



**Экономический и Социальный
Совет**

Distr.: General
11 February 2008
Russian
Original: English

**Постоянный форум по вопросам
коренных народов**

Седьмая сессия

Нью-Йорк, 21 апреля — 2 мая 2008 года

Пункты 4 и 7 предварительной повестки дня*

**Выполнение рекомендаций в отношении
шести мандатных областей работы
Постоянного форума и достижение целей
в области развития, сформулированных
в Декларации тысячелетия**

**Полудневное обсуждение вопроса
о языках коренных народов**

**Формы образования детей коренных народов как
преступления против человечности?**

**Экспертный документ, подготовленный для Постоянного
форума по вопросам коренных народов****

* E/C.19/2008/1.

** Настоящий экспертный документ представлен Робертом Дунбаром, доцентом права и кельских языков Абердинского университета, Соединенное Королевство, и д-ром Тове Скутнаббом-Кангасом, Университет «Академия Або», Финляндия, в сотрудничестве с Ларсом-Андерсом Байером, нынешним членом Постоянного форума по вопросам коренных народов, и Оле Хенриком Маггой, бывшим членом Форума и его председателем. Он является продолжением экспертного документа по вопросам образования детей коренного населения и языков коренных народов (E/C.10/2005/7), подготовленного Оле Хенриком Маггой, Идой Николайсен, Милилани Траск, Робертом Данбаром и Тове Скутнаббом-Кангасом.



I. Введение¹

1. Проводимая на государственном уровне политика в области образования весьма часто вынуждает детей коренных народов, родным языком которых является язык их народа², получать образование через посредство доминирующего государственного языка.

2. Во-первых, такая политика играет важную роль в процессе переключения с одного языка на другой язык. Одним из последствий является воздействие на *сами языки* коренных народов; они недостаточно развиты в более официальных областях, поскольку не используются в школах. Еще одним следствием является воздействие на *подходы*: дети и родители, как правило, начинают верить, что их язык является менее ценным, чем доминирующий язык. Это оказывает сильное негативное воздействие на *применение* языков коренных народов. Язык, культура, обычаи и традиции должны входить в сферу жизни и быть предметом обучения. Если дети не находятся в окружении по меньшей мере хотя бы нескольких взрослых или пожилых людей, относящихся к их собственной группе, которые обучают (которым разрешают обучать) их своему языку, истории, обычаям, традициям, а также в школе, эти предметы не будут в достаточной степени освоены. И если дети не будут свободно владеть их языком, то вероятность того, что они передадут его своим детям, в значительной степени уменьшается.

3. Во-вторых, пагубные последствия использования доминирующего государственного языка в качестве единственного языка обучения в школах проявляются в гораздо более широких масштабах. Использование языка, на котором говорят дети, нередко открыто запрещено или не поощряется. Не разрешать детям изучать свой язык или не давать им возможности пользоваться им путем отделения их от взрослых лиц, свободно владеющих этим языком, — значит «запрещать использование языка данной группы в рамках каждодневного общения или в школах» (см. раздел 3). Это отделение, наиболее очевидным образом проявляющееся тогда, когда детей забирают из дома и направляют в школы-интернаты, также имеет место в тех случаях, когда все или большинство учителей по своему происхождению относятся к доминирующей группе и не разговаривают на языке коренного населения. Такая политика нередко приводит не только к серьезному физическому, но также и к весьма серьезному психологическому ущербу: изменению социального статуса, психологическому, когнитивному, языковому и просветительскому ущербу, и, отчасти в силу всего этого, также к экономической, социальной и политической маргинализации. Ссылаясь на исследования и статистические данные, полученные из США, Те-

¹ В настоящем укороченном варианте доклада мы опустили множество примеров; с его полным вариантом, в котором также имеются ссылки, можно ознакомиться по адресу skutnabbkangas@gmail.com. Со всеми ссылками можно также ознакомиться по адресу <http://www.samiskhs.no/eng/ToveSkutnabbKangas.htm>.

² Мы полностью поддерживаем примечание 2 к документу ЮНЕСКО, озаглавленному «Жизнеспособность языков и угрожающие им факторы»: «В этом документе определение «язык» включает жестовые языки, а определения «речь» или «общины, языки которых находятся под угрозой» также относятся к общинам, пользующимся языками жестов». Необходимо помнить, что к коренному населению относятся также глухие и общины, которые пользуются языками жестов в качестве своих родных языков.

реза Маккарти пишет о последствиях применения «политики в отношении средства обучения» (2003: 74).

4. Учащиеся из групп коренного населения и других меньшинств демонстрируют самые низкие показатели в области образования, наиболее низкие показатели дохода на уровне семьи и, в частности, среди представителей молодежи коренного населения, наиболее высокий уровень депрессии и число случаев самоубийства среди подростков.

5. В настоящее время представляется очевидным, что правительствам зачастую известно об этих и других пагубных последствиях принуждения детей коренного населения к получению образования с помощью доминирующего языка. То обстоятельство, что государства упорно проводят такую политику, располагая подобными знаниями, было представлено в качестве проявления языкового и/или культурного геноцида, или, по словам Родолфо Ставенхагена (1990 год, 1995 год), «этноцида». Мы считаем, что проведение такой политики при полной осведомленности о ее катастрофических последствиях представляет собой международное преступление, включая геноцид, по смыслу принятой Организацией Объединенных Наций в 1948 году *Конвенции о предупреждении преступления геноцида и наказания за него*³ («Конвенция о предупреждении преступления геноцида»), или преступление против человечности.

6. В нашем предыдущем экспертном документе (Магга и другие, 2004 год) мы утверждали о том, что обучение детей из числа коренного населения и групп меньшинств преимущественно на доминирующем языке может иметь и имеет чрезвычайно пагубные последствия для реализации целей, сформулированных в основных документах по правам человека, и в особенности для права на образование. Используя формулировки бывшего Специального докладчика Организации Объединенных Наций по вопросу о праве на образование г-жи Катарины Томаршевки, мы продемонстрировали, что такое обучение на доминирующем языке препятствует получению доступа к образованию в силу тех лингвистических, педагогических и психологических барьеров, которые оно создает. В отсутствие юридически закрепленных прав 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 *в ущерб родному языку*, который сначала замещается, а затем нередко вытесняется доминирующим языком. Дети, обучающиеся в основном на иностранном языке, или, по меньшей мере, их дети фактически вливаются в доминирующую группу населения как в плане языка, так и культуры. На общинном уровне это нередко приводит к тому, что их собственные языки сначала подвергаются опасности, когда прерывается процесс передачи языка от поколения родителей к поколению детей; впоследствии это может привести к исчезновению языков коренных народов. Все это способствует сокращению языкового многообразия мира. Мы считаем, этот переход не является добровольным, если не имеется альтернативных возможностей и если родители не располагают надежными основанными на исследованиях знаниями о долгосрочных последствиях их «выбора».

³ E793, 1948; 78 U.N.T.S. 277, вступила в силу 12 января 1951 года; полный текст см. в <http://www1.umn.edu/humanrts/instreet/x1cpcpg.htm>.

