جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية الحقوق و العلوم السيـــاسية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

في القـــانون العـــام

حماية الحق في التعليم في ضوء القانون الدولي لحقوق الإنسان

إعداد الطالب:

مخانق عبد الله

تحت إشراف الأستاذ:

فاصلة عبد اللطيف

أعـضـاء لجـنـة المـنـاقـشـة:

الأستاذ: طيبي محمد بلهاشمي الأمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	رئـيـســـا
الأستـــاذ: فـاصلة عبد اللـطيـف	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	مشرفا مقررا
الأستـــاذ: حـــــداد مـحـمـد	أستاذ محـــاضر (أ)	جامعة وهـــران 2	عضوا مناقشا
الأستـــاذ: شربال عبد القـــــادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة البلـيـــدة	عضوا مناقشا
الأستـــاذ: جبـاري زيـن الـديـن	أستاذ محـــاضر (أ)	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
الأستـــاذ: رواب جـمـــــال	أستاذ التعليم العالي	جامعة خميس مليـانة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2021/ 2022

سورة البقرة الآية 32

الإهـــــداء

إلــى كُــلِ مُـعَلِمٍ عَلَّم العِـلْمَ فَأَخْلَـصَ في تَعْليمِهِ، وجَعَـلَ مـن التَعْليمِ مَنْفَذًا لخَـــــلاصِ المُـعْـدَمينَ والمُهَمَشينَ الذِّينَ يَشْكونَ الحــاجَـة و يُـقـاسونَ فـي صَـمْـتٍ مِـنْ أَشَـــــدِ ضُــروبِ الحِرْمانِ، وبَوابَــةً لنَشْـرِ التَسامُـــــحِ والسَلامِ.

إلى كُلِ مُجْتَهِدٍ تَكَبَّدَ المَشَقَةَ طَلَبًا للعِلْمِ، وتَطَلُعًا نَحْوَ آفَـــــاقٍ أَوْسَعْ في دُروبِ المَعْرِفَةِ.

شـــكـر وعرفـــان

الحَمْدُ لله الذي وَفَقَني لإِنْجازِ هذه الرِسالَةِ حَمْدًا طَيِّبًا مُبارَكًا، والصَـلاةُ والسَـلامُ على خَيْرِ الخَلْقِ، وإِمَامِ المُرْسَلينَ، ومُعَلِمِ الرَّحْمَـةِ، مُـحَمــدٌ رَســولُ الله صَلى الله عَلَـيْـهِ وسَلَـــمَ.

أَتَقَدَمُ بِجَزيــلِ الشُكْـرِ وبـــالِغِ العِرْفــانِ إلى الأستاذ الدُكْتــور "**عبد اللّطيف فاصلة**" الَّذي كانَ لي السَّنَدَ والمُعيــنَ في مَسيرَتي البَحْثِيَــة، فَأَفـادَني بِمُلاحَضــاتِهِ القَيِّمَة، وتَوْجيهاتِهِ السَديدَةِ، وإِحْتَمَــلَ بِصَبْرٍ وحِلْمٍ إِسْتِفْســاراتي وإِهْتِمامــاتي العِلْــمــيَــة، فَجَــزاهُ الله عَــنــي خَـيــْرًا،وأَجْـزَلَ لَـهُ المَثوبَةَ والعَطـاءَ.

والشُكْرُ مَوْصولٌ أيْضًا إلى الأساتِذَةِ الكِرامِ أعْضَاءِ لَجْـنَـةِ المُنــاقَـشَـةِ، الكُــل بِـاسْمِـهِ و بِحَسَبِ دَرَجَتِـهِ العِلْمِيَـــــــةِ، و هم بحق من خيرة الأساتذة و نخبة الجامعة الجزائرية، بما يساهمون من جهود من إنتاج علمي نوعي لترقية البحث الأكاديمي و السمو به في منابر العلم و منابع المعرفة.

كَما أَتَوَجَهُ بِعَظيمِ الإمْتِنانِ والتَقْديرِ إلى كُلِ مَنْ قَدَمَ لي النُصْحَ والتَوْجيهَ والإرْشــادَ والتَشْجيـعَ خِـلالَ رِحْلَةِ البَحْـثِ الشـــاقَةِ والطَويــلَـــــةِ.

List of Abbreviation قائمة المختصرات

ACHR	African Charter of Human Rights
AL	Arab League
ALESCO	Arab League Educational Scientific and Cultural Rights
AU	African Union
CEDAW	Convention on the Elimination of all Froms of Discrimination Against Women
CESER	Committee on Economic, Social and Cultural Rights.
COE	Council of Europe
CRC	Committee on the Right of the Child
CSW	Commission on the Status of Women
ECHR	European Court of Human Rights
ECHRFF	European Convention of Human Right and Fundamental Freedoms
ECOSOC	United Nations Economic and Social Council
EESC	European Economic and Social Committee
ESC	European Social Charter
EU	European Union
GA	General Assembly
HIV	Human Immunodificiency Virus
HR	Human Rights
HRC	Human Rights Committee
IACHR	Inter-American Court of Human Right
ICCPR	International Covenant on Civil and Political Rights

ICESCR	International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights
ICRC	International Committee of the Red Cross
IHL	International Humanitarian Law
IHRL	International Human Rights Law
ILO	International Labour Organization
IOM	International Organization of Migration
MDG	Millinnium Development Goals
NGO	Non Governement Organization
OAS	Organization of American States
RTE	Right to Education
UN	United Nations
UNCHR	United Nations Commission on Human Rights
UNDP	United Nations Development Programme
UNDHR	Universal Declaration of Human Rights
UNESCO	United Nation Educational Scientific and Cultural Right.
UNHCHR	United Nations High Commission of Human Rights
UNHCR	United Nations High Commission of Refugees
UNHRC	United Nations Human Rights Council
UNIVOC	International Center For Technical Education and Training
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East
UNSC	United Nations Security Council
WHO	World Health Organization

مـقـدمـة

حقوق الإنسان وما تحمله من حداثة الخطاب تضرب بجذورها في أعماق التاريخ، فقد مرت بحقب زمنية متعاقبة تأثرت خلالها بالتعاليم الدينية والمفاهيم الفلسفية والنظريات السياسية والإصلاحات الإجتماعية والأطروحات الفكرية، وإستمدت مبادئها من تنوع وتمازج الرصيد الحضاري والتراث الثقافي الإنساني المتراكم عبر العصور.

و لم يستخدم مصطلح "حقوق الإنسان" أو يدخل في معجم الممارسات الحقوقية إلا في وقت قريب نسبيا بعد أن أضحت هذه الحقوق موضوعا للقانون الدولي سوءا تعلق الأمر بتنظيمها أو بوسائل حمايتها، بيد أن تعبير "الحقوق" كان في الماضي هو الأكثر تداولا دون ربطه بكلمة "إنسان".

وقد كان للمورث الديني نصيبه وإسهاماته البارزة في إرساء مقومات حقوق الإنسان، و لعب الإسلام دورا رياديا في إحقاق الحقوق و الدفاع عنها في ربوع الأرض ورفع الظلم على المظلومين، وحرص على مصالح العباد في المعاش والمعاد، وفقا للقواعد الكلية في الفقه الإسلامي التي تدعو إلى الإهتمام بشؤون الأمة ورعاية مصالحها الآنية و المستقبلية، وبناء مجتمع يوازن بين الحقوق والواجبات كي يكون الإنسان الذي خلقه الله سبحانه في أحسن تقويم جديرا بعمارة الأرض، ولا تزال المبادئ التأصيلية التي أطنب في تفسيرها علماء الإسلام مرجعا تُستسقى منه الأحكام في كل زمان ومكان[1].

وإستمرت حقوق الإنسان تشق طريقها في رحلتها الطويلة، ورغم إختلاف الأماكن والأوطان، والأزمنة والعصور واكبت مطالب الشعوب المقهورة التواقة للحرية والإنعتاق من العبودية و التطلع نحو المساواة، فكانت إنجلترا مهد الثورة الصناعية، السباقة في أوروبا إلى تبني الإعلانات الحقوقية الوطنية، ومن أبرزها العهد الأعظم عام 1215 (Magna Carta) وملتمس الحقوق عام 1636 (Petition of Rights) وإعلان الحقوق لعام 1688 (Bill of Rights) وهي مواثيق حازت قيمة تاريخية ثمينة وأهمية حقوقية كبيرة لكونها ساهمت في توعية الطبقة الكادحة التي ثارت ضد الملكية المطلقة وأجبرت ملوك إنجلترا على الإعتراف كرها لا طوعا، تحت ضغط غضب الجماهير المحتشدة، والمتعطشة للحرية والمساواة و المطالبة بحق الشعوب في الوجود[2].

---

[1] أبو الأعلى المودودي وآخرون، حقوق الإنسان، رؤى إسلامية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص44.

[2] Sally Senzell Isaacs, Understanding the Bill of Rights, Crabtree Publishing Company, New York, 2009, P26.

وفي فرنسا، وخلال القرن الثامن عشر لعب فلاسفة التنوير الفرنسيين دورا هاما في إذكاء الوعي بالحقوق والحريات الأساسية "كمونتسكيو" (Montesquieu) في كتابة "روح القوانين" (L'Esprit des Lois)عام 1748 حول تطبيق مبدأ الفصل بين السلطات للحد من الإستبداد[1]، وجون جاك روسو (Jean-Jacques Rousseau) الذي حلّل في كتابه "العقد الإجتماعي" لعام 1762 (Du Contrat Social) ، و هو من صفوة مؤلفاته إذ إعتبره المؤرخون بمثابة (إنجيل الثورة الفرنسية) ، كيفية تنظيم علاقة الحاكم بالمحكوم لضمان حماية الحقوق والحريات،[2].

يُعتبر إعلان حقوق الإنسان والمواطن لعام 1789[3]، والذي إستلهم أحكامه من أفكار الفلاسفة الفرنسيين، من أهم المواثيق في تاريخ الحقوق السياسية نظرًا لصداه الواسع الذي تجاوز حدود فرنسا ليأخذ بعدا عالميا، أما إعلان الإستقلال الأمريكي لعام 1776[4]، فكان مشبعا بالأفكار الحقوقية وممجدا للحرية، تم إصداره بعد النضال البطولي الذي خاضته المستعمرات البريطانية، التي كان عددها أنذاك 13 مستعمرة، ضد حكم الإنجليز في شمال القارة الأمريكية، وترك الإعلان ذاته بصماته الواضحة على الدستور الأمريكي لعام 1787[5]، والجدير بالذكر أن حقوق الإنسان إنتقلت بعد ذلك من الإعلانات الوطنية إلى الدساتير في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بأوروبا، وركزت على الحقوق المدنية والسياسية وأهملت ما سواها.

ومع بداية القرن العشرين تحول إهتمام الدساتير تدريجيا بالحقوق الإجتماعية، وبرز ذلك جليا في دستور الإتحاد السوفيتي لعام 1917 الذي تضمّن مجموعة من الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[6]، ودستور إسبانيا لعام 1913، والدستور الإيرلندي لعام 1937 الذي أورد مبادئ توجيهية للسياسة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وكان ذلك تماشيا مع تطور النظريات الإجتماعية التي

---

[1] Francine Markovits, Montesquieu, le Droit et L'Histoire, Edition Librairie Philosophique, Paris, 2008, P8.

[2] Jean-Jacques Tatri-Gourien, Le Contrat Social en Question, Echos et Interprétations du Contrat Social de 1762 à la Révolution, Presse Universitaire de Lille, 1998, P158.

[3] أصدرت الجمعية التأسيسية الفرنسية إعلان حقوق الإنسان والمواطن بتاريخ 26 أوت 1789، وشمل 17 مادة، ويعد هذا الإعلان نتاج كفاح الشعب الفرنسي خلال الثورة الفرنسية و رفضه لكل الفوارق الطبقية التي سادت إبان الحكم الملكي المطلق المتحالف مع الإقطاع، وحمل ذات الإعلان إدانة صريحة للإستبداد والطغيان.

[4] أقرّ المؤتمر العام (Continental Congress) إعلان الإستقلال الأمريكي بتاريخ 04 جويلية 1776، وجاء في ديباجته أن من الحقائق البديهية أن جميع الناس خلقوا متساوين وقد وهبهم الله حقوقا لا يجوز حرمانهم منها.

[5] Mark Douglas Mc Garvie, Law and Religion in American History, Cambridge University Press, 2016, P29.

[6] تنص المادة 121 من الدستور السوفيتي لعام 1917: " لكل مواطن الحق في التمتع بالحق في التعليم".

نظرت إلى التعليم كواحد من إستحقاقات الخدمة الإجتماعية، وهو ما شجَّع دول أخرى لإدراجه في دساتيرها[1].

ظهرت حقوق الإنسان في بداية عهدها، كما رأينا في الإعلانات والنصوص الدستورية على المستوى الوطني، لكن ما لبث أن شكلت بعد الحرب العالمية الثانية، وخاصة بعد ميلاد الأمم المتحدة عام 1945، إطارا قانونيا دوليا ضَّم مجموعة واسعة من الإعلانات والبيانات الحقوقية ذات الطبيعة العالمية، فيما عرف لاحقا بالقانون الدولي لحقوق الإنسان، وإستخدم الميثاق الأممي لأول مرة مصطلح عالمية حقوق الإنسان، وربط بين حماية الحقوق وصون السلم والأمن الدوليين، ووضع ضمن مقاصده الإهتمام بالمسائل ذات الصبغة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[2]، وقد حدث تطور جذري في القانون الدولي الذي لم تعد تقتصر قواعده الآمرة وأحكامه على نطاق تنظيم العلاقات بين الدول فقط، بل توسعت لتوفير غطاء حمائي للأفراد في مواجهة دولهم، وتحريك المسؤولية الدولية في حالات الإنتهاكات الجسمية لحقوقهم دون إعتبار للسيادة أو الإختصاص المحفوظ للدول.

من خلال إستقراء هذه المحطات التاريخية المعلمية يتبين بشكل جلي لا يخالطه الشك أن حقوق الإنسان لم تتبوأ المكانة المتميزة التي تحتلها اليوم في الأنظمة الحديثة على المستوى الدولي إلا بعد مسيرة طويلة من كفاح متواصل خاضته الشعوب، تخللتها مراحل من الظّلم والجور والطغيان والإستبداد ومصادرة الحقوق، وقد إعتبرت في الماضي القريب قضية وطنية صرفة تدخل في صلب السلطان الداخلي للدول، لا يتجاوز الإهتمام بها حدود الدول ونصوص الدساتير والقوانين المحلية، وإنتقلت في عصر التنظيم الدولي، مع بزوغ القرن العشرين، من ضيق المجال الداخلي إلى رحاب القانون الدولي عبر مجموعة واسعة من الإعلانات والمواثيق الدولية وتحولت في ظل الأمم المتحدة إلى إنشغال دولي وإرتقت مكانتها إلى مصاف التراث المشترك للإنسانية جمعاء.

وإذا كانت الحقوق المدنية والسياسية التي ترسخت في دساتير الدول الغربية منشأها الفكر اللبيرالي الحر، فإن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية تدين في الإعتراف بها إلى الحركات الحقوقية الإشتراكية التي تنامت بعد نجاح الثورة البولشيفية في روسيا عام 1917 [3]، وتوسعت في المرحلة التي تلت الحرب العالمية الثانية مباشرة بدعم من الإتحاد السوفيتي ومشاركة الديمقراطيات الشعبية وممثلي دول العالم الثالث في مناقشة مسودات مواثيق حقوق الإنسان أثناء جلسات الجمعية

---

[1] حسين مصطفى الباش، حقوق الإنسان بين الفلسفة والأديان، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1997، ص113.

[2] المادة 3/3 من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945

[3] Andrew Mayayo & al, Centenary of the Russian Revolution (1917-2017), Cambridge Scholars Publishing, 2018, P167.

العامة للأمم المتحدة، وكان ذلك إيذانا بتقوية مكانة الحقوق الإجتماعية في المنظومة الدولية، وجرى العمل بعدها إلى تقسيم الحقوق إلى ثلاثة طوائف هي: الحقوق المدنية والسياسية، أو حقوق الجيل الأول، الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية أو حقوق الجيل الثاني، والحقوق التضامنية أو الحقوق الجديدة التي تدخل ضمن طائفة حقوق الجيل الثالث.

حازت الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على إعتراف تام في القانون الدولي لحقوق الإنسان، وأصبحت موضع إلتزامات تعاهدية في صكوك دولية وإقليمية عديدة وهي تحمل أماني وآمال الشعوب لتحقيق الرفاه الإجتماعي، والتطلع إلى المستوى المعيشي اللائق والسكن الملائم والحق في الرعاية الصحية وفي الضمان الإجتماعي والحق في التعليم[1]. وليس غريبا أن يتصدر الحق في التعليم لائحة المطالب نظرًا لأحقية جميع أفراد المجتمع بالتمتع به لما له من أهمية بالغة في نهضة المجتمعات وبناء صرح الحضارات، والدفع قدما بمستويات التنمية في أبعادها الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

سنلقي الضوء عبر صفحات هذا البحث على الحق في التعليم الذي أضحى من أمهات القضايا الحقوقية التي طالبت بها الحركات الجمعوية والمدافعين عن حقوق الإنسان، ونستعرض مختلف أنواع أجهزة الرقابة على الحق في التعليم التي أنشأتها مواثيق حقوق الإنسان في إطار الأمم المتحدة وعلى المستوى الإقليمي في كل من أوروبا، أمريكا، إفريقيا والمنطقة العربية، و نناقش طبيعة الضمانات المتوفرة، والتدابير التي إتخذتها الدول لتمكين جميع فئات المجتمع من التمتع بحقهم المشروع في التعليم، والعقبات التي تعرقل ذلك في ظل الأزمات الإقتصادية والإجتماعية التي تلقي بظلالها على المشهد الدولي، وشح الموارد المالية لدى عديد الدول مما يعرقل مساعي الحكومات في كفالة هذا الحق.

يكتسي موضوع الحق في التعليم أهمية قسوى في هذه الدراسة الأكاديمية بالقياس إلى مكانته المتميزة في المنظومة الحقوقية الدولية، وإرتباطاته العديدة بمجموعة الحقوق والحريات، وما طرأ على أساليب تعزيز وحماية هذا الحق من تحسن ملموس تماشيا مع التحديث المستمر لآليات الحماية التي أنشأتها الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الإقليمية.

تدرج الحماية الدولية للحق في التعليم ضمن مواضيع القانون الدولي لحقوق الإنسان ، ذلك أن الأحكام المرتبطة بهذا الشأن تنطوي على جانبين :الأول تحديد نطاق هذا الحق و بيان الشرائح الإجتماعية التي يسري عليها ، بينما الجانب الثاني يتعلق بنظام الحماية الدولية لهذا الحق الذي يقوم

[1] الشافعي محمد بشير، قانون حقوق الإنسان، منشأ المعارف الإسكندرية، 2009، ص237.

على فلسفة مبدأ عالمية الحق في التعليم و ترابط حقوق الإنسان جميعا ، أي تمتع كل إنسان بغض النظر عن الإطار المكاني أو الزماني بذات الحقوق والحماية المكفولة في مواثيق حقوق الإنسان.

دفعتنا عدة أسباب مجتمعية إلى خوض غمار هذا البحث العلمي الذي إتخذ من الحق في التعليم موضوعا له، فمن ناحية، إهتماماتنا بالدراسات والبحوث التي تُعنى بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، ومن ناحية أخرى الرغبة في إثراء المكتبة العربية ببحوث حديثة، ووضع بين يدي القارئ العربي مرجعا يسد النقص الملحوظ في مجال الدراسات القانونية المهتمة بحقوق الجيل الثاني عموما والحق في التعليم على وجه الدقة والتحديد، فالتعليم كمجال حيوي كان محلا للدراسات المستفيضة في الحقول التربوية والإجتماعية والإقتصادية، ولكن لم ينل حظه الوافر من الدراسات القانونية التي قلّما أفردت له بحوثا متخصصة.

مانلفت اليه هو ندرة الدراسات السابقة التي إنصب موضوعها على الحق في التعليم، وفي حدود إطلاعنا، فإن المؤلفات العربية في مجال حقوق الإنسان لم تخصص إلا الشيء اليسير أو بعض الجزئيات المتناثرة في صفحاتها في معرض تناولها للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، مقارنة بالدراسات المخصصة حول الحقوق المدنية والسياسية التي تعج بها رفوف المكتبات.

ولتغطية المحاور و المجالات التي لم يكن بوسع المراجع المتوفرة باللغة العربية إحاطتها، إستعنا بما تراكم لدينا من خبرة و ممارسة في تقنيات الترجمة القانونية باللغتين الفرنسية و الانجليزية للتعامل مع هذا المعطى بايجابية، قصد نقل المعارف و المعلومات المتاحة عبر المكتبات الكلاسكية والالكترونية و المرتبطة أشد الإرتباط بموضوع بحثنا ، إيمانا منا بأن البحث العلمي لا تحده الحدود و لا تعترض سبيله القيود و المسافات ، رغم إختلاف اللغات و الخلفيات الفكرية التي تعتبر عنصر ثراء و تنوع و عاملا لربط جسور المعرفة في عصر المعلوماتية. فكانت هذه المراجع الأجنبية مصدرا ثمينا لنهل المعارف ، لما تتميز به من منهجية في الطرح و دقة المعلومات و حداثة المعطيات ، مراعين قدر الإمكان أصول و أدبيات الترجمة و التحكم في ناصية اللغة، و أخد الحيطة في نقل المعاني بإتقان و أمانة من المصادر الأصلية إلى اللغة العربية، و لم يكن الأمر أبدا يسيرا و إنما تكبدنا في سبيل بلوغ تلك المرامي الجهد المضني و العناء الشديد.

تهدف هذه الدراسة من خلال البحث في مضامين مجموعة المواثيق الدولية والإقليمية إلى الإجابة عن التساؤلات التي تطرح في الأوساط الأكاديمية حول المكانة التي يحتلها الحق في التعليم في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان، والوقوف على أهم المراحل والتطورات التي طرأت على عملية تعزيز وحماية الحق في التعليم إنطلاقا من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 الذي يأتي في طليعة المصادر الدولية التي إعترفت بهذا الحق، مرورا بالعهد الدولي للحقوق الإقتصادية

والإجتماعية والثقافية لعام 1966، ووصولا إلى ذروة الإهتمام الدولي بالحق في التعليم مع إعتماد الإتفاقيات الدولية التي تحيط عناية إضافية بالحق في التعليم للجماعات الأكثر حاجة كالأطفال والنساء والكبار واللاجئين والمهاجرين من قبل الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الإقليمية.

أضحى الحق في التعليم ضرورة ملحة تفرض نفسها على الدول والمنظمات الدولية والحركات الحقوقية التي تعددت أساليبها في المطالبة بكفالته وتوفير الضمانات الأساسية لحمايته، وكمنطلق لبحثنا نطرح الإشكالية التالية:

هل يُحظى الحق في التعليم بالحماية القانونية الفعالة في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان؟

و ماهي ضمانات إتاحة الفرص التعليمية المتساوية لجميع الفئات الإجتماعية؟

ولتوضيح الإشكالية نضيف التساؤلات التالية نبحث لها عن إجابات في ثنايا هذه الدراسة:

- ماهي علاقة الحق في التعليم بحقوق ومبادئ حقوق الإنسان؟
- هل يسري الحق في التعليم على كافة الفئات الإجتماعية دون إستثناء؟
- هل وفرت الآليات الأممية ضمانات كافية لتعزيز الحق في التعليم؟
- ماهي مكانة الحق في التعليم قي إطار الأنظمة الإقليمية لحقوق الإنسان؟

وإستنادًا إلى التساؤلات السابقة نقوم بصياغة الفرضيات الآتية:

- نفترض أن الحق في التعليم يخضع للإعمال التدريجي شأنه شأن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الأخرى بحسب الموارد المتاحة لكل دولة.
- نتوقع أن حماية الحق في التعليم تتباين في درجات فعاليتها من منظمة لأخرى، بل من دولة لأخرى بسبب إختلاف آليات الرقابة والإشراف والمتابعة.
- لعل تكريس مبدأ عدم التمييز في مجال التعليم يساهم في توسيع نطاق سريان الحق في التعليم على كافة الشرائح الإجتماعية المحرومة والمهمشة.

إعتمدنا في هذه الأطروحة على كل من المنهج التاريخي لتتبع التطورات التاريخية التدريجية للمواثيق والصكوك الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان وإهتمامها بالحق في التعليم، وعلى المنهج الوصفي لوضع بين يدي القارئ الكريم الكم الكافي من المعلومات والمعطيات حول موضوع الدراسة مع الخوض في التفصيلات المطلوبة كلما دعت إلى ذلك الضرورة، لإضفاء مزيد من الوضوح على بعض الجزيئات، كما إستعنا أيضا بالمنهج المقارن في صدد المقارنة بين محتوى مواثيق حقوق الإنسان أو وسائل الرقابة والحماية.

تفرض أصول البحث الأكاديمي و صرامته علينا التقيد قدر المستطاع بالموضوعية التي يتطلبها الموقف العلمي حتى لانقع في مزالق التحيز أو أسر ضيق النظر، وللإحاطة بالموضوع من مختلف

جوانبه قمنا بتقسيم بحثنا إلى بابين: الباب الأول تحت عنوان الحق في التعليم من الحقوق الأساسية يتفرع إلى فصلين ، الفصل الأول خصصناه للإطار المفاهيمي للحق في التعليم وعلاقته بحقوق ومبادئ حقوق الإنسان، أما الفصل الثاني فنتناول من خلاله حماية الحق في التعليم للفئات الإجتماعية الخاصة، في حين أن الباب الثاني جاء تحت عنوان: حماية الحق في التعليم على الصعيدين الدولي والإقليمي، ينقسم بدوره إلى فصلين: الفصل الأول خاص بحماية الحق في التعليم في إطار منظمة الأمم المتحدة، أما الفصل الثاني فيهتم بحماية الحق في التعليم في التنظيمات الإقليمية لحقوق الإنسان.

الباب الأول: الحق في التعليم من الحقوق الأساسية

الحق في التعليم هو أحد الحقوق الأساسية، ويشكل رفقة الحقوق الملازمة له نواة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في منظومة الأمم المتحدة الحقوقية، خاصة بعد إعتماد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ومجموعة من مواثيق حقوق الإنسان كالإعلانات والإتفاقيات والبروتوكولات الملحقة بها التي حددت معايير ونطاق ممارسته[1].

وتوالت بعد ذلك المبادرات على المستويين الدولي والإقليمي التي رسمت في مجملها الإطار القانوني الشامل الذي يوفر ضمانات إعمال الحق في التعليم لجميع الفئات الإجتماعية على أساس تكافؤ الفرص والمساواة وعدم التمييز بصرف النظر عن الجنس أو اللون أو اللغة أو الدين أو غيرها[2].

والحق في التعليم يعد المدخل الحقيقي لممارسة الحقوق والحريات لكونه يحمل في أبعاده الصلة القوية التي تربط كافة أصناف الحقوق تجسيدًا لمبدأ تكامل حقوق الإنسان وعدم قابليتها للتجزئة، [3] وهو أيضا حق تمكيني يؤهل الأفراد ويزودهم بالمعارف والخبرات التي تمكنهم من الدفع قدما بالتنمية رغبة في تضييق أو سد الفجوة الإقتصادية والإجتماعية بين التركيبات الإجتماعية، وإتاحة الفرص للمحرومين والمهمشين والفقراء من النهوض بأنفسهم وتحقيق ذواتهم في ومجتمعات متعددة الأعراق والأديان والثقافات[4].

نقسم هذا الباب إلى فصلين، نبدأ بالإطار المفاهيمي للحق في التعليم وعلاقته بحقوق ومبادئ حقوق الإنسان (الفصل الأول) ثم حماية الحق في التعليم للفئات الإجتماعية الخاصة (الفصل الثاني).

---

[1] أنعام مهدي جابر الخفاجي، حق الطفل في التعليم، دراسة مقارنة مع الشريعة الإسلامية وبعض التشريعات العراقية المعاصرة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 2، 2014، ص464.

[2] رياض عزيز هادي، حقوق الإنسان وتطورها ومضامين حمايتها، دار الكتاب، بغداد، 2005، ص76.

[3] Daniel Whelan, Indivisible Human Rights, University of Pennsylvania Press, Philadephia, 2010, P208.

[4] Dan Banik, Rights and Legal Empowerment in Eradicating Poverty, Ashgate Publishing Limited, Oslo, 2008, P35.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للحق في التعليم وعلاقته بحقوق ومبادئ حقوق الإنسان

تعززت مكانة الحق في التعليم في المنظومة الحقوقية الدولية، ليأخذ تدريجيا بعده العالمي، تجلت مظاهرها من خلال معايير حقوق الإنسان التي حددت عديد الإلتزامات على عاتق الدول بهدف توفير التعليم للجميع والتجسيد الفعلي لإلزاميته ومجانيته، وإبعاد كل الممارسات الهدامة التي من شأنها تعطيله وعرقلته[1].

وكون مبدأ عالمية حقوق الإنسان يتعارض بشكل صريح مع كل نهج إقصائي أو إستثنائي، عملت الدول في إطار التعاون الدولي، على تنفيذ تعهداتها بشأن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[2]، وضمان تمتع كافة الأصناف الإجتماعية، وبخاصة الفئات المهمشة والمحرومين والمستضعفين في الأرض بحقهم في التعليم غير القابل للتصرف والانتقاص[3].

نتناول في هذا الفصل بداية مفاهيم حول التعليم والحق في التعليم (المبحث الأول)، ثم الترابط بين الحق في التعليم وحقوق الإنسان (المبحث الثاني) ونختم الفصل بعلاقة الحق في التعليم بمبادئ حقوق الإنسان (المبحث الثالث).

المبحث الأول: مفاهيم حول التعليم والحق في التعليم

التعليم والحق في التعليم وغيرهما من المصطلحات والتراكيب اللغوية تحمل في مضمونها مجموعة من الدلالات التي تتعدد في معانيها بحسب مبانيها، وتختلف مفاهيمها بإختلاف السياقات التي تستخدم فيها والمعاني المراد إيصالها للقارئ.

و في هذا الاطار قسمنا هذا البحث الى ثلاث مطالب، نتناول من خلالها مفهوم التعليم وخصائصه وأنواعه (المطلب الأول) تم مفهوم الحق التعليم وعناصره ومؤشراته (المطلب الثاني) ونختم المبحث بمعايير التعليم الجيد (المطلب الثالث).

[1] Melik Ozden, le Droit à L'Education, Edition Centre Europe-Tiers Monde, Geneva, 2009, P19.

[2] سهيل حسين الفتلاوي، حقوق الإنسان، دار الثقافة، عمان، 2007، ص52.

[3] Lea Levin, Droits de L'Homme, Questions et Réponses, Publications UNESCO, 2009, P58.

المطلب الأول: مفهوم التعليم وخصائصه وأنواعه

بقدر ما يحتاج الإنسان لنموه الجسمي إلى الغذاء و الماء و الهواء وممارسة الأنشطة البدنية والرعاية الصحية، فإنه يحتاج أيضا بالمقابل لنموه العقلي والمعرفي إلى التعليم الذي له أكبر الأثر في تهذيب وتعديل سلوك الأفراد نحو الأفضل[1].

نحاول من خلال هذا المطلب الإحاطة بالموضوع عبر توضيح مفهوم التعليم (الفرع الأول)، ثم تحديد خصائص التعليم (الفرع الثاني) وأنواع التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم التعليم

لتحديد معاني مصطلح التعليم، نبدأ بالتعريف اللغوي للتعليم (أولا) ثم ننتقل إلى التعريف الاصطلاحي له (ثانيا).

أولا: التعريف اللغوي للتعليم

التعليم إسم مشتق من الفعل علّم يعلم تعليما فهو معلم، مثل علمه القراءة، جعله يعرفها، أو فهمه أياها، وعلمه الرماية، دربه عليها، أو علم الناشئة أي لقنهم المعارف[2].

التعليم مصدر علم يعلم تعليمًا، مثال علمه الصنعة: جعله يتقنها[3]، ومنه قول الله تعالى:

{وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ}[4]

وقول الله تعالى:

{وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُۚ }[5]

ثانيا: التعريف الاصطلاحي للتعليم

يقصد بالتعليم جميع الطرق والأساليب التي تمكن الأفراد من الاطلاع على العالم المحيط بهم، ويستمدون منه القيم الرفيعة وأنماط العيش، تعكس إدراكهم لحقائق الواقع، ويعتبر التعليم عاملا رئيسيا من العوامل التي تساهم في إحداث التغيير الإجتماعي عن طريق إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات التي تمكنه من تفادي الممارسات السلبية وتجاوز الموروثات البالية التي تعيق تنمية الذات وتقدم المجتمع، وهو ما يؤثر على قيم وسلوك وأسلوب حياة الأشخاص[6].

---

[1] Oscar Barbarin, Child Development and Early Education, Research to Practice, The Guilford Press, New York, 2005, P14.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم كتاب، الطبعة الأولى، القاهرة، 2008، ص1541.

[3] علي بن هادية، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص695.

[4] سورة البقرة، الآيــة 31.

[5] سورة النساء، الآية 113.

[6] رضوي عمار، التعليم والمواطنة والإندماج الوطني، نشر وتوزيع مركز العقد الإجتماعي، القاهرة، 2014، ص5.

التعليم هو ذلك المنهج الذي يمكن الطالب من إكتساب الخبرات وتحويل المعلومات الجزئية إلى معرفة ذات دلالات واضحة ومترابطة، ويقوم جوهر التعليم على إثراء مكتسبات الفرد وتعديل سلوكه، مما يجعله يستجيب لمتطلبات البيئة على نحو ملائم[1]، إن التعليم مدى الحياة هو الذي يساعد كل فرد على رفع مستواه المعرفي وتحسين أداءه الوظيفي، ليرتقي في مكتسباته إلى المستوى المطلوب ليستجيب للمستجدات التي تطرأ على المجتمع و التأقلم معها[2].

واعتبر نلسون مانديلا [3] التعليم السلاح الأقوى الذي يمكنك إستخدامه لتغيير العالم، وقد لقي موقف الزعم الإفريقي من التعليم الصدى الواسع في العالم، ففي شهر سبتمبر 2015 تبنى المجتمع الدولي خطة التنمية المستدامة التي تمتد إلى عام 2030، وأقر بأن التعليم ضروري لنجاح أهداف الأمم المتحدة بشأن تعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع[4]، وبتاريخ 3 سبتمبر 2018 إعتمدت الجمعية العامة قرارا أعلنت بموجبه يوم 24 جانفي يوما دوليا للتعليم في إطار الإحتفالات بالتعليم من أجل السلام والتنمية.

بعد تناولنا للمعاني الدلالية لمصطلح التعليم لغة واصطلاحا، نستشف من كل ذلك أن التعليم هو عملية منظمة يكتسب من خلالها الأفراد والجماعات المعارف والخبرات والمهارات التي لها إنعكاساتها على طرق التفكير وأنماط السلوك التي ترتبط بشتى المجالات الإقتصادية والإجتماعية والعلمية، كما أن التعليم نشاط إنساني يهدف إلى نقل المعارف والمعلومات من المعلمين إلى المتعلمين عن طريق التلقين والمحاكاة.

الفرع الثاني: خصائص التعليم

يتميز التعليم كمجال خصب لبناء المعارف والمهارات والخبرات وتطويرها بعدة خصائص من ضمنها: التعليم عملية شاملة و متكاملة (أولا)، و التعليم نسق متطور(ثانيا)، وتفاعل التعليم مع المناخ الإجتماعي (ثالثا).

---

[1] عبد الكريم بكار، التربية والتعليم، دار العلم، الطبعة الثالثة، دمشق، 2011، ص ص 141 – 145.

[2] Peter Jarvis, Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2010, P38.

[3] نلسون مانديلا (1918–2013) سياسي إفريقي ومناضل ضد سياسة الفصل العنصري التي كانت منتهجة في جنوب إفريقيا، شغل منصب رئيس جنوب إفريقيا في الفترة من 1994 إلى 1999، وكان أول رئيس أسود لجنوب إفريقيا انتخب بطريقة ديمقراطية في انتخابات تعددية وممثلة لكل الأطياف والأعراق في هذا البلد.

[4] Zahlia Babaci, Wilhite, Local Languages as a Human Right in Education, Comparative Cases From Africa, Published by Sens Publishers, Rotterdam, 2018, P107.

أولا: التعليم عملية شاملة ومتكاملة

التعليم عملية شاملة لا تقتصر على حقل معرفي دون الحقول الأخرى، وإنما يشمل مجموعة المظاهر والنشاطات العقلية والسلوكية والإجتماعية والإنفعالية واللّغوية التي تساهم في صقل مهارات الفرد وتنمية قدراته الذهنية وتطوير أساليب التفكير لديه وتزويده بالخبرات الحياتية[1].

وشمولية التعليم تتجلى من خلال الإهتمام بتكوين شخصية المتعلم في كل أبعادها الإجتماعية والنفسية، ودعمه بالمعارف التي تمكنه من إستخدام كل طاقاته في فروع الإبداع[2]، وتشجيعه على إتخاذ زمام المبادرة، وإشباع فضوله المعرفي مما يدفعه لاكتشاف خبايا الأشياء، وتطوير أساليب الإتصال لإقامة شبكة من العلاقات الإجتماعية، وإعداده لتحمل المسؤولية وتحقيق الذات وإكتساب القدرة على إدارة الحوار وإحترام الرأي الآخر[3].

ويظهر البعد الكلي للتعليم من خلال تعدد المناهج، وتنوع البرامج والأهداف التي تعمل على تنمية ملكة التفكير النقدي للمتعلمين وربط المعارف النظرية بالخبرات الميدانية وزرع حب المعرفة في صفوف التلاميذ، وتهيئة بيئة التعليم التي تساعد على تحسين التحصيل الدراسي[4].

ثانيا: التعليم نسق متطور

التعليم سيرورة مستمرة لا تتوقف، وعملية متواصلة لا يحدها الزمان ولا المكان، تبدأ عند الإنسان في مرحلة مبكرة من العمر وتتواصل طيلة حياته، وإستمرار هذه العملية التعليمية تمكن الأفراد من التأقلم مع المحيط المادي والإجتماعي بحسب التطورات التي تطرأ عليهما في محاولة للتكييف مع كل المعارف المستجدة[5].

والواقع أن الإنسان لا يمكنه مجابهة الصعوبات الإجتماعية ومقتضياتها سوى بالتعليم المتواصل والدائم الذي يقوم على أساس بناء وترسيخ المعارف، وتطوير الخبرات التي تسمح له بتنمية شخصيته بكل أبعادها، وتقوية علاقاته الإجتماعية، وإستيعاب المفاهيم الحديثة في ظل التكامل والتلازم بين التعليم والتعلم اللذان يشكلان وجهان لعملة واحدة[6].

---

[1] Youcef Nait Belaid, Education et Ouverture International, Etablissement Afaq Pour Etudes et Communication, Marrakach, 2010, P62.

[2] قدرية محمد البشري، أخلاقيات مهنة التعليم، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص66.

[3] Clande Ghaoui, Knowledge-based Virtual Education, Springer Publishing, Berlin, 2005, P25.

[4] محمد الميلى، حق المعرفة وحق الأمل، دار العرب الإسلامي، 2000، ص67.

[5] David Kolb, Experimental Learning, Experience as the Source of Learning and Development, Library of Congress, 2014, P142.

[6] إبراهيم جابر السيد، التعليم والتعلم عند الطفل، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية ،2012 ، ص11.

ثالثا: تفاعل التعليم مع المناخ الإجتماعي

التعليم عملية تفاعلية حيوية تتجلى عبر الأنماط السلوكية والمعطيات المعرفية التي يكتسبها الناس في علاقاتهم مع الآخرين في مختلف السياقات الإجتماعية والثقافية[1]، ومن المؤكد أن التعليم لا يأتي من فراغ، بل هو نتاج تفاعل دائم للمتعلم مع محيطه الذي تجسده علاقة التأثير المتبادل بين مختلف مكونات الجماعة في شكل أفعال وردود أفعال تتم عبر وضعيات ومواقف متعددة، وتلعب في ذلك اللغة دورا بارزا كوسيلة نقل وحفظ المعارف، بالإضافة إلى القدرات الحسية و العقلية كالملاحظة والتأمل والإستدلال والتفكير البناء التي لها إسهاماتها المتميزة في إثراء الرصيد العلمي والمعرفي للأفراد[2].

إن تشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية والفضاءات العلمية أو خارجها تمكنهم من تقوية هذا التفاعل الذي يسهم في محاكاة السلوكات والإتجاهات والمواقف الإجتماعية، وهو ما يعزز خبراتهم الحياتية[3].

الفرع الثالث: أنواع التعليم

تسعى الدول إلى تحقيق مبدأ التعليم للجميع والإستجابة للطلب المتزايد على الخدمات التعليمية لصالح مختلف شرائح المجتمع، وتبنت في منظوماتها التعليمية أنماطا من التعليم تتناسب مع سياساتها التربوية وإمكانياتها المادية والإقتصادية[4].

نميز بين عدة أنواع من التعليم، لكل نوع منهجه ووسائله تبعا للأهداف والمقاصد المرجوة، ومنها التعليم العام والتعليم الخاص(أولا)، والتعليم النظامي والتعليم غير النظامي (ثانيا)، والتعليم الأساسي والتعليم الجامعي (ثالثا)، والتعليم عبر التلفزيون والتعليم الإلكتروني (رابعا).

أولا: التعليم العام والتعليم الخاص

هناك تمايز بين التعليم العام والتعليم الخاص من عدة جوانب:

1- التعليم العام (Public Education)

التعليم العام هو صنف من التعليم تابع في برامجه وهيكلته للقطاع العام، يهدف إلى تقديم الخدمات التعليمية الإلزامية والمجانية للأفراد في كافة المراحل الدراسية التي تشمل التعليم الإعدادي

[1] John Dewey, Democracy and Education, Dover Publishing, Inc Mineola, 2014, P95.
[2] Gordon Wells, Learning Through Interaction, The Study of Languge Development, Cambridge University Press, New York, 1999, P92.
[3] Promila Sharma, Philoshophy of Education, Aph Publishing Corporation, New Delhi, 2008, P127.
[4] Angela Little, Education for All and Multigrade Teaching, Challenges and Opportunities, Springer Publishing, 2007, P103.

والمتوسط والثانوي[1].تتحمل الحكومات مسؤولية تمويل التعليم العام والإشراف عليه تبعا لسياساتها التعليمية المنتهجة، وتوفير الشروط المادية والبشرية لضمان ديمومته كالبنى التحية التي تضم المؤسسات التعليمية، والمرافق الأساسية بما في ذلك المدارس العمومية وربطها بالخدمات الضرورية كشبكة المياه وقنوات الصرف الصحي وتزويدها بالكهرباء من ناحية[2]، والتكفل بإعداد وتأهيل المؤطرين والمعلمين في مختلف التخصصات عبر التكوين القاعدي بالجامعات والمعاهد التكنولوجية للتربية، إلى جانب التكوين المستمر خلال الخدمة من ناحية أخرى، و ذلك قصد تحسين الأداء التربوي لفرق التدريس وتحقيق التعليم الجيد[3].

2- التعليم الخاص(Private Education)

التعليم الخاص هو نوع من التعليم يتكفل القطاع الخاص بتوفير المؤسسات والمرافق التعليمية الضرورية له والمؤطرين الذين يتولون تقديم الخدمة التعليمية للأفراد الذين يرغبون في مزاولة دراستهم بالمدارس الخاصة ويتحملون مقابل ذلك أعباءه و تكاليفه[4]، وعادة ما يخضع التعليم الخاص في مناهجه وبرامجه لرقابة الجهات المشرفة على الشؤون التعليمية كوزارة التربية والتعليم في الدولة، ولتعبيد الطريق أمام هذا الفرع من التعليم، إعتمدت أغلب دول العالم قوانين يسمح بموجبها للخواص بالإستثمار في القطاع التعليمي ضمن شروط تحددها الحكومات بدقة[5].

وقد دفعت مجموعة من الأسباب الدول لتشجيع التعليم الخاص، منها عدم قدرة القطاع التعليمي العام على استيعاب الأعداد المتزايدة من التلاميذ وإكتظاظ الصفوف المدرسية بهم ونقص المكلفين بتأطيرهم، ومنح فرص لمن يريد الإلتحاق بالتعليم الخاص من الفئات الميسورة الحال، بالإضافة إلى الرغبة في خلق شراكة دائمة وبناء جسور التكامل بين القطاعين التعليميين العام والخاص[6].

ثانيا: التعليم النظامي والتعليم غير النظامي

أكد الباحثون في المجال التربوي أنه من ضمن أنماط التعليم التي تعرفها الأنظمة التعليمية في معظم الدول حاليا التعليم النظامي والتعليم غير النظامي.

---

[1] فتحي درويش عشيبة، التنظيم الإداري في التعليم العام، أسسه ، مجالاته وفعاليته، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة 2008، ص26.

[2] Joseph Burk, Funding Public Colleges and Universities for Performance, Popularity, Problems and Prospects, The Rocke Feller Institute Press, 2002, P152.

[3] Jianping Shen, School Teachers, Professional and Demographic characteristics, Peter Lang Publishing, New York, 2009, P72.

[4] Richard Aldrich, Public or Private Education, Lessons From History, Woburn Press, Portland, 2004, P15.

[5] Pauline Dixon, International Aid and Private School for Poor, Edward Edgar Publishing Limited, Northampton, 2013, P52.

[6] Frank Adamson, Global Education Reform, How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes? Routledge Publishing, Abingdon, 2016, P11.

1- التعليم النظامي

التعليم النظامي صنف من التعليم يتم في إطار النظام التعليمي الرسمي، ويأخذ شكلا هرميا متدرجا عبر مراحل تعليمية متعاقبة من الأدنى إلى الأعلى، إبتداءا من المدرسة الإبتدائية و إنتهاءا بالتكوين الجامعي، ويتم ذلك في نسق متكامل بحيث أن كل مرحلة تعتمد على مناهج وبرامج وطرق تدريس لإعداد وتحضير المتعلم للمرحلة اللاحقة[1].

التعليم النظامي يتم تحت إشراف ومراقبة وتقييم الهيئات والوزارات المختصة في الدولة، وهو يضم بالإضافة إلى الدراسات الأكاديمية التي تبرمج في مدارس التعليم والمعاهد الجامعية، التعليم الفني والتأهيل المهني الموجه لفائدة المتربصين بمراكز التكوين المهني والتمهين[2].

2- التعليم غير النظامي

المقصود بالتعليم غير النظامي مجموعة النشاطات التربوية والتعليمية الموجهة التي تمارس خارج إطار النظام التعليمي الرسمي بهدف تعميم التعليم، ومنح فرص أخرى للذين حرموا من التعليم لإكتساب المعارف والخبرات حسب إهتماماتهم[3].

ويغطي التعليم غير النظامي مجالات تعليمية واسعة كمحو الأمية وتعليم الكبار و تعليم الأطفال الذين تسربوا من المدارس وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، وتلقين مهارات يدوية وحرف للنساء، لذلك إعتبر هذا النوع من التعليم نظاما مكملا للتعليم النظامي، وقد تزايد الإعتراف بأهمية التعليم غير النظامي على المستوى المحلي والدولي من خلال إرتباطه بالتربية المستدامة أو التعليم مدى الحياة[4].

ثالثا: التعليم الأساسي والتعليم الجامعي

يقسم التعليم من خلال المراحل التعليمية والتدرج في المستويات إلى التعليم الأساسي والتعليم الجامعي.

1- التعليم الأساسي (Fundamental Education)

التعليم الأساسي هو التعليم القاعدي الذي تعهدت أغلب دول العالم بضمان إلزاميته ومجانيته بموجب تصديقها أو إنضمامها إلى مواثيق حقوق الإنسان، ويبدأ عادة من بداية المرحلة الإبتدائية إلى

---

[1] محمد ماهر محمود الجمال، مستقبل التعليم العربي، الإتجاهات والمضامين والتنبؤات، المكتبة الأكاديمية للطباعة والنشر، القاهرة، 2005، ص53.

[2] مهدي عامل، في قضايا التربية والسياسة التعليمية، دار العرابي للنشر والتوزيع، بيروت، 2009، ص95.

[3] Janet Batsleer, Informal Learning in Youth Work, Sage Publications Limited, London, 2008, P109.

[4] Ramon Cabag, Non Formal Education, A Handbook for Teachers Education Students, Katha Publishing Corporation, Quezon City, 1999, P5.

نهاية المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، وقد يستمر إلى المرحلة الثانوية[1]، ويهدف إلى تلقين التلاميذ الأسس البنائية العامة للمعرفة، وتزويدهم بالخبرات عن طريق نقل وتحليل المعلومات بشكل منهجي ومنظم، مع الأخذ في الحسبان الخلفية الثقافية والإجتماعية للملتقي[2].

ومن مقاصده أيضا تحفيز وتوجيه الأطفال واليافعين لتوسيع مهاراتهم و رفع مستوى كفاءاتهم رغبة في إعدادهم لمواجهة الموافق الإجتماعية المختلفة، ويقوم هكذا تعليم على التقويم المرحلي للوحدات التعليمية كاللغة والرياضيات والتاريخ وغيرها وفقا للمقاربات التربوية الحديثة[3].

2- التعليم الجامعي (Higher Education)

التعليم الجامعي يتبوأ هرم النظم التعليمية لما له من عظيم الشأن وبالغ الأثر في حياة الأمم التي سارعت لبناء جامعات حديثة قادرة على تقوية الأسس العلمية والتكنولوجية في شتى مجالات وفروع البحث العلمي[4] لكونها قاطرة الفكر ورائدة التطور والإبداع وصاحبة المسؤولية الثقيلة في التنمية البشرية بإعتبارها ثروة الأمم الحقيقية التي لا تزول[5].

التعليم الجامعي لم يعد حكرا على الصفوة أو الطليعة أو النخبة، بل بات مفتوحا يستوعب في صفوفه الطاقات الجماهرية والطلاب من مختلف الطبقات الإجتماعية الذين يطمحون إلى تلقي تعليم جامعي على درجة عالية من الجودة و الإلمام بمختلف المعارف والتقنيات[6].

إن التطلع نحو تطوير التعليم الجامعي في مختلف تخصصاته ليس مجرد خيار وإنما ضرورة ملحة أملتها المتغيرات الدولية في عصر الإنفجار المعرفي، وعليه يستوجب مراجعة أساليب التعليم الجامعي وأهدافه ومناهجه ليواكب كل جديد[7].

---

[1] هايدي هايز جاكويز، التعليم الأساسي لعالم متغير، ترجمه نفين الزاغة، نشر وتوزيع مكتبة العبيكان، الرياض، 2015، ص41.

[2] Samuel Mawete, L'Education de Tous dans L'Evaluation d'Une Societé, Edition Publibook, Paris, 2008, P41.

[3] David Balwanz, Basic Education Beyond the Millenium Development Goals in Ghana, The Word Bank Publications, 2014, P30.

[4] Chems-Eddine Chettour, Le Système Educatif Algerien à L'Heure de L'Internet et de la Mondialisation, Editions GEDICOM Marinoor, Alger, 2002, P258.

[5] جوزيف بيرك، تحقيق المسؤولية في التعليم العالي، الموازنة بين الحاجات العامة والأكاديمية ومتطلبات السوق، ترجمة أسامة محمد إسير، نشر وتوزيع مكتبة العبيكان، الرياض، 2006، ص257.

[6] أحمد عبد الله المراغي، مستقبل التعليم الجامعي والقانوني، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة ، 2015، ص11.

[7] محمد علي عزب، التعليم الجامعي وقضايا التنمية، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، 2013، ص29.

رابعا: التعليم عبر التلفزيون والتعليم الإلكتروني

أصبحت السياسات التعليمية والمناهج التربوية تتجه أكثر نحو التكنولوجيات الحديثة التي توسعت مساحة إستخدامها في العملية التربوية مما أحدث نماذجا تعليمية جديدة كالتعليم عبر التلفزيون والتعليم الإلكتروني[1].

1- التعليم عبر التلفزيون (T.V. Learning)

التعليم عبر التلفزيون وسيلة بديلة حلت محل الوسائل التقليدية للتعليم عن بعد كالتعليم عبر البريد أو المراسلة والتعليم الإذاعي التي عرفت في القرن الماضي، وكان لظهور التلفزيون كأداة إعلامية وتثقيفية الأثر المدعم لمبدأ ديمقراطية التعليم، لما له من مقدرة على إيصال المعلومات والبرامج التعليمية والنشاطات التربوية إلى ملايين الناس عبر العالم وزيادة فرصهم في التعليم، خاصة مع إستخدام الأقمار الصناعية الحديثة في البث التلفزي[2].

وقد تمكن التلفزيون الذي إزداد شيوعا بين عامة الناس من نقل المعلومات والحصص العلمية بالصوت والصورة إلى أبعد المناطق الجغرافية وأكثرها إنعزالا[3].

وإزدادت أهمية هذه الوسيلة في المجال التعليمي بعد إنشاء القنوات التعليمية المتخصصة وإطلاق خدمات التلفزيون الرقمي التفاعلي الذي يسمح للمتلقي من التفاعل بإيجابية مع البرامج الدراسية، ومن دون شك سيكون للتلفزيون الرقمي الحديث مستقبل واعد في نشر التعليم[4].

2- التعليم الإلكتروني (Electronic Education)

التعليم الالكتروني مقاربة تربوية حديثة تلائم التحولات العالمية في مجال تكنولوجيا الإعلام والإتصال في ظل الطفرة الرقمية غير المسبوقة التي يشهدها العالم[5].

يعتمد التعليم الرقمي أساسا على الوسائط التكنولوجية في سياق عالمي يتناغم مع متطلبات العصر، بالإعتماد على الشبكة العنكبوتية الدولية ، وكل وسيلة إلكترونية أخرى تدعم العملية التعليمية وتطورها كالفيديوهات والأقراص المدمجة لنشر المعرفة التي يجب أن تصاحبها دعم كفاءة المتلقي

---

[1] طوني بيتس، التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ترجمة وليد شحادة، نشر وتوزيع مكتبة العبيكان، الرياض، 2007، ص26.

[2] أحمد عيسى داود، أصول التدريس، النظري والعملي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان 2014، ص80.

[3] Maurine Doerken, Classroom Combat, Teaching and Television, Educational Technology Publications, New Jersy, 1983, P149.

[4] Marilyn Leask, Learning to Teach Using Information and Communication Technologies ICT in the Secondary School, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 1999, P19.

[5] ماهر حسن رباح، التعليم الإلكتروني، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص16.

وتحكمه في التقنيات الحديثة[1]. وباختصار، التعليم الإلكتروني هو الإستخدام المتطور للتكنولوجيا التي تعد بحق الحجر الأساس في بناء مجتمع المعرفة ومحاربة كل مظاهر الأمية الرقمية[2].

المطلب الثاني: مفهوم الحق في التعليم ومؤشراته وأبعاده

عرف الحق في التعليم كغيره من الحقوق الإنسانية مفاهيم عدة لكونه من الحقوق المركبة التي تحمل في مضمونها أبعادا لها علاقة بالمجال الإقتصادي والإجتماعي والثقافي وخصوصيات ينفرد بها ساهمت في تحديد عناصره ومؤشراته.

نخصص هذا المطلب لمفهوم الحق في التعليم (الفرع الأول)، ثم مؤشرات الحق في التعليم (الفرع الثاني)، وننهي المطلب بالتطرق إلى أبعاد الحق في التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم الحق في التعليم

لتحديد ماهية الحق في التعليم نستعرض عدة مفاهيم كالمفهوم الإسلامي للحق في التعليم (أولا) ثم تعريف اللجنة الإقتصادية والإجتماعية والثقافة للحق في التعليم(ثانيا) ونختم بتعريف المقرر الخاص بالتعليم للحق في التعليم (ثالثا).

أولا: المفهوم الإسلامي للحق في التعليم

للفكر الإسلامي إسهاماته البارزة في مجال التأصيل لحقوق الإنسان بالإستناد إلى النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة[3]. فالحق في الإسلام يحمل عدة دلالات منها الثبوت والوجوب، فيقصد بالحق الشيء الثابت الذي سيحدث لا محالة كقوله تعالى:

{وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٤٧}[4]

إعتبر الإسلام التعليم حقا وفريضة على كل مسلم ومسلمة، وقد رفع الله سبحانه وتعالى من شأن العلم وأسبغ القرآن الكريم على العلماء المكانة العالية كقوله تعالى:

{قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ٩} [5]

وقوله تعالى:

---

[1] شريف الأتربي، التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص21.

[2] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي، إتجاهات عالمية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015، ص23.

[3] عبد الله بن عيد المحسن التركي، الإسلام وحقوق الإنسان، طبع ونشر وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، الرياض، 1996، ص35.

[4] سورة الـــروم الآية 47.

[5] سورة الـزمـــر الآية 09.

{إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ٢٨} [1]

ومن الآيات التي تدل على علو منزلة العلماء قوله تعالى:

{يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ} [2]

فعلى أساس العلم وكفالة الحق في التعليم ساهم المسلمون في بناء حضارة يحار فيها الفكر ويعتز بها الزمان ، ستظل معالمها خالدة في تاريخ الإنسانية تحت راية الإسلام الذي حث على طلب العلم وإتخاذ الأسباب لبلوغ أعلى مراتبه مهما تكبد المرء من المشاق والصعاب وهو يسلك سبله[3].

ثانيا: تعريف لجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية للحق في التعليم.

عرفت لجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الحق في التعليم كما يلي: " إن الحق في التعليم هو في حد ذاته حق من حقوق الإنسان، وهو في نفس الوقت وسيلة لاغني عنها لإعمال حقوق الإنسان الأخرى، والتعليم بوصفه حقا تمكينيا هو الأداة الرئيسية التي تمكن الكبار والأطفال و المهمشين إقتصاديا وإجتماعيا من النهوض بأنفسهم من الفقر وأن يحصلوا على وسيلة المشاركة مشاركة كاملة في مجتمعاتهم، وللتعليم دور حيوي في تمكين المرأة وحماية الأطفال من العمل الإستغلالي الذي ينطوي على مخاطر و من الإستغلال الجنسي، كما يساهم في تعزيز حقوق الإنسان والديمقراطية"[4].

ثالثا: تعريف المقرر المعني بالحق في التعليم

مقرر الأمم المتحدة الخاص بالحق في التعليم يصنف كخبير مستقل يتم تعيينه من قبل مجلس حقوق الإنسان، وتتمثل مهامه الأساسية في إعداد تقارير دورية حول إعمال الحق في التعليم ويرفعها إلى المجلس[5]، ويعد عمل المقرر الخاص بالحق في التعليم جزءا من الإجراءات الخاصة لمجلس حقوق الإنسان بهدف توفير حماية وضمانات واسعة للحق في التعليم، ويراعي المقرر الخاص بالحق في التعليم في تقاريره المعايير الأساسية لممارسة هذا الحق[6].

---

[1] سورة فـــاطـر الآية 28.

[2] سورة المجادلــة الآية 11.

[3] محمد الغزالي، حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، دار الهناء للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997، ص177.

[4] الفقرة 1 من التعليق رقم 13 للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية والخاص بالمادة 13 من العهد الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية.

[5] Brenden O'malley, Education Under Attack, UNESCO Publishing, Paris, 2010, P158.

[6] Gauthier de Beco, The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law, Cambridge University Press, New York, 2019, P52.

وقد تناوب على هذا المنصب العديد من المقررين ورفعوا مجموعة من التقارير عبروا فيها عن مفهومهم للحق في التعليم نذكر منها:

تعريف كاتارينا توماشيفسكي، وتعريف فيرنوز مونيوس، وتعريف كيشور سينغ.

1- تعريف كاتارينا توما شيفسكي (Katarina Tomasevski)

عرفت مقررة الأمم المتحدة " كاتارينا توما شيفسكي" الحق في التعليم بأنه المدخل الرئيسي لإعمال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وحقوق الطفل[1]، وعليه يستوجب على كل دولة الإستثمار قي الحقل التعليمي ، والتعاون مع الدول الأخرى لوضع سياسة عالمية لحقوق الإنسان، توفر بموجبها إلزامية ومجانية الحق في التعليم للجميع ولأولئك الذين حرموا منه مثل الشعوب الأصلية والفئات الأخرى كالفتيات والأطفال المعاقين والأقليات، والتصدي للتمييز في مجال التعليم وإتخاذ كافة التدابير لكفالة هذا الحق دون إقصاء أية فئة[2].

2- تعريف فيرنور مونيوس (Vernor Munoz)

يقصد بالحق في التعليم وفقا لمقرر الأمم المتحدة الخاص بالحق في التعليم " فيرنور مونيوس" حق أساسي وجوهري من حقوق الإنسان التي أجمعت مواثيق حقوق الإنسان على إلزامية، غير أن إعمال هذا الحق، كما أشار ذات المقرر، ما إنفك يتراجع لأن أهداف التعليم للجميع والأهداف التعليمية الإنمائية للألفية ترجأ بإستمرار أو توضع في مركز ثانوي تغليبا لمنطق الربح الإقتصادي الذي لا يرى في التعليم سوى مجرد أداة لخدمة السوق، فالحق في التعليم يؤدي دورا رئيسيا في تعزيز التعاون والتفاهم ويساعد على بناء سلام دائم ورؤية قائمة على إحترام حقوق الإنسان في تكاملها و هي غير قابلة للتجزئة أو الإنقسام [3].

3- تعريف كيشور سينغ (Kishore Singh)

إعتبر مقرر الحق في التعليم "كيشور سينغ" الحق في التعليم إستثمارا لا يقدر بثمن وعاملاً أساسيا لإقامة عالم أفضل من خلال تعزيز القيم التي تقوم عليها ثقافة السلام والتفاهم والتضامن الدولي، وأنه ليست هناك مهمة أكثر نبلا من منح كل طفل مستقبلا مشرقا من خلال التعليم، ولتحقيق هذه المهمة لا بد من توفير التعليم الجيد[4].

---

[1] تقرير المقررة الخاصة بالحق في التعليم كتارينا توما شيفسكي بتاريخ 7 جانفي 2002.

[2] Katarina Tomasevski, Education Denied, Costs and Remedies, University Press Limited, Dhaka, 2003, P22.

[3] تقرير المقرر الخاص بالحق في التعليم فيرنور مونيوس بتاريخ 20 ماي 2008.

[4] تقرير المقرر الخاص بالحق في التعليم كيشور سينغ بتاريخ 2 ماي 2012.

والحق في التعليم كما عرفه أحد الأكاديميين هو مجموعة الفرص الممنوحة للأفراد لتلقي العلوم والمعارف التي تتناسب مع قدراتهم وتتماشى مع رغباتهم وطموحاتهم التعليمية والعمل على توفير كل المقومات الضرورية لتحقيق ذلك، ويقع على الدولة مسؤولية بناء المؤسسات التعليمية العامة بشكل كافٍ وفقا لقدراتها وإمكانياتها المتاحة، كما يلتزم الأولياء بتسجيل أبنائهم في المدارس لمنحهم فرص التمتع بحقهم في التعليم[1].

تأسيسا على ما تم عرضه، نستخلص أن التعليم يعد حقا أساسيا له دوره الريادي في مجال التنمية البشرية والإجتماعية وهو أيضا من أكثر الإستثمارات مردودية كونه يزيد من فرص إكتساب المهارات المهنية الأساسية في إطار التعليم التقني، ويمكن الأطفال والشرائح الإجتماعية المحرومة من تحقيق الذات والمساهمة في النمو الإقتصادي، كما أن التحصيل العلمي الجيد يدعم المشاركة السياسية للفرد و يؤسس للممارسة الديمقراطية وينشر ثقافة التسامح بين مختلف الأعراق والديانات.

الفرع الثاني: مؤشرات الحق في التعليم (Norms of Education)

إقترحت المقررة الخاصة بالحق في التعليم " كتا رينا توما شيفسكي" أربعة مؤشرات أو سمات للحق في التعليم وهي: التوافر، وإمكانية الإلتحاق، وإمكانية القبول، والقابلية للتكيف، وقد إعتمدت لاحقا لجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية هذه المؤشرات وباتت من أهم المعايير لتحديد الجوانب المتعددة للحق في التعليم قصد ضمان مراعاتها[2].

نخصص هذا الفرع لتحليل هذه المؤشرات وتوضيحها ونبدأ بالتوافر(أولا) ثم إمكانية الإلتحاق (ثانيا) يليه إمكانية القبول(ثالثا) ونختم بالقابلية للتكيف (رابعا).

أولا: التوافر (Availability)

مصطلح التوافر إستخدمته لجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية للدلالة على الإمكانيات المطلوب توافرها لإعمال الحق في التعليم ولتحقيق ذلك ألزمت هذه اللجنة الدول الأطراف في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ببناء المدارس والمؤسسات التعليمية، وضمان توفير التعليم الإلزامي والمجاني في المرحلة الإبتدائية لجميع الأفراد[3]، وإستنادًا إلى نفس اللجنة، يجب أن تتوافر المؤسسات التعليمية بأعداد كافية وتسطير برامج ملائمة في نطاق إختصاص الدولة الطرف، وهذه المؤسسات والبرامج تقوم على عوامل عدة من بينها مراعاة السياق

[1] عيد أحمد الحسبان، حق التعليم في النظم الدستورية المعاصرة، دراسة تحليلية مقارنة، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون ، المجلد 39، العدد1، 2012، ص365.

[2] Anna Maria Biro, Populism, Memory and Minority Rights, Central and Eastern European Issues in Global Perspective, Brill Nijhoff, Leiden, 2018, P371.

[3] Harriet Nannyanjo, Education Inputs in Uganda, An Analysis of Factors Influencing Learning Achievement in Grade Six, The World Bank Publishing, Washington, 2007, P23.

الإنمائي الذي توجد فيه، و كمثال على ذلك تحتاج جميع المؤسسات إلى المرافق الصحية للجنسين، والمياه الصالحة للشرب[1]، والمدرسين الذين يتقاضون مرتبات تنافسية ، ومواد التدريس و مرافق تعليمية أساسية تتماشى وفقا لمتطلبات الدراسة مثل المكتبات والحواسيب وتكنولوجيا المعلومات[2].

ثانيا: إمكانية الإلتحاق (Accessibility)

يدل مؤشر إمكانية الإلتحاق وفقا للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على تهيئة كل الظروف المناسبة للسماح لأكبر عدد ممكن من الأفراد للإلتحاق بالتعليم، وأوجبت اللجنة على الدول الأطراف في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية أن يكون الإلتحاق بالمؤسسات و إمكانية الإستفادة من البرامج التعليمية ميسرا للجميع دون أي تمييز[3]، و في نطاق إختصاص الدولة الطرف، وإمكانية الإلتحاق في منظور اللجنة لها ثلاثة أبعاد متداخلة هي: عدم التمييز، وإمكانية الإلتحاق ماديا، وإمكانية الإلتحاق من الناحية الإقتصادية[4].

1- عدم التمييز (Non-discrimination)

أشارت اللجنة أنه يجب أن يكون التعليم في متناول الجميع، ولا سيما الموجه إلى الفئات الهشة، دون أي تمييز لأي سبب من الأسباب، وأنه لا يخضع مبدأ عدم التمييز للتنفيذ التدريجي الذي كرسته المادة 2/2 من العهد الدولي للحقوق الا قتصادية و الاجتماعية و الثقافية ، ولا لتوافر الموارد، بل ينطبق فورا على كل جوانب التعليم، وفّسرت اللجنة المادتين 2/2 والمادة 3 من نفس العهد على ضوء إتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التمييز، وللأحكام ذات الصلة الواردة في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة وغيرها من المواثيق الأخرى[5].

2- إمكانية الإلتحاق ماديا

وفقا للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية يجب أن يكون التعليم في المتناول ماديا وبطريقة مأمونة، وذلك إما عن طريق الحضور للدراسة في موقع جغرافي ملائم بالمؤسسات التعليمية والتكنولوجية مثل المدارس المجاورة والتي تقع بالقرب من أماكن الإقامة والتجمعات السكانية[6]، أو من

---

[1] Serge Theunynck, School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa, The World Bank Publishing, Washington, 2009, P5.

[2] الفترة (أ) من التعليق رقم 13 للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1999.

[3] ممدوح جابر شلبي، تقنيات التعليم وتطبقاتها في المناهج، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص283.

[4] Chris Forlini, Future Direction for Inclusive Teacher Education, An International Perspective, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2012, P161.

[5] الفترة 31 من التعليق رقم 13 للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1999.

[6] Claude Lessard & Philippe Meirieu, L'obligation de Resultats en Education, Evolution perspectives et Enjeux Internationaux, Les Presses de l'Université de Laval, 2005, P295.

خلال إستخدام التكنولوجيا العصرية في التعليم كالإستفادة من الخدمات التعليمية وبرامج التعليم عن بعد[1].

3- إمكانية الإلتحاق من الناحية الإقتصادية

أوضحت اللجنة فيما يتعلق بإمكانية الإلتحاق بالتعليم من الناحية الإقتصادية أن الدول الأطراف في العهد تلتزم بجعل التعليم في متناول الجميع وهذا البعد يخضع لصيغة المادة 2/13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي تميز بين التعليم الابتدائي والثانوي والعالي، ففي حين أنه يجب أن يوفر التعليم الإبتدائي مجانا وللجميع، فإن الدول الأطراف في العهد مطالبة بالأخذ التدريجي بمجانية التعليم الثانوي والعالي[2].

ثالثا: إمكانية القبول (Acceptability)

إمكانية القبول من المؤشرات الهامة التي حثّت اللجنة على مراعاتها أثناء إعمال الحق في التعليم، ففي هذا الشأن أوضحت هذه اللجنة من ناحية أخرى، أنه يجب أن يكون شكل التعليم وجوهره مقبولين، بما في ذلك المناهج الدراسية وأساليب التدريس والتلقين[3] والتي يستوجب أن تُراعى فيها الصلة الوثيقة بالإحتياجات التعليمية والملائمة من الناحية الثقافية، والحرص على جودة التعليم، بما يتوافق مع الأهداف التعليمية المطلوبة في المادة 1/13 ومراعاة المعايير البيداغوجية تماشيا مع ما نصت عليه المادة 13 الفقرتين 3 و4 من العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[4].

رابعا: القابلية للتكيف (Adabtability)

يكمن مؤشر القابلية للتكيف، كما يظهر من ممارسات لجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في توفير تعليم يتصف بالمرونة كي يتسنى له التكيف مع الإحتياجات المتغيرة تبعًا لتغيير الظروف والمستجدات التي تطرأ على المجتمع[5] والإستجابة لمطالب التلاميذ في محيطهم الإجتماعي، ويُراعي خصوصياتهم الثقافية ومصالح التلاميذ والطلاب بالدرجة الأولى[6].

مع الملاحظ أن المؤشرات الأربعة المتمثلة في التوافر وإمكانية الإلتحاق وإمكانية القبول والقابلية للتكييف مشتركة بين جميع أشكال التعليم بما فيها التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي.

---

[1] Lya visser, Trends and Issues in Distance Education, International perspectives, Information Age Publishing INC, North Carolina, 2012, P6.

[2] الفقرة 6 (ب) من التعليق رقم 13 للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1999.

[3] الفقرة 6 (ج) من نفس التعليق.

[4] William Angel, The International Law of Youth Rights, Brill Nijhoff, Leiden, 2015, P1126.

[5] الفقرة 6 (د) من التعليق رقم 13 للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية لعام 1999.

[6] Helen Hanna, Young People Rights in the Citizenship Education Classroom, Palgrave Macmillan Publishing, Geneva, 2019, P94.

الفرع الثالث: أبعاد الحق في التعليم (Dimensions of Education)

تسعى الدول بمشاركة المنظمات الدولية الفاعلة كمنظمة اليونسكو ومنظمة اليونيسيف إلى تجسيد نموذج تعليمي رباعي الأبعاد يراعي متطلبات الأفراد التعليمية في ظل القرن الحادي والعشرين[1]، ويتماشى مع منظور التعليم مدى الحياة الذي ورد في تقرير "جاك ديلورز"(Jacques Delors) الذي رفعه إلى منظمة اليونسكو عام 1999، مبرزا من خلاله الدور الإنساني للتعليم كإستثمار تمكيني يؤهل المتعلمين لإكتساب المهارات الحياتية المطلوبة خلال مسارهم التعليمي [2]، نناقش في هذا الفرع أبعاد الحق في التعليم التي تضم التعليم للمعرفة (أولا) والتعليم للعمل (ثانيا) والتعليم لنكون (ثالثا) والتعليم من أجل العيش المشترك(رابعا).

أولا: التعليم للمعرفة (Learn to know or to learn)

التعليم للمعرفة أو البعد المعرفي للحق في التعليم يهدف إلى تطوير قدرات الأفراد المهارية، وحل المشكلات التي تحدث دون سابق إنذار، وتجاوز العقبات التي تواجههم وتشجيع التفكير النقدي لديهم وإشباع فضولهم العلمي والإستغلال الأمثل لطاقاتهم الإبداعية، ورغباتهم في فهم محيطهم وما يجري فيه من مظاهر وظواهر[3].

ويلقى مفهوم التعليم للمعرفة إهتماما كبيرا من قبل منظومات التعليم الوطنية التي تعمل على تطوير الأساليب التربوية، بما يتماشى وهذه الرؤية الحديثة، خاصة في مراحل التعليم الأولوية عبر تعزيز المكتسبات القبلية والبعدية التي تؤسس لصقل مهارات المتعلم من خلال الوحدات التعليمية الأساسية كالقراءة والتحليل والحساب وتكنولوجيا المعلومات وغيرها[4]، بالإعتماد على المنهج المرحلي التدريجي الذي يهدف إلى زيادة الفرص التعليمية ومرافقة المتعلم رغبة في تعميم التعليم[5].

وبات التعليم للمعرفة يحتل مكانة متقدمة في بناء المعارف الجديدة، وإتقانها وإعادة التفكير في البعد المعرفي وفي مخرجات التعليم بالإعتماد على قنوات نقل المعلومات وتوفر فضاءات التعليم الآمنة للتلاميذ في إطار المدارس الصديقة للأطفال المدعمة من قبل منظمة اليونيسيف[6].

---

[1] Bhaskara Rao, Education for the 21st Century, Discoverey Publishing House, New Delhi, 2004, P51.

[2] Geoges Lienard & Joseph Pirson, Agir dans la Crise, Enjeux de L'Enseignement de Promotion Sociale, Presses Universitaires de Louvain, 2011, P23.

[3] Wendy Grebbin, Quality Teaching and Learning, Challenging Orthodoxies, Peter Lang Publishing New York, 2004, P30.

[4] Sebastian Thrun & Lorien Pratt, Learning to Learn, Springer Science Business Media, 1998, P21.

[5] سليمان تويج وعلي خلف الزهراني، مدخل إلى التعليم النشط، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، المنصورة، 2018، ص32.

[6] Eileen Garnell & Caroline Lodge, Supporting Effective Learning, Paul Chapman Publishing, London, 2003, P26.

ثانيا: التعليم للعمل (Learn to do)

يأخذ التعليم للعمل أو البعد الأدواتي للحق في التعليم بالحسبان كيفية دعم قدرات الأجيال الناشئة من الأطفال والشباب لترجمة معارفهم النظرية إلى خبرات عملية، وربط التعليم النظري بالممارسة التطبيقية التي تدخل في سياق التجربة الحياتية، والإستغلال الأمثل للمكتسبات والمعارف المتعددة وتكييفها كي تتماشي مع متطلبات سوق العمل، وتتجلى أهمية هذا البعد التعليمي في تمكين الأفراد من إتخاذ القرارات المصيرية الصائبة التي تتعلق بمستقبلهم المهني[1].

والجدير بالذكر أن الأنظمة التعليمية التقليدية لا تزود الأطفال والبالغين بما فيه الكفاية بالمهارات الحياتية لإعدادهم الإعداد المناسب لمواجهة سوق الشغل، مما يضعف مقدراتهم في إيجاد منصب عمل مستقبلا في ظل إرتفاع نسبة البطالة وزيادة الطلب على العمل واشتراط الشركات والمؤسسات الإقتصادية الخبرة والمهارة والتحكم في التقنيات الحديثة كشروط مسبقة للتوظيف، [2] ولذلك فالتعليم للعمل يعد بديلا وأفضل سبيل لسد كل الثغرات في أساليب التعليم التلقيني الكلاسيكي[3].

يؤمن هذا البعد التعليمي في إطار المنظومات التربوية الحديثة القدرات المهارته التقنية والمهنية المطلوبة التي ترافق المتعلمين وتوجههم التوجيه المناسب وتجدد معارفهم بإستمرار، وتمكنهم من تحديد أهدافهم وأولوياتهم المهنية، مع مراعاة ميولهم وإحتياجاتهم في المجال المهني[4].

ثالثا: التعليم لنكون (Learn to be)

يهدف التعليم لنكون أو البعد الفردي للحق في للتعليم إلى إستثمار طاقات وإمكانيات الإنسان إلى أقصى مداها وتعظيم مردودها من خلال تلقين العلوم والمعارف في مؤسسات التنشئة الإجتماعية، ومراكز التأهيل والهيئات التعليمية الأخرى التي تساهم في الإشعاع الفكري التنوري لتزويد الفرد بشتى ضروب العلوم وألوان المعارف والخبرات الحياتية، والمساعدة على تحقيق ذاته وتوازنه النفسي والإجتماعي، فهذا البعد يستهدف عموما التنمية الشاملة للإنسان وتثمين كل مقدراته[5].

يستشعر المعلم المكون وفقا لهذا البعد التعليمي بحجم وثقل المسؤولية الملقاة على عاتقه لأنه يتولى مرافقة المتعلمين في كل أطوار العملية التعليمية كميسر ومدعم لجهودهم في بناء المعرفة وليس مجرد الإكتفاء بنقلها، وهو ما يتطلب إمتلاكه لمهارات فعالة، كما يسمح هذا البعد بوضع المتعلمين

---

[1] Pierre Toussaint, La Diversité Ethnoculturelle en Education, Enjeux et defis Pour L'Ecole Quebecoise, Presses de L'Université du Quebec, 2010, P154.

[2] نسيم ونس الطويرقي، تدريس مهارات الحياة، دار الكتب للنشر، لندن، 2017، ص26.

[3] Jacques Delors, Learning the Treasure Within, UNESCO Publishing, Paris, 1996, P88.

[4] Vicky Adin, Pathways to a Knowledge Society, Implementing Objective 17 on the New Zealand Tertiary Education Strategy, The University of Auckland, 2005, P11.

[5] Marie Laure Mimoun Sorel, Learning to be in the 21st Century, Meaning and Needs, A Transdisciplinary Approach, Phd Thesis of Philosophy, Faculty of Education Australian Catholic University, 2011, P230

في مواقف تدفعهم للتساؤل والسعي لإيجاد الحلول الملائمة لإنشغالاتهم[1]، مما يثري رصيدهم المعرفي، ولا يتدخل المعلم إلا في الوقت المناسب للتوجيه والتقييم وإقتراح الحلول التي يمكن النسج على منوالها في سياقات تعليمية أخرى[2].

رابعا: التعليم من أجل العيش المشترك (Learn to Live Together)

يستند التعليم من أجل العيش المشترك أو البعد الإجتماعي للتعليم على تعليم المواطنة، وهي مقاربة تقوم على أساس حقوق الإنسان ومبادئ الديمقراطية والعدالة الإجتماعية، ويهتم البعد الإجتماعي للتعليم بعلاقة الإنسان بغيره في المحيط الأسري والمدرسي والإجتماعي ككل و القائمة على الإحترام المتبادل[3]، ويعزز هذا البعد قيم المواطنة ويشجع التسامح وإشاعة ثقافة السلم التي تتخطى الحدود لتسرى على الإنسانية جمعاء[4].

كما يقوم مفهوم التعليم من أجل العيش المشترك على أسس أخلاقية متينة تظهر من خلال إحترام حقوق الإنسان ومبدأ المساواة، وتقدير آراء الآخر التي قد لا تتوافق مع وجهات نظر الذين يخالفوننا الرأي أو التصور في مسألة ما محل النقاش، وإعتبار ذلك الإختلاف كمصدر للتنوع والثراء لا تعارض وعداء[5]، ونبذ كل أساليب التعبير التي تنطوي على العنف وإثارة الصراعات الطائفية وكراهية الغير، ومن مقاصد هذا البعد التعليمي أيضا تكوين المواطن الصالح الواعي بالمسؤولية، والذي يحمل هموم الوطن وينشد تقدمه وإزدهاره، والإيمان إيمانا راسخا أنه مهما طالت إقامته في أوطان الغير لا يسعه إلا وطنه[6].

نخلص للقول أننا شرحنا وبشكل مستفيض رؤية جاك ديلورز المتكاملة للحق في التعليم وهي تعزز مفهوم التعليم مدى الحياة من أجل العيش المشرك، وتحافظ على كرامة الإنسان، ولاحظنا أن هذه الرؤية ركزت على المقاربة الكلية للتعليم التي لا تستهدف فقط المجال المعرفي، ولكن تدعمه بأبعاد فردية وإجتماعية للتعليم، مما يساعد على التلاحم الإجتماعي في إطار مجتمع يوفر للجميع

---

[1] Suzanne Houff, The Classroom Facilitation, Special Issues Questions, Rowman and Littlefield Publishing Inc, London, 2010, P44.

[2] Tom Dowd, Teaching Social Skills to Youth, Boyst Town Press, Nebraska, 2005, P8.

[3] هديل مصطفى الخولي، التعليم والمواطنة، رؤية مستقبلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 2012، ص109.

[4] يحي محمد النجار وعطاف محمد أبوغالي، دور التعليم العالي في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر الطلبة والهيئة التدريسية، جامعة الأقصى نموذجا، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد1، 2017، ص425.

[5] David Hamburg, Learning to Live Together, Preventing Hatred and Violence in Child and Adolescent Development, Oxford, 2004, P131.

[6] محمد ثامر السعدون، القانون الدولي وحظر التعصب الديني، المركز العربي للنشر والتوزيع القاهرة، 2016، ص29.

فرص متعددة للتعليم و يتجاوز المفاهيم التربوية التقليدية الضيقة، ويظهر بشكل واضح أن النموذج الرباعي لأبعاد التعليم يدعم مجموعة أو عنقود المهارات التعليمية لدى كل متعلم بشكل فعال لتمكينه من إستثمار معارفه بطريقة تجسد الإبداع والإبتكار.

المطلب الثالث: أهداف الحق في التعليم ومعايير جودته والإلتزامات بشأنه

أصبح الحق في التعليم مثار إهتمام العديد من الدول والمنظمات الدولية كونه حقا إنسانيا أساسيا يمكن من تحقيق مجموعة الحقوق، ومحرك للتنمية في إطار رؤى حديثة تحدد في إستراتيجياتها أهداف التعليم وضمان نوعيته وجودته، ويضع على عاتق الدول والحكومات إلتزامات بشأن كفالته للجميع[1].

يتفرع هذا المطلب إلى ثلاثة فروع تشمل أهداف الحق في التعليم (أولا) ومعايير التعليم الجيد(ثانيا) إلى جانب الإلتزامات بشأن الحق في التعليم(ثالثا).

الفرع الأول: أهداف الحق التعليم

لا ريب أن صياغة أهداف التعليم بشكل واضح هو الخطوة الأولى والأساسية نحو وضع خطط وإستراتيجيات مدروسة، وانتهاج الخطوات العملية المطلوبة لإعمال الحق في التعليم، واستشراف المستقبل بشأن توسيع الأهداف التعليمية لتتماشى مع المستجدات التي تطرأ على المجتمع[2].

تعددت أهداف الحق التعليم بتعدد الجهات التي وضعتها، فهناك أهداف الحق في التعليم في منظور اليونسكو (أولا) وأهداف الحق في التعليم بالنسبة للجنة حقوق الطفل (ثانيا) وأهداف الحق في التعليم كما وردت في إعلان إنشيون (ثالثا).

أولا: أهداف الحق في التعليم في منظور اليونسكو

أكد الإعلان العالمي للتربية للجميع[3] أن النمو السكاني السريع وإتساع التفاوت الإقتصادي بين الأمم ومشاكل الديون، كلها عوامل مشتركة أدت إلى إنتكاسات كبرى في مجال التعليم، وظلت ملايين من البشر أسارى الفقر لا مكان لهم في المدارس، كما أن تخفيض الإنفاق الحكومي في بعض البلدان سبب تدهور القطاع التعليمي[4]، وأنه بات من الضروري في ظل هذه الأوضاع الصعبة تحديد أهداف الحق في التعليم والعمل على تحقيقها.

---

[1] Scott Bauries, A Common-law Constitutionalism for the Rights to Education, Geogia Law Review, Vol 48, № 04, 2014, P47.

[2] Stephanie Demers, L'Efficacité, Une Finalité Digne de L'Education, Revue des Sciences de L'Education, Vol 51, № 02, 2016, P963.

[3] إعتمد المؤتمر العالمي حول التربية للجميع المنعقد تحت إشراف منظمة اليونسكو الإعلان العالمي حول التربية للجميع في مدينة جومتين بتايلاند بتاريخ 9 مارس 1990.

[4] ديباجة الإعلان العالمي حول التربية للجميع لعام 1990.

ومن ضمن أهم الأهداف التي أشار إليها هذا الإعلان تمكين كل شخص سواء أ كان طفلا أو يافعا أو راشدا من الإستفادة من الفرص التعليمية على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعليم، وتشمل هذه الحاجات مواد التعليم الأساسية كالقراءة والكتابة، ومضامين التعليم كالمعرفة والمهارات التي يحتاجها الأفراد من أجل تنمية قدراتهم[1]، بالإضافة إلى تلبية حاجات الأطفال وتأهيلهم لتحمل مسؤولية إحترام تراثهم الثقافي واللغوي والروحي المشرك، ودعم قضايا العدالة الإجتماعية وحماية البيئة والحفاظ على القيم الإنسانية والدينية وعلى حقوق الإنسان والعمل على نشر قيم السلام والتضامن في أرجاء العالم[2].

كما ينبغي توفر التربية الأساسية والخدمات التعليمية الأخرى للجميع وتهيئة الظروف أمام الكل للتمتع بالحق في التعليم[3]، ومنح الأولوية لتعليم الفتيات والنساء وتذليل كل العقبات التي تحول دون مشاركتهن في تنمية المجتمع على نحو فعال، ومحاربة القوالب الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين في حقل التربية والتعليم[4]، وإزالة أوجه التفاوت في المجال التعليمي التي تتعرض لها فئات عريضة من المجتمع كالفقراء وأطفال الشوارع والأطفال العاملين وسكان الريف ومناطق الظل والأماكن النائية والبدو الرحل والعمال المهاجرين، والسكان الأصليين والأقليات الإثنية والعرقية واللغوية، واللاجئين والذين أخرجتهم الحرب من ديارهم والسكان الخاضعين للاحتلال ومنحهم فرص متساوية لضمان حقهم في التعليم[5]، كما يتعين إيلاء عناية خاصة لإهتمامات المعاقين في مجال التعليم وإدراج ذلك في النظام التربوي[6].

ومن أجل تحقيق الأهداف التربوية ينبغي دعم دور المدرسة كفضاء تربوي رئيسي يوفر التربية الأساسية للأطفال خارج نطاق الأسرة[7]، وإستخدام جميع وسائل وقنوات الإعلام والإتصال التي تساعد على نقل المعارف الأساسية وإعلام الجماهير وتثقيفهم بشأن القضايا الإجتماعية، كما يمكن لذات الغرض، تعبئة إمكانات المكتبات والتلفزيون والإذاعة ووسائل الإعلام الأخرى لتوفير التعليم الأساسي للجميع[8]، وتعزيز بيئة التعليم من خلال توفير لكافة أصناف المتعلمين ما يحتاجونه من التغذية

---

[1] المادة 1/1 من الإعلان العالمي حول التربية للجميع لعام 1990.

[2] المادة 2/1 من نفس الإعلان.

[3] المادة 1/3 من نفس الإعلان.

[4] المادة 3/3 من نفس الإعلان.

[5] المادة 4/3 من نفس الإعلان

[6] المادة 5/3 من نفس الإعلان.

[7] المادة 2/5 من نفس الإعلان.

[8] المادة 4/5 من نفس الإعلان.

والرعاية الصحية والتربية البدنية والنفسية لتمكينهم من التفاعل الايجابي مع محيطهم التعليمي والإجتماعي[1].

ثانيا: أهداف الحق في التعليم وفقا للجنة حقوق الطفل

تمحورت المادة 1/29 من إتفاقية حقوق الطفل حول الأهداف العامة للتعليم والمرتبطة بالكرامة المتأصلة في كل طفل، مع الأخذ بعين الإعتبار إحتياجاته الأساسية ونموه المرحلي ومن ضمن هذه الأهداف نذكر غلى سبيل المثال التنمية الشاملة لكافة قدرات الطفل وتعزيز الإحساس بالهوية والإنتماء لديه والإهتمام بتنشئته الإجتماعية وتفاعله مع الآخرين[2].

وشددت لجنة حقوق الطفل على مراعاة توفير تعليم يتميز بالنوعية الجيدة وعلى أهمية تكريس مبدأ مصلحة الطفل الفضلي في الخدمة التعليمية، والتركيز على رسالة التعليم في النهوض بشخصية الطفل وصقل مواهبه، وإعتماد المنهاج الدراسي المناسب لظروف الطفل الإجتماعية والثقافية والإقتصادية ولإحتياجاته الآنية والمستقبلية[3].

وأكدت على ضرورة توجيه التعليم لضمان صقل مهارات الطفل والسعي لعدم مغادرته للفضاء المدرسي من غير إكتساب المؤهلات المطلوبة التي تمكنه من مواجهة التحديات التي من الأرجح مصادفتها في الحياة، وإعتماد مقررات دراسية تتماشى مع مبادئ المساواة بين الجنسين، وإتخاذ الترتيبات التي تحد من ممارسة السلوكات التمييزية[4]، وأشارت لجنة حقوق الطفل أنه يجب أن يحظى التعليم بالأولوية في جميع الحملات التوعوية الرامية إلى مكافحة العنصرية بكافة أشكالها[5] وفي هذا السياق ألزمت إتفاقية حقوق الطفل الدول الأطراف بإتباع نهج شامل إزاء التعليم يضمن إتاحة الفرص التعليمية المتكافئة بشكل يعكس التوازن بين تعزيز جوانب التعليم البدنية والعقلية والروحية والعاطفية، مع مراعاة الأبعاد الفكرية والإجتماعية والعملية المتعددة، ودعم قدرات الطفل للمشاركة مشاركة فعالة في المجتمع والتركيز بالدرجة الأولى على أهمية المعرفة العلمية وإستثمارها في الأنشطة النافعة، مما يسمح للطفل بالإلمام بمختلف المجالات تنمية قدراته[6].

---

[1] المادة 6 من الإعلان العالمي حول التربية للجميع لعام 1990.

[2] الفقرة 08 من التعليق رقم 01 للجنة حقوق الطفل لعام 2001.

[3] الفقرة 09 من نفس التعليــق.

[4] Sharon Detrick, A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague, 1999, P509.

[5] الفقرة 10 من التعليق رقم 01 للجنة حقوق الطفل لعام 2001.

[6] الفقرة 11 من نفس التعليق.

بالإضافة إلى تظافر كل الجهود لتعميم التعليم وتوفيره على نحو يعزز بطريقة متكاملة وشاملة مجموعة القيم الأخلاقية المجسدة في إتفاقية حقوق الطفل بما في ذلك التعليم من أجل السلام والتسامح وإحترام البيئة الطبعية، وهو مايستدعي إعتماد المنهج الذي يراعي الإنفتاح على المحيط وربط قضايا البيئية والتنمية المستدامة بالمعارف والخبرات العلمية، وتشجيع الطفل على المشاركة في إعداد المشاريع ضمن إطار الوحدات الدراسية الخاصة بحماية البيئية[1].

ثالثا: أهداف الحق في التعليم في إعلان إنشيون (Incheon Declaration)

إجتمع الوزراء ورؤساء الوفود المشاركة والمنظمات الحكومية وغير الحكومية، وممثلي المجتمع المدني في مدينة إنشيون بجمهورية كوريا للمشاركة في المنتدى العالمي للتربية لعام 2015، وتمخض عنه إعلان إنشيون[2] الذي كرس أهداف التعليم وفقا لرؤية الحركة العالمية للتعليم للجميع، كما وردت في إعلان جوميتين[3] لعام 1990، وإطار عمل دكار[4] لعام 2000، فكانت أهم المواثيق حيال الحق في التعليم خلال العقود الماضية، كما تم التأكيد على الإلتزامات المتعددة بشأن التعليم في المعاهدات الدولية والإقليمية[5]، وأقرّ إعلان إنشيون بالدور الريادي للتعليم في مجال تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع الذي يعزز فرص الجميع في التمتع بالخدمات التعليمية وفقا للرؤية العالمية الحديثة الرامية إلى تغيير الحياة نحو الأفضل والمستلهمة من نظرة إنسانية للتعليم تقوم على إحترام حقوق الإنسان، وتشجيع الأهداف الإنمائية للألفية (MDG) التي تهدف إلى إعطاء التعليم أبعاده العالمية [6].

كما يهدف التعليم وفقا لإعلان إنشيون إلى تمكين جميع الأطفال من التنمية والرعاية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة، و توفير فرص التعليم والتدريب للأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس وضمان تمكينهم جميعا من حقهم في التعليم[7]، ومن أهدافه أيضا التصدي لكل أشكال التهميش وانعدام المساواة في مجال التمتع بالحق في التعليم والمشاركة بفعالية في أنشطته، وإحداث

---

[1] الفقرة 13 من التعليق رقم 01 للجنة حقوق الطفل لعام 2001.

[2] إعتمد إعلان إنشيون للتعليم بحلول 2030 من طرف المنتدى العالمي للتربية لتاريخ 30 ماي 2015.

[3] ركز الإعلان العالمي للتربية للجميع على الأهداف التربوية والعمل سويا مع الدول لتحقيقها.

[4] إعتمد إطار عمل دكار من طرف المنتدى العالمي للتربية بمدينة دكار بالسنغال يوم 28 أفريل 2000.

[5] ديباجة إعلان انشيون للتعليم بحلول 2030 لعام 2015.

[6] المادة 5 من إعلان إنشيون لعام 2015.

[7] المادة 6 من نفس الإعــلان.

التغيرات اللازمة في السياسات التربوية كي تولي أهمية متزايدة للفئات الأشد حرمانا، ولاسيما الأشخاص المعوقين وذلك لضمان عدم إقصاء أي شخص من التعليم[1].

و كذا تمكين الجميع من الإستفادة من الخدمات التعليمية وتهيئة بيئة التعليم المراعية للمساواة بين الجنسين والقضاء على التمييز والعنف القائمين على الإقصاء والتهميش[2]، وتوفير التعليم الجيد وتحسين نتائجه ووضع آليات لقياس التقدم المحرز في ممارسته، وتكوين المعلمين والمربيين وتأهيلهم تأهيلا مهنيا مناسبا وضمان تجديد معارفهم من خلال التكوين المستمر[3]، وإيلاء العناية المطلوبة لتلقين المعارف والمهارات والمؤهلات عن طريق التعليم النظامي وغير النظامي، وتمكين كافة الأفراد ولاسيما الشباب والفتيات والكبار من بلوغ مستويات متقدمة في مهارات القراءة والكتابة والحساب والخبرات الأخرى اللازمة[4].

نخلص للقول أن تحديد أهداف الحق في التعليم في المواثيق الحقوقية الدولية أمر مهم ولكن الأهم هو توفير العوامل المساعدة والإمكانيات المطلوبة لتحقيقها وربط الأهداف بفترات زمنية محددة، مما يسمح للمتابعين بمعرفة النتائج والمخرجات وقياس ما تحقق من أهداف التي على أساسها يتم معالجة أوجه القصور وتقديم البديل.

الفرع الثاني: معايير جودة التعليم

لا يمكن إنكار التقدم المحرز في مجال تقييم التعليم للجميع بعد إنعقاد المنتدى العالمي للتعليم بدكار عام 2000، يبد أن الخطوات المحققة تظل منقوصة بسبب تدني مستوى ونوعية التعليم المتاح للأفراد، و قد تزايدت وتيرة القلق إزاء قضية جودة التعليم وضعف التحصل العلمي، مما فتح الباب أمام المبادرات الدولية الرامية إلى صياغة معايير خاصة بجودة التعليم[5]، وفي ذات السياق إعتبرت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الجودة عنصرا أساسيا من عناصر الحق في التعليم لأنها وثيقة الصلة بإحتياجات الطفل التعليمية[6].

---

[1] المادة 7 من إعلان إنشيون لعام 2015.

[2] المادة 8 من نفس الإعــلان.

[3] المادة 9 من نفس الإعــلان.

[4] المادة 10 من نفس الإعلان.

[5] Alain Mingat, The Mechanics of Progress in Education, Evidence From Cross-country Data, The World Bank Publishing , Washington, 1998, P9

[6] الفقرة 06 من التعليق رقم 11 للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1999.

و الحقيقة أن معايير جودة التعليم مفهوم مركب يضم مجموعة من المؤشرات المتكاملة كتوفير بيئية التعليم المناسبة(أولا) والتأهيل الجيد لفرقة التدريس(ثانيا) والإعتماد على المناهج الحديثة (ثالثا) وإدخال التقنيات المتطورة في الحقل التربوي (رابعا).

أولا: توفير بيئة التعليم المناسبة

يحتاج التعليم الجيد دون أدنى شك إلى بيئة التعليم الملائمة المحاطة بالظروف الصحية والأمنية، وتوافر المرافق الأساسية كقاعات التدريس وبناء أعداد كافية من المدارس وترميمها بإستمرار، وتزويد المؤسسات التعليمية بقنوات الصرف الصحي ودورات المياه والممرات المنحدرة المخصصة لذوي الإحتياجات الخاصة[1]، والهياكل الضرورية كالإضاءة ووسائل الإتصال ولوازم التدريس، وفي هذا الشأن حددت اللوائح الدولية الخاصة بالخدمات التعليمية في عديد الدول المعدات الأساسية والضرورية في المدارس، ففي جنوب إفريقيا حرصت الحكومة على توفير الهياكل الأساسية التي تساعد على إقامة نظام تعليمي عادل وعالي الجودة[2].

ولضمان جودة التعليم تبنت الدول معيار حجم الصفوف وعدد التلاميذ في الأقسام بالقياس إلى عدد المدرسين المعينين لتأطيرهم، لأنه أثبتت الممارسة البيداغوجية أن الصفوف المكتظة بالتلاميذ تخل بنوعية وجودة التعليم في أغلب الدول النامية أو تلك التي تعاني من تراجع في الاقتصاد ومستويات التنمية[3]، فهناك أعداد كبيرة من الأطفال يفتقرون إلى أبسط المعدات الأساسية التي تساعد على الإلمام بالقراءة والكتابة والمهارات التعليمية الأساسية لكونهم يتابعون تعليمهم في أقسام لا تراعي معايير الجودة بسبب زيادة الطلب على الخدمات التعليمية والتي تقابلها قلة المرافق والأقسام، وتتعاظم المخاوف من جراء الوضعية المتدنية التي آلت إليها نوعية التعليم في بعض الدول بإفريقيا وآسيا ودول أمريكا اللاتنية ومنطقة البحر الكرايبي.[4]

و قد أخذت دول أوروبية كثيرة بمعيار نسبة عدد التلاميذ في الأقسام كمؤشر أساسي لضمان جودة التعليم مثل ما هو عليه الحال في فنلندا التي حددت وزارة التعليم بها نسب التلاميذ في الصفوف التي تتراوح بين 20 و25 تلميذا، وعلى نحو مماثل صربيا التي لا يتجاوز عدد التلاميذ بها 25 تلميذا

---

[1] الفقرات 51 و52 و53 من التعليق رقم 13 للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1999.

[2] محمد صادق، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2011، ص55.

[3] تشارلز دبليو، التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي، ترجمة سمة عبد ربه، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، 2006، ص204.

[4] Quentin Wodon, Poverty Policy in Latin America and the Caribbean, World Bank Publishing, Washington, 2000, P115.

في الصف الواحد، بينما في فرنسا يبلغ متوسط نسبة التلاميذ في الصف الواحد 22.7 [1]، مع الإشارة أنه لا يمكن التقيد بمعيار نسبة التلاميذ والحجم المطلوب في الصفوف لتحقيق جودة التعليم إلا في ظل توفير التأطير الكافي من المدرسين[2].

ثانيا: التأهيل الجيد لفرقة التدريس

من المؤكد أن جودة التعليم ترتبط إرتباطا قويا بكفاءة ومؤهلات المدرسين التي تعتبر مؤشرا آخر لقياس نوعية التعليم وأداء التلاميذ، ويعد المعلم الحجر الأساس التي تقوم عليه المنظومة التربوية والعامل الأكثر تأثيرا في العملية التعليمية[3]، ومع ذلك تعاني أغلب الدول النامية من نقص عدد المدرسين وبنسب متفاوتة[4]، وقد بلغ هذا النقص الحاد مبلغا ينذر بالخطر في إفريقيا جنوب الصحراء، ولرفع مستوى الأداء التعليمي تحرص المنظومات التعليمية في الدول التي تراعي جودة التعليم على تأهيل المعلم التأهيل الجيد وتكوينه الأكاديمي الذي يزيد في جاهزيته للتعامل مع التلاميذ وإستخدام المناهج التعليمية الحديثة كوسيلة لتلقي المعارف والمهارات والرياضات والعلوم واللغات الأجنبية وغيرها[5].

وتعتبر توصية منظمة العمل الدولية واليونسكو بشأن المدرسين لعام 1999 معيارا أساسيا إعتمدت عليه عديد الدول لوضع قوانين وطنية توسعت في تحديد الكفاءات الأساسية للمدرس وأهمية تكوينه المستمر لمسايرة ما يستجد على الساحة البيداغوجية والتعليمية، كون أن التدريب يعزز قدرات المعلمين في الإعتماد على تكنولوجيا التعليم الحديثة كالوسائط العلمية[6].

بالإضافة إلى التكوين الجيد يحتاج المعلم قصد أداء رسالته التعليمية بفعالية إلى توفير ظروف عمل مناسبة، لذلك تعمل الدول على مراعات المقومات الأساسية لفرقة التدريس تدرج ضمن النظم الأساسية المؤطرة لهذه المهنة النبيلة، ففي ألمانيا يتمتع المدرسون بمرتبات جيدة تضمن لهم درجة عالية من الأمن الوظيفي، كما إتخذت الصين كل التدابير لتحسين ظروف عمل المدرسين وترقية

---

[1] Roel Bosker, Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency, Evidence From Evaluations of Systems and Schools in Change, Springer Science Business Media Baltimore, 1999, P94.

[2] Ruhama Even & Deborah Loewenberg, ٱhe Professional Education and Development of Teachers, Library of Congress, 2009, P113.

[3] Motoko Akiba & Gerald Letenore, Improving Teacher Quality, The U.S Teaching Force in Global Contexte, Teachers College Press, Columbia University, New York, 2010, P198.

[4] Aidan Mukeen, Teachers in Anglophone Africa, Issues in Teacher Supply, Training and Management, The World Bank, Washington Dc, 2010, P38.

[5] Douglas Oliver Bird, Relationship Between Teacher Effectiveness and Student Achievement, An Investigation on Teacher Quality, Phd Thesis of Education, Ball State University, Muncie, Indiana, 2017, P35.

[6] Helen Harper & Judith Dunkerly, Educating the World, Teachers and Their Work as Defined by the UNESCO, Current Issues in Comparative Education Journal, Columbia University, Vol 12, № 01,2016. P58.

وضعهم الإجتماعي للتفرغ للتدريس، كما لجأت دول أخرى إلى تدابير مماثلة كالأرجنتين وبولندا وغيرهما[1].

وأوصت منظمة اليونيسيف بأهمية تعزيز مؤهلات المدرسين وتحسين مداخلهم وتحفيزهم للقيام ببحوث ميدانية تُستغل نتائجها في رفع مستوى مردودية العمل التربوي ، والإهتمام بالمدرسين في المدارس المعزولة بالأرياف والمناطق النائية وتوفير لهم وسائل التنقل وكل ما يضمن لهم الإستمرار في الخدمة التعليمية دون إنقطاع[2].

ثالثا: الإعتماد على المناهج التعليمية الحديثة

أضحى الإعتماد على المناهج التعليمية الحديثة لتحسين نوعية وجودة التعليم من المسلمات التي لا يختلف بشأنها إثنان في الحقل التربوي، لكونها تضع المتعلم في قلب العملية التربوية وتقوي العلاقة بين عناصر التعليم الثلاثة: المعلم والمتعلم والمضمون، وتراعي خصائص الطلبة وإختلافهم في القدرات والفروق الفردية بينهم، وتعمل على زيادة الدافعية لديهم وتحفيزهم وتطوير تفكيرهم النقدي[3].

إن جودة التعليم من جودة المنهج المتبع في التدريس الذي منبعه واقع وفلسفة وخصوصية المجتمع، ومنطلقه الأهداف التربوية المسطرة المراد الوصول إليها، ومن ثمة فإن تمكين المعلمين من الإستخدام الأمثل للمناهج التعليمية الحديثة يساعد على خلق الفضاء التعليمي المناسب في جو ملؤه التفاعل الايجابي داخل الصفوف مما ينعكس على مردود وأداء التلاميذ[4].

ومن الواضح أن تحقيق مؤشرات الأداء التربوي المطلوبة يمر عبر بوابة المناهج الحديثة التي أثبتت الدراسات التربوية فعاليتها بهدف بلوغ ما بات يطلق عليه في الأدبيات التربوية الحديثة بالتعليم للتميز، أي بلوغ مستويات متقدمة جدا في مردود ونتائج المتعلمين لأن التميز هو مفتاح الإبداع والرقي العلمي[5].

---

[1] Gerda Hanko, Increasing Competence Through Collaborative Problem-solving, Using Insight Into Social and Emotional Factors in Children's Learning, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2016, P4.

[2] Lee Jerome, Teaching and Learning About Child Rights, A Study of Implementation in 26 Countries, UNICEF Publishing, 2015, P09.

[3] خالد أحمد الصرايرة وليلى إنصاف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد1، 2008، ص12.

[4] Jerome Arcaro, Quality in Education, An Implementation Handbook, St Lucie Press, Florida, 1995, P39.

[5] ليلى أبو العلا، مفاهيم ورؤى حول الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص130.

رابعا: إدخال تقنيات التعليم المتطورة في الحقل التربوي

مصطلح تقنيات التعليم يتسع لمجموعة الوسائل والأجهزة والمعدات كالوسائط التكنولوجية ووسائل الإيضاح الرقمية، وأجهزة العرض واللوحات الالكترونية، والشاشات الذكية وغيرها التي تساهم في عملية نقل المعلومات والمعارف من المعلم إلى المتعلم ونشرها وتثبيتها قصد تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها[1]، وليس من الغريب القول أن جودة التعليم تتوقف إلى حد كبير على مدى إدخال تكنولوجيات التعليم الحديثة في الحقل التربوي، لما لها من مزايا في تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وتشجيعهم على النشاط الذاتي[2].

الوسائط التعليمية الحديثة هي إستثمار في قدرات التلاميذ والطلبة وتنمية طاقاتهم الفكرية والإبداعية والارتقاء بالتعليم إلى أعلى مرتباته، وتأهيل الموارد البشرية بالمعارف التي تمكنهم من تجاوز الصعوبات ومواكبة تطورات العصر والإقتصاد في الجهد والوقت[3].

قصارى القول أن التعليم الجيد هو صلب التنمية ونواة الإبداع وأداة التطور، وعليه يقع على عائق الدول الإلتزام بكفالة الحق في التعليم الجيد، ومن هذا المنطلق ينبغي على الحكومات العمل على تبني سياسات تعليمية تراعي في المقام الأول ضمان توفير تعليم جيد لجميع المتمدرسين.

الفرع الثالث: الإلتزامات بشأن الحق في التعليم

ضمان الحق في التعليم هو إلتزام مشترك يقع على عاتق كل الدول التي ينبعي عليها القيام بخطوات عملية وترجمة تعهداتها الدولية إلى تشريعات تكون بمثابة السند القانوني لتوفير غطاء حمائي للتعليم، وإعتماد التقييم المرحلي للوقوف على درجة التقدم المحقق في إعمال هذا الحق[4].

نتوسع في مضمون هذا المطلب الخاص بالإلتزامات بشأن الحق في التعليم عبر ثلاثة فروع، نبدأ بالإلتزامات العامة للدول بكفالة الحق في التعليم (أولا) ثم الإلتزامات الخاصة للدول لكفالة الحق في التعليم (ثانيا) ونختم بإلتزامات التصدي لإنتهاكات الحق في التعليم(ثالثا).

أولا: الإلتزامات العامة للدول لكفالة الحق في التعليم

فرضت مواثيق حقوق الإنسان إلتزامات عامة على الدول الأطراف كالعهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الذي نص على الإعمال التدريجي للحق في التعليم وفقا للموارد

---

[1] ستيلا كوتريل ونيل موريس، مهارات التعليم وأدوات التكنولوجية الحديثة، ترجمة هبة عجية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، للقاهرة ، 2016، ص66.

[2] محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، المنصورة، 2008، ص43.

[3] Andrie Visscher, Information Technology in Educational Management, Kluwer Academic Publishers , Dordrecht, 2001, P12.

[4] Philipp Maximilian Usatel, Copyrights Law and the Access to Education in the Digital Age, Phd Thesis, University of Maastricht, 2016, P111.

المتاحة، وفي الوقت ذاته حدد إلتزامات فورية وعاجلة بشأن هذا الحق ذات السريان المباشر مثل ضمان ممارسة الحق في التعليم بدون أي تمييز، وإتخاذ الخطوات الملائمة والملموسة والموجهة نحو التنفيذ الكامل للمادة 13 من العهد الخاصة بالحق في التعليم[1].

وينبغي ألا يفسر إعمال الحق في التعليم بالتدرج على أنه يفرغ إلتزامات الدول الأطراف من أي مضمون، فالإعمال التدريجي يعني إلزام الدول بالتحرك بسرعة وفعالية بقدر الإمكان نحو التنفيذ الكلي لهذا الحق، وعدم السماح بأي تدابير تراجعية تؤثر على ممارستة والإستخدام الكامل لأقصى مواردها المتاحة لضمان كفالته[2].

والحق في التعليم وفقا للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية يفرض ثلاثة مستويات من الإلتزام: الالتزام بالإحترام، والإلتزام بالحماية والإلتزام بالأعمال أو الأداء [3]. ويتطلب الإلتزام بالإحترام من الدول الأطراف أن تتحاشى التدابير التي تعرقل أو تمنع التمتع بالحق في التعليم، وبالمقابل الإلتزام بالإحترام يتطلب من الدول إتخاذ تدابير لمنع الغير من التدخل لعرقلة التمتع بالحق في التعليم، بينما الإلتزام بالإعمال فيفرض على الدول القيام بما هو مطلوب من خطوات ايجابية لتمكين الأطراف والجماعات من التمتع بحقهم المشروع في التعليم[4].

ومن المهم التأكيد أنه بالنظر إلى إختلاف صياغة المادة 2/13 من العهد في تناولها للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي فإن مقاييس إلتزام الدولة الطرف بإعمال الحق في التعليم ليس على درجة واحدة في كل مستويات التعليم، وعلى ضوء هذه المادة تلزم الدول بإعطاء الأولوية للتعليم الابتدائي القاعدي والمجاني وتوفيره للجميع، وإتخاذ خطوات إيجابية لإعمال التعليم الثانوي والعالي، وكحد أدنى تلزم الدولة الطرف بإعتماد وتنفيذ إستراتيجية وطنية تتضمن تدريجيا توفير التعليم الثانوي والعالي.

ثانيا: الإلتزامات الخاصة للدول لكفالة الحق في التعليم

إلى جانب الإلتزامات العامة التي شرحناها آنفا، تتحمل الدول الأطراف إلتزامات خاصة ومحددة على سبيل المثال الإلتزام بضمان توجيه المناهج الدراسية في كل مستويات النظام التعليمي نحو الأهداف الواردة في مواثيق حقوق الإنسان كتنمية الشخصية الكاملة للفرد وإنشاء نظام فعال لمتابعة وتقييم تحقيق هذه الأهداف.

---

[1] Azizur Rahman Chowdhury & Jahid Hossain Bhuiyan, An Introduction to Human Rights Law, Brill Publishing, 2010, P58.

[2] الفقرة 44 من التعليق رقم 13 للجنة المعينة بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1999.

[3] الفقرة 46 من نفس التعليق.

[4] الفقرة 47 من نفس التعليق.

و إستنادًا للمادة 2/13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية تلتزم الدول بمراعاة المؤشرات الأساسية للحق في التعليم كالتوافر وإمكانية الإلتحاق وإمكانية القبول والقابلية للتكيف، وعلى سبيل الإيضاح، لا بد للدولة أن تحترم مبدأ إتاحة التعليم للجميع، وذلك بتوفير المدارس بشكل يغطي الطلب على التعليم ومبدأ تيسير الحصول عليه، وضمان ألا يقوم الغير و من بينهم الآباء أو أصحاب العمل بمنع البنات من الإلتحاق بالمدارس أو إكمال دراستهن[1]، وفي ما يخص إمكانية القبول يجب على الدول إتخاذ التدابير الإيجابية لضمان ملائمة التعليم ثقافيا للأقليات والشعوب الأصلية وحماية لغتهم وتراثهم، وتتجسد القابلية للتكييف من خلال مناهج دراسية تعكس الإحتياجات المعاصرة للتلاميذ والطلبة في عالم متغير وتطوير الشبكة المدرسية ووسائل التعليم للتلائم مع متطلبات العصر[2].

وفي سياق المادة 13 من العهد، يشمل الإلتزام بالحق في التعليم ضمان الالتحاق بالمؤسسات التعليمية والإستفادة من البرامج التربوية على أساس غير تميزي، وإنشاء نظام منح تعليمية لمساعدة التلاميذ والطلبة المنحدرين من أسر معوزة لإتمام دراستهم والقضاء على الإستغلال الإقتصادي الذي ينتهك حق الأطفال في التعليم[3].

والملاحظ أن لجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في التعليق العام رقم 13 لفتت انتباه الدول إلى ضرورة إتخاذ خطوات بمفردها وعن طريق المساعدة والتعاون الدوليين، ولاسيما على صعيد الإقتصادي والتقنى من أجل التنفيذ الكامل للحقوق المعترف بها في العهد مثل الحق في التعليم الذي أكدت عليه المادة 10 من الإعلان العالمي للتعليم للجميع لعام 1990.

ثالثا: الإلتزامات بالتصدي لإنتهاكات الحق في التعليم

حرصت مواثيق حقوق الإنسان على الإلتزام بضمان الحق في التعليم من ناحية، ومن ناحية أخرى شددت على التصدي لكافة الإنتهاكات التي تطاله.

ينتهك الحق في التعليم حين لا تتخذ الدول الخطوات الحمائية التي فرضتها صكوك حقوق الإنسان، وعلى سبيل الايضاح تشمل إنتهاكات المادة 13 من العهد، سن أو عدم إلغاء تشريعات تنص أو تبقى على المعاملات التمييزية بين الأفراد أو المجموعات في مجال الحق في التعليم والتي تقوم على الأسس المحظورة[4]، وكذلك عدم إعتماد مناهج دراسة تتماشى مع الأهداف التعليمية الواردة

[1] Scott Leckie & Anne Callagher, Economic, Social and Cultural Rights, A Legal Resource Guide, University of Pensylvannia Press, Philadelphia, 2006, P345.

[2] Regina Cortina, The Education of Indigenous Citzens in Latin America, Multilingual Matters Publishing, Bristol, 2014, P19.

[3] Stuart Hart, Children's Rights in Education, Jessica Kingsley Publishers, London, 2013, P21.

[4] Bruce Abramson, A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Art 2, The Rights of Non-dicrimination, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2008, P18.

في المادة 1/13، وعدم توفير تعليم ابتدائي إلزامي ومجاني لفائدة الجميع كمسألة تحضى بالأولوية وعدم إتخاذ تدابير ملموسة وموجهة نحو التنفيذ التدريجي للتعليم الثانوي والعالي وفقا للمادة 2/13(ت) و(ج) وعدم توفير مؤسسات تعليمية تتوافق مع المعايير التعليمية الدنيا كما وردت في المادة 3/13 و4[1].

والملاحظ أنه بالإضافة إلى الدول تقع على الأطراف الفاعلة الأخرى إلزامات بشأن الحق في التعليم كوكالات الأمم المتحدة المتخصصة مثل اليونسكو، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليونسيف ومنظمة العمل الدولية التي تبنت في برامجها وممارساتها النهج الحقوقي ومراعاة المعايير المتفق عليها دوليا لضمان تعزيز وحماية الحق في التعليم.

المبحث الثاني: علاقة الحق في التعليم بحقوق الإنسان

يرتبط الحق في التعليم بشبكة من العلاقات مع مجموعة الحقوق الإنسانية، وتعدد مظاهر التداخل وأوجه التأثير والتأثر المتبادلة بين الحق في التعليم والحقوق الأخرى تجسيدًا لمبدأ ترابط الحقوق وعدم قابليتها للتجزئة [2].

ويمكن إعتبار الحق في التعليم الدعامة القوية التي تضمن كفالة حقوق الإنسان كافة، وبالمثل لا يتنسى التمتع بالحق في التعليم إلا بتوفر حقوق أخرى كالحق في مستوى معيشي لائق والحق في الرعاية الصحية والحق في التمتع بفوائد العلم والثقافة وغيرها [3].

ومع أن للحق في التعليم روابط مع مجموعة واسعة من الحقوق، إلا أن هذا المقام لا يتسع لذكرها جميعا، فنكتفي بعلاقة الحق في التعليم بالحق في العمل (المطلب الأول)، وعلاقة الحق في التعليم بالحق في الصحة (المطلب الثاني) وعلاقة الحق في التعليم بحرية التعبير (المطلب الثالث).

المطلب الأول: علاقة الحق في التعليم بالحق في العمل

الحق في التعليم وسيلة لا بديل عنها لكافة حقوق الإنسان وعامل ضروري لتوفير الدعائم الأساسية لضمان التمتع بها، وهو يرتبط بالحقوق المدنية والسياسية وبالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على حد سواء، ومن ضمن الحقوق التي يتقاطع معها هذا الحق نذكر الحق في العمل [4].

---

[1] Andre Nollkaemper & Dov Jacobs, Distribution Responsabilities in International Law, Cambridge University Press , 2015, P205.

[2] Andrey Chapman & Sage Russell, Core Obligations a Framework for Economic, Social and Cultural Rights, Intersentia, Oxford, 2002, P219.

[3] Joel Spring, The Universal Right to Education, Justification, Definition and Guidelines, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, 2000, P9.

[4] Joseph Wrouka, Human Rights and Social Policy in the 21st Century, University Press of America Inc, New York, 1998, P95.

يتفرع هذا المطلب الخاص بعلاقة الحق في التعليم بالحق في العمل إلى ثلاثة فروع، نستهلها بمفهوم الحق في العمل والحقوق المكملة له (الفرع الأول) ثم ننتقل إلى الحق في العمل في مواثيق حقوق الإنسان (الفرع الثاني) ونختم بأهمية الحق في التعليم لتكريس الحق في العمل (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم الحق في العمل والحقوق المكملة له

يرتبط الحق في التعليم بعلاقة جدلية مع الحق في العمل أساسها التكامل المتبادل، وقبل الخوض في تفاصيل هذه العلاقة نفضل بادئ ذي بدء تحديد مفهوم الحق في العمل (أولا) ثم التطرق بعد ذلك إلى الحقوق المكملة له (ثانيا).

أولا: مفهوم الحق في العمل

تعددت المفاهيم بشأن الحق في العمل ويمكن إجمالها فيما يلي:

1- مفهوم الحق في العمل في الشريعة الإسلامية

حق العمل هو أحد الحقوق الإجتماعية ويقصد به حق الإنسان في مزاولة العمل الذي يناسبه بأجرة مكافئة لجهده، والحق في العمل شرعه الإسلام ورغب فيه وشجع عليه وحث المجتمع على توفيره للقادرين على ممارسته [1]، وهو يمكن الأفراد من ضمان مصدر للرزق يسد حاجاتهم ويحفظ كرامتهم إذا توفرت شروطه العادلة بعيدًا عن إستغلال الإنسان لأخيه الإنسان، وقد جاءت آيات القرآن الكريم تؤكد على فضيلة العمل والسعي لطلب الرزق الحلال، قال الله تعالى:

"هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلۡأَرۡضَ ذَلُولٗا فَٱمۡشُواْ فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزۡقِهِۦۖ وَإِلَيۡهِ ٱلنُّشُورُ ١٥" [2]

وأعطت الشريعة الإسلامية الحق لكل إنسان في كسب ماله بالطرق المشروعة، وهو حق أساسه التراضي والإتفاق على تحديد ساعات العمل والأجر[3]، والعمل وفقا لأقوال العلماء شرف وفضيلة يتجلى من خلال ممارسة أنواع الأعمال الجائزة شرعا كالتجارة والزارعة والصناعة والعمل اليدوي [4].

2-مفاهيم أخرى للحق في العمل

الحق في العمل هو حق فردي يتمتع به كل إنسان، وهو في نفس الوقت حق جماعي وأساسي معترف به في صكوك دولية عديدة، ويعتبر الحق في العمل ضروريا لتحقيق حقوق أخرى، وهو جزء

---

[1] سامي سالم الحاج، المفاهيم القانونية لحقوق الإنسان عبر الزمان والمكان، دار الكتاب الجديد بيروت، 2009، ص177.

[2] سورة الملك، الآية 15.

[3] محمد وهبة الزحيلي، حقوق الإنسان في الإسلام، دار الكلم الطيب، بيروت، 1997، ص286.

[4] عبد الكريم زيدان، نظرات في الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2009، ص235.

لا يتجزأ من كرامة الإنسان ، كما يساهم في بقاء الإنسان وقيام الحضارات إستمرارها عبر الزمن من جيل إلي جبل [1].

الحق في العمل كحق أساسي يسمح لكل شخص من المساهمة في الحياة الإقتصادية وتمكينه من المشاركة في الخدمات والأنشطة الإنتاجية والتمتع بمستوى معيشي لائق، وتأتي أهمية الإعتراف بالحق في العمل الإستجابة لإحتياجات الفرد الإقتصادية والإجتماعية الحيوية وضمان للأشخاص العيش بكرامة، وهو حق يسمح لهم بالإرتقاء في السلم الإجتماعي وتطوير مهاراتهم ومحاربة كل أشكال البطالة [2].

ثانيا: الحقوق المكملة للحق في العمل

الحق في العمل يصنف من الحقوق الإقتصادية والإجتماعية الأساسية وهو يتكامل مع عديد الحقوق الأخرى الملازمة له ومن ضمهما نذكر:

1-الحق في الضمان الإجتماعي

يقصد بالضمان الإجتماعي تلك البرامج الحمائية المنظمة بموجب القوانين واللوائح والتي تكفل للأفراد الغطاء التأميني المناسب في حالات التقاعد أو الشيخوخة أو العجز أو البطالة، كما تمكن المؤمنين إجتماعيا من الإستفادة من خدمات الرعاية الصحية الوقائية والعلاجية في حالات حوادث العمل والأمراض المهنية وعطل الأمومة وغيرها [3].

ويعتبر الضمان الإجتماعي حقا مضمونا بموجب الدساتير الوطنية والإتفاقيات والصكوك الدولية لحقوق الإنسان كالعهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الذي إعترف بالحق في الضمان الإجتماعي بما في ذلك التأمينات الإجتماعية لكل رعايا الدول الأطراف قصد توسيع نطاق التغطية الإجتماعية لكل العمال وأفراد أسرهم [4].

طورت معظم الدول الأوروبية أنظمة إجتماعية لرعاياها قصد تزويدهم بالخدمات الأساسية، كما هو الشأن في ألمانيا وفنلندا [5]، وقد لقي النموذج الأوروبي للتأمينات الإجتماعية صدى في عديد دول

---

[1] الفقرة 6 من التعليق رقم 18 الخاص بالحق في العمل للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 2005.

[2] أبو الخير أبو جبل، حقوق العامل وقف المعايير الدولية لحقوق الإنسان والقوانين المحلية، منشورات المركز العربي لحقوق الإنسان، القاهرة، 2015، ص 4.

[3] خالد علي سليمان بني أحمد، قانون الضمان الإجتماعي في ضوء الشريعة الإسلامية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان 2008، ص21.

[4] المادة 9 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام، 1966.

[5] Ingo Stamm, The Human Rights to Social Security and its Impact on Socio Political Action in Germamy and Finland, Human Rights Social Work Jornal, Vol 02, № 05, 2017, P29.

العالم، ورغم الفاقة والظروف الإقتصادية الصعبة التي تعاني من الدول النامية، سعت بعض الدول الأفريقية كنيجريا إلى كفالة الحق في الضمان الإجتماعي المكرس في دستورها وتوفير الخدمات الإجتماعية والصحية للعمال وذويهم في عديد القطاعات الإقتصادية والخدماتية[1].

2-الحق في ممارسة العمل النقابي

الحق النقابي وتشكيل الإتحادات والتعاضديات الوطنية للدفاع عن قضايا العمال يعتبر من الحقوق المرتبطة بالحق في العمل، وتاريخيا لم يتم الإعتراف للعمال بحرية تأسيس النقابات إلا بعد صراع مرير ونضال طويل خاضته الحركات العمالية المدعمة بالطبقة الشغيلة التي ثارت ضد كل أشكال الطغيان والإستغلال في الدول التي كانت مهدا للثورة الصناعية في أوروبا وأمريكا مع نهاية القرن الثامن عشر ومطلع القرن التاسع عشر، ثم ما لبث أن تكرس هذا الحق تدريجيا بعد ذلك في أغلب تشريعات دول العالم[2].

وترسخ حق العمال في ممارسة الحق النقابي في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وفي هذا الإطار تعهدت الدول الأطراف في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بكفالة حق كل شخص في تكوين النقابات وفي الانضمام إلى النقابة التي يختارها، دونما قيد سوى قواعد المنظمة المعينة بقصد تعزيز مصالح العمال الإجتماعية وحمايتها [3].

وإعتراف نفس العهد بحق النقابات في ممارسة أنشطتها بحرية وإتخاذ التدابير لصيانة الأمن القومي والنظام العام وحماية حقوق الآخرين وحرياتهم [4].

3-الحق في الإضراب

الحق في الإضراب هو وسيلة ضغط بيد الطبقات العمالية والنقابات المنخرطة فيها للدفاع عن مصالح العمال الإقتصادية والإجتماعية، وهو أيضا شكل من أشكال التظاهر أو الإحتجاج الجماعي الأكثر شيوعا وممارسة ويقوم على التوقف الجماعي عن للعمل [5].

الحق في الإضراب مكفول للجميع بمقتضى الدساتير والقوانين المحلية ومواثيق حقوق الإنسان كإتفاقيات منظمة العمل الدولية التي أسست لأحكام ممارسته قصد الوقاية من النزاعات الجماعية في

---

[1] Kehinde Anifalaje, Implementation of the Right to Social Security in Nigeria, African Human Rights Law Journal, Vol 17, № 05 2017, P415.

[2] Richard Hyman, Understanding European Trade Unionism, Between Market, Class and Society, Sage Publications , London, 2001, P17.

[3] المادة 8 (أ) من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

[4] المادة 8 (ج) من نفس العهد.

[5] هيثم غانم جبر المحمودي، حق الإضراب بين الحظر والإباحة، دراسة مقارنة، دار الفكر والقانون للنشر والتوزيع، المنصورة، 2016، ص 22.

العمل وتسويتها [1]، غير أن هذا الحق ليس على إطلاقه، فلا يمكن للعمال التعسف في إستخدامه مما يترتب على ذلك من تعطيل لمصالح الأفراد و الجماعات وعرقلة السير العادي للمرافق العامة [2].

الفرع الثاني: الحق في العمل في إتفاقيات وتوصيات منظمة الدولية

الحق في العمل حق جوهري يدخل في صميم إختصاصات منظمة العمل الدولية التي جعلت من العمل بنوعيه اليدوي والفكري شغلها الشاغل، ووضعته في قلب إهتماماتها كنشاط قصدي ملازم للإنسان لما يوفره من فرص الرزق للإنسان والمحافظة على بقائهم وتعميرهم لأرض الله الواسعة[3].

ومن أجل رسم الأطر العامة لهذا الحق وإحاطته بالضمانات المطلوبة أخذت هذه المنظمة زمام المبادرة لإرساء وتقنين تشريع العمل الدولي عبر مجموعة من الإتفاقيات وتوصيات العمل[4].

للتوسع أكثر في هذه الجزئية من البحث نقسم هذا الفرع إلى قسمين، نبدأ بالحق في العمل في إتفاقيات منظمة العمل الدولية (أولا)، ثم الحق في العمل في توصيات منظمة العمل الدولية (ثانيا).

أولا: الحق في العمل في إتفاقيات منظمة العمل الدولية

إعتمدت منظمة العمل الدولية العديد من الإتفاقيات المرتبطة بمختلف مجالات العمل نذكر منها ما يلي:

1-إتفاقية منظمة العمل الدولية بشأن تحديد الحد الأدنى للأجور

أكدت إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 131 بشأن الحد الأدنى للأجور[5]، أن الأجور الدنيا تحدد بقوة القانون ولا يجوز تخفيظها، ويترتب على عدم مراعاة هذه الاحكام تعرض الشخص أو الأشخاص المعنيين للعقوبات المقررة [6]، أما العناصر التي تؤخذ في الإعتبار لتحديد المستويات الدنيا للأجور فهي: إحتياجات العمال وعائلاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار المستوى العام للأجور في البلد وتكاليف المعيشية، وإعانات الضمان الإجتماعي والعوامل الإقتصادية ومتطلبات التنمية الإقتصادية ومستويات الإنتاجية[7].

---

[1] Bernard Gernigon, International Labour Organization Concerning the Right to Strike, Publication of the International Labour Organization, Geneva, 2000, P12.

[2] Leo Panitch & Donald Swart Z, From Consent to Coercion, The Assault on Trade Union Freedoms, Published by Garamond Press Limiled, 2003, P51.

[3] علي مجيد العكيلي، حرية العمل بين الإطلاق والتقييد، المركز العربي للنشر والتوزيع، القاهرة ، 2011، ص47.

[4] Gy Davidov & Brian Langille, The idea of Labour Law, Oxford University Press, Oxford, 2011, P28.

[5] إعتمد مكتب العمل الدولي الإتفاقية رقم 131 بشأن تحديد الحد الأدنى للأجور بتاريخ 3 جوان 1970 وبدأ نفاذها في 29 أفريل 1972.

[6] المادة 1/2 من إتفاقية بشأن تحديد الحد الأدنى للأجور لعام 1970.

[7] المادة 3 من نفس الإتفاقية.

إلتزمت الدول بمقتضى هذه الإتفاقية بإقامة نظام يمكن من خلاله تحديد الأجور الدنيا لمجموعات العاملين والتشاور الكامل مع المنظمات الممثلة لأصحاب العمل المعنيين[1]، وإتخاذ التدابير الملائمة مثل قيام نظام تفتيش كاف تعززه إجراءات أخرى لضمان التطبيق الفعال لكل الأحكام المتعلقة بالأجور الدنيا [2].

2-إتفاقية منظمة العمل الدولية بشأن الرعاية الطبية والإعانات المرضية

وسعت إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 130 بشأن الرعاية الطبية والإعانات المرضية [3] من نطاق الرعاية لتشمل كل المستخدمين، بما فيهم العمال المتربصين وزوجاتهم وأولادهم والفئات الأخرى من السكان النشطين إقتصاديا وزوجات وأطفال العمال[4].

وتشمل الرعاية الطبية متابعة الأخصائي المعالج للمريض داخل المستشفى أو في عيادة خارجية والإستفادة من المستحضرات الصيدلانية اللازمة بناء على وصفة الممارس الطبي أو غيره من الممارسين المؤهلين، بالإضافة إلى خدمات دخول المستشفى عند الضرورة وعلاج الأسنان وفقا للقواعد المقررة والتأهيل الطبي أو أجهزة تقويم العظام وفقا للقواعد المعمول بها [5].

وأوضحت ذات الإتفاقية أنه عند ما يشترط تشريع دولة ما مشاركة المستفيد أو عائلته في تكلفة الرعاية الطبية، فمن الضروري وضع القواعد المتعلقة باقتسام التكلفة بحيث لا تؤدي إلى تحميل المِؤمن تكلفة باهظة تمس بفعالية الحماية الطبية والإجتماعية[6].

3-إتفاقية منظمة العمل الدولية للحرية النقابية وحماية حق التنظيم

إعترفت الإتفاقية رقم 87 الخاصة بالحرية النقابية وحماية حق التنظيم [7]، بالحرية النقابية وإعتبرتها وسيلة لتحسين ظروف العمل وإقرار السلم [8]، ووسعت مفهوم مصطلح ' منظمة 'ليسري على كل تجمع عمالي ينشأ من أجل تعزيز مصالح الطبقة الشغيلة و الدفاع عنها [9].

---

[1] المادة 4 من إتفاقية بشأن تحديد الحد الأدنى للأجور لعام 1970

[2] المادة 5 من نفس الإتفاقية.

[3] إعتمد مكتب العمل الدولي إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 130 بشأن الرعاية الطبية والإعانات المرضية بتاريخ 4 جوان 1969 وبدأ نفاذها حتى 27 ماي 1972.

[4] المادة 10 من إتفاقية بشأن الرعاية الطبية والإعانات المرضية لعام 1969.

[5] المادة 13 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 16 من نفس الإتفاقية

[7] إعتمد مكتب العمل الدولي الإتفاقية رقم 87 الخاصة بالحرية النقابة وحماية حق التنظيم في 17 جوان 1948.

[8] دياحة إتفاقية الحرية النقابة وحماية حق التنظيم لعام 1948.

[9] المادة 10 من نفس الإتفاقيـــة.

وتعهدت الدول الأطراف بمقتضى هذه الإتفاقية بكفاله حق العمال وأصحاب العمل، دون تمييز في تكوين المنظمات النقابية أو الإنضمام إليها بشرط التقيد بلوائح هذه الهيئات[1]، ووضع دساتيرها ولوائحها الإدارية وإنتخاب ممثليها بحرية كاملة وتنظيم إدارتها ونشاطها وإعداد برامج عملها[2]، وذلك مع إمتناع السلطات العامة في الدول عن أي تدخل من شأنه أن يقيد هذا الحق أو أن يعرقل ممارسته المشروعة[3]، كما يحترم العمال وأصحاب العمل قانون البلد في ممارستهم لحقوقهم المنصوص عليها في ذات الإتفاقية، شأنهم في ذلك شأن غيرهم من الأشخاص أو الجماعات المنظمة [4]، ولا يجوز أن ينطوي قانون البلد في حد ذاته على مساس بالضمانات المنصوص عليها في الإتفاقية أو أن يطبق بطريقة تحد من ممارسة الحقوق والحريات [5].

ثانيا: الحق في العمل في توصيات منظمة العمل الدولية

دعمت منظمة العمل الدولية الإتفاقيات الخاصة بالعمل بمجموعة من التوصيات الهادفة إلى إرشاد الدول وحثهم على إتباع أحسن السبل لرعاية حق العمل ومن ضمن هذه التوصيات نذكر:

1-التوصية رقم 157 بشأن إستخدام وظروف عمل ومعيشة العاملين في التمريض

حثت توصية منظمة العمل الدولية رقم 157 بشأن إستخدم وظروف عمل ومعيشة العاملين في التمريض[6] الدول على إعتماد سياسة بشأن خدمات التمريض، تهدف إلى توفير الرعاية الصحية اللازمة نوعا وكما لبلوغ أعلى مستوى صحي ممكن للسكان[7].

وأشارت نفس التوصية أنه ينبغي أن تحدد شروط ممارسة مهنة التمريض بصفة ممرض أو طبيب وأن تعين هيئة تضم ممثلين عن العاملين في مجال التمريض لمنح تراخيص الممارسة بشرط الحصول على شهادة تؤكد بلوغ المستوى اللازم من التدريب [8]، وينبغي أيضا إتحاد تدابير لتشجيع مشاركة العاملين بالتمريض في وضع الخطط وإتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسة الوطنية للصحة

---

[1] المادة 02 من إتفاقية الحرية النقابة وحماية حق التنظيم لعام 1948.

[2] المادة 3 (أ) من نفس الاتفاقيـــة.

[3] المادة 3 (ب) من نفس الاتفاقية.

[4] المادة 8 (أ) من نفس الإتفاقيــة.

[5] المادة 8 (ب) من نفس الإتفاقية.

[6] توصية منظمة العمل الدولية رقم 157 بشأن إستخدام وظروف عمل ومعيشة العاملين بالتمريض إعتمدها مكتب العمل الدولي في 1 جوان 1977.

[7] الفقرة 4 من توصية منظمة العمل الدولية رقم 157 بشأن استخدام وظروف عمل ومعيشة العاملين بالتمريض لعام 1977.

[8] الفقرة 13 (أ) من نفس التوصيـة.

بصورة عامة والمتعلقة بمهنتهم بصورة خاصة [1]، وإتخاذ تدابير أخرى تكفل آفاق مهنية للعاملين في هذا الحقل الصحي عن طريق إتاحة مجموعة فرص على قدر كاف من التنوع للترقية في المهنة وشغل مناصب قيادته في أعمال الرعاية الطبية المباشرة والتكميلية[2].

2- التوصية رقم 183 حول السلامة والصحة في المناجم

أكدت التوصية رقم 183 حول السلامة والصحة في المناجم[3] على ضرورة وضع سياسية فعالة بشأن السلامة والصحة في المناجم وتطبيقها ومراجعتها دوريا [4]، كما ينبغي أن يجري أصحاب العمل تقيما وتحليلا للأخطار، وعند الاقتضاء إنشاء نظما لإدارة المخاطر[5]، وأوصت منظمة العمل الدولية الدول بتوفير شروط السلامة بالمناجم التي يجب أن تتضمن غرفا مستقلة يلجأ إليها العمال في حالات الطوارئ [6]، والقيام بالترتيبات المناسبة لإجلاء العمال في الحالات التي تتعرض صحتهم وسلامتهم للخطر [7]، وضمان إجراء عمليات تفتيش مناسبة لجميع مواقع العمل في المناجم، وبوجه خاص للآلات والمعدات والأجهزة الموجودة فيها [8]، مع إتاحة الفرصة للخضوع لفحص طبي يتعلق بمتطلبات المهام التي يتعين أداؤها، وذلك قبل بدء العمل، ثم بصفة مستمرة بعد ذلك [9] وتوفير مرافق كافية لحفظ الملابس وغسلها وتجفيفها [10]، وإمدادات كافية من المياه الصالحة للشرب [11]، وأماكن مخصصة لتناول الوجبات الغذائية [12].

---

[1] المادة 19 (أ) من توصية منظمة العمل الدولية رقم 157 بشأن استخدام وظروف عمل ومعيشة العاملين بالتمريض لعام 1977.

[2] الفقرة 21 (أ) من نفس التوصية.

[3] إعتمد مكتب العمل الدولي التوصية رقم 183 حول السلامة والصحة في المناجم بتاريخ 6 جوان 1995.

[4] الفقرة 3 من التوصية رقم 183 حول السلامة والصحة في المناجم لعام 1995.

[5] الفقرة 12 من نفس التوصية.

[6] الفقرة 18 من نفس التوصية.

[7] الفقرة 19 (ب) من نفس التوصية.

[8] الفقرة 23 (أ) من نفس التوصية.

[9] الفقرة 24 (أ) من نفس التوصية.

[10] الفقرة 25 (أ) من نفس التوصية.

[11] المادة 25 (ج) من نفس التوصية.

[12] المادة 25 (د) من نفس التوصية.

3-التوصية رقم 194 بشأن قائمة الأمراض المهنية وتسجيل الحوادث والأمراض المهنية والإخطار بها

إهتمت توصية منظمة العمل الدولية رقم 194 [1]بتسجيل الحوادث والأمراض المهنية، وفي هذا السياق حثّت التوصية السلطات المختصة في الدولة، وبالتشاور مع أكثر المنظمات تمثيلا لأصحاب العمل وللعمال يوضع قائمة وطنية للأمراض المهنية لأعراض الوقاية وعند الإقتضاء التعويض في حالة الإصابات بها[2]، وأنه يتطلب من كل دولة عضو أن ترسل قائمة للأمراض المهنية بمجرد إعدادها أو تنقيحها [3]، وأن توافي مكتب العمل بإحصاءات شاملة عن الحوادث والأمراض المهنية و الأحداث الخطرة والحوادث التي تقع أثناء التوجه إلى العمل أو العودة منه بهدف مقارنة هذه الإحصاءات على المستوى الدولي[4].

الفرع الثالث: أهمية الحق في التعليم لكفالة الحق في العمل

من الشواغل الهامة التي تطفو على النقاشات في مختلف دوائر إتخاذ القرار على المستوى المحلي والدولي في مجال الأمن الإقتصادي والإجتماعي هي ربط السياسات التعليمية بالسياسات التشغيلية، ومد الجسور بينهما للتوفيق بين نوعية وجودة التعليم وعدد المتخرجين والإستجابة للطلب على العمالة [5] عن طريق الإستثمار الأمثل في القطاع التعليمي لتزويد المتربصين بمراكز التكوين والطلبة بالمعاهد الجامعية بالمعارف والخبرات المطلوبة لإعدادهم للحياة العملية [6].

للتفصيل أكثر في هذا الفرع إرتأينا تقسيمه إلى جزئين، نبدأ بالتعليم العالي كمصدر للإستثمار في الموارد البشرية (أولا) ثم التعليم المهني وزيادة فرص العمل (ثانيا).

أولا: التعليم العالي مصدر للإستثمار في الموارد البشرية

التعليم العالي كآخر حلقة من حلقات النظام التعليمي يسعى من خلال معاهده وكلياته في مختلف التخصصات إلى إتاحة فرصة الدراسة والتعمق في شتى فروع المعرفة للطلبة رغبة في تلبية

---

[1] إعتمد مكتب العمل الدولي التوصية رقم 194 بشأن قائمة الأمراض المهنية وتسجيل الحوادث والأمراض المهنية والإخطار بها في 3 جوان 2002.

[2] الفقرة 2 من التوصية رقم 194 بشأن قائمة الأمراض المهنية وتسجيل الحوادث والأمراض المهنية والإخطار لها لعام 2002.

[3] الفقرة 5 من نفس التوصية.

[4] الفقرة 6 من نفس التوصية.

[5] رواء زكي الطويل، التنمية المستدامة والأمن الإقتصادي في ظل الديمقراطية وحقوق الإنسان، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص112.

[6] فيصل أحمد بوطيبة، العائد من الاستثمار في التعليم، اليازوري للنشر والتوزيع، بيروت، 2012، ص16.

حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية المستدامة، ورفع قدرات ومؤهلات الموارد البشرية في مجالات التكوين والتأهيل والتوظيف وتشجيع المتخصصين والباحثين، الكل حسب مجال إهتمامه لمواصلة البحث العلمي[1].

تبلورت رؤية حديثة للتعليم العالي كنمط إستثماري مربح إستندت إلى نظرة المفكر الأسكتلندي أدم سميث (Adam Smith)، في كتابه الشهير"ثروة الأمم" (Wealth of Nations) والتي مفادها أن التعليم كرأس مال معرفي يعد عنصرا إستثماريا فعالا من شأنه المحافظة على الإستقرار الإقتصادي والإجتماعي وتحقيق الرفاهية والرخاء[2]، وقد أثر هذا التوجه في الفكر الإقتصادي و الإجتماعي و التربوي تأثيرا بارزا [3].

والإستثمار في التعليم العالي يعني التوظيف العقلاني للإمكانيات وتخصيص الإعتمادات الكافية للبحث العلمي التي تقتطع من الميزانيات العامة للدول وضمان جودة التعليم، وتنويع المشاريع التعليمية والبحوث الأكاديمية والإستفادة من نتائجها، ودعم مخابر البحث ورفع كفاءة الطالب الجامعي وتكوين طاقات بشرية مسلحة بالمعارف التعليمية وتقوية الصلة بين التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل[4].

واللافت أن سياسات التعليم العالي في الدول المتطورة تقوم على تنمية قدرات الأفراد في مجال البحث العلمي لتحقيق النمو الإقتصادي وتطوير إستعدادات الطلبة وتوجيههم التوجيه الصحيح نحو متطلبات التنمية [5]، وقد تعددت مبررات الإستثمار في التعليم العالي ولعل من أهمها: العوائد الإقتصادية والإجتماعية لهذا المجال الحيوي التي يتجاوز مردودها الإستثمار في قطاعات أخرى كالصناعة والخدمات، مما يتطلب ضرورة رفع الإتفاق التعليمي الموجه للحقل الإستثماري[6].

وقد أيقنت الدول أكثر من أي وقت مضى، أن عملية التنمية تقتضي إحداث تغيرات جوهرية في شكل ومحتوى النظام التعليمي العالي ليتماشى مع ما يشهده العالم من تغيرات متسارعة والثورة المعلوماتية [7] من جهة، والإستجابة لمتطلبات النمو الإقتصادي لأن التنمية التعليمية لا تقوم على

---

[1] محمد زكي عويس، الإتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي، رؤية عربية، المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011، ص70.

[2] Adam Smith, An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, Global Grey Publishing, London, 2018, P278.

[3] John Sheehan, The Economics of Education, Routledge Publishing, London, 2012, P31.

[4] خلق محمد البحيري، إقتصاديات التعليم، دار الفجر الجديد للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ص52.

[5] Julian Garritzmann, The Political Economy of Higher Education Finance, Palgrave Macmillan, 2016, P56.

[6] مصطفى يوسف كافي، التعليم الإلكتروني في عصر الإقتصاد المعرفي، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2009، ص123.

[7] Benjamin Levin, Reforming Education from Origin to Outcomes, Routledge, London, 2001, P19.

مجرد نقل المعرفة، بل تتعداها إلى تكوين العنصر البشري الكفء والمبدع القادر على توظيف المعلومة وصنع الفارق للمساهمة في معادلة الإنتاج والتطور[1].

ومن الأهداف التي يسعى البحث العلمي إلى تحقيقها المواءة والتكامل بين مؤسسات ومعاهد التعليم العالي والمتطلبات الإنمائية المتجددة وإحتياجات سوق الشغل، وإشراك الأكاديميين والباحثين الذين لديهم باع طويل في الحقل العلمي للإستفادة من خبرائهم في تطوير المناهج والخطط التعليمية في المعاهد والجامعات [2]، مع الأخذ في الإعتبار مقترحات ممثلين القطاعات الحيوية في إطار ممنهج، وهذا كله لدعم رصيد الطلبة المعرفي وتعزيز جاهزيتهم لمباشرة النشاط العلمي بعد التخرج [3].

نخلص للقول أن تثمين دور التعليم العالي ومردوديته الميدانية في قطاع الأعمال والخدمات والصناعة يتم من خلال إقامة الندوات العلمية لإبراز مخرجات التعليم العالي، ليتوافق مع حجم الطلب على التوظيف، مع تعزيز الشراكة مع القطاع المالي على المستوين العام والخاص، مما يشجع على إطلاق تخصصات جامعته مطلوبة والتركيز على البرامج ذات العلاقة بمجالات العلوم والتكنولوجيات الحديثة.

ثانيا: التعليم المهني وزيادة فرص العمل

التعليم المهني هو جزء لا يتجزأ من الحق من التعليم، وفي ذات الوقت تجمعه بالحق في العمل روابط قوية تظهر من خلال الدور الذي يلعبه التعليم المهني في تأهيل القوى العاملة وإعدادها لسوق العمل [4]، كما أنه يزود المؤسسات الإنتاجية والمصانع والشركات الإنتاجته بالعمال المؤهلين بالمعارف التقنية ويكسب المتربصين بمراكز التكوين بالمفاهيم العلمية، تجسيدًا للتكامل بين المعارف النظرية والممارسات العملية وبين التعليم والعمل، ورفع المستوى المهني والمهاري للعاملين في القطاعات الصناعية والخدماتية عن طريق التدريب المستمر لتحسين مستوى أدائهم[5]

وقصد الإستفادة من عوائد التعليم المهني وإستغلالها الإستغلال الأمثل، لابد لمعاهد ومراكز التكوين والتمهين إختيار الأساليب التدريبية الملائمة للتخصص والنشاط المهني المستهدف [6]، بإعتبار أن طرق ومناهج التكوين تعد من المعايير الأساسية للحكم على فعالية البرامج التدريبية في ظل إدخال

---

[1] أحمد محمود الزنفلي، التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 2009، ص392.

[2] Antonia Kupfer, Globalization, Higler Education, The Labour Market and Inequality, Routledge Taylor and Fraucis Group, London, 2012.P91.

[3] Louise Potvin & Pat Amstrong, Shaping Academia for the Public Good, University of Toronto Press, Toronto, 2013, P52.

[4] Anja Kuckulenz, Studies on Continuing Vocational Training in Germany, A Spring Company, Mannheir, 2010, P9.

[5] عبد الكريم أحمد جميل، التنمية البشرية الحديثة، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2017، ص215.

[6] Vladimir Gasskov, Managing Vocational Training Systems, International Labour Organization Publishing, Geneva, 2000, P21.

التكنولوجيا إلى مجال التأهيل المهني، مما يفسح المجال أمام خبراء التدريب لإقتراح وتطوير مناهج جديدة تتماشى مع المتغيرات التي يشهدها عالم التكوين المهني[1].

والجدير بالذكر أن هناك عدة نماذج للتدريب يمكن الإعتماد عليها في مجال التأهيل المهني، على سبيل المثال لا الحصر، يمكن اللجوء إلى التلمذة المهنية التي تعد من الطرق التدريبية الشائعة الإنتشار في الدول الصناعية الكبرى، وهي نموذج تدريبي يتم في مكان العمل ويقوم على أساس التعليم المزدوج الذي يزود من ناحية المتربص بالمعارف والمعلومات النظرية في معاهد ومراكز التكوين، ومن ناحية أخرى دعم الممارسات العملية في أماكن العمل [2].

وهناك أسلوب التوجيه، وهو طريقة التدريب المهني التي قوامها الممارسة الميدانية، متبوعة بالإقتراحات والتقييم المرحلي لضمان إستفادة المتربص من المعارف والخبرات اللازمة لتكوين متكامل [3]، كما أدرجت عديد الدول المتقدمة مناهج التعليم المهني في سياساتها التعليمية للتوفيق بين التعليم والعمل، كالولايات المتحدة الأمريكية التي نظرت بعين الجديه للتعليم المهني كقيمة مضافة لمواجهة الصعوبات الإقتصادية والإستجابة للطلب المتزايد على الطاقات البشرية المؤهلة، ورسم مخططات خلق مناصب شغل جديدة عبر الشراكة مع القطاع الخاص للمواءة بين مخرجات التعليم والطاقة الإستيعابية للشركات المنتجة[4].

كما إنتهجت اليابان نهجا مماثلا يقوم على الإستثمار في الموارد البشرية من مجالي التكوين والتمهين أساسه توظيف التكنولوجية الحديثة المدعمة بالتجهيزات والمعدات الضرورية الموجهة للمتربصين ومراكز ومعاهد التكوين لكسب رهان التأهيل الجيد في التكوين الحضوري أو في مواقع العمل وتحفيز المتفوقين منهم لمواصلة التكوين المتخصص [5].

---

[1] Leif Christian Lahn, Bridging the Gap Between Work and Education in Vocational Education and Training ,International Journal for Researeh in Vocational Education and Training, Vol 01, № 01, Oslo, 31 August 2014, P24.

[2] عبد السلام سعد مرجي، أساسيات في الثقافة المهنية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص40.

[3] عيسى بن حسن الأنصاري، من التعليم إلى العمل، تدريب وتوظيف الشباب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2008، ص27.

[4] Dhirenda Verma, Administration of Vocational Education, Concept Publishing Company, New Delhi, 2001, P25.

[5] محمد بن شحات الخطيب، التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة، دراسة مقارنة، مكتبة العبيكان، الرياض 1997، ص11.

المطلب الثاني: علاقة الحق في التعليم بالحق في الصحة

الحق في الصحة من الحقوق الإقتصادية والإجتماعية الوثيقة الصلة بالحق في التعليم، وهو حق يفرض إلتزامات تقع عن كاهل الدول للتحريك بأقصى قدر من السرعة والفعالية نحو الإعمال الكامل له وتوفير الخدمات الصحة الأساسية لمواطنيها [1].

نخصص هذا المطلب لتحديد مفهوم الحق في الصحة ونطاقه (الفرع الأول) ثم الحق في الصحة في قرارات الجمعية العامة وتقارير المقرر الخاص بالصحة (الفرع الثاني) وتنهي المطلب بأهمية الحق في التعليم لتحقيق الرعاية الصحية (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم الحق في الصحة ونطاقه

يحتاج الحق في الصحة كغيره من حقوق الإنسان الأخرى لتحديد ماهيته (أولا) والمجالات والمظاهر الصحية والخدماتية التي يغطيها (ثانيا).

أولا: مفهوم الحق في الصحة

هناك عدة مفاهيم للحق في الصحة منها مفهوم منظمة الصحة العالمية، ومفهوم اللجنة المعينة بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

1-مفهوم منظمة الصحة العالمية

عرفت منظمة الصحة العالمية (WHO) الصحة بأنها حالة من إكتمال السلامة بدنيا وعقليا وإجتماعيا، لا مجرد انعدام المرض أو العجز، والتمتع بأعلى مستوى من الصحة يمكن بلوغة هي من الحقوق الأساسية التي يتمتع بها كل إنسان دون تمييز سبب الجنس أو الدين أو الحالة الإقتصادية أو الإجتماعية، وأن الإستفادة من العلوم الطبية والنفسية وما يتصل بهما من معارف لجميع الشعوب أمر ضروري لبلوغ أعلى مستويات الصحة[2].

ومن أجل ضمان الحق في الصحة تعمل المنظمة على إقامة تعاون فعال مع الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة والإدارات الصحية الحكومية وغير ذلك من المنظمات [3]، ومساعدة الحكومات على تعزيز الخدمات الصحية [4]، وتقديم يد العون للحكومات في حالة الطوارئ[5]، ودعم الجهود الرامية

---

[1] John Tobni, The Right to Health in International Law, Oxford University Press, Oxford, 2012, P11.

[2] ديباجة دستور منظمة الصحة العالمية لعام 1946.

[3] المادة 2 (ب) من دستور منظمة الصحة العالمية لعام 1946.

[4] المادة 2 (ج) من نفس الدستور.

[5] المادة 2 (د) من نفس الدستور.

لضمان الرعاية الصحية التي تشمل جميع الخدمات الضرورية للحفاظ على صحة الأفراد[1]، وإستئصال الأمراض الوبائية وغيرها من الأمراض [2]، وإقتراح الحلول للمشاكل المطروحة حول الشؤون الصحية الدولية[3].

2-مفهوم اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية للصحة

إعتبرت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الصحة من الحقوق الأساسية التي لاغنى عنها للتمتع بحقوق الإنسان الأخرى، وأنه يحق لكل إنسان الإستفادة من الخدمات الصحية النوعية التي يمكن بلوغها، وإتباع عدة وسائل لكفالة هذا الحق كإعتماد سياسات صحية ناجعة، ومراعاة البرامج الوقائية التي وضعتها منظمة الصحة العالمية، وتنفيذ الصكوك القانونية التي لها علاقة بالصحة [4]، وأوضحت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية أن الحق في الصحة يشمل الإستفادة من نظام الحماية الصحية الذي يتيح للجميع الفرص المتكافئة في مجال الطب المجاني[5]، مع مراعاة الظروف الإجتماعية والإقتصادية الأساسية للفرد والموارد المتاحة للدولة، وتوفير الوقاية لكل إنسان للمحافظة على صحته والإستفادة من خدمات المرافق الصحية الضرورية والتوعية بمخاطر الأوبئة والأمراض الفيروسية وتوفير اللقاح لها [6].

ثانيا: نطاق الحق في الصحة

طرأ على الحق في الصحة تغيرا جذريا خاصة بعد إعتماد العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966، وإمتد نطاق هذا الحق ليشمل مختلف أنواع الصحة كالصحة الجسمية والصحة العقلية والصحة النفسية والصحة الإنجابية، من أجل توفير غطاء صحي حمائي كاف للإنسان.

---

[1] Naomi Modeste & Teri Tamayose, Dictionary of Public Health, Promotion and Education, Terms and Concepts, Jessey-bass Publishing , San Francisco, 2014, P3.

[2] المادة 2 (ز) من دستور منظمة الصحة العالمية لعام 1946.

[3] المادة 2 (ك) من نفس الدستور.

[4] الفقرة 1 من التعليق رقم 14 للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 2000.

[5] الفقرة 8 من نفس التعليـق.

[6] الفقرة 9 من نفس التعليق.

1-الحق في الصحة الجسمية، (physical Health)

الصحة الجسمية هي سلامة أعضاء الجسم من الإختلالات العضوية وتمتعه بنظام مناعي قوى يمكن الإنسان من مقاومة الأمراض والتصدى لكل أنواع الفيروسات والأجسام الخارجية التي تخترق الجسم، والإحساس بالحيوية والنشاط، والقدرة على تحمل التعب والإرهاق بعد الجهد العضلي[1].

تعزز الصحة الجسمية عوامل عدة كتناول الغذاء الصحي المتوازن الذي يحتوي على ما يكفي من العناصر الغذائية الأساسية كالبروتينات والفيتامينات[2]، وممارسة النشاطات الرياضية بشكل منتظم بحسب إستطاعة كل فرد للحفاظ على لياقة الجسيم ورشاقته، بالإضافة إلى مراجعة الطبيب بشكل دوري لإجراء الفحوصات والتحاليل المخبرية للتأكد من قيام الجسيم لوظائفه بشكل طبيعي وتجنب كل سلوك يضر بالجسم كتعاطي المخدرات أو المسكرات[3].

2-الحق في الصحة العقلية (Mental Health)

يقصد بالصحة العقلية خلو الإنسان من الإضطرابات العقلية التي تحد بشكل كبير من نشاط الجملة العصبية وتعطل الوظائف الذهنية والإدراكية والمعرفية العليا للإنسان، مما يؤثر سلبا على سلوكه وقدرات ذاكرته وإدراكه [4]، ومن أخطر الأمراض العقلية إلى أحصتها منظمة الصحة العالمية نذكر الذهان والاكتئاب الشديد وانفصام الشخصية واضطراب المزاج، وعادة ما تصاحب هذه الإضطرابات إنفصال المريض عن محيطه وصعوبة تكيفه مع الواقع مقترن بخلل في التفاعل مع الأسرة والآخرين وقصور شديد في أداء المهام الأساسية الدنيا[5].

3- الحق في الصحة النفسية (psyhological Health)

الصحة النفسية هي التوازن العاطفي والوجداني والإنفعالي والشعور بالرضا عن الذات، وخلو الفرد من الأمراض والإضطرابات النفسية والتمتع بالشخصية السوية التي تسمح للإنسان بالإستجابة المناسبة حسب المواقف الإجتماعية المتعددة وإختيار السلوك السوي حسب كل حالة [6].

---

[1] محمد زياد حمدان، صحة النمو الشخصي للأبناء في الأسرة والمدرسة، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، دمشق، 2015، ص86.

[2] Lynn Marotz, Health, Safety and Nutrition for Young Child, Cengage Learning Edition, Stamford, 2012, P320.

[3] Dennis Taylor, Human Physical Health, Cambridge University Press, Melbourne, 1989, P107.

[4] Peter Bartlet & Ralph Sandland, Mental Health Law, Policy and Practice , Oxford University Press, Oxford, 2007, P36.

[5] Bedirthan Ustun, Mental Illness in General Health Care, An International Study, World Health Organization Publishing, Geneva, 1993, P19.

[6] هشام أحمد غراب، الصحة النفسية للطفل، دار الكتاب العلمية، بيروت، 2003، ص53.

تعيق الصحة النفسية مجموعة من العوامل مثل التفكك الأسري والصراع الدائم مع الآخرين، وسيطرة الإنفعالات الشديدة على الإنسان والإحساس بعدم الإنتماء والأمن الإجتماعي، و اللجوء إلى السلوك العدواني الذي يجلب العنف والكراهية[1].

