

Distr.  
GENERAL

E/CN.4/Sub.2/1999/10

8 July 1999

ARABIC

Original: ENGLISH/FRENCH/SPANISH

المجلس الاقتصادي



والاجتماعي

لجنة حقوق الإنسان

اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات

الدورة الحادية والخمسون

البند ٤ (د) من جدول الأعمال المؤقت

إعمال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في مجال حقوق الإنسان

إعمال الحق في التعليم، بما في ذلك التعليم في مجال حقوق الإنسان

مضمون الحق في التعليم

ورقة عمل مقدمة من السيد مصطفى مهدي

المحتويات

الصفحة

الفقرات

٣

توطئة.....

٥

٧-١

مقدمة.....

## المحتويات (تابع)

<u>الصفحة</u>	<u>الفقرات</u>	
٦	٣٧-٨	أولا - غايات التعليم في الصكوك الدولية.....
٦	١٧-٨	ألف - تحليل الصكوك الدولية.....
٩	٣٧-١٨	باء - البعدان الشخصي والاجتماعي لغايات التعليم.....
٩	٢٩-٢٠	١- معنى مفهوم نمو الشخصية ومداه.....
١٣	٣٧-٣٠	٢- الصدى الاجتماعي للتعليم.....
١٥	٤٩-٣٨	ثانيا - الحق في الحصول على تعليم.....
١٦	٤٨-٤٠	ألف - الحق في الحصول على "تعليم جيد".....
١٩	٤٩	باء - مجمل لبعض المؤشرات الأساسية.....
١٩	٧٦-٥٠	ثالثا - إعمال الحق في التعليم.....
٢٠	٦٠-٥٢	ألف - الحق في التعليم كحق اجتماعي.....
٢١	٥٨-٥٥	١- مسألة المجانية.....
٢٣	٦٠-٥٩	٢- معنى الإلزام.....
٢٤	٧٣-٦١	باء - الحق في التعليم بوصفه "حقا - حرية".....
٢٨	٧٦-٧٤	جيم - الحق في التعليم كحق جماعي أو تضامني.....
٢٩	٧٨-٧٧	الاستنتاجات.....

### توطئة

تشهد مسألة الحق في التعليم اليوم اهتماماً متجدداً. وسنستعرض أدناه ما استجد من تطورات في هذه المسألة وكذلك الرهانات الرئيسية.

وقد رحبت الجمعية العامة، في قرارها ١٢٧/٥٢ المؤرخ في ١٢ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٧، بقرار اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات، بموجب قرارها ٧/١٩٩٧ المؤرخ في ٢٢ آب/أغسطس ١٩٩٧، إدراج مسألة الحق في التعليم في جدول أعمالها طوال عقد الأمم المتحدة للتتقيف في مجال حقوق الإنسان (١٩٩٥-٢٠٠٤). وقد رجت اللجنة الفرعية في دورتها التاسعة والأربعين المعقودة في آب/أغسطس ١٩٩٧ من السيد مصطفى مهدي أن يعد ورقة عمل بشأن الحق في التعليم. ويكون هدف هذه الورقة، وفقاً لأحكام القرار، تحديد مضمون الحق في التعليم، وخاصة مع مراعاة بعده الاجتماعي والحريات التي يتضمنها وطابعه الشامل كحق مدني وسياسي، وكحق اقتصادي واجتماعي وثقافي، وإيجاد السبل والوسائل الكفيلة بتشجيع التعليم في مجال حقوق الإنسان؛ وقُدمت هذه الورقة إلى اللجنة في دورتها الخمسين في آب/أغسطس ١٩٩٨ (E/CN.4/Sub.2/1998/10).

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن لجنة حقوق الإنسان قررت، بموجب قرارها ٣٣/١٩٩٨، تعيين مقرر خاص معني بموضوع الحق في التعليم في الإطار العام للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وتتمثل ولاية السيدة ك. توماسيفسكي، المقررة الخاصة، في تقديم تقرير عن حالة "الإعمال التدريجي للحق في التعليم" و"التشجيع على تقديم المساعدة إلى الحكومات في وضع واعتماد خطط عمل عاجلة" وأخذ اعتبارات نوع الجنس في الحسبان، تحسباً بذلك لاعتماد سياسات طارئة لمعالجة الانتهاكات الجسيمة لهذا الحق، ولا سيما تجاه المرأة.

وبالإضافة إلى ذلك خصصت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية نقاشاً عاماً لهذه المسألة في ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨: وبهذه المناسبة تم تقديم عدة تقارير خبراء وتمت مناقشتها بإسهاب. وأخيراً تجدر الإشارة إلى أن كافة هذه الجهود لم تقم بها كل لجنة من اللجان بمعزل عن اللجان الأخرى، ولكن تتجلى من المبادلات العديدة لوجهات النظر حول هذه المسألة رغبة واضحة في التعاون في إطار التكامل. وقد شاركت المقررة الخاصة للجنة حقوق الإنسان، وشارك كاتب هذه الوثيقة في النقاش العام المشار إليه أعلاه.

وخلال الدورة الخامسة والخمسين للجنة حقوق الإنسان، قدمت المقررة الخاصة السيدة ك. توماسيفسكي، تقريرها الأولي (E/CN.4/1999/49)، وقررت اللجنة، في قرارها ٢٥/١٩٩٩، أن تواصل دراسة الحق في التعليم وأن تنظر بشكل خاص "في إمكانية القيام، بطريق التعاون مع وكالات الأمم المتحدة ذات الصلة ...، بتنظيم حلقة عمل لتحديد مؤشرات وعلامات تنموية تدريجية متعلقة بالحق في التعليم".

وأخيراً اعتمدت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، في دورتها في أيار/مايو ١٩٩٩، تعليقاً عاماً على المادة ١٤ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقررت صياغة تعليق عام جديد على المادة ١٣.

وكون اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات ولجنة حقوق الإنسان ولجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية قد قررت دراسة مسألة الحق في التعليم والتنقيف في مجال حقوق الإنسان يمكن اعتباره حدثاً تاريخياً لأن هذه هي المرة الأولى التي تنكب فيها هيئات حماية حقوق الإنسان على دراسة منهجية لهذا الحق. وهذا الاهتمام تلقائي وعام وله بطبيعة الحال علاقة بعقد الأمم المتحدة للتنقيف في مجال حقوق الإنسان وبالاحتفال بالذكرى الخمسين لصدور الاعلام العالمي لحقوق الإنسان.

ووفقاً للولاية التي أناطت بها اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات كاتب هذه الوثيقة، يرد أدناه بحث موسع للتحاليل التي قدمت في عام ١٩٩٨. ويجب اعتبار هذه الوثيقة الجزء الأول من تقرير كلي يقدم لدورتين متتاليتين من دورات اللجنة الفرعية: في هذا الجزء يتم التركيز بشكل أكثر تعمقاً على مضمون الحق في التعليم في بُعديه الأساسيين واللذين لا ينفصلان والمتمثلين في الحق الاجتماعي و"الحق - الحرية"<sup>(١)</sup>. وستتم معالجة أعمال الحق في التعليم والتنقيف في مجال حقوق الإنسان بشكل أكثر استفاضة في الجزء الثاني من التقرير الكلي الذي سيقدمه كاتبه في الدورة الثانية والخمسين للجنة الفرعية.

وحسب العبارات التي استخدمتها السيدة م. روبنسون، المفوضة السامية لحقوق الإنسان، فإن هذا التعليم "حق في حد ذاته، أي أنه حق كل فرد في الوعي بحقوق وكرامة الجميع وكذلك بسبل تأمين احترامها"<sup>(٢)</sup>. وتفادياً لأي تكرار، ولضيق الوقت - وقد كان كاتب هذه الوثيقة بصدد صياغتها في الوقت الذي لم يصدر فيه بعد التقرير الأولي للسيدة توماسيفسكي - لا تعالج هذه الوثيقة المسائل المثارة في التقرير المقدم إلى الدورة الخامسة والخمسين للجنة حقوق الإنسان (E/CN.4/1999/49)، ولكن من المقرر أن تؤخذ هذه المسائل بعين الاعتبار في التقرير النهائي الذي سيقدم إلى الدورة الثانية والخمسين للجنة الفرعية.

## مقدمة

- ١- لا بد من التذكير بأن الحق في التعليم يمثل، في جميع أبعاده، حقاً أساسياً من حقوق الإنسان. وعدم احترام هذا الحق بمثابة حرمان من التمتع بالحقوق الأخرى لأن الجهل، الناتج عن عدم وجود تعليم كامل تام، يحرم الإنسان من كرامته ومن سبل الاعتراف بشخصه. والحقوق المدنية والسياسية، شأنها شأن حرية التعبير وحرية تكوين الجمعيات وحرية المشاركة في الحياة السياسية، لا فحوى لها ولا معنى إلا بشرط تمتع الشخص بالتعليم.
- ٢- والتعليم أداة لنقل الثقافة و، بالتالي، الهوية الثقافية. وهكذا يعزز التعليم إعمال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية: فالشخص المتقّف له حظوظ أوفر للحصول على عمل، وهو أكثر وعياً بحقه في الصحة والسكن والغذاء، ولكنه يصبح قبل كل شيء قادراً على إعمال سبل الوصول بنفسه إلى هذه المكاسب الأساسية.
- ٣- والإعمال الفعلي للحق في التعليم يسهم بشكل أساسي في الوصول إلى مستوى معيشة لائق؛ وهو يضمن الوصول إلى المعرفة اللازم لتطوير كافة قدرات الإنسان لتحسين نوعية حياته، ولاتخاذ قرارات حكيمة، ولمواصلة التعلم من أجل حياة قوامها الكرامة في مجتمع ديمقراطي.
- ٤- وأثناء اليوم الذي خُصص للمناقشة العامة التي نظمتها لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨ أكدت السيدة أودريه تشابمان ما يلي: "إن التعليم في نفس الوقت حق من حقوق الإنسان في حد ذاته ووسيلة لا غنى عنها للتمتع بالحقوق الفردية الأخرى: الحقوق المدنية والثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وهو الأداة الأساسية التي تسمح للأشخاص المهمشين اقتصادياً واجتماعياً بالخروج من الفقر والتمكن من سبل المشاركة في حياة الأمة مشاركة كاملة. لذلك فإن آثاره ستظهر في المستقبل بقدر ظهورها الآن - إن لم يكن أكثر. والمجتمع، مثل الفرد، يجني فائدة من التعليم"<sup>(٣)</sup>.
- ٥- وكل شخص - سواء كان طفلاً أو مراهقاً أو كهلاً - مؤهل للتمتع بهذا الحق؛ فكل شخص في حاجة إلى الحصول على معرفة لمواجهة مسؤولياته الاجتماعية والمهنية. ولا بد من التأكيد على أن التعليم لا يهتم الأطفال دون سواهم. فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان إذ نص في مادته ٢٦ على أن "لكل شخص الحق في التعليم" فقد اعترف ضمناً بأن، التعليم عملية مستمرة. فلفظة "تعليم" يجب فهمها بالمعنى الواسع على أنها تعليم مستمر ودائم في أكثر الميادين تنوعاً وأكثر المجالات اختلافاً، مهنيّاً واجتماعياً ومجتمعيّاً"<sup>(٤)</sup>.
- ٦- ومن المؤلف أن تنص بتفصيل صكوك دولية وإقليمية تعترف بالحق في التعليم على الغايات الأساسية التي ترمي إليها ممارسة هذا الحق. وتحدد أحكام هذه الصكوك أهدافاً مشتركة للأنظمة التعليمية في جميع البلدان. وإعمال الحق في التعليم لا يرمي وحسب إلى اكتساب المعلومات والمعارف وإنما يعني أيضاً السعي إلى تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف التي من شأنها أن تسهم في تحقيق منفعة الأفراد، وكذلك المجتمعات التي يعيشون فيها.

٧- ولتحليل مضمون الحق في التعليم في الصكوك سنبداً إذن بالتساؤل عن الغايات التي تحددها هذه الصكوك للتعليم<sup>(٥)</sup>. وسوف ندرس بعد ذلك العبارات التي استخدمتها الصكوك لإرساء أسس الحق في التعليم، وسوف نتناول في الأخير مسألة إعمال هذا الحق: من هو المسؤول، أو من هم المسؤولون، عن الإعمال الفعلي للحق في التعليم.

## أولاً - غايات التعليم في الصكوك الدولية

### ألف - تحليل الصكوك الدولية

٨- لقد سبق أن عالجنّا في ورقة العمل التي أعدناها في عام ١٩٩٨ أهداف التعليم الأساسية (E/CN.4/Sub.2/1998/10، الفقرات من ٩ إلى ١٣). ولقد أبرزنا فيها التوافق في الآراء الذي يبدو أنه يتجلى من خلال الصكوك الدولية حول هذه المسألة، واستشهدنا بمائتة نوناك<sup>(٦)</sup> فذكرنا أن الجميع يتفق على أن التعليم يسمح للإنسان بأن ينمي شخصيته وكرامته بحرية، ويتيح له فرصة المشاركة النشطة في الحياة الاجتماعية بروح من التسامح، ويحترم الآباء والقيم الوطنية والاهتمام بالبيئة، ويسهم في تطور حقوق الإنسان. وبودنا أن نقدم هنا دراسة أشمل لمسألة غايات التعليم، كما تتجلى من خلال الصكوك الدولية والإقليمية المتعلقة بحقوق الإنسان.

٩- والإعلان العالمي لحقوق الإنسان يشير إلى غايات الحق في التعليم وينص في ديباجته، على ما يلي:

"[ينشر] هذا الإعلان كيما يسعى جميع أفراد المجتمع وهيئاته، واضعين نصب أعينهم على الدوام، ومن خلال التعليم والتربية، إلى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات وكما يكفل [...] الاعتراف العالمي بها ومراعاتها الفعلية ..."

أما الفقرة ٢ من المادة ٢٦ فتحدد الهدف الأساسي للتعليم كالآتي:

"يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام."

١٠- ويعيد العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تأكيد نفس العناصر (الفقرة ١ من المادة ١٣):

"... وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها، وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية<sup>(٧)</sup>. [وتمكين] كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر،

وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلافية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صياغة السلم".

١١- وينص إعلان حقوق الطفل، في مبدئه السابع، على أن الطفل يجب أن يتمتع بتعليم 'يسـتهدف رفع ثقافته العامة وتمكينه، على أساس من تكافؤ الفرص، من تنمية ملكاته وحصافته وشعوره بالمسؤولية الأدبية والاجتماعية، ومن أن يصبح عضوا مفيدا في المجتمع".

