Passerelles

Revue scientifique internationale éditée par la Chaire Unesco Emir Abdelkader pour la Culture de Paix et le Laboratoire Droits de l'Homme et Droit international humanitaire de l'Université d'Alger 1 et la Commission nationale algérienne pour l'Education, la Science et la Culture

Volume 4 Numéro 1 Décembre 2018

LE DROIT A L'EDUCATION A LA LUMIERE DU DROIT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'HOMME

معابر

معابر

مجلة دولية محكمة تصدر عن كرسي اليونسكو الأمير عبد القادر لثقافة السلام
ومخبر حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني لجامعة الجزائر 1
واللجنة الوطنية الجزائرية للتربية والعلم والثقافة

المجلد 4 العدد 1 ديسمبر 2018

اللـجنـــة الوطنيـــة الـجزائرية للتـربيـة والعلـــم والثقـافـــة

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
منظمـــة الأمـم المتحـــدة للتربيـــة والعلـــم والثقافـــة

Commission nationale algérienne pour l'éducation, la science et la culture
اللجنـة الوطنيـة الجزائريـة للتربية والثقافـة والعلـــوم

اللجنة الوطنية الجزائرية للتربية والعلم والثقافة المنشأة بموجب المرسوم رقم 126–63 المؤرخ في 18 أبريل 1963، والمرسوم رقم 187–66 المؤرخ في 21 جوان 1966 المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 16-67 المؤرخ في 16 فبراير 2016، مؤسسة حكومية مكلفة بإفادة الرأي العام بأهداف وبرامج وأعمال منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، قصد تطوير مثل التفاهم المتبادل بين الشعوب وتشجيع المبادرات الثقافية على المستوى الفكري والجهود التربوية، لاسيما في ميدان حقوق الإنسان واحترام التنوع الثقافي وحماية البيئة.

اللجنة الوطنية الجزائرية لليونسكو موضوعة تحت وصاية وزير التربية الوطنية الذي يرأسها، تضمّ جمعية عامة، ومكتب تنفيذي، وأمانة عامة يتولى إدارتها أمين عام، مكلف وفق المادة 21 من المرسوم 16-67 بإعداد التقرير العام للنشاطات الذي تقدمه الجزائر، بصفتها دولة عضو في المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو، واستدعاء الجمعية العامة للجنة، وتسيير أشغالها الإدارية والمالية.

كرسي اليونسكو الأميـر عبد القـادر لحقـوق الإنسـان وثقافة السـلام

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

كرسي اليونسكو الأمير عبد القادر لحقوق الإنسان وثقافة السلام

كرسي اليونسكو الأمير عبد القادر لحقوق الإنسان وثقافة السلام وحدة بحث دولية تم إنشاؤها بموجب الاتفاقية المبرمة في 15 جوان 2016 بين جامعة الجزائر 1 ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. تهدف وحدة البحث وفق المادة الثانية من الاتفاقية *"ترقية نظام منسجم من نشاطات البحث والتكوين والإعلام والتوثيق في مجال حقوق الإنسان، وثقافة السلام، وفلسفة القانون"*. وكذا *"تشجيع التبادل بين الباحثين من مستوى عال، وأساتذة ذو شهرة عالمية، من الجامعة وغيرها من مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وإفريقيا، والدول العربية، وأوروبا، وغيرها من مناطق العالم"*.

لتحقيق هذا الهدف، منحت المادة المذكورة للكرسي الصلاحيات التالية:

- تأليف كتاب مرجعي للخبراء في مجال حقوق الإنسان وثقافة السلام؛
- تنظيم تظاهرات علمية لإبراز مساهمة الإسلام في تعزيز ثقافة السلام وحقوق الإنسان، ونشر نتائج البحوث وأعمال الملتقيات.
- توجيه توصيات لأصحاب القرار واقتراح برامج شراكة دولية.

مخبـر حقـوق الإنســـان والقانون الدولي الإنســاني

تشكل ترقية القيم العالمية لحقوق الإنسان اليوم إحدى أولويات السياسات التربوية والتعليمية على الصعيدي الوطني والدولي، كما تذكرنا بذلك مختلف التوصيات الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة، خاصة منها *التوصية المتعلقة بالتربية على حقوق الإنسان والحريات الأساسية* (1974)، *وإطار العمل على التربية على السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية* (1995).

من هنا، يهدف مخبر حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني لكلية الحقوق جامعة الجزائر 1، المنشأ بموجب القرار الوزاري رقم 872 المؤرخ في 1 أكتوبر 2018، المشاركة، بواسطة البحث العلمي، في تكوين خبراء ومختصين في مجال الحقوق الإنسانية، وترقية قيم السلم العالمي والحق في الاختلاف.

يضم المخبر 74 باحث موزعين عبر 8 فرق بحث؛ 16 باحث دائم من صنف الأستاذية، 19 أستاذ محاضر (ب) ومساعد (أ)، و39 طالب دكتورالي.

محـاور المخبـــر:

تتمحور ميادين بحث المخبر حول مختلف المواضيع المتعلقة بحقوق الإنسان على الصعيدي الوطني والدولي، في حالتي السلم والحرب. تم توزيعها على ثمانية محاور أساسية تتناسب مع عدد فرق البحث المكونة للمخبر:

- حماية حقوق الإنسان في دول المغرب الكبير
- حقوق المرأة والطفل على ضوء التشريعات الوطنية والقوانين الدولية
- منظمة الأمم المتحدة ودورها في تطور حقوق الإنسان والقانون الإنساني
- القانون الدولي لحقوق الإنسان
- الجنسية والمواطنة بين التحول والتجديد
- حقوق الإنسان أثناء الأزمات الداخلية
- ضمانات حقوق الإنسان في ظل القانون الدولي الإنساني
- حماية البيئة وحقوق الإنسان.

أنشطـة المخبـــر:

يسعى مخبر حقوق الإنسان في تحقيق الأهداف السابقة من خلال ثلاثة أساليب عمل أساسية:

- **التظاهرات العلمية:** تنظيم ملتقيات دولية ووطنية، وندوات علمية، لفائدة الأساتذة والطلبة الباحثين، أو في إطار شراكة مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي.
- **الطباعة والنشـــر:** تشمل أعمال الملتقيات، ومحاضرات الأساتذة، وأطروحات ورسائل الطلبة. بالإضافة للمجلة الدولية المحكمة التي يصدرها المخبر.
- **التعليم والتكوين:** بالإضافة إلى تأطير ماستر حقوق الإنسان والقانون الدولي، وطلبة دكتوراه حقوق الإنسان والحريات العمومية، يقترحُ المخبر تكوين عالي ما بعد التدرج (PGS) في إطار الشراكة مع القطاعي العام والخاص.

معابر

مجلة دولية محكمة تصدر عن كرسي اليونسكو الأمير عبد القادر لثقافة السلام
ومخبر حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني لجامعة الجزائر 1
بمشاركة اللجنة الوطنية الجزائرية للتربية والعلم والثقافة

المجلد 4 العدد 1 ديسمبر 2018

"المعابر" مجلة دولية محكمة تصدر بصفة سنوية عن كرسي اليونسكو الأمير عبد القادر لثقافة السلام ومخبر حقوق الإنسان لجامعة الجزائر 1، بالشراكة مع اللجنة الوطنية الجزائرية للتربية والعلم والثقافة.

مؤسسة سنة 2012 في إطار برنامج مشاركة اليونسكو لترقية ثقافة السلام وحقوق الإنسان، تضمّ المجلة **هيئة تحرير** مشكلة من أعضاء مجلس المخبر، و**لجنة علمية** مكونة من خبراء وطنيين، و**لجنة استشارية** مؤلفة من باحثين دوليين من جامعات أجنبية عربية وغربية.

تهتم المجلة بالمواضيع المتعلقة بحقوق الإنسان على الصعيدي الوطني والدولي، في حالتي السلم والنزاعات؛ علاوة عن اهتمامها بالمواضيع المتعلقة بحقوق الإنسان عامة، تمنح المجلة اعتبارا خاصا للمواضيع المتعلقة بحقوق المرأة، وحماية البيئة، وحوار الأديان، وثقافة السلام والعيش معًا.

تنشر المجلة مقالات علمية باللغات الثلاثة العربية والفرنسية والإنجليزية. يشترط في المقالات الأصالة والموضوعية والالتزام بالضوابط المنهجية والمعايير الشكلية. ترسل المقالات إلى أمانة المجلة عن طريق الأرضية الوطنية للمجلات الجزائرية.

مديـــر التحريـــر:
د/ طوالبي عصام،
مدير مخبر حقوق الإنسان وكرسي الأمير عبد القادر. i.toualbi@univ-alger.dz

مسؤولة النشـــر:
أ/ بواحرة ناديـــة،
الأمينة العامة للجنة الوطنيـــة الجزائريـــة لليونسكـــو natcomalgerie@unesco.dz

أمانـــة المجلـــة:
أ/ قرنـــان فـــاروق،
طالب دكتورالي في حقوق الإنسان والحريات العمومية guerfarouk@gmail.com

هيئـــة التحريـــر:
د/ طوالبـي عصام، رئيس فرقة *حقوق الإنسان في دول المغرب الكبير*
د/ بن قوية سامية، رئيسة فرقة *حقوق المرأة والطفل*
د/ ساســي سلمى، رئيسة فرقة *منظمة الأمم المتحدة وحقوق الإنسان*
د/ بن علـي جميلة، رئيسة فرقة *القانون الدولي لحقوق الإنسان*
د/ مخبـاط عائشة، رئيسة فرقة *الجنسية والمواطنة بين التحول والتجديد*
د/ ساســي نجـــاة، رئيسة فرقة *حقوق الإنسان أثناء الأزمات الداخلية*
د/ مدافـر فايـــزة، رئيسة فرقة *حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني*
د/ العربي وهيبـــة، رئيسة فرقة *حماية البيئة وحقوق الإنسان.*

اللجنـــة العلميـــة:
أ.د/ زقـــان راضيـــة، جامعة الجزائر 2
أ.د/ خلـــف فـــاروق، جامعة الـــوادي
د/ دبـــش عبد النـــور، جامعة الجزائر 1
د/ بوجلطي عز الديـن، جامعة الجزائر 1
د/ عيشاوي أمـــــال، جامعـــة البليدة 2
د/ جفـــال بلعيـــــد، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة
د/ وجعـــوط سعـــــاد، المركز الجامعي تيبازة
د/ راجعـي مصطفـى، جامعة مستغانـــم
د/ بريـك الله حبيـــب، المركز الجامعي تندوف

اللجنـــة الاستشارية:
د/ جوفـــــروا إيريـــك، جامعة ستراسبـــرق (فرنسا)
د/ عبد الواحـد حورية، جامعـــة باريـــس 7 (فرنسا)
د/ معروف ديب شفيقة، جامعـــــة أميـــــان (فرنسا)
د/ روابح مرويال، المركز الوطني للبحث العلمي (فرنسا)
د/ دمـــــو حميـــــد، جامعـــة تولـــــوز 2 (فرنسا)
د/ ميموني ناديـــــــة، جامعة سرجي بونتواز (فرنسا)
د/ السوايحي منجيـــة، جامعـــــــة الزيتونـــة (تونس)
د/ صغيـــــر يســـرى، جامعـــــة منوبـــــــة (تونس)
د/ منصوري ألفـــى، جامعـــــــة قرطـــاج (تونس)
د/ مرابـــط فـــدوى، جامعـــــة وجـــــدة (المغرب)
د/ فهيمة كريم المشهداني، جامعة بغـداد (العراق)

مخبر حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني
كلية الحقوق سعيد حمدين، جامعة الجزائر 1، الجزائر 16000.
الهاتف: 213.73.36.91.43+ الفاكس: 213.21.56.51.55+

اللجنة الوطنية الجزائرية للتربيـة والعلـم والثقافـة
قصر مصطفى باشا، 6 نهج الاستقلال، الجزائر.
الهاتف: 213.21.66.86.24+ الفاكس: 213.21.66.82.83+

الإيداع القانوني : 2012؛ **ISSN:** 2676-2064

معابر

مجلة دولية محكمة تصدر عن كرسي اليونسكو الأمير عبد القادر لثقافة السلام
ومخبر حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني لجامعة الجزائر 1
واللجنة الوطنية الجزائرية للتربية والثقافة والعلوم

المجلد 4 العدد 1 ديسمبر 2018

11 **حقوق الإنسان والحريات العامة في الإسلام**
د/ سامية بن قوية – جامعة الجزائر 1

26 **الحق في التعليم بين القانون الدولي والداخلي**
د/ حافظي سعاد – جامعة تلمسان

37 **أطفال الربيع العربي والحق في التعليم**
د/ سبع هشام – د/ هيشور محمد لمين – جامعة تيارت

49 **الحق في التعليم كوسيلة لبلورة ثقافة عالمية لحقوق الإنسان**
د/ بوطابت كريمة – أم البواقي

67 **الحق في التعليم كأهم القدرات للتمكين من حقوق الإنسان**
د/ سقني فاكية – جامعة سطيف 2

87 **مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي: تحليل سوسيو تربوي**

أ/ مكناسي أمينة – جامعة قسنطينة 2

103 **واقع وتحديات التعليم في الجزائر حسب مواقف وآراء الأساتذة**

د/ كاف موسى – جامعة برج بوعريريج

الحريـات العامـــة
وحقوق الإنسـان في الإسلام

د/ سامية بن قوية
أستاذة القانون العام بكلية الحقوق جامعة الجزائر1
bengouia@hotmail.fr

ملخص

أعطى الإسلام الإنسانية رمزًا مثاليًا لحقوق الإنسان قبل أربعة عشر قرون. وتهدف هذه الحقوق إلى منح الشرف والكرامة للإنسانية والقضاء على الاستغلال والقمع والظلم؛ فحقوق الإنسان في الإسلام متجذرة بقوة في الاعتقاد بأن الله وحده هو مصدر القانون ومصدر جميع حقوق الإنسان. وبذلك ضمت الشريعة الإسلامية زخما كبيرا من الحقوق والحريات لم تعرفها النظم القديمة ولا الحديثة. وكان الإسلام قد أحاط الحريات وحقوق الإنسان بضمانات موضوعية وكافية لحمايتها. ويظهر جليا أن جوهر الحق اختصاص أي انفراد واستئثار بموضوع الحق بينما الحرية هي مكنة عامة .

الكلمات المفتاحية :

الإنسانية - الإسلام - حقوق الإنسان - اضطهاد - كرامة.

تاريخ الإيداع: 2018/03/23 **تاريخ النشر:** 2018/12/10

مجلة معابر ISSN : 2676-2064 المجلد 4 العدد 1 ديسمبر 2018

عندما نتحدث عن حقوق الإنسان والحريات في الإسلام ، نؤمن بأن هذه الحقوق والحريات منحها الله لعباده لتحقيق الخلافة في الأرض، فلا أحد يستطيع أن يسحب هذه الحقوق، ولا أن ينقص منها، إلا ما تعلق بالمصلحة العليا للدولة. وتتنوع الحقوق من حق الحياة، والحق في الكرامة الإنسانية والحق في الخصوصية.

وإذ يعترف الإسلام بالحق في حرية الفكر والتعبير لجميع من ينتمي للدولة الإسلامية، وهي أخطر الحقوق، إلا أنه يشترط أن يستخدم هذا الحق أو ذاك لنشر الحقيقة و القيم الفضيلة ، وليس لنشر الشر والظلم، إن المفهوم الإسلامي لحرية التعبير أعلى بكثير من المفهوم السائد في الغرب. فعلى الرغم من أنه في وضع أفضل من العالم الإسلامي. وصحيح أيضًا أن حقوق الإنسان في الغرب تُمارس أحيانًا بواسطة أفراد أو جماعات ضغط وفق "هندسة متغيرة" تلبية لمتطلبات إستراتيجية. فماذا عن أولئك الذين يريدون، باسم احترام حقوق الإنسان، فرض "حق التدخل" في كل مكان ، إلا عندما يتعلق الأمر بحماية الشعب الفلسطيني و الروهينغا ومسلمي الصين؟

المطلب الأول : الحقوق العامة للإنسان في الإسلام

لقد لقي الإنسان أفضل تكريم له في الشريعة الغراء بتفضيله على سائر المخلوقات قال الله تعالى : **{وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً {} قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ {} قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ}** (البقرة: 30).

الفرع الأول : الحق في الحياة

إن الله وهب الحياة للإنسان، فهذه الحياة هبة من الله عز وجل، وهي حق مكرس لكل إنسان، بل حتى بالنسبة للحيوانات. فيُحظر قتل الحيوانات أو التسبب في معاناتها، فإن مثل هذه الممارسات كما صدرت فتاوى تحرم مصارعة الثيران والقتال الحيواني.

لأجل ذلك كان قتل النفس يساوي قتل الناس جميعا . قال الله تعالى : **{مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَن قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا {} وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِّنْهُم بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ}** (المائدة: 32).

وحتى الرسول صلى الله عليه وسلم قال: **"لزوال الدنيا أهون عند الله من قتل مؤمن بغير حق."**

ولو استقرأنا التاريخ لوجدنا أن حق الحياة كان مهدورا، فكانت بعض النظم تبيح حرق الإنسان، أو دفنه حيا، ويُعذب العبيد حتى الموت لا لشيء إلا لأجل التسلية. ويتضح احترام الحياة بوضوح من خلال إمكانية اللجوء إلى (التقية) في حالة الخطر. ومذهب جمهور علماء أهل السنة أن الأصل في التقية هو الحظر، وجوازها ضرورة ، فتباح بقدر الضرورة، قال القرطبي: "والتقية لا تحل إلاّ مع خوف القتل أو القطع أو الإيذاء العظيم، ولم يُنقل ما يخالف ذلك فيما الْعَظِيم، نعلم إلاّ ما روي عن معاذ بن جبل من الصحابة ومجاهد من التابعين".

فقال الله تعالى: **{وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ {} وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ {} إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا}** (الأنعام: 151). لكن من الضروري تحديد ماهية الحياة وإذا كان للقاتل الحق في الحياة.لأن هناك الكثير من يرى أن القصاص في حد ذاته هو إهدار لحق الحياة، في حين حبب الله في العفو، فقال عزّ وجل : **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى {} الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأُنثَى بِالْأُنثَى {} فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ {} ذَلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ {} فَمَنِ اعْتَدَى بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ}** (البقرة: 178).

وكانت من أهم مقاصد الشريعة الإسلامية الخمس : الحفاظ على النفس، فجاءت العقوبة لقاتل النفس أن يقتل لأن لا يتجرأ أي شخص أن يهدر النفس بغير حق فإزهاق الروح لا يكون إلا في حالة القتل، أو البغي، أو الردة، أو الحرابة، أو الزنا في حالة الإحصان . قال عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم : **"لا يحل دم**

امرئ مسلم إلا من ثلاث : كفر بعد إيمان ، وزنى بعد إحصان ، وقتل نفس بغير نفس".

إن السبب الرئيسي المبرر للقتل في الإسلام هو أن تكون الحرب مقدسة في سبيل الله، فلا يجوز أن تخرج عن الحدود التي رسمها الشارع الحكيم مع ضمان حماية مُثلى للمدنيين وخاصة الفئات الضعيفة كالأطفال والنساء والمسنين، وذوي الاحتياجات الخاصة ،علما أن القرآن الكريم يعبر عن القتال بكراهة الإنسان له لقوله تعالى : {**كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ {} وَعَسَى أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ {} وَعَسَى أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ**} (البقرة: 216). لأن الهدف الرئيسي من القتال هو حماية العقيدة الإسلامية، وحماية حرية المعتقد لغير المسلمين، فقتل الكفار في حد ذاته ليس مقصدا بل وسيلة لتحقيق الأمن والاستقرار ، بخلاف ما صورته وسائل الإعلام على أنه دين يشجع الإرهاب، وسفك الدماء .

ذلك أن الدفاع ضد العدوان يُشترط فيه اللزوم، أي لزوم فعل الدفاع لرد العدوان، كما يشترط أيضا الالتزام بمبدأ التناسب لقوله تعالى : {**وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِ {} وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّابِرِينَ**} (النحل: 126).

الفرع الثاني : الحق في العدالة

من وجهة النظر الإسلامية، العدالة تعني أن نكون في نطاق الشرعية كما تعني أيضا معاملة جميع الأفراد على قدم المساواة في الإسلام، وتُعتبر العدالة فضيلة أخلاقية تُمكن من خلق التوازنً في توزيع الحقوق والالتزامات ، لكن المصطلحين الاثنين (العدالة ،والمساواة) غير متطابقين في كل المجالات.

إن الاحتكام إلى الشريعة الغراء أصل بارز من أصول العقيدة الإسلامية، والعدالة يجب أن تسود لحماية الحقوق الفردية، طالما أنها لا تضر بالصالح العام. إذ يحق لكل إنسان أن يدفع عن نفسه الضيم ما دام لم يتجاوز حدود الله، ويندرج ضمن حق العدالة، الحق في محاكمة عادلة، وينطوي هذا الحق عن مجموعة من المبادئ أهمها :

1. الأصل براءة المتهم حتى تثبت إدانته. فقد عرفه جانب من الفقه: أصل البراءة هو أن لا يجازى الفرد عن فعل أسند إليه ما لم يصدر ضده حكم بالعقوبة من جهة ذات ولاية قانونية.

أما قانونا: يقصد بمبدأ الأصل في الإنسان البراءة من الناحية القانونية كما جاء في المادة 52 من الدستور 2016 : كل شخص يعتبر بريئا حتى تثبت جهة قضائية نظامية إدانته، في إطار محاكمة عادلة تؤمن له الضمانات اللازمة للدفاع عن نفسه.

2 . لا تجريم إلا بنص شرعي .لقوله تعالى : **{وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا}** (الإسراء: 15). وهذا ما التزم به المشرع الجزائري في دستور 2016 في المادة 58 : *"ولا إدانة إلاّ بمقتضى قانون صادر قبل ارتكاب الفعل المجرم"* .

وهذا لا يعني أن الإنسان يعذر بجهله لأحكام الشرع خاصة المعلوم منه بالضرورة من أحكام الدين، وإنما ينظر لجهله متى ثبتت فيه شبهة تدرأ بها الحدود لقوله تعالى : {**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ {} وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا}** (الأحزاب: 5). وفي القانون استقر لدى أغلب الفقهاء على أن الخطأ هو الإخلال بالتزام قانوني مع الإدراك بأنه يضر الغير .

3. لا إدانة إلا بدليل. قال الله تعالى : **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ}** (الحجرات: 6)**.** والمراد بالتبين التعرف والتفحص، ومن التثبت الأناة وعدم العجلة ،والتبصر في الأمر الواقع ، والخير الوارد حتى يتضح ويظهر .

4 . التزام حدود العقوبة المقررة شرعا مع مراعاة الظروف والملابسات. قال الله تعالى: **{تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا}** (البقرة: 229)**.** فمن مبادئ الشريعة مراعاة الظروف والملابسات التي ارتكبت فيها الجريمة درءا للحدود. كما أنه لا يمكن تصور الزيادة في العقوبة المقدرة شرعا .

5 . لا يؤاخذ الرجل بجريمة غيره. إن كل فرد مسؤول مسؤولية شخصية عن أفعاله، فلا يعاقب عن جرم ارتكبه غيره لقول الله تعالى : **{وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى وَإِنْ تَدْعُ مُثْقَلَةٌ إِلَى حِمْلِهَا لَا يُحْمَلْ مِنْهُ شَيْءٌ وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى }** (فاطر: 18)**.** وقال أيضا : **{كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ}** (الطور: 21)**.**

6 . درء الحدود بالشبهات. على القاضي الذي سيحكم بإزهاق الروح أن تثبت إدانة المتهم بالإقرار وهو سيد الأدلة ، أو بتوفر كل الأدلة على الجرم المرتكب، وإن وقع شك، فيكون لصالح المتهم لأن الأصل في الحدود أن تدرأ بالشبهات . ولا أدل على أهمية حق الحياة في الإسلام من قول الرسول : **"أول ما يقضى بين الناس يوم القيامة في الدماء"**. إن حق كل إنسان في مراجعة المحاكم قد أصبح في العصر الحديث مكفولاً بنصوص وردت في أغلب دساتير العالم وفي شرعة حقوق الإنسان.

الفرع الثالث : الحق في الأمن

يحتاج المجتمع المسلم إلى الأمن الاجتماعي ،وهو تعبير حديث لكنه يعبر عن معنى إسلامي، وهو أن يكون المجتمع الإسلامي كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا.

يشمل الحق في الأمن على النفس والممتلكات، والأسرة، فالمؤمن هو الذي يأمنه الناس على أنفسهم وأموالهم ، ويكون كمال المؤمن بأن يكون أحسن الناس خلقا. قال الرسول . صلى الله عليه وسلم: **"المؤمن من أمنه الناس على أموالهم وأنفسهم، والمهاجر من هجر الخطايا والذنوب"**.

وقال الرسول : **"يا معشر من آمن بلسانه ولم يدخل الإيمان قلبه، لا تغتابوا المسلمين، ولا تتبعوا عوراتهم، فإنه من اتبع عوراتهم يتبع الله عورته، ومن يتبع الله عورته يفضحه في بيته"**.

الفرع الرابع : حق التملك

إن الإنسان مجبول على حب التملك، فأباح الله له أن يتمتع بخيرات الأرض على أن يعمرها ويؤدي الأمانة التي ائتمنه، وحق التملك مكفول شرعا، ولكن على الإنسان تجنب الحصول على الأموال بالطرق غير الشرعية كالسرقة أو النصب أو الغصب، والاحتيال أو النهب والتعدي، لقوله تعالى : **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ}** (النساء: 29). وقال أيضا : **{وَآتُوهُم مِّن مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ}** (النور: 33).

وقال الرسول ـ صلى الله عليه وسلم : **"كل المسلم على المسلم حرام دمه وعرضه وماله" .**

كما أنّ الإسلام بيّن سبل الحصول على المال من خلال العمل، أو الإرث والوصية والهبة، أو عن طريق إحياء الموات ،ومنع الكسب الحرام دفعا للمضرة بالنفس وبالغير ، كما بين كيفية إنفاقه، وزكاته تقربا إلى الله، وشرع الحجر على السفيه أو المجنون حتى يصرف هذا المال في أوجهه المشروعة .

الفرع الخامس : الحق في العمل

إن الهدف من العمل هو تحقيق الخلافة في الأرض، و قد رفع الإسلام شعار العمل، قال المولى عز وجل: **{وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ}** (التوبة: 105).

وقال الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ : **"لأن يأخذ أحدكم حبله ، ثم يأتي الجبل فيأتي بحزمة من الحطب على ظهره فيبيعها خير له من أن يسأل الناس أعطوه أو منعوه "** ، لكن من حق العامل أيضا أن يضمن له حقه ، وأهم هذه الحقوق :

1. إعطاؤه أجره مقابل العمل الذي قام به دون ظلم، لقول الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ **: "أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه ".**

2 ـ أن توفر له حياة كريمة تتناسب مع ما يبذله من جهد وعرق : **{وَلِكُلٍّ دَرَجَاتٌ مِّمَّا عَمِلُوا {} وَلِيُوَفِّيَهُمْ أَعْمَالَهُمْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ}** (الأحقاف: 19).

الفرع السادس : الحق في حماية خصوصياته

يُعبر عن مصطلح الحق في الخصوصية في الدراسات القانونية بعدد من المصطلحات المرادفة له، كالحق في الحياة الخاصة، والحق في الخلوة، والحق في السرية، والحق في الألفة. لكن رغم هذا التعدد في مسمياته فإن التشريعات الوضعية قد اتفقت على العزوف عن وضع تعريف اصطلاحي جامع مانع له، ويعود ذلك إلى التوسع الذي تتميز بها خصوصيات الأفراد، أو التنوع الحاصل في العناصر والأشياء التي يدخلها الأفراد في نطاق خصوصياتهم، على حسب اختلاف البيئة الاجتماعية والقانونية والدينية والأخلاقية التي يعيشون فيها.

من الحقوق المقررة شرعا لبني الإنسان، حقهم في حماية واحترام خصوصياتهم، فسرائر البشر لخالقهم وحده، فلا أحد يملك حقا في كشف الأسرار الخاصة للفرد ولا محاولة الاطلاع عليها . لقوله تعالى : **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا}** (الحجرات: 12)، ويتصل بحق الفرد في حماية خصوصياته.

فقد أنعم الله على الإنسان بنعم كثيرة منها حرمة المسكن ، قال المولى عز وجل : **{وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ بُيُوتِكُمْ سَكَنًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ جُلُودِ الْأَنْعَامِ بُيُوتًا تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ وَمِنْ أَصْوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثًا وَمَتَاعًا إِلَى حِينٍ}** (النحل: 80).

فمن حق الإنسان أن لا يقتحم أي شخص بيته إلا في حالات حددتها الشريعة الإسلامية في حالة التحقيق في جرائم مرتكبة ، وعلى الرغم من ذلك نصت الشريعة على مجموعة من الضمانات أثناء التحقيق في الجرائم .

كما أوجب الله عز و جل الاستئذان احتراما لأهل البيت ، فقال المولى عز وجل: **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّىٰ تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَىٰ أَهْلِهَا ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ }** (النور: 27)**.**

وفي نفس الموضوع ، قال الرسول . صلى الله عليه وسلم . : **"من اطلع في بيت قوم بغير إذنهم فقد حل لهم أن يفقؤوا عينه".**

نلاحظ أغلب التشريعات الوضعية تقر بضرورة احترام الخصوصيات حتى بالنسبة للمتهم، لكن هناك استثناءات واردة على هذا الجواز في حال الظروف الاستثنائية، حيث أنبعض التصرفات التي كانت تقوم بها الإدارة والتي تعتبر في الأصل غير مشروعة لو كانت في الظروف العادية ، لكن تصبح مشروعة في نظر المشرع والقضاء متى قام مبررها ،وتوفرت شروط إعلانها واحترمت إجراءات تنفيذها حسب مقتضيات النظام العام ، وتأمين سير المرافق العامة .

الفرع السابع : الحقوق السياسية

1 . الحق في المشاركة السياسية

إن حق المشاركة السياسية حق مكرس في الشريعة الإسلامية، سواء فيما تعلق باختيار الحاكم أو تولي الحكم أو المحاسبة، كما أن الإسلام ينكر السلطة المشخصة ونعني بها أن تصبح السلطة ميزة الحاكم يمارسها باسمه ولحسابه، فالقرآن الكريم اعتبرها في العديد من المرات مرادفة للجور والإشراك بالله، وأكد مرارا عدم صحة تأليه الحاكم في كثير من القصص القرآني وتشخصت بشكل دقيق في شكل نظام الحكم في مصر القديمة واستئثار فرعون بالحكم في مصر، ومبالغته في الجور على رعيته، قال الله تعالى : {**إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ**} (القصص: 4).

