مجلة جامعة الشارقة للعلوم القانونية

اسم المقال: تأثير الخصخصة في حقوق الإنسان: الحق في التعليم نموذجاً
اسم الكاتب: أحمد صلاح الدين بالطو
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/8705
تاريخ الاسترداد: 2026/11/02 01:10 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة – Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم القانونية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم القانونية



المجلد 21، العدد 4
جمادي الثاني 1446هـ / ديسمبر 2024م

المجلد 21، العدد 4
جمادي الثاني 1446هـ / ديسمبر 2024م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 2616-6526

سبتمبر 2024م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم القانونية** المجلد 21 العدد 4
https//:doi.org/10.36394/jls.v21.i4.6

تأثير الخصخصة في حقوق الإنسان: الحق في التعليم نموذجاً

أحمد صلاح الدين بالطو[1]

تاريخ الاستلام: 29-05-2023 **تاريخ القبول: 24-10-2023**

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث موضوع خصخصة التعليم من منظور حقوق الإنسان؛ إذ إنه على الرغم من أن الدولة هي المسؤولة عن ضمان الحق في التعليم للأفراد، إلا أن مبدأ خصخصة قطاع التعليم، عن طريق إسناد مسؤولية التعليم إلى القطاع الخاص، أدى إلى عدة تساؤلات بشأن مدى تأثير الخصخصة على الحق في التعليم. فبينما يحتج المؤيدون بأن الخصخصة تزيد من جودة وكفاءة التعليم، يحتج المعارضون بأن إسناد العملية التعليمية إلى القطاع الخاص، بدون وضوح في الإجراءات والقوانين، قد يؤدي إلى حرمان الكثير من الأفراد من حقهم في التعليم. يوضح هذا البحث مدى تأثر الحق في التعليم بالخصخصة، وذلك من خلال بيان مفهوم الحق في التعليم وفقاً للقانون الدولي لحقوق الإنسان، والالتزامات الناشئة على الدول نتيجة تطبيق هذا الحق، ومن ثم تعريف الخصخصة في التعليم، وبيان طرقها المختلفة، مع توضيح تأثيرها في حقوق الإنسان. يستنتج البحث بعض الإشكالات الناتجة عن تطبيق الخصخصة في مجال التعليم، ومن ثم يقترح بعض الآليات المختلفة لمعالجتها في مجال التعليم

الكلمات الدالة: الخصخصة، حقوق الإنسان، حق التعليم.

(1) كلية الحقوق - جامعة الملك عبد العزيز (جدة - المملكة العربية السعودية)
asbalto@kau.edu.sa

المقدمة:

إن العديد من الدول تقوم حاليًا بتطبيق الخصخصة في مجال التعليم، وذلك استجابة للتوجه الدولي الجديد لتطوير المؤسسات التعليمية، والأنظمة، وآليات العمل بها؛ إذ أثبتت تجارب بعض الدول، أهمية الخصخصة في دعم أنظمة التعليم المختلفة، والتي تعد مسؤولة بشكل أساسي عن إعداد الأفراد من أجل بناء الأوطان وتنميتها. (Verger, and others, 2016, 41-44) لقد قدمت الخصخصة آلية جديدة تسهم في تطوير المدارس والجامعات وإدارة مواردها أيضًا، إذ تمثل، في نظر مؤيديها، فرصة كبيرة لتعزيز مكانة أي دولة في المجالات العلمية، والبحثية، والاجتماعية، على المستوى الإقليمي والدولي.

في المقابل، وعلى الرغم من أن الخصخصة ستخفض تكاليف تشغيل المؤسسات التعليمية، من خلال محاولة إيجاد مصادر جديدة للتمويل، وتقليل اعتمادها على ميزانية الدولة، إلا أنه لا زالت هناك إشكالات عديدة فيما يتعلق بتأثير هذه الخصخصة في حق الأفراد في التعليم. فعندما تقوم الدولة بتسليم مهمة التعليم إلى مؤسسات القطاع الخاص، فإن ذلك لا يعني عدم خضوع الأخيرة لرقابة الدولة. إن تولي القطاع الخاص مهمة تقديم الخدمات التعليمية، لا يعني بالضرورة تميز هذه الخدمات، مما يعني ضرورة وجود رقابة عليها من المؤسسات التعليمية العامة في الدولة. (القمحاوي، 2007م، ص41 - 42)

يستعرض هذا البحث الآثار المترتبة على تطبيق الخصخصة في مجال التعليم، من منظور حقوق الإنسان، وذلك من خلال التطرق إلى العديد من القوانين ذات العلاقة، أهمها القانون الدولي لحقوق الإنسان. يؤكد البحث أن الخصخصة لا تتعارض مع حق التعليم، طالما أن المؤسسات التعليمية العامة في الدولة، تقوم بالإشراف على القطاعات التي تقدم الخدمات التعليمية للأفراد، مما يؤكد على أن تطبيق الخصخصة في مجال التعليم لا يعني انفراد القطاع الخاص بتولي مسؤولية تقديم التعليم لأفراد المجتمع، بل يعني التأكيد على أن الالتزام بتقديم الخدمات التعليمية هو التزام مشترك، يقع على عاتق القطاع العام والخاص كأصل عام، مع وجود بعض الفوارق في المسؤوليات وفقاً للأنظمة واللوائح المقررة

أهمية البحث:

في ظل ازدياد أهمية الخصخصة، وانتشار آثارها في العديد من الدول، بحجة أنها تسهم في تطوير الاقتصادات الوطنية، فإن أهمية البحث تبرز في مدى إمكانية تطبيقها في مجال التعليم. إن معظم الدول، تعتبر الحق في التعليم، أحد الحقوق الأساسية التي يجب على المؤسسات التعليمية العامة في الدولة تقديمها للأفراد، لذلك، من المهم تحليل تأثر هذا الحق بتطبيق مفهوم الخصخصة عليه.

أسئلة البحث

يهدف البحث إلى الإجابة عن العديد من التساؤلات، أهمها:

- ما تأثير الخصخصة في حق التعليم؟
- ما الوسائل المتاحة لخصخصة التعليم؟
- إلى أي مدى تعتبر الخصخصة مناسبة في المجال التعليمي؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث العديد من الأهداف، أهمها:

- بيان أهمية الحق في التعليم
- تحديد آثار الخصخصة على حقوق الإنسان
- بيان الطرق والوسائل المختلفة لخصخصة التعليم

منهج البحث:

ينتهج البحث المنهج الوصفي والتحليلي للإجابة عن أسئلة البحث؛ إذ يستخدم هذا المنهج لوصف وتحليل العديد من الموضوعات، بما في ذلك التشريع والنظام، مثل القانون الدولي لحقوق الإنسان. وبالرغم من أن الخصخصة تعد من المفاهيم ذات الصلة بالاقتصاد، إلا أن البحث يحاول التركيز على الجوانب المتعلقة بالحق في التعليم، من خلال وصف وتحليل آثار تطبيق الخصخصة في مدى توافر الحق في التعليم

المبحث الأول: مفهوم الحق في التعليم في العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

يقدم هذا المبحث تعريفا شاملاً للحق في التعليم، من جانب القانون الدولي لحقوق الإنسان وبعض الأنظمة المحلية، وهو تعريف يشير إلى مضمون هذا الحق، والالتزامات الواجب اتباعها من المؤسسات التعليمية المختلفة. يهدف هذا الجزء إلى توضيح المضمون المعياري للحق في التعليم والالتزامات الدولية ذات الصلة، حيث يركز على طبيعة، ومعنى، ونطاق المادة (13) والمادة (14) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهي وثيقة المعاهدة الرئيسية الدولية التي تشتمل على الحق في التعليم كحق

من حقوق الإنسان، صادرة عام 1966م من الجمعية العامة للأمم المتحدة. هنا سيتم تحليل معنى المادة (13) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من ناحية نص المادة في حد ذاته، ومن ناحية نص التعليق العام على الحق في التعليم الذي تبنته لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالأمم المتحدة في ديسمبر عام 1999م. (العامري، 2016م، ص118 - 119) سيناقش هذا الجزء أيضًا المفاهيم والطرق التي طورت في الجدل الأكاديمي حول تعزيز تطبيق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتطبيقها على الحق في التعليم

فيما له علاقة بالحق في التعليم، وفقًا لما نصت عليه المواثيق الدولية، فيمكن التمييز بين جانبين. من ناحية، إدراك الحق في التعليم يتطلب جهدًا من جانب الدولة لجعل التعليم متاحًا ومتوفرًا، ويترتب على ذلك الالتزام الإيجابي من جانب الدولة، وهذا ما يعرف بالحق في تلقي التعليم أو البعد الاجتماعي للحق في التعليم. على الجانب الآخر، هناك الحرية الشخصية للأفراد للاختيار ما بين التعليم العام والتعليم الخاص، إذ يمكن ترجمة ذلك إلى حرية الآباء في كفالة التعليم الأخلاقي والديني لأبنائهم وفقا لقناعاتهم الخاصة. (أسعد، 2022م، ص37 - 40) من هذا المنطلق، تنشأ حرية الأشخاص الطبيعيين أو الكيانات القانونية لإنشاء المؤسسات التعليمية الخاصة بهم. هذا هو الحق في اختيار التعليم، وهذا يتطلب من المؤسسات العامة، اتباع سياسة عدم التدخل في مثل هذه القرارات، وهو ما يعني الالتزام السلبي من هذه المؤسسات التعليمية العامة. وقد ورد كلا الجانبين في المادتين (13) و(14) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، حيث تغطي الفقرات بين المادة 13 (2) والمادة (14) البُعد الاجتماعي، بينما تمثل المادة 13 (3) و (4) حرية اختيار الوالدين للتعليم المناسب لأطفالهم.

إن الحق في التعليم، المنصوص عليه في المادة (13) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، حق عام مكفول للجميع، بصرف النظر عن السن أو اللغة أو الأصل الاجتماعي أو العرق أو غيرها من الأوضاع. إن المادتين (13) و (14) شاملتان وافيتان بالمقارنة بالحقوق الأخرى في هذا العهد؛ إذ تحددان الخطوات التي تتخذها الدول لتحقيق الحق في التعليم. ينطبق هذا، بوجه خاص، على الفقرة الثانية من المادة (13)، والتي تعدد الخطوات المنفصلة بغرض التحقيق الكامل لهذا الحق. المسألة هنا هي الالتزام الخاص من جانب الدولة لجعل التعليم متاحًا وميسورًا دون تمييز. عند القيام بهذا الواجب، فإن للدول درجة من حرية التصرف في حدود معايير نصت عليها المادة (13) والشروط الأساسية المنصوص عليها في المادة 2 (1). (البدري، 2009م، ص36 - 39)

ولقد تم تطوير معايير تحديد مدى الالتزام بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عبر لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ إذ تعتبر هذه اللجنة هي الجهة المسؤولة

عن رصد آلية تنفيذ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من قبل الدول الأطراف فيه. إن مبادئ ليمبورج -والمبادئ التوجيهية التي وضعت في ماستريخت- قد قدمت أمثلة تفصيلية عن الحق في التعليم. (إسماعيل، 2017م، ص234) في السياق نفسه، في عام 2019م، تم اعتماد مبادئ أبيدجان من قبل مجموعة من الخبراء، من أجل تنظيم وتوضيح دور القطاع الخاص في عملية دعم حق الأفراد في التعليم. علاوة على ذلك، فقد قام بعض الفقهاء بتوضيح النهج المتعلق بالانتهاكات لتحديد مدى تطبيق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. في مجال الخصخصة، فإن دور الدولة يبدو أنه ذو صلة على وجه الخصوص، لأنه يتعين على الدولة ضمان تمتع المتعلمين بالحق في التعليم بشكل كامل، وذلك بمجرد تولي الجهات الخاصة أمر الخدمات التعليمية، إذ يجب أن تتوخى الحرص الواجب في مراقبة سلوك هذه الأجهزة، وأن تكون مسؤولة قانونًا عن هذا. (أبو الخير، 2008م، ص141 - 142)

المطلب الأول: مكونات الحق في التعليم

يشير هذا المطلب إلى بعض الملاحظات عن مفهوم المضمون الجوهري للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ تعرض هذه الملاحظات من خلال تحديد بعض مكونات المضمون الجوهري للحق في التعليم. بشكل عام، بدأت المناقشة الصحيحة للمحتوى الجوهري لحقوق الأفراد منذ أكثر من عشرين عاماً تقريبًا، إذ يُعتبر مصطلح "المضمون الجوهري" وسيلة أو أداة مفيدة للمساهمة في تحليل وتوضيح المضمون المعياري للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتي غالبا ما تُوصف بأنها غامضة وغير محددة، وذلك بنية تقييم تصرف الدول في هذا الشأن. (سرور، 2000م، ص65 - 66) أشارت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية إلى المصطلح في تعليقها العام على المادة 2 (1) كالآتي:

إن اللجنة ترى أن يقع على كل الدول الأطراف الحد الأدنى من الالتزام الأساسي بتأمين تلبية المستويات الدنيا الأساسية على الأقل من كل حق من الحقوق. ومن ثم، على سبيل المثال، فإن الدول الأطراف في العهد التي يكون بها عدد كبير من الأفراد المحرومين من المواد الغذائية الأساسية، أو الرعاية الصحية الأولية الأساسية، أو المأوى والمسكن الأساسي، أو من الأشكال الأكثر أهمية من التعليم، ظاهريًا، تعجز عن الوفاء بالتزاماتها بموجب هذا العهد. فإذا قُرئ العهد على نحو لا يحدد هذا الالتزام الأساسي الأدنى، فإنه بذلك يكون قد جُرد إلى حد كبير من سبب وجوده. (أبو بكر، 2003م، ص143)

في التعليق العام على المادة (13)، تعرف لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المادة 13 (2) بأنها الحق في تلقي التعليم، وتحدد أربعة ملامح أساسية مرتبطة

بالتعليم، تتمثل في التوافر، وإمكانية الالتحاق والقبول، وقابلية التكيف، مما يعني ليس فقط ضرورة تفعيل المؤسسات والبرامج التعليمية بدرجة كافية في الدولة، بل أيضاً ضرورة أن يكون الوصول إلى هذه المؤسسات والبرامج التعليمية سهلًا للجميع دونما تمييز. بالإضافة إلى ذلك، تؤكد اللجنة أن الحق في التعليم يتضمن الجودة العالية في المناهج وأساليب التدريس، كما يتضمن أن يكون التعليم بدرجة من المرونة تجعله يتكيف وفقًا لاحتياجات المجتمعات المتغيرة، وللاستجابة لحاجات الطلاب داخل السياق الاجتماعي والثقافي الخاص بهم، وكذلك يجب أن يواكب أفضل اهتمامات الطفل وفقًا لما أكدت عليه اتفاقية حقوق الطفل. (أبو خوات، 2006م، ص114) ويتبين بأن اللجنة قد أشارت إلى هذا المفهوم في التعليق العام على الحقوق الأساسية، مثل الطعام والتعليم. في بعض الدراسات السابقة الأكاديمية، حيث يسعى البعض إلى البرهنة على استخدام مصطلح "المضمون الجوهري"، وذلك على أساس أن النص المستخدم يؤكد على ضرورة وجود حد أدنى من الاستحقاق. وعليه، فإن المضمون الجوهري لحق ما، يجب أن يُفهم كمعنى لجوهره، بمعنى العناصر الأساسية المؤكدة على الحقوق الإنسانية للأفراد. (علي، 2012م، ص14 - 17)

وهنا تظهر الحاجة لتعريف نطاق الحق في التعليم؛ لأن جميع عناصر هذا الحق، تغطيها شروط معاهدة حقوق الإنسان. وهذا لا يشمل فقط الشروط ذات الصلة الواضحة بالحق في التعليم، مثل الحال في العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل، بل العناصر المتشابكة من الحقوق الأخرى أيضًا. تتضمن الأمثلة: الحق في عدم التمييز، واحترام القناعات الدينية للآباء، فيما يتعلق باختيار التعليم لأبنائهم، وحرية إنشاء المؤسسات (حرية إنشاء المدارس)، والحق في الخصوصية (حرية اختيار التعليم دون تدخل من جانب المؤسسات التعليمية ذاتها)، والحق في العمل والتدريب المهني (للمعلمين). (آل علي، 2022م، ص495 - 502)

ووفقاً للمادة (13) والمادة (14) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يمكن الاستدلال على مكونات الحق في التعليم كما يلي:

الفرع الأول: إمكانية الالتحاق بالتعليم على أساس غير تمييزي

إن جوهر الحق في التعليم يعني أنه لا يجوز حرمان أي فرد من الحق في التعليم. وعند التطبيق، يعني ذلك إتاحة حق الفرد في الوصول إلى التعليم؛ أو بمعنى آخر، الحق في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية العامة القائمة دونما تمييز. علاوة على ذلك، يجب أن يكون التعليم الذي تقدمه الدولة بالجودة نفسها لجميع فئات المجتمع، على سبيل المثال، يجب ألا يُقدم للإناث تعليم ذو جودة أقل مقارنة بالأولاد. (عصمت، 2000م، ص91-90) إن إمكانية الحصول على التعليم تتضمن بعدين آخرين، هما إمكانية الالتحاق المادي (إذ يجب

أن تكون المدارس في المتناول من الناحية المادية وعلى نحو آمن) والإمكانية الاقتصادية للالتحاق، بمعنى أن التعليم يجب أن يكون في متناول الجميع اقتصاديًا.

الفرع الثاني: الحق في التمتع بالتعليم الابتدائي الإلزامي المجاني

العنصر الثاني من المضمون الجوهري للحق في التعليم، هو الحق في التمتع بالتعليم الابتدائي بصورة أو بأخرى، وليس بالضرورة في الصورة التقليدية للتعليم في الحجرة الدراسية. ولأن التعليم الابتدائي أساسي لتطوير قدرات الفرد، فيمكن تعريفه بشكل صحيح بأنه الحد الأدنى من المطالبات التعليمية. إن التعليم الابتدائي يتضمن تدريس الاحتياجات الأساسية من التعلم، أو التعليم الأساسي، بعيدًا عن نظام المدرسة والفصول، إذ يمكن أن يُمنح التعليم الابتدائي بأقل الطرق تقليدية، مثل التعليم القائم على القرية، أو المجتمع، أو في الهواء الطلق. (القمحاوي، 2007م، ص41 - 43) قد يكون السبب في ذلك، هو القصور في نظام المدارس الرسمي (قلة الأبنية المناسبة، أو مواد التدريس، أو المعلمين)، أو بسبب عدم قدرة أولياء الأمور على استيفاء نفقات التعليم في نظام المدارس الرسمية.

بموجب المادة 13 (2)، يجب أن يكون التعليم الابتدائي إلزاميًا. يتضمن ذلك أنه لا يجوز لأي أحد - من الآباء أو أصحاب العمل - منع طفل من الالتحاق بالتعليم الابتدائي. لا يوجد إلزام على الدولة بحماية هذا الحق من انتهاكه من جانب أطراف أخرى. وبشكل واضح، لا يكفي أن يكون التعليم الابتدائي إلزاميًا بقوة القانون، فمن الضروري كذلك، وجود حملات تفتيشية رسمية دورية تابعة للدولة، لمراقبة هذا الواجب وإنفاذه فيما يتعلق بالآباء، والمدارس، وأصحاب الأعمال، والتلاميذ أنفسهم. كما تشترط أيضًا المادة 13 (2) (أ): أن يكون التعليم الابتدائي مجانًا، إذ تتحدد درجة مجانية التعليم الابتدائي، وفقًا لحجم النفقات المباشرة وغير المباشرة، مثل المصروفات المدرسية، وتكلفة الكتب المدرسية، والأدوات المكتبية، وتكلفة الدروس الخارجية، وتكاليف الوجبات في مطعم المدرسة، ونفقات الانتقال من وإلى المدرسة، والزي المدرسي أو أي ملبس آخر، والنفقات الطبية، ورسوم الإقامة الداخلية، حيثما وُجدت.

في بعض الدول، من الشائع أن يقدم المجتمع القروي أو أولياء أمور التلاميذ العمالة لإنشاء، أو إدارة، أو صيانة المدرسة. ويُعد ذلك صورة من صور النفقات غير المباشرة للتعليم. هناك صورة أخرى للنفقات غير المباشرة للتعليم بالنسبة للآباء، وهي الضرائب، إذ من خلال السياسة المالية للدولة، تساهم العائلات في نفقات التعليم. (الخزرجي، 2009م، ص133) وتعتمد إمكانية الالتحاق بالتعليم على تقدم نظام الضرائب، بمعنى هل الفئات منخفضة الدخل تتحمل نفقات أقل - في سياق مطلق ونسبي - مقارنة بالفئات ذات الدخل الأعلى؟ يجب أيضًا النظر في تأثيرات صندوق النقد الدولي، والخطط الإستراتيجية للحد

من الفقر الخاصة بالبنك الدولي، في إمكانية الالتحاق بالتعليم، إذا كانت زيادة مصروفات التعليم جزءًا من حزمة الإجراءات المتفق عليها بين الحكومة المعنية وصندوق النقد والبنك الدوليين. لذا من المهم معرفة إذا كانت المعونات المالية، أو أي صورة من صور المساعدات أو الإجراءات التعويضية متوافرة للأفراد والفئات المهمشين، وذلك لضمان استمرار الالتحاق بالتعليم كحق من حقوق الإنسان. (الخطيب، 2002م، ص177 - 181) وفي مناسبات مختلفة، أوضحت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أن فرض مصروفات على التعليم الابتدائي مخالف للمادة 13 (2) (أ)، ولا يجوز للدول الأطراف تبرير مثل هذا الإجراء، بالإشارة إلى الظروف الاقتصادية القاسية، إذ إن تقديم مثل هذا التعليم كان التزامًا، وقد بقي كذلك على عاتق الدول الأطراف، بصرف النظر عن ماهية النظام الاقتصادي الذي تتبناه الدولة أيًا كانت.

يجب أن يكون للتعليم الابتدائي الأولوية في تخصيص الموارد؛ لأنه يتعلق بالأساس الجوهري لتطوير الفرد والمجتمع بأسره، إذ تتمثل مسؤولية الدولة في تقديم التعليم الابتدائي ومواصلة الخدمات التعليمية. ولا تستطيع المؤسسات التعليمية العامة أن تتخلى عن مسؤوليتها من خلال إفساح المجال للقطاع الخاص أو تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص لتمويل البنية التحتية التعليمية. (الفقي، 2005م، ص24) في التعليق العام على المادة (13) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، شددت لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على أنه على الدول واجب مباشر متمثل في تقديم التعليم الابتدائي للجميع. أما الدول المنضمة حديثاً إلى العهد والتي لم تحقق التعليم الابتدائي الإلزامي المجاني، فعليها التزام بتبني وتنفيذ خطة عمل تفصيلية وفقًا للمادة (14) من العهد.

في سياق التعليم الأساسي، تم التأكيد على أن الدول فقط، يمكنها ربط جميع العناصر سويًا في نظام تعليمي متسق ومرن. وبالرغم من ذلك، يجب التأكيد على أن المادة 2 (1) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ تسمح للدول الأطراف أن تستخدم "جميع الوسائل المناسبة" التي تهدف إلى تطبيق الحقوق الواردة في العهد. (طالب، 2009م، ص130 - 131) وذلك يعني مبدئياً أنه لا يمكن استبعاد إجراءات الخصخصة في مجال التعليم، شريطة أن تساهم في تحقيق فعال ومستمر للحق في التعليم.

