

Chali, Keresa Kumera – Parapatics Andrea
Az alapfokú anyanyelvi oktatás helyzete napjaink Etiópiájában

Bevezetés

Közismert tény, hogy egy ország oktatási rendszere akkor lehet sikeres, ha figyelembe veszi önnön társadalmi, kulturális és politikai hátterét. Az Etióp Demokratikus Szövetségi Köztársaság 1995-ben kiadott új alkotmánya kilenc, nagyrészt a nagyobb etnikai csoportokhoz igazodó regionális állam szövetségét hozta létre. Az alkotmány a demokrácia és a decentralizáció elvein alapul. Kijelenti, hogy minden etiópiai nyelv egyformán elismert, és valamennyi szövetségi tagállamának alkotmányos joga megválasztani, használni és fejleszteni az ott beszélt nyelveket. Ennek gyakorlati megvalósítása viszont korántsem egyszerű a legalább 75, más becslések szerint akár több mint 84 nyelvű Etiópiában, ráadásul a helyi nyelvek egy jó része írásbeliség híján nem is áll készen arra, hogy a közszolgáltatásokat, így például az oktatást ezeken is biztosítsák. „Ezért elkerülhetlenné válik egy vagy több nyelv munkanyelvként való kiválasztása egy nyelvpolitika elfogadásával, még akkor is, ha ez problémákhoz vezet” (Yemserach Legesse 2022: 67).

A jelen írás számba veszi, hogy ebben a különlegesen heterogén nyelvi és etnikai helyzetű országban milyen mértékben felel meg mindezek fényében az egyes szövetségi tagállamok (más néven, a hivatalos szóhasználatban is, régiók) oktatási gyakorlata az etióp Oktatási Minisztérium általános iránymutatásainak az alapfokú anyanyelvi, illetve anyanyelvű nevelésre vonatkozóan, továbbá milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg az egyes régiók között. Ezzel összefüggésben arról is szó lesz, hogy mennyire áll összhangban a minisztériumi irányelvekkel az egyes szövetségi tagállamok tanárképzése ezen a téren. A problémakör megértéséhez azonban szükség van az anyanyelvű oktatás, illetve az anyanyelven alapuló többnyelvű oktatás főbb szempontjainak a megismerésére is, így az etiópiai sajátosságok kifejtése előtt röviden erről lesz szó.

Általánosságban az anyanyelven folyó többnyelvű oktatásról

A nyelv alapvető fontosságú a tanár és a tanulók közötti (osztálytermi) interakcióban, valamint a tananyag feldolgozásában. Az anyanyelvhez, illetve az ezen való tanuláshoz való jogot ma már olyan nemzetközi szerződések deklarálják, mint az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 2. cikke (UDHR Article 2) vagy az UNESCO több nyilatkozata (például 1951, 1953, 2003), amelyek már több mint fél évszázada hangsúlyozzák az anyanyelv mint oktatási nyelv használatának a jelentőségét.

Az *anyanyelv* fogalmára számos definíció létezik. Az UNESCO egyik meghatározása szerint „az(ok) a nyelv(ek), amely(ek)et először tanul meg az ember; az(ok) a nyelv(ek), amely(ek)kel az ember azonosul, vagy amely(ek) anyanyelvi beszélőjeként mások azonosítják; a legjobban ismert és a legtöbbet használt nyelv(ek). Az »anyanyelv«-re úgy is hivatkozhatunk, mint »elsődleges« vagy »első nyelv«. Az »anyanyelv« kifejezést gyakran használják a politikai nyilatkozatokban és az oktatási kérdésekről szóló általános diskurzusban” (UNESCO 2003: 15; a szerzők fordítása). A szervezet egy korábbi, másik dokumentumában: „az a nyelv, amelyet az ember a korai éveiben sajátít el, és amely általában gondolkodása és kommunikációja természetes eszközévé válik” (UNESCO 1953: 689; a szerzők

fordítása). Ugyanebben a szellemben idézi még Kamwangamalu (2008: 139) Pattanayak (1998) munkáját is, amely az anyanyelvet a következőképpen határozza meg: „az a nyelv, amellyel érzelmileg azonosulunk, amelyen keresztül a gyermek felismeri és rendszerezi tapasztalatait és az őt körülvevő környezetet. Ez az a nyelv, amellyel az ember alapvető szükségleteit, gondolatait, örömeit, bánatait és egyéb érzéseit kifejezi; amelyet ha az ember felad, intellektuálisan életben maradhat, de érzelmileg kiüresedik” (l. n., a szerzők fordítása) (hasonló gondolatokhoz például Alemayehu 2012: 4).

