E

الأمم المتحدة

المجلس الاقتصادي والاجتماعي

Distr.
GENERAL

E/CN.4/2000/6
1 February 2000
ARABIC
Original: ENGLISH

لجنة حقوق الإنسان

الدورة السادسة والخمسون

البند ١٠ من جدول الأعمال المؤقت

الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

التقرير المرحلي المقدم من السيدة كاتارينا توما سيفسكي، المقررة الخاصة المعنية بالحق في التعليم، وفقاً لقرار لجنة حقوق الإنسان ١٩٩٩/٢٥

المحتويات

	الفقرات	الصفحة
خلاصة		٣
مقدمة	١ - ٣	٥
أولاً- استعراض التطورات الآخذة في الظهور وأنشطة المقررة الخاصة ذات الصلة بها	٤ - ١٢	٦
ألف- الهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان	٥ - ٦	٦
باء- الأنشطة المضطلع بها مؤخراً في الأمم المتحدة.....	٧ - ٩	٦
جيم- تحديد الصعوبات المعترضة في إعمال الحق في التعليم	١٠ - ١٢	٧

المحتويات (تابع)

	الفقرات	الصفحة
ثانيا - السياسات الدولية المتعلقة بالعقبات المالية التي تعوق الوصول إلى التعليم الابتدائي	١٣ - ٢٩	٩
ألف - تقديم معونة التعليم	١٥ - ١٨	١٠
باء - أوجه الانسجام أو عدمه في السياسات الدولية	١٩ - ٢٢	١٢
جيم - استراتيجية البنك الدولي في مجال التعليم	٢٣ - ٢٩	١٣
ثالثا - إعمال الحق في التعليم وتطبيقه بموجب القانون	٣٠ - ٦٥	١٥
ألف - توفر التعليم	٣٢ - ٤٤	١٦
باء - إمكانية الوصول إلى التعليم: الرسوم المدرسية	٤٥ - ٥٥	١٩
جيم - المقبولية: الحمل كمخالفة تأديبية	٥٦ - ٦٠	٢٤
دال - قابلية التكيف: تعليم الأطفال العاملين	٦١ - ٦٥	٢٦
رابعا - المركز القانوني المتغير للتعليم والحاجة إلى إدماج حقوق الانسان في التعليم	٦٦ - ٧١	٢٧
ألف - آثار النهج القائم على رأس المال البشري	٦٧ - ٦٩	٢٨
باء - التجارة الدولية في خدمات التعليم	٧٠ - ٧١	٢٩
خامسا - ملاحظات ختامية	٧٢ - ٧٥	٣٠

قائمة الجداول

١-	عدم تسجيل الأطفال عند الولادة	٨
٢-	التعليم الأساسي في إطار المعونة الثنائية المقدمة للتعليم	١٠
٣-	التطابق والاختلاف بين التعليم الابتدائي والإلزامي	٢١
٤-	صافي حالات التسجيل في التعليم الثانوي	٢٩

خلاصة

تلاحظ المقررة الخاصة المعنية بالحق في التعليم، في تقريرها المرحلي، وجود صعوبات في الاضطلاع بولايتها، ناجمة عن عدم كفاية الخدمات المقدمة من مكتب مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، كما تشير إلى جانب تجديدي أدخلته وهو يتمثل في متابعة زياراتها القطرية، إثر تأكيد اللجنة على النهوض بالحق في التعليم.

ويقدم التقرير موجزاً للعمل الذي قامت به مؤخراً الهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان ولأنشطة المقررة الخاصة المتعلقة بذلك. وتقدم المقررة الخاصة وصفاً موجزاً للاجتماعات المشتركة والتعاون الأولي، وتمهيد السبيل إلى وضع نُهج للتعاون في مجال الحق في التعليم ربما أيضاً إمكانية الاضطلاع بأنشطة مشتركة. ويلي ذلك موجز قصير عن الأنشطة المضطلع بها في إطار الأمم المتحدة، وإشارة إلى تعاون المقررة الخاصة مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو)، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) ومنظمة العمل الدولية. وستدرج المقررة الخاصة في تقريرها الشفوي أمام اللجنة وصفاً لمجريات عملية "جوميتين +١٠".

وفيما يتعلق بالصعوبات المعترضة في إعمال الحق في التعليم، تكرر المقررة الخاصة القرار الذي اتخذته سابقاً بعدم توجيه طلبات إلى الحكومات للحصول على معلومات عامة وتتوجه المقررة الخاصة بالشكر إلى الحكومات التي ردت على تساؤلاتها بشأن صعوبات محددة لُفت انتباهها إليها، وكذلك على نداءاتها بشأن الأهمية الخاصة للاجتهادات الفقهية المحلية المتعلقة بالحق في التعليم. وتشير إلى أنه ينبغي ألا تؤدي الحالات المحددة أو الدعاوى القضائية التي تنشئ سوابق إلى تحويل الانتباه عن حقيقة أن التعليم لا يزال بعيداً عن متناول عدد غير معروف - ولكنه عدد كبير- من الأطفال غير المسجلين إدارياً واحصائياً، موضحة في الجدول ١ طائفة من البلدان التي لا تملك سجلات بالمواليد.

ويركز التقرير على التعاون الدولي من وجهة نظر العقبات المالية التي تعترض سبيل إعمال الحق في التعليم، لا سيما على مستوى التعليم الابتدائي. وتصف المقررة الخاصة وتناقش تدفقات المساعدة المستمرة في الانخفاض والزيادة النسبية في المعونة المقدمة للتعليم، لا سيما من قبل الوكالات المتعددة الأطراف. ويلقي الجدول ٢ نظرة عامة على المساعدة الثنائية المقدمة للتعليم ويشير إلى الاختلافات في وجهة هذه المساعدة، التي ربما حُولت نحو تعليم الطلاب الأجانب في البلد المانح بدلاً من التعليم الأساسي في البلدان المتلقية. وترد في التقرير مناقشة لانعدام الاتساق في سياسات المساعدة الدولية من خلال إلقاء الضوء على المركز المتغير للتعليم، المعرّف كحاجة أو حق يندرج في إطار التنمية الاجتماعية أو استئصال شأفة الفقر. وتختم المقررة الخاصة الفرع المتعلق بالتعاون الدولي بتوجيه انتقاد إلى الاستراتيجية الأخيرة للبنك الدولي المتعلقة بقطاع التعليم. وتشير إلى أوجه الاختلاف بين التزام البنك الدولي بتعزيز التعليم الأساسي وزيادة قروض التعليم التي يقدمها، وتناقش الحاجة إلى تطبيق القوانين الدولية والمحلية ذات الصلة. وقد اعتزمت المقررة الخاصة عقد اجتماع مع البنك الدولي، وستستكمل هذا الجزء من تقريرها شفوياً.

واستمرت المقررة الخاصة في تطبيق "مخططها ٤-ألف" (التوفر، وسهولة الوصول، والمقبولية، والقابلية للتكيف) عند تحليل الالتزامات الحكومية المقابلة للحق في التعليم. وتعمقت المقررة الخاصة في تحقيقاتها بشأن توفر التعليم المدرسي، فنظرت في المدارس الحكومية وغير الحكومية والاجتهادات الفقهية المتعلقة بحقوق الإنسان في الدولة التي تقوم بتمويل المدارس الخاصة، كما ناقشت المسألة المتعلقة بحوالات التعليم في المدارس. وفضلاً عن ذلك، أكدت على الأوجه الرئيسية للاهتمام غير الكافي على الدوام بالمعلمين والمعلمات في إطار استراتيجيات التعليم الدولية والمحلية.

وتركز المقررة الخاصة في هذا التقرير - على النحو الذي أعلنت عنه في تقريرها الأولي - على الرسوم الدراسية عند النظر في مسألة سهولة الوصول إلى التعليم. وتشير إلى أن اشتراط مجانية التعليم الابتدائي وحده يشكل حداً أدنى على المستوى العالمي، وتقدم في الجدول ٣ وصفاً لأوجه التطابق والاختلاف بين التعليم الابتدائي والإلزامي. والايضاحات المقدمة لأنماط الرسوم الدراسية في المدارس الابتدائية مستقاة من تقارير الدول المقدمة بموجب معاهدات حقوق الإنسان ومن دراستها من قبل الهيئات المنشأة بموجب معاهدات. وحتى إن لم تكن أنماط الرسوم الدراسية تشمل الجميع، فإنها تشير إلى عدم قدرة الدول على تمويل التعليم بوصفه القوة الدافعة وراء الرسوم الدراسية. وترى المقررة الخاصة، أن ذلك يعزز من الحاجة إلى دفع نهج حقوق الإنسان في مجال التعليم من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي للنهوض في آن معاً بقدرة جميع الفاعلين المعنيين على إيلاء الأولية إلى التعليم واستعدادهم لذلك.

ومتابعة للنهج الذي اعتمدته بشأن عملية إدماج مزدوجة (أي إدماج حقوق الإنسان وعنصر الجنس في جميع مراحل التعليم)، تناقش المقررة الخاصة المقبولية من خلال معالجة حالة الحمل كجناية تأديبية. وتسلط الأضواء على الاجتهادات الفقهية الأخيرة المتعلقة بحقوق الإنسان التي أعيدت بموجبها إلى المدرسة فتاة حامل طردت منها، بعد تعريف طردها كانتهاك لحقوق الإنسان. وبما أن الحمل هو حالة بيولوجية تقتصر على أحد الجنسين في حين أنها ناجمة عن تفاعل الجنسين، فإن المقررة الخاصة تعتقد أن استبعاد مسألة الحمل من التعليم (من خلال استبعاد التثقيف الجنسي من المناهج الدراسية وطرد الفتيات الحوامل) يحرم الأطفال والشبان من الجنسين من جزء هام من تعليمهم.

ويعالج الفرع الأخير من التقرير الآثار المترتبة على نهج الإنسان كرأسمال والتجارة الدولية في خدمات التعليم من أجل حقوق الإنسان. وتكرر المقررة الخاصة انتقادها الذي وجهته إلى نهج الإنسان كرأسمال وتتوسع فيه مشيرة إلى إفقار التعليم الذي قد ينجم عن مجرد التركيز على المهارات والمعارف التي تكون ذات منافع اقتصادية. ومن ثم تنظر في أوجه الاختلاف العامة في نتائج الإنفاق العام في التعليم. وبما أن التعليم من المرحلة الثانية يعتبر ضرورياً لإنشاء رأسمال بشري والمحافظة عليه، فإن الجدول ٤ يقدم موجزاً لعدد الملتحقين بالمدارس الثانوية ويلقي الضوء على الفرق بين البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبلدان غير الأعضاء فيها. وإزاء هذه الخلفية، تناقش المقررة الخاصة موضوع تصدير خدمات التعليم من البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى البلدان غير الأعضاء فيها، مشيرة إلى الحاجة إلى إدماج حقوق الإنسان في الأنظمة القانونية التي هي في طور الظهور والمتعلقة بالتجارة في خدمات التعليم.

وتقدم الملاحظات الختامية موجزاً لخطط المقررة الخاصة للمستقبل.

مقدمة

١- أوضحت لجنة حقوق الإنسان اختصاصات المقررة الخاصة في قرارين رئيسيين اعتمدتهما بشأن الحق في التعليم في دورتها الخامسة والخمسين. وقد ركز القرار ١٩٩٩/٢٥ على أهمية التعاون الدولي في إعمال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، داعماً ما خططت لهم المقررة الخاصة من تركيز على تذليل العقبات المالية التي تعوق إعمال الحق في التعليم، لا سيما على مستوى التعليم الابتدائي[١]. ويتضمن القرار ١٩٩٩/٨٠ المتعلق بحقوق الطفل فرعاً خاصاً بتعزيز حق الطفل في التعليم[٢]. وركزت المقررة الخاصة في عملها وفي هذا التقرير على الأولويات التي حددتها اللجنة على هذا النحو.

٢- وتود المقررة الخاصة أن تعترف مع الامتنان بالدعم الذي تلقته للاضطلاع بولايتها، لا سيما بالتمويل الخارجي الذي مكّنها من التغلب على نقص خدمات مكتب المفوضة السامية لحقوق الإنسان[٣]. وكانت المقررة الخاصة قد استمعت إلى تفسيرات مختلفة لقلة الخدمات الموفرة لاضطلاعها بولايتها ولكنها لم تتمكن من تبيّن المشكلات القائمة وراء ذلك. وبدلاً من التذمر من الوضع، قامت المقررة الخاصة بالعمل المطلوب بنفسها. وتود المقررة الخاصة توجيه الشكر إلى فرادى الحكومات، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) وزملائها في الهيئات المنشأة لكل موضوع والهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان، والمعاهد الأكاديمية، والمنظمات غير الحكومية، وفرادى الطلاب، المساعدة المقدمة لها للاضطلاع بولايتها.

٣- ونظراً لتعيينها الذي جاء في وقت متأخر من عام ١٩٩٨، فإنها تمكنت من إجراء زيارتين في عام ١٩٩٩ على الرغم من أن تمويل ولايتها، لم يسمح، للأسف بإجراء أكثر من زيارة واحدة سنوياً لمدة خمسة أيام، وقد قامت بزيارة إلى أوغندا في الفترة من ٢٦ حزيران/يونيه إلى ٢ تموز/يوليه ١٩٩٩ (انظر الوثيقة E/CN.4/2000/6/Add.1) وزيارة أخرى إلى المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية في الفترة من ١٨ إلى ٢٢ تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٩، (انظر الوثيقة E/CN.4/2000/6/Add.2). وبدافع التركيز في ولايتها على تعزيز الحق في التعليم، شرعت بعملية متابعة لزيارتيها القطريتين لكي تكون تقارير الزيارتين بمثابة بداية عملية وليس نشاطاً قائماً بذاته. فقد عادت إلى أوغندا في الفترة بين ٢٠ و٢٦ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٩ بمبادرة من منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، للمشاركة في التخطيط لبرنامج التعاون للفترة الممتدة بين عامي ٢٠٠١ و٢٠٠٥ بين حكومة أوغندا ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) وواصلت التعاون مع اليونيسيف لتشغيل البرمجة القائمة على الحقوق. كما بدأت بالمراسلة مع حكومة المملكة المتحدة بهدف متابعة زياراتها فور وضع الصيغة النهائية لتقرير زيارتها.

أولاً - استعراض التطورات الآخذة في الظهور وأنشطة المقررة الخاصة ذات الصلة بها

٤- تميز ميدان التعليم بقدر كبير من النشاط وما زالت تحدث فيه تطورات عديدة. ولإبقاء اللجنة على علم بالتطورات الآخذة في الظهور في إطار دورة تقديم التقارير والقيود المفروضة على التقارير من حيث الطول، اقتصرت المقررة الخاصة في هذا التقرير على تقديم وصف موجز للأنشطة الهامة، وستقوم باستيفائها في تقريرها الشفوي أمام اللجنة.

ألف - الهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان

٥- أثناء الاجتماع السادس للمقررين الخاصين (٣١ أيار/مايو - ٣ حزيران/يونيه ١٩٩٩)، عُقد الاجتماع المشترك الأول مع رؤساء الهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان، وتابعت المقررة الخاصة القوة الدافعة لهذا الاجتماع من خلال إقامة حوار مع فرادى الهيئات المنشأة بموجب معاهدات. فجميع هذه الهيئات مهتمة بالحق في التعليم، وإن كان بمختلف جوانبه، ولذلك فإن المقررة الخاصة شعرت بضرورة اتخاذ المبادرة للتحدث مع الهيئات المنشأة بموجب معاهدات كلاً على انفراد بهدف تحديد المسائل ذات الاهتمام المشترك وإمكانيات التعاون والأنشطة المشتركة.

٦- واستمرت المقررة الخاصة في التعاون مع اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لمتابعة المناقشة العامة حول الحق في التعليم، المعقودة في ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨. واعتمدت اللجنة تعليقاً عاماً على المادة ١٤ (خطط العمل بشأن التعليم الابتدائي) وتعليقاً عاماً آخر على المادة ١٣ (الحق في التعليم)[٤]، وشاركت المقررة الخاصة في العمليتين. وعقدت المقررة الخاصة اجتماعاً غير رسمي مع لجنة حقوق الطفل في ٢٩ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩، وكشف ذلك الاجتماع النقاب عن عدد كبير من المسائل التي تتطلب مزيداً من الحوار وكذلك عن فرص للتعاون. وتعتزم المقررة الخاصة عقد اجتماع مع لجنة القضاء على التمييز العنصري في آذار/مارس ٢٠٠٠ وعقد اجتماعات بعد ذلك أيضاً مع اللجنة المعنية بحقوق الإنسان ومع اللجنة المعنية بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

باء - الأنشطة المضطلع بها مؤخراً في الأمم المتحدة

٧- سيعقد في داكار في الفترة من ٢٦ إلى ٢٨ نيسان/أبريل ٢٠٠٠ الاجتماع العالمي الرابع للمحفل الاستشاري الدولي المعني بالتربية للجميع، ومن المقرر أن يعتمد إطاراً للعمل بعنوان "التربية للجميع: مواجهة التزاماتنا". ويشار إلى هذا الاجتماع بجوميتين +١٠، ويستند، على النحو الذي يشير إليه عنوان مشروع الوثيقة الختامية، إلى التسليم بأنه لم يتم الامتثال للالتزامات المتعهد بها في جوميتين ١٩٩٠. وبالفعل كان التزام عام ١٩٩٠ هو تحقيق التعليم الابتدائي العالمي للجميع بحلول عام ٢٠٠٠؛ وتم إرجاء السنة المحددة كهدف إلى عام ٢٠١٥ في القمة

الاجتماعية لعام ١٩٩٥. وتقدم المقررة الخاصة المدخلات في عملية الاستعداد لجوميتين +١٠ كلما طُلب إليها ذلك، وترصد عن كثب العملية الجارية لتقييم أداء التعليم في الفترة الممتدة بين عامي ١٩٩٠ و١٩٩٩. ولم تكن النتائج الأولية متوفرة عند كتابة التقرير، وستقوم المقررة الخاصة بالاشارة إليها في تقريرها الشفوي أمام اللجنة في نيسان/أبريل عام ٢٠٠٠.

