

Distr.: General
7 March 2005
Arabic
Original: English

المجلس الاقتصادي والاجتماعي



المنتدى الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية
الدورة الرابعة

نيويورك، ١٦-٢٧ أيار/مايو ٢٠٠٥

البند ٣ من جدول الأعمال المؤقت*

الموضوع الخاص: الأهداف الإنمائية للألفية
والشعوب الأصلية

تعليم أطفال الشعوب الأصلية ولغات الشعوب الأصلية

ورقة خبراء معدة لمنتدى الأمم المتحدة الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية**

* E/C.19/2005/1

** قدمت ورقة الخبراء هذه في كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٤ من قبل خبراء المنتدى أولي هنريك ماغا، وإيدا نيكولايسن، وميلاني تراسك، وخبيرين خارجيين، هما د. توف سكوتناب - كانغاس، من جامعة روسكيلد بالدانمرك، وجامعة أبو أكاديمي، بفاسا، فنلندا؛ وروبرت دنبار، المعيد في القانون واللغات السلتنية، كلية كنغز بأبردين، المملكة المتحدة. ويود خبراء المنتدى التقدم بالإشادة والشكر للمؤلفين المشاركين توف سكوتناب - كانغاس وروبرت دنبار على بحثهما ومشورتهما ومساهمتهما المكتوبة.

300305 240305 05-25822 (A)

* 0525822*

موجز

تبين هذه الورقة أن النماذج التعليمية المعدة لأطفال الشعوب الأصلية وأطفال الأقليات والتي تستخدم بصفة رئيسية اللغات السائدة كلغات للتعليم يمكن أن تحقق نتائج سلبية للغاية وتحققها بالفعل فيما يتعلق ببلوغ الأهداف المستمدة من صكوك حقوق الإنسان وفيما يتعلق بالتالي بالحق في التعليم. ونحن نستخدم حججا ونتائج بحوث من القانون الدولي، والتعليم، وعلم اللغويات التطبيقي، وعلم النفس، وعلم الاجتماع. وعند مناقشة الأساس القانوني للتعليم، نرى، استنادا إلى تفسيرات مقررته الأمم المتحدة الخاصة السابقة المعنية بالحق في التعليم كاتارينا توماشيفسكي، أن هذا النهج القائم على استخدام اللغة السائدة كلغة وسيطة يحول دون الحصول على التعليم، وذلك نتيجة لما ينشئه من حواجز لغوية وتربوية ونفسية.

ونبين أن هذا النوع من التعليم له طائفة من العواقب الضارة التي تنتهك جوانب شتى من حق أولئك الأطفال في التعليم وتسبب في إدامة الفقر. وبدون وجود حقوق إنسان لغوية تعليمية، خاصة وجود حق في الحصول على تعليم تستخدم فيه لغة الأم بصفة رئيسية لغة وسيطة للتعليم في مدارس الدولة، وتدرس فيه اللغة السائدة تدرسا جيدا بصفقتها لغة ثانية، ويقوم به معلمون أكفاء ثنائيو اللغة، يتعين على غالبية أفراد الشعوب الأصلية والأقليات القبول بتعليم انتقاصي تستخدم فيه لغة سائدة/لغة أغلبية بصفقتها لغة وسيطة. وهم يتعلمون لغة سائدة على حساب لغتهم الأم التي تتم إزاحتها، وغالبا ما يستعاض عنها في نهاية المطاف باللغة السائدة.

وفي هذا النظام اللغوي القسري، فإن الأطفال الذين يتلقون تعليما انتقاصيا، أو أطفالهم على الأقل، يُنقلون بالفعل إلى المجموعة السائدة لغويا وثقافيا. ويسهم ذلك أيضا في اختفاء التنوع اللغوي في العالم، حينما تقوم مجموعة بأسرها بتغيير لغتها. والتقدير المتفائلة لما يحدث تشير إلى أن ٥٠ في المائة على الأقل من اللغات المنطوق بها اليوم قد تصبح مندثرة أو مهددة بشدة بالاندثار (لغات "ميتة" أو "محتضرة") قرابة عام ٢٠١٠. وتقول التقديرات المتشائمة والواقعية تماما في الوقت نفسه أن ما يتراوح بين ٩٠ و ٩٥ في المائة من اللغات المنطوق بها قد تصبح مندثرة أو مهددة بشدة بالاندثار خلال هذا القرن. وغالبية اللغات التي ستندثر ستكون من لغات الشعوب الأصلية، وغالبية لغات الشعوب الأصلية ستندثر وفقا لهذه التقديرات.

ويمثل التعليم أحد أهم العوامل السببية المباشرة لهذا الاندثار، حيث تتوارى خلفه بالطبع القوى السياسية والاقتصادية والتقنية - العسكرية والاجتماعية في العالم. وتظهر خلاصات البحوث المتعلقة بنتائج التعليم المتوفر حالياً لمجموعات الشعوب الأصلية والأقليات أن طول فترة الدراسة بلغة الأم كلغة وسيطة يمثل العامل الأهم من أي عامل آخر (بما في ذلك المركز الاجتماعي - الاقتصادي) في التنبؤ بتحقيق الطلاب ثنائيي اللغة للنجاح في التعليم. وتحدث أسوأ النتائج، بما في ذلك ارتفاع معدلات الابتعاد عن الدراسة، لدى الطلاب المشاركين في البرامج التي لا تستخدم فيها لغة الأم على الإطلاق أو التي تدرس فيها من ضمن المواد التعليمية. ويقول التقرير، متفقاً مع أمارتيا سين، أن الفقر لا يتعلق بالظروف الاقتصادية والنمو فحسب؛ فزيادة القدرات البشرية ترتبط ارتباطاً أساسياً أكثر بالفقر وهي هدف أساسي أكثر للتنمية. ويجد تعليم أطفال الشعوب الأصلية باللغة السائدة كلغة وسيطة من تنمية قدراتهم ويؤدي إلى إدامة الفقر.

ونحن نبين هنا أن الممارسات الحالية القائمة على تعليم أطفال الشعوب الأصلية بواسطة اللغات السائدة/اللغات الرسمية تخالف تماماً النظريات ونتائج البحوث المتعلقة بالكيفية المثلى لتحقيق أهداف التعليم الجيد، وتنتهك حق أطفال الشعوب الأصلية في التعليم بموجب القانون الدولي. إضافة إلى ذلك، تنتهك الممارسات الحالية أيضاً حق الآباء والأمهات في توريث قيمهم عبر الأجيال إلى أطفالهم، بما في ذلك لغاتهم. وينتهي التقرير بإصدار توصيات.

المحتويات

الصفحة	الفقرات	
٥	١٤-١	أولا - الحق في التعليم: الأساس التعليمي
١٢	١٨-١٥	ثانيا - الصلة بين الحق في التعليم والفقير
١٦	٣١-١٩	ثالثا - الحق في التعليم: الأسس القانونية
٢٣	٣٤-٣٢	رابعا - التوصيات
٢٥		المراجع

أولا - الحق في التعليم: الأساس التعليمي

١ - تنص المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل على أن يكون تعليم الطفل موجهًا نحو "تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها" وأن "إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين". ووفقًا لنص المادة ٢٩ من اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٦٩، "يكون نقل المعارف والمهارات التي تساعد أبناء الشعوب المعنية على المشاركة بصورة تامة وعلي قدم المساواة في حياة مجتمعاتهم الخاص وحياة المجتمع الوطني هدفًا من أهداف التعليم الذي تتلقاه هذه الشعوب". ويتمثل أحد آثار ذلك في أن حق أطفال الشعوب الأصلية في التعليم لا يجد الاحترام ما لم يصبحوا ثنائيي اللغة وثنائيي الثقافة عن طريق التعليم المدرسي.

٢ - وتؤدي البرامج التعليمية الجيدة إلى تحقيق الأهداف التالية من منظور هوية اللغة (أو اللغات)، وسوق العمل، والفرص التي تتيحها الحياة:

- (١) ارتفاع مستوى تعدد اللغات؛
- (٢) توافر فرصة جيدة للتحصيل الأكاديمي في المدرسة؛
- (٣) التحلي بهوية إيجابية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات وبمواقف إيجابية إزاء النفس والآخرين؛
- (٤) توافر فرصة جيدة لتنمية الوعي والقدرات بوصف ذلك من المتطلبات الأساسية للعمل من أجل عالم أكثر إنصافًا، للشخص نفسه والمجموعة التي ينتمي إليها وكذلك للآخرين، محليًا وعالميًا (سكوتنا - كانغاس ٢٠٠٤).

وبالطبع يتعين أيضًا أن يفهم تعليم أطفال الشعوب الأصلية بمطالب أخرى يجب أن تتوفر في أي تعليم جيد النوعية (وتشمل هذه مسائل عرضتها مقرررة الأمم المتحدة الخاصة المعنية بالحق في التعليم في تقاريرها، مثل إزالة الحواجز أمام الحصول على التعليم التي ترد مناقشتها أدناه). أولاً، نحن نركز بصفة رئيسية على لغة التعليم. ونعطي هنا لمحة قصيرة، مشفوعة بالأمثلة، عن الكيفية التي كان يتلقى بها أطفال الشعوب الأصلية التعليم والطريقة التي يتلقونها بها حالياً في أجزاء متعددة من العالم، وعن النتائج التي يخلفها ذلك.

