الأمم المتحدة

E/C.19/2008/7

المجلس الاقتصادي والاجتماعي

Distr.: General
11 February 2008
Arabic
Original: English

المنتدى الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية

الدورة السابعة

نيويورك، ٢١ نيسان/أبريل – ٢ أيار/مايو ٢٠٠٨

البندان ٤ و ٧ من جدول الأعمال المؤقت*

تنفيذ التوصيات المتعلقة بالمجالات الستة الصادر بها تكليف للمنتدى الدائم وبالأهداف الإنمائية للألفية

مناقشة لمدة نصف يوم بشأن لغات الشعوب الأصلية

أشكال تعليم أطفال الشعوب الأصلية بوصفها جرائم ضد الإنسانية؟

ورقة خبراء أُعدَّت للمنتدى الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية**

* E/C.19/2008/1.

** قدم ورقة الخبراء هذه روبرت دنبار، معيد في القانون واللغات السلتية، جامعة أبردين، المملكة المتحدة، ود. توفي سكوتناب – كانغاس، جامعة آبو أكاديمي فاسا، فنلندا، بالتعاون مع لارس – آنديرس باير، العضو الحالي، وأولي هِنريك ماغا، العضو السابق ورئيس منتدى الأمم المتحدة الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية. وهي ورقة متممة لورقة الخبراء بشأن تعليم أطفال الشعوب الأصلية ولغات الشعوب الأصلية (E/C.10/2005/7) التي أعدها أولي هِنريك ماغا، وأيدا نيكولايسِن، وميليلاني تراسك، وروبرت دنبار، وتوفي سكوتناب – كانغاس.

060308 290208 08-23552 (A)

أولاً – مقدمة[1]

١ – في كثير من الأحيان، تجبر سياسات الدولة التعليمية أطفال الشعوب الأصلية، الذين لغتهم الأم هي إحدى لغات الشعوب الأصلية[2] على التعلم من خلال استخدام لغة الدولة السائدة.

٢ – أولاً، تلعب هذه السياسات دورا هاما في عملية التحول اللغوي. ويتبين أحد الآثار على لغات الشعوب الأصلية نفسها، حيث تتخلف تلك اللغات عن الركب في بعض المجالات الأكثر رسمية نظراً لعدم استخدامها في المدارس. ويظهر أثر هذه السياسات أيضاً على الاتجاهات: فيبدأ الأطفال والآباء والأمهات في الميل إلى الاعتقاد بأن لغتهم أقل قدراً من اللغة السائدة. وهذا له أثر سلبي قوي على استخدام لغات الشعوب الأصلية. فلا بد من عيش اللغة والثقافة والعادات والتقاليد وتدريسها لكي يتم تعلمها. فإذا لم يحاط الأطفال على الأقل ببعض البالغين وكبار السن من جماعتهم ومن (يسمح لهم) بتدريس لغتهم وحكاياتهم وعاداتهم وتقاليدهم، في المدرسة أيضاً، فإنهم لن يتعلموها إلى درجة الإتقان. وإذا لم يتقن الأطفال لغتهم، فعلى الأرجح أن تتراجع بشكل خطير فرصة نقلهم إياها إلى أبنائهم.

٣ – ثانياً، تكون العواقب الضارة لاستخدام لغة الدولة السائدة كلغة التدريس الوحيدة في المدارس أوسع نطاقاً بكثير. إذ غالبا ما كان يُحظَر استخدام لغة الأطفال، سواء علناً أو سراً. وعدم السماح للأطفال بتعلم لغتهم أو منعهم من استخدامها عن طريق فصلهم عمن يتقنها من مستخدميها البالغين، يعني ”حظر استخدام لغة الجماعة في التفاعل اليومي أو في المدارس“ (انظر القسم ٣). ويحدث هذا الفصل، الذي يتجلى حينما يُنقل الأطفال من المنازل إلى مدارس داخلية، أيضاً عندما يكون جميع المدرسين أو معظمهم من الجماعة السائدة التي لا تتحدث لغة الشعب الأصلي. وأسفرت هذه السياسات في كثير من الأحيان ليس عن ضرر جسدي شديد فحسب، وإنما أيضاً عن ضرر عقلي بالغ الخطورة يتمثل في: التفكك الاجتماعي، والضرر النفسي والإدراكي واللغوي والتعليمي، مما يؤدي بصفة جزئية

---

(١) أسقطنا أمثلة كثيرة من هذه النسخة القصيرة – وللاطلاع على النسخة الطويلة التي تحتوي على المراجع. يرجى إرسال رسالة بالبريد الإلكتروني إلى العنوان skutnabbkangas@gmail.com. كما أنه يمكن الاطلاع على مراجع أخرى على العنوان الإلكتروني http://www.samiskhs.no/eng/ToveSkutnabbKangas.htm.

(٢) نؤيد تماماً الحاشية ٢ الواردة في وثيقة اليونسكو المعنونة ”حيوية اللغة وخطر الاندثار“ والتي نصها: في جميع أجزاء هذه الوثيقة، يشمل مصطلح اللغة لغات الإشارة، كما يشير مصطلح الكلام أو المجتمعات المحلية الناطقة بلغات مهددة بالاندثار أيضاً إلى المجتمعات التي تتخاطب بلغات الإشارة". ومن الأهمية بمكان تذكر أن الشعوب الأصلية تشمل أيضاً أفراد ومجتمعات الصم ممن يستخدمون لغات الإشارة باعتبارها لغاتهم الأم.

أيضاً إلى التهميش الاقتصادي والاجتماعي والسياسي. وتقتبس تيريزا ماكارثي من دراسات وإحصائيات من الولايات المتحدة الأمريكية، فتكتب عن العواقب التي تترتب على ''سياسات وسيط التدريس'' (٢٠٠٣: ٧٤):

٤ - وتبلغ معدلات التحصيل الدراسي أدنى مستوى لها بين طلاب الشعوب الأصلية وغيرهم من الأقليات، كما أن دخول أُسرهم تكون هي الأقل، وتسود بينهم أعلى معدلات الاكتئاب وانتحار المراهقين، لا سيما بين شباب الشعوب الأصلية.

٥ - ويتضح الآن أن الحكومات تعي في كثير من الأحيان هذا الأمر وغيره من الآثار الضارة المترتبة على إرغام أطفال الشعوب الأصلية على التعلم عبر وسيط اللغة السائدة. وقد وصِف إصرار الدول على تلك السياسات على الرغم من معرفتها بما لها من آثار، على أنه أحد أشكال الإبادة الجماعية اللغوية و/أو الثقافية، أو على حد قول رودولفو ستافِنهاغن (١٩٩٠، ١٩٩٥) ''الإبادة العرقية''. ونحن هنا ننظر في احتمال أن تشكل مثل هذه السياسات، التي تُنفذ على الرغم من الدراية الكاملة بتأثيراتها المدمرة، جرائم دولية، بما فيها الإبادة الجماعية، في سياق المعنى الوارد في اتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها لعام ١٩٤٨[٣] (''اتفاقية الإبادة الجماعية'') أو جريمة ضد الإنسانية.

٦ - وقد جادلنا في ورقة الخبراء التي قدمناها سابقاً (ماغا وآخرون، ٢٠٠٤) أن تعليم أطفال الشعوب الأصلية وأطفال الأقليات عبر وسيط اللغة السائدة في المقام الأول يمكن أن يتسبب في عواقب سلبية وخيمة بالنسبة لتحقيق الأهداف المستقاة من صكوك حقوق الإنسان المركزية ولا سيما الحق في التعليم، ويتسبب فيها بالفعل. واستناداً إلى تفسيرات مقررة الأمم المتحدة الخاصة السابقة المعنية بالحق في التعليم، كاتارينا توماشيفسكي، تبين لنا أن التعلم بهذا الشكل عبر وسيط اللغة السائدة يحول دون الحصول على التعليم، وذلك بسبب ما يخلقه من حواجز لغوية وتربوية ونفسية. وفي غياب حقوق الإنسان اللغوية التعليمية، لا سيما الحق في تلقي تعليم في مدارس الدولة يقدَّم في الأساس عبر وسيط اللغة الأم، مع تعليم سليم للغة السائدة كلغة ثانية، يدرسها معلمون أكفاء يتحدثون لغتين، فلا بد لأغلب الشعوب الأصلية والأقليات أن يرضوا بالحصول على تعليم انتقاصي يتعلمون فيه إحدى اللغات السائدة على حساب اللغة الأم التي تُزاح جانباً، وغالباً ما يستعاض عنها في نهاية المطاف باللغة السائدة. والأطفال الذين يتلقون تعليماً انتقاصياً، أو على الأقل أطفالهم،

(٣) E793، ١٩٤٨؛ ٧٨، مجموعة معاهدات الأمم المتحدة، رقم ٢٧٧. دخلت حيز النفاذ في ١٢ كانون الثاني/يناير ١٩٥١؛ للاطلاع على النص الكامل، انظر الموقع http://www1.umn.edu/humanrts/instree/x1cppcg.htm.

يُنقَلون بشكل فعال إلى المجموعة السائدة لغوياً وثقافياً. وكثيراً ما يؤدي هذا على مستوى المجتمع المحلي إلى تعرض لغاتهم أولاً إلى خطر الاندثار، حينما يتم تعطيل عملية الانتقال من جيل الآباء إلى جيل الأبناء؛ وقد يؤدي هذا فيما بعد إلى اندثار لغات الشعوب الأصلية. ويسهم هذا الأمر في اختفاء التنوع اللغوي في العالم. وجادلنا أن هذا التحول ليس تطوعياً إذا لم تكن له بدائل، وإذا لم يكن الآباء والأمهات يملكون معرفة راسخة قائمة على الأبحاث بالعواقب طويلة الأجل المترتبة على ''اختياراتهم''.

