

***209b Språkmord, miljömord och språkliga mänskliga rättigheter - utbildning som skurk eller dellösning?¹**

(Linguicide, ecocide and linguistic human rights - education as a villain or a partial solution?) (209; paper given in Greenland, partly in Swedish/på svenska)

Tove Skutnabb-Kangas

ABSTRAKT

Vad sker med världens språk? I dag blir språken mördade i snabbare takt än någonsin tidigare i mänsklighetens historia, och den språkliga mångfalden, diversiteten, försvinner betydligt snabbare än biodiversiteten. Massmedia, speciellt TV, är tillsammans med utbildningssystemen, de viktigaste direkta faktorerna i detta språkmord. Bakgrundsagenter är givetvis olika politiska, ekonomiska, militära och sociala faktorer. Till och med de mest optimiska realistiska uppskattningarna säger att endast hälften av nuvarande talade språk kommer att vara vid liv eller vara livsduktiga år 2100, om hundra år. Andra är döda, eller 'på dödsbädden', dvs barn lär sig inte längre dessa språk. Pessimistiska men fullt realistiska uppskattningar antar att 90% av dagens språk kommer att vara döda om hundra år. Eller ännu fler.

När språk försvinner, försvinner också de kunskaper som är lagrade i språk. Detta omfattar bl.a. kunskaper om hur man upprätthåller en ekologisk balans i naturen (och mellan människor, och vidare mellan mänskligheten och kosmos).

Språklig och kulturell mångfald, diversitet, visar ett korrelationssamband med biodiversitet. Där det finns stor biologisk mångfald, finns det ofta också många språk och kulturer, och där det finns få språk, finns det också ofta få arter. Men förhållandet mellan språklig diversitet och biodiversitet är antagligen inte endast en korrelationsrelation utan också en kausal relation: bägge typer av diversitet påverkar ömsesidigt varandra. Detta är ju någonting som urfolk alltid har vetat, men nu börjar vi också få andra typer av vetenskaplig evidens för det. Det betyder att om språk blir dödade, försvinner också förutsättningarna för att upprätthålla biodiversitet. I sista ända kan det betyda planetens död.

Urfolk, som samer och inuiter, utgör mindre än 5% av världens befolkning, men de lever på och administrerar miljömässigt nästan 20% av världens beboeliga yta och är ansvariga för 60-80% av världens talade språk. Därför är det som sker med urfolks språk avgörande, inte enbart för språklig mångfald i världen, men för världens framtid generellt.

I mitt föredrag diskuterar jag först hotet mot världens språk och två typer av argument för varför språklig diversitet är viktigt, kreativitetsargumentet och biodiversitetsargumentet. Sedan visar jag att en stor del av minoritets- och urfolksutbildning i dag representerar språkligt folkmord, enligt FN's definitioner. Så ser jag på vilka språkliga mänskliga rättigheter, speciellt i utbildning, det finns i internationella och europeiska konventioner och andra instrument för mänskliga

rättigheter; slutsatsen är att den viktigaste rätten för språkens fortbestånd, rätten till undervisning på modersmålet, inte är skyddad. Några positiva alternativ från de senaste åren presenteras. Till slut anknyter jag till andra globala diskussioner om alternativa framtider för världen.

Tikilluaritsi! Og undskyld at jeg ikke kan tale på grønlandsk.

Världens hotade språk

Hur många språk finns det?

Hur många språk finns det i världen? Det är omöjligt att ge ett exakt antal, av två orsaker. Dels handlar det om definitionen av språk. Gränsen mellan vad som betraktas som ett språk och vad som betraktas som en dialekt definieras politiskt, inte språkvetenskapligt. Språk är eliternas dialekter: den som har tillräckligt med makt kan bestämma att det som hans eller hennes grupp talar är "ett språk" medan det som vissa andra mindre maktfulla grupper talar är "en dialekt". Det finns inga objektiva kriterier.

Table 1. Basic information about languages

- We have 6-7,000 spoken languages (see **The Ethnologue**, <<http://www.sil.org/ethnologue/>>), and maybe equally many Sign languages.
- The median number of speakers of a language is probably around 5-6,000
- 95% of the world's spoken languages have fewer than 1 million native users
- Half of all the languages have fewer than 10,000 users
- A quarter of the world's spoken languages and most of the Sign languages have fewer than 1,000 users
- More than 80% of the world's languages are endemic: they exist in one country only

De flesta språkforskare i dag antar att det finns mellan 5,000 och 10,000 språk, och siffran man oftast ser är kring 6,500-7,000 (Tabell 1). **The Ethnologue** <http://www.sil.org/ethnologue/>, redigerad av Barbara Grimes från Summer Institute of Linguistics, en missionärorganisation, är fortfarande den mest omfattande källan, trots att den har många fel. Den uppräknar någont över 6.800 språk i 228 länder. Men de flesta beräkningar av antal språk tar hänsyn endast till **talade** språk. I tillägg till dem kan det dessutom finnas lika många **teckenspråk** - och ingen vet deras antal. Alla samhällen har döva personer, och där hörande personer har utvecklat talade språk, har döva utvecklat teckenspråk. Dessa är lika komplexa och fullständiga som talade språk, med sin egen grammatik osv. Det kan alltså finnas upp till 12,000-14,000 språk i världen.

Var är världens språk?

Table 2. Distribution of the world's languages

Area	Percentage of the world's languages	Approximate number of languages	Source	Comment
Europe & Middle East	4%	275	Krauss 1992	Europe excl. USSR: over 40; USSR over 100, Gunnemark 1991
Americas (North, Central, South)	15%	900 or over	Krauss 1992; Gunnemark 1991	
Africa, Asia & the Pacific	81%	4,900 4,200	Krauss; Gunnemark	Africa (over 1.400, Gunnemark 1991: 102 (at least 1.200, perhaps 1.500 or even more); 1,900, Krauss 1992: 5); Asia (excluding ex-USSR) about 1.600, Gunnemark 1991: 102) and the Pacific (about 1.200, <i>ibid.</i>); Asia and the Pacific together 3,000, Krauss 1992: 5; more in recent estimates, e.g. in the 13th edition of the Ethnologue

(The table is based on counts of oral languages only but a count based on sign languages would probably give a similar distribution).

Europa är ett språkligt sett fattigt kontinent (tabell 2). Om man inte räknar med de nya invandrar- och flyktingminoriteternas språk, har Europa endast 3% av världens språk. Nord-, Central- och Sydamerika har ca 1.000 talade språk, ca. 15% av världens talade språk; Afrika och Asien har bägge ca 30% och Stillahavsområdet under 20%.

Table 3. The 22 most linguistically diverse countries in the world (in terms of number of languages)

OVER 500	OVER 200	OVER 100
-----------------	-----------------	-----------------

LANGUAGES		LANGUAGES		LANGUAGES	
1. Papua New Guinea	850	1. Nigeria	410	1. Philippines	
2. Indonesia	670	2. India	380	2. Russia	
		3. Cameroon	270	3. USA	
		4. Australia	250	4. Malaysia	
		5. Mexico	240	5. Peoples' Republic of China	
		6. Zaire	210	6. Sudan	
	total 1,520	7. Brazil	210	7. Tanzania	
		subtotal 1,970		8. Ethiopia	
		TOTAL 3,490		9. Chad	
				10. New Hebrides	
				11. Central African Republic	
				12. Myanmar (Burma)	
				13. Nepal	

Mer än en fjärdedel av alla världens talade språk finns i bara två länder, Papua New Guinea (över 850) och Indonesien (tabell 3). Sju andra länder har över 200 språk var. Dessa 9 länder har alltså över hälften av världens talade språk (och antagligen också en lika stor andel av världens teckenspråk), och de 22 megadiversitetsländerna, cirka 10% av världens länder, har ungefär 75% av världens språkliga diversitet. Lägg också märke till var dessa länder finns. De allra flesta av dem eller delar av dem ligger inte långt från ekvatorn.

Hur många brukare (talare/tecknare) har språken?

Vi kan i alla fall fastslå att de flesta av världens språk har få talare/tecknare (vi följer indelningen i talade språk och teckenspråk). Om man delar talade språk itu så att hälften av dem är på den ena och hälften på den andra sidan av mittpunkten, medianen, har språken nära medianen antagligen omkring 5-6.000 talare (Posey 1997). Om man definierar ett 'stort språk' som ett språk som har över en miljon talare, är betydligt mindre än 5% av världens språk (något över 200) 'stora språk'. Inget av de samiska språken är ett 'stort språk', ej heller färöiskan eller isländskan eller inuitspråken. Estniskan, med något över en miljon talare, är ett 'stort språk'. Norskan, finskan och svenskan är bland världens 100 största språk.

Hälften av världens talade språk har mindre än 10.000 talare, och en fjärdedel av världens talade språk och de allra flesta teckenspråken har mindre än 1.000 talare.

Mer än 80% av världens talade språk och de flesta teckenspråk är endemiska, de talas enbart i ett land. Endemiska små språk är de mest hotade språken i världen. Alla samiska språk är små, men några av dem, och särskilt nordsamiskan, är inte endemiska eftersom de talas i mer än ett land. Av de samiska språken är de endemiska de mest hotade.

Table 4. The top 20 languages by population

Rank	Language name	Primary country	Population
1	Chinese, Mandarin	China	885,000,000
2	Spanish	Spain	332,000,000
3	English	UK	322,000,000
4	Bengali	Bangladesh	189,000,000
5	Hindi	India	182,000,000
6	Portuguese	Portugal	170,000,000
7	Russian	Russia	170,000,000
8	Japanese	Japan	125,000,000
9	German	Germany	98,000,000
10	Chinese, Wu	China	77,175,000
11	Javanese	Indonesia	75,500,800
12	Korean	South Korea	75,000,000
13	French	France	72,000,000
14	Vietnamese	Vietnam	67,662,000
15	Telegu [sic!]	India	66,350,000
16	Chinese, Yue	China	66,000,000
17	Marathi	India	64,783,000
18	Tamil	India	63,075,000
19	Turkish	Turkey	59,000,000
20	Urdu	Pakistan	58,000,000

Source: **The Ethnologue**, <<http://www.sil.org/ethnologue/>>

Men det är symptomatiskt att vår kunskap om antal talare av de olika språken är vacklande. Till och med siffrorna för de tio eller tjugo språken i topp på antalslistan varierar, beroende på vilka källor man använder. Och ändringar sker. År 1998 skulle listan på de 11 största språken i världen, baserad på en kombination av **The Ethnologue**, Crystal, Harmon och Graddol (se bibliografin) ha varit: 1. kinesiska, 2. engelska, 3. hindi/urdu, 4. spanska, 5. arabiska, 6. portugisiska, 7. ryska, 8. bengali, 9. japanska, 10. tyska och 11. franska. Dessa stora 'dödarspråk' ('killer languages' - termen kommer från Anne Pakir i Singapore) talas av cirka hälften av världens befolkning. Listan skiljer sig avsevärt från de senaste siffrorna i **The Ethnologue** (från

uppdateringen i februari 1999; en ny uppdatering har kommit i augusti 2000) (tabell 4). Många av siffrorna (och till och med namnen) är till och med för dessa stora språk endast ungefärliga, om ens det (se min diskussion om reliabiliteten av statistiken, 2000, kapitel 1).

