E

الأمم المتحدة

Distr.
GENERAL

E/CN.4/2002/60
7 January 2002

ARABIC
Original: ENGLISH

المجلس الاقتصـــادي والاجتماعي

لجنة حقوق الإنسان

الدورة الثامنة والخمسون

البند ١٠ من جدول الأعمال المؤقت

الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

التقرير السنوي للمقررة الخاصة المعنية بالحق في التعليم، السيدة كاتارينا توماشيفسكي، المقدم عملا بقرار لجنة حقوق الإنسان ٢٠٠١/٢٩

(A) GE.02-10010

المحتويات

	الفقـــــرات	الصفحة
خلاصة		٣
مقدمة	١-٤	٤
أولا - إدراج استراتيجيات الاقتصاد الكلي والتعليم في حكم القانون	٥-٢١	٥
ألف- تجديد الالتزام بالحق في التعليم الابتدائي المجاني	١١-١٣	٦
باء - مواصلة الحوار مع البنك الدولي	١٤-١٦	٧
جيم- تخفيف الديون وتقديم المساعدات للتعليم	١٧-١٨	٨
دال- تحديد الحدود بين قانون حقوق الإنسان والقانون التجاري	١٩-٢١	١٠
ثانيا - رصد الإعمال التدريجي للحق في التعليم	٢٢-٤٥	١١
ألف- إنشاء مؤشرات مستندة إلى الحقوق	٢٧-٢٩	١٢
باء - معالم خاصة بالرصد	٣٠-٣٧	١٤
١- القضاء على الاستبعاد	٣١-٣٤	١٤
٢- التشجيع على التعليم الذي يضم الجميع	٣٥-٣٧	١٦
جيم- معالم من أجل القضاء على التمييز	٣٨-٤٥	١٧
١- المساواة بين الجنسين	٤٠-٤٢	١٨
٢- القضاء على العقبات الثلاث: الإعاقة، والصعوبة، والحرمان..	٤٣-٤٥	١٨
ثالثا - حماية حقوق الإنسان في مجال التعليم	٤٦-٥٧	٢١
ألف- تطبيق قانون حقوق الإنسان طوال عملية التعليم	٤٨-٥١	٢١
باء - القضاء على انتهاكات حقوق الإنسان في مجال التعليم	٥٢-٥٧	٢٣
رابعا - تعزيز حقوق الإنسان من خلال التعليم	٥٨-٦٩	٢٤
ألف- التعليم كعماد لموارد الرزق المكتفية ذاتيا	٥٩-٦٣	٢٥
باء - التحدي الذي تطرحه مكافحة الإرهاب ومنع العنف	٦٤-٦٩	٢٦
خامسا- الاستنتاجات والتوصيات	٧٠-٧٢	٢٨

خلاصة

جددت لجنة حقوق الإنسان في قرارها ٢٩/٢٠٠١ ولاية المقررة الخاصة لثلاثة أعوام وحددت خطوطها. وإن تركيز اللجنة على استراتيجية التعليم العالمية المتطورة قد دفع المقررة الخاصة إلى إعطاء أولوية لدمج حقوق الإنسان في صلبها. والشرط الأساسي لذلك هو توسيع سيادة القانون لتشمل استراتيجيات الاقتصاد الكلي والتعليم، مع إيلاء أولوية لإزالة العقبات، وخاصة المالية منها. وتشمل التطورات الإيجابية تزايد الالتزامات بتوفير التعليم الابتدائي المجاني وتعزيزها عن طريق تخصيص الأموال المحررة من تخفيف الديون. ولا تزال إعادة تأكيد الحق في التعليم أمرا ضروريا لمواجهة التناقص المستمر في إمدادات المعونة وخطر أن يؤدي التحرير التدريجي لتجارة التعليم إلى تقويض الإعمال التدريجي للحق في التعليم.

وواصلت المقررة الخاصة ترجمة متطلبات حقوق الإنسان الأساسية إلى توجيه إرشادي للتعليم. وقد أنشأت، بموجب مخططها ٤- ألف الذي يحدد الواجبات الحكومية في مجال حقوق الإنسان، مؤشرات مستندة إلى الحقوق، وهي تمثل مساهمتها في التركيز الراهن على الرصد والمساءلة في استراتيجيات التعليم.

وقد أكد تعداد اللجنة للأبعاد الرئيسية للحق في التعليم على ما تتسم به ممارسة الدول من أهمية بالغة لرسم السياسات العالمية. وبدأت المقررة الخاصة عملية شاملة لجمع المعلومات من أجل التحقق من طبيعة الحق في التعليم ونطاقه في ممارسة الدول. كما طورت وسائل إرشاد تحليلية لرصد الإعمال التدريجي للحق في التعليم، وقامت بالبحث والتحليل، وسوف تنفذ هذه العملية عن طريق مراسلة الحكومات. وقد تطلب تحديد جميع الفئات والأفراد المحرومين من التمتع الكامل بالحق في التعليم *الجمع* بين النهج القانوني التقليدي والتركيز على الاستبعاد الاقتصادي، وهو أمر هام بصفة خاصة في زمن الكساد الاقتصادي.

وقد ارتفعت عند المقررة الخاصة أولوية تطبيق قانون حقوق الإنسان عبر كل عملية التعليم بسبب تزايد عدد ادعاءات الحرمان والانتهاكات التي تقدم إلى الأمم المتحدة. وواصلت العمل مع غيرها من المقررين الخاصين والتعاون مع الهيئات المنشأة بموجب معاهدات حقوق الإنسان في سبيل تيسير عملية توضيح طبيعة الحق في التعليم ونطاقه.

ويمكن منظور حقوق الإنسان من ربط التعليم بالعمل والتوظيف والعمل المستقل وأيضا بقمع الإرهاب ومنع العنف. ويعتبر عدم قابلية حقوق الإنسان للتجزئة، وترابطها، أمرا مفيدا في التغلب على التجزؤ القطاعي والمهني والانضباطي، وأيضا في تطبيق التنمية المستندة إلى الحقوق.

مقدمة

١- تميزت السنوات القريبة الماضية باشتداد الاهتمام بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية. وهذا التغير السار ينتظر أن يزيل تهميشها السابق وأن يزيد وضوحها فيسهم في تحقيق هدف هام من أهداف الآليات المواضيعية للجنة في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية. وقد دعم عمل المؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان التوسع في الفقه الخاص بالحق في التعليم على الصعيدين الداخلي والدولي. وفي التعاون الدولي يقوم التحول نحو التنمية المستندة إلى الحقوق بتوحيد المناهج القطاعية المجزأة داخل الإطار المفاهيمي المتكامل الذي يستلزمه النهج المستند إلى حقوق الإنسان. وييسر ذلك تحقيق روابط بين القطاعات بحيث يمكن تكييف التعليم بحسب أهداف استئصال الفقر، أو تحقيق المساواة بين الجنسين أو منع الإرهاب والعنف.

٢- وقد أدت هذه التطورات إلى تزايد الطلب على مساهمات المقررة الخاصة في العديد من الاجتماعات والمشاريع ذات الصلة بالحق في التعليم. وقد تحسنت مؤخرا قدرتها على الإسهام في التطورات المستمرة رغم قلة الخدمات المتوفرة لدى مكتب المفوضة السامية لحقوق الإنسان في الفترة بين آذار/مارس وأيلول/سبتمبر ٢٠٠١. وتعتذر المقررة الخاصة لكل الذين لم تصلهم ردود على مراسلاتهم، ولكل الذين لم يتم بحث اهتماماتهم بصورة فورية. وقد تمكن مكتب المفوضة السامية لحقوق الإنسان الآن من توفير دعم فني كامل للولاية المعنية بالحق في التعليم منذ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١، ويحتمل إنهاء جميع الأعمال المتأخرة بحلول الدورة الثامنة والخمسين للجنة.

٣- وجددت لجنة حقوق الإنسان، في قرارها ٢٠٠١/٢٩، ولاية المقررة الخاصة لثلاث سنوات. وإن تركيز اللجنة على استراتيجية التعليم العالمية المتطورة قد دفع المقررة الخاصة إلى إعطاء أولوية لإدماج حقوق الإنسان في صلب الاستراتيجية. وواصلت بناء الجسور بين عوالم التعليم والاقتصاد الكلي وحقوق الإنسان عن طريق صوغ متطلبات حقوق الإنسان الأساسية في مؤشرات مستندة إلى الحقوق.

٤- وقد أكد تعداد اللجنة للأبعاد الرئيسية للحق في التعليم على ما تتسم به ممارسة الدول من أهمية بالغة في رسم السياسات العالمية. وبدأت المقررة الخاصة عملية شاملة لجمع المعلومات من أجل التحقق من طبيعة الحق في التعليم ونطاقه في ممارسة الدول، وواصلت ممارستها المتمثلة في القيام بزيارات إلى الدول التي تقدم تجاربها أفكارا هامة. كما قامت ببعثة إلى الولايات المتحدة الأمريكية من ٢٤ أيلول/سبتمبر إلى ١٠ تشرين الثاني/أكتوبر ٢٠٠١، بعد ١١ أيلول/سبتمبر مباشرة، ويعرض تقريرها عن الزيارة على اللجنة في الوثيقة E/CN.4/2002/60/Add.1. كما خططت للقيام ببعثة إلى تركيا في كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠١ إلا أن الحكومة طلبت منها تأجيل الزيارة إلى عام ٢٠٠٢ وهي تأمل في أن تتحقق البعثة في أوائل شباط /فبراير ٢٠٠٢.

أولا – إدراج استراتيجيات الاقتصاد الكلي والتعليم في حكم القانون

٥- أدى الالـــتزام بإدمـــاج حقوق الإنسان في التعاون الدولي إلى إفساح الطريق لظهور تنمية مستندة إلى الحقـــوق، كما أن ترسيخ حقوق الإنسان ضمن حكم القانون ييسر تحسين إدارة شؤون التعليم. ولما كانت هذه الإدارة تعرف بأنها ممارسة للسلطة، فينبغي أن تخضع لحكم القانون لمنع التعسف في استخدامها. وتكمل ضمانات حقوق الإنسان الاستقرار والقدرة على التنبؤ والقضاء على التعسف، وهي أمور عرفت بأنها شروط مسبقة للتنمية الاقتصادية[١]. ولذا يوجد تحد أمام أوساط حقوق الإنسان لتترجم معايير حقوق الإنسان الأساسية بشكل واضح وشامل إلى لغة يمكن للاقتصاديين والعاملين في التنمية أو التعليم فهمها وتطبيقها بسهولة. وقد أشار جنار ميردال في عـــام ١٩٧٠ إلى الحاجة إلى استكمال عملية وضع السياسة الاقتصادية بمعلومات عن أولئك الذين تتناولهم، حيث قال: "ضع اقتصاديا في عاصمة أي بلد متخلف وقدم له العون الكافي وهو سيقوم بعمل خطة في وقت قصير جدا ... وليس هناك عالم اجتماعي أو نفساني أو إنساني يمكن أن يفكر في عمل ذلك أبدا"[٢].

٦- والالتزام بغايات معينة دون أن يصحبه التزام بالوسائل الضرورية لتحقيقها لا يؤدي إلى تحقيق تلك الغايات، فطلب الغايات يقتضي طلب الوسائل أيضا. ولم يتحقق هدف توفير التعليم لكل الأطفال بحلول عام ١٩٨٠ ولا بحلول عـــام ٢٠٠٠ ، ولذا فخير وسيلة للتخفيف من المخاوف التي ترى أن عام ٢٠١٥ قد يسجل فشلا آخر هو أن تحدد المســؤوليات اللازمـــة لتنفـــيذ أعمـــال محددة وأن تتخذ إجراءات علاجية. ويتصف النموذج الجديد الخاص بإعداد الاســـتراتيجية التعليمـــية العالمـــية التي أنشئت في جوميتان عام ١٩٩٠ وفي داكار عام ٢٠٠٠ بكونه يقع تحت قيادة وكالات دولية. وأشار رؤساء أهم هذه الوكالات، وهي اليونسكو والبنك الدولي واليونيسيف وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي وصندوق الأمم المتحدة للسكان مؤخرا، إلى الحاجة إلى "إنشاء قيادة للتعليم وتوفير الموارد لـــه"[٣]، وبذلك يتم تحديـــد الصعوبات القائمة في تطبيق النهج المعتاد المرتكز على الدولة على الإدارة العالمية المتغيرة لشؤون التعليم. وأكد "إطار عمل داكار" على أن الحكومات مسؤولة فرديا بصفة أساسية عن توفير تعليم ابتدائي مجاني وشامل وإلزامي وعن دعمه، كما أوضح أن العمل ينبغي أن يكون محليا في الدرجة الأولى، وأن على اليونسكو أن تعزز التنسيق العالمي عن طريق تشكيل فريق عالي المستوى "كمناسبة لمساءلة المجتمع العالمي عن الالتزامات المعلنة في داكار"[٤].

٧- وأصبحت المساءلة مطلبا رئيسا في التعاون الدولي. ويولي نهج حقوق الإنسان أهمية بالغة للقانون في جعل الـــدول خاضعة للمساءلة عن تعهداتها فرديا وجماعيا. فعندما يصبح تعهد ما التزاما من التزامات حقوق الإنسان فإن الفشل في تحقيق الغايات المتفق عليها من خلال الوسائل المحددة يصبح إنكارا وانتهاكا لحقوق الإنسان يجب على الدول فرديا وجماعيا إصلاحهما عن طريق تعويض الضحايا وضمان عدم حدوثهما مرة أخرى.

٨- والمبادرات العالمية الحديثة لإيلاء أولوية أكبر للتعليم، مثل إطار عمل داكار أو إعلان الألفية للأمم المتحدة أو الدورة الاستثنائية المقبلة للجمعية العامة المعنية بالأطفال، تبرز أهمية مدخلات حقوق الإنسان (E/CN.4/1999/49، الفقرات ١٢-١٩). وقد ميز تقرير الرصد لعام ٢٠٠١ بشأن التعليم للجميع أبعادا أساسية لحقوق الإنسان فقال: "رغم أن الالتحاق بالتعليم الابتدائي على الصعيد العالمي لا يزال يمثل الوسيلة الأساسية لتوفير التعليم الأساسي للجميع فإنه مقصور على أولئك المنتمين إلى فئة السن المناسبة وأولئك الذين يسهل عليهم الوصول إلى المدارس أو يكونون، في كثير من الحالات، قادرين على دفع تكاليف التعليم"[٥].

٩- ويشكل السن مثالا ممتازا للحاجة إلى فحص استراتيجيات التعليم والإحصائيات المتصلة بها من خلال منظور حقوق الإنسان. ويفترض قانون حقوق الإنسان الدولي أن لكل شخص الحق في التعليم. وإذا عرف التعليم بأنه حق مرتبط بالسن للأطفال ما بين ٦ و١١ سنة فإن الأطفال الذين هم فوق هذه السن سيحرمون من دخول المدارس[٦]. وقد تناولت المحكمة الدستورية لجنوب أفريقيا في الآونة الأخيرة الاتهامات الموجهة بالتمييز غير المنصف ضد الأطفال في السادسة من العمر والذين منعوا من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية حيث سن التعليم هو السابعة من العمر: كان النزاع يدور حول أن التمييز غير منصف وأنه يتعارض مع مصالح الطفل الفضلى لأن الشرط لم يسمح بأي استثناءات للأطفال الذين لم يبلغوا السابعة من العمر أثناء العام، حتى وإن كان واضحا أنهم جاهزون للدراسة. وقد أدى التركيز الأصلي على الاستثناءات إلى إيجاد إقرارات كتابية تتناول باستفاضة صلاحية اختبارات الاستعداد المدرسي في مجتمع متعدد الثقافات، وكان الخلاف الأكبر بين الخبراء المعنيين يتمثل في معرفة ما إذا كانت هناك اختبارات موضوعية وموثوقة يمكن تطبيقها حاليا في جنوب أفريقيا"[٧].

