



Distr.
GENERAL

E/CN.4/Sub.2/AC.4/1998/2

3 June 1998

ARABIC

Original: ENGLISH/FRENCH

المجلس الاقتصادي والاجتماعي

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

[الأصل: بالفرنسية]

[١٢ أيار/مايو ١٩٩٨]

مخطط منهجي يتعلق بتهيئة التعليم اللغوي على نحو يخدم اللغات الأصلية

تعلم القراءة والكتابة باللغات الأصلية. لماذا؟

- إدنا نعلم الآن بشكل مؤكّد أن التمارينات الأولى تتم عادة باستعمال اللغة الأم وذلك حتى المرحلة التي يتم فيها تنظيم الأعمال بشكل مستقل وأن في غروب هذه الحقيقة عن الذهن يمكن أحد أسباب التأخر والفشل المدرسي المسجل حاليا في عدد من النظم التربوية. إن اللغة الأم هي التي تكفل بالفعل "الانطلاق" الفكرية للطفل منذ بداية حياته المدرسية. فهي التي تزوده بهذا العنصر الأساسي من عناصر التوازن الذي بدوه يضمّر، وهي التي تمكّنه من التعبير الكلامي عن أفكاره ومن الاندماج باسجام في العالم المحيط به. نعم، يشعر الطفل بالراحة وهو يتحدث بلغته الأم مثلاً يشعر بها وهو في أحضان أبويه، والمدرسة حين ترفض له إمكانية استعمال الركيزة اللغوية المألوفة لديه التي تسمح له بتلبية حاجته الأساسية في التعبير والابداع إنما تضعه في نفس الوقت في موقف المتردج.

- هذه هي الحقيقة، وما من شك في أن استعمال اللغات الأصلية سيكون في الأعوام القادمة مصبًّا جميع الاصلاحات التربوية الكبيرة التي بدأت تظهر في جميع أنحاء العالم تقريباً. ومرة أخرى، ليس هذا الاجماع شبه المطلق وليد الصدفة، ولا هو عائد فقط إلى وجود نوع من التقارب بين السياسات الثقافية، وإنما هو ناتج بالأحرى عن وعي تربوي أثاره إلى حد كبير ظهور فن التعليم كنظام قائم على أسس علمية والتأثير الواضح لعلم النفس التطبيقي على التعليم الذي أبرز دور اللغة الأم الذي لا سبيل إلى استبداله لضمان استمرارية نمو الطفل نمواً حركيًّا - نفسياً وعاطفياً وادراكيًّا.

تعلم القراءة والكتابة باللغات الأصلية. كيف؟

- إن هذه هي الخطوط الكبيرة للبرمجة التنفيذية والمرنة التي توضح المهام المحددة الواجب الاضطلاع بها في الحالة التي سيباشر فيها بلد أو يود أن يباشر فيها إصلاح لغوي يقوم على استعمال لغة أو أكثر من اللغات الأصلية لتعليم القراءة والكتابة في إطار نهج دراسي رسمي.

تصميم وإعداد المخطط التوجيهي للعملية بأكملها

- إن بدء تنفيذ إصلاح لغوي أمر لا يتوقف فحسب على حسن الارادة السياسية، بل يتطلب أيضاً نهجاً تقنياً ومنهجياً صارماً. ولا يتعلق الأمر بعملية محفوفة بالمخاطر أو لا سبيل إلى السيطرة عليها، حيث

أن لها شروطها ومبادئها السلوكية وهي عناصر تتحقق من خلال مخطط توجيهي يشكل الدعامة العلمية للعملية. ويتمثل هذا المخطط فيما يلي:

(أ) **الصياغة الواضحة للفرضيات اللغوية والفرضيات الاجتماعية - اللغوية المبدئية، أي الإجابة عن الأسئلة التالية:**

- أي لغة أو لغات أصلية سيتم إقرارها لاستعمالها في البرامج الدراسية؟ (مشكلة اختيار لغات التعليم).

- ما هو المركز التربوي الذي سيمنح اللغات الأصلية التي يتم اختيارها؟ وبعبارة أخرى، هل ستكون هذه اللغات أداة وأداة تعليمية؟

- ما هو المركز التربوي الذي سيمنح اللغة غير اللغة الأم المستخدمة حتى الآن؟ (مثلاً اللغات الإنكليزية والفرنسية والبرتغالية، في أفريقيا إلخ). هل سيكون هذا المركز محدوداً أم لا محدود؟ (وهذه هي مشكلة التعریف الصريح للمركز التربوي للغات التعليم).

(ب) **تعيين البارامترات التي تتوقف أو لا تتوقف على من يباشر الاصلاح اللغوي:**

- البارامترات التي يمكن أن يكون لها دخل في حالة الطفل. (اللغة الأصلية ليست هي دائمًا اللغة الأم لجميع الأطفال الذين يتربون على نفس المدرسة).

- البارامترات التي يكون لها دخل في حالة المعلم (هذه مشكلة المراكز التي تحتلها اللغات إزاء لغات التعليم المقررة في البلدان التي يتم التحدث فيها بعدة لغات).

(ج) **وضع برنامج عمل يراعي العناصر الواردة أعلاه: ينبغي تصميم عناصر هذا البرنامج، ووضعها، واختبارها، وتقديرها وإعادة تعديلها باستمرار أثناء المراحل المختلفة للإصلاح.**

5- إن العملية التي تستهدف تعليم القراءة والكتابة في البداية باللغات الأصلية تدور عموماً حول أربع مراحل مميزة هي كالتالي: مرحلة البحث الاستكشافي، والمرحلة التجريبية، ومرحلة توسيع نطاق التجربة ومرحلة التعميم (في نهاية المطاف).

6- وما من شك في أن الحالات الوطنية المتعددة والأهداف الخاصة بكل بلد تحد بدرجة كبيرة من النطاق العام لهذه العملية التي لا بد من الإشارة إلى طابعها النظري. ومع ذلك، ورغم عدم وضوح المراحل في كل مكان، فإنها تتماشى مع الاجراءات الواجب اتخاذها بالضرورة والتي لا يمكن الاستغناء عنها دون أن تترتب على ذلك نتائج ضارة.