٣ - وكما سنبين لاحقاً، فإن النماذج التعليمية المستخدمة في تعليم أطفال الشعوب الأصلية والأقليات والتي تستخدم بصفة رئيسية اللغات السائدة كلغات للتعليم يمكن أن

تخلف عواقب سلبية للغاية وهي تخلفها بالفعل فيما يتعلق بتحقيق الأهداف الأربعة للحق في التعليم. ونحن نبين أيضا أن هذا التعليم له طائفة من العواقب الضارة الخطيرة التي تنتهك جوانب متعددة من حق أولئك الأطفال في التعليم. وبدون وجود حقوق إنسان لغوية تعليمية، خاصة وجود حق في الحصول على تعليم تستخدم فيه لغة الأم بصفة رئيسية كلغة وسيطة للتعليم في مدارس الدولة، وتدرس فيه اللغة السائدة تدريسا جيدا بصفقتها لغة ثانية، ويقدمه معلمون أكفاء ثنائيو اللغة، يتعين على غالبية أفراد الشعوب الأصلية والأقليات القبول بتعليم انتقاصي تستخدم فيه لغة سائدة/لغة أغلبية بوصفها لغة وسيطة.

٤ - وفي تعلم اللغات الانتقاصي، يتم تعلم اللغة السائدة/لغة الأغلبية على حساب اللغة الأم التي تتم إزاحتها، مما يؤدي إلى حالة من ازدواجية اللغة وإلى الاستعاضة عن لغة الأم في أغلب الأحوال باللغة السائدة. ويؤدي التعليم الانتقاصي إلى الانتقاص من الحصيلة اللغوية للطفل، بدلا من الإضافة إليها. وفي هذا النظام اللغوي القسري، فإن الأطفال الذين يتلقون تعليما انتقاصيا، أو أطفالهم على الأقل، يُنقلون بالفعل إلى المجموعة السائدة لغويا وثقافيا. ويسهم ذلك أيضا في اختفاء التنوع اللغوي في العالم، حينما تقوم مجموعة بأسرها بتغيير لغتها. والتقديرات المتفائلة لما يحدث تشير إلى أن ٥٠ في المائة على الأقل من اللغات المنطوق بها اليوم قد تصبح مندثرة أو مهددة بشدة بالاندثار (لغات "ميتة" أو "محتضرة") قرابة عام ٢٠١٠. وتستخدم منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) هذا التقدير أيضا، الذي يرجع أصله إلى مايكل كراوس (١٩٩٢) (انظر الموقع الإلكتروني: <http://www.unesco.org/endangeredlanguages>، ورقعة الموقف المعنونة Education in a Multilingual World (UNESCO 2003c) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>). وتقول التقديرات المتشائمة والواقعية تماما في الوقت نفسه أن ما يتراوح تقريبا بين ٩٠ و ٩٥ في المائة من اللغات المنطوق بها قد تصبح مندثرة أو مهددة بشدة بالاندثار خلال هذا القرن، وهذا هو تقدير كراوس اليوم (كراوس ١٩٩٥، ١٩٩٦، ١٩٩٧). ويستخدم فريق الخبراء المخصص للغات المهددة بالاندثار والتابع لوحدة التراث الثقافي غير المادي باليونسكو هذا الرقم الأكثر تشاؤما في تقريره، حيوية اللغات وخطر الاندثار. (انظر الموقع الإلكتروني: http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/1a41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc). وعدد اللغات غير المكتوبة المتبقية بصفقتها لغات غير مهددة بالاندثار يتراوح بين ٣٠٠ و ٦٠٠ وحسب، وهي لغات تنقل من جيل الآباء والأمهات إلى الأطفال؛ ويرجح أن تكون هذه هي اللغات التي يبلغ عدد الناطقين بها أكثر من مليون شخص، ولغات قليلة أخرى.

٥ - وغالبية اللغات المندثرة هي من لغات الشعوب الأصلية، وسوف تندثر غالبية لغات الشعوب الأصلية في العالم وفقا لهذه التقديرات. ويمثل التعليم أحد أهم العوامل السببية المباشرة لهذا الاندثار، حيث تندرج بعده بالطبع القوى السياسية والاقتصادية والتقنية - العسكرية والاجتماعية في العالم. وسوف نعرض بعض استنتاجات البحوث المتعلقة بنتائج التعليم المتوفر حاليا لمجموعات الشعوب الأصلية والأقليات. وسيعرض موجز لدراسيتين مركزيتين كبيرتين (راميريز، توماس وكولبير) ودراسيتين صغيرتين معنيتين بالشعوب الأصلية وأقليات المهاجرين (ساسكيا وموهانتي، سكوتتاب - كانغاس). وبما أن الشعوب الأصلية في معظم الحالات صغيرة جدا ديموغرافيا، ليس هناك سوى القليل من الدراسات المقارنة الكبيرة، إن وجد ذلك النوع من الدراسات، التي يتضح فيها دور لغة التعليم. ومن الدراسات التي تتسم بالجودة الفائقة في التحكم هي الدراسة التي أجراها سايكيا وموهانتي (في عام ٢٠٠٤) على أطفال السكان الأصليين/أطفال القبائل من شعب بودو في أسام بالهند. وبعد حملات قوية تمكنوا بالكاد من البدء في التعليم بلغة الأم كلغة وسيطة. وقام سايكيا وموهانتي بمقارنة ثلاث مجموعات من الأطفال في الصف الرابع، حيث ضمت كل مجموعة ٤٥ طفلا، في عدد من مقاييس الإنجاز في اللغات والرياضيات. "وكانت المجموعات الثلاث متماثلة من حيث المركز الاجتماعي - الاقتصادي، ونوعية التعليم، والظروف الإيكولوجية في قرى أفرادها". وحققت المجموعة باء - باء، المؤلفة من أطفال البودو، والتي تلقت التعليم بلغة البودو كلغة وسيطة، نتائج أفضل كثيرا في جميع الاختبارات من المجموعة باء - ألف، التي تضم أطفالا من شعب البودو الأصلي تلقوا التعليم بواسطة اللغة الآسامية. وحققت المجموعة باء - ألف أسوأ النتائج في جميع الاختبارات. أما الأطفال الناطقين باللغة الآسامية كلغة أم والذين تلقوا التعليم بالآسامية كلغة وسيطة، فقد حققوا أفضل النتائج في مادتين من مواد الرياضيات المتخذة كمقاييس. ولم يكن هناك فرق بين المجموعة باء - باء والمجموعة ألف - ألف في مواد اللغات المتخذة كمقاييس. "وفسرت النتائج بأنها تبين الدور الإيجابي للتعليم المدرسي بلغة الأم كلغة وسيطة لأطفال البودو".

٦ - وهناك لغات من الدراسات الصغيرة من هذا القبيل، المنفذة في معظم القارات، والتي تعطي نتائج متماثلة^(١)، وتتفق النتائج مع البحوث التي أجريت على أطفال الأقليات. ومن

(١) انظر الملخصات والمراجع في منشورات منها، على سبيل المثال، Baker 1993، و Baker & Prys Jones 1998، والإشارات إلى Cummins في الثبوت المرجعي، وإلى Dolson & Lindholm 1999، و Huss et al. 2002، و Leontiev 1995، و May & Hill 2003، و May et al. 2003، و Skutnabb-Kangas 2000، 2004، ed. 1995، والمجموعة المؤلفة من ٨ مجلدات **Encyclopedia of Language and Education**، خاصة 1997، Cummins & Corson، eds. انظر الموقع الإلكتروني <http://www.terralingua.org/Bibliographies/MultilingLingHRBib.html>

الأمثلة النموذجية على هذه الدراسات الدراسة الصغيرة على الأقليات الفنلندية المهاجرة التي تنتمي إلى الطبقة العاملة في مدينة ستوكهولم الكبرى بالسويد (سكوتتاب - كانغاس ١٩٨٧). وكان الطلاب في هذه الدراسة يتلقون التعليم باللغة الفنلندية كلغة وسيطة، وجرى مقارنتهم بمجموعات مقارنة سويدية في فصول دراسية موازية في المدارس نفسها. وقد اختبرت كفاءتهم في اللغة السويدية باختبار صعب في تلك اللغة، من النوع الذي يحقق فيه عادة أطفال الطبقة المتوسطة نتائج أفضل من أطفال الطبقات العاملة. وبعد ٩ سنوات من التعليم الذي يتخذ اللغة الفنلندية كلغة وسيطة بصفة رئيسية، وتعليم اللغة السويدية تعليماً جيداً كلغة ثانية، حقق هؤلاء الطلاب الفنلنديون الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة نتائج أفضل نوعاً ما في اللغة السويدية من مجموعات المقارنة المؤلفة من طلاب سويديين ينتمون إلى الطبقة الوسطى بصفة رئيسية (انظر الجدول ١). بالإضافة إلى ذلك، كانت لغتهم الفنلندية جيدة على نحو مماثل لمجموعات المقارنة الفنلندية في فنلندا.

نتائج اختبارات اللغة السويدية والتقييم الذاتي للأشخاص موضع الدراسة لكفاءتهم في اللغة السويدية

التقييم الذاتي (١ - ٥)		نتائج الاختبار (١ - ١٣)		
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠,٢٦	٤,٨٣	٢,٢٣	٥,٤٢	مجموعة المقارنة السويدية
٠,٤١	٤,٥٠	١,٨٦	٥,٦٨	الباحثون الفنلنديون المشاركون

أطفال فنلنديون من الأقلية المهاجرة في السويد التي تنتمي إلى الطبقة العاملة، بعد ٩ سنوات من التعليم الذي يتخذ اللغة الفنلندية كلغة وسيطة بصفة رئيسية؛ مجموعة المقارنة السويدية: أطفال ينتمون بصفة رئيسية إلى الطبقة الوسطى في فصول موازية في المدارس نفسها؛ اختبار اللغة السويدية: اختبار حر من السياق من نوع CALP يمكن أن يتوقع فيه للأطفال موضع الدراسة المنتمين إلى الطبقة الوسطى أن يحققوا نتائج أفضل (سكوتتاب - كانغاس ١٩٨٧).

