الأمم المتحدة

E/C.19/2010/11

المجلس الاقتصادي والاجتماعي

Distr.: General
1 February 2010
Arabic
Original: English

المنتدى الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية
الدورة التاسعة
نيويورك ١٩-٣٠ نيسان/أبريل ٢٠١٠
البند ٣ من جدول الأعمال المؤقت
مناقشة الموضوع الخاص للسنة: "الشعوب الأصلية: التنمية في ظل الثقافة والهوية – المادتان ٣ و ٣٢ من إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية"

الشعوب الأصلية والمدارس الداخلية: دراسة مقارَنة

مذكرة من الأمانة العامة

موجز

أوصى منتدى الأمم المتحدة الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية، في دورته السادسة، بقيام خبير بإجراء دراسة مقارنة عن الشعوب الأصلية والمدارس الداخلية (انظر الوثيقة E/2007/43-E/C.19/2007/12، الفقرة ٧٠)، وهي دراسة أُنجزت في عام ٢٠٠٨. ورحب المنتدى الدائم بالدراسة، في دورته السابعة، وطلب إتاحتها بوصفها وثيقة من وثائق الدورة التاسعة للمنتدى بجميع اللغات الرسمية للأمم المتحدة (انظر الوثيقة E/2009/43-E/C.19/2009/14، الفقرة ٦٨). وهذه الوثيقة هي نص موجز للتقرير الكامل المتعلق بالشعوب الأصلية والمدارس الداخلية (الوثيقة E/C.19/2009/CRP.1).

240210 230210 10-22534 (A)

الرجاء إعادة الاستعمال

المحتويات

الصفحة

أولا – استعراض تاريخي لمسألة المدارس الداخلية ٣

ثانيا – الحالة والممارسات والأيديولوجيات الراهنة المتعلقة بالمدارس الداخلية ١٧

ثالثا – خاتمة ٢٧

أولاً – استعراض تاريخي لمسألة المدارس الداخلية*

ألف – الولايات المتحدة الأمريكية

١ – خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، كان أطفال الأمريكيين الأصليين يُختطفون بالقوة من منازلهم لحضور المدارس الداخلية، المسيحية منها وتلك التي تديرها الحكومة، كسياسة من سياسات الدولة. وأصبح نظام المدارس الداخلية يتسم بصفة رسمية أكبر بموجب سياسة السلام التي أعلنها الرئيس 'غرانت' في ١٨٦٩-١٨٧٠، التي نقلت إدارة شؤون محميات الهنود الحمر الأمريكيين إلى الطوائف المسيحية. وخُصصت أموال لإقامة منشآت مدرسية تديرها الكنائس والجمعيات التبشيرية[(١)]. وهذه المنشآت كانت مزيجاً من المدارس النهارية والمدارس الداخلية المقامة على محميات الهنود الحمر الأمريكيين.

٢ – وقد أُسست في عام ١٨٧٩ أول مدرسة داخلية خارج هذه المحميات، هي مدرسة 'كارليسلي'. وكان الأطفال يؤخذون بعيداً عن منازلهم في سن مبكرة ولا يعادون إليها إلا بعد أن يصيروا شباباً بالغين. وبحلول عام ١٩٠٩، كانت توجد أكثر من ٢٥ مدرسة داخلية خارج محميات الهنود الحمر الأمريكيين، و ١٥٧ مدرسة داخلية في المحميات، و ٣٠٧ مدارس نهارية تمارس عملها[(٢)]. وكان الآلاف من أطفال الأمريكيين الأصليين يُجبرون على الدراسة بهذه المدارس.

٣ – وكان الأساس المنطقي للمدارس الداخلية المقامة خارج المحميات هو ''أقتل الهندي الأحمر لكي تنقذ الإنسان'' وكذلك ''أنقل الطفل المولود متوحشاً إلى أجواء المدنية، لتجده يكبر وقد اكتسب لغة وعادات متحضرة''[(٣)]. وكانت هذه الاستراتيجية تتمثل في فصل الأطفال عن والديهم، وإشرابهم الدين المسيحي والقيم الثقافية الخاصة بالبيض، وتشجيعهم أو إجبارهم على الانصهار في المجتمع المهيمن. وكانت هذه المدارس، في الجانب الأكبر منها، تعدّ أولاد الشعوب الأصلية في المقام الأول للعمل اليدوي أو للزراعة وتعدّ بنات هذه

---

* تحتوي هذه الوثيقة على نص موجز للدراسة التي أعدتها 'أندريا سميث'.

(١) Jorge Noriega, "American Indian education in the United States: indoctrination for subordination to colonialism," in *State of Native America*: Genocide, Colonization and Resistance, M. Annette Jaimes, ed. (Boston, South End Press, 1992).

(٢) انظر: David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928* (Lawrence, Kansas, University Press of Kansas, 1995).

(٣) مقتبسة في: Frances Paul Prucha, *Americanizing the American Indian: Writings by the "Friends of the Indian.", 1880-1900* (Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1973).

الشعوب للعمل المنزلي. وكان الأطفال يؤجَّرون أيضاً رغماً عنهم لمنازل البيض للقيام بعمل وضيع بدلاً من إعادتهم إلى منازلهم هم أثناء الصيف.

٤ - وكانت المدارس الداخلية تدار بأرخص طريقة ممكنة. فلم يكن يُقدم إلى الأطفال طعام كاف أو رعاية طبية كافية وكانت أوضاع معيشتهم تتسم بالاكتظاظ. فوفقاً لـ 'مشروع التعافي من تجاوزات المدارس الداخلية'، كان يندر إطعام أطفال الشعوب الأصلية في مدارس ولاية داكوتا الجنوبية ونتيجةً لذلك كان الأطفال يموتون بصورة روتينية بأعداد كبيرة بسبب الجوع والمرض. ومات أطفال آخرون من جراء اعتلالات صحية شائعة بسبب الإهمال الطبي[٤]. وبالإضافة إلى ذلك، كان كثيراً ما يجري إجبار الأطفال على أداء عمل مضنٍ من أجل جمع أموال للمدارس ومرتبات للمدرسين والإداريين. ولم يكن يجري قط مكافأة الأطفال على العمل الذي يقومون به.

٥ - ويذكر كثير من الناجين من تجربة هذه المدارس أنهم كانوا يعانون من استغلال جنسي من جانب مرتكبين متعددين لهذا الفعل في هذه المدارس؛ بيد أن مسؤولي المدارس الداخلية كانوا يرفضون إجراء تحقيقات حتى عندما كان الطلاب يتهمون مدرسيهم علانيةً بالقيام بذلك[٥]. وتوجد تقارير تفيد أن موظفي المدارس من الذكور والإناث على السواء كانوا يرتكبون اعتداءات على أطفال الشعوب الأصلية مما كان يؤدي أحياناً إلى حدوث حالات انتحار لدى هؤلاء الأطفال[٤].

باء - كندا

٦ - لم تبدأ الجهود الكاملة الرامية إلى 'تحضُّر' الشعوب الأصلية في كندا إلا بعد فرض الهيمنة البريطانية بالكامل في عام ١٨١٢. وفي عام ١٨٤٦، قررت الحكومة أن تلتزم بمدارس الإقامة الداخلية للهنود الحمر. وتعاونت الدولة والكنائس في الجهود الرامية إلى 'تحضُّر' هؤلاء الهنود من أجل حل 'المشكلة الهندية'. وفي عام ١٨٨٩، أُنشئت 'إدارة شؤون الهنود' وأُرسل 'مديرو شؤون الهنود' إلى مجتمعات الشعوب الأصلية. ودأب هؤلاء المديرون على التهديد بمنع تقديم الأموال إلى الوالدين من الشعوب الأصلية إذا لم يرسلا أطفالهما إلى المدرسة. بل كان الوالدان يُسجنان إذا قاوما دراسة أولادهما بالمدرسة. وكان مديرو شؤون

(٤) انظر: Boarding School Healing Project, *Shadow Report for the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination* (2007).

(٥) انظر: Jeff Hinkle, "A law's hidden failure," *American Indian Report*, vol. 19, No. 1 (2003).

الهنود يعدون قوائم بالأطفال الذين ينبغي أخذهم من المحميات وينظمون حملات اعتقال لهم في بداية السنة الدراسية[٦].

٧ - وكما هو الوضع في الولايات المتحدة، ركزت مدارس الإقامة الداخلية على التعليم الصناعي، بما في ذلك الزراعة والحرف للأولاد والتدريب على الشؤون المترلية للبنات، وليس على الفروع الأكاديمية. وكانت المدارس تُنشأ بعيداً عن مجتمعات الأطفال المنتمين إلى الشعوب الأصلية حتى لا يتأثروا بثقافات مجتمعاتهم الأصلية. وبحلول عام ١٨٩٦، كانت توجد ٤٥ مدرسة للإقامة الداخلية في كندا تديرها كنائس[٧].

٨ - وكانت الديانة المسيحية إجبارية في المدارس. وكانت أوضاع المرافق الصحية والأوضاع المادية سيئة مما أدى إلى وجود معدلات مرتفعة للمرض وإلى شيوع حالات تفشي السل. وكان يجري أيضاً الاعتداء على الأطفال بدنياً وجنسياً، وكانوا يُجبرون على أداء العمل الشاق وكثيراً ما كانوا يُضربون بالسياط وبغيرها إذا تحدثوا بلغات الشعوب الأصلية أو إذا عبّروا عن الهوية الثقافية لهذه الشعوب[٨].

٩ - ووصلت الدراسة بمدارس الإقامة الداخلية إلى ذروتها في عام ١٩٣١ إذ كان يوجد في كندا أكثر من ٨٠ مدرسة. وفي الفترة من أواسط القرن التاسع عشر إلى السبعينات من القرن العشرين، كان يجري تخصيص نحو ثلث أطفال الشعوب الأصلية لهذه المدارس. وقد أُغلقت آخر مدرسة من هذا القبيل في عام ١٩٨٤.

جيم - أمريكا الوسطى والكاريبي

١٠ - بالنظر إلى تنوع البلدان المعنية الواقعة في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي، لم تكن نماذج المدارس الداخلية بنفس التماثل الذي كانت عليه في الولايات المتحدة وكندا. وبصورة عامة، يبدو أن معظم المدارس الداخلية قد أقامتها بعثات تبشيرية مسيحية كجزء من عملية 'التحضُّر'. وفي جنوب شرقي منطقة الأمازون في بيرو، كانت الدراسة بالمدارس أحادية اللغة وأحادية الثقافة باللغة الإسبانية. وقد أُجبرت شعوب 'أراكمبوت' في الخمسينات من القرن العشرين على العيش بالقرب من البعثات التبشيرية الكاثوليكية بعد أن قضى المرض على كثير

(٦) انظر Suzanne Fournier and Ernie Crey, *Stolen from Our Embrace:The Abduction of First Nations Children and the Restoration of Aboriginal Communities* (Vancouver, Douglas and McIntyre, 1998).

(٧) المرجع السابق؛ John Milloy, *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986* (Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999).

(٨) انظر: Celia Haig-Brown, *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School* (Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1988).

من أفرادها. وأثناء فترة رواج صناعة المطاط، أصبحت البعثات التبشيرية الدومينيكية بصورة خاصة ضالعةً في محاولة تهدئتهم عن طريق التعليم. وأُرغم أطفال شعوب 'أراكمبوت' على الدراسة بمدارس تابعة للبعثات التبشيرية تقع بعيداً عن والديهم وأُجبروا على تعلم الإسبانية[٩].

