



**Экономический и Социальный  
Совет**

Distr.: General  
7 March 2005  
Russian  
Original: English

---

**Постоянный форум по вопросам  
коренных народов**

**Четвертая сессия**

Нью-Йорк, 16–27 мая 2005 года

Пункт 3 предварительной повестки дня\*

**Специальная тема: Цели в области развития,  
сформулированные в Декларации тысячелетия,  
и коренные народы**

**Образование детей, принадлежащих к коренным  
народам, и языки коренных народов**

**Документ, подготовленный экспертами для Форума по  
вопросам коренных народов\*\***

---

\* E/CN.19/2005/1.

\*\* Этот документ был представлен в декабре 2004 года; его авторы — эксперты Форума Оле Хенрик Магга, Ида Николайсен и Милилани Траск, а также два внешних эксперта — г-н Тове Скутнабб-Кангас, Роскильский университет, Дания, и Университет «Або Академи», Ваза, Финляндия; и Роберт Данбар, профессор права и кельтского языка, Королевский колледж, Абердин, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. Эксперты Форума выражают признательность и благодарность соавторам — Тове Скутнабб-Кангасу и Роберту Данбару за их вклад в виде исследований, консультаций и подготовленных документов.

*Резюме*

В настоящем документе показано, что методики обучения детей, принадлежащих к коренному населению и меньшинствам, которые предполагают использование в учебном процессе прежде всего доминирующих языков, могут иметь и фактически имеют крайне негативные последствия для достижения целей, предусмотренных в документах по правах человека, в том числе с точки зрения права на образование. Мы использовали аргументацию и результаты исследований в таких областях, как международное право, просвещение, прикладная лингвистика, психология и социология. Обсуждая правовую базу образования, мы утверждаем, используя формулировки бывшего Специального докладчика Организации Объединенных Наций по вопросу о праве на образование г-жи Катарины Томашевски, что такое обучение на доминирующих языках препятствует получению образования в силу тех лингвистических, педагогических и психологических барьеров, которые оно создает.

Мы покажем, что такая методика обучения имеет ряд серьезных отрицательных последствий, препятствующих осуществлению ими права на образование в различных аспектах и не позволяющих им покончить с нищетой. В отсутствие юридически закрепленного права на язык при обучении, в частности на обучение прежде всего на родном языке (ОРЯ) в государственных школах при одновременном качественном преподавании доминирующего второго языка компетентными двуязычными учителями, большинство представителей коренных народов и меньшинств вынуждено получать ограниченное образование на доминирующем языке/языке большинства. Они изучают доминирующий язык в ущерб родному языку, который сначала замещается, а затем зачастую вытесняется доминирующим языком.

В такой навязанной языковой среде дети, обучающиеся в основном на иностранном языке, или, по меньшей мере, их дети фактически вливаются в доминирующую группу населения с точки зрения как языка, так и культуры. При смене своего языка целой группой населения происходит также сокращение языкового многообразия мира. На основе весьма оптимистичных прогнозов происходящего можно сделать вывод о том, что по меньшей мере половина существующих в настоящее время языков к 2100 году может исчезнуть или в значительной степени потерять свои позиции (перейти в разряд «мертвых» или «умирающих»). По пессимистическим, но, тем не менее, вполне реальным оценкам, на протяжении нынешнего столетия может исчезнуть или оказаться под серьезной угрозой исчезновения до 90–95 процентов устных языков. Большинство языков, которым угрожает исчезновение, относятся к языкам коренных народов, причем, по этим оценкам, большая часть языков коренных народов мира исчезнет.

Образование относится к числу наиболее серьезных непосредственных причин такого исчезновения; далее следуют, конечно же, мировые политические, экономические, технические, военные и социальные факторы. Подготовленные на основании исследований выводы о нынешнем состоянии дел в области обучения представителей коренных народов и меньшинств свидетельствуют о том, что продолжительность обучения на родном языке имеет большее значение, чем любой другой фактор (включая социально-экономический статус), для академической успеваемости двуязычных школьников в будущем. Самые худ-

шие результаты, включая высокие показатели отсева, характерны для тех программ, в рамках которых учащиеся вообще не обучаются родному языку или же изучают его наряду с другими предметами. Вместе с Амартией Сен авторы доклада утверждают, что нищета возникает не только из-за неблагоприятных экономических условий и низких темпов роста — в значительной степени основополагающим методом борьбы с нищетой и важнейшей целью развития является расширение человеческих возможностей. Обучение детей, принадлежащих к коренному населению, на доминирующем языке сдерживает их развитие и способствует сохранению нищеты.

В настоящем докладе мы покажем, что нынешняя практика обучения детей, принадлежащих к коренным народам, на доминирующих национальных/государственных языках абсолютно полностью противоречит теоретическим и практическим исследованиям наилучших методов обучения, а также праву на образование, которое дети, принадлежащие к коренным народам, имеют в силу международных соглашений. Кроме того, нынешняя практика подрывает право родителей передавать свои ценности, включая свой язык, следующему поколению. В конце доклада приводятся рекомендации.

## Содержание

	<i>Пункты</i>	<i>Стр.</i>
I. Право на образование: основа образования .....	1–14	5
II. Право на образование и нищета .....	15–18	11
III. Право на образование: правовые основы .....	19–31	14
IV. Рекомендации .....	32–34	20
Библиография .....		22

## I. Право на образование: основа образования

1. В статье 29 Конвенции о правах ребенка говорится о том, что образование ребенка должно быть направлено на «развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме» и «подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения». Согласно статье 29 Конвенции № 169 Международной организации труда (МОТ), «одной из целей образования для указанных народов является передача их детям общих знаний и навыков, которые помогут им в полной мере принять равноправное участие в жизни общины или национального сообщества». В силу этого дети, принадлежащие к коренным народам, реализуют свое право на образование только в том случае, если они приобретут в школе навыки двуязычия и принадлежности к двум культурам.

2. Хорошая учебная программа должна предусматривать достижение следующих целей с точки зрения языка(ов), культурной принадлежности, конкурентоспособности на рынке труда и возможностей:

- 1) высокий уровень многоязычия;
- 2) достаточные возможности для хорошей учебы в школе;
- 3) полноценное, позитивное самосознание в качестве лица, принадлежащего к нескольким языковым и иным культурам, и позитивное отношение к себе и другим;
- 4) достаточные возможности для осознания и накопления знаний в качестве необходимых условий деятельности в интересах формирования более справедливой среды для себя, своего окружения, а также для других лиц, на местах и в глобальном масштабе (Skutnabb-Kangas 2004).

Обучение детей, принадлежащих к коренным народам, конечно же, должно вестись таким образом, чтобы они могли также рассчитывать в будущем на получение хорошего образования (об этом говорилось в докладах Специального докладчика Организации Объединенных Наций о праве на образование, например о ликвидации препятствий на пути получения образования, обсуждаемых ниже). В первую очередь мы рассмотрим вопрос о языке обучения. Мы проведем краткий обзор — с примерами — того, как и с какими результатами обучались и обучаются дети, принадлежащие к коренным народам, в разных районах мира.

3. Мы покажем, что те методики обучения детей, принадлежащих к коренным народам и меньшинствам, которые опираются в первую очередь на доминирующие языки в качестве языков обучения, могут наносить и наносят чрезвычайно большой ущерб с точки зрения достижения четырех перечисленных целей и, таким образом, осуществления права на образование. Мы также продемонстрируем, что такая форма обучения имеет ряд серьезных отрицательных последствий, подрывающих их право на образование в разных аспектах. При отсутствии юридически закрепленного права на язык обучения, особенно права на обучение на родном языке (ОРЯ) в государственных школах при одно-

временном качественном преподавании доминирующего второго языка компетентными двуязычными учителями, большинство представителей коренных народов и меньшинств вынуждены получать ограниченное образование на доминирующем языке/языке большинства.