Table 5. 208 languages with more than 1 million native users

Achinese, Afrikaans, Akan, Albanian, Amharic, Arabic, Armenian, Assamese, Aymara, Azerbaijani, Bai, Balinese, Baluchi, Bambara, Bashkir, Batak, Bemba, Bengali, Berber, Bete, Beti, Bhili, Bhojpuri, Bikol, Buginese, Bulgarian, Burmese, Buyi, Byelorussian, Catalan, Cebuano, Chinese, Chokwe, Chuvash, Congo, Czech, Danish, Dinka, Dong, Dutch, Edo-Bini, Efil-Ibibio, English, Estonian, Ewe, Finnish, Fón, French, Ful, Galician, Ganda, Garhwali, Georgian, German, Gisu, Gondi, Greek, Guaraní, Gujarati, Gurma, Hadiyya, Haitian, Hani, Hausa, Haya, Hebrew, Hehe, Hiligaynon, Hindi, Ho, Hungarian, Igbo, Ijo, Iloko, Indonesian, Italian, Japanese, Javanese, Kamba, Kannada, Kanuri, Karen, Kashmiri, Kazakh, Khmer, Kirghiz, Kisii, Konkani, Korean, Kumauni, Kurdish, Kurukh, Kuyu, Lao, Latvian, Li, Lingala, Lithuanian, Low German, Luba, Luhya, Luo, Macassar, Macedonian, Madurese, Magahi, Maguindanao, Maithili, Makonde, Makua, Malagasy, Malay, Malayalam, Malinke, Manipuri, Marathi, Marwari, Mbundu, Mende, Miao, Minangkabau, Mongolian, Mongo-Nkundu, Mordva, More, Mundari, Nahuatl, Nandi, Nandi-Kipsigis, Ndebele, Nepali, Nkore-Kiga, Norwegian, Nuer, Nupe, Nyamwezi, Nyanja, Occitan, Oriya, Oromo, Pampangan, Pangasinan, Panjabi, Pashto, Pedi, Persian, Polish, Portuguese, Quechua, Romany, Romanian, Ronga-Tsonga, Russian, Rwanda-Rundi, Santali, Sasak, Senufo, Serbo-Croatian, Serer, Shan, Shona, Sindhi, Sinhalese, Slovak, Slovenian, Somali, Songe, Songhai, Sotho, Spanish, Sundanese, Swahili, Swazi, Swedish, Tagalog, Tajiki, Tamil, Tatar, Teke, Telugu, Temne, Teso-Turkana, Thai, Tibetan, Tigrinya, Tiv, Tonga, Tswana, Tulu, Turkish, Turkmen, Ukrainian, Umbundu, Urdu, Uygur, Uzbek, Vietnamese, Waray, Welamo, Wolof, Xhosa, Yao (Man), Yao (Chiyao), Yi, Yoruba, Zande, Zhuang, Zulu.

Tabell 5 visar de 208 språk som enligt Gunnemark (1991: 169-171) hade mer än 1 miljon talare för ett decennium sedan.

Vad sker med världens språk?

Vad sker med världens språk? I dag blir språken mördade i snabbare takt än någonsin tidigare i mänsklighetens historia, och den språkliga mångfalden, diversiteten,

försvinner betydligt snabbare än biodiversiteten. Massmedia, speciellt television (vår tids giftgas, som språkforskaren Michael Krauss i Alaska kallar den) är, tillsammans med utbildningssystemen, de viktigaste direkta faktorerna i detta språkmord. Bakgrundsagenter är givetvis olika politiska, ekonomiska, militära och sociala faktorer. Västvärldens eliter är, tillsammans med eliterna i andra delar av världen, till stor del ansvariga.

Språkforskare arbetar i dag med att beskriva världens språkliga mångfald på samma sätt som biologer beskriver och listar världens biologiska mångfald, biodiversitet. Det finns **Röda böcker för hotade språk (Red books for threatened languages)** på samma sätt som för hotade djur, växter och andra biologiska arter. Tabellerna 6 och 7 ger en lista på webbadresser för dem.

Table 6. Red lists for threatened animals and plants

The web-sites for the Red Lists of Threatened Plants and Threatened Animals are <<http://www.rbge.org.uk/data/wcmc/plants.by.taxon.html>>; <http://www.wcmc.org.uk/species/plants/plant_redlist.html>; <<http://www.wcmc.org.uk/species/animals/>>. These lists are monitored by World Conservation Monitoring Centre, 219 Huntingdon Road, Cambridge CB3 0DL, UK; phone 44-1223-277 314; fax 44-1223-277 136; email <info@wcmc.org.uk>; more general web-site <<http://www.wcmc.org.uk/species/data/index.html>>

Table 7. Red books for threatened languages

For languages, see

Europe: <http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.html>

Northeast Asia: <http://www.helsinki.fi/~tasalmin/nasia_index.html>

Asia and the Pacific: <<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/redbook/asiapacific/asia-index.html>>

Africa: <<http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/redbook/africa-index.html>>

Databanks for Endangered Finno-Ugric Languages:

<<http://www.helsinki.fi/~tasalmin/deful.html>>

<<http://www.suri.ee>>

Russia: <<http://www.eki.ee/books/redbook/>>

De Röda böckerna har detaljerade definitioner av graden av hot eller fara. Ett språk är hotat om det har få brukare och svag politisk ställning, och speciellt om barn inte längre lär sig det, dvs när språket inte längre överförs till nästa generation.

Till och med de mest optimiska realistiska uppskattningarna säger att endast hälften av nuvarande talade språk kommer att vara vid liv eller vara livsduktiga år 2100, om hundra år. Andra är döda, eller 'på dödsbädden', dvs barn lär sig inte längre

dessa språk. Pessimistiska men fullt realistiska uppskattningar (t.ex. Krauss 1992) antar att 90% av dagens språk kommer att vara döda om hundra år. Eller ännu fler.

Det är klart att det också uppstår nya språk, eller tidigare 'dialekter' blir 'språk', eller mer eller mindre 'döda'språk revitaliseras eller uppväcks till liv igen. Det finns en handfull exempel på detta; Kaurna i Australien är ett av dem. Rob Amerys nya bok (2000) beskriver detta. De som nu talar Kaurna säger att språket aldrig dog (trots att den sista talaren dog i slutet på 1920-talet); de säger att språket bara sov, i väntan på att bli uppväckt - men allt detta är långt ifrån allmänt. Dessutom är det ganska dumt att först döda språk, och sedan med stod möda försöka återuppliva dem. Detta är ju vad som har skett och fortsätter att ske i många västliga industriländer. Det vore bättre att försäkra språkens fortbestånd nu.

Urfolk, som samer och inuiter, utgör mindre än 5% av världens befolkning, men de lever på och administrerar miljömässigt nästan 20% av världens beboeliga yta och är ansvariga för 60-80% av världens talade språk (t.ex. Posey 1997). Därför är det som sker med urfolks språk avgörande, inte enbart för språklig mångfald i världen, men för världens framtid generellt.

Vad sker med biodiversiteten?

Table 8. Endangered, threatened, moribund - comparison between biological species and languages

Number of species		Extinction rate per year, in thousands		Extinction rate in percent, various alternatives
'pessimistic' NP	'optimistic' NO	pess. EP	opt. EO	
5 million	30 million	150	5	NO+EO (30m+ 5,000) 0,017% NP+EP (5m+ 150,000) 3% NO+EP (30m+ 150,000) 0,5% NP+EO (5m+ 5,000) 0,1% 'pessimistic realistic' 0,2% 'optimistic realistic' 0,02%
mammal spe-		endangered /threatened*		

cies	4.400		326	7,4%
birds	8,600		231	2,7%
LANG- UAGES	6,700	** ca	6,000	90 %

*'Endangered' species = 'species that are in imminent danger of extinction';
'Threatened' species = 'species that in the foreseeable future will be in imminent danger of extinction':

** Languages: 90% moribund, endangered, or threatened.

Antalet biologiska arter på jorden har uppskattats till mellan 5 och 30 miljoner (tabell 8) Enligt konservativa, dvs optimiska uppskattningar försvinner mer än 5,000 arter varje år; pessimistiska evalueringar påstår att det kan vara så många som 150,000².

Om man använder den mest 'optimistiska' siffran för både antalet arter (30 miljoner) och antalet som försvinner/dödas årligen (5,000 per år), blir extinktionsraten 0,017% per år. Med de motsatta, mest 'pessimistiska' siffrorna (5 miljoner arter, 150,000 försvinner per år) är den årliga extinktionsraten 3%.

Å andra sidan använder de forskare, som antar att de höga dödssiffrorna gäller, ofta också högre uppskattningar av antalet arter. Om man uppskattar antalet arter till 30 miljoner, och 150,000 av dem försvinner årligen, är extinktionsraten 0,5 per år. Det ser ut att många forskare använder årliga extinktionsrater som varierar mellan 0,2 - jag kallar dessa 'pessimistiskt realistiska' - och 0,02 - dem kallar jag 'optimistiskt realistiska'. Vi har de mest exakta siffrorna för sådana arter som många människor är intresserade i och kan iaktta, t.ex. däggdjur (av de ca 4,400 arterna är 326, 7,4% på de hotades lista), fåglar (av de ca 8,600 kända arter är 231, 2,7% på de hotades lista) och växter, medan vi endast har vaga uppskattningar för andra mindre synliga arter, t.ex. bakterier.

Om vi bortser från den kumulativa effekten och utför ett förenklat räknestycke, kunde 20% av de nuvarande arterna vara döda om hundra år, kring år 2100 enligt de 'pessimistiskt realistiska' forskarna. Enligt de 'optimistiskt realistiska' kunde siffran vara 2%.

Table 9. Estimates of dead or moribund species and languages in 2100

Percentage	ESTIMATES	Biological species	Languages
estimated to be dead or moribund around the year 2100	'Optimistic realistic'	2%	50%
	'Pessimistic realistic'	20%	90%

Min slutsats blir då följande (tabell 9):

OPTIMISTISK: 2% av biologiska arter men 50% av språk kan vara döda eller allvarligt hotade om 100 år

PESSIMISTISK: 20% av biologiska arter men 90% av språk kan vara döda eller allvarligt hotade om 100 år.

Hotet mot världens språk är alltså mycket mycket större än hotet mot världens biologiska arter. Vi människor dödar i dag den språkliga diversiteten i betydligt snabbare takt än biodiversiteten.