**باء - اتخاذ إجراءات لتدريب المسؤولين عن الاصلاح (المعلمون،
ومعلمون وكوادر التعليم مستقبلاً)**

تدريب المعلمين والمعلمين مستقبلاً

٧- يتعلق الأمر في الواقع باعدادهم لتعليم اللغة الأصلية على أساس أنها لغة أهلية. وبالاضافة إلى التدريب الكافي الواجب توفيره في مجال التعليم التطبيقي للغة لنقل هذه اللغة نقلًا صحيحاً وفهم أدائها لوظيفتها كلغة، سيتم توفير تدريب تعليمي يجب أن تتمحور نقاطه الأساسية حول تعليم المواد التي يتم تناولها باللغة الأصلية. وسيتم تدريب المعلمين على إيلاء المكانة الأولى بالفعل لعناصر الثقافة الوطنية في المصادر الملهمة للأنشطة المدرسية. وسيتم التدريب النفسي - التربوي بالاستناد إلى حالات ملموسة تواجهه في المدارس.

تدريب كوادر التعليم مستقبلاً

٨- ستستخدم في التدريب اللغوي والتعليمي والنفسي - التربوي الذي سيتاح لهم، بشكل أكثر تعمقاً، عناصر التدريب المهني التي سبق أن استخدمت في تدريب المعلمين. وينبغي علامة على ذلك:

اطلاع كوادر المستقبل بشكل كامل على الأوضاع الاجتماعية - اللغوية الخاصة ببلدانهم أو
بمنطقتهم:

تمكينهم من شرح منهجية ومحفوظ الموارد التي تم اعدادها بهذه اللغات الأصلية وعن هذه
اللغات للمعلمين ومعلمي المستقبل:

تدريبهم على أسلوب متماسك لتعليم لغات التدريس من منظور الازدواج اللغوي في المدارس
(اللغة الأصلية، اللغة الوطنية، اللغة الأجنبية).

٩- وبشكل عام، سيتم تصميم وتنظيم المشاركة الضرورية للمؤولين عن الاصلاح في بعض البحوث
اللغوية والبحوث النفسية - التربوية على أساس أنها تشكل جزءاً لا يتجزأ من تدريبهم المهني.

١٠- ومن الدروس الكبرى الواجب استخلاصها من العمليات المختلفة التي تستهدف استعمال اللغات
الأصلية كلغات لتعليم القراءة والكتابة في المدارس هي أن تدريب المسؤولين والمعلمين أمر لا ينفصل اطلاقاً
عن توعيتهم بصحة الابتكار المبتغي. فتجاهل أو انكار هذا الواقع عمداً هو من قبيل البناء على الرمل.

جيم - إنشاء هياكل لتصميم وانتاج ونشر الأدوات التربوية باللغات الأصلية وعن هذه اللغات

التصميم

١١- لا بد، قبل القيام بتصميم كتب تدريس جديدة، من إعادة إحصاء ودراسة ما هو موجود منها بالفعل بنفس اللغة، حتى خارج البلد. ويجوز أن يعاد استعمال بعض كتب التدريس هذه بعد تعديلها وتحديتها. وتدخل هذه المسألة ضمن الاعتبارات التربوية.

الانتاج

١٢- ينبغي تحديد جدول زمني لانتاج الأدوات التربوية المقرر استحداثها باللغات الأصلية واحترامه. ويتوقف احترام هذا الجدول الزمني على التعيين الفعلي لعدد كاف من الموظفين (طابعون ورسامون، إلخ). وتدخل هذه المسألة ضمن الاعتبارات التقنية.

النشر

١٣- إن مشكلة النشر مشكلة ذات أولوية. والتجارب تثبت أن المعلمين الذين لا يتلقون كتب التدريس الجديدة والبرامج الجديدة في حينها وبأعداد كافية سرعان ما يعودون إلى استخدام البرامج التقليدية التي يسيطرون عليها سيطرة تامة. ويتوقف حسن سير النشر على الوسائل المتاحة في مجال التخزين والنقل. وتدخل هذه المسألة ضمن مشاكل الادارة.

٤- وقدرة على وضع الأدوات التعليمية الأساسية (دليل المعلمين والكتب الخاصة بالتلاميذ في الفروع الأساسية) مشروطة إلى حد كبير بفعالية تعليم القراءة والكتابة باللغات الأصلية. ومن المستحب بطبيعة الحال أن يتولى المعهد التربوي بنفسه لا فحسب مسؤولية وضع هذه الوثائق (باللحظة، إن اقتضى الأمر، إلى التعاقد من الباطن)، بل وكذلك المسؤولة المتعلقة بإجراءات الصنع والنشر. ولإنجاز هذه المهمة بنجاح، لا بد من مراعاة الاحتياجات فيما يتعلق بالموظفين والأماكن والمعدات.

**دال- دراسة إطار قانوني، وإداري، ومالي وتقني يمكن أن يتم فيه تنفيذ وتطوير الاصلاح
بشكل فعال**

٥- يتعلق الأمر، عمليا، بما يلي:

(أ) الاستناد إلى مواقف واضحة وملائمة تتخذها السلطات لصالح تعليم القراءة والكتابة باللغات الأصلية؛

(ب) التعريف الذي لا لبس فيه للنظام الإداري للمعلمين المختبرين وتلاميذ الاصلاح بالنسبة للنظام القائم (تحديث الامتحانات والامتحانات التنافسية وطرق تعيين المعلمين، إلخ):

(ج) النظر في إقامة "جسور" بين التعليم الذي تم إصلاحه ونظم التعليم الأخرى، لا سيما التعليم الثانوي والتقني؛

(د) أن يتم عملياً إشراك لا فحسب كافة الدوائر الملحقة بالوزارات المكلفة بالتعليم الوطني والدوائر الأقاليمية في مشروع الاصلاح اللغوي، بل وكذلك إشراك الدوائر الملحقة بالوزارات والهيئات الوطنية الأخرى (الجامعات، مؤسسات التعليم الخاص، المسؤولون في الأقاليم التابعون لوزارة الداخلية، النقابات، التجمعات الطائفية، إلخ)؛

(ه) البحث عن مصادر التمويل الازمة والقيام عند الاقتضاء بتحديد طرائق التعاون التقني مع الدول الأخرى أو المنظمات الدولية المتخصصة؛

(و) ربط دوائر البحث اللغوي والنفسى ربطاً فعلياً بدوائر تدريب المعلمين وكوادر التعليم.