7. 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 определения академической успеваемости двуязычных учащихся в будущем, включая их знания доминирующего языка (например, Thomas & Collier 2002). Осуществляемое в настоящее время обучение представителей коренных народов и меньшинств организовано вопреки полученным убедительным научным данным о том, как наиболее эффективным образом достичь высоких уровней двуязычия или многоязычия и как дать возможность этим детям добиться академической успеваемости в школе. Обучение детей, принадлежащих к коренному населению, на доминирующем языке нередко сдерживает возможности их развития, ведет к увековечению нищеты и причиняет серьезный психологический ущерб.

8. В настоящем документе мы пытаемся выяснить, в какой степени преднамеренное проведение такой политики можно и следует рассматривать в качестве преступного в рамках категорий, предусмотренных в настоящее время в международном праве.

II. Характер и последствия обучения на доминирующем языке — социологический и просветительский анализ

A. Важное значение языка

9. Мы начинаем с цитат с примерами того, как коренные народы и меньшинства сами понимают «уничтожение» их языков, культуры и идентичности, а также их самих как народов, и связей между физическим и языковым/культурным уничтожением.

Пример 1

10. *«Наш язык умирает, и это первый признак ухудшения положения. Наш национальный образ жизни должен основываться на четырех элементах — наследии, культуре, ценностях, языке — и если убрать один из них, то все начинает рушиться. После этого появляются симптомы этого разрушения — алкоголизм и правонарушения» (советник Ренди, представитель народности оджибуэев, директор детоксификационного центра в Онтарио, Канада, бывший «уличный пьяница», см. работу Richardson 1993: 25. «Голос земли в нашем языке» (Национальное собрание старейшин коренных народов по проблемам языков, народность мигмак, Канада).*

11. Прежде чем переходить к юридической аргументации, мы хотели бы изложить пути применения силы в области ограниченного образования, а также некоторые негативные ее последствия с точки зрения образования и социологии. Ограниченное образование — обучение (в определенной степени) на доминирующем языке в ущерб родному языку, что тем самым ведет к ограничению языковой компетенции детей⁴, — носит ассимиляционный характер

⁴ Вместо этого дети должны получать дополнительное образование, в рамках которого они надлежащим образом изучают свои родные языки, дополнительно к надлежащему

(см. Skutnabb-Kangas, 2000). В ряде случаев оно может причинять физический ущерб и действительно причиняет серьезный психологический ущерб и весьма серьезный психологический, языковой, познавательный, образовательный, социальный (в том числе связанный со здоровьем) и экономический ущерб. Такой ущерб может иметь постоянный характер: последствия большинства указанных видов ущерба могут преследовать представителей коренных народов в течение всей их жизни.

В. Принуждение как средство образования коренных народов: «кнут», «пряник» и идеи

12. С социологической — образовательной точки зрения, мы используем разработанную исследователем по вопросам мира Йоханом Гальтунгом (1980 год) дифференциацию трех форм принуждения: для достижения одной и той же цели наделенные властью лица могут применять «кнут», «пряник» или «идеи».

13. Отлучение детей от их родителей с помощью физической силы, их физическое наказание или лишение их пищи за то, что они пользуются своим языком, — вот примеры применения «кнутов».

14. «Пряник» использовался в Норвегии с 1851 года до 20-х годов XX века, когда учителя «получали надбавку к своему жалованию, если они могли документально подтвердить полученные хорошие результаты в деле языковой норвегизации детей народностей саами и квен; аналогичным образом, бедные родители и дети могли получить субсидии в виде продовольствия и одежды, если они демонстрировали «позитивное отношение», т.е. изучали и использовали норвежский язык в ущерб своим собственным языкам (Eriksen & Niemi 1981: 48, 53). *Позитивное укрепление доминирующего языка («пряник»)* применялось одновременно с *негативным укреплением родного языка»* (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1989: 31).

Пример 2

15. *В районах Норвегии, в которых проживали носители языка саами и финского языка, лицензии на радиовещание были дешевле, чем на остальной части территории Норвегии. Программы, естественно, выходили только на норвежском языке. Как в Норвегии, так и в Швеции книги, газеты и журналы на норвежском/шведском языках распространялись в этих районах бесплатно, в то время как на ввоз книг на финском языке были введены строгие ограничения; они рассматривались как литература антипатриотического характера. Открытый запрет на приобретение финских книг действовал в Швеции до 1957 года в библиотеке Торнеа — города, расположенного на границе между Финляндией и Швецией.*

16. Применение идей будет подробно рассмотрено в разделе 3.

17. Психологическое отделение от своего языка, культуры и этнической идентичности и возможный переход на другой язык, культуру и идентичность нередко связано с (временным или постоянным) физическим отделением от своей группы (т.е. «кнут»). Обязательное использование государствами школ-интернатов и аналогичных учреждений связано с изъятием детей коренного

изучению доминирующего языка (и других языков).

населения из их домов и их родных общин, их переводом в учреждения, которые обычно расположены весьма далеко от их домов и общин, а в некоторых случаях — в семьи доминирующей общины.

Пример 3

18. *Как в США, так и в Канаде стало очевидно, что многие школы находились намного дальше, чем это требовалось. Объяснение этого нередко состояло в том, что это были миссионерские школы и «мы были направлены в Мус-Фактори в Онтарио, поскольку мы были англичанцами, а у англичанцев было жилье для детей индейцев только из Онтарио, в Б.Б.» (Бакли Петавабана, креол из резервации Мистисинри в северной части Квебека, цитируемый в издании Richardson 1993:107). Таким образом, коренное население сначала вынудили признать существующие различия среди христиан, которые ничего не означали для них (их превратили в «англичанцев»), а затем их наказали за это. Иногда детей отправляли за тысячи миль.*

19. Детям, получившим образование в школах-интернатах, нередко разрешалось возвращаться в свои общины, как в период школьных каникул, так и после завершения курса учебы. Однако имеется множество примеров, когда такое возвращение увязывалось с определенными условиями, а представители государства пытались не допустить его, иногда на постоянной основе. Стремление избавить детей от воздействия родителей никоим образом еще не преодолено, и у нас имеется множество соответствующих примеров.

С. Просветительские, социальные, физические и психологические последствия субмерсивного образования

20. Применение физического разделения и других ассимиляционных методов «кнута» может иметь и имеет весьма пагубные психологические, познавательные, языковые и просветительские последствия и приводит к уничтожению языка и культуры определенной группы. В настоящем документе мы упоминаем примеры (подпункт 1) негативных просветительских последствий ограниченного образования в плане достигнутых успехов и результатов; они подробно обсуждались в нашем первом экспертном документе. Затем мы представляем примеры (подпункт 2) негативных социально-экономических и других социальных последствий (например, более высоких уровней безработицы, более низких доходов, экономической и социальной маргинализации, отчуждения, психологических заболеваний). Затем идут (подпункт 3) негативные физические последствия, которые могут быть обусловлены подпунктом 2, включая алкоголизм, кровосмешение, самоубийство, показатели насильственной смертности и т.п. Мы также приводим примеры (подпункт 4) негативных психологических последствий, уделяя особое внимание пагубным последствиям, принимаемым школами-интернатами.

Многие дети также теряют свой язык полностью или частично в ходе или в силу процесса образования, как в школах-интернатах, так и в дневных школах, порой даже в течение одного поколения.

