



经济及社会理事会

Distr.: General
7 March 2005
Chinese
Original: English

土著问题常设论坛

第四届会议

2005 年 5 月 16 日至 27 日，纽约

临时议程* 项目 3

专题：千年发展目标和土著民族

土著儿童的教育和土著语言

为土著问题常设论坛编制的专家报告**

摘要

本报告指出，土著和少数民族儿童的教育模式主要使用显性语言作为授课语言，这种模式对实现人权文书的目标和受教育权，可能产生也确实产生极负面的后果。我们采用了来自国际法、教育、应用语言学、心理学和社会学的论点和研究成果。在讨论教育的法律基础时，我们采用前联合国教育权利问题特别报告员卡特琳娜·托马舍夫斯基的诠释，即是认为使用此一显性语言的教学造成语言、教学和心理上的障碍，因此妨碍接受教育。

我们指出，这种教育有一系列严重的不利后果，侵犯了这些儿童享有教育权的各方面，并使贫穷持续下去。在公立学校内，由于没有教育上具有拘束力的教学语言人权，尤其是一项享有以主要母语教学的教育权利，由合格双语教师提供

* E/C.19/2005/1。

** 本专家报告是于 2004 年 12 月由论坛专家 Ole Henrik Magga、Ida Nicolaisen 和 Mililani Trask，以及两名外聘专家：Tove Skutnabb-Kangas 博士，丹麦 Roskilde 大学，和芬兰 Vasa 的 Abo Akademi 大学；及联合王国阿伯丁金斯学院法律和凯尔特语讲师 Robert Dunbar 提出的。论坛专家希望肯定和感谢合著者 Tove Skutnabb-Kangas 和 Robert Dunbar 的研究、咨询和投稿。



以显性语言作为第二语言的良好教学，多数土著人民和少数民族不得不接受以一种显性/多数民族语言教学的效能较差的教育。他们付出了母语流失的代价，只学习一种显性语言，后来往往便被显性语言取代了。

在此一强制性语言制中，儿童接受着效能较差的教育，他们或至少他们的子女在语言和文化上实际上已成了显性群体。在一整个群体改变它的语言之时，世界语言的多样化也就消失了。根据对正在发生的情况所作的乐观估计，到 2100 年左右，目前使用的口语至少有 50% 可能消失或濒危（“不复存在”或“被废弃”）。根据悲观的但完全实际的估计，在本世纪内，多达 90-95% 种口语可能消失或濒危。多数逐渐消失的语言将是土著语言。根据这些估计，世界上的多数土著语言将消失。

教育是导致此种语言消失的一个最重要的直接因素——当然其背后还有全世界政治、经济、技术军事和社会力量所造成的原因。根据关于当今土著和少数民族教育结果的研究结论，在预测双语学童的学习成就这方面，接受母语教学教育的时间长短比任何其他因素（包括社会经济地位）都更重要。最差的结果（包括高退学率）发生在那些完全不支持母语教学或母语只作为一门课的课程。本报告赞同 Amartya Sen 的意见，即认为贫穷不仅关系到经济条件和成长；人的能力的扩展是克服贫穷的一个更基本的重点，也是更基本的发展目的。对土著儿童采用显性语言教学妨碍他们的能力发展，并使贫穷持续下去。

我们指出，目前这些采用显性民族语言/国家语言教育土著儿童的做法与如何最好地实现良好教育的理论和研究结果和国际法规定的土著儿童享受教育的权利完全相左。此外，目前的做法也侵犯了父母的价值观包括他们的语言代代相传的权利。本报告以各项建议作结。

目录

	段次	页次
一. 受教育的权利：教育基础	1-14	4
二. 受教育的权利与贫穷	15-18	8
三. 受教育的权利：法律基础	19-31	10
四. 建议	32-34	15
参考资料		16

一. 受教育的权利：教育基础

1. 《儿童权利公约》第 29 条规定，儿童的教育方针应是“最充分地发展儿童的个性、才智和身心能力”和“培养儿童本着各国人民、族裔、民族和宗教群体以及原为土著居民的人之间谅解、和平、宽容、男女平等和友好的精神，在自由社会里过有责任感的生活”。根据劳工组织《第 169 号公约》，第 29 条，“传授一般知识和技术，帮助属于有关民族的儿童充分和在平等的基础上参与其本身社区和民族社区，将是对这些人民提供教育的目的”。其中意味着，除非土著儿童在学校学习双语和双文化，他们的权利便不会受到尊重。

2. 从一个语言、身份、劳工市场和谋生机会的观点来看，良好教育课程的导致以下各项目标：

(1) 高水平多种语文；

(2) 在学校有公平的机会取得学业成就；

(3) 多种语文和多种文化的意识强、具有其优良特性，对自己和他人持积极态度；

(4) 有公平的机会进行认识和能力建设，这是为自己，自己的群体以及当地和全球的其他人努力建设一个较公平世界的先决条件 (Skutnabb-Kangas, 2004 年)。

当然，土著儿童的教育也必须符合任何良好教育都该符合的进一步需求（这些包括联合国教育权利问题特别报告员在她的报告中提出的问题，如下文讨论的排除受教育的障碍）。首先，我们主要集中讨论授课语言。我们在此以实例简略概述世界各地土著儿童一向如何和正在如何受教育，以及取得了哪些结果。