١٦- وال الحاجة إلى إدراج تعليم القراءة والكتابة باللغات الأصلية في إطار قانوني، وإداري، ومالي، وتقني محدد تبدو وكأنها مطلب طبيعي. وثبتت التجربة مع ذلك أن إصلاحات كثيرة جرت على أرض الواقع دون أن يتم مسبقاً تحديد هذا الإطار المؤسسي. وتشير هذه الحالة الغامضة صعوبات كثيرة في البداية وتشكل مصدراً للاعتراضات الدائمة. فانعدام الإطار القانوني مثلًا أمر يشعر به مختلف الشركاء في الاصلاح على الدوام على أنه علامة لا مبالغة صريحة نوعاً ما تبديها الحكومة إزاء الابتکار المزعج. ويترتب على ذلك بطبيعة الحال افتقار المعلمين وأفراد الشعب إلى الحواجز. وبالتالي، ليس من المبالغة في شيء اعتبار قيام إطار مرجعي رسمي بوصفه الدعامة لسياسة التوعية الوطنية بهذا الاصلاح.

خاتمة

١٧- يتبيّن حينئذ أن إدخال اللغات الأصلية في المناهج الدراسية ليس من قبيل المغامرة. ويمكن التحكم الكلي في هذه العملية حين تصبح البرمجة الأولى، التي يتم تصميمها وإعدادها بعناية، وفقاً للخصائص الذاتية الوطنية، المخطط التوجيهي العملي للمشروع.

١٨- ويجب أن تكون هذه البرمجة قابلة للتنفيذ ومرنة في آن واحد. وقابليتها للتنفيذ مقتضاهَا كونها تشكل أداة للتدخل المباشر وأداة للتنفيذ تسمح، في الوقت الملائم وبالتوافق المرغوب فيه، بتحريك أدوات القيادة لمختلف آليات الاصلاح اللغوي. وطابعها المرن مقتضاه أن تكون هذه البرمجة دليلاً مرجعاً يمكن تحديده دورياً، لا سيما في نهاية كل سنة، لمعاراة القيود التي تفرضها مثلًا محدودية الوسائل المالية والبشرية.

١٩- وبعبارة بسيطة، يمكن القول إن البرمجة في البداية تسمح للقائم بعملية الاصلاح اللغوي بمعرفة "من أين يبدأ" والحفاظ على "التوجه السليم".

٢٠- وعندما يتم القيام - بحسن نية - بتحليل السبب الجوهرى لفشل بعض الاصلاحات التي انقضت، يكتشف بما لا يدع مجالاً للشك أن السبب هو عدم الأخذ ببرمجة أولية وبتخطيط توجيهي موثوقين أو ببساطة عدم وجودهما. وقابلية اللغات لأن تستعمل لتعليم القراءة والكتابة كلغات للتعليم ليست هي السبب على الأطلاق.

اتحاد الهيئات المستقلة لتعليم السكان الأصليين

[الأصل: بالإنكليزية]

[٦ أيار/مايو ١٩٩٨]

الشعوب الأصلية وحقنا في نظام تعليمي مستقل وأهلي

من إعداد جاك بيتسون، رئيس اتحاد الهيئات المستقلة المحدودة
لتعليم السكان الأصليين أسترالياً

١- يمثل اتحاد الهيئات المستقلة لتعليم السكان الأصليين وكالة وطنية تأسست رسمياً في عام ١٩٩٦ لتعزيز حقوق ومصالح وتنمية القطاع المستقل لتعليم البالغين الخاضع لرقابة جماعة السكان الأصليين في أستراليا. ويهدف الاتحاد إلى توفير التعليم الخاص بالسكان الأصليين لا تعليم السكان الأصليين، ويستند عملنا بالأساس إلى الذي يقضي بأن التعليم وسيلة لإعمال الحق في تقرير المصير. ونقدم النقاط التالية ذات الصلة بالمداولات القادمة التي سيجريها الفريق العامل المعنى بالسكان الأصليين بشأن موضوع التعليم. وترتبط تعليقاتنا أساساً بالم المواد ٣، ١٢، ١٣، ١٤ و ١٥ من مشروع إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية.

٢- أولاً، يعكس ويصون التعليم الخاص بالسكان الأصليين ثقافات وقيم ودراءة شعبنا - وهي شعوب يعود تاريخها إلى ما لا يقل عن ٥٠ ٠٠٠ عام، وشعوب صمدت أمام الغزو المبيد لأراضينا. ودراءتنا وثقافاتنا ولغاتنا ملك لنا، وهي قوام هويتنا. ونقل هذه المعارف إلى الأجيال القادمة جزء من التعليم الخاص بالسكان الأصليين. ونحن بطبعنا الحال في حاجة إلى الإطلاع أيضاً على الثقافات المهيمنة للسكان غير الأصليين، ولكننا نؤكد حقنا في التعلم بطرقنا الخاصة ونمطنا الخاص وفي المؤسسات التي نملكها ونتحكم فيها. وتتناول المواد من ١٢ إلى ١٤ من مشروع الإعلان بشأن هويتنا الثقافية والروحية واللغوية والمادة ١٥ بشأن التعليم هذا الحق صراحة. وتنص المادتان ١٢ و ١٣ على حقنا في ممارسة وإحياء عاداتنا الثقافية، وحقنا في حماية أماكننا المقدسة وحقوقنا الثقافية وحقوق ملكيتنا الفكرية. وتعترف المادة ١٤ بحقنا في تنمية تاريخنا ولغاتنا وتقالييدنا الشفوية وفلسفاتنا وأنظمتنا في الكتابة ونقلها إلى الأجيال القادمة، وتدعى الدول إلى اتخاذ إجراءات لحماية هذه الحقوق. وحرمان الشخص من هويته هو بمثابة حرمانه من حقه في التعلم من خبراته الذاتية ومن ثقافته؛ وحرمانه من حقه في "قراءة العالم"، كما أسماه فراير، من منظوره الشخصي، لا من المنظور المفروض عليه من الخارج.