١١ - أما السياسة التعليمية للمكسيك في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين فقد ركزت على تذويب الشعوب الأصلية في المجتمع وتعليم هذه الشعوب اللغة الإسبانية؛ بيد أن بعض المصلحين قد حبذوا التعليم الثنائي اللغة كوسيلة لتذويب الشعوب الأصلية في المجتمع بصورة فعالة. وفي الستينات من القرن العشرين، أنشأت حكومة المكسيك من أجل مجتمع 'كوتشميل' المحلي الريفي في منطقة 'يوكاتان' مدارس داخلية (*internados*) تعلِّم الأطفال اللغة الإسبانية وتقدم إليهم الطعام والملابس والمأوى. واجتُذبت الشعوب الأصلية إلى هذا النظام لأنها كانت تريد المدارس التي تعد أطفالها لشغل وظائف بأجر وتعلمهم المهارات الضرورية للتفاوض مع الجهاز الإداري على مستوى الدولة وعلى المستوى المحلي[١٠].

١٢ - وفي فنزويلا، كانت الطوائف الدينية توقع عقوداً مع الحكومة لإجازة النشاط التبشيري. وعلى سبيل المثال، مُنحت طائفة 'كابوتشين' في هذه العقود سلطة تعليمية وسياسية ومدنية على الأقاليم. وفي الفترة من العشرينات إلى السبعينات من القرن العشرين، أنشأت هذه الطوائف مدارس داخلية ومدارس نهارية لشعوب 'واراو'. بيد أن إدارة المدارس قد نُقلت إلى السلطات الحكومية في السبعينات من القرن العشرين. وكثيراً ما كان العاملون في البعثات يتكلمون لغة 'واراو' ولكنهم كانوا يخاطبون الطلاب بالإسبانية فقط. وتقام في الوقت الحاضر مدارس في المجتمعات المعنية ولكن الدراسة فيها تصعب على الكثيرين الذين يعيشون في مناطق نائية لا يمكن الوصول إليها إلا بالطائرات المائية. وقد فُرضت اللغة الإسبانية بشكل صارم في المدارس على أطفال شعب 'غواراني' في باراغواي ابتداء من عام ١٨١٢[١١].

---

(٩) انظر Sheila Aikman, "Language, literacy and bilingual education: an Amazon people's strategies for cultural maintenance", *International Journal of Educational Development*, vol. 15, No. 4 (October 1995).

(١٠) انظر M. Bianet Castellanos, "Adolescent migration to Cancún: reconfiguring Maya households and gender relations in Mexico's Yucatán Peninsula", *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 28, No. 3 (2007).

(١١) انظر Luisa Margolies, "Notes from the field: missionaries, the Warao and populist tendencies in Venezuela", *Journal of Latin American Anthropology*, vol. 11, No. 1 (April 2006).

١٣ - وحتى السبعينات من القرن العشرين، كانت كولومبيا تقدم التمويل إلى تسع طوائف كاثوليكية مختلفة بغية تعليم جماعات الشعوب الأصلية. وقد أنشأت هذه الجماعات الكاثوليكية إرساليات تبشيرية فصلت فيها الأطفال عن أسرهم منذ سن الخامسة. وكانت طائفة الـ 'كابوتشين' واسعة الانتشار في كولومبيا كذلك. ولم يكن يُسمح للأطفال بالتحدث بلغاتهم الأصلية أو بزيارة أسرهم أو بارتداء ملابسهم التقليدية. وقامت الإرساليات التبشيرية في بعض المناطق بإعطاء الأموال والأراضي إلى من كانوا يتزوجون خارج نطاق جماعتهم. وفي السبعينات من القرن العشرين، سلمت الدولة أخيراً بالحاجة إلى تعليم نوعي يراعي الثقافات المعنية وبدأت في تعيين مدرسين من الشعوب الأصلية وفي تدريبهم[١٢].

١٤ - وفي البرازيل، افتتح اليسوعيون إرسالية تبشيرية وسط شعوب الـ 'مانوكي' في عام ١٩٤٩، ونقلوا الأطفال إلى 'أوتياريتي'. وحذا آخرون حذوهم بغية الفرار من الخراب الذي تسببت فيه المذابح والأمراض. وقد قُسمت شعوب الـ 'مانوكي' إلى مجموعات على أساس العمر ونوع الجنس، وكان يشرف عليهم قس أو راهبة في جميع الأنشطة. وقد حُظر عليهم التكلم بلغاتهم وشُجعوا على التزاوج فيما بينهم. وكان يتعين على كل شخص العمل في الإرسالية ومزاولة أنشطة أعمال تعود بالربح على الإرسالية. وظلت شعوب الـ 'مانوكي' في 'أوتياريتي' إلى أن صُفيت المدرسة في عام ١٩٦٨[١٣].

دال - أستراليا

١٥ - منذ بداية الاستعمار الأوروبي في أستراليا، استهدفت الحكومات المتتابعة والمبشرون أطفال الشعوب الأصلية توخياً لترحيلهم عن أسرهم من أجل ''إشراب هؤلاء الأطفال القيم وعادات العمل الأوروبية لكي يجري توظيفهم عندئذٍ في خدمة المستوطنين الاستعماريين[١٤]''. واستهدفت الحكومة على وجه التحديد أطفال الشعوب الأصلية المنحدرين من أصل مختلط من أجل ترحيلهم. وكان الأساس المنطقي لذلك هو أن أطفال الشعوب الأصلية ذوي لون البشرة الأفتح يمكن تذويبهم بسهولة أكبر في مجتمع غير الشعوب الأصلية. وفي الوقت نفسه، كان يُعتقد أن أفراد الشعوب الأصلية ''الأقحاح'' هم جنس

(١٢) انظر Silvina Gvirtz and Jason Beech, *Going to School in Latin America* (Westport, Connecticut, Greenwood Press, 2007).

(١٣) انظر Rinaldo Arruda, "Menky Manoki: history of occupation and contact", May 2003. Available from http://pib.socioambiental.org/en/povo/menky-manoki/1916.

(١٤) انظر Human Rights and Equal Opportunity Commission of Australia, *Bringing Them Home: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from their Families* (Sydney, 1997).

آخذ في الانقراض. وقد فُصل كثير من الأطفال ذوي الأصل المختلط عن أسرهم فصلاً تاماً. فأثناء الفترة الممتدة من عام ١٩١٠ إلى عام ١٩٧٠، رُحل ما بين ١٠ في المائة و ٣٠ في المائة من أطفال الشعوب الأصلية عن أسرهم. وبحلول أواسط الثلاثينات، كان يجري إيواء أكثر من نصف أطفال ما يُسمى ''الطبقة النصف'' (أي الملونون) في مؤسسات تديرها الدولة[١٥].

١٦ - وكانت الكنائس المسيحية تتصدر من يقومون بهذه الممارسة. وفي أواخر الأربعينات، كان نحو ٥٠ إرسالية تبشيرية تعمل في جميع أنحاء أستراليا. وقد ظهرت أنماط مماثلة: فالتعليم كان يركز على التنصير وعلى العمل اليدوي وليس على إعداد الطلاب للتعليم العالي. وكانت إساءة المعاملة شائعة كما كانت المدارس سيئة الصيانة[١٦]. وكانت الأوضاع يُرثى لها في هذه الإرساليات التبشيرية والمستوطنات حيث كانت معدلات الوفيات كثيراً ما تتجاوز معدلات المواليد. وكانت الأمراض وسوء التغذية والعنف الجنسي أموراً شائعة. وكثيراً ما كان يجري إجبار الأطفال على العمل في منازل البيض حيث كان يجري بصورة روتينية الاعتداء عليهم جنسياً.

هاء - نيوزيلندا

١٧ - عقب التوقيع في عام ١٨٤٠ على معاهدة 'وايتانغي' التي أنشأت نيوزيلندا كمستعمرة تابعة للتاج البريطاني، بدأت الدولة في استخدام التعليم كوسيلة لإضفاء ''التحضُّر'' على شعوب الـ 'ماوري'. وقدمت الدولة الاستعمارية إعانات إلى الكنائس بغية إدارة المدارس التابعة للإرساليات التبشيرية. وشجّع مرسوم التعليم الصادر عام ١٨٤٧ على إنشاء مدارس داخلية صناعية لفصل أطفال الـ 'ماوري' عما كان يُنظر إليه على أنه ثقافاتهم 'البدائية'. وأُتيحت لمدارس الإرساليات التبشيرية المرتكزة على الكنائس منح إجمالية ما دامت تقدم التعليم بالإنكليزية وليس بالماورية.

١٨ - بيد أنه مع نمو المقاومة الماورية الموجهة ضد المستوطنين، بدأ الماوريون في ترك المدارس الداخلية. وسمح قانون مدارس الشعوب الأصلية لعام ١٨٦٧ بإنشاء مدارس للماوريين إذا قُدم طلب رسمي من الماوريين الذين كان يتعين عليهم تقديم الأرض ونصف

(١٥) انظر Robert Manne, "Aboriginal child removal and the question of genocide, 1900-1940", in *Genocide and Settler Society: Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*, A. Dirk Moses, ed. (New York, Berghahn Books, 2004).

(١٦) انظر Quentin Beresford and Gary Partington, eds., *Reform and Resistance in Aboriginal Education* (Crawley, Australia, University of Western Australia Press, 2003).

تكلفة المباني وربع مرتبات المدرسين. وبحلول عام ١٨٧٩، كانت قد أُنشئت ٥٧ مدرسة ماورية. وسار نظام المدارس الماورية بشكل موازٍ لنظام المدارس الابتدائية العامة. وكان يمكن للأطفال الماوريين الدراسة بأي من النظامين ولكن إلى حين وصولهم إلى مرحلة المدرسة الثانوية. وكان السبيل الوحيد المتاح لمواصلة التعليم هو المدارس الملية الداخلية الممولة بمنح دراسية من وزارة التعليم إذا لم يكن في مقدور الوالدين دفع الرسوم الضرورية. وكانت إحدى السمات الهامة لهذا النظام المدرسي هي أن الماوريين أنفسهم قد شاركوا في إقامته.

١٩ - وكان الغرض من المدارس الملية الداخلية للماوريين هو أخذ الطلاب الماوريين الذين يبدو أن لديهم أعلى احتمالات الانصهار وإشرابهم القيم والعادات الأوروبية ثم إعادة الطلاب الماوريين 'المنصهرين' إلى أهليهم بغية 'رفع مستوى' مجتمعاتهم. وكانت الغاية المتوخاة هي إيجاد تركيبة طبقية داخل مجتمعات الماوريين يمكن بواسطتها لـ 'النخبة الأكثر انصهاراً' أن تدير تلك الأجزاء من مجتمعات الماوريين التي اعتبرها الأوربيون 'متوحشة'. وحظيت البنات الماوريات باهتمام خاص لأنه بسبب النظرة إليهن على أنهن المهتم الرئيسي بالأطفال كن يُعتبرن في أفضل وضع يمكنهن من غرس القيم الأوروبية في أذهان الجيل القادم[١٧].

٢٠ - وفي عام ١٩٤١، وتمشياً مع الرغبة في إتاحة الدراسة بالمدارس الثانوية لجميع الأطفال، بدأت الدولة في إنشاء مدارس ثانوية محلية لأبناء الشعوب الأصلية تكون مخصصة للطلاب الماوريين الذين لا يستطيعون الدراسة بالمدارس الملية الداخلية. وبحلول عام ١٩٥٠، كانت توجد ١٥٠ مدرسة ماورية. بيد أن الدولة قد أوصت في خاتمة المطاف بوجود نظام واحد للمدارس التابعة للدولة وصُفي نظام المدارس الماورية. وهذه التصفية لم تتم بالضرورة بالتعاون مع مجتمعات الماوريين. فالبعض كان يؤيد هذا النظام على الرغم من عيوبه بالنظر إلى أنه كان وسيلةً يمكن بواسطتها التركيز بشكل محدد على الاحتياجات التعليمية للماوريين[١٨].

٢١ - وفي عام ١٩٠٠، كان باستطاعة نسبة ٩٠ في المائة من الأطفال الماوريين التحدث بالماورية؛ أما بحلول عام ١٩٦٠، فلم تكن نسبة من يستطيعون التحدث بلغتهم سوى

(١٧) انظر Judith Simon and Linda Tuhiwai Smith, eds., *A Civilising Mission?: Perceptions and Representations of the New Zealand Native Schools System* (Auckland: Auckland University Press, 2001); Kay Morris Matthews and Kuni Jenkins, "Whose country is it anyway?: The construction of a new identity through schooling for Maori in Aotearoa/New Zealand", *History of Education*, vol. 28, No. 3 (September 1999).