١٢- وتسرد اتفاقية حقوق الطفل، في مادتها ٢٩، عددا من غايات التعليم، مشيرة إلى أن التعليم يجب أن يكون موجهاً نحو :

"(أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها<sup>(٨)</sup>؛

(ب) تلقين الطفل احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة؛

(ج) تلقين الطفل احترام ذويه 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 والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين؛

(هـ) تلقين الطفل احترام البيئة الطبيعية".

١٣- وجاء في إعلان وبرنامج عمل فيينا للمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان أن "التعليم ينبغي أن يعزز التفاهم والتسامح والسلم والعلاقات الودية بين الأمم وكافة المجموعات العرقية والدينية" (الجزء "أولاً" - الفقرة ٣٣). ويضيف الإعلان وبرنامج العمل أنه على الدول أن تسعى جاهدة إلى "... توجيه التعليم نحو التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية ... (الجزء "ثانياً" - الفقرة ٧٩).

١٤- وفي إطار اليونسكو تعيد الاتفاقية بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم تأكيد العناصر الواردة في المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ فعلا فإن المادة ٥ تنص على أن التعليم يجب أن يستهدف "تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية وتعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية".

١٥- وفي نفس السياق تعيد التوصية المشتركة بين منظمة العمل الدولية واليونسكو والخاصة بأوضاع المدرسين تأكيد أن "التعليم يجب أن يستهدف منذ سنوات الدراسة الأولى تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية والتقدم الروحي والأخلاقي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمجتمع، وكذلك تلقين الاحترام الشديد لحقوق الإنسان والحريات الأساسية".

١٦- وفي جميع هذه النصوص، وفي نصوص عديدة أخرى، تتجلى عموماً أربع غايات محددة للتعليم هي:

- (أ) تنمية شخصية الإنسان ومؤهلاته وقدراته<sup>(٩)</sup>؛
  - (ب) تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية<sup>(١٠)</sup>؛
  - (ج) تمكين كل شخص من أن يصبح عضواً مفيداً في المجتمع<sup>(١١)</sup>؛
  - (د) تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العرقية والإثنية والدينية، وكذلك تطوير الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام<sup>(١٢)</sup>.
- ١٧- وفضلاً عن هذه الغايات، التي يمكن أن نصفها بالأساسية، ترد في الصكوك الدولية والإقليمية إشارة إلى غايات أخرى:

- (أ) النقل العام للتراث الثقافي<sup>(١٣)</sup>؛
- (ب) تنمية الشعور الوطني<sup>(١٤)</sup>؛
- (ج) المساهمة في تنمية المجتمع الاقتصادية والاجتماعية<sup>(١٥)</sup>؛
- (د) تنمية الشعور بالمسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية<sup>(١٦)</sup>؛
- (هـ) تنمية الحس النقدي وتكوين الرأي الشخصي<sup>(١٧)</sup>؛
- (و) تنمية احترام البيئة الطبيعية<sup>(١٨)</sup>.

## باء - البعدان الشخصي والاجتماعي لغايات التعليم

١٨- إن مناقشة غايات التعليم قديمة العهد ومن السهل نسبياً تصنيف مذاهب التعليم إلى فئتين: المذاهب التي تؤكد أن الهدف الرئيسي من التعليم هو الوفاء باحتياجات الفرد والمذاهب التي ترى، على عكس ذلك، أن الأمر يتعلق قبل كل شيء بالوفاء باحتياجات الدولة أو المجتمع<sup>(١٩)</sup>. وإذا أردنا الإقتصار على بعض المواقف ذات الخصائص المميزة فإنه يمكننا أن نكتفي بالإشارة إلى إيمانويل كانت الذي يرى أن هدف التعليم يتمثل في تحقيق ما يقدر عليه كل فرد من درجات الكمال و، في النقيض الثاني، أ. باركر، الذي يقول إن أي تعليم حقيقي يجب أن يجعل الإنسان قادراً على القيام بواجبه في الظرف المعيشي الذي وجد فيه وفي المجتمع الذي ينتمي إليه.

١٩- وتحليل كامل مجموعة الصكوك الدولية يظهر بوضوح أن أهداف التعليم ما زالت تنقسم إلى مجموعتين كبيرتين سنحلل هنا مضمونها ولكن سنبين أيضاً أنهما في الواقع لا تتجزآن.

### ١- معنى مفهوم نمو الشخصية ومداه

#### (أ) تطور جميع أبعاد العنصر الإنساني

٢٠- يظل مفهوم نمو الشخصية، الذي أشير إليه مراراً وتكراراً، هدف التعليم الأول. فالإلحاح على البعد الشخصي للتعليم، وهو بعد يبدو وكأن له الغلبة على الغايات الاجتماعية أو المجتمعية، له آثار عديدة متعددة. فهذا البعد يضع المتعلم في "محور العمل البيداغوجي"، حسب تعبير شائع لدى علماء التربية منذ زهاء عشرين عاماً. وبالتالي يجب أن يكون هدف التعليم الأول الشخص المتعلم وبعد ذلك فقط نسيج العلاقات الاجتماعية، الذي كثيراً ما يُنظر إليه من زاوية حقوق الإنسان.

٢١- وفكرة أن "التعليم يجب أن يستهدف النمو الكامل لشخصية الإنسان" تشمل جميع أبعاد وجود الإنسان: البعد المادي والفكري والنفساني والاجتماعي؛ والهدف من ذلك هو أن يتمكن كل فرد من النمو حسب طاقاته ومواهبه في شخصية متناسقة. وكما أكد على ذلك أحد الخبراء فإن: "مفهوم أن 'التعليم يجب أن يكون موجهاً نحو التنمية الكاملة لشخصية الإنسان' يشير إلى الهدف الأخلاقي العام للتعليم الذي من شأنه أن يؤثر على الفرد. ويشمل نمو الشخصية الكامل جميع أبعاد العنصر الإنساني: البعد المادي، والبعد الفكري، والبعد النفساني، والبعد الاجتماعي. والهدف هو أن يتمكن كل فرد من تنمية شخصيته بحسب قدراته ومواهبه ليصبح شخصاً منسجماً ومتناسقاً مع نفسه"<sup>(٢٠)</sup>.

٢٢- ونمو الشخصية مرتبط بطبيعة الحال بالحرية: فالتعليم يسهم في تنمية الشخص المتعلم بقدر ما يتم احترام هذا الشخص وتعليمه بهدف أن يصبح قادراً على القيام باختيارات حرة حقيقية. والتمييز التقليدي بين الفرد والشخص يسمح بعدم تفسير هذه الدعوة إلى الحرية على أنها تشكل عائقاً أمام الرباط الاجتماعي أو التضامن. ويوضح عالم

جنيف الشهير المتخصص في مجال التربية، جان بياجيه، هذا التمييز في تعليق على المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، يجدر إيراده بالكامل:

"في الواقع، من وجهة نظر علم النفس وكذلك علم الاجتماع، من الضروري التمييز بين الفرد والشخص. فالفرد هو الأنا بوصفه مركزاً على نفسه، وبوضع حواجز، بهذه الذاتية المعنوية أو الذهنية، أمام علاقات التبادل المتأصلة في أي حياة اجتماعية متطورة. والشخص هو على نقض ذلك الفرد الذي يقبل بحرية نظاماً يسهم هو في تشكيله وبالتالي يخضع نفسه طوعاً لنظام معايير متبادلة تخضع حريته لاحترام الجميع. ومن ثم فإن الشخصية هي شكل معين من الوجود الذهني والأخلاقي بعيدة عن الفوضى المتصلة بالذاتية بقدر ما هي بعيدة عن التبعية للضغوط الخارجية، لأنها تحقق استقلالها الذاتي عن طريق أمر نفسها بالخضوع لهذا التبادل. وببساطة، فإن الشخصية ترفض الفوضى والإكراه في آن واحد، ذلك أنها مستقلة ذاتياً، وأن استقلالين ذاتيين لا يمكن أن يقيما فيما بينهما سوى علاقات متبادلة. ومن المسلم به، عموماً، أن استهداف التنمية الكاملة للشخصية وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، هو تكوين أفراد قادرين على تحقيق الاستقلال الذاتي الذهني والمعنوي مع احترام هذا الاستقلال الذاتي لدى الغير وفقاً، على وجه التحديد، لقاعدة التبادل، التي تجعل هذا الاستقلال الذاتي مشروعاً لهم"<sup>(٢١)</sup>.

٢٣- إن تلاقي النصوص المذكورة في الرغبة الصريحة في أن توضع تنمية الشخص على رأس الأهداف المحددة للتعليم لا يعني أنه يمكن إهمال الأهداف الأخرى ذات البعد الاجتماعي بدرجة أكبر. غير أنه يبدو لنا أن هذه الأولوية تعني ضمناً أن الأهداف الاجتماعية هي نفسها قائمة لخدمة الشخص، الذي لا يمكن له أن ينمو إلا إذا وجد في سياق تحترم فيه حقوق الإنسان من أجله وبالتالي من جانبه. وإذا كان التعليم يتيح للشخص المتعلم أن يضطلع بدور مفيد في المجتمع، فذلك لأن هذا الدور مفيد للأشخاص ولنموهم وليس للمجتمع ككيان تجريدي.

٢٤- وبالتالي، فإن التشديد الواضح على هذه الأولوية التي يحظى بها الإنسان يجب أن يشكل "حاجزاً" واقياً من النزعات المخيفة في كثير من الأحيان لتعليم وضع خصيصاً لخدمة كيان اجتماعي بل ولخدمة إيديولوجية معينة. ويجب التأكيد على هذه النقطة: إن السياق نفسه الذي صيغ فيه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ومجموعة الصكوك القانونية، سياق ما بعد الحرب العالمية الثانية، هو الذي يفسر كون كل منطق حقوق الإنسان مشبعاً بالحرص على عدم ظهور إيديولوجية جماعية تكون لها الأسبقية على حقوق الإنسان وتمسّ كرامته<sup>(٢٢)</sup>. ومن الواضح للغاية أن التعليم، عندما يستخدمه نظام لا يحترم الإنسان، يكون الناقل المثالي لجميع أشكال الاستبدادية. ومن المؤكد أنه يجدر في هذا المقام التوصل إلى السبب الأصلي لإصرار الصكوك القانونية المتعلقة بالحق في التعليم على البعد الشخصي أساساً من أهداف التعليم. وبالتالي يجب عدم إرساء السياسات التعليمية على أساس "المصلحة العليا" المزعومة للدولة أو على أساس قيمة جماعية أو اجتماعية بالدرجة الأولى. وعلى العكس من ذلك "يجب أن تكون مصلحة الطفل الفضلى هي المبدأ الذي يسترشد به المسؤولون عن تعليمه وتوجيهه" (إعلان حقوق الطفل، المبدأ السابع). وبغية تفادي ادعاء الدولة لنفسها حق مماثلة مصلحة الطفل العليا بالمصلحة العليا للدولة، يوضح الإعلان: أن "هذه المسؤولية تقع بالدرجة الأولى على أبويه". وستتضح الأهمية الحاسمة لهذه الحقيقة عندما تجري أدناه معالجة المسائل

المتعلقة بدور كل من الدولة والأسرة في التعليم، والمسائل المتعلقة بتعليم حقوق الإنسان كحق أساسي من حقوق الطفل.

#### (ب) الهوية الثقافية

٢٥- إن القول بأنه يجب للتعليم أن يتيح التنمية الكاملة للشخص الإنساني يعني الاعتراف بما له من حق في اكتشاف واختيار هويته الشخصية والتعبير عنها. وكما تؤكد مجموعة فريبورغ:

"فإن عملية تحديد الهوية لا تتم بالرجوع إلى قيم معينة فحسب، وإنما أيضاً بالنسبة إلى خصائص عالمية ضرورية للكرامة الإنسانية تعترف بها جميع حقوق الإنسان. والهوية هي عنصر المواءمة بين الخصائص الشخصية والاجتماعية. والشخص كفرد ليس معزولاً، وفرديته ذاتها تعبر عن نفسها في حدود وجودها 'تجاه' الآخر (سواء كان فرداً أو مجتمعاً) بوصفه كائناً بشرياً معترفاً به بصفته هذه. وإذا أكدنا الهوية كحق في الاختلاف، دون أن نشير إلى الوجه الآخر، وهو التشابه، فلا نستطيع أن نفهم وحدة الهوية ومضمونها الإيجابي والقدرة على اعتراف الشخص بذاته عندما يرتبط بحرية الآخر و/أو بتراث<sup>(٢٣)</sup>.

٢٦- إذاً، فإن تنمية الشخص، وهي الهدف الأول الذي حددته الصكوك الدولية للتعليم، من خلال اكتساب 'هوية ثقافية'، قامت بتعريفها أيضاً مجموعة فريبورغ بطريقة ملائمة على أنها 'مجموعة النقاط المرجعية الثقافية التي من خلالها يعرف شخص أو فريق من الأشخاص نفسه، ويعبر عن نفسه، ويود من خلالها أن يُعترف به؛ وتنطوي الهوية الثقافية على الحريات المتأصلة في كرامة الشخص، وتدمج التنوع الثقافي، الخاص والعالمي، والذاكرة والتطلع في عملية دائمة<sup>(٢٤)</sup>.

#### (ج) الحالة الخاصة للحقوق اللغوية بالنسبة للأقليات

٢٧- مما لا شك فيه أن هذه الأولوية للبعد الشخصي لها آثار متعددة على التربية، وكذلك على السياسات التعليمية، كما سنرى فيما بعد. وسوف نكتفي هنا بطرح مسألة خاصة ومثيرة جداً للجدل في الهيئات الدولية: مسألة تعليم الأطفال - أو الكبار - الذين ينتمون إلى أقليات لغوية. إن الحق في التعليم بالنسبة للأقليات الإثنية أو اللغوية، وسيلة أساسية للحفاظ على هويتها الثقافية وتعزيزها. ويثير الحق في التعليم بالنسبة لأقلية ما مسألة الحق في تعلم لغتها الخاصة و/أو التعلم بها؛ وهذه المسألة، التي لم تحسمها صراحة المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان<sup>(٢٥)</sup>، تناولتها صكوك عديدة أخرى مثل إعلان حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية أو إلى أقليات دينية ولغوية (المادة ٤، الفقرة ٣):

"ينبغي للدول أن تتخذ تدابير ملائمة كي تضمن، حيثما أمكن ذلك، حصول الأشخاص المنتمين إلى أقليات على فرص كافية لتعلم لغتهم الأم أو لتلقي دروس بلغتهم الأم".