٧ - وتبين النتائج التي توصلت إليها البحوث حول النتائج المترتبة على تعليم الشعوب الأصلية والأقليات اليوم أن طول التعليم عبر وسيط اللغة الأم أهم من أي عامل آخر (بما في ذلك الوضع الاجتماعي - الاقتصادي) في التنبؤ بنجاح الطلاب ثنائيي اللغة تعليمياً، بما في ذلك مدى إجادتهم للغة السائدة (على سبيل المثال توماس وكولييه، ٢٠٠٢). وينظَّم تعليم الشعوب الأصلية وتعليم الأقليات اليوم على عكس ما توصلت إليه الدلائل البحثية القاطعة بالنسبة لأفضل طريقة يمكن بها الوصول إلى أعلى المستويات على صعيد ثنائية اللغة أو التعدد اللغوي، وكيفية تمكين هؤلاء الأطفال من التحصيل أكاديمياً في المدرسة. وكثيراً ما يحد تعليم أطفال الشعوب الأصلية عبر وسيط اللغة السائدة من تطوير قدرات هؤلاء الأطفال، ويديم الفقر، ويتسبب في أضرار عقلية خطيرة.

٨ - وفي هذه الورقة، نستكشف المدى الذي يمكن به اعتبار إتباع تلك السياسات عن عمل عملا إجرامياً، بل وينبغي اعتباره كذلك ضمن الفئات المنصوص عليها حالياً في القانون الدولي.

ثانياً - طبيعة التعليم عبر وسيط اللغة السائدة وتأثيراته - تبصرات اجتماعية وتربوية

ألف - أهمية اللغة

٩ - نبدأ باقتباسات تحتوي على أمثلة عن الكيفية التي فهمت بها الشعوب الأصلية والأقليات بنفسها ''تدمير'' لغاتها وثقافاتها وهوياتها، والكيفية التي ينظرون بها إلى أنفسهم كشعوب، والعلاقة بين التدمير المادي واللغوي/الثقافي.

المثال ١

١٠ - لغتنا تحتضر، وهذه أولى علامات التدهور. ولا بد أن يقوم أسلوب حياتنا الأصلي على أربعة عناصر - التراث والثقافة والقيم واللغة - فإذا ما استبعدت واحداً منها، بدأ

أسلوب الحياة هذا في الانهيار. بعدها تظهر لدينا أعراض هذا الانهيار، إدمان الكحول والإساءة (راندي كاونسلار، أوجيبواي، مدير مركز نزع السمية في أونتاريو، كندا، والذي كان نفسه من ''متسكعي الشوارع المخمورين''، في ريتشاردسن ٢٥:١٩٩٣. ''صوت الأرض في لغتنا'' (الاجتماع الوطني لكبار الأمم الأولى/اللغات، أمة الميغماك، كندا).

١١ - وقبل البدء في الحجج القانونية، نطرح سبلاً لاستخدام القوة في التعليم الانتقاصي، وبعض العواقب السلبية لذلك على المستوى التعليمي وفي مجال علم الاجتماع. إن التعليم الانتقاصي - أي تدريس (جزء) من اللغة السائدة على حساب اللغة الأم ومن ثَم الانتقاص من الكفاءة اللغوية للأطفال[٤]، هو محاولة استيعابية (انظر سكوتناب - كانغاس، ٢٠٠٠). وقد تتسبب في كثير من الأحيان بشكل مباشر في إحلال ضرر بدني، وفي إلحاق أذى عقلي بالغ، وفي ضرر نفسي ولغوي وإدراكي وتعليمي واجتماعي (منه ضرر يتعلق بالصحة) واقتصادي بالغ الخطورة. ويمكن لهذا الضرر أن يكون دائماً: ويحتمل أن تلاحق تبعات أغلب أنواع الضرر هذه بالشعوب الأصلية طيلة حياتها.

باء - القوة كوسيلة للتعليم بين الشعوب الأصلية: "العُصي" و "الجزرات" والأفكار

١٢ - من وجهة نظر تتعلق بعلم الاجتماع والتربية، فإننا نستعين بطريقة باحث السلام يوهان غالتونغ (١٩٨٠) في التمييز بين ثلاثة أشكال من القوة: فيمكن لأصحاب السلطة استخدام ''العُصي'' أو ''الجزرات'' أو ''الأفكار'' لتحقيق الهدف نفسه.

١٣ - إن أخذ الأبناء بعيداً عن آبائهم باستخدام القوة البدنية، أو معاقبتهم بدنياً، أو حرمانهم من الطعام بسبب استخدامهم للغتهم كلها أمثلة على استخدام ''العُصي''.

١٤ - أما ''الجزرات''، فكانت تستخدم حينما كان باستطاعة المعلمين في النرويج بدءاً من عام ١٨٥١ وحتى عشرينات القرن العشرين ''الحصول على مبالغ تضاف إلى رواتبهم إذا تمكنوا من أن يثبتوا في وثائق إحراز نتائج طيبة بالنسبة ''لنروَجَة'' أطفال ''صامي'' ((Saami) و ''كفن'' (Kven) لغويا؛ وبالمثل، كان بإمكان الآباء والأمهات والأطفال الفقراء الحصول على منح لشراء طعام وملابس من خلال إظهارهم ''لاتجاهات إيجابية''، أي تعلم واستعمال اللغة النرويجية، على حساب لغاتهم الخاصة (إريكسِن ونييمي، ١٩٨١: ٤٨، ٥٣). وكان يتبع التعزيز الإيجابي للغة السائدة (''الجزرات'') متزامناً مع التعزيز السلبي للغة الأم'' (سكوتناب - كانغاس وفيليبسِن ١٩٨٩: ٣١).

(٤) بدلاً من هذا، ينبغي أن يحصل الأطفال على تعليم جمعي يتعلمون فيه لغاتهم الأم بشكل جيد، بالإضافة إلى تعلم اللغة السائدة (ولغات أخرى) أيضاً بشكل جيد.

المثال ٢

١٥ - في الأماكن الناطقة باللغتين الصامية والفنلندية في النرويج، كانت التراخيص الإذاعية أرخص ثمناً منها في سائر أنحاء النرويج. وكانت البرامج تذاع بالطبع بالنرويجية دون سواها. وفي كل من النرويج والسويد، كانت الكتب والصحف والنشرات النرويجية/السويدية توزع بالمجان في هذه المناطق، بينما كانت تُفرض قيود صارمة على استيراد الكتب الفنلندية، حيث كان يُنظر إليها على أنها منشورات غير وطنية. وكان الحظر الصريح لشراء الكتب الفنلندية نافذاً في السويد حتى عام ١٩٥٧ في مكتبة تورنيا، وهي المدينة الحدودية الواقعة بين فنلندا والسويد.

١٦ - وسيرد شرح استخدام الأفكار في القسم ٣.

١٧ - كثيراً ما كان فصل الشخص نفسياً عن لغته وثقافته وهويته العرقية واحتمال نقله إلى لغة وثقافة وهوية أخرى يرتبط بالفصل البدني (المؤقت أو الدائم) عن مجموعة الشخص نفسه (أي ''العُصي''). وانطوي استخدام الدول إلزامياً للمدارس الداخلية والمؤسسات الشبيهة على إبعاد أطفال الشعوب الأصلية عن بيوتهم ومجتمعاتهم الأصلية، ونقلهم إلى مؤسسات غالبا ما كانت بعيدة جدا عن منازلهم ومجتمعاتهم المحلية، بل ونقلهم في بعض الأحيان إلى أسر من المجتمع السائد.

المثال ٣

١٨ - اتضح في الولايات المتحدة وفي كندا على حد سواء أن كثيراً من المدارس كانت تقع في أماكن أبعد بكثير مما يلزم. وكان التفسير في كثير من الأحيان أن هذه المدارس هي مدارس تبشيرية، ''وقد أُرسِلنا إلى منطقة مُوز فاكتوري في أونتاريو لأننا أنغليكانيون، ويملك الأنغليكانيون مساكن للأطفال الهنود فقط من أونتاريو إلى ب.ب.''(باكلي بيتاوابانو، رجل من كري من محمية ميستيسيني في شمال كيبيك، واقتبس كلامه هذا في ريتشاردسِن، ١٩٩٣: ١٠٧). وبالتالي، فإن الشعوب الأصلية الأولى أُرغِمت على قبول الانقسامات داخل المسيحية التي لم تكن تعني أي شيء بالنسبة لهم (فأُرغموا على أن يصيروا ''أنغليكانيين'')، ثم عوقبوا على ذلك. وأحياناً كان الأطفال ينقلون آلاف الأميال جوا.

١٩ - وكثيراً ما كان يُسمَح للأطفال الذين يتعلمون بطريقة الانغماس في المجتمع السائد بالعودة جسدياً إلى مجتمعاتهم المحلية، سواء خلال العطلات المدرسية أو بعد إتمام هذا التعليم. غير أنه توجد أمثلة كثيرة لحالات تكون فيها تلك العودة مشروطة حيث يحاول ممثلو الدولة

منعها، وأحياناً بصورة دائمة. ولا يمكن القول بأي حال من الأحوال أن الرغبة في إبعاد الأطفال عن تأثير الآباء والأمهات قد انتهت – إذ لدينا أمثلة كثيرة هذه الأيام على ذلك.