4-الحق في الصحة الإنجابية (Reproductive Health)

الصحة الإنجابية مصطلح جديد دخل قاموس منظمة الصحة العالمية، والمقصود منها التمتع بحالة من إكتمال السلامة الجسمية والعقلية والنفسية والإجتماعية في الأمور ذات العلاقة بالإنجاب وليس مجرد غياب الأمراض، وتعد جزءا لا يتجزأ من الصحة العامة[2].

والصحة الإنجابية مدخل لصحة المرأة تعنى بالأمومة ورعاية الحامل خلال وبعد مرحلة الولادة، وتقديم خدمات التنظيم الأسري و تباعد الولادات للسيدات، والتحسيس بأهمية الرعاية الصحية للوقاية من الأمراض في مختلف أطوار حياة المرأة [3].

الفرع الثاني: الحق في الصحة في قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة وتقارير المقرر الخاص بالصحة

الحق في الصحة كحق إجتماعي جوهري دعمته مجموعة من قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة (أولا) وتقارير المقرر الخاص بالحق في الصحة (ثانيا).

أولا: قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة

من ضمن أهم قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة الخاصة بالحق في الصحة نذكر:

1- قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الخاص بالممارسات التقليدية أو العرفية التي تؤثر على صحة المرأة والبنت

من خلال قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الخاص بالممارسات التقليدية أو العرفية التي تؤثر على صحة المرأة والبنت [4]، أهابت هذه الهيئة بالدول أن تكثف الجهود الرامية لزيادة وعي الرأي العام الدولي والوطني وتعبئتهما فيما يتعلق بالآثار الضارة للممارسات التقليدية أو العرفية التي تؤثر على صحة المرأة والبنت، وخصوصا عن طريق التثقيف ونشر المعلومات بإستخدام وسائط الإعلام للتوصل

---

[1] Windy Dryden, Understanding Phychological Health, Routledge Taylor and Francis Group, New York, 2010, P5

[2] نهى عدنان القاطرجي، المرأة في منظومة الأمم المتحدة، رؤية إسلامية، دار الكتب، لندن، 2017، ص308.

[3] Pranee Liamputtung, Maternity and Reproductive Health in Asian Societies, Horwood Academic Publishers, The Netherland, 1996, P106.

[4] قرار الجمعية العامة الأمم المتحدة رقم 117/52 المؤرخ في 1 فيفري 1999 الخاص بالممارسات التقليدية التي تؤثر على صحة المرأة والبنت.

إلى القضاء التام على هذه الممارسات[1]، وحثت الدول أن تحدد في تقاريرها المقدمة إلى لجنة القضاء على التمييز ضد المرأة ولجنة حقوق الطفل وغيرهما من الهيئات التعاقدية ذات الصله بمعلومات حول ضمان كفالة حق المرأة في الصحة[2].

2- قرار الجمعية العامة بشأن تعزيز بناء القدرات في مجال الصحة العامة على الصعيد العالمي

بموجب القرار بشأن تعزيز بناء القدرات في مجال الصحة العامة[3]، حثّت الجمعية العامة الدول الأعضاء على زيادة إدماج شؤون الصحة العامة في إستراتيجياتها الوطنية الرامية إلى القضاء على التمييز في الحصول على خدمات الصحة العامة لاسيما للفئات المحرومة والهشة [4].

وأهابت بالدول الأعضاء والمجتمع الدولي قاطبة بضرورة تكثيف برامج التوعية بالصحة العامة عن طريق التعليم ووسائط الإعلام الجماهيرية[5]، ودعت الدول إلى تحسين النظم الصحية على الصعيد العالمي، بما في ذلك نظم الوقاية من الأمراض المعدية ورصدها للتصدي بشكل أفضل للآفات الخطيرة وحالات تفشي الأمراض الوبائية في العالم[6].

وشجعت الجمعية العامة الدول الأعضاء على المشاركة بفعالية في مراقبة حالات الصحة العامة الطارئة التي تكون مثار قلق دولي، وتبادل المعلومات بشأن الأوبئة والوقاية من الأمراض المعدية التي تمثل خطرا على الصحة العامة وبالتعاون الوثيق مع منظمة الصحة العالمية [7].

3-قرار الجمعية العامة الخاص بالصحة العالمية والسياسة الخارجية

أشارت الجمعية العامة للأمم المتحدة في قرارها الخـــاص بالصحة العالمية والسياسة الخارجيــة [1] إلى ضرورة إيلاء مزيد من الإهتمام بالصحة بوصفها قضية هامة على جدول أعمال المؤتمرات الدولية المهتمة بالصحة[2].

---

[1] الفقرة 03 (د) من قرار الجمعية العامة الأمم المتحدة رقم 117/52 المؤرخ في 1 فيفري 1999 الخاص بالممارسات التقليدية التي تؤثر على صحة المرأة والبنت.

[2] الفقرة 03 (ي) من نفس القرار.

[3] قرار الجمعية العامة الأمم المتحدة رقم 03/58 المؤرخ في 17 نوفمبر 2003 بشأن تعزيز بناء القدرات في مجال الصحة العامة.

[4] الفقرة 01 من نفس القرار.

[5] الفقرة 02 من نفس القرار.

[6] الفقرة 04 من نفس القرار.

[7] الفقرة 05 من قرار الجمعية العامة الأمم المتحدة رقم 03/58 المؤرخ في 17 نوفمبر 2003 بشأن تعزيز بناء القدرات في مجال الصحة العامة.

وأوضحت أنه على الرغم من إحراز بعض التقدم في مجال الإهتمام بالصحة، لكن مازالت العديد من العقبات تحول دون الإحقاق الكامل لهذا الحق في البلدان محدودة الدخل[3]، وشددت على تعزيز النظم الصحية من خلال النهوض بالهياكل الأساسية والموارد البشرية والتقنية وتوفير المرافق الصحية الضرورية ورفع الإعتمادات المالية الخاصة بالرعاية الصحية [4].

كما ألحت الجمعية العامة على أهمية إعمال حق كل فرد في التعليم بإعتباره جزءا لا يتجزأ من الحقوق الإجتماعية لتدعيم الحق في الصحة، والعمل على تعميم التعليم الإبتدائي على الجميع لتعزيز الوعي بالصحة العامة والوقاية من الأمراض[5].

ثانيا: الرعاية الصحية في تقارير المقرر الخاص بالصحة

تشمل أساليب عمل مقرر الأمم المتحدة الخاص بالحق في الصحة في القيام بالبعثات القطرية، وتلقي بلاغات الأفراد والجماعات حول الإدعاءات بإنتهاك الحق في الصحة، بالإضافة إلى رفع تقارير دورية إلى الجمعية العامة ومجلس حقوق الإنسان[6].

وفي هذا السياق تام السيد "بول هنت" (Paul Hunt) المقرر الخاص المعنى بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية بتحرير مجموعة من التقارير حول أوضاع الحق في الصحة في العالم.

1-تقرير المقرر الخاص بالصحة المتعلق بالبيرو

قدم السيد بول هنت المقرر الخاص المعني بحق كل فرد في التمتع بأعلى مستوى من الصحة تقريرا خاصًا بالبيرو[7]، وأشار فيه أن المشاكل الصحة المتردية في هذا البلد لها صلة بالفقر المدقع

---

[1] قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 95/68 والمؤرخ في 10 فيفري 2011 والخاص بالصحة العالمية والسياسة الخارجية.

[2] الفقرة 01 من نفس القرار.

[3] الفقرة 04 من نفس القرار.

[4] الفقرة 06 من نفس القرار.

[5] الفقرة 08 من نفس القرار.

[6] Lisa Forman & Julian Clare Kohler, Access to Medicines as a Human Right, Universtity of Toronto Press, Toronto, 2012, P39.

[7] تقرير السيد بول هنت المقرر الخاص المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية المتعلق بالبيرو المؤرخ في 4 فيفري 2005.

والتمييز [1]، وأوضح أن التحدي الحقيقي المرتبط بالحق في الصحة هو غياب سياسات واضحة تراعي الإنصاف والمساواة وعدم التمييز في التمتع بالخدمات الصحية[2].

وحث حكومة البيرو على تحسين الرعاية الصحية لكافة الفئات الإجتماعية، وعلى وجه الخصوص الشرائح التي ترزح تحت خط الفقر[3]، وأوصاها أيضا بزيادة الإهتمام بالرعاية الصحية للأشخاص ذوي العاهات العقلية، وتخصيص برامج وحملات توعية للصحة الإنجابية، وتكثيف الوقاية من فيروس نقص المناعة (HIV) وتوفير الخدمات الصحية للفئات المعزولة و الجماعات الأصلية [4].

2-تقرير المقرر الخاص بالصحة إلى مجلس حقوق الإنسان

أوضح المقرر الخاص بالحق في الصحة في التقرير الذي رفعه إلى مجلس حقوق الإنسان[5]، أن العلاقة بين الصحة وحقوق الإنسان لم تكن موضع دراسة دقيقة خلال فترة تسعينيات القرن الماضي، بإستثناء بعض الحالات القليلة، وبطبيعة الحال فإن دستور منظمة الصحة العالمية لعام 1946 يؤكد على رعاية الحق في الصحة الذي أشار إليه إعلان "ألما ألتا" (Alma Alta Declaration) الصادر عام 1978، كما داء في ذات التقرير، مما يبرز العلاقة القوية بين الصحة وحقوق الإنسان[6].

وأشار نفس المقرر أن الحركة الدولية المعنية بالصحة وحقوق الإنسان تسارعت منذ عام 2000 وحققت نتائج معتبرة في بعض الدول كالسويد التي دمجت الحق في الصحة وغيره من حقوق الإنسان في سياساتها الدولية، وأنه على إمتداد سنوات عديدة، ما برحت منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونسيف"، وبرنامج الأمم المتحدة المعنى بفيروس نقص المناعه البشري أو متلازمة نقص المناعة المكتسبة (الإيدز) تولي إهتماما متزايدا بالحق في الصحة[7].

---

[1] الفقرة 6 من تقرير السيد بول هنت المقرر الخاص المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية المتعلق بالبيرو المؤرخ في 4 فيفري 2005.

[2] الفقرة 19 من نفس التقرير.

[3] الفقرة 27 من نفس التقرير.

[4] الفقرة 29 من نفس التقرير.

[5] تقرير السيد بول هنت، المقرر الخاص المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية الموجه إلى مجلس حقوق الإنسان بتاريخ 17 جانفي 2007.

[6] الفقرة 2 من تقرير السيد بول هنت، المقرر الخاص المعني بحق كل فرد في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية الموجه إلى مجلس حقوق الإنسان بتاريخ 17 جانفي 2007.

[7] الفقرة 10 من من تقرير السيد بول هنت المقرر الخاص المعني بحق كل فرد في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية الموجه إلى مجلس حقوق الإنسان بتاريخ 17 جانفي 2007.

وأضاف المقرر أن العقد الأخير شهد عددا كبيرا من الدعاوى حول إنتهاك الحق في الصحة وحقوق الإنسان الأخرى، والتي فصلت فيها المحاكم على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية، كما تزايدت المؤلفات الأكاديمية بشأن قضايا الصحة وحقوق الإنسان وتكاثرت الدورات والندوات المخصصة للحق في الصحة[1].

وأوضح المقرر أنه من أهم التحديات التي تواجه اليوم الحق في الصحة صعوبات كفالة هذا الحق لأشد الناس فقرا وحاجة، ونقص الطواقم الطبية في بعض الدول جراء هجرة المهنيين العاملين في القطاع الصحي من البلدان النامية إلى البلدان المتقدمة[2].

3-تقرير المقرر الخاص بالصحة حول تعزيز وحماية حقوق الإنسان

تضمن تقرير المقرر الخاص بالحق في الصحة حول تعزيز وحماية حقوق الإنسان[3]، مجموعة من المحاور، فقد جاء في صلب هذا التقرير أن الحق في التمتع بأعلى مستوى صحي يتطلب توافر نظام صحي فعال ومتكامل يشمل الرعاية الصحية والمحددات الأساسية للوقاية، ويستجيب للأولويات الوطنية والمحلية، ويكون متاحا للجميع، وأنه في غياب نظام بهذه المعايير يتعذر إعمال الحق في الصحة أو غيره من الحقوق الأخرى[4].

وأشار من جهة أخرى، أن الرعاية الصحية الموجهة للأفراد والمجموعات السكانية لن تتحسن إلا في ظل وجود نظم صحية متطورة مدعمة بالعتاد المطلوب والأخصائيين في المجال الصحي[5]، وعلى الدول أن تراعي معدل توافر هؤلاء الأخصائيين بالقياس مع عدد السكان لضمان توفر عطاء صحي لأغلب الأفراد[6].

---

[1] الفقرة 11 من من تقرير السيد بول هنت المقرر الخاص المعني بحق كل فرد في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية الموجه إلى مجلس حقوق الإنسان بتاريخ 17 جانفي 2007.

[2] الفقرة 20 من نفس التقرير.

[3] تقرير السيد بول هنت المقرر الخاص المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية حول تعزيز وحماية حقوق الإنسان المؤرخ في 31 جانفي 2008.

[4] الفقرة 15 من نفس التقرير.

[5] الفقرة 16 من نفس التقرير.

[6] الفقرة 80 من تقرير السيد بول هنت المقرر الخاص المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية حول تعزيز وحماية حقوق الإنسان المؤرخ في 31 جانفي 2008.

الفرع الثالث: أهمية الحق في التعليم لتحقيق الرعاية الصحية

من أهم المعايير المعتمدة لقياس تقدم ورقي المجتمعات درجة وعيها وإهتمامها وعنايتها بالتعليم والصحة، ولاخلاف فهما من أساسيات الحياة، فالتعليم ينير العقول والرعاية الصحية تحفظ الأبدان، وتجمع بين هذا وتلك روابط قوية توثق الصلة بينهما[1].

يثير هذا المطلب عدة نقاط ومسائل نناقشها من خلال فرعين، نبدأ بالحق في التعليم كدعامة للصحة العامة (أولا) ثم الحق في التعليم والتربية الصحية (ثانيا).

أولا: الحق في التعليم دعامة للصحة العامة

التعليم يؤسس لقاعدة معرفيه صلبة تساهم بفعالية في نشر الثقافة الصحية في أوساط الأفراد والجماعات والتي تقوم على مؤشر التحصيل الدراسي كقوة دافعة لإكتساب السلوكيات الصحية السليمة، والتقيد بقواعد الرعاية الصحية، وفي المقابل فإن الظروف الصحية الملائمة لها تأثيرها البارز على الأداء التعليمي في مختلف المستويات[2].

يرتبط التعليم كرأس مال بشري بالمحددات الصحية التي ترسم معالم يلامس الأفراد من خلالها أساليب المعرفة والخبرات العلمية في الممارسات ذات الصلة بالرعاية الصحية، وينعكس آثارها على المسار الصحي لكل شخص على مدار الحياة [3]، ولا غرابة، فالتعليم يزود المتلقي بالمعارف والمهارات العملية التي تمنحه القدرة على إشباع حاجاته الصحية الأساسية كفهم محتوى الملصقات ونشرات الأدوية ووصفات العلاج ونصائح الأطباء والوقاية من الأمراض الوبائية، علاوة على ذلك، التعليم يكسب الإنسان المعارف الصحية التي توجه سلوكه التوجيه الصحيح للتقليل من مخاطر وعواقب الأمراض، كإتباع نظام غذائي متوازن وممارسة النشاط الرياضي بانتظام والإستفادة من مزايا التأمينات الصحية وغيرها[4].

كما تجسد برامج محو الأمية الصحية الصلة القوية من التعليم والصحة، لما لها من دور في تلقين أساسيات الرعاية الصحية التي تعنى بالنظافة بكل مظاهرها، وإدراك المفاهيم المرتبطة بالوقاية من الأمراض والإفراط في إستهلاك الأدوية وخطورة التدخين وتعاطي المخدرات وشرب المسكرات [5]،

---

[1] John Mirowsky & Catherine Ross, Education, Social Status and Health, Aldine de Gruyter, New York, 2003, P7.

[2] Gabi Jersembek, Improving Health Education Practice in Secondary School, Phd Thesis, Cardiff University, 2014, P25.

[3] تيم إفانز، التصدى لتحديات التعليم الصحي المهني، فرص لدفع وتيرة التقدم نحو تحقيق التغطية الصحية الشاملة، مطبوعات البنك الدولي، واشنطن، 2017، ص7.

[4] نجيب الكيلاني، التثقيف الصحي للطلاب وأفراد المجتمع، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2013، ص15.

[5] Ilona Kickbush, Health Literacy, The Solid Facts, World Health Organization Publishing, 2013, P28.

وتجنب النظام الغذائي غير الصحي التي تؤدي إلى المشاكل الصحية كالسكري وإرتفاع ضغط الدم وزيادة الوزن رغبة في الوصول إلى مستويات صحية أفضل[1].

وقد أظهرت عديد الدراسات التي تهتم بعوائد التعليم على الصحة والرفاه الإجتماعي أن الأفراد الذين يتدنى مستواهم التعليمي هم على الأرجح، أكثر عرضه من سواهم للمخاطر الصحية كعدم أخذ ما يكفي من الحيطة والحذر أثناء حالة الطوارئ الصحية لتفادي إنتشار الأمراض الوبائية، وعدم الإكتراث بالقواعد الصحية وغيرها [2]، وعلى نقيض ذلك، الأشخاص الذين إرتقوا في الدرجات العلمية إكتسبوا ميكانزمات سلوكية تراعي شروط الصحة والسلامة في حياتهم اليومية[3].

إعتمدت الدول المتطورة سياسة صحية تأخذ في الحسبان التكامل ما بين التعليم والصحة تقوم على تخصيص إعتمادات مالية وزيادة الإنفاق الإجتماعي على الصحة العامة وتمويل البرامج الوقائية الموجهة للشباب بهدف إستثمار المعارف خدمة للرعاية الصحية، ودعم مشاريع الصحة الجوارية ودعوة المواطنين للإنخراط بقوة في الحملات التحسيسية لحماية البيئة، وتشجيع مبادرات التشجير والتنظيف والحفاظ على المساحات الخضراء في المدن والمناطق الحضرية ومحاربة مخاطر التلوث البيئي لما ينجر عليه من نتائج بالغة الخطورة على صحة الإنسان [4].

من كل ما سبق، يجوز القول أن جودة الخدمات التعليمة من جودة الصحة، غير أنه لا يجب على الدول في منظورها لدور التعليم في تكريس الصحة العامة أن تكتفي بمجرد التنصيص القانوني وإنما لا بد لها من تهيئة الظروف الملائمة للإعمال الواقعي لحقوق الإنسان.

ثانيا: الحق في التعليم والتربية الصحية

التربية الصحية (Health Education) تجسد في أهدافها ومقاصدها ومناهجها وأساليبها العلاقة العضوية القوية بين التعليم والصحة، وتعكس الطابع الديناميكي الذي يجمع بين الحق في التعليم والحق في الصحة[5].

إهتمت السياسيات التعليمية الحديثة للحكومات بالتعليم متعدد الأبعاد والأهداف عبر تخصيص مساحات واسعة للتربية الصحية في البرامج والمقررات الدراسية لتمكين المتمدرسين في كافة الأطوار

[1] Ana Avala & Benjamin Mason, A Human Right Approach to the Health Implications of Food and Nutrition Insecurity, Public Health Review, Vol 38, № 10 2017, P4.
[2] Carina Furnee, The Health Effects of Education, A Meta Analysis, European Journal of Public Health, University Press, Vol 18, № 04, 2008, P418.
[3] Mary Chesney, Education an Important Prescription for Health, Journal of Pediatric Health Care, Vol 28, № 05, 2014, P374.
[4] Neil Taylor, Health Education in Context, An International Perspective on Health Education in Schools and Local Commmunities, Sense Publishers, Rotterdam, 2012, P27.
[5] Marie Laure Mimoun, op.cit, P61.

التعليمية من الإستفادة من برامج التثقيف الصحي التي تشكل محورا هاما فيما بات يطلق عليه التعليم الوقائي [1].

التربية الصحية نهج علمي توجيهي حديث له تأثيره وإنعكاساته على المستويين الفردي والإجتماعي، يعتمد على التعليم كمحدد أساسي لتلقين الأجيال الناشئة المهارات والمعارف ذات الصلة بالصحة وتوجيه سلوكها على نحو يراعي الوقاية الصحة والسلامة الجسمية والنفسية[2].

والتربية الصحية كعملية تربوية هادفة وشاملة تقوم على تبسيط المفاهيم الصحية مما يسهل إدراكها وصياغتها بأسلوب جذاب يتناسب مع سن ومستوى المتعلمين، وتأخذ شكل محاور بارزة تدرج في محتوى الكتاب المدرسي[3]، أو مشاريع تربوية ينجزها المتمدرسون تحت إشراف المعلم الذي يلعب دور الموجه والمسير، وقد تدرس كمادة مستقلة بذاتها في بعض المؤسسات التعليمية[4].

ولطالما شغلت التربية الصحية إهتمام الدوائر التعليمة بمراكز إتخاذ القرار التربوي مركزيا أو محليا، وسخرت لها وسائل التقويم والتقييم لقياس مكتسبات المتعلمين خلال الفصول الدراسة بهدف التأكد من تثبيت المعارف الصحية المقصودة لترسيخ لديهم قواعد السلوك الصحي السليم في ظل إرتفاع معدل الأمراض وزيادة المخاطر المحدقة بصحة الإنسان[5].

تعتمد التربية الصحية على المناهج التربوية والمقاربات التعليمية التي أثبت فعاليتها، وتستهدف نشر الثقافة الصحية بين الأفراد بأسلوب يعتمد على التوجيه من ناحية، والإقناع من ناحية أخرى في سياق بيداغوجي يمزج بين الأهداف الصحية الوقائية و المكتسبات التعليمية التربوية المهارية معا، لترشيد السلوك الصحي للأفراد وتعويدهم على الأنماط الصحية الوقائية[6].

ومن المآخذ على المنظومات التعليمية في الدول العربية والإفريقية خصوصا، أنها لم تعط للتربية الصحية العناية التي تستحقها، رغم المزايا المتعددة لهذا النوع من التربية ودورها الهام في إعداد جيل مثقف مزود بالمعارف والمهارات التي ستظهر نتائجها العملية، لا محالة، آجلا أو عاجلا على السلوك الصحي للتلاميذ[7].

---

[1] Gunnar Almgren, Health Care Politics, Policy and Services, A Social Justice Analysis, Springer Publishing Company, New York 2007, P245.

[2] David Bedworth, Dictionary of Health Education, Oxford University Press, 2011, P92.

[3] محمد الحاج خليل، التقويم الذاتي في التربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت، 2006، ص364.

[4] Alice Kiger, Teaching for Health, Churchill Livingstone Publishing , Edinburg 2014, P29.

[5] محسن عبد الحميد توفيق، البيئة والتنمية والحياة، مطبوعات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، 1993، ص31.

[6] Sarah Benes, The Essentials of Teaching Health Education, Curriculum, Instruction and Assessment, Human Kinetics Publishing, 2016, P112.

[7] Christopher Colelough, Marketizing Education and Health in Developing Countries, Miracle or Mirage , Clarendon Press, Oxford, 1997, P37.

قصارى القول هو أن الحق في التعليم ضروري لضمان كفالة الحق في الصحة، وبمفهوم المخالفة لا يمكن إعمال الحق في الصحة إعمالا كاملا في غياب الظروف المناسبة التي تؤمن التمتع بالحق في التعليم، وبالمحصلة فإن للحق في التعليم والحق في الصحة وجهان لعملة واحدة.

المطلب الثالث: علاقة الحق في التعليم بحرية التعبير

تصنف حرية التعبير ضمن طائفة الحقوق المدنية والسياسية كأحد مقومات الديمقراطية وحقوق الإنسان، ومن القيم الإنسانية البارزة التي تؤسس للحوار والتشاور والتسامح عبر إبداء الرأي وقبول الرأي الآخر، مما يستدعي إحاطتها بالضمانات الكافية والتحلي بالمسؤولية في ممارستها لكونها المحك الحقيقي الذي يكرس الحقوق الأخرى كالحق في التعليم الذي تربطها به صلات قوية[1].

نتطرق في هنا المطلب الخاص بعلاقة الحق في التعليم بحرية التعبير إلى مفهوم حرية التعبير وصورها (الفرع الأول) ثم حرية التعبير في مواثيق حقوق الإنسان (الفرع الثاني) وأخيرا إنعكاسات الحق في التعليم على حرية التعبير (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم حرية التعبير و صورها

حرية التعبير تهيئ الفضاء الحر والمفتوح الذي في كنفه تتبادل الأفكار وتتباين وجهات النظر، وتتعدد الموافق في جو يسوده التسامح بعيدا عن الأحادية الفكرية أو الإنفراد بالرأي[2].

قبل التعمق أكثر من مضمون هذا الحق، إرتأينا أنه من الأهمية بمكان تحديد مفهوم حرية التعبير (أولا) يتبع بصور حرية التعبير (ثانيا).

أولا: مفهوم حرية التعبير

حرية التعبير تحمل أكثر من معنى تبعا لمصدر المفهوم والسياق الذي تستخدم فيه وإختلاف التأويل، وللتوضيح نستعرض المفاهيم التالية:

1-تعريف حرية التعبير في إعلان بشأن المبادئ الأساسية الخاصة بإسهام وسائل الإعلام في دعم السلام

حرية التعبير، كما عرفها إعلان بشأن المبادئ الأساسية الخاصة بإسهام وسائل الإعلام في دعم السلام[3]، تعد جزءا لا يتجزأ من حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وهي عامل جوهري في دعم

---

[1] نايجل ووربيرتن، حرية التعبير، ترجمة زينب عاطف سيد، دار كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، 2012، ص11.

[2] Ulla Carlson ,Freedom of Expression and Media in Transition, Studies and Reflexions in the Digital Age, Published by the UNESCO Chair on Freedom of Expression, Paris 2016, P35

[3] إعتمد المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة إعلان بشأن المبادئ الأساسية الخاصة بإسهام وسائل الإعلام في دعم السلام في دورته العشرين يوم 28 نوفمبر 1978.

السلام الدولي[1]، مما يقتضي ضمان حصول الجماهير على المعلومات عن طريق تنويع مصادر وسائل الإعلام وتمكين كل فرد من إبداء رأيه حول الأحداث، ولهذا الغرض يجب أن يتمتع الصحافيون بالحرية الإعلامية وأن تتوافر لديهم أكبر التسهيلات الممكنة لجمع المعلومات، كما يجب أن تستجيب وسائل الإعلام لإهتمامات وتطلعات الشعوب والأفراد[2].

كما ينبغي على وسائل الإعلام في كل بقعة من العالم، وبحكم الدور المنوط بها في تعزيز حقوق الإنسان إسماع صوت الشعوب المقهورة التي تناظل ضد الإستعمار الجديد وجميع أشكال التمييز العنصري والقهر[3].

2-تعريف لجنة حقوق الإنسان لحرية التعبير

حرية التعبير من الحقوق الأساسية التي يجب كفالتها لجميع الأشخاص وتمكينهم من إبداء الرأي، بما في ذلك الحق في إلتماس المعلومات ونقلها دونها إعتبار للحدود، إلى جانب كفالة الحق في حرية الفكر والوجدان والدين والتجمع السلمي وتكوين الجمعيات وتصريف الشؤون العامة[4]، وحظر كل أنواع التمييز ضد الأشخاص قصد ضمان ممارسة هذه الحقوق والحريات ولاسيما في المجالات الحيوية كالعمل والخدمات الإجتماعية [5].

وبالمجمل، حرية التعبير هي حق مكفول لكل إنسان بغض النظر عن جنسية أو مكانته الإجتماعية لإبداء وجهة نظره بخصوص مواضيع معينة بمختلف وسائل التعبير المتاحة بطريقة شفوية أو كتابية في القضايا العامة والخاصة مع إحترام رأي الآخرين وهي من دعائم النظام الديمقراطي.

ثانيا: صور حرية التعبير

حرية التعبير، وفقا لما تم بيانه في المفاهيم السابقة لها عدة صور ومظاهر، فلا يمكن تصور ممارسة هذا الحق بشكل متكامل بدون الحق في الحصول على المعلومات، وحرية الصحافة والإعلام، وحرية التظاهر السلمي.

---

[1] المادة 1/2 من إعلان بشأن المبادئ الأساسية الخاصة بإسهام وسائل الإعلام في دعم السلام لعام 1978.

[2] المادة 2/2 من نفس الإعلان.

[3] المادة 3/2 من نفس الإعلان.

[4] الفقرة 10 من قرار لجنة حقوق الإنسان رقم 38/2000 (أ) حول الحق في حرية الرأي والتعبير المعتمد بتاريخ 20 أفريل 2000.

[5] الفقرة 10 (ب) من نفس القرار.

1-الحق قي الحصول على المعلومات

المقصود بحق الحصول على المعلومات هو الإمكانية الممنوحة للأشخاص لتلقي المعلومات والأخبار والبيانات من مختلف المصادر كالإعلام وشبكات التواصل الإجتماعي دون مراعاة للحدود الجغرافية ولا الوسيلة المستخدمة سواء كانت مكتوبة أو مسموعة أو مرئية أو عبر قنوات االتواصل الأخرى[1].

يشمل حق الحصول على المعلومات حرية الإنسان في إلتماس المعلومة كعامل أساسي يكمل حرية التعبير وتقديم إقتراحات في شتى القضايا السياسية والإجتماعية المرتبطة بشكل أو بآخر بحاجات الإنسان وضروريات الحياة، مما يستنتج أن هناك علاقة تلازم بين حرية التعبير والحق في الحصول على المعلومات بحرية [2].

والحقيقة أن زمان التكتم على المعلومة وإحتكارها وحرمان الآخرين منها، تحت أي مبررات كانت، قد ولى إلى الأبد في عصر التكنولوجيات العصرية وتدفق المعلومات وتجددها بإستمرار، وهو ما دعم بقوة الحق في الحصول على المعلومة كصورة من صور حرية التعبير التي لا يمكن للأفراد أو الجماعات الإستغناء عنها.

2-حرية الصحافة والإعلام

حرية الصحافة والإعلام صورة أخرى من صور حرية التعبير، ومن مظاهرها إستخدام وسائل الإعلام بكافة أشكالها وأنواعها كالصحافة المكتوبة، بما في ذلك الجرائد والمجلات والصحف والدوريات، والتي تعد من أهم المطبوعات الإعلامية البارزة التأثير في توجيه الرأي العام[3] كونها من الركائز الأساسية للمجتمع الديمقراطي بالقياس إلى فعالية دورها في تمكين المواطنين من الإطلاع على مواقف الساسة وصناع القرار في بلدانهم وممارسة الرقابة الشعبية على السلطة التنفيذية، وتكريس مقومات حقوق الإنسان والحريات العامة والسماح للجماهير بالتعبير عن أرائهم وإبداء وجهات نظرهم في القضايا ذات العلاقة بالمجالات السياسية والإقتصادية والإجتماعية [4].

بالإضافة إلى الصحافة المكتوبة، إمتدت حرية التعبير إلى وسائل الإعلام المسموعة والمرئية نظرًا لأهمية هذا الصنف من الإعلام في بث المعلومات ونقل الأخبار بسرعة معتمدا على قدرته في

---

[1] أحمد الظاهر، حقوق الإنسان، دار الكرمل، عمان، 1993، ص295.

[2] Maria Edstrom, Blurring the Lines, Market-driven and Democracy-driven, Freedom of Expression, Nordicom Publishing ,University of Gothenburg, 2013, P29.

[3] عبد المنعم أحمد سلطان جيد، الثورة وحقوق الإنسان والحريات العامة، مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، جامعة الإسكندرية، عدد خاص، 2011، ص953.

[4] ماجد راغب الحلو، حرية الإعلام والقانون، منشأ المعارف، الإسكندرية، 2006، ص8.

تخطي الحدود الجغرافية وتجاوز المسافات الزمنية، ومن أهمها على الإطلاق الإذاعة والتلفزيون عبر مختلف المحطات الأرضية والفضائية[1].

ودخل على الخط أيضا الإعلام الإلكتروني مستفيدا من التكنولوجيات الحديثة في مجال الإتصال كالشبكة الدولية للأنترنت التي أصبحت بلا منازع وسيلة إستقطاب فعالة، وفضاء إفتراضي مفتوح أتاح للملايين من الأفراد عبر العالم فرص التعبير عن أرائهم والمشاركة في ما يطلق عليه "إعلام المواطنة" بعيدا عن رقابة الأنظمة التسلطية[2].

3-حرية التظاهر السلمي

تعرف حرية التظاهر السلمي بحق المواطنين في عقد الإجتماعات أو القيام بالمسيرات أو المشاركة في الإعتصامات السليمة في مكان وزمان محدد قصد تبادل وجهات النظر حول قضايا ذات إهتمام جماعي[3].

حرية التظاهر السلمي هي أحد أهم مظاهر حرية التعبير التي إعترفت بها مواثيق حقوق الإنسان وكفلت ممارستها بعيدا عن القيود، غير تلك التي يفرضها القانون في شكل تدابير ضرورية للمجتمع الديمقراطي لصيانة الأمن والسلامة العامة والنظام العام[4].

ما يمكن قوله أن حرية التظاهر السلمي كوسيلة من وسائل التعبير تأخذ عدة أشكال كالاحتجاج السلمي والتجمع والإضراب عن العمل من أجل إتخاذ قرارات جماعية لممارسة الضغط على صناع القرار قصد تحقيق مطالب إجتماعية.

الفرع الثاني: حرية التعبير في مواثيق حقوق الإنسان

حرصت المجموعة الدولية على إعطاء حرية التعبير المكانة التي تليق بها في المنظومة الحقوقية الدولية كإحدى الحريات المسلم بها في الصكوك الدولية لحقوق الإنسان على إمتداد عقود منذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، وما تلاه من ترساته قانونية شكلت في مجموعها ثمرة الفكر الحقوقي الإنساني[5].

تتناول في هذا الفرع حرية التعبير في مواثيق حقوق الإنسان بدءا بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان (أولا) ثم العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية (ثانيا) ونختم بإتفاقية حقوق الطفل (ثالثا).

---

[1] أحمد عزت، حرية تداول المعلومات، دراسة قانونية، مؤسسة حرية الفكر والتعبير، القاهرة، 2012، ص9.

[2] إبراهيم حمد عليان، الإعلام الالكتروني وحقوق الإنسان، دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2013، ص23.

[3] Robert Trager & Donna Dickerson, Freedom of Expression in the 21st Century, Pine Forge Press Inc, London,2013 , P13.

[4] المادة 21 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام 1966.

[5] Michel Verpeaux, Freedom of Expression, Constitutional and International Case Law, Council of Europe Publishing, 2010, P14.

أولا: حرية التعبير في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

من أولى المواثيق الحقوقية الهامة التي إعترفت بحرية التعبير[1]، إعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي لعام 1789[2] الذي إعتبر مرجعا تاريخيا للإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 معترفا قرون بعد الإعلان الفرنسي لكل شخص بحق التمتع بحرية الرأي والتعبير التي تشمل حريته في إعتناق الآراء دون مضايقة والتماس الأخبار وتلقيها ونقلها إلى الآخرين بأية وسيلة، ودونما إعتبار للحدود [3]، وعدم إخضاع أي فرد في ممارسة حقوقه وحرياته إلّا للقيود التي يقررها القانون مستهدفا منها حصرا ضمان حماية الحقوق والحريات الأخرى وإحترامها[4].

ثانيا: حرية التعبير في العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية

العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام 1966 ألزم الدول الأطراف بكفالة حرية التعبير لكل إنسان وضمان إعتناقه للآراء المتعددة بحرية وبدون مضايقات[5]، وبحقه في حرية التعبير التي تضمن حريته في إلتماس مختلف أنواع المعلومات، سواء كانت في قالب مكتوب أو مسموع أو فني أو بأية وسيلة أخرى يختارها[6].

وأشار نفس العهد أن حرية التعبير تقابلها واجبات ومسؤوليات، ولذلك يجوز إخضاعها لبعض القيود، ولكن شريطة أن تكون محددة بنص القانون وأن تكون ضرورية لإحترام حقوق الآخرين أو سمعتهم[7]، ولضمان كفالة حرية التعبير وغيرها من الحقوق الواردة في العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية إلتزمت الدول الأطراف بتعديل كل تشريعاتها الداخلية لتتوافق مع أحكام العهد مع العلم أنها لايمكن لها أن تحتج بقوانينها الوطنية أو دساتيرها للتحلل من إلتزاماتها الدولية[8].

---

[1] نصت المادة 11 من إعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي الصادر بفرنسا في 26 أوت 1789 على أن حرية التعبير وتدوال الأفكار والآراء مضمونة لكل مواطن.

[2] L'Artcle 4 de la Declaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 Aout 1789 Stipule: « La Liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui ».

[3] المادة 19 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

[4] المادة 29 من نفس الإعلان.

[5] المادة 1/19 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام 1966.

[6] الفقرة 2/19 من نفس العهد.

[7] المادة 3/19 من نفس العهد.

[8] أحمد فتحي سرور، الحماية الدستورية للحقوق والحريات، دار الشروق، القاهرة، 1999، ص71 وما بعدها.

ثالثا: حرية التعبير في إتفاقية حقوق الطفل

كرست إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 حرية الطفل في التعبير في مفهومها الواسع، وتشمل حرية طلب جميع أنواع المعلومات أو تلقى الأفكار وإذاعتها دون قيود سواء عن طريق القول أو الكتابة أو الطباعة أو الفن أو أية وسيلة أخرى من وسائل التعبير [1]، ورغم أهمية الحق في حرية التعبير إلا أن إتفاقية حقوق الطفل أجازت إخضاعه لبعض القيود بشرط أن يحددها القانون وتكون لازمه لإحترام حقوق الغير[2] أو حماية الأمن الوطني أو النظام العام أو الصحة العامة أو الآداب العامة[3].

وألزمت الإتفاقية الدول الأطراف بإحترام حق الطفل في حرية الفكر والوجدان، ومراعاة حقوق وواجبات الوالدين أو الأوصياء القانونيين عليه في توجيه الطفل لممارسة حقه في التعبير بطريقة تنسجم مع قدراته [4].

وغنى عن البيان أن الأحكام السابقة الذكر التي تضمنتها مواثيق حقوق الإنسان رسخت حرية الرأي والتعبير كحق لا يقبل المصادرة لكل الفئات الإجتماعية كالأطفال والنساء والرجال الذين لهم مطلق الحرية في إعتياق ما يشاؤون من أفكار وآراء وتوجيهات شريطة عدم المساس بحقوق وحريات الآخرين، وحرية التعبير كما وردت في المعايير الدولية لحقوق الإنسان أصبحت جزء من قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان الآمرة وهي بهذه الصفة ترتب إلتزامات على عاتق الدول بعدم مخالفها ودمجها في نظمها القانونية وتوفير كل الضمانات لممارستها والحد من إنتهاكها.

الفرع الثالث: إنعكاسات الحق في التعليم على حرية التعبير

الحق في التعليم يساهم في تشكيل نمط تفكير يتسق مع تنوع الآراء وتعدد الموافق وتكوين إتجاهات فكرية تدافع بالدليل والحجة على الرأي وتحترم الرأي الآخر، وكوسيلة تنوير يعد الحق في التعليم سندا قويا لترسيخ حرية البحث العلمي وتشجيع الإبداع[5].

نستعرض في هذا الفرع مظاهر الترابط بين الحق في التعليم على حرية التعبير من خلال نتاول التعليم وحرية الرأي (أولا) والحرية الأكاديمية (ثانيا).

---

[1] المادة 1/13 من إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.

[2] المادة 13 (أ) من نفس الإتفاقيــة.

[3] المادة 13 (ب) من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 1/14 من نفس الإتفاقيــة.

[5] Kim Chwee & Daniel Tan, Issues and Challenges in Science Education Research, Moving Forward Springer Sciences and Business Media, 2013, P43.

أولا: التعليم وحرية الرأي

التعليم يسوق خطابا إنسانيا تنويريا يعزز مكانة العلم في النفوس ويرفع من شأنه وينشد التحرر الفكري والإنفتاح على الآخر بعيدا عن غرور وجبروت المتسلطين الذين لا يريدون سماع إلا صدى أفكارهم ولا يرون بديلا آخر لأرائهم حتى لو افتقدت هذه الآراء للبراهين والحجج الدامغة[1].

والتعليم أيضا يهيء المنابر الحرة لمناقشة الأفكار الجادة والتعبير عن الآراء المتعددة كالديمقراطية وحقوق الإنسان والتسامح وصراع الحضارات والتعايش السلمي وغيرها من المواضيع التي تثير الجدال وتضارب المواقف[2].

المعرفة سلاح ناعم بيد الأفراد للدفاع عن مواقفهم دون الوقوع في براثن التطرق الفكري أو الديني أو التعصيب للرأي، وما ينجز عنهم من المزالق وعواقب الإنقياد وراء الآراء المتحجرة والأفكار المسبقة، وأساس المعرفة التعليم الذي يزود الإنسان بالقاعدة المعرفية التي تحصن ممارسة حريته في التعبير وتدعمها بالحجج المنطقية والبراهين العقلية، وتثري آراءه وتساعده على بلورة قناعاته فيسلك النهج القويم ويتخذ القرارات الصائبة[3].

وللتعليم أبعاد تربوية وأخلاقية كثيرة، فهو يذيع روح التسامح بين بني البشير والتعايش معهم بسلام، ويلقن للمتعلم الأسلوب اللبق والمهذب والراقي في إدارة الحوار الذي يجمع ولا يفرق ويقبل التعددية الفكرية كمصدر للتسامح والإنسجام[4].

إنه من الضروري تشجيع منابر العلم ومنابع المعرفة التي تهيئ النشئ للمشاركة الإجتماعية والسياسية وممارسة الحق في المواطنة و تثمين مشاركة المواطن في جلسات الحوار والمناقشة بشأن الديمقراطية وحقوق الإنسان والتسامح وحوار الأديان والعولمة وغيرها[5].

وبدون أدنى شك هناك حاجة ماسة إلى بيئة تعليمية تساهم في إرساء مقومات معرفية للتلاميذ، وتثري رصيدهم العلمي بمفاهيم تؤسس لحرية التعبير والحوار المثمر حول المساواة والتعددية السياسية

---

[1] Marina Guseva, Liberté de la Presse et Developpement, Publication L'UNICEF, Paris 2005, P69.

[2] عامر مهدي دقو، العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي، مجلة عمران للعلوم الإجتماعية والإنسانية، المجلد الرابع، العدد 13، 2015، ص11.

[3] Jeremy Black, The Power of Knowledge, How Information and Technology Made the Modern World ? Yale University Press, London, 2014, P315.

[4] Ron Best, Education for Spiritual.Moral, Social and Cultural Development Continuum publishing, London, 2000, P61.

[5] مصطفى قاسم، التعليم والموطنة، واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان القاهرة، 2006، ص85.

والإعلامية، والإصغاء بإهتمام إلى مختلف وجهات النظر[1]، لأن مخرجات العمليات التعليمية ليست لتلقين المعارف وحسب، وإنها لتكوين الفرد الواعي بالقيم وتبني السلوكيات والإتجاهات التي تسهم في توجيه الأفكار المبدعة وإختيار المواقف الملائمة [2].

ثانيا: الحرية الأكاديمية

الحرية الأكاديمية هي مساحة الحرية التي يتمتع بها أعضاء الأسرة الجامعية المصاحبة لرفع كل أنواع القيود والعقبات التي تقف كسدا منيعا أمام نشاطاتهم البحثية في المعاهد ومؤسسات التعليم العالي ومخابر البحث، وهي دعامة للأساتذة والطلبة في متابعة البحوث وتتبع الحقائق العلمية والتقصي المنهجي للظواهر وإنتاج المعرفة وتطويرها وتجديدها[3].

ترتبط حرية التعبير بالحرية الأكاديمية بعلاقة تلازم وتكامل، ففي تفسيرها للمادة 2/13 من العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، أوضحت لجنة الحقوق الإجتماعية أن الفكر الإبداعي لا يتحقق إلا إذا إقترن التعليم بالحرية الأكاديمية لهيئة التدريس والطلاب على حد سواء[4] .

ومما سبق بيانه للحرية الأكاديمية مظهرين يتعلق المظهر الأول بأعضاء المجتمع الأكاديمي عبر متابعة وتطوير المعارف والعلوم بالوسائل البحثية، وتوثيق نتائج البحوث في الهيئات الأكاديمية والتعبير بحرية عن الآراء دون التعرض للمضايقات وعضوية المجالس العلمية[5]، ويتعلق المظهر الثاني بإستقلال الجامعات ومعاهد البحث كشرط مسبق لممارسة الحريات الأكاديمية للسمو بمكانة الجامعة كمنبر تتبادل فيه الأفكار والمعارف بحرية وإستقلالية، مع توفير الضمانات المطلوبة لخلق التوازن بين الحرية الأكاديمية والمسؤولية الأدبية والعلمية للباحثين[6].

ولما كانت الجامعة مصدر الإشعاع العلمي فهي بحاجة إلى توافر الظروف التي تتلاءم مع متطلبات البحث العلمي كالحرية الأكاديمية التي من مقوماتها: إنتاج المعرفة وتنمية الفكر المبدع مما

---

[1] شبل بدران، التعليم والحرية، قراءات في المشهد التربوي المعاصر، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، بيروت، 2011، ص61.

[2] Warren Midgley, The Role of Participants in Education Research, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2013, P93

[3] علي بن سعد محمد آل هزاع القرني، الحريات الأكاديمية، المنطلقات القانونية والضوابط، دراسة تحليلية نقدية معمقة، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض، 2012، ص59.

[4] William Bowen & Michael Schwartz, End of Academic Feedom Information, Age Publishing Inc, North Carolina, 2014, P25.

[5] محمود حسن العجلوني، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن، المجلة الأردنية للتربية، المجلد 12، العدد 4، 2016، ص480.

[6] Jan Nath Kaul, Governance of Universities, Autonomy of the University Community, Abhinav Publications, 1988, P20.

يساهم في إثراء الرصيد البحثي وتطويره عبر إستخدام المنهج العلمي القائم على الاستقصاء المنظم للمعلومات، وإتباع الخطوات المنهجية كالملاحظة والفرضيات والتجربة والإعتماد على الإستقراء والقياس بقصد إكتشاف العلاقات السببية بين الظواهر في إطار العلوم التجريبيه أو العلوم الإنسانية والإجتماعية[1].

أضحى الإهتمام بالتعليم العالي من أهم مؤشرات قياس المستوى العلمي والتكنولوجي في العالم، وليس من باب الصدفة أن الجامعات التي جعلت من حرية التعبير بوابة للحرية الأكاديمية هي المتحكمة اليوم في دواليب العلوم والتكنولوجيات مما مكنها من إعتلاء سلم التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي[2].

والواقع أنه يمكن إحصاء العديد من الإكراهات التي تقف في وجه تطوير التعليم العالي في الدول النامية، ويظل المدخل التعليمي وتشجيع البحث العلمي القائم على الحرية الأكاديمية هو الخيار الإستراتيجي الذي لا بد منه لتهيئة بيئة تعليمية جامعية محفزة على حرية التعبير والرأي دعما للإبداع وفقا للتوجهات الحديثة في حقل المعرفة[3].

إن الإرتقاء بالمجتمعات في مجال العلوم والتكنولوجيات يحتاج إلى إعتماد نسق علمي وفكري منشأه الجامعة ومؤسسات التعليم العالي والمراكز البحثية، كفضاء للإبداع والاكتشافات وإستثمار الطاقات البشرية ووضع نصب الأعين أنه لا يمكن المضي قدما في المسار العلمي الذي هو الثروة الحقيقية التي لا تزول، إلا بتحرير العقول وإفساح المجال للأكاديميين والمبدعين للبحث بحرية لتحقيق طفرة نوعية في الفكر وإنتاج المعرفة مما يقود المجتمع إلى أعلى مراتب التقدم[4].

إن غاية الغايات هي السمو بالجامعة إلى أعلى المستويات لإخراجها من دائرة التلقين إلى الإبداع في أسمى معانيه عبر إشاعة مناخ الحرية والتفكير وفتح فضاء النقاش والحوار دون إكراهات أو قيود ولا وصاية على العقول[5].

---

[1] Carol Precious, Conception of Academic Freedom in English Faith-based University and University colleges, Phd Thesis, Institute of Education ,University of London, 2014, P24.

[2] عبد السلام الشبراوي عباس، الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي، دراسة مقارنة بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد 21، 2017، ص142.

[3] James Turk, Academic Freedom in Conflict, The Struggle over Free Speech Rights in the University, James Lorimer and Company Limited Publishers, 2014, P110.

[4] Michael Ignatieff & Stepom Roch, Academic Freedom, The Global Challenge ,Central European University Press, Budapest, 2018, P29.

[5] نصر حامد أبو زيد، التفكير في زمن التكفير ضد الجهل والزيف والخرافة، مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1995، ص29.

تناولنا في هذا المبحث، كما تم بيانه علاقة الحق في التعليم مع كل من الحق في العمل والحق في الصحة وحرية التعبير، ومما إستنتجناه أن الصلات القوية التي تحكم العلاقة بين هذه الحقوق تضفي عليها الطابع الإنساني الشامل، وترفع من مكانتها لتجعل منها حقوقا تستمد مشروعيتها من المنظومة الدولية لحقوق الإنسان التي وفرت لها أكبر الضمانات وتوعدت منتهكيها بأقصى العقوبات.

المبحث الثالث: علاقة الحق في التعليم بمبادئ حقوق الإنسان

التراث العالمي لحقوق الإنسان عبارة عن فسيفاء متنوعة تضم في تركيبتها أحكام الشرائع والديانات السماوية ومزيج من الثقافات الإنسانية المتعاقبة، والأعراف الدولية التي كرست مجموعة المبادئ الحقوقية كالعدل والإنصاف والمساواة وغيرها[1].

مبادئ حقوق الإنسان هي اللبنات الأساسية المجسدة للقيم السامية القائمة على الحرية والعدالة والسلام وحظر التمييز، والتي تقف كالحصن المنبع في وجه إنتهاكات حقوق الإنسان [2]، هذه المبادئ التي تشمل القواعد العرفية والمكتوبة وردت في أدبيات الأمم المتحدة وإستقرت تدريجيا في الضمير الإنساني لتجد سندها ومرجعيتها في الصكوك الدولية التي إعترفت بالعلاقة الترابطية بين حقوق الإنسان جميعا والكرامة الإنسانية [3]، ولعل سائل يسأل ما هي علاقة الحق في التعليم بمبادئ حقوق الإنسان؟

سنجيب على هذا السؤال من خلال ثلاثة مطالب، نبدأ بعلاقة الحق في التعليم بمبدأ عالمية حقوق الإنسان (المطلب الأول) نتبعه بعلاقة الحق في التعليم بمبدأ عدم التمييز (المطلب الثاني) ولا يكتمل مضمون المبحث الا بالتطرق إلى علاقة الحق من التعليم بمبدأ تكافؤ الفرص (المطلب الثالث).

المطلب الأول: علاقة الحق في التعليم بمبدأ عالمية حقوق الإنسان

تدويل حقوق الإنسان وإخراجها من المجال الداخلي للدول أضفى على هذه الحقوق: المدنية والسياسية منها والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية كالحق في التعليم البعد العالمي، رغم إعتراض عديد الدول على هذه المسألة بإسم السيادة والخصوصية تارة والنسبية الثقافية تارة أخرى[4].

---

[1] Kirsten Hastrup, Human Rights a Common Grounds, The Quest for Universality, Kluwer Law International, London, 2001, P196.

[2] Hans-Otto Sano, Human Rights and Development, Human Rights Principles and their Indicators, Nordic Journal of Human Rights, Vol 31, № 03, 2013, P388.

[3] Michael Haas, International Human Rights, A Comprehensive Introduction, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2008, P42.

[4] رقية المصدق، الحريات العامة وحقوق الإنسان، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999، ص45.

ولتوضيح معالم مبدأ عالمية حقوق الإنسان، نخوض في ماهية عالمية حقوق الإنسان ومظاهرها (الفرع الأول) ثم نناقش إختلاف المواقف حول الطابع العالمي لحقوق الإنسان (الفرع الثاني)، وتختم المطلب بالحديث عن البعد العالمي للحق في التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: ماهية عالمية حقوق الإنسان ومظاهرها

التأصيل النظري والبحث المفاهيمي المتعلق بمبادئ حقوق الإنسان عموما ومبدأ عالمية حقوق الإنسان على وجه الخصوص كشف عن إختلاف التعاريف حول هذا المفهوم (أولا) وتعدد مظاهر عالمية حقوق الإنسان (ثانيا).

أولا: مفهوم عالمية حقوق الإنسان

عالمية حقوق الإنسان تعني تجاوز أحكام وقواعد حقوق الإنسان الواردة في الإعلانات والإتفاقيات والصكوك الدولية لحقوق الإنسان الحدود السياسية والجغرافية للدول، والحواجز الدينية والثقافية واللغوية للجماعات البشرية لتشق طريقها نحو الأفاق العالمية الرحبة وتسري على كافة البشير في المعمورة [1].

وقد دشن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 بداية مرحلة حاسمة ومصيرية في تاريخ عالمية حقوق الإنسان تجلت من خلال مضمون ومفردات الإعلان التي تحمل إيحاءات واضحة تصب في هذا المعنى [2]، ولا أدل على ذلك من وسمه إعلان عام 1948 من قبل محرريه بالعالمي، وسارت المواثيق الدولية لاحقا نفس النهج، وهو تعبير صريح ونزوع قصدي لإضفاء البعد العالمي على حقوق الإنسان [3].

ووفقا لهذا المفهوم، إرتقت حقوق الإنسان بعد عملتي التقنين والتدوين على نطاق واسع في سياق الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الإقليمية إلى مصاف العالمية.

يشير مفهوم عالمية حقوق الإنسان إلى مجموعة القواعد القانونية الدولية التي إتفقت على إلزاميتها المجموعة الدولية في مواثيق حقوق الإنسان والتي تخضع لأحكامها كل المجتمعات البشرية دون إستثناء، بصرف النظر عن إختلافاتها السياسية والإقتصادية وتمايزاتها الإجتماعية والثقافية[4].

وجلي أن حقوق الإنسان موسومة بالعالمية لكونها تثبت لجميع البشر لمجرد إتصافهم بالطبيعة الإنسانية دون إعتبارات للجنس أو اللون أو اللغة أو الدين أو غيرها، وهو ما يعنى أن أي إنتهاك

---

[1] Rainer Arnold, The Universalism of Human Rights, Springer, University of Regensberg, 2012, P9.

[2] Eva Brems, Human Rights, Universality and Diversity, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2001, P20.

[3] نواف كنعان، حقوق الإنسان في الاسلام والمواثيق الدولية والدساتير العربية، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص93.

[4] Yuval Shany, The Universality of Human Rights, Pragmatism Meets Idealism, The Jacob Blanstein Institute for the Advancement of Human Rights, New York, 2018, P3.

يطال هذه الحقوق يثير الإستنكار ويقع تحت طائلة العقوبات الدولية، ولا يمكن تبرير تقييد الحقوق المدنية والسياسية أو الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لإعتبارات "الخصوصية الثقافية" [1] ، هذا المصطلح الذي سنسلط عليه الضوء تفصيلا لما يحين وقته في محور خاص من محاور هذا البحث.

ثانيا: مظاهر عالمية حقوق الإنسان

تجد مظاهر عالمية حقوق الإنسان صداها في خطاب حقوق الإنسان العالمي واستهدافها لمصلحة إنسانية مشتركة، وكذا الطابع العالمي للإلتزامات بشأن حقوق الإنسان.

1-خطاب حقوق الإنسان عالمي

يعد مبدأ عالمية حقوق الإنسان حجز الزاوية في القانون الدولي لحقوق الإنسان الذي استطاع عبر عقود زمنية متعاقبة أن يسوق خطابا تظهر في ثنياه عالمية حقوق الإنسان [2]، الخطاب العالمي لحقوق الإنسان يحمل أبعادا فلسفية تنشد الحق والحرية والعدالة والمساواة، وتشجب كل مظاهر العنف والتمييز والكراهية، وتشجع برامج التثقيف في مجال حقوق الإنسان المدعمة من قبل منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة المهمته بهذا المجال[3]، والتي إتخذت الخطوات المناسبة كي لا تظل حقوق الإنسان حبيسة الشعارات، وإنما تنعكس في الممارسات الإجتماعية قصد إحداث تغير حقيقي في وعي وسلوك الأفراد [4].

مرجعية هذا الخطاب الحقوقي وقاعدته المتينة مواثيق حقوق الإنسان والمؤتمرات الدولية التي توسعت في مختلف القضايا الحقوقية، وألزمت الدول على حماية الحقوق والحريات والقيام بحملات التحسيس بها، ودعوة الآلاف من المناصرين والمدافعين على هذه الحقوق للإنخراط في مثل هذه المبادرات، يجمعهم هدف واحد رفع الظلم وإنصاف المظلومين[5].

2-حقوق الإنسان تستهدف مصلحة إنسانية مشركة

حقوق الإنسان شرعت لتحقيق مصلحة إنسانية من خلال إرسائها للقيم الأساسية وتجسيدها للمثل العليا من قبيل المساواة وعدم التمييز وحظر كافة أشكال العنصريه ودعم مبدأ تقرير المصير،

---

[1] Ewa Baginska, Damages for Violations of Human Rights, A Comparative Study of Domestic Legal Systems, Springer International Publishing, 2016, P21.

[2] جاك دونللي، حقوق الإنسان العالمية، بين النظرية والتطبيق، ترجمة مبارك علي عثمان، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1998، ص11.

[3] Lena Khor, Human Discourse in a Global Network, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2013, P255.

[4] Hurst Hannum, International Human Rights, Problems of Law, Policy and Practice, Published by Wolters Kluwer, New York, 2018, P335.

[5] Ilias Bantekas, International Human Rights Law and Practice, Cambridge University Press, 2016, P117.

وهو ما يزيد من أهمية إحترام قواعدها ومبادئها[1]، ولذلك فإن التقاعس في تنفيذ الدول لإلتزاماتها يقوض النظام العام ويهدد كيان وتركيبة المجتمع الدولي ويضع على عاتق هذه الدول المسؤولية الدولية الثقيلة جراء الإنتهاكات[2].

تتطلع حقوق الإنسان في رسالتها العالمية نحو حماية مصالح الجماعة الدولية ككل، والحد من كل ما يقود إلى التصادم والإختلاف، وتتمثل رؤيتها في أن تعدد البنية الإجتماعية والثقافية لا يمنع إطلاقا من التقارب بين الشعوب والأمم[3]، فقد قربت حقوق الإنسان المسافات بين الجماعات البشرية وعززت مكانة الموروث الديني والثقافي العالمي كقاسم مشترك بين الأمم ، مما يساهم في عملية التواصل بين المجتمعات وإدامة السلام والأمن في العالم، والحد من الحروب والنزاعات التي إكتوت البشرية بنارها عبر تاريخها الطويل[4].

3-الطابع العالمي للإلتزامات بشأن حقوق الإنسان

أرسى القانون الدولي لحقوق الإنسان كفرع من فروع القانون الدولي العام إلتزامات على عاتق الدول في مجال حماية الحقوق والحريات، وضمان الكرامة المتأصلة في كل إنسانٍ، والتي تجد مصدرها في مجموعة الإتفاقيات والصكوك الدولـية لحقوق الإنسان التي إلتزمت بها أغلب دول العالم [5]، وترجمت من خلال الممارسات الدولية، بهدف وضع هذه المواثيق موضع التنفيذ وإدانة كل أشكال الإنتهاكات التي تتعرض لها هذه الحقوق في كل بقعة من العالم، وإدامة الجهود لحمايتها [6].

ومن أجل ضمان التمتع بهذه الحقوق والحريات أنشأت المجموعة الدولية الهيئات المختصة واللجان الحقوقية التي تسهر على تنفيذ ما إلتزمت به الدول [7]، وإتجهت الأسرة الدولة إلى توسيع مهام

---

[1] Erik Andre Anderson, Towards New Global Strategies, Public Goods and Human Rights, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2007, P53.

[2] مسعود عبد السلام، آثار تحديد المسؤولية الدولية عن إنتهاكات حقوق الإنسان، المعهد المصري للدراسات، القاهرة، 2019، ص8.

[3] Burns Weston, Human Rights and Nations-building in Cross-cultural Settings, Maine Law Review, Vol 60, № 02, 2008, P226.

[4] راغب السرجاني، المشترك الإنساني، نظرية جديدة للتقارب بين الشعوب، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2010، ص415.

[5] محي محمد مسعد، حقوق الإنسان ، دراسة تحليلية مقارنة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006، ص16.

[6] أحمد منيسى، حقوق الإنسان، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، القاهرة، 2003، ص46.

[7] Julie Mertus, The United Nations and Human Rights, A Guide for a New Era, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2009, P64.

المحاكم الدولية مثل محكمة العدل الدولية للنظر في قضايا حقوق الإنسان وابداء الآراء الاستشارية بشأنها [1].

الفرع الثاني: حقوق الإنسان بين عالمية المبدأ والتنوع الثقافي

من الأهمية بمكان البحث في أبعاد ومضمون مواثيق حقوق الإنسان التي تشكل في مجموعها القانون الدولي لحقوق الإنسان، و دراستها و تحليلها بعمق و روية، يدفعنا إلى ذلك الفضول العلمي رغبة في معرفة ما إذا كانت هذه الحقوق تتسم بالطابع لعالمي، أي أنها تسمو على الثقافات وتتجاوز الحضارات، أم أنها تحمل رؤى ثقافية معينة لها إعتباراتها وخصوصياتها[2].

والسؤال الأحق بالطرح هو: هل حقوق الإنسان تحمل قيما عالمية أم أنها تعكس الخصوصيات الثقافية؟

وللوقوف على هذا الموضوع نستعرض وجهات النظر حول هذه المسألة الشائكة التي لا زالت تساهم في إثارة الجدل في الأوساط الفكرية والأكاديمية و تضارب موافق الباحثين ، وجب علينا البدء بالإتجاهات المؤيدة لعالمية حقوق الإنسان (أولا) ثم مناقشة الطابع الثقافي والحضاري الخصوصي لحقوق الإنسان (ثانيا).

أولا: حقوق الإنسان ذات صبغة عالمية

من ضمن تجليات الصفة العالمية لحقوق الإنسان البعد العالمي لمضامين المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، إنطلاقا من ميثاق الأمم المتحدة الذي أدرج حقوق الإنسان كمقاصد للمنظمة، وكجزء من النظام القانون الدولي المعاصر، واعتبرها من الحقوق الأساسية التي يجب ضمانها لكل كائن إنساني أينما حل وحيثما وجد تطلعا نحو حماية الأفراد والشعوب [3].

ويمكن ربط حقوق الإنسان بالهوية الكونية للكائن الإنساني التي تتخطى الحدود الجغرافية والأيديولوجيات الفكرية والعقبات السياسية للدول، وهي بهذه الصفة ليست وليدة حضارة دون أخرى [4]، وما مشاركة ممثلين من مختلف القارات والحضارات الذين يجسدون مواقف فكرية وإتجاهات دينية وثقافية متعددة لشعوب العالم في صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وما أعقبه من مواثيق

---

[1] أحمد بلقاسم، القضاء الدولي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص312.

[2] Christian Tomuschat, Human Right Between Idealism and Realism, Oxford University Press, New York, 2008,P 68.

[3] عمر سعد الله، حقوق الإنسان وحقوق الشعوب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص ص 59 – 60.

[4] أمين معلوف، الهويات القاتلة، قراءات في الإنتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن، دار الحصاد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1999، ص31.

حقوقية دولية أخرى، إلا دليلا واضحا على نطاق حقوق الإنسان العالمي[1]، ومن جانب آخر، شكل مبدأ عالمية حقوق الإنسان أساسيا متينا للتعايش السلمي بين الدول وحافزا للأمم المتحدة لترسيخ أحكامها وإضفاء عليها السمة الدولية[2]، كما تأخذ حقوق الإنسان بعدها العالمي من خلال ربطها بالسلام العالمي، وإلزام الدول بالإعتراف للأفراد، على الأقل، بالحد الأدنى من الحقوق والحريات كما وردت في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان[3].

وتجدر الإشارة أن لحقوق الإنسان صبغة عالمية لكونها تتجاوز الإختصاص الداخلي للدول، ومرد ذلك ترسالة الإتفاقيات الدولية والإقليمية التي جعلت من حقوق الإنسان قاسما مشتركا بين جميع الدول، وخولت للمنظمات الدولية والإقليمية صلاحية حماية هذه الحقوق والحريات[4].

كما تظهر الطبيعة العالمية لحقوق الإنسان من خلال قواعدها الآمرة التي أصبحت جزءا من النظام العام الدولي، فلا يجوز الإتفاق على مخالفتها وتلزم كافة الدول بحمايتها، وهذا ما عبرت عنه اللجنة المعنية بحقوق الإنسان في تعليقها العام رقم 31 الصادر عام 2009 بشأن طبيعة الإلتزامات في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام 1966[5].

والواقع أن هناك شبه إجماع على إعتبار حقوق الإنسان تراثا تشترك فيه الإنسانية جمعاء كحصيلة للتفاعلات الخصبة بين مختلف الحضارات والثقافات، ومن ثمة فإدعاء أية حضارة أو ثقافة بأن حقوق الإنسان حكرا عليها دون سواها هو من قبل الزعم الزائف[6].

ونحن ننحى منحى هذه المواقف، ونقول أن عالمية حقوق الإنسان تظهر في القبول الواسع لمبادئها وأحكامها من طرف المجتمع الدولي من خلال تصديق أو إنضمام أغلب الدول إلى الصكوك والإتفاقيات الدولية في كل قارات العالم، فحقوق الإنسان غدت ملك للبشرية كلها، وهي نتيجة تفاعل مختلف الثقافات والحضارات، وأنه لا بد من الإلتزام بأحكامها كي يشيع في العالم إحترام هذه الحقوق والرفع من شأنها.

---

[1] Henri Oberdorff, Droit de L'Homme et Libertés Fondamentales, Edition Alpha, Paris, 2010, P9.

[2] محمد سعادي، القانون الدولي في عالم متغير، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، 2004، ص24.

[3] جمال عبد الناصر مانع، التنظيم الدولي، النظرية العامة والمنظمات العالمية الإقليمية والمتخصصة، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2006، ص183.

[4] عمر صدوق، دراسة في مصادر حقوق الإنسان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص101.

[5] محمد يوسف علوان ومحمد الموسى، القانون الدولي لحقوق الإنسان، الحقوق المحمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان 2011، ص20.

[6] محمد المجذوب، التنظيم الدولي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2006، ص344.

ثانيا: حقوق الإنسان متعددة الثقافات

لم تمنع المكانة التي أضحى يتمتع بها مبدأ عالمية حقوق الإنسان على الصعيد الدولي من بروز تيارات وإتجاهات معاكسه له تنادي بخصوصية حقوق الإنسان لإعتبارات ثقافيه أو حضارية مثلتها بعض التكتلات كما سنتولى توضيحه.

تمثل فكرة حقوق الإنسان موضوعا بالغ التعقيد والحساسية على الصعيد الداخلي والدولي على حد سواء، وهي فكرة تحاول الدول الغربية عولمتها وتدويلها دون مراعاة للخصوصية الحضارية للدول الأخرى[1].

حقوق الإنسان تأثرت كثيرا بالتقاليد الغربية، وبخاصة في أوروبا الغربية والولايات المتحدة، كما يستشف من مصطلحات الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمكانة الممنوحة فيه للحقوق المدنية والسياسية، وإحتوائه على مبادئ لا تعكس دائما الفلسفات والأديان والتقاليد الأخرى التي تقوم على قيم مختلفة، لا بل قد تتعارض معها أحيانا [2].

وفي الاتجاه ذاته، رسخ "فوكوياما" (Fokoyama) في نظريته التفوق الغربي مبررا أن الثقافة الليبرالية الغربية هي الفكر الوحيد الذي يستحق أن يبقى في العالم بعدما إنهارت عبر التاريخ البشري النظم الملكية والأرستقراطية والشيوعية ولم يبق إلا الثقافة الليبرالية [3]، والحقيقة أن الأنساق الثقافية أضحت حاليا من التعدد والتنوع ما يجعل التنظير لثقافة بعينها أشبه بالوهم أو ضرب من الخيال في ظل ما يعيشه العالم اليوم من ملحمة ثقافية تتقارب في خضمها الثقافات أحيانا وتتباعد أحيانا أخرى، وفي تفاعلها المستمر تغذي التنوع الثقافي[4].

يعرف المجتمع الدولي المعاصر العديد من التحولات الإجتماعية والثقافية التي تحمل الكثير من التباين والإختلاف وأدت إلى ظهور تعقيدات لم تكن معروفة من قبل كالغزو الثقافي والحق في الإختلاف والخصوصيات الحضارية[5]، ولا يمكن إطلاقا إنكار التمايز الديني والحضاري بين شعوب العالم، وهو ما يضفي عليها مميزات معينة تظهر من خلال اللغة والتراث الفكري والعلمي والقيم

---

[1] وائل أنور بندق، المرأة والطفل وحقوق الإنسان، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2004، ص7.

[2] قادري عبد العزيز، حقوق الإنسان في القانون الدولي والعلاقات الدولية، المحتويات والآليات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص44.

[3] السيد أمين شلبي، من الحرب الباردة إلى البحث عن نظام دولي جديد، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة، 2005، ص139.

[4] Ana Filipa Vrdoljak, The Cultural Dimension of Human Rights, Oxford University Press, Oxford ,2013, P14

[5] العلالي الصادق، العلاقات الثقافية الدولية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص324.

الأخلاقية والمعتقدات الدينية، وهذه الموروثات الحضارية والثقافية المتمايزة تثري مبدأ عالمية حقوق الإنسان لأنها تجسد رافدا فكريا وإرثا تاريخيا نسبيا أنتجته ظروف خاصة بكل أمة [1]، وغني عن البيان أن النظام الإسلامي بما يحمله من رسالة عالمية، هو أول من قنن حقوق الإنسان في شريعته الموجهة لكل المعمورة، وكانت عبر الأزمنة منهلا لكل الحضارات عبر الأزمنة المتعاقبة[2].

إن مشكلة المشاكل لا ترتبط بقضية عالمية حقوق الإنسان أو خصوصياتها، وإنما بالتوظيف السياسي أحيانا لهذه المفاهيم من طرف هذه الجهات أو تلك، فالدول الغربية الكبرى عموما تستخدم مفهوم عالمية حقوق الإنسان للتدخل في الشؤون الداخلية للدول الأخرى لأسباب إيديولوجية أو سياسية، في حين أن دول العالم الثالث والصين تشهر الخصوصية الثقافية كذريعة للتحلل من إلتزاماتها أو إخفاء عن الرأي العام الدولي ما تقترفه من إنتهاكات لحقوق الإنسان[3].

وفي إعتقادنا، ومهما إحتدم الصراع بين هؤلاء وأولائك من مؤيد لعالمية حقوق الإنسان ومعارض لها، تبقى السمية البارزة لحقوق الإنسان العالمية، لأن خصوصيات ونسبية الثقافات لا تمس في الصميم مبدأ العالمية الذي من ناحية أخرى لم يزح حقيقة تعدد الثقافات، ولكن الذي حدث هو تجاور وتمازج بين الثقافات كلها وإنصهارها في بوتقة واحدة.

الفرع الثالث: عالمية الحق من التعليم

كان لترسانة المواثيق الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان المعتمدة في إطار الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الإقليمية الأخرى الدور الطلائعي في تمكين الحق في التعليم الذي يحمل الخصائص الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في آن واحد من إكتساب صفة العالمية [4].

البعد العالمي للحق في التعليم أتاح له فرصة إيصال رسالة التسامح العالمي (أولا) وتعزيز مبادئ التعايش السلمي (ثانيا).

أولا: الحق في التعليم والتسامح العالمي

قبل الخوض في صميم موضوع إسهام التعليم في نشر التسامح العالمي، لا بأس أن نبدأ بتحديد مفهوم التسامح.

---

[1] Jack Donnelly, The Relative Universality of Human Rights, Human Rights Quarterly, Hopkins University Press, Vol 29, № 2, May 2007, P294.

[2] محمد عمارة، معركة المصطلحات بين الغرب والإسلام، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ص88.

[3] Michael Goodhart, Human Rights, Politics and Practice, Oxford University Press, Oxford, 2013, P42.

[4] Maria Teresa Tatto, Learning and Doing Policy Analysic in Education, Sense Publishers, Rotterdam, 2012, P42.

1- مفهوم التسامح

ورد مفهوم التسامح في إعلان مبادئ بشأن التسامح[1]، وهو يعني الإحترام وقبول الآخر وتقدير الإختلاف البشري والتنوع الثقافي وتعدد السمات الإنسانية، وبهذا المعنى يعزز التسامح الإنفتاح وحرية الفكر والضمير والمعتقد، وهو مقوم من مقومات قيام السلام[2].

التسامح لا يعني المساواة أو التنازل أو التساهل بل التسامح ، بقدر ما هو قبل كل شيء إبداء موقف إيجابي فيه إقرار بحق الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية المعترف بها عالميا، ولا يجوز بأي حال التعذر بالتسامح لتبرير المساس بهذه القيم الأساسية[3].

التسامح من أهم القيم الإنسانية الأساسية التي تعزز الإحترام المتبادل وترفع من مكانة العلم والأخلاق، وتزيل مظاهر الحقد والكراهية بين الناس، وهو مبدأ أخلاقي راق يغرس محاسن العفو لدى الناس، وعدم رد الإساءة بالإساءة أو الحاق الأذى بالآخرين وقبول التنوع والإختلاف[4].

2- إسهام التعليم في نشر التسامح العالمي

إستخدمت منظمة اليونسكو عبارة "التعليم على قيم التسامح" أو"التربية على التسامح" في البرامج التوعوية لتشجيع الدول على إدراج في برامجها التعليمية محتويات حول التسامح، وهي دلالة رمزية قوية على الدور التي توليه هذه المنظمة لترقية التسامح في العالم [5]، لأن التعليم هو أنجع الوسائل لمنع اللاتسامح، وأول خطوة في مجال التسامح هي تعليم الناس الحقوق والحريات التي يتشاركون فيها، وذلك لكي تحترم هذه الحقوق فضلا عن تعزيز حماية حقوق وحريات الآخرين[6].

والتعليم في مجال التسامح ضرورة ملحة، ولذلك يتطلب التشجيع على إعتماد أساليب منهجية لتعليم التسامح في المجالات التعليمية، وهو من شأنه تعزيز التفاهم والتضامن بين الأفراد و المجموعات العرقية والثقافية والدينية واللغوية وفيما بين الأمم قاطبة [7]، ومن الضروي أيضا الإهتمام بالبحوث الإجتماعية المرتبطة بالتسامح وحقوق الإنسان واللاعنف، مما يعني إيلاء عناية خاصة بتكوين المعلمين، وتحسين نوعية المناهج الدراسية ومضامين الكتب المدرسة، وغيرها من المواد

---

[1] إعتمد المؤتمر العام لليونسكو إعلان مبادئ بشأن التسامح في دورته الثامنة والعشرين بباريس في 16 نوفمبر 1995.

[2] المادة 1/1 من إعلان مبادئ بشأن التسامح لعام 1995.

[3] المادة 2/1 من نفس الإعلان.

[4] Anne Wagner, Diversity and Tolerance in Socio Legal Contexts, Ashgate Publishing Limited, Fornham, 2009, P7.

[5] Geir Skeie, Religious Diversity and Education in Europe, Waxmam, Verlag, 2009, P12.

[6] المادة 14 من إعلان مبادئ بشأن التسامح لعـام 1995.

[7] المادة 3/4 من نفس الإعلان.

التعليمية[1]، ولإبراز الترابط بين التعليم والتسامح إعتمدت الجمعية العامة الأمم المتحدة اليوم العالمي للتسامح في 16 نوفمبر من كل عام، وطالبت من الدول تكثيف النشاطات المدرسية والبرامج التوعية حول قيم التسامح[2].

ثانيا: التعليم والتعايش السلمي

رفعت اليونسكو شعار" بناء السلام في عقول الرجال والنساء عن طريق التربية والتعليم" وهو ما يرمز إلى البعد العالمي للحق في التعليم ودعمه لجهود التعايش السلمي [3]، وسوف ندلل على ذلك من خلال تحديد مفهوم التعايش السلمي، ثم إبراز دور التعليم في ترسيخه.

1-مفهوم التعايش السلمي

شاع إستخدام مصطلح " التعايش السلمي" في العلوم الإجتماعية، وهو يحمل عدة دلالات ومعان بحسب مجال الدراسة، ففي المجال السياسي يقصد بالتعايش السلمي محاولة إحتواء الصراع الإيديولوجي الذي كان سائدا بين المعسكرين الاشتراكي والرأسمالي خلال فترة الحرب الباردة[4]، أما في المجال الإقتصادي فيعني التعاون بين الدول والحكومات لإدارة الأزمات الإقتصادية وتبادل الخبرات المرتبطة بالإقتصاد والتنمية[5].

ويأخذ مصطلح التعايش السلمي مدلولاً آخر في المجالين الثقافي والديني، ويُراد به رغبة الحضارات في إيجاد المناخ الملائم للتعايش في عالم ملؤه الأمن والسلام كي يعيش البشر في جو التفاهم والتواصل بالرغم من الخصوصيات الحضارية والثقافية وتمايز عاداتهم ومعتقداتهم [6].

2-دور التعليم في ترسيخ التعايش السلمي

يثمن التعليم قيم التعايش السلمي القائمة على تعدد الفكر وتنوع الثقافة كأساس لترسيخ القيم الإنسانية كالتعاون والتفاهم والعدل، وعليه فمن الضروري أن تحتوي السياسات التعليمية على برامج ومحاور تعنى بالتعايش السلمي لتأصيل مفاهيم السلام وقبول الآخر مهما إختلفت ثقافته ومعتقداته[7]،

---

[1] المادة 4/4 من إعلان مبادئ بشأن التسامح لعـام 1995.

[2] دعت الجمعية العامة للأمم المتحدة الدول الأعضاء بموجب قرارها رقم 51/95 المؤرخ في 12 ديسمبر 1995 إلى إعتبار يوم 16 نوفمبر من كل عام اليوم العالمي للتسامح ابتداء من عام 1996.

[3] Ray Edmondson, The UNESCO Memory of the World Ptogramme, Key Aspects and Recent Development, Springer, 2019, P76.

[4] Sean Lynn-Jones, The Cold War and Aflter, Prospects for Peace, The Mit Press, Cambridge, 2001, P45.

[5] عبد الخالق عبد الله، العالم المعاصر والصراعات الدولية، نشر وتوزيع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990، ص11.

[6] Kath Ergebretson, International Handbook of Inter-religious Education, Springer, London, 2010, P88.

[7] Diane Napier, Education, Dominance and Identity, Sense Publishers, Rotterdam, 2013, P181.

كما يساهم في تحصين عقول التلاميذ والطلبة من الفكر المتطرف الذي يزرع الفتن وعدم الاستقرار ويغذي النعرات الطائفية[1].

التعليم والتسامح يسيران جنبا إلى جنب وتربطهما روابط عميقة عمق الرسالة النبيلة التي يحملها كلاهما أساسها حب السلام والتعاون والتطلع إلى ما فيه خير الجميع، وإحترام الحقوق الأساسية لكل إنسان لأنه حيثما غاب السلام حل محله العنف الذي له تأثيره السلبي على فرص التعليم ومعدلات الإلتحاق به [2].

ترسيخ قيم التعايش السلمي منطلقها تعليم متعدد الأفاق يحتضن الآخر كأخ في الإنسانية، وتساهم فيه المدرسة والجامعة من خلال نشر المعرفة والوعي الذي يجب أن يتسلح بهما النشئ لمواجهة اللاتسامح والتطرف، ونظرًا لأهمية التعايش السلمي الذي يحمل البعد الإنساني، إعتمدت الأمم المتحدة وبمبادرة من الجزائر يوم 16 ماي يوما عالميا للعيش معا بسلام[3].

المطلب الثاني: علاقة الحق في التعليم بمبدأ عدم التمييز

بالاضافة لمبدأ عالمية حقوق الإنسان تمتد شبكة علاقات الحق في التعليم إلى مبادئ أخرى كمبدأ عدم التمييز الذي أضحى دون شك من أهم المبادئ في القانون الدولي لحقوق الإنسان،لكونه يشكل محورا أساسيا للحقوق والحريات وبوابة للتمتع بها في مجموعها[4].

نخصص هذا المطلب لمفهوم مبدأ عدم التمييز وصور التمييز (الفرع الأول) ثم مبدأ عدم التمييز في مواثيق حقوق الإنسان (الفرع الثاني) وأخيرا مبدأ عدم التمييز في مجال التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم مبدأ عدم التمييز ومظاهر التمييز

الإعتراف بمبدأ عدم التمييز في مجال حقوق الإنسان وإشاعة تطبيقه في العالم غايته القسوى هي إزالة كافة أوجه اللامساواة والتفاوت المجحف بين الناس والتسليم لهم جميعا بالتمتع بالحقوق

---

[1] عزيزة محمد علي بدر، العلاقة بين السلم والتنمية المستدامة، حالة إفريقيا، مجلة الحقيقية، مجلة علمية فكرية محكمة، تصدرها جامعة أدرار، العدد 2، 2003، ص160.

[2] حياة عبد العزيز محمد كياز، تصور مفتوح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر، مجلة العلوم التربوية، العدد 2، 2017، ص211.

[3] صادقت الجمعية العامة للأمم المتحدة في 8 ديسمبر 2017 بالإجماع على قرار رقم 72/130 لإعتبار يوم 16 ماي يوما عالما للعيش معا في سلام بمبادرة من الجزائر.

[4] Niels Bammers, The Principle of Non-discrimination in International and European Law, Phd Thesis, Catholic University of Leuven, 2011, P16.

والحريات بلا إقصاء أو تهميش، وقبل إستجلاء كل التفاصيل حول هذا الموضوع نود البدء بإعطاء مفهوم مبدأ عدم التمييز (أولا) ثم لنا وقفة بعد ذلك لإبراز مختلف مظاهر التمييز (ثانيا).

أولا: مفهوم مبدأ عدم التمييز

مبدأ عدم التمييز من المبادئ الحقوقية الراسخة في القانون الدولي لحقوق الإنسان، وأحد الدعائم الأساسية لإرساء قيم المساواة والديمقراطية في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان ولذلك تسعى الدول الى تطبيقه للحد من مظاهر التمييز والإقصاء وعدم المساواة المستشرية في العالم[1].

ويقصد بمبدأ عدم التمييز أيضا إستبعاد كل السلوكات والسياسات التي تشجع على التفرقة والتباين في معاملة الأفراد والجماعات باستخدام أساليب محظورة قانونا ومستهجنة أخلاقا[2]، ومن المفاهيم سالفة الذكر يتبن أن الإلتزام بمبدأ عدم التمييز يساهم في محاربة التمييز الذي يعطل ويعرقل تمتع الأفراد بحقوقهم المحمية بموجب الدساتير و المواثيق الحقوقية.

كما يتنافى هذا المبدأ مع كافة الممارسات التي تحرم بعض الأشخاص من حقوقهم أو تعطي لآخرين الأفضلية لسبب من الأسباب كالجنس أو اللون أو الدين أو اللغة أو الإنتماء السياسي أو غيرها، وهناك صلة قوية بين مبدأ عدم التمييز والمساواة، ذلك أنه في غياب المساواة يسود التمييز، وفي حظر التمييز تتطلع المجتمعات نحو تحقيق المساواة [3].

ثانيا: مظاهر التمييز

تستغرق الإحاطة مظاهر التمييز كلها فصولا كاملة من الدراسات، وعليه نكتفي في هذا المقام بالتركيز على أشد أنواعها شيوعا وتأثيرا، وهي التمييز على أساس العرق، والتمييز على أساس الجنس والتمييز على أساس الدين.

1-التمييز على أساس العرق

التمييز على أساس العرق أو التمييز العنصري يستند إلى الإختلافات البيولوجية والثقافية والحضارية بين البشر، ويقوم على فكرة تفوق جماعة على أخرى على أساس العرق أو اللون أو السلالة[4].

---

[1] عبد العزيز العشاوي، حقوق الإنسان في القانون الدولي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص60.

[2] Wouter Vanderhole, Non-discrimination and Equality in the View of the UN Human Rights Treaty Bodies, Intersentia , Oxford, 2005, P39.

[3] Shadrack Gutto, Equality and Non-discrimination in South Africa, New Africa Books Publishing, Claremont, 2001, P165.

[4] غازي حسن صباريني، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1997، ص253.

النطرية العنصرية نادت بالسمو العرقي لبعض السلالات البشرية على ماسواها، مبررة التفاضل والتمييز بين الناس، كأفضلية الجنس الآري الذي يتميز ببعض السمات تحرص بعض القوميات على عدم إختلاطه مع الأجناس الأخرى، ومثل هذه الموافق تبنتها النازية في ألمانيا والفاشية في إيطاليا[1].

ومن الأهمية التفرقة بين التميز العنصري والفصل العنصري، هذا الأخير هو نظام عنصري متطرف كان الهدف منه محافظة الأقلية الأوروبية على إمتيازاتها السياسية والإجتماعية في جنوب إفريقيا بداية من عام 1948 إلى غاية إلغاء هذا النظام نهائيا عام 1990، وتبعه تنظيم أول إنتخابات ديمقراطية تعددته في جنوب أفريقيا عام 1994 [2].

حرمت الأمم المتحدة كل أشكال التمييز العنصري والفصل العنصري المكرسة من طرف الإستعمار في إفريقيا وغيرها من قارات العالم، وأدانت بشدة النظريات والايديلوجيات العنصرية المتطرفة التي أحدثت شرخ في النسيح الإجتماعي للشعوب [3].

2-التمييز على أساس الجنس

يمكن لأي إنسان أن يطالع ما شاء من مراجع التاريخ ليكشف بنفسه صور التمييز واللامساواة التي كانت ضحيتها المرأة عبر الزمن، وما ولدته لديها من المعاناة وشظف العيش ولوعة الحرمان في ظل أنظمة العبودية والإقطاع وغيرها[4]، وقد إرتفعت الأصوات التحررية هنا وهناك في كل عصر ومصر مطالبة بحظر التمييز بين الرجال والنساء[5].

ولم يكن مركز المرأة بأفضل حال خلال الحربين العالميتين، إذا إستمر العنف والتمييز ضد النساء، وإعتبر ميلاد الأمم المتحدة تحولا فاصلا و لحظة فارقة في مجال حظر التمييز ضد المرأة، و إستمرت هذه المنظمة في مسيرتها التاريخية تنشد المساواة نهجا لوضع حد للتفرقة بين الجنسين [6]، و كثيرا ما إنتقدت وبشدة، الأنظمة العنصرية التي تقوم على المفاضلة بين الرجال والنساء في الحقوق

---

[1] Richard Bessel, Fascist Italy and Nazi Germany, Comparison and Contrast, Cambridge University Press, 1996, P9.

[2] نلسون مانديلا، رحلتي الطويلة من أجل الحرية، ترجمة عاشور الشلمس، الهيئة العامة للكتاب، الإسكندرية، 1998، ص572.

[3] Warwick Mekean, Equalty and Discrimination Under International Law, Michigan Law Review, Vol 82, № 04 1984, P909.

[4] Arina Angerman & al, Current Issues in Women's Histouy, Routledge Library Editions, New York, 2013, P110.

[5] مثنى أمين الكردستاني، حركات تحرير المرأة من المساواة إلى الجندر، دار القلم للنشر والتوزيع القاهرة، 2004، ص03.

[6] Anne Winslow, Women, Politics and the United Nations, Greenwood Press, London, 1995, P7.

الإمتيازات والمسؤوليات والأدوار الإجتماعية، ومع كل ما يمكن أن تفضي إليه هذه الممارسات المهينة والانتقائية من تهميش النساء والمس بكرامتهن [1].

3-التمييز على أساس الدين

يصنف التمييز الديني كأخطر أنواع التمييز وأشدها تأثيرا على ممارسات حقوق الإنسان نظرًا لعمق البعد الديني في نفوس الناس [2]، والتمييز على أساس الدين يمارس بين أتباع الديانات السماوية فيما بينهم، وقد يمارس أيضا بين بعض الطوائف الدينية داخل المرجعية الدينية الواحدة[3]، التمييز الديني أو المذهبي يضرب في الصميم مبادئ التسامح ويعطل الحريات الدينية التي تشمل حرية المعتقد، وإقامة الشعائر الدينية التي إعترفت بها صكوك حقوق الإنسان[4].

إن حظر التمييز الديني ومكافحة التعصب العقائدي مسائل تدخل ضمن أولويات حوار الأديان، وقد طرحت بإلحاح على طاولة المناقشات على المستوى الدولي من أجل توطئة قيم التسامح وإدامة السكينة بين أتباع مختلف الديانات، وفي غياب ذلك سيسود لامحالة، الإضطهاد الديني وما يرتبط به من كراهية الغير وإنتهاكات للحقوق الدينية[5].

إنه من مصلحة جميع الأمم وكافة الشعوب السهر على بناء أسس الحوار الفعال في ظل التعددية الدينية التي تعرفها المجتمعات[6] لقطع الطريق أمام ما إصطلح عليه بصراع الحضارات التي نظّر لها "صامويل هنتنجتون" (Samuel Huntington) الفيلسوف الأمريكي الذي تنبأ بقيام النزاعات والصراعات الدولية على أساس الدين في ظل النظام الدولي الجديد[7].

مع الملاحظ أن التمييز قد يتخذ صفة التعدد، أي إجتماع أكثر من مظهر من مظاهر التمييز في حالة واحدة كإقتران التمييز على أساس الجنس بالتمييز على أساس الدين بما يعرف بالتمييز المضاعف.

---

[1] Lori ken Schaft & Roger Clark, Gender Inequality in our Changing World, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2016, P62.

[2] Kerry O'halloran, Religious Discrimination and Cultural Context, Cambridge University Press, 2018, P465.

[3] Paul Weller & al, Religion or Belief, Discrimination and Equality, Bloomsburt, London, P13.

[4] Julie Maher, Manifesting Religious Belief, A Matter of Religious Freedom, Religious Discrimination Freedom of Expression, Phd Thessis in Law, Balliol College, University of Oxford, 2014, P185.

[5] Jacob Neusner & Bruce Chilton, Religious Tolerance in World Religious, Templeton Foundation Press, Pennsylvania, 2008, P297.

[6] صلاح الصاوي، التطرف الديني، الوجه الآخر، الآفاق الدولية للاعلام للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ص5.

[7] صامويل هنتنجتون، صدام الحضارات، إعادة صنع النظام العالمي، ترجمة طلعت الشايب، مركز روكفيلر للدراسات نيويورك، 1999، ص293.

الفرع الثاني: مبدأ عدم التمييز في مواثيق حقوق الإنسان

أدرك المجتمع الدولي حديثا أنه في ظل إختلاط الشعوب وإمتزاج الثقافات والتفتح على الحضارات والتشبع بمبادئ حقوق الإنسان، لا مكان للتمييز مهما كانت طبيعته وإختلفت مظاهره، لأنه من السلوكات التي تتنافى مع القيم الإنسانية وتحط من كرامة الأفراد، فهبت الشعوب تحت لواء الأمم المتحدة تنادي بحظر التمييز وتدعو للمساواة و إلى ما فيه خير البشرية[1].

سنتعمق في دراسة محتوى أهم مواثيق حقوق الإنسان، وسنتحري الدقة في تحلبل أحكام تحريم التمييز في كل من الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري (أولا)، ثم إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (ثانيا) ونختم هذا المطلب بإعلان القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين والمعتقد (ثالثا).

أولا: عدم التمييز في الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري

تبنت الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري[2] إتجاها منافيا للتمييز العنصري وفي وقت مبكر خلال ستنيات القرن العشرين، وخاطبت الدول الأعضاء وبكل لغات العالم معربة أن جميع البشر سواسية أمام القانون ولهم الحق في الحماية ضد التمييز، وترسخت قناعتها بأن كل مذهب يدعو إلى التفوق القائم على التفرقة العنصرية مصيره الزوال و الإضمحلال لأنه يعد منهجا باطلا يهدم القيم الإنسانية و الأخلاق من أساسها[3].

عرفت هذه الإتفاقية التمييز العنصري بأنه كل تمييز أو إستثناء أو تفضيل يقوم على أساس العرق أو اللون أو النسب أو الأصل القومي أو الاثني، ويهدف إلى تعطيل أوعرقلة الإعتراف بحقوق الإنسان في المجال السياسي أو الإقتصادي أو الثقافي أو أي مجال آخر [4].

تعهدت الدول الأطراف في الإتفاقية بأن تنتهج كل الوسائل لدعم سياسة القضاء عل التمييز العنصري بكافة أشكاله، وتعزز التفاهم بين جميع الأجناس البشرية [5] وتتصدي للفصل العنصري

---

[1] Curtis Doebbler, The Prinicple of Non-discrimination in International Law, Cd Publishing, Washington, 2007, P19.

[2] إعتمدت الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري وعرضت للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2106 (د 20) المؤرخ في 21 ديسمبر 1965 ودخلت حيز النفاد في 04 جانفي 1969 بناءا على المادة 19 منها.

[3] ديباجة الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1965.

[4] المادة 1/1 من نفس الإتفاقية

[5] المادة 1/2 من نفس الإتفاقية

وتحظر وتستئصل كل الممارسات المماثلة في الأقاليم التابعة لها[1]، وألزمت الإتفاقية الدول الأعضاء بمناهضة الأفكار القائمة على التفوق العنصري وكراهية الآخر، وإعتبرت أن كل عمل من أعمال العنف أو التحريض على مثل هذه الممارسات التي ترتكب على أساس التميز القائم على اللون أو الأصل الأثني جريمة يعاقب عليها القانون[2].

وبالرغم من ما فرضته الإتفاقية على الدول الأعضاء من إلتزامات بشأن حظر التمييز العنصري لا تزال الممارسات العنصرية مستمرة، وفي أكثر الدول التي تدعي الديمقراطية وحماية حقوق الإنسان وما السلوك العنصري ضد المواطن الأمريكي من أصول إفريقية جورج فلويد في 25 ماي 2020 الذي قتل على يد الشرطة في مدينة مينابوليس وبطريقة أقل ما يقال عنها أنها بشعة، إلا عينة من الممارسات العنصرية المنتشرة عبر مختلف بقاع الأرض.

ومهما يكن من الأمر، ومها تكون المبررات فالتمييز العنصري وبالا على المجتمع البشري، ووصمة عار في جبين الذين يدعون له أو يمارسونه على حد سواء.

2-عدم التمييز في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة

إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة [3] من أهم إتفاقيات الأمم المتحدة التي إهتمت بشؤون المرأة وبحقوقها المدنية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وبموجب هذه الإتفاقية إلتزامت الدول الأطراف بإتخاذ التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في الحياة السياسية والعامة بوجه خاص، و لضمان للمرأة على قدم المساواة مع الرجل التصويت في جميع الإنتخابات والاستفتاءات الوطنية والمحلية [4]، وفي المشاركة في صياغة السياسات الإجتماعية و تنفيذها، وشغل الوظائف العامة، وتأدية جميع المهام على كل المستويات الحكومية [5]، كما إلترمت الدول الأعضاء بإتخاذ كافة التدابير المطلوبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في مجال العمل لكي

---

[1] المادة 3 الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1965.

[2] المادة 4 (أ) من نفس الإتفاقية.

[3] إعتمدت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة وعرضت للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 180/34 المؤرخ في 8 ديسمبر 1979 ودخلت حيز النفاذ يوم 3 سبتمبر وفقا لأحكام المادة 1/27 منها.

[4] المادة 7 (أ) من إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

[5] المادة 7 (ب) من نفس الإتفاقية.

تكفل لها على أساس المساواة الحقوق المهنية، ولاسيما الحق في التمتع بنفس فرص الشغل بما في ذلك تطبيق المعايير ذاتها عليها في التوظيف [1].

كما يقع على عاتق الدول الأطراف القيام بما هو مطلوب للقضاء على التمييز ضد المرأة في ميدان الرعاية الصحية من أجل ضمان لها الخدمات الصحية، ومنها تلك التي تتعلق بتنظيم الأسرة [2]، وقد أخذت الدول الأطراف بعين الإعتبار المشاكل التي تواجهها المرأة الريفية والأدوار الهامة التي تؤديها في توفير أسباب البقاء الإقتصادي لأسرتها، والتزمت بأن تكفل لها الفرص المتكافئة في التنمية الريفية وفي وضع المخططات الإنمائية على المستوى المحلي[3].

3-عدم التمييز في إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد

عرف إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد [4]مصطلح التعصب والتمييز القائمين على الدين أو المعتقد بأنه كل تمييز أو إستثناء أو تقييد أو تفضيل يقوم على أساس الدين أو المعتقد، ويكون غرضه أو أثره تعطيل أو إنتقاص الإعتراف بحقوق الإنسان والحريات الأساسية أو التمتع بها أو ممارستها على أساس من المساواة[5].

وأشار الإعلان صراحة أن التمييز بين البشير على أساس الدين أو المعتقد يشكل إهانة للكرامة الإنسانية وإنكارا لمبادئ ميثاق الأمم المتحدة، وعليه يجب أن يشجب بوصفه إنتهاكا لحقوق الإنسان والحريات الأساسية التي نادى بها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والواردة بالتفصيل في العهدين الدوليين الخاصين بحقوق الإنسان لكون هكذا تمييز عقبة في وجه قيام علاقات ودية وسلمية بين الأمم[6].

وتعهدت الدول بإتخاذ كافة الإجراءات لمنع وإستئصال كل صنف للتمييز على أساس الدين أو المعتقد، والإعتراف بحقوق الإنسان والحريات الأساسية في جميع مجالات الحياة المدنية والإقتصادية

---

[1] المادة 11 (أ) إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

[2] المادة 12 /ج من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 14 (أ) من نفس الإتفاقية.

[4] إعتمد إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد ونشر على الملآ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 55/36 المؤرخ في 25 نوفمبر 1981.

[5] المادة 2/2 من إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد لعام 1981.

[6] المادة 3 من نفس الإعلان.

والسياسية والإجتماعية والثقافية [1]، ويذل كل ما في وسعها من جهد لسن التشريعات أو إلغائها حين يكون ذلك ضروريا لمنع أي تمييز من هذا النوع، وإتخاذ التدابير المناسبة لمكافحة التعصب القائم على أساس الدين أو المعتقد[2].

ووفقا للإعلان يشمل الحق في حرية الفكر أو الدين أو المعتقد حرية ممارسة العبادة أو عقد الإجتماعات المتصلة بدين أو معتقد ما[3]، وحرية إقامة وصيانة المؤسسات الدينية[4] وإقامة الشعائر وفقا لتعاليم دين الشخص ومعتقده[5]، وحرية إقامة وإدامة الإتصال بالأفراد والجماعات بشأن أمور الدين أو المعتقد على المستويين المحلي والدولي [6].

الفرع الثالث: مبدأ عدم التمييز في مجال التعليم

مبدأ عدم التمييز ليس مبدأ نظريا خالصا يستعصي عن التطبيق، بل له إرتباطات شديدة الصلة بالحقوق والحريات، ومن ضمنها الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على غرار الحق في التعليم.

وقد ألهم هذا المبدأ منظمة اليونسكو التي سارعت في مطلع ستينيات القرن العشرين إلى توطيد علاقة مبدأ عدم التمييز بالحق في التعليم [7].

نهتم في هذا الفرع بتبيان صلة مبدأ عدم التمييز بالحق في التعليم عبر قراءة تحليلية في أحكام الإتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم (أولا) تم نتناول الإجراءات المتخذة من طرف الدول لتطبيق هذه الإتفاقية (ثانيا).

أولا: الإتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم

القراءة التحليلية المتأنية للإتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم المعتمدة في إطار منظمة اليونسكو [1]، تكشف عن أهمية ما جاء فيها من أحكام عملية لحماية الحق في التعليم من كل الممارسات التمييزية التي في حقيقة الأمر ما هي إلا وجه من وجود إنتهاكات الحقوق.

---

[1] المادة 1/4 من إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد لعام 1981.

[2] المادة 2/4 من نفس الإعلان.

[3] المادة 6 (أ) من نفس الإعلان.

[4] المادة 6 (ب) من نفس الإعلان.

[5] المادة 6 (ج) من إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد لعام 1981.

[6] المادة 6 (ط) من نفس الإعلان.

[7] Norma Bernstein Tarrow, Human Rights and Education, Pergamon Press, Oxford, 1987, P247

عرفت الإتفاقية التمييز بأنه كل تفضيل على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو الأصل أو الحالة الإقتصادية يقصد منه أو بشأنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعليم أو الاخلال بها وحرمان شخص ما أو جماعة من الأشخاص من الإلتحاق بأن نوع من أنواع التعليم وفي أية مرحلة من مراحل الدراسة [2].

وإتفقت الدول الأطراف على ضرورة أن يستهدف التعليم تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية، وتعزيز إحترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ، وأن يساهم في بناء جسور التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العرقية والدينية، و يدعم جهود الأمم المتحدة في سبيل صون السلام[3] والإعتراف بحق الاقليات في ممارسة حقهم المشروع في التعليم، وبناء المدارس وإدارتها، فضلا عن إستخدام أو تعليم لغتهم الخاصة رهنا بالسياسية التعليمية لكل دولة، بشرط ألا يمارس هذا الحق بطريقة تمنع أعضاء هذه الأقليات من فهم اللغة السائدة في المجتمع مقر إقامتهم أو المشاركة في فعالياته و أنشطته الثقافية[4].

وألزمت ذات الإتفاقية الدول الأطراف برفع التقارير الدورية إلى المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للترتبة والعلوم والثقافة تشمل معلومات عن الأحكام التشريعية والإدارية التي إعتمدتها والتدابير الأخرى التي إتخذتها لتطبيق الإتفاقية والنتائج التي حققتها في هذا الشأن، والعقبات التي واجهتها في وضع هذه الإتفاقية موضع التنفيذ[5].

ثانيا: الإجراءات المتخذة من طرف الدول لتطبيق الإتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم

إستعرضت الدول الأطراف في تقاريرها، وبدرجات متفاوتة التدابير والإجراءات التشريعية والادارية التي اعتمدها قصد ضمان التمتع الفعلى بالحق في التعليم بدون أي شكل من أشكال التمييز، وأوضحت جل الدول أنها إستندت في ذلك على الأطر الدستورية والشريعية، وسطرت سياسات ملائمة لضمان كفالة تطبيق مبدأ عدم التمييز في مجال التعليم [6]، وأشارت التقارير الدورية إلى المبادئ

---

[1] إعتمد المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة الإتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم في 14 ديسمبر 1960 ودخلت جيز النقاذ في 22 ماي 1962 وفقا للمادة 14 منها.

[2] المادة 1 (أ) من الإتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم لعام 1960.

[3] المادة 5 (أ) من نفس الإتفاقيـــة.

[4] المادة 5 (ح) من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 7 مـن نـفس الإتـفـاقيـة.

[6] Paivi Gynther, Beyond Systematic Discrimination, Education Rights, Skills Acquisition, The Case of Roma, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2007, P300.

الدستورية المنتهجة والمدعمة للحق في التعليم، وحظر كل أنماط التمييز التي تعطل التمتع به، وسلطت الدول الضوء في فحوى تقاريرها للإمكانيات المتاحة للأفراد ومنظمات المجتمع المدني لمساءلة حكوماتها عن أي إنتهاك يطال الحق في التعليم ويتعارض مع أحكام الإتفاقية[1].

ومن الواضح أن الأحكام الدستورية والنصوص القانونية التي تضمن حق كل إنسان في التعليم[2] دون ممارسات تمييزية أو تفضيلية تعد خطوة مشجعة للغاية، ولكن إلى حد ما غير كافية مالم توفر الضمانات المطلوبة لكفالة هذا الحق، ووفقا للمعايير الدولية لكل الأفراد الحق في التعليم دون أن يكون اللون أو الجنس أو الأصل عاملا معرقلا لذلك، وفي هذا السياق تنص المادة 20 من الدستور القبرصي لعام 2008 بشكل لا يحتمل التأويل أن الحق في التعليم لا يتمتع به حامل الجنسية القرصنة فقط، وإنما يسري على كل إنسان بما في ذلك أبناء المهاجرين غير الشرعيين الذين يحق لهم أيضا الإلتحاق بالمؤسسات التعليمية القبرصية[3].

ومن أهم مقومات حماية الحق في التعليم توفير الضمانات القضائية لتحقيق هذه الغاية، وقد كانت تقارير الدول منسجمة إلى أبعد الحدود مع هذا التوجه، وعكست في جانب منها إتاحة إمكانية التقاضي بشأن الحق في التعليم أمام المحاكم وفقا للإجراءات القانونية المعهودة، مما يسمح للأفراد اللجوء للقضاء لحماية هذا الحق والتصدى لكل تمييز يطاله[4]، وفي هذا الإطار ينص قانون دولة التشيك رقم 2009/198 والخاص بمكافحة التمييز أنه في حالة رصد أي تمييز في ممارسة الحقوق التعليمية يحق للطرف المتضرر أن يلجأ للقضاء وطلب التعويضات المناسبة[5].

وأوضحت تقارير عدة دول تطبيق مبدأ عدم التمييز في مجال التعليم في معاهد وجامعات التعليم العالي، ومنها النرويج والأرجنتين والسويد وألمانيا وبولندا وفرنسا، بالإضافة إلى فنلندا التي سمحت للمهاجرين المقيمين على أراضيها بمتابعة تكوينهم في جامعاتها المحلية، ونظمت لفائدتهم دروس تعليمة مجانية لتزويدهم بالمهارات اللغوية القاعدية مما يسهل إدماجهم في النظام التعليمي[6].

---

[1] Yves Daudet & Pierre Michel Eisemann, Commentary on the Convention Against Discrimiriation in Education, UNESCO Publishing, Paris, 2005, P37.

[2] تنص المادة 65 من الدستور الجزائري لعام 2016: " الحق في التعليم مضمون حسب الشروط التي يحددها القانون، والتعليم الأساسي إجباري، تنظم الدولة المنظومة التعليمية الوطنية وتسهر على تحقسق تساوي الفرص في الالتحاق بالتعليم والتكوين المهني".

[3] Article 20/1 of the Constitution of the Republic of Cyprus States:" Every person has the right to receive education, and every person or Institution has the right to give Instruction or education "

[4] Elaine Walker, Educational Adequacy and the Costs, Abc Clio Inc ,California, 2005, P37.

[5] Marie Mercat-Burus & al, A Comparative Perspective on the Enforcement and Effectiveness of Anti-discrimination Law, Springer, International Publishing, 2018, P157.

[6] Patricia Brander & al, Compass, Manual for Human Rights Education with Young People, Publication of the Council of Europe 2002, P415.

المطلب الثالث: علاقة الحق في التعليم بمبدأ تكافؤ الفرص

مبدأ تكافؤ الفرص يعتبر من أهم القضايا التي طرحت نفسها بشدة على الساحة الأكاديمية في الحقل القانوني والإجتماعي والتربوي وغيرها، وأثار الباحثون بشأنه الكثير من الجدل في محاولة منهم لكشف الأسباب الكامنة وراء اللامساواة والإقصاء الإجتماعي وغياب تكافؤ الفرص للجميع[1].

قبل الخوض في حيثيات الموضوع، نود إعطاء مفهوم تكافؤ الفرص ومجالاته (الفرع الأول) ثم نناقش إنعكاسات هذا المبدأ على الحق في التعليم من خلال التطرق إلى مبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم (الفرع الثاني)، ونختم المطلب بمبدأ تكافؤ الفرص ومجانية التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم مبدأ تكافؤ الفرص ومجالاته

إقترح الدارسون مجموعة من المفاهيم لمبدأ تكافؤ الفرص، وفصلوا في المجالات الإجتماعية المختلفة التي يسري عليها، نبدأ بتحديد ماهية مبدأ تكافؤ الفرص (أولا) ثم مختلف المجالات التي يرتبط بها مبدأ تكافؤ الفرص (ثانيا).

أولا: ماهية مبدأ تكافؤ الفرص

يلف مبدأ تكافؤ الفرص الكثير من الغموض لتعدد الرؤى حوله، وخصوصا الصعوبات التي يطرحها تطبيقه ، وهو من المبادئ الراسخة التي نادت بها الحركات الحقوقية في الشرق والغرب، والمطالبة بالعدالة الإجتماعية ومحاربة المعاملات التميزية، ومنح الفرص المتساوية لجميع الأفراد دون الأخذ في الإعتبار موقعهم في السلم الإجتماعي أو الفروق العرقية أو الدينية بينهم[2]، ويشكل مبدأ تكافؤ الفرص أساسا للعدالة الإجتماعية لكونه يفتح أفاقا رحبة أمام جميع الطبقات المحرومة لبلوغ الرقي الإجتماعي، ويعد من أهم الدوافع على البذل والجهد المتواصل لتحقيق هذه المقاصد[3]، كما يساهم في تدعيم أسس الديمقراطية وتثمين الأفكار المساندة للمساواة وإزالة كافة المعوقات التي تميز بين مواطني البلد الواحد[4].

---

[1] Dennis Mithang, Equal Opportunities, Theory, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks, London, 1996, P11.

[2] John Roemer, Equality of Opportunity, Harvard University Press, Cambridge, London, 1998, P23.

[3] Brian Barry, Why Social, Justice Matters? Polity Press, Madden, 2005, P37.

[4] أحمد سليم البرصان، موجات الديمقراطية والربيع العربي، مجلة دراسات شرق أوسطية، مركز دراسات الشرق الأوسط بالتعاون مع المؤسسة الأردنية للبحوث والمعلومات، العدد72، 2015، ص58.

يعتبر مبدأ تكافؤ الفرص مرتكزا للقضايا الإجتماعية والحقوقية، والمدخل الرئيسي للسياسات الإقتصادية والتنموية التي ينصب شغلها الشاغل على توفير الفرص المتساوية لجميع الناس والحد، قدر المستطاع، من مظاهر التفاوت والتمايز الطبقي وردم الهوة بين أغنياء المجتمع وفقراءه[1].

عدم مراعاة تكافؤ الفرص يولد آثارا شديدة التأثير على الفرد والجماعة كالشعور بالإحباط الدائم والظلم الإجتماعي، وفقدان أبسط الحقوق والمعاملة التميزية بين المواطنين، وإستخدام أسلوب الكيل بمكيالين مما يعمق الهوة بين مكونات التركيبية الإجتماعية[2].

وليس من باب الغلو القول أن غياب تكافؤ الفرص يهدد الأمن والاستقرار الإجتماعي، كيف لا إذا علمنا أن مصادرة حقوق فئات إجتماعية عريضة وتهميش دورها، ومنح إمتيازات غير مبررة لطبقة على حساب أخرى يساعد على إحداث هزات إجتماعية عنيفة تسبب في تصدع بنية المجتمع[3].

وبعيدا عن إختلاف أو تضارب المفاهيم، يمكن إختصارا تعريف مبدأ تكافؤ الفرص بأنه أحد أهم القيم الإجتماعية والحقوقية التي تشجيع على منح الفرص المتساوية لجميع الأفراد دونها إعتبار للأصل أو الجنس أو الدين أو المكانة الإجتماعية.

ثانيا: مجالات تكافؤ الفرص

درجت الدراسات المتخصصة على حصر مبدأ تكافؤ الفرص في حقل بحثي بعينه دون سواه، والواقع أن تطبيقات هذا المبدأ أشمل وأوسع من ذلك بكثير، فهو يسري على مختلف الجوانب الإقتصادية والإجتماعية منها والثقافية[4]، ولكننا نركز في هذه الدراسة على المجالات الأكثر إرتباطا بمفهوم التكافؤ من خلال تناولنا لمبدأ تكافؤ الفرص على التوالي في مجال العمل والصحة والتعليم.

1-تكافؤ الفرص في مجال العمل

يتماشى مبدأ تكافؤ الفرص الوظيفية مع جهود مكافحة التمييز، وتكريس الأحكام الدستورية التي تقوم على عدم المفاضلة بين الرجال والنساء في فرص العمل ومعاملتهم بالتساوي في مسألة الحق

---

[1] ديانا عبد الحسن عبد الله محمد وآخرون، العدالة الإجتماعية، معوقاتها وسبل تحقيقها في المجتمع العراقي، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 27، العدد6، 2019، ص429.

[2] Robert Folger, Sense of Injustice, Social and psychological Perspectives, Plenum Publishing Corporation, New York, 1984, P10.

[3] Lorenzo Bernard-Verdugo & al, The Dynamic Effect of Social and Political Instability on Output, The Role of Reforms, International Monetary Fund Publishing, 2013, P9.

[4] Lesley Jacobs, Pursuing Equal Opportunities, The Theory and Practice of Egalitarian Justice, Cambridge University Press, 2004, P27.

في المطالبة بمنصب عمل وإمكانية الإلتحاق به، وفي القرارات المتخذة من قبل الهيئات المستخدمة والمتعلقة بتوزيع المهام أو الترقية أثناء الخدمة[1].

و من الأهمية الإشارة أنه في عز الإنكماش الإقتصادي وإنتشار مظاهر البؤس والفقر في دول لم تستطع مواجهة الأزمات الإجتماعية الخانقة، إعتمدت منظمة العمل الدولية عام 2009 الميثاق العالمي لفرص العمل[2]، ونوهت من خلاله على ضرورة تقديم الدعم للفئات الإجتماعية الأكثر عرضة للتمييز في العمل كالعمال من ذوي الدخل المحدود والعاملين في القطاعات غير المهيكلة[3]، ودعا الميثاق العالمي الدول إلى تبني سياسات تراعي المعايير الدولة الأساسية للحق في العمل كالمساواة في الأجور حين تساوي العمل، والحد من أنواع التمييز واللامساواة بين الجنسين في ظروف العمل[4].

ودعم الإتحاد الدولي للنقابات العمالية بقوة مساعي منظمة العمل الدولية من أجل تذليل الصعوبات التي تعيق تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص الوظيفية، خاصة بالنسبة للأقليات العرقية أو الدينية، وحث الدول على ضرورة التصديق أو الانضمام إلى المواثيق الدولية المكرسة للمساواة وعدم التمييز[5].

إن ممارسة التمييز في الحصول على فرص العمل في كثير من البلدان المستقبلة للمهاجرين لم يكن بمحض الصدفة، وإنما هو سلوك يستمد جذوره من اللامساواة الهيكلية التي تقوم على جملة من الأسباب من قبيل إختلاف الجنس أو العرق أو الدين[6].

إذا جاز الإختصار نقول أنه رغم ما بذلته المنظمات الدولية المتخصصة في العقود الأخيرة من جهود للنهوض بمبدأ تكافؤ الفرص الوظيفية، لا تزال عدة تحديات تحول دون بلوغ هذا المقصد، مما يتطلب إعتماد الأطر التشريعية والتدابير التحفيزية لصالح المجموعات المستضعفة من العمال، وخاصة المنحدرين من أصول إفريقية أو أسيوية والأقليات العرقية في الدول الصناعية، وكل الذين يواجهون ظروف غير منصفة في العمل لا تتيح لهم سبل العيش الكريم، ولا التأمين على الصحة أو البطالة، وأنه لا خلاص من السلوكيات التمييزية في العمل التي تتفاوت أثارها بين الفقر والتهميش وكراهية الأجانب إلا بإتباع منهج الفرص المتكافئة لجميع الأفراد .

---

[1] محمد عرفات الخطيب، مبدأ عدم التمييز في تشريع العمل المقارن، الحماية القانونية، مجلة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية، المجلد 25، العدد2، 2009، ص353.

[2] إعتمد مكتب العمل الدولي المثياق العالمي لفرص العمل في الدورة 98 بمدينة جنيف بتاريخ 19 جوان 2009.

[3] Diane Frey & Gillian Mac Naughton, A Human Rights Lens on Full Employment and Decent Work in the 2030 Sustainable Development Agenda, Journal of Work Place Rights, Vol 05, № 13, 2016, P9.

[4] Janet Gele & Leslie Stebbins, Women and Equality in the Workplace, Abc Clio Publishing, Santa Barbara, 2003, P57.

[5] Dominique Paccoud, Philosaphical and Spiritual Perspectives on Decent Work, International Labour Organization Publishing, 2004, P58.

[6] Sonia Mckay, Refugees, Recent Migrants and Employment, Challenging Barriers and Exploring Pathways, Routledge ,New York, 2009, P35.

2- تكافؤ الفرص في مجال الصحة

يقصد بتكافؤ الفرص الصحية ضمان إستفادة جميع الفئات الإجتماعية من الخدمات الصحية الأساسية، وجعلها في متناولهم دون أن يتكبدون عناء الصعوبات المالية التي تتجاوز قدراتهم، وتوفير العوامل المساعدة على تحقيق ذلك كقرب المستشفيات والعيادات المتعددة الخدمات والمراكز الصحية من مكان إقامتهم وتجهيزها بالعتاد الطبي الحديث، وتوفير الكوادر الطبية المؤهلة في جميع الفروع والتخصصات[1].

ومن أهم العوامل المدعمة لمبدأ تكافؤ الفرص في مجال الصحة، الأخذ في الحسبان المحددات الصحية كمؤشر لبلوغ التغطية الصحية النوعية الشاملة لجميع السكان، والوضع الإجتماعي ومستوى التعليم ومكان الإقامة ومستوى الدخل وعدد أفراد الأسرة وغيرها[2].

إن الطريق نحو العدالة الصحية ليس بالسهل بلوغه لأنه محفوف بالعراقيل[3]، ومن الناحية المثلى يتطلب هذا المسعى بناء إستراتيجية تستند إلى خارطة إرشادية ترصد فيها كافة المعطيات حول الحقل الصحي، كالقيام بالمسوح الإجتماعية لمعرفة التعداد السكاني، ونوع الأمراض ونسبة إنتشارها، والأساليب الوقائية والعلاجية المتبعة لمكافحتها ومدى نجاعتها، بالإضافة إلى تطوير قدرات القوى العاملة في القطاع الصحي ورفع مستوى تأهيلها، وإدخال تدريجيا في المنظومة الصحية مفهوم "الطب النوعي" وإنشاء هيئات تشرف على الأمن الصحي أملا في بلوغ الجودة الصحية[4].

ولم تدخر منظمة الصحة العالمية جهدا لرصد أوجه عدم المساواة في المجال الصحي وضمان حق الجميع في الصحة، ولا سيما الفئات الأكثر فقرا وحرمانا، وخصصت جزءا هاما من مواردها المالية لمواجهة التحديات التي تواجهها الصحة العامة في الدول المنخفضة الدخل، لضمان الحد الأدنى الضروري من الخدمات الصحية[5] والوقائية من الأمراض المستعصية والفيروسات القاتلة

---

[1] ديفيد بلوم، الصحة العالمية، مجلة التمويل والتنمية تصدر عن صندوق النقد الدولي، واشنطن، العدد 51، 2014، ص6.

[2] Stanley Lemeshow, Sampling Techniques for Evaluating Health, Parameters in Developing Countries, National Academy Press, Washington, 1988, P2.

[3] بسيوني زكي سالم، تاريخ تطوير الرعاية الصحية الأولية في مصر، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، القاهرة، 2017، ص208.

[4] Virginie Macchi, Protection de la Santé Publique et Droit Communautaire, Thèse en Droit Public, Université de Metz, 2007, P13.

[5] خولة محي الدين يوسف، الأمن الإنساني وأبعاده في القانون الدولي العام، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية، المجلد 28، العدد 2، 2012، ص533.

للتخفيف من الفوارق وعدم الاتصاف في المجال الصحي[1]، لأن ضمان مبدأ تكافؤ الفرص يمر حتما بأساليب الكشف عن مصدر الثغرات في الأنظمة الصحية الوطنية، وأوجه الإجحاف في توزيع الرعاية الصحية والإهتمام بالفئات المحرومة وببرامج تطعيم الأطفال وتنظيم الأسرة[2].

3- تكافؤ الفرص في مجال التعليم

تقوم فلسفة مبدأ تكافؤ الفرص في مجال التعليم على فكرة إتاحة الفرص المتساوية لجميع الأطفال في المدن والقرى للأسر الميسورة والمعسورة للإلتحاق بالمدارس غلى حد سواء ، ومتابعة مختلف الأطوار التعليمية[3]، والإستمرار في تلقي العلوم والمعارف إلى أقصى حد يمكن بلوغه بناء على الجدارة والإستحقاق دون النظر في مراكزهم الإجتماعية أو إنتمائهم الديني أو العرقي[4].

وينصرف مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية إلى الرغبة في تحقيق عدالة المعاملة، أي توفير نفس الظروف في بيئة التعليم حسب الدرجات والمستويات دون التفريق بين المناطق الجغرافية ولا التمايز بين مؤسسة تعليمية وأخرى في المناهج أو البرامج ووسائل التعليم لكل مستوى تعليمي[5].

أصبح السعي نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أمرا ملحا تمليه الظروف الإجتماعية التي يتعايش فيها الأفراد من خلفيات إقتصادية وثقافية متعددة، ويتطلعون إلى إكتساب المؤهلات العلمية التي تمكنهم من بلوغ غد أفضل[6]، ولكن كثيرا ما يحاول دعاة التمييز وقصد الإبقاء على مظاهر اللامساواة التعليمية التستر وراء مبررات واهية كالتسليم بأنواع التفاوت المادي واللامادي كحقيقية واقعة، وأن ما يترتب عنهما من الفروق في الدرجات والمراتب لا سبيل لإزالتها ليصل بهؤلاء الأمر للتطرف في الموفق بالقول أن التعليم حق لمن استطاع إليه سبيلا[7].

كلا، يجب الإعتراف بضعف هذه الحجج، ووهن هذا المنطق الإصطفائي، وأكبر ما يعاب على هذا الفكر المحبط هو وضع العبقات والحواجز أمام الفئات المحرومة من التعليم وزيادتها غبنا على غبن، ويصح أن نذكر في سياق الكلام، أن أهل الإختصاص في الحقل التعليمي لم يجدوا أفضل لبناء صرح نظام تعليمي يهتم بكل المواهب ويشجع كافة القدرات من تطبيق مبدأ التكافؤ الفرص التعليمية

---

[1] Alexander Preker & Gy Carrin, Health Financing for Poor People, World Health Organization Publishing, 2004, P59.

[2] Abdo Yazbeck, Attacking Inequality in the Health Sector, The World Bank Publishing, Washnigton Dc, 2009, P183.

[3] Akito Okada, Education, Policy and Equal Opportunities in Japan, Bergahn Books Publishing, New York, 2012, P49.

[4] Anne pruitt, In Pursuit of Equality in Higher Education General Hall, Inc Publishers, New York 1987, P13

[5] Hugh Lazemby, What Is Equality of Opportinty in Education? Sage Journal, Vol 14, № 01, 2016, P69.

[6] Teresa Aligbe Ngozi, Equal Access and Quality in Early Childhood Education, A Case Study of Early Childhood Settings in Imo State, Nigeria University of Roehempton, 2017, P45.

[7] Donald Holsinger & James Jacob, Inequalty in Education, Comparative and International Perspectives, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, Springer 2008, P17.

كحجر للزواية في مجتمع تلامسه المتناقضات والفوارق الإجتماعية التي تجمع جنبا إلى جنب القوة والضعف، الفقر والغنى ،والثروة والحرمان.

الفرع الثاني: تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم

شغل مبدأ تكافؤ الفرص في تقاطعه مع ديمقراطية التعليم إهتمام عديد الباحثتين والمهتمين بالشأن التعليمي، وإقترحوا مقاربات تراعي العوامل المؤثرة ومستلزمات تطبيق التعليم الديمقراطي[1]، نطرق موضوع تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم بدءا بمفهوم ديمقراطية التعليم (أولا) ثم تكريس الديمقراطية التعليمية (ثانيا).

أولا: مفهوم ديمقراطية التعليم

عرف مصطلح ديمقراطية التعليم مفاهيم مختلفة نتناول البعض منها فيما يلي:

ديمقراطية التعليم هي عملية ممنهجة تقوم على توسيع مساحة الفرص لجميع الأفراد للإستفادة من التعليم، الذي تحول من إمتياز يخص النخبة والحضوة التي إستغلته لإنتاج نخب أخرى من نفس الطبقات المحافظة على إمتيازاتها، كما ساد في الحقب الماضية، إلى حق يتمتع به أبناء الشعب جميعا[2].

يقصد بديمقراطية التعليم أيضا تعميم التعليم وفتح أبواب المدارس ومراكز التمهين والجامعات لمختلف التركيبات الإجتماعية، بغض النظر عن موقعها في السلم الإجتماعي، بعدها أصبح التعليم حقا يسري على العامة، ولا تستأثر به الطبقات الراقية الميسورة دون غيرها[3].

إذن مفهوم ديمقراطية التعليم يتخطى المعنى السياسي ليأخذ مفاهيم قانونية وتربوية وإجتماعية، ويعني منح فرص متكافئة للتلاميذ وطالبي العلم على قدم المساواة لتلقي العلوم والمعارف في المدارس الحكومية بكل أنواعها دون وضع الشروط التي تعرقل التمتع بذلك، سوى مراعاة الكفاءة والقدرات في الحصول على التأهيل العلمي [4]

---

[1] عبد العظيم كريمي، مرتكزات التربية والديمقراطية، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2007، ص13.

[2] Anuy Gutmann, Democratic Education, Princeton University Press, New Jersey, 1999, P13.

[3] شبل بدران، تكافؤ الفرص في نظم التعليم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص22.

[4] علي عبد الكريم صالح، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص46.

ثانيا: تكريس ديمقراطية التعليم

الخطاب الديمقراطي لم يعد حبيس النظريات السياسية كما لمحنا إلى ذلك سابقا، وإنما ولَّد إفرازات وإمتدادات له في المجالات الإجتماعية والثقافية والتعليمية، وكنتيجة لذلك إرتبط هذا الخطاب بالتعليم الديمقراطي الذي له منهاجه وتطبيقاته[1].

التعليم الديمقراطي يمنح للأفراد من كافة الطبقات الإجتماعية الفرص المتكافئة للتمتع بالحق في التعليم في مختلف مراحله، والإنتقال من مستوى لآخر وفقا لمعايير قوامها الحيادية والموضوعية والبعد كل البعد عن التحيز أو التمييز [2]، فلا معنى لديمقراطية التعليم إذا إستخدمت كمجرد قناع خادع في مظهرها الخارجي ولم تقترن بالأفعال أو تمتد إلى الممارسات لمحاربة كل صور التمييز، وإتاحة الفرص التعليمية لأبناء الفقراء والأغنياء لمتابعة تعليمهم تحت سقوف مدارس وجامعات واحدة، لتوثيق العلاقة بين التعليم والديمقراطية [3].

الديمقراطية في شقها التعليمي تقتضي أن تكرس الحقوق التعليمية لكل الفئات الإجتماعية، ولا يمكن أن يكون التعليم محصورا في طبقة بعينها في ظل ما يعرفه العالم من تطورات متسارعة من تكنولوجيات علمية فيما سمي بمرحلة ما وراء الحداثة[4].

ولا مندوحة من القول أن ديمقراطية التعليم وتعليم الديمقراطية يسيران في نهج واحد، بحيث لا يمكن تأصيل قيم الديمقراطية بمفهومها السياسي دون تعليم ديمقراطي يستهدف الجودة والإبداع والابتكار وتشجيع المواهب والقدرات في دول يكون فيها حق المواطن في التعليم يعلو ولا يعلى عليه.

الفرع الثالث: تكافؤ الفرص ومجانية التعليم

ترمي أغلب الدول في سياستها التعليمية إلى إعتماد مجانية التعليم كأسلوب لإزالة كافة العقبات المادية التي تعرقل أبناء شعوبها من التمتع بحقهم في التعليم، دعما لمبدأ تكافؤ الفرص[5]، وقبل الشروع في التفاصيل محتوى هذا الفرع لم نجد بد من البدء بإعطاء مفهوم مجانية التعليم (أولا)، ثم تطبيق مبدأ المجانية على التعليم (ثانيا).

---

[1] David Hursh & Wayne Ross, Democratic Social Education, Scial Study for Social Change, Routledge Toylor and Fancis Goup, London, 2014, P23.

[2] Kathleen Lynch & John Baker, Equality in Education an Equality of Conditions Perspective, Sage Journal, University College of Dublin, Vol 03, № 02, 2005, P136.

[3] Kalwary Bhopal & Uvanney Maylor, Educational Inequalities, Diference and Diversity in Schools and Higher Education, Routledge Toylor and Fraucis Goup, London, 2014, P40.

[4] عامر مهدي دقو، مرجع سابق، ص11.

[5] أسماء أحمد خلف حسين، مجانية التعليم الجامعي وعلاقتها بتكافؤ الفرص التعليمية في ضوء التحديات الراهنة وأزمة التحول، المجلة التربوية، العدد59، 2019، ص452.

أولا: مفهوم مجانية التعليم

مجانية التعليم من أهم المبادئ التي أدرجتها أغلب الدول الأوروبية في أنظمتها التعليمية في مطلع القرن العشرين تحديدا[1]، وأقرتها الأمم المتحدة في مجموعة مواثيق حقوق الإنسان، إبتداء من عام 1948، بهدف دعم مساواة جميع الأفراد في الفرص التعليمية[2].

التعليم المجاني نهج إجتماعي وتربوي تبنته حاليا معظم دول العالم، والقصد منه إعفاء المتمدرسين أو أوليائهم كليا أو جزئيا من الأعباء المالية الخاصة بالتعليم كخدمة عمومية تشرف عليها الهيئات الحكومية[3]، وهو مبدأ دستوري يكرس الحق في التعليم، ومن أهم المكاسب الإجتماعية التي حققتها الشعوب في نضالها ضد اللامساواة والتمييز والإقصاء وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، من أجل تحرير التعليم من كل القيود المادية التي تثقل كاهل المواطنين، وخاصة أبناء الأسر الفقيرة أو محدودة الدخل[4].

ثانيا: تطبيق مبدأ المجانية على التعليم

تبنت أغلب الدول العالم حديثا أسلوب التعليم المجاني بهدف توسيع النفع العام من الخدمات التعليمية، ورفع المستوى الثقافي والتوعوي لعموم الشعب[5]، فالمجانية تدخل ضمن خدمات الدولة الإجبارية في إطار التعليم العام الحكومي للإستفادة من مجانية المرفق التعليمي في مختلف مراحل المسار الدراسي التي تبدأ من الإبتدائية، وقد تمتد إلى الثانوية أو الجامعة بحسب سياسة كل دولة ومدى تبنيها للنهج الإجتماعي[6].

في إطار مجانية التعليم تتحمل الدولة نفقات دراسة التلاميذ المحتاجين واليتامى وتعمل على وتوفير وسائل النقل للمتمدرسين مجانا أو بأثمان معقولة، وتشجيع الطب المدرسي وتسهيل حصول الجامعيين على قروض لإتمام دراستهم في معاهد أخرى[7]، وذلك حتى لا تتحول المؤسسات والمراكز

[1] Kristan Acles Morrison, Free School Teaching a Journey Into Radical Progressive, Education State University of New York Press, 2007, P41.
[2] Howard Lintz & al, A Basic Human Rights Meaningful Access to Legal Representation, University of North Carolina School of Law, 2015, P11.
[3] Nancy Vandycke, Access to Education for the Poor in Europe and Central Asia, Priliminary Evidence and Policy Implications, World Bank Publishing, 2001, P8.
[4] Jody Heymanu & al, Constitutional Rights to Education and their Relationship to National Policy and School Enrolment, International Journal of Educational Development,Vol 04 № 39, 2014, P132.
[5] Ran Miller, Free Schools, Free People Education and Democracy After the 1960s, State University of New York, Press, 2002, P7.
[6] Rita Simon & Lisa Banks, Global Perspectives on Social Issues, Education Lexington Books, Lanham, Rowman and Littlefield Publishing Inc, 2003, PP 7-8.
[7] Katarina Tomasevski, op.cit, P11.

التعليمية إلى بؤر لتوسيع الفوارق الإجتماعية، كما هو الحال في بعض الدول العربية التي قامت بتخفيض الإنفاق على التعليم كما يشير خبراء صندوق النقد الدولي[1].

تحاول بعض الدوائر التشكيك في التعليم المجاني كإمتياز إجتماعي وتطرح التعليم الخاص بديلاً له، وتزعم أن التعليم المجاني يساهم في تدهور مستوى التكوين لإهتمامه بالكم على حساب الكيف[2]، متجاهلة مخاطر الخوصصة التي تقوم تدريجيا بتحويل التعليم من حق ناضلت من أجل الاعتراف به في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان أجيالا كاملة ، إلى مجرد سلعة لها كلفتها وتخضع لقانون العرض والطلب كما هو الشأن في تعليم الظل أو التعليم الخاص[3] ما فتئ التعليم الخاص يهدد مبدأ مجانية التعليم، في ظل اكتساحه لمختلف الأطوار التعليمية، وتراجع مداخيل الحكومات التي تعاني من الضائقة الإقتصادية وعدم قدرتها على تمويل قطاع التعليم[4].

وتأسيسا على ما تقدم، نقول أن أية محاولة للمساس بالتعليم المجاني أو الإخلال به تعد خطوة غير محسوبة وقفزة في الفراغ، من شأنها أن تصد أبواب المدارس أمام الطبقات الإجتماعية الهشة، في ظل تفاقم حدة الفقر في العالم بشكل فاق المتوقع، وتهافت المؤيدين للتعليم الخاص لاهم لهم سوى إشباع رغباتهم المتعطشة لتكديس المال والإنغماس في ملذات هذا العالم الفاني.

---

[1] جلال أمين، العولمة والتنمية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001، ص140.

[2] John Witte, The Market Approach to Education, An Analysis of America's First Voucher Program Princeton University Press, New Jersey, 2000, P83.

[3] Mark Bray & Ora Kwo, Behind the Façade of Free-Fee Education, Shadow Education and Its Implications for Social Justice, Oxford Review of Education, Vol 39, № 04, 2013, P489.

[4] عبد الرؤوف الضبع، خصخصة التعليم العالي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص15.

خلاصة الفصل

إستعرضنا في هذا الفصل الإطار المفاهيمي للحق في التعليم وعلاقته بحقوق ومبادئ حقوق الإنسان، واجمالا يعرف الحق في التعليم بأنه أحد الحقوق الأساسية التي لاغنى عنها لكل البشر، فهو أساس بناء المعارف والكفاءات وإكتساب المؤهلات العلمية التي تمكن الأفراد من تبوأ مكانة في السلم الإجتماعي والتطلع نحو المشاركة المجتمعية الفعالة، والتميز وإثبات الذات، وهو إستثمار في الموارد البشرية كثروة لاتزول، لما تدره على الأمم من منافع لا حصر لها.

الحق في التعليم يجسد مبدأ ترابط حقوق الإنسان جميعا وعدم قابليتها للتجزئة، لكونه يقف في منطقة مشتركة بين الحقوق المدنية والسياسية التي ترسخت بتقاليدها وممارساتها في الدساتير والإعلانات الحقوقية كحرية الرأي والتعبير وغيرها، من جهة، والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي فرضت وجودها حديثا في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان كالحق في العمل والحق في الصحة وغيرها، كما أن للحق في التعليم صلات قوية بمبادئ حقوق الإنسان كمبدأ عالمية حقوق الإنسان، ومبدأ عدم التمييز ومبدأ تكافؤ الفرص، وهو ما يضفي عليه صفة الشمولية والعالمية.

الفصل الثاني: حماية الحق في التعليم للفئات الإجتماعية الخاصة

من سمات القانون الدولي لحقوق الإنسان العالمية والإعتراف بحقوق كافة الفئات الإجتماعية الضعيفة أو المهمشة كالأطفال والنساء وذوي الإحتياجات الخاصة وكبار السن والعمال المهاجرين واللاجئين وغيرهم [1].

تكمن أهمية التركيز على حماية هذه الفئات الإجتماعية في كون الحقوق المعترف بها لها في مواثيق حقوق الإنسان العامة غير كافية أحيانا، ولا تغطي لوحدها كل إحتياجاتها مما يتطلب توفير حماية إضافية لها، وذلك سعيا لتكريس مساواة حقوق هذه الجماعات مع غيرها [2]، والواقع أن هذه المعاملات التفضيلية التي تحظى بها هذه التركيبات الإجتماعية في بعض الأحيان لا تعد تمييزا محظورا، وإنما عبارة عن تمييز إيجابي دعت إليه الضرورة لرعاية مصالحها[3].

وقد عملت المجموعة الدولية في سعيها الدؤوب لحماية حقوق جميع مكونات المجتمع من كل صور القهر والتسلط والمعاملات القاسية التي قد تتعرض لها، والتصدي لكل أنواع الإستغلال والإقصاء، وخاصة بعد ظهور الحركات الحقوقية والإصلاحية في القرن التاسع عشر التي ناهضت كل أشكال التهميش والإقرار بحقوق كافة أطياف المجتمع في الدساتير ومنها الحق في التعليم، والإلتزام الدول بإتخاذ كافة التدابير لتحقيق ذلك[4].

سنتطرق في هذا الفصل إلى حق الطفل والمرأة والكبار في التعليم (المبحث الأول)، ثم إلى حق اللاجئين والمساجين والمهاجرين في التعليم (المبحث الثاني)، ونختم الفصل بحق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم (المبحث الثالث).

المبحث الأول: حق الطفل والمرأة والكبار في التعليم

من أهم خصائص القانون الدولي لحقوق الإنسان الشمولية، بإعتبار أن أحكامه تسري على جميع الفئات والأطياف دون أي شكل من أشكال التمييز أو الإقصاء، ومن ضمن الفئات الإجتماعية التي حظيت بإهتمام متزايد في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان: الأطفال والنساء وكبار السن، وقد كرست المنظومة الدولية لحقوق الإنسان حقوق الأصناف المذكورة، بما في ذلك الحقوق المدنية

---

[1] Richard Mullender, Human Rights and Cultural Relativism, Critical Review of International Social and Political Philosophy, Vol 06, № 03, 2003, P73.

[2] Ingrid Nifosisutton, The Protection of Vulnerable Groups Under International Human Rights Law, Routledge Taylor and Francis Group, 2017, P46.

[3] حبيب عائب، التهميش والمهمشين في مصر والشرق الأوسط، دار العين للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 2012، ص26.

[4] James W.Niekel, Making Sense of Human Rights, University of California Press, Berkley and Los Angeles, 2014, P17.

والسياسية أو الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية [1]، يشمل هذا المبحث ثلاثة مطالب نبدأ بحق الطفل في التعليم (المطلب الأول) ثم حق المرأة في التعليم (المطلب الثاني) وأخيرا حق الكبار في التعليم (المطلب الثالث).

المطلب الأول: حق الطفل في التعليم

تم الإعتراف للطفل بإعتباره جزءًا لا يتجزأ من التركيبة الإجتماعية بطائفة واسعة من الحقوق سواء في مواثيق حقوق الإنسان العامة، كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهود الدولية الأخرى أو المواثيق الدولية المرتبطة بهذه المرحلة العمرية بالقياس إلى طبيعته التي تقتضي أحكاما خاصة [2].

تؤكد مختلف الدراسات الإجتماعية والنفسية والقانونية، أن الطفل هُمِش في المجتمعات عبر العصور، وتم التشكيك في قدراته وأهليته للتمتع بالحقوق، بحكم عدم إكتمال نضجه العقلي ونقص مؤهلاته، وجهله بخبايا الأمور وعدم إدراكه لمصالحه الإدراك الحقيقي[3].

وقد تطور الفكر البشري وقطع أشواطا من الرقي، وبلغ من الوعي درجات متقدمة في العصر الحديث مما جعل المنظومة الحقوقية الدولية تعترف للطفل بالكرامة وبحقوقه الإنسانية كاملة بإعتباره عضوا أساسيا في الخلية الإجتماعية، ومن ضمن هذه الحقوق حق الطفل في التعليم المكرس في الدساتير والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان[4]، نتوسع في هذا المطلب من خلال ثلاثة فروع متكاملة بداءًا بحق الطفل في إعلان جنيف (الفرع الأول) وحق الطفل في التعليم في إعلان حقوق الطفل (الفرع الثاني) ونختم المطلب بحق الطفل في التعليم في إتفاقية حقوق الطفل (الفرع الثالث).

الفرع الأول: حق الطفل في التعليم في إعلان جنيف لحقوق الطفل لعام 1924

في سنة 1919 غداة الحرب العالمية الأولى، وما ترتب عنها من دمار وخراب، والتي كانت إنعكاساتها سيئة للغاية على الأطفال: سوء التغذية، الإهمال، الإستغلال الإقتصادي والإنقطاع عن الدراسة [5]، بادر الصليب الأحمر الدولي (ICRC) بإنشاء جمعية دولية أطلق عليها إسم " الإتحاد

---

[1] غازي حسني صباريي، المرجع السابق، ص200.

[2] محمد عبد الجواد، حماية الأمومة والطفولة في المواثيق الدولية والشريعة الإسلامية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994، ص27.

[3] هيثم مناع حقوق الطفل، الوثائق الإقليمية والدولية الأساسية، المؤسسة العربية الأوروبية للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، 2005، ص15.

[4] قرار الجمعية العامة رقم 52-107 بشأن حقوق الطفل المؤرخ في 12 ديسمبر 1997.

[5] Linda Shields, The Effect of War on Children, International Nursing Review, Vol 49, № 02 July 2002, P89.

الدولي لإغاثة الطفولة "، وضعت هذه الجمعية مشروعا حقوقيا يحتوي على خمسة مبادئ أطلق عليه إعلان جنيف لحقوق الطفل[1].

شكل إعلان جنيف لحقوق الطفل لعام 1924 مرتكزا للحركة الحقوقية الدولية المهتمة بشؤون الطفولة، وأولى عناية خاصة بحقوق الطفل بحكم خصوصيات ومميزات هذه المرحلة العمرية من حياة الإنسان، وقد لفت الإعلان انتباه المجموعة الدولية إلى ضرورة الإهتمام بميولات الطفل وقدراته الفكرية وتهيئة البيئة الإجتماعية الملائمة والمساعدة على رعاية الطفل من الجوانب الجسمية والنفسية والتعليمية والوحدانية والحفاظ على صحته ومحاربة كافة أنواع الإستغلال التي تسبب له الحرمان والمساس بكرامة الطفل[2].

جاء إعلان جنيف لحقوق الطفل مختصرا في وثيقة تضمنت مجموعة من المبادئ تتطابق في معظمها مع ما يعرف حديثا بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[3]، مؤكدا على وجوب تحقيق حاجات الطفل الأساسية لنموه الجسمي والروحي، كما حرص الإعلان على تعليم الطفل وتربيته، بإعتبار أن التعليم عنصرا أساسيا نظرا لما يلعبه من دور ريادي في تكوين النشئ وإعداده الحسن ليكون عنصرا إيجابيا في أسرته ومجتمعه[4].

والملاحظ أن هذه الوثيقة الحقوقية لا تعدو أن تكون مجرد إعلان عن حسن نوايا، وعليه فإن إعلان جنيف لا يؤسس سوى لإلتزام أدبي لأنه صدر للاسترشاد بمضامينه عند وضع التشريعات الوطنية التي تعنى بالطفولة دون أن يرقى إلى أحكام القانون الملزم[5].

الفرع الثاني: حق الطفل في التعليم في إعلان حقوق الطفل لعام 1959

بعد الحرب العالمية الثانية ظهرت الحاجة الملحة لحماية الطفل وإحاطته بالعناية المطلوبة والحرص على ضمان مجموعة من الحقوق المتكاملة له، وقد تجلت البوادر الأولى لهذا المنحى لدى المجموعة الدولية منذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948 وغيره من المواثيق الدولية

---

[1] تم اعتماد إعلان حقوق الطفل لعام 1924 بجنيف من قبل المجلس العام للإتحاد الدولي لإغاثة الأطفال في جلسته بتاريخ 23 أفريل 1923، وتم التصويت النهائي عليه من قبل اللجنة التنفيذية في جلستها بتاريخ 17 ماي 1923، والموقع عليه من أعضاء المجلس العام في فيفري 1924.

[2] Mark Ensalaco, Children's Human Rights, Progress and Challenges for Children Worldwide, Rowman and Littlefield, Publishers, INC, 2005, P10.

[3] Geraldine Van Bueren, International Documents on Children, Published by Kluwer Law International, The Hague, 1998, P03.

[4] Philip.E.Veerman, The Right of the Child and the Changing Image of Childhood, Martinus Nijhoff Publishers, 1992, London, P218.

[5] محمد ضياء الدين جليل، حقوق الطفل، مفهومها وتطورها عبر التاريخ البشري، أعمال المؤتمر الدولي السادس حول الحماية الدولية للطفل، طرابلس في الفترة من 20 الى 22 نوفمبر 2016، ص14.

اللاحقة، مما أدى إلى توحيد الرؤى للإعداد لصك دولي تصب إهتماماته الأولى على حقوق الطفل دوليا مع مراعاة مجموعة الخصائص التي تميز الطفل عما سواه من الفئات الأخرى[1].

إهتم إعلان حقوق الطفل لعام 1959 [2] بمجموعة واسعة من الحقوق المرتبطة أشد الإرتباط بالطفل كالحماية الإجتماعية، الصحة والتعليم وغيرها، ولكن هذا الإعلان لم يخرج عن كونه إمتداد لإعلان جنيف لحقوق الطفل لعام 1924 [3]. وتتعلق المبادئ والحقوق المدرجة في إعلان حقوق الطفل لعام 1959 بمبدأ عدم التمييز، وحق الطفل في الإستفادة من حماية خاصة تراعي نموه، وحق الطفل في الاسم والجنسية، ومراعاة مصلحة الطفل الفضلى، والحق في التمتع بالحماية ضد كافة أشكال الإستغلال[4].

أما في شأن الحقوق الثقافية والتعليمية، فقد أكد إعلان حقوق الطفل لعام 1959 على الحق في التعليم المجاني [5]، وحق الطفل المعاق في الرعاية الصحية والتربوية، مما يدعم في عملية التنشئة الإجتماعية التي تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، فهي في مرحلة الطفولة ترتكز على تعليم المهارات الأساسية والنظم والقواعد السلوكية، وطرق التواصل من خلال عمليتي التقليد والضبط الإجتماعي [6]، وفي المراحل اللاحقة من خلال شبكة من التفاعل الإجتماعي والعاطفي وهو ما يشكل المعالم الأساسية لشخصية الطفل [7].

---

[1] هدى محمد قناوي، حقوق الطفل بين المنظور الإسلامي والمواثيق الدولية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2005، ص73.

[2] إعتمد ونشر إعلان حقوق الطفل لعام 1959 بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم (د-14) المؤرخ في 20 نوفمبر 1959.

[3] عبد الحميد فودة، حقوق الإنسان بين النظم القانونية الوضعية والشريعة الإسلامية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2003، ص23.

[4] Jane Boylan, Understanding Advocacy for Children and Young People, Open University Press, Berkshire, 2009, P46.

[5] نص المبدأ السابع من إعلان حقوق الطفل لعام 1959: " للطفل حق تلقي التعليم، الذي يجب أن يكون مجانا وإلزاميا في مراحله الابتدائية على الأقل، وأن يستهدف رفع ثقافة الطفل العامة وتمكنيه على أساس تكافؤ الفرص من أن يصبح عضوا مفيدا في المجتمع، ويجب أن تكون مصلحة الطفل العليا هي التي يسترشد بها المسؤولون عند تعليمه وتوجيهه"

[6] أنعام مهدي جابر الخفاجي، المرجع السابق، ص ص 66، 67.

[7] Julie Drolet, Social Protection and Social Development, International Initiatives, Springer, University of Calgary, Edmonton AB, 2014, P16.

إن ما يميز إعلان جنيف لحقوق الطفل لعام 1924 الذي نظر للطفل كموضوع للحقوق يلتزم الكبار بتوفيرها لما تتطلبه الطفولة من إحتياجات أساسية، وإعلان حقوق الطفل لعام 1959 هو أن هذا الأخير بدأ معه الإعتراف بالطفل كصاحب حقوق دون الإقرار بقدرته على ممارستها بنفسه [1].

والجدير بالذكر أن ما يجمع بين إعلان جنيف لعام 1924 وإعلان حقوق الطفل لعام 1959 هو إنتمائهما إلى جيل الصكوك الدولية التي لا تتعدى كونها معبرة عن حسن النوايا ولا تحمل سوى صبغة أدبية لا ترقى إلى الإلتزامات التعاهدية [2].

الفرع الثالث: حق الطفل في التعليم في إتفاقية حقوق الطفل

إن تبني الجمعية العامة للأمم المتحدة لإتفاقية حقوق الطفل [3] يعد حدثا مميزا في تاريخ الحركة الدولية للدفاع عن الطفل التي ناضلت سنوات طويلة في سبيل الإعتراف بحقوقه على الصعيد الدولي، وتجسيد الآليات الأساسية لحمايتها، وقد أجمع المهتمون بقضايا الطفل أن إتفاقية حقوق الطفولة تعتبر ميثاق من المواثيق القانونية الهامة لأنها أسست للمنظومة الدولية لحقوق الطفل، ووفرت الضمانات الكفيلة بحمايته[4].

تشكل إتفاقية حقوق الطفل إطارا يمكن الدول الأطراف من تقييم المجهودات المبذولة في مجال حماية حقوق الطفل، وإرساء مقاربة حقوقية تلزم الدول بتهيئة الظروف الملائمة التي تتيح للطفل المشاركة على نحو فعال في محيطه ومجتمعه [5].

إعتبرت الإتفاقية حقوق الطفل مجموعة متكاملة لا تقبل التجزئة، علاوة على كونها إتفاقية شاملة لحقوق الجيلين الأول والثاني لحقوق الإنسان، تقوم على مبدأ لا مفاضلة بين الحقوق، ولا تغليب فيها لحق على أخر، وبالتالي فان الحقوق المعترف بها في هذا الصك الدولي مترابطة، بحيث يمثل خرق أي حق من حقوق الطفل إنتهاكا لبقية الحقوق الأخرى [6]، كما أنها بمثابة حجر الزاوية في المنظومة الدولية لحقوق الطفل، لكون هذه الحقوق تمثل النواة الصلبة أو الحد الأدنى غير القابل

---

[1] Laura Wasta, Child Law, Children's Right and Collective Obligations, Springer , International Publishing, Geneva, 2014, P95.

[2] Rhona Smith, Texts and Materials on International Human Right, Routledge, Taylor and Francis Group, Abingolon, 2010, P439.

[3] إعتمدت إتفاقية حقوق الطفل وعرضت للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 44/25 المؤرخ في 20 نوفمبر 1989 ودخلت حيز النفاذ بتاريخ 2 سبتمبر 1990 وفقا للمادة 49 منها.

[4] Zoe Moody, Les Droits de L'Enfant, Institutionalisation et Diffusion (1924-1989), Edition Alphi-presses Universitaire, Genève, 2016, P232.

[5] عبد القادر الشليحي، الطفل في الشريعة الإسلامية، النظام السعودي والمواثيق الدولية، مكتبة عبيكان، الرياض، 2014، ص145.

[6] Jean Pierre Rosenczveig, La Convention de L'ONU Relative aux Droits de l'Enfant du 20 Nouvembre 1989, Edition L'Harmattan, Paris, 2018, P27.

للانتقاص أو الإستثناء[1]، وقد إحتوت الإتفاقية على مجموعة واسعة من الحقوق المرتبطة بالطفل، والتي لا غنى عنها لنموه ورفاهيته، و تفرض على الأولياء والمجتمع الوفاء بالإلتزامات المترتبة عليهم إزاء الطفل بإعتباره صاحب حقوق أساسية كالحق في الصحة والتعليم وغيرها [2]، نفصل أكثر هذا الفرع من خلال تناولنا للمبادئ التأصيلية لإتفاقية حقوق الطفل (أولا) والمواد الخاصة بحق الطفل في التعليم في الإتفاقية (ثانيا).

أولا: المبادئ التأصيلية لإتفاقية حقوق الطفل

إحتوت إتفاقية حقوق الطفل على مجموعة من المبادئ التأصيلية العامة ومن ضمنها:

1- مبدأ عدم التمييز بين الأطفال

يقضي هذا المبدأ أن للطفل الحق في التمتع بجميع حقوقه دون أي شكل من أشكال التمييز أو التفضيل، وبصرف النظر عن اللون أو الجنسية أو اللغة أو الدين أو الأصل القومي أو الإجتماعي أو الثروة أو أي وضع أخر يكون سببا لعرقلة أو حرمان الطفل من ممارسة حقوقه المشروعة، و التمتع بحرياته الأساسية الواردة في الإتفاقية[3].

وأشارت ذات الإتفاقية أنه يتوجب على الدول إلغاء كافة القوانين التمييزية في تشريعاتها الداخلية، وإتخاذ التدبير المطلوبة لمنع كل أنواع المفاضلة بين الأطفال ومثال ذلك منع التمييز بين الأطفال الميسورين الذين لديهم الإمكانيات المادية التي تساعد على التعليم وإكتساب المعرفة و ما سواهم من الأطفال المحرومين منه ، قصد سد الفجوة الإجتماعية والتعليمية بين الأطفال[4].

وقد أصّرت اللجنة المعنية بالحقوق المدنية والسياسية مرارًا على ضرورة إلغاء جميع أشكال التمييز والإقصاء، وتمكين جميع الأطفال من ممارسة حقوقهم على أسس متساوية للتمتع بكل الحقوق المعترف بها للإنسان وحرياته الأساسية[5] دون أن يتعارض ذلك مع الأولوية الممنوحة لبعض الفئات كذوي الإحتياجات الخاصة، واللاجئين أو أطفال الأقليات اللغوية أو الدينية في بعض الحقوق، إذا ما تأسست على معايير منطقية وموضوعية معقولة، أو كان الهدف منها منع الإقصاء الذي تعاني منه

---

[1] Guillemette Meuniez, L'Application de la Convention des Nations Unies Relative aux Droits de L'Enfant dans le Droit Interne des Etats Parties, Edition L'Harmattan, Paris, 2002, P53.

[2] La Convention relative aux droits de L'enfant contient une varieté de droits specifiques, Ibid, P60

[3] نعمان عطا الله الهيتي، حقوق الإنسان، القواعد والآليات الدولية، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2015، ص117.

[4] طاهر عازر، مبادئ النهج الحقوقي في كفالة حقوق الطفل، مطبوعات المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، 2011، ص58.

[5] التعليق العام رقم 18 للجنة الحقوق المدنية والسياسية والخاص بعدم التمييز لعام 1989.

هذه الفئات المحرومة وتشجيع ضمان المســاواة ومبدأ تكافـؤ الفرص بين مختلف التركيبات الإجتماعية [1].

وعلاوة على ذلك، من الأهمية بمكان أن تتكاثف جهود جميع المنظمات الحقوقية وفعاليات المجتمع المدني من أجل مكافحة العادات القائمة على التمييز التي ترسخت في الأذهان و إستمرت في الممارسات، والنماذج المتداولة إجتماعيا التي تشجع على التمايز القائم على أساس الجنس، وتكثيف الحملات الإعلامية والتوعوية ونشر ثقافة حقوق الطفل في الأوساط الإجتماعية[2]، وإشراك المجتمع المدني والجمعيات الحقوقية في هذه النشاطات واللجوء إلى مختلف الوسائل الكفيلة بالحد من الفوارق الإجتماعية كمحاربة الفقر والحرمان الإجتماعي وإنشاء البنى التحتية لرعاية شؤون الطفولة ودعم برامج المساعدة الإجتماعية للأسر الأكثر فقرا [3].

2-مبدأ المصلحة الفضلى للطفل

يعتبر مبدأ مصلحة الطفل الفضلى من المعايير الجوهرية للإتفاقية لأنه مبدأ يهدف إلى إرساء مقومات مجتمع يعطي للطفل المكانة المرموقة التي يستحقها في التركيبة الإجتماعية ويضع حقوقه فوق كل إعتبار، وهو ما يؤسس لمقاربة حقوقية شمولية تراعي مصالح الطفل وتعطي لها الأسبقية إذا ما تعارضت مع مصالح الفئات الأخرى [4].

وقد ألزمت إتفاقية حقوق الطفل الدول الأطراف بمراعاة مصلحة الطفل الفضلى في مجال تربية الطفل وإشراك الأبوين والأسرة لتجسيد ذلك [5]، وعلى ضرورة إيلاء إحتياجات الطفل الإعتبار الأسمى، و مراعاة تلك المصلحة وفقا للإهتمامات الطفل وتطور إحتياجاته الجسمية و العاطفية والتربوية[6].

تقوم مصلحة الطفل الفضلى كمبدأ توجيهي يشمل كافة نشاطات وسياسات وإستراتجيات الدولة في مجال الطفولة، كما يجب أن تؤخذ المصلحة الفضلى للأطفال بعين الإعتبار من قبل أصحاب

---

[1] محمد عرفات الخطيب، المرجع السابق، ص344.

[2] نوفل زيزيت، الرعاية الإجتماعية والأمن الإجتماعي للأطفال، مطبوعات المعهد المصري للدراسات القاهرة، 2018، ص05.

[3] محمود عبد الحي محمد علي، الإهتمام بالطفولة وأثره في منع الانحراف وتحقيق التنمية، دراسة مقارنة، دار الكتب المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2018، ص247.

[4] إهتمت المبادئ التوجيهية لمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بمصلحة الطفل الفضلى وحقه في التعليم، نوفل زيزيت،المرجع السابق،ص23

[5] محمد الموسى، المصلحة الفضلى للطفل، دليل إرشادي للمنشغلين بالقانون، دار الطباعة والنشر، ميزان للقانون، عمان، 2003، ص08

[6] Elena Rossi, Le Principe de L'Interet de L'Enfant, Reflexion Basée sur la Convention des Droits de L'Enfant, Revue Jeunesse,Vol 06 № 219, Nouvembre 2002, P27.

القرار والأطراف الفاعلة في المجتمع، وعلى مختلف الأصعدة، بما في ذلك المجال القانوني كالمداولات البرلمانية حينما يتم مناقشة القضايا المرتبطة بالطفل [1].

3- مبدأ إحترام حق الوالدين في التوجيه والإرشاد

إعترفت إتفاقية حقوق الطفل بالدور الريادي للأسرة بإعتبارها الخلية الأساسية في المجتمع، وأهمية دور الوالدين على وجه الخصوص في رعاية الأطفال وحماية مصالحهم، وإحترام التقاليد المحلية التي تربط الطفل بأصوله وتراثه [2]والتأكيد على ضرورة توحيد جهود مختلف المؤسسات الإجتماعية كالأسرة والمدرسة ومؤسسات رعاية الطفولة خدمة للطفل رجل الغد التي عقدت المجتمعات عليه الآمال العريضة للحفاظ على مجدها وبناء مستقبلها [3].

4- مبدأ إلتزام الدول الأطراف بإعمال حقوق الطفل

مبدأ إلتزام الدول الأطراف بإعمال حقوق الطفل له مكانة معتبرة ضمن المبادئ المقررة في إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989، وهو يضع على عاتق الدول الأطراف المسؤولية الكاملة في تنفيذ كافة الحقوق ذاتت الصلة بالطفل، بما في ذلك الحقوق المدنية وكافة الحقوق الأخرى المرتبطة باسم وجنسية الطفل [4]، كما تلتزم الدول الأطراف أيضا بكفالة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وإتخاذ التدابير اللازمة لتحقيق ذلك [5] ، إلى جانب الإلتزام بنشر ثقافة حقوق الطفل في مختلف الأوساط ومؤسسات التعليم والتكوين والتعريف بالمبادئ التي أقرتها إتفاقية حقوق الطفل[6]، وبذل المجهودات المطلوبة لرفع درجات الوعي بأهمية هذه المبادئ عبر وسائل الإعلام، مع الحرص كل الحرص على إعداد التقارير الدورية الموجهة إلى لجنة حقوق الطفل، والأخذ بعين الإعتبار ملاحظات وتوصيات هذه اللجنة قصد كفالة حقوق الطفل على نطاق واسع[7].

---

[1] الفقرة 01 من التعليق العام رقم 14 لعام 2014 المتعلق بمصلحة الطفل الفضلى للجنة حقوق الطفل لعام 2014.

