الأمم المتحدة

A/HRC/14/25

الجمعية العامة

Distr.: General
16 April 2010
Arabic
Original: English

مجلس حقوق الإنسان
الدورة الرابعة عشرة
البند ٣ من جدول الأعمال
تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان، المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية

الحق في التعليم للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء

تقرير المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم، فيرنور مونيوث*

موجز

يقدم هذا التقرير عملاً بقرار مجلس حقوق الإنسان ٤/٨. وقد قرر المقرر الخاص الحالي أن يكرس تقريره السنوي السادس والأخير لمسألة الحق في التعليم للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء. وينصب التركيز على الذين عبروا الحدود، المعرضين بوجه عام لخطر التهميش وبوجه خاص للتمييز في توفير التعليم. ويرمي التقرير إلى إعلام الحكومات والأطراف المهتمة ومساعدتها في جهودها المبذولة لمعالجة هذه الأمور وتنمية الممارسات الفضلى بغية ضمان التمتع بالحق في التعليم للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء، وهو حق غير مكفول في الوقت الراهن.

ويعالج التقرير ست قضايا جوهرية، يتبّع النظر فيها تحليلاً للخلفية السياقية. ويرى المقرر الخاص الاهتمام بهذه القضايا ضرورياً لمواجهة التحديات التعليمية واغتنام الفرص المتعلقة بالهجرة. وهذه المواضيع الجوهرية، ولكن المترابطة لا محالة، هي: الإطار القانوني والمعياري؛ والقضايا الاجتماعية والثقافية؛ واللغة والمناهج الدراسية؛ والمدرسون؛ والاعتماد؛ والتعلم مدى الحياة.

* تأخر تقديم هذه الوثيقة من أجل تضمينها أحدث المعلومات.

الرجاء إعادة الاستعمال

المحتويات

		الفقـــرات	الصفحة
أولاً –	مقدمة	١-١٠	٣
ثانياً –	خلفية السياق	١١-١٨	٥
ثالثاً –	الإطار القانوني والمعياري	١٩-٣١	٨
رابعاً –	الثقافة والقضايا الاجتماعية	٣٢-٤١	١٢
خامساً –	الشواغل المتعلقة باللغة والمناهج الدراسية	٤٣-٤٨	١٥
سادساً –	المدرسون	٤٩-٥٦	١٨
سابعاً –	الاعتماد	٥٧-٥٩	٢٠
ثامناً –	التعلم مدى الحياة	٦٠-٧١	٢١
تاسعاً –	الاستنتاجات والتوصيات	٧٢-٨٥	٢٤

أولاً – مقدمة

١- يقدم هذا التقرير عملاً بقرار مجلس حقوق الإنسان ٨/٤. ومنذ أن قدم المقرر الخاص تقريره السابق إلى المجلس، قام ببعثات إلى كل من باراغوي (نيسان/أبريل٢٠٠٩)، ومنغوليا (تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٩) والمكسيك (شباط/فبراير ٢٠١٠). وتحتوي إضافات هذا التقرير (A/HRC/14/25/Add.2 حتى Add.4) على تقارير تلك البعثات. وشارك المقرر الخاص في اجتماعات العمل مع الحكومات والوكالات التابعة للأمم المتحدة والوكالات المتخصصة الأخرى، والمنظمات غير الحكومية، والجامعات، والطلاب، والأطفال والمراهقين، والمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان على مستوى العالم. وقام، بدعوة من مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، بزيارة لمخيمات اللاجئين في أوغندا (كانون الثاني/يناير ٢٠١٠). وقدم المقرر الخاص أيضاً تقريراً إلى الدورة الرابعة والستين للجمعية العامة (A/64/273) ركز على قضية التعلم مدى الحياة. وشدد المقرر الخاص على ترابطها المتبادل مع تعلم حقوق الإنسان ووجه الانتباه إلى عدد من المفاهيم والمبادرات المتعلقة بتعلم حقوق الإنسان التي شهدها في سياق الممارسة العملية.

٢- وبالاستناد إلى التركيز المتواصل للمقرر الخاص على الفئات المهمشة تقليدياً والمعرضة للتمييز في مجال التعليم، ينظر هذا التقرير في وضع الذين عبروا الحدود الوطنية – المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء – وما يعنيه هذا بالنسبة لتمتعهم بحقهم في التعليم وباعتبارهم متعلمين طوال عمرهم.

٣- وأثارت الأعمال التحضيرية لهذا التقرير مراراً قضايا التعريف وما يرتبط به من تصنيف الفئات ذات "الشواغل الخاصة". وكثيراً ما تنعكس التعاريف المشتركة والشواغل الخاصة في الأطر القانونية والسياسية والبرمجة التعليمية للحكومات، والوكالات الحكومية الدولية، والمجتمع المدني. بيد أنها لا تعكس على نحو كاف التعقيدات المرتبطة بتنقل وهجرة الناس عبر الحدود الوطنية، وتاريخ هذه التنقلات والواقع الاجتماعي للذين يعيشون هذا الوضع في الوقت الحاضر. وتسهم هذه التعقيدات في عمليات التهميش التعليمي.

٤- ولئن كان التقرير، بالضرورة، يعتمد على التعاريف والبرامج الحالية، فإنه ينطوي على تحد متواتر في جميع أجزائه: كيف يمكن العمل، في ظل قيود الفئات والتصنيفات الحالية والوضع القانوني الحالي وتخطيها، من أجل صياغة تشريعات وسياسات وبرامج تعليمية ملائمة. وعلاوة على ذلك، فإنه ينبغي، من أجل الاستفادة من الخبرات والقدرات والتجارب الموجودة، أن ينصب التركيز، من ناحية، على زيادة وتدعيم الفرص التعليمية حيثما توجد، ومن ناحية أخرى على التلبية المباشرة لاحتياجات الأفراد والمؤسسات الناتجة عن التنقلات والهجرة عبر الحدود وما يرتبط بها من تحديات تحقيق العدالة في ظل التنوع.

٥- وقد استفاد المقرر الخاص استفادة كبيرة من المشاركة النشطة للعديد من الجهات الفاعلة المعنية في عملية إعداد التقرير، الأمر الذي نتجت عنه منظورات مختلفة وفيرة يمكن استخلاص دروس منها وتشكل أساس عدد من التوصيات. ويتوجه المقرر الخاص بالشكر إلى الذين شاركوا في هذا الصدد.

٦- ويزجي المقرر الخاص شكره إلى الذين ساهموا في توزيع واستيفاء استبيان على المستوى الدولي موجه إلى الحكومات[١] والمهتمين من أصحاب المصلحة والمنظمات[٢]. وقد دعا الاستبيان من وجه إليهم إلى إطلاع المقرر الخاص على مجموعة واسعة من الممارسات والخبرات والتجارب بشأن المسائل التالية: الخصائص الديمغرافية والاجتماعية للمهاجرين عبر الحدود؛ والاحتياجات والتحديات التعليمية التي يواجهها الطلاب المهاجرون ومقدمو الخدمات التعليمية؛ وتأثير وجود المهاجرين على الخدمات التعليمية وتقديمها والطلب عليها؛ والأطر القانونية ذات الصلة وطرق تطبيقها.

٧- وكان للاستبيان هدف محدد هو توفير فرصة للموجودين في مجتمعات ومناطق جغرافية ممثلة تمثيلاً ناقصاً في الوقت الحالي في النظم المحلية والوطنية والإقليمية والدولية لكي يطرحوا شواغلهم وقضاياهم فيما يتعلق بالحق في التعليم للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء. ويرى المقرر الخاص أنه ينبغي مواصلة توفير فرص من هذا القبيل.

---

(١) في وقت وضع التقرير في صيغته النهائية في ١٦ نيسان/أبريل ٢٠١٠، كانت الحكومات التالية قد أجابت: الاتحاد الروسي، والأردن، وإسبانيا، وأستراليا، وإستونيا، وألبانيا، وألمانيا، وأوغندا، وأوكرانيا، والبرتغال، وبلغاريا، وبوليفيا (دولة - المتعددة القوميات)، وتايلند، وتركمانستان، وترينداد وتوباغو، والجبل الأسود، والجمهورية التشيكية، والجمهورية العربية السورية، وجمهورية كوريا، وجمهورية مولدوفا، والدانمرك، وسورينام، وسويسرا، وصربيا، والعراق، وغيانا، وفترويلا (جمهورية - البوليفارية)، وقبرص، وقطر، وكمبوديا، وكندا، وكوستاريكا، وكولومبيا، ولاتفيا، ولبنان، والمكسيك، والمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، وموناكو، وميانمار، ونيكاراغوا، واليابان، واليونان.

(٢) قدمت مؤسسات حقوق الإنسان الوطنية التالية أيضاً ردوداً: بنما، وجنوب أفريقيا، وفرنسا، ومصر، والهند. وبالإضافة إلى ذلك، تلقى المقرر الخاص أيضاً ردوداً من المنظمات الدولية التالية: مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، والمنظمة الدولية للهجرة، ومن المنظمات غير الحكومية التالية: منظمة العفو الدولية، وAsociación de Derechos Civiles de Argentina، وAsylum Access، وBertelsmann Foundation، وBureau International Catholique de l'Enfance (et al.)، وChilren on the Edge، والحركة الدولية للدفاع عن الأطفال، والمجلس الهولندي للاجئين، وFe y Alegria، ومؤسسة الصندوق الاستئماني لتعليم اللاجئين، و Gewerschaft Erziehung und Wissenschaft، ومنظمة رصد حقوق الإنسان، ولجنة هلسنكي الهنغارية، واللجنة المشتركة مع المهاجرين في كوريا، والدائرة اليسوعية لخدمات اللاجئين، ومنهاج التعاون الدولي بشأن المهاجرين غير الموثقين، ومنظمة إنقاذ الطفولة. ورد أيضاً العديد من الأفراد.

٨- وللوفاء بمتطلبات الإبلاغ الخاصة بمجلس حقوق الإنسان، لم يتسن أن تدرج في التقرير سوى الردود المتلقاة في وقت وضع التقرير في صيغته النهائية. ومع ذلك، فإن المقرر الخاص يرحب بتلقي مزيد من الردود.

٩- ونظراً للقيود المفروضة على التقرير من حيث الطول، رأى المقرر الخاص أن من الضروري التركيز على بعض القضايا على حساب قضايا أخرى[٣] وطرح بعض الشواغل على نحو موجز فقط. ولذلك ينبغي قراءة هذا التقرير في سياق التقارير المواضيعية الأخرى بشأن الحق في التعليم؛ وعلى وجه التحديد التقارير المتعلقة بالجنسانية، والإعاقة، والتعليم في حالات الطوارئ[٤]، أو المؤلفات ذات الصلة التي خضعت لاستعراض النظراء. وينبغي أيضاً اعتباره مساهمة نحو إقامة حوار متواصل بشأن الحق في التعليم للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء.

١٠- ولا غنى عن فهم خلفية السياق لمواجهة ما تثيره الهجرة من تحديات تعليمية ولاغتنام ما تتيحه من فرص تعليمية. وهذا السياق مبين أدناه ويتبعه تحليل للإطار القانوني والمعياري المرتبط به. ويشكل بحث مواضيع مختلفة ولكنها مترابطة - القضايا الاجتماعية والثقافية، واللغة والمناهج الدراسية، والمدرسين، والاعتماد، والتعلم مدى الحياة - الجزء الأكبر من التقرير ويليه عدد من التوصيات.