4. В условиях обучения преимущественно на иностранном языке доминирующий язык/язык большинства изучается в ущерб родному языку, который вытесняется, что ведет к диглоссии, а впоследствии зачастую и к замещению доминирующим языком. Обучение преимущественно на иностранном языке обедняет словарный запас ребенка, вместо того чтобы обогащать его. В такой навязанной языковой среде обучающиеся по этой методике дети или, по крайней мере, их дети фактически переходят в доминирующую группу с точки зрения языка и культуры. Когда целая группа населения меняет свой язык, страдает лингвистическое многообразие мира. По оптимистичным прогнозам происходящего, в 2010 году может исчезнуть или оказаться под угрозой исчезновения (перейти в разряд «мертвых» или «умирающих» языков) по меньшей мере половина используемых в настоящее время языков. Эта оценка Майкла Краусса (1992 год) приводится также в документе ЮНЕСКО (см. <http://www.unesco.org/endangeredlanguages> в документе “Education in a Multilingual World” («Образование в многоязычном мире»)) (ЮНЕСКО, 2003с) <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>). По пессимистичным, но, тем не менее, абсолютно реальным оценкам, в текущем столетии может исчезнуть или оказаться под угрозой исчезновения до 90–95 процентов устных языков. Такова оценка Краусса на нынешний день (Краусс 1995, 1996, 1997). Входящая в Группу ЮНЕСКО по вопросам нематериального культурного наследия Специальная группа экспертов по находящимся на грани исчезновения языкам (UNESCO 2003a; UNESCO 2003b, c) в своем докладе “Language Vitality and Endangerment” («Жизнеспособность языков и угрожающие им факторы») ([http://portal.unesco.org/culture/en/file\\_download.php/la41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc](http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/la41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc)) опирается именно на эту, более пессимистическую оценку. В настоящее время исчезновение не угрожает лишь 300–600 устным языкам, которые передаются от родителей детям; в их число входят, по-видимому, те языки, на которых сегодня говорят более одного миллиона человек, и некоторые другие.

5. Среди находящихся на грани исчезновения языков большинство — это языки коренных народов мира, причем, согласно этим оценкам, большая их часть исчезнет. Образование относится к числу наиболее серьезных непосредственных причин такого исчезновения, далее следуют, конечно же, мировые политические, экономические, технические, военные и социальные факторы. Мы представим результаты исследований, посвященных нынешнему состоянию образования коренных народов и меньшинств. Мы кратко изложим суть двух важнейших широкомасштабных исследований (Ramirez, Thomas & Collier) и двух небольших исследований, посвященных коренным народам и меньшинствам иммигрантов (Saikia & Mohanty, Skutnabb-Kangas). Так как в большинстве случаев коренные народы являются весьма малочисленными, практически отсутствуют широкомасштабные сравнительные обследования, позволяющие получить четкое представление о роли языка обучения. В высшей степени корректно провели исследование Саикия и Моханти (2004 год), которые изучали положение детей, принадлежащих к коренному населению/племени бодо, в Ассаме, Индия. В результате проведения активной пропаган-

дистской кампании им удалось добиться организации обучения на родном языке. Саикия и Моханти сравнили три группы детей четвертого класса (45 человек в каждой группе) по ряду показателей по таким дисциплинам, как языки и математика. «Учащиеся этих трех групп имеют примерно аналогичный социально-экономический статус, получают сходное по качеству школьное образование и живут в деревнях со сходной экологической обстановкой». Группа ВВ — дети племени бодо, обучающиеся на родном языке, — продемонстрировала значительно более высокие показатели по ВСЕМ тестам, чем группа ВА, в которую вошли дети из племени бодо, обучающиеся на ассамском языке. У группы ВА оказались самые низкие показатели по всем тестам. Группа АА, в которую вошли дети, обучающиеся на родном ассамском языке, продемонстрировали наилучшие показатели по двум из трех математических заданий. С точки зрения языковой подготовки какие-либо различия между группами ВВ и АА обнаружены не были. «Результаты исследований дают основания считать, что обучение на родном языке положительно сказывается на уровне подготовки детей из племени бодо».

6. На большинстве континентов проведены сотни аналогичных небольших исследований, которые дали аналогичные результаты<sup>2</sup>, при этом их результаты совпадают с результатами обследований детей, принадлежащих к меньшинствам (как коренного населения, так и иммигрантов). Типичным примером этого является небольшое обследование рабочих-иммигрантов из Финляндии, образующих меньшинство в Стокгольме в Швеции (Skutnabb-Kangas 1987). Учащиеся финских классов сравнивались со шведскими контрольными группами в параллельных классах тех же самых школ. Для того чтобы определить уровень их подготовки по шведскому языку, им был предложен трудный тест по этому языку, который обычно лучше сдают дети, родители которых относятся к среднему классу, нежели дети рабочих. После девяти лет обучения преимущественно на финском языке и углубленного изучения шведского языка в качестве второго эти учащиеся из финских рабочих семей продемонстрировали несколько более высокие показатели по шведскому языку, чем дети из контрольных групп из шведских семей, относящихся в основном к среднему классу (см. таблицу). Кроме того, их финский язык практически не отличался от финского языка контрольных групп в школах Финляндии.

<sup>2</sup> См. резюме и ссылки в работах Baker 1993, Baker & Prys Jones 1998, ссылки на Cummins в библиографии, Dolson & Lindholm 1995, Huss 1999, Huss et al. 2002, Leontiev 1995, May & Hill 2003, May et al. 2003, Skutnabb-Kangas 2000, 2004, ed. 1995, и восьмитомную "Encyclopedia of Language and Education" («Энциклопедию языков и образования»), особенно Cummins & Corson, eds, 1997. См. <http://www.terralingua.org/Bibliographies/MultilingLingHRBib.html>.

**Результаты тестов по шведскому языку и самооценка по этому предмету**

	<i>Результаты тестов (1–13)</i>		<i>Самооценка (1–5)</i>	
	<i>М</i>	<i>СО</i>	<i>М</i>	<i>СО</i>
Шведская контрольная группа	5,42	2,23	4,83	0,26
Параллельное обследование финских детей	5,68	1,86	4,50	0,41

М = медианное значение; СО = стандартное отклонение.

Дети из проживающих на правах меньшинств в Швеции финских рабочих семей после девяти лет обучения в основном на финском языке; шведская контрольная группа: в основном дети из семей со средним достатком, обучающиеся в параллельных классах тех же самых школ; шведский тест: лишенный контекста тест, рассчитанный на выявление когнитивных способностей и способностей к языку, который, как можно было бы ожидать, дети представителей среднего класса должны были сдать лучше (Skutnabb-Kangas 1987).

7. В проведенном в 1991 году Рамиресом и др. обследовании 2352 учащихся были сравнены три группы испаноязычных школьников из числа представителей меньшинств. Первая группа обучалась лишь на английском языке (даже этих учащихся обучали двуязычные преподаватели, при этом многие изучали испанский язык как отдельный предмет, что, как правило, весьма нехарактерно для методики погружения); вторая группа учащихся прошла непродолжительную подготовку — один или два года обучения на испанском языке — и была переведена в английскую группу; третья группа школьников до перевода в английскую группу довольно долго — четыре–шесть лет — учила испанский язык. Исходя из здравого смысла, можно было бы предположить, что те школьники, которые начали учить английский язык раньше и учили его дольше, т.е. школьники из чисто английских групп, продемонстрируют наилучшие результаты по английскому языку, математике и более высокую общую успеваемость, а уже проучившиеся несколько лет школьники, которые позже начали учиться на английском языке и изучали его меньше всего лет, хуже всех сдадут тест по английскому языку и т.д. На самом же деле результаты оказались совершенно обратными. Уже проучившиеся определенное число лет на родном языке школьники продемонстрировали наилучшие результаты. Кроме того, лишь они смогли впоследствии довести свой английский язык до уровня англоязычных учащихся, в то время как две другие группы после хорошего старта все более отставали и, как считалось, никогда не смогут достичь уровня своих англоязычных сверстников по знанию английского языка или общей академической успеваемости.