إنّ الاستئثار بالسلطة تكون نتيجته الحتمية هي استشراء الفساد، فلا تتحقق مقاصد الشريعة من حفظ للنفس والمال والعقل والعرض والدين .

والرعية التي لا تمارس حقها في النصح لأجل تقويم الحاكم تجعل من الحاكم يتمادى إلى حد الإشراك فيجمع بين يديه مقاليد السلطة الزمنية والدينية فيكون إلها يعبد، فيحرم على أي شخص أن ينتقد الآلهة.

لكن في الشريعة الإسلامية الحاكم هو خليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال الله تعالى: {**إِنِ الْحُكْمُ إِلا لِلَّهِ يَقُصُّ الْحَقَّ وَهُوَ خَيْرُ الْفَاصِلِينَ**} (الأنعام: 57). وتصرفات الخليفة مضبوطة سلفا بأحكام الشريعة الإسلامية، ومن القيود الشرعية التي ينبغي للحاكم الالتزام بها هي ضرورة التداول على السلطة وعدم احتكارها.

2 . الحق في مقاومة الجور وحدوده

قد علم بالضرورة من دين الإسلام أنه لا دين إلا بجماعة، ولا جماعة إلا بإمامة، ولا إمامة إلاّ بسمع وطاعة، وأن الخروج عن طاعة ولي الأمر من أعظم أسباب الفساد في البلاد والعباد، والعدول عن سبيل الهدي والرشاد، قال الحسن البصري : "والله لا يستقيم الأمر إلاّ بولاة الأمر وإن جاروا وظلموا والله لما يصلح الله بهم أكثر مما

يفسدون ". وهذا القول استنتجه صاحبه من قوله تعالى : **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ}** (النساء: 59).

لكن السنة النبوية تزخر بالأحاديث النبوية الشريفة المفسرة لهذه الآية، حيث قال الرسول ـ صلى الله عليه وسلم: **"على المرء المسلم السمع والطاعة فيما أحب وكره إلاّ أن يأمر بمعصية ، فلا سمع ولا طاعة"** .

المطلب الثاني : الحريات المكفولة للإنسان في الإسلام

في كل نقطة تحول في التاريخ أو تغير اجتماعي يتطلب جوهر الحرية تعريفا جديدا، لأن الأحداث التاريخية تعطيها تركيزًا مختلفًا. كما تستلزم اعتراف الدولة بحق الأفراد في ممارسة بعض النشاطات دون الضغط عليهم ، و لذلك يطلق عليها أحيانا اسم الحقوق الأساسية.

وتعتبر الحريات العامة أحد أهم المواضيع ذات اهتمام دولي ومحلي، غير أن الإسلام بين حدودها وأبرز شروط ممارستها أكثر من أي نظم أو شرائع أخرى، حيث يرى أن احترام الحرية الفردية حق أساسي وأصيل، ومبدأ هام يضمن بكل أبعاده مبدأ الشرعية في الدولة الإسلامية، لكن دون المساس بالقيم الإسلامية، وهو يوازي الحق في الحياة، ولعل هذا ما قصده عمر بن الخطاب حين قال **:** *"متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟"* ،وللحرية مظاهر عدة منها **الشخصية،** ونعني بها قدرة الشخص على التصرف في شؤون نفسه وكل ما يتعلق بذاته أمنا من الاعتداء عليه في النفس والمال والعرض والدين، على آلا يكون في تصرفه عدوان على غيره.ولا تتحقق الحرية الشخصية إلاّ بتحقق حريات عدة وهي: الحرية الدينية ، الحرية الفكرية ، والمدنية ، والسياسية...

وتتميز الحريات العامة **بالنسبية** لأن مداها ومضمونها ليس على إطلاقه ، لأن حرية الفرد تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين، كما أنها قديمة ومنظمة .وصفة في النظام الديمقراطي فكلما تعززت الحريات تعززت الديمقراطية، وكلما تعززت الديمقراطية تعززت الحريات.

الفرع الأول : حرية المعتقد

لقد كرم الله عز وجل الإنسان بالعقل والإرادة ليكون خليفته في الأرض، وبعث إليه بالأنبياء والرسل ليهديه إلى الصراط المستقيم، وليتحمل الأمانة على أكمل وجه، كما رتب الجزاء والعقاب عن كل فعل صادر من الإنسان.

وعليه يجب على الإنسان أن يمارس مهامه التي أوكلت إليه بمحض إرادته دون ضغط خارجي ، فمُنع الإكراه أيا كان نوعه، فمتى كان الإنسان عاقلا مدركا وحرا، فله كامل الاختيار في اتباع الدين الذي يرغب فيه، لقوله تعالى : **{لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ}** .

وقد قال الله تعالى : **{لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ}** (البقرة: 256) .

وقال أيضا : **{وقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَاءَ فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاءَ فَلْيَكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِن يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ}** (الكهف: 29).

إنّ الإسلام ينفي الإكراه نفيا قاطعا من خلال هذه الآيات، مبينا أن مشيئة الله عز وجل لا تتجسد بقهر الناس، وغصبهم على الإيمان، وإنما تُبنى على الرضا وحرية الاختيار لقوله تعالى : **{وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَنْ فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ}** (يونس: 99).

وحرية المعتقد مكفولة حتى لغير المسلمين الذين هم تحت سلطة الدولة الإسلامية، وهذا ما جسده عمر بن الخطاب حين عقده لصلح مع أهل إيلياء فقال لهم في أمانه : *"هذا ما أعطى عبد الله عمر أمير المؤمنين أهل إيلياء من الأمان: أعطاهم أمانا لأنفسهم، وأموالهم وكنائسهم، وصلبانهم ... أنه لا تسكن كنائسهم، ولا تهدم ولا ينقص منها ... ولا يكرهون على دينهم، ولا يُضار أحد منهم"* .

وحين دخل كنيسة القيامة وحان وقت الصلاة ، غادر الكنيسة إلى خارجها وأدّى الصلاة الواجبة ، ولما سئل عن ذلك قال : *"إنّي خشيت إذا ما صليت في الكنيسة أن يقول المسلمون هنا صلى عمر ، ثم يتخذوه مسجدا"* .

الفرع الثاني : حرية الفكر

جاء في *لسان العرب*، في مادة **حرر**، أن **الحر** نقيض العبد، وحرره أعتقه، فاستعمل العرب كلمة الحر على مطلق الخلوص من الآسار والقيود، والله حينما أودع نعمة العقل في الإنسان إنما لأجل أن يتدبر ويتفكر، فله كامل الحرية في التعبير عن رأيه بالطريقة التي لا تتنافى والأخلاق والقيم العليا الإسلامية.

وإذا كانت الأنظمة الغربية الحديثة تدعي أنها كفلت حرية الرأي، وجعلت ضمانات لحماية هذا الحق من خلال منظومة قانونية قوية لتحميه من أي تعسف أو تجاوز. ولعل أبرز مبدأ لضمان حماية هذه الحرية هي مبدأ الفصل بين السلطات، فمونتسكيو Montesquieu مثلا قدم فكرته عن الفصل بين السلطات كضمانة وضعية وموضوعية للشرعية. فالفصل بين السلطات هدفه حماية الحريات بصفة عامة وحماية حرية الرأي والمعارضة بصفة خاصة .

والدليل على احترام الإسلام لحرية إبداء الرأي تعدد المذاهب الفقهية، واختلاف المدارس الفقهية، وفي هذا الصدد يقول الإمام مالك : " أنا أخطئ وأصيب ،فانظروا في رأيي، فما وافق الكتاب والسنة فخذوا به، وما لم يوافق فاتركوه". واشتهرت مقولته: " كل قول يؤخذ ويرد إلا صاحب هذا المقام" مشيرا إلى قبر الرسول صلى الله عليه وسلم . كما اشتهرت مقولة الإمام الشافعي : "رأيي يحتمل الصواب، ورأي غيري يحتمل الخطأ."

الفرع الثالث : الحرية المدنية

نعني بالحرية المدنية حرية الإنسان في التصرف في أموره الشخصية والمالية، ويقابل الحرية المدنية " الرق " أو العبودية، حيث يفقد الشخص أهلية التصرف، ولهذا حث الإسلام على القضاء على كل أشكال الرق والاستعباد من خلال تحرير العبيد في الكفارات، وفي القتل الخطأ.

قال الله تعالى : **{وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَى أَهْلِهِ إِلَّا أَن يَصَّدَّقُوا فَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ عَدُوٍّ لَّكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَاقٌ فَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ**

إِلَىٰ أَهْلِهِ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِّنَ اللَّهِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا} (النساء: 92).

وقال أيضا : **{فَلَا اقْتَحَمَ الْعَقَبَةَ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْعَقَبَةُ فَكُّ رَقَبَةٍ أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ}** (البلد: 11). وقال أيضا : **{وَالَّذِينَ يَبْتَغُونَ الْكِتَابَ مِمَّا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ فَكَاتِبُوهُمْ إِنْ عَلِمْتُمْ فِيهِمْ خَيْرًا وَآتُوهُم مِّن مَّالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ}** (النور: 33).

الفرع الرابع : حرية التنقل

تعد حرية التنقل من الحريات الأساسية التي تدخل في نطاق الحرية الشخصية. وقد اسماها البعض بحرية الحركة وأطلق عليها البعض الآخر حرية الغدو والرواح ويمكن التمييز بين أنواع التنقل المختلفة كالتنقل الجوي والبحري والبري، وكان الحق في التنقل والترحال والإقامة مكفولة شرعا؛ فلكل فرد له حرية التحرك والتنقل من مكان إقامته وإليه، وحق الرحلة والهجرة من موطنه متى شاء وهذا لا يتعارض مع ما وضعه الإسلام كضوابط في حالة انتشار الأوبئة، أو في حالة المعاملة بالمثل مع دولة أخرى لأجل مصلحة الدولة الإسلامية، مصداقا لقوله تعالى : **{هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ}**. وقال أيضا : **{أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا}** (الملك: 15).

وتبعا لذلك لا يجوز جبر الشخص على ترك موطنه، ولا إبعاده عنه قصرا. قال الله تعالى : **{يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللَّهِ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّىٰ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا}** (البقرة: 217) .

وكرّسها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادتين 13 و14 ؛حيث نصت الأولى على أن *"لكل فرد حرية التنقل واختيار محلّ إقامته داخل حدود كل دولة. كما يحقُّ لكل فرد أن يغادر أية بلاد بما في ذلك بلده كما يحق له العودة إليه"*. أما الثانية فنصت على أن *"لكل فرد الحقّ في أن يلجأ إلى بلاد أخرى أو يحاول الالتجاء إليها هرباً من الاضطهاد"*.

خاتمـــة

لقد أعطى الإسلام للإنسانية رمزًا مثاليًا لحقوق الإنسان قبل أربعة عشر قرن. حيث تهدف هذه الحقوق إلى منح حق الحياة والشرف والكرامة الإنسانية، والقضاء على الاستغلال والقمع والظلم. فحقوق الإنسان في الإسلام متجذرة بقوة في الاعتقاد بأن الله وحده هو مصدر القانون ومصدر جميع حقوق الإنسان. ولا يمكن لأي حاكم أو حكومة أو جمعية أو سلطة أن تقيد أو تلغي أو تنتهك بأي شكل من الأشكال حقوق الإنسان التي يمنحها الله. وبالمثل ، لا يمكن لأحد أن يساوم معهم.

لأجل ذلك حان الوقت لأن تلتقي جميع الجهات الفاعلة (الشمال والجنوب) وتوافق، في البداية ، على "الحد الأدنى المضمون" فيما يتعلق بحقوق الإنسان وعلى جدول زمني لتعميق حقوق الإنسان في بلدان الجنوب بما في ذلك وسائل دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

قائمة المراجع

- أبو داود ، سنن أبي داود ، المكتبة العربية ، ، بيروت ،لبنان .
- ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، 168/4 .
- ابن ماجة ، سنن ابن ماجة ، دار المعرفة ، بيروت ،1416 هـ/1996 م
- أحمد بازمول ، السنة فيما يتعلق بولي الأمة ، دار الاعتصام ، ط 1999م .
- اشرف توفيق شمس الدين، الحماية الجنائية للحرية الشخصية من الوجهة الموضوعية، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.
- البخاري ،صحيح البخاري ، دار الفكر ،بيروت ، لبنان .
- الترمذي ، السنن، دار الحديث ، القاهرة . كتاب الديات ، باب ما جاء في تشديد قتل المؤمن ، رقم 1395 .
- حمزة عبد الرحمن، الحق في الخصوصية في مواجهة حرية الإعلام، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط2004 ، ص103.
- خليل حسن أحمد قدادة ، الوجيز في شرح القانون المدني الجزائري ،مصادر الالتزام ، ديوان المطبوعات الجامعية ، طبعة 1994،

- زكريا البري ، حقوق الإنسان في الإسلام ، دار المعارف ،الاسكندرية ، ط1981 م .
- شفيق السامرائي ، حقوق الإنسان في المواثيق والاتفاقيات الدولية ، دار المعتز للنشر والتوزيع ، طبعة أولى ، 2015 م ، 1436
- عبد الله بن عبد المحسن ، الأمن في حياة الناس وأهميته في الإسلام ، الكتاب منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية بدون بيانات .
- عليان بوزيان ، دولة المشروعية بين النظرية والتطبيق ، دراسة مقارنة بين الشريعة والقانون ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية ، 2009م
- عبد الوهاب خلاف ، السياسة الشرعية ، مطبعة القاهرة ، 1931 م.
- ماروك نصر الدين ، محاضرات في الإثبات الجنائي، النظرية العامة للإثبات الجنائي، الجزء الأول، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، الجزائر.
- مدكور الخطيب ، حقوق الإنسان في الإسلام" ، دار طلّاس للدراسات والترجمة والنشر- دمشق،. الطبعة الأولى ، 1992.
- محمد سليم غزوي ، الوجيز في التنظيم السياسي والدستوري للملكة الاردنية الهاشمية، دار الثقافة والنشر ، عمان ، 1992 .
- محمد بن علي الكاملي ، إجراءات التحقيق الجنائي في الفقه الإسلامي ، مكتبة القانون والاقتصاد ، الرياض ، 1433 هـ ، طبعة أولى 2013 م
- مسلم ، صحيح مسلم ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1421 هـ / 2001 م .
- الموسوعة الفقهية ، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية – الكويت، دار ذات السلاسل - الكويت ، طبعة ثانية، 1408 هـ 1988 م.
- مولود ديدان ، مباحث في القانون الدستوري والنظم السياسية ، دار بلقيس ، الدار البيضاء ، ط2009 م ، ص127

الحــق في التعليم بيــن القانون الدولي والداخلي

د/ حافظي سعاد
أستاذة محاضرة في القانون العام بجامعة تلمسان
Hafdi.souad@yahoo.fr

ملخص

وصف الفيلسوف الفرنسي لويس التوبير النظم التعليمية الوطنية بأنها مؤسسات لإعادة إنتاج إيديولوجيات الدولة؛ فغايتها الأساسية من وجهة نظره هي نقل قيم السلطة ومعاييرها الثقافية من جيل لآخر. وهكذا يبدوا التعليم ضربا من ضروب السيطرة الاجتماعية . جاء الإعلان عن الحق في التعليم في المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأكد الإعلان العالمي الخاص بالتعليم للجميع 1990 على هذا الحق ثانية. أما فيما يتعلق بالصكوك الاتفاقية التي تناولت هذا الحق، فيأتي في مقدمتها العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية، واتفاقية حقوق الطفل بالنسبة لحق الأطفال في التعليم. كما تناولت الاتفاقية الإقليمية لحقوق الإنسان هذا الحق.

الكلمات المفتاحية :

الإنسانية - الإسلام - حقوق الإنسان - اضطهاد - كرامة.

تاريخ الإيداع: 2018/03/23 **تاريخ النشر:** 2018/12/10

مقدمـــــة

وصف الفيلسوف الفرنسي لويس التوبير النظم التعليمية الوطنية بأنها مؤسسات لإعادة إنتاج إيديولوجيات الدولة. فغايتها الأساسية من وجهة نظره هي نقل قيم السلطة ومعاييرها الثقافية من جيل لآخر؛ وهكذا يبدوا التعليم ضربا من ضروب السيطرة الاجتماعية.

جاء الاعلان عن الحق في التعليم في المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأكد الإعلان العالمي الخاص بالتعليم للجميع 1990 على هذا الحق ثانية.

أما فيما يتعلق بالصكوك الاتفاقية التي تناولت هذا الحق فيأتي في مقدمتها العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية [1]، واتفاقية حقوق الطفل بالنسبة لحق الأطفال في التعليم[2]. كما تناولت الاتفاقية الإقليمية لحقوق الإنسان هذا الحق، ومنها الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب[3]، والبروتوكول الثاني لاتفاقية الدول الأمريكية لحقوق الإنسان بروتوكول سالفادو ر[4]، والبروتوكول الإنساني الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان[5]، والميثاق العربي لحقوق الإنسان[6].

أقرت الصكوك الدولية بالحق في التعليم. وقد أشار إعلان فيينا الصادر عن مؤتمر العالمي لحقوق الإنسان لعام 1993 في الفقرة 23 منه إلى وجوب أن يوجه التعليم إلى تشجيع التفاهم والتسامح والسلم والعلاقات الودية بين الأمم وبين الحصول على التعليم. تلزم مجانية التعليم الدول بمقتضى المادة 13 من ع د ح م س

بحقوق اقتصادية والاجتماعية والثقافية بإتاحة التعليم الابتدائي المجاني، على خلاف المادة 2 من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان التي عالجت هذا الحق بصفة سلبية لا إيجابية، ولعل السبب في هذا يرجع إلى تاريخ اعتماد النص دون أي سبب آخر. ولا تقتصر مجانية التعليم على إعفاء من دفع الرسوم، وإنما توفير الكتب والري والمواصلات للتلاميذ؛ وتبقى السلطة التقديرية لكل دولة في منح مجانية التعليم. وهذا ما سنتناوله من خلال إبراز مبدأ المساواة في التعليم (المطلب الأول)، وعالمية نشر حقوق الإنسان وتعليمها (المطلب الثاني)، وأخيرا واقع الحق في التعليم في الجزائر.

المطلب الأول

المساواة في التعليم

أكدت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على حق الحصول على التعليم، وعالجت الاتفاقيات المختلفة مسألة المساواة في التعليم في مقدمتها اتفاقية اليونسكو لمكافحة التمييز في مجال التعليم لعام 1960. كما تناولت بعض الإعلانات المتعلقة بحقوق الإنسان التي أصدرتا الجمعية العامة للأمم المتحدة، ومن قبيل ذلك المادة 5 من إعلان القضاء على التمييز على كافة أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين والمعتقد، والمادتان 4 من إعلان الأمم المتحدة المتعلقة بالحقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية أو دينية أو لغوية لعام 1992.

وتجدر الإشارة إلى أن مقرر الخاص للأمم المتحدة بشأن الحق في التعليم أكد على أن هذا الحق يعتبر جزء من القانون الدولي العرفي ، ومن المحتم أن الحق في المساواة لا يعد من قبيل الحقوق ذات النفاذ التدريجي وفقا لنص المادة 2 من ع د ح م س. فالالتزامات الناشئة عنه هي التزامات فورية تشمل جوانب التعليم كافة، وتنصرف إلى حظر أي تمييز[1]، منه حق الآباء في اختيار

نوع التعليم لأبنائهم وفقا لمعتقداتهم دون حق الرقابة وهي من قبيل التزامات الدول الناشئة عن الحق في التعليم.

يتعين أن يكون التعليم سواء كان رسميا أم غير رسمي موجها نحو تحقيق الأهداف والأغراض المحددة في المادة 13 من ع د ح م س. تنص المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن التعليم *"يجب أن يكون موجها لتحقيق التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية"*. كم يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام.

وقد أضافت المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ثلاثة أهداف أخرى هي: الحس بكرامة الشخصية الإنسانية، وتمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وأن يشجع التعليم كذلك التفاهم والتسامح بين مختلف الجماعات الإثنية والدينية.

بالإضافة إلى الإعلان العالمي والعهد المذكور، وضعت الأمم المتحدة عددا من الصكوك الدولية الأخرى التي تضمنت المزيد من التفصيل حول أهداف وأغراض التعليم. ولذلك رأت اللجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في تعليقها العام رقم 13 -21 أن الدول الأطراف في العهد الدولي المذكور ملزمة بالسهر على توجيه التعليم للجميع وغيره من الصكوك الدولية التي تناولت هذا الأمر، وفي مقدمتها اتفاقية حقوق الطفل المادة 29 والمادة 5 من اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز. وصفوة القول ما نصت عليه اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بوضع اللاجئ 1951 اللاجئين معاملة مماثلة لتلك التي يتمتع بها الأجانب. كما نص الميثاق الاجتماعي الأوروبي المعدل على وجوب تعليم أبناء المهاجرين بلغتهم الأم، وألزمت المادة 19 من الميثاق ذاته دولة الإقامة باتخاذ الترتيبات الخاصة بتعليم العمال المهاجرين لغاتهم.

ثمة عدد من الالتزامات والتدابير المتصلة بالحق في التعليم واجبة النفاذ فوريا. إن العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ينص على التنفيذ الجبري للحقوق المحمية يتضمن الحق في التعليم. كما أشرنا على حق

الآباء والأمهات في اختيار تعليم أبنائهم بما في ذلك حقهم في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية.

لم تتطرق المادة 13 من ع د ح م س لموضوع الحرية الأكاديمية، ولكن ذلك لم يمنع لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من القول بأن الحق في التعليم مرتبط بالحرية الأكاديمية، إذ يتعذر التمتع بهذا الحق دون أن تصحبه الحرية الأكاديمية للعاملين والطلاب.

في الواقع غالبا تؤكد المادة 15 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على وجوب احترام الدول الأطراف للحريات العامة التي لا غنى عنها للبحث العلمي والنشاط الإبداعي. وقد كفلت المادة 41 من الميثاق العربي لحقوق الإنسان المعدل عام 2004 في فقرتها الثانية احترام حرية البحث العلمي والنشاط المبدع ، بينما أشارت المادة 13 من ميثاق الحقوق الأساسية في الاتحاد الأوروبي لعام 2000 صراحة إلى حرية الأكاديمية. وقد صدر القانون 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتعلق بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية والقانون 08-07 المؤرخ في 23 فبراير 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين، ومرسوم الرئاسي 04-433 ممضي 29 ديسمبر 2004 يحدد شروط فتح مؤسسات التعليم المدرسي الأجنبية [1]، والمرسوم التنفيذي 04-90 المؤرخ في 24 مارس 2004 يحدد شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة ومراقبتها.

الفرع الثاني

الحق في تعليم حقوق الإنسان

من الأهداف والغايات الأساسية التي ينبغي على الدول توجيه التعليم لتحقيقها الحس بكرامة الإنسان، وتوطيد احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية. وقد جعل ميثاق الأمم المتحدة من بين المقاصد الهيئة تعزيز احترام حقوق الإنسان وإشاعتها في العالم.

يرتكز تعليم حقوق الإنسان وإشاعة المعرفة على تحقيق الحق في التعليم واحترامه. ذلك أن حقوق الإنسان الأخرى ليست حكرا على المتعلمين، فهي تنطبق على الأميين وغير المتعلمين . إن حماية حقوق الإنسان وإشاعة احترامها تلقي على عاتق الدول التزاما بنشر حقوق الإنسان بصورة مناسبة، وذلك لأن المعرفة بهذه الحقوق شرط مسبق للتمتع الفعال لها ولممارستها والدفاع عنها.

يستنتج مما سبق أن الحرمان من التعليم قد يمنع التمتع الفعال بحقوق الإنسان مثل الحريات السياسية والمشاركة في الشؤون العامة للدولة والحق في حرية الفكر والتعبير. وهكذا يتعين أن يوجه التعليم حقوق الإنسان إلى إحداث نقلات نوعية في الوعي الجماهيري والشعبي لحقوق الإنسان ولمضمونها.

دعا إعلان وبرنامج عمل فيينا لعام 1993 في الفقرة 79 من القسيم الثاني من الدول والهيئات المختلفة إلى إدماج موضوعات حقوق الإنسان والقانون الإنساني والديمقراطية وسيادة القانون ضمن الخدمة التعليمية الوطنية. فالأفراد يحتاجون إلى معرفة حقوقهم بغية التمكن من ممارستها والدفاع عنها. كما يحتاج المشرع الى المعرفة ذاتها من أجل المواءمة بين القوانين الوطنية والالتزامات الدولية الناشئة عن اتفاقيات حقوق الانسان ، ويحتاج القضاة الى هذا الأمر كذلك لضمان انقاذ الحقوق والحريات الأساسية واحترامها ولا يقصد المشرع بنشر حقوق الانسان وتعليمها مجرد تعميمها وإعلام المنتفعين بها فحسب فهذا ليس كافيا لأن مطلوب هو نشر حقوق الانسان حالا وتزويد الأفراد والسلطات العامة داخل الدولة بمعرفة الضرورية عندهم وقد أكد المؤتمر فيينا لعام 1993 على هذه الحقيقة بإعلانه أن الدول ملزمة بضمان أن يستهدف تعليم حقوق الانسان تعزيز احترام حقوق الانسان وحرياته ويتعين أن يشتمل تدريس حقوق الانسان على المستويات التعليمية جميعها وقد تعمدت الدول الى تدريس فكرة تعليم حقوق الانسان من خلال التشريع لسنه هذه الغايات أو من خلال اعتماد واتباع سياسات معينة وتحقيقا لهذا الغرض أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في توصيتها رقم 184/49 الصادرة عام 19994 عقدت الأمم المتحدة لتدريس حقوق الانسان الذي بدأ منذ 1995/1/1 وانتهى بنهاية عام 2004 استند العقد في الواقع على أحكام الصكوك الدولية لحقوق الانسان وقد عرفت

خطة الأمم المتحدة الخاصة بهذا العقد تعليم حقوق الانسان بأنه التدريب والنشر وتقديم المعلومة الهادفة الى بناء ثقافة عالمية خاصة بحقوق الانسان من خلال بناء المعرفة والمهارات

المطلب الثاني

واقع الحق في التعليم في الجزائر

أما بالنسبة لتعليم العالي فالجزائر تحتوي على 17 جامعة و13 مركز جامعي 6 معاهد هذا وقد عرف قطاع التربية بالجزائر تغيرات هامة تجسدت بفضل المجهودات المبذولة للنهوض بالقطاع حيث كان القضاء على الأمية التي فاقت 85 بالمائة غداة الاستقلال التحدي الأكبر حيث عرفت عملية التأ'طير المدرسي تحسنا كميا ونوعيا بحيث لم يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد 23 في الطور الابتدائي و22 في المتوسط خلال الموسم الدراسي 2010-2011 مقابل أستاذ لكل 39 تلميذ منذ سنة 21962 كما ارتفع عدد الأساتذة الحاملين لشهادة الليسانس 48.9 بالمائة بالنسبة للابتدائي و44.3 بالمائة بالنسبة للمتوسط مقابل 13 بالمائة سنة 2005 وتتوقع وزارة التربية الوطنية بلوغ عدد الأساتذة الحاملين لشهادة الليسانس 214000 سنة 2015

كما قفزت نسبة تمدرس الأطفال ذوي 6 سنوات من 43.4 بالمائة خلال الموسم الدراسي 1966-1967 الى 98.2 بالمائة خلال سنة 2011 وبخصوص الفئة المتمدرسة ما بين 6 و15 سنة فقد انتقلت من 82.9 بالمائة سنة 1988 الى 95.8 بالمائة خلال الموسم الدراسي 2011 كما عرفت نسبة الأطفال دون 5 سنوات المعنيين بالمرحلة التحضيرية تزايدا منذ سنة 2000 التي كانت فيها نسبة التمدرس 4.6 بالمائة مقابل 73.3 بالمائة سنة 2011 ومن أجل تقليص نسبة التسرب المدرسي تبين أرقام أن فرص الإعادة في جميع الأطوار التعليمية عرفت تطورا ملحوظا خاصة في الطورين الثاني والثالث إذ فيما كانت نسبة الإعادة لم تتعدى 6 بالمائة خلال الموسم الدراسي 1971-1972 قفزت الى 16.7 بالمائة سنة 2011 أما بالنسبة للطور الثاني فقد بلغت نسبة إعادة سنة 2011 أكثر من 7 بالمائة مقابل 7.2 سنة 1971 فيما انخفضت

نسبة الراسبين من 15 بالمائة سنة 1971 الى 7.5 خلال الموسم الدراسي 2010-2011 أما عن الجانب المالي فتبين الإحصائيات ارتفاع ميزانية القطاع من 11.1 بالمائة الى 17.5 بالمائة سنة 2011 وتخصيص 80 بالمائة من المصاريف لتغطية أجور موظفي القطاع كما تشير الأرقام التي قدمتها وزارة التربية الوطنية الى أن كلفة تمدرس تلميذ في الطورين الأول والثاني عرفت زيادات 3 مرات خلال العشر سنوات الأخيرة إذ في سنة 2000 بلغت قيمة التكلفة 14358 دج أما بالنسبة لتلاميذ الطور الثاني فقد بلغت كلفة التمدرس لكل تلميذ 30990 سنة 200 لتصل 76103 دج سنة 2010 أي زيادة مرتين ونصف أما عن مؤسسات التربوية فقد ارتفع عددها من 2666 سنة 1962 مقسمة كالتالي 2263 مدرسة ابتدائية 364 متوسطة و39 ثانوية الى 24340 مؤسسة تربوية سنة 2011 موزعة ب17945 ابتدائية 5025 متوسطة و1883 ثانوية وفي سياق متصل أشارت حصيلة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية أن الدولة خصصت مبلغا ما ليا يقدر ب36 مليار دينار جزائري خلال السنوات الأخيرة من أجل ضمان الكتب المدرسية لأكثر من 23.7 مليون تلميذ من عائلات معوزة بمعدل 3 الى 4 ملايين مستفيد سنويا خطى قطاع التعليم العالي خطوات هامة خلال خمسين سنة من استقلال الجزائر حيث سجل تطورا نوعيا لا سيما من حيث التكوين الجامعي اذ بلغ عدد المتخرجين من الجامعة الجزائرية 63 طالبا سنة 1964 ليصل الى 1.930.000 طالب الى غاية 2012 77 بالمائة منهم تخرجوا ابتداء من نهاية تسعينيات القرن الماضي وعلى نفس وتيرة التطور بلغ عدد الطلبة الذين سجلوا في الجامعة الجزائرية في طور التدرج في نهاية التسعينيات القرن الماضي أكثر من 1.090.000 طالب أي تضاعف العدد أكثر من ثلاث مرات أما في مرحلة ما بعد التدرج فبلغ أكثر من 64 ألف طالب أما العدد الإجمالي للأساتذة الذين كانوا يقدرون بحوالي 300 أستاذ غداة الاستقلال فقد وصل في نهاية التسعينيات الى أكثر من 16.200 أستاذ في كل الرتب منهم حوالي 15 بالمائة من الصف العالي ليبلغ الآن عددهم أكثر من 44.400 أستاذ من مختلف الرتب كما توصلت الجزائر في طرف الخمسين سنة الى تجاوز جميع التوقعات في مجال انجاز الهياكل البيداغوجية حيث