Пример 4

21. *«В течение почти ста лет политика правительства Соединенных Штатов состояла в том, чтобы привить культуру народу навахо, с тем чтобы навахо можно было ассимилировать в белое общество. В целях обеспечения такой ассимиляции детей навахо забирали из семьи и отправляли в школу-интернат. Почти каждый ребенок, которого принимали в интернат, говорил только на языке навахо, а большинство тех, кто работал в школах-интернатах, разговаривали только на английском языке. Когда ребенок навахо говорил в школе на языке своей семьи, его наказывали» (Platero 1975:57).*

22. У нас имеются тысячи подобных примеров со всего мира. Вопрос состоит не в том, находятся ли дети в школах-интернатах или нет. Главный вопрос заключается в том, в каком объеме деятельность школы нацелена на то, чтобы дать детям возможность увеличить свой языковой репертуар, а не уменьшить его, стать билингвом высокого уровня, сохраняя и всячески развивая свой собственный язык, в качестве самоочевидной цели, при этом добиваясь также высокого уровня владения доминирующим языком. Однако ассимиляционное ограниченное образование было и по-прежнему является наиболее общим средством обучения как обладающих слухом, так и глухих детей из числа групп коренного населения и меньшинств. Даже в рамках промежуточных программ обучения в дневных школах, в особенности промежуточных программ раннего этапа обучения, на которых дети начинают процесс обучения на своем собственном языке в качестве языка обучения, а затем переходят на доминирующий язык как средство обучения, как только они приобретут определенные навыки разговорного владения этим языком, их уровень владения своим родным языком в большинстве случаев остается крайне низким. Таким образом, они не могут пользоваться им дома в качестве взрослых или передать его своим детям. Языковая ассимиляция, являющаяся следствием такого образования, означает, что дети или внуки этих жертв не изучают родной язык. Таким образом, их насильственным образом переводят в другую языковую группу.

23. Помимо установления того факта, что детям из числа коренного населения, которые подверглись ограниченному обучению на доминирующем языке, в частности в школах-интернатах, был причинен серьезный образовательный и прочий психологический ущерб, следует также отметить, что такой психологический ущерб является результатом полученного ими образования. Это не всегда просто установить, поскольку дети из числа коренного населения нередко подвергаются широкому спектру весьма негативных форм воздействия, как внутри школы, так и за ее пределами. И все же в рамках просветительских, языковых, психологических и социологических исследований имеет место последовательный консенсус относительно того, что именно это и имеет место. Во многих статьях, изданных под редакцией Маффи (2001 год), школьное образование, дополнительно к миграции, рассматривается в качестве одной из важных причин потери языка.

24. На основе проведенных во всем мире исследований Цуй и Толлефсон в изданной в 2004 году под их редакцией книге «Средства проведения политики в области обучения» (“Medium of Instruction Policies”) формулируют следующие выводы: использование иностранного языка в качестве средства обучения детей, которые еще не овладели основами этого языка, создает препятствия не только для их академической успеваемости и роста их познавательных способ-

ностей, но также для их самовосприятия, самооценки, эмоциональной уверенности в себе и их способности принимать активное участие в процессе образования (2004: 17).

25. Многие исследования весьма убедительно свидетельствуют о том, что продолжительность обучения на родном языке является более важным, чем любой другой фактор, в деле предопределения успешного обучения двуязычных учащихся. Она также является значительно более важной, чем социально-экономическое положение, иногда имея крайне важное значение для учащихся из числа находящихся в подчинении/угнетаемых групп коренного населения и меньшинств. Даже сегодня наихудшие результаты в области образования демонстрируют учащиеся, занятые в рамках регулярных субмерсивных программ, в рамках которых родным языкам учащихся либо вообще не оказывается никакой поддержки, либо же обеспечивается лишь незначительное обучение родному языку. Субмерсивные программы обучения только на доминирующем языке «повсеместно признаются в качестве имеющих наименьшую эффективность в плане образования для учащихся, разговаривающих на языках меньшинств» (May & Hill 2003: 14, исследование, проведенное по просьбе Секции по делам маори министерства образования Новой Зеландии⁵). В выводах, сформулированных по результатам обширного исследования различных форм испано-английского двуязычного образования (с охватом примерно 210 000 учащихся), Томас и Колье (2002: 7) говорят о том, что «наиболее важным фактором, определяющим успеваемость двуязычных учащихся, является объем образования на первом языке. Чем больше образования обеспечивается на первом языке, тем выше достижения в плане второго языка». Таким образом, представляется очевидным, что субмерсивное образование является наиболее важным фактором, обуславливающим академическую неуспеваемость учащихся из числа коренного населения.

26. Основной массив статистических данных о коренных народах свидетельствует о том, что они находятся в состоянии социально-экономической маргинализации. Несмотря даже на то, что маргинализация является результатом воздействия многих исторических, географических, социальных, политических, культурных, языковых и просветительских факторов, в большинстве случаев связанных с имевшей место ранее или имеющей место в настоящее время колонизацией, применяемое сегодня формальное образование и в особенности ограниченное образование, использование доминирующего языка, не являющегося языком коренного населения, в качестве языка обучения (вместе с программами и методами обучения некоренных народов), играет все более важную роль в воспроизведении бесправного в экономическом и политическом отношениях положения коренных народов.

27. Из всех районов мира было получено множество примеров того, как дети из числа коренного населения и меньшинств подвергаются серьезным формам физического наказания (как в школах-интернатах, так и в дневных школах), как их лишают пищи, подвергают сексуальным надругательствам и т.п., некоторые из этих примеров будут приведены ниже. Экономическая маргинализация, воспроизводимая с помощью образования, в свою очередь, нередко приводит к непосредственным пагубным физическим последствиям в плане охраны здоровья: к отсутствию или недостаточному уровню акушерского обслуживания, вы-

⁵ <http://www.minedu.govt.nz/>

сокой младенческой смертности, недоеданию, опасным видам работ (например, в шахтах, на лесоповале, при применении химических препаратов в сельском хозяйстве) или безработице, детскому труду, отсутствию надлежащего жилья и здравоохранения. Примерами серьезного физического ущерба являются также медико-санитарные и прочие физические последствия алкоголизма, грубого обращения с женщинами и детьми в семьях, кровосмешения и высоких уровней самоубийств и преступности. В ряде стран система образования, в особенности в школах-интернатах, как было убедительно продемонстрировано, является непосредственной и существенной, а нередко и основной причиной такого ущерба (см., например, Миллой 1999, Ричардсон 1993, Канада; Черчилль 1997, Кроуфорд 1995, 1996, Коско и Коско (под ред.) 1987, Кан и Хирн 1969, Маккарти (под ред.) 2005, США; Амери 1998, Джордан 1986, Фесл 1993, Австралия; Брайлд 1998, Гренландия; Линд Мелой 1980, Эрикссон и Ниemi 1981, Норвегия; Лундмарк 1980, Швеция).