٧ - والدراسة التي أجراها راميريز وآخرون في عام ١٩٩١، والتي شملت ٣٥٢ طالباً، قارنت بين ثلاث مجموعات من الطلاب الناطقين بالأسبانية من الأقليات. وتلقت المجموعة الأولى التعليم باستخدام الإنكليزية فحسب كلغة وسيطة (ومع ذلك، حتى هؤلاء الطلاب كان لديهم معلمون ثنائيو اللغة ودرس العديدون منهم الأسبانية كمادة من ضمن المواد الدراسية، وهو أمر خارج جدار عن المؤلف عن الإغراق اللغوي)؛ والمجموعة الثانية،

وهي من طلاب درسوا في برامج قصيرة الأمد، قضوا فيها عاما أو عامين من الدراسة التي تستخدم الأسبانية كلغة وسيطة ثم نُقلوا بعد ذلك إلى التعلم بالإنكليزية كلغة وسيطة، والمجموعة الثالثة، وهي من الطلاب الذين درسوا في برامج طويلة الأمد، قضوا فيها فترة تتراوح بين ٤ و ٦ سنوات من الدراسة بالأسبانية كلغة وسيطة قبل نقلهم إلى الدراسة بالإنكليزية كلغة وسيطة. ويشير النهج المنطقي إلى أن الطلاب الذين بدءوا التعلم في وقت مبكر واحتكوا باللغة الإنكليزية أكثر من غيرهم، وهم الطلاب الذين تعلموا بالإنكليزية وحدها، سيحققون أفضل النتائج في اللغة الإنكليزية، وفي الرياضيات والتحصيل التعليمي بصفة عامة، وأن الطلاب الذين تعلموا في برامج طويلة الأمد والذين بدءوا الدراسة بالإنكليزية كلغة وسيطة في وقت متأخر وبالتالي كانوا الأقل احتكاكا باللغة الإنكليزية، سيحققون أسوأ النتائج في تلك اللغة، وما إلى ذلك. وفي الواقع، أتت النتائج على العكس تماما. فقد حقق طلاب البرامج طويلة الأمد أفضل النتائج. وبالإضافة إلى ذلك، كان أولئك الطلاب وحدهم الذين أتاحت لهم فرصة تحقيق مستويات من اللغة الإنكليزية تصل إلى مستويات لغة الأم، في حين أن أفراد المجموعتين الأخرين أخذوا، بعد فترة اندفاع أولية، يتفهمون تدريجيا، وتم التوصل إلى أنهم لن يتمكنوا مطلقا من اللحاق بزملائهم من الناطقين بالإنكليزية كلغة أم في تعلم تلك اللغة أو في التحصيل التعليمي العام.

٨ - والدراسة التي أجراها توماس وكولبير (انظر التثبيت المرجعي تحت هذين الاسمين)، هي أطول الدراسات زمتا في العالم في مجال تعليم الطلاب من الأقليات، وقد شملت طلابا مجموعهم ٢١٠٠٠٠ طالب، بما يشمل دراسات متعمقة في سياقات حضرية وريفية على السواء في الولايات المتحدة الأمريكية، وبما يتضمن أنواعا عديدة متنوعة من النماذج التعليمية. وعبر جميع النماذج، فإن الطلاب الذين بلغوا أعلى مستويات الثنائية اللغوية والتحصيل التعليمي كانوا قد درسوا في النماذج التي استخدمت فيها لغة الأم للأطفال كلغة وسيطة رئيسية للتعليم لأطول فترة من الزمن. وكان طول فترة التعليم هذا في ل - ١، (اللغة - ١، أي اللغة الأولى)، هو أقوى عامل تنبؤ يدل على كفاءة الطلاب وإنجازاتهم في ل - ٢، وهي اللغة الإنكليزية، وعلى تحصيلهم المدرسي. ويقول توماس وكولبير (٢٠٠٢: ٧): "كان أقوى عامل تنبؤ يدل على إنجازات الطلاب في ل - ٢ هو حجم التعليم المدرسي الرسمي باللغة ل - ١. وكلما ازدادت فترة التعليم المدرسي على مستوى الصفوف الأولى في ل - ١، كلما زاد التحصيل في ل - ٢".

٩ - وكان طول مدة التعليم باللغة الأم كلغة وسيطة حسب دراسة توماس وكولبير والدراسة الموسعة لراميريز وآخرين أهم عامل (ذكر كثير من العوامل الأخرى) في التنبؤ بالنجاح الدراسي للطلبة الثنائيي اللغة. وهو أيضا عامل أهم بكثير من الوضع الاجتماعي -

الاقتصادي. ولهذا الأمر أهمية حيوية بالغة عند التفكير في الوضع الاجتماعي - الاقتصادي لكثير من الشعوب الأصلية. واستناداً إلى كلا الدراستين، فإن أسوأ النتائج، بما في ذلك ارتفاع النسبة المئوية الذين يضطرون إلى الانقطاع عن التعليم^(٢)، هي التي تلاحظ عند الطلبة الذي يتلقون البرامج التعليمية النظامية حيث لا تحظى اللغات الأم للطلبة بأي دعم أو حيث يدرس الطلبة بعض اللغات الأم كمادة تعليمية فقط.

١٠ - وترد فيما يلي بعض الأمثلة التي تبين كيف أن التعليم يسبب أشكالاً واضحة من الضرر للأطفال ويحولهم فعلاً من مجموعتهم الخاصة إلى المجموعة السائدة من خلال اتباع ممارسات امتصاصية في التعليم الاختزالي. وفي كثير من الحالات، لم يكن التحويل إلى المجموعة السائدة لغوياً وثقافياً ونفسياً فحسب، بل كان بدنياً أيضاً. وانطبق هذا على المدارس الداخلية الموجودة في أماكن نائية حيث يُمنع التحدث باللغة الأم ويعاقب المخالف بعقوبات تتراوح بين العقاب البدني والتعريض للخبزي؛ وإيداع أطفال لهم أسرهم في ملاجئ الأيتام؛ وإلزام الأطفال بالعمل لمدة معينة، وغير ذلك. وفي جميع الحالات، كان التحويل لغوياً وثقافياً وظل كذلك. ونسي الأطفال أو لم يتعلموا قط لغاتهم وعاداتهم الخاصة، أو بقيت مهاراتهم اللغوية في لغتهم في مستوى متدن جداً. وهذا ما اعترف به جوهانس مارينين، وهو من الصاميين السويديين، عندما كان يحاول أن يترجم إلى أبيه خطاباً ألقاه باللغة السويدية وسمعه أبوه لكنه لم يفهم منه الكثير. ومن سخرية القدر أن الخطاب كان يتعلق بالصاميين (لقد اكتشف لأول مرة أن هناك أموراً كتبت عن شعبه في الكتب؛ وهي معرفة لم تزوده بها مدرسته السويدية قط): وقال "كانت تلك أول مرة منذ نشأتني أدركُ فيها الجوانب السلبية لكوبي أصبحت سويدياً. وبدأت أفهم أن النظام التعليمي السويدي سرق مني شيئاً قيماً، أجل، بل ربما أنفسي شيء ملكته، وهو لغتي. لم أعد أستطيع التحدث مع الوالد. وهذا الأمر جعلني منكسر النفس. وأصبحت يائساً كثيراً. ثم أصبحت غاضباً. فقد كنت أتصور أنني ما زلت أعرف اللغة الصامية، غير أنه بانقطاع الصلة مع البيئة والثقافة الصامية، لم تتطور لغتي تطوراً طبيعياً. وأدركت أنني في مستوى مماثل لمستوى القدرات اللغوية لطفل في السابعة من عمره. فما زال في مقدوري أن أتحدث عن بعض الأمور باللغة الصامية، غير أنني عاجز عن مواصلة حديث أو مناقشة بهذه اللغة" (مارينين ١٩٨٨، صفحة ١٨٣-١٨٤ من النسخة الأصلية).

(٢) تسمى هذه العملية "الانقطاع عن الدراسة" في النظريات القائمة على أسس واهية التي تلقي تبعاً عدم الإنجاز الدراسي على الطلبة وخصوصياتهم وآبائهم وثقافتهم.

١١ - أما الضرر المعنوي الذي يسببه التعليم الاختزالي فيمكن أن يعبر عنه بعبارات روحية كما في المقتطفات الثلاثة التالية: يرى عالم النفس إدواردو دوران، وهو من سكان أمريكا الأصليين، أن القمع الاستعماري الذي عانت منه الشعوب الأصلية يجرح النفس لا محالة. ولاشك عندي في أن الماوريين مازالوا يحملون ندوب الاستعمار (ماكيري، ٢٠٠٤).

١٢ - وعندما تفقد الشعوب الأصلية أرضها، تفقد لغتها ونظمها الاجتماعية والسياسية المعقدة ومعارفها. وفي مستوى أعمق، تتعرض التقاليد للتآكل مع ما تنطوي عليه من معتقدات مقدسة. ورغم أن بعض هذه الشعوب قد يندمج ويستعيد معنى للحياة، فإن إزاحة الشعوب الأولى عن أرضها يمكن أن يشبه إبادة جماعية بطيئة (بيرغر ١٩٩٠، صفحة ١٢٢ من النسخة الأصلية، أضيف التشديد). ويعاني العديد من الشعوب الأصلية ليس من أمراض ومشاكل اجتماعية محددة فحسب، بل أيضا من انهيار الروح الناشئ عن ٢٠٠ سنة أو أكثر من الإضرار بثقافتهم ولغاتهم وهوياتهم واحترام ذاتهم (اللجنة الملكية المعنية بالشعوب الأصلية، ١٩٩٦، صفحة ١٠٩ من النسخة الأصلية، أضيف التشديد).