يبلغ عدد المقاعد اليوم حوالي 1.100.000 مقعد بيداغوجي بما يمكن من استقبال أكثر من 1.320.000 طالب كحد أدنى وهو ما يعني أنه تم انجاز حوالي 70 بالمائة من قدرات استقبال بيداغوجي منذ نهاية التسعينات وبعدما كانت الجامعة الجزائرية مشكلة من مؤسسة جامعية واحدة أصبح القطاع اليوم يتوفر على شبكة جامعية قوامها أكثر من 90 مؤسسة تغطي 48 ولاية مجال الخدمات الجامعية عرف نفس التطور بحيث انتقل العدد اجمالي للطلبة المستفيدين من المنحة الجامعية من 13.346 طالبا في الموسم الجامعي 1971-1972 الى أكثر من 804.000 طالبا ممنوحا في الموسم الجامعي 2011-2012 إن هذه المعطيات الكمية التي تعكس تطور القطاع جاءت نتيجة للبرامج الاستثمارية التي خصصتها الدولة للقطاع ومن أبرزها المخطط الخماسي 2005-2009 والبرنامج الخماسي الثاني 2010-2014 الذي يعزز سابقة ليسمح بمواصلة هذه الجهود وبتوفير كل الظروف المادية والبشرية اللازمة لاستقبال التعدادات الطلابية الوافدة والتي من منتظر أن تصل في آفاق 2015 الى مليوني طالب ان لغة الأرقام لغة صريحة وواضحة ولا تقبل التأويل لكنها لا تعكس الواقع أحيانا[1] في مجال التنمية الانسانية فهي تقوم على معادلة التنية القدرات الإنسانية تساوي الفرص الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية الممكنة للإنسان من خلال قدراته الإنسانية وتقوم على تعزيز الخيارات الإنسانية ينبغي النظر الى النمو الاقتصادي على أنه وسيلة وان كانت هامة وليس بوصفها هدفا نهائيا للتنمية فالدخل يسهم اسهاما هاما في رفاه الانسان بمفهومه الواسع اذا حولت منافعه الى حياة أفضل يهدف مفهوم التنمية الانسانية بتركيزه على الخيارات الى الاشارة ضمنا الى أنه يتعين أن يؤثر الناس في القرارات والعمليات التيس تشكل حياتهم فيجب أن يشاركوا في مختلف عمليات صنع القرار وتنفيذ القرارات ومراقبتها لذلك التنمية الانسانية هي تنمية الناس بناء القدرات الانسانية عن طريق تنمية الموارد البشرية حيث يطهر مردود النمو في حياة الناس في ظل تمكينهم من المشاركة بفعالية في التأثير على

العمليات التي تشكل حياتهم صورة منحها البرنامج الانمائي للأمم المتحدة لهذه العملية ويتقارب هذا المفهوم مع مفهوم مؤشر التنمية البشرية المبني على أربعة متغيرات وتتمثل في العمر المتوقع عند الولادة ومعرفة القراءة والكتابة والمؤشر التعليم بين البالغين ومعدلات الالتحاق بالمؤسسات التعليمية ونصيب الفرد من الناتج المحلي الاجمالي أما مؤشر التنمية الانسانية فيعتمد على المؤشرات الأساسية التالية : العمر المتوقع عند البلاد ، كمقياس عام للصحة في مجملها ، التحصيل التعليمي كما يعرفه برنامج الأمم المتحدة الانمائي في حساب مقياس التنمية البشرية ، مقياس الحرية تعبيرا عن مدى التمتع بالحريات المدنية والسياسية وكي يعكس قصور التمتع بالحرية في المنطقة العربية ، مقياس تمكين النوع ، كما يحسبه برنامج الأمم المتحدة الانمائي حتى يعكس مدى التوصل النساء للقوة في المجتمع ويعكس قصور تمكين المرأة في المنطقة العربية ، الاتصال بشبكة الأنترنت ، مقاسا بعدد حواسيب الأنترنت الأساسية للسكان ، للتعبير عن التواصل مع شبكة المعلومات الدولية التوصل لتقنيات المعلومات والاتصال الحديثة ، أحد متطلبات الانتفاع بفرص العولمة في هذا العصر ولكي يعكس قصور المعرفة في المنطقة العربية ، انبعاثات ثاني أكسيد الكربون للفرد بالطن المتري معرفة كعقوبة حتى يعكس المساهمة في الأضرار بالبيئة على صعيد العالم.

قائمة المراجع

- اتفاقية العهد الدولي الخاص بالحقوق الإقتصادية والاجتماعية لسنة 1966.
- اتفاقية حقوق الطفل لسنة 1990.
- الميثاق الإفريقي لحقوق الانسان والشعوب لسنة 1981.
- البروتوكول الثاني لاتفاقية الدول الأمريكية لسنة 1969.
- البروتوكول الإضافي الأول للاتفاقية الأوروبية لحقوق الانسان
- الميثاق العربي لحقوق الانسان لسنة 2004.
- اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم 169 بشأن الشعوب الأصلية والقبلية.
- اليونسكو لعام 1960 بشأن عدم التمييز في التعليم.
- مدين أمال ، التعليم بين التكريس النظري والواقع العملي ، مجلة الحقوق والحريات، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، العدد 01، 16 فبراير 2014 .

أطفال الربيع العربي والحق في التعليم

د/ هشام سبع
أستاذ علم الإجتماع، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج
h_sebaa@yahoo.fr

د/ محمد لمين هيشور
أستاذ علم الإجتماع، جامعة ابن خلدون، تيارت
haichouramine@yahoo.fr

ملخص

يعتبر التعليم حق يكفله القانون الدولي لحقوق الإنسان، وفي المجتمعات العربية والمسلمة يعتبر التعليم، وطلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة. لما له من أهمية بالغة في القضاء على الجهل، الأمية والتخلف، من جهة ، وبلوغ مستوى معين من الثقافة والتثاقف من جهة أخرى. وبلدان الربيع العربي كـ: سوريا ، ليبيا، اليمن، والعراق،.. من البلدان الأكثر تضررا من ناحية التعليم، فالحروب والصراعات الطائفية والعرقية خلفت دمارا وانعدام شبه كلي للمؤسسات والمدارس التعليمية ، ناهيك عن انقطاع الأطفال عن التعليم نتيجة هروبهم من واقع اليم لا يبعث على الإرتياح ومزاولة الدراسة منذ سنة2011. لذا تأتي هذه المداخلة لتقف على هذه المشكلة مبرزة الجوانب السلبية الإجتماعية والتربوية لتلاميذ بلدان الربيع العربي وتعدادهم الديموغرافي.

الكلمات المفتاحية: التعليم، المدرسة، الحروب، الحق في التعليم، طفل الربيع العربي.

تاريخ الإيداع: 2018/03/23 **تاريخ النشر:** 2018/12/10

تساؤلات الدراسة:

1-هل لأطفال الربيع العربي الحق في التعليم ؟

هل يؤدي عدم استقرار النظام السياسي إلى زعزعة النظام التعليمي ؟

ما مصير الأطفال اللاجئين في كل من ليبيا ، سوريا، اليمن، والعراق ؟

هل تستطيع بلدان الجوار كـ: لبنان، الأردن تركيا أن توفر مدارس كافية ؟

هل يمكن للمنظمات والهيئات العالمية احتضان هذا الكم من الأطفال اللاجئين ؟

للإجابة على هذه التساؤلات اختار الباحثان المحاور الآتية:

محاور المداخلة:

المحور الأول: تحديد المفاهيم:

أ-التربية:

أ-1 لغة: " من الفعل ربا بمعنى زاد ونما، وأربيته أنميته، وربيت فلان أنشأته ، كما تعني التربية إبلاغ الشيئ إلى كماله يسيرا أي تيسير بصورة تدريجية منظمة تتخطى فيها المرحلة بعد المرحلة" .

أ-2 التربية سوسيولوجيا:

سوسيولوجيا فالتربية حسب جون ستيوارت ميل فهي" كل ما نفعله نحن من أجل أنفسنا من كمال طبيعتنا"

ويعرف دوركايم التربية بأنها" الفعل الذي تمارسه الأجيال البالغة على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، وهي تقوم بإثارة وتنمية مجموعة من الحالات

الجسدية والذهنية والأخلاقية لدى الطفل حسبما يطلبها منه المجتمع السياسي برمته والوسط الخاص الذي تنتمي إليه ".

تعقيب: إن التربية هي عملية تلقينية تتحملها مجموعة من مؤسسات التنشئة الإجتماعية، وعلى رأسها الأبوين والأسرة، بحيث تتضمن نقل المواهب والأفكار والتجارب والخبرات السابقة من الآباء والأجداد إلى الفئات الصغرى والأطفال، بغية تكوين جيل واعي، متوازن ومسؤول، .

ب-التعليم: يعرف التعليم بأنه أحد الأركان الثلاثة الرئيسية(التعليم، الصحة ، الدخل القومي) للتنمية البشرية، ويشمل كل أنواع التعليم الإنساني التي تسهم في زيادة المعرفة، وإيجاد التراكم الفكري الذي يتولد عنه نمو رأس المال البشري.

ج-المدرسة:" تعتبر المدرسة إحدى المنظمات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجاته الأساسية سواء كانت تربوية أو نفسية أو اجتماعية، التي عجزت الأسرة ، بعد أن تعقدت الحياة وزادت المعارف والخبرات الإنسانية عن تأدية رسالتها على الوجه الأكمل".

تعقيب: يقتضي التعليم توفير وإنشاء المدارس – فالمدرسة- تعتبر ثاني أكبر مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية من ناحية توصيل المعارف والمهارات، لجمهور عريض من المتمدرسين على مختلف الأطوار والمستويات الثلاثة الابتدائي، المتوسط ، والثانوي، يشرف عليها مجموعة من المختصين، المربين، والأساتذة وفق إطار قانوني منظم تابع لوزارات التربية.

د-طفل الربيع العربي: طفل الربيع العربي في هذه الدراسة هو طفل من إحدى الدول العربية التي تعرضت مؤسساتها وهياكلها التربوية لمجموعة من الخراب والدمار، نتيجة صراعات داخلية وحروب أهلية، مثل:(ليبيا، اليمن، سوريا والعراق) جعلته يهرب بجلده من واقع أليم إلى واقع أفضل حال ، بحيث استقر به المقام في إحدى الدول المجاورة كـ: الأردن، تركيا، لبنان أو بعض الدول الأوربية كـ : ألمانيا،

إسبانيا و كندا... وأصبح يعرف بالطفل اللاجئ يتمدرس في الخيام أو بعض المراكز التابعة لحقوق الإنسان.

المحور الثاني- زعزعة التعليم و مشكلة اللاجئين في بلدان الربيع العربي :

يقارب عدد اللاجئين السوريين 5 ملايين لاجئ، تشكل نسبة الأطفال تحت سن 18 -التعليم الأساسي- حوالي52% من العدد الإجمالي، وذلك بحسب التحديث الأخير في أغسطس 2016، بخلاف عدد النازحين داخليًا، والذي يُقدَّر بـ 6.6مليون نازح، وما زال53% من نسبة الأطفال السوريين محرومين من فرص التعليم في دول الجوار (مصر، والأردن، ولبنان، وتركيا)، أما اليمن فتتشكل المعاناة الكبرى في النزوح الداخلي نتيجة للمعارك المستمرة التي تجبر مئات الآلاف على النزوح، ويقدَّر عدد النازحين بحسب إحصائية ديسمبر 2015 بحوالي 2.3 مليون نسمة، وبحسب إحصائيات مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية، فإن 1.6 مليون طفل يمني غير قادرين على اللحاق بالمدارس، بينما 1.8مليون طفل يمني فقدوا حقهم في الحصول على التعليم، مع إغلاق 3500 مدرسة في مختلف أنحاء البلاد منذ بداية الصراع في مارس 2015.

وتتشابك الأزمة في العراق مع ازدياد المعارك الطائفية بشكلٍ يوميّ، والتي أفرزت موجات لجوء ونزوح عدة حتى وصلت بحسب إحصائية المفوضية السامية لشؤون اللاجئين لـ 3.3 مليون نازح داخلي، فقد معها العديد من الطلاب حقهم في التعليم الأساسي، والجامعي سواء داخل، أو خارج العراق.

أكد تقرير صادر عن منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة (اليونيسيف) في 3 سبتمبر (أيلول) 2015، بعنوان «التعليم تحت النار»، أن الصراعات الداخلية في منطقة الشرق الأوسط منعت ما لا يقل عن 13.4 مليون طفل من تلقي التعليم في المدارس في كلٍّ من سوريا والعراق واليمن وليبيا وجنوب السودان، بما يعادل نسبة 40 في المائة من إجمالي عدد الأطفال في سن الدراسة في هذه الدول.

وتتفاوت معدلات التسرب من التعليم من دولة لأخرى، حيث تصل إلى 3.1 مليون طفل في السودان، و3 ملايين طفل في العراق، و2.9 مليون طفل في اليمن، و2.7 مليون طفل في سوريا ومناطق تمركز اللاجئين السوريين في الأردن ولبنان وتركيا ومصر، ومليوني طفل في ليبيا.
وقال بيتر سلامة المدير الإقليمي لليونيسيف، إنه ليس على سبيل المصادفة أن ما يظهر في اللقطات التلفزيونية، وهذه الصور المفزعة لأشخاص يعبرون البحر في قوارب إلى اليونان وإيطاليا، ينبع إلى حد بعيد من الصراع السوري والصراع في العراق. وأضاف أن «اللاجئين يقولون كثيراً إن تعليم أطفالهم هو الأولوية القصوى بالنسبة لهم، وإن دولاً كثيرة بالمنطقة لا يمكنها ببساطة توفير هذا الحق الإنساني الأساسي.

المحور الثالث- التداعيات النفسية على أطفال الحروب وسبل معالجتها:

أ- التداعيات النفسية من وجهة نظر المختصين :

تفيد الاختصاصية في علم نفس الطفل **ريهام منذر** بأن الحروب عادة ما تسبب صدمة نفسية لدى الأطفال، تعرف بـ«Post Traumatic Stress Disorder». وتؤدي هذه الحالة المرضية إلى أمراض جسدية، سببها نفسي. وتشرح منذر: «عندما يعيش الأطفال نزاعات مسلحة، وحروباً قتالية، من الطبيعي أن تسبب لهم هذه الأحداث عقداً نفسية تدفعهم تجاه تصرفات عدائية عنفية. كما أنها تسبب مشكلات بالأكل والنوم، واضطرابات غذائية صحية

وتكمل منذر، قائلة» :نادراً ما يعود الأطفال الذين عانوا من الحروب إلى مقاعد الدراسة، وذلك بسبب الفجوة الأكاديمية التي تتسع مع مرور السنوات، مثل ما يحدث حالياً في بعض مناطق عالمنا العربي. فيجد الطفل نفسه أكبر من مستواه الأكاديمي بالعمر الزمني، ويفقد الطموح والحماس لإكمال مسيرته التعليمية.

وتشرح منذر، طارحة: مثال أزمة عمالة الأطفال: «فالحرب السورية دفعت كثيرًا من الطلاب إلى ترك مدارسهم، والبحث عن عمل بغية مساعدة ذويهم في تحمل تكاليف العيش؛ وهؤلاء الأطفال نادراً ما يهتمون بالعلم بعد أن دخلوا سوق العمل من أضيق أبوابه.»

وتقول منذر إن معظم المدارس المخصصة لتعليم اللاجئين دون المستوى المطلوب، وأعطت مثالاً «مدارس بعد الظهر اللبنانية «التي تؤمن، بحسب وصف منذر، «صفوفاً لمحو الأمية، ليس إلا». كما تفتقد هذه المدارس لاختصاصيين نفسيين، رغم أن الأطفال اللاجئين هم الأكثر حاجة لمعالجة ومتابعة نفسية، وفقاً لمنذر.

اليونيسيف: تعتب اليونيسيف أن الأطفال الذين يحرمون من التعليم قد ينتهي بهم الحال إلى القيام بأعمال غير مشروعة، وكثيراً ما يصبحون هم من يعيلون أسرهم، ويصبحون عرضة للاستغلال، ومن الممكن أن يتم تجنيدهم في الجماعات المسلحة بسهولة أكبر.

كما لفت التقرير إلى أن العالم بصدد فقدان جيل كامل من الأطفال في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وأنه يجب التحرك بشكل عاجل، وإلا سيلحق ضرر على المدى البعيد بالأطفال في المنطقة، ويتعذر تغييره.

ب- سبل المعالجة وإعادة دمج الأطفال في العملية التعليمية:

تصف الدكتورة في تقنيات التعليم جنى بورسلان الوضع الأكاديمي لأطفال العالم العربي بأنه «مخزٍ»، فبعد أن حرمتهم الحروب من متابعة دراستهم، وهي أبسط حقوقهم الإنسانية، تنظر لوضعهم «بنظرة واقعية» قائلة: «حان وقت التخلي عن النظرة الحالمة والرومانسية، ويجب وضع خطط استثنائية واضطرارية مباشرة، كي

نبدأ بالعمل الجدي لننقذ الأطفال وموقفهم التعليمي، وهذه القضية ليست بخاصة، بل تعني الشأن العام.

وتضيف: «هناك خطط أكاديمية تسمح لهم بالانخراط في عالم العلم الحالي، ويمكننا أن نسخر التكنولوجيا لخدمة هؤلاء الأطفال. واليوم، لدينا ما يعرف بـ(تقنيات التعلم عبر الجوال) أو (Mobile Learning)، فمن منا لا يحمل جوالاً؟ وحتى في المناطق النامية، وتلك القابعة تحت خط الفقر، هناك خدمات الجوال، وتقنيات أساسية تكنولوجية، يمكننا الاستفادة منها، وذلك عبر تجهيز ونشر تطبيقات متعلقة بالتربية والتعليم، وتوظيفها بالطريقة الصحيحة.

وتؤكد بورسلان أن استخدام الوسائل التكنولوجية والتقنيات الرقمية لا يعني الاعتماد عليها بشكل كلي، بل «يجب أن نؤمن الرعاية الكاملة، عبر إعداد أساتذة متبرعين وطلاب متدربين يشاركون بالعمل التطوعي. وعلينا أن نقيس درجة نجاح هذه الخطط. أما في التطبيق، فعندما تصدر هذه المشاريع عن منظمات عالمية، مثل الإسكوا واليونيسيف، يكون المتطوعون بكامل الجهوزية النفسية والأكاديمية التي تخولهم التعامل مع الأطفال، لهذا فإن تحركهم الفعلي أمر ضروري ومستعجل.

وبالعودة لمنذر، فإنها تؤكد أن جزءًا من الحل يكمن في تدريب الأساتذة على كيفية التعامل مع أطفال عانوا من النزاعات، عبر «إبعادهم عن كل مصادر العنف والإساءة والإهانة والتمييز، وتدريب الأطفال على تقبل الآخر والانفتاح بغية الانخراط بالمجتمعات التي تستقبلهم وتحضنهم بطريقة سليمة ومفيدة».

ويبقى الطفل العربي الحلقة الأضعف في مجتمعات تمر بصراعات محتدمة وظروف سياسية واقتصادية غير مستقرة، الأمر الذي ينعكس على حياته، ويجعله يمر

بظروف أسوأ من تلك التي يعيش في ظلها نظراؤه في باقي دول العالم، بما فيها دول العالم الثالث، ذلك أن هناك أكثر من 15 مليون طفل عربي يعيشون في ظروف إنسانية صعبة. ويؤدي تردي الأوضاع التعليمية في تلك المناطق لإطالة أمد الصراعات نتيجة توظيف الأطفال من جانب الأطراف المتقاتلة، مما يسهم في تكريس قيم التطرف والصراع والعنف، وعدم تقبل الآخر لدى الأجيال الصاعدة. وعلى الرغم من تفاوت الاهتمام بقضايا الطفولة من قطر عربي لآخر، فإن الوعي بخطورة قضية الطفولة، بعدِّها قضية بالغة الحساسية تتعلق بالمستقبل العربي، ما زال عامة مفقوداً.

ج- **الجهود المبذولة لإنقاذ التعليم في المناطق المشتعلة:**

ج-1 مدارس المخيمات:

أدى انقطاع الأطفال اللاجئين عن التعليم إلى قيام بعض المؤسسات الخيرية بإنشاء مدارس للاجئين في المخيمات شبيهة بالكتاتيب الدينية، حيث تتكون من خيمة في مناطق تمركز اللاجئين، وتُركز على تدريس القرآن الكريم واللغة العربية والحساب، وهي لا تتبع أية جهة رسمية في دولة اللجوء، وإنما في الأغلب تأتي بمبادرة من أئمة المساجد أو الجمعيات الخيرية ممن تأتمنهم إدارة المخيمات والجهات الأمنية على التعليم. ونتيجة اعتمادها على التطوع والعمل الخيري وكونها لا تتطلب انتقال أطفال اللاجئين إلى داخل الدولة فإن هذه المدارس تُعد الأكثر قبولا في مخيمات اللاجئين في لبنان والأردن وتركيا.

ج-2 مبادرة جيل غير ضائع:

تم إطلاق هذه المبادرة بدعم من الأمم المتحدة ومنظمات الإغاثة الإنسانية غير الحكومية والمانحين الدوليين، وتستهدف حماية الأطفال من تداعيات الحروب ، حيث تمكنت هذه المبادرة من تأسيس 600 مدرسة مفتوحة في سورية تسمح

للمنتسبين إليها بتعويض المقررات الدراسية التي لم يدرسوها خلال سنوات، كما ساهمت المبادرة في مضاعفة عدد الأطفال السوريين المسجلين في التعليم الرسمي وغير الرسمي، وأثمرت جهود المؤسسات المنخرطة في المبادرة عن تعليم ما لا يقل عن 413 ألف طفل سوري ولبناني من الفقراء خلال العام الفائت .

ج-3 حملات العودة للتعليم:

قامت منظمة اليونيسيف برعاية مجموعة حملات بعنوان "العودة للتعليم" في عدد من الدول العربية، وتقوم هذه الحملات على إنشاء مراكز للتعليم البديل وإصلاح المؤسسات التعليمية المتضررة من الصراعات الداخلية. ففي لبنان مثلاً أطلقت وزارة التعليم اللبنانية ومنظمة اليونيسيف حملة "كلنا المدرسة" لدعم تعليم اللاجئين السوريين، حيث تم تسجيل ما لا يقل عن 106 ألف طفل من اللاجئين في المدارس اللبنانية في مقابل 300 ألف آخرين لم يتم تسجيلهم، حيث تتحمل اليونيسيف كامل تكلفة تعليم اللاجئين في المدارس اللبنانية .

ج-4 **إعادة الإعمار:**

تولّت بعض المؤسسات الخيرية في الدول العربية بناء مدارس جديدة في المناطق المشتعلة التي تمت تسويتها في إطار عمليات إعادة الأعمار.

ومع ذلك، فإن هذه المبادرات تتسم بمحدودية النطاق، وافتقادها القدرة على استيعاب الأطفال المتضررين من الصراعات الداخلية، فضلاً عن ضعف التمويل لهذه المبادرات، وهو ما يتجلى في إخفاق مؤسسات الإغاثة الدولية في تأمين 200مليون دولار العام الماضي لتمويل خدمات التعليم لأطفال اللاجئين في سورية ولبنان والأردن على الرغم من تعهد كل من الولايات المتحدة وبريطانيا والأمم المتحدة بتقديم حوالي 316 مليون دولار لدعم أطفال سورية المتضررين من الحرب.

خاتمة:

إن تردي الأوضاع السياسية في بلدان الربيع العربي من شأنه أن يؤدي إلى تردي الأوضاع التعليمية والمدرسية في تلك المناطق، وهو ما يجعل الأطفال في بوتقة لعبة النار بين الأنظمة السياسية و الأطراف المتصارعة، وهيمنة الفرقاء المتصارعين وحلفائهم الإقليميين على عمليات التنشئة و مختلف مؤسسات التعليم " كالمدرسة " ، مما يسهم في تكريس قيم التطرف والتكفير والصراع والعنف، و بروز الثقافات الإثنية في البلدان المهاجر إليها ، وعدم تقبل الآخر لدى الأجيال الصاعدة. واستبدال ثقافة الحوار بثقافة التصادم، وهذا ما يجعل الناشئة تعيش وسط عالم يسوده اللاأمن والخوف الشديدين، فتنهار المنظومة التربوية ويبقى الطفل حائرا ، تائها بين الحدود في بلدان الجوار، هذا ما يؤدي به في يوم من الأيام إلى إخراج ما في جعبته من كتابات حائطية عدائية تظهر في شكل هامشية يكرس من خلالها الطفل ما ورثه من مجتمع يسوده الخراب والدمار وعنوانه الدم و الإنفصال.

الاقتراحات :

1-إحلال السلام العالمي والمشترك واستبدال لغة الصراع بلغة الحوار، وتجنيب المجتمعات والمؤسسات بما فيها المدرسة الانقطاع والتسرب و الفرقة والانقسامات.

2-تكاتف جهود المنظمات، وهيئات الإغاثة الدولية من أجل دعم الأطفال اللاجئين والتكفل بهم تعليميا.

3-على منظمات التعاون الإسلامي، والجامعة العربية، والمجلس الدولي للغة العربية التحرك من أجل الحفاظ على الناشئة من الضياع، ودعم فرص التعليم في مناطق النزاع العربي.

4-على الأنظمة العالمية أن تخطط لبرامج واستراتيجيات بناء للدول الفقيرة والمستضعفة، وان تخطط لثقافة العيش في سلام عالمي مشترك .

5-الحفاظ على مكسب العلم، المعرفة، والتعليم، لأنه حق لكل فرد على وجه الأرض.

6-إعمار ما يمكن إعماره، وزيادة بناء المدارس، وإتاحة فرصة التعليم لجميع الأطفال.

قائمة المراجع

1- عبد الحميد الطاهر زنبيل، **" استراتيجية التعليم التقني في ليبيا"** ، المؤتمر الدولي الثاني للتربية ومهارات التعلم والتعليم، جامعة الإسراء ، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2012.

2- يوسفي حدة، **" الحاجة إلى الممارسة المهنية للخدمة الإجتماعية في المجال المدرسي"** ، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، جانفي، ، بسكرة، الجزائر، 2009.

3- لطيفة طبال ، **" أزمة التربية في المجتمعات العربية"**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، جانفي، 2009، بسكرة، الجزائر، ص 198

4- لطيفة طبال ، نقلا عن: أوبير رونيه، **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدايم ، دار العلم للملايين، بيروت ، لبنان، 1972.

5- لطيفة طبال ، نقلا عن: عدنان الأمين، **التنشئة الإجتماعية وتكوين الطباع**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدر البيضاء، المغرب، 2005.

6- هشام سبع، **محاضرات في مقياس التغير الإجتماعي**، سنة ثانية علم الإجتماع، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج ، 2017/2016

7- النازحون.. الحرمان من التعليم داخل أسوار الوطن -https://www.sasapost.com/refugees and-education-in-the-arab-world

8- رياح الحروب تقفل أبواب المدارس، فأي مستقبل للأطفال العرب، / https://aawsat.com/home/article/988056

الحق في التعليم وسيلة لبلورة ثقافة عالمية لحقوق الإنسان

ط.د/ كريمة بوطابت

طالبة دكتوراه مسجلة في السنة الثالثة حقوق، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي

boutabetkarima@gmail.com

ملخص

يعتبر الحق في التعليم من الحقوق الأساسية التي كفلتها جميع المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية، وقد وردت في ذلك عدة مواد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وغيرها من مصادر القانون الدولي وقانون حقوق الإنسان. ولعل أهمية الحق في التعليم تكمن في دوره في تمكين وتقوية الحقوق الأخرى ، فالتمتع واستخدام الحقوق الأخرى وحتى التعرف على حقوق الانسان المختلفة السياسية والمدنية و كذا الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية يتطلب حدودا دنيا من التعليم للاستفادة منها، كما أن تعميم الحق في التعليم على المستوى الدولي سيشكل بالضرورة وسيلة مهمة لتعليم حقوق الانسان على مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية . وبالتالي خلق ثقافة عالميه لحقوق الانسان، و هو ما من شأنه أن يعود بالمنفعة المباشرة على الدولة و على المجتمع ككل.

الكلمات المفتاحية: التعليم، المدرسة، حقوق الإنسان، الحق في التعليم.

تاريخ الإيداع: 2018/03/23 **تاريخ النشر:** 2018/12/10

مجلة معابر ISSN : 2676-2064 المجلد 4 العدد 1 ديسمبر 2018

لقد قطعت البشرية في تاريخها الطويل شوطا مهما في سبيل القضاء على المظالم رغبة منها في تعزيز حقوق الانسان وحمايتها، فحقوق الانسان هي متأصلة في طبيعتها ملازمة للإنسان لا يستطيع العيش من دونها فهي تولد معه ، وهي موحدة في كل مكان فليست وليدة نظام قانوني معين .

ويعتبر الحق في التعليم من بين أهم الحقوق الاجتماعية، فالمتتبع لتطور الحق في التعليم و المرتبط بتطور حقوق الانسان باعتباره احد أهم هذه الحقوق ، يجد أن هذه المجموعة من الحقوق تعبر عن حقوق أساسية ظهرت بظهور الحضارة الإنسانية ، لتعبر عنها وتنظم جزءا مهما من تاريخ هذه الحضارة المتعلق بعلاقة الانسان بالمجتمع و السلطة في هذا المجتمع الذي يعيش فيه ، علاقته كانسان ولد حرا متمتعا ببعض الحقوق التي لا يمكن الاعتداء عليها وأنها حقوق لم توهب له من سلطة او سلطان ، وإنما بعد قرون من المعاناة و التضحيات ، دافع فيها عن حقوقه وناضل بصبر و ثبات الى أن أصبحت حقيقة .

و يوجب الإسلام العلم و التعليم على كل مسلم و مسلمة و يفرض العقوبة على الممتنعين .كما نصت عليه الكثير من الصكوك الدولية و الإقليمية، وهو ما يبين أهمية هذا الحق في كل المجالات وإسهامه في تطور وبلورة باقي الحقوق الأساسية للإنسان من خلال نشر الوعي والتثقيف بحقوق الانسان.

وعليه ارتأينا معالجة هذا الموضوع من خلال طرح الإشكالية التالية : **كيف ساهم الحق في التعليم في تطور و بلورة حقوق الانسان على المستوى الدولي ؟**

المطلب الأول : مضمون الحق في التعليم

يعتبر تحديد مفهوم عام لأي حق من الحقوق الأساسية، أمرا بالغ الصعوبة لأن هذا التحديد المفهومي للحق يختلف باختلاف المذهب السائد في كل دولة و الذي يهيمن على النظام الدستوري لها وللوقوف على تحديد مفهوم الحق في التعليم باعتباره حقا اجتماعيا لحقوق الانسان ارتأينا التطرق لتعريف هذا الحق (الفرع الأول)، ثم نتناول مشتملاته وعناصره (الفرع الثاني).