3. 如我们将指出的，对土著和少数民族儿童主要使用以显性语言作为授课语言的教育模式，对实现四项目标和受教育的权利，可能产生也确实产生极负面的后果。我们也指出，这种教育有一系列严重的不利后果，侵犯了这些儿童享有教育权的各方面。在公立学校内，由于没有教育上具有拘束力的教学语言人权，尤其是一项享有以主要母语教学的教育权利，由合格双语教师提供以显性语言作为第二语言的良好教学，多数土著人民和少数民族不得不接受以一种显性/多数民族语言教学的效能较差的教育。

4. 在效能较差的语言学习中，学童付出了母语被取代的代价，学习显性/多数民族的语言，导致一种双语夹掺情况，后来往往便被显性语言取代了。效能较差的教学减损而非加强儿童的语文功能。在此一强制性语言制中，儿童接受着效能较差的教育，他们或至少他们的子女，在语言和文化上实际上已成了显性群体。在一整个群体改变它的语言之时，世界语言的多样化也就消失了。根据对正在发生的情况所作的乐观估计，到 2100 年左右，目前使用的口语至少有 50% 可能消失或濒危（“不

复存在”或“被废弃”)。这一估计源自 Michael Krauss(1992 年),也是教科文组织所采用的那一估计数(参看 <http://www.unesco.org/endangeredlanguages>, 题为“多种语文世界的教育”的立场文件(UNESCO, 2003c) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>)。根据悲观但完全实际的估计,在本世纪内,多达 90-95% 种口语可能消失,或前景堪虞——这是 Krauss 的目前的估计(Krauss, 1995 年、1996 年、1997 年)。教科文组织的无形文化遗产股濒危语言问题特设专家组(UNESCO, 2003a; UNESCO, 2003b、c)在其题为“语言活力和濒危情况”的报告(http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/1a41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc)。中采用这一较悲观的数字。现在遗留下来的由父母一代传给子女的未受威胁语言只有 300-600 种口语;这些可能便是那些今天有超过 100 万人使用的语言,以及少数其他语言。

5. 多数逐渐消失的语言是土著语言,根据这些估计,世界上的多数土著语言将消失。教育是造成此种语言消失的一个最重要的直接因素——当然其背后还有全世界政治、经济、技术军事和社会力量所造成的原因。我们将提出一些关于当今土著和少数民族教育结果的研究结论。我们将摘述两项主要大规模研究(Ramirez、Thomas & Collier)和两项小规模土著和移民少数民族研究(Saskia & Mohanty、Skutnabb-Kangas)。在多数情况下土著民族人口极少,阐明教学语言所起作用的大规模比较研究即使有也是很少,其中一项严谨的研究是 Saikia & Mohanty(2004 年)关于印度阿萨姆博多土著/部落儿童的研究。经过大力宣传母语教学教育刚好上轨。Saikia 和 Mohanty 把 4 年級的三组(每一组有 45 人)儿童就语文和数学方面数项成绩作了比较。“这三组就其社会经济地位、教学素质及其村落的生态条件而言都是相称的”。BB 组是博多儿童通过博多语文方式教学,BA 组是土著博多儿童通过阿萨姆语文方式教学,BB 组的各项测验成绩都胜过 BA 组。BA 组的各项测验成绩最差。AA 组是阿萨姆母语儿童通过阿萨姆语文方式教学,在三项数学成绩中有两项成绩最佳。BB 组与 AA 组的语文成绩没有差别。“调查结果被解释为显示出母语教学教育对博多儿童起积极作用。”

6. 现有多数大洲都有数百种这类小规模研究,它们显示出类似的结果,¹ 这些结果也与关于(土著和移民)少数民族儿童的研究符合。这些研究的一个典型例子是,瑞典大都会斯德哥尔摩芬兰工人阶层移民少数民族间的小规模研究(Skutnabb-Kangas, 1987 年)。这项研究的对象是芬兰语教学班级内的学生,把他们与同校平行班受制约瑞典语组作比较。在一种难度很高的瑞典语文测验中,

¹ 见以下各书的摘要和参考资料:例如 Baker, 1993 年、Baker & Prys Jones, 1998 年、书目提要中有关 Cummins 部分、Dolson & Lindholm, 1995 年、Huss, 1999 年、Huss 及其他等人, 2002 年、Leontiev, 1995 年、May & Hill, 2003 年、May 及其他等人, 2003 年、Skutnabb-Kangas, 2000 年、2004 年, 1995 年编辑,以及 8 卷汇编《语言和教育百科全书》,特别是 Cummins & Corson, 1997 年合编。查阅 <http://www.terralingua.org/Bibliographies/MultilingLingHRBib.html>。

通常中等阶层儿童的成绩优于工人阶层儿童，用这种测验来衡量他们的瑞典语文能力。接受了 9 年的主要以芬兰语教学的教育和以瑞典语作为第二语文的良好教学，这些工人阶层的芬兰学生的瑞典语文成绩稍优于中等阶层受制约瑞典语组学生(见表)。此外，他们的芬兰语与芬兰国内受制约芬兰语组的芬兰语几乎同样好。

瑞典语测验结果和测验对象对其瑞典语文能力的自我评估

	测验结果		自我评估	
	(1-13)		(1-5)	
	M	sd	M	sd
受制约瑞典语组	5.42	2.23	4.83	0.26
芬兰语共同研究人员	5.68	1.86	4.50	0.41