٨- وزارت المقررة الخاصة اليونسكو في الفترة الممتدة بين ٤-١١ حزيران/يونيه ١٩٩٩ وعرفت بولايتها من خلال حلقة دراسية عقدتها في المنظمة وأجرت سلسلة من الاجتماعات مع المسؤولين في اليونسكو والمسؤولين عن برنامج "التعليم للجميع". واستمر تعاون المقررة الخاصة مع اليونسكو من خلال إبرام بروتوكول التعاون مع اليونسكو (المكتب الدولي للتربية)، في الأول من تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٩، وكذلك من خلال مساهمتها في إعداد تقرير عن التعليم في العالم، عام ٢٠٠٠ مكرس للحق في التعليم. والمقررة الخاصة عضو أيضاً في الفريق الاستشاري المعني بوضع تقرير لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي للتنمية البشرية لعام ٢٠٠٠ المكرس أيضاً لحقوق الإنسان، وإعداد تقريرين سنويين رئيسيين في وقت واحد - تقرير اليونسكو وتقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي - مكرسين لحقوق الإنسان يدل على زيادة تسليط الأضواء على حقوق الإنسان في إطار الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة. ومن شأن هاتين المبادرتين أن تؤديا بالتأكيد إلى إدماج حقوق الإنسان في جميع أرجاء الأمم المتحدة وتعزيز التنمية القائمة على الحقوق.

٩- واستمرت المقررة الخاصة في التعاون الوثيق مع اليونيسيف بشأن مسائل عديدة تتعلق بتحديد مفهوم الحق في التعليم وإعماله. وتود إسداء الشكر إلى اليونسكو لتبادل الخبرات والأفكار معها ولدعم عملها. كما بدأت المقررة الخاصة بالتعاون مع منظمة العمل الدولية، ولا سيما فيما يتعلق بدور التعليم في القضاء على عمل الأطفال ودوره في الحريات النقابية للمعلمين والمعلمات، وهي تعتزم توسيع نطاق ذلك التعاون في عام ٢٠٠٠ ليشمل حقوق السكان الأصليين.

جيم- تحديد الصعوبات المعترضة في إعمال الحق في التعليم

١٠- أعطت لجنة حقوق الإنسان في قرارها ٣٣/١٩٩٨ الأولوية لمهمة المقررة الخاصة المتمثلة في رصد إعمال الحق في التعليم وتقديم التقارير عنه، مع التركيز بوجه الخصوص على الصعوبات التي قد تُصادف في هذه العملية. وهذه المهمة هي مهمة دائمة وقد سعت المقررة الخاصة فيها إلى اتباع نفس الإجراء الذي وُضع للولايات الأخرى، وفي الوقت نفسه الحد إلى أدنى قدر من الطلبات الموجهة إلى الحكومات لتزويدها بالمعلومات. وكما أشارت المقررة الخاصة إلى ذلك في تقريرها الأولي، فإنها لم ترسل أي طلب عام للحصول على معلومات، ولكنها التمست من حكومات محددة توضيحات عندما لفتت انتباهها صعوبات محددة متعلقة بالحق في التعليم، أو عند حصولها على معلومات عن اجتهادات فقهية محلية هامة تتعلق بالحق في التعليم. وتود المقررة الخاصة أن تقترن مع الارتياح بالتعاون الذي قدمته إليها جميع الحكومات التي توجهت إليها حتى الآن للحصول على إيضاحات.

١١- وتكشف الحالات المحددة التي لفت انتباه المقررة الخاصة إليها، أو دعاوى المحاكم المتعلقة بالحق في التعليم، النقاب عن بعض الصعوبات، لكنها لا تعكس نطاق التحدي في ضمان وصول جميع الأطفال إلى المدارس الابتدائية. وتشعر المقررة الخاصة بالقلق لا سيما إزاء استمرار انعدام توفر المعلومات المتعلقة بأعداد الأطفال الذين يجب أن يكونوا ملتحقين بالمدارس ولكنهم غير ملتحقين بها، على النحو الذي أشارت إليه في تقريرها الأولي. وتوضح التقديرات المتوفرة عن عدد الأطفال خارج النظام الدراسي فقر معلوماتنا. ففي عام ١٩٩٦، قدر برنامج التعليم للجميع عدد الأطفال خارج النظام الدراسي من الفئة العمرية ٦-١١ عاماً بـ ١١٠ ملايين من الأطفال؛ وكان تقدير اليونيسيف لنفس الفئة العمرية ١٤٠ مليون طفل[٥]. ولا يمكن التحقق من الأعداد بالتحديد، ولذلك لأن آخر تعداد سكاني أجرته بعض البلدان يعود إلى أكثر من ١٥ سنة مضت[٦] وفي الوقت نفسه لم تتم حتى الآن عملية تسجيل الأطفال عند الولادة، علماً بأن التسجيل أوعزت به اتفاقية حقوق الطفل وأوعز به العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية. ويقدم الجدول ١ موجزاً لنتائج الاستعراض الأخير الذي قامت به اليونيسيف بشأن الثغرات الموجودة في عملية تسجيل الأطفال وبالتالي إعمال "أول حق" للطفل أي الحق في التسجيل عند الولادة.

الجدول ١- عدم تسجيل الأطفال عند الولادة

البلدان التي لا توجد عنها أية بيانات	إكوادور، بنن، بوتان، بوركينا فاصو، توغو، جمهورية أفريقيا الوسطى، جمهورية تنزانيا المتحدة، جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية، جمهورية الكونغو الديمقراطية، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، جنوب أفريقيا، جورجيا، السنغال، العراق، فييت نام، كوت ديفوار، الكونغو، مدغشقر، المملكة العربية السعودية، نيبال، نيجيريا، هايتي.
البلدان التي لا يوجد فيها نظام لتسجيل المواليد	إثيوبيا، إريتريا، أفغانستان، الصومال، عمان، كمبوديا، ناميبيا.
البلدان التي تقل فيها نسبة الأطفال المسجلين عن ٣٠ في المائة	أنغولا، بابوا غينيا الجديدة، بنغلاديش، رواندا، زامبيا، سيراليون، غينيا - بيساو، ليبيريا، ليسوتو، ملاوي، موزامبيق، النيجر.
البلدان التي تقل فيها نسبة الأطفال المسجلين عن ٥٠ في المائة	أوغندا، بوتسوانا، تشاد، زمبابوي، السودان، غانا، غينيا، الكاميرون، كينيا، مالي، موريتانيا، ميانمار (بورما سابقاً)، الهند، اليمن.

المصدر: اليونيسيف، *The Progress of Nations 1998*.

١٢- تحكم قاعدة التناسب العسكي إحصاءات التعليم: حيث تكون البيانات أقل توفراً في البلدان التي يكون فيها التعليم بدوره أقل توفراً وبالتالي تكون الحاجة ماسة إلى البيانات المتعلقة بها. وتولدت أكثر الإحصاءات تطوّراً في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وهي توضح نطاق الجهود المطلوبة لوضع بيانات يمكن مقارنتها دولياً[٧]. وتشير هذه الإحصاءات إلى اختلاف كبير: يشكل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ أعوام و١٥ عاماً[٨] نسبة ١٣ في المائة من سكان البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لكنهم يشكلون نسبة ٣٠ في المائة من سكان البلدان النامية. ويطبق التعلم المستديم في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي[٩] بينما يتعين في البلدان النامية الضغط على الأموال الشحيحة المتوفرة لكي تتمكن نسبة كبيرة من الأطفال من الالتحاق بالمدارس. ونتيجة ذلك، فإن جميع الأطفال سيكملون بالفعل ١١ سنة من التعليم الإلزامي في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بينما لم يتم حتى الآن في البلدان النامية تحقيق التعليم الابتدائي للجميع، كما أن توفير التعليم للجميع لمدة ١١ عاماً (على النحو الذي يوضحه أدناه الجدول ٣) يظل حلماً بعيد المنال.

ثانياً- السياسات الدولية المتعلقة بالعقبات المالية التي تعوق الوصول إلى التعليم الابتدائي

١٣- قامت المقررة الخاصة، على النحو المشار إليه سابقاً في تقريرها الأولي، بتحليل السياسات والأنماط المتطورة المتعلقة بتقديم المعونة للتعليم. ولم تكن الصورة الناتجة عن ذلك التحليل تبشر بالخير أبداً. واتسم انخفاض المساعدة الإنمائية باستمرار في عام ١٩٩٩، وهي آخر سنة توفرت بشأنها البيانات، بانخفاض حجم المعونة دون مبلغ سنوي قدره ٥٠ بليون دولار من دولارات الولايات المتحدة وبانخفاض نسبة المعونة إلى الناتج القومي الإجمالي في البلدان المانحة إلى ٠,٢ في المائة. ويجدر التذكير بأن هذه النسبة كانت ٠,٦ في المائة في عام ١٩٦١. وقد ازدادت نسبياً، المعونة المقدمة إلى التعليم في إطار هذا الحجم المنخفض من المعونة.

١٤- اقترنت الوعود المتعلقة بتوفير سبل تعزيز الرؤية السياسية للحق في التعليم وبالتالي تشجيع زيادة المعونة، بحملات شنتها، بتواز مع ذلك، طائفة من الجهات الفاعلة، من بينها وكالات الأمم المتحدة والمانحين الثنائيين والمنظمات غير الحكومية، من أجل تخفيف عبء الديون، والتعليم والتعليم القائم على الحقوق. وبرهنت التعبئة الجماهيرية الواسعة النطاق من أجل تخفيف عبء الديون في البلدان الدائنة في منعطف الألفية[١٠] على تزايد إغراء التضامن العالمي في المجال السياسي. وألقت المقررة الخاصة الخطاب الرئيسي أمام مؤتمر منظمة العمل من أجل المساعدة/منظمة أوكسفورد للتحرر من الجوع المعنون (أوكسفام) المعني "مواجهة أزمة العالمية في التعليم" "Facing Global Education Crisis" المعقود في لندن في ٨ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩، ورحبت بزيادة تعبئة الجمهور حول الحق في التعليم. وشُنت في ٢٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٩ حملة عالمية من أجل الحق في التعليم بمناسبة الذكرى العاشرة لاتفاقية حقوق الطفل[١١].

ألف- تقديم معونة التعليم

١٥- أدخلت لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، في عام ١٩٩٣، التعليم الأساسي في متطلبات تقديم التقارير إليها، كما أدرجت في عام ١٩٩٥ التعليم الأساسي ضمن أهداف التعاون من أجل التنمية. ولم تتمخض حتى الآن عن العملية الجديدة المتمثلة في تمييز التعليم الأساسي في إطار التعليم، إحصاءات شاملة ومستوفاة موثوقة تتعلق بالمعونة. ومع ذلك، بدأت النسب التقريبية لها تصبح معروفة. فمعظم المعونة المقدمة للتعليم تذهب إلى التعليم العالي لا إلى التعليم الابتدائي، وتنفق نسبة كبيرة من المعونة (غير معروف حتى الآن) في البلدان المانحة وعندما تغادر هذه النسبة تلك البلدان، فإن المعونة توجه إلى البلدان ذات الدخل المتوسط لا إلى أفقر البلدان. وتخصص نسبة تقل عن ٢ في المائة من مجموع المعونة التي تقدمها لجنة المساعدة الإنمائية (مبلغ سنوي قدره ٦٠٠ مليون دولار من دولارات الولايات المتحدة) للتعليم الابتدائي و/أو التعليم الأساسي، بينما تشمل البلدان الرئيسية المتلقية لمعونة التعليم إسرائيل وتايلند وتركيا وجمهورية كوريا[١٢] بدلاً من أن تشمل أفقر البلدان.

١٦- ويقدم الجدول ٢ موجزاً للبيانات المتوفرة عن المعونة الثنائية للتعليم وينفرد في الإشارة إلى النسبة التي تذهب إلى التعليم الأساسي في البلدان المانحة التي وفرت مثل هذه البيانات. وتوضح البيانات المتوفرة بشأن آخر سنتين أي ١٩٩٥ و١٩٩٦، أن معونة التعليم تشكل إلى حد ما أكثر من عُشر مجموع المعونة، بينما تشكل المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي إلى حد ما أكثر من عُشر ذلك. ولم يتم تحويل الأولوية المعلن عنها بالنسبة للتعليم الأساسي إلى مخصصات تقابل ذلك. وكما يرد في الجدول ٢، فإن مجموع معونة التعليم في انخفاض بعض الشيء، والمعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي في ارتفاع طفيف، وإن كان ذلك ابتداءً من مبلغ أساسي صغير جداً. وقد أعلنت المملكة المتحدة أنها ستقوم برفع المعونة المقدمة للتعليم الأساسي والصحة والمياه في أفريقيا بالنصف في الفترة الممتدة بين عامي ١٩٩٨ و٢٠٠١[١٣]، ويُعد ذلك بداية لحدوث تغيير مرحب به.

الجدول ٢- التعليم الأساسي في إطار المعونة الثنائية المقدمة للتعليم

	١٩٩٥		١٩٩٦	
البلد	التعليم كنسبة مئوية من مجموع المعونة	كنسبة من التعليم الأساسي	التعليم كنسبة مئوية من مجموع المعونة	كنسبة من التعليم الأساسي
أستراليا	%٢٣,٥	%٢,٦	%٢٩,٠	%٠,٤
النمسا	%١٨,١	-	%١٨,٧	%٠,٢
بلجيكا	%١٣,٨	%٠,٣	%٨,٦	%٠,٣
كندا	%٨,٨	%٠,١	%٧,٣	%١,٢
الدانمرك	%٥,٢	-	%٢,٨	-
فنلندا	%٦,٦	-	%٣,٣	%١,٩

البلـــد	١٩٩٥		١٩٩٦	
	التعليم كنسبة مئوية من مجموع المعونة	كنسبة من التعليم الأساسي	التعليم كنسبة مئوية من مجموع المعونة	كنسبة من التعليم الأساسي
فرنسا	%٢١,٧	–	%٣١,٨	–
ألمانيا	%١٧,٨	%٤,٠	%١٥,٥	%٣,٦
آيرلندا	%١٨,٠	–	%١٨,٠	–
إيطاليا	%٥,٩	–	%٤,٥	%٠,٣
اليابان	%٨,٩	%٠,٥	%٥,٥	%٠,٢
لكسمبرغ	%١٢,٢	–	%١٢,٢	–
هولندا	%٥,٥	%١,٢	%٧,٣	%٣,٣
نيوزيلندا	%٣٤,٤	%٠,١	%٣٤,٤	%٠,١
النرويج	%٣,٠	%١,١	%٦,٨	%٣,٠
البرتغال	%١٧,٦	%٠,١	%٢٤,٤	%٢,٥
إسبانيا	%٨,٣	%٠,٩	%٩,١	%٠,٧
السويد	%٨,٤	%٣,١	%٧,٦	%٤,٨
سويسرا	%٣,٠	%٠,٤	%٤,٥	%١,٠
المملكة المتحدة	%١٠,١	–	%٩,٤	%١,٤
الولايات المتحدة	%٤,٨	%١,٨	%٤,٦	%١,٨
المعدل المتوسط بالنسبة للجنة المساعدة الإنمائية	%١١,٢	%١,٢	%١٠,٨	%١,٣

المصدر: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/لجنة المساعدة الإنمائية، تقريرا التعاون الإنمائي لعامي ١٩٩٧ و١٩٩٨.

١٧- ويوضح الجدول ٢ الاختلافات في توجيه معونة التعليم. فبالنسبة للمانحين مثل نيوزيلندا أو أستراليا أو فرنسا، تتضمن المعونة قدراً كبيراً من تمويل طلاب من البلدان النامية في البلد المانح. وتخصص أستراليا نسبة قدرها ٧٠ في المائة من معونتها للتعليم إلى المنح الدراسية المقدمة إلى الطلاب الجامعيين الأجانب الذين يدرسون فيها، بينما يستفيد من المعونة التي تقدمها فرنسا للتعليم قرابة ١٠٠ ٠٠٠ طالب أجنبي في فرنسا و٠٠٠ ٨ مدرس ومدرسة من الفرنسيين العاملين في أفريقيا الناطقة بالفرنسية[١٤]. وتستأثر المساعدة التقنية بوجه عام بقرابة ثلثي المعونة الثنائية للتعليم، حيث تُنفق "نسبة تتراوح بين ٦٠ و٨٠ في المائة من جميع التزامات معونة التعليم في البلدان المتلقية"[١٥].

١٨- وتعكس تدفقات المعونة الواردة من المانحين الرئيسيين المقدمة إلى التعليم الأساسي (السويد وألمانيا وهولندا والنرويج) تطابق التصريحات مع الأموال المخصصة، ومن المرجح أن تتعزّز بالتحول الذي حصل مؤخراً نحو النهج الذي يشمل قطاع التعليم بأسره (المعروف بالمختصر SWAP (أي "المجادلة"))، الذي يكون الهدف في إطاره التخلي عن المشاريع السابقة للمانحين لصالح تقديم الدعم لقطاع التعليم ككل في الميزانية في الأجل الطويل، وتعزيز الهياكل الحكومية بدلاً من استمرار المانحين في وضع برامج منفردة. وخلافاً لما يشير إليه اسم هذه النهج، فإن النُهج التي تشمل قطاع التعليم بأسره تقتصر بصورة نموذجية على التعليم الأساسي، الذي أصبح يحتل مكان الأولوية بالنسبة للمانحين، وذلك على الأقل على مستوى السياسة العامة. وأحد أسباب ذلك هو حجم مساهمة كل طرف من الأطراف المانحة. وفي الغالب، تكون جميع هذه المساهمات مجتمعة ضئيلة إلى درجة لا تكفي لدعم قطاع التعليم بأسره. والسبب الآخر هو أنه لم يتم حتى الآن وضع استراتيجيات لقطاع التعليم بأسره في حين لا يؤدي التركيز على التعليم الأساسي إلى بلوغ ذلك.

باء- أوجه الانسجام أو عدمه في السياسات الدولية

١٩- تقوم ثلاث مجموعات رئيسية بتوليد نُهج مشتركة للتعاون الإنمائي وما يرتبط به من تعريفات وإحصاءات: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/لجنة المساعدة الإنمائية، الفريق التابع للبنك الدولي، وإطار الأمم المتحدة للمساعدة الإنمائية. وأوجه التشابه والاختلاف بين هذه المجموعات الثلاث لا يخفي وجود كل منها بشكل منفرد ومستقل. وتتضمن أوجه التشابه إيلاء الأولوية إلى التعليم الأساسي وكذلك إيلاء قدر كبير من الاهتمام لتعليم الفتيات؛ وتتمحور أوجه الاختلاف حول أساس التعاون الدولي وغرضه.

