

Distr.: General
16 April 2021
Arabic
Original: French

الجمعية العامة



مجلس حقوق الإنسان

الدورة السابعة والأربعون

21 حزيران/يونيه - 9 تموز/يوليه 2021

البند 3 من جدول الأعمال

تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان، المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما في ذلك الحق في التنمية

الحق في التعليم: الأبعاد الثقافية للحق في التعليم أو الحق في التعليم باعتباره حقاً ثقافياً

تقرير المقررة الخاصة المعنية بالحق في التعليم، كومبو بولي باري

موجز تنفيذي

تبحث المقررة الخاصة المعنية بالحق في التعليم، في هذا التقرير المقدم عملاً بقراري مجلس حقوق الإنسان 4/8 و 3/44، الأبعاد الثقافية للحق في التعليم، وهي عناصر حاسمة الأهمية لإعمال الحق الشامل في التعليم الجامع والجيد، على النحو المنصوص عليه في الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة. وتحدد المقررة الخاصة في تحليلها، استناداً إلى التجارب الوطنية العديدة، العناصر الكفيلة باحترام التنوع والحقوق الثقافية لكل فرد في إطار التعليم:

- (أ) تقدير قيمة الموارد الثقافية الموجودة؛
- (ب) مشاركة جميع الجهات الفاعلة المعنية في الحياة التعليمية، بما يشمل المتعلمين بجميع أنواعهم؛
- (ج) الانتقال من العمل المركزي إلى العمل على مستوى الأطراف الفاعلة المحلية، وإعطاء المدارس قدراً من الاستقلالية لضمان تعلم ملائم ثقافياً؛
- (د) أساليب الملاحظة التشاركية والمنهجية؛
- (هـ) احترام الحريات في المجال التعليمي، على وجه الخصوص.

وتدعو المقررة الخاصة إلى اعتبار الحق في التعليم حقاً ثقافياً في حد ذاته، أي حق كل فرد في الحصول على الموارد الثقافية اللازمة ليطور بحرية عملية تحديد هويته، ويقوم علاقات تستند إلى الاعتراف



الرجاء إعادة الاستعمال

المتبادل طوال حياته، ويواجه التحديات الحاسمة الماثلة أمام عالمنا، وينخرط في ممارسات تسمح بامتلاك هذه الموارد والإسهام فيها.

وتتمثل السمة الفريدة لهذا النهج في اعتبار الحياة التعليمية علاقة حية بين جهات فاعلة (الطلاب والمعلمين والمنظمات وجهات فاعلة أخرى ذات صلة) ومجموعات من المعارف التي تشكل موارد ثقافية مشتركة تحمل في ثناياها "هوية وقيماً ودلالات" لا تستطيع الجهات الفاعلة من دونها شيئاً.

المحتويات

الصفحة

4		أولاً - مقدمة
5		ثانياً - الاعتراف بالحق في التعليم باعتباره حقاً ثقافياً، وتغيير المنظور
7		ثالثاً - الأبعاد الثقافية للحق في التعليم في الصكوك الدولية وممارسات الآليات الدولية
10		رابعاً - بعض التجارب الوطنية
15		خامساً - إعمال الحق في التعليم باعتباره حقاً ثقافياً
20		سادساً - التوصيات

أولاً- مقدمة

1- تبحث المقررة الخاصة المعنية بالحق في التعليم في هذا التقرير المقدم عملاً بقراري مجلس حقوق الإنسان 4/8 و 3/44، الحق في التعليم باعتباره حقاً ثقافياً.

2- وعلى الرغم من الجهود المبذولة في العديد من البلدان، ما زالت المدرسة عاجزة عن تقدير قيمة التنوع الثقافي، وغالباً ما تراه حاجزاً بدلاً من اعتباره أصلاً ينبغي إثراؤه. ومع ذلك، فإن افتقار النظم التعليمية إلى الأهمية الثقافية يشكل عائقاً كبيراً أمام إعمال الحق في التعليم. ويتمثل التحدي الرئيسي في معرفة السبل الكفيلة بأن توفر هذه النظم تعليماً جامعاً وجيداً، يسمح بازدهار التنوع الثقافي والحقوق الثقافية للجميع، وحقوق الإنسان ككل، ويعكس هذا التطور ويستند إليه. ولا بد من تجنب أسوأ خسارة يمكن وقوعها وما يترتب عليها من مظالم جسيمة: وهي فقدان المعارف الحالية، التي تنقلها الأشياء أو المؤسسات أو ينقلها الأشخاص، وهدر قيمتها.

3- وترى المقررة الخاصة أن من الأهمية بمكان، لتحقيق هذه الغاية، فهم الحق في التعليم والتدريب مدى الحياة باعتباره حقاً ذا أبعاد ثقافية قوية، بل حقاً ثقافياً في حد ذاته. وعليه، ينبغي أن يُفهم الحق في التعليم باعتباره حق كل فرد في الحصول على الموارد الثقافية اللازمة ليطور بحرية عملية تحديد هويته، ويقيم علاقات تستند إلى الاعتراف المتبادل طوال حياته، ويواجه التحديات الحاسمة الماثلة أمام عالمنا، وينخرط في ممارسات تسمح بامتلاك هذه الموارد والإسهام فيها. وهذا النهج ليس نظرياً بحتاً، لأنه يسمح بتغيير المنظور على نحو يعزز أهمية مضمون الحق في التعليم الجامع والجيد.

4- ولا تهدف المقررة الخاصة إلى اتباع نهج قائم على فئات الأشخاص (بعض التفاصيل المتعلقة بحقوق الأقليات أو المهاجرين أو الشعوب الأصلية أو الأشخاص ذوي الإعاقة أو حتى الأطفال، وإن كانت تستند إليها)، بل إلى وضع المبادئ وخطط العمل الرئيسية التي تكفل استجابة أوضح لهذا التحدي، بالنسبة لكل شخص، بغض النظر عن مجتمعه المحلي أو فئته المرجعية. وتشير عبارة "الأبعاد الثقافية" بصيغة الجمع إلى تنوع أشكال التنوع: أي تنوع الأشخاص وجميع الجهات الفاعلة المشاركة في الحياة التعليمية، وتنوع المعارف والتخصصات. وثمة تعاضد بين تقدير قمة تنوع المعارف الحالية وتقدير قيمة تنوع الأشخاص.

5- ولا بد من توافر ثلاث قدرات لتفعيل الحق في التعليم الجامع والجيد:

- (أ) قدرة الجهات الفاعلة في النظم التعليمية على التكيف مع تنوع الموارد الثقافية للمتعلمين والموارد الثقافية الموجودة في الإقليم، مما ينطوي أيضاً على القدرة على امتلاك هذه الموارد؛
- (ب) القدرة على إثراء الجميع، انطلاقاً من قيمة هذه الموارد الثقافية الخاصة، مع احترام جميع حقوق الإنسان؛
- (ج) القدرة على إشراك الناس والموارد في الحياة التعليمية ومن خلالها.

6- واستفادت المقررة الخاصة، في إطار إعداد هذا التقرير، من تحليلات الخبراء الذين شاركوا في اجتماع عُقد في جنيف يومي 3 و 4 شباط/فبراير 2020. وتشكر أيضاً الجهات التي أسهمت في التقرير بالرد على استبيانها وعددها حوالي 90 جهة، شملت دولاً وسلطات عامة ومؤسسات وطنية لحقوق الإنسان ومنظمات غير حكومية، فضلاً عن خبراء آخرين⁽¹⁾.

(1) ستتاح المساهمات المقدمة رداً على استبيان المقررة الخاصة في الرابط التالي: www.ohchr.org/FR/Issues/Education/SREducation/Pages/Culturaldimensionrighteducation.aspx

ثانياً - الاعتراف بالحق في التعليم باعتباره حقاً ثقافياً، وتغيير المنظور

7- إن فهم الحق في التعليم باعتباره حقاً ذا أبعاد ثقافية قوية، أو بالأحرى حقاً ثقافياً، ينطوي على العديد من التغييرات في المنظور.

8- التغيير الأول في المنظور: قد يعتقد المرء أن التنوع الثقافي يحول دون تعزيز الطابع العالمي، ولكن العالمية تكمن في صميم الممارسات الثقافية وتنتقل من خلالها. والحق العالمي الذي لا يركز على تقدير قيمة التنوع الثقافي لا يمكن أن يُعتبر عالمياً بحق، بل يمهّد الطريق لسياسات الهيمنة أو الاستيعاب، داخل البلد الواحد وفيما بين البلدان. ولا يعني ذلك أن الاعتراف بالبعد الثقافي للحق في التعليم لا يدعو سوى إلى تقدير قيمة تعددية الهويات الثقافية، بل إن الأمر يتعلق أيضاً بتنمية أسس هويتنا المشتركة، وإنسانيتنا المشتركة. فلا توجد إحداهما من دون الأخرى.

9- وتجدر الإشارة إلى أن النظم التعليمية هي آليات للاستيعاب، تسعى إلى تحقيق أهداف اختزالية مثل الطاعة العمياء لقواعد المجتمع ومعايير وقيمه الأخلاقية؛ والتدريب اللازم لتلبية احتياجات "سوق" العمل؛ وإعادة إنتاج أنظمة الهيمنة؛ والتقيد بأيديولوجيات الدولة أو الأيديولوجيات القومية أو الدينية⁽²⁾. وتؤخّذ المناهج التعليمية أيضاً باسم الكفاءة وخفض التكاليف، أو بتحويل التعليم إلى سلعة. وتشير بعض المساهمات إلى أن بعض الآباء لا يرسلون أطفالهم إلى المدرسة خوفاً من "تدريسهم ثقافة أخرى" بدلاً من تعليمهم⁽³⁾، أو بالأحرى خوفاً من تلقينهم أيديولوجية معيّنة⁽⁴⁾. ولا تزال النظم التعليمية، التي غالباً ما تنطوي على طابع مركزي شديد، غير مناسبة لاحتياجات المجتمعات المتعددة الثقافات، وتؤدي إلى تسلسل هرمي بين الثقافات ومنظورات الشعوب إلى الكون وتصورات الأشخاص لأنفسهم باعتبارهم بشراً. وأصبح ازدياد الموارد الثقافية الجيدة الضرورية لتفعيل الحق في التعليم، وعدم الاكتراث لها والانتقاص من قيمتها، بل وتدميرها، أموراً شائعة. وانتهاك الحقوق اللغوية أو الحق في الذاكرة⁽⁵⁾، أو الأخذ بتصوّر متحيز يحجب مجتمعات معيّنة ويحجب مساهماتها⁽⁶⁾ عنصران خطيران تترتب عليهما آثار وخيمة تمتد أجيالاً، ولا سيما عندما تُلقن مجتمعات مختلفة روايات مختلفة⁽⁷⁾. ومن ثم فإن النظم التعليمية بعيدة كل البعد عن تحقيق أهداف الحق في التعليم على النحو المنصوص عليه في الصكوك الدولية، وتديم ضروب التمييز والاستبعاد⁽⁸⁾ والفصل⁽⁹⁾ التي تتعارض مع مبدأ أهداف التنمية المستدامة المتمثل في عدم ترك أحد خلف الركب.