١٠- وتتصادم المصالح الفضلى لكل طفل، كما حددت في اتفاقية حقوق الطفل، مع التصنيفات الإدارية المبنية على متوسطات إحصائية. فإذا كان الحق في التعليم مقصورا على التعليم الابتدائي و/أو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي فقط للأطفال في نطاق سن محددة، فإن الشباب والكبار، أو الأطفال الأصغر سنا، قد يحرمون من المطالبة بحقهم في التعليم. ويمكن للطموحات الخاصة باعتبار التعليم مدى الحياة حقا للإنسان أن تسير عندئذ بالتوازي مع الحق في التعليم المعترف به فعليا.

ألف - تجديد الالتزام بالحق في التعليم الابتدائي المجاني

١١- عندما اعتمدت المعايير العالمية الرئيسية لحقوق الإنسان التي تشترط مجانية التعليم الابتدائي وإلزاميته كان هناك توافق آراء عالمي تام خلف تلك المعايير، وازدادت نسبة الالتحاق بالمدرسة بسرعة في الستينات والسبعينات ثم توقفت بسبب الأزمات الاقتصادية والنقص في التمويل العام[٨]. وقد أدى النقص في المخصصات المالية للتعليم في الشمال، قبل أن يمتد ذلك إلى الجنوب، إلى نقص في نسبة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية[٩]. وتعطل توافق الآراء العام الأصلي في الثمانينات حيث تسببت الأزمات الاقتصادية المتلاحقة في إعادة تحديد دور الدولة في التعليم. وإن

التـــناقص المســـتمر الملحوظ في التمويل العام للتعليم في الثمانينات قد بدأ في السبعينات، وصاحبه إدخال رسوم دراســـية في التعلـــيم الابتدائي (E/CN.4/1999/49، الفقرة ٤٨). وأدت معاملة مخصصات التعليم كمخصصات استنســـابية إلى تيسير تخفيض الإنفاق العام وكانت المدخرات المتوقعة للميزانية مبررا للمناداة بتخصيص التعليم. عـــلى أن فيتو تانتري، من صندوق النقد الدولي، ولدجر شكنيخت، من البنك المركزي الأوروبي، حذرا من أن مدخرات الميزانية التي تتحق من المزيد من تدخل القطاع الخاص في التعليم ستكون ضئيلة على الأرجح[١٠].

١٢- وكانت إحدى نتائج الأزمات الاقتصادية والنقص في التمويل العام للتعليم هي "حرمان الطلاب الأكثر فقرا مـــن التعليم وعودة جزئيته إلى أنماط تعليمية تديم الظلم الاجتماعي"[١١] وكانت إحدى النتائج الأخرى حدوث فجوة بـــين واجـــب الآباء في تعليم أطفالهم، وعجزهم عن دفع تكاليف الدراسة. وفي بلدان كثيرة تطالب القوانين المتعلقة بالتعليم الإلزامي الآباء بضمان حضور أطفالهم إلى المدرسة، وقد وضعت هذه القوانين بناء على افتراض مجانية الدراسة الإلزامية ولذلك لا يمكن تطبيقها عندما لا يستطيع الآباء تغطية تكاليف التعليم (الرسوم أو الزي المدرسي، أو الكتب، أو المواصلات، أو وجبات المدرسة) أما تقديم الآباء إلى المحاكمة لانتهاك شرطة التعليم الإلزامي وفرض غرامات عليهم، فإنـــه لا يعـــالج المشكلة الأساسية، فالآباء لا يستطيعون دفع الغرامات مثلما لم يستطيعوا دفع رسوم المدرسة في بادئ الأمر، ويتطلب حل المشكلة الأساسية التحرك نحو الأعلى، لتوفير موارد خاصة على الأصعدة المحلية والوطنية والعالمية، وكذلك التحرك نحو الخارج بحيث تدمج حقوق الإنسان في السياسات المالية والاقتصادية.

١٣- لقد أصبحت الالتزامات بالتعليم الابتدائي المجاني جزءا لا يتجزأ من الاستراتيجيات العالمية عند منعطف الألفية، مما أحيا أملا في أن تنعكس حالة التقهقر السابقة. وعلى الصعيد الداخلي كانت ملاوي في المقدمة في عام ١٩٩٤ (E/CN.4/2000/6، الفقرة ٤٨) وتبعتها أوغندا في عام ١٩٩٧ (E/CN.4/2000/6/Add.1). وقد تعزز هذا الاتجـــاه بالالـــتزامات التي قدمها كل من الكاميرون وغامبيا وكينيا وليسوتو ونيجيريا وتنزانيا وزامبيا مع مطلع الألفية. وفي ٢٨ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠١، اعتمد برلمان الهند (لوك سابها) التعديل الدستوري الثالث والتسعين بحيث أصبح التعليم حقا أساسيا. وتتطلب هذه الالتزامات أن يقوم الدائنون والمانحون بترجمة كلامهم إلى أعمال، كما تتطلب ضمانات داخلية للتأكد من وصول الأرصدة المخصصة للتعليم إلى غايتها المقصودة ومن عدم استمرار الرسوم المدرسية تحت خباء آخر. وقد تشجعت المقررة الخاصة بشكل خاص بعقد الأسبوع العالمي للعمل، من ٢١ إلى ٢٧ نيسان/أبريل ٢٠٠٢، الذي تنظمه الحملة العالمية للتعليم وهو مكرس للحق في التعليم المجاني، وينتظر أن يكون حافزا لإلغاء جميع الرسوم والمصاريف المتعلقة بالتعليم الأساسي.

باء - مواصلة الحوار مع البنك الدولي

١٤- أكـــدت المقـــررة الخاصة باستمرار على الحاجة إلى إزالة التضارب في السياسات العالمية التي تحول دون إعطـــاء حق الإنسان في التعليم أولوية في المخصصات المالية، وذلك بتحويل تكاليف التعليم إلى الأفراد والأسر

والمجتمعات. وقد جرى وضع ملخص لنتائج حوارها مع البنك الدولي لتقديمه في الدورة السابعة والخمسين للجنة (E/CN.4/2001/52، الفقرات ٣١-٤١) واستمر الحوار.

١٥- ويبدو واضحا أن الرسوم المدرسية قد خضعت لإعادة نظر داخل البنك الدولي ولا يمكن حتى الآن التنبؤ بالنتيجة، وتمثل الرسوم المدرسية أكثر اهتمامات المقررة الخاصة استعجالا (E/CN.4/1999/49، الفقرات ٣١-٤١، E/CN.4/2000/6، الفقرات ٤٥-٥٥، E/CN.4/2001/52، الفقرة ٣٩). وبعد انتهاء الدورة السابعة والخمسين مباشرة، في ٢٣-٢٤ نيسان/أبريل ٢٠٠١، أعطيت المقررة الخاصة، إبان اشتراكها مع ممثلين للبنك الدولي في حلقة دراسية حول إزالة الرسوم المدرسية[١٢]، بيانا غير مؤرخ وغير موقع للبنك الدولي يختص بالتزامه بعدم العمل على فرض الرسوم الدراسية في التعليم الابتدائي. وفي أيلول/سبتمبر ٢٠٠١، أعلن بيان آخر غير ملزم - وهو علني هذه المرة - أن البنك الدولي "يعارض فرض رسوم على المستفيدين من التعليم الابتدائي". وقد قيد الشرح المصاحب له بمعارضة فرض رسوم على المستفيدين الفقراء، والأمر الذي قد يعني أن الرسوم ينبغي أن تستمر بالنسبة للأشخاص الذين قد لا يصنفون على أنهم فقراء (أو ليسوا فقراء بشكل كاف) وفق معايير البنك، وذلك في استخفاف بالالتزامات القانونية العالمية التي تتطلب أن يكون التعليم الابتدائي مجانا. وواصل النص قائلا: "في البلدان التي تفرض الحكومات فيها بالفعل رسوما على المستفيدين، يساعد البنك هذه الحكومات في تخفيف العبء على الفقراء عن طريق التوجيه بإعانات مستهدفة وتمويلها". وقد يثمر ذلك عن إدارتين متوازيتين، إحداهما لجمع الرسوم للتعليم الابتدائي والأخرى للتصرف في الإعانات، وهما في العادة أكثر تكلفة بكثير من قيمة الرسوم والإعانات. وهناك شاغل آخر وهو تأييد البنك لفرض الرسوم المدرسية من جانب المجتمعات المحلية[١٣]. وكثيرا ما يكون ذلك ضروريا بسبب عجز الحكومة المركزية عن تمويل المدارس، مما تنتج عنه رسوم غير رسمية على الآباء ومبادرات أخرى لجمع الأموال على صعيد المدرسة في رفد التمويل العام[١٤].

١٦- وكانت أهم توصيات المقررة الخاصة إلى البنك الدولي هي "اضطلاع البنك بعملية استعراض داخلية لتعيين الجهات التي تفرض فيها رسوم مدرسية في مرحلة التعليم الابتدائي". (E/CN.4/2001/52، الفقرة ٨١). وقد وعدها البنك بتقديم نتائج هذه المراجعة في كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠١ وسوف تقدمها إلى اللجنة في دورتها الثامنة والخمسين. وتعتبر المبادرة التي قامت بها الولايات المتحدة مؤخرا، والتي تنادي بزيادة تمويل التعليم، بما في ذلك الاستعاضة عن القروض بمنح، علامة على التغير الذي تتابعه المقررة الخاصة عن كثب. وهي تخطط للقيام بزيارة أخرى للبنك الدولي في أوائل آذار/مارس ٢٠٠٢ لتتمكن من تزويد اللجنة بتقرير شفوي كامل وحديث.

جيم - تخفيف الديون وتقديم المساعدات للتعليم

١٧- إن رفع أعباء الديون التي لا يمكن تحملها وزيادة التمويل الدولي للتعليم (E/CN.4/2001/52، الفقرة ٥١) أمران هامان لعكس حالة التقهقر فيما يتعلق بالحق في التعليم، وخاصة في أفريقيا وآسيا الوسطى.

وتعتقد المقررة الخاصة أن دمج هذا الحق في المسار الرئيسي يتطلب دمج الالتزامات الدولية لحقوق الإنسان في عملية التفاوض على تخفيف الديون بين الحكومات. وهناك ثلاثة إجراءات متوازية – هي تخفيف الدين، والتعليم للجميع، وتقديم التقارير عن حقوق الإنسان – يمكن الربط فيما بينها، ودمجها في نهاية المطاف:

'١' إن إعداد واعتماد ورقات بشأن استراتيجية الحد من الفقر لا يحتويان بعد على إشارات إلى الالتزامات القانونية الدولية للدول المؤهلة لتخفيف الديون عنها. وتقدم الورقات المذكورة مخططا أوليا لتخصيص أموال محولة من خدمة الديون إلى التنمية حيث يحصل التعليم على مخصصات عالية. وانتهى حتى الآن إعداد أوراق استراتيجية تخفيف الفقر لثماني دول[١٥]، ويتوقع أن تكمل العملية قريبا ثلاث عشرة دولة أخرى[١٦]. وتعتقد المقررة الخاصة أن هذه العملية تتطلب تحليلا من منظور حقوق الإنسان إلى جانب تقييماتها القائمة[١٧]. وتتطلب الآثار التوزيعية للإصلاحات التعليمية السابقة تقييما للآثار على حقوق الإنسان كما يتطلب توافق الاختيارات المالية مع الالتزامات القانونية الدولية تدقيقا بالغا.

'٢' إن الخطط الوطنية التي يجب تفصيلها ضمن مبدأ التعليم للجميع أقل عددا من أوراق استراتيجية تخفيف الفقر[١٨]، كما تفتقر هذه العملية إلى مدخلات حقوق الإنسان. وحيث إن الخطط الوطنية كثيرا ما تنشأ بصورة متوازية مع عملية تخفيف الدين أو مفاوضات المساعدات، فإن سد الفجوة بين هيكلين متوازيين يبدو ضروريا ومفيدا. كما يبدو أن ترجمة الإشارات الواضحة إلى حقوق الإنسان في إطار عمل داكار (E/CN.4/2001/52، الفقرات ٤٢-٤٤) إلى خطط تنفيذ وطنية، وكذلك خطط تنفيذ للدائنين، والمانحين أمر مناسب بشكل خاص إذ إنه سيسد فجوة أخرى.

'٣' إن القانون يجعل الخيارات المعتمدة في إطار تخفيف الديون أو استراتيجيات التعليم مستدامة عن طريق تحديد الحقوق والمسؤوليات المقابلة لها. ويشمل إجراء تقديم التقارير بموجب المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان إشارات إلى التفاوض على تخفيف الديون وصياغة استراتيجيات التعليم. وعلى سبيل المثال، أوصت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بأن تأخذ هندوراس العهد بعين الاعتبار بشكل واضح فيما يتعلق بورقتها بشأن استراتيجية الحد من الفقر[١٩]. ولاحظت لجنة حقوق الطفل أن ٦٠ في المائة فقط من الأطفال في موريتانيا يلتحقون بالمدارس واقترحت أن تكفل الأولويات إعمال الحقوق المعترف بها في الاتفاقية[٢٠]، وهو أمر يمكن تيسيره من خلال العملية المستمرة لورقة استراتيجية الحد من الفقر.

١٨- إن الحلقة المهمة لربط هذه الإجراءات الثلاثة هي التعاون الدولي، المنشود كمفتاح لإعمال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وحقوق الطفل. ومع ذلك فإن مساعدات التعليم لم تزدد منذ محفل داكار ٢٠٠٠ للتعليم من أجل الجميع، رغم تعهد المتبرعين بألا تترك أي دولة ملتزمة بتحقيق التعليم من أجل الجميع دون تمويل خارجي. وكان الاجتماع الأول للفريق رفيع المستوى المعني بالتعليم من أجل الجميع، المنعقد في

اليونسكو في ٢٩ و٣٠ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠١، قد "أثارت جزعه ضآلة نسبة إجمالي المساعدات الثنائية ومتعددة الأطراف المخصصة للتعليم الأساسي[٢١]. وبالفعل، فإن البنك الدولي قد خفض قروضه للتعليم، من ١,٨ بليون دولار في التسعينات إلى أقل من ١ بليون دولار فقط في عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠١[٢٢]. وهكذا استمر الاتجاه التنازلي في تدفق المعونات كما انخفضت المساعدة الإنمائية الرسمية إلى ٥٣ بليون دولار في عام ٢٠٠٠، من ٥٦ بليون دولار في عام ١٩٩٩، رغم أن البلدان المانحة الأوروبية، مثل بلجيكا والدانمرك ولكسمبرغ وهولندا والمملكة المتحدة والسويد، قد زادت من معوناتها[٢٣]. وبالإضافة إلى ذلك وافق المجلس الإنمائي للاتحاد الأوروبي في ٨ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠١ على زيادة معونته لتصل إلى النسبة المنشودة وهي ٠,٧ في المائة[٢٤]. ولذلك فإنه من الممكن توقع حدوث انعكاس في الاتجاه التنازلي للمعونات، وهو أمر سيكون محل الترحيب رغم أنه متأخر. وسوف تقدم المقررة الخاصة تقريرا إلى اللجنة خلال دورتها الثامنة والخمسين بشأن التطورات الأخرى.