8. Томасом и Коллиром (см. библиографию по обоим авторам) было проведено многолетнее, самое крупное обследование учащихся из числа представителей меньшинств, которым было охвачено в общей сложности более 210 000 учащихся. Оно включало углубленное исследование в городских и сельских районах Соединенных Штатов Америки различных методик обучения. Изучение всех методик показало, что наибольших успехов в усвоении двух языков и других предметов добились те дети, которые обучались в первую очередь на родном языке наибольшее число лет. Продолжительность обучения на Я1 (язык 1 — первый язык) имела самое большое значение для успеваемости детей по этому предмету, по Я2 — второму языку (английскому) и другим школьным дисциплинам. Томас и Коллир утверждают (2002: 7): «Наилучшим



экстраполятором успехов учащихся по Я2 (второму языку) является продолжительность формального школьного обучения на Я1 (первом языке). Чем больше лет ребенок учился в школе на Я1 (первом языке), тем выше отметки по Я2 (второму языку).

9. Как исследование Томаса и Коллира, так и большое исследование Рамиреса и др. показало, что продолжительность обучения на родном языке оказалась самым важным (из многих) фактором, влияющим на успеваемость двуязычных учащихся в будущем. Кроме того, продолжительность такого обучения играет более важную роль, чем социально-экономический статус. Этот момент имеет особенно важное значение при анализе социально-экономического положения многих коренных народов. Наихудшие результаты, включая высокий процент бросивших школу учеников<sup>3</sup>, в обоих исследованиях показали школьники, участвующие в обычных программах погружения, не предусматривающих поддержки родного языка учеников (Я1) вообще или включающих лишь ограниченное обучение родному языку наряду с другими предметами.

10. Ниже приводятся некоторые примеры более очевидного ущерба, наносимого детям учебным процессом и приводящего к реальному перемещению их из своей языковой группы в группу доминирующего языка в результате нацеленной на ассимиляцию практики образования с преимущественным обучением на иностранном языке. Во многих случаях переход в доминирующую группу заметен не только с точки зрения языка, культуры и психологии, но и с точки зрения физиологии. Это имеет место при обучении детей с проживанием вне дома/в интернатах, когда им запрещают говорить на родном языке, причем наказания варьируются от побоев до устыжения; в случае попадания в сиротские дома детей, имеющих родителей; при отдаче детей в ученичество и т.д. Во всех случаях трансформация затрагивает как язык, так и культуру. Дети забывают или так никогда и не выучивают свой собственный язык и обычаи, или же их лингвистические навыки с точки зрения их собственного языка остаются весьма неразвитыми. Шведский саами Йоханнес Марайнен осознал это, когда он пытался перевести отцу свое выступление на шведском языке, которое он прослушал, но в значительной степени не понял. Как это ни парадоксально, выступление было посвящено саами. Он неожиданно для себя обнаружил, что в некоторых книгах можно прочесть о жизни его народа; в его шведской школе никогда не говорили об этом: «Впервые во взрослом возрасте я осознал отрицательные стороны своего приобщения к шведской культуре. Я стал понимать, что шведская система образования лишила меня чего-то очень ценного, возможно, самого ценного, что у меня было, — моего языка. Я не мог больше общаться со своим отцом. Это потрясло меня. Меня охватило отчаяние и уныние, а затем на меня напала злость. Я думал, что я все еще знаю язык саами, однако из-за того, что я оказался оторван от среды и культуры саами, мой язык не развился естественным образом. Я понял, что по знанию языка я сравним с семилетним ребенком. О чем-то я все еще мог говорить на саами, однако я был не в состоянии поддержать разговор или участвовать в обсуждении» (Marainen 1988: 183-184).

<sup>3</sup> В рамках теорий недостаточности, согласно которым низкие показатели в учебе обусловлены своеобразием самих учащихся, их родителей и их культуры, используется термин «отчисленные учащиеся».

11. Нравственный ущерб, нанесенный образованием с обучением преимущественно на иностранном языке, можно выразить в духовных понятиях, как это сделано в следующих трех цитатах: Психолог Эдуардо Дьюран, занимающийся проблемами американских индейцев, предположил, что колониальный захват, от которого пострадало коренное население, неизбежно травмирует душу людей. «Я совершенно уверен, что маори продолжают страдать от последствий колонизации» (Mikaere 2004).

12. С потерей земли коренные народы *теряют свой язык*, свои сложные социально-политические системы, свой опыт. На более глубоком уровне происходит размывание традиций с их религиозными убеждениями. И хотя некоторые из них могут приспособиться к новой жизни и обрести новый ее смысл, *отнятие у коренных народов их земель можно рассматривать в качестве замедленного геноцида* (Burger 1990: 122; выделено авторами доклада). Многие коренные народы страдают не только от конкретных заболеваний и социальных проблем, но и от подавления духа в результате того ущерба, который на протяжении более чем 200 лет *наносится их культуре, языку*, самобытности и самоуважению (Королевская комиссия по коренным народам, 1996: 109; выделено авторами доклада).

13. О вреде обучения на иностранном языке свидетельствуют также данные, отражающие его последствия для детей и взрослых из числа коренных народов. Поскольку большинство данных об образовании не дезагрегированы, у нас нет общих анализов объективных данных об успеваемости детей коренных народов при существующей системе образования. Однако результаты многочисленных исследований, проведенных в разных странах, дают довольно ясную общую картину. Дети коренных народов из любых районов мира с избытком представлены в негативной части исследований и статистических обзоров среди детей, никогда не посещавших школу, и детей, вынужденных оставлять школу преждевременно. Поскольку большинство из них обучаются на неизвестном им языке и многие по крайней мере в первые годы не понимают этого языка, они отличаются низкой успеваемостью и составляют огромный процент среди тех, кто посещает «специальные» занятия и школы (там, где таковые существуют), и редко продолжают образование по окончании обязательного школьного курса. (Для многих африканских и других детей, обучение которых ведется на бывшем колониальном языке, характерны те же проблемы.) Они чаще других фигурируют в статистике подростковой и взрослой преступности, алкоголизма и наркомании, самоубийств, безработицы, неблагоприятных санитарно-гигиенических и жилищных условий и т.д. Очевидно, что расизм и дискриминация в обществе также играют важную роль в проявлении этих симптомов неравноправного общества, однако неправильный выбор языков обучения (и то обстоятельство, что в учебных программах отсутствует этническая составляющая, не практикуются местные методы и не учитываются местные обычаи) является одним из важных, а возможно, и самым решающим фактором (см. ниже).

