E

الأمم المتحدة

المجلس الاقتصـــادي والاجتماعـــي

Distr.
GENERAL

E/CN.4/2000/6/Add.2
9 December 1999
ARABIC
Original: ENGLISH

لجنة حقوق الإنسان

الدورة السادسة والخمسون

البند ١٠ من جدول الأعمال المؤقت

الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

تقرير مقدم من السيدة كاتارينا توماشيفسكي، المقررة الخاصة المعنية بالحق في التعليم

إضافة

البعثة إلى المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية (إنكلترا)
١٨-٢٢ تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٩

المحتويات

	الفقـــرات	الصفحة
أولاً - مقدمة	١-٦	٣
ثانياً - السياق العام: التعليم بين الماضي والألفية المقبلة	٧-١٩	٤
ألف - التراث التاريخي	٨-١١	٤
باء - التغيرات في الفترة ١٩٤٤-١٩٩٦	١٢-١٧	٥
جيم - استراتيجية الحكومة	١٨-١٩	٧

المحتويات(تابع)

	الفقـــرات	الصفحة
ثالثاً – الأبعاد الدولية: التعليم المستند إلى الحقوق	٢٠-٢٦	٧
رابعاً – الإطار المحلي.....	٢٧-٣٧	٩
ألف –حقوق الإنسان في ميدان التعليم.....	٢٩-٣٢	١٠
باء – تمييز أو استبعاد اجتماعي؟	٣٣-٣٧	١١
خامساً – الالتزامات المتعلقة بحقوق الإنسان.....	٣٨-٨٧	١٢
ألف –الإتاحة	٣٨-٤٣	١٢
باء – فرص الحصول على التعليم.....	٤٤-٦٩	١٤
جيم – المقبولية.....	٧٠-٨٠	٢٠
دال– التكيف	٨١-٨٧	٢٣
سادساً – الاستنتاجات والتوصيات	٨٨-٩٧	٢٤

أولا – مقدمة

١- جاءت بعثة المقررة الخاصة إلى المملكة المتحدة في أعقاب بعثتها إلى أوغندا التي جرت في الفترة من ٢٦ حزيران/يونيه إلى ٢ تموز/يوليه ١٩٩٩ (E/CN.4/2000/6/Add.1 المؤرخة في ٩ آب/أغسطس ١٩٩٩)، وشجع على القيام بها استحداث نظام التعليم المستند إلى الحقوق في المملكة المتحدة مؤخرا. وفي ١٢ آب/أغسطس ١٩٩٩ وجهت الحكومة دعوتها إلى المقررة الخاصة لزيارة البلد وحُددت للبعثة الفترة من ١٨ إلى ٢٢ تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٩. وأدت قيود ميزانية الأمم المتحدة إلى تحديد مدتها بخمسة أيام عمل فقط. واقتصرت على المقررة الخاصة وموظف لشؤون حقوق الإنسان من مكتب المفوضة السامية لحقوق الإنسان رافقها في زيارتها للندن والمناطق المحيطة بها. وباستثناء الأبعاد الدولية للحق في التعليم والتزامات المملكة المتحدة الدولية في مجال حقوق الإنسان، فإن هذا التقرير لا يتناول سوى انكلترا؛ فهو لا يشمل آيرلندا الشمالية أو اسكتلندا أو ويلز التي لديها أُطر عمل قانونية وسياسية تختلف جزئيا أو كليا عن نظيرتها في إنكلترا. ولذا فإن الإشارات إلى قانون التعليم المحلي أو سياسته العامة أو ممارسته يقصد بها إنكلترا وحدها.

٢- وينعكس على هذا التقرير ضيق الوقت والحيز: فمدة الخمسة أيام التي استغرقتها البعثة قصيرة جدا بحيث لا تكفي لتقييم أبعاد موضوع معقد مثل التعليم من منظور حقوق الإنسان، وضرورة إيجاز هذا التقرير في ٢٨ صفحة أجبرت المقررة الخاصة على تسليط الضوء فقط على بعض المسائل التي كانت ترغب في تناولها، متطرقة إلى كل منها بإيجاز بقدر الإمكان.

٣- وقد نشأت أهداف البعثة من تركيز المقررة الخاصة على الوجهين الدولي والمحلي للحق في التعليم معاً وحفزها تطوران هامان حدثا في المملكة المتحدة:

فعلى الصعيد الدولي، كان تحوُّل المملكة المتحدة إلى التعليم المستند إلى الحقوق، الذي وضع سابقة، أحد محاور تركيز البعثة. ويمثل هذا التعليم القائم على الحقوق، الذي تعزز بمبادرات من الحكومة لتخفيف أعباء الديون معلما هاما من معالم التعاون الإنمائي الدولي.

وعلى الصعيد المحلي، أعلنت الحكومة أن التعليم يشكل أعلى أولوياتها. إلا أن مفردات اللغة المحلية للحكومة، على خلاف سياستها في مجال التعاون الإنمائي، لم تشمل التعليم المستند إلى الحقوق، الذي اعتبرته المقررة الخاصة موضوعاً مثيراً للاهتمام وجديراً بالتقصي.

٤- واجتمعت المقررة الخاصة أثناء زيارتها مع عديد من موظفي مصلحة التعليم والعمالة، ومصلحة التنمية الدولية، ومكتب معايير التعليم (OFSTED)، ووحدة الاستبعاد الاجتماعي بمكتب مجلس الوزراء، ولجنة المساواة العنصرية. كما اجتمعت مع كبير مفتشي سجون صاحبة الجلالة وموظفين من خدمات التعليم في مصلحة سجون صاحبة الجلالة، وزارت مركز موارد أوركارد لودج Orchard Lodge، وهي مؤسسة للتعليم المكثف للصبيان

والفتيان المخالفين (أو الذين تُخشى مخالفتهم) للقانون. وإلى جانب هذه الاجتماعات التي نظمتها الحكومة، اجتمعت المقررة الخاصة مع ممثلين لمنظمات غير حكومية عاملة في مجال التعليم والتنمية وحقوق الإنسان، ومع ممثلين لرابطات المدرسين والطلاب، وأفراد من طلاب العلم، الأطفال والكبار، على السواء.

٥- وتود المقررة الخاصة الاعتراف مع التقدير بالجهد الذي بذلته الحكومة في تنظيم الجدول الزمني وفقاً لرغباتها، حتى وإن لم يتسن تحقيقها جميعا.

٦- ولا شك في أن جهود المقررة الخاصة لتوضيح أبعاد التعليم المتصلة بحقوق الإنسان كانت اختباراً لصبر الكثيرين من متحدثيها إن لم تكن اختباراً لصبرهم جميعاً. وهي تود تسجيل خالص تقديرها لتقبلهم عن طيب خاطر النظر إلى التعليم من منظور حقوق الإنسان. وإن تاريخ التعليم أطول بما لا يقاس من مفهوم الحق في التعليم والحقوق في ميدان التعليم، وإنها تدرك إدراكا كاملا أن المسائل التي تطرقها ولايتها جديدة تماماً. ولهذا السبب، ترى أن بعثتها هذه تشكل مع هذا التقرير بداية حوار أكثر مما تشكل نشاطا مستقلا بذاته.

ثانيا - السياق العام: التعليم بين الماضي والألفية المقبلة

٧- في الوقت الذي جرت فيه زيارة المقررة الخاصة، كان هناك إحساس واضح بالتفاؤل الاقتصادي. فمعدل التضخم كان في أدنى مستوياته منذ عام ١٩٦٣، ومعدل البطالة كان أيضاً في أدنى مستوياته منذ عام ١٩٨٠. والكساد التضخمي الذي شهدته السبعينات (وهو مزيج من معدلي تضخم وبطالة مرتفعين) أصبح، فيما يبدو، في ذمة التاريخ. وكان المتوقع هو أن تولد الحصائل الضريبية المنتعشة فائضاً كبيراً في الميزانية، كما كانت المضاربة منتشرة بصدد المجالات التي يمكن أن يستخدم فيها هذا الفائض. وكان التعليم من أكثر القطاعات طلبا لتمويل إضافي. ولم يمر يوم واحد بدون أن تتضمن الأنباء قضية من قضايا التعليم - أوجه النقص، أو الحياة المهنية المفعمة بالإجهاد، أو انخفاض أجور المدرسين، أو توسيع نطاق التعليم التمهيدي للمدرسة ليشمل الأطفال الذين يبلغون من العمر ثلاث سنوات، أو التحسينات الحقيقية أو العملية في امتحانات إتمام الدراسة. وصورة التعليم هذه الواضحة للغاية في الحياة العامة، قد غذت الاهتمام المستمر بكل وجه من أوجهه دون استثناء. وفي المنعطف الحالي المتميز بطلوع الألفية الجديدة، لا بد من إلقاء نظرة على ماضي التعليم والتطلع إلى مستقبله باهتمام. فالنظام التعليمي الإنكليزي الحالي قد تشكل بفعل تراثه التاريخي الطويل وبفعل التغيرات التي حدثت في فترتي ١٩٧٩-١٩٩٦ و١٩٩٧-١٩٩٩، أكثر منه بفعل المفاهيم الجديدة عن الحق في التعليم وحقوق الإنسان في ميدان التعليم. كما أن تركته التاريخية لم تكن مستندة إلى الحقوق مما أثر على التصور الخاص بالتعليم في الألفية المقبلة.

ألف - التراث التاريخي

٨- إن التاريخ الطويل للتعليم في إنكلترا وتصدير النماذج التعليمية الإنكليزية في مختلف مراحلها إلى مختلف أركان العالم يوفران خلفية رائعة لدراسة نموذج التعليم المعاصر.

٩- فالتعليم الابتدائي يستمد بداياته من تأسيس جمعية تعزيز المعرفة المسيحية في عام ١٦٩٨ عندما كان يتألف من حفظ المبادئ الدينية المسيحية عن ظهر قلب فحسب. وتوسيع ما سُمي "التعليم الشعبي" فيما بعد عن طريق مدارس الأحد عزز الأسس الدينية للتعليم. ووضع قانون صحة وآداب المتتلمذين في المهن لعام ١٨٠٢ المقومات المؤسسية لهذه الممارسة، ملزماً كل المتتلمذين بحضور دروس التعليم الديني كل يوم أحد، وبوجوب تلقيهم، فضلاً عن ذلك، بعض التثقيف في مجال القراءة والكتابة والإيقاع (بالإنكليزية reading, writing and rithmetic أو (the three Rs)) خلال ساعات عملهم.

١٠- وقد عُرض مقترح تشريعي على مجلس العموم في عام ١٨٠٧ لتوفير تعليم ابتدائي مجاني مدته سنتان في مدارس الأبروشيات ورُفض المقترح لسببين: عدم الاستعداد لتحمل التكاليف المتوقعة، والمخاوف من أن التعليم يمكن أن يدفع "الطبقات الدنيا" إلى السخط. وأدت عقود من الاختلافات بشأن الدين إلى إرجاء اعتماد أول قانون للتعليم حتى عام ١٨٧٠. وقد استهل هذا القانون التعليم للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ سنوات و١٢ سنة في نوعين من المدارس: المدارس غير القائمة على أساس طائفي ديني وتنظمها مجالس المدارس (مع حق الوالدين في سحب أبنائهم من التعليم الديني)، والمدارس القائمة على أساس طائفي ديني طوعي.

١١- أما المدارس الثانوية فيعود تاريخها إلى أكثر من ذلك بكثير، إلى مدرسة وينشستر (التي تأسست في عام ١٣٨٢) ومدرسة إيتون (التي تأسست في عام ١٤٤٠) وكانت هذه المدارس تسمى بدلاً من ذلك مدارس قواعد اللغة (libera schola grammaticalis، وقد نشأت أصلاً من تدريس اللغات الكلاسيكية القديمة) أو كانت تسمى كليات (وهي تسمية عائدة إلى إنشائها كمؤسسات جامعية). وهذه المدارس الثانوية النخبوية الأكاديمية الأولى، (التي تستند إلى قيم نزعة الصفوة والامتياز) والمدارس الدينية الشعبية التي جاءت بعدها قسمت الوصول إلى التعليم على أساس شعبتين، إذ كانت هذه المدارس تقوم على التمييز بحسب الدين والطبقة. وتوسيع فرص الحصول على التعليم الابتدائي، الذي سبق الحرب العالمية الثانية، والتعليم الإلزامي الشامل فيما بعد الحرب لم يصلا إلى حد تحقيق تساوي اتجاه ونوعية التعليم الذي يمكن أن يتاح للتلاميذ الحصول عليه. وهذا النظام المدرسي الطبقي استمر على الدوام منذ ذلك الوقت. والمفردات اللغوية الراهنة تسبغ سمات فريدة من نوعها على ما هو إنكليزي: فالمدرسة الإنكليزية العامة من المرجح أن تعرَّف في جميع البلدان الأخرى، بأنها مدرسة خاصة أما ما يسمى بالمدرسة العامة في البلدان الأخرى، فهو ما يقابل في إنكلترا المدرسة التابعة للدولة.

باء- التغيرات في الفترة ١٩٤٤-١٩٩٦

١٢- كفل قانون التعليم لعام ١٩٤٤ وصول الجميع عامةً على التعليم الابتدائي مجاناً، وذلك قبل أربع سنوات من تأكيد هذا الحق في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وعلى هذا الأساس، منحت استراتيجية التعليم فيما بعد الحرب العالمية الثانية الأولوية لتكافؤ الفرص في البداية . فجعل التعليم إلزامياً كان معناه أن على الوالدين واجباً في ضمان توفير التعليم لأطفالهم، وهو فهم استمر منذ ذلك الوقت[1]. وإن التشديد الناجم عن ذلك على واجبات الوالدين وحقوقهم قد عوق مفهوم حق الطفل في الحصول على التعليم وحقوق الطفل في ميدان التعليم.

١٣- وقد تأثر النهج المتبع تجاه التعليم فيما بعد الحرب العالمية الثانية بالأزمة الاقتصادية في السبعينات، عندما توقفت الزيادة التي كانت مطردة من قبل في الاستثمار العام في التعليم، ثم أخذت تنقص. وحولت الأولويات في مجال التعليم عن هدف تكافؤ الفرص إلى هدف عكس نقض الانهيار الاقتصادي للمملكة المتحدة وتعزيز القدرة الاقتصادية الوطنية والفردية على المنافسة. وأدى نقصان التمويل العام إلى تقليل إتاحة التعليم المجاني وتقليل إمكانية الوصول إليه، على السواء. ووسع التعليم المستند إلى السوق نطاق الاختيار أمام الوالدين، وقد عُرِّفوا، جنباً إلى جنب أصحاب الأعمال، بأنهم مستهلكون للتعليم[٢]. وحفز الاستثمار الخاص في التعليم السعي لتحقيق الامتياز والمعدلات العالية لعائد الاستثمار التي تنجم عن تعزيز القدرة الفردية على المنافسة.