الفرع الأول: مفهوم الحق في التعليم

سنتطرق من خلال هذا الفرع الى تعريف الحق في التعليم أولا، ثم تحديد أهميته ثانيا.

أولا: تعريف الحق في التعليم

مما لاشك فيه أن مصطلح التعليم هو من المصطلحات الفضفاضة، لذا لا يمكن القول بوجود تعريف موحد لهذا المصطلح، نظرا للمجالات العديدة التي يستخدم فيها من جهة، ولاختلاطه أحيانا بمصطلحات ذات صلة كالتكوين و التعلم من جهة أخرى.

ولكن يمكن القول أن الحق في التعليم يستوعب في كثير من الأحيان هذه المصطلحات فيشمل التكوين و التنشئة وانخراط الشباب في المدارس و المراكز التعليمية على اختلاف أنواعها وطبيعتها وحقولها، كما يشمل تعليم الكبار خارج المؤسسات التعليمية. و عليه فإنه يصعب فصل هذا المفهوم عن مفهوم التعلم و بذلك يظهر الدور التكاملي بين الأدوار التي تلعبها الأسرة والمدرسة و الجامعة فيما يتعلق بمجالات التعليم المختلفة.

وقد عرف الحق في التعليم أنه حق من حقوق الانسان، وهو في نفس الوقت وسيلة لا غنى عنها لإعمال حقوق الانسان الأخرى، وهو بوصفه حقا تمكينيا هو

الآداة الرئيسية التي يمكن بها للكبار والمهمشين اقتصاديا واجتماعيا أن ينهضوا بأنفسهم من الفقر وان يحصلوا على وسيلة للمشاركة كليا في مجتمعاتهم.

وللتعليم دور حيوي في تمكين المرأة وحماية الأطفال من العمل الاستغلالي الذي ينطوي على مخاطر وكذلك من الاستغلال الجنسي، وفي تعزيز حقوق الانسان والديمقراطية، وحماية البيئة، والحد من نمو السكان ويعترف بالتعليم بشكل متزايد بوصفه واحدا من أفضل الاستثمارات المالية التي يمكن للدول أن تستثمرها.

كما يعرف الحق في التعليم بانه الممكنة الممنوحة للأفراد بتلقي العلوم والمعارف والمعتقدات التي تتناسب مع قدراتهم وتتماشى مع رغباتهم، وضرورة توفير الإمكانيات والسبل المناسبة للوصول لذلك وتحقيقه سواء من قبل الدولة بإنشاء المؤسسات التعليمية العامة والمناسبة والكافية وفقا لقدراتها و إمكاناتها المتاحة أو من خلال إلزام الآباء بإرسال أبنائهم للمدارس و المراكز التعليمية. ووفقا لتعريف المعجم الدستوري لهذا الحق فإنه يعني في آن واحد حرية إعطاء التعليم (حرية التعليم) و حرية تلقي التعليم (حرية التعلم)، أي أنها تستدعي فتح مؤسسات تعليمية مع حرية اختيار نموذج المؤسسة و التعليم.

وبالتالي يمكن القول أن حق التعليم هو ذلك الحق الأساسي الأصيل ذو الطابع الاجتماعي والذي يتطلب من الدولة القيام بسلوك ايجابي لتمكين أصحابه من التمتع به، وذلك من خلال توفير المؤسسات والمراكز التعليمية المناسبة والكوادر اللازمة لإمكانية التمتع بكافة مشتملات هذا الحق بما يتضمنه من مجموعة من الحريات، والتي يمكن تسميتها بالحقوق اللازمة أو المشتقة لإمكانية التمتع فعليا بحق التعليم بالمفهوم الواسع، و دون أن يبقى حق التعليم مصطلحا أجوفا وفارغا من أي معنى أو مضمون حقيقي.

ثانيا:أهمية الحق في التعليم

إن أهمية التعليم ليست أهمية عملية وحسب، فالعقل المثقف والمستنير و النشط القادر على أن ينطلق بحرية وإلى أبعد الحدود هو عقل ينعم بمسرات الوجود ونعمه.

تكمن أهمية الحق في التعليم عامة ، وحق الطفل في التعليم خاصة في أنها تتعامل مع النشئء ذو العقول الغضة التي يسهل التأثير عليها ، فيتحكم المعلم الى قدر كبير بما يصل الى عقول المتعلمين.

فالتعليم حق لكل الأطفال وواجب على جميع الحكومات ، بأن تضمن للطفل حقة في التعليم الأساسي عالي الجودة، اذ أن التعليم يقود نحو التنمية و الخروج بمواطنين منتجين و مسؤولين، كذاك فتعليم الفتيات لازم لكسر حلقة الفقر الذي تتوارثه الأجيال، اذ أن تعليمهن يقود المجتمع نحو التقدم و الاقتصادي و الاجتماعي باعتبارهن فاعلات أساسيات في المجتمع، كما أن تربية الطفل مرتبطة بشدة بمستوى تعليم الأم[1].

الفرع الثاني: السمات الأساسية والمترابطة الواجب توافرها في الحق في التعليم في حين أن التطبيق الدقيق و الملائم للأحكام يتوقف على الظروف السائة في كل دولة ، يظهر التعليم في جميع أشكاله وعلى جميع المستويات السمات المترابطة و الأساسية التالية[2]:

أ- **التوافر:**يجب أن تتوافر برامج ومؤسسات تعليمية بأعداد كافية في نطاق اختصاص الدولة الطرف. وما تحتاج إليه هذه المؤسسات و هده البرامج للعمل يتوقف على عوامل عدة من بينها السياق التنموي الذي تعمل في إطاره.

ب- **إمكانية الالتحاق:** يجب أن تكون المؤسسات و البرامج التعليمية سهلة الوصول للجميع دون أي تمييز في نطاق اختصاص الدولة الطرف .ولإمكانية الالتحاق ثلاثة أبعاد متداخلة وهي:

1- **عدم التمييز:** يجب أن يكون التعليم في متناول الجميع ولاسيما اضعف الفئات في القانون وفي الواقع دون أي تمييز لأي سبب من الأسباب المحظورة.

2- **امكانية الالتحاق ماديا :** يجب أن يكون التعليم في المتناول ماديا وبطريقة مأمونة، وذلك إما عن طريق حضور الدراسة في موقع جغرافي ملائم بشكل معقول (مثلا في مدرسة تقع بالقرب من المسكن) أو من خلال التكنولوجيا العصرية (مثل الوصول الى برنامج التعليم عن بعد).

3- **إمكانية الالتحاق من الناحية الاقتصادية:** يجب أنيكون التعليم في متناول الجميع .وهذا البعد لإمكانية الالتحاق يخضع لصياغة المادة 13(2) التي تميز بين التعليمين الابتدائي و الثانوي والعالي : ففي حين أنه يجب أن يتوفر التعليم الابتدائي "مجانا للجميع" فإن الدول الأطراف مطالبة بالأخذ تدريجيا بمجانية التعليم الثانوية و العالي.

ج- **إمكانية القبول:** يجب أن يكون شكل التعليم وجوهره مقبولين، بما في ذلك المناهج الدراسية وأساليب التدريس، (مثلا أن يكون وثيق الصلة بالاحتياجات وملائما من الناحية الثقافية والجودة) للطلاب، وللوالدين حسب الاقتضاء، وهذا يخضع للأهداف التعليمية المطلوبة في المادة13 (1) وما قد توافق عليه الدولة من معايير تعليمية دنيا.

د- قابلية التكيف: يجب أن يكون التعليم مرنا كي يتسنى له التكيف مع احتياجات المجتمعات والمجموعات المتغيرة,اي يستجيب لاحتياجات الطلاب في محيطهم الاجتماعي والثقافي المتنوع.

وعند التفكير في التطبيق الملائم لهذه الخصائص المترابطة يجب التفكير من باب أولى في مصالح الطالب.

المطلب الثاني : الحق في التعليم كوسيلة لبلورة حقوق الانسان الأخرى

نظرا للأهمية الكبيرة للتعليم بحدّ ذاته، ينبغي أن نتذكر أن التعليم يشكل أداة ضرورية لإحقاق حقوق إنسان كثيرة إضافية. فالقدرة على الانتخاب أو الترشّح تقوم بشكل كبير على معرفة القراءة والكتابة. حرية التعبير، أيضا، تقوم على أساس القدرة على التعبير الذاتي الكتابي. والتعليم هو الخطوة الأولى في الطريق إلى العمل, المساواة, الثقافة والصحة. فالشخص الذي يُمنع عنه التعليم المناسب يُمنع عنه عمليا مستقبل مضيء وذو معنى.

الفرع الأول: عالمية الحق في التعليم

مما لاشك فيه أن نشأة الأمم المتحدة وما أعقبها من تطورات اثر بشكل واسع على مجال حقوق الانسان عامة وعلى الحق في التعليم خاصة ، و يتجلى هذا التأثير من خلال الإعلانات العالمية والإقليمية، و إبرام العديد من المعاهدات والاتفاقيات الدولية في مجال حقوق الانسان ، ومن بين هذه الحقوق طائفة الحقوق الاجتماعية وعلى رأسها الحق في التعليم ويصف بعض الفقه النظم التعليمية الوطنية بأنها مؤسسات لإنتاج إيديولوجيا الدولة، فغايتها الأساسية هي نقل قيم السلطة و معاييرها الثقافية من جيل الى آخر ، فهي تساهم في تدعيم موقع السلطة و مكانتها و في تعزيز الوضع القائم داخل المجتمع من خلال تعليم الناس و تعريفهم بمكانتهم و موقعهم داخل المجتمع[1].

ان الحق في التعليم له اساس متين في القانون الدولي لحقوق الانسان فهو منصوص عليه في العديد من وثائق حقوق الانسان العالمية و الاقليمية . و من ذلك الاعلان العالمي لحقوق الانسان المادة 26 منه ، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية – م 13 ، اتفاقية القضاء على جميع اشكال التمييز ضد المرأة – المادة 10 منه – اتفاقية حقوق الطفل – المادتان 28 و 29 –

و على الصعيد الاقليمي نذكر الاتفاقية الاوربية الخاصة بحقوق الانسان و حرياته الاساسية المادة 02 من البروتوكول الاول ، الاتفاقية الامريكية لحقوق الانسان المادة 13 من البروتوكول الاضافي للاتفاقية الامريكية لحقوق الانسان في مجال الحريات الاقت و الاج و الثقافية) ، و الميثاق الافريقي لحقوق الانسان و الشعوب (المادة 17 منه).

1- الاعلان العالمي لحقوق الانسان :

تنص المادة 26 من الاعلان العالمي لحقوق الانسان على أنه:

1- "لكل شخص الحق في التعليم ، و يجب ان يكون التعليم في مراحلة الاولى و الاساسية على الاقل بالمجان ، وأن يكون التعليم الأولي الزاميا و ينبغ بان يعمم التعليم التقني و المهني،و ان ييسر القبول للتعليم العالي على قدم لمساواة التامة للجميع و على اسس الكفاءة .

2- يجب أن تهدف التربية الى انماء شخصية الانسان انماءا كاملا والى تعزيز احترام الانسان و الحريات الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح و الصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية والى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام.

3- للآباء الحق في اختيار نوعية تربية أبنائهم."

مقابل هذه الخروقات المتواصلة للحق في التعليم يمثل أمامنا الإقرار بأننا بشأن أحد أكثر الحقوق أساسيةً.

2- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية :

يخصص مادتين للحق في التعليم هما المادتان 13 و 14 منه ، حيث أن المادة 13 هي أطول ما نص عليه العهد الدولي و هو ما يشير بأهمية هذا الحق حيث انها المادة الأبعد مدى و الأكثر شمولا بشأن الحق في التعليم في قانون حقوق الانسان

الدولي .و لقد اعتمدت اللجنة بالفعل التعليق العام رقم 11 على المادة 14 (خطط العمل للتعليم الابتدائي) و التعليق العام رقم 11 و التعليق رقم 13 يكملان بعضهما و يجب النظر فيهما في آن واحد معا.

واللجنة تدرك ان التمتع بالحق في التعليم يظل بالنسبة للملايين من الأشخاص في كل انحاء العالم هدفا بعيد المنال .

بالإضافة الى ذلك أصبح هذا الهدف في حالات عديدة بعيدا بشكل متزايد نظرا لوجود حواجز هيكلية هائلة وغيرها من العوائق التي تعرقل التنفيذ الكامل لنص المادة 13 في العديد من الدول الأطراف .

و بغية مساعدة الدول الأطراف على تنفيذ العهد و الاضطلاع بالتزاماتها فيما يتصل بتقديم التقارير و يرتكز هذا التعليق العام على المضمون التقنيني للمادة 13 (الجزء الأول الفقرات 4-42) و بعض الالتزامات الناتجة عن ذلك (الجزء الثاني الفقرات 43-57) و بعض الانتهاكات المذكورة على سبيل الارشاد (الجزء الثاني الفقرتان 58 و 59) و يقدم الجزء الثالث ملاحظات موجزة حول التزامات الجهات الفاعلة غير الدول الأطراف و يستند التعليق العام الى تجربة اللجنة في دراسة تقارير الدول الأطراف على مدى عدة أعوام).

3- اتفاقية حقوق الطفل :

تتناول المادتان 28و29 من اتفاقية حقوق الطفل – حق الطفل في التعليم- وتشبه المادة 28 ماهو واد في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية . بالإضافة الى ذلك ، تنص على ضرورة ادارة النظام المدرسي بطريقة تتوافق مع الكرامة الانسانية للطفل .

وتنص المادة 29 على ضرورة توجيه الطفل نحو تنمية شخصيته ومواهبه وقدراته العقلية و البدنية الى أقصى حد ممكن.

4- اتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم:

تلتزم الدول الأطراف في هذه الاتفاقية التي اعتمدتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بوضع وتطبيق وتطوىر سياسة وطنية تستهدف دعم تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في أمور التعليم، وجعل التعليم الابتدائي مجانيا وإلزاميا .وبالإضافة على ذلك، تعترف الاتفاقية بحق الآباء في اختيار المؤسسات التعليمية التي ىلحقون بها أبناءهم اختيارا حرا، وبضمان التعليم الدىني والخلقي لأطفالهم بما ىتفق وقناعاتهم الخاصة.

5- اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة

تتناول المادة 10 من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة أىضا نصوصاً تتناول الحق في التعليم، حيث تنص مثلاً على تكافؤ الفرص في الحصول على التوجيه الوظيفي والمهني، والالتحاق

بالدراسات والحصول على الدرجات العلمية في المؤسسات التعليمية على اختلاف فئاتها، التساوي في

المناهج الدراسية، وفى الامتحانات، القضاء على أي مفهوم نمطي عن دور الرجل ودور المرأة في جميع مراحل التعليم بجميع أشكاله، التساوي في فرص الحصول على المنح والإعانات الدراسية الأخرى.

6- الاتفاقيات الإقليمية:

تقر العديد من الصكوك الإقليمية لحقوق الانسان بالحق في التعليم و تكفله .ومن بينها الميثاق الإفريقي لحقوق الانسان و الشعوب(المادة17منه)، والميثاق الإفريقي لحقوق الطفل ورفاهه، الإعلان الأمريكي لحقوق الانسان وواجباته (المادة12منه)، الاتفاقية الأوروبية الخاصة بحماية الأقليات الوطنية (المادة13و14منه).

الفرع الثاني: دور الحق في التعليم في التمكين من باقي الحقوق الأخرى

تنص المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الانسان على**:" يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الانسان و تعزيز احترام حقوق الانسان والحريات الأساسية ..."**

يمكن توصيف الحق في التعليم بأنه حق في التمكين، إذ أن هذا الحق يوفر للفرد مزيدا من التحكم في حياته ولا سيما التحكم في تأثير افعال الدولة على الفرد. بعبارة أخرى ان ممارسة حق تمكيني يؤهل الشخص للتمتع بمزايا الحقوق الأخرى.

ان التمتع بالكثير من الحقوق المدنية و السياسية كحرية استقاء المعلومات وحرية التعبير وحرية التصويت والترشيح والكثير من الحقوق الاخرى، كل ذلك يتوقف على اقل تقدير على الحد الأدنى من التعليم. وبالمثل ثمة عدد من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية كالحق في اختيار العمل والحصول على أجر متساو إذا تساوى العمل و التمتع بفوائد التقدم العلمي والتكنولوجي والحصول على التعليم العالي على أساس القدرة، لا يمكن ممارستها بطريقة مجدية الا بعد الحصول على ادني مستوى من التعليم .

وهذا ينسحب أيضا على الحق في المشاركة في الحياة الثقافية، وفيما يتعلق بالأقليات العرقية واللغوية يشكل الحق في التعليم وسيلة أساسية لصون هويتها الثقافية وتعزيزها .

كما يعزز التفاهم و التسامح والاحترام والصداقة بين الأمم والجماعات العرقية والدينية ويمكن أن يساعد على إنشاء ثقافة حقوق إنسان كونية .

وهنا تحتل مسألة التعليم من أجل التمكين أهمية قصوى إذ أنها تتيح :

-دعم الروح الجماعية والتعاون والتفكير والعمل الجماعي مع الآخرين بدلاً من العمل في السياق الفردي.

- توفير المناخ الملائم أمام الشباب لوضع النظام الاجتماعي والسياسي موضع تساؤل، والقدرة على تحليل ونقد الأوضاع الراهنة بدلاً من تقديمها كمعطى جاهز عليهم التسليم به.

- تصميم استراتيجيات لدمج الشباب في الحياة العامة

- صوغ استراتيجيات لمواجهة المقاومة البيروقراطية المستترة والمعلنة للسياسات الموجهة نحو الشباب.

بناءا على ما سبق تعتبر الحقوق الأساسية كل لا يتجزأ ، و بالتالي لا يمكن القول بإمكانية ضمان و حماية كل حق على حدا، وإنما تخضع هذه المنظومة لمبدأ التكامل في الفعالية ، وعليه لا يمكن للأفراد المتماثلين في المراكز القانونية التمتع ببعض هذه الحقوق دون الحقوق الأخرى ، فحق التعليم يمثل وسيلة فعالة و أساسية في التوعية بباقي الحقوق و بلورتها ، وهو ما يوجب توجيه تعليم حقوق الانسان الى إحداث نقلة نوعية في الوعي الجماهيري والشعبي لحقوق الانسان و لمضمونها للالتزامات التي يجب على الدول النهوض بها لتحقيقها و تمكين الأفراد من ممارستها ، ويرى بعض الفقه إن الحرمان من الحق في التعليم قد يؤدي الى عدم فعالية التمتع بالحقوق الأخرى، و لذا فان هذا الحق يعتبر شرطا أساسيا لجعل المجتمع أكثر ديمقراطية و تجسيد التعددية و الحريات الأساسية التي تشكل أهم سمات المجتمعات الديمقراطية، و هو ما سنحاول إيضاحه من خلال هذا المبحث من خلال بيان العلاقة بين الحق في التعليم و بعض الحقوق الأساسية الأخرى و نظرا لاتساع هذا الموضوع سنكتفي ببعض الحقوق .

أولا: حق التعليم و حرية التعبير و الصحافة

إن الحديث عن العلاقة التبادلية و التكاملية بين حق التعليم و بين حرية التعبير والرأي وكذا حرية الصحافة وحرية الاتصال و كذا الوسائل التي يمكن استخدامها في ذلك ، تقتضي مناقشة العلاقة وتحليلها حتى نتمكن من الوقوف على أهمية حق التعليم في بلورة هذه الحقوق .

أ- حق التعليم و حرية الرأي و التعبير:

إن الحماية الدستورية لحرية الرأي و التعبير ليست حماية لهذه الحرية بصفة مجردة، و إنما تضم كذلك أوجه النشاطات التي تقتضي أن يكون هناك إفصاحا عن المواقف المختلفة ، و مدى تجلياتها على المستوى التعليمي لكافة الشركاء في العملية التعليمية ، لاسيما ما يمكن لمسه من خلال الوقوف على المعنى الخاص للحصول على التعليم ، و تحديدا ما يمكن استخلاصه من المراكز القانونية للشركاء في العملية التدريسية ، سواء بالنسبة للطلبة في حقهم في التعلم و الفهم و التحصيل العلمي ، ومن ثم حريتهم في التعبير عن نوع التعليم الذي يرغبونه و استقلالية هذا الاختيار ، و المشاركة الفعالية في النشاطات بكل حرية للتعبير عن آرائهم في المادة العلمية المطروقة.

و من جهة أخرى فان حرية الرأي تقتضي الحصول على المعلومات الكافية و التي تمكن الطلبة من تكوين رأيهم لإمكانية القول بمدى انعكاس حرية الرأي و التعبير على المجال التعليمي. و تتجلى أوضح صورها في ضرورة أن يحترم القائمون على العملية التعليمية آراء الطلبة و الاستماع لهم و مناقشتهم و ذلك من أجل إيصال المعلومات إليهم بطرق أكثر فعالية و إنتاجية.

و تجدر الإشارة هنا الى أن حرية الرأي و التعبير التي يتمتع بها الطلبة تتمحور أساسا حول توجيه الانتقادات البناءة للعملية التعليمية ، سواء من الناحية الأكاديمية أو الإدارية من أجل المطالبة بتحسينها و تلافي الانتقادات الموجهة إليها ، ومن هنا يمكن القول أن هذه الحرية الممنوحة للطلبة تقف عند حدود توجيه العملية التعليمية و التأثير عليها بهدف المطالبة بتحسين الأداء، دون أن يصل الأمر الى تجاوزهم حدود الاحترام المطلوب للهيئات التعليمية و الإدارية، أو تجاوز الحدود الفاصلة بين الطلبة و الأساتذة و اعتبار أي مظهر من هذه المظاهر خارجا عن الحدود المرسومة دستوريا لحرية الرأي و التعبير.

ب- حق التعليم و حرية الصحافة و الإعلام

تعتبر حرية الصحافة و الإعلام من الحريات الأساسية التي لا تخلو وثيقة دستورية من النص عليه صراحة و هذه الحريات لا يمكن إغفال تأثيرها في المجال التعليمي ، لا سيما في إطارها العام و المتمثل في تنمية و تطوير القدرات الفردية لدى الطلبة و إبراز مستوى البحث لدى الهيئات التدريسية ، و الذي أصبح معيارا في تصنيف المؤسسات التعليمية و مدى رقيها في تحقيق أهدافها. و قد أكدت المحكمة الفيدرالية الدستورية الألمانية بعض هذه الجوانب بقولها " أن حرية الإعلام مستوى ذو طابع قانوني فردي منبثق من المواد 1 ، 6/2 من القانون الأساسي الألماني لعام 1949 ، و التي تعد من المتطلبات الأساسية للإنسان أن يتلقى المعلومات من شتى مصادرها ووسائلها متى كان ذلك ممكنا و متاحا و ذلك من أجل توسيع معارفه و تنميتها باعتباره شخصا .

كما أن الدستور الفيدرالي السويسري قد نص صراحة على الحق في التعليم الأساسي المجاني في المادة 19 منه، و في مادته 55 نص على حرية الصحافة بعد أن كانت حرية الصحافة مطلقة لا تحدها حدود باستثناء جرائم الصحافة ، فإنه و بعد تعديل هذه المادة أصبحت هناك قيود على حرية الصحافة في الأحوال التي تؤثر فيها على العلاقة بالمجال التعليمي سواء تعلق الأمر بالمدارس أو بالطلبة أو فيما تعلق بشكل عام على حقوق الغير المعترف بها دستوريا ، و بهذا أصبح هناك اعتراف بحرية الصحافة فيما يتعلق بإنشاء المجلات التي تضمن للطلبة التعبير عن آرائهم.

ج- الحق في التعليم و حرية الاتصال

إن العلاقة التي تربط بين الحق في التعليم و حرية الاتصال بكافة صوره هي علاقة تكاملية ، حيث أنه لا يمكن أن اكتمال الحق في التعليم بشكل عام ما لم يكن هناك تبادل حر للأفكار ، و هذا الأخير لا يمكن تحقيقه ما لم هناك تبادل حر للأفكار ، و هذا الأخير لا يمكن تحقيقه ما لم يكن هنا من الوسائل السمعية و البصرية و كذا حريتها في البث و حرية الأفراد في تلقي البرامج الإذاعية و

التلفزيونية وفقا لاختياراتهم . ومن هنا فإن حرية الاتصال هي جزء مكمل لحرية الإعلام و الصحافة بالمعنى الواسع لهذه الحرية ، و لذا فان الصحافة و الإذاعة و التلفزيون كوسائل تعليمية هما كل فيما يختص به يشكلان إحدى المكونات الأساسية لوسائل الاتصال وفقا لما أكده المجلس الدستوري الفرنسي في عدد من قراراته.

كما أن لحرية الاتصال دورا مهما تنمية القدرات الفردية ، و بالتالي فإنها تسهم بشكل واضح في تطوير التعليم ، و هو ما أكده المجلس الدستوري بالنسبة للحريات ذات الصلة بالأشخاص و ذلك في قراره رقم 141 بتاريخ 1982/07/27 بخصوص حرية الاتصال السمعي البصري و قراره رقم 181 بتاريخ 10و 11 / 10 / 1984 بخصوص حرية الصحافة .

و تأسيسا على ما سبق يمكن القول انه لا يمكن الحديث عن حرية التعليم بمعزل عن حرية الاتصال بكافة وسائلها لما لها من دور في الكشف عن العيوب التي تعتري العملية التعليمية بقصد إصلاحها و تحسين أدائها، و هنا يبرز الدور التكاملي بين حق التعليم و حرية الاتصال و لا ننسى الدور الذي تلعبه وسائل الاتصال المرئي و المسموع و المقروء في تعزيز المعرفة من خلال البرامج التعليمية التي تقدمها ضمن دوراتها البرامجية ، و يتجلى هذا الاتصال من خلال التعليم عن بعد و القنوات التعليمية المتخصصة كما هو الحال في التجربة المصرية.

ثانيا: الحق في التعليم و الحريات الفكرية

إن البحث في هذا الموضوع يبين وجود علاقة من التكامل و التأثير المتبادل بين حق التعليم و الحريات المتعلقة بالفكر كالتجمع و إنشاء الجمعيات و كذا حرية التجمع و التظاهر بالإضافة الى حرية الضمير وهو ما سنوضحه من خلال ما يأتي.

أ-الحق في التعليم و حرية التجمع و تكوين الجمعيات

تعتبر حرية التجمع و إنشاء الجمعيات من الحريات الدستورية التي نص عليها الدستور و بين الحدود و القيود التي ينبغي أن لا تتجاوزها، و التي تكون في اغلب الأحوال أن لا تخالف القانون ولا تشكل خطرا على الدولة سواء من حيث غاياتها أو وسائلها ، و بذلك تعد هذه الحدود احتياطات تكفل منع إساءة استعمال هذه الحرية أو الخروج عن أهدافها . و بالنتيجة فإن امتداد أثر هذه الحريات الى المجال التعليمي يتجلى في السماح للطلبة و الأساتذة بتكوين الجمعيات و النوادي شريطة شرعية أهدافها .

و بما أن الأصل هو الحرية في الانضمام و تشكيل الجمعيات الطلابية و جمعيات الأساتذة، فذلك يوجب أن تكون مجانية و بالتالي فان أي مبالغ يتم دفعها تكون من قبيل التبرعات او المساهمات و ليست الرسوم.

ب- الحق في التعليم و حرية الضمير

تعتبر حرية الضمير جوهر الحريات الفكرية ، و تتضمن هذه الحرية الحق في اعتناق المعتقدات و الآراء الفلسفية و السياسية و الاجتماعية و غيرها ، بالإضافة الى أنها تقتضي ضمان حرية ممارسة الشعائر الدينية ، و ترتبط هذه الحرية بصفة وثيقة بحرية الرأي و التعبير و كذا بحق التعليم ، و قد أكدت جل الإعلانات الدولية هذه الحرية فنجدها مكرسة في المادة الثانية من الإعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1948، و أيضا في الاتفاقيات الإقليمية كالاتفاقية الأوربية لحقوق الانسان في المادة 09 منها، كما إن المجلس الدستوري الفرنسي اعتبر هذه الحرية و رفعها الى مستوى المبادئ الأساسية التي تعترف بها قوانين الجمهورية و بالتالي فإنها تتمتع بقيمة دستورية و ذلك بموجب قراره رقم 87 بتاريخ 1977/11/23[1].

و تتجلى العلاقة بين حق التعليم و حرية الضمير في ضرورة التزام المراكز التعليمية العامة أو الخاصة بعدم التمييز بين المتعلمين استنادا لمعتقداتهم الدينية و السياسية و الاجتماعية.

الخاتمة:

من خلال ما سبق التطرق إليه في هذه المداخلة توصلنا الى مجموعة من التوصيات نذكرها فيما يلي:

إن توفير التعليم للجميع يتطلب تضافرا للجهود ، فبينما تقع المسؤولية النهائية لتوفير الحق في التعليم على الحكومات الوطنية ، فوزارات التربية لا يمكنها وحدها جعل التعليم حقيقة واقعية ،و عليه فلا بد من تحمل الآخرين بعض المسؤولية كمنضمات المجتمع المدني و الجمعيات، وذلك للوصول الى الأطفال المستبعدين وإقناع الوالدين وتوعيتهم بقيمة التعليم الجوهرية.

- العمل على تحسين ظروف الأطفال وخاصة أولئك الذين يعيشون ظروفا صعبة ويقيمون في المناطق المعزولة، أو مناطق النزاعات العنيفة، وكذا اللاجئين و المشردين.

- ضرورة الاهتمام بصورة أكثر بالتعليم كونه الوسيلة الأساسية لتكوين أفراد واعين مدركين لحقوقهم وواجباتهم ، فاعلين في المجتمع .

- تمكين الأفراد من حقوقهم الاجتماعية و الاقتصادية والثقافية في كل مكان في العالم، لن يمكن إلا من خلال الحرص على نشر الحق في التعليم وتوفيره للجميع.

قائمة المراجع:

1- محمد فهيم درويش ، الشرعية الدولية لحقوق الانسان بين سيادة السلطة و حكم القانون ، 2007 ، القاهرة .

2- عيد أحمد الحسبان، حق التعليم في النظم الدستورية المعاصرة، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون ،المجلد 39، العدد1 ،2012.

3- اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التعليق العام رقم13، الحق في التعليم، المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الدورة الحادية والعشرون لسنة 1999.

4- دوهاميل أوليفييه، المعجم الدستوري، ترجمة منصور القاضي، مراجعة زهير شكر، 1996، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت.