14. Специальный докладчик Организации Объединенных Наций по вопросу о праве на образование, размышляя о цели образования, ставит вопрос, усиливает оно неравенство или ликвидирует его. Она сообщает (Tomaševski 2004, para 29–30), что, оглядываясь назад, легко «вычленить главные особенности несостоятельных моделей школьного образования». В качестве первой особенности она выделяет использование официального языка страны в качестве язы-

ка обучения в начальной школе. Вместо подобного усеченного образования, которое, как будет видно из настоящего доклада, по существу нарушает право детей на образование, абсолютно ничто не мешает работать по принципу «и то и другое». Если детей коренных народов и меньшинств обучать методом интеграции, когда их родной язык в течение как минимум первых шести–восьми лет является основным языком обучения, и при этом они получают хорошие знания по доминирующему языку в качестве второго языка (к преподаванию которого предпочтительно привлекать двуязычных учителей), это даст им весьма хорошие шансы добиться высокого уровня владения двумя языками (или несколькими языками, если позже добавляются и другие языки). Обучение методом интеграции расширяет набор языков, которыми владеют дети: они хорошо усваивают свой родной язык или языки и другие языки.

## II. Право на образование и нищета

15. Неудивительно, что описанная выше форма обучения методом погружения, которому, как правило, подвергаются дети коренных народов, также существенно влияет на то, как сложится их жизнь в будущем. По мнению экономиста Франсуа Грена, «... в экономической теории ничто не ограничивается материальными или финансовыми ресурсами, и такие неосознанные составляющие, как круг общения и дружелюбные отношения между людьми, с точки зрения экономического анализа являются абсолютно полноценными ресурсами (Grin 2003: 7). Нам необходимо увязать право на образование и экономические аспекты нищеты с такими неосознанными активами, как язык и познавательные способности. Это четко определяет роли доминирующих и коренных языков в формальном образовании в контексте социальной мобильности и взаимоотношений между классами, кастами и полами на общемировом уровне. Мы берем за основу концепцию лауреата Нобелевской премии в области экономики Амартии Сена, который считает, что нищета обусловлена «отсутствием возможностей» (1982, 1985, Dreze and Sen 1996). Под «возможностями» понимается альтернативный набор решений, из которых человек может делать выбор ... т.е. свобода выбора, которой обладает человек, принимая решение о том, как ему жить. Нищета — это не просто нищенские условия, в которых человек фактически живет, но и отсутствие — в силу социальных барьеров и личных обстоятельств — реальной возможности выбрать другой образ жизни. Даже значение низкого уровня доходов, бедности имущества и других аспектов того, что принято считать нищетой в экономическом смысле, в конечном итоге определяется тем, как они ограничивают возможности (т.е. тем, насколько серьезно они ограничивают свободу выбора людей). Таким образом, в конечном счете нищета является производной от «отсутствия возможностей» (Dreze & Sen 1996: 10–11, цитируется по Misra & Mohanty 2000a: 262–263). Мисра и Моханти (eds., 2000) резюмируют выводы теоретических и практических экономических, социальных и психологических исследований и результаты оценок мер по искоренению нищеты следующим образом: «нищете больше не следует рассматривать исключительно в плоскости экономического роста, а расширение возможностей человека можно считать более насущной задачей развития» (ibid.: 2000a: 263). Причины нищеты и сферы приложения усилий по ее искоренению, по мнению Амартии Сена, находятся в экономической, социальной и психологической областях, и поэтому меры необходимо принимать в каждой из них. «Психологические процессы, такие, как познание и мотивация,

а также ценности и другие особенности, отличающие бедных и других людей с ограниченными возможностями, следует считать одновременно последствиями и предпосылками, которые, в конечном итоге, имеют отношение к возможностям человека» (Misra & Mohanty 2000a: 264). По их мнению, главный вопрос, возникающий в контексте усилий по уменьшению масштабов нищеты, заключается в следующем: «В чем состоит самое эффективное (в том числе с точки зрения затрат) решение, способное изменить факторы, обуславливающие нищету, или, скорее, расширить возможности людей?». «Экономисты, психологи и специалисты по другим общественным наукам в целом сходятся во мнении, что образование является, пожалуй, самым эффективным решением» (ibid., 265). Если понимать нищету как «комплекс жизненных обстоятельств и определенных процессов, которые в совокупности обуславливают типичные академические показатели детей из бедных семей и детей с ограниченными возможностями», и если из всех «различных аспектов их академических достижений познавательным и умственным функциям отводится большая роль в силу их тесной связи с изменением социально-экономического статуса бедных» (Misra & Mohanty 2000b:135–136), то необходимо искать такой принцип «разделения труда» между языками в образовании, который гарантировал бы оптимальное развитие этих «познавательных и умственных функций», которые расширяют «способности» детей, а не ограничивают их и не лишают детей выбора и свободы, которые, по мнению Сена и других, связаны с необходимыми возможностями.

16. Чем объясняется использование доминирующего языка, например английского, в противовес родному языку детей в качестве основного языка обучения? Родители многих детей в разных районах Азии и Африки стремятся направлять своих детей в школы с обучением на английском языке, видя в этом выход из нищеты и возможность овладения английским языком как необходимое условие изменения социального статуса. Значительному большинству детей, как показывают многочисленные исследования, обучение на английском языке не дает ожидаемых результатов. Во многих случаях обучение на родном языке является лучшим способом достижения цели и подлинного расширения возможностей, по концепции Сена. Однако, к сожалению, «среди исследователей преобладает тенденция к объяснению отставания людей с ограниченными возможностями их внутренними психологическими особенностями, а не контекстуальными факторами, которые обуславливают лишения и нищету как явление» (Misra & Mohanty 2000b: 148). Решения, сводящиеся к стремлению создать условия для освоения английского языка в ущерб родным языкам, представляются абсолютно ошибочными. Томашевски (2004: пара 17) отмечает, что «анализ нищеты через призму прав имеет решающее значение для выявления ситуаций, когда нищета является следствием лишения и нарушения прав человека». Мисра и Моханти в своем анализе, основанном на экономических аспектах нищеты, показывают, что отказ от использования родного языка коренных народов или меньшинств в качестве главного языка обучения нарушает право на образование и закрепляет состояние нищеты.

17. В опубликованном в 2004 году докладе о правах детей коренных народов ЮНИСЕФ утверждает, что «неграмотность есть прямое следствие ограниченного доступа к образованию», и отсылает к докладу МОТ, в котором приводятся сведения о том, что «83 процента мужчин и 97 процентов женщин вьетнамской народности хмон, одной из самых бесправных из коренных народностей

страны, неграмотны (UNICEF/Innocenti Research Center 2004:11). По оценкам ЮНИСЕФ, «в развивающихся странах 20 процентов детей младшего школьного возраста не посещают школу и еще 30 процентов оставляют школу к четвертому году обучения. В Индии коэффициент отсева среди детей незащищенных групп населения оценивается в 80 процентов. Менее 1 процента детей из племен, включенных в списки, получают образование на своем родном языке» (Mohanty & Misra 2000:28). Моханти (2000:109) задает вопрос: «Препятствует ли сохранение родного языка повышению социально-экономического статуса и образовательного уровня представителей языковых меньшинств, таких, как племена штата Орисса? Приводит ли утрата языков меньшинств посредством их ассимиляции с доминирующими языками общения, которая влечет за собой утрату разнообразия, к социальной интеграции, как это принято считать?». Проведенные им «продольные» исследования по изучению детей племени конд, говорящих на языке куи, со всей определенностью дают отрицательный ответ. Дети, владеющие языками куи и ория, в более старших классах (т.е. в выпускных классах школ) выполняли задания на языке ория на том же уровне, что и дети, владеющие только языком ория (ibid.: 110). В социолингвистическом обследовании 25–50-летних деревенских жителей из племени конд и жителей этих же районов, не относящихся к этому племени (т.е. представителей основной группы населения), Моханти также делает вывод о том, что «представители племени отличались интегрирующими установками, что проявлялось в положительном отношении к сохранению своего языка (куи) и культуры и доброжелательном отношении к языку (ория) и культуре людей, не относящихся к племени» (ibid.: 112). Как в племенных, так и в неплеменных группах у двуязычных людей наблюдались более прочные интегрирующие установки, и в отличие от владеющих только одним языком они были в меньшей степени ориентированы на сегрегацию. Моханти приходит, в частности, к следующему выводу: «Сохранение родного языка дает значительные преимущества с точки зрения социально-экономической мобильности, обеспечивая развитие психических и познавательных функций, и с точки зрения социальной интеграции языковых меньшинств» (ibid.: 113).