٢٠- أدى الانخفاض المنتظم في تدفقات المعونة إلى تحويل التعاون الدولي من التماس الحصول على تمويل حكومي جديد وإضافي ليتمشى مع نطاق التحدي المتمثل في تحويل الديون الناجمة عن أنشطة سابقة للتعاون إلى تمويل يمكن استخدامه في البلدان المدينة. وقد تلاشت الطموحات، على النحو الذي ينعكس في تأجيل الوفاء بالالتزام بتحقيق الوصول إلى التعليم الأساسي عالمياً من مطلع عام ٢٠٠٠ إلى عام ٢٠١٥، وذلك بإنقاص سنتين من التعليم (خفضه من الصف السادس إلى الصف الرابع)، وتهميش التعليم الثانوي بسبب التركيز على التعليم الأساسي. وبما أن تركيز سياسات المعونة في التسعينات إنما كان تركيزاً للتخفيف من حدة الفقر، وإن لم يتم حتى الآن وضع أية تعاريف وتدابير موحدة للمعنى النظري والعملي للمساعدة المقدمة للقضاء على الفقر، فمن المرجح أن يكون الأثر على التعليم كبيراً ولكن لا يمكن التنبؤ به بعد. وتشعر المقررة الخاصة بأنه لا يمكن أن يُتوقع من التعليم أن يؤدي إلى استئصال شأفة الفقر قبل إنقاذ التعليم نفسه من الفقر.

٢١- وكما لاحظت المقررة الخاصة في تقريرها الأولي، فقد كان لليونيسيف دور رائد في اعتماد وتصور البرامج القائمة على الحقوق. ومهدت المملكة المتحدة التي هي من بين المانحين الثنائيين السبيل إلى ذلك (الفقرات من ٢٠ إلى ٢٦ من الوثيقة E/CN.4/2000/6/Add.2). ومن شأن هذه المبادرات أن تؤدي إلى مراعاة حقوق الإنسان، ولكن المكانة التي يحتلها التعليم في سياسات الجهات المانحة تُظهر اليوم قدراً كبيراً من التنوع. فبعض هذه السياسات

يصنّف التعليم على أنه تلبية للاحتياجات الأساسية للإنسان، وتُعرّفه البعض الآخر بأنه دعامة لتنمية الموارد البشرية (أو رأس المال البشري)، في حين أن سياسات أخرى ترى أن التعليم جزء من التنمية الاجتماعية، فيما يرى البعض الآخر أنه بمثابة سبيل نحو التمكين، لا سيما بالنسبة للفتيات والنساء. وتضاعف هذه الاختلافات من الآمال المحلية المتنوعة والكثيرة المعقودة تقليدياً على التعليم، لكنها لا تبشر بالخير في الإنجازات الدولية المقبلة، لأن الالتزام السياسي والمالي القليل جداً نحو التعليم غير قادر على الاستجابة لهذه الآمال المتنوعة.

٢٢- وقد تحقق مؤخراً تحسن في تنسيق التعاون الدولي فيما يتعلق بالتخفيف من عبء الديون. وكما أشارت إلى ذلك المقررة الخاصة في تقريرها عن أوغندا (الفقرات من ٣٠ إلى ٣٤ من الوثيقة E/CN.4/2000/6/Add.1)، فمن شأن الاختلاف في سياسات الدائنين والمانحين أن يؤدي، من جهة، إلى النهوض بالتعليم من خلال تخصيص الوفورات الناجمة عن تخفيف عبء الديون لزيادة التسجيل في التعليم الابتدائي بينما يفاقم، من جهة أخرى، نسبة الطلاب إلى المعلمين من خلال منع توظيف المعلمين والمعلمات لكي لا يزداد عدد العاملين في الخدمة المدنية. وعلى الرغم من أن المقررة الخاصة لم تتمكن من التأكد من الأرقام، فمن المحتمل أن تكون نسبة الطلاب إلى المعلمين والمعلمات قد بلغت ٣٠٠ طالب وطالبة للمعلم الواحد أو المعلمة الواحدة، بل أكثر من ذلك. وأُعلن في أيلول/سبتمبر ١٩٩٩، عن استفادة أوغندا من تخفيف إضافي لعبء الديون (قدره ٨٠ مليون دولار من دولارات الولايات المتحدة في السنة)، الأمر الذي سيمكنها من خفض نسبة الطلاب والطالبات إلى المعلمين والمعلمات إلى النصف. وأُعلن في ذلك الوقت[١٦] عن إنشاء مرفق جديد للحد من الفقر من أجل النمو ليحل محل المرفق المدعم للتكيف الهيكلي، وقُدم وعد "بمراعاة البرامج الاجتماعية والهيكلية الرامية إلى الحد من الفقر مراعاة كاملة في رسم السياسات الاقتصادية"[١٧].

جيم- استراتيجية البنك الدولي في مجال التعليم

٢٣- كما أشارت إلى ذلك المقررة الخاصة في تقريرها الأولي، فإنها اضطلعت بتحليل للنهج المتطور للبنك الدولي فيما يتعلق بالتعليم، لأن البنك الدولي أصبح أكبر جهة مقدمة لقروض التعليم، "أكبر مصدر منفرد لتمويل التعليم"، وهو ما يقوله البنك بافتخار. وأقامت المقررة الخاصة حواراً مع البنك الدولي وتبادلت رسائل كثيرة معه تتعلق بالمسائل العديدة التي كانت تسعى إلى توضيحها. ولم يكن بالإمكان توضيح قدر كبير منها ولذلك تعتزم المقررة الخاصة زيارة البنك الدولي في كانون الثاني/يناير عام ٢٠٠٠ وستقدم معلومات مستوفاة عن هذا الفرع من التقرير في تقريرها الشفوي أمام لجنة حقوق الإنسان.

٢٤- ويوضح تقريران صدرا مؤخراً أوجه الاختلاف في النهج الذي يتبعه البنك الدولي إزاء حقوق الإنسان. فلم يتطرق التقرير *"Education Sector Strategy"* ("استراتيجية قطاع التعليم") (الصادر في تموز/يوليه ١٩٩٩) إلى موقف البنك الدولي، على خلاف التقرير *"Development and Human Rights: The Role of the World Bank"* ("التنمية وحقوق الإنسان: دور البنك الدولي") (الصادر في أيلول/سبتمبر ١٩٩٨). ويبدو أن التقرير الأخير أكثر من التقرير الأول لالتزام البنك الدولي إزاء حقوق الإنسان.

٢٥- ويقدم تقرير البنك الدولي "استراتيجية قطاع التعليم" بياناً وقائعياً يشير إلى أن العديد من الدول تسلم بالحق في التعليم، دون إضافة ما يقابل ذلك من التزام للحكومة بضمان توفير التعليم الابتدائي بصورة إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في سن الدراسة، وهو أمر ملزم قانوناً بالنسبة لجميع المقترضين من البنك الدولي[١٨]. ويعكس التزام البنك الدولي بضمان إنجاز كل فرد "للتعليم الأساسي" عنصراً واحداً من القانون الدولي لحقوق الإنسان، الذي يطلب من فرادى الدول جعل التعليم الابتدائي يشمل الجميع والتماس التعاون الدولي إذا تعذر عليها الامتثال لهذا الالتزام. وتنعكس الحواجز غير الواضحة بين التعليم "الأساسي" و"الابتدائي" في الميل إلى جعل التعليم الأساسي يقتصر، من الناحية الإحصائية، على الفئة العمرية ٦-١١، في حين أن تعريفه الدقيق (المدرسة الابتدائية والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي) لم يقدم بعد بيانات يمكن مقارنتها على المستوى الدولي.

٢٦- ويفترض بيان وقائعي آخر أن الحكومة تظل أكبر الجهات الممولة للتعليم. وقد تناول تقرير "استراتيجية قطاع التعليم" التمويل في مواضع عديدة - ولم يدافع هذا التقرير عن التعليم الابتدائي المجاني على النحو الذي كان يقوم به البنك الدولي سابقاً من حين إلى آخر[١٩]، بل إنه قدم حجة مفادها أن الرسوم التي يدفعها المستفيدون غير الفقراء من شأنها أن تُيسر توجيه التمويل الحكومي نحو الفقراء. ويمكن أن يعني ذلك ضمناً أنه يتعين على الوالدين من غير الفقراء دفع رسوم التعليم وإن كانت التزامات الدولة القانونية على المستوى الدولي والضمانات التي ينص عليها دستورها تنص على ضرورة جعل التعليم الابتدائي مجاناً. والموقف الحالي للبنك الدولي غير واضح، وذلك على الأقل بالنسبة للمقررة الخاصة. ولا تعطي قروض التعليم التي يقدمها البنك الدولي نفسه الأولوية للتعليم الابتدائي (فهي تشكل ٣٠ في المائة من قروض التعليم)، كما أن القروض التي تقدمها المؤسسة الإنمائية الدولية إلى أفقر البلدان تبلغ نسبة ٤٠ في المائة من مجموع قروض التعليم). وترى المقررة الخاصة، أن قروض البنك الدولي لا تشكل مجانية التعليم الابتدائي لأنه يتعين سداد القروض، في حين أن قدرة الأشخاص الذين يتخرجون من المدارس الابتدائية على توليد الدخل تكون غير كافية لتيسير مثل هذا السداد. وأكثر من نصف قروض التعليم التي يقدمها البنك الدولي تتركز في أكبر المقترضين السبعة (الأرجنتين وإندونيسيا والبرازيل وتايلند وتركيا والمكسيك والهند) ولا يقع أي بلد منها في أفريقيا كما لا يندرج أي منها في عداد البلدان الأقل نمواً.

٢٧- ولا يشير تقرير البنك الدولي "استراتيجية قطاع التعليم" إلى الحقوق والحريات الفردية المكفولة بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان، سواء تلك المتعلقة بالمتعلمين أو بوالديهم أو بمعلميهم. والإشارة الوقائعية إلى أن غض النظر عن مرتبات المعلمين والمعلمات وظروف عملهم قد يؤدي إلى "وقف التغير" تلمح إلى الممارسة المتكررة والمتمثلة في عدم إشراك المعلمين والمعلمات في عملية إصلاح نظام التعليم والآثار الضارة المترتبة على ذلك. ويشير التقرير في موضع لاحق إلى "تشاور المعلمين والمعلمات مع المجتمع المدني"[٢٠]، لكنه لا يشير إلى القانون الواجب التطبيق. وحماية حرية انضمام المعلمين والمعلمات (على النحو الذي وضعته منظمة العمل الدولية) هي حرية نافذة قانوناً، محلياً ودولياً. وترى المقررة الخاصة أن التعليم لا يُستثنى من سيادة القانون. وبما أن البنك الدولي تعهد صراحة بضمان الاحترام الكامل لحقوق الإنسان في المشاريع التي يدعمها، فإن انعدام الاعتراف الصريح بالحقوق الواجب احترامها ينشئ خطراً باحتمال انتهاك هذه الحقوق، لأن الموظفين الذين يقومون بعمليتي تصميم المشاريع وتنفيذها قد لا يكونون على علم بأن هذه الحقوق حقوق معترف بها دولياً ويجب احترامها. وقُدم

عرض موجز لخطوات أولية داخل البنك الدولي تتعلق بقضايا أخرى لحقوق الإنسان[٢١]، ولذلك فإن السبب وراء عدم معالجة المشكلات المتعلقة بحقوق الإنسان التي تظهر بصورة خاصة في التعليم هو سبب غير واضح في حد ذاته وذلك على الأقل بالنسبة للمقررة الخاصة.

٢٨- ويمكن وصف تنازع يحتمل ظهوره بين نُهج مختلفة (النُهج غير القائمة على الحقوق والنُهج القائمة على الحقوق) من خلال أخذ لغة التعليم كمثال. فيمتدح البنك الدولي القطاع الخاص بصناعة النشر لكونه المورد للكتب المدرسية، لكنه يؤكد أيضاً على الحواجز اللغوية التي تشكل عقبة كبيرة أمام العديد من المتعلمين[٢٢]. فمن المقدر أن نسبة ٩٠ في المائة من المتعلمين في أفريقيا لا يُتقنون تماماً لغات التعليم والنشر الرئيسية، والتي هي أيضاً لغات المستعمرين. وبما أن صناعة النشر تزدهر بلغات تلم بها أعداد كبيرة على المستوى الدولي لا بلغات تلم بها أقليات قليلة، فإن التصادم بين هذين الهدفين - قطاع خاص مزدهر لصناعة النشر والتعليم باللغات الأصلية/وبلغات الأقليات - هو أمر محتوم في رأي المقررة الخاصة. ويعرّف البنك الدولي من جهته الكتب المدرسية على أنها مسألة "فنية"، على الرغم من حساسيتها السياسية المعروفة جيداً. وما هو أكثر من ذلك أهمية، أن الدراسات التي أجريت لما وقع سابقاً من أعمال إبادة جماعية وحروب قائمة على الإثنيات أو الأديان، غالباً ما عرّفت الكتب المدرسية على أنها عامل يؤدي إلى الحرب أو الإبادة الجماعية. والتقصير في التصدي لمثل هذه المسائل يكون، وفقاً لذلك، مميتاً.

٢٩- ومن شأن معالجة أبعاد حقوق الإنسان في التعليم أن تقلل من خطر القيام، عن غير علم، بدعم التعليم، الذي يكون بمثابة غسل الأدمغة أو التعليم الذي لا يتم في الواقع لأن مرتبات المعلمين والمعلمات لم تدفع لأشهر أو سنوات. ويقوم منطق حقوق الإنسان على معايير مهنية سليمة في التعليم، على الرغم من تجاوزه ذلك. وتشعر المقررة الخاصة بالقلق إزاء عدم وضوح أدوار الجهات الفاعلة من الدول وغير الدول. والإشارة في تقرير البنك الدولي "استراتيجية قطاع التعليم" إلى التزامات "١٥٥ بلداً و١٥٠ منظمة غير حكومية"[٢٣] يربك دور الدول التي ولدت فيها الالتزامات المتعلقة بحقوق الإنسان قدراً كبيراً من الاجتهادات الفقهية المحلية والدولية، على النحو الموضح في الفرع التالي.

ثالثا- إعمال الحق في التعليم وتطبيقه بموجب القانون

٣٠- كما أشارت إلى ذلك المقررة الخاصة في تقريرها الأوّلي، فإن السؤال العام المطروح لمعرفة ما إذا كانت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية خاضعة لاختصاص المحاكم هو سؤال لا ينطبق على الحق في التعليم، الذي يمكن التقاضي فيه أمام المحاكم على المستويين المحلي والدولي. ونظراً للقيود التي يفرضها حجم هذا التقرير، فلم تشر المقررة الخاصة فيه إلا إلى مجموعة من الدعاوى ذات الصلة التي تم فيها إعمال أبعاد مختلفة من الحق في التعليم.

٣١- ويَعِد اعتماد البروتوكول الاختياري لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة[٢٤] وعداً بزيادة أوجه الانتصاف الدولية المتعلقة بالتمييز على أساس الجنس. كما عزز المفهوم العالمي لحقوق الإنسان لأن سبل

الانتصاف تكون متاحة فيما يتعلق بالحقوق المدنية والسياسية وكذلك الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وعلى المستوى المحلي، فقد سجلت النرويج سابقة تستحق الثناء لأنها أدرجت في قانونها المحلي العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[٢٥]. وهذه التطورات تَعِد بتوسيع وتعزيز عمل المحاكم المحلية التي حددت بتفصيل طبيعة ونطاق الحق في التعليم.

ألف- توفر التعليم

٣٢- لقد أكدت المقررة الخاصة في جميع تقاريرها السابقة على أن التزام الدولة بتوفير المدارس يشكل إحدى دعائم حق الفرد في التعليم، وفشل الدولة في صون ما هو متوفر من مدارس يشكل انتهاكاً صارخاً للحق في التعليم. وقد ارتأت اللجنة الأفريقية المعنية بحقوق الإنسان والشعوب أن إقفال الجامعات والمدارس الثانوية في زائير (آنذاك) لمدة سنتين، يشكل انتهاكاً للمادة ١٧ من الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب، التي تكفل الحق في التعليم[٢٦].

٣٣- وممارسة الدول إزاء ضمان توفر المدارس لجميع الأطفال في سن الدراسة تكشف النقاب عن نماذج متنوعة: فبإمكان الدولة تمويل مدارس متنوعة لكنها لا تستطيع تشغيل أية مدرسة حكومية، أو شبكة لها دون تمويل أية مدارس غير حكومية. وإن الحالات المتطرفة المتمثلة في احتكار الدولة للتعليم أو انسحابها الكامل منه، وكلاهما لا يتمشى مع القانون الدولي لحقوق الإنسان، هي حالات نادرة. وبين طرفي النقيض، أرست الاجتهادات الفقهية الموجودة مبادئ عامة لتفسير القانون الدولي لحقوق الإنسان وتطبيقه.

١- الأموال العامة والمدارس الخاصة

٣٤- يرجع أصل الكثير من اجتهادات الفقه الدولية في هذا المجال إلى المطالب المفروضة على الدول لتمويل التعليم المطور كبديل للتعليم العام الموحد. وظهرت مجموعة متنوعة من النماذج في أوروبا الغربية، وذلك جزئياً بسبب "مبدأ التكميلية الذي تسد بموجبه الدولة الثغرات التي يتركها القطاع الخاص (المدارس الخاصة ومدارس الكنيسة)"[٢٧]. وظهور الدولة بوصفها الممول و/أو الموفّر للتعليم إنما هو حديث نوعاً ما في تاريخ التعليم. والفسيفساء الموروثة عن فترة ما قبل توفير الدولة للتعليم قد أثّرت إلى حد كبير على هذه المجموعة المتنوعة من النماذج. ويُنظر إلى التعليم المجاني عموماً من الناحية المفاهيمية من حيث الوصول إلى المدارس العامة، وممارسة الدول في ذلك تختلف فيما يتصل بإعانات المدارس غير الحكومية. والتمييز بين التعليم المجاني (المدرسة الحكومية)، والتعليم غير المجاني (الخاص) ما انفك يعترف به على نطاق عالمي[٢٨].