٣- ثانياً، لا يجوز لهذا السبب فصل التعليم الخاص بالسكان الأصليين عن حقوقهم في تقرير المصير. ولا يحدث التعليم الحقيقي الخاص بالسكان الأصليين إلا عندما يسيطر السكان الأصليون بالفعل على العملية التعليمية. وتنص المادة ٣ من مشروع الإعلان ببساطة شديدة، بنفس العبارات التي استخدمت في ميثاق الأمم المتحدة، على حقنا في تقرير المصير. وهذا يعني أن لدينا حقوقاً في أن نقرر بحرية مسار تنميتنا، وليس هناك دائماً تطابقاً بين احتياجاتنا وتطبعاتنا، كشعوب أصلية، وبين الإطار الانمائي الذي يتواهه المجتمع

المهيمين. ومع ذلك، ليس لدينا حق فحسب، وإنما علينا مسؤولية تحديد استراتيجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعزز هوياتنا المميزة.

٤- ثالثاً، إن التعليم الخاص بالسكان الأصليين متسرع بشدة في التجارب اليومية الفعلية لطلابنا ومجتمعنا. ولو مسامعينا وما نوفره من البرامج، ما كان الكثير من طلابنا ليحصل لا على العلم ولا حتى على أسباب الحياة. إن انعدام ملكية الأرض، والبطالة، والفقر، ورداءة السكن، والمرافق الصحية المروعة، والإفراط في تعاطي الكحول والمخدرات، والسجن، والعنف - هذه حقائق يومية تعيشها الغالبية العظمى من الشعوب الأصلية. لقد تجاهلنا نظام التعليم "السائد"، أو نظام تعليم السكان غير السكان الأصليين، نحن كشعوب أصلية؛ وكان ذلك جزءاً من المشكلة. ويمثل التعليم الخاص بالسكان الأصليين جزءاً من الحل.

٥- نظم تعليم السكان غير الأصليين ضالعة في الجهد المنظمة المبذولة لاستيلاب لغاتنا وثقافاتنا وأطفالنا ومن ثم هوياتنا الأساسية كشعوب أصلية. وفي أستراليا، خلصت اللجنة الملكية المعنية بحالات وفاة السكان الأصليين في الحبس قيد نظر الشرطة في عام ١٩٨٩ إلى أن نظم التعليم السائد كانت عاجزة أو راغبة عن تبني العديد من قيم ومواقف وقوانين ومؤسسات مجتمع السكان الأصليين. وأعرب المفوض عن تأييده الشديد للرغبة التي أبدتها السكان الأصليون في التعليم والتدريب للذين من شأنهما دعم تطلعاتهم لحق تقرير المصير" ودعا إلى "الالتزام المتضاد والشامل بوضع برامج تعليمية وتدريبية ملائمة تكون سبل الوصول إليها متاحة جغرافياً وثقافياً لأكبر عدد من السكان الأصليين". وأوصى بالتحديد بأن تقدم الحكومات دعمها الكامل لمدارس التعليم المستقلة التي تخضع لسيطرة جماعة السكان الأصليين (التوصية ٢٩٨).

٦- وانقضى نحو عقد منذ أن شرعت اللجنة الملكية في إجراء تحقيقاتها. وخلال هذه الفترة، لم تنخفض لا معدلات الحبس ولا عدد الوفيات. وتزايدت معدلات الحبس ولا تتناقص، وأفادت تقارير منتظمة العفو الدولية في العام الماضي بأن ٢١ شخصاً آخر من السكان الأصليين قد توفوا في الحبس أو أثناء العمليات التي قامت بها الشرطة. وأثبتت بحوث الاتحاد في مدى تنفيذ التوصيات المحددة التي قدمتها اللجنة الملكية بما لا يدع مجالاً للشك أن أستراليا التي يسودها السكان غير الأصليين لا تزال ترسي نظمها التعليمية ونظم حكمها على أساس حرمان جماعاتنا من حقوقها الأساسية في الوجود كشعوب مميزة تحكم وتعلم نفسها بنفسها.

٧- رابعاً، نؤكد حقنا في أن نعامل كقطاع منفصل ومستقل عن النظام التعليمي للدولة. فنحن لنا هوية أهلية مميزة ولنا حق في الحصول على تعليم أهلي مميز. ونؤكد حقوقنا كشعوب أصلية في الحصول على الموارد التي نطور بها نظمتنا التعليمية. وهذا الحق منصوص عليه صراحة في المادة ١٥ من مشروع الإعلان. وهذا الحق هو الذي تعبّر عنه منظمتنا في الواقع. وهذا ما يعنيه عندما نقول "إن التعليم الخاص بالسكان الأصليين ليس كمثل تعليم السكان الأصليين". ولا تزال السياسة العامة المتعلقة بالتعليم الخاص بالسكان الأصليين في أستراليا تتغافل مسألة الحقوق الخاصة التي تتمتع بها الشعوب الأصلية في هذا المجال وتركز بدلاً من ذلك على قضايا مثل نواحي حرمان الفرد وسبل الوصول إلى التعليم والعدالة.

٨- وخلاصة القول إننا نريد لشعبنا أن يختار، و اختياره جوهرى بالنسبة لحقنا في تقرير المصير، ونريد أن تتاح له فرصة للدراسة والتعلم بطرقنا الخاصة، في أسرنا ومجتمعنا ومنظماتنا، كبديل لنظم التعليم السائد التي تتحكم فيها الحكومة والسكان غير الأصليين.

-٩- نحن نملك حقا لا يقف عند الإدارة الذاتية، التي تعني بها الدولة عادة احتلال مناصب تقترب بقدر من النفوذ والتأثير في إطار نظمها التعليمية والنظام الأخرى لسكان أستراليا من غير السكان الأصليين. وعندما نخرج عن هذه النظم السائدة، تكون مهمشين. وهناك حاجة ملحة لكي تتعزز الحكومات وتقبل مفهوم التعايش الذي بموجبه نعيش معاً عيشة سلمية مع احتفاظنا في الوقت ذاته بنظمنا ومؤسساتنا التعليمية المميزة.

-١٠- وفي عام ١٩٩٤، قبلت الشعوب الأصلية النص الراهن لمشروع الإعلان بوصفه التعبير النهائي للمعايير الدولية الدنيا لحماية وتعزيز حقوقنا الأساسية. ونحن لا نتمتع اليوم تماماً كاملاً بما لنا من حقوق الإنسان - حقوقنا في الحياة، والصحة، والحرية، والحفاظ على ثقافتنا وممارستها، والتحدث بلغاتنا والعيش على أراضينا. والسبب هو أن هذه الحقوق لا تزال غير معترف بها وغير مفهومة من جانب نظم حكم السكان غير الأصليين.