[2] Katherine Covell & Brian Howe, The Challenge of Children's Rights, Studies in Childhood and Family in Canada, Wilfrid Laurier University Press, 2001, P167.

[3] الهام كحول، دراسة مقارنة لإتفاقية حقوق الطفل في الفكر التربوي والإسلامي والمواثيق الدولية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني والعشرين، العدد 3، 2014، ص96.

[4] عبد العزيز مخيمر، حماية الطفولة في القانون الدولي والشريعة الإسلامية، دار النهضة العربية، 1992، ص191

[5] United Nations, Office of the HighCommissioner, Monitoring Economic, Social and Cultural Rights, 2001, P15.

[6] ساهم المركز الدولي لتعليم حقوق الإنسان بفعالية في نشر ثقافة حقوق الإنسان وكفالة حق الطفل في التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عبد العزيز مخيمر،المرجع السابق،ص198

[7] Felton Earls, The Child as Citizen, The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol 633, № 05, 2011, P10.

ثانيا: المواد الخاصة بحق الطفل في التعليم في إتفاقية حقوق الطفل

كرست مجموعة من المواد الواردة في الإتفاقية حق الطفل في التعليم كالمادة 28 التي إعترفت الدول بموجبها بحق الطفل في التعليم، مع الأخذ بعين الإعتبار مبدأ تكافؤ الفرص[1].

وحددت المادة 1/29 من إتفاقية حقوق الطفل الأهداف والمقاصد من التعليم [2]، والدور الذي يلعبه في تكوين شخصية الفرد من خلال ما يتلقاه الطفل من المعارف والأساليب التربوية التي تهيئه لآفاق مستقبلية وتطور إستعداداته الفطرية وما يملك من قدرات عقلية، وإحترام القيم النابعة من الحقوق والحريات والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة[3].

كما يهدف التعليم أيضا لإعداد الطفل الإعداد المناسب للشعور بالمسؤولية الملقاة على كل فرد في المجتمع، ونشر روح ومبادئ المساواة بين الجنسين التي أكدت عليها منظمة اليونسكو وتقوية الصلات بين كافة شعوب العالم، وتعليم الطفل المهارات الحياتية الأساسية[4].

وبالنظر إلى الطابع التكاملي لإتفاقية حقوق الطفل، وتبنيها للمقاربة الحقوقية الشاملة فإنه من الضروري ربط المادتين 28 و29 بمواد أخرى من الإتفاقية لإضفاء حماية أوسع لحقوق الطفل عموما

---

[1] بيير جيوفيني، نحو تكافؤ الفرص في التعليم، ترجمة إبراهيم زاكي، وكالة الصحافة العربية، ناشرون، القاهرة، 2018، ص27.

[2] تنص المادة 1/29 من إتفاقية حقوق الطفل "توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجها نحو:

أ – تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكانياتها.

ب– تنمية إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة.

جـ– تنمية إحترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل، والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته.

د– إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والأشخاص الذين ينتمون الى السكان الأصليين.

هـ– تنمية إحترام الطبيعة ".

[3] تنص المادة 3/1 من ميثاق الأمم المتحدة الخاصة من مقاصد الأمم المتحدة "تحقيق التعاون الدولي لحل المسائل الدولية ذات الصبغة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والإنسانية وعلى تعزيز إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس جميعا والتشجيع على ذلك إطلاقا بلا تمييز بسبب الجنس أواللغة أوالدين ولا تفريق بين الرجال والنساء".

[4] Jean Gal, Les Droits de L'Enfant, Pour une Education à la Citoyenneté , Editions Groupe de Boeck, Bruxelles, 2008, P35.

وحقه في التعليم على وجه الخصوص[1]، وفي هذا الإطار فالمادة 4 من الإتفاقية مرتبطة أشد الإرتباط بالمادتين السابقتين، كما أن المادة 02 من الإتفاقية التي ألزمت الدول بإحترام مجموعة الحقوق الواردة في الإتفاقية وتنفيذها دون أي نوع من أنواع التمييز بغض النظر عن اللغة أو الدين أو الأصل القومي وثيقة الصلة بالمادة 28 التي حددت صراحة حق الطفل في التعليم وممارسته بدون تمييز بين الأطفال[2]، ونفس النسق الترابطي بين الحقوق كرسته المادة 3 من الإتفاقية التي أوضحت أنه في جميع الإجراءات التي تتعلق بالأطفال، سواء قامت بها مؤسسات الرعاية الإجتماعية أو المحاكم أو السلطات الإدارية لابد من وضع مصلحة الطفل الفضلى فوق كل إعتبار[3].

والجدير بالذكر أن مبدأ التمييز الوارد في المادة 02 من إتفاقية حقوق الطفل، قد تم التأكيد عليه أيضا في العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية [4]، بإعتبار أن التمييز يعمق الفوارق الإجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد ويعيق تمنعهم بالحقوق والحريات، ولذالك حرصت مختلف مواثيق حقوق الإنسان على حظر كل أشكال التمييز تجسدا لمبدأ تكافؤ الفرص الذي يضاعف فرص الأفراد في مجال الإستفادة من التربية والتعليم[5].

وقد ألزمت الإتفاقية الدول الأطراف بحماية الطفل من كافة أنواع الإستغلال الإقتصادي و كل ما من شأنه أن يشكل خطرا على صحته و سلامته الجسمية، وهي من أقوى العقبات التي تعيق تمتع الطفل بحقه في التعليم وكافة الحقوق الأخرى[6]، والحقيقة أنا عمالة الأطفال وخاصة في الدول النامية بإفريقيا و آسيا وأمريكا اللاتينية وغيرها من المناطق تعد من العوامل المباشرة التي تدفع بالأطفال إلى ترك مقاعد الدراسة في سن مبكرة[7].

وهناك أيضا علاقة وطيدة بين المادة 28 والمادة 04 من الإتفاقية التي بموجبها تتخذ الدول الأطراف كل التدابير التشريعية والإدارية وغيرها من التدابير الملائمة لتنفيذ كافة الحقوق ومن ضمنها

---

[1] Jane Fortin, Children's Rights and the Developing Law, Cambridge University press, 2009, P423.

[2] Kate Moriarty, Learning to Realize Educations, Promise Throngh a Human Right Based Approach to Education a Background for World Development, 2018, P15.

[3] Michael Freeman, A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 3, The Best Interest of the Child, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2007, P35.

[4] تنص المادة 1/2 من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية: " تتعهد الدول الأطراف في هذه العهد بأن تضمن ممارسة الحقوق المنصوص عليها بدون أي تمييز بسبب العرق، أواللون، أوالجنس، أواللغة، أوالدين، أو الرأي السياسي، أوغير السياسي، أو الأصل القومي، أو الإجتماعي، أو الثروة، أو النسب".

[5] Hugh Lazenby, What is Equality of Opportunity in Education? Theory and Research in Education Review, Vol 14, № 03, 2016, P71.

[6] حذر مكتب اليونيسيف للأبحاث في دراسة له عام 2012 من الإستغلال الاقتصادي للأطفال وآثار ذلك على إنتهاك حقه في التعليم، بيير جيوفيني، المرجع السابق، ص35

[7] Pinidie-Gnanou, Le Travail des Enfants en Afrique, De L'Education à L'Exploitation, L'Harmattan, Paris 2004, P56.

حق الطفل في التعليم الذي يعد جزءا جوهريا من هذه الحقوق، وذلك في حدود مواردها المتاحة وفي إطار التعاون الدولي[1].

كما أن المادة 23 من إتفاقية حقوق الطفل نصت صراحة على إلزامية حماية الحق في التعليم للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، بما في ذلك التعليم العام أو المهني، لإعداد الطفل لممارسة عمل والإندماج في الوسط الإجتماعي، وبشكل يحترم الكرامة الإنسانية لهذه الفئة الإجتماعية التي عادة ما تعاني التهميش والتمييز[2].

وقد فسحت المادة 13 من الإتفاقية المجال للطفل للتعبير عن آرائه في الوسط الأسري والمدرسي عن طريق تبادل جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، سواء بالقول أو الكتابة أو الطباعة أو الفن أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل، وهنا يتضح جليا أهمية التعليم لتفتح أفكار الطفل وتبلور وجهات النظر للتعبير عن آرائه بكل حرية، مع ضرورة تهيئة الظروف الإجتماعية والبيئة المدرسية المناسبة لذلك وإستبعاد كافة أنواع العقوبات البدنية التي فيها مساس بالكرامة المتأصلة في الطفل[3].

ولوضع الإلتزامات موضع التنفيذ، تعهدت الدول الأطراف بموجب المادة 44 من الإتفاقية برفع تقارير عما تتخذه من تدابير لكفالة الحقوق المنصوص عليها في إتفاقية حقوق الطفل والتي من ضمنها الحق في التعليم، والسعي لإرسال التقرير الأولي في غضون سنتين بعد دخول الإتفاقية حيز التنفيذ بالنسبة للدولة الطرف وكل خمسة سنوات بعد ذلك، مع مراعاة المبادئ التوجيهية الواجب إحترامها في صياغة التقارير[4].

عهدت إتفاقية حقوق الطفل مسؤولية الرقابة إلى لجنة حقوق الطفل(CRC) كآلية للإشراف على مدى تنفيذ الدول الأطراف لإلتزاماتها بشأن الحقوق المنصوص عليها في هذه الإتفاقية، بما في ذلك حق الطفل في التعليم، وقد ألزمت لجنة حقوق الطفل الدول بإبلاغها عن التقدم المحرز والتدابير المتخذة لإعمال الحقوق المرتبطة بشريحة الأطفال.[5]

---

[1] Sharon Derick, op.cit, P101.

[2] Luisa Blanchfied, The United Nations Convention on the Rights of the Child, Background and Policy, Issues, Congressional Research Service, 2009, P16.

[3] فواز صالح، مبدأ إحترام الكرامة الإنسانية في مجال الأخلاقيات الحيوية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 27، العدد 01، 2011، ص263.

[4] إعتمدت لجنة حقوق الطفل مجموعة من المبادئ التوجيهية تتعلق بشكل ومضمون التقارير الدورية التي ينبغي على الدول الأطراف تقديمها وفقا للفقرة أ (ب) من المادة 44 من إتفاقية حقوق الطفل بتاريخ 01 أكتوبر 2010.

[5] Philip Alston, Children's Rights and Law, Oxford University press, 1992, P52.

وأشارت لجنة حقوق الطفل[1] في أكثر من مناسبة أنه يجب أن تشكل إتفاقية حقوق الطفل وغيرها من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان المعيار الحقيقي التي تؤسس عليه جهود الدول في تعزيز وحماية حقوق الطفل و رعاية مصلحته الفضلى من قبل الدول والهيئات المهتمة بالطفولة[2].

والملاحظ أن إتفاقية حقوق الطفل من خلال جهازها للإشراف لا توفر ضمانات كافية لكفالة حق الطفل في التعليم، ذلك أن آلية الحماية تقوم أساسا على نظام التقارير وهو من أضعف الوسائل الرقابية، كما أن المادة 1/28 من الإتفاقية طالبت من الدول الإلتزام بكفالة الحقوق بطريقة تدريجية دون أن تحدد سقف زمني معين لتنفيذ هذه الإلتزامات، وهو ما يصعب من مهام لجنة حقوق الطفل في مراقبتها لتنفيذ الدول الأطراف لإلتزاماتها في مجال تطبيق الإتفاقية بما في ذلك الحق في التعليم الذي تكرر التأكيد عليه في أكثر من مادة من الإتفاقية[3].

المطلب الثاني: حق المرأة في التعليم

لقد تعالت أصوات النساء منذ عهود خلت للمطالبة بحفظ كرامتهن،و قد ضحت من قبل أعداد كثيرة منهن بحياتهن من أجل الدفاع عن حقوقهن الأساسية [4]، وباشرت النساء في الغرب رحلة المطالبة بالمساواة منذ تاريخ 08 مارس 1908 فيما عرف بتظاهرة " الخبر والورد" **(Bread and Roses)** التي أصبحت رمزا لليوم العالمي للمرأة، وقد طالبن حينئذ بتخفيض ساعات العمل ورفع الأجور والمشاركة في العمل النقابي وغيرها[5].

بدأ الإهتمام الدولي بحقوق المرأة بإعتبارها عنصرا هاما في المجتمع بعد إنشاء هيئة الأمم المتحدة عبر مجموعة من المواثيق العامة لحقوق الإنسان، كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهديين الدوليين للحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966، وقصد إضفاء حماية أوسع لحقوق المرأة، إعتُمدت العديد من المواثيق الخاصة بالمرأة كإتفاقية الحقوق

---

[1] تتألف لجنة حقوق الطفل من عشرة خبراء من ذوي المكانة الخلقية الرفيعة والكفاءة المعترف بها في الميدان الذي تغطيه هذه الإتفاقية، تنتخب الدول الأطراف أعضاء اللجنة من بين رعاياها، ويعمل هؤلاء الأعضاء بصفتهم الشخصية، ويولي الإعتبار للتوزيع الجغرافي العادل في إختيارهم، محمود عبد الحي محمد علي،المرجع السابق،ص210.

[2] Lee Jerome, op.cit, P11.

[3] Rachel Lucas & Rebecca Mignot, L'ONU et Les Droits de L'Homme, Revue Association Apres-demain, № 35 Vol 05, 2015, P34.

[4] باسمة كيال، تطور المرأة عبر التاريخ، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص37.

[5] Leanor Flexner & Ellen Fitz Patrick, The Woman's Rights Movement in the United States, Harvard University Press, Cambridge, 1996, P14.

السياسية للمرأة لعام 1952 والإتفاقية الخاصة بجنسية المرأة المتزوجة لعام 1957 [1]، ولكن رغم كل هذه المواثيق، إستمر التمييز ضد المرأة، الأمر الذي دفع الأمم المتحدة إلى إعتماد إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة عام 1967، وقد جاءت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة تتويجا لمجهودات الحركة النسائية التي طالبت بحقوق المرأة في أوروبا الغربية و أمريكا ومناطق أخرى من العالم، والتي كثفت من أنشطتها لتحقيق هذه الغايات[2].

ومن أهم الحقوق التي كفلتها إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة وشكلت جل محاور المؤتمرات والندوات الدولية: حقوق المرأة التعليمية[3]، سنتناول في هذا المطلب حق المرأة في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (الفرع الأول)، وحق المرأة في التعليم في إعلان ومنهاج بكين (الفرع الثاني).

الفرع الأول: حق المرأة في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة

تعد الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (CEDAW) بحق الإطار الشامل لحماية حقوق المرأة، وقد تضمنت مجموعة واسعة من الحقوق المقررة للمرأة في المواثيق الدولية السابقة، وأضيف لهذه الإتفاقية بروتوكول إختياري لعام 1999[4]. نستهل هذا الفرع بمظاهر التمييز ضد المرأة (أولا) ثم تحليل النصوص الخاصة بحق المرأة في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (ثانيا).

أولا: مظاهر التمييز ضد المرأة

عرفت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة مصطلح "التمييز" بأنه كل تفرقة أو إستبعاد أو تقييد يتم على أساس الجنس، ويكون من آثاره، عدم الإعتراف للمرأة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية في الميادين السياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية، أو في أي ميدان آخر أو الحد من تمتعها بهذه الحقوق أو ممارستها[5].

وقد جاء في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة أن الدول الأطراف تشجب جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وتتفق على أن تنتهج بكل الوسائل الملائمة ودون تأخر كل توجه

---

[1] Wendy Harcourt. The Global Women's Rights Movement, Power Politics Around the United Nations and the World Social Forum, United Nations Research Institute for Social Development, 2006, P19.

[2] Marijke de Pauw, Women's Right From Bad to Worse, Assessing the Evolution of Incompatible Reservation to the CEDAW Convention, Merkourios, Journal of International and European Law,Vol 29,№ 4, 2013, P53.

[3] Rachel Moussie, Struggles for Women's Rights, Economic and Gender Justice, Association for Rights in Development, Solidarity Center, Ontario, 2016, P40.

[4] نهى عدنان القاطرجي، المرجع السابق، ص167.

[5] المادة 01 من إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

يستهدف القضاء على التمييز ضد المرأة، وتحقيقا لذلك تتعهد بإدماج مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في دساتيرها وقوانينها الأخرى ، وإتخاذ التدابير المناسبة ومنها التشريعية، وتحديد الجزاءات لحظر كل تمييز ضد المرأة، إلى جانب توفير حماية قانونية لحقوق المرأة عن طريق المحاكم المختصة والمؤسسات العامة[1]، والإمتناع عن مباشرة كل عمل أو ممارسة تمييزية ضدها وإتخاذ جميع التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة الممارس من طرف الأشخاص أو المنظمات أو المؤسسات[2]. كما إلتزمت الدول الأطراف بإلغاء كافة الأحكام التي تشكل تمييزا ضد المرأة، ولا سيما في المجالات السياسية والإجتماعية لكفالة حقوق المرأة و حرياتها الأساسية[3].

تعتبر إشكالية التمييز ضد المرأة من القضايا الأساسية التي تحظى بإهتمام رجال القانون، والباحثين والدارسين في مختلف الفروع الأكاديمية، وقد كرست معظم المنظمات الوطنية والإقليمية والدولية جهودها لتحليل مظاهر التمييز ضد المرأة في شتى مجالات الحياة السياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية[4].

وقد إستمرت المرأة في نضالها المتواصل رغبة في ممارسة حقوقها كاملة والمشاركة الإيجابية في ميادين الحياة، فأنشأت جمعيات و منظمات حقوقية لتحديد مطالبها ورفع مظالمها، يدفعها إلى ذلك تطلعها نحو المساواة والحرية والتحرر من الهيمنة التي تفرضها بعض الأنماط الإجتماعية والأفكار الرجعية.[5]

إن تاريخ نضال المرأة من أجل المساواة والعدالة الإجتماعية طويل ومحفوف بالعقبات يمتد إلى قرون خلت، بدأت الشرارة الأولى منه خلال القرن 19م بأوروبا، حينما تشكلت أولى الحركات النسوية في التاريخ والتي رفعت لواء الدفاع عن المرأة ضد كل أشكال الظلم والعبودية والطغيان والتمييز القائم على أساس الجنس أو اللون أو العرق أو المعتقد الديني أو الفكري[6].

---

[1] Mascha Freeman & Christine Chrikini, A Commentary on UN Convention of the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, Oxford University Press, Oxford, 2012, P154.

[2] Oliver de Schutter, International Human Rights Law, Cases, Materials University Press, 2014, P867.

[3] مريفان مصطفى رشيد، جريمة العنف المعنوي ضد المرأة، المركز القومي للإصدارات القانونية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2016، ص119.

[4] Andrey shaskri, Gender Inequality and Women Discrimiination, Journal of Humanities and Social Sciences, Vol 19, № 11, November 2014, P30.

[5] ورد في تقرير اللجنة الاقتصادية والإجتماعية لغرب آسيا حول الحركات النسائية في العالم العربي، لعام 2005 أن مظاهر التمييز ضد المرأة لازالت منتشرة وبدرجات متفاوتة في هذه المناطق، مريفان مصطفى رشيد،المرجع السابق،ص123

[6] هالة كمال، لمحات من مطالب الحركة النسوية المصرية عبر تاريخها، مؤسسة المرأة والذاكرة للنشر، القاهرة، 2016، ص11.

وقد إتبعت المرأة أساليب متعددة على مر الزمن للمطالبة بحقوقها المشروعة، تتناسب مع مختلف مراحل نضالها المرير، واستطاعت إلى حد بعيد إرغام المجتمع على الإعتراف بأحقية المرأة أن تتبوأ المكانة المستحقة في كافة مناحي الحياة، وممارسة حقوقها المدنية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية، بما في ذلك حقها في الترشح والتصويت وتقلد الوظائف العامة وحقها في العمل وفي التعليم والتكوين القاعدي، ومساواتها للرجل في الحقوق الأخرى[1].

وأثبتت المرأة بشكل لا يدع مجالا للشك بأنها تملك المؤهلات وبإمكانها تقديم الإضافة في مختلف المراكز القيادية[2]، وهو ما يدحض مواقف بعض المدعين بأن المرأة غير قادرة على لعب الأدوار الريادية في المجتمع، مؤسسين أحكامهم تلك على بعض خصائص المرأة والإختلافات البيولوجية بين الذكر والأنثى، فهم يخلطون بين الوظائف البيولوجية الخاصة بالمرأة ووظائفها الإجتماعية المتعددة[3].

إن المساواة بين المرأة والرجل في التمتع بالحقوق كاملة تعد حلما بعيد المنال، ليس في الدول النامية وما تعانيه المرأة هناك من الفقر والحرمان والتي لا يعترف لها بحقها في المشاركة السياسية إلا في نطاقه الضيق، ناهيك عن تولي الوظائف العامة في المجتمع كالقضاء والمحاماة وغيرهما، بل أن اللامساواة بين الرجل والمرأة تطال أيضا البلدان التي قطعت أشواطا هامة في التقدم، ولعل نسبة تمثيل النساء في الحكومات أو المجالس النيابية في بلدان أوروبا الغربية وأمريكا اللاتينية التي لا تزال أقل بكثير مقارنة بنسبة الرجال بهذه المؤسسات العامة خير برهان على المعاملة التمييزية التي تتعرض لها المرأة [4]، وهذا لا يدل على قصور في إمكانيات المرأة العقلية والإبداعية أو في الكفاءة والمقدرة على القيادة، بقدر ما يدل على حقيقة مفادها أن هذه المجتمعات لم تستوعب بعد مبدأ المساواة بين الجنسيين بصرف النظر عن المكانة التي تتبوؤها المرأة في السلم الإجتماعي [5].

---

[1] أشاد الإتحاد الأروبي في تقريره حول تحليل الوضع الإقليمي للحقوق الإنسانية للمرأة والمساواة على أساس الجنس في المنطقة الأورومتوسطية بجهود الدول الأوروبية في تكريس الفرص المتكافئة للمرأة في مختلف المجالات الإجتماعية، للفترة من 2008 الى 2011، Andrey shaskri ,op.cit ,P35

[2] هويدا عدلي، المشاركة السياسية للمرأة، مؤسسة فريديش إيبرت للطباعة والنشر، مكتب مصر، القاهرة، 2017، ص13.

[3] Yanu kerevel & Lonna Atkeson, Explaining the Marginalization of Woman in Legislative Institutions, The Journal of Politics, Vol 75 № 04, October 2013, P982.

[4] Emanuela Lombardo, Gender Inequality in Politics, International Feminist Journal of Politics, Vol 37, № 03 Routledge, 2016, P05.

[5] Equality of opportunities are fundamental for women's political empowerment and influence thee gender representation in African context, Yanu kerevel & Lonna Atkeson, op.cit,P850.

إنّ تعدد مظاهر التمييز ضد المرأة في العديد من الدول ينبع أساسا من الموروث الثقافي والمنظومة الإجتماعية القائمة على اللامساواة [1]، ولكن رغم هذا التضييق على المرأة وسلبها أهم حقوقها المشروعة، إستطاعت مجموعة من النساء المتميزات من رفع سقف المطالب الحقوقية للمرأة، وفي دول تستمر فيها الممارسات التمييزية وعلى نطاق واسع [2] ولعل من النساء اللواتي ذاع صيتهن في الدفاع عن المرأة : الناشطة اليمنية "توكل كرمان" [3] التي ناضلت ضد كل أشكال التمييز ضد المرأة في اليمن، ودافعت عن حقها في المشاركة في صنع القرار بالتعاون مع كافة أطياف المجتمع[4] والباكستانية "ملالا يوسفزي"[5] ودفاعها الدؤوب على حق المرأة في التعليم.

ثانيا: النصوص الخاصة بحق المرأة في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة

تضمنت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة طائفة واسعة من الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وأفردت نصوصا خاصة بحقوق المرأة التعليمية[6]، وقصد حماية حق المرأة في التعليم الذي يأتي في طليعة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ألزمت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة الدول الأطراف على إتخاذ كافة التدابير الكفيلة بالقضاء على التمييز ضد المرأة وضمان تمتعها بحقوق متساوية في ميدان التعليم، وعلى وجه الخصوص ضمان توفير الشروط الملائمة في المجال المهني للإلتحاق بالدراسات التطبيقية، والحصول على الدرجات العلمية في المؤسسات التكوينية بمختلف أنواعها في المناطق الريفية أو الحضرية على حد سواء[7].

---

[1] Daniel Stockemer, Income Inequality and Women's Descriptive Representation, International Journal of Comparative Sociology, Vol 58 № 01, 2017, P39.

[2] عبد الله أحمد اليوسف، المرأة في زمن متغير، منشورات ضفاف، القاهرة، 2014، ص63.

[3] توكل كرمان ناشطة حقوقية وصحفية يمنية تحصلت على جائزة نوبل للسلام عام 2011، عرفت بمناهضة انتهاكات حقوق الإنسان، وهي إحدى أبرز المدافعات عن حرية الصحافة وحقوق المرأة وحقوق الإنسان في اليمن.

[4] عبد الغني عماد وآخرون، الإنتفاضات العربية، مقاربات سوسيوبولوجية، دار الفرابي للنشر، القاهرة، 2013، ص127.

[5] ملالا يوسفزي، ناشطة حقوقية باكستانية إرتبط إسمها بتعليم الفتيات، نجت من الموت بأعجوبة عندما هاجمها مسلحون من حركة طالبان باكستان عام 2012، ونالت جائزة نوبل للسلام عام 2014، واختيرت عام 2017 مبعوثة أممية للسلام لتشجيع الفتيات على الدراسة والتعليم.

[6] Pooja Khanna, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, UN Women, 2014, P09.

[7] المادة 10 من إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

والحرص على تكريس مبدأ المساواة في الإستفادة من الخدمات التعليمية في المراحل الأولى من التعليم كالحضانة و التعليم الأساسي، والعمل على محاربة الصور النمطية التي تحمل في طياتها المفاهيم التمييزية ضد المرأة في جميع مراحل التعليم وبمختلف أشكاله [1]، من خلال تشجيع التعليم المختلط وغيره من أنواع التعليم الذي يجسد التعاون والحوار بين الجنسيين، ولا سيما عن طريق المحاور المدرجة في الكتب المدرسية والبرامج التكوينية التي تساهم في تشجيع إقبال المرأة على التعليم، كما ألزمت الإتفاقية الدول الأطراف بتكريس المساواة بين المرأة والرجل في المنح والإعانات الدراسية وفي إتاحة الفرص للجميع لمواصلة تعليمهم[2] بما في ذلك برامج تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفية، وعلى وجه الخصوص البرامج التي هدفها الحد من الفجوة في مستويات التعليم بين الجنسيين التي مردها التمييز القائم على أساس الجنس[3].

ومن ناحية أخرى وضعت الإتفاقية على عاتق الدول الأطراف الإلتزام بإتخاذ كافة التدابير وتهيئة الظروف المناسبة لتعليم الفتيات قصد تخفيض معدلات ترك الطالبات للدراسة في المراحل الأولى من التعليم، وإعداد برامج خاصة للبنات والنساء اللواتي تسربن من المدارس لإعطائهن فرصة إستدراك كل تأخر تجسيدا لمبدأ تكافؤ الفرص والمشاركة النشيطة في الألعاب الرياضية المدرسية و حصص التربية البدنية[4].

كما يتجلى بوضوح من خلال أحكام الإتفاقية ذلك الترابط الوثيق بين الحق في التعليم والحقوق الأخرى، ومن قبيل ذلك علاقة الحق في التعليم بالحق في الصحة، بإعتبار أن التعليم يمكن المرأة من ضمان حقوقها الصحية، وخاصة تلك البرامج التعليمية الهادفة المدعمة بالإرشاد والتوعية والتحسيس بالمخاطر الصحية التي قد تكون المرأة عرضة لها[5].

وإعترفت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة بحقوق المرأة الريفية والصعوبات الخاصة التي تواجهها في سبيل التمتع بكافة الحقوق التي عددتها الإتفاقية، وألزمت الدول الأطراف بإتخاذ التدابير المناسبة للقضاء على التمييز ضد المرأة في مناطق الظل ، وضمان تمتعها على

---

[1] The Office of Women in Development advocates for gender equality in the field of education, Pooja Khanna,op.cit,P41.

[2] Kishore Singh, Right to Education and Equality of Educational Opportunities, Journal of International Cooperation in Education, Vol 05 № 02, 2014, P9

[3] مديحة أحمد عبادة، قضايا المرأة العربية، بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2010، عمان، ص49.

[4] Luisa Blanchfield, The UN Convention on the Elimination of All Forms of Discriminination Against Women, Congressional Research Service, 2010 ,P20.

[5] Anne Hellum, Women's Human Rights, CEDAW in International, Regional and National Law, Studies on Human Rights Conventions, Cambridge University Press, 2013, P97.

أساس المساواة بالحق في التنمية، والمشاركة في وضع وتنفيذ التخطيط الإنمائي[1] الذي يشمل عدة مجالات منها التعليم والإستفادة من برامج الضمان الإجتماعي و التكوين والتدريب والتعليم الرسمي وغير الرسمي، وكل ما يتصل بمحو الأمية والتمتع بكافة الخدمات الإرشادية التي من شانها تمكين المرأة من المساهمة بفعالية في المجتمع[2].

كما أكدت الدول الأطراف على حق المرأة في التعليم المهني والتقني والإستفادة من برامج التكوين والتدريب ومن ضمنها برامج التكوين المهني في مجال الحرف لتمكين المرأة من إكتساب المهارات المطلوبة التي تكفل حقها في العمل، واقتحام سوق الشغل محصنة بالمعارف التقنية التي تتيح لها التدرج في السلم الإجتماعي وتحسين ظروفها المهنية وضمان عيشها الكريم [3].

وألزمت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التميز ضد المرأة الدول الأطراف بإعمال مبدأ تكافؤ الفرص لضمان تمتع المرأة على قدم المساواة مع الرجل بكافة الحقوق الواردة في الإتفاقية [4] ومنها الحق في التعليم الذي يتصدر الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية كمطلب أساسي لكل نساء العالم من أجل تمكين هذه الفئة الإجتماعية من التزود بالمعارف والتطلع إلى الآفاق المستقبلية الرحبة [5].

تبنت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التميز ضد المرأة النهج الحقوقي الشامل وألزمت الدول بإزالة كافة الأشكال النمطية الهدامة التي تعمل على إدامة التمييز ضد المرأة، والحد من فرصها في المساهمة الإيجابية في المجتمع على أساس التكامل بين الرجل والمرأة [6].

عهدت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التميز ضد المرأة مسؤولية الرقابية والإشراف على كفالة كافة الحقوق، إلى لجنة القضاء على التمييز ضد المرأة (CEDAWC) وتتمثل المهمة الأساسية لهذه اللجنة في متابعة التقدم المحرر في مجال تنفيذ الدول الإلتزاماتها المحددة في الإتفاقية[7] وفي هذا

---

[1] المادة 3/14 من إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

[2] إعتبرت منظمة اليونسكو التعليم من أهم العوامل التي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة ودعت الدول إلى توفير الآليات المطلوبة لحمايته، مديحة أحمد عبادة،المرجع السابق،ص 65.

[3] المادة 11(ج) من إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

[4] المادة 1/4 من نفس الإتفاقية.

[5] Elizabeth King & Anne Hill, Women's Education in Developing Countries, Barriers, Benefits and Policies, The Johns Hopkins University Press, London ,1993, P207.

[6] Fons Coomans & al, Accelerating Equality of Women Under Article 4/1, UN Convention on the Elimination of All Forms of Discriminations Against Women, Intersentia Oxford 2003, P71.

[7] حثّت اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة الدول الأعضاء بالالتزام بتقديم التقارير وفقا للمادة 18 من الإتفاقية، عبد الله أحمد اليوسف،المرجع السابق،ص 74.

الشأن ترفع اللجنة تقريرا عن نشاطها السنوي إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة عن طريق المجلس الإقتصادي والإجتماعي، كما تقدم الإقتراحات والتوصيات العامة المرتبطة بشؤون المرأة التي تراها ملائمة للدول الأطراف[1].

الفرع الثاني: حماية حق المرأة في التعليم في إعلان ومنهاج عمل بكين

سنتوسع في هذا الفرع من خلال جانبين: التمكين الحقوقي للمرأة من خلال إعلان ومنهاج عمل بكين (أولا) وإهتمامات إعلان ومنهاج عمل بكين بحق المرأة في التعليم (ثانيا).

أولا: التمكين الحقوقي للمرأة من خلال إعلان ومنهاج عمل بكين

إعتمدت وفود الحكومات المكونة من 189 دولة بالإجماع إعلان ومنهاج عمل بكين في المؤتمر العالمي الرابع للمرأة الذي عقدته الجمعية العامة للأمم المتحدة في مدينة بكين عاصمة الصين الشعبية في شهر ديسمبر 1995[2] ، وهو بيان إلتزام للحكومات بالمشاركة في هذا المؤتمر للنهوض بحقوق المرأة وحظر كافة أشكال التمييز واللامساواة ضدها، والعمل على تحقيق التنمية والسلام لكافة النساء وفي كل بقاع المعمورة وضمان الإعمال التام لحقوق الفتيات والنساء[3] ، ووضع منهاج العمل أهدافا إستراتيجية واحتوى على محاور تتضمن عدة مجالات مرتبطة أشد الإرتباط بالمنظومة الحقوقية النسوية [4] ، و شكل إعلان بكين، حسب ما ذهب إليه الخبراء والمهتمين بشؤون المرأة، تتويجا لمجهودات الأسرة الدولية والمنظمات الحقوقية في مجال كفاله حقوق المرأة والتحسيس والتوعية بأهمية حمايتها ودعم متواصل للخطوات الأولية في سبيل الإعتراف الكامل بحقوقها ومحاربة كل أنواع التهميش والعنف والإقصاء التي تتعرض لها [5].

والملاحظ أنه خلال فترة الثمانينات ومطلع التسعينات إزداد عدد المدافعين عن حقوق الإنسان عامة وحقوق الفئات المستضعفة من النساء والأطفال وذوي الإحتياجات الخاصة والمهاجرين على وجه الخصوص، مؤكدين على أهم مبادئ القانون الدولي لحقوق الإنسان كعالمية الحقوق وعدم

---

[1] Marsha Freeman, The UN Convention on the Eliminatian of All Froms of Discrimination Against Women, A Commentary, Oxford University Press, 2012, p491.

[2] غسان عبد الخالق وآخرون، المرأة ، التجليات وآفاق المستقبل، أوراق مؤتمر فيلاديفيا الدولي التاسع عشر من 28 الى 30 أكتوبر 2014، منشورات جامعة فيلادلفيا، 2016 ص255

[3] The fourth World Conference on Women took place in Beijing from 4 to 15 september 1995.

[4] The Beijing Declaration and Platform for Action support strongly woman's right to education, Marsha Freeman,op.cit,P315.

[5] سهيله محمود نبات، العنف ضد المرأة، أسبابه، أثاره، وكيفية علاجه، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، عمان، 2007، ص15.

قابليتها للتجزئة، ومبدأ عدم التمييز خاصة في ظل اللامساواة التي تطال شريحة النساء[1]، كما أكدت على هذه المبادئ صكوك حقوق الإنسان التي أشارت بشكل واضح، لا يقبل التأويل أن حقوق المرأة تعد جزءا أساسيا من حقوق الإنسان غير قابلة للتصرف والتجزئة، وهو ما أشار إليه إعلان ومنهاج عمل بكين بإعتبار أن إنكار حق من حقوق المرأة هو إنكار للحقوق جميعا[2].

والمؤكد أن إعلان ومنهاج عمل بكين شكل الإتفاق الأكثر شمولية لحقوق المرأة لأنه عبّد الطريق أمام الحكومات وحدد المسؤوليات التي تقع على عاتق الحكومات، وما يجب عليها إتخاذه من خطوات عملية لتمكين المرأة والإعمال التام لحقوقها الواردة في الصكوك الدولية لحقوق الإنسان [3].

تمت مراجعة إعلان ومنهاج عمل بكين في إجتماع الجمعية العامة للأمم المتحدة خلال الدورة الخاصة التي عقدت في شهر جويلية عام 2000، وانبثقت عنها الوثيقة الختامية التي أجمعت بموجبها الدول الأعضاء في الأمم المتحدة مجددا على ضرورة الإلتزام بإعلان ومنهاج عمل بكين في ظل التقدم المحرز على الصعيد الدولي في مجال الإعتراف الواسع بحقوق المرأة والرؤى الموحدة للرفع من مستوى التعليم لدى الفتيات والنساء[4].

وظهرت إهتمامات إعلان ومنهاج بكين في أشغال اللجنة المعنية بوضع المرأة التي ركزت جهود الدول من خلالها قصد التنفيذ الكامل لإعلان ومنهاج عمل بكين والإلتزامات المرتبطة بإتفاقية القضاء على جميع أشكال التميز ضد المرأة لما لهذه الإتفاقية من ثقل قانوني في المنظومة الحقوقية الدولية التي تعنى بالمرأة [5].

وقد رحبت منظمة العفو الدولية[6] التي توسعت دائرة إهتماماتها الحقوقية بالإعتراف الدولي المتزايد بأهمية حماية حقوق المرأة خاصة أثناء النزاعات المسلحة مؤكدة على ضرورة أن يسود العالم

---

[1] إدريس لكريني، الانتخابات والتحولات الديمقراطية في العالم العربي، مركز القدس للدراسات السياسية، عمان، 2009، ص91.

[2] صالح عبد الرزاق الخوالدة، مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية، دار الخليج للطباعة والنشر، 2016، ص136.

[3] عامر علي سمير الديلمي، مقدمات في شرح مبادئ حقوق الإنسان وفقا للإتفاقيات والسياسات الدولية، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2016 ص75.

[4] Benita Ferrero Waldner, Ministrial Conclusions on Strenthening the Role of Women in Society, Euromed Publication of the European Union, 2016 P07.

[5] تقرير لجنة وضع المرأة، التمكين الاقتصادي للمرأة في عالم العمل المتغير، الدورة الواحدة والستون نيويورك 24 فيفري –4 مارس 2017، ص5.

[6] منظمة العفو الدولية هي منظمة غير حكومية يقع مقرها في لندن وتركز في عملها على كل القضايا التي تتعلق بحقوق الإنسان ومنها الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية.

سلام دائم[1] وهو ما يتضح من خلال إعتماد مجلس الأمن الدولي للقرار بشأن المرأة والسلام[2]، غير أن كثير من المنظمات غير الحكومية والمهتمين بشؤون التنمية أعربوا عن قلقهم حيال عدم كفاية الجهود التي تبذلها الدول لتنفيذ إعلان ومنهاج عمل بكين، وذلك من خلال حملة " أوقفوا العنف ضد المرأة " وفي هذا السياق أشارت منظمة العفو الدولية أن المرأة في شتى بقاع الأرض مازالت عرضة للتمييز والعنف الأمر الذي يعيق بشكل أو بآخر تنفيذ إعلان ومنهاج عمل بكين [3] ، والجدير بالذكر أن أهمية هذا الإعلان تكمن في تكامله مع مجموعه الصكوك الدولية التي تهتم بحقوق المرأة بما فيها حق المرأة في التعليم، وهو ما تمت الموافقة عليه بإجماع 189 دوله عضو في منظمة الأمم المتحدة التي شاركت في المؤتمر العالمي الرابع للمرأة[4].

وحرصت توصيات المؤتمر من خلال إعلان منهاج عمل بكين على المنهج الشمولي لحقوق المرأة وعدم قابليتها للتجزئة وعلى المبادئ الراسخة في الممارسة الحقوقية لمبدأ عدم التمييز ومبدأ المساواة ومبدأ تكافؤ الفرص، وهي مبادئ تم التأسيس عليها في رسم خريطة مرحلية نحو التكفل بحقوق المرأة في ضوء مناخ دولي أفرز العديد من الصعوبات التي تحد من فرص تنمية المرأة وحماية حقوقها[5]، والملاحظ إيضا انه على الرغم من مرور أكثر من عقدين على إعتماد إعلان وبرنامج عمل بكين، فان النساء في مختلف مناطق العالم مازالت تشتكين من عدم المساواة والتمييز وغيرها من الممارسات السلبية التي تقف حجرة عثرة أمام مطالب النساء الملحة في سبيل تكريس الفرص المتساوية[6]، ومرد ذلك حسب العارفين عدة أسباب لعل من أهمها زيادة مستويات الفقر والحرمان والتهميش، وهي كلها من العوامل التي تحبط المرأة وتعطل طاقاتها[7]، يضاف إلى ذلك عدم إتاحة

---

[1] علي الجرباوي وعاصم خليل، النزاعات المسلحة وأمن المرأة، مركز إبراهيم أبو نقد للدراسات الإستراتيجية، الطبعة الأولى ،2008 ص28.

[2] تم عتماد القرار رقم 1325 حول "المرأة والسلام والأمن" بالإجماع من قبل مجلس الأمن في 31 أكتوبر من عام 2000 والذي يتعلق بانعكاسات النزاعات المسلحة على المرأة.

[3] أطلقت منظمة العفو الدولية حملة "أوقفوا العنف ضد المرأة" خلال الفترة من 2004 إلى 2010 لوضع حد للتجاوزات التي تطال المرأة وتعرقل مسيرتها التعليمية والإجتماعية، علي الجرباوي وعاصم خليل،المرجع السابق،ص67.

[4] تقرير المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة من 4-15 سبتمبر 1995، ص210.

[5] هالة صقر وعبد الله شحاته، التمكين الإقتصادي للمرأة، المعوقات والحلول، مركز البحث الإجتماعي بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، 2009، ص5.

[6] جانيت ستوسكي، الحد من التفاوت بين الجنسين لا يترجم التساوي في الفرص، مجلة التمويل والتنمية، النسخة العربية ، العدد 4 جويلية 2012 ص09.

[7] Elisabeth King & Rebecca Withrop, Today's Challenges for Girls Education, Global Economy and Development, 2015, P22.

الفرص للمرأة في غالب الأحيان للمشاركة في وضع القرارات المرتبطة بالمسائل الخاصة بها أو التي تتعلق بحقوقها أو طموحاتها، كما أن النساء اللواتي يكرسن حياتهن للدفاع عن حقوق النساء يتعرضن غالبا لشتى ألوان العنف والتهديد[1].

ومن تجليات إخفاق الحكومات في ضمان كفاله حقوق النساء: الإنتهاكات المتكررة التي تستهدف النساء والفتيات وإنكار حقهن في الصحة والعمل والضمان الإجتماعي والتعليم والتكوين[2]، وقد إلتزمت الدول في إعلان ومنهاج عمل بكين بالتصديق على المعاهدات الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان وتنفيذها بقصد توفير حماية واسعة لحقوق المرأة بدون أي شكل من أشكال التمييز، خاصة وأن مبدأ عدم التمييز مكرس في كافة الصكوك الدولية لحقوق الإنسان[3].

وبإعتمادها لإتفاقية القضاء على جميع أشكال التميز ضد المرأة تبنت عدة دول أطراف إصلاحات قانونية تحظر بموجبها أنواعا متعددة من التمييز ضد المرأة، و من قبيل ذلك إلغاء الأحكام التمييزية في قوانين العقوبات والأحوال الشخصية، وغيرها من القوانين التي تنظم العلاقات الأسرية وحقوق الملكية[4].

وفي كثير من الأحيان يتم التذرع بالعادات الإجتماعية لحرمان المرأة من حقوقها الأساسية والإستفادة من البرامج التربوية، وعلاوة على ذلك فان منظمات المجتمع المدني في عدة دول شرقية مثل باكستان وأفغانستان واليمن أعربت عن بواعث قلها العميق بشأن ما تتعرض له النساء هناك من التضييق وإنكار الحقوق [5] وقد كرر إعلان الألفية (MDG) [6] إلتزام الدول بمكافحة جميع أشكال العنف ضد المرأة وحمايتها من التمييز وتعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة من الناحية الإقتصادية والإجتماعية والحد من التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم[7].

---

[1] Alice Edwards, Violence, Against Women Under International Human Right Law, Cambridge University Press, 2011, P33.

[2] فتحي ذياب سبيتان، قضايا عالمية معاصرة إقتصادية إجتماعية سياسية، مؤسسة الجنادرية للنشر والتوزيع ، 2013، ص81.

[3] Elisabeth Riddell-Dixon, Canada and the Beijing Conference on Women, Government Politics and NGO Participation Press ,Vancouver, 2001, P237.

[4] The Secretary General of the UN encouraged countries to adopt the Platform of Beijing for Action in 2010, Elisabeth King & Rebecca Withrop,op.cit,P43.

[5] Shumaila Umer, Socio Cultural Obstacles to Women's Participation in Politics, International Journal of Business and Social Sciences, Vol 07, № 10 October, 2016, P149.

[6] إعتمد إعلان الأمم المتحدة بشأن الألفية 2000 من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة بنيويورك بتاريخ 8 سبتمبر 2000.

[7] The Millennium Development Gools urges all countries to protect the right to education, Shumaila Umer,op.cit,P166.

ثانيا: إهتمامات إعلان وبرنامج عمل بكين بحق المرأة في التعليم

يعد حق المرأة في التعليم من الإهتمامات الأساسية لإعلان برنامج عمل بكين ففي المحور الخاص بتعليم المرأة وتكوينها، إعتبر إعلان وبرنامج بكين التعليم من أهم حقوق الإنسان، وفي الوقت نفسه وسيله أساسية لتمكين المرأة من ممارسة الحقوق الأخرى في ظل مبدأ المساواة والمعاملة االلاتمييزية وإتاحة الفرص للجنسين لإكتساب المؤهلات العلمية والمهنية[1]، وتظهر هذه الإهتمامات من جوانب عدة منها تكريس حق المرأة وزيادة فعاليتها لإتقان الكتابة والقراءة بإعتبارهما مفاتيح المعرفة، ومن المؤشرات البارزة لتوعية المرأة في شتى المجالات [2]، وإدراكها لأهمية التربية والصحة والأساليب الوقائية من الأمراض والإرشاد الغذائي، وتمكين المرأة من المشاركة في صنع القرار في مجتمعها[3]، وقد ثبت أن الإستثمار في التعليم يعود على المرأة بوجه خاص والمجتمع بوجه عام بفوائد جمة وبأبعاد متعددة إجتماعية وإقتصادية، كما أن تعليم المرأة يعتبر من الوسائل الناجعة لزيادة مستويات التنمية المستدامة[4].

وأبرز إعلان ومنهاج عمل بكين أنه على الصعيد الإقليمي تم المضي قدما في تحقيق المساواة بين الإناث والذكور في فرص التعليم الإبتدائي بإستثناء بعض مناطق إفريقيا، وخاصة جنوب الصحراء الكبرى، ووسط آسيا حيث ما زالت المؤسسات التعليمية والمرافق الملحقة بها غير كافية ولا تلبي الطلب المتزايد على الخدمات التعليمية [5]. أما في مجال التعليم الثانوي، فقد تم العمل على تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين البنات والذكور في العديد من البلدان المتواجدة في أوروبا و أمريكا و وإفريقيا، وبفضل تلك الجهود إرتفعت نسبة تسجيل الطلاب في التعليم العالي، مع الإشارة أن المدارس الخاصة لعبت دورا تكميليا في المناطق المذكورة، وكان مردودها إيجابيا في زيادة فرص التعليم خاصة

---

[1] أشارت لجنة إدارة الشؤون الإقتصادية والإجتماعية للمرأة في عام 2005 إلى الصعوبات التي تعرض كفالة الحقوق الإجتماعية المرأة ، فتحي ذياب سبيتان،المرجع السابق،ص86

[2] سعيد إسماعيل علي، المرأة موضوعا للتعليم والتعلم، مؤتمر المرأة في مجتمعنا، جامعة عين شمس من 14 الى 16 نوفمبر 2006، ص189.

[3] Adrian Hodges, Opportunities for Women, Challenging Harmful Social Norms and Gender Stereotype to Unlock women's potential, Global, Partnerships and Advocacy for Women, Scanplus, London, 2017, P19.

[4] إنمار الكيلاني ومزنة العازمي، دراسة الإستثمار التربوي للتعليم الجامعي بالكويت، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 35، العدد 2، 2008، ص439.

[5] Jandhyala Tilak, Basic Education and Development in Sub-saharan Africa, Journal of International Cooperation in Education, Vol 12, № 1, 2009 ,P73.

في المراحل التعليمية الأولية[1]، بيد أنه على الرغم من مضي عديد السنوات على إعتماد الإعلان العالمي للتعليم للجميع، وإطار العمل لإحتياجات التعليم الأساسية من طرف المؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع بحوميتان بتيلندا عام 1990[2]، يحرم من التعليم الإبتدائي ما يزيد عن 100 مليون طفل بينهم حوالي 60 مليون بنت ، كما أن نسبة واحد على ثلاثة من الأميين البالغين في العالم وعددهم 960 مليونا هم من فئة النساء[3].

ومازال إرتفاع مستوى الأمية في معظم البلدان النامية، ولا سيما في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وبعض البلدان العربية يثير القلق و ينذر بالخطر، بالرغم من البرامج المعتمدة في هذه البلدان في مجال محو الأمية وتعليم الكبار وهو ما يشكل تحديا حقيقيا تواجهه هذه الدول[4]، مما يعرقل كل المبادرات التي تهدف إلى إشراك المرأة في عملية التنمية، كما ساهمت الممارسات التمييزية في الحد من طموحات المرأة، ورغبتها في مواصلة الدراسة وذلك في العديد من المناطق بسبب الأعراف السائدة والزواج المبكر، وعدم قدرة الأولياء على تحمل تكاليف الدراسة و إقتناء اللوازم المدرسية ، إضافة إلى قلة المرافق و المؤسسات التعليمية[5].

إن قيام البنات ببعض الأعمال والنشاطات لإعانة أسرهن ماديا، وتحمل المسؤوليات الأسرية يترتب عنه في الكثير من الأحيان ضعف التحصيل العلمي و تدني النتائج الدراسية أو الإنقطاع الكلي عن التعليم في مرحلة مبكرة من العمر، دون إغفال الإنعكاسات السلبية للتسرب المدرسي التي يمتد صداها الى الجوانب الحياتية للمرأة[6].

---

[1] أحمد جلال وطاهر كنعان، تمويل التعليم العالي في البلدان العربية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2011، ص73.

[2] The World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning has been adopted by WCCA, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 is one of the main initiatives to encourage Education for All, Adrian Hodges,op.cit,P31.

[3] تقرير منظمة العفو الدولية حول حالة حقوق الانسان في العالم لعام 2012، ص09.

[4] طلعت عبد الحميد، مشكلات الأمية في الوطن العربي وبخاصة الأمية العلمية والتقنية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2003، ص11.

[5] إهتم مؤتمر المرأة العربية بقضايا المرأة في الوطن العربي، ومن ضمنها حقها في التنمية والتعليم وسطر أجندة تمتد من عام 2015 الى عام 2030 بهدف دعم كل المبادرات الرامية إلى تشجيع تعليم المرأة، صالح عبد الرزاق الخوالدة،المرجع السابق،ص 144.

[6] طاهر محمد الهادي ووهبة الشحات دحروج، تسرب الفتيات من التعليم، أزمة أمة، المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، العدد 6، 2017، ص148.

يستدعي الظرف الراهن، بالقياس إلى تراجع فرص التعليم الموجه إلى فئة النساء ، كما جاء في توصيات إعلان وبرنامج عمل بكين، إيجاد بنية إجتماعية وتعليمية قوية يعامل فيها الرجال والنساء والبنات والبنين على قدم المساواة، وتشجيع كافة المبادرات التي تهدف إلى الإستثمار في مجال التعليم، وتكريس مبدأ تكافؤ الفرص، ودعم القطاع التعليمي بالموارد المالية المطلوبة، ومحاربة الصور النمطية التي تبقي على التمييز ضد المرأة وكافة أشكال اللامساواة بين الرجل والمرأة [1].

كما أشار الإعلان السابق الذكر أنه ينبغي تهيئة الأرضية المناسبة لإستفادة المرأة من المهارات التي تساعد على التكيف في المجتمع عن طريق التعليم مدى الحياة، وهو نمط من التعليم يقوم على الإستمرار وإكتساب المهارات التي تتغير بتغير ظروف الزمان و المكان [2].

ومن ناحية أخرى ثّمن إعلان وبرنامج عمل بكين الدور التي تقوم به وسائط الإعلام بإعتبارها وسيلة حديثة تستخدم في مجال نشر العلم والمعرفة في الدول المتقدمة على نطاق واسع، وتساهم مساهمة فعالة في ترقية الحقوق التعليمية للمرأة بواسطة أجهزة الإعلام الآلي والتلفزيون الذي له الأثر الواضح في نشر الثقافة والمعرفة، من خلال البرامج التربوية والتكوينية الموجهة لفئة النساء اللواتي يرغبن في مواصلة التعليم عن بعد [3].

الفرع الثالث: معوقات كفالة حق المرأة في التعليم

حققت المرأة في المجتمعات الغربية المتقدمة طفرة نوعية في مجال التعليم، وهي تتطلع نحو خدمات تعليمية أكثر تميزا وجودة في جميع المراحل التعليمية، بما في ذلك التعليم العالي، بينما مثيلتها في الدول النامية لا تزال تصارع للظفر بمقعد دراسي في ظل تراكم مجموعة لا حصر لها من المعوقات التي تشكل مجتمعة تحديات حقيقية لها، وتقف سدا منيعا أمام كفالة حق المرأة في التعليم، وتضعف حظوظها في الإلتحاق بنظام التعليم، أو في أحسن الأحوال الإستمرار فيه[4]، وقد أحصى المهتمون بالشأن التعليمي النسوي عدة صعوبات تعرقل تعليم المرأة كسوء الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية (أولا) والممارسات التمييزية على أساس الجنس (ثانيا) والنظرة الإجتماعية الضيقة لوظائف المرأة (ثالثا).

---

[1] عالج منتدى التنمية الإفريقي السادس الذي إنعقد في الفترة من 19 الى 21 نوفمبر بمركز الأمم المتحدة للمؤتمرات بأديس أبابا عام 2008 مسألة المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة الإفريقية، عامر علي سمير الديلمي،المرجع السابق،ص83,

[2] نجوى رياض، التعليم مدى الحياة، مجلة التمويل والتنمية، العدد 03، جوان 2017، ص19.

[3] عبد الكريم الرحبوي، التربية الرقمية وتأهيل التعليم، مجلة علوم التربية، العدد 57، 2009، ص47.

[4] Gail Kelly & Sheila Slaughter, Women's Higher Education in Comparative Perspective, Kluwer Academic Publishing, London, P 151.

أولا: سوء الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية

صحيح أن تراجع مستويات التنمية يضرب في أعماق المجتمع بأسره، ويمس مختلف الشرائح بدرجات متباينة، ولكن إنعكاساته على المرأة كان أكثر وقعا وأشد ضراوة، لأنها أشد التركيبات الإجتماعية هشاشة والحلقة الأضعف فيها[1]، مما أثر سلبا على حقوق النساء وإزدادت أوضاعهن التعليمية سوءا على سوء.

ثانيا: الممارسات التمييزية على أساس الجنس

يعد التمييز على أساس الجنس في المجال التعليمي وبلا مبالغة من أكثر الممارسات إجحافا في حق المرأة[2]، في ظل إنتشار مظاهر التحيز للذكور على حساب الإناث في دول ما إنفك الجهل والتخلف يضرب في أعماقها، وتستمر معاناة المرأة بسبب إختلال موازين المساواة، والتمييز الممنهج وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، ممّا يحد من طموحها المستقبلي، ورغبتها في المشاركة في صنع القرار في القضايا المصيرية شأنها شأن الرجل[3].

التمييز ضد النساء ينتهك حقهن في التعليم كأحد الحقوق الجوهرية، ومن دون أدنى شك أن تمتع المرأة بالحقوق المدنية أو الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية يتوقف إلى حد كبير على ما بلغته من تحصيل علمي ومستويات تعليمية[4]، فكيف يحدث هذا وهي عرضة للتمييز على أساس الجنس؟

التمييز إذن، يحرم شريحة هامة من الفتيات والنساء من التعليم مما يزيد في تفاقم نسبة الأمية في صفوفهن.

والسؤال المطروح: ما هي إنعكاسات تدني المستوى الإقتصادي من ناحية، والممارسات التمييزية من ناحية أخرى على تعليم المرأة؟

أجمع المشاركون في المؤتمر العالمي للتعليم للجميع بجوميتان عام 1990 أن الأزمة الإقتصادية ألقت بظلالها على تعليم الفتيات بسبب إنخفاض الدخل وتدني المستوى المعيشي خاصة في أوساط العائلات التي تعيش تحت خط الفقر، بالإضافة الى التمييز الذي تتعرضن له، وإرتباط ذلك

---

[1] Rouf Ahmad Bhat, Role of Education in the Empowerment of Women in India, Journal of Education and Practice, Vol 06, № 10, 2015, P 185.

[2] شريفة بنت خلفان اليحيائية، التعليم وتمكين المرأة الخليجية، المواطنة الناقصة، نشر وتوزيع المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2017، ص10.

[3] Elisabeth king & Anne Hill, op.cit, P 188.

[4] رفيق سليم حمود، تعليم الإناث في الدول العربية، الإنجازات والمعوقات وآفاق المستقبل، نشر وتوزيع الدار المصرية، اللبنانية، القاهرة، 2013، ص47.

بإنقطاع الفتيات عن التعليم دون إكتساب المعارف الأساسية[1]، وفي السياق ذاته، سجلت منظمة اليونسكو تراجعا قياسيا في إلتحاق الفتيات بالتعليم لدى أغلب الأسر في الدول المحدودة الدخل وغير القادرة على تحمل أعباء تكاليف تمدرسهن، وأكدت ذات المنظمة أن مشروع التعليم للجميع لن تقوم له قائمة ما إستمرت الحكومات في تعاقسها عن إتخاذ التدابير اللازمة لضمان تمتع المرأة والفتيات بحقهن في التعليم دون تمييز، وتبقى من جراء ذلك أعدادًا كبيرة منهن خارج الأطر التعليمية الرسمية لأسباب إقتصادية وممارسات تمييزية، وفي ظل تفاقم الأزمة وقلة المخصصات المالية لدعم تعليم المرأة، يظل مشهد إقصاء النساء من التعليم مستمرا بلا إنتهاء، وتسير الأمور بهن من المجهول إلى المجهول[2]، كما أن العقوبات الإقتصادية التي فرضتها الدول ذات النفوذ على العراق واليمن والسودان وغيرها، وأدت إلى إنتشار الفقير والجوع في أوساط الأهالي زادت في تدهور أوضاع النساء الإجتماعية والتعليمية [3].

ثالثا: النظرة الإجتماعية الضيقة لوظائف المرأة

تختصر النظرة الإجتماعية التقليدية وظيفة المرأة في الدول النامية مثل الهند، وعلى وجه الخصوص في الأرياف والمناطق النائية في الزواج والإنجاب وتربية الأولاد ورعاية شؤون البيت، وكل ما يخرج على هذا النطاق لا شأن للمرأة به ولا يهمها في شيء، ومن الطبيعي أن هذا التصور الضيق للدور الإجتماعي للمرأة يحد من مهامها ومأمورية تعليمها وتثقيفها وتكوينها.[4]

إن إختزال المرأة حصريا في الوظيفة الإنجابية ورعاية الأطفال ضرب عرض الحائط مبدأ إلزامية التعليم وكل مسعى لتعليمها[5]، وأسفر هذا الوضع المزري على نتائج كارثية منها تقليص فرص الفتيات في التعليم بسبب التسرب المدرسي أو عدم إلتحاقهن بالمطلق بصفوف الدراسة، كما أن

---

[1] جابر بن خلفان بن سالم الهطالي، العولمة وتأثيرها على النظم القانونية في الأقطار العربية، دراسة مقارنة، دار بورصة الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص328.

[2] Grace Chisamya & al, Gender and Education for All, Progress and Problems in Achieving Gender Equality, International Journal of Educational and Development, Vol 03, № 02, 2012, 745.

[3] قردوح رضا، العقوبات الذكية على محك حقوق الإنسان، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص183.

[4] Sonal Mobar, Impact of RTE Act on Girl Child Education, International Journal of Social Science and Humanity, Vol 05, № 10, 2015, P 904.

[5] Nargis Ara, Gender Discrimination in Education, A Barrier in Development of Female, International Journal of Contemporary Research, Vol 05, № 05, 2012, P 312.

إستمرار هذه القوالب الفكرية الجامدة ساهم في إتساع الفجوة في معدلات الإلتحاق بالتعليم بين الذكور والإناث.[1]

المطلب الثالث: حق الكبار في التعليم

حقق تعليم الكبار (Adult Learning) في السنوات الأخيرة خطوات متقدمة أدت إلى تعدد أنشطته وتنوع محاوره، فإزدادت أهميته بالنسبة للأفراد والمجتمعات و حظي بإهتمام مجمل الدول على إختلاف قدراتها الإقتصادية والإجتماعية.

يستهدف التعليم المفتوح فئة الكبار التي تمتاز بخصوصية تجعلها تختلف عما سواها من الشرائح الأخرى في الحاجات والأهداف والغايات والإستعدادات والقدرات، مما يستوجب إعداد المناهج والموارد التعليمية الخاصة بها، بما يتناسب مع مطالبها وطموحاتها. إن التطبيق الأمثل لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار من شأنه أن يساهم في إدماج الفئات التي حرمت من التعليم في أوساطها الإجتماعية عن طريق التكوين والتدريب وتعليم المهارات لتمكينها من تحقيق ذاتها وأداء الأدوار المنوطة بها في المجتمع.[2]

سنتناول في هذا المطلب الملتقيات الدولية والعربية في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية في (الفرع الأول)، ثم عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (الفرع الثاني)، يليه دور المنظمات الدولية عبر الحكومة في مجال تعليم الكبار (الفرع الثالث).

الفرع الأول: الملتقيات الدولية والعربية حول تعليم الكبار

نخصص هذا الفرع للملتقيات الدولية والعربية التي عُقدت على الصعيدين الدولي والعربي في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية والتوصيات والنتائج التي تمخضت عنها، و عليه سنبدأ بالملتقيات الدولية حول تعليم الكبار(أولا) ثم الملتقيات العربية حول تعليم الكبار (ثانيا).

أولا: الملتقيات الدولية حول تعليم الكبار

عُقدت عدة ملتقيات على الصعيد الدولي حول تعليم الكبار ومحو الأمية ومن أبرزها:

1-الملتقى الدولي لتعليم الكبار" بهامبورغ " عام 1997

عقد الملتقى الدولي الخامس لتعليم الكبار في مدينة هامبورغ، بالتعاون مع منظمة اليونسكو، و قد شارك في أعمال هذا الملتقى ممثلون عن 150 دولة، كما حضر ممثلون عن المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومة، و شمل برنامج الملتقى العديد من المحاور من ضمنها: دراسة مشروع

[1] Tabreek Somani, Importance of Educating Girls for the Overall Development of Society, A Global Perspective, Journal of Educational Research and Practice, Walden University of Minneapolis, vol 07, № 04, p 127.

[2] James David Bryson, Engaging Adult Learning, Philosophy, Principles and Practices, Published by J.D Brysar, Barrie, 2013, P14.

الإعلان حول تعليم الكبار بعنوان: " ملتقى هامبورغ بشأن تعليم الكبار"، والقيام بورشات ومناقشة الموضوعات ذات الصلة بجدول أعمال الملتقى منها تحسين ظروف ونوعية تعليم الكبار وتأمين حق الشباب والكبار المتسربين من المدارس في الحصول على التعليم المتواصل، وتمكين المرأة من خلال التعليم والتكوين وتفعيل دور وسائل الإعلام في الترويج لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار[1].

وقد شملت أهداف تعليم الكبار من خلال هذا الملتقى على توفير التعليم للكبار وتعزيز التسامح بين الأفراد، ومواجهة التحولات في المجال الإقتصادي، وتشجيع مشاركة المواطنين في الحياة الجماعية، وتبني المناهج الجديدة المتعلقة بالتعليم المفتوح، بما يعرف "بالتعليم مدى الحياة " الذي غايته االقصوى هي تكوين مجتمع ترتفع في أوساطه نسبة المتعلمين و تنخفظ نسبة الأميين[2].

2- ملتقى بانكوك لتعليم الكبار عام 2003

عبّر المشاركون في ملتقى بانكوك عام 2003 حول تعليم الكبار عن قلقهم الشديد بسبب تراجع تمويل برامج تعليم الكبار، حيث لم تحقق توصيات مؤتمر داكار لعام 2000 حول تخصيص إعتمادات مالية كافية لتمويل مشاريع تعليم الكبار النتائج المرجوة منها[3].

كما أكد المشاركون في الملتقى أن برامج تعليم الكبار تدعم مفاهيم السلام وقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، وعليه لابد من منحها الأولويات في ميزانيات الحكومات المجدولة لتعميم التعليم، ومن جهة أخرى شدد المؤتمرون على أهمية دور تعليم الكبار في بناء مجتمعات متعلمة قادرة على مواجهة تحديات الفقر المدقع والعنف والأمراض والأوبئة والتلوث البيئي، وذلك عن طريق تبني مقررات تهدف إلى التحسيس بهذه المخاطر وتقديم الدعم المعنوي للفئات الإجتماعية الهشة كذوي الإحتياجات الخاصة لمساعدتهم على تخطي العقبات التي تعترض سبيلهم في طلب العلم [4]، وتدعيم معهد التربية التابع لليونسكو لتنفيذ أجندة تعليم الكبار بما يتماشى وتوجهات هذه المنظمة الدولية المتخصصة، وإشراك المنظمات غير الحكومية (NGO) لتحقيق الأهداف المسطرة، وإعتبار تعليم الكبار من الرهانات الكبرى الكفيلة بالنهوض بالمجتمعات، من خلال تعزيز قيم العدالة الإجتماعية والإعتماد على المقدرات العلمية الخاصة بالأفراد و الجماعات والمشاركة المجتمعية لتطويرها وصقل مواهب الأطفال[5].

---

[1] Tom Nesbit & Michael Welton, Adult Education and Learning in a Precarious Age, The Hamburg Declaration Revised, New Direction for Adult and Continuing Education, Wiley Periodicals Inc, 2013, P57.

[2] Hanna Arlene Frigeret, Adult Literacy Education ,Current and Future Directions, Center on Education and Training for Employment, Ghio, 2005, P26.

[3] Ann Webster-Wright, Authentic Professionnal Learning, Making a Difference Through Learning at Work, Springer, London, 2010, P43

[4] Maria Gravani, Adult Learning Principles in Designing Learning Activities for Teacher Development International Journal of Lifelong Education, Vol 31, № 04, 2012, P425.

[5] Marcella Milana, UNESCO, Adult Education and Political. Mobilization, Confero Review, Vol 21, № 11, 2001, P17.

3-المنتدى الدولي للمجتمع المدني حول تعليم الكبار بالبرازيل عام 2009

إنعقد المنتدى الدولي للمجتمع المدني حول تعليم الكبار في الفترة الممتدة من 28 إلى 30 من شهر نوفمبر عام 2009 في إطار التعاون الدولي لتعليم الكبار وذلك في مدينة "بليم" بالبرازيل، وقد حمل شعار "من أجل تفعيل حق الشباب والكبار في التعليم"[1].

تم تنظيم هذا المنتدى على شكل جلسات للحوار والنقاش وورشات عمل تناولت موضوعات تعكس شعار المنتدى. وقد أشار المتدخلون إلى الدور المتنامي للمنظمات غير الحكومية والجمعيات المحلية في جهود تعليم الكبار ومحو الأمية، وهي من المبادرات المكملة لما تقوم له الجهات الحكومية في هذا المجال الحساس[2].

وقد صدر عن المنتدى العالمي للمجتمع المدني إعلان بعنوان:" الإنتقال من مرحلة إطلاق الشعارات إلى مرحلة القيام بالعمل الفعلي"، وندد هذا الإعلان بالإنتهاكات المتكررة لحق الكبار والشباب والنساء في التعليم، وأوصى بضرورة إتخاذ على وجه السرعة الإجراءات العملية المدروسة من أجل وضع حد لما يتعرض له الحق في التعليم من إنتهاك[3].

ومن ناحية ثانية، ثمن المشاركون في المنتدى تعليم الكبار والشباب بإعتباره وسيلة تمكين لهذه الفئات الهامة في المجتمع ، والعمل على تحقيق المساواة والعدالة بين الجنسين في الحقل التعليميي، وتكثيف الجهود لتحقيق الجودة في تعليم الكبار وإصلاح ما يمكن إصلاحه في مجال المناهج والبرامج وتخصيص الإعتمادات المالية الكافية لتمويل تعليم الكبار[4]،و برامج الدروس المسائية والتعليم المستمر ومحو الأمية.

ثانيا: الملتقيات العربية حول تعليم الكبار

إحتضنت عديد العواصم والمدن الكبرى العربية فعاليات الملتقيات العربية لتعليم الكبار ومحو الأمية ومن ضمنها:

---

[1] Andre, Grace, Lifelong Learning as Critical Perspectives on People, Politics, Policy and Practice, Canadian Scholars Press Inc ,Toronto, 2013, P268.

[2] Esther Hirish, Adult Education as a Key to Development, Challenges and Succes Factors, Published by DVV International ,2017, P13.

[3] يساهم المجتمع المدني في التوعية بأهمية كفالة الحق في التعليم للجميع وتشجيع تعليم الكبار والتبليغ عن الإنتهاكات التي تطال هذا الحق، Maria Gravani ,op.cit,P451

[4] The Conference on Adult Education hosted by Belem Brazil evoked the challenges facing adult learning, Andre Grace, ,op.cit,P332.

1-ملتقى الإسكندرية السادس لتعليم الكبار وتحديات العصر عام 1994

في إطار برامج ومشروعات الجهاز العربي لمحو الأمية [1]وتعليم الكبار لعام 1994 إنعقد بمدينة الإسكندرية، و بالتعاون مع كلية التربية بجامعة الإسكندرية الملتقى السادس لتعليم الكبار تحت شعار"تعليم الكبار وتحديات العصر" [2].

ومن أهم أهداف الملتقى رصد وتقويم الإنجازات المحققة في مجال محو الأمية والعمل على تطوير إستراتيجيات فعالة في هذا الحقل المعرفي، مما يسمح بإعطاء فرص ثانية للكبار والفئات الإجتماعية المهمشة التي لم تتمكن من الإستفادة من الفرص التعليمية من قبل، قصد مواجهة التحديات وتحقيق التنمية في ضوء التربية المستمرة مدى الحياة، والارتقاء بالكفاءات في مجال التكوين المهني والتأهيل التقني والتدريب والتأهيل الوظيفي وترقية حق اليافعين والكبار في التعليم[3].

2- ملتقى القاهرة حول تعليم الكبار لعام 1997

تم تنظيم هذا الملتقى بالتنسيق مع قسم محو الأمية وتعليم الكبار التابع لليونسكو، وبمشاركة الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالقاهرة عام 1997، واستهدف الملتقى تحقيق العديد من الخطوات الهامة منها: تبادل الخبرات حول التدابير المتخذة في مجال تعليم الكبار وتطويرها وصياغة توصيات بشأن السياسات المستقبلية، كما تم إستعراض وضع تعليم الكبار في المنطقة العربية والإطلاع على تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول الإجراءات المتبعة من طرف الحكومات العربية للحد من الأمية وتعليم الكبار وعلاقته بالتنمية، وسُبل مواجهة التحديات الكبرى للقرن 21، التي لها صلة وثيقة بالتعليم النظامي وغير النظامي، إضافة إلى تدعيم التعاون على الصعيدين الدولي والإقليمي لترقبة التعليم المفتوح[4].

---

[1] Regina Egetenmeyer, Adult Learning and Education in International Contexts, Future Challenges for Its Professionalization, Peter Lang Edition, 2017, P55.

[2] أعلنت منظمة اليونسكو في دورتها الرابعة عشر أثناء مؤتمرها العام الذي عقد في 26 أكتوبر 1966 يوم 8 سبتمبر من كل عام يوما دوليا لمحو الأمية بغرض تذكير المجتمع الدولي بأهمية التعليم وعلى ضرورة تكثيف الجهود لتعميم فرص التعليم للجميع كي يصبح كل الأفراد أكثر إلماما بمهارات القراءة والكتابة، و أشارت أنه ينبغي أن تتيح النظم التعليمية للشباب إمكانية التعليم والتكوين لتلبية حاجاتهم، وتمكين البالغين الذين لم يستفيدوا من الحد الأدنى الأساسي من التعليم من مواصلة تعليمهم. ومنذ الإحتفال بأول يوم دولي لمحو الأمية في عام 1967، لا تزال الإحتفالات تقام كل عام في كل أرجاء العالم حيث تعمل الدول سويا مع الشركاء الإجتماعيين لتسطير وتنفيذ برامج محو الأمية على الصعيد الوطني، الإقليمي والدولي، Esther Hirish,op.cit,P27

[3] طارق عبد الرؤوف عامر، أسس وأساليب التعليم الذاتي، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص148.

[4] موسى نصار، إستراتيجية تعليم الكبار، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص139.

كما دعا ذات المؤتمر إلى ربط سياسات تعليم الكبار وتدريبهم بالمجال المهني والوظيفي لفائدة العمال بهدف دعم كفاءاتهم ومهاراتهم ورفع أدائهم الإنتاجي، بالإضافة إلى دعوة الحكومات إلى سن منظومات قانونية تشجع برامج محو الأمية ومراجعة مناهج و برامج تعليم الكبار بما يتماشى مع تعزيز دورها في تحقيق التنمية المتكاملة [1].

3-الملتقى العربي لتعليم الكبار بأبوظبي عام 2000

عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALESCO) بالتعاون مع وزارة التربية والشباب بدولة الإمارات العربية المتحدة واللجنة الوطنية الإماراتية للتربية والثقافة والعلوم الملتقى العربي لتعليم الكبار تحت شعار: " آليات وخطط تنفيذ إستراتجية تعليم الكبار في الوطن العربي عام 2000 " [2].

إنعقد هذا الملتقى في الوقت الذي إستقبل فيه العالم ألفية جديدة تحمل الكثير من المتغيرات والتطورات في مجال المعلومات، مما دفع المشاركون إلى الإهتمام بتعليم الكبار وإعطاءه الأولوية بإعتباره أحد الأساليب الفعالة لمواجهة ما يحمله المستقبل من تحديات.

وقد تمحور الملتقى على جملة من الأهداف منها: تفعيل إستراتجية تعليم الكبار بالوطن العربي، وإقرار الخطة العربية لمحو الأمية، والإطلاع على التجارب العربية في مجال تعليم الكبار وتقييم وعوامل القوة والضغط لوضعها قيد الفحص والتحليل، وإتباع نهج التعليم المستمر وتشجيع التعليم الذاتي لدى الأفراد، وإيجاد أفضل السبل لمعالجة مشكلة الأمية على المدى القريب والبعيد، وتوفير برامج التعليم ما قبل الجامعي للكبار على نحو يحقق زيادة فعالية التعليم النظامي، ومنح الفرصة الثانية للأفراد في مجال التعليم العالي والجامعي للكبار من خلال مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وزيادة إمكانيات التدريب والتأهيل للفئات الأكثر إحتياجا في المجتمع، وبخاصة النساء والشباب والعمال وذوي الإحتياجات الخاصة الذين يعانون من المعوقات الجسمية والعقلية[3].

---

[1] دينا حسن عبد الشافي، إطارات تعليم الكبار، رؤية مستقبلية، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، 2004، ص21.

[2] المعتصم بالله الحوازية، التنمية البشرية المستدامة والنظم التعليمية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان 2017، ص105.

[3] محمد صادق إسماعيل، تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي، العربي للنشر والتوزيع، 2003، ص97.

الفرع الثاني: عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية

أعلنت الجمعية العامة عن عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية [1]، من أجل تحقيق هدف توفير التعليم للجميع، وسطرت مشروع خطة العمل لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية من خلال القرار رقم 122/54 الذي أبرز الدور المحوري لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة التي تضطلع بالأدوار التنسيقية وتشجيع برامج محو الأمية ودعمها بما يتماشى وأهداف هذه المنظمة.[2]

وتكللت الجهود المتواصلة في إطار الهيئة الأممية إلى صياغة إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية في الدورة 54 للجمعية العامة، وأقره الإجتماع التنسيقي في إطار المنتدى العالمي للتربية في داكار عام 2000 [3].

وقد أيدت لجنة حقوق الإنسان (HRC) في قرارها 2002/23 المؤرخ في 22 أفريل 2002 بشأن الحق قي التعليم إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، كما أعربت الجمعية العامة عن قناعتها بأن الإلمام بالقراءة والكتابة والمعارف الأساسية يعد من المقومات القاعدية لكل طفل وشاب وكهل لتنمية المهارات الحياتية التي تمكن من التغلب على تحديات العصر. [4]

يمثل التعليم بحق خطوة هامة ووسيلة لا غنى عنها للمشاركة الفعالة في المجتمع، ومن المتطلبات الضرورية لتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص وتشجيع التعليم القاعدي للقضاء على الفقر وتقليص معدلات وفيات الأطفال والتحسيس بتحديات الإنفجار السكاني السريع، وترسيخ مبادئ المساواة والتسامح لدى كافة أطياف المجتمع وتجسيد مبادئ الديمقراطية الإجتماعية[5].

وفي ظل التدفق غير المسبوق للمعلومات وإنتشارها السريع عبر الوسائط الإعلامية تزداد الحاجة إلى برامج محو الأمية التي لم تعد تنحصر في تعليم القراءة والكتابة، وإنما إتسع نطاقها ليشمل إمتلاك المعارف و الخبرات العصرية التي تمكن من الإستخدام الأمثل لوسائل الإعلام والإتصال، وإستقبال ومعالجة ونشر المعلومة، وإكتساب المهارات الأساسية لإستخدام اللغات الأجنبية خاصة اللغة

---

[1] عبد المجيد سعيد مصلح العسالي، إدارة المنظمات الدولية المتخصصة بالتربية والثقافة والعلوم، اليونسكو، الألسكو، والأيسسكو، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة ،2010، ص156.

[2] تم إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية للفترة الممتدة من 2003 إلى 2012 بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 166/56 المؤرخ عام 2003.

[3] ناقشت الجمعية العامة للأمم المتحدة مشروع إقتراح خطة عمل عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية في الدورة السادسة والخمسون بتاريخ 20 جوان 2001.

[4] Bhaskara Rao, World Education Forum, Discovery Publishing House, New Delhi, 2003, P137

[5] There are a wide range of obstacles preventing the UN to establish democray and Implementing human rights in the world, Hanna Arlene Frigeret,op.cit,P37.

الإنجليزية في ظل العولمة وما أفرزته من الإنتشار المذهل للوسائل التكنولوجية [1]، وجاءت الفقرة 8 من خطة عمل عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية لتؤكد حقيقة مفادها أن سياسات وبرامج محو الأمية تتطلب تجاوز المفهوم التقليدي المحدود للأمية الذي كان سائدا في الماضي، وتبنى رؤية عصرية في ظل المعطيات الجديدة وما يتعلق بتعليم الكبار [2].

والمؤكد أن مسألة محو الأمية تحتل موقع الصدارة في مشاريع الأمم المتحدة الإنمائية لكونها محورا أساسيا في مجال تعميم التعليم والتعليم غير النظامي، لأنها تأتي إستجابة لتطلعات فئات عريضة من المجتمع في مختلف المناطق الحضرية والريفية من الذين حرموا من الإلتحاق بالمدارس ومنها أطفال الأسر الفقيرة والمعوزة و الكبار والنساء، كما يهدف عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية إلى تحقيق عدة نتائج تأتي في صدارتها رفع مستويات النظم التعليمية، وتبني نهج تعليمي قائم على المدخل المعرفي يولي الأهمية القصوى للتعليم النظامي وغير النظامي على حد سواء، وكفالة مشاركة الجهات المحلية في تسطير برامج محو الأمية وتنفيذها، وإقامة شراكة دائمة مع الحكومات والمجتمع المدني على المستوى الدولي والإقليمي، والإستفادة من نتائج البحوث العلمية وقاعدة البيانات المرتبطة بالتعليم عن بعد، وتشجيع نشر الكتب الورقية و الرقمية ودعم المكتبات بالمراجع الجديدة لتحفيز الجميع على القراءة وإستخدام الوسائل الحديثة كالإذاعة والتلفزيون وتكنولوجيا المعلومات لترقية برامج محو الأمية[3].

الفرع الثالث: دور المنظمات غير الحكومية في مجال تعليم الكبار

تلعب المنظمات غير الحكومية (NGO) في شتى أنحاء العالم دورا متميزا في تشجيع المشاريع الخاصة بتعليم الكبار ومحو الأمية على مستويات عدة، بالإضافة إلى المبادرات التي قامت بها بعض الجمعيات والمرتبطة بمحو الأمية و التي لقيت الإقبال المنقطع النظير من طرف المستفدين من الشباب والكهول[4].

أصبحت المنظمات غير الحكومية شريكا هاما للحكومات في تقديم الخدمات التعليمية للفئات الإجتماعية التي تتميز بسمات بارزة كالكبار، والجدير بالذكر أن أهمية المنظمات غير الحكومية في مجال التعليم ومحو الأمية تجلت بوضوح بعد مؤتمر التعليم للجميع عام1990، وإعلان نيودلهي عام

---

[1] Nuraan Davids, Tolerance and Dissent with Education on Cultivating Debate and Understanding, Palgrave , Macmillan , 2017, P38.

[2] فيصل هاشم شمس الدين، الوسائل التعليمية المتطورة، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014، ص17.

[3] أحمد إبراهيم منصور، تكنولوجيا التعليم، الجنادرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص16.

[4] صديق محمد، دور المنظمات غير الحكومية في ضمان حقوق الإنسان، دراسة تطبيقية، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، 2016، ص17.

1994 حين قام المشاركون في هذه المؤتمرات بالبحث عن أفضل السبل للعمل سويا مع المنظمات غير الحكومية والهيئات الفاعلة في المجتمع لتوسيع إستفادة مختلف الفئات من الحق في التعليم عبر بوابة إعداد برامج التكوين الموجه للكبار والنساء ومنحهم فرص أخرى لإتمام تعليمهم. [1]

ويمكن إجمال ما تقوم به المنظمات غير الحكومية تجاه قضايا التنمية ومحو الأمية في مجالات عدة من ضمنها: المهام الموكلة لها في حشد وتعبئة الموارد لتوفير الخدمات التعليمية لمختلف الشرائح الإجتماعية ، وتشجيع المشاريع المشتركة بين الحكومات والمنظمات القومية، إلى جانب دورها التحفيزي والمتمثل في حملات التوعية التي تقوم بها حول أهداف تعليم الكبار للحد من نسب الأمية المتفشية في معظم الدول النامية، دون إغفال دورها المتنامي كشريك للحكومات بدعم من المؤسسات المانحة ومنظمة اليونسكو في إعداد المكونين وفق المناهج التربوية الحديثة للتعامل مع فئة الكبار[2].

والمؤكد أنه لا يمكن المضي في تنفيذ برامج محو الأمية دون المشاركة النشطة للمنظمات غير الحكومية التي تزايد عددها بشكل غير مسبوق وإتسع إهتمامها ليغطي مجالات عدة، ولكن على الرغم من إلتزام الدول بموجب الإتفاقيات الدولية بشأن العمل سويا والتعاون معها في قطاعات حيوية كالتربية والتعليم، إلا أنه لا تزال بعض الحكومات تهمش هذه المنظمات وتحد من مشاركتها في جهود محو الأمية[3].

وقد أوصت منظمة اليونسكو بإتخاذ مجموعة من التدابير لتسهيل مهام منظمات المجتمع المدني في رسم الإستراتيجيات المدروسة و المعالم الكبرى لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار والتي من أبرزها تبادل وجهات النظر لإيجاد أرضية مشركة بشأن القضايا ذات الأبعاد الإجتماعية، و بلورة رؤية واضحة ذات الصلة بمحو الأمية مع مراعاة خصوصيات المجتمعات المحلية، ونشر المعلومات الخاصة بفرص الإستفادة من التعليم المستمر الموجه للفئات الإجتماعية المهمشة والمحرومة، ولاسيما عن طريق تسخير تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية والبوابات الإلكترونية و منصات شبكات التواصل الإجتماعي لهذا الغرض الإنساني. وفي ضوء ذلك، تتولى المنظمات غير الحكومية مهام جمع المعلومات في شكل بيانات تتعلق بتركيبة المشاركين في دورات محو الأمية وإحتياجاتهم

[1] Kate Tilleczek, Youth, Education, and Marginality, Local and Global Expressions, Wilfrid Laurier University Press, 2013, P135.

[2] محمد ياسر الخواجة، المجتمع المدني وتنمية رأس المال الإجتماعي، الكتاب الجديد للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص81.

[3] Carolyn Brown, Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation, Voices From the Developing World, Springer, London, 2014, P37.

التعليمية والموارد المتاحة والخبرات المطلوبة لتأطير الأعداد المتزايدة من الأفراد المتمسكين بحقهم في التعليم من فئة الكبار تماشيا مع المقاربات التعليمية التي تراعي أوضاعهم الخاصة [1].

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول أن المنظمات غير الحكومية تلعب دورا بالغ الأهمية، ولاسيما حينما تُثمن جهودها ويتم إشراكها في عملية تخطيط وتنفيذ مشاريع محو الأمية، وتقوية الشراكة مع الحكومات في عملية دعم ومتابعة وتقويم النتائج المحققة، ومن العوامل المساعدة على تفعيل عمل هذه المنظمات في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية توافر نظام معلوماتي فعال يتم بواسطته إحصاء عدد الأميين وتركيبتهم البشرية وإهتماماتهم التعليمية والتكوينية الآجلة و العاجلة.

المبحث الثاني: حق اللاجئين والمساجين والمهاجرين في التعليم

يعتبر الحق في التعليم (RTE) من الحقوق الإنسانية ونواة الحقوق الإجتماعية وأداة فعالة لضمان ممارسة الحقوق الأخرى لكافة الأفراد دون إقصاء، ومنهم المهمشين إجتماعيا وإقتصاديا لتمكينهم من المشاركة الفعالة في المجتمع، ومن هنا يتجلى أن الحق في التعليم لا يسري على فئة إجتماعية دون أخرى، فهو يشمل كل الأطياف الإجتماعية بلا إستثناء ومنهم اللاجئين والمساجين والمهاجرين.

نتناول في هذا المبحث حق اللاجئين في التعليم (المطلب الأول)، ثم حق المساجين في التعليم (المطلب الثاني) ، و يليه حق المهاجرين في التعليم (المطلب الثالث).

المطلب الأول: حق اللاجئين في التعليم

اللّجوء من أعقد القضايا التي تواجه العالم بكافة تركيباته، وقد إزدادت حدة مشكلة اللاجئين حاليا نظرًا لما يعرفه العالم من أوضاع سياسية وإجتماعية مضطربة بسبب بؤر التوتر والحروب والنزاعات، مما دفع بأعداد كبيرة من الرجال والنساء والأطفال إلى ترك أوطانهم والبحث عن أماكن أخرى أكثر أمنا وإستقرارا لتحتضنهم وتحمي حقوقهم ومنها حقهم في التعليم.[2]

نتناول في هذا المطلب مفهوم اللاجئ (الفرع الأول)، ثم يليه حق اللاجئين في التعليم في إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين (الفرع الثاني) ونختم المطلب بدور الأونروا في حماية حق الفلسطينيين في التعليم (فرع الثالث).

---

[1] Sabih Singh Literacy and Literacy Movement for National Development, Concept Publishing Company, New Delhi, 2003, P149.

[2] Rachel Brett & Eve Lester, Refugee Law and International Humanitarian Law, Parallels, Lessons and Looking Ahead , International Review of the Red Cross, IRRC, September, Vol 83, № 43,2010, P719.

الفرع الأول: مفهوم اللاجئ

عُرف مصطلح " اللاجئ" في عدة مواثيق دولية ومنها إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة باللاجئين لعام1951.[1] وإتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية لشؤون اللاجئين لعام 1969.

أولا: تعريف اللاجئ في إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة باللاجئين لعام 1951

عرفت هذه الإتفاقية اللاجئ بأنه كل شخص يغادر بلده بسبب خوف له ما يبرره، مثل التعرض للإضطهاد بسبب أصله أو دينه أو قوميته أو إنتماءه إلى طائفة إجتماعية معينة، أو بسبب آرائه أو مواقفه السياسية ولا يستطيع بالنظر إلى ذلك أن يحظى بحماية دولته أو العودة إليها[2].

من خلال التعمق في هذا التعريف، نلاحظ أن إتفاقية الأمم المتحدة للاجئين إعترفت بحق اللجوء بالنسبة لمجموعات محدودة وهم الأشخاص الذين لا يستطيعون العودة إلى أوطانهم خوفا من تعرضهم للإضطهاد بسبب أعراقهم أو دياناتهم أو أرائهم السياسية، ولم تتضمن الأفراد الذين يفرون من أوطانهم بسبب الخوف على حياتهم جراء الحروب الأهلية أو تعرض دولهم للعدوان أو الخضوع للإحتلال.

ثانيا: تعريف اللاجئ في إتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية لشؤون اللاجئين لعام 1969

يشمل مصطلح " اللاجئ " وفقا لإتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية (الإتحاد الإفريقي حاليا) لشؤون اللاجئين لعام 1969 كافة الأشخاص الذين يضطرون قهرا إلى مغادرة دولهم الأصلية لسبب من الأسباب الواردة في إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين، بالإضافة إلى حالات أخرى مثل تعرض بلداهم لعدوان خارجي أو إحتلال أجنبي [3] أو أي سبب من الأسباب التي تؤدي إلى زرع الإضطراب أو حالات عدم الإستقرار، مما يشكل خطرا على حياتهم في إقليم دولهم الأصلية.

ومن أهم ما نستنتجه من هذا التعريف أن إتفاقية منظمة الدول الأفريقية وسعت من مفهوم اللاجئ ليشمل كل الأشخاص الذين لم تتطرق إليهم إتفاقية الأمم المتحدة لوضع اللاجئ، وهم الأشخاص الذين إضطروا للفرار من أوطانهم بسبب الحروب والإضطرابات الداخلية التي تشكل خطرا على أرواحهم.

---

[1] إعتمدت إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة باللاجئين في مؤتمر الأمم المتحدة للمفوضين بشأن اللاجئين وعديمي الجنسية الذي دعت إليه الجمعية العامة للأمم المتحدة بمقتضى قرارها رقم 3429 (3 – د) المؤرخ في 14 ديسمبر 1950، ودخلت حيز النقاد في 22 أفريل 1954 وفقا لأحكام المادة 43 منها.

[2] المادة 1 من إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951.

[3] المادة 1 من إتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية لشؤون اللاجئين لعام 1969.

الفرع الثاني: حماية حق اللاجئ في التعليم في إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة لوضع اللاجئ لعام 1951

تعتبر إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئ لعام 1951 من أهم المواثيق الدولية التي تعنى بشؤون اللاجئ، بإعتبارها الإتفاقية الإطار التي حددت المركز القانوني للاجئين، و عددت الأسباب التي تدفع الأشخاص إلى طلب اللجوء ومنها: الإضطهاد الذي يتعرض له الأفراد بسبب جنسهم أو دينهم أو أرائهم السياسية أو ممارسة التمييز ضدهم لإنتمائهم إلى أقليات معينة، وفي جميع الأحوال يقع على الدول المستقبلة الإلتزام بتوفير الحماية وصيانة حقوق اللاجئين.[1]

وقد جاء في هذه الإتفاقية أن أعضاء الأمم المتحدة يضعون في إعتبارهم أن ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان (UDHR) الذي أقرته الأمم المتحدة في عام 1948 أكد على مبدأ تمتع جميع البشر دون تمييز بالحقوق والحريات الأساسية، وقد برهنت الأمم المتحدة في مناسبات عديدة عن عمق إهتماماتها باللاجئين، وعملت جاهدة على أن تكفل لهم التمتع بهذه الحقوق والحريات الأساسية[2].

إنفردت إتفاقية الأمم المتحدة للاجئين بمجموعة واسعة من النصوص المرتبطة بفئة للاجئين معتبرة أن حماية الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لطالبي اللجوء ليست مجرد مساعدات إنسانية وإنما هو إلتزام قانوني و أخلاقي يقع على كاهل المجتمع الدولي[3] .

كفلت هذه الإتفاقية حق اللاجئ في الإنتماء للجمعيات وحق التقاضي أمام المحاكم، والحق في العمل وممارسة المهن الحرة، والحق في السكن وغيرها. أما في شأن الحق في التعليم، فقد ألزمت الإتفاقية الدول الأطراف بمنح اللاجئين نفس الفرص التعليمية الموجه لمواطنيها في مجال التعليم الابتدائي، وتمكينهم من متابعة الدراسة والإعتراف بالشهادات العلمية الممنوحة لهم في الخارج، وإعفائهم من الرسوم والتكاليف وتمكينهم من الإستفادة من المنح الدراسية.[4]

وللتذكير فقد إهتم القانون الدولي الإنساني (IHL) باللاجئين من خلال إتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 الخاصة باللاجئين والبروتوكول الأول لعام 1977 الملحق بها، وفي هذا السياق وفر هذا البروتوكول حماية خاصة باللاجئين كالأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدات إجتماعية وإنسانية، ومن

---

[1] Vanessa Holzer, The 1951 Refugee Convention and Protection of People Fleeing Armed Conflicts and Other Situations of Violence, Publication of the United Nation High Commissioner for Refugees, Division of International Protection, Geneva, 2012, P09.

[2] ديباجة إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951.

[3] Alan.E.Nash, Human Rights and the Protection of Refugees Under International Law, Publication of the Institute for Research on Public Policy, Quebec, 1988, P43

[4] المادة 22 من إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951.

أهمها كفالة الحق في التعليم والرعاية الصحية، إضافة إلى تمتعهم بالحقوق التي نضمها القانون الدولي للاجئ. [1]

والملاحظ أن إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئ يشوبها القصور في مجال حماية الحقوق الأساسية وعلى وجه التحديد الحق في التعليم، لأنها لا تسري أحكامها إلا على الدول الأطراف، كما أنها لا تمكن اللاجئين من التمتع بالضمانات المقررة بموجب الإتفاقية إلا إذا قبلت الدول المستقبلة طلبهم ومنحهم حق اللجوء، مما يعني أن الأعداد الكثيرة من الأسر المتواجدة على إقليم الدول المضيفة لا يمكن لأبنائها التمتع بالحق في التعليم.[2]

الفرع الثالث: دور الأونوروا في حمالة حق التعليم للاجئين الفلسطينيين

شكل اللّجوء وما ترتب عنه من حرمان عنوان للمأساة الفلسطينية على إمتداد سنوات طويلة، كانت مقدمتها الإبعاد الجماعي والتشتت التي تعرض له الشعب الفلسطيني، ورغم ظروف اللجوء الصعبة في المخيمات الفلسطينية، وفي كافة الأماكن الأخرى تمسك الفلسطينيون بحقوقهم ودافعوا عنها بما فيها حقهم في التعليم[3].

يأتي في طليعة الهيئات الدولية التي إهتمت بشؤون الفلسطينيين، وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين أو ما يعرف إختصارا "بالأونوروا " (UNRWA) [4] التي لعبت دورا هاما في التكفل باللاجئين الفلسطينيين.

وقد تركز إهتمام "الأونوروا " على تقديم الخدمات الإجتماعية والتعليمية والرعاية الصحية لفائدة أكثر من 4.7 مليون فلسطيني يعيشون في كل من فلسطين والأردن ولبنان وسوريا، وعملت على توفير التعليم الأساسي للاجئين الفلسطينيين في المناطق التي تخضع لإشرافها، ولا تزال لحد اليوم الجهة الرسمية التي تتكفل بتوفير التعليم الأساسي للفلسطينيين على أمتداد ستة عقود من الزمن.[5]

---

[1] المادة 18 من البروتوكول الإضافي لعام 1977 المحلق بإتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 الخاصة باللاجئين.

[2] Angus Francis & Rowena Maguire, Protection of Refugees and Displaced Persons in the Asia Pacific Region, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2013, P12.

[3] محسن محمد صالح، مدخل الى قضية اللاجئين الفلسطنيين، مركز الزيتونة للدراسات والاستثمارات، دار النفائس للنشر والتوزيع، بيروت، 2014، ص36.

[4] أنشأت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينية" الأونوروا " (UNRWA) بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 302 المؤرخ في 12 جويلية 1948.

[5] عصام محمد علي عدوات، اللاجئين الفلسطنيين، إشكاليات التعريف والحلول الواجبة، أكاديمية دراسات اللاجئين، دار واجب للنشر والتوزيع، 2014، ص17.

أدركت "الأونروا "حجم الصعوبات التي تواجه المجموعات التي تعاني من العوز والحاجة كاللاجئين، وقامت بتعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والمكلفين بالتأطير والمجتمع المدني والأولياء للتكفل بإهتمامات أطفال اللاجئين ودعمهم المادي والمعنوي لإتمام مسارهم التعليمي في ظل الظروف المعيشية البالغة الصعوبة في المخيمات[1].

تجربة "الأونوروا " رائدة في مجال حماية حق اللاجئين الفلسطينيين في التعليم تقوم على مراعاة الإهتمامات التنموية والتعليمية للأطفال اللاجئين من خلال تحديد الأهداف القصيرة والطويلة المدى المراد تحقيقها عن طريق التعليم والتكوين وربط المدرسة بالمجتمع، مما يدعم إمكانيات الطفل ويمكنه من الإستفادة من تعليم له صلة بالواقع، وتزويد المعلمين بمقررات شاملة تراعي خصوصيات هذه الفئة والظروف المعيشية للاجئين.[2]

كما تسهر "الأونوروا "على توفير التعليم الأساسي والثانوي الجيد في المدارس من خلال التدريب المكثف للمعلمين والمربيين وفقا لبرنامج معدة خصيصا لذلك[3]، وتعد "الأونوروا" من الهيئات الدولية التي تبنت رؤية واضحة المعالم في مجال التعليم تقوم على مراعاة الأوضاع المتردية التي يعيشها الفلسطينيون من أجل توفير فرص تعليمية للجميع عن طريق إدارة نظام تعليمي واسع النطاق يشمل أكثر من 700 مدرسة تقدم خدماتها التعليمية إلى أكثر من 50 ألف تلميذ وطالب فلسطيني[4].

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين تشجع الأطفال على الإستمرار وعدم الإنقطاع عن الدراسة، وتعتمد على أساليب الإرشاد والدعم النفسي وتفاعل المؤطرين مع التلاميذ داخل الأقسام الدراسة وخارجها ومشاركتهم الصعوبات التي يواجهونها، خاصة في ظل الظروف الإجتماعية الصعبة للأسرة الفلسطينية التي قد تبعث اليأس والإحباط، مما يدفع هؤلاء الطلاب لبذل الجهد المضاعف للخروج من دائرة الضيق والحرمان.[5]

ورغم محدودية الموارد المتاحة، فإن الأطفال الذين يزاولون دراستهم في المؤسسات التعليمية التابعة "للأونوروا" حققوا تقدما ملحوظا في التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائجهم الدراسية أنهم تفوقوا في معدلات النجاح أحيانا على أطفال المدارس الحكومية في فلسطين.

---

[1] محسن صلاح، الأنوروا، برنامج العمل وتقييم الأداء، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات بيروت، 2010، ص29.

[2] Robert Browker, Palestinian Refugees, Methodology, Identity, and the Research for Peace, Lynne Rienner Publishers, Bouilder, London, 2003, P123.

[3] Brigit Toebes & Rhouda Ferguson, The Right to Health, A Multy-country Study of Law, Policy and Practice, Springer, Library of Congress, 2014, P216.

[4] Howard Adelman, No Return, No Refuge, Rites and Rights in Minority Repatriation, Columbia University Press, New York, 2011, P17.

[5] تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى المؤرخ في 31 ديسمبر 2013.

لا يمكن إنكار الدور المحوري "للأونوروا " في العديد من قضايا اللاجئين الفلسطينيين، وتوفير ضمانات لحماية حقهم في التعليم، ولكن تدلنا الإحصائيات أن عدد الأطفال الذين يستفيدون من فرص التعليم تحت إشراف "الأونوروا " يتمركزون في أربع بلدان فقط، و السؤال الملح هو من يكفل حق اللاجئين الفلسطينيين في التعليم للفلسطنيين الذين يعيشون في بلدان لا تخضع لإشراف "الأونوروا"؟ إنه من الضروري في مثل هكذا ظروف إلتزام الدول التي يعيش داخل حدودها اللاجئ الفلسطيني بكفالة حقوقه الإقتصادية والتعليمية وهو ما ينسجم مع الخطاب القانوني للقانون الدولي للاجئين.[1]

المطلب الثاني: حق المساجين في التعليم

أشارت مختلف الدراسات الحديثة أنه تم الإستعانة بالتعليم بالمؤسسات العقابية كأسلوب للتأهيل بعد بروز التيارات الفكرية الإصلاحية التي نادت بضرورة إعادة النظر في السياسات العقابية التي كانت سائدة سابقا، والتي إعتبرت مرتكب الجريمة مذنب ومن ثمة وجب تسليط أقسى العقوبات عليه دؤن من مراعاة ظروفه النفسية والإجتماعية ومحاولة إصلاحية.[2]

نتناول في هذا المطلب التعليم في المؤسسات العقارية في منظور مدرستي التحليل النفسي والدفاع الإجتماعي (الفرع الأول)، والمعايير الدولية الخاصة بنزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل (الفرع الثاني).

الفرع الأول: التعليم في المؤسسات العقابية في منظور مدرستي التحليل النفسي والدفاع الإجتماعي

أولت كل من مدرسة التحليل النفسي ومدرسة الدفاع الإجتماعي أهمية قصوى للإرشاد والتربية والتكوين والتعليم في إصلاح الأفراد الذين يرتكبون الأفعال التي يستهجنها المجتمع ،وحددتا عدة أساليب يمكن اللجوء إليها لبلوغ هذا المراد.

أولا: التعليم في المؤسسات العقابية لدى مدرسة التحليل النفسي

ساهمت مدرسة التحليل النفسي التي يتزعمها الطبيب النمساوي "سيقموند فريد" (Sigmund Freud) في تسليط الضوء على جزء هام من النفس البشرية كان يكتسحه الغموض وهو اللاشعور ، وكشفت من خلال التحليل النفسي دوافع السلوك الإجرامي، كما عملت على إيجاد الطرق

---

[1] نجوى مصطفى حساوي، حقوق اللاجئين الفلسطينيين بين الشرعة الدولية والمفاوضات الفلسطينية–الإسرائيلية، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، بيروت، 2008، ص195.

[2] نبيل العبيدي، أسس الدراسة العقابية في السجون ومدى إلتزام الدولة بالمواثيق الدولية، دراسة معمقة في القانون الجنائي الدولي، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، 2015، ص110.

العلاجية للحد من هذه الظواهر الإجتماعية التي تمس بكيان وأمن المجتمع[1]، وكان لهذه النظرية الفضل في فهم دوافع السلوك العدواني وتفسير الفعل الإجرامي ، وهو ما ساعد على تبني طرق تربوية وعلاجية لمختلف الإضطرابات النفسية[2].

وقد نادى أنصار هذه المدرسة بإحداث تغيير جذري في الأساليب التقليدية التي كانت متبعة في التعامل مع المنحرفين والقائمة على تشديد العقوبة و الجزاء، واستبدال ذلك بإصلاح الجناة عبر برامج تعليمية وتربوية يستفيد منها السجناء لما تكتسبه من أهمية في تنمية قدراتهم العلمية وتحد من العنف والدافع الإجرامي لديهم[3]، وقد أرست مدرسة التحليل النفسي أساليب جديدة للتعامل مع مرتكبي الجرائم قائمة على الرعاية النفسية، وإعتبرت التعليم داخل المؤسسات العقابية كأنجع الوسائل التي تساعد على إعادة التأهيل والإدماج الإجتماعي للجانحين.[4]

تقوم المؤسسات العقابية في منظور مدرسة التحليل النفسي بأدوار متميزة في إصلاح شخصية النزيل معتمدة على الإرشاد والتربية والتعليم لتمكينه من تلقي المعارف والأساليب التربوية بالإستناد إلى نتائج البحوث النفسية والإجتماعية التي تشير إلى الخصائص النفسية، وأنماط سلوك مرتكبي الجرائم وحاجاتهم إلى التكوين والتعليم، مع الأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية والفئات العمرية لنزلاء المؤسسات العقابية قصد تحديد الأهداف العلمية والتربوية الفعالة التي تستهدفهم، بإعتبار أن الغاية من التعليم هي إعادة بناء شخصية النزيل وفي الوقت ذاته قطع الطريق أمام إرتكاب الجرائم[5].

يتم تنفيذ برامج الإصلاح والتعليم في المؤسسات العقابية من طرف خبراء في مجال علم النفس التربوي وعلم الإجتماع، وذلك بتشخيص الحالات النفسية والإجتماعية لنزلاء هذه المؤسسات ودراسة أزماتهم النفسية ومساعدتهم على تجاوزها، والإعتماد على أساليب التدريس الحديثة التي قوامها تبسيط

---

[1] أحمد عبد الله المراغي، الظاهرة الإجرامية، دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة لأسباب الجريمة، مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2018، ص103.

[2] صلاح أحمد العزي، دور التنشئة الإجتماعية في الحد من السلوك الإجرامي، مدخل نظري ودراسة ميدانية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص34.

[3] طلال أبوعفيفة، أصول علمي الإجرام والعقاب وآخر الجهود الدولية والعربية لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الحدود الوطنية، دار الجندي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص21.

[4] أحمد محمد الزغبي، أسس علم النفس الجنائي، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، 2011، ص24.

[5] Susan Martin, New Directions in the Rehabilitation of Criminal Offenders, Committee on Research on Law Enforcement, National Academy Press, Washigton, 1981, P39.

المعلومة ومراعاة ظروف الأفراد، وهذا من شأنه أن يرتقي بالعملية التعليمية إلى رتبة العمل الإصلاحي والعلاجي[1].

ثانيا: التعليم داخل المؤسسات العقابية في منظور مدرسة الدفاع الإجتماعي

تخضع السياسة الجنائية للتغيير والتجديد وفقا للتطورات الإجتماعية والفكرية في نظرتها للجريمة ومعاملة المجرم[2]، وقد دفعت الحاجة إلى إعتماد منظور عصري للتجريم والعقاب وسياسة جنائية حديثة بعد الحرب العالمية الثانية، ومن بين مؤيدي هذا الاتجاه المفكر الايطالي، "فليبو غراماتيكا" (Filippo Gramatica)، الذي دعا عام 1945 إلى تبني التصور الذي أساسه تعليم المجرم وإرشاده و أولوية إصلاحه على تسليط العقوبة عليه، فيما عرف في أدبيات الدراسات الأكاديمية "بمدرسة الدفاع الإجتماعي " التي وضعت التعليم في أولى الإهتمامات بإعتباره العامل الأهم في تكوين الفرد ورفع مؤهلاته.[3]

وقد وضع هذا المفكر المبدع القواعد الأساسية في تشكيل فلسفة جنائية حديثة حملت أفكار عصرية تولي التعليم والتكوين المكانة المرموقة، ومن ناحية أخرى تعمل على إعادة إدماج المجرمين بشكل تدريجي في المجتمع.[4]

ومن هنا نستنتج أن مدرسة الدفاع الإجتماعي تعد رائدة في مجال إصلاح المسجونين عن طريق البرامج التعليمية كآلية فعالة لتهذيب المجرمين داخل المؤسسات العقابية لأن الهدف هو إعادة التأهيل وليس العقاب، وأعادت النظر أيضا في طرق تطبيق العقوبات السالبة للحرية بإعتماد أساليب جديدة قائمة على التربية والتأهيل.

وقد تأثرت التشريعات الوطنية بمدرسة الدفاع الإجتماعي، ومنها المشرع الجزائري الذي تبنى مبادئها وجعل التعليم داخل المؤسسات العقابية من الأولويات التي يهدف إلى تحقيقها في إطار سياسة عقابية تقوم على إدراج المناهج التعليمية في المؤسسات العقابية، بدءا بالأمر 72/02 الخاص بتنظيم السجون الذي إعتبر أن الدفاع الإجتماعي وسيلة تصون النظام العام ومصالح الدولة وتحقق أمن الأشخاص وأموالهم وتساعد الأفراد الجانحين على إعادة تربيتهم وتكييفهم بقصد إعادة إدماجهم في بيئتهم العائلية و المهنية والإجتماعية.[5]

---

[1] Anthony Normore & Brian Fitch, Leadership in Education, Corrections, and Law Enforcement, A Commitment to Ethics, Equity and Excellence, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2011, P147.

[2] Engenio Raul Zaffaroni, Criminology and Criminal Policy Movements, University Press of America, Maryland Library of Congress, 2012, P355.

[3] محمد أحمد المنشاوي، مبادئ علم العقاب، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، 2004، ص115.

[4] Marc Ancel, Social Defence, A Modern Approach to Criminal Problems, Routhedge, Taylor and Francis Group, London, 1998, P69.

[5] المادة 1 من الأمر 72/02 الخاص بتنظيم السجون لعام 1970.

وإستمر المشرع الجزائري في نفس النهج في القانون 04/05 لتنظيم سجون وإعادة الإدماج الإجتماعي للمحبوسين الذي أدخل إصلاحات جذرية على منظومة السجون في الجزائر بهدف تكريس مبادئ وقواعد لإرساء سياسة عقابية قائمة على فكرة الدفاع الإجتماعي التي تجعل من تطبيق العقوبة وسيلة لحماية المجتمع عن طريق التربية والإدماج الإجتماعي للمحبوسين [1]، و الواقع أن هذه الأحكام مستوحاة من الإنعكاسات التي أفرزتها البيئة الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، وسبل الإرتقاء بها تماشيا مع المواثيق الدولية ذات الصلة بإصلاح وإدماج المحبوسين في النسيج الإجتماعي عن طريق التربية والتعليم، وفي هذا السياق نص القانون 04/05 لتنظيم السجون وإعادة الإدماج الإجتماعي على أنه تخصص لفائدة المحبوسين دروس في التعليم العام والتقني والتكوين المهني والتمهين والتربية المدنية وفقا للبرامج المعتمدة رسميا مع توفير الوسائل اللازمة لذلك[2].

إعتمدت أغلب الدول العربية في سياستها الإصلاحية على نوعين من التعليم: التعليم العام الذي يعد من الأساليب الفعالة لإعادة إدماج المحبوسين في المجتمع، وهو يراعي مستوى وقدرات الأفراد، وبالنسبة لفئة الأميين يتم التركيز على تلقين مبادئ القراءة والكتابة وربطها بالواقع الإجتماعي للسجين، أما المحبوسين الذين يمتلكون المبادئ الأولية فيوجهون إلى متابعة برامج دراسة لرفع مستواهم التعليمي وفقا للمقررات الرسمية المعتمدة من طرف هيئات التربية والتعليم لتمكينهم من إجتياز الإمتحانات الرسمية المقررة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا [3].

إلى جانب التعليم العام، تقوم المؤسسات العقابية بإعداد التعليم المهني والتمهين لنزلائها وفقا لبرامج مراكز التكوين المهني لإكساب المؤهلات التي تمكنهم من تعليم أبجديات الحرف والأشغال اليدوية مما يؤهلهم لكسب رزقهم بطريقة شريفة بعد الإفراج عنهم[4].

الفرع الثاني: المعايير الدولية الخاصة بتعليم نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل

أولت منظمة الأمم المتحدة بالغ إهتماماتها بحقوق نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل من خلال المعايير الدولية التي أقرتها، بما يضمن إعادة تأهيل نزلاء مراكز الإصلاح والتربية، فزيادة على الصكوك الدولية العامة كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية،

---

[1] المادة 1 من القانون رقم 04/05 لتنظيم السجون وإعادة الإدماج الإجتماعي للمحبوسين لعام 2004.

[2] المادة 94 من نفس القانون.

[3] حامد عمار، مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، دار المعرفة اللبنانية، القاهرة، 2009، ص125.

[4] علاء حاكم الناصر، الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي، دار الكتب العلمية، القاهرة، 2003، ص167.

أصدرت هذه الهيئة الأممية مجموعة من القواعد الخاصة بمعاملة الأشخاص المحرومين من حرياتهم أو المساجين[1].

أولا: القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء وتعليمهم

تشمل القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء [2] على المبادئ الأساسية التي تطبق على نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل مؤكدة على أهمية التعليم في الإصلاح، كما بينت الدراسات في مجال علم الإجرام العلاقة الطردية بين الأمية والجريمة كون أن التعليم يفتح آفاقا واسعة أمام الفرد عن طريق إكتساب المعارف والمهارات وتنوير البصيرة والمساعدة على تقدير العواقب وإتخاذ القرارات المناسبة.[3]

وأشارت هذه المبادئ على ضرورة تكييف مناهج التعليم مع طبيعة البيئة التعليمية المغلقة في مؤسسات الإصلاح الذي تختلف عما يماثلها في النظام التعليمي العام، كما أنه وفقا لهذا المنظور لا يقتصر التعليم على مجرد تلقين قواعد القراءة والكتابة للأشخاص المحبوسين، ولكن السمو بالعملية التعليمية لكي تساهم في تنوير عقل السجين وتأهيله وإعادة بناء الثقة المفقودة في نفسه وجعله يؤمن بقدراته وبإمكانية تعديل أنماط سلوكه نحو الأحسن.[4]

لا تعتبر هذه القواعد النموذجية العملية التربوية الموجه لتزلاء المؤسسات العقابية والإصلاحية مجرد أسلوب لمقاومة الأمية الأبجدية وإنما منهج شامل للإصلاح، وهي عبارة عن مبادئ توجيهية تسترشد بها الدول في تعاملها مع السجناء، ولعل من أهمها مبدأ عدم التمييز ومبدأ حماية حياة السجين ومنحه الفرص المتكافئة مع غيره في مجالي التعليم والتكوين.[5]

ثانيا: المبادئ الأساسية لمعاملة السجناء و تعليمهم

تقوم المبادئ الأساسية لمعاملة السجناء [6] على مجموعة من المقومات الأساسية تولي الأهمية القصوى لمعاملة المساجين معاملة تنطوي على إحترام الكرامة الإنسانية المتأصلة في البشر، ومبدأ

---

[1] عبد اللطيف براء، السياسة الجنائية في قانون رعاية الأحداث، دار الحامد، عمان ، 2008، ص75.

[2] إعتمدت القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء في مؤتمر الأمم المتحدة الأول لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين الذي إنعقد في مدينة جنيف السويسرية عام 1955 بموجب القرار رقم 663 ج (د-24).

[3] Nigel Rodley, The Treatment of Prisoners Under International Law, Oxford University Press, Oxford, 2009, P398.

[4] Kem Maccrew , Educations Prisoners, Schooling, The Political Industrial Complex, Library of Congress Cataloging and Publication, 2007, P123.

[5] محمد بن براك الفوازن، أحكام السجن والاستيقاف والضبط، دراسة مقارنة، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2014، ص25.

[6] إعتمدت المبادئ الأساسية لمعاملة السجناء بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 14/45 المؤرخ في14 ديسمبر 1990.

عدم التمييز، سواء كان بسبب اللون أو الجنس أو العرق أو الرأي السياسي، و الأخذ بعين الإعتبار ضرورة حماية السجناء وكفالة حقوقهم الأساسية الواردة في المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وتعليمهم وتكوينهم وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكنهم من المشاركة في الحياة الإجتماعية، والعمل على إعادة إدماجهم بعد إطلاق سراحهم والتعاون مع مؤسسات التكوين المهني لمواصلة تكوينهم لإيجاد فرص عمل في سوق العمل[1].

ثالثا: قواعد الأمم المتحدة لمعاملة السجينات و تعليمهن

إعتَمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة قواعد خاصة بمعاملة السجينات[2] والتي يطلق عليها " قواعد بانكوك" ، تأخذ في الحسبان خصوصية المرأة التي ينبغي مراعاتها في معاملة السجينات، نظرًا للآثار والإنعكاسات السلبية للسجن على المرأة وعائلتها وأطفالها من الناحية النفسية والإجتماعية[3].

رابعا: القواعد النموذجية الدنيا لإدارة شؤون قضاء الأحداث و تعليمهم

قسمت القواعد النموذجية الدنيا لإدارة شؤون قضاء الأحداث [4] المعروفة "بمبادئ بكين" إلى ستة أجزاء، يتناول الجزء الخامس منها أساليب تأهيل الأحداث وعلاجهم بالمؤسسات الإصلاحية للأحداث عن طريق تزويدهم بالمبادئ التعليمية الأساسية، والمهارات المهنية بغية مساعدتهم على الإندماج في بيئتهم الإجتماعية، وتقديم لهم جميع ضروب الدعم المعنوي والإرشاد النفسي المطلوب التي تمكنهم من تخطي هذه المراحل الصعبة من حياتهم[5].

ومن ناحية أخرى حثّت هذه القواعد النموذجية على تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية والتكوينية والهيئات التي ترعى شؤون الأحداث بتوفير التعليم الأساسي للمحتجزين لضمان إدماجهم الكامل في المجتمع[6].

---

[1] Anuradha Kumar, Human Rights, Global Perspectives, Sarup and Sons, New Delhi, 2002, P177.

[2] إعتمدت الجمعية العامة قواعد الأمم المتحدة لمعاملة السجينات والتدابير غير الإحتجازية للمجرمات (قواعد بانكوك) بموجب القرار رقم 229/65 المؤرخ في 16 مارس 2011.

[3] Rosemary Barberet, Women, Crime and Criminal Justice, A Global Enquiry, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2014, P173.

[4] قواعد الأمم المتحدة النموذجية الدنيا لإدارة شؤون الأحداث (قواعد بكين)، أوصى باعتمادها مؤتمر الأمم المتحدة السابع لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المنعد في ميلانو من 26 أوت إلى 6 سبتمبر 1985 وإعتمدتها الجمعية العامة بموجب قرارها رقم 40/22 المؤرخ في 29 نوفمبر 1985.

[5] فتوح الشاذلي، الأحكام العامة لقضاء الأحداث في قواعد بكين، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض 1990، ص45.

[6] Mark Ensalaco ,op.cit, P203.

خامسا: مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الأحداث لعام 1990

أولت المبادئ التوجيهية لمنع جنوح الأحداث[1] التي أطلق عليها إسم "مبادئ الرياض" أهمية كبيرة للوسائل الوقائية والتوجيهية لمنع جنوح الأحداث[2] كنموذج إستباقي لمكافحة الجريمة، والأساليب الكفيلة بوقاية الأحداث من الإنحراف وإرتكاب الجرائم، من خلال التعليم وممارسة أنشطة تعود بالنفع على الأحداث على وجه الخصوص والمجتمع بصفة عامة، مما يساهم في الابتعاد على براثن الإنحراف والإجرام، وقد أدرك المجتمع الدولي بعد خمسة سنوات من إقرار قواعد بكين أن الوقاية من الإنحراف أفضل من البحث عن الحلول لعلاجه، وهو ما دفع إلى إعتماد المبادئ التوجيهية لمنع جنوح الأحداث[3].

وقد أبرزت مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الأحداث أهمية تبني السياسات الهادفة التي تقوم على تعليم وتأهيل الأحداث كأساليب وقائية تحول دون وقوعهم ضحية الإجرام، ولتحقيق ذلك من الأهمية بمكان أن يتم الأخذ بعين الإعتبار في تنفيذ هذه المبادئ التوجيهية للأحداث تكثيف البرامج الوقائية في المؤسسات التعليمية منذ المراحل الأولى في المسار التعليمي للأطفال، وتلبية حاجياتهم وعدم تركهم فريسة للفراغ الذي قد يفتح الباب على مصراعيه أمام الأطفال للقيام بسلوكات غير سوية قد تجسد الخطوة الأولى نحو الإنحراف كإتباع نهج رفقاء السوء أو إستخدام العنف في التعامل مع الغير وغيرها[4].

وركزت هذه القواعد النموذجية التوجيهية على أهمية التنشئة الإجتماعية السلمية التي يتشبع من خلالها الأحداث بالأخلاق الفاضلة، والمبادئ السامية في كنف الأسرة التي تتحمل المسؤولية الأساسية في تربية وإرشاد الأطفال، تدعمها المؤسسات المكلفة بالرعاية والتربية والتعليم التي تلقن للحدث الأسس الأخلاقية التي تشكل حصنا منيعا ضد كل أنواع الإنحراف، وفي هذا الشأن دعت منظمة الأمم المتحدة هيئاتها ذات الصلة ووكالاتها المتخصصة للسهر على تجسيد هذه المبادئ التوجيهية[5].

---

[1] إعتمدت الجمعية العامة مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الأحداث (مبادئ الرياض التوجيهية)، بموجب قرار الجمعية العامة رقم 112/45) الصادر بتاريخ 14 ديسمبر 1990.

[2] Scott Decker, International Hand Book of Justice, Springer International Publishing, Geneva, 2017, P175.

[3] Raymond Arthur, Young Offenders and the Law, How the Law Responds to Youth Offending? Routledge, Taylor and Francis Group ,London, 2010, P35.

[4] محمود عبد الحي ومحمد علي، المرجع السابق، ص13.

[5] سهيل حسين القتلاوي، أهداف الأمم المتحدة ومبادئها، دار الحامد، الطبعة الأولى، القاهرة، 2011، ص42.

الفرع الثالث: أهمية تعليم المساجين

تظهر أهمية التعليم باعتباره سيرورة من المعارف والتقنيات والمؤهلات والإتجاهات التي تلقن في السجون والمؤسسات المغلقة في مختلف دول العالم من عدة جوانب[1]: أهمها إصلاح النزلاء (أولا) وإكتساب المهارات المهنية (ثانيا) وأخيرا إعادة إدماج المساجين في المجتمع (ثالثا).

أولا: إصلاح النزلاء

التعليم ينتشل المساجين من براثن الجريمة وبؤر الإنحراف ومستنقع الفساد والرذيلة، ويعيد لهم الأمل المفقود في الحياة، ويعزز لديهم المثل العليا والأخلاق السامية، كما يساهم التعليم في تهذيب سلوك نزلاء السجون والحد من الدوافع العدوانية لديهم وروح التمرد والرغبة في الانتقام، ويأخذ بيدهم ويرافقهم ليصبحوا مواطنين صالحين[2].

تستعين مؤسسات إعادة التربية في مختلف أقطار العالم ببرامج الإرشاد النفسي ودروس الوعظ الديني التي تساهم في توجيه المحكوم عليه التوجيه الخلقي المشبع بالقيم الروحية، وتجعله يتقبل الإصلاح ويرغب في الإستقامة، ولبلوغ هذه المقاصد يعمل القائمون على تكثيف برامج التعليم للمساجين ويحرصون كل الحرص على ألا تستخدم المهارات والتقنيات الملقنة في التفنن في أساليب الإنحراف والإجرام عندما يغادر النزيل السجن ، فيتحول حينها التعليم إلى تهديم[3].

ثانيا: إكتساب المهارات المهنية

يمد التعليم المهني السجين بالمهارات المهنية والتدريبات التطبيقية حسب ميوله ورغباته، ويدعمه بالمقومات التكوينية الأساسية التي تعده للعمل الجاد بعد الإفراج عنه، كما يعتبر التدريب المهني من أنجع أساليب التأهيل وأنجحها، لذا يقع على عاتق المؤسسات الإصلاحية مسؤولية توفير الإمكانيات بالورشات وتجهيزها بالعتاد الحديث والإستعانة بالمكونين المهرة في مختلف الفروع والتخصصات المهنية كالنجارة العامة والسباكة وميكانيك السيارات والخياطة وغيرها.[4]

إن إكتساب النزلاء ذكورا وإناثا للمهارات المهنية المطلوبة يفتح أمامهم لاحقا آفاقا رحبة لممارسه الأعمال والنشاطات الحرفية التي تتوافق مع مؤهلاتهم[5].

---

[1] Gerard Robinson & Elisabeth English Smith, Education for Liberation, The Politics of Promise on Reform Inside and Beyond America's Prisons, Rowman and Littlefield, New York, 2019, P77.

[2] Gormac Behan, Learning to Escape Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation, Journal of Prison Education and Reentry, Vol 01, № 01, 2014, P 23.

[3] Kristine Szifris, Philophy in Prison, An Exploration of Personal Development, Phd Thesis of Philosophy, Robinson College, University of Cambridge, 2016, P 27.

[4] Lior Gideon & Hung Sung, Rethinking Corrections, Rehabilitation, Reentry and Reintegration, Sage Publications, California, 2011, P 193.

[5] Frances Simon, Prisoner's Training ,Routledge Taylor and Francis Group, London, 1999, P 204.

ثالثا: إعادة إدماج المساجين في المجتمع

أولوية الأولويات التي تستهدفها البرامج التعليمية في المؤسسات الإصلاحية هي إعادة إدماج المساجين في المجتمع، وليس ذلك بالأمر الهين واليسير، إذا يتطلب تضافر جهود القائمين على إدارة هذه المؤسسات من مدرسين متخصصين ومؤطرين ومرشدين نفسانيين وغيرها[1].

إن إنتقال المحكوم عليه بعد الإفراج عنه من البيئة المغلقة إلى الحياة الإجتماعية الطبيعية وإندماجه فيها بسلاسة رهين ما إكتسبه من مهارات وتأهيل داخل المؤسسات العقابية في فتره تواجده بها، ومن الواضح أن تكيف المفرج عنه مع البيئة الإجتماعية من جديد بعد فترة من العزلة يتوقف على مؤهلاته المهنية التي تساعده على اقتحام سوق الشغل، والدعم النفسي والإجتماعي من قبل المختصين من أجل تقبله كعنصر كامل الحقوق و الواجبات في النسيج الإجتماعي.[2]

ومن التجارب العالمية في مجال إعادة إدماج المساجين في المجتمع عن طريق التعليم والتأهيل، ما قامت به المؤسسات الإصلاحية في الولايات المتحدة وايطاليا وألمانيا التي تعد تجارب رائده يحتدى بها والتي إنتقلت من النظام العقابي إلى الأسلوب الوقائي[3].

المطلب الثالث: حق المهاجرين في التعليم

حظيت حقوق المهاجرين بأهمية كبيرة على المستوى المحلي والدولي من خلال التشريعات الوطنية والمواثيق الدولية والإقليمية في إطار الأمم المتحدة والمنظمات الدولية المتخصصة التابعة لها كمنظمة العمل الدولية، ومن ضمن الحقوق الأساسية التي كانت محلا للحماية حق المهاجرين في التعليم.

سنتناول في هذا المطلب مفهوم الهجرة وأنواعها (الفرع الأول)، يليها حماية حق التعليم في الإتفاقية الدولية لحماية جميع حقوق المهاجرين وأفراد أسرهم لعام 1990 (الفرع الثاني) ثم دور المنظمة الدولية للهجرة في حماية حق المهاجرين في التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم الهجرة وأنواعها

شغلت الهجرة إهتمام مختلف الدوائر الأكاديمية والبحوث في المجالات الإقتصادية والإجتماعية والقانونية كونها من القضايا الكبرى المطروحة بإستمرار على جدول أعمال المؤتمرات الدولية سواء في

---

[1] Michael Khwela, A Need to Re-integrate Prisoners to the Community, A Case of Polokwane Meduin Prison, South Africa, Athen Journal of Social Sciences, Vol 01, № 02, 2014.

[2] أندرو كويل، منهجية حقوق الإنسان في إدارة السجون، ترجمة وليد المبروك صافار، طبع وتوزيع المركز الدولي لدراسة السجون، لندن، 2009، ص10.

[3] Celeste Davis & al, The Process of Offender Reintegration, Perceptions of What Helps Prisoners Reenter Society, Criminiology and Criminal Justice Journal Vol 03, № 04, 2012, P 448.

إطار منظمة الأمم المتحدة والأجهزة التابعة لها، أو في إطار المنظمات الدولية الإقليمية[1]، وقد تعددت المفاهيم الخاصة بالهجرة ولم يتم الإتفاق على مفهوم واحد، كما تعددت أيضا أنواع الهجرة مثلما سنوضح فيما يلي:

أولا: مفهوم الهجرة

عُرفت الهجرة لأنها الإنتقال أو الحركة السكانية من مكان لآخر من أجل تغيير مكان الإقامة الدائمة، كما يقصد بالهجرة إنتقال الأفراد من منطقة جغرافية تدعى بلد الأصل إلى منطقة أخرى تدعى بلد الإستقبال لأسباب إقتصادية أو إجتماعية أو بدافع تحسين الظروف المعيشية للأفراد، وتختلف الهجرة عن النزوح الداخلي الذي هو حركة سكانية من مكان لمكان آخر داخل إقليم الدولة الواحدة كالنزوح الريفي، أي إنتقال السكان من الريف إلى المدينة لتعدد فرص العمل والنشاط الإقتصادي في المدينة مقارنة بالريف[2].

ثانيا: أنواع الهجرة

تختلف أنواع الهجرة، فهناك الهجرة الداخلية والهجرة الخارجية.

1-الهجرة الداخلية

تتميز الهجرة الداخلية عن الهجرة الخارجية أو الدولية من عدة جوانب، فالهجرة الداخلية تتم في إطار حدود الدولة الواحدة، سواء بين منطقة سكانية وأخرى، أو بين محافظة أو ولاية وأخرى، وهي أقل تكلفة من الهجرة الدولية بحكم أن الإنتقال يكون عادة لمسافة قصيرة، فضلا على أنه لا يتكبد الأفراد مشقة الدخول والخروج من حدود دولة إلى دولة أخرى وتجنب الإجراءات المعقدة التي يتطلبها هذا الأمر[3].

2-الهجرة الخارجية

الهجرة الخارجية أو الدولية هي نوع من الهجرة يتجاوز فيها الأفراد الحدود السياسية للدولة بغرض الإستقرار الدائم في الدولة المستقبلة[4]، ومن أشهر أنواع الهجرة الدولية تلك التي قام بها الأوروبيون في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر بعد اكتشاف " كريستوف

---

[1] Liliana Rivera & Fernando Lozano, The Practice of Research on Migration and Mobilities, Springer, The Regional Center of Multi Disciplinary, Mexico, 2013, P94.

[2] هاشم نعمة فياض، مفاهيم نظرية في الهجرة السكانية، دراسة تحليلية مقارنة، مجلة عمران، تصدر عن المركز العربي للأبحاث ودارسة السياسات، العدد26، 2018، ص23.

[3] Russel King, Theories and Typologies of Migration, An Overview and a Primer, Willy Brandt Series of International Migration and Ethic Relations, Published by Malmo Institute for Studies of Migration, 2013, P11.

[4] Mariana Karakoulak, Critical Perspectives, Migration in the Twenty First Century, International Relations Publishing, Bristol, 2018, P9

كولومبوس"(Chistopher Columbus) للعالم الجديد عام 1493، حيث قام حوالي 26 مليون مهاجر أوروبي بمغادرة أوطانهم بكل من فرنسا، اسبانيا، البرتغال، إنجلترا وغيرها وبغرض الإستقرار في القارة الأمريكية، أو تلك الهجرة التي قام بها بعض سكان شمال إفريقيا كالجزائر، تونس أو المغرب باتجاه الدول الأوروبية خاصة فرنسا، إيطاليا و بريطانيا في منتصف القرن العشرين[1].

الفرع الثاني: حماية الحق في التعليم في الإتفاقية الدولية لحماية جميع حقوق المهاجرين وأفراد أسرهم

إعترفت الإتفاقية الدولية لحماية حقوق المهاجرين وأفراد أسرهـم[2] بالحقوق المنصوص عليها في الصكوك الدولية الأساسية للأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الإنسان وأخذت في الإعتبار أيضا المبادئ والمعايير الواردة في الصكوك ذات الصلة بحقوق العمال في إطار منظمة العمل الدولية.

وأكدت الإتفاقية على أهمية المبادئ الواردة في إتفاقية مناهضة التمييز في مجال التعليم الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، وأولت أهمية معتبرة لأبعاد ظاهرة الهجرة التي تشمل ملايين الأفراد وتمس عددا كبيرا من البلدان في المجتمع الدولي.[3]

وأوضحت ذات الإتفاقية بأن العمال المهاجرين وأفراد أسرهم يكتسبون صفة "المهاجر الشرعي" إذا أذنت لهم الدولة المستقبلة بالإقامة الدائمة و حيازة الوثائق الرسمية ومزاولة نشاط مقابل أجر، بموجب قانون تلك الدولة أو بموجب إتفاقيات دولية تكون تلك الدولة طرفا فيها، ويعتبرون في وضع غير قانوني إذا لم يمتثلوا للشروط السالفة الذكر[4].

وقد تضمنت الإتفاقية الدولية لحماية جميع حقوق المهاجرين وأفراد أسرهم مجموعة من الحقوق كحرية الفكر والمساواة مع رعايا الدولة المعنية أمام المحاكم بأنواعها، والحق في اللجوء والحق في الصحة والمساعدة والضمان الإجتماعي وغيرها[5].

وتعهدت الدول الأطراف بإحترام الحقوق المنصوص عليها في الإتفاقية وضمانتها لجميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم الموجودين عبر إقليمها أو الخاضعين لولايتها دون أي تمييز بسبب الجنس،

---

[1] باولا كورتي، تاريخ الهجرات الدولية، ترجمة عدنان علي، هيئة أبوظبي للثقافة والتراث، 2011، ص19.

[2] إعتمدت الإتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة بموجب القرار رقم 158/45 المؤرخ في 18 ديسمبر 1990.

[3] ديباجة الإتفاقية الدولية لحماية جميع حقوق العمال وأفراد أسرهم لعام 1990.

[4] Antoine Pecoud, T‌he UN Convention on Migrant Workers, Rights and International Migration Management, Global Society Review, Vol 23, № 03, July 2009, P336.

[5] Ryszard Cholewinski, Migration and Human Rights, The United Nations Convention on Migrant Workers Rights, UNESCO Publishing, Paris, 2009, P122.

أو اللون، أو اللغة أو الدين، أو المعتقد، أو الرأي السياسي، أو الأصل القومي، أو الإجتماعي أو الجنسية أو الوضع الإقتصادي أو أي حالة أخرى[1].

أما فيما يخص الحق في التعليم، فنصت الإتفاقية على أنه لكل طفل من أطفال العامل المهاجر الحق الأساسي في الحصول على التعليم على أساس المساواة في المعاملة مع رعايا الدولة المستقبلة، ولا يجوز رفض أو تقييد إمكانية الإلتحاق بالمؤسسات الحكومية لمزاولة التعليم ما قبل المدرسي أو المدرسي بسبب الوضع غير النظامي أو الإقامة غير المشروعة للأبوين أو بسبب عدم وجود وثائق تحدد إقامة الطفل في الدولة المستقبلة[2].

كما أكدت ذات الإتفاقية أيضا على تمتع أطفال المهاجرين بالخدمات التعليمية مع مراعاة إمكانية الإستفادة من برامج التوجيه والتوظيف المهنيين في مؤسسات التدريب وإعادة التدريب المهنيين، وممارسة الحقوق الثقافية ومايتفرع عنها[3]. و أشارت أنه يتوجب على الدولة المستقبلة أن تنتهج بالتعاون مع الدول الأصلية للمهاجرين، وعند الاقتضاء، سياسة تستهدف تيسير إدماج أولاد العمال المهاجرين في التعليم المدرسي المحلي، وبصفة خاصة في كل ما يتعلق بتعليمهم اللغة المحلية ولغتهم وثقافتهم الأصلية وتتعاون مع دولة الأصل[4] لتوفير برامج تعليمية خاصة باللغة الأم للأطفال المهاجرين، كما تعترف الدول المستقبلة وفقا لتشريعاتها بالمؤهلات العلمية والمهنية التي تم الحصول عليها خارج إقليمها.[5]

وبقراءة تحليلية للنصوص والأحكام نستنتج أن الإتفاقية جاءت أكثر تفصيلا لحقوق العمال المهاجرين وأفراد أسرهم ومنها حماية حقوقهم التعليمية مهما كانت وضعيتهم القانونية سواء الإقامة بطريقة نظامية أو غير نظامية.

تعد هذه الإتفاقية نموذجا للجهود الدولية التي بذلت لحماية حقوق الفئات الخاصة كالمهاجرين واستندت إلى مجموعة من المواثيق الصادرة في إطار منظمة العمل الدولية، كالإتفاقية المتعلقة بالهجرة من أجل العمل رقم 97، والإتفاقية المتعلقة بالهجرة لأسباب قسرية وتشجيع تكافؤ الفرص والمساواة في معاملة العمال المهاجرين رقم 143، والتوصية بشأن الهجرة من أجل العمل رقم 86، والتوصية بشأن

---

[1] المادة 7 من الإتفاقية الدولية لحماية جميع حقوق العمال المهاجرين وأفراد أسرهم لعام 1990.

[2] المادة 30 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 43 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 45 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 52 من نفس الإتفاقية.

العمال المهاجرين رقم 151، والإتفاقية المتعلقة بالسخرة أو العمل القسري رقم 29 والتي أكدت في مجملها على حقوق العمال عامة[1].

وقد وفقت الأمم المتحدة من خلال الإتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع المهاجرين وأفراد أسرهم في سد الفراغ الذي كان سائدا في مجال حقوق العمال وأفراد أسرهم الثقافية والتعليمية، وعلى كفالة على أقل تقدير، الحد الأدنى منها، وقصد ضمان إلتزام الدول الأطراف بحماية الحقوق الوارد فيها، ومن ضمنها حق أبناء المهاجرين في التعليم، أنشأت الإتفاقية لجنة حماية حقوق العمال المهاجرين وأفراد أسرهم التي تعتمد على آلية نظام التقارير لرصد التقدم التي تحرزه الدول في شأن حماية هذه الحقوق[2].

الفرع الثالث: دور المنظمة الدولية للهجرة في حماية حق المهاجرين في التعليم

تم إنشاء المنظمة الدولية للهجرة (IOM) عام 1951، وهي من أولى وأهم المنظمات الحكومية التي تعنى بشؤون الهجرة، وهي تضم حاليا 125 دولة عضو موزعين على مختلف القارات، ويدخل ضمن إهتمامات المنظمة الدولية للهجرة طرح ودراسة إنشغالات العمال المهاجرين المرتبطة بحقوقهم المقررة في عديد المواثيق الدولية ذات الصلة بالهجرة في إطار منظمة الأمم المتحدة أو المنظمات المتخصصة التابعة لها كمنظمة العمل الدولية[3].

وضعت المنظمة الدولية للهجرة ضمن أهدافها كفالة حقوق المهاجرين وحفظ كرامتهم وتنظيم شؤون الهجرة والنظر في المشاكل والصعوبات التي يواجهها المهاجرين في ديار الغربة، كالبحث عن الإقامة والتكوين والتعليم، كما تقوم المنظمة بتقديم الاستشارات لفائدة العمال المهاجرين ذات الطبيعة الإدارية والقانونية، والتعاون مع الحكومات لتذليل الصعوبات التي تحد من تمتع العمال وأسرهم من الحقوق المقررة لهم في مواثيق حقوق الإنسان[4].

وتقدم المنظمة أيضا المساعدات الإنسانية لمن يحتاجونها من المهاجرين واللاجئين والمتشردين وكل من دفعتهم الظروف القاهرة إلى ترك أوطانهم والإقامة في المهجر، وقد أشارت المنظمة من خلال تدخلاتها ومشاركاتها في المؤتمرات الدولية التي تعنى بشؤون الهجرة على الرابطة القوية بين الهجرة والتطلع إلى رفع المستوى المعيشي للمهاجر من جهة، والمساهمة في النمو الإقتصادي

---

[1] Steve Hughes & Nigel Haworth, The International Labour Organization, Routlege, Taylor and Francis Group, 2011, P109.

[2] ضياء محمد سلامة أبوفتس، عمل الأجانب في الأردن، دار المأمون للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2014، ص27.

[3] David Forsy The Encyclopedia of Human Rights, Oxford University Press, 2009, P168.

[4] Barbara Boguse, Irregular Migration and Human Rights, Theoretical, European and International Perspectives, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2004, P294.

والإجتماعي للبلدان المضيفة من جهة أخرى، ومن ضمن المحاور الكبرى التي تعد الشغل الشاغل للمنظمة الدولية للهجرة معالجة حالات الهجرة غير الشرعية خاصة بالنسبة للأسر التي تتواجد على أراضي الدول المستقبلة والتي لا تحوز على وثائق ثبوتية ووثائق الإقامة، وهو ما يساهم في حرمان هذه الأسر وأبنائها المقيمين بطريقة غير قانونية من الإستفادة من الحماية الإجتماعية والرعاية الصحية والخدمات التعليمية[1].

بالإضافة إلى هذا، تعمل المنظمة الدولية للهجرة بالتعاون الدائم مع المنظمات الدولية غير الحكومية المهتمة بشؤون الهجرة والجمعيات المحلية على توحيد الجهود الرامية إلى مساعدة الآلاف من المهاجرين الذي يعانون الأمرين من البعد عن الأوطان، ويتحملون مشقة الظروف الإقتصادية والإجتماعية القاسية التي يعيشونها لضمان العيش الكريم لهم ولأسرهم، وفي مجال كفالة حقوق أبناء المهاجرين التعليمية دعمت المنظمة الدولية للهجرة عدد كبير من المشاريع الحكومية المقترحة من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة كمشروع " التعليم للجميع "، بالإضافة إلى المشاركة بفعالية في المبادرات الدولية الخاصة بتفعيل الحق في التعليم على المستوى الإقليمي والدولي، والمساهمة في تسهيل قبول أبناء المهاجرين الذين بلغوا سن التمدرس ودمجهم في المدارس الحكومية بالدول المستقبلة ومحاربة كافة أنواع التمييز وتكريس مبدأ عالمية الحق في التعليم.[2]

المبحث الثالث: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم

نال موضوع الإعاقة حظه الوافر من الدراسات القانونية والسيسيولوجية ويعزى ذلك، من جهة إلى إقتناع المجتمعات بأن ذوي الإعاقة كغيرهم من مكونات التركيبية الإجتماعية لهم الحق في الوجود والنمو بأقصى ما تسمح به قدراتهم الجسمية والعقلية، ومن ناحية أخرى المساهمة في تغيير نظرة المجتمع الدونية للمعاقين ووصفهم بالعجز أحيانا ، بإعتبار أن هذه الفئة الإجتماغية لم تعد عالة على الجميع وإنما ثروة ينبغي الإستثمار في طاقاتها وإدماجها في المجتمع[3].

حقوق ذوي الإحتياجات الخاصة قضايا متعددة الأبعاد، لا تقتصر أثرها على المعاق لوحده، بل تمتد لتشمل الأسرة والمجتمع بأسرهما، لذلك أولى المجتمع الدولي عناية خاصة بذوي الإعاقة بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، ترجمت من خلال مجموعة الإعلانات والإتفاقيات الدولية التي أعطت

---

[1] تتولى المنظمة الدولية للهجرة الإشراف على وضع سياسات فعالة في مجال هجرة الأيدي العاملة بالتنسيق مع الدول المستقبلة، بالإضافة الى التكفل بإنشغالات المهاجرين في مجال التعليم، هاشم نعمة فياض،المرجع السابق،ص29

[2]The International Organization for Migration (IOM) plays a fundamental role to ensure the right to education for migrants, Barbara Boguse,op.cit,P321

[3] Theresia Degener, Disability in a Human Rights Context , Laws Journal, Protestant University of Applied Sciences, Bochum, Vol 35, № 05, 2016, P3

لمطالبهم أبعادا دولية، وألزمت الدول الأعضاء بضمان مجموعة الحقوق لهم كالرعاية الصحية والحماية الإجتماعية والحق في التعليم [1].

يضم هذا المبحث المتعلق بحق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم ثلاثة مطالب، نبدأ بمفاهيم حول الإعاقة وأنواعها والتعليم الشامل (المطلب الأول) ثم حق ذوي الإعاقة في التعليم في الإعلانات والبيانات الحقوقية (المطلب الثاني) وأخيرا حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في الإتفاقيات والقواعد الحقوقية (المطلب الثالث).

المطلب الأول: مفاهيم حول الإعاقة وأنواعها والتعليم الشامل

شغل مجال الإعاقة إهتمام الدول والمنظمات الدولية التي إختلفت رؤيتها ومفاهيمها لهذه الظاهرة المتعددة الأبعاد، ودأبت الدراسات المتخصصة على تقسيم الإعاقات إلى عدة أنواع لتحديد إحتياجات الأفراد النفسية والإجتماعية والإقتصادية المرتبطة بهذه الإعاقات، وتشجيع إستفادتهم الكاملة من الحقوق التعليمية فيما بات يصطلح عليه "بالتعليم الشامل" [2] .

نتناول في هذا المطلب مفهوم الإعاقة (الفرع الأول) ثم أنواع الإعاقة (الفرع الثاني) وتنهي المطلب بتناول التعليم الشامل (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مفهوم الإعاقة

تعددت مفاهيم الإعاقة ولم يلق هذا المصطلح تعريفا جامعا مانعا، ويعود ذلك إلى إختلاف معايير ومحددات قياس العجز والإعاقة، نركز في هذا الفرع على أهم المفاهيم التي حاولت تسليط الضوء على الإعاقة كمفهوم المنظمات الدولية المتخصصة للإعاقة (أولا) ومفهوم الإتفاقيات الدولية لها (ثانيا).

أولا: مفهوم المنظمات الدولية المتخصصة للإعاقة

أثرت كل من منظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية قاموس المصطلحات بمفهومها للإعاقة.

1-تعريف منظمة العمل الدولية للإعاقة

عرفت منظمة العمل الدولية (ILO) الإعاقة بأنها قصور بسبب صعوبات عديدة تعود إلى الجانبين البدني أو النفسي، أو مشكلات صحية طال أمدها ومن شأنها إضعاف قدرات الفرد في مجال ممارسة

---

[1] تيسير مفلح كوافحة وعمر فؤاد عبد العزيز، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010، ص19.

[2] Pat Talbot & Geoff Astbury, Key Concepts in Learning Disabilities, Sage Publishing, London, 2010, P39.

الأنشطة الوظيفية، وهذا العجز الجسمي أو العقلي الدائم يحد من إمكانيات الأفراد بشكل ملحوظ ويحرمه من فرض العمل أو الإستمرار فيه [1].

والملاحظ أن مفهوم منظمة العمل الدولية للإعاقة ربط الإعاقة بمجال العمل وإنعكاساتها على الفرد من الناحية الوظيفية، و الجدير بالملاحظة أنه في نطاق هذه الرؤية يعد مفهوم هذه المنظمة قاصرا لا يغطي كافة مجالات الإعاقة ولا ينسحب على الوظائف والأنشطة الأخرى[2].

ثانيا: تعريف منظمة الصحة العالمية للإعاقة

عرفت منظمة الصحة العالمية (WHO) الإعاقة كما ورد في تصنيفها الدولي للقصور المعتمد عام 1980 ، بالعجز عن النشاط والحد من المشاركة الفعالة، كما أن الإعاقة تشمل كل ما يعطل وظيفة الجسم ويخلق للفرد صعوبات، ويضـع أمامه القيود للقيام بالنـشاطات العادية في الحياة اليومية [3].

عبرت منظمة الصحة العالمية من خلال هذا التعريف بأن الإعاقة ظاهرة معقدة كثيرة الأبعاد، وتتداخل فيها جملة من العوامل والمعطيات، واللافت أن مفهوم الإعاقة في منظور منظمة الصحة العالمية توسع وأصبح يغطي مختلف المجالات التي لها تأثير مباشر أو غير مباشر على نشاط و فعالية فئة المعاقين [4].

ثانيا: مفهوم الإعاقة في المواثيق الدولية

قصد إزالة الغموض ورفع اللبس أوردت بعض المواثيق الدولية مفاهيم حول الإعاقة ومن ضمها:

1-تعريف الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975

عرف الإعلان الخاص بحقوق المعوقين[5] مصطلح "المعوق" بأنه كل شخص عاجز عن أن يؤمن بنفسه بصورة كلية أو جزئية ضروريات حياته الفردية أو الإجتماعية العادية بسبب قصور خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمانية أو العقلية [6].

---

[1] Jeanne Nager Stellman, Encyclopaedia of Occupational Health and Safety, International Labour Organization Publishing, Geneva, 1998, P150.

[2] Paul David Harpur, Ableism at Work Disabilities and Hierarchies of Impairment, University of Queensland Cambridge University Press, 2019, P27.

[3] أحمد محمد عقلة الزبون، حقوق الطفل المعاق في الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية والإقليمية المعاصرة، مجلة المؤتمر العالمي الثاني للشريعة والقانون، المجلد الثاني، العدد6، 2012، ص14.

[4] Seth Asumah & Mechthid Nagel, Social Justice and Inclusive Excellence, Transdisciplinary and Global Perpectives, Suny Press, New York, 2014, P364.

[5] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان الخاص بالمعوقين بموجب قرارها رقم 3447 (د-30) المؤرخ في 9 ديسمبر 1975.

[6] المادة 1 من الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975.

2-تعريف الإعاقة في إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

في مفهوم إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة [1] يشمل مصطلح " ذوي الإعاقة " كل الذين يعانون من عاهات مستديمة بدنية أو عقلية أو ذهنية قد تمنعهم من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين[2].

3-تعريف الإعاقة في القواعد الموحدة بشأن تكافؤ الفرص للمعوقين لعام 1993

ميزت القواعد الموحدة بشأن تكافؤ الفرص للمعوقين [3] بين مصلحي " العجز ' و" العوق"، فمصطلح " العجز" يضم عددا كبيرا من أوجه القصور الوظيفي المختلفة التي تحدث لدى أيه مجموعة سكانية في العالم بسبب إعتلال بدني أو ذهني أو جسمي، أو لأسباب طبية أو مرض عقلي، وهذه الإعتلالات أو الأمراض يمكن أن تكون بطبيعتها دائمة أو مؤقتة[4].

أما مصطلح "العوق" فهو فقدان القدرة كلها أو بعضها على المشاركة في نشاطات المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين، مما يعيق إسهام الشخص في الأنشطة الإجتماعية كالإعلام والإتصال والتعليم والعمل[5].

4-تعريف الإعاقة في الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين لعام 1999

تأثر مفهوم الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين[6] بما ورد في إتفاقية منظمة العمل الدولية بشأن إعادة تأهيل وتشغيل الأشخاص المعوقين، وعرفت الإعاقة بأنها كل ضعف بدني أو عقلي أو عصبي سواء كان دائما أم مؤقتا، مما يحد من القدرة على أداء الأنشطة الأساسية للحياة اليومية والذي يمكن أن تسببه أو تزيد من خطورته البيئة الإقتصادية والإجتماعية [7].

---

[1] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة إتفاقية حقوق ذوي الإعاقة بموجب قرارها رقم 61/61 المؤرخ في 13 ديسمبر 2006 ودخلت حيز النفاذ في 3 ماي 2008 بعد تصديق الدولة الطرف العشرين عليها.

[2] المادة 2/1 من إتفاقية حقوق ذوي الإعاقة لعام 2006.

[3] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين بموجب قرارها رقم 96/48 المؤرخ في 1 ديسمبر 1993.

[4] المادة 17 من القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين لعام 1993.

[5] المادة 18 من نفس القواعد.

[6] إعتمدت جمعية الدول الأمريكية الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين بتاريخ 7 جوان1999.

[7] المادة 1/1 من الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين لعام 1999.

5-تعريف الإعاقة في الإتفاقية العربية رقم 17 بشأن تأهيل وتشغيل المعوقين لعام 1993

عرفت الإتفاقية العربية رقم 17 بشأن تأهيل وتشغيل المعوقين [1] " المعوق" بأنه الشخص الذي يعاني من نقص في بعض قدراته الجسمية أو الحسية أو الذهنية نتيجة مرض أو حادث أو بسبب خلقي أو عامل وراثي أدى لعجزه كليا أو جزئيا عن العمل أو الإستمرار فيه، و أضعف قدرته على القيام بإحدى الوظائف الأساسية الأخرى في الحياة، ويحتاج نتيجة ذلك إلى الرعاية والتأهيل من أجل دمجه أو إعادة دمجه في المجتمع [2].

من كل ما سبق يمكن بلورة مفهومنا للإعاقة بأنها عدم قدرة الشخص على الإعتماد على نفسه بشكل كلي أو جزئي لأداء الأعمال والنشاطات الإجتماعية الضرورية بسبب عجز خلقي منذ الولادة، أو قصور عضوي أو حسي أو عقلي يطرأ على الفرد في أي مرحلة من مراحل العمر.

الفرع الثاني: أنواع الإعاقة

الأشخاص ذوي الإعاقة هم فئات شديدة التبابن تضم أعداد غير متجانسة من المعاقين ، مما دفع أهل الإختصاص في المجال الطبي والإجتماعي إلى تصنيفهم إلى مجموعات يراعي فيها الخصائص والفروق الموجودة بين كل مجموعة وأخرى، لأن المناهج والأساليب الحديثة في التعليم صممت خصيصا لتتناسب مع إحتياجات كل فئة[3]، ومن ضمن أهم أنواع الإعاقات هناك الإعاقة الحركية (أولا) والإعاقة السمعية (ثانيا) والإعاقة البصرية (ثالثا) والإعاقة العقلية (رابعا).

أولا: الإعاقة الحركية (Physical Disability)

الإعاقة الحركية هي كل خلل أو إضطراب في الوظائف الجسمية ترجع لأسباب خلقية أو مرتبطة ببعض الأمراض والإصابات أو نتيجة تعرض الأفراد للحوادث و الإصابات أتناء الحروب، وتتفاوت شدتها ودرجاتها، فمنها الإعاقة الحركية البسيطة القابلة للتأهيل والعلاج التدريجي ومنها البالغة التعقيد والصعوبة[4].

المعاق جسميا هو الشخص الذي يعاني من تلف وضعف في أداء وظائف الجسم، ويترتب على ذلك عجزه عن القيام ببعض الأعمال والنشاطات الحياتية، فيصعب حينها على المصاب تأمين لنفسه

---

[1] إعتمد المؤتمر العربي للعمل المنعقد في دورته الحادية العشرين بمدينة عمان الإتفاقية العربية رقم 17 بشأن تأهيل وتشغيل المعوقين في شهر أفريل 1993.

[2] المادة 1 من الإتفاقية العربية رقم 17 بشأن تأهيل وتشغيل المعوقين لعام 1993

[3] Michael Palmer & David Harley, Models and Measurement in Disability, The Journal of Health Policy and Planning, Vol 27, № 05, 2012, P360.

[4] David Mitchell & Sharon Snyder, The Body and Physical Differences, Discourse of Disability, The University of Michigan Press, 1997, P35.

بعض الإحتياجات الإجتماعية الأساسية [1]، وتتباين حدة الإعاقة الجسمية بتباين مظاهر الإعاقة الحركية التي يعاني منها الأفراد والتي تتمثل في إضطرابات عضلات الجسم وعدم مرونتها أو فقدان التوازن أثناء النشاط وغيرها [2].

لذلك لابد من مراعاة إحتياجات المعاقين حركيا أثناء رسم مخططات البرامج الإجتماعية والتربوية بالنظر إلى القصور الجسمي الذي يسبب لهم صعوبات على أكثر من صعيد، و بالمحصلة فهم يحتاجون أكثر من غيرهم إلى مساعدة ومرافقة الأخصائيين للتخفيف من إعاقتهم وتأهيلهم [3].

ولطالما تلجأ الدول الغربية إلى برامج التثقيف الصحي، والوقاية الأولية وإتخاذ كافة التدابير قبل حدوث الأمراض والعجز للحيلولة دون إرتفاع عدد المعاقين في المجتمع كرعاية الأمهات خلال وبعد مرحلة الحمل، وتوسيع حملات تطعيم الأطفال وتحسين الخدمات الصحية والمراقبة الطبية[4].

ثانيا: الإعاقة السمعية (Hearing Disability)

تتراوح درجات الإعاقة السمعية بين الفقدان الكلي للسمع أو الصم التام، وهو أشدها تأثيرا على عملية التعليم إلى أنواع مختلفة من ضعف السمع[5]، ومن الأهمية التمييز بين الأصم وضعيف السمع في معرض دراسة الإعاقة السمعية، فالأصم هو الشخص الذي يصعب عليه الإستجابة وفهم الكلام المسموع لأنه يعاني عجزا وإختلالا في الجهاز السمعي يحول بينه وبين الإنتفاع بحاسة السمع، ولهذا ليس بإمكانه إكتساب المهارات اللغوية بالطرق العادية [6]، فالطفل الذي فقد حاسة السمع منذ الولادة، إما بسبب وراثي أو مكتسب، يجد صعوبات كبيرة لمتابعة تعليمه في صفوف التلاميذ العاديين نظرًا لعدم قدرته على إدراك معاني الكلام، ويحتاج في مثل هذه الحالات إلى أساليب تربوية خاصة تتلائم مع نوع ودرجة إعاقته السمعية[7].

---

[1] إيفا خارما ومحمد نجار، المعوقين حركيا في سورية بين الواقع والقوانين، مدينة اللاذقية أنموذجا، مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 41، العدد 5، 2019، ص598.

[2] Benedicte Ingstad & Susan Reynolds Whyte, Disability and Culture, University of California Press, Los Angeles, 1995, P56.

[3] حيدر كامل مهدي النصراوي، الصحة النفسية لذوي الإعاقة الحركية في محافظة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 54، 2017، ص304.

[4] Nina Timmermaris, Prevention of Disability Linked to Chronic Diseases, Council of Europe Publishing, Paris, 2006, P102.

[5] إبراهيم القربوتي، الإعاقة السمعية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص49.

[6] فايزة فايز عبد الله الفايز، التعليم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ص18.

[7] Susan Gregory & al, Issues in Deaf Education, David Fulton Publishers, Abingdon, 1998, P143.

أما ضعيف السمع فهو الشخص الذي فقد جزءا من قدرته على السمع أو الذي يشكو ضعفا في سمعه، ومع ذلك يمكنه الإستجابة للكلام المسموع شريطة أن يكون مصدر الصوت في حدود قدرته السمعية خلال الحصص التعليمية[1] ، ذلك أن ضعاف السمع يعانون من خلل في أداء وظيفتهم السمعية، ويحتاجون أكثر من غيرهم إلى وسائل دائمة ومعينات سمعية كالسماعات للتكيف مع المواقف الإجتماعية وتواصلهم مع الغير[2]، وعموما يحتاج الأشخاص الذين يعانون من عجز كلي أو جزئي في سمعهم إلى إعداد وتأهيل نفسي وتعليمي خاص لتقوية روح التواصل لديهم، وتطوير مستواهم المعرفي لبلوغ أقصى درجات قدراتهم وأدائهم الحقيقي[3].

ثالثا: الإعاقة البصرية (Visual Disability)

الإعاقة البصرية مفهوم يدل على درجات متفاوتة من فقدان البصر، كالفقدان الكلي لهذه الحاسة في حالة الأشخاص الذين لا بديل لهم سوى الإعتماد على حواسهم الأخرى لسد هذا النقص قدر الإمكان، أما الفقدان الجزئي فهو مقدرة المصابين به على التمييز البصري بين الأشياء المرئية، ويمكنهم إستخدام بقايا بصرهم في التوجه الحركي والتعليم والتأهيل[4].

والكفيف هو الشخص الذي فقد بصره كليا مما يعرقل أنشطته الحياتية اليومية، ويضطر إلى إستخدام الوسائل المعينة للتفاعل مع البيئة الإجتماعية، مع العلم أن الكف البصري يزيد من قدرات الحواس الأخرى كاللمس والسمع والشم بسبب إعتماد الكفيف عليها وزيادة فرص ممارستها[5].

ويستطيع الكفيف التفاعل مع الأشخاص المحيطين به وإدراك إنفعالاتهم من خلال أصواتهم، وقد يدفع العمى المبكر بالمصاب إلى فقدان الثقة في النفس والعيش في العزلة والإنطواء وعدم الشعور بالأمان[6].

تساعد برامج التأهيل المعرفي والإرشادي المصابين بالإعانة البصرية على تنمية مهارات التركيز والإنتباه وتشجع إستقلالهم الذاتي وتدعمهم في عملية التكيف مع إحتياجات ومتطلبات الحياة اليومية[7].