٣٥- والفقه الذي يركز على التمويل العام لتيسير ممارسة حرية إنشاء المدارس وإدارتها، المضمونة بموجب قانون حقوق الإنسان الدولي، قد تخطّى حداً فاصلاً بين الحقوق المدنية والسياسية، التي غالباً ما ينظر إليها على أنها لا تقدر بثمن، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي ينظر إليها على أنها مكلفة. وفي رأي المقررة

الخاصة فإن اجتهادات الفقه أعاد بذلك تأكيد حقيقة أن حقوق الإنسان غير قابلة للتجزئة بشكل عام، وكذلك داخل إطار التعليم.

٣٦- ورأت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان أنه لا يمكن اعتبار أن الدولة "تتصرف بطريقة تمييزية إذا هي لم توفر نفس مستوى الإعانة لنوعي المؤسسات [العامة والخاصة] عندما لا يخضع النظام الخاص لإشراف الدولة". وفي حالة مماثلة، عالجت مسألة توفير الكتب المدرسية ووجبات الغذاء المدرسية مجاناً للأطفال في المدارس العامة وليس في المدارس الخاصة، أكدت اللجنة رأيها السابق مضيفة أن "المعاملة التفضيلية الممنوحة لمدارس القطاع العام معقولة وتستند إلى معايير موضوعية"[٢٩]. وهذا التأكيد لأولوية المدارس العامة على المدارس الخاصة يتجاوز مجرد التمويل: فدور التعليم في إدماج الأطفال في المجتمع يعطي الأولوية للإدماج ويفضّله على التفرقة. وكما جاء بحق في عبارة المحكمة العليا للولايات المتحدة المعروفة فإن "مرافق التعليم المنفصلة لا مساواة فيها أصلاً"[٣٠].

٣٧- ولقد أكدت اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان خلال فترة وجودها السابقة أن الدولة ليست ملزمة بتقديم إعانات للمدارس الخاصة، في حين أن لها الحق في إخضاع مثل هذه المدارس للتنظيم والإشراف لأنها مسؤولة عن السهر على امتثال كافة أشكال التعليم للمعايير المنصوص عليها[٣١]. وما انفكت المحاكم المحلية تعالج هذه المسألة الهامة في مختلف البلدان واتبعت في ذلك اتجاه قانون حقوق الإنسان الدولي. وقد نظرت محكمة كندا العليا في شكوى من حرمان المدارس الدينية الخاصة من التمويل العام فأكدت أن الغرض من المدارس الحكومية هو توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع. وممارسة الوالدين لحرية تعليم أطفالهم بما يتفق مع معتقداتهم الدينية في مدارس منفصلة (أو في المنزل) يمنع أطفالهم من الإفادة من المدارس الحكومية ويُحمّل الوالدين تكاليف؛ ومثل هذه الممارسة لحرية الوالدين لا تستتبع مع ذلك حقاً في التمويل الحكومي[٣٢].

٣٨- وبالإضافة إلى ذلك فإن اجتهادات الفقه القائم يسبر المسائل التي تكمن على الحدود الفاصلة بين العمليتين السياسية والقانونية. وتوزيع الموارد يُنظر إليه عموما كقرار سياسي ولا يمكن للمحاكم غير المنتخبة أن تتعدى صلاحيات البرلمانيين المنتخبين. والقضايا المرفوعة أمام المحاكم والتي أوقفت تخصيص الموارد الحكومية للمدارس الخاصة أو طالبت الحكومات بتعزيز المدارس العامة قد فرضت مع ذلك ضوابط تصحيحية تراعي حقوق الإنسان على تخصيص الموارد. وهذه القضايا غالباً ما كانت استجابة للاتجاهات الأخيرة نحو خصخصة التعليم وتحويله إلى سلعة، وبشكل خاص عمليات الإقرار الدولي لنظام حوالات التعليم.

٣٩- ومن خلال مخططات حوالات التعليم، تمكّن الحكومة المتعلمين من الأفراد من دفع تكاليف المدرسة التي يختارونها، أو أن يدفعوا التكاليف مباشرة للمدرسة المختارة . ويكون مبلغ الدفوعات عادة مقابلاً لتكاليف القبول و/أو رسوم الدراسة. والأساس المنطقي الذي يقوم عليه نظام حوالات التعليم هو تعزيز خيار المستهلك (وهو في هذه الحالة خيار الوالدين) والتوسيع المفترض لهذا الخيار من خلال التنافس فيما بين المدارس. وقد كان سبب إضافي، وإن كان سبباً ضمنياً، يتمثل في الرغبة في إخضاع المدارس العامة إلى المنافسة، ذلك أنها يُنظر إليها على أنها تحتكر التعليم. والتمييز بين المدارس العامة والخاصة الحكومية وغير الحكومية، المجانية وغير المجانية - والتنوع

الذي تشمله - يُحتمل أن يتآكل إذا أحرزت اقتراحات إدخال العمل بنظام الحوالات تقدما؛ فلن تبقى عندئذ إلا المدارس القادرة على جلب المتعلّمين و/أو التمويل. والأساس المنطقي الذي يقوم عليه نظام الحوالات ينظر إلى الدول كمجرد موفرة لبعض التمويل للمتعلمين أو للمدارس على حساب كامل مجموعة التزامات الدول في مجال حقوق الإنسان، أي تأمين توفير التعليم وجعله في المتناول ومقبولا وقابلا للتكييف.

٤٠- والنقاش الجاري حول نظام حوالات التعليم بدأ في حقل علم الاقتصاد، وهو يركز على خيار المستهلك والقدرة على المنافسة ويستبعد في نفس الوقت مفهوم التعليم كسلعة عامة[٣٣]. والقضايا المعروضة على المحاكم قد زجت بهذه المسألة في عالم سيادة القانون. ومخطط حوالات التعليم الذي أُدخل في عام ١٩٩٣ في بورتوريكو قد أُعلن أنه غير دستوري في الجزء منه الذي يمنح التلاميذ المختارين منحة مالية قدرها ٥٠٠ ١ دولار للانتقال من المدارس الحكومية إلى المدارس الخاصة[٣٤]. والحظر الدستوري المفروض على تحويل الأموال العامة إلى المدارس الخاصة مردّه الفصل بين الكنيسة والدولة ولذلك تم التمسّك به، ولو أن مخطط حوالات التعليم لا يدور حول المدارس العلمانية أو الدينية. بل إنه يهدف إلى حفز الانتقال من المدارس العامة إلى المدارس الخاصة من الناحية المالية (محولاً بذلك أيضا الإيرادات الضريبية إلى المدارس الخاصة) بهدف زيادة مجال الخيار، خلافا للشرط الدستوري وأنه يجب ألا تستخدم الأموال العامة إلا للمدارس العامة.

٤١- ويدور الجدل المتعلق بحوالات التعليم، بشكل روتيني، حول الحجج الاقتصادية، فيحيد بذلك عن معنى حق التعليم وغرضه. ومن بين القرارات واجتهادات الفقه السابقة، أوضحت محكمة كولومبيا العليا بمهارة السبب الذي من أجله يجب ألا تحكم التعليم إلا الحجج الاقتصادية وحدها دون غيرها:

"... لئن كان الدستور يحمي الأنشطة الاقتصادية والمبادرة الخاصة والمنافسة، ويعترف بحق الكيانات الخاصة في إقامة المدارس، إلا ن هذه الحريات لا يمكن أن تنكر أو أن تنتقص من طبيعة التعليم بوصفه خدمة عامة ومن وظيفته الاجتماعية؛ والتعليم هو أيضا وقبل كل شيء حق أساسي.

"... والتعليم - وحتى إذا كان تعليما خاصا - يجب أن يوفر في الشروط التي تكفل تساوي الفرص في الوصول إلى التعليم، وبالتالي فإن جميع أشكال التمييز و"محاباة النخبة" هي بالتالي منافية لطابعه كخدمة عمومية بما لذلك من مضمون اجتماعي عميق؛ وأشكال التمييز هذه، بحكم المطالب الاقتصادية المفرطة، تحرم تلقائيا الأشخاص المؤهلين فكريا من فرصة الوصول إلى التعليم، وذلك فقط بسبب مستويات دخلهم"[٣٥].

٢- مركز المدرّسين

٤٢- لئن كان من الممكن تصور أن يتم التعليم بدون مدارس إلا أنه لا يمكن تصوره بدون مدرسين، هذا والاهتمام بالمدارس والكتب المدرسية في استراتيجيات التعليم الدولية هائل، في حين أن هذه الاستراتيجيات لا تقول

شيئا نسبيا عن المدرّسين. ومهنة التدريس مهنة كثيفة العمالة، والمقررة الخاصة لا تعتقد أن الأفكار الأخيرة حول الاستعاضة عن البشر بأدوات تكنولوجية ستتجسد في وقت ما، أو أنها ستكون فيها منفعة إذا هي تجسدت. أما بالنسبة للتعليم الذي يتم بدون مدرسة، وبدون ماء ومرافق صحية ومكاتب وكراسي وكتب وسبّورات وأقلام وورق، فإن المدرّس هو الأهم، وعدم وجود مدرّس يحول دون التعليم. أما فيما يتعلق بالمراهقين في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الذين استبدلوا الحياة الاجتماعية بالتجول عبر شبكة الإنترنت، فلم تر المقررة الخاصة دليلاً واحدا يشير إلى أية منافع في ذلك لمهاراتهم الاجتماعية أو تسامحهم بل وحتى تعلمهم الأساسي للقراءة والكتابة.

٤٣- وميزة التعليم كنشاط كثيف العمالة هو أن تشغيل أعداد كبيرة من الناس ممكن - بل وضروري - لتعليم الملايين من الأطفال والشبان في العالم. وبما أن المدرّسين يدربون ويوظفون وتدفع أجورهم محليا فإن هناك ميزة إضافية هي أنه لا حاجة إلى صرف أجنبي، خلافا للمدارس أو الكتب المدرسية التي يمكن أن توفر من خلال قروض يتعين تسديدها أو قد يحتاج الأمر إلى استيرادها. غير أنه يبدو أن المدرّسين عوضاً عن أن يكونوا فاعلين لا غنى عنهم للتدريس فإنهم كثيرا ما يُنظر إليهم كأعداء لمهنتهم بالذات. ويتمثل أحد أسباب النظرة إلى المدرّسين كعبء وليس كمغنم في مجرد حجم مهنة التدريس ونسبة ميزانيات التعليم المخصصة لأجور المدرّسين. ففي البلد الذي يمثل فيه الأطفال في سن الدراسة ثلث السكان، فإن نسبة مدرّس واحد لكل ٥٠ طفلاً تجعل من المدرّسين يمثلون نسبة ٠,٦ في المائة من السكان. ولما كانت لا توجد أمور كثيرة إلى جانب عنصر المدرّسين في عملية التعليم في العديد من البلدان الفقيرة، فإن مرتبات المدرّسين تشكل بالضرورة الجزء الأعظم من ميزانيات التعليم[٣٦]. والأزمات المتتالية التي مر بها التعليم في العقود الأخيرة قد أحدثت بحثاً مستمراً عن سبل خفض ميزانيات التعليم. ولما كانت مرتبات المدرّسين تمثل الجزء الأعظم من ميزانيات التعليم فقد كانت من البديهي هي المستهدفة الأولى من عمليات خفض الميزانيات.

٤٤- وحماية حقوق الإنسان للمدرّسين تصبح أحيانا نسياً منسياً إذا اعتُبر المدرّسون "عامل إنتاج" وليس بشراً. ومعايير حقوق الإنسان الدولية القابلة للتطبيق عديدة لأن المشاكل التي يعترضها المدرّسون معقدّة ومتعددة. وهي تمتد من التمييز لأسباب محظورة دولياً في توظيف ونشر المدرّسين إلى حماية الحرية المهنية والأكاديمية، وإلى دور المدرّسين في تعليم حقوق الإنسان. وقد شملت المشاكل في إنفاذها مركز المدرّسين كموظفين مدنيين و/أو عموميين، بما أفضى إلى حرمانهم من حرياتهم النقابية، أو الاعتراف بالتدريس كخدمة أساسية بما يؤدي إلى حرمانهم من حقهم في الإضراب[٣٧].

باء - إمكانية الوصول إلى التعليم: الرسوم المدرسية

٤٥- حيثما تكون المدارس متاحة ويكون المدرّسون متوفرين، يمكن أن تعرقل التردد على المدارس مجموعة متنوعة من الحواجز. وكما أعلنت ذلك المقررة الخاصة في تقريرها الأولي فإنها تركز في هذا التقرير على الرسوم المدرسية. وقد أثار إدخال هذه الرسوم في الثمانينات قدرا كبيراً من القلق بالنسبة للتعليم الابتدائي الذي كان مجانياً

في السابق، مما أدى إلى هبوط في نِسب التسجيل وخفّض نِسب الوصول إلى التعليم الابتدائي. والتعبئة الدولية من أجل "التكيف وبوجه إنساني"، كما قالت اليونيسيف بوجاهة، قد أدت إلى قبول عام بالحاجة إلى حماية التعليم الابتدائي من تخفيضات الميزانيات، ولكن المقررة الخاصة تشعر بأن قدراً غير كاف من الاهتمام أولي لتأمين الإلغاء الفعلي للرسوم المدرسية كما يقضي بذلك قانون حقوق الإنسان الدولي.

٤٦- والصيغة الصريحة لمعاهدات حقوق الإنسان الدولية تشترط أن يكون التعليم الابتدائي إلزامياً ومجانياً. لكن افتراض أن التعليم الإلزامي معادل للتعليم الابتدائي من حيث الطول لم يعد مقبولاً. ويجدر التذكير بأن ولاية المقررة الخاصة موجهة نحو التنفيذ التدريجي للتعليم الإلزامي المجاني[٣٨]. ويُبرز الجدول ٣ التطابق بين طول مدة التعليم الابتدائي ومدة التعليم الإلزامي، وكذلك الاختلافات بينهما. وفي أغلبية البلدان التي توجد بشأنها بيانات (٩٦ بلداً)، تم تمديد مدة التعليم الإلزامي إلى حدود تتجاوز حدود التعليم الابتدائي. والنزعة إلى تمديد فترة التعليم الإلزامي تقوم على أساس منطقي ثنائي: من جهة فإن رفع سن ترك المدارس يمنع الأطفال من دخول عالم الكبار في وقت مبكر جداً (سواء كان ذلك بدخول دنيا العمل أو بالزواج)، ومن جهة أخرى فإنه يوفر لجميع الأطفال تعليما أساسياً مشتركاً، من حيث المُثل الشاملة، وفي نفس المدرسة وفي نفس الصف أيضاً. والبلدان التي يظل فيها التعليمان متساويين من حيث الطول (٦٠ بلداً) قد أصبحت أقلية؛ وفي أكثر من ٤٠ بلداً مدة التعليم الإلزامي ستة أعوام أو أقل، في حين أن أقل بقليل من ٤٠ بلداً قد مددت فترة التعليم الإلزامي إلى ١٠ أعوام أو أكثر. وترى المقررة الخاصة أن هذه البيانات تستحق التنويه لأن ظهور توافق دولي في الرأي بشأن تأمين التعليم الأساسي للجميع مجاناً يمكن أن يكون له أثران: يمكن أن يقصر التعليم المضمون في فئة الأعمار من ٦ إلى ١١ عاماً إذا طُبِّق التعريف الإحصائي السائد، أو يمكن أن يمدد ذلك إلى أبعد من التعليم الابتدائي أو التعليم الإعدادي إذا أُخذ بالتعريف المستصوب للتعليم الأساسي (حتى سن ١٥ عاماً)، وبذلك إبقاء الأطفال في المدرسة حتى بلوغ السن الدنيا للعمل.

٤٧- ويعكس الجدول ٣ إلى حد كبير القدرة الاقتصادية لفرادى البلدان على مد أجيالها الفتية بفرصة التردد على المدارس. والبلدان التي نجد فيها أن التعليم الإلزامي أقصر مما هو عليه في غيرها من البلدان (مثل بنغلاديش، وجمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، وفييت نام، ونيبال) تجمع بينها الحواجز المالية الحائلة دون تمديد مدة التعليم، في حين أن النزعة في أوروبا الغربية هي تمديد فترة التعليم الإلزامي إلى أكثر من ١٠ أعوام (في ألمانيا وبلجيكا وهولندا مثلا)، وهي نزعة تعكس الجمع اللازم بين الاستعداد لذلك والقدرة عليه. حظيت هذه المسألة بقدر متزايد من الاهتمام في مطلع الألفية بالتحول نحو الاقتصاد أو المجتمع القائم على المعارف، أو بشكل عام نحو التنمية القائمة على المعارف، وهذا الأمر مستعرض في الفرع الرابع أدناه.