Az anyanyelven alapuló többnyelvű oktatás az egy vagy több iskolai nyelv használatából adódó nehézségeket igyekszik előnyé kövácsolni úgy, hogy lehetővé teszi, hogy a tanulók a korai iskolai években minden tantárgyat egy általuk már ismert nyelven kezdjenek el tanulni, így a tananyagot saját környezetükből és kulturális háttérükből sajátítsák el. Az adott esetben nemzeti és/vagy nemzetközi szinten használt második és további nyelveket fokozatosan és szisztematikusan vezetik be a tanulmányok előrehaladtával (Pinnock 2009), fenntartva azt az alapvető elvet, amely szerint a nevelésnek az „ismerttől az ismeretlenig” kell haladnia (Rata 2016: 168). Ha ugyanis a gyermek nem ért valamit azon a nyelven, amelyen gondolkodik és kommunikál, akkor ezt nehéz lesz megtanulnia a másik nyelv(ek)en (is) (Pinnock et al. 2011). Az anyanyelven alapuló többnyelvű oktatás tehát egy olyan strukturált, erős alapot biztosító nyelvtanulási és kognitív fejlesztési oktatási program (Barac et al. 2014), amely a gyermek anyanyelvi kultúráját és kontextusát kezeli, és elismeri a tanulás alapjaként (Pinter 2017: 17; a kérdésről más afrikai országok kontextusában például Hartshorne 1995 és Alexander 1997, idézi Kamwangamalu 2000; Desai 2012; Kioko et al. 2014).

Mindezek fényében az anyanyelv csupán tantárgyként való használata önmagában még nem tekinthető anyanyelven alapuló többnyelvű oktatásnak (Skutnabb-Kangas–Heugh 2012: 2). Miként van der Walt (2013: 6) hangsúlyozza: a két- és többnyelvű oktatás lényege, hogy a tanulók a rendelkezésre álló nyelveket, nyelvváltozatokat különféle módokon és funkciókkal használják a tanulásukhoz és a céljaik eléréséhez. Van der Walt ugyanitt azt is sugallja, hogy a csupán egy nyelvre történő összpontosítás az alapfokú oktatásban a társadalmi igazságosság megsértését jelenti, mert akadályozza a hatékony tanulást és a tudáshoz való hozzáférést. Az anyanyelven alapuló többnyelvű oktatás célja ezzel szemben az, hogy azt az oktatási nyelvet biztosítsák az első iskolai években a tanulók számára, amelyet megértenek. Ezáltal saját anyanyelvükről is olyan szintű ismereteket szerezhetnek, amelyek elengedhetetlenek a második és a további nyelvek elsajátításához.

Ennek kapcsán hangsúlyozni kell, hogy az anyanyelv, illetve az első nyelv használatának a támogatása a korai iskolai években nem jelenti más, később használatos iskolai nyelvek elutasítását, illetve eltávolítását a tantervből (Skattum–Brock-Utne 2009; Ball 2011; Etiópia esetében Derash 2012), hanem egy olyan felelős nyelvoktatás-politikát takar, amely elősegíti a helyi nyelven történő tanítást és tanulást, azaz egy olyan nyelven, amely megalapozza más nyelvek tanulását tantárgyként vagy éppen a tanítás későbbi nyelve(i)ként. Baker (2006: 293) szintén kiemeli, hogy az első nyelv iskolai fejlesztése mind a többségi, mind a kisebbségi nyelvet beszélő gyermekek számára fontos.