M=平均；sd=标准差。

瑞典国内芬兰工人阶层移民少数民族年轻人接受了 9 年主要以芬兰语教学的教育之后；受制约瑞典语组：主要是同校平行班中等阶层年轻人；瑞典语测验：无背景，CALP-型式测验，在此类测验中可期望中等阶层对象成绩较佳(Skutnabb-Kangas，1987 年)。

7. Ramirez 及其他人等的 1991 年研究涉及 2 352 名学生。该项研究把三组西班牙语少数民族学生作比较。第一组只以英语授课(但即使是这些学生也有双语教师，许多学生接受以西班牙语作为一门课的授课方式，这种情形在沉浸式强化课程中是极不寻常的)；第二组是早退出的学生，他们接受一至两年的西班牙语教学教育，然后转至英语教学，第三组是迟退出的学生，他们接受 4-6 年的西班牙语教学教育，然后转为接受英语教学。通常认为，很早开始大量接触英语的人，也就是仅念英语的学生的英语、数学和一般学习成绩最佳，而很晚才开始接受英语教学教育。因此最少接触英语的人的英语成绩最差。事实上，结果恰恰相反。迟退出的学生取得最佳结果。此外，他们是后来有机会赶上本地人英语程度的唯一的一组，另外两组初时作了一番努力，但后来逐渐落在后面，并且被判断可能在英语或一般学校成绩方面永远无法赶上以英语为母语的同学。

8. Thomas & Collier 的研究(参看两人名下的书目提要)，是关于少数民族学生教育的世界最大规模的纵向研究，该项研究涉及总计逾 21 万名学生，其中包括对美国城乡两种背景和采用许多不同教育模式的深入研究，在所有模式中，那些在双语制和学校成绩两方面程度最高的学生是最长期接受以母语为主要教学方式的教育的儿童。接受这个语言(第一语言)的教育的时间长短，是检验儿童在第二语言方面的英语能力和进展及其学校成绩的最佳标准。Thomas & Collier 说(2002 年：第 7 段)：“接受第一语言正规教育的多寡是检测第二语言的学生成绩的最佳指标。第一语言年级水平的学习期间越长，第二语言的成绩便越好”。

9. 在 Thomas & Collier 和 Ramirez 及其他人的大型研究中，在预测双语学生的教育成功方面，皆认为接受母语教学教育的时间长短比任何其他因素(许多也包括在内)都更重要，而且也比社会经济地位重要得多。在反映许多土著民族的社会经济地位时尤其重要。在两份研究中，最差的结果(包括高退学率²)发生在一般沉浸式课程的学生中，那些学生的母语(第一语言)如非完全未获支持，便是仅被作为一门课来学习。

10. 其次举出一些例子，说明教育如何对儿童造成较明显的伤害，效能较差的教育中的民族同化做法，实际上使他们从其所属群体变成显性群体。在许多情况中，这种向显性群体的转化，不仅发生在语言、文化和心理方面，也发生在体能方面。远离家庭的住宿/寄宿学校，禁止说方言，其惩罚方式从体罚至羞辱不一；收容无家可归的儿童孤儿院；契约童工等，就属于这种情况。在所有情况中，这种转化以前和现在都是语言和文化上的。儿童往往忘记或从未学习其本身语言和习俗，或其本身语言能力停留在极低的程度上。Johannes Marainen 是瑞典萨米族人，当他将他以瑞典语发表的演讲翻译给他父亲听时认识到这点，当时他父亲听了演讲但不甚明了。可笑的是，讲题是关于萨米族人(他首次发现，竟有书本记载其族人的故事；这是他的瑞典文学校从未传授给他的知识)：“自我长大以来第一次意识到，这是我成为瑞典人的消极的一面。我开始理解，瑞典教育制度剥夺了我的一些宝贵的东西，是的，也许是我从前拥有的最宝贵的东西——我的语言。我已经不能同我的父亲说话。这一事实让我颤抖。我感到绝望、沮丧。接着，我变得愤怒。我以为我仍然懂得萨米语，但由于我与我的萨米环境和文化切断联系，我的语言没有自然发展下去。我意识到，我的语文能力只相当于一个 7 岁儿童的程度。我仍然能以萨米语讲某些事，但我无法使对话和讨论继续下去。(Marainen, 1988 年：第 183-184 段)”。

11. 效能较差的教育造成的心理伤害表现于精神方面，如以下三句引言所述：土著美国心理学家 Eduardo Duran 指出，土著民族遭受的殖民压迫无可避免地伤害到灵魂。无疑地，我心中知道，毛利人身上继续烙着殖民主义的疤痕(Mikaere, 2004 年)。

12. 在土著民族丧失他们的土地时，也同时丧失了他们的语言、他们复杂的社会和政治制度、以及他们的知识。在更深一层上，传统随着他们的神圣信仰一并消失了。虽然一些人可能融入社会，重新找到他们生活的意义，把第一批居民从他们的土地上赶走，就象慢动作灭绝种族(Burger, 1990 年：第 122 段；加上了强调)。许多土著居民不仅蒙受某种疾病和社会问题之害，也蒙受 200 多年因文化、语言、特性和自尊受损害而产生的精神上的压抑(皇家土著居民问题委员会, 1996 年：第 109 段；加上了强调)。