5- عيد أحمد الحسبان، النظام القانوني للحقوق الأساسية للأشخاص المعنوية في النظم الدستورية – دراسة تشريعية قضائية مقارنة،مجلة الشريعة والقانون، العدد 39.

6- نظمي خليل أبو العطا، من حقوق الطفل في الاسلام، مقال منشور على الأنترنت على الرابط: http://www.art4Islam.com.

7- علوان و محمد الموسى ،القانون الدولي لحقوق الانسان – الحقوق المحمية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، 2007.

8- غسان أبو حطب، ديناميات نشر وتعزيز ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان في صفوف الشباب، دون تاريخ وسنة نشر.

الحق في التعليم كأهم القدرات الإنسانية للتمكين من باقي حقوق الإنسان

د/ سقني فاكية
أستاذة القانون بكلية الحقوق جامعة سطيف 2
S11fakia@yahoo.fr

ملخص

إن الأشخاص اللذين لا يملكون ما يكفي من القدرات الأساسية من التعليم، والرعاية الصحية، وغيرها من القدرات، هم الأقل قدرة على ممارسة حقهم في عيش الحياة التي ينشدونها، كما يمكن أن تصطدم خياراتهم بقيود اجتماعية وممارسات اقصائية ترسخ التمييز الاجتماعي في المؤسسات والسياسات العامة، فالتعليم يعد من القدرات الإنسانية في عملية التنمية الإنسانية للتمكين من حقوق الإنسان، فمن ليس له القدرة على التعليم يكون الأقل خيارا وتكون له فرصا أقل لممارسة حقه في الحياة التي يريدها.

ولأهمية التعليم كقدرة أساسية للتمكين من باقي الحقوق، ارتأينا أن تكون ***الإشكالية الأساسية للمداخلة*** *كالتالي:* ***كيف يمكن أن يساهم الحق في التعليم في إعمال باقي الحقوق والحريات الأساسية، وما هو دوره في تحقيق التنمية الإنسانية المستدامة؟***

الكلمات المفتاحية :

تاريخ الإيداع: 2018/03/23 **تاريخ النشر:** 2018/12/10

مجلة معابر ISSN : 2676-2064 المجلد 4 العدد 1 ديسمبر 2018

مقدمة:

إذا كانت التنمية الإنسانية المستدامة تعني توسيع الخيارات أمام جميع الناس دون تمييز بينهم على أي أساس قصد الوصول إلى مستوى معيشي لائق وتحقيق الرفاه الإنساني، مع الحفاظ على استدامة هذه الفرص والخيارات للأجيال المقبلة، والتمكين الكامل لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وأن الإنسان هو هدف وغاية ووسيلة التنمية، وأن الحق في التنمية يقتضي التمتع الكامل بجميع حقوق الإنسان الأخرى، خاصة بعد سيادة المقترب الجديد القاضي باستبعاد أدلجة الحقوق وضرورة تكاملها وترابطها، وهو ما أقره عمل وبرنامج فيينا لسنة 1993، فإن للتنمية الإنسانية المستدامة علاقة بكامل حقوق الإنسان القائمة على منطق التكامل.

فهي تهدف إلى التمكين من حقوق الإنسان وتقوم عليها، حيث يساهم الناس في تحسين الخيار في مجتمع سلمي ومتعدد؛ فالتنمية لا تستطيع أن تتقوى في ظل نظام لا يحترم القانون والمساواة، في ظل نظام يقوم على التمييز الإثني أو الديني، أو الجنسي المعمم، وتعاني فيه حريات التعبير والاجتماع من الضغوط والقيود، أو أن عددا كبيرا من الأشخاص يعيش في بؤس، في المقابل، حقوق الإنسان تزدهر حينما تسمح المساواة بين الأجناس وبرامج مكافحة الفقر للسكان أن يعوا بحقوقهم وأن يسعوا لاحترامها.

بما أن مقاربة التنمية الإنسانية وفقا للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة قامت على مقاربة القدرات التي ترى أنه يجب الانتقال من منطق اقتصادي قائم على التوسيع في إنتاج السلع إلى تنمية قائمة على التوسيع في قدرات الإنسان، وكيف يؤثر ذلك في الحصول على الرفاه والفعالية للأفراد والجماعات، التي تظهر من خلال الحصول على الرعاية الصحية، التعليم، الغذاء والعمالة...الخ.

فالتنمية الإنسانية هي عملية التمكين من القدرات الإنسانية، وهي لا تعتمد على مجرد تحقيق النمو الاقتصادي، بل تؤدي زيادة على ذلك تلبية الحاجات الإنسانية: الصحة، والتعليم، الغذاء، المياه...الخ.

إن الأشخاص اللذين لا يملكون ما يكفي من القدرات الأساسية من التعليم، والرعاية الصحية، وغيرها من القدرات، هم الأقل قدرة على ممارسة حقهم في عيش الحياة التي ينشدونها، كما يمكن أن تصطدم خياراتهم بقيود اجتماعية وممارسات اقصائية ترسخ التمييز الاجتماعي في المؤسسات والسياسات العامة.

فالتعليم يعد من القدرات الإنسانية في عملية التنمية الإنسانية للتمكين من حقوق الإنسان، فمن ليس له القدرة على التعليم يكون الأقل خيارا وتكون له فرصا أقل لممارسة حقه في الحياة التي يريدها.

ولأهمية التعليم كقدرة أساسية للتمكين من باقي الحقوق، ارتأينا أن تكون **الإشكالية الأساسية للمداخلة** كالتالي: **كيف يمكن أن يساهم الحق في التعليم في إعمال باقي الحقوق والحريات الأساسية، وما هو دوره في تحقيق التنمية الإنسانية المستدامة؟**

أولا: الحق في التعليم من منظور فلسفة حقوق الإنسان

1- المعايير المحددة لتعريف الحق في التعليم:

الحق في التعليم حق دستوري والذي تكرس بصورة واضحة ومتكاملة مع بروز الجيل الثاني من أجيال حقوق الإنسان عام 1966، كحق اجتماعي ايجابي يرتب على عاتق الدولة مجموعة من الالتزامات الفورية، فهو حق موضوعي وايجابي لأنه

يتطلب تدخل الدولة من أجل التمكين من التمتع به، وذلك وفق المعايير التالية التي تحدد تعريف الحق في التعليم:

- أن يكون التعليم الابتدائي مجانيا ومتاحا للجميع.
- مسؤولية توفير التعليم الأساسي للأفراد اللذين لم يكملوا التعليم الابتدائي.
- إمكانية الحصول على التعليم الثانوي، والالتزام بتطوير التعليم الثانوي وجعله في متناول الجميع على قدم المساواة العادلة.
- والوصول إلى التعليم العالي، والمساواة في الحصول عليه على أساس القدرات.
- القضاء على كافة أشكال ومستويات التمييز في النظام التعليمي ووضع معايير كفيلة بتحسين الجودة.

وهذا ما نصت عليه المادة 53 من الدستور الجزائري:

" الحق في التعليم مضمون

التعليم مجاني حسب الشروط التي يحددها القانون

التعليم الأساسي إجباري

تنظم الدولة المنظومة التعليمية

تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق بالتعليم، والتكوين المهني."

2- مشتملات أو متضمنات الحق في التعليم :

- الحق في اختيار نوعية التعليم.
- الحق في حرية الاختيار التعليم المناسب تحت إشراف الدولة.
- حق الأفراد في تنمية قدراتهم في مجال التعليم.
-الحق في تكافؤ الفرص في تلقي التعليم.

- الحق في تأسيس المراكز التعليمية الخاصة تحت إشراف ومراقبة الدولة، وموافقتها المسبقة، وفقا للشروط التنظيمية الموضوعة من طرفها.
- الحق في المعرفة وحرية البحث العلمي وتطويره.
- مبدأ العدالة الاجتماعية.

3- الحق في التعليم حق من حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

تعد الحقوق الاجتماعية والاقتصادية من الحقوق الأساسية في المنظومة الحقوقية الدستورية، ومن بين الحقوق الاجتماعية التي تهدف إلى الرفاه الاجتماعي للأفراد، الحق في التعليم والحقوق الملازمة له تعد نواة الحقوق الاجتماعية، وذلك لما تشكله من صلة بينها والحقوق السياسية والاقتصادية والمدنية والثقافية، كمدخل لتحقيق الوعي، من خلال تحقيق التنشئة الفردية والجماعية والوعي الإنساني بمنظومة الحقوق، والحس بالكرامة الإنسانية والاحترام لبقية الحقوق الأساسية، والدور الذي يلعبه بمختلف مراحله من التقدم والازدهار للدول.

فالحق في التعليم يعد من الحقوق الإنسان الأساسية الأكثر تأثيرا في إعمال باقي الحقوق، حيث جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948 أن الحق في التعليم يدعم حقوق الإنسان والحريات الأساسية ويعزز التفاهم والتسامح والصداقة فيما بين جميع الأمم والجماعات العرفية والدينية.

كما جاء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بمجموعة من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في مصاف الحقوق السياسية والمدنية، من بينها الحق في التعليم، الذي يجب أن يكون مجانيا وإجباريا في مراحله " الابتدائية والأساسية".

ويعد الحق في التعليم من الحقوق المنصوص عليها في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمرتبطة بالحاجات الأساسية للإنسان،

والتي تكفل الحصول الإيجابي على السلع، والخدمات، والفرص الاقتصادية، والاجتماعية، والتي نذكر منها: الحق في مستوى معيشي مناسب، الحق في العمل، والضمان الاجتماعي، والحق في الصحة، والمسكن، والمأكل، وحماية الأمومة والطفولة، وحق الأقليات في ممارسة ثقافتها، ودينها ولغتها، وغيرها.

إن هذه الحقوق منصوص عليها في قلب الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المواد 25 و 26 منه، تمت إعادة التأكيد عليها في العهد الدولي للحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية في نص المواد 11 و 12 و 13 و 14 منه.

حيث تعترف المادة 13 من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية بحق كل فرد في التعليم، وبغية تحقيق الإعمال التام لهذا الحق: " جعل التعليم الابتدائي إلزاميا، وإتاحته مجانا للجميع".

بينما تطالب المادة 14 كل دولة طرف لم تتمكن من كفالة إلزامية ومجانية التعليم الابتدائي بالقيام في غضون سنتين، بوضع واعتماد خطة عمل مفصلة للتنفيذ التدريجي لمثل هذا التعليم خلال فترة معقولة.

حيث ينبغي على الدولة أن تتخذ فورا الخطوات اللازمة لضمان التمتع الفعلي" التدريجي" بتلك الحقوق الاقتصادية والاجتماعية بأقصى ما تسمح به مواردها المتاحة (الالتزام بالوفاء)، وإن إخفاق الدولة في القيام بتلك الواجبات يشكل خرقا لالتزاماتها بموجب نصوص العهد الدولي المتعلق بهذه الحقوق.

وبهدف التوصل إلى الإعمال الكامل للحقوق المعترف بها في الاتفاقيات، خاصة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية التي تعتمد على التحقيق التدريجي للحقوق الذي يتوقف على توفر الموارد في الدولة، أو على المساعدة و التعاون الدوليين، لا يمكن للدولة أخذ الافتقار إلى التنمية الاقتصادية كمبرر لانتهاكات حقوق الإنسان كما جاء في إعلان فينا (1993).

إن مسألة انتهاك الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا ترجع لعدم كفاية الموارد فقط، وإنما هي مسألة تتعلق بالسياسات، فعلى الدولة الوفاء بالتزاماتها المتعلقة بالقضاء على الأمية، والقضاء على المرض والجوع سواء على مستوى الداخلي أو على المستوى الدولي (بما في ذلك مراجعة قوانينها وسياساتها)، وأن تمتنع عن انتهاك هذه الحقوق.

كما يجب على الدول أن تكفل عدم التمييز بين أفراد المجتمع، سوا كان مباشرا، أو غير مباشر في تحقيق الحقوق، وتنظيم سلوك الأفراد والفاعلين من غير الدولة لضمان احترام هذه الحقوق.

4- أهم غايات أو أهداف الحق في التعليم وعلاقته بالحقوق الأخرى:

من غايات وأهداف التعليم حسب المواثيق والاتفاقيات الدولية، نذكر:

- تنمية المواهب الشخصية والفردية والشعور بالكرامة وتقدير الذات والقدرة العقلية والجسدية.
- غرس احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية فضلا عن قيم اللغوية والثقافية والهوية.
- تمكين الناس من المشاركة الفعالة في المجتمع.
- تعزيز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الفئات والحفاظ على السلام.
- تعزيز المساواة بين الجنسين، واحترام البيئة.

الحق في التعليم يمنح القوة، ويمكنهم من تطوير مهارات وقدرات الأفراد لضمان حقوق الآخرين، وفي الوصول إلى المعلومة التي توضح مجموعة الحقوق الأخرى، وتلزم الحكومة باحترامها، وللمطالبة بالحقوق الأخرى. وينمي القدرة على التفاوض والحوار والنقاش مع المسئولين.

من الأهداف المذكورة أعلاه للحق في التعليم، يشكل الحق في التعليم في علاقته بالحقوق الأخرى علاقة تكامل، فهو أساس لاحترام حقوق الإنسان، فمثلا يعزز الكثير من الحريات، كحرية التعبير، وحرية التجمع وإنشاء جمعيات، وباقي الحريات السياسية الأخرى، فهو شرط أساسي لجعل المجتمع أكثر ديمقراطية، ولإدامة التعددية والحريات السياسية، ونشر الوعي بحقوق الإنسان.

فمنظومة حقوق الإنسان كل لا يتجزأ، ولا يمكن التسليم بإمكانية ضمان وحماية كل حق على حدة، وإنما تخضع هذه المنظومة لمبدأ التكامل في الفعالية.

إن التعليم الذي يهدف إلى التمكين يمكن أن يثير الوعي بالبيئة الاجتماعية، وأن يوفر الأدوات اللازمة للتصدي للمشاكل والتفكير المنطقي، وإعداد أفراد يؤمنون بحقوقهم ومسؤولياتهم، ويصبحون عناصر "ممكنّة" لتحقيق التنمية الإنسانية. فالأفراد الأفضل تعليما من الأرجح أن يطالبوا بسياسيات تلبي احتياجاتهم وتستجيب لأولويات التنمية الإنسانية. كما أنه بإمكان التعليم والتدريب أن يسهما، بل، ويجب أن يسهما في غرس قيم ومواقف في النفوس ترسخ فيها الحرص على التسامح والاحترام المتبادل والسلوك الديمقراطي، وتعزز فيها ملكات النقد والمعارف الأساسية عن الآخرين، وتفتح مجالا للتشجيع على نحو أنشط على احترام تنوع الثقافات.

وعليه يمكن تعريف الحق في التعليم بأنه: "هو المكنة الممنوحة للأفراد بتلقي العلوم والمعارف والمعتقدات التي تتناسب وقدراتهم وتتماشى ورغباتهم، وضرورة توفير الإمكانيات والسبل اللازمة للوصول إلى تحقيقه بإنشاء المؤسسات التعليمية العامة والكوادر اللازمة لإمكانية التمتع بكافة مشتملات هذا الحق بما يتضمنه من مجموعة من الحريات."

ثانيا: الحق في التعليم من منظور التنمية الإنسانية المستدامة

1- الحق في التعليم من الخيارات الأساسية لتحقيق التنمية الإنسانية

تعرف التنمية الإنسانية بأنها**:** " عملية توسيع الخيارات المتاحة للناس، ويمكن أن تكون تلك الخيارات بلا حدود، وأن تتغير عبر الزمن، لكن ثمة ثلاثة اختيارات تبقى جوهرية في كل المستويات، وهي:

1- أن يعيش المرء حياة طويلة وصحية.
2- **أن يحصل على المعرفة.**
3- أن يحصل على الموارد الضرورية لتوفير مستوى معيشة لائق.

من هذا التعريف الذي يعتبر عملية التنمية الإنسانية كعملية توسيع الخيارات في المجتمع يعد الاستثمار في التعليم من الخيارات الأساسية.

فالتنمية الإنسانية توسع خيارات الأفراد حينما يكتسب الناس القدرات، وتتاح لهم الفرص (opportunities) لاستخدامها حتى تحقق نوعية الحياة والرفاه الإنساني، ولكن التنمية الإنسانية لا تسعى لزيادة القدرات والفرص فقط، ولكنها تسعى أيضا لضمان التوازن المناسب بينهما من أجل تحاشي الإحباط الناجم عن فقدان الاتساق بينهما.

كما أن استدامة التنمية القائمة على عالمية الاعتراف بمطالب حياة كل فرد، التي تعني ضمنا تمكين الناس فهي تحمي جميع حقوق الإنسان الأساسية، تطالب بعدم التمييز بين جميع الناس بغض النظر عن الجنس، أو الدين، أو العنصر، أو الأصل العرقي ، وتنادي بالمساواة في الفرص، وليس المساواة في الدخل، وإن كان ينبغي ضمان حد أدنى أساسي من الدخل لكل فرد لتحقيق الأمن الاقتصادي، وهي فكرة فلسفية قوية تكمن وراء السعي إلى تلبية الاحتياجات البشرية

الأساسية، فهي تتطلب عالما لا يحرم فيه طفل من التعليم، ولا يحرم فيه إنسان من الرعاية الصحية، ويستطيع فيه جميع الناس تطوير قدراتهم الممكنة.

2- التعليم كمؤشر من المؤشرات الأساسية للتنمية الإنسانية:

كما ذكرنا سابقا، فمبدئيا الخيارات الإنسانية ونتائجها لا نهاية لها وتتغير بمرور الزمن، ولكن على كل مستويات التنمية توجد ثلاث عناصر أساسية هي:

1- العيش حياة طويلة وصحية.

2- اكتساب المعرفة.

3- الوصول إلى الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق (الدخل).

فإذا لم تتوفر هذه العناصر الأساسية الثلاث تظل فرصا عديدة أخرى بعيدة المنال. هذه العناصر الأساسية قياسها هو من يشكل لنا مقياس التنمية الإنسانية (**I**ndicateur de **D**éveloppement **H**umain.)، أو ما يسمى الدليل المركب للتنمية الإنسانية، وهو يتكون من ثلاث مؤشرات أساسية تقيس معدل انجازات الدول في ثلاثة أبعاد أساسية للتنمية البشرية هي:

1- الحياة المديدة والصحية (طول العمر): تقاس بمتوسط العمر المتوقع عند الولادة (الحد الأدنى 25 سنة، والحد الأقصى 85 سنة).

2- المعرفة: تقاس بمعدل إلمام البالغين بالقراءة والكتابة، ومعدل الدراسة في المؤسسات التعليمية (أدنى معدل لمعرفة الكتابة والقراءة 0%، وأعلى معدل 100% ، ومتوسط سنوات الدراسة 15 عاما، وصفر.

3- الدخل (المستوى المعيشة اللائق): يقاس بالناتج المحلي الإجمالي للفرد في معادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي.

إن مؤشرات التنمية الإنسانية الأساسية التي تدخل ضمن (IDH) تسمح بإجراء المقارنات بين الدول، هل تتقدم في ميدان تحقيق حقوق الإنسان، أم لا ؟ حيث نجد أن القوانين الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان تفرض على الدول الأطراف تكريس أقصى إمكانياتهم لتحقيق هذه الحقوق من أجل تسجيل تقدم كافي واستخدام الوسائل اللازمة لذلك.

فالتقييم يكون سهل عندما نتعرف على النتائج المتحصل عليها في بلدان أخرى، وهذا يؤدي إلى طرح تساؤل لماذا تحقيق هذا الحق ممكن في هذا البلد، وليس في البلد الآخر ؟.

فالتنمية الإنسانية تسمح بتوسيع المقاربة المبنية على حقوق الإنسان، لأنه حتى ولو أن هذه الأخيرة ترتبط بحق فردي، فإن تطبيقها يعتمد على وجود شروط اجتماعية مناسبة وبيئة ملائمة لتحسين القدرات، وتوسيع الاختيارات بحصر أفضل للطرق والوسائل المؤهلة لذلك، وتقييمها الشامل من طرف إحصائيات التنمية الإنسانية.

فدور مقياس التنمية الإنسانية الأساسي هو تقويم للنتائج والإنجازات المتحققة في عملية التنمية، وذلك من أجل مساعدة صانعي القرار في إدارة عملية التنمية، ورسم السياسات، ومتابعة تنفيذها، واتخاذ ما يلزم من قرارات لتطوير المسار، أو تدعيم اتجاهه في ضوء المستجدات.

3- التعليم هدف من الأهداف الإنمائية للتنمية الإنسانية:

إن الهدف الثاني (02) من الأهداف التنموية للألفية يتعلق بتحقيق التعليم الابتدائي الشامل، وعندما يتم ربطه بمبدأ عدم التمييز، نحصل على الهدف الرابع (04) تعزيز مساواة النوع في التعليم وتقوية النساء.

هذه الأهداف وبقية الأهداف الإنمائية لبنات لبناء التنمية الإنسانية، ولابد من إشراكهما وحقوق الإنسان في دافع مشترك، فكل هدف مرتبط مباشرة بالحقوق

الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية المنصوص عليها في وثائق حقوق الإنسان المختلفة.

لذلك ينبغي لهذه الحقوق (كالصحة، التعليم، السكن، الغذاء، المياه، وغيرها) أن تكون بمثابة معايير لتحديد الأدوات اللازمة لتقييم التقدم المحرز في بلوغ الأهداف الإنمائية؛ وإن التنفيذ المرحلي وتوافر الموارد لتحقيق هذه الحقوق مبدآن هامان لأي إستراتيجية ترمي إلى بلوغ تلك الأهداف.

علاوة على ذلك، أعتبر تحقيق أهداف الألفية سوف يدفع حقوق الإنسان قدما، فهي تمثل جدول أعمال لحقوق الإنسان كالحق في الغذاء، والتعليم، والرعاية الصحية، ومستويات المعيشة اللائقة، حسبما يعددها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

4- متطلبات التمكين من الحق في التعليم:

يعرّف التمكين بأنه: " توسيع قدرات الأفراد وخياراتهم، وإكسابهم القدرة على الاختيار المتحرر من الجوع، والعوز، والحرمان، وإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في صنع القرارات التي تمس حياتهم، أو الموافقة عليها، أي أن التمكين يعني أن يتمكن الناس من ممارسة الخيارات التي صاغوها بإرادتهم الحرة."

بالإضافة إلى ذلك، فالتمكين بالمعنى الاجتماعي العام يتطلب **إزالة التمييز** على أساس النوع، أو الفكر، أو الانتماء، وإزالة المعوقات والممارسات التفضيلية بمعايير غير الكفاءة كالقرابة وغيرها، وتعزيز القدرة على الاختيار وفرص الاختيار من خلال تزويدهم كما ذكر أعلاه، بالمعرفة، والمهارات والقدرات للعيش حياة كريمة، (فالمساواة أساس التمكين من حقوق الإنسان).

وبما أن التنمية الإنسانية تهدف إلى التمكين من حقوق الإنسان، وتقتضي التمتع أو الانتفاع بجميع حقوق الإنسان القائمة على منطق التكامل، وقد توضح ذلك منذ إعلان الحق في التنمية لسنة 1986 الذي تأكد من خلاله بأن التنمية عملية للتمكين من حقوق الإنسان ووسيلة للانتفاع بها.

وهذا ما أوضحه بعدها تقرير التنمية البشرية العالمي لسنة 1990 ، بأن الوصول إلى التمكين من الحقوق، وتفعيلها، للوصول إلى الرفاه الإنساني والانتفاع بالتالي بالحقوق الذي يعتبر الغاية النهائية من تحقق الحرية كغاية بِتَوَسُع القدرات، يكون عن طريق توسيع الخيارات المتاحة للأفراد، وذلك ببناء القدرات من جانب، وتوفير الفرص الممكنة للإنسان من إعمال قدراته من جانب آخر.

لذلك فللوصول إلى التمكين من الحق في التعليم، لا بد من بناء وتنمية القدرة على التعليم وضرورة إتاحة الفرص لاستخدام أو توظيف هذه القدرة، مع ضرورة إعمال الحرية للاختيار بين البدائل والفرص المتاحة.

لهذا السبب، للتمكين من الحق في التعليم لابد من توفر ما يلي:

1- بناء القدرة على التعليم، أو تنمية القدرات التعليمية:

القدرات هي المعارف والمهارات والموارد اللازمة لأداء وظيفة ما، أي أن القدرة تعرّف من حيث أداء الفرد، ومختلف الأمور التي يمكنه القيام بها، بدءا من أبسط الأمور إلى أعقدها، وتقييم نوعية الحياة يكون من حيث القدرة على تحقيق قيمة الأداء التي ترتبط بالأدوار التأسيسية للحرية في التنمية.

مع العلم بأن الأفراد يولدون متساوين نسبيا في القدرات، إلا أن هذه القدرات للأفراد قد تتطور، أو تهدر وفقا لمستوى التأهيل بالاستثمار في العنصر الإنساني من خلال التعليم، والتدريب، وأنظمة الرعاية الصحية، وإعادة هيكلة المؤسسات بحيث تشجع الاستثمار والنمو...

لذلك يقصد بالقدرات الإنسانية حقل الإمكانات التي تساعد الإنسان على إمكانية العيش طويلا بصحة جيدة، وإمكانية التعليم، والحصول على الموارد الأساسية من أجل الاستفادة من شروط الحياة اللائقة.

كما أن تنمية القدرات الإنسانية وتطويرها تكون بتلبية حاجات الأفراد المتنوعة، والمتعددة: (البدنية، العقلية، الاجتماعية، النفسية، الروحية والمعنوية...

وذلك عبر كافة مراحل حياة الإنسان في إطار محيطه الاجتماعي، والثقافي، وظروفه وإمكاناته، وما يحرص عليه من قيم وما يوفره من حوافز لتنمية القدرات، فلكل مجتمع إستراتيجيته الخاصة في تنمية تلك القدرات الإنسانية، وما تستلزمه من حاجات مادية، ومعنوية التي ينبغي الاستمرار في الوفاء بها بصورة مستدامة، إذ لا بد من التفكير في حالة الحياة للأجيال القادمة، وما يضمن لها شروط الوفاء المناسب بحاجاتها (استدامة القدرة).

والقدرة على التعليم تعتبر ركيزة الرّقي الإنساني (الازدهار)، فهي تفتح الطريق للحصول على القدرات ذات قيمة؛ فمقاربة قدرة التّعليم تركز على قدرة الإنسان في قيادة الحياة التي يعطونها قيمة، والتي تحسن من خياراتهم، لذلك فمقاربة القدرات الإنسانية أوسع من مقاربة الرأسمال البشري، حيث يتم النظر لهذا الأخير كوسيلة للإنتاج الاقتصادي.

ولهذا، فللتعليم دور تمكيني وتوزيعي في تسهيل قدرة الفئات المهمشة، والذين هم عرضة للإقصاء والهشاشة على التنظيم سياسياً، فبدون تعليم لا يمكن لهؤلاء المجموعات أن تصل إلى مراكز القوة، وإعادة التوزيع.

2- إتاحة الفرص التعليمية اللازمة لتوظيف القدرة الإنسانية التعليمية:

لا بد من إتاحة الفرص اللازمة في التعليم لاستخدام القدرات الكامنة في مختلف المجالات.

3- الحق في تكافؤ الفرص التعليمية للجميع دون أي تمييز على أي أساس: لأن التمكين من حقوق الإنسان يقوم على المساواة وعدم التمييز، مجانية التعليم الأساسي وإلزاميته من مرجعيات تكافؤ الفرص.

4- ضمان استدامة الفرص التعليمية للأجيال القادمة: بالاستثمار الجيد في التعليم لتحسين نوعيته.

5- توفير المؤسسات التعليمية اللازمة ومختلف الموارد البشرية والمالية، وكذلك الأطر القانونية اللازمة للاعتراف بهذا الحق، وضمانه وحمايته: فالتمكين يكون ببناء القدرات وإتاحة الفرص، فهو يتعلق بالمجال المؤسسي أولا، فتعزيز القدرات الإنسانية لن يكون إلا عن طريق تنظيم المؤسسات، واتخاذ السياسات والتشريعات، وتوظيف الموارد المادية والبشرية بما يكفل توفير السلع والخدمات، والمعرفة التي تستهدف التحسين المستمر لحالة التنمية الإنسانية.

6- إعمال مبدأ الحرية للاختيار بين الفرص المتاحة: حيث يتضمن هذا الحق مجموعة من الحريات، منها: حرية الأفراد في الاختيار التعليم المناسب، وفي تلقي العلوم والمعارف التي تتناسب وقدراتهم ورغباتهم، تحت إشراف الدولة طبعا، فالتمكين يعني ممارسة الخيار المتاح.

ثالثا: الانتفاع من الحق في التعليم:

إن الانتفاع من الحق في التعليم أو ما يعرف بالتمكين الفعلي من الحق في التعليم يتوقف على توفير كل الشروط الضرورية للتمكين من هذا الحق، والمذكورة سابقا، ولكن حتى ولو كانت شروط التمكين متوفرة إلا أنه قد لا يكون هناك انتفاع من هذا الحق على الرغم من وجود تمكين لوجود العديد من المعوقات تحول دون ذلك، نذكر منها: الفقر، والفساد، وسوء التغذية والأمراض المعدية، والصراعات والحروب، والكوارث الطبيعية،وسوء توزيع الثروة، وعدم وجود العدالة الاجتماعية، وعدم المساواة والتمييز، وضعف النمو الاقتصادي، وحتى تدهور الأوضاع البيئية، كالمناطق المعزولة والريفية الصعبة، عمالة الأطفال، نقص الهياكل المؤسسية، التمييز بين الجنسين...الخ

فالفساد مثلا يؤدي إلى زيادة كلفة الخدمات الحكومية مثل: التعليم والسكن وغيرها من الخدمات الأساسية التي تحقق الحد الأدنى من مستويات المعيشة لدى الأفراد، وهذا بدوره يقلل من حجم هذه الخدمات وجودتها، مما ينعكس سلبا على الفئات الأكثر حاجة إلى هذه الخدمات.

خاتمة:

مما سبق قوله، يتضح لنا أن التمكين من الحق في التعليم الذي يعتمد على جودة التعليم الأساسي، وتطوير التعليم الدِّيني وتدعيم الهوية من الأبعاد الرئيسية للتمكين من حقوق الإنسان، وتحقيق التنمية الإنسانية، بالإضافة إلى التمكين الفقراء، والتمكين السياسي، ونمط إدارة النزاعات، والوعي بالتحديات البيئية...الخ

فالمفهوم التنمية الإنسانية الذي محوره الإنسان يهتم بتوسيع قدراته وخياراته في التعليم، الصحة، وفرص العمل، والموارد، وفي حياة كريمة لا تنتهك فيها حقوق الإنسان، فهو يفرض حدا أدنى من التغذية الكافية، السكن، والحصول على العلاج، والصحة، والتعليم ما يتطلبه احترام الكرامة الإنسانية، ومواجهة الحرمان، والإقصاء، لأن أغلب المشاكل الإيكولوجية ترتبط بعدم إرضاء الحاجات الأساسية، بالأخص في المناطق الريفية.