إقليم نيو ساوث ويلز/إقليم الرئيسي في أستراليا

السكان الأصليون وجزر مضيق تورس

شبكة التعليم العالي

[الأصل: بالإنكليزية]

[١٤ أيار/مايو ١٩٩٨]

التعليم الخاص بالسكان الأصليين والبحوث

-١- ستتناول هذه المذكرة قضية البحوث في مؤسسات التعليم العالي وحقوق السكان الأصليين. وعموماً ما تتركز آداب البحوث كما تمارس في مؤسسات التعليم العالي على الآداب المتعلقة بالإنسان والتجارب التي تجري على الحيوانات. ولم ينتوّج نهج فني لوضع سياسات تتعلق بآداب المهنة يكون اعتبارها الرئيسي إجراء البحوث مع السكان الأصليين. وتكشف الدراسات العالمية التي تتناول البحوث ذات الصلة بالسكان الأصليين التي قامت بها جامعات وغيرها من هيئات البحوث النقاب عن الحالات التي كثيرة ما تم فيها انتهاك أو إهمال حقوق السكان الأصليين في عملية التحقيق.

-٢- ويعتبر السكان الأصليون في بعض الميادين الأكademie مصدرًا مفيدًا ومتحالًا للمعلومات والدراسة يمكن للقائمين بالبحوث الوصول إليه. وتشمل الفروع المختلفة التي تستخدمن السكان الأصليين لإجراء هذه البحوث العلوم التجريبية، وعلوم الوراثة البشرية، وعلم الأحياء، والعلوم الاجتماعية، والأنتروبولوجيا، وعلم الآثار، وعلوم ما قبل التاريخ، والهندسة، والطب، ودراسات البيئة والتعليم. ويتم استغلال السكان الأصليين من خلال البحوث التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي في أنحاء العالم أجمع. ويفتهر هذا الاستغلال في أجيال صوره في التجارب التوسعية التي تجري على الإنسان ويقل وضوها رغم ضراوته أيضًا في سلب دراسة السكان الأصليين من أصحابها من الشعوب الأصلية.

-٣- وقضية تملك المعرف قضية رئيسية في البحوث التي تجري في مجال التعليم حيث يستخدم البالغون والأطفال من السكان الأصليين كمواضيع لمجموعة كبيرة من مشاريع جمع البيانات. ويمكن أن تتراوح هذه المشاريع ما بين تعليم مبادئ القراءة والكتابة وتعلم الأنماط. ويمكن أن يسلط على السكان الأصليين ضغط ثقافي في عملية اكتساب مبادئ القراءة والكتابة. ولا بد أن يكون لجميع شعوب العالم الحق في تعلم الاتصال باللغات المختلفة المستخدمة في العالم، بيد أنه عموماً ما يضطر السكان الأصليون لاكتساب مبادئ القراءة والكتابة بلغة أخرى غير لغتهم. وهذا يؤثر على طريقة الاعتراف بمعارفنا وعمليات التعليم فيما بين مجتمعاتنا والمجتمعات ذات الثقافات المختلفة والمهيمنة أحياها. واكتساب دراسة السكان الأصليين في عملية البحوث التعليمية يمكن أن يكون مسألة صعبة وحساسة. على أن هناك مسألة الاستغلال التاريخي واستمرار عملية الاستعمار. ولن تحل هذه المسألة إلا عندما تكون ملكية المعرف في أيدي السكان الأصليين. ولا بد من التصدي للقضايا المتعلقة بالوصول إلى المعرف والتحكم فيها وبعلاقات القوة في تقاسم هذه

المعارف بين السكان الأصليين والسكان غير الأصليين لتأمين ممارسة آداب المهنة في البحوث التي تشمل السكان الأصليين.

٤- وتشير ليندا توهيواي سميث، من جامعة أوكلاند، في نقدها للبحوث الغربية إلى أن بحوث جماعة باكيها (جماعة لا تنتمي إلى الماوري) تدل، فيما يتعلق بأية دراسة خاصة بالماوري، على التوجه الثقافي، ومجموعة من القيم، والمفهوم المختلف لأمور مثل الزمن والحيز والذاتية، والنظريات المختلفة والمتنافسة المتعلقة بالمعارف، والمجموعات الفرعية الجديدة لغة الانكليزية وهيأكل السلطة. والشعوب الأصلية في أستراليا وجزر مضيق تورس تقوم أيضاً بإعادة بناء أطر البحوث. وكثير من السكان الأصليين المعندين بعملية إعادة البناء هذه يبحثون عن "الخصائص السكانية الأصليين". وهناك فرق أساسي بين الباحثين من السكان الأصليين والباحثين من غير السكان الأصليين في الممارسات الجارية للبحوث في أستراليا. ويعتقد داريل كيكيت أن الفرق هو بسبب "النظام القيمي في عالم السكان الأصليين يركز على الالتزامات والعلاقات القائمة داخل الأسر والعالم غير الإنساني وفيما بينهما".

٥- ويلتزم السكان الأصليون بمن له الحق في التحدث والتحقيق أو البحث باسم الآخرين. وعليه، نود كسكان أصليين أن نضع حدوداً لاشتراكنا في البحوث مع الباحثين من غير السكان الأصليين. وهذا ليس معناه أننا نود وقف جميع البحوث. إننا في حاجة إلى دعم الباحثين من غير السكان الأصليين منهن هم منتقدون لأنفسهم ومنهن يعملون مع السكان الأصليين "لضمان تفويض السلطة للسكان الأصليين وتنازلهم هم عنها بدرجات وذلك [بالانتقال] من خلال الثقافة المهيمنة إلى إحداث التغيير".