10- التغيير الثاني في المنظور: لا تشمل صفة "الثقافي" بمعناها الأوسع الفنون أو التراث فحسب، بل جميع التخصصات التعليمية. فهي جميعاً جزء من المجال الثقافي: اللغات، والعلوم الطبيعية الإنسانية

(2) انظر المساهمات التالية: رابطة رصد المساواة في الحقوق؛ ومؤسسة ماعت للسلام والتنمية وحقوق الإنسان؛ ومؤسسة مصر السلام للتنمية وحقوق الإنسان؛ ومؤسسة نيلسون مانديلا من أجل الحقوق والديمقراطية، الصفحة 3؛ ومنظمة هيومن رايتس ووتش، الصفحتان 1 و2؛ والحملة الدولية من أجل التبت.

(3) مساهمة النيجر، النقطة 1.

(4) انظر مساهمة تحالف أئمة المنطقة الشمالية للتنمية الإنسانية.

(5) فيما يتعلق بتدريس التاريخ، انظر A/68/296.

(6) مساهمة صندوق تعليم الروما، النقطة 1.

(7) انظر المساهمات التالية: الائتلاف التربوي اللبناني؛ والشبكة العربية للتربية الشعبية؛ ومنظمة ضمان الجودة في التعليم.

(8) انظر المساهمات التالية: مؤسسة نيلسون مانديلا من أجل الحقوق والديمقراطية، الصفحة 1؛ ومنظمة رانغ، الصفحة 6؛ الصفحة 4؛ ومنظمة هيومن رايتس ووتش، الصفحة 3.

(9) انظر المساهمات التالية: اللجنة الإسبانية لممثلي الأشخاص ذوي الإعاقة، الصفحة 2؛ وصندوق تعليم الروما، النقطة 2؛ ومركز بافي للرجل والروما، الصفحتان 1 و2.

والاجتماعية، والفنون، والتقنيات، وأساليب الحياة، والأخلاق، والأديان، وحقوق الإنسان، والمواطنة، وما إلى ذلك. وما ينبغي السعي إليه هو تحقيق التآزر بين هذه الميادين كافة، على عكس الممارسات الشائعة التي تنطوي على تخصيص خانة لكل واحد منها. ووضع تعددية التخصصات في صميم التعليم، منذ سن مبكرة، يسهم في التوصل إلى فهم ملموس للعالم.

11- أما التغيير الثالث في المنظور فهو أن المسألة الثقافية كثيراً ما تُحصَر في الجماعات اللغوية أو الدينية أو الإثنية. غير أن تناول التنوع الثقافي ينطوي على استيعاب جميع أشكال التنوع، التاريخي والتراثي والاجتماعي، والتنوع المرتبط بنوع الجنس أو الإعاقة⁽¹⁰⁾، فضلاً عن التنوع الناتج عن مسارات حياتية معينة (الهجرة أو التشرد أو اللجوء، على سبيل المثال)، أو عن حالات الفقر أو الفقر المدقع أو العنف أو العنف الشديد. إضافة إلى ذلك، تتعدد المجتمعات المحلية التي ينتمي إليها الأفراد أو جماعاتهم المرجعية، وتتعدد جوانب هوياتهم.

12- والتغيير الرابع في المنظور هو أن الحق في التعليم لا يقتصر على الحق في الاستفادة من نقل المعرفة؛ بل يعني أيضاً تقدير قيمة قدرات المتعلمين والمعلمين على المشاركة في الحياة التعليمية. ويُقصد من الحق في المشاركة في التعليم الجيد منح الجميع فرصة الوصول إلى مجموعة متنوعة من المعارف التي وضعها وطورها وتقاسمها عدد لا حصر له من البشر، وفرصة استخدامها والإسهام فيها.

13- ونتيجة لذلك، وهذا هو التغيير الخامس في المنظور، يعني تعلم المرء بنفسه أو على يد الآخرين وصوله إلى المجالات الثقافية والمشاركة فيها، وتفاعله أيضاً مع الأشخاص والجماعات والمؤسسات، واستفادته من الأساليب الملائمة لنقل المعرفة. ويعطي هذا الأمر فكرة خاصة عن قيمة نقل المعرفة بين الأجيال وعن خطورة حدوث قطيعة في هذا النقل، داخل الأسرة، وداخل الشعوب، بل ووسط الإنسانية.

14- ويشكل فهم تأثير مواطن الضعف والاستناد إليه تغييراً سادساً في المنظور: يتعلق الأمر بتحديد الإمكانات الثقافية لمختلف فئات الأشخاص الذين يعيشون في حالات من الحرمان الشديد، وتثنيك حقوقهم انتهاكاً منهجياً أخطر بوتيرة أكبر ولمدة أطول. فعلى سبيل المثال، يشكل الأشخاص الذين يعيشون في فقر مصادر إثراء محتملة لأنفسهم ولمجتمعاتنا.

15- ومن المهم تأكيد هذه المساهمات المتنوعة. والمؤسسات التعليمية أماكن لا غنى عنها يجب أن تترعرع فيها إمكانات مقاومة العنف والتمييز، وإمكانات إحلال السلام بفضل مشاركة الجميع في موارد ثقافية جيدة. ولا يجب أن تكون وسائل للتقسيم والدعاية والازدراء بين الأفراد والجماعات، كما سبق أن أشارت إليه المقررة الخاصة⁽¹¹⁾.

16- ولا يتعلق الأمر بإنكار مواطن الضعف. فالحق في التعليم، الذي يفهم باعتباره وسيلة لنقل القيم الثقافية للمجتمعات المحلية وتقدير قيمتها، مثل الأقليات أو الشعوب الأصلية، على أساس الانفتاح على العالم واحترام حقوق الإنسان، هو دعامة الحق في تنمية هذه المجتمعات.

17- ويتعلق التغيير السابع في المنظور باعتبار الحياة التعليمية وكل مورد ثقافي مشاعاً. فعلى سبيل المثال، لا ينفصل حق كل فرد في التعلم والتعبير عن نفسه بلغة واحدة أو أكثر عن الحفاظ على ثراء اللغات. ويتطلب هذا النهج احترام المناقشات المشروعة بشأن تفسير المشاعات في مجتمع يحترم قيمة التنوع.

(10) مساهمة الاتحاد العالمي للصم، النقطة الأولى والثانية.

(11) انظر A/74/243.

ثالثاً - الأبعاد الثقافية للحق في التعليم في الصكوك الدولية وممارسات الآليات الدولية

18- بموجب المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يجب أن يهدف التعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان. ويجب أن يستهدف التعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التقاهم والتسامح والصداقة بين الأمم وجميع الفئات العرقية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل حفظ السلام. والسلام وتقبل الغير ومشاركة الجميع في تنمية المجتمع ومعرفة الآخر وفهمه، واحترام التنوع الثقافي وإتاحة تعليم مناسب ومكثف حسب الاحتياجات المحددة للأفراد في سياقهم الخاص، هي أهداف أقرتها الدول على نطاق واسع، وتعمل آليات حقوق الإنسان على تعزيزها إقليمياً ودولياً⁽¹²⁾.

19- وبمرور الوقت، أكدت النصوص، وكذلك الآليات، بطرق مختلفة أهمية الأبعاد الثقافية للحق في التعليم.

20- وتنص الفقرة 3 من المادة الأولى من الإعلان العالمي حول التربية للجميع، الذي اعتمد في جومتين في عام 1990، على أن الهدف الأساسي من التعليم هو نقل القيم الثقافية والأخلاقية المشتركة وإثرائها. ففيها يجد الفرد والمجتمع هويتها وقيمتها. أما المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل فتؤكد الهدف المتمثل في تنمية احترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته. وترى لجنة حقوق الطفل أن هذا الحكم يستند إلى ضرورة اتباع نهج متوازن إزاء التعليم ينجح في التوفيق بين مختلف القيم عن طريق الحوار واحترام الاختلاف⁽¹³⁾.

21- وبالنسبة للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يجب أن يكون شكل التعليم وجوهراً، بما في ذلك المناهج الدراسية وأساليب التدريس، مقبولين (أن يكونا، مثلاً، وثيقي الصلة بالاحتياجات وملائمين من الناحية الثقافية ومن ناحية الجودة) للطلاب وللأباء، رهناً بالأهداف التعليمية المطلوبة وما قد توافق عليه الدولة من معايير تعليمية دنيا. علاوة على ذلك، يجب أن يكون التعليم مرناً كيما يتسنى تكيفه مع احتياجات مجتمعات وشرائح مجتمعية متغيرة، وأن يستجيب لاحتياجات الطلاب في محيطهم الاجتماعي والثقافي المتنوع⁽¹⁴⁾. والحق في التعليم، الذي يرتبط ارتباطاً جوهرياً بالحق في المشاركة في الحياة الثقافية، يسمح للأفراد والمجتمعات بنقل تفاصيل قيمهم ودينهم وعاداتهم ولغتهم ومرجعياتهم الثقافية الأخرى إلى غيرهم، ويساعدهم على إشاعة جو من التقاهم والاحترام المتبادلين للقيم الثقافية⁽¹⁵⁾. إضافة إلى ذلك، يجب أن يكون التعليم ملائماً ثقافياً، وأن يُمكن الأطفال من تنمية شخصيتهم وهويتهم الثقافية ومعرفة وفهم القيم والممارسات الثقافية للجماعات التي ينتمون إليها، وكذلك القيم والممارسات الثقافية للجماعات والمجتمعات الأخرى⁽¹⁶⁾. وأخيراً، فإن حق الشخص في المشاركة في الحياة الثقافية بمفرده، أو بالاشتراك مع غيره، خيار ثقافي وبالتالي ينبغي الاعتراف به واحترامه وحمايته على أساس المساواة⁽¹⁷⁾، بما في ذلك المساواة في مجال التعليم، وفقاً للمقرررة الخاصة.

(12) المرجع نفسه، الفقرة 20.

(13) لجنة حقوق الطفل، التعليق العام رقم 1 (2001)، الفقرة 4.

(14) اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التعليق العام رقم 13 (1999)، الفقرة 6 (ج) و(د).

(15) اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التعليق العام رقم 21 (2009)، الفقرة 2.

(16) المرجع نفسه، الفقرة 26.

(17) المرجع نفسه، الفقرة 7.

22- وتعترف المادة 5 من الإعلان العالمي بشأن التنوع الثقافي لعام 2001 بأن "لكل شخص الحق في تعليم وتدريب جيدين يحترمان هويته الثقافية احتراماً كاملاً"، وهو مبدأ منصوص عليه في المادة 6 من إعلان فريبورغ بشأن الحقوق الثقافية، وهو نص وضعه المجتمع المدني يتناول حق كل شخص "في تربية وتكوين يساهمان، باستجابتهما لحاجياته التربوية الأساسية، في التنمية الحرة الكاملة لهويته الثقافية في نطاق احترام حقوق الآخر وتنوعه الثقافي"⁽¹⁸⁾. وكما يرد في مساهمة منظمة الإنسانية الجديدة، فإن التعليم الجيد يتجاوز الخصائص الثقافية ولكنه يستند إليها في الوقت ذاته.