الفرع الثالث: جودة التعليم

هناك عنصر جوهري آخر متعلق بالحق في التعليم، وهو أقل مادية وعليه فهو أكثر صعوبة في تقويمه، هو جودة التعليم لكل مستوى تعليمي منفصل. إن الدولة الطرف في العهد ينبغي أن تلتزم، بتقديم ومواصلة هذه الجودة؛ وإلا فإن حضور الطلاب للمدرسة لن يكون له فائدة. عند تقويم هذه الجودة، يجب أن تأخذ الدولة في حسبانها عدة عوامل، مثل

نتائـج الـطلاب فـي الاختبـارات، وجهـود المعلميـن، ومسـتوى تدريبهـم؛ وتوافـر وجـودة مـواد التدريـس، وحالـة أبنيـة المدرسـة ومرافقهـا، وغيرهـا مـن الأمـور التـي تضمـن الجـودة التعليميـة. (الحسـبان، 2012م، ص188 - 191) إن مسـتوى جـودة التعليـم، يجـب أن يتضمـن معاييـر متعلقـة بالغـرض مـن التعليـم، وذلـك بموجـب المـادة 13 (1) مـن العهـد الدولـي الخـاص بالحقـوق الاقتصاديـة والاجتماعيـة والثقافيـة، والمـادة 23 (1) مـن اتفاقيـة حقـوق الطفـل

الفرع الرابع: الاختيار الحر للتعليم

هنـاك عنصـر آخـر مـن المضمـون الجوهـري للحـق فـي التعليـم، وهـو الاختيـار الحـر للتعليم أي دون تدخـل مـن الغيـر، وبخاصـة فيمـا يتعلـق بالمعتقـدات والأفـكار المختلفـة. يتـم انتهـاك هـذا العنصـر فـي حالـة عجـز المؤسسـات التعليميـة عـن احتـرام الاختيـار الحـر للوالديـن فيمـا لـه صلـة بنـوع التعليـم المعطـى لأطفالهـم. (خمـاط، 2010م، ص13 - 14) ويعنـي ذلـك، علـى وجـه الخصـوص، أن الدولـة يتعيـن عليهـا تقديـم مناهـج موضوعيـة تعدديـة وتجنـب التركيـز علـى نـوع تعليمـي واحـد. ومـع ذلـك، يجـب إدراك أنـه فـي العديـد مـن الـدول، هنـاك فرصـة واحـدة محـددة (أو قـد لا توجـد) للحصـول علـى التعليـم باختيـار الفـرد، بحيـث إمـا أن يكـون هنـاك تعليـم مـن نـوع واحـد تشـرف عليـه الدولـة، أو نظـام مختلـط، أو تعليـم خـاص تكلفتـه مرتفعـة للغايـة، لا يقـوى الآبـاء علـى تحملهـا. وفقًـا للقانـون الدولـي لحقـوق الإنسـان، فإنـه لا يوجـد التـزام مباشـر علـى الدولـة لتقديـم دعـم مالـي لمؤسسـات التعليـم بالقطـاع الخـاص؛ ولكـن فـي حـال فعلـت ذلـك، يتعيـن عليهـا القيـام بذلـك دون تمييـز.

المطلب الثاني: تحديد الالتزامات المتعلقة بتنفيذ الحق في التعليم

للمزيـد مـن التحليـل، وتحديـد المحتـوى المعيـاري للحـق فـي التعليـم، وطبيعـة ومحتـوى الالتزامـات ذات الصلـة للدولـة، فـإن الباحـث يقتـرح أن نتبـع "أسـلوب الالتزامـات" الـذي تـم تطويـره فـي المجـال الأكاديمـي. (علـي، 2020م، ص107 - 108) ولضمـان الدقـة، يقتـرح الباحـث أيضًـا أن يتـم اسـتخدم تقسـيم التزامـات الدولـة كأداة تحليـل، لتقديـم فهـم أفضـل لنطـاق وطبيعـة هـذه الالتزامـات فـي عمليـة إدراك الحقـوق الاقتصاديـة والاجتماعيـة والثقافيـة، والحـق فـي التعليـم بوجـه الخصـوص. أصبـح شـائعًا الآن التمييـز بيـن التزامـات الـدول الأطـراف فـي العهـد الدولـي الخـاص بالحقـوق الاقتصاديـة والاجتماعيـة والثقافيـة التـي يجـب احترامهـا والتـي يجـب حمايتهـا وتلـك التـي يجـب الوفـاء بهـا تجـاه الأفـراد بموجـب اختصاصهـا. يتـم اسـتخدام هـذا التقسـيم لالتزامـات الدولـة فـي التعليـق العـام للجنـة الحقـوق الاقتصاديـة والاجتماعيـة والثقافيـة، مثـل التعليـق علـى الحـق فـي المـأكل، والحـق فـي التعليـم. فبينمـا المسـتوى الأول هـو الالتزامـات التـي يجـب احترامهـا، فـإن المسـتوى الثانـي هـو الالتـزام بالحمايـة. ويتطلـب ذلـك مـن الدولـة اتخـاذ إجـراءات مـن خـلال التشـريعات أو أي إجـراء آخـر، لمنـع، والحيلولـة دون، انتهـاك حقـوق

وحريات الأفراد من الغير. أما المستوى الثالث فيتعلق "بالتزام التنفيذ". وقد يتميز هذا الالتزام بأنه قائم على البرامج، ويتضمن المزيد من الرؤية طويلة الأجل في التنفيذ. وبوجه عام، سيتطلب ذلك تدخلًا ماليًا لا يمكن إنجازه من الأفراد. إن تقسيم الالتزامات يمكن تطبيقه على الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذلك الحقوق السياسية والمدنية. ويبدو أن إعمال حق ما، على وجه الخصوص، ربما يتطلب إما الامتناع أو التدخل من جانب الدول. (محمد وموسى، 2007م، ص49 - 50)

الالتزام بالاحترام فيما يتعلق بالحق في التعليم، يستلزم امتناع المؤسسات العامة عن منع الأطفال من الحضور للتعليم، على سبيل المثال، عبر إغلاق المؤسسات التعليمية في أوقات معينة بدون أسباب. علاوة على ذلك، يتطلب هذا الالتزام ألا تقوم هذه المؤسسات التعليمية بالتمييز على أساس النوع، أو العرق، أو الأصل الاجتماعي، فيما له صلة بالقبول في المدارس العامة. إن المعايير التفصيلية لعدم التمييز والمعاملة العادلة للأفراد في التعليم، وردت في المادة 2 (2) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، كما وردت في ميثاق اليونسكو ضد التمييز في التعليم الصادر عام 1960م، خاصة في المادتين الأولى منه

إن الالتزام بالاحترام يمكن أن يتميز بأنه التزام بالسلوك، بمعنى إنه يتطلب اتباع الدولة لمسار إجراء محدد في إعمال المعاهدة، الالتزام "بالاحترام" يتطلب قيام الدولة بضمان ممارسة الحق في التعليم بدون تمييز فيما بينهم. هناك مثال آخر للالتزام بالحماية، وهو تبني وفرض تشريع بمكافحة عمالة الأطفال أو التسرب المدرسي، أو ترتيبات مراقبة وفرض التعليم الابتدائي الإلزامي. (مصطفى، 2007م، ص12 - 16) ومما يؤكد ذلك، مبادئ أبيدجان التي توضح التزامات الدول بحقوق الإنسان، وتنظم آلية مشاركة القطاع الخاص في دعم الحق في التعليم، إذ من أهم الأمثلة على هذه المبادئ: المساواة وعدم التمييز في منح الحق في التعليم، وضمان الجودة في التعليم، وتمويل المؤسسات التعليمية الخاصة المؤهلة فقط، وتحديد الآلية التي يمكن من خلالها تحديد مسؤوليات القطاعات العامة أو الخاصة.

إن طبيعة الحق في التعليم تتجلى في أن الدولة مطالبة بإعمال الحق في التعليم، إذ تؤكد لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على أن المادة (13) تعتبر أن الدولة هي المسؤول الأساسي عن التقديم المباشر للتعليم، في أغلب الظروف، والذي يمكن اعتباره صياغة للالتزام بالتنفيذ، والالتزام بالتنفيذ يستلزم من الدولة أن تقدم أنواعًا متعددة من التعليم، متوفرة ومتاحة للجميع. وللحفاظ على هذا المستوى من الإعمال، ولتحقيق هذا الهدف، فإنه يجب على الدولة أن تتخذ مجموعة منوعة من الإجراءات. وبالرغم من أن التشريع ربما يكون ضروريًا لتقديم إطار قانوني منذ البداية، فإن إعمال هذا الحق يتطلب إجراءات سياسية ومالية ودعمًا ماديًا. من ناحية أخرى، الالتزام بالوفاء يتطلب وجود قدرة

من الدولة على الإذعان، بحسب مستوى التعليم، مع مراعاة نص التزام المعاهدة. لذلك، فإن الالتزام بالوفاء ينبغي أن يوصف بأنه التزام بنتيجة، تاركًا اختيار الوسيلة للدولة، بشرط أن تتوافق النتيجة المحققة مع المعايير الدولية. (الحلو وآخرون، 2005م، ص42 - 45)

وعليه، الحد الأدنى من المضمون الجوهري للحق في التعليم يؤدي إلى ظهور التزامات ملموسة لضمان إعمال الحد الأدنى من مستويات التمتع بالحق، ويمكن أن تتصف هذه الالتزامات كحد أدنى من الالتزامات الجوهرية، وفقًا لما عرفته لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في التعليق العام الصادر عنها بشأن طبيعة التزامات الدول الأطراف. (الدباس، 2005م، ص82 - 83) مثل تلك الالتزامات، لا تقتصر على الالتزامات السلبية فقط، لكنها تشمل كذلك التزامات إيجابية بالحماية والتنفيذ، مما يؤكد على تطبيق الحد الأدنى من الالتزامات الجوهرية الناتجة عن المضمون الجوهري للحق في التعليم، بصرف النظر عن توافر الموارد. طبقًا للجنة، فإن الحد الأدنى من الالتزامات الجوهرية المتعلق بالحق في التعليم، يتضمن التزام ضمان حق الوصول للمؤسسات والبرامج التعليمية على أساس عدم التمييز؛ وذلك لضمان وفاء التعليم للأهداف الواردة في المادة 13 (1)؛ التي تتمثل في توفير التعليم الابتدائي للجميع حسب المادة 13 (2) (أ)؛ وتبني وتنفيذ إستراتيجية تعليمية وطنية تشمل توفير التعليم العالي والأساسي؛ وضمان الاختيار الحر للتعليم دون تدخل من أطراف خارجية، بحسب التوافق مع الحد الأدنى من المعايير التعليمية (المادة 13 (3) و(4)).

ومن أهم الطرق الخاصة بمتابعة ورصد آلية تنفيذ الدول لالتزامات الحق في التعليم، التقارير الصادرة من لجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي تستطيع اللجنة من خلالها قياس مدى التزام الدول بتنفيذ مكونات الحق في التعليم من خلال رصد بعض الملاحظات على الدول أثناء تطبيقها لالتزاماتها، مثل تقرير عام 2022م الصادر عن الدورتين الحادية والسبعين والثانية والسبعين. (Global Initiative for Economic Social and Cultural Rights and others, 2014, Privatization and its Impact on the Right to Education of Women and Girls) كذلك، قامت الأمم المتحدة بإنشاء مقرر خاص معني بالحق في التعليم، تتمثل وظيفته الأساسية في رصد آلية تطبيق الدول للحق في التعليم، ورفع التوصيات بشأن ذلك للدول والجهات المعنية بالحق في التعليم، مثل تقرير عام 2015م بشأن الشراكات بين القطاعين العام والخاص والحق في التعليم، وتقرير حماية التعليم من الاستغلال التجاري (A/HRC/29/30)

المبحث الثاني: مفهوم خصخصة التعليم

ليس هناك تعريف واضح ومتفق عليه لمصطلح الخصخصة، فقد اختلف الكثير من الفقهاء في الاتفاق على تعريف محدد لمصطلح الخصخصة، وذلك وبالرغم من أنه يسهل أحيانًا الإشارة إلى مواقف تشير إلى مدى تحقق الخصخصة في الواقع العملي. (الثبيتي، 2020م، ص56) يرجع ذلك إلى حقيقة أن الخصخصة يمكن أن تأخذ عدة صور وجوانب. غير أن أغلب الباحثين يبدون كأنهم متفقون على أن الخصخصة تتضمن عادة نقل الأصول، والإدارة أو المهام أو المسؤوليات السابق امتلاكها أو تنفيذها بواسطة الدولة إلى أطراف خاصة. (الجبوري، 2007م، ص73) ومن منظور الموضوع الأساسي في هذه الدراسة، فمن الصعب أيضًا وضع تعريف ملموس لما يعنيه مصطلح خصخصة التعليم أو الخروج بوصف محدد لماهية خصخصة التعليم فعليًا.

إحدى الطرق لتعريف خصخصة التعليم، هي إلقاء نظرة أولًا على دوافع التعليم وأهدافه. في العموم، حصلت الخصخصة على زخم، باعتبارها وسيلة لمكافحة ما عرف بأنه عدم قيام المؤسسات التعليمية العامة بتوفير خدمات معينة بطريقة ذات كفاءة وفاعلية في التكلفة. وللخصخصة عدة أهداف، بعضها متضارب. هذه الأهداف تشمل أهدافًا مالية، مثل خفض الإنفاق العام، وجذب الاستثمارات الأجنبية، وتحسين الكفاءة والعمل المؤسسي، وإدخال المنافسة في الأسواق الاحتكارية، بالإضافة إلى أهداف ذات طبيعة سياسية أكثر. يبدو أن الرؤية العامة تدور حول سماح الخصخصة بمزيد من المرونة والكفاءة في توفير خدمات معينة مقارنة بتوفيرها من خلال الدولة. (موسى، 2017م، ص97 - 98) بالنسبة للتعليم، يبدو أن أهداف خصخصة التعليم، تنصب على خفض مشاركة الدولة في توفير، أو تمويل، أو الرقابة على الخدمات التعليمية لتحسين جودته، وكفاءته وفاعليته. ويرى آخرون أن أحد الأهداف الأخرى المهمة للخصخصة في مجال التعليم، هو تعزيز خيارات الآباء في التعليم، بإعطائهم الفرصة لاختيار المدرسة التي يرونها الأفضل لأطفالهم. (النجار، 2011م، ص55 - 59) وهناك ثلاثة عوامل أساسية تسهم في خصخصة التعليم:

- زيادة الطلب على التعليم المرتفع الجودة من جانب الآباء، فإذا لم تتمكن المؤسسات التعليمية العامة من استيفاء هذا الطلب لأسباب مالية أو تنظيمية، سيبدأ الآباء في البحث عن بدائل أخرى للتعليم الممول حكوميًا.