٢٨- ووفقاً للمادة ٨ من الميثاق الأوروبي للغات الإقليمية أو لغات الأقليات، التي تعالج هذه المسألة بالتفصيل، يحق للدول أن تختار بين مختلف أشكال الالتزام فيما يتعلق بتعليم اللغة الإقليمية أو الخاصة بالإثنيات أو التدريس بهذه اللغة في المستوى ما قبل الابتدائي والمستوى الابتدائي والثانوي، والتعليم الفني أو المهني، والتعليم الجامعي وغير ذلك من أشكال التعليم. وتؤكد توصية الجمعية البرلمانية المتعلقة بوضع بروتوكول إضافي للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان بشأن حقوق الأقليات الوطنية (١٩٩٣)، على أنه يحق لأي شخص ينتمي إلى أقلية وطنية أن يتعلم لغته الأم وأن يتلقى تعليماً بلغته الأم في عدد ملائم من المدارس والمؤسسات التعليمية العامة والتدريبية يراعي موقعها التوزيع الجغرافي للأقلية (المادة ١/٨). كذلك تدعو الاتفاقية الإطارية لحماية الأقليات الوطنية إلى الاعتراف بحق كل شخص ينتمي إلى أقلية وطنية في تعلم لغة الأقلية الخاصة به (المادة ١٤).

(د) الخلاصة: التعليم بوصفه مصدراً للهوية

٢٩- بعد أن تعرضنا لهذه المسألة الخاصة للأقليات، يمكن لنا أن نعدد بطريقة توفيقية بعض خصائص الحق في التعليم:

(أ) يوجد اتفاق كبير في الصكوك الدولية الخاصة بالحق في التعليم على أن الهدف الأول للتعليم يتمثل في تنمية شخصية الشخص المتعلم؛

(ب) ترتبط تنمية الشخصية بشكل وثيق بأهداف أخرى، ثنائية دون أن تكون ثانوية، وهي أهداف تركز على نوعية الصلات الاجتماعية التي لا غنى عنها لتنمية الشخص، وهي صلات ناجمة عن هذه التنمية؛

(ج) يمكن وصف الصلة الوثيقة بين الأهداف الشخصية والأهداف الاجتماعية من خلال مفهوم الهوية الثقافية؛ وهذه الهوية الثقافية موروثة من تقاليد وتشكل في الوقت ذاته مجالاً دينامياً للحرية والإبداع؛

(د) إن إعمال الحق في التعليم يستتبع ضمناً احترام الهوية الثقافية لكل شخص وحمايتها وتنميتها. وأكد باتريس ميير - بيش في الوثيقة الأساسية التي قدمها في يوم المناقشة العامة التي نظمتها اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨<sup>(٢٦)</sup> على ما يلي:

"يحتل الحق في التعليم مكانة رئيسية بين الحقوق الثقافية، ذلك أنه هو الذي يسمح بتحقيق احترام الحق في الهوية وحمايته وتطوره. ويجعل ممكناً وواقعياً احترام الحقوق الثقافية الأخرى<sup>(٢٧)</sup>، وحقوق الإنسان الأخرى بشكل عام. وهو يعد بوصفه أساساً لأي تنمية فردية وجماعية، المؤشر الأول لأي سياسة أو برنامج للتنمية".

## ٢- الصدى الاجتماعي للتعليم

٣٠- على نحو ما أشير إليه العديد من المرات، فإن الأولوية المعترف بها للأهداف الشخصية لا تنتقص من أهمية الأهداف الاجتماعية، ذلك أن الإنسان لا يمكن له أن ينمو بالكامل إذا لم يُعترف له بالحق في العيش في بيئة قائمة على العلاقات مشبعة بقيم تضم حقوق الإنسان. وعندما يثار الدور المفيد لكل شخص في مجتمع حر<sup>(٢٨)</sup>، وهو دور ينبغي للحق في التعليم أن يتيح تنفيذه، تكون القيمة العامة للتعليم والحرية الشخصية التي ينطوي عليها هذا الحق، مشمولة كأساس لحياة مسؤولة اجتماعياً<sup>(٢٩)</sup>.

### (أ) تجاوز الفجوة التقليدية بين الحقوق المدنية والحقوق الاجتماعية

٣١- عندما نتحدث عن الحق في التعليم، ينبغي بداهة تجاوز التمييز الكلاسيكي بين الحقوق المدنية والحقوق الاجتماعية، ذلك أنه من الاستخفاف اعتبار أن الحق في تنمية الشخص ينتمي إلى الفئة الأولى واعتبار أن الصدى الاجتماعي لهذا الحق ينتمي إلى الفئة الثانية. ويقدم باتريس ميير - بيشر في وثيقته الأساسية بعض الأفكار الأساسية: فبالإشارة إلى الحق في التعليم في إطار الحقوق الثقافية، يميز أولاً المستفيد من هذا الحق، وهو مستفيد فردي، وهدف هذا الحق، الذي يكتسي بُعداً اجتماعياً؛ وهو يعرف هذا الهدف بأنه دمج رأسمال ثقافي يسمح بإقامة جميع الصلات الاجتماعية والسياسية<sup>(٣٠)</sup>.

٣٢- وبناء على ذلك، فإن هدف هذا الحق يكتسي شكلاً ترابطياً أساساً. وحسب ميير - بيشر أيضاً:

"إن المستفيد فرد في المقام الأول، مثلما هو الحال بالنسبة لجميع حقوق الإنسان: والهدف هو الذي يكتسي بُعداً اجتماعياً متطوراً بشكل خاص. والحق في التعليم تسيطر عليه تماماً جدلية بين *الاستقلالية الذاتية* و *التنشئة الاجتماعية* (socialisation و autonomisation) (التطبيق الجزئي لأول تعارض. يشكل الهوية الخاصة/العالمية) من حيث أنه يجب أن يشمل عمليتين متعارضتين لكل واحدة أهميتها: جعل الفرد مستقلاً ذاتياً يتعلم حرياته ويمارسها، وجانبه الاجتماعي، أو تعلم دمج في محيط اجتماعي. ولا يصح القول بأن البعد الأول يندرج في الحقوق المدنية بينما يندرج البعد الثاني في الحقوق الاجتماعية، ذلك أن الحريات (المتعلقة بالمشاركة) هي العوامل التي لا غنى عنها لأي عملية اجتماعية في مجتمع ديمقراطي: ويتخلل الانشاق المدني/الاجتماعي الحريات [...] ولا يمكن فهم وجهي هذا الحق بفصل الواحد عن الآخر، فهما ينظمانه بالكامل. ولا يمكن أن تكون التنشئة الاجتماعية عاملاً ديمقراطياً إلا إذا تحققت بنشر أنشطة الفرد، والاعتراف بحقوقه، والتزاماته، وإمكانات إبداعه. وبدون ذلك تكون عملية إضفاء الطابع الاجتماعي على الفرد تنحصر في مجرد معيار جماعي. وبقدر ما يتم إعمال هذا الحق يكون المستفيد منه، أي الشخص المتعلم، مصدر الصلات الاجتماعية<sup>(٣١)</sup>.

(ب) غايات التعليم كل لا يتجزأ

٣٣- إذا كانت حقوق الإنسان غير قابلة للتجزئة، فلا يمكن أيضاً، قياساً على ذلك، تجزئة غايات التعليم. وضمنياً، هذا هو ما يفكر فيه مؤلفو التقرير المقدم إلى اليونسكو من اللجنة الدولية للتعليم للقرن الحادي والعشرين:

"كما يلبي التعليم مهامه كافة، ينبغي تنظيمه حول أربعة محاور أساسية للتعليم، ستكون نوعاً ما دعائم المعرفة لكل فرد طوال حياته: تعلّم المعرفة، أي اكتساب أدوات الفهم؛ وتعلّم العمل، كما يستطيع الفرد التأثير على بيئته؛ وتعلّم الحياة مع الآخرين، كما يشترك الفرد ويتعاون مع الآخرين في جميع أنشطة الإنسان؛ وأخيراً، تعلّم الحياة، وهو نهج أساسي يستند إلى النقاط الثلاث السابقة. وبالطبع، فإن طرق المعرفة الأربعة السابقة ليست إلا طريقاً واحداً، لأنه يوجد فيما بينها نقاط تماس وتقاطع وتبادل عديدة"<sup>(٣٢)</sup>.

٣٤- وهذه الدعائم الأربعة للتعليم يمكن وضعها بموازاة الأهداف التي أشير إليها أعلاه. وعلى أكثر تقدير، يوسف لأن البعد الشخصي للغاية، الذي أكدته الصكوك الدولية، أشير إليه هنا في الدعامة الرابعة، "يتعلم أن يكون"، هذا البعد الأساسي الذي تقلص إلى حد ما ليقصر على دور "المشاركة" في الدعائم الثلاث الأخرى.

٣٥- وبالتالي فإن كون الأهداف كلا لا يتجزأ يسمح بتناول القائمة الموجزة للأهداف المذكورة أعلاه من زاوية جديدة (انظر الفقرتين ١٦ و ١٧). و"تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية"، "قدرة كل شخص على أن يصبح عضواً مفيداً في المجتمع"، و"تشجيع التفاهم، والتسامح والعلاقات الودية بين جميع الأمم، والجماعات العرقية والإثنية والدينية" تشكل في نفس الوقت الأصل والشرط والنتيجة للتعليم الذي يهدف إلى تنمية الشخص ويقوم على أساس المصلحة العليا للشخص المتعلم:

(أ) الأصل، ذلك أن المجتمع الذي يحترم حقوق الإنسان والحريات الأساسية، أي المجتمع الذي يمكن فيه لكل مواطن أن يلعب بالفعل دوراً مفيداً ويكون فيه التسامح واحترام أشكال التنوع قيماً أساسية، يولد بالضرورة نظاماً تعليمياً يحترم الإنسان وحرياته وحقوقه الأساسية؛

(ب) الشرط، ذلك أننا لا نرى كيف يمكن لمجتمع لا يهتم بحقوق الإنسان، أن يضع تعليمياً يهتم هو بهذه الحقوق؛

(ج) النتيجة، ذلك أن المجتمع لا قيمة له سوى بالصفة الشخصية للأفراد الذين يتكون منهم والعلاقات الأفقية والرأسية التي يستطيعون ربطها. وهذه الصفة وثيقة الصلة بشكل أساسي بالتعليم الذي يتلقاه كل شخص. وبالتالي ينبغي أن يفهم "النقل العام للتراث الثقافي" و"تنمية الضمير الوطني" على أنهما من القيم التي تسمح بتعزيز الهوية الثقافية، الشخصية والمجتمعية على حد سواء.

٣٦- إن "الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع" لا يعتبر هدفاً منفصلاً أكثر من غيره عن الأهداف الشخصية للتعليم، ذلك أنه من الثابت تماماً أن إعمال الحق في التعليم يشكل استثماراً حقيقياً: "إنه [...] لا يكفي توضيح أن الحق في التعليم يعتبر استثماراً في الأجل الطويل. فهو مثمر للغاية فعلاً على الأجل القصير عندما يتعلق الأمر بمشروع، وبالتعليم المتعلق بالإصحاح والأسرة، ويعتبر استثماراً في الأجل المتوسط عندما تؤخذ في الاعتبار المدرسة الابتدائية والثانوية والمدارس المهنية، واستثماراً في الأجل الطويل عندما يؤخذ التعليم الجامعي في الاعتبار (٣٣)".

٣٧- وأخيراً، فإن "تنمية الإحساس بالمسؤوليات المعنوية والاجتماعية" وكذلك "الميل إلى النقد والحكم الشخصي" هما هدفان لا يمكن أن يبلغهما سوى سياسة تعليمية قائمة على كرامة الشخص البشري وحريصة على التنمية الكاملة لإمكاناته. وسنعود إلى ذلك عندما ندرس دوري كل من الدولة والمجتمع المدني في إعمال الحق في التعليم.

### ثانياً - الحق في الحصول على تعليم

٣٨- ما دام من الثابت أن الصكوك الدولية تعهد إلى التعليم بمجموعة من الأهداف التي لا تقبل التجزئة فإننا سنحلل فيما يلي بإيجاز العبارات المستخدمة في نفس هذه الصكوك لوضع الأسس اللازمة لحق كل شخص في الاستفادة من التعليم؛ والعبارة الأكثر شيوعاً بسيطة ومختصرة: "لكل شخص الحق في التعليم".

(أ) الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (المادة ٢٦، الفقرة ١): "لكل شخص حق في التعليم. ويجب أن يوفر التعليم مجاناً، على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية؛"

(ب) العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة ١٣): "تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم؛"

(ج) إعلان حقوق الطفل (المبدأ السابع): "للطفل حق في تلقي التعليم الذي يجب أن يكون مجانياً وإلزامياً في مراحله الابتدائية على الأقل؛"

(د) اتفاقية حقوق الطفل (المادة ٢٨، الفقرة ١(أ)): "تتعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التعليم [...] (أ) تجعل التعليم الابتدائي إلزامياً ومتاحاً مجاناً للجميع؛"

(هـ) إعلان وبرنامج عمل فيينا (الجزء الأول، الفقرة ٣٣): "يؤكد المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان من جديد أن الواجب يحتم على الدول [...] أن تضمن أن يكون التعليم مستهدفاً تقوية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. [...] وينبغي للتعليم أن يعزز التفاهم والتسامح والسلام والعلاقات الودية بين الأمم [...]. ويلاحظ المؤتمر

العالمي لحقوق الإنسان أن القيود المتعلقة بالموارد وأوجه القصور المؤسسية يمكن أن تعرقل تحقيق هذه الأهداف فوراً؛

(و) الاتفاقية بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم (المادة ٤(أ)): "تتعهد الدول الأطراف في هذه الاتفاقية [...] بأن تضع وتطور وتطبق سياسة وطنية تستهدف، عن طريق أساليب ملائمة للظروف وللعرف السائد في البلاد، دعم تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في أمور التعليم، ولا سيما:

(أ) جعل التعليم الابتدائي مجانياً وإجبارياً؛ وجعل التعليم الثانوي بشتى أشكاله متوفراً وسهل المنال بصفة عامة للجميع؛

(ز) الإعلان الأمريكي المتعلق بحقوق الإنسان وواجباته (المادة ١): "لكل شخص حق في التعليم، وينبغي أن يعتمد هذا التعليم على مبادئ الحرية والأخلاق والتضامن بين البشر؛

(ح) الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب (المادة ١٧(١): "حق التعليم مكفول للجميع؛

(ط) تبدو الصيغة المستخدمة في البروتوكول الأول لاتفاقية حماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية (أي الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان) أكثر تقييداً؛ فهي تنص في الواقع على هذا الحق بعبارة سلبية (المادة ٢): "لا يجوز حرمان أحد من الحق في التعليم". ويخفف مع ذلك السيد ب. - م. ديبوي (P.-M. Dupuy) والسيد ل. بواسون دي شازورن (L. Boisson de Chazournes) في تعليقيهما على هذا البروتوكول الآثار العملية للصياغات "السلبية" بقولهما: "يتميز الحق في التعليم"<sup>(٣٤)</sup> في النظام الأوروبي لحماية حقوق الإنسان بصيغته السلبية. ولا ينبغي مع ذلك أن يساء الظن بهذه الصيغة وأن يؤدي ذلك إلى اعتقاد أن الدول ستخضع فقط للالتزامات بالامتناع. فيقع على الدولة التزام بعدم حرمان الأشخاص الذين يملكون هذا الحق والذين يخضعون لولايتها من هذا الحق؛ ولكنها تخضع أيضاً للالتزام بضمان احترام هذا الحق. ويقع على الدول أيضاً التزام بعدم التدخل في ممارسة هذا الحق بوجه مخالف للمعتقدات الدينية والفلسفية للأبوين<sup>(٣٥)</sup>.