ثانياً - خلفية السياق

١١- تتصف المجتمعات القديمة والحديثة تاريخياً بالتنقل. وهناك أسباب متعددة لهذه التنقلات أو الهجرات. وهي نتاج ظواهر اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية معقدة تتضمن مشاريع سياسية واقتصادية تهدف إلى البحث خارج الحدود الإقليمية وفتح أسواق جديدة، وفشل اقتصادي، ونزاع اجتماعي، ونظم سياسية لا تحظى بشعبية، واضطهاد، وكوارث طبيعية أو من صنع الإنسان، أو ببساطة قرارات فردية يتخذها أفراد، أو تتخذها أسر، للسعي إلى حياة أفضل في مكان آخر. وتمس الهجرات دائماً الأفراد وحقوقهم وتثير تحديات فيما يتعلق بكيفية إقامة سبل جديدة لضمان احترام المجتمعات للتنوع (الثقافي واللغوي)، المرتكز على العدل والتضامن.

١٢- وفي كثير من الأحيان لا تكون التنقلات في اتجاه واحد ولا تأخذ شكلاً واحداً. وتقيم بعض الأسر والمجموعات علاقات معقدة وراسخة في أماكن متعددة، ونتيجة لذلك

---

(٣) قضية مسؤولية الدولة عن مواطنيها الذين عبروا الحدود الوطنية. هذه القضية غير مشمولة بالنظر على نحو كاف في الأطر المعيارية ومجال التركيز البحثي وممارسات الدول.

(٤) انظر E/CN.4/2006/45 وA/HRC/4/29 وA/HRC/8/10.

تتنقل بين مجتمعات كثيراً ما تكون متباعدة ومتباينة تماماً، وذات أوساط اجتماعية وثقافية متنوعة. ولدى مجتمعات أخرى توجه دائم إلى التنقل؛ الأمر الذي تعكسه طريقة حياتها العميقة الجذور. وتتحدى هذه العادات القديمة العهد طرق التفكير الأحدث بخصوص المواطنين وحقوقهم باعتبارها ترتبط بالدول القومية ويجري إعمالها نتيجة للحقوق التي تكتسب عند الميلاد أو بالتجنس.

١٣- وتتضمن التنقلات أيضاً تنقلات الأموال والأفكار واللغات وأنواع الموارد الأخرى. فالتحويلات المالية، على سبيل المثال، تشكل جزءاً كبيراً من الناتج المحلي الإجمالي لبعض البلدان، رغم أنها، في المناخ المالي الحالي، تشكل تدفق موارد غير مستقر إلى حد بعيد. ويصعب أيضاً الوصول إلى هذه الموارد لأغراض التنمية المحلية والوطنية، ومن ثم فإنها غير متاحة كوسيلة لضمان العدالة الاجتماعية من خلال إعادة التوزيع. والموارد، مثل اللغة والروابط الثقافية والاجتماعية، لا تتنقل بسهولة دائما؛ وهي ذات قيمة، ويمكن حشدها ثقافياً واجتماعياً لضمان تحقيق الحراك الاجتماعي والعدالة الاجتماعية في مجتمع، ولكن ليس في مجتمع آخر. وهذه المعارف والموارد اللغوية والثقافية التي يتباين تقييمها تجعل الاندماج بسهولة في المجتمعات الجديدة صعباً على الذين يتنقلون عبر الحدود وهم، في هذه الحالة، المهاجرون واللاجئون وطالبو اللجوء. ونتيجة لذلك، تعرقل مساهمتهم في المجتمع بأسره. والواقع أنه، في حالات كثيرة، يعتبر وجود (وفي بعض الأحيان إلى حجم) السكان من المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء خطراً على المجتمعات القائمة، وهو ما يولد ردود أفعال تتسم بكراهية الأجانب والعنصرية.

١٤- وفي فترات زمنية معينة، تتنقل عبر الحدود الإقليمية أعداد غير مسبوقة من الأفراد أو الأسر أو قطاعات كبيرة من السكان إما بمحض إرادتها وإما رغماً عنها. وقد أسفرت العمليات الحالية المرتبطة بالعولمة الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والثقافية - نتاج التغيرات في تنظيم الاقتصاد العالمي والمخاطر الجديدة التي تتهدد النظام والأمن العالميين - عن اضطرابات بالغة وتمزق المجتمعات والعلاقات الأسرية الحالية. وتحبذ أيضاً بلدان كثيرة ذات اقتصادات متقدمة، تواجه هي ذاتها انخفاضات ديمغرافية كبرى وتحديات جديدة متعلقة بالقدرة التنافسية الاقتصادية، السياسات الرامية إلى اجتذاب الأيدي العاملة ذات المهارات العالية والطلاب الموهوبين. وبالرغم من ذلك، كيف يمكن، في ظل إقامة نحو نصف لاجئي العالم في مدن وبلدات[٥]، أن يتسنى لهذه القطاعات السكانية الوصول إلى البرامج التعليمية والتدريبية المناسبة التي تمكنها من المساهمة، بطرق مجدية بدرجة أكبر، في التنمية الاقتصادية والمجتمعية المحلية ؟

(٥) انظر UNHCR "Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus" (Geneva, OSTS/DPSM, 2009).

١٥- وبالرغم من التحديات الكبيرة القائمة في مجال جمع البيانات الدقيقة بسبب طبيعة الهجرة (القسرية في كثير من الأحيان) والتحديات التي تثيرها قوانين الهجرة التي تجبر الناس على التصرف على نحو غير مشروع، يمكن ملاحظة حدوث زيادة سريعة في عدد المهاجرين، من ٨٢ مليون شخص كانوا، في أوائل السبعينيات من القرن الماضي، يعيشون خارج بلدانهم الأصلية لأكثر من سنة[٦] إلى أكثر من ٢٠٠ مليون شخص تقريبا في عام ٢٠٠٧ (٣ في المائة من سكان العالم البالغ عددهم ٦,٥ مليار نسمة). وتقدر مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين أن العدد أعلى من ذلك؛ فهي تقول إنه يوجد ٢١٤ مليون مهاجر في العالم في عام ٢٠١٠، أي نحو ٣,١ في المائة من سكان العالم. وقرابة نصفهم (٤٧ في المائة) نساء، و٤٤ في المائة منهم أطفال دون الثامنة عشر من العمر[٧]. وتقدر المفوضية أن عدد اللاجئين وطالبي اللجوء يبلغ ١٦ مليون شخص[٨].

١٦- وفي الوقت الحاضر، يعيش نحو ٦٠ في المائة من المهاجرين في العالم المتقدم، ومع ذلك فهم لا يحصلون دائماً على نصيب من ثروة تلك المجتمعات، وفي حالات كثيرة يكون تمتعهم بحقوقهم الأساسية باعتبارهم مواطنين أمراً إشكالياً إلى حد بعيد. وعلى العكس من ذلك، فإن بلدان الجنوب تستضيف ٨٠ في المائة من جميع اللاجئين، ويظهر هذا الرقم أن هناك عبئاً غير متناسب يقع على عاتق أقل البلدان قدرة على تحمله[٩]. ويشمل نحو ١٠-١٥ في المائة من الهجرة حالات هجرة في ظل أوضاع غير قانونية[١٠]. وبالنسبة لعام ٢٠٠٨، قدرت تدفقات التحويلات المالية بمبلغ ٤٤٤ بليون دولار أمريكي على مستوى العالم، ذهب ٣٣٨ مليار دولار أمريكي منه إلى البلدان النامية[١١]. وتشير منظمة العمل الدولية إلى أن التحويلات المالية المنفذة في عام ٢٠٠٥ والبالغة ٢٥٠ بليون دولار أمريكي تتجاوز

---

(٦) Stephen Castles and Mark J. Miller, *The Age of Migration*, 4th ed., (Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008)، الصفحة ٥.

(٧) مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، "الاتجاهات العالمية لعام ٢٠٠٨: اللاجئون وطالبو اللجوء والعائدون والمشردون داخلياً وعديمو الجنسية"، صحائف البيانات القطرية (UNHCR, 2009)، الصفحة ٢.

(٨) انظر: النشرة الصحفية لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، المؤرخة ١٦ حزيران/يونيه ٢٠٠٩. متاحة على http://www.unhcr.org/print/4a2fd52412d.html.

(٩) "الاتجاهات العالمية لعام ٢٠٠٨: اللاجئون وطالبو اللجوء والعائدون والمشردون داخليا وعديمو الجنسية"، الصفحة ٢.

(١٠) انظر International Labour Organization (ILO), "Facts on labour migration" (Geneva, 2006)، متاح على http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_067570.pdf.

(١١) انظر Dilip Ratha, Sanket Mohapatra and Ani Silwal, "Migration and Remittance Trends 2009", *Migration and Development* Brief, No. 11 (November 2009). متاح على http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/MigrationAndDevelopmentBrief11.pdf.

مجموع كل المساعدات الإنمائية الرسمية والاستثمارات المباشرة الأجنبية[١٢]. وتؤدي إلى تفاقم هذه المشكلة حقيقة أن البلدان النامية تفقد نحو ١٠-٣٠ في المائة من العمال والمهنيين المهرة من خلال "نزوح أدمغة" متواصل[١٣]، يسفر عن عدم توافر معارفهم ومهاراتهم لمشاريع التنمية الاقتصادية.

١٧- وأياً كانت الأسباب الكامنة وراء هذه التنقلات والهجرات القسرية، فإنه تجري مواجهة تحديات جديدة، بما في ذلك الكيفية التي يمكن بها للأفراد (الأطفال والكبار وحدهم) والأسر والمجتمعات إعمال حقوق الإنسان الأساسية الخاصة بهم، ولا سيما الحق في الحماية والتعليم والكرامة، والكيفية التي يمكن بها القيام على أفضل نحو بتعزيز الأبعاد والفرص الكثيرة المتأصلة في التنوع. وللنساء والرجال والبنين والبنات من كل الأعمار والخلفيات - سواء كانوا مهاجرين أم لاجئين أم طالبي لجوء أم عديمي الجنسية أم عائدين أم مشردين داخلياً - الحق في التعليم، وخصوصاً أشكال التعليم التي من المرجح للغاية أن تسهم في تحقيق القدرات الفردية، من ناحية، والمعايير المشتركة للاحترام والعدالة الاجتماعية، من الناحية الأخرى. ويظهر التقرير أن المجتمع الدولي يتغاضى بسهولة مفرطة عن الانتهاكات الكثيرة لهذا الحق.

١٨- ويشعر المقرر الخاص بالقلق بشكل خاص إزاء التنقل القسري أو الهجرة القسرية للسكان عبر الحدود الوطنية. فهذه الفئات السكانية الضعيفة[١٤] تحتاج إلى الاهتمام الكامل من المجتمع الدولي وينبغي أن تندرج ضمن الفئة المستهدفة للغايات التي حددتها أهداف توفير التعليم للجميع لعام ٢٠١٥، عند تنفيذ الالتزامات التعليمية الوطنية والدولية.

ثالثاً - الإطار القانوني والمعياري

١٩- يربط المقرر الخاص المعني بالحق في التعليم بين الحق الأساسي في التعليم والحق غير التمييزي في التعليم المجاني، الذي يتضمن التكاليف المباشرة (الرسوم، والنقل، والكتب الدراسية، إلخ.) والتكاليف (تكاليف الفرصة البديلة) غير المباشرة (الدخل الضائع والتعلم المتصل بالعمل).

٢٠- ويوجه المقرر الخاص النظر أيضاً إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨ (المادة ٢٦) الذي يرى أن الحق في التعليم يشمل: (أ) التعليم الأساسي، الذي يشار به إلى التعليم المجاني الذي يكون في أغلب الأحيان تعليماً غير رسمي للأميين، يصاحبه تركيز جماعي وثقافي قوي من أجل التنمية البشرية ("التعليم المجتمعي")؛ (ب) التعليم الأولي، أي التعليم

(١٢) انظر "Facts on labour migration".

(١٣) المرجع نفسه.