² 在归于能力差的理论中，这些人被称作“辍学者”，被怪责的人包括学生、他们的特点、他们的父母和他们的文化造成学校成绩差。

13. 效能较差的教育造成的伤害也可从一些数字上看出这些数字说明了对土著儿童和成人所产生的后果。由于多数教育数据都未分类，我们没有任何全面的硬性数据概括土著儿童在教育制度中的表现。不过，根据来自不同国家的许多研究，一般情况是相当明了的。根据对世界上那些从未入学和很早退学的儿童的研究和统计成绩差的土著儿童人数过多。由于他们多数接受一种以他们觉得陌生的语言教学方式提供的教育，许多人在头几年不懂这一语言，他们的学校成绩低，在“特殊”班和学校（如果有这种班和学校的话）他们人数很多，很少在义务教育之后继续就学。（许多接受以旧式殖民教学方式提供的教育的非洲儿童和其他儿童也有同样的特点）。他们在关于青年和成人犯罪、酗酒和吸毒、自杀、失业、健康不佳和住房条件差的统计上人数过多。显然，社会的种族主义和歧视也在这些不平等社会症状中起了重要作用，但是使用错误的教学语言（和学校中缺乏土著内容、方法和行为）是一项最重要的因素，可能是最决定性的因素（参看下文）。

14. 联合国教育权利问题特别报告员在讨论教育宗旨时问：到底是强化还是消除不平等？她说（托马舍夫斯基，2004 年，第 29-30 段），事后分析很容易地“看出失败的学校教育模式的主要特点”。她提到的第一个特点是小学教育的授课语言是国家官方语言。效能较差教育确实侵犯儿童受教育的权利，不用此一型式的教育，就象本文中主张的，完全可以采用一种并行途径。如果，在对土著和少数民族的教育，最起码在头 6-8 年期间，附加其本身的语言作为主要教学语言，同时也提供一种以显性语言作为第二语文的良好教学（最好由双语教师传授），他们极有机会成为双语优秀人士（或者如果后来增加其他语文，成为使用多种语言的人）。附加教学加强儿童的语文本领：他们把本身的语言和其他语言都学得很好。

二. 受教育的权利与贫穷

15. 上文刚叙述的沉浸式教育是一般要求土著儿童接受的，不令人惊奇的，这也对他们的谋生机会产生深远后果。经济学家 François Grin 说“……在经济理论中，没有任何事物是可以强制规定对物质或财务资源加以限制的，象社会网络和人之间感情等无形资产，从经济分析观点来看，完全是有关的资源（Grin，2003 年：第 7 段）”。我们应将教育权利和经济贫穷与诸如语言和认识能力等无形资源相联系。这在一个全球级别上的社会动力和阶级/种性/性别范围内澄清了显性语言和土著母语在正规教育中起的作用。我们采用诺贝尔经济学奖得主 Amartya Sen 提出的贫穷是“能力剥夺”的概念（1982 年、1985 年，Dreze 和 Sen，1996 年）。“能力”是指一个人可自由选择的其他所有正常生活方式……——一个人在决定应过哪种生活时的备选范围。贫穷……不仅端视该人实际生活的贫困状况，也端视——由社会制约和个人周围情况造成的——缺乏真正机会选择其他生活方式。即使收入低、缺吃少穿的和什么是一般认为经济贫穷的其他部分的相关性最终也与其在削减能力方面的作用相关（亦即它们在严重限制人们所能做的选择方面所起作用……。）从而，贫穷最终是一种“能力剥夺”。（Dreze & Sen，1996

年：第 10-11 段，引述自 Misra & Mohanty 2000a：第 262-263 段)。Misra 和 Mohanty(合编，2000 年)总结从理论和经验上对贫穷措施的经济、社会和心理研究和评价的看法如下：“不再只是从促成经济成长角度来看贫穷；扩展人的能力可被视为发展的较基本目标”(同上，2000a：第 263 段)。Amartya Sen 认为，贫穷和措施的集中地是经济、社会和心理，必须在每个这些领域内采取措施。“将把诸如穷人和贫困者的认识、动力、价值和其他特点等最终与人的能力有关的心理进程视为因果条件”(Misra & Mohanty 2000a：第 264 段)。他们认为，减少贫穷的主要问题是：“什么是对改变贫穷或不如说扩展人的能力条件的至关重要(和符合成本效益的)投入？”现在“经济学家、心理学家和其他社会学家间有一种共识，即是教育也许是最重要的投入”(同上，第 265 段)。如果了解贫穷“既是一系列因果条件，也是某些进程，合起来导致”学校中“穷人和贫困者的典型绩效”，如果“高度优先注意到这类绩效、认识和知识功能的所有方面，因为这些刚好与穷人的社会经济上动力息息相关”(Misra & Mohanty 2000b：第 135-136 段)，便应寻找在教育中哪一级别的语言努力型式保证最能发展这些“认识和知识功能”，从而加强儿童的“人的能力”，而非削减它们和剥夺儿童的选择机会和自由，据 Sen 和其他人认为，这些选择机会和自由是与必要的能力相连的。