٣٩- لذلك، يتأكد الطابع الأساسي للحق في التعليم بقيام جميع الصكوك الدولية تقريباً بربطه بالالتزام معين. ولا يشكل هذا الالتزام تخفيفاً للحق ولكنه يعززه ما دام ينبغي تفسيره بأنه "يوفر الحماية لحقوق الطفل. [...] بمعنى أن الطفل يملك بعض الحقوق التي لا يجوز لا للدولة ولا لأبويه حرمانه منها"<sup>(٣٦)</sup>.

#### ألف - الحق في الحصول على "تعليم جيد"

٤٠- يُفترض بالطبع عند القول بأن لكل شخص الحق في الحصول على تعليم أن المأمول في إنجازه من أجل الأطفال يتجاوز بكثير مجرد اجتياز مرحلة عابرة من حياتهم يكتسبون فيها، إذا أسعدهم الحظ، قدرأً أدنى من

المهارات<sup>(٣٧)</sup>. وبعبارة أخرى، لا يقتضي الحق في التعليم أن يصل الجميع إلى التعليم فحسب ولكنه يتطلب، في حد ذاته، أن يتضمن هذا الحق بوضوح جميع الأهداف التي نوقشت بتوسع أعلاه. وبالتالي ليس هناك ما يدعو إلى الرجوع إلى ذلك، إن لم يكن للإشارة فقط إلى أن تقدير الأعمال الفعلية لهذا الحق استناداً إلى مؤشرات معينة لا يمكن أن يكتفي بتقييم مدى توافر الهياكل التعليمية، ومعدلات المواظبة على الدراسة، وتكافؤ الفرص بين البنين والبنات في الالتحاق بالمدارس، إلخ.

٤١- ففي هذا المجال، ينبغي أن تشمل المؤشرات - وهنا تكمن كل الصعوبات في وضعها - عناصر نوعية تقيس البعد العلمي بحصر المعنى فضلاً عن تضمن الأهداف المقررة من حيث تنمية الشخصية، وتطوير الشعور بالمسؤولية، واحترام الحرية الشخصية وتعزيزها، والنهوض بحقوق الإنسان. وينبغي الاعتراف في الواقع بأن دساتير دول كثيرة تنص على الحق في التعليم ولكن لا تكفل هذه القوانين الدستورية عموماً نوعية معينة للتعليم أو هي تنص فقط على قواعد متواضعة وغامضة جداً في هذا المجال<sup>(٣٨)</sup>.

٤٢- ويقترح الإعلان العالمي بشأن التعليم للجميع: الاستجابة للاحتياجات التعليمية الأساسية<sup>(٣٩)</sup> عدة معايير لنوعية التعليم، وهي معايير تستحق البحث. فبعد الإشارة في ديباجته إلى الواقع الحالي للأمية والأهداف العامة للتعليم، على نحو ما ورد وصفه أعلاه، يوضح الإعلان ما يقصده بعبارة "الاستجابة للاحتياجات التعليمية الأساسية". وتتعلق هذه الاحتياجات بالأدوات التعليمية الأساسية (القراءة، والكتابة، والتعبير الشفوي، والحساب، وحل المسائل) بقدر ما تتعلق بالمواضيع التربوية الأساسية (المعارف، والمؤهلات، والقيم، والمواقف) التي يحتاج إليها الإنسان من أجل البقاء، ولتطوير جميع مواهبه، وللعيش والعمل بكرامة، والمشاركة مشاركة كاملة في التنمية، وتحسين نوعية حياته، واتخاذ قرارات مستنيرة، ومواصلة التعلم\* (المادة ١، الفقرة ١).

٤٣- ويؤكد الإعلان أن تعداد هذه الأهداف لا يمكن اعتباره رؤية جامدة للتعليم إذ يتخذ التعليم بصورة مشروعة مظاهر متنوعة بحسب الزمان أو بحسب الثقافات، ويشير في نفس الوقت إلى النتائج الاجتماعية والمجتمعية للتعليم الجيد. ولا يمكن أن يتحقق التنفيذ الفعلي للتعليم الجيد إلا بتجاوز المفاهيم الحالية للتعليم، الأمر الذي يتطلب بالتالي رؤية أوسع نطاقاً "من أجل الوصول إلى ما يتجاوز الوسائل المستخدمة حالياً، والهياكل المؤسسية، والبرامج التعليمية، ونظم التدريب التقليدية، بالاستعانة بما هو أفضل في الممارسة الحالية" (المادة ٢، الفقرة ١).

٤٤- والشرط الأساسي لهذا التنفيذ هو تساوي الجميع في الوصول إلى الخدمات التعليمية وبالتالي إتاحة هياكل تعليمية فعالة للجميع، بحسب الاحتياجات المحددة وبدون أي شكل من أشكال التمييز. ولكن يتطلب الحق في التعليم، علاوة على هذا الشرط الواضح، التزاماً بتحقيق نتائج، بمعنى أنه لا يمكن تحقيق الأهداف من التعليم "إلا إذا أفضت أنواع التدريب الذي يوفره إلى تمهّن فعلي، أي إلى اكتساب المعارف، والقدرة على التفكير، والدراسة، واستيعاب القيم المفيدة" (المادة ٤).

٤٥- ومن الجدير بالذكر أن الإعلان يشير إلى "الأساليب الايجابية، القائمة على المشاركة بوصفها" أكثر الأساليب قدرة على ضمان هذا الكسب وتمكين الذين يتعلمون من تحقيق قدراتهم بالكامل". وفي رأينا أن هذه الملاحظة الأخيرة لا ينبغي أن تؤخذ كملاحظة تربوية بحتة؛ فهي تسمح، في الواقع، بتوخي نهج جديد حقاً للسياسات التعليمية، بالشكل الذي ينبغي أن توضع به للوصول حقاً إلى أهداف التعليم.

٤٦- والواقع أن معظم النظم التعليمية تعتمد على قدرة من يتلقى التعليم على الدخول في "قالب" جماعي، تقوم الدولة غالباً بتحديدده. ولكن ليس من الواضح كيف يمكن أن تتحقق أهداف التعليم الشخصية أساساً في نظم تقوم على مثل هذه الأسس. فالأولوية المعترف بها للإنسان تعني ضمناً، على العكس من ذلك، أن يقوم التعليم الجيد على احترام الاختلافات، وعلى الحرية الشخصية وأن يستند، نتيجة لذلك، إلى تعددية حقيقية للعروض التعليمية، وهي تعددية تعبر عن تنوع الأشخاص وتطلعاتهم ومشاريعهم. وسنعود فيما بعد إلى هذه الجوانب.

٤٧- وعلاوة على ذلك، ينبغي أن يصل احترام "كرامة الإنسان" إلى قاعة الصف المدرسي؛ والواقع أن كل تلميذ، حتى إذا كان حديث السن، لا يمكن أن يتحقق نموه الكامل إلا إذا اعتُبر، في حدود قدراته، طرفاً مشاركاً حقيقياً في عملية تعليمه. وسنبين أنه ينبغي أن تكون المسؤولية عن تنفيذ الحق في التعليم مشتركة إلى حد بعيد بين السلطات العامة، والمعلمين، و- في المقام الأول - نفس الأشخاص الذين يتلقون التعليم و/أو الأسر المسؤولة عنهم من الناحية القانونية.

٤٨- وفيما يتعلق بتوسيع نطاق المسؤولية، أشارت المادة ٧ من الإعلان العالمي بشأن التعليم إلى ضرورة وجود شراكات جديدة في التعليم:

"يتعين بشكل أخص على السلطات الوطنية والإقليمية والمحلية المسؤولة عن التعليم أن توفر خدمات تعليمية أساسية للجميع، ولكن لا ينبغي أن يتوقع منها أن توفر جميع الموارد البشرية أو المالية أو المؤسسية اللازمة لهذه المهمة. فينبغي أن توجد شراكات جديدة وأكثر نشاطاً على جميع المستويات: شراكات بين القطاعات الفرعية المختلفة والأشكال المختلفة من التعليم، تراعي الدور المحدد للمعلمين ودور المديرين والعاملين الآخرين في التعليم؛ شراكات بين دوائر التعليم والدوائر الوزارية الأخرى، لا سيما دوائر التخطيط، والشؤون المالية، والشؤون الصحية، والعمل، والاتصالات، وسائر القطاعات الاجتماعية؛ وشراكات بين الدولة والمنظمات غير الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمعات المحلية، والمجموعات الدينية، والأسر. ومن المهم خاصة الاعتراف بالدور الحاسم الذي تؤديه الأسر ويؤديها المدرسون". (أضيف الخط للتأكيد).

### باء - مجمل لبعض المؤشرات الأساسية

٤٩- يمكن تلخيص جميع هذه الاستنتاجات في أربعة أبعاد تميّز التعليم الجيد وتسمح بوضع مجمل لمؤشرات قياس هذه الجودة<sup>(٤٠)</sup>:

(أ) ينبغي ضمان حرية الوصول إلى نظم التدريب بدون التعرض لأي شكل من أشكال التمييز. ويتعلق عدم التمييز بالطبع بالمصادر "التقليدية" للتمييز مثل نوع الجنس، والعرق، والحالة الاجتماعية، إلخ. ولكن من الجدير أن يضاف أيضاً في مجال التعليم بند بشأن عدم التمييز إزاء المشاريع، أو المواهب، أو الآراء الفلسفية أو الدينية الشخصية أو العائلية. فحرية الوصول تعني أيضاً حرية الاختيار، التي لا معنى لها في غياب تعددية تعليمية حقيقية<sup>(٤١)</sup>. وهنا، يمكن أن تتعلق مؤشرات الجودة بالحرية الفعلية للاختيار، بما في ذلك حرية إنشاء وإدارة المؤسسات التعليمية، وكذلك بعدم التمييز "الاقتصادي" عند ممارسة هذه الحرية؛

(ب) ينبغي ضمان حد أدنى من التعليم، أي حد أدنى لا يمكن دونه للشخص أن يتمتع بحرياته الأساسية. ومؤشرات الجودة في هذه الحالة تقليدية أكثر وهي: معدلات محو الأمية، والبطالة، إلخ؛

(ج) ينبغي وجود تعليم مميّز، أي ينبغي مراعاة الفوارق الثقافية والاجتماعية. وللتعليم المميّز بُعد ثقافي مشترك، وهو يحترم خاصة حقوق الأقليات المشار إليها أعلاه. بيد أنه ينبغي أن يشار إلى أن هذا البعد الثقافي المشترك لا يعني حق كل فرد في التمتع بهويته الثقافية الخاصة فحسب ولكن أيضاً واجب كل فرد في التفتح لثقافة الآخرين. وستتعلق مؤشرات الجودة في هذا الشأن بقياس النسبة بين عدد المجموعات الثقافية وأهميتها وحالتها الملموسة في مكان معين، من ناحية، واختلاف أنواع التدريب، من ناحية أخرى. كذلك، يمكن أن تحلل هذه المؤشرات أيضاً، في برنامج دراسي معين، نوعية الانفتاح فيما بين الثقافات؛

(د) وينبغي الاعتراف للشخص الذي يتلقى التعليم، سواء كان طفلاً في بداية دراسته أو بالغاً في تدريب مستمر، بالحق في المشاركة وفي المسؤولية. ويمثل هذا الحق احترام الشخص المتمتع بالحق في التعليم بوصفه شريكاً فاعلاً في ذلك. وستقوم المؤشرات في هذه الحالة بتقييم المدى الفعلي لمشاركة مختلف الشركاء (الأسر، والمؤسسات المدرسية، والحي، والشركة، والسلطات العامة، إلخ) في القرارات، والتمويل، والخدمات التعليمية. ويمكن أيضاً قياس فعالية التعليم وممارسة حقوق الإنسان والثقافة الديمقراطية في المؤسسات التعليمية.

### ثالثاً - إعمال الحق في التعليم

٥٠- يمكننا الآن أن نتساءل عن الجهة التي تقع على عاتقها مسؤولية إعمال الحق في التعليم. ويعتبر الخبراء عموماً هذا الحق من أشد الحقوق تعقيداً. وأشرنا من قبل إلى طابعه الشامل وإلى عدم إمكان "تصنيفه" بالتحديد في جيل أو آخر من "أجيال" حقوق الإنسان. وقمنا في ورقة عملنا الأولى (E/CN.4/Sub.2/1998/10) بإثارة مسألة

شمولية الحق في التعليم (الفقرتان ٦ و ٧)؛ وأكدنا إجمالاً أنه لا يمكن إعفاء الدولة أو الأسر من مسؤولية إعمال التعليم، وأنه ينبغي أن تتناول المناقشة بأكملها أدوار كل من السلطات العامة والمجتمع المدني في هذا الشأن.

٥١- ويتفق المؤلفون عموماً على التسليم بأن الحق في التعليم يدخل في نفس الوقت، نتيجة لطبيعته المزدوجة، في إطار حقوق الإنسان من الجيلين الأول والثاني. ويؤكد البعض أيضاً أن الحق في التعليم يعتبر، سواء لأسباب تاريخية أو لأسباب تتعلق بصياغة الصكوك الدولية والإقليمية، حالة خاصة وربما فريدة من حالات القانون التي لا تندرج في الجيلين الأولين من الحقوق فقط ولكن تندرج أيضاً فيما اتفق على تسميته بالجيل الثالث لحقوق الإنسان، أي الحقوق الجماعية وحقوق التضامن<sup>(٤٢)</sup>.