18. Индийские дети, обучающиеся в школах с преподаванием на региональных языках, по сравнению с детьми из школ с обучением на английском языке более усиленно выполняют многие познавательные и языковые задания, особенно при равных социально-экономических условиях. Программы двуязычного обучения с акцентом на родной язык расширяют возможности, которые позволяют людям бороться с нищетой и дискриминацией. Кроме того, они обеспечивают детям доступ к влиятельным языкам, включая английский. Обучение на английском языке (или на любом другом доминирующем языке) детей, для которых доминирующий или английский язык не является родным, независимо от благих намерений учителей, не является лучшим (или даже просто хорошим) способом совершенствования «познавательных или умственных» способностей этих детей, которые являются важным условием уменьшения масштабов нищеты. «Лишение людей, говорящих на малых языках и «нестандартных» диалектах, права пользоваться своими языками часто влечет за собой неполноценное образование и отсутствие возможностей для социальной мобильности» (Mohanty & Misra 2000:34).

### III. Право на образование: правовые основы

19. Право на образование признается в ряде международных соглашений. Одни из правовых документов, относящихся к этому вопросу, являются обязательными для исполнения, а другие — нет. Что касается права на образование, то по крайней мере два из крупных соглашений Организации Объединенных Наций имеют обязательную силу: Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (МПЭСКП) 1966 года (вступил в силу в 1976 году) и Конвенция о правах ребенка (КПР) 1989 года<sup>4</sup>. В пункте 1 статьи 13 МПЭСКП содержится положение о том, что участвующие в нем государства признают право *каждого человека на образование*. В пункте 1 статьи 28 КПР содержится положение о том, что государства-участники признают *право ребенка на образование*, и, что примечательно, далее в этом пункте конкретно указывается, что государства-участники, в частности, «принимают меры по содействию регулярному посещению школ и снижению числа учащихся, покинувших школу» [подпункт (е)]. С учетом известных нам последствий политики в области образования, рассчитанной на принудительное обучение на преобладающем среди населения языке, которая обычно приводит не только к значительному снижению показателей учебы, но и к росту доли учеников, не закончивших обучение, и т.д., можно сказать, что такая политика осуществляется вопреки подпункту 1(е) статьи 28.

20. С учетом весьма серьезных проблем в области образования, с которыми сталкиваются учащиеся из общин языковых меньшинств, не владеющие в совершенстве языком, на котором проводится обучение в тех школах, где преподавание полностью или главным образом основано на использовании языка большинства населения или преобладающего среди населения языка, такое образование могло бы рассматриваться как полное отрицание самого существа права на образование по пункту 1 статьи 13 МПЭСКП и пункту 1 статьи 28 КПР. При рассмотрении «бельгийского дела о языке» 1968 года<sup>5</sup> Европейский суд по правам человека пришел к заключению, что Бельгией не было допущено нарушения права на образование, содержащегося в статье 2 Протокола № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод, когда она отказала франкоговорящим родителям, проживающим в части Бельгии, в которой говорят на фламандском языке, в возможности получения их детьми образования на французском языке; суд постановил, что это право на образование не включает в себя право на обучение на языке, выбираемом родителями. Однако, не ясно, принял бы ли суд такое же постановление сегодня. Взять, к примеру, ре-

<sup>4</sup> Следует также отметить региональные соглашения по правам человека. В частности, в статье 2 Протокола № 1 к **Конвенции Совета Европы о защите прав человека и основных свобод** 1950 года («Европейская конвенция о правах человека», или ЕКПЧ) содержатся положения о том, что никому не может быть отказано в праве на образование и что государство при осуществлении функций, которые оно принимает на себя в области образования и обучения, уважает право родителей обеспечивать такое образование и обучение, которые соответствуют их религиозным и философским убеждениям. В пункте 1 статьи 17 **Африканской хартии прав человека и народов** (АХПЧН) 1981 года содержится положение о том, что каждый человек должен иметь право на образование. Более подробного изложения этого права не приводится.

<sup>5</sup> *Case Relating to Certain Aspects of the Laws on the Use of Languages in Education in Belgium*, 23 July 1968, European Court of Human Rights, Series A, Vol. 6, p. 31.

шение суда по делу *Кипр против Турции*<sup>6</sup> 2001 года. Одна из жалоб, поданных против Турции, касалась закрытия единственной средней школы на территории Кипра, контролируемой турками, в которой предлагалось обучение на греческом языке. Обучение на греческом языке по-прежнему доступно на уровне начальной школы. Суд пришел к заключению о том, что прекращение обучения на греческом языке в подобных условиях означает отрицание по существу права на образование. Принцип, лежащий в основе этого решения, мог бы быть распространен на ситуации, при которых дети из семей языкового меньшинства, которые еще не владеют в достаточной мере языком, преобладающим среди местного населения, вынуждены получать образование на этом языке. С учетом отрицательных последствий принудительного обучения детей из такой среды на языке большинства населения, о которых говорят специалисты в области образования детей раннего возраста, существуют веские доводы в пользу того, что при таких обстоятельствах подобное образование представляет собой нарушение статьи 2 Протокола № 1 и аналогичных положений других международных соглашений по правам человека.

21. Что касается соответствия таких форм образования основному праву на образование, то следует также принять во внимание работу д-ра Катарины Томашевски<sup>7</sup>. Она показала, что обязательства государства в пункте 1 статьи 13 МПЭСКП и в пункте 1 статьи 28 КПР включают в себя четыре элемента, а именно *наличие, доступность, приемлемость и приспособляемость* (см. также Wilson 2004<sup>8</sup>). Она заявляет, что «сам по себе доступ к учебным заведениям, каким бы трудным ни было его обеспечение на практике, не означает осуществление права на образование» (Tomaševski 2004: para. 57). Здесь мы обсуждаем только те аспекты, которые имеют наиболее важное значение для права на использование языков коренных народов в качестве языков для обучения. «Язык обучения» был рассмотрен г-жой Томашевски по разделу “Acceptability” («Приемлемость») (2001: 12–15, 29–30), в котором уважение выбора родителями языка обучения рассматривается по аналогии с уважением религиозных убеждений родителей в контексте образования. При этом дается ссылка на уже упомянутое «бельгийское дело о языке», в итоге рассмотрения которого родителям было отказано в праве на получение их детьми субсидируемого государством образования на выбранном ими языке; подобно этому, упоминается подтвержденное право меньшинств на учреждение своих собственных школ с обучением на языках меньшинств, управление ими и надзор за ними за свой собственный счет (2001:30).

22. По нашему мнению, вопрос о языке обучения относится в основном к разделу “Accessibility” («Доступность»), в котором одним из пунктов выступа-

<sup>6</sup> Кипр против Турции, решение Европейского суда по правам человека от 10 мая 2001 года, заявление № 25781/94.

<sup>7</sup> См. Tomaševski 2001; также см. [http://www.right-to-education.org/content/primers/\\_rte03.pdf](http://www.right-to-education.org/content/primers/_rte03.pdf). Модель 4-A (availability, accessibility, acceptability and adaptability) была «принята Комитетом [ООН] по экономическим, социальным и культурным правам в Общем комментарии № 13» (Wilson 2004: 165). См. также доклады Томашевски в ООН: E/CN.4/1999/49, пункты 51–74; E/CN.4/2000/6, пункты 32–65; E/CN.4/2001/52, пункты 64–65.