دال - تحديد الحدود بين قانون حقوق الإنسان والقانون التجاري

١٩- وطلبت اللجنة أن تواصل المقررة الخاصة دراستها لأثر العولمة على الحق في التعليم (انظر القرار ٢٠٠١/٣٢)، وقد ركزت المقررة الخاصة على التجارة في خدمات التعليم (E/CN.4/2000/6، الفقرتان ٧٠-٧١، E/CN.4/2000/6/Add.2، الفقرة ١٨؛ E/CN.4/2001/52، الفقرات ٥٥-٥٩؛ E/CN.4/2001/60/Add.1، الفقرات ٣٦-٣٩)، كما أقامت اتصالات غير رسمية داخل منظمة التجارة العالمية حتى تتمكن من متابعة التطورات ذات الصلة، وهي ممتنة للانفتاح الذي قوبلت به جميع استفساراتها.

٢٠- وقد زادت المفاوضات المستأنفة بشأن تحرير التجارة في خدمات التعليم من ضرورة وضع سياسة عالمية لحقوق الإنسان، فقد حدد مصدرو خدمات التعليم الاتجاه، وذلك بنحو التعليم منحى يصبح فيه خدمة تجارية دولية. وزادت أهمية تحديد طبيعة ونطاق التعليم الذي ينبغي أن يبقى خارجا عن التجارة وأن يستمر خدمة عامة مجانية، ولكن السؤال هو معرفة ما إذا كنا نتجه نحو تحرير تدريجي للتجارة في خدمات التعليم أم نحو إعمال تدريجي للحق في التعليم. وكما أشارت حكومة نيوزيلندا، إن موضوع الرهان هو "الفصل بين السياسة العامة والنشاط التجاري"[٢٥].

٢١- ولا يزال التعليم كمسؤولية حكومية وخدمة عامة يتمتع بدعم الغالبية العظمى من الحكومات في العالم. وعدد الالتزامات بشأن التعليم بموجب الاتفاق العام بشأن التجارة في الخدمات هو أصغر عدد بين القطاعات كافة. وبالإضافة إلى ذلك، تميل المقترحات الخاصة بالمزيد من التحرير إلى التركيز على مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي وإلى التأكيد على أن التجارة ينبغي أن تكمل التعليم العام بدلا من أن تحل محله[٢٦]. ولا زالت لجنة حقوق الإنسان تتناول التعليم بوصفه يتعلق بحقوق الطفل وتؤكد على الحاجة إلى إدخال تدريجي لتعليم ثانوي مجاني (انظر القرار ٢٠٠١/٧٥)، إلا أنه لا توجد سياسة عالمية لحقوق الإنسان بشأن التعليم ما بعد الثانوي، وترى المقررة الخاصة أن التطورات السريعة في التجارة الدولية تتطلب إعادة التأكيد الحاسم على اعتبار التعليم حقا من حقوق الإنسان.

ثانيا - رصد الإعمال التدريجي للحق في التعليم

٢٢- إن حقوق الإنسان مسألة جامعة تمكن من إدماج الاستراتيجيات القطاعية المجزأة. وبالإضافة إلى ذلك فإن نهج حقوق الإنسان مبني على الاتساق التنظيمي والمؤسسي لأن حقوق الإنسان مترابطة ببعضها البعض ومعتمدة على بعضها البعض. وكثيرا ما يتطلب ذلك إصلاحا قانونيا ومؤسسيا حتى يمكن تشكيل إطار قانوني شامل لجميع جوانب التعليم وجميع حقوق الإنسان.

٢٣- وقد طورت المقررة الخاصة عبر السنوات الثلاث الماضية إطارها التحليلي (E/CN.4/1999/49 الفقرات ٥١-٧٤؛ E/CN.4/2000/6 الفقرات ٣٢-٦٥؛ E/CN.4/2001/52 الفقرات ٦٤-٧٧) لتتمكن من تحديد المعايير الرئيسية لممارسة الدول في الإعمال التدريجي للحق في التعليم. وبعثت طلبا عاما للمعلومات في ١ آب/أغسطس ٢٠٠١ بغية الوصول إلى تقييم شامل للوضع العالمي للحق في التعليم. وهي تقدر كثيرا الردود التي وردتها من السنغال، ولاوس على تقييمها الأولي للوضع الدستوري للحق في التعليم (E/CN./2001/52، الفقرتان ٦٧-٦٨) وللإجابات التي تسلمتها عن طلبها للمعلومات عند اختتام هذا التقرير، في ١٠ كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠١، من لكسمبورغ وأوروغواي وكولومبيا وتونس ومصر والكويت وقطر وبيلاروس وتايلند وجمهورية الصين الشعبية وإسبانيا وجورجيا وسورينام وسان مارينو وأذربيجان ولبنان وسلوفينيا. وقد قامت المقررة الخاصة بجمع المعلومات والتحليل لتيسير هذه العملية الضرورية، وإن كانت تستغرق وقتا طويلا، وكذلك بتخطيط بعثاتها لتتمكن من أن تدرس في الموقع الإعمال التدريجي للحق في التعليم. كما طلبت الحصول على دعوة لزيارة إثيوبيا وتأمل في القيام بها في عام ٢٠٠٢.

٢٤- وكثيرا ما يتسبب عدم الاعتراف بالحقوق الأساسية، بداية من الحق في التسجيل عند الولادة والحق في الحصول على الجنسية، في حرمان الأطفال من ممارسة حقهم في التعليم. ويبدو أن الشعوب البدوية تعاني من عقبات كأداء للحصول على الاعتراف بحقوقها وقبولها في عالم اليوم الذي يتميز بمركزية الدولة، كما تعاني من ذلك أيضا الأقليات الإقليمية وليس الوطنية. ويستخدم مصطلح "عديم الجنسية" للأفراد وليس للأقليات. وتعد أقليات مثل البدون أو الأكراد في الشرق الأوسط، أو الروما في أوروبا، مثالا على الحاجة إلى دراسة الحرمان من التعليم الذي تعانيه أعداد كبيرة من الأطفال غير المسجلين في الإحصائيات أو غير المشمولين بالقوانين المحلية. وبدأت المقررة الخاصة في بحث هذا الأمر عن طريق مراسلة الحكومات والتخطيط لزيارتها القادمة إلى تركيا.

٢٥- وفي بلدان كثيرة لا يتمتع غير المواطنين بحق في التعليم معترف به قانونيا، بالرغم من أحكام المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان. وتفترض اتفاقية حقوق الطفل على وجه خاص أن لكل طفل الحق في التعليم، وكشفت الدراسة الاستقصائية للمقررة الخاصة والمتعلقة بالضمانات الدستورية للحق في التعليم (E/CN.4/2001/52

الفقـــرة ٦٧) أن انعدام المواطنة ربما يعد أكثر العقبات القانونية انتشارا في وجه التمتع بالحق في التعليم. ولذلك فإنها ستقوم بدراسة متعمقة لهذه المشكلة بالتعاون مع لجنة حقوق الطفل، ومكتب المفوضة السامية لحقوق الإنسان بالأمم المتحدة، ومنظمة العمل الدولية، وستقدم نتائج تلك الدراسة إلى الحكومات المعنية حتى تتمكن من التحقق منها أو تكميلها أو تصحيحها.

٢٦- كما طورت المقررة الخاصة أيضا إطارها التحليلي للحصول على تقسيم أفقي وعامودي للاختصاصات فـــيما يـــتعلق بالحق في التعليم. فمن الناحية الأفقية يتعلق التعليم بعدد كبير من المؤسسات الحكومية والحكومية الدولـــية، ابتداء من التعليم إلى التمويل أو نوع الجنس، ومن الناحية العامودية تشمل إدارة شؤون التعليم جميع المســـتويات، من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي. والميزة الفريدة للنهج المستند إلى حقوق الإنسان هي إطاره القـــانوني الشامل والذي ينطبق بصرف النظر عن التقسيم الأفقي والعامودي للاختصاصات. وقد تمكنت المقررة الخاصة، بسبب تركيزها على الالتزامات الحكومية الفردية والجماعية، من تنفيذ النهج المستند إلى الحقوق بوصفه مساهمتها في دمج حقوق الإنسان في التعاون الدولي.

ألف - إنشاء مؤشرات مستندة إلى الحقوق

٢٧- إن المتوسطات الإحصائية تموه الفوارق المتصلة بالجنس، أو العنصر البشري، أو العرق، أو اللغة، أو الدين، وكلها مهمة من منظور حقوق الإنسان. وتصنف البيانات، أكثر فأكثر، حسب الجنس ولكن ليس حسب أسباب أخـــرى من التمييز تشكل في كثير من الأحيان عقبة في سبيل التمتع بالحق في التعليم. ويندر تسجيل العنصر أو العرق أو الدين، حتى في البلدان التي توجد بها خدمات إحصائية متطورة جدا.

٢٨- وتتطلب الإحصائيات المستندة إلى الحقوق ترجمة قانون حقوق الإنسان إلى لغة يمكن فهمها وتطبيقها في إحصـــائيات التعلـــيم. ولذلـــك فقد توسعت المقررة الخاصة في تفصيل مخططها ٤-ألف[٢٧] حتى تجعله مناسبا لاستخراج البيانات المعتمدة على معايير التعليم المستند إلى الحقوق. وهو مقدم في الجدول المعنون "ترجمة المخطط ٤-ألف إلى مؤشرات مستندة إلى الحقوق".

٢٩- وتتصـــل المبتكرات الرئيسية التي أدخلت عبر منظور حقوق الإنسان بتلك الجوانب من المأخوذات ذات الأهمية الخاصة لعمليتي التعليم والتعلم، والتوافق بين المأخوذات والمدخولات، والإجراءات الوقائية لحقوق الإنسان من أجل عملية التعليم، وأثر التعليم على التمتع بجميع حقوق الإنسان.

ترجمة المخطط ٤-ألف إلى مؤشرات مستندة إلى الحقوق

مدى التوفر	التطابق بين ملامح المأخوذات والمدخلات التطابق بين مخصصات الميزانية والتزامات حقوق الإنسان الإشراف الحكومي على المؤسسات التعليمية لضمان المعايير الدنيا ولرعاية الشمول المربون المحترفون اختيار الآباء للتعليم الخاص بأطفالهم	تشمل الملامح بيانا تفصيليا بحسب جميع أنواع التمييز المحرمة دوليا؛ ينبغي أن تتوافق مخصصات الميزانية على المستويين المركزي والمحلي مع ضمان التعليم الإلزامي المجاني لجميع الأطفال حتى العمر الأدنى للعمل والإعمال المتدرج للحق في التعليم؛ ينبغي أن يتوافق الترخيص للمؤسسات التعليمية والإشراف عليها وتمويلها مع قانون حقوق الإنسان، بما في ذلك هدف تعزيز التعليم الشامل؛ ينبغي أن يتوافق وضع المربين المحترفين مع حقوقهم المعترف بها دوليا والحريات النقابية؛ ينبغي أن يتفق الاعتراف باختيار الآباء وتطبيقه مع القانون الدولي لحقوق الإنسان.
إمكانية الوصول	التعليم الإلزامي: القضاء على جميع العقبات القائمة في سبيل وصول جميع الأطفال في سن الدراسة إلى تعليم التعليم ما بعد الإلزامي: إمكانية الوصول والقدرة على دفع التكاليف دون تمييز	القضاء على العقبات القانونية والإدارية؛ وتكاليف التعليم المباشرة وغير المباشرة والبديلة؛ والنقل؛ تحديد العقبات المتعلقة بالتعليم ما بعد الإلزامي والمتطابقة مع أنواع التمييز المحرمة دوليا؛ مراجعة إمكانية الوصول إلى التعليم ما بعد الإلزامي بناء على معيار القدرة على دفع التكاليف بما يتوافق مع حقوق الإنسان.
التقبل	المعايير الدنيا عملية التعليم	ينبغي تطبيق المعايير الدنيا للنوعية والسلامة والصحة البيئية؛ ينبغي أن يكون قانون حقوق الإنسان هو المرشد لعملية التعليم، وخاصة فيما يتعلق بالهدف أو محتويات التدريس وطرقه أو الحرية العلمية أو الانضباط؛ تتطلب عملية التعلم القضاء على الحواجز، كتلك الناتجة عن الفقر، ولغة التدريس، والقدرة/عدم القدرة.
إمكانية التكيف	الانسجام بين الحقوق المحددة بالسن التعليم خارج المدرسة للفئات التي لا تستطيع الوصول إلى المؤسسات التعليمية حماية حقوق الإنسان من خلال التعليم عن طريق تكييف التعليم مع التمتع بجميع حقوق الإنسان	التوافق بين سن مغادرة المدرسة والسن الدنيا للعمل والزواج والخدمة العسكرية والمساءلة الجنائية؛ التعليم خارج المدرسة للأطفال والشباب المحرومين من الحرية واللاجئين والمشردين محليا والأطفال العاملين والمجتمعات البدوية؛ ينبغي تقييم أثر التعليم على جميع حقوق الإنسان بناء على مؤشرات مثل البطالة بعد التخرج أو العنصرية المتزايدة بين خريجي المدارس.

باء – معالم خاصة بالرصد

٣٠- يمكننا تصوير تاريخ حقوق الإنسان من خلال دائرتين متراكزتين آخذتين في التوسع تظهر الدائرة الأولى منهما توسعا تدريجيا للحقوق المعترف بها، بينما تظهر الثانية شمولا تدرجيا لتلك الحقوق التي كانت مستثناة سابقا. فالحقوق التي منحت بادئ الأمر للرجال البيض ذوي الأملاك قد امتدت تدريجيا لتشمل النساء، ثم البالغين من غير البيض وبعد ذلك الأطفال أيضا. وليس للحق في التعليم تاريخ طويل، ولا يتمتع بعد باعتراف عالمي كحق إنساني. ويمكن تلخيص إعماله التدريجي في ثلاث مراحل رئيسة خلال عملية التغلب على الإقصاء:

تشمل المرحلة الأولى منح الحق في التعليم لأولئك الذين حرموا منه تاريخيا (مثل الشعوب الأصلية أو غير المواطنين) أو الذين لا يزالون محرومين منه (مثل خدم المنازل أو أعضاء المجتمعات البدوية)؛ ويستتبع ذلك بصفة روتينية التمييز، حيث توفر فرص الحصول على التعليم للفتيات أو الشعوب الأصلية أو الأطفال المعاقين أو أعضاء الأقليات ولكن لا يسمح لهم إلا بالتعلم في مدارس مخصصة لهم؛

ثم تتطلب المرحلة الثانية معالجة التمييز التعليمي والتحرك في اتجاه الاندماج، حيث يلزم أن تتكيف الفئات المقبولة حديثا مع التعليم المتوفر بصرف النظر عن لغتها الأم أو دينها أو قدرتها أو عجزها؛ ويمكن تقبل البنات في مدارس صممت مناهجها للبنين، ودمج أطفال الأقليات أو السكان الأصليين في مدارس تدرس بلغات أجنبية وتقدم وصفا تاريخيا لحرمانهم من هويتهم الذاتية؛

وتتطلب المرحلة الثالثة تكييف التعليم مع مختلف أنواع الأشخاص الذين يشملهم الحق في التعليم، بحيث يستعاض عن الشرط السابق الموضوع على المتقدمين والقاضي بتكييف أنفسهم مع التعليم المتوفر، بتكييف التعليم مع حق كل واحد في التعليم على قدم المساواة ومع الحقوق المتساوية في التعليم.