(١٤) المشردون داخلياً والأطفال الذين "هجرهم" الآباء/الأوصياء الذين عبروا الحدود الإقليمية مثار قلق مساو، ولكن لا يجري استعراض وضعهم في هذا التقرير لأنه يستحق بحثاً منفصلاً ومفصلاً.

الرسمي الإلزامي المجاني الذي، رغم عدم تحديده أي مستوى معين (مستويات معينة) أو مرحلة (مراحل) معينة، أدمج بداخله على نحو معياري التعليم المجاني بعد المرحلة الابتدائية[١٥]. والمادة ٢٦ من الإعلان، والقانون الدولي لحقوق الإنسان[١٦] الذي صدر بعده، يضمنان أيضاً حق الآباء والأوصياء في اختيار تعليم أبنائهم بما يتوافق مع قناعاتهم الدينية أو الأخلاقية أو الفلسفية. بيد أن الدول ليست ملزمة قانوناً بتوفير تعليم يتماشى مع هذه الخيارات[١٧].

٢١- وقد كرس الحق في التعليم بعد ذلك في مجموعة من الاتفاقيات الدولية، بما فيها العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (١٩٦٦)، واتفاقية حقوق الطفل (١٩٨٩)، وكذلك، مؤخراً، الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم (١٩٩٠). وتتصل على نحو محدد بالشواغل الخاصة باللاجئين الاتفاقية المتعلقة بمركز اللاجئين (اتفاقية اللاجئين، ١٩٥١) وبروتوكول عام ١٩٦٧ الملحق بها (المادتان ٤٤ و٢٢)، واتفاقية مناهضة التمييز في التعليم (١٩٦٠، المادة ٤).

٢٢- ويسترعي المقرر الخاص الاهتمام كذلك إلى عدد من الاتفاقيات الإقليمية التي تنص أيضاً على الحق في التعليم، وبصفة خاصة البروتوكول الأول (١٩٥٢، المادة ٢) الملحق بالاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية لعام ١٩٥٠ والذي يحذو حذو الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في الدمج المعياري لجميع أنواع ومستويات التعليم في الحق في التعليم؛ والميثاق الاجتماعي الأوروبي (المنقح) لعام ١٩٩٦ (المادة ١٧-٢)؛ والبروتوكول الإضافي للاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادتان ١٣ و١٦)؛ والميثاق الأفريقي لحقوق الطفل ورفاهه (المادة ١١).

٢٣- ويجدر أيضاً ذكر عدد من الإعلانات وخطط العمل البارزة، بالرغم من أنها لا تحمل نفس الالتزامات الملزمة للدول. ويود المقرر الخاص أن يشير إلى الإعلان العالمي لتوفير التعليم للجميع لعام ١٩٩٠؛ وإطار عمل داكار لعام ٢٠٠٠؛ وإعلان الأمم المتحدة للألفية لعام ٢٠٠٠؛ والوثيقة الختامية لمؤتمر القمة العالمي لعام ٢٠٠٥ (الفقرات ٣٤ و٤٣ و٤٤)[١٨].

---

(١٥) انظر John Smyth, ed., *World Education Report 2000: The right to education – Towards education for all throughout life* (Paris, UNESCO, 2000).

(١٦) Katarina Tomasevski, *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*, (Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2006)، الصفحتان ٢٩-٣٠.

(١٧) Jacqueline Bhabha, "Children, migration and international norms", in *Migration and International Legal Norms*, T. Alexander Aleinikoff and Vincent Chetail, eds., (The Hague, T.M.C. Asser Press, (2002)، الصفحات ٢٠٣-٢٢٣.

(١٨) قرار الجمعية العامة ١/٦٠.

٢٤- ويلاحظ المقرر الخاص أن مفهوم الحق في التعليم، الذي كان في السابق أكثر شمولاً، قد أعيدت صياغته على مر العقود. ولإعادة الصياغة هذه جغرافية خاصة بها. ففي العالم النامي، أصبح هذا الحق مقتصراً معيارياً على محو الأمية والتعليم الابتدائي (٤-٦ سنوات)، بينما في الدول المتقدمة، يشير هذا الحق إلى التعليم الابتدائي والثانوي الإلزامي. وكانت المعالم البارزة في هذه العملية هي اتفاقية مناهضة التمييز في التعليم والإعلانات المذكورة أعلاه. وقد انتقد هذا التقليص التدريجي لنطاق الحق في التعليم في الجنوب باعتبار أنه يحقق إلى حد بعيد اكتساب مهارات أساسية وظيفية لازمة لأداء أعمال روتينية منخفضة القيمة المضافة في نطاق التقسيم العالمي للعمل[١٩].

٢٥- ويلاحظ المقرر الخاص أيضاً بقلق أن فعل الخير أصبح على نحو متزايد، وبصفة خاصة منذ اعتماد الإعلان العالمي لتوفير التعليم للجميع، بديلاً للاستحقاق. وكثيراً ما استعيض عن الحق في التعليم بعبارات غير ملزمة قانوناً مثل "الحصول إلى التعليم"[٢٠]. ويتزامن هذا مع تحول عام من نهج يركز على المدرسين إلى نهج يركز على المتعلمين، من ناحية، وإعادة تعريف التعليم، من الناحية الأخرى. وهنا تجري إعادة تعريف التعليم، الذي تكون الدولة مسؤولة في المقام الأول عن توفيره، بأنه سلعة استهلاكية أساسية بدلاً من تعريفه بأنه سلعة اجتماعية، مع جعل المتعلم مسؤولاً عن هذا، حيث يجري تصويره على أنه مستهلك لديه خيارات. ويرى المقرر الخاص أن هذا النهج إزاء التعليم إشكالي، وبصفة خاصة في مواجهة التحديات العالمية الأوسع نطاقا (الاستدامة والأمن والمساواة).

٢٦- ويلاحظ المقرر الخاص كذلك أن المعايير والصكوك الدولية المذكورة آنفاً لا تولي سوى اهتماماً ضئيلاً للوضع الخاص لحقوق المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء التعليمية. وينطبق الأمر نفسه على صكوك أخرى كثيرة، مثل الاتفاقية المتعلقة بالهجرة طلباً للعمل (المنقحة في عام ٢٠٠٩)، واتفاقية جنيف المتعلقة بحماية المدنيين وقت الحرب (١٩٤٩)، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري (١٩٦٥)، وإعلان حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية وإلى أقليات دينية ولغوية (١٩٩٢)، والميثاق الأوروبي للغات الإقليمية أو لغات الأقليات (١٩٩٢).

٢٧- بيد أن المقرر الخاص يلاحظ أن الاتفاقية المتعلقة بمركز اللاجئين وبروتوكول عام ١٩٦٧ الملحق بها (المادتان ٤ و٢٢) واتفاقية العمال المهاجرين تؤكد مجدداً الحق في الاختيار التعليمي والتزام الدول المتعاقدة بمنح اللاجئين المعاملة نفسها الممنوحة للمواطنين

---

(١٩) انظر Colin Lankshear, "Language and the new capitalism", *International Journal of Inclusive Education*, vol. I, No. 4 (October 1998)، الصفحات ٣٠٩-٣٢١؛ Rosa María Torres, "One decade of education for all: the challenge ahead", (Buenos Aires, IIEP-UNESCO, 1999).

(٢٠) نظر *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*، الصفحات ٢٨ و٤٩ و٦٤.

فيما يتعلق بـ "التعليم الأولي"[٢١] وبضمان "تكافؤ الفرص" فيما يتعلق بالتعليم غير الأولي. ويشمل ذلك إمكانية الحصول على التعليم، والاعتراف بالشهادات والدبلومات، والإعفاء من الرسوم والمصاريف، وتقديم المنح الدراسية. وعلاوة على ذلك، فإنه يجوز، وفقاً للمادة ٢٨-١ من اتفاقية حقوق الطفل، أن يبرر "تكافؤ الفرص" من حيث مبدأ "المصلحة الفضلى" معاملة أطفال المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء معاملة تفضيلية، مثل التدريس باللغة الأم، بشرط وجود تدابير عدم تمييز[٢٢]، بالرغم من أنه لا يوجد في المادة ٤٥-٤ من اتفاقية العمال المهاجرين أي التزام على الدول المستقبلة بتوفير نظم للتعليم باللغة الأم.

٢٨- وبالإضافة إلى ذلك، فإنه، طبقاً لما أوردته لجنة حقوق الطفل، في تعليقها العام رقم ٦(٢٠٠٥)، ينبغي أيضاً ضمان المساواة في المعاملة للأطفال غير المصحوبين بذويهم والأطفال المنفصلين عن ذويهم بصرف النظر عن جنسيتهم أو وضعهم كمهاجرين أو كونهم عديمي الجنسية. بيد أن المقرر الخاص يلاحظ أن بعض المؤلفين الذي يكتبون عن التعليم يرون أن التشريعات الدولية المنطبقة على وضع الأطفال المهاجرين غير المعالين غير كاملة، حيث إنها لا تتناول، على نحو محدد ومنهجي، ظروف معظم الأطفال المهاجرين غير المصحوبين بذويهم[٢٣].

٢٩- ويشعر المقرر الخاص بالقلق أيضاً بسبب عدم الإعمال الكامل لحق المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء (أو أطفالهم)، ذوي الأوضاع غير القانونية، في التعليم. ولذا يرحب المقرر الخاص بالاعتراف المتزايد بالمساواة في المعاملة بصرف النظر عن الوضع القانوني، كما هو معرب عنه في اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٤٣ بشأن العمال المهاجرين (أحكام تكميلية) (المادتان ١ و٩)، واتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بالعمال المهاجرين، والتقرير النهائي للمؤتمر الدولي للسكان والتنمية لعام ١٩٩٤ (المبدأ ١٢)، وتوجيه المجلس لعام ٢٠٠٠ رقم EC/٢٠٠٠/٤٣ المؤرخ ٢٩ حزيران/يونيه ٢٠٠٠ الذي ينفذ مبدأ المساواة في المعاملة بين الأشخاص بصرف النظر عن الأصل العرقي أو الإثني (الفقرة ١٢). بيد أن المقرر الخاص يرى أن عدم التصديق، على وجه الخصوص، على اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بالعمال المهاجرين (التي وقعت عليها، حتى شباط/فبراير ٢٠١٠، ٣١ دولة فقط من الدول الأعضاء

---

(٢١) جرى تفسير التعليم الأساسي تفسيرات مختلفة: انظر، أيضاً، *التقرير العالمي عن التعليم لعام ٢٠٠٠: الحق في التعليم - نحو توفير التعليم للجميع طيلة الحياة*.

(٢٢) "Children, migration and international norms"، الصفحة ٢١٠.

(٢٣) انظر Jacqueline Bhabha, "Independent children, inconsistent adults: International child migration and the legal framework", Innocenti Discussion Papers, No. 2008-02 (Florence, UNICEF, 2008).

في الأمم المتحدة البالغ عددها دولة ١٩٢، وهي جلها من بلدان الهجرة النازحة)[٢٤] يدل على عدم اكتراث الدول في هذا المجال.

٣٠- ويلاحظ المقرر الخاص كذلك أن الأطفال المهاجرين واللاجئين، الباحثين في كثير من الأحيان عن فرص للدراسة والعمل، يتعرضون بوجه خاص للعمل القسري والإلزامي والاستغلالي وللاعتداء الجنسي. وتحدد الصكوك الدولية، مثل اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم المتعلقة بالحد الأدنى لسن الاستخدام والميثاق الاجتماعي الأوروبي (المنقح) (المادة ٧-٢)، سن الخامسة عشرة باعتبارها الحد الأدنى لسن إتمام التعليم الإلزامي ودخول سوق العمل على السواء. وبالتالي، فإن التقليص المتزايد للحق في التعليم في مرحلة التعليم الأولي يقوض حماية الأطفال المهاجرين واللاجئين من الأعمال الخطرة. ويتعلق هذا بمفهوم أن التعليم يمكن وينبغي أن يكون أداة مهمة لحماية الأطفال من العنف الجنسي والعنف الجنساني، وفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز، والتجنيد العسكري، والجريمة والمخدرات، ضمن أمور أخرى.