فالتعليم يساوي المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة، زيادة الوعي بالحقوق، التعليم معناه التنمية، بخلق فرص اقتصادية، حيث ينتشل الناس من الفقر، ويدفع النمو الاقتصادي، التعليم معناه الصحة، حيث ينقذ الأطفال، الاستدامة البيئة، بتحسين سلوك البيئي للأفراد، وتطوير التكنولوجيا أكثر مراعاة للإنتاج، وتغيير نمط الاستهلاك والإنتاج، والتكيف مع الأزمات الاقتصادية ...الخ.

إنه أفضل استثمار يمكن للدولة القيام به، لآثاره على الأجيال المستقبلية، من أجل بناء مجتمع مزدهر ينعم بالصحة والإنصاف، فهو ينمي القدرات الفردية والقدرات المجتمع من أجل حل مشاكل اليوم، وتحديات الغد. والعيش في مجتمع خال من الفقر.

إن تحقيق التعليم الابتدائي الشامل خاصة في مجال تعليم المرأة لتمكينها اجتماعيا من أهم أهداف الألفية للتنمية، ومن مؤشرات قياسها، حيث تقاس المعرفة بمعدل إلمام البالغين بالقراءة والكتابة، ومعدل الدراسة في المؤسسات التعليمية.

وتوجد العديد من العوامل حالت دون تحقيق هدف توفير التعليم الابتدائي الشامل للجميع هي: رداءة النوعية، وعدم كفاية التمويل، والافتقار إلى تعليم مدرسي للأطفال المشردين، واللاجئين، والعوامل الثقافية وأدوار الجنسين يمكن أن تحد بدورها من الطلب على التعليم.

كما أن الاستثمارات في مجال التعليم ضئيلة للغاية، هذا مع أن البلدان التي حققت تقدما كبيرا في مجال التعليم كرست عموما نسبة تتراوح بين 5 و7 % من ناتجها المحلي الإجمالي للتعليم، لكن الاستثمار العام الفعلي في التعليم من جانب الحكومات الوطنية، وكذلك من جانب الوكالات الدولية غالبا ما لا يكون متسقا مع المكانة العالمية المعطاة لتحقيق هدف توفير التعليم الابتدائي للجميع. هذا إلى جانب أنه في حالات الطوارئ كالصراعات والكوارث والحروب غالبا ما يحرم الأطفال من هذا الحق. ويبقى الأمر يتطلب وجود إرادة سياسية، وموارد مالية، وهيكل مؤسسي متين سواء كان عاما أو خاصا، أو غير حكومي.

لا بد من عنصر الجودة والنوعية، وفتح المجال للمناقشة العلمية، والتعليم خارج الإطار العام، لأن أخطر مشكلات التعليم اليوم مقارنة بالبلدان المتقدمة، ومقارنة باحتياجات التنمية الإنسانية، تتمثل في تردي نوعية التعليم، وذلك ما يقوض واحد من الأهداف الأساسية للتنمية الإنسانية، وهو تحسين نوعية الحياة الإنسانية، وإثراء القدرة للمجتمعات؛ فالنشر الكامل للتعليم الراقي النوعية مع التعلم المستمر مدى الحياة من الأركان الخمسة لبناء مجتمع المعرفة. وهو مفتاح المستقبل، لأنه يحافظ على الفرص للجيل القادم، وهو الطريق الرئيسي للتحولات الاجتماعية التي تتيح بلوغ المجتمع الكوني.

قائمة المراجع

- القانون رقم 01/16 المؤرخ في 06 مارس 2016 المتضمن التعديل الدستوري للدستور الجزائري الجريد الرسمية العدد 14.
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948
- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية لسنة 1966 الذي دخل حيز التنفيذ اعتبارا من 03 جانفي عام1976.
- العهد الدولي للحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية لسنة 1966.
- حقوق الإنسان من أجل كرامة الإنسان، وثيقة تمهيدية بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية، منظمة العفو الدولية.-http://ara.amnesty.org/library/Index/arapol-340092005?opeb§of=ara-prt-
- إعلان وبرنامج عمل فيينا، الصادر عن المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان.14-25 جوان 1993.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق الاقتصادي والاجتماعي للإنماء العربي، تقرير التنمية الإنسانية العربية، لسنة 2002، بعنوان:" إتاحة الفرص للأجيال القادمة". الطبعة 2002.
- الأهداف الإنمائية للألفية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.http://www1.umn.edu/humanrts/arabic/cescr-st15htm
- آفاق إستراتجية: التنمية البشرية – المفهوم.. المكونات. http://www.alsabaah.com/paper.php? Source=Akbar&MLF=interpage&Sid=22486.
- رويدة سليمان، دافعية الشباب ... يعززها التمكين، جريدة الثورة، يومية سياسية تصدر عن مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر، دمشق، الأربعاء 11-11-2009. www.thawra.alwehda.gov.sy
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لسنة 2006.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي، والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003.
- جاك روبان، من التنمية الاقتصادية إلى النمو البشري، ترجمة شحاذة الحوشان، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1977.

- حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة-6- مقالات في التنمية البشرية العربية– الأحوال والبيئة الثقافية-، مكتبة الدار العربية للكتاب، مدينة نصر، القاهرة، طبعة الأولى، 1998.
- A human rights-based approach to development programming in undp- adding the missinglink."http://www.pogar.publication/other/undp/hr/hr-missinglink-00e.pdf
- Human Development, Report 1991; published for the United Nations, development programme (UNDP). New York, oxford university press 1991
- Magnet.Undp.org/ un.98.pdf/§Humanrights/H.R.FR.hronerf.PDF
- Rapport mondial sur le développement humain 1990 "définir et mesure le développement humain", publié pour le programme des nation unie pour le développement (pnud) par : ECONOMICA-paris ; 1990
- Firouzeh nahavandi, Du développement à la globalisation, histoire d'une stigmatisation, deuxième édition, berylant 2005
- -Rapport mondial sur le développement humain 2000 : " droits de l'homme et développement humain " ; publié pour le programme des nation uni pour le développement (pnud) par : De Boeck université 2000
- Sabina Alkire, The capability Aproach and human Development http://hdr.Undp.org/en/media/alkire hd capabilities. PDF
- Séverine Deneulin, Lila Shahani, An introduction to the human development and capability approach, freedom and agency, Earthscan publishing for a sustainable future London, first published 2009

مبـدأ تكافؤ الفـرص التعليميـة في التعليم الجامعـي

أ/ أمينة مكناسي
باحثة في علم الاجتماع التربوي، جامعة قسنطينة 2

ملخص

إن السعي إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي له الأهمية الكبرى لرؤية الاستدامة التي يحترم فيها كل طالب في الجامعة ويحقق إمكاناته. والهدف الأهم المتمثل في تحقيق المساواة هدف يشمل المجتمع بكامله ومن ثم يجب أن يسهم فيه جميع مؤسسات التعليم الجامعي والعالي. والمساواة في المجال الأكاديمي هو الوسيلة الرئيسية والأساسية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لإتاحة أفضل الفرص لجميع الطلبة والنهوض بالإمكانات التي يتمتعون بها. والعمل على معالجة حالات الحرمان التي تحدّ إتمام التعليم العالي، والتي تحول دون انتفاع الطلبة به والاستفادة منه على نحو متساوي، والإجراءات المتّخذة لتحقيق هذا المبدأ قد لا تكون عادلة بحدّ ذاتها، لكنّها تُطبّق لتحقيق العدالة النسبية لضمان المساواة التعليمية.

الكلمات المفتاحية :

المساواة – تكافؤ الفرص - حقوق الإنسان – التعليم الجامعي.

تاريخ الإيداع: 2018/03/23 **تاريخ النشر:** 2018/12/10

مجلة معابر ISSN : 2676-2064 المجلد 4 العدد 1 ديسمبر 2018

إن السعي إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي له الأهمية الكبرى لرؤية الاستدامة التي يحترم فيها كل طالب في الجامعة ويحقق إمكاناته، والهدف الأهم المتمثل في تحقيق المساواة هدف يشمل المجتمع بكامله ومن ثم يجب أن يسهم فيه جميع مؤسسات التعليم الجامعي والعالي. والمساواة في المجال الأكاديمي هو الوسيلة الرئيسية والأساسية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لإتاحة أفضل الفرص لجميع الطلبة والنهوض بالإمكانات التي يتمتعون بها، والعمل على معالجة حالات الحرمان التي تحدّ إتمام التعليم العالي،والتي تحول دون انتفاع الطلبة به والاستفادة منه على نحو متساوي، والإجراءات المتّخذة لتحقيق هذا المبدأ قد لا تكون عادلة بحدّ ذاتها، لكنّها تُطبّق لتحقيق العدالة النسبية لضمان المساواة التعليمية.

أولا: تحديد المفاهيم:

1. الجامعة:

فالجامعة تعريفا هي "المؤسسة التي تتولى التعليم العالي لكن وظيفتها أكثر من مجرد تعليم عال، فهي تساهم في إنتاج العلم والمعرفة والثقافة ،وفي نقلها بهدف دفعها إلى الأمام من خلال تحسينها وتنويعها والإفادة بها. والجامعة مشتقة من كلمة (universitas) التي أطلقت في العصور الوسطى على المؤسسات التعليمية الجديدة. والكلمة لا تعني أكثر من رابطة أو إتحاد بين مجموعة منالأفراد ينظمون بأنفسهم شؤون مهنة معينة وقد أطلق التعبير في العصورالوسطى على كثير من نقابات التجار والصناع والبلديات ثم تطور في نهاية القرن الثاني عشر وبداية القرن الثالث عشر ليطلق على إتحاد المشتغلين بالعلم والتعليم من الطلاب والأساتذة."

وتعرف **الجامعة** أيضا بأنها: "مؤسسة التعليم العالي تتكون من عدة كليات تنظم دراسات في مختلف المجالات وتخول حق منح درجات جامعية في هذه الدراسات."

2. ديمقراطية التعليم:

تعني "تعليم جميع أفراد الشعب على السواء غير مميزة إحدى طبقاته عن الأخرى ،ولها طابع تربوي خاص بها ،لذا فالتربية الديمقراطية تهتم بتنوير كل فرد من أفراد الأمة ،وتيسر له من أسباب التعلم ما يعمل على تنمية شخصيته وتزويده بالعلوم والمهارات والاتجاهات التي في حياته اليومية".

كما "تعني الاعتماد على المبادئ والقيم الديمقراطية في توفير فرص متكافئة لتربية وتعليم وتدريب كافة أفراد المجتمع دون تحيز أو تمييز بينهم على أساس اقتصادي أو عرقي أو جغرافي أو جنسي أو عقائدي ،والأخذ بعين الاعتبار التباين والاختلاف في القدرات والميول". و"يرتبط مصطلح (ديمقراطية التعليم) بمفاهيم أخرى منها: حرية التعليم والعدالة في التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية، التعليم للجميع، والمجتمع المتعلم".

3. تكافؤ فرص التعليم:

لغة :"كافأ فلانا: ماثله وساواه وتكافأ الشيئان تعادلا واستويا وتكافأت الفرص، تساوت أمام كل من يريدها بكفايته".

اصطلاحا: "يعني حصول كل فرد على فرص متكافئة مع أعضاء المجتمع الآخرين في الالتحاق بالتعليم المتاح في مجتمعه دون أن يكون هناك اختلاف في نوع الخدمة التعليمية المقدمة حتى يتمكن من أن يستفيد الاستفادة الحقيقية من برامج التعليم التي تقدمها الدولة".

4. الطالب الجامعي:

يعرف على أنه: "الشخص الذي اكتسب عن طريق الدراسة النظامية الطويلة بالجامعة بنوع خاص أتقن دراسة أكاديمية عليا أوأكثر، ويحصل على معرفة تفصيلية ومهارة في البحث أو التحليل النقدي في ميدان دراسته".

وعرفته **"حفيظة مخنفر"** بـ:"هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من مرحلة الثانوية إلى الجامعة ليتابع دراسة تخصص علمي ما".

ثانيا: حول الديمقراطية والتعليم:

1 . مقومات الديمقراطية:

تتمثل فيما يلي:

- احترام إنسانية الفرد وتأكيد أهميته وكرامته، واحترام أدميته بقطع النظر عن جنسيته ولونه ومركزه الاجتماعي والاقتصادي.
- تساوي جميع الأفراد في الحقوق والواجبات وضرورة تكافؤ الفرص أمام جميع المواطنون في كافة المجالات ،ومع العلم أن تكافؤ الفرص لا يعني تكوين أنماط متساوية من الأفراد بل يعني أن تتاح لكل فرد الفرصة التي تتماشى مع قدراته وإمكاناته.
- الإيمان بقيمة التربية والتعليم من أجل تقدم المجتمع ونهضته، وزيادة الوعي الديمقراطي فيه وإحداث التغير المرغوب وفي تلبية احتياجاته من الطاقات البشرية المدربة وفي إعداد أفراده لأدوارهم ومسؤولياتهم الاجتماعية، فالتعلم في المنظور الديمقراطي هو مفتاح التغير وأداته، وهو حق وواجب في الوقت نفسه على كل فرد ولا يمكن للديمقراطية أن تنتج أو تسود في مجتمع يسوده الجهل والأمية.

2. أهداف ديمقراطية التعليم:

تتمثل في ما يلي:

- تحقيق التوازن عند التوسع في إنشاء المؤسسات التربوية بين المناطق الريفية والحضرية لمعالجة اختلال في النظام التربوي بالمناطق الريفية.
- عدم اقتصار على حق كل فرد في التعليم لأنه يحمل في طياته أحيانا معنى عدم تكافؤ الفرص التعليمية فقط لوحظ أحيانا أن كثيرا من الأفراد يحرمون من هذا الحق أو يتسربون أو يرسبون بسبب عوامل اقتصادية واجتماعية.

ثالثا: اللامساواة في الفرص التعليمية.

1. مفهوم اللامساواة واللامساواة التعليمية:

تعرف اللامساواة على أنها: "التوزيع الغير المتساوي للمكاسب أو الفرص على مختلف الأفراد داخل جماعة ما أو عدة جماعات داخل المجتمع، فإذا كانت المساواة القانونية أو المساواة في الفرص أو المساواة في توزيع الناتج ،عندئذ تصبح اللامساواة خاصية ملازمة للوضع الإنساني"."وفي الوقت نفسه الاهتمام الاجتماعي باللامساواة ركز على نطاق من حالات لا مساواة مختلفة :اللامساواة في الدخل،اللامساواة الصحية ،اللامساواة التعليمية أو اللامساواة في فرص التعليم".

وتعرف اللامساواة في التعليم:

يعرف المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة في دورته الحادية عشر في 14 ديسمبر 1960م اللامساواة التربوية الاجتماعية بأنها :"أي تفرقة أو إقصاء أو تفضيل على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين،أو المعتقدات السياسية وغيرها،أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الحالة الاقتصادية أو المولد ،يقصد منه أو ينشأ عنه عن إلغاء المساواة في مجال التعليم أو الإخلال بها."

2. الاتجاهات المفسرة للامساواة في التعليم.

أ. بيار بورديو وكلود باسرون:

ربما كان مفهوم إعادة إنتاج الثقافة هو الوسيلة الفضلى لربط عدد كبير من الموضوعات التي تناولتها المنظورات المعاصرة حول التربية والتعليم ويشير مفهوم إعادة الإنتاج الثقافي إلى الوسائل والطرق التي تنتهجها المدارس بمشاركة المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لإدامة نواحي اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية جيلا بعد جيل. كما نشأ بحثهما هذا من نية مقاربة العلاقة البيداغوجية باعتبارها رابطة تواصل ليس إلا،ومن ثمة نية قياس مردودها أي بأكثر دقة نية تحديد العوامل الاجتماعية والمدرسية لنجاح التواصل البيداغوجي عبر تحليل تغيرات مردود

التواصل بالنظر إلى سمات المتلقين الاجتماعية والمدرسية، وقد تناولت دراسة هذين الباحثين وظيفة الجامعة في إعادة الإنتاج الثقافي للمجتمع كمحاولة لوضع النظام التعليمي بمختلف أجهزته في إطارها الطبيعي لبناء علاقات القوة. لدى اعتبر الباحثان النظام التعليمي برمته بناء فوقي يعكس العلاقات الاجتماعية والاقتصادية القائمة في المجتمع ما وفي شروط تاريخية محددة في الزمان والمكان ،وفي هذا الإطار يرى "بورديو" "P.Bourdieu" و"باسرون" "J.Passeron" "إن الجامعة تقوم بوظيفتين أساسيتين فهناك الوظيفة الداخلية وهناك الوظيفة الخارجية .فالأولى تعمل على تكريس الجانب الثقافي وإعطائه شرعية البقاء ونقله من جيل إلى جيل أما الوظيفة الثانية تكمن في اندماج الجامعة والتأقلم مع المعطيات الواقعية." وبذلك فالثقافة الجامعية هي ثقافة الطبقة المسيطرة المحولة إلى ثقافة شرعية قابلة للتموضع ولا جدال فيها ،وبالتالي فهي ثقافة اعتباطية وقسرية وذات طبيعة اجتماعية فهي تكون نتيجة لاختيار وانتقاء يحدد ما هو مثمن ومتميز أو عكس ذلك ما هو مبتذل وركيك وعمومي.

ب.ريمون بودون:

إن قطاع التربية والتعليم حسب "بودون" هو قطاع يشبه السياسة،إنه مسرح لظهور الأزمات والصراعات الاجتماعية الناتجة عن المفاعيل المنحرفة التي تبرزها علاقات الترابط بين الفاعلين الاجتماعيين،القائمة على سلوكياتهم وأفعالهم وليس نتيجة لعلاقات السيطرة وهكذا فاللامساواة في الحظوظ التعليمية في نظر "ريمون بودون" تنتج عن علاقات الترابط بين الفاعلين الاجتماعيين،الذي لا تخضع دائما للنظام بل بفعل التوتر والصراع الناتج عن تباين مصالحهم في منظومة التربية والتكوين.

كمايرى "ريمون بودون" أن هدف الانتقائية المدرسية ليس إعادة الإنتاج لبنى المجتمع فحَسْب كما يعتقد "بورديو" ،بما أنه هناك مؤسسات أخرى من شأنها أن تلعب نفس الدور وإن المؤسسات التعليمية لأعْجَز من أن يكون لها كل تلك القُدرة والقوة على فرض قوانينها على الأفراد. وبالتالي فإنه لا بد من تجاوز سلبية الأفراد وتصرفاتهم الآلية اللاواعية ومن ثَمّ التأكيد على إرادة الفرد

وعقلانيته ،ويبرز هنا مفهوم «اتّخاذ القرار» عند الأفراد الراغبين في مواصلة تعليمهم حسب الوضعيات الاجتماعية والثقافية المختلفة. ويتمسّك "ريمون بودون" بدور الفاعل الاجتماعي L'acteur social في تحقيق المساواة المدرسية والاجتماعية وفي فرض لُزوم التغيّر في أي مجال اجتماعي. وإن الظاهرة الاجتماعية في أساسها إنما تقوم على أساس عدة أفعال فردية هي الّتي تتجمّع وتتركّب لتمثّل أي نوع من الظاهرات الاجتماعية.وإن ارتفاع نسبة التمدرس والتقليل من انعدام المساواة في التعليم لا يؤديان إلى تغيير بنية التحرك بالنظر إلى القيم الواقعية حتّى لو افترضنا تغييرات عبر الزمان في البنية الاجتماعية ،شريطة أن تكون هذه التغييرات بطيئة بما فيه الكفاية.

فالتحرك الاجتماعي لا يتأثّر بشكل مباشر بمسألة التفاوت التعليمي وإنما هناك مُحددات أخرى هي المتحكمة في الحِراك الاجتماعي. ومع عدم إنكار أن الأصول الاجتماعية العالية تجعل من الحصول على وضع اجتماعي مرتفع شيئا أكثر يسرا، إلا أنّ الطبقات العليا معرّضة بشكل كبير إلى الانحدارية. وبشكل أكثر عمومية ،وبمعزل عن تأثير الأصول على المستوى المدرسي وتأثير المستوى المدرسي على الأوضاع ،فإن الفروقات في الوضع بين أشخاص ذوي أصل اجتماعي واحد تكون مُهمة جدا. ومن الطبيعي أن بِرهنة مشابهة يمكن سلوكها بخصوص متغيرات أخرى تابعة ،غير الوضع ،مثل الدخل.فالاختلاف في الجودة الإرثِيّة الثقافية تَبَعا للطبقات الاجتماعية لا تُفسر –إلاّ في قياسات جد محدودة– عدم تكافؤ الفرص التعليمية. والحديث عن تفاوت في الفرص المدرسية إنّما يحيل إلى خلل في أساس الفعل الاجتماعي للأفراد ،وبالإمكان الارتقاء والتصاعد الاجتماعي، خاصة إذا علمنا أن السلطة العامة لا يمكنها إلا أن تهتم بتقليص التفاوت في الفرص المدرسية بسبب طبيعة المجتمعات الحديثة.

رابعا: المساواة التعليمية في الجامعات وضوابطها

1. سياسة المساواة كسبيل لتحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي:

يقصد باصطلاح سياسة المساواة في القبول، السياسة التي من خلالها يستطيع كل فرد في المجتمع أن يجد نوعا من التعليم بعد المرحلة الثانوية يتناسب وقدراته دون الحاجة إلى اجتياز اختبار قبول وطبقا لتعريفات التالية:

يرى "سكوت" "المساواة في القبول تعني وجود لائحة إدارية توضح الإستراتيجيات المتتبعة للتخلص من الحواجز التقليدية التي تحد من فرص التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية وذلك بهدف إعطاء الفرصة لكل فرد لمواصلة تعليمه وتدريبه." بمعنى ضمان حق التعليم لجميع فئات المجتمع دون استثناء من أجل إكمال تعليمهم.

أما "قننجهام" فيعرف سياسة المساواة في القبول على أنها: "قبول أي طالب يحصل على دبلوم المدرسة العالية أو ما يعادله في أحد المعاهد أو الكليات دون النظر إلى معدله أو درجاته في الاختيار أو ترتيبه في الصف الدراسي."

وهناك العديد من علماء التربية ممن أكدوا على ضرورة إتباع هذه السياسة في قبول الطلاب في عصر تفجرت فيه المعرفة وأصبح من حق كل إنسان أن يحصل على نصيبه من التعليم العالي ،كما أكدوا أيضا على ضرورة التغلب على المشكلات الجوهرية التي قد تعوق تطبيق هذه السياسة في بعض معاهد التعليم العالي والتي قد تتمثل في ازدياد معدل الطلب على الالتحاق مقابل محدودية الأماكن والإمكانات.

وقد توصل "جورج برداي" G.Berrday في كتابه "جامعات للجميع" إلى أن: "المساواة في القبول أمر ضروري لأنه يتعلق بالوجود والمنافسة الصحية وعالم انفجار المعرفة وآداب السلوك الإنساني المطلق."

2. سياسة الانتقاء كسبيل لتحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي:

يرى "سيمور هارز" S.Harris أن هناك زيادة مستمرة في خريجي الجامعات عن الوظائف المتاحة لهم ويضرب على ذلك مثلا بجملة الدكتوراه الذين يضطرون في بعض الأحيان إلى قبول وظائف في مجال السكرتارية لعدم وجود مكان لهم في مجالات تخصصهم وعلى ذلك فهذه السياسة ترتكز على ديمقراطية الاستحقاق أي على تحديد من تتوافر لديه القدرات التي تساعده على الاستمرار والإفادة من هذا النوع من التعليم وذلك في ضوء حاجات المجتمع لما في ذلك من فائدة لكل من الفرد والمجتمع.

حيث إن مفهوم ديمقراطية التعليم على النحو المعمول به في مجال التعليم الجامعي يعتبر من الأمور المعقدة، فلا يمكن بأي حال قصر هذا المفهوم على مجرد إتاحة الفرص المتساوية للالتحاق بالجامعات، كما لا يمكن أيضا اعتبار ذلك الحشد الهائل من الطلاب بهذا القطاع دليلا على ديمقراطيته، فديمقراطية التعلم الجامعي عملية تمتد جذورها الحقيقية إلى المستويات الأدنى في السلم التعليمي، وهذا الشيء هو ما يقرره خبراء السياسات التعليمية ،حيث يؤكدون بأنه لا يمكن فصل الالتحاق بالتعليم الجامعي عن المدرسة الثانوية وذلك لأن هناك عمليات انتقاء ذات أهمية كبيرة تتم في هذه المدرسة قبل الالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي، فإن المتغيرات التي تطرأ في المدرسة الثانوية وما يعقبها من تأثير على عملية القبول بالجامعات أمر جدير بأن يحظى بالعناية والتحليل الدقيق.

خامسا: واقع الجامعة وطلابها

1. أزمة الطلبة الجامعيين:

تتضح أزمة الطلبة الجامعيين في: أن الضغط المعنوي والنفسي أشد وطأة من الضغط المباشر، وقد نستطيع أن نقول أن الضغوط التي كان يتعرض لها الطالب القديم كانت ضغوطا مباشرة، بينما نجد أن الضغوط الحديثة التي يتعرض لها الطالب الجامعي وغيره من الطلبة هي ضغوط غير مباشرة.

ومن أبرز الأمثلة على ذلك اختيار الطالب للكلية التي ينخرط فيها، أي الطالب الحديث يلتحق بالكلية التي يقوم بالدراسة فيها، لا عن اختيار شخصي بل إجبار قانوني أو اجتماعي، والأصل في الدراسة أن تقوم على الاختيار الشخصي.

وليست المسألة متعلقة باختيار الكلية فحسب، بل تتعدى ذلك إلى النهج الذي تضرب الجامعة فيه اليوم، لقد كان الأساس في الدراسة الجامعية قديما هو البحث العلمي الذي يضطلع به الطالب، لم تكن هناك مقررات محدودة كما هو الحال اليوم، كان الأستاذ هو الذي يضع خطوط الدراسة ويحدد معالمها، وحتى ذلك لم يعد من سلطة الأستاذ الجامعي، بل صار غير مختلف في هذا الصدد عن مدرس من المراحل التعليمية غير الجامعية ك مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

والواقع كذلك أن المسألة ليست مسألة كثرة وقلة في إعداد الطالب فحسب، وليست مجرد سير الأغوار المجهولة وطموحاً إلى استكشاف الآفاق التي لم يسبق أحد إليها، بل هي أيضاً مسألة واقع مادي يجده الطلبة الجامعيين مظلما أمامهم، ولقد كان الجامعيون قديما يحصلون على أكبر دخل بعد التخرج، بل أن المستقبل كان في انتظارهم بعد سنوات قليلة من التخرج، وطبيعي أن ينعكس هذا الحال الاقتصادي على نفسية الطالب الجامعي، وبخاصة فيقاس فيه الناس بما لديهم من أموال، وهل يأمل أحد الطلاب الجامعيين في أن يحقق آماله وأحلامه بالزواج بعد التخرج بعد أن أغلقت أمامه جميع المنافذ المتعلقة بالسكن وشراء المطالب الضرورية، ويخشى أن نقول تلك الهموم التي تجثم على قلوب الطالب الجامعي تصرفه عن الجد والابتكار، وتجعله يجتاز سنوات الجامعة ليجابه مصيرا محتوما، لأن واقع البلاء أفضل وأخف وطأة من انتظاره.

2. فهم وتحليل إلى أي مدى يمكن أن يكون لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية علاقة بإتمام التعليم الجامعي في الجامعة الجزائرية:

تعتبر الجامعة في المجتمع الجزائري المتحول والعمود الفقري للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث تمد جميع القطاعات بالموظفين والمهندسين والأطباء والمدرسين وغيرهم من الإطارات الأخرى، وهي في الوقت نفسه التعبير الأمثل لتطور القيم والتقنيات.

ولقد أرست معالم الجامعة في الجزائر في عهد الاستعمار الفرنسي مع إنشاء المدرسة الأولى للطب عام 1832والتي اكتملت مع تأسيس الأربع مدارس العليا (الطب ،الأدب ،الحقوق والعلوم) عام 1909 وأنشئت هذه المدارس العليا لتلبية الاحتياجات الاستعمارية ،واحتياجات العملاء الذين كانوا يتوسطون بين الاستعمار والأهالي.

إذ تبدو وضعية الجامعة في هذه المرحلة غير واضحة المعالم،إذ أنها لم تكن جزائرية الأصل كونها خاضعة من حيث التكوين والتسيير ،والتنظيم إلى السلطة الفرنسية التي تخطط أهدافها الإستراتيجية بهدف تلبية الاحتياجات الاستعمارية ولكن بعد الاستقلال تغيرت النظرة للجامعة.

أي استقلت الجزائر وارثة الهياكل والتنظيمات التي كانت تخدم الاستعمار والمعمرين. ومع قلة عدد المتعلمين الجزائريين والنقص المفزع في الإطارات بعد الاستقلال مباشرة ،إلا دليلا على طبيعة هدف التنظيم التربوي الاستعماري والذي كان لا يخدم الشعب الجزائري وطبقاته المحرومة في الأرياف والقرى والمدن ،بل كان موجها إلى المعمرين لتدعيم أفكارهم الاستعمارية. إلى أن الجزائر استطاعت في فترة جد قصيرة من تحقيق الجزأرة ودمقرطة التعليم. كما لا يفوتنا هنا أن نسجل الكثير من الايجابيات والتي يمكن لأي عاقل نكرانها أو تجاهلها:

- انتشار الجامعات أو المراكز الجامعية تقريبا في كل الولايات الجزائرية،وهذا بعدما كانت ثلاث مدن فقط تهيمن على التعليم العالي(الجزائر العاصمة-وهران –قسنطينة).
- دمقرطة التعليم العالي:إذ أصبح في متناول جميع الفئات الاجتماعية.
- مجانية التعليم العالي وهذا ما لم نجده في العديد من البلدان، سواء البلدان الغربية وحتى كثير من الدول الغربية.
- جزأرة التعليم العالي :وهو كذلك مكسب مازالت العديد من الدول العربية لم تحققه ،إذ أن التأطير عندها أغلبيته من الأجانب.