(١٨) انظر Simon and Smith, *A Civilising Mission?*.

٢٦ في المائة من الأطفال الماوريين. ومنذ رفع قضية شهيرة في عام ١٩٨٦ أمام محكمة 'وايتانغي'، فإن الحق في اللغة قد اكتسب مزيداً من المشروعية، مما حفز عملية إعادة تنشيط اللغة في المدارس. ومنذ عام ١٩٨٤، نالت الشعوب الماورية مزيداً من الفرص لتلقي أموال حكومية بغية تمويل المبادرات التعليمية القائمة على اللغة الماورية. وفي عام ١٩٨٨، ادعى تقرير صادر عن لجنة ملكية أن نظام التعليم قد أخذ عن عمد بسياسات تذوبيية شكلت اضطهاداً للثقافة واللغة الماوريتين، ودعا إلى الأخذ بنظام تعليمي للماوريين يكون مناسباً من الناحية الثقافية وثنائي اللغة[١٩].

واو - اسكندنافيا

٢٢ - وصلت الإرساليات التبشيرية اللوثرية إلى أرض الصاميين خلال القرن السابع عشر وشجعتهم على التحدث بالفنلندية، وهي لغة الإرساليات التبشيرية. وكانت رغبة هذه الإرساليات هي ''إنقاذ'' الشعوب الصامية من أساليبهم الوثنية، وأُنشئت عدة مدارس مسيحية في أرض الصاميين. وكان الهدف من هذه المنشآت التعليمية هو تعليم الرجال الصاميين أسس النصرانية لكي يمكن أن يعودوا إلى ديارهم كمبشرين. و لم ينشئ المبشرون نظاماً تعليمياً من أجل جميع الأطفال الصاميين ولكن مدارسهم التدريبية قد أفادت كطلائع للنظم التعليمية اللاحقة التي أُنشئت في أرض الصاميين[٢٠].

٢٣ - ومع بدء ظهور الدول القومية في المناطق التي يسكنها الصاميون، بدأت هذه الدول في إنشاء مدارس خاصة لتذويب الشعوب الصامية في الثقافة المهيمنة. وهذه المدارس، التي أنشأها أصلاً المسيحيون، خضعت فيما بعد لسيطرة حكومات الدول القومية. وعلى الرغم من أن كثيراً من المدارس التي أُنشئت كانت من أجل أطفال الصاميين في النرويج، فإنه كانت توجد أيضاً مدارس من هذا القبيل في فنلندا والسويد. واعتمدت كل من النرويج والسويد قوانين تحظر استعمال اللغة الصامية في المدارس وفي المترل. وفي فنلندا (التي أصبحت في عام ١٨٠٩ منطقة مستقلة ذاتياً تخضع للإمبراطورية الروسية)، لم تكن السياسات التذويبية بنفس الدرجة من الصراحة التي أُخذ في بها النرويج أو السويد[٢٠].

٢٤ - وقد استمرت فترة المدارس الداخلية من القرن التاسع عشر حتى الستينات من القرن العشرين عندما بدأت الشعوب الصامية في نيل القوة السياسية والاعتراف. وتصف الروايات

---

(١٩) انظر Wharehuia Hemara, *Maori Pedagogies: A View From the Literature* (Wellington, New Zealand Council for Educational Research Press, 2000).

(٢٠) انظر Rebecca Partida, "Suffering through the education system: the Sami boarding schools". Available from www.utexas.edu/courses/sami/dieda/hist/suffer-edu.htm (accessed 30 June 2008).

المباشرة تجربة المدارس الداخلية بأنها مأساوية للغاية، ولا سيما عملية ترحيل الأولاد من منازلهم في مثل هذه السن المبكرة؛ بيد أنه ليست جميع الشعوب الصامية قد اعتبرت المدارس الداخلية بيئة معادية تماماً. وفي الوقت نفسه، فإن الشعوب الصامية كانت قد أُخضعت بالفعل لفترة طويلة من التنصير ولذلك فإن هذه العملية، وفقاً لبعض الدارسين الصاميين، لم تكن بالضرورة هدامةً بنفس القدر الذي كانت عليه في حالة أطفال الشعوب الأصلية في بلدان أخرى حيث كانوا هم أول جيل يجري تنصيره[٢١].

٢٥ - وبالإضافة إلى ذلك، لم تكن هذه المدارس خاصة بالصاميين على وجه التحديد بل كانت إلزامية في حق كل من يعيش بعيداً جداً بدرجة لا تمكن من الدراسة بمدرسة محلية. وهكذا، كانت هذه المدارس بالفعل مختلطة وليست قاصرة على الصاميين. ومع بعض الاستثناءات (مثل المدارس الخاصة لأطفال أسر الصاميين المربية لغزال الرنة في السويد)، فإن كل من كان يعيش في منطقة منعزلة جغرافياً أو لم يدرس بمدرسة عامة كان مكلفاً بالدراسة بمدرسة إقامة داخلية. ولم تكن المدارس الداخلية في فنلندا خاضعةً لسيطرة شديدة أو تتسم بالقسوة من حيث السلطة التأديبية مثل المدارس الداخلية في أماكن أخرى، وذلك على الأرجح لأن نظام المدارس الداخلية في فنلندا كان يفيد أيضاً طلاباً فنلنديين. وعلاوة على ذلك، كانت المدارس الداخلية في فنلندا ذات حجم أصغر بصورة عامة وكان التركيز ينصب على التعليم الأكاديمي. ولم يكن العمل اليدوي جزءاً من الجدول المدرسي اليومي. ومع ذلك، فإن عملية ترحيل الأطفال من المنازل ومنعهم من التحدث باللغة الصامية قد أسفرت عن غربة ثقافية وفقدان للغة وانخفاض الاعتداد بالنفس[٢١].

٢٦ - وفي النرويج، لم يكن يُسمح للأطفال بالتحدث باللغة الصامية في المدارس حتى عام ١٩٥٩. ومنذ أواخر الستينات من القرن العشرين، حدثت تغييرات رئيسية كثيرة في نظم المدارس بخصوص الشعوب الصامية. وفي الثمانينات، اعتُمدت قوانين تعليمية كثيرة تسمح بتدريس اللغة الصامية كلغة تدريس. ومنذ عام ١٩٩٧، افتتح مجلس التعليم الصامي مدارس عديدة تركز على المضمون الصامي في المنهج الدراسي وتقدم الدروس باللغة الصامية[٢٢].

---

(٢١) انظر Rauna Kuokkanen, “Survivance in Sami and First Nations boarding school narratives: reading novels by Kerttu Vuolab and Shirley Sterling,” American Indian Quarterly, vol. 27, No. 3 (summer/fall 2003).

(٢٢) انظر: Fernand de Varennes, “Indigenous Peoples and Language”, Murdoch University Electronic Journal of Law, vol. 2, No. 1 (April 1995). Available from www.murdoch.edu.au/elaw/issues/v2n1/devarenn21.html.

زاي - الاتحاد الروسي

٢٧ - في عام ١٩٢٤، أنشأ اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفياتية لجنة الشمال التي قُصد بها إدارة شؤون الأقليات الشمالية (كانت تُطلق على مجموعات الشعوب الأصلية عبارة ''الأقليات الشمالية'' باستثناء شعبي 'ياكوتس' أو 'كومي' اللذين كان لهما جمهوريتان مستقلتان ذاتياً). وفي البداية، انصبّ التأكيد على الحفاظ على السبل التقليدية ولكن السياسة تحولت في نهاية المطاف في اتجاه التذويب القسري.

٢٨ - وفي العشرينات من القرن العشرين، أُنشئت مدارس في أوساط جماعات الشعوب الأصلية في الشمال، وعددها ٢٦ شعباً، شملت تدريس لغات هذه الشعوب. وأُنشئت للشعوب الأصلية ثلاث عشرة أبجدية باستخدام الأبجدية اللاتينية. وبحلول عام ١٩٢٦، كانت توجد في جميع أرجاء سيبريا ثماني عشرة مدرسة للإقامة الداخلية، وأُنشئت مدارس تعمل خمسة أيام في الأسبوع[٢٣]. بيد أن الأبجديات الشمالية قد حُظرت في عام ١٩٣٧. وبعد الحرب العالمية الثانية، بدأ الاتحاد السوفياتي عملية 'الروسنة'. وجرى قسراً توطين الجماعات الشمالية في مناطق مختلطة من أجل تذويبهم في المجتمع وتعزيز الوحدة الروسية. وقد أُجبر أطفال الجماعات الشمالية، ابتداء من سن عامين، على الدراسة بالمدارس الداخلية حيث حُظر عليهم التحدث بلغاتهم. وبحلول عام ١٩٧٠، لم تكن لغات الشعوب الأصلية تُدرَّس في المدارس[٢٤].

٢٩ - وكانت المدارس الداخلية مصمَّمة أصلاً للقبائل الرحل لكي يمكن أن يتلقى أطفالها تعليماً منهجياً ولكنها سرعان ما أصبحت إجبارية فيما يتعلق بجميع الأطفال. وكان الأطفال يؤخذون بعيداً في سن تتراوح بين عام وعامين ويعادون وعمرهم ما بين ١٥ و ١٧ عاماً دون أن تكون لديهم معرفة بمجتمعاتهم التقليدية. وبحلول الحرب العالمية الثانية، كانت نسبة ٨٠ في المائة من أطفال شعوب 'إيفينكي' يدرسون في مدارس للإقامة الداخلية ويعيشون بعيداً عن ديارهم ستة أشهر على الأقل في السنة[٢٣]. وقد أدت هذه السياسة إلى تشويه الهياكل التقليدية للأسرة، تاركةً الأطفال المعادين محرومين من المهارات الضرورية لكي يواصلوا الحياة في مجتمعاتهم.

---

(٢٣) انظر Alexia Bloch, *Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State* (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2003).

(٢٤) انظر See Nikolai Vakhtin, "Native peoples of the Russian far north", (London, Minority Rights Group, 1992).

حاء – آسيا

٣٠ – تقوم بلدان كثيرة في آسيا بإرسال أطفال الشعوب الأصلية الذين يعيشون في مناطق نائية إلى مدارس داخلية. وفي عام ١٩٩٦، قررت وزارات الشؤون الاجتماعية والداخلية والتعليم والثقافة، فضلاً عن وزارة الأديان، توفير العون المالي والنقل للأطفال الذين يعيشون في مناطق نائية لكي يمكن أن يدرسوا بمدارس داخلية[٢٥]. وعلى سبيل المثال فإن أغلبية طلاب المدارس الثانوية في غرب كاليمانتان قد درسوا في مدارس داخلية في العاصمة 'لانجاك' ولم يكونوا يعودون إلى منازلهم إلا في عطل نهاية الأسبوع أو العطل الرسمية[٢٦]. وتستخدم فييت نام أيضاً المدارس الداخلية للتدريس لأطفال الشعوب الأصلية. ويدعم الدستور الفييتنامي لعام ١٩٤٦ التدريس لأطفال الشعوب الأصلية بلغاتهم هم؛ بيد أن السياسات التعليمية الوطنية تُلزم باستخدام اللغة الفييتنامية لتكون هي لغة التدريس[٢٧].