جيم – العواقب التعليمية والاجتماعية والجسدية والنفسية للتعليم بطريقة الانغماس

٢٠ – يمكن أن تكون للجوء إلى الفصل المادي وغيره من ''عُصي'' الاستيعاب آثار نفسية وإدراكية ولغوية وتعليمية بالغة الضرر، وله بالفعل تلك الآثار، ويؤدي إلى تدمير لغة الجماعة وثقافتها. ونذكر هنا أمثلة على (١) عواقب تعليمية سلبية للتعليم الانتقاصي، من حيث التحصيل والنتائج؛ ونوقشت هذه بتعمق في ورقة الخبراء الأولى التي قدمناها. ثم نقدم أمثلة على (٢) العواقب الاجتماعية – الاقتصادية السلبية وغيرها من العواقب الاجتماعية (على سبيل المثال ارتفاع معدلات البطالة، وانخفاض الدخول، والتهميش الاقتصادي والاجتماعي، والاغتراب، والمرض العقلي). بعدها تأتي (٣) العواقب الجسدية السلبية التي يمكن أن تنبع من (٢)، وتشمل إدمان الكحول، وسفاح المحارم، والانتحار، وارتفاع حالات الوفاة العنيفة، وما إلى ذلك. ونقدم أيضاً أمثلة على (٤) العواقب النفسية الضارة، مع الإشارة على وجه الخصوص إلى الدمار الذي تلحقه المدارس الداخلية. ويفقد كثير من الأطفال أيضاً لغتهم خلال العملية التعليمية ومن جرائها، سواء كلياً أو جزئياً، وذلك في المدارس الداخلية، ولكن أيضاً في المدارس النهارية، وأحياناً حتى خلال جيل واحد.

المثال ٤

٢١ – ''على مدى قرابة مائة عام، كانت السياسة المتبعة من جانب حكومة الولايات المتحدة هي إعادة تثقيف قبائل النافاجو، بحيث يمكن استيعابهم داخل مجتمع البيض. وفي سبيل تحقيق هذا الاستيعاب، كان أطفال النافاجو يؤخذون من مأوى الأسرة ويرسلون إلى مدرسة داخلية. وكان كل طفل تقريبا ممن التحقوا بالمدرسة الداخلية لا يتحدث إلا بلغة النافاجو، بينما كان معظم العاملين في المدارس الداخلية لا يتحدثون سوى الانكليزية. وعندما كان أحد أطفال النافاجو يتحدث بلغة أسرته في المدرسة، كان يعاقَب'' (بلاتيرو ٥٧:١٩٧٥).

٢٢ – وهناك آلاف الأمثلة الشبيهة من جميع أنحاء العالم. والسؤال لا يتعلق بما إذا كان الأطفال في المدارس الداخلية أم لا. فالقضية الرئيسية هي المدى الذي تستهدف به المدرسة تمكين الأطفال من الإضافة إلى مخزونهم اللغوي بدلاً من الانتقاص منه، وأن يصيروا أشخاصاً يتحدثون بلغتين على مستوى عال، وذلك عن طريق الحفاظ على لغتهم وتطويرها كهدف بديهي، ولكن مع إضافة الإتقان الجيد للغة السائدة أيضاً. إلا أن ما يحدث بدلاً من ذلك

هو أن التعليم الانتقاصي عن طريق الاستيعاب كان ولا يزال أكثر الطرق شيوعاً لتعليم أطفال الشعوب الأصلية وأطفال الأقليات، سواء من يسمع منهم أو من هو أصم. وحتى في برامج المدارس الانتقالية النهارية، لا سيما البرامج الانتقالية للتخرج المبكر، حيث يبدأ الأطفال بتعلم لغتهم بوصفها لغة التدريس، ثم يُنقَلون إلى التعلم عبر وسيط اللغة السائدة فور تمكنهم بعض الشيء من النطق بتلك اللغة، يبقى إتقانهم للغة الأم في أغلب الأحوال ضعيفا إلى أبعد حد. وبالتالي، فإنه لا يمكنهم استخدامها في المترل عندما يصبحوا راشدين أو نقلها إلى أبنائهم. ويعني الاستيعاب اللغوي الذي يسببه التعليم ألا يتعلم أبناء هؤلاء الضحايا أو أحفادهم اللغة الأم. لذا، فإنهم نُقلوا قسرا إلى مجموعة أخرى لغوياً.

٢٣ - وبالإضافة إلى إثبات أن أطفال الشعوب الأصلية ممن خضعوا للتعليم الانتقاصي عبر وسيط اللغة السائدة، لا سيما في المدارس الداخلية، تعرضوا لأضرار تعليمية وأخرى عقلية بالغة، فإنه يجب أيضاً إثبات أن مثل هذا الضرر العقلي هو نتاج للتعليم الذي حصلوا عليه. وهو أمر لا يسهل دائماً إثباته لأن أطفال الشعوب الأصلية يعانون في كثير من الأحيان من مجموعة واسعة من أوجه المعاملة شديدة السلبية، سواء داخل المدرسة أو خارجها. غير أنه لا يزال هناك توافق قوي في الآراء في الدراسات التربوية واللغوية والنفسية ودراسات علم الاجتماع على صحة ذلك. ويتم البحث المتعمق للتعليم المدرسي، بالإضافة إلى الهجرة، باعتباره أحد العوامل الهامة المتسببة في فقدان اللغة في كثير من المقالات في مافّي، محرر (٢٠٠١). ويخلص تسوي وتوليفسِن في كتابهما المحرر *Medium of Instruction Policies* (سياسات وسيط التدريس) الذي صدر في عام ٢٠٠٤، على أساس الدراسات العالمية ما يلي:

٢٤ - إن استخدام لغة أجنبية كوسيط لتدريس الأطفال الذين لا يزالوا يحاولون بشق الأنفس تعلم مبادئ التعبير بتلك اللغة لا يعوق تحصيلهم الأكاديمي ونموهم الإدراكي فحسب، وإنما أيضاً فكرتهم عن أنفسهم واحترامهم لذاتهم وأمنهم الوجداني وقدرتهم على المشاركة بطريقة سليمة في العملية التعليمية (٢٠٠٤: ١٧).

٢٥ - ويتضح تماماً من دراسات كثيرة أن طول فترة التعليم عبر وسيط اللغة الأم أهم من أي عامل آخر في التنبؤ بالنجاح التعليمي للطلاب الناطقين بلغتين. وهو أيضاً أهم بكثير من الحالة الاجتماعية - الاقتصادية، التي تعد أمراً بالغ الحيوية بالنسبة للطلاب من الشعوب الأصلية وغيرهم من طلاب الأقليات المحكومين/المقهورين. وتتحقق أسوأ النتائج التعليمية حتى في يومنا هذا مع الطلاب الملتحقين بالبرامج العادية للتعليم عن طريق الانغماس، حيث لا تُدعَم اللغات الأم على الإطلاق، أو حيث يتلقى الطلاب قسطاً من التعليم باللغة

الأم باعتبارها موضوعا من مواضيع الدراسة. وبرامج تعلم اللغة السائدة دون سواها عن طريق الانغماس هي ''بحسب الشواهد على نطاق واسع أقل البرامج التعليمية فعالية بالنسبة لطلاب الأقلية اللغوية'' (ماي وهيلّ، ١٤:٢٠٠٣، دراسة أُجريت بتكليف من قسم الماوري في وزارة التعليم بآوتياروا/نيوزيلندا[٥]. ويذكر توماس وكولييه (٧:٢٠٠٢) في استنتاجات دراستهما الضخمة للأشكال المختلفة للتعليم ثنائي اللغة بالإسبانية والانكليزية (لحوالي ٠٠٠ ٢١٠ طالب) أن ''أقوى مؤشرات التحصيل الدراسي لطلاب المستوى الثاني هي حجم التعليم الرسمي الجاري في المستوى الأول. فكلما زاد التعليم المدرسي في المستوى الأول، ارتفع التحصيل في المستوى الثاني''. وبالتالي، يتضح أن التعليم عن طريق الانغماس هو أهم العناصر التي تسهم في إخفاق طلاب الشعوب الأصلية تعليميا.

٢٦ - وتبين أغلب الإحصاءات عن الشعوب الأصلية أنها مهمشة اجتماعيا واقتصاديا. وحتى وإن نتج التهميش عن العديد من العوامل التاريخية والجغرافية والاجتماعية والسياسية والثقافية واللغوية والتعليمية، التي ترتبط في أغلب الحالات بالاستعمار السابق أو الحالي، فإن التعليم الرسمي اليوم ولا سيما التعليم الانتقاصي، واستخدام إحدى اللغات السائدة من غير لغات الشعوب الأصلية كلغة التدريس (بالإضافة إلى المناهج وأساليب التدريس غير الخاصة بالشعوب الأصلية) يضطلع بدور متزايد الأهمية في تكرار الوضع الاقتصادي والسياسي العاجز للشعوب الأصلية.

٢٧ - وهناك أمثلة كثيرة من شتى أنحاء العالم لأطفال من الشعوب الأصلية والأقليات ممن تعرضوا لعقاب بدني شديد (سواء في المدارس الداخلية أو النهارية) وحرمان من الطعام واعتداء جنسي وما إلى ذلك - وسنقدم بعض الأمثلة لاحقاً. ويسفر التهميش الاقتصادي الذي تكرر بفعل التعليم بدوره في كثير من الأحيان عن عواقب جسدية ضارة ومباشرة من حيث القضايا المتعلقة بالصحة: عدم وجود رعاية نفاسية أو عدم كفايتها، وارتفاع معدلات وفيات المواليد، وقلة الغذاء، والعمل الخطر (على سبيل المثال العمل في المناجم، أو في قطع الأشجار، أو الكيماويات في الزراعة) أو البطالة، وعمل الأطفال، وتدنى مستوى الإسكان والرعاية الصحية. وتعتبر الصحة والآثار الجسدية الأخرى الناتجة عن إدمان الكحول والاعتداء على النساء والأطفال داخل الأسر، وسفاح المحارم، وزيادة نسبتهم بين حالات الانتحار وإحصاءات الجرائم أيضاً من بين الحالات الدالة على وقوع أذى بدني خطير. وفي عدد من البلدان، تبين بوضوح أن نظام التعليم، لا سيما في المدارس الداخلية، هو سبب مباشر وهام، بل ويعد في كثير من الأحيان العنصر الرئيسي الذي يتسبب في إلحاق

(٥) http://www.minedu.govt.nz/.