الجدول ٣ - التطابق والاختلاف بين التعليم الابتدائي والإلزامي

البلدان التي تطبق مدة متساوية من حيث التعليم الإلزامي والتعليم الابتدائي	إثيوبيا (٦)، ألبانيا (٨)، الإمارات العربية المتحدة (٦)، أوروغواي (٦)، إيران (٥)، باراغواي (٦)، البرازيل (٨)، بنغلاديش (٥)، بنما (٦)، بنن (٦)، بوروندي (٦)، بولندا (٨)، بوليفيا (٨)، بيرو (٦)، تايلند (٦)، ترينيداد وتوباغو (٧)، تشاد (٦)، توغو (٦)، جامايكا (٦)، الجماهيرية العربية الليبية (٩)، جمهورية أفريقيا الوسطى (٦)، جمهورية تنزانيا المتحدة (٧)، الجمهورية العربية السورية (٦)، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (٥)، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة (٨)، جيبوتي (٦)، الرأس الأخضر (٦)، زامبيا (٧)، ساموا (٨)، سان تومي وبرينسيبي (٤)، السلفادور (٩)، السنغال (٦)، سوازيلند (٧)، السودان (٨)، سورينام (٦)، شيلي (٨)، العراق (٦)، غواتيمالا (٦)، غينيا (٦)، غينا الاستوائية (٥)، غينيا - بيساو (٦)، فانواتو (٦)، الفلبين (٦)، فييت نام (٥)، الكاميرون (٦)، كوت ديفوار (٦)، كولومبيا (٥)، كينيا (٨)، ليسوتو (٧)، المغرب (٦)، المكسيك (٦)، ملاوي (٨)، موريتانيا (٦)، ميانمار (٥)، نيبال (٥)، نيجيريا (٦)، نيكاراغوا (٦)، هايتي (٦)، هندوراس (٦)، اليمن (٩)
البلدان التي نجد فيها أن التعليم الإلزامي أطول من التعليم الابتدائي	الاتحاد الروسي (٩-٣)، أذربيجان (١١-٤)، الأرجنتين (١٠-٧)، أرمينيا (١١-٤)، إريتريا (٧-٥)، إسبانيا (٨-٦)، أستراليا (١٠-٧)، إستونيا (٩-٦)، إسرائيل (١١-٦)، إكوادور (١٠-٦)، ألمانيا (١٢-٤)، أنتيغوا وبربودا (١٠-٧)، إندونيسيا (٩-٦)، أوكرانيا (٩-٤)، آيرلندا (٩-٦)، آيسلندا (١٠-٧)، إيطاليا (٨-٥)، البحرين (٩-٦)، بربادوس (١١-٧)، البرتغال (٩-٦)، برونـي دار السلام (١٢-٦)، بلجيكا (١٢-٦)، بلغاريا (٨-٤)، بليز (١٠-٨)، بوركينا فاصو (٧-٦)، بيلاروس (٩-٤)، تركيا (٨-٥)، تونس (٩-٦)، تونغا (٨-٦)، الجزائر (٩-٦)، جزر البهاما (٩-٦)، جزر القمر (٩-٦)، الجمهورية التشيكية (٩-٤)، الجمهورية الدومينيكية (١٠-٨)، جمهورية كوريا (٩-٦)، جمهورية ملدوفا (١١-٤)، جنوب أفريقيا (٩-٧)، جورجيا (٩-٤)، الدانمرك (٩-٦)، دومينيكا (١١-٧)، رومانيا (٨-٤)، زمبابوي (٨-٧)، سانت فنسنت وجزر غرينادين (١٠-٧)، سانت كيتس ونيفس (١٢-٧)، سانت لوسيا (١٠-٧)، سري لانكا (٩-٥)، سلوفاكيا (٩-٤)، سلوفينيا (٨-٤)، السويد (٩-٦)، سويسرا (٩-٦)، سيشيل (١٠-٦)، الصين (٩-٥)، طاجيكستان (٩-٤)، غابون (١٠-٦)، غانا (٨-٦)، غرينادا (١١-٧)، غيانا (٨-٦)، فرنسا (١٠-٥) فنزويلا (١٠-٩)، فنلندا (٩-٦)، فيجي (٨-٦)، قبرص (٩-٦)، قيرغيزستان (١٠-٤)، كازاخستان (١١-٤)،

	كرواتيا (٨-٤)، كندا (١٠-٦)، كوبا (٩-٦)، كوستاريكا (١٠-٦)، الكونغو (١٠-٦)، الكويت (٨-٤)، كيريباتي (٩-٧)، لبنان (٩-٥)، لكسمبرغ (٩-٦)، ليبيريا (١٠-٦)، ليتوانيا (٩-٤)، مالطة (١١-٢) ، مالي (٩-٦)، مدغشقر (٦-٥)، مصر (٨-٥)، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية (١١-٦)، منغوليا (٨-٤)، موريشيوس (٧-٦)، موزامبيق (٧-٥)، موناكو (١٠-٥)، ناميبيا (١٠-٧)، النرويج (٩-٦)، النمسا (٩-٤)، النيجر (٨-٦)، نيوزيلندا (١٠-٦) الهند (٨-٥) هنغاريا (١٠-٤)، هولندا (١٣-٦)، الولايات المتحدة الأمريكية (١٠-٦)، اليابان (٩-٦)، يوغوسلافيا (٨-٤)، اليونان (٩-٦)

المصدر: اليونسكو، "تقرير التعليم في العالم، ٢٠٠٠"، الجدول ٤، الصفحات ١٣٤-١٣٧.

ملاحظة: يستنسخ هذا الجدول البيانات المتعلقة بطول مدة التعليم الإلزامي والتعليم الابتدائي الموفرة من اليونسكو والصادرة عن وزارات التعليم، وبالتالي فإنها لا تتفق بالضرورة مع البيانات المقدمة من نفس البلدان في إطار معاهدات حقوق الإنسان. ويشير الرقم الأول الوارد بين قوسين بعد اسم البلد إلى طول مدة التعليم الإلزامي بالأعوام، فيما يشير الرقم الثاني إلى مدة التعليم الابتدائي. والبلدان الوحيدة التي يبدو أن التعليم الابتدائي فيها أطول من التعليم الإلزامي هي الأردن (٩-١٠) وتوفالو (٧-٨) ورواندا (٦-٧).

٤٨- وتتخلل اعتبارات القدرة على تحمل التكاليف المتصلة بهذه الأمور أي تحليل للتعليم المجاني، وطُرحت أسئلة عديدة في العقود القليلة الماضية حول مدى توافق السياسة الضريبية والسياسة التعليمية، أي بين الأهداف الضريبية المحددة من حيث تخفيض الإنفاق العام والتمويل اللازم لتأمين تعليم ابتدائي مجاني عام وشامل. والتوافق العالمي في الرأي على الحاجة إلى جعل التعليم الابتدائي مجانياً والحفاظ على مجانيته قد تعطل في أوائل الثمانينات. وقد نسب معظم المحللين الدفاع عن فكرة الرسوم المدرسية على بحث البنك الدولي وصنع السياسات لصالح أفريقيا[٣٩]، واتبع قدر كبير من النقد الربط بين الرسوم المدرسية وبرامج التكيف الهيكلي. وهذا أمر معروف جيداً ولا حاجة إلى تكراره. بيد أن المقررة الخاصة بودها أن تلاحظ أن انتقاد الرسوم المدرسية قد كان له الأثر غير المتوقع المتمثل في التناقص اللاحق لتوافر المعلومات عن ذلك[٤٠].

٤٩- وفي حين أن القانون الدولي يقضي بأن يكون التعليم الابتدائي مجانياً، لا يمكن أن يكون التعليم بدون أية تكلفة على الإطلاق من الناحية النظرية أو في التطبيق العملي. فبالنسبة للحكومات، يعتبر التعليم بنداً من أهم بنود ميزانياتها، ويمثل الاستثمار العام في التعليم ما بين ٨٠ و٩٠ في المائة من المجموع. ويمول الآباء تعليم أطفالهم من خلال ضريبة عامة، وذلك أيضاً في بعض الأحيان بدفع رسوم إضافية ولكنهم في جميع الأحوال يمولون تكلفة التعليم التي تتجاوز مساهمة الحكومة. وما يسجَّل بأنه استثمار حكومي (ويسمى أحياناً إنفاق) يكمله الوالدان اللذان يتحملان تكلفة الكتب والنقل ووجبات الغداء والزي المدرسي وأقلام الرصاص وأقلام الحبر واللوازم الرياضية.

٥٠- وكما لاحظت ذلك المقررة الخاصة في تقريرها الأولي فإن اشتراط تأمين الحكومات لمجانية التعليم الابتدائي يعني ضمنياً أن الحكومات عليها أن تزيل الحواجز المالية قصد تمكين جميع الأطفال - مهما كانوا فقراء - من إكمال التعليم الابتدائي. والصلة بين مجانية التعليم الابتدائي وإلزاميته ورد التأكيد عليها في صكوك حقوق الإنسان ذات الصلة الثلاثة[٤١]. وفرض شرط تردد الأطفال على المدارس التي لا يمكن لوالديهم تحمل تكاليفها من شأنه أن يجعل من التعليم الإلزامي وهماً.

٥١- وتشير التحفظات على معاهدتي حقوق الإنسان العالميتين فيما يتصل بجعل التعليم الابتدائي مجانياً وإلزامياً تشير إلى القبول العام بهذه الفرضية[٤٢]. وكما وردت ملاحظة ذلك أعلاه، فإن فسيفساء مختلف مدارس ما قبل سن الالتحاق بالمدارس الحكومية، مثل المدارس القائمة في أوروبا الغربية وقت صياغة الحكم المتعلق بالحق في التعليم (١٩٥٠-١٩٥٢) أثرت على النهج تجاه دور الدولة بموجب الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان[٤٣]، فيما أكدت التحفظات على ذلك ممانعة الدول لتمويل مختلف المدارس التي توجد نزعة إلى ظهورها نتيجة لممارسة حرية الوالدين في الاختيار[٤٤]. وكون معظم الدول قد تعهدت بتأمين التعليم الابتدائي المجاني يؤكد الصياغة الصريحة لمعاهدات حقوق الإنسان العالمية، وبالتالي يمكن مزيد بحث ما تعنيه لفظة "مجاني" في ممارسة الدول العملية.

٥٢- وفي رأي المقررة الخاصة فإن الرسوم المدرسية تمثل شكلا من أشكال الضريبة التنازلية. ويشير تبريرها بشكل روتيني إلى عجز (أو تمنّع) الحكومة عن توليد الدخل الكافي من خلال الضريبة العامة. ودفع رسوم التعليم الابتدائي يخرج عن مبدأ الضريبة الرئيسي والذي بموجبه لا يطالب الأشخاص الذين ليس بإمكانهم المساهمة في الخدمات العامة الموجهة إلى الجميع بالمساهمة في ذلك. والرسوم المدرسية كثيرا ما تُفرض للتسجيل والتعليم والامتحانات. وحيثما يكون التعليم مجانيا يمكن فرض الرسوم لاستخدام المرافق والمواد التعليمية (مثل المختبرات أو الحواسيب أو المعدات الرياضية) أو للأنشطة الخارجة عن المنهاج الدراسي (مثل الرحلات أو التظاهرات الرياضية) أو بشكل عام لتطوير التعليم أو صيانة المدارس. ويمكن أن تبدو هذه الرسوم أحيانا زهيدة (٤ دولارات في السنة مثلا) من وجهة نظر الأشخاص الذين لهم دخل سنوي يعبر عنه بأرقام تصل إلى المليون أو إلى عشرات الملايين أو أكثر، ولكنها تمثل عبئا كبيرا على الوالدين الذين لا يتجاوز دخلهم السنوي الآلاف أو يقل عن ذلك، وبشكل خاص لأن هذه الرسوم تضاف إلى تكاليف تعليم أطفالهم الأخرى التي عليهم تحملها. ولا يوجد إلا قدر ضئيل من المعلومات المتاحة حول التكاليف المالية لإدارة وجمع هذه الرسوم المدرسية في المدارس الابتدائية الصغيرة والنائية. ومسألة ما إذا كان فرض هذه الرسوم مكلفاً للغاية بكل ما لهذه اللفظة من مدلول، تظل مسألة مفتوحة.

٥٣- وتفرض الرسوم المدرسية على مستوى التعليم الابتدائي في عدد من البلدان، وتنعكس هذه الممارسة في الوثائق المنبثقة عن إجراءات تقديم التقارير بموجب معاهدات حقوق الإنسان[٤٥]. وقد اختارت المقررة الخاصة هذا المصدر من المعلومات لأنه مرجع يستند إليه، وإن لم يكن شاملا من حيث التغطية. ولم تُدرج إلا البلدان التي أوردت معلومات عن الرسوم المدرسية في تقاريرها أو في ردودها على استفسارات الهيئات المنشأة بموجب معاهدات، في حالة توافر تقاريرها وقت إعداد هذا التقرير. ولربما تغيرت في تلك الأثناء المعلومات المقدمة في

الوثائق المشار إليها والمنطبقة وقت تقديم التقارير أو مناقشتها، ولربما تغير الوضع أيضا. وتغطية هذه المعلومات بيانية أكثر منها بيانات شاملة، وستكون المقررة الخاصة ممتنة إذا أمكنها الحصول على أية تصحيحات وإضافات.

٥٤- وبالنسبة لبعض البلدان، توجد في الوثائق إشارة صريحة إلى فرض شكل ما من أشكال الرسوم المدرسية[٤٦]، وبالنسبة لبعض البلدان الأخرى فإن أنواع الرسوم أو الضرائب أو المساهمات المفروضة غير واضحة، مثلها مثل مسألة ما إذا كان يمكن تقديم أو احتباس المساهمات المالية التي يقوم بها الآباء والتي توصف بأنها طوعية، دون أن يكون لذلك أي تأثير على تعليم الأطفال[٤٧]. وإلى جانب الرسوم المدرسية أو الضرائب أو المساهمات في مختلف أشكالها ومظاهرها، تشمل تكاليف التعليم المباشرة الكتب المدرسية (التي توفر مجانا في بعض البلدان، في حين أنها مدعومة في العديد من البلدان الأخرى)[٤٨]، واللوازم والمعدات (المفكرات وكراسات الرسم وأقلام الرصاص وأقلام الحبر)، والنقل (الموفر مجاناً في عدد قليل من البلدان) والوجبات الغذائية (وهي توفر مجاناً أيضاً في بعض البلدان، وذلك أحياناً كحافز للوالدين لإرسال أطفالهم إلى المدرسة) والأزياء المدرسية حيثما تكون لازمة للتردد على المدرسة. ويمكن أن تكون هذه التكاليف مرتفعة بشكل مفرط كما لوحظ ذلك في عدد قليل من المرات في سياق إجراءات تقديم تقارير هيئة حقوق الإنسان المنشأة بموجب معاهدات[٤٩]، وقد وسع ذلك من نطاق مسألة معنى مجانية التعليم فيما يتعدى الرسوم المدرسية؛ وينتج عن الحواجز المالية القائمة أمام الوصول إلى التعليم الابتدائي قلة فرص الوصول إلى المدرسة بالنسبة للأطفال الفقراء وبالتالي التراجع عوضاً عن الإعمال التدريجي للحق في التعليم.

٥٥- وتنطوي ممارسة الدول أيضا على أمثلة لإزالة الحواجز المالية القائمة أمام الوصول إلى التعليم، وذلك في شكل إعانات مقدمة للأسر الفقيرة لتمكينها من إرسال أطفالها إلى المدارس[٥٠]. والهدف من هذه الإعانات هو إزالة جميع التكاليف المباشرة وغير المباشرة للتعليم الابتدائي، وتعويض الأسر عن نفقات تعليم أطفالهم غير المتوقعة. والفكرة العامة أن تكاليف التعليم يجب تحملها بتناسب مع القدرة المالية وجدت بالتالي تجسيداً في الإعانات المقدمة لأشد الأشخاص فقراً لتدارك عدم استطاعتهم الاستغناء عن إسهام أطفالهم في تأمين بقاء الأسرة. ويعاد بحث هذه المسألة أدناه في الفرع الثالث - دال المتعلق بالأطفال العاملين.

جيم - المقبولية: الحمل كمخالفة تأديبية

٥٦- لاحظت المقررة الخاصة في جميع تقاريرها السابقة اهتمام الفتيات المتزايد باطراد بالالتحاق بالمدارس ومثابرتهن في التعليم، وسوف تستعرض ما استجد من تطورات في تقريرها المقبل. وهي ترى من الضروري الانصراف إلى أبعد من مجرد توافر وإمكانية الوصول إلى المدارس، واختارت الحمل كمخالفة تأديبية لأنه يشير إلى مسألة قبول الانضباط في المدارس، وكذلك توجه التعليم العام.

٥٧- وأكدت لجنة حقوق الإنسان دور التعليم في تعزيز قدرة المرأة على الخيار المستنير[٥١]. وممارسة تعريف الحمل بأنه مخالفة تأديبية تُودي بشكل روتيني إلى طرد الفتاة الحامل من المدرسة وأحياناً إلى منعها من مواصلة

تعليمها. وقلة الوصول إلى المعلومات التي من شأنها أن تمكن الفتاة من الخيار، بل ومن الخيار المستنير، هو عادة الخلفية التي تقوم فيها هذه الممارسة. والتصادم المتكرر بين القوانين الاجتماعية التي تضغط على الفتيات وتضطرهن إلى الحمل في سن مبكرة والقواعد القانونية التي ترمي إلى إبقائهن في المدرسة، يجعل من الصعب معالجة هذه الظاهرة. وبالإضافة إلى ذلك فإن الممارسة المتمثلة في طرد المدرسات الحوامل من المدارس تشكل جزءا من تاريخ ليس ببعيد جداً، وتشير إلى التقليل المتمثل في منع تعامل أطفال المدارس مع الحمل. ولئن بدا أن طرد المدرسات الحوامل قد دخل التاريخ إلا أن الحال ليس كذلك إذا كانت المدرسات غير متزوجات[٥٢].

٥٨- والمعلومات عن تعريف الحمل بأنه مخالفة تأديبية تفضي إلى الطرد من المدرسة معلومات غير متكاملة مع الأسف. وبقدر ما استطاعت المقررة الخاصة أن تتأكد من ذلك بالنسبة لأفريقيا (ولو أن المعلومات المتاحة نادرة وقديمة) فإن الفتيات الحوامل يُطردن من المدارس الابتدائية والثانوية في كل من أوغندا وتوغو وتنزانيا وزامبيا وسوازيلند وليبيريا ومالي ونيجيريا، في حين أدخلت تغييرات في كل من بوتسوانا وبوليفيا وشيلي وغينيا وكوت ديفوار وكينيا وملاوي[٥٣]. ومثل هذه المعلومات تجمع عادة بوصف ذلك الخطوة الأولى في طريق تأكيد حق الفتيات في التعليم. وبدء سريان ميثاق حقوق الطفل الأفريقي ورفاهه، في تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٩، والذي يتضمن شرطاً صريحاً ينص على سهر الدول على إتاحة الفرصة للفتيات الحوامل لمواصلة تعليمهن، من المحتمل أن يزيد من زخم التغيير.

٥٩- والتغيير لا يأتي بسرعة. ولدى وجهات نظر الوالدين والمدرسين وقادة المجتمعات المحلية نزعة إلى تأييد طرد الفتيات الحوامل من المدرسة، مبررين هذا الخيار العقابي بحاجة إلى الحفاظ على قاعدة سلوك أخلاقية تحظر ممارسة المراهقين للجنس - ذلك أن الحمل يعتبر دليلاً لا ينكر على أن هذه القاعدة قد انتهكت وأن ذلك يستتبع العقاب. والعقاب يشمل أحياناً أيضا فتيان المدارس الذين يخلّفون أطفالاً، ولكن لا يشمل أبداً الرجال الذين يبدو أنهم مسؤولون عن معظم حالات حمل المراهقات، وهم يمثلون نسبة تتجاوز ٧٠ في المائة في بوتسوانا[٥٤]. والقوانين الاجتماعية لا تتغير تلقائياً من خلال اعتماد الضمانات الدولية أو المحلية لتساوي الحق في التعليم بالنسبة للفتيات، كما وأنها لا تتغير عادة من خلال صنع القرار الديمقراطي الذي لا يكون فيه للفتيات عادة أي خيار. وبالتالي فإن القانون يوفر نقطة انطلاق جيدة لعملية التغيير.