٣١ – وفي الخمسينات من القرن العشرين، فإن سينكيانغ ومنغوليا الداخلية والتبت ونينغكسيا وغوانكسي – وهي خمسة أقاليم في الصين ذات عدد كبير من السكان الأقلية – قد سُميت 'مناطق القوميات الأقلية المتمتعة بالحكم الذاتي'. وقد مُنحت هذه المناطق مزيداً من السيطرة المحلية على إدارة شؤون الموارد، والضرائب، وتنظيم الإنجاب، والتعليم، والولاية القانونية، وحرية التعبير عن الدين. وأثناء الثورة الثقافية، جرى استنكار عادات الأقليات باعتبارها 'بدائية'، وأُجبرت المدارس في هذه المناطق على التدريس بالصينية الماندارينية فقط. بيد أن الحكومة قد اعتمدت تدابير شتى منذ عام ١٩٧٨ لتحسين العلاقات مع الأقليات. وتشتمل بعض الجهود الحكومية في هذا الصدد على زيادة الفرص التعليمية المتاحة لأطفال الأقليات عن طريق إنشاء مدارس داخلية مع تقديم قدر من التدريس باللغات المحلية، وزيادة مرتبات المدرسين، وخفض المتطلبات في مناطق الأقليات، وإيلاء اعتبار لتدابير من نوع

---

(٢٥) انظر Seameo Innotech, "Special education in Southeast Asia: general characteristics, legal framework, basic information, issues and challenges", 30 June 2008. Available from www.seameo-innotech.org/resources/seameo_country/SpEd_in_sea.htm.

(٢٦) انظر Michael Eilenberg, “Paradoxical outcomes of national schooling in the borderland of West Kalimantan, Indonesia: the case of the Iban”, *Borneo Research Bulletin*, 1 January 2005. Available from www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-16677841_ITM.

(٢٧) انظر United Nations Children's Fund (UNICEF) Innocenti Research Centre, “Ensuring the rights of indigenous children” (Florence, Italy, October 2003).

العمل الإيجابي عند القبول بالجامعات[٢٨]. وعلى الرغم من هذه الجهود، فإن مستوى التحصيل العلمي للأطفال في مناطق الأقليات أقل بكثير من مثيله لدى الأطفال الآخرين.

٣٢ - أما في الهند، فلم تكن لدى الشعوب الأصلية أو القبلية بصورة عامة إمكانية للحصول على التعليم وذلك لأسباب جمة. فكثير من المجتمعات القبلية كانت متناثرة جغرافياً ولم تكن لديها كثافة سكانية كافية لبناء مدارس في مجتمعاتها. وكانت المجتمعات القبلية أيضاً تفتقر إلى الموارد المالية اللازمة لإرسال أطفالها إلى المدارس. وقبل عام ١٩٨٠، فإن معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة كثيراً ما كانت تدور حول ٨ في المائة في كثير من المجتمعات. وفي هذا السياق، أُقيمت مدارس الإقامة الداخلية أو المسماة 'أشرم' من أجل أطفال القبائل. وقد اشتركت هذه المدارس أيضاً في بعض افتراضات إضفاء 'التحضُّر' التي اتسمت بها المدارس الداخلية الأخرى من حيث أنه كان يُفترض أنها يمكن أن تتيح بيئة تسمح بتنمية شخصية الطفل على نحو أفضل منه داخل مجتمعه هو.

٣٣ - وفي ماليزيا، أصبحت إدارة شؤون الشعوب الأصلية في عام ١٩٦١ هي المسؤولة عن إدارة شؤون هذه الشعوب. وقد حبذت السياسة العامة الحكومية دمج الشعوب الأصلية في المجتمع الأكبر في الوقت الذي حبذت فيه أيضاً تدريس لغات الشعوب الأصلية والتعليم العام المصمَّم لاستئصال العنصرية ضد هذه الشعوب. ولم تُنفذ هذه السياسات الأخيرة. وقد بدأت إدارة شؤون الشعوب الأصلية، كجزء من سياسات التذويب في المجتمع، في العمل مع جمعيات الدعوة الإسلامية بغية تشجيع عملية أسلمة الشعوب الأصلية عن طريق تدابير شتى من بينها إنشاء المدارس الإسلامية ذات الإقامة الداخلية. وبصورة عامة، تقوم إدارة شؤون الشعوب الأصلية بتوفير التعليم لأطفال الشعوب الأصلية من الصف الأول إلى الصف الثالث ويجب بعدها أن يذهب هؤلاء الأطفال إلى مدارس داخلية لتلقي مزيد من التعليم[٢٩].

طاء - الشرق الأوسط

٣٤ - أثناء الانتداب البريطاني، أُنشئت مدرسة داخلية لأولاد البدو الفلسطينيين. وكان يدرس بهذه المدرسة أبناء النخبة لغرض تزويد الزعماء القبليين في المستقبل بالمهارات التي

---

(٢٨) انظر Bonnie Johnson, "The politics, policies and practices in linguistic minority education in the People's Republic of China: the case of Tibet", *International Journal of Educational Research*, vol. 33, No. 6 (2000); Uradyn Bulag, "Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China", *American Anthropologist*, vol. 105, No. 4 (December 2003).

(٢٩) انظر Robert Knox Dentan, et al., *Malaysia and the "Original People": A Case Study of the Impact of Development on Indigenous Peoples* (Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1996).

تمكنهم من التفاوض مع المسؤولين الاستعماريين. وافتُتحت مدرسة للبنات في عام ١٩٣٤. وأصبح كثير من خريجي هاتين المدرستين شيوخاً للقبائل أو تولوا مناصب مرموقة أخرى في المجتمع. وكان الأولاد في المدرسة يشجَّعون على الإبقاء على اللباس القبلي التقليدي وكان يُسمح لهم بزيارة مخيمات أسرهم بانتظام. وبعد إنشاء إسرائيل، درس بضعة طلاب بمدرسة داخلية في الناصرة وأصبحوا مهنيين في المجتمع البدوي. بيد أن معظم الطلاب في هذه الأيام يتركون المدرسة قبل بلوغ الصف الثاني عشر. أما المنهج الدراسي فليس مناسباً من الناحيتين الثقافية واللغوية كما يوجد عجز في المدارس. وفي قلة من هذه المدارس، يدبر الطلاب شؤونهم بأنفسهم في مناطق إقامة داخلية مؤقتة حول المدارس[٣٠]. وتوجد لدى قبيلة آل مره في المملكة العربية السعودية أنواع مماثلة من مدارس الإقامة الداخلية المؤقتة التي يدبر فيها الطلاب شؤونهم بأنفسهم ويُعنون بأنفسهم. ويقيم الطلاب في مبنى مدرسي من غرفة واحدة عندما تغادر أسرهم المكان مع قطعانها بعد حصاد الصيف. وفي مبنى مدرسي آخر، يشترك الطلاب معاً في مأوى من الخشب أثناء ترحال أسرهم مع قطعانها. وتقوم جماعات قبلية أخرى بإقامة مستوطنات ذاتية مماثلة خاصة بها[٣١].

٣٥ - وفي عُمان بدأت الحكومة، بالتعاون مع الأمم المتحدة، في رعاية برامج تنمية من أجل قبيلة الحراسي مع بدء شركات النفط لعملياتها. وقد شمل هذا المشروع الإنمائي إنشاء مدرسة داخلية للأولاد (يمكن للبنات الحضور للدراسة في فترة النهار)، كما شمل برامج خدمية أخرى. وتشتمل المدرسة الداخلية على مرحلتي الدراسة الابتدائية والثانوية، ويتزايد القيد بها سنوياً. والغاية المتوخاة هي تزويد أبناء الحراسي بالمهارات التي تمكنهم من توسيع نطاق فرص العمل المتاحة لهم وخاصة مع شركات النفط ومع الجيش. وفي حين أن أفراد الحراسي قد دعموا هذه الجهود فإنهم كانوا أيضاً يرغبون في الحفاظ على طرق حياتهم التقليدية عن طريق تربية الحيوانات، وطلبوا أن يُؤخذ ذلك في الحسبان في مخططات التنمية. وفي الوقت نفسه، أعرب أفراد الحواسي عن إحباطهم بسبب عدم إعطائهم وظائف في شركات النفط[٣٢]. وتوجد قضية أخرى هي افتراض أن قبيلة الحراسي لا تريد أن تقيم بناتها

(٣٠) انظر Aref Abu-Rabi'a, "A century of education: Bedouin contestation with formal education in Israel", in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa: Entering the 21st Century*, Dawn Chatty, ed. (Leiden, the Netherlands, Brill, 2006).

(٣١) انظر Donald Cole, "New homes, new occupations, new pastoralism: Al Murrah Bedouin, 1968-2003", in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

(٣٢) انظر Dawn Chatty, "Multinational oil exploitation and social investment: mobile pastoralists in the Sultanate of Oman", in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

إقامة داخلية في المدارس، والإصرار على الفصل بين الجنسين، وهو ما لا تؤيده القبيلة بصورة خاصة. ومن ثم، قامت هذه الجماعة ببناء مهجع إقامة بديل للبنات لكي يستطعن هن أيضاً الدراسة بالمدرسة الداخلية[٣٣].

٣٦ - وفي جمهورية إيران الإسلامية، توجد مدارس داخلية خاصة تتاح للصفوف الدراسية من التاسع إلى الثاني عشر للأطفال المنتمين إلى أصول قبلية ممن يعيشون بعيداً عن المدن. وتدرس البنات والأولاد في مدارس مختلفة. وتوجد لدى هذه المدارس امتحانات قبول صارمة ولا تقبل إلا الطلاب المثاليين. وتكون لدى خريجي هذه المدارس احتمالات أكبر للحصول على وظائف مهنية بعد التخرج[٣٤].

ياء - أفريقيا

٣٧ - أقامت عدة بلدان في شرقي أفريقيا مدارس داخلية خاصة، بعضها يستهدف البنات على وجه التحديد. وفي كينيا، سيطرت الطوائف المسيحية على ما نسبته ٧٥ في المائة من المدارس حتى وقت قريب هو عام ١٩٥٥. وتندرج الشعوب الأصلية بصورة عامة ضمن فئة ''الجماعات المهمَّشة''. وأثناء السبعينات من القرن العشرين، أنشأت كينيا 'برنامج المدارس الداخلية للمناطق النائية' بغية توفير التعليم عن طريق مدارس داخلية منخفضة التكلفة. بيد أن الطلاب غير المنتمين إلى الشعوب الأصلية قد تدفقوا على هذه المدارس و لم تشارك جماعات الشعوب الأصلية في ذلك. وفي أواخر السبعينات من القرن العشرين، قررت كينيا تعليق عدد من هذه المدارس بسبب عدم فعاليتها في تعليم أطفال الرعاة[٣٥]. وقد أسهم عدد من العوامل في هذه المشاركة المنخفضة مثل انعدام الأمن ووجود نزاعات مسلحة فضلاً عن المصروفات المدرسية. وفي حالات شتى، كانت المدارس الداخلية ذات أوضاع سيئة إذ كانت تفتقر إلى المياه المناسبة وإلى ضمانات ملائمة لحماية الأطفال، وخاصة البنات، كما أنها كانت مكتظة. بيد أنه توجد مجتمعات كثيرة ترغب في التوسع في المدارس الداخلية وتعمل مباشرةً بدرجة أكبر في النهوض بالتعليم. وتوجد بعض المدارس الداخلية للبنات في كينيا تتسم بقيد أعداد كبيرة فيها، على الرغم من أن تأثيرها الإجمالي على التعليم ضئيل.

---

(٣٣) انظر Dawn Chatty, *Mobile Pastoralists: Development Planning and Social Change in Oman* (New York, Columbia University Press, 1996).

(٣٤) انظر Julia Huang, "Integration, modernization and resistance: Qashqa'i nomads in Iran since the revolution of 1978-1979", in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

(٣٥) انظر Saverio Krätli, "Education provision to nomadic pastoralists", Institute of Development Studies working paper (Brighton, United Kingdom, 2001).

٣٨ - وفي إريتريا قامت جبهة التحرير الإريترية، في فترة ما بعد التحرير، بإشراك المجتمعات المحلية في عملية صنع القرارات، بما في ذلك القرارات المتعلقة بالتعليم. وفي السنوات الأخيرة، مُنحت أولوية أعلى للتوسع في توفير التعليم في مناطق البدو، بما في ذلك إقامة مدارس داخلية؛ بيد أنه في حين أن هذه المجتمعات تساعد في بناء المهارات وإدارة عمل هذه المدارس، فإنها لا تشارك حالياً في وضع المناهج الدراسية. وكثيراً ما يحاول المدرسون تكييف المنهج الدراسي تبعاً للثقافات المحلية ولكنهم كثيراً ما لا يتوافر لديهم التدريب المطلوب للقيام بذلك.