٦- وانتشار المعارف فيما بين السكان الأصليين في أستراليا يقترب أحياناً بالعديد من القيود ولا سبيل إلى التخلّي عنها. إذ أن هذا التخلّي قد يكون معناه العزل أو العقوبة التي تأتي من المظلومين من الأفراد أو المجموعات، ولعل "كلفته الشخصية والجماعية أكبر من أي ميزة يتم الحصول عليها بالكشف عن المعارف. وهكذا نصل إلى قضية "ما هي المعارف"؟. تعتبر المعارف في مؤسسات الخدمات كمنتج، يتم استخراجه وتغليفه وتسليمه لمجموعات استهلاكية معينة. ولم يطرح للبحث المفهوم القائل بوجوب أن تكون كافة أشكال المعرفة النابعة عن مجموعات السكان الأصليين متوافرة ومتاحة لتفسيرها إلا في الآونة الأخيرة. فحق ملكية معارف السكان الأصليين قد طرح جانباً في الماضي وخزن لدى أفراد ومؤسسات تدعى حق تغليف هذه المعارف وتوزيعها. وهذا يبطل في أغلب الأحيان حقوق ملكية من هم مصدر هذه المعارف ماضياً أو حاضراً.

٧- وفي مجتمعات السكان الأصليين، تتحدد سبل الوصول إلى المعارف من خلال الدور الذي يقوم به كل شخص داخل هذا التجمع. هذه الحقيقة يشهد عليها دور الهيكل التعليمي الذي يعتبر التعلم عملية تمتد مدى الحياة لا تملّيها المؤسسات وإنما السكان والجامعة، ولكن تحتل هذه العملية مكانها الصحيح، يجب أن يتم الاعتراف بمختلف قواعد المعارف المختلفة. وجميع هذه الأشكال المركبة التي يتم بها نقل معارف السكان الأصليين في مجتمعات السكان الأصليين تتعدى مرتبة المواقع الرئيسية وتكون في معرفة من نحن كشعب. إنها تشكل هويناً.

٨- إننا جميعاً في حاجة إلى تقدير الاختلاف وإدراجه في الممارسة الثقافية المهيمنة في مجال البحوث. والمبادئ التوجيهية لإجراء البحوث هي كالتالي:

- (أ) يجب أن يكون تمكين الشعوب الأصلية وتقديرها لمصيرها بنفسها أساسيا للبحوث؛
- (ب) لا ينبغي إجراء البحوث إذا كانت تتعارض مع حقوق أو رغبات أو حرية الشعوب المقرر أن تتناولها هذه البحوث؛
- (ج) للشعوب الأصلية لغات، وعادات، وروحية، وآفاق ومفاهيم مميزة تستمدها من ثقافاتها وتاريخها. والبحوث التي يكون موضوعها الرئيسي هو خبرة السكان الأصليين يجب أن تعكس هذه الآفاق والمفاهيم؛
- (د) يجب أن تجرى البحوث بطريقة تحترم ثقافات ولغات ومعارف وروحية وقيم الشعوب الأصلية؛
- (ه) ينقل الشطر الأكبر من معارف الشعوب الأصلية شفهياً وينبغي أن يحظى نقلها بهذه الطريقة بمركز المساواة مع المصادر الموثقة وغيرها من المصادر المعرفية؛
- (و) يجب أن يقرر السكان الأصليون بأنفسهم البنود الملموسة وغير الملموسة التي تشكل تراث شعب أصلي بعينه؛
- (ز) ينبغي لجميع الباحثين أن يحترموا خصوصيات الشعوب الأصلية وسلامتها الثقافية وحقها في السيطرة على تراثها؛
- ٩- ويجب أن تسترشد البحوث بالمبادئ الواردة أعلاه التي تتسم بأهمية جوهرية لجميع المعنويين بالتعليم وإجراء البحوث مع السكان الأصليين في أنحاء العالم أجمع. ونعتقد أن هناك حاجة للتصدي لهذه القضايا في المحافل الدولية المعنية بالسكان الأصليين وعلى صعيد جميع نظم التعليم العالي.

منظمة تيرالينغوا

[الأصل: بالانكليزية]

[١٥ مايو/ أيار ١٩٩٨]

حقوق الإنسان اللغوية في مجال التعليم

- ١- تيرالينغوا منظمة غير حكومية دولية تكرس أعمالها لدعم إدامة ومواصلة تنمية التنوع اللغوي في العالم واستكشاف الروابط فيما بين التنوع اللغوي والثقافي والبيولوجي. وهناك في رأي منظمة تيرالينغوا عدد من المفاهيم الأساسية ذات الصلة باللغات الأصلية التي ينبغي النظر فيها.
- ٢- وتمثل الشعوب الأصلية نحو ٤ في المائة من سكان العالم، ولكنها تسيطر على قرابة ٢٠ في المائة من مساحة الأرض أو تدير مساحة كهذه وتحده ما لا يقل عن ٦٠ في المائة من لغات العالم. ومصیر أراضي ولغات وثقافات الشعوب الأصلية أمر حاسم للحفاظ على التنوع الأحيائي والتنوع اللغوي والثقافي. فجميع هذه العناصر الثلاثة متلازمة وقد تكون مرتبطة فيما بينها أيضاً برابطة سببية من خلال التطور المشترك وثلاثتها محفوفة بمخاطر جدية.
- ٣- وربما يكون التنوع اللغوي والثقافي آخذاً في الزوال بسرعة أكبر حتى من التنوع البيولوجي. فاللغات التي هي نوائل الثقافة تختفي اليوم بأسرع كثيراً من ذي قبل وغالباً بسبب الإبادة اللغوية. والعوامل الرئيسية في الإبادة اللغوية والثقافية هي وسائل الإعلام الجماهيرية والنظام التعليمي الرسمي، إلى جانب قوى السوق وغيرها من القوى التي تشكل هذه وغيرها من الفرص لاستخدام اللغات الأصلية خارج المنزل. ومن ثم، فإن حقوق الإنسان اللغوية والثقافية في مجال تعليم الشعوب الأصلية حاسمة بالنسبة لبقاء لغات وثقافات الشعوب الأصلية ولمستقبل المعمورة.
- ٤- والتعليم الرسمي لأطفال السكان الأصليين يحرى اليوم في معظم الحالات بواسطة لغة مهيمنة، لا بلغة الأطفال ذاتها. ويرى أن جل أطفال السكان الأصليين هؤلاء، في العالم أجمع، ممن هم في المدارس "فشلوا" في تحصيل العلم، غالباً ما يطردون من النظام التعليمي في وقت مبكر. ولاحقاً، تكون النسبة التي يمثلونها نسبة زائدة عن الحد عومما في احصاءات البطالة وجرائم الأحداث وفي غيرها من الاحصاءات التي تصفهم "بالنقص" أو "بالانحراف".
- ٥- وينتج هذا "الفشل" في معظم الحالات عن تنظيم تعليم أطفال السكان الأصليين بطرق تتعارض مع الأدلة العلمية السليمة. وتشير هذه الأدلة إلى أن تعليم أطفال السكان الأصليين بواسطة اللغة الأم بجانب تعليمهم اللغة المهيمنة كلغة ثانية تعليماً هو آمن وسيلة لاكتساب القدرة على التحدث بعدة لغات مع عدم فقدان اللغة الأم. ورغم توافر هذه الأدلة، فإن استمرار خيار التعليم بواسطة لغة غير ملائمة هو السبب التربوي الرئيسي "للأممية" الموجودة في العالم. ويقال باستمرار لآباء أطفال السكان الأصليين إن أطفالهم سيتعلمون اللغة المهيمنة بشكل أفضل (ومن ثم سيكون أداؤهم أفضل في المدارس) بالاقبال عليها في أبكر وقت وبأكبر قدر ممكن حتى على حساب التضحية بلغتهم. وعلاوة على ذلك، فإن معظم "المساعدات الإنمائية" المخصصة لتعليم السكان الأصليين والأقليات تؤيد هذه الخيارات التعليمية غير السليمة علمياً.