٦٠- ولقد أقامت محكمة كولومبيا العليا سابقة هامة إذ طالبت بتغيير القوانين المدرسية التي تنص على المعاقبة على الحمل بمنع الفتيات الحوامل من التردد على المدارس وإعادة توجيههن إلى الدروس الخصوصية، وبعودة الفتيات الحوامل اللاتي تنطبق عليهن هذه القوانين إلى التعليم العادي. ويجدر الاستشهاد برأي المحكمة نظراً لأهميته لتفسير طبيعة ونطاق حق الفتيات الحوامل في التعليم:

"ولئن كان المنع من الالتحاق بالمدرسة لا يعني ضمنياً فقداناً نهائياً للحق في التعليم إلا أنه يعني ضمنياً توفير التعليم لبنات المدارس الحوامل في ظروف جارحة وتمييزية مقارنة مع سائر التلاميذ من حيث قدرتهن على الإفادة من [الحق في التعليم]. وبالتأكيد فإن الأذى والتمييز اللذين ينطوي عليهما ضمنياً المنع

من التردد على المدرسة قد حولا طريقة التعليم هذه إلى عبء غير متناسب يتعين على التلميذة أن تحمله بمفردها لأنها حامل، وهذا أمر يعتبر، في رأي المحكمة، بمثابة عقاب.

وتحويل الحمل - من خلال قوانين المدرسة - إلى أساس لتسليط العقاب إنما ينتهك الحقوق الأساسية في التساوي والخصوصيات وحرية نمو الشخصية والتعليم"[٥٥].

دال- قابلية التكيف: تعليم الأطفال العاملين

٦١- لاحظت المقررة الخاصة عن كثب التطورات الأخيرة فيما يتعلق بالقضاء على عمل الأطفال، وبشكل خاص الروابط التي تقام بين التعليم والعمل. وهذه الروابط تجمع بين بعدٍ سلبي (إنفاذ حظر العمل الاستغلالي للأطفال) وبعدٍ إيجابي (توفير التعليم للأطفال العاملين). وأعاد اعتماد اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٨٢[٥٦] تعزيز تعريف الطفل بأنه شخص يبلغ من العمر حتى سن ١٨ عاماً فيما يتعلق بضمانات الوقاية من أشكال عمل الأطفال التي لا تحتمل، وأعاد تأكيد التزامات الدول بضمان الوصول المجاني إلى التعليم الأساسي لجميع الأطفال، وأوعز بتوفير التدريب المهني للأطفال الذين يُنتزعون من العمل الشاق.

٦٢- وعززت منظمة العمل الدولية ربطها المبكر بين سن إكمال التعليم الإلزامي والحد الأدنى لسن الاستخدام[٥٧]، وبذلت المقررة الخاصة قدراً كبيراً من الجهود للتوصل إلى قبول هذا الربط في استراتيجيات التعليم الدولية. وكما كانت قد أشارت إلى ذلك في مرات عديدة فقد كان للتحول من التعليم الابتدائي و/أو الإلزامي إلى التعليم "الأساسي" أثر ثانوي مضر متمثل في تخفيض سن ترك المدرسة وبالتالي ترك الأطفال في طي النسيان إلى أن يبلغوا سن الاستخدام الدنيا.

٦٣- ويهدف البرنامج الدولي للقضاء على عمل الأطفال التابع لمنظمة العمل الدولية إلى وضع "عملية موجهة نحو إصلاح وتغيير المواقف الاجتماعية والسياسات العامة والخاصة بالشركات التي من شأنها أن تفضي إلى الوقاية المستدامة والقضاء على عمل الطفل داخل البلد[٥٨]. وأثار كل من الوقاية والقضاء على عمل الأطفال تحديات إضافية للتعليم. ومنع عمل الأطفال يتطلب تحولاً مفاهيمياً في توجه التعليم نحو الاعتراف بحقيقة بسيطة هي: "واقع العمل الحتمي واقع محلي إلى حد كبير جداً"[٥٩]، وأية نماذج عالمية أو أجنبية تحتاج إلى تكيف مع ذلك الواقع المحلي. والاتجاه السائد المهيمن في حقوق الإنسان تجاه النظر إلى العمل كوصول إلى العمل في القطاع الرسمي عوضاً عن الاستخدام الذاتي في القطاع غير الرسمي (سواء كان ذلك في مجال الكفاف أو في مجال المشاريع) لا يوفر خلفية واعدة لمواجهة هذا التحدي، شأنه شأن المفهوم التقليدي والمتمثل في تصميم التعليم الابتدائي بحيث يؤدي بالتلاميذ إلى التعليم الثانوي والتعليم العالي. وقابلية التكيف كثيراً ما تعرقلها المناهج الدراسية "التي تستنبطها مركزياً أفرقة "خبراء" تصممها لإعداد الأطفال لمستوى التعليم التالي، الذي يكون العديد من الأطفال غير قادرين على الانتقال إليه"[٦٠].

٦٤- وأرسيت فرص عمل الأطفال المتاحة لـ "التعلم والكسب"[٦١] على أساس حاجة الفقراء - بما في ذلك الأطفال - إلى العمل من أجل البقاء. وبالتالي فإن التعليم على أساس التفرغ يبدو من الكماليات وليس حقاً أساسياً من حقوق الطفل، وتغيير ذلك الواقع المر يتطلب قدراً كبيراً من الالتزام السياسي والمالي. ولقد قبلت محكمة الهند العليا نهج "التعلم والكسب" هذا لعمل الأطفال غير المضرّ دون سن ١٤ عاماً، وأمرت بتخفيض عدد ساعات العمل إلى ست ساعات، بالاقتران مع ساعتين على الأقل من التعليم على حساب صاحب العمل. أما بالنسبة للعمل المضرّ، فأشارت المحكمة إلى أن عمل الطفل لا يمكن القضاء عليه بدون معالجة الفقر الذي يقوم عليه ذلك العمل، واقترحت تأمين العمل لأحد أفراد الأسرة من الكبار عوضاً عن تأمين هذا العمل للطفل أو، إذا تعذر ذلك في حدود القدرة الاقتصادية للدولة، توفير دخل أدنى للأسرة قصد تمكينها من إرسال الطفل إلى المدرسة ودفع تكاليف ذلك طالما ظل الطفل يتردد على المدرسة[٦٢].

٦٥- وتكييف التعليم مع الأوضاع المحلية يتطلب حماية من ترسيخ الحرمان الذي يمكن أن تنتج عنه "معازل تعليمية"[٦٣]. والابتعاد عن الطعن في التعليم المهني على أنه أدنى درجة من التعليم الأكاديمي ضروري، مثلـه مثل القبول بالاحتياجات من الموارد بالنسبة للتعليم والتدريب المهنيين أثناء الدراسة. وتزايد نقص مواطن العمل في القطاع العام في جميع أنحاء العالم يحتمل أن يسهل تغيير التسلسل الهرمي الموروث في التعليم، الذي يعطي الأولوية للتعليم العام على حساب التعليم المهني.

رابعاً - المركز القانوني المتغير للتعليم والحاجة إلى إدماج حقوق الإنسان في التعليم

٦٦- إن تعريف التعليم بأنه حق من حقوق الإنسان لا تسترشد به استراتيجيات دولية أو محلية عديدة في مجال التعليم؛ وما ظهر مؤخراً من تركيز على التعليم بوصفه وسيلة لخلق رأس مال بشري والاحتمال القائم في أن يُشترى التعليم ويباع كخدمة، يخلقان تحدياً كبيراً لإعادة تأكيد التعليم بوصفه حقاً من حقوق الإنسان وسلعة عامة. ويمكن تجسيد التغيرات المعاصرة باستخدام لفظة "حقوق" للدلالة على حقوق أصحاب الأسهم أو الدائنين[٦٤]، عوضاً عن استخدامها بالمعنى الذي نسب لها في قانون حقوق الإنسان الدولي. وترحب المقررة الخاصة بمبادرة اللجنة الفرعية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، لذا وضعت العولمة وتحرير التجارة على جدول أعمال حقوق الإنسان بغية "إدماج مبادئ حقوق الإنسان الكامل في عمليات صياغة السياسات الاقتصادية" وكذلك ضمان "الإدماج التام للمبادئ والالتزامات المتصلة بحقوق الإنسان في المفاوضات المقبلة في منظمة التجارة العالمية"[٦٥].

ألف - آثار النهج القائم على رأس المال البشري

٦٧- لقد دأبت المقررة الخاصة على اعتبار أن مفهوم رأس المال البشري يشكك في القيمة المتأصلة لكل إنسان التي تقوم عليها حقوق الإنسان، والتي تضعف دور التعليم في تعزيز وحماية حقوق الإنسان. وهي ترى أنه لا بد من وضع استجابة ملائمة في مجال حقوق الإنسان لمفهوم رأس المال البشري[٦٦]، وإلا فإن فكرة القيمة السوقية لرأس المال البشري الأساسية قد تعكس ظهراً على عقب فكرة أن الاقتصاد يجب أن يخدم الناس وليس العكس. ونهج رأس المال البشري يكيف التعليم موجهاً إياه فقط نحو المعارف والمهارات والكفاءات ذات الصلة من الناحية الاقتصادية، على حساب قيم حقوق الإنسان. ويجب أن يهيئ التعليم المتعلمين ليصبحوا آباء أو أن يهيئهم للمشاركة السياسية، كما يجب أن يعزز التمسك الاجتماعي والتسامح. والنظرة إلى التعليم القائمة على الإنتاجية تفرغه من قدر كبير من غرضه وجوهره.

٦٨- ولقد تطورت المواد التي كتبت عن رأس المال البشري في العقود الماضية من العلاقة بين التعليم والدخل، مع التركيز على القيمة الاقتصادية للتعليم و/أو معدل عائد التعليم، ولا سيما التعليم الخاص، فتحولت بعد ذلك لتؤكد بشكل عام "المنفعة الإنتاجية لمعرفة الإنسان"[٦٧]. وهذا، في رأي المقررة الخاصة، غرض واحد فقط من أغراض التعليم العديدة. وهذه النزعة الاختزالية تحول دون تعريف التعليم بعبارات نمو شخصية الإنسان نمواً كاملاً، وإحباط خلق مؤسسات التثقيف في مجال حقوق الإنسان عن طريق تلقين المتعلمين تقاسم المعارف عوضاً عن المتاجرة بها، والتعاون عوضاً عن التنافس.

٦٩- ولقد كشف نهج رأس المال البشري أهمية الاستثمار العام في التعليم[٦٨]، كما كشف آفاقاً مرتقبة متباينة لتحقيق الاقتصادات القائمة على المعارف في العالم. والأولوية المعطاة للتعليم الأساسي في استراتيجيات التعليم الدولية الحالية تُقصر في التوافق مع الاستنتاجات وأنّ الأساس اللازم لتمكين الأفراد من "تكوين رأس مالهم البشري" هو المرحلة الثانية من التعليم الثانوي[٦٩]، وقد أدى الاستثمار العام في التعليم إلى إكمال أكثر من نصف السكان في سن العمل في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي للتعليم في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. وكما يبين الجدول ٤ فإن بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي قد انتقلت إلى التسجيل على المستوى الثانوي الكامل الشامل تقريباً، في حين أنه بالنسبة لمعظم البلدان النامية لا توجد حتى بيانات عن هذه التسجيلات.

الجدول ٤: صافي حالات التسجيل في التعليم الثانوي

أكثر من ٩٠ في المائة	الجمهورية التشيكية، جمهورية كوريا، الدانمرك، السويد، فرنسا، فنلندا، قبرص، كندا، المملكة المتحدة، النرويج، نيوزيلندا، هولندا، الولايات المتحدة الأمريكية
٨٠-٩٠ في المائة	أستراليا، إستونيا، ألمانيا، آيرلندا، آيسلندا، البحرين، بلجيكا، بولندا، النمسا، هنغاريا، اليونان
٧٠-٨٠ في المائة	الإمارات العربية المتحدة، إندونيسيا، إيران، البرتغال، بلغاريا، جورجيا، رومانيا، لاتفيا، مالطة
٦٠-٧٠ في المائة	بروني دار السلام، غيانا، كرواتيا، الكويت، لكسمبرغ، مصر، مقاطعة هونغ كونغ الإدارية الخاصة
٥٠-٦٠ في المائة	بيرو، تركيا، الجزائر، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، جنوب أفريقيا، شيلي، الفلبين، المكسيك، منغوليا
٤٠-٥٠ في المائة	إندونيسيا، بوتسوانا، الرأس الأخضر، كوستاريكا، كولومبيا، المملكة العربية السعودية
٢٠-٤٠ في المائة	باراغواي، الجمهورية الدومينيكية، الجمهورية العربية السورية، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية، السلفادور، سوازيلند، فنزويلا، ناميبيا
أقل من ٢٠ في المائة	إريتريا، جيبوتي، ليسوتو، موزامبيق، النيجر

المصدر: اليونسكو، "تقرير التعليم في العالم، ٢٠٠٠"، الجدول ٦، الصفحات ١٤٢ - ١٤٥.

ملاحظة: تشير هذه البيانات إلى عام ١٩٩٦. ولا توجد أية بيانات بالنسبة لمعظم البلدان النامية.

باء - التجارة الدولية في خدمات التعليم

٧٠- إن الهوة بين المناطق والبلدان القائمة على المعارف والتي تعاني من عجز في مجال التعليم من المستبعد أن تتقلص تلقائياً، بل من الأرجح أن تزداد اتّساعاً. والتجارة الدولية في خدمات التعليم آخذة في الظهور كوسيلة أساسية تزيد هذه الهوة اتساعاً. ولقد أُرسيت عولمة المؤهلات المهنية والأكاديمية على أساس "ثقافة ومجموعة ممارسات تجارية ولغة موحدة نسبياً"[٧٠]. فأعادت تحديث ظاهرة هجرة الأدمغة: فالعديد من طلاب البلدان النامية الذين يحصلون على شهادات من بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي يبقون في البلدان التي درسوا فيها، الأمر الذي أدى بالبنك الدولي إلى الإشارة إلى أن المواطنين المغتربين يمثلون قناة هامة لحصول البلدان النامية على المعرفة[٧١].

٧١- والربط بين المعونة لأغراض التعليم والتجارة في خدمات التعليم ناجم عن المنح التي يوفرها المانحون للطلاب من البلدان النامية (وقد وردت مناقشة ذلك في الفرع الثاني - ألف أعلاه)؛ ويمكن في نفس الوقت وصف هذا التمويل بأنه معونة وعائد تصدير. وتناقص تمويل المانحين للتعليم العالي في البلدان النامية يؤدي إلى تزايد أعداد الطلاب من هذه البلدان الذين يدرسون في الخارج. ويرجع أصل عنصر ربط آخر إلى تناقص التمويل العام للتعليم العالي في البلدان المانحة، الأمر الذي يفرض ضغوطاً على المؤسسات التعليمية لالتماس سبل التغلب على النقص المالي، بما في ذلك من خلال تصدير خدماتها. وهذه الحلقة التي لا مخرج منها قد أثارت الانتباه مؤخراً ولا يعرف عنها حتى الآن إلا القليل جداً. ولا بد من جمع البيانات وفحصها من شبكة معقدة من المؤسسات العامة والخاصة، فيما تتمثل صعوبة أخرى متواصلة في حماية سرية هذه البيانات التجارية. وما هو أهم من ذلك أن التغيير المفاهيمي الأساسي يعامل التعليم كسلعة تباع وتشترى ويستلزم، في رأي المقررة الخاصة، إعادة تأكيد التعليم كحق.

خامسا - ملاحظات ختامية

٧٢- إن القيود المفروضة من حيث الحيز والمادة المتعلقة بالموضوع تستدعي قدراً كبيراً من الحذف وعدم التكرار في وصف التطورات وتلخيص المعلومات النوعية والكمية ذات الصلة، كما تستلزم معالجة سطحية لمسائل معقدة. وهذه القيود خارجة عن إرادة المقررة الخاصة.

٧٣- وللأسف فإن مبادرة اللجنة فيما يتعلق بتنظيم حلقة عمل لتحديد مؤشرات ذات صلة بالحق في التعليم[٧٢] لم تتجسد. وترى المقررة الخاصة أن الكميات الهائلة من البيانات التي تولَّد دولياً في ميدان التعليم لا تتفق مع نهج حقوق الإنسان تجاه التعليم، ويظل مجتمع حقوق الإنسان يواجه تحدياً مفاهيمياً في تصميم مؤشرات من شأنها أن تلتقط جوهر الحق في التعليم وحقوق الإنسان في التعليم. وهي تعتزم التطرق لهذه المسألة في تقريرها المقبل.

٧٤- وواصلت المقررة الخاصة استعراضها للحق في التعليم على نطاق عالمي بالتركيز على البعدين الدولي والمحلي بترافق مع ذلك. وقد أبرز هذا التقرير التطورات الرئيسية الجارية؛ وسوف يكمله استيفاء في عرضها الشفوي إلى اللجنة في نيسان/أبريل ٢٠٠٠، عشية انعقاد مؤتمر التعليم للجميع في داكار.

٧٥- ويجدر التذكير بأن المقررة الخاصة قد قامت بدراسة مستفيضة لممارسة الدول في تفسير وتنفيذ الحق في التعليم. ولم يبرز إلا عدد قليل من المسائل في هذا التقرير. ومع مراعاة المؤتمر العالمي لمكافحة العنصرية والتمييز العنصري ورهاب الأجانب والتعصب المتصل بذلك في عام ٢٠٠١، تخطط المقررة الخاصة للقيام، في تقريرها المقبل، بتحليل الفقه الحالي فيما يتعلق بتوجه ومضمون المناهج التعليمية والكتب المدرسية، بغية التأكد من تطابقها مع شرط القضاء على جميع أشكال التمييز[٧٣]. وكما سبقت ملاحظة ذلك أعلاه فإن المقررة الخاصة كانت قد خططت بالفعل لعقد اجتماع مع لجنة القضاء على التمييز العنصري، وهي تخطط أيضاً لإقامة اتصال مع اللجنة الفرعية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان وتنسيق عملها معها، وكذلك مع المقرر الخاص المعني بالأشكال المعاصرة للعنصرية والتمييز العنصري ورهاب الأجانب وما يتصل بذلك من تعصب. كما تخطط للتركيز على أساليب

التحقيق، مع التركيز بشكل خاص على العقاب الجسدي ومنع العنف في المدرسة، مما ولد مجموعة قرارات واجتهادات في جميع مناطق العالم.