٣١- وبالمثل، فإن محدودية إمكانية الحصول على التعليم تعرض للخطر الاستحقاقات المتعلقة بالمعارف والمهارات والقيم التي قد تسهم بشكل مباشر في التنمية المجتمعية (الديمقراطية، وتسوية النزاعات بوسائل غير عنيفة، والاحترام المتبادل، والتسامح، واحترام البيئة الطبيعية) والتنمية البشرية الكاملة (الشخصية، والمواهب، والقدرات العقلية والبدنية، واحترام ثقافة المهاجرين واللاجئين ولغتهم وقيمهم)، كما هو موضح في اتفاقية حقوق الطفل (المواد ٢٩ و٣١ و٣٢) وإعلان وبرنامج عمل فيينا لعام ١٩٩٣ اللذين اعتمدهما المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان.

رابعاً - الثقافة والقضايا الاجتماعية

٣٢- برز بين الردود على الاستبيان المفهوم الذي مؤداه أنه يتعين تقييم التنوع الثقافي الذي ينتج عن الهجرة على أنه مورد، بدلاً من اعتباره أداة انقسام. ووجد المقرر الخاص التصريح المتكرر الذي مؤداه أن من الممكن الاعتماد على وجود المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء في نظم التعليم الوطنية، على نحو أكثر منهجية، لإثراء وتعزيز بيئات التعلم الرسمية وغير الرسمية، وبالتالي لإثراء تجربة التعلم لدى جميع الطلاب.

٣٣- بيد أنه لا تزال هناك توترات بين مجتمع المواطنين ومجتمع المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء. وكثيراً ما تصل هذه التوترات إلى حد كره الأجانب حيث إن لكل فئة من هاتين الفئتين لغات وممارسات ثقافية وتوقعات غير مألوفة للفئة الأخرى. ويمكن أن تتفاقم

---

(٢٤) من: http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-13& chapter=4&lang=en.

هذه التوترات عندما يرى أن الموارد المحدودة مركزة على مجتمع على حساب المجتمع الآخر. وأشار مشارك من ليبيريا إلى أنه: "إذا لم يكن التعليم موزعاً بطريقة عادلة ... ستكون هناك حتماً جيوب تنطوي على الاستياء وتصاعد الجريمة".

٣٤- وهناك أيضاً أدلة كثيرة على أن المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء من الطلاب يواجهون خطر التهميش فيما يتعلق بنظم وفرص التعليم بدرجة أكبر كثيراً من مواجهة الطلاب المواطنين لهذا الخطر(٢٥). والتنقل عبر الحدود الوطنية ما هو إلا أحد العوامل والآليات السببية الكثيرة (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمادية والنفسية) التي تؤثر على المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء في ممارسة حقهم في التعليم. ومن أمثلة العوامل الأخرى الزواج المبكر والحمل المبكر، والتوقعات الثقافية التي تتطلب من الفتيات والنساء أن يقمن برعاية الأطفال وبالواجبات المنزلية، وانعدام الأمان عند الذهاب إلى المدرسة. ولذا ينبغي تجنب افتراض وجود علاقة سببية خطية.

٣٥- وتجتمع أعداد كبيرة من هذه العوامل معا وتنعكس في وضع اجتماعي اقتصادي منخفض وأنماط سكنية مبنية على أسس طبقية وبنية مدرسية مترتبة على ذلك. وتشير البحوث إلى أن وجود تركز من طلاب غير مواطنين في أي مدرسة يمكن أن يعود بالضرر على نتائج التعليم(٢٦). ولا يتسنى لكثير من الأسر محدودة الدخل والمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء الحصول على تعليم جيد النوعية(٢٧).

٣٦- ويسلط المقرر الخاص الضوء على القضايا التي تواجه الأسر في المناطق المتأثرة بالنزاعات، وخصوصاً الأسر ذات الدخول غير المستقرة. ويتصل بذلك تعليق لاجئ قال إن: "نقص الغذاء يجبر الوالدين على تشغيل أطفالهما"، وتعليق لاجئ آخر قال: "لا توجد أذنان لمعدة خاوية". وفي هذه السياقات، نعطى الأولوية للغذاء والمأوى على دفع رسوم التعليم (حيثما تكون مفروضة) والتكاليف غير المباشرة للتعليم الجيد النوعية.

٣٧- وقد حاولت الدول والمجتمع الدولي والوكالات العالمية الدولية، بطرقها الخاصة، معالجة بعض القضايا المشار إليها أعلاه. ويشير المقرر الخاص إلى ثلاثة أمثلة لكيفية تعزيز

---

(٢٥) اليونسكو، *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠: الوصول إلى المهمشين* (Paris and Oxford, UNESCO and Oxford University Press, 2010)، الصفحة ١٥٧.

(٢٦) انظر، على وجه الخصوص، Deborah Nusche, "What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options", OECD Education Working Papers, No. 22 (OECD, 2009)، الصفحة ٩.

(٢٧) انظر، ضمن منشورات أخرى، David Arnold and Greta Doctoroff, "The early education of socio-economically disadvantaged children", *Annual Review of Psychology*, No. 54 (2003)، الصفحات ٥١٧-٥٤٥؛ "What works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options"؛ وانظر أيضاً: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠، الصفحة ٥٢.

الفرص التعليمية وجودة التعليم لجميع الفئات في المجتمعات المحرومة[٢٨]. أولاً، قدر عدد من الدول الأوروبية التمويل الإضافي طبقاً للخصائص الاجتماعية الديمغرافية للطلاب. وقد ركزت سويسرا، بهدف إيقاف "فرار" المواطنين المنتمين إلى الطبقة المتوسطة من الأحياء الداخلية للمدن التي توجد فيها نسبة كبيرة من السكان متنوعي الأعراق، على رفع جودة المدارس المتعددة الأعراق القائمة بإدخال نموذج لضمان الجودة على نطاق المنطقة[٢٩]. وفي إكوادور، تعاونت منظمات حقوق الإنسان والمنظمات الدولية غير الحكومية لتنظيم حلقات عمل شاملة لوضع وتنفيذ "مدونات قواعد سلوك للعيش معاً" على أساس الاحترام والتنوع والتضامن والمساواة والعدالة.

٣٨- ويمكن أن يأخذ الفصل أشكالاً كثيرة ولكنه يسفر دائماً عن تمييز وبالتالي يعوق الحراك الاجتماعي من خلال التعليم[٣٠]. وفي هذا الصدد، يلاحظ المقرر الخاص أن التصنيف في مجموعات (والتتبع) حسب "القدرات" في البيئات التعليمية يمكن أن يرتكز على مجموعة منوعة من العوامل، من بينها الخلفية الاقتصادية الاجتماعية، والأصل الإثني، ووضع المهاجر. وقد تبين أن التصنيف المبكر في مجموعات يؤثر سلبياً على الإنجاز المدرسي للطلاب المهاجرين والطلاب من أبناء المهاجرين[٣١]. ويرجح، على وجه الخصوص، أن يفوق تشخيص حالة المهاجرين بأنهم ذوو "احتياجات خاصة" تشخيص حالة نظرائهم من المواطنين بأنهم كذلك، الأمر الذي يؤدي إلى وضعهم في مؤسسات منفصلة تقدم تعليماً "خاصاً"[٣٢].

٣٩- وأظهرت بعض الردود على الاستبيان وجود نقص في المعلومات والوعي بين السكان المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء فيما يتعلق بحقوقهم، وعلى وجه التحديد تلك التي تصون حقهم في التعليم. وينطوي هذا ضمناً على ما يعنيه اتخاذ قرارات مدرسية وتعليمية مستنيرة. ومن ثم، فإن من الضروري تقديم ما يلزم من معلومات ودعم لوجستي إلى السكان المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء لتقوية قدرتهم في هذا الصدد. ومن الممكن أن تتضمن الأنشطة، على سبيل المثال، القيام بزيارات منزلية إلى الأسر منخفضة الدخل والأسر المهاجرة

---

(٢٨) انظر Stephen McNair, "Migration, Communities and Lifelong Learning", IFLL Thematic Paper, No. 3 (Leicester, National Institute of Adult Continuing Education, 2009)، الصفحة ٤٩. http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-migration.pdf.

(٢٩) انظر: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*، الصفحات ١٠-١٢.

(٣٠) انظر See Maurice Crul and Jens Schneider, "The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market", TIES Policy Brief (Institute for Migration and Ethnic Studies, Universiteit van Amsterdam, 2009)، الصفحتان ١١-١٢.

(٣١) انظر A/HRC/4/29/Add.3.

(٣٢) انظر: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*.

واللاجئة وطالبة اللجوء، وإنشاء "مقصورات تثقيفية" في مراكز التسوق، وإقامة معارض إعلامية، وتوفير خطوط هاتفية مباشرة بلغات المهاجرين المعنيين.

٤٠- ويلاحظ المقرر الخاص إغفال[٣٣] المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء ذوي الإعاقة. فهم عير مذكورين في البحوث الحالية، ولم يكونوا محور اهتمام في الردود على الاستبيان. وفي التعليق ذي الصلة الموجود بالفعل، ليس هناك سوى اعتراف ضئيل بتجاربهم المحددة، والتمييزية في حالات كثيرة، ناهيك عن الخطوات التي من الممكن اتخاذها لمعالجتها.

٤١- وبينما ينصب التركيز الرئيسي في هذا التقرير على المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء من "الجيل الأول"، الذين يتعرضون للتهميش، فإن المقرر الخاص يحيط علماً بالبحث الذي أجري مؤخراً والذي يؤكد النتائج التي خلص إليها برنامج التقييم الدولي للطلاب، التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بخصوص التمييز الهيكلي (الاجتماعي والسياسي والمؤسسي) ضد مهاجري "الجيل الثاني" في التعليم. بيد أن من المؤسف أن البحوث في مجال الشواغل التعليمية للمهاجرين من الجيل الثاني شحيحة. وتتطلب هذه الثغرة اهتماماً لمعالجتها[٣٤].

٤٢- ومن ثم، فإن المقرر الخاص يعتقد أن أساس التفاعل الاجتماعي الإيجابي متجذر في التعليم المشترك بين الثقافات. ويؤكد هذا البعد المشترك بين الثقافات، الذي يتسم به التعليم، الترابط بين التعليم والنظم الاجتماعية الأخرى، وبصفة خاصة النظم القائمة على مستوى المجتمع المحلي، وهو، بوضعه هذا، وسيلة للنهوض بمبادئ التنوع والاحترام والتضامن وترسيخها[٣٥].

خامساً - الشواغل المتعلقة باللغة والمناهج الدراسية

٤٣- يلاحظ المقرر الخاص أن القضايا الاجتماعية والثقافية وثيقة الترابط مع اللغة والمناهج الدراسية. ولقد كتب الكثير، وبصفة خاصة في أوروبا وعلى نطاق أوسع عبر بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، عن قضايا اكتساب المهاجرين للغة. بيد أن المقرر الخاص يلاحظ وجود بحوث أقل من ذلك بكثير بشأن كيفية تأثير الهجرة على محتويات المناهج الدراسية. وثمة موضوع شائع في المواد ذات الصلة والردود على الاستبيان هو أن

---

(٣٣) انظر، أيضاً، Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), Inclusive Education and Disability Task Team في: http://www.ineesite.org/index.php/post/disability/.

(٣٤) انظر: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*.