- قلة فاعلية وجودة التعليم العام، ونقص التمويل المناسب له؛ وتوجد مؤشرات على ذلك، أهمها: مدى تكدس المدارس والفصول، وعدم القدرة على توفير التعليم الابتدائي والثانوي في بعض الأقاليم أو المناطق، ومشكلة استقطاب ودفع أجور المعلمين المؤهلين، وتقلص التركيز على جودة محتوى المناهج.

- إن العولمة، وتحرير السوق، وتدخل المؤسسات الدولية مثل البنك الدولي، كلها قد أجبرت الدول على اتخاذ خطوات لضبط مهامها، وتقليل حجم الإنفاق الحكومي وزيادة الكفاءة. (Hogan and Thompson, 2020, 13-16)

بأخذ هذه العوامل والأهداف في الحسبان، يمكن تفسير تعريف خصخصة التعليم بأنها تستلزم تحركات مقصودة نحو تعليم مدرسي خاص أكثر منه تعليمًا عامًا في جوانب توفيره، وتمويله، وإدارته، وتنظيمه. يتضمن ذلك، بالضرورة، زيادة دور الأطراف الخاصة (آباء، شركات، أو منظمات غير حكومية) في واحد أو أكثر من جوانب التعليم هذه. غير أنه ينبغي التركيز على أن خصخصة التعليم – كما عرفناها أنفًا – لا تعني بالضرورة استبعاد الدولة بالكامل من المشاركة في أي من تلك الأنشطة أو أي جوانب أخرى مرتبطة بالتعليم، مثل المراقبة أو حل المنازعات.

كذلك يجب عدم الخلط بين خصخصة التعليم، والتعليم الخاص. فبينما نجد أن خصخصة التعليم في جوهرها، هي نقل المسؤوليات في مجالات تعليمية معينة تحت سيطرة الدولة (توفير التعليم، التمويل، الإدارة أو التنظيم) لأطراف خاصة، يشير التعليم الخاص إلى التعليم المدرسي الذي تم إنشاؤه بمبادرة خاصة من أفراد أو جماعات، دون تدخل مباشر من المؤسسات التعليمية العامة، ويمول بتمويل خاص، ويرعى ويدار ويعمل باستقلالية عن الدولة وليس تحت الرقابة المباشرة لها. (عبد اللطيف، 2008م، ص161 - 162) بعبارة أخرى، فإن التعليم الخاص يدار بشكل أكثر استقلالية عن نظام التعليم العام. من ناحية أخرى، فإن خصخصة التعليم – كما وردت في هذا الجزء– تعني سياسة التفويض المقصود للمهام الحكومية التعليمية لكيانات خاصة بهدف تحقيق الأهداف سالفة الذكر وتحت تأثير العوامل المذكورة من قبل

المطلب الأول: طرق خصخصة التعليم

الخصخصة في التعليم، مسألة معقدة، بحكم الوسائل والطرق المستخدمة لتنفيذها، إذ وصف الكثير من المعلقين، وخبراء التعليم، ومناصري الخصخصة، كثيرًا من الطرق التي يمكن أن تتم من خلالها خصخصة التعليم. تلك الطرق تنطوي على أساليب مختلفة، وهي مرتبطة عمومًا بطريقة تمويل التعليم وإدارته وطريقة تقديم التعليم، وأدوار الدولة والقطاع الخاص في توفير بدائل للتعليم الحكومي وتنظيمها. هذه الأساليب تعكس أيضًا فاعلية الخصخصة. (أبو الخير، 2008م، ص101 - 103) بمعنى آخر، إنها ترتبط بمسألة مدى احتفاظ الدولة بدور قيادي في التعليم. وفي هذا الصدد، يمكن التمييز بين مختلف مستويات الفاعلية في طرق الخصخصة في قطاع التعليم. على أحد طرفي المسألة، يمكن أن نصطدم بخصخصة مطلقة، حيث تنتقل جميع الجوانب الخاصة بالتمويل والإدارة وملكية وتنظيم

التعليم إلى القطاع الخاص، ويتقلص دور الدولة بشكل كبير. وكما لاحظنا أعلاه، فإن هذا لا يعني بالضرورة أن الدولة ليس لها أي دور في التعليم، إذ أن هذا الأمر نادر الحدوث. من ناحية أخرى، تحتفظ الدولة بقدر كبير من المشاركة في قطاع التعليم في جوانب التمويل والإدارة والملكية والتنظيم، ولكنها تقرر إسناد بعض الخدمات (مثل نقل الطلاب، أو توفير المواد والوجبات المدرسية) إلى القطاع الخاص. (زغلول، 2005م، ص36 - 37) بين هذين النقيضين، هناك درجات متعددة من الخصخصة، تشمل النقل الجزئي للاختصاصات في مجالات التمويل، والإدارة، أو الملكية إلى أطراف خاصة. هذه الأنواع تشمل نظم القسائم المدرسية والمدارس المستقلة، وإسناد مهام وإدارة تعليمية رسمية.

ولأهداف هذه الدراسة، سيتم بحث هذه الأنواع المحدودة من الخصخصة، بدلالة أثرها في الحق في التعليم، إذ أنه على الرغم من أن اختيار طريقة الخصخصة المناسبة، يعتمد على الظروف الاقتصادية والاجتماعية لكل دولة، يمكن القول بأن طرق الخصخصة المختلفة، لا تؤثر في الحق في التعليم، طالما أنها تحقق العناصر الأساسية لهذا الحق، والتي سبق شرحها في المبحث الأول

الفرع الأول: خصخصة التعليم عبر التمويل البديل

تتم خصخصة التعليم عبر التمويل البديل عن طريق القسائم المدرسية، إذ تمثل هذه القسائم المدرسية نظامًا لتمويل التعليم، تقوم فيه الدولة بتوفير التمويل للآباء (في شكل شهادة أو قسيمة عادة) ليرسلوا أطفالهم إلى مدارس يختارونها. (عبد الفضيل، 2011م، ص8 - 12) قد تكون هذه المدارس عامة أو خاصة، وقد تتنافس مع بعضها في الوضع المثالي على جذب الطلاب أصحاب القسائم عن طريق تقديم مستوى تعليمي أفضل، بطريقة أكثر كفاءة وفاعلية اقتصادية. طرحت فكرة استخدام القسائم لتمويل التعليم لأول مرة في عام 1962م نتيجة لوجود ضرورة ملحة للتمويل الحكومي للتعليم، وذلك بسبب الفوائد العامة التي تنشأ من التعليم. وفي الوقت نفسه، كان هناك إصرار، على أن الدولة ينبغي أن تنسحب من مجال توفير التعليم، وينبغي أن يتقلص دورها التنظيمي لأقصى مدى من أجل حماية الصالح العام. (الشريف، 2005م، ص21 - 22)

ولقد ظهرت عدة أنواع من نظم القسائم، بعضها كانت لجميع الأطفال (شاملة)، والبعض الآخر كان يستهدف فئات خاصة، كالأطفال من الأسر منخفضة الدخل. استخدمت القسائم الشاملة فقط في السويد وتشيلي، بينما طبقت نظم القسائم المستهدفة في دول كالولايات المتحدة وكولومبيا. أحد أكثر الآراء المناصرة لنظم القسائم، يزعم أنها تزيد من فرص الآباء في الاختيار. (Walford, 2017, 117 - 121) علاوة على ذلك، فقد يسمح لأطفال الأسر منخفضة الدخل بالالتحاق بمدارس خاصة، التي يصعب عليهم دخولها بسبب

القيود المالية. أيضًا، فإن التنافس على الطلاب حاملي القسائم، يفترض أن يجبر المدارس المشتركة في النظام على أن تضع في حسبانها الاحتياجات التعليمية للطلاب والآباء أكثر، إذ أن الآباء يمكنهم أن يقرروا سحب أطفالهم من المدرسة، لو لم توافق توقعاتهم، ويرسلوهم إلى مدرسة أخرى مناسبة. إلى حد ما، ذلك يعني أن مراقبة وتنظيم مدارس القسائم ستكون في أيدي الآباء.

من ناحية أخرى، يرى معارضو برنامج القسائم أن النظام قد ينزع من المدارس العامة الكثير من الموارد المالية المطلوبة بشدة. على سبيل المثال، في عام 1994م أعلنت المحكمة العليا في بورتريكو أن نظام القسائم غير دستوري، لأن هناك نصًا في الدستور ينص على استخدام التمويل العام فقط للمدارس الحكومية. (الجبوري، 2007م، ص20 - 23) في الولايات المتحدة، قد ترى بعض الولايات أن توفير تمويل حكومي لمدارس غير حكومية، لا يتفق مع دستور الولاية حسب فقه الأغراض العامة. وبناء على ذلك، فإن استخدام الأموال العامة لأغراض غير عامة أمر محظور. علاوة على ذلك، قد تفيد القسائم فقط الطلاب من الأسر الأعلى دخلًا. وهناك رأي آخر ينتقد نظام القسائم، إذ يقول إن المدارس الخاصة المشاركة في برنامج القسائم، قد ينتهي بها الحال إلى التقاط واختيار الطلاب، تاركة بذلك الطلاب الأقل مستوى في المدارس الحكومية. الأمثلة الأخرى المحتملة للخصخصة عبر التمويل البديل، هي الإعفاءات الضريبية، والدعم للمرافق التعليمية الخاصة كوسيلة لزيادة التنافس مع المدارس الحكومية. (طالب، 2009م، ص58 - 62)

وبشكل عام، قد تظهر بعض المشكلات المتعلقة بمتطلبات التوافر والوصول الاقتصادي. إن انتهاك الحد الأدنى من الالتزام بالحق في التعليم – بالنسبة للحق في التمتع بتعليم أساسي مجاني كما تفرضه المادة 13 (2) (أ) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والاقتصادية والثقافية – قد يحدث إذا أدى نظام القسائم إلى فرض المدارس الابتدائية لرسوم كانت في السابق مجانية، ولم يقم النظام باستهداف وإعانة تلاميذ الأسر منخفضة الدخل لتعويض ذلك، وقد يكون الأمر كذلك أيضًا عندما لا تكون النقود التي توفرها القسائم كافية لتغطية نفقات التعليم المدرسي. علاوة على ذلك، إذا أدى نظام القسائم إلى انحسار أعداد المدارس الحكومية في منطقة ما نتيجة تفضيل التلاميذ للمدارس الخاصة؛ فإن اشتراط الوصول المادي قد يتأثر كذلك

الفرع الثاني: خصخصة التعليم عبر تفويض إدارة المدارس والخدمات الإرشادية

هناك نوع آخر شائع من خصخصة التعليم، يتم عبر تفويض خدمات الإدارة والإرشاد للمدارس الممولة والمملوكة للدولة إلى كيانات خاصة (ربحية أو غير ربحية). أمثلة هذا

النوع من الخصخصة، يمكن أن نجدها فيما يسمى المدارس المستقلة التي بدأت شعبيتها تتزايد في الولايات المتحدة وإسناد خدمات إدارة المدارس الحكومية إلى منظمات إدارة التعليم. (موسى، 2017م، ص70 - 71) وهناك مثال آخر، هو تفويض خدمات الإدارة والإرشاد إلى منظمات غير حكومية أو مجتمعات غير مرتبطة بالدولة، تتولى القيام بالواجبات التعليمية في المجالات التي لم تتمكن فيها الدولة من فعل ذلك

أولاً: - المدارس المستقلة:

المدارس المستقلة، هي مؤسسات تعليمية مستقلة، تم إنشاؤها عبر تشريع محلي، وتمويلها عبر تمويل عام، غير أنها تدار خارج إطار عمل التعليم العام، وتتمتع عادة بحرية أكبر في اللوائح والقيود. (إمام، 2007م، ص31) يمكّن تشريع المدارس المستقلة الآباء، والمعلمين، ومديري المدارس، والشركات الخاصة، أو باقي أفراد المجتمع المحلي، من الدخول في اتفاق رسمي مع الحكومة المحلية أو هيئات التعليم المدرسي، عبر توقيع عقد أو ميثاق لإنشاء مدرسة مستقلة تقدم تعليمًا حكوميًا مجانيًا. وبالرغم من أن محتوى تشريع المدارس المستقلة قد يتباين، فإنه يركز عادة على من يمكنه التقدم للتعاقد (أفراد، مدارس حكومية أو خاصة، منظمات ربحية أو غير ربحية)، وعلى طريقة إدارة المدرسة، ومقدار التمويل الحكومي الذي ينبغي أن تتلقاه، ومقدار الحرية التي تتمتع بها المدرسة في تحديد عملياتها وتنظيم التعليم. (حمدون، 2013م، ص100 - 102) علاوة على ذلك، فقد ينص تشريع التعاقد على مسألة تفويض إدارة تلك المدارس إلى كيانات خاصة ربحية أو غير ربحية مثل منظمات إدارة التعليم. وقد تتم إدارة المدارس المستقلة بشكل مستقل في مجالات كالمناهج، والإرشاد، والميزانية، والموظفين، في مقابل مسؤوليتها عن مستوى الطالب. ومحتوى العقد ذاته قد يختلف، بالرغم من أنه يتضمن عادة اشتراطات بشأن الأهداف الأكاديمية التي ينبغي للمدرسة المستقلة أن تحققها، وعقوبات عدم الوفاء بتلك الأهداف. التحرر النسبي من الإدارة التعليمية الحكومية، وقدر التحكم الواسع الممنوح للمدارس المستقلة في تحديد تنظيمها وعملها، يجعلها مدارس مرنة، ولكنه في ذات الوقت يثير الشكوك بشأن مساءلتها. (هريس، 2021م، ص83 - 84)

الجدير بالذكر أن إحدى النتائج المتوقعة من حرية المدارس المستقلة، وهو التحسن في الأداء وجودة التعليم، لا يبدو أنه تحقق فعليًا بالولايات المتحدة. في تقرير حديث أعده الاتحاد الأمريكي للمعلمين، تمت فيه مقارنة أداء المدارس المستقلة في عدد من الولايات بأداء المدارس الحكومية التقليدية، توحي النتائج بأن أداء تلاميذ المدارس الحكومية أفضل في الرياضيات والقراءة من أداء تلاميذ المدارس المستقلة (بما في ذلك مدارس مستقلة من ولايات يمنح فيها قدر أكبر من الاستقلال للمدارس المستقلة مقارنة بالولايات الأخرى). (Walford, 2017, 110 - 113) وبالرغم من اعتراف التقرير بأن نتائجه ليست كلها معبرة

عـن الوضـع العـام، فـإن الأداء المنخفـض للمـدارس المسـتقلة، مقارنـة بالمـدارس الحكوميـة، يلقـي بـظلال الشـك علـى ملاءمتهـا كبدائـل مناسـبة للتعليـم المدرسـي الحكومـي. (Walford, 2017, 111)

ثانياً- إسناد الإدارة إلى منظمات إدارة التعليم:

إسـناد إدارة المـدارس الحكوميـة إلـى منظمـات إدارة التعليـم، قـد يكـون أكثـر الطـرق إثـارة للجـدل فـي خصخصـة التعليـم، إذ إنـه يسـتتبع تولـي إدارة المـدارس الممولـة حكوميًـا. يتضمـن هـذا النـوع مـن الخصخصـة، اسـتبدال المديريـن المعينيـن مـن الحكومـة للمـدارس الحكوميـة التقليديـة أو للمـدارس المسـتقلة (كمـا هـو الحـال فـي الولايـات المتحـدة فـي كثيـر مـن الأحيـان). (عبـد الفضيـل، 2011م، ص6 - 7) تسـتمر الولايـة فـي تمويـل المـدارس التـي تديرهـا منظمـات إدارة التعليـم، بينمـا تحصـل الأخيـرة علـى سـلطة إدارة المـدارس، وتحديـد المناهـج. وأيضًـا، يمكـن السـماح لمنظمـات إدارة التعليـم بتحديـد موظفـي المدرسـة، وتوفيـر الخدمـات الإرشـادية. وفـي الولايـات المتحـدة. وكذلـك فـي المملكـة المتحـدة، يتـم إسـناد الإدارة إلـى تلـك المنظمـات عـادة فـي المـدارس الحكوميـة منخفضـة الأداء. فـي محاولـة لتحسـين الجـودة والمعاييـر والنتائـج فيمـا يتعلـق بمنجـزات الـطلاب فـي المـدارس الحكوميـة الضعيفـة، فقـد لجـأت سـلطات التعليـم الحكومـي المحليـة إلـى تلـك الطريقـة لخصخصـة التعليـم. (الشـريف، 2005م، ص68 - 70)

يتمكـن نشـاط منظمـات إدارة التعليـم مـن الوصـول إلـى تلـك النتائـج، مـع محاولـة تقليـل التكاليـف العامـة لإدارة المـدارس عبـر تقليـل بعـض النفقـات الأساسـية. إن مـن أفضـل منظمـات إدارة التعليـم، منظمـة إديسـون سـكولز، التـي تمكنـت مـن الحصـول علـى عـدد كبيـر مـن عقـود الإدارة فـي الولايـات المتحـدة، وبـدأت تزيـد عملياتهـا فـي المملكـة المتحـدة وأماكـن أخـرى. (الخزرجـي، 2009م، ص51 - 53) يمكـن لمنظمـات إدارة التعليـم أن تسـاعد علـى إراحـة الدولـة مـن إدارة المـدارس الضعيفـة، بحيـث يمكنهـا تكريـس جهودهـا لتحسـين التعليـم فـي أماكـن أخـرى. ومـن ناحيـة أخـرى، فـإن اسـتخدام منظمـات إدارة التعليـم قـد يكـون مشـكلة مـن حيـث المسـاءلة والجـودة، إذ يـرى البعـض أن جهـود منظمـات إدارة التعليـم فـي تقليـل نفقـات إدارة المـدارس وتشـغيلها، يمكـن أن تـؤدي إلـى تدهـور جـودة التعليـم. (الزبيـدي وشـفيق، 2009م، ص69 - 70)

ثالثاً- المدارس التي تتم إدارتها مجتمعيًا:

فـي عـدد مـن الـدول الناميـة، قامـت بعـض المنظمـات غيـر الحكوميـة، والمجتمعـات المحليـة غيـر المرتبطـة بالدولـة، بتولـي إدارة المـدارس (أو أنشـأت المـدارس الخاصـة بهـا) وتقديـم خدمـات إرشـادية فـي المناطـق التـي لـم تتمكـن فيهـا الدولـة مـن توفيـر تعليـم حكومـي مناسـب، بسـبب نقـص المـوارد غالبًـا. فـي مالـي – مـثلًا –حلـت مـدارس المجتمـع محـل مـدارس الدولـة

في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. هناك مثال آخر من هذا النوع من تفويض التعليم، هو برنامج ايدكو في السلفادور. (شرننه، 2006م، ص161 - 163) في هذا النوع من الخصخصة، يكون التعليم غير مركزي، وتقوى المشاركة المباشرة للآباء والجماعات المحلية. وتدار مدارس هذا البرنامج بشكل مستقل عبر جمعيات تعليم مجتمعية، يتمثل أعضاء تلك الجمعيات في آباء الطلاب المختارين للمهمة، الذين تلقوا تدريبًا أساسيًا في إدارة المدارس.

بالرغم من أن هذه الطريقة في الخصخصة قد تساعد على زيادة الوصول للتعليم في المناطق التي لا يتاح بها التعليم العام، إلا أن بعض الأسئلة قد تثار حول جودة التعليم المقدم بواسطة جمعيات المجتمع المحلي التي لا تمتلك سوى التدريب الأساسي في التعليم وإدارة المدارس. هناك تساؤل آخر عما إذا كانت تلك المدارس - التي تدار بمساعدة أفراد المجتمع المحلي - تساهم في مزيد من مساواة وصول النوع الاجتماعي للتعليم وفي الخدمات المقدمة للمدرسة

إن خصخصة التعليم عبر تفويض الإدارة إلى كيانات خاصة أو إسناد إدارة المدارس الحكومية إلى منظمات إدارة التعليم، قد يؤدي إلى ظهور بعض الإشكالات المحتملة. فمثلاً، إذا أدت الخصخصة لمواقف تلجأ فيها تلك الكيانات الخاصة لفرض رسوم على التعليم الابتدائي أو الاشتراك في ممارسات تمييزية، فإن تلك الممارسات قد تحرم طلاب الأسر منخفضة الدخل من الوصول للتعليم، بسبب قلة مساهمتها المالية. (هادي، 2022م، ص9 - 11) وبالمثل، فإن منع وصول الأطفال المعاقين بسبب زيادة التكاليف التي يسببونها للمدرسة، وكذلك الطلاب من الخلفيات العرقية أو النوع الاجتماعي المختلف، قد يؤدي إلى المساس بالالتزامات الأساسية في الحق في التعليم. علاوة على ذلك، فإن المساس بالحق في التعليم قد ينشأ، إذا لم تقم المدارس المستقلة من خلال منظمات إدارة التعليم بتوفير تعليم بجودة مناسبة، ومن ثم لم ترتق لمتطلبات التكيف. قد يبدو الأمر كذلك في المدارس المستقلة منخفضة الأداء في عدة ولايات بالولايات المتحدة، كما ورد في تقرير أغسطس عام 2004م للاتحاد الأمريكي للمعلمين. (فواز، 2021م، ص71 - 73) من ناحية أخرى، فإن المساس بالحق في التعليم قد ينشأ إذا بدأت منظمات إدارة التعليم – في محاولتها لخفض النفقات كما أسلفنا – في التوحيد القياسي للمناهج، دون مراعاة الظروف الخاصة لكل مدرسة، أو الخلفية الثقافية التي تعمل المدرسة من خلالها. هنا، يظل دور الدولة مهمًا في تحديد وفرض الحد الأدنى من معايير المناهج على جميع المدارس (حكومية، خاصة، أو خاضعة للخصخصة)، وكذلك على الدولة مراقبة واعتماد المناهج الخاصة بالمدارس المستقلة والمدارس التي تديرها منظمات إدارة التعليم

الفرع الثالث: خصخصة التعليم عبر تفويض التنظيم والمراقبة

تنفيذ برامج القسائم، وإنشاء المدارس المستقلة، أو تفويض الإدارة لكيانات مستقلة كما في حالة المدارس التي تدار مجتمعيًا، مهد الطريق إلى طريقة ثالثة لخصخصة التعليم. في برامج القسائم والمدارس المستقلة، ومدارس المجتمع المحلي، تم نقل بعض جوانب مراقبة التشغيل والأداء من الدولة إلى كيانات خاصة (آباء في المعتاد). فمثلًا، في برامج القسائم، نجد أن مسؤولية تقرير جودة أداء المدرسة (ومن ثم، مراقبة تشغيل المدرسة في واقع الأمر) متروكة في أيدي الآباء. إذ يمكنهم أن يقرروا بقاء أطفالهم في مدرسة قسائم، أو نقلهم إلى مؤسسة تعليمية أخرى. (العمري، 2018م، ص91 - 93) علاوة على ذلك، فإن نقل السلطات التنظيمية، هو أمر يمكن ملاحظته في المدارس المستقلة، التي تكون في العموم متحررة من الآليات التنظيمية المركزية للولايات أو سلطات التعليم المحلية. يعني ذلك، إلى حد ما، أن المدارس المستقلة حرة في إقامة آلياتها التنظيمية الخاصة ولوائحها في مجالات كالمناهج، والميزانية، والموظفين، وانضباط الطلاب، متولية بذلك بعض المهام التي كانت الدولة تتولاها في السابق، طالما أنها ملتزمة بالمبادئ العامة التي تحددها وتفرضها سلطات التعليم المحلية.