٦- ومن ثم، يجب أن يتم تعزيز حقوق الإنسان اللغوية في مجال التعليم على مستوىين. يجب أن تكون للشعوب حقوق، ويجب أن تكون لديها سبل الوصول إلى المعرف الالزمة لإجراء الخيارات التعليمية الوعية.

٧- وتحصي منظمة تيرالينغوا بمنح أطفال الشعوب الأصلية حقوق الإنسان اللغوية الأساسية في مجال التعليم. إن للشعوب الأصلية الحق في الوجود والتکاثر بهذه الصفة بلغاتها وثقافاتها. وهذا حق بدائي من حقوق الإنسان وحق أساسى للجماعة، كما ورد في مشروع إعلان حقوق الشعوب الأصلية. ويشمل حق تقرير المصير في نظر الشعوب الأصلية الحق في اتخاذ قرارات بشأن التعليم الذي يخصهم. وعلى المستوى الفردي، فإن لكل فرد الحق في أن يعبر عن وجوده بلغته الأم، وهي اللغة أو اللغات التي يتعلّمها الفرد في أول حياته، وله الحق في الحفاظ عليها وتنميّتها بالكامل. وهذا حق بدائي وهو من حقوق الإنسان الأساسية اللغوية للفرد وحقوق الإنسان اللغوية الضرورية للفرد لها صلة بالوصول إلى معرفة اللغة (اللغات) الأم ولغة رسمية، وبالعلاقة بينهما، وبالوصول إلى التعليم الأولى الرسمي المرتبط باللغة. وعليه، ينبغي لإعلان عالمي يعني بحقوق الإنسان اللغوية، أن يكفل على مستوى الفرد، فيما يتعلق باللغة (اللغات) الأم، السبيل لكل فرد: (أ) للتعبير عن وجوده بلغته (لغاته) الأم مع قبول الآخرين واحترامهم لقيمته بالتعبير عن هويته على هذا النحو؛ (ب) وللتحقق اللغة (اللغات) الأم شفهيًا (متى أمكن ذلك فيزيولوجيًا) وكتابة. وفي معظم الحالات، يتطلب ذلك تعليم أطفال الشعوب الأصلية وأطفال الأقليات بواسطة لغتهم (لغاتهم) الأم؛ (ج) استعمال اللغة (اللغات) الأم في المحافل الرسمية (بما في ذلك في المدارس).

٨- وتحصي منظمة تيرالينغوا أيضًا بأن يتمكن كل فرد لا تكون لغته الأم لغة رسمية في البلد الذي يقيم فيه من التحدث بلغتين (أو بعده لغات إذا كان يملك أكثر من لغة أم واحدة)، باللغة (اللغات) الأم وباللغة (بواحدة من اللغات) الرسمية (وفقاً لاختياره).

٩- وتحصي منظمة تيرالينغوا أيضًا بأن يكون أي تغيير في اللغة الأم تغييرًا طوعيًّا لا مفروضًا (أي أنه يشمل معرفة النتائج التي تترتب على ذلك في الأجل الطويل وألا يكون ناتجاً عن تحول لغوي مفروض) وبأن يتمكن كل فرد من الاستفادة من التعليم بصرف النظر عن لغته (لغاته) الأم.

١٠- ويمكن الاعتماد على بعض الصكوك الحديثة المتعلقة بحقوق الإنسان لتأييد حقوق الإنسان اللغوية في مجال التعليم وفقاً لهذه المبادئ^٤. وعلاوة على الصكوك الموجهة خصيصاً للشعوب الأصلية، فإن من بين الصكوك التي تتسم بأهمية خاصة ما يلي: توصيات لاهي المتعلقة بحقوق تعليم الأقليات القومية والمذكورة التفسيرية (تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٦) التي أصدرتها المؤسسة المعنية بالعلاقات المشتركة بين المجموعات الإثنية للمفهوم السامي المعنى بالأقليات القومية، السيد ماكس فان دير ستول، التابع لمنظمة الأمن والتعاون في أوروبا. وهذه التوصيات التي تنطبق على أطفال الشعوب الأصلية أيضًا تستند إلى مبادئ تربية سلية علمياً وإلى أحكام القانون الدولي لحقوق الإنسان فيما يتعلق بتعليم الأقليات.