٣٩ - وفي سيراليون، بعد زوال تجارة الرقيق بشكل قانوني، فإن الجمعية التبشيرية الإرسالية الكنسية، التي كان يوجد مقرها في لندن، قد اشتركت مع الحكومة في إنشاء قرى منفصلة حيث يمكن تدريب الأطفال على الحرف والزراعة وكذلك، في حالة أكثرهم نجابةً، على التدريس أو العمل التبشيري. وعن طريق فصل الأطفال عن والديهم ''غير المتحضرين''، كان يُنظر إلى المدارس الداخلية التابعة للإرساليات التبشيرية على أنها تشكل استراتيجية رئيسية لغرس القيم الأوروبية والمسيحية في أذهان الأطفال 'غير الملوَّثين' بتأثير والديهم(٣٦).

٤٠ - وكان الرئيس كوامي نكروما، وهو أول رئيس لغانا، قد أخذ بسياسة قوامها التعليم الجماهيري وأنشأ العشرات من المدارس الداخلية الثانوية الإضافية في جميع أرجاء البلد. وقد جاء في التقارير الصادرة عن وسائط الإعلام أنه يُنسب إلى هذه المدارس الفضل في المساعدة على تذويب الفوارق العرقية التي تعاني منها كثير من البلدان الأخرى في المنطقة. بيد أن آخرين اشتكوا من أن هذا النظام يتسم بنقص التمويل وأنه توجد مشاكل تتعلق بالاعتداء الجنسي على البنات في هذه المدارس وأن الوالدين كثيراً ما يكونان غير قادرين على تحمل الرسوم المدرسية وأن التعليم يرتكز على النموذج الاستعماري(٣٧).

ثانيا - الحالة والممارسات والأيديولوجيات الراهنة المتعلقة بالمدارس الداخلية

ألف - أمريكا الشمالية

٤١ - في ١٠ أيار/مايو ٢٠٠٦، أعلنت حكومة كندا عن 'اتفاق التسوية المتعلق بالمدارس الداخلية للهنود'. وقد عُقد هذا الاتفاق بين الحكومة الكندية وجمعية الأمم الأولى وممثلين

(٣٦) انظر Caroline Bledsoe, "The Cultural transformation of western education in Sierra Leone", *Africa*, vol. 62, No. 2 (1992).

(٣٧) انظر Cecilia Sem Obeng, *Home Was Uncomfortable; School Was Hell* (Hauppauge, New York, Nova Publishers, 2002).

قانونيين للطلاب السابقين بالمدارس الداخلية وممثلين قانونيين للكنائس الضالعة في شأن هذه المدارس. وتشمل هذه التسوية دفع مبلغ إجمالي إلى جميع الباقين على قيد الحياة وهي تشكل عملية جديدة للتعامل مع الادعاءات الخطيرة المتعلقة بإساءة المعاملة.

٤٢ - وأنشأت كندا أيضاً لجنة للحقيقة والمصالحة لخمس سنوات تُعنى بإساءة المعاملة المرتكبة في المدارس الداخلية. وشارك أيضاً مسؤولون كنسيون من عدة طوائف في جولة بعنوان 'تذكّر الأطفال' طافت بجميع أنحاء كندا. وفي ١١ حزيران/يونيه ٢٠٠٨، اعتذر رئيس وزراء كندا رسمياً في مجلس العموم الكندي عن أوجه إساءة المعاملة المرتكبة في المدارس الداخلية. ولا تعمل حالياً في كندا مدارس داخلية للشعوب الأصلية[٣٨].

٤٣ - وما زالت المدارس الداخلية تعمل حتى الآن في الولايات المتحدة. وبعض هذه المدارس يديرها مكتب شؤون الهنود وبعضها تديره الكنائس والبعض الآخر يخضع لسيطرة القبائل. ولم يعد الحضور إلزامياً، ولا يُجبر أطفال الشعوب الأصلية على ممارسة شعائر المسيحية. ويقوم كثير من المدارس التي تخضع لسيطرة القبائل بتدريس لغات الشعوب الأصلية والتأكيد على التقاليد الثقافية لهذه الشعوب.

٤٤ - ومع ذلك، ما زالت توجد أوجه قلق بشأن المدارس الداخلية الحالية. فوفقاً لتقرير ميزانية عام ٢٠٠١ لمكتب شؤون الهنود بالولايات المتحدة، فإن كثيراً من مدارس المحميات غير سليمة هيكلياً أو هي ذات حجم غير كافٍ لتعليم الطلاب القادمين. ويتخرج من المدارس الثانوية ٦٥,٥ في المائة فقط من أبناء الشعوب الأصلية، بالمقارنة مع ٧٥,٢ في المائة في حالة سكان الولايات المتحدة ككل. ويتخرج من الجامعة ٩,٣ في المائة فقط من طلاب الشعوب الأصلية، أي أقل من نصف النسبة الخاصة بعموم السكان[٣٩].

٤٥ - وعلى عكس كندا، لم تبذل الولايات المتحدة الأمريكية أي محاولة للتصدي للتركة المتمثلة في تجاوزات المدارس الداخلية. وفي عام ٢٠٠٥، رُفضت دعوى جماعية مرفوعة ضد الحكومة فيما يتعلق بتجاوزات المدارس الخاصة. وفي عام ٢٠٠٧، أعلنت الجمعية اليسوعية للقساوسة الروم الكاثوليك أنها ستدفع قرابة خمسة ملايين دولار إلى ١٦ شخصاً ذكروا أن رجال الدين قد اعتدوا عليهم جنسياً أثناء دراستهم بمدرسة داخلية. وما عدا ذلك، لم يصدر تقريباً أي اعتراف من الحكومة بتواطئها في التجاوزات المرتكبة في المدارس الداخلية.

---

(٣٨) انظر Canadian Broadcasting Corporation, “Prime Minister cites 'sad chapter' in apology for residential schools”, 11 June 2008. Available from www.cbc.ca/canada/story/2008/06/11/aboriginal-apology.html.

(٣٩) انظر International Work Group for Indigenous Affairs, *The Indigenous World 2000/2001* (Copenhagen, Eks-Skolens Trykkeri, 2001).

باء – أستراليا

٤٦ – توجد حالياً مدارس داخلية خاصة تُعنى بطلاب الشعوب الأصلية. بيد أنها يمكن أن تكون باهظة التكلفة وهي عادةً ما تديرها الكنائس وتجبر الأطفال على المشاركة في العبادات المسيحية. وبالإضافة إلى ذلك، فإنها كثيراً ما تُعنى فقط بنُخب مجتمعات الشعوب الأصلية[٤٠].

٤٧ – وفي عام ٢٠٠٨، اعتذر رئيس وزراء أستراليا في البرلمان إلى جميع الشعوب الأصلية وشعوب جزر مضايق توريس عن القوانين والسياسات التي ''تسببت في حزن عميق ومعاناة وخسائر''. وقد خص هذا الاعتذار بصورة خاصة الشعوب الأصلية التي عانت من سياسات الترحيل القسري. ولم ترافق هذا الاعتذار حتى الآن أي برامج لدفع تعويضات، كما هو الحال في كندا.

٤٨ – وبعد تقديم هذا الاعتذار، دعا وزير شؤون الشعوب الأصلية إلى مواصلة عمل المدارس الداخلية قائلاً إن كثيراً من أفراد هذه الشعوب يريدونها، وخاصة في المناطق النائية التي لا توجد فيها مدارس. وفي حين أنه لا يُنظر إلى ذلك على أنه عودة إلى الإرساليات التبشيرية، فإنه يمكن إنشاء مدارس داخلية في المجتمعات النائية للتأكد من الأطفال يجري إطعامهم وكسوتهم وأنهم يستطيعون الدراسة على النحو المناسب[٤١]. وكانت الدعوات إلى إنشاء المدارس الداخلية استجابةً أيضاً للتدخل الحكومي الطارئ في مجتمعات الشعوب الأصلية في عام ٢٠٠٧ في شمالي أستراليا بدعوى حماية أطفال هذه الشعوب من الاعتداء الجنسي. وقد أشار كثير من أفراد الشعوب الأصلية إلى أن قضايا التجاوزات تتصل بقضايا اجتماعية – اقتصادية مثل الفقر والبطالة واستعمال المواد المخدرة والاعتداء الجنسي المسبق وبأن هذه الاستراتيجية قد استهدفت فقط الأستراليين من أفراد الشعوب الأصلية ولم تستهدف جميع الأستراليين الذين ارتكبوا اعتداءات جنسية[٤٢].

---

(٤٠) انظر Roz Walker, et al., eds., *Indigenous Education and Social Capital: Influences on the Performance of Indigenous Tertiary Students* (Perth, Black Swan Press, 1998).

(٤١) انظر Australian Associated Press, "Fed: Boarding schools a win for remote communities: Macklin", 30 March 2008.

(٤٢) انظر الموقع الشبكي: www.reconciliation.org.au.

جيم – آسيا

٤٩ – في عام ٢٠٠٨، أعلنت فييت نام عن خطط لدمج التدريب المهني في المناهج الدراسية للمدارس الداخلية بغية تلبية الاحتياجات المحلية. كذلك فإنها أعلنت عن خطط لتوفير التعليم المجاني أو المدعوم في مرحلتي الدراسة الابتدائية والثانوية[٤٣]. وقامت فييت نام أيضاً في الآونة الأخيرة ببناء أربع مدارس داخلية من أجل أطفال الشعوب الأصلية وغيرهم من الأطفال المحرومين في لاوس[٤٤].

٥٠ – ويكفل الدستور الصيني للأقليات الحق في استعمال لغاتها وفي الحفاظ عليها. ولدى الصين واحد من أقدم وأكبر برامج السياسات التفضيلية للأقليات العرقية، التي ترعاها الدولة. ويتلقى طلاب الأقليات معاملة تفضيلية عند القبول بالتعليم العالي. وقد بدأت بعض المدارس، في بعض المناطق، في النظر في الحاجة إلى التعبير عن أنماط حياة مجتمعات الشعوب الأصلية. وقد عدلت سنواتها الدراسية وعطلها لكي تتوافق مع أنماط الترحال كما أنها تشجع الأسر على نصب خيم خارج أفنية المدارس لكي يمكن للأطفال أن يكون لهم اتصال أكثر انتظاماً مع والديهم وأن يظلوا جزءاً من الحياة المجتمعية[٤٥].

٥١ – ومنذ عام ١٩٨٠، كرست حكومة الهند اهتماماً خاصاً لتعليم الشعوب القبلية عن طريق عدد من السياسات. وبالنظر إلى تنوع مجموعات الشعوب القبلية في الهند، وضعت الدولة خططاً محددة لكل مقاطعة فيما يتعلق بالتعليم القبلي. وفي عام ١٩٨٦، جرى النص بشكل محدد في السياسة الوطنية الهندية المتعلقة بالتعليم على أن تولى أولوية لافتتاح مدارس ابتدائية في المناطق القبلية؛ ولوضع مناهج دراسية بلغات القبائل من أجل صفوف المدرسة الابتدائية على أن يجري التحول إلى لغات إقليمية في الصفوف اللاحقة؛ ولتشجيع شباب القبائل على أن يصبحوا مدرسين في المناطق القبلية؛ ولتطوير المدارس المسماة 'أشرم' أو

---

(٤٣) انظر Viet Nam News Agency, “Ethnic schools to include vocational training”, 24 January 2008. Available from www.thanhniennews.com/education/?catid=4&newsid=35306.

(٤٤) انظر Viet Nam News Agency, “Cooperation with Laos Continues to Develop,” 11 November 2007.