23- وقد اعتمد عدد كبير من النصوص والأدوات في إطار منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)⁽¹⁹⁾. وتسلط المقررة الخاصة الضوء، بوجه خاص، على مبادئ اليونسكو التوجيهية بشأن التعليم المشترك بين الثقافات، التي تنص على أن التعليم المشترك بين الثقافات "يحترم هوية المتعلم الثقافية بتزويد الجميع بتعليم جيد ومناسب ثقافياً وملائم للاحتياجات" (المبدأ الأول).

24- وهناك أحكام مهمة أخرى، مثل المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعترف بحرية الآباء في ضمان تعليم أطفالهم دينياً وخلقياً وفقاً لقناعاتهم الخاصة، واختيار مدارس لأطفالهم غير المدارس الحكومية، وحرية إنشاء وإدارة مؤسسات تعليمية. ووفقاً لممارسة باتت راسخة لدى الآليات ذات الصلة، تحمي المادة 13 المذكورة، وكذلك المادة 18 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، حق أي شخص في الإعفاء من الدروس المتعلقة بدين معين⁽²⁰⁾. ولهذه الحريات قيمة ثمينة لأنها تتيح إمكانية تنوع المشهد التعليمي، ويمكن أن تسهم في إعمال الحق في التعليم في إطار احترام التنوع الثقافي والحقوق الثقافية للمتعلمين. ومع ذلك، لا يمكن لنظم التعليم العمومي أن تلقي هذا العبء بأكمله على عاتق المؤسسات الخاصة، ويجب عليها أن تراعي هذه الأبعاد.

25- ومن ناحية أخرى، فإن العديد من النصوص التي تحمي الأقليات والشعوب الأصلية والمهاجرين والأشخاص ذوي الإعاقة تحظر الاستيعاب القسري، وتدعو إلى إدماج الجميع ومشاركتهم في مجتمع يحترم التنوع، وهو ما يجب أن ينعكس بالضرورة في التعليم⁽²¹⁾. وتشدد هذه الصكوك على نقل معارف فئة معينة وقيمها ولغاتها، بما في ذلك نقلها بلغاتها، باعتباره وسيلة لنماء المتعلمين في سياقهم الاجتماعي والثقافي. وتذكر أيضاً بأهمية ضمان الوصول إلى معارف وقيم المجتمعات الأخرى. إن ضمان تعليم يسهم في التنمية الحرة والكاملة لهوية الأشخاص الثقافية في إطار احترام حقوق الآخرين والتنوع الثقافي لا يعني الفصل أو الانزواء المجتمعي، ويتطلب إمكانية الاستفادة من تنوع زاخر بالموارد الثقافية، بما في ذلك خارج المجتمع المحلي الذي ينتمي إليه الفرد أو خارج جماعته المرجعية⁽²²⁾.

26- وتهدف النداءات التي توجهها هيئات المعاهدات والمكلفون بولايات في إطار الإجراءات الخاصة للأمم المتحدة إلى اتباع نهج يشمل الجميع ويحترم التنوع الثقافي في التعليم على حد سواء.

(18) مرصد التنوع والحقوق الثقافية، "إعلان فريبورغ بشأن الحقوق الثقافية"، المادة 6.

(19) مساهمة اليونسكو.

(20) لجنة حقوق الطفل، التعليق العام رقم 22 (1993)، الفقرة 6؛ ومفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، مجموعة أدوات "الإيمان من أجل الحقوق"، الوحدة 12.

(21) انظر، على سبيل المثال، الإعلان بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية وإلى أقليات دينية ولغوية، المادة 4؛ وإعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية، المادة 14؛ والاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم، المادة 45، الفقرة 3؛ واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة 24، الفقرة 3(ب).

(22) E/CN.4/Sub.2/AC.5/2005/2، الفقرة 69؛ وإعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية، المادة 14؛ والاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم، المادة 45، الفقرة 2؛ واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة 24.

27- ويكتسي بعض متطلبات هذه الآليات طابع المناشدة أو التوصية بعدم فعل شيء ما. وتُذكر المقررة الخاصة على وجه الخصوص بأهمية (أ) عدم التمييز أو الفصل بين الأشخاص في بعض المؤسسات التعليمية على أساس هويتهم الثقافية أو وضعهم الخاص؛ (ب) عدم استبعاد فئات سكانية معينة، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، من خلال لوائح بشأن الزبي المدرسي⁽²³⁾ أو التقويم المدرسي لا تأخذ المواسم الزراعية المحلية في الاعتبار؛ (ج) عدم استخدام الكتب المدرسية المليئة بالقوالب النمطية التي تصم فئات سكانية معينة، أو السماح باستخدامها؛ (د) عدم إخضاع الهويات الثقافية المتعددة الموجودة في إقليم ما لمشروع تعليمي واحد يمكن أن يؤدي إلى حالة من التمييز المؤسسي؛ (هـ) عدم تلقين الطلاب أيديولوجية معينة، بل فتح عقولهم للنقد والإبداع.

28- ومن المتطلبات الأخرى، التي لا تقل أهمية، توصيات للعمل من أجل تحقيق ما يلي: (أ) التعليم الجامع والمشارك بين الثقافات والثنائي اللغة، بما في ذلك تعلم اللغات الأم والتعلم بها⁽²⁴⁾، وتعلم لغة الإشارة وطريقة براي؛ (ب) التعلم المتبادل للمراجع الثقافية للمجتمعات المحلية وتراثها وتاريخها، ومساهماتها المتنوعة في تنمية وحياة المجتمعات الأوسع⁽²⁵⁾؛ (ج) تكييف نظم التعليم مع أنماط الحياة، من خلال إنشاء مدارس متنقلة للسكان الرحل، على سبيل المثال؛ (د) تكييف طرق التدريس، باستخدام أساليب تعليمية وتعلمية ملائمة ثقافياً؛ (هـ) تنوع المدرسين وتدريبهم على مكافحة التمييز واحترام التنوع الثقافي والتعليم المشترك بين الثقافات؛ (و) مشاركة السكان المعنيين، بما في ذلك في نشر المناهج الدراسية؛ (ز) الاستعانة بالتعليم غير النظامي في النهوض بالبعد الثقافي للحق في التعليم.

29- ووفقاً للمقررة الخاصة، تؤكد جميع هذه العناصر أن التعليم الجامع، المنصوص عليه في الهدف 4 من أهداف التنمية المستدامة، يجب أن يكون بالضرورة متعدد الثقافات، ويستند إلى تنوع الموارد الثقافية الجيدة للمتعلمين وجميع الموارد المتاحة انطلاقاً من كل وسط. ولذلك فإن الهدف يتجاوز بكثير تحقيق تعليم يصب في التنوع الثقافي ويعزز مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، على النحو المذكور في الغاية 4-7. بل يتعلق الأمر، كما هو مبين في العديد من المساهمات، باعتبار التعليم الجامع عملية تمكّن من تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب من خلال زيادة مشاركتهم في التعلم، وتمكّن المعلمين والطلاب من النماء بفضل التنوع والنظر إليه باعتباره تحدياً وفرصة لإثراء بيئة التعلم، وليس باعتباره مشكلة⁽²⁶⁾. فالتنوع عنصر إنساني أساسي يجب أن يوجه عمل السلطات العامة في تنظيم النظم المدرسية، بما في ذلك تنظيم مسألتي المشاركة والتمثيل. ومراعاة هذا التنوع ليست عاملاً من عوامل تحسين التعلم فحسب، بل هي هدف للتعلم في حد ذاته⁽²⁷⁾. فلا يكفي اتخاذ تدابير تعويضية تستهدف فئة من الطلاب الذين يواجهون صعوبات فحسب⁽²⁸⁾: بل يجب إعادة تكييف التعليم مع سياقه الثقافي، واستعادة الصلة بين المدارس ومجتمعاتها المحلية⁽²⁹⁾.

(23) فيما يتعلق بمسألة الرموز الدينية، انظر E/CN.4/2006/5.

(24) انظر، مثلاً، مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، "الحقوق اللغوية للأقليات اللغوية: دليل عملي للتنفيذ".

(25) انظر، بوجه خاص، اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التعليق العام رقم 21، الفقرة 27.

(26) انظر المساهمات التالية: كاريتاس، إكوادور، الصفحة 2؛ وكولومبيا، الصفحة 4؛ واللجنة الإسبانية لممثلي الأشخاص ذوي الإعاقة، الصفحة 2.

(27) مساهمة شيلي، النقطة 2.

(28) مساهمة معهد ماريا أوسيليا تريستي الدولي لأتباع دون بوسكو الساليزيين، النقطة 2.

(29) مساهمة اليونيسكو، الصفحة 2.

30- وكما هو مؤكد في المادة 4 من الإعلان العالمي بشأن التنوع الثقافي، "إن الدفاع عن التنوع الثقافي واجب أخلاقي لا ينفصل عن احترام كرامة الإنسان. فهو يفترض الالتزام باحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وخاصة حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات وحقوق الشعوب الأصلية. ولا يجوز لأحد أن يستند إلى التنوع الثقافي لكي ينتهك أو يحد من نطاق حقوق الإنسان التي يضمنها القانون الدولي".

رابعاً - بعض التجارب الوطنية

31- يبين تحليل المساهمات الواردة أن المدارس تُعتبر في كثير من الأحيان، على الأقل من الناحية النظرية، أماكن للتفاعل والإدماج الثقافي.

32- وتعد بعض الولايات بتوفير تعليم يعطي الأولوية للوصول إلى الثقافة الوطنية مع تعزيز فهم البلدان والثقافات الأخرى⁽³⁰⁾. غير أن مساهماتها لا توضح المعنى المقصود من عبارة "الثقافة الوطنية"، حيث يمكن فهمها بكل تنوعها أو بناءً على نهج يعطي الأفضلية لثقافة مهيمنة.

33- وهناك دول أخرى، ولا سيما في أمريكا اللاتينية، تنظر إلى البعد الثقافي للحق في التعليم من منظور موضوعي أكثر، ووضعت أدوات تشريعية بشأن التعليم المشترك بين الثقافات، مثل الأرجنتين⁽³¹⁾ ونيكاراغوا⁽³²⁾. وفي إكوادور، ينص الدستور على أن لأفراد الجماعات الإثنية الحق في تعليم يحترم هويتهم الثقافية ويطورها⁽³³⁾، ويستند القانون الأساسي للتعليم المتعدد الثقافات إلى احترام حقوق الأشخاص، الفردية والجماعية والثقافية واللغوية⁽³⁴⁾. وفي المكسيك، يجب على المدرسة أن تعلم أطفال الشعوب الأصلية والمهاجرين والمكسيكيين المنحدرين من أصل أفريقي باعتبارهم أصحاب حقوق من منظور الإدماج والإنصاف والتميز والثقافات المشتركة⁽³⁵⁾. وتضمن بعض الحكومات المحلية، مثل بلدية مكسيكو، تكيف نظام التعليم المحلي مع احتياجات المجتمع المدرسي واستجابته لتنوعه الاجتماعي والثقافي⁽³⁶⁾.