١٣ - ويمكن ملاحظة الضرر الناشئ عن التعليم الاختزالي أيضا من خلال الأرقام التي تكشف عن آثار هذا التعليم على الأطفال والكبار من الشعوب الأصلية. ونظرا إلى أن معظم البيانات التعليمية غير مصنفة، فليس لدينا أي نبذات عامة من البيانات العالمية الموثوق بها عن حال الأطفال من الشعوب الأصلية في النظام التعليمي. غير أن الصورة العامة واضحة تماما من خلال العديد من الدراسات من مختلف البلدان. فمن حيث الجوانب السلبية، يمثل هؤلاء الأطفال نسبة ضخمة في جميع أنحاء العالم في الدراسات والإحصاءات من بين الأطفال الذين لم يدخلوا المدرسة قط أو دفعوا إلى هجر مقاعد الدراسة في وقت مبكر. وبما أن معظمهم يتلقون تعليمهم بواسطة لغة أجنبية عنهم وأن كثيرا منهم، على الأقل خلال الأعوام الأولى، لا يفهمون هذه اللغة، فإن مستويات إنجازهم المدرسي ضعيفة، وهم يمثلون نسبة هائلة في الفصول والمدارس "الخاصة" (إن وجدت)، وقلما يواصلون الدراسة إلى ما بعد مرحلة التعليم الإلزامي (ويشترك في نفس الخصائص كثير من الأطفال الأفارقة وغيرهم من الأطفال الذين يتلقون التعليم بواسطة لغة المستعمر القديم). وهم ممثلون بإفراط في الإحصاءات المتعلقة بالجريمة في صفوف الشباب والبالغين وتعاطي الكحول والمخدرات، والانتحار، والبطالة، وسوء الأحوال المتعلقة بالصحة والإسكان، وغير ذلك. ومن البديهي أن العنصرية والتمييز المجتمعيين لهما أيضا دور مهم في ظهور أعراض المجتمعات غير العادلة هذه، بيد أن استعمال لغات التعليم الخاطئة (وانعدام المضامين والأساليب والروح النابعة من الشعوب الأصلية في المدارس) يشكل عاملا من أهم العوامل بل قد يكون العامل الأهم في هذا الصدد (انظر أدناه).

١٤ - وتساءلت مقرررة الأمم المتحدة الخاصة المعنية بالحق في التعليم في مناقشتها بشأن الغرض من التعليم، ما إذا كان التعليم يدعم عدم المساواة أو يلغيه. وبينت أن من اليسير (توماسيفسكي ٢٠٠٤، الفقرتان ٢٩-٣٠) عند النظر إلى الوقائع بعد حصولها "إبراز السمات الأساسية لنماذج التعليم المتهاوية". وأول سمة ذكرتها هي استعمال اللغة الرسمية في البلد كلغة تعليم في المدارس الابتدائية. وبدل هذا النمط من التعليم الاحتزالي الذي ينتهك في الواقع، كما سنرى في هذه الدراسة، حق الأطفال في التعليم، من الممكن تماما اتباع مسلك تعليمي مزدوج. فإذا تعلم الأطفال من الشعوب الأصلية والأقليات وفق النمط الجمعي، واستعملت لغتهم كلغة تدريس رئيسية على الأقل خلال السنوات الست أو الثماني الأولى، مع تلقيهم تعليما جيدا أيضا في لغة سائدة كلغة ثانية (يفضل أن يتولى التعليم مدرسون ثنائيي اللغة)، فإن ذلك يتيح لهم فرصة جيدة جدا ليصبحوا متعلمين ثنائيي اللغة من مستوى عال (أو متعددي اللغات إذا ما أضيفت لغات أخرى). فالتعليم الجمعي يضيف إلى الرصيد اللغوي للأطفال: إذ يتعلمون لغتهم ولغات أخرى كذلك.

ثانيا - الصلة بين الحق في التعليم والفقير

١٥ - ولا غرابة من أن يؤدي هذا الشكل الإدماجي من التعليم، الذي تقدم وصفه، والذي يُفرض عامة على الأطفال من الشعوب الأصلية، إلى نتائج عميقة على فرصهم في الحياة. ويؤكد عالم الاقتصاد فرانسوا غرين "أن لا شيء في النظرية الاقتصادية يفرض الاقتصار على الموارد المادية أو المالية، وأن القيم غير المادية مثل شبكة الروابط الاجتماعية والتواد بين الأشخاص تشكل أيضا من وجهة التحليل الاقتصادي موارد لها أهميتها" (غرين ٢٠٠٣، صفحة ٧ من النسخة الأصلية). ونحن في حاجة إلى إقامة الصلة بين الحقوق التعليمية واقتصاديات الفقر، وبين الموارد غير المادية مثل اللغة والقدرات المعرفية. وهذا يوضح دور اللغات السائدة واللغات الأم للشعوب الأصلية في التعليم الرسمي في سياق الحراك الاجتماعي وفي إطار الطبقة/الطائفة/نوع الجنس على صعيد عالمي. ونستعمل مفهوم الفقر باعتباره "حرمانا من القدرات" كما صاغه أمارتيا سين الحائز على جائزة نوبل في الاقتصاد (١٩٨٢، ١٩٨٥، دريز وسين ١٩٩٦). وتشير "القدرات" إلى المجموعات البديلة من الأداء التي يمكن أن يختار منها المرء... الحرية - نطاق الخيارات المتاحة للشخص ليقرر أي حياة يريد أن يحيا. والفقر... لا يكمن فقط في حالة العوز التي يعيش فيها الشخص بالفعل، بل يكمن أيضا في انعدام الفرصة الحقيقية لاختيار أنماط أخرى من الحياة - بسبب قيود اجتماعية وظروف شخصية. وحتى أهمية انخفاض الدخل، وتواضع الممتلكات، وغير ذلك من جوانب ما ينظر إليه اصطلاحا على أنه الفقر الاقتصادي ترتبط في نهاية المطاف بدورها

في تقليص القدرات (أي دورها في تضييق خيارات الناس تضييقاً شديداً). ومن ثم فالفقر في النهاية هو مسألة "حرمان من القدرات" (دريز وسين ١٩٩٦، نقلاً عن ميسرا وموهانتي، الربع الأول من عام ٢٠٠٠، صفحة ٢٦٢-٢٦٣، من النسخة الأصلية). ويلخص الباحثان ميسرا وموهانتي (طبعة ٢٠٠٠) الآراء المستمدة من الدراسات الاقتصادية النظرية والتجريبية، والدراسات الاجتماعية والسيكولوجية وتقييم التدخلات لفائدة الفقراء على النحو التالي: "لم يعد من الجائز أن ينظر إلى الفقر من خلال معيار توليد النمو الاقتصادي فحسب؛ فتوسيع القدرات الإنسانية يمكن أن يعتبر هدفاً إنمائياً ذا أهمية أساسية أكبر" (المصدر السابق، الربع الأول من عام ٢٠٠٠، صفحة ٢٦٣ من النسخة الأصلية). ومجالات الفقر والتدخل لفائدة الفقراء هي في رأي أمارتيا سين مجالات اقتصادية واجتماعية وسيكولوجية، ويجب اتخاذ تدابير في كل مجال من هذه المجالات. "فالعوامل السيكولوجية، مثل الإدراك والتحفيز والقيم وغيرها من الخصائص التي تميز الفقراء والمحرومين ينبغي أن ينظر إليها على أنها في نفس الوقت باعتبارها نتائج وظروف ممهدة ترتبط في نهاية المطاف بالقدرات الإنسانية" (ميسرا وموهانتي، الربع الأول من عام ٢٠٠٠، صفحة ٢٦٤ من النسخة الأصلية). والسؤال المحوري فيما يتعلق بالحد من الفقر هو في نظر الباحثين "ما هو العنصر الأكثر حسماً (الأكثر فعالية من حيث التكاليف) في تغيير ظروف الفقر أو من باب أولى توسيع القدرات الإنسانية؟". هناك "توافق عام في الآراء بين الاقتصاديين وعلماء النفس وغيرهم من علماء الاجتماع مؤداه أن التعليم ربما يكون أكثر العناصر أهمية" (المصدر السابق، ٢٦٥). وإذا فهم الفقر على أنه "في نفس الوقت مجموعة من الظروف السياقية وبعض العمليات التي تؤدي مجتمعاً إلى نوع معين من الأداء من جانب الفقراء والمحرومين" في المدارس، وإذا "كانت الوظائف المعرفية والفكرية من ضمن سائر جوانب هذا الأداء هي التي تحتل مكانة عالية من الأولوية لكونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالارتقاء الاجتماعي الاقتصادي للفقراء" (ميسرا وموهانتي، الربع الأول من عام ٢٠٠٠، صفحة ١٣٥-١٣٦ من النسخة الأصلية)، فينبغي البحث عن نمط من توزيع العمل بين اللغات في مجال التعليم يضمن أفضل تنمية ممكنة لهذه "الوظائف المعرفية والفكرية" التي تعزز "القدرات الإنسانية" للأطفال، بدل أن تقلص منها وتحرم الأطفال من الخيارات والحرية التي ترتبط في رأي سين وغيره بالقدرات الضرورية.