١١- والشعوب الأصلية بحاجة إلى معرفة ما فيه الكفاية بالنتائج التي تترتب في الأجل الطويل على الخيارات التعليمية، لا سيما الخيار المتعلق بوسيلة التعليم لتكون قادرة على اتخاذ قرارات حرة وواعية. ومما يعوق أساساً قدرة الشعوب الأصلية على إجراء خيارات حرة وواعية في مجال التعليم أيدиولوجيات تضم وتقلل من شأن لغات، وثقافات، وقواعد سلوك، وعادات، ومؤسسات، ومستوى تنمية هذه المجموعات، ومراعاتها لحقوق الإنسان، إلخ، مع القيام في الوقت ذاته بتمجيد كل ذلك بالنسبة للمجموعة التي تشكل الأغلبية أو المجموعة المهيمنة. وهذه الأيديولوجيات تضفي صبغة العقلانية والشرعية على العلاقة غير المتكافئة بين المجموعة المهيمنة والمجموعة الخاضعة للهيمنة بتصوير أفعال المجموعة المهيمنة على أنها دوماً عملية ومفيدة للمجموعات الخاضعة التي يتم تصويرها بدلاً من ذلك بأنها "بدائية" و"متخلفة" وغير قادرة على التكيف مع مجتمع اليوم الذي هو مجتمع المعلومات التكنولوجية. وتشخص هذه الأيديولوجيات أيضاً المشاكل التي يواجهها أطفال الشعوب الأصلية في المدارس على أنها تعود إلى "سمات النقص" في الأطفال وأبائهم ومجموعاتهم. وتشمل سمات النقص المنسوبة إليهم والتي يعزى إليها الفشل المدرسي أوجه النقص ذات الصلة باللغة الثانية (لا يعرف الأطفال اللغة المهيمنة معرفة كافية): أوجه النقص الثقافية (لا تؤدي ثقافة الآباء إلى تعزيز حظوظ النجاح المدرسي); أوجه النقص الاجتماعية (يمثل الآباء مجموعات اجتماعية من ذوي الطبقات الدنيا); بل وحتى أوجه النقص ذات الصلة باللغة الأولى (ليست لدى الأطفال - والآباء - معرفة كافية بلغتهم، وهذا لا يرسى لدى الأطفال القاعدة الملائمة لتعلم اللغة المهيمنة). و"الوسائل العلاجية" التي اعتمدت其ا غالبية العظمى من النظم التعليمية قد وجهت "المساعدة" للأطفال على تلافي "أوجه النقص لديهم"، خاصة بزيادة التركيز على تعليم اللغة المهيمنة والقواعد الثقافية المهيمنة من خلال برامج الانهماك الكلي في تعلم اللغة، أو في أفضل الحالات، من خلال البرامج الثنائية اللغة التي يتم الخروج منها مبكراً والتي تستعمل فيها لغة الأم في البداية كوسيلة للتعليم إلى أن يفترض أن الطفل قد تعلم "بما فيه الكفاية" اللغة المهيمنة ليتم الانتقال إليها بالكامل. وهذه "الوسائل العلاجية" القائمة على تشخيص خاطئ لل المشكلة تحاول "علاج" الأطفال والآباء ومجتمع السكان الأصليين بدلاً من تغيير النظام التعليمي. وتبين الأدلة أن هذه التدابير عديمة الجدوى. هذا علاوة على أنها لا تحرّم حقوق الإنسان اللغوية في مجال التعليم.

١٢- والتعليم الذي يؤدي إلى رفع مستويات معرفة عدة لغات والنجاح المدرسي والذي يحترم حقوق الإنسان اللغوية في مجال التعليم يجب أن يمثل للمبادئ التالية: (أ) توقع أن يصبح جميع الأطفال، لا فحسب أطفال السكان الأصليين، ملمين بلغتين على مستوى عال؛ (ب) توقع أن يكون جميع المعلمين ملمين بلغتين أو بعدة لغات كي يكونوا نماذج ملائمة ثقافياً للأطفال ولدعمهم دعماً كافياً في تعلم اللغات؛ (ج) التساوي في المركز بين اللغات الأم لجميع الأطفال في تنظيم التعليم المدرسي، وفي دور اللغات في البرامج الدراسية وفي التعليم العالي، وفي الاختبار والتقييم، وفي العلامات التي تعطى للغات، وفي استعمالها في إدارة المدارس، وفي الاجتماعات والجمعيات، والتساوي أيضاً في المركز بين المعلمين وعلى صعيد مرتباتهم وظروف عملهم ونماذج الحياة المهنية؛ (د) تعليم جميع الأطفال حتى الصف الثاني عشر اللغة المهيمنة ولغة السكان الأصليين كمواد إلزامية (تعلم اللغة)؛ (هـ) استعمال اللغة التي يقل احتمال استخدامها في المجالات الرسمية خارج المدرسة بوصفها لغة التعليم الرئيسية (تعلم المحتوى) لمدة السنوات الثمانية الأولى على الأقل. وهذا يعني بالنسبة لأطفال السكان الأصليين تدريسهم جميع المواد بلغتهم الأم (اللغة الأولى) خلال هذه المرحلة؛ وقد يعني بالنسبة لأطفال المجموعة المهيمنة التعليم بلغة من لغات السكان الأصليين؛ (و) استعمال كلتا اللغتين (اللغة الأولى واللغة الثانية) كوسيلة للتعليم في مرحلة من مراحل تعليم الأطفال (بالنسبة لأطفال السكان الأصليين، ينبغي على الأقل تعليمهم بعض المواد باللغة الأولى حتى الصف ١٢ مع بدء تعليمهم مواد أخرى باللغة الثانية بعد مرحلة التعليم الأولى باللغة الأولى فقط)؛ (ز) اعتماد نظم تعزز المساواة في معرفة

الأطفال للغة (لغات) التعليم: التعليم بواسطة لغة الأم (حيث يكون كل فرد في الفصل عارف باللغة); برامج الانهماك الكلي في التعلم للأغبياء التي تتعلم بلغة من لغات السكان الأصليين، ولأطفال السكان الأصليين الذين يتعلمون في البداية اللغة الثانية كمادة ولاحقاً المحتوى التعليمي باللغة الثانية (حيث يكون كل فرد في الفصل في طور تعلم اللغة); البرامج "ذات الاتجاهين" (حيث يتم تعليم نصف عدد الأطفال في الفصل من أبناء السكان الأصليين ومن يتحدثون نفس اللغة الأم، ونصف عدد الأطفال من أبناء الأغلبية، مع بعضهم من جانب معلم إماماً تماماً باللenguتين، في البداية بواسطة لغة السكان الأصليين ولاحقاً باللenguتين مع تعليمهما باعتبارهما مادتين لكلتا المجموعتين).

- - - - -