Många människor är bekymrade för biodiversitetens försvinnande. Varför är det så otroligt få som ens vet om att den språkliga diversiteten försvinner? Varför ropar och skriker folk inte om språkligt folk mord? Var är de stora organisationerna, världskongresserna, topmötena, forskningsmijarderna? Och var är handlingen? Det är bl.a. detta min senaste bok (2000) handlar om.

Varför borde den språkliga mångfalden bevaras?

Det finns också många människor som säger världen skulle vara ett bättre ställe om vi hade färre språk - det är bara språkforskarna som är intresserade av att vi har många språk och vill bevara till och med de små. När några människor säger att språket är ett folks själ, är inte detta extrem nationalistisk romantik? Vore det inte bättre om alla talade ett enda språk, engelska, och glömde alla andra språk? Då skulle alla förstå varandra, och vi kunde äntligen få fred i världen? Vad världen behöver är några tusen döda språk och ett stort, engelskan, sade en brittisk språkforskare för inte så länge sedan.

Det finns många epistemologiska, filosofiska, språkliga, kulturella, psykologiska och sociologiska argument för bibehållandet av språklig diversitet, någonting som UNESCO har förbundit sig till att göra. Jag skall i det följande ta upp två specifika argument, diversitetsargumentet (som handlar om förhållandet mellan språklig diversitet och biodiversitet) och kreativitetsargumentet (som handlar om en aspekt av den högklassiga flerspråkighetens ekonomi).

Diversitetsargumentet: förhållandet mellan språklig diversitet och biodiversitet

När språk försvinner, försvinner också de kunskaper som är lagrade i språk. Detta omfattar bl.a. kunskaper om hur man upprätthåller en ekologisk balans i naturen (och mellan människor, och vidare mellan mänskligheten och kosmos).

Språklig och kulturell mångfald, diversitet, visar ett korrelations samband med biodiversitet. Där det finns stor biologisk mångfald finns det ofta också många språk

och kulturer, och där det finns få språk, finns det också ofta få arter (se t.ex. Harmon 1995, och Harmons kommande bok).

Table 10. Endemism in languages and higher vertebrates: a comparison of the top 25 countries

Endemic languages	Number	Endemic higher vertebrates	Number
1. PAPUA NEW GUINEA	847	1. AUSTRALIA	1.346
2. INDONESIA	655	2. MEXICO	761
3. Nigeria	376	3. BRAZIL	725
4. INDIA	309	4. INDONESIA	673
5. AUSTRALIA	261	5. Madagascar	537
6. MEXICO	230	6. PHILIPPINES	437
7. CAMEROON	201	7. INDIA	373
8. BRAZIL	185	8. PERU	332
9. ZAIRE	158	9. COLOMBIA	330
10. PHILIPPINES	153	10. Ecuador	294
11. USA	143	11. USA	284
12. Vanuatu	105	12. CHINA	256
13. TANZANIA	101	13. PAPUA NEW GUINEA	203
14. Sudan	97	14. Venezuela	186
15. Malaysia	92	15. Argentina	168
16. ETHIOPIA	90	16. Cuba	152
17. CHINA	77	17. South Africa	146
18. PERU	75	18. ZAIRE	134
19. Chad	74	19. Sri Lanka	126
20. Russia	71	20. New Zealand	120
21. SOLOMON ISLANDS	69	21. TANZANIA	113
22. Nepal	68	22. Japan	112

23. COLOMBIA	55	23. CAMEROON	105
24. Côte d'Ivoire	51	24. SOLOMON ISLANDS	101
25. Canada	47	25. ETHIOPIA 26. Somalia	88 88

David Harmon (1995: 14) som är generalsekreterare i Terralingua, en organisation som stöder världens hotade språk och undersöker relationerna mellan språklig, kulturell och biologisk diversitet (<<http://www.terralingua.org>>, har sett på korrelationer mellan biologisk och språklig mångfald (tabell 10). Han har t.ex. jämfört endemism av språk och högre ryggradsdjur (däggdjur, fåglar, reptiler och amfibier), så att han har använt listor med de 25 länder i världen som har mest språk och högre ryggradsdjur. Jag har i tabell 10 markerat de länder som finns på bägge listorna med feta stora bokstäver. 16 av de 25 länderna är på bägge listorna, ett sammanfall på 64%. Enligt Harmon (1995:6) 'är det mycket osannolikt att sammanfallet skulle vara tillfälligt'.

Table 11. Endemism in language compared with rankings of biodiversity

Country	<i>Rank, Number of...</i>				On Megadiversity List?
	Endemic Languages	Endemic Vertebrates	Flowering Plants	Endemic Bird Areas	
Papua New Guinea	1	13	18	6	yes
Indonesia	2	4	7	1	yes
Nigeria	3				
India	4	7	12	11	yes
Australia	5	1	11	9	yes
Mexico	6	2	4	2	yes
Cameroon	7	23	24		
Brazil	8	3	1	4	yes
Dem Rep of Congo	9	18	17		yes
Philippines	10	6	25	11	yes
USA	11	11	9	15	yes
Vanuatu	12				
Tanzania	13	21	19	14	
Sudan	14				

Malaysia	15		14		yes
Ethiopia	16	25			
China	17	12	3	6	yes
Peru	18	8	13	3	yes
Chad	19				
Russia	20		6		
Solomon Islands	21	24			
Nepal	22		22		
Colombia	23	9	2	5	yes
Côte d'Ivoire	24				
Canada	25				

Figures for Ethiopia include Eritrea. Endemic vertebrate figures for Papua New Guinea, China, and USA do not include reptiles because the number of endemic species is not reported in the source table. Flowering plant species include non-endemics. "Megadiversity countries" (17 total) have been identified as those likely to contain a large percentage of global species richness. Thirteen out of the 17 (all except for South Africa, Venezuela, Ecuador, Madagascar) are listed above. See Harmon, forthcoming, for sources

David Harmon får samma resultat med blommande växter och språk, fjärilar och språk, osv., en hög korrelation mellan länder med biologisk och språklig megadiversitet (tabell 11).

Men ny spännande forskning visar att förhållandet mellan språklig diversitet och biodiversitet antagligen inte är endast en korrelationsrelation utan också en kausal relation: bägge typer av diversitet ser ut att ömsesidigt påverka och stöda varandra (se Maffi 2000). Detta är ju någonting som urfolk alltid har vetat, men nu börjar vi också få andra typer av vetenskaplig evidens för det. Den första stora bok som uppsummerar evidensen för kausaliteten (redigerad av Darrell Posey, för FN's Environmental Programme, UNEP) kom ut i december 1999. Den heter **Cultural and Spiritual Values of Biodiversity. A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment**. Den andra (redigerad av Luisa Maffi), är i tryck. I Poseys bok har Luisa Maffi, Terralinguas president, och jag, skrivit största delen av artikeln om språk (Maffi, Skutnabb-Kangas & Andrianarivo 1999; se också artiklar i Maffi, ed., i tryck). Vår slutsats är att om den långvariga sam-evolutionen (gemensamma utvecklingen) som människor har haft med sina omgivningar sedan urminnes tider, plötsligt bliver avbruten, på det sättet som den bliver när språk plötsligt dödas, utan att människor och natur få en möjlighet att anpassa sig (och den anpassningen räknas i hundratals år, inte decennier, se Mühlhäusler, 1996), kan vi vänta oss en katastrof.

Det betyder att om språk dödas, försvinner också förutsättningarna att upprätthålla biodiversitet. I sista ända kan det betyda planetens död. Världens språkliga (och därmed oftast också kulturella) mångfald är vår skattekammar för historiskt utvecklade kunskaper. Den omfattar kunskap om hur man upprätthåller och använder på ett förnybart sätt några av världens mest sårbara och mest artrika omgivningar. Om vi under de nästa 100 åren dödar 50-90% av världens språk, dödar vi också denna kunskap och underminerar därmed allvarligt våra möjligheter för liv på denna planet. Att döda språklig diversitet är precis som att döda biodiversitet en farlig typ av reduktionism. Monokulturer är sårbara, oberoende av om vi talar om jordbruk (agrikultur - 'cultura' på latin betyder 'odling'), hortikultur, ensartade husdjur, eller språk och kulturer. Vi ser denna sårbarhet på allt mer dramatiska sätt när djur, bakterier och växter blir mer och mer resistenta mot antibiotika, pesticider, ocs, och när dessa resistenta arter börjar sprida sig - och vi har bara sett spetsen av isberget. Med genetisk manipulation tornar problemen sig snabbt.

För att kunna lösa de problem som vi själv skapar behöver vi ett potential för lateralt tänkande. Vi behöver så många och så sinsemellan olika kulturer och språk som möjligt, med så många olika typer av kunskaper och idéer som möjligt. Ingen vet vilka grupper som har den rätta medicinen för varje speciellt problem - därför måste all kunskap bevaras levande. Därför måste mångfalden fortsätta att blomstra.

För att detta skall kunna ske är högklassig flerspråkighet nödvändig. De som är flerspråkiga i dagens värld, av nödtvång och frivilligt, är minoriteter och urfolk. Men **alla** behöver bli flerspråkiga, också språkliga majoriteter, och att kunna enbart engelska eller engelska i tillägg till modersmålet, räcker inte på långt när.

Efter att nu ha diskuterat diversitetsargumentet för varför alla världens språk borde bevaras går jag härnäst över till en kort presentation av kreativitetsargumentet.

Kreativitetsargumentet: enspråkiga är OUT: världen och arbetslivet behöver flerspråkiga

I industrisamhället producerade man mest konkreta saker: kläder, bilar, kylskåp, osv., och i ett senare skede också service, barnpassning, hårklippning, städning, matlagning, äldreomsorg. I det framtida informationssamhället väger många konkreta produkter, t.ex. datachips, väldigt lite, jämfört med industrisamhällets tunga produkter. Och service väger också lite. Det är klart att informationssamhället också producerar materiella produkter, men en stor del av den materiella produktionen kommer att utföras av robotar. Det som **människor** kommer att producera är i hög grad kunskap och idéer, och dessa förmedlas givetvis främst genom språk (och visuella symboler). När man transporterar industrisamhällets tunga produkter, tär det på världens resurser och orsakar förorening. Det mesta av dessa produkter borde därför produceras så lokalt som möjligt och transporteras så lite som möjligt - och detta omfattar också mat.

Genomsnittligt har t.ex. maten på bordet i USA rest 2500 mil, och det är vanvett. Informationssamhällets lätta produkter, idéer och kunskap, borde däremot cirkulera internationellt så mycket som möjligt. I informationssamhället kommer de länder att klara sig bra som har tillgång till mångfaldiga idéer och kunskaper. Det förutsätter att de har många flerspråkiga, flerkulturella personer. Dessa har nämligen en hög kapacitet för divergent tänkande och kognitiv flexibilitet, som vi snart skall se. Därför kan de som grupp producera mycket nytt kulturell kapital, nya idéer och ny kunskap, som sedan kan omsättas i ekonomiska kapital av olika slag.. Men det har varit en tendens i många västliga länder att förhindra den typ av utbildning och verklig integration av samhället, som skulle 'producera' de flerspråkiga flerkulturella kreativa individerna. Och här heter den konkreta skurken skolan.