28. Образование нередко причиняет как физический, так и психологический ущерб. Во многих случаях трудно определить, которое из них носит более травматический характер. Школы-интернаты являются, «как утверждается, наиболее пагубными из многих элементов осуществляемой в Канаде колонизации коренных народов этой земли, а их последствия до сих пор сказываются на жизни коренного населения» (Миллой, 1999: xiv). Дейдра Джордан (1988: 190), которая сопоставила воздействие формального образования на идентичность коренных народов Австралии, народности саами Норвегии и инуитов Гренландии и Канады, утверждает, что:

... как показывает история, к числу факторов, которые, разорвав связь коренных народов с их землей, привели к уничтожению их культуры и выдвигению в качестве позитивной идентичности негативных черт, с которыми в качестве стереотипов стали ассоциироваться коренные народы, относились не только факторы, обусловленные экономическими причинами, и эксплуатация материальных ресурсов. Одним из важнейших факторов, который привел к разрушению идентичности и культуры коренного населения, является система школьного образования.

29. Многие дети, которые подверглись такому образованию, находятся в состоянии постоянного отчуждения как от своего родного языка и культуры, так и от своих семей и домашних общин.

Пример 5

30. *Ки был отправлен ребенком в школу-интернат, в которой, в соответствии с принятой в то время практикой, он подвергался наказаниям за то, что разговаривал на языке навахо. Поскольку ему разрешали бывать дома только на Рождество и в летнее время, он потерял связь со своей семьей. Когда Ки стал взрослым, он потерял связь как с миром белых людей, так и с миром навахо, поскольку он не мог свободно общаться ни на одном из этих языков. Он стал одним из многих тысяч навахо, не владевших ни одним языком, — человеком без языка. К достижению 16-летнего возраста Ки стал алкоголиком, не имевшим образования и жившим в состоянии отчаяния — без какой-либо идентичности. История Ки является скорее правилом, нежели исключением» (Платеро 1975: 57, 58).*

31. Имеется бесчисленное множество примеров из многих районов мира, полученных в начале и середине XIX века, а также до середины XX века и в последующий период, которые свидетельствуют о явном намерении уничтожить ту или иную группу коренного населения в качестве группы/нации/народа (физическим или иным путем). Как пишет Баррингтон (1992:69) об образовании маори в Аотеароа/Новой Зеландии в период до 1950 года, цель ассимиляции с помощью образования состояла в том, чтобы «перевести маори из одного общества в другое». С помощью образования маори готовились к полному изменению образа жизни, с тем чтобы, подобно колонизаторам, стать фермерами (см. Симон, ред., 1998). Такая же официальная цель была открыто сформулирована в канадских школах-интернатах, цель деятельности которых состояла в том, чтобы «избавиться от проблемы индейцев [...]». Наша цель состоит в том, чтобы продолжать осуществлять нашу деятельность до тех пор, пока в Канаде не останется ни одного индейца, не включенного в политическую систему, и пока не будет покончено с индейским вопросом, и не будет никакого Департамента по делам индейцев» (заявление Дункана Кампбелла Скотта в Парламентском комитете в 1920 году, которое цитируется в работе Миллоя 1999: 46).

32. По очевидным причинам, никакой государственный или образовательный орган не может сегодня *открыто* выражать намерение «уничтожить» ту или иную группу или даже причинить ей «серьезный ущерб» или «перевести входящих в ее состав членов в другую группу». Однако это намерение может быть обнаружено другими методами — путем анализа тех структурных и идеологических факторов и тех практических мер, которые вызывают уничтожение, причиняют ущерб или обуславливают переключение. Мы проделали это различными путями, проводя сопоставление с более старыми и более открытыми методами. Мы утверждаем, что, если государственные органы школьного образования продолжают проводить политику, в рамках которой доминирующий язык используется в качестве главного средства обучения детей из числа коренного населения и меньшинств, в условиях, когда негативные результаты такой политики уже известны как благодаря полученным ранее конкретным эмпирическим данным (как в Канаде и Соединенных Штатах, см. пример 6 ниже), так и благодаря убедительным теоретическим и эмпирическим исследовательским данным (которые известны по меньшей мере с начала 50-х годов прошлого века; см., например, ЮНЕСКО 1953; см. также наш первый экспертный документ, документ Магга и др. 2004 год), тогда, с точки зрения аналитического, социолингвистического, социологического и политического научного и образовательного анализа политики в области учебного дискурса, отказ изменить проводимую политику является убедительным свидетельством наличия «намерения».

Пример 6

33. В Канаде «на протяжении почти всего периода существования системы школьного образования Департамент по делам индейцев, осведомленный об истинном положении дел» и «располагающий в своих собственных досье информацией противоположного характера, накопленной почти за столетие», по-прежнему «продолжал обеспечивать эти фиктивные услуги» и «утверждал, что школы “функционировали в интересах обеспечения благополучия и образования индейских детей”» (Миллой 1999: xiii-viv). Эти школы представляли собой «систему постоянного отсутствия заботы и унижительных право-

нарушений», «насильственную в своем намерении «убить индейца» в ребенке во имя христианской цивилизации» (там же: xiv; xv), которые были наконец закрыты в 1986 году, при этом Департамент и церкви «полностью осознали тот факт», что эти школы «не подготовили многих детей, независимо от того, допускались в их отношении правонарушения или нет, к жизни в общинах коренного или некоренного населения. Эти школы подготовили тысячи лиц, не способных вести здоровый образ жизни или вносить позитивный вклад в жизнь своих общин» (там же: xvii).

III. Геноцид

34. Мы продемонстрировали, что обучение детей из числа коренных народов с помощью доминирующего языка имеет чрезвычайно пагубные для них последствия. Мы также продемонстрировали, что такое образование, как правило, является в высшей степени ассимилятивным; оно в значительной мере способствовало уничтожению языков и культуры коренных народов.

35. Это уничтожение нередко упоминается в качестве культурного геноцида. Рафаэль Лемкин, который сформулировал определение геноцида, придерживался мнения, в соответствии с которым это определение должно включать не только физическое уничтожение того, что он называл «национальными группами», но также «разрушение самих основ жизни национальных групп в целях уничтожения самих этих групп», и при этом он упоминал «разрушение политических и социальных институтов культуры, языка, национальных чувств, религии и экономического существования национальных групп» (Лемкин, 1944: 79; курсив — авторский). Концепция культурного геноцида рассматривалась в общем плане в ходе разработки Конвенции о предупреждении преступления геноцида. Действительно, в первоначальном проекте Отдела по правам человека Секретариата Организации Объединенных Наций⁶ акты геноцида (определяемого в преамбуле в качестве «преднамеренного уничтожения группы людей») делились на три категории: физические, биологические и культурные. Указанная третья категория связана с «уничтожением конкретных характеристик данной группы» и в ней дополнительно упоминаются:

- a) насильственная передача детей из одной группы людей в другую; или
- b) принудительная и систематическая ссылка отдельных лиц, представляющих культуру какой-либо группы; или
- c) запрещение использования национального языка даже в частном общении; или
- d) систематическое уничтожение книг, изданных на национальном языке, или религиозных трудов или запрет на новые публикации; или
- e) систематическое уничтожение исторических или религиозных памятников или их использование в чуждых для них целях, уничтожение или рассеяние документов и объектов, имеющих историческую, художественную

⁶ Документ Организации Объединенных Наций E/447.

или религиозную ценность, и предметов, используемых в целях отправления религиозного культа⁷.