الحواشي

(١) قرار لجنة حقوق الإنسان ١٩٩٩/٢٥، المؤرخ في ٢٦ نيسان/أبريل ١٩٩٩، والمعنون "مسألة إعمال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في جميع البلدان، ودراسة المشاكل الخاصة التي تواجهها البلدان النامية في جهودها الرامية إلى إقرار هذه الحقوق".

(٢) الفقرة ٣٧ (أ) و(ج) من الفرع الحادي عشر المعنون "تعزيز حق الطفل في التعليم" من قرار لجنة حقوق الإنسان ١٩٩٩/٨٠ المؤرخ في ٢٨ نيسان/أبريل ١٩٩٩ والمعنون "حقوق الطفل".

(٣) توجه المقررة الخاصة الشكر إلى الوكالة السويدية للتنمية الدولية على تمويل البحوث التي ساعدتها في الاضطلاع بمهمتها، وعلى الحصول على الوثائق وكذلك على تمويل نفقات السفر، التي لولاها لما تمكنت من الاضطلاع بولايتها. وتسلم بأنها مدَينة للسيدة سارة غوستافسون من معهد راؤول والنبرغ، وهي مساعدتها في البحوث، بالشكر الجزيل على القدر الكبير من البحث الأساسي الذي قامت به.

(٤) اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التعليق العام ١١(١٩٩٩): خطط العمل المتعلقة بالتعليم الابتدائي (المادة ١٤ من العهد) الوثيقة E/C.12/1999/4، المؤرخة ١٠ أيار/مايو ١٩٩٩)، والتعليق العام رقم ١٣ (الدورة الحادية والعشرون، ١٩٩٩): الحق في التعليم (المادة ١٣) (الوثيقة E/C.12/1999/10، المؤرخة ٨ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٩).

(٥) الفريق العامل الدولي المعني بالتعليم، "مسائل مختارة في إطار المساعدة الإنمائية المقدمة في مجال التعليم". اجتماع انتهاكات حقوق الإنسان والحريات الأساسية في أي جزء من العالم، مع الإشارة بصفة خاصة إلى البلدان والأقاليم المستعمرة وغيرها من البلدان والأقاليم التابعة الفريق العامل الدولي المعني بالتعليم، نيس، فرنسا، المعقود في الفترة من ٦ إلى ٨ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٦، االمعهد الدولي لتخطيط التعليم، باريس، ١٩٩٧، الصفحتان ٣٥ و٣٧ (بالفرنسية).

(٦) لم تجر بعض البلدان عمليات تعداد سكاني منذ أكثر من ١٥ عاماً (فلم تجر أنغولا ولبنان تعداداً سكانياً منذ عام ١٩٧٠؛ ولم تجر توغو وسري لانكا وكوبا تعداداً سكانياً منذ عام ١٩٨١، ولم تجر ميانمار (بورما سابقاً) تعداداً سكانياً منذ عام ١٩٨٣؛ ولم تجر الكونغو برازافيل والكونغو/كينشاسا، وغانا تعداداً سكانياً منذ عام ١٩٨٤؛ ولم تجر سيراليون تعداداً سكانياً منذ عام ١٩٨٥) وفي أكثر من ٣٠ بلداً مضى عقد منذ أن أُجري آخر تعداد سكاني دون إجراء تعداد سكاني جديد. ويفتقر أكثر من ٨٠ بلداً لنظام لقيد المواليد والوفيات أو أنه غير كامل في البعض منها. (البنك الدولي World Development Indicators 1999، "مؤشرات التنمية العالمية لعام ١٩٩٩"، واشنطن العاصمة، آذار/مارس ١٩٩٩، الصفحات من ٣٧٣ إلى ٣٧٩ (بالإنكليزية)).

الحواشي (تابع)

(٧) "education at a Glance"، قاعدة بيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ١٩٩٩، أقراص حاسوبية مدمجة. مكّن البرنامج العالمي لمؤشرات التعليم، الذي تقوم بتنسيقه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واليونسكو، من إجراء المقارنات الأولى بين البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وبعض البلدان النامية (الأرجنتين والأردن وإندونيسيا وأوروغواي وباراغواي والبرازيل وتايلند وشيلي والصين والفلبين وماليزيا والهند) بما في ذلك روسيا أيضاً.

(٨) تشير المقررة الخاصة إلى تصنيف متباين لإحصاءات الأطفال لأغراض تناول مسألة الالتحاق بالمدارس، في كامل تقريرها، وأوجب ذلك وجود فاعلين مختلفين يستخدمون تصنيفات مختلفة. وقد اعترضت المقررة الخاصة باستمرار على استخدام الفئة العمرية التي تتراوح بين ٦ أعوام و١١ عاماً لأنها تؤيد بصورة ضمنية سناً لترك المدرسة تقل بكثير عن السن الدنيا للاستخدام المعرّفة دولياً. والفئة العمرية التي تتراوح بين ٥ أعوام و١٥ عاماً المشار إليها في هذا التقرير مستمدة من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وتقابل سن ترك المدرسة السن الدنيا للاستخدام.

(٩) لاحظ تقرير اليونسكو "World education Report" بوجاهة أن "السكان البالغين أصبحوا يفتقرون للأشخاص الواجب تعليمهم" وأن الانتباه في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي تحول إلى إطالة مدة التعليم حتى الكبر. (اليونسكو، "Teachers and Teaching in a Changing World. World education Report"، ١٩٩٨، باريس، ١٩٩٨، الصفحة ٢٩ (بالإنكليزية)).

(١٠) تسليم ١٧ مليون توقيع إلى المستشار غيرهارد شرودر في كولونيا في حزيران/يونيه ١٩٩٩ (http://www.jubilee2000uk.org).

(١١) نظم هذه الحملة برنامج التعليم الدولي، ومنظمة أوكسفورد للتحرير من الجوع، وبرنامج العمل من أجل المساعدة، والمسيرة العالمية ضد عمل الأطفال، وائتلاف الجنوب الأفريقي للمنظمات غير الحكومية، والحملة البنغلاديشية للتعليم الشعبي، والحملة البرازيلية الوطنية من أجل الحق في التعليم.

(١٢) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي/لجنة المساعدة الإنمائية، Development Co-operation 1998 Report، ("التعاون لأغراض التنمية" تقرير عام ١٩٩٨، باريس، ١٩٩٩، الصفحة ٧٢ (بالإنكليزية)).

(١٣) إدارة التنمية الدولية، "Learning Opportunities for All. A policy Framework for Education"، أيار/مايو ١٩٩٩، الصفحة ٩ (بالإنكليزية).

(١٤) الفريق العامل الدولي المعني بالتعليم، "الممارسات والسياسات المتعلقة بتقديم المعونة للتعليم. اجتماع الفريق العامل الدولي المعني بالتعليم"، نيس، فرنسا، ١٦-١٨ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٤، الصفحتان ١٨ و٢٥ (بالإنكليزية).

(١٥) P. Bennell and D. Furlong, Has Jomtien Made Any Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s، معهد الدراسات الإنمائية، برايتون، آذار/مارس ١٩٩٧، الصفحة ١٠ (بالإنكليزية).

الحواشي (تابع)

(١٦) فاينانشل تايمز، ٢٩ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩ "Wolfensons Pledges development reform".

(١٧) بلاغ من اللجنة المؤقتة التابعة لمجلس محافظي صندوق النقد الدولي، البيان الصحفي رقم ٤٦/٩٩ المؤرخ في ٢٦ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩ (المصحح في ٢٧ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩)، الفقرة ٥ (بالإنكليزية).

(١٨) في "Decentralization of Education. Legal Issues" (البنك الدولي، حزيران/يونيه ١٩٩٧)، ناقش كيتلين فلوريستال وروب كوبر طائفة من المسائل القانونية ذات الصلة بالموضوع، التي تشير إلى توليد قدر من المعارف داخل البنك الدولي.

(١٩) أُدرجت موافقة البنك الدولي على التعليم الابتدائي المجاني في الورقة المتعلقة بسياسته القطاعية لعام ١٩٨٠، ومن ثم اختفت لمدة ١٥ عاماً لتعود إلى الظهور في عام ١٩٩٥ ("التعليم الأساسي المجاني")، واختفت مرة أخرى من الاستراتيجية القطاعية لعام ١٩٩٩.

(٢٠) البنك الدولي، Education Sector Strategy ("استراتيجية قطاع التعليم")، واشنطن العاصمة، تموز/يوليه ١٩٩٩، الصفحتان ٣ و١٩ (بالإنكليزية).

(٢١) أدرج البرنامج المتعلق بعمل الأطفال في Development and Human Rights: The Role of the World Bank ("التنمية وحقوق الإنسان: دور البنك الدولي") (أيلول/سبتمبر ١٩٩٨، الصفحة ٢٣ (بالإنكليزية). وتتضمن هذه الخطوات ما يلي: إدراج المسائل ذات الصلة في حوار السياسة العامة مع المقترضين، وتدريب الموظفين لكي يصبحوا مدركين لتلك المسائل، وإثارة هذه المسائل مع المقترضين ومساعدة الحكومة في التصدي لها، وإدراج شرط في اتفاق الاقتراض ينص على تطبيق الجهة المقترضة لقوانينها الخاصة بها.

(٢٢) البنك الدولي، Education Sector Strategy، ("استراتيجية قطاع التعليم") واشنطن العاصمة، تموز/يوليه ١٩٩٩، الصفحة ٣ (بالإنكليزية).

(٢٣) البنك الدولي ، Education Sector Strategy، ("استراتيجية قطاع التعليم") واشنطن العاصمة، تموز/يوليه ١٩٩٩، الصفحة ٧ (بالإنكليزية).

(٢٤) البروتوكول الاختياري لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، قرار الجمعية العامة ٤/٥٤ المؤرخ ٦ تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٩، المرفق.

(٢٥) قانون تعزيز مجال حقوق الإنسان في القانون النرويجي (Lov om styrkning av menneskerettighetenes stilling in norsk ret, Besl. O. Nr. 58) ، المؤرخ ١٣ نيسان/أبريل ١٩٩٩.

(٢٦) اللجنة الأفريقية لحقوق الإنسان والشعوب، Free Legal Assistance Group, Lawyers Committee for Human Rights, Union Interafricaine des Droits de l'Homme, Les Témoins de Jehovah v. Zaire، البلاغات ٨٩/٢٥ و٩٠/٤٧ و٩١/٥٦ و٩٣/١٠٠ (المشترك)، قرار اللجنة الذي اعتمدته في دورتها العادية الثامنة عشرة المعقودة في برايس (الرأس الأخضر)، "تقرير النشاط السنوي التاسع للجنة الأفريقية لحقوق الإنسان والشعوب، ١٩٩٥/١٩٩٦، جمعية رؤساء الدول والحكومات، الدورة العادية الثانية والثلاثون، ٧-١٠ تموز/يوليه ١٩٩٦، ياوندي، الكاميرون.

الحواشي (تابع)

(٢٧) EURYDICE, A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984-94), The Information Network on Education in Europe, Brussels, 1997, p. 17.

(٢٨) تعد البلدان التالية من بين البلدان العديدة التي تشير إلى تعايش بين المدارس الحكومية المجانية والمدارس الخاصة غير المجانية: أستراليا (E/1994/104/Add.2، الفقرات ٢٦٨-٢٧٠)، النمسا (E/1990/6/Add.5، الفقرة ١٦٠)، أذربيجان (E/1990/5/Add.30، الفقرة ١٦٧)، كولومبيا (CCPR/C/103، الفقرة ٥٦)، جزر القمر (CRC/C/28/Add.13، الفقرة ٧٨)، الجمهورية التشيكية (CRC/C/11/Add.11، الفقرة ١٩٣)، جورجيا (E/1990/5/Add.37، الفقرة ٢٦٠ و CRC/C/41/Add.4/Rev.1، الفقرة ٢٥٢)، آيرلندا (CRC/C/11/Add.12، الفقرة ٤٦١)، لاو (CRC/C/8/Add.32، الفقرة ١٢٢)، لبنان (CRC/C/15/Add.54، الفقرتان ١٢ و ٣٠)، ملديف (CRC/C/8/Add.33، الفقرة ٩٥)، مالطة (CRC/C/3/Add.56، الفقرة ٢٤٢)، موريشيوس (E/C.12/1994/8، الفقرة ١٦)، الفلبين (CRC/C/3/Add.23، الفقرة ١٨٠)، فنزويلا (CRC/C/3/Add.54، الفقرة ١٦٠).

(٢٩) اللجنة المعنية بحقوق الإنسان، قضية "كارل هينريك بلوم ضد السويد"، البلاغ رقم ١٩٨٥/١٩١، الآراء المعتمدة في ٤ نيسان/أبريل ١٩٨٨، "قرارات مختارة من قرارات للجنة المعنية بحقوق الإنسان بموجب البروتوكول الاختياري، الدورات من السابعة عشرة إلى الثانية والثلاثين (تشرين الأول/أكتوبر ١٩٨٢ - نيسان/أبريل ١٩٨٨)"، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٩٠، الصفحة ٢١٩، الفقرة ١٠-٣؛ وقضية "ج. ول. ليندغرين ول. هولم وآخرون ضد السويد"، البلاغان رقم ١٩٨٨/٢٩٨ ورقم ١٩٨٨/٢٩٩، آراء اللجنة المعتمدة في ٩ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٠، وثيقة الأمم المتحدة CCPR/C/40/D/298-299/1988، المؤرخة في ٧ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٠، الفقرة ١٠-٣.

(٣٠) قضية "براون وآخرون ضد مجلس التعليم في توبيكا، وآخرون"، الحكم الصادر في ١٧ أيار/مايو ١٩٥٤، 357 U.S. 294.

(٣١) اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان، القراران المتعلقان بالطلبين رقم ٧٤/٦٨٥٧ ورقم ٨٥/١١٥٣٣، "القرارات والتقارير"، المجلد ٩، الصفحة ٢٧، والمجلد ٥١، الصفحة ١٢٥.

(٣٢) محكمة كندا العليا، قضية "أدلير ضد أونتاريو"، الحكم الصادر في ٢١ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٦، [١٩٩٦] 3 SCR 609, (1996) 140 DLR (4th) 385.

(٣٣) ترى المقررة الخاصة أن التعليم يشكل سلعة عامة لأن قيمته تزداد عندما يتم تقاسمه، ولا يمكن منعه من الانتشار. والتردد على المدرسة، خلافا للتعليم، لا يمكن تعريفه بسهولة على أنه سلعة عامة لأن الأفراد يمكن أن يمنعوا من الوصول إلى المدرسة. والحرمان من التردد على المدرسة الرسمية لا يمكن أن يكون معادلاً لقلة التعليم - فالناس يتعلمون في المنزل وفي الشارع وفي المجتمع وفي السجن وفي مخيمات اللاجئين.

(٣٤) محكمة بورتوريكو العليا، قضية "*جمعية المعلمين ضد خوسيه أرسينيو توريس*"، ٣٠ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٤، 94 DTS 12:34.

الحواشي (تابع)

(٣٥) "... si bien la Constitución protege la actividad económica, la iniciative privada y la libre competencia y reconoce también el derecho de los particulares de fundar centros educativos, tales libertades no pueden anular ni disminuir el carácter de servicio público y de función social [atribuido por la Constitución Política a la educación,] que también y sobre todod es un derecho fundamental...
... la educación - aun la privada - debe perstarse en condiciones tales que garantice la igualdad de oportunidades en el acceso a ella, por lo cual repugna a su sentido de servicio público con profundo contenido social cualquier forma de trato discriminario o `elitista` que, en virtud de un exagerado requerimiento económico, excluya per se a personas intelectualmente capaces [por] suyo nivel de ingresos."
محكمة كولومبيا العليا، مطالبة أندريس دي ثوبيريا سامبر باعتبار المادة ٢٠٣ (جزئيا) من القانون رقم ١١٥ لعام ١٩٩٤ غير دستوري، الحكم الصادر في ٦ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٧، C-560/97.

(٣٦) ليس هناك فرق كبير بين بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبلدان النامية في هيكل ميزانيات التعليم بالنسبة للتعليم الابتدائي والثانوي. وفي بلدان المنظمة المذكورة، يبلغ الإنفاق الحالي ٩٢ في المائة من الميزانية وتمثل مرتبات المدرّسين نسبة ٦٩ في المائة من الإنفاق الحالي؛ أما في البلدان النامية فإن الإنفاق الحالي يبلغ نسبة ٩٣ في المائة، فيما تمثل أجور المدرّسين نسبة ٧٨ في المائة منه. (OECD, Education at a Glance. OECD Indicators 1998, p. 129).

(٣٧) لقد دأبت لجنة حرية تكوين الجمعيات التابعة لمنظمة العمل الدولية على رفض المزاعم وأن التدريس خدمة أساسية وبالتالي يمكن حرمان المدرّسين من حق الإضراب، مشيرة إلى أن الحق في الإضراب لا يمكن تقييده بل وحظره في الخدمة العمومية (والموظفون العموميون هم الموظفون الذين يعملون كأعوان للسلطة العامة) أو في الخدمات الأساسية بالمعنى الضيق للعبارة (أي الخدمات التي من شأن توقفها أن يعرّض للخطر حياة كافة السكان أو جزء منهم، أو سلامتهم الجسدية أو صحتهم). لجنة حرية تكوين الجمعيات - التقرير ٢٧٢، القضية رقم ١٥٠٣ (بيرو)، الفقرة ١١٧.

(٣٨) قرار لجنة حقوق الإنسان ١٩٩٨/٣٣، الفقرة ٦(أ)'٢'.