---

[1] Khalid Alasim, Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-hearing Students in Inclusion Classroom, International Journal of Special Education, Abdulaziz University, Vol 33, № 02, 2018, P494.

[2] Shirin Antia & Kathryn Kreimeyer, Social Competence of Deaf and Hard-of-hearing Children, Oxford University Press, 2005, P113.

[3] Marc Marschark, Raising and Education a Deaf Child, Oxford University Press, 2007, P138.

[4] Randall Harley, Visual Impairment in the Schools, Charles Thomas Publishers Ltd, Springfield, 2000, P5.

[5] Marion Hersh & Michael Johnson, Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People, Springer, 2008, P51.

[6] Dean Tattle, Self-esteem and Adjusting with Blindness, Charles Thomas Publisher Ltd , Springfield, 2004, P39.

[7] عوشة المهيري وآخرون، تقييم برامج التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد ، 7 العدد1، 2014، ص103.

رابعا: الإعاقة العقلية (mental retardation)

الإعاقة العقلية هي حالة عدم النمو العقلي، وقصور ظاهر في الوظائف الذهنية العليا للشخص، ولها تأثيرها على مستوى الذكاء والقدرات اللغوية والمعرفية والإجتماعية نتيجة مرض أو إضطراب في الوظائف الجينية[1].

تعددت وجهات نظر المتخصصين في المجال القانوني والتربوي والإجتماعي للتخلف العقلي نظرًا لتعقد هذه الظاهرة، وأثارها البارزة على التعليم والتحصيل المعرفي والتكيف الإجتماعي نتيجة للقصور الحاد في القدرات العقلية للمصاب مما يتطلب توجيهه نحو نوع من التعليم الخاص يراعي خلله الذهني، بالإضافة إلى المرافقة والرعاية الإجتماعية الفعالة والمستمرة له[2].

تدل الإعاقة العقلية على التأخر الذهني أو النمو غير الكافي في المؤهلات الذهنية بدرجة لا تسمح بالتأقلم مع ظروف التعليم المعتاد[3]، وتعد متلازمة داون أو(Down Syndrome) من حالات الإعاقة المركبة والشائعة التي إكتشفها العالم الإنجليزي (John Langdon Down) عام 1866، ويعود سببها إلى الكروموزوم 21، وتتميز بتأخر في الإدراك والحركة وصعوبة إكتساب اللغة مما يعرقل عملية التعليم عند هذه الفئة[4].

وإختصارا يحتاج الأطفال المتخلفين عقليا بسبب العجز المسجل في قدراتهم العقلية إلى نوع متخصص من التعليم كبديل للتعليم المتعارف عليه، والذي يسمح بقياس ومعرفة نسبة التحصيل المعرفي لهؤلاء الأشخاص والإعتماد على الأساليب العلمية المرافقة لتقييم أدائهم في ضوء المحددات التربوية المعتمدة للتعامل مع الإعاقة العقلية.

الفرع الثالث: التعليم الشامل (Inclusive Education)

إزداد الإهتمام بذوي الإحتياجات الخاصة وبأحقيتهم في التعليم الشامل المدعم من قبل المنظمات المتخصصة كاليونسكو، والتي نادت بإتاحة تكافؤ الفرص للأطفال المعاقين جنبا إلى جنب مع أندادهم العاديين، دونها تمييز بسب الإعاقة، وجعل من المدرسة فضاء يتسع للجميع ولا يُقصى منه أحدا[5].

---

[1] فكري لطيف متولي، الإعاقة العقلية، المدخل والنظريات المفسرة وطرق الرعاية ، مكتبة الرشد، ناشرون، الرياض، 2010، ص15.

[2] Mapuranga Barbra, The Inclusion of Children with Mental Disabilities, A Teacher's Perspective, International Journal of Humanities, Social Sciences and Education, Vol 01, № 02, 2014, P67.

[3] Patricia Ainsworth & Pamela Baker, Understanding Mental Retardation, A Resource for Parents, Caregivers and Counselors , University Press of Mississipi, 2004, P66.

[4] Sue Buekley & Gillian Bird, Education for Individuals with Down Syndrome, An Overview, Publication of the Down Syndrome Educational Trust, Hampshire, 2000, P12.

[5] Susan Peters & al, A Disability Rights in Education, Model for Evaluating Inclusive Education, International Journal of Inclusive Education, Vol 09, № 02, 2005, P139.

للتوسع في محتوى هذا المطلب، نوضح بداية مفهوم التعليم الشامل (أولا) ثم خصائص التعليم الشامل (ثانيا) ونختتم المطلب بأهداف التعليم الشامل (ثالثا).

أولا: مفهوم التعليم الشامل

دخل مصطلح "التعليم الشامل" إلى الأدبيات التعليمية والتربوية حديثا، وإحتضنته المنظمات الدولية المهمة بالشأن التربوي كمنظمة اليونسكو، وأدرجته معظم الدول في تشريعاتها الوطنية[1]، ويقصد به تعليم التلاميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة في نفس الصفوف مع الأطفال العاديين في المدارس تحت إشراف معلم التعليم العام الذي ينتهج طرق ومناهج بيداغوجية تتلائم مع حاجات ذوي الإعاقة وإتاحة لهم فرصة الإنخراط في التعليم النظامي قصد إدماجهم بصفة كلية في البيئة المدرسية[2].

أصبح مفهوم "التعليم الشامل" أو التعليم المدمج محور إهتمامات عديد المنظمات الحقوقية والدول والعاملين في الحقل التعليمي والرعاية الإجتماعية لذوي الإعاقة، ويعني إدماج للتلاميذ الذين يعانون من الإعاقات وصعوبات التعلم مع غيرهم من الأطفال العاديين في المدارس العامة، وتواجدهم معهم في الصف بصورة كلية أو جزئية[3].

التعليم الشامل هو نموذج تعليمي إدماجي يستفيد منه الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين، من خلال البرامج التعليمية التي تراعى قدراتهم الاستيعابية، وتوفير الظروف المناسبة لهم للتفاعل مع بقية تلاميذ القسم [4]، ويشكل التعليم الشامل خطوة هامة نحو كفالة حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في المدارس العامة لا فرق بينهم وبين بقية الأطفال غير المعاقين سوى القدرات والإمكانيات، مما يمكنهم من التفاعل الإيجابي والمشاركة في النشاطات التربوية والإجتماعية في الفضاء التعليمي الموحد[5].

التعليم الشامل هو الإنخراط الكلي للطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية النظامية لإشباع حاجاتهم من التعليم مع غيرهم من الفئات الأخرى، ووضع تحت تصرفهم

---

[1] Garry Hornby, Inclusive Special Education, Evidence Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities, Springer, New York, 2014, P19.

[2] Anastasia Liasidou, Inclusive Education, Policy and Policymaking, Continuum International Publishing Group, London ,2012, P74.

[3] سعيد حسنين العزة، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، المفهوم، التشخيص وأساليب التدريس، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص19.

[4] إيمان مصطفى محمد، الأسس النظرية للمدمج الأكاديمي، مجلة كلية التربية بالسويس، المجلد، العدد 1، 2014، ص132.

[5] Susan Peters & al, op.ct, P142.

الخدمات المدعمة، وإمدادهم بالوسائل المعينة على تطوير قدراتهم التعليمية[1]، مع إدخال تعديلات على البرامج والمناهج لتتوافق مع إستعداداتهم الذهنية، وممارسة النشاطات التعليمية الترفيهية التي تساهم في تعديل سلوكهم وإكتسابهم لمهارات التواصل مع الآخرين[2].

و بالمجمل التعليم الشامل هو نموذج تعليمي يهتم بتعليم ورعاية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بلا تمييز بينهم وبين الأطفال غير المعاقين في مدارس التعليم العام، بالتعاون من معلمي هذه المؤسسات وخبراء التربية الخاصة لإيجاد المناهج الملائمة لتطوير القدرة الاستيعابية المعاقين وإعدادهم لحياة ما بعد المدرسة.

ثانيا: خصائص التعليم الشامل

للتعليم الشامل فلسفته وخصائصه التي تجعل منه نموذجا فريدا مقارنة بالنماذج التعليمية الأخرى، ومما يتميز به هذا التعليم تذكر:

1-التعليم الشامل نموذج تعليمي حديث

برز التعليم الشامل كبديل للتربية الخاصة التي كثيرا ما إنتقدت من قبل العارفين بشؤون التعليم نظرًا لقيامها على فكرة عزل التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات في مدارس ومعاهد خاصة بهم بعيدا على التفاعلات التعليمية أو الإجتماعية مع الآخرين[3].

وقد ساد الإعتقاد أن تخصيص مؤسسات خاصة بذوي الإعاقة هو الأسلوب الأمثل لرعايتهم والإستجابة لحاجاتهم التعليمية في المؤسسات المغلقة والمستشفيات والمصحات خارج إطار التعليم العام لأن إعاقاتهم تمنعهم من مزاولة تعليمهم بجانب أقرانهم غير المعاقين [4]، وهذا الأسلوب الذي يقوم على الفصل حرم فئات كبيرة من ذوي الإعاقة من الإحتكاك والإندماج مع بقية التركيبات الإجتماعية الأخرى ، وقد جاء التعليم الشامل بمنظور جديد يختلف تماما عن تصورات التربية الخاصة، ليقترح بدلها فكرة التعليم الجامع الذي يعد بمثابة الأرضية التي تهيئ الإدماج التعليمي والإجتماعي لذوي الإعاقة [5].

---

[1] خلود أديب الدبابنة، أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الإجتماعي الإنفعالي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 25، 2008، ص93.

[2] Neena Dash, Inclusive Education for Children with Special Needs, Atlantic Publishers and Distributors Ltd, New Delhi, 2006, P59.

[3] Margaret Winzer, The History of Special Education from Isolation to Integration, Gallaudet University Press, Washingtion Dc, 2002, P312.

[4] Kirby Heller & Wayne Holtzman, Placing Children in Special Education a Strategy for Equity, National Academy Press, Washington Dc, 1982, P9.

[5] Clarissa Willis, Creating Inclusive Learning Environment for Your Children, Corwin Press, A Sage Company, 2009, P6.

2-التعليم الشامل له رؤية الجديدة للمدرسة

يتسم التعليم الشامل برؤيته الجديدة للمدرسة التي تبنت الإتجاه غير التصنيفي للتلاميذ، ووفرت في فضاءاتها التعليمية سبل الرعاية والتعليم والتأهيل لذوي الإعاقة في إطار البرامج التعليمية العادية دون تخصيص برامج خاصة لهم[1] بغرض خلق بيئة طبيعية للأطفال المعاقين مع رفقائهم العاديين في أقسام نظامية بالمدارس العادية، وتشجيع تفاعلاتهم التعليمية والإجتماعية مع أترابهم، و في تلك الأثناء يكتسون من خلال التفاعل المستمر معهم السلوكيات السوية، والقيم الخلقية وروح المبادرة والمثابرة والرغبة في التحصيل العلمي والظفر بالنجاح[2].

ومن أجل مواءمة المدرسة مع حاجيات ذوي الإعاقة، يتم إدخال تعديلات على بنيتها بتشييد مرافق الخدمات لهم كمداخل الأقسام الخاصة بهم، و تزييد الأقسام بالطاولات المصممة حسب إحتياجاتهم وأساليب التدريس والمعدات الصحية الضرورية لرعايتهم[3].

3-إهتمام التعليم الشامل بالتكوين والتأهيل المستمر للكوادر التعليمية

المنظور الجديد للتعليم الشامل سمح بفتح أبواب المدارس على مصراعيها لإستقبال فئات المعاقين على قدر واسع من التنوع والإختلاف والتي تحتاج إلى الرعاية والمتابعة من طرف المعلمين الذين يتابعون برامج التكوين والتأهيل المستمر للإستجابة لإحتياجات هذه الفئات[4].

المعلمون في السياق الإندماجي يحتاجون إلى معارف ومعلومات إضافية مرتبطة بالمفاهيم السلوكية والتربوية حول الفئات الخاصة، لبلورة منهج مرن يتماشى مع القدرات الإستيعابية للمعاقين لإقامة وإدامة الخدمات التعليمية للجميع[5].

ولا شك أن نجاح التعليم الشامل يتوقف على عدة عوامل مجتمعة لعل أهمها كفاءة المعلم وقدرته على كسب ثقة التلميذ المعاق، وبناء علاقات قوية معه لمساعدته على حل مشكلاته النفسية

---

[1] Allan Dyson & Allan Millward, Schools and Special Needs, Issues of Innovation and Inclusion, Paul Chapman Publishing Ltd, A Sage Publications Company, London, 2000, P15.

[2] ياسمين عبده سعيد المقطري، واقع إستخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات، مجلة العلوم التربوية، العدد1، 2017، ص41.

[3] أحمد إسماعيل حيتي محمد، الوسائل التعليمية التي تتعلق بذوي الإحتياجات الخاصة، المعيقات والحلول، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد6، 2019، ص9.

[4] Michelle Pearce, The Inclusive Secondary School Teacher in Australia, International Journal of Whole Schooling, Vol 05, № 02, 2009, P5

[5] عبد الرحمن محمد جرار، إجراءات دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، مجلة الطفولة العربية، العدد 13، 2012، ص117.

والإجتماعية، والعمل على إكتشاف المواهب والقدرات الذهنية للمعاق وإستثمارها، وتوجيهه لإتخاذ القرارات الهامة، ورفع مستوى إحترام وتقدير ذاته، والتعاون مع فريق التأهيل لتقييم أداء المعوق في المجال التعليمي كمترجم الإشارة والمرشد النفسي والإجتماعي[1].

4-تكيف التعليم الشامل مع خصوصيات ذوي الإعاقة

تقوم مناهج التعليم الشامل على التكيف مع خصوصيات ذوي الإعاقة، وفهم المظاهر التعليمية للمعاق وتخصيص برامج تربوية تراعي إحتياجاته المرتبطة بنقص أو قصور في وظائف الحواس أو الجسم أو العقل، والأخذ بعين الإعتبار إختلاف ذوي الإعاقة عن الأشخاص العاديين من ناحية النمو الجسمي أو العقلي أو الإنفعالي[2]، وإختيار طرق التعليم التي تتلائم مع قدراتهم، وإتاحة لهم فرصه الإحتكاك مع الآخرين وتوجيهم التوجيه السليم ، بإعتبار أن كل فرد مهما كانت طبيعته مزود بطاقات ومواهب كامنة تحتاج إلى من يكتشفها ويطورها[3].

ثالثا: أهداف التعليم الشامل

وضع المهتمون بالأفكار التربوية الإدماجية، والمؤيدون لهذا التوجه نصب أعينهم مجموعة من الأهداف من المأمول تحقيقها على المدى القريب والمتوسط [4] ومن ضمنها نذكر ما يلي:

1-ضمان تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الإحتياجات الخاصة مع غيرهم

يكفل التعليم الشامل ضمان إتاحة الفرص المتكافئة لذوي الإعاقة مع غيرهم من الفئات الإجتماعية الأخرى للتمتع بحقهم المشروع في التعليم الجيد بالمدارس العامة وبدون تمييز [5]، بحيث لا توضع أمام طموحاتهم التعليمية القيود التي تحول دون إنتفاعهم بمختلف مصادر المعرفة والعلوم،و ذلك في نطاق المناهج التعليمية الحديثة، ودون فصلهم عن أندادهم في الصفوف المدرسية العادية، ما لم تكن هناك أسباب وجيهة تبرر ذلك كشدة إعاقتهم وحاجاتهم إلى التربية الخاصة الأولوية والضرورية لإعادة إدماجهم من جديد في بيئة التعليم[6].

---

[1] Peter Hick & al, Psychology for Inclusive Education, New Directions in Theory and Practice, Routledge Toylor and Francis Goup ,London, 2009, P66.

[2] عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص15.

[3] عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2011، ص23.

[4] محمد عامر الدهمشي، دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، دار الفكر، ناشروت وموزعون، عمان، 2007، ص17.

[5] Johana Landqvist, Educational Pathways and Transitions in the Early School Years, Special Education Needs, Support Provisions and Inclusive Education, Phd Thesic , Department of Special Education, Stockholm University, 2016, P48.

[6] Amina Parveen, Inclusive Education and Challenges, National Journal of Multidisciplinary Research and Development, Vol 03, № 02, 2018, P66.

2-مراعاة المصلحة الفضلى لذوي الإعاقة

التعليم الشامل يراعي المصلحة الفضلى للأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة، كفئة أولى بالرعاية لتطوير قدراتهم وإستعداداتهم إلى أقصى مداها في بيئة تعليمة مدمجة تحقق ما يسمى "بالإعداد للحياة" [1]، والمشاركة في فعاليات المجتمع وإعتبار التعليم من الحقوق الأساسية لكل مواطن، أي حق يقوم على الأسس القانونية والأخلاقية وليس إمتيازا موقوفا على النخبة[2].

ويجب لفت الانتباه إلى أهمية بناء إستراتيجيات تضع مصالح فئة المعاقين فوق كل إعتبار، ودعم الإتجاهات الإدماجية للتعليم[3]، ورصد إحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة المرتبطة بالتربية والتكوين كأولوية للإستثمار في إمكانيات هذه الفئات التي لا تزال في مناطق عديدة من العالم معرضة للإقصاء والإهمال وخاصة في الدول العربية[4].

3-التعليم الشامل يغير مجرى حياة المعوقين

لقي التعليم المدمج زخما كبيرا من التأييد وإهتماما منقطع النظير من قبل المنظمات المهتمة بحقوق ذوي الإعاقة، مثل منظمة اليونسكو التي رافعت طيلة عقود من أجل كفالة حق ذوي الإعاقة في التعليم، ودعت إلى تطبيق التعليم الجامع الذي يستهدف جميع التلاميذ، سواء كانوا معوقين أو غير معوقين تحت سقف المدرسة العامة[5].

التعليم الشامل يعد بحق إستثمارا مربحا يؤهل ذوي الإعاقة لغد أحسن، ويغير مجري حياة هذه الفئة التي عانت الأمرين، في سبيل التطلع نحو الأفضل ويهيئ المعوقين لتحقيق إستقلاليتهم قدر الإمكان والحد من تبعيتهم لغيرهم [6].

وللتعليم الشامل إنعكاسات العديدة على المعاق من النواحي النفسية والإقتصادية والإجتماعية، فمن الناحية النفسية يسمح هذا الصنف من التعليم ببناء ثقة المعاق في نفسه، ويساعده من خلال برامج الدعم النفسي من الخروج تدريجيا من حياة الإنطواء والإحساس بالنقص إلى تحقيق الذات[1].

---

[1] Tim Loreman, Inclusive Education, practical Guide to Supporting Diversity in the Class, Routledge Taylor and Francis Group, London ,2005, P11.

[2] Peter Moyi, Acces to Eduction for Children with Disabilities in Uganda, Implications for Education for All, Journal of Interational Education and Leadership, Vol 02, № 02, 2012, P3.

[3] Sami Basha, Special and Inclusive Education, Specialization in Mild and Moderate Disabilites, University Press, Milano, 2012, P5.

[4] إبراهيم أحمد العدرة، التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية، دراسة ميدانية، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 43، العدد 5، 2016، ص2015.

[5] Keith Ballard, Education , Interational Voices on Disability and Justice, Routledge Taylor and Francis Group, London, 1999, P141.

[6] خالد محمد عسل، ذوي الإحتياجات الخاصة، رؤى نظرية وتدخلات إرشادية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2012، ص11.

كما أنه في سياق التعليم المدمج يكتسب المعاق المعارف النفسية والمؤهلات الأساسية التي تعبد له الطريق لا حقا لاقتحام الحياة المهنية، مما يؤثر إيجابا على وضعه المادي وطموحه إلى الرفاه الإجتماعي، وتجاوز النظرة النمطية لذوي الإعاقة التي ترسخت في الأذهان ووسمهم بالقصور والعجز[2].

مختصر الكلام أن التعليم المدمج أساسه رفض التوصيف الإجتماعي لذوي الإحتياجات الخاصة بالعجز وعزلهم بسبب إعاقتهم ، وتشجيع الجميع على زيادة تقبلهم في المجتمع وإدماجهم، وتوفير الخدمات التعليمية لأشدهم حاجة وحرمانا.

4-التعليم الشامل جوهره الدمج التعليمي والإجتماعي

يقوم التعليم الشامل على أساس الدمج المزدوج: التعليمي والإجتماعي، فالدمج التعليمي الكامل لذوي الإعاقة في المدارس العادية مع غيرهم من التلاميذ تحت شعار " لكل حسب طاقته وإستعداداته"، يعد مرحلة أولية تهيئ لدمجهم الإجتماعي كمواطنين كاملي الحقوق[3].

وقد جاءت مبادرات الدمج الشامل متأخرة بعض الشيء، بعدما ضاف المعوقون وذويهم ذرعا بأساليب العزل والتمييز التي طالتهم ردها من الزمن، وفشلت محاولات كفالة حقوق فئة المعوقين على إمتداد عقود، وبقيت أوضاعهم التعليمية تراوح مكانها إلى أن ظهرت أفكار تربوية رائدة نادت بفكرة التعليم الجامع في ظل المدرسة العامة التي تتسع صفوفها لكل التركيبات الإجتماعية[4].

لم يبخص التعليم المدمج حق للطالب المعاق في التعليم الجيد، بل على العكس تماما كان أشد حرصا على ضمان هذا الحق للمعاقين وغير المعاقين على السواء تحقيقا للعدالة التعليمية[5].

و من الضروري التنويه أن إعتماد التعليم الشامل ضمن السياسات التعليمية لا يعني الزوال الكلي لمدارس التربية الخاصة التي لا تزال تتكفل بأشد حالات الإعاقة تعقيدا، وأمدت المدارس العامة بالتجارب والخبرات التي لا يمكن الإستغناء عنها لمتابعة المسار التعليمي للمعاق[1].

---

[1] Peter Clough & Jenny Corbett, Theories of Inclusive Education, Paul Chapman Publishing , Sage Publication Company, London, 2000, P143.

[2] عادل محمد العدل، صعوبات التعليم وآثار التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الإحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2012، ص349.

[3] محمد صادق، إدماج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم العام، المجموعة العربية للتدريب والنشر القاهرة، 2014، ص 83.

[4] Madeleine Arnot, The Sociology of Disability and Inclusive Education, Routledge Taylor and Francis Group, New York, 2012, P20.

[5] شادية مخلوف، معايير الجودة في التعليم المدمج، جامعة القدس المفتوحة نموذجا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدارسات، العدد 20، 2010، ص 334.

ويجب ألا يغيب عن البال أيضا أن فلسفة التعليم المدمج تعطي الفرص للمعاقين لمزاولة تعليمهم في المدارس العادلة تمهيدا لدمجهم المهني والإجتماعي كي لا يحسون بالاغتراب في مجتمعاتهم [2]، مع التوضيح أن هذا النموذج التعليمي الإدماجي موجه في العموم إلى الأطفال من ذوي الإعاقات البسيطة كضعاف السمع أو البصر أو الذين يعانون من الاضطراب الإنفعالي[3]، أما ذوي الإعاقات الشديدة فينصح بتوجيههم في بداية مسارهم التعليميي إلى مؤسسات التربية الخاصة في المجالات السمعة أو البصرية أو الحركية، لأنه يعتقد أن إدماجهم الفوري في المدارس العادية، يعرضهم للفشل بسبب دخولهم في منافسة تعليمية غير متكافئة مع زملائهم غير المعاقين، وبالمحصلة يتولد لديهم الشعور بالإحباط[4].

المطلب الثاني: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في الإعلانات والبيانات والتعليقات الحقوقية

بعد إعتماد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، الذي إعترف بالحقوق والحريات للجميع، نادت الحركة الإصلاحية والحقوقية في أوروبا والولايات المتحدة برعاية وحماية حقوق ذوي الإحتياجات الخاصة[5].

وقد توالت الإعلانات والبيانات والتعليقات الحقوقية التي إعترفت أيضا بحق فئة المعوقين في التمتع بالحق في التعليم والإستفادة من الخدمات التعليمية، ودعمت عديد الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان التي شكلت السند القانوني الدولي هذا المسعى الحمائي، ومما لا يدع مجالا للشك أن تعليم الأشخاص ذوي الاعاقة أضحى من الحقوق الأساسية الواجب حمايتها وليس مجرد هبة من الحكومات.[6]

نحلل في هذا المطلب حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في ضوء إعلانات حقوق الإنسان (الفرع الأول) والبيانات الحقوقية (الفرع الثاني) وأخيرا تعليقات اللجان الحقوقية (الفرع الثالث).

---

[1] بلال أحمد عودة، الإشراف في التربية الخاصة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص55.

[2] عدنان السبيعي، معاقون وليسوا عاجزين، دار الفكر، دمشق، 2000، ص46.

[3] Toby Karten, Inclusion Strategies That Work, Research Based Methods for the Classroom , Sage Publication Company, California, 2005, P23.

[4] مصطفى نوري القمش، الإعاقات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013، ص31.

[5] مدحت محمد أبو النصر، الإتجاهات الحديثة في رعاية وتأهيل متحدي الإعاقة، منظور إجتماعي وحقوقي، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2013، ص30.

[6] Bischnupada Nanda, School Without Walls in 21st Century, From Exclusion to Inclusion, Practice in Education, A Mittal Publication, New Delhi, 2008, P111.

الفرع الأول: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في إعلانات حقوق الإنسان

تضمنت إعلانات حقوق الإنسان مجموعة من الحقوق والحريات الأساسية لذوي الإحتياجات الخاصة ومنها الحق في التعليم[1]، نقتصر في هذه الجزئية من البحث على أهم هذه الإعلانات كالإعلان الخاص بالمتخلفين عقليا (أولا) والإعلان الخاص بحقوق المعوقين (ثانيا).

أولا: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا لعام 1971

الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا[2]من أولى مواثيق حقوق الإنسان التي إهتمت بذوي الإحتياجات الخاصة، فقد ذّكر الإعلان بما ورد في العهدين الدوليين لحقوق الإنسان، وإعلان حقوق الطفل، والمعايير التي سبق إقرارها في دساتير وإتفاقيات وتوصيات وقرارات منظمة العمل الدولية، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الصحة العالمية، وصندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة من حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وبكرامة الشخص البشري والعدالة الإجتماعية، ونوه بما ورد في إعلان التقدم والنماء في الميدان الإجتماعي الذي أعلن ضرورة حماية حقوق ذوي العاهات البدنية والعقلية وتأمين رفاههم وإعادة تأهيلهم[3].

ووضعت الدول نصب أعينها ضرورة دعم ورعاية ومساعدة الأشخاص ذوي الاعاقة ومنهم المتخلفين عقليا، وتنمية قدراتهم في مختلف مجالات النشاط من أجل تيسير إندماجهم إلى أقصى ما يمكن في الحياة العادية[4]، وإعترف هذا الإعلان بحق المتخلف عقليا في الحصول على الرعاية والعلاج الطبيين المناسبين، وعلى قدر من التعليم والتدريب والتأهيل والتوجيه يمكنه من إنماء قدراته وطاقاته [5].

---

[1] حسام الدين عبد الرحمان الأحمد، حماية حقوق ذوي الإحتياجات الخاصة في الأنظمة والتشريعات الخليجية، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2015، ص15.

[2] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا بموجب قرارها رقم 2856 (د26) المؤرخ في 20 ديسمبر 1971.

[3] ديباجة الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا لعام 1971.

[4] Brendan Kelly, Dignity, Mental Health and Human Rights, Ashgate Publishing Limited, Farnham, 2015, P67.

[5] المادة 02 من الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا لعام 1971.

وبما أن كفالة الحق في التعليم لا تتم بشكل فعال إلا في ظل توفير حقوق أخرى مدعمة له، فقد أكد ذات الإعلان على ضرورة تمتع المتخلف عقليا بالحق في الأمن الإقتصادي، والحق في مستوى معيشي لائق، والحق في العمل المنتج ومزاولة مهنة وفقا لتكوينه وتأهيله[1].

وللمتخلف عقليا أيضا حق المشاركة في الحياة الإجتماعية [2]، وفي حمايته من الإستغلال[3]، وأشار الإعلان أنه لا يمكن تقييد حقوق المتخلفين عقليا إلا للضرورة، ويتعين حينئذ أن يتضمن الإجراء المتبع لتقييد أو تعطيل الحقوق على ضمانات قانونية مناسبة لحماية فئة المعوقين من كل التجاوزات المحتملة[4].

ثانيا: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975

أشار هذا الإعلان إلى ضرورة حماية حقوق المعاقين، أو بالأحرى حقوق من تحدوا الإعاقة والتكفل برعايتهم الجسمية والعقلية وتأمين رفاهيتهم وتأهيلهم، وإتخاذ التدابير الوقائية ومساعدة كافة المعوقين على تطوير مؤهلاتهم في عديد المباديين والعمل قدر المستطاع لإدماجهم إجتماعيا[5]، وفي السياق ذاته حث قرار المجلس الإقتصادي والإجتماعي لعام 1975 على أهمية الوقاية والتدخل المبكر للحد من حالات الإعاقة وإتخاذ التدابير لضمان تعليم وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة[6].

تضمن الإعلان مجموعة من الحقوق لجميع المعوقين دون أي إستثناء وبلا تفرقة أو تمييز على أساس اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو الأصل الوطني أو الإجتماعي أو الثورة، أو المولد أو بناء على سبب من الأسباب المتعلقة بالمعاق نفسه أو أسرته[7].

أما حق المعوقين في التعليم فتمت صياغته ضمن مجموعة من الحقوق الأخرى التي لاغنى عنها لهذه الفئات، حيث نص الإعلان على أن للمعوق الحق في العلاج الطبي والنفسي والوظيفي بما في ذلك تزويده بالأعضاء الصناعية وأجهزة التقويم وحقه في التعليم وفي التدريب والتأهيل المهنيين،

---

[1] المادة من الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا لعام 1971.

[2] المادة 04 من نفس الإعلان.

[3] المادة 06 من نفس الإعلان.

[4] المادة 07 من نفس الإعلان.

[5] ديباجة الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975.

[6] قرار المجلس الاقتصادي والإجتماعي رقم 1921 (د-58) المؤرخ في 06 ماي 1975 بشأن الوقاية من الإعاقة وتأهيل المعوقين.

[7] المادة 02 من الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975.

وفي تلقي المساعدة والمشورة، وفي العمل والتوظيف وغيرها من الخدمات التي تمكنه من تطوير قدراته ومهاراته إلى أقصاها وتدعم إدماجه الإجتماعي بسلاسة[1].

ونظرًا لعلاقة الحق في التعليم بالكرامة والمستوى المعيشي اللائق، أشار الإعلان أن للمعوق الحق في الكرامة الإنسانية، وله مهما كانت طبيعة القصور الذي يعاني منه الحق في كافة الحقوق الأساسية ومنها الحق في التمتع بحياة لائقة[2]، وبالقياس إلى أهمية الأسرة في التنشئة الإجتماعية والتأهيل، أكد الإعلان أن للطفل المعوق الحق في الاقامة مع أسرته ذاتها، أو مع أسرة بديلة، والمشاركة في جميع الأنشطة الإجتماعية والابداعية والترفيهية، وإذا دعت الضرورة لإقامة المعوق في مؤسسة متخصصة، يجب أن تكون بيئة هذه المؤسسة وظروف الحياة فيها أقرب ما يمكن إلى بيئته وظروف حياته العادية[3].

وقد شكل الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975 المنطلق الحقيقي للإهتمامات الدولية بحقوق ذوي الإعاقة والأرضية المتينة التي هيئت الطريق للمواثيق اللاحقة من أجل تكريس حق فئة المعوقين في التعليم لا فرق بينهم وبين سواهم من الأشخاص العاديين [4].

الفرع الثاني: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في بيانات حقوق الإنسان

دعت بيانات حقوق الإنسان إلى كفالة الحق في التعليم لكل الأطفال بغض النظر عما يقوم بينهم من فروق فردية، وضمان أن يكون تعليم المعوقين جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمي، لاسيما في ظل زيادة إهتمام الحكومات ومنظمات المعوقين بتوفير فرص التعليم لهذه الفئات، وضرورة العمل في سبيل إنشاء مدارس تحتضن كل التركيبات الإجتماعية دون إقصاء، وتساند تعليم الجميع وخاصة أشد الأفراد تعرضا للحرمان وأمسهم حاجة إلى الخدمة التعليمية[5].

للتعمق أكثر في تفاصيل هذا الموضوع، نبدأ بحق المعاقين في التعليم في بيان "سلامنكا" بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة (أولا) ثم حق المعاقين في التعليم في بيان بون للتعليم من "أجل التنمية المستدامة" (ثانيا).

---

[1] المادة 06 من الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975..

[2] المادة 03 من نفس الإعلان.

[3] المادة 09 من نفس الإعلان.

[4] Frederico Mayor, Une Humanité en Marge, Revue Internationale , Le Courrier de L'UNESCO, № 34, 1981, P5.

[5] Kamel Lamichhane, Disability, Education and Employment in Developing Countries, From Charity to Investment, Cambridge University Press, 2015, P212.

أولا: حق ذوي الاعاقة في التعليم في بيان سلامنكا لعام 1994

إلتقى في مدينة سلامنكا (Salamanca) بإسبانيا في عام 1994 أكثر من 300 مشارك يمثلون 92 حكومة و25 منظمة دولية من أجل الإسهام في تحقيق هدف التعليم للجميع، وبحث التحولات الأساسية في السياسات التعليمية التي تقتضي الترويج للتعليم الجامع الذي يمكن المدارس من تقديم خدماتها لجميع الأطفال، ولاسيما للأطفال ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة[1]، وقد تكفلت الحكومة الإسبانية وبالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بتنظيم المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة الذي ضم كبار المسؤولين عن التعليم ومقرري السياسات والباحثين، وممثلين للأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة والمنظمات الدولية غير الحكومية[2]، وإعتمد المؤتمر "بيان سلامنكا وإطار العمل" المرفق به[3]، وشمل البيان عدة محاور من أهمها نذكر:

1-الإلتزام بكفالة حق ذوي الإعاقة في التعليم

أكدت الدول المشاركة في المؤتمر العالمي على ضمان حق كل فرد في التعليم على نحو ما كرسه إعلان حقوق الإنسان لعام 1948، والإلتزام بما تعهدت به الحكومات في المؤتمر العالمي للتعليم للجميع في عام1990 [4]، وتوفير ضمانات ممارسة هذا الحق لكافة البشر بغض النظر عن الفروق الفردية، ومراعاة مختلف الإعلانات الصادرة عن الأمم المتحدة التي توجت سنة 1999 بإصدار القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين التي حثّت على إتخاذ كل التدابير لتعزيز حق ذوي الاعاقة في التعليم [5].

وفي ذات الوقت أشار" بيان سلامنكا" صراحة على توفير التعليم لجميع الفئات الإجتماعية كالأطفال والفئات الكبرى و ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة في إطار نظام التعليم العادي،

---

[1] Gauthier de Beco, op.cit,P28.

[2] Philip Garner, Special Education Needs, The Key Concepts, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2009, P70.

[3] إعتمد المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة "بيان سلامنكا" بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة بمدينة سلامنكا بإسبانيا في الفترة من 07 إلى 10 جوان 1994.

[4] Hiroshi Ito, Jomtien to Jomtien, The Evolving Coordination Process of Education for All 1990-2011, International Education Studies Review, Vol 05, № 05, 2012, P3.

[5] Charles Russo, The Legal Rights of Students with Disabilities, International Perspectives, Published by Rowman and Littlefield Publishers Inc, Plymouth, 2011, P13.

والإسترشاد بروح ونصوص إطار العمل في مجال تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة المرفق بالبيان وبتوصياته[1].

2- مرتكزات ذوي الإعاقة في التعليم

أوضح "بيان سلامنكا " أن لكل طفل الحق في التعليم وإتاحته الفرصة لبلوغ أقصى مستوى ممكن[2]، بحسب خصائصه وإهتماماته وقدراته وإحتياجاته الخاصة في مجال التعليم [3]، وينبغي لنظم التعليم أن تصمم البرامج التعليمية، وتعمل على تطبيقها على نحو يراعى فيه التنوع والتمايز بين الأفراد وفي القدرات [4]، واتاحة لذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة فرص الإلتحاق بالمدارس العادية التي ينبغي أن تهيئ بكيفية تلبي إحتياجات هذه الفئات[5].

ومن ناحية أخرى، أوضح بيان سلامنكا أن المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحنى الجامع هي أنجح وسيلة لمكافحة صور التمييز، وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع، وفضلا عن ذلك تتكفل هذه المدارس المدمجة بتوفير تعليما جيدا لغالبية التلاميذ ورفع مستوى كفاءاتهم وترقية مؤهلاتهم التعليمية[6].

3- تحسين النظم التعليمية لمصلحة ذوي الاعاقة

توجه البيان إلى الدول وحثها بأهمية إيلاء الأولية في سياساتها التعليمية الموجهة لذوي الإعاقة ورفع الميزانيات السنوية الخاصة بالمؤسسات التربوية لتحسين مستوى المناهج و البرامج بها، وقبول جميع التلاميذ في المدارس دون إعتبار للفروق الفردية وما يعانون منه من صعوبات ذات طبيعة إقتصادية أو إجتماعية[7].

وناشد البيان الحكومات وأهاب بهم بتبني في تشريعاتها وإستراتيجياتها السياسية مبدأ التعليم الجامع القاضي بإلحاق جميع أطفال بالمدارس العادية، ما لم تكن هناك أسباب قاهرة تحد من ذلك[8]،

---

[1] المادة01 من بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة لعام 1994.

[2] المادة 01/02 من نفس البيان.

[3] المادة 02/02 من نفس البيان.

[4] المادة 03/02 من بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة لعام 1994.

[5] المادة 04/02 من نفس البيان.

[6] المادة 05/02 من نفس البيان.

[7] المادة 01/03 من نفس البيان.

[8] المادة 02/03 من نفس البيان.

وتطوير المشروعات التعليمة وتشجيع التبادل بين البلدان التي إكتسبت خبرة في مجال إدارة المدارس الجامعة أو المدمجة[1]، وإنشاء آليات تشاركية لامركزية لتخطيط ورصد وتقييم الخدمات التعليمية الموجهة للأطفال والكبار من ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة[2]، بالإضافة إلى ذلك حث البيان الدول على تشجيع وتسهيل مشاركة الآباء والمجتمعات المحلية ومنظمات الأشخاص المعوقين في عمليات إتخاذ القرارات المهمة بشأن تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة[3]، وبذل مزيد من الجهود في إطار تسطير المتابعة الطبية للكشف المبكر عن حالات العوق ومعالجتها، [4] والتحقق من فعالية برامج إعداد وتكوين المعلمين قبل الخدمة واثناءها توافقا مع مسألة تعليم ذوي الإعاقة في المدارس المتخصصة[5].

وشجع البيان الحكومات على التعاون مع الوكالات الراعية للمؤتمر العالمي حول التعليم للجميع، ولاسيما منظمة الأمم المتحدة للطفولة للتربية و العلوم و الثقافة (اليونسكو) ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والبنك الدولي، لتعميم التعليم الشامل الذي يساهم في تنمية قدرات أصحاب الإحتياجات الخاصة بإعتباره جزءا أساسيا من البرامج التعليمية التي تهدف إلى تحسين مستوى الخدمات في المدارس العمومية[6].

ثانيا: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في" بيان بون للتعليم من أجل التنمية المستدامة" لعام 2009

يصنف الحقوقيون "بيان بون للتعليم من أجل التنمية المستدامة" [7] ضمن أهم مواثيق حقوق الإنسان التي أولت التعليم المكانة المميزة، وإعتبرت الإستثمار فيه من أجل تحقيق التنمية بكل أبعادها هو إستثمار في المستقبل، و دعم قوي للنهوض بفئة ذوي الإعاقة و رفع قدراتهم الفكرية و المعنوية ،خاصة في البلدان الأقل نموا[8]، وركز البيان على عدة مسائل منها:

---

[1] المادة 03/03 من بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة لعام 1994.

[2] المادة 04/03 من نفس البيان.

[3] المادة 05/03 من نفس البيان.

[4] المادة 06/03 من نفس البيان.

[5] المادة 07/03 من نفس البيان.

[6] المادة 01/04 من نفس البيان.

[7] أصدر مؤتمر اليونسكو العالمي بيان بون للتعليم والتنمية المستدامة بألمانيا في الفترة من 31 مارس إلى02 أفريل 2009.

[8] المادة 03 من بيان يون للتعليم من أجل التنمية المستدامة لعام 2009.

1- التعليم يساهم في التغيير نحو الأفضل

أوضح بيان بون أن التعليم يساهم في التغيير نحو الأفضل، مما يفرض على الدول الوفاء بتعهداتها خلال مؤتمرات اليونسكو بشأن التعليم في كل من "جومتين" و"دكار" و"جوهانسبورغ" وضمان كفالة التعليم الجيد من خلال تلقين الأفراد القيم والمعارف والمهارات والكفاءات، وتوفر التعليم الأساسي للجميع بما في ذلك الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة لتحقيق التنمية المستدامة، والإهتمام بالتعليم قبل المدرسي وتعليم القاطنين بالأرياف ومحو أمية الكبار[1].

وجاء في البيان أنه من خلال التعليم مدى الحياة يمكن إرساء العدالة الإجتماعية وتعزيز التضامن بين الأفراد و تشجيع الممارسة الديمقراطية والمساواة ومشاركة المرأة والفتاة في التعليم، وكافة الفئات الأخرى كذوي الاعاقة، و توفير الحياة الكريمة للأطفال والإستجابة لتطلعاتهم وتأمين مستقبلهم المهني[2].

2- التعليم من أجل التنمية المستدامة يستوعب الجميع دون إستثناء

من أهم المسائل الأساسية التي أثارها "بيان بون" أن التعليم من أجل التنمية المستدامة يعد ضرورة أملتها ظروف الواقع لإعطاء توجه جديد للتعليم للجميع، كونه يراعي جودة البرامج و فعالية المناهج ، ويشمل الجميع بلا إستثناء، ومن ضمنهم ذوي الإحتياجات الخاصة، ويستند على المبادئ والممارسات الفردية لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية[3].

والتعليم من أجل التنمية المستدامة يقوم على قيم العدالة والإنصاف والتسامح ويعزز التلاحم الإجتماعي ويخفف من وطأة الفقر ويساهم في رفاه الإنسان ويساعد على إقامة مجتمعات عادلة ومسالمة[4]، ويركز أيضا على أهمية التمكين من أجل حل المشاكل المعقدة، وتقوية الروابط القائمة بين البيئة والإقتصاد والمجتمع والتنوع الثقافي بدءا من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي، ويضع في الحسبان ثلاث إبعاد : الماضي، الحاضر والمستقبل، [5] ولما كان التعليم من أجل التنمية المستدامة وثيق الصلة بإحتياجات السكان وواقعهم، فهو يراعي الثقافات المحلية ويشجع التكنولوجيات الجديدة.[6]

---

[1] المادة 04 من بيان يون للتعليم من أجل التنمية المستدامة لعام 2009.

[2] المادة 05. من نفس البيـــان.

[3] المادة 06 من نفس البيـــان.

[4] المادة 08 من نفس البيـــان.

[5] المادة 09 من نفس البيـــان.

[6] المادة 10 من نفس البيـــان.

3-الخطوات الواجب القيام بها لضمان التعليم من أجل التنمية المستدامة للجميع

للنهوض بالتعليم من أجل التنمية المستدامة وإستفادة الجميع من مزاياه كالأطفال والنساء وذوي الإحتياجات الخاصة، أضاف ذات البيان أنه لابد من توثيق الصلات بين التنمية والتعليم في إطار نهج نظامي متكامل، والترويج لهذا النمط من التعليم في المنتديات الدولية وعلى المستوى الوطني[1] وزيادة الوعي بالتعليم والتنمية من خلال التجارب المكتسبة خلال السنوات الخمس الأولى من عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، ودعم سياسات وبرامج توعية المواطنين في شتى أنواع التعليم غير النظامي، وتعزيز دور وسائل الإعلام ومساهمتها في زيادة تحسيس التلاميذ بأهمية التعليم و عاقته القوية بمفهوم "الإستدامة".[2]

وإعادة توجيه التعليم والتدريب نحو معالجة قضايا التنمية المستدامة من خلال رسم سياسات فعالة على الصعيدين الوطني والمحلي، [3] وإدخال مفاهيم التنمية المستدامة في التعليم النظامي وغير النظامي وعلى جميع المستويات، وتعليم جميع الفئات بإستخدام النهج التربوي الشامل، ولاسيما من خلال تطوير أساليب تعليمية متميزة وتدريب المعلمين وتأهيلهم وتوفير المناهج والموارد التعليمية المطلوبة، وتثمين التعليم المهني والتعليم في موقع العمل ، لأن التنمية المستدامة تستوجب الإهتمام بجميع القطاعات والتخصصات[4]، وتشجيع البحث العلمي وتطوير المعارف الجديدة لأغراض تحسين مستوى التعليم و ربطه بالتنمية المستدامة ، وإشراك مؤسسات التعليم العالي والجامعات في تطوير مشاريع التعليم للجميع و إقتراح الآليات الكفيلة بتطبيقه ميدانيا [5].

قصارى القول أنه بعد إعتراف مواثيق حقوق الإنسان بحقوق ذوي الإعاقة لا يمكن للحكومات النأي بالنفس عن مسؤولياتها تجاه هذه الفئات، و أضحى من واجبها توفير ضمانات التعليم الجيد والعمل سويا مع الوكالات المتخصصة كاليونسكو التي نادت عبر المؤتمرات الدولية ومن خلال بياناتها الحقوقية بإتخاذ الخطوات الإيجابية لكفالة حق التعليم للأشخاص الذين يعانون من التهميش والغبن والإعاقة على قدم المساواة مع بقية الشرائح الإجتماعية الأخرى.

---

[1] المادة 15(أ) من بيان يون للتعليم من أجل التنمية المستدامة لعام 2009.

[2] المادة 15(أ) من نفس البيـان.

[3] المادة 15(د) من نفس البيـان.

[4] المادة 15(و) من نفس البيـان.

[5] المادة 15(س) من نفس البيان.

الفرع الثالث: حق ذوي الإعاقة في التعليم في تعليقات اللجان التعاقدية

تتولى اللجان التعاقدية مهام إصدار التعليقات الحقوقية قصد تفسير أحكام الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان والبروتوكولات الملحقة بها، مما يضفي عليها مزيد من الوضوح ، ويسمح للدول بالإسترشاد بها في سياق تنفيذها لإلتزاماتها ذات الصلة بكفالة حقوق الأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة عموما وحقهم في التعليم على وجه الدقة و التحديد، و من ضمنها التعليق العام رقم 5 لعام 1994 للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (أولا) والتعليق العام رقم 9 لعام 2006 للجنة حقوق الطفال (ثانيا).

أولا: حق ذوي الإعاقة في التعليم في التعليق العام رقم 5 للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

أحصت الأمم المتحدة حاليا أكثر من 500 مليون معوق في العالم يعيش 80% منهم في المناطق الريفية جلهم في البلدان النامية، وزهاء 70% من هذا الكم الهائل لا يستطيعون الحصول على الخدمات الضرورية التي هم في أشد الحاجة إليها[1]، ولاشك أن الإلتزام الذي يقع على عاتق الدول الأطراف في العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والإجتماعية بالعمل على تعزيز الإعمال التدريجي لهذا الصنف من الحقوق في حدود ما تسمح به مواردها المتاحة، يتطلب من الحكومات مضاعفة الجهود سعيا إلى توفير غطاء حمائي فعال لحقوق ذوي الإعاقة ، والإلتزام حيال هذه الجماعات المحرومة بإتخاذ تدابير إيجابية لصالح هذه الفئات قصد تحقيق المساواة في التمتع بالحقوق و الحريات لكافة أطياف المجتمع [2].

تضمن التعليق رقم 5 عدة جوانب منها الإلتزام بعدم التمييز بسبب الإعاقة، وضمان حق ذوي الإعاقة في التعليم، وحقهم في المشاركة في الحياة الثقافة والتمتع بنتائج التقدم العلمي.

1-الاتزام بعدم التمييز بسبب الإعاقة

كشف التعليق رقم 5 عن معاناة المعوقين من شتى ألوان التمييز منذ أمد بعيد ، وهو تمييز يتخذ أشكالا مختلفة يتراوح بين التمييز الشنيع مثل إنكار كلية فرصهم التعليمية، إلى التمييز الأكثر ممارسة مثل الفصل والعزل لأسباب إجتماعية وإقتصادية، وكثيرا ما تعرض المعوقات للمنع من ممارسة حقوقهم الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بسبب الإقصاء أو التمييز أو الإهمال، وقد كانت

[1] الفقرة 08 من التعليق العام للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعلم 1994.

[2] الفقرة 09 من نفس التعليق.

أثار التمييز ضد هذه الفئة بسبب العجز أو الإعاقة قاسية جدا على المعاقين بوجه خاص في مجالات التعليم والشغل و الصحة و الضمان الإجتماعي و غيرها[1].

ورغم إحراز بعض التقدم من التدابير التشريعية المتخذة من طرف بعض الحكومات ، إلا أن الوضع الإجتماعي للمعوقين في البلدان النامية لا يزال يبعث القلق في النفوس ، ومن أجل معالجة أثار التمييز الممارس حاليا والعمل على الحد منه مستقبلا، يستوجب على الدول سن تشريعات ضد التمييز بسبب الإعاقة، من شأنها تمكين المعوقين من الجوء إلى وسائل الإنتصاف القضائية على النحو المتاح لما سواهم من الأفراد و الجماعات، وتوفير برامج ثقافية وإجتماعية تراعي شؤون المعوقين و تسمح لهم بالمساهمة الايجابية في اثراء رصيدهم المعلوماتي[2].

كما ينبغي أن تستند تدابير مكافحة التمييز على مبدأ المساواة في التمتع بالحقوق بين المعوقين وغير المعوقين، تماشيا مع ما جاء في برنامج العمل العالمي بشأن المعوقين الذي ألح على تسخير كل الموارد المتاحة بكيفية تسمح بضمان الفرص المتكافئة لجمع مكونات المحتمع.[3]

2-ضمان حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم.

ورد في التعليق أن البرامج التعليمية في كثير من البلدان حاليا تقوم على مراعاة حق ذوي الإعاقة في نظام التعليم العام، ولتطبيق هذا النهج عملت الدول على كفالة تدريب المعلمين لتعليم الأطفال المعوقين في المدارس العادية، وتوفير المعدات والدعم اللازمين لبلوغهم مستوى تعليمي يضاهي أقرانهم من غير المعوقين، ففي حالة الأطفال الصم مثلا ينبغي الإعتراف بلغة الإشارات كلغة للدراسة، وتمكين هؤلاء الأطفال من إستخدامها، كما ينبغي الحرص غلى تعليم لغة التواصل المناسبة للذين يعانون من إعاقات متفاوتة لتيسير عملية الإدماج السريع لفئة المعوقين في البيئة الإجتماعية[4].

3-حق المعاقين في المشاركة في الحياة الثقافية والتمتع بفوائد التقدم العلمي

يتطلب حق المعوقين في المشاركة الكاملة في الحياة الثقافية إزالة حواجز الإتصال وتبسيط وسائل التعليم بشكل يتلاءم مع قدرات ذوي الإعاقة كتوفير الكتب الرقمية المسموعة لتوسيع ثقافتهم والمجلات المكتوبة بلغة يفهمونها، وتخصيص برامج تلفزيونية خاصة بالمعوقين وترجمتها بلغة

---

[1] الفقرة 15 من التعليق العام للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعلم 1994.

[2] الفقرة 16 من نفس التعليـق.

[3] الفقرة 17 من نفس التعليق.

[4] الفقرة 35. من نفس التعليق.

الإشارة[1]، وتخصيص عروض مسرحية للصم البكم، ومن أجل تسهيل إدماج المعوقين على قدم المساواة مع بقية أطياف المجتمع في الحياة الإجتماعية ينبغي للحكومات إعلام الجمهور العام وتثقيفه بشأن الإعاقة، وإتخاذ تدابير للقضاء على الأفكار الخاطئة والمعتقدات الخرافية ضد المعاقين مثل تلك التي ترى أن الصرع شكل من أشكال الإصابة بأرواح شريرة، أو أن الطفل المعوق هو نوع من أنواع العقاب الذي نزل بالأسرة، وبالمقابل يجب تثقيف عامة الناس بقبول فكرة تمتع المعوقين بحق المشاركة في البرامج الثقافية والفنية[2].

ثانيا: حق ذوي الإعاقة في التعليم في التعليق العام رقم 9 لعام 2006 للجنة حقوق الطفل

يتمتع الطفل المعاق في مجال التعليم بنفس الحقوق التي يتمتع بها أقرانه وجميع الاطفال الآخرين وبدون أي تمييز، وعلى أساس مبدأ تكافؤ الفرص، وضمان إستفادته من التعليم الجيد قصد تنمية شخصية ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكانياتها، وضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم لتدريس التلاميذ ذوي القدرات المحودة وتوجيههم ومرافقتهم في مسارهم التعليمي[3].

وفي مجال تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة ركز التعليق العام رقم 9 للجنة حقوق الطفل على ثلاثة عناصر متكاملة هي: تعليم المعوقين في النظام المدرسي العادي وأولوية التعليم الشامل لذوي الإحتياجات الخاصة والإهتمام بالمسار المهني للمعوق.

1-تعليم المعوقين في النظام المدرسي العادي

أشار التعليق أنه يجب أن يستفيد الطفل المعوق من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، لما للتعليم من عظيم الأثر في دعم قدرات الطفل وتطوير مهاراته، وإتاحة له التعليم الابتدائي المجاني، وينبغي لجميع المدارس الإبتدائية والثانوية أن تصمم الممرات و الأبواب بشكل لا يحول دون دخول الأطفال ذوي الإعاقات الحركية إلى الأقسام و المكتبات، كما يستوجب على الدول أن تعمل على إتاحة التعليم العالي على أساس القدرات لذوي الإعاقة المؤهلين سعيا لمواصلة تعليمهم، وإستخدام لغات التواصل التي تتوافق مع أنواع إعاقتهم لتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة مجموعة المهارات والمؤهلات، وتكييف البرامج التكوينية حسب قدراتهم وإختيار المواد التعليمية الملائمة، والإستعانة بالتجهيزات والمعدات المساعدة التي يتطلب من الدول توفيرها في مدارس التعليم الشامل[4].

---

[1] الفقرة 37 من التعليق العام للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعلم 1994.

[2] الفقرة 38 من نفس التعليـق.

[3] الفقرة 62 من التعليق العام رقم 9 للجنة حقوق الطفل لعام 2006.

[4] الفقرة 65 من نفس التعليق.

2-أولوية التعليم الشامل لذوي الإحتياجات الخاصة

نوهت لجنة حقوق الطفل بالإلتزام بكفالة التعليم غير القائم على الإستبعاد والإقصاء ووجوب ضمان الدول عدم إستثناء المعوقين من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، والحرص على حصولهم على الدعم الضروري في نطاق التعليم العام لتسهيل تعليمهم الفعال[1].

و للعلم فإن التعليم غير القائم على التمييز يشمل مجموعة القيم والمبادئ ، والممارسات البيداغوجية التي تحقق تعليم هادف جيد وفعال لجميع التلاميذ، يحترم فيه تنوع الأطفال وإختلاف قدراتهم، والعمل على إدماج الطفل المعوق في النظام التعليمي العادي مع مراعاة إحتياجاته ، وتشجيع التعاون و التنسيق الوثيق بين المعلمين المتخصصين وإدارة المدرسة، كما يجب أن يعاد تقييم المناهج الدراسية عبر مراحل العملية التعليمية و بإستمرار، وتطويرها للإستجابة لإحتياجات الطفل المعوق وإدخال تعديل على برامج تدريب المعلمين سعيا لتنفيذ فلسفة هذا النموذج التعليمي الرائد تنفيذا كاملا[2].

3-الإهتمام بالمسار المهني للمعوق

يبدأ الإعداد المهني للمعوق في مرحلة مبكرة من التعليم، ويستمر عبر المحطات الأخرى من خلال تطوير مهاراته في التدريب المهني ومنحه خيارات أفضل في حياته المهنية، والحرص على عدم قيام ذوي الإعاقة بأعمال تتجاوز قدراتهم الجسمية خارج إطار المدرسة ما يمهد لإستغلالهم الإقتصادي[3].

ومن الأهمية بمكان إدراج محتوى التدريب المهني في مناهج التعليم العام خلال سنوات التعليم الإجباري، وحث الحكومات على رسم معالم السياسات الطموحة وتخصيص الموارد الكافية للتدريب المهني للأطفال المعوقين.

المطلب الثالث: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في القواعد الحقوقية الموحدة والعقدين الدولي والعربي للمعوقين وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

إن مسار الإهتمام بحقوق ذوي الإحتياجات الخاصة طويل ومستمر، إنتقل من خلاله المجتمع الدولي من محطة لأخرى دون توقف، وكان الإعتراف الدولي بحقهم في التعليم في الإعلانات والبيانات الحقوقية خطوة هامة لكنها غير كافية، مما حدى بالأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة والمنظمات الإقليمية إلى مضاعفة المبادرات التي تصب في صالح دعم الحقوق التعليمية لذوي

---

[1] الفقرة 66 من التعليق العام رقم 9 للجنة حقوق الطفل لعام 2006.

[2] الفقرة 67 من نفس التعليق.

[3] الفقرة 68 من نفس التعليق.

الإعاقة[1]، ومن أبرزها تبني القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين، و العقدين الدولي والعربي للمعوقين، ليتوج هذا الزخم غير المسبوق بإعتماد إتفاقيات دولية لحقوق الإنسان نصت صراحة على حق هذه الفئة في التعليم.

نخصص هذا المطلب لحق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين (الفرع الأول) وفي العقدين الدولي والعربي للإعاقة (الفرع الثاني)، وأخيرا في إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (الفرع الثالث).

الفرع الأول: القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين لعام 1993

لقيت مبادرة صياغة قواعد نموذجية موحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرض للمعوقين[2] خلال المناقشات التي درات في إطار الجمعية العامة واللجنة الثالثة التابعة لها، تأييدا واسعا بهدف التكفل بالأشخاص ذوي الإعاقة من النساء والأطفال وضمان حقوقهم التعليمية كغيرهم من المواطنين الآخرين، وتمكينهم من المشاركة الكاملة في شتى النشاطات وإدماجهم في المجتمع[3].

شملت هذه القواعد عدة جوانب كتحقيق تكافؤ الفرص في التعليم (أولا) وحق ذوي الإعاقة في التأهيل (ثانيا) وحقهم في المشاركة في الحياة الثقافية (ثالثا).

أولا: تكافؤ الفرص في التعليم للمعاقين

حثت هذه المبادئ الموحدة الدول على الإعتراف بمبدأ المساواة في فرص التعليم في المرحلتين الإبتدائية والثانوية، وذلك ضمن الأطر المدمجة للمعوقين من الأطفال والشباب والكبار، وإعتبار كفالة حق الأشخاص المعوقين في التعليم جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمي والتخطيط التربوي، وعليه لابد من تطوير مناهج التعليم وتنظيم المصالح البيداغوجية و الإدارية بالمدارس وتهيئتها على المستوى الوطني للتكفل بهذه الفئات [4].

كما يتطلب إنجاح التعليم المدمج للمعاقين في مدراس النظام العام توفير خدمات الترجمة إلى لغة الإشارات وسائر خدمات الدعم الأخرى الملائمة، والتكفل بمختلف إحتياجات الأشخاص الذين يعانون من حالات العجز المختلفة [5]، وإشراك الآباء والأمهات ومنظمات المعوقين للإستفادة من

---

[1] Theresa Degener & Yollan Kosler–Dreese, Human Rights and Disabled Persons, Essays and Relevant Human Rights Instruments, Martinus Nijhaff Publishers, London, 1995, P63.

[2] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين في دورتها الثامنة والأربعين بتاريخ 1 ديسمبر 1993.

[3] Melinda Jones & Lee Ann Basser Marks, Disability Divers-ability and Legal Change, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague 1999, P119.

[4] المادة 1/6 من القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص المعاقين لعام 1993.

[5] المادة 2/6 من نفس القواعد.

دعمهم في مجال التعليم على جميع المستويات [1]، وتوفير التعليم الإلزامي للبنات والبنين المصابين بجميع أنواع ودرجات العجز، بما في ذلك أشدها خطورة وتعقيدا[2].

وينبغي توجيه العناية الخاصة والإهتمام البالغ بتعليم جميع الفئات كالأطفال المعوقين في مرحلة ما قبل التمدرس، والمعوقين من فئة الكبار ولاسيما النساء[3]، والعمل على إدراج الترتيبات التعليمية المطلوبة لإدماج المعوقين في النظام التعليمي الحكومي، ومن أجل ذلك ينبغي على الدول أن تتبنى سياسة تربوية تراعي فيها الحقوق التعليمية للمعاقين لتشهيل عملية إدماجهم التعليمي قي المدارس ، والأخذ بعين الإعتبار مرونة المناهج التعليمية وتماشيها مع القدرات الجسمية و الذهنية لهذه الشريحة الإحنماعية، وتوفير ما يلزم توفيره من وسائل بيداغوجية لضمان جودة التعليم، والتدريب المستمر للمعلمين والمعلمين المساعدين [4].

بالإضافة إلى تشجيع التعليم الشامل والبرامج الحديثة لتزويد المعوقين بتعليم وتدريب فعالين، وإستخدام المناهج التي تشجع على تنمية قدرات المعوقين[5]، وإتخاذ كل التدابير لإعداد الطلاب للتعليم في نظام المدارس العامة، وإدماج خدمات التربية الخاصة تدرجيا، وكلما دعت الضرورة إلى ذلك في التعليم النظامي[6].

ونظرًا لما للصم والبكم والمكفوفين من إحتياجات خاصة في مجال التواصل، يتطلب توفير مدارس متخصصة في تلقين أدبيات نقل المعلومات و فهمها أو صفوف خاصة في مدارس النظام العام، والتركيز على التعليم التي يتجاوب مع ثقافة المعوق، وتطوير مهارات التخاطب لتحقيق الحد الأقصى من التكيف الإجتماعي[7].

ثانيا: تأهيل المعاق

التعليم والتأهيل عمليتان متكاملتان، لذلك حرصت القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين على التكفل بتوفير خدمات التأهيل، أو إعادة التأهيل لذوي الإعاقة لكي يتسنى لهم بلوغ

---

[1] المادة 3/6 من القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص المعاقين لعام 1993.

[2] المادة 4/6 من نفس القواعد.

[3] المادة 5/6 من نفس القواعد.

[4] المادة 6/6 من نفس القواعد.

[5] المادة 7/6 من نفس القواعد.

[6] المادة 8/6 من نفس القواعد.

[7] المادة 9/6 من نفس القواعد.

أقصى درجات الإسقلالية وإعتمادهم على أنفسهم، ولبلوغ تلك المقاصد تقوم الدول بتسطير برامج التأهيل التي تستند على الإحتياجات الفعلية للمعوقين وإلى مبدأي المشاركة والمساواة الكاملتين [1].

تتضمن برامج التأهيل على مجموعة واسعة من الأنشطة مثل التدريب الأساسي الرامي إلى تحسين أداء الأعضاء المتضررة، وإسداء المشورة إلى المعوقين وأسرهم، بالإضافة إلى تسطير البرامج المحورية لتنمية الإعتماد على النفس، وتوفير الخدمات الأولية في مجالات التقييم والإرشاد[2].

تتكفل الدول أيضا بإتاحة التأهيل لجميع المعوقين، ومنهم الذين يعانون من عجز شديد أو بالغ التعقيد[3]، وإشراك أسرهم وأهل الإختصاص في تصميم وتنظيم خدمات إعادة التأهيل[4] التي يجب أن تكون متاحة للمعاق في مجتمعه المحلي، وإذا اقتضى الأمر تنظيم دورات تأهيلية خاصة لفترات محدودة في مؤسسات داخلية[5]، وإعتماد برامج التأهيل بالتعاون مع جمعيات و منظمات المعوقين[6].

ثالثا: إشراك ذوي الإعاقة في الحياة الثقافية

التعليم يهيئ المعوق للمساهمة بفعالية في الحياة الثقافية، ويمكنه من المشاركة فيها على قدم المساواة مع غيره، ولتحقيق هذه المرامي حثّت القواعد الموحدة الدول على الأخذ على عاتقها مسؤولية كفالة للمعوقين فرص إستغلال قدراتهم الإبداعية والفنية والفكرية، قصد إثراء رصيدهم الثقافي، ومن هذه الأنشطة الموسيقي والآداب والمسرح والفنون التشكيلية والرسم والنحت، وإيلاء أهمية معتبرة أيضا للأشكال الفنية التقليدية والمعاصرة مثل عروض مسرح العرائس ورواية القصص[7].

وتعمل الدول أيضا في مجال تشجيع مشاركة المعوقين في الحقل الثقافي على تيسير دخول ذوي الإعاقة إلى أماكن العروض والخدمات الثقافية مثل المسارح والمتاحف ودور السينما والمكتبات العمومية وتشجيعهم على مواصلة التعليم [8]، والقيام بترتيبات تقنية لجعل المؤلفات الأدبية والأفلام والنصوص المسرحية في متناول المعوقين [9].

---

[1] المادة 1/3 من القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص المعاقين لعام 1993.

[2] المادة 2/3 من نفس القواعـد..

[3] المادة 3/3 من نفس القواعـد.

[4] المادة 4/3 من نفس القواعـد.

[5] المادة 5/3 من نفس القواعـد.

[6] المادة 7/3 من نفس القواعـد.

[7] المادة 1/10 من نفس القواعد.

[8] المادة 2/10 من نفس القواعد.

[9] المادة 3/10 من نفس القواعد.

ومن الأهمية التوضيح أن القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين ليست ذات طبيعة إلزامية، ومع ذلك شكلت مع مرور الزمان الأساس المعنوي القوي لإذكاء الوعي بقضايا المعوقين، وإتباع النهج الحقوقي لكفالة حقوقهم، وإعتبرت من طرف الدول مرجعا إرشاديا هاما لوضع السياسات العامة وتحديد المعايير النموذجية لضمان حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم، وغيره من الحقوق ودرء أي شكل من أشكال الإنتهاكات التي تعطل ممارستها.

الفرع الثاني: العقدين الدولي والعربي للمعوقين

جاء العقدان الدولي والعربي للمعوقين بعد النتائج المشجعة على المستويين الدولي والإقليمي فيما يرتبط بتعزيز وحماية حقوق ذوي الإعاقة المدنية والسياسية منها والإقتصادية والإجتماعية والثقافية كالحقوق التعليمية [1].

نتناول في هذا الفرع حق ذوي الإعاقة في التعليم في العقد الدولي للمعوقين للفترة من 1983 إلى 1992 بمبادرة من الأمم المتحدة (أولا)، والعقد العربي للمعوقين الذي دام من 2009 إلى 2013 والمعتمد في إطار جامعة الدول العربية (ثانيا).

أولا: العقد الدولي للمعوقين (1983-1992)

أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1981 سنة دولية للمعوقين[2]، وإعتبر هذا التاريخ من أبرز الأحداث و الموافق التي تبنتها الأمم المتحدة بشأن ذوي الإعاقة، و لقي التاييد من معظم دول العالم التي إحتفلت به و خلدت ذكراه سنويا، مما ساهم في نشر الوعي بحقوق المعوقين وتشجيع ملكاتهم وقدراتهم الإبداعية والتطلع إلى إحتياجاتهم، ومن أبرز نتائج السنة الدولية للمعوقين الشروع في تنفيذ برنامج العمل المتعلق بالمعوقين، وفي خضم ذلك أعلنت الجمعية العامة الفترة من 1983 إلى 1992 عقدا دوليا للمعوقين [3].

أفضى العقد الدولي للمعوقين إلى عدة نتائج ملموسة لها إرتباطها الوثيق بحقوق ذوي الإعاقة عموما، وحقهم في التعليم على وجه الخصوص، بمشاركة مجموعة من المنظمات والهيئات الدولية

---

[1] Len Barton, Disability Politics and the Struggle for Change, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2013, P110.

[2] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1981 سنة دولية للمعوقين بموجب قرارها رقم 132/3 الصادر بتاريخ 16 ديسمبر 1976.

[3] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة برنامج العمل المتعلق بالمعوقين بموجب قرارها رقم 52/37 المؤرخ في 3 ديسمبر 1982.

التي كانت لها إسهامات بارزة في هذه الأنشطة مثل مركز الأمم المتحدة للتنمية الإجتماعية والشؤون الإنسانية والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات الإعلامية [1].

1-دور مركز الأمم المتحدة للتنمية الإجتماعية والشؤون الإنسانية في تعزيز حق ذوي الإعاقة في التعليم

ساهم مركز الأمم المتحدة للتنمية الإجتماعية والشؤون الإنسانية، الكائن مقره بمكتب الأمم المتحدة بمدنية فيينا بجهود معتبرة في دعم مبادرات الحكومات للنهوض بحقوق المعوقين عن طريق إطلاق مشروع عام 1990 حول التكفل بإحتياجات المعوقين، شمل مجموعة من المحاور تتناسب مع الإهتمامات الثقافية للمعوقين وتوفير لهم فرص التمتع بحقهم في التعليم وتطوير قدراتهم، وتدريبهم لإكتساب مهارات تهيئ لهم النجاح في مسارهم التعليمي[2].

وقد تكفل مركز الأمم المتحدة للتنمية الإجتماعية والشؤون الإنسانية بتنفيذ مبادرة الأمم المتحدة التي عرفت بإسم " المجتمع للجميع " [3]، أي العمل على إيجاد بنية إجتماعية تتقبل الإختلافات الموجودة بين الأفراد المعوقين وغير المعوقين، ومنح الجميع الفرص المتساوية دون إستثناء، وعدم إقصاء ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، كما وردت في مواثيق حقوق الإنسان، وضمان حقهم المشروع في التعليم، دون أن تفرض عليهم قيود أو شروط مسبقة، ومرافقتهم في مسارهم التعليمي لبلوغ أعلى المستويات [4].

2-إسهام المنظمات غير الحكومية في تعليم وتأهيل المعوقين

من ضمن المهام التي أسندت للمنظمات غير الحكومية كشريك أساسي في برامج الأمم المتحدة في العقد الدولي للمعوقين، إسهاماتها في ترقية وتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة لتحقيق تكافؤ الفرص بينهم وبين غيرهم من الأفراد في المجال التعليمي[5].

ودعت الأمم المتحدة إلى إنشاء مزيد من المنظمات الأهلية التي تدافع عن حقوق المعوقين، وحثت ذوي الإعاقة على الانضمام إليها، وطالبت من الحكومات إشراك هكذا منظمات في وضع السياسات العامة وإتخاذ القرارات في القضايا المرتبطة بالإعاقة والمعوقين[1].

---

[1] Edward Lawson, Encyclopaedia of Human Rights, Routledge Taylor and Francis Group, London, 1996, P364.

[2] Guido Walraven & al, Combating Social Exclusion Through Education, Garant Publishers, Louvain, 2000, P117.

[3] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة مبادرة " المجتمع للجميع" بموجب قرارها رقم 91/45 المؤرخ في 19 ديسمبر 1990.

[4] Nidhi Singal, Disability Poverty and Education, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2013, P27.

[5] Gajendra Narayan Karna, United Nations and Rights of Disabled Persons, A Study in Indian Perspective ,APH Publishing Corporation, New Delhi, 1999, P194.

ويكمن دور المنظمات غير الحكومة في إطار تنفيذ العقد الدولي للمعوقين في توعية وتشجيع أولياء الأطفال المعاقين لتسجيل أبنائهم في المؤسسات التعليمية، والمطالبة بتهيئة الأجواء المناسبة لتمدرسهم واستفادتهم من برامج التعليم الشامل في المدارس العامة، وتمويل المشاريع التي من شأنها مضاعفة فرص التلاميذ المعوقين لمواصلة تعليمهم بعد إكتساب المعارف الأولية في مرحلة التعليم الأساسي [2].

3-دور المؤسسات الإعلامية في التوعية بحقوق المعوقين التعليمية

وجهت الجمعية العامة للأمم المتحدة من خلال برنامج العقد الدولي للمعوقين خطابها إلى مختلف الوسائل الإعلامية، وحثتهم على المساهمة بفعالية في التعريف والتوعية بحقوق ذوي الإعاقة وحاجتهم الماسة إلى التعليم والتأهيل، بقصد تغيير الأفكار الخاطئة والمسبقة والقوالب الفكرية التي لا تزال تزرع الشك في قدرات ذوي الإعاقة وتصفهم بالعجز، وهي مواقف تضع الحواجز الإجتماعية أمام تمتع هذه الفئات بحقوقهم وتعسر عملية إدماجهم في البيئتين التعليمية والإجتماعية [3].

ودعت الجمعية العامة، وبدعم من اليونسكو الوسائط الإعلامية ومنصات النواصل الإجتماعي إلى رسم صورة للمعوقين عبر المنابر الإعلامية ، والحصص التلفزيونية و المواقع الإلكترونية تظهر الجوانب الإيجابية لهم والأشواط التي قطعوها في تحدي الإعاقة في المجالات الإقتصادية والثقافية والفكرية، وتشجيعهم على الدراسة وإستغلال الفرص التعليمية من أجل كسر الحواجز التي تعترض مسارهم المدرسي وتقوية مركزهم الإجتماعي ومواصلة نضالهم قصد بلوغ أعلى المراتب وأسمى الدرجات[4].

ثانيا: العقد العربي لذوي الإحتياجات الخاصة (2009-2013)

إستلهمت جامعة الدول العربية من برنامج العقد الدولي وإستفادت من التجربة الأممية، وأطلقت العقد العربي لذوي الإحتياجات الخاصة الذي إمتد من عام 2009 إلى غاية 2013 [5] وشكل إطارا زمنيا هاما للحكومات العربية والمنظمات التابعة لها لكفالة حقوق هذه الفئة، وتحسين ظروفها المعيشية

---

[1] Maya Sabatello & Marianne Schulze, Human Rights and Disability Advocacy, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2014, P238.

[2] Makau Mutua, Human Rights NGO in East Africa, Political and Normative Tensions, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2009, P194.

[3] Paul T.Jaeger & Cynthia Ann Bowman, Understanding Disability inclusion, Access, Diversity and Civil Rights, Praeger Publishers ,Wesport, 2005, P103.

[4] Charles Riley, Disability and Media, Prescription for Change, University Press of New England, 2005, P50

[5] إعتمد مجلس الجامعة العربية برنامج العقد العربي لذوي الإحتياجات الخاصة للفترة من 2004 إلى 2013 بتاريخ 23 ماي 2004، وكلف الأمانة العامة بمتابعة تنفيذ هذا العقد وتقديم تقارير دورية بشأن ذلك إلى المجلس الإقتصادي والإجتماعي .

وضمان ممارستها لحقوقها التعليمية والثقافية[1]، و في سياق تنفيذ برنمجه ركز هذا العقد على مجموعة من المحاور كضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم للمعاقين، وتأهيلهم وتهيئة المحيط المدرسي لإدماجهم التعليمي في المحيط المدرسي.

1- ضمان فرص متكافئة في مجال التربية والتعليم للمعاقين

ترجم برنامج العقد العربي لذوي الإحتياجات الخاصة حرص جامعة الدول العربية على ضمان فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص المعوقين منذ الطفولة المبكرة في جميع المؤسسات التربوية والتعليمية ومن خلال البرامج المسطرة المتماشية وفقا للمناهج الدراسية الرسمية، إلى جانب مؤسسات التربية الخاصة، ولتحقيق هذه المقاصد عملت الجامعة العربية بالتنسيق مع حكومات الدول على توفير الكوادر البشرية التربوية والتعليمية المؤهلة لتربية وتعليم الأطفال المعوقين، وتدريبهم وتأهيلهم بالإعتماد على التكنولوجيات المتطورة، بما في ذلك الحاسوب والتقنيات الرقمية الحديثة [2].

ومن جهة أخرى عملت الجامعة العربية على توعية الأسر والمجتمع بأهمية إدماج الأطفال المعوقين في المدارس العادية، وإعداد المدرسين والإداريين لاستقبالهم في بيئة تعليمية موحدة، وتطوير البرامج التعليمية ووضع خطط تربوية متكاملة تتناسب مع السمات النفسية للأشخاص المعوقين، وإجراء كشوف طبية دورية للتلاميذ وإصدار بطاقات الصحة المدرسية لتسهيل إستفادة المتمدرسين المعوقين من المعينات والأجهزة المساعدة على المضي في مسارهم الدراسي، وتبسيط مصطلحات لغة الإشارة للبرامج التعليمية لدعم تعليم الأشخاص الصم والمكفوفين، وتزويدهم بالكتب المطبوعة بطريقة "بريل" لمختلف الأطوار الدراسية وتوفير الكتب المسموعة في المكتبات العامة [3]، وإعتماد المرونة أثناء التوجيه الجامعي للطلبة المعوقين بعد نجاحهم في إمتحان البكالوريا ، وتمكينهم من الشعب التي تتوافق مع قدراتهم الجسمية و العقلية، وإعفائهم من الرسوم الجامعية، والعمل على تبادل التجارب والخبرات بين مختلف الجامعات العربية والمؤسسات البحثية والمراكز التعليمية المتخصصة في تعليم ذوي الإعاقة[4]، وتبنى مقترحات "بيان سلامتكا" في مجال تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، وما ورد في

---

[1] مدحت أبو النصر، رعاية وتأهيل المعاقين، مع الإشارة إلى جهود بعض الدول العربية، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص34.

[2] محمد صادق، دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم العام، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014، ص127.

[3] مدحت أبو النصر، إدارة الجمعيات الأهلية في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، نشر وتوزيع مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2013، ص215.

[4] خالد النجار، مفهوم الفئات الخاصة، دار الغد الجديد، القاهرة، 2011، ص156.

منتدى " داكار" العالمي للتربية لعام 2000 حول التعليم للجميع، وتدعيم دور جمعيات أولياء التلاميذ والإستفادة من خبراتهم في المدارس التي يدمج فيها الأطفال المعوقين [1].

2-تأهيل المعوقين بما يتلائم مع إحتياجاتهم

خصص برنامج العقد العربي لذوي الإعاقة محورا هاما منه لأعداد وتأهيل المعاقين في ضوء المستجدات العلمية والتكنولوجية، وإنشاء مراكز تدريب وتأهيل لذلك الغرض، وتشجيع المعوقين المؤهلين على إطلاق مشاريع إجتماعية مدرة للدخل، وتقديم المنح والقروض لهم، ووضع برامج لتبادل الخبرات بين الدول العربية في مجالات تدريب العاملين في القطاع التعليمي وتطوير مناهج التربية الخاصة[2].

بالإضافة إلى سن التشريعات لحماية الأشخاص المعوقين من كل أنواع الجرائم وشتى مظاهر الإستغلال، وإشتراكهم في لجان التشغيل للمساهمة في رسم السياسات العامة للتأهيل والتكوين التي توفر لهم فرص العمل[3].

3-تهيئة المحيط المدرسي للإدماج التعليمي للأطفال المعاقين

لإدماج الأطفال المعاقين في البيئة التعليمة يتطلب إدخال تعديلات مادية على هيكل المدارس ومراكز تأهيل المعوقين، وتخصيص لهم ممرات خاصة تسهل عملية دخولهم إلى هذه المرافق وخروجهم منها بسهولة، وتوفير لهم أماكن خاصة بوسائل النقل المدرسي أو الجامعي، وتزويد المكتبات المدرسية بتقنيات حديثة تمكن هذه الفئات من الإطلاع على الكتب والمجلات، وتكييف البرامج التعليمية والمقررات العامة لكي تتلائم مع خصوصيات المعوقين وإحتياجاتهم التعليمية[4]، بالإضافة إلى توفير المعدات والمعينات والأجهزة المساعدة في الأقسام وقاعات الأعمال التطبيقية،

---

[1] ركز المنتدى العالمي للتربية بدكار عام 2000 على توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال حرمانا، والعمل على تمكين جميع الأطفال من الإلتحاق بالتعليم الإبتدائي الإلزامي، محمد صادق، المرجع السابق، ص 142

[2] حسام الدين الأحمد، حماية ذوي الإحتياجات الخاصة في الأنظمة والتشريعات الخليجية، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2015، ص2009.

[3] علي بن جزاء العصيمي، الحماية الجنائية لذوي الإحتياجات الخاصة من جرائم الإتجار بالأشخاص، دراسة مقارنة، مكتبة القانون والاقتصاد، الرياض، 2014، ص58.

[4] هلا السعيد، الدمج بين جدية التطبيق والواقع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2011، ص89.

مما يسمع للتلاميذ ذوي الإعاقة من متابعة الحصص والمشاركة والتفاعل مع المعلم وبقية المتمدرسين[1].

الفرع الثالث: الحق في التعليم في إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة [2] تصنف بلا منازع كأهم صك دولي يهتم بقضايا الإعاقة والمعوقين، جمعت هذه الإتفاقية شتات مجموعة الأحكام والقواعد التي كانت متناثرة هنا و هناك في الإعلانات والبيانات الحقوقية والقواعد الموحدة بشأن ذوي الإحتياجات الخاصة، وصاغت بدقة حقوق هذه الفئة، وفرضت إلتزامات على الدول لكفالتها وأنشأت جهازًا للرقابة لضمان حسن تنفيذها [3]

سينصب تركيزنا كلية في هذا الفرع على دراسة الحق في التعليم في إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بداية بالمبادئ العامة لإتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة (أولا) ثم حق ذوي الإعاقة في التعليم الشامل (ثانيا)، يليه حق ذوي الإعاقة في التأهيل (ثالثا) ونختم حق ذوي الإعاقة في المشاركة في الحياة الثقافية (رابعا).

أولا: المبادئ العامة لإتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة

أيقنت الدول الأطراف أن حقوق ذوي الإعاقة لا يمكن لها أن تصان كاملة ما لم تستند على مجموعة المبادئ التي تشكل دعامتها الأساسية، ومن بين هذه المبادئ التي تضمنتها الإتفاقية نذكر:

1-مبدأ عدم التمييز (Non-discrimination)

أقرت الدول الأطراف بأن جميع الأشخاص سواسية أمام القانون، وبمقتضاه لهم الحق بدون أي تمييز وعلى قدم المساواة في الحماية القانونية[4]، ولهذا الغرض يستوجب على الدول حظر كل تمييز على أساس الإعاقة، وكفالة للمعوقين الحقوق المتساوية [5]، وإتخاذ الخطوات المناسبة والترتيبات

---

[1] عبد الحفيظ محمد سلامة، تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الإحتياجات الخاصة، دار البازوردي للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص68.

[2] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بموجب قرارها رقم 610/61 المؤرخ في 13 ديسمبر 2006.

[3] Raymond Lang, The United Nations Convention on the Rights and Dignities for Persons with Disabilities, A Panacea for Ending Disability Discrimination, European Journal of Disability, Vol 05, № 03, 2009, P267.

[4] المادة 1/5 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006.

[5] المادة 2/5 من نفس الاتفاقيـــة.

المطلوبة لضمان حقوقهم كاملة [1]، وإنتهاج السبل الملائمة بما فيها التشريع لتعديل أو إلغاء القوانين واللوائح والأعراف والممارسات التي تشكل تمييزا ضد الأشخاص ذوي الإعاقة [2].

2-حظر إستغلال ذوي الإعاقة

ألزمت ذات الإتفاقية الدول الأطراف بحماية الأشخاص ذوي الإعاقة داخل بيئتهم الإجتماعية وخارجها على السواء من كافة أشكال الإستغلال والعنف والاعتداء[3]، والتكفل بمراقبة جميع المرافق المعدة لخدمة هؤلاء الأشخاص للحيلولة دون تعرضهم للمعاملات القاسية [4]، كما تقع على عاتق الدول مسؤولية إتخاذ الترتيبات المناسبة لمساعدتهم على إستعادة عافيتهم البدنية والنفسية حين يمرون بأزمات من هذا القبيل ، وإعادة تأهيلهم وإدماجهم في المجتمع عندما يتعرضون لأي شكل من أشكال سوء المعاملة[5]، والقيام بعمليات التحقيق في حالات الإستغلال أو العنف التي يكون ضحيتها المعاق ومقاضاة الأشخاص الذين يرتكبون مثل هذه الجرائم[6].

3-إحترام خصوصية المعوق

رهنا بأحكام المادة 22 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة يجب إحترام خصوصية المعوق، بصرف النظر عن مكان إقامته أو ظروف معيشته، وعدم التدخل في شؤون أسرته أو بيته أو مراسلاته أو أي نوع آخر من وسائل الإتصال التي إعتاد إستعمالها، ولا التهجم على شرفه وسمعته، وتوفير الضمانات القانونية لحماية كل المعاقين من هذه الممارسات [7]، و في هذا الشأن إلتزمت الدول الأطراف بحماية خصوصية المعلومات المتعلقة بالشؤون الشخصية للأشخاص ذوي الإعاقة[8].

ثانيا: حق المعوق في التعليم الشامل

إعترفت الإتفاقية بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، ولإعمال هذا الحق بدون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، إلتزمت الدول الأطراف بضمان إستفادة المعوقين من التعليم النظامي الشامل على جميع المستويات بهدف تنمية قدراتهم ودعم مؤهلاتهم وتعزيز إحترام حقوقهم وحرياتهم الأساسية،

---

[1] المادة 3/5 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006.

[2] المادة 4 (ب) من نفس الإتفاقيـــــة.

[3] المادة 1/16 من نفس الإتفاقيـــــة.

[4] المادة 3/16 من نفس الإتفاقيـــــة.

[5] المادة 4/16 من نفس الإتفاقيـــــة.

[6] المادة 5/16 من نفـس الإتفاقيـــة.

[7] المادة 1/22 من نفـس الإتفاقيـــة.

[8] المادة 2/22 من نفـس الإتفاقيـــة.

وتشجيع[1] مواهبهم وإبداعاتهم فضلا عن تطوير مهاراتهم العقلية والبدنية إلى أقصاها[2]، قصد تمكينهم من المشاركة الفعالة في النشاطات الإجتماعية الهادفة [3].

و حرصت الدول الأطراف على إعمالها الكامل لهذا الحق، وعدم إستبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وضمان إستفادتهم من التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والإلزامي الجيد و إحترام مبدأ المساواة في الحقوق مع الآخرين [4]، ومراعاة الإحتياجات الخاصة للأفراد في التعليم[5]، وضمان حصولهم على الدعم اللازم في نطاق التعليم الشامل وتيسير تمتعهم بتعليم فعال[6]، وتقديم الدعم الفردي لهم وتهيئة لهم الظروف لبلوغ أقصى المستويات الأكاديمية والإجتماعية التي تتوافق مع إدماجهم الكامل[7].

كما تتكفل الدول الأطراف بضمان تعليم ذوي الإعاقة المهارات الحياتية والإجتماعية لمنحهم فرص المشاركة الكاملة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين، ومن أجل هذا يستوجب على الدول إتخاذ الترتيبات المطلوبة لتسهيل تعليم "طريقة بريل" وأنواع الكتابة البديلة، وطرق وأشكال الإتصال المعززة، ومهارات التوجيه والإرشاد النفسي، والتفاعل الإيجابي مع أقرانهم [8]، وتعليم لغة الإشارة والمهارات اللغوية لفئة الصم[9]، وكفالة توفير التعليم للمكفوفين والصم، وخاصة الأطفال منهم، وباللغات التي تناسب إعاقاتهم[10].

وضمانا لأعمال حق المعوقين في التعليم ألزمت الإتفاقية الدول الأطراف بتوظيف المدرسين الذين يتقنون لغة الإشارة أو طريقة بريل، وتدريب الأخصائيين والموظفين العاملين في جميع مراحل أطوار التعليم، ويشمل هذا التدريب التوعية بالإعاقة وإستعمال طرق ووسائل وأشكال الإتصال المعزز والبديل، والتقنيات التعليمية المساعدة على تسهيل تعليم هذه الفئات [11]، وألزامت الدول كذلك بالأخذ

---

[1] المادة 1/24(أ) من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006.

[2] المادة 1/24 (ب) من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 1/24 (ج) من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 24/ 2(ب) من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 2/24 (ج) من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 2/24 (د) من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 24/ 2(هـ) من نفس الإتفاقية.

[8] المادة 1/3 من نفس الإتفاقية.

[9] المادة 3 (ب) من نفس الإتفاقية.

[10] المادة 3 (ج) من نفس الإتفاقية.

[11] المادة 4 من نفس الإتفاقية.

بعين الإعتبار إمكانية تخصيص مقاعد دراسية موجهة للأشخاص ذوي الإعاقة بأعداد كافية في معاهد التعليم العالي، والتدريب المهني ، و إرساء المقومات الأساسية لتشجيع التعليم مدى الحياة ومراعاة تساوي فرصهم التعليمبة و التكوينية مع الآخرين[1].

ثالثا: حق المعوقين في التأهيل

طالبت الإتفاقية الدول بإتخاذ تدابير فعالة ومناسبة لتمكين ذوي الإعاقة عن بلوغ أقصى قدر ممكن من الإستقلالية، والتمتع بإمكانياتهم البدنية والعقلية والإجتماعية والمهنية على الوجه الكامل، وضرورة إشراكهم في جميع نواحي الحياة، وتحقيقا لهذه الغاية تقوم الدول بتوفير خدمات وبرامج شاملة للتأهيل وإعادة التأهيل وتوسيع نطاقها، وبخاصة في مجالات الصحة والعمل والتعليم والخدمات الإجتماعية، تبدأ من مراحل عمرية مبكرة، ووفقا لإحتياجات كل فرد[2]، وتشجيع الدول الأطراف على وضع برامج التدريب الأولي والمستمر للأخصائيين والعاملين في مجال تقديم خدمات التأهيل، وتوفير الأجهزة والتقنيات المصممة حسب نوع وطبيعة كل إعاقة[3].

رابعا: إسهام ذوي الإعاقة الإيجابي في النشاطات الثقافية

التعليم يفتح آفاقا لا حدود لها لذوي الإعاقة للمشاركة في النشاطات الثقافية، وقد حرصت الدول الأطراف على ضمان هذا الحق لهؤلاء بالتساوي مع الآخرين، مما يحفزهم على الإستفادة من البرامج الثقافية بكل أشكالها و أنواعها [4]، ومتابعة البرامج التلفزيونية والأفلام والعروض المسرحية وسائر الأنشطة الثقافية الأخرى[5]، ودخول الأماكن المخصصة للعروض أو الخدمات الثقافية من قبيل المسارح والمتاحف ودور السينما والمكتبات والأماكن السياحة و الحدائق العمومية[6].

ومن ناحية أخرى تعهدت الدول بموجب الإتفاقية على إتاحة الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة لإستخدام قدراتهم الإبداعية الفكرية لا لخدمة مصلحتهم فحسب، وإنـما لإثراء الرصيد الثقافي المجتمعي [7]، والإعتراف بهويتهم الثقافية واللغوية الخاصة وتدعيمها بما في ذلك لغات الإشارات[8].

---

[1] المادة 5 من إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام 2006.

[2] المادة 1/26 (أ) من نفـــس الإتفاقيـــة.

[3] المادة 3/26 من نفـــس الإتفاقيـــــــة.

[4] المادة 1/30 (أ) من نفس الإتفاقيـــــــة.

[5] المادة 1/30 (ب) من نفس الإتفاقيـــــــة.

[6] المادة 1/30 (ج) من نفس الإتفاقيـــــــة.

[7] المادة 2/30 من من نفس الإتفاقيـــــــة.

[8] المادة 3/30 من نفس الإتـفـاقيـــــــة.

والملاحظ أن إتفاقية حقوق ذوي الإعاقة تبنت النموذج الإجتماعي للإعاقة الذي لا يعتبر الإعاقة مشكلة في حد ذاتها، بقدر ما تكمن صعوبة نجاح العملية الإدماجية السلسة لهؤلاء الأشخاص في الحواجز التي يصادفها المعاق في بيئتة الإجتماعية وهي عقبات حقيقية تعرقل تمتعه بحقه في التعليم والحقوق الأخرى.

إعترفت الإتفاقية أيضا بموجب المادة 1/24 منها بالتعليم الجامع أو الشامل الذي سبق أن خصصنا له جزءا تفصيليا فيما مر بنا من هذا البحث، وهو نهج حديث يراهن على إدماج المعوق في المدارس العامة العادية رفقه الأقران غير المعاقين، وإستبعاد التربية الخاصة التي تعزل المعوقين في مؤسسات خاصة وتحرمهم من التفاعل مع الآخرين مما يعيق لاحقا إدماجهم الإجتماعي.

وما يدعو للتفاؤل أن العديد من الدول سارت على خطى الإتفاقية وتبنت في سياساتها التعليمية التعليم الجامع في المدارس العادية التي تعامل التلاميذ في تنوعهم وإختلافاتهم على أساس الفرص المتكافئة.

التعليم ساهم في تعبيد دروب الأمل و النجاح لأشخاص تحدوا الإعاقة، ولم تدفعهم ظروفهم الإجتماعية لليأس والاستسلام، فسجل التاريخ أسمائهم بجوار الصفوة من العظماء حين إقتحموا مجالات شتى كالآداب والعلوم والاختراع والسياسية، وحققوا نتائج عجز عن تحقيقها من لم يبتلوا بالإعاقة، فذاع صيتهم وتجاوزت شهرتهم كل الحدود، ومن أبرز هذه الأسماء اللامعة الفتاة الأمريكية "هلين كيلر" (Helen keller) التي كانت إعاقتها مركبة، عانت من فقدان البصر والصم والبكم طيلة حياتها، وفي تحد لم يسبقه مثيل تعلمت على يد معلمتها لغة الإشارة، وإستمرت في دراستها من نجاح إلى نجاح ترافقها أسرتها في كل خطوة، فكانت حياتها حلقات من المعجزات، وتمكنت من أن تصبح كاتبة وناشطة إجتماعية، وأثرت بإبداعاتها المكتبة العالمية بما يريد عن 17 كتاب في مجال التربية والعلوم[1].

[1] Francene Sabin & Joanne Mattern, Helen Keller, Un Etre Exceptionnel, Editions Scholastic Toronto, 2006, PP 38-41.

خلاصة الفصل

طالعنا هذا الفصل على حق الفئات الإجتماعية المختلفة في التعليم كالأطفال والنساء والكبار والمساجين والمهاجرين واللاجئين وذوي الإحتياجات الخاصة وأحقيتهم بل أو لويتهم في التمتع به، لأن التعليم ليس هبة تجود بها الحكومات على شعوبها متى شاءت، وإنما هو حق جوهري نابع من صميم الإلتزامات الدولية، يستوجب توفيره للجميع دون تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين أو الوضع الإجتماعي أو الإعاقة أو غيرها.

إن حرص المجتمع الدولي على كفالة الخدمات التعليمية لهذه الفئات التي هي في أشّد الحاجة إليها أكثر من غيرها، يجد مبرره وسنده القانوني ومرجعيته في الإتفاقيات الدولية العامة كقاسم مشترك بين الجميع، بالإضافة إلى الإتفاقيات الخاصة التي تُعنى بهذه التركيبات الإجتماعية التي تتقاسم سمات معينة، فتراعي خصوصياتها ومميزاتها وتوفر لها ضمانات أوسع للحد من أثار التفاوت الإجتماعي عليها، لأن هذه المجموعات تعاني في الغالب من شتى ظروف التهميش والمعانات والحرمان، كما تكشفه التقارير الدولية للمنظمات المدافعة عن حقوق الإنسان وماخفي أعظم.

ومهما يكن من أمر، فإن الإهتمام الدولي المتزايد بالفئات الإجتماعية المحرومة كان له وقعه الإيجابي كعامل محفز لها، مما مكنها من المشاركة الكاملة في المجتمع، وخلق بشأنها دينامية فعالة في صفوف المجتمع المدني المؤيد للمطالب الحقوقية لكافة الأصناف الإجتماعية، و الذي ساهم في ممارسة الضغط على أصحاب القرارا للمضي في إتخاذ التدابير المطلوبة لضمان حق كل مكونات المجتمع في التعليم.

الباب الثاني: حماية الحق في التعليم على الصعيدين الدولي والإقليمي

إعتبرت الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الإقليمية المتواجدة عبر مختلف القارات حقوق الإنسان(HR) كمبادئ راسخة تستمد مفاهيمها من تعاليم الأديان السماوية، وإسهامات الحضارات المتعاقبة في مشارق الأرض ومغاربها، والموروث الثقافي الإنساني المتنوع [1]، كما أنها القاسم المشترك بين جميع البشر،لذلك فهي تثبت لكافة الأفراد بغض النظر عن جنسياتهم أو أعراقهم أو دياناتهم، وكمجموعة متكاملة من القيم السامية والمعايير الأساسية التي حازت على إتفاق المجتمع الدولي، كونها تشكل كلا لا يتجزأ، وتهدف التي تمكين الإنسان أينما كان وحيثما وجد من الحياة الكريمة [2]، وإن إختلاف الثقافات والمجتمعات والأنظمة السياسية والإقتصادية في منظورها لحقوق الإنسان ووسائل حمايتها لا ينفي عنها إطلاقا طبيعتها العالمية [3].

وقد تعددت مصادر حقوق الإنسان عموما، والحق في التعليم خصوصا في المنظومتين الدولية والإقليمية، فالمعايير العالمية يتسع نطاق خطابها الحقوقي ليشمل المجتمع الدولي بأسره، ومن ضمها المواثيق الدولية التي تصدرها منظمة الأمم المتحدة، والوكالات الدولية المتخصصة التابعة لها، كالإعلانات الحقوقية والعهود الدولية لحقوق الإنسان والإتفاقيات المتعددة الأطراف، و منها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين للحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية [4]، أما الصكوك الإقليمية لحقوق الإنسان، فتكتفي بمخاطبة نطاقا جغرافيا محددا، أو مجموعات بشرية معينة غالبا ما تجمعها جملة من المقومات التي تراعي إعتبارات الجوار والثقافة والقيم الحضارية المشتركة [5].

حماية الحق في التعليم ينقسم إلى قسمين: حماية دولية وحماية إقليمية، فأما على الصعيد الدولي فإن الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة التابعة لها هي التي تتكفل بهذه المهام، بينما تعمل المنظمات الإقليمية على المستوى الأوروبي، الأمريكي، الإفريقي والعربي على حماية الحق في التعليم وتوفير ضمانات ممارسته من خلال أجهزة الإشراف والرقابة التي أنشأتها لهذا الغرض[6].

---

[1] جاك دونللي، المرجع السابق، ص 24.

[2] Daniel Whelan, Indivisible Human Rights, A History, Published by University of Pennsylvania Press, 2010, P7.

[3] Berma Klein Goldewijk, Dignity and Human Rights ,The Implementation of Economic, Social and Culural Rights, Transnational Publishers, T.M.C.Asser, Press, 2002, P35.

[4] Walter Kalin, The Law of International Human Rights Protection, Oxford University Press, New York , 2009, P40.

[5] Dinah Shelton, Regional Protection of Human Rights, Oxford University Press, Second Edition, New York, 2013, P55.

[6] Rhona Smith, International Human Rights, Oxford University Press, New York, 2012, P340.

نقسم هذا الباب الخاص بحماية الحق في التعليم على الصعيدين الدولي والإقليمي إلى فصلين نتطرق إلى حماية الحق في التعليم في إطار منظمة الأمم المتحدة (الفصل الأول) وحماية الحق في التعليم في المنظومة الإقليمية لحقوق الإنسان (الفصل الثاني).

الفصل الأول: حماية الحق في التعليم في إطار منظمة الأمم المتحدة

خصصت منظمة الأمم المتحدة (UN) والوكالات الدولية المتخصصة التابعة لها حيزا هاما من إهتماماتها لمسائل حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وربطت بين حماية الحقوق وحفظ السلم والأمن الدوليين [1]، إنطلاقا من إيمانها الراسخ بكرامة الإنسان وحريته، وبما للرجال والنساء والأمم كبيرها وصغيرها من حقوق متساوية [2].

والواقع أن حقوق الإنسان شهدت تطورا ملحوظا مع بروز الأمم المتحدة كهيئة دولية رائدة على المستوى الدولي من خلال إعتمادها لترسانة من المواثيق الدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان والتي شكلت اللبنات الأساسية للقانون الدولي لحقوق الإنسان (IHRL) [3].

وتعد منظمة الأمم المتحدة نقطة تحول فاصلة في مجال الإعتراف الدولي بحقوق الإنسان القائم على أساس مجموعة واسعة من المواثيق الحقوقية التي تضمنت نصوصا أكثر تنظيما ودقة ووضوحا من الإعلانات الحقوقية الوطنية التي إقتصرت على بعض الحقوق دون الأخرى[4].

وقد أقر المجتمع الدولي بعد توقيعه وتصديقه على هذه المواثيق بأن حقوق الإنسان لم تعد من المسائل الداخلية أو المجال المحفوظ للدول بل أضحت من صميم إهتمامات المجموعة الدولية، وأصبح للفرد كنتيجة لذلك مكانة وأهمية في القانون الدولي [5].

وبهدف التوسع في دراسة حماية الحق في التعليم في إطار منظمة الأمم المتحدة بشكل أكثر تفصيلا، نقسم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث، نتناول حماية الحق في التعليم في إعلانات وعهود وإتفاقيات حقوق الإنسان (المبحث الأول) ثم دور أجهزة الأمم المتحدة الرئيسية والفرعية في حماية الحق في التعليم (المبحث الثاني) ونختم الفصل بدور الوكالات الدولية المتخصصة في حماية الحق في التعليم (المبحث الثالث).

---

[1] سامح عبد القوي، التدخلات الدولية لحماية البيئة والدفاع عن الإنسانية، مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010، ص147.

[2] ديباجة ميثاق الأمم المتحدة الذي وقع بتاريخ 26 جوان 1945 في مدينة سان فرانسسكو في ختام مؤتمر الأمم المتحدة الخاص بنظام الهيئة الدولية ودخل حيز النفاذ في 24 أكتوبر 1945.

[3] لطيفة مصباح، دور المنظمات الدولية في حل مشكلة حقوق الإنسان في عصر العولمة، دراسة تحليلية من رؤية العولمة الإجتماعية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2013، ص116.

[4] Edwin Egede & Peter Sutch, The Politics of International Law and International Justice, University Press, 2013, P98.

[5] Clifford Bob, The International Struggle for New Human Rights, University of Pennsylvania, Press, 2009, P13.

المبحث الأول: حماية الحق في التعليم في إعلانات وعهود وإتفاقيات حقوق الإنسان

يستمد الحق في التعليم في إطار الأمم المتحدة مرجعيته القانونية من نوعين من المصادر: المصادر غير التعاهدية التي إكتسبت قيمة معنوية عالمية لأنها ساهمت في إرساء المعايير الدولية في مجال حقوق الإنسان وهي ما يطلق عليها إسم الإعلانات الحقوقية، والنوع الثاني يعرف بالمصادر التعاقدية وتضم مجموعة المواثيق الدولية كالإتفاقيات والعهود الدولية لحقوق الإنسان التي أنشأت إلتزامات تقع على عاتق الدول[1].

نقسم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب، نتطرق إلى حماية الحق في التعليم في الإعلانات الحقوقية (المطلب الأول) وحماية الحق في التعليم في العهود الدولية لحقوق الإنسان (المطلب الثاني) ونختم المبحث بحماية الحق في التعليم في الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان (المطلب الثالث).

المطلب الأول: الحق في التعليم في الإعلانات الحقوقية

درجت منظمة الأمم المتحدة منذ ظهورها على إصدار الإعلانات الحقوقية التي تتضمن مبادئ عامة مرتبطة بقضايا هامة لحقوق الإنسان مثل منع التمييز والتنمية والتسامح والسلام وغيرها، شكلت مع مرور الأزمنة أرضية خصبة لوضع إتفاقيات دولية لاحقة تتسم بطابعها الإلزامي، وترتيط بنفس الحقوق التي أرست أسسها هذه الإعلانات [2].

سنتناول في هذا المطلب أهم الإعلانات الحقوقية التي تبنتها الجمعية العامة للأمم المتحدة والتي تضمنت بشكل صريح الحق في التعليم، مثل الإعلان العالمي لحقوق الانسان (الفرع الأول) وإعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري (الفرع الثاني) وإعلان القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (الفرع الثالث).

---

[1] Aryeh, Neier, The International Human Rights Movement, A History, Princeton University Press, 2012, P94.

[2] محمد إبراهيم خير الوكيل، أهم المواثيق والإعلانات والعهود والإتفاقيات الدولية والإقليمية في شأن حقوق الإنسان، مكتبة القانون والإقتصاد الرياض، الطبعة الأولى، 2015، ص260.

الفرع الأول: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948

من ضمن أهم مقاصد الأمم المتحدة، كما عبر عن ذلك ميثاقها، إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية لجميع البشر، وتجسدا لذلك سعت الدول بدعم من شخصيات بارزة مثل "إليانور روزفلت"[1]و"رونيه كسان" (Eleanor Roosevelt and René Cassin)[2]إلى جمع الحقوق والحريات الأساسية المشتتة والمتناثرة في ثنايا الدساتير الوطنية، وصياغتها في وثيقة واحدة وإعطائها بعدها العالمي، وتعد قناعة الأسرة الدولية بالعمل سويا لإصدار وثيقة حقوقية مستقلة تحدد بشكل أكثر وضوحا الحقوق والحريات الإنسانية نقطة الإنطلاق والدافع الأساسي للإهتمام بهذه الإعلانات [3].

ولهذه الغاية، شرعت لجنة حقوق الإنسان (UNCHR) إبتداء من دورتها الأولى بتاريخ 1947 في تنفيذ المهمة الموكلة لها من طرف الجمعية العامة لإعداد مشروع إعلان يضم مختلف طوائف الحقوق، وبعد إتمام عملية الصياغة تم عرضه على الجمعية العامة للأمم المتحدة التي إعتمدته في قصر "شابو بباريس"[4]، وبذلك تكللت جهود مختلف الأطراف بميلاد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بتاريخ 10 ديسمبر 1948[5].

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان(UDHR) يأتي في مقدمة المصادر العالمية لحقوق الإنسان التي إعتمدتها الأمم المتحدة بعد ثلاث سنوات من إنشائها، وهو الوثيقة الرئيسية في منظومة حقوق الإنسان [6].

---

[1] إليانور روزفلت (1884–1962) زوجة الرئيس الأمريكي فرانكلين روزفلت، زعيمة سياسية أمريكية، لعبت دورا بارزا كداعمة للحقوق المدنية سماها الرئيس الأمريكي هاري ترومان السيدة الأولى في العالم، إشادة بإنجازاتها في مجال حقوق الإنسان، ترأست لجنة صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان المكونة من 18 عضوا يمثلون مختلف الخلفيات السياسية والثقافية لمنح الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بعده العالمي.

[2] روينة كيسان (1887–1976) دبلوماسي فرنسي ولد في باريس، أسس المعهد الفرنسي للعلوم الإدارية وشارك في بلورة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، فتحصل سنة 1968 على جائزة نوبل للسلام لعمله في صياغة هذا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، كما تحصل في نفس السنة على جائزة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان.

[3] Johannes Morsnik, The Universal Declaration of Human Rights, Origins, Drafting and Intent, University of Pennsylvania, Philadelphia, 1999, P11.

[4] Robin Ramcharan, Asia and the Drafting of the Universal Declaration of Human Rights, Palgrave Macmillan, Springer, 2019, P30.

[5] أصبح تاريخ 10 ديسمبر 1948 اليوم العالمي لحقوق الإنسان، يتجدد الإحتفال به في كل عام من قبل المجتمع الدولي كأحد المواثيق الدولية الأكثر شهرة على الإطلاق في المنظومة الدولية، سامح عبد القوي، المرجع السابق، ص 98

[6] William Sweet, Philosophical Theory and the Universal Declaration of Human Rights, University of Ottawa Press, Actex Press, 2003, P99.

إستلهمت لجنة حقوق الإنسان نصوص الإعلان مما ورد في إعلان الإستقلال الأمريكي[1] وإعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي [2]. و قد تضمن الإعلان ديباجة و30 مادة جسد من خلالها مبدأ ترابط حقوق الإنسان كلها وعدم قابليتها للتجزئة [3]، وأكد على أهمية التربية والتعليم لتوطيد إحترام الحقوق والحريات[4].

إحتوى الميثاق على مجموعة واسعة من الحقوق والحريات الأساسية إستهلها بالمساواة بين جميع البشر في الكرامة والحقوق [5]، وعدد الحقوق المدنية والسياسية في المواد من 3 إلى 21، والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الواردة في المواد من 22 إلى 28، وحث الدول وعلى إيلاء الأهمية القصوى لجميع الحقوق والحريات التي تضمها هذا الإعلان بدون إستثناء.

أما فيما يتعلق بالحق في التعليم، فأكد الإعلان على مجانية وإلزامية التعليم لكل شخص في المرحلتين الإبتدائية والأساسية، وتوفير التعليم الفني والمهني وإتاحته للجميع، وضمان الحق في التعليم العالي للجميع على أساس الكفاءة، كما أكد أن التعليم يستهدف التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، و على وجوب توجيه الحق في التعليم لتعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات الإثنية[6] أو الدينية، و تشجيع الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام، ومن ناحية أخرى كرّس الإعلان حق الآباء في إختيار نوع التعليم الموجه لأبناهم[7].

و من ضمن الأسس الراسخة التي أرساها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لكفالة الحق في التعليم يتم الإشارة إلى تأكيده على الزامية ومجانية التعليم لجميع الأشخاص، وعلى وجه الخصوص في المراحل التعليمية الأولى[8] ومساهمة التعليم في نشر قيم ومبادئ الأمم المتحدة المرتبطة بالسلام العالمي، وربط الإعلان بين الحق في التعليم والحق في المشاركة الثقافية في المجتمع والإستمتاع

---

[1] إعلان الإستقلال الأمريكي هو وثيقة صدرت عام 1776 لتعلن أن المستعمرات الأمريكية الثلاثة عشرة المتحاربة مع بريطانيا العظمى قد أصبحت ولايات مستقلة وبالتالي لم تعد جزءا من الإمبراطورية البريطانية، Daniel Whelan,op.cit,P 63

[2] إعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي أصدرته الجمعية الوطنية الفرنسية في 26 أوت 1789، يعتبر الإعلان من وثائق الثورة الفرنسية الأساسية وإحتوى على الحقوق الفردية والجماعية للأمة، Walter Kalin,op.cit,P 59

[3] Gudmundur Alfredson, The Universal Declaration of Human Rights, A Common Standards of Achievement, Martinus Nijhoff Publishers, London, 1999,P114

[4] Barend Van Der Heij Den, Reflections on the Universal Declaration of Human Rights, Martinus Nijhoff Publishers, London, 1998, P23.

[5] نصت المادة الأولى من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 "يولد جميع الناس أحرارا ومتساوين في الكرامة والحقوق، وهم قد وهبوا العقل والوجدان وعليهم أن يعاملوا بعضهم بعضا بروح الإخاء".

[6] Kshama Pandey, Promoting Global Peace and Civic Engagement Through Education, Global Book Advances in Educational Marketing, Administation and Leadership, 2016, P36.

[7] المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

[8] Norma Bernstein Tarrow, op.cit, P17.

بالفنون، والإسهام في التقدم العلمي، وفي حماية المصالح المعنوية والمادية المترتبة على أي إنتاج علمي أدبي أو فني[1].

ومن ناحية أخرى عبّر الإعلان على الصّلة الوثيقة بين التعليم وحرية لكل شخص في التعبير عن آرائه بكافة الوسائل الممكنة وقبول الرأي الآخر، وهو ما يساهم في نشر قيم التسامح، وحرية الشخص في تلقي الأخبار والمعلومات من مختلف المصادر الإعلامية[2].

وكفل الإعلان حق التمتع بالحق في التعليم والحقوق الأخرى لكل إنسان دونما تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي، أو الأصل الوطني أو الإجتماعي أو الثروة أو أي وضع آخر، وفضلا عن ذلك أو ضح ذات الإعلان أنه لا يجوز التمييز بين الأفراد على أساس الوضع السياسي أو القانوني مهما كانت طبيعته[3].

الفرع الثاني: إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1963

يُعد إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري [4] من أهم المواثيق الدولية لحقوق الإنسان التي نادت بحظر التمييز في التمتع بالحقوق المدينة والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ومنها الحق من التعليم[5].

إعتبرت الجمعية العامة من خلال إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، أن الميثاق الأممي يقوم على مبدأ كرامة جميع البشر ومساواتهم جميعا أمام القانون، وأن الأهداف الأساسية التي ينشدها هي تحقيق التعاون الدولي، وتعزيز وتشجيع إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وكفالة حق كل إنسان في التمتع بجميع الحقوق والحريات المقررة في الإعلان دون تمييز، لا سيما بسبب العرق أو اللون أو الأصل القومي[6]، ومراعاة توصيات المنظمات الدولية المتخصصة[7] مثل منظمة العمل الدولة ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة في مجال مكافحة التمييز، كما عبرت الجمعية العامة للأمم المتحدة عن قلقها الشديد لمظاهر التمييز العنصري التي مازالت منتشرة في بعض مناطق العالم، وأعتبرت التمييز العنصري وبكافة أشكاله إنتهاكا صارخا

---

[1] المادة 27 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

[2] المادة 19 من نفس الإعلان.

[3] المادة 02 من نفس الإعلان.

[4] إعتمدت الجمعية العامة إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري بموجب القرار رقم 1904 (د-18) المؤرخ في 20 نوفمبر 1963.

[5] Wouter Vanderhole, Non-discrimination and Equality in the View of the UN Human Rights Treaty Bodies, Intersentia, Antwerpen, Oxford, 2005, P86.

[6] ديباجة إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1963.

[7] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 21 نوفمبر 1947 الإتفاقية المتعلقة بإمتيازات الوكالات المتخصصة التي حددت إختصاصات وإمتيازات هذه الهيئات الدولية التابعة للأمم المتحدة، Kshama Pandey, op.cit,P 84

لحقوق الإنسان الأساسية وممارسات يعاقب عليها القانون الدولي[1] وقد أكد الإعلان على ضرورة إتخاذ التدابير اللازمة على المستويين الوطني والدولي لمحاربة كافة مظاهر التمييز التي تمس بكرامة الإنسان، وتحرم الأفراد والجماعات من التمتع بحقوقهم بما فيها التعليم والتربية والإعلام ورفع مستوى الوعي بالمبادئ الواردة في الإعلان[2].

وإعتبر الإعلان من ناحية أخرى أن التمييز بين البشر بسبب العرق أو اللون أو الأصل الإثني إهانة للكرامة الإنسانية، ويجب أن يدان بإعتباره إنكارا لمبادئ ميثاق الأمم المتحدة ولحقوق الإنسان والحريات الأساسية المعلنة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وعقبة حقيقية تحول دون قيام علاقات ودية بين الأمم، وهو ما يعكر صفو السلم والأمن بين الشعوب[3]، وعليه يحظر على أية دولة أو مؤسسة أو جماعة من ممارسة التمييز في مجال حقوق الإنسان والحريات الأساسية أو في معاملة الأشخاص والجماعات بسبب العرق أو اللون أو الأصل [4] ، وبذل قصارى الجهود لمنع التمييز القائم على أساس العرق أو اللون أو الأصل الإثني، لاسيما في مجال الحقوق المدنية وحقوق المواطنة والتعليم [5].

كما حث الإعلان أيضا الدول لإتخاذ على وجه السرعة جميع التدابير اللازمة من خلال التعليم والتربية والإعلام للقضاء على التمييز والتفرقة العنصرية، وتعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم والجماعات العرقية، ونشر مقاصد ومبادئ ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان [6].

ونظرًا لدور الوكالات الدولية المتخصصة في مجال كفالة حقوق الإنسان عموما والحق في التعليم على وجه الخصوص [7]، أكد الإعلان في هذا السياق أن الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة والدول والمنظمات غير الحكومة تعمل كل ما في وسها للتشجيع على إتخاذ القرارات المناسبة والقيام بما يجب القيام به عن طريق التدابير القانونية لإلغاء التمييز العنصري بكافة أشكاله وأنواعه[8].

---

[1] جواد كاظم طراد الطرفي، الجرائم ضد الإنسانية في ضوء أحكام القانون الدولي، دراسة مقارنة، المركز العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2017، ص210.

[2] Titia Loenen & Peter Rodrigues, Non-discrimination Law ,Compartive Perspectives, All Human Beings are Born Free and Equal in Dignity and Rights, Martinus Nijhoff Publishers, Kluwer Law International, London, 1999, P25.

[3] المادة 1 من إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1963.

[4] المادة 2 من نفس الإعلان.

[5] المادة 3 من نفس الإعلان.

[6] المادة 8 من نفس الإعلان.

[7] Adam Mc Beth, International Economic Actors and Human Rights, International Crisis Management, Research in International Law, Routledge Toylor and Francis Group, 2010, P170.

[8] المادة 10 من إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز لعام 1963.

الفرع الثالث: إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة لعام 1967

إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة [1] يعد خطوة هامة في تاريخ نظال المرأة الطويل ضد كل أنواع التمييز والتهميش وإنكار حقوق النساء، وقد أولى عناية فائقة للحق في التعليم ودعا إلى محاربة كل أشكال التطرف والتمييز التي تحرم المرأة من حقها المشروع في التعليم، و إلغاء كافة الممارسات المماثلة التي تحد من تمتعها بحقوقها كاملة غير منقوصة[2].

وجددت الجمعية العامة عبر إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة دعوتها للقضاء على كافة أنواع التمييز التي تكون المرأة ضحيتها، وتكريس مبادئ حقوق الإنسان والإيمان بالكرامة الإنسانية وتساوي الرجل والمرأة في الحقوق، والأخذ بعين الإعتبار أحكام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ومبادئه كمبدأ عدم التمييز ومساواة البشر جميعا في الكرامة والحقوق، وحق كل إنسان في التمتع بجميع الحقوق والحريات المقررة في المواثيق الحقوقية دون أي تمييز سبب الجنس[3].

وقد تمت الدعوة في إطار العمل الدولي المشترك للإلتزام بالقرارات والإعلانات والإتفاقيات والتوصيات الصادرة عن الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة الرامية إلى القضاء على التمييز بكافة أنواعه و أشكاله و إلى ضمان المساواة في الحقوق بين الرجال والنساء[4]، خاصة في ظل إستمرار مظاهر التمييز ضد المرأة، رغم حظر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهدين الدوليين لحقوق الإنسان وصكوك الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة لمثل هكذا ممارسات[5] وقد إعتبر التمييز ضد المرأة متنافيا مع كرامة الإنسان ومصالح الأسرة والمجتمع، وأنه يحول دون إشراك المرأة على قدم المساواة مع الرجل في الحياة السياسية والإجتماعية والإقتصادية والثقافية، كما يمثل عقبة حقيقية تعترض تشجيع مواهب المرأة و تطوير طاقاتها وتسخير قدراتها لخدمة بلدها والإنسانية جمعاء[6]، وإتجهت الجهود الدولية في مختلف المؤتمرات الدولية قصد تمكين المرأة من حقها في التعليم للمساهمة في جميع الميادين بإعتباره من الحقوق الجوهرية التي طالبت بها المرأة مرارا نظرًا للدور الذي يلعبه في

---

[1] إعتمد إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة ونشر على الملأ بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2263 (د-22) المؤرخ في 7 نوفمبر 1967.

[2] Mutindi Mumbua, Women's Agency and Educational Policy, The Experiences of the Women of Kenya, State University of New York Press, 2001, P8.

[3] محمد بن براك الفوزان، عمل المرأة في المملكة العربية السعودية، مكتبة القانون والإقتصاد، الطبعة الأولى، الرياض، 2012، ص74.

[4] Anne Winslow, op.cit, P66.

[5] تنص المادة 2 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: " لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات المذكورة في هذا الإعلان، دون تمييز من أي نوع، ولاسيما التمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو الأصل القومي أو الإجتماعي، أو الثروة أو المولد، أو أي وضع آخر".

[6] Pokharel Samidha, Gender Discrimination, Women Perspectives, Journal of Development and Rural Studies , Vol 05, № 07 ,2008, P5.

ترقية حقوقها الأخرى و السمو بمكانتها في مجتمع عصري يقوم على التعاون و التكامل بين مهام الرجال و النساء[1].

ودعا الإعلان الدول إلى إتخاذ ما هو مطلوب من تدابير لإلغاء القوانين والأنظمة والممارسات القائمة على التمييز ضد المرأة، وتوفير الحماية القانونية المطلوبة لها كي تتساوى مع الرجل في الحقوق و الواجبات، وحظر كل أنواع التمييز ضدها في مجال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والتعليمية، وحث الدول أيضا على التصديق على الصكوك الدولية الصادرة على الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة و التي تستهدف القضاء على التمييز بكافة أشكاله[2].

كما طالب ذات الإعلان جميع الدول بإتحاد الخطوات العملية الضرورية من أجل كفالة حق الفتيات والنساء سواء بسواء مع الرجال في ميدان التعليم وعلى جميع مستوياته، ولاسيما التساوي في شروط الإلتحاق بالمؤسسات التعليمية بكل أنواعها، بما في ذلك الجامعات والمؤسسات التكوينية والتقنية والمهنية، وإتاحة الفرص لكافة النساء للإستفادة من خدماتها التعليمية [3] إلى جانب التساوي في فرص التكوين وفقا للمناهج الدراسية الحديثة وفي إجتياز الامتحانات المهنية المؤهلة للقبول في المعاهد المتخصصة ، و التساوي في فرص الحصول على المنح والإعانات الدراسية الأخرى، والمشاركة في مشارسع و برامج مواصلة التعليم، بما في ذلك برامج تعليم الكبار و محو الأمية من خلال تعلم أبجديات القراءة والكتابة، والحق في الحصول على المعلومات ذات الصلة بصحة المرأة و و الأمومة و الطفولة [4].

وكفل الإعلان أيضا للمرأة حق التكوين المهني، وحثّ الدول على إتخاذ كافة التدابير المطلوبة لضمان تمتع المرأة بحقوق متساوية مع الرجل في ميدان الحياة الإقتصادية والإجتماعية، ولاسيما تمكينها من المشاركة في برامج التكوين المهني، وحرية إختيار المهنة دون تمييز بسبب الحالة الإجتماعية أو أي وضعية أخرى[5].

و إستنادًا لما ورد في إعلان القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة من أحكام عامة، عملت المجموعة الدولية على تجسيد هذه المبادئ و الإلنزامات في مجال التعليم والحقوق الأخرى في

---

[1] Kristine Adams, Gender Equality and the Judiciary, Using International Human Rights Standards to Promote the Human Rights of Women and the Girl-child at the National Level, Common Wealth Secretariat Edtion, 1999, P54.

[2] المادة 2 من إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة لعام 1967.

[3] Myres Mac Dougal, Human Rights and World Public Order, The Basic Politics of an International Law of Human Rights Dignity, Oxford University Press, 2019, P634.

[4] المادة 09 من إعلان القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1967.

[5] المادة 10 من نفس الإعلان.

إطار الأمم المتحدة ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة بدعم كل المشاريع المحلية والدولية التي هدفها ترقية حقوق المرأة التعليمية [1].

المطلب الثاني: حماية الحق في التعليم في الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان

إن الإهتمام الدولي بحماية الحق في التعليم لم يقف عند حدود الإعلانات الحقوقية، وإنما ساير التطورات التي عرفتها المواثيق الحقوقية الدولية بعد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي ظهرت لاحقا في شكل نصوص وأحكام قانونية واضحة ومحددة المعالم، وذلك بالنص على الحق في التعليم في الإتفاقيات الدولية التي أنشأت لجانا تعاقدية كهيئات رقابية تقوم بعملية الرصد والإشراف على تنفيذ الدول لإلتزاماتها بشأن الحقوق الواردة في الإتفاقيات ومن ضمنها الحق في التعليم.[2]

نتطرق في هذا المطلب إلى مختلف اللجان التعاقدية التي أنشأتها الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان لحماية الحق في التعليم، بدءا بالإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري (الفرع الأول) ثم إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (الفرع الثاني) ونختم المطلب بإتفاقية حقوق الطفل (الفرع الثالث).

الفرع الأول: حماية الحق في التعليم في الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1965

إتجهت جهود الحركات الحقوقية العالمية خلال ستينيات القرن العشرين إلى إنشاء نظام دولي لحقوق الإنسان والحريات الأساسية شمل مجموعة واسعة من الصكوك الدولية.[3] كالإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري [4] التي أنشأت لجنة القضاء على التمييز العنصري للرقابة على ضمان كفالة الحق في التعليم والحقوق الأخرى الواردة في الإتفاقية.

نتناول في هذا الفرع الخاص بحماية الحق في التعليم في الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري: إنتخاب لجنة القضاء على التمييز العنصري (أولا) ثم دور لجنة القضاء على التمييز العنصري في حماية الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: إنتخاب لجنة القضاء على التمييز العنصري

أنشأت إتفاقية القضاء على التمييز العنصري لجنة تسمى لجنة القضاء على التمييز العنصري مؤلفة من ثمانية عشر خبيرا من ذوي الخصال الخلقية الرفيعة المشهود لهم بالتجرد والنزاهة، تنتخبهم

---

[1] Narenda Prasad, Women and Development, APH Publishing Corporation, New Delhi, 2007, P207.

[2] Gudmundur Alfredson, International Human Rights Monitoring Mechanisms, Essays in Honour of Jakob the Moller, Martinus Nijhoff Publishing, London, 2009, P258.

[3] Bardo Fassbender, Securing Human Rights, Achievements and Challenges of the UN Security Council, Oxford University Press, 2011, P11.

[4] إعتمدت الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري وعرضت للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2106(د-20) المؤرخ في 21 ديسمبر 1965.

الدول الأطراف من بين مواطنيها، ويتولون مهامهم بصفتهم الشخصية، ويراعى في تأليف اللجنة التوزيع الجغرافي العادل وتمثيل مختلف الحضارات والنظم القانونية الرئيسية[1]، ينتخب أعضاء اللجنة بالاقتراع السري من قائمة بأسماء أشخاص ترشحهم الدول الأطراف، ولكل دولة من الدول الأطراف أن ترشح شخصا واحدا من مواطنيها [2].

يُجرى الإنتخاب الأول بعد ستة أشهر من تاريخ بدء نفاذ هذه الإتفاقية، ويقوم الأمين العام للأمم المتحدة قبل ثلاثة أشهر على الأقل من موعد إجراء الإنتخاب بتوجيه رسالة إلى الدول الأطراف يدعوها فيها إلى تقديم أسماء مرشحيها في غضون شهرين، ثم يضع القائمة الألفبائية بأسماء هؤلاء المرشحين مع بيان الدول الأطراف التي رشحتهم، ويبلغ لاحقا هذه القائمة إلى الدول الأطراف [3].

ينتخب أعضاء اللجنة في إجتماع تعقده الدول الأطراف بدعوة من الأمين العام في مقر الأمم المتحدة، بحضور ممثلي ثلثي الدول الأطراف، ويفوز في الإنتخاب لعضوية اللجنة المرشحون الذين ينالون عدد من الأصوات والأغلبية المطلقة لأصوات ممثلي الدول الأطراف الحاضرين والمقترعين[4]، يكون إنتخاب أعضاء اللجنة لولاية مدتها أربعة سنوات، على أن تنتهي بانقضاء سنتين ولاية تسعة من الأعضاء الفائزين في الإنتخابات الأولى، ويقوم رئيس اللجنة فور إنتهاء الإنتخاب الأول بإختيار أسماء هؤلاء الأعضاء التسعة بالقرعة [5] من أجل ملء المقاعد التي تشغر عرضا، وتقوم الدولة الطرف التي إنقطع خبيرها عن مباشرة مهمته كعضو في اللجنة بتعيين خبير آخر من بين مواطنيها، وهذا بعد إقرار اللجنة لهذا التعيين.[6]

ثانيا: دور لجنة القضاء على التمييز في حماية الحق في التعليم.

لجنة القضاء على التمييز العنصري هي أول هيئة أنشأت في إطار الآليات الدولية لحماية حقوق الإنسان، تتولى الإشراف والرقابة على تنفيذ الدول لإلتزاماتها بموجب ذات الإتفاقية لحماية مجموعة الحقوق و منها الحق في التعليم، بإعتبار أن الدول الأطراف تعهدت بحظر التمييز العنصري والقضاء عليه بكافة أشكاله، وبضمان حق كل إنسان دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو الأصل القومي أو الإثني في التمتع بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، ولا سيما الحق في التعليم والتدريب [7]، كما تعهدت الدول الأطراف بإتخاذ تدابير فورية وفعالة في ميادين التعليم والتربية والثقافة

---

[1] المادة 1/8 من الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1965.

[2] المادة 2/8 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 3/8 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 4/8 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 5/8 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 6/8 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 5(هـ) من نفس الإتفاقية.

والإعلام بلا تمييز أو إقصاء، وتعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين الأمم والجماعات العرقية أو الإثنية الأخرى، و نشر مقاصد ومبادئ ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وإعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري[1]، يتمثل دور اللجنة الأساسي في تلقي ودراسة تقارير الدول الأطراف حول إعمال الحقوق الواردة في الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري وإبداء التوصيات بشأنها، بالإضافة إلى إعداد تقارير خاصة حول تنفيذ الدول لإلتزاماتها بشأن الحقوق التي تضمنتها الإتفاقية كالحق في التعليم.[2]

وفي هذا السياق قدمت اللجنة العديد من الملاحظات الختامية بشأن إعمال الحق في التعليم نذكر منها ما يلي:

1-الملاحظات الختامية الخاصة بالجزائر

قدمت لجنة القضاء على التمييز العنصري الملاحظات الختامية للجزائر حيث رحبت بالمبادرات التي قامت بها الحكومة الجزائرية في مجال تعليم حقوق الإنسان، بما في ذلك إنشاء كرسي اليونسكو الجامعي لتدريس حقوق الإنسان في جامعة وهران، وتولي المسؤول عنه بإنشاء نظام متكامل للبحث في مجال حقوق الإنسان ونشر المعلومات وتوزيع الوثائق المتعلقة بها، وأشارت اللجنة من ناحية أخرى إلى برامج التكوين و التدريب في ميدان حقوق الإنسان المعتمدة في إطار المعهد الوطني للقضاء ومدرسة تكوين الشرطة و المدرسة الوطنية لإدارة السجون، ورحب أعضاء اللجنة بتقرير الدولة الطرف الذي تضمن معلومات مفيدة عن الأساس الدستوري الذي يراعي تنفيذ إتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز العنصري في شأن عدم التمييز في مجال التعليم، بيد أن الأعضاء طلبوا مزيدا من المعلومات بشأن التطبيق الفعلي للإتفاقية ولا سيما أمام المحاكم.[3]

2-الملاحظات الختامية لأوغندا

رحب أعضاء جهاز الرقابة بإنشاء اللجنة الأوغندية لحقوق الإنسان، الأمر الذي يمثل خطوة إيجابية في مكافحة إنتهاكات حقوق الإنسان وتعزيز تنفيذ الإتفاقية في هذا البلد، كـمـا أثنى هؤلاء الأعضاء على ما تضطلع به اللجنة الأوغندية لحقوق الإنسان من دور هام في نشر المعلومات حول حقوق الإنسان بطرق عديدة منها تدريس حقوق الإنسان في المدارس وتدريب أفراد الشرطة وموظفي

---

[1] المادة 7 من الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1965.

[2] المادة 01 من النظام الداخلي للجنة القضاء على التمييز وفقا لآخر التعديلات التي إعتمدتها اللجنة في دورتها الرابعة والستين من 23 فيفري إلى 12 مارس 2004.

[3] تطرقت لجنة القضاء على التمييز العنصري لتقريري الجزائر الثالث عشر والرابع عشر المقدمين في وثيقة واحدة والتي كان موعد تقديمها في 15 مارس 1997 و1999 على التوالي خلال جلستها المعقودة في20 مارس 2001 وقدمت الملاحظات الختامية بشأن ما ورد في التقريرين.

السجون، ونوهت لجنة القضاء على التمييز بالإستثمارات التي قامت بها الحكومة في مجال التعليم ورحبت بالمعلومات التي قدمها الوفد بشأن توسيع نطاق برنامج التعليم الابتدائي العام ليشمل جميع الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس ومكافحة التمييز في مجال التعليم، وإعترفت اللجنة بأن الأزمات السياسية والصعوبات الإقتصادية والإجتماعية الشديدة التي تواجه الدولة الطرق أثرت بشكل سلبي على أشد فئات السكان حرمانا، ولا سيما الأطفال واللاجئين والأقليات، وأبدت اللجنة ملاحظاتها بشأن الفقر المدقع والنزاع المسلح الداخلي في شمال البلاد وإنتشار فيروس نقص المناعة البشرية أو الإيدز (HIV) وغيرها من العوامل التي تضاعف من الصعوبات التي تعيق تنفيذ الإتفاقية[1].

الفرع الثاني: حماية الحق في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979

إعتمدت الأمم المتحدة إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (CEDAW) عام 1979[2] للتصدي لكافة أنواع التمييز التي تطال المرأة ، ومنها التمييز القائم على أساس الجنس [3]، وألحق بها البروتوكول الإختياري الخاص بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة [4]، الذي سمح للأفراد أو مجموعات الأفراد بتقديم البلاغات ضد الإنتهاكات التي تتعرض لها الحقوق الواردة في الإتفاقية [5]، وقد أنشأت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة كآلية للإشراف والرقابة على حماية الحق في التعليم.

سنتطرق في هذا الفرع الخاص بحماية الحق في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة إلى إنتخاب اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة (أولا) ثم إلى دور اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة في حماية الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: إنتخاب اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة

أنشأت الإتفاقية لجنة القضاء على التمييز ضد المرأة من أجل دراسة التقدم المحرز في تنفيذ أحكام الإتفاقية، تتألف هذه اللجنة من ثمانية عشر خبيرا من ذوي المكانة الخلقية الرفيعة والكفاءة

---

[1] تطرقت لجنة القضاء على التمييز العنصري إلى التقارير الدورية من الثاني إلى العاشر لأوغندا و التي كانت مستحقة التقديم كل سنتين من21 ديسمبر 1983إلى 21 ديسمبر 1999، وذلك في جلستيها المعقودتين في 7 و10 مارس 2003، وإعتمدت في جلستها بتاريخ 19 مارس 2003 الملاحظات الختامية.

[2] إحتوت إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة على ديباجة و30 مادة مقسمة على 5 أجزاء.

[3] Marsha Freeman, op.cit, P76.

[4] إعتمد البروتوكول الاختياري الملحق بإتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة في الدورة الرابعة والخمسون بتاريخ 9 أكتوبر 1999 ودخل حيز النفاذ بتاريخ 22 ديسمبر 2000 وفقا لأحكام المادة 16 منه.

[5] المادة 2(ب) من إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

العالية في الميدان الحقوقي، تنتخبهم الدول الأطراف من بين مواطنيها ويعملون بصفتهم الشخصية مع إيلاء الإعتبار لمبدأ التوزيع الجغرافي العادل ولتمثيل مختلف المقومات الحضارية والنظم القانونية الرئيسية في العالم.[1]

ينتخب أعضاء اللجنة بالاقتراع السري من بين قائمة أشخاص ترشحهم الدول الأطراف، ولكل دولة طرف أن ترشح شخصا واحدا من بين مواطنيها [2]، يجرى الإنتخاب الأول بعد ستة أشهر من تاريخ بدء نفاذ هذه الإتفاقية وقبل ثلاثة أشهر على الأقل من تاريخ كل إنتخاب، يوجه الأمين العام للأمم المتحدة رسالة إلى الدول الأطراف يدعوها فيها إلى تقديم ترشيحاتها في غضون شهرين، ويعد الأمين العام قائمة ألفبائية بجميع الأشخاص المرشحين على هذا النحو، مع ذكر الدولة الطرف التي قدمت ترشيحاتها ويتم تبليغ الدول الأطراف[3]، تجري إنتخابات أعضاء اللجنة في إجتماع للدول الأطراف يدعو إليه الأمين العام في مقر الأمم المتحدة، ويكون الأشخاص المنتخبون لعضوية اللجنة هم المرشحون الذين يحصلون على أكبر عدد من الأصوات، وعلى أكثرية مطلقة من أصوات ممثلي الدول الأطراف الحاضرين والمصوتين [4]، ينتخب أعضاء اللجنة لفترة مدتها أربع سنوات، ويقوم رئيس اللجنة بعد الإنتخاب الأول فورا بإختيار أسماء الأعضاء التسعة بالقرعة [5]، يجري إنتخاب أعضاء اللجنة الإضافيين الخمسة وفقا لأحكام الإتفاقية، وتنتهي ولاية إثنين من الأعضاء الإضافيين المنتخبين بهذه المناسبة في نهاية فترة سنتين، ويتم إختيار اسميهما بالقرعة من قبل رئيس اللجنة.[6]

ثانيا: دور اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة في حماية الحق في التعليم

يكمن مهام اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة في مراقبة مدى إلتزام الدول الأطراف بأحكام الإتفاقية من خلال تقديم الملاحظات الختامية والتوصيات بعد مناقشة التقارير الدورية المقدمة من طرف الدول الأطراف.[7]

وفي مجال حماية الحق في التعليم قدمت اللجنة العديد من الملاحظات الختامية والتوصيات بعد دراستها لتقارير الدول نتناول أهمها فيما يلي:

---

[1] المادة 1/17 من إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.

[2] المادة 2/17 من نفس الإتفاقيــة.

[3] المادة 17/ 3 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 17/ 4 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 17/ 5 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 17/ 6 من نفس الإتفاقية.

[7] Anne Hellum, op.cit, P217.

1-الملاحظات الختامية المقدمة للجزائر

بعد دراستها لمحتوى تقرير الجزائر حول تنفيذ إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وعلى وجه الخصوص في مجال كفالة حق المرأة في التعليم، أحاطت اللجنة علما بالإرتفاع الملموس في عدد الفتيات والنساء اللائي إلتحقن بالتعليم العالي، وخاصة في ميادين الطب والهندسة، ولكنها أبدت قلقها بعدم وجود معلومات عن المبادرات التي إتخذت للحد من إرتفاع معدلات تسرب الفتيات في المستويين التعليميين الإعدادي والثانوي، وعدم وجود مؤشرات لقياس أثر الإستراتيجية الوطنية المنتهجة من طرف الجزائر لمحو الأمية للفترة من 2007 إلى 2016 على المستوى العام للتعليم ، وقد أوصت اللجنة بإتخاذ إجراءات عاجلة للحد من إرتفاع معدلات تسرب الفتيات في المستوى التعليمي الإعدادي والثانوي، وعلى تحديد النتائج الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتقديم معلومات عنها في التقرير الدوري المقبل الذي يرفع في آجاله إلى اللجنة.[1]

2- الملاحظات الختامية المقدمة للبرازيل

أعربت اللجنة عن قلقها إزاء إستمرار عدم المساواة في فرص تلقي النساء والبنات للتعليم على أساس العرق والإثنية والخلفية الإجتماعية، وأحاطت علما أيضا بمختلف البرامج الرامية إلى إدراج برامج تعليم النساء في حقل التعليم العام مثل برامج "المرأة والعلم" الذي يستهدف تلاميذ الطور الثانوي وطلبة التعليم العالي، بيد أنها أبدت إستيائها من عدم وجود بيانات مفصلة حسب الجنس حول معدلات الإلتحاق بالتعليم الابتدائي أو إتمامه، أو معلومات حول الفصل الجنسي في المناهج الدراسية، خاصة في التعليم التقني في المستويات العليا، أو معلومات تتعلق بالأسباب الرئيسية لتسرب البنات من المدارس مثل العمل المنزلي والحمل، وساور اللجنة القلق أيضا إزاء العنف الممارس ضد الفتيات والمدارس، وقد أوصت بإتخاذ الإجراءات لضمان المساواة في فرص إستفادة الفتيات والنساء من التعليم، ومحاربة التمييز ضد النساء في مجال التعليم بسبب أعراقهن أو إثنياتهن أو خلفيتهن الإجتماعية من أجل تحقيق المساواة الفعلية لهن في تلقي التعليم في جميع مراحله، وإتخاذ التدابير لتحسين معدل إلمام النساء بالقراءة والكتابة أو تشجيعهن على إكمال تعليمهن الأساسي.[2]

---

[1] ناقشت اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة التقرير الجامع للتقريرين الدوريين الثالث والرابع للجزائر في جلستها بتاريخ 22 فيفري 2012.

[2] نظرت اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة في التقرير الدوري السابع للبرازيل في جلستها بتاريخ في17 فيفري 2012.

الفرع الثالث: حماية الحق في التعليم في إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989

إتفاقية حقوق الطفل هي أول صك دولي تضمن حقوق الطفل على نحو شامل ومتكامل [1]، وللعلم فإن الإتفاقيات الأخرى أوردت نصوصا كفلت حقوق الأطفال بشكل عام، لكن يعود الفضل بالدرجة الأولى لإتفاقية حقوق الطفل في تجميع هذه الحقوق في وثيقة واحدة، وقامت بصياغة أحكاما خاصة بهذه الفئة العمرية، و مراعاة الظروف الإقتصادية والبيئة الإجتماعية الواجب تهيئتها لضمان تمتع الأطفال بحقوقهم المكفولة، ومنها الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي يدخل في دائرة إهتماماتها الحق في التعليم [2]، ولهذا أنشأت إتفاقية حقوق الطفل لجنة حقوق الطفل كآلية لحماية الحق في التعليم والحقوق الأخرى.

نتناول في هذا الفرع المتعلق بحماية الحق في التعليم في إتفاقية حقوق الطفل إنتخاب لجنة حقوق الطفل (أولا) ثم دور لجنة حقوق الطفل في حماية الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: إنتخاب لجنة حقوق الطفل

تتألف لجنة حقوق الطفل (CRC) من عشرة خبراء من ذوي المكانة الخلقية الرفيعة والكفاءة المعترف بها في الميدان الذي تغطيه هذه الإتفاقية، تنتخب الدول الأطراف أعضاء اللجنة من بين رعاياها ويعمل هؤلاء الأعضاء بصفتهم الشخصية، ويولى الإعتبار في تركيبتها للتوزيع الجغرافي العادل وكذلك للنظم القانونية الرئيسية [3]، ينتخب أعضاء اللجنة بالاقتراع السري من قائمة أشخاص ترشحهم الدول الأطراف، ولكل دولة طرف أن ترشح شخصا واحدا من بين رعاياها[4].

يتم الإنتخاب الأول لعضوية اللجنة بعد ستة أشهر على الأكثر من تاريخ بدء نفاذ هذه الإتفاقية، وبعد ذلك مرة كل سنتين، ويوجه الأمين العام للأمم المتحدة قبل أربعة أشهر على الأقل من تاريخ كل إنتخاب رسالة إلى الدول الأطراف يدعوها إلى تقديم ترشيحاتها في غضون شهرين، ثم يعد الأمين العام قائمة مرتبة ترتيبا ألفبائيا بجميع أسماء الأشخاص المرشحين على هذا النحو مبينا الدول الأطراف التي رشحتهم، ويبلغها إلى الدول الأطراف في هذه الإتفاقية [5]، تجري الإنتخابات في إجتماعات الدول الأطراف يدعو الأمين العام إلى عقدها في مقر الأمم المتحدة[6].

---

[1] تحتوي إتفاقية حقوق الطفل على ديباجة و54 مادة موزعة على ثلاثة أجزاء شملت الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية وإجراءات اختيار جهاز الرقابة للإشراف على تنفيذ الحقوق التي تضمنتها الإتفاقية.

[2] Alfred Glenn Mower, The Convention on the Rights of the Child, International Law Support for Children, Greenwood Publishing Group, London, 1997, P159

[3] المادة 2/43 من إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.

[4] المادة 3/43 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 4/43 من نفس الإتفاقية.

[6] يقع مقر الأمم المتحدة في مدينة نيويورك الأمريكية على ضفاف النهر الشرقي، بدأت أشغال بنائه في سنة 1947 وانتهت سنة 1950، وتم الإفتتاح الرسمي للمقر في 9 جانفي 1951 بعد التوقيع على إتفاقيات دبلوماسية مع

المنتخبون لعضوية اللجنة هم الأشخاص الذين يحصلون على أكبر عدد من الأصوات وعلى الأغلبية المطلقة لأصوات ممثلي الدول الأطراف الحاضرين المصوتين[1]، ينتخب أعضاء اللجنة لمدة أربع سنوات، ويجوز إعادة إنتخابهم إذا جرى ترشيحهم من جديد، غير أن ولاية خمسة من الأعضاء المنتخبين في الإنتخاب الأول تنقضي بانقضاء سنتين، وبعد الإنتخاب الأول مباشرة يقوم رئيس الإجتماع بإختيار أسماء هؤلاء الأعضاء الخمسة بالقرعة.[2]

ثانيا: دور لجنة حقوق الطفل في حماية الحق في التعليم

أنشأت لجنة حقوق الطفل لغرض دراسة التقدم الذي أحرزته الدول الأطراف في تنفيذ الإلتزامات التي تعهدت بها في إتفاقية حقوق الطفل، وتضطلع بالوظائف المنصوص عليها في الإتفاقية.[3]

للتوسع في دراسة دور لجنة حقوق الطفل في حماية الحق في التعليم، نتطرق بداية إلى التعاليق العامة للجنة الخاصة بإعمال الحق في التعليم، وبعدما نتناول الملاحظات الختامية والتوصيات التي أبدتها اللجنة بعد دراسة تقارير الدول.

1-التعاليق العامة للجنة حقوق الطفل حول إعمال الحق في التعليم

ومن أهمها نذكر ما يلي:

أ- التعليق العام رقم 1 (2001) حول أهداف التعليم

ورد في التعليق أن الفقرة 1 من المادة 29 من إتفاقية حقوق الطفل و الخاصة بأهداف التعليم تكتسي أهمية بالغة، ومن ضمن الغايات التي يرمي إلى تحقيقها التعليم: تشجيع وتدعيم وحماية القيم الأساسية وكرامة الإنسان المتأصلة في كل طفل وضمان حقوقه المتساوية وغير القابلة للتجزئة، و الملاحظ أن الأهداف التي عددتها الفقرات الفرعية من المادة 1/29 مرتبطة أشد الإرتباط بالإعتراف بكرامة الطفل وحقوقه و حرياته الأساسية، وتأخذ بعين الإعتبار إحتياجاته التنموية الخاصة، والتطور التدريجي لمختلف قدراته، وتراعي تنمية إحترام حقوق الإنسان وتعزيز التمسك بالهوية وإعطاء الأهمية القصوى للتنشئة الإجتماعية للطفل وتفاعله مع الآخرين ومع البيئة الأسرية[4].

الولايات المتحدة الأمريكية لمنح الحصانات والامتيازات الدبلوماسية للعاملين في هذا المقر الذي يأوي خمسة من ستة أجهزة للأمم المتحدة الرئيسية وهي: الأمانة العامة، الجمعية العامة، مجلس الأمن، المجلس الاقتصادي والإجتماعي ومجلس الوصاية.

[1] المادة 5/43 من إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.

[2] المادة 6/43 من نفس إتفاقية.

[3] المادة 1/43 من نفس إتفاقية.

[4] التعليق العام رقم 1 (2001) للجنة حقوق الطفل الخاص بالمادة 1/29 من إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.

ب- التعليق رقم 8 (2006) حول حماية الطفل من العقوبة البدنية

إعتمدت لجنة حقوق الطفل التعليق رقم 8 (2006) حول حق الطفل في الحماية من العقوبة البدنية وغيرها من ضروب العقوبة القاسية أو المهينة، وأكدت أن العقوبة البدنية في المدارس تعيق القدرات التعليمية للطفل وتشكل عائقا نفسيا يسبب له صعوبات في التعليم، ذلك أن هذا الصنف من العقوبة لا يتوافق مع أحكام الإتفاقية، وبناء عليه يجب أن يوفر التعليم بطريقة تمكن الطفل من التعبير عن آرائه بحرية وفقا لأحكام الفقرة 1 من المادة 12 من إتفاقية حقوق الطفل، ومن المشاركة في الحياة المدرسية، وقد أوضحت اللجنة مرارا في ملاحظاتها الختامية أن إستخدام العقوبة البدنية لا يحترم الكرامة المتأصلة في الطفل ولا الحدود المتعارف عليها للانضباط في المدرسة، كما أنه من خلال التوصيات المعتمد في أعقاب اليوم الدراسي بشأن " العنف ضد الأطفال داخل الأسرة وفي المدرسة"، المنظم بتاريخ سبتمبر 2001، طلبت اللجنة من الدول أن تقوم على جناح السرعة بسن أو إلغاء ما يلزم من تشريعاتها بغية حظر جميع أشكال العنف ضد الطفل، مهما كانت طبيعته داخل الأسرة وفي المدارس بما فيها العنف الذي يستخدم كشكل من أشكال التأديب.[1]

ج- التعليق العام رقم 9 (2006) حول حقوق الأطفال المعوقين

جاء في التعليق رقم 9 (2006) للجنة حقوق الطفل أن الطفل المعوق يتمتع في مجال التعليم بالحقوق ذاتها التي يتمتع بها جميع الأطفال دون أي تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، كما تنص على ذلك إتفاقية حقوق الطفل، ولهذا الغرض يجب ضمان كفالة الحق في التعليم للطفل المعاق قصد تنمية شخصيته وتطوير مواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكانياتها، وسلمت اللجنة بالحاجة إلى حظر الممارسات التمييزية في المدارس و المؤسسات التعليمية الأخرى التي تساهم في تهميش المعاقين، كما طالبت الأولياء والمعلمين وغيرهم من المتخصصين بالعمل على تطوير مهارات الطفل في مجال التواصل و والتفاعل مع المحيط الأسري و الإجتماعي، وتذليل الصعوبات التي يصادفها في مسيرته التعليمية، و حثت المعلم أيضا على المتابعة الدائمة للتقدم الذي يحرزه الطفل في مساره الدراسي، والإصغاء إلى إنشغالاته مما يزرع في نفسه الثقة و يشجعه مضاعفة المجهود خلال المراحل التعليمية مهما تكبّد من مشقة، تعزيز الشعور لديه بالأمن والإندماج وسط المجتمع والإحترام المتبادل مع الآخرين [2].

2-الملاحظات الختامية للجنة حقوق الطفل الموجهة للدول الأطراف

قدمت لجنة حقوق الطفل مجموعة من الملاحظات الختامية بعد دراستها للتقارير الدولية ومنها:

---

[1] التعليق العام رقم 8 (2006) للجنة حقوق الطفل حول حق الطفل في الحماية من العقوبة البدنية وغيرها من ضروب العقوبة القاسية أو المهينة بموجب المادة 19 والفقرة 2 من المادة 28 والمادة 37 من إتفاقية حقوق الطفل.

[2] التعليق العام رقم 09 (2006) لجنة حقوق الطفل الخاص بحقوق الأطفال المعوقين.

أ-الملاحظات الختامية الموجهة للجزائر

لاحظت اللجنة بإهتمام إرتفاع معدل الإلتحاق بالتعليم الابتدائي (98 في المائة عام 2007) ورحبت أيضا بالقانون رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 الذي حدد عديد الأحكام للنظام التعليمي العام و فرض التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر 6 سنوات إلى 16 سنة، و نوهت بالجهود الكبيرة التي بذلت لتطوير برامج الطفولة المبكرة، والإستراتيجية التي أطلقت في عام 2009 للقضاء على الأمية بحلول عام 2015، والتقدم الكبير المحرز لإعمال حق الفتيات في التعليم، بيد أن اللجنة أبدت قلقها بشأن وجود تفاوت كبير بين الأقاليم في شأن الإستفادة من خدمات التعليم، إذ تعاني بعض الولايات مثل الجلفة وميلة تحديدا من الحرمان في هذا المجال بسبب إنخفاض معدل الإلتحاق بالمدارس الإبتدائية على إمتداد السنوات الماضية، وعدم تمكن سوى أقل من 50 في المائة من تلاميذ المدارس الإبتدائية من بلوغ المرحلة الثانوية، وإستمرار تدني جودة التعليم في المدارس وإرتفاع مستوى الإنقطاع عن الدراسة في المرحلة الثانوية ، وأشارت اللجنة أيضا إلى الوضع الإجتماعي غير المستقر لنسبة كبيرة من المعلمين وأثره السلبي على جودة الخدمات التعليمية، وأوصت اللجنة الحكومة الجزائرية بتعزيز جهودها الرامية إلى القضاء على الأمية والنهوض بتعليم الفتيات وتطوير التعليم الأساسي.[1]

أ- الملاحظات الختامية والتوصيات الموجهة لنيجيريا

لاحظت لجنة حقوق الطفل بإهتمام الخطوات التي إتخذتها نيجيريا لتنفيذ برنامج التعليم الأساسي المجاني عام 1999، والتدابير الرامية إلى تحسين نوعية التعليم، كما رحبت بإرتفاع نسبة التسجيل في المدارس الإبتدائية، والتحسن الملحوظ الذي طرأ على البنية الأساسية و المؤسسات التعليمية، كما ثمنت مبادرة التعليم المهني ووضع برامج تدريب لمساعدة التلاميذ الذين يعيشون في وضح إقتصادي و إجتماعي صعب للغاية، والأطفال المنتمين إلى الفئات المحرومة، كما لاحظت مع التقدير العملية الجارية لدمج المدارس الدينية ضمن النظام المدرسي الرسمي وتزويد هذه المدارس بمعلمين مؤهلين، بيد أن اللجنة أبدت قلقها الشديد إزاء إرتفاع نسبة الأطفال غير المسجلين في المدارس، وفي الختام قدمت اللجنة عدة توصيات للدولة المعنية تمحورت حول ضمان التعليم الإبتدائي الإلزامي والمجاني لجميع الأطفال ودونما تمييز، وإدراج الحق في التعليم المجاني والإلزامي في الدستور ضمن سياق المراجعة الدستورية، و رفع ميزانية التعليم العام ، لاسيما التعليم الابتدائي مع بذل مجهودات لإلحاق الأطفال من الفئات المعوزة والفئات القاطنة بالمناطق النائية بالمدارس في

[1] ناقشت لجنة حقوق الطفل التقرير الجامع للتقريرين الدوريين الثالث والرابع للجزائر في جلستها بتاريخ 8 جوان 2012، وإعتمدت في جلستها 1725 المعقودة في 15 جوان 2012 الملاحظات الختامية.

السنوات المبكرة من العمر، وإتخاذ تدابير فعالة لضمان توفير التعليم الثانوي وبخاصة في المناطق الريفية وتشجع البنات على التسجيل في المدارس لمزاولة تعليمهم.[1]

إن الملاحظات التي أوردتها اللجنة في تقاريرها حول كفالة الحق في التعليم في عديد الدول تعتبر حججا دامغة عن أوضاع التعليم و تردي الخدمات التعليمية، و هي تتماشى إلى حد كبير مع الملاحظات المسجلة في الميدان من طرف المنظمات الدولية المهتمة بالشأن التعليمي.

المطلب الثالث: حماية الحق في التعليم في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

بعد إعتماد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، إتجهت جهود الدول في إطار الأمم المتحدة لتحضير صكوك دولية ملزمة تشمل الحقوق والحريات الأساسية المنصوص عليها في الإعلان، وكانت الرغبة في بادئ الأمر أن يتم ذلك في عهد واحد يضم جميع حقوق الإنسان إعمالا لمبدأ شمولية الحقوق وتكاملها، غير أن الجمعية العامة بعد النقاش المستفيض الذي بلغ حد التعارض والتباين في وجهات النظر، طلبت من لجنة حقوق الإنسان إعداد عهدين منفصلين يتضمن كل واحد منهما أصنافا محددة من الحقوق، وفي نهاية المطاف إعتمدت الجمعية العامة العهدين: العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية (ICCPR) [2] والعهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية(ICESCR) [3]، ويشكل العهدان والإعلان العالمي لحقوق الإنسان معا ما اصطلح عليه إسم "الشرعة الدولية لحقوق الإنسان"(International Bill of Right) .

---

[1] ناقشت اللجنة التقريرين الدوريين الثالث والرابع المجمعين في وثيقة واحدتو المقدمين منطرف دولة نيجيريا في جلستها بتاريخ 26 ماي 2010، وإعتمدت في جلستها بتاريخ في11 جوان 2010 الملاحظات الختامية.

[2] إعتمد العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية وعرض للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2200 ألف (د-21) المؤرخ في 16 ديسمبر 1966، ودخل حيز النفاذ في 23 مارس 1976 وفقا للمادة 49 منه، وألحق به البروتوكول الأول بشأن تقديم الشكاوي من طرف الأفراد الذي إعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2200 ألف (د-21) المؤرخ في 16 ديسمبر 1966، ودخل حيز النفاذ في 23 مارس 1976 وفقا لأحكام المادة 9 منه، والبروتوكول الاختياري الثاني لإلغاء عقوبة الإعدام الذي إعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة لأمم المتحدة رقم 128/44 المؤرخ في 15 ديسمبر 1989، ودخل حيز النفاذ في 11 جويلية 1991 وفقا للمادة 8 منه.

[3] إعتمد العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وعرض للتوقيع والتصديق والإنضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2200 ألف (د-22) المؤرخ في 16 ديسمبر 1966، ودخل حيز النفاذ في 3 جانفي 1976 وفقا للمادة 27 منه.

العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[1] يعد جزءا لا يتجزأ من القانون الدولي لحقوق الإنسان، ويتضمن مجموعة واسعة من حقوق الجيل الثاني[2] ، وقد وحدد المعايير الدولية التي تنطبق على هذا الصنف من الحقوق ومن بينها الحق في التعليم.

نقسم هذا المطلب الذي يعالج حماية الحق في التعليم في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والثقافية إلى ثلاثة فروع: نتطرق من خلالها إلى مكانة الحق في التعليم في العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والمبادئ التوجيهية الدولية لحمايته (الفرع الأول) ثم مهام اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (الفرع الثاني) ونختم المطلب بدور اللجنة في حماية الحق في التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مكانة الحق في التعليم في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والمبادئ التوجيهية الدولية لحمايته

أولى العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية أهمية متميزة للحق في التعليم كونه من الحقوق الأساسية لصون كرامة الإنسان وتنمية شخصيته بشكل متكامل، وقد عملت المجموعة الدولية التي عينت الصفوة من الخبراء وأصحاب الكفاءات العالية لتطوير المعايير الدولية والمبادئ التوجيهية التي على نهجها تسترشد الدول الأطراف لتعزيز و حماية الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية عموما والحق في التعليم خصوصا.[3]

نتناول في هذا الفرع مكانة الحق في التعليم في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (أولا) والمبادئ التوجيهية الدولية لكفالة الحق في التعليم (ثانيا).

---

[1] يتألف العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية من ديباجة و31 مادة تقع في خمسة أجزاء ويتطابق الجزء الأول مع نظيره في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ، وأقرت المادة الأولى الموحدة بحق الشعوب في تقرير مصيرها بنفسها بما في ذلك حقها في تحقيق نمائها الاقتصادي والإجتماعي.

[2] نشر كارل فساك (karel Vasak): في عام 1977 مقالا بمجلة " رسالة اليونسكو " قدم من خلاله نظرية "أجيال حقوق الإنسان" التي لقيت قبولا منقطع النظير من الباحثين والعاملين في الحقل الحقوقي، وأصبحت من المقاربات المعيارية التي تحدد تاريخ ومضمون حقوق الإنسان، وبالرغم من الإنتقادات الموجهة لها كونها لم تربط أجيال حقوق الإنسان بحقب زمنية معينة، إلا أنها لا تزال تتخذ كمرجعا في المنشورات والمجلات الرائدة، وقد ربط كارل فساك الأجيال الثلاثة لحقوق الإنسان: الحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية، والحقوق التضامنية بمباديء الثورة الفرنسية وهي على التوالي: الحرية والمساواة والإخاء.

[3] Ben Saul & David Kinley, The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Commentary, Cases, and Materials, Oxford University Press, London, 2014, P56.