(٤٥) انظر Åshild Kolås and Monika P. Thowsen, “Dilemmas of education in Tibetan areas outside the Tibet Autonomous Region”, in *China at the Turn of the 21st Century* (Stockholm, Nordic Association for China Studies, 2002); Ellen Bangsbo, “Schooling for knowledge and cultural survival: Tibetan community schools in nomadic herding areas”, *Educational Review*, vol. 60, No. 1 (February 2008); Catriona Bass, “Learning to love the motherland: educating Tibetans in China”, *Journal of Moral Education*, vol. 34, No. 4 (December 2005); Bulag, “Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China” (see footnote 28); and Johnson, “The politics, policies and practices in linguistic minority education” (see footnote 28).

مـدارس الإقامـة الداخليـة في المنـاطق القبليـة؛ ولاسـتحداث مخططـات حـوافز، مـع مراعـاة الاحتياجات الخاصة للشعوب القبلية، بغية تشجيعهم على الدارسة بالمدارس[٤٦].

٥٢ - وبالإضافة إلى ذلك، بدأت الهند في بناء مزيد من المدارس في المناطق الأقل سكاناً لكي يمكن للمزيد من أطفال القبائل الدراسة بمدرسة قريباً من المترل[٤٦]. وأعلنت الدولة عن خطط في عام ٢٠٠٨ لافتتاح ١٠٠ مدرسة داخلية أو من نوع 'أشرم' لأطفال القبائل من أجل تحسين معدلات التعليم. وستقدم هذه المدارس الطعام فضلاً عن التعليم. ولن تكون الأسر ملزمةً بالإسهام مالياً[٤٧]. وقد أظهرت الدراسة الاستقصائية السادسة للتعليم في عموم الهند لعام ١٩٩٣ أن ٧٨ في المائة من السكان القبليين و ٥٦ في المائة من البلدات القبلية كان لديهم مدارس ابتدائية داخل مناطق البلدة. كما أن نسبة أخرى قدرها ١١ في المائة من السكان القبليين و ٢٠ في المائة من البلدات القبلية لديهم مدارس الآن في حدود نصف قطر قدره كيلومتر واحد. بيد أنه ما زالت توجد ١٧٦ ٥٠٠ مناطق بلدات أخرى ليس بها منشآت مدرسية. ويجري تعليم بعض هؤلاء الأطفال عن طريق المدارس الأشرمية أو عن طريق نماذج التعليم البديلة[٤٦].

٥٣ - ومع ذلك يتحدث الباحثون عن أن مشاكل ما زالت توجد في المدارس الأشرمية التي كثيراً ما لا تكون ذات تجهيزات وإمدادات وافية. وكثيراً ما يكون المنهج الدراسي غير ذي صلة بحياة وثقافات الشعوب القبلية كما أن المدرسين كثيراً ما ينتمون إلى خلفيات غير قبلية ولا تكون لديهم مهارات كافية. أما الأطفال فلا يجري إطعامهم على نحو مناسب، وكثيراً ما يتغيبون من أجل القيام بأدوار اجتماعية داخل مجتمعاتهم[٤٨]. وتوجد أيضاً شكاوى حول التفاوت بين الجنسين في هذه المدارس حيث كثيراً ما يجري تعليم البنات بلغاتهن لأغراض العودة إلى مجتمعاتهن بينما يجري تعليم الأولاد بالإنكليزية لغرض النهوض بالتقدم الاجتماعي والاقتصادي[٤٩].

٥٤ - ويبدو أن البرنامج التعليمي لإدارة شؤون الشعوب الأصلية في ماليزيا لم يكتب له النجاح. ففي عام ١٩٨٤، كانت نسبة من يعرفون القراءة والكتابة من أطفال الشعوب

(٤٦) انظر Sarva Shiksha Abhiyan, "Education of tribal children in India". Available from http://ssa.nic.in/research-studies/education_tribal_children.pdf.

(٤٧) انظر Indo-Asian News Service, "Chhattisgarh to open 100 boarding schools for tribals", 16 May 2008. Available from http://indiaedunews.net.

(٤٨) انظر G. Ananda, *Ashram Schools in Andhra Pradesh* (New Delhi, Commonwealth Publishers, 1994).

(٤٩) انظر Bhupinder Singh and Neeti Mahanti, eds., *Tribal Education in India* (New Delhi, Inter-India Publications, 1995).

الأصلية أقل من ٣٠ في المائة. ويتسرب من المدرسة حتى الصف الخامس أكثر من ٧٠ في المائة من الأطفال. وفي عام ١٩٩٥، نُقلت المسؤولية عن التعليم إلى وزارة التعليم[٥٠]. وتشمل الشكاوى العامة ما يلي: الافتقار إلى مبانٍ ملائمة ذات مرافق أساسية، ووجود مدرسين ذوي تدريب رديء وليس لديهم استعداد، والافتقار إلى مدرسين متخصصين، واكتظاظ حجرات الدراسة، وعدم ملاءمة تسهيلات الإقامة، والافتقار إلى الإشراف من جانب الدولة، وعدم ملاءمة النقل[٥١]. وتشكو الشعوب الأصلية أيضاً من أن الدولة تعلن عدم قانونية المحاولات التي تقوم بها أحياناً لإنشاء مدارس خاصة بها[٥٢]. وبحلول عام ١٩٨٣،كانت لغة التعليم لجميع المدارس هي البهاسا الماليزية ومعها الإنكليزية كلغة ثانية إلزامية. أما تدريس لغات الشعوب الأصلية فهو اختياري[٥٣]. وفي عام ١٩٩٠، كان لدى ماليزيا ٣٤٢ ١١٥ طالباً في بيوت للطلاب في المدارس النهارية و ٩٥٣ ٢ طالباً في بيوت للطلاب في المدارس الابتدائية. وتتيح بيوت الطلاب في المدارس النهارية الإقامة للطلاب المحتاجين في حين أن بيوت الطلاب المركزية تُعنى بالطلاب الذين يدرسون في مدارس بمنطقة معينة. وبموجب برنامج خاص مطبق في هذا الصدد، يمكن للطلاب الاستثنائيين الدراسة بمدارس داخلية في مناطق حضرية مقابل مبلغ رمزي للطعام والسكن الداخلي[٥٤]. وفيما يتعلق بولاية صباح بصورة خاصة، أنشأت الحكومة مؤسسة تقدم منحاً دراسية. وقد بنت هذه المؤسسة عشرة بيوت محلية للطلاب تؤوي أكثر من ألف طالب وتهدف إلى توفير بيت من بيوت الطلاب في كل مقاطعة من مقاطعات الولاية[٥١].

دال – أمريكا اللاتينية

٥٥ – أثناء النصف الثاني من القرن العشرين، بدأت المواقف الوطنية في التحول في كثير من بلدان أمريكا اللاتينية، مثل المكسيك، بخصوص الشعوب واللغات الأصلية. وبحلول أواسط الستينات، كان مبدأ التعلّم المبكر للقراءة والكتابة بلغات الشعوب الأصلية إلى جانب

(٥٠) انظر Sugan Sharma, *Educational Opportunities and Tribal Children* (Shiva Publishers Distribution, 1996); Dentan, et al., *Malaysia and the "Original People"*.

(٥١) انظر F. Mail, "A study of educational problems in Malaysia with particular reference to Sabah", Master's thesis, University of Hull, 4 March 1984.

(٥٢) انظر Cordillera Peoples Alliance, et al., *Indigenous Peoples and Local Government: Experiences from Malaysia and the Philippines* (Copenhagen, International Work Group for Indigenous Affairs, 2005).

(٥٣) انظر Hyacinth Gaudart, *Bilingual Education in Malaysia* (Townsville, Australia, James Cook University, 1992).

(٥٤) انظر Ministry of Education of Malaysia, *Education in Malaysia 1989* (Kuala Lumpur, 1990).

تـدريس الإسـبانية كلغـة ثانيـة قـد أصـبح هـو الـسياسة الرسميـة للحكومـة المكـسيكية. وفي الـسبعينات مـن القـرن العـشرين، نـشأ طلـب متنـام بـأن تكـون الـبرامج التعليميـة بالكامـل في مجتمعات الشعوب الأصلية الأكبر ثنائية اللغة وثنائية الثقافة حقاً. والهدف المتوخى هو أن تُدرَّس جميع المواد في المدرسة الابتدائية بلغة الشعب الأصلي في الأماكن التي تتحدث بها فيها الأغلبية المحلية. وتُدرَّس اللغة الإسبانية كلغة ثانية.

٥٦ - وفي آذار/مارس ١٩٧٥، اعترفت بيرو رسمياً بالـ 'كويتشوا' كلغة من اللغات الرسمية للبلد مما يسمح بمباشرة الإجراءات القانونية بهذه اللغة. وكُلفت وزارة التعليم بتوفير 'كل ما يلزم من دعم للمؤسسات العاملة في تدريس اللغة المعنية والنهوض بها'. وأُعلن أن تدريس الـ 'كويتشوا' إجباري على جميع مستويات التعليم. وفي عام ١٩٩٢، بدأت دولة بوليفيا المتعددة القوميات في تنفيذ برنامج تعليمي ثنائي اللغة في مجتمعات 'غواراني' و 'أيامارا' و 'كويتشان'. وفي العام نفسه، بدأت باراغواي في إصدار تكليف بتدريس الإسبانية والـ 'غواراني' في مستويات التعليم الأولي والثانوي والجامعي. وفي نيكاراغوا، اعترف 'قانون الاستقلال الذاتي لساحل المحيط الأطلسي' بحق مجتمعات ساحل المحيط الأطلسي في الحفاظ على هويتها الثقافية ولغاتها. ويقضي هذا القانون بأن من حق أفراد مجتمعات الشعوب الأصلية هذه أن يتلقوا تعليمهم بلغاتهم هم، عن طريق برامج تأخذ في الحسبان تراثهم التاريخي وتقاليدهم وخصائص بيئتهم، وكل ذلك في إطار النظام التعليمي الوطني[٥٥]. بيد أنه يجب على أطفال الشعوب الأصلية في بعض البلدان أن يذهبوا إلى مدارس داخلية للحصول على تعليم. ففي سورينام، يمكن لأطفال الشعوب الأصلية أن يدرسوا بمدارس محلية في صفوف التعليم الابتدائي ولكنهم لا يستطيعون الدراسة بمدارس ثانوية إلا إذا تركوا منازلهم في سن ١١ عاماً بغية الدراسة بمدارس داخلية في العاصمة 'باراماريبو'. وتُفرض أيضاً على الوالدين رسوم لا يقدران على دفعها. وبناء على ذلك، فإن كثيراً من الأطفال، ولا سيما البنات، لا يتلقون تعليماً على مستوى المدارس الثانوية[٢٧].

٥٧ - ومن المهم ملاحظة أنه حتى في المناطق المتماثلة يكون لدى الشعوب الأصلية أفكار مختلفة حول التعليم، مما يتطلب وجود إسهام حقيقي من جانب المجتمع المعني. وعلى سبيل المثال، فإن شعوب 'أراكمبوت' في منطقة الأمازون ببيرو لم تعرب عن اهتمام يُذكر بجعل المدارس الداخلية ثنائية اللغة. وترى بعض الجماعات أنها تستطيع تدريس اللغات الأصلية في المترل وأنه لا يمكن تعلُّم هذه اللغات على نحو وافٍ في المدارس التي ترعاها الحكومة. وهي

(٥٥) انظر Colin Brock and Hugh Lawlor, eds., *Education in Latin America* (Beckenham, United Kingdom, Croom Helm Ltd., 1985); Gvirtz and Beech, *Going to School in Latin America*.

تنظر إلى الدراسة بالمدارس على أنها تؤدي وظيفة محدودة جداً مصمَّمة لتمكين بعض أفراد مجتمع الشعوب الأصلية من التفاوض مع المجتمع الأكبر. وتوجد جماعات أخرى، يُحدق فيها الخطر باللغة المعنية، تريد التعليم الثنائي اللغة لأنها ترى أن ذلك ربما يكون هو الوسيلة الوحيدة للحفاظ على لغاتها[٩].