(٣٥) انظر Miquel Angel Essomba, *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (Barcelona, Biblioteca de Aula, 2007)، الصفحة ١١.

هناك ثلاثة مبادئ توجيهية تسهم بدرجة كبيرة في وضع مناهج دراسية أساسية لغوية جيدة ومناسبة ثقافياً. وهذه المبادئ التوجيهية هي:

- ينبغي ترسيخ المناهج الدراسية في إطار حقوق الإنسان
- ينبغي أن يكون التشاور مع الوالدين/الأوصياء المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء والمجتمعات المحلية المعيار المتبع في تخطيطها وتنفيذها وتقييمها
- ينبغي التركيز على التعلم الشامل والمتبادل والجماعي مع استخدام أدنى حد من مجموعات وصفوف التكيف المنفصلة[٣٦].

٤٤- ومن المعترف به الآن على نطاق واسع أن استعمال لغة في المنزل غير اللغة المستعملة في المدارس له تأثير سلبي على الإنجاز[٣٧] والتعلم والاندماج في المجتمع الأوسع. وتتطلب الاستجابات السياساتية والتعليمية التدريب على لغة البلد المضيف مع الحفاظ على اللغة الأم. وقد اعترف بهذا المتطلب في الكثير من الردود على الاستبيان[٣٨]. ويتفق المقرر الخاص مع الذين يرون التنوع في اللغة داخل الدولة مورداً وطنياً ويدعو الدول إلى تعزيز هذا التنوع والاعتراف به على نحو كامل.

٤٥- ويلاحظ المقرر الخاص النهج المتنوعة لتناول هذه المسألة البالغة الأهمية ويعتمد على نهجين باعتبارهما يوضحان الوضع بشكل خاص. ففي السويد، يحق بموجب القانون للاجئين وطالبي اللجوء الذين تتراوح أعمارهم بين ٧ سنوات و١٦ سنة أن يحصلوا على تعليم ثنائي اللغة، وتلتزم البلديات بتوفير التعليم باللغة الأم وتدريس اللغة السويدية باعتبارها لغة ثانية. وتعزز الدانمرك سياسة تعليم مشترك يتعلم بموجبها الأطفال ثنائيو اللغة والأطفال أحاديو اللغة معاً. ويتلقى الأطفال المهاجرون التعليم الأساسي باللغة الدانمركية كلغة ثانية لمدة تصل إلى سنتين في أفرقة أو صفوف منفصلة إلى أن يصبحوا جاهزين للالتحاق بالصفوف الدراسية العادية. ويبدأ "التنشيط اللغوي الإلزامي" للأطفال ثنائيي اللغة في سن الثالثة ويدعم بمواد مجانية يتم توفيرها على مستوى البلديات. ويشير المقرر الخاص إلى فائدة تعليم الأطفال المبكر

---

(٣٦) توفر الدانمرك مثالاً مهماً للتعلم المتبادل حيث يتعلم الأطفال ثنائيو اللغة والأطفال أحاديو اللغة معاً في نظام مدرسي لا يقوم على الفصل.

(٣٧) الردود على استبيان المقرر الخاص. انظر أيضاً: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*، الصفحة ٤٩.

(٣٨) تشير حكومة قبرص، على سبيل المثال، إلى أن أحد أهم احتياجات المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء هو الحفاظ على لغتهم الأم وعاداتهم وثقافتهم.

الجيد النوعية، الذي من المعروف أنه يؤدي دوراً هاماً في درء المساوئ الاجتماعية والاقتصادية والمساوئ القائمة على أساس اللغة[٣٩].

٤٦- والواقع أن ممارسات الدول والمنظمات الحكومية الدولية ومنظمات المجتمع المدني شديدة التباين من حيث الفئات العمرية والتوازن بين الجنسين والكثافة والموقع فيما يتعلق بالمستهدفين. ومن المثير للقلق أن ممارسات وبرامج الرصد والتقييم محدودة. كما يتبين بوضوح من الأدلة أن "نجاحها" ليس مطرداً على الإطلاق[٤٠]. ويحث المقرر الخاص على زيادة تبادل الممارسات الفضلى ويسترعي الانتباه إلى أهمية القيام على المستوى الإقليمي بتلبية الاحتياجات الإقليمية[٤١]. ويمكن أن تنظر الأقاليم أيضاً في وضع بعد عالمي في مناهجها الدراسية؛ فمن شأن هذا أن يساعد على تنمية الوعي بالجيران القريبين من أجل تعزيز زيادة التفاهم وإقامة أساس للتعلم المتبادل داخل الإقليم.

٤٧- وفي حالة اللاجئين الموجودين في المخيمات، فإنه، بالرغم من ملاحظة أن اللغة والمنهج الدراسي المستصوبين هما "من الناحية المثالية"[٤٢] اللغة والمنهج الدراسي الأصليان، ينبغي أن يجري مقدمو الخدمات التعليمية مشاورات واسعة النطاق وأن يتصرفوا بناء على نتائجها لضمان اتباع أنسب منهج دراسي.

٤٨- ويغتنم المقرر الخاص هذه الفرصة ليشدد على أنه ينبغي أن يهدف محتوى التعليم المدرسي والتعليم غير الرسمي للاجئين وطالبي اللجوء في مخيمات اللاجئين إلى نقل رسائل رئيسية منقذة للأرواح وداعمة للحياة (بما في ذلك التوعية بالألغام الأرضية والعتاد الحربي غير المنفجر، والإخلاء السريع، والتثقيف الصحي المبني على المهارات، وحل النزاعات، والمعايير الإنسانية، وحماية الطفل، إلخ.) بالإضافة إلى الإعداد للاندماج المحلي أو العودة إلى الوطن أو

---

(٣٩) تشاهد أمثلة إيضاحية في الولايات المتحدة وفرنسا وهولندا ونيوزيلندا. انظر أيضاً: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*، الصفحتان ٤٩-٥٠.

(٤٠) يلاحظ المقرر الخاص باهتمام البحث الذي سلطت حكومة قبرص الضوء عليه، والخاص بفعالية البرامج التدريبية المكثفة للطلاب ثنائيي اللغة، الجاري تنفيذها حالياً في ٣١ مدرسة ثانوية. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأدلة الواردة من النرويج تبين أن ٢٠ في المائة من الطلاب المهاجرين الذين يوضعون في مجموعات تدريب لغوي خاصة عند التحاقهم بالمدرسة لا يتركونها أبداً؛ وفي سويسرا، ما زال أغلب الأطفال المهاجرين، الذين لا يعتبرون مجهزين للالتحاق بالصفوف العادية، موجودين في هذه المجموعات بعد أكثر من سنتين. وعلاوة على ذلك، تظهر الأدلة الواردة من عدد من البلدان أن اللحاق بالركب من خلال الصفوف الخاصة يتطلب في كثير من الأحيان من الطلاب عدم الالتحاق بالمنهج الدراسي العادي. البيانات مأخوذة من: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*، الصفحة ٤٩.

(٤١) أحد الأمثلة هنا هو إعلان ماناغوا. وهو متاح على: http://www.hunter.cuny.edu/galci/pdfs/archives/07.14.06/Managua_DeclarationEng.pdf.

(٤٢) UNHCR, *Education: Field guidelines* (UNHCR, 2003)، الصفحة ١١.

إعادة التوطن[٤٣]. وفي هذا الصدد، يسترعى المقرر الخاص الاهتمام بشكل محدد إلى العمل التعليمي لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين التعليمي ويرحب به، ولكنه يشجع على زيادة الاهتمام بتقديمه وتكثيفه وتوسيع نطاقه.

سادساً - المدرسون

٤٩- يوجد المدرسون والمدارس (المستوى المتوسط) في ملتقى التوجيهات والبرامج السياساتية الوطنية ودون الوطنية (المستوى الكلي)، من ناحية، وتوقعات الأسر المعيشية (المستوى الجزئي) فيما يتعلق بتوفير التعليم، من الناحية الأخرى. ويسلم المقرر الخاص بأن عمليات المستوى المتوسط التي تربط بين الفرد والمجتمع ذات أهمية هائلة بالنسبة لأداء الطلاب، وبالتالي بالنسبة لحق المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء في التعليم[٤٤].

٥٠- ونقص المدرسين عائق كبير يعترض سبيل وصول اللاجئين وطالبي اللجوء والمهاجرين إلى التعليم وحصولهم على تعليم جيد النوعية. ويزيد اكتظاظ الصفوف وتعذر إدارتها من تسرب الطلاب. وكثيراً ما تكون المدارس ذات النسبة الكبيرة من المهاجرين واللاجئين، وخصوصاً في البلدان المتقدمة، أشد المدارس حرماناً من حيث الأموال والموظفين المؤهلين والمتمرسين. وفي مخيمات اللاجئين، يشجع العائد المنخفض و/أو غير الملائم (حصول المدرسين على "حوافز" نقدية أو غير نقدية بدلاً من حصولهم على مرتبات) المدرسين على العمل لحساب المنظمات غير الحكومية أو لحساب مدارس موجودة خارج المخيم بدلاً من العمل في مدرسة من مدارس اللاجئين.

٥١- ويفتقر المدرسون، على نحو شبه عام، إلى ما يلزم من تعليم وتدريب في المجالات التربوية والنفسية والتعليمية للتصدي على نحو ملائم للتحديات التي تثيرها مجموعات المتعلمين متعددة اللغات ومتعددة الثقافات ومتعددة الأعراق. وتكون هذه مسألة إشكالية بوجه خاص عند العمل مع متعلمين مصابين بصدمات نفسية. وفي الفلبين، على سبيل المثال، يمكن للمدرسين والأطفال، وفقاً لما تورده التقارير، أن يتلقوا دعماً من الأخصائيين، مثل الموجهين

---

(٤٣) انظر، على وجه الخصوص، David Wilson, ed., *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction* (London, INEE, 2004)، الصفحتان ٥٨-٥٩؛ انظر أيضاً *UNHCR Handbook for the Protection of Women and Girls* (UNHCR, 2008)، الصفحة ٢٩٧. وهو متاح على: http://www.unhcr.org/refworld/docid/47cfc2962.html.

(٤٤) انظر Friedrich Heckmann et al., *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies* (European Commission/Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, Brussels, 2008).

التربويين. وفي مخيمات اللاجئين، يزداد تعقد المشاكل بالنظر إلى أن من المرجح أن يكون ما سبق أن حصل عليه المدرس من تدريب وخبرة بالغ الضآلة.

٥٢- وتظل قضية العرض من المدرسين مشكلة خطيرة يجب معالجتها، نظراً لعواقبها على المهمشين في العملية التعليمية؛ ويترك كثير من المدرسين المهنة بسبب ما يواجهونه من تحديات وإحباطات ضخمة في عملهم.

٥٣- وترتبط بنقص التعليم الملائم توقعات المدرسين المنخفضة والتصورات النمطية عن فئات الأقليات الثقافية، التي كثيراً ما تؤدي إلى التمييز. ووفقاً لما أوردته إحدى نقابات العاملين في التعليم، فإن سوء التقدير هذا قد يؤدي، في النظم المدرسية القائمة على الفصل، إلى إحباط الأطفال المهاجرين واللاجئين والدفع بهم، على نحو غير مشروع، إلى مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥٤- ويرى المقرر الخاص أن توفير الدورات التدريبية المشتركة بين الثقافات والمؤتمرات والحلقات الدراسية المتعلقة بإذكاء الوعي من أجل المدرسين في بلدان كثيرة نشاط إيجابي جداً ويمكن تكراره في أماكن أخرى. ففي الدانمرك، على سبيل المثال، يتضمن تعليم المدرسين النظرية الثقافية والبحوث في مجال التعددية الثقافية. وفي لاتفيا، استهدف مشروع "المدرس في البيئة متعددة الثقافات" تثقيف المدرسين في مجالي التواصل والتسامح فيما بين الثقافات. بيد أن المقرر الخاص يلاحظ أن هذه الدورات اختيارية (طوعية). وبالمثل، فإن موضوع التعليم المشترك بين الثقافات، في الوقت الذي يمكن فيه أن يؤدي دوراً مهماً في الوثائق السياساتية والمناهج الدراسية، قد لا يحظي، في الممارسة العملية، بأولوية عالية في مجال تعليم المدرسين[٤٥].