أولا: مكانة الحق في التعليم في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

يتبوأ الحق في التعليم مكانة خاصة في المنظومة الحقوقية التي أرساها العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الذي أفرد له عدة مواد في مضامينه، بالقياس إلى الدعوات الدولية التي ما إنفكت تنادي بإيلاء الحق في التعليم أسمى درجات الإهتمام و العناية[1].

وقد أقرت الدول في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بموجب المادة 13 منه بحق كل فرد في التربية والتعليم، وإتفقت على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية و حفظ كرامتها، وإلى توطيد إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية وعلى وجوب توجيه التربية والتعليم صوب تمكين كل شخص من الإسهام الإيجابي في بناء مجتمع قوامه التعاون و الإخاء، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الطوائف الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم.[2]

وإعترفت الدول الأطراف في العهد بأن ضمان الممارسة التامة لهذا الحق يتطلب[3] : جعل التعليم الابتدائي إلزاميا لكافة الأطفال، وتعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه، بما في ذلك التعليم الثانوي و التقني والمهني و إتاحته لجميع الفئات و العمل على تسخير كل الوسائل و إتخاذ كافة التدابير لبلوغ ذلك، ولاسيما بالأخذ تدريجيا بمجانية التعليم، وتوفير التعليم العالي للجميع على قدم المساواة، وتشجيع االتعليم الأساسي القاعدي.

كما تعهدت الدول الأطراف بإحترام حرية الأولياء في إختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية شريطة تقييد المدارس المختارة بمعايير التعليم المعتمدة التي تفرضها الدولة، و إحترام المباديء الدينية و الأسس الأخلاقية لكافة الأطفال خلال مسارهم التعليمي [4]،و أشار العهد أيضا أنه لا يجوز المساس بحرية الأفراد والهيئات في إنشاء وإدارة مؤسسات تعليمية شريطة خضوع التعليم الذي توفره هذه المؤسسات لما قد تفرضه الدولة من معايير.[5]

تعد المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافة من أهم المواد في هذا الصك الدولي لكونها خصصت حيزا هاما في أحكامها للحق في التعليم، و أحاطته بعدة جوانب وحددت الإلتزامات التي تقع على الدول الأطراف بشأن كفالته ، و في هذا السياق وضع العهد

---

[1] Magdalena Spulveda, The Nature of the Obligations Under the International Covenant on Cultural Rights, Intersentia, Antwerpen, 2002, P116.

[2] المادة 1/13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

3 المادة 2/13 من نفس العهد.

[4] المادة 3/13 من نفس العهد.

[5] المادة 4/13 من نفس العهد.

على عاتق كل دولة طرف مسؤولية تطبيق إلزامية ومجانية التعليم الابتدائي داخل إقليميها أو في أقاليم أخرى تحت ولايتها، وبالتقيد الفعلي بالمعايير الدولية المحددة لجودة التعليم[1].

وقد ربط العهد بين الحق في التعليم والحق في الثقافة، ولتجسيد ذلك إلتزمت الدول الأطراف بكفالة حقوق الأفراد في المشاركة في الحياة الثقافية والتمتع بنتائج البحوث العلمية[2]، وحماية المصالح والمادية المعنوية للمبدعين و المرتبطة بكل عمل فني أو أدبي ، كما حث العهد الدول على مراعاة ضمان الممارسة الكاملة لهذا الحق وتشمل الإهتمام بالعلم والثقافة وتطويرهما وإشاعتهما[3]، كما تعهدت الدول أيضا بإحترام حرية التعبير في الحقل الثقافي[4]، و تشجيع الأفراد على التعاون و تبادل التجارب لتطوير العلوم والفنون[5].

وأشار العهد أيضا إلى مبدأ تقرير المصير الذي يسمح للدول بالإتخاذ القرارات السياسية بإستقلال و سيادية دون الخضوع للصغوط الخارجية، والسعي لتحقيق نمائها الإقتصادي والإجتماعي والثقافي [6] وأكد العهد على مبدأ عدم التمييز كأهم الضمانات للتمتع بكافة الحقوق المنصوص عليها، ومنها الحق في التعليم دون أي شكل من أشكال التمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو الأصل القومي أو الإجتماعي أو الثروة أو النسب أو غير ذلك من الأسباب[7]، ومن ناحية أخرى تعهدت الدول الأطراف بضمان مساواة الذكور والإناث في حق التمتع بجميع الحقوق الإقتصادية الواردة في العهد.[8]

و الملاحظ أنه من ضمن أوجه القصور التي تشكل بعض نقاط الضعف في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية هي إعتماده على التنفيذ المرحلي أوالتدريجي للحقوق الواردة فيه، ووفق ما تسمح به موارد الدول و إمكانياتها، وفي هذا الإطار أشار ذات العهد أن الدول الإطراف تتخذ بمفردها وعن طريق المساعدة والتعاون الدوليين، ولاسيما على الصعيد الإقتصادي والتقني، وبأقصى ما تسمح به مواردها المتاحة ما يلزم من خطوات لضمان التمتع الفعلي

---

[1] المادة 14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

[2] المادة 15 من نفس العهـــد.

[3] المادة 2/15 من نفس العهد.

[4] المادة 3/15 من نفس العهد.

[5] المادة 4/15 من نفس العهد.

[6] المادة 1/1 من نفس العهد.

[7] المادة 2/2 من نفس العهد.

[8] المادة 03 من نفس العهـــد.

التدريجي بالحقوق المعترف بها في هذا العهد سالكة في ذلك جميع السبل المناسبة وخصوصا سبيل إعتماد تدابير تشريعية[1].

إن إعتماد العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية على الإلتزام التدريجي يفتح أمام الدول باب الأعذار للتحلل من إلتزاماتها بشأن الحق في التعليم بحجة عدم قدرة الحكومات على بناء ما يكفي من المدارس لإستيعاب كافة التلاميذ، أو عدم توفر ما الأموال لإقتناء المستلزمات التعليمية، وعلى خلاف ذلك ألزم العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية الدول الأطراف بالتنفيذ الفوري للحقوق الواردة في العهد، فتعهدت كل دولة طرف بإحترام الحقوق الواردة فيه، وكفالتها لجميع الأفراد الموجودين على إقليمها والخاضعين لولايتها[2]، كما تعهدت كل دولة طرف بموجب العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية بأن تتخذ، طبقا لإجراءاتها الدستورية ولأحكام هذا العهد، ما يكون ضروريا لحماية مجمل الحقوق و الحريات من خلال إتخاد التدابير القانونية المطلوبة[3].

ثانيا: المبادئ التوجيهية الدولية لحماية الحق في التعليم

يعتمد العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على عدة مصادر في تفسيره للنصوص وحمايته للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي تضمنها، وفي هذا الصدد، إستند العهد على المواثيق التي تصدرها هيئات الخبراء[4]، وقد إعتمدت لجنة الخبراء بهولندا وثيقتين أساسيتين، سميت الوثيقة الأولى "بمبادئ ليمبورغ" [5]، أما الثانية فعرفت " بمبادئ ماستريخت التوجيهية".[6]

نخصص هذا الجزء لدراسة وتحليل هذه المبادئ ودورها في حماية الحق في التعليم، بداية "بمبادئ ليمبورغ" ثم "مبادئ ماستريخت التوجيهية".

---

[1] المادة 1/2 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

[2] المادة 1/2 من نفس العهد.

[3] المادة 2/2 من نفس العهد.

[4] Marry Dowell-Jones, Contextualizing the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Assessing the Economic Deficit, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2004, P16.

[5] إعتمدت "مبادئ ليمبورغ" بشأن تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية من طرف مجموعة خبراء في القانون الدولي في ورشة عمل حول طبيعة ونطاق التزامات الدول الأطراف في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية عقدت بهولندا خلال الفترة من 2 إلى 6 جوان 1986.

[6] إعتمدت "مبادئ ماستريخت التويجيهية" المتعلقة بانتهاكات الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية من قبل مجموعة خبراء في القانون الدولي في ورشة عمل حول مضمون الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، والمقصود بانتهاكها والمسؤولية عن ذلك وسبل الإنتصاف، عقدت في ماستريخت بهولندا خلال الفترة من 22 إلى 26 جانفي 1997.

1-مبادئ ليمبورغ بشأن تنفيذ العهد الدولي

"مبادئ ليمبورغ "هي مجموعة من الأسس التي توصل إليها الخبراء وتهدف إلى إيضاح وتبيان طبيعة ومضمون إلتزامات الدول الأطراف في العهد وكيفية إعمال الحقوق الواردة فيه، وبإعتبار أن الحق في التعليم يدخل في صميم الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، تقيدت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية "بمبادئ ليمبورغ "في تفسيره وتطبيقه، وما لبث أن حظيت هذه المبادئ بالتأييد الواسع من قبل المهتمين بالحماية الدولية للحق في التعليم كالمنظمات الحقوقية وفعاليات المجتمع المدني[1].

أ- طبيعة وإلتزامات الدول الأطراف بكفالة الحق في التعليم

أكدت "مبادئ ليمبورغ" أن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية تعد جزءا من القانون الدولي لحقوق الإنسان، وهي موضع إلتزامات تعاهدية محددة في صكوك دولية عديدة، خصوصا في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، ولما كانت حقوق الإنسان والحريات الأساسية مترابطة ترابطا شديدا وغير قابلية للتجزئة، إذن ينبغي أن تولى نفس القدر من الإعتبار والإهتمام في مجملها: الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية،كما أوضحت ذات المبادىء أن كفالة الحق في التعليم وغيره من الحقوق الأخرى يتطلب مراعاة توصيات الوكالات المتخصصة بشأن تدابير حماية هذا الحق فضلا عن مساعي الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الإقليمية لإيجاد أفضل السبل للنهوض بالتعلبم الأساسي ، والإستعانة بكفاءة الخبراء التابعين للأمم المتحدة في مجال حقوق الإنسان لبلوغ هذه المرامي[2], ومن ناحية أخرى جاء في هذه المباديء أن إعمال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية كالحق في التعليم تواجهه تحديات سياسية و إجتماعية كثيرة، وفي هذا السياق، سجلت الدول نجاحات وإخفاقات في ممارستها، ومهما يكن من أمر يستوجب غلى الدول أن تتصرف بحسن نية للوفاء بالإلتزاماتها بمقتضى العهد، وتتحمل المسؤولية كاملة عن ذلك أمام المجتمع الدولي، كما يجب أن تتضافر جهود جميع القطاعات الفاعلة قصد إحراز التقدم المنشود في كفالة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية عموما، والحق التعليم بشكل خاص، و إتباع الأسلوب المرحلي لتقييم السياسات الوطنية المنتهجة لإعمال هذه الحقوق و إستخلاص الدروس و العبر من التجارب السابقة.[3]

---

[1] Paul de Waat & Paul Peter, International Law and Development, Martinus Nijhoff Publishers , kluwer Academic Publishers, London, 1988, P277.

[2] Klaus Dieter Beiter, The Protection of the Rights to Education by International Law, Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2005, P375.

[3] الفقرات 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7 من مبادئ ليمبورغ بشأن تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي إعتمدت بهولندا في الفترة من 2 إلى 6 جوان 1986.

ب- ضمان التمتع الفعلي التدريجي بالحق في التعليم

أشارت "مبادئ ليمبورغ " بأنه يستلزم لضمان التمتع الفعلي التدريجي بالحقوق المعترف بها في العهد أن تتجه جهود الدول الأطراف، و بأسرع ما يمكن، صوب إعمال الحق في التعليم وغيره من الحقوق الأساسية المعترف بها في العهد مع مراعاة ضرورة الوفاء بمتطلبات الكفاف لكل شخص، وكذا توفير الخدمات التعليمية الأساسية للجميع، كما ينبغي على كافة الدول بصرف النظر عن إختلاف نظمها السياسية والإقتصادية والإجتماعية أن تتعاون فيما بينها من أجل تعزيز التقدم في الشأن الإجتماعي والإقتصادي والثقافي على الصعيد الدولي، ولاسيما في مجال التنمية المستدامة للبلدان النامية للتحرر من كل أنواع التخلف و سوء الأوضاع الإقتصادية و الإجتماعية[1].

2. مبادئ ماستريخت التوجيهية المتعلقة بإنتهاكات الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

إجتمع في ذكرى مرور عشر سنوات على إعتماد مبادئ ليمبورغ بشأن تنفيذ العهد الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ما يزيد على ثلاثين خبيرا في "ماستريخت "خلال الفترة الممتدة من 22 إلى 26 جانفي 1997 بدعوة من اللجنة الدولية للحقوقيين بمدينة جنيف بسويسرا، ومعهد مورغان لحقوق الإنسان التابع لجامعة سينسيناتي أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، ومركز حقوق الإنسان بكلية القانون بجامعة ماستريخت بنيوزيلاندا، وكان الهدف من الإجتماع هو رصد التقدم المحرز إستنادًا على مبادئ ليمبوروغ في توضيح طبيعة ومضمون الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ورصد بإنتهاكها[2]، وسبل التعاطي مع تلك الإنتهاكات وتعويض الضحايا، وقد وافق الخبراء المشاركون بالإجماع في هذا الملتقى الدولي على هذه المبادئ التي صممت خصيصا للإستعانة بها من طرف الهيئات الدولية للحد من إنتهاكات الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[3].

وقد وضعت "مبادئ ماسترخيت "معايير للإلتزام بالحق في التعليم والمؤشرات التي على أساسها يتم تحديد طبيعة الإنتهاكات التي يتعرض لها هذا الحق و آليات التصدي لها.

أ-معايير الإلتزام بالحق في التعليم

يفرض الحق في التعليم شأنه شأن الحقوق الأخرى، ثلاثة أنواع من الإلتزامات على الدول وهي: الإلتزام بالإحترام ، والإلتزام بالحماية، والإلتزام بالأداء، ويشكل عدم الوفاء بأي إلتزام من هذه الإلتزامات إنتهاكا صريحا لهذا الحق، ويقصد بالإلتزام بالإحترام أن تمتنع الدولة عن عرقلة التمتع بالحق في التعليم وأن تعمل على توفير ما هو مطلوب لكفالته للجميع الشرائح الإجتماعية، ويتطلب

---

[1] الفقرات 31، 32، 33 من مبادئ ليمبورغ بشأن تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي إعتمدت بهولندا في الفترة من 2 إلى 6 جوان 1986.

[2] Aoife Nolan, Economic and Social Rights After the Global Financial Crisis, Cambridge University Press, 2014, P150.

[3] Yvonne Donders & Vladimir Volodin, Human Rights in Education Science and Culture, Legal Development and Challenges, UNESCO Publishing, Ashgate, 2007, P263.

الإلتزام بالحماية أن تمتنع الدولة عن إنتهاك الحق في التعليم، أما الإلتزام بالأداء فيفرض على الدولة إتخاذ كافة التدابير اللازمة التشريعية والإدارية والمالية والقضائية وغيرها من أجل إعماله بشكل تام[1].

ويتضمن كل من الإلتزام بالإحترام والحماية والأداء إتخاذ إجراءات محددة وخطوات عملية لكفالة حقوق الإنسان، فعلى سبيل المثال فالحق في التعليم يتطلب إعتماد وتنفيذ خطة عمل لتخفيض نسبة الأمية لدى النساء، وبلوغ أهداف كتلقين المبادئ الأساسية من خلال التعليم القاعدي للأطفال في سن التمدرس، مع العلم أن الدول تتمتع بهامش تقدير في إختيار وسائل تنفيذ إلتزاماتها المتعلقة بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية عموما، ولما كان إعمال معظم الحقوق من هذا الصنف إعمالا كاملا لا يتحقق إلا بالتدرج، وهو ما ينطبق على الحق في التعليم، فإن ذلك لا يغير شيئا من طبيعة الإلتزام القانوني الذي يقع على كاهل الدول و الذي يقتضي إتخاذ بعض الإجراءات و التدابير الفورية وأخرى وفي الآجال القريبة ، وفي هذا الإطار تتحمل كل دولة على حدا مسؤولية إثبات أنها حققت تقدما قابلا للقياس في شأن إعمال الحق في التعليم، ولا يمكنها بأي حال من الأحوال لها أن تتذرع بمسألة "الإعمال التدريجي" للحقوق الإقتصادية و الإجتماعية و الثقافية للتقاعس عن تنفيذ إلتزاماتها المرتبطة بالحق في التعليم.[2]

كما يجب على الدول الوفاء بالحد الأدنى من الإلتزام الأساسي كما حددته اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، إذ يقع على عاتق كل دولة طرف ضمان الوفاء على أقل تقدير بالمستويات الأساسية الدنيا للحق في التعليم، والجدير بالذكر أن الحد الأدنى من الإلتزامات الأساسية يجب التقيد به بغض النظر عن توافر الإمكانيات لأن شح الموارد لا يعفي الدول من بعض الإلتزامات الدنيا فيما يتعلق بتوفير الخدمات التعليمية الأساسية.[3]

أ- إنتهاك الحق في التعليم

أوضحت "مبادئ ماسترخت أنه يجب إيلاء الإعتبار الأول للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية كالحق في التعليم، والتصدي للإنتهاكات التي ما فتئت تتعرض لها، وتحميل الحكومات التي لا تفي بإلتزاماتها المرتبطة بهذه الحقوق المسؤولة كاملة في حالة تعرض هذه الحقوق للإنتهاك[4].

---

[1] The Economic, social and cultural rights are recognized as a fundamental rights by the United Nations Instruments since 1948, Aoife Nolan,op.cit,P 163.

[2] الفقراتان6 و7 من مبادئ ماستريخت التوجيهية المتعلقة بإنتهاكات الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية المعتمدة في الفترة من 22 إلى 26 جانفي 1997.

[3] Sirya Deva & David Bilchitz, Building a Treaty on Business and Human Rights, Context and Contours, Cambridge University Press, London, 2017, P337.

[4] Olivier de Schutter, Commentary to the Maastricht Principales on Extraterritorial Obligations of States in the Area of Economic, Social and Cultural Rights, Human Rights Quarterly Review, Vol 34, № 4, 2012, P1087.

و الواقع أن مسألة تكامل حقوق الإنسان و عدم قابليتها للتجزئة أصبح من المباديء الراسخة في أدبيات القانون الدولي لحقوق الإنسان، وبالتالي فإن الدول مسؤولة مسؤولية كاملة عن كل إنتهاك يطال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية أو الحقوق المدنية والسياسية على حد سواء ، في هذا السياق أوضحت مبادئ ماسترخت أن إخلال الدول بإلتزاماتها الخاصة بحقوق الجيل الثاني يعرضها للعقوبات المقررة بموجب القانون الدولي.[1]

و لتحديد المسؤوليات بات من الضروري التمييز بين عجز الدولة عن الإمتثال لإلتزاماتها التعاقدية بشأن الحق في التعليم أو غيره من الحقوق الأخرى وإمتناعها عن الوفاء بها، و عليه يقع عبء الإثبات على عاتق الدولة التي تدعي بأنها غير قادرة على تنفيذ إلتزاماتها لأسباب خارجة عن إرادتها و تقدم الدليل على ذلك، فعلى سبيل المثال يعتبر إغلاق مؤسسة تعليمية مؤقتا بسبب حدوث زلزال ظرفا خارجا عن إرادة الدولة، في حين أن عدم تعيين معلمين دائمين بمؤسسة تعليمية تقع بمنطقة نائية ، فيترتب على ذلك حرمان تلاميذ تلك المنطقة من حقهم في التعليم يعد إخلالا بالإلتزامات [2].

الفرع الثاني: مهام اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (CESCR) هي هيئة تضم مجموعة من الخبراء المستقلين، تكمن مهامها أساسا في رصد تنفيذ الدول الأطراف للحقوق التي تضمنها العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وعلى خلاف اللجنة المعنية بحقوق الإنسان[3] التي تعد جهازا تعاقديا أنشأت بموجب أحكام العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، فإن اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية أنشأها المجلس الإقتصادي والإجتماعي.[4]

---

[1] Andrey Chapman & Sage Rusell, op.cit, P39.

[2] الفقرات 13، 14، 15 من مبادئ ماسترخت التوجيهية المتعلقة بإنتهاكات الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، لعام 1997.

[3] تنص المادة 28 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام 1966:" تنشأ لجنة تسمى اللجنة المعنية بحقوق الإنسان، تتألف هذه اللجنة من ثمانية عشر عضوا وتتولى الوظائف المحددة في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، تتشكل من الأشخاص ذوي المناقب الخلقية الرفيعة المشهود لهم بالإختصاص في ميدان حقوق الإنسان وأصحاب الخبرة القانونية، يتم تعيين أعضاء اللجنة بالإنتخاب، وهم يعملون فيها بصفتهم الشخصية."

[4] أنشأت اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية بموجب قرار المجلس الاقتصادي والإجتماعي رقم 1985/17 المؤرخ في 28 ماي 1985.

سنتناول في هذا الفرع مهام اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بموجب نظامها الداخلي (أولا) ومهام هذه اللجنة بموجب البروتوكول الإختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (ثانيا).

أولا: مهام اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بموجب نظامها الداخلي

حدد النظام الداخلي الذي إعتمدته اللجنة [1] عدة مهام لهذه الهيئة التي تتولى الإشراف والرقابة على كفالة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية التي وردت في العهد، و في إطار المهام الموكلة لها تجتمع اللجنة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في دورات سنوية تمتد إلى ثلاثة أسابيع، أو بمجب قرار المجلس الإقتصادي والإجتماعي في الحالات الإستثنائية، واضعة في الإعتبار المدة الزمنية المطلوبة لدراسة مختلف التقارير المدرجة في جدول أعمالها ، ويتم عقد إجتماعاتها في مدينة جنيف بسويسرا أو في مكان آخر يعينه المجلس[2].

تبرمج اللجنة دوراتها في المواعيد التي يقررها المجلس الإقتصادي والإجتماعي بالتشاور مع الأمين العام للأمم المتحدة [3]، و لهذا الغرض يقوم الأمين العام بإشعار أعضاء اللجنة بتاريخ إنعقاد جلسات كل دورة قبل ستة أسابيع من تاريخ إفتتاحها [4]،كما يتولى الأمين العام إرسال جدول الأعمال والوثائق الأساسية المرفقة له إلى أعضاء اللجنة في الآجال المحددة[5]، و في بداية كل دورة تنظر اللجنة بداية في المسائل التنظيمية، ثم تناقش حالة بعد حالة التقدم المحرز في كفالة الحقوق المعترف بها في العهد.[6]

يؤدي كل عضو في اللجنة قبل مباشرته لمهامه القسم التالي: " أقسم أن أضطلع بمهامي كعضو في لجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بنزاهة ووفقا لما يمليه الضمير"[7]، و يتولى رئيس اللجنة القيام بالمسؤوليات المنوطة به بموجب النظام الداخلي لهذه الهيئة [8].

تتم جلسات اللجنة بشكل علني ما لم يقرر الأعضاء خلاف ذلك[1]، ويجوز للجنة أو الهيئة الفرعية في ختام كل جلسة إصدار بلاغ عبر وسائل الإعلام لإحاطة الجمهور علما بما يتعلق بأنشطة

---

[1] إعتمدت لجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية نظامها الداخلي في دورتها الثالثة عام 1989، ويضم 72 مادة.

[2] المادة 1 من النظام الداخلي للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1989.

[3] المادة 2 من نفس النظام الداخلـــي.

[4] المادة 3 من نفس النظام الداخلـــي.

[5] المادة 7 من نفس النظام الداخلـــي.

[6] المادة 8 من نفس النظام الداخـــلي.

[7] المادة 13 من نفس النظام الداخـلي.

[8] المادة 16 من نفس النظام الداخـلي.

اللجنة و قراراتها [2] ، كما ترسل التقارير الرسمية الصادرة عن اللجنة وجميع الوثائق المرفقة بها الى الدول المعنية و الهيئات الأخرى.[3]

ترفع اللجنة إلى المجلس الإقتصادي و الإجتماعي تقريرا سنويا عن فحوى أنشطتها وملاحظاتها الختامية بشأن تقارير الدول الأطراف[4]، كما تحرص اللجنة على تقديم الإقتراحات والتوصيات المناسبة في تقريرها النهائي.[5]

وقد تطرق النظام الداخلي للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في الجزء الثاني منه إلى الوظائف المسندة لهذه الهيئة في شأن دراسة التقارير الواردة من الدول الأطراف عملا بالمادتين 16و17 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.[6]

و في هذا الإطار تتولى اللجنة تقديم الإقتراحات والتوصيات ذات الطابع العام بعد مناقشة التقارير الواردة من الدول الأطراف، و كذا التقارير المرسلة من طرف الوكالات المتخصصة، و يمكنها توجيه إقتراحات أخرى للمجلس وفقا للمادتين 19 و23 من العهد [7]، بالإضافة الى التعليقات الإرشادية طبقا للأحكام الواردة في العهد.[8]

---

[1] المادة 28 من النظام الداخلي للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1989.

[2] المادة 29 من نفس النظام الداخلـــي.

[3] المادة 31 من نفس النظام الداخلـــي.

[4] المادة 1/57 من نفس النظام الداخلي.

[5] المادة 2/57 من نفس النظام الداخلي.

[6] تنص المادة 16 من العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية:" تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد بأن تقدم تقارير عن التدابير التي تكون قد إتخذتها عن التقدم المحرز على طريق ضمان ‘حترام الحقوق المعترف بها في هذا العهد، توجه جميع التقارير إلى الأمين العام للأمم المتحدة الذي يحيل نسخا منها إلى المجلس الإقتصادي والإجتماعي للنظر فيها طبقا لأحكام العهد، وإلى الأمين العام للأمم المتحدة أيضا، حين يكون التقرير الوارد من دولة طرف في هذا العهد، أوجزء أوأكثر منه، يتصل بأية مسألة تدخل في إختصاص إحدى الوكالات المتخصصة وفقا لصكها التأسيسي أوتكون الدولة الطرف المذكورة عضوا في هذه الوكالة، أن يحيل إلى تلك الوكالة نسخة من هذا التقرير أومن جزئه المتصل بتلك المسألة حسب الحالة. أما المدة 17 فنصت على:" تقدم الدول الأطراف في هذا العهد تقاريرها على مراحل، طبقا لبرنامج يضعه المجلس الإقتصادي والإجتماعي في غضون سنة من بدء نفاذ هذا العهد بعد التشاور مع الدول الأطراف والوكالات المتخصصة المعنية، وللدولة أن تشير في تقاريرها إلى العوامل والصعوبات التي تمنعها من الوفاء بشكل كامل بالإلتزامات المنصوص عليها في هذا العهد"

[7] المادة 64 من النظام الداخلي للجنة الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1989.

[8] المادة 65 من نفس النظام الداخلي.

تُدعى الوكالات المتخصصة المعنية للمشاركة في جلسات اللجنة في نطاق الأنشطة التي تضطلع بها هذه المنظمات، وتتاح لممثلي الدول الأطراف المقدمة للتقارير إلى اللجنة حرية الرد على البيانات التي تدلي بها الوكالات المتخصصة أو أخذها بعين الإعتبار[1].

ثانيا: مهام اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بموجب البروتوكول الإختياري الملحق بالعهد

بالإضافة إلى مهام اللجنة في تلقي تقارير الدول وإبداء الملاحظات الختامية وتقديم التوصيات بشأنها، فإن البروتوكول الإختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[2] سمح للجنة بتلقي ودراسة البلاغات المقدمة من الأفراد في حالة الإدعاء بإنتهاك حقوقهم الواردة في العهد.

و في نفس السياق ، تعترف كل دولة طرف في هذا البروتوكول بإختصاص اللجنة في تلقي البلاغات والنظر فيها وفقا للأحكام الواردة في هذا الصك الدولي [3]، ولا يجوز للجنة تلقي البلاغات من دول غير الأطرف في البروتوكول [4]، كما يمكن للأفراد أو جماعات الأفراد يدخلون ضمن ولاية دولة طرف التبليغ عن الإنتهاكات التي تطال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الواردة في العهد [5]، ولا تنظر اللجنة في أي بلاغ ما لم يتم إستنفاذ كل سبل الانتصاف المحلية المتاحة[6].

تعلن اللجنة عدم مقبولية البلاغ في الحالات التالية:[7] إذا لم يقدم البلاغ في غضون سنة بعد إستنفاذ سبل الانتصاف المحلية، بإستثناء الحالات التي يبرهن فيها صاحب البلاغ عن تعذر تقديمه قبل إنقضاء هذا الأجل، أو متى كانت الوقائع موضوع البلاغ قد حدثت قبل بدء نفاذ هذا البروتوكول

---

[1] المادة 68 من النظام الداخلي للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1989.

[2] تم إعتماد البروتوكول الإختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة في 10 ديسمبر 2008 بناء على تقرير اللجنة الثالثة ودخل حيز النفاذ بتاريخ 5 ماي 2013، يحتوي البروتوكول على ديباجة و22 مادة حدد من خلالها الأحكام المتعلقة بشكاوى الأفراد وبلاغات الدول الأطراف.

[3] المادة 1/1 من البرتوكول الاختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 2008.

[4] المادة 2/1 من نفس البروتوكول.

[5] المادة 2 من نفس البروتوكـــول.

[6] المادة 1/3 من نفس البروتوكول.

[7] المادة 2/3 من نفس البروتوكول.

بالنسبة للدول الطرف ، إلا إذا إستمرت هذه الوقائع بعد تاريخ بدء النفاذ، أو متى كان البلاغ مجهول المصدر، إلا إذا إعتبرت ذات الجنة أن البلاغ يثير مسألة ذات أهمية بالغة [1].

خصص البروتوكول مجموعة من الأحكام لسير الإجراءات، و في هذا الصدد تحيل اللجنة إلى الأطراف المعنية تعليقاتها بشأن البلاغات المقدمة مشفوعة بتوصياتها[2]، و تطلب من الدولة المعنية إفادتها برد مكتوب في غضون ستة أشهر، يتضمن معلومات عن الإجراءات في ضوء ملاحظات اللجنة وتوصياتها[3]، وللجنة أن تدعو الدولة الطرف إلى تقديم معلومات إضافية بشأن أي تدابير تكون الدولة الطرف قد إتخذتها إستجابة لآراء اللجنة أو توصياتها ، حسبما تراه هذه الهيئة مناسبا بموجب المادتين 16 و17 من العهد[4].

أما فيما يتعلق بالبلاغات بين الدول، فنص البروتوكول على أنه يمكن لكل دولة طرف أن تعترف بإختصاص اللجنة في تلقي بلاغات تدعي فيها بأن دولة أخرى لم تف بإلتزاماتها بموجب العهد[5]، ويتوجب على كل دولة طرف في هذا البروتوكول إتخاذ كافة التدابير من أجل تسهيل مأمورية اللجنة في أداء مهامها [6]. و في حالة تلقي اللجنة لمعلومات موثوقة تدل على أن الحقوق الإقتصادية أو الإجتماعية أو الثقافية الواردة في العهد قد طالتها إنتهاكات جسمية أو ممنهجة من جانب دولة طرف ، تدعو اللجنة تلك الدولة الطرف إلى التعاون في فحص المعلومات و تقديم ملاحظاتها بشأن هذه المسألة[7]، وللجنة أن تعين عضوا من أعضائها لإجراء التحري ورفع تقرير على وجه السرعة إلى اللجنة، كما يمكن القيام بزيارة لإقليم الدولة الطرف متى إستلزمت إجراءات التحقيق ذلك[8].

الفرع الثالث: دور اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في حماية الحق في التعليم

تحرص اللجنة على حماية الحق في التعليم من خلال رقابتها على تنفيذ الدول الأطراف لإلتزاماتها المرتبطة بهذا الحق معتمدة على عدة أساليب لبلوغ مقاصدها ومن ضمنها: المبادئ التوجيهية والبيانات والتعليقات العامة والملاحظات الختامية.

---

[1] المادة 04 من البرتوكول الاختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية و الإجتماعية والثقافية لعام 2008.

[2] المادة 9/ 1 من نفس البروتوكول.

[3] المادة 9/2 من نفس البروتوكول.

[4] المادة 9/3 من نفس البروتوكول.

[5] المادة 10 من نفس البروتوكول.

[6] المادة 11/1 من نفس البروتوكول.

[7] المادة 11/2 من نفس البروتوكول.

[8] المادة 11/3 من نفس البروتوكول.

سنتناول في هذا الفرع بشكل من التفصيل مختلف الأساليب التي تستند عليها اللجنة لحماية الحق في التعليم كالمبادئ التوجيهية لكفالة الحق في التعليم (أولا) ثم بيانات اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (ثانيا) والتعليقات العامة للجنة بشأن الحق في التعليم (ثالثا) وأخيرا الملاحظات الختامية للجنة المرتبطة بالحق في التعليم (رابعا).

أولا: المبادئ التوجيهية للجنة لكفالة الحق في التعليم

عملا بالمادة 17 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية قام المجلس الإقتصادي والإجتماعي بوضع برنامج تقوم بمقتضاه الدول الأطراف في العهد برفع التقارير المشار إليها في المادة 16 من العهد على مراحل[1]، ويلي ذلك قيام الأمين العام بناء على طلب المجلس بوضع مجموعة من المبادئ التوجيهية التي إعتمدتها اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية [2]،

و الجدير بالذكر أن الهدف الأسمى من المبادئ التوجيهية هو مرافقة و إرشاد الدولة الطرف لرسم السياسات أو الإستراتيجيات الكفيلة بالتنفيذ الأمثل للحقوق المدرجة في العهد، وتخصيص الموارد المتاحة لهذا الغرض و إنتهاج أكثر الطرق فعالية لتحقيق الإعمال الكامل للحقوق الواردة في العهد و تقييم التقدم المحرز في تحديد المؤشرات النوعية الخاصة بها[3].

أما في شأن كفالة الحق في التعليم المنصوص عليه في المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، فقد أوضحت المبادئ التوجيهية بشأنه أنه يستوجب على الدول إفادة اللجنة في تقاريرها بكل المعلومات حول الغايات التي ترمي إلى تحقيقها العملية التعليمية و مدى تماشيها مع أحكام الفقرة 1 من المادة 13، والحرص غلى ضرورة إحتواء المناهج الدراسة على محاور لتوعية التلاميذ بأهمية الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية [4]، والإلتزام بتوفير التعليم الابتدائي الإلزامي لجميع الأطفال في كافة المراحل التعليمية[5].

---

[1] حدد المجلس الاقتصادي والإجتماعي بموجب قراره 1988 (د – 40) الإجراءات الواجب مراعاتها في تقديم الدول الأطراف لتقاريرها الدوريــة.

[2] إعتمدت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية المبادئ التوجيهية بشأن التقارير التي ينبغي أن تقدمها الدول الأطراف بموجب المادتين 16 و17 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في إجتماعها التاسع والأربعون بتاريخ 18 نوفمبر 2008.

[3] يراعى في كفالة الحقوق الواردة في العهد المؤشرات التوضيحية التي وضعتها المفوضية السامية لحقوق الإنسان بشأن الحقوق الإقتصادية و الإجتماعية و الثقافية، Olivier de Schutter,op.cit,P530

[4] الفقرة 58 من المبادئ التوجيهية بشأن التقارير التي تقدمها الدول الأطراف بموجب المادتين 16 و17 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 2008.

[5] الفقرة 59 من نفس المبادئ.

و بموجب هذه المبادئ التوجيهية تلزم الدول في تقاريرها بتقديم المعلومات المطلوبة عن التدابير المتخذة لتوفير التعليم العالي على أساس القدرات ودون تمييز و العمل على إتاحته للجنسين [1]، و أشارت ذات المباديء إلى تشجيع برامج محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم المستمر مدى الحياة، و مضاعفة الفرص المتاحة للطلاب المنتمين للأقليات لتلقي التعليم بلغاتهم الأصلية ، و تحديد الخطوات المتبعة لتوفير النعليم النوعي لأطفال الفئات الفقيرة.

ومن ناحية أخرى إهتمت المباديء التوجيهية بالتدابير المتخذة لتوعية الأباء والمعلمين وصانعي القرار بأهمية تعليم الفتيات، و الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في الطورين الابتدائي والثانوي ، ولاسيما بالنسبة لأطفال الأقليات العرقية و الدينية والأسر المعوزة والمهاجرين واللاجئين والمشردين ، و أشارت إلى ضرورة توفير التعليم الابتدائي الإلزامي والمجاني و تقديم المعلومات الكافية عن إعمال الحق في التعليم وتحديد الصعوبات التي تصادفها الدولة لتجسيد البرنامج التعليمية الطموحة و الحلول المقترحة لتجاوز ذلك[2].

ثانيا: بيانات اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

قامت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بصياغة مجموعة من البيانات خلال مشاركتها في الملتقيات الدولية التي تعنى بالحق في التعليم ومن ضمنها:

1-بيان بشأن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في سياق مؤتمر القمة العالمي للتنمية الإجتماعية

حثت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية من خلال بيانها بشأن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في سياق مؤتمر القمة العالمي للجنة الإجتماعية[3] الدول في الإجتماع الختامي. على الوفاء بعهودها بشأن الحقوق الواردة في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، والإلتزام بتحقيق الحد الأدنى من المعايير العالمية لكافة الحقوق المعترف بها في العهد ذات الصلة بالضمان الإجتماعي، وحماية الأمومة و الطفولة ، والحق في مستوى معيشي لائق بما في ذلك الحق في الغذاء الكافي والملبس اللائق و المسكن الملائم، والحق في الصحة العقلية والجسمية، والحق في التعليم، و العمل في إطار التعاون الدولي و بالتنسيق مع اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية

[1] Katherine Young, Constituting Economic and Social Rights, Oxford University Press, 2012, P107.

[2] Barbara Bruns & Alan Mingat, Achieving Education by 2015, A Chance for Every Child, Library of Congress Cataloging Publication, 2003, P27.

[3] إعتمدت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بيان بشأن الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية في سياق مؤتمر القمة العالمي للتنمية الإجتماعية خلال أعمال دورتها الحادية عشر المنعقدة بتاريخ 21 نوفمبر 1994.

والإجتماعية والثقافية لرصد الإنتهاكات التي تطال هذه الحقوق، والمطالبة بضمان وفاء الدول بإلتزاماتها المرتبطة بما ورد في العهد دون قيد أو شرط.[1]

2-بيان بشأن العولمة وأثرها على التمتع بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

أشارت اللجنة في بيانها[2] أن العولمة ظاهرة أحدثت تغيرات جذرية داخل كل المجتمات، ، وهي تشكل بعض المخاطر على منظومة حقوق الإنسان وخاصة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي تتعرض للإنتهاكت المستمرة كالحق في التعليم [3]، و أوضح ذات البيان أن اللجوء إلى تدابير فرض رسوم على الخدمات الصحية والتعليمية الأساسية من شأنه تفليص الفرص المتاحة لبعض الفئات كالأسر قليلية الدخل و أبناء الفقراء في هذه المجالات الحيوية، و جاء في البيان أنه ما يبعث على قلق فعلا هو أنه في الوقت الذي سخرت فيه أغلب الحكومات مقدراتها و مواردها و عدلت سياساتها للتكيف مع الأوضاع التي فرضتها العولمة ، فإنها لم تبذل جهودا تذكر قصد تعزيز التوافق بين السياسات المنتهجةحيال العولمة و الإحترام الكامل للحقوق الإجتماعية[4]، و في إطار التعاون الدولي بين الهيئات الدولية رحبت اللجنة على بالأهمية الممنوحة للحق في التعليم في أنشطة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، وصندوق النقد الدولي ، والبنك الدولي وثمنت مساعيهم لتعزيز الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وتحديد الضمانات التي تحول دون إنتهاكاتها،كما حثت اللجنة الدول من خلال هذا البيان على أفادتها بكل المعلومات و البيانات بشكل دوري بشأن التدابير المتخذة ذات الصلة بحماية الحق في التعليم وإضطلاعها بمسؤولياتها كاملة في الوفاء بإلتزاماتها المنصوص عليها في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.[5]

ثالثا: التعليقات العامة للجنة المعينة بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

التعليقات العامة هي عبارة عن تفسيرات اللجنة المعينة بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لأحكام العهد لتحديد طبيعة الحق في التعليم والفئات التي يستهدفها والتدابير الواجب إتخاذها لكفالته الإلتزامات التي تقع على كاهل الدول، ولضمان تنفيذها أصدرت اللجنة مجموعة من التعليقات العامة نتناولها فيما يلي:

---

[1] الفقرات 5 و6 و7 من بيان بشأن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في سياق مؤتمر القمة العالمي للتنمية الإجتماعية لعام 1994.

[2] إعتمدت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بيان بشأن العولمة وأثرها على التمتع بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية بتاريخ 11 ماي 1998 في الدورة الثانية عشر.

[3] Alison Brysk, Globalization and Human Rights, University of California, Press, Berkeley, 2002, P9.

[4] Koen de Feyter, Privation and Human Rights in the Age of Globalization, Maastricht Center for Human Rights, Intersentia, Antwerp, Oxford, 2005, P129.

[5] الفقرات 2، 3، 4 من بيان بشأن العولمة وأثرها على التمتع بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1998.

1- التعليق العام رقم 05 الخاص بالمعوقين

ننوه هنا أن العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لا يشير صراحة إلى المعوقين، ولما كانت أحكام هذا العهد تنطبق على جميع أفراد المجتمع دون إستثناء، فمن الواضح أن فئة المعوقين تتمتع بمجموعة الحقوق المعترف بها في العهد و التي تتضمن الحق في التعليم في نطاقها[1].

وأوضحت اللجنة من خلال تعليقها العام رقم 5 الخاص بالمعوقين[2] على إلتزام الدول الأطراف بإتخاذ التدابير المناسبة لتمكين ذوي الإحتياجات الخاصة من مواجهة العوامل السلبية التي تعيق تمتعهم بالحقوق المنصوص عليها في العهد، وفي شأن الحق في التعليم أوضحت ذات اللجنة أنه ينبغي للدول أن تعترف بمبدأ المساواة في فرص التعليم العام في المراحل الإبتدائية والثانوية والجامعية، وذلك ضمن الأطر و المناهج التي تراعي إدماج المعوقين من الأطفال والشباب والكبار في المنظومة التعليمية، والحاجة الماسة إلى تبنى المقاربة الإدماجية التي تهدف إلى ضمان تمتع الأطفال المعوقين بالخدمات التعليمية في المدارس العادية، وتوفير المعدات والدعم اللازم لهم مما يمكن هذه الشرائح الإجتماعية من إكتساب مزيد من المعارف الأساسية و تحسين مستواهم التعليمي[3].

2- التعليق العام رقم 6 الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لكبار السن

تزداد ظاهرة الشيخوخة بين سكان العالم بشكل مطرد، فقد إرتفع مجموع الذين بلغ سنهم 60 سنة أكثر من 400 مليون عام 1982، وتقريبا 600 مليون عام 2001، و قدر عدد الذين يبلغون من العمر 80 سنة بأكثر من 80 مليون حاليا، ومن المحتمل أن يرتفع إلى 137 مليون في عام 2025، و الجدير بالذكر أن هذه الأرقام المهولة ما هي إلا أمثلة توضيحية للتغيرات الجذرية التي طرأت على التركيبة السكانية التي مست الجوانب الإجتماعية والإقتصادية على الصعيد العالمي[4].

إهتمت اللجنة المعينة بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في تعليقها العام رقم 6 الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لكبار السن[5]و بحقهم المشروع في التعليم، وحثت الدول على مراعاة فحوى التوصيات الواردة في المبدأ 16 من مبادئ الأمم المتحدة المتعلقة بكبار السن والتي

---

[1] Melinda Jones, Disability, Divers-ability and Legal Change, Martinus Nijhoff, Publishers, Kluwer Law, The Hague, 1999, P267.

[2] إعتمدت اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية التعليق العام رقم 5 الخاص بالمعوقين في الدورة الحادية عشر عام 1994.

[3] الفقرة 35 من التعليق العام رقم 05 للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1994.

[4] Jean Marie Robine, Human Longevity, Individual Life Duration, and the Oldest-old Population, Published by Springer, Dordrecht, 2007, P9.

[5] إعتمدت اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية التعليق العام رقم 6 الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لكبار السن في الدورة الثالثة عشر عام 1995.

مؤداها وجوب أن تتاح لكبار السن فرص متابعة البرامج التعليمية من خلال إتخاذ التدابير المناسبة لتعليمهم القراءة والكتابة و المشاركة في الحصص التطبيقية المكملة للتكوين المستمر ، وإمكانية الإلتحاق بالتعليم المفتوح، بالإضافة إلى التوصية رقم 47 ذات الصلة بخطة عمل فيينا الدولية للشيخوخة حول وضع برامج للمسنين على المستوى المحلى موجهة لهذه الفئة بغية تثمين دورها الاجتماعي لإستفادة الأجيال الناشئة من خبرتها في الحياة، وأشارت اللجنة إلى الدور الريادي الذي لا يزال المسنون وكبار السن يلعبونه في معظم المجتمعات بإعتبارهم ناقلين للمعلومات والمعارف والتقاليد والقيم الروحية، وأشار التعليق أنه ينبغي السماح لكبار السن من المشاركة الفعالة في تنفيذ السياسات التي لها علاقة بإهتماماتهم، وفي شأن الحق في التمتع بفوائد التقدم العلمي وبتطبيقاته جاء في ذات التعليق أنه يستوجب على الدول أن تأخذ في الحسبان ما ورد في التوصيات رقم60 و61 و62 من توصيات خطة عمل فيينا الدولية للشيخوخة، وأن نبذل قصارى جهودها لتعزيز البحوث المتعلقة بالجوانب البيولوجية والعقلية والإجتماعية لكبار السن قصد المحافظة على قدراتهم الوظيفية، ووقايتهم من الأمراض المزمنة وأنواع العجز وتنمية مؤهلاتهم بما يتناسب مع سنهم وحالتهم الصحيحة والإجتماعية[1].

المبحث الثاني: دور أجهزة الأمم المتحدة الرئيسية والفرعية في حماية الحق في التعليم

حدد مؤسسو الأمم المتحدة ثلاثة مقاصد رئيسية تسخر لها المنظمة كل إمكانياتها لتحقيقها وهي صون السلم والأمن الدوليين[2] وتعزيز العلاقات الودية بين الأمم [3]، ودعم التعاون الدولي في المسائل الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وإحترام حقوق الإنسان[4]، ورغبة في تحقيق هذه المآرب أنشأت الهيئة

---

[1] أوضحت اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية من خلال التعليق العام رقم 6 الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لكبار السن أن الحكومات تتحمل مسؤوليات أخلاقية وقانونية تجاه فئة المسنين.

[2] تنص المادة 1/1 من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945:" مقاصد الأمم المتحدة هي حفظ السلم والأمن الدوليين، وتحقيقا لهذه الغاية، تتخذ الهيئة التدابير المشتركة الفعالة لمنع الأسباب التي تهدد السلم ولإزالتها، وتقمع أعمال العدوان وغيرها، دون الإخلال بالسلم واللجوء إلى الوسائل السلمية لحل المنازعات الدولية التي قد تؤدي إلى الإخلال بالسلم أولتسويتها".

[3] تنص المادة 1 / 2 من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945 :"إنماء العلاقات بين الأمم على أساس إحترام المبدأ الذي يقضي بالتسوية في الحقوق بين الشعوب، وبأن يكون لكل منها تقرير مصيرها، وكذلك إتخاذ التدابير الأخرى الملائمة لتعزيز السلم العام".

[4] تنص المادة 1 / 3 من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945: "تحقيق التعاون الدولي على حل المسائل الدولية ذات الصبغة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والإنسانية، وعلى تعزيز إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس جميعا، والتشجيع على ذلك بلا تمييز سبب الجنس، أواللغة أو الدين، ولا تفريق بين الرجال والنساء".

الأممية مجموعة من الأجهزة[1]، إنبثقت عنها آليات تضطلع بالمهام الموكلة لها بموجب الميثاق، وتتولى النظر في المسائل التي تقع في نطاق إختصاصها، وقد عملت هذه الأجهزة على كفالة الحق في التعليم بإعتباره من الشواغل الأساسية للأفراد والحكومات[2].

وقصد التوسع والتحليل والإحاطة بمختلف العناصر، نتناول دور الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم (المطلب الأول)، ثم دور الأجهزة الفرعية العامة للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم (المطلب الثاني) ونختم بدور الأجهزة الفرعية الخاصة للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم (المطلب الثالث).

المطلب الأول: دور الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم

رغم هول الحرب العالمية الثانية التي دارت رحاها في أوروبا، ثم إنتشرت كالنار في الهشيم في شتى بقاع الأرض، وجلبت على البشرية الخراب والدمار، لم ييأس الرجال والنساء من محبي السلام، ولم تتبدد آمالهم في مستقبل أفضل في ظل بروز تنظيم دولي جديد ينشر السلام وينبذ الحرب ويكرس حقوق المستضعفين من الرجال و النساء و الأطفال[3].

وضع الميثاق حجر الأساس للأمم المتحدة وحرص على تدعيمها بأجهزة قوية تساعدها على تحقيق المقاصد التي أنشأت من أجلها، وتلافي ما شاب هياكل عصبة الأمم من العجز والقصور، ولهذا الغرض أنشأ الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة المتمثلة في: الجمعية العامة، مجلس الأمن، المجلس الإقتصادي والإجتماعي، محكمة العدل الدولية والأمانة العامة.[4]

نتناول في هذا المطلب دور الجمعية العامة في حماية الحق في التعليم (الفرع الأول)، ثم دور مجلس الأمن في حماية الحق في التعليم (الفرع الثاني) يتبع بدور المجلس الإقتصادي والإجتماعي في حماية الحق في التعليم (الفرع الثالث).

---

[1] تنص المادة 8 / 1 من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945: "تنشأ الهيئات الآتية فروعا رئيسية للأمم المتحدة: جمعية عامة، مجلس أمن، مجلس اقتصادي وإجتماعي، مجلس وصاية، محكمة عدل دولية، والأمانة العامة".

[2] زياد عطا العرجا، دور الأمم المتحدة في تنظيم العلاقات الدولية ما بعد الحرب الباردة، أمواج للطباعة والنشر والتوزيع، عمان 2014، ص73.

[3] Frederick Gareau, The United Nations and Other International Institutions, A Critical Analysis, Burnham Inc Publishers, Chicago, 2001, P34.

[4] Jean Krasno, The United Nations Confronting the Challenges of a Global Society, Lynne Rienner Publishers, 2004, P5.

الفرع الأول: الجمعية العامة

تحتل الجمعية العامة للأمم المتحدة (GA) التي تضم في عضويتها حاليا 193 دولة موقع الصدارة من بين الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة، كجهاز للتداول والنقاش وإقرار السياسات المرتبطة بالمجالات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وتشجيع المبادرات لترقيتها و توحيد مناهج العمل[1].

تعتبر الجمعية العامة منبرا دوليا للحوار وتبادل وجهات النظر حول القضايا الدولية ذات الإهتمام المشترك كالسلام والأمن، وحقوق الإنسان التي إزدادت المطالبة بها كالحق في التعليم[2].

سنتناول في هذا الفرع إختصاصات الجمعية العامة (أولا) ثم إهتمامات الجمعية العامة بكفالة الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: إختصاصات الجمعية العامة

خصص ميثاق الأمم المتحدة الفصل الرابع منه للجمعية العامة والمواد من 10 إلى 17 لوظائفها وسلطاتها، وضمن إختصاصات الجمعية العامة مناقشة أية مسألة تدخل في نطاق الميثاق الأممي أو تتصل بسلطات فرع من الفروع المنصوص عليها فيه أو وظائفه، وتوصي أعضاء الهيئة أو مجلس الأمن أو كليهما بما تراه في تلك المسائل[3]، والنظر في المبادئ العامة للتعاون في حفظ السلم والأمن الدولي، ويدخل ضمن ذلك المبادئ المتعلقة بنزع السلاح، كما تقدم توصياتها بصدد هذه المبادئ إلى الأعضاء أو إلى مجلس الأمن أو كليهما[4] وللجمعية العامة أن تناقش أية قضية لها صلة بحفظ السلم والأمن الدوليين يرفعها إليها أي عضو من أعضاء الأمم المتحدة ومجلس الأمن أو دولة ليست من أعضائها وفقا لأحكام المادة 35، ولها أن تقدم توصياتها بصدد هذه المسائل للدول صاحبة الشأن أو لمجلس الأمن أو لكليهما معا، وفي كل مسألة مما تقدم ذكره يكون من الضروري فيها القيام بعمل ما، ينبغي أن تحيلها الجمعية العامة على مجلس الأمن قبل بحثها أو بعده.[5]

كما تعد الجمعية العامة دراسات وترفع توصيات قصد إنماء التعاون الدولي في الميدان السياسي وتشجيع التقدم المطرد للقانون الدولي وتدوينه [6] وإنماء التعاون الدولي في الميادين الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والتعليمية والصحية، و ضمان كفالة حقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس

---

[1] Rumki Basu, The United Nations, Structure and Functions of an International Organization, Sterling Publishers Private Limited, 2004, P41.

[2] Trudy Fraser, Maintaining Peace and Security, The United Nations a Changing World, Palgrave Macmillan Publishers, 2015, P45.

[3] المادة 10 من ميثـاق الأمم المتحدة لعـام 1945.

[4] المادة 1/11 من نفس الميثـاق.

[5] المادة 2/11 من نفس الميثـاق.

[6] المادة 13/أ من نفس الميثـاق.

كافة بلا تمييز بينهم في الجنس أو اللغة أو الدين ولا تفريق بين الرجال والنساء[1]، وللجمعية العامة أن توصي بإتخاذ التدابير لتسوية أي موقف مهما كان سببه، تسوية سلمية متى رأت أن هذا الموقف قد يضر بالرفاهية العامة أو يعكر صفو العلاقات الودية بين الأمم، ويدخل في ذلك المواقف الناشئة عن إنتهاك أحكام هذا الميثاق الموضحة لمقاصد الأمم المتحدة ومبادئها.[2]

تتلقى الجمعية العامة تقارير سنوية وأخرى خاصة من مجلس الأمن وتنظر فيها، وتتضمن هذه التقارير بيانا عن التدابير التي يكون مجلس الأمن قد قررها أو إتخذها لحفظ السلم والأمن الدولي، كما تتلقى تقارير من الفروع الأخرى للأمم المتحدة وتنظر فيها[3]، بالإضافة إلى ذلك تنظر الجمعية العامة في أية ترتيبات مالية متعلقة بميزانية الوكالات المتخصصة المشار إليها في المادة 57 وتصدق عليها وتدرس المهام الإدارية لتلك الوكالات وتقدم لها توصياتها[4].

ثانيا: إهتمامات الجمعية العامة بالحق في التعليم

أولت الجمعية العامة منذ نشأة الأمم المتحدة أهمية معتبرة لحقوق الإنسان وإتبعت منهجا يقوم على توسيع دائرة الحقوق والحريات لتشمل الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الملازمة لحياة الناس على السواء، وجعلت الحق في التعليم من أولوياتها، وخصصت له حيزا هاما ومساحة واسعة في مضامين الإعلانات الحقوقية والإتفاقيات الدولية والقرارات ضمن جهودها المتواصلة والمستمدة من مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان[5]، كما عملت على كفالة الحق في التعليم لكافة الأصناف والفئات الإجتماعية من النساء والأطفال والمعوقين والمهاجرين واللاجئين وغيرهم[6].

وكثفت من جهودها التشريعية لتعزيز مكانة الحق في التعليم في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان، كما عقدت الملتقيات الدولية للتوعية بأهمية الحق في التعليم وطالبت بتوفير الضمانات لممارسته في المحافل العالمية. وحسبنا أن نشير إلى المؤتمرات الدولية لحقوق الإنسان التي أشرفت على تنظيمها الجمعية العامة وأدرجت في جداول أعمالها ما يطرح من إنشغالات ملحة حول الحق في التعليم، وتوجهت في نهاية هذه المؤتمرات بتوجيهات وتوصيات حول التدابير الواجب إتخاذها لكفالة هذا الحق، غير أن الجمعية العامة لم تكتف بإصدار الإعلانات والإتفاقيات وتنظيم المؤتمرات، بل

---

[1] المادة 13(ب) من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945.

[2] المادة 14 من نفس الميثاق.

[3] المادة 15 من نفس الميثاق.

[4] المادة 17 / 3 من نفس الميثاق.

[5] Julie Mertus, op.cit, P82.

[6] Bhaskara Rao, World Confrence on Human Rights, Discovery Publishing House, New Delhi, 2003, P170.

عملت على إنشاء الآليات الكفيلة بحماية الحق في التعليم قصد ترجمة المبادئ إلى أفعال وممارسات والمطالب والآمال إلى واقع يلمسه الأشخاص في يومياتهم. [1]

وكان للجمعية العامة الأسبقية في الإعتراف بالحق في التعليم على نطاق واسع وتدويله من خلال إدراجه في مجموعة واسعة من الصكوك الدولية، وقد خصصنا جانبا لهذا الموضوع في معرض دراستنا لحماية الحق في التعليم في الإعلانات الحقوقية والمواثيق الدولية، لذلك لا نرى بد من تكرار ذلك، ونكتفي بما إتخذته الجمعية العامة من القرارات والمبادرات الأخرى سعيا لتعزيز الحق في التعليم.[2]

وفي تقرير اللجنة التحضيرية لعام 2001 الخاص بمتابعة مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل، عددت الجمعية العامة مزايا التعليم، وإعتبرته وسيلة فعالة لتحدي الفقر الذي يضرب بأطنابه في أواساط الأسر المعوزة، وأداة لإدماج المستبعدين والمهمشين في المجتمعات، وحثّت الدول على كفالة التعليم المجاني الإجباري والحرص على جودته وتشجيع التعليم كأفضل إستثمار للقضاء على عمالة الأطفال والإستغلال الإقتصادي الذي يدمر حياة أكثر من 2.5 مليون طفل ممن تقل أعمارهم عن 15 سنة، ومكافحة الفوارق الإجتماعية، والقيام بالحملات الإعلامية الهادفة لإذكاء الوعي بحقوق الأطفال [3]، وفي الدورة الإستثنائية المعنية بالطفل التي إحتضنتها مدينة نيويورك في الفترة من 8 إلى 10 ماي 2002، إعتبرت الجمعية العامة للأمم المتحدة التعليم الأساسي المجاني والإلزامي بمثابة المقوم الأساسي الذي يجب أن يتاح لجميع البنات والبنين، كما يجب القضاء على التفاوت بين الجنسين في التمتع بالتعليم الابتدائي والثانوي وإتخاذ مجموعة التدابير لضمان تمتع الأطفال المعوقين وذوي الإحتياجات الخاصة بالتعليم تمتعا كاملا وإعتمدت رفقة اليونسكو اليوم العالمي للمعلمين المصادف ليوم 05 أكتوبر إبتداء من عام 1994[4].

وأعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة فترة العشر سنوات إبتداء من 2003 عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية في جميع أرجاء العالم وطالبت الدول بالقيام بكافة التدابير من برامج ونشاطات تعليمية

---

[1] Sukumaran Nair, Human Rights in a Changing World, Kalpaz Publications, 2011, P174.

[2] Bertrand Ramcharan Human Rights, Thirty Years After the Universal Declaration of Human Rights, Martinus Nijhoff, The Hagne, 1979, P41.

[3] تناولت اللجنة التحضيرية للدورة الإستثنائية للجمعية العامة الخاصة بمتابعة مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل سبل مكافحة عمالة الأطفال وضمان حقهم في التعليم.

[4] إعلان وخطة عمل الدورة الإستثنائية للجمعية العامة المعنية بالطفل تم إعتماده خلال الدورة السابعة والعشرون، 2002.

للحد من الأمية، وإعداد التقارير بشأن الخطوات المتحدة لتحقيق المرامي التي سطرتها الأمم المتحدة في مجال تعميم التعليم ومحو الأمية [1].

خلاصة القول أن الجمعية العامة (GA) تلعب دورا مفصليا في حماية الحق في التعليم من خلال مهامها المتعددة الأبعاد في هذا المجال التي تجعلها من أكثر أجهزة الأمم المتحدة الرئيسية فعالية، فبالإضافة لولايتها العامة فيما يتعلق بالقانون الدولي لحقوق الإنسان (IHRL) فهي الجهة المكلفة بإعتماد المبادئ والإعلانات والمعايير والصكوك الدولية المتعلقة بالحق في التعليم وعرضها على الدول للتوقيع والتصديق عليها.

الفرع الثاني: مجلس الأمن

مجلس الأمن (UNSC) هو الأداة التنفيذية لمنظمة الأمم المتحدة، وتقع على عاتقه المسؤولية الرئيسية عن حفظ السلم والأمن الدوليين، يتمتع المجلس بسلطة تقديرية في تحديد الحالات التي تشكل تهديدا للسلم والأمن الدوليين أو عمل من أعمال العدوان بموجب الميثاق، ويجب على كافة الدول الإمتثال لقرارات المجلس الذي يسلط العقوبات على الأعضاء المخالفين، كما أن لمجلس الأمن سلطة التدخل في حالات إنتهاك حقوق الإنسان إذا كانت تمس بالسلم والأمن. [2]

نخصص هذا الفرع لإختصاصات مجلس الأمن (أولا) وإهتمامات هذا الجهاز بكفالة الحق في التعليم (ثانيا)

أولا: إختصاصات مجلس الأمن

خصص ميثاق الأمم المتحدة الفصول الخامس والسادس والسابع للأحكام الخاصة بتشكيلة مجلس الأمن ووظائفه وسلطانه، و في هذا الإطار يتألف مجلس الأمن من خمسة عشرة عضوا منهم خمسة أعضاء دائمين، وتنتخب الجمعية العامة عشرة أعضاء آخرين غير دائمين، ويراعى في ذلك بوجه خاص مساهمة أعضاء الأمم المتحدة في حفظ السلم والأمن الدوليين ومقاصد الهيئة، كما يراعى أيضا التوزيع الجغرافي العادل [3].

أما عن وظائف وسلطات مجلس الأمن، فقد نص الميثاق أنه رغبة في أن يكون العمل الذي تقوم به الأمم المتحدة سريعا وفعالا يعهد أعضاء الهيئة إلى مجلس الأمن بالتبعات الرئيسية في أمر حفظ السلم والأمن الدوليين ويوافقون على أن هذا المجلس يعمل نائبا عنهم في قيامه بواجباته التي تفرضها عليه هذه التبعات [4]، ويتولى مجلس الأمن أداء هذه الواجبات وفقا لمقاصد الأمم المتحدة

---

[1] قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 56/ 116 الذي أعلنت بموجبه عن عقد الأمم المتحدة لمحوالأمية ابتداء من تاريخ 1 ديسمبر 2003.

[2] Niels Blokker, The Security Council and the Use of Force, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2005, P31.

[3] المادة 23 / 1 من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945.

[4] المادة 24 / 1 من نفس الميثاق.

ومبادئها والسلطات المخولة له لتمكينه من القيام بهذه المهام المبينة في الفصول السادس والسابع والثاني عشر [1]، ويرفع مجلس الأمن تقارير سنوية وأخرى خاصة إذا إقتضى الحال، إلى الجمعية العامة لتنظر فيها[2]، ويتعهد أعضاء الأمم المتحدة بقبول قرارات مجلس الأمن وتنفيذها[3].

يُنظم مجلس الأمن على شكل يمكنه من القيام بعمله بإستمرار، ولهذا الغرض يمثل كل عضو من أعضاءه تمثيلا دائما، ويعقد إجتماعات دورية يمثل فيها كل عضو من أعضاءه بأحد ممثلي حكومته أو بمندوب آخر يعينه لهذا الغرض، ولمجلس الأمن أن يعقد إجتماعات في غير مقر الهيئة إذا رأى أن ذلك يسهل أعماله[4].

وفي مجال حل المنازعات بالطرق السلمية نص الميثاق أنه يجب على أطراف أي نزاع من شان إستمراره أن يعرض حفظ السلم والأمن الدولي للخطر، أن يلتمسوا حله بادئ ذي بدء بطريق المفاوضة والتحقيق والوساطة والتوفيق والتحكيم والتسوية القضائية، أو أن يلجأوا إلى الوكالات والتنظيمات الإقليمية أو غيرها من الوسائل السلمية التي يقع عليها إختيارها[5]، وإذا اختلفت الدول التي يقوم بينها نزاع من النوع المشار إليه في المادة 33 في حله بالوسائل المبينة في تلك المادة، وجب عليها أن تعرضه على مجلس الأمن [6]، إذا رأى المجلس الأمن أن إستمرار هذا النزاع من شأنه أن يعرض للخطر حفظ السلم والأمن الدوليين يقرر وفقا للمادة 36 بما يراه ملائما من شروط لحل النزاع[7]، وله سلطة تقديرية في تكييف الحالات التي تشكل تهديدا للسلم أو إخلال به، أو عملا من أعمال العدوان، ويقدم في ذلك توصياته، أو يقرر ما يجب إتخاذه من التدابير طبقا للمادتين 41 و42 لحفظ السلم الدولي أو إعادته إلى نصابه[8].

ثانيا: إهتمامات مجلس الأمن بكفالة الحق في التعليم

مامن شك ان حفظ السلم الدولي وحماية حقوق الإنسان مرتبطان إرتباطا وثيقا ويسيران في فلك واحد، وقد برز هذا التوجه بشكل أوضح بعد نهاية الحرب الباردة عقب تفكك الكتلة الشرقية حين إرتفعت الأصوات هنا وهناك في المنابر الدولية مطالبة الأمم المتحدة عبر أجهزتها، ومنها مجلس الأمن بتوسيع نطاق الإهتمامات بالحقوق والحريات، خاصة بعد أن طرأ تغيير على مفهوم السلم

---

[1] المادة 24 / 2 من ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945

[2] المادة 24 / 3 من نفس الميثاق.

[3] المادة 25 من نفس الميثاق.

[4] المادة 28 من نفس الميثاق.

[5] المادة 33 /1 من نفس الميثاق.

[6] المادة 1/37 من نفس الميثاق.

[7] المادة 37 /2 من نفس الميثاق.

[8] المادة 39 من نفس الميـــــثاق.

الدولي الذي لم يعد يقتصر على إنعدام الحرب والعدوان والإضطرابات السياسية، وإنما أصبح يشمل حماية حقوق الإنسان من كل أشكال الإنتهاكات ومنها الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على السواء[1].

والواقع أن إنكار الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وتعرضها للإنتهاكات المتكررة تعد من الأسباب الجذرية للنزاعات وعدم الاستقرار، فالتمييز على أساس الجنس أو اللون أو الثروة والإختفاء القسري وإنتشار المجاعات وعدم الإلتزام بحماية الحق في التعليم وغلق المؤسسات التعليمية تشكل جميعها تجاوزات أذكت النزاعات و أشعلت نار الحروب في مناطق متعددة من العالم وأدت إلى تقويض السلم[2].

والمؤكد أن تصريحات الأمين العام للأمم المتحدة الأسبق " كوفي عنان(Kofi Annan) " [3] بتاريخ 1997/02/01 ترسم معالم التلازم القائم بين إنتهاك الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والإخلال بالسلم بقوله: " كي يسود سلام فعلي يعكس المفهوم الشامل للأمن الإنساني لابد من تضافر الجهود، فلا يمكن الشعور بالأمان إذا كان الجوع منتشرا حولنا، وليس في الإمكان تحقيق السلم دون التخلص من وطأة الفقر، ومن المستبعد تأسيس الحرية على الظلم"، وبتاريخ 1997/10/20 قال أيضا: "الكل يدرك أن السلام الدائم يتطلب رؤية واسعة تأخذ في الإعتبار التربية والتعليم ومحو الأمية والصحة والتغذية وحقوق الإنسان والحريات الأساسية.[4]

وفي السياق ذاته، قالت "لويز أربور"(Louise Arbour) [5] مفوضة الأمم المتحدة السابقة لحقوق الإنسان في 14 جانفي 2005 بجنيف أنه مهما توسعنا في الحديث عن أهمية الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية فلن نوفيها حقها، ذلك أن الفقر والإقصاء يشكلان العديد من التهديدات الأمنية التي لا تزال تواجهها الدول داخل الحدود وغيرها من المناطق، مما يشكل تهديدا لحقوق الإنسان ، ولايزال الفقر ومظاهر الإجحاف موجودة حتى في أشد الإقتصاديات إزدهارا، حيث يعيش العديد من الأفراد والجماعات في أوضاع تعد بمثابة إنكار لحقوق الإنسان الإقتصادية والإجتماعية والمدنية والسياسية، وتؤثر أوجه اللامساواة الإقتصادية والإجتماعية في إمكانية التمتع بالرفاه الإجتماعي

---

[1] Terence Paupp, Redefining Human Rights in the Struggle for Peace and Development, Cambridge University Press, 2014, P65.

[2] Goran Gunner, An Unlikely Dilemma, Constructing a Partnership Between Human Rights and Peace , Building, Pickwich Publication, Oregon, 2011, P20.

[3] كوفي عنان (1938 – 2018) دبلوماسي من غانا شغل منصب الأمين العام للأمم المتحدة في الفترة من 1 جانفي 1997 إلى 31 ديسمبر 2006، بعد المصري بطرس بطرس غالي، تحصل رفقة الأمم المتحدة على جائزة نوبل للسلام عام 2001 نظير جهوده لتوطيد السلام في العالم.

[4] Marije Edering, Measuring Human in Security, Human Security Perspectives, Vol 07, № 01, 2010, P25.

[5] " لويز أربور" محامية وقاضية سابقة ودبلوماسية كندية ولدت في 10 فيفري 1947 بمدينة مونتريال شغلت منصب مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان.

والعدالة، وقد ساهمت العولمة في إرتفاع معدلات النمو الإقتصادي غير أن الأفراد لا يتمتعون بالكثير من فوائدها بصورة متساوية داخل المجتمعات المختلفة، وهناك العديد من التحديات الأساسية التي تواجهها الدول على الصعيد الوطني والدولي. وقالت أيضا بأنه يجب الإقرار بعدم وجود تسلسل هرمي بين الحقوق ومن الضروري توفير الحماية لجميع الحقوق، بما في ذلك الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، ذلك أن هذه الحقوق شأنها شأن جميع حقوق الإنسان الأخرى تتطلب الحماية الدستورية والتعزيز التشريعي والإنفاذ القضائي، مما يتطلب وضع إستراتيجية شاملة للعدالة الإنتقالية، والتصدى لإنتهاكات جميع حقوق الإنسان التي تثير النزاع أو تساهم في حدوثه في المقام الأول بما في ذلك الحقوق التعليمية[1].

فليس من المبالغة القول أن إنتهاكات الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بشكل مستمر وممنهج، ومنها الحق في التعليم الذي تم تدويله من خلال الإعلانات والصكوك الحقوقية في إطار الأمم المتحدة التي إعترفت بعالميته تشكل تهديدا لأمن الإنسانية، تتحمل الدول تبعات ذلك، ولا يمكن لها التذرع بمبدأ عدم التدخل المنصوص عليه في المادة 2 / 7 من الميثاق الأممي، على أساس أن حقوق الإنسان تدخل ضمن سلطانها الداخلي، ولا الإستناد إلى مبدأ السيادة الذي أصبح نسبيا للتحلل من إلتزاماتها الدولية بشأن الحق في التعليم، كما تتحمل الأمم المتحدة وأجهزتها الرئيسية المسؤولية الكاملة إن ظلت صامتة أمام حقوق أقرتها ولا تزال عرضة للإنتهاك أمام الملأ دون حسيب ولا رقيب.

الفرع الثالث: المجلس الإقتصادي والإجتماعي

المجلس الإقتصادي والإجتماعي (ECOSOC) هو الجهاز الرئيسي ضمن الأجهزة الأخرى المكلفة بتنسيق نشاطات الأمم المتحدة المرتبطة بالمجالات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بغية تهيئة دواعي الاستقرار والرفاهية لشعوب العالم قاطنة، وتحقيق مستوى أفضل من المعيشة والنهوض بعوامل التطور، والعمل من أجل مواجهة المشاكل ذات الصبغة الإقتصادية والإجتماعية والصحية والتعاون الدولي في مجال الثقافة والتعليم، وإحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية الأخرى، [2] وقد خصص الميثاق المواد من 61 إلى 72 للأحكام التي يخضع لها هذا الجهاز من حيث التتشكيلة والوظائف والسلطات.

نتناول في هذا الفرع إختصاصات المجلس الإقتصادي والإجتماعي والثقافي (أولا) تم دور هذا الجهاز في كفالة الحق في التعليم (ثانيا).

---

[1] Luise Arbour, United Nations High Commissioner for Human Rights, Economic and Social Justice for Societies in Transition, Journal of International Law and Politics, New York University, Vol 40, № 01, 2007, P12.

[2] Paul Taylor, The United Nations at the Millennium, The Principle Organs, British Library Cataloging Publication, London, 2000, P100.

أولا: إختصاصات المجلس الإقتصادي والإجتماعي

يتألف المجلس الإقتصادي والإجتماعي من 54 عضوا من الأمم المتحدة تنتخبهم الجمعية العامة، [1] ولكل عضو من أعضاء المجلس مندوب واحد[2]، يتولى المجلس مجموعة من الوظائف في إطار السلطات التي منحها له الميثاق، ومنها القيام بالدراسات ورفع التقارير عن المسائل الدولية ذات الطبيعة الإقتصادية و الإجتماعية والثقافية والتعملية والصحية وما يتصل بها، كما له أن يوجه الأعضاء للقيام بالدراسات وتحرير التقارير المتعلقة بالجوانب السابقة الذكر، ومن صلاحياته أيضا تقديم التوصيات في المسائل ذات الصلة بإختصاصه إلى جمعية العامة للأمم المتحدة والوكالات المتخصصة ذات الشأن[3]، وتوصيات أخرى للدول فيما يخص إشاعة إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية ومراعاتها[4].

وإعداد مشروعات إتفاقيات يعرضها على الجمعية العامة عن المسائل التي تدخل في دائرة إختصاصية [5] والدعوة إلى عقد مؤتمرات دولية لدراسة المسائل الدولية، وفقا للقواعد التي تضعها الأمم المتحدة[6]، وفيما يتصل بعلاقة المجلس الإقتصادي والإجتماعي مع الوكالات المتخصصة نص الميثاق أن المجلس يقوم بإعداد إتفاقيات مع أي وكالة من الوكالات المتخصصة تحدد بموجبها الشروط التي بمقتضاها يوصل بينها وبين الأمم المتحدة، وتعرض هذه الإتفاقيات على الجمعية العامة للموافقة عليها[7]، وله أن ينسق محاور نشاط الوكالات المتخصصة عن طريق التشاور معها وتقديم توصياته إليها وإلى الجمعية العامة وأعضاء الأمم المتحدة[8].

ونظرًا لأهمية التقارير التي يطلع من خلالها المجلس الإقتصادي والإجتماعي على مدى إلتزام الدول بكفالة الحقوق والحريات المحمية في إطار التعاون الدولي، نص الميثاق أن للمجلس الإقتصادي والإجتماعي أن يتخذ الخطوات المناسبة للحصول بانتظام على تقارير من الوكالات المتخصصة، وله أن ينسق مع أعضاء الأمم المتحدة ومع الوكالات المتخصصة ما يلزم ما ترتيبات لإعلامه عن طريق

---

[1] المادة 1/61 من الميثاق الأمم المتحدة لعام 1945

[2] المادة 4/61 من نفس الميثاق.

[3] المادة 1/62 من نفس الميثاق.

[4] المادة 2/62 من نفس الميثاق.

[5] المادة 3/62 من نفس الميثاق.

[6] المادة 4/62 من نفس الميثاق.

[7] المادة 1/63 من نفس الميثاق.

[8] المادة 2/63 من نفس الميثاق.

فحوى التقارير بالخطوات التي إتخذتها لتنفيذ توصيات الجمعية العامة في شأن المسائل المرتبطة بمهامه[1].

كما يبلغ الجمعية العامة بملاحظاته على هذه التقارير[2]، ويمكن للمجلس الإقتصادي والإجتماعي إنشاء لجان وفروع أخرى تساعده على أداء المهام الموكلة له كلجان الشؤون الإقتصادية والإجتماعية لتعزيز حقوق الإنسان، و غير ذلك من اللجان التي قد يحتاج إليها لتأدية وظائفه[3]، وسمح له ميثاق الأمم المتحدة أيضا بإجراء الترتيبات المناسبة للتشاور مع الهيئات غير الحكومية التي تعنى بالمسائل المرتبطة بصلاحياته مع الهيئات الدولية أو الأهلية إذا رأى ذلك ملائما[4]، ويهتم المجلس الإقتصادي والإجتماعي بتحقيق التعاون الدولي، وإيجاد الحلول للمشاكل الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي تواجه الأسرة الدولية.

وحين يتم إمعان النظر في الأحكام السابقة الذكر يتبين أن المجلس الإقتصادي والإجتماعي لم يمنح صلاحيات حقيقة بإصدار قرارات ملزمة بشأن المسائل المتعلقة بمهامه، بل يكتفي بالدراسات والأبحاث ووضع المشروعات وتقديم التوصيات، وهو فوق هذا وذاك يقوم بمباشرة وظائفه تحت إشراف الجمعية العامة[5]، ومن هنا يتجلى أن الطبيعية القانونية لهذا المجلس تختلف عن تلك التي تتمتع بها الجمعية العامة ومجلس الأمن، فهذان الأخيران يعتبران جهازين رئيسيين لهيئة الأمم المتحدة يتمتعان بالإستقلالية في مجال السلطة والإختصاص، وبخلاف ذلك يعمل المجلس الإقتصادي والإجتماعي تحت إشراف الجمعية العامة ويعرض عليها توصياته لقبولها أورفضها، بالإضافة إلى كل ما سبق ذكره نشير أن موارده المالية القليلة لا تساعده على تنفيذ برامجه المتعددة [6].

ولعل من أبرز إنجازات المجلس الإقتصادي والإجتماعي في المجال الإجتماعي رغم كل هذه المثالب، أنه إستطاع أن يقدم خدمات كان لها الصدى الواسع في الأوساط الإجتماعية في مجال محو الأمية ومكافحة الأمراض والأوبئة وحظر التمييز.

ثانيا: دور المجلس الإقتصادي والإجتماعي في تعزيز الحق في التعليم

المجلس الإقتصادي والإجتماعي كأحد الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة يتولى تعزيز وحماية الحق في التعليم، وتظهر إسهاماته في هذا المجال من خلال السلطات الممنوحة له بموجب العهد

---

[1] المادة 1/64 من الميثاق الأمم المتحدة لعام 1945

[2] المادة 2/64 من نفس الميثاق.

[3] المادة 68 من نفس الميثاق.

[4] المادة 71 من نفس الميثاق.

[5] Anne Bayefsky, The UN Human Rights Treaty Sytem, Universality at the Cross Roads, Kluwer Law International, 2001, P78.

[6] Kamil Idris & Michael Bartolo, A Better United Nations for the New Millennium, The United Nations System, How it is Now and How Should be in the Future? Kluwer Law International, London, 2000, P147.

الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية من جهة، ومن جهة أخرى إستنادًا إلى الإجراءات الخاصة التي إعتمدها، والمرتبطة بتلقي الشكاوى الفردية وإبداء التوصيات بشأنها قصد التصدي للإنتهاكات التي يكون الحق في التعليم عرضة لها[1]،

1 – السلطات الممنوحة للمجلس الإقتصادي والإجتماعي بموجب العهد لإعمال الحق في التعليم

منح العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية للمجلس الإقتصادي والإجتماعي سلطات وصلاحيات في مجال تعزيز الحق في التعليم من خلال دراسة تقارير الدول[2] ولتجسيد ذلك ألزم العهد الدولي الأطراف بتقديم تقارير حول إعمال الحق في التعليم والحقوق الأخرى المضمونة على مراحل طبقا لبرنامج يضعه المجلس في غضون سنة من بدء نفاذ العهد، وبعد التشاور مع الدول الأطراف والوكالات المتخصصة[3].

وللمجلس الإقتصادي والإجتماعي بمقتضي المسؤوليات التي عهد بها إليه ميثاق الأمم المتحدة في ميدان حقوق الإنسان والحريات الأساسية، أن يعقد مع الوكالات المتخصصة ما يلزم من ترتيبات كي توافيه بتقارير عن التقدم المحرز في شأن الامتثال لما يدخل في نطاق أنشطتها من أحكام العهد، ويمكن أن تدرج في هذه التقارير تفاصيل عن المقررات والتوصيات التي إعتمدتها هذه الوكالات بشأن كفالة الحقوق الواردة في العهد بما فيها الحق في التعليم، [4] ومن الصلاحيات الممنوحة للمجلس الإقتصادي والإجتماعي بموجب العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية مهمة إحالة إلى لجنة حقوق الإنسان[5] التقارير المتعلقة بحقوق الإنسان والمقدمة من الدول عملا بالمادتين 16و17، ومن الوكالات المتخصصة عملا بالمادة 18 لدراستها وصياغة توصيات بشأنها[6].

تلتزم الدول الأطراف في العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والوكالات المتخصصة المعنية بتقديم ملاحظاتها للمجلس الإقتصادي والإجتماعي بشأن إعمال كافة حقوق

---

[1] Joachim Muller, Reforming the United Nations, The Quiet Revolution, Kluwer Law International, London, 2001, P29.

[2] Manisuli Ssenyonjo, The Influence of International Covernant on Economic Social on Cultural Rights in Africa, International Law Review, Vol 06 № 64, 2017, P267.

[3] المادة 17 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

[4] المادة 18 من نفس العهد.

[5] تعد لجنة حقوق الإنسان إحدى اللجان التقنية للمجلس الاقتصادي والإجتماعي تعنى بشكل رئيسي بمجال حقوق الإنسان وتعتبر الجهاز الأساسي الذي يهتم بتعزيز حقوق الإنسان وحمايتها أنشأها المجلس الاقتصادي والإجتماعي على أساس المادة 68 من الميثاق، وقرار المجلس رقم5 (د–1) المؤرخ في 16 فيفري 1946، ركزت اللجنة في بداية عهدها على إعداد الدراسات ووضع المعايير الدولية لحقوق الإنسان، ثم تطور عملها ليشمل حماية حقوق الإنسان من الانتهاكات بالتحقيق وتلقي البلاغات الفردية، وقد حل محلها مجلس حقوق الإنسان عام 2006.

[6] المادة 19 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

الإنسان ومن ضمنها الحق في التعليم[1]، ويقدم في هذا الشأن المجلس الإقتصادي والإجتماعي إلى اللجمعية العامة بين الحين والحين تقارير على التوصيات ذات الصلة والمعلومات الواردة من الدول الأطراف في العهد ومن الوكالات المتخصصة حول التدابير المتخذة والتقدم المحرز في كفالة الحقوق المعترف بها في العهد[2].

يتولى المجلس الإقتصادي والإجتماعي أيضا مهمة إخطار الأمم المتحدة العامة وهيئاتها الفرعية، والوكالات المتخصصة المعنية بضرورة توفير المساعدة التقنية حول المسائل المرتبطة بتقارير الدول قصد تدعيم التنفيذ التدريجي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والتعليمية الواردة في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[3].

ومن خلال ما سبق يظهر أن للمجلس الإقتصادي والإجتماعي صلاحيات هامة في تلقي ودراسة وإحالة تقارير الدول المرتبطة بإعمال الحق في التعليم كحق جوهري من الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وإبداء التوصيات بشأن التدابير الفعالة الكفيلة بتعزيزه وحمايته.

2- إعتماد المجلس الإقتصادي والإجتماعي للإجراءات الخاصة في حماية الحق في التعليم

إلى جانب السلطات والصلاحيات الممنوحة للمجلس الإقتصادي والإجتماعي بموجب العهد الدولي الخاصة بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لمتابعة تقارير الدول الخاصة بإعمال الحق في التعليم، يعتمد المجلس أيضا على الإجراءات الخاصية لبلوغ نفس المقاصد، نتناول تفصيلا مفهوم الإجراءات الخاصة وأساليب المجلس في إستخدامها.

أ- مفهوم الإجراءات الخاصة

الإجراءات الخاصة هي عبارة عن آلية غير تعاهديه، أي أنها لا تنبثق عن إتفاقيات حقوق الإنسان، إعتمدتها أجهزة الأمم المتحدة الرئيسية وفروعها والوكالات المتخصصة قصد توفير الحماية الفعالة لحقوق الإنسان، يقوم بتنفيذها مجموعة من الخبراء وفرق العمل تحت إشراف المجلس الإقتصادي والإجتماعي واللجان التي أنشأها، وتعد هذه الإجراءات بمثابة المحرك الحقيقي للحماية الدولية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية في إطار منظومة الأمم المتحدة إلى جانب الآليات التعاهدية[4].

شُرع في تطبيق الإجراءات الخاصة أول الأمر لمعالجة أوضاع حقوق الإنسان في بلدان إعتبرت مهدا للإنتهاكات الحقوقية كدول أمريكا اللاتينية وجنوب إفريقيا في فترة حكم الأبارتيد

---

[1] المادة 20 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

[2] المادة 21 من نفس العهد.

[3] المادة 22 من نفس العهد.

[4] Elivira Dominguez, Rethinking the Legal Foundations of control in International Human Rights Law, The Case of Special Procedures, Netherlands Quarterly of Human Rights, Vol 02, № 61, 2011, P265.

(Apartheid)[1]، ثم توسع نطاقها الجغرافي ليشمل دول أخرى، ونطاقها الحقوقي لتطبق على مجموعة الحقوق المدنية، والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بما فيها الحق في التعليم، وقد تم اللجوء إلى الإجراءات الخاصة بعد الضغوط التي مارسها الرأي العام العالمي وفعاليات المجتمع المدني جراء الإنتهاكات الممنهجة لحقوق الإنسان التي هزت ضمير الإنسانية[2].

ب- دور الإجراءات الخاصة في حماية الحق في التعليم

إستنادًا إلى المادة 62 من الميثاق الأممي أنشأ المجلس الإقتصادي والإجتماعي عددا من اللجان قصد تدعيم عمله في مجال حقوق الإنسان، ومن أهمها لجنة حقوق الإنسان [3] التي أنشأت بدورها اللجنة الفرعية لمنع التميز وحماية الأقليات التي تغير اسمها لاحقا إلى اللجنة الفرعية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، لمساعدة اللجنة الأممية في أداء وظائفها، وقد قامت لجنة حقوق الإنسان التي حل محلها مجلس حقوق الإنسان عام 2006 بدور هام كهيئة رئيسية لحماية حقوق الإنسان بإرساء مجموعة من السوابق والممارسات التي لا تزال معمولا بها في إطار مجلس حقوق الإنسان، وفي ذات السياق أنشأ المجلس الإقتصادي والإجتماعي رفقة لجنة حقوق الإنسان عددا من الإجراءات الخاصة كآليات لدراسة حالات إنتهاكات حقوق الإنسان، ونتيجة لذلك أصدر المجلس مجموعة من القرارات الإجرائية حملت أسماء أرقام القرارات ومنها الإجراء 1235[4] ويسمى أيضا بالإجراء العلني والإجراء 1503[5] والذي يعرف بالإجراء السري.

يستخدم الإجراء 1235 في حالة وجود إنتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان في مجال الحقوق المدنية والسياسية أو الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في عديد البلدان، أما الإجراء 1503، فيتسم كما أسلفنا بأسلوبه السري في تلقي الشكاوى والبلاغات الفردية المدعمة بالأدلة في حالة حصول تجاوزات وخرق لحقوق الإنسان في أي مكان من العالم، وقد خضع هذا الإجراء إلى التعديل وأصبح يطلق عليه الإجراء 1503 المنقح الذي تم بموجبه تسهيل الإجراءات الخاصة بالشكاوى الفردية[6].

والملاحظ أنه بدأ إهتمام لجنة حقوق الإنسان أول ما بدأ بتركيز نشاطها على حماية الحقوق المدنية والسياسية كالتعذيب والإحتجاز التعسفي وحالات الإعدام، خاصة في ظل حكم الدكتاتوريات

---

[1] William Beinart & Saul Dubow, Segregation and Apartheid in Twentieth-centery South Africa, Routledge, London, 2003, P56.

[2] في ظل عولمة الإعلام وإتساع وسائل التواصل الإجتماعي وإنتشار مفهوم المواطنة العالمية لم يعد في الإمكان إخفاء إنتهاكات حقوق الإنسان وإفلات مرتكبيها من العقاب.

[3] عقدت لجنة حقوق الإنسان 60 دورة إلى أن ألغيت عام 2006 بقرار من الجمعية العامة رقم 60/ 251.

[4] أنشاء الإجراء 1235 بموجب قرار المجلس الاقتصادي والإجتماعي رقم 1235 الصادر في 6 دورات 1967.

[5] أنشأ الإجراء 1503 بموجب قرار المجلس الاقتصادي والإجتماعي رقم 1503 الصادر في 27 ماي 1970.

[6] Marc Limon, Reform of the UN Human Rights Petitions System, An Assessments of the UN Human Rights Communications Procedures for a Single Integrated System, Publication of Universal Rights Group, Geneva, 2015, P13.

العسكرية في أمريكا الجنوبية عقب الانقلاب العسكري في الشيلي عام 1973، ولكن سرعان ما توسع عملها مع الممارسة ليشمل الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وشكل الحق في التعليم أحد إنشغالاتها الأساسية على مر السنوات وقامت بمتابعة رصده من خلال فرق العمل والمقرر الخاص.

المطلب الثاني: دور الأجهزة الفرعية العامة للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم

بالإضافة إلى الأجهزة الرئيسية المنبثقة من ميثاق الأمم المتحدة، والتي أنيط بها كفالة حقوق الإنسان، قامت منظمة الأمم المتحدة بإنشاء أجهزة فرعية عامة كمجلس حقوق الإنسان ومفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لتدعيم أنشطة الأجهزة الرئيسية وفقا لأحكام الميثاق[1]، ومن المهام التي أوكلت لها في مجال حقوق الإنسان حماية الحق في التعليم.

سنتوسع في دراسة هذا المطلب الذي يعالج دور الأجهزة الفرعية العامة للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم، بداية بدور مجلس حقوق الإنسان في حماية الحق في التعليم (الفرع الأول) ثم دور مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان في حماية الحق في التعليم (الفرع الثاني)، ونختم بدور مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في كفالة هذا الحق (الفرع الثالث).

الفرع الأول: مجلس حقوق الإنسان

مجلس حقوق الإنسان جهاز فرعي عام من أجهزة الأمم المتحدة تابع للمجلس الإقتصادي والإجتماعي وهيئة دولية حكومية، مكلف بالدفاع عن حقوق الإنسان وتعزيزها في مختلف أنحاء العالم والتصدي للإنتهاكات التي تتعرض لها حقوق الإنسان، يتمتع هذا المجلس بصلاحية مناقشة جميع القضايا التي تفرض نفسها على الساحة الدولية والمرتبطة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، يتألف مجلس حقوق الإنسان من 47 دولة عضو في الأمم المتحدة تنتخبها الجمعية العامة عن طريق الإقتراع السري والمباشر، ويتم سنويا تجديد ثلث تركيبته.[2]

سنتناول في هذا الفرع آليات مجلس حقوق الإنسان في متابعة تطبيق الحق في التعليم (أولا) واستعراضه لتقارير الدول بشأن إعمال هذا الحق(ثانيا).

أولا: آليات مجلس حقوق الإنسان لمتابعة تطبيق الحق في التعليم

يستند مجلس حقوق الإنسان على مجموعة من الآليات والإجراءات والهياكل التي تقدم له الدعم والإستشارة في مجال حماية حقوق الإنسان، ومن ضمنها نذكر على سبيل المثال لا الحصر مايلي:

---

[1] تنص المادة 2/8 من ميثاق الأمم المتحدة:"يجوز أن تنشأ وفقا لأحكام هذا الميثاق ما ترى الهيئة ضروري لإنشائه من فروع ثانوية".

[2] Bertrand Ramcharan, The UN Human Rights Council, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2011, P34.

1- اللجنة الاستشارية لمجلس حقوق الإنسان

تتكون اللجنة الإستشارية لمجلس حقوق الإنسان[1] من 18 خبيرا مستقلا يراعي في إختيارهم تمثيل مختلف مناطق العالم في جل التخصصات المهنية، ترشح الحكومات هؤلاء الخبراء وينتخبهم مجلس حقوق الإنسان، وتُجري الإنتخابات أثناء دورات المجلس العادية لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد.

2- إجراء الشكاوى التابع لمجلس حقوق الإنسان

أنشأ مجلس حقوق الإنسان إجراء آخر للشكاوى قصد معالجة إنتهاكات حقوق الإنسان المدعمة بأدلة موثقة، والتي تمس جميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية مهما كان مكان وزمان إرتكابها، ويختلف هذا الإجراء عن نظام الشكاوى الذي تبنته أجهزة حقوق الإنسان التعاهدية، من حيث أنه يهتم بكافة حقوق الإنسان والحريات الأساسية في جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة.[2]

3- الاستعراض الدوري الشامل

الإستعراض الدوري الشامل[3] هو إجراء فريد من نوعه يأخذ شكل مراجعة تقوم بها الدول تحت رعاية مجلس حقوق الإنسان، وتقوم فكرة المراجعة السنوية على خضوع مجموعة الدول كل أربع سنوات لمناقشة مفصلة حول أوضاع حقوق الإنسان بها، يشرف عليها فريق عمل تابع للمجلس يضم كافة أعضائه، يستند في عمله على ثلاثة تقارير عن أوضاع حقوق الإنسان لدولة ما، وهي التقارير التي يتم اعدادها من طرف الدولة المعنية، بينما تقوم أمانة مجلس حقوق الإنسان باعداد التقريرين الآخرين، يشمل أحدهما ما ورد في تقارير الآليات التعاقدية والإجراءات الخاصة حول الدولة المعنية بالمراجعة، بينما يتضمن التقرير الثاني ملاحظات منظمات المجتمع المدني حول أوضاع حقوق الإنسان في تلك الدولة [4].

وتكون الجلسات عبارة عن نقاش في إطار مجموعات العمل عبر أسئلة يطرحها الأعضاء على ممثلي الدولة، وفي ختام الجلسة يرفع فريق العمل تقريرا إلى المجلس حول فحوى المناقشات، وماتقدمت به الدول من إقتراحات للدولة مع تبيان ماتعهدت به لتحسين أوضاع حقوق الإنسان بها[5]،

---

[1] أنشأت اللجنة الإستشارية بموجب قرار مجلس حقوق الإنسان رقم 1/5 المؤرخ في 18 جوان 2007.

[2] Rosa Freedman, The United Nations Human Rights Council, A Critique and Early Assessment, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2013, P85.

[3] أنشئ الإستعراض الدوري الشامل بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 60 / 251 وإعتمد بتاريخ 15 مارس 2006.

[4] تقوم اللجنة الإستشارية لمجلس حقوق الإنسان بإعتماد الوسائل الكفيلة بتعزيز التعاون الدولي في ميدان حقوق الإنسان.

[5] Purna Sen, Universal Periodic Review of Human Rights, Towards Best Practice, Common Wealth Secretariat Publication, London, 2009, P14.

وتختتم عملية المراجعة باصدار مجلس حقوق الإنسان قرارا يعتمد المحصلة النهائية، ويكون في شكل تقرير مفصل يقيم تقرير فريق العمل مضافا له ما أبدته الدولة محل المراجعة والدول الأخرى من إقتراحات وملاحظات [1]، وقد سمحت هذه العملية المبنية على التعاون بين الدول بدراسة أوضاع حقوق الإنسان و كشف الإنتهاكات التي تطالها في جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة ، كما يعتبر الإستعراض الدوري الشامل واحدا من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها مجلس حقوق الإنسان ومن خلالها يضع هذا المجلس على عاتق الدول المسؤوليات فيما يتصل بالإحترام الكامل لجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية التي لا يستثني منها الحق في التعليم.

ثانيا: إستعراض مجلس حقوق الإنسان للتقارير الدورية بشأن إعمال الحق في التعليم

قام مجلس حقوق الإنسان ووفقا للصلاحيات المخول له بالإستعراض الدوري لتقارير الدول بشأن إعمال الحق في التعليم، سنتناول عينات منها فيما يلي:

1- تقرير الفريق العامل المعني بالإستعراض الدوري الشامل الخاص بالمجر

جاء في التقرير أن دولة المجر [2] أطلقت برامجا لمعالجة مشكلة العنف في المدارس، وفي عام 2009 أجرى أمين المظالم المعني بالحقوق المرتبطة بالتعليم دراسة إحصائية شاملة بشأن العنف في المدارس، و من ناحية أخرى سنت هذه الدولة قانونا يمنع الممارسات التمييزية في قطاع التعليم تماشيا مع إتفاقيات اليونسكو ذات الصلة. كما صدرت قرارات عن المحاكم ضد أساليب العزل العرقي، ومنها تلك التي تستهدف الأطفال من أقلية "الروما" [3]، وقد قدمت مساعدات مالية لأسر التلاميذ الذين يواجهون الفقر والحرمان لتمكينهم من مواصلة تعليمهم.

[1] Hilary Charlesworth & Emma Larking, Human Rights Rituals and Ritualism, Cambridge University Press, London, 2013, P63.

[2] عقد الفريق العامل المعنى بالإستعراض الدوري الشامل، المنشأ بموجب قرار مجلس حقوق الإنسان رقم 1/5 المؤرخ في 18 جوان 2007 جلسات مناقشة في دورته الحادية عشر في الفترة من 2 إلى 13 ماي 2011، وإستعرض حالة دولة المجر في الجلسة الخامسة عشرة بتاريخ 11 ماي 2011، وإعتمد الفريق العامل هذا التقرير عن المجر في جلسته السابقة بتاريخ 13 ماي 2011.

[3] أقليات الروما أو الغجر من أصول هندية وإيرانية لديهم ثقافات متشابهة ويتكلمون لغات عديدة، عرفوا بالترحال والتنقل، تعرضوا على مر التاريخ للإظطهاد وأعلنت الأمم المتحدة في عام 1992 اليوم العالمي للغجر في 8 أفريل من كل عام.

2- تقرير الفريق العامل المعني بالاستعراض الدوري الشامل لسيراليون

أشار وفد سيراليون[1] في تقريره أن الحكومة تبذل جهودا حثيثة لضمان كفالة الحق في التعليم لصالح كافة أطياف المجتمع رغم الصعوبات الإقتصادية والإجتماعية العديدة والضائقة المالية التي تواجهها، وقد قدمت الدول مجموعة من الملاحظات لسيراليون، كالجزائر التي أشادت بإنشاء مؤسسات وآليات خاصة بحقوق الإنسان، وإعتماد خطط عمل وإستراتيجيات وطنية في مجال حقوق الطفل التعليمية، والجهود المبذولة لكفالة الحق في التعليم للمرأة وللأشخاص ذوي الإعاقة، وتركيا بدورها رحبت بتقرير سيراليون ونوهت باستحداث مبادرة الرعاية الصحية والجهود الرامية إلى زيادة فرص التعليم قصد تحقيق هدف تعميم التعليم الإبتدائي بحلول عام 2015، ولاحظت بنغلاديش أن الفقر لا يزال مشكلة حقيقية في سيراليون كما أن إستمراره يعيق التمتع الكامل بحقوق الإنسان، وفي ذات الوقت نوهت بجهود الحكومة في قطاع الصحة ومبادراتها لضمان التعليم الابتدائي الإلزامي، وإعترفت أن الطريق لا يزال طويلا لبلوغ هذا المقصد، أما المجر فقد أبدت قلقها إزاء عدم الإلتزام بمجانية التعليم الابتدائي، ولاحظت نقص في الهياكل الأساسية وإكتظاظ في قاعات الدراسة مما يؤثر على نوعية التعليم.

الفرع الثاني: مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان

مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان (UNHCHR)هي هيئة فرعية هامة تابعة للأمانة العامة للأمم المتحدة، يقع مقرها في مدينة جنيف بسويسرا، وتضطلع بالمسؤولية الأولى في مجال الإعمال الكامل لكل الحقوق المعترف بها بوصفها أمانة جميع لجان معاهدات حقوق الإنسان، تنسق المفوضة عملها مع الحكومات والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان، والمجتمع المدني صوب تعزيز وحماية حقوق الإنسان وفقا للمعايير الدولية وتجسيد ترابطها، وتعمل على رفع مستوى أداء أجهزة الإشراف والرقابة لضمان تمتع الجميع بهذه الحقوق[2]، ويرأس مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان المفوض السامي لحقوق الإنسان [3] بإعتباره المسؤول الأساسي

---

[1] عقد الفريق العامل المعني بالإستعراض الدوري الشامل دورته الحادية عشر في الفترة شهر ماي 2011، وإستعرض حالة سيراليون في الجلسة الثامنة بتاريخ 5 ماي 2011، وإعتمد الفريق العامل التقرير الخاص بسيراليون في جلسته الثامنة عشر بتاريخ 9 ماي 2011.

[2] Roger Stenson Clark, A United Nations High Commissioner for Human Rights, Martinus Nijhoff, The Hague, 1972, P39.

[3] أنشئ منصب المفوض السامي لحقوق الإنسان بموجب قرار الجمعية العامة رقم 141 / 48 لعام 1993.

عن حقوق الإنسان بالأمم المتحدة ويقود جهودها الرامية إلى السمو بمكانة حقوق الإنسان في والعقول والقلوب والممارسات إلى أعلى المراتب[1].

نخصص هذه الجزئية من الدراسة إلى إختصاصات المفوض السامي لحقوق الإنسان (أولا) ومساعيه في مجال تعزيز الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: إختصاصات المفوض السامي لحقوق الإنسان.

أنشأت وظيفة المفوض السامي لحقوق الإنسان عقب المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان الذي إحتضنه مدينة فينيا عام 1993، وهو يشغل منصب نائب الأمين العام للأمم المتحدة في السلم الوظيفي، يلعب المفوض السامي لحقوق الإنسان دورا مركزيا في تكريس الركائز الأساسية الثلاث للأمم المتحدة: حفظ السلم والأمن الدوليين، تعزيز وحماية حقوق الإنسان والدفع قدما بالتنمية[2].

يشرف مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان على محورين أساسيين: المحور الأول يتعلق بإجراءات حقوق الإنسان الذي ينقسم إلى فرعين هما فرع المعاهدات وفرع الإجراءات الخاصة، أما المحور الثاني المرتبط بالعمليات والبرامج والأبحاث فينقسم بدوره إلى فرع الأبحاث والحق في التنمية، وبناء القدرات والعمليات الميدانية[3].

يتولى فرع المعاهدات متابعة وتقييم آليات الرقابة والإشراف على حقوق الإنسان، كما يقوم بمعالجة المراسلات المقدمة إلى لجان حقوق الإنسان التعاهدية، وقفا لإجراءات الشكاوي الفردية، ومتابعة توصيات هذه اللجان والتنسيق مع المنظمات غير الحكومية ذات الصلة بحقوق الإنسان، بينما فرع الإجراءات الخاصة فيقوم بدعم نشاطات مجلس حقوق الإنسان، ومتابعة تقارير المقررين الخاصين والخبراء المستقلين وفرق العمل، ومتابعة أعمال الجمعية العامة الرامية إلى تحسين نوعية الرقابة الموكلة إلى الأجهزة الفرعية التي أنشأها الهيئات الرئيسية للأمم المتحدة[4].

يضطلع فرع الأبحاث والحق في التنمية بالبحوث الميدانية وتحليل أوضاع حقوق الإنسان ودراسة و تقييم السياسات الإجتماعية للدول قصد ضمان حماية حقوق الإنسان وإسداء المشورة للشركاء من المنظمات والمؤسسات الحقوقية داخل إطار الأمم المتحدة أو خارجها، ومن ناحية أخرى كلف فرع بناء القدرات والعمليات بتقييم مشاركة مختلف الدول في إعمال حقوق الإنسان من خلال وضع إستراتيجيات المفوضية للتعاون مع الدول لتقوية عمل هذه الهيئة عبر نشاطات المكاتب

---

[1] تشغل منصب المفوض السامي لحقوق الإنسان رئيسية التشيلي السابقة،" مشيل باتشيله" (Michelle Bachelet) المولودة عام 1951، خلفا للأردني زيد بن رعد الحسيني منذ 1 سبتمبر 2018.

[2] Mary Robison, A Voice for Human Rights, Publication by University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2006, P20.

[3] Felice Gaer, The United Nations High Commissioner for Human Rights, Conscience for the World, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2014, P45.

[4] Ingrid Nifosi, The UN Special Procedures in the Field of Human Rights, Intersentia Antwerpen, Oxford, 2005, P25.

الإقليمية والقطرية للمفوضية، ومتابعة بعثات الأمم المتحد للسلام في المناطق التي تشهد الإضطرابات والأزمات السياسية والإجتماعية، وإرسال لجان لتقضي الحقائق حول أوضاع حقوق الإنسان في مختلف البقاع عبر العالم[1].

ثانيا: مساعي المفوض السامي لحقوق الإنسان لتعزيز وحماية الحق في التعليم

المفوض السامي لحقوق الإنسان يجوب الأرض في مختلف مناطقها لإيصال رسالة حقوق الإنسان النبيلة للبشر في مختلف الأقطار والأمصار، وتعد مهامه في مجال إعمال حقوق الإنسان واسعة تغطي كافة الجهود المبذولة من طرف الأمم المتحدة لترقية هذه الحقوق. [2]

وفي إطار تحسين أداء الأمم المتحدة في مجال حقوق الإنسان بادر الأمين العام للأمم المتحدة عام 2002 بخطة إصلاح يتعين على المفوض السامي لحقوق الإنسان من خلالها تدعيم المؤسسات المحلية والفرق القطرية المهتمة بالحق في التعليم، وقد وضعت خطة العملالهذا الغرض بناء على توجيهات الأمين العام للأمم المتحدة تهدف إلى الدعم الميداني وبناء القدرات في مجال حقوق الإنسان، وزيادة التفاعل مع الهيئات والجهات الفاعلة التابعة للأمم المتحدة ذات الصلة بالحق في التعليم[3].

وإجراء مشاورات منتظمة على مستوى المنظومة الأممية في مجال حقوق الإنسان وتعزيز المشاركة في الجهود التي تستهدف إحراز تقدم في مجال الحقوق والحد من الفقر، وتحقيق مستويات متقدمة من التنمية، وإقامة شراكات أوثق مع المجتمع المدني ووكالات الأمم المتحدة، وزيادة التعاون بين مفوضية الأمم المتحدة ومختلف الهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان، والتركيز على النتائج الملموسة التي يمكن تحقيقها قصد التمكين الإقتصادي والإجتماعي للأفراد من خلال الإعمال الحقيقي للحق في التعليم[4].

ويعمل المفوض السامي لحقوق الإنسان على سد الثغرات في تنفيذ الحق في التعليم على الصعيد الدولي وتفعيل الحماية القانونية والقضائية لهذا الحق، من خلال دوره المحوري في المجال الحقوقي، كما يساهم المفوض السامي في تطوير قواعد ومعايير حقوق الإنسان، ويؤدي دورا بالغ الأهمية لضمان تطبيق هذه المعايير على النحو المطلوب في البرامج والأنشطة والسياسات التي تضطلع بها الأمم المتحدة و الوثيقة الصلة بالحق في التعليم[5].

---

[1] Sarah Joseph & Adam Mcbeth, Research Handbook on International Human Rights Law, Edward Elgar Publishing Limited, Chelternham, 2010, P71.

[2] Andrew Clapham, Creating the High Commissioner for Human Rights, The Outside Story, European Journal of Human Rights, Vol 05, № 07, 1994, P559.

[3] Digumarti Bhaskara, United Nations Decade for Human Rights Education, Discovery Publishing House, New Delhi, 2004, P43.

[4] Ralph Beddard & Dilys Hill, Economic, Social and Cultural Rights, Progress and Achievement, Palgrave Macmillan, New York, 1992, P74.

[5] Lalit Kumar Arora, Major Human Rights Instruments, Isha Books, New Delhi, 2006, P173.

ويظهر إهتمام المفوض السامي لحقوق الإنسان بالحق في التعليم من خلال برمجته بانتظام لدورات تدريبية وحلقات دراسة ونشر مواد إرشادية حول عالمية الحق في التعليم.

الفرع الثالث: مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين

مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (UNHCR) هي إحدى الأجهزة الفرعية للأمم المتحدة[1]، وتصنف كأكبر المنظمات الإنسانية في العالم، أنشأت في أعقاب الحرب العالمية الثانية ومن أهدافها تقديم العون لضحايا الحروب واللاجئين، وتسهيل عودتهم الطوعية وحماية حقوقهم، ومن ضمنها الحق في التعليم [2]، وفي هذا الشأن ركزت المفوضية عملها على التوعية بأهمية التعليم (أولا) وتوفير الفرص التعليمية للاجئين (ثانيا) وبناء شركات مع الحكومات والمنظمات الدولية لدعم تعليم اللاجئين(ثالثا).

أولا: التوعية بأهمية التعليم

يشمل نشاط المفوضية التوعوي على تنظيم الندوات العلمية، ونشر التقارير الدورية والقيام بالحملات الإعلامية لتحسيس الراي العام بأهمية تعليم الاطفال اللاجئين، والتحذير من العواقب الوخيمة في حالة عدم إلحاقهم بالنظام المدرسي في الدول المستضيفة، وإتخاذ كافة الإحتياطات التي يتطلبها الموقف للحد من تسربهم من الدراسة كي لا يكونون عرضة لممارسة الأنشطة المحظورة[3].

وإعتبرت المفوضية تعليم اللاجئين كأفضل خيار وأحسن إستثمار بالقياس إلى دوره التمكيني في رسم آفاق واعدة لهؤلاء الأشخاص الذين أخرجوا قسرا من أوطانهم، وأضطرتهم ظروف قاهرة للإقامة في أوطان غيرهم، فالتعليم يتيح للاجئين إكتساب الرصيد المعرفي والمهارات الأولية التي تحدد لهم معالم مستقبلهم المهني والإجتماعي، ومن ثمة يمكنهم لإتخاذ القرارالمناسب ، إما الإستقرار في المهجر أو العودة للديار[4].

كما أن التعليم يحصن الأطفال اللاجئين ضد الإستغلال الإقتصادي وعمالة الأطفال والتجنيد في صفوف الجماعات المسلحة، وزواج الإناث المبكر، ويزودهم بالمؤهلات المعرفية التي تتيح لهم حياة مستقرة وآمنه[5].

---

[1] يقع مقر مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين بمدينة جنيف السويسرية ولها مكاتب فرعية عير مختلف أنحاء العالم.

[2] Corine Lewis, UNHCR and International Refugee Law, From Treaties to Innovation , Routledge Taylor and Francis Group, London, 2012,P23.

[3] Rebecca Leila Thomas, The Right to Education for Refugee Children Through Social Inclusion, The Human Right and Social Work Journal, Vol 09, № 03, 2016, P195.

[4] Lala Demirdjian, Education Refugees and Asylum Seekers, Education as a Humanitarian Response, Continuum International Publishing Group, London, 2012, P190.

[5] Rabia Hos, Education in Emergencies, Case of a Community School Syrian Refugees, European Journal of Education Research, Vol 05, № 02, 2016, P54.

ثانيا توفير الفرص التعليمية للاجئين

إلتزمت المفوضية السامية لشؤون اللاجئين بتوفير الفرص التعليمية لجميع الأطفال اللاجئين، وعملت على إيجاد حلول دائمة للعقبات والحواجز قصد تجاوز الصعوبات التي تعترض تمدرسهم، وضمان إستفادتهم وفي حدود الإمكانيات المتوفرة من المنح الدراسية لمواصلة تعليمهم، ودعم أسرهم بالإعانات المادية لتغطية نفقات تعليم أبنائهم، وإقتناء الوسائل التعليمية، وتعميم برامج محو الأمية للكبار لتسهيل إدماجهم في البلدان المستضيفة[1].

وناشد المفوض السامي لشؤون اللاجئين الأسبق "بول هارتليج"(Poul Hartling) المجتمع الدولي للتعاطف مع اللاجئين الذين يعيشون تحت وطأة الحاجة وقلة الإمكانيات، ومد يد العون لضحايا الإضطهاد وظلم الحكام، وضمان تكافؤ فرصهم في الإلتحاق بالتعليم ومواصلته قدر المستطاع، وإعتبر التعليم المخرج الوحيد الذي يخفف عنهم حجم المعاناة[2].

ثالثا بناء شركات مع الحكومات والمنظمات لدعم تعليم اللاجئين

تعتبر إتفاقية الأمم المتحدة لوضع اللاجئين لعام 1951 الأساس القانوني الذي تقوم علية نشاطات المفوضية، والإطار التنظيمي الذي يوجه ويؤطر عملها وتعاملها مع كافة الشركاء [3].

دعت المفوضية الحكومات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاعات الخاصة والجهات المانحة الى الإنخراط بقوة لتحقيق أهداف المفوضية، وتقديم الإعتمادات المالية المطلوبة لضمان دعم التعليم الأساسي والسهر على بناء المدارس وتكوين الإطارات التعليمية التي تشرف على التعليم والتأهيل لضمان جودة التعليم لكل الأطفال اللاجئين [4] .

كما عززت المفوضية شراكاتها و تعاونها مع وكالات الأمم المتحدة المتخصصة لإطلاق مشاريع تعليمية كمشروع "علم طفل" الذي يشجع على تسجيل أطفال الأسرة الفقيرة للإلتحاق بالمدارس، ومشروع "التعليم خلال الأزمات" الذي يحرص على أمن وسلامة الأطفال الذين يرتادون المؤسسات التعليمية أثناء الأزمات الأمنية والنزاعات المسلحة، و"برامج التعليم المكثف" الموجة لصالح الشباب والكهول الذين حرموا من التعليم خلال طفولتهم، كما تنسق المفوضية[5] عملها مع منظمة الصليب

---

[1] Enakshi Sengupta & Patrick Blessinger, Strategies, Policies and Directions for Refugee Education, Emerald Publishing Limited, Bingley, 2018, p51.

[2] بول هارتليج (1914–2000) دبلوماسي دنماركي ساهم في تطوير عمل مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في المجال الحقوقي والإنساني.

[3] وسام الدين العكلة، الحماية الدولية للاجئين وآليات تفعيلها، دراسة تطبيقية على واقع اللاجئين السوريين في تركيا، مجلة التربية والعلوم الإنسانية، العدد 5 رقم 3، 2018، ص50.

[4] Shelly Cubertson & Louay Constant, Education of Syrian Refugee Children, Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan, Published by Rand Corporation, Santa Monica, 2015, P53.

[5] Colette Chabbot, Institutionalizing Health and Education for all, Published by Teachers College Press, Amsterdam, 2015, P21.

الأحمر الدولي(ICRC) في مجال العمل الإنساني ودعم التعليم [1]، وسعت الى تجسيد ما ورد في إعلان نيويورك للاجئين والمهاجرين من حقوق و حريات[2].

المطلب الثالث: دور الأجهزة الفرعية الخاصة للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم

مسؤولية تعزيز وحماية الحق في التعليم لا تتحملها الأجهزة الفرعية العامة لوحدها كمجلس حقوق الإنسان ومفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان ومفوضية شؤون اللاجئين، كما تقدم في هذه الدراسة، وإنما تتقاسم معها هذه المسؤولية أيضا الأجهزة الفرعية الخاصة التابعة للأمم المتحدة، ويقع عليها عبء كفالة الحق في التعليم في حدود إختصاصاتها.[3]

نتناول في هذا المطلب دور منظمة اليونيسيف في حماية الحق في التعليم (أولا) ثم دور لجنة مركز المرأة في حماية الحق في التعليم (ثانيا) ونختم المطلب بإسهام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في مجال التعليم (ثالثا).

الفرع الأول: منظمة اليونيسيف

منظمة اليونيسيف (صندوق الأمم المتحدة للطفولة) تعد جهازا فرعيا خاصا تابعا للأمم المتحدة تهدف أساسا إلى تعزيز حقوق الطفل وحمايته من كافة أشكال الإستغلال والعنف، ولهذا الغرض تعمل هذه المنظمة جاهدة للتخفيف من وطأة الفقر والجهل والمرض والحرمان وغيرها من المظاهر التي تحول دون تحقيق مقاصدها.

أنشأت منظمة اليونيسيف في عام 1946 [4]، وتركزت إهتماماتها في البداية على تقديم المساعدات للأطفال واليافعين في أوروبا التي عانت من أثار ودمار الحرب العالمية الثانية، ثم قامت الجمعية العامة بتوسيع ولايتها عام 1953[5]، وأصبحت تراعي مصالح الأطفال وإحتياجاتهم الإجتماعية والصحية والثقافية والتعليمية وغيرها عبر العالم، وحمايتهم من كافة الأخطار المحدقة بهم، وتقديم الدعم لملايين الأطفال في البلدان النامية التي تعاني من تدني مستوى التنمية وتلك التي تعرضت لويلات الحروب والكوارث، سنخصص هذا الفرع لإهتمامات منظمة اليونيسيف برعاية الطفولة(أولا) ثم دورها في تعزيز وحماية الحق في التعليم (ثانيا).

---

[1] نالت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين جائزة نوبل للسلام مرتين في عام 1959 وعام 1981 نظيرة ماقدمته من أعمال إنسانية وكفالتها لحقوق اللاجئين عموما وحقهم في التعليم خصوصا

[2] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة إعلان نيويورك من اجل اللاجئين والمهاجرين بتاريخ 19 سبتمبر 2016.

[3] The UN Organs cooperate worldwide whith all Countries to Implement the Rights to Education, Colette Chabbot,op.cit,P97

[4] أنشأت منظمة اليونيسيف بموجب قرار الجمعية العامة رقم 57 (د–1) الصادر في 11 ديسمبر 1946.

[5] وسعت الجمعية العامة للأمم المتحدة بموجب القرار 802 (د–8) الصادر في أكتوبر 1953 من ولاية منظمة اليونيسيف قصد الإستجابة إلى إنشغالات الأطفال وحاجاتهم المتزايدة في العالم بأسره.

أولا: إهتمامات منظمة اليونيسيف برعاية الطفولة

تتمثل مهمة منظمة اليونيسيف الأولى في رعاية الطفولة ومساعدة الأطفال، ومنحهم عديد الفرص لبلوغ الحد الأقصى من قدراتهم وحمايتهم من شتى ضروب الإنتهاك وسوء المعاملة[1].

تتعدد مجالات تدخل منظمة اليونيسيف، وهي تناضل باستمرار دون كلل أو ملل لجعل من العالم بيئة آمنة وملائمة لحياة الأطفال الكريمة، وتحسين نوعية الخدمات الإجتماعية الموجهة لهم، وقد إستلهمت في تحقيق مقاصدها بالمبادئ التي أرستها إتفاقية حقوق الطفل، وسلكت منهجا حقوقيا عالميا قوامه كفالة مجموعة الحقوق التي تكمل بعضها بعضا، ووضعت المعايير الدولية لرعاية الأطفال من شتى أنواع الإهمال والإساءة التي يواجهونها مرارا و تكرارا في مختلف البلدان وبدرجات متفاوتة[2]، وفي هذا السياق شددت منظمة اليونيسيف لهجتها في مواجهة الحكومات والأنظمة السلطوية التي تقتات على الإستغلال الإقتصادي الفاحش للأطفال، ودعت إلى حظر عمالة الأطفال التي إنتشرت في مختلف البلدان بشكل غير مسبوق.[3]

تعمل اليونيسيف جاهدة في سبيل مستقبل مشرق للأجيال الصاعدة، ولا تزال تواصل جهودها في مواجهة التحديات التي تفرزها وتفرضها العولمة وإنعكاساتها على الأسرة والأطفال، وتستجيب هذه المنظمة أيضا لنداء الإستغاثة خلال حالات الطوارئ في مختلف بقاع الأرض، ولا تحد تدخلاتها الحدود ولا القيود لتصل إلى العائلات والأطفال وتزودهم بالموارد والإمدادات والمساعدات من الأدوية والمؤن الضرورية التي هم في أمس الحاجة إليها[4].

يدعم نشاطات منظمة اليونيسيف بفعالية بعض مشاهير العالم في مجال الرياضة والسينما والفن والذين ساهموا في إيصال رسالة اليونيسيف إلى العالم، ومنهم النجم العالمي لكرة القدم " ليونيل ميسي" الذي عينته اليونيسيف سفيرا للنوايا الحسنة عام 2004 وخصص جزء من مداخيله المالية لرعاية الطفولة في إسبانيا والأرجنتين وبلدان أخرى[5].

تشكل نشاطات منظمة اليونيسيف جزءا لا يتجزأ من أنشطة الأمم المتحدة ذات الصلة بالطفولة، وإكتسبت مع مرور الوقت تجربة رائدة في مجال حماية حقوق الأطفال والتكفل بإنشغالاتهم والمشاركة في إتخاذ القرارات التي تخدم مصالحهم الفضلى، ونجحت في جلب أفواج المتطوعين التي دعمت

---

[1] Richard Jolly, UNICEF (United Nations Childrens Fund) Global Governance that Works, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2014, P154.

[2] يهتم مكتب برامج الطوارئ التابع لمنظمة اليونسيف بالنشاطات الإنسانية وحماية حقوق الأطفال خلال الحروب والكوارث.

[3] Hugh D, Hindman, The World of Child Labor, An Historical and Regional Survey, M, E, Sharp Inc, London, 2009, P132

[4] Damon P, Coppola, Introduction to International Disaster Management, Elsever Int, Amesterdam, 2011, P574

[5] United Nations, United Nation Children's Fund, Annual Report, 2010, P35

صقوقها في العمل الخيري، في مختلف أنحاء العالم، مما سمح لها بتوسيع قاعدتها الجماهيرية العريضة، ونتيجة لذلك كله، نالت هذه المنظمة بإستحقاق جائزة نوبل للسلام عامي 1965 و2011 تقديرا لجهودها المتواصلة من أجل نشر قيم السلام ورعاية حقوق الأطفال[1].

ثانيا: دور منظمة اليونيسيف في تعزيز وحماية الحق في التعليم

التعليم في أدبيات منظمة اليونيسيف هو البوابة المؤدية للمشاركة الفعالة في التنمية، وتمكين الأطفال والشباب وأجيال بأكملها من المساهمة الإيجابية في بناء مجتمع عصري متحضر، كون أن الإستثمار في التعليم والتدريب المهني يعدان بدون منازع، من أكثر الإستثمارات الواعدة للقضاء على الفقر ورفع المستوى المعيشي[2]، وقد عملت منظمة اليونيسيف على الإنتقال بهذا التصور من مجال التنظير إلى التطبيق، من خلال النشاط المكثف بمكتبها المركزي بنيويورك ومكاتبها الإقليمية والقطرية المتواجدة في مختلف القارات[3].

وقد دعت اليونيسيف إلى دعم الإستثمار في قطاع التعليم قصد تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية (MDG) بإعتبار أن تحقيق النجاح في المرحلة الإبتدائية يحفز آلاف الأطفال لمواصلة التعليم الثانوي، وفي هذا الصدد أوضحت منظمة اليونيسيف أن الإستثمار في التعليم يتطلب العمل سويا في إطار التعاون الدولي وإتخاذ مجموعة من التدابير العملية المرحلية لتوسيع نطاق التعليم الإلزامي المجاني ليمتد إلى المرحلة الثانوية [4].

وقد نحت عدة دول في سياساتها التعليمية هذا المنحى، كالبرازيل التي رفعت الإنفاق على التعليم في ميزانيتها السنوية، ومددت سنوات التعليم الإلزامي من 9 إلى 14 سنة، واتجهت بعض الدول العربية نفس الإتجاه كالجزائر، مصر، اليمن التي ألغت الرسوم المدرسية في كل المراحل التعليمية، وهي إستراتيجية فعالة لتشجيع الإلتحاق بالنظام التعليمي بالنسبة للبنين والبنات بشكل عادل، وأثبتت الممارسات أن إرتفاع تكاليف التعليم تجبر الكثير من أولياء الأطفال في الأسر القليلة الدخل،

---

[1] United Nations, United Nations Children's Fund, Annual Report, Covering 1 January to 31 December 2003, P52

[2] United Nations, United Nations Children's Fund, Anual Report Covering 1 January 2010 Through 31 December 2010, P22

[3] يتكون الهيكل التنظيمي لمنظمة اليونيسيف من أمانة عامة تتولى المهام الإدارية وهي مركز تنسيق الأعمال وإعداد التقارير الدورية والحصائل السنوية حول نشاطات هذه المنظمة، والمجلس التنفيذي الذي يتألف من 36 عضوا من ممثلي الحكومات ينتخبهم المجلس الاقتصادي والإجتماعي لثلاث سنوات، وتكمن المهمة الأساسية للمجلس في متابعة العمليات الميدانية وتقديم التوجيهات، إلى جانب المكاتب الإقليمية المنتشرة عبر العالم، والمكاتب القطرية التي تعمل على تعزيز حقوق الطفل على المستوى المحلي، والمكاتب المتخصصة كمكتب "كوبنهاغن" المختص في الموارد والإمدادات.

[4] Karen Mundy & al, The Handbook of Global Education Policy, Wiley Backwell Publishing, 2006, P163.

على إجبار أبنائهم على ترك الدراسة مما يعرضهم لمخاطر سلبية أخرى جراء ذلك كعمالة الأطفال والزواج المبكر للإناث[1].

وأشارت منظمة اليونيسيف أن هناك تقدم ملحوظ تم إحرازه في مسألة إلغاء الرسوم المدرسية، في كثير من الدول العربية التي أصبح التعليم الابتدائي فيها مجانيا، كما قامت عدة بلدان إفريقية بإلغاء تلك الرسوم في كل من أوغندا، كينيا وزامبيا وغيرها [2]، ونتيجة لذلك تم تسجيل معدل إرتفاع ملموس في عدد الملتحقين بالمدارس بهذه الدول، والملاحظ أن التزايد المتنامي للتلاميذ أدى إلى الاكتظاظ في الصفوف المدرسية وإنخفاض جودة التعليم، وقصد معالجة هذا المشكل، حثّت منظمة اليونسيف الدول على التعامل بفعالية مع هذه الزيادات المتسارعة في معدلات الإلتحاق بالمتعليم ببناء ما يناسب ذلك من المدارس والمرافق المرتبطة بها وتوظيف المعلمين المؤهلين لضمان الحفاظ على معايير جودة التعليم[3].

وقد أطلقت منظمة اليونيسيف بالتعاون مع البنك الدولي عام 2005 مبادرة "إلغاء الرسوم المدرسية "التي لقيت الترحيب من قبل الحكومات، وشجعت على التعليم المجاني، وقد إستندت مبادرة اليونيسيف هذه على تحليل التجارب السابقة في هذا المجال وما حملته من نجاحات وإخفاقات وعالجت أوجه القصور فيها، وحثّت الدول على إلغاء الرسوم المدرسية إما بشكل فوري أو تدريجي حسب واقع وظروف كل دولة[4].

إلى جانب توسيع نطاق التعليم الإلزامي وإلغاء الرسوم المدرسية، هناك إجراء ثالث لجأت إليه منظمة اليونيسيف هو تعزيز فرص التعليم ليشمل المرحلة الثانوية، وقد إستخلصت هذه المنظمة من خلال حملاتها الإعلامية التوعوية أن التعليم الثانوي لا يزال حلما بعيد المنال بالنسبة لفئات عريضة في المجتمعات الأشد فقرا وحرمانا، كالفتيات والمعوقين والأقليات التي تعاني من إنتهاك حقها في التعليم، ولاحظت اليونيسيف أنه بالرغم من المستويات المتقدمة التي حققتها الدول في المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي، إلا أن القليل منها إقترب من هذا الهدف بالنسبة للتعليم في المراحل اللاحقة[5].

وفي تقرير الأمم المتحدة بشأن الأهداف الإنمائية للألفية لعام 2010 الذي تناول بالتحليل معدلات إلتحاق البنات بالثانوية، أظهرت الإحصائيات أن الفتيات اللواتي ينتمين إلى الأسر الفقيرة يحرمن في الغالب من الإلتحاق بالتعليم الثانوي مقارنة بغيرهن من الفتيات اللواتي ينتمين إلى الأسر

[1] United Nations, United Nations Children's Fund, A Human Rights Based Approach to Education for All, 2007, P27.
[2] United Nations, United Nations Children's Fund, Knowledge for Children in Eastern and Southeru Africa, 2015, Publications Catalogue, P27.
[3] United Nations United Nations Children's Fund, Abolishing School Fees in Africa, 2009, P49.
[4] School fees are a real obstacle that prevent children of poor families to access to education, Karen Mundy & al,op.cit,P 37.
[5] United Nations, United Nations Children's Fund, Annual Results Report 2017, P15.

الميسورة الحال، وتوصل ذات التقرير في النهاية إلى نتيجة مفادها أن إلغاء الرسوم المدرسية يساعد على الحد من الفجوة في تعليم البنات بين أبناء الأسر الفقيرة والأسر التي تسمح أوضاعها المادية بذلك [1].

والجدير بالذكر أن هناك تناغما بين اليونيسيف وإتفاقية حقوق الطفل في مجال إعمال الحق في التعليم لكافة الفئات الإجتماعية بما في ذلك ذوي الإحتياجات الخاصة، ورغم إعتراف هذه الإتفاقية يالحق التعليم لجميع الأطفال من حيث المبدأ، ولكن الممارسة العملية تحرم الكثير من هذا الحق حرمانا يكاد يكون كليا أحيانا، ونتيجة لذلك تفوت على فئة الأطفال المعوقين فرص الإنتفاع من مزايا العلم والمعرفة والتأهيل وتبوأ مكانة في المجتمع مستقبلا[2].

وقد نوهت اليونيسيف خلال عديد المؤتمرات الدولية أنه طالما يظل الأطفال ذوو الإعاقة محرومين من المساواة في فرص التعليم، فإن الحكومات لن تستطيع بلوغ الهدف الثاني من الأهداف الإنمائية للألفية المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي، ولا يمكن للدول بالنظر إلى هذه الحقيقة أن تفي بإلتزاماتها طبقا للمادة 24 من إتفاقية حقوق الطفل، إلا بإعتمادها على التعليم الشامل الذي يفتح المجال واسعا أمام الأطفال من ذوي الإعاقات لمزاولة الدراسة في الصفوف ذاتها مع غيرهم من الأطفال الأخرين ، مع تقديم دعم إضافي للبعض منهم إذا تطلب الأمر ذلك ، وهذا يستلزم تهيئة قاعات الدروس بشكل يتناسب مع درجات الإعاقة[3]، وتوفير بوابات واسعة لدخول مستخدمي الكراسي المتحركة، إضافة إلى تكييف المناهج الدراسية لتتلائم مع القدرات الإستيعابية للأطفال المعاقين، وقد بينت الدراسات وجود رابط قوى بين المناهج و البرامج التعليمية المعتمدة في إطار المدارس المدمجة ورفع مستوى التحصيل العلمي للأطفال المعاقين[4].

إهتمت منظمة اليونيسيف أيضا ببرامج التدريب والتكوين المهني لصالح الأطفال والشباب، فخيار التعليم المهني يكون أحيانا أكثر جاذبية للأطفال الذين تركوا مقاعد الدراسة ، و الذين يحتاجون بدورهم إلى برامج تكوينية متخصصة تتناسب مع سنهم وإهتماماتهم المهنية[5]، وفي هذا الإطار عملت اليونيسيف بالتعاون مع الحكومة في سريلانكا على تشجيع الأطفال الذين تسربوا من المدارس للعودة

[1] United Nations, The Millennium Development Goals Report, 2010, New York, P25.
[2] United Nations, United Nations Children's Fund, Protection of the Children, Impact on the Rights of the Child in Diverse Legal System, Cambridge University Press, 2007, P64.
[3] United Nations, United Nations Children's Fund, The State of the World's Children 2013, Children with Disabilities, Executive Summany, P9.
[4] United Nations, United Nations Children's Fund, The Challenge of Inclusion for Children with Disabilities, Experiences of Implementation in Eastern and Southern Africa, 2015 P6.
[5] United Nations, United Nations Children's Fund, Consultation on Technical and Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa, 2016, P12.

لمتابعة التدريب المهني وفق رغباتهم تحت إشراف مؤطرين من ذوي الخبرة لمرافقة هؤلاء الأطفال في مسارهم المهني[1].

الفرع الثاني: لجنة مركز المرأة

أنشأ المجلس الإقتصادي والإجتماعي لجنة مركز المرأة التي تضم 45 دولة ينتخبهم المجلس وفقا لمبدأ التوزيع الجغرافي العادل[2]، كجهاز فرعي يدعم مهام لجنة حقوق الإنسان في المسائل المتعلقة بالمرأة، وإعترافا بدورها الفعال في مواكبة قضايا المرأة، تم ترقية لجنة مركز المرأة إلى جهاز أساسي يتبع مباشرة المجلس الإقتصادي والإجتماعي[3].

سنتناول في هذا الفرع إختصاصات لجنة مركز المرأة (أولا) ودورها في حماية الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: إختصاصات لجنة مركز المرأة

لجنة مركز أو وضع المرأة هي لجنة فنية تابعة للمجلس الإقتصادي والإجتماعي وجهاز ثانوي متخصص في مجال تعزيز المساواة بين الجنسين، وتمكين النساء من ممارسة حقوقهن على قدم المساواة مع الرجال، تتولى لجنة مركز المرأة تقديم التوصيات للحكومات قصد التكفل الأمثل بالمرأة وحماية حقوقها، وطرح القضايا ذات الأبعاد الإقتصادية والإجتماعية والتعليمية المرتبطة بها[4]، وللجنة إهتمامات أخرى في مجال رصد ومراجعة وتقييم التقدم المحرز والصعوبات التي تعترض تنفيذ إعلان ومنهاج عمل بكين لعام 1995، وتقع على عاتق هذه اللجنة مسؤولية متابعة تنفيذ خطة التنمية المستدامة لعام 2030 لتمكين النساء عبر العالم من المساهمة الفعالة في التنمية الشاملة[5].

وتقوم أيضا بتنسيق أعمال الحكومات ومنظمات المجتمع المدني وإعداد سويا القوانين وتسيطر البرامج الكفيلة بتقديم الخدمات الأساسية للمرأة وفقا للمعايير الدولية، وتساعد المرأة على ترقية حقوقها في مختلف مناحي الحياة مع التركيز على مجالات محددة كزيادة الدور القيادي للمرأة ومشاركتها في وضع السياسات الإجتماعية وإشراكها في جميع عمليات السلام والأمن، وتعزيز التمكين الإقتصادي لها، وجعل من المساواة بين المرأة والرجل محورا مركزيا في خطط التنمية المحلية[6].

---

[1] United Nations, United Nations Children's Fund, Progress Evaluation of the UNICEF Education in Emergencies and Post-crises Transition, Srilanka Case Study, March 2011, P14.

[2] تم إنشاء لجنة مركز المرأة بموجب قرار المجلس الإقتصادي والإجتماعي رقم 5 (B) المؤرخ في 1946/02/16.

[3] قام المجلس الاقتصادي والإجتماعي بترقية لجنة مركز المرأة إلى جهاز أساسي بموجب القرار رقم 11 (A) المؤرخ في 1949/06/21 نظير جهودها في إعمال حقوق المرأة.

[4] United Nations, UN Women, Intergovernmental Support Division, A Short History of the Commission on the Status of Women, New York, 2018, P8.

[5] Devaki Jain, Women, Development, and the UN, Sixty-year Quest for Equality and Justice, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 2005, P170.

[6] Achieving gender equality and empowerment of rural women and girls, are one of the objectives of the Commission on the Status of Women,Ibid,P189.

كما تضطلع لجنة مركز المرأة بأدوار أخرى تتعلق بنشر الوعي حول حقوق المرأة و ترقية ومكانتها الإجتماعية وتكثيف الشراكات الإجتماعية خدمة لمصلحة المرأة والأسرة والتطلع نحو إهتمامات المرأة الحقيقية وتسهيل مشاركتها في عملية إتخاذ القرار[1].

ثانيا: دور لجنة مركز المرأة في تعزيز الحق في التعليم

تساهم لجنة مركز المرأة مساهمة جد معتبرة في تعزيز وحماية حق المرأة في التعليم من خلال إتخاذ عدة تدابير وتعاملها المباشر مع المجلس الإقتصادي والإجتماعي، ففي ذات السياق تسهر مجموعة العمل التي تضم خمسة أعضاء داخل لجنة مركز المرأة على متابعة سير الشكاوى المقدمة من طرف النساء بشأن تعرض حقوقهن التعليمية أو غيرها للإنتهاك في بلادهن[2].

ويكمن دور مجموعة العمل في تلقي ودراسة محتوى الشكاوي حسب تاريخ جدولتها في السجلات المخصصة لذلك، وفحص كل الأدلة المدعمة للإدعاءات بإنتهاك هذا الحق ، وإصدار قرارات بشأن ذلك ، وفي ذات السياق تم رفع عدة تقارير إلى المجلس الإقتصادي والإجتماعي[3] قصد التصدي لكافة الإنتهاكات التي تمس حقوق المرأة كافة وحقها في التعليم خصوصا، وبعد تلقي المجلس الإقتصادي والإجتماعي لتقارير اللجنة بشأن الشكوى، غالبا ما يتخذ إجراءات عملية لوضع حد للإنتهاك أو إصدار ملاحظاته وتوصياته للدولة المشتكى منها معبرا عن إدانته لأوضاع حقوق الإنسان بها[4].

يحدد المجلس الإقتصادي والإجتماعي برنامج العمل السنوي للجنة مركز المرأة ومشاركة المنظمات غير الحكومية في نشاطاتها، وقد إهتمت لجنة مركز المرأة في الدورة الواحدة والستون لعام 2017 بموضوع "التمكين الإقتصادي للمرأة في عالم متغير"، وناقشت الأساليب المتبعة في ظل التحديات التي تواجه تنفيذ الأهداف الإنمائية للنساء والفتيات، كما قدمت ملاحظاتها حول الثغرات وأوجه النقص في عمل أجهزة الرقابة على حماية حقوق المرأة، و حثت على ضرورة الأخذ بعين الإعتبار توصيات المجلس الإقتصادي والإجتماعي حول التنسيق مع المراكز المتخصصة التابعة للأمم المتحدة التي تعنى بشؤون المرأة[5].

وتعمل لجنة مركز المرأة سويا مع هيئة الأمم المتحدة للمرأة بإعتبارها الأمانة الفنية للجنة، وهي منظمة تابعة للأمم المتحدة تسهر على تحقيق المساواة في الحقوق بين الجنسين، وتمكين المرأة من

---

[1] Denise Horu, Women, Civil Society and the Geopolitics of Democratization Routledge, Abington, 2010, P20.

[2] The Commission on the Status of Women evaluates the progress and achievement of woman's rights through reports and conclusions ,Ibid,P56.

[3] Victoria L, Bromley, Feminism Matters, Debates, Theories, Activism, University of Toronto Press, 2012, P23

[4] The International Network for Economic, Social and Cultural Rights, is an NGO that fights for the right to education for women, Ibid,P41.

[5] Cheryl Benard & al, Women and Nation Building, Center for Middle East Public Policy, 2008, P46.

لعب الأدوار الأساسية في أسرتها وبيئتها الإجتماعية[1]. تأسست هذه الهيئة لتسريع وتيرة التقدم في كفالة حقوق النساء وتلبية إحتياجاتهن المتزايدة، كما تدعم لجنة مركز المرأة جهود الدول الأعضاء في الأمم المتحدة في المجال الحقوقي عن طريق وضع المعايير العالمية لتحقيق المساواة في التمتع بكافة الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية[2].

تقوم لجنة مركز المرأة بدور توعوي ملحوظ بشأن أهمية الإلتزام بكفالة الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والقضاء على التمييز ضد النساء، وتمكينهن من التمتع بفرص متكافئة في جميع المجالات، ومساعدتهن للمشاركة بفعالية في تنمية المجتمع [3]، كما توفر هذه اللجنة الخدمات الإستشارية القانونية للمرأة، وتطلق حملات إعلامية قصد إلغاء أو تعديل التشريعات التمييزية التي تعرقل مسارها الإجتماعي وتوسيع الإهتمام بحقوق المرأة على المستوى الإقليمي والدولي، وتشجيع النساء على المشاركة في المؤتمرات والملتقيات الدولية التي تعنى بقضايا المرأة وإتخاذها منبرا لطرح كافة إنشغالاتها[4]، ومن ناحية أخرى تهدف لجنة مركز المرأة إلى توثيق إنتهاكات حقوق المرأة وتحرير تقارير تدين الدول التي تسمح بمثل هذه الممارسات[5]. وقد ساهمت اللجنة مساهمة فعالة في الدفاع عن حق المرأة في التعليم، وطالبت الدول بتأمين التعليم الجيد لكافة النساء[6].

الفرع الثالث: إسهام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في مجال التعليم

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) هو جهاز فرعي تأسس عام 1965 ويمارس نشاطاته تحت مظلة الجمعية العامة، ومقره مدينه نيويورك ويشكل شبكه تنموية تضم مجموعه من المشاريع، وينسق أعماله مع الحكومات قصد مساعدتها على تحسين مستوى نموها[7].

يعتبر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي التعليم كمؤشر هام للتنمية المستدامة (أولا) وقام برسم إستراتيجية لدعم التعليم (ثانيا) بالإضافة إلى جهوده في تمويل التعليم (ثالثا).

---

[1] United Nations, UN Women, Emerging Solutions for Gender Equality, 2018, P51.

[2] United Nations, UN Annual Report 2016- 2017, P32.

[3] قامت لجنة مركز المراة بصياغة مجموعة من الإستنتاجات المتفق عليها بشأن مجالات الإهتمام لمنهاج عمل بكين للمرأة عام 2009

[4] جاك دونللي، المرجع السابق، ص261.

[5] ناقش منتدى منطقة آسيا والمحيط الهادي الخاص بالمرأة والقانون والتنمية عام 2007 عدة قضايا لها علاقة بإهتمامات المرأة ومنها حقوقها التعليمية.

[6] Kara Ellerby, No Shortcut to Change,An Unlikely Path to a More Gender Equitable World, New York University Press, 2011, P128.

[7] برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عبارة عن شبكه عالميه للتنمية تهدف إلى خفض الفقر ونشر المعرفة والخبرة، وتقديم الدعم والمشورة حول السياسات الإقتصادية والإجتماعية للدول.

أولا: التعليم مؤشر هام للتنمية المستدامة

يعتمد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لقياس معدلات التنمية على مؤشر مركب يأخذ بعين الاعتبار بالدرجة الأولى مستويات التعليم ونسبة إلتحاق الذكور والإناث بالتعليم النظامي، وجودة الخدمات التعليمية وعدد التلاميذ في الصفوف، ومعدل النجاح في الامتحانات الدورية و الرسمية، والمهارات المكتسبة خلال كل طور تعليمي، كما يعتمد أيضا على الرعاية الصحية والمستوى المعيشي في مختلف دول العالم[1].

وبالرجوع إلى هذه المؤشرات يمكن لهذا البرنامج الأممي قياس تقدم أو تراجع مستويات التنمية في كل بلد وينشر ذلك سنويا عبر تقرير التنمية البشرية الذي يصدره منذ عام 1990، وتستند هذه التقارير على البيانات الإحصائية والتحليل المعمق لها، والتحديات التنموية التي تواجهها الدول.

ثانيا: إستراتيجية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لدعم التعليم

يعتبر برنامج الأمم المتحدة الإنمائي التعليم الأساس المتين في بناء قدرات الأشخاص ومن العوامل المؤثرة في مسيرة التنمية البشرية، و الأداة الأساسية لتطوير الكفاءات والتغلب على ضروب الحرمان وبناء مجتمع المعرفة في القرن الواحد والعشرين[2].

يقدم هذا البرنامج الأممي رؤيته الإستراتيجية لدعم التعليم التي قوامها إصلاح المنظومات التعليمية في الدول النامية كي تستجيب للأهداف الإنمائية للألفية عبر برامج تعليمية أساسها التنمية المستدامة، وإدماجها في صميم مقررات مختلف الأطوار الدراسية[3].

والأخذ بعين الاعتبار تنوع وتطوير المهارات، ومراعاة القيم الإجتماعية والتساوي في الفرص بين الذكور والإناث، وتخصيص محاور للديمقراطية والسلام والعدل والتنوع الثقافي، وجعل من التعليم جسر للتواصل بين الشعوب [4].

ثالثا: تمويل التعليم

بذل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي جهودا مضنية لإقناع الشركاء الدوليين بضرورة تمويل القطاع التعليمي ودق ناقوس الخطر محذرًا من تفاقم أزمة التعليم، وتراجع نسب الإلتحاق به خاصة في الدول التي تعاني من عجز كبير في الإعتمادات المالية المخصصة لتمويله[1].

---

[1] حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة والتنمية البشرية وتعليم المستقبل، مكتبه الدار العربية للكتاب، القاهرة 2015، ص12.

[2] رشدي موسى الروابدة، مؤشرات التنمية البشرية، مقارنه بين الإقتصاد الوطني والإسلامي، مجله العلوم والاقتصاد، العدد 05، رقم03، 2018، ص128.

[3] Olav Stokke, The UN and Development From Aid to Cooperation, Indiana University Press, Indianapolis,2009, P331

[4] Rorden Wilkinson & David Hulme, The Millinnuim Development Goal and Beyond, Global Development After 2015, Routledge Taylor and Francis Group, London,2012, P54

ويعد عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة من أهم المبادرات التي شجعت على التعاون الدولي للنهوض بمستويات التعليم، وتحسيس وتوعية الحكومات لتخصيص ما يكفي من الإمكانيات المالية في ميزانياتها السنوية لتنفيذ خطة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي حول التعليم، وإشراك المؤسسات المالية الدولية كالبنك الدولي في عمليه دعم بناء المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين، والإستفادة من تجربة الخبراء لتحديث البرامج التعليمية تماشيا مع تحديات العولمة، ودعم الطلبة بالمنح الدراسية لتحضير بحوثهم العلمية [2].

المبحث الثالث: دور الوكالات المتخصصة في حماية الحق في التعليم

مسؤولية تعزيز وحماية الحق في التعليم في إطار المنظومة الأممية، لا يقع على كاهل الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة وما تفرع عنها من لجان وهياكل فرعية مساعدة فحسب ، ولكن يتسع نطاق هذه المسؤولية ليضم أيضا الوكالات المتخصصة المرتبطة بهذه المنظمة[3].

وإذا كانت الأمم المتحدة كمنظمة عالمية تمارس إختصاصا عاما، فإن الوكالات المتخصصة المرتبطة بها، كما يتضح من تسميتها، تضطلع بمجالات معينة حسب إهتمامات ونشاط كل وكالة، فتأخذ الطابع الإقتصادي حينا أو الطابع الإجتماعي أو الثقافي حينا آخر، وعلى سبيل المثال لا الحصر، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الصحة العالمية وغيرها[4]، ومن أجل التقيد بحدود الدراسة، لا يستغرق هذا الموضوع كل الوكالات المتخصصة، وإنما نكتفي في هذا المقام بما يتناسب مع البحث، ومراعاة لذلك، نتناول في هذا المبحث دور الوكالات المتخصصة في حماية الحق في التعليم، بداية بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، (المطلب الأول) ثم منظمة العمل الدولية (المطلب الثاني).

---

[1] Jagdish Lal Azad, Financing and Managment of Higher Education in India, The Role of the private Sector, Gyan Publishing House ,New Delhi,2008, P29

[2] بدأ عقد الأمم المتحدة من أجل التنمية المستدامة في 13 جانفي 2005 وامتد إلى نهاية 2015 وتزامن مع الأهداف الأممية للألفية التي أطلقتها الأمم المتحدة.

[3] تنص المادة 57 من ميثاق الأمم المتحدة: " الوكالات المختلفة التي تنشأ بمقتضى إتفاق بين الحكومات والتي تضطلع بمقتضى نظمها الأساسية بتبعات دولية واسعة في الإقتصاد والإجتماع والثقافة والتعليم والصحة وما يتصل بذلك من الشؤون يوصل بينها وبين الأمم المتحدة وفقا لأحكام المادة 63، تسمى بالوكالات المتخصصة".

[4] إعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإتفاقية المتعلقة بامتيازات الوكالات المتخصصة وحصانتها، بموجب القرار رقم 179 (د – 2) المؤرخ في 21 نوفمبر 1947.

المطلب الأول: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) هي واحدة من أهم الوكالات الدولية المتخصصة التابعة للأمم المتحدة، أنشأت عام 1945، ومقرها العاصمة الفرنسية باريس [1]، تعمل اليونسكو بالتعاون مع الدول الأعضاء على إيجاد الظروف الملائمة لإقامة الحوار الدائم ما بين الحضارات، وحماية حقوق الإنسان والحريات المقررة للأفراد والجماعات، على أساس إحترام القيم المشتركة للشعوب [2]، ورفعت هذه المنظمة شعار ورد في مطلع ميثاقها التأسيسي، يلخص إلى حد بعيد فلسفتها ومقاصدها وهو: " بناء حصون السلام في عقول البشر"، ولتحقيق هذا المبتغى أولت اليونسكو أهمية معتبرة للتعليم وتشجيع العلوم الطبيعية والإجتماعية والإنسانية، وتعزيز التنوع الثقافي وتقوية الروابط بين الأمم[3].

سنتوسع في هذا المطلب عبر ثلاثة فروع، نبدأ بأجهزة اليونسكو وأهدافها (الفرع الأول)، ثم حماية الحق في التعليم من خلال إعلانات وتوصيات اليونسكو (الفرع الثاني) ونختم المطلب بإستراتيجية اليونسكو الخاصة بالتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني (الفرع الثالث).

الفرع الأول: أجهزة منظمة اليونسكو وأهدافها

نعالج في هذا الفرع مختلف الأجهزة التي تتولى إدارة وتسيير شؤون منظمة اليونسكو (أولا) والأهداف المحددة في أجندة اليونسكو (ثانيا).

أولا: أجهزة منظمة اليونسكو

تتكون الهيئة التنظيمية لليونسكو من ثلاثة أجهزة رئيسية هي: المؤتمر العام، والمجلس التنفيذي، والأمانة العامة.

1-المؤتمر العام

يضم المؤتمر العام في تركيبته كافة الدول الأعضاء في منظمة اليونسكو [4]، ويعقد دوراته مرة كل عامين، ويمكنه إضافة دورات إستثنائية كلما دعت الضرورة إلى ذلك، بناء على طلب ثلثي الأعضاء أو رغبة المجلس التنفيذي، بحضور مندوبي الدول الأعضاء والمراقبين الدوليين عن المنظمات الحكومية، وعدد من المنظمات غير الحكومية المعتمدة[5]، وقد أنيطت بهذا الجهاز

---

[1] حسن نافعة، العرب واليونسكو، طبع ونشر وتوزيع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1989، ص39.

[2] Article 1 of the UNESCO Constitution

[3] أسماء فخري مهدي وزينب وادي شهاب، اليونسكو حول العالم، مجلة دراسات تربوية، العدد 9 جانفي 2010، ص219.

[4] Article 4 Para.D of UNESCO Constitution.

[5] Ibid, Article 4 / Para.B

مسؤوليات ثقيلة كوضع السياسة العامة للمنظمة، وإعداد برامجها وتوزيع أنشطتها، وترقية مشاريعها، ويتولى المؤتمر العام أيضا مهام تعيين أعضاء المجلس التنفيذي والمدير العام، ودراسة طلبات العضوية للراغبين في الانضمام لليونسكو، وإتخاذ القرارات الحاسمة بشأن المجالات التي تدخل ضمن صلاحيات هذه الوكالة المتخصصة[1].

2-المجلس التنفيذي

يتكون المجلس التنفيذي من 58 عضوًا ينتخبهم المؤتمر العام لمدة أربع سنوات [2]، تعقد إجتماعات المجلس ثلاث مرات على الأقل في السنة، ومن بين مهامه: إعداد جداول أعمال المؤتمر العام وترتيب مجالات دراستها حسب الأولوية، والسهر على متابعة تنفيذ البرامج والمشاريع المتفق عليها، وإصدار التوصيات بقبول أعضاء جدد، والإشراف على عملية الترشح لمنصب المدير العام.[3]

3-الأمانة العامة

يشرف على إدارة الأمانة العامة مدير عام بمساعدة عدد من الموظفين الدوليين، وللمدير العام مكانة متميزة في الهرم الإداري للمنظمة بإعتباره رئيس الإدارة التنفيذية للمنظمة والمتحدث باسمها[4]، ينتخب المدير العام لمدة ستة سنوات قابلة للتجديد، وتناط به مهام تعيين موظفي الأمانة العامة وإرسال التقارير الدورية حول نشاطات المنظمة إلى الدول الأعضاء وبقية أجهزة منظمة اليونسكو [5]، وتقع على عاتق الأمانة العامة مسؤولية متابعة وتقييم وتنفيذ البرامج في المجالات المختلفة مثل التربية والتعليم والعلوم الطبيعية والعلوم الإجتماعية والإنسانية والثقافة والإتصالات والمعلومات.[6]

ثانيا: أهداف اليونسكو

تتنوع أهداف اليونسكو بتنوع مجالات أنشطتها ويمكن أن نجملها فيما يلي:

1-أهداف اليونسكو المرتبطة بالتعليم

تهدف اليونسكو في قطاع التربية والتعليم إلى تعزيز التعليم بإعتباره حقا أساسيا من حقوق الإنسان وتحسين نوعيته في المضامين والأساليب، وتحقيق التعليم للجميع على كافة المستويات ومدى الحياة وربطه بالمجال الإقتصادي كعامل حاسم لقهر الفقر وتأمين التنمية المستدامة [7]، ورفع مستوى الوعي والإهتمام بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعليم الإبتدائي الأساسي، وزيادة فرص تعليم

[1] Article 4 / Para.A of UNESCO Constitution.
[2] Ibid, Article 5 / Para.B
[3] Ibid, Article 5 / Para.A
[4] Ibid, Article 6 / Para.1
[5] Ibid, Article 6 / Para.2
[6] Ibid, Article 6 / Para.4
[7] Ibid, Article 7 / Para.2

الشباب واليافعين والحد من الأمية الوظيفية وتعليم الكبار، وتطبيق مبدأ المساواة وإزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم.[1]

2-أهداف اليونسكو ذات الصلة بالعلوم الطبيعية

تعمل منظمة اليونسكو في حقل العلوم الطبيعية على تشجيع قدرات الدول في المجال العلمي ولاسيما التكنولوجيا وعلوم الحياة والهندسة، وإسداء المشورة وتقديم المساعدة الفنية للحكومات في صياغة وتنفيذ سياسات وإستراتيجيات فعالة في مجال العلوم والتكنولوجيات[2]، والإشراف على المجامع العلمية، ومراكز البحوث بالجامعات وإطلاق المشاريع العلمية لنقل وإستخدام التكنولوجيا، والإسهام في تطوير تكنولوجيا المعلومات والإتصال قصد بناء مقومات مجتمع المعرفة[3]، إلى جانب تعزيز دور المنظمات المحلية للإستثمار في الحقل العلمي والطاقات المتجددة، والإهتمام بحماية البيئة الطبيعية والتحذير من مخاطر تلوث البحار والمحيطات[4].

3-أهداف اليونسكو بشأن العلوم الإجتماعية

تعددت أهداف اليونسكو بشأن العلوم الإجتماعية، فهي من جهة تسعى إلى تشجيع البحوث في قطاعات ذات الصلة بالعلوم الإجتماعية والإنسانية، ودعم التعاون الفكري المرتبط بالمجال العملي لمواكبة التحولات السريعة في البنية الإجتماعية، وإرساء القيم العالمية للعدالة والحرية والكرامة الإنسانية [5]، وتشجيع إستخدام المناهج العلمية في ميادين العلوم الإجتماعية والإنسانية، والاستعانة بالرياضيات والإحصاء لضمان تحقيق نتائج موضوعية، وإعطاء العلوم الإنسانية والإجتماعية المكانة التي تستحقها ورفع الميزانيات المخصصة لها في الجامعات، والعمل على نشر المعلومات ونتائج البحث على نطاق واسع وتنظيم المؤتمرات الدولية المهتمة بالمجال الإنساني والإجتماعي، وتدريب المعلمين والموارد البشرية وتدريس هذه العلوم الإجتماعية والإنسانية في المؤسسات التعليمية وفقا للمناهج الحديثة. [6]

4-الأهداف الثقافية لليونسكو

تندرج ضمن أولويات منظمة اليونسكو في الحقل الثقافي حماية التراث المشترك للإنسانية، وتعزيز التنوع الثقافي والحوار ما بين الثقافات والحضارات، وهذا من شأنه مد جسور التفاهم وقبول

---

[1] Rhona Strainthorp & Diana Hughes, Learning from Children who Read at an Early Age, Routledge, London, 1999, P59.

[2] Abdulqawi Yusuf, Standard-setting in UNESCO, Normative Action in Eduction, Science and Culture, Martinus Nijhoff Publishers, Boston, 2007, P31.

[3] Timothy Sinclain, Global Governance, Critical Concepts in Political Science, Routledge, London, 2004, P331.

[4] Grey Stemm & Sean Kingsley, Ocean Odyssey 2, Underwater Heritage Management, Published by Oxford Books, Oxford ,2011, P231.

[5] Ashok Kumar, UNESCO and Social Sciences, Retrospect and Prospect, Concept Publishing Company, New Delhi, 1988, P51.

[6] Peter Lengyel, International Social Sciences, The UNESCO Experience, Transaction Books Inc, New Jersey, 1986, P15.

الآخر وإن إختلفت أفكاره ووجهة نظره[1] ومحاربة أعمال القرصنة وحماية حقوق المؤلف، وتوفير المساعدة المالية والفنية للدول لصون وترميم المعالم الأثرية والفنية، وتصنيف التراث المادي واللامادي، وإستخدام الثقافة لنشر قيم السلام في العالم.[2]

5-أهداف اليونسكو بشأن الإعلام والإتصال

نظرًا لأهمية الإعلام والإتصال، إعتبرته منظمة اليونسكو محورا هاما من مجالات نشاطاتها ومن مقاصدها في هذا الجانب تشجيع وسائل الإعلام بكافة أصنافها، إلى جانب نشر المعلومات ذات المصداقية، وجعل من هذه الوسائل سبيلا للحوار والتواصل ما بين الأفراد والشعوب والأمم، وتكريس عالم متعدد الثقافات، و نشر الوعي في أوساط طلبة الجامعات بشأن تعدد اللغات و الفنون و الآداب في العالم، وتحقيق الأهداف التي رسمتها القمة العالمية لمجتمع المعلومات، وإستخدام تكنولوجيا الإعلام والإتصال لنشر وتبادل المعلومات بشكل سريع في ظل الثورة الرقمية التي ألغت الحدود وقربت المسافات.[3]

وبالمختصر المفيد فإن غاية الغايات في أدبيات اليونسكو هي بناء مجتمع عالمي يقدر المعرفة حق قدرها، ويعزز ثقافة السلام ويحتفي بالتنوع الثقافي ويدافع عن حقوق الإنسان ويعمل على إشاعة العلم والتعليم في ربوع العالم والعيش المشترك في مجتمع متعدد الأعراق والحضارات، وهذا ما عبرت عنه ديباجة الميثاق التأسيسي لليونسكو: " يقوم السلم على أساس من التضامن الفكري والمعنوي بين بني البشر".

الفرع الثاني: حماية الحق في التعليم من خلال إعلانات وتوصيات اليونسكو

يمثل التعليم أحد المجالات الأساسية التي تدخل ضمن نشاطات اليونسكو، وإعتبرته هذه المنظمة المتخصصة العنصر الرئيسي لتحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وقد إستخدمت اليونسكو عدة أطر قانونية لحماية الحق في التعليم[4].

سنخصص هذا الفرع لمناقشة وتحليل عنصرين الأول يتمحور حول حماية الحق في التعليم من خلال إعلانات اليونسكو (أولا) والعنصر الثاني حماية الحق في التعليم من خلال توصيات اليونسكو (ثانيا).

---

[1] Sophia Labadi, UNESCO, Cultural Heritage and Outstanding, Universal Value, Rowman and Littlefield Publishers Inc ,New York, 2013, P77.

[2] Waldo Gifford Leland, UNESCO and the Defense of Peace, Standford University Press, Standford, 2003, P7.

[3] Jane Servaes, Communication for Development and Social Change, Sage Publications, 2003, P226.