<sup>8</sup> Дункан Вильсон (2004) применил эту модель 4-A для тщательной критической оценки контроля за соблюдением Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств («Рамочной конвенции») по вопросу прав меньшинств на получение образования, при получении образования и на основе получения образования.

ет «выявление и искоренение случаев дискриминационного отказа в доступе» (2001: 12)<sup>9</sup>. Факторы, препятствующие «доступу», могут рассматриваться как физические<sup>10</sup> (например, удаленность школы), финансовые (например, плата за школу — даже начальное образование не является бесплатным в 91 стране (Tomaševski 2004: 23; см. также перечень стран там же, пункт 23) — или потребность в труде девочек по дому), административные (например, требования о представлении свидетельства о рождении или подтверждения места жительства для зачисления в школу (там же, пункт 4(b)) или, например, школьное расписание учебы (2001: 12)) или правовые. Если в соответствии с моделью обучения, выбранной для школы (в законодательном или административном порядке), не требуется или даже не допускается обучение детей из числа коренных народов или меньшинств в основном на языке, который они понимают, то такому ребенку фактически отказано в доступе к образованию. Если язык, на котором производится обучение, является иностранным для ребенка и учитель не обучен надлежащим образом обеспечить, чтобы преподаваемые им на иностранном языке знания были доступны для понимания, то ребенок не имеет доступа к образованию<sup>11</sup>. Подобно этому, если язык обучения не является ни родным, ни первым языком ребенка, ни как минимум его вторым языком, которым он владеет в совершенстве, и обучение рассчитано и предназначено для детей, для которых язык обучения является родным, а именно за норму принимается ребенок, который знает язык обучения, ребенок из числа меньшинств не имеет равного доступа к образованию. Таким образом, здесь мы имеем дело с сочетанием лингвистических, педагогических и психологических факторов, препятствующих «доступу» к образованию.

23. На своей тридцать четвертой сессии (15 сентября — 3 октября 2003 года) Комитет по правам ребенка провел День общей дискуссии по правам детей из числа коренных народов. В своих рекомендациях по вопросам образования (см. E/C.19/2004/5/Add.11, приложение, стр. 11) участники сессии рекомендовали, «чтобы государства-участники обеспечили детям из числа коренного населения доступ к надлежащему и качественному образованию». Разъясняя это понятие доступа, они заявили следующее: Комитет рекомендует государствам-участникам при активном участии общин и детей из числа коренного населения [...] б) обеспечить реализацию права детей из числа коренного населения на обучение чтению и письму на языке своего коренного народа или на языке, наиболее широко используемом группой, к которой они принадлежат, а также на национальном языке/национальных языках страны, в которой они проживают<sup>12</sup>; в) принять меры по эффективному решению проблемы относительно высоких показателей отсева молодежи из числа коренного населения из учебных заведений и обеспечить, чтобы дети из числа коренных народов были адекват-

<sup>9</sup> Томашевски (Tomaševski (2004: para. 10)) предупреждает, однако, что «благодаря доступу к образованию стираются различия между бесплатным образованием и образованием, которое становится доступным только после внесения платы за него». Для целей нашего обсуждения понятие «доступный» относится и к другим требованиям в дополнение к требованию о бесплатности образования.

<sup>10</sup> Определения даны нами.

<sup>11</sup> Верховный суд США признал это в 1974 году в решении по делу *Лау против Николса* (414 US 563).

<sup>12</sup> Эта рекомендация основана на положениях пункта 1 статьи 28 Конвенции № 169 МОТ, в которой, однако, содержится дополнительная формулировка «по мере практической возможности».



ным образом подготовлены к получению высшего образования, профессионально-техническому обучению и реализации своих дальнейших чаяний в экономической, социальной и культурной областях; d) принять эффективные меры с целью увеличить число учителей-представителей общин коренного населения или учителей, владеющих языками коренных народов, обеспечить, чтобы они проходили надлежащую профессиональную подготовку и чтобы они не подвергались дискриминации в сравнении с другими учителями; e) выделять достаточные финансовые, материальные и кадровые ресурсы на цели эффективного осуществления этих программ и стратегий.

24. В рекомендации (b) содержится ясное указание на то, что для обеспечения «детям из числа коренного населения доступа к *надлежащему* и качественному образованию» (курсив добавлен) государства, работающие с общинами коренных народов, должны создать системы двуязычного обучения. Как мы уже продемонстрировали повсеместно в этом документе, это выступает необходимым условием обеспечения высоких уровней владения двумя языками и подготовки детей к получению высшего образования (с). В своих отдельных аспектах эти рекомендации некоторым образом аналогичны положениям Декларации Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам 1992 года (резолюция Генеральной Ассамблеи по вопросу о меньшинствах), в пункте 3 статьи 4 которой говорится, что «государства принимают *соответствующие* меры к тому, чтобы там, *где это осуществимо*, лица, принадлежащие к меньшинствам, имели *надлежащие* возможности для изучения своего родного языка *или* обучения на своем родном языке» (курсив добавлен).

25. Важно также рассмотреть взаимосвязь между основным правом на образование и принципом недискриминации, содержащимся как в МПЭСКП, так и в КПР. В частности, в пункте 2 статьи 2 МПЭСКП говорится, что участвующие в Пакте государства «обязуются гарантировать, что права, провозглашенные в настоящем Пакте, будут осуществляться без какой бы то ни было дискриминации, как-то: в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства». В пункте 1 статьи 2 КПР содержится аналогичное положение<sup>13</sup>. Исследование показателей в области образования, упоминаемых в настоящем докладе, указывает на то, что показатели учебы для детей из числа языковых меньшинств, которые обучаются с использованием преобладающего среди местного населения языка на основе программ изучения языка методом погружения, значительно ниже, чем у их одноклассников, которые говорят на языке, преобладающем среди местного населения; что коэффициент отсева из школы для них выше и так далее. В

<sup>13</sup> Следует заметить, что в региональных соглашениях, на которые приводятся ссылки в связи с правом на образование, также содержатся положения о недискриминации. В статье 14 ЕКПЧ говорится, что пользование правами и свободами, признанными в Конвенции, должно быть обеспечено без какой бы то ни было дискриминации по признаку пола, расы, цвета кожи, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, принадлежности к национальным меньшинствам, имущественного положения, рождения или по любым иным признакам. В статье 2 АХПЧН также содержится положение о недискриминации, аналогичное статье 14 ЕКПЧ.

связи с этим, как представляется, существует убедительный аргумент в пользу того, что такие дети не используют свое право на образование в той же мере, что и дети, для которых язык обучения в школе является родным языком, и что такое различие основано на языковом факторе. Это ясно видно на примере дела *Лау против Николса*. Участниками этого дела были дети китайских иммигрантов, говорящие на китайском языке, которые были помещены в систему среднего образования с обучением на английском языке, практически без какого-либо обеспечения обучения на китайском языке. Суд признал правомерным утверждение родителей о том, что это нарушает право детей на равную защиту в соответствии с законом, и заявил, что «обеспечение учащихся одними и теми же помещениями, учебниками, учителями и учебными программами само по себе не означает равного обращения с ними; учащиеся, которые не понимают английского языка, практически лишены какого-либо существенного образования». Утверждая, что «нет большего неравенства, чем равное обращение с неравными», суд постановил, что необходимо принять различные позитивные меры в целях обеспечения доступа учащихся, не говорящих на английском языке, к образованию, на которое они имеют право.