ويعد مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة في التعليم واحد من أهم الحقوق التي حرصت عليها المواثيق الدولية، والدساتير وحتى التشريعات، والجزائر من الدول التي

تنادي بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة في التعليم، وقد وضعت ما يحقق ذلك ضمن بنود وفقرات سياستها التعليمية. ومن بين هذه القوانين قانون إصلاح التعليم العالي سنة 1971 وقد تمثل هدفه في تعبئة كافة الطاقات الجامعية من أجل تكوين رجال يفيدون التنمية، فلا يجب أن يقتصر الإصلاح على تكوين الإطارات الذي تضطلع به الجامعة الكلاسيكية، بل يتحتم تلبية كل الطلبات التي ستقدمها القطاعات المستخدمة والعمل على تحقيق المعادلة، تكوين شغل وفي هذا السياق ثم اقتراح تحديد المناهج التربوية وأشكال الامتحانات وأنماط تكوينية (قصير وطويل المدى)، يهدف إلى الوصول إلى فعالية أكبر في تسيير حركة التسجيلات والإسهام في التنمية الشاملة للبلاد وتمحور الإصلاح حول خيارات كبرى من بينها: الديمقراطية خلال سنة 1954 كان يلتحق جزائري واحد من بين 15.342 جزائريا بالجامعة أي أقل من 7 على 100.000 نسمة، وارتفعت هذه النسبة إلى قرابة 1 على خمسين خلال سنة 2002 أي (2050 طالب ل 15.342 نسمة) وبعبارة أخرى 2000 طالب ل 100.000 نسمة، ولم تقتصر الديمقراطية التي شجعتها مجانية التعليم العالي والاستفادة من الخدمات الجامعية، على البعد الكمي أي السماح بالالتحاق بالدراسات العليا لعدد أكبر من المسجلين بل فتحت المجال للشباب المنتمين إلى كافة الشرائح الاجتماعية ومناطق البلاد كلها، كما بذلت الدولة جهودا كي يستفيد البنات أيضا من ديمقراطية التعليم وفي مجال التوازن الجهوي، كان يوجد بالجزائر سنة 1962 مدينة جامعية حقيقة في الجزائر العاصمة مع ملحقتين جامعيتين لها بوهران وقسنطينة، وقد أتاح ذلك توسع للخريطة الجامعية خلال 2000 من إقامة جامعات ومراكز جامعية ومدارس عليا ومعاهد في أربعين ولاية موزعة على كل من الشرق والغرب والشمال والجنوب.

خامسا: توصيات الورقة البحثية

- إقامة ملتقيات حول مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لمعرفة درجات تطبيقها داخل الجامعات الجزائرية.

- العمل على ترسيخ مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية وكيفية تحقيقها داخل الجامعات سواء كان ذلك للأعضاء هيئة التدريس، الطلبة، الإداريين، العمال...الخ.
- تكثيف الدراسات الميدانية حول مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية داخل الجامعة الجزائرية للتفطن بعواقب ضعف تطبيقه إذ وجدت.

* * *

تلعب الجامعة الجزائرية دورا كبيرا في تلبية حاجات مجتمعها، كما لم تعد وظيفتها مجرد نقل للمعرفة العلمية فقط، بل أنها تسعى لغرس قيم واتجاهات قيمية في الطلبة لتهدف من خلالها في نهاية المطاف إلى خدمة الدولة الجزائرية وازدهارها، ومن هذا الدور القيادي الهام الذي تلعبه الجامعات الجزائرية في بناء المجتمع فهي تحاول بناء قدرة علمية وفكرية ومهنية وثقافية واجتماعية قوامها التكوين الأكاديمي الكفء والمتابعة الجيدة للطلبة والمساواة في عملية الانتقاء لإكمال التعليم العالي.

قائمة المراجع

- فوزي بومنجل : واقع التكوين الجامعي العربي و رهاناته المستقبلية ،مشكلات وقضايا المجتمع في عالم متغير ،دار الهدى للطباعة و النشر ،دط ،2007.
- محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر، ط1، عمان، 2007.
- إبراهيم عبد الله ناصر وعاطف عمر بن طريف: مدخل إلى التربية ،دار الفكر لنشر ،ط1 ،عمان ،2009.
- أماني غازي جرار: المواطنة العالمية ،دار وائل لنشر ،ط1 ،عمان ،2011.
- فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي :معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا ،دار الوفاء لدنا الطباعة والنشر ،دط ،الاسكندرية 2004.
- محمد حمدان :معجم مصطلحات التربية والتعليم ،دار كنوز المعرفة لنشر والتوزيع ،ط1 ،عمان ،2007.
- مخنفر حفيظة: خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة سطيف2، 2012_2013.
- عفاف محمد جايل :بعض معوقات تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ،العلم والإيمان للنشر والتوزيع ،ط1 ،الاسكندرية
- جوردون مارشال ،ترجمة محمد الجوهري ومحمد محي الدين وآخرون ،موسوعة علم الاجتماع ،موسوعة علم الاجتماع ،المجلس الأعلى للثقافة لنشر والتوزيع ،المجلد3 ،دط ،2001.
- جون سكوت ،ترجمة محمد عثمان :علم الاجتماع المفاهيم الأساسية ،الشبكة العربية للأبحاث والنشر والتوزيع ،ط1 ،بيروت ،2009.
- علي أسعد وطفة :تكافؤ الفرص الأكاديمية في جامعة الكويت ،تأثير متغيرات الوسط الاجتماعي ،مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية لنشر ،ط1 ،العدد29 ،الكويت ،2011.
- أنثوني غدينز وكارين بيردسال :علم الاجتماع ،ترجمة فايز الصياغ ،توزيع مركز دراسات الوحدة العربية ،ط4 ،بيروت ،2005.
- بيار بورديو وجان-كلود باسرون :إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم ،ترجمة ماهر تريمش ،توزيع مركز دراسات الوحدة العربية ،ط1 ،بيروت ،2007.

- يسمينة خدنة :واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية .مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير .غير منشورة .جامعة منتوري قسنطينة .2009.
- بن عيسى علال :الجامعة الجزائرية في ظل التحولات السياسية والاقتصادية الوطنية والدولية .مجلة البحوث والدراسات الانسانية .جامعة 20 أوث 1955 سكيكدة .العدد 03 .الجزائر .2008.
- عبد الكريم بزاز :علم اجتماع بيار بورديو .مذكرة مكملة لنيل شهادة دكتوراه العلوم .غير منشورة .قسم علم الاجتماع .جامعة منتوري قسنطينة .2007.
- ادريس مقبوب :التغير الاجتماعي بين النظريات الكليانية والمنهج الفرداني .مجلة نزوى .العدد 68 .عمان .2011.
- منتدى معمري للعلوم .النظريات الاجتماعية للتعليم.
http://maamri-ilm2010.yoo7.com/t717-topic
- الهلالي الشربيني الهلالي :التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين .دار الجامعة الجديدة .دط .الإسكندرية، 2007.
- رهام فرج إبراهيم: أهم المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طالب جامعة عمر المختار في مدينة البيضاء، العدد29، 2015، ص20، تاريخ التصفح 2017/10/03، على الساعة17:41، من خلال الرابط التالي:
http://www.omu.edu.ly/articles/OMU%20Articles/pdf/Issue29/14.pdf
- دليل جامعة الجزائر للمدرسين والطلاب :جامعة 20 أوث 1955 سكيكدة .الجزائر .1988-1989.
- بوساحة نجاة :إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية مقاربة سوسيولوجية .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .جامعة قاصدي مرباح ورقلة .العدد 08 .الجزائر .جوان 2012.
- بوفلجة غيات: التربية ومتطلباتها .ديوان المطبوعات الجامعية .دط .الجزائر .1993.
- معتوق جمال :قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي .منشورات مخبر لمسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة .العدد2 .الجزائر .2006.
- طبال هشام: تطور الفوارق المجالية لمؤشرات التعليم بين البلديات في الجزائر خلال الفترتين 1998_2008، رسالة ماجستير، تخصص تنمية وسكان، جامعة لبليدة2، الجزائر، 2016_2017، ص 3، تاريخ التصفح 2017/10/04، على الساعة 15:53، من خلال الرابط التالي:
http://univ-blida2.dz/vrfpgrs/wp-content/uploads/sites/7/2017/07/pdf-1707061330.pdf

- أيمن يوسف: تطور التعليم العـاليالإصلاح والأفاق السياسية، دراسة ميدانية لمجموعة من الأساتذة بجامعة بن يوسف بن خدة -الجزائر، رسالة ماجستير، علم الاجتماع السياسي، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008.

واقع وتحديات التعليم في الجزائر حسب مواقف وآراء أساتـــذة التعليـــم الثانـوي والتقني

د/ موسى كاف

أستاذ محاضر بجامعة برج بوعريريج

ملخص

شهد قطاع التربية والتعليم في الجزائر تطورات مهمة منذ الاستقلال مست ببنيته الأساسية ورفعت من سقف التحديات للمدرسة والمعلم الجزائري لإعداد أجيال قادرة على خوض معترك الحياة السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية، مما فرض على الجزائر القيام بالعديد من الإصلاحات التربوية بما يتماشى والتطورات التي مست المجتمع الجزائري من جهة، وتوفير بيئة مناسبة للمعلم كي يقوم بمهمته المقدسة على أكمل صورة، وذلك لا يتأتى سوى بترقية وضعيته السوسيو مهنية وهذا لا يتم سوى بتمكين النقابات الممثلة للمعلمين بأن تكون شريكا اجتماعيا يساهم في رسم السياسات المتعلقة بالتعليم باعتبارها مكونة من أشخاص يحتكون يوميا بمشاكل القطاع بأدق تفاصيلها وهو ما سيتم التطرق له من خلال هذه الدراسة التي سنستعين فيها بأمثلة لتجارب الدولة الأخرى والمعايير التي وضعتها المنظمات الدولية لمهنة التعليم.

الكلمات المفتاحية :

المساواة – تكافؤ الفرص - حقوق الإنسان – التعليم الجامعي.

تاريخ الإيداع: 2018/03/23 **تاريخ النشر:** 2018/12/10

مقدمـــة

تعتبر الحركة النقابية من الأدوات العقلانية التي تبنتها الدول من أجل الاستعانة بها للتعرف على متطلبات واحتياجات كل الأنساق الاجتماعية، كقطاع التربية ، الصحة ، العدالة الإدارات المحلية وغيرها . لهذا عملت الدول على تقنينها وتحيينها بما يخدم أهدافها ويلبي انشغالات واهتمامات الفئات المهنية.

وقد لعبت أدوارا متعددة عبر تاريخ المجتمعات الإنسانية في الدفاع عن حقوق الفئات العمالية من جميع النواحي المهنية، الاجتماعية والاقتصادية.... منذ أن ظهرت لأول مرة في بريطانيا وتحصلت على اعتراف قانوني في 21 مارس 1884.

فالحركات النقابية اليوم تتدخل في وجوه النشاط التعليمي على نطاق واسع، كما تشترك في الشؤون السياسية أو تعمل كما تعمل الجمعيات الخيرية من أجل توفير الإعانات في حالة المرض أو الشيخوخة أو في حالة البطالة أو المنازعات، وعندما أصبحت هذه النقابات قوية اعترفت بها الحكومات، كما اعترف بها أصحاب الأعمال أيضا، وأصبحت تمثلهم في مختلف أنواع المجالس واللجان التي تتصل بالمسائل المتعلقة بالسياسة الاجتماعية والاقتصادية، أو تشترك في بعض الحالات الخاصة برقابة وإدارة المشاريع الصناعية، أو يكون لها وضع خاص بالنسبة لبعض المسائل المتعلقة بالإنتاجية، أو المشروعات الخاصة بمنع الحوادث.

وقد عرفت الحركات النقابية تغيرا في الأدوار على المستوى العالمي في العقود الأخيرة، تزامنت مع انهيار النظام السوفيتي سنة 1991 مما دفع بالعديد من الدول الاشتراكية للاندماج في النظام الرأسمالي والإسراع في عملية التنمية والتخلي عن عزلتها التي كانت أثناء الحرب الباردة.

ونتيجة لسيطرة النظام الرأسمالي العالمي ظهر نظام جديد يعرف بنظام العولمة، الذي فرض على العالم مجموعة مفاهيم وتصورات وإيديولوجيات أدت إلى بروز العديد من التغيرات على جميع المستويات السياسية، التربوية، الاقتصادية، المهنية، الاجتماعية والثقافية.

أما في الجزائر وأمام حجم التحولات التي عرفها عالم الشغل بفعل برنامج التعديل الهيكلي اتجهت إرادة السلطة نحو البحث عن حليف اجتماعي يؤمن لها الانتقال السلمي إلى مشروع المجتمع الجديد، وهذا بعد تعديل دستور1989 ترتبت عنها أوضاع جديدة يمكن إجمالها في ما يلي: كفالة الحق النقابي لكل المواطنين، حق تنظيم النقابات بهدف الدفاع عن المصالح المادية والمعنوية لأعضائها، إلغاء احتكار الاتحاد العام للعمال الجزائريين، علاوة على ارتباط النقابات بالأحزاب السياسية أو بالدولة الحاكمة.

وبناء على قانون 14/90 الصادر في 02 جوان 1990، العدد 23 المعدل والمتمم في القانون30/91، المؤرخ في: 1991/12/21 العدد 68، والمنظم للممارسة النقابية وفقا لمجموعة من الشروط، ورد في المادة الثانية من هذا القانون :« يحق للعمال الأجراء من جهة والمستخدمين من جهة أخرى الذين ينتمون إلى المهنة الواحدة أو الفرع الواحد، أو قطاع النشاط الواحد أن يكونوا تنظيمات نقابية للدفاع عن مصالحهم طبقا لقانونها الأساسي ضمت ثلاثين منخرط على الأقل في أي مؤسسة...وأن ينخرطوا انخراطا حرا وإراديا في تنظيمات نقابية موجودة شريطة أن يمتثلوا للتشريع المعمول به ".

ونظرا للدور الفعال الذي أصبحت تلعبه النقابات المستقلة على مستوى النسق الاجتماعي دفع بالدولة الى تعديل القانون رقم 14/90 للحد من تزايد عدد التنظيمات النقابية على المسرح العام ، وتم هذا التعديل بمقتضى الأمر رقم 12/96 المؤرخ في 1996/06/10 الذي عدل نص المادة 35 من قانون ممارسة الحق النقابي حيث أصبحت كالتالي : "تعتبر تمثيلية داخل المؤسسة المستخدمة الواحدة التنظيمات النقابية للعمال التي تضم 20% على الأقل من العدد الكلي للعمال الأجراء الذين تغطيهم القوانين الأساسية لهذه التنظيمات النقابية التي لها تمثيل 20% على الأقل في لجنة المشاركة إذا كانت موجودة داخل المؤسسة المستخدمة ويتعين على منظمات النقابة المذكورة أعلاه إبلاغ المستخدم أو السلطة الإدارية بكل العناصر التي تمكنت من تقدير تمثيلية هذه المنظمات ضمن الهيئة المستخدمة ولاسيما عدد منخرطيها واشتراكات أعضائها".

لكن مع نهاية التسعينيات وبداية الألفينيات، شهد المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة، المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي، فتغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها، أضحت تفرض نفسها، وان عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال.

وهذا عمل رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة على القيام بإدخال العديد من الإصلاحات التربوية لأنه أدرك واقع المدرسة ومتطلبات المجتمع، وعلى هذا أقر في خطابه، بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 على أن: " المدرسة لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباتها الحقيقية...، وهذا ناتج عن غياب الرؤية الواضحة وعن سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية، قد ازداد سوءا بسبب ضعف الاتصال بالمحيط المحلي من جهة، ونقص التفتح على المحيط العالمي من جهة أخرى، مما كان له أسوأ الأثر في تفاقم التدهور العام،...وان واجبنا يدعونا إلى وضع حد نهائي لمظاهر التدهور الذي أصاب المدرسة الجزائرية، ويحثنا على إعادة تصميم البرامج والوسائل الكفيلة بإصلاح عطبها وإعادة تأهيلها".

فقطاع التربية الوطنية يعد من بين القطاعات الإستراتيجية التي ترتكز عليه الدولة باعتبار أن دور المدرسة اليوم لم يعد يقتصر على توسيع مدارك الناس وتعميق نظرتهم للحياة عموما، بل تعداه إلى إعداد أجيال جديدة من المواطنين للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ونظرا لأهمية هذا القطاع عمدت وزارة التربية الوطنية إلى إدخال العديد من الإصلاحات التربوية من أجل الارتقاء بالمدرسة الجزائرية بما يتماشى مع متطلبات واحتياجات المجتمع من أجل الحفاظ على نسقها واستمراريتها وتلبية احتياجاتها، لأن المجتمعات أدركت أن تنمية الثروة البشرية يعتبر المدخل الحقيقي للتنمية الوطنية الشاملة.

ويعد المجلس الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني CNAPEST، من النقابات التي أثبتت قدرتها على تمثيل الفئات العمالية على مستوى قطاع التربية. من هنا يمكننا أن نتساءل:

هل يمكن اعتبار نمو الوعي النقابي لدى أساتذة التعليم الثانوي والتقني نتيجة لتدهور ظروفهم المهنية والاقتصادية، الاجتماعية والنفسية ؟ وهل ظهور هذا الكم من التنظيمات النقابية على مستوى قطاع التربية الوطنية سيخدم المنظومة التربوية ؟ وما هي طبيعة التفاعل ما بين الأقطاب الفاعلة ضمن النسق التربوي، هل هي مبنية على التعاون أم أنها قائمة على الصراع ؟ وهل يمكن اعتبار المجلس الوطني ممثلا فعليا لأساتذة التعليم الثانوي والتقني وأنه قادر على إنتاج وإعادة إنتاج واقع مهني، اجتماعي وتربوي جديد ؟.

وقد اقتراحنا مجموعة من الفرضيات وهي كالتالي:

01-تدهور الوضعية السوسيو مهنية لأساتذة التعليم الثانوي والتقني ساهمت في رفع مستوى الوعي النقابي لديهم معتبرين الممارسة النقابية الأداة الفعلية لتحقيق مطالبهم وتحسين أوضاعهم الاجتماعية والمادية ، المهنية والبيداغوجية والنفسية.

02-نجاح تجربة المجلس الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني في التمثيل النقابي زادت من حدة الصراع ما بين النقابات الفاعلة على مستوى النسق التربوي في التمثيل والوفاء لمطالب الأساتذة لإثبات ذاتهم والحفاظ على توازنهم واستمراريتهم.

03-تعميم التجربة النقابية للمجلس الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني على باقي الأطوار التعليمية الثلاثة مرهونة بنوعية الإستراتيجية النقابية التي سيتبعها في ظل الأوضاع السياسية والاقتصادية المحلية والعالمية.

القراءات والاستكشافات:

بعد العديد من السنوات التي قضيناها في الدراسة السوسيولوجيا، بداية من 2011 إلى 2015 اعتمادا على تقنية الملاحظة بكل أنواعها والمعاينة الميدانية لاستقصاء الحقائق من خلال اعتمادنا أيضا على تقنية المقابلة والاستمارة حيث كانت لنا لقاءات متعددة مع أعضاء المجلس الوطني للكناباست وقياداته وكذا مع أساتذة ومدراء وإداريين، وحتي مع حركات نقابية أخرى على مستوى قطاع التربية

الوطنية لكون فترة الالفنيات عرفت خلالها الساحة الوطنية حراك نقابي مكثف وعلى جميع المستويات والأنساق الاجتماعية كالعدالة ، الشرطة ، الحماية المدنية، السكة الحديدية، الإدارات المحلية وقطاعي الصحة والتربية على وجه الخصوص .

بالإضافة إلى القراءات العديد التي قمنا بها من دراسات سابقة وكتب متخصصة ومنشورات ومراسيم وكل ما يتعلق الإصلاحات التربوية التي تبنتها وزارة التربة الوطنية من الاستقلال الى يومنا هذا، مع استشارات مكثفة مع الأساتذة المختصين والزملاء ومتابعة الأحداث والتطورات عبر القنوات ووسائل الاعلام المرئية والمكتوبة والمسموعة للتعرف عن على واقع المنظومة التربوية عن قرب .

الدراسة شملت 50 بالمائة من المجلس الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني الكناباست ، وعينة تمثيلية على مستوى خمس ولايات بنسبة 10 بالمائة من قيادات الكنابست الولائية على المستوى الوطني حيث تناولنا من الشرق عنابة، غربا تلمسان ، وسط بومرداس والبليدة وأخيرا الجنوب ولاية الأغواط.

وقد حاولنا في الجانب النظري من دراستنا التعريف بأهم التحديات والإصلاحات التي تم إدراجها على مستوى قطاع التربية بداية من الاستقلال إلى يومنا هذا، لكننا سنكتفي في هذا المقام بمحاولة التعرف على مكانة التعليم والمعلم بالمنظور العالمي، اليونيسكوا والعربي، وفي الاخير حاولنا ابراز الأسباب والدوافع التي ساهمت في عزوف الشباب العربي عن مهنة التعليم مقارنة بالدول المتطورة ؟

مكانة التعليم والمعلم بالمنظور العالمي، اليونيسكوا والعربي :

I.مهنة التعليم بالمنظور العالمي:

أ. مهنة التعليم في اليابان:

لقد حظيت مهنة التعليم باهتمام خاص في اليابان المعاصرة، باعتبار أن التقدم الذي أحرزته التربية اليابانية والانجازات التي حققته إنما يرد بشكل أساسي إلى المنزلة التي يحتلها المعلم في نظام التربية اليابانية.حيث تعتبر مهنة التدريس في

اليابان من المهن المريحة اقتصاديا، فمن بين خمس يابانيين يتقدمون لمهنة التدريس يفوز واحد منهم فقط بشرف المهنة وامتيازاتها المعيشية .

وقد أدى ذلك إلى تحقيق مستوى نوعي متفوق للمعلم الياباني وتنمية نوعية في العملية التربوية بأسرها، وهذا يرجع للدور القيادي الذي يلعبه المدرس في هذه العملية باتفاق جميع المدارس التربوية، حيث لا جدوى من تطوير ومعايشته للأجيال، والأستاذ يعاني نقصا في العديد من الجوانب خاصة الظروف المهنية ، المادية، البيداغوجية، الاجتماعية والنفسية خاصة من الجانب المعنوي، فهذه الميزة يمكن أن تفسر لنا الكثير من أسرار نجاح التربية اليابانية.

ب. مهنة التعليم في الاتحاد السوفياتي :

يشكل المعلم أحد المحاور الكبرى للإصلاح التربوي في الاتحاد السوفياتي، حيث لا يقتصر الإصلاح التربوي على عملية تحسين مضامين العملية التعليمية وأساليب تنظيمها، بل أنه يهدف إلى خلق ذهنية جديدة عند المعلم بالذات وأسلوب عمل جديد والى تهيئته من النواحي الإيديولوجية والأخلاقية والنفسية، للعمل بشكل إبداعي تجديدي وإلا عجز أي منهاج أو كتاب مدرسي أيا ما كانت جودته على إحداث الأثر المنشود.

إن لدى الدولة السوفياتية سابقا حرصا دائما على إعلاء شأن المعلم وتقدير دوره في حياة المجتمع، وعلى رفع سلطته ومكانته، وأن التحسن الملحوظ لعملية إعداد المعلمين وتوفير شروط التدريب لجميع المدرسين على شتى المستويات يشكلان جزءا لا يتجزأ من الإصلاح...هذا ولقد أسهم رفع المرتبات بنسبة الثلث لمدرسي الابتدائي والثانوي، وللمدربين المهنيين وأساتذة مواد التعليم المدارس المهنية التقنية، فضلا عن الاختصاصيين في الطرائق وسائر العاملين التربويين، في تثبيت وتأكيد الأهمية الاجتماعية والسياسية للنشاطات التربوية.

ج. مهنة التعليم في الصين:

من اجل رفع مكانة المعلم من الناحية السياسية والاجتماعية وتحقيق الاحترام المتكامل لمهنة التعليم وإبراز دورها الرائد في المجتمع، وخلق المناخ الاجتماعي

الملائم لاحترام المعلمين وتقييم المعرفة واحترام العلم، قدم رئيس الوزراء الصيني السيد **شاوشيانغ** مقترحا إلى اللجنة الخاصة التابعة لمؤتمر الشعب الوطني السادس في 15 كانون الثاني 1985 باعتبار اليوم العاشر من أيلول من كل سنة يوم للمعلم. وتمت بهذا موافقة اللجنة المذكورة على ذلك دون قيد أو شرط ، وقد احتفل الشعب الصيني فعلا بهذا اليوم في العاشر من أيلول عام 1985 على جميع الأصعدة، وأقام مختلف الفعاليات والمناشط التي تظهر قيمة المعلم وأهمية مهنة التعليم، حيث زار المسؤولون في الدولة بهذه المناسبة العديد من المؤسسات التربوية وأقاموا فيها عدة حفلات لتكريم المعلمين، كما قدموا لهم الكثير من الأعمال الجليلة التي من شأنها أن تحسن أوضاعهم وتطور مدارسهم وتحل مشاكلهم على صعيد العمل والحياة الخاصة.

لقد استغلت مناسبة يوم المعلم بما يتناسب ومكانة المعلم وموقعه واحترامه فتم تكريم المعلمين الذين يتمتعون بسمعة طيبة وقدرة وأهلية في مجال التعليم، كما تم إنشاء صندوق المكافآت الصينية الخاص بالتعليم الثانوي والابتدائي ورياض الأطفال، بناء على اقتراح من اللجنة الوطنية للتربية ونقابة المهن التعليمية والأشخاص المعروفين في الميدان التربوي داخل البلاد وخارجها، وتم بهذه المناسبة جمع ما يقارب مائة مليون ساهمت فيها هذه الأوساط إلى جانب مساهمة الدولة التي بلغت حوالي 50% منها، والغرض من هذه المبالغ هو تكريم المعلم المتميز في المدارس العامة والمهنية.

2.مهنة التعليم بمنظور منظمة اليونسكو:

أولت منظمة اليونسكو منذ نشأتها اهتماما كبيرا بالمعلم، وكان هذا الاهتمام ناتجا بالأساس عن إيمان هذه المنظمة الدولية بأهمية الأدوار التي يقوم بها المعلم باعتباره الركيزة الأساسية في تطوير العملية التربوية ، فقد دعمت الجهود الوطنية في توفير الكوادر اللازمة لأنظمتها التعليمية من المعلمين، وقد انعكس هذا التركيز أيضا في الحفاظ على برامج اليونسكو السنوية (البرنامج العادي) بالإضافة إلى الأدوار الأخرى التي تضطلع بها اليونسكو من خلال المشروعات الميدانية التي تقوم بتنفيذها في مختلف أقاليم العالم.

ولقد تم إصدار توصية في المؤتمر الدولي الخاص بأوضاع المعلمين الذي تم عقده بباريس في 05أكتوبر 1966 ، ومن بعض المبادئ الموجهة التي ارتكزت عليها هذه التوصية:

- ينبغي الاعتراف بأن تقدم التعليم يتوقف إلى حد بعيد على مؤهلات أعضاء هيئة التعليم وكفاءتهم وعلى ما يتحلى به كل منهم من صفات إنسانية وتربوية ومهنية.
- ينبغي ألا ينطوي إعداد المعلمين وتشغيلهم على أي شكل من أشكال التمييز بسبب العرق، اللون، الجنس، الدين، الآراء السياسية، الأصل العنصري، الاجتماعي والأوضاع الاقتصادية.
- تهدف هذه التوصية في مجملها إلى تعزيز مكانة المعلم الاجتماعية وترسيخ قواعد السلوك المهني عند المعلمين لكي تحافظ مهنة التعليم على منزلة رفيعة بين المهن الاجتماعية المتميزة.
- ينبغي حماية المعلمين حماية فعالة من الأعمال التعسفية التي قد تؤثر في أوضاعهم او حياتهم المهنية.
- من بين العوامل المختلفة التي تؤثر في تقويم أوضاع المعلمين ينبغي ايلاء أهمية خاصة للراتب اعتبار أن في الأوضاع الحالية للمعلم عوامل أخرى – كالمركز أو الاعتبار المعلم بوظيفة التعليم ومستوى أهمية مهامهم – تتوقف الى حد بعيد على وضعهم الاقتصادي.
- على السلطات التربوية الإقرار بأن تحسين ما للمعلمين من أوضاع اجتماعية واقتصادية ومن ظروف عمل وأحوال معاش وآفاق مستقبلهم المهني يعتبر أفضل وسيلة لعلاج الافتقار إلى معلمين من ذوي الكفاءة والخبرة – وخير سبيل يجذب إلى مهنة التعليم أصحاب المؤهلات ويشدهم إليها...

دور منظمة اليونيسكو في التطوير التربوي:

لقد كان الفضل الأول لمنظمة اليونيسكو في رعاية ودعم وتعزيز هذا الاهتمام بموضوع التطوير، التجديد التربوي ، كما بادرت الى انشاء الشبكات الاقليمية حيث أنشأت APEIDالبرنامج الأسياوي للتجديدات التربوية من أجل التنمية **أبيد** NEIDA هذا البرنامج عام 1973 أما الشبكة الافريقية للتجديدات التربوية **نيد** فقد أنشئت عام 1978. أما البرنامج العربي للتجديد التربوي من أجل التنمية ، فقد باشر أعماله سنة 1979 ومن الاولويات الاقليمية هي : EIPDAS **أبيداس**

- تعليم الأطفال الغير محظوظين اجتماعيا واقتصاديا.
- بنى التعليم الثانوي ومحتواه.
- طرائق وأساليب التعليم.
- تحديث الادارة التربوية .
- اعداد وتدريب العاملين التربويين .
- ينبغي حماية المعلمين حماية فعالة من الأعمال التعسفية التي قد تؤثر في أوضاعهم أو حياتهم المهنية.
- ينبغي ايلاء أهمية خاصة للرتب باعتبار ان الأوضاع الحالية للمعلم تتوقف الى حد بعيد على وضعهم الاقتصادي.
- على السلطات التربوية الاقرار بتحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية من ظروف عمل وأحوال معاش وأفاق مستقبلهم المهني فهو يعتبر أفضل وسيلة لعلاج الافتقار الى معلمين من ذوي الكفاءة والخبرة ...وخير سبيل يجذب الى مهنة التعليم أصحاب المؤهلات.

3. مهنة التعليم بالمنظور العربي:

أ. الأنظمة التربوية في الوطن العربي:

إن الأنظمة التربوية في الوطن العربي بوجه عام تواجه العديد من التحديات التي تحتاج إلى مواجهة ومعالجة سواء على مستوى السياسات والاستراتيجيات والأهداف والبنى والهياكل الإدارية والتنظيمية، أو على مستوى إعداد وتدريب المعلمين والإداريين والفنيين والتربويين، أو على مستوى التمويل والدعم والمشاركة العامة

في أوجه النشاطات والفعاليات التربوية وأن الذي يقرر في النهاية كفاءة وفعالية الأنظمة لمواجهة هذه التحديات والمشكلات.

ب. التربية العربية وصناعة المستقبل :

كي تستطيع التربية العربية صناعة هذا المستقبل العربي وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع العربي، فلا بد أن تتوجه هذه التربية إلى تغذية الابتكار وتفجير الإبداع...وحتى تستطيع التربية العربية من مواجهة التحديات والصعوبات أن تعمل على تنمية روح النقد والتحليل والمناقشة وتكوين القدرة على المبادرة عند الطلاب العرب وأن تولد فيهم روح الخلق والإبداع والتميز.