Högklassigt tvåspråkiga har klarat sig bättre än motsvarande enspråkiga (och mindre tvåspråkiga) på olika test som mäter

- vissa aspekter av allmän intelligens
- vissa aspekter av kreativitet
- divergent tänkande
- kognitiv flexibilitet, och
- förmåga att observera och avkoda icke-språklig återkoppling (feedback).
- Det finns också belegg för att högklassigt tvåspråkiga lär sig ytterligare språk bättre och fortare än de som är mer eller mindre enspråkiga när de startar, och bättre än de som visserligen är tvåspråkiga men inte kan läsa och skriva det ena språket, modersmålet (t.ex. Swain et al. 1990). Dessutom vet man från en liten undersökning från ett flyktingläger i Laos bland två grupper av flyktingar från en urfolksgrupp (som inte hade Lao som modersmål) att de, som kunde läsa sitt modersmål trots att de aldrig hade gått i någon skola, lärde sig engelska snabbare än andra från samma grupp som **hade** gått i skola, men på Lao, och som kunde läsa och skriva Lao men inte läsa eller skriva sitt eget modersmål.

Kreativitet, kognitiv flexibilitet och divergent tänkande är förutsättningar för innovation, både när man producerar ting och när man producerar idéer och kunskap. Flerspråkighet främjar både kreativitet och divergent tänkande, och investeringar följer i kölvattnet av innovationer och kreativitet. I informationssamhället kommer alltså de länder att klara sig ekonomiskt bra där flerspråkighet har varit och är normen, också bland människor som har ingen eller lite formell utbildning, och där det finns en rik språklig och kulturell mångfald som ju omfattar en mångfald av olika typer av kunskap. Det förutsätter att de flerspråkiga får tillgång till att utväxla och förfina sina kunskaper och idéer - och det kan vara fullt möjligt i en framtida värld som styrs av chips- och satellitdrivna informationsnätverk.

Table 12. Share of world economy of the Big Five

Share of world economy	1997	2020
The Big Five (Brazil, China, India, Indonesia, Russia)	21%	35%
Europe and North America	23%	? under 10% ?

Source: McRae 1997, reported in **Global English Newsletter** 2, 1999, item 5

Jag sade tidigare att Europa är språkligt sett otroligt fattigt, och Nordamerika är också relativt fattigt. I det informationssamhälle som jag har skitserat, kommer Europa och Nordamerika, trots vårt teknologiska försprång, sannolikt att vara också ekonomiskt relativt mycket fattigare än nu, delvis eftersom vi mördar våra språkliga och kulturella förutsättningar för att klara oss. Jag visar endast två mycket förenklade tabeller som förutser detta. Den första (tabell 12) visar några världsdelaers relativa andel av världsekonomin. De Fem Storas (Brasilien, Kina, Indien, Indonesien och Ryssland) andel av världsekonomin är nu 21%, men denna andel förutses stiga till 35% redan år 2020. Europas och Nordamerikas andel (i dag 23%) förutses gå ned drastiskt, eventuellt så lågt som till 10%. Språkligt sett ser det ut att endast Indien främjar växten av engelskan.

Table 13. Share of the world's wealth

Share of the world's wealth	1997	2050
'Asia' (excluding Japan)	21%	60%
The Big Three (Europe, North America & Japan)	55%	12%
The rest of the world	24%	28%

Source: Graddol 1997: 29

David Graddol (1997: 29) har en liknande prognos. De Tre Stora', Europa, Nordamerika och Japan, råder i dag över 55% av världens rikedom medan Asien har 21% och resten av världen 24%. År 2050 kommer de Tre Stora att ha fallit till 12% medan Asien är vid 60% och resten vid 28%. Den växande medvetenheten i stora delar av Asien om förhållandet mellan att stöda sitt eget språk och sin egen kultur, och ekonomisk växt, och motståndet mot både kulturell och dels också språklig imperialism (se Phillipson, 1992, 1998; Pennycook, 1994, 1996), kommer säkert att påverka prognosen. Vi kan redan nu se att eliterna i 'tigerekonomierna' (t.ex. två av Singapores premiärministrar) ångrar att de har bidragit till den subtraktiva spridningen av engelskan; det finns planer att stärka de asiatiska modersmålets roll i utbildningen

Ekonomien François Grin skriver att många människor i världen redan har mycket bra kunskaper i engelska, och ännu fler kommer att ha det framtiden. Trots att

engelskkunskaperna ännu i dag kan ge ett högt avkast ekonomiskt, kommer detta inte längre att vara fallet om ganska få år. Grin argumenterar att folk som endast har bra engelska plus sitt modersmål, kommer att få färre chanser och mindre ROI (Return On Investment), mindre avkast på sin investering, än högklassigt **flerspråkiga**. Detta kommer speciellt att vara fallet för dem vilkas modersmål INTE är ett av de övriga stora språken. Mycket bra kunskaper i **flera** språk kommer att vara en nödvändig förutsättning för många jobb på hög nivå, jobb med hög lön, och många av de verkligt intressanta jobben (se också García, 1995; García & Otheguy, 1994; Lang, 1993).

Men i denna typ av flerspråkighet kommer belöningen av investeringen att vara högre för andra språk än engelskan, som Grin också visar i en stor studie i Schweiz (Grin, 1995a,b, 1996 - se också andra referenser till Grin för flerspråkighetens ekonomi).

I Grins undersökning, gav 'perfekt' engelska (10-15% av de intervjuade, beroende på dimensionen) den högsta lönnivån, för talare av både tyska och franska i Schweiz. Men redan i dag ger 'bara' 'goda kunskaper' i engelska (nivå 2 i undersökningen) **mindre** i lön för både tysk- och fransktalande än det att de har goda färdigheter i **varandras** språk, alltså goda kunskaper i tyska för fransktalande och goda kunskaper i franska för tysktalande. Också andra prognoser från flera länder (t.ex. Graddol 1997) förutser att engelskkunskaper, t.o.m. på mycket hög nivå blir allt vanligare. Om kort tid, när Europa, USA och Kanada blir internationellt sett mindre viktiga ekonomiskt sett, någonting som ser ut att bli fallet, kommer t.o.m. infödda kunskaper i engelska att föra ingenvart - det kommer att finnas för många människor som har denna kvalifikation. Högklassig kompetens i engelska kommer att vara som läs- och skrivfärdighet i går och färdigheten att använda en datamaskin i morgon (eller redan i dag i västvärlden), en självklar, nödvändig grundläggande förutsättning, ett självklart krav, **men inte tillräckligt för någonting som helst**. Teorier om tillgång och efterfrågan förutsätter att när många människor har det som tidigare var en sällsynt vara, går priset ner. När en relativt hög andel av ett lands eller en regions eller världens befolkning har 'perfekta' engelskkunskaper, kommer värdet av dessa kunskaper som ett ekonomiskt incitament att gå ner.

Table 14. Average number of languages spoken by business executives

Netherlands 3,9

Sweden 3,4

Brazil 2,9

Germany 2,7; Philippines 2,7, France 2,7

Singapore 2,6, Japan 2,6

Mexico 2,5, South Korea 2,5

Hong Kong 2,3

Canada 1,8

New Zealand 1,6

UK 1,5, USA 1,5 Australia 1,4

De ekonomiska eliterna i länder utanför dem, som har engelska som det dominanta modersmålet för befolkningen, börjar givetvis vara förberedda för detta, och ser fördelarna med att kunna flera språk (Tabell 14). I Rosen et al.'s intervjustudie (2000) intervjuades 75 direktörer (CEOs) av stora multinationella företag från 28 länder. Företagens totala årliga försäljning var på 725 miljarder US\$ (725 billion); de hade sammanlagt 3,5 miljon anställda; företagen opererade i 200 länder (p. 27).

Vad många av dessa studier visar är alltså att högklassig flerspråkighet lönar sig, och att man helst skall kunna ett eller flera språk utöver de 'stora'. Enbart engelska och modersmålet klarar man sig inte långt med. Och enspråkigt engelskspråkiga kommer att vara de stora förlorarna. Om hundra år kommer vi flerspråkiga antagligen att visa fram frivilligt enspråkigt engelskspråkiga, dvs sådana som kunde ha lärt sig andra språk men som valde att inte göra det, i patologiska museer.

Språk som problem, rätt eller resurs?

Speciellt i den nordamerikanska diskussionen har man använt en distinktion som presenterades av forskaren Richard Ruiz (1984). Han påstod att ett minoritetsspråk kan ses som ett **problem**, som en **rätt** eller som en **resurs**, och såg alla dessa tre som **alternativ** till varandra. I den amerikanska diskussionen har vissa därför ansett att det att tala för språkliga rättigheter står i motsättning till att se minoritetsspråk som en resurs. Detta är givetvis en **falsk motsättning**: minoritetsspråk och **urfolksspråk måste få språkliga rättigheter för att de skall kunna bli och upplevas som resurser, inte som problem** (se Kontra et al. för en diskussion). Vad man borde göra är att medvetet arbeta för en kombination av att se minoritetsspråk och urfolksspråk som **både en rätt och en resurs**, och att basera alla undervisningsinitiativ och andra tilltag på att främja den filosofin. Detta är vad många forskare och lärare i t.ex. Sydafrika med dess 11 officiella språk försöker göra (t.ex. Alexander 2000, Desai 2000, Heugh 2000).

Jag konkretiserar med ett samiskt exempel. Den äldre generationen av samer och eventuellt också vissa grönländare, de som blev mobbade på grund av samiskan, som inte hade någon undervisning i skolan i eller på samiska, som ofta blev tvingade att skämmas för samiskan och samiskheten, och som blev lurade till att tro att de hjälpte sina barn om de inte talade samiska med dem, har varit tvingade av samhället att uppleva samiskan som ett problem. En del av dem (och eventuellt också deras barn) kan till och med i dag motsätta sig språkliga rättigheter till samiskan, och det är svårt för dem att se samiskan som en resurs. Många av dem kan också tro på en

annan gammal antingen/eller myt (maximum exposure fallacy, see, e.g. Cummins 1996, 2000) den som säger att man, för att kunna lära sig norska (eller svenska eller finska) verkligen bra, måste tidsmässigt satsa på så mycket norska som möjligt, också när det leder till dåliga eller inga kunskaper i samiska. Man kan anta att en del av dem i den samisktalande gruppen som i en ny ännu inte publicerad stor samisk undersökning är negativa till (fler) rättigheter till samiskan representerar dessa 'samiskan som ett problem' och 'antingen samiska eller norska, bägge är inte möjliga' åsikter/myter. Mera information om den högklassiga flerspråkighetens fördelar, och om de falska myterna, borde finnas tillgängligt för vanliga människor.

Språkligt folkmord i utbildning

Definitioner av (språkligt) folkmord

Terms like 'killing/murdering languages' and 'linguistic genocide' are emotionally charged and need to be defined.