34- وتلاحظ المقررة الخاصة بارتياح أن بعض البلدان تعتبر التعليم المشترك بين الثقافات مهماً لتلبية احتياجات الأقليات القومية وجماعات السكان الأصليين، فضلاً عن احتياجات السكان المنحدرين من أصل أفريقي والمهاجرين واللاجئين، كما هو الحال في سويسرا وشيلي⁽³⁷⁾. غير أن المراقبين يأسفون لوجود نظرة اختزالية في بلدان أخرى لمسألة التداخل الثقافي، لا تشمل المهاجرين أو المنحدرين من أصل

(30) انظر المساهمات التالية: الدانمرك، الصفحة 1؛ والسويد؛ وكروسي اليونيسكو في صربيا، النقطة 1؛ وتركيا، النقطة 1 (أشارت تركيا إلى أن القيم الثقافية وقضايا التنوع قد أخذت في الاعتبار عند تحديث البرامج التعليمية).

(31) انظر المساهمتين التاليتين: لجنة إدارة المعرفة (شبكة التعاون الأكاديمي في مجال التراث الثقافي غير المادي في أمريكا اللاتينية والكاريبي)؛ والأرجنتين، النقطة 1.

(32) مساهمة نيكاراغوا، النقطة 1.

(33) مساهمة بلدية بوغوتا، الصفحة 4.

(34) انظر مساهمة كارييتاس بيكوادور.

(35) مساهمة المكسيك، النقطة 1. انظر أيضاً، فيما يتعلق بكونومبيا، برنامج العمل من أجل المساواة والإدماج الاجتماعي، جامعة الأنديز، النقطة 1.

(36) انظر المساهمتين التاليتين: اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان في المكسيك؛ والأمانة العامة للثقافة في مكسيكو.

(37) انظر المساهمات التالية: سويسرا، النقطة 2؛ وشيلي؛ وبلدية بوغوتا، الصفحة 4.

أفريقي⁽³⁸⁾. وهكذا يمكن أن تتجاهل الكتب المدرسية تاريخ الهجرة البشرية، ولا تعكس الحقائق المتعددة الثقافات للفصول التي تُستخدم فيها⁽³⁹⁾.

35- وفي كولومبيا، ينظم القانون أيضاً توفير التعليم ثنائي الثقافة وثنائي اللغة للسكان ذوي عاهة في السمع، فضلاً عن التعليم بلغة الإشارة⁽⁴⁰⁾. وتفيد التقارير بأن التحدي ينشأ عندما تُتناول أشكال التنوع المختلفة بمعزل بعضها عن بعض، وذلك مثلاً عندما لا يستفيد الطلاب ذوو الإعاقة من برامج التنوع الثقافي⁽⁴¹⁾.

36- ومن العناصر المثيرة للاهتمام التي أوردها بعض البلدان مثل الدانمرك اختيار النهج التربوية القائمة على مبدأ التعليم المتميز، الذي ينطوي على مراعاة مصالح كل طالب ومؤهلاته واحتياجاته في أنشطة التعلم، مما يعزز احترام التنوع الثقافي⁽⁴²⁾. غير أن من الصعب وضع الفرد في صميم هذه العملية عندما تكون الفصول الدراسية مكتظة، كما هو الحال مثلاً في العديد من البلدان الأفريقية⁽⁴³⁾.

37- وتُعزى إحدى الصعوبات التي حُددت في عدة بلدان إلى اتباع نهج إقليمي، حيث تقتصر برامج التعليم المشترك بين الثقافات على الأقاليم التي تقيم فيها الشعوب الأصلية، مما يستبعد بحكم الواقع سكان المناطق الحضرية⁽⁴⁴⁾. ومثلما أشارت إليه سويسرا، لا يمكن أن يقتصر تعزيز لغات الأقليات على كانتونات معينة، في مجتمع يتسم بكثرة التنقل⁽⁴⁵⁾.

38- ويؤثر السياق السياسي والدستوري الأوسع، وطريقة تناول التنوع الثقافي على الصعيد الوطني، تأثيراً شديداً على كيفية النظر أم لا إلى الأبعاد الثقافية للحق في التعليم. ويعكس النظام التعليمي أحد أهم الشواغل المتعلقة بالحقوق الثقافية، كما هو الحال في إكوادور⁽⁴⁶⁾ أو المكسيك⁽⁴⁷⁾.

39- وينطبق الشيء نفسه على السياسات اللغوية والاعتراف بلغات الأقليات والشعوب الأصلية، كما هو الحال في كولومبيا⁽⁴⁸⁾. وكما تلاحظ النيجر، فإن تعزيز اللغات الوطنية، بأشكالها المتنوعة، يهيئ بيئة مواتية لزيادة الأهمية الثقافية في مجال التعليم⁽⁴⁹⁾. وسن المغرب، من جهته، قانوناً جديداً لإضفاء الطابع الرسمي على اللغة الأمازيغية، بما في ذلك إدماجها في التعليم⁽⁵⁰⁾. ويقر إعلان بانكوك بشأن اللغة والإدماج، الذي وافق عليه 16 بلداً في منطقة آسيا والمحيط الهادئ في تشرين الثاني/نوفمبر 2019،

(38) مثل أفراد شعب المونتوبو في إكوادور (انظر مساهمة كاريثاس بإكوادور). انظر أيضاً، بشأن مسألة المهاجرين، مساهمتي أندورا، النقطة 4؛ والرابطة الأوروبية لمعلمي التاريخ، الصفحة 6.

(39) مساهمة الرابطة الأوروبية لمعلمي التاريخ، النقطة 2.

(40) مساهمة كولومبيا، الفقرتان 29 و30. فيما يتعلق بهذه المسألة، انظر أيضاً توصيات الاتحاد العالمي للصم.

(41) مساهمة اللجنة الإسبانية لممثلي الأشخاص ذوي الإعاقة، الصفحة 3.

(42) مساهمة الدانمرك، الصفحة 2.

(43) مساهمة معهد ماريا أوسيلياتريتشني الدولي لأتباع دون بوسكو الساليزيين، أفريقيا، النقطة 2.

(44) انظر المساهمات التالية: المكسيك، النقطة 3؛ ولجنة إدارة المعرفة (شبكة التعاون الأكاديمي في مجال التراث الثقافي غير المادي في أمريكا اللاتينية والكاريبي)؛ وبرنامج العمل من أجل المساواة والإدماج الاجتماعي، جامعة الأندلس، النقطة 6.

(45) مساهمة سويسرا، النقطة 4.

(46) مساهمة إكوادور، النقطة 3.

(47) انظر المساهمتين التاليتين: لجنة حقوق الإنسان في مكسيكو؛ واللجنة الوطنية لحقوق الإنسان في المكسيك، الصفحتان 1 و2.

(48) انظر المساهمتين التاليتين: كولومبيا، الفقرة 28؛ وبلدية بوغوتا، النقطة 3.

(49) مساهمة النيجر، النقطة 1.

(50) مساهمة المغرب، النقطة 3.

بالتنوع اللغوي في المنطقة، ويشكل تطوراً رئيسياً في الالتزام الحكومي بإدراج اللغات التي تتحدث بها جماعات الأقليات والمهاجرين واللّاجئين في التعليم النظامي وغير النظامي⁽⁵¹⁾.

40- وكما تشير إليه المؤسسة الوطنية لحقوق الإنسان في نيجيريا، فإن منح لغات مكانة مختلفة عن لغات أخرى ممارسة تتطوي على تمييز⁽⁵²⁾. وهذا هو الحال عندما لا تسمح السلطات بالتعلم بلغة الأقلية أو بلغة الشعوب الأصلية، أو تقلل منه إلى حد بعيد، كما في إيران⁽⁵³⁾ أو الصين⁽⁵⁴⁾، أو عندما يُحظر على الأطفال التحدث فيما بينهم بلغة غير اللغة الرسمية⁽⁵⁵⁾.

41- ولا يقتصر الإجراء المنفذ على مسألة اللغات، بل يتعلق أيضاً بفلسفة المجتمعات المحلية ومعارفها وعلومها وتكنولوجياتها⁽⁵⁶⁾. وتجدر الإشارة في هذا الصدد بإدراج عناصر من تاريخ وثقافة السكان المنحدرين من أصل أفريقي والشعوب الأصلية في المناهج الدراسية الرسمية، في البرازيل على سبيل المثال⁽⁵⁷⁾. أما المشكلة فتكمن في الممارسة المتمثلة في ترجمة الكتب إلى اللغة الأم من دون تضمينها المرجعيات الثقافية الخاصة بالمجتمعات المعنية⁽⁵⁸⁾.

42- وتسلب المساهمات الضوء على عدة عناصر تُعتبر أساسية للبعد الثقافي للحق في التعليم. ويتمثل العنصر الأول في وجود مدارس خاصة (مدارس دينية، ومدارس الأقليات، ومدارس دولية)، تسهم في التنوع التعليمي⁽⁵⁹⁾، بما في ذلك على الصعيد التربوي⁽⁶⁰⁾. ومع ذلك، لا ينبغي التقليل من شأن خطر الفصل بين المجتمعات المحلية الذي قد ينجم عن إسناد مسألة الأبعاد الثقافية إلى المدارس الخاصة، أي إلى من هم قادرين على الدفع مقابل التعليم⁽⁶¹⁾. وعلى العكس من ذلك، لا يمكن اعتبار إغلاق المدارس الخاصة التابعة لجماعات معينة، أو منع الأطفال من الدراسة في مؤسسات دينية محلية⁽⁶²⁾، أو حظر الدراسة في المنزل، من دون مبرر مشروع بموجب القانون الدولي، أمراً يحترم الأبعاد الثقافية للحق في التعليم.

43- وشدد على أهمية تمتع المدارس بقدر من الاستقلال في تحديد مشروعها التعليمي⁽⁶³⁾. فترى الدانمرك أن عدم إقرار محتوى تعليمي محدد، بل رسم الأهداف والقضايا والمواضيع المشتركة الإلزامية التي تشكل المتطلبات الموحدة لكل مادة تعليمية، يسمح لكل مدرسة بأن تراعي تنوع طلابها الثقافي وتقرر في الوقت ذاته المحتويات الدراسية والنهج التربوية التي تلائم سياقهم الخاص⁽⁶⁴⁾. ومن الشائع أيضاً تمكين

(51) مساهمة اليونيسكو، الصفحة 8.

(52) مساهمة المؤسسة الوطنية لحقوق الإنسان في نيجيريا، النقطة 3.

(53) مساهمة مؤسسة نيلسون مانديلا من أجل الحقوق والديمقراطية، الصفحة 3.

(54) مساهمة منظمة هيومن رايتس ووتش، الصفحتان 1 و2.

(55) مساهمة مؤسسة نيلسون مانديلا من أجل الحقوق والديمقراطية، الصفحة 3.

(56) انظر مساهمة كاريتاس بإكوادور. انظر أيضاً مساهمة أمين المظالم، إكوادور، السؤال 1.

(57) مساهمة البرازيل، النقطة 2.

(58) مساهمة الحملة الدولية من أجل التبت، النقطة 1.

(59) انظر المساهمات التالية: الأردن، النقطتان 2 و3؛ والمؤسسة الوطنية لحقوق الإنسان، البحرين، الصفحة 2؛ والدانمرك، الصفحة 2؛ وتركيا، النقطة 2؛ والاتلاف التربوي اللبناني؛ والشبكة العربية للتربية الشعبية؛ ومنظمة ضمان الجودة في التعليم.