١٤- وقد اتسم عام ١٩٨٨ بحدوث تغيرين ضخمين: استحداث المنهج الدراسي الوطني الموحد[٣] الذي أعقبه استحداث تقييمات موحدة لأداء التلاميذ. وحددت أهداف التحصيل ويتم التحقق معها عن طريق إجراء امتحانات للتلاميذ عند بلوغهم سن ٧ سنوات و١١ سنة و١٤ سنة، (وهي الأعمار التي حددت كمراحل رئيسية)، وتتوج هذه بامتحان الشهادة العامة للتعليم الثانوي (GCSE) وهو امتحان موحد لجميع التلاميذ يقيِّم كافة مستويات الأداء على أساس جدول تقييم عام. ويعقب اختبار جميع التلاميذ ومنحهم درجاتهم وتحديد ترتيبهم تعيين ترتيب المدارس بحسب نتائج الامتحانات. ويستند هذا التعيين إلى النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات (A-C) في خمسة مواد في امتحان الشهادة العامة للتعليم الثانوي، وتصحب عملية نشر واسعة في وسائل الإعلام لجداول ترتيب المدارس.

١٥- وتنبه الامتحانات المدارس وتحفزها (ويقول كثيرون إنها تضغط عليها) من أجل التنافس فيما بينها على ترتيبها في هذه الجداول، ومن ثم فهي تعزز الأداء الإجمالي. وفرادى المدارس التي يؤدي تلاميذها الامتحانات بامتياز توضع في أعلى قائمة الترتيب. أما المدارس التي يكون أداء تلاميذها سيئاً فتنحدر إلى مؤخرة القائمة. وأظهرت البحوث أن المركز الممتاز للمدارس في جداول الترتيب يُستَمد من ممارستها لانتقاء التلاميذ الذين ترجِّح أسرهم وخلفيتهم الاجتماعية وإنجازاتهم السابقة أن يكون أداؤهم جيداً. ونتيجة وضع قوائم بترتيب المدارس هي حدوث طلب ضخم من الوالدين على المدارس المتقدمة الترتيب والتي تمكنها قدرتها المحدودة على العرض من تحديد معايير للقبول والتمسك بها. ومن غير المرجح أن يفضل الوالدان "مدارس مؤخرة القائمة" التي تقبل أي تلاميذ حتى الذين يطردون من مدارس أخرى. وإن الارتباط بين المدارس سيئة الأداء والتلاميذ سيئي الأداء لا يتصدى له التمويل العام إلا جزئياً لأن المدخل الرئيسي للحصول على التمويل (سواء الخاص أو العام) هو الأداء الجيد.

١٦- والنتيجة هي ظهور تصنيف طبقي صارم داخل النظام التعليمي. فمع أن جميع الأطفال المقيمين مشمولون بالتعليم الإلزامي، يختلف نمط ونوعية التعليم الذي يتلقونه اختلافاً ضخماً.

١٧- وقد استحدث قدر كبير من التغيير في التعليم في الفترة ١٩٨٨-١٩٩٦ على هذا النسق. واستهدف قانون التعليم لعام ١٩٩٦ تجميع كل اللوائح القانونية المتعلقة بالتعليم وتعديلها بشكل منهجي. وإثر تغيير الحكومة في عام ١٩٩٧، أدخلت تعديلات إضافية. وكانت وتيرة التغير في الفترة بين ١٩٨٨ و١١٩٩٦ سريعة، وكانت تغيرات كثيرة

مثيرة للجدل، بل وجرت مقاومة عدد كبير منها. ووعدت الحكومة السابقة بعدم اتخاذ أي مبادرات جديدة طوال خمس سنوات، لكن الحكومة الجديدة واصلت إجراء تغيرات طموحة جداً بوتيرة سريعة.

جيم- استراتيجية الحكومة

١٨- يسترشد التعليم بالهدف الإجمالي المتمثل في تحقيق اقتصاد مستحث بالمعرفة، يشجع "العلم والابتكار والإبداع وتنظيم المشاريع والمهارات والمعرفة" ويتجه صوب تسويق العِلْم البريطاني[٤] للإسهام في خلق الثروة. والهدف هو خلق خدمة تعليمية ذات نوعية عالمية لمضارعة أداء البلدان التي تعتبرها المملكة المتحدة منافسة رئيسية لها دولياً. وإلى جانب القدرة على المنافسة الاقتصادية العامة، فإن وجود سوق للتعليم، يعزز القدرة على المنافسة في مجال التعليم على وجه التحديد. وتتراوح تقديرات القيمة السنوية لتصدير المملكة المتحدة للتعليم بين ٥ بلايين و١٢ بليونا بالجنيهات الاسترلينية وتشير كافة التقديرات إلى اتجاهها نحو التزايد. فمن المزمع تحقيق زيادة إضافية نتيجة لطموح المملكة المتحدة في الاستئثار بنصيب تبلغ نسبته ٢٥ في المائة من السوق العالمية للتعليم العالي[٥]. ومن المتوقع أيضا أن يسهم التعليم في استئصال شأفة الفقر في البلد. وينظر إليه على أنه مفتاح العمالة ويُنظر إلى العمالة على أنها المخرج من الفقر.

١٩- وهذا التشديد على اقتصاد مستحث بالمعرفة يتطلب تغيير تركة أمية الكبار وجهلهم بقواعد الحساب ونسبتهما في إنكلترا أعلى منها في البلدان الأوروبية الغربية الأخرى - حيث يقدَّر وجود ٧ ملايين شخص بلا أي مؤهل على الاطلاق[٦]. وهذه التركة تعزى إلى إهمال التعليم العام في العقود السابقة. أما الاستثمار في التعليم الأساسي والإلحاح على تعزيز أداء جميع التلاميذ فينظر إليهما على أنهما الأساس للاستكفاء الاقتصادي الذاتي الفردي والقدرة على المنافسة الدولية على السواء. والورقة البيضاء المعنونة "الامتياز في المدارس" (التي صدرت بعد ٦٧ يوما من الفوز الانتخابي في أيار/مايو ١٩٩٧) عرضت بإيجاز خطة الحكومة للتغيير. ومن شأن التشديد على التعليم كاستثمار وعلى القدرة على المنافسة أن يضعف التعليم الذي يعتبر تعزيز الروابط التي توثق الصلات بين الناس هدفه وكنهه[٧]. ومن المتوقع أن يؤدي إدخال التربية المدنية في المناهج التعليمية (انظر الجزء رابعاً - دال، ٢) إلى تقويم الوضع وتفادي هذا المنزلق.

ثالثا - الأبعاد الدولية: التعليم المستند إلى الحقوق

٢٠- إن تعريف الحكومة للتعليم، على الصعيدين المحلي والدولي، على السواء، يشدد على دوره باعتباره المخرج من الفقر. وإن الورقة البيضاء لعام ١٩٩٧ المعنونة "القضاء على الفقر العالمي: تحدٍ للقرن ٢١" ألزمت الحكومة بإعادة تركيز تعاونها الدولي على سياسة عامة ومخصصات لصالح البلدان الفقيرة، كما استحدثت نهجا يستند إلى الحقوق. وتعرب المقررة الخاصة عن بالغ التقدير لهذه السابقة التي تبعث الأمل في دفع حقوق الإنسان من هوامش التعاون الإنمائي الدولي إلى مركز صدارته. والتزام الحكومة بتنمية مستندة إلى الحقوق يرافقه جهد متضافر لزيادة الموارد المقدمة إلى أفقر البلدان، لا سيما عن طريق تخفيف أعباء ديونها. وهذا النهج المستند إلى الحقوق لا يمكن

أن يكون هادفا إلا إذا تُرجم الاعتراف البلاغي بالحقوق الأساسية لأفقر الشعوب في أفقر البلدان إلى إتاحة للموارد اللازمة لتنفيذ الالتزامات الحكومية في ميدان حقوق الإنسان، وترحب المقررة الخاصة بتشديد الحكومة على تخصيص الموارد في كافة الخطط لتحقيق أهداف مكافحة الفقر أو الأهداف الإنمائية[٨]. فتحقيق هذه الأهداف أساس ضروري يمكن الاستناد إليه في السعي للاعتراف بحقوق الإنسان وتعزيزها.

٢١- وضمان أن يكون لتخفيف أعباء الديون أثر إيجابي على حقوق الإنسان أمر يتطلب إعادة توجيه الأموال التي خصصت لخدمة الدين نحو الاستثمار الطويل الأجل في التعليم. وعلى الرغم من أنه من المعروف بوجه عام أن هذه العملية تفيد أفقر الشعوب وأفقر البلدان، فإنها لم توضع كأولوية حتى مؤخراً. وقد قامت الحكومة بدور قيادي في تخفيف عبء الديون، وساعدت على تيسير التوصل إلى الاتفاق خلال اجتماع مجموعة الـ "٨" في كولونيا (في حزيران/يونيه ١٩٩٩)، والاتفاق اللاحق الذي تم التوصل إليه في الاجتماع السنوي المشترك لصندوق النقد الدولي - البنك الدولي المعقود في أيلول/سبتمبر ١٩٩٩. وأثناء زيارة المقررة الخاصة، كانت الآفاق المرتقبة لإزالة العوائق أمام تخفيف عبء الديون جيدة، على ما يبدو، لكن من المبكر للغاية تبين ما إذا كانت الوعود ستتحول إلى التزامات وما إذا كانت الالتزامات ستتحول إلى مخصصات. وستقدم المقررة الخاصة تقريرا إلى اللجنة عن التطورات اللاحقة في هذا الصدد في تقريرها السنوي المقبل (في كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٩) وفي البيان الذي ستتلوه أمام اللجنة (في نيسان/أبريل ٢٠٠٠).

٢٢- وقد أمكن بفضل سياسة الخزينة العامة وإدارة التنمية الدولية معالجة جميع العوامل الرئيسية المحدِّدة لتدفق الأموال إلى داخل البلدان النامية ومنها إلى الخارج، بما في ذلك خدمة أعباء الدين والتجارة والاستثمار والمعونة أيضاً. ويمثل التزام الحكومة بزيادة المعونة (بأكثر من الربع) ابتعاداً جديراً بالترحيب عن اتجاه خفض تدفقات المعونة الذي لوحظ مؤخراً. وقد استتبع نهج الحكومة الجديد أيضاً حدوث اندماج بين السياسة الخارجية والسياسة الإنمائية اتضح، على سبيل المثال، في النشر المشترك للتقارير السنوية عن حقوق الإنسان، الصادر عن وزارة الخارجية وشؤون الكمنولث ووزارة التنمية الدولية. وتأكيد حقوق الإنسان كقيمة مرشدة للسياسة الخارجية رافقه التزام بجعل هذه السياسة أخلاقية، مع إعادة تشكيل السياسة الإنمائية على أساس النهج المستند إلى الحقوق.

٢٣- وقد أكدت الحكومة على أنها "تمنح الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية نفس الوزن الذي تمنحه للحقوق المدنية والسياسية"، وتعهدت أيضا بأن "تستخدم نفوذ بريطانيا من أجل إعمال الحقوق الاجتماعية والاقتصادية الواردة في الإعلان العالمي بالنسبة لجميع الشعوب في العالم"[٩]. ويتمثل أثر مباشر لهذا النهج المستند إلى الحقوق في الاعتراف بالمستفيدين من أي تدخل إنمائي كرعايا لهم حقوق ويطلبون قبول حقهم في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم. ويستتبع هذا في التعليم تحقيق التوازن بين حقوق وحريات الراشدين ذوي الصلة (وفي مقدمتهم الوالدان والمدرسون إلى جانب الجهات الفاعلة الحكومية الرئيسية) وحقوق الأطفال ومصالحهم الفضلى. وقد مُنح الأطفال حقا رسميا في تقرير شؤونهم بأنفسهم على ألا يمارسوه إلا بعد أن يصبحوا راشدين. ومن ثم فإن التحول إلى التعليم المستند إلى الحقوق واعد بتغيير، تأخر إجراؤه طويلا.

٢٤- وفي أيار/مايو ١٩٩٩، طُبق النهج المستند إلى الحقوق على التعليم في "فرص التعلم للجميع: إطار لسياسة عامة من أجل التعليم"، حيث ربط التعليم (الذي عُرِّف بأنه اكتساب المعارف والمهارات) بالهدف الرئيسي المتمثل في القضاء على الفقر. وكان الأساس المفاهيمي لذلك هو الحلقة المفرغة المتمثلة في اعتبار أن سبب الفقر هو انعدام فرص الحصول على التعليم، ويعتبر عدم التعليم هو سبب استدامة الفقر. ويتطلب كسر هذه الحلقة المفرغة استثمارا طويل الأجل في التعليم بحيث يصبح المستفيدون منه قادرين على تحقيق الاستكفاء الذاتي اقتصاديا وتوليد الإيرادات اللازمة للاستثمار في تعليم الأجيال المقبلة.

٢٥- ويؤكد "إطار السياسة العامة" أنه تقع على عاتق الحكومات المسؤولية الأساسية عن تمويل التعليم الابتدائي، ومن ثم فهو يعيد بجلاء تأكيد أحد الالتزامات الرئيسية للحكومات في مجال حقوق الإنسان. والمبدأ الإضافي الذي يرمي إلى تحقيقيه هو تمكين الأطفال من أن يصبحوا راشدين منتجين اقتصاديا والحيلولة دون تعرضهم التعرض للاستغلال الاقتصادي بوصفهم أطفالا. والروابط بين التعليم والعمالة ودور التعليم في القضاء على استغلال عمل الطفل تتطلب جميعا خطة شديدة التمحيص. ويتعين على الاستراتيجيات المستندة إلى الحقوق أن تكيف التعليم مع الظروف السائدة في البلدان والمجتمعات المحلية والأسر التي يعيش فيها الأطفال. ويتطلب هذا مقاومة إغراء تصدير نماذج تعليم مناسبة لبلدان صناعية أو في طور التصنيع، أو افتراض أن التعليم الثانوي يمكن أن يصل إليه الأطفال الذين أتموا تعليمهم الابتدائي، أو تأسيس التعليم باعتباره مدخلاً للعمالة في ظروف يكون فيها مصير معظم خريجي المدارس هو ما يسمى بالعمالة الذاتية أو العمل في القطاع غير الرسمي.