هذا الضرر (انظر، على سبيل المثال، ميلوي ١٩٩٩، وريتشاردسن ١٩٩٣، بالنسبة لكندا، وتشيرشل ١٩٩٧، وكروفورد ١٩٩٥، ١٩٩٦، وكوستو وكوستو (محرران) ١٩٨٧، وكاهن وهيرني ١٩٦٩، ومكارثي (محرر) ٢٠٠٥، بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية، وأميري ١٩٩٨، وجوردان ١٩٨٦، وفيسل ١٩٩٣ بالنسبة لأستراليا، وبريلد ١٩٩٨، بالنسبة لغرينلند، ولينـد ميلوي ١٩٨٠، وإريكسن ونييمي ١٩٨١، بالنسبة للنرويج، ولونديمارك ١٩٨٠ بالنسبة للسويد).

٢٨ - وكثيراً ما تسبب التعليم في إلحاق أضرار جسدية وعقلية في نفس الوقت. ويصعب في كثير من الأحيان تحديد أيهما كان أشد إيلاماً. ويمكن القول بأن المدارس الداخلية ''كانت، وهذه نقطة تخضع للجدل، الأشد ضررا بين العناصر الكثيرة التي انطوى عليها استعمار كندا للشعوب الأصلية في هذه الأرض، ونظرا لأن عواقبها لا تزال تؤثر على حياة السكان الأصليين اليوم، فإنها تظل كذلك''. (ميلوي، ١٩٩٩: رابع عشر. وأمّا ديردر جوردان (١٩٨٨: ١٩٠) التي قارنت أثر التعليم النظامي على الهوية بين الشعوب الأصلية في أستراليا، والصاميين في النرويج، وجماعات الإنويت في غرينلند وكندا، فتزعم بما يلي:

> ... يبين التاريخ وجود عوامل أخرى ساهمت في تدمير ثقافة الشعوب الأصلية وإحلال الخصال السلبية التي صارت قالباً نمطياً يوصف به السكان الأصليون محل هويتهم الإيجابية، غير القوى النابعة من الأسس الاقتصادية واستغلال الموارد المادية، التي تكسر ارتباط تلك الشعوب بأرضها. ومن بين القوى الأساسية التي عملت على تدمير هوية السكان الأصليين وثقافتهم كان التعليم المدرسي.

٢٩ - وأُبعِد كثير من الأطفال الذين عانوا من هذا النوع من التعليم بصفة دائمة عن لغتهم وثقافتهم الأصلية وعن أسرهم ومجتمعاتهم المحلية.

المثال ٥

٣٠ - أُرسِل كي عندما كان طفلاً إلى مدرسة داخلية، حيث كان يعاقب، كما جرى العرف، عندما كان يتحدث بلغة النافاجو. ونظراً لأنه لم يكن مسموحاً له بالعودة إلى منزله إلا خلال عطلة عيد الميلاد والعطلة الصيفية، فإنه فقد الاتصال بأسرته. ومع تقدم كي في السن، انسحب من عالم البيض وأيضاً من عالم النافاجو، لأنه لم يكن قادراً على التخاطب بارتياح بأي من اللغتين. فصار واحداً من آلاف مؤلفة من ''عديمي اللغة'' من جماعات النافاجو - أي رجلا بلا لغة. وما أن بلغ كي السادسة عشرة من عمره، حتى صار مدمناً للكحول وغير متعلم ويائس- بلا هوية. وتعتبر قصة كي هي القاعدة أكثر منها الاستثناء. (بلاتيرو ١٩٧٥:٥٧، ٥٨).

٣١ - ويوجد كم لا نهائي من الأمثلة المستقاة من كثير من أنحاء العالم وترجع إلى أوائل ومنتصف القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين، بل وحتى لمدى أطول من هذا، حيث كان يتم قبلها الإعراب علناً عن النية في تدمير جماعة من السكان الأصليين كجماعة/أمة/شعب (جسدياً أو بطرق أخرى). ويكتب بارينغتون (٦٩:١٩٩٢) عن تعليم الماوري في آوتياروا/نيوزيلندا قبل عام ١٩٥٠، فيقول إن الهدف من الاستيعاب التعليمي كان ''رفع الماوري من مجتمع ووضعهم في مجتمع آخر''. فكان يتم إعداد الماوري عن طريق التعليم لتغيير نمط حياتهم بالكامل، حتى يصبحوا مزارعين كما كان المستعمرون (انظر سايمن، طبعة، ١٩٩٨). وتم الإعراب عن الهدف الرسمي نفسه بوضوح في المدارس الداخلية الكندية، حيث كان الهدف هو ''التخلص من المشكلة الهندية [...]. فهدفنا هو الاستمرار إلى أن لا يكون هناك هندي واحد في كندا لم يتم استيعابه داخل المؤسسة السياسية، ولا تكون هناك مسألة هندية، ولا وزارة هندية'' (دانكان كامبل سكوتّ أمام إحدى اللجان البرلمانية في عام ١٩٢٠، مقتبسة في ميلوي، ١٩٩٩: ٤٦).

٣٢ - ولأسباب واضحة، لا يتوقع من أي هيئة تابعة للدولة أو أي هيئة تعليمية اليوم أن تعرب علناً عن نيتها في ''تدمير'' جماعة أو حتى ''إلحاق ضرر بالغ بها'' أو ''نقل أعضائها إلى مجموعة أخرى''. إلا أنه يمكن استنتاج النية بطرق أخرى، عن طريق تحليل تلك العوامل الهيكلية والأيديولوجية والممارسات التي تتسبب في التدمير أو الأذى أو النقل. وقد حققنا هذا بعدة طرق، مقارنةً بالطرق الأقدم الأشد سرية. ونعتقد بأنه إذا واصلت الهيئات في المدارس الحكومية سياسة تعليمية تستخدم لغة سائدة باعتبارها الوسيط الرئيسي لتعليم أطفال الشعوب الأصلية وأطفال الأقليات، بعد أن عُرفت النتائج السلبية لهذه السياسة عن طريق الآراء والانطباعات التجريبية الملموسة السابقة (كما هي الحال في كندا والولايات المتحدة، انظر المثال ٦ أدناه) ومن خلال الأدلة الراسخة على أساس البحوث النظرية والعملية السابقة (كما حدث، على الأقل منذ بداية خمسينات القرن الماضي؛ انظر، على سبيل المثال، اليونسكو ١٩٥٣؛ وانظر أيضاً ورقة الخبراء الأولى التي قدمناها، ماغا وآخرون، ٢٠٠٤)، فإن هذا الرفض لتغيير السياسات يشكل، من منظورات تحليل الخطاب، والمنظورات الاجتماعية اللغوية، وتلك الخاصة بعلم الاجتماع، والسياسية العلمية، وتحليل السياسات التعليمية، أدلة قوية على وجود تلك ''النية''.

المثال ٦

٣٣ - في كندا، ''وخلال أغلب فترات النظام المدرسي، وعلى الرغم من أن الحقيقة كانت معروفة للوزارة''، فإن وزارة الشؤون الهندية ''وبعدما ظلت قرابة قرن من الزمن

تسجل في ملفاتها أدلة على حدوث العكس'' لا تزال ''تكرر خرافة أن هذا كان يتم بنية الرعاية'' و ''ادعت أن المدارس كانت ''تعمل على تحقيق الرخاء والتعليم للأطفال الهنود'' (ميلوي، ١٩٩٩: الثالث عشر والرابع عشر). ومثلت هذه المدارس ''نظاماً يتجلى فيه الإهمال والإساءة المضنية بشكل مستمر''، ''نظاماً عنيفاً في عزمه على ''قتل العنصر الهندي'' في الطفل لما فيه صالح الحضارة المسيحية'' (المرجع نفسه: الرابع عشر والخامس عشر). وأخيراً، وبعدما أغلقت تلك المدارس أبوابها في عام ١٩٨٦، أعربت الوزارة والكنائس ''عن وعيها التام بحقيقة'' أن المدارس ''لم تؤهل كثيراً من الأطفال، سواء تعرضوا لسوء المعاملة أم لا، للحياة سواء في مجتمعات الشعوب الأصلية أو في غيرها من المجتمعات. فأخرجت المدارس آلاف الأفراد غير القادرين على الحياة على نحو صحي أو الإسهام بصورة إيجابية في مجتمعاتهم'' (المرجع نفسه: السابع عشر).

ثالثا – الإبادة الجماعية

٣٤ – أوضحنا أن تعليم أطفال الشعوب الأصلية عبر وسيط اللغة السائدة له تبعات بالغة الضرر عليهم. كما بَيَّنا أن هذا التعليم يأخذ منحى استيعابيا بدرجة كبيرة؛ مما ساهم بقدر كبير في تدمير لغات الشعوب الأصلية وثقافاتها.