Table 15. 1948 UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide (E 794, 1948), definitions of genocide

1948 UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide
Article II(e), '*forcibly transferring children of the group to another group*'; and Article II(b), '*causing serious bodily **or mental** harm to members of the group*'; emphasis added).

I will mention two types of United Nations definitions of genocide: those which are still part of the present Genocide Convention and the one which was part of the final Draft but is not in the Convention.

The **first** type are those definitions which ARE in the 1948 UN International Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide. The relevant ones for our considerations here are Articles II(e) and II(b):

Article II(e), '*forcibly transferring children of the group to another group*'; and Article II(b), '*causing serious bodily **or mental** harm to members of the group*'; emphasis added).

Table 16. 1945 final draft of the UN Genocide Convention, definition of linguistic genocide

Article III(1) '*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'
Included in Article III in the final draft of what **became The Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide** (E 794, 1948) of the United Nations. Article III was voted down, and is NOT part of the final Convention.

CLAIM: "PROHIBITION" CAN BE DIRECT OR INDIRECT.

If the minority language is not used as the main medium of education and childcare, the use of the minority language is indirectly prohibited in daily intercourse/in schools, i.e. it is a question of linguistic genocide.

The **second** type of UN definition is the specific definition of **linguistic** genocide which was in the final Draft of the Convention but was voted down in the UN General Assembly: Even when 16 states members of the UN in 1948 voted down the Article about linguistic and cultural genocide, there was wide agreement about the definition of the phenomena. This is how Article III(1) defined linguistic genocide:

Article III(1) *'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'*.

'Prohibition' can be direct or indirect. If there are no minority teachers in the pre-school/school and if the minority language is not used as the main medium of education, the use of the language is indirectly prohibited in daily intercourse/in schools, i.e. it is a question of linguistic genocide. My 2000 book gives hundreds of examples of this prohibition and the harm it causes.

Application on education

First language attrition and loss have been described fairly extensively in research literature and fiction. Linguistic assimilation is an almost inevitable result of formal education that does not take place in the child's mother tongue. A couple of recent examples. Sandra Kouritzin (1999) describes many cases in Canada where people have lost a language within one generation so that they, for instance, are no longer able to speak to their parents. Lily Wong Fillmore has described the consequences for families in the U.S.A. (1991). Peter Mühlhäusler discusses results of linguistic imperialism in the Pacific (1996). Pirjo Janulf (1998) shows in her longitudinal study of children of Finnish immigrant parents in Sweden that not one of those who had had Swedish-medium education spoke any Finnish as adults to their own children. Even if they themselves might not have forgotten their Finnish completely, their

children were certainly 'forcibly transferred' to the majority group, at least linguistically.

This is what happens to millions of speakers of threatened languages all over the world. 'Choice' of an educational model of **forced assimilation** is not voluntary on the part of the parents, when parents have to place the children in dominant language day-care and pre-schools and schools since there are no alternatives in formal education (when there are no schools or classes teaching through the medium of the threatened indigenous or minority languages). Likewise, it is not the parents' voluntary choice, if the parents have been made to feel ashamed of their language, or to believe, through false arguments, that they 'help' their children best if they speak the dominant language at home. Forced assimilation is not voluntary if the parents do not have access to enough reliable information about the long-term consequences of the various educational alternatives and choices. Or if they have been made to believe in the false 'either/or' theories: 'you must choose between a romantic, strong identity for your child (the mother tongue), or opportunities on the labour market (the dominant language); you cannot have both'. For the transfer to the majority-language speaking group to be voluntary, alternatives should exist, and parents would need to have information about the consequences of the various choices, which is seldom the case. Therefore the situations where children lose their first language as a result of forced assimilation and are thus 'forcibly transferred to another group' can be characterised as **genocide according to Article II(e)**.

There is also a wealth of research and statistics about the mental harm that forced assimilation causes in education and otherwise. This also entails threats to democracy and equality. A few examples follow, from Africa, Australia and North America, and from Deaf education - there are hundreds of other examples in Skutnabb-Kangas 2000.

Edward Williams did two large-scale empirical studies, testing almost 1,500 students, in Zambia and Malawi in grades 1-7 and interviewing and observing many (1998). In Zambia, children were (supposed to be) taught through the medium of English, from grade 1, and to study a local language as a subject. This is known as submersion education (see Skutnabb-Kangas 1996c, 2000, for definitions of various models). In Malawi, they were taught through local languages, in most cases their mother tongues, during the first 4 years, while studying English as a subject. From grade 5 onwards, children in Malawi also study through the medium of English. Even when the Zambian children had had all their schooling in English, their test results in the English language were no better than those of the Malawi children who had only studied English as a subject. In fact the children in Malawi were doing slightly better than the children in Zambia.

In both countries there were huge differences in the results in English between urban and rural children, meaning English language results are socially not enhancing democracy. Likewise, there were big gender differences, meaning English language

results do not support gender equality. Many of the Zambian pupils could not even be tested in the local language because they could not read it. On the other hand, when the Malawi children were tested in the local language, there were almost no differences between urban and rural pupils, or between the genders. Large numbers of Zambian pupils are claimed to 'have very weak or zero reading competence in two languages' (ibid., 62). The 'Malawian success in teaching reading in the local language', on the other hand, is 'achieved despite the almost complete absence of books and classes with an average of around 100 pupils, many of which are taught in the open' (ibid., 62). We often hear that there is no money for teaching in the many languages, in Africa or Asia. Echoing Indian evidence (e.g., Pattanayak 1988), Williams concludes that '[the] moral of the Malawian achievement would appear to be that if resources are scarce, there is a greater likelihood of success in attempting to teach pupils a known local language, rather than an unknown one' (ibid., 62). Since between 74 to 89% of the children in grades 3-6 are judged as not adequately comprehending a text in English that is judged to be at their level (ibid., 63), 'it is likely that they cannot understand their content subject course books' (ibid., 63), and therefore it is 'difficult to see how the majority of pupils in Zambia and Malawi could learn other subjects successfully through reading in English' (ibid., 63).

Teaching through an African language thus produces more democracy and equality, whereas using a foreign language as the measure of status and as a medium of education harms the children and also society as a whole. Williams concludes that '[f]or the majority of children in both countries the test results, and classroom observations, suggest 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**' (ibid., 63-64; emphasis added). This fits the UN genocide definition of '*causing serious bodily or mental harm to members of the group*'.

The study confirms a pattern in many postcolonial contexts. World Bank policy employs a rhetoric of endorsing local languages, but funding exclusively strengthens European languages (Mazrui 1997).

A similar conclusion is reached in Australia by Anne Lowell and Brian Devlin in an article (1999) describing the 'Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School'. It is clearly demonstrated that 'even by late primary school, children often did not comprehend classroom instructions in English' (p. 137). Communication breakdowns occurred frequently between children and their non-Aboriginal teachers' (p. 138), with the result that 'the extent of miscommunication **severely inhibited the children's education** when English was the language of instruction and interaction' (p. 137; emphasis added). In the conclusions and recommendations the authors say that 'the use of a language of instruction in which the children do not have sufficient competence is the **greatest barrier to successful classroom learning** for Aboriginal Children' (p. 156; emphasis added).

John Baugh from Stanford University, in an article called "Educational Malpractice and the Miseducation of Language Minority Students" (2000) draws a parallel between how physicians may maltreat patients and how minority students (including students who do not have mainstream US English as their first language, for instance Ebonics/Black English), are often treated in education. The harm caused to them by this **maltreatment and miseducation** also fits the UN definition of '*causing serious bodily or mental harm to members of the group*'.

Another example of assimilationist submersion education where minorities are taught through the medium of dominant languages is when Deaf students are taught orally only and sign languages have no place in the curriculum. This also often causes mental harm, including **serious prevention or delay of cognitive growth potential** (e.g. Branson & Miller 1998, Jokinen 2000). For Deaf children the harm caused is much greater than for oral children, since trying to force Deaf children to become oral only and preventing them from fully developing a sign language in formal education, deprives them of the chance of learning the only type of language through which they can fully express themselves. Since they in most cases do not share this mother tongue with their parents, they are completely dependent on formal education to really develop their Sign language mother tongue to the highest possible level.

*All these are examples of **genocide according to Article II(b)**.*

In all the cases above it is also a question of the school 'prohibiting the use of the language of the group'.

Vi kan sammanfatta diskussionen här genom begreppen **subtraktiv och additiv inläring (av språk eller kulturer)**, och sedan begreppen **assimilation och integration**.

Subtraktiv inläring betyder att det nya lärs in **på bekostnad av** det gamla; man subtraherar från den existerande kompetensen, i stället för att lägga till. Igen ett exempel från samiskan. När en stor del av dagens gamla samer startade i norsk skola, var inläringssituationen fortfarande subtraktiv; norskan skulle inläras på bekostnad av samiskan som inte vidareutvecklades av skolan och som skolan ofta försökte begränsa eller rentav döda. Att dessa samer inte har givit upp samiskan har skett **trots** skolan, och de borde hedras för det.

I **additiv** inläring lärs det nya **i tillägg till** det gamla, och bägge utvecklas. Många samisktalande barn och unga får i dag lära sig norska additivt (i språkskyddsprogram). En del norsktalande barn med samisk familjebakgrund, och ganska få norsktalande barn utan samisk familjebakgrund, får i dag lära sig samiska additivt (i språkbadsprogram). Additiv språk- och kulturinläring är alltid bra; subtraktiv inläring visar på gruppnivå dåliga resultat och borde inte få förekomma i utbildningsinstitutioner i länder som vill kallas civilicerade.

Assimilation och integration kan analyseras och definieras på hundratals olika sätt. Jag definierar dem för ändamålet här på följande sätt:

Assimilation är påtvingad subtraktiv inläring av en annan (dominant) kultur och ett annat språk av en (dominerad minoritets)grupp. Assimilation betyder tvångsmässig (och i några få fall frivillig) överflyttning till en annan grupp.

Integration är formande av gemensamma karakteristika i en etniskt heterogen population. Integration karakteriseras av frivillig ömsesidig additiv inläring av andra kulturer och språk. Integration betyder att man väljer att tillhöra fler än en (inklusiv) grupp.

Om subtraktiv inläring av ett dominant språk görs till en **villkorlös plikt** för en dominerad grupp, har vi att göra med assimilation. Att göra additiv inläring av ett dominant språk till en **rätt** för de dominerade grupper, samtidigt som additiv inläring av minoritetsspråk görs till en rätt för den dominerande gruppen, karakteriserar integration.

The result in all the linguicidal cases described above is **subtractive language learning** where the dominant language is learned **at the expense** of the mother tongue, not **in addition to** it. Subtractive learning kills languages. Additive learning maintains and develops them and leads at an individual level to high levels of bi- or multilingualism. What is needed for linguistic diversity to be maintained on earth is additive learning of other languages.