٢٦- وتدرك المقررة الخاصة إدراكا كاملا جدة التعليم المستند إلى الحقوق والتحديات المفاهيمية التي يستتبعها تطبيقه العملي، وتعرب عن ترحيبها بهذا الجهد الرائد.

رابعا - الإطار المحلي

٢٧- ليس هناك اعتراف صريح بالحق في التعليم في القانون الإنكليزي. ومع أن المملكة المتحدة طرف في معاهدات دولية لحقوق الإنسان تتطلب اعترافاً من هذا القبيل، فإن غيبة دستور مكتوب (ترد وتحدد فيه عادة حقوق الإنسان المعترف بها)، وتعقُّد القوانين التي تتناول التعليم، وتنوع الاجتهادات الفقهية التي تتناول مختلف أوجه الحق في التعليم تحول جميعها دون نشوء تقييم واضح المعالم لطبيعة الحق في التعليم ونطاقه.

٢٨- وقد نص قانون حقوق الإنسان لعام ١٩٩٨ على إمكانية التطبيق المباشر للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، ومن المقرر أن يبدأ نفاذ القانون في ٢ تشرين الأول/أكتوبر عام ٢٠٠٠. وهذا التغير التشريعي قد أدرج في النظم القانونية المحلية تلك الحقوق التي تحددت في الاتفاقية الأوروبية، لكن ضمن القيود الواردة في تحفظات المملكة المتحدة. ونظرا لأن الاتفاقية الأوروبية لا تعترف بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية، فإن من المرجح أن يستمر اتجاه الحكومة إلى اعتبار الحقوق الاجتماعية والاقتصادية بمثابة "أهداف برنامجية أكثر منها التزامات قانونية"[١٠]. وبالمثل، سوف يستمر التحفظ الذي يؤثر على الحق في التعليم[١١]. وهكذا اقتصر الحق في التعليم على حقوق

الوالدين فيما يتعلق بتعليم أطفالهم. كما أن الوصول دون تمييز إلى المؤسسات التعليمية العامة القائمة قُيِّد أيضا باشتراط أن تظل التزامات الحكومة المالية، عند حد معقول. وإن الزيادة التي تحققت مؤخرا في التمويل العام للتعليم من المقرر أن تُرفع إلى نسبة ٥ في المائة من الناتج القومي الإجمالي في الفترة ٢٠٠١-٢٠٠٢[١٢]، وبالتالي ستظل المملكة المتحدة في مؤخرة قائمة ترتيب بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، في مستوى أدنى بكثير مقارنة بالسويد (٩ في المائة) أو كندا (٧ في المائة)، وأفضل بقليل من مستوى إيطاليا، وتركيا، واليونان[١٣].

ألف - حقوق الإنسان في ميدان التعليم

٢٩- إن التشريعات القانونية المتعلقة بالتعليم لا تستخدم أسلوب حقوق الإنسان ولا تذكر قانون حقوق الإنسان الدولي. وعندما تُذكر حقوق فردية فإنها تتعلق بالوالدين المسموح لهم بالطعن في عدم قبول أبنائهم في المدارس اعتبارا من عام ١٩٨٠[١٤]. فالإعلان بصورة واسعة عن جداول ترتيب المدارس يجعل إمكانية قبول أبنائهم في مدرسة جيدة أمراً يرتدي أهمية حاسمة لمعظمهم. وبالنسبة لمعظم الوالدين ونظرا لأن عدد الطلبات المقدمة إلى المدارس التي على رأس قائمة الترتيب يتجاوز طاقتها مرات كثيرة، فإن الاختيار المفترض للوالدين يصبح في الواقع هو ما تختاره المدارس ذاتها[١٥]. ويمكن للوالدين الطعن في هذا الاختيار - وهذا هو ما يحدث فعلاً - أمام أفرقة استئناف، حسبما سُميت في عام ١٩٩٨. وقد ضُمن للأطفال الذين يبلغون سن التعليم الإلزمي الوصول إلى المدارس الممولة من الدولة، لكن قبولهم في مدارس خاصة يسبب خلافات مستمرة ويدفع إلى التقاضي[١٦].

٣٠- وإن قدرا كبيرا من الاجتهاد الفقهي قد نشأ استناداً إلى الطعون المقدمة من الوالدين بشأن عدم قبول أبنائهم في المدارس أو طردهم منها، وإلى الظروف السائدة في المدارس، (لا سيما المتعلقة بالأمان ومراعاة الصحة والنظافة)، وأساليب التدريس، والانضباط المدرسي. ويجري التقاضي بشأن أبعاد حقوق الإنسان المتصلة بالتعليم لكن هذا الجانب الفقهي وارد في إطار قانون التعليم، وإن كان لم يجر بعد أي تحليل يُعيّن طبيعة ونطاق حقوق الإنسان التي يحددها هذا القانون.

٣١- والتعليم يُنظر إليه على أنه "عقد بين المدرسة والوالدين"[١٧]، وليس للطفل أي وضع قانوني، الأمر الذي يعني غياب الأطفال كفاعلين في هذه العملية، وإن كان الغرض منها هو تعليمهم. وقد أوصت اللجنة المعنية بحقوق الطفل، على سبيل المثال، بتأكيد حق الطفل الذي يُطرد من مدرسة في استئناف ذلك القرار[١٨]. وتوفر التطورات المحلية التي حدثت مؤخرا حوافز إضافية لإجراء تحوّل مفاهيمي نحو الطفل باعتباره صاحب حق في التعليم. وإن الدراسات التي أدت إلى طلب عقد اتفاقات كتابية بين الأسرة والمدرسة اعتبارا من ١ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩، أكدت استنتاجاً مؤداه أن "التلاميذ تحمسوا جداً للتوقيع على الاتفاق. فهو بالنسبة للكثيرين منهم أول وثيقة يُطلب إليهم توقيعها، وهم يشعرون بذلك أنهم "كبروا" جدا، ويأخذون الأمر على محمل الجد الشديد"[١٩]. ويشعر المقرر الخاص أن هذه الاستنتاجات تشير إلى الاعتراف بالطفل كصاحب حق في التعليم.

٣٢- وقد كان للتشديد على حقوق الوالدين آثار واضحة على الأطفال الذين ترعاهم الدولة. فالحالات التي تصرفت فيها الدولة في مقام الوالد "in loco parentis" والسلطة المحلية كوالد عام، أثبتت دائماً أنها غير مناسبة لأداء هذه المهمة: فقد تبين أن ثلاثة أرباع الأطفال المشمولين بالرعاية تركوا التعليم الإلزامي بدون الحصول على أي مؤهل[٢٠].

باء - تمييز أو استبعاد اجتماعي؟

٣٣- إن تعبير "الاستبعاد الاجتماعي" استُحدث في الاتحاد الأوروبي للتدليل على تهميش الأفراد من خلال الحرمان الاقتصادي والعزل الاجتماعي. والتأكيد على النعت "الاجتماعي" - كنعت متميز عن "الحكومي" - يعكس تقلص دور الدولة، في حين أن "الاستبعاد" يثير التشكك في الشمول المفترض للسياسات الاجتماعية. ويمكن تعريف الاستبعاد الاجتماعي على أنه حرمان من الحقوق الاجتماعية لكن لغة حقوق الإنسان لا تستخدم في هذا السبيل، فستستخدم تعابير مثل "الظرف غير المواتي" أو "الحرمان" بدلاً من "إنكار التساوي في حقوق" أو "التمييز". ولم يعرِّف الاتحاد الأوروبي ولا المملكة المتحدة[٢١] تعبير "الاستبعاد الاجتماعي" وهو يشمل ظواهر مختلفة تتراوح بين الطرد من المدرسة والحمل في سن المراهقة. وقد اتسعت دائرة المتأثرين به فشملت تصنيفات بحسب العنصر، أو الجنس، أو الأصل الإثني، أو المنشأ، أو الطبقة[٢٢].

٣٤- والإطار التشريعي القائم يحظر التمييز على بعض الأسس دون غيرها. ومن ركائز النظام قانون التمييز على أساس نوع الجنس لعام ١٩٧٥ (ولجنة تكافؤ الفرص المرتبطة به)، وقانون العلاقات العنصرية لعام ١٩٧٦ (ولجنة المساواة العنصرية المرتبطة به)، وقانون التمييز بسبب العجز لعام ١٩٩٥ (ولجنة حقوق العجز المزمع إنشاؤها). وليس هناك قانون يتعلق بالتمييز على أساس الدين[٢٣] أو اللغة، بينما أفلت التصنيف حسب الطبقة حتى الآن من أي صلة تشريعية بمبدأ التكافؤ في الفرص والمعاملة. ولاحظت لجنة القضاء على التمييز العنصري "عدم إدراج مضمون الاتفاقية بكامله"[٢٤] في القانون المحلي. وتؤيد المقررة الخاصة هذا الاستنتاج مؤكدة على أن عدم الحظر الصريح للتمييز لكافة الأسباب ذات الصلة يحول دون تعيين الحقوق التي لا يجري التمتع بها على قدم المساواة من أجل العمل على تحقيق المساواة في التمتع بها.

٣٥- ويوفر تعداد السكان فرصة للأفراد لتصنيف أنفسهم في فئات إثنية تجمع ما بين العنصر واللون والأصل الإثني والمنشأ[٢٥] أما الدين أو اللغة فلا يسجلان، ولا يطبق التصنيف الإثني على الأفراد الذين يعرِّفون أنفسهم بأنهم "بيض"، كما لا يطبقونه هم. وتخفي أسس التمييز المتداخلة (العنصر والدين واللغة، على سبيل المثال، أو الجنس والمنشأ والدين). واستحدث في الفترة ١٩٩٠-١٩٩١ ما سمي "الرصد الإثني" لتكوين صورة للتلاميذ تبعاً لخلفيتهم الإثنية ولغتهم الأم وديانتهم. وجرى التماس هذه المعلومات من الوالدين على أساس طوعي[٢٦]. ونظراً لأن تقديم هذه البيانات ليس إلزامياً فإن الصورة التي تم الحصول عليها ليست شاملة.

٣٦- وتقدر نسبة التلاميذ من أبناء الأقليات الإثنية في مدارس التعليم الإلزامي بأكثر من ضعف نسبة عدد أفراد هذه الأقليات بين (نسبة هؤلاء التلاميذ ١٢ في المائة من مجموع التلاميذ بينما نسبة البالغين من أفراد الأقليات الإثنية ٥ في المائة من مجموع السكان البالغين)[٢٧]. وجزء من أسباب ذلك هو اختلاف هرم الأعمار: فنصف عدد المنتمين إلى الأقليات الإثنية تقل أعمارهم عن ٢٥ سنة في حين أن نسبة من هم في هذه السن أقل من الثلث بين السكان البيض. وتعكس الإحصاءات القائمة التنوع الذي يشمله تعبير "تلاميذ الأقليات الإثنية". فاللغة الإنكليزية مسجلة على أنها لغة إضافية بالنسبة لـ ٨,٤ في المائة من نسبة الـ ١١,٨ في المائة من نسبة تلاميذ المدارس الابتدائية المصنفين على أنهم من أبناء "الأقليات الإثنية"، بينما لا يعرف عدد التلاميذ المصنفين على أنهم "بيض" الذين لا يتخذون اللغة الإنكليزية لغة أم لهم. وتبلغ نسبة التلاميذ المصنفين على أنهم ينتمون إلى "جماعات أخرى من الأقليات الإثنية" ٢,١ في المائة، وهي نسبة تتجاوز نسبة التلاميذ الصينيين (٠,٣ في المائة) والبنغلاديشيين (١ في المائة). وتجدر الإشارة إلى أن المفهوم بأن الأداء التعليمي يتناقص مع اسمرار لون البشرة تكذبه البيانات التي تظهر أن أداء التلاميذ البيض الذين ينحدرون من أصول عمالية يمكن أن يكون أسوأ من أداء نظرائهم الصينيين أو الهنود[٢٨].

٣٧- ويساور المقررة الخاصة القلق من الإشارة العُرفية إلى جميع السكان غير البيض على أنهم "أقليات إثنية" لأن هذا التوسيع الجامع الشامل للفظة "إثنية" أو "أقلية" لا يتطابق مع القانون الدولي لحقوق الإنسان. ودرجة اتساعه مفرطة بحيث لا تسمح بتعيين أسس التمييز ذات الصلة، المحظورة دولياً، ودراسة تفاعلها وتضاعفها في حالة طوائف وأفراد معينين. وقد لاحظت المقررة الخاصة في ختام بعثتها، أن جميع الموظفين الحكوميين الذين تحدثت معهم كانوا من البيض، مما قد يقدم أحد التفسيرات المحتملة لاستمرار استخدام تعبير "الأقليات الإثنية" في الإشارة إلى غير البيض.

خامسا - الالتزامات المتعلقة بحقوق الإنسان

ألف - الإتاحة

٣٨- هناك تصور واسع الانتشار، وإن كان خاطئاً، للحق في التعليم، وهو يعتبر هذا الحق مساوياً لإتاحة المدارس والمدرسين. فحيث تتاح المدارس كما في إنكلترا، تنتفي الحاجة إلى توجيه أي أسئلة أخرى، مما يمنع تقدم التحقيق من مرحلة إتاحة المدارس إحصائياً إلى مسألة الحق في التعليم. فهذا الحق يستتبع إلى جانب إتاحة المدارس، التزامات حكومية تتعلق بحقوق الإنسان لجعل التعليم في المتناول ومقبولاً وقابلاً للمواءمة.

٣٩- وقد أدخلت البلدان الصناعية الغربية التعليم الإلزامي الشامل في مراحل مبكرة من تطورها رابطة التعليم الواسع النطاق بعملية التصنيع التي كانت إنكلترا رائدتها. وإحدى السمات الخاصة للطابع الإنكليزي في التعليم هي الانفصال بين المدارس الخاصة ومدارس الدولة، وبين المدارس الداخلية والمدارس اليومية الخارجية، والانفصال بين التعليم العام و/أو الجامعي والتعليم الشعبي و/أو المهني الذي استمر رغم كل المحاولات التي جرت لسد هذه الهوة الفاصلة.