٥٥- ويرحب المقرر الخاص ترحيباً خاصاً بمبادرات مثل مبادرات حكومة البرتغال، التي تحتوي خطتها الوطنية لإدماج المهاجرين للفترة ٢٠٠٧-٢٠٠٩ على ١٢ تدبيراً في مجال التعليم، بما في ذلك: "تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال التعددية الثقافية"[٤٦]. وفي فنلندا، يعلن برنامج تدريب المدرسين، الذي أدخل في سنة ٢٠٠١ أن التدريب المتعلق بالأقليات اللغوية والمهاجرين مجال ذو أولوية بالنسبة للتطوير المهني للمدرسين[٤٧]. وتذكر حكومة كوريا أن التعليم متعدد الثقافات جزء لا يتجزأ من برامج تدريب المدرسين: منذ عام ٢٠٠٩، توفر ١٠ كليات معلمين المقرر الدراسي "مقدمة عن التعليم متعدد الثقافات".

---

(٤٥) انظر: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*، الصفحة ٣٢.

(٤٦) انظر Portugal, *Plan for Immigrant Integration* (Lisbon, ACIDI, 2007). متاحة على: http://www.acidi.gov.pt/docs/PII/PII_Ing.pdf.

(٤٧) انظر: *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٠*، الصفحة ٣٢.

٥٦- ويقاوم كثير من النظم المدرسية الوطنية، أو يتقدم ببطء في تكييف أساليب التدريس والتعلم مع احتياجات الطلاب المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء. وهناك أيضاً عوائق هيكلية تجعل التنسيق الوطني صعباً. ويتسم باللامركزية كثير من البرامج التدريبية والتعليمية للمدرسين، وفي الوقت نفسه تسعى الجامعات إلى ممارسة استقلاليتها. وتؤدي هذه العوائق الهيكلية إلى صعوبة تنفيذ المبادرات الوطنية أو دون الوطنية المتوافقة والمنسقة المتعلقة بالمناهج الدراسية والتعليم.

سابعاً - الاعتماد

٥٧- يتناول الاعتماد - الاعتراف بالتعلم والمهارات والخبرات - المبادرات المشتركة السابقة والحالية والمستقبلية ويؤثر تأثيراً مباشراً في نظم التعليم والتأهيل الوطنية. ويدرك المقرر الخاص أن بعض الدول والأقاليم[٤٨] تعزز الاعتراف المتبادل بالتعلم. بيد أن الاتجاه يتمثل، إلى حد بعيد، في التركيز على المؤهلات الرسمية، والمصدقة، والأكاديمية[٤٩]. وبالتالي، يغفل التعلم غير الرسمي. والحصول على المعادلة، حتى عند الاعتراف بالتعلم غير الرسمي، مثار مشاكل في كثير من الأحيان. ويمكن أن يؤدي هذا إلى عدم السماح بالالتحاق بالمدارس[٥٠] و/أو إلى الإلحاق بمستويات غير مناسبة، وإلى البطالة أو نقص العمالة.

٥٨- والأضرار التي ينطوي عليها هذا الوضع محسوسة على المستويات الفردي والمحلي والمجتمعي والوطني والإقليمي الدولي، مما يفضي أيضاً إلى منع الاندماج والوئام الاجتماعي[٥١].

---

(٤٨) انظر European Parliament and Council directive 2005/36/EC of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications، وAndrés Bello Agreement within Latin America، وLisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region.

(٤٩) ينعكس هذا أيضاً في القانون الدولي. فعلى سبيل المثال، تنص المادة ٢٢ من الاتفاقية المتعلقة بمركز اللاجئين على أن: "تمنح الدول المتعاقدة اللاجئين أفضل معاملة ممكنة، على ألا تقل، في أي حال، عن المعاملة الممنوحة، في نفس الظروف، للأجانب عموماً فيما يتعلق بالاعتراف بالشهادات المدرسية والدبلومات والدرجات العلمية الأجنبية".

(٥٠) يتعلق بذلك نقص الاعتماد الرسمي من المدارس التي يديرها المهاجرون واللاجئون، التي أنشأت لمواجهة لنقص فرص التعليم العادي وسبل الوصول إليه. انظر Marisa O'Ensor, "Education and self-reliance in Egypt", *Forced Migration Magazine*, No. 33 (2010).

(٥١) انظر Gudmund Hernes and Michaela Martin, eds., *Accreditation and the global higher education market* (Paris, International Institute for Educational Planning, 2008).

٥٩- وبالمثل، يؤدي عدم الاهتمام الكافي بجودة وتأثير نظم الاعتراف المتبادل إلى خطر حدوث مزيد من التمييز والأضرار للقطاعات السكانية غير المستقرة والمهمشة بالفعل. وعلى سبيل المثال، فإن اشتراط تقديم وثائق وطنية يؤدي بشكل مباشر إلى حدوث تمييز ضد اللاجئين (الذين ربما يكونون قد فروا من ديارهم) والمهاجرين غير الشرعيين عندما يسعون إلى الحصول على فرص للتعليم والتدريب.

ثامناً - التعلم مدى الحياة

٦٠- أدى الإطار القانوني والمعياري الذي نوقش أعلاه إلى تزايد تقليص التعليم وقصره على التعليم الابتدائي والثانوي الإلزامي في العالم المتقدم والتعليم الابتدائي الإلزامي في العالم النامي. ومع ذلك، فإن من المفارقة أن هناك توافقاً سياساتياً موازياً ومتزايد الاتساع بشأن قيمة "التعلم مدى الحياة". ويرحب المقرر الخاص بهذا التركيز بسبب ما يوفره من إمكانيات لمفهوم التعلم الجماعي[٥٢]، مع إدراكه أن المنتقدين يشيرون أيضاً إلى تضييق نطاق هذ المفهوم المثالي بقصره على الذرائعية الاقتصادية والتركيز على الشهادات لا على كفاءات التعلم. وإذا استبعد السكان المهاجرون واللاجئون وطالبو اللجوء من فرص التعلم طوال حياتهم، فإن هذا قد يضيف عملية تهميش تراكمية. وإذا نظر إلى التعلم من حيث الشهادات الرسمية وليس من حيث الكفاءات التي تجسد ما سبق تعلمه، فإنه يجري تجاهل مجمعات معارف ضخمة، وإهدار المواهب، وتعريض فرص الاندماج الاجتماعي للخطر. وما لم يكن ممكناً لبرامج التعلم مدى الحياة أن تركز على القدرة التحررية على التعلم والتعلم الجماعي، فإنها تنطوي عندئذ على خطر التخلي عن قطاعات سكانية كبيرة[٥٣]. ويشكل الوضع الاجتماعي الاقتصادي المتدني والهجرة والإعاقة ونوع الجنس خصائص أساسية للمعرضين لخطر الاستبعاد من التعلم مدى الحياة.

٦١- ولا يمكن فصل التعلم مدى الحياة عن قانون الهجرة الذي يدفع المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء في كثير من الأحيان إلى التصرف على نحو غير قانوني والذي قد تكون له الأسبقية على الحق في التعليم و/أو قد يكون متعارضاً معه. والواقع أن بعض الذين ردوا على الاستبيان أيدوا الادعاءات الواردة في المؤلفات الأوسع نطاقاً بشأن القضية والتي تشير إلى هذه التوترات. وقد استرعي انتباه المقرر الخاص إلى ممارسة احتجاز الشرطة للأطفال

---

(٥٢) John Holford, Peter Jarvis and Colin Griffin, eds., *International perspectives on lifelong learning* (London, Kogan Page, 1998), p. ix. التأثير المصاحب لذلك هو التعلم المتبادل للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء والمواطنين من جميع الأعمار.

(٥٣) انظر، بوجه عام، John Field, *Lifelong Learning and the new educational order* (Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2008)، الصفحات ١١٣-١٤٣.

المهاجرين على أساس وضعهم كمهاجرين عند توجههم إلى المدرسة وإلى توقف إمكانية الحصول على التعليم والفرص التعليمية على الإقامة القانونية الدائمة.

٦٢- وقد يمنع المهاجرون غير الشرعيين من الوصول إلى التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي، حيث إنهم قد يواجهون نفس متطلبات التسجيل التي يواجهها المواطنون أو حتى متطلبات إضافية، مثل وجوب تقديمهم شهادات ميلاد صحيحة أو أدلة على وضع الإقامة القانوني[٥٤]. والحواجز التشريعية والسياساتية والعملية، مثل الحواجز التي تعوق الاندماج في المجتمع والمشاركة في التعليم، تعلم الأفراد أنهم غير مرحب بهم وأنهم، علاوة على ذلك، ينبغي أن يعيشوا دون اندماج[٥٥].

٦٣- ويحث المقرر الخاص بالتالي الدول، التي لم تدرج في دساتيرها الحق غير المشروط في التعليم، على أن تتخذ الخطوات اللازمة لتحقيق ذلك. وهناك مثالان يوضحان الممارسة الفضلى في هذا الصدد. فجمهورية فنزويلا البوليفارية، التي تعرفها حكومتها بأنها بلد مستقبل للمهاجرين تقليدياً، تضمن الحق غير المقيد في التعليم على جميع المستويات من خلال دستورها، ويحق للمهاجرين الحصول على التعليم المجاني من مرحلة الرعاية في الطفولة المبكرة حتى مرحلة التعليم العالي. وعلاوة على ذلك، فإن مدارسها ملزمة صراحة بالسماح بتسجيل الأطفال غير الحاملين للوثائق. وتشدد حكومة البرتغال على أن التشريع الوطني يشمل صراحة أيضاً الأطفال المهاجرين واللاجئين غير الشرعيين وغير الحاملين للوثائق بالحق في التعليم مع إنشاء سجل خاص مصاحب لذلك يتعلق بالقصر غير النظاميين.

٦٤- ومن الواضح أن المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء تتوافر لهم، في بعض السياقات، فرصة المشاركة في البرامج التعليمية غير الرسمية والمهنية، التي توفر الدول بعضها ولكن كثيراً ما توفرها أيضاً المنظمات غير الحكومية. وتتضمن مبادرات المنظمات غير الحكومية على الحدود بين تايلند وميانمار، على سبيل المثال، التدريب المهني للمهاجرات غير الماهرات، وبرامج تثقيف العاملين الصحيين، والتدريب على التدريس للمهاجرين لإعدادهم للعمل مدرسين في مدارس المهاجرين. وفي جنوب أفريقيا، توفر المنظمات غير الحكومية تعليم اللغة والتدريب على المهارات المهنية؛ وفي المغرب، توفر المنظمات غير الحكومية أيضاً للنساء دورات دراسية في اللغات وتكنولوجيا المعلومات وحلقات عمل توجيهية استقبالية.

٦٥- ويعترف بقيمة هذه البرامج على نطاق واسع، وبصفة خاصة إذا كان يجري تمويلها وتحقيق استدامتها ورصدها وتقييمها على نحو ملائم. ومع ذلك، فإن هذه البرامج التعليمية غير الرسمية ليست حقاً قانونياً وكثيراً ما تكون محدودة جغرافية وزمنياً، مع معاناة مخيمات

---

(٥٤) بدلاً من ذلك و/أو بالإضافة إليه، قد يطلب من المدارس إبلاغ السلطات المحلية بوضع الأطفال فيما يتعلق بالهجرة.