١٦ - وما هو دور استعمال اللغة السائدة كالانكليزية مثلاً كلغة التعليم الأساسية بدل اللغة الأم للأطفال؟ فكثير من الآباء في مناطق من آسيا وأفريقيا يرغبون في إرسال أطفالهم إلى المدارس التي تستعمل الانكليزية كلغة وسيطة للتعليم، لأنهم يعتبرون ذلك وسيلة للخروج من وهدة الفقر واكتساب كفاءة لغوية جيدة في الانكليزية، وهي شرط أولي للحراك

الاجتماعي. غير أن التعليم بواسطة الانكليزية لا يؤدي بالنسبة للغالبية العظمى من الأطفال إلى النتائج المرجوة، كما تبين ذلك نتائج عدد لا حصر له من الدراسات. ويمكن في رأي سين أن يكون التعليم بواسطة اللغة الأم في معظم الأحيان أفضل وسيلة لبلوغ الأهداف وتحقيق بناء قدرات حقيقية. ومن المؤسف أن "الباحثين يَنحُون في الغالب إلى تفسير انخفاض مستوى أداء المحرومين بناء على خصائص سيكولوجية داخلية وليس على عوامل السياق التي تمثل ظواهر الحرمان والفقير" (ميسرا وموهانتي، الربع الأول من عام ٢٠٠٠، صفحة ١٤٨ من النسخة الأصلية). ويبدو أن الحلول التي هي مرادفة للرغبة في إتاحة فرصة اكتساب اللغة الانكليزية على حساب اللغات الأم تخطئ القصد تماما. ويلاحظ توماسيفسكي (٢٠٠٤، الفقرة ١٧). إن "تحليل الفقر تحليلا مستندا إلى الحقوق أمر في غاية الأهمية لمعرفة أين ينشأ الفقر من الحرمان من حقوق الإنسان ومن انتهاكاتهما". ويبين تحليل مسرا وموهانتي، المعتمد على اقتصاديات الفقر، أن عدم استعمال اللغة الأم لشعب من الشعوب الأصلية أو لأقلية من الأقليات كوسيلة أساسية للتعليم هو انتهاك للحق الإنساني في التعليم وهو أمر يطيل أمد الفقر.

١٧ - وذكرت اليونيسيف، في تقرير عن حقوق أطفال الشعوب الأصلية أصدرته في عام ٢٠٠٤، أن "الأمية تعتبر نتيجة مباشرة للاستبعاد من التعليم"، وأشارت إلى تقرير لمنظمة العمل الدولية فيه توثيق لحقيقة أن "نسبة الأمية وسط فئة الهمونغ في فييت نام، وهي واحدة من أكثر مجموعات الشعوب الأصلية تهميشا في البلد، تبلغ ٨٣ في المائة وسط الذكور، و ٩٧ في المائة وسط الإناث" (اليونيسيف/مركز إينو سيني للبحوث، ٢٠٠٤، صفحة ١١ بالنسخة الأصلية). وتشير تقديرات اليونيسيف إلى أن "نسبة ٢٠ في المائة من الأطفال في سن الالتحاق بالمدرسة الأولية لا تلتحق بالمدارس في البلدان النامية، وتهدر نسبة ٣٠ في المائة أخرى الدراسة عند الصف الرابع. وفي الهند، يقدر معدل التسرب من المدارس وسط الفئات المحرومة بحوالي ٨٠ في المائة. وتتلقى أقل من نسبة ١ في المائة من أطفال القبائل المدرجة بالجدول تعليمها بلغتها الأصلية" (موهانتي وميسرا، ٢٠٠٠، صفحة ٢٨ من النسخة الأصلية). ويسأل موهانتي (٢٠٠٠، صفحة ١٠٩ من النسخة الأصلية): "هل يشكل الاحتفاظ باللغة الأم حاجزا أمام الحراك الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي للأقليات اللغوية، كالقبائل في أوريسا مثلا؟ وهل يؤدي فقدان لغات الأقليات من خلال الذوبان في لغات التواصل المهيمنة، وما يترتب على ذلك من فقدان للتعددية، إلى التكامل الاجتماعي حسب الاعتقاد السائد؟". وتعطي دراساته المطولة المتعلقة بأطفال قبائل كوند، المتحدثين بلغة كويي، إجابة سالبة قطعية. كما وجد أن طلبة الفصول الأعلى (أي فصول المدارس الثانوية) الذين يتحدثون لغتين، لغة كويي ولغة لأوريا، يؤدون الواجبات بلغة لأوريا

على نفس المستوى الذي يؤديه بها الأطفال أحادي اللغة، الذين يتحدثون لغة لأوريا فقط. (المرجع السابق، صفحة ١١٠ من النسخة الأصلية). ويستنتج موهانتي أيضا، في دراسة استقصائية اجتماعية - لغوية، أجراها على أفراد راشدين تتراوح أعمارهم بين ٢٥ و ٥٠ سنة، ينتمون إلى قبائل كوند، وآخرين لا ينتمون إليها (أي من المجموعات السائدة) وعلى القرويين الريفيين في المناطق نفسها، أنه "أتضح، من خلال التقييم الإيجابي لاحتفاظ أفراد القبائل بلغاتهم الأصلية (كوبي) وثقافتهم، والنظرة الإيجابية إلى لغة (أوريا) والثقافة بالنسبة لغير أفراد تلك القبائل، أن هؤلاء الأفراد يبدوون توجهات تكاملية" (المصدر السابق صفحة ١١٢ من النسخة الأصلية). وأظهر الأفراد ثنائيو اللغة، في كل من المجموعة القبلية وغير القبلية، توجهها أكبر نحو التكامل... وكانوا أقل ميلا إلى الانفصال مقارنة بالأفراد أحاديي اللغة" (المرجع السابق). ويتمثل أحد استنتاجات موهانتي في أن "هناك قدرا كبيرا من الميزات الإيجابية للمحافظة على اللغة الأم فيما يتعلق بالحراك الاجتماعي والاقتصادي، من خلال التنمية النفسية - التربوية، وبالنسبة للاندماج الاجتماعي للأقليات اللغوية" (المرجع السابق، صفحة ١١٣ من النسخة الأصلية).

١٨ - وفي الهند، تفوق الأطفال في المدارس التي تجري فيها الدراسة بلغة المنطقة على أطفال المدارس التي تجري فيها الدراسة باللغة الانكليزية، في كثير من الواجبات المعرفية واللغوية، لا سيما في الحالات التي تكون فيها الظروف الاجتماعية والاقتصادية عوامل ثابتة. وأدت البرامج الثنائية اللغة المستندة إلى اللغة الأم، إلى تعزيز القدرات البشرية الضرورية لاختيارات الناس، فيما يتعلق بمعالجة مسائل فقرهم وممارسة التمييز ضدهم. وبالإضافة إلى ذلك، تتيح هذه البرامج للأطفال إمكانية الحصول على لغات تمكينية، بما في ذلك اللغة الانكليزية. ولم يكن استخدام اللغة الانكليزية (أو أية لغة أخرى سائدة)، كلغة تدريس لتعليم الأطفال من المجموعات غير السائدة التي لا تتحدث الانكليزية كلغة أم، هي الطريقة المثلى (أو حتى الجيدة) لتعزيز قدرات هؤلاء الأطفال في مجالات "الأداء المعرفي والفكري"، الذي يعتبر من الشروط الأساسية الهامة لتخفيف وطأة الفقر "ويؤدي حرمان المتحدثين بلغة الأم من الأقليات اللغوية والمجموعات المتنوعة الأخرى غير المعيارية، من الحق في استخدام لغاتهم إلى فشلهم في التعليم وفقدانهم للحراك الاجتماعي في معظم الحالات" (موهانتي وميسرا ٢٠٠٠ صفحة ٣٤ من النسخة الأصلية).

ثالثاً - الحق في التعليم: الأسس القانونية

١٩ - يحظى الحق في التعليم بالاعتراف في عدد من الصكوك الدولية. وتنشأ بموجب بعض الصكوك ذات الصلة واجبات قانونية ملزمة، ولا يحدث ذلك في صكوك أخرى. وتنشأ عن اثنين من صكوك الأمم المتحدة الرئيسية على الأقل، واجبات ملزمة فيما يتعلق بالحق في التعليم، هما العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لسنة ١٩٦٦ (بدأ نفاذه في ١٩٧٦)، واتفاقية حقوق الطفل لسنة ١٩٨٩^(٣). وتنص الفقرة ١ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على اعتراف الدول الأطراف في العهد بحق كل فرد في التعليم. وتنص الفقرة ١ من المادة ٢٨ من اتفاقية حقوق الطفل، على أن تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التعليم؛ وفي إشارة ذات دلالة هامة تذهب الفقرة إلى القول على وجه التحديد، بأن على جميع الدول الأطراف، "اتخاذ تدابير لتشجيع الالتحاق العادي بالمدارس، وتخفيض معدلات التسرب من المدارس على وجه الخصوص" (الفقرة الفرعية (ه)). وفي ضوء ما نعرفه عن آثار فرض سياسات تعليمية بواسطة اللغة السائدة، الذي لا ينحو فقط إلى أن يحدث تدنيا كبيرا في مستوى نتائج الأداء، بل ويؤدي إلى رفع معدلات عدم إكمال التعليم أيضا، وما إلى ذلك، ويمكن القول إن اتباع مثل هذه السياسات يتعارض مع الفقرة الفرعية ١ (هـ) من المادة ٢٨.