١- المدارس

٤٠- مع أن المدارس متاحة في إنكلترا، من الوجهة الإحصائية، فإن هذا في حد ذاته لا يغني عن الحاجة إلى التحقيق في أبعاد إتاحتها المتعلقة بحقوق الإنسان. فهناك اختلافات كبيرة فيما بين المؤسسات التي يشملها اسم "المدرسة" عامةً، يعبر عنها في الإشارات الشعبية إلى المدارس "الممتازة" والمدارس "المتدنية" التي توفر، على التوالي، تعليماً من نوعية عالية جداً، ومن نوعية متدنية على نحو لا يمكن قبوله. وقد كانت المدارس الأخيرة هي الهدف الرئيسي لسياسة "التعليم والحفز على التفوق" الحكومية وفحواها تعيين أسوأ المدارس أداء (والتي تسمى المدارس الراسبة) بغرض رفع مستوى أدائها إلى الحد الأدنى الذي يمكن قبوله.

٤١- وكما أُشير آنفاً (في الجزء أولاً - باء)، فإن المدارس ترتَّب وفقاً لأداء تلاميذها في الامتحانات، وهذا الترتيب يعزز تركة التعليم الطبقي. وترتيب المدارس المتصل بإنتاجها (أي بتحقيق أهداف الأداء والكفاءة) يحبذ حتماً انتقاء التلاميذ وفقاً لأرجحية حسن أدائهم، وتوجيه مضامين وأساليب التدريس لتعزيز نجاحهم في الامتحانات. وتثبط الفكرة الأساسية وراء هذا استثمار الوقت والجهد اللازمين للتلاميذ الذين لا يحتمل أن يكون أداؤهم جيداً بسبب أوجه عجز أو صعوبات أو بسبب افتقارهم إلى الحافز التنافسي. فهذه الفكرة الأساسية تتمثل في المنافسة التي اتخذت طابعاً مؤسسياً فيما بين المدارس وفيما بين التلاميذ. وإن الكتيبات الملونة المطبوعة على ورق صقيل التي تنتجها المدارس المختلفة خصيصاً للوالدين لتزيد طلبهم على خدماتها التعليمية، أو الاجتماعات السنوية المدرسية مع الوالدين (التي تشبه اجتماعات حملة الأسهم) تبدو غير مفهومة لأولئك الذين يعرِّفون التعليم بأنه خدمة عامة و/أو صالح عام وتبدو غير مفهومة من حيث مراعاة المصالح الفضلى لكل طفل باعتبارها مبدأً توجيهياً لعملية التعلم التي يتعين على التعليم المدرسي أن ييسرها.

٢- المدرسون

٤٢- اعترفت الحكومة بأن إصلاح مهنة التدريس كان الأكثر شمولاً والأكثر إثارة للجدل في آن واحد[٢٩]. ووُجه انتباه المقررة الخاصة في الحوارات الكثيرة التي أجرتها إلى نقص عدد المدرسين، وكان هذا النقص موضوعاً ما برحت تتناوله وسائط الإعلام المحلية. أما الصعوبات المصادفة في توظيف المدرسين فهي من نتائج تدني هيبة مهنة التدريس لعدة عوامل مجتمعة منها فقدان المدرسين استقلالهم المهني، وساعات عملهم الطويلة (يقدر متوسط ساعات العمل بـ ٥١ ساعة في الأسبوع)، وعلاوة على أنهم يتوقع منهم حل معظم المشاكل الاجتماعية إن لم يكن جميعها.

٤٣- وتتولى توظيف المدرسين السلطات المحلية أو مجالس الإدارة في المدارس، ويحدد القانون الشروط الأساسية لخدمتهم ومرتباتهم. والتغييرات الجارية الرامية إلى زيادة مرتبات المدرسين على أساس أداء تلاميذهم تذكّر بشروط الأداء التي كانت الأساس المعتمد لتحديد مرتبات المدرسين في الفترة ١٨٦٢-١٨٩٠ ("الأجر حسب النتائج") عن طريق امتحان التلاميذ سنوياً في مواضيع معينة حسب أعمارهم[٣٠].

باء - فرص الحصول على التعليم

٤٤- أقرت المملكة المتحدة مجانية التعليم الابتدائي في عام ١٩٤٤ قبل أن يشترط ذلك القانون الدولي لحقوق الإنسان بزمن طويل. والذهاب إلى المدرسة إلزامي لمن تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات وست عشرة سنة، بينما زيد النطاق العمري المنصوص عليه في اللائحة القانونية للتعليم ليشمل من تتراوح أعمارهم بين سنتين وتسع عشرة سنة، ثم وُسع باعتماد التعلم مدى الحياة.

٤٥- ووُسع نطاق التعليم نحو الأعمار الدنيا من خلال سياسة الحكومة المتمثلة في تسجيل الأطفال في الرابعة من العمر في التعليم التمهيدي للمدرسة. واعتمدت الحكومة تعليم الحضانة لجميع الأطفال في سن الرابعة وهي تزمع توسيع التغطية لتشمل الأطفال في سن الثالثة. ويمكن تسجيل الأطفال في المدارس المستقلة ابتداءً من سن الستة أسابيع[٣١]. ولم تحدَّد المستحقات الخاصة بهذه المرحلة التمهيدية للتعليم الإلزامي.

٤٦- وتعالج موضوع توفير التعليم المدرسي لمن تجاوزت أعمارهم السادسة عشرة مجموعة متشعبة من القوانين والمشاريع الحكومية الخاصة. وفي إطار التعليم في ما بعد المرحلة الإلزامية، تم تأكيد حق جديد وهو حق من تتراوح أعمارهم بين السادسة عشرة والثامنة عشرة ويعتبرون أقل حظوة من غيرهم في الحصول على إجازة للدراسة[٣٢]. وتبين أن سن ترك الدراسة، وهي السادسة عشرة، مبكرة إلى درجة لا تسمح للخريجين بكسب رزقهم بسبب الانخفاض الشديد للطلب على الشبان الحاصلين على الحد الأدنى من التعليم والمؤهلات. وحولت إصلاحات النظام التعليمي التركيز نحو متطلبات سوق العمل، والمهارات القابلة للتسويق، وتعلم المنافسة. ومع استمرار انكماش سوق العمل للشبان، وخاصة بعد انهيار الإنتاج الصناعي الكبير الذي أثر في فئة الشبان بوجه خاص، جرى تمديد فترة الدراسة والتركيز على التدريب المهني، وهذا مؤشر من مؤشرات الانتقال من مرحلة الصناعة إلى مرحلة ما بعد الصناعة. ومن المرجح أن تنتقل عملية تمديد فترة الدراسة تدريجياً نحو تحديد المستحقات الفردية وما يقابلها من التزامات تقع على عاتق السلطات العامة، وإن كان استخدام لغة حقوق الإنسان يبدو أمراً مستبعداً.

١- التعليم الإلزامي

٤٧- "يحق للتلاميذ بموجب القانون الحصول على تعليم يتناسب مع عمرهم ومقدرتهم وذكائهم ومع أي احتياجات تعليمية خاصة قد تكون لديهم"[٣٣]. ما داموا في سن التعليم الإلزامي وأُسند إلى سلطات التعليم المحلية واجب توفير التعليم استجابة لذلك. ونطاق تعريف الحق في دخول المدارس واسع بحيث يشمل جميع الأطفال المقيمين، بصرف النظر عن جنسيتهم أو محل إقامتهم المؤقتة أو الدائمة، وهو يشمل بذلك الأطفال المودعين في مراكز الرعاية، والجانحين الأحداث، وطالبي اللجوء، واللاجئين وأهل الترحال. ولهؤلاء الأطفال حق مكفول في التعليم ولكنهم لا يستطيعون اختيار المدرسة. وعلى هذا النحو فإن معيار توفير التعليم يستوفى بصورة عادية، أما معيار الوصول إلى التعليم فعلاً فكثيراً ما يكون مقلوباً، إذ يتاح التعليم المدرسي حيث يوجد الأطفال، - أي تُفتح المدارس في الأماكن

التي يوجدون فيها حتى لو كانت البيئة غير مواتية لذلك، في حين أن الوفاء بمعياري المقبولية والتكيف ما زال دون المستوى المطلوب بكثير.

٤٨- ويقول المثل السائر إن التعليم سبب كل المشاكل الاجتماعية. ومع ذلك يتوقع من التعليم أن يحل هذه المشاكل. ويُتوقع منه أيضاً أن يثبت قيمته في إنكلترا بطرائق شتى: ابتداء من تحسين الإلمام بمبادئ القراءة والحساب لدى صغار الطلبة، ورفع مستوى الأداء التعليمي العام للجميع، حتى توفير خدمات تعليمية ترقى إلى أفضل المستويات العالمية، والإسهام في الأداء التصديري للبلد. وكثيراً ما سمعت المقررة الخاصة المربين يرددون عبارة "القيمة المضافة". وهي تعبر عن السعي إلى تحديد ماهية وكمية القيمة التي يضيفها التعليم المدرسي لأداء التلاميذ التعليمي المتوقع. ومن المعروف أن الخلفية الأسرية للطفل عامل قوي في تحديد أدائه التعليمي، إذ إن إمكانية تنمية ملكات التعلم لدى الأطفال البالغين ٢٢ شهراً من عمرهم أعلى بنسبة ١٤ في المائة في الطبقة الاجتماعية العليا منها في الطبقة الدنيا[٣٤]. ومن المرجح أن تتسع هذه الثغرة مع مرور الزمن لتتحول إلى هوة سحيقة ما لم تُعتمد استراتيجية شاملة ومطردة ومدعومة بموارد كافية لتحقيق تكافؤ الفرص وصولاً إلى تكافؤ التحصيل العلمي في المدى البعيد.

٤٩- ووضعت الحكومة استراتيجية طموحة في الأجل القصير "ترمي إلى رفع الأداء في المدارس الابتدائية إلى مستوى لم يسبقه مثيل وبمعدل أسرع من أي وقت مضى"[٣٥]. أما القضاء على فقر الأطفال فهو هدف طويل الأجل من المقرر بلوغه في غضون ٢٠ عاماً[٣٦]. وتؤدي الحاجة الفورية إلى تحسين الأداء التعليمي إلى زيادة الضغط على المدارس لأنه يتطلب ضمناً تحسين التحصيل العلمي بصورة متماثلة. إلا أن عدد التلاميذ الذين يتم قبولهم في المدارس يمثل عاملاً قوياً في تحديد مستوى أدائها التعليمي، علماً بأن تركيز البحث عن الأثر الذي يمكن أن تحدثه نوعية التعليم أنصب على "القيمة المضافة". ويشهد على الأساس المنطقي الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجية شعار الحكومة القائل إن الفقر ليس عذراً مقبولاً.

٥٠- ومن المزمع القضاء على فقر الأطفال في غضون ٢٠ عاماً، في حين يُتوقع تحسن التحصيل العلمي للأطفال الفقراء فوراً. وتعدد العوامل التي تزيد من تأثير الفقر في ضعف الأداء التعليمي (مثل البيئة الأسرية، أو المنشأ، أو لغة الأم) يقتضي، في نظر المقررة الخاصة، تحديداً واضحاً لمدى تأثير واجتماع عوامل بعينها، ولا سيما العوامل التي تتطابق مع أسس التمييز المحظورة دولياً (مثل الانتماء العرقي أو الإثني أو نوع الجنس أو الدين أو اللغة أو الأصل الاجتماعي أو العجز).

(أ) الأطفال المطرودون من المدرسة

٥١- ثمة تناقض مفاهيمي بين حق الطفل في التعليم وواجب الطفل في الذهاب إلى المدرسة، وهو تناقض تجسده مجموعة من الاشتراطات القانونية الموروثة عن حقبة ما قبل حقوق الإنسان. ولما كان مفهوم التعليم قد وضع على أساس أنه واجب لا حق فقد وجب على الآباء (أو على الدولة بدل الآباء) كفالة حصول الأطفال على التعليم، ووجب

على الأطفال أن يواظبوا على الذهاب إلى المدرسة (كان التغيب من دون إذن يعد مخالفة يعاقب عليها)، بينما كانت السلطات المحلية مسؤولة عن إنفاذ المواظبة على الذهاب إلى المدرسة. وثمة تناقض مفاهيمي آخر أحدث عهداً منشأه التضارب بين واجب الطفل في الذهاب إلى المدرسة وحقه في حصول على التعليم وطرده من المدرسة.

٥٢- وارتفع عدد حالات الطرد الدائم من المدرسة من ٠٠٠ ٣ حالة في الفترة ١٩٩٠-١٩٩١ إلى ٥٠٠ ١٣ حالة في الفترة ١٩٩٦-١٩٩٧ ثم انخفض إلى ٣٠٠ ١٢ في الفترة ١٩٩٧-١٩٩٨[٣٧]. ولعل هذا الانخفاض ثمرة من الثمار المبكرة لتعهد الحكومة الحد من اللجوء إلى الطرد. وتشمل هذه الأرقام المدارس الابتدائية والثانوية على حد سواء وتتجاوز بذلك سن التعليم الإلزامي. وتنطبق معظم حالات الإقصاء على الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٥ عاماً، أي الذين هم في سن التعليم الإلزامي. ويستأثر الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة بأعلى معدلات الطرد (سبعة أمثال المتوسط)؛ وتبلغ نسبة الطلبة السود المطرودين أربعة أمثال المتوسط، بينما تدنو نسبة الطلبة الصينيين المطرودين ثلاث مرات عن المتوسط؛ في حين أن ٨٤ في المائة من الطلبة المطرودين هم من الذكور[٣٨].

٥٣- أما أسباب الطرد فغير معروفة لأنه من الصلاحيات المقصورة على كل مدرسة. ومن هذه الأسباب الحمل، أو قيام طفل في السابعة من عمره بمد لسانه للمدرس، أو الإساءة إلى التلاميذ الآخرين أو إلى المدرسين. والعقوبة المفروضة هي التحويل من المدرسة إلى التعليم الدوري الذي يوفر للأطفال المطرودين نحو ١٠ في المائة من التعليم المدرسي[٣٩].

٥٤- وردّت بعض العوامل الكامنة وراء هذا العدد الكبير من حالات الطرد إلى المنافسة. وقيل إن طرد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذي تبلغ احتمالاته سبعة أمثال متوسط حالات الطرد، يحسن أداء المدرسة بإقصاء التلاميذ ذوي الأداء الضعيف.