(60) مساهمة المجلس الأوروبي لمدرسة شتاينر فالدورف، الصفحة 1.

(61) انظر مساهمة برنامج شركاء من أجل الشفافية.

(62) مساهمة منظمة هيومن رايتس ووتش، الصفحتان 1 و2.

(63) انظر المساهمتين التاليتين: كولومبيا، الفقرة 10؛ والأردن، النقطة 5.

(64) مساهمة الدانمرك، الصفحة 3.

المدارس من تحديد جزء من المناهج الدراسية للتكيف مع السياق المحلي ومع الطلاب⁽⁶⁵⁾. غير أن النظم التعليمية تتسم في الغالب بطابع مركزي جداً، مما يحرم الجهات الفاعلة المحلية من وضع برامج تعليمية تحترم التنوع الثقافي وتعترف بالخصوصيات المحلية⁽⁶⁶⁾. ومع ذلك، هناك بلدان تتبع فيها الروايات التاريخية البديلة من السياسات الوطنية تجاه الأقليات⁽⁶⁷⁾.

44- وأشارت مساهمات عديدة إلى أهمية مشاركة الجهات المعنية في ضمان أهمية التعليم من الناحية الثقافية⁽⁶⁸⁾. وقد أجرت بعض الدول، مثل شيلي، مشاورات وطنية⁽⁶⁹⁾، بينما تجري دول أخرى مثل قبرص اتصالات بين وزارة التعليم ورابطات الآباء والتلاميذ والطلاب والنقابات والأحزاب السياسية والجماعات الدينية⁽⁷⁰⁾. وفي إكوادور، ينص القانون الأساسي للتعليم المشترك بين الثقافات على مشاركة المجتمع المحلي والجهات الفاعلة الاجتماعية، على الرغم من استمرار بعض الصعوبات⁽⁷¹⁾. وينص هذا القانون أيضاً على التنمية الكاملة للمجتمع المحلي المرتبط بمركز التعليم المجتمعي⁽⁷²⁾. وفي المكسيك، يشكل "المجتمع المدرسي"، الذي يتألف من الطلاب والمعلمين والآباء والسلطات المدرسية، دعامة النظام التعليمي⁽⁷³⁾. وفي كولومبيا، يمكن للجماعات الإثنية أن توجه التعليم وفقاً لمصالحها وتطلعاتها من خلال ما يسمى بمشاريع "التعليم الإثني"⁽⁷⁴⁾. وفي كوت ديفوار، هناك خطط لتعزيز نظام المعلمين المجتمعيين من أجل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، الذين يختارهم المجتمع الريفي⁽⁷⁵⁾. وأشار أيضاً إلى أهمية ضمان احترام الحقوق الثقافية للأطفال والمساهمين والمبدعين النشطين في المجال الثقافي، بما في ذلك حقهم في المشاركة في الحياة الثقافية في سياق التعليم⁽⁷⁶⁾.

45- ويُعتبر دور مجالس الآباء والطلاب على مستوى المدارس مهماً⁽⁷⁷⁾. غير أن الآباء لا يؤيدون بالضرورة التعليم الجامع⁽⁷⁸⁾. وفي بعض الأحيان، يحول الخوف من أن يثير النقاش قضايا حساسة، مثل العلمانية، دون الرغبة في المشاركة⁽⁷⁹⁾. ولا تزال هناك تحديات أخرى، مثل نقص معدل المشاركة⁽⁸⁰⁾.

-
- (65) انظر المساهمتين التاليتين: إيطاليا، الصفحة 3؛ وشيلي، النقطة 3.
- (66) انظر المساهمات التالية: رابطة رصد المساواة في الحقوق، بشأن الحالة في تركيا؛ والمدن والحكومات المحلية المتحدة، السؤال 4؛ والرابطة الأوروبية لمعلمي التاريخ، النقطة 3؛ وأزارياس سيلفي، الصفحة 2.
- (67) مساهمة الرابطة الأوروبية لمعلمي التاريخ، الصفحة 6.
- (68) مساهمة المؤسسة الوطنية لحقوق الإنسان في المكسيك، الصفحة 3.
- (69) مساهمة شيلي، النقطة 5.
- (70) مساهمة قبرص، النقطة 5.
- (71) مساهمة أمين المظالم، إكوادور، السؤال 2.
- (72) انظر مساهمة كاريتاس بإكوادور.
- (73) انظر مساهمة لجنة حقوق الإنسان في مكسيكو.
- (74) مساهمة كولومبيا، الفقرة 13.
- (75) مساهمة كوت ديفوار، النقطة 4.
- (76) انظر مساهمة جمعية المراكز الثقافية الفنلندية للأطفال، ونتائج المنتدى الدولي بشأن ثقافة الطفل (تامبيري، 2019) المرفقة بهذا التقرير.
- (77) انظر المساهمات التالية: قبرص، النقطة 5؛ والدانمرك، النقطة 5؛ وليتوانيا، النقطة 5؛ والمغرب، النقطة 5؛ والرابطة الأوروبية لمعلمي التاريخ، الصفحة 5.
- (78) مساهمة الرابطة الأوروبية لمعلمي التاريخ، الصفحة 5.
- (79) مساهمة معهد ماريا أوسيليا تريستي الدولي لأتباع دون بوسكو الساليزيين، أوروغواي، النقطة 2.
- (80) المرجع نفسه، النقطتان 4 و 5.

أو ضعف الهياكل القائمة⁽⁸¹⁾. وفي بعض الحالات، تستند مشاركة فئات مثل الروما إلى مبادرات منظمات المجتمع المدني وليس إلى عمل السلطات العامة⁽⁸²⁾.

46- وشددت بعض الجهات الفاعلة على أهمية مراعاة التعليم غير النظامي وتعزيز التبادل والروابط الضرورية بين المعارف التي تكتسي طابعاً رسمياً والمعارف المستمدة من الممارسات اليومية. وتضطلع الجهات الفاعلة في المجتمع المدني⁽⁸³⁾ والمكتبات والمراكز الثقافية والأماكن المجتمعية بدور مهم في هذا الصدد⁽⁸⁴⁾. ويمكن استخلاص دروس من تجربة المكتبات المدرسية والعامة التي تتعاون مع النظم المدرسية لأغراض تشمل مثلاً تيسير إعداد وثائق جديدة من قبل حاملي ثقافات الأقليات وممارستها⁽⁸⁵⁾.

47- وأشارت بعض الجهات التي قدمت مساهمات إلى إمكانية تعديل الجدول الزمني المدرسي لمراعاة أعياد بعض المجتمعات المحلية وتقويمها الزراعي⁽⁸⁶⁾. ففي الأرجنتين، لا تحتسب مقاطعة ريو نيغرو غياب الطلاب والمعلمين المشاركين في بعض أعياد أو احتفالات المابوتشي⁽⁸⁷⁾.

48- ومن بين السبل الكفيلة باحترام التنوع الثقافي إعطاء الطلاب هامشاً من الحرية فيما يتعلق باللباس والرموز الدينية⁽⁸⁸⁾. ووفقاً لبعض المعلومات الواردة، تطرح القواعد الصارمة بشأن الزي المدرسي في اليابان والفلبين، التي تعزز المعايير الجنسانية الصارمة، مشاكل من منظور حقوق المثليين والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين⁽⁸⁹⁾.

49- وتواجه التطبيق على أرض الواقع صعوبات عديدة⁽⁹⁰⁾. فتدريب المعلمين على التعليم الجامع، الذي ينطوي على تعددية وجهات النظر وتنوع الروايات، على وجه الخصوص، لا يزال يشكل تحدياً. وكما تلاحظ قبرص، يجد المعلمون أنفسهم أحياناً في وضع معقد أمام فصول تضم طلاباً من أصول متنوعة⁽⁹¹⁾. غير أنهم نادراً ما يستفيدون من تدريب مناسب، ويعانون من اكتظاظ الفصول⁽⁹²⁾، ويضطرون إلى مراجعة تحيزاتهم وهواجسهم⁽⁹³⁾. وغالباً ما تتولى منظمات المجتمع المدني تنظيم التدريب، الذي لا تُمنح في إثره شهادة تمكن المعلمين من تعزيز مساهمهم الوظيفي وتطوير حياتهم المهنية⁽⁹⁴⁾.

(81) مساهمة منظمة التخطيط والمضي قدماً، النقطة 2.

(82) مساهمة صندوق تعليم الروما، النقطة 5.

(83) انظر المساهمتين التاليتين: المدن والحكومات المحلية المتحدة، السؤال 1؛ وجدول أعمال القرن 21 للثقافة - الإجراءات، الصفحة 22.

(84) انظر مساهمة الأمانة العامة للثقافة في مكسيكو.

(85) انظر مساهمة الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات.

(86) مساهمة أمين المظالم، إكوادور، السؤال 3.

(87) مساهمة الأرجنتين، النقطة 1.

(88) مساهمة المؤسسة الوطنية لحقوق الإنسان في نيجيريا، النقطة 2.

(89) مساهمة منظمة هيومن رايتس ووتش، الصفحة 3.

(90) انظر المساهمتين التاليتين: المكسيك، النقطة 3؛ واللجنة الوطنية لحقوق الإنسان في المكسيك، الصفحة 3.

(91) مساهمة قبرص، النقطة 4.

(92) انظر المساهمتين التاليتين: معهد ماريا أوسيلياتريتشني الدولي لأتباع دون بوسكو الساليزيين، إسبانيا، النقطة 4؛ وصندوق تعليم الروما، النقطة 2.

(93) مساهمة معهد ماريا أوسيلياتريتشني الدولي لأتباع دون بوسكو الساليزيين، إسبانيا، النقطة 6.

(94) مساهمة صندوق تعليم الروما، النقطة 2.

وثمة عقبة أخرى هي الافتقار إلى كتب بلغات مختلفة⁽⁹⁵⁾ وأدوات تعليمية شاملة للجميع، بما فيها الأدوات التي تتناول المعارف الثقافية والممارسات المحلية⁽⁹⁶⁾.

50- والأهم من ذلك أن البعض أشار إلى أن الحجج المستقاة من سياق ثقافي ينبغي احترامه ليست دائماً مقبولة بموجب القانون الدولي، ولا سيما عندما تُستخدم لاستبعاد فئة أو التمييز ضدها، مثل الفتيات الحوامل أو الأمهات الشابات⁽⁹⁷⁾، أو لمنع الاستفادة من دروس معينة مثل المسرح والسباحة والتكيف الجنسي⁽⁹⁸⁾، أو الحصول على معلومات عن المثليات والمثليين ومزدوجي الميل الجنسي ومغايري الهوية الجنسانية وحاملي صفات الجنسين⁽⁹⁹⁾.