٣٥ – وكثيرا ما يشار إلى هذا التدمير باعتباره إبادة جماعية ثقافية. ورأى رافاييل لِمكِن، الذي صاغ مصطلح الإبادة الجماعية، أن هذا التعبير يتعين ألا يقتصر على التدمير المادي لما أسماه ''الجماعات القومية''، بل ينبغي أن يشتمل أيضا على ''تدمير الأسس الجوهرية لحياة الجماعات القومية، بهدف إبادة الجماعات ذاتها''، وأشار إلى ''تفكيك المؤسسات السياسية والاجتماعية الخاصة بثقافة الجماعة القومية ولغتها وحسها القومي وديانتها ووجودها الاقتصادي'' (لِمكِن، ١٩٤٤: ٧٩؛ التوكيد مضاف). وقد دُرس مفهوم الإبادة الجماعية الثقافية مطولا أثناء صياغة اتفاقية الإبادة الجماعية. وكانت أعمال الإبادة الجماعية (وهي المُعَرَّفَة في الديباجة بأنها: ''التدمير المتعمد لجماعة من البشر'') قد قُسمت بالفعل، في المشروع الأولي الخاص بشعبة حقوق الإنسان في الأمانة العامة للأمم المتحدة[٦]، إلى فئات ثلاث، بدنية وبيولوجية وثقافية. وشملت الفئة الثقافية: ''تدمير الخصائص التي تنفرد بها الجماعة''، كما أشارت إلى ما يلي:

(أ) النقل القسري لأطفال الجماعة إلى جماعة بشرية أخرى؛ أو

(ب) النفي القسري والمنهجي للأفراد الممثلين لثقافة جماعة ما؛ أو

(٦) وثيقة الأمم المتحدة E/447.

(ج) حظر استعمال اللغة القومية حتى في التعاملات الخاصة؛ أو

(د) التدمير المنهجي للكتب المطبوعة باللغة القومية أو للأعمال الدينية أو حظر المنشورات الجديدة؛ أو

(هـ) التدمير المنهجي للمعالم الأثرية التاريخية أو الدينية أو تحويلها لاستعمالات غريبة، أو تدمير أو بعثرة الوثائق والمواد ذات القيمة التاريخية أو الفنية أو الدينية والمواد المستخدمة في العبادة الدينية[٧].

٣٦ - كما أُدرج مفهوم الإبادة الجماعية الثقافية في المشروع الذي أعدته اللجنة المخصصة للصياغة والتي أنشأها المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة. ونَصَّ مشروع المادة الثالثة على أن الإبادة الجماعية تعني كذلك أي عمل متعمَّد يُرتكب بنية تدمير لغة أو دين أو ثقافة جماعة قومية أو عرقية أو دينية لأسباب تتعلق بالأصل القومي أو العرقي أو المعتقد الديني لأفرادها مثل:

(أ) حظر استعمال لغة الجماعة في التعاملات اليومية أو في المدارس، أو حظر طباعة وتوزيع المنشورات بلغة الجماعة؛

(ب) تدمير أو منع استعمال المكتبات أو المتاحف أو المدارس أو المعالم الأثرية التاريخية أو أماكن العبادة أو غيرها من المؤسسات والمواد الثقافية للجماعة[٨].

٣٧ - إلا أن مفهوم الإبادة الجماعية الثقافية لم يُدرج في الاتفاقية في نهاية المطاف، وهو ما يُعزى بدرجة كبيرة إلى معارضة عدة دول غربية. وكان من بين مبررات معارضة تلك الدول أن التدمير المادي للجماعات أشد خطورة من تدمير ثقافتها، وأن الإبادة الجماعية الثقافية يمكن أن تسفر عن رفع ''دعاوى زائفة''، وأن إدراج الإبادة الجماعية الثقافية قد يحد من استيعاب الجماعات الثقافية أو اللغوية. ومن المفارقة أن وفود بعض البلدان، بما فيها الولايات المتحدة وكندا، بدا عليها القلق أيضا من أن إدراج الإبادة الجماعية الثقافية يمكن أن يسفر عن مطالبات من جماعات الشعوب الأصلية (ساوتمان، ٢٠٠٣: ١٨٣)[٩].

---

(٧) وثيقة الأمم المتحدة E/447.

(٨) وثيقة الأمم المتحدة E/AC.25/12.

(٩) أعربت بعض أطراف المداولات المتعلقة باتفاقية الإبادة الجماعية عن رأيها بأن الأسلوب الملائم لمواجهة السياسات الرامية إلى تدمير الثقافات واللغات يتمثل في وضع معايير لحماية الأقليات عوضا عن مواجهتها من خلال الاتفاقية؛ وللاطلاع على مناقشة بشأن فشل الأمم المتحدة تماما في معالجة هذا التدمير، انظر Morsink, 1999.

٣٨ - وكما سنرى، فإن استبعاد الإبادة الجماعية الثقافية من النص النهائي للاتفاقية قَيَّد بدرجة كبيرة من تطبيق تلك المعاهدة على أنواع السياسات والممارسات المبينة في الجزء السابق من هذه الورقة. إلا أنه من المهم إلقاء نظرة أعمق على الاتفاقية. فالقانون الدولي تطور من نواح هامة منذ إبرام الاتفاقية في أواخر الأربعينات من القرن الماضي، ولا سيما فيما يخص حماية الأقليات، إلى درجة أن سياسات الاستيعاب أصبحت تتعارض الآن مع المعايير الدولية ذات الصلة[١٠]؛ ورغم أن هذه المعايير الحديثة تحظر تلك السياسات، فإنها لا تُجرِّمها. واتفاقية الإبادة الجماعية ذاتها تمثل صكا حيا، ولا تزال الإمكانية قائمة لتطوير تفسيرها وتطبيقها.

٣٩ - وتُعَرِّف المادة الثانية من اتفاقية الإبادة الجماعية بأنها تعني أي فعل من الأفعال الواردة في الفقرات (أ) إلى (هـ) من المادة - وقد وُضعت القائمة لتكون جامعة مانعة - يُرتكب ''بقصد التدمير الكلي أو الجزئي لأية جماعة قومية أو إثنية أو عرقية أو دينية، بوصفها هذا''. ورغم عدم الإشارة تحديدا إلى الانتماء للشعوب الأصلية، فما من شك في أن الشعوب الأصلية لن تعتبر من الجماعات المحمية، على الأقل استنادا إلى عرقيتها المختلفة على سبيل المثال. مما لا يثير الدهشة، أنه نظرا لتطور الاتفاقية على النحو المبين للتو، فإن معظم الأعمال الواردة في الفقرات (أ) إلى (هـ) تتعلق بالتدمير المادي للجماعات المشمولة - قتل أفراد الجماعة (أ)، والإضرار الجسيم بسلامتهم البدنية (ب)، وإخضاع الجماعة عمدا لظروف معيشية دُبِّرَت لتؤدي إلى تدميرها (ج) - أو تدميرها البيولوجي - أي فرض التدابير الرامية إلى منع التوالد في الجماعة (د). إلا أن هناك بندين في الفقرات (أ) إلى (هـ) يقل توافقهما مع هذا التصور.

٤٠ - أولا، الفقرة (ب) من المادة الثانية لا تشير إلى الإضرار الجسيم بالسلامة البدنية فحسب لأفراد الجماعة، بل أيضا إلى الإضرار الجسيم بسلامتهم العقلية[١١]. وثانيا، تشير الفقرة (هـ) إلى ''النقل القسري لأطفال الجماعة إلى جماعة أخرى''. ويثير البند (هـ) الاهتمام بشكل خاص، حيث شكل أحد أعمال الإبادة الجماعية الثقافية المبينة في المشروع

(١٠) انظر، على سبيل المثال، المادة ٢٧ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، أو إعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية وإلى أقليات دينية ولغوية لعام ١٩٩٢، القرار ١٣٥/٤٧ المؤرخ ١٨ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٢ (ويمكن الاطلاع عليه في الموقع الشبكي: http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/d_minori.htm). وعلى الصعيد الإقليمي، فإن رفض السياسات الرامية إلى استيعاب الأقليات رغما عنها يعد واضحا: انظر الفقرة ٢ من المادة ٥ من اتفاقية مجلس أوروبا الإطارية المتعلقة بحماية الأقليات القومية http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=157&CM=1&DF=2/17/2007&CL=ENG.

(١١) ''والإضرار الجسيم بالسلامة البدنية أو العقلية لأفراد الجماعة'' (التوكيد مضاف).

الأولي للفريق العامل التابع للأمانة العامة، المبين أعلاه، و لم يشكل جزءا من التعاريف المتعلقة بالإبادة الجماعية المادية أو الإبادة الجماعية البيولوجية التي طُوِّرت أثناء إعداد الاتفاقية. ولوحظ أن الفقرة (هـ) أُضيفت للاتفاقية ''كفكرة مُستدركة تقريبا، بقليل من النقاش الموضوعي أو الدراسة'' (شاباس ٢٠٠٠: ١٧٥). وعلى غرار ذلك، كان إدراج مفهوم ''الضرر العقلي'' في إطار الفقرة (ب) إضافة متأخرة إلى الاتفاقية، ورغم إثارته قدرا أكبر من النقاش – ومعارضة أولية من بعض الدول – فإن معناه وآثاره لم تنل أيضا قدرا كبيرا من الاهتمام (شاباس، ٢٠٠٠: ١٥٩-٦٠).

٤١ - وفيما يتعلق بالفقرة (ب) من المادة الثانية، فإن ما يُشكل التسبب في ''الإضرار الجسيم بسلامتهم البدنية والعقلية'' ليس وضحا بشكل تام. فالاغتصاب أو غيره من أعمال العنف الجنسي قد تبدو مشمولة؛ لكن المثير للاهتمام أنه يبدو وأن درجة الضرر المقصودة لا يتعين أن تكون دائمة، رغم أنها عالية[١٢]. وتوجد حاليا أدلة كثيرة على انتشار الوحشية البدنية وأعمال الاستغلال الجنسي التي كانت ولا تزال تُرتكب بشكل منهجي في المدارس الداخلية[١٣] – يرد بعض هذه الأدلة في الجزء الأول من هذه الورقة – وإن كان ''الإضرار الجسيم بسلامتهم البدنية والعقلية'' يشمل الاغتصاب وغيره من أعمال العنف الجنسي، فستكون هناك حجة قوية بأن ما يمر به العديد من أطفال الشعوب الأصلية في المدارس الداخلية سيكون مشمولا. وعلى نحو ما أُشير إليه في الجزء الأول من هذه الورقة، فإن المدارس الداخلية والأشكال الأخرى من التعليم الانتقاصي التي يعاني منها أطفال الشعوب الأصلية تُسفر أيضا عن طائفة من الآثار المادية الطويلة الأجل. غير أن ما هو أقل وضوحا من ذلك إن كانت هذه الآثار مشمولة بالفقرة (ب)؛ فالاغتصاب والعنف الجنسي – والوحشية البدنية المستخدمة في المدارس الداخلية – لها آثار فورية ومباشرة معا، ناهيك عن آثارها طويلة الأجل، وقد يشكل غياب آثار بدنية فورية عائقا هاما أمام انطباق مفهوم ''الضرر البدني''.