(ب) الأطفال المجردون من حريتهم

٥٥- يكفل القانون للأطفال المجردين من حريتهم البالغين سن التعليم الإلزامي (دون السادسة عشرة) الحق في التعليم في حدود ١٥ ساعة أسبوعيا. وهناك اقتراح لمضاعفة عدد الساعات إلى ٣٠.

٥٦- ويجوز سجن الأطفال اعتبارا من سن العاشرة (وهي السن الدنيا للمسؤولية الجنائية)[٤٠] رغم أن المصطلح المستخدم هو "الإيواء الآمن" وليس "السجن" ورغم أنه يشار إليهم بمصطلح "الأحداث" وليس "الأطفال". ومن السمات المؤسفة لهذا النظام أن ٥٠ في المائة من الأطفال الموضوعين رهن الاحتجاز المؤقت لا يصدر بحقهم أبدا حكم بالاحتجاز[٤١]، أي أنه يمكن، بل ينبغي، تجنب تجربة السجن وما يترتب عليها في كثير من الأحيان من معاملة قاسية.

٥٧- أما الخطة الخاصة بمعالجة حالات المشتبه فيهم والمحتجزين والمجرمين الأحداث فترد في إطار قانوني معقد جرى إصلاحه مؤخرا. ومن المتوقع أن يوحد مجلس قضاء الأحداث (المنشأ في أيلول/سبتمبر ١٩٩٨) وضع السياسات والتوجيهات وأن يُمنح ولايةً على مؤسسات شتى توضع تحت سلطة مركزية. وتعتمد سياسة الحكومة لردع جنوح الأحداث ومنعه على التعليم بوصفه ركنا أساسيا من أركانها. ويشير منع جنوح الأحداث إلى أن مجلس القضاء "سيثبت أنه يجري منع جنوح الأطفال والشبان" بحلول آذار/مارس ٢٠٠٢[٤٢]. ولا يزال من غير الواضح للمقررة الخاصة كيف سيتسنى في هذه الفترة القصيرة تقديم أدلة سلبية تثبت أن الجنوح كان سيحدث لولا اتخاذ تدابير محددة.

٥٨- وزارت المقررة الخاصة مأوى "Orchard Lodge"، وهي مؤسسة تركز على التعليم باعتباره وسيلة لمنع الجنوح والعود لدى الفتيان، وتجمع المؤسسة بين نظام مفتوح للفتيان المصنفين قانونا بأنهم معوزون أو معرضون للخطر ونظام الإيواء الآمن للمصنفين بأنهم مجرمون. وتتضمن هذه المؤسسة عددا من الخصائص المدروسة ملياً والمبتكرة: فالمعاملة فردية إلى درجة توفير التعليم لكل شخص على حدة، ويعكس تكوين الموظفين تكوين المحتجزين (ومعظمهم سود وشبان وذكور) على نحو يقدم للفتيان نماذج يقتدون بها. ويشجَع الفتيان عن طريق جعل الدراسة والتعلم سبيلاً إلى النجاح، وهي سياسة تشمل تشجيع موظفي الرعاية والإدارة على الدراسة وتقديم الامتحانات إلى جانب الفتيان.

٥٩- إلا أن هذه المؤسسات التي تركز على التعليم نادرة حتى للأطفال والأحداث. ووصف كبير مفتشي السجون الحالة في سجون البالغين فلاحظ أن "وفورات الفعالية" قلصت فرص التعليم[٤٣]، على نحو حرم المحتجزين من إحدى الوسائل الرئيسية لمنع العود. وكشفت تقاريره، مثلا، عن أن التعليم في إحدى المؤسسات كان متاحا لـ ٣٠ فقط من الشبان المحتجزين البالغ عددهم ٢٠٠[٤٤]. ويتوقف الحصول على التعليم على حالة الميزانية في كل سجن أو يمكن أن يؤدي نقص الأماكن إلى حجبه. ولا تتيح النزعة الأمنية والتراث القانوني الذي يمنح السجناء امتيازات لا حقوقا تهيئة بيئة مواتية للتعليم. ويعود من يفرج عنهم من المحتجزين إلى السجن لافتقارهم إلى إمكانات كسب رزقهم بصورة مشروعة، وهو أمر يعتمد اعتمادا أساسيا على التعليم. ومن الصعب كسر هذه الحلقة المفرغة التي يُضرب بها المثل. ولدى كبير مفتشي السجون عدد من الأفكار لإدخال التحسينات، وبعض هذه الأفكار لا يستلزم أي موارد مالية إضافية بل يمكن أن يفضي إلى تحقيق وفورات. ومن هذه الأفكار تحويل السجون من "مدارس للجريمة" إلى "مدارس للخلاص من الجريمة" عن طريق تشجيع السجناء على تعليم السجناء الآخرين.

(ج) مجتمعات الترحال

٦٠- يتسم أطفال الغجر وأهل الترحال بأنهم محرومون بوجه خاص في مجال التعليم؛ وثمة بيانات تشير إلى أن نصف هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفهم بأنهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة[٤٥]. وقد رُصد تمويل خاص يُعرف باسم "مِنَح الفرع ٤٨٨"، نسبةً إلى أساسه التشريعي، لتوفير مساعدة خاصة للغجر وأهل الترحال واللاجئين. واتُخذت مبادرات لتحسين الأداء المدرسي لأهل الترحال ولكن لم يركَّز بشكل كاف على مواقف الأغلبية من المدرسين

والطلبة على حد سواء. وشدد استعراض جار للمناهج المدرسية على خلوها من التمييز والتنميط، وعلى ضـــرورة الاعتراف بالتنوع والإدماج[٤٦].

٦١- وأبرزت الحكومة في تقريرها المقدم في إطار اتفاقية حقوق الطفل الجهود التي تبذلها في مجال تعليم أطفال الغجر وأهل الترحال، إلا أن المقررة الخاصة تشعر بالقلق إزاء الصيغة المستعملة التي تفيد أن هؤلاء الأطفال "يحق لهم الذهاب إلى المدارس مثلما يحق لجميع الأطفال الآخرين"[٤٧]. ذلك أن التعليم المدرسي الذي لا يراعي أســلوب معيشة أطفال مجتمعات الترحال يؤدي إلى تمزق حياتهم ويثير تساؤلات عن مدى تمتعهم بحرية التنقل والإقامة. وقد يكون تنقل أسر الترحال غير طوعي إذا ما طُردوا بسبب اعتبار إقامتهم غير مشروعة. ويؤدي ذلك بالضرورة إلى انقطاع مواظبة الأطفال على المدرسة، بسبب تضارب سياستين من سياسات الحكومة (منع نصب المخيمات غـــير المشروعة وإنفاذ المواظبة على المدرسة).

٦٢- والتمييز المتعدد المستويات الذي تعانيه مجتمعات الغجر، والمقرون بتوارث عدم الحصول علـــى التعليـــم والطلب عليه جيلاً بعد جيل، يمثل في نظر المقررة الخاصة، حالة من الحالات النموذجية التي تفرض فيها اتفاقيـــة حقوق الطفل روحا ونصا التعليم القائم على الحقوق. وقلة عدد مجتمعات الغجر والترحال مـــن شـــأنها أن تســـهل التركيز على حقوق الطفل ومصالحه الفضلى.

(د) الأطفال المعوقون جسديا وتعليمياً

٦٣- يُنفذ القانون المتعلق بالتمييز ضد المعوقين تدريجيا، ويُرتقب إنشاء لجنة لحقوق المعوقين في نيسان/أبريـــل ٢٠٠٠. والتزمت الحكومة باستعراض جميع السياسات التعليمية وبحث آثارها في الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة[٤٨]، مستجيبة بذلك استجابة ضمنية للانتقاد القائل إن جداول مقارنة الأداء تؤدي إلى عرقلة استثمار المدارس في التلاميذ المعوقين وبالتالي إلى إعاقة تكيف المدارس العادية مع الأطفال المعوقين، وعزلهم في مدارس خاصة.

٦٤- ويتوقـــف استحقاق التلاميذ ذوي الاحتياجـــات الخاصـــة لمساعدة إضافية على إصدار بيان يشهد على ذلك ("statemented"). ويعني هذا التركيب اللغوي غير الإنكليزي أن هؤلاء التلاميذ يزودون ببيان يؤكد رسميا أن لهم احتياجات تعليمية خاصة. وقد نال هذا البيان عدد "كبير" نسبيا من التلاميذ في سن التعليم الإلزامي (٢٥٠ ٠٠٠ تلميذ أو ٣ في المائة)، مما يمنحهم الحق في استيفاء احتياجاتهم الخاصة[٤٩]. وتشهد الجهود التي يبذلها الآبـــاء لضمـــان الحصول على استحقاق صريح لأطفالهم على أن الاحتياجات التعليمية الخاصة قد لا تلبى بدونها. ويشهد على ذلـــك أيضاً طرد عدد كبير من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المدارس. وتُبرز هذه الأسباب، في نظـــر المقـــررة الخاصة، أهمية الاسترشاد في مجال التعليم بالمصالح الفضلى لكل طفل.

٢- التعليم الجامعي

٦٥- يشكل اعتماد رسوم التعليم الجامعي تحديا للاشتراط الصريح الوارد في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة ١٣-٢(ج)) الذي ينص على أن التعليم العالي ينبغي أن يكون متاحا تبعا لكفاءة الفرد، وعلى ضمان إتاحة التعليم على قدم المساواة عن طريق الأخذ التدريجي بمجانية التعليم.

٦٦- وأصبحت الدراسة مكلفة لأن رسم التعليم بلغ ١ ٠٢٥ جنيها أسترلينيا للسنة الأكاديمية (٢٥ في المائة من متوسط تكاليف التعليم) والمنح السابقة حُوِّلت إلى قروض. واعتُمد نظام قروض الطلبة في عام ١٩٩٠ وتديره شركة قروض الطلبة التي تملكها الحكومة ملكية تامة. واعتبارا من أيلول/سبتمبر ١٩٩٤، خُفضت منح الطلبة ثم أُلغيت تدريجيا؛ واعتُمدت خطة جديدة لقروض الطلبة في أيلول/سبتمبر ١٩٩٨. وتتيح هذه الخطة للطلبة الحصول على قروض مرتبطة بالدخل تسدد بعد التخرج.

٦٧- وحوِّل تمويل التعليم الجامعي نحو الطلبة (وآبائهم) مع تراجع التمويل العام. واعتُمدت رسوم التعليم بعد مرور سنة واحدة فقط على إعلان الحكومة السابقة أنها "لا تعتزم فرض مساهمة الطلبة في رسومهم"[٥٠]. ويُعزى اعتماد هذه الرسوم جزئيا إلى التخفيضات المتتالية في التمويل العام للجامعات، فقد انخفض التمويل العام للطالب الواحد إلى النصف وحل البحث محل التدريس بوصفه الركيزة الأساسية لتمويل الجامعات. ومن الأسباب الأخرى لذلك النظرة الشائعة إلى التعليم الجامعي التي تعتبره نخبويا. وجادل "تقرير ديرينغ" (تقرير اللجنة الوطنية للتحقيق في التعليم العالي) بأن الطلبة هم المستفيدون لأن شهاداتهم تحسن آفاق عملهم وتمكنهم من الحصول على مرتبات أعلى؛ ولذلك ينبغي أن يساهم الخريجون بأثر رجعي في تكاليف تعليمهم. ونص الاقتراح على تقديم قروض إلى الطلبة تسدد بعد التخرج وبعد أن يبدأ الخريج في كسب دخل لا يجعل من سداد القرض عبئا لا يطاق[٥١].

٦٨- ويدفع ثلث الطلبة رسوم التعليم كاملةً. ويدفع الثلث الثاني، وهم من أصحاب الدخل المنخفض، جزءاً من الرسوم، ويعفى من الدفع الثلث الأخير من الطلبة المنتمين إلى فئات الدخل الأدنى. وكان مقرراً استخدام الأموال المحصلة من رسوم التعليم في زيادة فرص الوصول إلى التعليم الجامعي. ومن الأفكار الشائعة أن الوصول إلى التعليم الجامعي يقتضي "أن يكون الطالب ذكرا وأن يذهب إلى مدرسة للنخبة وأن يكون أبواه من أصحاب المهن الفنية/الإدارية"[٥٢]. ولذلك تعهدت الحكومة "بزيادة المشاركة وتوسيعها، ولا سيما من الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصا في التعليم العالي، بمن في ذلك الأشخاص المعوقون والشبان المنتمون إلى خلفيات أسرية شبه مؤهلة أو غير مؤهلة"[٥٣]. وأُعرب عن القلق الشديد إزاء الآثار المعاكسة لتعهد الحكومة هذا. ولئن كان من السابق جدا لأوانه الخروج بأي تقييم نهائي فإن البيانات الأولية التي أصدرتها هيئة القبول في الجامعات والكليات بشأن التسجيل الجامعي في عام ١٩٩٨ تشير إلى أن نصف (٥٣ في المائة) مجموع المقبولين في دورات الشهادات الجامعية ينتمون إلى أعلى طبقتين (الفنية والمتوسطة)، وهي نسبة أعلى بكثير من تمثيلهم بين السكان عموماً وتثبت أن المركز الاجتماعي - الاقتصادي[٥٤] أهم عامل للوصول إلى التعليم الجامعي. وتراجع عدد المقبولين في عام ١٩٩٨ من الفئة العليا (الفنية)

تراجعا طفيفا (انخفض بنسبة ٢,٤ في المائة) مقارنة بعام ١٩٩٧. وسجل عدد المقبولين من الفئة الدنيا (غير المؤهلة) تراجعا أكبر (انخفض بنسبة ٥,٩ في المائة)[٥٥]. ويجدر بالتذكير أن هذه البيانات تتسم بطابع مؤقت نظراً لحداثة رسوم التعليم وقروض الطلبة ولكنها مثيرة للقلق لأنها لا تشير إلى وجود اتجاه لزيادة فرص الوصول إلى التعليم الجامعي وإتاحته للفقراء كما كان مقررا.

٦٩- وترى المقررة الخاصة أن تعهد الحكومة بتحقيق المشاركة على قدم المساواة في التعليم الجامعي، وليس فقط زيادتها إلى أقصى حد، يقتضي تنفيذ التزامها باستخدام "التمويل كوسيلة للتغيير"[٥٦] من أجل التغلب على العقبات المالية وفقا لحجمها، أي أن تستثمر أقصى ما تستطيع في الطلبة الذين تحول بينهم وبين التعليم الجامعي أكبر العوائق.