Europe and North America, the linguistically poorest parts of the world, also fail to **expand** their limited original linguistic resources, because they do not give **immigrant and refugee minorities** much chance of maintaining and developing their languages (e.g. Skutnabb-Kangas 1996b, c). '**Development co-operation**' also participates, with very few exceptions, in murdering small languages (e.g. Brock-Utne 1999, Phillipson 1992). The spread of European languages to all continents in recent centuries, consolidated through the transition from colonisation to globalisation, and facilitated by commercial, political and military links and 'development aid', is to a large extent responsible, directly and indirectly, for killing off the world's linguistic diversity. There are comparable destructive and subtractive processes involved in all killer languages (Arabic, Bahasa, Spanish, ...), with English as the contemporary Tyrannosaurus Rex (Swales 1997).

A diglossic division of labour, with a European language for high status functions, and other languages for 'lesser' functions, confirms an inequitable, undemocratic linguistic hierarchy. We are made to believe that globalisation 'requires' homogenisation, also linguistically. This false belief needs deconstruction and repudiation. It has to be problematised - it is not true.

To sum up once more, assimilationist submersion education where minorities are taught through the medium of dominant languages, causes mental harm and leads to the students using the dominant language with their own children later on, i.e. over a generation or two the children are linguistically and often in other ways too forcibly transferred to a dominant group. Formal education which is subtractive, i.e. which teaches children something of a dominant language **at the cost** of their first language,

is genocidal. Learning new languages, including the dominant languages which most children obviously see is in their best interest to learn, should instead happen additively, **in addition to** their own languages. This is what is needed for linguistic diversity to be maintained on earth, additive learning of other languages.

Most Western countries participate in murdering the chances that they might have to increase the linguistic diversity in their countries, because they do not give immigrants and refugees much chance of maintaining and developing their languages. Development co-operation also participates, with very few exceptions, in murdering small languages. Western countries are, earlier through colonisation and today through 'development co-operation' and globalisation either directly or indirectly to a large extent responsible for the killing of the world's linguistic diversity, supporting subtractive spread of the big killer languages, especially English.

Can the educational linguistic human rights that we have today counteract linguistic genocide?

To stop linguistic genocide, linguistic human rights in education need to be respected. Many governments applaud of human rights, as long as they can define them in their own way, according to their own cultural norms. Many governments demand that human rights be respected - at least by other countries. One can gauge the seriousness of governments in claiming respect for human rights by checking to what extent they themselves have ratified human rights instruments. Ratification means that the country promises to respect the rights in the human rights documents that it has signed and to amend its domestic legislation accordingly.

Of course implementation then needs to follow. Even if it is clear that mere ratification is not sufficient, ratification is a starting point for respect. If a state claims that rule of law is important, its own laws should be amended so as to conform to human rights requirements. This is also a precondition for asking other countries to respect human rights.

Human rights instruments do not protect linguistic human rights in education

I have shown in several analyses of the existing and draft human rights instruments that these are completely insufficient in protecting linguistic human rights in education, especially the most important ones which have to do with the right to mother tongue medium education. The book has a whole chapter on this. International and European binding Covenants, Conventions and Charters give very little support to linguistic human rights in education, and language gets in them a much poorer treatment than other central human characteristics.

In many of the post-1945 human rights instruments, language is mentioned in the preambles and in general clauses as one of the basic characteristics (together with 'race', 'sex' and 'religion') on the basis of which individuals are not to be discriminated against in their enjoyment of human rights and fundamental freedoms (e.g. in the joint Art. 2, **UN Universal Declaration on Human Rights**, and Art. 2.1, **International Covenant on Civil and Political Rights**, Art. 13 of the UN Charter, Art. 13). This shows that language has been seen as one of the most important characteristics of humans in terms of their human rights.

But when we move from the preambles of the human rights instruments to the **binding** clauses, and especially to the **educational** clauses, all or most of the **non-linguistic** human are still there while language often disappears completely, as, for instance, in the **UN Universal Declaration** (1948) where the paragraph on education (26) does not refer to language at all. Similarly, the **International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights**, having mentioned language on a par with race, colour, sex, religion, etc. in its general Article (2.2), explicitly refers to 'racial, ethnic or religious groups' in its educational Article (13), 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...

The **European Convention on Human Rights and fundamental Freedoms** of 1950 is equally silent on not only language rights in education but even more general minority rights, says Patrick Thornberry:

The Convention does not establish individual minority rights nor collective rights of minorities. Case-law has gradually mapped out what the Convention demands and permits (Thornberry 1997, 348-349).

Several new Declarations and Conventions to protect minorities and/or minority languages have been passed in the 1990s. But even in many new instruments language has been omitted, for instance in the UN Centre for Human Rights in Geneva's a **Model National Legislation for the Guidance of Governments in the Enactment of Further Legislation against Racial Discrimination**, written for the UN Year Against Racism (1996). 'Race, colour, descent, nationality or ethnic origin' were mentioned in the new definition of racism but there was no mention of language.

When language is there, the Articles dealing with education, especially the right to mother tongue medium education, are more vague and/or contain many more opt-outs and modifications than any other Articles (see, e.g., Kontra et al., eds, 1999; Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1994, 1995, 1996; Skutnabb-Kangas, 1996a, b, 1999,

2000; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994, 1997, 1998). I will show you just two examples of how language in education gets a different treatment from everything else. One is international, the other one European.

In the **UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities**, adopted by the General Assembly in December 1992, most of the Articles use the obligating formulation 'shall' and have few let-out modifications or alternatives - except where linguistic rights in education are concerned. Compare the unconditional formulation in Article 1 with the education Article 4.3:

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.

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

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. (emphases added, '*obligating*' in italics, '**opt-outs**' in bold).

Clearly the formulation in Art. 4.3 raises many questions. What constitutes 'appropriate measures', or 'adequate opportunities', and who is to decide what is 'possible'? Does 'instruction in their mother tongue' mean through the medium of the mother tongue or does it only mean instruction in the mother tongue as a subject?

The Council of Europe **Framework Convention for the Protection of National Minorities** was adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 10 November 1994. We again find that the Article covering medium of education is so heavily qualified that the minority is completely at the mercy of the state:

In areas inhabited by persons belonging to national minorities traditionally or in **substantial** numbers, **if there is 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** for receiving instruction in this language (emphases added).

The Framework Convention has been criticized by both politicians and even international lawyers who are normally very careful in their comments, like Patrick

Thornberry, Professor of Law at Keele University. His final general assessment of the provisions, after a careful comment on details, is:

In case any of this [provisions in the Convention] should threaten the delicate sensibilities of States, the Explanatory Report makes it clear that they are under no obligation to conclude 'agreements'... Despite the presumed good intentions, the provision represents a low point in drafting a minority right; there is just enough substance in the formulation to prevent it becoming completely vacuous (Thornberry 1997, 356-357).

The conclusion is that we are still to see the right to education through the medium of the mother tongue become a human right. We are still living with basic language wrongs in human rights law, especially in education policy. Denial of linguistic human rights, linguistic and cultural genocide and forced assimilation through education are still characteristic of many states, notably in Europe and Neo-Europes.

Human rights as new hypocritical mantras?

Using the human rights system might be one way forward. Instead of granting market forces free range, human rights, especially economic and social rights, are, according to human rights lawyer Katarina Tomaševski (1996: 104), to act as **correctives to the free market**. The first international human rights treaty abolished slavery. Prohibiting slavery implied that **people** were not supposed to be treated as market commodities. ILO (The International Labour Organisation) has added that **labour** should not be treated as a commodity. But price-tags are to be removed from other areas too. Tomaševski states (ibid., 104) that 'The purpose of international human rights law is ... to overrule the law of supply and demand and remove price-tags from people and from necessities for their survival.' These necessities for survival include not only basic food and housing (which would come under economic and social rights), but also basics for the sustenance of a dignified life, including basic civil, political **and cultural** rights, including linguistic human rights.

Some people are optimistic. The Italian philosopher Norberto Bobbio (quoted in Møller 2000: 6) said in an interview with **Die Zeit** that the acceptance of universal human rights, understood as individual rights, was the only real progress in the 20th century, and he has experienced most of it: he is 94.

On the other hand, when first god and then knowledge/scientific research as the highest arbiters were replaced by other secular discourses, the human rights discourse has been one of the most prominent mantras during the latter half of the 20th century for much international action and lack of action. Since all legitimating gods will sooner or later become mere instruments for power, it was to be expected that the originally possibly well-intended ideas would be increasingly misused and reverence

for human rights would also disappear. And this is what seems to be in the process of happening. I have believed myself since the early 1970s, when I started discussing linguistic human rights (LHRs), especially in education, that accessing LHRs might be used as a tool for promoting and protecting diversity. Having written dozens of articles and edited several books on the topic, my conclusion is that the human rights system does not (yet?) include the necessary LHRs for this, and the whole discourse is characterised by western hypocrisy, despite many good intentions and forces. This cooption/corruption may also happen (and is already happening) with the next legitimating discourse candidate, diversity. This means that I am increasingly pessimistic in my analyses.

Alternatives that respect linguistic human rights in education and support multilingualism and linguistic diversity

There are some positive recent developments, though, and I have listed some of them in Table 17.

Table 17. Examples of positive recent human rights instruments, draft instruments, recommendations, declarations or comments

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • 1. UN, <u>Human Rights Committee: General Comment on UN International Covenant on Civil and Political Rights, Article 27</u> (4 April 1996, UN Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.5). • 2. UN, <u>Working Group on Indigenous Populations: Draft Declaration on the Rights of Indigenous Peoples;</u>
http://www.unhchr.ch/html/menu4/subres/9445.htm. • 3. CIEMEN (<i>Mercator Programme, Linguistic Rights and Law</i>); <i>The International Pen Club (Committee for Translation and Linguistic Rights): The draft Universal Declaration of Linguistic Rights</i> (handed over to UNESCO in June 1997); <http://www.troc.es/ciemen/mercator/index-gb.htm>. • 4. <i>The Third World Network, Malaysia; The Cultural Environment Movement, USA; and the World Association of Community Radio Broadcasters, AMARC: People's Communication Charter</i> (including an International Hearing on Language Rights, in May 1999, in the Hague;
http://www.waag.org/pcc. • 5. OSCE, <u>High Commissioner on National Minorities: The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note;</u> http://www.osce.org/. • 6. The 1997 Harare Declaration from an OAU (Organisation for African |
|--|

Unity) Conference of Ministers on Language Policies in Africa.

- **7. The Asmara Declaration on African Languages and Literatures**, 17 Jan. 2000 ; <http://www.outreach.psu.edu/C&I/AllOdds/declaration.html>.

Here I shall only mention the one which is most directly and concretely related to the education of minorities, **The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note** (1996), from the OSCE (Organisation for Security and Cooperation in Europe, with 55 member states) High Commissioner on National Minorities.