٢٠ - وفي ضوء المشاكل التعليمية الشديدة الخطورة التي يواجهها طلاب فئات الأقليات اللغوية، الذين لا يجيدون لغة التعليم في المدارس التي تستخدم فيها لغة الأغلبية أو اللغة السائدة كوسيلة للتدريس بصورة كاملة أو أساسية، فهل يمكن اعتبار هذا النوع من التعليم ضربا من الإنكار الكامل لجوهر الحق في التعليم. بموجب الفقرة ١ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والفقرة ١ من المادة ٢٨ من اتفاقية حقوق الطفل؟ وفي القضية اللغوية البلجيكية لسنة ١٩٦٨^(٤) وجدت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان أن بلجيكا لم تنتهك الحق في التعليم الوارد في المادة ٢ من البروتوكول الأول

(٣) يتعين أخذ الصكوك الإقليمية المتعلقة بحقوق الإنسان في الاعتبار أيضا. وتنص المادة ٢ من البروتوكول الأول الملحق باتفاقية المجلس الأوروبي لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، لسنة ١٩٥٠ ("الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان")، على وجه الخصوص، على ألا يجرم أي شخص من الحق في التعليم، وأن تحترم الدولة، عند ممارستها لأية مهام تضطلع بها فيما يتصل بالتعليم والتدريس، حق الوالدين في كفالة أن يكون التعليم والتدريس متسقين مع معتقداتهم الدينية والفلسفية. وتنص الفقرة ١ من المادة ١٧ من الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب، لسنة ١٩٨١، على أن جميع الأفراد يتمتعون بالحق في التعليم. ولا ترد تفاصيل إضافية عن ذلك الحق.

(٤) تتصل القضية بجوانب معينة من القوانين المتعلقة باستخدام اللغات في التعليم في بلجيكا، ٢٣ تموز/يوليه ١٩٦٨، محكمة حقوق الإنسان الأوروبية، المجموعة ألف، المجلد ٦، صفحة ٣١.

الملحق بالاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، حينما لم تمكن الوالدين المتحدثين بالفرنسية، الذين يعيشون في جزء من بلجيكا يتحدث اللغة الفلمنكية، من تمكين أطفالهم من تلقي تعليمهم باللغة الفرنسية؛ وقضت المحكمة بأن هذا الحق في التعليم لا يتضمن الحق في أن يدرس الأطفال باللغة التي يختارها الوالدان. ولكن لا يبدو واضحا ما إذا كانت المحكمة ستحكم بنفس الطريقة اليوم. فخذ مثلا، قرار المحكمة الصادر في قضية قبرص ضد تركيا^(٥)، لسنة ٢٠٠١. وتعلق إحدى الشكاوى المقدمة ضد تركيا بإغلاق المدرسة الثانوية الوحيدة التي تستخدم اللغة اليونانية وسيلة للتدريس في الجزء الذي تسيطر عليه تركيا من قبرص. وظل التعليم الذي تستخدم فيه اللغة اليونانية وسيلة للتدريس متاحا في المرحلة الأولية. ورأت المحكمة أن عدم استمرار تلقي التعليم باللغة اليونانية في المرحلة الثانوية، في ظل الظروف السائدة، يعتبر إنكارا لجوهر الحق في التعليم. ويمكن تطبيق المبدأ الوارد في هذا القرار على الحالات التي يفرض فيها على الأطفال الآتين من أسر تنتمي إلى الأقليات اللغوية أن يتلقوا تعليمهم في المدارس التي تستخدم فيها اللغة السائدة وسيلة للتدريس، بدون أن يمتلكوا ناصية هذه اللغة. وفي ضوء ما يعرفه خبراء التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، عن الآثار الضارة التي يتعرض لها الأطفال المنتمين لهذه الخلفيات، جراء فرض تلقيهم التعليم الذي تستخدم فيه لغة الأغلبية وسيلة للتدريس، تكون هناك حجة قوية بأن هذا التعليم يشكل، في مثل تلك الظروف، انتهاكا لأحكام المادة ٢ من البروتوكول الأول، وللأحكام الشبيهة الواردة في معاهدات حقوق الإنسان.

٢١ - وفيما يتعلق باتساق هذه الأنماط من التعليم مع الحق الأساسي في التعليم، يتعين أيضا أن يؤخذ في الاعتبار عمل الدكتورة كاتارينا توماشفسكي^(٦)، فهي توضح كيف أن واجبات الدولة، بموجب الفقرة ١ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وفي الفقرة ١ من المادة ٢٨ من اتفاقية حقوق الطفل، تشتمل على ٤ عناصر، هي تحديدا التيسر وإمكانية الحصول والمقبولية وإمكانية التكيف (انظر أيضا

(٥) قضية قبرص ضد تركيا، الحكم الصادر عن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، بتاريخ ١٠ أيار/مايو ٢٠٠١، الطلب رقم ٢٥٧٨١/٩٤.

(٦) انظر توماشفسكي ٢٠٠١؛ وأيضا على الموقع الإلكتروني <http://www.right-to-education.org/content/primers/rte03.pdf>. ”اعتمدت لجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، في تعليقها العام رقم ١٣“ النموذج ٤-ألف (ويلسون ٢٠٠٤: ١٦٥). انظر أيضا تقارير توماشفسكي المقدمة إلى الأمم المتحدة، E/CN.4/1999/49، الفقرات ٥١-٧٤؛ و E/CN.4/2000/6، الفقرات ٣٢-٦٥؛ و E/CN.4/2001/52، الفقرتان ٦٤ و ٦٥.

ويلسون، ٢٠٠٤)^(٧) وذكرت أن ”بمجرد إمكانية الوصول إلى المؤسسات التعليمية، على ما يكتنف تحقيق ذلك في أرض الواقع من صعوبات، لا يرتقي إلى مرتبة الحصول على الحق في التعليم“ (توماشفسكي، ٢٠٠٤، الفقرة ٥٧). ونحن نناقش هنا فقط الجوانب الأكثر ارتباطا بالحق في استخدام لغة الشعوب الأصلية كوسيلة للتدريس. وناقشت الدكتورة توماشفسكي ”لغة التدريس“ تحت موضوع ”المقبولية“ (٢٠٠١ صفحة ١٢-١٥، و ٢٩-٣٠ من النسخة الأصلية)، حيث يحظى اختيار الوالدين للغة التدريس باحترام مماثل لاحترام معتقداتهم الدينية في مجال التعليم. وجرت الإشارة إلى القضية اللغوية البلجيكية، المشار إليها آنفا، التي لم يعط فيها الوالدان الحق في حصول أطفالهم على تعليم باللغة التي يختارونها على نفقة الدولة؛ وكذلك الإشارة إلى حق الأقليات المؤكد في تأسيس وإدارة ومراقبة مدارسهم الخاصة بلغاتهم الخاصة على نفقتهم الخاصة (٢٠٠١ صفحة ٣٠ من النسخة الأصلية).

٢٢ - ونحن نرى أن لغة التدريس تنتمي إلى ”إمكانية الحصول“ بشكل رئيسي، حيث تتمثل إحدى النقاط في ”تحديد حالات الحرمان من إمكانية الحصول بصورة تمييزية وإزالتها“ (٢٠٠١ صفحة ١٢ من النسخة الأصلية)^(٨). وقد تفسر العقوبات التي تعترض ”إمكانية الحصول“ بأنها عقوبات مادية^(٩) (كبعد المسافة من المدرسة) أو مالية (كالمصاريف المدرسية)، فحتى التعليم الابتدائي لم يعد مجانيا في ٩١ بلدا، توماشيفسكي، ٢٠٠٤ صفحة ٢٣ من النسخة الأصلية؛ انظر أيضا الفقرة ٢٣ من المرجع نفسه للحصول على قائمة بأسماء هذه البلدان؛ أو كالحاجة لأن تعمل الفتيات في المنزل)، أو إدارية (كاشتراطات القيد في سجل المواليد أو إبراز شهادة السكن للالتحاق بالمدرسة، المرجع السابق، الفقرة ٤ (ب)؛ أو على سبيل المثال، الجدول الدراسي، ٢٠٠١ صفحة ١٢ من النسخة الأصلية)؛ أو قانونية. وإذا لم يكن النموذج التعليمي المختار للمدرسة ملزما (إلزاما قانونيا أو إداريا) بأن يستقبل أطفال الشعوب الأصلية أو الأقليات اللغوية وتعليمهم باللغة التي يفهمونها بشكل رئيسي، أو لم يتح إمكانية ذلك، يكون هؤلاء الأطفال قد حرموا فعليا من إمكانية الحصول على التعليم.

(٧) طبق دونكان ويلسون (٢٠٠٤) النموذج ٤-ألف، في إجراء تقييم نقدي تفصيلي لرصد الاتفاقية الإطارية المتعلقة بحماية الأقليات الوطنية (”الاتفاقية الإطارية“)، فيما يتعلق بإعمال حقوق الأقليات في مجال التعليم والحصول عليه ومن خلاله.

(٨) وبالرغم من ذلك، تحذر الدكتورة توماشيفسكي (٢٠٠٤، الفقرة ١٠)، من أن ”إمكانية الحصول على التعليم تؤدي إلى صعوبة التمييز بين التعليم المجاني والتعليم الذي يمكن الحصول عليه فقط بعد دفع المصروفات“. وتشير عبارة ”إمكانية الحصول عليه“، في مناقشتنا، إلى مطالب أخرى بالإضافة إلى مجانية التعليم.

(٩) هذه مسمياتنا نحن.