[4] The UNESCO has sevaral programmes for assessing learning facilities in the context of disaster, risk reduction and climate change adaptation financed by the University of Udine.

أولا: حماية الحق في التعليم من خلال إعلانات اليونسكو

أصدرت منظمة اليونسكو عددًا كبيرًا من الإعلانات المرتبطة بمجالات إختصاصها، وفيما يتصل بالحق في التعليم نكتفي بذكر البعض منها فيما يلي:

1-إعلان مبادئ بشأن التسامح

أشار هذا الإعلان[1] ان التسامح هو قبول الإختلاف، و إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب[2]، وهو سلوك أو ممارسة ينبغي أن يدافع عنها الأفراد والجماعات والدول[3]، إن التسامح مبدأ يشكل عماد حقوق الإنسان والتعددية في أوسع صورها ، بما في ذلك التعددية السياسية و الثقافية و الفكرية و الإعلامية ، و تشجيع الممارسة الديمقراطية وسيادة القانون ونبذ الإستبداد، ومراعاة القيم التي أرستها الصكوك الدولية الخاصة بحقوق الإنسان[4]، كما يتكامل التسامح مع إحترام حقوق الإنسان من خلال الإقرار بأن البشر رغم إختلاف لغاتهم وسلوكهم وقيمهم تجمعهم غاية واحدة هي العيش معا بسلام[5].

ومن مظاهر اللاتسامح تهميش الفئات المستضعفة وإستبعادها من المشاركة الإجتماعية والسياسية وممارسة العنف والتمييز ضدها، وهو ماحذر منه الإعلان الذي إعترف لجميع الأفراد والجماعات بالحق في الإختلاف[6].

إن التسامح يقتضي ضمان العدل وعدم التحيز في تنفيذ القوانين والإجراءات القضائية والإدارية، و إتاحة الفرص المتكافئة في المجالات الإقتصادية والإجتماعية لكل شخص دون أي تمييز[7]، وبغية إشاعة قيم التسامح في المجتمع حث الإعلان الدول على التصديق على الإتفاقيات الدولية الخاصة بحقوق الإنسان وسن تشريعات لضمان المساواة في المعاملة بين جميع فئات المجتمع[8].

وفيما يتعلق بدور المؤسسات التعليمية والمدارس في إشاعة قيم التسامح ثمن الإعلان جهود تعزيز التسامح وتكوين الإتجاهات الفكرية القائمة على الانفتاح و إحترام رأي الأخر في المدارس والجامعات وعن طريق التعليم غير النظامي[9].

---

[1] منذ إعتماد إعلان مبادئ بشأن التسامح عام 1995، أطلقت منظمة اليونسكو عدة مشاريع حول دور التعليم في نشر قيم التسامح في العالم.

[2] إعلان مبادئ بشأن التسامح لعام 1995 أعطى للتسامح بعده العالمي وربطه بالحقوق والحريات.

[3] إعتبر إعلان مبادئ بشأن التسامح لعام 1995 التعليم بمثابة الدعامةالأساسية لتشجيع التسامح بين الأمم.

[4] المادة 1 / 3 من إعلان مبادئ بشأن التسامح لعام 1995

[5] المادة 1 / 4 من نفس الإعلان.

[6] المادة 2 / 4 من نفس الإعلان.

[7] المادة 2 / 1 من نفس الإعلان.

[8] المادة 2 / 2 من نفس الإعلان.

[9] المادة 3 / 2 من نفس الإعلان

يلعب للتعليم ،كما أشار الإعلان، دورا فعالا في تكريس مقومات التسامح ولا سيما من خلال كفالة الحق في التعليم للجميع وإجراء الدراسات و القيام بالبحوث الأكاديمية وتنظيم الملتقيات العلمية[1]،و أشار الإعلان أيضا أن التعليم يعتبر من أنجع الوسائل لسد الطريق أمام اللاتسامح، وأول خطوة نحو تحقيق التسامح هي تعليم الناس الحقوق والحريات فضلا عن تعزيز وعيهم بحماية حقوق وحريات الآخرين[2].

ويعد التعليم في مجال التسامح ضرورة ملحة، لذا يتطلب التشجيع على إعتماد أساليب منهجية لبناء أسس تقوم على قبول و إحترام الآخر في أوساط طلبة الجامعات و المراكز البحثية المهتمة بالمحالات الثقافية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية[3] والدينية، أي كسد منيع ضد كل أشكال العنف والاستبداد، وينبغي أن تسهم السياسات والبرامج التعليمية في تعزيز التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد وكذلك بين المجموعات الإثنية والإجتماعية والثقافية والدينية واللغوية بين الأمم[4]. إن التعليم في مجال التسامح يجب أن يستبعد كافة العوامل المؤدية إلى كراهية الغير و تشجيع الشباب على إنشاء خلايا فكرية و فضاءات الحوار و التشاور مما يؤسس لحرية ابداء الرأي والتفكير النقدي والسمو الأخلاقي[5].

وأوضح الإعلان أنه يستوجب على الدول العمل على تنفيذ برامج البحوث الإجتماعية ونشر ثقافة حقوق الإنسان واللاعنف عن طريق البرامج التعليمية، وإيلاء عناية خاصة بتحسين أداء المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية، ومضامين الكتب المدرسية والدروس وغيرها من المواد التعليمية، بما في ذلك إدخال التكنولوجيات الحديثة غلى الحقل التعليمي وتشجبع التعليم الرقمي بغية تنشئة المواطنين على قيم إحترام الأخر والتفتح على التيارات الثقافية و الفكرية المتعددة، و إعطاء الحرية الأكاديمية المكاتة التي تليق بها ، وإحترام كرامة الإنسان و مراعاة الفروق الفردية ما بين البشر، و حل النزاعات و الخلافات بين الأفراد و الجماعات بالوسائل اللاعنيفة [6]، وعلى الدول أن تعمل جاهدة

---

[1] المادة 3 / 3 من إعلان مبادئ بشأن التسامح لعام 1995

[2] المادة 4/ 1 من نفس الإعـلان.

[3] ذياب موسى البدانية، قيم التسامح في مناهج التعليم الجامعي، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 27، العدد 53، 2007، ص178.

[4] المادة 4 / 2 من إعلان مبادئ بشأن التسامح لعام 1995

[5] المادة 4 / 3 من نفس الإعلان.

[6] قال الزعيم الروحي للهند" ألمهاتما غاندي" الذي نذر حياته للتسامح والمقاومة اللاعنفية: " يجب أن أفتح نوافذ بيتي لكي تهب عليه رياح كل الثقافات بشرط ألا تقتلعني من جذوري".

على تعزيز التسامح واللاعنف عن طريق إنشاء مؤسسات إجتماعية تعنى بمجالات التربية والتعليم والثقافة والإتصال.[1]

2- إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي

أولى إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي[2] أهمية معتبرة للتعليم والتنوع الثقافي بوصفه تراثا مشتركا للإنسانية وأوضح أن الثقافة تتخذ أشكالا متنوعة عبر المكان والزمان، ويتجلى هذا التنوع في أصالة وتعدد الهويات المميزة للمجموعات البشرية التي تتألف منها الإنسانية، والتنوع الثقافي بوصفه مصدرا للتبادل والتجديد والإبداع يعد ضرورة أملتها العولمة التي تطورت في ظلها وسائل التواصل و الإتصال التي ألغت الحدود و قربت المسافات ،و لذلك ينبغي الإعتراف بهذا التنوع ، و وضمان المحافظة عليه لصالح أجيال الحاضر والمستقبل[3].

في ظل المجتمعات المعاصرة التي تزداد تنوعا يوما بعد يوم، لابد من ضمان التفاعل المنسجم والرغبة في العيش معا بين الجماعات التي تمتاز بهويات ثقافية متعددة ومتنوعة، فالسياسات التي تشجع على دمج ومشاركة كل المواطنين تضمن ديمومة التلاحم الإجتماعي والسلام الدائم ، وبهذا المعنى، فإن التعددية الثقافية هي شكل من أشكال التنوع والثراء الثقافي لا يمكن فصلها عن الواقع الإجتماعي الذي في إطاره تتم المبادلات الثقافية وتزدهر القدرات الإبداعية التي تغذي الحياة الثقافية والفنية[4].يعتبر التنوع الثقافي إذن الأرضية الخصبة التي تساعد على بلوغ حياة فكرية وعاطفية وأخلاقية وروحية راقية[5].

إن الدفاع عن التنوع الثقافي واجب أخلاقي لا ينفصل عن إحترام كرامة الإنسان، فهو يفترض الإلتزام بإحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وخاصة حقوق الأشخاص المنتمين إلى الأقليات وحقوق الشعوب الأصلية و حقوق الإنسان الأخرى التي يحميها القانون الدولي ومنها الحق في التعليم[6].

أما عن أهمية التعليم لتدعيم التنوع الثقافي فأوضح إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي أن الحقوق الثقافية جزءا لا يتجزأ من حقوق الإنسان و هي حقوق عالمية ومتلازمة، ويقتضي حماية التنوع الثقافي الإعمال الكامل للحقوق الثقافية كما وردت في المادة 27 من الإعلان العالمي لحقوق

---

[1] المادة 5 من من إعلان مبادئ بشأن التسامح لعام 1995

[2] إعتمد المؤتمر العام إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي بموجب القرار رقم 162 / م ت / 2 / 5 / 3، في الجلسة العامة العشرين بتاريخ 2 نوفمبر 2001.

[3] المادة 1 من إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي لعام 2001.

[4] المادة 2 من نفس الإعلان.

[5] المادة 3 من نفس الإعلان.

[6] المادة 4 من نفس الإعلان.

الإنسان والمادتين 14 و15 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، و إستنادا على ذلك، ينبغي أن يتمتع كل شخص بحرية التعبير ونشر إنتاجه الفكري باللغة التي يتقنها، كما أن لكل شخص الحق في التعليم الذي يمكنه من الإطلاع على تراث أمته قصد الحفاظ على هويته الثقافية[1].

سطرت منظمة اليونسكو من خلال برنامجها للفترة 2002-2003 الخطوط الأساسية لخطة عمل من أجل تنفيذ إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي، ونوهت بأهمية التعليم في إحراز التقدم وتحديد المبادئ والمعايير والممارسات في مجال التنوع الثقافي[2] وحثت هذه المنظمة المتخصصة الدول على نشر الوعي بأهمية إحترام ثقافات الآخرين وذلك من خلال البرامج المدرسية الملائمة وإعداد المعلمين، والإعتماد على المناهج التعليمية الحديثة لإيصال المعارف ونقلها، وتشجيع محو الأمية الرقمية والتحكم في التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والإتصال[3]، وذلك بمد جسور التقارب بين الثقافات والتعاون مع الوكالات المتخصصة في منظومة الأمم المتحدة، رغبة في دعم قنوات التواصل الإنساني لتثمين التبادل الثقافي بين الدول والتعرف على الأداب والفنون العالمية[4].

وقد دعمت منظمة اليونسكو هذا الإعلان بإتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الفني و الثقافي[5] التي أكدت بدورها على الدور الريادي للتعليم في تشجيع التنوع الثقافي وتعزيز مختلف أشكال التعبير الثقافي والارتقاء به، ولا سيما من خلال البرامج التعليمية الرامية إلى زيادة توعية الأفراد، والتعاون مع الأطراف الأخرى وتشجيع المنظمات الدولية لتحقيق هذه المقاصد، والعمل على دعم الإبداع والقدرات الفردية عن طريق دعم برامج التعليم والتدريب في المجال الثقافي[6].

ثانيا: حماية الحق في التعليم من خلال توصيات منظمة اليونسكو

أدركت منظمة اليونسكو أكثر من غيرها أهمية التعليم وإنعكاساته الايجابية على الفرد والجماعة، ولذلك إعتمدت مجموعة الإعلانات التي تطرقنا إليها في هذه الدراسة سابقا، وعديد التوصيات التي إختلفت في صياغاتها ولكنها توحدت في غاياتها وهي كفالة الحق في التعليم، نتناول فيما يلي أهم هذه التوصيات.

---

[1] المادة 5 من إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي لعام 2001.

[2] The UNESCO declared in 2004 that Investing in Cultural Divesty is promoting Internationl dialogue between a varieties of nations.

[3] Brett Elisabeth Blake, Literacy and Learning ABC Publishing Oxford, 2002, P12.

[4] Andrew Brown & Niki Davis, World Year Book of Education, Digital Technology, Communities and Education, Routledge, London, 2004, P12.

[5] إعتمد المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو إتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي في الدورة الثالثة والثلاثين بتاريخ 1 أكتوبر 2005.

[6] المادة 10 من إتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي لعام 2005.

1- توصية اليونسكو بشأن أوضاع المدرسين

تنطبق توصية اليونسكو بشأن أوضاع المدرسين[1] على جميع المدرسين العاملين بالمدارس من المرحلة قبل الإبتدائية إلى المرحلة الثانوية، وفي جميع المؤسسات العامة منها أو الخاصة، سواء كانت تقدم تعليما أكاديميا أو تقنيا أو مهنيا أو فنيا.

ففي محور المبادئ التوجيهية، أعربت التوصية أنه ينبغي أن يهدف التعليم منذ السنوات الدراسية الأولى إلى تنمية الشخصية الإنسانية بكافة جوانبها إلى السمو بالفرد في المجالات الروحية والأخلاقية والإجتماعية والثقافية والإقتصادية، وترسيخ إحترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، و إيلاء أكبر قدر من الأهمية إلى إسهامات التعليم في نشر قيم السلام وتعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العرقية والدينية [2] و أوضحت من ناحية أخرى أن رفع مستوى التعليم يتوقف إلى حد كبير على مؤهلات القائمين بالتدريس وقدراتهم بصفة عامة، وعلى الصفات الإنسانية والمؤهلات المهنية التي يتصفون بها ، فلا مناص إذن من مراعاة إحتياجات المعلمين والإهتمام بأوضاعهم المادية والمعنوية مما يحفزهم على أداء رسالتهم التربوية النبيلة كاملة[3].

و إعتبرت التعليم شكلا من أشكال الخدمة العامة التي تتطلب من المدرسين ليس فقط معارف معمقة ومهارات متخصصة يتم إكتسابها عن طريق التكوين والتلقين، بل هو أيضا شعور بالمسؤولية الفردية والجماعة تجاه تعليم التلاميذ والعمل على ما فيه خيرهم وصلاحهم[4]، وعليه ينبغي أن تتوافر للمدرسين ظروف عمل تساعد على تحقيق أكبر قدر من الفعالية وتتيح لهم التفرغ كليا لمهامهم المهنية[5].

وفي مجال الأهداف والسياسات التعليمية، حثّت ذات التوصية الدول على إتخاذ التدابير المناسبة لوضع سياسات تعليمية شاملة تتماشى والمبادئ التوجيهية لليونسكو، وإستخدام جميع الموارد المتاحة، البشرية منها والمادية لتحقيق الأهداف التالية:[6]

- توفير فرص التعليم كحق أساسي لكل إنسان و مراعاة ظروف الأطفال الذين يحتاجون إلى معاملة خاصة.

---

[1] أقر المؤتمر الدولي الحكومي توصية اليونسكو بشأن أوضاع المدرسين بباريس بتاريخ 5 أكتوبر 1966.

[2] الفقرة 2 من توصية اليونسكو بشأن أوضاع المدرس لعام 1966.

[3] الفقرة 5 من نفس التوصيـــة.

[4] الفقرة 6 من نفس التوصيـــة.

[5] الفقرة 8 من نفس التوصيـــة.

[6] الفقرة 10 من نفس التوصيـة.

- توفير جميع التسهيلات على قدم المساواة لتمكين كل فرد من التمتع بحقه في التعليم من دون تمييز.
- يتوجب على الحكومات بناء شبكة كافية من المدارس تتولى توفير التعليم المجاني إلى جانب الدعم المادي للأطفال المحتاجين إلى رعاية نفسية و إجتماعية.
- تثمين التعليم بإعتباره من العوامل الأساسية في دعم النمو الإقتصادي الذي يستهدف تحسين الظروف المعيشية.
- ينبغي النهوض بنوعية التعليم.
- يتعين على جميع البلدان أن تخصص ضمن ميزانياتها السنوية نسبة كافية من دخلها الوطني لتطوير مستوى التعليم.

ومن المسائل التي ألحت عليها التوصية أنه ينبغي أن يتمتع المدرسون بالحرية الأكاديمية في أدائهم لواجباتهم المهنية، والتي تسمح له بانتهاج مناهج التعليم الأكثر ملائمة لتلاميذهم، وأن يسند إليهم الدور الأساسي في إختيار المواد التعليمية المناسبة وطرق التدريس في إطار البرامج المعتمدة بالتنسيق مع السلطات المكلفة بالإشراف على العملية التربوية.[1]

ومن أجل ضمان توفير الشروط الفعالية في عملية التعليم والتعلم، أشارت هذه التوصية أنه يتوجب تفادي الأقسام المكتضة بالتلاميذ، لأن ذلك يحد من قدرات المعلم التفاعلية و المتابعة الفردية للتلاميذ ، مع ضرورة إستخدام خلال العملية التعليمية المعدات الحديثة و وسائل الإعلام و الإتصال السمعية و البصرية [2] ويتعين على القائمين على شؤون التعليم في كل دولة تشجيع التكوين الإقامي للمدرسين و التكوين المستمر في الخدمة ، و إرسال المؤطرين و الفرق البيداغوجية في بعثات تكوينية بالخارج للإحتكاك بذوي الخبرة[3].

2- توصية اليونسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي

توصية اليونسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي لعام 1997 [4] تكمل التوصية التي إعتمدتها ذات المنظمة عام 1966 ، وتسري على جميع هيئات التدريس والباحثين في التعليم العالي، والأشخاص المستخدمين في مؤسسات وبرامج التعليم العالي المكلفين بأنشطة البحث العلمي و الدراسات الميدانية، وتقديم خدمات تعليمية نوعية للطلاب قي مختلف الفروع و المستويات و

---

[1] الفقرة 61 من توصية اليونسكو بشأن أوضاع المدرسين لعام 1966.

[2] الفقرة 86 من نفس التوصيـــة.

[3] الفقرة 104 من نفس التوصية.

[4] إعتمد المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو توصية اليونسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي بباريس في دورته التاسعة والعشرين بتاريخ 11 نوفمبر 1997.

التخصصات ، وقد عرفت هذه التوصية عبارة " التعليم العالي " بأنه مجموعة البرامج والمواد التعليمية والبحوث التي توفرها الجامعات أو المؤسسات التعليمية الأخرى المعترف بها كهيئات تعليمية عليا من قبل السلطات المختصة في الدولة أو بموجب نظم الهيئات المعترف بها[1]. ويقصد بكلمة " البحث" في سياق التعليم العالي، النشاطات العلمية و التقنية المبتكرة في مجالات العلوم والهندسة والطب والثقافة والعلوم الإجتماعية والإنسانية والتربوية، والتي تراعي شروط الدقة والموضوعية وتعتمد على مناهج علمية متعددة وفقا لطبيعة وظروف موضوع البحث وتكون موجهة لحل الإشكاليات العلمية[2].

أوضحت التوصية أيضا أن تحقيق الأهداف العامة للدول الأعضاء في الأمم المتحدة المرتبطة بالتعاون و التنمية المستدامة على الصعيد الدولي يتطلب تجسيد مبدأ " التربية من أجل السلام " كما حددتها منظمة اليونسكو، وتكوين نخبة جامعية من خريجي مؤسسات التعليم العالي تملك المؤهلات المطلوبة لتقديم خدمات تعليمية على أعلى مستوى من خلال تأهيل مجموعة من أساتذة التعليم العالي ذوي القدرات العلمية الرفيعة[3]، كما يجب توفير البيئة التعليمية الملائمة التي تساهم في دعم المعارف و نشر البحوث العلمية و تشجيع الحرية الأكاديمية للإطارات الجامعية مما يمكنهم من التميز و الإبداع بكل حرية دون وصاية على أفكارهم[4].

كما ينبغي أن تتاح لأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي إمكانية الإستفادة من خدمات المكتبات الكلاسكية و الإلكترونية التي يجب أن تزيد بإستمرار بالكتب و المطبوعات العلمية التي تشكل في مجموعها رصيدا ثريا يشمل شتى فروع العلوم و التخصصات ، و ربط مؤسسات التعليم العالي بخدمات الشبكة الدولية للأنترنت ذات التدفق السريع ، و مجموعة البيانات الرقمية و المعطيات الإحصائية خدمة للبحث العلمي و الإرتقاء به[5].

وطالبت التوصية بتثمين نتائج البحوث التي يتوصل إليها أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي، و تشجيع الدراسات الميدانية التطبيقية في عديد حقول العلم و المعرفة و تكنولوجيات االإتصال ' و ربطها بالمجال الإقتصادي و الإجتماعي ، و تيسير نشر البحوث و الدراسات العلمية لأساتذة التعليم العالي في الدوريات و المجلات العلمية المحكمة ، و تنظيم الملتقيات العلمية الدولية بحضور الخبراء و أهل الإختصاص في كافة العلوم الإنسانية ، و إحاطة الملكية الفكرية للمؤلفين و أعضاء

---

[1] الفقرة 1 (أ) من توصية اليونسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي لعام 1997.

[2] الفقرة 1 (ب) من نفس التوصية.

[3] الفقرة 3 من نفس التوصيـــة.

[4] الفقرة 4 من نفس التوصيـــة.

[5] الفقرة 11 من نفس التوصيـة.

هيئات التدريس في التعليم العالي بالحماية القانونية التي ينص عليها القانون الوطني والدولي لحقوق المؤلف[1].

وتمثل واجبات أساتذة التعليم العالي الملازمة لحريتهم الأكاديمية فيما يلي[2]:

- تلقين الطلاب العلوم و المعارف بكفاة و مسؤولية و توجيههم على نحو يحسن تحصيلهم العلمي بغض النظر من جنسياتهم أو دياناتهم أومكاناتهم الإجتماعية.
- مراعاة الدقة العلمية وإعداد البحوث الأكاديمية وفقا المنهج العلمي .
- الحرص على أن يتم البحث طبقا للقوانين والنظم الخاصة بالدولة التي يجري فيها.
- السعي لبلوغ أرقى مستوى ممكن من التحصيل المعرفي للأساتذة خلال مسارهم التكويني لإن رصيدهم العلمي الثري يؤهلهم لتقديم خدمات تعليمية نوعية.

وينبغي أن يستفيد أساتذة التعليم العالي من الإعتمادات المالية الكافية و الإجازات للدراسة لإتمام بحوثهم و أطروحاتهم بالخارج بحسب اللوائح السارية المفعول على غرار التدابير المعمول بها في الجامعات العالمية التي تملك تقاليد عريقة[3].

الفرع الثالث: إستراتيجية اليونسكو الخاصة بالتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني

التدريب التقني بوصفه مجالا من المجالات الرئيسية التي تحتل الصدارة في برنامج اليونسكو الخاص بالتعليم ، بالإضافة إلى برامج محو الأمية وتعليم الكبار، ويعتبر التعليم التقني والمهني جزءا أساسيا من مشروع التعليم للجميع، ولا سيما في أهدافه الخاصة بتطوير التعليم الملائم والمهارات الحياتية من خلال توجيه الشباب وتأهيلهم لخوض غمار عالم الشغل وإقتحام وسوق العمل[4].

يعد التعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني من أهم الإستثمارات التي تطالب بها منظمة اليونسكو بإعتباره المسلك الأساسي للتخفيف من حدة الفقر، وتحقيق إستراتيجيات التنمية وتحسين نوعية الحياة للجميع، وإيمانا بهذا أنشأت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني (UNEVOC)[5].

يقدم مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني المساعدة للدول الأعضاء في منظمة اليونسكو قصد دعم أنظمتها المرتبطة بالتعليم المهني، وفقا لبرنامج هذه المنظمة الخاص

---

[1] الفقرة 12 من توصية اليونسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي لعام 1997.

[2] الفقرة 34 من نـفــس التوصية.

[3] الفقرة 65 من نـفـس التوصية.

[4] أحانو سيسي، إصلاح التعليم الثانوي في ضوء إستراتيجية اليونسكو للتعليم والتدريب التقني والمهني، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 03، 2016، ص233.

[5] أنشأت منظمة الأمم المتحدة للتربية مركز اليونسكو للتدريب التقني والمهني في عام 2000، وتم إفتتاحه في مدينة بون الألمانية في عام 2002.

بالتعليم المهني والتقني[1]، تكمن مهام هذا المركز في تحقيق أهداف اليونسكو الشاملة في مجال والتدريب المهني وتطوير هذا النوع من التعليم في مختلف أنحاء العالم بمد يد العون للدول الأعضاء لوضع السياسات الفعالة، والممارسات الميدانية ذات الصلة بالتعليم المهني لأعداد الشباب واليافعين لدخول عامل الشغل محصنين بالمعارف التقنية والفنية[2].

كما يأخذ مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب المهني والتقني في الإعتبار إحتياجات البلدان النامية، لاسيما في مجال تكوين وتأهيل الشباب والفتيات والنساء وإهتمامات الفئات الإجتماعية ذات الأولوية، كما يظهر دور مركز اليونسكو الدولي للتعليم والتدريب المهني في متابعة تنفيذ إتفاقية اليونسكو بشأن التعليم والتدريب التقني والمهني[3]، والتوصية الخاصة بالتعليم والتدريب التقني والمهني التي خضعت للمراجعة عام 2001، هذه التوصية التي عرفت" التعليم المهني " بأنه مصطلح تقني يشير إلى تلك الجوانب التطبيقية من عملية التعليم التي تشمل، بالإضافة إلى التعليم العام، إستخدام التكنولوجيات والعلوم في المناهج والمقررات الدراسة وإكتساب المهارات العملية والمفاهيم المهنية في كافة القطاعات الإقتصادية والإجتماعية.[4]

تشمل إستراتجية اليونسكو في تعميم التعليم المهني والتقني ليشمل كل مستويات التعليم التكويني القاعدي التي تشرف عليها المؤسسات التعليمية، أو من خلال البرامج المشتركة ما بين المؤسسات التعليمية والمنشآت الصناعية أو الزراعية أو التجارية، كما يستند مركز اليونسكو الدولي للتكوين المهني والتقني على الإستراتيجية التي سطرتها منظمة اليونسكو المعنية بالتعليم المهني، والتي وضعت خطوطها العريضة عام 2010 وامتدت إلى غاية 2015، وتجسيدًا لهذه الإستراتيجية يقع على عاتق هذا المركز مسؤولية تعزيز التعليم والتدريب المهني وتطوير مهارات الشباب والعمال، وبناء على هذا يقوم مركز اليونسكو للتعليم والتدريب المهني بما يلي:[5]

- إسداء المشورة والإستشارة الفنية والتقنية التي تساعد الدول والهيئات الدولية على وضع السياسات في مجال التكوين المهني.
- المساهمة في تنمية وتحسين أداء العمال وتنمية مهاراتهم.
- نشر وتبادل المعلومات حول القطاعات التعليمية والمهنية

[1] Ugochukwu Chinonso, Technical Education and Vocational Training in Developing Nations, Central Institute of Vocational Education, New Delhi, 2017, P356.

[2] Miriam Preckler Galguera, Globalization, Mass Education and Technical and Vocational Education and Training, The Influence of UNESCO in Botswana and Namibia, Springer, 2018, P37.

[3] إعتمد المؤتمر العام لليونسكو إتفاقية اليونسكو بشأن التعليم والتدريب التقني والمهني عام 1989.

[4] Judith Calder & Ann Mccollum, Open and Flexible Learning in Vocational Education and Training, Routledge, London, 1998, P43.

[5] Rupert Maclean & David Wilson, International Handbook of Education for the Changing World of Work, UNEVOC, Springer 2009, P249.

المطلب الثاني: منظمة العمل الدولية

أنشأت منظمة العمل الدولية (ILO) بتاريخ 1919/04/11 خلال فترة عصبة الأمم، وهي تعد من أقدم المنظمات الدولية، ويشكل الفصل 13 من معاهدة فرصاي النظام الأساسي لها، ولملائمة نشاطاتها مع تغير الأوضاع الدولية، أدخلت عدة تعديلات على نظامها الأساسي بعد الحرب العالمية الثانية، وإرتبطت بالأمم المتحدة كوكالة متخصصة في عام 1946، وإتخذت من مدينة جنيف مقرا دائما لها ونالت عام 1969 جائزة نوبل للسلام.[1]

قامت منظمة العمل الدولية بدور فعال في تقنين القانون الدولي للعمل من خلال مجموعة واسعة من الإتفاقيات الدولية، إلى جانب سلسلة من التوصيات المرتبطة بمجالات إختصاصها كالضمان الإجتماعي والحرية النقابية وحماية الأمومة والعمال القصر والحد الأدنى للأجور، كما دافعت عن حق الأطفال والشباب والنساء وذوي الإحتياجات الخاصة والعمال في التعليم والتدريب المهني.[2]

سنتناول في هذا المطلب أجهزة منظمة العمل الدولية وأهدافها (الفرع الأول)، ثم دور إتفاقيات منظمة العمل الدولية في حماية الحق في التعليم (الفرع الثاني)، وأخيرا دور توصيات منظمة العمل الدولية في حماية الحق في التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: أجهزة منظمة العمل الدولية وأهدافها

تمارس منظمة العمل الدولية مهامها بواسطة عدة أجهزة تتعاون فيما بينها قصد تحقيق الأهداف التي أنشأت من أجلها.

سنتطرق في هذا الفرع إلى أجهزة منظمة العمل الدولية (أولا) وأهداف هذه الوكالة المتخصصة (ثانيا).

أولا: أجهزة منظمة العمل الدولية

يتكون هيكل منظمة العمل الدولية من المؤتمر العام، ومجلس الإدارة، ومكتب العمل الدولي إلى جانب اللجان الدائمة واللجان المؤقتة[3]، وهو ما سنعالجه تباعا.

1- المؤتمر العام

المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولية هو الجهاز العام والسلطة العليا في هذه المنظمة، يضم تشكيلة فريدة من نوعها في المنظمات الدولية تأخذ بعين الإعتبار التمثيل الثلاثي، أي أربعة مندوبين

---

[1] Steve Hugles & Nigel Haworth, The International Labour Organization ILO, Coming in From the Cold, Routledge, London, 2011, P5.

[2] Ebere Osieke, Constitutional Law and Practice in the International Labour Organization, Martunus Nijhoff Publishers, Boston, 1985, P198.

[3] راجع الملحق المرفق بدستور منظمة العمل الدولية المتضمن الإعلان الخاص بأهداف ومقاصد المنظمة الصادر عن المؤتمر الدولي للعمل المنعقد بمدينة فيلاديفيا بتاريخ 1944/05/10.

يمثلان الحكومة، ومندوب عن العمال، ومندوب عن أصحاب العمل، وتتم عملية إنتخاب ممثلي العمال و أصحاب العمل عن طريق النقابات والتنظيمات المهنية، و للإشارة يجتمع المؤتمر العام مرة على الأقل في السنة[1]، وتكمن مهمته الأساسية في إقتراح مشروعات الإتفاقيات الدولية والتوصيات التي لا تصبح نافذة إلا بالتصديق عليها من طرف الأعضاء، كما يختص المؤتمر العام بإنتخاب مجلس الإدارة وإقرار ميزانية المنظمة ومناقشة سياستها العامة[2].

2- مجلس الإدارة

مجلس الإدارة هو الجهاز التنفيذي لمنظمة العمل الدولية، يضم المجلس 56 عضو، 28 منهم يمثلون الحكومات و24 ينوبون عن العمال و24 يمثلون أصحاب العمل[3]، يقوم مندوبو أصحاب العمل ومندوبو العمال في المؤتمر على التوالي بإنتخاب الأشخاص الذين يمثلون العمال وممثلي أصحاب العمل[4]، تكون مدة تفويض مجلس الإدارة ثلاث سنوات، فإذا لم تجر إنتخابات المجلس لدى إنتهاء هذه المدة لأي سبب كان، يواصل المجلس مهامه إلى أن تجري الإنتخابات[5]، ينتخب مجلس الإدارة من بين أعضاءه رئيسا ونائبي رئيس على أن يكون واحدا من هؤلاء الثلاثة ممثل للحكومة، والثاني ممثلا لأصحاب العمل، والثالث ممثلا للعمال[6].

3- مكتب العمل الدولي

يعد مكتب العمل الدولي أمانة منظمة العمل الدولية، يرأسه مدير عام يعينه مجلس الإدارة ويكون مسؤولا رهنا بتعليمات المجلس عن حسن سير عمل المكتب وعن أي مهام أخرى توكل إليه[7]، يحضر المدير العام أو نائبه جميع إجتماعات مجلس الإدارة[8]، ويتولى المدير العام تعيين موظفي مكتب العمل الدولي طبقا لما يقرره مجلس الإدارة من لوائح[9]، يجب على المدير العام وموظفي المكتب، في آدائهم لواجباتهم ألا يلتمسوا أو يقبلوا تعليمات من أي حكومة أو من أي منظمة أخرى،

---

[1] المادة 1/3 من دستور منظمة العمل الدولية لعام 1919.

[2] المادة 2/3 من نفس الدستور.

[3] المادة 1/7 من نفس الدستور.

[4] المادة 4/7 من نفس الدستور.

[5] المادة 5/7 من نفس الدستور.

[6] المادة 7/7 من نفس الدستور.

[7] المادة 1/8 من نفس الدستور.

[8] المادة 2/8 من نفس الدستور.

[9] المادة 9 من نفس الدستور.

وأن يمتنعوا عن أي تصرف قد يتنافى مع وضعهم كموظفين دوليين لايتلقون التعليمات الفوقية من هيئات أخرى سوى منظمة العمل الدولية.[1]

تشمل وظائف مكتب العمل الدولي عملية جمع ونشر المعلومات حول المواضيع المتصلة بالتنظيم الدولي لظروف العمال ونظام العمل، وبوجه خاص حول المواضيع التي يعتزم عرضها على المؤتمر العام بغية عقد إتفاقيات دولية[2]، كما يتولى المكتب مهام إعداد الوثائق الخاصة ببنود جدول الأعمال المعروضة على دورات المؤتمر، وتقديم المساعدات للحكومات بناء على طلبها، وفي حدود سلطاته، وصياغة القوانين واللوائح على أساس مقررات المؤتمر، و مراقبة الممارسات الإدارية ونظم التفتيش، والاضطلاع بالواجبات التي تتطلبها منه أحكام دستور المنظمة فيما يخص التقيد الفعلي بالإتفاقيات، وتحرير وإصدار المطبوعات التي تعالج قضايا العمل بمختلف اللغات الأجنبية[3].

4- اللجان الدائمة والمؤقتة

اللجان الدائمة والمؤقتة هي الهيئات التي تنشئها منظمة العمل الدولية الخاصة ببعض المجالات قصد تقديم الدعم والمشورة لمنظمة العمل الدولية، وفي هذا الإطار أنشأت منظمة العمل الدولية المعهد الدولي لدراسات العمل[4].

ثانيا: أهداف منظمة العمل الدولية

ترمي منظمة العمل الدولية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كالسلام العالمي على أساس العدالة الإجتماعية، وتحسين شروط وبيئة العمل، ورفع مستوى معيشة العمال، وتحديد ساعات العمل والقضاء على البطالة والعمل على وإستقرار المجال الإقتصادي والإجتماعي[5]، وحماية العمال من الأخطار والأمراض المهنية، والإعتراف بمبدأ المساواة في الأجر بالنسبة لمجالات العمل المختلفة، وتحديد السن الأدنى للعمل وحرية تكوين النقابات وتوفير الضمان الإجتماعي[6]، وإشراك العمال وأصحاب العمل والحكومات في وضع المعايير الدولية للعمل، إلى جانب الإهتمام بالتعليم والتكوين المهني والفني للعمال والمتربصين بمؤسسات التكوين والتمهين[7].

---

[1] المادة 4/9 من دستور منظمة العمل الدولية لعام 1919.

[2] المادة 1/10 من نفس الدستور.

[3] المادة 2/10 من نفس الدستور.

[4] يقوم المعهد الدولي لدراسات العمل بدور هام في تحديد المعايير الدولية للعمل.

[5] أنظر ديباجة دستور منظمة العمل الدولية لعام 1919.

[6] خصصت منظمة العمل الدولية مجموعة من التوصيات لكفالة حق العمال في الضمان الإجتماعي.

[7] Andrey Chapman & Sage Russell, Core Obligation, Building a Framwork for Economic, Social and Cultural Rights, Intersenlia, Oxford, 2002, P89.

الفرع الثاني: دور إتفاقيات منظمة العمل الدولية في حماية الحق في التعليم

صدرت عن منظمة العمل الدولية قائمة طويلة من الإتفاقيات التي تهدف إلى تعزيز وحماية الأطفال من بعض النشاطات الخطيرة على صحتهم وسلامتهم، والتي تعرقل مسارهم التعليمي ومن ضمن هذه الإتفاقيات نذكر في هذا الصدد:

أولا: الإتفاقية رقم 79 الخاصة بتقييد العمل الليلي للأطفال والأحداث في المهن غير الصناعية

تنطبق الإتفاقية رقم 79 الخاصة بتقييد العمل الليلي للأطفال والأحداث في المهن غير الصناعية[1] على الأطفال والأحداث المستخدمين بأجر، أو الذين يعملون بشكل مباشر أو غير مباشر في مهن غير صناعية[2]، ويشمل تعبير " المهن غير الصناعية" في مفهوم هذه الإتفاقية كل المهن بإستثناء تلك التي تعتبرها السلطة المختصة مهنا صناعية أو زراعية أو بحرية[3].

وعبرت الإتفاقية صراحة أنه لا يجوز إستخدام الأطفال دون الرابعة عشرة من العمر المسموح بإستخدامهم طيلة الوقت أو لجزء منه، و لا يجوز إستخدام الأطفال فوق الرابعة عشرة الذين مازالوا خاضعين للتعليم الإلزامي[4]، وتوفير الضمانات المطلوبة لحماية صحة الطفل أو الحدث وأخلاقه وضمان حسن معاملته، وتفادي عرقلة تعليمه[5] ، كما تنطبق المادة 2 من الإتفاقية على الأطفال دون الثامنة عشر المسموح بإستخدامهم طيلة الوقت أو جزءا منه، وعلى الأطفال الذين يواصلون تعليمهم في المدارس[6].

ثانيا: الإتفاقية رقم 117 بشأن الأهداف والمعايير الأساسية للسياسة الإجتماعية

ورد في الإتفاقية رقم 117 بشأن الأهداف والمعايير الأساسية للسياسة الإجتماعية[7] أنه يجب إتخاذ جميع الخطوات الممكنة من خلال تدابير دولية وإقليمية ووطنية مناسبة، لتشجيع إدخال تحسينات على مجالات الصحة العامة، والإسكان والتغذية والتعليم ورعاية الطفولة ووضع المرأة

---

[1] قرر مجلس إدارة مكتب العمل الدولي المنعقد بمدينة مونتريال في دورته التاسعة والعشرين بتاريخ 19 سبتمبر 1946 إعتماد الإتفاقية رقم 79 الخاصة بتقييد العمل الليلي للأطفال والأحداث في المهن غير الصناعية التي دخلت حيز النفاذ بتاريخ 29 ديسمبر 1950.

[2] المادة 1 / 1 من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 79 لعام 1950.

[3] المادة 1 / 2 من نفس الإتفاقيـــة.

[4] المادة 2 / 1 من نفس الإتفاقيـــة.

[5] المادة 4/5/ ب من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 8(ج) من نفس الإتفـاقيـــة.

[7] إعتمد مجلس إدارة مكتب العمل الدولي الإتفاقية رقم 117 بشأن الأهداف والمعايير الأساسية للسياسة الإجتماعية بتاريخ 6 جوان 1962 ودخلت حيز النفاد في 23ّ أفريل 1964.

وظروف العمل[1]، وأن تستند السياسة المتبعة للقضاء على جميع أشكال التمييز بين العمال على أساس العرق أو اللون أو الجنس أو العقيدة، وتوفير فرص التعليم والتدريب المهني للجميع، والأخذ بعين الإعتبار تدابير الصحة والسلامة والرعاية الإجتماعية[2].

كما ألزمت الإتفاقية رقم 117 الأعضاء على إتخاذ الترتيبات المطلوبة بغية وضع نظم للتعليم التقني والتدريب المهني والتلمذة الصناعية بصورة تدريجية، بغرض إعداد الأطفال والأحداث من الجنسين إعدادا فعالا من أجل إكتسابهم لمهارات مهنية معينة[3]، وحظر إستخدام الأطفال المتمدرسين أثناء ساعات الدراسة، وتوفير مرافق تعليمية كافية لأغلبية الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس، وذلك لتمكينهم من الإستفادة من الخدمات التعليمية الأساسية[4].

وركزت الإتفاقية على أهمية التدريب المهني للأطفال والشباب بإستخدام التقنيات الجديدة لتحقيق إنتاجية عالية عن طريق تكوين الأيدي العاملة الماهرة[5]، وتولي الإشراف على التدريب المهني من طرف السلطات المختصة بالتشاور مع منظمات أصحاب العمل والعمال حسب الإحتياجات والمهن المطلوبة.[6]

ثالثا: الإتفاقية رقم 138 بشأن الحد الأدنى لسن الإستخدام

تعهدت الدول الأعضاء بموجب الإتفاقية رقم 138 بشأن الحد الأدنى لسن الإستخدام[7] بإتباع سياسة وطنية ترمي إلى القضاء فعليا على عمالة الأطفال، ورفع الحد الأدنى لسن الإستخدام أو العمل بصورة تدريجية لبلوغ مستوى يتناسب مع النمو البدني والذهني للأحداث[8] ، و أشارت أنه لا يجوز أن يقل الحد الأدنى للسن عن 18 سنة للقبول في أي نوع من أنواع الإستخدام، أو العمل الذي يحتمل أن يعرض للخطر صحة أو سلامة أو أخلاق الأحداث بسبب طبيعته أو الظروف التي يمارس فيها[9]، وإستنادًا إلى أحكام هذه الإتفاقية يجوز للقوانين أو اللوائح الوطنية أو السلطة المختصة، و بعد التشاور مع منظمات أصحاب العمل والعمال المعنيين، أن تسمح بالإستخدام أو العمل إبتداء من سن 16 سنة

---

[1] ديباجة إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 117 لعام 1962.

[2] المادة 1/14 من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 117 لعام 1962.

[3] المادة 1/15 من نفس الإتفـاقيـة..

[4] المادة 3/15 من نفس الإتفـاقيـة.

[5] المادة 1/16 من نفس الإتفاقيــة.

[6] المادة 2/16 من نفس الإتفاقيــة.

[7] إعتمد مجلس مكتب العمل الدولي الإتفاقية رقم 138 بشأن الحد الأدنى لسن الإستخدام في الدورة الثامنة والخمسين في 6 جوان 1973 ودخلت حيز النفاذ في 19 جوان 1976.

[8] المادة 1 من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 138 لعام 1973.

[9] المادة 1/3 من نفس الإتفاقيــة.

شريطة أن تصان تماما صحة وسلامة وأخلاق الأحداث المعنيين وأن يتلقى هؤلاء الأطفال تعليما محددا أو تدريبا مهنيا بخصوص فرع النشاط المقصود[1].

ولا تنطبق هذه الإتفاقية على العمل الذي يؤديه الأطفال والأحداث في المدارس لأغراض التعليم العام أو المهني أو التقني، وفي مؤسسات التدريب الأخرى، ولا على العمل الذي يؤديه الأشخاص الذين بلغوا سن 14 سنة على الأقل في مختلف المنشآت ، إذا كان هذا العمل ينفذ وفقا لشروط تقررها السلطة المختصة بعد التشاور مع منظمات أصحاب العمل والعمال المعنيين، وكان يشكل جزءا أساسيا من دورة تعليمية أو تدريبية تقع مسؤوليتها الرئيسية على مدرسة أو مؤسسة تدريب، أو برنامج تدريبي ينفذ قسمه الأكبر أو كله في الورشة، إذا كانت السلطة المختصة قد أقرته، أو برنامج إرشادي أو توجيهي يرمي إلى تسهيل إختيار المهنة أو نوع التدريب[2].

رابعا: الإتفاقية رقم 140 بشأن الإجازة الدراسية مدفوعة الأجر

أولت الإتفاقية رقم 140 بشأن الإجازة الرسمية مدفوعة الأجر[3] أهمية لمواصلة التعليم والتدريب الذي يتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي ، خاصة في ظل تغير أنماط العلاقات الإقتصادية والإجتماعية، وإتخاذ ترتيبات ملائمة للقيام بإجازة للدراسة والتدريب تلبية لتطلعات المتربصين، وإحتياجات وأهداف ذات طابع إجتماعي وإقتصادي وتكنولوجي وتقني[4].

وتعني عبارة "الإجازة الدراسية مدفوعة الأجر" في مفهوم الإتفاقية، الإجازة التي تمنح للعامل لأغراض الدراسة أو لمواصلة تكوينه، وتدفع له خلالها مستحقات مالية كافية [5]، وفي شأن أهمية هذه الإجازات، أشارت الإتفاقية أنه على كل دولة عضو تطبيق سياسة لتعزيز المنح وفق مناهج تتفق مع الظروف والممارسة الوطنية، وذلك لتحقيق عديد الأغراض كالتدريب على أعلى مستوى، والتثقيف العام والإجتماعي والمدني[6]، وتصمم تلك السياسة بحيث تتم بأساليب مختلفة لإكتساب مهارات مهنية ووظيفية، وتحسينها وتكييفها، وتعزيز العمالة ومواكبة العمل للتقدم العلمي والتكنولوجي والتغيرات الإقتصادية والهيكلية التي تطرأ على المجتمع، و تعزيز التعليم والتدريب المتواصلين، مما يساعد العمال على التكيف مع مقتضيات عصرهم.[7]

---

[1] المادة 3/ من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 138 لعام 1973.

[2] المادة 6 من نفس الإتفاقية.

[3] إعتمد مجلس إدارة مكتب العمل الدولي المنعقد في دورته التاسعة والخمسين الإتفاقية رقم 140 بشأن الإجازة الدراسية مدفوعة الأجر بتاريخ 5 جوان 1974 ودخلت حيز النفاذ في 23 ديسمبر 1976.

[4] ديباجة إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 138 لعام 1974.

[5] المادة 1 من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 138 لعام 1974.

[6] المادة 2 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 3 من نفس الإتفاقية.

تشترك السلطات العامة ومنظمات أصحاب العمل والعمال، والمؤسسات أو الهيئات التي تشرف على التعليم والتدريب، بطريقة تتماشى والظروف والممارسة الوطنية في صياغة وتطبيق سياسة تشجع على منح الإجازات الدراسية للعمال والمتربصين[1]، وتوضع عند الاقتضاء ترتيبات خاصة فيما يتعلق بالإجازة الدراسية مدفوعة الأجر لصالح فئات معينة من العمال، كعمال المنشآت الصغيرة، أو العمال الريفيين أو غيرهم من العمال المقيمين في مناطق نائية، أو العمال الذين يقومون بأعمال تصنف بأنها شاقة[2].

خامسا: الإتفاقية رقم 142 بشأن التوجيه والتدريب المهني في مجال تنمية الموارد البشرية

حثت الإتفاقية رقم 142 بشأن التوجيه والتدريب المهني في مجال تنمية الموارد البشرية[3]، كل دولة عضو على تطوير سياسات وبرامج شاملة ومنسقة للتوجيه والتدريب المهني، ترتبط إرتباطا وثيقا بالعمالة، وخاصة عن طريق مكاتب التشغيل العامة[4]، وتأخذ هذه السياسات والبرامج في إعتبارها إحتياجات العمال وفرصهم في العمل ومشاكلهم على المستويين الوطني والإقليمي، ومستوى التنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، والعلاقات المتبادلة بين تنمية الموارد البشرية والأهداف الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الأخرى[5]، وتسطير هذه السياسات والبرامج بطرق تتناسب مع الظروف المحلية و الوطنية[6]، وتهدف إلى تحسين قدرة الفرد على الأداء والتأثير على بيئة العمل والبيئة الإجتماعية[7].

وتضع كل دولة عضو نظما مفتوحة ومرنة وتكميلية للتعليم التقني والمهني وللتوجيه التعليمي والتدريب المهني، سواء تمت هذه الأنشطة في إطار النظام التعليمي الرسمي أو خارجه[8]، وتوسيع نظم التوجيه المهني و تقديم معلومات بشأن العمالة بغية كفالة توفير التوجيه الملائم لكل الأطفال والشباب والكبار،[9]وتشتمل هذه المعلومات على إختيار المهنة والتدريب المهني، والفرص التعليمية المرتبطة بذلك، ووضع آفاق لرفع مستوى أداء اليد العاملة و الترقية المهنية للعمال المهرة، وظروف العمل

---

[1] المادة 6 من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 138 لعام 1974.

[2] المادة 9 من نفس الإتفاقية.

[3] إعتمد مجلس إدارة مكتب العمل الدولي الإتفاقية رقم 142 بشأن التوجيه والتدريب المهني في مجال تنمية الموارد البشرية في دورته الستين بتاريخ 4 جوان 1975، ودخلت حيز النفاذ بتاريخ 19 جويلية 1977.

[4] المادة 1/1 من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 142 لعام 1975.

[5] المادة 2/1 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 3/1 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 4/1 من نفس الإتفاقية.

[8] المادة 2 مــن نفس الإتفاقيـة.

[9] المادة 1/3 من نفس الإتفاقية.

والسلامة والصحة أثناء العمل وغير ذلك من جوانب الحياة العملية في مختلف قطاعات النشاط الإقتصادي والإجتماعي والثقافي[1].

ويقع على عاتق كل دولة مسؤولية توسيع نظم التدريب المهني وإعدادها لمواجهة إحتياجات التدريب المهني مدى الحياة لفائدة الشباب والكهول في قطاع الخدمات وفروع النشاط الإقتصادي[2]، وتنفيذ سياسات وبرامج التوجيه والتدريب المهني بالتعاون مع منظمات أصحاب العمل والعمال، وعند الإقتضاء مع غيرها من الأجهزة المهتمة بهذا المجال في إطار التعاون الدولي.[3]

الفرع الثالث: دور توصيات منظمة العمل الدولية في حماية الحق في التعليم

لم تكتف منظمة العمل الدولية بترسانة الإتفاقيات التي تضمنت أحكاما تهدف بصفة مباشرة أو غير مباشرة لضمان الحق في التعليم والخاصة بحظر الإستغلال الفاحش للأطفال في العمل، وتحديد السن الأدنى لممارستهم للنشاطات المهنية، لتمكينهم من متابعة دراستهم وعدم الإنقطاع عنها، وإلزام الدول بتسطير برامج للتكوين الميداني لكفالة حق الأطفال في التعليم المهني والتقني، بل دعمت هذا كله بمجموعة من التوصيات التي تصب في نفس الإتجاه تكريسا لحق الجميع في التعليم المهني، سنتطرق فيما يلي إلى أهم هذه التوصيات:

أولا: التوصية رقم 57 بشأن التدريب المهني

عرفت توصية منظمة العمل الدولية رقم 57 [4] عبارة " التدريب المهني" بأنه كل شكل من أشكال التدريب الذي يمكن من خلاله إكتساب أو تطوير المعارف التقنية أو المهنية، سواء في المدارس أو في أماكن العمل[5]، ويقصد بعبارة:" التعليم التقني والمهني" التعليم النظري والعملي بمختلف درجاته و أنواعه ، و الذي يقدم في معاهد التكوين لأغراض التدريب المهني[6]، أما عبارة " التلمذة الصناعية" فتعني كل نظام يتعهد صاحب العمل في إطاره، عن طريق عقد بتشغيل حدث وتدريبه أو تكليف غيره بتدريبه تدريبا منهجيا على إكتساب مهنة خلال مدة تحدد مسبقا، ويلزم المتمرن بالعمل في خدمة صاحب العمل[7].

ويتم تنسيق وتطوير عمل مختلف المؤسسات الرسمية والخاصة التي تعنى بالتدريب المهني في كل بلد وفقا لبرنامج عام يتم إعتماده من طرف الهسئات الوصية و الأخذ يعين الإعتيار قدرات

---

[1] المادة 2/3 من إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 142 لعام 1975.

[2] المادة 4 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 5 من نفس الإتفاقية.

[4] إعتمد المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولية التوصية رقم 57 بشأن التدريب بتاريخ 27 جوان 1939.

[5] الفقرة الأولى (أ) من توصية منظمة العمل الدولية رقم 57 بشأن التدريب المهني لعام 1939.

[6] الفقرة الأولى (ب) من نفس التوصية.

[7] الفقرة الأولى (ج) من نفس التوصية.

المتربصين و مرونة المحتوى ، وإمكانية التكيف مع إحتياجات الصناعات في الأقاليم والمناطق المختلفة، ويقوم هذا البرنامج على أساس حماية المصالح المهنية للعمال وإحتياجاتهم المهنية والتكوينية ، وعروض أصحاب العمل لتوظيف الأيدي العاملة، و إهتمامات المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية العامة و الخاصة، وينبغي عند وضع هذا البرنامج مراعاة المستوى المحقق في مجال التعليم العام والتوجيه والاختيار المهنيين، والتغيير الذي يطرأ على تقنيات وأساليب تنظيم العمل وهيكل سوق العمل وإتجاهات تطوره[1].

أما فيما يخص التأهيل ما قبل المهني، فأوضحت التوصية المذكورة أنه ينبغي للتعليم الإلزامي أن يساهم في إعداد الأطفال وتنمية لديهم مفهوم العمل اليدوي وتقديره لأنه جزء لا غنى عنه من التعليم العام لتسهيل عملية التوجيه المهني مستقبلا، ويرمي هذا الإعداد الذي يمتد على مدى سنة على الأقل، في سن الثالثة عشرة على أبعد تقدير، ويستمر حتى نهاية التعليم الإلزامي لتحديد القدرات المهنية للطفل وتسهيل عملية إختيار الأيدي العاملة في المستقبل، ومنح الأطفال فرصة تلقي تكوين تمهيدي يشكل مرحلة إنتقال من التعليم العام إلى التدريب المهني[2].

ونوهت التوصية بأهمية إنشاء شبكة من المدارس في كل بلد تتناسب من حيث العدد والموقع والمنهج الدراسي مع الإحتياجات الإقتصادية في كل إقليم أو منطقة، وإتاحة للعمال فرصا كافية لتطوير معارفتهم النفسية أو المهنية، وأكدت التوصية أنه يستحسن في البلدان التي لا تتوفر على عدد كاف من المدارس المهنية والتقنية أن تقوم المنشآت الصناعية بتحمل تكاليف تدريب عدد من العمال الشباب إذا كان حجمها يسمح بذلك، ويتم تسهيل الإلتحاق بمدارس التكوين المهني، حسبما تتطلبه الظروف، وتقديم مساعدات لهم في شكل وجبات مجانية وملابس العمل وأدواته، والنقل المجاني وعلاوات المعيشة، وتحديد مناهج المدارس التقنية والمهنية بحيث تكفل إمكانية التكيف المهني للعمال في المستقبل[3].

ثانيا: التوصية رقم 60 بشأن التلمذة الصناعية

أشارت التوصية رقم 60 بشأن "التلمذة الصناعية" [4] أنه تتخذ كل الإجراءات لجعل التلمذة الصناعية فعالة بقدر الإمكان في المهن الصناعية مع تحديد طبيعة هذه المهن والمهارات المكتسبة ومدة التكوين المهني.[5]

---

[1] الفقرتين 1 و2 من توصية منظمة العمل الدولية رقم 57 بشأن التدريب المهني لعام 1939.

[2] الفقرات 1، 2، 3 من نفس التوصية.

[3] الفقرات 1، 2، 3 من نفس التوصية.

[4] إعتمد المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولية التوصية رقم 60 بشأن التلمذة الصناعية بتاريخ 27 جوان 1939.

[5] الفقرتان 1، 2 من التوصية رقم 60 بشأن التلمذة الصناعية لعام 1939.

وأنه ينبغي لصاحب العمل الذي يستخدم متمرنين، إما أن يكون هو ذاته مؤهلا لتقديم تدريب كاف أو أن يكون قادرا على تكليف أحد العاملين ممن لديهم المؤهلات اللازمة لهذه المهنة للقيام بذلك، كما يستوجب أن تستوفي المنشأة التي سيجري فيها التدريب الشروط اللازمة لتدريب المتمرن تدريبا مناسبا على المهنة التي يستعد لها[1].

ثالثا: التوصية رقم 87 بشأن التوجيه المهني

يقصد في أحكام التوصية رقم 87 [2] مفهوم عبارة "التوجيه المهني" المساعدة التي تقدم بغرض حل المشاكل التي يواجهها الفرد في إختيار مهنة مع مراعاة فرص العمل المتاحة، ويقوم التوجيه المهني على أساس الإختيار الحر والإرادي للفرد، والهدف الرئيسي من التوجيه هو تزويد الأشخاص بالمعلومات التي تساعدهم على إتخاذ القرار المناسب، وهو عملية مستمرة تقوم على مبادئ أساسية تراعي سن الأفراد، وتكيف عملية التوجيه المهني مع الإحتياجات الخاصة لكل بلد[3]، وتوفير أساليب التوجيه المهني على أوسع نطاق تسمح به السياسة الإجتماعية والموارد الوطنية لكل الأشخاص الذين يحتاجون إلى مثل هذه المساعدة، وفقا لبرامج تناسب إهتمامات الشباب، بما فيهم تلاميذ المدارس الذين يحتاجون إلى توجيه بغية رسم معالم مستقبلهم المهني[4].

وفيما يتعلق بمبادئ وأساليب التوجيه المهني للشباب بما فيهم تلاميذ المدارس حثّت التوصية الدول على وضع سياسات وبرامج التوجيه المهني بالتعاون مع المدارس والمؤسسات والإدارات الأخرى المعنية بالشباب خلال فترة الإنتقال من الدراسة إلى الحياة العملية، وبمساهمة المنظمات الممثلة لأصحاب العمل وللعمال، بحيث يتمكن كل شاب يتلقى توجيها مهنيا من الإستفادة من مساعدة منتظمة، وتتم في إطار هذا التعاون إستشارة الوالدين والأوصياء المعنيين وجمعيات أولياء التلاميذ إن وجدت[5].

يجب أن تتضمن برامج التعليم خلال فترة التعليم العام، توجيها مهنيا أوليا، يصمم أساسا لتعريف الشباب بقدراتهم ومؤهلاتهم وإهتماماتهم، وبمختلف النشاطات والآفاق المهنية، وذلك لتسهيل تكيفهم مع مهنة المستقبل، ويتم التركيز على التوجيه المهني الأولي لتمكين الشباب من الإلتحاق بدورات تكوينية

---

[1] الفقرة 3 (ج) من التوصية رقم 60 بشأن التلمذة الصناعية لعام 1939.

[2] إعتمد المؤتمر العام لمنظمة العمل الدولية التوصية رقم 87 بشأن التوجيه المهني بتاريخ 1 جويلية 1949.

[3] الفقرات 1، 2، 3 من التوصية رقم 87 بشأن التوجيه المهني بتاريخ 1 جويلية 1949.

[4] الفقرتان 5 و6 من نفس التوصية.

[5] الفقرة 7 مـــن نفـس التوصيـــــة.

خاصة، أو تلقي تدريب محدد أو الإلتحاق بعمل بمجرد ترك الدراسة، ويشمل التوجيه المهني الأولي على[1]:

- تقديم معلومات ذان طبيعة مهنية أوتكوينبة شاملة للتلاميذ.
- زيارات للمنشآت الصناعية والتجارية وأماكن العمل الأخرى تحت إشراف مكون يملك خبرة واسعة في مجال إختصاصه.
- إسداء المشورة عن طريق مقابلات شخصية تستكمل بمناقشات أو محادثات جماعية تشجع من خلالها السلطات المحلية المختصة التوجيه المهني لا سيما في الحالات التالية:[2]
- الشباب الذين يستطيعون الإختيار بين عدة دورات مهنية في المدرسية.
- الشباب الذين يقتربون من سن إنهاء الدراسة.
- الشباب الذين يدخلون سوق العمل لأول مرة.
- الشباب الذين يبحثون عن منافذ للدخول إلى التلمذة الصناعية أو غيرها من أشكال التدريب المهني.

رابعا: التوصية رقم 99 بشأن التأهيل المهني للمعوقين

في مفهوم التوصية رقم 99[3]تعني عبارة " تأهيل مهني " ذلك الجزء من عملية التكوين المستمر الذي يشمل توفير الخدمات المهنية لتمكين المعوق من تأمين عمل يتناسب مع قدراته، وتعني كلمة "معوق" كل شخص إنخفضت بدرجة كبيرة إحتمالات تأمين عمل مناسب لنفسه نتيجة قصور بدني أو عقلي[4].

وفيما يتصل بنطاق التأهيل المهني، أوضحت هذه التوصية أنه ينبغي إتاحة خدمات التأهيل المهني لكل الأشخاص المعوقين، أيا كان سبب وطابع عجزهم ومهما كانت أعمارهم، وإعدادهم لأداء عمل يعكس تطلعاتهم، كما ينبغي إتخاذ كل التدابير الضرورية بشأن خدمات التوجيه المهني للأشخاص المعوقين الذين تقتضي حالتهم المساعدة في إختيار أو في تغيير مهنهم[5].

ويجب أيضا أن تتضمن عملية التوجيه المهني ما يلي:[6]

- مقابلة شخصية مع مسؤول عن التأهيل المهني.

---

[1] الفقرة 8 من التوصية رقم 87 بشأن التوجيه المهني بتاريخ 1 جويلية 1949.

[2] الفقرة 18 مـــن نفـس التوصيـــة.

[3] إعتمد مؤتمر العمل الدولي التوصية رقم 99 بشأن التأهيل المهني للمعوقين بتاريخ 22 جوان عام 1955.

[4] الفقرة 1 من التوصية رقم 99 بشأن التأهيل المهني للمعوقين لعام 1955.

[5] الفقرات 2 و3 من نفس التوصية.

[6] الفقرة 4 مـــن نفـس التوصيـــــة.

- فحص سجل الخبرة المهنية.
- فحص السجل المدرسي أو غيره من البيانات المتعلقة بما تلقاه المعوق من تعليم أو تدريب.
- فحص طبي لأغراض التوجيه المهني.
- ما يلزم من اختبارات للقدرة والإستعداد وغيرها من الاختبارات النفسية.
- الاختبارات المهنية التقنية، سواء الشفوية أو غيرها في كل الحالات التي يبدو فيه ذلك ضروريا.
- توفير المعلومات المتعلقة بالعمل وفرص التدريب وإحتياجات سوق العمل.

كما حثّت التوصية الدول الأطراف بإتخاذ تدابير لتشجيع أصحاب العمل على توفير التدريب للأشخاص المعوقين تتضمن المساعدة المالية والتقنية والطبية والمهنية.[1]

خامسا: التوصية رقم 136 بشأن المشاريع الخاصة لإستخدام وتدريب الشباب من أجل التنمية

تسري التوصية رقم 136 بشأن المشاريع الخاصة لإستخدام وتدريب الشباب من أجل التنمية[2] على البرامج الخاصة الرامية إلى تمكين الشباب من المشاركة في الأنشطة الموجهة إلى التنمية الإقتصادية والإجتماعية لبلدانهم وإكتساب التعليم والمهارات والخبرة التي تدعم نشاطهم الإقتصادي اللاحق على أساس دائم وتعزيز مشاركتهم في المجتمع، وتشمل هذه البرامج:[3]

- البرامج التي تلبي إحتياجات إستخدام وتدريب الشباب التي تغطيها بالفعل برامج التعليم أو التدريب المهني.
- البرامج التي تمكن الشباب العاطل عن العمل من إكتساب مؤهلات تعليمية أو تقنية تحتاجها المجتمعات المحلية من أجل التنمية.

وأكدت التوصية أنه يجب أن تستهدف هذه البرامج ما يلي[4]:

- تزويد الشباب المحروم من التعليم بمهارات النشاط الإقتصادي للإندماج في المجتمع.
- إشراك الشباب في التنمية الإقتصادية والإجتماعية المحلية بما فيها التنمية الزراعية والريفية.
- توفير مهن للشباب مرتبطة بالتنمية الإقتصادية والإجتماعية.

وأنه يراعى عند إختيار الشباب للمشاركة في البرامج التكوينية المعطيات التالية:

- توسيع فرص التكوين للشباب وتمكينهم من الإستفادة من البرنامج والإسهام فيه.

---

[1] الفقرة 10 من التوصية رقم 99 بشأن التأهيل المهني للمعوقين لعام 1955.

[2] إعتمدت التوصية رقم 136 بشأن المشاريع الخاصة لاستخدام وتدريب الشباب من أجل التنمية من طرف مؤتمر العمل الدولي بتاريخ 23 جوان 1970.

[3] الفقرتان 1 و2 من التوصية رقم 136 بشأن المشاريع الخاصة لاستخدام وتدريب الشباب من أجل التنمية لعام 1970.

[4] الفقرة 11 من نفس التوصية.

– القدرة الذهنية والبدنية على آداء المهام التي ينبغي أداؤها سواء أثناء المشاركة في البرنامج أو بعدها[1].

ويتم توفير للمشاركين في البرامج الخاصة تعليم تكميلي يشمل التعليم التقني المرتبط برغباتهم وبإحتياجات البلاد وتطلعاتها، وإعلامهم بدور المنظمات المختصة في مجال تمثيل مصالح العمال وأصحاب العمل[2]، وتوفير للمتربصين المعلومات والتوجيه اللازم لمساعدتهم على إتخاذ القرارات بشأن مستقبلهم المهني.[3]

[1] الفقرة 12 من التوصية رقم 136 بشأن المشاريع الخاصة لاستخدام وتدريب الشباب من أجل التنمية لعام 1970.

[2] الفقرة 18 من نفس التوصية.

[3] الفقرة 27 من نفس التوصية.

خلاصة الفصل

سلطنا في هذا الفصل الضوء على إسهامات منظمة الأمم المتحدة في مجال الإهتمام بالحق في التعليم، وتخصيصها حيزا هاما من نشاطاتها لرعايته، وما يسجل تاريخيا لصالح هذه الهيئة، أنها كانت السباقة بالإعتراف ودعم الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي يعد الحق في التعليم جزءا لا يتجزأ منها.

والواقع أن استراتجية الهيئة الأممية قامت على ثلاث مرتكزات متكاملة لتعزيز الحق في التعليم: أهمها وبالدرجة الأولى، صياغة وإعتماد المواثيق الدولية التي إنبثقت عنها أجهزة الرقابة يتمحور عملها حول نظام التقارير الدورية لمتابعة تنفيذ الدول لإلتزاماتها بشأن الحق في التعليم وغيره من الحقوق والحريات، ومن ناحية ثانية سخرت الهيئة كل أجهزتها الرئيسية كالجمعية العامة ومجلس الامن والمجلس الإقتصادي والإجتماعي والأمانة العامة، وماتفرع عنها من هياكل فرعية التي تعددت أوجه تدخلها لضمان الحقوق التعليمية، بالإضافة إلى المسؤولية الثقيلة الملقاة على كاهل الوكالات الدولية المتخصصة التابعة للأمم المتحدة وفي طليعتها منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية في إعتماد المعايير الدولية للتعليم الجيد، وصياغة التوصيات في مواجهة الدول للإسترشاد بها في إعمال الحق في التعليم، وما يستخلص هو أن الأمم المتحدة نوعت من وسائل وأساليب عملها والتدابير التي أنتهجتها، ويبقى هدفها الأسمى هو ضمان تكافؤ فرص التعليم لكل إنسان.

الفصل الثاني: حماية الحق في التعليم في التنظيمات الإقليمية لحقوق الإنسان

أدركت الأمم المتحدة (UN) ووكالاتها المتخصصة أن حماية حقوق الإنسان لن تتحقق بشكل فعال ومتكامل إلا في ظل تظافر جهود الجميع دوليا وإقليميا[1]، لذلك شجع الميثاق الأممي الدول على إنشاء تنظيمات إقليمية بهدف تعزيز وحماية حقوق الإنسان على المستوى الإقليمي، بما يتلائم مع مقاصد هيئة الأمم المتحدة [2]، وغني عن البيان أن التعاون الدولي لحماية حقوق الإنسان ومن بينها الحق في التعليم، أخذ إما طابعا دوليا، وقد مر الكلام عن ذلك في الفصل السابق، وإما طابعا إقليميا، وفي هذا المجال تعددت المشاريع الحقوقية الرامية إلى ذلك بمختلف القارات، ولتحقيق ذلك أخذت المنظمات الإقليمية بزمام المبادرة في أوروبا، أمريكا، إفريقيا والعالم العربي.

وقد دفعت عدة أسباب مجتمعة الدول على المستوى القاري لإبرام مواثيق إقليمية لحقوق الإنسان، ومن ضمنها الخصوصيات المشتركة التي تتقاسمها الدول بهذه المناطق، أساسها الجوار الجغرافي والتقارب العرقي والإيديولوجي، بالإضافة إلى الرغبة في بلوغ الوحدة وتحقيق المصالح السياسية، والإقتصادية والثقافية الأولى بالرعاية، وهي كلها من المحفزات التي دعمت بقوة العمل الإقليمي الجواري في المسائل المرتبطة بحقوق الإنسان[3].

سنهتم في هذا الفصل بحماية الحق في التعليم على المستوى الأوروبي (المبحث الأول)، وحماية الحق في التعليم على المستوى الأمريكي (المبحث الثاني) ونختم الفصل بحماية الحق في التعليم على المستويين الإفريقي والعربي (المبحث الثالث).

المبحث الأول: حماية الحق في التعليم على المستوى الأوروبي

ظهرت أول بوادر الإهتمام الإقليمي بحماية حقوق الإنسان والحريات الإنسانية بمختلف قارات العالم، وإعتبرت القارة الأوروبية نقطة الإنطلاق، وفي نظر المهتمين بالمجال الحقوقي، تعد التجربة

---

[1] أمير فرج يوسف، موسوعة حقوق الإنسان، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2008، ص41.

[2] تنص المادة 52 من ميثاق الأمم المتحدة: " ليس في هذا الميثاق ما يحول دون قيام تنظيمات ووكالات إقليمية تعالج من الأمور المتعلقة بحفظ السلم والأمن الدوليين، ما يكون العمل الإقليمي مناسبا، ما دامت هذه التنظيمات أوالوكالات الإقليمية ونشاطاتها متلائمة مع مقاصد الأمم المتحدة ومبادئها".

[3] علي عبد الرزاق الزبيدي وحسان محمد شفيق، حقوق الإنسان، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص112.

الأوروبية بحق تجربة رائدة ومميزة تظهر بجلاء من خلال المواثيق الحقوقية الإقليمية بالقارة الأوروبية.[1]

كان الهدف من وراء تأسيس مجلس أوروبا (COE) هو توثيق الروابط بين الدول الأوروبية، وقد حدد المجلس بوضوح المبادئ التي تسير على نهجها هذه الدول لبلوغ الأهداف المشتركة، ومن أهمها إلتزام الدول الأعضاء بحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وإتخاذ التدابير الكفيلة بتوفير الضمانات الكافية لها، وهي من الشروط الأساسية لقبول عضوية الدول في المجلس الأوروبي.[2]

كفلت مواثيق حقوق الإنسان في إطار مجلس أوروبا كالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان و الحريات الأساسية والبرتوكولات الملحقة بها، والميثاق الإجتماعي الأوروبي الحق في التعليم وعملت على توفير الضمانات الكفيلة بحمايته.[3]

وقد سار الإتحاد الأوروبي على نفس نهج مجلس أوروبا بإهتمامه بالحقوق المدنية والسياسية التي ركزت عليها الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، بالإضافة للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وشجع على توفير البنية التحتية والمؤسسات والمعاهد التعليمية، وأطلق المشاريع الخاصة بترقية مستوى التعليم والنهوض به على المستوى القاري.[4]

نخصص هذا المبحث للحق في التعليم في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والبروتوكول الأول الملحق بها وآليات حمايته (المطلب الأول)، ثم الحق في التعليم في الميثاق الإجتماعي الأوروبي وآليات حمايته (المطلب الثاني)، وأخيرا الحق في التعليم في الميثاق الأساسي للإتحاد الأوروبي آليات حمايته (المطلب الثالث).

المطلب الأول: الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والبروتوكول الأول الملحق بها وآليات حمايته

أسست الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية (ECHR) نظاما فعالا لحماية الحقوق ة الحريات الأساسية، وقد ساهمت الأسرة الأوروبية جميعها في بناء صرخ هذه المنظومة

---

[1] علي يوسف الشكري، حقوق الإنسان في ظل العولمة، إيتراك للنشر والتوزيع القاهرة، 2007، ص96.

[2] إبراهيم العناني، دراسة حول الإتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان، دار العلم للملايين، بيروت، 1989، ص364.

[3] فاروق محمد معاليقي، حقوق الإنسان بين النظم الدولية والقانون الدولي الإنساني، المؤسسة الحديثة للكتاب، الطبعة الأولى، بيروت، 2013، ص39.

[4] Sarah Joseph & Adam Mcbeth, op.cit, P326.

الحقوقية التي ألهمت التنظيمات الإقليمية الأخرى، وإن كانت شُرعت لصالح الدول الأوروبية إلا أنها إحتوت على مبادئ ذات أبعاد عالمية.[1]

نتطرق في هذا المطلب إلى الحق في التعليم في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية (الفرع الأول)، ثم الحق في التعليم في البروتوكول الأول الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية (الفرع الثاني) وننهي المطلب بآليات الرقابة على تنفيذ الحق في التعليم في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان (الفرع الثالث).

الفرع الأول: الحق في التعليم في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية

لا جدال في أن التنظيم الأوروبي لحقوق الإنسان كان له السبق على المستوى الإقليمي في الإعتراف بالحقوق والحريات، وتوفير الضمانات الأساسية لها، وقد سمت حقوق الإنسان في ظل مجلس أوروبا من مجرد أفكار نظرية و تطلعات مستقبلية إلى مبدأ راسخ ومنهج واضح المعالم وضع اللبنات الأولى لمنظومة حقوقية متكاملة بدأت بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية.[2]

أكدت الدول الأوروبية من خلال الإتفاقية على عمق إيمانها بالحقوق والحريات التي تعد أساس العدالة والسلام في العالم، والديمقراطية التي تصون حقوق الإنسان في إطار مجلس أوروبا الذي يهدف إلى تحقيق إتحاد وثيق بين أعضائه، وجعل من حماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية سبيلا لبلوغ هذا الهدف.[3]

تتكون الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية من ديباجة و66 مادة، مقسمة على خمسة أجزاء، وألحق بها مجموعة من البروتوكولات التي إعتمدت في فترات زمنية متتالية [4] لإضافة حقوق وحريات أخرى كالحق في الحرية والأمان والحق في المحاكمة العادلة والحق في حرية الرأي والتعبير وعدم التمييز.

ومن المآخذ التي وردت على الإتفاقية الأوروبية تأكيدها على الحقوق المدنية والسياسية والحريات الفردية بالدرجة الأولى، وإغفالها للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية كالحق في العمل والحق في الضمان الإجتماعي والحق في التعليم، ولكن سرعان ما لاحظ المشرع الأوروبي هذا الخلل

---

[1] Mashood Badern, International Human Rights Law, Six Decades After the UDHR and Beyond, Ashgate Publishing Company, Burlington, 2010, P272.

[2] أقر مجلس أوروبا الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية في 04 نوفمبر 1950 ودخلت حيز النفاذ في 03 ماي 1953.

[3] ديباجة الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية لعام 1950.

[4] لجأ مجلس أوروبا الى نظام البروتوكولات لإضافة حقوق وحريات جديدة على إمتداد عقود زمنية عديدة، فاروق محمد معاليقي،المرجع السابق،ص 76.

وعمل على سد هذا النقص بالنظر إلى ما تتميز به هذه الإتفاقية من المرونة في صياغتها، مما يسمح بتطوير مضمونها عن طريق البروتوكولات التي ألحقت بها، وخاصة البروتوكول الأول الذي إعترف بالحق في التعليم.[1]

الفرع الثاني: البروتوكول الأول الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان

إعتمدت الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان على البروتوكولات الملحقة كوسيلة لتدعيم الوثيقة الأصلية بحقوق وحريات أخرى، وقد نص البروتوكول الأول الملحق بالإتفاقية[2] أن الحكومات الأوروبية بإعتبارها أعضاء في مجلس أوروبا عقدت العزم على إتخاذ الخطوات نحو تأكيد التنفيذ الجماعي لحقوق وحريات أخرى، غير تلك التي تضمنها القسم الأول من إتفاقية حماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية الموقعة في روما في الرابع من شهر نوفمبر سنة 1950.[3]

إحتوى البروتوكول رقم 1 الملحق بالإتفاقية الأوروبية على ديباجة و6 مـواد، ومن ضمنها المادة 2 التي إعترف من خلالها ذات البروتوكول صراحة بالحق في التعليم[4]، مؤكدا ما ورد في المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي إعتبرت الحق في التعليم من الحقوق الأساسية الواجب توفيرها لكل شخص وبشكل مجاني، على الأقل في مرحلته الإبتدائية والأساسية، وأن للآباء الحق في إختيار نوع التعليم المخصص لأبنائهم.

وفي شأن تطبيق البروتوكول رقم 01 ومن ضمنها تلك الأحكام الخاصة بالحق في التعليم، أشار هذا البروتوكول أنه يجوز للأطراف المتعاقدة لدى التوقيع أو التصديق، أو في وقت لاحق أن ترسل إلى الأمين العام لمجلس أوروبا إخطارا يوضح مدى تعهدها بتطبيق أحكام هذا الصك الأوروبي على الأقاليم التي تكون مسؤولة عنها[5]، وتأكيدا لمبدأ المساواة وعدم التمييز في التمتع بالحق في التعليم والحقوق الأخرى الواردة في الإتفاقية الأوروبية، نص البروتوكول رقم 12 [6] الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية على أن الحقوق المنصوص عليها في هذه الإتفاقية

---

[1] يعد البروتوكول رقم 01 من أهم البروتوكولات المعتمدة في إطار مجلس أوروبا.

[2] إعتمد مجلس أوروبا البروتوكول رقم 1 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية بباريس في 20 مارس 1952، وبدأ العمل به في 18 ماي 1954.

[3] ديباجة البروتوكول رقم 1 لعام 1952 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية.

[4] تنص المادة 02 من البروتوكول 1 لعام 1952 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية:"لا يجوز حرمان أي شخص من حق التعليم، ويجب على الدولة لدى قيامها بأية أعمال تتعلق بالتعليم والتدريس أن تحترم حق الوالدين في ضمان إتفاق هذا التعليم والتدريس مع دياناتهم ومعتقداتهم الفلسفية."

[5] المادة 4 من البروتوكول رقم 1 لعام 1952 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية.

[6] إعتمد مجلس أوروبا البروتوكول رقم 12 بتاريخ 4 نوفمبر عام 2000.

شرعت لجميع رعايا الدول الأطراف بدون تمييز بسبب الجنس أو اللون أو اللغة أو الدين أو الأصل أو غير ذلك.[1]

الفرع الثالث: آليات الرقابة على تنفيذ الحق في التعليم في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان

توصلت دول مجلس أوروبا إلى قناعة مفادها أن الإعتراف بالحقوق والحريات وتبيان مضامينها في المواثيق الحقوقية يشكل خطوة في الطريق الصحيح، لكنها غير كافية ما لم تقترن بخطوات أخرى تكملها وتدعمها، فلا يكفي مثلا مجرد الإعتراف بالحق في التعليم دون توفير الآليات الفعالة التي تكفل التمتع الفعلي به[2].

وما يجب التذكير به هو أن آليات الحماية التي أنشأتها الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان تميزت بالتطور عبر الزمن تماشيا مع ما تعرفه الساحة الحقوقية الأوروبية من مستجدات ورغبة في تسهيل الإجراءات وسرعة البت في القضايا المطروحة، ولتحديد معالم هذا التطور المتسارع، نميز بين مرحلتين زمنيتين: مرحلة ما قبل دخول البروتوكول رقم 11 حيز النفاذ عام 1998، (أولا) والمرحلة ما بعد دخوله حيز النفاذ(ثانيا).

أولا: مرحلة ما قبل دخول البروتوكول رقم 11 حيز النفاذ

بدأت هذه المرحلة منذ إعتماد الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان من قبل مجلس أوروبا عام 1953، وقد تم الاستناد خلال هذه الفترة على آليتين رقابيتين: اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان والمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان ، سنتطرق لهما فيما يلي:

1-اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان

أنشأت الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان كجهاز للإشراف والرقابة على الحقوق والحريات الواردة في الإتفاقيات لبناء مجتمع أوروبي قوامه الديمقراطية وحقوق الإنسان[3] وورد في الإتفاقية:

و لضمان إحترام الإلتزامات التي تعهدت بها الأطراف المتعاقدة تم إنشاء لجنة أوروبية لحقوق الإنسان، ومحكمة أوروبية لحقوق الإنسان[4].

سنتطرق فيما يلي إلى تشكيل اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان وإختصاصاتها.

---

[1] المادة 1 من البروتوكول رقم 12 لعام 2000 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية.

[2] تعتبر وسائل الرقابة التي أنشأتها الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لحماية الحق في التعليم وغيره من الحقوق الأخرى، آليات فعالة جدا، علي يوسف الشكري، المرجع السابق،ص 127.

[3] عامر حسن الفياض، الرأي العام وحقوق الإنسان، دار الكتاب ،الطبعة الأولى، بغداد، 2003، ص115.

[4] المادة 19 من الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1950.

أ-تشكيل اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان

تتكون اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان من عدد من الأعضاء يساوي عدد الأطراف المتعاقدة ولا يجوز أن تضم عضوين من جنسية واحدة[1]، ينتخب أعضاء اللجنة من طرف لجنة الوزراء بالأغلبية المطلقة للأصوات، وذلك من قائمة يعدها مكتب الجمعية الاستشارية، ولكل مجموعة من ممثلي الأطراف المتعاقدة في الجمعية الإستشارية تقديم ثلاثة مرشحين، منهم إثنان على الأقل من جنسيتها [2]، وتتبع ذات الإجراءات لإكمال العدد المطلوب ضمن تشكيلة اللجنة في حالة إنضمام دول أخرى للمعاهدة.[3]

ينتخب أعضاء اللجنة لمدة ست سنوات، ويجوز تجديد إنتخابهم على أن تنتهي مدة سبعة أعضاء ممن تم إختيارهم في الإنتخاب الأول بانقضاء ثلاث سنوات [4]، ويحدد الأعضاء الذين تنتهي مدة عضويتهم بانقضاء ثلاث سنوات بطريق الإقتراع بمعرفة الأمين العام فور إنتهاء الإنتخاب الأول[5]، ولضمان تنفيذ تلك الترتيبات، يجب تجديد نصف العضوية في اللجنة كل ثلاث سنوات، ويجوز للجنة الوزراء قبل الشروع في إنتخاب الأعضاء أن تتخذ كافة الإجراءات المطلوبة الكفيلة بإنجاح العملية [6]، وتستمر عضوية أعضاء اللجنة إلى أن يحل غيرهم محلهم[7].

ب- إختصاصات اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان

تسلمت اللجنة مهامها عام 1954، وهي بموجب الإتفاقية الأوروبية الهيئة المكلفة بتلقي ونظر الطعون المقدمة من طرف الأفراد أو الدول، وتنظر اللجنة الأوروبية في الشكاوى المقدمة من الأفراد وتلك التي ترفعها الدول.

كلفت اللجنة بتلقي الشكاوى في حالة إنتهاك حق من الحقوق التي تحميها الإتفاقية كالحق في التعليم، كما يحق للمنظمات غير الحكومية أو لجماعات الأفراد التقدم بشكاوى إلى اللجنة[8]، وذلك بعد

---

[1] المادة 21 من الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1950.

[2] المادة 1/21 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 2/21 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 1/22 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 2/22 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 3/22 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 6/22 من نفس الإتفاقية.

[8] تنص المادة 1/25 من الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان:" يجوز للجنة أن تتلقى الشكاوى المرسلة إلى الأمين العام لمجلس أوروبا من أي شخص أومن المنظمات غير الحكومية، أومن مجموعات الأفراد بأنهم ضحايا إنتهاك للحقوق الواردة في المعاهدة من أحد الأطراف المتعاقدة، بشرط أن يكون هذا الطرف المتعاقد الذي قدمت ضده الشكوى قد سبق أن أعلن إعترافه باختصاص اللجنة في تلقي الشكاوى".

إقرار الدولة التي تم تقديم الشكوى ضدها بإختصاص اللجنة في نظر الشكاوى الفردية، يتم إيداع الإعلان الخاص بإختصاص اللجنة لدى الأمين العام لمجلس أوروبا الذي يقوم بإبلاغ الدول الأطراف به ونشره[1]، وتباشر اللجنة الصلاحيات المخولة لها في هذا المجال بعد إعتراف ستة أطراف متعاقدة على الأقل بهذه الإعلانات.[2]

تبدأ اللجنة عملها بعد أن يستنفذ الشاكي جميع طرق الإنتصاف الداخلية وطبقا للمبادئ العامة المعترف بها في القانون الدولي، خلال ستة أشهر من تاريخ القرار النهائي المتخذ محليا.[3]

وما يمكن قوله في شأن تقييم أداء اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان، أنها لعبت دورا مهما في الرقابة على إحترام الحقوق والإلتزام الدول الأطراف بما ورد في الإتفاقية، وتعاونها الدائم مع الحكومات خلال مختلف مراحل دراسة الشكاوى، كما كان لها الفضل في تأسيس منهج عمل جديد في معالجتها للقضايا المطروحة أمامها، وكانت بمثابة السند القوي للمحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان ومكملة لعملها.

ولكن ما يؤخذ على اللجنة هو تطبيقها بصرامة لشروط قبول الشكاوى، وهو ما أدى إلى إستبعاد عدد كبير من البلاغات، وكذلك طول إجراءاتها أحيانا مما شكل عائقا وخلق عدة صعوبات لحصول الأفراد على حقوقهم، وقد أدى تراكم الشكاوى على إمتداد سنوات، وعدم قدرة اللجنة على دراستها في الآجال المحددة إلى قيام مجلس أوروبا بإدخال تعديل على آليات الرقابة للإتفاقية الأوروبية الذي أسفر عن إلغاء اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان بموجب البروتوكول رقم 11 [4] ووضح حد لعمل اللجنة نهائيا في أكتوبر 1999.

2. المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان

لم تكتف الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان في بداية عهدها باللجنة الأوروبية كآلية للرقابة على الحقوق، وإنما أضافت آلية ثانية هي المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، والكائن مقرها بمدينة ستراسبورغ الفرنسية، سيتم في هذه الجزئية دراسة تشكيل المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان وإختصاصاتها فيما يلي:

---

[1] المادة 3/25 من الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1950.

[2] المادة 4/25 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 26 من نـفـس الإتفاقية.

[4] إعتمد البروتوكول رقم 11 بقرار من رؤساء الدول والحكومات الأعضاء في مجلس أوروبا في شهر أكتوبر 1993 ودخل حيز النفاذ في 1 نوفمبر 1998.

أ-تشكيل المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان

تتكون محكمة حقوق الإنسان الأوروبية (ECHR) من عدد من القضاة يساوي عدد أعضاء مجلس أوروبا، ولا يجوز أن تضم قاضيين من جنسية واحدة [1]، تنتخب الجمعية الإستشارية أعضاء المحكمة بأغلبية الأصوات، وذلك عبر عملية الإختيار من قائمة الأسماء المحددة بمعرفة مجلس أوروبا، و يهذا الصدد تعين كل دولة ثلاثة مرشحين منهم 2 على الأقل من جنسيتها [2]، ويتم إتباع نفس الإجراءات لإكمال تشكيلة المحكمة في حالة إنضمام أعضاء جدد إلى مجلس أوروبا [3]، ويجب أن يتمتع المرشحون بصفات أخلاقية سامية، والمؤهلات العلمية المطلوبة لشغل وظيفة قضائية عليا من ذوي الخبرة في مجال الإستشارة القانزنية و الكفاءة المعترف بها.[4]

ينتخب أعضاء المحكمة لمدة تسع سنوات، ويجوز تجديد إنتخابهم على أن تنتهي مدة عضوية أربعة أعضاء ممن تم إختيارهم في الإنتخاب الأول بمضي ثلاث سنوات، كما تنتهي مدة عضوية أربعة أعضاء آخرين منهم بمضي ست سنوات.[5]

تنتخب المحكمة رئيسها ونائب الرئيس لمدة ثلاث سنوات، ويجوز إعادة إنتخابهم [6]، و للإشارة تتكون المحكمة للنظر في كل دعوى أمامها من غرفة مشورة تضم سبعة قضاة، يكون بينهم، بحكم وظيفته، القاضي الذي ينتمي بجنسيته إلى الدول المعنية كطرف في الدعوى، فإذا لم يوجد، تختار تلك الدولة شخصا آخر يحل محله بصفته قاضيا، ويتم إختيار باقي أسماء القضاة بطريق القرعة بمعرفة الرئيس قبل إفتتاح الدورة [7] وللأطراف المتعاقدة واللجنة فقط حق تقديم الدعوى للمحكمة [8].

ب-إختصاصات المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان

يمتد الإختصاص القضائي للمحكمة إلى جميع الدعاوي، بالإضافة إلى تفسير وتطبيق هذه المعاهدة بطلب من الدول الأطراف واللجنة الأوروبية[9]،كما يسمح لأي من الأطراف المتعاقدة أن يعلن في أي وقت إعترافه بالأثر الملزم لقضاء المحكمة دون الحاجة لإتفاق خاص، في جميع المسائل

---

[1] المادة 38 من الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1950.

[2] المادة 1/39 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 2/39 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 3/39 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 2/40 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 41 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 43 من نفس الإتفاقية.

[8] المادة 44 من نفس الإتفاقية.

[9] المادة 45 من نفس الإتفاقية.

المتعلقة بتفسير وتطبيق هذه المعاهدة[1]، وتودع هذه الإعلانات لدى الأمين العام لمجلس أوروبا، ويجب عليه أن يرسل نسخا منها إلى الدول الأطراف [2]، ولا تنظر المحكمة في الدعوى إلا بعد أن تعترف اللجنة بفشل جهود التسوية الودية خلال فترة الثلاثة أشهر الموضحة بالمادة 32[3].

تصدر المحكمة أحكاما مسببة [4]، وإذا لم يعبر الحكم في مجمله أو جزء منه عن إجماع آراء القضاة، فلأي قاض حق تقديم رأي منفصل [5]، يعد حكم المحكمة نهائيا [6] ، وتتعهد الأطراف المتعاقدة بأن تتقبل قرارات المحكمة في أي دعوى تكون طرفا فيها[7]، ويحال حكم المحكمة إلى لجنة الوزراء التي تتولى الإشراف على تنفيذه[8].

ثانيا: مرحلة ما بعد دخول البروتوكول رقم 11 حيز النفاذ

لعل من أشد الجوانب ثورية في نظام الرقابة على تنفيذ الحقوق والحريات التي طرأت على الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان بموجب البروتوكول رقم 11 هو إلغاء اللجنة الأوروبية، والإبقاء على المحكمة الأوروبية كجهاز رقابي وحيد، مع إدخال إصلاحات مست جوانبها الموضوعية والإجرائية[9].

سنتطرق إلى التعديلات التي طرأت على نظام الرقابة بموجب البرتوكول رقم 11، ثم إلى نماذج من القضايا التي نظرتها المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان والمتعلقة بالحق في التعليم.

1-التعديلات التي طرأت على نظام الرقابة بموجب البروتوكول رقم 11

بعد دخول البروتوكول رقم 11 حيز النفاذ أُدخلت تعديلات جذرية على نظام الرقابة في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، وبموجبها أخذت دول مجلس أوروبا بعين الإعتبار الحاجة العاجلة لإعادة تنظيم آليات الإشراف التي أنشأتها الإتفاقية من أجل تحسين وسائل حماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية ، و مما دفع إلى ذلك زيادة عدد طلبات العضوية في المجلس الأوروبي، وهو ما عجل

---

[1] المادة 46 من الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1950.

[2] المادة 46 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 47 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 1/51 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 51 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 52 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 53 من نفس الإتفاقية.

[8] المادة 54 من نفس الإتفاقية.

[9] ديباجة البرتوكول رقم 11 لعام 1998 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان.

بتعديل أحكام الإتفاقية، وعلى وجه الخصوص إستبدال اللجنة ومحكمة حقوق الإنسان الأوروبيتين القائمتين بمحكمة جديدة دائمة.[1]

ولضمان مراعاة تعهدات الأطراف المتعاقدة في الإتفاقية والبروتوكالات الخاصة بها، أُنشأت محكمة أوروبية لحقوق الإنسان جديدة تعمل على أساس دائم[2]، مزودة بمكتب تسجيل حددت المحكمة تنظيمية ووظائفه، ويتولى متابعة سير أعمال المحكمة سكرتيرون قانونيون[3]، تنتخب المحكمة رئيسا لها ونائبا للرئيس أو إثنين لمدة ثلاث سنوات، ويجوز إعادة إنتخابهم، وتنشئ غرفا للمداولة يتم تعيين أعضائها لفترة زمنية محددة.[4]

و قصد النظر في القضايا التي ترفع أمامها، تنعقد المحكمة في لجان من ثلاثة قضاة، وفي غرف مداولة من سبعة قضاة، وفي غرفة مداولة كبرى من سبعة عشر قاض[5]، كما تعمل المحكمة لضمان تسوية ودية للمسألة على أساس إحترام حقوق الإنسان كما هو محدد في الإتفاقية والبروتوكولات الخاصة الملحقة بها[6].

إذا توصلت المحكمة في قرارها أن هناك إنتهاكا للإتفاقية أو البروتوكولات الخاصة بها، وكان القانون المحلي للطرف المتعاقد يسمح فقط بتقديم تعويض جزئي، تمنح حينئذ المحكمة للطرف المتضرر تعويضا عادلا[7].

تتعهد الدول بالإلتزام بالحكم النهائي للمحكمة في أي قضية تكون أطرافا فيها، ويرسل حكم المحكمة النهائي إلى لجنة الوزراء التي تقوم بالإشراف على تنفيذه[8]، ويجوز للمحكمة بناء على طلب لجنة الوزراء أن تبدي الآراء الاستشارية بشأن المسائل القانونية التي تتعلق بتفسير الإتفاقية والبرتوكولات الملحقة بها، ولا تعالج مثل هذه الآراء أي مسألة تتعلق بمحتوى أو نطاق الحقوق أو الحريات الواردة في الإتفاقية أو البروتوكولات الخاصة بها.[9]

على ضوء دراستنا للتعديلات التي طرأت على النظام الرقابي للإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، والدور الأساسي الممنوح للمحكمة الأوروبية الجديدة لحقوق الإنسان، يمكن القول أن تعدد

---

[1] Frederico Fabbrini, The European Court of Justice, Harvard Human Rights Jourrnal, Vol 28, № 05, 2015, P66.

[2] المادة 19 من البرتوكول رقم 11 لعام 1998 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان.

[3] المادة 25 من نفس البروتوكــول.

[4] المادة 26 من نفس البروتوكــول.

[5] المادة 1/27 من نفس البروتوكول.

[6] المادة 38 من نفس البروتوكــول.

[7] المادة 41 من نفس البروتوكــول.

[8] المادة 46 من نفس البروتوكــول.

[9] المادة 47 من نفس البروتوكــول.

وظائف وصلاحيات المحكمة، وتسريع الإجراءات بها هدفه الأساسي هو حماية الحقوق والحريات التي وردت في مضمون الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان ومن ضمنها الحق في التعليم وتكريسه للمواطن الأوروبي.

2-نماذج من القضايا التي نظرتها المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بشأن الحق في التعليم

نظرت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في مجموعة من القضايا المرتبطة بالحق في التعليم، ومن ضمنها الدعوى التي رفعتها المدعية " لوسيا دحلب " (Lucia Dahleb)، ضد سويسرا وهي معلمة بالمدرسة الإبتدائية من أصول سويسرية، إعتنقت الإسلام لاحقا، لم يسمح لها بارتداء الحجاب أثناء ممارستها لمهامها بالمدرسة الإبتدائية بمدينة جنيف، وأوضحت أنها كانت ضحية للتمييز على أساس الدين وهي تمارس واجبها في كفالة حق الأطفال في التعليم، مما يعد إنتهاكا للمادة 14 من الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والمادة 2 من البروتوكول رقم 1 الملحق بها، وقد قبلت المحكمة الأوروبية دعواها عام 2001[1] وإعتبرت الممارسات ضدها بأنها تمييزية، وقضية " ليلى ساهين" (Leyla Sahin) ضد تركيا، وجاء في مضمون هذه القضية أن المدعية لم يسمح لها بالمشاركة في مسابقة الإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي بسبب معتقداتها الدينية مع أنها قدمت كل المعلومات والمعطيات التي تؤهلها لاجتياز هذا الامتحان، مما يشكل خرقا لأحكام المادة 2 من البروتوكول رقم 1 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان [2] ، وقد فصلت المحكمة الأوروبية في قضيتها عام 2005.

وقضية " تميشاف " (Timishev) ضد روسيا، المدعي ولي لأطفال لم يسمح لهم بمتابعة دراستهم بمدينة (Nalchik) الروسية بسبب عدم حصول والدهم على إقامة دائمة بهذه المدينة مما إعتبره إنتهاكا لحق أبناءه في التعليم بموجب المادة 2 من البروتوكول رقم 1 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان[3].

وقضية " فيلو فيلاف " (Veylo Velev) ضد بلغاريا، وهو شاب من مواليد 1977 كان يقضي عقوبة بسجن (Stara Zagora) ببلغاريا، وقصد إتمام دراسته الثانوية بالمراسلة داخل السجن المذكور، قدم طلبا لمدير المؤسسة العقابية عام 2005، ولم يتلق ردا، وبتاريخ 15 سبتمبر 2005 تقدم بطلب آخر إلى وزارة التعليم التي رخصت له بمتابعة تعليمه، بعدها تقدم بإلتماسا إلى مدير المؤسسة العقابية الذي قوبل بالرفض، ولم تنصفه المحكمة العليا ببلغاريا بحجة أنه محكوم عليه في عدة قضايا سابقة، بعدها رفع المعني دعوى إلى المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان مدافعا عن حقه في التعليم إستنادًا إلى

[1] European Court of Human Rights, Lucia Dahleb Versus Switzerland Case, Application № 42393 / 98, Decision of Admissibility of February 15, 2001.

[2] European Court of Human Rights, Leyla Sahin Versus Turkey Case, Application № 44774 / 98, Judgement of November 15, 2005.

[3] European Court of Human Rights, Timishev Versus Rusia Case, Application № 55762 / 00, Judgement of December 13, 2005.

المادة 2 من البروتوكول رقم 1 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان الذي تنص على عدم حرمان أي شخص من حقه في التعليم، أكدت المحكمة حين نظرت في القضية أن الأشخاص الذين يقضون عقوبات سالبة للحرية من حقهم التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والبروتوكولات الملحقة بها، بما في ذلك الحق في التعليم، وأصدرت المحكمة الأوروبية بتاريخ 17 ماي 2014 حكمها القاضي بأنه تم إنتهاك صارح لحق المدعي في التعليم بموجب المادة 2 من البروتوكول رقم 1 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان[1].

كرست السوابق القضائية للمحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بشأن الحق في التعليم حماية لهذا الحق الأساسي من ناحيتين على المستوى الداخلي وعلى المستوى الإقليمي الأوروبي.

المطلب الثاني: الميثاق الإجتماعي الأوروبي

لم تتضمن الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان في مضمونها إلا عددا محدودا من الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وإنصب إهتمامها بالدرجة الأولى على الحقوق المدنية والسياسية، ولهذا الغرض إتجه مجلس أوروبا نحو التفكير في إعتماد مواثيق أخرى تسد هذا النقص، وتولي الإهتمام بحقوق الجيل الثاني من خلال صياغة الميثاق الإجتماعي الأوروبي (ESC) والبحث عن الآليات الكفيلة بحماية هذا الصنف من الحقوق.

شكل الميثاق الإجتماعي الأوروبي[2] نقطة بداية إهتمام مجلس أوروبا بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية في مجموعها بهدف خلق توازن في النظام الأوروبي لحقوق الإنسان بين الجيلين من الحقوق، وقد أضيفت لهذا الميثاق مجموعة من البروتوكولات لاحقا[3]، وبعد عدة عقود من الزمن، إعتمد مجلس أوروبا صيغة منقحة للميثاق عرفت بالميثاق الإجتماعي الأوروبي المعدل[4].

نركز في هذا المطلب على إهتمامات الحكومات الأوروبية بالحق في التعليم المهني (الفرع الأول)، ثم مكانة الحق في التعليم في الميثاق الإجتماعي الأوروبي (الفرع الثاني) وأخيرا دور اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية في حماية الحق في التعليم (الفرع الثالث).

---

[1] European Court of Human Rights, Velyo Velev Versus Balgaria Case, Application № 160 32 / 07, Judgement of May 20, 2014.

[2] إعتمد مجلس أوروبا الميثاق الإجتماعي الأوروبي بمدينة تورينو الإيطالية في 18 أكتوبر 1961، ودخل حيز النفاذ في 26 فيفري 1965.

[3] بتاريخ 05 ماي 1988 تم اعتماد بروتوكول ملحق بالميثاق الإجتماعي الأوروبي بمدينة ستراسبورغ الفرنسية ودخل حيز النفاذ بتاريخ 09 نوفمبر 1992، كما تم اعتماد بروتوكول آخر أدخل تعديلات على الميثاق الإجتماعي الأوروبي بتاريخ 11 أكتوبر 1991 ودخل حيز النفاذ بتاريخ 11 ديسمبر 1991.

[4] إعتمد مجلس أوروبا الميثاق الإجتماعي المعدل في 03 أكتوبر 1996، ودخل حيز النقاد في 13 جويلية 1999.

الفرع الأول: إهتمامات الحكومات الأوروبية بالتعليم المهني

بعد إعتماد الميثاق الإجتماعي الأوروبي تزايد الإهتمام بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية كالتعليم والتكوين وخاصة التعليم المهني والتقني.

نسلط الضوء في هذا الفرع على إهتمامات الحكومات الأوروبية بالتعليم المهني، بداية بتحديد مفهوم التعليم المهني(أولا) وأنواع التعليم المهني (ثانيا) والأهداف التي تتوخى دول أوروبا تحقيقها من خلال التعليم المهني(ثالثا).

أولا: مفهوم التعليم المهني

عرفته إتفاقية اليونسكو للتعليم المهني والتقني[1]، بأنه جميع أشكال العملية التعليمية ومستوياتها التي تتضمن إلى جانب تلقين المعارف العامة، إكتساب المهارات الفنية والتدريبية المطلوبة، والنشاطات التطبيقية، والعلوم المتعلقة بالممارسات المهنية في القطاعات الإقتصادية.[2]

كما يُعرف التعليم المهني أيضا بأنه مختلف المشاريع والبرامج التي يكتسب المتربص عبرها المهارات ويتزود بالمعارف والمعلومات التي من شأنها أن تحدث تعديلاً في سلوكه وأدائه ليصبح فردا قادرا على إنجاز سلسلة الأعمال والأنشطة بشكل سلس ومتكامل، ويستند التعليم التقني على الخطط التربوية الحديثة التي تستهدف المتربص لممارسة المهن ورفع كفاءاته في مختلف أوجه الأنشطة الإقتصادية والمهنية.[3]

على ضوء هذه التعاريف، يمكن القول أن التعليم المهني هو عملية تدريب مستمرة تقوم على تلقين المهارات المدعمة بالتربصات الميدانية التي تحتضنها المعامل والورشات الحرفية والمصانع.

ثانيا: أنواع التعليم المهني

يمكن التمييز بين عدة أنواع من التعليم المهني نستعرض تفاصيلها فيما يلي:

1-التعليم التقني

التعليم التقني ويسمى أيضا التعليم المهني، وهو نوع من التعليم يتم بالكليات والمعاهد المتخصصة بعد النجاح في الدراسة الثانوية والإنتقال إلى الطور العالي، ومن ضمن شروطه الحصول على شهادة التعليم الثانوي في المجال العام أو المهني، وينال خريج المعاهد العليا في مجال التعليم

---

[1] إعتمدت منظمة اليونسكو إتفاقية التعليم المهني والتقني في دورتها الخامسة والعشرين خلال إجتماع المؤتمر العام في الفترة من 7 أكتوبر إلى 16 نوفمبر 1989 بباريس.

[2] تعمل الحكومات الأوروبية بالتنسيق مع منظمة اليونسكو على تطوير قطاع التكوين المهني، فاروق محمد معاليقي،المرجع السابق،ص 91.

[3] Felix Rauner & Rupert Madean, Hand Book of Technical and Vocational Education and Training Research, UNEVOC, Springer , Bremen, 2008, P13.

التقني شهادة تقني ذو الكفاءة العالية، ويمكن التعليم التقني المتخرجين من التحكم في المهارات والتقنيات التي تم إكتسابها بالمعاهد والكليات العليا خلال سنوات التكوين الطويلة[1].

2-التعليم الثانوي المهني أو التقني

التعليم الثانوي أو التقني أو ما يطلق عليه أيضا تسمية التكوين المهني أو التعليم الفني، يتم خلال المرحلة الثانوية التي يقضي بها الطالب فترة التكوين و تشمل جانبين: الدروس النظرية بالمدرسة والدروس التطبيقية بالمعامل والورشات، وتشترط بعض المدارس التقنية إلتحاق المتربص أثناء العطل والإجازات بمواقع العمل والإنتاج قصد الإحتكاك بمجال التخصص، وصقل المهارات عبر التدريب الميداني، وبعد إتمام التكوين بالمرحلة الثانوية يتحصل المتخرج على شهادة تقني أو فني[2].

3-التدريب المهني

يتفرع التدريب المهني إلى عدة أنواع تتم حصريا داخل مراكز التكوين والتمهين، أو بالتناوب بين مراكز التكوين وورشات العمل والحرف أو مواقع العمل، وتختلف الشهادات التي ينالها المتربص في هذا المجال من التعليم، فمثلا بالنسبة للذين يتابعون الدورات التدريبية القصيرة المدى المخصصة لمحدودي المستوى التعليمي يتحصلون على مؤهل الكفاءة المهنية، أما الذين يستفيدون من مدة تكوين متوسطة لا تتجاوز عامين فيتحصلون على شهادة عامل ماهر، ويساعد هذا النوع من التعليم في الربط بين العمل والدراسة أو التدريب الموازي للعاملين في مختلف قطاعات الخدمات والإنتاج[3].

ثالثا: أهداف التعليم المهني في أوروبا

يعتبر التعليم المهني والتمهين أحد أنواع التعليم النظامي الذي يهدف إلى إعداد الشباب ودعمهم بالمهارات والمعارف التقنية المتخصصة والقدرات التي تؤهلهم للعمل والإنتاج[4]، ويشرف على التعليم المهني بالدول الأوروبية المعاهد التكنولوجية التي تتولى تأهيل العمال المهرة وتكوين الإطارات العليا ذات الكفاءة في شتى قطاعات الصناعة والزراعة وغيرها.[5]

عملت الدول الأوروبية على الربط الوثيق بين المناهج الدراسية ومحتوياتها النظرية، والواقع المهني الميداني مع الأخذ بعين الإعتبار خصوصيات المجتمعات الأوروبية وتباينها، وملائمة البرامج

---

[1] Grey Strimel & Michael Grubbs, Positioning Technology and Engineering Education a Key Force in STEM Education, Journal of Technology Education, Vol 27, № 02, 2016, P26.

[2] Steven Hodge, Innovation and Vocational Education, Training Student , Work Placement, Journal of Vocational Education, Vol 71, № 04, 2019, P103.

[3] Howard Gordon, The History and Growth of Career and Technical Education in America, Waveland Press, Inc, Illinois, 2014, P19.

[4] محمد بن شحات الخطيب، التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة، دراسة مقارنة، مكتبة العبيكان، الرياض، 2011، ص58.

[5] Hubert Erth, Modularization of Vocational Education in Europe, A Model for the Reform of Initial Training Provisions in Germany, Symposium Books, Oxford, 2000, P15.

التعليمية وتكييفها وفقا لإحتياجات سوق العمل، والمساهمة في تكوين المتربصين الأكفاء في المجال المهني وتأهيل اليد العاملة الأوروبية.[1]

وقد حتم التطور التكنولوجي على العمال والمتمهنين في أوروبا التسلح بالمعارف والمهارات التي تتماشى مع المتغيرات التكنولوجية التي تشهدها أوروبا والعالم ككل، ومن ثمة سعت دول هذه القارة من خلال إعتماد المناهج التربوية الفعالة على إعداد المواطن الأوروبي ليتكيف مع المستجدات وأحدث ما تبتكره التكنولوجيا، بإعتبار أن القوة العاملة المدربة هي التي تتحكم في ناصية الإنتاج وتحقيق جودة الخدمات والسلع بتكاليف تنافسية.[2]

وبذلت الدول الأوروبية مجهودات مضاعفة في مجال تطوير التعليم بنوعيه العام والمهني على حد سواء عبر توجيه فئات الشباب والمتربصين لإختيار شتى فروع التكوين لإكتساب المؤهلات الأساسية لإعداد العمال ذوو الكفاءة من أجل تحقيق طفرة في الإنتاج والإكتفاء الذاتي[3].

الفرع الثاني: مكانة الحق في التعليم في الميثاق الإجتماعي الأوروبي المعدل لعام 1996

ورد في ذات الميثاق أن الحكومات بوصفها أعضاء المجلس الأوروبي، إتفقت على أن تكفل لرعاياها بموجب الميثاق الإجتماعي الأوروبي الحقوق الإجتماعية الواردة في هذا الصك الإقليمي من أجل تحسين مستوى معيشتهم ورخائهم الإجتماعي[4]، وتضمن الميثاق الإجتماعي الأوروبي على مجموعة واسعة من الحقوق كالحق في العمل[5] والحق في ظروف عمل عادلة [6] ، والحق في تكوين منظمات عمالية[7] والحق في الضمان الإجتماعي[8].

كما منح الميثاق الإجتماعي الأوروبي أهمية قصوى للحق في التعليم، وعلى وجه الدقة الحق في التعليم أو التدريب المهني، وقد تعهدت الدول الأطراف بالممارسة الفعالة للحق في التدريب المهني، و توفير هذا النوع من التعليم لكافة الأشخاص بما فيهم ذوي الإحتياجات الخاصة، وذلك بالتشاور مع منظمات العمال وأصحاب العمل، ومنح التسهيلات للإستفادة من التعليم الفني العالي

---

[1] كلود سافاغو، وظيفة, اليوروميد، قواعد توجيهية لوضع مؤشرات حول التعليم الفني والتدريب المهني، طبع ونشر مؤسسة التدريب الأوروبية، 2007، ص20.

[2] Markus Linten & Sabine Prustel, Vocational Education and Training in European Countries, References General From the Literature Database for Vocational Education and Training, Federal Institute for Vocational Education and Training, 2014, P9.

[3] Frank Bunning, Education and Training in the Baltic States, Survey of Reforms and Developments, Springer, 2006, P7.

[4] ديباجة الميثاق الإجتماعي الأوروبي المعدل لعـــــام 1996.

[5] المادة 1 من الميثاق الإجتماعي الأوروبي المعدل لعام 1996.

[6] المادة 2 من نفس الميثاق.

[7] المادة 5 من نفس الميثاق.

[8] المادة 6 من نفس الميثاق.

والتعليم الجامعي بناء على الإستعداد الفردي، وتشجيع التدريب المهني وكافة الترتيبات الأخرى لتكوين الأفراد وتعويدهم على الوظائف المختلفة، وتوفير المعدات الضرورية والملائمة لتكوين العمال وإعادة تدريبهم على الأساليب الجديدة في العمل في ظل التطور التكنولوجي، وإعادة تدريب ودمج العاطلين عن العمل، وإدراج المدة الزمنية التي يقضيها العامل في التدريب ضمن ساعات العمل العادية.[1]

كما تعهدت الدول الأطراف في الميثاق المعدل بتوفير وتشجيع الحق في التوجيه المهني، وذلك عن طريق توفير كافة الخدمات التي تساعد الأشخاص، بما في ذلك المعاقين على حل المشاكل التي تتعلق بإختيار التعليم المهني المناسب الذي يتماشى مع سمات الفرد وخصائصه، وربط هذا التوجيه بالفرص المتاحة للحصول على عمل، مع التأكيد أن خدمات التوجيه يجب أن يستفيد منها الشباب وأطفال المدارس والكبار بالمجان[2].

الفرع الثالث: دور اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية في حماية الحق في التعليم

من أجل ضمان إحترام الحقوق المكرسة، أنشأ الميثاق الإجتماعي الأوروبي اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية(EESC) كجهاز للرقابة، وتعد هذه الهيئة مسؤولة عن رصد مدى إلتزام الدول الأطراف بالأحكام الواردة في الميثاق الإجتماعي المعدل لعام 1996 والامتثال لها، تتكون اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية من 15 خبيرا مستقلا تنتخبهم لجنة وزراء مجلس أوروبا لمدة 6 سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة.[3] وتستند اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية على وسيلتين للرقابة: نظام التقارير، ونظام الشكاوى الجماعية، سنتناول في هذا الفرع دراسة نظام التقارير (أولا) ثم نظام الشكاوى الجماعية (ثانيا).

أولا: نظام التقارير

يشير القسم الرابع من الميثاق الإجتماعي الأوروبي، بالإضافة إلى بروتوكول عام 1995 إلى نظام التقارير كآلية للرقابة، والذي بموجبه تقوم الدول الأطراف بإرسال تقارير دورية إلى الأمين العام لمجلس أوروبا بشأن التدابير المتخذة لتطبيق أحكام الميثاق[4]، وتنفيذا لذلك تلتزم الدول بتقديم تقارير للجنة الحقوق الإجتماعية، ونسخ من هذه التقارير إلى المنظمات الوطنية لأصحاب الأعمال والعمال، ويجوز لهذه التنظيمات أن ترسل تعليقاتها بشأن فحوى التقارير إلى الأمين العام لمجلس أوروبا، كما تتلقى المنظمات الدولية نسخا من ذات التقارير وتبدي الملاحظات بشأنها[5].

---

[1] المادة 10 من الميثاق الإجتماعي الأوروبي المعدل لعام 1996.

[2] المادة 9 من نفس الميثاق.

[3] Cristina Samboan, The Role of the European Committee for Social Rights in the European System for the Protection of Human Rights, Perspectives of Business Law Journal, Vol 02, № 01, November 2013, P230

[4] Article 24 of the European Social Charter States, " The reports sent to the Secretary General in accordance with Article 21 and 22 shall be examined by a Committee of Experts that shall have also before them any comments forwarded to the Secretary General".

[5] James Hart, The European Human Rights System, Law Library Journal, Vol 102, № 04, 2010, P556.

وقد تلقت اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية مجموعة كبيرة من التقارير ومنها التقرير الذي تقدمت به دولة البرتغال عام 2016، وورد فيه أن الحكومة البرتغالية أدخلت مجموعة من التعديلات لإصلاح منظومة التعليم والتكوين بهذا البلد لتمكين الأطفال والشباب من التمتع بتكوين جيد إستجابة لمتطلبات سوق العمل، ولاحظت اللجنة أنه بناء على التقرير المشار إليه سابقا، عملت البرتغال على رفع عدد المستفيدين من الحق في التعليم في مختلف المستويات وخاصة في المناطق البعيدة عن المدن الكبرى، وكخلاصة لما توصلت إليه اللجنة بشأن ذات التقرير أكدت اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية أن الإجراءات التي إتخذتها البرتغال في مجال كفالة الحق في التعليم مطابقة لأحكام المادة 10 من الميثاق الإجتماعي الأوروبي[1].

وفحصت اللجنة تقرير فنلندا لعام 2016 تنفيذا لأحكام المادة 10 من الميثاق الإجتماعي الأوروبي الخاص بالحق في التعليم الذي يشمل التعليم الثانوي والعالي، وبناء على المعلومات الواردة في تقرير فنلندا، توصلت اللجنة أنه من المبادئ التي يقوم عليها نظام التعليم في هذا البلد هو تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في مجال التعليم، وكنتيجة لذلك تم مراعاة مبدأ إلزامية التعليم، وتوفير التعليم المهني في المؤسسات التعليمية المتخصصة، كما تم إعتماد أسلوب التلمذة الصناعية لتمكين المتربصين من دعم معارفهم النظرية بالممارسة الميدانية في الورشات[2].

ثانيا: نظام الشكاوى الجماعية

وردت الإجراءات الخاصة بتقديم الشكاوى الجماعية في بروتوكول عام 1995، والهدف منها هو تحسين دور آلية الرقابة على تنفيذ أحكام الميثاق الإجتماعي الأوروبي في حالة وقوع إنتهاكات على هذا الصنف من الحقوق، كتدعيم للإجراء المعمول به والخاص بفحص تقارير الدول الأطراف.[3]

و الجدير بالذكر أن الشكاوى الجماعية تقبل في حالة الإدعاء بعدم الإمتثال لأحكام الميثاق الأوروبي وإنتهاكات الحقوق، ويشترط أن يراعى في الشكوى القواعد الإجرائية التي حددها الميثاق والبروتوكولات الملحقة به بشأن الشكاوى الجماعية، وهو أسلوب يختلف عن النظام الرقابي المعتمد من طرف الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان القائم على الشكاوى الفردية الذي يسمح للأفراد التي تعرضت حقوقهم للإنتهاك بإلادعاء أمام محكمة حقوق الإنسان الأوروبية[4].

[1] Council of Europe, European Commitee of Social Rights, Conclusions Portugal, 2016, P18-19.
[2] Council of Europe, European Commitee of Social Rights, Conclusions Filand, 2009, P14-15.
[3] Article 1 of the Additional Protocol to the European Social Charter providing for a system of collective complaints states: « The contracting parties in this Protocol recognize the right of the organizations to submit complaints alleging unsatisfactory application of the Charter. »
[4] Ibid Article 4.

وقد مكن نظام الشكاوى الجماعية المنظمات الدولية لأصحاب الأعمال والنقابات العمالية، بالإضافة إلى المنظمات الدولية غير الحكومية الأخرى التي تتمتع بالوضع الإستشاري لدى مجلس أوروبا من رفع الشكاوى في حالة إنتهاك الحقوق المحمية بموجب الميثاق الإجتماعي الأوروبي[1].

المطلب الثالث: ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي

الإتحاد الأوروبي (EU) كمنظمة إقليمية أوروبية رائدة ساهم في بناء أسس الوحدة الأوروبية بالإستناد على إستراتيجية متكاملة قائمة على واجهتين: الأولى النهوض بالاقتصاد الأوروبي لرفع المستوى المعيشي للمواطن الأوروبي، والثانية ترقية حقوق الإنسان وإقامة دولة الحق والقانون، وقد لاحظ المهتمون بالشأن الحقوقي في أوروبا أنه بمرور السنوات أثمر العمل الأوروبي المشترك في مجال حقوق الإنسان بإعتماد مجموعة من الإتفاقيات والإعلانات هدفها تشجيع وحماية حقوق الإنسان المدنية والسياسية، والإقتصادية والإجتماعية والثقافية والتأكيد على ترابطها[2].

وتجلت هذه الرؤية من خلال ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي [3] الذي كرس في نصوصه وأحكامه أبعادا واسعة الأفق لحقوق الإنسان في إطار الفضاء السياسي والديمقراطي الأوروبي ترسيخا للقيم الأوروبية المشتركة وسمو مبادئ حقوق الإنسان التي نادت بها الشعوب الأوروبية من خلال الأجهزة الرئيسية للإتحاد الأوروبي وهي المجلس الأوروبي و البرلمان الأوروبي و غيرهما [4].

سيتمحور هذا المطلب حول الحق في التعليم في ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي (الفرع الأول) ودور أجهزة الإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم (الفرع الثاني)، وأخيرا المشاريع التي أطلقها الإتحاد الأوروبي لترقية الحق في التعليم.

الفرع الأول: الحق في التعليم في ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي

يحتوي ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي على ديباجة و54 مادة، قسمت إلى 7 فصول، وقد راعى الإتحاد الأوروبي من خلال هذا الميثاق مبدأ ترابط الحقوق وعدم قابليتها للتجزئة لأنه جمع بين الحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في وثيقة موحدة، مخالفا نهج مجلس أوروبا الذي فضل الفصل بين أنواع الحقوق كما تم تبيانه سابقا[5].

---

[1] Claire Lougare, How Can NGO's Engage with the European Commitee of Social Rights Under the Monitoring Procedures? Publication of the Department of the European Social Charter, 2019, P13.

[2] Jean-Francois Renucci, Droit Européen des Droit de L'Homme, Librairie Generale de Droit et de Jurisprudence, 2em Edition, Paris, 2001, P372.

[3] إعتمد الإتحاد الأوروبي ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي بتاريخ 07 سبتمبر 2000 بمدينة نيس الفرنسية، ودخل حيز النفاذ في 1 نوفمبر 2006.

[4] Henri Oberdorff & Jacques Robert, Libertés Fondamentales et Droits de L'Homme, Editions Montchrestien, Paris, 2002, P138.

[5] Steve Peers & Angela Ward, The European Charter of Fundamental Rights, HART Publishing ,Oxford and Portland, Oregon, 2004, P4.

وقبل سرد قائمة الحقوق، لا بد من التذكير أولا أن شعوب أوروبا أنشأت إتحادا أوثق بينها أساسه التراث الروحي والأخلاقي المشترك، والقيم الراسخة للكرامة والإنسانية والحرية والمساواة والتضامن على أساس الديمقراطية وإحترام سلطان القانون [1]، في ظل تنوع ثقافات وتقاليد شعوب أوروبا، وقد دعم الإتحاد الأوروبي التنمية المستدامة وحرص على حماية حقوق الإنسان الأساسية وإحترام التقاليد الدستورية والإلتزامات المشتركة بين الدول الأعضاء[2].

إعترف ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي بأهممية التعليم، وكرس حق كل إنسان في الإستفادة من التدريب المهني المتواصل[3]، وأكد على إلزامية ومجانية الحق في التعليم[4]، وكفلت الحكومات الأوروبية حرية إنشاء المؤسسات التعليمية تكريسا لمبادئ الديمقراطية، وحق الآباء في إختيار نوع التعليم لأبنائهم بما يتفق مع معتقدهم الديني والفلسفي والتربوي، ووفقا للقوانين المحلية التي تنظم ممارسة الحقوق والحريات.[5]

كما أولى ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي أهمية بالغة للبحث العلمي وإحترام الحرية الأكاديمية وحرية الفنون والعلوم[6]، وإحترام الإختلاف الثقافي والديني واللغوي لشعوب أوروبا.[7]

الفرع الثاني: دور أجهزة الإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم

يسري ميثاق الحقوق الأساسية على كافة هيئات ومؤسسات الإتحاد الأوروبي، و الأخذ في الحسبان مهامها ونطاق سلطاتها وصلاحياتها، وتحملها مسؤولية حماية حقوق الإنسان بمختلف أنواعها كالحق في التعليم الذي يدخل ضمن دائرة الحقوق التي تلقى الأهمية والحماية في إستراتيجيات وبرامج هذه الهيئات[8].

ولرسم صورة بارزة عن المسؤولية الملقاة على عائق أجهزة الإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم، إرتأينا أنه من الأحسن تقسيم هذا الفرع إلى نقطتين، نبدأ بدور الأجهزة الرئيسية للإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم (أولا) ثم ننتقل إلى دور الأجهزة الثانوية للإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم (ثانيا).

---

[1] ديباجة ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي، لعام 2000.

[2] Tawhida Ahmed & Jesus Butter, The European Union and Human Rights, An International Law Perspective, The European Journal of International Law, Vol 03, № 04, 2006, P773.

[3] المادة 1/14 من ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي لعام 2000.

[4] المادة 2/14 من نفس الميثاق.

[5] المادة 3/14 من نفس الميثاق.

[6] المادة 13 من نفس الميثـــاق.

[7] المادة 22 من نفس الميثـــاق.

[8] Sionaidh Douglas Scott, The European Union and the Human Rights After the Treaty of Lisbon, Human Rights Law Review, Vol 11, № 06, 2011, P651.

أولا: دور الأجهزة الرئيسية للإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم

عملا بأحكام معاهدة المجموعة الأوروبية التي أوضحت أن سياسة الإتحاد الأوروبي أساسها إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية[1]، أولت الهيئات التي تدخل في الهيكلة التنظيمية للإتحاد أهمية كبرى لحقوق الإنسان، ومن ضمنها الأجهزة الرئيسية وهي: المجلس الأوروبي ومجلس الوزراء والمفوضية الأوروبية.

1-المجلس الأوروبي

يتكون المجلس الأوروبي من رؤساء وحكومات الدول الأعضاء في الإتحاد، ويعد هذا الجهاز أعلى هيئة في سلم صنع القرار، و للمجلس الأوروبي حق المبادرة بالتشريعات ووضع السياسة العامة للجماعة الأوروبية[2]، وقد حدد "إعلان شتوتغارت" عدة صلاحيات وإختصاصات للمجلس الأوروبي منها بناء أسس الوحدة الأوروبية، ومناقشة مختلف المسائل ذات الصلة ببناء إتحاد أوروبي متكامل، والعمل على خلق التناغم بين مختلف مكونات الإتحاد، والتعبير عن الموقف الأوروبي الموحد حيال القضايا المصيرية[3].

يقوم المجلس الأوروبي ببلورة توجهات وسياسات الدول الأعضاء، وإصدار البيانات والتوصيات كمحصلة للعمليات التفاوضية بين الأعضاء في المسائل السياسية والإقتصادية[4]، وقد تمكن المجلس الأوروبي بفضل السياسة الحكيمة المنتهجة خدمة للمصلحة الأوروبية من تذليل العقبات التي إعترضت طريق الوحدة الإقتصادية ونجح في حل الأزمات السياسية[5].

ساهم المجلس الأوروبي بفعالية في المجال الحقوقي ومتابعة ومراقبة السياسة الأوروبية بخصوص الحقوق والحريات، وتعامل بصرامة كبيرة مع الإنتهاكات التي تمس حقوق الإنسان بتكليف ممثلين عن البرلمان الأوروبي للتحقيق حين إخطاره بالحالات التي لم تحترم فيها الحقوق الأساسية[6].

كما إنتهج المجلس الأوروبي أسلوب العقوبات السياسية والإقتصادية في حالة إخلال الدول بإلتزاماتها في مجال حقوق الإنسان، ومن مهامه أيضا إيفاد مراقبين للإطلاع على أوضاع حقوق الإنسان في الدول الأعضاء، و تكليفهم برفع تقارير بعد نهاية مهمتهم مشفوعة بملاحظاتهم الميدانية.[7]

---

[1] Article 2 of the Treaty of European Union States:" The Union is found on the values of respect for human rights, dignity, freedom, democracy, equality the rule of law and respect for human rights".

[2] Jean- Louis Quermonne, Le Système Politique de L'Union Européenne des Communautés à L'Union Politique, Edition Montchrestien, Paris, 2001, P35.

[3] Louise Van Schaik & Michael Kaeding, Policy Coherance for Development in the EU Council, Strategies for the Way Forwards, Publishing by Centre for European Policy Studies, Brussels, 2006, P17.

[4] Jeremy Richardson, The European Union, Power and Policy, Routlege, 3rd Edition, 2006, P156.

[5] Wolfgang Wessels, The European Council, Palgrave, Macmillan Education, 2016, P85.

[6] Desmond Dinan, Relations Between the European Parliament, Institutional and Political Dynamics, Publishing of the European Parliamentary Research Service, 2014, P29.

[7] Alex Warleigh, Understanding European Union Institutions, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2002, P25.

تعد السياسة التعليمية للمجلس الأوروبي من أولى إهتمامات هذه الهيئة التي حددت معالم و سبل ترقية التعليم للمواطن الأوروبي، وإعتمدت مجموعة من المشاريع والبرامج يمتد نطاقها إلى كل الدول الأعضاء، ستحظى هذه البرامج التعليمية بالدراسة التفصيلية لاحقا.

2-مجلس الوزراء

مجلس الوزراء هو أحد الأجهزة الرئيسية التي تضمنها هيكل الإتحاد الأوروبي، يتكون طبقا لمعاهدة ماستريخت.[1] من ممثلين للدول الأعضاء على المستوى الوزاري، ولهم صلاحية التحدث باسم حكوماتهم، والملاحظ أنه في بداية عهده كان مجلس الوزراء المسمى حاليا مجلس الإتحاد يتكون من وزراء الخارجية فقط، و مع إتساع نطاق التعاون المشترك بين المؤسسات الأوروبية أضيفت له وزارات أخرى[2]، ونشير أن في مجال التصويت، إقتضت ضرورات الحفاظ على التوازن بين الدول الكبرى من ناحية الثقل السياسي والإقتصادي، من ناحية، والدول الصغيرة والمتوسطة، من ناحية أخرى، الإعتماد على الأغلبية المطلوبة لإتخاذ القرارات بشكل يحول دون تمكين كتلة أو مجموعة في الإتحاد من عرقلة عملية إتخاذ القرار، ثم أدخلت معاهدة نيس[3] تعديلات جوهرية وأعادت توزيع الأصوات في شأن إتخاذ القرارات الأوروبية الهامة خدمة للمصالح العامة للجماعة الأوروبية [4].

ولإدخال مزيد من الفعالية على عمل المجلس، ألحقت بهذا الجهاز لجنة الممثلين الدائمين تتكون من سفراء الدول الأعضاء المعتمدين لدى الإتحاد، وهو ما شكل حلقة وصل بين المجلس والدول الأعضاء لمتابعة تنفيذ القرارات[5]، ويتولى مجلس الوزراء مهمة مزدوجة قائمة على بعدين أساسيين: المجال التشريعي من جهة، والمجال التنفيذي من جهة أخرى[6].

يتبوأ مجلس الوزراء موقعا إستراتيجيا في مجال كفالة الحقوق والحريات بالإتحاد الأوروبي، واعتبر التعليم بكافة مستوياته: التعليم الأساسي، الثانوي والجامعي القلب النابض للتنمية البشرية في أوروبا، ودعم المجلس السياسات التعليمية التي تساعد على مزيد من التقارب والإندماج في النسيج

---

[1] وقعت الدول الأوروبية على معاهدة ماستريخت في 07 فيفري 1998، ودخلت حيز النفاذ ابتداء من 1 نوفمبر 1993، وتهدف هذه الإتفاقية إلى تعزيز الشرعية الديمقراطية للمؤسسات الأوروبية وتحسين فعاليتها وتأسيس إتحاد نقدي قوي وتطوير البعد الإجتماعي للجماعة الأوروبية واحترام حقوق الإنسان.

[2] Philippe Morean Deforges, Les Institutions Européennes, Edition Collier, Paris, 2001, P51.

[3] وقعت الدول الأوروبية معاهدة نيس بتاريخ 26 فيفري 2001، ودخلت حيز النفاذ بتاريخ 1 فيفري 2003، وحلت محلها لاحقا معاهدة لشبونة بتاريخ 1 سبتمبر 2009، وقد أكدت معاهدة نيس على المبادئ الحقوقية والأساليب الإقتصادية والإجتماعية لتطوير النظام المؤسسي للإتحاد الأوروبي.

[4] Dermot Hodson & John Peterson, The Institutions of the European Union, Oxford University Press, Oxford, 2012, P80.

[5] Edward Best & Thomas Christiansen, The Institutions of the Enlarged European Union, Continuity and Change, Edward Elgar Publishing Inc, Northampton, 2008, P15.

[6] Alex Warleigh, op.cit, P26.

الإجتماعي الأوروبي، وعمل في هذا المجال كجسر يربط ويوجه الرؤى في إستراتيجية التعليم بين البرلمان الأوروبي من ناحية والمفوضية الأوروبية من ناحية أخرى، إلى جانب جهوده المتواصلة لكفالة الحق في التعليم لكافة المواطنين الأوروبيين[1].

3-المفوضية الأوروبية

المفوضية الأوروبية هي إحدى المؤسسات المحورية في الإتحاد الأوروبي، تتكون من عشرين عضوا بعد التوسع الأفقي وإنضمام أعضاء جدد، ووفقا للقواعد المعمول بها يعين المجلس الأوروبي رئيس المفوضية الذي يتولى تنظيم العمل والإشراف على وضع وتطبيق القوانين واللوائح، وتوزيع المهام والصلاحيات ومختلف الإختصاصات على أعضاء المفوضية[2].

تعد المفوضية الأوروبية المركز الرئيسي لصنع القرار في الإتحاد الأوروبي، فالدور الذي تقوم به هذه الهيئة لا يقتصر على الجانب التنفيذي التقليدي، بل يتسع لوظائف وصلاحيات متعددة الأبعاد، ففي مجال التشريع تبادر المفوضية بإعداد كافة المقترحات ومشاريع القوانين تماشيا مع متطلبات الإتحاد وما يتميز به من تطور وحركية دائمة، أما فيما يتعلق بالتنفيذ، فالمفوضية بإعتبارها أحد أجنحة السلطة التنفيذية في الإتحاد لها صلاحيات متعددة في مجال تنفيذ القوانين والقرارات وإخراجها في شكل لوائح وتوجيهات[3].

كما تمارس المفوضية الأوروبية أيضا دورا رقابيا كونها الضامن الرئيسي لتنفيذ أحكام المعاهدات ووفاء حكومات الدول الأعضاء بتعهداتها، والتأكد من ذلك بكافة الوسائل المتاحة، ولها صلاحية التمثيل كجهة تراعي مصالح الإتحاد في المحافل الدولية وتتحدث باسمه، كما تشرف على قيادة المفاوضات في القضايا ذات الإهتمام الأوروبي المشترك وفي مجال حقوق الإنسان[4]. وقد منح الإتحاد للمفوضية الأوروبية صلاحيات واسعة لمتابعة تنفيذ المواثيق الأوروبية لحقوق الإنسان ومراقبة مدى إلتزام الأعضاء والهيئات الأوروبية بالخضوع لأحكامها، وإحالة المخالفين منهم على المحكمة الأوروبية، كما تتولى دورا رقابيا على كفالة أحكام ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي الذي

---

[1] Article 126/1 of the Treaty of Maastricht states:" The Community shall contribute to the development of quality of education by encouraging the cooperation between member States and if necessary, by supporting and suplementing their actions, while fully respecting the responsability of the members States for the content of teaching and the organization of education system and their cultural and linguistic diversity".

[2] مخلد عبيد المبيضين، الإتحاد الأوروبي كظاهرة إقليمية متميزة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011، ص144.

[3] Michelle Cini, The European Commission, Leadership, Culture in the EU Administration, Manchester University Press, 1996, P141.

[4] Jorg Monar, The Institutional Dimension of the European Union, Area of Freedom, Security and Justice, International Scientific Editions, Brussels, 2010, P81.

خصص ضمن أحكامه للحق في التعليم مجموعة من المواد تعهدت الدول الأعضاء بالوفاء بإلتزاماتها في شأن حق الأطفال والشباب وذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم[1].

ثانيا: دور الأجهزة الثانوية للإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم

بالإضافة إلى الأجهزة الرئيسية منحت مواثيق حقوق الإنسان الأوروبية للأجهزة الثانوية صلاحيات حماية حقوق الإنسان ولم يستثن الحق في التعليم.

1-اللجنة الإقتصادية والإجتماعية

اللجنة الإقتصادية والإجتماعية كهيئة أوروبية إستشارية تضم ممثلين عن مؤسسات المجتمع المدني والهيئات الإقتصادية والإجتماعية والمهنية والثقافية عبر الإتحاد[2].

تتكون اللجنة الإقتصادية والإجتماعية من مجموعة من المستشارين والأخصائيين يمثلون الهيئات والمنظمات المعتمدة في دول الإتحاد، وقد خصص الإتحاد الأوروبي لكل دولة عضو عددا من المقاعد في تركيبة هذه اللجنة، وفي إطار قيامها بمهامها تتولى اللجنة تشكيل مجموعات عمل لبحث مشاريع القوانين والموضوعات المطروحة للنقاش على جدول أعمال المؤسسات الأوروبية، والدفاع عن مصالحها، كما تهتم أيضا بقضايا حقوق الإنسان[3]، تجتمع اللجنة بكامل تركيبتها في جلسات عامة لبحث تقارير اللجان الفرعية والتعليق عليها ورفع توصياتها إلى البرلمان أو المجلس الأوروبي أو المفوضية[4].

تنص معاهدات الإتحاد الأوروبي على وجوب قيام المجلس الوزاري والبرلمان والمفوضية بالتشاور والتنسيق مع اللجنة الإقتصادية والإجتماعية، وبعد الدراسة والمداولات[5]، تتخذ اللجنة موقفها من القضايا المطروحة كمحصلة أو حلول وسطية لمختلف وجهات النظر التي تتسم أحيانا بالتباين بسبب تعارض وجهات النظر وإختلافها.[6]

وللجنة إمكانية توجيه ملاحظات أو إرشادات إلى أجهزة صنع القرار الرئيسية في مجال الحقوق الإنسان، وقد حرص مؤسسو الإتحاد الأوروبي على إنشاء اللجنة الإقتصادية والإجتماعية كآلية إستشارية ورقابية للربط بين المراكز الأساسية في تحديد السياسات العامة من ناحية وممثلي المصالح

---

[1] Gerhard Sabathil & Klemens Joos, The European Commission, An Essential Guide to the Institutions, The Procedures and the Policies, Kogan Page Edition, London, 2008, P35.

[2] Dagmar Schiek, The EU Economic and Social Model in the Global Crisis, Interdisciplinary Perspectives, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2016, P22.

[3] Daniel Neugebauer, The European Economic and Social Committee, A Sufficient Institution for Participation, Master European Studies, University of Twente, 2016, P19.

[4] Alan Erth, Toward an Understanding of Europe, A Political Economic of Continental Integration, Universal Publishers Inc, Florida, 2008, P168.

[5] Christian Welz, The European Social Dialogue Under the Articles 138 and 139 of the European Community Treaty, Wolfers Kluwer, Law and Business, Boston, 2008, P31.

[6] Mark Tewdwr-Jones & Richard Williams, European Dimension of British Planning, Routledge, London, 2017, P46.

الإقتصادية وفعاليات المجتمع المدني التي تدافع عن مصالحها و مكتسباتها الإجتماعية من ناحية أخرى[1].

وقد أوصت اللجنة في تقاريرها حول قضايا حقوق الإنسان والطفولة بضرورة تحديد السن الأدنى لتشغيل الأطفال لمنحهم فرصة كاملة للإستفادة من التعليم الأساسي، كما نادت بمحاربة كل مظاهر عمالة الأطفال وإستغلالهم الإقتصادي الذي له إنعكاسات سلبية على حقهم في التعليم[2].

2- لجنة الأقاليم

أنشأت إتفاقية ماستريخت لجنة الأقاليم كهيئة جديدة لدعم الآليات التنظيمية للإتحاد الأوروبي، وهي لجنة لها خصائص مشابهة للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية، وقد أوكلت عدة صلاحيات للجنة الأقاليم كجهاز إستشاري يساهم في تجسيد الطابع اللامركزي للإتحاد الأوروبي، هدفها الحرص على التشاور مع كافة القوى المؤثرة في عملية صنع القرار المحلي في دول الإتحاد الأوروبي لتنفيذ السياسات الوطنية العامة في كافة المجالات[3].

تتكون لجنة الأقاليم من مجموعة أعضاء يمثلون السلطات المحلية والمؤسسات الإقليمية في دول الإتحاد، وتوزع المقاعد بهذه اللجنة بنفس الكيفية المتبعة في توزيع المقاعد في اللجنة الإقتصادية والإجتماعية[4]، مع الملاحظ أن معاهدة الإتحاد الأوروبي تنص على وجوب إستشارة لجنة الأقاليم في عدة مسائل هامة، وعلى وجه الخصوص تلك المتعلقة بالثقافة والصحة وبالتماسك الإجتماعي والإقتصادي وسياسات التشغيل ومكافحة البطالة والتشريعات الإجتماعية[5].

ومن هنا يتضح أنه من غير المعهود لمؤسسات صنع القرار في الإتحاد الأوروبي أن تتبنى تشريعات تتعلق بالمسائل السالفة الذكر دون عرضها مسبقا على لجنة الأقاليم، وحين تم إستشارة هذه الهيئة لإبداء رأيها في مجال التعليم والسياسات التعليمية الفعالة لحماية الحق في التعليم، أيدت لجنة الأقاليم المشاريع التي تقدمت بها المفوضية الأوروبية والأجهزة الأخرى للإتحاد وأبدت موقفها بوضوح، بأنه لا بد من ضرورة إستفادة جميع الأطفال من التعليم الأساسي الإجباري والمجاني، وتشجيع التعليم الثانوي وإتاحة التعليم العالي لأكبر عدد ممكن من الأوروبيين ورفع ميزانيات البحث العلمي بالجامعات

[1] Simona Piattoni & Laura Polverari, Hand Book on Cohesion Policy in the EU. Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2016, P384.

[2] The European Union protects the fundamental rights including the right to education, Simona Piattoni & Laura Polverari,op.cit,P393

[3] Ceray Aldemir, Multi-level Governance in Developing Economies, Global Disseminator of Knowledge, Hershey, 2019, P11.

[4] Article 4/2 of the Treaty of Maastricht states:" The Council and the Commission shall be assisted by an Economic and Social Committee and a Committee of the Regions acting in an advisory capacity".

[5] Joyce Quin, Regionalism in the European Union, Intelect Books Portland, Oregon, 1999, P188.

وربطه بالحقل الإقتصادي، وبالقياس للدور الذي لعبته مؤسسات الإتحاد الأوروبي في مجال حماية حقوق الإنسان، مُنح الإتحاد الأوروبي جائزة نوبل للسلام عام 2012[1].

الفرع الثالث: المشاريع التعليمية المعتمدة في إطار الإتحاد الأوروبي

وفرت معاهدات الإتحاد الأوروبي السند القانوني الذي أتاح للهيئات الأوروبية إيلاء التعليم والسياسة التعليمية، والمشاريع البحثية والبحث العلمي والتكنولوجي أقصى درجات الإهتمام والرعاية، وإتساقا مع هذا النهج، قامت المفوضية الأوروبية بتصميم وإطلاق مجموعة من البرامج التعليمية وأشرفت على تنفيذها بعد أن لقيت موافقة وإعتماد مجلس الوزراء.

سنعطى نبذة عن أهم هذه البرامج في هذا الفرع، كبرنامج "كوميت" (أولا) وبرنامج "إيراسموس" (ثانيا) وبرنامج "لنجوا" (ثالثا) وبرنامج "سقراط" (رابعا).

أولا: البرنامج التعليمي "كوميت "(Comett Programme)

إقترحت المفوضية الأوروبية برنامج "كوميت"، وتم إعتماده من طرف مجلس الوزراء عام 1986، وقد صمم هذا البرنامج التعليمي خصيصا لدعم علاقات التعاون والتنسيق بين المعاهد والجامعات الأوروبية من جهة، والشركات الصناعية والمؤسسات التكنولوجية من جهة أخرى، مع التركيز على تدريب الشباب والإعداد الجيد لأصحاب الحرف والذين يملكون مهارات تكنولوجية عالية[2].

يتكفل برنامج " كوميت" بالدعم المادي وتوفير التسهيلات لتمكين طلاب الجامعات الأوروبية من الإستفادة من التدريبات التطبيقية المكملة لدراستهم الجامعية النظرية، ولاسيما في المجال التكنولوجي[3]، كما يهدف هذا البرنامج أيضا إلى رسم سياسة تعليمية جامعية تأخذ بعين الإعتبار الإحتياجات الميدانية والتكامل بين المجالين النظري والتطبيقي، كما يساعد القطاع الصناعي على التزود بالإطارات المؤهلة والعمال المهرة والتقنيات الحديثة[4].

2-البرنامج التعليمي "إراسموس" (Erasmus)

إعتُمد البرنامج التعليمي "إراسموس" من طرف مجلس الوزراء عام 1987 إستجابة لتطلعات الجامعات الأوروبية التي أدركت أهمية تقوية العلاقات الثنائية والمتعددة الأطراف بينها في شتى القطاعات، يكمن الهدف الأساسي لبرنامج إراسموس في دعم التعاون بين الجامعات ومؤسسات التعليم

---

[1] منحت لجنة نوبل النرويجية جائزة نوبل للسلام لعام 2012 للإتحاد الأروبي نتيجة جهوده في تشجيع السلام والمصالحة وبناء أسس الديمقراطية وحماية حقوق الإنسان في أوروبا.

[2] The European Union participates activety in the financing of the European Universities System, Joyce Quin,op.cit, P 211

[3] David Philips, Aspects of Education and the European Union, Oxford Studies in Comparative Education , Published by Triangle Books, Oxford, 1995, P148.

[4] Hildegarde Vandenhove & Kristine Leysen, Advancement in Science, Integration and Sustainability of Europe, Comett Project, 2017, P63.

العالي في الإتحاد الأوروبي، وخصوصا معاهد وكليات العلوم والتكنولوجيا ومراكز البحث العلمي، ومعاهد التكوين والتدريب المهني[1].

ومن أجل تحقيق الفعالية، تم تقسيم برنامج " إراسموس" إلى عدة فروع هامة، منها البرنامج الفرعي الخاص بتبادل التجارب بين الأساتذة والهيئات البيداغوجية والفرق البحثية عبر الجامعات الأوروبية تدعيما لترقية البحوث المشتركة التي تهتم بنفس الحقل المعرفي[2]، بالإضافة إلى تبادل الزيارات العلمية بين الطلاب و تنسيق برامج البعثات العلمية بالجامعات الأوروبية وتهيئة كافة الظروف المساعدة لمتابعة التكوين التطبيقي[3].

كما طور برنامج " إراسموس" مشاريع لدعم المهارات المهنية للطلاب والمتخرجين من المعاهد التقنية، وبرامج فرعية أخرى ركزت إهتمامها على رفع كفاءة العمل البحثي بمؤسسات التعليم العالي، و إبداء الرأي بشأنه، وتحسين وتحديث الوسائل العلمية والتكنولوجية المستخدمة في البحث العلمي.[4]

3-البرنامج التعليمي " لنجوا " (Lingua Programme)

تم الشروع في تنفيذ برنامج " لنجوا" بعد موافقة مجلس الوزراء عليه عام 1989، يهتم هذا البرنامج بتطوير مهارات الإعلام والإتصال داخل دول الإتحاد، ويدعم مراكز تعليم اللغات لاستيعاب الأعداد الكبيرة من الأوروبيين المقبلين على دراسة اللغات الأجنبية من مختلف الشرائح الإجتماعية لإكتساب وتحسين مهاراتهم اللغوية ، سواء ما يتعلق باللغات الأم لدول الإتحاد أو اللغات الأجنبية الأخرى[5].

وقد صمم برنامج " لنجوا" لتكملة دور برامج تعليمية أخرى أطلقها الإتحاد الأوروبي سابقا مثل البرنامج الخاص بمدرسي اللغات الأجنبية التي لقيت إهتماما متزايدا لدى الجماعة الأوروبية خاصة بعد إنضمام أعضاء جدد للإتحاد الأوروبي، مع الإشارة أن هذه الزيادة المعتبرة في عدد السكان بالإتحاد الأوروبي تتطلب تكوين مزيد من أساتذة اللغات الأجنبية والمترجمين المهرة والباحثين المهتمين بدراسات اللغات الأوروبية[6].

---

[1] Katarina Oborune, The Erasmus Programme of the European Union as Promoter of Tolerance , Comparing Latvia to France and Switzerland, Grinverlag Publishing, Nordersledt, 2009, P38.

[2] Sorin Ivan & Dan Pastolea, Education and Creativity for a Knowledge Based Society, Foreign Language and Public Policy, Vienna, 2012, P147.

[3] Bruce Swaffield & Iris Guske, Global Encounters, Pedagogical Paradigms and Educational Practices, Cambridge Scholars Publishing, P279.

[4] Tor Halvorsem & Atle Nyhagen, Academic Challenges, American and European Experience of the Transformation of Higher Education and Research, Cambridge Scholars Publishing, New Castle, 2011, P249.

[5] William Maas, Creating European Citizens, Rowman and Littlefield Publishers Inc ,Plymouth, 2007, P112.

[6] Bryan Peck, Teaching and Educating for a New Europe, A Challenge for the Countries of the European Union, Nova Science Publishers Inc ,1997, P123.

4-البرنامج التعليمي " سقراط" (Socrate Programme)

أطلق الإتحاد الأوروبي برنامج " سقراط " عام 1995، وهو نتاج دمج برنامجي " إراسموس" و " لنجوا" في برنامج موحد ولإنجاح برنامج " سقراط" رصد الإتحاد الأوروبي الإعتمادات المالية الكافية لتغطية مختلف التكاليف الخاصة بهذا المشروع ، نظرًا لحجم النشاطات العلمية والأهداف المسطرة والوسائل التي خصصت للتقييم والمتابعة المسايرة للبرنامج الذي تم تنفيذه على مراحل.[1]

قُسم برنامج " سقراط" إلى برامج تعليمية فرعية، إهتم كل منها بمجال محدد، فخصص بعضها لتبادل الخبرات في الحقول العلمية وتمويل المشاريع البحثية، والتكفل بإقامة الأساتذة والباحثين في المعاهد والجامعات الأوروبية، بينما خصصت برامج فرعية أخرى لتطوير البحث العلمي بالجامعات الأوروبية وتحسين المهارات اللغوية و التحكم في ناصيتها، أما الفروع المتبقية فإهتمت بتشجيع التعليم عن بعد والتعليم المكثف والتعليم الرقمي وسبل تطويره على شبكة الانترنيت[2].

ما نستخلصه هو أن تنوع وثراء البرامج والمشاريع التعليمية يعطي صورة صادقة عن الأهمية المعطاة للتعليم على الساحة الأوروبية ورغبة من دول الإتحاد في ضمان الحق في التعليم لكل مواطن أوروبي والرقي به إلى أسمى المراتب والدرجات.

المبحث الثاني: حماية الحق في التعليم على المستوى الأمريكي

التجربة الأوروبية في مجال حقوق الإنسان، على أهميتها وريادتها، لم تكن الوحيدة على الصعيد الإقليمي، بل عرفت مناطق أخرى من العالم تجارب مماثلة، فقد سعت القارة الأمريكية، وخاصة بعد إنعقاد مؤتمر الدول الأمريكية "ببوغوتا" بكلومبيا في عام 1948 الذي أسفر عن توقيع الإتفاقية المعروفة " بميثاق بوعوتا"[3] الذي أنشأت بموجبه منظمة الدول الأمريكية (OAS).

ولرصد معالم ودعائم حماية الحق في التعليم على المستوى الأمريكي، سنقوم بدراسة المواثيق الأساسية التي إعترفت بهذا الحق في القارة الأمريكية، بداية بميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان[4] (المطلب الأول) ثم الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان والبرتوكول الملحق بها الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (المطلب الثاني) ثم نستعرض مواثيق

---

[1] Richard Day & Joseph Masciulli, Globalization and Political Ethics, Brill Publishing, Leiden, 2007, P207.

[2] Attila Pausits & Ada Pellert, Higher Education, Management and Development in Central, Southern and Easthern Europe, Waxmann, Berlin, 2007, P7.

[3] تم إبرام ميثاق منظمة الدول الأمريكية في مدينة بوغوتا في 30 أفريل 1948 وبدأ العمل به بتاريخ 13 ديسمبر 1951 وأدخل عليه تعديل عام 1993، ويشمل هذا الميثاق على ديباجة و112 مادة.

[4] إعتمد المؤتمر الدولي التاسع للدول الأمريكية الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان بموجب القرار رقم 30 عام 1948.

أخرى على مستوى القارة الأمريكية، إهتمت بالحق في التعليم كالإعلان الأمريكي بشأن حقوق السكان الأصليين والميثاق الإجتماعي للأمريكيتين (المطلب الثالث).

المطلب الأول: الحق في التعليم في ميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان

خلال مؤتمر الدول الأمريكية، وتزامنا مع إعتماد ميثاق منظمة الدول الأمريكية، تم وضع الخطوط العريضة للإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان الذي يشبه في صياغته الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وبعد إعتماده خطت دول القارة الأمريكية خطوة هامة للإعتراف بالحق في التعليم، تلتها خطوات أخرى نحو تعزيزه وحمايته[1].

تتجلى أهمية الحق في التعليم على المستوى الإقليمي من خلال إدراجه في صميم ميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان، نتناول في هذا المطلب الحق في التعليم في ميثاق منظمة الدول الأمريكية (الفرع الأول) والحق في التعليم في الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان (الفرع الثاني)، وأهمية الإعتراف بالحق في التعليم في ميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان (الفرع الثالث).

الفرع الأول: الحق في التعليم في ميثاق الدول الأمريكية

خصص ميثاق الدول الأمريكية مجموعة من النصوص للحق في التعليم والحقوق المرتبطة به، وإعتبره دعامة من دعائم التنمية والديمقراطية، وقد حددت دول القارة من خلال الميثاق الأهداف التي تصبوا إليها المنظمة، وهي تحقيق السلام والعدل وتشجيع التضامن والتعاون والدفاع عن سيادتها وتكاملها الإقليمي وإستقلالها، والسعي لحل كل المشاكل السياسية والإقتصادية التي تنشأ بينها، ودعم التنمية الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والتعليمية عن طريق العمل التعاوني وإحترام حقوق الإنسان[2].

كما أكدت الدول الأمريكية أن العدالة الإجتماعية والأمن القومي هما أساس السلام الدائم والتعاون الإقتصادي، ومن أهم مقومات الرخاء والإزدهار لشعوب القارة الإهتمام بالحقوق الأساسية للفرد دون تمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو الجنس، وأن الوحدة الروحية للقارة تقوم على أساس إحترام القيم الثقافية للدول الأمريكية، وتتطلب تعاونها الوثيق من أجل الحفاظ على القيم الحضارية السامية، وتوجيه تعليم الأفراد و الشعوب نحو العدل والحرية والسلام.[3]

وتعهدت الدول الأعضاء ببذل الجهد المشترك لضمان العدالة الإجتماعية، و"التنمية التكاملية " لشعوبها كشروط أساسية للسلام والأمن، وتشمل هذه التنمية التكاملية المجالات الإقتصادية

---

[1] Lawrence Leblanc, The Organization of American States and the Promotion and Protection of Human Rights, Martinus Nijhoff, The Hague, 2013, P41.

[2] ديباجة ميثاق منظمة الدول الأمريكية لعام 1948.

[3] المادة 3 من نفس الميثاق.

والإجتماعية والتعليمية والثقافية والعلمية والتكنولوجية، والتي من خلالها يجب تحقيق الأهداف المسطرة من طرف كل دولة[1].

وربطت الدول الأعضاء في ميثاق منظمة الدول الأمريكية بين التعليم والتنمية، وإعتبرت أن التعاون الأمريكي من أجل التنمية الشاملة هو مسؤولية مشتركة للدول الأعضاء في إطار مبادئ الديمقراطية ومؤسسات النظام الأمريكي، ويشمل ذلك المجالات الإقتصادية والإجتماعية والتعليمية والثقافية والعلمية والتكنولوجية، ودعم الأهداف القومية للدول الأعضاء، وإعطاء الأولوية لخطط التنمية التي تضعها وتوفير كافة الشروط لإنجاحها[2].

وإتفقت الدول الأعضاء على مبدأ تكافؤ الفرص للجميع والحد من وطأة الفقر المدقع، والتوزيع العادل للثروة والدخل وضمان مشاركة شعوبها في القرارات التي تتعلق بتنميتها، وبذل أقصى جهودها للقضاء على الأمية وزيادة فرص التعليم للجميع[3].

وأولت الدول الأعضاء الأهمية المتزايدة لمنظومة الحقوق في القارة من خلال خطط التنمية الرامية إلى تشجيع التعليم والعلم والتكنولوجيا والثقافة الموجهة كأساس لبناء الديمقراطية وتكريس والعدالة الإجتماعية[4]، وتعهدت أيضا على التعاون مع بعضها البعض للوفاء بالإحتياجات التعليمية للجميع، وتشجيع البحث العلمي والتقدم التكنولوجي من أجل التنمية الشاملة، في إطار العمل الثنائي والمشترك قصد الحفاظ على الموروث الثقافي للشعوب الأمريكية[5].

كما تعهدت الدول الأعضاء في منظمة الدول الأمريكية على بذل أقصى جهودها لضمان الحق في التعليم لجميع الفئات الإجتماعية[6] وأولت هذه الدول عناية خاصة لتشجيع التعليم المهني وتعليم

---

[1] المادة 30 من ميثاق منظمة الدول الأمريكية لعام 1948.

[2] المادة 31 من نفس الميثاق.

[3] المادة 34 من نفس الميثاق.

[4] المادة 47 من نفس الميثاق.

[5] المادة 48 من نفس الميثاق.

[6] تنص المادة 49 من ميثاق منظمة الدول الأمريكية لعام 1948 على: " تبذل الدول الأعضاء أقصى الجهود، طبقا لتشريعاتها الدستورية لضمان الممارسة الفعالة للحق في التعليم على الأسس التالية:

أ-يتم توفير التعليم الأولي الإجباري والمجاني للأطفال في سن الالتحاق بالمدرسة، وكذلك لكافة الذين يمكن أن يستفيدوا منه.

ب-يتم التوسع في التعليم المتوسط بشكل تدريجي ليشمل أكبر قدر من السكان بهدف التقدم الإجتماعي، ويجب أن يتنوع بالشكل الذي يفي بإحتياجات التنمية لكل دولة دون الإخلال بتوفير التعليم العام.

ج-يكون التعليم الجامعي متاحا للجميع بشرط الوفاء بالمعايير التنظيمية أو المستويات الأكاديمية من أجل المحافظة على مستواه العالي.

الكبار، وضمان إستفادة الجميع من نتائج العلم والتكنولوجيا وحماية القيم الثقافية لكافة السكان، وتشجيع إستخدام كافة وسائل الإتصال لتحقيق الأهداف التنموية[1].

الفرع الثاني: الحق في التعليم في الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان

إعتراف ميثاق منظمة الدول الأمريكية بالحق في التعليم كان بمثابة الإنطلاقة الحقيقية لإعطاء الحق في التعليم بعده الإقليمي في إعلانات ومواثيق حقوق الإنسان الأخرى في القارة الأمريكية كالإعلان الأمريكي لحقوق الإنسان، ومن أهم ما أكد عليه هذا الإعلان أن كل البشر يولدون أحرارا ومتساوون في الكرامة والحقوق، وأعطى مكانة مميزة للثقافة بإعتبارها مصدر كل إبداع لذلك وجب على الإنسان الإعتزاز بها وتشجيعها وتعميم الإستفادة منها، كما حرص ذات الميثاق على حماية الحقوق الأساسية لكافة المواطنين[2].

وقد تضمن الإعلان معظم الحقوق المدنية والسياسية كالحق في الحياة والسلامة الشخصية[3] والحق في المساواة أمام القانون[4]، والحق في الحرية الدينية[5]، بالإضافة للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية تكريسا لمبدأ شمولية حقوق الإنسان وتكاملها، كالحق وفي الصحة والحق في الرفاهية[6] والحق في العمل والمكافأة العادلة[7] والحق في الضمان الإجتماعي[8].

وخصص الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان مجموعة من المواد للحق في التعليم والحقوق ذات الصلة المدعمة لهذا الحق، وفي هذا الإطار نص الإعلان ذاته أن لكل شخص الحق في التعليم الذي يجب أن يكون قائما على مبادئ الحرية والأخلاق والتضامن الإنساني، وكفالته للجميع قصد رفع المستوى المعيشي للأفراد والحياة اللائقة، وتمكينهم من المساهمة الإيجابية في نهضة مجتمعاتهم، ومرعاة مبدأ تكافؤ الفرص وتشجيع المواهب وتكريس مجانية التعليم على الأقل في مرحلته الأساسية[9].

---

[1] المادة 50 من ميثاق منظمة الدول الأمريكية لعام 1948.

[2] ديباجة الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان لعام 1948.

[3] المادة 1 من الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان لعام 1948.