36. Концепция культурного геноцида была также включена в проект, подготовленный специальным редакционным комитетом, созданным Экономическим и Социальным Советом Организации Объединенных Наций. В проекте статьи III предусматривалось, что геноцид также означает любое преднамеренное деяние, совершаемое с намерением уничтожить язык, религию или культуру национальной, расовой или религиозной группы на основании национального или расового происхождения или религиозных убеждений ее членов, такое, как:

а) запрещение использования языка этой группы в рамках повседневного общения или в школах или выпуска и распространения публикаций на языке этой группы;

б) уничтожение или недопущение использования библиотек, музеев, школ, исторических памятников, мест отправления культа или других культурных заведений и объектов этой группы⁸.

37. Однако в конечном итоге концепция культурного геноцида так и не была включена в Конвенцию о предупреждении преступления геноцида, в значительной степени из-за противодействия ряда западных государств. Среди причин, выдвигавшихся в оправдание такого несогласия, были утверждения о том, что физическое уничтожение групп является более серьезным, чем уничтожение их культуры, что утверждения о культурном геноциде могут привести к «ложным утверждениям» и что включение в Конвенцию концепции культурного геноцида может создавать препятствия для ассимиляции культурных или языковых групп. Как ни странно, делегаты некоторых стран, включая Соединенные Штаты и Канаду, также были явно обеспокоены тем, что включение в Конвенцию концепции культурного геноцида может привести к тому, что группы коренного населения станут выдвигать свои претензии (Саутман, 2003: 183)⁹.

38. Как мы увидим, исключение концепции культурного геноцида из окончательного текста Конвенции о предупреждении преступления геноцида в значительной степени ограничило сферу применения этого договора рамками той политики и практики, которые описывались в предыдущей части настоящего документа. Вместе с тем Конвенция о предупреждении геноцида заслуживает более пристального рассмотрения. После заключения в конце 40-х годов Конвенции о предупреждении преступления геноцида международное право развивалось в нескольких важных направлениях, в частности в направлении защиты меньшинств. В этом развитии оно дошло до того рубежа, на котором политика ассимиляции уже вступает в противоречие с соответствующими меж-

⁷ Документ Организации Объединенных Наций E/447.

⁸ Документ Организации Объединенных Наций E/АС.25/12.

⁹ По мнению некоторых сторон, участвовавших в обсуждении Конвенции о предотвращении преступления геноцида, для борьбы с политикой, нацеленной на уничтожение культур и языков, необходимо разработать стандарты защиты меньшинств, а не использовать Конвенцию о предупреждении преступления геноцида; обсуждение вопроса о том, почему Организация Объединенных Наций вообще не стала рассматривать вопрос об их уничтожении, см. в документе Морсинк, 1999.

дународными стандартами¹⁰; хотя эти принятые в последнее время стандарты запрещают подобную политику, они, тем не менее, не предусматривают уголовной ответственности за нее. Конвенция о предупреждении преступления геноцида сама по себе является эволюционирующим документом, и ее толкование и применение, возможно, получат дальнейшее развитие.

39. В статье II Конвенции о предупреждении преступления геноцида под геноцидом понимается совершение любых из деяний, изложенных в пунктах (a)–(e) данной статьи — список которых понимается как исчерпывающий — с намерением «уничтожить, полностью или частично, какую-либо национальную, этническую, расовую или религиозную группу как таковую». Хотя принадлежность к коренному населению конкретно не упоминается, вряд ли можно сомневаться в том, что коренные народы не будут рассматриваться в качестве защищенной группы, например, на основании по крайней мере их иной этничности. Неудивительно, что с учетом эволюции, упомянутой Конвенции, большинство деяний, изложенных в пунктах (a)–(e), касаются физического уничтожения рассматриваемых групп — убийства членов такой группы (a), причинения серьезных телесных повреждений членам такой группы (b), преднамеренного создания для какой-либо группы таких жизненных условий, которые рассчитаны на ее уничтожение (c) — или их биологическое уничтожение — введения мер, рассчитанных на предотвращение деторождения в среде такой группы (d). Однако, в подпунктах (a)–(e) имеются два положения, которые не так просто укладываются в эту схему.

40. Во-первых, в пункте (b) статьи II речь идет не только о причинении серьезных телесных повреждений членам такой группы, но и причинении им серьезного *умственного* расстройства¹¹. Во-вторых, в пункте (e) упоминается «насильственная передача детей из одной группы в другую». Указанное последнее положение является особенно интересным, поскольку в данном случае речь идет об одном из деяний, представляющих собой культурный геноцид в соответствии с первоначальным проектом, представленным рабочей группой Секретариата, однако оно не стало частью определений физического или биологического геноцида, которые были разработаны в ходе подготовки этой Конвенции. Было отмечено, что пункт (e) был включен в Конвенцию о предупреждении преступления геноцида «почти в качестве запоздалого соображения, которое серьезным образом не обсуждалось и не рассматривалось» (Шабас 2000: 175). Аналогичным образом, включение в текст Конвенции концепции «умственного расстройства» в соответствии с пунктом (b) было поздним добавлением к Конвенции и, хотя оно повлекло за собой продолжительные обсуждения и первоначальное противодействие со стороны некоторых государств, ее значе-

¹⁰ См., например, статью 27 *Международного пакта о гражданских и политических правах*, или принятую Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций в 1992 году *Декларацию о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам*, резолюция 47/135, 18 декабря 1992 года (имеется по адресу: http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/d_minori.htm). На региональном уровне неприемлемость политики, нацеленной на ассимиляцию меньшинств против их воли, четко сформулирована в пункте 2 статьи 5 *Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств* Совета Европы (<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=157&CM=1&DF=2/17/2007&CL=ENG>).

¹¹ «Причинение серьезных телесных повреждений или *умственного* расстройства членам такой группы» (курсив автора).

ние и последствия также не привлекли большого внимания (Шабас, 2000: 159-60).

41. Что касается пункта (b) статьи II, то вопрос о том, что вызывает причинение «серьезных телесных повреждений или умственного расстройства» является не совсем ясным. Изнасилование и другие акты сексуального насилия, как представляется, охвачены этим положением; в связи с этим интересно отметить, что уровень требуемого ущерба должен быть значительным, но он не должен быть постоянным¹². В настоящее время имеется много свидетельств, подтверждающих широкое распространение физического насилия и актов сексуального надругательства, которые совершались или обычно совершаются в школах-интернатах¹³, — некоторые из этих доказательств представлены в первой части настоящего документа — и если «серьезные телесные повреждения или умственное расстройство» включают изнасилование и другие акты сексуального насилия, то в данном случае будет иметь место весьма убедительный аргумент в пользу того, что положения данной статьи распространяются на опыт многих детей из числа коренных народов, находящихся в школах-интернатах. Как отмечалось в первой части настоящего документа, обучение в школах-интернатах и другие формы ограниченного образования, которым подвергаются дети из числа коренного населения, также имели различные более долгосрочные последствия физического характера. Вместе с тем представляется менее определенным, покрываются ли эти последствия содержанием пункта (b); изнасилование и сексуальное насилие — и физическое надругательство, имеющее место в школах-интернатах, — оказывают как непосредственное и прямое, так и более долгосрочное воздействие, а отсутствие непосредственных физических последствий может быть важным ограничением в плане применения концепции «телесных повреждений».