جيم - المقبولية

٧٠- يجري مكتب معايير التعليم، المعروف باسمه المختصر OFSTED، عمليات تفتيش لرصد وإنفاذ معايير مقبولية التعليم. والغرض من ذلك هو ضمان توجيه تحذير رسمي إلى المدارس التي يُرى أنها لا تفي بالحد الأدنى من المقبولية (تعرف باسم "المدارس الفاشلة") بحيث تُتخذ إجراءات لتحسينها، أو يتم إغلاقها. وكثيرا ما تكرر الحكومة عبارة مفادها أن الفقر ليس عذرا للفشل، وتطالب المدارس بتوفير أداء تعليمي مقبول بصرف النظر عن فقر التلاميذ أو مرافق المدرسة.

١- الطلبة غير الناطقين بالإنكليزية

٧١- تعد إنكلترا، بخلاف المملكة المتحدة، بلدا أحادي اللغة، وإن دخلتها بطريق الهجرة طائفة من اللغات الأجنبية. ويمكن تحديد هذه اللغات بصورة غير مباشرة عن طريق الربط بين الأقليات الإثنية واللغوية. إلا أن مصطلح "الأقليات اللغوية" لا يُستخدم أبدا ولا يوجد تشريع يتناول التمييز على أساس اللغة.

٧٢- وتقدم مواد التدريس باللغة الإنكليزية ويعترف بالعائق الذي يمثله ذلك للطلبة الذين تعد الإنكليزية لغة ثانية أو ثالثة بالنسبة إليهم من خلال اتخاذ تدابير تعويضية لتيسير تعلمهم الإنكليزية. ولما كانت الإنكليزية أحد المواضيع التي يُمتحن فيها الطلبة اعتبارا من سن السابعة (إلى جانب الرياضيات والعلوم)، فإن ضعف أداء الطلبة في هذه الامتحانات لا يُعبِّر، في الراجح، عن عدم مقدرتهم على التعلم، وإنما يدل على أن الإنكليزية قد تكون لغتهم الثانية أو الثالثة. وقد ثبتت جدوى الاستثمار الخاص في التعليم الثنائي اللغة، حيث تفوق الطلبة الناطقون بلغتين على الناطقين بالإنكليزية وحدها[٥٧].

٧٣- واعتبر مستوى الطلاقة في الإنكليزية عاملا هاما من عوامل أداء الطلبة، وإن كان هناك ميل إلى تصنيفه تحت عنوان الاختلاف العرقي أو الإثني. وتحديد التلاميذ الذين تعد الإنكليزية لغة إضافية بالنسبة لهم ومساعدتهم

على تجاوز العوائق اللغوية من شأنهما تفادي الوقوع في خطأ بإرجاع مشكلتهم إلى الأصل العرقي أو الإثني أو إلى صعوبات التعلم. ويوفر النص المعروف باسم "مِنَح الفرع ١١" (نسبةً إلى الفرع ١١ من قانون الحكومات المحلية لعام ١٩٦٦) التمويل لتعيين مدرسين إضافيين لمساعدة الطلبة غير الناطقين بالإنكليزية. ولا يفي هذا التمويل، على ما يبدو، بالطلب الحالي الذي لم يحدَّد هو نفسه تحديدا كاملا لأن تسجيل لغة الأم لدى القبول في المدارس من البيانات التي تقدم على أساس طوعي.

٧٤- ويمكن استنتاج اللغات الأكثر شيوعا من مجموعة اللغات التي اختارتها وزارة الداخلية من أجل ترويج التسجيل الانتخابي، وهي: البنغالية والصينية واليونانية والفوجيراتية والهندية والبنجابية والتركية والأردو[٥٨]. وسمعت المقررة الخاصة بالصعوبات التي يصادفها مدرسو الأطفال الصوماليين أو الغجر أو الألبان، وهي تفترض صحة التقديرات المتواترة التي تشير إلى أن هناك ٨٠٠ لغة يُرطن بها في لندن وحدها.

٢- الحمل في سن المراهقة

٧٥- تنفذ الحكومة في الوقت الحاضر مبادرة ترمي إلى خفض عدد حالات الحمل في سن المراهقة، ومعالجة الإقصاء الاجتماعي للآباء والأمهات في هذه السن، الذين يكاد يكون معظمهم من الأمهات. ووصف رئيس الوزراء هذه الظاهرة في مقدمة التقرير عن الحمل في سن المراهقة باعتبارها "السجل المخزي" للبلد[٥٩]. وتظهر البيانات الإحصائية لإنكلترا ثغرة واسعة تفصلها عن أوروبا القارية، وتكشف عن وجود مشاكل في ميدان التعليم. ومن هذه المشاكل ضعف التربية الجنسية في المدارس الابتدائية، وضيق الآفاق وندرة نماذج القدوة للفئة التي لا تزال تعرف في اللغة الدارجة باسم "بنات الطبقة العاملة".

٧٦- وتقتضي هذه المبادرة الحكومية تدابير جذرية أقلها كسر الحلقة المفرغة للتأثيرات المتآزرة التي تدفع فتيات في سن الطفولة إلى الحمل والإنجاب. والصورة الجغرافية للحمل في سن المراهقة معروفة (فنسبة الحمل في أفقر المناطق أعلى منها في أغنى المناطق بست مرات) وكذلك الصورة البيانية للأمهات في هذه السن: فاحتمالات انتمائهن إلى أسرة مصنفة في "الفئة العاملة المفتقرة إلى المهارات" أكبر عشر مرات من احتمالات انتمائهن إلى أسرة مصنفة "في الفئة الفنية"، واحتمالات أن تكون قد تولت رعايتهن أو حضانتهن أو تنشئتهن أم في سن المراهقة، أو تركن المدرسة أو طردن منها تعادل الضعف.

٧٧- أما الآفاق المهنية فلا تزال خاضعة للقوالب النمطية. ويعمل ما يقرب من نصف النساء بدوام جزئي ويغلب أن يُعزلن في وظائف في مجال المبيعات أو أن يعملن كعاملات صندوق أو بائعات أو سكرتيرات. ومع أن البنات يتفوقن على الأولاد في الامتحانات التي تقيِّم التحصيل الدراسي فقد كُتب عليهن مزاولة مهن منخفضة الدخل والمهارات والمركز[٦٠].

٧٨- ولاحظت المقررة الخاصة أن مصطلح "نوع الجنس" ("gender") مستخدم في بعض المطبوعات الحكومية دون غيرها؛ وجدير بالذكر إن هذا المصطلح غير موجود في بعض المطبوعات التي تتصدى للحمل في سن المراهقة[٦١]. وأدت الحقيقة البيولوجية الماثلة في أن الحمل مقصور على الإناث دون الذكور إلى توجيه مسؤولية درء الحمل إليهن واعتبار منع الحمل مسألة أنثوية. وثمة خدمات عديدة قانونية وطوعية تديرها نساء وتستهدف الإناث حصرا؛ ولا يستطيع أطباء الممارسة العامة تقديم خدمات منع الحمل للفتيان إلا على نفقة هؤلاء الفتيان لأنه لا تسدد إليهم سوى نفقات علاج منع الحمل للنساء.

٧٩- أما تحديد دور المدارس في توفير معارف ومهارات الوقاية الذاتية فأمر متروك لكل مدرسة. ومطلوب من المدارس الابتدائية أن تكون لها سياسة للتربية الجنسية، وقد تكون هذه السياسة عدم تقديم أي تربية جنسية. وفرض قانون التعليم لعام ١٩٩٣ على المدارس الثانوية الممولة تمويلا عاما تقديم التربية الجنسية (دون تحديد ما ينبغي تعليمه أو كيفية تعليمه أو من يتولى ذلك وأكد حق الآباء في استبعاد أطفالهم من التربية الجنسية. ولا تزال التربية الجنسية، في المدارس التي تقدمها، موضوعا خارج المنهاج الدراسي، وكثيرا ما يدرج في إطار موضوع أوسع هو التربية الشخصية والاجتماعية والصحية. وهناك مثبطات كثيرة تعوق تطبيق التربية الجنسية[٦٢]، وهي مثبطات لا تعالج معالجة فعالة على ما يبدو.

٨٠- وتدرك المقررة الخاصة كل الإدراك العقبات التي ينبغي التغلب عليها والتي تم التغلب عليها في بلدان كثيرة. وتملي الالتزامات الحكومية في مجال حقوق الإنسان الناشئة عن مصالح الطفل الفضلى وهدف المساواة بين الجنسين على الحكومة الالتزام بإحراز قصب السبق في التغلب على هذه العقبات.

دال - التكيف

٨١- إن تكيف التعليم مع التغيرات المستجدة في المجتمع وفي الاقتصاد عملية مستمرة تقتضي رصداً شاملاً ومتواصلاً للتأثيرات التي يتعرض لها التعليم، وللنفوذ الذي يتوقع أن يكون للتعليم في إحداث التغيير.

١- من غريزة الجنس - "sex" إلى هوية الجنس - "Gender"

٨٢- تشمل أوجه اللامساواة المستويين الفردي والهيكلي، ويقتضي الأمر بذل جهد كبير للتفريق بين هذين المستويين. ويتطلب تسجيل أوجه اللامساواة تحديد أسباب التمييز المختلفة التي يمكن كشفها في فرص الحصول على التعليم المدرسي، والمعاملة في المدرسة، ونتائج التعليم وآثاره. ويقتضي تشديد اتفاقية حقوق الطفل على حقوق كل طفل ومصالحه الفضلى التفريق بين العوامل الهيكلية والعوامل الفردية من أجل تحديد العوائق في كل من المستويين والتصدي لها.

٨٣- وتبرز البيانات المتعلقة بالأداء المدرسي تخلف الأولاد، بين السكان البيض وغير البيض لى حد سواء[٦٣]، على نحو يقلب رأساً على عقب فكرة نمطية متواترة عن الجنسين تدعو إلى تحسين أداء البنات. وتمثل المدارس المقصورة على أحد الجنسين ٥ في المائة من مجموع المدارس (مدارس البنات أكثر عدداً من مدارس الأولاد) وهي مدارس سوف يكتب لها البقاء لأن "الأدلة تشير إلى أن أداء البنات أفضل غالباً في المدارس المقصورة عليهن[٦٤]، علماً بأن نسبة المدرسات في المدارس المختلطة ٨٥ في المائة من مجموع المدرسين، وأن هذا قد يكون من أسباب ضعف أداء الأولاد التعليمي. وميزة تحويل التركيز من غريزة الجنس إلى هوية الجنس تتمثل، في نظر المقررة الخاصة، في أنه يقتضي دراسة كلا الجنسين والعلاقات القائمة بينهما ويشمل الطلبة ومدرسيهم على حد سواء.

٢- تذبذب أغراض التعليم

٨٤- إن النظام الموحد للتحقق من الأداء التعليمي للطلبة والمدارس وتقييمه يمنح الأولوية للمواضيع التي يسهل تحديدها كمياً، وكذلك لأساليب التدريس التي تيسر نجاح الطلبة في الامتحانات. وكان الأساس المنطقي لذلك هو التركيز على المعارف الأساسية (القراءة والكتابة والحساب). وأشارت اللجنة الاستشارية الوطنية بشأن التعليم الإبداعي والثقافي إلى أن الثقافة والإبداع وظيفتان عامتان من وظائف التعليم[٦٥]، مؤكدة أن الأساس المنطقي للمناهج المدرسية وهيكلها وطبيعتها الاستشرافية تقوض التعليم. ويضيف استمرار وجود التربية الدينية في المناهج المدرسية والرعاية الدينية في المدارس بعداً روحياً. ويتوقع أن يضيف اعتماد التربية المدنية المقرر للمناهج بعض جوانب التثقيف في مجال حقوق الإنسان.

٨٥- وكان إعداد مادة التربية المدنية لا يزال جارياً عندما قامت المقررة الخاصة ببعثتها، ولم تكن النتائج معروفة بعد. وتعرب المقررة الخاصة عن قلقها إزاء صورة حقوق الإنسان في الوثائق التحضيرية، وهي صورة قد تنعكس على المنهاج المقبل. ويبدو لها أن النظرة إلى "حقوق الإنسان" مختلفة وغريبة عن الحقوق والحريات التي سيتعرف عليها الطلبة في حياتهم اليومية، أي حقوقهم كأصحاب الحق في التعليم، وحقوقهم كمستخدمين أو آباء أو ناخبين مقبلين. وتبدو "حقوق الإنسان" مرتبطة بالقضايا الدولية والبلدان الأجنبية ومنفصلة حتى عن مفاهيم مثل تكافؤ الفرص والمساواة بين الجنسين[٦٦].

٨٦- وثمة حاجة كبيرة إلى اعتماد التثقيف في مجال حقوق الإنسان على نحو يستجيب للمشاكل اليومية. وقد أشارت لجنة المساواة العرقية إلى "تصاعد مستويات التحيز العرقي المعترف به علناً"[٦٧]. مما يزيد المخاوف من عدم وجود تأثيرات مضادة لهذا الاتجاه في التعليم. وأكد كبير مفتشي المدارس أن مدرسة واحدة من كل خمس مدارس لا تولي الثقافات غير الأوروبية عناية كافية[٦٨].

٨٧- وتنطوي النزعة الفردية والتنافس كقيمتين أساسيتين على تعارض مع فكرة التضامن والمجتمع. ومن السهل أن يفضي اهتمام الآباء بالتحصيل العلمي لأطفالهم إلى انتقاء قائم على المقدرة وبالتالي إلى إقصاء الأطفال الأقل مقدرة. وتزداد أوجه اللامساواة بين الطلبة وبين المدارس حدة وتفاقماً لأنه لا ينظر إليها باعتبارها مسألة من مسائل

حقوق الإنسان ينبغي معالجتها لتعويد الأطفال على قبول أقرانهم ومساعدتهم، وإنما ينظر إليها باعتبارها تمايزاً مشروعاً يعزز النزعة الفردية والتنافس. ويولد هذا الأمر تناقضاً لأن المدارس يُتوقع منها أن تزرع في النفوس قيم التضامن والتنافس في آن واحد.