16. 采用一项显性语言，例如英语，而非儿童的母语，作为主要授课语言，其所起的作用是什么？在亚洲和非洲某些地方的许多父母希望把他们的子女送到英语教学的学校，因为他们认为这是一个脱离贫穷和取得良好英语能力的途径，也就是一个上进动力的先决条件。就大多数儿童而言，英语教学教育并不导致保证的结果，正如无数研究结果所显示的那样。Sen 认为，母语教学教育在多数情形下将是达到目标和取得真正能力建设的较好途径。不幸的是，“研究人员大多倾向于……根据内在心理特点，而非构成贫困和贫穷现象的因果因素来解释穷人的较低成就”(Misra & Mohanty 2000b：第 148 段)。那些甚至于想要付出牺牲母语的代价以取得学习英语机会的解决办法似乎完全受到了误导。托马舍夫斯基(2004 年：第 17 段)说，“从权利角度分析贫困，对发现贫困何以源于剥夺和侵犯人权十分重要”。Misra & Mohanty 的分析以经济贫穷为根据，其中指出，不采用土著或少数民族母语作为主要教学教育方式，侵犯了受教育权利，也使得一直贫穷下去。

17. 儿童基金会在 2004 年推出的一份关于土著儿童权利的报告中说，“文盲是教育上排斥的直接结果”并提及一份劳工组织的报告，其中述及“红苗是越南国内土著群体中一个最贫困的群体，在该社区内，有 83%的男子和 97%的女子是文盲”(儿童基金会/因诺琴蒂研究中心，2004 年：第 11 段)。据儿童基金会估计，“在发展中国家内，20%的小学年纪儿童没有入学，另外有 30%的在 4 年级时辍学。在印度，贫穷群体间辍学率据估计为 80%。不到 1%的计划部落儿童享有通过其本身语言教学方式的教育”(Mohanty & Misra，2000 年：第 28 段)。Mohanty(2000 年：第 109 段)问“母语对诸如在奥里萨的部落等语言属于少数的人的社会经济和教育动力是否筑成一道壁垒？少数民族语言因融入显性沟通语言

而丧失，使得丧失多样性，是否如一般认为的导致社会一体化？”他的关于库伊语部落 Kond 儿童的纵向研究提出了一项肯定的负面答案。据发现，库伊-奥里雅双语儿童在他们的稍后级别(比如高中级别)在奥里雅语功课的成绩与只说奥里雅语一种语言学生的程度一样(同上：第 110 段)。Mohanty 也在一份关于来自同样地区的 25-50 岁成年 Kond 部落和非部落(比如显性群体)农村乡民的社会语言调查中总结说“由正面评价其本身语言(库伊)和文化，以及由积极看待非部落语言(奥里雅)和文化，发现部落展现出融合意向”(同上，第 112 段)。同时，一并在部落和非部落，说两种语言的人展现出较大的融合倾向……与说一种语言的人比较，较少种族歧视意向”(同上)。Mohanty 的一个结论是“对通过心理教育发展的社会经济动力和语言属于少数的人的社会一体化而言，保存母语有极大优势”(同上：第 113 段)。

18. 印度国内在区域语言教学学校就读的学生，在认识和与语言有关的功课中，比在英语教学学校就读的学生要好，尤其是如果社会经济条件保持不变的话。以母语为根据的双语课程加强了人的能力，这对人民在解决其贫穷和受到的歧视问题时有多少选择是必要的。此外，它们给予了儿童学习包括英语在内的有力语言的机会。对母语非显性也非英语的儿童授以英语教学教育(或其他显性语言教学)，不论教师的意图是否良好，都不是加强这些儿童的“认识和知识功能”——即减贫的先决条件的最佳(甚或良好)途径。“否定母语属于少数和“非标准”不同语言的说话者使用其语言的权利，往往导致教育失败和缺乏社会动力”(Mohanty & Misra, 2000 年：第 34 段)。

三. 受教育的权利：法律基础

19. 受教育的权利在数项国际文书中获得承认。一些有关文书创建了具有拘束力的法律义务，其他则无。关于受教育的权利，至少两份联合国主要文书创建了具有拘束力的义务，即 1966 年的《经济、社会、文化权利国际盟约》(1976 年生效)和 1989 年的《儿童权利公约》。³《经济、社会、文化权利国际盟约》第 13 条，第 1 款规定：缔约各国承认，人人有受教育的权利。《儿童权利公约》第 28 条，第 1 款规定：缔约国确认儿童有受教育的权利；重要的是，该款接着具体规定，缔约国尤应“采取措施鼓励学生按时出勤和降低辍学率”(e)项。考虑到我们所知道的关于强制性显性语言教学教育政策产生的影响，亦即趋于造成不仅是差得多的成绩，也造成较高的退学率等，致力于这类措施可说是违反第 28 条，第 1 款，(e)项。

³ 也应考虑到区域人权文书。特别是 1950 年欧洲委员会的《保护人权和基本自由公约》(《欧洲人权公约》)的《第一号议定书》第 2 条，其中规定，不得剥夺任何人的教育权，国家在行使其承担的与教育和授课有关的任何职责时，应尊重父母确保这类教育和授课符合其本身的宗教和哲学信念的权利。1981 年《非洲人权和人民权利宪章》第 17 条第 1 款规定，人人有受教育的权利。未进一步详述该权利。