#### ألف - الحق في التعليم كحق اجتماعي

٥٢- يُعتبر الحق في التعليم أحياناً من الحقوق التي تدخل في نطاق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويسمح هذا الحق، بصفته حقاً يُعتبر "اجتماعياً" لكل شخص بالوصول إلى الهياكل التعليمية التي تقيمها الدولة التي يقع عليها بالتالي "التزام إيجابي". ويفرض الحق في التعليم على الدولة التزاماً بإقامة نظام تعليمي متاح للجميع دون تمييز وبالمجان، على الأقل فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي.

٥٣- ومن المفيد أن نشير في هذا المقام إلى بعض النصوص الأساسية:

(أ) الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (المادة ٢٦، الفقرة ١):

"يجب أن يوفر التعليم مجاناً، على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية. ويكون التعليم الابتدائي إلزامياً. ويكون التعليم الفني والمهني متاحاً للعموم؛ ويكون التعليم العالي متاحاً للجميع تبعاً لكفاءتهم".

(ب) العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة ١٣، الفقرة ٢):

٢٠- تقر الدول الأطراف في هذا العهد بأن ضمان الممارسة التامة لهذا الحق يتطلب:

(أ) جعل التعليم الابتدائي إلزامياً وإتاحته مجاناً للجميع؛

(ب) تعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه، بما في ذلك التعليم الثانوي التقني والمهني، وجعله متاحاً للجميع بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجياً بمجانبة التعليم؛

(ج) جعل التعليم العالي متاحا للجميع على قدم المساواة، تبعا للكفاءة، بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجيا بمجانية التعليم؛

(د) تشجيع التربية الأساسية أو تكثيفها، إلى أبعد مدى ممكن، من أجل الأشخاص الذين لم يتلقوا أو لم يستكملوا الدراسة الابتدائية\*.

(ج) اتفاقية حقوق الطفل (المادة ٢٨):

\*- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التعليم، وتحقيقا للإعمال الكامل لهذا الحق تدريجيا وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاص بما يلي:

(أ) جعل التعليم الابتدائي إلزاميا ومتاحا مجانا للجميع؛

(ب) تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوي، سواء العام أو المهني، وتوفيرها وإتاحتها لجميع الأطفال، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة المالية عند الحاجة إليها؛

(ج) جعل التعليم العالي، بشتى الوسائل المناسبة، متاحا للجميع على أساس القدرات\*.

٥٤- ويتبين من جميع هذه النصوص، ومن نصوص كثيرة أخرى، أن السلطات العامة تلتزم بإعمال الحق في التعليم من جانبين أساسيين:

(أ) توفير تعليم ابتدائي<sup>(٤٣)</sup>، أو تعليم أساسي، أو تعليم أولي بالمجان، فضلا عن تعليم ثانوي ومهني يرمي إلى إقرار المجانية من حيث الواقع؛

(ب) ضمان التعليم الإلزامي.

#### ١- مسألة المجانية

٥٥- قد يبدو لأول وهلة أن تطبيق مجانية التعليم الابتدائي عملية بسيطة. ولكن يصعب مع ذلك إعمالها من الناحية الواقعية ولا تزال للأسف الملاحظات التي أبدتها السيد بياجيه في عام ١٩٧١ سارية حاليًا:

"ليس للتعليم الأولي الإلزامي معنى بدون مجانية التعليم الابتدائي (وامتدادها أيضا بالطبع إلى مجموعات الكبار الذين لا يزالون أميين). ولذلك لا يمكن أن تقتصر المجانية [...] على الإجراء السلبي

نوعاً ما الذي يتمثل في عدم فرض رسوم تسجيل. فهناك مشاكل أخرى كثيرة، بعضها له طابع خارجي إن صح التعبير (الإعفاء من رسوم النقل للتلاميذ الذين يعيشون في أماكن بعيدة، وتوفير وجبات غذائية مجانية وأيضاً حجات ملابس، الخ)، وبعضها الآخر له طابع حيوي للتعليم في حد ذاته. ومن بين هذه المسائل الأخيرة، تجدر الإشارة في المقام الأول إلى مسألة مجانية الأدوات المدرسية<sup>(٤٤)</sup>.

وطبقاً لرأي السيد بياجييه، يقتضي الحق في التعليم للجميع وعدم حصول عدد كبير من الكبار على التعليم الأولي أن يشمل الحق في التعليم الأولي بالمجان أيضاً هذه المجموعة من الكبار المحرومين.

٥٦- وكما يشير إلى ذلك السيد د. هودسون:

"في حين أن الأطفال هم المستفيدون الرئيسيون، فإن الصكوك الدولية والإقليمية المختلفة تعترف بأن الحق في التعليم ملك للجميع. وهذا يسلم بالطبيعة الدائمة والمستمرة لعملية التعلم وكذلك بالطلبات المتزايدة باستمرار على المعلومات والمهارات الحديثة. ودعا المؤتمر العام لليونسكو في توصيته المتعلقة بتطوير تعليم الكبار لعام ١٩٧٦ الدول الأعضاء إلى "الاعتراف بأن تعليم الكبار من العناصر اللازمة لنظام التعليم. وذهبت بلدان أمريكا اللاتينية من قبل إلى أبعد من ذلك بالاعتراف بالمساواة بين تعليم الكبار والتعليم الابتدائي من حيث الأولويات في نظمها التعليمية. وقد أشير صراحة إلى تعليم الكبار، أول ما أشير إليه على المستوى الإقليمي. وسجلت المادة ٤٨ من ميثاق منظمة الدول الأمريكية الصادر في ٣٠ نيسان/أبريل ١٩٤٨ اتفاق الدول الأعضاء على تعزيز نظم التعليم المهني للكبار". وجاء بعد ذلك الاعتراف الدولي في عام ١٩٦٠ في شكل المادة ٤(ج) من الاتفاقية بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم التي تنص على أن "الدول الأطراف تتعهد بأن [...] تستهدف [...] دعم تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في أمور التعليم، ولا سيما [...] (ج) العمل بالوسائل المناسبة على تشجيع ودعم تعليم الأشخاص الذين لم يتلقوا أي تعليم بالمرحلة الابتدائية أو لم يتموا دراستهم في تلك المرحلة حتى نهايتها، وعلى إتاحة الفرص أمامهم لمواصلة التعليم على أساس قدراتهم الفردية". وتم بعد ذلك الاعتراف بحق الكبار في التعليم الأساسي بعبارة مماثلة على المستويين الدولي والإقليمي. وتم أيضاً الاعتراف بتعليم الكبار في سياقات محددة هي الإصلاح الزراعي والتنمية الريفية وتكافؤ الفرص للمرأة<sup>(٤٥)</sup>.

٥٧- وإزاء تعقيد المشكلة، كيف يمكن التمييز بين دولة تفي بمسؤوليتها المتعلقة بإتاحة الوصول إلى التعليم طبقاً للقواعد المحددة أعلاه ودولة يكون أداؤها التعليمي دون عتبة يفقد معها الحق في التعليم مغزاه؟ والسؤال المطروح هنا يتعلق بالمضمون الأساسي لهذا الحق (core content) الذي يحاول مؤلفون كثيرون تحديده. وينبغي تحديد هذا المضمون الأساسي بالنسبة لجميع الحقوق: وهذا ما يشير إليه السيد فيليب أليستون بقوله إنه ينبغي أن يؤدي كل حق إلى استحقاق أدنى مطلق تعتبر الدولة الطرف مخالفة لالتزاماتها في حالة عدم وجوده<sup>(٤٦)</sup>.

٥٨- وفيما يتعلق بالحق في التعليم، يُدرج معظم المؤلفين في هذا المضمون الأساسي عناصر تخضع للبعد المتعلق بالحرية في هذا الحق؛ وسيلزم لذلك الرجوع إليه عند معالجة حرية التعليم. بيد أنه يمكننا أن نحدد منذ الآن مع السيد مايير - بيش عدداً معيناً من الالتزامات التي يجب أن تكون خاضعة لرقابة القضاء باعتبارها من العناصر التي ينبغي أن تكون جزءاً من المضمون الأساسي للحق في التعليم مع الإشارة إلى أن "توفير" التعليم لا يستجيب لمقتضيات القانون إلا إذا كان يتمتع بصفات تسمح له بتحقيق غاياته<sup>(٤٧)</sup>. وبناءً على ذلك، يمكن أن يتكون المضمون الأدنى للتعليم الأساسي المجاني، حسب السيد مايير - بيش، مما يلي<sup>(٤٨)</sup>:

(أ) المعرفة اللازمة للكتابة (مكافحة الجهل والأمية الوظيفية بما في ذلك الخبرة بوسائل الاتصال العادية)؛

(ب) الحق في معرفة حقوق الإنسان وفي تطبيقها فوراً وبطريقة مناسبة في أماكن التدريب<sup>(٤٩)</sup>. وتحقيق هذا الحق مؤشر ممتاز لفعالية التعليم: التعليم الحقيقي للحريات، والمشاركة، والاكتشاف، واحترام المجال العام؛

(ج) حد أدنى من التبادل الثقافي. وتسهيل الإشارة إلى بعض المعايير: تعليم لغتين أو أكثر حسب مقتضيات الوسيط؛ ومعرفة التراث الإقليمي والوطني والانفتاح الدقيق على تراث أجنبي واحد على الأقل؛ والمعرفة المتبادلة للثقافات الأصلية للأشخاص المشاركين في العملية والإنسجام معها؛

(د) صون المعارف وإمكانية توظيف العامل؛

(هـ) احترام القنوات التقليدية لنقل المعارف، عند عدم تعارضها مع النقاط السابقة.

## ٢- معنى الإلزام

٥٩- عملياً، هناك نزعة لدى الإلزام المتصل بالحق في التعليم إلى الانتشار بصورة مطردة، على الأقل فيما يتعلق بالتعليم الأولي. ولقد أثار الإلزام مع ذلك بعض الصعوبات عند صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. فضلاً عن كون صفة "إلزامي" قد بدت وأنها بدرجة من الدقة لم تكن تحتاج معها إلى الإدراج في إعلان، خشي البعض من أن تؤدي الإشارة إليها إلى قدر كبير من الالتزامات، سواء بالنسبة للدولة أو بالنسبة للأسرة. ولكن اقتنع الجميع في نهاية الأمر بأن عبارة "إلزامي" تعني في الواقع حماية لحقوق الطفل الذي يجوز له أن يطالب ببعض الحقوق التي لا يجوز لا للدولة ولا لأبويه حرمانه منها. ويعرب هذا الإلزام، في الواقع، عن واجبات الدولة والأسرة معاً تجاه الطفل، على الأقل ما دام الطفل لا يتمتع بأهلية كافية لاتخاذ قرارات بمفرده. ومن الجدير بالذكر هنا أنه أثرت على الفور مسألة ما إذا كان هذا الإلزام يتطلب احتكاراً تعليمياً للدولة وتقيداً واقعياً لحرية الآباء في اختيار التعليم لأطفالهم<sup>(٥٠)</sup>.

٦٠- فإذا كان من الواجب أن يكون التعليم الأولي مجانياً وأن يكون، علاوة على ذلك، إلزامياً، فإنه تثار في الواقع مسألة معرفة كيف يمكن أن يظل بإمكان الأبوين التمتع بعد ذلك بحريتهم في ممارسة المسؤولية الأولية عن التعليم بالقيام، مثلاً، باختيار معاهد تعليم غير المعاهد التابعة للسلطة العامة من ناحية، وبالقيام، من ناحية أخرى، بمثل هذا الاختيار مع استمرار الاستفادة من شرط المجانية. ولذلك يلزم الآن دراسة مسألة الحق في التعليم من حيث بعده المتعلق بالحرية<sup>(٥١)</sup>.

### باء - الحق في التعليم بوصفه 'حقاً - حرية'

٦١- طبقاً لما ذكر في بداية هذه الوثيقة، يتمثل الهدف الأولي للتعليم في تيسير الازدهار الشخصي للتلميذ، أي في إعطائه إمكانية تنمية قدراته في كافة الميادين. وأشرنا بالتحديد إلى أن التأكيد على الإنسان يتطلب بالضرورة مساهمة التعليم في أن يكون الإنسان المتعلم إنساناً حراً حقاً؛ فالتعليم إجراء حر مكوّن للحرية. ولذلك فإن حرية التعليم بعيدة كل البعد عن أن تكون مطلباً متحيزاً، وتنتمي للنواة الأساسية للحق في التعليم. وهي تتصل، علاوة على ذلك، اتصالاً وثيقاً بعدد كبير من الحريات الأخرى التي تعترف بها الصكوك الدولية<sup>(٥٢)</sup>.

٦٢- وتعترف الفقرتان ٣ و ٤ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بحقين محددين على النحو التالي:

٣- تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد باحترام حرية الآباء، أو الأوصياء عند وجودهم، في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية، شريطة تقيد المدارس المختارة بمعايير التعليم الدنيا التي قد تفرضها أو تقرها الدولة، وبتأمين تربية أولئك الأولاد دينياً وخلقياً وفقاً لقناعاتهم الخاصة.

٤- ليس في أي من أحكام هذه المادة ما يجوز تأويله على نحو يفيد مساسه بحرية الأفراد والهيئات في إنشاء وإدارة مؤسسات تعليمية، شريطة التقيد دائماً بالمبادئ المنصوص عليها في الفقرة ١ من هذه المادة ورهنا بخضوع التعليم الذي توفره هذه المؤسسات لما قد تفرضه الدولة من معايير دنيا.

٦٣- ويؤكد البروتوكول الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان هذا الحق للأبوين: "تحتزم الدولة، عند ممارسة الوظائف التي تقع على عاتقها في مجال التربية والتعليم، حق الأبوين في ضمان أن تكون هذه التربية وهذا التعليم متفقين مع معتقداتهما الدينية والفلسفية" (المادة ٢)<sup>(٥٤)</sup>.

٦٤- وتشير الفقرة ١ من المادة ١٨ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية إلى نفس هذه الحرية بربطها صراحة بحرية الفكر والوجدان والدين:

١٠- لكل إنسان حق في حرية الفكر والوجدان والدين. ويشمل ذلك حريته في أن يدين بدين ما، وحرية في اعتناق أي دين أو معتقد يختاره، وحرية في إظهار دينه أو معتقده بالتعبد وإقامة الشعائر والممارسة والتعليم، بمفرده أو مع جماعة، وأمام الملأ أو على حدة.

٦٥- وتجدر الإشارة في الوقت الحالي إلى النهج التالي للسيد غ. بوردو:

"هناك ثلاثة مفاهيم مترابطة تحت عنوان حرية التعليم: مفهوم الحق في التعليم، ومفهوم الحق في التعلم، ومفهوم حق كل فرد في اختيار معلمه. ويوجد الحق في التعليم عندما يؤذن للإنسان بنقل علمه أو عقيدته إلى الآخرين. ويتمثل الحق في التعلم في إمكانية مطالبة كل فرد، رهناً بقدراته الفكرية فقط، بالحصول على نفس الثقافة ونفس التعليم المتاحين للمحظوظين. ويستتبع حق كل فرد في اختيار معلمه تنوع الأجهزة التعليمية وتساويها من حيث الاختصاصات"<sup>(٥٥)</sup>.