١- القضاء على الاستبعاد

٣١- توضح الإحصاءات التعليمية بلا شك أن إمكانية الالتحاق بالتعليم الابتدائي ليست متاحة أمام جميع الأطفال. وتتمثل الطريقة القياسية لمتابعة هذا الاستنتاج في بذل جهود لتحديد عدد الأطفال المتأثرين، لكن هذه الجهود لا تتوصل مطلقا إلى أرقام دقيقة لأن البيانات الشاملة عن الأطفال لا تكون متوفرة عندما تكون هناك حاجة ماسة إليها. وأكدت المقررة الخاصة في تقريرها الأول على الحاجة إلى التمييز بين الأطفال *الذين لم يتم الوصول إليهم و الأطفال المستبعدين* (الفقرة ٥٨ من E/CN.4/1999/49). وقد تتطابق أسس الاستبعاد مع أسس التمييز الفردية المحظورة أو تجمع بين العديد منها. ولذلك، فإن الخطوة الأولى نحو القضاء على التمييز في التعليم تتمثل في وضع قائمة بالأنماط المعاصرة للاستبعاد القائم على التمييز في العالم.

٣٢- وكررت لجنة حقوق الإنسان في قرارها ٢٩/٢٠٠١ ضرورة ضمان أن يصبح التعليم الابتدائي بصورة تدريجية إلزاميا ومتيسرا ومتاحا بالمجان للجميع، وحددت الفئات التي تحرم في الغالب من التعليم: البنات (بمن فيهن البنات الحوامل، والأمهات الأطفال)؛ والأطفال الذين يعيشون في مناطق ريفية؛ وأطفال الأقليات، والأطفال من السكان الأصليين، والأطفال المهاجرون، والأطفال اللاجئون؛ والأطفال المشردون داخليا، والأطفال المتأثرون بالتراعات المسلحة، والأطفال المعوقون، والأطفال المصابون بفيروس نقص المناعة البشري/متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، والأطفال المحرمون من حريتهم. وأولت اللجنة الأولوية إلى الأطفال الذين يعيشون في الفقر، والأطفال الذين لهم احتياجات تعليمية خاصة، والأطفال المحتاجين إلى حماية خاصة (القرار ٨٥/٢٠٠٠، بشأن حقوق الطفل)، مع زيادة التأكيد على الأطفال المشردين (القرار ٥٤/٢٠٠١)، ومرة أخرى، إلى الأطفال المنتمين إلى أقليات (القرار ٥٥/٢٠٠١). وتبين القائمة التي أعدتها اللجنة بشأن الفئات التي تحرم في معظم الأحيان من التعليم كيف أن التصنيفات القانونية لأسس وأنواع التمييز المحظورة، التي كانت في البداية بسيطة ومحكمة، أصبحت معقدة تدريجيا. فقد ازداد عدد الخصائص الجماعية والفردية المصنفة على أنها أسس تمييز محظورة. ومع ذلك، فإن الممارسات التمييزية القائمة على عدد كبير من أسس التمييز المحظورة تكون مقرونة غالبا بمعايير استبعاد إضافية لم يتم حتى الآن حظرها في القوانين المحلية.

٣٣- ويتطلب قيام اللجنة بتعداد الأشخاص الذين من المرجح أن يتم استبعادهم أو لا يتم الوصول إليهم، التذكير بالطريق المقطوع حتى الآن، والإشارة إلى المعالم الموجودة على هذا الطريق بغية المضي قدما. وتضمنت الخطوات الأولى في هذا المسار تحديد الخصائص التي تؤدي على نحو نموذجي إلى الحرمان من الحق في التعليم وإدراجها في قوائم كأسس تمييز محظورة. وألقت منظمة العمل الدولية الأضواء في عام ١٩٨٨ على مثالب هذا النهج: "إن محاولات تعريف العرق واللون ليس لها قيمة كبيرة في تطبيق التشريع الرامي إلى مكافحة التمييز طالما أن نقطة الخلاف ليست هي العرق أو اللون أو الأصل الإثني للشخص الذي يقع ضحية التمييز، وإنما هي الجوانب السلبية التي ينسبها الشخص الذي يمارس التمييز إلى الشخص الذي يقع ضحية التمييز"[٢٨]. وبالفعل، فإن المدارس تعكس البيئة التي تحيط بها وقد تعزز الصور التي تضر بسمعة ضحايا التمييز. فالتعليم هو جزء لا يتجزأ من القيم القائمة، لكنه أيضا يساعد على خلق قيم ومواقف جديدة. ومن هنا، فإن قانون حقوق الإنسان يأمر بالقضاء على التمييز، الأمر الذي يتطلب عملية دائمة للتمكن من تكييف التعليم مع التغيرات في المجتمع.

٣٤- ومن السهل نسبيا إجراء تسجيل دقيق لحالات الاستبعاد من التعليم من خلال وضع جداول لحالات الاستبعاد القانوني والإداري، وتحديد كمياتها. ولا يمكن لهذا الأسلوب أن يسجل بصورة دقيقة المخاوف التي قد يشعر بها الأطفال لأنهم من البنات، أو لارتدائهم ملابس غير لائقة، أو لوقوعهم ضحايا المضايقة، مما يثير فيهم مشاعر الخوف من الذهاب إلى المدرسة؛ فلا يمكن تسجيل المخاوف في جداول وتحويلها إلى إحصاءات. والبنات مستهدفات أكثر من البنين وربما يكون سبب تعرضهن للمضايقات هو لباسهن، ويؤدي ذلك إلى تركهن

المدارس[٢٩]. والشعور بالخوف قد يكون نتيجة للصور التي تضر بالسمعة، وهي شائعة بوجه الخصوص في الحالات التي تظهر بعد النزاعات. وأكد الممثل الخاص المعني بالمشردين داخليا على "الخوف من كشف هوية الأطفال والاضطهاد أو العمليات الانتقامية التي قد تستهدف الأسرة في حالة إرسال الأطفال إلى المدارس"[٣٠].

٢- التشجيع على التعليم الذي يضم الجميع

٣٥- كشف تاريخ التعليم النقاب في مجال التغلب على الاستبعاد، عن حالات تفرقة تستند إلى أسس تمييز هي اليوم محظورة جميعا. وأدت التفرقة العنصرية، في شكلها الأقصى المتمثل بالفصل العنصري، إلى توجيه أبكر النداءات الدولية التي تدعو إلى إنهاء التفرقة وإلى وضع معاهدات دولية تحظر التمييز في التعليم وتأمر بالقضاء عليه. وجرت العادة سابقا - ولا تزال جارية في بعض البلدان - على الفصل بين البنين والبنات في المدارس، وموضوع المدارس المقصورة على أحد الجنسين هو موضوع يخضع لمناقشة مستمرة (الفقرة ٨٣ من E/CN.4/2000/6/Add. 2). وفي الغالب، يسمح للطوائف الدينية المختلفة بتعليم "أبنائها" بصورة منفصلة، كما هو الحال في آيرلندا الشمالية. وغالبا ما تستخدم اللغة كتبرير للفصل بين البنين والبنات في المدارس، وأدى ذلك إلى ظهور سلسلة من الدعاوى في كندا. ولا يزال هناك ميل إلى عزل الأطفال المعوقين في "مدارس خاصة"، على الرغم من الأدلة التجريبية الدامغة المؤيدة لأن تكون المدارس شاملة للجميع.

٣٦- وفي عام ١٩٤٧، أكد أول تقرير للأمم المتحدة عن منع التمييز، على "أن ميدان العمل في مجال منع التمييز يتطلب برمته وضع برنامج شامل للتعليم". والتركيز على التعليم ناجم عن معرفة أنه لا يمكن لأي قانون أن يكون فعالا - بل وربما يكون ضارا بالفعل - ما لم يحظ على الأقل بقدر من دعم الجهات التي يخصها وبدعم عام من السكان. وفي هذا الصدد، من الجدير تكرار العبارة التي تنطوي على توخي الحذر عند وضع برامج التعليم: "إرغام شخص متضرر على قراءة أو سماع نصائح تتعلق بالتسامح لن يؤدي إلا إلى زيادة الضرر الذي لحق به. وإجراء تقييم حماسي مفرط لمساهمات أقلية ما قد يؤدي، كرد فعل، إلى نفور أعضائها وقد تؤدي البرامج التي لا تقدم بصورة صحيحة، وإن كانت نواياها ممتازة، إلى إيجاد وعي بفارق جماعي لم يكن موجودا في السابق"[٣١].

٣٧- إن المؤلفات التي تتناول التمييز زاخرة بالتأكيدات على أن الأفكار المسبقة تولد التمييز، لكن العكس صحيح أيضا. فالتمييز الذي يستخدم كوسيلة للتلقين يولد أفكارا مسبقة. فالأطفال يتعلمون من خلال الملاحظة والتقليد. ومن المرجح أن يشرعوا في إدامة ممارسات التمييز قبل أن يفهموا كلمة "التمييز"، بوقت طويل وأن يتشبعوا بما ينطوي عليه التمييز من أفكار مسبقة بنفس طريقة قبولهم لأي مظهر آخر من مظاهر حياتهم الأسرية ومجتمعاتهم المحلية. والأفكار المسبقة تنقل من جيل إلى آخر من خلال استخدام المجتمع لها. ويسهل تفسير الآراء المسبقة عندما تكون مؤيدة للمصالح الفردية الانفرادية والجماعية. فالاستعانة بخدم المنازل ييسر من حياة الأسرة. وبما أن خدم المنازل يعملون في أسر معيشية منفردة، فليس لأي أحد علم بأعدادهم ولا أماكن عملهم،

لكن البيانات المتجزئة تبرز محنتهم. وقد يبدأ خدم المنازل العمل في سن الرابعة، وتستأثر الفتيات بنسبة لا تقل عن ٨٠ في المائة من بين العاملين في الخدمة المترلية، وتأتي نسبة ٧٠ في المائة منهم من فئات تقع ضحية التمييز، كالأقليات أو المهاجرين الذين ينظر إليهم نظرة احتقار[٣٢]. والأساس المنطقي الذي تستند إليه هذه الظاهرة يتضمن حججا منطقية هي: إن عدم إتاحة الفرص المتكافئة أمام ضحايا التمييز يتحول بسهولة إلى دليل واقعي على دونيتهم، الأمر الذي يغذي استمرار التمييز وما ينطوي عليه من أفكار مسبقة. وفي عام ١٩٥٧، وردت في أول دراسة أجرتها الأمم المتحدة عن التمييز في التعليم إشارة إلى الأساس المنطقي للتمييز ونصها "أن السياسة التي تقوم على الخوف من فقدان وضع متميز هي سياسة تستتبع بالضرورة اتخاذ تدابير لحرمان مجموعة سكانية كاملة من التعليم، أو السماح لها بالوصول إليه ولكن على مستوى أدنى فقط"[٣٣].

جيم- معالم من أجل القضاء على التمييز

٣٨- يمكن استخدام التعليم كوسيلة للإبقاء على عدم المساواة أو القضاء عليه، على حد سواء. وبما أن التعليم يمكن أن يحقق هذين الهدفين المتناقضين، فإن القانون الدولي لحقوق الإنسان يولي الأولوية للقضاء على عدم المساواة كهدف أساسي للتعليم. وهناك عوامل وعمليات عديدة تدفع إلى الاتجاه المعاكس. فازدياد تكاليف التعليم يؤدي إلى تفاقم أوجه عدم المساواة فيه، وهي أوجه تنتقل من جيل إلى آخر. والتدريس بلغات غير مناسبة يعزز حرمان الأطفال الذين تقرر أنهم "غير قابلين للتعليم"، مما يزيد من أعداد الأطفال الذين يعتبرون من الأطفال "غير القابلين للتعليم". وعدم تكييف التعليم مع تطلعات المتعلمين يؤدي إلى انعدام الدوافع للذهاب إلى المدرسة. فتمكين التعليم من تحقيق النتائج المنشودة لا غير المرغوب فيها يتطلب مراجعته مراجعة كاملة وفقا لمعايير حقوق الإنسان.

٣٩- ومن المعروف جيدا أن الخلفية الأسرية تشكل أحد العوامل الرئيسية لتعليم الطفل، إذ إن إمكانية تنمية ملكات التعلم لدى أطفال الطبقة الاجتماعية العليا تكون أعلى منها لدى أطفال الطبقة الاجتماعية الدنيا (الفقرة ٤٨ من E/CN.4/2000/6/Add.2). وتتسع هذه الفجوة بانتقال ميزة التعليم أو الحرمان منه فيما بين الأجيال. وكما أوضح سابقا المقرر الخاص المعني بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في عام ١٩٧٥، "إن اللامساواة في التعليم تلعب دورا هاما في اختيار المهنة، وبالتالي في انتقال الميزات والمساوئ من جيل إلى آخر"[٣٤]. ونمط الحسنات والسيئات يؤثر بصورة متفاوتة على الأجيال، تبعا للجنس والأدوار الجنسانية المتغيرة، أو تبعا للإمكانات التي تتصور هذه الأجيال أنها تملكها أو لا تملكها. ويساعد رصد الإعمال التدريجي للحق في التعليم في توسيع وتعميق معارفنا بأوجه اللامساواة التي ينبغي الكشف عنها لكي يتم على نحو فعال الاعتراض عليها ومعالجتها.

١- المساواة بين الجنسين

٤٠- إن الالـــتزامات بتحقيق المساواة بين الجنسين في الوصول إلى التعليم، التي تم تعزيزها وتوسيع نطاقها لم تتطور بعد لتصبح التزامات مماثلة بتحقيق المساواة بين الجنسين من خلال التعليم. وهناك فرق هائل بين الاثنين. فغالبا ما يتم الإخفاق في جعل الفتيات يلتحقن بالمدارس لأن التعليم كقطاع واحد لا يولد، في حد ذاته، حوافز جذابـــة بما يكفي للفتيات أنفسهن أو لوالديهن إذ لا يكون باستطاعة الفتيات المتعلمات الاستفادة من تعليمهن لإعالة أنفسهن و/أو مساعدة والديهن. فسنوات الدراسة مضيعة للوقت عندما لا يمكن للفتاة الحصول على عمل و/أو عـــندما تمـــنع من العمل لحسابها الخاص، وعندما لا يكون لها خيار في مسألة الزواج وإنجاب الأطفال، أو عندما تكون فرص التمثيل السياسي أمامها مغلقة.