42. Мы также убедились в том, что обучение в школах-интернатах и другие формы ограниченного обучения имеют весьма серьезные психологические последствия, и такие последствия трудно не классифицировать в качестве «умственного расстройства»; действительно, как отмечалось в первой части настоящего документа, такие повреждения, как правило, действительно имеют постоянный характер, и, хотя, как только что отмечалось, такие повреждения не должны иметь постоянный характер для того, чтобы на них распространялся запрет в соответствии с пунктом (b), в котором такие повреждения носят постоянный характер, это, несомненно, должно укреплять утверждение о том, что они являются «серьезными». К сожалению, масштабы «серьезного умственного расстройства» все еще не являются четко определенными в международном праве и сохраняют проблематичный характер (Шабас, 2000: 161). В данном пункте подразумевается, что умственное расстройство может существовать независимо от телесных повреждений — «серьезных телесных повреждений или умственного расстройства», — и в этой связи представляется возможным, что причинение серьезного умственного расстройства в отсутствие телесных повреждений может в конечном итоге составлять акт геноцида в соответствии с

¹² См., например, *Prosecutor v. Akayesu*, (Case No. ICTR-96-4-T0, Judgment 2 September, 1998, para. 731, 501.

¹³ Следует отметить, что, хотя подобные случаи физического надругательства имеют место в школах-интернатах, широко распространенные формы физического надругательства такого характера также нередко проявляются и в других формах образования, которым подвергаются дети из числа коренного населения.

положениями статьи II. Трудность состоит в том, что деяния, которые рассматривались трибуналами в качестве подпадающих под действие пункта (b), — такие, как изнасилование и сексуальное насилие, — содержат явно физический, а также психологический элемент. Предположительно, психологическая травма, причиненная в результате совершения конкретного акта, должна иметь последствия, сходные с последствиями психологической травмы, причиненной в ходе изнасилования. Хотя сопоставлять различные формы экстремальных надругательств довольно трудно, не предполагая при этом какой-либо моральной эквивалентности между изнасилованием/сексуальным насилием и другими формами проявления экстремальной жестокости, однако, судя по характеру материалов, представленных в первой части настоящего документа, представляется очевидным, что ограниченное образование, и в частности система школьного образования в школах-интернатах, может иметь весьма серьезные и действительно постоянные негативные последствия для психологического здоровья тех, кто подвергся их воздействию. По нашему мнению, в данном случае имеются убедительные аргументы в поддержку утверждения о том, что такое образование может причинять «серьезное умственное расстройство».

43. Точная сфера действия пункта (e) статьи II и характер охватываемых им деяний представляются еще менее четко определенными, чем в отношении пункта (b). Например, в отношении слова «передача» возникает вопрос, должна ли передача быть физической, в том смысле, что она связана с фактическим изъятием детей у одной группы и их передачей в другую группу, или достаточно лишь социального и культурного отчуждения детей от группы их происхождения, даже если они продолжают жить в той группе? Для того чтобы на нее распространялось действие этой статьи, должна ли передача носить постоянный характер — когда дети покидают группу своего происхождения с намерением никогда в нее не возвращаться, — или достаточной является временная передача на определенный период времени — достаточная для того, чтобы приобщить этих детей к культуре другой группы (обычно большинства)? Во многих случаях учеба в школах-интернатах не приводит к постоянному физическому удалению детей из числа коренного населения из их группы происхождения, хотя, как это видно из данных, связанных с первой частью настоящей статьи, даже в тех случаях, когда дети, получившее такое школьное образование, физически возвратились в свои домашние общины, имеет место постоянный психический разрыв и отчуждение от культуры, языка и даже семьи. Такое образование носит крайне деструктивный характер для всех таких связей. Однако здесь представляется важным то, что обучение в школах-интернатах действительно нередко приводит к постоянному физическому разрыву с домашней общиной, а также к полному разрыву, который должен учитываться даже при наиболее ограниченном толковании этого пункта¹⁴.

44. Также неясным в пункте (e) является значение концепции «насильственной передачи» детей. Разумеется, применение физической силы будет, несомненно, являться «насильственной передачей», однако что можно утверждать в отношении средств менее принудительного характера? Например, выдвигались предложения, согласно которым «насильственная передача» может включать угрозы или запугивания, но не обязательно ограничиваться ими (Шабас, 2000:

¹⁴ Например, в тех случаях, когда дети впоследствии передаются на попечение семей некоренного населения или когда дети никогда не возвращаются в свои семьи и домашние общины.

177, который цитирует дискуссионный документ координатора Подготовительной комиссии для Международного уголовного суда). Представляется по меньшей мере сомнительным, что обучение в школах-интернатах может быть связано с «насилованной передачей детей из одной группы в другую» (см., например, документы Комиссии Австрии по правам человека и равным возможностям, 1997: 270-5). Как отмечалось выше, детей действительно физически принуждали покидать свои дома и направляться в школы-интернаты. Однако, учитывая огромную принудительную власть государства, подспудно присутствующую в процессе обучения в школах-интернатах, прямого применения физической силы фактически не требуется. Это в первую очередь имеет место в тех случаях, когда соответствующая практика налажена столь эффективным образом, что родители из числа коренного населения смиряются с неизбежностью данного процесса. Это — пример третьего вида силы по Галтунгу (1980) — применение идей. Тремя связанными с этим процессами (см. Скютнабб-Кангас 2000), когда идеи используются для принуждения подчиненной группы к тому, чтобы она согласилась с укреплением своего подчиненного положения и даже способствовала этому, являются *прославление доминирующей группы*, ее языка, культуры, норм, традиций, учреждений, уровня развития и соблюдения прав человека, *стигматизация и обесценивание меньшинств/подчиненных групп*, их языков, культуры, норм, традиций, учреждений, уровня развития, соблюдения прав человека и т.п., с тем чтобы они рассматривались в качестве традиционных, отсталых, неспособных адаптироваться к постмодернистскому технологическому информационному обществу, и, в-третьих, *рационализация отношений между группами* в экономическом, политическом, психологическом, образовательном, социологическом, лингвистическом отношениях, с тем чтобы то, что делает доминирующая группа/делают доминирующие группы, всегда казалось функциональным и благотворным для меньшинств/подчиненных групп (большинство «помогает», «оказывает помощь», «приобщает к цивилизации», «обеспечивает модернизацию», «учит демократии», «предоставляет права» и «защищает мир во всем мире»). Такая покорность и очевидное «признание» данной практики всегда объясняется огромным неравенством во властных отношениях и зачастую является проявлением подспудно присутствующей, но преобладающей силы государства (пример 7).