خامساً - إعمال الحق في التعليم باعتباره حقاً ثقافياً

51- وفقاً للمقرر الخاصة في مجال الحقوق الثقافية، فإن "الحقوق الثقافية تحمي حقوق كل شخص بمفرده أو بالاشتراك مع الآخرين وحقوق فئات من الناس في تطوير حسهم الإنساني ورؤيتهم للعالم والمعاني التي يعطونها لوجودهم وتطورهم والتعبير عن ذلك بوسائل منها القيم والمعتقدات والقناعات واللغات والمعارف والفنون والمؤسسات وأساليب الحياة. وهي تحمي أيضاً التراث الثقافي المادي وغير المادي باعتبارهما من الموارد الهامة التي تساعد على تحديد الهوية وتطويرها"⁽¹⁰⁰⁾.

52- والحق في التعليم جزء من الحقوق الثقافية في جوهره، باعتباره حق كل فرد في الحصول على الموارد الثقافية اللازمة ليطور بحرية عملية تحديد هويته، ويقيم علاقات قائمة على الاعتراف المتبادل طوال حياته، ويواجه التحديات الحاسمة الماثلة أمام عالمنا، وينخرط في ممارسات تسمح بامتلاك هذه الموارد والإسهام فيها. وكما يرد في مساهمة منظمة المدن والحكومات المحلية المتحدة، فإن "أي نقل للمعرفة أو تطويرها من خلال البحث والمقارنة والتجريب هو عمل ثقافي. فالتعليم والتدريب مدى الحياة يشكلان حقاً ثقافياً مهماً"⁽¹⁰¹⁾.

ألف - الاعتراف بالحق في المشاركة في الحياة التعليمية

53- لا يمتلك الشخص مورداً ثقافياً عندما يكتشفه ويطور ممارسته باستخدامه فحسب، بل أيضاً عندما يسهم فيه. وتتطوي المشاركة على ثلاثة إجراءات مترابطة في حلقة واحدة هي الوصول والممارسة والمساهمة، وهي ضرورية لجميع الجهات المعنية بالحياة التعليمية، كل منها بطريقته الخاصة، على الرغم من تباين العلاقة بين مختلف الأطراف الفاعلة والمعلمين والمتعلمين والآباء وأفراد المجتمع المحلي، وغيرهم.

54- وتستند الحياة التعليمية إلى علاقة حية بين الجهات الفاعلة (الطلاب والمعلمين والمنظمات وغيرها من الأطراف الفاعلة ذات الصلة) ومجموعات المعارف التي تشكل موارد مشتركة. والسمة الفريدة

(95) مساهمة كوت ديفوار، النقطة 5.

(96) مساهمة منظمة أطفال العالم وحقوق الإنسان، الصفحة 2.

(97) مساهمة منظمة هيومن رايتس ووتش، الصفحة 3.

(98) انظر مساهمة منظمة آيباس.

(99) مساهمة منظمة هيومن رايتس ووتش، الصفحة 3.

(100) A/67/287، الفقرة 7.

(101) مساهمة المدن والحكومات المحلية المتحدة، السؤال 1. انظر أيضاً www.agenda21culture.net/fr/documents/culture-21-actions.

للنهج القائم على أبعاد التعليم الثقافية هي التوصل إلى فهم مفاده أن الأعمال (اللغات والعلوم والفنون والكتب والألعاب والفصول الدراسية، وما إلى ذلك)، وهي موارد ثقافية لأنها تحمل في ثناياها "هوية وقيماً ودلالات"⁽¹⁰²⁾، تتيح إمكانات لا تستطيع الأطراف الفاعلة من دونها شيئاً.

55- غير أن الموارد لا يتساوى جميعها: فبعض هذه الموارد، أو طريقة تفسيرها، ليست كافية أو هي مسيئة، تنثني عن الفضول بدل إثارتها؛ وتؤدي إلى الازدراء والتمييز وتقييد حريات الجميع. أما المورد الثقافي "الجيد"، سواء أكان ديناً أم فناً أم علماً، فهو ذاك الذي يسمح بإجراء نقاش مستدير، ويفسح المجال للتفسير والحرية والإبداع، وهو مجال يتطلب إبداء كل فرد رأيه وتقديم مساهمته في إطار الاحترام والنقد.

56- ويمكن تلخيص القيم الأساسية للحياة التعليمية على النحو التالي:

(أ) المعاملة بالمثل. تتسم تجارب التعلم بطابع التماثل وإن كانت متباينة: فلا يتعلق الأمر بمجرد نقل المعارف، بل أيضاً بتقاسمها بين أشخاص يعيشون في بيئات مختلفة؛

(ب) الاعتزاز بالنفس وتقدير الغير والاعتراف بالأشياء، بفضل أوساط المعرفة؛

(ج) المرور بتجربة التقدم على مستويات المشاركة الثلاثة (الوصول والممارسة والمساهمة). يتعلق الأمر بوعي المرء بأن التميز ممكن وإن لم يكن مضموناً، لأن هناك أشخاصاً ممتازين وتقاليد وأعمالاً ممتازة في متناوله؛

(د) المرور بتجربة العلاقات المتبادلة داخل بيئة تشمل العديد من الأطراف الفاعلة، العامة والمدنية (التي لا تسعى إلى تحقيق أغراض تجارية) والخاصة.

57- تلاحظ المقررة الخاصة أن الأطراف الفاعلة في الحياة التعليمية تشمل جهات خاصة، من بينها المدارس الخاصة، تسهم في تنوع المشهد التعليمي. ويمكن أن تتخذ الإجراءات العامة، التي تحترم حريات التعليم، شكل مجموعة واسعة من التدابير تتراوح، بحسب المطالب والحالات، بين تمويل المدارس الخاصة⁽¹⁰³⁾ والرغبة في تضمين النظام التعليمي العام تعليمياً مشتركاً بين الثقافات ومتعدد الثقافات يعكس تنوع المتعلمين. ولا ينبغي اعتبار هاتين الإمكانيتين بمثابة بديل. بل إن أهم شيء هو إعمال الحق باعتباره حقاً ثقافياً يحترم التنوع الثقافي ويستطيع استيعاب الطابع العالمي.

58- ومن منظور إدارة الصالح العام، يسري مبدأ الولاية الاحتياطية مع ضمان سيادة القانون. ويعني ذلك أن كل طرف فاعل ملزم بأداء دوره وفقاً لطبيعته، لكنه قد يضطر إلى مساعدة طرف فاعل آخر يكون قاصراً في أداء دوره من أجل ضمان الصالح العام، من دون أن يحل محله. وهكذا، يسد طرف فاعل خاص أو مدني في كثير من الأحيان الثغرات العامة، غير أن العكس صحيح أيضاً عندما تدعم الجهات الفاعلة العامة طرفاً فاعلاً خاصاً أو مدنياً. ويجب أن يراعي التحليل هذا الثراء الاجتماعي والثقافي المنهجي، فضلاً عن إمكاناته المحورية لتطوير الثقافات الديمقراطية.

59- وفي هذا الصدد، تُذكر المقررة الخاصة بأهمية توخي اليقظة فيما يتعلق بتحويل التعليم إلى بضاعة، الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى خلق نمط ثقافي وحيد بدلاً من السماح باحترام التنوع الثقافي. ويفضي تزايد خصخصة التعليم أيضاً إلى تعزيز الفصل والتمييز⁽¹⁰⁴⁾. وتؤكد المقررة الخاصة في هذا الصدد أهمية مبادئ أبيدجان بشأن التزامات الدول في مجال حقوق الإنسان بتوفير تعليم عام وتنظيم

(102) الإعلان العالمي بشأن التنوع الثقافي، المادة 8.

(103) انظر المساهمتين التاليتين: المجلس الأوروبي للرابطة الوطنية للمدارس المستقلة، الرسالة والمساهمة 1؛ والمجلس الأوروبي لمدرسة شتاينر فالدورف، الصفحة 4.

(104) انظر A/HRC/41/37.

مشاركة القطاع الخاص في التعليم. وتتص هذه المبادئ التوجيهية على أن المؤسسات التعليمية، العامة والخاصة، مسؤولة عن اشتراط احترام تنوع المتعلمين الثقافي وحقوقهم الثقافية. ولا ينطوي الحق في التعليم على التزام الدولة بتمويل المؤسسات التعليمية الخاصة التي تسعى إلى تحقيق أغراض تربوية. ومع ذلك، يمكن دائماً توفير تمويل رهناً بعدة شروط، بما في ذلك عندما يتعلق الأمر بتعزيز احترام التنوع الثقافي وضمان إعمال الحقوق الثقافية للمتعلمين، وفقاً للحق في التعليم الجامع⁽¹⁰⁵⁾. وتُذكر المقررة الخاصة أيضاً بضرورة إعطاء الأولوية لتمويل التعليم العام المجاني الجيد، مما يُحتم الحرص على أن يكون جامعاً بالفعل ويحترم التنوع الثقافي.

باء - فهم الشروط الأربعة اللازمة لإعمال الحق في التعليم من حيث أبعاده الثقافية

- 60- يتطلب إعمال الحق في التعليم استيفاء أربعة شروط - يشار إليها عادة بالإنكليزية 4As⁽¹⁰⁶⁾.
- 61- فأما الشرط الأول فهو أن يكون توافر المؤسسات والبرامج التعليمية ملائماً من الناحية الثقافية، وأن يسمح بمشاركة الجميع في موارد ثقافية وجيدة. فيمكن مثلاً إنشاء مدارس متنقلة لفائدة الرحل. وينطوي ملاك الموارد البشرية على احترام جميع الشركاء، بمن فيهم المتعلمون، ودعوتهم إلى المساهمة باعتبارهم حاملين لمعارف مهمة متنوعة. علاوة على ذلك، فإن التجهيزات ليست لها قيمة إلا إذا كانت لدى الشركاء القدرة على استخدامها والمعرفة باستخدامها.
- 62- وأما الشرط الثاني، وهو إمكانية الوصول، فيقتضي أن يتسنى الوصول إلى المؤسسات والبرامج التعليمية من دون تمييز. وينبغي مراعاة مختلف الظروف التمييزية (البعد واللغة والجنس والأصل الاجتماعي والفقر، وما إلى ذلك) والعمل على عكس المنطق التمييزي بتحويل أسباب التمييز ضد الأشخاص إلى أسباب لتقدير قيمتهم⁽¹⁰⁷⁾: فمن دواعي التقدير أن يكون المرء فتاة، وأن يعيش في منطقة ريفية، وأن يتكلم لغة أخرى، بما في ذلك لغة الإشارة.
- 63- ويتطلب الشرط الثالث عادة، وهو المقبولية، جملة أمور منها أن يكون شكل التعليم وجوهراً، بما في ذلك المناهج الدراسية وأساليب التدريس، مقبولين للطلاب وللاباء، وموجهين نحو تحقيق الأهداف والغايات المكفولة بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان. ويعني ذلك من منظور البعد الثقافي الاعتراف بحق كل شخص، بمفرده أو بالاشتراك مع الآخرين، في العيش المناسب في إطار قيم عالمية، تستند إلى احترام وتنمية الموارد الثقافية الموجودة في بيئة فريدة مفتوحة أمام التنوع.
- 64- ويقتضي الشرط الرابع، وهو قابلية التكيف، أن يكون التعليم مرناً كيما يتسنى تكيفه مع احتياجات مجتمعات وشرائح مجتمعية متغيرة وكي يستجيب لاحتياجات الطلاب في محيطهم الاجتماعي والثقافي. ويكفل هذا الشرط للشركاء الحريات الدائمة لإقامة أفضل الصلات بين الموارد المتاحة. وينطوي ذلك بوجه خاص على معرفتهم بكيفية تقدير قيمة تنوع الموارد الثقافية.