وعلى هذا يجب على البلدان العربية إعادة تقييم وتقويم منظوماتها التربوية، مع ادخال إصلاحات مدروسة نابعة من قيمنا وتقاليدنا وعاداتنا مع مراعاة التطورات التكنولوجية والعلمية الحالية من أجل مواكبة التطورات العالمية، وهذا لن يكون إلا من خلال بناء مدرسة عصرية قادرة على انتاج وتكوين جيل قادر على فهم احتياجات ومتطلبات المجتمع على مستوى جميع الأنساق الاجتماعية.

ج.عزوف الشباب العربي عن مهنة التعليم:

لقد حظيت مهنة التعليم باهتمام بالغ على مستوى الوطن العربي، وجاء هذا الاهتمام نتيجة لإيمان صانعي القرار على مستوى الأنظمة التربوية في البلدان العربية بأهمية مهنة التعليم فضلا عن الدور الحيوي للمعلم، باعتبار أن المعلمين هم دعامة كل تطوير اجتماعي، وتقع عليهم مسؤولية إعداد أجيال الأمة ورعايتهم وتشكيل مستقبلهم .

لكن مشكلة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس وخاصة في مراحل التعليم العام أصبحت هاجسا يقض مضاجع المسؤولين التربويين على مستوى الوطن العربي، بحيث استوجب هذه الظاهرة إجراء العديد من الدراسات والبحوث القطرية فضلا عن الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها في كل من قطر، الأردن، السعودية، سوريا توصلت إلى عدد من النتائج التقت عند نقطة واحدة مؤداها أن هنالك عزوفا عند الشباب في الأقطار المشار إليها أعلاه عن مهنة التعليم.

كما تناولت المنظمة العربية للتربية والثقافة دراسة ميدانية سنة 1984 حول: " **ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس** " وقد كشفت هذه الدراسة عن مواقفهم من مهنة التعليم وهي كالتالي:

لا أحب مهنة التدريس. لا تتناسب مهنة التدريس مع استعداداتي.التدريس مهنة صعبة بالنسبة للمهن الأخرى. يعتبر الدخل من مهنة التدريس غير مجزي. فرص الترقية في مهنة التدريس قليلة. قلة الحوافز في مهنة التدريس. التدريس مهنة لا تتمتع باحترام الجميع...

كما كشفت الدراسة عن أسباب ظاهرة العزوف عن مهنة التعليم وهي كالتالية:

- **أسباب مادية:** الرواتب، فرص الترقية ، الحوافز والمكافآت...
- **أسباب مهنية** تتصل بعملية التدريس: العبء التدريسي، الاكتظاظ، ضعف الإمكانات والوسائل اللازمة لنجاح العملية التربوية ...
- **أسباب اجتماعية:** تعيين المعلمين في أماكن لا تتطابق رغباتهم، العلاقات المهنية التي تتيحها المهنة، دور المهنة في خدمة المجتمع، عدم مراعاة استعدادات الشخص عند اختياره لمهنة التدريس...

من هنا يمكننا ملاحظة الفارق ما بين مكانة المعلم في الدول المتقدمة مثل الصين، الاتحاد السوفياتي، اليابان، واليونسكو، ومكانة المعلم بالمنظور العربي اذ لاحظنا من خلال الدراسة الميدانية التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة سنة 1984، التي عنوانها : " **ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس " التي** بينت لنا أسباب عزوف الشباب العربي عن مهنة التعليم لكونها لا تحظ بالاحترام من طرف المجتمع ولا توجد محفزات التي تدفع بالأستاذ لتأدية مهامه التعليمية، وهذا راجع لتدهور ظروفه المادية والمهنية والاجتماعية والبيداغوجية وحتى المعنوية ففرص الترقية فيها قليلة، ويعتبر الدخل غير مجزي، بالإضافة إلى أنها مهنة صعبة مقارنة بالمهن الأخرى...

التعليم في الجزائر واقع وأفاق:

تبين لنا من خلال الدراسة الميدانية أننا نمتلك أساتذة متشبعين بالروح الوطنية والغيرة على هذا الوطن لأنهم أدركوا أننا نمتلك مؤهلات وشروط الحضارة لكن هذا لن يكون الا من خلال إشراكهم والأخذ بآرائهم في الاصلاحات التربوية ، وقد كانت أرائهم ومواقفهم واقتراحاتهم كما يلي :

- أغلبية الأساتذة التي تتراوح أعمارهم ما بين 50 سنة فما فوق، ترى بانه ومع تقدمهم في السن وتزايد الضغوطات النفسية، الاجتماعية، المادية، المهنية والبيداغوجية وعدم قدرتهم على كفاية ذاتهم وتلبية احتياجاتهم واحتياجات أسرهم، كانت عائقا وظيفيا في ممارسة مهامهم ولعب أدوارهم.

- أغلبية الأساتذة متزوجون ما يعني أن حالتهم الاجتماعية مستقرة من جهة، لكنها و من ناحية أخرى تبقى غير كافية لأن احتياجاتهم المادية ستزداد حسب طبيعة الأسرة وحجمها – عدد أفراد العائلة- بسبب عدم استقرار السوق وغلاء المعيشة خاصة مع تراجع سعر البترول و تخفيض قيمة الدينار في نهاية 2014 وبداية 2015.

- تحصلنا من خلال مواقفهم بان العديد من الأساتذة يمتلكون سكنات خاصة، نتيجة توفر الإمكانيات التي تساعدهم على امتلاك سكن سواء ترقوي أو تساهمي، أو الاستفادة من القروض التي تقدمها الخدمات الاجتماعية لبناء أو شراء سكنات، وهذا مؤشر على تحسن ظروفهم الاجتماعية، لكن تبقى حالة الكثيرين منهم غير مستقرة وهم المقيمون مع عائلاتهم أو المستأجرين لسكنات، أو المقيمين في سكنات وظيفية وهم معرضون للطرد في حالة التقاعد أو التخلي عن الوظيفة، وهذا ما حدث بالفعل في سنة 2014 بعدما طلبت وزارة التربية من الأساتذة المتقاعدين وعددهم تجاوز الآلاف على المستوى الوطني بإخلاء سكناتهم الوظيفية، باعتبار أن هناك العديد من السكنات الوظيفية مشغولة من طرف أساتذة أحيلوا على التقاعد، وما يمكننا قوله هو أن مكانة الأستاذ ومستقبل التلميذ والمدرسة الجزائرية مرهونة بالراحة المادية، المهنية والاجتماعية للأستاذ، فكلما توفرت الوسائل المادية والمعنوية للأستاذ كلما استقرت أوضاعهم وارتفعت

معنوياتهم وقدرتهم على الأداء النوعي، و بالتالي تربية النشء وتكوينهم تكوينا سويا وسليما.

- تدهور الظروف المادية والمهنية والاجتماعية لأساتذة التعليم الثانوي والتقني، لكون الأجرة التي يتقاضاها الأستاذ مقارنة بالقطاعات الأخرى على المستوى الوطني أو الدولي ضعيفة حسب آرائهم و مواقفهم، وهي لا تتناسب مع الشهادة المحصل عليها والجهد المبذول، كونه يمارس مهنته بالنهار بأدوار متعددة: أستاذ مربي، طبيب نفساني واجتماعي، موجه ومنشط،... ويقضي فترته المسائية في تصحيح الواجبات وتحضير الدروس بصفة مستمرة وآلية . وبالتالي فان فأغلبية الأساتذة غير راضين عن الأجر المقدم لهم مقارنة بالعمل المبذول وهذا راجع لكون شبكة الأجور المطبقة من طرف الوصاية غير مدروسة ولا تتصف بالواقعية والعدالة في توزيع المستحقات، هذا ما دفع بهم إلى ممارسة مهنة موازية لمهنة التعليم مثل: الدروس الخصوصية، العمل في المدارس الخاصة ، التجارة الحرة ، سياقه سيارات الأجرة وغيرها تلبية لاحتياجاتهم واحتياجات عائلاتهم من الناحية المادية .

- يلجأ العديد من الأساتذة إلى ممارسة مهنة موازية لمهنة التعليم كالدروس الخصوصية أو إنشاء مدارس خاصة، بسبب عجز الأساتذة عن سد حاجياتهم المادية وتلبية احتياجاتهم، دونما اللجوء إلى القرض أو الاستدانة من الغير، وفي هذه الحالة نجد صاحب الوظيفتين الرسمية وغير الرسمية لا يمكنه التوفيق بينهما.

كما لاحظنا بأن مواقف الأساتذة فيما يتعلق بالمدارس الخاصة انقسمت بين موافق شريطة تقنينها بما يتماشى مع أهداف المدرسة العمومية خاصة مع تراجع المستوى التعليمي وإقبال أولياء التلاميذ عليها لتحسين المستوى التعليمي لأبنائهم، وبين رافض يرى بأن كلا من المدارس الخاصة والدروس الخصوصية هدفهما تجاري ومادي وليس معرفيا، وأحسن مقياس هو النتائج السلبية المتحصل عليها في السنوات الأخيرة، حيث أصبحت المدارس الخاصة ملاذا للطلبة الراسبين خاصة في الأطوار التعليمية المتوسطة والثانوية، كون الطبقة البرجوازية لا يهمهم المال ولا

المستوى التعليمي بقدر ما تهمهم الشهادة المحصل عليها، وهذا بعد فشل أبنائهم في المدارس العمومية.

وفي هذه الحالة فان الأستاذ الذي يمارس مهنة موازية لمهنة التعليم محروم من أهم حقوقه المتمثلة في الراحة النفسية والجسدية، وبالتالي نجد معظم الأساتذة يعانون من أمراض متعددة نتيجة ضغوطات نفسية مهنية و اجتماعية وبيداغوجية، هذه الظروف الصعبة زادت من وعيهم ورغبتهم في تحقيق فكرة الجمعية، من أجل إنتاج واقع مهني واجتماعي جديد، لم يكن ليتحقق لولا فكرة ممارسة العمل النقابي.

– أغلبية الأساتذة التي تتراوح أقدميتهم المهنية مابين 20 سنة فما فوق، يعني أنها الفئة الأكثر تجربة ومعرفة بالواقع التربوي ومشكلاته، فالأستاذ كلما تقدم به السن كلما كان عرضة للضغوطات النفسية والاجتماعية، وعرضة لبعض الأمراض الخطيرة غير المعترف بها، وليست مصنفة في قائمة الأمراض المهنية ما عدا أمراض تلف الحبال الصوتية، ومن بين هذه الأمراض تلك النفسية كالانهيار العصبي، الوسواس، التعب، الإرهاق، الأرق، الهذيان، فقدان الذاكرة والجنون، إضافة إلى الأمراض الجسمانية كأمراض القلب، الضغط الدموي، الحساسية بمختلف أنواعها، السرطان، الشلل الجزئي والكلي، مرض السكر ومرض الدوالي ، هذه الأمراض التي لا تعالج في بدايتها لانعدام هيئة كشف صحية – طب العمل –.

- عملية الترقية والتقييم من بين الأدوات الفعالة التي يجب أن تكون عقلانية وذات معايير موضوعية، منطقية وقانونية، وأن تمتاز بالشفافية والوضوح، سواء من ناحية التقييم الإداري أو التقييم التربوي، ومن بين أهم المعايير المعتمدة: الأقدمية المهنية، المردودية، الانضباط، الكفاءة، النتائج المتحصل عليها، السلوك وغيرها، وأن يتولى عملية التقويم الرجل الكفء، الذي يحظى بالقبول من طرف الجميع خاصة من ناحية الشهادة العلمية المحصل عليها والكفاءة المهنية والانضباط وحسن السلوك، لأن التقييم غير العادل الذي يتم عن طريق المحاباة أو بطريقة غير موضوعية ومبهمة ستنعكس أثاره سلبا على سلوك الأستاذ ومن ثم على مردوديته ونفسيته، فالتقييم حسب آراء بعض الأساتذة يجب أن يكون تربويا وليس إداريا لأن

سلطة المفتش أعلى من سلطة الإدارة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان رتبة المدير في نفس الرتبة مع الأستاذ فكيف يمكن للمدير تقييم الأستاذ؟.

- ظاهرة التمييز ما بين الفئات المهنية كانت وما تزال موضوع الساعة، فالتمييز ما بين الأساتذة قائم سواء من حيث المعاملات بين النساء والرجال أو بين الأساتذة الجدد والقدامى في التكليف، توزيع ساعات العمل، إسناد الأقسام، الترخيص للغيابات، في الخصم من أجور الأساتذة، المساءلات الإدارية، التقييم الإداري والتربوي، المضايقات، إهانة الأساتذة أمام التلاميذ، عدم تقديم تنقيط منحة الأداء التربوي، عدم تبليغ الأساتذة بالمراسلات الرسمية...

- إقرار أغلبية الأساتذة بأن مهنة التعليم هي من اختيارهم الشخصي بالنظر إلى المكانة الاجتماعية التي كانت تحتلها خاصة في مرحلة السبعينات والثمانينات، لكن وفي العقود الأخيرة عرفت المنظومة التربوية تراجعا في المستوى التعليمي، نتيجة لتفاقم العديد من المشاكل الناتجة عن الإصلاحات التربوية التي اعتمدتها وزارة التربية، مما أنتج العديد من المشاكل البيداغوجية والمهنية والتي كانت سببا مباشرا في تراجع المستوى التعليمي، مثل اكتظاظ الأقسام، قلة الوسائل التربوية، عدم مسايرة الأساتذة للمستجدات التربوية، قلة الدورات التكوينية، عدم التناسب ما بين كثافة البرامج الدراسية والحجم الساعي، سوء التوزيع السنوي لساعات الدراسة، عدم مراعاة خصوصيات المناطق الجنوبية في تحديد وتيرة الدراسة، نقص المرافق الرياضية والثقافية،هشاشة الابتدائيات والتي لم تحظ بالصيانة والتجهيز من طرف البلديات، ضعف التأطير البيداغوجي، ولاسيما في اللغات الأجنبية،قلة العمليات التضامنية الخاصة بالنقل والمطاعم المدرسية، طريقة تقويم أعمال التلاميذ وإجراءات التدرج من مستوى لآخر، تخلي الأولياء عن دورهم في متابعة المسار الدراسي لأبنائهم،التأثير السلبي للمحيط الاجتماعي والظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة لمعظم العائلات، غياب التنسيق ما بين المنتوج الأكاديمي ومتطلبات اقتصاد السوق،...تفشي العديد من الآفات التربوية مثل ظاهرة الغش الجماعي، العنف المدرسي اللفظي والجسدي، التسرب المدرسي، التدخين، المخدرات وغيرها، كل هذه الظروف التي يعيشها الأستاذ زادت من وعيه النقابي وقناعته بأن واقع المنظومة التربوية يسير من السيئ إلى الأسوأ ويجب تداركه،

معتبرين أن العمل النقابي هو الحل العقلاني الرشيد لإعادة الاعتبار للمنظومة التربوية، نتيجة التصنيف غير المشرف للمدرسة الجزائرية على المستوى العالمي.

- استحداث التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات والتي تعتبر من الطرق الحديثة في العملية التعلمية، فهي منهج مناسب يمكن اتخاذه كتقنية لإصلاح المنظومة التربوية ، لأنه -بحسب مواقف الأساتذة- يسمح باكتشاف القدرات الحقيقية الكامنة في المتعلم، واستثمارها داخل القسم وخارجه. وبذلك يغدو عنصرا فعالا في العملية التعلمية التعليمية، وأكثر نشاطا وحركة واعتمادا على الذات. بينما يعتبره البعض الأخر بأنه منهج غير مناسب لتعقده وصعوبة تطبيقه على أرض الواقع لقلة الوسائل التعليمية المعتمدة في مثل هذه المجالات مع قلة الدورات التكوينية والندوات التحسيسية، وعدم تماشيها مع متطلبات الأستاذ وأهدافه البيداغوجية التي يسعى لتحقيقها في أرض الميدان بسبب كثافة البرنامج الدراسي وعدم تناسبه مع الحجم الساعي الممنوح لهم و كذا صعوبة محتوى بعض الدروس كالتنازع والاختصاص على سبيل المثال، وغيرها . كما أن نقص التكوين البيداغوجي المستمر زاد من الضغوطات النفسية والبيداغوجية على الأساتذة لعدم قدرتهم على مواكبة ومسايرة التطورات التكنولوجية والعلمية.

- يعتبر ملف الخدمات الاجتماعية من بين الملفات الحساسة التي ناضلت النقابات المستقلة على مستوى النسق التربوي من أجل استرجاعه بعدما هيمنت UGTA عليه لسنوات طوال، وتغيير مسيريها وطريقة تسييرها أي من أحادية التسيير إلى التسيير عن طريق اللجان وبمشاركة ومراقبة كل النقابات على مستوى قطاع التربية، لكن على الرغم من وجود استياء من طرف الأساتذة بسبب عدم استفادتهم من الخدمات الاجتماعية المقدمة مثل: الخدمات الصحية، السلفة الاجتماعية، التعاونيات الاستهلاكية، المساعدات الاجتماعية، التضامن، النشاطات الترفيهية السياحية، وغيرها، إلا أنهم يرون بأن الطريقة الجديدة التي تسير بها الخدمات الاجتماعية أكثر عقلانية.

- كما يقيمون أداء المسيرين للخدمات الاجتماعية، فهم يرون أن المسيرين الحالين أحسن أداء مقارنة بالمرحلة السابقة، الا أنهم يفتقدون للخبرة والكفاءة

باعتبارها أول تجربة لهم مع وجود العديد من الصعوبات والمعوقات الوظيفية منها: عدم وجود أرشيف خاص بالخدمات الاجتماعية، وجود العديد من الفراغات على مستوى القوانين التي تسير بها الخدمات، اعتمادهم في تسييرالخدمات الاجتماعية على قوانين ومراسيم قديمة ما يتعلق الأمر بالمرسوم 303/82 المؤرخ في 11 سبتمبر 1982 المتعلق بتسيير الخدمات الاجتماعية، والمرسوم 179/82 المؤرخ في 15 ماي 1982 المتعلق بكيفيات تمويل الخدمات الاجتماعية، أنه لا يتماشى مع متطلبات المرحلة الراهنة. ومن ايجابيات طريقة التسيير الجديدة مقارنة بالطريقة القديمة أن هناك تحسن نوعي من حيث الخدمات، قدرة النقابات المتواجدة على مستوى النسق التعليمي على المراقبة والتدخل في حالة ما كانت هناك شكاوى، كما أن للنقابات المعتمدة في القطاع الحق في الاطلاع على المداولات وفقا لما تنص عليه المادة 24 من النظام الداخلي بأنه يحرر محضر بعد كل مداولة يوقعه رئيس اللجنة الولائية وكاتب الجلسة يبلغ إلى هيكل التسيير الولائي للتنفيذ ولمديرية التربية والنقابات المعتمدة في القطاع الإعلامي.

- ومنه نستخلص بأن الأساتذة النقابيين مقتنعين بأن الجهات الوصية غير معترفة بهم كشريك اجتماعي وبالتالي فالأسلوب الذي تبناه الاتحاد العام للعمال الجزائريين والمتمثل في الحوار والتفاوض، كون الإضرابات المستمرة في هذه المرحلة أمر غير مناسب بسبب الظروف السياسية والأمنية التي تعرفها الجزائر خاصة على مستوى دول الجوار.هذا الأسلوب يراه المجلس الوطني أنه غير مجد باعتبار أن الجهات الوصية لا تستجيب لمطالب النقابات المستقلة إلا بعد استعمال القوة بكل أشكالها مثل الإضرابات القصيرة وطويلة المدى، الاحتجاجات، الاعتصامات، التجمعات، المسيرات، الإعلام وغيرها من الأساليب التي تتصف بالعنف ، ويبقى إلى يومنا هذا الصراع قائما بينهما باعتبار أن هناك العديد من الملفات لم يتم الاستجابة لها وهي ملف التقاعد المسبق، ملف السكن ، ملف الخدمات الاجتماعية، ملف القانون الخاص ، ملف الأساتذة الآيلين للزوال...وغيرها

- وفي الاخير ونظرا للظروف الصعبة التي مرت بها الجزائر خاصة خلال التسعينيات كانت سببا في تفشي العديد من الآفات التربوية على مستوى قطاع التربية وترجع الأسباب حسب الاساتذة الى : **اللامبالاة من الجهات الوصية** وعدم

تكفلها بطريقة جدية بمشاكل قطاع التربية بسبب سياسة المهادنة المنتهجة من طرف الوزارة تجاه التلاميذ للحفاظ على استقرارها واستمراريتها في لعب أدوارها الاقليمية بسبب الظروف السياسية والأمنية التي عرفتها البلاد خاصة أمام التحديات على مستوى دول الجوار كتونس، ليبيا ومالي ، وكذلك على مستوى الخليج العربي خاصة في سوريا، اليمن، العراق، مصر، ...ما حملها على انتهاج سياسة شراء السلم الاجتماعي.

إهمال أولياء التلاميذ على لعب الأدوار المنوطة بهم ضمن النسق التربوي والاجتماعي لحماية أبنائهم من الانحراف وضمان مستقبلهم العلمي.

تراجع دور المجتمع المدني خاصة جمعية أولياء التلاميذ في القيام بأدوراهم وأهدافهم التربوية

أسباب بيداغوجية ناتجة عن اكتظاظ الأقسام، كثافة البرامج الدراسية، غلاء الكتب المدرسية، قلة الوسائل والمرافق التربوية والرياضية، ضعف التكوين لدى الأساتذة، عدم قدرتهم على التحكم في إدارة الصف، تفشي العديد من الآفات التربوية أهمها الغش، سوء الأخلاق، التدخين، المخدرات، الغيابات المتكررة، غياب التكفل النفسي بالمراهقين من طرف أطباء نفسانيين، غياب مادة التربية الإسلامية يعد سببا في تدهور التربية،...وبالتالي يجب إدماج تخصصات جديدة في قطاع التربية خاصة الأطباء النفسانيين والاجتماعيين والمساعدين التربويين الذين يتكفلون بمتابعة التلاميذ في المؤسسات التعليمية وحتى داخل منازلهم وتوجيههم وإعانتهم على تحديد مستقبلهم المعرفي والعلمي.

ومن هنا يتعين تمكين الوظيفة التعليمية التربوية من تجديد قيمتها، ورفع مستواها، وتصحيح مكانتها، وتحسين مناهجها، وتطوير برامجها، وإعداد ما يلزم لذلك من كتب ومعلمين وأساتذة.

اليأس والقنوط الذي تولد عند التلاميذ بسبب تدني المستوى التعليمي خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعيشون ضمن أسر فقيرة، و البطالة التي لحقت بالعديد من الطلبة الجامعيين بعد تخرجهم من الجامعة، على غرار الأطباء والمهندسين والحاصلين على شهادة الماجستير والدكاترة ...

البيئة والمجتمع : المؤسسة التربوية هي جزء من المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، فكل الظواهر التربوية الموجودة داخل المؤسسة هي صورة عن المجتمع مثل ظاهرة التدخين، المخدرات، العنف، التسرب المدرسي...وبالتالي فإن استقالة الأولياء من تربية ورعاية أبنائهم وعدم مشاركة الهيآت الاجتماعية في العملية التربوية كانت سببا في تفشي العديد من الظواهر السلبية داخل المجتمع والتي انتقلت بدورها إلى المؤسسات التربوية، خاصة بسبب المدخلات الناتجة عن العولمة و حالة اللاستقرار الأمني التي شهدتها الجزائر في التسعينيات وما تزال آثارها إلى يومنا هذا، وغيرها .إضافة إلى غياب الجانب الإعلامي، التحسيسي، والتوعوي، من أجل توعية المجتمع بضرورة الاهتمام بأبنائهم ومتابعتهم ومراقبتهم وتحذيرهم من مشاهدة الأفلام الخيالية، الرسومات المتحركة التي تمتاز بالعنف، الأفلام غير الأخلاقية، الانترنيت، الشبكة العنكبوتية وغيرها، والتي أصبح التلاميذ مدمنين عليها، بالإضافة إلى رفقاء السوء وغيرها من السلوكات غير عقلانية.

وعلى الرغم من تفشي هذه الظواهر السلبية في مؤسساتنا التربوية خاصة ظاهرة الغش، التسرب المدرسي، العنف المدرسي اللفظي والجسدي، عدم توفر الأمن داخل المؤسسات التربوية، التدخين، المخدرات، العلاقات غير الشرعية، التدخين، المخدرات، خطف الأطفال من أمام المؤسسات التربوية....الخ، إلا أن الحركات النقابية على مستوى قطاع التربية والتي عددها عشر 10 نقابات لم تساهم في تنظيم ملتقيات أو أيام دراسية تحسيسية أو توعوية لصالح المجتمع عموما والتلاميذ خصوصا.

الاقتراحات:لرد الاعتبار للمنظومة التربوية يقترحون :

- الاهتمام بالظروف المادية والمهنية والاجتماعية والنفسية والمعنوية باعتباره أساس العملية التعليمية .
- استشارة التنظيمات النقابية فيما يخص المنظومة التربوية واعتبارهم شركاء اجتماعيين الى جانب الاتحاد العام للعمال الجزائريين.
- ضرورة تقنين المدارس الخاصة ومراقبتها بما يتماشى مع أهداف المنظومة التربوية .

- الاهتمام بتنظيم دورات تكوينية لفائدة المكونين والمعلمين على سواء من أجل تنمية تحسين مستواهم وتأهيلهم .
- ضرورة الاهتمام بالمنتوج النوعي للأساتذة، فالتوظيف يجب أن لا يكون عن طريق المسابقات أو الإدماج بل عن طريق معاهد متخصصة مثل: المدرسة العليا للأساتذة، معاهد تكنولوجيا، المدارس المتخصصة في اللغات الأجنبية، وأن تتبع بدورات تكوينية بشكل مستمر خلال مسارهم المهني، وأن تدرج مادة علم النفس التربوي ضمن الدورات التكوينية...هذا النوع يشكلون **منتوجا وظيفيا نوعيا** باعتبارهم خريجو معاهد متخصصة وهم قادرون على إدارة الصف والتحكم فيه.
- تقترح النقابة ضرورة استحداث مناصب وظيفية جديدة خاصة بخريجي علم النفس التربوي ومساعدين تربويين على مستوى المؤسسات التربوية، لمتابعة الحالة النفسية لكل من الأستاذ والتلميذ...
- كما بارك المجلس الوطني فكرة استحداث ثانوية وطنية للرياضيات والتي تم إنشاؤها بسبب تراجع مكانة شعبة الرياضيات في الجزائر واحتلالها المراتب الأخيرة في التصنيفات العالمية وهذا نتيجة عزوف الطلبة عن الالتحاق بهذه الشعبة ، حيث تم تشجيع الطلبة النجباء للالتحاق بالثانوية لكن و بسبب عدم اتضاح الرؤية المستقبلية لهم، وسوء الظروف المعيشية داخل المؤسسة وبعدها عن مقر سكناهم لم تتحقق النتائج المرجوة. وعلى هذا تقترح الكناباست ضرورة تعميمها على مستوى جميع ثانويات الوطن، في السنة الأولى ليتم انتقاء النجباء وتسجيلهم في السنة الثانية على مستوى الثانوية الوطنية لشعبة الرياضيات .
- اقترحت أيضا استحداث بكالوريا مهنية وهذا للحد من ظاهرة التسرب المدرسي وإتاحة الفرصة لتنمية مواهبهم وتفجير طاقاتهم كما هو موضح في الجدول رقم 09 من الفرضية الأولى.

- اعتماد وزيرة التربية بن غبريت في مهامها المستقبلية على ثلاث استراتيجيات وهي التحوير البيداغوجي، الحكامة في التسيير، تكوين المكونين لعصرنة المدرسة الجزائرية.
- يجب إدماج تخصصات جديدة في قطاع التربية خاصة الأطباء النفسانيين والاجتماعيين والمساعدين التربويين الذين يتكفلون باحتياجات المعلمين وبمتابعة التلاميذ في المؤسسات التعليمية وحتى داخل منازلهم وتوجيههم وإعانتهم على تحديد مستقبلهم المعرفي والعلمي.
- يجب العمل على تحقيق التعاون بين الأقطاب الاجتماعية الفاعلة للحد من الافات التربوية من أولياء، المجتمع المدني، النقابات، الإعلام بكل أنواعه المكتوب، المسموع والمرئي، المؤسسة التربوية، الجهات الوصية والسلطات العمومية من أجل حماية التلاميذ من التسربات المدرسية، العنف اللفظي والمعنوي، الغش، التدخين، تعاطي المخدرات وغيرها.
- الاسهام في إيجاد الحلول الواقعية والممكنة لمواجهة المشكلات والقضايا التربوية التي تواجهها العملية التربوية .
- توفير المعلومات والبيانات الحقيقية عن واقع العملية التربوية بغية المساعدة في اتخاذ القرارات المختلفة وتطوير النظام التربوي من خلال توظيف نتائج البحوث التربوية .
- دعم وتحفيز مراكز البحث العلمي والمخابر المختصة في المجال التربوي والاستفادة من دراساتهم والنتائج التي تم التوصل اليها...

وتبقى الإصلاحات التربوية مستمرة في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم خاصة بعد انهيار الاتحاد السوفياتي سنة 1991 وبروز النظام الرأسمالي ، مما يتوجب علينا تحيين برامجنا التربوية ومناهجنا التعليمية والاهتمام بالمعلم من جميع الجوانب وتحفيزه من أجل إنتاج الرأس المال البشري المؤهل لتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق طموحاته...

قائمة المراجع

1- د/ أحمد خطيب ، **إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات** ، عالم الكتب الحديث ، عمان ، الأردن ، 2008 ، ط : 01.

2- أ.د أحمد الخطيب و أ.د رداح خطيب: **استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي** ، عالم الكتاب الحديث، عمان، الأردن، 2007، ط 01 .

3-أنتوني غيدنز : **علم الاجتماع** ، تر: د/فايز الضياع ، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت ، 2005 ، ط 01 .

4-بو بكر بن بوزيد : **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات** ، دار القصبة للنشر، الجزائر ، 2009.

5- ايمان النمس : **دور النقابات العمالية في صنع سياسات الحماية الاجتماعية في الجزائر** ، حقوق النشر الالكتروني محفوظة لدار ناشري للنشر الالكتروني ، مارس 2014.

6- سليمان أحمية: **الوجيز في قانون علاقات العمل في التشريع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2012.

7- كول ج د ه : الحركة النقابية، تر: سيد حسن محمود، مر: محمود فتحي عمر، الدار القومية للطباعة والنشر، العدد143، الجمهورية العربية المتحدة ، ب ت.

8- عجة الجيلالي : **الوجيز في قانون العمل و الحماية الاجتماعية "النظرية العامة للقانون الاجتماعي في الجزائر**، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

9- وزارة التربية الوطنية، **منهاج اللغة العربية الخاص بمرحلة التعليم الابتدائي** ، 2003.

10- GUY CAIRE, **les syndicats ouvriers**, presses universitaire de France , 1971, 1er édition .