Пример 7

45. *В структурном отношении дети (и родители) располагают немногими возможностями для того, чтобы уклониться от этого. В 1894 году в Канаде было введено обязательное посещение школ детьми из числа коренных народов, при этом было принято «дополнительное положение об аресте и препровождении в школу и содержании там» всех детей, которых их родители или попечители могли удерживать от посещения школы (которые, в таком случае, подлежали тюремному заключению)» (Ричардсон 1993: 101). При этом часто использовалось сочетание угроз и стимулов: «учреждения по делам индейцев обычно пугали людей, заявляя, что если они не отправят своих детей в школу, то не получат социальной помощи» (Ричардсон 1993: 107).*

46. Этот вид «сфабрикованного согласия» (Герман и Хомский 1988) рассматривался французским социологом Пьером Бурдьё в открытом плане по отношению к образованию, в рамках которого родители интернализируют неизбежное и тем самым во многих случаях «признают» его законный характер. Кроме

того, многие родители (и дети) боятся силы (физической, экономической, политической), которую, как они знают, представители государства могут применить, если родители (или дети) откажутся подчиниться и участвовать в практике, которая, как им нередко известно, носит разрушительный характер. В тех случаях, когда такие средства применялись государствами для обеспечения посещения детьми из числа коренного населения школ-интернатов и аналогичных учреждений, имеются убедительные аргументы для утверждений о том, что применялась достаточная сила.

47. Таким образом, мы считаем, что, несмотря на изъятия концепции культурного геноцида из Конвенции о предупреждении преступления геноцида, многие аспекты образования детей из числа коренного населения могут рассматриваться в качестве актов геноцида, изложенных в статье II, на основе ее пунктов (b) и (e). Однако, для того чтобы можно было говорить о наличии геноцида в соответствии с Конвенцией о предупреждении преступления геноцида, деяния, упоминаемые в статье II, должны сопровождаться психологическим элементом. Такое намерение изложено во вступительной формулировке к статье II, а именно — «намерение уничтожить, полностью или частично, какую-либо национальную, этническую, расовую или религиозную группу как таковую». Именно этот аспект представляет наиболее серьезное препятствие для заявления в отношении тех видов образования, которые изложены в первой части настоящего документа, в соответствии с Конвенцией о предупреждении преступления геноцида. Как уже отмечалось, такие формы образования могут оказывать и оказывают разрушительное воздействие на языки и культуру коренных народов. Однако такие формы образования обычно не применяются в контексте попыток физического или биологического уничтожения коренных народов¹⁵.

48. Наиболее значительная трудность состоит в наличии, как представляется, повсеместного согласия в отношении того, что намерение физически или биологически уничтожить данную группу является существенно важным аспектом любого утверждения о геноциде в соответствии с Конвенцией о предупреждении преступления геноцида. Оно основывается на решении исключить «культурный геноцид» из сферы действия договора. Комиссия международного права выразила свою позицию следующим образом:

49. Как было четко продемонстрировано в ходе подготовительной работы по Конвенции, рассматриваемым уничтожением является физическое уничтожение той или иной группы физическими либо биологическими средствами, а не уничтожение национальной, языковой, религиозной, культурной или иной самобытности данной группы... Текст Конвенции, подготовленный Шестым комитетом и принятый Генеральной Ассамблеей, не содержит концепции «культурного геноцида», содержащейся в двух проектах, а просто перечисляет деяния, которые подходят под категорию «физического» или «биологического» геноцида¹⁶.

¹⁵ Если бы они практиковались, то выдвижение заявления о том, что такое образование представляет собой геноцид, было бы значительно менее затруднительным, хотя фактические доказательные аспекты утверждений о геноциде всегда связаны со значительными трудностями.

¹⁶ Доклад Комиссии Генеральной Ассамблеи о работе ее сорок первой сессии, документ Организации Объединенных Наций A/CN.4/SER.A/1989/Add.1(Часть 2), стр. 102, пункт 4.

50. Однако в статьях 31 и 32 *Венской конвенции о праве международных договоров* предусматривается, что на подготовительную работу можно ссылаться лишь в том случае, если обычное значение положения, рассматриваемое в контексте и в свете его объекта и цели, делает его «двусмысленным или неясным». Можно утверждать, что на подготовительную работу не следует ссылаться, поскольку такой двусмысленности или неясности не имеется. В частности, можно утверждать, что понимание концепции «уничтожения», ограничивающейся физическим уничтожением, не совсем согласуется с компонентами определения этого преступления в статье 2. Как отмечалось, в пункте (b) статьи 2 предусматривается, что геноцид означает акт причинения серьезных телесных повреждений или умственного расстройства с намерением уничтожить данную группу. Как уже отмечалось, серьезные телесные повреждения или серьезное умственное расстройство являются четко обозначенными альтернативами, и поэтому одно только причинение серьезного умственного расстройства может в конечном итоге представлять собой акт геноцида. Однако если концепция намерения уничтожить ту или иную группу включает только намерение причинить ей физическое уничтожение, то трудно понять, каким образом акт причинения серьезного умственного расстройства может вообще представлять собой геноцид, поскольку такое расстройство может быть причинено без намерения вызвать физическое уничтожение данной группы. Представляется странным создание категории актов геноцида, которые сами по себе никогда не могут привести к совершению геноцида в соответствии со значением договора.

51. Дополнительное текстуальное свидетельство содержится в пункте (c) статьи 2, которая причисляет к числу актов геноцида преднамеренное создание для какой-либо группы таких жизненных условий, которые рассчитаны на ее *физическое уничтожение*. Путем определения концепции уничтожения в пункте (c) с помощью слова «физическое», в Конвенции о предупреждении преступления геноцида подразумевается, что концепция «уничтожения» должна быть шире, чем просто физическое уничтожение. Если «уничтожение» должно ограничиваться физическим уничтожением, тогда нет необходимости таким образом определять слово «уничтожение» в пункте 2(c). Таким образом, положения статьи 2 самой Конвенции о предупреждении преступления геноцида требуют, чтобы концепция «уничтожения», используемая в общей части этой статьи, была шире простого физического уничтожения.

52. Несмотря на все это, международные трибуналы по-прежнему неохотно расширяют сферу намерения, требуемого для установления геноцида за рамками физического или биологического уничтожения данной группы¹⁷. В своем мнении ученые также обычно продолжают толковать необходимое намерение в качестве ограничивающегося физическим или биологическим уничтожением группы. Различными трибуналами было установлено, что то, что может быть представлено в качестве актов «культурного геноцида», может иметь отношение к определению конкретного намерения физически уничтожить охраняемую группу. И, разумеется, в тех случаях, когда установлено намерение осуществить физическое или биологическое уничтожение коренного народа, причинение серьезного умственного расстройства в соответствии с пунктом (b) статьи 2 или насильственная передача детей в соответствии с пунктом (e) будут

¹⁷ См., например *Prosecutor v. Blagojević* (Case No. IT-02-60-T), Judgment of 17 January, 2005, para. 660, or *Prosecutor v. Krstić* (Case No. IT-98-33-A), Judgment of 2 August, 2001, para. 580.

равнозначны геноциду. Однако установление такого намерения, в соответствии с изложенной выше политикой в области образования, будет зачастую в любом случае чрезвычайно затруднительным.

IV. Преступления против человечности

53. Определение «преступление против человечности» впервые использовалось в современном контексте в отношении массовых убийств армян, совершенных в 1915 году в Османской Турции. Будучи в течение длительного времени связанным с вооруженным конфликтом, оно уже не рассматривается в качестве такового; в настоящее время признается, что такие преступления могут также совершаться и в мирное время (см. Кассезе, 2003: 74, Шабас, 2001: 37). Наиболее полное описание того, что является «преступлением против человечности», в настоящее время изложено в *Римском статуте Международного уголовного суда*, принятом 17 июля 1998 года («Статут МУС»). В пункте 1 статьи 7 Статута МУС «преступление против человечности» означает любое из следующих перечисленных деяний, «которые совершаются в рамках широкомасштабного или систематического нападения на любых гражданских лиц, если такое нападение совершается сознательно».