إن من أهم إشكالات حقوق الإنسان، بشأن خصخصة التعليم في هذا السياق، مسألة المساءلة وتوافر العلاجات المناسبة، إذ يجب على الدولة ممارسة مستلزمات العناية الواجبة لمنع انتهاكات الحقوق من جانب الكيانات الخاصة، وعليه تظل المسؤول الأخير عن سلوكها. (Belfield, and Levin, 2002, 21 - 26) أيضًا، قد تتراكب مشكلة المساءلة مع المشاكل المتعلقة بتوافر العلاجات القانونية الفعالة المتاحة للآباء والطلاب. فإذا أخفقت مدرسة مستقلة – فوضت إدارتها لمنظمة إدارة تعليم – في تحقيق أهداف الأداء الخاص بها، وتم إلغاء العقد؛ فما العلاجات القانونية المتاحة للآباء والطلاب؟ في هذا الصدد، من الصعب الاعتراف بأسباب الإجراء بالنسبة للآباء المعنيين، من واقع كون المدارس أو المعلمين لا يقدمون جودة تعليم، إذ إن تحديد ماهية جودة التعليم قد يكون أمرًا شديد الصعوبة والغموض. (العمري، 2018م، ص111 - 112)

كما لاحظنا من قبل، فإن المدارس المستقلة تعمل بشكل مستقل عن المؤسسات التعليمية المحلية، غير أن ذلك لا يعني أنها حرة تمامًا من أي نوع من التنظيم أو أنها ليست مسؤولة مسؤولية عامة. فمثلاً، في الولايات المتحدة، يتباين مقدار التنظيم، الذي تخضع له المدارس المستقلة بحسب الولاية. في بعض الولايات، يبدو تنظيم المدارس المستقلة أكثر صرامة من ولايات أخرى، مما يؤدي إلى درجة أكبر من المسؤولية العامة. وفي ولايات أخرى، يتوقع أن تفي المدارس المستقلة بالقدر نفسه تقريبًا من متطلبات المدارس العامة بالنسبة لمحتوى المناهج، وشهادات المعلمين وتقويم الطلاب وانضباطهم. علاوة على ذلك، فإن

القوانين القائمة على حالات سابقة في الولايات المتحدة توحي أنه – في ظروف معينة – يبدو توقيع العقد (الذي يفوض جانبًا مهمًا من السلطة الحكومية في مجال التعليم) لا يعفي المدارس المستقلة من عدها مؤسسات عامة بحكم تمويلها الحكومي. ولا تعفى كذلك، بسبب حقيقة كون من يقومون بالمهام المفوضة يعملون تحت السلطة الحكومية، وقد فوضوا بالقيام بذلك عبر قانون تشريعي. (الهلالي، 2007م، ص62 - 67) لذلك، يجب على القانون أن يحدد بوضوح المسؤولية العامة للمدارس الخاضعة للخصخصة ومدى توافر العلاجات واللجوء للمحاكم بشأن قراراتها، وذلك لتجنب أي فراغات أو شكوك بالنسبة لوضع تلك المدارس وقراراتها، مما يؤكد على أن هذا الدور التنظيمي للدولة يقع بوضوح تحت نطاق التزام الحماية

المطلب الثاني: طبيعة العلاقة بين الجانب التجاري لخصخصة التعليم والحق في التعليم

بشكل عام، إن قرارات بدء الخصخصة في عالم التعليم – المترسخة في فكرة الكفاءة – ينبغي لها، من منظور حقوق الإنسان، ألا تزيد من سلبية عدم المساواة في المجتمع، بل عليها أن تساهم في تحقيق أفضل للحق في التعليم للفئات المهمشة. وبالنظر للأمر من تلك الزاوية، فإن المؤسسات التعليمية ملتزمة باحترام مستويات الحماية القائمة، أو – بشكل مختلف - الامتناع عن الإجراءات التي قد تقلل مدى ضمان الحق في التعليم في لحظة ما، مما يضمن الحق في التعليم. من المسلم به – بشكل عام – أن قرارات الخصخصة في مجال التعليم، ينبغي أن تفي بمتطلبات التوافر، والوصول، والتكيف، والقبول. يعني ذلك – من بين أشياء أخرى – أنه عندما تتم خصخصة أطراف النظام التعليمي لدولة ما، فإنه يجب تأمين التمتع بالعناصر الأساسية للحق في التعليم (السابق شرحه في المبحث السابق) باعتباره حقًا إنسانيًا، إذ على المؤسسات التعليمية التزام بمراقبة ذلك.

من أمثلة عدم الالتزام بحماية الحق في التعليم، الإخفاق في ضمان والإشراف على مطابقة المؤسسات الخاصة للحد الأدنى من معايير التعليم، كما اشترطتها المادة 13 (3) و(4) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. من الأمثلة الأخرى، المواقف التي لا تمنع فيها المؤسسات التعليمية طرفًا، أو توافق على رفع الرسوم الدراسية، عندما يبدو واضحًا أن تلك الممارسة قد تهدد الوصول الاقتصادي للتعليم. أيضًا قد يتأثر الالتزام بالحماية، إذا لم تقم المؤسسات التعليمية بمحاربة ومنع الأشكال المحظورة من التمييز في التحاق المتعلمين بالجامعات والمدارس. إن المعيار الأساسي لعدم التمييز ينطبق على أشكال التعليم كافة، سواء كانت عامة أو خاصة أو مخصخصة. على سبيل المثال، إن حظر التمييز على أساس العرق، ينطبق أيضًا على التحاق التلاميذ بالمدارس الخاصة والمخصخصة. (عبد اللطيف، 2008م، ص25 - 28)

فيما يتعلق بالجانب التجاري في الخصخصة، أحد أهم إنجازات جولة الأوروجواي لمفاوضات التجارة متعددة الأطراف، هو إبرام الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) في عام 1994م مع الاتفاقيات الأخرى التي أدت إلى مزيد من تطوير قواعد القانون التجاري الدولي، وإنشاء منظمة التجارة العالمية. (إمام، 2007م، ص73 - 75) وقد وُضعت مسودة هذه الاتفاقية لتيسير تجارة الخدمات، كالتعليم عبر قبول أربعة أنماط من توريد الخدمات، والإزالة التدريجية للحواجز التنظيمية المحلية التي قد تؤثر سلبًا في التجارة في الخدمات. ولجعل التحرر في تجارة الخدمات أمرًا ممكنًا، فمطلوب من الدول التفاوض حول إلزام نفسها بالفتح التدريجي لأسواقها لخدمات من اختيارها. (أسود، 2014م، ص31 - 32) فالدول التي تلتزم بذلك، يجب عليها أن تضع جدولًا زمنيًا تحدد فيه تلك الالتزامات، وتحدد القطاعات الخاضعة للتحرير التدريجي. هذا الجدول الزمني – بين أشياء أخرى – ينبغي أن ينص على الشروط والبنود والقيود على وصول السوق لتلك القطاعات، والشروط والمؤهلات الخاصة بالتعامل الوطني والإطار الزمني للتنفيذ، وبدء سريان تلك الالتزامات.

إن القراءة الدقيقة لاتفاقية الجات تكشف عن أنها محايدة فيما يتعلق بالخصخصة، إذ لا تصف الاتفاقية خصخصة أي من الخدمات التي تلتزم الدول بتحريرها، بما في ذلك الخدمات التعليمية. في الواقع، تستبعد الاتفاقية من تطبيقها، بعض الخدمات المقدمة من السلطة العامة، وتعرف بأنها تلك الخدمات التي لا تقدم على أساس تجاري، ولا بالتنافس مع مقدمي خدمة آخرين. تقول أمانة منظمة التجارة العالمية: إن التعليم الأساسي (أي التعليم الابتدائي والثانوي) الذين تقدمه الدولة بشكل مباشر، قد يندرج تحت نطاق هذا الاستثناء، غير أن الدول حرة في فتح أسواقها التعليمية للسماح بتقديم تعليم مواز للتعليم المدرسي الخاص. (موسى، 2004م، ص24 - 26)

إذا نظرنا إلى الالتزامات المحددة التي قدمتها الدول في مجال الخدمات التعليمية، نجد أنها لا تبين أن الدول تلزم نفسها بخصخصة تلك الخدمات. قد يبدو كذلك أن الخدمات التعليمية ضمن القطاعات الأقل إلزامًا في اتفاقية الجات. إن البحث الدقيق لقواعد الاتفاقية بشأن التنظيم المحلي– بما في ذلك إزالة الحواجز الوطنية – يبين أن اشتراطات الاستثناءات العامة للاتفاقية، وقواعد الوصول إلى السوق، تكشف كذلك أن الدول، التي تختار فتح أسواقها لتوفير الخدمات التعليمية، ما تزال صاحبة الحق في تطبيق إجراءات تنظيمية لحماية أهداف السياسات الوطنية المشروعة في مجال التعليم. (علاوي وآخرون، 2009م، ص204) بالطبع يجب أن تكون تلك الإجراءات ضرورية ومتناسبة لحماية تلك المصالح المشروعة، ولا ينبغي أن تستخدمها المؤسسات التعليمية العامة ذريعة للتملص من الالتزامات التي وافقت عليها. إن من المثير للجدل أن حماية متطلبات التوافر، والوصول، والتكيف،

والقبول – بالنسبة لحق التعليم - قد تندرج تحت تلك المصالح المشروعة التي يمكن حمايتها عبر التنظيم. بعبارة أخرى، للدول الحق في إطار الاتفاقية أن تضع، في قطاع التعليم، التنظيمات اللازمة لحماية وضمان الحق في التعليم.

إن تحرير التجارة في الخدمات التعليمية، لا يؤدي في حد ذاته إلى خصخصة التعليم أو إجبار الدول على خصخصة التعليم المدرسي، إذ تبقى الدول حرة في توفير التعليم الحكومي دون خصخصته. (Graham, 2020, 8 - 11) وما تزال تسمح بالتوفير الموازي للتعليم الخاص، عبر فتح الوصول لسوق التعليم. علاوة على ذلك، توفر اتفاقية الجات مساحة كافية للدول لإصدار إجراءات تنظيمية لحماية الحق في التعليم، وقد يتم تطبيق هذه الإجراءات أيضًا إذا رغبت الدول في خصخصة التعليم من أجل استغلال أكبر لميزة سوق التعليم الحر. غير أن الباحث يرى بل يؤكد أيضًا على أن توجه حقوق الإنسان في التجارة الدولية عمومًا – وتجارة الخدمات بشكل خاص – هو أمر لا غنى عنه للتوافق مع أي من المشكلات المحتملة التي يبدو أن تحرير التجارة في الخدمات التعليمية يتسبب فيها.

الخاتمة:

استعرض البحث مفهوم الحق في التعليم وعناصره الأساسية التي يتكون منها والحد الأدنى من الالتزامات التي يتضمنها، كما تم التطرق إلى مفهوم الخصخصة في التعليم ومدى تأثيرها في الحق في التعليم. وعليه، تم التوصل إلى العديد من النتائج والتوصيات التي توضح العلاقة بين الخصخصة والحق في التعليم. لقد تم التعرض سابقاً لطبيعة التزامات الدول بشأن الحق في التعليم، كما أننا لاحظنا معايير تحديد مدى الالتزام بالحق في التعليم. باختصار، يجب على الخصخصة في مجال التعليم أن تراعي وتفي بمتطلبات التوافر، والوصول، والتكيف، والقبول في التعليم. فإذا كانت سياسات الخصخصة تعرض تلك المتطلبات للخطر، فإن الدولة عليها واجب الامتناع عن تلك الإجراءات، بعبارة أخرى، على الدولة الالتزام باحترام التمتع بالحق في التعليم. (حسن، 2011م، ص223) وفي هذا الصدد، على الدولة واجب كذلك بممارسة العناية الواجبة في الرقابة على سلوك الكيانات الخاصة، التي تولت مهامها من الدولة في مجالات إدارة التعليم وتوفيره ومراقبته.

النتائج:

- إن خصخصة الخدمات التعليمية لا يحظرها القانون الدولي لحقوق الإنسان، كذلك إن تحرير التجارة في الخدمات التعليمية لا يؤدي بالضرورة إلى خصخصة التعليم.
- بالرغم من أن التعليقات العامة للجنة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تؤكد على دور الدولة في توفير التعليم، إلا أنه لم يرد في أي مكان ما ينص على وجوب حصرية هذا الدور.

- التوجه القائم على حقوق الإنسان في خصخصة التعليم يتطلب وجود أساس قانوني في التشريعات، إذ ينبغي أن تنص الدولة فيه على الوفاء بالحد الأدنى من الالتزامات الأساسية، بمعنى أنه يجب أن يكون الوصول لخصخصة التعليم أمرًا ممكنًا (ماديًا واقتصاديًا) تحت كل الظروف.

- إن فكرة الوصول الاقتصادي، تتطلب عدم وجود حواجز مالية أمام المتعلمين، في حال قدمت المدارس المخصخصة جزءًا كبيرًا من الخدمات التعليمية التي كانت الدولة تقدمه في السابق. وبشأن الرسوم، ينبغي أن توضع ترتيبات لتعويض التكاليف المرتفعة للأسر منخفضة الدخل. إن استخدام برامج القسائم وسيلة للتعامل مع تلك المسألة ينبغي أن يدار بحرص، ويسمح بمعايير واضحة غير غامضة لتطبيقها واستهدافها.