(105) مبادئ أبيديجان بشأن الحق في التعليم، الفقرة 65.

(106) تركز السطور التالية إلى حد بعيد على المرحلة الثانية من بحوث تشاركية أجريت في بوركينا فاسو بين عامي 2016 و2019. انظر Association pour la promotion de l'éducation non formelle, Association Vittorino Chizzolini, et Observatoire de la diversité et des droits culturels, *Le droit à l'éducation, un droit culturel au principe des droits de l'homme – Actes de colloque international* (Ouagadougou, Éditions Cèil collection, 2019).

(107) Abdoulaye Sow, « Le respect des droits culturels comme condition de la réalisation de la paix civile en Mauritanie », dans *Droits culturels et traitement des violences*, S. Gandolfi, A. Sow, C. Bieger-Merkli et P. Meyer-Bisch, éd. (Paris, L'Harmattan, 2009).

65- وترى المقررة الخاصة أن التعليم المشترك بين الثقافات هو الأقدر على تحقيق هذه الأهداف. وكما تشير إليه اليونسكو، لا يمكن اعتبار هذا التعليم مجرد إضافة إلى المنهج الدراسي العادي. بل ينبغي أن يكون موضوع اهتمام الوسط التعليمي برمته، على غرار أبعاد أخرى من العمليات التعليمية، مثل الحياة المدرسية واتخاذ القرارات في المدارس، وتعليم المعلمين وتدريبهم، والمناهج الدراسية، ولغات التدريس، وأساليب التدريس، وتفاعلات الطلاب، فضلاً عن المواد التعليمية⁽¹⁰⁸⁾.

جيم- إدراج مختلف المجالات الثقافية في التعليم وضمان تقاطع المعارف

66- تبين عدة مساهمات أن بعض التخصصات تُعتبر عادة نواقل محددة لأبعاد التعليم الثقافية: تعليم الفنون، وتعليم التراث الثقافي والمواطنة وحقوق الإنسان ومكافحة العنصرية، والتاريخ، أو تعليم اللغات والأديان⁽¹⁰⁹⁾. وأعرب عن الأسف في العديد من المساهمات لقلّة الاهتمام بهذه المواد أو بالثقافة عموماً في برامج التعليم النظامي⁽¹¹⁰⁾. ولا يمكن للنهج المتمثل في وضع وحدات تُكمل المنهج الدراسي المعتاد، وإن كانت ممتازة، أن يكون على نفس القدر من فعالية برنامج متماسك لتعزيز التنوع⁽¹¹¹⁾. وفي الممارسة العملية، غالباً ما يقتصر الانفتاح على التنوع على البعد الفولكلوري⁽¹¹²⁾.

67- وتلاحظ المقررة الخاصة باهتمام أن عدة دول مثل ليتوانيا⁽¹¹³⁾ ونيكاراغوا⁽¹¹⁴⁾ وأندورا⁽¹¹⁵⁾ أفادت بأنها تتبّع أحياناً، فضلاً عن النهج المذكور أعلاه، نهجاً متعدد القطاعات، لضمان الانفتاح على التنوع الثقافي في جميع المواد التعليمية.

68- ووفقاً للمقررة الخاصة، ينبغي اتباع النهجين معاً: فمن الضروري ضمان الوصول إلى تخصصات محددة لكفالة البعد الثقافي للحق في التعليم، بما في ذلك تعليم الفنون والتراث واللغات ومساهمات مختلف الأديان والمواطنة وحقوق الإنسان. وكما تشير إليه اليونسكو⁽¹¹⁶⁾، فإن هذه المجالات حاسمة الأهمية في حد ذاتها، ولكن ينبغي أن تساعد أيضاً في ترسيخ التعليم في الواقع المحلي، وضمان أهميته الثقافية، والانفتاح على التنوع والتفكير النقدي.

69- وينبغي مع ذلك المضي إلى حد أبعد والنظر إلى جميع التخصصات باعتبارها مجموعات من الأعمال والمعارف. ولا تكتفي بعض التخصصات طابعاً "ثقافياً" أكثر من غيرها؛ فكل منها يشكل، بفضل ما يتميز به من خصائص، جزءاً من المجال الثقافي، وينفرد بتصوره ومنظوره للعالم. ولا بد أن يكون هناك حوار بين التخصصات، لأن كل تخصص منغلز يحرم نفسه من إسهام التخصصات الأخرى وقد يُعتقد

(108) مساهمة اليونسكو، الصفحة 4.

(109) انظر المساهمات التالية: اليونسكو، ولا سيما الصفحتين 5 و10؛ وقبرص، النقطة 1؛ وكولومبيا، الفقرة 33؛ والبرتغال، النقاط من 1 إلى 3؛ ورابطة المراكز الثقافية الفنلندية للأطفال؛ والأمانة العامة للثقافة في مكسيكو؛ والاتلاف التربوي اللبناني؛ والشبكة العربية للتربية الشعبية؛ ومنظمة ضمان الجودة في التعليم.

(110) انظر المساهمتين التاليتين: المدن والحكومات المحلية المتحدة، النقطتان 2 و4؛ ومنظمة ConArte Internacional.

(111) مساهمة مركز بافي للرحل والروما، الصفحة 3.

(112) مساهمة كرسي اليونسكو في صربيا، النقطة 1.

(113) مساهمة ليتوانيا، النقطة 1.

(114) مساهمة المدعي العام للدفاع عن حقوق الإنسان في نيكاراغوا، الصفحتان 4 و5.

(115) مساهمة أندورا، النقطة 3.

(116) مساهمة اليونسكو، الصفحتان 5 و15.

أنه مكتف بذاته، فيتجاهل تعقد الواقع. وعليه، من المهم اعتماد نهج لا تشترك فيه الثقافات فحسب، بل تشترك فيه التخصصات أيضاً وتتآزر جميعاً.

70- ولذلك فإن اكتشاف وتعلم تقاطع المعارف، الذي يحدث بين المجالات المختلفة، بما في ذلك بين عدة تفسيرات في كل تخصص، هما جوهر الحق في التعليم لأنهما يتيحان إمكانية إجراء نقاش مستنير يسهم في فهم الوقائع والمشاكل بمضاعفة المنظورات والتحليلات. وتلاحظ المقررة الخاصة، على سبيل المثال، أن التوجيهات التنفيذية لتطبيق اتفاقية صون التراث الثقافي غير المادي تشجع الدول على "ضمان إدماج التراث الثقافي غير المادي على أكمل وجه ممكن في محتوى البرامج التثقيفية في جميع التخصصات ذات الصلة، سواء كمساهمة في حد ذاتها وكوسيلة لشرح أو إثبات مواضيع أخرى على مستويات المناهج الدراسية والمناهج المتعددة الاختصاصات وخارج المناهج الدراسية"⁽¹¹⁷⁾.

71- وتضيف المقررة الخاصة أن تنوع مدارس الفكر والمؤسسات، في كل تخصص، يقترن في الأغلب بتنوع البيداغوجيات. فهناك مجموعة متنوعة من طرق التعلم ونقل المعرفة.

دال - الملاحظة التشاركية ووضع المؤشرات

72- إن احترام حقوق الإنسان وحمايتها وإعمالها تنطوي على معرفة الحالة والإقرار بالديناميات القائمة، أي واجب الملاحظة. ولما كان الخبراء الخارجيون غير كافين للاستماع إلى جميع الأطراف الفاعلة المعنية أو إدراك مدى تعقد أشكال التفاعل، فإن الملاحظة يجب أن تكون تشاركية. فالدولة لا تستطيع فعل كل شيء. وينبغي دعوة الحكومات المحلية والمؤسسات التعليمية أيضاً إلى وضع عملياتها التشاركية من أجل الملاحظة، أو إلى أخذ زمام المبادرة في تنفيذها. وينبغي أن تتاح لكل جهة، بحسب مكانتها ومعارفها، فرصة المشاركة في حوكمة النظام الذي تعمل فيه، ومن ثم في تحديد هيكله.

73- ويتعلق الأمر، بوجه أعم، بتقييم البيئة التعليمية، بمشاركة جميع الجهات الفاعلة، على مختلف المستويات ذات الصلة:

(أ) على المستوى "الجزئي"، تُحلّل العلاقة بين الأشخاص في الفصول الدراسية والأسر والمجتمعات المحلية الصغيرة، بهدف معرفة مسار الأشخاص التعليمي.

(ب) على المستوى المتوسط، تُحلّل البيانات التعليمية الضيقة والواسعة النطاق (المدرسة، أو جميع الهياكل التعليمية التابعة للبلدية، أو المقاطعة أو المنطقة)، بهدف معرفة ديناميكية البيانات التعليمية.

(ج) على المستوى "الكلّي"، يشترك جميع السكان في المسؤولية السياسية، بهدف فهم ثراء الحياة التعليمية باعتبارها صالحاً عاماً وإدارتها من الناحية السياسية.

74- وتدعو المقررة الخاصة إلى وضع طريقة للملاحظة المنهجية بغية إعمال الحق في التعليم الجيد داخل بيئات ملموسة، وهي الأماكن التي تنمو فيها حياة تعليمية جيدة. ولا يقتصر وضع المؤشرات على تصميم جداول إحصائية فحسب. وينبغي إجراء تقييمات تكميلية ليتسنى تحليل مختلف الحالات الفريدة ومعرفة نوعية الموارد المستخدمة، ونوعية أشكال التفاعل بين مجموعة كافية من الموارد المتنوعة، ونوعية المشاركة في الحياة التعليمية، ونوعية الآثار المضاعفة، أو النتائج المحققة بناءً على القدرات.

(117) اليونسكو، النصوص الأساسية لاتفاقية عام 2003 بشأن صون التراث الثقافي غير المادي (باريس، اليونسكو، 2018)، الصفحة 69، الفقرة 180(أ)2؛ ومساهمة اليونسكو، الصفحة 15.

سادساً - التوصيات

75- هذه التوصيات موجهة إلى الدول وجميع الأطراف الفاعلة المعنية في القطاعين العام والخاص وفي المجتمع المدني.

ألف - التنوع الثقافي وعالمية حقوق الإنسان

76- ينبغي للدول والجهات الفاعلة الأخرى أن تعترف بأن التنوع الثقافي سمة أساسية من سمات المجتمعات المعاصرة لا يجب أن تنعكس في النظام التعليمي، النظامي وغير النظامي، فحسب، بل يجب أيضاً أن تقدّر فيه حق قدرها على جميع المستويات. وينبغي فهم التنوع الثقافي في هذا السياق بمعنى واسع يشمل جميع أشكال التنوع:

- (أ) لا يقتصر الأمر على التنوع اللغوي والإثني والديني، بل يشمل أيضاً التنوع الاجتماعي أو الجنساني، أو التنوع المرتبط بأي وضع آخر كإعاقة أو الفقر؛
- (ب) لا يؤثر التنوع الثقافي في المتعلمين والموظفين التربويين فحسب، بل أيضاً في أي شخص يشارك في الحياة التعليمية؛
- (ج) يؤثر التنوع الثقافي في الموارد الثقافية (الأعمال والمعارف) التي يحملها الأشخاص أو تكون موجودة أو متاحة في بيئة فريدة مفتوحة على التنوع؛
- (د) يشمل التنوع الثقافي جميع التخصصات التعليمية.