26. В соответствии с пунктом 1 статьи 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах участвующие государства также соглашаются, что образование должно быть направлено «на полное развитие человеческой личности и создание ее достоинства» и должно укреплять уважение к правам человека и основным свободам<sup>14</sup>. Пункт 1(а) статьи 29 Конвенции о правах ребенка содержит подобное положение: образование ребенка должно быть направлено на *развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме*. С учетом того, что мы знаем об образовательных благах обучения на родном языке (ОРЯ) и, что также важно, об отрицательных аспектах такого обучения с обусловленным этим воздействием на возможности трудоустройства, состояние умственного и физического здоровья и жизненные перспективы в целом — обучения детей, принадлежащих к лингвистическим меньшинствам, в основном с использованием другого языка, то можно практически с полной уверенностью утверждать, что само по себе обучение на родном языке, по крайней мере на уровне начальной школы, соответствует положениям пункта 1, поскольку любая другая форма образования, как правило, не гарантирует полного развития человеческой личности и создания ее достоинства и не предоставляет тем детям, образование которых не основывается на предусматривающих обучение на родном языке программах, возможность действенным образом участвовать в жизни общества.

27. В пункте 3 статьи 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах предусмотрено, что участвующие государства обязуются уважать свободу родителей выбирать для своих детей не только учреж-

<sup>14</sup> В пункте 1 статьи 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах государства-участники также соглашаются в том, что образование должно дать возможность всем быть полезными участниками свободного общества, способствовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми нациями и всеми расовыми, этническими и религиозными группами и содействовать работе Организации Объединенных Наций по поддержанию мира. Следует отметить, что лингвистические группы не упоминаются, хотя они косвенно могут охватываться с учетом того, что они формируют этнические группы.

денные государственными властями школы, но и другие школы, отвечающие тому минимуму требований для образования, который может быть установлен или утвержден государством. Что более важно, государства-участники также обязуются уважать свободу родителей обеспечивать религиозное и нравственное воспитание своих детей в соответствии со своими собственными убеждениями. В Пакте не создается квазисудебных механизмов, и поэтому не ясна та степень, в которой фраза «религиозное и нравственное воспитание» распространяется на вопросы, касающиеся языка. В то же время следует отметить, что Европейский суд по правам человека ясно заявил, что подобное положение о праве на образование, содержащееся в Первом протоколе к Европейской конвенции о правах человека, не распространяется на выбор языка, на основе которого проводится образование.

28. В пункте 1(с) статьи 29 Конвенции о правах ребенка предусмотрено, что образование ребенка должно быть направлено на «воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной». В сочетании с замечаниями, представленными в отношении пункта 1 статьи 1 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, как представляется, было бы ясно, что обучение на языке, отличающемся от родного языка ребенка, которое не включает признание этого родного языка, является обучением, которое, по всей видимости, не будет содействовать уважению культурной самобытности, языка и ценностей ребенка.

29. В статье 30 Конвенции о правах ребенка предусмотрено, что «в тех государствах, где существуют этнические, религиозные или языковые меньшинства или лица из числа коренного населения, ребенку, принадлежащему к таким меньшинствам или к коренному населению, не может быть отказано в праве совместно с другими членами своей группы пользоваться своей культурой, исповедовать свою религию и исполнять ее обряды, а также пользоваться родным языком». Это положение похоже на статью 27 Международного пакта о гражданских и политических правах 1966 года (вступил в действие в 1976 году). Однако вопрос о точных последствиях обоих положений не ясен. Комитет по правам человека отметил в своем замечании общего порядка № 23 1994 года (по статье 27 Международного пакта о гражданских и политических правах), что, хотя эта статья сформулирована в отрицательной форме, она требует от государств принимать позитивные меры в поддержку меньшинств. К сожалению, Комитет по правам человека не определил эти меры и не обозначил, включают ли они меры, касающиеся обучения на родном языке.

30. Как правило, положения, которые более конкретно рассматривают права на обучение на родном языке — как в плане преподавания на родном языке, так и в плане обучения на нем, — наиболее разработаны в ряде документов о меньшинствах. В двух документах Совета Европы были определены носящие обязательную силу договорные положения, к которым по состоянию на настоящее время присоединились только члены Совета; Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств и Европейская хартия местных языков и языков меньшинств. Другие очень важные недоговорные стандарты были определены в рамках Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ), наиболее значимым из которых является принятый в 1990 году Документ Копенгагенского совещания Конференции по человеческому измерению.

Важные принципы были разработаны при помощи Управления Верховного комиссара ОБСЕ по делам национальных меньшинств, наиболее значимым из которых в контексте образования являются Гаагские рекомендации, касающиеся прав национальных меньшинств на образование, принятые в октябре 1996 года (<http://www.osce.org/hcnm/documents/recommendations/hague/index.php>). Более конкретное руководство представлено в документах, касающихся конкретных меньшинств. Поскольку все эти стандарты в основном применяются в Европе, они имеют ограниченное значение для коренных народов, проживающих в других местах, и по этой причине мы больше не будем рассматривать их в настоящем документе.

31. В заключение можно сослаться на работу Катарины Тамашевски. В разделе «Обучение в школах может иметь разрушительные последствия» она утверждает, что перевод понятия основывающегося на правах обучения с теоретического уровня на практический «требует выявления и ликвидации мешающих этому видов практики» (Tomasevski 2004: para. 50). Это затрудняется в результате наличия двух предположений: «Одна важная причина заключается в наличии предположения о том, что запись детей в школы является целью, а не средством образования, и еще более опасно представление о том, что любые школы приносят пользу детям». Мы продемонстрировали, что нынешняя практика обучения детей, принадлежащих к коренным народам, при помощи доминирующих национальных/государственных языков полностью противоречит хорошо разработанной теории и результатам научных исследований, касающихся того, как наилучшим образом обеспечить достижение четырех целей надлежащего образования, указанных в первой части настоящего доклада. Кроме того, они также нарушают право родителей на передачу их ценностей, в том числе их языков, от поколения к поколению. По мнению Тамашевски, воздействие основывающегося на правах образования следует «рассматривать с учетом того вклада, который оно обеспечивает в процесс реализации всех прав человека». «Международное право в области прав человека обуславливает необходимость замены предыдущего требования к детям адаптироваться к той системе образования, которая имеется в наличии, необходимостью адаптации образования с учетом наилучших интересов каждого ребенка» (Томашевски, 2004 год). Право на использование своего собственного языка нарушается в том случае, если дети утрачивают его в процессе образования.

#### IV. Рекомендации

32. Постоянный форум Организации Объединенных Наций по вопросам коренных народов, ссылаясь на свои предыдущие рекомендации в области образовании, в частности рекомендации его третьей сессии, проходившей в мае 2004 года, рекомендует правительствам основывать все учебные программы для детей и молодежи, представляющих коренные народы, на результатах надлежащих исследований, проводившихся на протяжении многих лет и показавших, что двуязычное образование, в основном основывающееся на обучении на родном языке, гораздо лучше по сравнению со всеми другими формами образовательной практики с учетом цели обеспечить грамотность и в целом эффективное образование, включая «развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме» (статья 29 Конвенции о правах ребенка).