20. 如果学校采用的授课语言全部或主要是多数群体或显性语言，那些来自语言属于少数的社区的学生，不精通这类语言，面临极严重的教育问题，考虑到这点，这种教育是否等于完全否定《经济、社会、文化权利国际盟约》第 13 条，第 1 款和《儿童权利公约》第 28 条，第 1 款规定的受教育权利的根本实质？在 1968 年的《比利时语言》案例中，⁴ 欧洲人权法院认为，比利时在否定住在比利时国内一个讲佛兰芒语地区内的讲法语父母让他们的子女接受法语教学教育时并未违反《欧洲人权公约第一号议定书》第 2 条中所载教育权；法院裁决，这项教育权并不包括以父母选择的语言授课的权利。不过，不明确的是，该法院在今天是否会作出同样的裁决。兹举该法院关于 2001 年塞浦路斯诉土耳其一案⁵ 的裁决为例。对土耳其提出的一项控诉涉及在土耳其控制下的塞浦路斯境内关闭唯一的一所提供希腊语教学教育中学的事务。希腊语教学教育继续在小学级别上提供。该法院认为，在这些事实下，中断中学级别的希腊语教学教育等于否定教育权的实质。可将此一裁决的原则延伸至以下情况：那些来自语言属于少数的家庭尚无法精确使用该显性语言的儿童，被迫接受显性语言教学教育。考虑到幼童教育专家对来自这类背景儿童强迫施以多数民族语言教学教育所产生不利影响的了解，大力主张，这种教育在那些事实下，构成对《第一号议定书》第 2 条和其他人权条约中类似条例的违反。

21. 关于这类教育型式与基本教育权的一致性，也必须考虑到托马舍夫斯基博士的工作。⁶ 她阐述了《经济、社会、文化权利国际盟约》第 13 条，第 1 款和《儿童权利公约》第 28 条，第 1 款内所载四大要素，即可提供、可获得、可接受和可适应性（另见 Wilson，2004 年⁷）。她说“仅仅入学，尽管实际上要实现也很困难，但并不等于受教育权”（托马舍夫斯基，2004 年：第 57 段）。此处我们只讨论与使用土著语言作为教学语言权利最有关的那些部分。托马舍夫斯基在“可接受”要素下讨论了“授课语言”（2001 年：第 12-15 段、第 29-30 段），把尊重父母选择的授课语言视为等同在教育中尊重父母的宗教信仰。前面业已提及的《比利时语言》案例，其中引述了父母在公费教育中享有的语言选择权利遭到否定；同样的也提到，肯定了少数民族有自费设立、管理和控制其本身的少数民族语言学校的权利（2001 年：第 30 段）。

⁴ 《关于比利时教育语言使用法的某些部分的案例》，1968 年 7 月 23 日，欧洲人权法院，汇编 A，第 6 卷，第 31 页。

⁵ 塞浦路斯诉土耳其，欧洲人权法院 2001 年 5 月 10 日的裁决，申请书编号：25781/94。

⁶ 参看托马舍夫斯基，2001 年；另见 <http://www.right-to-education.org/content/primers/rte03.pdf>。4-A 模式是“[联合国] 经济、社会和文化权利委员会在第 13 号总评论中通过的”（Wilson，2004 年：第 165 段）。另见托马舍夫斯基提交联合国的报告，E/CN.4/1999/49，第 51-74 段；E/CN.4/2000/6，第 32-65 段；E/CN.4/2001/52，第 64-65 段。

⁷ Duncan Wilson（2004 年）在对《保护少数民族框架公约》（“框架公约”）关于少数民族在教育中的权利、受教育的权利和接受教育的教学方式权利的议题所作一项详细重要的评价中采用了这个 4-A 模式。

22. 我们认为，授课语言主要属于“可获得”要素下，其中一点是“确认和消除否认获得教育的歧视”（2001 年：第 12 段）。⁸ “获得教育”的障碍可被解释为实际上⁹（例如，到学校的距离）、财务上（例如，学费——在 91 个国家内甚至小学教育也不是免费的，托马舍夫斯基，2004 年：第 23 段；另见同上，第 23 段，这些国家清单；或者家庭中需要女孩做家务）、行政上（入学要求出生登记证或居住证；同上，第 4b 段；或例如，校历，2001 年：第 12 段）；或法律上的问题。如果某一学校选定的教育模式（法律上或行政上）未强制规定甚或允许土著或少数民族儿童接受主要通过该儿童了解的教学语言方式教育，这样该儿童便是实际上被否定获得教育。如果该儿童不了解授课语言，而教师也未获适当培训，无法以该外国语言使儿童了解内容，该儿童便是无法获得教育。¹⁰ 同样的，如果授课语言既非该儿童的母语/第一语言或起码是其极熟知的第二语言，而教学所计划和针对的是那些授课语言是其母语的儿童，亦即模方是懂授课语言的儿童，那么少数民族儿童便没有平等获得教育的机会。这样，在“获得教育”方面便产生了一种合并语言、教学和心理上的障碍。

23. 儿童权利委员会第三十四届会议（2003 年 9 月 15 日至 10 月 3 日）举办了一个土著儿童权利一般讨论日。它们关于教育的建议中（参看 E/C.19/2004/5/Add.11，附件，第 11 页）建议“缔约国确保土著儿童得到适当和优质的教育”。在解释何谓得到教育时，委员会说明如下：委员会建议缔约国在社区和土著儿童的积极参与下[……]：(b) 使土著儿童不仅有权用其居住国的国语去学习读和写，而且有权用自己的土著语言或所属群体最常用的语言去学习读和写；¹¹ (c) 采取措施，有效地解决土著青年退学率较高的问题，确保土著儿童得到的培养足以使他们进入高等院校、职业培训学校，并实现他们在经济、社会和文化等方面的其他愿望；(d) 采取有效措施，增加来自土著社区或讲土著语言的教师人数，对他们进行适当的培训，确保他们与其他教师相比不受到歧视；(e) 拨出足够的财政、物质和人力资源，有效地实施这些方案和政策。