(٥٥) انظر "Migration, Communities and Lifelong Learning"، الصفحة ٤٣.

اللاجئين الموجودة في المواقع النائية، بشكل خاص، من نقص في الخدمات. ويوحي هذا بأن من الضروري أن تكون هناك برامج تعليمية (للكبار) غير رسمية (تتضمن التدريب المهني) متاحة للجميع، توفرها الدولة والوكالات الحكومية الدولية.

٦٦- وقد لوحظ بالفعل أن التعلم مدى الحياة يفهم بطرق مختلفة. بيد أنه تكون هناك، عندما ينظر فيه على نحو كلي، نماذج أو تقاليد راسخة قليلة نسبيا لتنفيذ أشكال التعلم مدى الحياة الشاملة اجتماعياً[٥٦]، وبصفة خاصة عند تناوله بالنظر من خلال منظور الهجرة. بيد أن المقرر الخاص يرى أن هذا التعلم ينطوي على إمكانية معالجة قدرة الفرد على التعلم مدى الحياة وخلالها وأنه ضروري للإدماج[٥٧] والوئام الاجتماعي في وقت يسوده كساد اقتصادي. ويجب أن يشتمل على مجموعة متوازنة من الفرص المترابطة والمتداعمة للتعلم المهني والاجتماعي والفردي[٥٨].

٦٧- ويتجاوز التعلم مدى الحياة التعليم المدرسي الرسمي ويتخطى نطاق التعليم بعد المرحلة الإلزامية والتدريب المهني. وفي هذا الصدد، تلاحظ جيداً القيمة الجوهرية للتعلم الملائم ثقافياً ولغوياً في الطفولة المبكرة، وبصفة خاصة عندما تحقق استدامته من خلال برامج المتابعة، كما يلاحظ جيداً دوره في درء الأضرار الاجتماعية والاقتصادية والأضرار القائمة على أساس اللغة[٥٩]. ويلاحظ المقرر الخاص باهتمام أنه، اعتباراً من سنة ٢٠١٣، سيكون لكل الأطفال في ألمانيا ابتداء من سن ١٢ شهراً الحق في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

٦٨- بيد أن ما يثير القلق هو عدم الاتساق بين السياسات التعليمية وتوفير التعليم، وبصفة خاصة في مخيمات اللاجئين، نتيجة لنقص التمويل الكمي والكيفي لبرامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ويسهم عدم الاتساق هذا، على نحو مباشر وغير مباشر، في التهميش مدى الحياة.

٦٩- ويؤثر التركيز المعياري وما يتصل به من تركيز استثماري على التعليم الابتدائي تأثيراً مباشراً وسلبياً على جودة التعليم في المرحلة بعد الابتدائية وفي المرحلة الثالثة وإمكانية الحصول على هذا التعليم وتوافره. ويوضح هذه النقطة مثالان متباينان. والمثال الأول، الذي يظهر بوضوح شديد في مخيمات اللاجئين التي تعتمد على التعاون والاستثمار الدوليين، هو عدم توافر ما يلزم للتعليم في المرحلة بعد الابتدائية من بنية تحتية وأدوات تعلم ملائمة ومدرسين متخصصين مؤهلين ملائمين. والمثال الثاني، الذي ينطوي على منظور فردي

---

(٥٦) *International perspectives on lifelong learning*, p. viii.

(٥٧) هناك أدلة توحي بأن برامج التعريف المبكر تساعد في عملية الإدماج. انظر أيضاً "Migration, Communities and Lifelong Learning".

(٥٨) انظر "Migration, Communities and Lifelong Learning"، الصفحة ٤٢.

(٥٩) انظر إعلان ماناغوا.

متكرر قدمه المجيبون على الاستبيان الذين يسعون إلى الالتحاق بالتعليم في المرحلة بعد الابتدائية والمرحلة الثالثة، هو الحواجز التي تعترض سبيل الدعم الفردي والتي يكاد تذليلها أن يكون مستحيلاً، أو نقص الدعم الفردي.

٧٠- وتسهم الحواجز النظامية والفردية التي تعترض سبيل التعليم في المرحلة بعد الابتدائية والمرحلة الثالثة في إدامة وتوطيد الأضرار القائمة في التعليم بوجه عام، وفي التعليم في المرحلة بعد الابتدائية[٦٠] والمرحلة الثالثة على وجه التحديد، وفي الحياة بطبيعة الحال. ويرتبط بهذا الإدراك المتزايد الذي مؤداه أن التعليم الجيد النوعية في المرحلة بعد الابتدائية والمرحلة الثالثة للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء في الدول الخارجة من النزاعات، والدول الضعيفة بوجه خاص، أمر أساسي من أجل استرداد العافية من عواقب ما بعد النزاعات ومن أجل تحقيق تنمية أطول أجلاً وأكثر استقراراً[٦١].

٧١- ويحث المقرر الخاص بالتالي الدول والجهات المتبرعة والوكالات الحكومية الدولية على النظر إلى ما هو أبعد من توفير التعليم الابتدائي. ومن المهم للغاية أنها ينبغي أن تعمل على نحو تعاوني وخلاق، وبالاشتراك مع المجتمع المدني، من أجل تخطي هذه الحواجز وغيرها من الحواجز بغية تحقيق إمكانية هذا[٦٢]. وفيما يتعلق بما ذكر أخيراً، يسترعي المقرر الخاص الانتباه إلى تواتر عدم تناول المرحلة التعليمية الثالثة في الحوار بشأن الهجرة والتعليم، وهو أمر ينبغي معالجته.

تاسعاً - الاستنتاجات والتوصيات

٧٢- يذكر المقرر الخاص الدول بأن نظمها التعليمية ينبغي أن تتوافق مع الالتزامات المنصوص عليها في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل، وأهداف برنامج توفير التعليم للجميع. ومما له أهمية بالغة أن هذه النظم يجب أيضاً أن تكون قادرة على احترام وتعزيز التنوع على أساس فهم شامل لاحتياجات الإنسان. وبالمثل، يسلم المقرر الخاص بأن قانون حقوق الإنسان "لا يتناول بما

---

(٦٠) ما زال هناك تفاوت كبير بين معدل تسجيل اللاجئين في المدارس الثانوية - ٧ في المائة - والمعدل المتوسط لتسجيل المواطنين - ١٨ في المائة - في أقل البلدان نمواً. هذا البيان مأخوذ من التقرير السنوي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ لمؤسسة الصندوق الاستئماني لتعليم اللاجئين (Geneva, RET, 2003).

(٦١) Pauline Rose and Martin Greely, "Education in fragile States: Capturing lessons and identifying good practices"، أعد من أجل DAC Fragile States Group Service Delivery Work Stream, Sub-team for Education Service.

(٦٢) على سبيل المثال، من خلال ضمان زيادة إمكانية الحصول على الدعم المالي، بما في ذلك المنح الدراسية، مع اقتران ذلك بوضع وتنفيذ سياسة واضحة وغير مبهمة للتعليم في المرحلة الثالثة تشمل جميع المتعلمين المحتملين.

في الكفاية مسألة الالتزامات الملزمة للدول باتخاذ تدابير إيجابية" و"أن من غير الواضح إلى حد بعيد أي تفرقة بين المهاجرين والمواطنين مقبولة وأي تفرقة بينهم غير مقبولة"[٦٣].

٧٣- بيد أن المقرر الخاص مقتنع بأن توفير حق الإنسان في التعليم للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء ينبغي ألا يكون مثار نزاع. ومع ذلك، فإن هذا الحق يكون أحياناً محل خلاف. ويتركز الخلاف على طبيعة الحق ذاته. فقد أصبح الحق في التعليم، على الرغم من أنه "حق تمكيني"، حقاً تبعياً بحكم الواقع؛ كما يحدث، على سبيل المثال، عندما يوضع الحق في التنمية والحق في الأمن الاقتصادي والحق في الحياة، في حد ذاتها، في مرتبة تبعية بالنسبة للحقوق الأولية في الملكية الخاصة ولمعدل الربح[٦٤]. ويبرز هذا الوضع النظامين القانونين المتناقضين (واللذين لا يمكن التوفيق بينهما) المتعلقين بالتعليم: من ناحية، يعرف القانون الدولي لحقوق الإنسان التعليم على أنه حق من حقوق الإنسان، في حين أن القانون التجاري الدولي، من الناحية الأخرى، يعتبر التعليم خدمة، أي سلعة[٦٥]. والنظام الأخير لا يتيح نطاقاً كافياً للتقدم بآليات لتحقيق أهداف نظام تعليمي يستجيب لحقوق الإنسان.

٧٤- ويسلم المقرر الخاص بأن الامتثال الحكومي للالتزامات التي ينطوي عليها ضمان الحق في التعليم يتوقف على الإرادة السياسية[٦٦]. فقلة الموارد أو خدمة الديون أو "الأزمات الاقتصادية المتتابعة" – التي تذكر عموماً على أنها أسباب لعدم امتثال الحكومات لمسؤوليتها عن إعمال الحق في التعليم[٦٧] – هي مبررات غير مرضية وغير مقبولة.

٧٥- ويذكر المقرر الخاص بأن القابلية للتكيف والمقبولية عنصر أساسي من عناصر حق الإنسان في التعليم. ولهذا السبب، فإن من الضروري أن تمضي جميع الدول قدماً في تنفيذ نماذج تعليمية مشتركة بين الثقافات وشاملة تتيح إمكانية إرساء الممارسات التعليمية التي تشجع على احترام التنوع. ومن المهم للغاية أيضاً أن يفهم المتعلمون التنوع في الثقافة ويؤيدوه ويحترموه، وأن يشكلوا، بهذه الطريقة، أساس التغيير الجوهري في مكافحة التمييز.

---

(٦٣) Walter Kälin, "Human rights and the integration of migrants"، في *Migration and international legal norms*، الصفحة ٢٨٢.

(٦٤) David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford, Oxford University Press, 2005)، الصفحة ١٨٢.

(٦٥) انظر "Children, migration and international norms"، الصفحتان ٥٦-٥٧.

(٦٦) انظر، على سبيل المثال، "Independent children, inconsistent adults".

(٦٧) نظر "Children, migration and international norms"، الصفحات ١٥-١٦، و٤٢.

٧٦- وثمة أمر أساسي أيضاً هو ضرورة أن تعزز جميع الدول، في كل سياقات التعلم، سواء كانت رسمية أم غير رسمية، الرأي الذي مفاده أن التنوع الثقافي واللغوي مورد يمكن للأفراد والمجموعات استخدامه لإقامة مجتمعات محلية مستدامة قوية وداعمة.

٧٧- ولا تزال آليات إنفاذ الحق في التعليم في مرحلة تطور أولية وضعيفة. ولا تتوافر للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء في هذه المرحلة المبكرة فرص لعرض قضاياهم وشواغلهم بطرق يمكن أن تؤدي إلى تغييرات في الممارسات التدريسية ومحتويات المناهج الدراسية.

٧٨- وينبغي أن يتجاوز الحق في التعليم نطاق التعليم الابتدائي و/أو الإلزامي، وخصوصاً إذا كان من الممكن قياس التمييز المنهجي بين مجموعات اجتماعية معينة في المجتمع، وفقاً لما يقترحه برنامج التقييم الدولي للطلاب، فيما يتعلق بالمهاجرين.

٧٩- وممارسة المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء لحقوق الإنسان الخاصة بهم (أي الحق في العمل والحق في السكن والحق في التعليم) "تقيد إلى حد بعيد أو يحال دون إمكانية القيام بها، إذا حرمتهم الدولة، من خلال قوانينها أو ممارساتها الإدارية، من التمتع بالحقوق في هذه المجالات" (علي سبيل المثال، إذا كانت وظائف معينة لا يمكن أن يشغلها سوى المواطنين، أو في حالة وجود اشتراط قانوني يجعل الوصول إلى سوق الإسكان أكثر صعوبة بالنسبة للأسر الممتدة)[٦٨].