٦٦- ولا يمكن أن يشكل احترام حرية الأيوين التزاماً سلبياً محضاً تكتفي فيه الدولة بالإذن للأيوين بالتخلي عن المدارس الحكومية. فكان يعتقد منذ مدة طويلة أن هناك حريات لا تتطلب التزاماً إيجابياً من السلطات العامة. وهذا التفكير يفسر بالتأكيد الحكم الصادر عن المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بشأن قضية اللغة في بلجيكا (٢٣ تموز/يوليه ١٩٦٨)<sup>(٥٦)</sup> التي يشير إليها أحياناً الأشخاص الذين يفسرون الحق في التعليم كمجرد التزام سلبي من جانب الدولة.

٦٧- وقمنا بتحليل هذه المسألة في ورقة عملنا الأولى (E/CN.4/Sub.2/1998/10، الفرع ٢-٣) ببيان كيفية التزام الدولة التزاماً لا يقبل التجزئة باحترام أي حق وحمايته وإعماله إعمالاً كاملاً وبالتالي التزامها تحديداً باحترام حرية التعليم وحمايتها من الانتهاك وبذل قصارى الجهد لتمكين كافة من التمتع بها فعلياً<sup>(٥٧)</sup>. ولذلك فإننا لن نعود إلى هذه المسألة مرة أخرى إلا لتحديد الالتزامات المذكورة للدولة عن طريق "دراسة تصنيفية" اشمل يقترحها السيد باتريس مايير - بيث في وثيقته الأساسية، التي جاء فيها ما يلي:

"يمكن التمييز بين الأنواع المختلفة من الالتزامات القابلة للتحديد في القوانين بحسب خصائصها الثقافية والقابلة أيضاً للملاحظة عن طريق نظام للمؤشرات:

(أ) الالتزامات السلبية (الاحترام) لجميع المدينين: للدولة نحو الأفراد ومؤسسات المجتمع المدني (الجمعيات، الشركات) [...];

(ب) الالتزامات الإيجابية الدنيا (الحماية) التي تخص أيضاً جميع المدينين الذين يتعين عليهم حتماً تحقيق الشراكة اللازمة لضمان النواة الأساسية للحق في التعليم (الالتزامات الأساسية)، المقترنة برقابة من الدولة، كملجأ أخير [...];

(ج) مراقبة سلبية الالتزامات الإيجابية (احترام عدم قابلية نظام الحريات للتجزئة). وهذا النوع من الالتزامات يدخل أحياناً طي النسيان. ويتعلق الأمر هنا بالتأكد من أن أعمال التدابير الأساسية خاصة (مثل التعليم الإلزامي، وبرامج محو الأمية) يحترم الحريات، وبوجه أعم جميع حقوق الإنسان. وهنا أيضاً، لا تملك الدولة الوسائل اللازمة للقيام وحدها بضمان هذه الرقابة التي تخضع للنقاش بين جميع الفعاليات على الساحة العامة؛

(د) الالتزامات الإيجابية (الإنجاز التام). وهي أخيراً مجرد التزامات يمكن وصفها بأنها "برنامجية" لأنها تتوقف على الموارد المتاحة، ليس النقدية فحسب وإنما أيضاً البشرية والهيكلية [...] (٥٨).

٦٨- ومن المناسب الآن دراسة بعض التطورات القضائية المتعلقة بهذه المسألة: وسنقتصر على أحكام المحاكم الدستورية الفرنسية والإسبانية.

٦٩- وستشير أولاً إلى الحكم الهام للمجلس الدستوري الفرنسي الصادر في ٢٣ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٧٧. فبينما كان الموضوع يتعلق بالمادتين ١ و ٣ من قانون غيرمير (Guermeur) المتعلقة بالطابع الخاص للمؤسسات التعليمية من ناحية وبمسألة تمويل المدارس الخاصة من ناحية أخرى، رأى المجلس الدستوري أن مبدأ حرية التعليم يشكل أحد المبادئ الأساسية التي تعترف بها قوانين الجمهورية والمؤكد من جديد بديباجة دستور ١٩٤٦، والتي منحها دستور ١٩٤٨ قيمة دستورية. وأكد المجلس الدستوري بعد ذلك، مشيراً إلى مبدأ مجانية وعلمانية التعليم العام، أن هذا المبدأ الأخير لا يمنع وجود التعليم الخاص ولا يمنع أيضاً منح معونة من الدولة لهذا التعليم بالشروط التي يحددها القانون.

٧٠- وطلب من المحكمة الدستورية الإسبانية أن تبدي رأيها بشأن هذه المسألة في عامي ١٩٨١ و ١٩٨٥. وأشارت المحكمة في حكمها الأخير (٥٩) إلى أن حرية التعليم تعتبر انعكاساً للحرية الإيديولوجية والدينية ولحق كل فرد في نشر آرائه أو أفكاره أو معتقداته بحرية (المسوغ القانوني السابع)؛ وأكدت علاوة على ذلك (ثانياً - ١١) أنه لا يمكن تفسير المبدأ الدستوري الذي ينص على قيام "السلطات العامة بمساعدة المراكز التعليمية التي تستوفي الشروط المنصوص عليها في القانون" على أنه تأكيد بلاغي بحيث تظل إمكانية منح أو عدم منح هذه المعونة بين أيدي المشرع قطعاً.

٧١- وتؤكد النصوص والأحكام المشار إليها أعلاه، في الواقع، أن حرية التعليم جزء من حرية الضمير وأنه ينبغي للدولة، من أجل ضمان هذه الحرية، أن تكفل تساوي المواطنين أمام القانون، خاصة بمنح موارد مالية بطريقة غير تمييزية. وبعبارة أخرى، ما تؤكد هذه النصوص والأحكام هنا هو أن حرية التعليم ومنح الوسائل المادية التي تسمح بممارسة هذه الحرية من نتائج المبدأ الرئيسي لتساوي المواطنين.

٧٢- وهذا ما يؤكد القرار المتعلق بحرية التعليم في الجماعة الأوروبية لعام ١٩٨٤:

"يتطلب الحق في حرية التعليم التزام الدول الأعضاء بالقيام، على المستوى المالي أيضاً، بتيسير الممارسة العملية لهذا الحق ومنح الإعانات العامة اللازمة للمدارس لتأدية مهمتها والوفاء بالتزاماتها في ظروف مكافئة للظروف التي تتمتع بها المنشآت العامة المقابلة، دون تمييز بخصوص المنظمين، والآباء، والتلاميذ، والموظفين".

٧٣- وسنلخص فيما يلي ما ذكرناه أعلاه، مع التمييز بين ثلاثة جوانب رئيسية لحرية التعليم:

(أ) أولاً، تقوم حرية التعليم بحماية الفرد من النزعة التي قد تظهر لدى السلطات العامة إلى اعتبار أن من واجبها أن تكفل احترام الحق في التعليم عن طريق إقامة احتكار تعليمي أو الإبقاء عليه. ولقد أشرنا من قبل إلى الأشكال الكاريكاتورية المأساوية التي اتخذها الاحتكار التعليمي في النظام النازي، مثلاً.

وما دام الهدف الأولي للتعليم هو تنمية الإنسان فإنه لا يمكن أن يكون إعماله من اختصاص الدولة وحدها. ولا يمكن التأهيل للحرية والمسؤولية إلا في نظام مدرسي يقوم على حرية ومسؤولية جميع الفعاليات، ويبدو من الصعب أن تشجع المدرسة التابعة للدولة تماماً مشاركة الجميع في المسؤولية التعليمية<sup>(٦٠)</sup>.

ويعني رفض الاحتكار التعليمي للدولة، عند إيدائه بطريقة إيجابية، تعزيز التعددية التعليمية. وتخص هذه التعددية بالطبع "المعتقدات الدينية والفلسفية" المشار إليها أعلاه، ولكن يبدو أنها أوسع نطاقاً: فحسب السيد ب. فاكسمان "[إن حرية التعليم] لا ينبغي أن تعني فقط حرية فتح منشآت تعليمية خاصة ولكن أيضاً إمكانية وجود تعليم يختلف جوهرياً عن التعليم الذي تقدمه الدولة، من حيث دوافعه ومضمونه ووسائله"<sup>(٦١)</sup>.

(ب) ثانياً، تعني حرية التعليم إمكانية فتح وإدارة منشآت تعليمية. وهذا الحق، الذي تعترف به في جملة أمور المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، المشار إليها مراراً، مقيد بالطبع بواجب قيام الدولة بإيجاد "إطار من المساواة والمسؤولية"<sup>(٦٢)</sup> يقابل ما تعتبره الصكوك الدولية بمثابة "القواعد الدنيا التي يمكن النص عليها". وكل المسألة تكمن بالطبع في تعريف هذا الحد الأدنى، مع مراعاة أنه لا يمكن أن تحول القواعد العامة التي تحكم الإذن بفتح واستغلال المدارس دون وضع نظام تعليمي تعددي حقاً.

(ج) ثالثاً، تهتم حرية التعليم المعلمين أنفسهم. ولاحظت اليونسكو أن "بعض المراقبين [...] يخشون من ظهور اتجاه إلى "القضاء على احتراف" المعلمين والوظيفة التعليمية، سيقصر دور المعلم بمقتضاه على دور الإختصاصي المكلف أساساً بتطبيق إجراءات محددة بدلاً من الحكم بخبرته الفنية على أكثر النهج التربوية مواءمة وفعالية في حالة معينة"<sup>(٦٣)</sup>.

ورغم عدم الإشارة صراحة في أي صك من الصكوك إلى الحرية الأكاديمية، فإن هذه الحرية ورد التلميح إليها بين السطور في نصوص عديدة، لا سيما في المادة ١٨ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية. ومن الجدير أن يوجد في القريب العاجل صك يضمن صراحة هذه الحرية التي لن يكون للنظام الجامعي معنى بدونها.

### جيم - الحق في التعليم كحق جماعي أو تضامني

٧٤- يحلل بعض المؤلفين أيضا الحق في التعليم من المنظور الجديد نسبيا الذي يخص حقوق الإنسان من "الجيل الثالث". وهم يشيرون عموما إلى نصين أساسيين بشأن هذا الموضوع :

(أ) العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (المادة ١٥، الفقرة ٤): "تقر الدول الأطراف في هذا العهد بالفوائد التي تجنى من تشجيع وانماء الاتصال والتعاون الدوليين في ميداني العلم والثقافة".

(ب) اتفاقية حقوق الطفل (المادة ٢٨، الفقرة ٣): "تقوم الدول الأطراف في هذه الاتفاقية بتعزيز وتشجيع التعاون الدولي في الأمور المتعلقة بالتعليم، وبخاصة بهدف الاسهام في القضاء على الجهل والامية في جميع انحاء العالم وتيسير الوصول إلى المعرفة العلمية والتقنية وإلى وسائل التعليم الحديثة. وتراعي بصفة خاصة احتياجات البلدان النامية في هذا الصدد".

٧٥- ويشير السيد نوافك من جانبه خاصة إلى تقارب الأهداف بين الحق في التعليم والحق في التنمية لسعيهما معا إلى توفير الاحترام الكامل والحماية لجميع حقوق الانسان<sup>(٦٥)</sup>.

٧٦- وترتبط اتفاقية اليونسكو بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم في مادتها الخامسة صراحة بين الأهداف الخاصة للتعليم بوجه عام وقيم التضامن

"١- تتفق الدول الأطراف في هذه الاتفاقية على ما يلي: (أ) يستهدف التعليم تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية وتعزيز إحترام حقوق الانسان والحريات الأساسية، وينبغي أن يؤدي إلى دعم التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العرقية أو الدينية، وأن يساند جهود الأمم المتحدة في سبيل صون السلام".

وتعالج نفس المادة أيضا مسألة الأقليات القومية:

"(ج) من الضروري الاعتراف بحق أعضاء الأقليات الوطنية في ممارسة أنشطتهم التعليمية الخاصة، بما في ذلك إقامة المدارس وإدارتها، فضلاً عن استخدام أو تعليم لغتهم الخاصة، تبعاً للسياسة التعليمية لكل دولة [...]".

#### الاستنتاجات

٧٧- إن روح النصوص تبدو واضحة: إذا كان الحق في التعليم يهدف في المقام الأول إلى نمو الشخصية، وإذا كان هذا النمو مرتبطاً في حد ذاته بنوعية نسيج العلاقات التي يمكن للإنسان أن يربطها مع أخيه الإنسان، فإن هذا الحق الأساسي ينطوي بالضرورة على بعد "شمولي"، حيث لم يعد من الممكن للمجموعة أو للجماعة القومية أن توجد وأن تتطور بانفراد. وهذا البعد الشمولي فرضية ملموسة للتعليم: فالواقع أن وسائل الاتصال الحالية تقرب فعلياً الشعوب المتباعدة جغرافياً، وفيما تعمل الهجرة - وهي من حقائق عصرنا الحالي - على تحويل كل منطقة إلى "عالم مصغر".

٧٨- ويمكن بناء على ما سلف القول بأن نطاق الحق في التعليم يتكون من ثلاث دوائر مشتركة المركز: في الوسط - وهذا القول له أهمية تربوية فائقة - الإنسان، موضوع التعليم. ثم، انطلاقاً من الإنسان، المجتمع المحلي، بهيكله الديمقراطية، التي يدعى فيه الإنسان، بمفرده أو جماعياً، إلى القيام بدور إيجابي وخلق، وانتقالاً بعد ذلك إلى الإنسانية بأكملها. ولا ينبغي أن يختلط علينا الأمر: فالأمر هنا يتعلق بمبادئ بسيطة ظاهرياً تتطلب من فعاليات التعليم أن تسلك طرقاً، مجددة حقاً، سواء لانفتاح مفهوم التعليم الذي لا يزال ضيقاً جداً وفردياً على ما هو عالمي، أو لإعادة التركيز على الإنسان وعدم قابليته للحصر في تعريف نفعي ضيق للتعليم الشمولي أو الايديولوجي المفرط.