سادسا - الاستنتاجات والتوصيات

٨٨- أولت الحكومة مسألة التعليم أولوية على الصعيدين المحلي والدولي، إلا أن سمات التعليم الدولية والمحلية متمايزة من الناحية المفاهيمية. فبينما يروَّج للنهج القائم على الحقوق على المستوى الدولي، يخيّم الصمت فيما يتعلق بالحق في التعليم، وخاصة فيما يتعلق بالحقوق في مجال التعليم على المستوى المحلي. وتؤيد المقررة الخاصة تأييدا كاملاً التحول المفاهيمي للحكومة نحو التعليم القائم على الحقوق وتعرب عن أملها في أن يتيح ذلك فرصة مواتية لاعتماد هذا التعليم على المستوى المحلي.

٨٩- وتستحق الحكومة قسطاً وافراً من التقدير لأخذها بالتعليم القائم على الحقوق، وانتقالها نحو إدماج حقوق الإنسان في التيار الرئيسي للتعاون الإنمائي، ولتركيزها في الوقت نفسه على زيادة الموارد اللازمة لترجمة الحق في التعليم إلى واقع ملموس. وترجمة حقوق الإنسان إلى استراتيجيات قطاعية وقطرية هي عملية لا يمكن إنجازها بسرعة ويسر. وتثني المقررة الخاصة على الحكومة لاستهلالها هذه العملية وتعرب، كما قالت في أثناء بعثتها، عن استعدادها لمساعدة الحكومة بكل الوسائل الممكنة.

٩٠- وأتاح التغيير العميق الناجم عن التطبيق المباشر للاتفاقية الأوروبية بشأن حقوق الإنسان تمهيد السبيل أمام توسيع وتعميق حماية حقوق الإنسان على أساس القانون الدولي لحقوق الإنسان المطور إقليميا (وربما عالميا في وقت لاحق). وسيؤدي ذلك تدريجيا إلى تحويل قانون التعليم الإنكليزي وإضفاء طابع دولي عليه. وترى المقررة الخاصة في هذا التغيير فرصة سانحة لتوسيع نطاق الصورة الحالية لحقوق الإنسان. وتمثل اتفاقية حقوق الإنسان، على ما يبدو، منطلقاً مناسباً بوجه خاص لأنها تتيح للطلبة، منذ حداثة سنهم، أن يتعاطفوا بوضوح ويسر مع أحكام الاتفاقية روحا ونصا، وتوفر لهم فرصة فورية لترجمتها إلى واقع ملموس من خلال إنشاء مدرسة مواتية لحقوق الإنسان. وتعرب المقررة الخاصة أيضا عن قلقها إزاء المركز القانوني الموروث للطفل باعتباره موضوعا لعلاقة معترف بها قانونا بين المدرسة ووالديه بدلا من أن يكون صاحب الحق في التعلم وصاحب حقوق الإنسان في مجال التعليم. وتعرب المقررة الخاصة عن أملها في أن تؤثر اتفاقية حقوق الطفل، روحا ونصا، تأثيرا تدريجيا في السياسة والقوانين والممارسة الإنكليزية في مجال التعليم.

٩١- وينتقص من التراث الطويل للتعليم الإلزامي الشامل في إنكلترا أن فرص التعليم غير متاحة لفئات معينة من الأطفال. وترى المقررة الخاصة أن سد هذه الثغرات يستحق الأولوية. وهناك حالتان ينبغي فيهما توفير التعليم حيث يوجد الأطفال، هما حالة الأطفال المجردين من حريتهم وحالة أطفال الترحال. ويتطلب ذلك فكراً خلاَّقاً ومرونة، ويتطلب قبل هذا وذاك التزام الحكومة التزاما سياسيا وماليا بضمان توافر التعليم والوصول إليه ومقبوليته وتكيفه.

ويوجد التمييز المتعدد الوجوه، عادةً، في مجموعة الأسباب المفضية إلى حرمان هؤلاء الأطفال من التعليم، الأمر الذي يتطلب تنفيذ التزامات حقوق الإنسان المتصلة بالقضاء على التمييز بكاملها.

٩٢- وتقترح المقررة الخاصة أن يُتخذ من إدراج التربية المدنية في التعليم الإلزامي قريباً فرصة لتجاوز المفاهيم الخاطئة الواسعة الانتشار التي تنظر، مثلاً، إلى المساواة بين الجنسين بمعزل عن المساواة العرقية وتعتبرهما منفصلتين عن حقوق الإنسان. يضاف إلى ذلك أن اختيار التربية المدنية يتيح فرصة لتوصيل رسالة مفادها أن الطفل مواطن في الحاضر لا أنه سيكون مواطناً في المستقبل. ويتيح ترابط حقوق الإنسان إمكانية بناء جسور مفاهيمية بين مختلف أشكال التمييز وأسبابه وتأثيراته وآثاره، وإعداد تثقيف كامل في مجال حقوق الإنسان يرمي إلى معالجة وإصلاح القضايا اليومية التي يمكن أن يرتبط بها الطلبة بسهولة.

٩٣- وتمثل الصلة القائمة بين التعليم والعمل (وهي صلة يشهد عليها وجود وزارة حكومية واحدة تُعنى بهما معاً) الركيزة التي تقوم عليها سياسة الحكومة المنطوية على التزام واضح بتمكين الناس من الاكتفاء الذاتي اقتصادياً. وأفضى توجيه التعليم نحو تعزيز النزعة التنافسية بين الأفراد إلى التنافس بين الأطفال وبين مدارسهم. ويساور المقررة الخاصة القلق إزاء آثار المنافسة على الأطفال المعوقين. ويتطلب الإدماج، في رأيها، تعزيز تكييف التعليم المدرسي مع احتياجات الأطفال المعوقين.

٩٤- وتنعكس صورة التعليم بوصفه استثمارا في أرباح مقبلة انعكاسا واضحا في اعتماد رسوم التعليم الجامعي. ويستحق التناقض الظاهر بين هذا التغيير ونص العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية قدرا من الاهتمام أكبر مما ناله حتى الآن. إلا أن هذا التغيير لا يقلص التزامات الحكومة في مجال حقوق الإنسان المتصلة بتوفير التعليم وتيسير الوصول إليه ومقبوليته وتكيفه. وتعرب المقررة الخاصة عن حرصها بوجه خاص على إتاحة التعليم الجامعي لمن لا يستطيع تحمل تكاليفه المباشرة والبديلة، وتحث الحكومة على أن تولي الأولوية لالتزامها باستخدام الأموال المحصلة في إطار التعليم من أجل تيسير وصول الفئات المحرومة إليه. يضاف إلى ذلك أن التعليم هو في آن واحد حق من حقوق الإنسان وخدمة يتاجر بها (على الصعيدين المحلي والدولي) وبذلك يكتسب تأكيد الحق في التعليم وحقوق الإنسان في مجال التعليم أهمية متزايدة.

٩٥- وتقترح المقررة الخاصة إجراء استعراض لمفهوم الإقصاء الاجتماعي من منظور حقوق الإنسان، استرشادا بالميزة التي يمكن اكتسابها من التركيز على التزامات الحكومة في مجال حقوق الإنسان. ويتطلب تراكم أسس التمييز المختلفة، المعززة بالتمييز الطبقي، تحليل الأسباب والعوامل المساهمة على الصعيد الهيكلي لا على الصعيد الفردي وحده. وتعتقد المقررة الخاصة أن مفاهيم من قبيل "الأقلية الإثنية" (التي تمزج بين العرق واللون والأصل الإثني والمنشأ والدين واللغة والأصل الاجتماعي) أو من قبيل "الإقصاء الاجتماعي" (الذي يجمع في إطار مفاهيمي غامض طائفة من الظواهر التي يستحيل التنبؤ بها) هي مفاهيم تُخفي أكثر مما تُظهر. وتكمن ميزة تطبيق القانون الدولي القائم لحقوق الإنسان في تحديده الشامل لأسباب التمييز المحظورة والالتزامات الحكومية المناظرة التي تتوخى، في حالة التمييز العرقي والتمييز بين الجنسين، تدابير هيكلية إلى جانب التدابير الفردية للقضاء على التمييز.

٩٦- ويمكن أن يستفيد الإطار المفاهيمي لمعالجة الفوارق في الأداء المدرسي بين البنات والأولاد من انتقال التركيز من غريزة الجنس إلى هوية الجنس، كما يمكن أن يفيد من التركيز على جميع حقوق الإنسان للفتاة والمرأة، دون اقتصارها على الحقوق في مجال التعليم. ومن شأن تحليل التعليم على أساس الفوارق بين الجنسين أن يسهّل البحث الجاري عن استراتيجيات لتحسين أداء الأولاد المدرسي، الذي يعوقه التركيز السابق على البنات. ويشهد ارتفاع النسبة المئوية للمدرسات في المدارس الابتدائية على المزايا التي يمكن تحقيقها من مفهوم التوازن بين الجنسين. وتقلل الفرص المتاحة للبنات بعد مرحلة التعليم المدرسي من قيمة أدائهن التعليمي، لا سيما بالنظر إلى أنه أفضل من أداء الأولاد. ويؤدي هذا إلى انزلاق فتيات كثيرات إلى الحمل المبكر والأمومة العزوبية وما يرتبط بذلك من تضاؤل الفرص الأكاديمية والتدريبية والمهنية. ويتيح ترابط حقوق الإنسان الإطار المفاهيمي الشامل الذي لا بد منه لمعالجة هذه القضايا التي تشمل دائرة أوسع بكثير من قطاع التعليم.

٩٧- والأهداف الرئيسية للحكومة في مجال التعليم هي رفع المستويات لجميع الطلبة، ومعالجة القصور الدراسي وتحسين أداء جميع الطلبة، وهو ما يُعرب عنه في كثير من الأحيان بإنشاء خدمة تعليمية ترقى إلى أفضل المستويات العالمية. وهذه الأهداف المثيرة للإعجاب في حد ذاتها، توجه الاهتمام إلى تحقيق النتائج على حساب الاهتمام بالمدخلات (خاصة أنها لازمة لمنع انتقال العوائق من جيل إلى جيل) وعلى حساب عملية التعليم. وترى المقررة الخاصة أن التركيز على الحق في التعليم يوفر نهجا مفيدا يسمح بتوسيع النظرة الضيقة - والخاطئة - الشائعة بين الناس، التي تعتبر حقوق الإنسان ضمانة تقي من استغلال السلطة الحكومية بحيث تشمل التزامات الحكومة في مجال حقوق الإنسان الرامية إلى تحقيق تكافؤ الفرص لممارسة حقوق الإنسان على قدم المساواة. ويرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعليم القائم على الحقوق الذي يسهِّل دراسة عملية التعليم من وجهة نظر الحقوق والواجبات والحريات والمسؤوليات لجميع الجهات الفاعلة ذات الصلة.

الحواشي

(١) نص قانون عام ١٩٤٤ على ما يلي: "يتعين على والد كل طفل بلغ سن التعليم الإلزامي واجب العمل على أن يوفر له تعليماً فعالاً مناسباً لسنه وقدراته واستعداده طوال ساعات الدراسة العادية"، في حين عدل قانون عام ١٩٩٦ هذه الصيغة تعديلاً طفيفاً: "يتعين على والد كل طفل بلغ سن التعليم الإلزامي العمل على أن يوفر له تعليماً فعالاً ومناسباً (أ) لسنه وقدراته واستعداده، و(ب) لأي احتياجات تعليمية خاصة قد يحتاجها، إما بالحضور المنتظم إلى المدرسة أو بأي شكل آخر، وذلك لطوال ساعات الدراسة العادية".

(٢) قدم كينيث بيكر وزير التعليم آنذاك إلى البرلمان مشروع قانون للإصلاح التعليمي على هذا النحو: "ينبغي أن نمنح مستهلكي التعليم جزءاً رئيسياً من عملية اتخاذ القرار. وهذا يعني تحرير المدارس والكليات لتأدية المستويات التي يريدها الآباء وأصحاب الأعمال". مجلس العموم، ١ كانون الأول/ديسمبر ١٩٨٧، العمودان ٧٧١-٧٧٢.

(٣) اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم هي المواد الدراسية الرئيسية، ويمتحن التلاميذ في مناهج صفوفهم الدراسية عند بلوغهم سن ٧ سنوات و١١، و١٤ سنة. والمواد الأساسية الثماني هي التاريخ، والجغرافيا، والتصميم والتكنولوجيا، وتكنولوجيا المعلومات، والموسيقى، والفن، والتربية البدنية، ولغة أجنبية حديثة. والتعليم الديني إلزامي في المدارس الابتدائية، والتربية الجنسية في المدارس الثانوية. ويحق للوالدين سحب أبنائهم من أي منهما.

(٤) التقرير السنوي للحكومة ١٩٩٨-١٩٩٩، تموز/يوليه ١٩٩٩، الصفحتان ١٥ و١٦.

(٥) خطاب رئيس الوزراء بمدرسة لندن للاقتصاد بتاريخ ١٨ حزيران/يونيه ١٩٩٩.

(٦) مصلحة التعليم والعمالة، The National Learning Targets Action Plan، لندن، آذار/مارس ١٩٩٩، الصفحة ٤.

(٧) Learning Works. Widening Participation in Further Education، تقرير مقدم من هيلينا كنيدي لمجلس تمويل التعليم الإضافي، حزيران/يونيه ١٩٩٧، الصفحة ٦.

(٨) أمانة الخزينة العامة لصاحبة الجلالة وإدارة التنمية الدولية، "تخفيف أعباء الدين وتخفيف حدة الفقر: اقتراح من المملكة المتحدة للمرحلة ٢ من الاستعراض المتعلق بالبلدان الفقيرة المثقلة بالديون"، لندن، تموز/يوليه ١٩٩٩، الفقرة ٢٥.

(٩) مكتب شؤون الخارجية والكومنولث وإدارة التنمية الدولية، Human Rights, Annual Report for 1999، تموز/يوليه ١٩٩٩، الصفحتان ١١ و١٥.

(١٠) اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ملاحظات ختامية: المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، الوثيقة E/C.12/1/Add.19 المؤرخة في ١٢ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٧، الفقرة ١٠.

الحواشي (تابع)

(١١) قُدِّم التحفظ في ٢٠ آذار/مارس ١٩٥٢ فيما يتعلق بالحكم الوارد في المادة ٢ من البروتوكول الأول للاتفاقية الذي ينص على أن تحترم الدولة حق الوالدين في ضمان تلقي أطفالهم تعليماً يتفق مع معتقداتهم الدينية والفلسفية، وتحديد أن هذا المبدأ مقيد بتوافقه مع "توفير تعليم وتدريب فعالين، وتفادي تكبد مصروفات عامة غير معقولة".

