2009]. *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin Books.
- Williams, E. (1998). *Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia. Education Research No. 24*. London: Department For International Development.