٤١- وكانـــت إحـــدى الالـــتزامات الرئيسية لإطار عمل داكار هي إزالة اللامساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥[٣٥]. وسيكون هذا هو أول معلم لقياس الأداء، لأنه لم يبق إلا ثلاث سنوات عـــلى حلـــول عـــام ٢٠٠٥. والإحصاءات اللازمة لتقييم التقدم المحرز غير متوفرة، لا سيما فيما يتعلق بالتعليم الـــثانوي. أما البيانات المتعلقة برصد الفجوات بين الجنسين في الالتحاق بالمدارس الابتدائية فهي متاحة بصورة مـــتزايدة، وهي مدرجة في جدول *العد التنازلي حتى عام ٢٠٠٥: سد الفجوة بين الجنسين فيما يتعلق بالالتحاق بالمدارس الابتدائية*.

٤٢- وبالمقارنة مع ما أجرته المقررة الخاصة من تحليل سابق للبيانات المتعلقة بالفجوة بين الجنسين في الالتحاق بـــالمدارس الابتدائـــية (الفقرة ٥٥ من E/CN.4/1999/49)، هناك تقدم واضح في جمع المعلومات اللازمة لإجراء الرصد والتصحيح. وهناك بلدان لا تتوفر بشأنها حتى تقديرات عن الفجوة بين الجنسين، على الرغم من أن جميع المؤشـــرات تشـــير إلى ضرورة إيلاء الأولوية إلى تعليم الفتيات. وينعكس نطاق مثل هذا الإجراء التصحيحي في تقديـــرات اليونيســـيف التي تشير إلى أن نسبة التحاق الفتيات بالمدارس في أفغانستان منخفضة إلى درجة أنها لا تـــتجاوز ٥ في المائة[٣٦]، أو في الفجوة بين الجنسين البالغة ٢٦ في المائة في تشاد و٣٣ في المائة في اليمن، أو في العكسية السلبية بين الجنسين البالغة ١١ في المائة في ليسوتو.

٢- القضاء على العقبات الثلاث: الإعاقة، والصعوبة، والحرمان

٤٣- ما من شك في أن القضاء على الاستبعاد والتفرقة يتطلب أموالا عامة كافية ومستمرة. وقد يتطلب توفير التعلـــيم للأطفـــال المعوقين زيادة نسبة المعلمين إلى التلاميذ من ١: ٣٠ إلى ١:٥ أو حتى ١:٢، مما يعني إزدياد تكاليف التعليم بصورة كبيرة. ويتجسد ذلك في وجود حجتين تتعلقان بالأطفال المعوقين. وتؤكد الحجة الأولى على الحقوق التي ينبغي منحها لمثل هؤلاء الأطفال وتحدد هذه الحقوق، وتخلق بذلك إطارا مفاهيميا جذابا يستند

إلى المساواة والمصالح الفضلى لكل طفل، وتقول إنه ينبغي للمدارس أن تتكيف مع كل طفل بدلا من أن ترفض الأطفال الذين يوصمون بأنهم "أطفال يصعب تعليمهم". وتسلم الحجة الثانية بصراحة وأمانة بأن "سبب عدم التحاق العديد من الطلاب المعوقين بالمدارس العادية يعود إلى أن المدارس العادية لا تستطيع تلبية احتياجاتهم"[٣٧]. والسبب وراء ذلك يكمن في عدم كفاية الموارد - المكان، الوقت، المعلمين، وسائل التدريس والتعلم - الذي يزداد سوءا بسبب قيود الميزانية وازدياد المنافسة. ومع ذلك، فإن سبب الحرمان من التعليم نادرا ما يكون تكاليف التعليم وحدها.

٤٤- وكان سبب إدراج مفهوم "المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة" أو "المتعلمين غير العاديين" في مفردات العاملين في مجال التعليم، هو الشعور بالذنب لدى استخدام التعبير الازدرائي: "الشخص المعوق". وفي الاتحاد السوفييتي سابقا، أنشيء فرع علمي أسموه "علم الإعاقة" "*defectology*" مما أثر بصورة عميقة على مصير الأشخاص المعوقين. فيتم عزل الأطفال الذين يصنفون في وقت مبكر من حياتهم على أنهم مصابون "بإعاقات" في مؤسسات خاصة، ولا يسمح لهم مطلقا بالالتحاق بالتعليم العادي، ويكون مصيرهم البقاء مدى الحياة في مؤسسات تملك موارد تقل يوما بعد آخر[٣٨]. ومقابل هذه الممارسة الموروثة أدى تقليص الأموال التي تخصصها الحكومة لجميع المؤسسات العامة إلى زيادة تضاؤل احتمالات الحق في المساواة في التعليم بالنسبة لجميع الأشخاص الذين يعتمدون على التمويل الحكومي، لا سيما عندما يكون التمويل الإضافي ضروريا لتكافؤ فرص التعليم.

٤٥- وتتفاوت النسبة المئوية للمتعلمين الذين تقدم إليهم موارد إضافية بين ١ في المائة و٤١ في المائة[٣٩]، مما يوضح أن عبارة "المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة" هي عبارة لم يتم تحديد معناها على المستوى الدولي. فالاختلافات مذهلة حتى داخل أوروبا، حيث أبلغت فنلندا أن نسبة أطفالها الذين هم بحاجة إلى تعليم خاص تبلغ ١٨ في المائة وتقل هذه النسبة عن ٢ في المائة في اليونان وإيطاليا وإسبانيا[٤٠]. وأحد الأسباب الهامة لهذه الأرقام التي لا يمكن مقارنتها، هو اختلاط معاني العوق والصعوبة والحرمان. فالعوق يعرف عادة بالاستناد إلى الطب، وبالتالي يتم عزل المتعلمين الذين يعانون من عوق بصري أو سمعي أو جسدي أو عقلي في مدارس خاصة أو أنهم يزودون بوسائل مساعدة للتدريس والتعليم لتسهيل عملية تعلمهم. أما صعوبات التعلم فيصعب أكثر تعريفها وتصنيفها، في حين أن الخلط بين الحرمان والعوق يؤدي إلى ضم الأطفال المهاجرين أو الأطفال اللاجئين أو أطفال الأقليات إلى فئة "المعوقين" لأنهم ربما كانوا لا يألفون اللغة المستخدمة في التعليم.

العد التنازلي حتى عام ٢٠٠٥: سد الفجوة بين الجنسين في الالتحاق بالمدارس الابتدائية

الفجوة بين الجنسين السلبية: نسبة التحاق البنين أدنى من البنات			لا توجد فجوة بين الجنسين أو الفرق يقل عن ٢ في المائة			نسبة التحاق البنين أعلى بأقل من ١٠ في المائة			نسبة التحاق البنين أعلى بأكثر من ١٠ في المائة		
الجزر	٩٨٪	٩٦٪	الأرجنتين	١٠٠٪	١٠٠٪	الجزائر	٩٢٪	٩٦٪	بوركينا فاصو	٢٨٪	٤٠٪
بوتسوانا	٨٢٪	٧٩٪	بربادوس	١٠٠٪	١٠٠٪	أنغولا	٥٣٪	٦١٪	جمهورية أفريقيا الوسطى	٤٣٪	٦٤٪
كندا	٩٧٪	٩٦٪	شيلي	٨٧٪	٨٨٪	البانيا	٩٦٪	١٠٠٪	تشاد	٤٢٪	٦٨٪
الجمهورية الدومينيكية	٨٨٪	٨٧٪	الصين	١٠٠٪	١٠٠٪	بنن	٣٤٪	٤١٪	كوت ديفوار	٥١٪	٦٧٪
الأردن	٨٣٪	٨٢٪	كوستاريكا	٩٢٪	٩٢٪	جزر القمر	٤٦٪	٥٤٪	جيبوتي	٢٧٪	٣٧٪
ليسوتو	٦٤٪	٥٦٪	فيجي	١٠٠٪	١٠٠٪	جمهورية الكونغو الديمقراطية	٣١٪	٣٣٪	إثيوبيا	٣٠٪	٤١٪
مدغشقر	٦٣٪	٦٢٪	الكويت	٦٧٪	٦٨٪	مصر	٨٩٪	٩٥٪	غامبيا	٣٧٪	٥٤٪
ناميبيا	٩٠٪	٨٣٪	ماليزيا	٩٨٪	٩٨٪	السلفادور	٨٠٪	٨٢٪	غينيا – بيساو	٤٤٪	٦٢٪
باراغواي	٩٢٪	٩١٪	ملديف	١٠٠٪	١٠٠٪	ليتوانيا	٣١٪	٣٦٪	العراق	٧٤٪	٨٥٪
رومانيا	٩٢٪	٩٠٪	موريشيوس	٩٣٪	٩٣٪	غواتيمالا	٥٧٪	٦٥٪	ليبيا	٣٥٪	٤٦٪
سانت لوسيا	٩٨٪	٩٥٪	المكسيك	١٠٠٪	١٠٠٪	غواتيمالا	٨٠٪	٨٥٪	مالي	٣٤٪	٤٩٪
سانت فنسنت وجزر غرينادين	٧٨٪	٧٦٪	ناكاراغوا	٨٠٪	٨٠٪	اندونيسيا	٨٢٪	٨٦٪	المغرب	٧٣٪	٨٥٪
تنزانيا	٦٩٪	٦٧٪	بيرو	١٠٠٪	١٠٠٪	ايران	٧٨٪	٨١٪	النيجر	٢٠٪	٣٢٪
أوروغواي	٩٢٪	٩٢٪	قطر	٨٥٪	٨٦٪	لاتفيا	٧٣٪	٧٩٪	بابوا غينيا الجديدة	٧٨٪	٩١٪
زمبابوي	٩١٪	٩٠٪	سري لانكا	١٠٠٪	١٠٠٪	لبنان	٧٧٪	٧٩٪	السنغال	٥٤٪	٦٤٪
			الإمارات العربية المتحدة	٨٢٪	٨٣٪	موريتانيا	٥٨٪	٦٢٪	توغو	٧٨٪	٩٩٪
			فانواتو	١٠٠٪	١٠٠٪	عمان	٣٧٪	٤٥٪	اليمن	٤٤٪	٧٧٪
			فنزويلا	٨٨٪	٨٨٪	عمان	٦٥٪	٦٧٪			
						الأرجنتين	٩٧٪	٩٩٪			
						المملكة العربية السعودية	٥٧٪	٦١٪			
						سري لانكا	٥٥٪	٦٠٪			
						السودان	٤٢٪	٥٠٪			
						الجمهورية العربية السورية	٨٩٪	٩٦٪			
						تايلند	٧٦٪	٧٨٪			
						تونس	٩٦٪	٩٩٪			
						زامبيا	٧٢٪	٧٤٪			

ملاحظة: جمع معهد التعليم التابع لليونسكو هذه البيانات كجزء من عملية رصد التعليم للجميع (*تقرير الرصد لعام ٢٠٠١ عن التعليم للجميع، اليونسكو/توفير التعليم للجميع*، باريس، تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠١، www.unesco.org/education/efa). تشير معظم الأرقام إلى عام ١٩٩٨، وهي أحدث سنة تتوفر بشأنها إحصاءات عن التعليم. وهذه الأرقام لا تعكس القياسات الدقيقة بل إنها تقديرات.

ثالثا- حماية حقوق الإنسان في مجال التعليم

٤٦- يتطلب التعليم مشاركة عدد من الأشخاص أكبر بالمقارنة بما يتطلبه أي نشاط مؤسسي آخر، وقد يكون ذلك هو السبب في التركيز على "المعدات الحاسوبية" على حساب "البرامج الحاسوبية". وهناك بالفعل اختلال بين الهيكل المؤسسي الرسمي ومضمون التدريس من جهة، ومادة التعليم والتعلم الموجهة نحو قيمة الطفل من جهة أخرى. والمدرسة كمؤسسة تضم أكبر عدد من الأطفال وصغار السن وهم في أكثر سنوات التطبع في حياتهم. ولذلك فإن الجدال العنيف بشأن وجهه التدريس ومضمونه هو جدال لا نهاية له.

٤٧- وينبغي أن تشكل حقوق الإنسان للفئتين الرئيسيتين في التعليم - أي المعلمين والتلاميذ - الضمانات الأساسية في التعليم، وإلى جانب حقوق الوالدين ومع ذلك، فإن حقوق هاتين الفئتين غالبا ما تكون موضوع تساؤل بسبب تأكيدات تقول إن المعلمين ليسوا إلا عاملا من عوامل إنتاج رأس المال البشري أو إن الطلاب هم ملك لوالديهم. ولذلك، تتمثل أولوية المقررة الخاصة في تعزيز الحق في التعليم من خلال السعي إلى تحسين الاعتراف بالفاعلين الرئيسيين وتمتعهم بهذا الحق.

ألف- تطبيق قانون حقوق الإنسان طوال عملية التعليم

٤٨- يشتمل إرث أوروبا الغربية على ممارسة تتمثل في حق الحكومة في حرمان الطفل من حريته لأغراض الأشراف على تعليمه. وتنص الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان على أن التعليم واجب على الطفل وإن أشد طريقة للمعاقبة على عدم القيام به تتمثل في حبس الطفل المتمرد. ووجدت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان، عند تفسير هذا الحكم من الاتفاقية، أن هناك انتهاكا لحقوق الإنسان عندما يحرم الطفل من حريته "في ظروف تتسم بالعزلة التامة ودون مساعدة من موظفين متدربين على التعليم" وهو أمر رأت المحكمة أنه لا يعزز أي غرض من أغراض التعليم[٤١]. ومع ذلك، وافقت المحكمة على أن مخالفة التعليم الإلزامي قد تؤدي إلى الاحتجاز[٤٢]. والاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان هي وثيقة قديمة، تم اعتمادها في عام ١٩٥٠، ولذلك فهي لا تعكس لا الحق في التعليم على النحو الذي تم تعريفه فيما بعد في القانون الدولي لحقوق الإنسان ولا المفهوم الأحدث من ذلك المتعلق بحقوق الطفل. وتتلقى المقررة الخاصة عددا متزايدا من الرسائل التي ترد فيها أسئلة لمعرفة مفهوم التعليم الإلزامي من منظور حقوق الإنسان. وكانت المقررة الخاصة قد تناولت هذا الموضوع في تقريرها السنوي الأول حيث ركزت على التعليم كواجب من واجبات الطفل (الفقرات من ٧٥ إلى ٧٩ E/CN.4/1999/49) ويعرف التعليم بالفعل كواجب في بعض الدساتير. وقد لا يسلم بحرية الوالدين في اختيار التعليم لأطفالهم ولا بحقوق الطفل بوصفها موضوع الحق في التعليم. ومفهوم التعليم في البيت مفهوم غير معروف في بلدان عديدة، ناهيك عن

كونـــه يخضع لنظام. وهو موضوع يبدو أنه كان ينبغي فحصه منذ وقت بعيد بمنظار حقوق الطفل. ولذلك فإن المقررة الخاصة ستقوم بدراسة أبعاده المتعلقة بحقوق الإنسان وتقدم تقريرا عن ذلك إلى اللجنة.