٤٢ - كما شهدنا أن المدارس الداخلية وغيرها من أشكال التعليم الانتقاصي تسفر عن آثار عقلية بالغة الخطورة، وسيكون من الصعب ألا تُصنَّف هذه الآثار باعتبارها ''ضررا عقليا''. فكما أوردنا في الجزء الأول من هذه الورقة، ينحو هذا الضرر بالفعل إلى أن يكون

(١٢) انظر على سبيل المثال القضية: *Prosecutor v.Akayesu,* (Case No. ICTR-96-4-T0, Judgment 2 September, 1998, para. 731, 501).

(١٣) من الجدير بالذكر أنه بينما يظهر هذا الاعتداء البدني جليا في تجربة المدارس الداخلية، فإن الاعتداء البدني المتفشي الذي يحمل هذا الطابع كثيرا ما يوجد أيضا في أشكال أخرى من التعليم يتعرض لها أطفال الشعوب الأصلية.

ذا طابع دائم. وبينما لا توجد ضرورة لدوام الضرر حتى يُحظَر بموجب الفقرة (ب)، كما أشرنا للتو، فإن دوامه سيعزز بالتأكيد من الادعاء ''بجسامته''. ومن المؤسف أن نطاق ''الضرر العقلي الجسيم'' لا يزال غير واضح في القانون الدولي، ويظل قابلا للجدل (شاباس، ٢٠٠٠:١٦١). وتتصور الفقرة إمكانية وجود ضرر عقلي بمعزل عن الضرر البدني – ''الإضرار الجسيم بسلامتهم البدنية أو العقلية'' – ومن ثم يجب أن يكون بالإمكان اعتبار أن إلحاق ضرر عقلي جسيم في غياب ضرر بدني يحتمل أن يشكل عملا من أعمال الإبادة الجماعية في سياق المادة الثانية. وتتمثل الصعوبة في أن الأعمال التي اعتبرت المحاكم أنها تدخل في إطار الفقرة (ب) مثل الاغتصاب والعنف الجنسي تشتمل بوضوح على عنصر بدني وعلى عنصر عقلي كذلك. ويُفترض أن الصدمة العقلية الناجمة عن عمل معين تتسبب بالتأكيد في آثار مشابهة للصدمة العقلية التي تصاحب الاغتصاب. وبينما تصعب مقارنة الأشكال المختلفة لحالات الإيذاء المفرط، ومن دون الإيحاء بأن الاغتصاب/العنف الجنسي يستويان أخلاقيا والأشكال الأخرى للقسوة المفرطة، يتضح من نوع المواد المقدمة في الجزء الأول من هذه الورقة أن التعليم الانتقاصي، ولا سيما المدارس الداخلية، يمكن أن يسفر بالفعل عن آثار سلبية بالغة الخطورة، بل ودائمة بالفعل على الصحة العقلية لمن كابدوهما. ومن ثم، نرى أن هناك حججا قوية تدعم المُحاجَّة بأن مثل هذا التعليم يمكن أن يشكل ''ضررا عقليا جسيما''.

٤٣ – إن النطاق المحدد للفقرة (هـ) من المادة الثانية وطبيعة الأفعال التي تغطيها هما أقل وضوحا مما هو الأمر عليه بشأن الفقرة (ب). وفيما يتعلق بكلمة ''نقل''، مثلا، فهل النقل هو نقل مادي، أي أنه يشمل النقل الفعلي للأطفال من جماعة ما وتقديمهم إلى جماعة أخرى، أو أن الاغتراب الاجتماعي والثقافي للأطفال عن جماعتهم الأصلية، حتى وإن واصلوا العيش ضمن تلك الجماعة يعد كافيا؟ ولكي تكون عملية النقل مشمولة، هل يجب أن يكون النقل نقلا دائما – أي ترك الأطفال لجماعتهم الأصلية، بقصد عدم الرجوع إليها ثانية – أو هل النقل المؤقت لفترة من الزمن – بدرجة تكفي لإكساب الأطفال ثقافة جماعة أخرى (وهي عادة جماعة الأغلبية) هو نقل كاف؟ وفي كثير من الحالات، لم يسفر نظام المدارس الداخلية عن نقل مادي دائم لأطفال الشعوب الأصلية من جماعاتهم الأصلية، رغم أنه حسب ما يتضح من نوع الأدلة الواردة في الجزء الأول من هذه المادة، وحتى بالنسبة للأطفال الذين درسوا بالمدارس الداخلية والذين عادوا بالفعل إلى مجتمعاتهم الأصلية، فهناك غالبا شرخ نفساني دائم واغتراب عن الثقافة واللغة وحتى عن الأسرة. وهذا التعليم هو تعليم مدمِّر بشكل شديد لجميع هذه الروابط. ومع ذلك، فمن الجدير بالذكر أن نظام المدارس الداخلية

غالبا ما يسفر في الواقع عن انقطاع مادي دائم عن الجماعة الأصلية كذلك – وهذا هو الانقطاع الكامل بالذات الذي قد تنظر فيه حتى أشد التفسيرات صرامة للفقرة[١٤].

٤٤ – وكذلك لا يتضح في الفقرة (هـ) معنى مفهوم ''النقل القسري للأطفال''. وبالتأكيد فإن استخدام القوة البدنية يعني بالتأكيد ''النقل القصري''، لكن ما هو الأمر بالنسبة للسبل الأقل قسرا؟ ولقد ذُكر، على سبيل المثال، أن ''النقل القسري'' قد يشمل التهديد أو التخويف، دون أن يقتصر بالضرورة عليهما، (شاباس، ٢٠٠٠: ١٧٧، يقتبس ورقة مناقشة المنسق، للجنة التحضيرية للمحكمة الجنائية الدولية). ويمكن التحجج على الأقل بأن نظام المدارس الداخلية يمكن أن يشكِّل ''نقل الأطفال من الجماعة، قسرا، إلى جماعة أخرى'' (انظر مثلا، اللجنة الأسترالية لحقوق الإنسان والفرص المتساوية، ١٩٩٧: ٢٧٠-٥). ومن المؤكد، حسب ما ورد آنفا، أنه قد تم إجبار الأطفال إجبارا ماديا على ترك بيوتهم والانتقال إلى المدارس الداخلية. ومع ذلك، فنظرا للسلطة القسرية الطاغية للدولة الضليعة في عملية نظام المدارس الداخلية، فإن الاستخدام المباشر الفعلي للقوة المادية هو استخدام غير لازم. ويسري ذلك على وجه الخصوص عندما تكون الممارسات قائمة بشكل راسخ تدفع الآباء من الشعوب الأصلية إلى الرضوخ لحتمية العملية. وهذا مثال غالتونغ (١٩٨٠) على الشكل الثالث للقوة، أي استخدام الأفكار. ويجري استخدام العمليات الثلاث (انظر سكوتناب – كانغاس ٢٠٠٠) عندما يتم استخدام الأفكار لإجبار مجموعة خاضعة لقبول وحتى الإسهام في تعزيز موقفها الخاضع يمثل تمجيدا للمجموعة السائدة ولغتها وثقافتها وعاداتها وتقاليدها ومؤسساتها ومستوى تنميتها واحترامها لحقوق الإنسان والوصم والتقليل من قيمة الأقليات والجماعات الخاضعة ولغاتها وثقافاتها وعاداتها وتقاليدها ومؤسساتها ومستوى تنميتها واحترامها لحقوق الإنسان ... إلخ لكي ينظر إليها كمجموعات تقليدية ومتخلفة وغير قادرة على التكيف مع مجتمع تكنولوجيا المعلومات البالغ الحداثة، وثالثا، ترشيد العلاقات بين الجماعات اقتصاديا وسياسيا ونفسيا وتربويا واجتماعيا ولغويا، لكي يبدو ما تقوم به الجماعات السائدة دائما هي بمثابة أمور عملية ومفيدة للأقليات والجماعات الخاضعة (الأغلبية ''تساعد'' و ''تقدم العون'' و ''تحضِّر'' وتقوم ''بتحديث'' و ''تعلِّم الديمقراطية'' و ''تمنح الحقوق'' و ''تحمي سلام العالم''. ولكن هذا الاستسلام و ''القبول'' الظاهر للممارسة يعود دائما إلى انعدام المساواة الهائل في علاقات القوة، وهو عادة بمثابة خبرات فيما يتعلق بالقوة الضمنية وإن تكن القوة المهيمنة للدولة (المثال ٧).

(١٤) مثلا، عندما يوضع الأطفال فيما بعد تحت رعاية أسر لا تنتمي إلى الشعوب الأصلية، أو في حالة عدم عودة الأطفال إطلاقا إلى أسرهم أو مجتمعاتهم الأصلية.