A leírtak, miként a bevezetőben is szó volt róla, összhangban állnak az UNESCO 1953-ban megjelent, *A vernakuláris nyelvek használata az oktatásban* című nyilatkozatának vonatkozó kijelentéseivel is. Például: „Axiomatikus, hogy a gyermek tanításának legjobb közege az anyanyelve” (11); „minden

erőfeszítést meg kell tenni ahhoz, hogy az oktatást anyanyelven biztosítsuk [...], javasoljuk, hogy az anyanyelv használatát terjesszék ki az oktatás minél későbbi szakaszára. Különösen a fiatalabb tanulóknak kell anyanyelven elkezdeniük az iskolai tanulmányaikat, mert ezt értik meg a legjobban, és mert az iskolai élet anyanyelven történő megkezdésével lesz a lehető legkisebb a távolság az otthon és az iskola között” (47–48) (a szerzők fordítása; Dutcher 2004: 11; Baker 2006: 293). Mindezen túl Gopang, Parveen és Chachar (2018) azt is kiemeli, hogy az anyanyelvnek a tanítás nyelveként való használata nemcsak pedagógiai szempontból hasznos, hanem elengedhetetlenül szükséges az őshonos nyelvek megőrzésében és népszerűsítésében is.

Összegésként érdemes Weber (2014: 1) szavait idézni, aki szerint a jó oktatáspolitikai a tanulók tényleges nyelvi erőforrásaira épít, és hozzáférést biztosít mind a helyi, mind a globális nyelvekhez.

Etiópia jelenlegi oktatáspolitikája és alapfokú oktatási gyakorlata

Az etióp marxista katonai junta, a Derg 1991-es bukása után számos változás történt Etiópiában az oktatás terén is. (További szempontokat érintő magyar nyelvű elemzésekhez: Marsai 2019 és 2020, Yemserach Legesse 2022; Etiópia nyelvoktatás-politikája történetének angol nyelvű áttekintéséhez: Chali–Parapatics 2023). Az egyik legnagyobb vívmány az volt, hogy az országban honos nyelvek lehetőséget kaptak arra, legalábbis elméletben, hogy tantárgyként tanítsák vagy adott esetben a tanítás nyelveként használják őket. Ez a következőképpen jelenik meg az ország oktatási és képzési politikáját tartalmazó dokumentumban: „A gyermek anyanyelv-tanulásában rejlő pedagógiai előnyt és a nemzetiségek nyelvhasználatát elősegítő jogokat elismerve az alapfokú oktatás nemzetiségi nyelven fog folyni” (ETP: 23; a szerzők fordítása). Vagyis kifejezetten foglalkoznak az anyanyelvi oktatás fontosságával és a gyermekek anyanyelvű tanuláshoz való jogával. Ennek megfelelően, az ország sok tucat beszélt nyelve közül jelenleg körülbelül 22 jelenik meg tantárgyként vagy a tanítás nyelveként az általános iskolákban (Trudell 2016: 32). Az oktatáspolitikai direktíva emellett az anyanyelvhasználat megvalósításához való felkészítés és felkészültség szükségességét is hangsúlyozza, továbbá kimondja, hogy az angol nyelvet már az általános iskola első osztályától tantárgyként kell biztosítani.

Így tehát Etiópiában a gyerekeknek már a közoktatás elején két vagy három nyelvet kell tanulniuk, amelyből az egyik az amhara. Az etióp alapfokú oktatás többnyelvűsége kétféleképpen valósul meg: vagy több nyelven kínálja oktatási programját egy iskola, vagy pedig egy olyan programot nyújt, amelyben a gyerekek több nyelvet tanulnak.

Benson (2005: 2–3) szerint egyre több fejlődő ország hagy fel azzal, hogy a saját nyelvét/nyelveit használja az iskolákban, és ennek eredményeképpen idegen nyelvek uralják az oktatási rendszert. Jelenleg Etiópiában ezzel szemben elméletileg minden nemzetiségnek jogában áll használnia a nyelvét az általános iskolákban, feltéve, hogy azok írásbeliségük birtokában készen állnak erre. Az országban elsőként a tigrinya, az oromo (afan oromo) és a szidamo nyelvek esetében valósult meg az anyanyelvi alapú oktatás 1993-tól kezdve.