#### الحواشي

(١) استلهم كاتب هذه الدراسة بالدراسات الحديثة التي تبرز طابع حقوق الإنسان غير القابل للتجزئة، وتتناول الجانبين الأساسيين لهذا الحق. وفي هذا الإطار تحديداً تدرج أعمال الرابطة الأوروبية لقانون وسياسات التعليم. انظر خاصة J. de Groof (ed.), Subsidiarity and education aspects of comparative educational law, Louvain, ACCO, 1994 et J. de Groof et Jan Fiers, The legal status of Minorities in Education, Louvain/Amersfoort, ACCO, 1996. L'auteur est redevable également aux travaux des professeurs F. Coomans, Ch. L. Glenn, S. Jenkner, J. L. Martinez López-Muñiz et P. Meyer-Bisch.

(٢) السيدة م. روبنسون، "عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان، ١٩٩٥ - ٢٠٠٤"، "توجهات للحياة"، نيويورك وجنيف، الأمم المتحدة، ١٩٩٨، الصفحة ٤'.

(٣) "انتهاكات الحق في التعليم" (E/C.12/1998/19)، الفقرة ١.

(٤) مجموعة فريبورغ، المشروع المتعلق بوضع إعلان بشأن الحقوق الثقافية، فريبورغ، ١٩٩٨.

### الحواشي (تابع)

(٥) لن نستشهد هنا بأكثر النصوص تقليداً فيما يتعلق بالحق في التعليم؛ ولقد فعلنا ذلك في ورقة العمل التي أعدناها في عام ١٩٩٨ (E/CN.4/Sub.2/1998/20، الفقرة ٨). ولتكوين فكرة عامة على النصوص الأساسية، انظر أ. فرناديس وس. جينكير، "الإعلانات والاتفاقات الدولية المتعلقة بالحق في التعليم والحق في التدريس"، فرانكفورت، Info-3 Verlag، ١٩٩٥.

(٦) "The right education", in A. Eide et al., Economic, Social and Cultural Rights, Dordrecht, M. Nijhoff, 1995.

(٧) البروتوكول الملحق بالاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الصادر في ١٧ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٨٨ (بروتوكول سان سلفادور) يكرر، في مادته ١٣، بالحرف الواحد نفس الصياغة مضيفاً بعض العناصر: "تعزيز احترام حقوق الإنسان، والتعددية، والحريات الأساسية، والعدالة، والسلام".

(٨) لأن كانت لفظة "إمكاناتها" تشير بالأحرى في النص، بسبب استخدام صيغة الجمع، إلى إمكانات المواهب والقدرات أكثر مما تشير إلى الطفل نفسه، إلا أنه لا يمكن إنكار أنه يوجد توافق في الآراء حول كون التعليم لا يمكن فهمه بمجرد بعده المتمثل في الاندماج الاجتماعي وإنما يجب فهمه أيضاً على أن هدفه الأول هو الإنسان نفسه. ولقد أبرز جون بياجيه Jean Piaget هذا التمييز بوضوح (انظر الفقرة ٢٢ أدناه).

(٩) المادة ٢٦(٢) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ والمادة ٥(١)(أ) من الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم؛ والمادة ١٣(١) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ والمادة ٢٩(أ) من اتفاقية حقوق الطفل؛ والمبدأ ١ من التوصية الخاصة بأوضاع المدرسين لمنظمة العمل الدولية/اليونسكو؛ والمادتان ٢ و ١٢(٢)(٤) من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان؛ والمادة ١٣(٢) من بروتوكول سان سلفادور.

(١٠) المادة ٥٥ من ميثاق الأمم المتحدة؛ والمادة ٢٦(٢) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ والمادة ١٣(١) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ والمادة ٢٩(١)(ب) من اتفاقية حقوق الطفل؛ والمادة ٧ من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري لعام ١٩٦٥؛ والمادة ٥(١)(أ) من الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم؛ والمبدأ ١ من التوصية الخاصة بأوضاع المدرسين لمنظمة العمل الدولية والتفاهم بين الشعوب لعام ١٩٦٥؛ والمبدأ ١ من التوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي، والتعليم المتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، اليونسكو؛ والمادة ١٣(٢) من بروتوكول سان سلفادور.

(١١) المادة ١٣(١) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ والمبدأ السابع من إعلان حقوق الطفل؛ والمادة ٢٩(١)(د) من اتفاقية حقوق الطفل؛ والمادة ١٢ من الإعلان الأمريكي لحقوق الإنسان وواجباته؛ والمادة ١٢(١) من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان.

الحواشي (تابع)

(١٢) المادة ٢٦(٢) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ والمادة ١٣(١) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ والمبدأ العاشر من إعلان حقوق الطفل؛ والمادة ٢٩(١)(د) من اتفاقية حقوق الطفل؛ والمادة ٧ من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري؛ والمادة ٥(٣) من الإعلان بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد؛ والمادة ٥(١)(أ) من الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم؛ ودياجة الإعلان بشأن إشراك الشباب مثل السلم والاحترام المتبادل والتفاهم بين الشعوب؛ والمبادئ ٤(ب) و ٦ و ٧ و ١٧ و ١٨(ب) من التوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلم على الصعيد الدولي، والتعليم المتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، اليونسكو؛ والمادة ١٣(٢) من بروتوكول سان سلفادور.

(١٣) المبدأ السابع من إعلان حقوق الطفل؛ والمبدأ ١٨(و) من التوصية الخاصة بالتربية...؛ والمادة ١٢(٧) من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان.

(١٤) المادة ٢٩(١)(ج) من اتفاقية حقوق الطفل؛ والمادة ٤ من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان.

(١٥) المادة ١٢ من الإعلان الأمريكي لحقوق الإنسان وواجباته؛ والمادتان ٢ و ١٢(١) من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان.

(١٦) المبدأ السابع من إعلان حقوق الطفل؛ والمادة ١٢(٤) من الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان؛ والمبدأ الخامس من التوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلم على الصعيد الدولي، والتعليم المتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، اليونسكو.

(١٧) المبدأ السابع والعاشر من إعلان حقوق الطفل؛ والمادة ٥(٣) من إعلان القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد؛ والمبادئ ٤(هـ) و ٥ و ١٨(د) من التوصية الخاصة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلم على الصعيد الدولي، والتعليم المتعلق بحقوق الإنسان والحريات الأساسية، اليونسكو؛ والمادة ٧(٣) من الاتفاقية الأفريقية لحقوق الإنسان والشعوب؛ والمبدأ الخامس من إعلان جنيف لعام ١٩٢٤.

(١٨) المادة ٢٩(١)(هـ) من اتفاقية حقوق الطفل.

(١٩) للاطلاع على دراسة شاملة لهذه المسألة انظر F. Przetacznik, The philosophical concept of the right to education as a basic human right (ف. برزيتازنيك، "المفهوم الفلسفي للحق في التعليم كحق أساسي من حقوق الإنسان")، الصفحات ٢٥٧-٢٨٣.

(٢٠) P. Arajärvi, in A. Eide, Universal Declaration of Human Rights: Commentary (ب. أراجارفي، في إيدي، "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: تعليق"، أوسلو، مطابع الجامعة الإسكندنافية، الصفحة ٤٠٥).

(٢١) ج. بياجييه، Où va l'éducation?، باريس. Daniel Gauthier, Bibl. Médiations, ١٩٧٢، الصفحتان ٨٥ و ٨٦.

### الحواشي (تابع)

(٢٢) ب. أراجارفي، المرجع نفسه، يذكر الكاتب عند وصفه للأعمال التحضيرية لصياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بالسياق الذي جرت فيه المناقشات: "في الجلسات من ٦٧ إلى ٦٩ في الدورة الثالثة للجنة، ناقشت اللجنة الحق في التعليم وكيف يمكن مراعاة المبادئ الأخلاقية لمحتوى التعليم المستند إلى تجارب الحرب العالمية الثانية، ولا سيما تعليم النازيين". (الصفحة ٤٠٧).

(٢٣) مجموعة فريبورغ، المشروع المتعلق بوضع إعلان بشأن الحقوق الثقافية، فريبورغ ١٩٩٨.

(٢٤) المرجع نفسه، الصفحة ١٢، المادة ١ب من المشروع المتعلق بوضع إعلان خاص للحقوق الثقافية. وفي هذه المادة نفسها، يوضّح مفهوم الثقافة على النحو التالي: "يغطي مصطلح ثقافة القيم والمعتقدات واللغات وجوانب المعرفة والفنون والتقاليد ونظم وأساليب الحياة التي يعبر بها شخص أو فريق من الأشخاص عن المعاني التي يعطيها لوجوده وتنميته".

(٢٥) بالنسبة للصلة بين "تنمية شخصية الإنسان" وحقه في "تلقي دروس بلغته الخاصة به" انظر أ -

ميليان إ. ماسانا، Derechos Lingüísticos y Derecho Fundamental a la Educación. Un Estudio Comparado: Italia, Belgica, Suiza, Canada y España. Barcelona, Civitas, 1994؛ وقد جاء في هذه

الدراسة بشكل خاص ما يلي: "El contenido esencial del derecho a la educación – derecho que aparece a menudo en las Constituciones – no incluye el derecho a recibir la enseñanza de la propia lengua; mas dudoso es ya si el pleno desarrollo de la personalidad humana que el derecho a la educación persigue lo abarca" ("إن المضمون الأساسي للحق في التعليم – وهو حق غالباً ما يرد النص عليه في الدساتير – لا يشمل حق الشخص في تلقي تعليم بلغته الخاصة؛ ومن المشكوك فيه أكثر من ذلك هو ما إذا كان الحق في التعليم يشمل تنمية شخصية الإنسان الكاملة").

(٢٦) "Logique du droit à l'éducation au sein des droits culturels" ("الأسس المنطقية التي يقوم

عليها الحق في التعليم في إطار الحقوق الثقافية") (E/C.12/1998/17، الفقرة ٣). وجاء أيضاً في مشروع مجموعة فريبورغ المشار إليه في الحاشيتين ٢٣ و ٢٤ ما يلي: "الهوية الثقافية تخص صاحبها، وهو يملكها. وعدم احترامها يشكل انتهاكاً لسلامة الإنسان، ويجعل الممارسة الفعلية لحقوق الإنسان أمراً مستحيلاً. ويبرر هذا الجانب المشترك بين الحقوق الثقافية طابعها الأساسي بين جميع حقوق الإنسان، وبالتالي عدم شرعية أي عمل ينطوي على مساس بهذا الجوهر" (الصفحة ٢٣).

(٢٧) يمكن الحق في التعليم للشخص من التصرف والعيش بطريقة مستقلة ويجعله قادراً على أن يكون

مستفيداً من جميع حقوق الإنسان الأخرى وناشراً لها. وهذا هو ما يقصده الخبراء الناطقون باللغة الإنكليزية بمفهوم "حق التمكين" "empowerment right". ويستخدم مبير - بيش عبارة "إن الحق في التعليم هو الوسيلة للتمتع بجميع حقوق الإنسان".

(٢٨) الفقرة ١ من المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

الحواشي (تابع)

(٢٩) على نحو ما يلاحظه جوست ديلبروك 'يبدو أن الصياغة لها أيضاً مفهوم معين هو مفهوم "الأداة"، ذلك أنها تشير إلى 'دور مفيد' في مجتمع حر، ولا تلمح إلى الفرد كهدف رئيسي، ولكنها بالأحرى تشير إلى جماعات بعبارات مثل 'كل شخص' (في الأصل بالإنكليزية: "All persons") و'مجتمع'. ومن وجهة النظر هذه، يبدو أنه ينبغي أن يقتصر تفسير الحق في التعليم من حيث الحق الاجتماعي مع التزام الدولة بتلبية الاحتياجات التعليمية، وبممارسة هذا الحق لإخضاع الطفل لتعليم إلزامي (المستوى الابتدائي على الأقل). [...] والمسألة التي يجب أن تطرح هي معرفة ما إذا كان الحق في التعليم مرتبطاً أيضاً بحماية الحرية الفردية، أي بالمفهوم الكلاسيكي لحقوق الإنسان على نحو ما تقترحه الإشارة إلى صكوك حقوق الإنسان، الجاري تحليلها هنا في شكل أهداف تنمية الشخص، والتسامح واحترام حقوق الإنسان". in: "The right to education as an international human right", in: *German Yearbook of International Law*, vol, 35. 1992, p. 98-99. انظر أيضاً تعليقنا في ورقة العمل بشأن إعمال الحق في التعليم (E/CN.4/Sub.2/1998/10) المقترحة إلى الدورة الخمسين للجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات.

(٣٠) E/C.12/1998/17، الفقرة ١٠ والحاشية ٤.

(٣١) المرجع نفسه، الفقرة ٦.

(٣٢) جاك ديلور *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris, Odile Jacob, 1996.

(٣٣) E/C.12/1998/17، الفقرة ٢٣، يتابع ميير - بيش بهذه الفكرة الأعم "وبناء على ذلك، لا يمكن الدولية للتعليم للقرن الحادي والعشرين إلى اليونسكو. "التعليم ... كنز دفين".

(٣٤) لن ندخل، في الإطار المحدود لورقة العمل هذه، في التمييز العسير بين التأهيل والتربية والتعليم. وسنكتفي هنا بالإشارة إلى حكم المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في قضية كامبل وكوزانز: 'يعني تعليم الأطفال مجموعة الأساليب التي يحاول بها الكبار، في كل مجتمع، ترسيخ معتقداتهم وعاداتهم وقيمهم في أذهان الجيل الصاعد بينما يُقصد بالتربية والتأهيل خاصة نقل المعارف والتأهيل الفكري' (ورد في مقال P.-M. Dupuy et L. Boisson de Chazournes, in *La Convention européenne des droits de l'homme*, sous la direction de L.-E. Pettiti, E. Decaux et P.-H. Imbert, Paris Economica, 1995, p. 999.

(٣٥) المرجع نفسه، الصفحة ١٠٠٠.

(٣٦) K. Halvorson, Notes on the realization of the human right to education, *Human Rights Quarterly*, vol.12, 1990, p. 351.

### الحواشي (تابع)

(٣٧) S. H. Bitensky, Every child's right to receive excellent education, The International Journal of Children's Rights 2, Kluwer Academic Publishers. 1994, p.147.

(٣٨) بيتنسكي، المرجع السابق، الصفحة ١٣٩.

(٣٩) الإعلان المعتمد في المؤتمر العالمي بشأن التعليم للجميع، جومتيين، تايلند، ٥-٩ آذار/مارس ١٩٩٠.

(٤٠) انظر الوثيقة الأساسية التي أعدها ب. مايير - بيش المشار إليها في الحاشية ٢٦ أعلاه؛ والأفكار

الأساسية التي سترد فيما بعد مستمدة منها.

(٤١) ستناقش هذه النقطة فيما بعد عند معالجة مسألة حرية التعليم.