المثال ٧

٤٥ - لا يملك الأطفال (والآباء) من الناحية الهيكلية إلا القليل من فرص الهروب. في كندا تم بالفعل في عام ١٨٩٤ تأمين الانخراط الإجباري لجميع أطفال الشعوب الأصلية بالمدارس، وذلك بإضافة حكم ينص على 'إلقاء القبض' على أي أطفال قد يمنعهم آباؤهم أو أوصياؤهم من الانخراط بالمدارس (والذين يمكن إنزال عقوبة السجن بهم في هذه الحالة)، وإلحاقهم بالمدارس وحجزهم هناك (ريتشاردسون ١٩٩٣: ١٠١). وغالبا ما استُخدم مزيج من التهديد والترغيب (استخدمت هيئة الشؤون الهندية لتهديد الناس من أنه في حالة عدم إرسالهم لأطفالهم إلى المدارس، لن يحصلوا على أي رعاية اجتماعية (ريتشاردسون ١٩٩٣: ١٠٧).

٤٦ - ولقد ناقش عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو هذا النمط من ''الموافقة المصنّعة'' (هيرمان وتشومسكي ١٩٨٨) مناقشة صريحة فيما يتعلق بالتعليم، حيث يستوعب الآباء الأمور الحتمية ومن ثم ''يقبلون'' في كثير من الحالات إضفاء الصبغة الشرعية عليها. وبالإضافة إلى ذلك، يخشى الكثير من الآباء (والأطفال) القوة (المادية والاقتصادية والسياسية) التي يعرفون أن ممثلي الدولة يمكنهم استخدامها في حالة رفض الآباء (أو الأطفال) الانصياع والمشاركة في الممارسات التي غالبا ما يدركون أنها ممارسات تدميرية. وفي الحالات التي استخدمت فيها هذه السبل من جانب الدول لكفالة انخراط أطفال الشعوب الأصلية بالمدارس الداخلية والمؤسسات المماثلة، فإن هناك حجة قوية بأنه قد تم استخدام قوة كافية.

٤٧ - ومن ثم، فنحن نرى أنه، رغم إغفال مفهوم الإبادة الجماعية الثقافية من اتفاقية الإبادة الجماعية، يمكن اعتبار الكثير من جوانب تعليم أطفال الشعوب الأصلية بمثابة أفعال للإبادة الجماعية المنصوص عليها في المادة الثانية، على أساس كل من الفقرة (ب) والفقرة (هـ) في هذا الشأن. ومع ذلك، لكي تكون هناك إبادة جماعية في إطار اتفاقية الإبادة الجماعية، يجب أن تكون الأفعال المشار إليها في المادة الثانية مصحوبة بعنصر عقلي. وهذا القصد وارد في ديباجة المادة الثانية، أي، ''نية التدمير الكلي أو الجزئي لجماعة قومية أو إثنية وعنصرية أو دينية، بصفتها هذه''. وهذا هو الجانب الذي يمثل أشدّ العراقيل أمام الشكوى من أنواع التعليم الواردة في الجزء الأول من هذه الورقة في إطار اتفاقية الإبادة الجماعية. وحسبما وردت الإشارة آنفا، فإن أشكال التعليم هذه يمكن أن تؤدي، بل إنها أدت، إلى

تدمير لغات الشعوب الأصلية وثقافاتهم. ومع ذلك، لا تجري ممارسة أشكال التعليم هذه عموما في سياق محاولة التدمير المادي أو البيولوجي للشعوب الأصلية[١٥].

٤٨ - وتتمثل أهم صعوبة في أنه يبدو أن هناك اتفاق واسع النطاق بأن القصد من التدمير المادي أو البيولوجي للجماعة هو أمر أساسي لأي شكوى متعلقة بالإبادة الجماعية في إطار اتفاقية الإبادة الجماعية. ويقوم ذلك على القرار باستبعاد ''الإبادة الجماعية الثقافية'' من نطاق المعاهدة. ولقد أعربت لجنة القانون الدولي عن هذا الموقف بالعبارات التالية:

٤٩ - وحسبما ورد بشكل واضح في الأعمال التحضيرية للاتفاقية، فإن التدمير المعني هو تدمير مادي لجماعة ما إما بواسطة سبل مادية أو بيولوجية، وليس تدمير الهوية الوطنية أو اللغوية أو الدينية أو الثقافية أو أي هوية أخرى لجماعة ما ... ولا يشمل نص الاتفاقية، بصيغته التي أعدتها اللجنة السادسة واعتمدتها الجمعية العامة، مفهوم ''الإبادة الجماعية الثقافية'' الوارد في المشروعين وقد أتى على مجرد ذكر الأفعال التي تقع ضمن فئة الإبادة الجماعية ''المادية'' أو ''البيولوجية''[١٦].

٥٠ - غير أن المادتين ٣١ و ٣٢ من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات تنصان على أنه تجوز الإشارة إلى الأعمال التحضيرية فقط عندما يجعل المعنى العادي للنص، لو أخذ في سياق موضوعه وفي ضوء هدفه ومقصده، ''نصا غامضا أو غير واضح''. ويمكن التحجج بأنه لا يمكن اللجوء إلى الأعمال التحضيرية، حيث لا يوجد هذا الغموض أو انعدام الوضوح. وعلى وجه الخصوص، يمكن التحجج بأن فهم مفهوم ''التدمير'' بصيغته التي تقتصر على التدمير المادي لا يتماشى بسهولة مع أجزاء من تعريف الجريمة في المادة ٢. إذ تنص الفقرة (ب) من المادة ٢، كما سبقت الإشارة، على أن الإبادة الجماعية تعني إلحاق ضرر جسدي أو عقلي خطير بقصد تدمير الجماعة. وحسبما أشير إليه بالفعل، فإن الضرر الجسدي أو الضرر العقلي الخطير هما بديلان واضحان، وبالتالي فإن إلحاق الضرر العقلي الخطير وحده يمكن أن يشكل فعلا من أفعال الإبادة الجماعية. ومع ذلك، فإذا شمل مفهوم القصد لتدمير جماعة ما فقط القصد بالتسبب في تدميرها المادي، فإنه يصعب رؤية كيفية تشكيل فعل إلحاق الضرر العقلي الخطير إبادة جماعية، حيث يمكن إلحاق هذا الضرر بدون

(١٥) إذا كان الأمر كذلك، فإن إعداد شكوى من أن هذا التعليم يشكل إبادة جماعية سيكون أقل صعوبة بكثير، رغم أن جوانب الإثبات الفعلية لشكوى الإبادة الجماعية تمثل دائما صعوبات جمة.

(١٦) تقرير اللجنة المقدم إلى الجمعية العامة بشأن أعمال دورتها الحادية والأربعين، وثيقة الأمم المتحدة A/CN.4/ SER.A/1989/Add.1 (Part 2), p. 102, para. (4).

القصد بالتسبب في التدمير المادي للجماعة. ومن الغريب أنه يمكن إنشاء فئة لأفعال الإبادة الجماعية التي لن تسفر أبدا، بمفردها، عن ارتكاب الإبادة الجماعية ضمن معنى المعاهدة.

٥١ - ويرد دليل إضافي للنص في الفقرة (ج) من المادة ٢، والتي تشمل ضمن أفعال الإبادة الجماعية إخضاع الجماعة عمدا لظروف معيشية يراد بها تدميرها المادي. وإذ حددت اتفاقية الإبادة الجماعية مفهوم التدمير في الفقرة (ج) بكلمة ''المادي''، فهي تعني ضمنيا أن مفهوم ''التدمير'' يجب أن يكون أوسع من مجرد التدمير المادي. وإذا كان يُقصد ''بالتدمير'' الاقتصار على التدمير المادي، عندها لن تكون هناك حاجة إلى وصف كلمة ''التدمير'' بهذه الطريقة في الفقرة ٢ (ج). ومن ثم، فإن أحكام المادة ٢ من اتفاقية الإبادة الجماعية ذاتها تقتضي أن مفهوم ''التدمير''، حسب استخدامه في مقدمة تلك المادة، هو أوسع من مجرد التدمير المادي.

٥٢ - ورغم ذلك، لا تزال المحاكم الدولية حذرة بشأن توسيع نطاق القصد اللازم لإثبات الإبادة الجماعية التي تتجاوز التدمير المادي أو البيولوجي للجماعة[١٧]. وتواصل الآراء الفقهية بالمثل عموما تفسير القصد اللازم على أنه قصد مقصور على التدمير المادي أو البيولوجي للجماعة. ولقد قررت محاكم عديدة أن ما يمكن وصفه بأفعال ''إبادة جماعية ثقافية'' يمكن أن يتسم بالأهمية لإثبات القصد المحدد للتدمير المادي لجماعة محمية. وبالطبع، ففي حالة إثبات قصد التدمير المادي أو البيولوجي لشعب من الشعوب الأصلية، فإن إلحاق ضرر عقلي خطير في إطار الفقرة (ب) من المادة ٢، أو نقل الأطفال قسرا في إطار الفقرة (هـ)، يمكن أن يرقى إلى إبادة جماعية. ومع ذلك، فإن إثبات ذلك القصد، بالاقتران مع السياسات التعليمية الموصوفة أعلاه، غالبا ما يكون صعبا للغاية على أية حال.

رابعا - الجرائم ضد الإنسانية

٥٣- لقد استخدمت عبارة ''جريمة ضد الإنسانية'' لأول مرة في السياق الحديث فيما يتعلق بمذابح الأرمن في تركيا العثمانية اعتبارا من عام ١٩١٥. ورغم أن ذلك مرتبط منذ وقت طويل بالنزاعات المسلحة، فلم يعد الأمر كذلك، ومن المقبول الآن أنه يمكن ارتكابها أيضا في أوقات السلم (انظر كاسيسي، ٢٠٠٣: ٧٤، شاباس، ٢٠٠١: ٣٧). وأن أكمل وصف لما يشكل ''جرائم ضد الإنسانية'' يرد الآن في نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية المؤرخ ١٧ تموز/يوليه ١٩٩٨. وتعرف الفقرة ١ من المادة ٧ من النظام

(١٧) انظر، على سبيل المثال، القضية: prosecutor v. Blagojavic (Case No. IT-02-60-T), Judgment of 17 Januarey,para 660 أو القضية Prosecutor v. Krstic,(Case No.It-98-33-A),judgment of 2 August 2001, para. 580.

الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية ''الجريمة ضد الإنسانية''كأي فعل من عدد من الأفعال التالية، ''متى ارتكب في إطار هجوم واسع النطاق أو منهجي موجه ضد أي مجموعة من السكان المدنيين وعن علم بالهجوم''.

٥٤ - وضمن عناصر الجرائم التي تساعد المحكمة في تطبيق المادة ٧ وغيرها من المواد، تنص الفقرة ٣ من مقدمة المادة ٧ على أن ''الهجوم موجه ضد مجموعة من السكان المدنيين'' يفهم على أنه يعني نهجا سلوكيا يتضمن الارتكاب المتكرر للأفعال المشار إليها في الفقرة ١ من المادة ٧ ''ضد أي مجموعة من السكان المدنيين، عملا بسياسة دولة أو منظمة تقضي بارتكاب هذا الهجوم أو تعزيزا لهذه السياسة''. وبغية إثبات وجود هذه السياسة، يجب على الدولة أو المنظمة أن تشجع أو تروج بشكل نشط للهجوم. ومما له أهميته هنا، أن هذه الأفعال ''لا تشكل بالضرورة هجوما عسكريا''.

٥٥ - وسيجري النظر بعد قليل هنا في الأفعال التي يمكن أن تشكل جريمة ضد الإنسانية. ومع ذلك، فمن المؤكد أنه يحتمل أن تستوفي أشكال تعليم أطفال الشعوب الأصلية الموصوفة في الجزء الأول من هذه الورقة الشروط السالفة الذكر. وعلى وجه الخصوص، وعلى افتراض في هذه اللحظة أن الأفعال الواردة في الفقرة ١ من المادة ٧ تغطي الآن أشكال التعليم هذه، فهي مرتكبة قطعا بشكل متكرر، ويصعب القول أنها لم ترتكب ''لتعزيز سياسة الدولة''، حيث أن الدولة هي الجهة التي تنظم التعليم عادة. والأفعال يجب أن تكون ''واسعة النطاق أو منهجية''، ويتعذر كذلك التحجج بأن هذا الوصف لا ينطبق على نظام تعليم بأسره.

٥٦ - ولكن ما هي الأفعال الواردة في الفقرة ١ من المادة ٧؟ إنها تشمل القتل العمد (الفقرة الفرعية (أ))، والإبادة (ب)، والاسترقاق (ج)، والتعذيب (و)، والاغتصاب والأشكال العديدة الأخرى من العنف الجنسي (ز)، والاختفاء القسري للأشخاص (ط)، وجريمة الفصل العنصري (ي). وهناك فعلان سردا لهما أهمية خاصة بالنسبة لهذه الورقة. أولهما يرد في الفقرة الفرعية (ح)، ''اضطهاد أية جماعة محددة أو مجموع محدد لأسباب عرقية أو قومية أو إثنية أو ثقافية أو دينية، أو لأسباب أخرى من المسلّم عالميا بأن القانون الدولي لا يجيزها، وذلك فيما يتصل بأي فعل مشار إليه في الفقرة (١) أو بأية جريمة تدخل في اختصاص المحكمة''؛ وتنص الفقرة الفرعية (ز) من الفقرة ٢ من المادة ٧ على أن ''الاضطهاد'' يعني الحرمان المتعمد والشديد من الحقوق الأساسية بما يخالف القانون الدولي بسبب هوية الجماعة أو المجموع. ولا يحدد النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية ماهية ''الحقوق الأساسية''؛ غير أن المحكمة التي تطبق المفهوم ترجع بكل تأكيد إلى الصكوك الدولية الرئيسية لحقوق الإنسان. وفي ورقة الخبراء الأولى (ماجا وآخرين، ٢٠٠٤) تم تقصي

طبيعة حقوق التعليم لأطفال الشعوب الأصلية، ولا سيما فيما يتعلق بالتعليم عبر وسيط اللغة الأم، وجرى توضيح الدرجة التي تم بواسطتها اعتبار أشكال التعليم الموصوفة في هذه الورقة و في الورقة السابقة تلك أنها ترقي إلى انتهاك لهذه الحقوق. ونحن نرى أن حقوق التعليم هذه هي ''حقوق أساسية'' ضمن ما يعنيه النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية. وكما نوقش أعلاه، فإن العواقب الناجمة عن الحرمان من هذه الحقوق الأساسية هي عواقب شديدة. وكما نوقش أعلاه أيضا، فإن اختيار هذه السياسات هو اختيار متعمد. ولذا، فإن هناك على الأقل ما يمكن التحجج به من أنه يجوز اعتبار هذه السياسات التعليمية للدولة بمثابة ''اضطهاد'' ضمن ما يعنيه النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية.

٥٧ - أما النوع الثاني من الأفعال الواردة في الفقرة ١ من المادة ٧ من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية الذي قد تكون له أهمية هنا فهو الفعل الوارد في الفقرة الفرعية (ك)، وهو نص شامل بالفعل يشير إلى ''الأفعال اللاإنسانية الأخرى ذات الطابع المماثل [لتلك الواردة في الفقرة ١] التي تتسبب عمدا في معاناة شديدة أو في أذى خطير يلحق بالجسم أو بالصحة العقلية أو البدنية''. وكما نوقش في الجزء الأول من هذه الورقة، فإن أنواع التعليم التي يعاني منها عادة أطفال الشعوب الأصلية تؤدي بالفعل إلى إلحاق أذى خطير وغالبا ما يكون أذى دائما بالصحة العقلية؛ وكما ذكر، فإن هذا التعليم يترع أيضا إلى الإضرار بالصحة البدنية في الأجل الطويل لأولئك الذين كابدوه. وبينما نرى أن أشكال التعليم الموصوفة آنفا تتضمن انتهاكا للحقوق الأساسية، فإنه يصعب أيضا، في رأينا، عدم الاستنتاج بأن أنواع المعاناة العقلية والبدنية التي يتسبب فيها هذا التعليم تشكل أيضا ''أفعالا لاإنسانية ''.

خامسا - الاستنتاجات

٥٨ - من الواضح أن مختلف أشكال التعليم الانتقاصي التي تعرض وما زال يتعرض له أطفال الشعوب الأصلية يؤدي إلى عواقب عقلية وبدنية ضارة وخطيرة جدا وغالبا ما تكون دائمة. وغالبا ما تصحب هذه الأشكال من التعليم أعمال عنف تسفر عن عواقب ضارة مباشرة وطويلة الأجل. وكما نوقش في ورقة الخبراء الأولى التي قدمناها، فإن هذا التعليم يتعارض الآن مع مجموعة من معايير حقوق الإنسان ويشكل انتهاكا واضحا لها، وهو يرقى في رأينا إلى انتهاكات مستمرة للحقوق الأساسية. وهذا التعليم هو أيضا تعليم استيعابي إلى درجة كبيرة، ولذا فهو يتنافى مع المعايير المعاصرة لحماية الأقليات، وهي معايير تشكل الآن جزءا أساسيا من المعايير الدولية لحقوق الإنسان.

٥٩ - وفي هذه الورقة، نظرنا في المدى الذي يمكن فيه اعتبار هذا التعليم بمثابة إبادة جماعية أو جرائم ضد الإنسانية. ورغم تضييق نطاق اتفاقية الإبادة الجماعية أثناء عملية التفاوض عليها وإبرامها، فإنها لا تزال تشكل مرجعا لأفعال تصف يقينا، حسبما حاججنا، خبرات أطفال الشعوب الأصلية الذين تعرضوا لأشكال متنوعة من التعليم الانتقاصي. وعلى وجه الخصوص، فقد حاججنا أن هذا التعليم يمكن أن يؤدي إلى ''ضرر عقلي جسيم''، ويصحبه غالبا ''ضرر جسدي جسيم''، ويمكن أن ينطوي على نقل قسري لأطفال الشعوب الأصلية إلى مجموعة أخرى. ومع ذلك، فحتى الآن اقتصر تفسير العنصر العقلي الذي يعد أيضا ضروريا لكي يمكن اعتبار هذه الأفعال أنها ترقى إلى إبادة جماعية على القصد بتحقيق التدمير المادي أو البيولوجي للجماعة، ولقد شكل هذا حتى الآن عقبات كبيرة أمام ادعاء بالإبادة الجماعية فيما يتصل بأشكال التعليم التي عولجت هنا. ونحن نرى، أن مفهوم ''جريمة ضد الإنسانية''هو مفهوم يتسم بتقييد أقل، ويمكن تطبيقه كذلك على أشكال التعليم هذه. غير أن المحتوى القانوني الدقيق لفئات الجريمة التي لها أكبر أهمية في سياق التعليم الانتقاصي لا يزال غير واضح، مما يجعل من الصعب الجزم بتطبيقها. ونحن نرى أن العواقب المدمرة الناجمة عن التعليم الانتقاصي، ليس فقط فيما يتعلق بلغات الشعوب الأصلية وثقافاتها بل كذلك من حيث معيشة الشعوب الأصلية هي الآن عواقب واضحة - ولقد كانت حقا واضحة منذ بعض الوقت. ويتطور القانون الجنائي الدولي، مثله مثل كافة القوانين، مع تطور فهمنا للخبرات التي ينطبق عليها. ويوفر مفهوم ''الجرائم ضد الإنسانية'' أساسا جيدا للتطور الذي سيقود في نهاية المطاف إلى الوصم، من خلال القانون، لممارسات وسياسات التعليم الانتقاصي.

٦٠ - ونحن نوصي منتدى الأمم المتحدة الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية النظر في الإجراءات التي قد يتخذها على هذا الأساس.