وإذا كانت لغة التدريس أجنبية ولم يكن المدرس مدرباً تدريباً صحيحاً على إيصال المعنى إلى الأطفال بهذه اللغة، يكون هؤلاء الأطفال قد حرّموا من إمكانية الحصول على التعليم^(١٠) وعلى نفس الشاكلة، إذا لم تكن لغة التدريس هي اللغة الأم/اللغة الرئيسية، أو كانت مفهومة تماماً للأطفال كلغة ثانية على أقل تقدير، وكان التدريس مخططاً وموجهاً إلى أطفال يدرسون بلغتهم الأم، أي أن القاعدة هي أن يكون الطفل ملماً بلغة التدريس، فإن أطفال الأقليات اللغوية لن يكون حظهم في إمكانية الحصول على التعليم مساوياً لغيرهم. ويكون لدينا هنا إذن خليطاً من عقبات لغوية وتربوية ونفسية أمام "إمكانية الحصول" على التعليم.

٢٣ - نظمت لجنة حقوق الطفل، أثناء دورتها الرابعة والثلاثين (١٥ أيلول/سبتمبر - ٣ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٣) يوماً للمناقشة العامة بشأن حقوق الأطفال من الشعوب الأصلية. وأوصت في توصياتها المتعلقة بالتعليم (انظر E/C.19/2004/5/Add.11، المرفق، صفحة ١٥)، بما يلي: "بأن تضمن الدول الأطراف منح الأطفال من الشعوب الأصلية إمكانية التحصيل العلمي المناسب والعالي الجودة". ولقد ورد ما يلي تفسيراً للإمكانية المذكورة للتحصيل العلمي: توصي اللجنة الدول الأطراف بأن تقوم، بمشاركة نشطة من جانب مجتمعات الشعوب الأصلية وأطفالها [...] و (ب) أعمال حق الأطفال من الشعوب الأصلية في تعلم القراءة والكتابة بلغتهم الأصلية أو باللغة الأكثر استعمالاً في أوساط الجماعة التي ينتمون إليها وباللغة أو اللغات الوطنية للبلد الذي يقيمون به^(١١)؛ و (ج) اتخاذ التدابير اللازمة لمعالجة الارتفاع النسبي لمعدلات التسرب من المدرسة في صفوف الشباب من الشعوب الأصلية، وضمان إعداد الأطفال من الشعوب الأصلية إعداداً وافياً يساعدهم على تحصيل التعليم العالي والتدريب المهني، وتحقيق تطلعاتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ و (د) اتخاذ تدابير فعالة لزيادة عدد المدرسين من مجتمعات الشعوب الأصلية أو من المتحدثين بلغات الشعوب الأصلية، وتزويدهم بالتدريب المناسب، وكفالة عدم التمييز ضدهم مقارنة بالمدرسين الآخرين؛ و (هـ) تخصيص ما يكفي من الموارد المالية والمادية والبشرية لتنفيذ هذه البرامج والسياسات تنفيذاً فعلياً.

٢٤ - وتشير التوصية (ب) إشارة واضحة إلى أنه ينبغي للدول إقامة نظم تعليم ثنائية اللغة، وذلك بالعمل مع مجتمعات الشعوب الأصلية، لكي يتسنى للدول "ضمان منح الأطفال من

(١٠) أقرت المحكمة العليا بالولايات المتحدة هذا الأمر في عام ١٩٧٤ في قضية لاو ضد نيكولز (414 US 563).

(١١) هذه التوصية مستقاة من الفقرة ١ من المادة ٢٨ من اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٦٩، والتي أضافت مع ذلك عبارة "حيثما أمكن ذلك عملياً".

الشعوب الأصلية إمكانية التحصيل العلمي المناسب والعالي الجودة“ (أضيف التشديد). وكما بينا في أجزاء أخرى من هذه الورقة، فإن هذا شرط لازم من أجل مستويات مرتفعة لثنائية اللغة، ولإعداد الأطفال للتعليم العالي، (ج). وتتسم جوانب هذه التوصيات ببعض السمات المشابهة للأحكام المتعلقة بالتعليم الواردة في الفقرة ٣ من المادة ٤ من إعلان الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية وإلى أقليات دينية ولغوية، والتي تنص على ما يلي: ”ينبغي للدول أن تتخذ تدابير ملائمة كي تضمن، حيثما أمكن ذلك، حصول الأشخاص المنتمين إلى أقليات على فرص كافية لتعلم لغتهم الأم أو لتلقي دروس بلغتهم الأم“.

٢٥ - ويتعين أيضا النظر في تفاعل الحق الأساسي في التعليم مع مبدأ عدم التمييز الوارد في كل من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل. وعلى وجه التحديد، تنص الفقرة ٢ من المادة الثانية من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على تعهد الدول الأطراف ”بأن تضمن جعل ممارسة الحقوق المنصوص عليها في هذا العهد بريئة من أي تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي، سياسيا أو غير سياسي، أو الأصل القومي أو الاجتماعي، أو الثروة، أو النسب، أو غير ذلك من الأسباب“. وتنص الفقرة ١ من المادة ٢ من اتفاقية حقوق الطفل، على حكم مماثل^(١٢). وتشير الأبحاث المتعلقة بالأداء التعليمي الواردة في أجزاء أخرى من هذا التقرير إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى خلفيات لغوية للأقليات، والذين يتعلمون بواسطة لغات سائدة في برامج الإدماج، يكون أداءهم أقل بكثير من أداء الأطفال الناطقين باللغة السائدة الأصلية في نفس الفصل الدراسي، وأنهم يعانون من مستويات أعلى من معدلات الانقطاع، وما إلى ذلك. ويبدو أن هناك حجة قوية تفيد بأن هؤلاء الأطفال لا يستفيدون من الحق في التعليم بنفس القدر الذي يستفيد منه الأطفال الذين تستخدم لغتهم الأم في الدراسة، وأن هذا التمييز قائم على أساس اللغة. وفي هذا الصدد، فإن قضية لاو ضد نيكولز، ذات دلالة واضحة. وتتضمن هذه القضية، الأطفال الناطقين باللغة الصينية ضمن المهاجرين الصينيين، والذين يتعلمون بواسطة اللغة الانكليزية،

(١٢) تجدر الإشارة إلى أن الصكوك الإقليمية المشار إليها فيما يتصل بالحق في التعليم تتضمن أيضا أحكاما غير تمييزية. وتنص المادة ١٤ من الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية على أن التمتع بالحقوق والحريات الواردة في هذه الاتفاقية يجب أن يكون مضمونا بدون تمييز على أساس الجنس، أو العرق، أو اللون، أو اللغة، أو الدين، أو الرأي السياسي أو غيره، أو الأصل القومي أو الاجتماعي، أو الانتماء إلى أقلية قومية، أو الثروة أو النسب أو غير ذلك من الأسباب. وتتضمن المادة ٢ من الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب كذلك عدم تمييز له نفس أثر المادة ١٤ من الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

إلى جانب عدم توفير أي تعليم فعلي بواسطة اللغة الصينية. وأقرت المحكمة رأي الآباء الذي يفيد بأن هذا الأمر ينتهك حقوق الأطفال في المساواة في الحماية أمام القانون، وذكرت أنه "ليست هناك مساواة في المعاملة لمجرد تزويد الطلبة بنفس المرافق، والكتب المدرسية، والمدرسين والمنهج الدراسي؛ حيث أن الطلبة الذين لا يفهمون اللغة الانكليزية يحرمون بالفعل من أي تعليم مجد" وأكدت على "أنه ليس هناك انعدام مساواة أكبر من المعاملة المتساوية للأشخاص غير المتساوين"، وقررت المحكمة أنه يلزم توفير العديد من أنواع الخطوات الإيجابية لتزويد الطلبة غير الناطقين باللغة الانكليزية بالتعليم الذي يحق لهم الحصول عليه.

٢٦ - وبموجب الفقرة ١ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، توافق الدول الأطراف أيضا على توجيه التعليم نحو إنماء الشخصية الإنسانية والشعور بكرامتها، تمام الإنماء، وتقوية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية^(١٣). وتتضمن الفقرة ١ (أ) من المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل حكما مماثلا، ينص على وجوب توجيه تعليم الطفل نحو تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها. ونظرا لما نعرفه بشأن الفوائد التعليمية للتعليم بواسطة اللغة الأم، وكذلك الجانب الذي يحظى بنفس الأهمية والمتمثل في الأضرار في مجال التعليم، وما ينجم عنه من تأثير على فرص العمالة والصحة العقلية والبدنية، وفرص العيش عموما، بالنسبة لتعليم الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ناطقة بلغات الأقليات أساسا تعليما بواسطة لغة أخرى، فيمكن تقديم حجج دامغة تفيد بأن التعليم بواسطة اللغة الأم فقط، وعلى الأقل أثناء الدراسة الابتدائية، يتماشى مع أحكام الفقرة ١، لأن أي اتجاه آخر من اتجاهات التعليم، يتزع إلى عدم كفالة نماء شخصية الإنسان وكرامته نماء تاما، ولن يمكن الأطفال الذين يتعلمون بواسطة لغة غير لغتهم الأم من المشاركة في المجتمع مشاركة فعالة.

٢٧ - وتنص الفقرة ٣ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على تعهد الدول الأطراف باحترام حرية الآباء في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس التي أنشأها السلطات العامة، والتي تتقيد بالقواعد الدنيا للمعايير التعليمية التي تكون قد أقرتها الدولة أو اعتمدها. والأهم من ذلك، تتعهد الدول الأطراف

(١٣) بموجب الفقرة ١ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تتفق الدول الأطراف كذلك على أن التعليم سيمكن جميع الأشخاص من المشاركة الفعالة في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصدقة بين جميع الأمم ومختلف المجموعات السكانية أو الإثنية أو الدينية، ودعم أنشطة الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم. وتجدر الإشارة إلى عدم ذكر المجموعات اللغوية، رغم أنه تجوز تغطيتها ضمنا لأنها تشكل مجموعات إثنية.