24. 建议(b)明白指出，如果国家为“确保土著儿童得到适当和优质的教育”（加上了强调），国家便应创建双语教育制。正如我们在本文其他地方所展示的，这对推动高级别双语制和为儿童进入高等院校作准备，是必要的先决条件。这些建议的各部分与 1992 年联合国大会《在民族或族裔、宗教和语言上属于少数群体的人的权利宣言》（联合国大会关于少数民族的决议）的教育规定有些类似处。其

⁸ 托马舍夫斯基（2004 年，第 10 段）警告说，“获得教育掩盖了免费教育和只有在付费后才可获得的教育之间的差异”。在我们的讨论中，“可获得”是指除了教育免费之外的要求。

⁹ 这些是我们的标签。

¹⁰ 美国最高法院在“Lau 诉 Nichols”的案例中承认了这点（414 美国 563）。

¹¹ 这项建议来自劳工组织《第 169 号公约》，第 28 条，第 1 款，不过，其中加上了“如适用时”等字。

中第4条第3款规定“各国应采取适当措施，在可能的情况下，使属于少数群体的人有充分的机会学习其母语或在教学中使用母语”（加上了强调）。

25. 还必须考虑基本教育权与《经济、社会、文化权利国际盟约》和《儿童权利公约》中所载不歧视原则之间的互动。特别是《经济、社会、文化权利国际盟约》第2条，第2款，其中规定本盟约缔约各国“承担保证本盟约所宣布的权利应予普遍行使，而不得有例如种族、肤色、性别、语言、宗教、政治或其他见解、国籍或社会出身、财产、出生或其他身份等任何区分”。《儿童权利公约》第2条，第1款载有一项类似的规定。¹² 本文其他地方叙述的关于教育成绩的研究指出，对来自语言属于少数民族背景的儿童，如果通过沉浸式强化课程以显性语言方式教学，其成绩将比同班级内讲当地显性语言的儿童差得多；他们有较高的退学率等等。因此，似乎有一种极强的论点，认为这类儿童未从教育权获得与那些母语是学校所使用语言儿童同样程度的利益，而此一区分是以语言为根据。在这方面，“Lau 诉 Nichols”的案例可资阐述。该案例涉及讲中文的中国移民儿童被施以英语教学教育，实际上未提供任何通过中文教学方式的授课。法庭赞同父母的论点，即是这违反了儿童获得法律平等保护的权利，并说“仅仅向儿童提供同样的设施、教科书、教师和课程，并非公平的对待；对不了解英语的儿童而言，是实际上被排斥在任何有意义的教育之外。”法庭在断言“没有比平等对待不平等情况更不平等的了”时，强制规定必须采取各种肯定步骤，向不会讲英语的学生提供他们有权享有的教育。

26. 根据《经济、社会、文化权利国际盟约》第13条，第1款，缔约国也同意，教育的目的应是鼓励人的个性和尊严的充分发展，加强对人权和基本自由的尊重。¹³ 《儿童权利公约》第29条，第1款，(a)项载有类似的规定：教育儿童的目的应是：最充分地发展儿童的个性、才智和身心能力。考虑到我们所知道的关于母语教学教育的教育利益，以及同样重要的，由于对来自主要讲另一种属于少数民族语言家庭的儿童所施予教育的教育伤害，其对就业前景、身心健康和一般谋生机会造成的影响，可以大力辩称，只有母语教学教育，至少在小学级别上提供母语教育，是符合第一条的条例的，因为任何其他型式的教育都倾向于不保证人格及人格尊严意识的充分发展，也无法使接受非母语教学教育的儿童实际参与社会。

¹² 应该注意到，提及尊重教育权的区域文书中也载有不歧视条例。《欧洲人权公约》第14条规定，应保证人人享有公约列举的权利与自由，不得因性别、种族、肤色、语言、宗教、政治的或其他见解、民族或社会出身、同少数民族的联系、财产、出生或其他地位而有所歧视。《非洲人权和人民权利宪章》第2条也载有一项与《欧洲人权公约》第14条有类似效应的不歧视条例。

¹³ 根据《经济、社会、文化权利国际盟约》第13条，第1款，缔约国还同意，教育应使所有的人能有效地参加自由社会，促进各民族之间和各种族、人种或宗教团体之间的了解、容忍和友谊，和促进联合国维护和平的各项活动。

27. 《经济、社会、文化权利国际盟约》第 13 条，第 3 款规定，締約各国承担，尊重父母为他们的孩子选择非公立的但系符合于国家所可能规定或批准的最低教育标准的学校的自由。更重要的是，締約国也保证尊重父母有让他们的孩子能按照他们自己的信仰接受宗教和道德教育的自由。《经济、社会、文化权利国际盟约》并未创建一项准司法机制，因此，“宗教和道德教育”这句话在多大程度上延伸至与语言有关事务，就不清楚了。不过，应该注意到，欧洲人权法庭明白指出，《欧洲人权公约第一号议定书》中所载类似的教育权条例并不延伸至教育中所使用语言的选择。

28. 《儿童权利公约》第 29 条，第 1 款，(c) 项规定：教育儿童的目的应是“培养对儿童的父母、儿童自身的文化认同、语言和价值观、儿童所居住国家的民族价值观、其原籍国以及不同于其本国的文明的尊重。”连同就《经济、社会、文化权利国际盟约》第 13 条，第 1 款提出的意见，似乎明白指出，一种使用该儿童母语以外语言教学的教育，其中未承认该母语，是一种不太可能有助于尊重该儿童本身的文化认同、语言和价值的教育。