(١٢) التقرير الثاني المقدم من المملكة المتحدة إلى لجنة الأمم المتحدة المعنية بحقوق الطفل، المكتب الثابت، لندن، آب/أغسطس ١٩٩٩، الصفحة ١١٤.

(١٣) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، Human Capital Investment, An International Comparison, Paris, 1998, p. 37 استثمار رأس المال البشري – مقارنة دولية، باريس، ١٩٩٨، الصفحة ٣٧.

(١٤) يقتضي قانون التعليم لعام ١٩٤٤ أن "تراعي سلطات التعليم المحلية مبدأ عاماً هو أنه يتعين تعليم التلاميذ وفقاً لرغبات والديهم"، وذلك بالقدر الذي يتفق مع توفير تعليم وتدريب فعالين ومع تفادي تكبد مصاريف عامة غير معقولة. وتكرر هذا الحكم في التحفظ الذي أبدته المملكة المتحدة على الحق في التعليم في البروتوكول الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان. وقد أثار هذا التحفظ فيما بعد قدراً كبيراً من الجدل فيما يتعلق بطبيعته ونطاقه. وقد عُرِّف في البداية بأنه يضمن الاختيار المفضل لدى الوالدين ثم عرف تدريجياً بأنه يؤكد اختيار الوالدين. وقد حاول ميثاق الوالدين لعام ١٩٩٤ تأكيد اختيار الوالدين معلناً أنه: "كقاعدة عامة، يكفل الآن الحق في الحصول على مكان في المدرسة المنشودة ما لم تكن جميع الأماكن فيها قد مُنحت لتلاميذ قدموا لها طلبات أقوى". (وزارة التعليم، Our Children's Education: The Updated Parent's Charter، لندن، ١٩٩٤، الصفحتان ٩ و١٠).

(١٥) تمنح مدونة قواعد القبول (الصادرة عن مصلحة التعليم والعمالة في عام ١٩٩٨) للمدارس "سلطة تقديرية كبيرة جداً، حيث تفوضها استخدام معايير تكون موضوعية وواضحة وعادلة. كما تشترط ألا تخالف إجراءات القبول التشريعات التي تحظر ممارسة التمييز العنصري والتمييز الجنساني، لكن أجيز للوالدين اختيار ما يفضلانه حتى لو ترتبت على ذلك تأثيرات تمييزية. وقد سلطت لجنة المساواة العنصرية الضوء على قضية محددة (R v. Cleveland County Council ex parte CRE) أُخذ فيها باختيار الوالدين للمدرسة استناداً إلى معايير التكوين العنصري و/أو الإثني للتلاميذ. وكان الأساس الذي استند إليه هذا هو أن قانون تعليم صدر لاحقاً أصبحت له الغلبة على حظر سابق للتمييز العنصري. لجنة المساواة العنصرية – إصلاح قانون العلاقات العرقية لعام ١٩٧٦ (موجز)، ٣٠ نيسان/أبريل ١٩٩٨.

(١٦) يمكن للوالدين الطعن في قرار بعدم قبول طفلهما في المدرسة التي يفضلانها من خلال طلب إعادة نظر قضائية تركز على الإجراءات أكثر منها على المعايير الموضوعية. كما يمكن الطعن في ممارسة الصلاحيات القانونية لسلطات التعليم المحلية، عن طريق تقديم طلب إلى لجنة الإدارة المحلية في إنكلترا.

(١٧) مصلحة التعليم والعمالة Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs، ورقة خضراء، تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٧، الفقرة ٥.

الحواشي (تابع)

(١٨) اللجنة المعنية بحقوق الطفل، ملاحظات ختامية (الوثيقة CRC/C/15/Add.34) المؤرخة في ١٥ شباط/فبراير ١٩٩٥، الفقرة ٣٢).

(١٩) مصلحة التعليم والعمالة، Home-School Agreements. Guidance for Schools، لندن، ١٩٩٨، الصفحة ١٣.

(٢٠) مصلحة التعليم والعمالة، Social Exclusion: Pupil Support، لندن، تموز/يوليه ١٩٩٩، الصفحة ١٢.

(٢١) وحدة الاستبعاد الاجتماعي التي أنشأها رئيس الوزراء في كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٧، والتي ترفع تقاريرها مباشرة إليه تعرِّف الاستبعاد الاجتماعي بأنه "تعبير مختزل لما يمكن أن يحدث عندما يعاني أناس أو مناطق من تضافر مشاكل مترابطة من مثل البطالة، والافتقار إلى المهارات، وانخفاض الدخول ورداءة المساكن، والبيئة التي تتسم بمعدل إجرام عال، وسوء الأحوال الصحية والفقر، وتفكك الأسر"، لندن، أيار/مايو ١٩٩٩.

(٢٢) يُصنَّف الأفراد وفقاً لمعيار الطبقة الاجتماعية إلى خمس فئات، أعلاها هي فئة الفنيين (المرتبة الأولى)، تعقبها الفئة الوسطى (المرتبة الثانية)، ويليها العاملون المهرة غير اليدويين (المرتبة الثالثة)، ويعقبهم العاملون المهرة اليدويون، والعاملون المهرة جزئياً اليدويون (المرتبة الرابعة)، والعاملون غير المهرة وهم أدنى فئة (المرتبة الخامسة).

(٢٣) اقترحت لجنة المساواة العنصرية في كانون الثاني/يناير ١٩٩٨ اعتماد قانون محدد لمكافحة التمييز على أساس الدين. وعلق هذا الاقتراح فيما يبدو حتى إتمام دراسة عن التمييز القائم على ذلك الأساس استغرقت ١٨ شهراً. Annual Report of the Commission for Racial Equality، كانون الثاني/يناير إلى كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٨، الصفحة ٣١.

(٢٤) لجنة القضاء على التمييز العنصري، ملاحظات ختامية: المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، الوثيقة CERD/C/304/Add.20 المؤرخة في ٢٣ نيسان/أبريل ١٩٩٧، الفقرة ٤.

(٢٥) أورد تعداد السكان لعام ١٩٩١ تسع فئات وهذه الفئات هي: (البيض، والسود من منطقة البحر الكاريبي، والسود الأفارقة، والسود الآخرون، والهنود، والباكستانيون، والبنغلاديشيون، والصينيون وغيرهم) هناك بيانات إحصائية متاحة بالنسبة لها. وعلى خلاف تعداد السكان، فإن تعداد المدارس يجعل تجميع البيانات المتعلقة بالأصل الإثني أو الديني أو اللغة اختيارياً، ويكون مصدر هذه المعلومات هو بالأحرى الوالدان لا التلاميذ، ويمارس الوالدان حقهما في اختيار التعاون أو عدم التعاون في تقديم هذه المعلومات.

(٢٦) اللجنة المعنية بحقوق الطفل، التقرير الأولي للمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، الوثيقة CRC/C/11/Add.1 المؤرخة في ٢٨ آذار/مارس ١٩٩٤، الفقرات ٩٢ إلى ٩٤.

(٢٧) مصلحة التعليم والعمالة، تلاميذ الأقليات الإثنية في المدارس التي ترعاها الدولة بحسب المناطق التابعة لهيئات التعليم المحلية في إنكلترا – كانون الثاني/يناير ١٩٩٩ (بيانات مؤقتة)، لندن، ٣٠ حزيران/يونيه ١٩٩٩، هذه البيانات مستمدة من تعداد المدارس السنوي، ومستنسخة كما وردت من المدارس.

الحواشي (تابع)

(٢٨) Drew, D. and Gray, J. "The fifth year examination achievements of black young people in England and Wales", Educational Research, vol. 32, No. 3, p. 114.

(٢٩) Prime Minister's introduction to The Government's Annual Report 98/99, July 1999, p. 6.

(٣٠) David, M. E., The State, the Family and Education, Routledge, London, 1980.

(٣١) Office for Standards in Education, The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of schools 1997, p. 61.

(٣٢) Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year Olds not in Education, Employment for Training, Report by the Social Exclusion Unit, presented to Parliament by the Prime Minister, July 1999, pp. 71-73.

(٣٣) لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التقرير الدوري الثالث للمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، E/1994/104/Add.11 المؤرخ ١٧ حزيران/يونيه ١٩٩٦، الفقرة ٢٥٤.

(٣٤) H. M. Treasury, Persistent Poverty and Lifetime Inequality: The Evidence, London, March 1999, para. 3.06, p. 29.

(٣٥) Department for Education and Employment, National Learning Targets: Action Plan, London, March 1999, p. 2.

(٣٦) The Government's Annual Report 98/99, July 1999, pp. 9 and 20.

(٣٧) Truancy and School Exclusion, report by the Social Exclusion Unit, May 1998, para. 2.1; "Permanent exclusions from schools in England 1997/98 and exclusion appeals lodged by parents in England 1997/98", "Department for Education and Employment, SFR11/1999, 16 June 1999.

(٣٨) "Permanent exclusions from schools in England 1997/98 and exclusion appeals lodged by parents in England 1997/98; DfEE Statistical First Release", 16 June 1999.

(٣٩) Truancy and School Exclusion, report by the Social Exclusion Unit, May 1998, para.2.23.

(٤٠) لجنة حقوق الطفل، التقرير الأولي للمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، CRC/C/11/Add.1، المؤرخ ٢٨ آذار/مارس ١٩٩٤، الفقرات ٦٧-٧٣).

(٤١) Youth Justice Board for England and Wales, Annual Report and Accounts 1999, p. 22.

(٤٢) المصدر نفسه.

(٤٣) Her Majesty's Chief Inspector of Prisons, Annual Report 1997/98, pp. 30 and 32.

الحواشي (تابع)

(٤٤) Report on an unannounced short inspection of H. M. young offender institution Werrington, 2-4 June 1998, by H.M. Chief Inspector of Prisons, para. 3.41.

(٤٥) Office for Standards in Education, "Raising the attainment of minority ethnic pupils. School and LEA responses", paras. 8 and 36-38.

(٤٦) يشير المنهاج الجديد المقترح إلى "التربية المدنية، بما في ذلك دراسة طبيعة الديمقراطية ومؤسساتها وحقوق ومسؤوليات جميع أفراد المجتمع"، على نحو يبرز الفارق بين المواطنين وأفراد المجتمع الآخرين Department for Education and Employment; The review of the national curriculum in England. The consultation materials, May-July 1999, p. 4.

(٤٧) Second Report to the U.N. Committee on the Rights of the Child by the United Kingdom, The Stationary Office, London, August 1999, p. 146.

(٤٨) Department for Education and Employment, Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs, Green Paper, October 1997, para. 4.

(٤٩) اعترفت الحكومة صراحة بأن الآباء يستصدرون هذه البيانات القانونية لأنها قد تكون "السبيل الوحيد إلى الوفاء باحتياجات الأطفال بتمويل حكومي". Department for Education and Employment Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs, Green Paper, October 1997, appendix 2, para. 1.

(٥٠) لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التقرير الدوري الثالث للمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، E/1994/104/Add.11 المؤرخ ١٧ حزيران/يونيه ١٩٩٦، الفقرة ٢٣١.

(٥١) The Dearing Report, recommendations 78 and 79.

(٥٢) Gillborn, D. and Gipps, C., Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils, OFSTED (Office for Standards in Education), London, 1996, p. 6.

(٥٣) Department for Education and Employment, Higher Education for the 21st Century. Response to the Dearing Report, London, 1998, p. 3.

(٥٤) Department for Education and Employment, National Adult Learning Survey 1997: Summary, London, 1998, p. 11.

(٥٥) Universities and Colleges Admissions Service, Statistical Bulletin on Widening Participation, No. 1, 1999, p. 6.

الحواشي (تابع)

(٥٦) Department for Education and Employment, Further Education for the New Millennium. Response to the Kennedy Report, London, 1998, p. 12.

(٥٧) Gillborn, D. and Gipps, C., Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils, OFSTED (Office for Standards in Education), London, 1996, pp. 14 and 26.

(٥٨) لجنة القضاء على التمييز العنصري، التقرير الدوري الرابع عشر للمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، CERD/C/299/Add.9 المؤرخ ٢ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٦، الفقرة ٤٢.

(٥٩) Teenage Pregnancy Report, presented to Parliament by the Prime Minister by command of Her Majesty, Cm4342, June 1999, p.4.

(٦٠) M. Arnot and Others, Recent Research on Gender and Education Performance. OFSTED (Office for Standards in Education), 1988, p. 68.

(٦١) استُخدم مصطلح "نوع الجنس" ("gender") مرة واحدة في التقرير بشأن الحمل في سن المراهقة، لدى وصف الجزء المتعلق بالعلوم من المنهاج الوطني للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و١٦ عاماً، وهو الجزء الذي يعلمهم أن الجماع هو عامل حاسم في التناسل الجنسي البشري، في مقابل التناسل اللاجنسي الذي يولد كائنات منسوخة.

(٦٢) يخشى كثير من العاملين في مجال التربية الجنسية والإنجابية من أن يلقى أصحاب الأفكار المبتكرة اهتماماً غير مرغوب فيه من وسائط الإعلام. وقال مديرو عدة مدارس إنهم يفخرون بنوعية التربية الجنسية والإنجابية في مدارسهم، ولكنهم لهذا السبب ودرءاً لرد فعل محتمل من الآباء لا يريدون أن تعرف مدارسهم بأنها "جيدة للتوعية الجنسية والإنجابية". Teenage Pregnancy, Cm 4342, June 1999, p. 40.

(٦٣) أشار كبير مفتشي المدارس إلى ضعف إلمام الأولاد بمبادئ الكتابة والقراءة في المدارس الابتدائية والثانوية. Office for Standards in Educatiion, The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools 1997-98, pp. 23 33 and 37.

(٦٤) لجنة القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، التقرير الدوري الثالث للمملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية، CEDAW/C/UK/3 المؤرخ ٣١ تموز/يوليه ١٩٩٥، الصفحتان ٤٩ و٥٥.

(٦٥) All Our Futures: Creativity, Culture and Education, NACCCE report, May 1999, para. iii.

(٦٦) Qualifications and Curriculum Authority, Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship, London, 22 September 1998, p. 44.

(٦٧) Annual Report of the Commission for Racial Equality, January to December 1998, p. 3.

(٦٨) Office for Standards in Education, _____ Inspector of Schools 1997-98, p. 30.

- - - - -