هاء – الاتحاد الروسي

٥٨ – حدث منذ عام ١٩٨٥ تحوّل معاكس في سياسات التذويب القسري. وقد عُقد أول مؤتمر للأقليات القومية في الاتحاد الروسي في عام ١٩٩٠. وبدأت الفصول المدرسية في إعادة إدراج لغات الشعوب الأصلية في المنهج الدراسي. وجرى استكشاف كثير من البدائل للنظام المطبق، مثل إقفال المدارس وتعليم الأطفال في المنزل، أو استعمال هياكل التدريس المتنقلة لكي يمكن للأطفال مواصلة البقاء كجزء من فِرق تربية الرنة دون أن تضيع عليهم فرصة التعليم.

٥٩ – بيد أنه جرى منذ ذلك الحين تقليص التمويل الاتحادي للتعليم وللاحتياجات الأساسية الأخرى، وهو التمويل الذي كان من شأنه التمكين من إجراء عملية إعادة تنظيم أكثر جوهرية في قطاع التعليم. ومن المثير للاهتمام أن كثيراً من الشعوب الأصلية يعتبر الآن المدارس الداخلية مكاناً محتملاً لإعادة الحيوية الثقافية. وتقول بعض أسر الشعوب الأصلية الآن إن الثقافات واللغات الأصلية يمكن تدريسها في مدارس الإقامة الداخلية بينما لا يمكن أن يحدث ذلك في المدارس العادية بالمدن. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الاحتياجات المحددة لأطفال الشعوب الأصلية لا تُلبَّى في المدارس المتكاملة التي يواجهون فيها أيضاً العنصرية. ولذلك فمن المفارقات أن الشعوب الأصلية التي تؤكد في كثير من الأحيان على الحاجة إلى الاندماج في المجتمع الأكبر هي التي تعارض مدارس الإقامة الداخلية، في حين أن من يدعمون البقاء الثقافي هم الذين يقولون بأن المدارس الداخلية يمكن أن تكون مكاناً لإعادة الحيوية الثقافية للشعوب الأصلية[٢٣].

واو – اسكندنافيا

٦٠ – يبدو أن الشعوب الأصلية قد ظلت تحقق مكاسب مذهلة في كثير من البلدان الإسكندنافية، ولا سيما في مجال التعليم العام. ففي النرويج، سُمح مرة أخرى باللغة الصامية كلغة من لغات التدريس في المدارس الابتدائية في عام ١٩٥٩. وفي عام ١٩٦٩، أضفى التشريع النرويجي الصفة الرسمية على حق أطفال الوالدين اللذين يتحدثان اللغة الصامية في المقاطعات الصامية في تلقي التعليم بلغة مجتمع الشعب الأصلي.

٦١ - وفي الثمانينات من القرن العشرين، بدأت البلدان الإسكندنافية الثلاثة جميعاً في وضع ضمانات قانونية بخصوص الحق في استعمال اللغة الصامية. فقد قامت النرويج، التي لديها أكبر مجموعة سكانية من الصاميين، باعتماد أول قانون بشأن اللغة الصامية في عام ١٩٩٠، تلتها في ذلك فنلندا في عام ١٩٩١. وكانت السويد أقل إقداماً بكثير في هذا الصدد. وتوجد لدى هذه الدول الثلاث جميعاً برلمانات صامية منتخبة انتخاباً مباشراً ظهرت إلى حيز الوجود في فنلندا في عام ١٩٧٣، وفي النرويج في عام ١٩٨٧، وفي السويد في عام ١٩٩٣. وعلى الرغم من أن هذه البرلمانات هي هيئات محض استشارية، فإن كونها منتخبة يمنحها وزناً لدى المشرِّعين عندما يواجهون قضايا ذات أهمية للشعوب الصامية[٥٦].

زاي - أفريقيا

٦٢ - ينظر كثير من جماعات الشعوب الأصلية إلى شكل أو آخر من أشكال نظام المدارس الداخلية على أنه الخيار الوحيد، خاصةً أمام الشعوب الرحّل التي ليس لديها نماذج ثابتة من الترحال. فبالنظر إلى احتمال أن يكون الحضور في المدارس منخفضاً، تسعى بعض المناطق إلى تجربة فكرة المدارس الصغيرة المحلية وهو ما قد يزيد من الطلب على المدارس الداخلية.

٦٣ - وقامت إريتريا بزيادة المخصصات المالية للمكاتب التعليمية الإقليمية. ويُستخدم هذا التمويل لتحسيس الجماعات البدوية بالحاجة إلى إرسال أطفالها إلى المدارس، ولتغيير الجدول المدرسي ليتمشى مع مطالب مجتمعات الشعوب الأصلية البدوية، ولزيادة علاوات المدرسين. وتقوم هذه المكاتب أيضاً بتشجيع تدريس لغات الشعوب الأصلية، وإشراك منظمات القواعد الأساسية في التدريس، وتعيين مدرسات بغية اجتذاب الدارسات. وقد استُحدث نظام مدارس ''شبه داخلية'' لمساعدة أطفال الشعوب الأصلية الرحّل على تحصيل التعليم الأولي. وتوجد ثلاث منشآت من هذا القبيل حيث تقوم لجنة تضم مسؤولي التعليم المحليين والمسنين من المجتمع المعني بإدارة كل منشأة. وتسهم القرى والإدارة المحلية في توفير المأوى والطعام واللوازم الأخرى[٥٧].

٦٤ - وتوجد عشر مدارس داخلية في جيبوتي وإن كانت قلة منها فقط هي التي تعمل. وبصورة عامة، تحجم مجموعات البدو عن إرسال أطفالها إلى المدارس. وبالإضافة إلى ذلك،

---

(٥٦) انظر Fernand de Varennes, "Indigenous Peoples and Language", *Murdoch University Electronic Journal of Law*, vol. 2, No. 1 (April 1995).

(٥٧) انظر Roy Carr-Hill, et al., *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Synthesis Report* (Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Tunis, African Development Bank, 2005).

فإنها كثيراً ما تحجم عن إرسال بناتها بسبب المخاوف المتعلقة بسلامة البنات. ويجري انتقاد أماكن الإقامة (المهاجع) بسبب سوء حالة تجهيزها وإدارتها. وتوجد مشاركة منخفضة أيضاً من جانب المجتمع المحلي في وضع سياسة المدرسة[٥٨]. وبالإضافة إلى ذلك، توجد ممارسات غير رسمية بشأن المدارس الداخلية. وعلى سبيل المثال، فإن الأسر البدوية في جيبوتي كثيراً ما يجري إيواؤها مع أسر حضرية. وقد أدى ذلك إلى اعتماد الأسر الريفية على الأسر في المناطق الحضرية وإلى نزوح جيل الشباب إلى المدن.

٦٥ - وفي بوتسوانا، يُنقل أطفال شعب 'سان/باساروا' إلى بيوت للطلبة تقوم الحكومة بنقل الأطفال منها إلى المدرسة كل فصل دراسي، وذلك للتصدي لمشاكل العزلة الجغرافية. وبهذه الطريقة يحصل الأطفال على التعليم الأساسي ولكن ليس بلغاتهم الأصلية. و'بيوت الطلبة هذه المخصصة لساكني المناطق النائية' يغلب عليها أن تكون أماكن غير مؤاتية لطلاب شعب 'سان'. وفكرة الفصل بين الوالدين والأطفال هي فكرة غريبة على الثقافة السانية، كما أن الآلام والغربة التي يشعر بها الطلاب السانيون في المدارس الداخلية يمكن أن تكون حادة[٥٨].

٦٦ - وفي داخل القارة الأفريقية، كثيراً ما يُنظر إلى المدارس بعين الريبة باعتبارها محاولة لإبقاء الجماعات البدوية في مكان واحد؛ على الرغم من وجود جماعات معينة من هذا القبيل قد تبحث عن فرص اقتصادية أوسع وتكون لديها الرغبة في أن تصبح أكثر اندماجاً في المجتمع المهيمن، وخاصة في شمال وشمال شرقي كينيا. ويرى البعض أن الدراسة بالمدارس تؤدي إلى غربة الأطفال عن مجتمعاتهم ولا تساعدهم على تعلم المهارات التي يحتاجون إليها ليعملوا بنجاح في سياقهم الخاص بهم. ويوجد مثل يقول: ''يذهب الأطفال إلى المدارس ويعودون منها خاليي الوفاض''[٥٧].

حاء - نيوزيلندا

٦٧ - أكدت قرارات عديدة صادرة عن المحاكم أن اللغة الماورية محمية بموجب معاهدة 'وايتانغي'. وقد أُعلنت اللغة الماورية لغة رسمية في عام ١٩٨٧، واعتُمدت تشريعات من أجل الوفاء بالالتزامات المتعلقة بلغة الماوريين. وقد دُعيت المحاكم وهيئات الإذاعة والنظم

(٥٨) انظر International Work Group for Indigenous Affairs and the African Commission on Human and Peoples' Rights, *Report of the African Commission's Working Group of Experts on Indigenous Populations/Communities: Mission to the Republic of Botswana, 15-23 June 2005* (Copenhagen, 2005).

التعليمية، بصورة خاصة، إلى عدم المغالاة في التأكيد على الإنكليزية وإلى توفير حماية كافية للغة الماورية[٥٩].

ثالثاً – خاتمة

٦٨ – على وجه الإجمال، كانت المدارس الداخلية بصورة عامة تمثل فشلاً في تحسين حياة الشعوب الأصلية. والسبب في ذلك أن الغرض منها لم يكن هو إفادة الشعوب الأصلية، بل كان بالأحرى هو تذويب أطفال هذه الشعوب قسراً في المجتمع الأكبر. وبناء على ذلك، حظيت مقتضيات هذا المجتمع الأكبر بالأسبقية على احتياجات الشعوب الأصلية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن حقيقة أن الدراسة بالمدارس الداخلية كانت إلزامية في كثير من الأحيان قد حرمت الشعوب الأصلية من حقها في تقرير المصير.

٦٩ – بيد أنه في حدود هذه الاتجاهات الإجمالية توجد قصص نجاح فردية فضلاً عن نتائج مفيدة غير مقصودة. إذ كان يوجد مثلاً مديرون ومدرسون فرادي في المدارس الداخلية كانوا يعملون فعلاً من أجل تحسين وضع أطفال الشعوب الأصلية. بيد أنه ما زالت توجد قضايا معقدة كثيرة. ففي بعض المناطق التي بدأ فيها التنصير بالفعل، بدأت الشعوب الأصلية فعلاً في اقتباس سلوكيات مدمرة للذات مثل إساءة المعاملة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عمليات الترحيل القسري قد أدت بالفعل إلى التهميش الاقتصادي لكثير من مجتمعات الشعوب الأصلية بحيث أنه لم يعد من الممكن أن تعول نفسها. وبناء على ذلك، كانت المدارس الداخلية بالنسبة إلى بعض الأطفال تشكل تحسناً عن الأوضاع التي كانوا يعيشون فيها. وبطبيعة الحال، يتعين قراءة هذا ''النجاح'' في سياق الفشل الاجتماعي الأكبر في احترام حقوق الشعوب الأصلية في جميع جوانب حياتها.

٧٠ – وثمة أثر غير مقصود من الآثار المترتبة على بعض المدارس الداخلية، مثل تلك الموجودة في الولايات المتحدة وكندا، هو أنها قد جمعت معاً أشخاصاً ينتمون إلى مجتمعات شعوب أصلية شتى. وقد ساعدت هذه العملية في إيجاد وعي جامع بين الشعوب الأصلية أسفر عن ميلاد كثير من المنظمات والحركات التابعة للشعوب الأصلية في هذه البلدان والتي تُعنى بحقوق هذه الشعوب.

٧١ – ومن المفارقات، بالنظر إلى الضرر الذي أحدثته المدارس الداخلية، أن بعض الشعوب الأصلية تنظر الآن إلى المدارس الداخلية على أنها طريقة للتعامل مع بعض السياسات التذويبية

(٥٩) انظر New Zealand History Online, “Waitangi Tribunal Claim – Maori Language Week”. Available from www.nzhistory.net.nz.