أيضا باحترام حرية الآباء في تعليم أطفالهم وتربيتهم دينيا وخلقيا وفقا لمعتقداتهم الخاصة. ولا ينشئ العهد آلية شبه قضائية وبالتالي، فإن مدى شمول عبارة "التعليم الديني والخلقي" للمسائل المتصلة باللغة غير واضح. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان أوضحت أن الحكم المماثل في مجال الحق في التعليم الوارد في البروتوكول الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، لا يشمل اختيار اللغة المستخدمة في التعليم.

٢٨ - وتنص الفقرة ١ (ج) من المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل، على وجوب توجيه تعليم الطفل نحو "تنمية احترام ذوي الطفل، وهويته، أو هويتها، الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل، والبلد الذي نشأ فيه في الأصل، والحضارات المختلفة عن حضارته أو حضارتها". وعند الجمع بين هذا النص والتعليقات المتصلة بذلك والواردة في الفقرة ١ من المادة ١٣ من العهد الدولي، فيبدو من الواضح أن التعليم بلغة غير اللغة الأم للطفل، والتي تتضمن عدم الاعتراف باللغة الأم، هو تعليم لا يُرَّجَح أن يساهم في احترام هوية الطفل الثقافية ولغته وقيمه.

٢٩ - وتنص المادة ٣٠ من اتفاقية حقوق الطفل على أنه "في الدول التي توجد فيها أقليات إثنية أو دينية أو لغوية أو أشخاص من السكان الأصليين، لا يجوز حرمان الطفل المنتمي لتلك الأقليات أو لأولئك السكان من الحق في أن يتمتع، مع بقية أفراد مجموعته أو مجموعتها بثقافته أو ثقافتها، أو الإجهار بدينه أو دينها وممارسة شعائره، أو استعمال لغته أو لغتها". ويشابه هذا النص ما ورد في المادة ٢٧ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦ (بدأ نفاذه في عام ١٩٧٦). غير أن الآثار المحددة الناجمة عن هذين الحكيمين غير واضحة. وأشارت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان في تعليقها العام رقم ٢٣ لعام ١٩٩٤ (بشأن المادة ٢٧ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية) أنه رغم صياغة المادة في صيغة النفي، فإن المادة تلزم الدول باتخاذ تدابير إيجابية لدعم الأقليات. وللأسف فإن اللجنة المعنية بحقوق الإنسان لم تنص على ما هية تلك التدابير، أو ما إذا كانت تشمل تدابير ذات صلة بالتعليم بواسطة اللغة الأم.

٣٠ - وتوجد في بعض الصكوك المعنية بالأقليات عموما أحكام تتناول بشكل أكثر تحديدا حقوق التعليم بلغات الأقليات، أي تدريس اللغة الأم والتعلم بواسطتها. وسُنَّت تعهدات ملزمة بموجب المعاهدات في صكين من صكوك مجلس أوروبا التي لم ينضم إليها إلا أعضاء المجلس حتى الآن، وهما الاتفاقية الإطارية المتعلقة بحماية الأقليات القومية والميثاق الأوروبي للغات الإقليمية أو لغات الأقليات. ولقد وُضعت معايير أخرى ذات تأثير كبير وغير ذات صلة بالمعاهدات في إطار منظمة الأمن والتعاون في أوروبا، تتمثل أهمها في وثيقة عام ١٩٩٠

لاجتماع كوبنهاغن المعني بالبُعد الإنساني. ولقد استحدثت مبادئ مؤثرة بواسطة مكتب المفوض السامي المعني بالأقليات القومية والتابع لمنظمة الأمن والتعاون في أوروبا، كان أهمها في إطار التعليم وهي توصيات لاهاي المتعلقة بحقوق التعليم للأقليات القومية الصادرة في تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٦، وتوجد على الموقع الإلكتروني <http://www.osce.org/hcnm/documents/recommendations/hague/index.php>. ويرد المزيد من الإرشادات الخاصة في الصكوك المعنية بالأقليات. وحيث أن معظم هذه المعايير منطبقة أساسا في أوروبا، فهي ذات أهمية محدودة بالنسبة للشعوب الأصلية التي تعيش في المناطق الأخرى، ولهذا السبب، فلن نمضي في التعليق على هذه المسألة في هذه الورقة.

٣١ - وبإيجاز يمكن الإشارة إلى أعمال كاتارينا توما شيفسكي. فقد زعمت، تحت عنوان "التعليم المدرسي قد يكون قاتلا"، أن ترجمة السبل التعليمية القائمة على الحقوق من الرؤى إلى الواقع "تقتضي تحديد الممارسات المضادة وإلغائها" (توما شيفسكي ٢٠٠٤: الفقرة ٥٠ من النص الانكليزي). وهناك افتراضان زادا من صعوبة هذا الأمر، وهما: "من أحد الأسباب الهامة هو افتراض أن إدخال الأطفال في المدارس هو الهدف النهائي عوضا عن كونه وسيلة للتعليم، والافتراض الثاني الأخطر هو أن أي تعليم مدرسي هو شيء مفيد للأطفال". ولقد بينا أن الممارسات الحالية لتعليم أطفال الشعوب الأصلية بواسطة لغات قومية أو حكومية مهيمنة تتناقى تنافيا كاملا مع النظريات المثبتة ونتائج الأبحاث بشأن أفضل سبل تحقيق الأهداف الأربعة للتعليم الرشيد الواردة في الجزء الأول من هذه الورقة. وبالإضافة إلى ذلك فإنها تنتهك أيضا حقوق الآباء في نقل قيمهم، بما في ذلك لغاتهم، إلى الأجيال التالية. وترى توما شيفسكي أنه ينبغي "تقييم التعليم القائم على الحقوق بواسطة المساهمة التي يقدمها للتمتع بجميع حقوق الإنسان". و"يطالب القانون الدولي لحقوق الإنسان بالاستعاضة عن الشرط السابق المفروض على الأطفال لتكييف أنفسهم مع أي تعليم متوفر بتكييف التعليم مع أفضل مصالح كل طفل" (توما شيفسكي ٢٠٠٤). ويستحيل التمتع بالحق في استخدام لغة الطفل الخاصة إذا فقدتها الأطفال أثناء عملية التعليم.

رابعا - التوصيات

٣٢ - إن المنتدى الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية إذ يشير إلى توصياته السابقة المتعلقة بالتعليم، ولا سيما التوصيات الصادرة عن دورته الثالثة في أيار/مايو ٢٠٠٤، ويوصي الحكومات بوجوب إقامة جميع البرامج التعليمية الخاصة بأطفال الشعوب الأصلية وشبابها على أساس المعلومات المتوفرة من الأبحاث المتواصلة خلال سنوات كثيرة والقائلة بأن التعليم بواسطة اللغة الأم أساسا هو أفضل من جميع أشكال التعليم الأخرى

بغية تحقيق محور الأمية والتعلم الفعال عموماً، بما في ذلك "تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها" (اتفاقية حقوق الطفل، المادة ٢٩).

٣٣ - وبأن يعقد منتدى الأمم المتحدة الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية حلقة دراسية للخبراء لتقييم البيانات المتعلقة بالتعليم بواسطة اللغة الأم واستكمال معلومات عن البرامج التعليمية التي قد تقوم مقام نماذج تجريبية لتوسيع التعليم بواسطة اللغة الأم لأطفال الشعوب الأصلية ولمجتمعاتها المحلية. وينبغي أن تشمل الحلقة الدراسية، على ألا تقتصر على هؤلاء، اليونيسكو، واليونسيف، وفريق الدعم المشترك بين الوكالات، والمقرر الخاص المعني بالحقوق في التعليم، ومعلمي أطفال الشعوب الأصلية بواسطة اللغة الأم، وأعضاء لجنة حقوق الطفل، ومفوضية حقوق الإنسان، والمقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان والحريات الأساسية للشعوب الأصلية، والدول، ومعاهد البحث والتعليم، وأشخاص من ذوي الخبرة في هذا المجال. ويتعين أخذ هذه الحلقة الدراسية على أنها خطوة أولى في وضع نظام عالمي لرصد برامج تعليمية متعددة اللغات ومتعددة الثقافات للشعوب الأصلية.

٣٤ - وبأن يبذل كل من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، باعتباره وكالة الأمم المتحدة التي تشرف على الأهداف الإنمائية للألفية، واليونسكو، واليونسيف جهوداً لإطلاع الدول ووكالات الأمم المتحدة المتخصصة وتوعيتها بشأن: '١' العواقب السلبية الوخيمة الناجمة عن تدريس أطفال الأسر المنتمية للشعوب الأصلية والأقلية اللغوية قسراً في نطاق التعليم بواسطة اللغة السائدة، وتكون تلك العواقب وخيمة للغاية عندما يكون هؤلاء الأطفال غير متقنين بعد للغة السائدة على أحسن وجه؛ '٢' التعليم بواسطة اللغة الأم والنتائج الإيجابية الكبيرة التي تحققت من هذا التعليم في التصدي للفقير، وبناء القدرات، وتعزيز التعليم والقضاء على اللامساواة والتهميش الاجتماعي، بغية تحقيق المزيد من الإنجازات المتوخاة في الأهداف الإنمائية للألفية في هذه المجالات؛ '٣' معايير حقوق الإنسان ذات الصلة في هذا المجال، وكيف أن التعليم بواسطة اللغة السائدة قد ينتج عنه انتهاكات خطيرة للالتزامات الدولية.

- 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 Pākeha 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 DEC-ADE.doc](http://www.docip.org/francais/fichiersWGCD/ENG/ASSESSING%20THE%20INTERNATIONAL%20DEC-ADE.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/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).
- 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.