٨٠- ومن الواضح أن توفير التعليم الشامل وممارسته لا يمكن أن يواجها وحدهما التحدي القائم أمام العدالة الاجتماعية والمتأصل في الهجرة. والتعليم الشامل مجرد عنصر رئيسي من عناصر الاستجابة الوطنية والدولية اللازمة. بيد أن غيابه يضمن أن تظل العدالة الاجتماعية بعيدة المنال.

٨١- ومن هذا المنطلق، يجب أن تكون التوصيات الواردة أدناه مصحوبة بالحاجة الشديدة إلى وضع وتنفيذ سياسات اجتماعية لحماية المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء من العواقب الاقتصادية والاجتماعية الضارة المتأصلة في ضعفهم فيما يتعلق بإعمال حقهم في التعليم وأن تلبى هذه الحاجة[٦٩].

٨٢- وفيما يتعلق بالإطار القانوني والمعياري، يرى المقرر الخاص ما يلي:

---

(٦٨) انظر *A Brief History of Neoliberalism*، الصفحتان ٢٧٤-٢٧٥.

(٦٩) انظر Rachel Sabates-Wheeler and Myrtha Waite, "Migration and Social Protection: A Concept Paper", Working Paper T2 (Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty, Sussex, 2003)، الصفحة ١٢.

- **لضمان القضاء على التمييز، والنجاح في إدماج المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء وتحقيق العدالة الاجتماعية لهم، يتعين تحويل الحدود المعيارية للحق في التعليم نحو شمول جميع أنواع ومستويات التعليم؛**
- **مع أنه قد تكون هناك دول تمنح الحق في التعليم للمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء على الرغم من أنها لم تصدق على الصكوك الدولية ذات الصلة التي سبقت مناقشتها(٧٠)، فإن المقرر الخاص يحث حكومات بلدان الهجرة، على وجه الخصوص، على أن توقع وتصدق على هذه الوثائق القانونية ذات الصلة الموجودة؛**
- **هناك حاجة إلى استنباط آليات تتيح رصد وتنفيذ التشريعات الملزمة والالتزامات المتعلقة بحق المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء في التعليم؛**
- **حيث إن المؤتمر الدولي للسكان والتنمية (١٩٩٤) عرف الهجرة بأنها نتيجة للتحولات الاقتصادية العالمية الكبيرة(٧١)، فإن المقرر الخاص تقلقه بشكل خاص الحقيقة التي مفادها أن نصف أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس – ٣٩ مليون طفل – يعيشون في المناطق المتأثرة بالنزاعات(٧٢). وعلاوة على ذلك، فإنه، بالنظر إلى أن ٨٠ في المائة من جميع اللاجئين تستضيفهم بلدان من العالم النامي، وهو رقم يظهر أن هناك عبئاً غير متناسب يقع على عاتق أقل البلدان قدرة على تحمله(٧٣)، يلزم تحقيق مزيد من التعاون الدولي وتقاسم المسؤوليات على الصعيد الدولي، وفقاً لما يدعو إليه العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وإطار عمل داكار الذي اعتمدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في عام ٢٠٠٠. وبالنظر إلى أن التخلف "سبب جذري أساسي" للهجرة، فإن مساعدة الحكومات على إعمال الحق في التنمية تصبح حتمية(٧٤).**

---

(٧٠) انظر António Gutierres, "Protection challenges for persons of concern in urban setting", *Forced Migration Review*، العدد ٣٤ (شباط/فبراير ٢٠١٠).

(٧١) انظر *تقرير المؤتمر الدولي للسكان والتنمية* (A/CONF.171/13)، الديباجة، الفقرة ١-١٠.

(٧٢) انظر Janice Dolan, *Last in Line, Last in School: How donors are failing children in conflict-affected fragile States* (Cambridge, International Save the Children Alliance, 2007).

(٧٣) انظر: الاتجاهات العالمية لعام ٢٠٠٨: اللاجئون وطالبو اللجوء والعائدون والمشردون داخلياً وعديمو الجنسية؛ انظر أيضاً http://www.alertnet.org/thenews/newsdesk/124516153829.htm.

(٧٤) B.S. Chimni, "Development and migration"، في *Migration and international legal norms*، الصفحات ٢٥٥-٢٦٨.

٨٣- ويرى المقرر الخاص أن هناك حاجة ماسة إلى أن تعمل الدول والجهات المتبرعة والوكالات الدولية والمجتمع المدني معاً على نحو تعاوني، بالنظر إلى أن حركات التنقل والهجرة الكبيرة عبر الحدود الوطنية ستواصل تحديد شكل عالمنا الذي تسوده العولمة. وينبغي أن يكون هدفها المشترك إقامة وإدامة مجتمعات متماسكة ومرنة قادرة على التكيف استجابة للتغير[٧٥]. ولهذه الغاية، يوصي المقرر الخاص بزيادة تبادل الممارسات الجيدة، وبأنه ينبغي، كحد أدنى، أن يعنى الجميع بما يلي:

- القيام في جميع سياقات التعليم، سواء كانت رسمية أم غير رسمية، بتعزيز الرأي الذي مفاده أن التنوع الثقافي واللغوي مورد يمكن للأفراد والمجموعات استخدامه لإقامة مجتمعات محلية مستدامة قوية وداعمة؛

- وضع استراتيجيات تعليمية تعزز قدرات المجتمعات المهمشة ككل، مع القيام في الوقت نفسه بتلبية الاحتياجات التعليمية المحددة الخاصة بالمهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء. وينبغي أن تعنى هذه الاستراتيجيات بترسيخ وتنسيق التعلم العادي مدى الحياة الذي يعطي الأولوية للإدماج المبكر والاعتراف بالتعلم السابق؛

- إيلاء مزيد من الاهتمام للتعليم، الرفيع الجودة اللغوية والملائم ثقافيا، في مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة ما بعد التعليم الابتدائي والمرحلة التعليمية الثالثة، الذي يلبي الاحتياجات الإنمائية في مناطق بعينها ويتجاوب مع قيمة التفاهم والتسامح الإقليميين؛

- إدماج إطار حقوق الإنسان (قضايا الحماية، بما في ذلك مدونة قواعد سلوك المدرسين)[٧٦] في المناهج الدراسية وبيئات التعلم؛

- وضع مناهج دراسية أو برامج تعليم خاص فردية تدعم اكتساب لغة الأغلبية، وكذلك، حسب الاقتضاء، المواد الدراسية الأخرى، كيما يتسنى تعلم لغة الأغلبية والمواضيع الدراسية في آن واحد. وينبغي توفير هذه المناهج والبرامج في المدارس العادية ودون إيجاد مجموعات وصفوف تكيف منفصلة؛

---

(٧٥) انظر "Migration, Communities and Lifelong Learning"، الصفحة ٧.

(٧٦) انظر INEE Minimum Standards, Section "Teachers and other Education Personnel"، الصفحات ٦٥-٧٢.

- **توفير وتعزيز المعلومات/المواد الخاصة بنظم التعليم (والرعاية الاجتماعية) فيما يتعلق بالحقوق والفرص والمسؤوليات بلغات المهاجرين ووفقاً لاحتياجات السكان المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء؛**

- **تحسين نظم الرصد (الوطنية) المتعلقة بإمكانية الاتصال بالمهاجرين واللاجئين ومعرفة نتائج تعلمهم، بما في ذلك البيانات الخاصة بالتكافؤ بين الجنسين والإعاقة. وينبغي أن تتضمن هذه البيانات المعلومات المتعلقة باللغة المستعملة في المترل و/أو لغة التعليم في المؤسسات التي سبق إتمام التعليم فيها بغية رصد التطور اللغوي والتسرب المتصل باللغة؛**

- **التطوير الفوري لنظم التأهيل الإقليمية والدولية، التي تتضمن الاعتراف المشترك والمتبادل والتلقائي بإنجازات التعلم غير الرسمي والرسمي. وينبغي أن يكون هذا مصحوباً بمزيد من البحوث بشأن الحلول الممكنة والمجدية لقضايا المعادلة في بيئة التعلم وفي مكان العمل؛**

- **سد الفجوات في البحوث والدعوة والوعي فيما يتعلق بالتجارب والاحتياجات التعليمية لكل من: '١' ذوي الإعاقة من المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء؛ '٢' النساء من هذه الفئات؛ '٣' أفراد الجيل الثاني من المهاجرين؛ '٤' طالبي اللجوء من الأطفال غير المصحوبين بذويهم.**

٨٤- ويشدد المقرر الخاص على أن المدرسين وغيرهم من الموظفين العاملين مع المهاجرين واللاجئين وطالبي اللجوء يحتاجون إلى دعم قوي مثل توفير هياكل تنظيمية جديدة وأشكال تدريس جديدة؛ ويتطلب هذا أن يجري العمل على نحو يتجاوز نطاق مستوى المدرسين/المدارس المتوسط ويتجه إلى اتخاذ تدابير أشد فعالية، من جانب الدولة وفيما يتعلق بإزالة الفصل، على المستوى الجزئي أو مستوى المجتمعات المحلية (مثل سياسات الإسكان)[(٧٧)]. وسيتضمن هذا، بمزيد من التحديد، ما يلي:

- **تعيين مزيد من المدرسين ذوي الكفاءات العالية، والمدرسين المنحدرين من أصول مهاجرة ذات صلة، لتيسير تقديم دعم تعليمي فردي (مناهج دراسية فردية) أكثر فعالية، وبصفة خاصة على مستوى دور الحضانة/رياض الأطفال ومستوى التعليم الابتدائي فيما يتعلق باكتساب اللغة[(٧٨)]؛**

---

(٧٧) انظر *Education and migration*، وبصفة خاصة الصفحات ١٨ و٤٨-٥٢.

(٧٨) انظر "What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options"، الصفحات ٢٢-٢٥. وكما تذكر حكومة كوريا، فإن المهاجرين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا مستهدفون ليصبحوا مدرسين ثنائيي اللغة للتدريس في المدارس ذات النسب العالية من المهاجرين.

- **جعل التعليم متعدد الثقافات والمشترك بين الثقافات (إذكاء الوعي، واللغويات الاجتماعية، ومهارات التواصل، وكفاءة الاتصال بين الثقافات) جزءاً لا يتجزأ من مناهج تعليم المدرسين. وينبغي أن يكون التدريب التخصصي أثناء الخدمة إلزامياً وأن يحدث أثناء ساعات العمل لتجنب زيادة عبء العمل على المدرسين؛**
- **التدريس في إطار أفرقة ودعم مدرس الصف بأخصائي، بالإضافة إلى الإرشاد بأشكال مختلفة ومن قوى فاعلة مختلفة (مثل طلاب التعليم العالي والأشخاص القدوة، الأكبر سناً، من ذوي الأصول المهاجرة)[٧٩]، ويمكن أن يؤدي هذا إلى تحسين التحصيل الدراسي.**
- **القيام، في السياقات الخاصة باللاجئين، بالتدريب على التعامل مع المتعلمين المصابين بصدمات نفسية وتقديم الدعم النفسي الاجتماعي ومشورة الخبراء إلى المدرسين واللاجئين على السواء.**

٨٥- وأخيراً، يوصي المقرر الخاص بإيلاء مزيد من الاهتمام إلى حد بعيد، في السياقات الخاصة باللاجئين، لتزويد وكالات الأمم المتحدة بما يكفي من موارد لضمان توافر العاملين التعليميين المتخصصين وتنفيذ الاستراتيجيات الخاصة بالتعليم الرسمي وغير الرسمي مدى الحياة.

---

(٧٩) "The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market".