[4] المادة 2 من نفس الإعــلان.

[5] المادة 3 من نفس الإعــلان.

[6] المادة 11 من نفس الإعلان.

[7] المادة 14 من نفس الإعلان.

[8] المادة 16 من نفس الإعلان.

[9] المادة 12 من نفس الإعلان.

وإيمانا بأن الحق في التعليم لا يحقق المراد منه إلا في ظل ممارسة الحرية الأكاديمية فقد أولى الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان أهمية لهذا المجال، وكفل لكل مثقف و باحث الحق في إبداء الرأي و حرية التعبير، ونشر الأفكار الخلاقة بكل الوسائل المتاحة[1].

و قد إعتبرت الدول الأمريكية الثقافة رافدا من روافد التعليم ،لذلك أشار الإعلان صراحة أن لكل شخص الحق في المشاركة في الحياة الثقافية للمجتمع، والحق في التمتع بالفنون والإستفادة من فوائد الإبداع الفكري ونتائج البحوث العلمية[2]، كما كفل الإعلان الأمريكي لكل شخص الحق في حماية مصالحة الأدبية والمادية فيما يتعلق باختراعاته المرتبطة بكل الأشكال الأدبية والعلمية أو الفنية[3].

ولم يكتف الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان بالإعتراف بالحق في التعليم لكافة الأشخاص، ولكنه إعتبره من ناحية أخرى واجبا أيضا، ونص بهذا الصدد أن من واجب كل شخص الحصول على تعليم أولي على الأقل[4]، وفيما يتعلق بنطاق الحقوق أوضح الإعلان الأمريكي أن جميع حقوق الإنسان بما فيها الحق في التعليم تسري على كافة الأشخاص ويراعي في تنفيذها الصالح العام وتعزيز أسس الديمقراطية[5].

الفرع الثالث: أهمية الإعتراف بالحق في التعليم في ميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان

إن إعتراف الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان بالحق في التعليم يأتي تأكيدا على مكانة هذا الحق في إطار ميثاق منظمة الدول الأمريكية، حيث وضع المشرع الأمريكي التعليم ضمن المبادئ التأسيسية للمنظمة[6]، مؤكدًا على الربط بين التعليم من جهة، وتحقيق العدالة والحرية والسلام من جهة أخرى، وجعل من التعليم محورا لتحقيق التنمية المتكاملة في المجالات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية التي تمكن الدول في سياق العمل الإقليمي الأمريكي من بلوغ الأهداف التي سطرتها المنظمة والتي تتطلع إليها بشغف كل شعوب القارة[7].

فالأهداف الأساسية التي تعمل الدول الأمريكية على تحقيقها تأخذ في الإعتبار تكريس مبدأ تكافؤ الفرص للتمتع بالحق في التعليم على قدم المساواة، وبذل كل الجهود في سبيل تحقيق ذلك،

---

[1] المادة 4 من الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان لعام 1948.

[2] المادة 1/13 من نفس الاعلان.

[3] المادة 2/13 من نفس الإعلان.

[4] المادة 31 من نفس الإعـــلان.

[5] المادة 28 من نفس الاعـــلان.

[6] Betty Horwitz, The Transformation of the Organization of American States, A Multilateral Framework for Regional Governance, ANTHEM Press, London, 2011, P64.

[7] Andrew Norton & Sophia Goergieva, Building Equality and Opportunity Through Social Guarantees, New Approach to Public Policy and the Realization of Rights, The World Bank Publication ,Washington Dc, 2009, P43.

وتوحيد الرؤى لتقوية مبدأ ديمقراطية التعليم كي لا يكون حكرا على فئة أو طبقة بعينها دون بقية الأفراد[1]، ومحاربة الأمية المتفشية على نطاق واسع جنوب القارة الأمريكية، وتمويل المشاريع التعليمية وضمان مجانية وإلزامية التعليم.[2]

إن تعليم الأطفال ومحو أمية الكبار تعد من الأوليات لتحقيق السلام وضمان التمتع بالحقوق والحريات الأخرى، ومن أجل الرقابة على هذه الحقوق أنشأت هذه المنظمة القارية اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان[3] التي سنخصص لها لاحقا حيزا في هذا البحث في سياق إستعراضنا لآليات الرقابة على الحق في التعليم.

وقد ترك الإهتمام بالحق في التعليم بميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق الإنسان الصدى الواسع في أوساط الحركات الإجتماعية والمدافعين عن حقوق الإنسان ومنظمات المجتمع المدني في دول أمريكا اللاتينية، ولعبت هذه الحركات الشعبية دورا رائدا في توعية الجماهير وحشد الجهود للمطالبة بتعميم التعليم للجميع[4]، وفي تلك الأثناء ظهر مفهوم "التعليم الشعبي"، وهو تيار فكري وإجتماعي وإتجاه نظري ومنهجي وضع قواعده المفكر البرازيلي "باولو فريري" (Paulo Freire) الذي أكد على العلاقة القوية بين التعليم والمشاركة الإجتماعية والنهوض بالتنمية[5].

ويهدف "التعليم الشعبي" إلى الدفاع عن حقوق المستضعفين في الأرض وتحقيق العدل والمساواة في مجتمعات ترسخ فيها الظلم والجور واللامساواة و روح الإستبداد، ويدعو إلى رسم الإستراتيجيات لتقوية أواصل المجتمع والحفاظ على الهوية والانفتاح على التنوع العرقي، ويأخذ في الإعتبار الموروث الثقافي للشعوب[6]، ويعتبر الحق في التعليم بمثابة حجز الزاوية والأساس المتين لتعزيز الحوار الإجتماعي والتفاهم والوئام، وقد إهتمت الحركات المطالبة بالتغيير في دول أمريكا اللاتينية بقضايا الفقراء والمهمشين، وساهمت في المشاريع الخيرية وبناء المدارس في القرى والأرياف بمختلف دول أمريكا اللاتينية لمنح فرص لأبناء المقهورين و المشردين الذين يعيشون تحت خط الفقر للإستفادة من مزايا التعليم[7].

---

[1] Monica Herz, The Organization of American States, Global Institutions, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2011, P59.

[2] Robert Austin, The State Literacy and Popular Education in Chili 1984-1990, Lexington Books, Oxford, 2003, P72.

[3] تنص المادة 106 من ميثاق منظمة الدول الأمريكية:" تنشأ لجنة أمريكية لحقوق الإنسان من أجل تشجيع ومراعاة حماية حقوق الإنسان والعمل كهيئة استشارية للمنظمة في هذه المسائل".

[4] Budd Hall & Darlene Clover, Learning and Education for Better World, The Role of Social Movements, Sense Publishers,Rotterdam, 2013, P74.

[5] Carlos Alberto Torres, Education and Social Change in Latin American, James Nicholas Publishers Limited, Albert Park, 1995, P81.

[6] Kjell Rubenson, Adult Learning and Education, Alsevier Academic Press, Oxford, 2011, P47.

[7] Jacob Kornbeek & Xavier Ucar, Latin American Social Pedagogy Relaying Concepts, Values and Methods Between Europe and the Americas, Academic Press, 2015, P39.

كما عمت موجة من الإحتياجات والإضطرابات الطلابية المنادية بإصلاح النظم التعليمية وجعلها أكثر عدلا ولكسر هيمنية النخب الحاكمة المسيطرة على القرارات المتعلقة بالسياسات التعليمية، وما يتبعها من إعداد المناهج وتسطير البرامج، ودعت إلى الكف عن توجيه التعليم لخدمة مآرب شخصية أو أغراض سياسوية ضيقة، وإعطاء المدرسة المكانة المميزة التي تمكنها من تكوين التلاميذ المزودين بالعلوم والمعارف قصد إحداث تغيير إيجابي يمس عمق المجتمع[1].

وقد نال "التعليم الشعبي" شهرة واسعة النطاق في مؤلفات " باولو فريري" خاصة كتابه:" تعليم المقهورين" الذي يعد نموذجا للمطالبة بديمقراطية التعليم، وإعطاء الفرص للمعدمين لممارسة حقوقهم التعليمية وتوعيتهم للوقوف في وجه الممارسين للقهر الإجتماعي الذين يثبتون الحقوق والحريات لأنفسهم ومن يناصرونهم، وينكرونها لغيرهم من المستضعفين من النساء و الرجال و الأطفال، والإستمرار في النضال لجعل التعليم حقيقة يلمسها أبناء الطبقات الكادحة في حياتهم[2].

ومن نافلة القول، أن الحركات الشعبية المطالبة بالحق في التعليم كانت نتاج سنوات من العمل والجهد التراكمي في ظل تصعيد المدافعين عن حقوق الإنسان لنشاطاتهم، والذين أيقنوا أن التعليم هو الدافع الإجتماعي للمقاومة السلمية وإنتاج الوعي والثقافة التحررية. ولا تزال المطالبة بالحق في التعليم إلى يوم الناس هذا تقابل بالرفض في المناطق المهمشة والمحرومة بدول أمريكا اللاتينية، بحجة قلة الإمكانيات تارة، وعدم كفاية المؤطرين تارة أخرى، رغم الإعتراف الواسع بالحق في التعليم كنواة صلبة لدعم أسس العدالة الإجتماعية وكرامة الإنسان ومقاومة الفقر والحرمان و الطغيان.

المطلب الثاني: الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان والبروتوكول الأول الملحق بها وآليات حمايته

دعمت الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان والبروتوكولات الملحقة بها المبادئ التي أقرتها منظمة الدول الأمريكية وأعاد التأكيد عليها الإعلان الأمريكي لحقوق الإنسان، والمتعلقة بالحقوق والحريات الأساسية التي لا يمكن أن تتحقق إلا بتهيئة الظروف الملائمة التي تسمح لكل إنسان بالتمتع بحقوقه الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والحقوق المدنية والسياسية كاملة، ومن ضماناتها دعم و توسيع صلاحيات آليات حماية حقوق الإنسان بشكل شامل ومنها الحق في التعليم[3].

سنطلع من خلال هذا المطلب على الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان (الفرع الأول)، ثم على الحق في التعليم في البروتوكول الأول الملحق بالإتفاقية والخاص بالحقوق

---

[1] Hans de Wit, Higher Education in Latin America, The International Dimension, The World Bank Editions, Washington Dc, 2005, P31.

[2] باولو فريري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، 1980، ص28.

[3] Klaus Dieter Beiter, op.cit, p 203.

الإقتصادية والإجتماعية والثقافية (الفرع الثاني)، وأخيرا نتناول آليات الرقابة التي أنشأتها الإتفاقية الأمريكية ودورها في حماية الحق في التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان

تتكون الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان من ديباجة و82 مادة تشمل في مجموعها الحقوق والحريات الأساسية الواردة في أغلب المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وتضم الحقوق المدنية والسياسية إلى جانب الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

و تعهدت الدول الأطراف في الإتفاقية الأمريكية بأن تحترم الحقوق والحريات المعترف بها عالميا وتضمن لكل الأشخاص الخاضعين لولايتها القانونية الممارسة الحرة والكاملة لتلك الحقوق والحريات دون أي تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الآراء السياسية أو غير السياسية أو الأصل القومي أو الإجتماعي أو الوضع الإقتصادي أو المولد أو أي وضع إجتماعي آخر.[1]

وقد عددت الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان الحقوق المدنية والسياسية كالحق في الحياة[2] وتحريم الرق والعبودية[3] الحق في محاكمة عادلة[4]، كما أشارت الإتفاقية إلى سلطة الآباء أو الأوصياء في كفالة حق أبنائهم في التعليم وفقا لتعاليمهم الدينية و قناعاتهم الشخصية[5]، كما تناولت ذات الإتفاقية الحق في حرية الفكر والتعبير والحرية الأكاديمية، ويشمل هذا الحق حرية البحث عن مختلف فروع المعرفة وتلقينها ونقلها إلى الآخرين، دونها بإعتبار للحدود، سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة أو في قالب فني أو بأية وسيلة أخرى يختارونها.[6]

كما نوهت الإتفاقية بحقوق الطفل ومنها حق كل قاصر في تدابير الرعاية والتربية التي يتطلبها وضعه الإجتماعي من طرف عائلته والمجتمع والدولة[7]، وحظر كل شكل من أشكال إستغلال الإنسان لأخيه الإنسان[8]، وتمتع الجميع بالحق في الحماية المتساوية أمام القانون بدون تمييز[9]، وخصصت

---

[1] المادة 1 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.

[2] المادة 4 من نفس الإتفاقيـــــة.

[3] المادة 6 من نفس الإتفاقيـــــة.

[4] المادة 8 من نفس الإتفاقيـــــة.

[5] المادة 4/12 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 13 من نفس الإتفاقيـــة.

[7] المادة 19 من نفس الإتفاقيـــة.

[8] المادة 3/21 من نفس الإتفاقية.

[9] المادة 24 من نفس الإتفاقيـــة.

الإتفاقيـة الفصـل الثالـث منهـا للحقـوق الإقتصـادية والإجتماعيـة والثقافيـة التـي شـملتها المـادة 26 الموسومة" بالتنمية الشاملة"[1].

والملاحظ أن الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان تأثرت بشكل واضح في صياغتها ومضمونها بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1950 من جهة، والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام 1966 من جهة أخرى، فأولت عنايتها بالدرجة الأولى للحقوق المدنية والسياسية، ولم تحظ في مضامينها الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية عموما والحق في التعليم خصوصا إلا بقدر قليل من الإعتبار، وأحالت بشأنها إلى المواد من 29 إلى 48 من التعديل الذي خضع له ميثاق منظمة الدول الأمريكية في عام1967[2].

وقد حاولت الدول الأطراف تدارك هذه النقائص الواردة في الإتفاقية الأمريكية وإستنادا على المادة 77 من نفس الإتفاقية[3]، عملت هذه الدول سوية للتحضير لصك إقليمي آخر ينصب إهتمامه خصيصا على الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، تمثل في البروتوكول الأول الملحق بالإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1988.

الفرع الثاني: الحق في التعليم في البروتوكول الإضافي الملحق بالإتفاقية الأمريكية في مجال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية

كرست الدول الأطراف في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان من خلال البروتوكول الإضافي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية حقوق الإنسان الأساسية، وأخذت بعين الإعتبار العلاقة الوثيقة بين الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والحقوق المدنية والسياسية التي تشكل وحدة متكاملة لا تتجزأ، قوامها كرامة الكائن البشري، مما يتطلب حمايتها و التصدي لكل محاولات إنتهاكها[4].

---

[1] تنص المادة 26 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان: " تتعهد الدول الأطراف أن تتخذ، داخليا ومن خلال التعاون الدولي كل الإجراءات اللازمة ولاسيما الاقتصادية والتقنية منها، بقصد التوصل عن طريق التشريع أوغيره من الوسائل الملائمة إلى التحقيق الكامل للحقوق المتضمنة في المعايير الإقتصادية والإجتماعية والتربوية والعلمية والثقافية المبنية في ميثاق منظمة الدول الأمريكية المعدل ببروتوكول بيوس أيرس".

[2] Thomas Anlkowiak & Alejandra Gouza, The American Convention on Human Rights, Essential Rights, Human Rights Review, Vol 18, № 02, 2018, P402.

[3] تنص المادة 77 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان: " طبقا للمادة 31، يمكن لأية دولة طرف وللجنة أن تقترحا إلحاق بروتوكولات بهذه الإتفاقية تناقشها الدول الأطراف في الجمعية العامة، بهدف إضافة حقوق وحريات أخرى تدريجيا، ويحدد كل بروتوكول طريقة نفاذه، ولا يطبق إلا فيما بين الدول الأطراف فيه".

[4] ديباجة البروتوكول الإضافي للإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان في مجال الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1988.

تضمن البروتوكول الإضافي الملحق بالإتفاقية الأمريكية في مجال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية طائفة واسعة من حقوق الجيل الثاني، وقد تطرق بالتفصيل لمختلف الأحكام الخاصة بالحق في التعليم، وإعترف لكل شخص بهذا الحق الأساسي[1].

أكدت الدول الأطراف في هذا البروتوكول على وجوب توجيه التعليم نحو التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية والكرامة المتأصلة في كافة البشر، وعلى تقوية إحترام حقوق الإنسان في ظل تعدد الإيديولوجيات والحرص على كفالة الحقوق الأساسية ودعم ركائز العدل والسلام، وعلى تمكين كل شخص عبر مختلف أطر التعليم و قنواته من المشاركة بفعالية في مجتمع ديمقراطي تعددي، وتحقيق ذاته و إثبات وجوده في المجتمع المعاصر، وتشجيع التفاهم والتسامح والصداقة بين كل الأمم وكافة الجماعات العرقية أو الدينية، وتعزيز الأنشطة التربوية الهادفة من أجل المحافظة على السلام[2].

وقد أقّرت الدول الأطراف في البروتوكول أيضا، أنه من أجل تحقيق الممارسة الكاملة للحق في التعليم، يجب أن يكون التعليم الأساسي إجباريا ومجانيا ومتاحا للجميع[3]، وكفالة التعليم الثانوي لمختلف الفئات الإجتماعية و بكافة الوسائل المتاحة والإهتمام بالتعليم المهني[4]، والعمل على توفير التعليم العالي للجميع وبالتساوي على أساس قدرات كل شخص[5].

كما إلتزمت الدول الأطراف في البروتوكول بتشجيع التعليم الأساسي لكافة الفئات ولأولائك الذين لم يتلقوا أو يكملوا مرحلة التعليم القاعدي[6]، ووضع برامج تعليمية خاصة من أجل توجيه التعليم والتدريب للأشخاص المعاقين بدنيا أو عقليا، بما يتوافق مع التشريعات المحلية للدول الأطراف[7].

ومنح البروتوكول الحق للآباء في إختيار نوع التعليم الموجه لأبنائهم بشرط أن يراعي المبادئ التي حددتها المادة 13 من ذات البروتوكول[8]، وهو ما يتماشى مع الأحكام والمعايير الدولية للحق في التعليم الواردة في مختلف المواثيق الدولية كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 والعهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.

---

[1] المادة 1/13 من البروتوكول الإضافي للإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان في مجال الحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1988.

[2] المادة 2/13 من نفس البروتوكول.

[3] المادة 3/13 (أ) من نفس البروتوكول.

[4] المادة 3/13 (ب) من نفس البروتوكول.

[5] المادة 3/13 (ج) من نفس البروتوكول.

[6] المادة 3/13 (د) من نفس البروتوكول.

[7] المادة 3/13 (هـ) من نفس البروتوكول.

[8] المادة 4/13 من نفس البروتوكول.

وتناول البروتوكول بعض الحقوق المكملة للحق في التعليم كحق المشاركة في الحياة الثقافية والفنية للجميع والتمتع بنتائج البحث العلمي والتكنولوجي، وحماية المصالح المادية والمعنوية التي تنشأ عن كل إنتاج علمي أو أدبي أو فني[1].

وإلتزمت الدول الأطراف في البروتوكول بإتخاذ الخطوات المناسبة لضمان الممارسة الكاملة لهذا الحق، ونشر العلم والثقافة والفن[2]، وتعهدت أيضا بإحترام حرية البحث العلمي والنشاط الإبداعي[3]، وإعترفت بأهمية التعليم والفنون والآداب، وعملت على تشجيع التعاون الدولي بشكل أكبر في هذه المجالات[4]، وأولى البروتوكول عناية واسعة لحق الطفل في الرعاية والنمو في كنف أسرته، والحق في التعليم المجاني والإلزامي، على الأقل في المراحل التعليمية الأولوية، وتشجيعه لمواصلة تعليمه في المستويات العليا من النظام التربوي[5]، وضمان كفالة الحق في التعليم شأنه شأن الحقوق الأخرى دون تمييز من أي نوع بسبب الجنس أو اللون أو الدين أو الآراء السياسية، أو بسبب الأصل القومي أو الوضع الإقتصادي أو المولد أو أي ظرف آخر[6].

الفرع الثالث: آلية الرقابة على الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان

أنشأت الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان جهازين للرقابة على ضمان كفالة الحق في التعليم والحقوق الأخرى الواردة في الإتفاقية هما: اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان، والمحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان[7]، نتناول في هذا الفرع على التوالي دور الآليتين في حماية الحق في التعليم، بداية باللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان (أولا) ثم المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان (ثانيا).

أولا: اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان

تعتبر اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان آلية رقابية رئيسية إستحدثتها الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان وحددت لها بدقة وظائفها وإختصاصاتها وسير الإجراءات أمامها.

1-وظائف اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان

إن الوظيفة الأساسية للجنة الأمريكية لحقوق الإنسان هي تعزيز إحترام حقوق الإنسان والدفاع عنها ، ولتحقيق ذلك أوكلت لها مجموعة من الوظائف والصلاحيات، وهي تنمية الوعي بحقوق

---

[1] المادة 1/14 من البروتوكول الإضافي للإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان في مجال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1988.

[2] المادة 2/14 من نفس البروتوكول.

[3] المادة 3/14 من نفس البروتوكول.

[4] المادة 4/14 من نفس البروتوكول.

[5] المادة 16 من نفس البروتوكــول.

[6] المادة 03 من نفس البروتوكــول.

[7] Par Engstron, The Inter-American Human Rights System, Impact Beyond Compliance, Palgrave, Macmillan ,University College, London, 2019, P115.

الإنسان لدى شعوب القارة الأمريكية[1] وتقديم توصيات للحكومات لإتخاذ إجراءات تدريجية لتعزيز حقوق الإنسان ضمن الأطر القانونية الداخلية والمبادئ الدستورية لتلك الدول[2]، كما تتولى اللجنة القيام بإعداد الدراسات والتقارير التي تراها مناسبة لأداء مهامها[3]، وتطالب حكومات الدول الأعضاء بتزويدها بمعلومات عن الإجراءات التي إتخذتها في مسائل إعمال حقوق الإنسان[4]، ونشير أيضا أنه من ضمن وظائف هذه الهيئة الرقابية دراسة الطلبات التي تتقدم بها الدول الأعضاء حول مسائل تتعلق بحقوق الإنسان، وتزود تلك الدول بالخدمات الاستشارية التي تحتاجها[5]، وتتخذ ما يتطلبه الموقف في شأن العرائض وما سواها من التبليغات بحسب صلاحياتها[6]، وترفع تقريرا سنويا إلى الجمعية العامة لمنظمة الدول الأمريكية حول قضايا حقوق الإنسان والضمانات المتوفرة لحمايتها[7].

كما تتلقى اللجنة العرائض، وفي هذا الشأن يمكن لأي شخص أو جماعة أو أية هيئة غير حكومية معترف بها قانونا في دولة أو أكثر من الدول الأعضاء في المنظمة رفع عرائض إلى اللجنة تتضمن شكاوى ضد أي خرق لأحكام هذه الإتفاقية من قبل دولة طرف[8]، مع الملاحظ أن قبول اللجنة للعريضة أو التبليغ يستند الى المادتين 44 و45 من الإتفاقية ويخضع لعدة شروط أهمها:

- أن تكون طرق المراجعة التي يوفرها القانون المحلي قد إستنفذت طبقا لمبادئ القانون الدولي المعترف بها.
- أن تكون العريضة قد قدمت خلال ستة أشهر من تاريخ إبلاغ القرار النهائي إلى الجهة التي تدعي أن حقوقها قد إنتهكت.
- وألا يكون موضوع العريضة أو التبليغ عالقا أمام هيئة إجرائية دولية أخرى للبت فيه.
- أن تحتوي العريضة المقدمة إستنادًا إلى المادة 44 على إسم وجنسية ومهنة ومحل إقامة وتوقيع الشخص أو الأشخاص أو الممثل القانوني الذي قدم العريضة[9].

ترفض اللجنة أية عريضة أو تبليغ مقدم إستنادًا إلى المادتين 44 و45 في الحالات التالية:

- إذا لم تذكر العريضة وقائع يمكن أن تشكل إنتهاكا للحقوق التي تضمنها هذه الإتفاقية.

---

[1] المادة 41 / أ من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.

[2] المادة 41 (ب) من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 41 (ج) من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 41 (د) من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 41 (هـ) من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 41 (و) من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 41 (ز) من نفس الإتفاقية.

[8] المادة 44 من نفس الإتفاقية.

[9] المادة 46 من نفس الإتفاقية.

– إذا كانت بيانات مقدم العريضة أو الدولة صاحبة المصلحة تدل على أن العريضة غير مؤسسة.
– إذا سبق للجنة أو منظمة دولية أخرى أن نظرت في نفس العريضة.[1]

2–الإجراءات التي تقوم بها اللجنة لدراسة العرائض

عندما تتلقى اللجنة عريضة يدعي مقدمها أن ثمة إنتهاكا لأي من الحقوق التي تضمنتها هذه الإتفاقية، فإنها تتبع مجموعة من الإجراءات، فإذا قبلت اللجنة تلك العريضة، فحينها تطلب معلومات من الدولة المسؤولة عن الإنتهاكات محل الشكوى خلال مدة معقولة تحددها اللجنة على ضوء ظروف كل قضية[2].

بعد تلقى المعلومات أو بعد إنقضاء المهلة المحددة دون إجابة، تتحقق اللجنة مما إذا كانت العريضة مؤسسة، فإذا وجدت غير ذلك تصدر اللجنة عندئذ أوامر بإقفال القضية[3]، ويمكن للجنة رفض العريضة على أساس معلومات أو أدلة تلقتها من دولة طرف[4]، وتستطيع اللجنة أن تجري تحقيقا، إذا رأت ذلك ضروريا ولأجل ذلك، تطلب كل التسهيلات للقيام بمهامها[5].

يمكن للجنة أن تطلب من الدولة المعنية أن تزودها بأية معلومات إضافية ذات الصلة بالموضوع أو تستمع إلى أقوال يدلي بها الفرقاء أو أن تتلقى بيانات خطية منهم[6]، وتضع اللجنة نفسها تحت تصرف الأطراف المعنية في القضية محل النظر بهدف التوصل إلى تسوية ودية للقضية على أساس إحترام حقوق الإنسان المعترف بها في هذه الإتفاقية[7].

إذا تم التوصل إلى تسوية ودية وفقا للفقرة 1 (و) من المادة 48، تعد اللجنة تقريرا وتحيل نسخا منه إلى مقدم العريضة، وإلى الأمين العام لمنظمة الدول الأمريكية لنشره، ويحتوي التقرير على بيان مقتضب للوقائع والحل الذي تم التوصل إليه، كما يزود أي طرف في القضية بأكبر قدر ممكن من المعلومات إذا طلب ذلك[8].

وإذا لم يتم التوصل إلى تسوية تعد اللجنة، ضمن المهلة المحددة في نظامها الأساسي، تقريرا كليا أو جزئيا عن الوقائع، وتضيف إليه أقوال الفرقاء وبياناتهم الخطية[9] . وإذا لم ترفع اللجنة أو الدولة

---

[1] المادة 47 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.
[2] المادة 48 (أ) من نفس الإتفاقية.
[3] المادة 48 (ب) من نفس الإتفاقية.
[4] المادة 48 (ج) من نفس الإتفاقية.
[5] المادة 48 (د) من نفس الإتفاقية.
[6] المادة 48 (هـ) من نفس الإتفاقية.
[7] المادة 48 (و) من نفس الإتفاقية.
[8] المادة 49 من نفس الإتفاقية.
[9] المادة 1/50 من نفس الإتفاقية.

المعنية القضية إلى المحكمة، خلال ثلاثة أشهر من تاريخ إرسال تقرير اللجنة إلى الدولة المعنية، يمكن للجنة عندئذ أن تدلي برأيها و تدون إستنتاجاتها[1]، وتقدم اللجنة إقتراحات ذات الصلة بالموضوع وتحدد مهلة يشترط على الدولة أن تتخذ خلالها الإجراءات المطلوبة منها لمعالجة الوضع الذي تم النظر فيه.[2]

3- دور اللجنة الأمريكية في تعزيز الحق في التعليم

نظرت اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان في شتى الطلبات والبلاغات المرتبطة بإنتهاكات الحقوق المنصوص عليها في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان. وقد إعتبرت إسهاماتها ضرورية وإيجابية للغاية في مجال تسوية القضايا الحقوقية العالقة المتعلقة بشكل مباشر أو غير مباشر بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، خاصة خلال حقبة سيطرة النظام الإستبدادي والعسكري في كل من الأرجنتين والتشيلي والبيرو التي عانت منه طويلا شعوب أمريكا اللاتينية، حيث تولت اللجنة آنذاك مهام شبه قضائية، وشكلت تقاريرها خطوة هامة في طريق تعزيز الحقوق والحريات[3].

ففي قضية " شهود يهوه " (Jehovah's Witnesses Case) ضد الأرجنتين على سبيل المثال بتاريخ 9 سبتمبر 1976 والمسجلة تحت رقم 2137 وطُلب من اللجنة في هذه القضية تحديد مدى مشروعية المرسوم الرئاسي رقم 1867 والمؤرخ في 31 أوت 1976، والذي أصدره رئيس الأرجنتين أنذاك، والقاضي بمنع كل نشاطات جماعة " شهود يهوه" عبر كافة إقليم الأرجنتين، وإغلاق مقرات هذه الجماعة وحظر منشوراتها ومنعها من ممارسة شعائرها وطقوسها، وقد نجم عن تطبيق المرسوم السابق الذكر إنتهاك الحق في التعليم، تجلت مظاهره من خلال فصل أكثر من 300 طفل ينتمون إلى هذه الجماعة الدينية من المدارس الإبتدائية، وحرمان بقية الأطفال من الإلتحاق بالمدارس في نفس الطور التعليمي، ورغم المقاومة السلمية لطلاب الثانوية و تمسكم بحقهم في التعليم، إلا أنهم حرموا بدورهم من فرصة التقدم لإجراء الامتحانات النهائية التي تتوج مسارهم الدراسي بالشهادات، وتم ممارسة التمييز ضدهم على أساس الإنتماء الديني والطائفي[4]، وبعد الدراسة المعقمة للقضية، توصلت اللجنة الأمريكية إلى نتيجة مفادها أن المرسوم الرئاسي محل التظلم إنتهك فعلاً مجموعة من الحقوق الأساسية ومنها الحق في تكافؤ الفرص في مجال التعليم.[5]

---

[1] المادة 1/51 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.

[2] المادة 2/51 من نفس الإتفاقية.

[3] Annelen Micus, The Inter-American Human Rights System as a Safeguard for Justice in National Transitions, From Amnesty Laws to Accountability in Argentina, Chile and Peru, Brill Nijhoff, Leiden, 2005, P53.

[4] The Inter-American Commission of Human Rights reported many cases of violations of the right to education during the 1980s,Ibid,P86.

[5] James Richardson, Regulating Religion, Case Studies From Around the Globe, Springer Science and Media, 2004, P66.

وأصدرت اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان في ذات القضية التوصية رقم 02 / 79 بتاريخ 05 مارس 1979، والذي بموجبها إلتمست اللجنة من حكومة الأرجنتين وضع حد لكفالة الإضطهادات ضد جماعة " شهود يهوه" وتمكين المنتمين إليها من ممارسة شعائرهم الدينية، وتهيئة كافة الظروف لإعادة التلاميذ المفصولين دون وجه حق إلى مقاعد الدراسة، كما طالبت اللجنة من حكومة الأرجنتين تزويدها بالإجراءات المتخذة لتنفيذ هذه التوصية.[1]

وبالرغم من عدم إلزامية توصيات اللجنة إلا أنه ثبت من الممارسة، وخاصة بعد التعديلات المتتالية التي طرأت على النظام الداخلي لهذه الهيئة نحو الأحسن ، أنه في الحالات التي لم تمتثل الدولة المعينة للتوصيات الموجهة لها، قامت اللجنة مرارا بإحالة القضية إلى المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان.

ثانيا: المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان

المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان (IACHR) آلية محورية من الآليات المعتمدة في إطار الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان، تتكون المحكمة الأمريكية من سبعة قضاة من مواطني الدول الأعضاء في المنظمة[2]، ويمارسون العديد من المهام الموكلة لهم ضمن الإختصاصات المحددة في مضامين الإتفاقية.

1- إنتخاب أعضاء المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان

ينتخب قضاة المحكمة عن طريق الإقتراع السري وبالأغلبية المطلقة لأصوات الدول الأطراف في الإتفاقية من خلال الجمعية العامة للمنظمة من بين المرشحين المقترحين من طرف الدول[3]، ولكل دولة طرف أن تقترح ثلاثة مرشحين كحد أقصى من مواطني الدولة المعينة أو أية دولة أخرى في منظمة الدول الأمريكية، وعندما تصدر لائحة من ثلاثة مرشحين، فإن أحد هؤلاء على أقل يجب أن يكون مواطنا من دولة غير تلك التي إقترحت اللائحة.[4]

ينتخب قضاة المحكمة لمدة ست سنوات، ويمكن إعادة إنتخابهم مرة واحدة فقط، غير أن ولاية ثلاثة من القضاة المختارين في الإنتخاب الأول تنتهي بإنقضاء ثلاث سنوات[5]، إذا كان أحد القضاة مواطنا من أي من الدول المتخاصمة في قضية مرفوعة أمام المحكمة، فإنه يحتفظ بحقه في النظر في

---

[1] Natan Lerner, Religion, Secular Beliefs and Human Rights, 25 Years After the 1981 Declaration, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2006, P75.

[2] المادة 52 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.

[3] المادة 53 / 1 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 53 / 2 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 54/ 1 من نفس الإتفاقية.

تلك القضية[1]، وإذا كان أحد القضاة المكلفين في القضية المطروحة أمام المحكمة من إحدى الدول الأطراف في القضية، يمكن لأنه دولة من الأطراف المتخاصمة أن تعين شخصا تختاره بنفسها لينظم إلى المحكمة بصفة قاضٍ خاص[2]، ويتعين على هذا الأخير أن يملك المواصفات المذكورة في المادة 52[3]، ويتحقق النصاب القانوني لقيام المحكمة بمهامها بتوفر خمسة قضاة[4].

2- إختصاص المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان

نظمت العديد من نصوص الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان وظائف المحكمة وإختصاصاتها، وسمحت للدول الأطراف واللجنة الأمريكية فقط برفع القضايا أمام المحكمة[5]، ومن الضروري، كما جاء في الإتفاقية، إستنفاذ كافة الإجراءات المبنية في المواد من 48 إلى 50 قبل رفع القضية أمام المحكمة[6].

ويمكن لأيه دولة طرف، عندما تودع وثيقة تصديقها أو إنضمامها إلى هذه الإتفاقية، أو في أي وقت لاحق، أن تعلن بقبول إختصاص المحكمة الملزم، دونما حاجة إلى إتفاق خاص في كل المسائل المتعلقة بتفسير الإتفاقية أو تطبيقها[7].

يشمل إختصاص المحكمة كل القضايا المتعلقة بتفسير وتطبيق أحكام الإتفاقية الأمريكية المرفوعة أمامها، بشرط أن تعترف الدول المتخاصمة بهذا الإختصاص[8]، وإذا توصلت المحكمة في قرارتها أن ثمة إنتهاكا لحق أو حرية تحميها هذه الإتفاقية تضمن هذه المحكمة للطرف المتضرر سبل الإنتصاف أو إصلاح الوضع والإستفادة من تعويض عادل[9].

و تفاديا لكل ضرر لا يمكن إصلاحه، تتخذ المحكمة التدابير المؤقتة التي تراها ملائمة في القضايا قيد النظر[10]، ويمكن للدول الأعضاء في المنظمة إستشارة المحكمة بشأن تفسير هذه الإتفاقية

---

[1] المادة 55 / 1 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.

[2] المادة 55 / من نفس الإتفاقية.

[3] تنص المادة 52 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان " يتم إنتخاب القضاة بصفتهم الفردية من بين الأشخاص الذي يتمتعون بأعلى الصفات الخلقية ومشهود له بالكفاءة في ميدان حقوق الإنسان ويملكون المواصفات المطلوبة لممارسة أعلى الوظائف القضائية".

[4] المادة 56 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.

[5] المادة 61 / 1 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 61 / 2 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 61 / 3 من نفس الإتفاقية.

[8] المادة 62 / 3 من نفس الإتفاقية.

[9] المادة 63 / 1 من نفس الإتفاقية.

[10] المادة 2/63 من نفس الإتفاقيــة.

أو أية معاهدة أخرى تتعلق بحماية حقوق الإنسان في الدول الأمريكية، كما يمكن للهيئات المنصوص عليها في الفصل العاشر من ميثاق منظمة الدول الأمريكية المعدل ببروتوكول بيونس أيرس، أن تلجأ إلى المحكمة،كما يمكن للمحكمة أيضا بناء على طلب دولة عضو في المنظمة أن تزود تلك الدولة بآراء حول مدى إنسجام أي من قوانينها الداخلية مع المواثيق الدولية[1].

ترفع المحكمة في كل دورة عادية للجمعية العامة لمنظمة الدول الأمريكية تقريرا سنويا عن أعمالها ، وبصورة خاصة القضايا التي لم تلتزم فيها كل دولة بحكم المحكمة[2].

3- دور المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان في حماية الحق في التعليم

تلقت المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان مجموعة كبيرة من العرائض والبلاغات المتعلقة بإنتهاكات الحقوق المحمية بموجب الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان و التجاوزات التي طالت الحق في التعليم ، و كمثال حي على ذلك دعوى "بوسيكو و يان" (yean وBosico) ضد جمهورية الدومنيكان، وتتعلق وقائع هذه القضية بالطفلتين (Dilcia Yean and Violeta Bosico) المولودتين على إقليم دولة الدومنيكان من أبوين يحملان جنسية دولة هايتي، وبعد محاولات عديدة، رفضت السلطات في دولة الدومنيكان منحهم الجنسية، وكنتيجة لذلك حُرم أطفالهم من شهادات الميلاد التي بموجبها يتهم التسجيل في المدارس النظامية[3].

وبتاريخ 11 جويلية 2003، وبناءا على المادة 1 من الإتفاقية الأمريكية أحالت اللجنة القضية السابقة الذكر إلى المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان تحت رقم 89-12، والتي تلقها أمانة اللجنة منذ تاريخ 28 أكتوبر 1998، وقد قامت ذات اللجنة بإبلاغ المحكمة عن تفاصيل القضية والتدابير التي قامت بها في مواجهة دولة الدومنيكان، ومطالبتها بإتخاذ الإجراءات اللازمة لصالح الضحيتين، وتوفير الضمانات الأساسية بعدم تعرضهم للطرد التعسفي من المدارس، ومواصلة تعليمهم النظامي كبقية أطفال الدومنيكان[4]، وبتاريخ 8 سبتمبر 2005 وبعد سلسلة طويلة من الإجراءات، فصلت المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان في قضية (Bosico and yean) ضد جمهورية الدومنيكان، وتوصلت المحكمة في قرارها أن دولة الدومينكان خرقت مجموعة من الحقوق منها المادة 19 الخاصة بحقوق الطفل، والمادة 20 الخاصة بالحق في الجنسية، والمادة 24 الخاصة بالمساواة، إلى جانب المادة 18

---

[1] المادة 64 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.

[2] المادة 65 من نفس الإتفاقية.

[3] Inter-American Court of Human Rights, Case of the Girls Yean and Bosico Versus Domincan Republic, № 12-189 28 October 1989, Judgment of September 8, 2005.

[4] Monica Feria Tinta, The Landmark Rulings of the Inter-American Court of Human Rights on the Rights of the Child, Protecting the Most Vulnerable at the Edge, International Studies of Human Rights, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2008, P07.

الخاصة بالحق في الإسم والمادة 1 / 1 الخاصة بواجب الإلتزام بكافة الحقوق الواردة في الإتفاقية، وكل هذه المواد لها صلة مباشرة بالحق في التعليم المنصوص عليه في المادة 26 من الإتفاقية[1].

وطلبت المحكمة من دولة الدومنيكان إتخاذ التدابير التشريعية والإدارية المطلوبة لتسهيل حصول الطفلتين محل القضية على جنسية الدومنيكان من تاريخ الإعلان عن الميلاد، كما طالبتها بدفع تعويضات مالية نتيجة الأضرار التي لحقت بهما بسبب حرمانهما من الحق في التعليم، وكفالة هذا الحق الأساسي والمشروع لكافة الأطفال دون إستثناء[2].

كما نظرت المحكمة في قضية أخرى متعلقة بالحق في التعليم، حيث أنه بتاريخ 15 مارس 2001 تلقت اللجنة شكوى تقدم بها السكان الأصليين لقبيلة " كسكموك كساك" (Xakmok Kasek) ضد البراغوي، وقد رفعت اللجنة بشأنها التقرير رقم 11-03 بناء على المادة 50 من الإتفاقية، وحددت الوقائع ومواقف الطرفين في هذه القضية[3].

وبتاريخ 2 جويلية 2009، وبعد دراسة ردود الأطراف، قررت اللجنة إحالة القضية إلى المحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان، وإستندت هذه الأخيرة لفهم مجريات القضية إلى استنتاجات اللجنة، وتقرير المقرر الخاص بحقوق الشعوب الأصلية المؤرخ في 26 أكتوبر 2009 الذي وثق في تقاريره حرمان أهالي الشعوب الأصلية من حقهم في التعليم وإقصاء لغتهم الأصلية من الممارسات التعليمية[4].

ولاحظت المحكمة أن مشكلة الفقر والتهميش والتمييز كانت وراء إنخفاض معدلات إلتحاق أبناء هذه الشعوب بالمدارس التعليمية، بالإضافة إلى سوء حالة الأقسام والمدارس بالمناطق التي يقطنونها، علاوة على ذلك أن المواد التعليمية لم تبرمج بلغتهم الأصلية، وإنما باللغتين الأسبانية والغورانية.[5]

وتوصلت المحكمة إلى أن ظروف التعليم كارثية، إذ يتم في أقسام بدون سقوف محاطة بجدران محطمة تشبه الأطلال ، وأحيانا تلقى الدروس في الهواء الطلق، ولم توفر دولة البراغواي أي برامج بديلة لمنع الأطفال من ترك الدراسة، وبالإستناد إلى هذه المعطيات، إستخلصت المحكمة أن هذه الدولة إنتهكت جملة من الحقوق مثل الحق في الحياة بموجب المادة 4 / 1[6]، ولم توفر الخدمات

---

[1] Tendayi Bloom & Katherine Tonkiss, Understanding Statelessness, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2017, P110.

[2] Antonio Cancado Trindade, The Construction of a Humanized International Law, A Collection of International Opinions (1991-2013), Brill Nijhoff, Leiden, 2014, P849.

[3] Inter-American Court of Human Rights, Xakmok Kasek Indigenous Community Versus Paraguay, Judgment of August, 24, 2010.

[4] Sean Burk, Indigenous Reparations Re-imagined, Crafting a Settlement Mechanisim for Indigenous Claims in the Inter-American Court of Human Rights, Minnesota Journal of International Law, Vol 20, № 05, 2010, P133

[5] Claudia Martui & Bethany Brown, Human Rights of Older People, Universal and Legal Perspectives, Springer Sciences and Media, Dordrecht, 2015, P248.

[6] تنص المادة 1/4 من الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان: " لكل إنسان الحق في الحياة، منذ لحظة الحمل، ولا يجوز أن يحرم أحد من حياته بصورة تعسفية"

الأساسية لحماية الحق في مستوى معيشي لائق للجماعات الخاصة والأقليات الاثنية، وترتب على ذلك إنتهاك مجموعة من الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ومنها الحق في التعليم للأشخاص الأكثر حرمانا، وطالبت من الدولة إتخاذ تدابير ملموسة لإعمال الحق في الحياة الكريمة، والحق في التعليم للجماعات المعزولة[1].

مع الملاحظة أن السوابق القضائية الخاصة بالمحكمة الأمريكية لحقوق الإنسان كرست إمكانية التقاضي بشأن الحق في التعليم كمبدأ راسخ في ممارسات منظمة الأمم المتحدة.

المطلب الثالث: حماية الحق في التعليم في مواثيق أخرى على المستوى الأمريكي

بالإضافة إلى الحماية التي يحظى بها الحق في التعليم في ميثاق منظمة الدول الأمريكية، والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان، والإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان والبروتوكولات الملحقة بها، خُصصت مواثيق أخرى إهتمت بحماية الحق في التعليم بشكل عام أو لبعض الفئات الخاصة كالشعوب الأصلية والمعوقين وغيرها.

نتناول في هذا المطلب حماية الحق في التعليم في الإعلان الأمريكي بشأن حقوق السكان الأصليين (الفرع الأول) ثم الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين (الفرع الثاني) وأخيرا الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين (الفرع الثالث).

الفرع الأول: الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليتين

إهتم الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين بحقوق هذه الفئة[2]، وأعتبر أن السكان الأصليين للأمريكيتين يشكلون نظاما متكاملا ومميزا ومنظما، ويعتبرون جزءا من الكيانات الوطنية في القرة الإمريكية، ويلعبون دورا خاصا في تقوية النظام الإجتماعي، وفي إقامة وحدة وطنية تقوم على أسس الديمقراطية، نتناول في هذا الفرع الحق في التعليم في الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين (أولا) والحقوق المدعمة للحق في التعليم في الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين (ثانيا).

أولا: الحق في التعليم في الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليتين

خصص الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين[3] مساحة واسعة ضمن نصوصه للحق في التعليم مع مراعاة العلاقة الخاصة بين السكان الأصليين وموروثهم الثقافي واللغوي بما يتلائم مع خصوصياتهم الإثنية[1].

---

[1] Alexandra Xanthaki & Sanna Valkonen, Indigenous People's Cultural Heritage, Rights, Debates and Challenges, Brill Nijhoff, Leiden, 2017, P285.

[2] إعتمدت اللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليتين في 26 فيفري 1997 في جلستها رقم 1333، الدورة العادية، رقم 95.

[3] ديباجة الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين لعام 1997.

وقد إعترف الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين بالحق في التعليم لهذه الشعوب، ودعم مؤسساتهم التعليمية[2]، والإستفادة من مصادر المعرفة التي تتوافق مع ثقافتهم وإعتماد المناهج التربوية المتكاملة مع الأنظمة التعليمية المحلية[3]، وتوفير الوسائل اللازمة لهم من أجل إتقان اللغات الرسمية[4]، وضمان أن تراعي الأنظمة التعليمية الموجهة للسكان الأصليين وأبنائهم معايير الجودة في ظل مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص[5].

وتقع على الدول مسؤولية إتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان حصول السكان الأصليين على التعليم في كافة المستويات[6]، وإدخال ضمن أنظمتها التعليمية العامة المحاور التي تعكس التنوع الثقافي[7]، وتوفير المساعدة المالية اللازمة لضمان الحق في التعليم للأقليات العرقية والدينية والسكان الأصليين[8].

ثانيا: الحقوق المدعمة للحق في التعليم في الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين

هناك مجموعة من الحقوق المكملة للحق في التعليم تناولها ذات الإعلان الذي إعترف للسكان الأصليين بالحقوق الجماعية وحقهم في التمتع بثقافتهم الخاصة وممارسة معتقداتهم الروحية وحقهم في إستخدام لغاتهم[9]، وبتكامل الحق في التعليم مع الحق في المساواة وعدم التمييز، وفي هذا السياق نص الإعلان على أن للسكان الأصليين الحق في الحصول على ضمانات خاصة ضد التمييز قصد التمتع التام بحقوق الإنسان المعترف بها محليا ودوليا، ومراعاة الإجراءات الضرورية لتمكين النساء والرجال والأطفال من السكان الأصلين من ممارسة حقوقهم المدنية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية والدينية دون أي تمييز، ومحاربة العنف الموجه ضد الأشخاص بسبب العرق الذي هو من أشد الممارسات إنتهاكا للحقوق[10].

---

[1] Patrick Thornberry, Indigenous People and Human Rights, Published by Manchester University Press, Oxford, 2002, P265.

[2] المادة 9 /1 (أ) من الإعلان الأمريكي المقترح بشأن السكان الأصليين لعام 1997.

[3] المادة 1/9 (ج) من نفس الإعلان.

[4] المادة 2/9 من نفس الإعـــــلان.

[5] المادة 3/9 من نفس الإعـــــلان.

[6] المادة 4/9 من نفس الإعـــــلان.

[7] المادة 5/9 من نفس الإعـــــلان.

[8] المادة 6/9 من نفس الإعـــــلان.

[9] المادة 2/2 من نفس الإعـــــلان.

[10] المادة 6 مـــن نـفس الإعـــــلان.

ولما كان الحق في التعليم مرتبط أشد الإرتباط بالحق في الثقافة، أشار الإعلان أن للسكان الأصليين الحق في الحفاظ على ثقافتهم، وتراثهم التاريخي، وهوية أفرادهم، وإحترام أساليب حياة السكان الأصليين وعاداتهم وتقاليدهم وكافة أشكال تنظيماتهم الإجتماعية والسياسية والإقتصادية ومؤسساتهم الثقافية وممارستهم ومعتقداتهم وقيمهم ولغاتهم[1]، كما نص الإعلان أيضا على الحق في اللغة بإعتبارها أداة التعليم ووسيلته، مما يستدعى تمكين السكان الأصليين من حق إستخدام لغتهم الأصلية لأنها من مكونات الثقافة المحلية، ومن ثمة يلزم إحترامها وتسهيل تدريسها[2].

وإلتزمت الدول بمنح لغات الشعوب الأصلية نفس المكانة التي تتمتع بها اللغات الرسمية[3]، كما يتقاطع الحق في التعليم مع حرية التعبير وحرية التفكير، وفي هذا الإطار أكد الإعلان أن للسكان الأصليين الحق في التجمع والتعبير وفقا لقيمهم وأعرافهم وعاداتهم وتقاليد آبائهم ومعتقداتهم ودياناتهم وممارسة الأنشطة العامة المعبرة عن موروثهم الثقافي الذي يضرب بجذوره في أعماق التاريخ[4].

أما في شأن الحق في الملكية الفكرية فقد نص الإعلان أن للسكان الأصليين الحق في الإعتراف لهذه الأقليات بثرائهم الثقافي والفني والروحي والعلمي من خلال توفير الحماية القانونية المطلوبة وتصنيف تراثهم المادي و اللامادي و إعطاءه البعد الإنساني[5].

الفرع الثاني: الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين

شجعت الدول الأعضاء في منظمة الدول الأمريكية كافة المبادرات التي تهدف إلى تحسين أوضاع الأشخاص ذوي الإعاقة، وحماية كافة حقوقهم، ودعمت الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين[6]، التي إستندت إلى مجموعة من المواثيق الحقوقية الأساسية المعتمدة من طرف المنظمة كالإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان الذي أكد أن كل الناس يولدون أحرارا ومتساوون في الكرامة وفي الحقوق[7]، نتطرق في هذا الفرع إلى الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين(أولا) وآلية حماية الحق في التعليم في هذه الإتفاقية (ثانيا).

---

[1] المادة 7 من الإعلان الأمريكي المقترح بشأن السكان الأصليين لعام 1997.

[2] المادة 1/8 من نفس الإعلان.

[3] المادة 2/8 من نفس الإعلان.

[4] المادة 14 من نفس الإعلان.

[5] المادة 20 من نفس الإعلان.

[6] إعتمدت الدول الأعضاء في منظمة الدول الأمريكية الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين خلال الجلسة المنعقدة بجميع الأعضاء بتاريخ 7 جوان 1999.

[7] ديباجة الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان لعام 1948.

أولا: الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقبين

أشارت الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين إلى الحق في التعليم وألزمت الدول الأطراف بإتخاذ الإجراءات التشريعية والإجتماعية والتربوية لكفالة هذا الحق وحظر كل أشكال التمييز ضد المعاقين، وتشجيع إندماجهم الكامل في المجتمع والعمل على توفير التسهيلات والبرامج والأنشطة التعليمية المناسبة لهم، وتحسين أوضاعهم، والتدخل المبكر لعلاجهم ورفع الغبن عنهم[1]، وإعادة تأهيلهم وتوفير لهم التعليم والتدريب، ودعمهم بالخدمات الإجتماعية لضمان إستفادتهم من الحقوق وتحسين مستواهم المعيشي[2] ورفع مستوى الوعي لديهم عن طريق الحملات التعليمية التي تهدف إلى التعريف بحقوق ذوي الإعاقة[3] ومحاربة كافة الأفكار المسبقة حول هذه الفئة الإجتماعية وتشجيع ذوي الإعاقة للإندماج مع الأخرين[4].

ولتحقيق أهداف الإتفاقية، وكفالة مجموعة الحقوق لذوي الإعاقة، تعهدت الدول الأطراف بالتعاون مع بعضها البعض، و إتخاذ التدابير المناسبة لمنع وإزالة التمييز[5] ضد الأشخاص المعاقين[6]، والعمل سويا بشكل فعال في مجال ترقية البحث العلمي والتكنولوجي الذي يتعلق بعلاج أو الحد من الإعاقات وإعادة تأهيل وإدماج الأشخاص المعاقين في المجتمع[7]، وتسخير الوسائل والموارد الأساسية لتشجيع تساوى فرصهم في التعليم مثل بقية فئات المجتمع[8].

ونظرًا لأهمية المجتمع المدني في الدفاع عن حقوق ذوي الإعاقة، ومن بينها الحقوق التعليمية حثّت الإتفاقية الدول على اشتراك ممثلين عن منظمات الأشخاص المعاقين والمنظمات غير الحكومية في حملات التوعية بأهمية كفالة الحق في التعليم لهذه الفئات[9].

---

[1] المادة 3 / 1 (أ) من الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين لعام 1999.

[2] المادة 3 / 2 (ب) من نفس الإتفاقية.

[3] عرفت المادة 1/1 من الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز "الإعاقة" كما يلي: " الإعاقة " مصطلح يعني الضعف البدني أو العقلي أو العصبي، سواء كان دائما أم مؤقتا، والذي يحد من القدرة على أداء واحد أو أكثر من الأنشطة الأساسية للحياة اليومية، والذي يمكن أن تسببه أو تزيد من خطورته البيئة الاقتصادية والإجتماعية".

[4] المادة 2/3(ج) من الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين لعام 1999.

[5] أكدت الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين بموجب المادة1/ 2 (أ) منها أن التمييز ينتهك حقوق الإنسان والحريات الأساسية للشخص المعاق ويمنعه من ممارستها".

[6] المادة 4 /1 من الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين لعام 1999.

[7] المادة 2/4 (أ) من نفس الإتفاقية.

[8] المادة 2/4 (ب) من نفس الإتفاقية.

[9] المادة 5 من نفس الإتفاقية.

ثانيا: آلية حماية الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لإزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين

أنشأت الإتفاقية لجنة إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين كآلية لحماية الحقوق والحريات الواردة فيها، تتكون اللجنة من ممثل واحد عن كل دولة طرف تقوم بتعيينه[1]، وتعقد اللجنة أول إجتماع لها خلال التسعين يوما التي تلي إيداع وثيقة التصديق الحادية عشر بمقر منظمة الدول الأمريكية[2]، وتتعهد الأطراف برفع تقارير إلى الأمين العام للمنظمة لإرسالها إلى اللجنة قصد دراستها، تتبع بتقارير دورية شاملة كل أربع سنوات[3]، تتضمن التقارير معلومات عن الإجراءات التي تتخذها الدول الأعضاء وفقا للإتفاقية وعن التقدم المحرز من جانب الدول الأطراف لإزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين، و مراعاة الظروف أو الصعوبات التي تؤثر على وفاء الدول بإلتزاماتها بشأن الإتفاقية[4]، وتتولى اللجنة تقييم النتائج المحققة في مجال تطبيق الإتفاقية وتبادل الخبرات بين الدول الأطراف، والمعوقات التي تواجهها في تنفيذ الإتفاقية، وتتوجه للدول بتوصياتها وإقتراحاتها العامة من أجل التنفيذ الفعال للإتفاقية[5]، كما تحدد اللجنة القواعد الإجرائية لتقديم التقارير الدورية[6]، والخطوات المطلوبة للتقيد بها[7].

ومن الناحية العملية تلقت اللجنة مجموعة من التقارير حول إعمال الحقوق والحريات الواردة في هذه الإتفاقية كالحق في التعليم، وأبدت ملاحظاتها للدول المعنية بشأن محتوى هذه التقارير للمساهمة في تحسين أوضاع حقوق الإنسان وخاصة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

الفرع الثالث: الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين

أرست الدول الأعضاء في منظمة الدول الأمريكية من خلال الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين[8] مبادئ التضامن والتعاون فيما بينها، والتزمت بالقيام بالإجراءات العملية من أجل القضاء على سوء التغذية والأمية وتوفير تعليم جيد لجميع الأطفال، وتوسيع الرعاية الصحية والخدمات العامة لكافة المواطنين، وتعزيز التماسك الإجتماعي والإندماج، والقضاء على التمييز، وخلق فرص عمل لائقة

---

[1] المادة 6 / 1 من الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين لعام 1999.

[2] المادة 6 / 2 من نفس الإتفاقية.

[3] المادة 6 / 3 من نفس الإتفاقية.

[4] المادة 6 / 4 من نفس الإتفاقية.

[5] المادة 6 / 5 من نفس الإتفاقية.

[6] المادة 6 / 6 من نفس الإتفاقية.

[7] المادة 6 / 7 من نفس الإتفاقية.

[8] إعتمدت الدول الأعضاء في منظمة الدول الأمريكية الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين في الجلسة العادية الثانية المنعقدة بتاريخ 4 جوان 2012، ببوليفيا.

وكريمة لكل مواطن والتوزيع العادل للدخل، والمشاركة الكاملة للأفراد في صنع القرارات المتعلقة بمجالات إهتمامهم، وتعزيز وحماية حقوق الإنسان[1].

وقد خصص الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين نصوصا للحق في التعليم(أولا) وأخرى مدعمة للحق في التعليم (ثانيا).

أولا: الحق في التعليم في الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين

أشار الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين في سياق تناوله للحقوق والحريات إلى مجموعة من الأحكام الخاصة بالحق في التعليم، وأكد أن لكل فرد الحق في التعليم دون تمييز لتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين، وتحسين مستويات المعيشة، وتعزيز التنمية المستدامة، وتنمية رأس المال البشري، والحد من الفقر، وتعزيز المؤسسات الديمقراطية، وترسيخ القيم الأخلاقية والإجتماعية من خلال العملية التعليمية ورفع مستوى المسؤولية لدى الأفراد، والمساهمة في الرفاه الإجتماعي[2].

وقد إلتزمت الدول الأعضاء بضمان توفير التعليم الابتدائي والثانوي، وتشجيع التعليم الجيد على كافة المستويات، مع إتباع النهج الشمولي في التعليم، وإعطاء أهمية خاصة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة[3]، وأولى الإعلان أهمية للبحث العلمي إدراكا منه أن التنمية العلمية والتكنولوجية تساعد على الحد من الفقر، لذلك حث الدول على ضرورة زيادة الإستثمار في التعليم، وتهيئة البنية التحتية، وتشجيع البحوث التطبيقية، وإتخاذ الخطوات الفعالة لتعزيز وتطوير المواهب العلمية الواعدة وتهيئة الأرضية المناسبة لتشجيع الابتكارات العلمية و الأفكار الخلاقة وضمان تمتع الجميع بفوائدها[4].

كما أولى الميثاق أهمية لحقوق المرأة التعليمية ومشاركتها السياسية وإستقلالها الذاتي، وتقدير دورها في المجتمع، وأهمية تعليمها مما يعزز المساواة بين الجنسين والمساهمة في التنمية والديمقراطية في جميع البلدان[5].

ثانيا: الحقوق المدعمة للحق في التعليم في الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين

إعترفت الدول الأعضاء في منظمة الدول الأمريكية بعالمية حقوق الإنسان وعدم قابليتها للتجزئة، وترابطها ودورها الأساسي في تعزيز التنمية الإجتماعية، ودعم القانون الدولي لحقوق الإنسان (IHRL) بإعتباره النواة الصلبة لضمان هذه الحقوق، والأخذ في الإعتبار أن الممارسة الكاملة للحقوق

---

[1] ديباجة الميثاق الإجتماعي الأمريكيتين لعام 2012.

[2] المادة 39 / 1 من الميثاق الإجتماعي الأمريكيتين لعام 2012.

[3] المادة 19 / 2 من نفس الميثاق.

[4] المادة 23 من نفس الميثاق.

[5] حقوق المرأة التعليمية تم تكريسها في إطار الأمم المتحدة بموجب إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

الإقتصادية والإجتماعية والثقافية تتطلب إعتماد سلسلة من التدابير تدريجيا من قبل الدول الأعضاء في إطار التعاون الدولي والإقليمي.[1]

ترتبط الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية بالتنمية المستدامة والنمو الإقتصادي وتوطيد الديمقراطية، وفي هذا الإطار التزمت الدول الأعضاء بتعزيز الإعمال الكامل للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية من خلال السياسات والبرامج الأكثر فعالية وملائمة لإحتياجاتها ومواردها المتاحة.[2]

وأكدت الدول على مبدأ تكافؤ الفرص في مجال التعليم والحاجة الملحة إلى إعتماد سياسات لتعزيز الإدماج الإجتماعي لكافة الفئات ومنع جميع أشكال التعصب الديني والتمييز العرقي وخاصة التمييز بين الجنسين في الإستفادة من مختلف أساليب التعليم وحماية كافة الحقوق الأخرى، وتوفير الفرص المتساوية للذكور والإناث لبلوغ أرقى المستويات التعليمية[3]، وبإعتبار أن الثقافة دعامة من دعائم العلم وجزءًا لا يتجزأ من الحق في التعليم، شجع الإعلان التنمية الثقافية التي تدعم الإبداع العلمي والابتكار، وتعهدت الدول بتعزيز السياسات الثقافية الشاملة والتشاركية التي تحافظ على التراث والتعددية الثقافية و الفكرية[4].

وتعهدت البلدان الأمريكية بموجب ذات الإعلان بتعزيز وإحترام ثقافات الشعوب الأصلية المتنوعة، وتقوية العلاقات الثقافية بينها والمشاركة في الأنشطة الفنية والثقافية التي تساهم في إزدهار الآدب والفنون وتهيئة المناخ المشجع لحرية الفكر والتعبير وتبادل المعلومات ووضع الأسس للمشاركة السياسية في كنف الديمقراطية الجوارية، فضلا عن توفير الظروف التي تدعم البحث العلمي في بيئة إجتماعية يسودها التسامح[5].

والعمل على دعم التنمية المتكاملة في المجالات الإقتصادية والإجتماعية والتعليمية والثقافية والعلمية والتكنولوجية، والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة في إطار التكامل الإقليمي الذي يهدف إلى الدفع قدما بالتنمية وتهيئة الأرضية المناسبة لإستمرارها[6].

---

[1] ديباجة الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين لعام 2012.

[2] المادة 2 من الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين لعام 2012.

[3] المادة 2/12 من نفس الميثاق.

[4] المادة 24 من نفس الميثـــاق.

[5] المادة 30 من نفس الميثـــاق.

[6] المادة 33 من نفس الميثـــاق.

المبحث الثالث: حماية الحق في التعليم على المستوين الإفريقي والعربي

أصبحت حقوق الإنسان بمختلف فروعها وتقسيماتها موضع إهتمام عديد الدول والمنظمات الدولية عبر العام، ولم تبق حكرا على منطقة جغرافية دون البقية، [1]وقد حفّز التنظيمان الأوروبي والأمريكي، وما تم تحقيقه في ظلهما من نجاحات الشعوب والنخبة في إفريقيا والعالم العربي للسير في نفس النهج الحقوقي والشروع في أولى الخطوات نحو الإهتمام بالحقوق والحريات التي زادت المطالبة بها، مع مراعاة الخصوصيات الإجتماعية والثقافية والحضارية المميزة بكل منطقة.[2]

سنقسم هذا المبحث إلى مطلبين نتطرق إلى حماية الحق في التعليم على المستوى الإفريقي (المطلب الأول)، ثم حماية الحق في التعليم على المستوى العربي (المطلب الثاني).

المطلب الأول: حماية الحق في التعليم على المستوى الإفريقي

إبتليت معظم شعوب إفريقيا بالإستعمار الغربي الذي أنكر الحقوق والحريات، وبعد النضال الطويل تحررت هذه الشعوب من الهيمنة الإستعمارية، [3] وحلت محلها ديكتاتوريات شمولية وأنظمة بوليسية جثمت على صدور الأفارقة لحقب من الزمن، تجاهلت الحقوق وقيدت الحريات، وتحت ضغط المنظمات الحقوقية الدولية، وإنتشار الوعي الجماهيري، أخذت مساحة الحرية تتسع تدريجيا وبخطوات بطيئة ولكنها واعدة، وما لبث أن صيغت المطالب الحقوقية في شكل دساتير وطنية[4]، وصكوك إقليمية لحقوق الإنسان[5] عقدت عليها الشعوب الإفريقية الآمال الواسعة.

ونظرًا لتفشي الأمية في أغلب الأقطار الإفريقية وبنسب قياسية، تصدر الحق في التعليم لائحة المطالب، كحق فردي وجماعي وضرورة ملحة لا تقبل المساومة والتأجيل[6].

نتناول في هذا المطلب حماية الحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب (الفرع الأول)، ثم الحق في التعليم في بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا (الفرع الثاني) وننهى المطلب بحماية التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل (الفرع الثالث).

---

[1] David Kinley, Human Rights, Old Problems, New Possiblities, Edward Elgar Publishing Limited, Chelthenham, 2013, P41.

[2] Dinah Shelton, op.cit, P74.

[3] والتر رودني، أوروبا والتخلف في إفريقيا، ترجمة أحمد القصير، نشر وتوزيع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص267.

[4] Issa Shivji, Concept of Human Rights in Africa, Codesia Book Series Publishing, London, 1989, P53.

[5] تم إعداد مشروع أولي للميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب بناء على القرار رقم 115 خلال الدورة العادية السادسة عشر لمؤتمر رؤساء دول وحكومات منظمة الوحدة الإفريقية سابقا، التي عقدت في الفترة من 17 إلى 30 جوان سنة 1979 في منروفيا بليبيريا، تمهيدا لإنشاء أجهزة للنهوض بحقوق الإنسان وحمايتها.

[6] Claude Welch, Protecting Human Rights in Africa, Roles and Strategies of Non-governmental Organizations, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1995, P87.

الفرع الأول: الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب

الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب[1] نموذجا للمواثيق الإقليمية التي صيغت بشكل يبرز جليا الروابط الأساسية بين حقوق الإنسان، ويشير صراحة أنه لا يوجد حدودا فاصلة بين الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية سواء في مفهومها أو في طبيعتها العالمية، وبأن ضمان الوفاء بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية التي من زمرتها الحق في التعليم يكرس التمتع بالحقوق المدنية والسياسية[2].

نناقش في هذا الفرع الحق في التعليم والحقوق المكملة له في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب (أولا) ثم آليات حماية الحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب (ثانيا).

أولا: الحق في التعليم والحقوق المكملة له في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب

النهج الحقوقي المعتمد من قبل الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب فريد من نوعه، بحيث تحاشى تجزئة الحقوق، [3] وعمد على إدماج الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية ككل متكامل في وثيقة واحدة، وتضمن في محتواه الحق في التعليم وثلة من الحقوق المكملة له[4]، نبدأ في هذه الجزئية من البحث بالحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب نتبعه بالحقوق المكملة له في ذات الميثاق.

1- الحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب

إحتوى الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب على ديباجة و68 مادة، خصص المواد من 14 إلى 16 للحقوق المدنية والسياسة، والمواد من 14 إلى 17 للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، ونص صراحة أن التعليم مكفول للجميع دون تمييز[5]، ولكل شخص الحق في الاشتراك بحرية في الحياة الثقافية للمجتمع[6]، وأن النهوض بالأخلاقيات العامة والقيم التقليدية التي يعترف بها المجتمع وحمايتها واجب على الدولة في نطاق الحفاظ على حقوق الإنسان[7]، وغني عن البيان أن المادة 17

---

[1] إعتمد مجلس الرؤساء الأفارقة الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب في دورته العادية رقم 18 في نيروبي بكينيا في شهر جوان 1981 ودخل حيز التنفيذ في 21 أكتوبر 1986 عملا بالمادة 63 / 3 من الميثاق.

[2] Vincent Orlu Nmehielle, The African Human Rights System, Its Laws, Practice, and Institutions, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2001, P84.

[3] Richard Gittleman, The African Charter on Human and People Rights, A Legal Analysis, Viriginia Journal of International Law, Vol 22, № 04, 1982, P673.

[4] المادة 17 / 1 من الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1981.

[5] تأثر الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان بإتفاقية اليونسكو الخاصة بعدم التمييز في مجال التعليم.

[6] المادة 2/17 من الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1981.

[7] المادة 3/17 من نفس الميثاق.

من الميثاق المخصصة للحق في التعليم أعطت للحق في التعليم بعده الأخلاقي والقيمي وربطته بحقوق الإنسان الأخرى.

و أوضح هذا الصك الإفريقي أنه يقع على الدول الأطراف واجب النهوض بالحقوق والحريات الواردة في هذا الميثاق، وضمان إحترامها عن طريق التربية و التعليم والتربية والإعلام، وإتخاذ التدابير التي من شأنها أن تضمن ممارسة هذه الحريات والحقوق وما يقابلها من إلتزامات وواجبات.[1]

2- الحقوق المكملة للحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب

من أهم المبادئ التي أشار إليها الميثاق مبدأ عدم التمييز في التمتع بالحق في التعليم والحقوق الأخرى، و لكل شخص الحق في التمتع بالحقوق والحريات المعترف بها والمكفولة في هذا الميثاق دون تمييز خاصة إذا كان قائما على العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو الثروة أو المولد أو أي وضع آخر[2]، وأنه ينبغي على الدولة القضاء على كل شكل من أشكال التمييز ضد المرأة وكفالة حقوقها وحقوق الطفل على نحوما هو منصوص عليه في الإعلانات والإتفاقية الدولية[3]، وللمسنين والمعوقين الحق أيضا في تدابير حمائية خاصة تلائم حالتهم البدنية والمعنوية.[4]

وللحق في التعليم علاقة قوية بالحق في التنمية، وفي هذا السياق نص الميثاق الإفريقي أن لكل الشعوب الحق في تنميتها الإقتصادية والإجتماعية والثقافية مع الإحترام التام لحريتها وذاتيتها، وحماية التراث المشترك للجنس البشري[5]، ومن واجب الدول بصورة منفردة أو بالتعاون مع الآخرين ضمان ممارسة الحق في التنمية[6]، و في السياق ذاته ألزم الميثاق الإفريقي الدول الأطراف بالمحافظة على القيم الثقافية الإفريقية ومبادئ التسامح وحسن الجوار والتشاور والإسهام في نشر ثقافة السلام[7].

ثانيا: آليات الرقابة على الحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب

تقوم آلية الرقابة في الميثاق الإفريقي (ACHR) لحقوق الإنسان والشعوب على جهازين متكاملين هما اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب، والمحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب، سنبدأ بدراسة اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب ودورها الرقابي لكفالة الحق التعليم، والتي ضلت لمدة طويلة الآلية الوحيدة للرقابة على الحقوق الواردة في الميثاق الإفريقي، ثم تناول المحكمة

---

[1] المادة 25 من الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1981.

[2] المادة 2 من نفس الميثـــــاق.

[3] المادة 3/18 من نفس الميثاق.

[4] المادة 4/18 من نفس الميثاق.

[5] المادة 1/22 من نفس الميثاق.

[6] المادة 2/22 من نفس الميثاق.

[7] المادة 29/ 7 من نفس الميثاق.

الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب التي وقع على صك ميلادها البروتوكول الخاص بالميثاق الإفريقي الخاص بإنشاء المحكمة الإفريقية لعام 1997

1-اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب

سنبدأ بتنظيم اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب ثم مهامها وإختصاصاتها

أ- تنظيم اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب

تتكون اللجنة المذكورة أعلاه من أحد عشر عضوا يتم إختيارهم من بين الشخصيات الإفريقية التي تتحلى بأعلى قدر من الإحترام، ومشهود لها بسمو الأخلاق والنزاهة والحياد، وتتمتع بالكفاءة في مجال حقوق الإنسان والشعوب، مع ضرورة الإهتمام باشتراك ضمن عضويتها الأشخاص ذوي الخبرة في مجال القانون[1].

ينتخب مؤتمر رؤساء الدول والحكومات أعضاء اللجنة عن طريق الاقتراع السري من بين قائمة مرشحين يتم إختيارهم من قبل الدول الأطراف في الميثاق الإفريقي[2]، ولا يجوز لأي دولة طرف في الميثاق أن ترشح أكثر من شخصين، وينبغي أن يكون المرشحون من رعايا الدول الأطراف في الميثاق، وحينما تتقدم إحدى الدول بمرشحين اثنين يجب أن يكون أحدهما من غير مواطنيها.[3]

يتم إنتخاب أعضاء اللجنة لمدة ست سنوات قابلة للتجديد على أن تنتهي فترة عمل أربعة من الأعضاء المنتخبين في الإنتخابات الأولى بعد عامين، وتنتهي فترة عمل ثلاثة آخرين في نهاية أربع سنوات[4]، ويتعهد أعضاء اللجنة رسميا بعد إنتخابهم بآداء واجباتهم على الوجه الأكمل بإخلاص وحيدة[5]، وتنتخب اللجنة رئيسا ونائبه لمدة عامين قابلة للتجديد.[6]

يتكون النصاب القانوني لإتخاذ القرارات من سبعة أعضاء[7]، وعند تعادل الأصوات يرجح صوت الرئيس[8]، يتمتع أعضاء اللجنة خلال مباشرتهم لمهامهم بالإمتيازات والحصانات الدبلوماسية الممنوحة بموجب الإتفاقية الإفريقية الخاصة بالإمتيازات والحصانات الدبلوماسية[9].

---

[1] المادة 31 من الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1981.

[2] المادة 33 من نفس الميثاق.

[3] المادة 34 من نفس الميثاق.

[4] المادة 36 من نفس الميثاق.

[5] المادة 38 من نفس الميثاق.

[6] المادة 42 من نفس الميثاق.

[7] المادة 3/42 من نفس الميثاق.

[8] المادة 4/42 من نفس الميثاق.

[9] المادة 43 من نفس الميثاق.

ب- إختصاصات اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب

كلفت اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب بإختصاصات واسعة، كالنهوض بحقوق الإنسان والشعوب، وبخاصة جمع الوثائق القانونية وإجراء الدراسات والبحوث حول المشاكل الإفريقية في مجال حقوق الإنسان والشعوب، وتنظيم الندوات والحلقات الدراسية والمؤتمرات ونشر المعلومات، وتشجيع المؤسسات الوطنية المهتمة بحقوق الإنسان، وتقديم المشورة ورفع التوصيات إلى الحكومات عند الضرورة[1].

كما تسترشد الجنة الإفريقية بالقانون الدولي لحقوق الإنسان، وبخاصة الأحكام الواردة في مختلف الصكوك الإفريقية المتعلقة بحقوق الإنسان والشعوب و ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بالإضافة إلى توصيات الوكالات المتخصصة التابعة للأمم المتحدة التي تتمتع الدول الأطراف في الميثاق الإفريقي بعضويتها[2].

و قد تم اختبار مدينة "بانجول" عاصمة غامبيا كمقرا للجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب، و شرعت اللجنة في مباشرة مهامها وإختصاصاتها بهذا المقر إبتداء من تاريخ 12 جوان 1989[3].

ت- دور اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان في تعزيز الحق في التعليم

كانت اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب الآلية الشبه القضائية الوحيدة التي كلفت بتولي الرقابة على الحقوق والحريات قبل إنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب، وخولت لها مهمة تلقي البلاغات والشكاوى بشأن الإدعاءات بإنتهاك الحقوق الواردة في الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب[4].

وفي إطار الإختصاصات المحددة لها في الميثاق الإفريقي، تلقت اللجنة مجموعة من البلاغات والشكاوى تتعلق بإنتهاك الحق في التعليم، ومنها بلاغ "جمعية الحفاظ على السلم " في بورنديً ضد كل من تنزانيا وكينيا وأوغندا وروندا والزائير وزامبيا في عام 2003 حول الإنعكاسات السلبية للحظر الإقتصادي الذي كان مفروضا على هذه الدولة بعد الإطاحة بالرئيس البورندي واستيلاء قائد عسكري على الحكم[5].

---

[1] المادة 1/45 (أ) من الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1981.

[2] المادة 60 مــن نـفس الميثــاق.

[3] Bertha Santosco, La Commision Interamericaine des Droits de L'Homme et le Developpemet de sa Competence par le Systeme des Petitions Individuelles, Presse Universitaire de France, Paris, 1995, P08.

[4] Rachel Marray, The African Commission on Human and People's Rights and International Law, Hart Publishing, Oxford, 2000, P95.

[5] African Commission on Human and People's Rights, Association Pour la Sauvegarde de la Paix au Burundi Versus Tanzania, Kenya, Uganda, Rwanda, Zaire and Zambia, Communication № 157/96, Thirty-third Ordinary Session, 15-29 May 2003.

وقد إدعت الجهة المقدمة للبلاغ أن الأوضاع آلت إلى الأسوأ في هذا البلد بعد الحظر الذي عانت من تبعاته دولة بوروندي، ونتج على ذلك إنتهاك مجموعة من الحقوق الواردة في الميثاق الإفريقي، ومنها الحق في التعليم بمقتضى المادة 1/17 منه، بسبب منع استيراد الوسائل التعليمية كالكتب والأدوات المدرسية، وقد إعترفت بعض الدول التي قدم البلاغ ضدها، أن الحظر لم يستهدف المواد التعليمية ومع ذلك فإن التعليم تأثر بشكل مباشر بالخظر المفروض على هذا البلد الإفريقي[1].

وقد أقّرت اللجنة الإفريقية أن المقصد الأساسي من رفع الشكاوى والبلاغات أمامها هو بالدرجة الأولى الشروع في حوار إيجابي قصد الوصول إلى حل يرضي الطرفين: الدولة المدعية والدولية المدعى عليها، وأنه في حالة ثبوت الإنتهاك، تتحمل الدولة المعنية تبعات ذلك، وعلى الدولة المنتهكة إتخاذ كافة التدابير لجبر الضرر ودفع التعويض المناسب[2].

2- المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب

بالنظر للنقائص المسجلة في عمل اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب، وكثرة عدد البلاغات والشكاوى، إضطرت الدول الإفريقية تحت ضغط هكذا ظروف إلى تبني آلية قضائية تتكفل بالفصل في القضايا المطروحة على الساحة الإفريقية في مجال حقوق الإنسان، وبعد مشاورات مكثفة، وجلسات مراطونية رأت هذه المحكمة النور بموجب البروتوكول الخاص بالميثاق الإفريقي لإنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب عام 1997[3] ، سنفصل أدناه في تنظيم المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان وإختصاصاتها، ثم دورها في حماية الحق في التعليم.

أ- تنظيم المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب

تتكون المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب من أحد عشر قاضيا من مواطني الدول الإفريقية، المنتخبين بصفة شخصية من بين القضاة ذوي الأخلاق العالية والكفاءة والخبرة العلمية والأكاديمية المعترف بها في مجال حقوق الإنسان[4]، يتم إنتخاب قضاة المحكمة بالاقتراع السري بأغلبية ثلثي الأعضاء الحاضرين والذين يدلون بأصواتهم في الجمعية العمومية[5]، تمثل المحكمة كل المناطق الرئيسية لإفريقيا وتقاليدها القانونية الرئيسية[6]، ويعطى الإعتبار للتمثيل النسوي في عملية الإنتخاب وعضوية المحكمة.[7]

---

[1] Manisuli Ssenyonjo, The African Regional Human Rights System, 30 Years the After the African Charter on Human and People's Rights, Martinus Nijhoff Publishers, Boston, 2012, P186.

[2] Frans Viljoen, Human Rights Law in Africa, Oxford University Press, Oxford, 2012, P343.

[3] نبيل مصطفى إبراهيم خليل، آليات الحماية الدولية لحقوق الإنسان، دار النهضة العربية،القاهرة، 2007، ص372.

[4] المادة 10 من البروتوكول الخاص بالميثاق الإفريقي لإنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1997.

[5] المادة 1/13 من نفس البروتوكول.

[6] المادة 2/13 من نفس البروتوكول.

[7] المادة 3/13 من نفس البروتوكول.

يتم إنتخاب قضاة المحكمة لمدة ست سنوات، ويجوز إعادة إنتخابهم مرة واحدة فقط[1]، وتفصل المحكمة في المسائل التي تعرض عليها وفقا للقانون و دون أي قيود أو تدخل في شؤونها القانونية، أوالتعرض للضغط أو التهديد لأي سبب كان[2]، ولا يجوز لأي قاضٍ أن ينظر قضية سبق وأن شارك فيها كوكيل أو كمستشار أو كمحام لأحد الأطراف، أو كعضو لمحكمة دولية أو محلية، أو لجنة تقصي الحقائق، أو بأيه صفة أخرى، وكل شك بشأن هذه النقطة يتم الفصل فيه بقرار من المحكمة[3]، ويتمتع قضاة المحكمة، من لحظة إنتخابهم وعلى إمتداد فترة توليهم لمناصبهم، بالحصانات التي تمنح للممثلين الدبلوماسيين طبقا للقانون الدولي[4]، مع العلم أن عضوية المحكمة تتعارض مع ممارسة أي نشاط آخر يمس إستقلال و حياد القاضي أو متطلبات المنصب، كما تحددها قواعد و إجراءات المحكمة[5].

ب- إختصاصات المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب

يمتد إختصاص المحكمة إلى كافة القضايا والنزاعات التي ترفع إليها، والتي تتعلق بتفسير وتطبيق الميثاق، والبروتوكولات الملحقة به، وأية صكوك إفريقية أخرى مرتبطة بحقوق الإنسان[6]، ويجوز للمحكمة أن تعطي رأيها الاستشاري بشأن كل مسألة قانونية تتعلق بالميثاق أو بمواثيق إفريقية ذات علاقة بحقوق الإنسان[7]، وتؤسس المحكمة آرائها الإستشارية على كافة السندات القانونية[8].

يسمح للجنة الأمريكية لحقوق الإنسان أو أي دولة طرف برفع دعاوى إلى المحكمة[9]، ويجوز لهذه الأخيرة لأسباب إستثنائية أن تسمح للأفراد، والمنظمات غير الحكومية، ومجموعات من الأفراد برفع دعاوي أمامها[10].

لا تنظر المحكمة في مسألة ناشئة بموجب أحكام المادة 09 من الميثاق إلا بعد إعداد اللجنة لتقرير إستنادًا إلى المادة 52 من الميثاق [1]، ويمكن للمحكمة أن تبت في أية قضية ترفع أمامها خلال

---

[1] المادة 14/ 1 من البروتوكول الخاص بالميثاق الإفريقي لإنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1997.

[2] المادة 1/15 من نفس البروتوكول.

[3] المادة 2/15 من نفس البروتوكول.

[4] المادة 3/15 من نفس البروتوكـول.

[5] المادة 16 من نفس البروتوكـــول.

[6] المادة 03 من نفس البروتوكـــول.

[7] المادة 1/4 من نفس البروتوكـــول.

[8] المادة 2/4 من نفس البروتوكـول.

[9] المادة 05 من نفس البروتوكـــول.

[10] المادة 1/6 من نفس البروتوكول.

خلال ثلاثة أشهر بعد تقديم تقرير اللجنة إلى الجمعية العمومية لرؤساء الدول والحكومات[2]، كما يجوز للمحكمة بأغلبية ثلثي أعضائها أن تقرر رفض الدعوة للأسباب المذكورة في المادة 56 من الميثاق[3].

تنظر المحكمة فيما يرفع إليها من البلاغات الواردة من كافة الأطراف، ويمكنها إنشاء لجنة لتقصى الحقائق إذا رأت ذلك مناسبا، وتساعد الأطراف المتخاصمة على توفير التسهيلات من أجل المعالجة القانونية الفعالة للقضية[4]، ويجوز للمحكمة أن تتلقى الأدلة الخطبة أو الشفهية والإعتراضات الأخرى بما فيها آراء الخبراء، و تبني قناعاتها على أساس هذه الأدلة[5].

في حالة التجاوزات أو المساس بحقوق الإنسان أو حقوق الشعوب الواردة في الميثاق الإفريقي، تأمر المحكمة بإتخاذ الإجراء المناسب للتصدي لهذا الإنتهاك[6]، ويمكن للمحكمة أيضا أن تعالج الأوضاع التي تتعارض مع أحكام الميثاق ، أو اللجوء إلى الإجراءات الإستعجالية في حالات الضرورة [7].

ت- دور المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب في حماية الحق في التعليم

إن الهدف الرئيسي الذي دفع الجمعية العامة لرؤساء الدول والحكومات لإتخاذ القرار 230 (30) بشأن إنشاء محكمة إفريقية لحقوق الإنسان والشعوب وهو إقتناع الأفارقة، وبشكل راسخ أن تحقيق أهداف الميثاق الإفريقي في مجال حماية حقوق الإنسان والشعوب يتطلب الإستعانة بمحكمة إفريقية مدعمة لدور اللجنة الإفريقية لحقوق الإنسان[8].

وفي إطار التعاون المتكامل بين الجهازين : اللجنة الإفريقية من ناحية، والمحكمة الإفريقية المستحدثة من ناحية أخرى، تم فحص ودراسة العديد من القضايا المتعلقة بحقوق الإنسان سواء المرتبطة بالحقوق المدنية والسياسة أو الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وكان للحق في التعليم نصيبا فيها، وقد سبق أن أشرنا إلى البعض منها في معرض دراستها للدور الرقابي للجنة الإفريقية ، كما شجعت المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب المحاكم الإفريقية المحلية للنظر

---

[1] المادة 1/8 من البروتوكول الخاص بالميثاق الإفريقي لإنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1997.

[2] المادة 3/8 من نفس البروتوكــول.

[3] المادة 4/8 من نفس البروتوكــول.

[4] المادة 1/23 من نفس البروتوكول.

[5] المادة 2/23 من نفس البروتوكول.

[6] المادة 1/24 من نفس البروتوكول.

[7] المادة 3/24 من نفس البروتوكول.

[8] ديباجة البروتوكول الخاص بالميثاق الإفريقي لإنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1997.

في القضايا التي ترفع أمامها بشأن إنتهاك الحق في التعليم ومن أبرزها قضية وزير التعليم الأساسي ضد "منظمة التعليم للجميع"[1].

وقد طعنت "منظمة التعليم للجميع"، وهي هيئة محلية تطوعية هدفها مواجهة التحديات التي تعترض التعليم في محافظة " ليمبوبو" (Limpopo) بجنوب إفريقيا، مدعمة من طرف لجنة جنوب إفريقيا لحقوق الإنسان، في أحكام المحاكم المحلية في القضية التي عرفت "بأزمة الكتاب المدرسي" ضد وزير التعليم الأساسي، وبعد دراسة وفحص القضية من جميع جوانبها، قررت المحكمة العليا في جنوب إفريقيا أن الجهات الحكومية المدعى عليها إنتهكت الحق في التعليم المنصوص عليه في المادة 29، والحق في المساواة المادة 9، والحق في الكرامة المادة 10 بموجب دستور جنوب إفريقيا، بسبب فشلها في تزويد التلاميذ في مقاطعة " ليمبوبو" بالكتب المدرسية المقررة قبل العام الدراسي، وأن سلوكها هذا يرقى إلى مرتبة التمييز، ذلك أن التلاميذ بهذه المحافظة جلهم من الأطفال الفقراء وذوي البشرة السمراء[2]، وفي شهر جانفي 2016 إلتزم وزير التعليم الأساسي بتنفيذ قرار المحكمة العليا وضمان حصول جميع التلاميذ وفي مختلف المحافظات على الكتاب المدرسي في الآجال المقررة. ودلالة هذه القضية أن المحكمة العليا بجنوب إفريقيا تعاملت بحسم و حزم بشأن كفالة الحق في التعليم، وأكدت على الإعمال الفوري له وبدون تأخير، علاوة على ذلك شددت المحكمة العليا على العلاقة القوية بين التعليم الأساسي والمساواة والكرامة الإنسانية، وضرورة حماية الحقوق الدستورية للفئات المستضعفة كتلاميذ المناطق الفقيرة و الأحياء الشعبية، وأشارت بوضوح أنه ليس من المبالغة إعتبار التعليم الأساسي المحرك الرئيسي للتغيير في جنوب إفريقيا[3].

الفرع الثاني: بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا

نظام حقوق الإنسان في إطار الإتحاد الإفريقي (AU) لا يقوم على الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لوحده، وإنما يضم مجموعة أخرى من المواثيق الحقوقية الخاصة بفئات محددة مثل النساء والأطفال ومنها بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا[4].

سنتناول في هذا الفرع الحق في التعليم في بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا(أولا) ثم الحقوق المدعمة للحق في التعليم في هذا البروتوكول (ثانيا).

---

[1] The Supreme Court of Appeal of South Africa, Minister of Basic Education Versus Basic Education for All, Judgment № (2079 3/2014) /2015/Zasca 198 (2 December 2015).

[2] Jody Heymann, Advancing Equality How Constitutional Rights Can Make a Difference Worldwide? University of California Press, Oakland, 2019, P358.

[3] Daniel Moeckli & Helen Keller, The Human Rights Covenants at 50, Their Past, Present and Future, Oxford University Press, 2018, P116.

[4] إعتمدت الجمعية العامة لرؤساء دول وحكومات الإتحاد الإفريقي (AU) بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا الملحق بالميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب أثناء إنعقاد القمة العادية الثانية في العاصمة الموزمبيقية "مابوتو" بتاريخ 11 جويلية 2003.

أولا: الحق في التعليم في بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا

نص هذا البروتوكول الإفريقي أنه يتعين على الدول الأطراف أن تضمن تمتع المرأة والرجل بحقوق متساوية ومساهمتهما بصورة مشتركة في حماية مصالح الأسرة ورعاية الأطفال وتعليمهم[1]، وتتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة لضمان المزيد من مشاركة المرأة في برامج تعليم وثقافة السلام[2]، كما تتخذ ترتيبات مماثلة للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة في مجالي التعليم والتدريب[3]، وإزالة كل الصور النمطية التي من شأنها إدامة التمييز ضد المرأة [4].

كما تعهدت الدول الآطراف أيضا على حماية النساء من جميع أشكال سوء المعاملة، بما في ذلك التحرش الجنسي في المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى، وتطبيق عقوبات صارمة على مرتكبي مثل هذه الممارسات[5]، وتوفير المشورة وخدمات إعادة التأهيل للنساء اللائي عانين من الإساءة والتحرش الجنسي[6].

بالإضافة إلى مراعاة حق الفتيات في التعليم، وإعتماد برامج حقوق الإنسان في المناهج الدراسية وتكوين و تأهيل المعلمين على جميع المستويات[7]، كما تتخذ الدول تدابير إيجابية عملية من أجل رفع مستوى القراءة والكتابة في أوساط النساء[8]، وتعزيز تعليمهن وتكوينهن في جميع التخصصات وفي كل مجالات النشاط الإجتماعي، وعلى وجه التحديد في ميادين العلم والثقافة[9]، ودعم إلتحاق الفتيات بالمدارس وغيرها من مؤسسات التعليم الأخرى، وحثّ الدول على تفادي تسربهن منها، وتنظيم برامج محو الأمية لفائدة النساء اللواتي حرمن من حقهن في التعليم بسبب ظروف الحياة غير المنصفة و عدم قدرتهن على تحمل أعباء تكاليف الدراسة [10].

ثانيا: الحقوق المدعمة للحق في التعليم في بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا

ليس بالإمكان ضمان التمتع بالحق في التعليم ما لم يدعم بحقوق ومبادئ أخرى تشكل في مجموعها ضمانات لممارسته كتلك الواردة في بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا، ويتصدرها مبدأ عدم

---

[1] المادة 6 (ط) من بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا لعام 2003.

[2] المادة 2/10 من نفس البروتوكول.

[3] المادة 1/12(أ) من نفس البروتوكول.

[4] المادة 1/12(ب) من نفس البروتوكول.

[5] المادة 1/12(ج) من نفس البروتوكول.

[6] المادة 1/12(د) من نفس البروتوكول.

[7] المادة 1/12 (هـ) من نفس البروتوكول.

[8] المادة 2/12 (أ) من نفس البروتوكول.

[9] المادة 2/12 (ب) من نفس البروتوكول.

[10] المادة 12(2/12)(ج) من نفس البروتوكول.

التمييز، وقد عرف البروتوكول "التمييز ضد المرأة " بأنه كل تمييز أو إبعاد أو تقييد، أو أي معاملة تمييزية على أساس الجنس تستهدف إضعاف أو إبطال الإعتراف للمرأة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية في جميع ميادين الحياة، بغض النظر عن حالتها الإجتماعية، أو تضعف أو تعيق تمتع المرأة بحقوق الإنسان والحريات الأساسية عامة[1].

كما نص البروتوكول أنه ينبغي على الدول الأطراف مكافحة كافة أشكال التمييز ضد المرأة، من خلال الإجراءات التشريعية وغيرها من التدابير لإدماج مبدأ المساواة بين المرأة والرجل في دساتيرها وقوانينها الأخرى وضمان تنفيذها على نحو فعال[2].

و تشجيع كل المبادرات الحقوقية الرامية إلى منع جميع أشكال التمييز والممارسات السلبية التي تعرض صحة المرأة للخطر[3]، و إشراك المرأة في إتخاذ القرارات السياسية والتشريعات والخطط والبرامج والأنشطة الإنمائية وفي جميع ميادين الحياة الأخرى[4]، و القيام بخطوات عملية للحد من الممارسات التمييزية التي لازالت المرأة تتعرض لها باستمرار في كافة المجالات[5]، كما ألزم البروتوكول الدول الأطراف بضمان عدم مشاركة الأطفال و من ضمنهم الفتيات في النزاعات المسلحة التي أنهكت كاهل القارة السمراء [6]، والإلتزام بتهيئة كافة الظروف لمشاركة المرأة بفعالية في الحياة الفنية و الثقافية[7].

كما إعترف" إعلان كامبالا" بشأن الحرية الفكرية والمسؤولية الإجتماعية لعام 1990 بالحق في التعليم وتمكين كل شخص من ممارسته والإستفادة من خدمات المؤسسات التعليمية المدعمة للنشاط الفكري[8]، وللإشارة فإن بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا يعتمد على نفس أجهزة الرقابة التي أنشأها الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب كاللجنة الأمريكية لحقوق الإنسان والمحكمة الأمريكية قصد حماية حق المرأة في التعليم.

---

[1] المادة 1(و) من بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا لعام 2003.

[2] المادة 1/2(ا) من نفس البروتوكـــــول.

[3] المادة 2 /1(ب) من نفس البروتوكـــول.

[4] المادة 1/2(ج) من نفس البروتوكـــــول.

[5] المادة 1/2(د) من نفس البروتوكـــــول.

[6] المادة 4/11 من نـفس البروتوكـــــول.

[7] المادة 17 من نـفس البـروتـوكـــــول.

[8] المادة 1 من إعلان كامبالا بشأن الحرية الفكرية والمسؤولية الإجتماعية لعام 1990.

الفرع الثالث: الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل

يعد الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل[1] من أهم المواثيق الإقليمية التي رافعت من أجل إحاطة الطفل بالرعاية المطلوبة وكفالة حقوقه الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الضرورية لرفاهيته ومراعاة مصالحه الفضلى.

نبدأ بالحق في التعليم والحقوق المدعمة له في الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل (أولا) ثم دور اللجنة الخاصة بحقوق ورفاهيته الطفل في حماية الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: الحق في التعليم والحقوق المدعمة له في الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل

حرص الميثاق الإفريقي على ضمان تمتع الطفل الإفريقي بالحق في التعليم بالإضافة إلى مجموعة واسعة من الحقوق المكملة لهذا الحق الأساسي.

1-الحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل

عرف ذات الميثاق "الطفل" بأنه كل إنسان لم يبلغ سن الثامنة عشر[2]، وإعترف له بالحق في التعليم[3] وطالب الدول الأطراف بإتخاذ الإجراءات الملائمة التي من شأنها تشجع الأطفال على الحضور المنتظم في المدارس، والحد من معدلات الإنقطاع عن الدراسة[4]، والقيام بما هو مطلوب من إجراءات لكفالة حق الذكور والإناث المحرومين في التعليم وإتاحته بالتساوي لكافة شرائح المجتمع[5].

و من جهة أخرى تعهدت الدول الأطراف بإحترام حقوق الآباء والأوصياء في إختيار نوع التعليم لإبنائهم الذي يتوافق مع المعايير التي تقرها الدولة لضمان التعليم الديني والأخلاقي للطفل[6]، وإتخاذ كافة الإجراءات المناسبة لضمان حسن معاملة الطفل في البيئة الأسرية و المدرسية و مراعاة كرامته [7].

و بمجب أحكام الميثاق تسعى الدول الأطراف جاهدة عبر إتخاذ كافة الإجراءات المناسبة لمنح البنات الحوامل فرصة مواصلة تعليمهن الأساسي[8]، كما أن للأفراد والهيئات حرية إنشاء وإدارة

---

[1] إعتمدت الدول الإفريقية الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل في عام 1990، ودخل حيز النفاذ في 29 نوفمبر 1999.

[2] المادة 2 من الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل لعام 1990.

[3] المادة 1/11 من نفس الميثـــــاق.

[4] المادة 3/11 (د) من نفس الميثـاق.

[5] المادة 3/11 (هـ) من نفس الميثاق.

[6] المادة 4/11 من نفس الميثـــــاق.

[7] المادة 5/11 من نفس الميثـــــاق.

[8] المادة 6/11 من نفس الميثـــــاق.

المؤسسات التعليمية مع مراعاة المبادئ الأساسية في تلقين التلاميذ القواعد الأولية من خلال الدروس و التمارين التطبيقية التي تعد الأرضية المتينة التي تبنى عليها المعارف العلمية[1].

2- الحقوق المدعمة للحق في التعليم في الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل

تضمن الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل مجموعة من الحقوق المكملة للحق في التعليم، نستهلها بمبدأ عدم التمييز، حيث نص الميثاق على حق كل طفل في التمتع بالحقوق والحريات التي أقرها الميثاق الإفريقي بصرف النظر عن العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الديانة أو الآراء السياسية أو الأصل القومي والإجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو أي وضع آخر[2].

و للإشارة فإن حق الطفل في التعليم يتقاطع ويتكامل مع مبدأ مصلحة الطفل الفضلى، و في هذا الصدد ألزم الميثاق الأطراف بإعطاء الأولوية لمصالح الطفل الإجتماعية و تربوية إذا تعارضت مع المصالح الأخرى . كما أشار نفس الميثاق أن الحق في التعليم يرتبط أيضا بحرية الطفل في التعبير عن أراءه في القضايا ذات الصلة بإهتماماته و تطلعاته[3]، لذلك كفل الميثاق لكل طفل حرية التعبير عن آرائه بحرية في المسائل المذكورة مع مراعاة القيود التي يقررها القانون[4].

و من ناحية أخرى كفل ذات الميثاق لكل طفل الحق في حرية الفكر والضمير[5]، وألزم الآباء والأوصياء بتحمل مسؤولية رعاية و توجيه و إرشاد الأطفال مع مراعاة ميولاتهم و رغباتهم[6]، كما أقرت الدول الأطراف بحق الطفل في المشاركة الكاملة في الحياة الثقافية والفنية، وتوفير له الفرص المتساوية لممارسة الأنشطة الثقافية والترفيهية و الإستثمار الأمثل لوقت فراغه[7].

ولضمان كفالة الحق في التعليم وضع الميثاق على عاتق الدول الأطراف مسؤولية حماية كل طفل من كافة أشكال الإستغلال الإقتصادي أو تلك النشاطات التي تشكل خطرا على صحته أو سلامته الجسمية أو نموه العقلي أو الروحي أو الأخلاقي أو الإجتماعي ، و تحسيس و توعية المجتمع بالإنعكاسات السلبية لعمالة الأطفال و آثارها الوخيمة على المستقل التعليمي لهذه الشريحة الإجتماعية الهامة و تطلعاتها[8].

---

[1] المادة 7/11 من الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل لعام 1990.

[2] المادة 3 من نفس الميثـــــــــاق.

[3] المادة 1/4 من نفس الميثـــــــاق.

[4] المادة 7 من نـفس الميثـــــــاق.

[5] المادة 1/9 من نـفس الميثـــــاق.

[6] المادة 2/9 من نـفس الميثـــــاق.

[7] المادة 2/12 من نـفس الميثـــــاق.

[8] المادة 2/15 (د) من نـفس الميثـاق.

وتعهدت الدول الأطراف أيضا بإتخاذ كافة التدابير، ووفقا لإمكانياتها المتاحة قصد توفير للأطفال متطلبات العيش الكريم ، خاصة فيما يتعلق بالتغذية والصحة والتعليم والكساء والإسكان[1].

ثانيا: دور اللجنة الخاصة بحقوق ورفاهية الطفل في حماية الحق في التعليم

قصد كفالة الحق في التعليم وبقية الحقوق الأخرى أنشأ هذا الميثاق آلية رقابية وحيدة هي اللجنة الخاصة بحقوق ورفاهية الطفل،و للتعمق في تحليل هذه الجزئية من الدراسة نبدأ بتنظيم اللجنة الخاصة بحقوق ورفاهية الطفل تم إختصاصاتها.

1- تنظيم اللجنة الخاصة بحقوق ورفاهية الطفل

إستحدث الميثاق الإفريقي لجنة خبراء إفريقية بشأن حقوق ورفاهية الطفل من أجل تشجيع وحماية حقوق الطفل[2]، تتكون هذه اللجنة من أحد عشر عضوا من ذوي المكانة الأخلاقية العالية والإستقامة والنزاهة والخبرة في مسائل حقوق الطفل[3]، يعمل أعضاء اللجنة بصفتهم الشخصية[4]، ولا تضم في تشكيلتها أكثر من مواطن واحد من نفس الدولة[5].

يتم إنتخاب أعضاء اللجنة بالاقتراع السري من قبل الجمعية العامة لرؤساء الدول والحكومات من بين قائمة الأشخاص الذين ترشحهم الدول الأطراف في الميثاق[6]، ويجوز لكل دولة طرف في الميثاق ذاته أن ترشح أكثر من مرشحين إثنين، ويجب أن يكون أحدهما مواطنا لتلك الدولة[7].

يتم إنتخاب أعضاء اللجنة لمدة خمس سنوات، ولا يجوز إعادة إنتخابهم[8]، وتنشئ اللجنة القواعد الإجرائية الخاصة بها[9] ويشكل سبعة من أعضاء اللجنة النصاب القانوني لنظر القضايا[10]، وفي حالة تساوي الأصوات يكون صوت رئيس اللجنة مرجحا[11]، ويتمتع أعضاء اللجنة بالإمتيازات والحصانات التي تنص عليها الإتفاقية العامة بشأن الإمتيازات والحصانات المعتمدة في إفريقيا[12].

---

[1] المادة 2/20 (أ) من الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل لعام 1990.

[2] المادة 32 من نفس الميثـــــاق.

[3] المادة 1/33 من نفس الميثـــاق.

[4] المادة 2/33 من نفس الميثـــاق.

[5] المادة 3/33 من نفس الميثـــاق.

[6] المادة 34 من نفس الميثـــــاق.

[7] المادة 36 من نفس الميثـــــاق.

[8] المادة 1/37 من نفس الميثـــاق.

[9] المادة 1/38 من نفس الميثـــاق.

[10] المادة 3/38 من نفس الميثاق.

[11] المادة 4/38 من نفس الميثـــاق.

[12] المادة 41 من نفس الميثـــــاق.

2- إختصاصات اللجنة الإفريقية لحقوق ورفاهية الطفل

تتولى اللجنة الإفريقية لحقوق ورفاهية الطفل مهمة تشجيع وحماية الحقوق الواردة في الميثاق، وعلى وجه الخصوص جمع المعلومات و البيانات الإحصائية الخاصة برصد ممارسة الحقوق المكفولة لفئة الأطفال ، والتقييم الشامل للقضايا الحقوقية ذات الصلة بعالم الطفولة وتشجيع الهيئات الوطنية والمحلية المهتمة بحقوق ورفاهية الطفل، و تحديد المعايير الكفيلة بحماية حقوق الطفل و رعاية مصالحه الفضلى بكل الوسائل المتاحة[1].

وفي إطار المهام المخولة لها بموجبٍ الميثاق تلقت اللجنة عدة بلاغات تتعلق بإنتهاك حق الطفل في التعليم، ومنها الإلتماس المقدم من المعهد الإفريقي لحقوق الإنسان والتنمية في إفريقيا، ومنظمة مبادرة " العدالة في المجتمع المفتوح " نيابة عن الأطفال من أصول نوبية ضد كينيا.

وأوضحت الجهات التي تقدمت بالبلاغ أن الحكومة الكينية إرتكبت العديد من الإنتهاكات شملت المادة 11 المتعلقة بالحق في التعليم، وقد توصلت اللجنة بعد التحقيق أن الحكومة الكينية قد خرقت بالأدلة الدامغة حق الأطفال النوبيين في كينيا في الحصول على الجنسية، ومارست التمييز ضدهم، وتطبيقا للمقاربة الشمولية لحقوق الإنسان إستنتجت اللجنة أن الدولة الكينية إنتهكت أيضا حق هؤلاء الأطفال في التعليم حينما لم يوفر لهم العدد الكافي من المنشآت التعليمية التي تستوعب أعدادهم المتزايدة، وقد أوصت اللجنة الحكومة الكينية بالإسراع في إعتماد إستراتيجية تأخذ بعين الإعتبار الإحتياجات التعليمية للأطفال النوبيين في كينيا، وإفادتها بالإجراءات العملية المتخذة لتحقيق تلك الغايات [2].

المطلب الثاني: حماية الحق في التعليم على المستوى العربي

ظهرت الجامعة العربية (AL) للوجود في عام 1945، وهي من أقدم المنظمات الإقليمية[3]، وقد إهتمت الجامعة بتقوية العلاقات بين الدول الأعضاء، وتنظيم وتنسيق سياساتهم من أجل الحفاظ على سيادتهم وصيانة إستقلالهم ورعاية الشؤون والمصالح العربية كالدفاع المشترك ، والتعاون بين الدول الأعضاء في المجالات الإقتصادية والإجتماعية والصحية والقانونية[4].

---

[1] المادة 1/42 من الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل لعام 1990.

[2] African Committee of Experts on the Child, Institute for Human Rights and Development in Africa and Open Society Justice Initiative Versus Kenya, Communication № 002/2009, Judgment of March, 22, 2011.

[3] تم إعتماد ميثاق جامعة الدول العربية في 22 مارس 1945.

[4] المادة 2 من ميثاق جامعة الـــدول العــربية لعــام 1945.

ورغم الأسبقية الزمنية في الظهور قياسا مع المنظمات الأخرى، إلا أن الجامعة العربية تأخرت كثيرا عن الركب في مجال حقوق الإنسان بالمقارنة مع بقية التنظيمات الإقليمية الأخرى بأوروبا، أمريكا وإفريقيا.[1]

وبعد اللقاءات المراطونية التي خصصت لدراسة و إثراء المشاريع الحقوقية المقترحة على المستوى العربي، والمناقشات المطولة التي بلغت حد التضارب أحيانا، وافق مجلس الجامعة العربية على الميثاق العربي لحقوق الإنسان في أحدث نسخة له عام 2004، تبعته مواثيق حقوقية أخرى من أجل تدارك التأخر والتأسيس لمنظومة حقوقية عربية[2].

إن نسق دراستنا للحق في التعليم على المستوى العربي يتطلب البدء بدراسة الحق في التعليم في الميثاق العربي لحقوق الإنسان (الفرع الأول) ثم الحق في التعليم في الميثاق العربي لحقوق الطفل (الفرع الثاني) ونختم المطلب بدور المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة في حماية الحق في التعليم (الفرع الثالث).

الفرع الأول: الميثاق العربي لحقوق الإنسان

الميثاق العربي لحقوق الإنسان[3] إتفاقية شاملة تبنتها جامعة الدول العربية في مجال حقوق الإنسان، و قد حالت العقبات السياسية والإجتماعية دون بلوزة منظومة حقوقية عربية تحقق آمال الشعوب العربية التواقة للحرية والمتطلعة نحو حياة أفضل، وتحمى في ظلها الحقوق وتصان فيها كرامة البشر، والملاحظ أن الميثاق العربي جمع بعد إعتماده على مجموعة من الحقوق المدنية والسياسية جنبا إلى جنب مع الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في وثيقة واحدة[4].

نقسم هذا الفرع إلى جزئيين نناقش في الجزء الأول الحق في التعليم والحقوق المكملة له في الميثاق العربي لحقوق الإنسان (أولا) أما في الجزء الثاني فنركز فيه على أجهزة الحماية في الميثاق العربي لحقوق الإنسان (ثانيا).

أولا: الحق في التعليم والحقوق المكملة له في الميثاق العربي لحقوق الإنسان

إنتهج الميثاق العربي لحقوق الإنسان مسارا مشابها للمواثيق الدولية والإقليمية التي إعترفت بالحق في التعليم، وأورد مجموعة من الحقوق الأخرى ذات الصلة بالحق به.

---

[1] امحمد مصباح عيسى، حقوق الإنسان في العالم المعاصر نشر وتوزيع دار الرواد، طرابلس، 2001، ص195.

[2] سهيل حسين الفتلاوي، حقوق الإنسان، المرجع السابق، ص70.

[3] إعتمد الميثاق العربي لحقوق الإنسان من قبل القمة العربية السادسة عشر التي إستضافتها تونس العاصمة في 23 ماي2004 ودخل حيز النفاذ بتاريخ 8 مارس 2008.

[4] وائل أحمد علام، الميثاق العربي لحقوق الإنسان، دراسة حول دور الميثاق في تعزيز حقوق الإنسان في جامعة الدول العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005، ص72.

1-الحق في التعليم في الميثاق العربي لحقوق الإنسان

أقرت الدول العربية بالإرتباط الوثيق بين حقوق الإنسان والسلم والأمن العالميين، وبمبادئ ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأحكام العهدين الدوليتين للأمم المتحدة بشأن الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية[1] ، و الأخذ في الإعتبار إعلان القاهرة بشأن حقوق الإنسان في الإسلام.[2]

كفل الميثاق العربي لحقوق الإنسان الحق في التعليم، ودعا إلى محاربة الأمية، وفي السياق ذاته إعتبر الميثاق العربي محو الأمية إلتزاما يقع على عاتق الدول، و كفل لكل شخص الحق في التعليم النوعي[3]، وألزم الدول الأطراف بضمان مجانية التعليم لمواطنيها، على الأقل في مرحلتيه الإبتدائية والأساسية وإتاحة التعليم القاعدي بمختلف مراحله وأنواعه للجميع من دون تمييز[4].

وقد تعهدت الدول الأطراف بضمان توفير تعليم يستهدف التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز إحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية[5]، والعمل على دمج مبادئ حقوق الإنسان والحريات الأساسية في المناهج والأنشطة التعليمية وبرامج التربية والتكوين والتدريب الرسمية وغير الرسمية[6]، و ضمان إنشاء الآليات الكفيلة بتحقيق التعليم المستمر لكل فئات المجتمع[7].

وإهتم الميثاق على وجه الخصوص بالطفل المعرض للأخطار أو الجانح وبحقه في معاملة خاصة تناسب سنه و ظروفه النفسية و الإجتماعية، فتصون كرامته وتيسر تعليمية وتأهيله وإعادة إدماجه للقيام بدور بناء في المجتمع[8]، وإعترف أيضا لجميع الأشخاص المحرومين من حريتهم بالحق في التعليم وأن يراعى في نظام السجون إصلاح المسجونين وإعادة تأهيلهم إجتماعيا[9]، وشدّد الإعلان العربي لحقوق الإنسان على عدم جواز حرمان الأقليات من التمتع بثقافتها وبحقها في التعليم وإستخدام لغاتها وممارسة تعاليم دينها[10].

---

[1] ديباجة الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام 2004.

[2] تم اعتماد إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام من قبل مجلس وزراء خارجية منظمة مؤتمر العالم الإسلامي بالقاهرة بتاريخ 5 أوت 1990.

[3] المادة 1/41 من الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام 2014.

[4] المادة 2/41 من نفس الميثـاق.

[5] المادة 4/41 من نفس الميثـاق.

[6] المادة 5/41 من نفس الميثـاق.

[7] المادة 6/41 من نفس الميثـاق.

[8] المادة 17 من نفس الميثـــاق.

[9] المادة 3/20 من نفس الميثـاق.

[10] المادة 25 من نفس الميثـــاق.

2- الحقوق المكملة للحق في التعليم في الميثاق العربي لحقوق الإنسان

بادئ ذي بدء، تعهدت الدول الأطراف في الميثاق العربي لحقوق الإنسان بأن تكفل لكل شخص خاضع لولايتها حق التمتع بالحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الميثاق، و منها الحق في التعليم والحقوق الأخرى التي تعد سندا له، من دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو المعتقد الديني أو الرأي أو الفكر أو الأصل الوطني أو الإجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو الإعاقة البدنية أو العقلية[1]، وتعهدت أيضا كل دولة طرف بإتخاذ كل الترتيبات اللازمة لتأمين تكافؤ الفرص والمساواة الفعلية بين النساء والرجال في التمتع بجميع الحقوق الواردة في الميثاق العربي[2].

ونظرًا لأهمية التعليم لإكتساب المعارف و إثراء الأفكار مما يساعد الإنسان على التعبير عن آرائه بحرية، كفل الميثاق الحق في الإعلام وحرية الرأي والحق في الحصول على المعلومات ونقلها إلى الآخرين بأية وسيلة، دونها إعتبار للحدود الزمكانية[3]، وممارسة هذه الحقوق والحريات في إطار المقومات الأساسية للمجتمع، وإحترام حقوق الآخرين و صون الأمن الوطني والنظام العام والصحة العامة والآداب العامة[4]، وشجع الميثاق الدول الأطراف على ضرورة العمل المشترك وتعزيز التعاون فيما بينها على جميع الأصعدة، وتضافر جهود الجميع من أجل تطوير البرامج العملية والعلمية والتعليمية والترفيهية والثقافية والفنية و إتخاذ الوسائل الكفيلة لوضعها موضع التنفيذ.[5]

ثانيا: أجهزة الرقابة على الحق في التعليم في الميثاق العربي لحقوق الإنسان

إكتفى الميثاق العربي لحقوق الإنسان في البداية بآلية واحدة لضمان ممارسة الحقوق والحريات، وهي اللجنة العربية لحقوق الإنسان، ولكن سرعان ما أدركت الجامعة محدودية فعالية هذه اللجنة، مما دفعها إلى إطلاق مشروع خاص بإنشاء آلية قضائية، وبعد شد وجذب بين مؤيد ومعارض لها، إتفق مجلس الجامعة في نهاية المطاف على إضافة وسيلة رقابية ثانية تمثلت في المحكمة العربية لحقوق الإنسان[6].

تبدأ بدراسة تنظيم اللجنة العربية لحقوق الإنسان وصلاحيتها ودورها في حماية الحق في التعليم، ثم ننتقل إلى المحكمة العربية لحقوق الإنسان وتبيان تنظيمها ومهامها ودورها في حماية الحق في التعليم.

---

[1] المادة 1/3 من الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام 2014.

[2] المادة 3/3 من نفس الميثـــاق.

[3] المادة 1/32 من نفس الميثـاق.

[4] المادة 2/32 من نفس الميثـاق.

[5] المادة 3/42 من نفس الميثـاق.

[6] مرفت رشماوي، جامعة الدول العربية، حقوق الإنسان، المعايير الأساسية، مؤسسة المجتمع المنفتح، القاهرة، 2016، ص54.

1- اللجنة العربية لحقوق الإنسان

خصص الميثاق العربي لحقوق الإنسان مجموعة من الأحكام الخاصة بتنظيم اللجنة العربية لحقوق الإنسان وتحديد مهامها وصلاحياتها.

أ- تنظيم اللجنة العربية لحقوق الإنسان

نص الميثاق العربي لحقوق الإنسان على إنشاء لجنة حقوق الإنسان العربية، تتكون من سبعة أعضاء تنتخبهم الدول الأطراف في الميثاق بالإقتراع السري[1]، تضم اللجنة مواطني الدول الأطراف في الميثاق، ويشترط في المرشحين لعضوية اللجنة أن يكونوا من ذوي الخبرة والكفاءة العالية في مجال حقوق الإنسان ويؤدون واجبهم بكل أمانة ونزاهة.[2]

ولا يجوز أن تضم اللجنة أكثر من شخص واحد من مواطني الدولة الطرف، ويمكن إعادة إنتخابه مرة واحدة، ويراعى في ذلك مبدأ التداول[3]، وينتخب أعضاء اللجنة لمدة أربع سنوات.[4]

يطلب الأمين العام لجامعة الدول العربية من الدول الأطراف تقديم مرشحيها قبل ستة أشهر من موعد الإنتخابات، وتبلغ الدول الأطراف بقائمة المرشحين قبل شهرين من موعد إنتخاب أعضاء اللجنة، مع العلم أنه ينتخب لعضوية اللجنة من يتحصل على أعلى نسبة من أصوات الحاضرين[5].

يدعو الأمين العام الدول الأطراف إلى حضور إجتماع لإنتخاب أعضاء اللجنة والذي يتم في مقر جامعة الدول العربية، ويعد النصاب مكتملا لانعقاد الإجتماع بحضور أغلبية الدول الأطراف. وإذا لم يكتمل النصاب يُبرمج إجتماع آخر، وينعقد بحضور ما لا يقل عن ثلث الدول الأطراف، وإذا لم يبلغ النصاب في هذا الإجتماع يدعو الأمين العام إلى إجتماع ثالث ينعقد مهما كان عدد الحاضرين فيه من الدول الأطراف.[6]

و في إجتماعها الأول تنتخب اللجنة رئيسا لها من بين أعضائها لمدة عامين قابلة للتجديد لمدة مماثلة ولمرة واحدة، ويحدد فيه نظام عملها ودورة إجتماعاتها، مع الإشارة أن اللجنة تعقد إجتماعاتها في مقر الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ويجوز لها عقد هذه الإجتماعات في أي بلد طرف في الميثاق بناء على دعوة منه[7].

---

[1] المادة 1/45 من الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام 2004.

[2] المادة 2/45 من نفس الميثاق.

[3] المادة 3/45 من نفس الميثاق.

[4] المادة 4/45 من نفس الميثاق.

[5] المادة 5/45 من نفس الميثاق.

[6] المادة 6/45 من نفس الميثاق.

[7] المادة 8/45 من نفس الميثاق.

وتتعهد الدول الأطراف بأن تضمن لأعضاء اللجنة الحصانات اللازمة والضرورية لحمايتهم ضد أي شكل من أشكال المضايقات أو الضغوط المادية أو المعنوية، أو أي تبعات قضائية بسبب مواقفهم أو تصريحاتهم في إطار قيامهم بمهامهم كأعضاء في اللجنة[1].

ب- مهام اللجنة العربية لحقوق الإنسان

تعتمد اللجنة العربية لحقوق الإنسان في رقابتها على كفالة الحقوق والحريات الواردة في الميثاق العربي على نظام التقارير، وقد تعهدت الدول الأطراف بتقديم تقارير بشأن التدابير التي إتخذتها لإعمال الحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الميثاق، وبيان التقدم المحرز للتمتع بها، ويتولى الأمين العام لجامعة الدول العربية بعد إستلامه لتقارير الدول إحالتها إلى اللجنة للنظر فيها[2].

تقوم الدول الأطراف بتقديم التقرير الأول إلى اللجنة خلال سنة من تاريخ دخول الميثاق حيز التنفيذ بالنسبة لكل دولة طرف، وتقرير دوري كل ثلاثة أعوام، ويجوز للجنة أن تطلب من الدول الأطراف معلومات إضافية ذات صلة بتنفيذ الميثاق.[3]

تفحص اللجنة التقارير التي ترفعها الدول الأطراف بحضور ممثل الدولة المعينة لمناقشة التقرير[4]، وتبدي ذات اللجنة ملاحظاتها بشأنه، وتقدم التوصيات إلى مجلس الجامعة طبقا لأهداف الميثاق[5]، كما تحيل اللجنة تقريرا سنويا يتضمن ملاحظاتها وتوصياتها إلى مجلس الجامعة عن طريق الأمين العام[6]، وتعتبر تقارير اللجنة وملاحظاتها الختامية وتوصياتها وثائق علنية تعمل اللجنة على نشرها على نطاق واسع[7].

جـ- دور اللجنة العربية لحقوق الإنسان في حماية الحق في التعليم

قبل التعرض لدور اللجنة العربية لحقوق الإنسان في حماية الحق في التعليم، نبدأ بإعطاء لمحة عن واقع التعليم على المستوى العربي، تشير الدراسات أن هناك تباين شديد في مستويات التعليم في المنطقة العربية بين دولة وأخرى، وعموما فإن الدول الخليجية حققت مستويات متقدمة في المجال التعليمي مقارنة بالدول العربية الأخرى كقطر والإمارات العربية والسعودية التي إستطاعت أن توفر

---

[1] المادة 47 من ميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام 2004.

[2] المادة 1/48 من نفس الميثاق.

[3] المادة 2/48 من نفس الميثاق.

[4] المادة 3/48 من نفس الميثاق.

[5] المادة 4/48 من نفس الميثاق.

[6] المادة 5/48 من نفس الميثاق.

[7] المادة 6/48 من نفس الميثاق.

البنية التحتية اللازمة كالمنشآت التعليمية وتوفير الأجهزة والعتاد البيداغوجي، وعملت على رفع كفاءة المعلمين وتطوير الأنظمة والبرامج التعليمية.[1]

تبين الإحصائيات التي تنشرها المنظمات المهتمة بالتعليم والتنمية في الوطن العربي أن نسبة الإلتحاق بالطور الابتدائي متدنية بعدة دول عربية مثل موريتانيا، جيبوتي، عمان، فلسطين واليمن، أي تواجد ما يضاهي 5 ملايين طفل خارج النظام التعليمي في السودان، الصومال، اليمن، العراق والمغرب، وحتى الدول العربية المعروفة بحسن أدائها التعليمي لا تخلو من هذه الظاهرة كقطر والأردن والسعودية[2]، أما الدول العربية التي تعيش حالات عدم الإستقرار والحروب الأهلية كسوريا وليبيا واليمن فينتهك فيها الحق في التعليم جهارا نهارا و بإستمرار، ويتدنى بها مستوى الخدمات التعليمية وعدم توفير بيئة التعليم المناسبة، بالإضافة إلى إنعدام الأمن بالمؤسسات التعليمية والتفاوت بين الجنسين في مجال التحصيل العلمي و المعرفي [3].

أما فيما يتعلق بالتعليم العالي، فقد دعت منظمة اليونسكو إلى مراعاة جودة التعليم العالي كي يستجيب لإحتياجات التنمية المحلية، وإعتمدت في عام 2005 رفقة منظمة التعاون والتنمية الإقتصادية مبادئ توجيهية بشأن جودة التعليم العالي وأوصت مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي بتحسين الخدمة التعليمية والأخذ بعين الإعتبار معايير الجودة[4].

إن التوسع الكمي في نسبة الملتحقين بالتعليم العالي في الدول العربية كان على حساب نوعية وجودة التعليم بالجامعات، وفي ظل محدودية الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم في أغلب هذه الدول يعاني عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية من إنخفاض المرتبات مقارنة بزملائهم في الجامعات الأوروبية أو الأمريكية، على نحو لا يسمح لهؤلاء الأساتذة بالتفرغ الكلي للبحث العلمي وتحمل تكاليفه، ضف إلى ذلك عدم تشجيع الحريات الأكاديمية لأسباب سياسية وإجتماعية.[5]

---

[1] محسن عوض، قضايا التهميش والوصول إلى الحقوق الاقتصادية والإجتماعية، نحو مقاربات جديدة لمكافحة التهميش في العالم العربي، المنظمة العربية لحقوق الإنسان القاهرة، 2012، ص62.

[2] محسن عوض، المرجع السابق، ص ص 63، 64.

[3] أوضحت منظمة اليونسكو في تقريرها الإقليمي حول الدول العربية لعام 2015 ان هناك إنخفاظ شديد في مجال الخدمات التعليمية بالدول العربية التي تعاني من صعوبات إقتصادية خانقة، مرفت رشماوي،المرجع السابق،ص 72.

[4] منى مؤتمن، ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع، مؤتمر المرأة العربية في الأجندة التنموية 2015– 2030، جمهورية مصر العربية من 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 2013، ص06.

[5] يزيد عيسى السيوطي، السلطوية في التربية العربية، سلسة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، والآداب، الكويت، 2009، ص، ص، 61 – 75.

وبالنظر إلى هذه المعطيات الدامغة فإن اللجنة العربية لحقوق الإنسان التي منحها الميثاق العربي صلاحيات محدودة، بدت عاجزة عن مواجهة هذه التحديات بسبب إعتمادها الحصري على نظام التقارير التي أثبتت الممارسة الحقوقية عدم قدرته على توفير عطاء حمائي كاف للحق في التعليم أوغيره من الحقوق الأخرى، وبالمحصلة فإن هذه اللجنة لا حيلة لها أمام خروقات الحق في التعليم سوى إبداء الملاحظات أو التوصيات غير الملزمة للدول العربية التي لم تجد أمامها ضوابط حقيقية تدفعها للإمتثال لأحكام الميثاق العربي لحقوق الإنسان.

2- المحكمة العربية لحقوق الإنسان

رحب المجلس الوزاري بجامعة الدول العربية بمبادرة البحرين التي تهدف إلى إنشاء محكمة عربية لحقوق الإنسان، وكلّف على إثر ذلك الأمين العام للجامعة الخبراء لدراسة هذا الموضوع على ضوء التجارب الإقليمية الخاصة بإنشاء محاكم لحقوق الإنسان[1]، وفي ذات السياق قدمت كل من"لجنة الإبراهيمي" و"لجنة الحقوقيين العرب " مسودة المشروع للأمانة العامة التي طرحته على القمة العربية بالدوحة في مارس2013.[2]

لتحليل مختلف الجوانب حول المحكمة العربية لحقوق الإنسان نسلط الضوء على تنظيمها أولا ثم إختصاصاتها ونختم بدورها في مجال حماية الحق في التعليم.

أ- تنظيم المحكمة العربية لحقوق الإنسان

أُنشأت في إطار جامعة الدول العربية محكمة عربية لحقوق الإنسان بوصفها هيئة قضائية عربية مستقلة تهدف إلى تعزيز حقوق الإنسان وحرياته، وحُددت إختصاصاتها وطريقة عملها بموجب النظام الأساسي واللائحة التنظيمية الملحقة به.[3]

تتشكل المحكمة من سبعة قضاة من مواطني الدول الأطراف، ويجوز رفع عددهم إلى أحد عشر قاضيا بناء على طلب المحكمة وموافقة الجمعية، ولا يجوز أن تضم في عضويتها الأصلية أو الاحتياطية أكثر من قاض يحمل جنسية واحدة[4]، تنتخب الجمعية العامة القضاة عن طريق الإقتراع السري من قائمة تضم أسماء المترشحين[5]، يجوز لكل دولة طرف، بناء على طلب من الأمين العام

---

[1] وافق المجلس الوزاري لجامعة الدول العربية بتاريخ 10 مارس 2012 بموجب القرار 89- 74 على إنشاء محكمة عربية لحقوق الإنسان.

[2] إستنادا إلى قرار مجلس الجامعة على مستوى القمة رقم 573 د.ع (24) بتاريخ 26 مارس 2013، وبتاريخ 7 سبتمبر 2014 إعتمد المجلس النظام الأساسي للمحكمة.

[3] المادة 2 من النظام الأساسي للمحكمة العربية لحقوق الإنسان لعام 2014.

[4] المادة 5 من نفس النظام الأساســـــي.

[5] المادة 1/6 من نفس النظام الأساســي.

للجامعة العربية خلال مدة تسعين يوما من دخول النظام الأساسي حيز النفاذ، أن تقدم مرشحين من مواطنيها[1]، ويقع الإختيار على المترشحين الذين يحصلون على أعلى الأصوات كقضاة أصليين[2].

وقد كفل النظام الأساسي للقضاة المزايا والحصانات المطلوبة ،حيث يتمتع أعضاء المحكمة بمناسبة أداء مهامهم بنفس الإمتيازات والحصانات الممنوحة لممثلي الدول الأعضاء لدى جامعة الدول العربية بمقتضي إتفاقية مزايا وحصانات جامعة الدول العربية، وتعفى مكافآتهم وما يستحقونه من مخصصات أخرى من كافة الضرائب[3].

يباشر القضاة مهامهم بكل حرية وإستقلالية، ويلتزمون بأداء واجبهم في أي وقت[4]، ولا يجوز للقضاة مزاولة أعمال أو نشاطات قد تؤثر على حيادهم أو متطلبات وظيفتهم على النحو المبين في اللائحة[5]، ولا يجوز للقاضي أن ينظر في قضية ما كان قد سبق له التعامل معها كوكيل أو محام أو مستشار لأحد الأطراف، أو كعضو في محكمة داخلية أو دولية، أو في لجنة تحقيق أو تحكيم أو أي صفة أخرى، وفي حالة الشك يكون للمحكمة سلطة إتخاذ القرار بشأن ذلك[6].

ب- إختصاص المحكمة العربية لحقوق الإنسان

تختص المحكمة بكافة الدعاوى والنزاعات الناشئة عن تطبيق وتفسير الميثاق العربي لحقوق الإنسان أو أي إتفاقية عربية أخرى في مجال حقوق الإنسان تكون الدول المتنازعة طرفا فيها[7]، وتفصل المحكمة في أي نزاع يُثار حول إختصاصها بنظر الدعاوى أو الطلبات أو الحالات التي تنظرها[8].

أما فيما يخص الإختصاص الزمني، فلا تنظر المحكمة إلا في الوقائع التي ترتكب بعد نفاذ النظام الأساسي بالنسبة للدول المعنية[9]، ويكون إختصاص المحكمة مكملا للقضاة الوطني، ولا يحل محله، ولا يجوز للمحكمة قبول الدعوى في عدة حالات مثل حالة عدم إستنفاذ طرق التقاضي في الدولة محل الشكوى بحكم نهائي وبات وفقا للنظام القضائي الوطني[10]، ويمكن للمحكمة أن تعقد

---

[1] المادة 2/6 من النظام الأساسي للمحكمة العربية لحقوق الإنسان لعام 2014..

[2] المادة 3/6 من نفس النظام الأساسي.

[3] المادة 1/4 من نفس النظام الأساسي.

[4] المادة 1/15 من نفس النظام الأساسي.

[5] المادة 3/15 من نفس النظام الأساسي.

[6] المادة 4/15 من نفس النظام الأساسي.

[7] المادة 1/16 من نفس النظام الأساسي.

[8] المادة 2/16 من نفس النظام الأساسي.

[9] المادة 17 من نفس النظام الأساسي.

[10] المادة 1/18 من نفس النظام الأساسي.

جلسات سرية[1]، وتكون إجراءات رفع الدعوى كتابية[2]، و يحق لكل طرف أن يختار من يمثله أمام المحكمة على النحو الموضح في اللائحة[3]، وكفلت المحكمة للشهود وممثلو أطراف النزاع الحماية القانونية وكافة التسهيلات للقيام بدورهم أمام المحكمة[4].

تصدر المحكمة العربية لحقوق الإنسان أحكاما بأغلبية الأصوات، وذلك في غضون ستين يوما من تاريخ إنتهاء المحكمة من مداولاتها[5]، و بعد صدور الحكم يكون للقاضي الذي لديه رأي مخالف أن يسجل رأيه في وثيقة مستقلة ترفق بذلك[6]، وتكون الأحكام نهائية وغير قابلة للطعن، ويجوز للمحكمة أن تعيد النظر في أحكامها في الحالات التي حددها النظام الأساسي[7]، كما تتمتع المحكمة بسلطة تقديرية قي تفسير الأحكام الصادرة عنها[8]، وتودع المحكمة الحكم متضمنا الحيثيات والسندات القانونية المدعمة له لدى سجل المحكمة خلال ثلاثين يوما من صدوره[9]، وتتلى الأحكام علانية، ويبلغ رئيس المحكمة أطراف النزاع كتابه بها.[10]

يكون للحكم الذي تصدره المحكمة قوة النفاذ بالنسبة للدول أطراف النزاع، ويتم تنفيذه مباشرة ككحكم نهائي صادر من هيئة قضائية إقليمية[11]، وتعد المحكمة تقريرا سنويا عن أعمالها يشمل قائمة الحالات التي صدرت فيها أحكام، وبيان قائمة الأحكام التي يلتزم الأطراف بتنفيذها[12]، ويتكفل رئيس المحكمة برفع التقرير إلى الجمعية العامة لإعتماده.[13]

ج- دور المحكمة العربية لحقوق الإنسان في كفالة الحق في التعليم

التقاضي بشأن الحق في التعليم تكرس على المستوى الإقليمي وتدعم بأجهزة قضائية أثبتت فعاليتها خاصة بالقارتين الأوروبية والأمريكية، وأصبحت تنظر في الشكاوى والبلاغات الفردية

---

[1] المادة 2/23 من النظام الأساسي للمحكمة العربية لحقوق الإنسان لعام 2014.

[2] المادة 3/23 من نفس النظام الأساسي.

[3] المادة 4/23 من نفس النظام الأساسي.

[4] المادة 5/23 من نفس النظام الأساسي.

[5] المادة 1/25 من نفس النظام الأساسي.

[6] المادة 2/25 من نفس النظام الأساسي.

[7] المادة 3/25 من نفس النظام الأساسي.

[8] المادة 4/25 من نفس النظام الأساسي.

[9] المادة 5/25 من نفس النظام الأساسي.

[10] المادة 6/25 من نفس النظام الأساسي.

[11] المادة 26 من نفس النظام الأساســـي.

[12] المادة 1/29 من نفس النظام الأساسي.

[13] المادة 2/29 من نفس النظام الأساسي.

والجماعية، والإدعاءات بإنتهاك الحق في التعليم، كما أشرنا في أجزاء سابقة من هذا البحث، أما فيما يتعلق بالمحكمة العربية لحقوق الإنسان، فلا يزال الوقت مبكرا جدا للحكم على دورها في مجال كفالة الحق في التعليم أو بقية الحقوق الأخرى، وينتظرها عمل جاد لبلوغ هذه الغايات، لأن ما ورد في نظامها الأساسي من إجراءات وإختصاصات لحماية الحقوق تبقى في إطار التنصيص النظري المحض الذي لا يرقى إلى الإلتزام القانوني ولا الواقع العملي.

ومن الأهمية التذكير أن النظام الأساسي للمحكمة العربية لحقوق الإنسان، وبموجب المادة 1/8 منه[1]، ثمن دور المحاكم المحلية في الدول العربية التي سبق لها أن نظرت في عدة قضايا تتعلق بإنتهاك الحق في التعليم، مع العلم أن أغلب الدول العربية إعترفت في دساتيرها بالحق في التعليم وأحاطته بضمانات الرقابة الدستورية لما يتميز به الدستور من سمو في هرمية التشريعات الوطنية، وعلى سبيل المثال أولت المحكمة الدستورية المصرية الحق في التعليم أهمية خاصة، وقد جاء في قرارها رقم 109 لسنة 2007 أن كفالة الدستور للحق في التعليم جاء إنطلاقا من حقيقة أن التعليم يعد من أهم وظائف الدولة وأكثرها أهمية، وأنه أداتها الرئيسية التي تنمي لدى النشئ القيم الخلقية والتربوية والثقافية وتعدهم لحياة أفضل، وأنه من أكثر المهام إتصالا بآمال المواطنين وطموحاتهم، وأوثقها إرتباطا بمصالح الأمة ومعايير تقدمها.[2]

أما القرار رقم 18 لعام 2001 الصادر عن ذات المحكمة فإعتبر أن التعليم العالي يمثل بجميع مشتملاته الركيزة الأساسية لتزويد المجتمع بالمختصين والخبراء الذين تقع على عاتقهم مسؤولية الدفع قدما بالتنمية، كما يوجه التعليم لخدمة الأمة والإرتقاء بها حضاريا والإسهام في رقي الفكر وتطوير العلوم الإنسانية و الحرص على إعداد الإنسان المتشبع بقيم العلم و أصول المعرفة[3].

الفرع الثاني: ميثاق حقوق الطفل العربي

ميثاق حقوق الطفل العربي[4] صك إقليمي عربي خصص لحقوق الطفل في الوطن العربي، وقد سبقته إتفاقية حقوق الطفل المعتمدة في إطار منظمة الأمم المتحدة، وإتفاقيات أخرى إهتمت بحقوق الأطفال على المستوى الأوروبي، الأمريكي والإفريقي، سنخصص هذا الفرع لحق الطفل في التعليم في ميثاق حقوق الطفل العربي(أولا) ثم الحقوق المدعمة لحق الطفل في التعليم في ميثاق حقوق الطفل العربي (ثانيا) وأخيرا وسائل حماية حق الطفل في التعليم في ميثاق حقوق الطفل العربي (ثالثا).

---

[1] إعترفت المادة 1/8 من الميثاق العربي لحقوق الإنسان للمحاكم الوطنية بالنظر في الدعاوي المتعلقة بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية بما فيها الحق في التعليم.

[2] نوار بدير، الحق في التعليم، سلسة أوراق جامعة بيرزيت للدراسات القانونية، 2017، ص7.

[3] نوار بدير، المرجع نفسه، ص8.

[4] إعتمد مؤتمر وزراء الشؤون الإجتماعية العرب ميثاق حقوق الطفل العربي في ديسمبر 1984.

أولا: حق الطفل في التعليم في ميثاق حقوق الطفل العربي

إهتم ميثاق حقوق الطفل العربي بقضايا الطفولة، وبكافة الحقوق المرتبطة بهذه الشريحة الهامة في المجتمع إقتناعا بحقيقة أن أطفال اليوم هم شباب الغد وصناع مجد الأمة، وأنه بمقدار ما تتم رعايتهم وتعليمهم في سن مبكر ترتسم معالم مستقبلهم المشرق[1].

وإرتكز ميثاق حقوق الطفل العربي على جملة من المبادئ والحقوق، وإعترف بمجموعة من الحقوق مثل كفالة حق في التعليم المجاني والتربية في مرحلتي التعليم التحضيري والتعليم الأساسي، كحد أدنى، وإعتبر التعليم بمثابة القاعدة الصلبة في إكتساب المهارات والقدرات التي يواجه بها الطفل مختلف التحديات بالتسلح بالمعرفة والتفكير العلمي والاسهام الإيجابي في الحياة الإجتماعية وحسن إستثمار أوقات الفراغ بالقراءة والاطلاع على ثقافات العالم[2].

وحذر الميثاق العربي من الإستغلال الإقتصادي الذي يعيق تعليم الطفل وحرص على كفالة حق الطفل في الرعاية والحماية من الإستغلال ومن عمالة الأطفال، وكل ما يضر بصحته أو يعرضه للمخاطر أو يعرقل تعليمه[3].

ثانيا: الحقوق المدعمة لحق الطفل في التعليم في ميثاق حقوق الطفل العربي

دعم الحق في التعليم في ميثاق حقوق الطفل العربي مجموعة من الحقوق الأخرى، وإعترف ذات الميثاق بمبدأ التكامل بين الحاجات الأساسية للأطفال وضمان عدالة توزيعها لتقليص الفجوة في مجال تنمية الطفولة ورعايتها في الأقطار العربية[4]، وتكريس مبدأ عدم التمييز من خلال الإلتزام بتأمين الحقوق الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 للأطفال العرب وكفالتها بدون تمييز[5].

وضمان حق الطفل في الرعاية والتنشئة الأسرية القائمة على الاستقرار، ومشاعر التعاطف والتقبل وإحلاله المركز اللائق به في الأسرة، بما يمكنه من التفاعل الايجابي في رحابها، وأن يكون محور إهتمامها عن طريق إشباع حاجاته البيولوجية، والنفسية والروحية والإجتماعية، مما ييسر له بناء شخصية مستقلة، وتمكينه من حرية الفكر والرأي بما يتماشى مع قدراته دون تمييز بين البنين والبنات[6]، وكفالة حق الطفل في الأمن الإجتماعي، وحقه في العناية الصحية والوقاية والعلاج، وحقه

---

[1] ديباجة ميثاق حقوق الطفل العربي لعام 1984.

[2] المادة 11 من ميثاق حقوق الطفل العربي لعام 1984.

[3] المادة 12 من نفس الميثاق.

[4] المادة 16 من نفس الميثاق.

[5] المادة 7 من نفس الميثـــاق.

[6] المادة 8 من نفس الميثـــاق.

في التغذية المتوازنة والملائمة لنموه[1]، وإعتماد الأساليب التربوية الحديثة والحرص على رعاية الطفولة من الإعاقة وعلاجها[2].

ودعم الأسرة بإعتبارها البيئة الأولى المفضلة لتنشئة الأطفال وتربيتهم ورعايتهم[3]، ومساعدة الأسر الفقيرة، والأخذ بعين الإعتبار نتائج نظرية الدفاع الإجتماعي للوقاية من الإنحراف وإصلاح المنحرفين[4].

ثالثا: وسائل حماية حق الطفل في التعليم في ميثاق حقوق الطفل العربي

حرصًا على تحقيق الأهداف المتضمنة في ميثاق جامعة الدول العربية، وفي نظم وكالاتها المتخصصة وفي ميثاق حقوق الطفل العربي، وفي إستراتيجية التربية في الوطن العربي، وما صدر عن مؤتمرات القمة العربية بشأن العمل العربي المشترك، عملت الدول العربية على تأمين وتنمية وتوفير حماية شاملة لكل طفل عربي وحماية حقوقه الإجتماعية والتعليمية[5].

وتمثلت وسائل حماية حق الطفل في التعليم في إنشاء أجهزة للرقابة والمتابعة وإتخاذ تدابير مشتركة لكفالة هذا الحق.

1-إنشاء أجهزة الرقابة والمتابعة لكفالة الحق في التعليم

إن الإهتمام بالطفولة ورعايتها كأولوية الأولويات يتطلب مزيدا من التعاون العربي وإنشاء مجموعة من الآليات لحماية حقوقه التعليمية ومنها:

أ-إنشاء المنظمة العربية للطفولة

تتولى هذه المنظمة تنسيق الجهود العربية في مجال الطفولة ورعايتها، وإقتراح السياسات والخطط والبرامج المدعمة لها، و دعم البرامج والمشروعات المتعلقة بالتعليم، كما تساهم المنظمة العربية للطفولة في توفير الخدمات الأساسية لتنشئة أجيال عربية قادرة على المشاركة في تجسيد معالم التنمية المستدامة[6].

---

[1] المادة 9 من ميثاق حقوق الطفل العربي لعام 1984.

[2] المادة 16 من نفس الميثاق.

[3] المادة 6 من نفس الميثـاق.

[4] المادة 22 من نفس الميثاق.

[5] وائل أحمد علام، المرجع السابق، ص45.

[6] المادة 40 من ميثاق حقوق الطفل العربي لعام 1984.

ب- إنشاء صندوق عربي لتنمية الطفولة ورعايتها

خُصصت موارد الصندوق العربي لتنمية الطفولة ورعايتها لخدمة برامج المنظمة العربية للطفولة، وخاصة البرامج المشتركة المرتبطة بتشجيع وتعميم التعليم الأساسي في الدول العربية وتلبية الحاجات الأساسية للأطفال في الدول العربية الفقيرة وقليلة الدخل[1]، بالإضافة إلى إجراء الدراسات المقارنة، والبحوث الأكاديمية والتدريب التطبيقي الميداني، وتبادل المعلومات في المجال التعليمي، ودعم الأجهزة المشرفة على المجالات التربوية[2]، وإنشاء مؤسسات عربية لآداب الأطفال وإنتاج البرامج الإذاعية والتلفزية التعليمة الموجهة إليهم[3] وتنظيم لقاءات ومسابقات ثقافية وفنية وتشجيع الدول العربية على التبادل العلمي والثقافي ودعم الحركة الجمعوية كالمنظمات الكشفية وإتخاذ المعلمين العرب[4].

الفرع الثالث: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALESCO) (الألسكو) هي وكالة إقليمية متخصصة تابعة لجامعة الدول العربية، تعنى أساسا بترقية وتطوير الأنشطة ذات الصلة بالتربية والثقافة والعلوم في الأقطار العربية وإتخذت من تونس العاصمة مقرا لها[5].

نستعرض في هذا الفرع أهداف المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم (أولا) ثم دورها في تعزيز الحق في التعليم (ثانيا).

أولا: أهداف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

حدد دستور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عدة أهداف لهذه الوكالة المتخصصة التي من مقاصدها بناء أسس الوحدة الفكرية بين أقطار الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافي في المجتمعات العربية، والمشاركة الإيجابية في الحضارة الإنسانية، ولتحقيق هذا الهدف، تعمل المنظمة على تنسيق الجهود العربية في ميادين التربية والعلوم[6]، وذلك بالتعاون مع الدول الأعضاء بناء على طلبها لترقية المستوى التعليمي الذي يتيح للعرب من المحيط إلى الخليج تحقيق التنمية بكل أبعادها[7].

---

[1] المادة 41 من ميثاق حقوق الطفل العربي لعام 1984.

[2] المادة 42 من نفس الميثاق.

[3] المادة 44 من نفس الميثاق.

[4] المادة 45 من نفس الميثاق.

[5] محمد المجذوب، المرجع السابق، ص402.

[6] المادة 1(أ) من دستور المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم لعام 1970.

[7] المادة 1(ب) من نفس الدستور.

كما تهدف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى تشجيع الدراسات و البحوث في الحقل الفكري و الأدبي في البلدان العربية، والعمل على إنشاء مراكز ومخابر للبحث العلمي[1]، وإبرام المعاهدات وجمع المعلومات والبيانات الإحصائية الخاصة بالمجالات التربوية والثقافية والعلمية والفنية في البلدان العربية[2]، والمساعدة على تبادل الخبرات والمعلومات والتجارب التربوية والثقافية والعلمية في إطار جامعة الدول العربية[3].

كما تسعى المنظمة أيضا إلى المساهمة في نشر المعرفة والمحافظة على التراث العربي وحمايته، سواء كان مخطوطات أو تحفا فنية أو أثرية، وإنشاء المعاهد الفنية والثقافية وتكوين جيل من المثقفين المتخصصين في الحضارة العربية، وتشجيع التعاون بين الأمة العربية والأمم الأخرى في جميع نواحي النشاط الفكري[4].

ثانيا: دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تعزيز الحق في التعليم

بادرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومنذ نشأنها إلى تطوير التربية وتعميم التعليم من خلال الإستراتجية المسطرة ووسائل تنفيذها، إدراكا منها أن التعليم محرك التنمية الإقتصادية والإجتماعية، وإتجهت جهود هذه المنظمة وبشكل مستمر إلى وضع مقومات نظام تربوي في الدول العربية يأخذ بعين الإعتبار القدرات التربوية والعلمية، وإحتياجات التلاميذ والطلبة من المعارف المرتبطة بحقل إختصاصهم، وتطوير المنظومات التربوية بكل الدول العربية[5].

وما إنفكت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وبالتنسيق مع منظمة اليونسكو تساهم بفعالية في إعداد البرامج التعليمية الطموحة لمحاربة الأمية والتحرر منها مما يسمح لمختلف الشرائح من التزود بالمعارف المطلوبة وفقا للمقررات والمناهج التعليمية وأساليب التعليم المفتوح وأدوات تقويمه[6].

ولتوضيح الرؤى، عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المفاهيم العديدة للأمية الأبجدية، والأمية الوظيفية والأمية الرقمية، وهي كلها أنواع تتواجد بدرجات متفاوتة في المجتمعات

---

[1] المادة 1(ج) من دستور المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم لعام 1970.

[2] المادة 1(د) من نفس الدستور

[3] المادة (هـ) من نفس الدستور.

[4] المادة 1(و) من نفس الدستور.

[5] عبد السلام صالح عرفة، المنظمات المحلية والإقليمية، دار الجماهرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1999، ص393.

[6] نبيل عبد الرحمان ناصر الدين، ضمانات حقوق الإنسان وحمايتها، دار المطبوعات الحديثة، الإسكندرية، 2006، ص65.

العربية نتيجة التباين والإختلاف في الوضعيات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والتعليمية، وإعطائها ملمحا عربيا يميزه عن المقاربات المتعمدة في مناطق إقليمية أخرى[1].

وتجدر الإشارة أن برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر ومحو الأمية تمنح الفرصة الثانية للأفراد لمواصلة التعليم ومواجهة مختلف أشكال التسرب والإنقطاع المبكر عن الدراسة، خاصة لدى الفئات الإجتماعية المحرومة والأكثر هشاشة، ولهذه المنظمة إهتمامات أخرى في مجال تجديد المعارف والإطلاع على نتائج البحوث في العلوم الإجتماعية، و إعتماد المقاربات الحديثة في التعليم التي قوامها المناهج الحديثة و الأساليب البيداغوجية الفعالة ، بالإضافة إلى نشر المعلومات حول النشاطات الثقافية عبر كافة الوسائل الإعلامية، وتلقين المهارات الفنية و الجمالية للأطفال و إكتشاف المواهب الشابة التي تحتاج الى المرافقة و التشجيع، وتخصيص إعتمادات مالية لكل فرع من فروع العلوم و المعرفة[2].

كما دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إطار عمل العقد العربي لمحو الأمية الذي أطلقته الدول العربية في الفترة الممتدة من 2015 إلى غاية 2024 إلى تهيئة الظروف المناسبة وتحديد الفئات العمرية المستهدفة مع الإستفادة من تجارب الدول التي لها باع كبير في مجال محو الأمية[3].

وقد دفعت عوامل عدة هذه المنظمة إلى تكثيف برامجها لمحاربة الأمية المتفشية على نطاق واسع، وتخصيص برامج تعليمية موجهة للأطفال و النساء و ذوي الإحتياجات الخاصة ، بالنظر إلى الوضع الراهن في المنطقة العربية وما تعرفه من تدني المؤشرات النوعية لجودة التعليم، وإرتفاع معدلات التسرب المدرسي قبل إكتساب المعارف الأساسية، و على وجه الخصوص في الدول العربية التي تعاني أزمات إقتصادية حادة أو عدم الإستقرار الإجتماعي[4].

وللأسباب السابقة الذكر وغيرها، باتت الحاجة ماسة إلى رِؤية واضحة قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ببلورتها كمرجع لتسطير المقررات والبرامج، ورصد وسائل التقويم على المستوى المحلي وتحديد الأهداف الآنية والمستقبلية، مع الأخذ بعين الإعتبار الأبعاد الخطيرة لظاهرة الأمية في العالم العربي، وتحليل مظاهرها ودلالات إنتشارها كالعادات والتقاليد التي تزيد من حدتها في ظل سياق

---

[1] نهلة جمال، الجامعة وتعليم الكبار، دار النخبة للنشر والتوزيع، القاهرة 2018، ص26.

[2] عبد المجيد سعيد مصلح العمالي، المرجع السابق، ص800.

[3] سعود هلال الحربي، الإطار العربي لوصف مؤهلات المتحرر من الأمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2019، ص5.

[4] رفيقة سليم حمود، تعليم الإناث في الدول العربية، الإنجازات والمعوقات وآفاق المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2014، ص207.

إجتماعي وثقافي غير ملائم شكل صعوبة أمام ملايين الأطفال خاصة الإناث منهم ودفعهم لترك مقاعد الدراسة[1].

كما حرصت المنظمة على مواكبة التوجهات العالمية في مجال محو الأمية بما يتناسب مع خصوصيات المنطقة العربية، ومواجهة متطلبات العصر الرقمي وبروز مفاهيم جديدة "كالمواطنة العالمية" التي لا تعترف بالحدود ولا القيود في زمن الإنفتاح على الحضارات الأخرى، ومراعاة مقومات الهوية الثقافية في فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة، ورصد الإمكانيات لتحقيق جودة التعليم[2].

وتماشيا مع أهداف العقد العربي لمحو الأمية ، تعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتنسيق مع المنظمات القومية المهتمة بذات المجال، وفعاليات المجتمع المدني إلى تحرير آلاف الأميين في العالم العربي من آفة الأمية بحلول 2025 من خلال تشجيع الإلتحاق بالتعليم الأساسي، وتطبيق إلزاميته ومجانيته، ومكافحة الرسوب المدرسي وتوسيع برامج محو الأمية للفئات المهمشة والفقيرة وتضييق الفجوة بين الجنسين في برامج تعليم الكبار وزيادة الإعتمادات المالية في هذا المجال لتجفيف منابع الأمية[3].

كما تنسق المنظمة العربية أيضا مع المرصد العربي للتعليم لإعداد المدرسين المتخصصين في تعليم الكبار ومحو الأمية وإدخال تكنولوجيا الإعلام والإتصال في إعداد البرامج التعليمية ونشرها، والدعوة إلى الإستخدام العقلاني لكل الوسائل المتاحة وتهيئة البنى التحتية مثل المؤسسات التعليمية في الوطن العربي لإستيعاب أكبر عدد ممكن من المستفيدين[4].

وقد دأبت المنظمة أيضا على إعتماد مقاربات تقوم على تشخيص ظاهرة الأمية في الوطن العربي بحسب كل حالة والعمل على معالجتها، أو على إقل تقدير التقليل من حدتها، بشكل يتناسب مع الإمكانيات الخاصة بكل دولة. وتشجيعا للبحث العلمي أنشأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة الذي يتكفل بإعداد الدراسات الإستراتيجية والإستشرافية

---

[1] سعود هلال الحربي، المرجع السابق، ص15.

[2] حسين سهيل الفتلاوي، جامعة الدول العربية في مواجهة تحديات العولمة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص313-314.

[3] رمزي أحمد عبد الحي، التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2010، ص82.

[4] ضياء الدين زهر، مستقبل التعليم الجامعي العربي، رؤى تنموية، أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 2007، ص270.

حول القضايا ذات الأبعاد الثقافية والتربوية والعلمية، كما إهتمت ذات المنظمة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال مركز الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية بالسودان[1].

و قصد الوقوف على مدى تعزيز الحق في التعليم وما يرتبط به من ثقافة وعلوم كلفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كل دولة عضو بإرسال تقارير دورية مفصلة عن تطور النشاط العلمي والتربوي والثقافي فيها، ويشمل التدابير التشريعية والإحصاءات والبرامج والمشروعات المتصلة بهذه المجالات الحيوية[2].

وصفوة القول أنه رغم مابذلت من جهود على المستوبين الإفريقي والعربي لا يزال البون شائع بين النظامين الإقليمين الأوروبي والأمريكي، وماتحقق في ظلهما من نتائج متقدمة في مجال حماية الحق في التعليم وتوفير الفرص المتكافئة لمواطنيها بشأنه، والنظامين الإفريقي والعربي اللذان تعترضهما معوقات عديدة، وبسبب ذلك ينتظرهما مسار طويل لكفالة الحق في التعليم للجميع.

[1] عدنان الأمين وآخرون، الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات بيروت، 2017، ص57.

[2] المادة 8 من دستور المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة لعام 1970.

خلاصة الفصل

وقفنا في هذا الفصل على حماية الحق في التعليم في إطار المنظمات الإقليمية التي إستفادت كثيرا من تجارب الأمم المتحدة بما حملته من نجاحات واخفاقات، وقامت بتطوير منظومات قانونية جهوية تراعي خصوصياتها الجغرافية والثقافية والإجتماعية والتارخية بكل من القارة الأوروبية، أمريكا، إفريقيا والمنطقة العربية، ولاحظنا ان التنظيمات الإقليمية ليست على درجة واحدة من الفعالية، فالتباين واضح والفجوة شاسعة بين تنظيم وآخر، فلا غرابة في أن يحتل النموذج الأوروبي الريادة إقليميا بحيث إنتقل من مرحلة تعزيز الحقوق بما في ذلك الحق في التعليم إلى مرحلة الحماية الحقيقة، بفضل التحسن المستمر الذي طرأ على أجهزته الرقابية، وإعتماده على الضمانات القضائية متمثلة في نجاعة المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان ونجاحها في تحقيق طفرة نوعية وإثراء القضاء الجهوي بالاجتهادات والسوابق القضائية بعد فصلها في عديد القضايا المرفوعة أمامها بشأن إنتهاكات الحق في التعليم، وتأتي بعد ذلك تجربة الدول الأمريكية التي حاولت السير على خطى النهج الأوروبي، فأفردت بعض المواثيق للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وجعلت الحق في التعليم في صدارة إنشغالتها، ولم تجد مانعا من توفير الضمانات القضائية، وعممت إمكانية التقاضي بشأن الحق في التعليم لإحاطته بغطاء حمائي أوسع، أما النتائج المحققة على المستووين الإفريقي والعربي في مجال حماية الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية عموما والحق في التعليم على وجه الخصوص فتبقى بعيدة عن آمال وتطلعات الشعوب الإفريقية والعربية.

الخاتمة

ركَّز هذا البحث على دراسة الأطر القانونية لحماية الحق في التعليم في ضوء القانون الدولي لحقوق الإنسان في ظَّل الأمم المتحدة من ناحية، والمنظمات الإقليمية من ناحية أخرى، وتقييم الضمانات التي وفَّرتها لكفالته، و تتبع المراحل التطورية التي خضع لها نظام الرقابة والإشراف على الحق في التعليم الذي تعددت صوره، فأخذ شكل التعزيز أحيانا، والحماية أحيانا أخرى، بحسب نوعية الآليات والأجهزة والميكانزمات التي تباينت بين القصور والفعالية من منظومة حقوقية لأخرى,

بدأنا هذه الأطروحة بالمقاربة المفاهيمية، كما درجت على ذلك معظم الدراسات الأكاديمية ، حيث سلطنا الضوء على مفهوم الحق في التعليم الذي يعد حسب جل المهتمين بالشأن الحقوقي حقا تمكينيا بإمتياز و القاعدة الصلبة التي تؤسس عليها كافة الحقوق الأخرى ، كما أجمعت على ذلك مختلف المواثيق الدولية و الإقليمية لحقوق الإنسان لكونه يسمح للشرائح الاجتماعية العديدة من الاستفادة من الخدمات التعليمية رغبة في بلوغ أسمى مراتب التميز و الإرتقاء في السلم الإجتماعي و التطلع نحو مستقبل أفضل.

كما حرصنا كل الحرص على تجسيد تلك الرابطة القوية التي لا إنفصال فيها بين الحق في التعليم و غيره من الحقوق الأساسية كالحق في العمل والحق في الصحة و حرية التعبير تجسيدا لمبدأ ترابط حقوق الإنسان جميعا و عدم قابليتها للتجزئة، بالإضافة إلى ذلك خصصنا جزءا ليس باليسير للعلاقة التكاملية بين الحق في التعليم و مبادئ حقوق الإنسان كمبدأ عالمية حقوق الإنسان و مبدأ عدم التمييز و مبدأ تكافؤ الفرص ، باعتبارها ضمانات قوية و دعامات أساسية تقوم عليها الحماية الفعالة للحق في التعليم.

و قصد تحديد البعد الشمولي للحق في التعليم و سريانه على الكافة ، تناولنا بشكل منهجي و تحليلي مختلف الشرائح الإحتماعية التي إعترفت لها المنظومة الدولية لحقوق الإنسان بحقها المشروع في التعليم ، و هم فئة الأطفال والنساء و الكبار و اللاجئين و المساجين و المهاجرين و ذوي الإحتياجات الخاصة.

و أوضحنا أن إتساع نطاق و رقعة السريان الشخصي للحق في التعليم يدل دلالة واضحة لا تقبل التأويل على حرص القانون الدولي لحقوق الإنسان على ضمان هذا الحق للجميع لكونه المدخل الرئيسي للتمتع بحقوق الإنسان الأخرى .