٤٩- إن أصوات أطفال أفغانستان التي ينبغي نقلها إلى الدورة الاستثنائية للجمعية العامة المعنية بالطفل، تعكس رسالة بسيطة هي أن الأطفال يرغبون في الذهاب إلى المدرسة. وكما ورد على لسان طفلة: "إن الإسلام يلزم كل مسلم بالتعلم لكن قادتنا لا يسمحون لنا بالذهاب إلى المدرسة" ويضيف طفل آخر: "نحن نذهب إلى المدرسة لكن ذلـــك لـــيس جيدا لأننا لا ندرس إلا المواضيع الدينية"[٤٣]. وتستتبع حقوق الطفل التزام الحكومات، والأفراد، والجماعات، بإزالة الحواجز التي تعترض سبيل تمتع الطفل بحقه في التعليم. وقد أدانت لجنة حقوق الإنسان حرمان وصـــول الفتيات إلى التعليم بوصفه انتهاكا لحقوق الإنسان، وأكدت على "حق المرأة والفتيات في التعليم دون تمييـــز، وإعـــادة فتح باب المدارس أمام المرأة والفتيات وقبولهن في جميع مستويات التعليم" (القرار ١٩٩٩/٩). وترجمة حق كل طفل في التعليم إلى واقع غالبا ما تتطلب التغلب على مقاومة البالغين الذين هم أقرب الناس إليه فلو كان جميع الآباء حريصين كل الحرص على المصالح الفضلى لأطفالهم لما كان من الضروري مطلقا التحدث عن حقـــوق الطفل. والأساس المنطقي لضمانات حقوق الإنسان يكمن في سهولة إساءة استخدام السلطة، وبالتالي تكـــون الضمانات التي تمنع هذه الإساءة ضرورية دائما. فالأطفال يقعون بسهولة ضحايا إساءة استخدام سلطة والديهـــم، ومعلمـــيهم، أو الحكومات. ولذلك، كررت لجنة حقوق الإنسان، إلى جانب قرارها بشأن الحق في التعليم، طلبها السابق لكي يتم إدراج منظور حقوق الطفل في ولاية المقررة الخاصة (القرار ٢٠٠١/٧٥).

٥٠- ويتألف التعليم من عمليتين متقابلتين هما التعليم والتعلم. ولذلك فإن دور المعلمين هو دور هام في تيسير عملية التعلم. وفي الفترة بين ٢٤ و٢٦ تموز/يوليه ٢٠٠١، حضرت المقررة الخاصة المؤتمر العالمي للتعليم الدولي. وشعرت في المؤتمر بالسرور عندما استمعت إلى تعريف التعليم بأنه "الصمغ الذي يمسك المجتمع في وحدة واحدة" وعـــندما استمعت إلى المعلمين وهم يتحدثون دفاعا عن الطفل، حتى عند الإعراب عن أساهم لانتحار زملائهم تعبيرا عن اعتراضهم على الظروف المستنكرة لمهنتهم، وذلك في وقت يعكس فيه نقص المعلمين في بلدان عديدة تدهور جاذبية مهنة التعليم.

٥١- وإلى جانـــب الوالدين، فإن المعلمين هم الذين يترجمون أهداف ومقاصد التعليم المعرفة بصورة مجردة إلى رســـائل يمكن للطفل إدراكها وتشربها. وبإدخال التعليم في مجال حقوق الإنسان، يتوقع من المعلمين أنفسهم أن يكـــيفوا وجهة التعليم ومضمونه ووسائله مع متطلبات حقوق الإنسان. إلا أنه غالبا ما يتم التنكر *لحقوقهم* أو انتهاكها. وفضلا عن ذلك، قد يتعرض المعلمون الذين يأخذون بالتعليم في مجال حقوق الإنسان للملاحقة الجنائية.

باء- القضاء على انتهاكات حقوق الإنسان في مجال التعليم

٥٢- أكدت لجنة حقوق الإنسان في قرارها ٤٧/٢٠٠١، من جديد، قلقها إزاء سوء معاملة واحتجاز الأشخاص الذين يمارسون حريتهم في التعبير، وطلبت من جميع المقررين الخاصين أن يولوا اهتماما خاصا في إطار ولاياتهم إلى الأشخاص الذين يحتجزون أو يتعرضون للعنف أو لإساءة المعاملة أو التهديد أو للتمييز بسبب ممارستهم الحق في حرية الرأي والتعبير. وفي مجال التعليم، غالبا ما يكون ذلك هو مصير أساتذة وطلاب الجامعات. وفضلا عن ذلك، فإن وقوع أساتذة وطلاب الجامعات ضحية ذلك غالبا ما ينجم عن انخراطهم في التعليم في مجال حقوق الإنسان. والتقارير المقدمة بشأن وقوع طلاب الجامعات ضحية تلك الممارسات بسبب احتجاجهم على انتهاكات حقوق الإنسان أو مضايقة أساتذة الجامعة الذين يشتركون في تعزيز وحماية حقوق الإنسان هي كثيرة للغاية إلى درجة لا يمكن تجاهلها. وقد شرعت المقررة الخاصة بمشاورات مع المقررين الخاصين المعنيين بحرية التعبير وبالمدافعين عن حقوق الإنسان بهدف صياغة استجابة مشتركة لمثل هذه الادعاءات.

٥٣- وفي آب/أغسطس ٢٠٠١، تمكنت المقررة الخاصة من الانتهاء من تحقيق في ادعاءات كانت قد وجهت انتباه حكومة غامبيا إليها (الفقرة ٢٣ من E/CN.4/2001/52). وكانت مراسلاتها مع حكومة غامبيا تتعلق بتعرض طالب كان يتظاهر في نيسان/أبريل ٢٠٠٠، للقمع، وبنتائج عمل لجنة التحقيق التي تم إنشاؤها لإجراء تحقيق في الأمر وتقديم توصية لمتابعته. وتشعر المقررة الخاصة بأسف عميق لأن الرسائل التي أرسلتها ظلت دون رد. وكان وجودها في غامبيا قد قدم فرصة ممتازة للتغلب على هذه الصعوبة، وتعرب المقررة الخاصة عن امتنانها ليد العون التي مدها إليها السيد ريموند سوك المحامي العام في غامبيا.

٥٤- وقد أنشئت لجنة التحقيق في أيار/مايو وأنجزت عملها في آب/أغسطس ٢٠٠٠. ولاحظت أن أحداث يومي ١٠ و١١ نيسان/أبريل عام ٢٠٠٠ "كانت بوضوح نقطة تحول في تاريخ الأمة الغامبية"[٤٤]. فقد تحولت مظاهرة طلابية كانت مقررة في ١٠ نيسان/أبريل عام ٢٠٠٠ للاحتجاج على تعرض الطلاب للإساءة من قبل المسؤولين عن إنفاذ القوانين، إلى اضطرابات عامة كبيرة. فلم يحصل الطلاب على الترخيص المطلوب لتنظيم المظاهرة، على الرغم من أن هيئات إنفاذ القوانين كانت، فيما يبدو، على علم بأن المظاهرة ستحدث، لأنه تم نشر أفراد هذه الهيئات وتسليحهم. وتضمنت توصيات اللجنة ملاحقة أفراد من زعماء الطلاب. ودعت المسؤولين الرئيسيين عن إنفاذ القوانين إلى تحمل مسؤولية التسبب في حالات الوفيات والإصابات، وأوصت بتعويض أسر الذين لقوا حتفهم أو أصيبوا بجروح. فمن المستحيل تصور الطلاب غير المسلحين والمسؤولين عن إنفاذ القوانين المسلحين كطرفيين متساويين في نزاع؛ فالفئة الأخيرة هي التي تتصرف كوكيل للدولة وهي التي تتلقى التدريب وتزود بالأسلحة للقيام بذلك. وبقدر ما كانت المقررة الخاصة مرتاحة لتمكنها من توضيح الخلفية الوقائعية لهذه

القضـــية، فإنها تأمل في أن يتم، عند إجراء تغيير في القانون الساري في المستقبل، تعريف الفرق بين الأفعال التي تقوم بها الدولة والأفعال التي يقوم بها الأفراد العاديون.

٥٥- والتظاهر هو أقوى أشكال الدعاوة. وإذا ما أكدت دعوى قضائية واحدة على التعليم كحق من حقوق الإنسان، فإنها تصبح أداة فعالة للتعليم المستند إلى حقوق الإنسان، لأنها تبين أن بالإمكان تطبيق القانون كوسيلة لإحداث التغيير وتبديد الشكوك في أن المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان والضمانات الدستورية لحقوق الإنسان هي حبر على ورق.

٥٦- وأنشئت في بلدان عديدة لجان لحقوق الإنسان، كمـــا أنشئ أمناء مظالم أو ما يسمى بـ ***defensores del pueblo***. وتشكل اللجان وأمناء المظالم جسرا بين العمليتين القانونية والسياسية. وتقدم مثل هذه المؤسسات ثروة من النهج والخبرات من خلال ترجمة روح ومضمون القانون الدولي لحقوق الإنسان إلى ممارسة محلية. وكانت هذه المؤسسات فعالة بوجه الخصوص في توضيح الطريقة التي ينبغي بها تعريف حقوق الإنسان وترجمتها إلى الواقع في منظور التنمية.

٥٧- وخلافا للتعريف الشائع الذي يفيد بأن حقوق الإنسان القابلة للإعمال تقتصر على الحقوق المدنية والسياسية، فـــإن كـــثيرا مـــن الحالات المقدمة إلى اللجان المعنية بحقوق الإنسان وأمناء المظالم المعنيين بالأطفال تتعلق في الغالب بشـــكاوى مـــن انتهاكات الحقوق الاقتصادية والاجتماعية. فمثلا، تم تصنيف نسبة ٤٤,٥ في المائة من الحالات التي تناولـــتها لجـــنة إندونيسيا الوطنية المعنية بحقوق الإنسان في عام ٢٠٠٠ على أنها حالات تتعلق بانتهاكات "الحق في الـــرعاية"، بيـــنما تتناول الشكاوى المتعلقة بالحق في التعليم التكاليف الباهظة للتعليم، وكذلك عدم تنفيذ القوانين أو السياســـات التي تنص على إعمال هذا الحق[٤٥]. وهذه الممارسات تؤيد مفهوم عالمية حقوق الإنسان، كما أنها توفر نقطة انطلاق للنهوض بالحق في التعليم. وطلبت المقررة الخاصة أن تجري زيارة إلى إندونيسيا، بأمل المشاركة في ترجمة التزامات الحكومة الجديدة فيما يتعلق بحقوق الإنسان إلى استراتيجية للتعليم قائمة على الحقوق.

رابعا - تعزيز حقوق الإنسان من خلال التعليم

٥٨- إن إدراج التعلـــيم تحت مظلة التنمية الاجتماعية لا تحت مظلة التنمية الاقتصادية، على النحو الذي تم بالنسبة للأهداف الإنمائية الدولية[٤٦]، يعد مثالا على مساهمة حقوق الإنسان في توحيد الاستراتيجيات القطاعية المجزأة، وهذا يـــتعارض مع الأولوية التي تولى إلى التعليم للقضاء على الفقر. فالتعليم بوصفه حقا اقتصاديا يتطلب تكييف التدريس لتسهيل التمكن فيما بعد من تحقيق الاكتفاء الذاتي اقتصاديا من خلال العمالة أو العمل للحساب الخاص. وييسر ترابط حقوق الإنسان وعدم قابليتها للتجزئة إدماج أوجه التعليم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. وبالتالي، ييسر مثل هذا النهج المتكامل تكييف التعليم مع التحديات المعاصرة الرئيسية بما فيها قمع الإرهاب ومنع العنف.

ألف – التعليم كعماد لموارد الرزق المكتفية ذاتيا

٥٩- أما وقد اتضحت الصورة الآن، فإن من السهل إبراز السمات الرئيسية لنموذج التعليم الذي انهار والذي عرف التعليم بوصفه نقطة الانطلاق إلى عمل مكفول في الخدمة المدنية. ويمكن تصميم هرم التعليم برمته وفقا لهذا النموذج طالما كانت الحكومة هي أهم صاحبة عمل. وكانت لغة التعليم هي اللغة الرسمية للبلد، وكان التعليم الابتدائي مجرد مرحلة إعدادية لتعليم لاحق، وكان الحق في العمل يعرف على أنه الوصول إلى القطاع العام، وغالبا إلى عمل مدى الحياة. ونجمت عن انهيار هذا النموذج ظواهر مثل ظاهرة البطالة لدى الخريجين، أو – أسوأ من ذلك – ترك المدرسة[٤٧]، وهو أمر يثبت بصورة مرئية وموجعة الحاجة إلى تكييف التعليم. فإحصاءات التعليم لا تقيس إلا الأهداف الداخلية للتعليم، مثل نتائج التعلم. وتقييم مساهمة التعليم وفقا لما يمكن للمتعلمين القيام به بعد الانتهاء من الدراسة هو أمر أساسي لتكييفه مع الظروف المتغيرة، التي يعززها ترابط حقوق الإنسان.

٦٠- وقد لا تكون لدى الوالدين دوافع لإرسال أبنائهم إلى المدارس بسبب "خسارة مزدوجة: أولا إن التحاق أبنائهم لا يسمح لهم بمساعدة والديهم في الزراعة وتربية المواشي وبالتالي المساهمة في كسب القوت، وثانيا، هناك احتمال في أن يحصل أولئك الأبناء على عمل بعد الانتهاء من التعليم ولكنهم قد يرفضون العودة إلى الزراعة"[٤٨]. وغالبا ما ينطبق ذلك بوجه الخصوص على الفتيات. "بما أن إتمام الفتيات من التعليم الابتدائي فقط لا يكفي لأن تحصلن على عمل، فان الوالدين يتساءلان: لماذا نتحمل مصاريف إرسالهن لمدة ست سنوات إلى المدرسة عندما يكون بإمكانهن البقاء في المترل للعمل؟"[٤٩]. وبالمثل، أكدت البحوث في أمريكا الجنوبية على "أن عددا كبيرا من الوالدين في المناطق الريفية ينظرون إلى التعليم على أنه لا يمت بصلة إلى مستقبل أطفالهم ولذلك يفضلون لأطفالهم العمل"[٥٠]. وتضم تكاليف التعليم، إلى جانب النفقات المباشرة وغير المباشرة، التكلفة البديلة. وعملية الإفقار وتدهور العمالة في القطاع العام، "وإضفاء الطابع غير الرسمي" على العمل غالبا ما تؤدي إلى أن يستحوذ الأطفال على الأعمال التي ينبغي توفرها لوالديهم ولكنها لا تكون متوفرة أمامهم. وأيدت اللجنة المقررة الخاصة في توجيه الانتباه إلى أنه غالبا ما يكون الأطفال العاملون غير قادرين على الالتحاق بالمدارس وطلبت إلى جميع الدول تقديم معلومات عن الفجوة بين سن ترك المدرسة والحد الأدنى لسن الالتحاق بالعمل (الفقرة ٢٨ من E/CN.4/2001/52) وذلك بإدراج الموضوع في قرارها ٢٠٠١/٢٩.

٦١- إن المناقشات المستمرة بشأن مدة التعليم التي يجب أن تكون إلزامية بالنسبة للأطفال، سواء سمي هذا التعليم "بالتعليم الابتدائي" أم "التعليم الأساسي"، هي مناقشات تبعث على القلق على النحو الذي أشارت إليه المقررة الخاصة سابقا مرات عديدة. وأشار مشروع الوثيقة الختامية الذي تم إعداده في أيار/مايو ٢٠٠١ لتقديمه إلى الدورة الاستثنائية للجمعية العامة المعنية بالطفل، إلى ضرورة أن تكون مدة التعليم الابتدائي خمس سنوات[٥١]،

وتتيح الدورة الاستثنائية المقبلة في أيار/مايو ٢٠٠٢ فرصة لتعزيز الربط بين سن ترك المدرسة والحد الأدنى لسن الالتحاق بالعمل، الذي تطبقه منظمة العمل الدولية منذ عام ١٩٢١.