Az egyes régiókban az alapfokú oktatásban használt, illetve tanított nyelveket az 1. táblázat rendszerezi az etióp Oktatási Minisztérium megbízásából készített hivatalos jelentés (Heugh et al. 2007) alapján. Időközben, az elmúlt néhány évben két új szövetségi állam is létrejött: a Déli Nemzetek, Nemzetiségek

és Népek Régiójából kivált Délnyugati Etióp Népek Régiója és Szidamo (például Yemserach Legesse 2022), ám ezekkel, hivatalos információk híján, egyelőre nem lehet kiegészíteni az elemzést. Így a táblázat Etiópia kilenc korábbi szövetségi tagállamát tartalmazza, továbbá két alkotmányos önkormányzattal rendelkező várost: Dire Dawát és a fővárost, Addisz-Abebat is, amelyek a többi településhez képest jelentősebb mértékű heterogenitásuknál fogva speciális helyzetűek, és saját adminisztrációs rendszerrel, költségvetéssel, valamint oktatáspolitikával rendelkeznek, miközben közvetlen kapcsolatban állnak a szövetségi kormánnyal.

1. táblázat

A tanítás nyelveként használt nyelv(ek) az egyes etióp szövetségi államokban, valamint Dire Dawa és Addisz-Abeba városában az általános iskola különböző évfolyamain (a szerzők munkája, Heugh et al. 2007 alapján)

A táblázatból a következő sajátosságok figyelhetők meg az egyes szövetségi államokat, illetve adminisztratív városokat illetően, a teljesség igénye nélkül. Noha a nemzeti oktatáspolitikai irányelveket tartalmazó 1994-es dokumentum (ETP) kimondja, hogy az alapfokú oktatásban az anyanyelv használandó a tanítás nyelveként, ennek csak Oromia szövetségi állam regionális politikája és oktatási gyakorlata felel meg teljes mértékben. Tigré/Tigráj és Szomáli szövetségi államoké csupán megközelítőleg, mert bár az alapfokú oktatás nyolc éve alatt az adott közösség anyanyelvét használják a tanítás nyelveként, a második ciklusú tanárképzés nyelve már az angol, miközben a leendő pedagógusok majdan anyanyelven fognak tanítani.

További következtetéseket látunk azokban a régiókban, amelyek a 7–8. évfolyamon felcserélik az anyanyelvüket az angolra egyes tantárgyak oktatásánál. Amhara és Harari szövetségi államokban a természettudományok és a matematika tanítási nyelve az angol, minden más tantárgyé pedig az anyanyelv, míg Dire Dawa városában kizárólag a társadalmismeretet tanítják anyanyelven. A fővárosban, Addisz-Abeban pedig teljes mértékben kivonták az anyanyelvet mint tanítási nyelvet a 7–8. évfolyamos tantervből.

A többi szövetségi állam még kevésbé áll összhangban a nemzeti oktatáspolitikával. Gambela, valamint a Déli Nemzetek, Nemzetiségek és Népek Régiójában nem szerepel az anyanyelv az alapfokú oktatás második ciklusában, míg Afar és Benishangul-Gumuz szövetségi államok tantervéből teljes mértékben hiányzik. Megjegyzendő viszont, hogy Afarban az alternatív általános iskolákban bevezették az anyanyelvet, Benishangul-Gumuzban pedig kísérleti programok zajlanak ezzel kapcsolatban.

Összegzés és kitekintés

Noha az Etióp Szövetségi Köztársaság oktatáspolitikája – számos nemzetközi egyezményrel és nyilatkozattal összhangban – már közel harminc éve elvárásként állította az anyanyelv mint tanítási nyelv alkalmazását az egyes tagállamok számára, látható, hogy jó részük a mai napig nem felel meg ennek – vagy teljes mértékben, vagy bizonyos etiópiai nyelvközösségek számára. Több régióban ez csupán néhány évfolyamon jelent problémát, máshol viszont mind a nyolc évfolyamon hiányzik a

tanulók egy részének anyanyelve a tantervből. Ezért számos szövetségi államban sok diáknak külön el kell sajátítania a tanítás nyelvét, és ezért gyakran fizetniük is kell magánórák keretében. Ez különösen problémás annak a fényében, hogy Etiópia oktatáspolitikája elméletben minden tanuló számára egyenlő módon biztosítja, hogy azon a nyelven tanulhasson, amelyet a legjobban ismer.