و في معرض تناولنا لإسهام منظمة الأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم ، أشرنا في أكثر من موضع في ثنايا هذه الرسالة أن ميلاد منظمة الأمم المتحدة عام 1945 كان بمثابة المنطلق الحقيقي للإهتمام بالحق في التعليم على الصعيد الدولي، تجلت مظاهره من خلال إعتماد ترسانة من

المواثيق و الصكوك التي أرست المقومات الأساسية لهذا الحق و أبرزت مكانته المميزة في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان التي إعتبرته من أولوية الأولوياتها.

وقد أعربت المجموعة الدولية في المحافل التي تعنى بقضايا التعليم في العالم عن قناعتها بحاجة البشر أجمعين للخدمات التعليمية النوعية، مؤكدة أن حماية الحق في التعليم مرت بعدة محطات تاريخية ، دشنت المرحلة الأولى منها بالإعتراف الصريح بهذا الحق في المواثيق و الصكوك الدولية لحقوق الإنسان التي أعطته بعده الدولي، ثم مرحلة التعزيز والتأكيد ، و إختتمت هذه المسيرة الحقوقية بالمرحلة الحاسمة التي في ظلها تم إعتماد آليات الحماية الدولية.

وقصد تحقيق هذا المسعى أنشأت ذات الهيئة عديد اللجان المعنية بحقوق الإنسان من أجل الإشراف على تطبيق معايير الحق في التعليم و العمل سويا على توفير الرقابة المطلوبة لتنفيد المعاهدات الدولية التي أبرمت تحت رعاية هيئة الأمم المتحدة.

وإزاء حرص المنظمات الإقليمية على إعطاء الحق في التعليم المكانة المرموقة التي يستحقها في منظومة حقوق الإنسان فإن المواثيق الحقوقية الإقليمية لم تغفل من ناحيتها في وضع الآليات الكفيلة بضان الحق في التعليم ، مدركة في الوقت ذاته أن تحقيق هذا المسعى يحتاج الى ضمانات قانونية تدعم عمل الهيئات الإقليمية ذات العلاقة بتعزيز و حماية الحق في التعليم.

ووفقا لما تقدم بيانه، أوضحنا أن وسائل الحماية الدولية للحق في التعليم تعددت مظاهرها، فقد أخذ ت بعدا عالميا من خلا ل المواثيق الدولية لحقوق الإنسان تارة، و طابعا إقليميا كما ورد في الإتفاقيات الأوروبية و الأمريكية و العربية لحقوق الإنسان تارة أخرى.

و للإشارة فقد ترتب على تدويل الحق في التعليم آثار عديدة حددت جليا معالم الطبيعة القانونية لهذا الحق، و كرست مكانة الفرد في القانون الدولي و تمسكه بحقوقية الثقافية و التعليمية في إطار المواثيق الدولية و الإقليمية التي شكلت دعامة قانونية هامة لحمايته.و لم يعد حاليا في وسع الدول أن تدفع في مواجهة الإنتهاكات التي تطال الحق في التعليم بالإختصاص المحفوظ بعد أن إكتسب الحق في التعليم بعدا عالميا.

و خصنا أن جهود المجتمع الدولي و سعيه الدؤوب لحماية الحق في التعليم إصطدمت بعدة عقبات منها محدودية و شح الموارد المالية لدى الدول المتخلفة العاجزة عن تغطية نفقات الخدمات التعليمية الجيدة ، وفشلها الذريع في الإستثمار الأمثل للطاقات البشرية ذات الكفاءة لتأطير و تكوين ملايين التلاميذ وطلاب العلم بالمؤسسات التعليمية .

وتأسيسا على ما سبق، خلصنا في نهاية هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نتبعها بمجموعة من الإقتراحات.

أثبتت الدراسة أن الحق في التعليم يدرج ضمن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافة التي يتم إعمالها تدريجيا حسب الإمكانيات والموارد المتاحة لكل دولة، وأن هذا الإعمال يتباين من منظمة

لأخرى بحسب طبيعة نظام الرقابية وأجهزة الإشراف والمتابعة، وأن تكريس مبدأ عدم التمييز في مجال التعليم يساهم في توسيع نطاق الإستفادة مع الحق في التعليم لصالح الفئات الضعيفة والمهمشة والمحرومة كالأطفال والنساء والكبار والمهاجرين والمساجين واللاجئين وذوي الإحتياجات الخاصة، وهذا يتوافق مع الفرضيات التي قمنا بصياغتها في بداية البحث.

توصلنا من خلال البحث وبعد إستقراء مختلف المصادر والتحليل والتمحيص إلى النتائج التالية:

- أغلب الدراسات في الحقل الحقوقي تمحورت بالدرجة الأولى على الحقوق المدنية والسياسية، و قد تزايد إهتمام البحوث الأكاديمية مؤخرا بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لكونها حقوق أساسية لا تستقيم ممارسة الحقوق المدنية والسياسية بدونها.
- أصبح شائعا في أدبيات القانون الدولي أن حقوق الإنسان و من ضمنها الحق في التعليم تعرف في شكلها و مضمونها حركية دائمة و تطور مستمر و لا يطبعها السكون و الجمود.
- يعد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أول وثيقة حقوقية ذات بعد عالمي إعترفت بالحق في التعليم والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الأخرى في مضمونها رفقة الحقوق المدنية والسياسية.
- الحق في التعليم لا غنى عنه لأي إنسان، فهو يمكن الأطفال الذين يعانون أقسى ضروب الحرمان والتهميش من تحقيق الذات والمساهمة في التنمية، كما يحمي المستضعفين من الإستغلال الإقتصادي، ويرسخ قيم الديمقراطية والمواطنة وهو في الوقت ذاته من أفضل الإستثمارات التي يستفيد من مردودها الأفراد والجماعات مهما كانت وضعياتهم في السلم الإجتماعي خدمة للإنسان والأوطان.
- كشفت التجربة الميدانية والممارسة الحقوقية أن الحق في التعليم يجسد في شموليته مبدأ عالمية حقوق الإنسان بسبب إرتباطه الوثيق بحقوق الإنسان.
- رغم تعدد أهداف التعليم وتباينها غير أنها تتقاطع وتتلاقى فيما بينها في نقاط مشتركة ومحاور أساسية لتحدد المسار الحضاري للتعليم ووظائفه المعرفية والتنورية السامية.
- تكمن أهمية الإعلانات الحقوقية الدولية في الإعتراف بالحق في التعليم كحق أساسي وجوهري، وبأهمية كفالته، غير أن خلوها من آليات الرقابة الحمائية جعل أحكامها تكتسي طابعا معنويا أكثر منه إلزاميا.
- حُظي الحق في التعليم بإهتمام المواثيق الدولية التي تتسع دائرة خطابها لتمثل الأسرة الدولية ككل، وأيضا الصكوك الإقليمية التي تخاطب نصوصها جماعة بشرية في نطاق جغرافي معين، غالبا ما يربطها جامع حضاري أو خصوصية ثقافية مشتركة بأوروبا وأمريكا وإفريقيا والمنطقة العربية.
- إن مجرد الإعتراف بالحق في التعليم لا يكفي لممارسته، ومن أجل ضمان التمتع به أنشأت الدول أنظمة قانونية على الصعيدين الدولي والإقليمي للرقابة على تطبيقه وخصصت أجهزة قضائية تسمح للأطراف المتضررة من اللجوء إليها للدفاع عن حقها في التعليم.

- ولنضع الأمور في سياقها الصحيح، فرغم جهود المنظمات على المستويين الدولي والإقليمي، تبقى فرص التعليم غير موزعة بالتساوي بين الأفراد بين هذه الدولة أو تلك أو حتى داخل حدود الدولة الواحدة.
- لاتزال عديد الحكومات تتعهد بالوفاء بالحق في التعليم وغيره من الحقوق وتعمل على نقيض ذلك، فتصبح دعواتها لتعميم التعليم وتكافؤ الفرص والتعليم لجميع الفئات شعارات زائفة تنطق بها أفواهها وتنكرها ممارساتها.
- معدلات إلتحاق الأطفال بالمدارس تعتبر مجرد مؤشرات كمية لاتدل دلالة كافية على الوفاء بالحق في التعليم مالم تدعم بالمؤشرات النوعية حول التعليم الجيد.
- إعتمدت الأمم المتحدة عدة أساليب للرقابة على تطبيق الحق في التعليم، ومن أهمها اللجان التعاقدية التي تقوم على نظام التقارير الذي يعد من أضعف الآليات التي لا يمكن بموجبها إتخاذ قرارات ملزمة وإجراءات جزائية في مواجهة إنتهاكات هذا الحق.
- تعد الجمعية العامة من أكثر أجهزة الأمم المتحدة نشاطا في مجال الإهتمام بالحق في التعليم بفضل مهامها المتعددة ومساهمتها الفعالة في صياغة وإعتماد المبادئ التوجيهية والإعلانات والمواثيق والصكوك الدولية، وتوجيه التوصيات وتنظيم المؤتمرات الدولية التي تُعنى بالحق في التعليم، فأثرت من خلال ذلك القانون الدولي لحقوق الإنسان بمنظومة حقوقية متكاملة.
- العهد الدولي للحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966 تضمن أهم وأطول مادة خاصة بالحق في التعليم في نظام الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، وهي المادة 13 التي حددت مضمون الحق في التعليم، ونصت على إلزامية ومجانية التعليم الأساسي، والتدابير الواجب إتخاذها لتوسيع شبكة مدرسية يستفيد من خدماتها جميع الأطفال، وأوضحت سيرورة كفالة الحق في التعليم.
- تعتبر منظمة اليونسكو أهم وكالة دولية متخصصة رائدة في ترقية الحق في التعليم، بذلت جهودا حثيثة في سبيل تطوير معايير الحق في التعليم، وضمان جودته من خلال توصياتها العديدة الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم والتعليم الفني والمهني، وأوضاع هيئة التدريس والتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام.
- ساهمت منظمة العمل الدولية بفعالية في حماية الحق في التعليم، مركزة على محاربة عمالة الأطفال التي إعتبرتها الشرط الأساسي لإعمال الحق في التعليم لأطفال الأسر الفقيرة والمعوزة ، وإعتمدت عدة إتفاقيات كإتفاقية الإستخدام والمهنة رقم 111 لعام 1958، وإتفاقية تنمية الموارد البشرية رقم 142 لعام 1975 وغيرها.
- لا يمكن أن يزعم زاعم أن عملية توفير الضمانات الكفيلة بممارسة الحق في التعليم تقع مسؤوليتها على عاتق منظمة أوجهة دولية بعينها، وإنما هي نتاح التفاعل الخصب والتعاون المشترك بين مختلف الهيئات الفاعلية دوليا وإقليميا.

- وجود الرقابة الدولية على الحق في التعليم لم يشكل مانعا لإعتماد ضمانات إقليمية أخرى هدفها دعم الرقابة الأممية.
- حقق النظامان الإقليميان بالقارتين الأوروبية والأمريكية نجاحا ملحوظا في مجال حماية الحق في التعليم مقارنة بالنظامين الإفريقي والعربي في ظل العقبات التي تواجههما و تحول دون بلوغ هذا المقصد.
- البروتوكول الملحق بالإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1988 شكل خطوة غير مسبوقة في كفالة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية كالحق في التعليم بمنظمة الدول الأمريكية، بعد إنشاءه لنظام البلاغات الفردية للتصدي لإنتهاكات الحقوق المحمية.
- في ظل الإكراهات الإقتصادية تبقى معظم الدول النامية تبحث عن الحلقة المفقودة بين إلتزاماتها بشأن كفالة الفرص المتكافئة لضمان الحق في التعليم للجميع من ناحية ومواردها المالية المحدودة من ناحية أخرى.
- تحقيق الأمن التعليمي هو غاية ما تصبو اليه الدول كونه من ركائن الأمن الشامل لتحقيق طفرة نوعية في المجال التنموي والخروج من دائرة التخلف لأن التعليم يصنع الفارق.
- إن إختلاف الثقافات والمفاهيم والأنظمة من النواحي السياسية والإقتصادية والإجتماعية لا ينفي على الحق في التعليم خاصية الشمولية والعالمية بإعتباره من الإستحقاقات التي لالبس فيها.
- تضطلع الهيئات القضائية وشبه قضائية بدور مميز لضمان ممارسة الحق في التعليم، وتحديد حالات إنتهاكه.
- ضمان توفير التعليم الجيد مسؤولية مشتركة تقع على عاتق الحكومات والمنظمات الدولية وأجهزة الرقابة على الحق في التعليم وفعاليات المجتمع المدني على حد سواء.
- الإجتهادات القضائية للمحاكم الإقليمية لحقوق الإنسان المتعلقة بحماية الحق في التعليم، وخاصة للمحكمتين الأوروبية والأمريكية شكلت رصيدا ثريا من السوابق القضائية إسترشدت به المحاكم المحلية في معالجة القضايا والنزاعات بشأن إنتهاكات الحق في التعليم.
- المستويات المتدنية لمؤشرات التنمية بالعديد من الدول الإفريقية ودول أمريكا اللاتينية أثّرت، لا محالة بشكل سلبي على إعمال الحق في التعليم للجميع.
- في ظل التطور التكنولوجي غير المسبوق والرقمنة والتعليم الإلكتروني، لا يزال الطفل في الدول العربية محدودة الدخل، أو تلك التي تعاني من الحروب وعدم الإستقرار يصارع لعله يجد مقعدا له في مدرسة جدران أقسامها مهلهلة و صفوفها مكتظة ، وتعتمد على وبرامج ومناهج عشوائية لا تراعي الفروق الفردية.
- الإعمال الكامل والفعال للحق في التعليم لا يأتي من فراغ بل يتطلب مزيد من تكاثف الجهود داخل الأطر الإقليمية والدولية.

- إنتهاك الحق في التعليم له تداعياته السلبية على المستوى الفردي والجماعي ويحرم فئات عريضة من الإستفادة من التكوين والتأهيل.
- الحق في التعليم المهني جزء لا يتجزأ من الحق في التعليم، وهو محل عناية وإهتمام من قبل الدول والمنظمات الدولية التي عملت على توفير المؤسسات الخاصة لتأطيره وبرامج التأهيل والتدريب للنهوض به.
- إمكانية التقاضي بشان الحق في التعليم أمام المحاكم الإقليمية لحقوق الإنسان عزز مكانة الفرد في القانون الدولي سواء كمستفيد من الحماية الدولية للحق في التعليم أو كمسؤول عن الإنتهاكات التي يتعرض لها هذا الحق.
- عمالة الأطفال والإستغلال الإقتصادي الفاحش لهم يعيق ويعطل حقهم المشروع في التعليم والمعترف به على نطاق واسع في الدساتير الوطنية والمواثيق الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان.
- التكاليف المتزايدة للخدمات التعليمية تتعارض مع مبدأ مجانية التعليم، وأصبحت عبئا ثقيلا يرهق كاهل أبناء الفقراء ويحبط إرادتهم في مواصلة التعليم.
- مساعي الدول الحثيثة لترقية الحق في التعليم تصطدم بعدة عقبات من أهمها محدودية الموارد المالية وعدم توفر الإرادة السياسية للدول التي لا تفي بما قطعته من عهود.

ومن ضمن الإقتراحات التي من شأنها توفير ضمانات أكبر للحق في التعليم وتحسين الخدمات التعليمية نذكر ما يلي:

- ضرورة تبني المقاربة الحقوقية الشاملة التي تعكس عالمية الحق في التعليم وترابطه مع حقوق الإنسان الأخرى، والسعي لتجسيد هذا المنحى في المناهج والبرامج التعليمية وتجاوز مرحلة التنظير إلى التطبيق.
- حث الدول على الإنضمام إلى المواثيق والصكوك الدولية أو الإقليمية لحقوق الإنسان والبروتوكولات الملحقة بها المتضمنة الحق في التعليم، ومواءمة تشريعاتها الداخلية مع أحكام هذه المواثيق كي يُحظى الحق في التعليم بالحماية الداخلية المكملة للحماية الدولية.
- توفير الضمانات المطلوبة لتكريس مبدأ عدم التمييز الذي ورد في مضامين السواد الأعظم من المواثيق الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان، مما يسمح لكافة أطياف المجتمع كالأطفال والنساء والكبار واللاجئين والمساجين وذوي الإحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم.
- يستلزم توفير التعليم الإبتدائي المجاني والإلزامي للجميع، والإعمال التدريجي للتعليم الثانوي والعالي، والحظر الفوري لكل أشكال اللامساواة التي تحرم الملايين من الأطفال من التعليم، والعمل على الإرتقاء بالحق في التعليم من خلال بناء المزيد من الهياكل الأساسية والمؤسسات التعليمية، وتكييف البرامج الدراسية حسب خصوصية وواقع كل مجتمع، ومراعاة التكوين الجيد لهيئة التدريس.

- الإعتماد على الوسائل الحديثة والفعالة لرصد وتوثيق الإنتهاكات التي تطال الحق في التعليم بما في ذلك شبكات التواصل الاجتماعي، وتبليغ أجهزة الوقاية الأممية أو الإقليمية بها فور وقوعها.
- دعم جهود الحكومات في تأمين حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم وإتخاذ التدابير لدمجهم في المجتمع، وتهيئة كل الظروف الملائمة لمشاركتهم في مختلف القطاعات الإجتماعية بوصفهم جزء هاما من تركيبة كل مجتمع، ومراجعة التشريعات لتتوافق مع النهج الشامل والتعليم المدمج.
- توسيع مهام وإختصاصات اللجان التعاقدية وأجهزة الرقابة التي أنشأتها مواثيق حقوق الإنسان على المستوى الدولي ومنحها سلطة إتخاذ قرارات ملزمة في مواجهة الدول حيال إنتهاكات الحق في التعليم.
- التصدي لكافة أشكال الإنتهاكات التي يتعرض لها الحق في التعليم من طرف الدول وأجهزتها الداخلية، وتنسيق مهامها مع الإعتماد على قاعدة البيانات الرقمية لكشف الفاعلين والتبليغ عنهم خاصة في ظل المنحى التصاعدي لهذه التجاوزات كما تشير التقارير الدولية.
- إدخال الإصلاحات المطلوبة التي تمس إجراء تقديم البلاغات الفردية والجماعية في حالة عدم وفاء الدول بإلتزاماتها في شأن الحق في التعليم، وتوفير المساعدة القضائية لمن هم في أشد الحاجة إليها من أفراد الأسر الفقيرة لتمكينهم من ممارسة الحق في اللّجوء إلى القضاء والحق في المحاكمة العادلة للدفاع عن حقهم في التعليم.
- عدم التقاعس في تطبيق مبدأ مجانية التعليم، على الأقل في المراحل الأولى من التمدرس، بإعتباره من المبادئ الراسخة في أدبيات القانون الدولي لحقوق الإنسان التي لا تخضع للإعمال التدريجي ولا للترتيبات التراجعية لأنه مكسب ثمين لم يتم تحقيقه إلا بعد النضال الطويل للحقوقيين والمدافعين عن حقوق الأطفال، وقد مكن ملايين الأفراد في شتى بقاع الأرض من الإستفادة من الخدمات التعليمية في المدارس الحكومية.
- وضع توصيات منظمة اليونسكو حول عدم التمييز في مجال التعليم، ومحو الأمية وتعليم الكبار وغيرها موضع التنفيذ، بالإضافة إلى الأخذ بعين الإعتبار المؤشرات التوجيهية والمعايير النموذجية حول جودة التعليم التي إعتمدتها هذه المنظمة.
- إلتزام الدول بإتفاقيات منظمة العمل الدولية حول التدريب والتكوين المهني، ومحاربة كل أنواع الإستغلال الإقتصادي للأطفال وكل ما يحرمهم من إكتساب المعارف في المدارس أو المهارات في مراكز التكوين المهني.
- رفع مستوى التعاون الإفريقي العربي في المجال الحقوقي إلى أعلى مستوياته من أجل سد النقائص المسجلة في ممارسات أجهزة الرقابة على الحق في التعليم، والحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية الأخرى وتفعيل دور المحكمتين الإفريقية والعربية لحقوق الإنسان.

- لا مراء أن زيادة نسبة الإعتمادات والمخصصات المالية الموجهة لتغطية تكاليف التعليم، وإقتطاع المبالغ الكفيلة بدعم القطاع التعليمي في البلدان النامية سيمنح فرصا مضاعفة للأفراد بهذه الدول لترقية نوعية الخدمة التعليمة.
- نهيب بالمنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية وجمعيات المجتمع المدني والمؤسسات المالية الداعمة إلى إتخاذ كافة التدابير في إطار التعاون وتنسيق الجهود قصد دعم التعليم، خاصة في الدول التي تسجل عجزا ماليا شديدا لبناء المدارس أو إقتناء المعدات والوسائل التعليمية.
- العمل على إدخال الرقمية ودعم التعليم الالكتروني، وبرامج التعليم المفتوح لتسهيل نشر المعرفة والعلوم خاصة في ظل الإنفجار العلمي و المعرفي الذي تشهده البشرية والظروف الإستثنائية كإنتشار الأمراض والأوبئة في العالم بشكل غير مسبوق مثل جائحة كوفيد 19.
- كسر الحواجز الإجتماعية خاصة في المجتمعات المعزولة في الأرياف والبوادي والممارسات التقليدية التي تعيق حق النساء في التعليم.
- إعطاء للجامعة دورها الطلائعي ليس فقط في التكوين أو التلقين، وإنما أيضا في إنتاج المعرفة وإشاعة مناخ الحرية الأكاديمية التي تحمل دلالات حرية التفكير والحوار الجاد والنقاش المميز، بإعتبارها فضاء حيوي لضمان ترقية الحق في التعليم بالنسبة لطلبة التعليم العالي.
- لا سبيل أمام الحكومات لتجاوز أزمة التعليم والأمية المتفشية في الدول العربية، والتي أصبحت تداعياتها السلبية ظاهرة لا تحتاج إلى البيان، سوى إقامة نظام تعليمي قادر على تطوير وتنمية مهارات الفرد وتشجيع طاقاته الإبداعية.
- إلتزام الدول بالوفاء بتعهداتها بموجب المواثيق الدولية والإقليمية لحقوق الإنسان فيما يتعلق بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية وخصوصا الحق في التعليم.
- إنشاء منظمة دولية تعنى خصيصا بالتعليم تضم في عضويتها وزراء التربية و التعليم في الدول الأعضاء بالإضاية الى ممثلين عن الجمعيات العلمية البارزة، تجتمع سنويا لطرح و مناقشة قضايا ترتبط بالتعليم وتطوير و سائل حمايته، و تتخذ من العاصمة اليابانية طوكيو مقرا دائما لها.

إن ماذكرناه في ثنايا فصول هذه الرسالة وما تفرع عنها من جزئيات دعت إليها ضرورة التعمق والتفصيل، وما توصلنا اليه من نتائج وإقتراحات بشأن حماية الحق في التعليم في ضوء القانون الدولي لحقوق الإنسان هو غاية ما إستطعناه من جهد، رجاؤنا كبير أننا وفقنا في تناول هذا الموضوع الحقوقي الجدير بالإهتمام والدراسة وفقا لأصول وأدبيات البحث العلمي، كي يعم النفع منه لكافة الزملاء الباحثين خصوصا والإخوة القراء عموما.

تفتح هذه الأطروحة آفاقا دراسية رحبة لبحوث أكاديمبة تهتم بدراسة الحق في التعليم من زوايا و رؤى غير مطروقة ، و التي لمحنا الى بعضها في سياق هذه الرسالة كالأمن التعليمي ، و الحق في التعليم الرقمي، و التقاضي بشأن الحق في التعليم و التمسك به أمام المحاكم الوطنية و الدولية، و

حق الأقليات العرقية و الدينية في التعليم ، و ضمانات تحقيق العدالة التعليمية في ظل العولمة المعلوماتية.

وفي النهاية نسأل الله العلي القدير أن يرشدنا لفهم إسهامات وإجتهادات الذين سبقوا وأن يعيننا على المساهمة في إيصال رسالة العلم لمن يلحقوا، وفوق كل ذي علم عليم، والله ولي التوفيق والحمد لله رب العامين من قبل ومن بعد.

قائمة المـــراجـــع

القرآن الكريم

أولا: الكتب باللغة العربية

1- الكتب العامة

- إبراهيم القربوتي، الإعاقة السمعية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- إبراهيم جابر السيد، التعليم والتعلم عند الطفل، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية 2012.
- أحمد إبراهيم منصور، تكنولوجيا التعليم، الجنادرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015.
- أحمد جلال وطاهر كنعان، تمويل التعليم العالي في البلدان العربية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2011.
- أحمد عبد الله المراغي، الظاهرة الإجرامية، دراسة تحليلية تأصلية مقارنة لأسباب الجريمة، مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2018.
- أحمد عبد الله المراغي، مستقبل التعليم الجامعي والقانوني، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة ،2015.
- أحمد عزت، حرية تداول المعلومات، دراسة قانونية، مؤسسة حرية الفكر والتعبير، القاهرة، 2012.
- أحمد عيسى داود، أصول التدريس، النظري والعملي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- أحمد محمد الزغبي، أسس علم النفس الجنائي، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، 2011.
- أحمد محمود الزنفلي، التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2009.
- إدريس لكريني، الإنتخابات والتحولات الديمقراطية في العالم العربي، مركز القدس للدراسات السياسية، عمان، 2009.
- أمين معلوف، الهويات القاتلة، قراءات في الإنتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن، دار الحصاد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1999.
- باسمة كيال، تطور المرأة عبر التاريخ، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1981.
- باولا كورتي، تاريخ الهجرات الدولية، ترجمة عدنان علي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، 2011.
- باولو فريري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، 1980.
- بسيوني زكي سالم، تاريخ تطوير الرعاية الصحية الأولية في مصر، أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، القاهرة، 2017.

- بلال أحمد عودة، الإشراف في التربية الخاصة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- تشارلز دبليو، التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي، ترجمة سمة عبد ربه، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، 2006.
- تيسير مفلح كوافحة وعمر فؤاد عبد العزيز، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- تيم إفانز، التصدى لتحديات التعليم الصحي المهني، فرص لدفع وتيرة التقدم نحو تحقيق التغطية الصحية الشاملة، مطبوعات البنك الدولي، واشنطن، 2017.
- جابر بن خلفان بن سالم الهطالي، العولمة وتأثيرها على النظم القانونية في الأقطار العربية، دراسة مقارنة، دار بورصة الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة 2015.
- جلال أمين، العولمة والتنمية العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.
- حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة والتنمية البشرية وتعليم المستقبل، مكتبه الدار العربية للكتاب، القاهرة 2015.
- حامد عمار، مدخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، دار المعرفة اللبنانية، القاهرة، 2009.
- حبيب عائب، التهميش والمهمشين في مصر والشرق الأوسط، دار العين للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى ، 2012.
- حسين سهيل الفتلاوي، جامعة الدول العربية في مواجهة تحديات العولمة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
- خالد النجار، مفهوم الفئات الخاصة، دار الغد الجديد، القاهرة، 2011.
- خالد علي سليمان بني أحمد، قانون الضمان الإجتماعي في ضوء الشريعة الإسلامية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان 2008.
- خالد محمد عسل، ذوي الإحتياجات الخاصة، رؤى نظرية وتدخلات إرشادية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية، 2012.
- خلق محمد البحيري، إقتصاديات التعليم، دار الفجر الجديد للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010.
- دينا حسن عبد الشافي، إطارات تعليم الكبار، رؤية مستقبلية، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، 2004.
- راغب السرجاني، المشترك الإنساني، نظرية جديدة للتقارب بين الشعوب، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، 2010.
- رضوي عمار، التعليم والمواطنة والإندماج الوطني، نشر وتوزيع مركز العقد الإجتماعي، القاهرة، 2014.

- رفيق سليم حمود، تعليم الإناث في الدول العربية، الإنجازات والمعوقات وآفاق المستقبل، نشر وتوزيع الدار المصرية، اللبنانية، القاهرة، 2013.
- رفيقة سليم حمود، تعليم الإناث في الدول العربية، الإنجازات والمعوقات وآفاق المستقبل، الدار المصرية، اللبنانية، القاهرة، 2014.
- رمزي أحمد عبد الحي، التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2010.
- رواء زكي الطويل، التنمية المستدامة والأمن الإقتصادي في ظل الديمقراطية وحقوق الإنسان، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- زياد عطا العرجا، دور الأمم المتحدة في تنظيم العلاقات الدولية ما بعد الحرب الباردة، أمواج للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- ستيلا كوتريل ونيل موريس، مهارات التعليم وأدوات التكنولوجية الحديثة، ترجمة هبة عجية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، للقاهرة، 2016.
- سعود هلال الحربي، الإطار العربي لوصف مؤهلات المتحرر من الأمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2019.
- سعيد حسنين العزة، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، المفهوم، التشخيص وأساليب التدريس، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
- سليمان تويج وعلي خلف الزهراني، مدخل إلى التعليم النشط، دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، المنصورة، 2018.
- سهيل حسين الفتلاوي، أهداف الأمم المتحدة ومبادئها، دار الحامد، الطبعة الأولى، القاهرة، 2011.
- سهيله محمود نبات، العنف ضد المرأة أسبابه، أثاره، وكيفية علاجه، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، عمان، 2007.
- السيد أمين شلبي، من الحرب الباردة إلى البحث عن نظام دولي جديد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2005.
- شبل بدران، التعليم والحرية، قراءات في المشهد التربوي المعاصر، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، بيروت، 2011.
- شريف الأتربي، التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015.
- شريفة بنت خلفان اليحيائية، التعليم وتمكين المرأة الخليجية، المواطنة الناقصة، نشر وتوزيع المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2017.

- صالح عبد الرزاق الخوالدة، مشاركة المرأة الأردنية في الحياة السياسية، دار الخليج للطباعة والنشر، 2016.
- صامويل هنتنجتون، صدام الحضارات، إعادة صنع النظام العالمي، ترجمة طلعت الشايب، مركز روكفيلر للدراسات ،نيويورك، 1999.
- صلاح أحمد العزي، دور التنشئة الإجتماعية في الحد من السلوك الإجرامي، مدخل نظري ودراسة ميدانية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- صلاح الصاوي، التطرف الديني، الوجه الآخر، الآفاق الدولية للإعلام للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010.
- ضياء الدين زهر، مستقبل التعليم الجامعي العربي، رؤى تنموية، أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 2007.
- ضياء محمد سلامة أبوفتس، عمل الأجانب في الأردن، دار المأمون للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2014.
- طارق عبد الرؤوف عامر، أسس وأساليب التعليم الذاتي، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
- طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي، إتجاهات عالمية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2015.
- طلال أبوعفيفة، أصول علمي الإجرام والعقاب وآخر الجهود الدولية والعربية لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الحدود الوطنية، دار الجندي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2001
- طلعت عبد الحميد، مشكلات الأمية في الوطن العربي وبخاصة الأمية العلمية والتقنية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2003.
- طوني بيتس، التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ترجمة وليد شحادة، نشر وتوزيع مكتبة العبيكان، الرياض، 2007.
- عادل محمد العدل، صعوبات التعليم وآثار التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الإحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2012.
- عامر علي سمير الديلمي، مقدمات في شرح مبادئ حقوق الإنسان وفقا للإتفاقيات والسياسات الدولية، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان ، 2016.
- عبد الحفيظ محمد سلامة، تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الإحتياجات الخاصة، دار اليازوردي للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- عبد الخالق عبد الله، العالم المعاصر والصراعات الدولية، نشر وتوزيع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.

- عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
- عبد الرؤوف الضبع، خصخصة التعليم العالي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
- عبد السلام سعد مرجي، أساسيات في الثقافة المهنية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
- عبد العظيم كريمي، مرتكزات التربية والديمقراطية، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2007.
- عبد الغني عماد وآخرون، الإنتفاضات العربية، مقاربات سوسيويولوجية، دار الفرابي للنشر، القاهرة، 2013.
- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2011.
- عبد القادر الشليحي، الطفل في الشريعة الإسلامية، النظام السعودي والمواثيق الدولية، مكتبة عبيكان، الرياض، 2014،
- عبد الكريم أحمد جميل، التنمية البشرية الحديثة، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2017.
- عبد الكريم بكار، التربية والتعليم، دار العلم، الطبعة الثالثة، دمشق، 2011.
- عبد الكريم زيدان، نظرات في الشريعة الإسلامية، والقوانين الوضعية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2009.
- عبد اللطيف براء، السياسة الجنائية في قانون رعاية الأحداث، دار الحامد، عمان ،2008.
- عبد الله أحمد اليوسف، المرأة في زمن متغير، منشورات ضفاف، القاهرة، 2014.
- عدنان الأمين وآخرون، الجامعات والبحث العلمي في العالم العربي، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2017.
- عدنان السبيعي، معاقون وليسوا عاجزين، دار الفكر، دمشق، 2000.
- عصام محمد علي عدوات، اللاجئين الفلسطنيين، إشكاليات التعريف والحلول الواجبة، أكاديمية دراسات اللاجئين، دار واجب للنشر والتوزيع، 2014.
- علاء حاكم الناصر، الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي، دار الكتب العلمية، القاهرة، 2003.
- العلالي الصادق، العلاقات الثقافية الدولية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.
- علي الجرباوي وعاصم خليل، النزاعات المسلحة وأمن المرأة، مركز إبراهيم أبو نقد للدراسات الإستراتيجية ،الطبعة الأولى، 2008.
- علي بن سعد محمد آل هزاع القرني، الحريات الأكاديمية، المنطلقات القانونية والضوابط، دراسة تحليلية نقدية معمقة، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض، 2012.
- علي عبد الرزاق الزبيدي وحسان محمد شفيق، حقوق الإنسان، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

- علي عبد الكريم صالح، ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- علي مجيد العكيلي، حرية العمل بين الإطلاق والتقييد، المركز العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011
- عيسى بن حسن الأنصاري، من التعليم إلى العمل، تدريب وتوظيف الشباب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2008.
- فايزة فايز عبد الله الفايز، التعليم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010.
- فتحي درويش عشيبة، التنظيم الإداري في التعليم العام، أسسه مجالاته وفعاليته، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ، 2008.
- فتحي ذياب سبيتان، قضايا عالمية معاصرة إقتصادية إجتماعية سياسية، مؤسسة الجنادرية للنشر والتوزيع ، 2013.
- فتوح الشاذلي، الأحكام العامة لقضاء الأحداث في قواعد بكين، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1990.
- فكري لطيف متولي، الإعاقة العقلية، المدخل والنظريات المفسرة وطرق الرعاية ، مكتبة الرشد، ناشرون، الرياض، 2010.
- فيصل أحمد بوطيبة، العائد من الإستثمار في التعليم، اليازوري للنشر والتوزيع، بيروت، 2012.
- فيصل هاشم شمس الدين، الوسائل التعليمية المتطورة، دار شمس للنشر والتوزيع، القاهرة، 2014.
- قدرية محمد البشري، أخلاقيات مهنة التعليم، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
- قردوح رضا، العقوبات الذكية على محك حقوق الإنسان، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014.
- كلود سافاغو، وظيفة اليوروميد، قواعد توجيهية لوضع مؤشرات حول التعليم الفني والتدريب المهني، طبع ونشر مؤسسة التدريب الأوروبية، 2007.
- ليلى أبو العلا، مفاهيم ورؤى حول الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2013
- ماجد راغب الحلو، حرية الإعلام والقانون، منشأ المعارف، الإسكندرية، 2006.
- ماهر حسن رباح، التعليم الإلكتروني، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
- مثنى أمين الكردستاني، حركات تحرير المرأة من المساواة إلى الجندر، دار القلم للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.

- محسن صلاح، الأنوروا، برنامج العمل وتقييم الأداء، مركز الزيتونة للدراسات والإستشارات، بيروت، 2010.
- محسن عبد الحميد توفيق، البيئة والتنمية والحياة، مطبوعات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، 1993.
- محسن محمد صالح، مدخل الى قضية اللاجئين الفلسطنيين، مركز الزيتونة للدراسات والاستثمارات، دار النفائس للنشر والتوزيع، بيروت، 2014.
- محمد أحمد المنشاوي، مبادئ علم العقاب، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2004.
- محمد الحاج خليل، التقويم الذاتي في التربية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2006.
- محمد بن براك الفوازن، أحكام السجن والإستيقاف والضبط، دراسة مقارنة، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2014.
- محمد بن براك الفوزان، عمل المرأة في المملكة العربية السعودية، مكتبة القانون والإقتصاد، الطبعة الأولى، الرياض، 2012.
- محمد بن شحات الخطيب، التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة ، دراسة مقارنة، مكتبة العبيكان، الرياض ، 1997.
- محمد زكي عويس، الإتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي، رؤية عربية، المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011
- محمد زياد حمدان، صحة النمو الشخصي للأبناء في الأسرة والمدرسة، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، دمشق، 2015.
- محمد صادق إسماعيل، تطوير التعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي، العربي للنشر والتوزيع، 2003.
- محمد صادق، إدارة الجودة الشاملة في التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2011.
- محمد صادق، إدماج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم العام، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2014.
- محمد عامر الدهمشي، دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، دار الفكر، ناشروت وموزعون، عمان، 2007.
- محمد عطوة مجاهد، المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة، المنصورة، 2008.
- محمد علي عزب، التعليم الجامعي وقضايا التنمية، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، 2013.
- محمد عمارة، معركة المصطلحات بين الغرب والإسلام، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010.

- محمد ماهر محمود الجمال، مستقبل التعليم العربي، الإتجاهات والمضامين والتنبؤات، المكتبة الأكاديمية للطباعة والنشر، القاهرة، 2005.
- محمد ياسر الخواجة، المجتمع المدني وتنمية رأس المال الإجتماعي، الكتاب الجديد للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
- محمود عبد الحي محمد علي، الإهتمام بالطفولة وأثره في منع الانحراف وتحقيق التنمية، دراسة مقارنة، دار الكتب المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2018.
- مخلد عبيد المبيضين، الإتحاد الأوروبي كظاهرة إقليمية متميزة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011.
- مدحت أبو النصر، إدارة الجمعيات الأهلية في مجال رعاية وتأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة، نشر وتوزيع مجموعة النيل العربية، القاهرة، 2013.
- مدحت أبو النصر، رعاية وتأهيل المعاقين، مع الإشارة إلى جهود بعض الدول العربية، الروابط العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
- مدحت أبو النصر، الإتجاهات الحديثة في رعاية وتأهيل متحدي الاعاقة، من منظور إجتماعي وحقوقي، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2013.
- مديحة أحمد عبادة، قضايا المرأة العربية، بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2010، عمان.
- مريفان مصطفى رشيد، جريمة العنف المعنوي ضد المرأة، المركز القومي للإصدارات القانونية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2016.
- مصطفى نوري القمش، الإعاقات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013.
- مصطفى يوسف كافي، التعليم الإلكتروني في عصر الإقتصاد المعرفي، دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2009
- المعتصم بالله الحوازية، التنمية البشرية المستدامة والنظم التعليمية، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، 2017.
- ممدوح جابر شلبي، تقنيات التعليم وتطبقاتها في المناهج، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
- مهدي عامل، في قضايا التربية والسياسة التعليمية، دار العرابي للنشر والتوزيع، بيروت، 2009.
- موسى نصار، إستراتيجية تعليم الكبار، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- نايجل ووربيرتن، حرية التعبير، ترجمة زينب عاطف سيد، دار كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة، 2012.

- نبيل العبيدي، أسس الدراسة العقابية في السجون ومدى إلتزام الدولة بالمواثيق الدولية، دراسة معمقة في القانون الجنائي الدولي، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، 2015.
- نجيب الكيلاني، التثقيف الصحي للطلاب وأفراد المجتمع، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2013.
- نسيم ونس الطويرقي، تدريس مهارات الحياة، دار الكتب للنشر، لندن، 2017.
- نصر حامد أبو زيد، التفكير في زمن التكفير ضد الجهل والزيف والخرافة، مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1995.
- نلسون مانديلا، رحلتي الطويلة من أجل الحرية، ترجمة عاشور الشلمس، الهيئة العامة للكتاب، الإسكندرية، 1998.
- نهلة جمال، الجامعة وتعليم الكبار، دار النخبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2018.
- نهى عدنان القاطرجي، المرأة في منظومة الأمم المتحدة، رؤية إسلامية، دار الكتب، لندن، 2017.
- نواف كنعان، حقوق الإنسان في الإسلام والمواثيق الدولية والدساتير العربية، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- نوفل زيزيت، الرعاية الإجتماعية والأمن الإجتماعي للأطفال، مطبوعات المعهد المصري للدراسات، القاهرة، 2018.
- هالة صقر وعبد الله شحاته، التمكين الإقتصادي للمرأة، المعوقات والحلول، مركز البحث الإجتماعي بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، 2009.
- هالة كمال، لمحات من مطالب الحركة النسوية المصرية عبر تاريخها، مؤسسة المرأة والذاكرة للنشر، القاهرة، 2016.
- هايدي هايز جاكويز، التعليم الأساسي لعالم متغير، ترجمه نفين الزاغة، نشر وتوزيع مكتبة العبيكان، الرياض، 2015.
- هديل مصطفى الخولي، التعليم والمواطنة، رؤية مستقبلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 2012.
- هشام أحمد غراب، الصحة النفسية للطفل، دار الكتاب العلمية، بيروت، 2003.
- هلا السعيد، الدمج بين جدية التطبيق والواقع، مكتبة الأنجلوالمصرية، القاهرة، 2011.
- هويدا عدلي، المشاركة السياسية للمرأة، مؤسسة فريديش إيبرت للطباعة والنشر، مكتب مصر، القاهرة، 2017.
- هيثم غانم جبر المحمودي، حق الإضراب بين الحظر والإباحة، دراسة مقارنة، دار الفكر والقانون للنشر والتوزيع، المنصورة، 2016.

- والتر رودني، أوروبا والتخلف في إفريقيا، ترجمة أحمد القصير، نشر وتوزيع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.
- يزيد عيسى السيوطي، السلطوية في التربية العربية، سلسة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2009.

2- الكتب المتخصصة

- إبراهيم العناني، دراسة حول الإتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان، دار العلم للملايين، بيروت، 1989.
- إبراهيم حمد عليان، الإعلام الالكتروني وحقوق الإنسان، دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2013.
- أبو الأعلى المودودي وآخرون، حقوق الإنسان، رؤى إسلامية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.
- أبو الخير أبو جبل، حقوق العامل وقف المعايير الدولية لحقوق الإنسان والقوانين المحلية، منشورات المركز العربي لحقوق الإنسان، القاهرة، 2015.
- أحمد الظاهر، حقوق الإنسان، دار الكرمل، عمان، 1993.
- أحمد بلقاسم، القضاء الدولي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
- أحمد فتحي سرور، الحماية الدستورية للحقوق والحريات، دار الشروق، القاهرة، 1999.
- أحمد منيسى، حقوق الإنسان، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، القاهرة، 2003.
- امحمد مصباح عيسى، حقوق الإنسان في العالم المعاصر نشر وتوزيع دار الرواد، طرابلس، 2001.
- أندرو كويل، منهجية حقوق الإنسان في إدارة السجون، ترجمة وليد المبروك صافار، طبع وتوزيع المركز الدولي لدراسة السجون، لندن، 2009.
- بيير جيوفيني، نحوتكافؤ الفرص في التعليم، ترجمة إبراهيم زاكي، وكالة الصحافة العربية، ناشرون، القاهرة، 2018.
- جاك دونللي، حقوق الإنسان العالمية، بين النظرية والتطبيق، ترجمة مبارك علي عثمان، المكتبة الأكاديمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.
- جمال عبد الناصر مانع، التنظيم الدولي، النظرية العامة والمنظمات العالمية الإقليمية والمتخصصة، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2006.
- جواد كاظم طراد الطرفي، الجرائم ضد الإنسانية في ضوء أحكام القانون الدولي، دراسة مقارنة، المركز العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2017.

- جوزيف بيرك، تحقيق المسؤولية في التعليم العالي، الموازنة بين الحاجات العامة والأكاديمية ومتطلبات السوق، ترجمة أسامة محمد أسير، نشر وتوزيع مكتبة العبيكان، الرياض، 2006.
- حسام الدين الأحمد، حماية ذوي الإحتياجات الخاصة في الأنظمة والتشريعات الخليجية، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2015.
- حسام الدين عبد الرحمان الأحمد، حماية حقوق ذوي الإحتياجات الخاصة في الأنظمة والتشريعات الخليجية، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2015.
- حسن نافعة، العرب واليونسكو، طبع ونشر وتوزيع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1989.
- حسين مصطفى الباش، حقوق الإنسان بين الفلسفة والأديان، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 1997.
- رقية المصدق، الحريات العامة وحقوق الإنسان، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999.
- رياض عزيز هادي، حقوق الإنسان وتطورها ومضامين حمايتها، دار الكتاب، بغداد، 2005.
- سامح عبد القوي، التدخلات الدولية لحماية البيئة والدفاع عن الإنسانية، مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010.
- سامي سالم الحاج، المفاهيم القانونية لحقوق الإنسان عبر الزمان والمكان، دار الكتاب الجديد، بيروت، 2009.
- سهيل حسين الفتلاوي، حقوق الإنسان، دار الثقافة، عمان، 2007.
- الشافعي محمد بشير، قانون حقوق الإنسان، منشأ المعارف الإسكندرية، 2009.
- شبل بدران، تكافؤ الفرص في نظم التعليم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001.
- صديق محمد، دور المنظمات غير الحكومية في ضمان حقوق الإنسان، دراسة تطبيقية، المركز القومي للإصدارات القانونية ،القاهرة، 2016.
- طاهر عازر، مبادئ النهج الحقوقي في كفالة حقوق الطفل، مطبوعات المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، 2011.
- عامر حسن الفياض، الرأي العام وحقوق الإنسان، دار الكتاب ، الطبعة الأولى، بغداد، 2003.
- عبد الحميد فودة، حقوق الإنسان بين النظم القانونية الوضعية والشريعة الإسلامية، دار الفكر الجامعي، الطبعة الأولى، الإسكندرية، 2003.
- عبد السلام صالح عرفة، المنظمات المحلية والإقليمية، دار الجماهرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1999.
- عبد العزيز العشاوي، حقوق الإنسان في القانون الدولي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

- عبد العزيز مخيمر، حماية الطفولة في القانون الدولي والشريعة الإسلامية، دار النهضة العربية، 1992.
- عبد المجيد سعيد مصلح العسالي، إدارة المنظمات الدولية المتخصصة بالتربية والثقافة والعلوم، اليونسكو، الألسكو، والأيسسكو، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة 2010.
- عبد الله بن عيد المحسن التركي، الإسلام وحقوق الإنسان، طبع ونشر وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، الرياض، 1996.
- علي بن جزاء العصيمي، الحماية الجنائية لذوي الإحتياجات الخاصة من جرائم الإتجار بالأشخاص، دراسة مقارنة، مكتبة القانون والإقتصاد، الرياض، 2014.
- علي يوسف الشكري، حقوق الإنسان في ظل العولمة، إيتراك للنشر والتوزيع ،القاهرة، 2007.
- عمر سعد الله، حقوق الإنسان وحقوق الشعوب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
- عمر صدوق، دراسة في مصادر حقوق الإنسان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
- غازي حسن صباريني، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1997.
- فاروق محمد معاليقي، حقوق الإنسان بين النظم الدولية والقانون الدولي الإنساني، المؤسسة الحديثة للكتاب، الطبعة الأولى، بيروت، 2013.
- قادري عبد العزيز، حقوق الإنسان في القانون الدولي والعلاقات الدولية، المحتويات والآليات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.
- لطيفة مصباح، دور المنظمات الدولية في حل مشكلة حقوق الإنسان في عصر العولمة، دراسة تحليلية من رؤية العولمة الإجتماعية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2013.
- محسن عوض، قضايا التهميش والوصول إلى الحقوق الاقتصادية والإجتماعية، نحو مقاربات جديدة لمكافحة التهميش في العالم العربي، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، القاهرة، 2012.
- محمد إبراهيم خير الوكيل، أهم المواثيق والإعلانات والعهود والإتفاقيات الدولية والإقليمية في شأن حقوق الإنسان، مكتبة القانون والإقتصاد الرياض، الطبعة الأولى، 2015.
- محمد الغزالي، حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة، دار الهناء للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997.
- محمد المجذوب، التنظيم الدولي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2006.
- محمد الموسى، المصلحة الفضلى للطفل، دليل إرشادي للمنشغلين بالقانون، دار الطباعة والنشر، ميزان للقانون، عمان، 2003.
- محمد الميلى، حق المعرفة وحق الأمل، دار العرب الإسلامي، 2000.

- محمد ثامر السعدون، القانون الدولي وحظر التعصب الديني، المركز العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2016.
- محمد سعادي، القانون الدولي في عالم متغير، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، 2004.
- محمد عبد الجواد، حماية الأمومة والطفولة في المواثيق الدولية والشريعة الإسلامية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994.
- محمد وهبة الزحيلي، حقوق الإنسان في الإسلام، دار الكلم الطيب، بيروت، 1997.
- محمد يوسف علوان ومحمد الموسى، القانون الدولي لحقوق الإنسان، الحقوق المحمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ،2011.
- محي محمد مسعد، حقوق الإنسان، دراسة تحليلية مقارنة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006.
- مرفت رشماوي، جامعة الدول العربية، حقوق الإنسان، المعايير الأساسية، مؤسسة المجتمع المتفتح، القاهرة، 2016.
- مسعود عبد السلام، أثار تحديد المسؤولية الدولية عن إنتهاكات حقوق الإنسان، المعهد المصري للدراسات، القاهرة، 2019.
- مصطفى قاسم، التعليم والموطنة، واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2006.
- نبيل عبد الرحمان ناصر الدين، ضمانات حقوق الإنسان وحمايتها، دار المطبوعات الحديثة، الإسكندرية، 2006.
- نبيل مصطفى إبراهيم خليل، آليات الحماية الدولية لحقوق الإنسان، دار النهضة العربية ،القاهرة، 2007.
- نجوى مصطفى حساوي، حقوق اللاجئين الفلسطينيين، بين الشرعة الدولية والمفاوضات الفلسطينية–الإسرائيلية، مركز الزيتونة للدراسات والإستشارات، بيروت، 2008.
- نعمان عطا الله الهيتي، حقوق الإنسان، القواعد والآليات الدولية، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2015.
- نوار بدير، الحق في التعليم، سلسة أوراق جامعة بيرزيت للدراسات القانونية، بيروت ، 2017.
- هدى محمد قناوي، حقوق الطفل بين المنظور الإسلامي والمواثيق الدولية، مكتبة الانجلوالمصرية، القاهرة، 2005.
- هيثم مناع ، حقوق الطفل، الوثائق الإقليمية والدولية الأساسية، المؤسسة العربية الأوروبية للنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، 2005.

- وائل أحمد علام، الميثاق العربي لحقوق الإنسان، دراسة حول دور الميثاق في تعزيز حقوق الإنسان في جامعة الدول العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005.
- وائل أنور بندق، المرأة والطفل وحقوق الإنسان، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2004.

3- المعاجم والموسوعات

- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم كتاب، الطبعة الأولى، القاهرة، 2008.
- أمير فرج يوسف، موسوعة حقوق الإنسان، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، 2008.
- علي بن هادية، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991.

ثانيا: المقالات العلمية المنشورة في المجلات العربية

- إبراهيم أحمد العدرة، التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية، دراسة ميدانية، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 43، العدد 5، 2016.
- أحانو سيسي، إصلاح التعليم الثانوي في ضوء إستراتيجية اليونسكو للتعليم والتدريب التقني والمهني، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 3 ، 2016.
- أحمد إسماعيل حيتي محمد، الوسائل التعليمية التي تتعلق بذوي الإحتياجات الخاصة، المعيقات والحلول، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد 6، 2019.
- أحمد سليم البرصان، موجات الديمقراطية والربيع العربي، مجلة دراسات شرق أوسطية، مركز دراسات الشرق الأوسط بالتعاون مع المؤسسة الأردنية للبحوث والمعلومات، العدد 72، 2015.
- أحمد محمد عقلة الزبون، حقوق الطفل المعاق في الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية والإقليمية المعاصرة، مجلة المؤتمر العالمي الثاني للشريعة والقانون، المجلد الثاني، العدد6، 2012.
- أسماء أحمد خلف حسين، مجانية التعليم الجامعي وعلاقتها بتكافؤ الفرص التعليمية في ضوء التحديات الراهنة وأزمة التحول، المجلة التربوية، العدد 59 ، 2019.
- أسماء فخري مهدي وزينب وادي شهاب، اليونسكو حول العالم، مجلة دراسات تربوية، العدد 9 جانفي 2010.
- أنعام مهدي جابر الخفاجي، حق الطفل في التعليم، دراسة مقارنة مع الشريعة الإسلامية وبعض التشريعات العراقية المعاصرة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 2، 2014.
- إنمار الكيلاني ومزنة العازمي، دراسة الإستثمار التربوي للتعليم الجامعي بالكويت، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 35، العدد 2، 2008.
- إيفا خارما ومحمد نجار، المعوقين حركيا في سورية بين الواقع والقوانين، مدينة اللاذقية أنموذجا، مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 41، العدد 5، 2019.

- إيمان مصطفى محمد، الأسس النظرية للمدمج الأكاديمي، مجلة كلية التربية بالسويس، المجلد، العدد 1، 2014.
- جانيت ستوسكي، الحد من التفاوت بين الجنسين لا يترجم التساوي في الفرص، مجلة التمويل والتنمية، النسخة العربية ،العدد 4 جويلية 2012.
- حياة عبد العزيز محمد كياز، تصور مفتوح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر، مجلة العلوم التربوية، العدد 2، 2017.
- حيدر كامل مهدي النصراوي، الصحة النفسية لذوي الإعاقة الحركية في محافظة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 54، 2017.
- خالد أحمد الصرايرة وليلى إنصاف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد1، 2008.
- خلود أديب الدبابنة، أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الإجتماعي الإنفعالي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 25، 2008
- خولة محي الدين يوسف، الأمن الإنساني وأبعاده في القانون الدولي العام، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28، العدد 2، 2012
- ديانا عبد الحسن عبد الله محمد وآخرون، العدالة الإجتماعية، معوقاتها وسبل تحقيقها في المجتمع العراقي، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد 27، العدد 6، 2019.
- ديفيد بلوم، الصحة العالمية، مجلة التمويل والتنمية تصدر عن صندوق النقد الدولي، واشنطن، العدد 51، 2014.
- ذياب موسى البدانية، قيم التسامح في مناهج التعليم الجامعي، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 27، العدد 53، 2007.
- رشدي موسى الروابدة، مؤشرات التنمية البشرية، مقارنه بين الاقتصاد الوطني والإسلامي، مجلة العلوم والاقتصاد، العدد 5 ، رقم03، 2018.
- شادية مخلوف، معايير الجودة في التعليم المدمج، جامعة القدس المفتوحة نموذجا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدارسات، العدد 20، 2010.
- طاهر محمد الهادي ووهبة الشحات دحروج، تسرب الفتيات من التعليم، أزمة أمة، المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، العدد 6، 2017.
- عامر مهدي دقو، العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي، مجلة عمران للعلوم الإجتماعية والإنسانية، المجلد الرابع، العدد 13، 2015.

- عبد الرحمان محمد جرار، إجراءات دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، مجلة الطفولة العربية، العدد 13، 2012.
- عبد السلام الشبراوي عباس، الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي، دراسة مقارنة بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد 21، 2017.
- عبد الكريم الرحبوي، التربية الرقمية وتأهيل التعليم، مجلة علوم التربية، العدد 57 ، 2009.
- عبد المنعم أحمد سلطان جيد، الثورة وحقوق الإنسان والحريات العامة، مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، جامعة الإسكندرية، عدد خاص، 2011.
- عزيزة محمد علي بدر، العلاقة بين السلم والتنمية المستدامة، حالة إفريقيا، مجلة الحقيقية، مجلة علمية فكرية محكمة تصدرها جامعة أدرار، العدد 2، 2003.
- عوشة المهيري وآخرون، تقييم برامج التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد 7، العدد1، 2014.
- عيد أحمد الحسبان، حق التعليم في النظم الدستورية المعاصرة، دراسة تحليلية مقارنة، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون المجلد 39، العدد1، 2012.
- فواز صالح، مبدأ إحترام الكرامة الإنسانية في مجال الأخلاقيات الحيوية، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 27، العدد 1، 2011.
- محمد عرفات الخطيب، مبدأ عدم التمييز في تشريع العمل المقارن، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإقتصادية والقانونية، المجلد 25، العدد 2، 2009.
- محمود حسن العجلوني، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في محافظات شمال الأردن، المجلة الأردنية للتربية، المجلد 12، العدد 4، 2016.
- نجوى رياض، التعليم مدى الحياة، مجلة التمويل والتنمية، العدد 3، جوان، 2017.
- هاشم نعمة فياض، مفاهيم نظرية في الهجرة السكانية، دراسة تحليلية مقارنة، مجلة عمران، تصدر عن المركز العربي للأبحاث ودارسة السياسات، العدد26، 2018.
- الهام كحول، دراسة مقارنة إتفاقية حقوق الطفل في الفكر التربوي والإسلامي والمواثيق الدولية، مجلة الجامعية الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني والعشرين، العدد 3، 2014.
- وسام الدين العكلة، الحماية الدولية للاجئين وآليات تفعيلها، دراسة تطبيقية على واقع اللاجئين السوريين في تركيا، مجلة التربية والعلوم الإنسانية، العدد 5 ، 2018.

- ياسمين عبده سعيد المقطري، واقع إستخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الأساسي في الإمارات، مجلة العلوم التربوية، العدد1، 2017.
- يحي محمد النجار وعطاف محمد أبوغالي، دور التعليم العالي في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر الطلبة والهيئة التدريسية، جامعة الأقصى نموذجا، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد1 2017.

-ثالثا: المواثيق الدولية

1- مواثيق المنظمات الدولية

- ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945.
- ميثاق جامعة الدول العربية لعام 1945.
- ميثاق منظمة الدول الأمريكية لعام 1948.
- الميثاق الإجتماعي الأوروبي لعام 1965.
- الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1981.
- ميثاق حقوق الطفل العربي لعام 1984.
- الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل لعام 1990.
- الميثاق الإجتماعي الأوروبي المعدل لعام 1996.
- الميثاق الإفريقي لإنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1997.
- ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي لعام 2000.
- الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام 2004.
- الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين لعام 2012.

2- دساتير المنظمات الدولية

- دستور منظمة العمل الدولية لعام 1919.
- دستور منظمة الصحة العالمية لعام 1946.
- دستور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لعام 1970.

3- العهود الدولية

- العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1966.
- العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام 1966.

4- الإتفاقيات الدولية

- إتفاقية الحرية النقابة وحماية حق التنظيم لعام 1948.
- إتفاقية جنيف الرابعة الخاصة باللاجئين لعام 1949 .
- الإتفاقية رقم 79 الخاصة بتقييد العمل الليلي للأطفال في المهن غير الصناعية لعام 1950.
- الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية لعام 1950.
- إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين لعام 1951.
- الإتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم لعام 1960.
- إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 117 لعام 1962.
- الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1965.
- إتفاقية منظمة الوحدة الإفريقية لشؤون اللاجئين لعام 1969.
- الإتفاقية بشأن الرعاية الطبية والإعانات المرضية لعام 1969.
- الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان لعام 1969.
- إتفاقية بشأن تحديد الحد الأدنى للأجور لعام 1970.
- إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 138 لعام 1973.
- إتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 142 لعام 1975.
- إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979.
- إتفاقية اليونسكو بشأن التعليم والتدريب التقني والمهني لعام 1989.
- إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989.
- الإتفاقية الدولية لحماية جميع حقوق العمال وأفراد أسرهم لعام 1990.
- إتفاقية معاهدة ماستريخت لعام 1998.
- الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين لعام 1999.
- إتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي لعام 2005.
- إتفاقية حقوق ذوي الإعاقة لعام 2006.

5- البروتوكالات الدولية

- البروتوكول رقم 1 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية لعام 1952.
- البروتوكول الإضافي المحلق باتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 الخاصة باللاجئين لعام 1977.
- البروتوكول الإضافي للاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1988.
- البروتوكول الخاص بالميثاق الإفريقي لإنشاء المحكمة الإفريقية لحقوق الإنسان والشعوب لعام 1997.

- البرتوكول رقم 11 الملحق بالاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان لعام 1998.
- البروتوكول الإختياري الملحق باتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 2000.
- البروتوكول رقم 12 الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية لعام 2000.
- بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا الملحق بالميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام 2003.
- البرتوكول الإختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 2008.

6- الإعلانات الحقوقية

- إعلان الإستقلال الأمريكي لعام 1776.
- إعلان حقوق الإنسان والمواطن الفرنسي لعام 1789.
- إعلان حقوق الطفل لعام 1924
- الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان لعام 1948.
- إعلان حقوق الطفل لعام 1959
- إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1963.
- إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة لعام 1967.
- الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقليا لعام 1971.
- الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لعام 1975.
- إعلان بشأن المبادئ الأساسية الخاصة بإسهام وسائل الإعلام في دعم السلام لعام 1978.
- إعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد لعام 1981.
- إعلان كامبالا بشأن الحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية لعام 1990.
- إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام لعام 1990.
- الإعلان العالمي للتربية للجميع لعام 1990.
- إعلان مبادئ التسامح لعام 1995.
- الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين 1997.
- إعلان الأمم المتحدة بشأن الألفية لعام 2000.
- إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي لعام 2001.
- إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية لعام 2003.
- إعلان إنشيون لعام 2015.
- إعلان نيويورك من أجل اللاجئين والمهاجرين لعام 2016.

7-المبادئ الحقوقية

- مبادئ ليمبورغ بشأن تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية لعام 1986.
- مبادئ ماسترخيت التوجيهية المتعلقة بإنتهاكات الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1997.
- المبادئ التوجيهية لمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لعام 2008.

8.-القواعد الحقوقية

- القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء لعام 1955.
- قواعد الأمم المتحدة النموذجية الدنيا لإدارة شؤون الأحداث لعام 1985.
- القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين لعام 1993.

9-البيانات الحقوقية

- بيان بشأن الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1994.
- بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات في تعليم ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة لعام 1994.
- بيان بشأن العولمة وأثرها على التمتع بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 1998.
- بيان بون للتعليم من أجل التنمية المستدامة لعام 2009.

10- القرارات الدولية

- قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الخاص بالإتفاقية المتعلقة بإمتيازات الوكالات المتخصصة وحصانتها رقم 179 (د-2) المؤرخ في 21 نوفمبر 1947.
- قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة المتعلق ببرنامج العمل الخاص بالمعوقين رقم 52/37 المؤرخ في 3 ديسمبر 1982.
- قرار الجمعية العامة حول مبادئ الأمم المتحدة التوجيهية لمنع جنوح الأحداث رقم (112/45) المؤرخ في 14 ديسمبر 1990.
- قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الخاص بمبادرة " المجتمع للجميع" رقم 91/45المؤرخ في 19 ديسمبر 1990.
- قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الخاص بالقواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعوقين رقم 96/48 المؤرخ في 1 ديسمبر 1993.
- قرار مجلس الأمن الدولي رقم 1325 حول المرأة والسلام والأمن المؤرخ في 31 أكتوبر 2000.
- قرار لجنة حقوق الإنسان رقم 38/2000 (أ) حول الحق في حرية الرأي والتعبير المؤرخ في 20 أفريل 2000.
- قرار المؤتمر العام إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي رقم 162 / م ت / 2 / 5 / 3، المؤرخ قي 2 نوفمبر 2001.

- قرار الجمعية العامة الأمم المتحدة بشأن تعزيز بناء القدرات في مجال الصحة العامة رقم 03/58 المؤرخ في 17 نوفمبر 2003.
- قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الخاص بإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 61/61 المؤرخ في 13 ديسمبر 2006.
- قرار الجمعية العامة قواعد الأمم المتحدة لمعاملة السجينات والتدابير غير الإحتجاجية للمجرمات رقم 229/65 المؤرخ في 16 مارس 2011.

11- التوصيات الدولية

- توصية منظمة العمل الدولية رقم 60 بشأن التلمذة الصناعية المؤرخة في 27 جوان 1939.
- توصية منظمة العمل الدولية رقم 57 بشأن التدريب المهني لعام 1939.
- توصية منظمة العمل الدولية رقم 87 بشأن التوجيه المهني المؤرخة في 1 جويلية 1949.
- توصية منظمة العمل الدولية رقم 99 بشأن التأهيل المهني للمعوقين المؤرخة في 22 جوان 1955.
- توصية منظمة اليونسكو بشأن أوضاع المدرسين المؤرخة في 5 أكتوبر 1966.
- توصية منظمة العمل الدولية رقم 136 بشأن المشاريع الخاصة لإستخدام وتدريب الشباب من أجل التنمية لعام 1970.
- توصية منظمة العمل الدولية رقم 157 بشأن إستخدام وظروف عمل ومعيشة العاملين بالتمريض 1977 لعام .
- توصية منظمة العمل الدولية رقم 183 حول السلامة والصحة في المناجم لعام 1995.
- توصية منظمة اليونسكو بشأن أوضاع هيئات التدريس في التعليم العالي لعام 1997.
- توصية منظمة العمل الدولية رقم 194 بشأن قائمة الأمراض المهنية وتسجيل الحوادث والأمراض المهنية والأخطار لعام 2002.

12-التقارير الدولية

- تقرير المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة 1995.
- تقرير المقررة الخاصة بالحق في التعليم "كتارينا توما شفسكي" لعام 2002.
- تقرير السيد بول هنت المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية المتعلق بالبيرو لعام 2005.
- تقرير السيد بول هنت المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية الموجه إلى مجلس حقوق الإنسان لعام 2007.
- تقرير السيد بول هنت المعني بحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والعقلية لعام 2008.

- تقرير المقرر الخاص بالحق في التعليم "كيشور سينغ" لعام 2012.
- تقرير منظمة العفو الدولية حول حالة حقوق الانسان في العالم لعام 2012.
- تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين لعام 2013
- تقرير منظمة اليونسكو الإقليمي حول حقوق الانسان في الدول العربية لعام 2015.
- تقرير لجنة وضع المرأة لخاص بالتمكين الإقتصادي للمرأة في عالم العمل المتغير لعام 2017.

13- تعاليق اللجان

- التعليق العام رقم 05 للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1994.
- التعليق رقم 13 للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والتعليمية لعام 1999.
- التعليق رقم 14 للجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 2000.
- التعليق العام رقم 1 (2001) للجنة حقوق الطفل الخاص بالمادة 1/29 من إتفاقية حقوق الطفل لعام 2001.
-التعليق رقم 18 الخاص بالحق في العمل للجنة الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لعام 2005.
- التعليق العام رقم 09 (2006) لجنة حقوق الطفل الخاص بحقوق الأطفال المعوقين لعام 2006.
- التعليق العام رقم 8 (2006) للجنة حقوق الطفل حول حق الطفل في الحماية من العقوبة البدنية وغيرها من ضروب العقوبة القاسية أو المهينة لعام 2006.
- التعليق العام رقم 9 للجنة حقوق الطفل لعام 2006.
- التعليق العام رقم 14 المتعلق بمصلحة الطفل الفضلى للجنة حقوق الطفل لعام 2014.

رابعا: المؤتمرات الدولية

- سعيد إسماعيل علي، المرأة موضوعا للتعليم والتعلم ، مؤتمر المرأة في مجتمعنا، جامعة عين شمس من 14 الى 16 نوفمبر 2006.
- محمد ضياء الدين جليل، حقوق الطفل، مفهومها وتطورها عبر التاريخ البشري، أعمال المؤتمر الدولي السادس حول الحماية الدولية للطفل، طرابلس في الفترة من 20 الى 22 نوفمبر 2016.
- منى مؤتمن، ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع، مؤتمر المرأة العربية في الأجندة التنموية 2015- 2030، جمهورية مصر العربية من 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 2013، ص06
- غسان عبد الخالق وآخرون، المرأة التجليات وآفاق المستقبل، أوراق مؤتمر فيلاديفيا الدولي التاسع عشر من 28 الى 30 أكتوبر 2014 .

خامسا: الدساسير والقوانين

- الدستور الإسباني لعام 1913.
- الدستور السوفيتي لعام 1917.
- الدستور الإيرلندي لعام 1937.
- الدستور الجزائري لعام 2016.
- الأمر 72/02 الخاص بتنظيم السجون لعام 1970
- القانون 04/05 لتنظيم السجون وإعادة الإدماج الاجتماعي للمسجونين لعام 2004.

سادسا: المراجع باللغات الأجنبية

VI-References of Foreign Languages

1-Books

- Abdo Yazbeck, Attacking Inequality in the Health Sector, The World Bank Publishing, Washnigton Dc, 2009.
- Abdulqawi Yusuf, Standard-setting in UNESCO, Normative Action in Eduction, Science and Culture, Martinus Nijhoff Publishers, Boston, 2007.
- Adam Mc Beth, International Economic Actors and Human Rights, International Crisis Management, Routledge Toylor and Francis Group ,2010.
- Adam Smith, An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, Global Grey Pubishing, London, 2018.
- Adrian Hodges, Opportunities for Women, Challenging Harmful Social Norms and Gender Stereotype to Unlock women's potential, Global, Partnerships and Advocacy for Women, Scanplus, London, 2017.
- Aidan Mukeen, Teachers in Anglophone Africa, Issues in Teacher Supply, Training and Management, The World Bank, Washington Dc, 2010.
- Akito Okada, Education, Policy and Equal Opportunities in Japan, Bergahn Books Publishing, New York, 2012.
- Alain Mingat, The Mechanics of Progress in Education, Evidence From Gross-country Data, The World Bank Publishing, Washington, 1998.
- Alan Erth, Toward an Understanding of Europe, A Political Economic of Continental Integration, Universal Publishers Inc, Florida, 2008.
- Alan.E.Nash, Human Rights and the Protection of Refuguees Under International Law, Publication of the Institute for Research on Public Policy, Quebec, 1988.

- Alex Warleigh, Understanding European Union Institutions, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2002.
- Alexander Preker & Gy Carrin , Health Financing for Poor People, World Health Organization Publishing, 2004.
- Alexandra Xanthaki & Sanna Valkonen, Indigenous People's Cultural Heritage, Rights, Debates and Challenges, Brill Nijhoff, Leiden, 2017.
- Alfred Glenn Mower, The Convention on the Rights of the Child, International Law Support for Children, Greenwood Publishing Group, London, 1997.
- Alice Edwards, Violence Against Women Under International Human Right Law, Cambridge University Press, 2011.
- Alice Kiger, Teaching for Health, Churchill Livingstone Publishing ,Edinburg, 2014.
- Alison Brysk, Globalization and Human Rights, University of California, Press, Berkeley, 2002.
- Allan Dyson & Allan Millward, Schools and Special Needs, Issues of Innovation and Inclusion, Paul Chapman Publishing Ltd, A Sage Publications Company, London, 2000.
- Ana Filipa Vrdoljak, The Cultural Dimension of Human Rights, Oxford University Press, Oxford ,2013.
- Anastasia Liasidou, Inclusive Education, Policy and Policymaking, Continuum International Publishing Group, London ,2012.
- Andre Nollkaemper & Dov Jacobs, Distribution Responsabilities in International Law, Cambridge University Press ,2015.
- Andre Grace, Lifelong Learning as Critical Perspectives on People, Politics, Policy and Practice, Canadian Scholars Press Inc ,Toronto, 2013.
- Andrew Brown & Niki Davis ,World Year Book of Education, Digital Technology, Communities and Education, Routledge, London, 2004.
- Andrew Mayayo & al, Centenary of the Russian Revolution (1917-2017), Cambridge Scholars Publishing, 2018.
- Andrew Norton & Sophia Goergieva, Building Equality and Opportunity Through Social Guarantees, New Approach to Public Policy and the Realization of Rights, The World Bank Publication ,Washington Dc, 2009.
- Andrey Chapman & Sage Russell, Core Obligation, Building a Framwork for Economic, Social and Cultural Rights, Intersentia, Oxford, 2002.
- Andrie Visscher, Information Technology in Educational Management, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2001.
- Angela Little, Education for All and Multigrade Teaching, Challenges and Opportunities, Springer Publishing, 2007.
- Angus Francis & Rowena Maguire, Protection of Refugees and Displaced Persons in the Asia Pacific Region, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2013.
- Anja Kuckulenz, Studies on Continuing Vocational Training in Germany, Aspring Company ,Mannheir, 2010.

- Ann Webster–Wright, Authentic Professionnal Learning, Making a Difference Through Learning at Work, Springer ,London, 2010.
- Anna Maria Biro, Populism, Memory and Minority Rights, Central and Eastern European Issues in Global Perspective, Brill Nijhoff, Leiden, 2018.
- Anne Bayefsky, The UN Human Rights Treaty Sytem, Universality at the Cross Roads, Kluwer Law International, 2001.
- Anne Hellum, Women's Human Rights, CEDAW In International, Regional and National Law, Studies on Human Rights Conventions, Cambridge University Press, 2013.
- Anne pruitt, In Pursuit of Equality in Higher Education ,General Hall Inc Publishers, New York, 1987.
- Anne Wagner, Diversity and Tolerance in Socio Legal Contexts, Ashgate Publishing Limited, Fornham, 2009.
- Anne Winslow, Women, Politics and the United Nations, Greenwood Press, London, 1995.
- Annelen Micus, The Inter-American Human Rights System as a Safeguard for Justice in National Transitions, From Amnesty Laws to Accountability in Argentina, Chile and Peru, Brill Nijhoff, Leiden, 2005.
- Anthony Normore & Brian Fitch, Leadership in Education, Corrections, and Law Enforcement, A Commitment to Ethics, Equity and Excellence, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2011.
- Antonia Kupfer, Globalization, Higher Education, The Labour Market and Inequality, Routledge Taylor and Fraucis Group, London, 2012.
- Antonio Cancado Trindade, The Construction of a Humanized International Law, A Collection of International Opinions (1991-2013), Brill Nijhoff, Leiden, 2014.
- Anuradha Kumar, Human Rights, Global Perspectives, Sarup and Sons, New Delhi, 2002.
- Anuy Gutmann, Democratic Education, Princeton University Press, New Jersey, 1999.
- Aoife Nolan, Economic and Social Rights After the Global Financial Crisis, Cambridge University Press, 2014.
- Arina Angerman & al, Current Issues in Women's History, Routledge Library Editions, New York, 2013.
- Aryeh, Neier, The International Human Rights Movement, A History, Princeton University Press, 2012.
- Ashok Kumar, UNESCO and Social Sciences, Retrospect and Prospect, Concept Publishing Company, New Delhi, 1988.
- Attila Pausits & Ada Pellert, Higher Education, Management and Development in Central, Southern and Easthern Europe, Waxmann, Berlin, 2007.
- Azizur Rahman Chowdhury & Jahid Hossain Bhuiyan, An Introduction to Human Rights Law, Brill Publishing, 2010.

- Barbara Boguse, Irregular Migration and Human Rights, Theoretical, European and International Perspectives , Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2004.
- Barbara Bruns & Alan Mingat, Achieving Education by 2015, A Chance for Every Child, Librany of Congress Cataloging Publication, 2003.
- Bardo Fassbender, Securing Human Rights, Achievements and Challenges of the UN Security Council, Oxford University Press, 2011.
- Barend Van Der Heij Den, Reflections on the Universal Declaration of Human Rights, Martnus Nijhoff Publishers, London, 1998.
- Bedirthan Ustun, Mental Illness in General Health Care, An International Study, World Health Organization Publishing, Geneva, 1993.
- Ben Saul & David Kinley, The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights Commentary, Cases, and Materials, Oxford University Press, London, 2014.
- Benedicte Ingstad & Susan Reynolds Whyte, Disability and Culture, University of California Press, Los Angeles, 1995.
- Benita Ferrero Waldner, Ministrial Conclutions, Strenthening the Role of Women in Society, Euromed Publication of the European Union ,2016.
- Benjamin Levin, Reforming Education From Origin to Outcomes, Routledge, London, 2001.
- Berma Klein Goldewijk, Dignity and Human Rights ,The Implementation of Economic, Social and Culural Rights, Transnational Publishers, T.M.C.Asser, Press, 2002.
- Bernard Gernigon, International Labour Organization Concerning the Right to Strike, Publication of the International Labour Organization, Geneva, 2000.
- Bertha Santosco, La Commision Interamericaine des Droits de L'Homme et le Developpemet de sa Competence par le Systeme des Petitions Individuelles, Presse Universitaire de France, Paris, 1995.
- Bertrand Ramcharan, Human Rights, Thirty Years After the Universal Declaration of Human Rights, Martinus Nijhoff, The Hagne, 1979.
- Bertrand Ramcharan, The UN Human Rights Council, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2011.
- Betty Horwitz, The Transformation of The Organization of American States, A Multilateral Framework for Regional Governance, ANTHEM Press, London, 2011.
- Bhaskara Rao, Education for the 21st Century, Discovrey Publishing House, New Delhi, 2004.
- Bhaskara Rao, World Confrence on Human Rights, Discovery Publishing House, New Delhi, 2003.
- Bhaskara Rao, World Education Forum, Discovery Publishing House, New Delhi ,2003.
- Bischnupada Nanda, School Without Walls in 21st Century, From Exclusion to Inclusion, Practice in Education, A Mittal Publication, New Delhi, 2008.

- Brendan Kelly, Dignity, Mental Health and Human Rights, Ashgate Publishing Limited, Farnham, 2015.
- Brenden O'malley, Education Under Attack, UNESCO Publishing, Paris, 2010.
- Brett Elisabeth Blake, Literacy and Learning ABC Publishing, Oxford, 2002.
- Brian Barry, Why Social Justice Matters? Polity Press, Madden, 2005.
- Brigit Toebes & Rhouda Ferguson, The Right to Health, A Multy-country Study of Law, Policy and Practice, Springer, Library of Congress, 2014.
- Bruce Abramson, A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Art 2, The Rights of Non-dicrimination, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2008.
- Bruce Swaffield & Iris Guske, Global Encounters, Pedagogical Paradigms and Educational Practices, Cambridge Scholars Publishing,2009.
- Bryan Peck, Teaching and Educating for a New Europe, A Challenge for the Countries of the European Union, Nova Science Publishers Inc ,1997.
- Budd Hall & Darlene Clover, Learning and Education for Better World, The Role of Social Movements, Sense Publishers, Rotterdam, 2013.
- Carlos Alberto Torres, Education and Social Change in Latin America, James Nicholas Publishers Limited, Albert Park, 1995.
- Carolyn Brown, Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation, Voices From the Developing World, Springer, London, 2014.
- Ceray Aldemir, Multi-level Governance in Devolping Economies, Global Disseminator of Knowledge, Hershey, 2019.
- Charles Riley, Disability and Media, Prescription for Change, University Press of New England, 2005.
- Charles Russo, The Legal Rights of Students With Disabilities, International Perspectives ,Published by Rowman and Littlefield Publishers Inc, Plymouth, 2011.
- Chems-Eddine Chettour, Le Système Educatif Algerien à L'Heure de L'Internet et de la Mondialisation ,Editions GEDICOM Marinoor, Alger, 2002.
- Cheryl Benard & al, Women and Nation Building, Center for Middle East Public Policy, 2008.
- Chris Forlini, Future Direction for Inclusive Teacher Education, An International Perspective, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2012.
- Christian Tomuschat, Human Right Between Idealism and Realism, Oxford University Press, New York, 2008.
- Christian Welz, The European Social Dialogue Under the Articles 138 and 139 of the European Community Treaty, Wolfers Kluwer, Law and Business, Boston, 2008.
- Christopher Colelough, Marketizing Education and Health in Developing Countries, Miracle or Mirage ,Clarendon Press , Oxford, 1997.

- Claire Lougare, How Can NGO's Engage With the European Commitee of Social Rights Under the Monitoring Procedures? Publication of the Department of the European Social Charter, 2019.
- Clande Ghaoui, Knowledge-based Virtual Education, Springer Publishing, Berlin, 2005.
- Clarissa Willis, Creating Inclusive Learning Environment for your Children, Corwin Press, Sage Company, 2009.
- Claude Lessard & Philippe Meirieu, L'Obligation de Resultats en Education, Evolution perspectives et Enjeux Internationaux, Les Presses de l'Université de Laval, 2005.
- Claude Welch, Protecting Human Rights in Africa, Roles and Strategies of Non-governmental Organizations ,University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1995.
- Claudia Martui & Bethany Brown, Human Rights of Older People, Universal and Legal Perspectives, Springer Sciences and Media, Dordrecht, 2015.
- Clifford Bob, The International Struggle for New Human Rights, University of Pennsylvania, Press, 2009.
- Colette Chabbott, Institutionalizing Health and Education for All, Published by Teachers College Press, Amsterdam, 2015.
- Corine Lewis, UNHCR and International Refugee Law, From Treaties to Innovation, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2012.
- Curtis Doebbler, The Prinicple of Non–discrimination in International Law, Cd Publishing, Washington, 2007.
- Dagmar Schiek, The EU Economic and Social Model in the Global Crisis, Interdisciplinary Perspectives, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2016.
- Damon P, Coppola, Introduction to International Disaster Management, Elsever Int, Amesterdam, 2011.
- Dan Banik, Rights and Legal Empowerment in Eradicating Poverty, AShgate Publishing Limited, Oslo, 2008.
- Danel Whelan, Indivisible Human Rights, A History, Published by University of Pennsylvania Press, 2010.
- Daniel Moeckli & Helen Keller, The Human Rights Covenants at 50, Their Past , Present and Future, Oxford University Press, 2018.
- Daniel Neugebauer, The European Economic and Social Committee, A Sufficient Institution for Participation, Master European Studies, University of Twente, 2016.
- Daniel Whelan, Indivisible Human Rights, University of Pennsylvania Press, Philadephia, 2010.
- David Balwanz, Basic Education Beyond the Millennium Development Goals in Ghana, The Word Bank Publications, 2014.
- David Bedworth, Dictionary of Health Education, Oxford University Press, 2011.
- David Forsy ,The Encyclopaedia of Human Rights, Oxford University Press, 2009.
- David Hamburg, Learning to Live Together, Preventing Hatred and Violence in Child and Adolescent Developpment, Oxford, 2004.

- David Hursh & Wayne Ross, Democratic Social Education, Scial Study for Social Change, Routledge Toylor and Fancis Goup, London, 2014.
- David Kinley, Human Rights, Old Problems, New Possibilities, Edward Elgar Publishing Limited, Chelthenham, 2013.
- David Kolb, Experimental Learning, Experience as the Source of Learning and Development, Library of Congress, 2014.
- David Mitchell & Sharon Snyder, The Body and Physical Differences, Discourse of Disability, The University of Michigan Press, 1997.
- David Philips, Aspects of Education and the European Union, Oxford Studies in Comparative Education, Published by Triangle Books, Oxford, 1995.
- Dean Tattle, Self-esteem and Adjusting with Blindness, Charles Thomas Publisher Ltd ,Springfield, 2004.
- Denise Horu, Women, Civil Society and the Geopolitics of Democratization ,Routledge, ,Abington, 2010.
- Dennis Mithang, Equal Opportunities, Theory, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks, London, 1996.
- Dennis Taylor, Human Physical Health, Cambridge University Press, Melbourne, 1989.
- Dermot Hodson & John Peterson, The Institutions of the European Union, Oxford University Press, Oxford, 2012.
- Desmond Dinan, Relations Between the European Parliament, Institutional and Political Dynamics, Publishing of the European Parliamentary Research Service, 2014.
- Devaki Jain, Women, Development and the UN, Sixty-year Quest for Equality and Justice, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 2005.
- Dhirenda Verma, Admimstration of Vocational Education, Concept Publishing Company, New Delhi, 2001.
- Diane Napier, Education, Dominance and Identity, Sense Publishers, Rotterdam, 2013.
- Digumarti Bhaskara, United Nations Decade for Human Rights Education, Discovery Publishing House, New Delhi, 2004.
- Dinah Shelton, Regional Protection of Human Rights, Oxford University Press, New York, 2013.
- Dominique Paccoud, Philosophical and Spiritual Perspectives on Decent Work, International Labour Organization Publishing, 2004.
- Donald Holsinger & James Jacob, Inequalty in Education, Comparative and International Perspectives, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, Springer, 2008.
- Ebere Osieke, Constitutional Law and Practice in the International Labour Organization, Martinus Nijhoff Publishers, Boston, 1985.
- Edward Best & Thomas Christiansen, The Institutions of the Enlarged European Union, Continuity and Change, Edward Elgar Publishing Inc, Northampton, 2008.

- Edward Lawson, Encyclopaedia of Human Rights, Routledge Taylor and Francis Group, London, 1996.
- Edwin Egede & Peter Sutch, The Politics of International Law and International Justice, University Press, 2013.
- Eileen Garnell & Caroline Lodge, Supporting Effective Learning, Paul Chapman Publishing, London, 2003.
- Elaine Walker, Educational Adequacy and the Costs, Abc Clio Inc, California, 2005.
- Elisabeth king & Anne Hill, Women's Education in Developing Countries, Barriers, Benefits and Policies, A World Bank Book, Washington, 1993.
- Elisabeth King & Rebecca Withrop Today's Challenges for Girls Education, Global Economy and Development, Working Paper, 09 June 2015.
- Elisabeth Riddell–Dixon, Canada and the Beijing Conference on Women, Government Politics and NGO Participation, UBC Press ,Vanconver, 2001.
- Enakshi Sengupta & Patrick Blessinger, Strategies, Policies and Directions for Refugee Education ,Emerald Publishing Limited, Bingley, 2018.
- Engenio Raul Zaffaroni, Criminology and Criminal Policy Movements, University Press of America, Maryland Library of Congress, 2012.
- Erik Andre Anderson, Towards New Global Strategies, Public Goods and Human Rights, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2007.
- Esther Hirish, Adult Education as a Key to Development, Challenges and Succes Factors, Published by DVV International ,2017.
- Eva Brems, Human Rights, Universality and Diversity, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2001.
- Ewa Baginska, Damages for Violations of Human Rights, A Comparative Study of Domestic Legal Systems, Springer International Publishing, 2016.
- Felice Gaer, The United Nations High Commissioner for Human Rights, Conscience for the World, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2014.
- Felix Rauner & Rupert Madean, Hand Book of Technical and Vocational Education and Training Research, UNEVOC, Springer, Bremen, 2008.
- Fons Caomans & al, Accelerating Equality of Women Under Article 4/1, UN Convention on the Elimination of All Forms of Discriminations Against Women, Intersentia ,Oxford, 2003.
- Francene Sabin & Joanne Mattern, Helen Keller, Un Etre Exceptionnel, Editions Scholastic, Toronto, 2006.
- Frances Simon, Prisoner's Training ,Routledge Taylor and Francis Group, London, 1999.
- Francine Markovits, Montesquieu, Le Droit et L'Histoire, Edition Librairie Philosophique, Paris, 2008.
- Frank Adamson, Global Education Reform, How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes? Routledge Publishing, Abingdon, 2016.

- Frank Bunning, Education and Training in the Baltic States, Survey of Reforms and Developments, Springer, 2006.
- Frans Viljoen, Human Rights Law in Africa, Oxford University Press, Oxford, 2012.
- Frederick Gareau, The United Nations and Other International Institutions, A Critical Analysis, Burnham Inc Publishers, Chicago, 2001.
- Gail Kelly & Sheila Slaughter, Women's Higher Education in Comparative Perspective, Kluwer Academic Publishing, London.2017.
- Gajendra Narayan Karna, United Nations and Rights of Disabled Persons , A Study in Indian Perspective ,APH Publishing Corporation, New Delhi, 1999.
- Garry Hornby, Inclusive Special Education, Evidence Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities, Springer, New York, 2014.
- Gauthier de Beco, The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law, Cambridge University Press, New York, 2019.
- Geir Skeie, Religious Diversity and Education in Europe, Waxmam, Verlag, 2009.
- Geoges Lienard & Joseph Pirson, Agir dans la Crise, Enjeux de L'enseignement de Promotion Sociale, Presses Universitaires de Louvain, 2011.
- Geraldine Van Bueren, International Documents on Children, Published by Kluwer Law International, The Hague, 1998.
- Gerard Robinson & Elisabeth English Smith, Education for Liberation, The Politics of Promise a Reform Inside and Beyond America's Prisons, Rowman and Littlefield ,New York, 2019.
- Gerda Hanko, Increasing Competence Through Collaborative Problem-solving, Using Insight Into Social and Emotional Factors in Children's Learning, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2016.
- Gerhard Sabathil & Klemens Joos, The European Commission, An Essential Guide to the Institutions, The Procedures and the Policies, Kogan Page Edition, London, 2008.
- Goran Gunner, An Unlikely Dilemma, Constructing a Partnership Between Human Rights and Peace Building, Pickwich Publication, Oregon, 2011.
- Gordon Wells, Learning Through Interaction, The Study of Languge Development, Cambridge University Press, New York, 1999.
- Grey Stemm & Sean Kingsley, Ocean Odyssey 2, Underwater Heritage Management, Published by Oxford Books, Oxford, 2011.
- Gudmundur Alfredson, The Universal Declaration of Human Rights, A Common Standards of Achievement, Martinus Nijhoff Publishers, London, 1999.
- Gudmundur Alfredsson, International Human Rights Monitoring Mechanisms, Essays in Honour of Jakob the Moller, Martinus Nijhoff Publishing, London, 2009.
- Guido Walraven & al, Combating Social Exclusion Through Education, Garant Publishers, Louvain, 2000.

- Guillemette Meuniez, L'Application de la Convention des Nations Unies Relative aux Droits de L'Enfant dans le Droit Interne des Etats Parties, Edition L'Harmattan, Paris, 2002.
- Gunnar Almgren, Health Care Politics, Policy and Services, A Social Juslice Analysis, Springer Publishing Company, New York ,2007.
- Gy Davidov & Brian Langille, The Idea of Labour Law, Oxford University Press, Oxford, 2011.
- Hanna Arlene Frigeret, Adult Literacy Education Current and Future Directions, Center on Education and Training for Employment ,Ghio, 2005.
- Hans de Wit, Higher Education in Latin America, The International Dimension, The World Bank Editions, Washington Dc, 2005.
- Harriet Nannyanjo, Education Inputs in Uganda, An Analysis of Factors Influencing Learning Achievement in Grade Six, The World Bank Publishing, Washington, 2007.
- Helen Hanna, Young People Rights in the Citizenship Education Classroom, Palgrave Macmillan Publishing, Geneva, 2019.
- Henri Oberdorff & Jacques Robert, Libertés Fondamentales et Droits de L'Homme, Editions Moutchrestin, Paris, 2002.
- Henri Oberdorff, Droit de L'homme et Libertés Fondamentales, Edition Alpha, Paris, 2010.
- Hilary Charlesworth & Emma Larking, Human Rights Rituals and Ritualism, Cambridge University Press, London, 2013.
- Hildegarde Vandenhove & Kristine Leysen, Advancement in Science, Integration and Sustainability of Europe ,Comett Projet, 2017.
- Howard Adelman, No Return, No Refuge, Rites and Rights in Minority Repatriation, Columbia University Press, New York, 2011.
- Howard Gordon, The History and Growth of Career and Technical Education in America, Waveland Press Inc ,Illinois, 2014.
- Howard Lintz & al, A Basic Human Rights Meaningful Access to Legal Representation, University of North Carolina School of Law, 2015.
- Hubert Erth, Modularization of Vocational Education in Europe, A Model for the Reform of Initial Training Provisions in Germany, Symposium Books, Oxford, 2000.
- Hugh D, Hindman, The World of Child Labour, An Historical and Regional Survey, M, E, Sharp Inc, London, 2009.
- Hurst Hannum, Internalional Human Rights, Problems of Law, Policy and Practice, Published by Wolters Kluwer ,New York, 2018.
- Ilias Bantekas, International Human Rights, Law and Practice, Combridge University Press, 2016.
- Ilona Kickbush, Health Literacy, The Solid Facts, World Health Organiszation Publishing, 2013.

- Ingrid Nifosi, The UN Special Procedures in the Field of Human Rights, Intersentia Antwerpen, Oxford, 2005.
- Ingrid Nifosi, The Protection of Vulnerable Groups Under International Human Rights Law, Routledge Taylor and Francis Group, 2017.
- Issa Shivji, Concept of Human Rights in Africa, Codesia Book Series Publishing, London, 1989.
- Jacob Kornbeek & Xavier Ucar, Latin American Social Pedagogy , Relaying Concepts, Values and Methods Between Europe and the Americas, Academic Press, 2015.
- Jacob Neusner & Bruce Chilton, Religious Tolerance in World Religious, Templeton Foundation Press, Pennsylvania, 2008.
- Jacques Delors, Learning the Treasure Withen, UNESCO Publishing, Paris, 1996.
- Jagdish Lal Azad, Financing and Management of Higher Education in India, The Role of the private Sector, Gyan Publishing House, New Delhi, 2008.
- James David Bryson, Engaging Aduldt Learning, Philosophy, Principles and Practices, Published by J.D Brysar Barrie, 2013.
- James Richardson, Regulating Religion, Case Studies From Around the Globe, Springer Science and Media, 2004.
- James Turk, Academic Freedom in Conflict, The Struggle Over Free Speech Rights in the University, James Lorimer and Compamy Limited Publishers, 2014.
- James W.Niekel, Making Sense of Human Rights, University of California Press, Berkley and los Angeles, 2014.
- Jan Nath Kaul, Governance of Universities, Autonomy of the University Community, Abhinav Publications, 1988.
- Jane Boylan, Understanding Advocacy for Children and Young People, Open University Press, Berkshire, 2009.
- Jane Fortin, Children's Rights and the Developing Law, Cambridge University Press, 2009.
- Jane Servaes, Communication for Development and Social Change, Sage Publications, 2003.
- Janet Batsleer, Informal Learning in Youth Work, Sage Publications Limited, London, 2008.
- Janet Gele & Leslie Stebbins, Women and Equality in the Workplace, Abc Clio Publishing, Santa Barbara, 2003.
- Jean–Francois Renucci, Droit Européen des Droits de L'Homme, Librairie Génerale de Droit et de Jurisprudence, 2eme Edition ,Paris, 2001.
- Jean Gal, Les Droits de L'Enfant, Pour une Education à la Citoyenneté, Editions Groupe de Boeck, Bruxelles, 2008.
- Jean Krasno, The United Nations Confronting the Challenges of a Global Society, Lynne Rienner Publishers, 2004.

- Jean-Louis Quermonne, Le Système Politique de l'Union Européenne des Communautés à l'Union Politique, Edition Montchrestien, Paris, 2001.
- Jean Marie Robine, Human Longevity, Individual Life Duration, and the Oldest-old Population, Published by Springer, Dordrecht, 2007.
- Jean Pierre Rosenczveig, La Convention de L'ONU Relative aux Droits de l'Enfant du 20 Nouvembre 1989, Edition L'Harmattan, Paris, 2018.
- Jean-Jacques Tatri-Gourien, Le Contrat Social en Question, Echos et Interpretations du Contrat Social de 1762 à la Révolution, Presse Universitaire de Lille, 1998.
- Jeanne Nager Stellman, Encyclopaedia of Occupational Health and Safety, International Labour Organization Publishing, Geneva, 1998.
- Jeremy Black, The Power of Knowledge, How Information and Technology Made the Modern World ?Yale University Press, London, 2014.
- Jeremy Richardson, The European Union, Power and Policy, Routlege, 3rd Edition, 2006.
- Jerome Arcaro, Quality in Education, An Implementation Handbook, St Lucie Press, Florida, 1995.
- Jianping Shen, School Teachers, Professional and Demographic Characteristics, Peter Lang Publishing, New York, 2009.
- Joachim Muller, Reforming the United Nations, The Quiet Revolution, Kluwer Law International, London, 2001.
- Jody Heymann, Advancing Equality How Constitutional Rights Can Make a Difference Worldwide? University of California Press, Oakland, 2019.
- Joel Spring, The Universal Right to Education, Justification, Definition and Guidelines, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, 2000.
- Johannes Morsnik, The Universal Declaration of Human Rights, Origins, Drafting and Intent, University of Pennsylvania, Philadelphia, 1999.
- John Dewey, Democracy and Education, Dover Publishing Inc ,Mineola, 2014.
- John Mirowsky & Catherine Ross, Education, Social Status and Health, Aldine de Gruyter, New York, 2003.
- John Roemer, Equality of Opportunity ,Harvard University Press, Cambridge, London, 1998.
- John Sheehan, The Economics of Education, Routledge Publishing, London, 2012.
- John Tobni, The Right to Health in International Law, Oxford University Press, Oxford, 2012.
- John Witte, The Market Approach to Education, An Analysis of America's First Voucher Program, Princeton University Press, New Jersey, 2000.
- Jorg Monar, The Institutional Dimension of the European Union, Area of Freedom, Security and Justice, International Scientific Editions, Brussels, 2010.
- Joseph Burk, Funding Public Colleges and Universities for Performance, Popularity, Problems and Prospects, The Rocke Feller Institute Press, 2002.

- Joseph Wrouka, Human Rights and Social Policy in the 21st Century, University Press of America Inc, New York, 1998.
- Joyce Quin, Regionalism in the European Union, Intelect Books Portland, Oregon, 1999.
- Judith Calder & Ann Mccollum, Open and Flexible Learning in Vocational Education and Training, Routledge, London, 1998.
- Julian Garritzmann, The Political Economy of Higher Education Finance, Palgrave Macmillan, 2016.
- Julie Drolet, Social Protection and Social Development, International Initiatives Springer, University of Calgary, Edmonton AB, 2014.
- Julie Mertus, The United Nations and Human Rights, A Guide for a New Era, Routledge ,Taylor and Francis Group, London, 2009.
- Kalwary Bhopal & Uvanney Maylor, Educational Inequalities, Difference and Diversity in Schools and Higher Education, Routledge ,Toylor and Fraucis Goup, London, 2014.
- Kamel Lamichhane, Disability, Education and Employment in Developing Countries, From Charity to Investment, Cambridge University Press, 2015.
- Kamil Idris & Michael Bartolo, A Better United Nations for the New Millennium, The United Nations System, How it is Now and How Should be in the Future? Kluwer Law International, London, 2000.
- Kara Ellerby, No Shortcut to Change, An Unlikely Path to a More Gender Equitable World, New York University Press, 2011.
- Karen Mundy & al, The Handbook of Global Education Policy, Wiley Backwell Publishing, 2006.
- Katarina Oborune, The Erasmus Programme of the European Union as Promoter of Tolerance ,Comparing Latvia to France and Switzerland, Grinverlag Publishing, Nordersledt, 2009.
- Katarina Tomasevski, Education Denied, Costs and Remedies, University Press Limited Dhaka, 2003.
- Kate Tilleczek, Youth, Education, and Marginality, Local and Global Expressions, Wilfrid Laurier University Press, 2013.
- Kate, Moriarty, Learning to Realize Educations, Promise Throngh a Human Right Based Approach to Education a Background for World Development, 2018.
- Kath Ergebretson, International Handbook of Inter-religious Education, Springer, London, 2010.
- Katherine Covell & Brian Howe, The Challenge of Children's Rights, Studies in Childhood and Family in Canada, Wilfrid Laurier University Press, 2001.
- Katherine Young, Constituting Economic and Social Rights, Oxford University Press, 2012.
- Keith Ballard, Education Interational Voices on Disability and Justice, Routledge Taylor and Francis Group, London, 1999.

- Kem Maccrew, Educations Prisoners, Schooling, The Political Industrial Complex, Library of Congress Cataloging and Publication, 2007.
- Kerry O'halloran, Religious Discrimination and Cultural Context Cambridge University Press ,2018.
- Kim Chwee & Daniel Tan, Issues and Challenges in Science Education Research, Moving Forward, Springer Sciences and Business Media, 2013.
- Kirby Heller & Wayne Holtzman, Placing Children in Special Education , A Strategy for Equity, National Academy Press, Washington Dc, 1982.
- Kirsten Hastrup, Human Rights a Common Grounds, The Quest For Universality, Kluwer Law International, London, 2001.
- Kjell Rubenson, Adult Learning and Education, Alsevier Academic Press, Oxford, 2011.
- Klaus Dieter Beiter, The Protection of the Right to Education by International Law, Martinus Nijhoff Publishers, 2005.
- Koen de Feyter, Privatization and Human Rights in the Age of Globalization ,Maastricht Center for Human Rights, Intersentia, Antwerp, Oxford, 2005.
- Kristan Acles Morrison, Free School Teaching a Journey Into Radical Progressive, Education, State University of New York Press, 2007.
- Kristine Adams, Gender Equality and the Judiciary, Using International Human Rights Standards to Promote the Human Rights of Women and the Girl–child at the National Level, Common Wealth Secretariat Edition, 1999.
- Kshama Pandey, Promoting Global Peace and Civic Engagement Throngh Education, Global Book Advances in Educational Marketing, Administration and Leadership, 2016.
- Lala Demirdjian, Education , Refugees and Asylum Seekers, Education as a Humanitarian Response, Continuum International Publishing Group, London, 2012.
- Lalit Kumar Arora, Major Human Rights Instruments, Isha Books, New Delhi, 2006.
- Laura Wasta, Child Law, Children's Rights and Collective Obligations, Springer International Publishing, Geneva, 2014.
- Lawrence Leblanc, The Organization of American States and the Promotion and Protection of Human Rights, Martinus Nijhoff, The Hague, 2013.
- Lea Levin, Droits de L'Homme, Questions et Reponses, Publications UNESCO, 2009.
- Leanor Flexner & Ellen Fitz Patrick, The Woman's Rights Movement in the United States. Harvard University Press, Cambridge, 1996.
- Lee Jerome, Teaching and Learning About Child Rights, A Study of Implementation in 26 Countries, UNICEF Publication, Paris, 2015.
- Len Barton, Disability Politics and the Struggle for Change, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2013.
- Lena Khor, Human Discourse in a Global Network, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2013.

- Leo Panitch & Donald Swart Z, From Consent to Coercion, The Assault on Trade Union Freedoms, Published by Garamond Press Limiled ,2003.
- Lesley Jacobs, Pursuing Equal Opportunities, The Theory and Practice of Egalitarian Justice, Cambridge University Press, 2004.
- Liliana Rivera & Fernando Lozano, The Practice of Research on Migration and Mobilities, Springer, The Regional Center of Multi-disciplinary, Mexico, 2013.
- Lior Gideon & Hung-en Sung, Rethinking Corrections, Rehabilitation, Reentry and Reintegration, Sage Publications, California, 2011.
- Lisa Forman & Julian clare Kohler, Access to Medicines as a Human Right Universtity of Toronto Press, Toronto, 2012.
- Lorenzo Bernard–Verdugo & al, The Dynamic Effect of Social and Political Instability on Output, The Role of Reforms, International Monetary Fund, Publishing, 2013.
- Lori ken Schaft & Roger Clark, Gender Inequality in our Changing World, Routledge Taylor and Francis Group ,London, 2016.
- Louise Potvin & Pat Amstrong, Shaping Academia for tThe Public Good, University of Toronto Press, Toronto, 2013.
- Louise Van Schaik & Michael Kaeding, Policy Coherance for Development in the EU Council, Strategies for the Way Forwards, Publishing by Centre for European Policy Studies, Brussels, 2006.
- Luisa Blanchfied, The United Nations Convention on the Rights of the Child, Background and Policy, Issues, Congressional Research Service, 2009.
- Luisa Blanchfield, The Un Convention on the Elimination of All Forms of Discriminination Against Women, Congressional Research Service , 2010.
- Lya visser, Trends and Issues in Distance Education, International perspectives, Information Age Pablishing, Inc, North Carolina, 2012.
- Lynn Marotz, Health, Safety and Nutrition for Young Child, Cengage Learning Edition, Stamford, 2012.
- Madeleine Arnot, The Sociology of Disability and Inclusive Education, Routledge Taylor and Francis Group, New York, 2012.
- Magdalena Spulveda, The Nature of the Obligations Under the International Covenant on Cultural Rights, Intersentia, Antwerpen, 2002.
- Makau Mutua, Human Rights NGO in East Africa, Political and Normative Tensions, University of Pennsylvania Press , Philadelphia 2009.
- Manisuli Ssenyonjo, The African Regional Human Rights System, 30 Years the After African Charter on Human and People's Rights, Martinus Nijhoff Publishers, Boston, 2012.
- Marc Ancel, Social Defence, A Modern Approach to Criminal Problems, Routhedge, Taylor and Francis Group, London, 1998.

- Marc Limon, Reform of the UN Human Rights Petitions System, An Assessments of the UN Human Rights Communications Procedures for a Single Integrated System, Publication of Universal Rights Group ,Geneva, 2015.
- Marc Marschark, Raising and Education a Deaf Child, Oxford University Press, 2007.
- Margaret Winzer, The History of Special Education from Isolation to Integration, Gallaudet University Press, Washingtion Dc, 2002.
- Maria Edstrom, Blurring the Lines, Market–driven and Democracy–driven, Freedom of Expression, Nordicom Publishing University of Gothenburg, 2013.
- Maria Teresa Tatto, Learning and Doing Policy Analysic in Education, Sense Publishers, Rotterdam, 2012.
- Mariana Karakoulak, Critical Perspectives ,Migration in the Twenty First Century, International Relations Publishing, Bristol, 2018.
- Marie Mercat-Burus & al, A comparative Perspective on the Enforcement and Effectiveness of Anti-discrimination Law, Springer, International Publishing, 2018.
- Marilyn Leask, Learning to Teach Using Information and Communication Technologies ICT in the Secondary School, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 1999.
- Marina Guseva, Liberté de la Presse et Developpement, Publication L'UNICEF, 2005.
- Marion Hersh & Michael Johnson, Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People, Springer, 2008.
- Mark Douglas Mc Garvie, Law and Religion in American History, Cambridge University Press, 2016.
- Mark Ensalaco & Linda Majka, Children's Human Rights, Progress and Challenges for Children Worldwide, Rowman and Littlefield Publishers Inc, Oxford, 2005.
- Mark Tewdwr–Jones & Richard Williams, European Dimension of British Planning, Routledge, London, 2017.
- Markus Linten & Sabine Prustel, Vocational Education and Training in European Countries, References General From the Literature Database for Vocational Education and Training, Federal Institute for Vocational Education and Training, 2014.
- Marry Dowell-Jones, Contextualizing the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Assessing the Economic Deficit, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2004.
- Marsha Freeman, The UN Convention on the Eliminatian of All Froms of Discrimination Aganst Women, A Commentary, Oxford University Press, 2012.
- Marsha Freeman & Christine Chrikini, A Comentary on UN Convention of the Elimination of All Formes of Discrimiriation Against Women, Oxford University Press, Oxford, 2012.
- Mary Robison, A Voice for Human Rights, Publication by University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2006.
- Mashood Badern, International Human Rights Law, Six Decades After the UDHR and Beyond, Ashgate Publishing Company, Burlington, 2010.

- Maurine Doerken, Classroom Combat, Teaching and Television, Educational Technology Publications, New Jersy, 1983.
- Maya Sabatello & Marianne Schulze, Human Rights and Disability Advocacy, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2014.
- Melik Ozden, Le Droit à L'Education, Edition Centre Europe-Tiers Monde, Genève, 2009.
- Melinda Jones, Disability, Divers–ability and Legal Change, Martinus Nijhoff, Publishers, Kluwer Law, The Hague, 1999.
- Michael Freeman, A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 3, The Best Interest of the Child, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2007.
- Michael Goodhart, Human Rights, Politics and Practice, Oxford University Press, Oxford ,2013.
- Michael Haas, International Human Rights, A Comprehensive Introduction, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2008.
- Michael Ignatieff & Stepom Roch, Academic Freedom, The Global Challenge ,Central European University Press, Budapest, 2018.
- Michel Verpeaux, Freedom of Expression, Constitutional and Internalional Case Law, Council of Europe Publishing, 2010.
- Michelle Cini, The European Commission, Leadership, Culture in the EU Administration, Manchester University Press, 1996.
- Miriam Preckler Galguera, Globalization, Mass Education and Technical and Vocational Education and Training, The Influence of UNESCO In Botswana and Namibia, Springer, 2018.
- Monica Feria Tinta, The Landmark Rulings of The Inter-American Court of Human Rights on the Rights of the Child, Protecting the Most Vulnerable at the Edge, International Studies of Human Rights, Martinus Nijhoff Publishers, London, 2008.
- Monica Herz, The Organization of American States, Global Institutions, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2011.
- Motoko Akiba & Gerald Letenore, Improving Teacher Quality, The U.S Teaching Force in Global Contexte, Teachers College Press, Columbia University, New York, 2010.
- Mutindi Mumbua, Women's Agency and Educational Policy, The Experiences of the Women of Kenya, State University of New York Press, 2001.
- Myres Mac Dougal, Human Rights and World Public Order, The Basic Politics of an International Law of Human Rights Dignity, Oxford University Press, 2019.
- Nancy Vandycke, Access to Education for the Poor in Europe and Central Asia, Priliminary Evidence and Policy Implications, World Bank Publishing, 2001.
- Naomi Modeste & Teri Tamayose, Dictionary of Public Health, Promotion and Education, Terms and Concepts, Jessey–Bass Publishing, San Francesco, 2014.

- Narenda Prasad, Women and Development ,APH Publishing Corporation ,New Delhi, 2007.
- Natan Lerner, Religion, Secular Beliefs and Human Rights, 25 Years After the 1981 Declaration, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2006.
- Neena Dash, Inclusive Education for Children with Special Needs, Atlantic Publishers and Distributors Ltd, New Delhi, 2006.
- Neil Taylor, Health Education in Context, An International Perspective on Health Education in Schools and Local Commmunities, Sense Publishers, Rotterdam, 2012.
- Nidhi Singal, Disability Poverty and Education, Routledge, Taylor and Francis Group, London 2013.
- Niels Blokker, The Security Council and the Use of Force, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2005.
- Nigel Rodley The Treatment of Prisoners Under International Law, Oxford University Press, Oxford, 2009.
- Nina Timmermaris, Prevention of Disability Linked to Chronic Diseases, Council of Europe Publishing, 2006.
- Norma Bernstein Tarrow, Human Rights and Education, Pergamon Press, Oxford, 1987.
- Nuraan Davids, Tolerance and Dissent with Education on Cultivating Debate and Understanding, Palgrave Macmillan, 2017.
- Olav Stokke, The UN and Development From Aid to Cooperation, Indiana University Press, Indianapolis, 2009.
- Oliver de Schutter, International Human Rights Law, Cases, Materials , University Press, 2014.
- Oscar Barbarin, Child Development and Early Education Research to Practice, The Guilford Press, New York, 2005.
- Paivi Gynther, Beyond Systematic Discrimination, Education Rights, Skills Acquisition, The Case of Roma, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden, 2007.
- Par Engstron, The Inter-American Human Rights System, Impact Beyond Compliance, Palgrave, Macmillan University College, London, 2019.
- Pat Talbot & Geoff Astbury, Key Concepts in Learning Disabilities, Sage Publishing, London, 2010.
- Patricia Ainsworth & Pamela Baker, Understanding Mental Retardation, A Resource for Parents, Caregivers and Counselors, University Press of Mississipi, 2004.
- Patricia Brander & al, Compass, Manual for Human Rights Education with Young People, Publication of the Council of Europe ,2002.
- Patrick Thornberry, Indigenous People and Human Rights, Published by Manchester University Press, Oxford, 2002.
- Paul David Harpur, Ableism at Work , Disabilites and Hierarchies of Impairment, University of Queensland, Cambridge University Press, 2019.

- Paul de Waat & Paul Peter ,International Law and Development, Academic Publishers, London, 1988.
- Paul T.Jaeger & Cynthia Ann Bowman, Understanding Disability inclusion Access, Diversity and Civil Rights, Praeger Publishers , Wesport, 2005.
- Paul Taylor, The United Nations at the Millennium, The Principle Organs, British Library Cataloging Publication, London, 2000.
- Paul Weller & al, Religion or Belief, Discrimination and Equality, Bloomsburt, London,2017.
- Pauline Dixon, International Aid and Private School for Poor, Edward Edgar Publishing Limited, Northampton, 2013.
- Peter Bartlet & Ralph Sandland, Mental Health Law, Policy and Practice, Oxford University Press, Oxford, 2007.
- Peter Clough & Jenny Corbett, Theories of Inclusive Education, Paul Chapman Publishing , Sage Publication Company London, 2000.
- Peter Hick & al, Psychology for Inclusive Education, New Directions in Theory and Practice , Routledge Toylor and Francis Goup, London, 2009.
- Peter Jarvis, Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2010.
- Peter Lengyel, International Social Sciences, The UNESCO Experience, Transanction Books Inc, New Jersy, 1986.
- Philip Alston, Children's Rights and Law, Oxford University Press, 1992.
- Philip Garner, Special Education Needs , The Key Concepts, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2009.
- Philip.E.Veerman, The Right of the Child and the Changing Image of Childhood, Martinus Nijhoff Publishers, 1992, London.
- Philippe Morean Deforges, Les Institutions Européennes, Edition Collier, Paris, 2001.
- Pierre Toussaint, La Diversité Ethnoculturelle en Education, Enjeux et defis Pour L'Ecole Quebecoise, Presses de L'Université du Quebec, 2010.
- Pinidie Gnanou, Le Travail des Enfants en Afrique, De L'Education à L'Exploitation, L'Harmattan, Paris, 2004.
- Pooja Khanna, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, UN Women, 2014.
- Pranee Liamputtung, Maternity and Reproductive Health in Asian Societies, Horwood Academic Publishers, The Netherland, 1996.
- Promila Sharma, Philoshophy of Education, Aph Publishing Corporation, New Delhi, 2008.
- Purna Sen, Universal Periodic Review of Human Rights, Towards Best Practice, Common Wealth Secretariat Publication, London, 2009.
- Quentin Wodon, Poverty Policy in Latin America and the Caribbean, World Bank Publishing, Washington, 2000.

- Rachel Marray, The African Commission on Human and People's Rights and International Law, Hart Publishing, Oxford, 2000.
- Rachel Moussie, Struggles for Women's Rights, Economic and Gender Justice, Association for Rights in Development, Solidarity Center, Ontario, 2016.
- Rainer Arnold, The Universalism of Human Rights, Springer, University of Regensberg, 2012.
- Ralph Beddard & Dilys Hill, Economic, Social and Cultural Rights , Progress and Achievement, Palgrave Macmillan, New York, 1992.
- Ramon Cabag, Non-formal Education, A Handbook for Teachers Education Students, Katha Publishing Corporation, Quezon City, 1999.
- Ran Miller, Free Schools, Free People Education and Democracy After The 1960s, State University of New York, Press, 2002.
- Randall Harley , Visual Impairment in the Schools, Charles Thomas Publishers, Ltd, Springfield, 2000.
- Ray Edmondson, The UNESCO Memory of the World Programme, Key Aspects and Recent Development, Springer, 2019.
- Raymond Arthur, Young Offenders and the Law, How the Law Responds to Youth Offending? Routledge, Taylor and Francis Group ,London, 2010.
- Regina Cortina, The Education of Indigenous Citzens in Latin America, Multilingual Matters Publishing, Bristol, 2014.
- Regina Egetenmeyerof UNESCO, Adult Learning and Education in International Contexts, Future Challenges for its Professionalization, Peter Lang Edition, 2017.
- Rhona Smith, International Human Rights, Oxford University Press, New York, 2012.
- Rhona Smith, Texts and Materials on International Human Right, Routledge, Taylor and Francis Group, Abingolon, 2010.
- Rhona Strainthorp & Diana Hughes, Learning from Children who Read at an Early Age Routledge, London, 1999.
- Richard Aldrich, Public or Private Education, Lessons From History, Woburn Press, Portland, 2004.
- Richard Bessel, Fascist Italy and Nazi Germany ,Comparison and Contrast, Cambridge University Press, 1996.
- Richard Day & Joseph Masciulli, Globalization and Political Ethics, Brill Publishing, Leiden,2007 .
- Richard Jolly, UNICEF (United Nations Childrens Fund) Global Governance that Works, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2014.
- Rita Simon & Lisa Banks, Global Perspectives on Social Issues, Education , Lexington Books, Lanham, Rowman and Littlfield Publishing Inc, 2003.
- Robert Austin, The State Literacy and Popular Education in Chili 1984-1990, Lexington Books, Oxford, 2003.

- Robert Browker, Palestinian Refugees, Methodology, Identity and the Research for Peace, Lynne Rienner Publishers, Bouilder, London, 2003.
- Robert Folger, Sense of Injustice, Social Psychological Perspectives, Plenum Publishing Corporation , New York, 1984.
- Robert Trager & Donna Dickerson, Freedom of Expression in the 21st Century, Pine Forge Press Inc, London , 2013.
- Robin Ramcharan, Asia and the Drafting of the Universal Declaration of Human Rights, Palgrave Macmillan, Sprniger, 2019.
- Roel Bosker, Enhancing Educational Excellence, Equity and Efficiency, Evidence From Evaluations of Systems and Schools in Change, Springer Science Business Media , Baltimore, 1999.
- Roger Stenson Clark, A United Nations High Commissioner for Human Rights, Martinus Nijhoff, The Hague, 1972.
- Ron Best, Education for Spiritual ,Moral, Social and Cultural Development ,Continuum publishing, London, 2000.
- Rorden Wilkinson & David Hulme, The Millinnuim Development Goal and Beyond, Global Development After 2015, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2012.
- Rosa Freedman, The United Nations Human Rights Council, A Critique and Early Assessment, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2013.
- Rosemary Barberet, Women, Crime and Criminal Justice, A Global Enquiry, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2014.
- Ruhama Even & Deborah Loewenberg, The Professional Education and Development of Teachers, Library of Congress, 2009.
- Rumki Basu, The United Nations, Structure and Functions of an International Organization, Sterling Publishers Private Limited, 2004.
- Rupert Maclean & David Wilson, International Handbook of Education for the Changing World of Work ,UNEVOC, Springer 2009.
- Russel King, Theories and Typologies of Migration, An Overview and a Primer, Willy Brandt Series of International Migration and Ethic Relations, Published by Malmo Institute for Studies of Migration, 2013.
- Ryszard Cholewinski, Migration and Human Rights, The United Nations Convention on Migrant Workers Rights, UNESCO Publishing, Paris, 2009.
- Sabih Singh Literacy and Literacy Movement for National Development, Concept Publishing Company , New Delhi, 2003.
- Sally Senzell Isaacs, Understanding the Bill of Rights, Crabtree Publishing Company, New York, 2009.
- Sami Basha, Special and Inclusive Education, Specialization in Mild and Moderate Disabilities, University Press ,Milano, 2012.
- Samuel Mawete, L'Education de Tous dans L'Evaluation d'une Societé, Edition Publibook, Paris, 2008.

- Sarah Benes, The Essentials of Teaching Health Education, Curriculum, Instruction and Assessment, Human Kinetics Publishing, 2016.
- Sarah Joseph & Adam Mcbeth, Research Handbook on International Human Rights Law, Edward Elgar Publishing Limited, Chelternham, 2010.
- Scott Decker, International Hand Book of Justice, Springer International Publishing, Geneva, 2017.
- Scott Leckie & Anne Callagher, Economic, Social and Cultural Rights, A Legal Resource Guide, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2006.
- Sean Lynn–Jones, The Cold War and Aflter, Prospects for Peace, The Mit Press, Combridge, 2001.
- Sebastian Thrun & Lorien Pratt, Learning to Learn, Springer Science Business Media, 1998.
- Serge Theunynck, School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa, The World Bank Publishing, Washington, 2009.
- Seth Asumah & Mechthid Nagel, Social Justice and Inclusive Excellence, Transdisciplinary and Global Perpectives, Suny Press, New York, 2014.
- Shadrack Gutto, Equality and Non–discrimination in South Africa, New Africa Books Publishing ,Claremont, 2001.
- Sharon Derick, A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child, Martinus Nijhoff Publishers, London, 1999.
- Shelly Cubertson & Louay Constant, Education of Syrian Refugee Children, Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan, Published by Rand Corporation, Santa Monica, 2015.
- Shirin Antia & Kathryn Kreimeyer, Social Competence of Deaf and Hard-of-hearing Children, Oxford University Press, 2005.
- Simona Piattoni & Laura Polverari, Hand Book on Cohesion Policy in the EU. Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2016.
- Sirya Deva & David Bilchitz ,Building a Treaty on Business and Human Rights, Context and Contours, Cambridge University Press, London, 2017.
- Sonia Mckay, Refugees, Recent Migrants and Employment, Challenging Barriers and Exploring Pathways, Routledge ,New York, 2009.
- Sophia Labadi, UNESCO , Cultural Heritage, and Outstanding Universal Value, Rowman and Littlefield Publishers Inc, New York, 2013.
- Sorin Ivan & Dan Pastolea, Education and Creativity for a Knowledge Based Society, Foreign Language and Public Policy, Vienna, 2012.
- Stanley Lemeshow, Sampling Techniques for Evaluating Health, Parameters in Developing Countries, National Academy Press, Washington, 1988.
- Steve Hugles & Nigel Haworth, The International Labour Organization ILO, Coming in From the Cold, Routledge London, 2011.

- Steve Peers & Angela Ward, The European Charter of Fundamental Rights, HART Publishing Oxford and Portland, Oregon, 2004.
- Stuart Hart, Children's Rights in Education, Jessica Kingsley Publishers, London, 2013.
- Sue Buekley & Gillian Bird, Education for Individuals with Down Syndrome, An Overview, Publication of the Down Syndrome Educational Trust ,Hampshire, 2000.
- Sukumaran Nair, Human Rights in a Changing World, Kalpaz Publications, 2011.
- Susan Gregory & al, Issues in Deaf Education, David Fulton Publishers, Abingdon, 1998.
- Susan Martin, New Directions in the Rehabilitation of Criminal Offenders, Committe on Research on Law Enforcement , National Academy Press, Washigton, 1981.
- Suzanne Houff, The Classroom Facilitation, Special Issues Questions, Rowman and Littlefield Publishing Inc, London, 2010.
- Tendayi Bloom & Katherine Tonkiss, Understandig Statelessness, Routledge Taylor and Francis Group, London, 2017.
- Terence Paupp, Redefining Human Rights in the Struggle for Peace and Development, Cambridge University Press, 2014.
- Teresa Aligbe Ngozi, Equal Access and Quality in Early Childhood Education, A Case Study of Early Childhood Settings in Imo State, Nigeria University of Roehempton, 2017.
- Theresa Degener & Yollan Kosler-Dreese, Human Rights and Disabled Persons, Essays and Relevant Human Rights Instruments, Martinus Nijhoff Publishers, London, 1995.
- Tim Loreman, Inclusive Education, Practical Guide to Supporting Diversity in the Class, Routledge Taylor and Francis Group, London ,2005.
- Timothy Sinclain, Global Governance , Critical Concepts in Political Science ,Routledge, London, 2004.
- Titia Loenen & Peter Rodrigues, Non-discrimination Law ,Compartive.Perspectives, All Human Beings are born free and Equal in Dignity and Rights, Martinus Nijhoff Publishers , Kluwer Law International, London, 1999.
- Toby Karten, Inclusion Strategies that Work, Research Based Methods for the Classroom , Sage Publication Company, California, 2005.
- Tom Dowd, Teaching Social Skills to Youth, Boyst Town Press, Nebraska, 2005.
- Tom Nesbit & Michael Welton, Adult Education and Learning in a Precarious Age, The Hamburg Declaration Revised, New Direction for Adult and Continuining Education, Wiley Periodicals Inc, 2013.
- Tor Halvorsem & Atle Nyhagen, Academic Challenges, American and European Experience of the Transformation of Higher Education and Research, Cambridge Scholars Publishing, New Castle, 2011.
- Trudy Fraser, Maintaining Peace and Security, The United Nations a Changing World, Palgrave Macmillan Publishers, 2015.

- Ugochukwu Chinonso, Technical Education and Vocational Training In Developing Nations, Central Institute of Vocational Education, New Delhi, 2017.
- Ulla Carlson , Freedom of Expression and Media in Transition, Studies and Reflexions in the Digital Age, Published by the UNESCO Chair on Freedom of Expression, Paris, 2016.
- Vanessa Holzer, The 1951 Refugee Convention and Protection of People Fleeing Armed Conflicts and Other Situations of Violence, Publication of the United Nations High Commissioner for Refugees, Division of International Protection, Geneva, 2012.
- Vicky Adin, Path Ways to a Knowledge Society, Implenenting Objective 17 on the New Zealand Tertiary Education Strategy, The University of Auckland, 2005.
- Victoria L, Bromley, Feminism Matters, Debates, Theories, Activism, University of Toronto Press, 2012.
- Vincent Orlu Nmehielle, The African Human Rights System, Its Laws, Practice, and Institutions Martinus Nijhoff Publishers, London, 2001.
- Vladimir Gasskov, Managing Vocational Training Systems, International Labour Organization Publishing, Geneva, 2000.
- Waldo Gifford Leland, UNESCO and the Defense of Peace, Standford University Press, Standford, 2003.
- Walter Kalin, The Law of International Human Rights Protection, Oxford University Press, New York 2009.
- Warren Midgley, The Role of Participants in Education Research, Routledge, Taylor and Francis Group, London, 2013.
- Wendy Grebbin, Quality Teaching and Learning, Challenging Orthodoxies, Peter Lang Publlishing New York, 2004.
- Wendy Harcourt. The Global Women's Rights Movement, Power Politics Around the United Nations and the World Social Forum, United Nations Research Institute for Social Development, 2006.
- William Angel, The International Law of Youth's Rights, Brill Nijhoff, Leiden, 2015.
- William Beinart & Saul Dubow, Segregation and Apartheid in Twentieth Centery South Africa, Routledge, London, 2003.
- William Bowen & Michael Schwartz, End of Academic Feedom Information, Age Publishing Inc, North Carolina, 2014.
- William Maas, Creating European Citizens, Rowman and Littlefield Publishers.Inc, Playmouth, 2007.
- William Sweet, Philosophical Theory and the Universal Declaration of Human Rights, University of Ottawa Press, Actex Press, 2003.
- Windy Dryden, Understanding Phychological Health, Routledge, Taylor and Francis Goup, New York 2010.
- Wolfgang Wessels, The European Council, Palgrave, Macmillan Education, 2016.

- Wouter Vanderhole, Non-discrimination and Equality in the View of the UN Human Rights Treaty Bodies, Intersentia, Antwerpen, Oxford, 2005.
- Youcef Nait Belaid, Education et Ouverture International, Etablissement Afaq Pour Etudes et Communication, Marrakach, 2010.
- Yuval Shany, The Universality of Human Rights, Pragmatism Meets Idealism, The Jacob Blanstein Institute for the Advancement of Human Rights, New York, 2018.
- Yves Daudet & Pierre Michel Eisemann, Commentary on the Convention Against Discrimiriation in Education, UNESCO Publishing, Paris, 2005.
- Yvonne Donders & Vladimer Volodin, Human Rights in Education Science and Culture, Legal Development and Challenges, UNESCO Publishing, Ashgate, 2007.
- Zahlia Babaci Wilhite, Local Languages as a Human Right in Education, Comparative Cases from Africa, Published by Sense Publishers, Rotterdan, 2018.
- Zoe Moody, Les Droits de L'Enfant, Institutionnalisation et Diffusion (1924-1989), Edition Alphi-Presses Universitaire, Genève, 2016.

2-Theses (Phd)

- Carol Precious, Conception of Academic Freedom in English Faith-Based University and University colleges, Phd Thesis, Institute of Education University of London, 2014.
- Douglas Oliver Bird, Relationship Between Teacher Effectiveness and Student Achievement, An Investigation on Teacher Quality, Phd Thesis of Education, Ball State University, Muncie, Indiana, 2017.
- Gabi Jersembek, Improving Health Education Practice in Secondary School, Phd, Thesis, Cardiff University, 2014.
- Johana Landqvist, Educational Pathways and Transitions in the Early School Years, Special Education Needs, Support Provisions and Inclusive Education, Phd Thesis Department of Special Education Stockholm University, 2016.
- Julie Maher, Manifesting Religious Belief, A matter of Religious Freedom, Religious Discrimination Freedom of Expression Phd Thesis in Law, Balliol College, University of Oxford, 2014.
- Kristine Szifris, Philophy in Prison, An Exploration of Personal Development, Phd Thesis of Philosophy, Robinson College, University of Cambridge, 2016.
- Marie Laure Mimoun Sorel, Learning to be in the 21st Century, Meaning and Needs, A Transdisciplinary Approach, Phd Thesis of Philosophy, Faculty of Education Australian Catholic University, 2011.
- Niels Bammers, The Principle of Non-discrimination, International and European Law, Phd Thesis, Catholic University of Leuven, 2011.
- Philipp Maximilian Usatel, Copyrights Law and the Access to Education in the Digital Age, Phd Thesis, University of Maastricht, 2016.
- Virginie Macchi, Protection de la Santé Publique et droit Communautaire, Thèse en Droit Public Université de Metz, 2007.

3-Article published in international revues

- Amina Parveen, Inclusive Education and Challenges, National Journal of Multidisaplinary Research and Development, Vol 03 №02, 2018.

- Ana Avala & Benjamin Mason ,A Human Right Approach to the Health Implications of Food and Nutrition Insecurity, Public Health Review, Vol 38 №10 2017.
- Andrew Clapham, Creating the High Commissioner for Human Rights, The Outside Story, European Journal of Human Rights, Vol 05, №07, 1994.
- Andrey shaskri, Gender Inequality and Women Discriminiation, Journal of Humanities and Social Sciences, Vol 19, № 11, November 2014.
- Antoine Pecoud, The UN Convention on Migrant Workers, Rights and International Migration Management, Global Society Review, Vol 23, № 3, July 2009.
- Burns Weston, Human Rights and Nations Building in Cross-cultural Settings, Maine Law Review, Vol 60 №2, 2008.
- Carina Furnee, The Health Effects of Education, A Meta Analysis, European Journal of Public Health, University Press, Vol 18, №4, 2008.
- Celeste Davis & al, The Process of Offender Reintegration, Perceptions of what Helps Prisoners Reenter Society, Criminiology and Criminal Justice Journal Vol3, № 4, 2012.
- Cristina Samboan, The Role of the European Committee for Social Rights in the European System for the Protection of Human Rights, Perspectives of Business Law Journal, Vol 2, №01, November 2013.
- Daniel Stockemer, Income Inequality and Women's Descriptive Representation, International Journal of Comparative Sociology, Vol 58, № 01, 2017.
- Diane Frey & Gillian Mac Naughton, A Human Rights Lens on Full Employment and Decent Work in the 2030 Sustainable Development Agenda, Journal of Work Place Rights, № 13, 2016.
- Elena Rossi, Le Principe de L'Interet de L'Enfant, Reflexion Basée sur la Convention des Droits de L'Enfant, Revue Jeunesse, JDJ, № 219, Nouvembre 2002.
- Elivira Dominguez, Rethinking the Legal Foundations of control in International Human Rights Law, The Case of Special Procedures, Netherlands Quarterly of Human Rights, Vol 02 №61, 2011.
- Emanuela Lombardo, Gender Inequality in Politics, International Feminist Journal of Politics, Vol 37, Routledge, 2016.
- Felton Earls, The Child as Citizen, The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol 633, № 5, 2011.
- Frederico Fabbrini, The European Court of Justice, Harvard Human Rights Jourrnal , Vol 28, 2015.
- Frederico Mayor, Une Humanité en Marge, Revue Internationale le Courrier de L'UNESCO, № 34, 1981.
- Gormac Behan, Learning to Escape, Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation, Journal of Prison Education and Reentry, Vol 1, № 1, 2014.
- Grace Chisamya & al, Gender and Education for All, Progress and Problems in Achieving Gender Equity, International Journal of Educational Devolopement, Vol 3, № 2, 2012, 745.

- Grey Strimel & Michael Grubbs, Positioning Technology and Engineering Education Key Force in STEM Education ,Journal of Technology Education, Vol 27 , No 2, 2016.
- Hans-Otto Sano, Human Rights and Development, Human Rights Principles and their Indicators, Nordic Journal of Human Rights, Vol 31,№3, 2013.
- Helen Harper & Judith Dunkerly, Educating the World, Teachers and their Work as Defined by the UNESCO, Current Issues in Comparative Education Journal, Columbia University, Vol 12, № 1.2016
- Hiroshi Ito, Jomtien to Jomtien, The Evolving Coordination Process of Education for All 1990-2011, International Education Studies, Review, Vol5 ,№ 5, 2012.
- Hugh Lazenby, What is Equality of Opportunity in Education? Theory and Research in Education Review, Vol 14, №3, 2016.
- Ingo Stamm, The Human Rights to Social Security and its Impact on Socio Political Action in Germamy and Finland, Human Rights Social Work Journal, Vol 2, № 05, 2017.
- Jack Donnelly, The Relative Universality of Human Rights, Human Rights Quarterly, Hopkins University Press, Vol 29, №2, May 2007.
- James Hart, The European Human Rights System, Law Library Journal, Vol 102,№ 4, 2010.
- Jandhyala Tilak, Basic Education and Development in Sub-Saharan Africa, Journal of International Cooperation in Education, Vol 12, №1, 2009.
- Jody Heymann & al, Constitutional Rights to Education and their Relationship to National Policy and School Enrolment, International Journal of Educational Development, №39, 2014.
- Kathleen Lynch & John Baker ,Equality in Education, An Equality of Conditions Perspective, Sage Journal, University College of Dublin, Vol3, №2, 2005.
- Kehinde Anifalaje, Implementation of the Right to Social Security in Nigeria, African Human Rights Law Journal, Vol 17, 2017.
- Khalid Alasim, Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-hearing Students in Inclusion Classroom, International Journal of Special Education, Abdulaziz University, Vol33, №2, 2018.
- Kishore Sing, Right to Education and Equality of Educational Opportunities, Journal of International Cooperation in Education, Vol № 02, 2014.
- Leif Christian Lahn, Bridging The Gap Between Work and Education in Vocational Education and Training, International Journal for Researeh in Vocational Education and Training, Vol 1, №1, 31 August 2014.
- Linda Shields, The Effect of War on Children, International Nursing Review, Vol 49, № 02 July 2002.

- Luise Arbour, United Nations High Commissioner for Human Rights, Economic and Social Justice for Societies in Transition, Journal of International Law and Politics, New York University, Vol 40, №1, 2007.
- Manisuli Ssenyonjo, The Influence of International Covernant on Economic Social on Cultural Rights in Africa, International Law Review, Vol 06, №64, 2017.
- Mapuranga Barbra, The Inclusion of Children with Mental Disabilities, A Teacher's Perspective, International Journal of Humanities, Social Sciences and Education, Vol 01, № 02, 2014.
- Marcella Milana, UNESCO, Adult Education and Political Mobilization, Confero Review, Vol.21, №11, 2001.
- Maria Gravani, Adult Learning Principles in Designing Learning Activities for Teacher Development, International Journal of Lifelong Education, Vol 31 , №04 2012.
- Marije Edering, Measuring Human in Security, Human Security Perspectives, Vol 07, №1, 2010.
- Marijke de Pauw, Women's Right From Bad to Worse, Assessing the Evolution of Incompatible Reservation to the CEDAW Convention ,Merkourios Journal of International and European Law, Vol 29, №4, 2013.
- Mark Bray & Ora Kwo, Behind the Façade of Free-Fee Education, Shadow Education and its Implications for Social Justice, Oxford Review of Education Vol 39, №4, 2013
- Mary Chesney, Education an Important Prescription for Health, Journal of Pediatric Health Care, Vol 28, №5, 2014.
- Michael Khwela, A Need to Reintegrate Prisoners to the Community, A Case of Polokwane Meduin Prison, South Africa, Athen Journal of Social Sciences, Vol 1, № 2, 2014.
- Michael Palmer & David Harley, Models and Measurement in Disability, The Journal of Health Policy and Planning, Vol 27, №5, 2012.
- Michelle Pearce, The Inclusive Secondary School Teacher in Australia, International Journal of Whole Schooling, Vol 5 ,№ 2, 2009.
- Nargis Ara, Gender Discrimination in Education, A Barrier in Development of Female, International Journal of Contemporary Research, Vol 5, № 5, 2012.
- Olivier de Schutter, Commentary to the Maastricht Principales on Extraterritorial Obligations of States in the Area of Economic, Social and Culturiel Rights, Human Rights Quarterly Review, Vol 34, №4, 2012.
- Peter Moyi, Acces to Eduction for Children with Disabilities in Uganda, Implications for Education for All, Journal of International Education and Leadership, Vol 2, №2, 2012.
- Pokharel Samidha, Gender Discrimination, Women Perspectives, Journal of Development and Rural Studies Vol 05, №07 2008.
- Rabia Hos, Education in Emergencies, Case of a Community School Syrian Refugees, European Journal of Education Research, Vol 05, №02, 2016.

- Rachel Brett & Eve Lester, Refugee Law and International Humanitarian Law, Paralleles, Lessons and Looking Ahead, International Review of the Red Cross, IRRC, September, Vol 83, № 43,2010.
- Rachel Lucas & Rebecca Mignot, L'ONU et Les Droits de L'Homme, Revue Association Aprés Demain, № 35 ,Nf, 2015.
- Raymond Lang,The United Nations Convention on the Right and Dignities for Persons with Disabilities , A Panacea for Ending Disability Discrimination,European Journal of Disability ,Vol 05 , № 03,2009.
- Rebecca Leila Thomas, The Right to Education for Refugee Children Through Social Inclusion, The Human Right and Social Work Journal, Vol 09, № 03, 2016.
- Richard Gittleman, The African Charter on Human and People's Rights, A Legal Analysis, Viriginia Journal of International Law, Vol 22, №04, 1982.
- Richard Hyman, Understanding European Trade Unionism, Between Market, Class and Society, Sage Publications, London, №03, 2001.
- Richard Mullender, Human Rights and Cultural Relativism, Critical Review of International Social and Political Philosophy, Vol 6, № 03, 2003.
- Rouf Ahmad Bhat, Role of Education in the Empowerment of Women in India, Journal of Education and Practice, Vol 06, № 10, 2015.
- Scott Bauries, A Common Law Constitutionalism for The Rights to Education, Geogia Law Review, Vol 48, № 04,2014
- Sean Burk, Indigenous Reparations Reimagined, Crafting a Settlement Mechanisin for Indignous Claims in the Inter American Court of Human Rights, Minnesota Journal of International Law, Vol 20, №05 2010.
- Shumaila Umer ,Socio Cultural Obstacles to Women's Participation in Politics, International Journal of Business and Social Sciences Vol 7, № 10 October 2016.
- Sionaidh Douglas Scott, The European Union and the Human Rights After the Treaty of Lisbon, Human Rights Law Review, Vol 11, № 06, 2011.
- Sonal Mobar, Impact of RTE Act on Girl Child Education, International Journal of Social Science and Humanity Vol 5, № 10, 2015.
- Stephanie Demers, L'efficacité, Une Finalité Digne de L'Education, Revue des Sciences de L'Education, Vol 51, № 2, 2016.
- Steven Hodge, Innovation and Vocational Education, Training Student Work Placement, Journal of Vocational Education, Vol 71, № 04, 2019.
- Susan Peters & al, A Disability Rights in Education Model for Evaluating Inclusive Education, International Journal of Inclusive Education, Vol 9, №2, 2005.
- Tabreek Somani, Importance of Educating Girls for the Overall Development of Society, A Global Perspective, Journal of educational Research and Practice, Walden University of Minneapolis, vol 7, №4.2016.

- Tawhida Ahmed & Jesus Butter, The European Union and Human Rights, An International Law Perspective, The European Journal of International Law, Vol 03, № 04, 2006.
- Theresia Degener, Disability in a human Rights Context Laws Journal, Protestant University of Applied Sciences ,Bochum, Vol 35, №5, 2016.
- Thomas Anlkowiak & Alejandra Gouza, The American Convention on Human Rights, Essential Rights, Human Rights Review, Vol 18, №02, 2018.
- Warwick Mekean, Equalty and Discrimination Under International Law, Michigan Law Review, Vol 82, №: 4 1984.
- Yanukerevel & Lonna Atkeson, Explaining the Marginalization of Woman in Legislative Institutions, The Journal of Politics, Vol 75, № 4, October 2013.

4- United Nations Publications and Reports

A-United Nations Publications

- UNICEF, La Convention Relative aux Droits de L'Enfant, Publication de L'UNESCO, 5eme Edition, 1996.
- United Nations, Office of the Hight Commissioner, Monitoring Economic, Social and Cultural Rights, 2001.
- UNESCO, Investing in Cultural Divesty and Internationl Dialogue, Publication of UNESCO, 2004.
- United Nations ,United Nations Children's Fund, A Human Rights Based Approach to Education for All, 2007.
- United Nations, United Nations Children's Fund, Protection of the Children, Impact on the Rights of the Child in Diverse Legal System, Cambridge University Press, 2007.
- United Nations, United Nations Children's Fund, Abolishing School Fees in Africa, 2009.
- United Nations, United Nations Children's Fund, Progress Evaluation of the UNICEF Education in Emergencies and Post-crises Transition ,Srilanka Case Study ,March 2011.
- United Nations, United Nations Children's Fund, The State of the World's Children 2013, Children with Disabilities Executive Summany.
- United Nations, United Nations Children's Fund, Knowledge for Children in Eastern and Southeru Africa, 2015.
- United Nations, United Nations Children's Fund, Consultation on Technical and Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa, 2016.
- United Nations, UN Women, Emerging Solutions for Gender Equality, 2018.
- United Nations, UN Women, Intergovernmental Support Division, A Short History of the Commission on the Status of Women, New York, 2018.

- United Nations, United Nations Children's Fund, The Challenge of Inclusion for Children with Disabilities ,Experiences of Implementation in Eastern and Southern Africa,2015.

B-United Nations Reports

- United Nations Report of the Fourth World Conference on Women, Beijing 4-15 September 1995.
- United Nations, United Nations Children's Fund, Annual Report, Covering 1 January to 31 December 2003.
- United Nations, The Millennium Development Goals Report, 2010.
- United Nations, United Nation Children's Fund, Annual Report, 2010.
- United Nations,United Nations Children's Fund, Anual Report Covering 1 January 2010 Through 31 December 2010.
- United Nations, UN Annual Report 2016-2017.
- United Nations, United Nations Childrens Fund, Annual Results Report 2017.

5- Conclusions of the European Committee of Social Rights

- Council of Europe, European Committee of Social Rights, Conclusions Portugal, 2016 .
- Council of Europe, European Committee of Social Rights, Conclusions Filand, 2009 .

6 - International Case-Law of the Right to Education

- European Court of human Rights, Lucia Dahleb Versus Switzerland Case, Application № 42393 / 98, Decision of Admissibility of February 15, 2001.
- European Court of Human Rights, Leyla Sahin Versus Turkey Case, Application № 44774 / 98, Judgment of November 15, 2005.
- European Court of Human Rights, Timishev Versus Rusia Case, Application № 55762 / 00, Judgment of December 13, 2005.
- European Court of human Rights, Velyo Velev Versus Balgaria Case, Application № 160 32 / 07, Judgment of May 20, 2014.
- Inter-American Court of Human Rights, Case of the Girls Yean and Bosico Versus Domincan Rebublic, № 12-189 28 October 1989, Judgment of September 8, 2005.
- Inter-American Court of Human Rights, Xakmok Kasek Indigenous Community Versus Paraguay, Judgment of August, 24, 2010.
- African Commission on Human and People's Rights, Association Pour la Sauvegarde de la Paix au Burundi Versus Tanzania, Kenya, Uganda, Rwanda, Zaire and Zambia, Communication № 157/96, Thirty-third Ordinary Session, 15-29 May 2003.
- The Supreme Court of Appeal of South Africa, Minister of Basic Education Versus Basic Education for All, Judgment № (2079 3/2014) /2015/Zasca 198 (2 December 2015).
- African Committee of Experts on the Child, Institute for Human Rights and Development in Africa and Open Society Justice Initiative Versus Kenya, Communication № 002/2009, Judgment of March, 22, 2011.

فـهـرس المحتويات

العناوين	الصفحة
شكر وعرفان	/
الإهداء	/
قائمة المختصرات	/
مقدمة	**01**
الباب الأول: الحق في التعليم من الحقوق الأساسية	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للحق في التعليم وعلاقته بحقوق ومبادئ حقوق الإنسان	
المبحث الأول: مفاهيم حول التعليم والحق في التعليم	**09**
المطلب الأول: مفهوم التعليم وخصائصه وأنواعه	**10**
الفرع الأول: مفهوم التعليم	**10**
الفرع الثاني: خصائص التعليم	**11**
الفرع الثالث: أنواع التعليم	**13**
المطلب الثاني: مفهوم الحق في التعليم ومؤشراته وأبعاده	**18**
الفرع الأول: مفهوم الحق في التعليم	**18**
الفرع الثاني: مؤشرات الحق في التعليم	**21**
الفرع الثالث: أبعاد الحق في التعليم	**24**
المطلب الثالث: أهداف الحق في التعليم ومعايير جودته والإلتزامات بشأنه	**27**
الفرع الأول: أهداف الحق في التعليم	**27**
الفرع الثاني: معايير جودة التعليم	**31**
الفرع الثالث: الإلتزامات بشأن الحق في التعليم	**35**
المبحث الثاني: علاقة الحق في التعليم بحقوق الإنسان	**38**
المطلب الأول: علاقة الحق في التعليم بالحق في العمل	**38**
الفرع الأول: مفهوم الحق في العمل والحقوق المكملة له	**39**
الفرع الثاني: الحق في العمل في إتفاقيات وتوصيات منظمة العمل الدولية	**42**
الفرع الثالث: أهمية الحق في التعليم لكفاله الحق في العمل	**46**
المطلب الثاني: علاقة الحق في التعليم بالحق في الصحة	**50**
الفرع الأول: مفهوم الحق في الصحة ونطاقه	**50**

الفرع الثاني: الحق في الصحة في قرارات الجمعية العامة للأمم المتحدة وتقارير المقرر الخاص بالصحة	**53**
الفرع الثالث: أهمية الحق في التعليم لتحقيق الرعاية الصحية	**58**
المطلب الثالث: علاقة الحق في التعليم بحرية التعبير	**61**
الفرع الأول: مفهوم حرية التعبير وصورها	**61**
الفرع الثاني: حرية التعبير في مواثيق حقوق الإنسان	**64**
الفرع الثالث: إنعكاسات الحق في التعليم على حرية التعبير	**66**
المبحث الثالث: علاقة الحق في التعليم بمبادئ حقوق الإنسان	**70**
المطلب الأول: علاقة الحق في التعليم بمبدأ عالمية حقوق الإنسان	**70**
الفرع الأول: ماهية عالمية حقوق الإنسان ومظاهرها	**71**
الفرع الثاني: حقوق الإنسان بين عالمية المبدأ والتنوع الثقافي	**74**
الفرع الثالث: عالمية الحق من التعليم	**77**
المطلب الثاني: علاقة الحق في التعليم بمبدأ عدم التمييز	**80**
الفرع الأول: مفهوم مبدأ عدم التمييز ومظاهر التمييز	**80**
الفرع الثاني: مبدأ عدم التمييز في مواثيق حقوق الإنسان	**84**
الفرع الثالث: مبدأ عدم التمييز في مجال التعليم	**87**
المطلب الثالث: علاقة الحق في التعليم بمبدأ تكافؤ الفرص	**90**
الفرع الأول: مفهوم مبدأ تكافؤ الفرص ومجالاته	**90**
الفرع الثاني: تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم	**95**
الفرع الثالث: تكافؤ الفرص ومجانية التعليم	**96**
خلاصة الفصل	**99**
الفصل الثاني: حماية الحق في التعليم للفئات الإجتماعية الخاصة	
المبحث الأول: حق الطفل والمرأة والكبار في التعليم	**100**
المطلب الأول: حق الطفل في التعليم	**101**
الفرع الأول: حق الطفل في التعليم في إعلان جنيف لحقوق الطفل لعام 1924	**101**
الفرع الثاني: حق الطفل في التعليم في إعلان حقوق الطفل لعام 1959	**102**
الفرع الثالث: حق الطفل في التعليم في إتفاقية حقوق الطفل	**104**
المطلب الثاني: حق المرأة في التعليم	**111**
الفرع الأول:حق المرأة في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة	**112**

الفرع الثاني: حماية حق المرأة في التعليم في إعلان ومنهاج عمل بكين	**118**
الفرع الثالث: معوقات كفالة حق المرأة في التعليم	**124**
المطلب الثالث: حق الكبار في التعليم	**127**
الفرع الأول: الملتقيات الدولية والعربية حول تعليم الكبار	**127**
الفرع الثاني: عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية	**132**
الفرع الثالث: دور المنظمات غير الحكومية في مجال تعليم الكبار	**133**
المبحث الثاني: حق اللاجئين والمساجين والمهاجرين في التعليم	**135**
المطلب الأول: حق اللاجئين في التعليم	**135**
الفرع الأول: مفهوم اللاجئ	**136**
الفرع الثاني: حماية حق اللاجئ في التعليم في إتفاقية الأمم المتحدة الخاصة لوضع اللاجئ لعام 1951	**137**
الفرع الثالث: دور الأونوروا في حمايلة حق التعليم للاجئين الفلسطينيين	**138**
المطلب الثاني: حق المساجين في التعليم	**140**
الفرع الأول: التعليم في المؤسسات العقابية في منظور مدرستي التحليل النفسي والدفاع الإجتماعي	**140**
الفرع الثاني: المعايير الدولية الخاصة بحقوق نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل	**143**
الفرع الثالث: أهمية تعليم المساجين	**147**
المطلب الثالث: حق المهاجرين في التعليم	**148**
الفرع الأول: مفهوم الهجرة وأنواعها	**148**
الفرع الثاني: حماية الحق في التعليم في الإتفاقية الدولية لحماية جميع حقوق المهاجرين وأفراد أسرهم	**150**
الفرع الثالث: دور المنظمة الدولية للهجرة في حماية حق المهاجرين في التعليم	**152**
المبحث الثالث: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم	**153**
المطلب الأول: مفاهيم حول الإعاقة وأنواعها والتعليم الشامل	**154**
الفرع الأول: مفهوم الإعاقة	**154**
الفرع الثاني: أنواع الإعاقة	**157**
الفرع الثالث: التعليم الشامل	**160**
المطلب الثاني: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في الإعلانات والبيانات والتعليقات الحقوقية	**167**

الفرع الأول: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في إعلانات حقوق الإنسان	**168**
الفرع الثاني: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في بيانات حقوق الإنسان	**170**
الفرع الثالث: حق ذوي الإعاقة التعليم في تعليقات اللجان التعاقدية	**176**
المطلب الثالث: حق ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم في القواعد الحقوقية الموحدة والعقدين الدولي والعربي للمعوقين وإتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	**179**
الفرع الأول: القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين لعام 1993	**180**
الفرع الثاني: العقدين الدولي والعربي للمعوقين	**183**
الفرع الثالث: الحق في التعليم في إتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	**188**
خلاصة الفصل	**193**
الباب الثاني: حماية الحق في التعليم على الصعيدين الدولي والإقليمي	
الفصل الأول: حماية الحق في التعليم في إطار منظمة الأمم المتحدة	
المبحث الأول: حماية الحق في التعليم في إعلانات وعهود وإتفاقيات حقوق الإنسان	**197**
المطلب الأول: الحق في التعليم في الإعلانات الحقوقية	**197**
الفرع الأول: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948	**198**
الفرع الثاني: إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1963	**200**
الفرع الثالث: إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة لعام 1967	**202**
المطلب الثاني: حماية الحق في التعليم في الإتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان	**204**
الفرع الأول: حماية الحق في التعليم في الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام 1965	**204**
الفرع الثاني: حماية الحق في التعليم في إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة لعام 1979	**207**
الفرع الثالث: حماية الحق في التعليم في إتفاقية حقوق الطفل لعام 1989	**210**
المطلب الثالث: حماية الحق في التعليم في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية	**214**
الفرع الأول: مكانة الحق في التعليم في العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والمبادئ التوجيهية الدولية لحمايته	**215**
الفرع الثاني: مهام اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية	**222**
الفرع الثالث: دور اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية في حماية الحق في التعليم	**226**

المبحث الثاني: دور أجهزة الأمم المتحدة الرئيسية والفرعية في حماية الحق في التعليم	**231**
المطلب الأول: دور الأجهزة الرئيسية للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم	**232**
الفرع الأول: الجمعية العامة	**233**
الفرع الثاني: مجلس الأمن	**236**
الفرع الثالث: المجلس الإقتصادي والإجتماعي	**239**
المطلب الثاني: دور الأجهزة الفرعية العامة للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم	**245**
الفرع الأول: مجلس حقوق الإنسان	**245**
الفرع الثاني: مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان	**248**
الفرع الثالث: مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين	**251**
المطلب الثالث: دور الأجهزة الفرعية الخاصة للأمم المتحدة في حماية الحق في التعليم	**253**
الفرع الأول: منظمة اليونيسيف	**253**
الفرع الثاني: لجنة مركز المرأة	**258**
الفرع الثالث: إسهام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في مجال التعليم	**260**
المبحث الثالث: دور الوكالات المتخصصة في حماية الحق في التعليم	**262**
المطلب الأول: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو	**263**
الفرع الأول: أجهزة منظمة اليونسكو وأهدافها	**263**
الفرع الثاني: حماية الحق في التعليم من خلال إعلانات وتوصيات اليونسكو	**266**
الفرع الثالث: إستراتيجية اليونسكو الخاصة بالتعليم والتدريب في المجالين التقني والمهني	**274**
المطلب الثاني: منظمة العمل الدولية	**276**
الفرع الأول: أجهزة منظمة العمل الدولية وأهدافها	**276**
الفرع الثاني: دور إتفاقيات منظمة العمل الدولية في حماية الحق في التعليم	**279**
الفرع الثالث: دور توصيات منظمة العمل الدولية في حماية الحق في التعليم	**283**
خلاصة الفصل	**289**
الفصل الثاني: حماية الحق في التعليم في التنظيمات الإقليمية لحقوق الإنسان	
المبحث الأول: حماية الحق في التعليم على المستوى الأوروبي	**290**
المطلب الأول: الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والبروتوكول الأول الملحق بها وآليات حمايته	**291**
الفرع الأول: الحق في التعليم في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان والحريات الأساسية	**292**
الفرع الثاني: البروتوكول الأول الملحق بالإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان	**293**

الفرع الثالث: آليات الرقابة على تنفيذ الحق في التعليم في الإتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان	**294**
المطلب الثاني: الميثاق الإجتماعي الأوروبي	**301**
الفرع الأول: إهتمامات الحكومات الأوروبية بالتعليم المهني	**302**
الفرع الثاني: مكانة الحق في التعليم في الميثاق الإجتماعي الأوروبي المعدل لعام 1996	**304**
الفرع الثالث: دور اللجنة الأوروبية للحقوق الإجتماعية في حماية الحق في التعليم	**305**
المطلب الثالث: ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي	**307**
الفرع الأول: الحق في التعليم في ميثاق الحقوق الأساسية للإتحاد الأوروبي	**307**
الفرع الثاني: دور أجهزة الإتحاد الأوروبي في حماية الحق في التعليم	**308**
الفرع الثالث: المشاريع التعليمية المعتمدة في إطار الإتحاد الأوروبي	**314**
المبحث الثاني: حماية الحق في التعليم على المستوى الأمريكي	**316**
المطلب الأول: الحق في التعليم في ميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان	**317**
الفرع الأول: الحق في التعليم في ميثاق الدول الأمريكية	**317**
الفرع الثاني: الحق في التعليم في الإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان	**319**
الفرع الثالث: أهمية الإعتراف بالحق في التعليم في ميثاق منظمة الدول الأمريكية والإعلان الأمريكي لحقوق وواجبات الإنسان	**320**
المطلب الثاني: الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان والبروتوكول الأول الملحق بها وآليات حمايته	**322**
الفرع الأول: الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان	**323**
الفرع الثاني: الحق في التعليم في البروتوكول الإضافي الملحق بالإتفاقية الأمريكية في مجال الحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية	**324**
الفرع الثالث: آلية الرقابة على الحق في التعليم في الإتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان	**326**
المطلب الثالث: حماية الحق في التعليم في مواثيق أخرى على المستوى الأمريكي	**334**
الفرع الأول: الإعلان الأمريكي المقترح بشأن حقوق السكان الأصليين	**334**
الفرع الثاني: الإتفاقية الأمريكية بشأن إزالة كافة أشكال التمييز ضد الأشخاص المعاقين	**336**
الفرع الثالث: الميثاق الإجتماعي للأمريكيتين	**338**
المبحث الثالث: حماية الحق في التعليم على المستوين الإفريقي والعربي	**341**

المطلب الأول: حماية الحق في التعليم على المستوى الإفريقي	**341**
الفرع الأول: الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب	**342**
الفرع الثاني: بروتوكول حقوق المرأة في إفريقيا	**349**
الفرع الثالث: الميثاق الإفريقي لحقوق ورفاهية الطفل	**352**
المطلب الثاني: حماية الحق في التعليم على المستوى العربي	**355**
الفرع الأول: الميثاق العربي لحقوق الإنسان	**356**
الفرع الثاني: ميثاق حقوق الطفل العربي	**365**
الفرع الثالث: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافية الأ لسكو	**368**
خلاصة الفصل	**373**
الخاتمة	**374**
قائمة المراجع	**383**
فهرس المحتويات	**436**

ملخص:

حماية الحق في التعليم في ضوء القانون الدولي لحقوق الإنسان

يتبوأ الحق في التعليم مكانة مرموقة في المنظومة الدولية لحقوق الإنسان التي كفلت لجميع البشر التمتع به بصرف النظر عن السن أو الجنس أو اللغة أو غيرها، لكونه يعد حقا تمكينيا لاغني عنه لإعمال كافة الحقوق و الحريات .إعترف المجتمع الدولي ، وخاصة بعد صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 بعالمية الحق في التعليم و ترابطه مع الحقوق الأخرى، و بعد ذلك ، أنشأت المواثيق الحقوقية الآليات لتعزيزه و حمايته ، و مراعاة معايير جودته.وسارت المنظمات الإقليمية في كل من أوروبا، أمريكا، إفريقيا و المنطقة العربية نفس النهج ، و إستندت إلى مجموعة واسعة من المواثيق الإقليمية لحقوق الإنسان التي أرست الأطر القانونية لرصد و مراقبة تنفيذ الدول لإلتزاماتها بشأن الحق في التعليم

الكلمات المفتاحية:

الحق في التعليم، آليات الرصد، الحماية الدولية و الإقليمية، مواثيق حقوق الإنسان

Résumé :

La Protection du Droit à l'Education à la Lumière du Droit International des Droits de l'Homme

Le droit à l'éducation occupe une place importante dans le système international des droits de l'homme, qui a garanti sa jouissance à tous les êtres humains sans distinction d'âge, de sexe, de langue ou autre, car il est considéré comme un droit indispensable à la réalisation de tous les droits et libertés. La communauté internationale, en particulier après l'émergence de la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948, a reconnu l'universalité du droit à l'éducation et son interrelation avec d'autres droits. Par la suite, les conventions des droits de l'homme ont developpé des mécanismes pour sa promotion et sa protection , ainsi que le respect de ses normes de qualité. Les organisations régionales ont adopté en Europe, Amérique, Afrique et dans la région arabe la même approche, en se basant sur un large éventail de conventions régionales des droits de l'homme qui ont établi des cadres juridiques pour contrôler la mise en œuvre de leurs obligations en matière de droit à l'éducation .

***Mots clés**:*

Le droit à l'éducation, les mécanismes de contrôle, la protection internationale et régionale, les conventions des droits de l'homme.

Abstract :

The Protection of the Right to Education in the Light of International Human Rights Law

The right to education occupies a prominent position in the international human rights system, which has guaranteed its enjoyment for all human beings regardless of age, gender, language or other, as it is considered indispensable for the realization of all rights and freedoms. The international community, especially after the issuance of the Universal Declaration of Human Rights in 1948, recognized the universality of the right to education and its interrelations with other rights. Subsequently, human rights conventions developed mechanisms for its promotion and protection, and observance of its quality standards. Regional organizations have adopted the same approach in Europe, America, Africa and the Arab region, based on a wide range of regional human rights conventions that have established legal frameworks to monitor States' obligations in matter of the right to education.

key words:

The right to education, monitoring mechanisms, international and regional protection, human rights conventions.