٦٢- وتشـــير الأدلة المتاحة إلى أن مفتاح الحد من الفقر يكمن في *التعليم الثانوي لا التعليم الابتدائي*. وقد توصلت جمهورية كوريا، التي غالبا ما يضرب بها المثل كنموذج على المنطق الاقتصادي الذي يكمن وراء استثمارها في التعليم، إلى أن للتعليم *الثانوي* "علاقة حاسمة بالنمو الاقتصادي"[٥٢]. وقد اعترضت لجنة حقوق الإنسان لجنوب أفريقيا على أن تكون مدة التعليم، المعرف "بالتعليم الأساسي" ثماني سنوات، معتبرة أنه مقبول في ظل القيود المالية الحالية، لكنها حثت الحكومـــة على تمديده إلى عشر سنوات[٥٣]. ورأت اللجنة الاقتصادية لأمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، التابعة للأمـــم المتحدة، أنه يتعين على صغار السن أن يكملوا التعليم *الثانوي* لكي تكون نسبة احتمال تفاديهم الفقر ٨٠ في المائة، وأكد البحث الذي قامت به تلك اللجنة فيما بعد أن نسبة تتراوح بين ٧٢ و٩٦ في المائة من الأسر التي يكون الزوجان فيها قد حصلا على تعليم تقل مدته عن تسع سنوات، تعيش في الفقر[٥٤].

٦٣- إن المناقشـــات الحالـــية بشأن *مهنة* التعليم الابتدائي اتسمت بالاحتدام أكثر منه بالوضوح، حيث نادى البعض باتباع هذا النهج كسبيل لجعل التعليم ذا صلة بالمهنة واعترض البعض الآخر على إضافة أغراض ومضامين مهنية إلى التعليم الرسمي. وتقدم التجارب في مجال تنفيذ الالتزام الحكومي بتوفير التعليم للطلاب الذين يتم إنقاذهم من الأشكال البشعة لعمل الأطفال[٥٥] أدلة تجريبية ضرورية لما يمكن أن ينجح، والسبيل إلى ذلك، وسببه، مما يوفر مدخلات قيمة لإجراء إصلاحات قانونية هناك حاجة ماسة إليها، على جميع المستويات، ابتداء من المستوى العالمي وحتى المستوى المحلي.

باء - التحدي الذي تطرحه مكافحة الإرهاب ومنع العنف

٦٤- إن الشواغل المتعلقة بالأمن الجماعي والفردي تقع في أساس جميع الالتزامات الحكومية التقليدية، السابقة لحقـــوق الإنسان بزمن طويل. وهي تتطلب أن يشمل *الأمن* ضمانات اقتصادية واجتماعية ومجتمعية، على النحو المنصوص عليه في القانون الدولي لحقوق الإنسان منذ ولادته.

٦٥- والتدابير القصيرة الأجل التي تتخذ لمواجهة مظاهر كساد اقتصادي محددة أو أبعاد إرهاب معينة يتبعها في العـــادة تركـــيز على التعليم لتكوين نهج طويلة الأجل. وفي أجزاء العالم المتأثرة بالاستراتيجيات الراهنة لمكافحة الإرهـــاب، سيتطلب ذلك توجيه الاهتمام إلى التعليم الذي أهمل في الماضي. وقد حدث ذلك في أفغانستان، وفي الوقت نفسه، يقدر البنك الدولي أن أرمينيا وأذربيجان وجورجيا وطاجيكستان غير قادرة على مواجهة تكاليف التعلـــيم الابـــتدائي الشامل[٥٦]. والأهم من ذلك أيضا أن الاعتبارات المتعلقة "بالعناصر المادية"، التي تتكون من

التمويل والمدارس، تؤدي إلى مناقشة المواضيع الواجب تدريسها، والشخص الواجب أن يقوم بالتدريس، والطريقة الواجب أن يتم بها ذلك.

٦٦- وأصبح التعليم بصورة متزايدة جزءا من الإغاثة الإنسانية، وطالبت اليونيسيف[٥٧] بأن "يكون للأطفال حق أساسي في تلقي خدمات التعليم أثناء حالات الطوارئ". ولاحظت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن احتمالات العودة الطوعية إلى الوطن تشير إلى استخدام المناهج والكتب المدرسية التابعة للبلدان الأصلية للاجئين، مع إجراء بعض التعديلات "إذا أبدى اللاجئون اعتراضا مقبولا على جزء محدد من المنهج"[٥٨]. ويقتضي التعليم اختيار لغة للتعليم، مع ما يترتب على ذلك من نتائج تظهر فيما بعد. وكما لوحظ بالنسبة للاجئين الأفغان، فقد أدت لغة التعليم إلى: "تركيز مجتمعات اللاجئين الناطقين بلغتي داري وباشتو في إيران وباكستان دون أن تتوفر لهم فرصة كبيرة لتعلم لغة بعضهم البعض، الأمر الذي سيكون له، على الأرجح، أثر دائم على الاندماج الاجتماعي وبناء الأمة داخل أفغانستان"[٥٩].

٦٧- ولتوجيه العمل في هذا المجال ، طالبت اللجنة (في قرارها ٧٥/٢٠٠١) بتحرير الأطفال من العنف وأكدت على الحاجة إلى دراسة اثر العنف على الأطفال. وعلى الرغم من المقولة الشائعة "أن العنف لدى الأطفال غالبا ما يرجع إلى تعرضهم للعنف من قبل البالغين"[٦٠]، فإنها مقولة تبعث على القلق ولذلك هناك ميل إلى إبقائها طي الكتمان .وقالت السيدة كاترين بونيه إن هذا الموضوع كان محظورا برمته حتى الستينات لأنه يكشف النقاب عن السلوك المخزي للبالغين[٦١]. وألقت لجنة حقوق الطفل الضوء على الحاجة إلى مراعاة تجارب الطفل في حياته عند التركيز على أهداف التعليم، لا سيما في سياسات وبرامج التعليم الدولية[٦٢]. وأشار مؤتمر مدريد المعقود بشأن التعليم المدرسي وصلته بحرية الدين والمعتقد، والتسامح وعدم التمييز، إلى الحاجة إلى معالجة "المناهج المدرسية والكتب المدرسية وأساليب التعليم"[٦٣]. وبالفعل، تظهر يوميا وعلى نطاق العالم مجادلات بشأن كيفية تدريس مواضيع تتناول الحروب والنزاعات وما يترتب عليها من انتهاكات. واتضح أن الكتب المدرسية في كرواتيا تتضمن وصف "المعتدين الصرب" بـ "برابرة بلا رحمة يقتلون كل من يصادفونه"[٦٤]. وفي صربيا، وصفت نفس الفترة التاريخية على أنها "فترة الطرد القسري للشعب الصربي"، وبأنها تذكر بـ "الإبادة الجماعية التي حدثت منذ ٥٠ عاما مضت"[٦٥].

٦٨- والتسامح هي الكلمة الأساسية التي وردت في القرارات الأخيرة للجنة حقوق الإنسان التي تناولت الهدف الذي ينبغي أن يتوخاه التعليم. ورسم حدود ما لا يمكن التسامح به هو أول خطوة ضرورية نحو إيجاد حيز للتسامح. ولاحظت اللجنة، فيما بعد، أنه لا يمكن لأي مجتمع أن يكون بمنأى عن المخاطر التي يخلقها غياب التسامح وما يمكن أن يولده ذلك من عنف (القرار ٥٠/٢٠٠٠)، وألقت الضوء على الحاجة إلى التصدي للتمييز في عملية التعليم والتعلم، بما في ذلك في المناهج التعليمية والكتب المدرسية (القرار ٢٩/٢٠٠١). ومناهج التعليم الابتدائي هي نفسها في جميع أنحاء العالم، وهي تخصص أعلى نسبة مئوية من الوقت الذي يقضيه الطالب في

المدرسة، أي من ٢٨ إلى ٤٩ في المائة[٦٦] لتعليم اللغة. ولا يعرف سوى القليل عن ترجمة متطلبات حقوق الإنسان إلى لغة يستطيع الطفل فهمها. وفضلا عن ذلك، فإن الرسائل المستخدمة في تعليم اللغة قد تتعارض مع التعليم في مجـــال حقوق الإنسان فيما لو أصبح جزءا من المناهج المدرسية في فترة لاحقة طويلة. وقد تتعارض الرسائل التي يتلقاها الطفل داخل المدرسة مع الرسائل التي يتلقاها في الخارج.

٦٩- وفي معظم البلدان، يحمي القانون المحلي، في معظم البلدان، الأفراد من التعرض للشتم أمام الآخرين، لكن حالات حظر "القذف الجماعي"[٦٧] نادرة. وقد يعتبر شتم الأجانب تعبيرا عن الوطنية وغالبا ما يفوز بالتصويت. وأكـــدت اللجنة الأوروبية لمناهضة العنصرية والتعصب، على ذلك مرارا، حيث أشارت في حالة الدانمرك إلى أن الصـــور النمطية والأفكار المسبقة "يشجع عليها قادة الرأي العام، بمن فيهم نخبة السياسيين من الطيف السياسي برمـــته"[٦٨]. وتأثير هذه الصور النمطية والأفكار المسبقة الحتمي على الأطفال والصغار في السن يقوض رسائل حقوق الإنسان التي يتعلمونها في المدارس. وفضلا عن ذلك، أشار ديفيد كولبي إلى أن المدارس والجامعات "تسهم في تشـــجيع كره الأجانب كأسلوب لبناء الدولة"[٦٩]. ولذلك فإن إجراء البحوث التطبيقية بشأن العقبات التي تعترض سبيل التمتع الكامل بالحق في التعليم هو أمر ضروري ابتداء من المستوى المحلي وحتى المستوى العالمي، في جميع أنحاء العالم، وستولي المقررة الخاصة له الأولوية في عملها.

خامسا- الاستنتاجات والتوصيات

٧٠- نملـــك جميعـــنا كبالغين سلطة تأكيد حق الطفل في التعليم أو إنكار هذا الحق. ولا يمكن أن تكون للطفل حقـــوق إلا إذا التزمنا بواجباتنا كأفراد وجماعات. وتتطلب التزامات الحكومات إزاء حقوق الإنسان، سواء كانت تلـــك الـــتي تكفل الأمن العام أو الحق في التعليم، تقديم خدمات عامة يتم تمويلها تمويلا كافيا. ولذلك فإن قدرة الحكومات على جمع الأموال وإعطاء الأولوية في توزيعها لحقوق الإنسان، واستعدادها للقيام بذلك، يتسمان بأهمية بالغة في حماية حقوق الإنسان. وعلى المستوى المحلي، يتعزز التضامن من خلال واجب دفع الضرائب، التي يمول منها التعليم عادة. وقد يبدو تخفيض الضرائب أمرا محبذا لدى الناس، إلا إذا تسبب في عدم تقديم حماية كافية لاستتباب الأمـــن العام، أو في خراب المدارس الحكومية. وعلى المستوى الدولي، فإن عالمية الحق في التعليم تستند إلى التعاون الدولي الرامي إلى تكافؤ فرص التمتع بالحق في التعليم من خلال استكمال الموارد غير الكافية للبلدان الفقيرة.

٧١- وتـــزداد أهمـــية العمـــل في مجال حقوق الإنسان وقت حدوث كساد اقتصادي، على الرغم من ازدياد التحديات. والعولمة التي نوقشت بدرجة كبيرة نظريا، أثبتت عمليا آثارها الضارة من خلال عولمة التباطؤ الدوري للاقتصاد الذي بدأ في النصف الثاني من عام ٢٠٠٠. واستمر الامتناع عن استخدام كلمة "الكساد" إلى ما بعد ١١ أيلول/سبتمبر. وإن ضمانات حقوق الإنسان إنما تصبح هامة للغاية في وقت الأزمات الاقتصادية، وبالتحديد

عندما تكون تحت أكبر الضغوط. والربط بين الكساد العظيم وما تلاه من تأكيد الحقوق الاقتصادية والاجتماعية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أمر معروف جيدا ومن المفيد التذكير به في هذا الظرف.

٧٢- وتقتضي زيادة الأولوية المعطاة للتعليم على المستوى العالمي وضع فوائده الطويلة الأجل في مرتبة أعلى من مرتبة الأولويات القصيرة الأجل. ويمكن منظور حقوق الإنسان من الربط بين القضايا التي يترع إلى معالجتها بصورة معزولة داخل إطار قانوني شامل ينطبق على المستويين المحلي والدولي معا. وييسر الإطار المفاهيمي المتكامل الذي يستتبعه النهج القائم على حقوق الإنسان إقامة روابط مشتركة فيما بين القطاعات يمكن من خلالها تكييف التعليم مع أهداف استئصال شأفة الفقر، أو تحقيق المساواة بين الجنسين، أو منع الإرهاب والعنف.

الحواشي

(١) The World Bank, *The world bank and legal Technical Assistance: Initial Lessons,* Policy Research Working Paper No. 1414, Washington, D.C., January 1995.

(٢) Myrdal, G. The Challenge of World Poverty: A World Anti-Poverty Programme in Outline, New York, The Penguin Press and Pantheon Books, 1970, p. 17.

(٣) بيان مشترك لكويتشيرو ماتسورا (الأمين العام لليونسكو) ، وجيمس ولفينسون (رئيس البنك الدولي)، وثريا عبيد (المديرة التنفيذية لصندوق الأمم المتحدة للسكان)، وكارول بيلامي (المديرة التنفيذية لليونيسيف)، ومارك مالوك براون (مدير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي) بعنوان "For 113 million children," "school would be a good star صدر في The International Herald Tribune بتاريخ ٥-٦ أيار/ مايو ٢٠٠١.

(٤) *إطار عمل داكار، التعليم للجميع: الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، نص اعتمده المنتدى العالمي للتربية، داكار، السنغال، ٢٦-٢٨ أبريل/نيسان ٢٠٠٠، اليونسكو، ٢٠٠٠، الفقرة ١٩.*

(٥) *تقرير الرصد لعام ٢٠٠١ بشأن التعليم للجميع*، اليونسكو/محفل التعليم للجميع، باريس، تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠١، (www.unesco.org/education/efa).

(٦) أشار *تقرير الرصد لعام ٢٠٠١ بشأن التعليم للجميع* إلى أن وجود أعداد كبيرة من التلاميذ فوق سن الدراسة يجب ألا يحول دون التحاق أولئك الذين بلغوا سن الدراسة الرسمي بالمدرسة "وبالتالي، يؤخر تحقيق أهداف الالتحاق بالتعليم الابتدائي على الصعيد العالمي". ويبدو أن فصل الأطفال فوق سن الدراسة من المدرسة أو منع التحاقهم يعتبر علاجا غير مناسب إذ إنه سيخرج المشكلة من القطاع التعليمي دون أن يحلها وسيزيد من عدد الأميين من الكبار.