54. В элементах преступлений, которые должны способствовать применению судом статьи 7 и других статей, в вводной части пункта 3 статьи 7 предусматривается, что «нападение на любых гражданских лиц» означает устойчивое поведение, связанное с многократным совершением деяний, перечисленных в пункте 1 статьи 7 «против любых гражданских лиц, предпринимаемых в целях проведения политики государства или организации, направленной на совершение такого нападения, или в целях содействия такой политике». Для того чтобы такая политика имела место, государство или организация должны активным образом поощрять такое нападение. Важно отметить, что эти деяния «необязательно должны представлять собой военное нападение».

55. Деяния, которые могут квалифицироваться в качестве преступления против человечности, будут рассмотрены ниже. Однако, вполне возможно, что формы образования детей коренного населения, изложенные в первой части настоящего документа, соответствуют указанным далее требованиям. В частности, если на мгновение предположить, что на такие формы образования распространяются деяния, изложенные в пункте 1 статьи 7, которые, естественно, совершаются на многократной основе, тогда будет трудно утверждать, что, поскольку образование в целом организуется государством, они не осуществляются «в целях содействия политике государства», направленной на их совершение. Эти деяния должны быть «широкомасштабными или систематическими», и снова будет трудно утверждать, что вся система образования не соответствует данному описанию.

56. А что же деяния, перечисленные в пункте 1 статьи 7? К их числу относятся убийство (подпункт (a)), истребление (b), порабощение (c), пытки (f), изнасилование и различные другие формы сексуального насилия (g), насильственное исчезновение людей (i) и преступление апартеида (j)). Среди перечисленных преступлений есть два преступления, которые имеют особое значение для настоящего документа. Первое из них изложено в подпункте (h) — преступление «преследования любой идентифицируемой группы или общности по... ра-

совым, национальным, этническим, культурным, религиозным... или другим мотивам, которые повсеместно признаны недопустимыми согласно международному праву, в связи с любыми деяниями, указанными в пункте 1, или любыми деяниями, попадающими под юрисдикцию Суда». В подпункте (g) пункта 2 статьи 7 предусматривается, что «преследование» означает умышленное и серьезное лишение основных прав вопреки международному праву по признаку принадлежности к какой-либо группе или общности. В Статуте МУС нет определения «основных прав»; однако трибунал, применяющий данную концепцию, несомненно, обратится к основным международным документам по правам человека. В нашем первом экспертном документе (Магга и другие, 2004) рассматривался характер прав детей из числа коренных народов в области образования, в частности в отношении преподавания на родном языке, и рассматривалось то, в какой степени формы образования, изложенные в этом документе и в ранее представленном документе, представляли собой нарушения таких прав. Мы предлагаем рассматривать такие права в области образования в качестве «основных прав» в соответствии с содержанием Статута МУС. Как обсуждалось выше, последствия лишения этих основных прав являются серьезными. Как также рассматривалось выше, выбор политики в этой области является преднамеренным. Из этого следует, что по меньшей мере можно утверждать о том, что такая государственная политика в области образования может рассматриваться в качестве «преследования» в соответствии с содержанием Статута МУС.

57. Другим видом деяний, перечисленных в пункте 1 статьи 7 Статута МУС, который может быть уместным здесь, является деяние, изложенное в подпункте (k), которое представляет собой общее положение, касающееся «других бесчеловечных деяний аналогичного характера [аналогичных тем, которые изложены в пункте 1], заключающихся в умышленном причинении сильных страданий или серьезных телесных повреждений или серьезного ущерба *психическому* или физическому здоровью». Как также уже обсуждалось в первой части настоящего документа, те виды образования, с которыми сталкиваются дети из числа коренного населения, действительно приводят к серьезному, зачастую постоянному ущербу психическому здоровью; как отмечалось, такое образование также, как правило, оказывает более долгосрочное пагубное воздействие на физическое здоровье тех, кто подвергся ему. Хотя мы придерживаемся мнения, согласно которому формы образования, изложенные выше, связаны с нарушением основных прав, по нашему мнению, также представляется затруднительным не сделать вывод о том, что те виды психического и физического страдания, которые причиняются таким образованием, также представляют собой «бесчеловечные деяния».

V. Выводы

58. Представляется очевидным, что различные формы ограниченного образования, которому подвергались и продолжают подвергаться дети из числа коренных народов, приводят к весьма серьезным и зачастую постоянным пагубным психическим и физическим последствиям. Такие формы образования нередко сопровождаются насильственными деяниями, которые причиняют как непосредственные, так и долгосрочные пагубные последствия. Как уже отмечалось в нашем первом экспертном документе, такое образование в настоящее

время является явным нарушением широкого круга стандартов в области прав человека и, по нашему мнению, представляет собой нарушение основных прав. Такое образование носит также в высшей степени ассимиляционный характер, и в качестве такового не соответствует современным стандартам защиты меньшинств, которые в настоящее время являются основополагающей частью международных стандартов в области прав человека.

59. В настоящем документе мы рассмотрели то, в какой степени такое образование можно рассматривать в качестве представляющего собой геноцид или преступление против человечности. Несмотря на сужение сферы действия Конвенции о предупреждении преступления геноцида в ходе проведения связанных с нею переговоров и ее заключения, в ней все еще содержатся ссылки на деяния, которые, как мы утверждали, несомненно, связаны с опытом детей из числа коренного населения, подвергшихся различным формам ограниченного образования. В частности, мы утверждали, что такое образование может привести к «серьезному умственному расстройству», которое нередко сопровождается «серьезными телесными повреждениями», и может быть связано с насильственной передачей детей из числа коренного населения из одной группы в другую группу. Вместе с тем толкование психического элемента, который также необходим для того, чтобы эти деяния представляли собой преступление геноцида, ограничивается намерением совершить физическое или биологическое уничтожение данной группы, и это до настоящего времени создавало серьезные препятствия для утверждений о геноциде в плане рассматриваемых в настоящем документе форм образования. По нашему мнению, концепция «преступления против человечности» является менее ограничительной и также может применяться в отношении этих форм образования. Вместе с тем точное правовое содержание категорий преступлений, которые с наибольшей очевидностью проявляются в контексте ограниченного образования, все еще является неясным, что затрудняет категоричность заявлений относительно их применения. По нашему мнению, разрушительные последствия ограниченного образования — не только для языков и культур коренных народов, но и для жизни коренного народа/коренных народов, отныне представляются ясными — они представляются ясными уже в течение определенного периода времени. Международное уголовное право, подобно всем формам права, развивается по мере углубления нашего понимания опыта, по отношению к которому оно применяется. Концепция «преступлений против человечности» создает надлежащую основу для эволюции, которая в конечном счете приведет к стигматизации вследствие применения законов, предусматривающих ограниченную политику и практику в области образования.

60. Мы рекомендуем Постоянному форуму Организации Объединенных Наций по вопросам коренных народов рассмотреть вопрос о том, какое решение он может принять на этой основе.