29. 《儿童权利公约》第 30 条规定“在那些存在有族裔、宗教或语言方面属于少数人或原为土著居民的人的国家，不得剥夺属于这种少数人或原为土著居民的儿童与其群体的其他成员共同享有自己的文化、信奉自己的宗教并举行宗教仪式、或使用自己的语言的权利。”这项规定与 1966 年《经济、社会、文化权利国际盟约》(1976 年生效)第 27 条相呼应。不过，这两项条例的确切意义很不明了。人权事务委员会在其 1994 年第 23 号总评论(关于《经济、社会、文化权利国际盟约》第 27 条)中指出，尽管措辞是负面的，该条要求各国采取积极措施支持少数民族。不幸的是，人权事务委员会未明确指出那些措施是什么，或者其中是否包括与母语教学教育有关的措施。

30. 较确切讨论少数民族语言教育权——授课和通过某人的母语教学方式两者——的条例一般在某些少数民族文书内制订得最多。欧洲委员会的以下两项文书规定了具有约束力的条约承诺：《保护少数民族框架公约》和《欧洲区域或少数民族语言宪章》，但是迄今只有该理事会成员国成为其締约国。欧洲安全与合作组织(欧安组织)内制订了其他非常具有影响力的非条约标准，其中最重要的是，1990 年《关于人的方面会议的哥本哈根会议文件》。通过欧安组织少数民族事务高级专员办事处，制订了具有影响力的原则，其中与教育最有关的是 1996 年 10 月《关于少数民族教育权的海牙建议》，<http://www.osce.org/hcnm/documents/recommendations/hague/index.php>。较特定的指导在特定少数民族文书内制订。由于所有这些标准主要在欧洲适用，他们对那些住在其他地方土著人民的相关性有限，因此，我们在本文中不拟多加评论。

31. 在总结时，可参照卡塔琳娜·托马舍夫斯基的工作。她在“上学可能极为有害”的副标题下声称，将所谓基于权利教育的意义，从观念变为现实，“需要认

明和消除相反的做法”(托马舍夫斯基, 2004 年; 第 50 段)这因以下两项假定变成困难的任务: “一个重要理由是假定送孩子上学是教育的目的而不是教育的手段, 还可以更危险地假定任何学习对儿童都有好处”。我们指出了, 通过显性民族/国家语言教学方式教育土著儿童的目前做法与本文第一部分概述的如何最好地取得良好教育四项目标的充实理论和研究结果完全相反。此外, 这些做法也侵犯了父母将其价值包括他们的语言代代相传的权利。托马舍夫斯基认为, 基于权利的教育所涉及影响, “需要按照教育对享受所有人权的贡献来评估”。“国际人权法要求改变以前儿童必须适应现有教育的状况的规定, 代之以教育适应儿童最大利益的原则”(托马舍夫斯基, 2004 年)。如果儿童在教育进程中丧失了使用其本身语言的权利, 就使这项权利成为不可能了。

四. 建议

32. 联合国土著问题常设论坛回顾其以前关于教育的建议, 特别是 2004 年 5 月第三届会议的建议, 其中建议各国政府, 为土著儿童和年轻人制订的所有教育课程都应根据来自许多年来证据充足研究的看法, 即是为达到识字和一般有效学习, 包括“最充分地发展儿童的个性、才智和身心能力”(《儿童权利公约》第 29 条), 主要采用母语教学方式的双语教育胜过所有其他形式的教育做法。

33. 联合国土著问题常设论坛召开一次专家讨论会, 评估与母语教学教育有关的数据, 以及关于也许可作为扩展为土著儿童和社区提供的母语教学教育范本的完整资料。该讨论会应包括, 但不应限于教科文组织、儿童基金会、机构间支助组、教育问题特别报告员、土著母语教学教育的教育家、儿童权利委员会成员、人权高专办、土著民族人权和基本自由问题特别报告员、各国、研究和师范机构、以及在该领域具有专门知识的人员。这一讨论会应被视为采取的第一个步骤, 以制订一项对土著民族的多语言和多文化教育课程的全球监测制度。

34. 开发计划署——作为联合国监测千年发展目标的机构、教科文组织和儿童基金会着手努力告知和教育各国及联合国各专门机构关于以下事务: (一) 由于对来自土著和少数民族语言家庭的儿童强迫施以显性语言教学教育, 造成极严重的负面后果, 如果这类儿童尚未完全掌握显性语言, 情况就更严重; (二) 母语教学教育和这类教育在处理贫穷、能力建设、加强教育和消除不平等和社会边缘化等问题方面的重要积极成果, 以便在这些个别领域内推动千年发展目标的成效; (三) 在此一领域内的有关人权标准, 以及显性语言教学教育如何会导致严重违反国家义务。

参考资料

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_THE_INTERNATIONAL_DECADE.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.

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/11aa/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).

Tomaševski, Katarina (2004). **Economic, social and cultural rights. The right to education**. Report submitted by the Special Rapporteur Katarina Tomaševski. Economic and Social Council, Commission on Human Rights, Sixtieth session Item 10 on the provisional agenda. E/CN.4/2004/45. 26 December 2003.

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

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.