77- يجب على أي مؤسسة تعليمية، عامة أو خاصة، أن تهدف إلى احترام القيم العالمية وتنوع المراجع الثقافية، على مستوى المناهج الدراسية وأساليب التدريس، واحترام الأشخاص ذوي المرجعيات الثقافية المختلفة واستقبالهم.

78- لا يجوز لأحد أن يستند إلى التنوع الثقافي لكي ينتهك حقوق الإنسان التي يضمنها القانون الدولي أو لكي يحدّ من نطاقها. ولا ينبغي اعتبار "الثقافة"، سواء على مستوى المجتمع المحلي أو على الصعيد القطري، نظاماً قيمياً فريداً غير متنوع ويفترض أنه متفق عليه لتقييد الحق في التعليم من خلال الرقابة على المناهج الدراسية، أو اللجوء إلى ممارسات التمييز والاستبعاد، أو سن قواعد صارمة تمنع التعبير عن الهويات الثقافية في المؤسسات التعليمية، ثم مدى الحياة.

79- ينبغي للدول والجهات الفاعلة الأخرى أن تعترف بالحقوق التالية وتحترمها:

- (أ) حق المتعلمين في تعليم وجيه ومناسب ثقافياً، يمكّنهم من الوصول إلى الموارد الثقافية الموجودة في بيئة فريدة مفتوحة على التنوع والمساهمات الخارجية، والالتخاط في ممارسات تسمح لهم بامتلاك هذه الموارد والإسهام فيها، مما يعني تشجيع توفير تعليم مشترك بين الثقافات، بل وتعليم ثنائي اللغة أو متعدد اللغات، عند الاقتضاء، يشمل بحسب الأحوال تعلم اللغة الأم والتعلم بها، فضلاً عن تعلم لغة الإشارة وبرائل والتعلم بهما؛

- (ب) حق المتعلمين في عدم التعرض للتمييز المباشر أو غير المباشر، أو الفصل في المؤسسات التعليمية، العامة أو الخاصة، على أساس هويتهم الثقافية أو وضعهم الخاص؛

- (ج) الحق في الاعتراف بالمراجع الثقافية للمجتمعات المحلية وتراثها وفنونها وعلومها وأديانها وتاريخها وفي تعلمها المتبادل، فضلاً عن مساهماتها المتنوعة في تنمية وحياة المجتمعات الأوسع نطاقاً، وهو ما يجب أن ينعكس في تنقيح منتظم للكتب المدرسية، التي لا ينبغي أن تكون

وسائل لنقل التمييز والازدراء وخطاب الكراهية، بل ينبغي أن تشمل الروايات والمساهمات المتنوعة للمجتمعات المحلية؛

(د) الحريات الأكاديمية للمعلمين على جميع المستويات، ومنحهم بعض المرونة في تحديد محتوى المناهج المقررة لتمكينهم من التركيز على المواضيع التي تكتسي أهمية محلية وثقافية لطلابهم، وهو ما ينبغي تشجيعهم على فعله؛

(هـ) حق المتعلمين في عدم الخضوع لتعليم ينطوي على التلقين، مما يشمل حق أي شخص في عدم تلقي التعليم المتعلق بدين معين؛

(و) حرية الآباء في كفالة التعليم الديني والأخلاقي لأطفالهم وفقاً لقناعاتهم، واختيار مؤسسات لهم غير المؤسسات الحكومية، شريطة تقيدها بالمعايير الدنيا التي تحددها الدولة والتي يجب أن تحترم بدورها حقوق الإنسان؛

(ز) حرية الأفراد والهيئات في إنشاء وإدارة مؤسسات تعليمية، شريطة احترام أهداف الحق في التعليم والمعايير الدنيا التي تحددها الدولة؛

(ح) حقوق الطفل، وفقاً لاتفاقية حقوق الطفل، على أن يفهم أن من المهم احترام حقوق الوالدين أو أفراد الأسرة الموسعة أو المجتمع المحلي ومسؤولياتهم وواجباتهم المتعلقة بتزويد الطفل، بطريقة تتفق مع قدراته المتطورة، بالتوجيه والإرشاد الملائمين لممارسة حقوقه، غير أن من المهم أيضاً احترام حقوقه، ولا سيما تلك المتعلقة بحرية التعبير والفكر والضمير والدين والحصول على المعلومات والتعليم، فضلاً عن حق الطفل في التعبير بحرية عن رأيه في أي مسألة تهمه، وفقاً لقدراته؛

(ط) أهمية وسائل وأساليب نقل التراث الثقافي، وأساليب حمايته المبتكرة، التي تعترف بها المجتمعات المحلية والمجموعات، ويعترف بها الأفراد عند الاقتضاء، باعتبارها جزءاً من تراثهم الثقافي، والسعي إلى استغلال إمكاناتها في إطار نظم التعليم النظامي وغير النظامي.

باء - حوكمة النظم وتآزر الأنشطة التعليمية، في إطار ثقافة المشاعات

80- تتطلب الأبعاد الثقافية للحق في التعليم احترام وتعزيز تنوع المشهد التعليمي إلى جانب ما يلي:

(أ) مستوى معيناً من اللامركزية يسمح للسلطات العامة المحلية بإعطاء الموارد الثقافية المحلية قيمة مناسبة؛

(ب) درجة معينة من استقلال المؤسسات التعليمية، التي ترغب في إقامة مشروع تعليمي يمكن توجيهه نحو مراجع ثقافية محددة، بما فيها المراجع الدينية أو التربوية.

81- من الضروري تركيز الحوكمة التشاركية لنظم التعليم على العلاقة القانونية، التي تشكل جوهر ومبدأ الحياة التعليمية، بين أصحاب الحق في التعليم (المتعلمين) وأصحاب الالتزامات، بهدف ضمان مشاركة الجميع على نحو تآزري في تنوع المعارف.

82- من منظور التعليم الجامع، ينبغي للدول والجهات الفاعلة الأخرى أن تضمن إدماج الفئات التالية:

(أ) الأشخاص في الحياة التعليمية، مع تقدير قيمة تنوعهم الثقافي؛

(ب) الأطراف الفاعلة التي تضع مجموعة متنوعة من المسارات وأوجه التآزر اللازمة للوصول إلى مجموعة متنوعة من الأشخاص، بموازاة تفسير ووصف كل مؤسسة ونشاط تعليمي باعتبارهما بيئة تضم أصحاب مصلحة معينين، في إطار احترام مبادئ أبيدجان بشأن الحق في التعليم؛

(ج) الموارد الثقافية (الأعمال والمعارف) بجميع أنواعها، ولا سيما بوضع تحليلات وبرامج تربوية مشتركة بين الثقافات تسهم في إثارة الحوار والنقاش بين مختلف الموارد الثقافية؛

(د) التخصصات التي ينبغي أن تُستخدم جميعاً لضمان الأبعاد الثقافية للحق في التعليم، بتهيئة ثقافة تقوم على تعددية التخصصات وتقاطع المعارف، وتبرز أوجه التكامل والتفاعل اللازمة بين الميادين التعليمية، وبالعامل على اقتراح تعليم الفنون والتراث واللغات ومساهمات مختلف الأديان والمواطنة وحقوق الإنسان في المدارس على جميع المستويات وإتاحتها للجميع.

83- سيكون من المفيد تشجيع المناقشات المفتوحة والتحليلات المقارنة بشأن الممارسات الثقافية التي قد تكون مواتية لحقوق الإنسان أو ضارة بها إلى حد ما.

84- يتطلب التعليم الجامع المشترك بين الثقافات قاعدة تقوم على المشاركة في صنع القرار. وينبغي للدول وغيرها من الجهات الفاعلة اتخاذ الإجراءات التالية:

(أ) إنشاء آليات لتمكين مختلف الجهات الفاعلة في التعليم من المشاركة على عدة مستويات، سواء لتصميم المناهج الدراسية أو تدريب المعلمين أو إحياء اللغة؛

(ب) تشجيع المؤسسات التعليمية على النظر في مكانتها وعلاقتها في سياق مرتبط بإقليمها، أي أن تعتبر نفسها أماكن مفتوحة، لها صلة بالمنظمات ومختلف المجموعات المحيطة بها.

85- ينبغي للدول والجهات الفاعلة الأخرى أن تعزز التعاون بين المكتبات والمؤسسات التعليمية والجهات الأخرى صاحبة المصلحة لضمان توافر المواد المستمدة من تجارب ثقافية متنوعة في مجال التعليم وإمكانية الوصول إليها بتكلفة ميسورة. وعلى نطاق أوسع، ينبغي اعتبار الجهات الفاعلة في مجال التعليم النظامي وغير النظامي أطرافاً مشاركة على قدم المساواة مع غيرها في الحياة التعليمية.

جيم - استراتيجيات وأدوات المراقبة

86- ينبغي للدول والجهات الفاعلة الأخرى أن تنظر في البيئات التعليمية وتُخضعها لملاحظة تشاركية، على المستويات "الجزئي" و"المتوسط" و"الكلية"، من دون أن يقتصر تحليلها على النتائج الإحصائية. ويتعلق الأمر، على وجه الخصوص، بالوقوف بشكل ملموس على العوامل المواتية وغير المواتية لإعمال الحق في التعليم، ووضع مؤشرات تسمح بتقييم الروابط بين جميع الجهات الفاعلة ومواردها.

دال - تدريب المعلمين وجميع العاملين في مجال التعليم

87- ينبغي للدول والجهات الفاعلة الأخرى أن تعزز التدريب المنهجي، بما في ذلك التدريب المستمر للمعلمين وجميع موظفي المؤسسات التعليمية لضمان تعليم جامع جيد ومشترك بين الثقافات، لأغراض تشمل ما يلي:

(أ) الاعتراف بآليات الاستبعاد الثقافي والعمل الحثيث على مكافحة جميع الجوانب التي تعوق تطوير مدرسة جامعة مشتركة بين الثقافات، يمكن أن تكون ثنائية اللغة أو متعددة اللغات؛

(ب) تشجيع اعتماد روايات تعددية وشاملة؛

(ج) تدريس مواد غالباً ما تُعتبر حساسة ومثيرة للجدل؛

(د) النهوض لدى المتعلمين بقبول الذات وقبول الغير، وبالإحساس بالانتماء إلى المجتمع والتفكير النقدي والتنوع والقدرة على الشعور بالتعاطف مع الآخرين ("إطار ABCDE")⁽¹¹⁸⁾؛

(هـ) تعزيز احترام التنوع الثقافي من قبل الوالدين ومختلف المجتمعات المحلية المعنية.

88- ينبغي للدول وغيرها من الجهات الفاعلة أن تعتمد تدابير لكفالة أن يحظى تدريب المعلمين وجميع موظفي المؤسسات التعليمية بدعم وتشجيع مؤسساتها والمسؤولين فيها. وينبغي منح الأشخاص المعنيين بهذا التدريب شهادة واعترافاً بمسارهم الوظيفي.