The OSCE High Commissioner on National Minorities published in October 1996 educational guidelines called **The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note**. These guidelines were worked out by a small group of experts on human rights and education (including TSK). They represent an authoritative interpretation of the **minimum** in present human rights standards; they are also valid for immigrant minorities. In the section 'The spirit of international instruments', bilingualism is seen as a right and responsibility for persons belonging to national minorities (Art. 1), and states are reminded not to interpret their obligations in a restrictive manner (Art. 3). In the section on 'Minority education at primary and secondary levels', mother tongue medium education is recommended at all levels, including bilingual teachers in the dominant language as a second language (Articles 11-13). Teacher training is made a duty on the state (Art. 14); see Table 18. I would just like to remind you of the last sentence - remember that this is the interpretation by some of the best human rights lawyers in the world, and remember that what most of the education offered to indigenous and minority children in Europe and North America is submersion: '[S]ubmersion-type approaches whereby the curriculum is taught exclusively through the medium of the State language and minority children are entirely integrated into classes with children of the majority are not in line with international standards'.

Table 18. Articles 11-14 and the Note on submersion education from The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note

11) The first years of education are of pivotal importance in a child's development. Educational research suggests that the medium of teaching at pre-school and kindergarten levels should ideally be the child's language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option.

12) Research also indicates that in primary school the curriculum should ideally be taught in the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by bilingual teachers who have a good

understanding of the children's cultural and linguistic background. Towards the end of this period, a few practical or non-theoretical subjects should be taught through the medium of the State language. Wherever possible, States should create conditions enabling parents to avail themselves of this option.

13) In secondary school a substantial part of the curriculum should be taught through the medium of the minority language. The minority language should be taught as a subject on a regular basis. The State language should also be taught as a subject on a regular basis preferably by bilingual teachers who have a good understanding of the children's cultural and linguistic background. Throughout this period, the number of subjects taught in the State language, should gradually be increased. Research findings suggest that the more gradual the increase, the better for the child.

14) The maintenance of the primary and secondary levels of minority education depends a great deal on the availability of teachers trained in all disciplines in the mother tongue. Therefore, ensuing from the obligation to provide adequate opportunities for minority language education, States should provide adequate facilities for the appropriate training of teachers and should facilitate access to such training.

Finally, the Explanatory Note states that

[S]ubmersion-type approaches whereby the curriculum is taught exclusively through the medium of the State language and minority children are entirely integrated into classes with children of the majority are not in line with international standards (p. 5).

If the **Hague Recommendations** were to be implemented, linguistic genocide in education could be stopped. Articles in books like **Multilingualism for All** (Skutnabb-Kangas, ed., 1995) or **Indigenous community-based education** (May, ed., 1999) describe in concrete detail how this could be done. My book does it too. In addition, it gives a wealth of references.

Men det är ändå inte så enkelt. Trots att det är otroligt viktigt att kämpa för språkliga mänskliga rättigheter, räcker det inte. Det är ytterligare annat som skall till.

Språkliga rättigheter är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att vidareföra urspråk och minoritetsspråk - både affektiv och instrumentell 'belöning' behövs

Teresa McCarty och Lucille Watahomigie diskuterar i sin artikel om urfolkens språk (1999) problem och möjligheter för språken, på grund av sin breda erfarenhet av de

senaste två decenniers revitaliseringsprogram. De konkluderar att 'språkliga rättigheter har inte garanterat språkens fortbestånd, som sist och slutligen beror på modersmålstalarnas val av hemspråk' (s. 91, min översättning). Det betyder att det som vanliga människor gör hemma avgör språkens framtid. Därför måste folk kunna uppleva att det 'lönar sig' att välja att använda urfolksspråket hemma och att vidareföra det till barnen. De måste kunna se 'belöningen' i både affektiva termer (känslomässigt, när det gäller identifikation, kulturarv, osv) och instrumentellt (fördelar av urfolksspråkskunskaper och högklassig flerspråkighet i skolan, på arbetsmarknaden, i internationellt samarbete, osv).

En ny undersökning gjord för Svenska Finlands Folkting (1998) visar att att i Helsingforstrakten (Helsingfors är en officiellt tvåspråkig kommun) använder finlandssvenskarna tämligen sällan svenska med myndigheter, i affärer, när de startar en diskussion med okända, osv. Både finlandssvenskar och finskspråkiga tillfrågades också om sina attityder till det svenska språkets ställning och rättigheter i Finland. Finlandssvenskarna tillfrågades också vad de trodde att de finskspråkigas attityder var, både till svenskans ställning och rättigheter, och till att bli tilltalade på svenska och till att svenskspråkiga överhuvudtaget använde svenska. De finskspråkigas attityder till dessa frågor kartlades likaså. Det visade sig att det var en otroligt stor skillnad mellan vad finlandssvenskarna trodde om de finskspråkigas attityder, och vad de finskspråkiga själva sade om sina attityder. Minoriteten trodde att majoriteten var tämligen negativ, medan majoriteten i själva verket var mycket positiv gentemot det svenska språket, dess rättigheter, och dess bruk. Det visar alltså att det att ha lagstadgade rättigheter långtifrån garanterar att dessa rättigheter används. Missuppfattningar om majoritetens attityder, ängslighet för att använda rättigheterna eftersom man förväntar/är rädd för negativa reaktioner, och andra affektiva faktorer, spelar alltså en stor roll.

Språkliga rättigheter, nedfälda i lagar, är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för de små språkens framtid. Alla åtgärder som kan ses som 'belöningar' för att välja ett litet språk som förstaspråk och hemspråk, och förskolespråk och undervisningsspråk i skolan och på universitet, måste stödjas, attitydmässigt, administrativt och ekonomiskt. Det omfattar både informationskampanjer om fördelarna och ekonomiska incentiver. Likaså omfattar det, speciellt utanför de områden där språken är koncentrerade, men också där, aktiv organisering av fler situationer och omgivningar, som fungerar helt på de små språken och där det helt klart förutsätts att urfolksspråket eller minoritetsspråket är det språk som normalt används, och där man erbjuder tolkning till dem som inte kan språket. Det måste bli normalt i många officiella situationer att använda ett minoritetsspråk utan att man i förväg har behövt informera om att man kommer att göra det. Det måste bli normalt att icke-minoritetsspråkiga uppfattar att det är DE som orsakarna kostnaderna för tolkning, inte de minoritetsspråkiga (som oftast är två- eller flerspråkiga). Kunskaper i urfolksspråk och minoritetsspråk (både

förstaspråkskunskaper och andraspråkskunskaper) måste göras till en eftertraktad resurs. Folk måste veta om att de, samtidigt som de lär sig, talar, läser och skriver ett urfolksspråk eller ett minoritetsspråk, och vidareför det till nästa generation, också gör någonting oerhört viktigt för både mänsklighetens och planetens framtid. Detta kan göras utan någon onödig 'romantisering'.

Minoriteter och majoriteten måste ha korrekta kunskaper och uppfattningar inte endast om rättigheter (och plikter) men också om varandras attityder. Det kan finnas ömsesidiga hotbilder (minoriteten får och kräver för mycket; majoriteten anser att 'vi har/får/kräver för mycket och reagerar negativt om vi använder vårt språk och/eller förväntar att bli betjänade på det); dessa hotbilder måste bekämpas. Information behövs till bägge/alla grupperna.

Linguistic and cultural ecologies

The impact of the recent positive developments in counteracting linguistic genocide in education and the killing of linguistic diversity is yet to be seen. We might learn from the history of killing biodiversity. Jared Diamond examines in the chapter 'The Golden Age That Never Was' in his 1992 book the evidence for people and cultures before us having completely ruined the prerequisites for their own life by destroying their habitats or having exterminated large numbers of species. This has happened in many places and it makes the 'supposed past Golden Age of environmentalism look increasingly mythical' (Diamond, 1992: 335). If we want to learn from it, and not make it happen on a global basis (this is our obvious risk today), we better heed his advice. Diamond claims (ibid., 335-336) the following (Table 19).

Table 19. When do people ruin their environment beyond repair, according to Jared Diamond?

'... small long-established, egalitarian societies tend to evolve conservationist practices, because they've had plenty of time to get to know their local environment and to perceive their own self-interest. Instead, damage is likely to occur when people suddenly colonize an unfamiliar environment (like the first Maoris and Eastern Islanders); or when people advance along a new frontier (like the first Indians to reach America), so that they can just move beyond the frontier when they've damaged the region behind; or when people acquire a new technology whose destructive power they haven't had time to appreciate (like modern new Guineans, now devastating pigeon populations with shotguns). Damage is also likely in centralized states that concentrate wealth in the hands of rulers who are out of touch with their environment'.

My summary of Diamond's factors:

1. Colonize an unfamiliar environment;
2. Advance along a new frontier;
3. Acquire a new technology whose destructive power people haven't had time to appreciate;
4. Centralized states that concentrate wealth in the hands of rulers who are out of touch with their environment'

As we can see, we have the perfect global prerequisites for ruining our planet beyond repair. Long-established small societies are breaking up, and, with urbanization and migration, people encounter new environments. New technologies are more destructive than ever, and results of biochemical and other experiments (like genetically modified crops) are taken into use before we know anything about the long-term effects on nature or people. We have growing gaps and alienated elites. And we do not have the new planets to move to when we have damaged this one...

In terms of ruining our linguistic and cultural ecologies beyond repair, we know already that similar processes are at work. There are many similar analyses of destructive paradigms. Some researchers have also started the discussion trying to identify the languages-related devastating processes which are similar to the list of factors that Diamond has identified. I will here give one of them - this is my latest reworking of factors in two paradigms originally suggested by the Japanese scholar Yukio Tsuda (1994) In analysing English language imperialism in Japan, he identifies two paradigms which he calls the Diffusion of English paradigm and the Ecology of Language paradigm. In his analysis of the spread of English Tsuda presents several other **factors related to this diffusion** (Maher & Yashiro's 1995 description about Japan seems to identify similar concomitants to the spread of English in Japan; so do Masaki Oda's writings; see also Honna, 1995). In Tsuda's alternative, the 'ecology of language' paradigm, he includes minimally bilingualism but hopefully multilingualism for all. Robert Phillipson and I have worked further on Tsuda's original suggestions (see our discussion in Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996). Table 20 presents both paradigms in my latest version (2000), where I have added several new dimensions to Tsuda (see also his 1998). Obviously the list is very much of a 'goodies' and 'baddies' type. Still, too often there seems to be a correlation between ideologies and practices which follow each approach. - Again, it is important to remember that learning of English can be included in **both** paradigms.