التي اتبعتها هذه المدارس في الماضي. وبالنظر إلى هذه التركة، فإن المؤسسات التعليمية المصمَّمة تحديداً للشعوب الأصلية، بما في ذلك المدارس الداخلية، قد تكون ضرورية لعكس اتجاه عملية الاستعمار.

٧٢ - وفي الوقت نفسه، فإن أحد الأسباب التي تجعل المدارس الداخلية تبدو في كثير من الأحيان على أنها حل في هذا الصدد هو أنه لا يمكن تناول السياسة التعليمية خارج السياق الأكبر للهيمنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ أي أنه إذا كان للشعوب الأصلية أن تواصل العيش في مجتمعات تكون فيها طرق حياتها التقليدية مهمَّشة أو تواجه فيها الهيمنة الاقتصادية، فإنه يترتب على ذلك أنها تحتاج إلى نظم تعليمية تأتي من داخل المجتمع المهيمن لكي يكتب لها البقاء.

٧٣ - وتوجد دروس كثيرة تستفاد من مسألة المدارس الداخلية. فمن الواضح أنه لا يوجد نهج تعليمي واحد يصلح لجميع الحالات بالنظر إلى أن مجتمعات الشعوب الأصلية المختلفة تريد أشياء مختلفة من التعليم الرسمي. وبناء على ذلك، فمن الضروري اتباع أساليب خلاقة وابتكارية من حيث وضع سياسات تلبي احتياجات مجتمعات الشعوب الأصلية المختلفة. ومن المهم أن تتاح لهذه المجتمعات الفرص لإقامة مدارسها الخاصة بها وأن يتاح لها ما يكفي من الموارد والتمويل لدعم هذه المبادرات.

٧٤ - وفيما يتعلق بالشعوب الأصلية الرحّل، فحتى في الحالات التي توجد فيها محاولة لوضع جداول مدرسية مرنة تتناسب مع أنماط الترحال فإن هذه الجداول لا توضع بناء على الأنماط المحددة الخاصة بجماعات معينة. وثمة نقطة أكثر إيجابية هي أن إريتريا تقوم بتجربة نظم مدارس ''شبه'' داخلية أو أكثر اتساماً بالطابع غير الرسمي يجري تطويرها بالتعاون مع مجتمعات الشعوب الأصلية. وفضلاً عن ذلك، فقد وُجد أن برامج التغذية المدرسية في شرقي أفريقيا كثيراً ما تجتذب مزيداً من الأطفال إلى المدارس.

٧٥ - وفي الولايات المتحدة، تولت بعض مجتمعات الشعوب الأصلية المسؤولية عن المدارس الداخلية وقامت بتكييف المناهج الدراسية تبعاً لذلك. كما أن مجتمعات الشعوب الأصلية، في الولايات المتحدة ونيوزيلندا وأماكن أخرى، تنظر إلى المدارس الداخلية على أنها أماكن محتملة لتدريس لغات الشعوب الأصلية، وخاصة في المناطق التي قد تكون فيها اللغة معرضة للخطر. وقد تكون المدارس الداخلية أو المدارس الأخرى الخاصة بالشعوب الأصلية على وجه التحديد مؤسسات أكثر فعالية لتحقيق هذا الهدف من المدارس العامة التي تضم الجميع.

٧٦ - وأحد الأمثلة الإيجابية بصورة عامة هو المدارس الداخلية في منغوليا، التي ازداد فيها القيد من لا شيء إلى الزيادة بنسبة ١٠٠ في المائة بين عامي ١٩٥٠ و ١٩٩٠. وأثناء هذه

الفترة، يدّعي المشاركون في هذه المدارس أن من نظموها لم يحاولوا تذويبهم أو السخرية من هوية الشعوب الأصلية. وبينما صُمم المنهج الدراسي من جانب الدولة المركزية فإن المديرين الفعليين قد التفوا على المنهج من أجل جعله وثيق الصلة بالمجتمع. وكان التعليم مجانياً وكان كثير من المعلمين من المجتمع المحلي. وكان يُسمح للأطفال ببدء الدراسة في عمر متأخر لضمان أن يكونوا قد تأقلموا اجتماعيا في بيئتهم الرعوية واكتسبوا المهارات اللازمة للبناء عليها أثناء العطل المدرسية. بيد أنه منذ انهيار الاتحاد السوفياتي، انخفض التمويل المتاح للمدارس المنغولية؛ ونتيجةً لذلك فإن المشاركة في هذه المدارس آخذة في الانخفاض[٣٥].

٧٧ - وإن الاعتذارات والتحقيقات التي أجرتها أستراليا وكندا في الآونة الأخيرة تتيح الفرصة لمناقشة تركة المدارس الداخلية والطرق التي يمكن بها للحكومة تصحيح تأثيراتها السلبية. وقد أذنت كندا فعلاً بتدابير تعويضات، وأوصت أستراليا في تقريرها المعنون 'إرجاعهم إلى ديارهم'[١٤] بتقديم تعويض نقدي إلى الأشخاص المتأثرين بالترحيل القسري. ويمكن للبلدان الأخرى أن تستخدم هذه الجهود كنموذج للبدء في عملية مصالحة بين الشعوب الأصلية التي تأثرت سلباً بالمدارس الداخلية على مدى عدة أجيال والدول القومية التي تقيم فيها.

٧٨ - بينما قد توجد دروس تستفاد من السياسات المتبعة في الماضي بشأن المدارس الداخلية، فما زالت توجد مجالات تدعو إلى القلق. وفي المجالات التي كانت فيها السياسات المتعلقة بالمدارس الداخلية قاسية بشكل خاص، فإنه لا يبدو أن من الممكن التصدي لعدم الإنصاف التعليمي القائم اليوم دون أن ترد الحكومة على تجاوزات الماضي. وعندما توجد أجيال عديدة من الشعوب الأصلية قد تأثرت بالاعتداءات الجنسية والبدنية والعاطفية التي عانت منها في هذه المدارس فإن هذه الأجيال لا تكون في وضع يمكّنها من بناء مجتمعات تنبض بالحياة ما لم تحدث عملية تعافٍ في هذا الصدد. كذلك فإنه بدون التصدي للتجاوزات التي حدثت في الماضي، سيستمر الشك في أي برامج تعليمية ترعاها الحكومة.

٧٩ - ويجب أن تتاح لمجتمعات الشعوب الأصلية الفرص في أن يجري استشارتها وإشراكها على نحو أنشط في وضع برامج تعليمية ملائمة. وتوجد لدى البعض الرغبة في الحفاظ على المدارس الداخلية، وخاصة في مجتمعات رعي القطعان أو المجتمعات البدوية أو المجتمعات النائية. وقد توجد لدى آخرين الرغبة في إلغاء هذه المدارس تماماً (وهي قد أُلغيت فعلاً في بعض البلدان، مثل كندا)، ولكن مجتمعات الشعوب الأصلية تحتاج إلى أن تصبح من المشاركين النشطين في وضع المناهج الدراسية لهذه المدارس وإقامة هياكلها تبعاً لاحتياجاتهم.

٨٠ - وبالإضافة إلى ذلك تقوم بعض البلدان، مثل أوغندا،، ففي المناطق التي تقل فيها المنشآت التعليمية، بتجربة عمليات تعليمية غير رسمية ومراكز تدريس متنقلة. وحيثما تكون البلدان فقيرة في الموارد، يكون من الضروري النظر في طرق بديلة لتقديم التعليم قد تختلف عن نماذج التعليم العام أو عن النماذج المستخدمة في البلدان المتقدمة النمو[٣٥].

٨١ - وما فتئت توجد أوجه قلق من أن تمويل تعليم أطفال الشعوب الأصلية ما زال غير كافٍ، وخاصة في المناطق النائية جغرافياً، من حيث أن المدارس الداخلية قد تكون غير مدعومة بأموال عامة وأن المدرسين كثيراً ما يكونون ذوي تدريب هزيل. وفي كثير من المناطق، لا تتلقى الشعوب الأصلية تعليماً يتجاوز مستوى المدرسة الابتدائية. وما زال يوجد قلق لدى كثير من الشعوب الأصلية مفاده أن الغرض من المدارس الداخلية لأطفال هذه الشعوب هو تدعيم الاستئصال الثقافي للشعوب الأصلية وتدعيم صهرها في المجتمع الأكبر. وفضلاً عن ذلك يحدث في كثير من المناطق أن الشعوب الأصلية لا تستشار بنشاط في وضع البرامج التعليمية.

٨٢ - وبينما يوجد تأكيد متزايد على التعليم الثنائي اللغة في المدارس الخاصة بالشعوب الأصلية فإن هذه السياسة تكون ذات فائدة محدودة إذا كانت شؤون الدولة المعنية ما زالت تدار باللغة المهيمنة. ويوجد مثال إيجابي هو أن بعض بلدان أمريكا اللاتينية تصدر أوامر مفادها ليس فقط أن تكون المؤسسات التعليمية ثنائية اللغة بل أن تكون أيضاً جميع مستويات المجتمع متسمة بثنائية اللغة.

٨٣ - وفي المناطق التي قد تكون فيها المدارس الداخلية ضرورية، يوجد قلق بشأن كيفية التعامل مع أوجه الخلل الاجتماعي والأسري التي تحدث عندما يغادر الأطفال منازلهم للدراسة في مدارس على أساس الإقامة فيها. وثمة مثل إيجابي هو ما يحدث في الصين حيث يقوم المديرون بتجارب بشأن شكل مدارس الإقامة الداخلية وبنيتها لكي تكون أقل إحداثاً للخلل بالأنماط الأسرية والاجتماعية والاقتصادية للأقليات. كما أنهم يسمحون للأسر بالعيش قريباً من هذه المدارس.

٨٤ - وفي المناطق المنكوبة بالصراع، لا توجد ضمانات كافية تكفل سلامة الأطفال في المدارس الداخلية، وبخاصة البنات. ولمعالجة أوجه القلق المتعلقة بالسلامة، قد يكون من الحكمة افتتاح مدارس أحادية الجنس في بعض المناطق التي ترغب فيها المجتمعات في اتباع هذه السياسات. بيد أنه كما يتبين من بعض دراسات الحالات الإفرادية الأخرى، توجد مجتمعات شعوب أصلية كثيرة لا تؤيد التعليم الأحادي الجنس.

٨٥ - وفي حين أن المدارس الداخلية قد تكون إشكالية، فإن المدارس العامة المتكاملة قد تكون في بعض الأحيان إشكالية بقدر مساوٍ. ففي هذه المدارس، كثيراً ما يواجه أطفال الشعوب الأصلية أشكالاً متطرفة من العنصرية ويخضعون لمناهج دراسية غير وثيقة الصلة بهم ثقافياً أو غير مراعية لهم ثقافياً.

٨٦ - وما زالت التباينات بين الجنسين في التعليم المقدم في المدارس الداخلية قضية مثارة في بعض البلدان. واحتمال أن يدرس الأولاد في المدارس التي تؤكد على التعليم الأكاديمي الذي يمكّنهم من الاستفادة من الفرص الاقتصادية هو احتمال أكبر من مثيله في حالة البنات، كما أشير إلى ذلك في هذه الوثيقة.

٨٧ - وعلى وجه الإجمال، فعند النظر في العلاقة بين الحفاظ على الهويات الثقافية للشعوب الأصلية وإزالة الفجوات التعليمية بين الشعوب الأصلية والشعوب الأخرى، يكون من الواضح أنه لا يمكن فصل السياسات المتعلقة بالتعليم الابتدائي والثانوي عن القضايا النظامية الأكبر، أي أنه إذا كان المجتمع المحيط لا يسمح بالتعليم العالي بلغات الشعوب الأصلية أو لا يتيح فرص عمل لهذه الشعوب، فسيوجد دائماً تنازع بين توفير تعليم جيد يسمح بالرقي المجتمعي من ناحية والحفاظ على ثقافات ولغات الشعوب الأصلية من الناحية الأخرى.