- إن المؤسسات التعليمية الخاضعة للخصخصة– سواء المستقلة أو التي تديرها منظمات إدارة تعليم– تخضع لالتزام التمسك بالوصول غير التمييزي للمؤسسات؛ ينبغي ألا تمارس التمييز على أساس الأصل، أو اللون، أو القدرة الاقتصادية. إن إمكانية الوصول تعني كذلك تساوي الذكور والإناث في الحصول على التعليم، إذ ينبغي على الدولة مراقبة عدم تفضيل المؤسسات المخصخصة للذكور على الإناث في اختيار التلاميذ، أو أن يقل عدد الإناث الملتحقات بهذه المؤسسات فور تفويض الإدارة لمؤسسة مخصخصة (بسبب الزيادة في الرسوم).

- هناك عدد من المهام في مجال التعليم، لا يمكن– في الغالب– خصخصتها، إذ إنها تتطلب من أي مؤسسة أن تضع معايير وإجراءات مراقبة بطريقة محايدة وموضوعية. إن الدولة هي المؤسسة الوحيدة التي ينبغي أن تمتلك تلك السلطة والقدرة القانونية، إذ ترتبط هذه المهام باعتماد الشهادات وتحديد وقبول أسس مناهج المدارس، والاعتراف بالمدارس غير الحكومية، وتحديد والإشراف على مؤهلات المعلمين، ومراقبة وفرض التعليم الإجباري، والتفتيش على مستوى جودة التعليم في كل مدرسة، مما يضمن الحق في التعليم بفاعلية أكبر.

التوصيات

- ضرورة ضمان الجودة العامة لمستوى التعليم في المؤسسات التي تنظمها وتخصخصها الدولة، متى بدأت عملية الخصخصة، خاصة عندما قد تعني هذه الأخيرة نقل الموارد من المؤسسات العامة إلى المؤسسات المخصخصة.

- القانون، الذي يضع الأساس القانوني لخصخصة التعليم، ينبغي أن ينص على

الآليـات والعلاجـات التـي تتـاح للمراجعـة الإداريـة والقضائيـة لقـرارات الهيئـات التعليميـة المختصـة. وينبغـي أن ينـص كذلـك علـى المسـاءلة العامـة لتلـك الكيانـات الخاصـة التـي تمـارس مهـام عامـة فـي نطـاق التعليـم.

- ينبغـي أن يوضـح النظـام حالـة المؤسسـات التعليميـة المخصخصـة –مثـل المؤسسـات المسـتقلة أو المؤسسـات التـي فوضـت إدارتهـا لمنظمـات إدارة التعليـم– وإعـادة التأكيـد علـى الصفـة العامـة لنشـاطاتها.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أسـعد، سـامي (2022). النظـام الرسـمي في مراجعـة القـرارات الإداريـة في منظمـة الأمـم المتحـدة. مجلـة جامعـة الشـارقة للعلـوم القانونيـة، *19*(3). https://doi.org/10.36394/jls.v19.i3.2

إسـماعيل، عبـد المتـولي (2017). ملامـح حـول سياسـات الخصخصـة المتبعـة في مجال ميـاه الشرب بـمصر . جمعية التنميـة الصحيـة والبيئية.

أسـود، علي عبـد اللـه (2014). تـأثير الاتفاقيـات الدولية الخاصة بحقوق الإنسـان في التشريعات الوطنية. منشـورات الحـلبي الحقوقية.

آل علي، عائشـة (2022). التحفظـات والإعلانـات التفسيريـة للإمـارات على الاتفاقيـات الدوليـة لحقـوق الإنسـان. مجلـة جامعـة الشـارقة للعلـوم القانونيـة، *19*(3). https://doi.org/10.36394/jls.v19.i3.19

إمام، صابر زكي (2007). التجربة المصرية في خصخصة المشروعات العامة. دار النهضة العربية.

البدري، فوزية الحاج (2009). التربية بين الأصالة والمعاصرة-مفاهيمها-أهدافها-فلسفتها. دار الثقافة.

أبو بكر، حمد رمضان (2003). الطفولة في الاتفاقيات الدولية والمحلية [أطروحة دكتوراه، جامعة الأزهر].

الثبيتي، محمـد (2020). خصخصـة التعليـم الجامعي في ضـوء رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية *2030*: تصـور مُـقترح. مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية.

الجبـوري، محمـد إبراهيـم (2007). النظـام القانـوني للتحـول إلى القطاع الخـاص (الخصخصـة). دار الحامد للنشر والتوزيع.

الجمعية العامة للأمم المتحدة (1966). العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

الجمعية العامة للأمم المتحدة (1966). العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

الحسبان، عيـد أحمـد (2012). حـق التعليـم في النظـم الدسـتورية المعـاصرة: دراسـة تحليليـة مقارنـة. دراسـات علـوم الشريعـة والقانـون.

حسـن، محمـد قـدري (2011). حقـوق الإنسـان وحرياتـه الأساسـية في الحضـارات القديمـة: الديانـات السـماوية، المواثيـق الدوليـة ودسـتور الإمـارات العربيـة المتحـدة. الأفـاق المشرقـة للـنشر والتوزيـع.

الحلو، ماجد راغب وآخرون (2005). حقوق الإنسان. جامعة الإسكندرية.

حمدون، مؤيد سعد الله (2013). المسؤولية الدولية عن انتهاك حقوق الطفل في ظل الاحتلال الحربي. دار شتات للنشر.

الخزرجي، عروبة جبار (2009). حقوق الطفل بين النظرية والتطبيق. دار الثقافة بين النشر والتوزيع.

الخطيب، محمود إبراهيم (2022). تربية الطفل في الإسلام . دار الثقافة للنشر.

خماط، محمد ثامر (2010). حق التعليم في المواثيق الدولية والإقليمية والدساتير العربية والعراقية: دراسة تطبيقية على واقع التعليم في العراق. مجلة كلية التربية للعلوم الصرفة.

ابو خوات، ماهر جميل (2006). الحماية الدولية لحقوق الطفل. دار النهضة العربية.

أبو الخير، جمال (2008). أثر الخصخصة على العلاقات الناشئة عن عقد العمل. دار الكتب القانونية.

الدباس، عيد، و أبو زيد، علي (2005). حقوق الإنسان وحرياته. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الزبيدي، علي عبد الزراق و شفيق، حسان محمد (2009). حقوق الإنسان. دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع.

زغلول، خالد (2005). قانون الاستثمار المباشر ودوره في تفعيل القطاع الخاص. [ورقة بحثية]. مؤتمر دور القطاع الخاص في تنمية الأبعاد القانونية الجزء (2). الكويت، مارس.

سرور، أحمد فتحي (2000). الحماية الدستورية للحقوق والحريات. دار الشروق.

شرننه، فرحات صالح و الفرجاني، سالم أحمد (2006). الخصخصة والشراكة. المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر.

الشريف، عزيزة (2005). العقود الحديثة لتنفيذ الخدمات العامة في مجال البنية الأساسية [ورقة بحثية]. مؤتمر عن دور القطاع الخاص في التنمية، الأبعاد القانونية، الكويت، مارس.

صالح، مالك منسي و هادي، هالة هذال (2022). دور التعليم في تعزيز حقوق الإنسان وسيادة القانون دراسة في ضوء القانونيين الدولي والداخلي. مجلة الدراسات القانونية في بيت الحكمة.

طالب، حمد جبار (2009). حق الطفل في التربية والتعليم . مجلة القادسية.

العامري، عباس عبد الأمير (2016). حماية حقوق الإنسان في القانون الدولي. منشورات الحلبي الحقوقية.

عبد الفضيل، محمود (2011). رأسمالية المحاسب: دراسة في الاقتصاد الاجتماعي. دار العين.

عبد اللطيف، محمد (2008). الدستور الكويتي وخصخصة المرافق العامة وعقود المشاركة وعقود البناء والتشغيل ونقل الملكية [ورقة بحثية]. مؤتمر الجوانب القانونية لأملاك الدولة. الكويت، مارس.

عصمت، لانا (2000). الحماية الدولية لحقوق الطفل [رسالة ماجستير، جامعة بغداد].

علاوي، ماهر صالح وآخرون (2009). حقوق الإنسان والطفل والديمقراطية. ابن الاثير للطباعة والنشر و جامعة الموصل.

علي، صفاء (2020). الحق في التعليم : دراسة مقارنة. دار الكتب القانونية.

علي، ماهر أبو المعاطي (2012). الاتجاهات الحديثة في التنمية الشاملة. المكتب الجامعي الحديث.

العمري، وائل (2018). الحق في التعليم في ظل المعايير الدولية. دار الفكر الجامعي.

الفقي، عمرو موسى (2005). موسوعة قانون الطفل والاتفاقيات والمعاهدات والقوانين الصادرة بشأنه في الدول

العربيـة. المكتـب الجامعي الحديث.

فـواز، فـرج خير اللـه (2021). حـق التعليـم في الدسـاتير والتشريعـات العراقيـة. مجلة إكليل للدراسـات الإنسـانية، (7)

القمحاوي، محمد عبد الرزاق (2007). حقوق الإنسان المتعلم في المدارس الثانوية العامة. منشأة المعارف.

محمـد، علـوان و مـوسى، محمـد (2007). القانـون الـدولي لحقـوق الإنسـان: الحقـوق المحميـة. دار الثقافـة للنشر والتوزيع.

مصطفـى، خالـد (2007). حقـوق الطفـل ومعاملتـه الجنائيـة في ضـوء الاتفاقيـات الدوليـة. دار الجامعـة الجديـدة للنشر.

مـوسى، أحمـد جمـال الديـن (2004). الآثـار الاقتصاديـة والقانونيـة والاجتماعيـة المترتبـة على خصخصـة وحـدات قطـاع الأعمـال العـام: دراسـة نظريـة وتطبيقيـة على الواقـع الـمصري. مطبعـة جامعـة المنصـورة.

موسى، أحمد جمال الدين (2017). الخصخصة. نهضة مصر.

النجـار، أحمـد السـيد (2011). عشرون عامًـا مـن الخصخصـة: كشـف حسـاب وبـدائل للمـستقبل، تقرير الاتجاهات الاقتصادية الإستراتيجية. مركز الدراسات الـسياسية والإسـتراتيجية.

هريـس، حيـدر إبراهيـم (2021). حـق التعليـم وضماناتـه في ظـل التشريعـات الدولية. مجلة الجامعة العراقية.

الـهلالي، هلال الشربـيني (2007). التعليـم الجامعـي في العالـم العـربي في القـرن الحـادي والعشريـن. دار الجامعـة الجديدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Belfield, C. R., & Levin, H. (2002). *Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications*. International Institute for Educational Planning.

Global Initiative for Economic Social and Cultural Rights and others. (2014). Privat*ization and its Impact on the Right to Education of Women and Girls*.

Graham, A. (2020). Airport Privatisation: A Successful Journey. *Journal of Air Transport Management*, *89*. https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2020.101930

Hogan, A., & Thompson, G. (2020). *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Public Nature of Schooling is Changing*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780429330025

Verger, A., & Others (2016). *The Privatization of Education a Political Economy of Global Education Reform*. Teachers College Press.