33. Постоянному форуму Организации Объединенных Наций по вопросам коренных народов следует организовать семинар экспертов для оценки данных, касающихся обучения на родном языке (ОРЯ), и сбора данных об учебных программах, которые могут послужить прототипами для распространения образования, основывающегося на обучении на родном языке, на детей и общины коренных народов. В работе этого семинара должны участвовать ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Межучрежденческая группа поддержки, Специальный докладчик по вопросу об образовании, ведущие обучение на родном языке преподаватели из числа коренных народов, члены Комитета по правам ребенка, УВКПЧ и Специальный докладчик по вопросу о правах человека и основных свободах коренных народов, представители государств, научно-исследовательских и учебных институтов и эксперты в этой области, а также другие заинтересованные стороны. Этот семинар следует рассматривать в качестве первого шага на пути создания глобальной системы мониторинга за многоязычными и межкультурными программами образования для коренных народов.

34. ПРООН, как учреждению Организации Объединенных Наций, отвечающему за процесс достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ следует предпринять усилия по информированию и просвещению государств и специализированных учреждений и органов системы Организации Объединенных Наций по вопросу о: i) чрезвычайно серьезных и отрицательных последствиях, которые связаны с принудительным обучением детей, использующих дома языки коренных народов и меньшинств, на доминирующем языке, последствиях, которые носят особо тяжелый характер, когда такие дети еще не полностью освоили доминирующий язык; ii) образовании с использованием обучения на родном языке и важных позитивных результатах такого образования для решения проблем нищеты, укрепления потенциала, улучшения образования и ликвидации неравенства и социальной маргинализации, с тем чтобы обеспечить достижение ЦРДТ в их соответствующих областях; и iii) соответствующих нормах прав человека в этой области и о том, как образование на доминирующем языке может приводить к серьезным нарушениям обязательств государств.

## Библиография

- Grin, François (2003). Language Planning and Economics. **Current Issues in Language Planning** 4(11), 1-66.
- Burger, Julian (1990). **The Gaia Atlas of First Peoples**. New York: Anchor Books.
- Collier, Virginia P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language, **TESOL Quarterly** 23, 509-531.
- Collier, Virginia P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes, **TESOL Quarterly** 21, 617-641.
- Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. (2002). Reforming Education Policies for English Learners Means Better Schools for All. **The State Educational Standards** 3:1, 30-36.
- European Roma Rights Center (2004). **Stigmata. Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe**. Budapest: European Roma Rights Center. [see <http://errc.org>].
- [The] **Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities** of October, 1996, OSCE High Commissioner on National Minorities, <http://www.osce.org/hcnm/documents/recommendations/hague/index.php>.
- Klaus, David (2003). The use of indigenous languages in early basic education in Papua New Guinea: a model for elsewhere? **Language and Education** 17:2, 105-111.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. (2001). **Dual Language Education**. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters.
- Mikaere, Ani (2004). Are we all New Zealanders now? A Māori response to the Pākehā quest for indigeneity. Bruce Jesson Memorial Lecture 2004, Maidment Theatre, the University of Auckland, 15 November 2004.
- Misra, Girishwar & Mohanty, Ajit K. (2000a). Consequences of Poverty and Disadvantage: A Review of Indian Studies. In Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (eds) (2000). **Psychology of Poverty and Disadvantage**. New Delhi: Concept Publishing Company, 121-148.
- Misra, Girishwar & Mohanty, Ajit K. (2000b). Poverty and Disadvantage: Issues in Retrospect. In Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (eds) (2000). **Psychology of Poverty and Disadvantage**. New Delhi: Concept Publishing Company, 261-284.
- Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (eds) (2000). **Psychology of Poverty and Disadvantage**. New Delhi: Concept Publishing Company.
- Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (2000). Introduction. In Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (eds). **Psychology of Poverty and Disadvantage**. New Delhi: Concept Publishing Company, 21-39.
- Mohanty, Ajit K. (2000). Perpetuating Inequality: The Disadvantage of language, Minority Mother Tongues and Related Issues. In Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (eds). **Psychology of Poverty and Disadvantage**. New Delhi: Concept Publishing Company, 104-117.

Ramirez, J. David (1992). Executive Summary. **Bilingual Research Journal**, 16(1&2), 1-62.

Ramirez, J. David, Pasta, David J., Yuen, Sandra D., Billings, David K. & Ramey, Dena R. (1991). **Longitudinal study of structured immersion strategy, early-exit, and late-exit bilingual education programs for language minority children (Vols. 1-2)**. San Mateo, CA: Aguirre International.

Ramirez, J. David., Yuen, Sandra D. & Ramey, Dena R. (1991). **Executive Summary: Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children, Submitted to the U. S. Department of Education**. San Mateo, CA: Aguirre International.

Royal Commission on Aboriginal Peoples (1996). **Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples**. Vol. 3. Ottawa: Canada Communication Group. [quoted in [http://www.docip.org/francais/fichiersWGCD/ENG/ASSESSING THE INTERNATIONAL DECADE.doc](http://www.docip.org/francais/fichiersWGCD/ENG/ASSESSING%20THE%20INTERNATIONAL%20DECADE.doc)].

Saikia, Jayashree & Mohanty, Ajit K. (2004). **The role of mother tongue medium instruction in promoting educational achievement: A study of grade four Bodo children in Assam (India)**. Manuscript, in press.

Skutnabb-Kangas, Tove (1987). **Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority? Finnish Parents Talk about Finland and Sweden**. Research Project "The education of the Finnish minority in Sweden", Working Paper nr 1. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000). **Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?** Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, Tove (2003). (Why) should diversities be maintained? Language diversity, biological diversity and linguistic human rights. Glendon Distinguished Lectures 2003, York University, Glendon College, Toronto, Ontario, Canada. (can be downloaded from <http://www.glendon.yorku.ca/englishstudies/events.html>).

Skutnabb-Kangas, Tove (2004). Education of ethnic minorities. In Dias, Patrick (ed.). **Bilingual Education and Bi-literacy: its Meaning and Practicability**. Series Multilingualism, Subalternity and Hegemony of English, Volume 2. Frankfurt am Main & New Delhi: Multilingualism Network/Books for Change.

Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (2002). **A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Report: Project 1:1**. Fairfax, Virginia: VREDE, George Mason University. [www.crede.ucsc.edu](http://www.crede.ucsc.edu).

Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia P. (2002). **A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement**. George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). [http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html).

Thornberry, Patrick (2002). **Indigenous peoples and human rights**. Manchester: Manchester University Press.

Tomaševski, Katarina (2001). **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable**. Right to Education Primers 3. Lund: Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law & Stockholm, Sida (Swedish International Development Cooperation Agency).

Катарина Томашевски (2004 год). **Экономические, социальные и культурные права. Право на образование. Доклад, представленный Специальным докладчиком г-жой Катариной Томашевски**. Экономический и Социальный Совет, Комиссия по правам человека, шестидесятая сессия, пункт 10 предварительной повестки дня. E/CN.4/2004/45. 26 декабря 2003 года.

UNESCO (2003a). **Language Vitality and Endangerment**. UNESCO Intangible Cultural Heritage Unit's Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. Approved 31 March 2003 by the Participants of the at International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, UNESCO, Paris-Fontenoy, 10-12 March 2003. [http://portal.unesco.org/culture/en/file\\_download.php/1a41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc](http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/1a41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc)

UNESCO (2003b). **Recommendations for Action Plan**. International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, UNESCO, Paris-Fontenoy, 10-12 March 2003. <http://www.unesco.org/ endangeredlanguages>

UNESCO (2003c). **Education in a multilingual world**. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

UNICEF/Innocenti Research Center (2004). **Ensuring the Rights of Indigenous Children**. Innocenti Digest no. 11. Florence.

Wilson, Duncan (2004). Report: A critical evaluation of the first results of the monitoring of the Framework Convention on the issue of minority rights in, to and through education (1998-2003). In **Filling the Frame. Five years of monitoring the Framework Convention for the Protection of National Minorities**. Proceedings of the conference held in Strasbourg, 30-31 October 2003. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 163-233.