Az általános iskolában tanító pedagógusok felkészítése a legtöbb esetben azon a nyelven folyik, amelyiken később tanítani fognak. A felső tagozaton tanító tanárok képzését illetően azonban több ellentmondást is megfigyelhetünk, elsősorban azokban a szövetségi államokban, ahol a tanítás nyelve az angol a 7–8. évfolyamon. A képzés nyelve ugyanis teljes mértékben az angol, noha az 5–6. évfolyamon még kizárólag anyanyelven kell tanítaniuk.

Etiópia kiemelkedően heterogén nyelvi és kulturális helyzete tehát számos olyan kihívással jár, amelyeket még napjainkra sem sikerült leküzdenie. Pozitívként könyvelhetjük el viszont, hogy több szövetségi államban már a gyakorlatban is megvalósul az, hogy legalább az alapfokú oktatás során anyanyelvi hozzáférést biztosítsanak a gyerekek számára a tanuláshoz.

Az elméleti jellegű, dokumentumelemzésen alapuló dolgozat tanulságait a közeljövőben empirikus kutatás is bővíteni fogja. Ez a munka a tanárképzésben részt vevő egyetemi hallgatók és oktatók nyelvi attitűdjeit és tapasztalatait méri fel azzal a szándékkal, hogy az eredmények további hajtóerőként szolgáljanak az elméletben már évtizedekkel ezelőtt kinyilvánított oktatáspolitikai törekvések még szélesebb körű megvalósításához.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-22-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A tanulmány második szerzője annak elkészítésekor a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjában részesült.

Irodalom

- Alemayehu, J. 2012. *The contribution of mother-tongue education to promote indigenous knowledge: the Case of Bale Zone in Oromia Region*. Addis Ababa University. Addis Ababa. <http://etd.aau.edu.et/handle/123456789/27662> (2022. november 16.)
- Alexander, N. 1997. Language policy and planning in the new South Africa. *African Sociological Review* 1: 82–98.
- Ball, J. 2011. *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. University of Victoria. Victoria, Canada.
- Baker, C. 2006. *Foundation of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Multilingual Matters. Bristol.
- Barac, R. – Bialystok, E. – Castro, D. C. – Sanchez, M. 2014. The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* 4: 699–714. <https://doi.org.10.1016/j.ecresq.2014.02.003>

- Benson, C. 2005. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality: Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005*. UNESCO. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146632> (2022. november 16.)
- Chali, K. K. – Parapatics, A. 2023. The history of language policy in the education system of Ethiopia. In: Tóth, J. (szerk.) *Humán tudományok: jövőbe vezető utak*. Akadémiai Kiadó. MeRSZ.
- Derash, M. 2012. Mother-tongue-based multilingual education (MTBMLE). *Language Matters* April: 10–13. <https://silethiopia.org/wp-content/uploads/Language-Matters-April-2012.pdf> (2022. november 16.)
- Desai, Z. K. (2012). *A case for mother tongue education?* Doctoral dissertation. University of the Western Cape. Cape Town. <https://core.ac.uk/download/pdf/58913965.pdf> (2022. november 16.)
- Dutcher, N. 2004. *Expanding educational opportunities in linguistically diverse society*. 2nd ed. Center for Applied Linguistics. Washington, D.C.
- ETP = *Education and Training Policy*. 1994. Federal Democratic Republic Government of Ethiopia. St. George Printing Press. Addis Ababa. <https://bit.ly/3jBEAvL> (2022. november 16.)
- Gopang, A. S. – Parveen, S. – Chachar, Z. A. 2018. Determining the efficacy of mother tongue as medium of instruction at elementary level. *Journal of Grassroot* 2: 207–219.
- Hartshorne, K. 1995. Language policy in African education: A background to the future. In: Mesthrie, R. (ed.) *Language and social history: Studies in South African sociolinguistics*. David Philip. Cape Town. 329–350.
- Heugh, K. – Benson, C. – Bogale, B. – Mekonnen, A. 2007. *Final report study on medium of instruction in primary schools in Ethiopia: Commissioned by the Ministry of Education*. <http://repository.hsra.ac.za/handle/20.500.11910/6273> (2022. november 16.)
- Kamwangamalu, N. M. 2000. Language policy and mother-tongue education in South Africa: The case for a market-oriented approach. In: Alatis, J. E. – Hamilton, H. E. – Tan, A. H. (eds.) *Linguistics, Language, and the Professions: Education, Journalism, Law, Medicine, and Technology*. Georgetown University Press. Washington, D.C. 119–134. <https://bit.ly/3YVckEf> (2022. november 16.)
- Kamwangamalu, N. M. 2008. Commentary from an African and International Perspective. In: Hornberger, N. H. (eds.) *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Palgrave Macmillan. London. 136–151. https://doi.org/10.1057/9780230582491_7
- Kioko, A. N. – Ndung'u, R. W. – Njoroge, M. C. – Mutiga, J. 2014. Mother tongue and education in Africa: Publicising the reality. *Multilingual Education* 1: 1–11. <http://www.multilingual-education.com/content/4/1/18> (2022. november 16.) <https://doi.org/10.1186/s13616-014-0018-x>
- Marsai Viktor 2019. A 2018-as etióp változásokról. *Nemzet és Biztonság* 2: 12–40. <https://doi.org/10.32576/nb.2019.2.3>
- Marsai Viktor 2020. Polgárháború Etiópiában: a 2020-as tigráji válságról. *NKE Stratégiai Védelmi Kutatóintézet Elemzések* 25: 1–12. <https://bit.ly/3WppDLC> (2022. november 16.)
- Pattanayak, D. P. 1998. Mother tongue: an Indian context. In: Singh, R. (ed.) *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*. New Delhi. Sage. 124–147.