(٣٩) في التاريخ المعاصر لفرض الرسوم في التعليم الابتدائي، كثيراً ما تُنسب السابقة في ذلك إلى دراسة ماتين توباني لملاوي، وقد حاجت هذه الدراسة بأن الرسوم المدرسية لا تخفّض من نسب التسجيل في المدارس، وبأن الأشخاص الأكثر فقراً ليسوا هم الذين يتركون المدرسة نتيجة لذلك (S. Reddy and J. Vandemoortele, "User financing of basic social services: A review of theoretical arguments and empirical evidence" UNICEF Staff Working Paper, New York, 1996). ودفاع البنك الدولي عن زيادة الرسوم المدرسية في ملاوي في ١٩٨٢-١٩٨٣، الذي كثيراً ما استُشهد بعمل توباني على أنه الأكثر توضيحاً لطريقة تفكير البنك الدولي آنذاك، قد أدى إلى صياغة ما أصبح معروفاً بـ"قاعدة توباني"، التي يتعين بموجبها على الأسر والأفراد دفع رسوم قصد الوصول إلى الخدمات العامة المتاحة لا غير، وإلا فإن الخدمات لن تكون متاحة على الإطلاق أو قد تكون نوعيتها منخفضة بشكل غير مقبول. (P. Penrose, Planning and Financing Sustainable Education Systems in Sub-Saharan Africa, Department for International Development, Education Research, Serial N0.7, London, 1998).

الحواشي (تابع)

(٤٠) لقد جمّع البنك الدولي في عام ١٩٨٦ قائمة بالبلدان التي تفرض رسوماً على جميع مستويات التعليم. ومن بين البلدان الأفريقية التي كانت تفرض رسوماً على التعليم الابتدائي في أوائل ومنتصف الثمانينات أوغندا وبوركينا فاصو وتوغو وجمهورية أفريقيا الوسطى وزامبيا وسوازيلند وسيراليون وكينيا وليسوتو وملاوي ونيجيريا (G. Psacharopulous, J.-P. Tan, E. Jimenez, Financing Education in Developing Countries. An Exploration of Policy Options, The World Bank, Washington, D.C., July 1986, p. 55).

(٤١) المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادة ١٣-٢(أ) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمادة ٢٨-١(أ) من اتفاقية حقوق الطفل.

(٤٢) أُبدي تحفظات على المادة ١٣-٢(أ) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية كلّ من بربادوس وزامبيا ومدغشقر، فيما تؤكد صياغة تحفظات البلدان الثلاثة جميعها وجود قيود من حيث الموارد؛ ويشير أيضاً التحفظ العام الذي أبدته بنغلاديش إلى الأوضاع الاقتصادية القائمة. أما التحفظ العام الذي أبدته رواندا والذي يحد من الأحكام المتعلقة بالتعليم ويقصرها على نطاق الحقوق المعترف بها في دستور رواندا، فيمكن أن يشير أيضاً إلى اختلاف بين مجانية التعليم وإلزاميته.

وأبدت ساموا وسوازيلند تحفظات على المادة ٢٨-١(أ) من اتفاقية حقوق الطفل تشير أيضاً إلى وجود قيود من حيث الموارد (شأنها شأن التحفظات العامة التي أبدتها تونس وعُمان والهند)، في حين أن تحفظ سنغافورة يقيد وصول المواطنين إلى التعليم الابتدائي المجاني. والتحفظات التي تقصر حقوق الطفل على الحقوق المعترف بها بالفعل في الدساتير (إندونيسيا وبروني دار السلام وماليزيا) يمكن أن تشير أيضاً إلى عدم قبول التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي.

(٤٣) جاء في تعليق الأمين العام لمجلس أوروبا على الاستعاضة عن العبارة المقترحة في الأصل وهي "لكل شخص الحق في التعليم" بصيغة النفي كالآتي:

"لقد تم تأكيد الحق في التعليم بصيغة النفي التالية: "لا يحرم أحد من الحق في التعليم" لأن صيغة الإيجاب التي اقترحتها [الجمعية الاستشارية في آب/أغسطس ١٩٥٠] قد تفسَّر على أنها تفرض على الدولة الواجب الإيجابي المتمثل في توفير التعليم. وفي حين أن التعليم توفره الدولة للأطفال، كشيء طبيعي في جميع الدول الأعضاء، إلا أنه يتعذر عليها إعطاء ضمان غير محدود لتوفير التعليم، إذ أنّ ذلك قد يفسَّر على أنه ينطبق على الكبار الأميين الذين لا توجد أية تسهيلات لهم، أو على أنواع أو معايير التعليم التي لا يمكن للدولة أن توفرها لسبب أو لآخر".

مجلس أوروبا، Collected Edition of the Travaux Préparatoires of the European Convention on Human Rights, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1985, vol. VIII, p. 11-12.

(٤٤) تقدم بتحفظات على المادة ٢ من البروتوكول الأول بشأن التعليم، كلّ من ألمانيا وبلغاريا ورومانيا والمملكة المتحدة ومولدوفا واليونان؛ وجميع هذه التحفظات تقيد التزام الحكومة المالي بتمويل المدارس المنشأة من خلال ممارسة الوالدين لحرية تعليم أطفالهم وفقاً لمعتقداتهم.

الحواشي (تابع)

(٤٥) ترحب المقررة الخاصة مع الامتنان بالبحث الممتاز حول الحواجز المالية القائمة أمام الوصول إلى التعليم الابتدائي في إطار إجراءات تقديم التقارير عن حقوق الإنسان، الذي قام به ليونيل يي بالمركز الاستشاري الدولي لحقوق الإنسان بكلية حقوق جامعة نيويورك، تحت إشراف الأستاذة دونا سوليفان.

(٤٦) تُفرض رسوم مدرسية في بنن (CRC/C/3/Add.52، الفقرتان ١٦٩ و١٨٨)، والكاميرون (E/1990/5/Add.35، الفقرتان ١١٨ و ١١٩)، وجمهورية أفريقيا الوسطى (CRC/C/11/Add.18، الفقرتان ٢٩ و٦٨)، وتشاد (CRC/C/3/Add.50، الفقرة ٤٢)، وفيجي (CRC/C/28/Add.7، الفقرات ٢٠٢ و٢٠٦-٢٠٧)، وغامبيا (E/C.12/1994/9، الفقرة ١٧)، وغانا (CRC/C/3/Add.39، الفقرة ١١٠)، وغينيا (E/C.12/1/Add.5، الفقرة ٢٣)، وليسوتو (CRC/C/11/Add.20، الفقرة ١٩٨)، ومدغشقر (CRC/C/8/Add.5، الفقرة ٢١٨)، وناميبيا (CRC/C/3/Add.12، الفقرة ٣٤٦)، ونيجيريا (E/C.12/1/Add.23، الفقرة ٣٠)، وسانت فنسنت وجزر غرينادين (E/C.12/1/Add.21، الفقرة ٢٧)، والسنغال (CRC/C/15/Add.44، الفقرة ١٤)، وجزر سليمان (E/C.12/1999/SR.9، الفقرة ١٤)، وجنوب أفريقيا (CRC/C/51/Add.2، الفقرتان ٣٨٨ و٣٩٩)، وفانواتو (CRC/C/15/Add.111، الفقرة ٢١)، وزمبابوي (E/1990/5/Add.28، الفقرة ١٩٤ وCRC/C/3/Add.35، الفقرات ٣٢ و١٨١ و١٩٥).

(٤٧) الجزائر (E/1990/5/Add.22، الفقرة ٢٣١)، الصين (الملاحظات الختامية للجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة، (A/54/38، الفقرة ٢٩٥، وCRC/C/11/Add.7، الفقرة ١٧٨)، جيبوتي (CRC/C/8/Add.39، الفقرة ١٠١)، إندونيسيا (CRC/C/3/Add.26، الفقرة ٦٦)، جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية (CRC/C/15/Add.78، الفقرة ٢٤)، مالي (CRC/C/3/Add.53، الفقرة ١٤٢)، نيوزيلندا (CRC/C/28/Add.3، الفقرة ٢٧٧)، نيكاراغوا (CRC/C/3/Add.25، الفقرة ٤٠)، باراغواي (CRC/C/3/Add.22، الفقرة ١٢٠)، جمهورية تنزانيا المتحدة (CRC/C/8/Add.14، الفقرتان ٢٤'٥' و ٤٩)، فييت نام (CRC/C/3/Add.4، الفقرة ٢٠٣)، اليمن (CRC/C/15/Add.102، الفقرة ٤).

(٤٨) أفادت التقارير بأن الكتب المدرسية توفَّر مجاناً في النمسا (E/1990/6/Add.5، الفقرة ١٥٥)، بلغاريا (CRC/C/8/Add.29، الفقرة ٢٠١)، الدانمرك (E/1994/104/Add.15، الفقرة ٣٢٥)، فنلندا (CRC/C/8/Add.22، الفقرة ٤٤٩)، ألمانيا (E/1994/104/Add.14، الفقرة ٣٤٠)، آيسلندا (CRC/C/11/Add.6، الفقرة ٣١٣)، إيطاليا (CRC/C/8/Add.18، الفقرة ١٦٦)، اليابان (CRC/C/41/Add.1، الفقرة ٢١٧)، سري لانكا (E/1990/5/Add.32، الفقرة ٣١٨)، السويد (CRC/C/3/Add.1، الفقرة ١٧٠). وتبين هذه القائمة أن توفير الكتب المدرسية مجاناً يقتصر على بلدان أوروبا الغربية، فضلا عن بلغاريا وسري لانكا. وتحظى الكتب المدرسية بإعانات في العديد من البلدان، مثل نيبال (CRC/C/3/Add.34، الفقرة ٢٩٣) أو الاتحاد الروسي (CRC/C/65/Add.5، الفقرة ٣٠٧). وتفيد التقارير بأن الكتب المدرسية تسلف في أرمينيا للتلاميذ مقابل دفع رسم سنوي و/أو مساهمة الوالدين في تكلفة الكتب المدرسية (CRC/C/28/Add.9، الفقرة ٦٠، وE/1990/5/Add.36، الفقرة ٢٥٩)، في حين أن إنتاج الكتب المدرسية في جورجيا أصبح عملية تجارية، ولم تعد الكتب متاحة لأغلبية الأطفال الذين ليس بمقدورهم تحمل تكلفتها (CRC/C/41/Add.4/Rev.1، الفقرة ٢٥٩).

(٤٩) أبديت ملاحظات من هذا القبيل فيما يتعلق بالبلدان التي تمر بمرحلة انتقالية مثل هنغاريا (CRC/C/8/Add.34، الفقرة ٦٦) أو يوغوسلافيا (CRC/C/15/Add.49، الفقرة ١٨).

الحواشي (تابع)

(٥٠) أفادت بلدان مختلفة مثل اليابان (CRC/C/41/Add.1، الفقرة ٢١٧) وفنزويلا (CRC/C/3/Add.54، الفقرة ١٦٥) بتعهد بتسهيل التحاق الأطفال الفقراء بالمدارس من خلال تقديم إعانات مالية إلى أسرهم.

(٥١) قرار لجنة حقوق الإنسان ١٩٩٩/٣٦ بشأن الحق في حرية الرأي والتعبير، المؤرخ في ٢٦ نيسان/أبريل ١٩٩٩، الفقرة ٩(ب).

(٥٢) لقد عالجت لجنة حرية تكوين الجمعيات التابعة لمنظمة العمل الدولية بشكل غير مباشر مسألة طرد المدرّسات الحوامل غير المتزوجات في سانت لوسيا وفقاً لقانون عام ١٩٧٧ ينص على أن "المدرّسة غير المتزوجة التي تصبح حاملاً يجب طردها عندما تصبح حاملاً للمرة الثانية إذا ظلت غير متزوجة". وتمحورت هذه القضية حول عدم تطبيق اتفاق جماعي يرمي إلى تغيير ذلك الحكم القانوني، ولكنها عالجت مسألة طرد المدرّسات الحوامل حيث اتضح أن الخلفية هي "المثل الأعلى للحياة العائلية القائمة على الزواج" الذي ينتظر من المدرسين والمدرّسات أن يكونوا مثلاً يحتذى. لجنة حرية تكوين الجمعيات، التقرير ٢٧٠، القضية ١٤٤٧ (سانت لوسيا).

(٥٣) "ترك المدارس والحمل في صفوف المراهقات: وزراء التعليم الأفارقة يقدّرون التكلفة". تقرير عن المشاورة الوزارية التي عقدت في الفترة من ١٥ إلى ١٨ أيلول/سبتمبر ١٩٩٤، موريشيوس والتي نظمها محفل الاختصاصيات في التعليم في أفريقيا، بالتعاون مع حكومة موريشيوس، الصفحات ٢٣ - ٢٤ و٥٨ - ٦٠.

(٥٤) E.L.M. Bayona and I. Kandji-Murungi, Botswana's Pregnancy Related Educational Policies and Their Implications on Ex-pregnant Girls' Education and Prodcutivity, Research Priorities for the Education of Girls and Women in Africa, Abridged Research Report no. 16, Academy Science Publishers, Nairobi, undated, p. viii.

(٥٥) فيما يلي النص الأصلي للجزء المقتبس من الحكم: "... aunque la 'desescolarización no impliac la pérdida absoluta del derecho a la educació ; sí implia su prestacón que tiende a estigmatizar a la alumna embarazada y a discriminarla frente a los restantes esudiantes en la recepción de los beneficion derivados del [derecho a la educación].

"... erigir - por vía reglamentaria - el embarazo de una estudiante en causal de sanción, viola los derechos fundamentales a la igualdad, a la intimidad, al libre desarollo de la personalidad y a la educación". محكمة كولومبيا العليا، قضية "كريسانتو أركنغيل مارتينس ومارياً إغلينا سواريس روباتو ضدّ المدرسة الثانوية بمدينة كاكي"، الرقم T-177814، ١١ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٨.

(٥٦) الاتفاقية المتعلقة بحظر أسوأ أشكال عمل الأطفال واتخاذ إجراء فوري للقضاء عليه، المؤرخة في ١٧ حزيران/يونيه ١٩٩٩.

(٥٧) نصت اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٠، في عام ١٩٢١، على حظر العمل الذي يجحف بتردد الأطفال على المدارس، محددة السن بـ ١٤ عاماً. وعززت اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٣٨ التطابق بين سن ترك المدرسة والحد الأدنى لسن الاستخدام، إذ رفعته ليصبح ١٥ عاماً.

(٥٨) ILO-IPEC Highlights of 1998، منظمة العمل الدولية - البرنامج الدولي للقضاء على عمل الأطفال، جنيف، تشرين الأول/أكتوبر ١٩٩٨، الصفحة ٦.

(٥٩) D. Atchoarena and S. Hite, "Training poorly educated people in Africa"، وثيقة أعدها لمكتب العمل الدولي المعهد الدولي لتخطيط التعليم، باريس، نيسان/أبريل ١٩٩٩، الصفحة ٦٥.

الحواشي (تابع)

(٦٠) N. Haspels وآخرون، "إجراءات مكافحة عمل الأطفال: الاستراتيجيات في مجال التعليم. خبرات قطرية في تعبئة المدرسين والمربين ومنظماتهم في مكافحة عمل الأطفال"، منظمة العمل الدولية - البرنامج الدولي للقضاء على عمل الأطفال، جنيف، أيار/مايو ١٩٩٩، الصفحة ٤١.

(٦١) منظمة العمل الدولية - البرنامج الدولي للقضاء على عمل الأطفال، "العمل على مكافحة عمل الأطفال: دور التعليم"، ورقة معلومات إطلاعية مقدمة للاجتماع المشترك بشأن التعليم الثانوي، باريس، ١٠-١١ حزيران/يونيه ١٩٩٩، الصفحة ١٠.

(٦٢) محكمة الهند العليا، قضية "مهتا ضد ولاية تاميل نادو"، الحكم الصادر في ١٠ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٦، (١٩٩٦) 6 SCC 756; AIR 1996 SC 699; (1997) 2 BHRC 258.

(٦٣) الفريق العامل الدولي المعني بالتعليم، "الحرمان والحوار وتطوير التعاون في مجال التعليم. اجتماع الفريق العامل الدولي المعني بالتعليم"، فيلدافينغ، ميونيخ، - ٢٣ - ٢٦ حزيران/يونيه ١٩٩٨، المعهد الدولي لتخطيط التعليم، باريس، ١٩٩٩، الصفحة ٥٦.

(٦٤) لقد كان المؤشران اللذان اختارهما البنك الدولي لتقييم البنية القانونية التي يقوم عليها تركيزها مؤخراً على الاقتصاد القائم على المعرفة يتمثلان في حقوق الدائنين وأصحاب الأسهم. البنك الدولي، تقرير التنمية في العالم ١٩٩٨/١٩٩٩ "المعرفة لأغراض التنمية": مطابع جامعة أوكسفورد، نيويورك، ١٩٩٩، الصفحتان ١٧٨ - ١٨١.

(٦٥) اللجنة الفرعية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، القرار ٢٩/١٩٩٩ بشأن "العولمة وأثرها على التمتع الكامل بجميع حقوق الإنسان"، والقرار ٣٠/١٩٩٩ بشأن "تحرير التجارة وتأثيره على حقوق الإنسان"، وهما القراران المؤرخان في ٢٦ آب/أغسطس ١٩٩٩.

(٦٦) يعرَّف رأس المال البشري عموماً بأنه مجموع الخصائص المميزة ذات الصلة من الناحية الاقتصادية (المعارف والمهارات والكفاءات) التي يتميز بها السكان في سن العمل.

(٦٧) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، "Measuring what People know. Human Capital Accounting for the knowledge Economy"، باريس ١٩٩٦، الصفحة ٢٢.

(٦٨) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، "Science, Technology and Industry Scoreboard 1999. Benchmarking knowledge-Based Economies"، باريس، ١٩٩٩، الصفحتان ١٦ و١٧.

(٦٩) منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، "Human Capital Investment: An International Comparison"، باريس، ١٩٩٨، الصفحة ٩٣.

(٧٠) P. Bennell and T. Pearce, The Internationalization of Higher Education: Exporting Education to Developing and Transitional Economies, Institute of Development Studies، برايتون، أيلول/سبتمبر ١٩٩٩، الصفحة ٢١.

الحواشي (تابع)

(٧١) البنك الدولي، World Development Report 1998/99: Knowledge for Development، ("المعرفة لأغراض التنمية، تقرير التنمية في العالم ١٩٩٨/١٩٩٩"): مطابع جامعة أوكسفورد ١٩٩٩، الصفحة ١٤٦.

(٧٢) القرار ١٩٩٩/٢٥، الفقرة ٦(ب).

(٧٣) اللجنة الفرعية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، القرار ١٩٩٩/٦ المؤرخ في ٢٥ آب/أغسطس ١٩٩٩ بشأن "المؤتمر العالمي لمكافحة العنصرية والتمييز العنصري ورهاب الأجانب والتعصب المتصل بذلك"، الفقرة ١٦(هـ) و(ط).

- - - - -