Table 20. Diffusion of English and Ecology of languages paradigms

The diffusion of English paradigm	Ecology of languages paradigm
1. monolingualism and linguistic genocide	1. multilingualism, and linguistic diversity

2. promotion of subtractive learning of dominant languages	2. promotion of additive foreign/second language learning
3. linguistic, cultural and media imperialism	3. equality in communication
4. Americanisation and homogenisation of world culture	4. maintenance and exchange of cultures
5. ideological globalisation and internationalisation	5. ideological localisation and exchange
6. capitalism, hierarchisation	6. economic democratisation
7. rationalisation based on science and technology	7. human rights perspective, holistic integrative values
8. modernisation and economic efficiency; quantitative growth	8. sustainability through promotion of diversity; qualitative growth
9. transnationalisation	9. protection of local production and national sovereignties
10. growing polarisation and gaps between haves and never-to-haves	10. redistribution of the world's material resources

Summing up, learning new languages should be additive rather than subtractive. It should add to people's linguistic repertoires; new languages, including lingua francas, should not be learned at the cost of the diverse mother tongues but in addition to them. In this sense, the 'killer languages', and English as the foremost among them, are serious threats towards the linguistic diversity of the world. Linguistic human rights are more needed than ever. So far, human rights instruments and discussions about both them and about educational language rights have not even started addressing these big questions in a coherent way where all types of ecology would be discussed within an integrated political and economic framework.

I asked in the title of this paper whether the school system is a villain, or a partial solution. It is up to you. Qujanak!

References:

Alexander, Neville (2000). Language policy and planning in South Africa: some insights. In Phillipson (ed.), 170-173.

Amery, Rob (2000). **Warrabarna Kaurna! Reclaiming an Australian Language.** Series Multilingualism and Linguistic Diversity. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Baugh, John. 2000. Educational Malpractice and the Miseducation of Language

- Minority Students. In Joan Kelly Hall and William G. Eggington (eds) The Sociopolitics of English Language Teaching. Clevedon: Multilingual Matters. 104-116.
- Branson, Jan & Miller, Don (1998). Nationalism and the linguistic rights of Deaf communities: Linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages. **Journal of Sociolinguistics** 2:1, 1998: 3-34.
- Crystal, David (1997b). **The Cambridge Encyclopedia of Language**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. [1987; 1995].
- Cummins, Jim (1996). **Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society**. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2000). **Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Desai, Zubeida (2000). Mother tongue education: the key to African language development? A conversation with an imagined South African audience. In Phillipson (ed.), 174-178.
- Diamond, Jared (1992). **The Rise and Fall of the Third Chimpanzee**. London: Vintage.
- García, Ofelia (1995). Spanish language loss as a determinant of income among Latinos in the United States: Implications for language policy in schools. In Tollefson, James W. (ed.) (1995). *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-160.
- García, Ofelia & Otheguy, Ricardo (1994). The value of speaking a LOTE [Language Other Than English] in U.S. Business. **Annals of the American Academy of Political and Social Science** 532 (March), 99-122.
- Graddol, David (1997). **The Future of English?** A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London: British Council.
- Grin, François (1995a). The economics of foreign language competence: a research project of the Swiss National Science Foundation. **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 16:3, 227-231.
- Grin, François (1995b). La valeur des compétences linguistiques: vers une perspective économique. **Babylonia** 2, 59-65.
- Grin, François (1996a). Valeur privée de la pluralité linguistique. Cahier No 96.04, Département d'économie politique. Genève: Université de Genève.
- Grin, François (1996b). Economic approaches to language and language planning: an introduction. **International Journal of the Sociology of Language** 121, 1-16.
- Grin, François (1999). Market forces, language spread and linguistic diversity. In Kontra et al. (eds), 169-186.
- Grin, François and Vaillancourt, François. 2000. On the financing of language policies and distributive justice. In Phillipson (ed.). 102-110.
- Gunnemark, Erik V. (1991). **Countries, Peoples and their Languages**. The

- Geolinguistic Handbook.** Gothenburg: Geolingua.
- Harmon, David (1995). The status of the world's languages as reported in the **Ethnologue**. *Southwest Journal of Linguistics* 14:1&2, 1-28.
- Harmon, David (forthcoming). In Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes Us Human.
- Heugh, Kathleen (2000). Giving good weight to multilingualism in South Africa. In Phillipson (ed.), 234-238.
- Heywood, V.H. (ed.) (1995). **Global Biodiversity Assessment**. Cambridge & New York: Cambridge University Press & UNEP.
- Janulf, Pirjo (1998). **Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlandssvenskar i Åbo.** (Will Finnish survive in Sweden? A study of language skills and language use among second generation Sweden Finns in Botkyrka, Sweden, and Finland Swedes in Åbo, Finland). Acta Universitatis Stockholmiensis, Studia Fennica Stockholmiensia 7. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Jokinen, Markku (2000). The linguistic human rights of Sign language users. In Phillipson (ed.), 203-213.
- Kontra, Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove & Várady, Tibor (1999). Introduction. In Kontra et al. (eds), 1-21.
- Kontra, Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove & Várady, Tibor (eds.) (1999). **Language: a Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights**. Budapest: Central European University Press.
- Kouritzin, Sandra (1999). **Face[t]s of first language loss**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krauss, Michael (1992). The world's languages in crisis. *Language* 68:1, 4-10.
- Lang, Kevin (1993). Language and economists' theories of discrimination. *International Journal of the Sociology of Language* 103, 165-183.
- Lowell, Anne & Devlin, Brian (1999). Miscommunication between Aboriginal Students and their Non-Aboriginal Teachers in a Bilingual School. In May, Stephen (ed.). **Indigenous community-based education**. Clevedon: Multilingual Matters, 137-159.
- Maffi, Luisa (2000). Linguistic and biological diversity: the inextricable link. In Phillipson (ed.), 17-22.
- Maffi, Luisa (ed.) (in press). **On Biocultural Diversity. Linking Language, Knowledge and the Environment**. Washington, D.C.: The Smithsonian Institute Press.
- Maffi, Luisa, Skutnabb-Kangas, Tove & Andrianarivo, Jonah (in press). Linguistic diversity. In Posey, Darrell A. (ed.) (in press). **Cultural and Spiritual Values of Biodiversity**. New York: UNEP (United Nations Environmental Programme) & Leiden : Intermediate Technologies, Leiden University.

- May, Stephen. (ed.) (1999). **Indigenous community-based education**. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Also available as Vol. 11, No. 3 of the journal *Language, Culture and Curriculum*.
- Mazrui, Alamin M. 1997. The World Bank, the language question and the future of African education. **Race and Class** 38:3, 35-48.
- McCarty, Teresa & Watahomigie, Lucille (1999). Indigenous community-based education in the USA. In May (ed.), 79-94.
- Mühlhäusler, Peter (1996). **Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region**. London: Routledge.
- Møller, Bjarke (2000). 'Who calls dat livin'. **Information**, 12.1.2000.
- Pennycook, Alastair (1994). The cultural politics of English as an international language. Harlow: Longman.
- Pennycook, Alastair (1998). English and the discourses of Colonialism. London & New York: Routledge.
- Phillipson, Robert (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert (1998a). Globalizing English: are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism? In Benson, Phil, Grundy, Peter & Skutnabb-Kangas, Tove (eds) (1998). Language rights. Special volume. *Language Sciences* 20:1, 101-112.
- Phillipson, Robert (ed.) (in press). Rights to language. Equity, power and education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1994). English - Panacea or Pandemic? In Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter (eds) (1994). **Sociolinguistica** 8. **English only? in Europa/ in Europe/ en Europe**, 73-87.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1995). Linguistic rights and wrongs. **Applied Linguistics** 16:4, 483-504.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1996). English Only Worldwide, or Language Ecology. **TESOL Quarterly**. Ricento, Thomas & Hornberger, Nancy (eds). **Special-Topic Issue: Language Planning and Policy**, 429-452.
- Posey, Darrell (1997). Conclusion of Darrell Posey's 'Biological and Cultural Diversity - the Inextricable Linked by Language and Politics', **Iatiku. Newsletter of the Foundation for Endangered Languages** 4, 7-8.
- Posey, Darrell A. (ed.) (1999). **Cultural and Spiritual Values of Biodiversity**. New York: UNEP (United Nations Environmental Programme) & Leiden: Intermediate Technologies, Leiden University).
- Rosen, Robert, Digh, Patricia, Singer, Marshall & Phillips, Carl (2000). Global Literacies. Lessons on Business Leadership and National Cultures. A landmark study of CEOs from 28 countries. New York: Simon & Schuster.
- Ruiz, Richard (1984). Orientations in language planning, **NABE Journal**, 8:2, 15-34.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1996a). The colonial legacy in educational language planning in Scandinavia - from migrant labour to a national ethnic minority? In **International**

- Journal of the Sociology of Language**, Vol. 118. Special Issue, **Language Planning and Political Theory**, Dua, Hans (ed.), 81-106.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1996b). Educational language choice - multilingual diversity or monolingual reductionism? In Hellinger, Marlis & Ammon, Ulrich (eds) **Contrastive Sociolinguistics**. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 175-204.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000). **Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?** Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1994). Linguistic human rights, past and present. In Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds, in collaboration with Mart Rannut) (1994). **Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination**. Contributions to the Sociology of Language, 67. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 71-110.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1997). Linguistic Human Rights and Development. In Hamelink, Cees J. (ed.) (1997). **Ethics and Development. On making moral choices in development co-operation**. Kampen, The Netherlands: Kok, 56-69.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1998). Linguistic human rights. In Hamelink, Cees J. (ed.) (1998). **Gazette. The International Journal for Communication Studies**. Special volume, **Human Rights** 60:1, 27-46.
- Swain, Merrill, Lapkin, Sharon, Rowen, Norman, Hart, Doug (1990). The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. **VOX, The Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education**, 4, 111-121.
- Tomaševski, Katarina (1996). International prospects for the future of the welfare state. In **Reconceptualizing the welfare state**. Copenhagen: The Danish Centre for Human Rights, 100-117.
- Tsuda, Yukio (1994). The Diffusion of English: Its Impact on Culture and Communication. **Keio Communication Review** 16, 49-61.
- Tsuda, Yukio (1998). The Japanese and the English Language. An Interdisciplinary Study of Anglicized (Americanized) Japan. **Japan Review** 10: 219-236.
- UNESCO 1998 (1998). **Human Rights. Major International Instruments. Status as at 31 May 1998**. Prepared by Symonides, Janusz, Volodin, Vladimir & Rivet, Sophie. Paris: UNESCO, Division of Human Rights, Democracy and Peace.
- Williams, E. (1998). **Investigating bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia**. Education Research No. 24. London: Department For International Development.
- Wong Fillmore, Lily (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First. **Early Childhood Research Quarterly** 6, 323-346.

Notes:

¹ Föredraget baserar sig till stora delar på artiklar i tryck och på min senaste bok (2000). **Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?** (2000). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates. Den har en litteraturförteckning på 67 sidor (ss. 669-736) och de allra flesta referenser som jag hänvisar till finns i den. Se min hemsida, <http://babel.ruc.dk/~tovesku/> som har en detaljerad innehållsförteckning för boken. Det avspeglar antagligen globalisering att en del är på svenska, en del på engelska.

² Jag baserar dessa beräkningar på en sammanfattning av uppgifter i flera av artiklarna i Heywood, red., 1995 och i Maffi, red., i tryck.