- Pinnock, H. 2009. *Steps towards learning: A guide to overcoming language barriers in children's education*. CfBT Education Trust. London. <https://bit.ly/3jvEGoy> (2022. november 16.)
- Pinnock, H., Mackenzie, P., Pearce, E. – Young, C. 2011. *Closer to home: how to help schools in low and middle-income countries respond to children's language needs*. CfBT Education Trust. London. https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/closer_to_home.pdf (2022. november 16.)
- Pinter, A. 2017. *Teaching young language learners*. Oxford University Press. Oxford. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.06.001>
- Rata, E. 2016. A pedagogy of conceptual progression and the case for academic knowledge. *British Educational Research Journal* 1: 168–184. <https://doi.org/10.1002/berj.3195>
- Skutnabb-Kangas, T. – Heugh, K. 2012. *Multilingual education and diversity work: From periphery to center*. Routledge. New York. <https://doi.org/10.4324/9780203815892>
- Skattum, I. – Brock-Utne, B. 2009. Languages and education in Africa: A transdisciplinary discussion. In: Brock-Utne, B. – Skattum, I. (eds.) *Languages and Education in Africa: A Comparative and Transdisciplinary Analysis*. Symposium Books. Oxford. 15–54. <https://doi.org/10.15730/books.69>
- Trudell, B. 2016. *The impact of language policy and practice on children's learning: Evidence from Eastern and Southern Africa*. UNICEF. Paris. <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org.esa/files/2018-09/UNICEF-2016-Language-and-Learning-FullReport.pdf> (2022. november 16.)
- UDHR = Universal Declaration of Human Rights. New York: United Nations Department of Public Information. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/english>. Magyar fordításban: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf (2022. november 16.)
- UNESCO 1951 = *The Haiti Pilot Project; Phase One 1947-1949, Monographs on Fundamental Education*, IV. UNESCO. Paris.
- UNESCO 1953 = *The use of the vernacular languages in education*. The report of the UNESCO meeting of specialist, 1951. UNESCO. Paris. <http://www.inarels.com/resources/unesco1953.pdf> (2022. november 16.)
- UNESCO 2003. *Education in a multilingual world*. UNESCO. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728> (2022. november 16.)
- Yemserach Legesse, Hailu 2022. Az etiópiai szövetségi kormány nyelvpolitikája és a nyelvtörvény, valamint annak hatásai a tisztességes eljárásra és az amhara nyelvet nem beszélő vádlottak jogaira. *Acta Humana – Emberi Jogi Közlemények* 1: 65–83. <https://doi.org/10.32566/ah.2022.1.5>
- van der Walt, C. 2013. *Multilingual higher education: Beyond English medium orientations*. Multilingual Matters. Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781847699206>
- Weber, J. J. 2014. *Flexible multilingual education: Putting children's needs first: New perspectives on language and education*. Multilingual Matters. Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781783092000>