الحواشي (تابع)

(٧) Constitutional Court of South Africa, *Minister of Education v. Doreen Harris*, Case CCT 13/01, 5 October 2001.

(٨) UNESCO, A summary statistical review of education in the world, 1960-1982 , document ED/BIE/CONFINTED 39/Rev.1, July 1984.

(٩) تظهر بيانات اليونسكو أن نسبة الأطفال في سن ٦-١١ الملتحقين بالمدرسة الابتدائية قد انخفض بين عام ١٩٧٠ وعام ١٩٨٥ من ٩٥,١ في المائة إلى ٩٠ في المائة في بلجيكا، ومن ٩٠,٦ في المائة إلى ٨٥,٨ في المائة في فرنسا، ومن ٩٧,٣ في المائة إلى ٨٩,٩ في المائة في اليونان، ومن ٩٣,٢ في المائة إلى ٨٨,٧ في المائة في آيرلندا، ومن ٨٧,٩ في المائة إلى ٧٨,٢ في المائة في إيطاليا، ومن ٩٠,٨ في المائة إلى ٧٩,١ في المائة في المملكة المتحدة، ومن ١٠٠ في المائة إلى ٩٥ في المائة في الولايات المتحدة.

(١٠) Tanzi, V. and Schuknecht, L., *Public Spending in the 20th Century: A Global Perspective*, Cambridge University Press, 2000, p. 184.

(١١) الأمم المتحدة، تقرير عام ١٩٨٥ عن الحالة الاجتماعية في العالم، نيويورك، ١٩٨٥، رقم المبيع E.85, IV.2، ص ٣٤.

(١٢) كانت هذه الحلقة الدراسية جزءا من مجموعة حلقات بعنوان " Structural Adjustment: 20 Years is Enough?" نظمهتا مبادرة تحدي العولمة، و مركز التنمية الاجتماعية المتكاملة، ومركز التعاون الخاص والعام، ومبادرة حوار السياسة في واشنطن دي سي ٢٣-٢٦ أبريل/نيسان ٢٠٠١.

(١٣) The World Bank and user fees in health, education and water , *World Bank Issue Brief*, September 2001, www.worldbank.org.

(١٤) Perkins, G. and Yemtsov, R., *Armenia: Restructuring to Sustain Universal General Education*, World Bank Technical Paper No. 498, Washington D.C., March 2001, p. 11.

(١٥) وهي أوغندا (٢٤ آذار/مارس ٢٠٠٠) وبوركينا فاصو (٢٥ أيار/مايو ٢٠٠٠) وتنزانيا (١ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٠) وموريتانيا (١٣ كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٠) وبوليفيا (١ آذار/مارس ٢٠٠١) ونيكاراغوا (٣ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١) وهندوراس (٢٧ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١) وموزامبيق (١ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠١).

الحواشي (تابع)

(١٦) الدول التي سيراجع المجلس التنفيذي للبنك الدولي والمجلس التنفيذي لصندوق النقد الدولي ورقاتها بشأن استراتيجية الحد من الفقر هي بنن وجمهورية أفريقيا الوسطى وتشاد ومالي ورواندا وطاجيكستان وزامبيا.

(١٧) IMF/World Bank, Guidelines for Joint Staff Assessment of a Poverty Reduction Strategy Paper, 18 April 2001, www.worldbank.org/prsp.

(١٨) أوضح أول تقييم للتقدم فيما بعد داكار أن ٦٦ دولة قد أجابت على استفسار اليونسكو بشأن الخطط الوطنية، وذكرت ٤١ دولة أن لديها مثل هذه الخطط ومنها ٣٩ قد أعدت قبل محفل داكار. تقرير الرصد لعام ٢٠٠١ بشأن التعليم للجميع، اليونسكو/محفل التعليم للجميع، باريس، تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠١ (www.unesco.org/education/efa).

(١٩) الملاحظات الختامية للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية: هندوراس E/C.12/1/Add.57 المؤرخة ٢١ أيار/مايو ٢٠٠١ الفقرة ٣٤.

(٢٠) الملاحظات الختامية للجنة حقوق الطفل: موريتانيا CRC/C/15/Add.159 المؤرخة ١٢ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠١، الفقرتان ٤٥ و١٤.

(٢١) بيان من الفريق الرفيع المستوى المعني بالتعليم للجميع، الاجتماع الأول، اليونسكو، باريس، ٢٩-٣٠ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠١، www.unesco.org/education/efa الفقرة ١٠.

(٢٢) IMF-World Bank Development Committee, Education for dynamic economies: Accelerating progress towards Education for All (EFA) , Paper prepared by the staff of the World Bank, DC/2001-0025, 18 September 2001.

(٢٣) IMF-World Bank Development Committee, Recent trends in the transfer of resources to developing countries , DC/2001-0022, 21 August 2001.

(٢٤) EU agrees on joint aid target of 0.7 per cent , *Development Today*, No. 17-18/01, 9 November 2001.

(٢٥) منظمة التجارة العالمية، World Trade Organization, Negotiating proposal for education services: Communication from New Zealand, S/CSS/W/93 of 26 June 2001.

الحواشي (تابع)

(٢٦) World Trade Organization, Higher (tertiary) education, adult education, and training: Communication from the United States , S/CSS/W/23, 18 December 2000.

(٢٧) ينظم المخطط ٤-ألف الالتزامات الحكومية بشأن حقوق الإنسان، النابعة من الحق في التعليم، جاعلا التعليم متوفرا وفي المتناول ومقبولا وقابل للتكييف (E/CN.4/1999/49, paras. 51-74; E/CN.4/2000/6, paras. 32-65; E/CN.4/2001/51, paras. 64-65).

(٢٨) منظمة العمل الدولية، *المساواة في الاستخدام والمهنة. مسح عام أجرته لجنة الخبراء المعنية بتطبيق الاتفاقيات والتوصيات*، الدورة ٧٥، ١٩٨٨، التقرير الثالث (الجزء ٤ باء)، الفقرة ٣٣.

(٢٩) Ohsako, T. (ed.) *Violence at School: Global Issues and Intervention*، مكتب التربية الدولية، اليونسكو، باريس، ١٩٩٧، الصفحات من ٤٠ إلى ٤٨ بالإنكليزية.

(٣٠) لجنة حقوق الإنسان - تقرير تحليلي للأمين العام عن المشردين داخليا، الفقرتان ٧٠ و٧١ من وثيقة الأمم المتحدة E/CN.4/1992/23، المؤرخة في ١٤ شباط/فبراير ١٩٧٢.

(٣١) اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الاقليات، تقرير عن منع التمييز (أعده الأمين العام)، الفقرتان ١٧ (جيم) و١٧٧ من الوثيقة E/CN.4Sub.2/40، المؤرخة في ٧ حزيران/يونيه ١٩٤٩.

(٣٢) اللجنة الفرعية لتعزيز وحماية حقوق الإنسان، الأطفال العاملون في الخدمة المترلية في بنن وكوستاريكا والهند. تقرير قدمته الجمعية الدولية لمناهضة الرق إلى الدورة الخامسة والعشرين للفريق العامل المعني بأشكال الرق المعاصرة، جنيف ١٤-٢٣ حزيران/يونيه ٢٠٠٠.

(٣٣) Ammon, C.D., *Study of Discrimination in Education*, United Nations, New York, Sales No. 1957.XIV.3, August 1957, p. 10.

(٣٤) United Nations, *The Realization of Economic, Social and Cultural Rights: Problems, Policies, Progress* by Manouchehr Ganji, Special Rapporteur of the Commission on Human Rights, Publication E.75.XIV.2, New York, 1975, para. 68.

الحواشي (تابع)

(٣٥) The Dakar Framework for Action, *Education for All: Meeting Our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000*, UNESCO, 2000, para. 7 (v).

(٣٦) بيانات اليونيسيف عن أفغانستان، مقرونة بملاحظة تنبيهية بأنها بيانات لا تشير إلا إلى جزء من البلد، وتذكر أن النسبة الإجمالية لالتحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية في الفترة من عام ١٩٩٥ إلى ١٩٩٩ بلغت ٥ في المائة. (UNICEF, *The State of the World's Children 2001*, p. 90).

(٣٧) Hegarty, S., *Educating Children and Young People with Disabilities. Principles and the Review of Practice*, UNESCO, Paris, [undated], p. 49.

(٣٨) Mental Disability Rights International, *Children in Russia s Institutions: Human Rights and Opportunities for Reform*, Washington D.C, February 1999, p. 9.

(٣٩) *Education at a Glance: 2001 OECD Indicators*, Paris, 2001, p. 174.

(٤٠) European Commission, *Key Data on Education in Europe 1999/2000*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2000, pp. 141 and 149.

(٤١) European Court of Human Rights, *Bouamar v. Belgium*, Judgement of 29 February 1988, A-129.

(٤٢) European Court of Human Rights, *Nielsen v. Denmark*, Judgement of 28 November 1988, A-144.

(٤٣) اتحاد إنقاذ الطفولة، أطفال أفغانستان يتحدثون إلى الدورة الاستثنائية للأمم المتحدة، ١٩-٢١ أيلول/سبتمبر ٢٠٠١.

(٤٤) *Report of the Commission of Inquiry into Public Disturbances of 10 and 11 April 2000*, August 2000, p. 44.

الحواشي (تابع)

(٤٥) The National Commission on Human Rights Indonesia, *Annual Report 2000*, Jakarta, 2001, pp. 69 and 226.

(٤٦) صنف التعليم الابتدائي الشامل، في إطار أهداف التنمية على المستوى الدولي، تحت بند التنمية الاجتماعية، واقترح له، كمؤشرات، صافي الالتحاق بالمدارس الابتدائية، والانتهاء من الصف الرابع، ومعدل الأمية بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٤. Measuring development progress: A working set of core indicators www.oecd.org/dac/indicators/htm/list.

(٤٧) إن عبارة"dscolarisation" تبين الظاهرة المرئية المتمثلة في تناقص أعداد الملتحقين بالمدارس، وتربطها بسلسلتها السببية، التي تتمثل في أن تضاؤل الأموال العامة المقدمة إلى المدارس يجعلها غير جذابة بسبب رداءة نوعية التعليم المقدم فيها، بينما أدى انعدام الحوافز للذهاب إلى المدرسة (العمل في الخدمة المدنية) إلى زيادة تضاؤل الرغبة في الالتحاق بالمدارس. وقد وصفت ماري فرانس لانج هذه الظاهرة في كتابها *L cole au Togo: Processus de scolarisation et institution de l cole en Afrique*, ditions Karthala, Paris, 1998, pp. 237-296.

(٤٨) *Hagberg, S. Burkina faso: Profiles of Poverty*, Sida, Stockholm, June 2000, p. 38.

(٤٩) Jackson, T., *Equal Access to Education: A Peace Imperative for Burundi*, International Alert, London, June 2000, p. 29.

(٥٠) Salazar, M.C. et al., *Child Work and Education. Five Case Studies from Latin America*, International Child Development Centre, UNICEF/Florence and Ashgate/Aldershot, 1998, p. 148.

(٥١) Preparatory Committee for the Special Session of the General Assembly on Children, Second revised draft outcome document: A world fit for children, Revised draft text submitted by the Bureau of the Preparatory Committee, A/AC.256/CRP.6/Rev.2, 17 May 2001, para. 32.

(٥٢) The Ministry of Education, *The Development of Education: National Report of the Republic of Korea*, Seoul, September 1996, p. 1.

الحواشي (تابع)

(٥٣) South African Human Rights Commission, The right to education , Policy Paper No. 2, www.sahrc.org.za.

(٥٤) Economic Commission for Latin America and the Caribbean, *The Equity Gap: Latin America, the Caribbean and the Social Summit*, Santiago de Chile, 1997, p. 116; *Equidad, desarrollo y ciudadana (Equity, Development and Citizenship)*, Santiago de Chile, 2000, p. 72.

(٥٥) إن الاتفاقـــية المتعلقة بحظر اسوأ أشكال عمل الأطفال واتخاذ إجراء فوري للقضاء عليها تحظر العمل الذي من شأنه أن يلحق ضررا بصحة أو سلامة أو أخلاق الطفل، وذلك يشمل جميع الأطفال حتى سن ١٨ عامـــا، وهـــي تنص على توفير التعليم لجميع الأطفال الذين يتم انتشالهم من اسوأ أشكال عمل الأطفال. وقد اعتمدت هذه الاتفاقية في ١٧ حزيران/يونيه ١٩٩٩ ودخلت حيز التنفيذ في ١٩ تشرين الثاني/نوفمبر عام ٢٠٠٠. وبحلول تشرين الثاني/نوفمبر عام ٢٠٠١، كانت قد صادقت عليها ١٠٨ دول (www.ilo.org).

(٥٦) Vandycke, N., *Access to Education for the Poor in Europe and Central Asia. Preliminary Evidence and Policy Implications*, World Bank Technical Paper No. 511, Washington D.C., June 2001, p. 28.

(٥٧) UNICEF, *Education in Emergencies. A Basic Right ... A Development Necessity*, UNICEF, New York, undated, p. 3.

(٥٨) UNHCR, *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*, Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, 1994, p. 113.

(٥٩) Rugh, A.B., *Education for Afghans. A Strategy Paper*, Save the Children and UNICEF Afghanistan, Peshawar/Islamabad, July 1998, p. 33.

(٦٠) International Child Development Centre, Children and Violence, *Innocenti Digest No. 2*, Florence, September 1997, p. 15.

(٦١) Bonnet, C., *L enfant cass*, Albin Michel, Paris, 1999.

الحواشي (تابع)

(٦٢) لجنة حقوق الطفل، التعليق العام رقم ١ (٢٠٠١): أهـــداف التعـــليم، CRC/GC/2001/1 المؤرخة في ١٧ نيسان/أبريل ٢٠٠١، الفقرتان ٢-٣.

(٦٣) Final Document of the International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance and Non-Discrimination, Madrid, 23-25 November 2001, para. 6 (www.unhchr.ch).

(٦٤) Pingel, F., *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks*, Council of Europe, Strasbourg, September 2000, p. 87.

(٦٥) Gachesha, N. and others, *Istorija za III razred gimnazine prirodno-matematickog smera i IV razred gimnazine opsteg i drustveno-jezickog smera* (تاريخ المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي الموجـــه نحـــو العلـــوم الطبيعية والرياضيات والمرحلة الرابعة من التعليم الثانوي الموجهة نحو العلوم الاجتماعية واللغات)، أمانة الكتب المدرسية وأدوات التعليم، بلغـــراد، الطبعة الثامنة، ٢٠٠٠، الصفحتان ١٧٨ و٢٧٤.

(٦٦) UNESCO/IBE, *World Data on Education: A Guide to the Structure of National Education Systems*, Paris, 2000, pp. 170-175.

(٦٧) Jones, T.D., *Human Rights: Group Defamation, Freedom of Expression and the Law of Nations*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague, 1998.

(٦٨) European Commission against Racism and Intolerance, Second Report on Denmark adopted on 16 June 2000, CRI (2001) 4, 3 April 2001, para. 28.

(٦٩) Coulby, D., Education in times of transition: Eastern Europe with particular reference to the Baltic states , in Coulby, D. et al. (eds.), *Education in Times of Transition. World Yearbook of Education 2000*, Kogan Page,

- - - - -