(٤٢) يرجع هذا المفهوم إلى أعمال السيد ك. فاساك؛ وقد عرض خاصة في المحاضرة الافتتاحية للدورة

التدريبية التي عقدت في عام ١٩٧٨ في المعهد الدولي لحقوق الإنسان في ستراسبورغ.

(٤٣) ينبغي الإشارة هنا إلى صعوبة تتعلق بدلالة الألفاظ، بدون مناقشتها: فمفهوم التعليم الابتدائي أو

الأولي يُخفي حقائق تختلف أحياناً اختلافاً كبيراً بين بلد وآخر. ويمكن الإشارة مثلاً إلى بلدان كان التعليم الابتدائي

فيها، عند التصديق على العهدين، يستغرق تسع سنوات دراسية بينما انخفضت مدة هذا التعليم الآن بعد الإصلاحات

التعليمية المختلفة إلى أربع أو خمس سنوات مع ابتداء التعليم الثانوي في وقت مبكر. ولا نكون قد حرقنا ما كُتب

حول هذا الموضوع إذا قلنا إنه ما دامت واجبات الدولة تتعلق بالمجانية والتعليم الإلزامي معاً (انظر الفقرتين ٥٩

و ٦٠ أدناه) فإنه يمكن أن يُستنتج من ذلك أنه ينبغي أن تشمل المجانية فترة التعليم الإلزامي بأكملها، فتشمل بالتالي

جزءاً كبيراً من التعليم الثانوي.

(٤٤) جان بياجييه، المرجع السابق، الصفحتان ٥٩ و ٦٠.

(٤٥) D. Hodgson, The international human right to education and the education

concerning human rights. The International Journal of Children's Rights 4, Kluwer international, 1996, p. 256.

(٤٦) P. Alston Out of the Abyss: The challenges confronting the new UN committee on

economic, social and cultural rights, Human Rights Quarterly, vol.9 1987, p. 353.

(٤٧) انظر الفرع ألف من الفصل الأول.

(٤٨) E/C.12/1998/17، الفقرة ٢١.

(٤٩) انظر وثيقتي كوبنهاغن (١٠ و ١١) الصادرتين من مؤتمر الأمن والتعاون في أوروبا اللتين تتميزان

بقدر كبير من الدقة وتستحقان أن يُرجع إليهما على مستوى الأمم المتحدة.

(٥٠) بخصوص هذه المسألة المتعلقة بتاريخ وأثار صفة "إلزامي"، انظر: ك. هالفورسن، المرجع

المذكور، الصفحتان ٣٥١ و ٣٥٢، و د. هودسون، المرجع المذكور، الصفحة ٢٤١.

(٥١) أغفلنا هنا عن قصد دراسة مسألة تحديد موضوع الإلزام: هل المدرسة هي التي تكون الزامية؟ أم

التربية فقط؟ أم التعليم فقط؟ نقتصر هنا على الإشارة إلى أن بلدانا كثيرة تعترف بالحق في الدراسة بالمنزل.

### الحواشي (تابع)

(٥٢) استرعت منظمتان غير حكوميتين نظر الخبراء الدوليين إلى هذه الحرية: المنظمة الدولية لتنمية حرية التعليم، والمحفل الأوروبي لحرية التعليم. انظر في هذا الشأن أعمال المنظمة الدولية لتنمية حرية التعليم، خاصة وثيقة المعلومات الأساسية EC/C.12/1998/14 المقدمة إلى اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في يوم المناقشة العامة في ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨، والبحث المقدم من أ. فرنانديز A. Fernandez, *La liberté d'enseignement dans les instruments de protection des droits de l'homme*. *International Geneva Yearbook*, vol. IX, Genève, 1995, p.105-115 ونشر المحفل الأوروبي لحرية التعليم إعلانا لحق الإنسان في حرية التعليم في أوروبا (١٩٩١) ومذكرة بشأن دور التعليم في تكوين أوروبا متحدة (١٩٩١). وترد هذه الصكوك في كتاب أ. فرنانديز وس. جنكز المشار إلى في الحاشية ٥.

(٥٣) يرد النص على حرية التعليم بمعنى حق كل شخص طبيعي أو اعتباري في انشاء مؤسسات تعليمية وإدارتها في صكوك دولية أخرى مثل اتفاقية حقوق الطفل (المادة ١٩، الفقرة ٢)، وبروتوكول سان سلفادور (المادة ١٣، الفقرة ٥). وللاطلاع على تحليل لحرية التعليم في الصكوك الدولية، انظر البحث المقدم من أ. فرنانديز المشار إليه في الفقرة ٥. وللاطلاع على تحليل فلسفي، انظر R.Carneiro (dir.), *Ensino livre . Una frontiera da hegemonia estatal*, Edições Asa, Rio Tinto, 1994.

(٥٤) تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى مقطع من مقال ب. م. دوبي ول. بواسون دي شازورن المشار إليه في الحاشية ٣٤: "إذا كان مفهوم العقيدة الدينية لا يثير مشكلة من حيث التعريف، فإن مفهوم المعتقدات الفلسفية كان على العكس من ذلك موضع تفسيرات مختلفة. وهكذا، ففي قضية اللغة البلجيكية، لاحظت المحكمة [الأوروبية لحقوق الإنسان]، بالاستناد إلى الأعمال التحضيرية للمفاوضات المتعلقة بالبروتوكول الأول، أن المعتقدات الدينية فقط هي التي كانت مقصودة. ولم تضاف كلمة "فلسفية" إلى كلمة "دينية" إلا لتغطية الآراء غير المتفقة مع فكر ديني أو تعاليم دينية معينة، مثل المعتقدات اللا أدريّة أو الملحدة. وكان هذا التفسير موضع إنتقاد لطابعها الضيق للغاية الذي يتعارض مع روح المادة ٢. وحذر آخرون من تفسير واسع للغاية قد يغير من طبيعة المادة ٢. [...] وأعطت قضية كامبل وكوزانز الفرصة للمحكمة لتحديد المقصود بمفهوم المعتقدات الفلسفية. فحسب المحكمة، "تنطبق كلمة معتقدات على الآراء التي تبلغ درجة معينة من القوة، والجدية، والاتساق، والأهمية". [...] وفيما يتعلق بالاتفاقية بأكملها، بما في ذلك المادة ١٧، تعني عبارة "المعتقدات الفلسفية" في الموضوع قيد البحث، في نظر المحكمة، المعتقدات التي تستحق الاحترام في "مجتمع ديمقراطي" [...] ولا تتعارض مع كرامة الإنسان، أو لا تتعارض مع حق الطفل الأساسي في التعليم [...]". (الصفحة ١٠٠٥).

(٥٥) *Les libertés publiques* Paris, Pichon et Durand - Auzias, 1972, p. 315

الحواشي (تابع)

- (٥٦) في هذه القضية، بينما اعترفت المحكمة بأن الحق في التعليم يكون عديم الجدوى إذا لم يتضمن الحق في التعلم باللغة الأصلية، رأت مع ذلك أن هذا الحق لا يفرض على الدولة التزاماً بتوفير التعليم للجميع. انظر F. Coomans, Clarifying the Core Elements of the Rights to Education, in The Right to complain about Economic, Social and Cultural Rights, Netherlands Institute of Human Rights, Utrecht, 1995, p.18. ويرى مؤلفون آخرون أنه لا يمكن تفسير حكم المحكمة تفسيراً ضيقاً محضاً؛ انظر في هذا الصدد J.L.Martinez López - Muñiz, Libertad de enseñanza y derecho a la educación en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, Lectures 2, OIDEL, Genève, 1993.
- (٥٧) طبقاً لتوجيهات ماسترخت: تفرض الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مثل الحقوق المدنية والسياسية ثلاث فئات من الالتزامات على الدول: الاحترام والحماية والإعمال. وعدم الوفاء بأي التزام من هذه الالتزامات الثلاثة يشكل انتهاكاً لهذه الحقوق. ويعني الالتزام بالاحترام واجب امتناع الدول عن عرقلة التمتع بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. [...] ويتطلب الالتزام بالحماية من الدول منع الغير من انتهاك الحقوق قيد البحث. [...] ويعني الالتزام بالإعمال أنه ينبغي أن تتخذ الدول التدابير اللازمة - التشريعية، والإدارية، والمالية، والقضائية، وغيرها - من أجل ممارسة الحقوق قيد البحث ممارسة كاملة". Audrey Chapman, "Violations du droit à l'éducation" (E/CN.12/1998/19، الفقرة ١٣).
- (٥٨) الوثيقة E/C.12/1998/17، الفقرة ١٨.
- (٥٩) الحكم ١٩٨٥/٧٧. وللإطلاع على تحليل مفصل للمسألة، انظر F. Riu, Todos tienen derecho a la educación, Madrid, 1988.
- (٦٠) "تكفل الدولة سير العمل في نظم التأهيل طبقاً للقانون في الثقافة الديمقراطية. والتفسير والإعمال في حدود الاجراءات الديمقراطية ملك للجميع". (ب . ميير بيش، E/C.12/1998/17، الفقرة ١٣). وفي نفس هذه الوثيقة، يواصل المؤلف تفكيره بالإشارة إلى مسؤولية الطفل نفسه: "الطفل ذاته، وفي حدود امكانياته، مدين لحقه، وهذا أساسي لكرامته. وتسقط عندئذ التحفظات التي يعرب عنها البعض للحدث عن المواطنة بالنسبة للتلميذ، خاصة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، إذا أخذ في الاعتبار: (أ) أن ممارسته للمواطنة جزئية بالطبع وتتفق مع عمره وقدراته؛ و(ب) أن دور المدرسة هو أن تعلمه سبل المشاركة (التأهيل للحياة الاجتماعية) ليس بتعريضه لها ولكن بتطوير قدرته على الاستقلال مع قبول قواعد العملية الديمقراطية وموضوعاتها والسيطرة عليها؛ وأن المدرسة التي لا تقوم بتعليم هذه المواطنة ليس لها بالتالي مكان في الثقافة الديمقراطية؛ و(ج) يتطلب هذا مشاركة فعلية من جميع فعاليات المدرسة وبالتالي فهم كل شخص لهذا التعقيد الحقيقي" (الفقرة ١٦). ويمكن الرجوع أيضاً إلى وثيقة اليونسكو 28 C/4، استراتيجيات متوسطة الأجل: ١٩٩٦-٢٠٠١: "أمام التحولات التي يشهدها عالم التعليم، التي لا تقتصر الآن على الصف المدرسي، من المهم القيام بصورة عاجلة بدراسة انتقادية للنظم التعليمية الحالية لتجديدها واصلاحها. ومن الجدير مزيد توسيع فرص التعليم وتكييف التأهيل مع الحالة والاحتياجات الخاصة بكل مجتمع. وينبغي أن تعكس العملية التعليمية مسؤولية تقع على المجتمع بأكمله وليس على هذا القطاع أو ذاك، وإشراك وزارات مختلفة، والقطاع الخاص، والمنظمات غير الحكومية، وسائر قطاعات المجتمع في هذه العملية، لا سيما وسائط الاعلام والمجتمعات المحلية" (العدد ٦٩).
- (٦١) Libertés publiques, Paris, Dalloz, 1996, p.429

### الحواشي (تابع)

(٦٢) فُكرت عدة هيئات في طرق ملموسة لإعمال سياسة تعليمية تراعي هذا "التنوع الخلّاق". انظر مثلاً الكتاب الأبيض للجنة الأوروبية المعنون *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive* (التعليم والتعلم - نحو مجتمع يقوم على المعرفة): "الحركة، والتأهيل مدى الحياة، واللجوء إلى الأدوات التكنولوجية الجديدة [...]": تدعو أخيراً هذه المرونة الكبيرة في الحصول على المعارف إلى التفكير في طرق جديدة لإثبات المؤهلات المكتسبة، سواء تم اكتسابها بشهادة أو بدون شهادة. وتم فعلاً تنفيذ هذا النهج: فاختبار توفيل (TOEFL) الذي يسمح لأي شخص بتقييم معارفه باللغة الانكليزية، واختبارات الكنغر (Kangourou) للرياضيات نظامان أثبتا جدارتهما. فلماذا إذن لا نبثدع "بطاقات كفاءة" تدرج بها معارف حائزها، سواء كانت أساسية (اللغات، الرياضيات، القانون، المعلوماتية، الاقتصاد، الخ) أو تقنية، بل ومهنية (المحاسبة، المناهج المالية ...)? فسيكون بذلك بإمكان الشاب الذي لا يملك شهادة أن يرشح نفسه لعمل مستظهِراً ببطاقته التي تشهد على قدرته على التعبير الكتابي، وكفاءته في اللغات، ومعالجة النصوص ... وسيسمح هذا الأسلوب بتقييم فوري لمؤهلات كل شخص، خلافاً للشهادات التي تفقد مع مرور الزمن - وبمزيد من السرعة الآن - من قيمتها. انظر أيضاً تقرير اليونسكو المعنون *L'éducation, un trésor est caché dedans* (التعليم ... كنز دفين): "ما دام من المقرر أن يستقر التعليم على مدى الحياة بالتدريج، فإنه من الممكن أن يتوخى اعطاء كل شاب، في مستهل دراسته، رصيداً زمنياً يمنحه الحق في عدد معين من السنوات الدراسية. وسيدرج رصيده في حساب في مؤسسة تتولى بشكل ما، إدارة رصيد زمني مختار، لكل شخص، بالموارد المالية المناسبة. ويكون بإمكان كل شخص الحصول على هذا الرصيد، وفقاً لخبرته المدرسية وخياراته الخاصة. وكما يكون بإمكانه الاحتفاظ بجزء من هذا الرصيد لكي يتمكن، في حياته ما بعد المدرسة، أي في حياته عندما يصير بالغاً، من الاستفادة من امكانيات التأهيل الدائم. وسيكون بإمكانه أيضاً زيادة رصيده، بدفع أقساط مالية - هي عبارة عن نوع من الادخار الاحتياطي للمستقبل المخصص للتعليم - لصالح حسابه في مصرف "الوقت المختار" (الصفحتان ٢٨ و ٢٩).

(٦٣) التقرير العالمي عن التعليم، باريس، اليونسكو، ١٩٩٨، الصفحة ٦٦ من النص الفرنسي.

(٦٤) فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية، قامت هيئة التآزر الجامعي العالمي بعمل ملحوظ في الثمانينات، لا سيما باعتماد إعلان ليما لعام ١٩٨٨. ووضعت اليونسكو أسس إعلان دولي أثناء المؤتمر الدولي للتثقيف في مجال حقوق الانسان لعام ١٩٩٣. ويرد هذان النصان في كتاب أ. فرنانديز وس. جنكنز المشار إليه في الحاشية ٥.

(٦٥) المرجع المذكور، الصفحة ١٩٨ (انظر الحاشية ٦).

-----