Walford, G. (2017). *Privatisation, Education and Social Justice*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781315666938

Romanized Arabic References: **الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية:**

ʾasʿd sāmī (2022). al-niẓāmu al-rasmiyyu fī murājaʿati alqarārāti alʾidāriyyati fī munaẓẓamati alʾumami almuttaḥidati mijallatu jāmiʿati al-shāriqati lil-ʿulūmi alquanwinnayi 19(3). https://doi.org/10.36394/jls.v19.i3.2

ʾismāʿīlu ʿabdu almutawallī (2017). malāmiḥu ḥawla sīāsāti al-kkhaṣakhṣi almuttabaʿati fī majāli mīāhi al-shurbi bimiṣra jamʿiyyatu al-tanmiyati al-ṣiḥḥiyyati wa-l-bbiyaʾī#ta

ʾaswadu ʿalī ʿabdi Allāhi (2014). taʾathīru aliāttifāqayit al-dawliyyati alkhāṣṣati biḥuqwqi alʾinsāni fī al-tashrīʿāti alwaṭaniyyati manshūrātu alḥalabiyyi alḥuqūqiyyati

āl ʿly ʿāʾisha (2022). al-taḥaffuẓātu wa-l-ʾiʿlānātu al-tafsīriyya lil-ʾimāarit ʿalā al-atfiāaqyāti al-dawliyyati liḥuqūqi alʾinsāni mjla jāmʿa al-shārqa lil-ʿulūmi alquanwinnayi 19(3). https://doi.org/10.36394/jls.v19.i3.19

ʾimāmun ṣābirin zakiyyun (2007). al-tajribatu almiṣriyyatu fī khaṣkhiṣati almashrūʿāti alʿāmmati dāru al-nahḍati alʿarabiyyati

albadriyyu fawziyyatu alḥājji (2009). al-tarbiyatu bayna alʾaṣālati wa-l-muʿāaṣir#-mafāhīmuhā-ʾāhdāfuhā-falsafatuhā dāru al-thaqāfati

ʾabū bakrin ḥamdu ramaḍāna (2003). al-ṭufūlatu fī al-atfiāaqyāti al-dawliyyati wa-l-maḥalliyyati [uṭrūḥati dikatwarāh jāmiʿatu al-ʾāzhari

althabyittuy muḥammadun (2020). khaṣkhiṣatu al-taʿlīmi aljāmiʿiyyi fī ḍawʾi ruʾuyati almamlakati alʿarabiyyati al-suʿūdiyyati 2030: taṣawwurun muqtaraḥun mijallatu alʿulūmi al-tarbawiyyati wa-l-nafsiyyati

al-jjabwaryi muḥammadi ʾibrāhīma (2007). al-niẓāmu al-qqianwinnuy lil-taḥawwuli ʾilā alqiṭāʿi alkhāṣṣi (al-kkhaṣikhaṣi). dāru alḥāmidi lil-nashri wa-l-tawzīʿi

aljamʿiyyatu alʿāmmatu lil-ʾumami almuttaḥidati (1966). alʿahdu al-dawliyyu alkhāṣṣu bi-l-ḥuqūqi al-aqtiṣādiyyati wa-l-iājtimāʿiyyati wa-l-thaqāfiyyati

aljamʿiyyatu alʿāmmatu lil-ʾumami almuttaḥidati (1966). alʿahdu al-dawliyyu alkhāṣṣu bi-l-ḥuqūqi al-aqtiṣādiyyati wa-l-iājtimāʿiyyati wa-l-thaqāfiyyati

alḥusbāni ʿīdin ʾaḥmada (2012). ḥaqqu al-taʿlīmi fī al-nuẓumi al-dastawirrayi almuʿāṣirati dirāsatun taḥlīliyyatun muqārinatun dirāsātu ʿulūmi al-sharīʿati wa-l-qānūni

ḥasanun muḥammadu qadarī (2011). ḥuqūqu alʾinsāni waḥurriyyātuhu al-ʾāsāsiyyatu fī alḥaḍārāti alqadīmati al-dīānātu al-samāwiyyatu almawāthīqu al-dawliyyatu wadastūru alʾimārāti alʿarabiyyati almuttaḥidati alʾafāqu almushriqatu lil-nashri wa-l-tawzīʿi

alḥalwu mājidun rāghibun waʾākharūna (2005). ḥuqūqu al-ʾinsāni jāmiʿatu al-ʾiskandariyya

ḥamdūn muʾuayyadi saʿdi Allāh (2013). al-masʾūliyyatu al-dawliyyatu ʿani antihāki ḥuqūqi al-ṭifli

fī ẓilli al-aḥtilāli alḥarbiyyi dāru shatātin lil-nashri

alkhazrajiyyu ʻarūbata jabbārin (2009). ḥuqūqu al-ṭifli bayna al-naẓariyyati wa-l-taṭbīqi dāru al-thaqāfati bayna al-nashri wa-l-tawzīʻi

al-khaṭību maḥmūd ʾibrāhīma (2022). tarbiyatu al-ṭifli fī alʾislāmi dāru al-thaqāfati lil-nashri

khumāṭun muḥammad thāmirin (2010). ḥaqqu al-taʻlīmi fī almawāthīqi al-dawliyyati wa-lʾiqlaymiyyati wa-l-dasātīri alʻarabiyyati wa-lʻariqqayi dirāsatun taṭbīqiyyatun ʻalā wāqiʻi al-taʻlīmi fī alʻirāqi mijallatu kulliyyati al-tarbiyati lil-ʻulūmi al-ṣirfati

aʾabū khawwātin māhirun jamīlin (2006). alḥimāyatu al-dawliyyatu liḥuqwqi al-ṭifli dāru al-nahḍati alʻarabiyyati

ʾabū alkhayri jamālun (2008). ʾatharu al-kkhaṣkhiṣati ʻalā alʻalāqāti al-nāshiʾiati ʻan ʻaqdi alʻamali dāru alkutubi al-qānūniyyati

al-dabbāsu ʻīdin w ʾabū zaydin ʻaliyyun (2005). ḥuqūqu alʾinsāni waḥurriyyātuhu dāru al-thaqāfati lil-nashri wa-l-tawzīʻi

al-zubaydiyyu ʻaliyyu ʻabdi al-zarrāqi wa shafīqun ḥassānu muḥammadin (2009). ḥuqūqu alʾinsāni dāru albārūdiyyi alʻilmiyyatu lil-nashri wa-l-tawzīʻi

zghlwl khālid (2005). qānūnu al-astithmāri almubāshiri wadawruhu fī tafʻīli alqiṭāʻi alkhāṣṣi [waraqata baḥthiyyatun muʾutamaru dawru alqiṭāʻi alkhāṣṣi fī tanmiyati alʾabʻādi alquanwinnayi aljuzʾu (2). alkuīʾut māras

surūrun ʾaḥmadu fatḥī (2000). al-ḥimāyatu al-dustiwwaruya lil-ḥuqūqi wa-l-ḥurayyāat dāru al-shurūqi

sharnnah faraḥātu ṣāliḥ w alfarjāniyyu sālim ʾaḥmadu (2006). al-kkhaṣkhiṣatu wa-l-sharākata almarkazu alʻālamiyyu lidarāasit waʾabḥāthi alkitābi alʾakhḍari

al-sharīfu ʻzyza (2005). alʻuqūdu alḥadīthatu litanfīdhi alkhidamit alʻāmmati fī majāli albinyati alʾasāsiyyati [waraqata baḥthiyyatun muʾutamarun ʻan dawri alqiṭāʻi alkhāṣṣi fī al-tanmiyati alʾabʻādi alquanwinnayi alkūʾayt māras

ṣāliḥun mālik mansī w hādī hālatu haddhālin (2022). dawru al-taʻlīmi fī taʻzīzi ḥuqūqi alʾinsāni wasīādati alqānūni dirāsatun fī ḍawʾi al-qqāniwwinyayn al-dawliyyi wa-l-dākhiliyyi mijallatu al-dirāsāti al-qānūniyyati fī bayti alḥikmati

ṭālibun ḥamdun jabbārin (2009). ḥaqqu al-ṭifli fī al-tarbiyati wa-l-taʻlīmi mijallatu alqādisiyyati

alʻāmiriyyu ʻabbāsu ʻabdi alʾamīri (2016). ḥimāyatu ḥuqūqi alʾinsāni fī alqānūni al-dawliyyi manshūrāti alḥalabiyyi alḥuqūqiyyati

ʻabdu alfuḍayli maḥmūdin (2011). raʾasimiāʾāaluya almuḥāsibi dirāsatun fī aliāqtiṣādi aliājtimāʻiyyi dāru alʻayni

'abdu al-laṭīfi muḥammadun (2008). al-dustūra alkū'aytiyyu wakhaṣkhiṣatu almarāfiqi al'āmmati wa'uqūdi almushārakati wa'uqūdi albinā'i wa-l-tashghīli wanaqli almilkiyyati [waraqata baḥthiyyatun mu'utamaru aljawānibi alquanwinnayi li'amlāki al-dawlati alkuī'ut māras

'aṣamat lānā (2000). alḥimāyatu al-dawliyyatu liḥuqūqi al-ṭifli [risālatu miājastyr jāmi'atu baghdāda

'alāwiyyu māhiru ṣāliḥin wa'ākharūna (2009). ḥuqūqu al-'insāni wa-l-ṭifli wa-l-dīmuqrāṭiyyatu abnu alāathyri lil-ṭibā'ati wa-l-nashri wa jāmi'atu almawṣili

'aliyyun ṣafā'u (2020). alḥaqqu fī al-ta'līmi dirāsatun muqārinatun dāru alkutubi al-qānūniyyati

'aliyyun māhirun 'abū alma'āṭī (2012). aliāttijāhāti al-ḥadīthatu fī al-tanmiyati al-shāmilati almaktabu aljāmi'iyyu alḥadīthu

al'umariyyu wā'ilun (2018). alḥaqqu fī al-ta'līmi fī ẓilli alma'āyīri al-dawliyyati dāru alfikri aljāmi'iyyi

alfiqqiyyu 'amrū mūsā (2005). mawsū'atu qānūni al-ṭifli wa-l-ā'utafāaqayit wa-l-mu'āhadāti wa-l-qawānīnu al-ṣādirati bisha'anihi fī al-dū'ali al'arabiyyati almaktabu aljāmi'iyyu alḥadīthu

fawizun farju khayri Allāhi (2021). ḥaqqu al-ta'līmi fī al-dasātīri wa-l-tashrī'āti al'irāqiyyati mijallatu 'iklīlin lil-dirāsāti al'insāniyyati (7).

alqimḥāwiyyu muḥammadu 'abdi al-razzāqi (2007). ḥuqūqu al'insāni almuta'allimi fī almadārisi al-tha'anaī#ta al'āmmati mansha'atu alma'ārifi

muḥammadun 'ulwānu wa mūsā muḥammadun (2007). alqānūnu al-dawliyyu liḥuqūqi al'insāni alḥuqūqu almaḥmiyyatu dāru al-thaqāfati lil-nashri wa-l-tawzī'i

muṣṭafā khāld (2007). ḥuqūqu al-ṭifli wamu'āmalatuhu aljinā'iyyatu fī ḍaw'i al-atfiāaqyāti al-dawliyyati dār aljāmi'ati aljadīdati lil-nashri

mūsā 'aḥmadu jamāli al-dīni (2004). al'āthāru aliāqtiṣādiyyatu wa-l-qqiāniwwanuya wa-l-iājtimā'iyyatu almutarattibatu 'alā khaṣkhiṣati waḥadāti qiṭā'i al'a'māli al'āmmi dirāsatun naẓariyyatun wataṭbīqiyyatun 'alā alwāqi'i almiṣriyyi maṭba'atu jāmi'ati almanṣūrati

mūsā 'aḥmadu jamāli al-dīni (2017). al-kkhaṣkhiṣatu nahḍatu miṣra

al-njār 'aḥmd al-syd (2011). 'shrwn 'āmā mn al-khṣkhṣa kshf ḥsāb wbdā'il llmstqbl

taqrīru aliāttijāhāti al-aqtiṣādiyyati al'istarittayijya mrkz al-dirāsāti al-syāsya wa-l-'istrātyjya

harīs ḥaydari 'ibrāhīma (2021). ḥaqqu al-ta'līmi waḍamānātuhu fī ẓilli al-tashrī'āti

al-dawliyyatu mijallatu aljāmi'ati al'irāqiyyati

al-hilāliyyu hilāl al-shirbīniyyu (2007). al-ta'līmu al-jjāmi'iyyi fī al-'ālami al'arabiyyi fī al-qarni alḥādī wa-l-'ishrīna dāru aljāmi'ati aljadīdati

The Impact of Privatization on Human Rights: The Right to Education as a Case Study

Ahmed Salah El-Din Balto[1]

Abstract:

This research addresses the issue of privatization of education from a human rights perspective. While the state is responsible for guaranteeing the right to education for individuals, the principle of privatizing the education sector, by assigning responsibility for education to the private sector, has raised several questions regarding the impact of privatization on the right to education. Proponents argue that privatization improves the quality and efficiency of education, while opponents contend that entrusting the educational process to the private sector, without clarity in procedures and laws, may lead to depriving many individuals of their right to education. This research explains the extent to which the right to education is affected by privatization, by explaining the concept of the right to education in accordance with international human rights law, and the obligations of states resulting from the implementation of this right, and then defining privatization in education, outlining its various forms, and clarifying its impact on human rights. The research concludes by identifying some of the issues arising from the implementation of privatization in the field of education and proposes various mechanisms to address them in the field of education.

Keywords: Privatization, Human Rights, the Right to Education.

(1) Faculty of Law - King Abdulaziz University (Jeddah - Kingdom of Saudi Arabia)
asbalto@kau.edu.sa