

الآثار المترتبة على غياب أو تقييد حق تعليم اللغة الأم في العراق وإيران

الدكتور محسن قدير

الأستاذ المشرف في جامعة قم، كلية القانون، فرع القانون العام

يوسف عبدالحسين هاني

طالب دكتوراه في جامعة قم

كلية القانون، فرع القانون العام

The Consequences of the Absence or Restriction of the Right to Mother-Tongue Education in Iraq and Iran □

Dr. Mohsen Ghadi

Supervisor at Qom University, Faculty of Law, Department of Public Law

Yusuf Abdul-Hussein Hani

Doctoral Student at Qom University

Faculty of Law, Department of Public Law

المستخلص

تتناول هذه الأطروحة الحق في تعليم اللغة الأم بوصفه حقاً يتقاطع فيه البعد التعليمي مع الحماية الثقافية والعدالة الدستورية ومقتضيات الاندماج الاجتماعي في الدول متعددة اللغات. وتنتقل الدراسة من إشكالية مركزية مؤداها أن الاعتراف القانوني بهذا الحق لا يفضي بالضرورة إلى ضمانه فعلاً، وأن الفجوة بين النصوص والتطبيق تبدو أكثر وضوحاً عند المقارنة بين الوثائق الدولية والقانونين العراقي والإيراني. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن، من خلال تحليل النصوص الدستورية والتشريعية والتنظيمية ذات الصلة، وبيان مدى توافقها مع المعايير الدولية الخاصة بالحقوق اللغوية والثقافية وحق التعليم. وتوصلت الدراسة إلى أن الوثائق الدولية، وإن لم تبين دائماً حقاً مستقلاً ومفصلاً بعنوان تعليم اللغة الأم، فإنها قررت من خلال حماية الأقليات والحقوق الثقافية ومبدأ عدم التمييز والحق في التعليم أساساً معيارياً متيناً يوجب على الدول استيعاب التنوع اللغوي داخل السياسات التعليمية. كما أظهرت الدراسة أن العراق يتميز بوجود اعتراف دستوري وتشريعي أكثر صراحة، ولا سيما في المادة 4 والمادة 121 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 وفي قانون اللغات الرسمية رقم 7 لسنة 2014، إلا أن التنفيذ لا يزال متبايناً ومقيداً بعوامل إدارية ومؤسسية. وفي المقابل، تبين أن الأصل 15 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية أقر تدريس آداب اللغات المحلية والقومية، غير أن البناء التنظيمي اللاحق ظل أكثر ميلاً إلى مركزية اللغة الفارسية، بما أضعف الأثر العملي لهذا الإذن الدستوري. وانتهت الأطروحة إلى أن تعليم اللغة الأم ليس مطلباً ثقافياً فرعياً، بل ضماناً لازماً لحماية الهوية، وتحقيق تكافؤ الفرص، ومنع التمييز غير المباشر، وتعزيز الاستقرار السياسي والتكامل الاجتماعي في المجتمعات المتعددة.

الكلمات المفتاحية: الحق في التعليم، اللغة الأم، الحقوق اللغوية، الوثائق الدولية، القانون العراقي، القانون الإيراني.

النتيجة

الحق في تعليم اللغة الأم يعد من الحقوق الأساسية التي تضمن للأفراد الحفاظ على هويتهم الثقافية ولغتهم التي تشكل جزءاً جوهرياً من شخصيتهم الاجتماعية والتاريخية. في عالمنا المعاصر، الذي يتسم بتنوع ثقافي ولغوي كبير، يشكل هذا الحق حجر الزاوية في استدامة الهوية الثقافية لشعوب العالم. في الدول التي تضم شعوباً من أعراق وأديان متعددة، تتعدد اللغات التي يتحدث بها الأفراد في المجتمع نفسه، وتصبح هذه اللغات أداة رئيسية في نقل قيم وتقاليد الشعوب عبر الأجيال. اللغة لا تعتبر مجرد وسيلة تواصل بل هي صلة الوصل بين الأفراد والمجتمع، وهي التي تعزز من

انتمائهم إلى ثقافتهم وبيئتهم، وتوفر لهم أساساً للتعبير عن أنفسهم والتفاعل مع الآخرين. من هنا، تكتسب أهمية تعليم اللغة الأم كحق مشروع لا بد من أن يتمتع به كل فرد في المجتمع، خصوصاً في السياقات التي تتسم بتعدد الأعراق واللغات. تؤثر اللغة الأم في تعليم الفرد ونموه العقلي والنفسي، كما أنها تمنحه الوسيلة اللازمة لفهم محيطه بشكل أعمق، وتساعد على تطوير مهاراته الشخصية والاجتماعية. من هذا المنطلق، يعد تعليم اللغة الأم من الحقوق الأساسية التي يجب أن تكون جزءاً من النظام التعليمي الرسمي، وينبغي أن يدرس في المدارس بشكل دوري ومنظم. هذا الحق لا يتوقف عند مجرد تعلم اللغة، بل يشمل أيضاً الحفاظ على التراث الثقافي المرتبط بتلك اللغة، مما يساهم في إبقاء تاريخ المجتمعات الحية ضمن دائرة المعرفة الثقافية. بالنظر إلى الوثائق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، نجد أن العديد من المواثيق العالمية تقر بحق الأقليات في تعليم لغاتهم الأم. فعلى سبيل المثال، يتضمن العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في مادته 27 حق الأقليات في تعليم أطفالها بلغاتهم الخاصة، وهذا يعتبر حقاً غير قابل للتصرف يجب أن تلتزم به الدول الموقعة. يواجه تطبيق هذا الحق تحديات كبيرة في الدول التي تحتوي على أقليات لغوية متعددة، مثل العراق وإيران. على الرغم من النصوص الدستورية التي تلزم الدول بضمان حقوق الأقليات اللغوية، فإن النظام التعليمي في هذه الدول يواجه تحديات تتعلق بتوفير برامج تعليمية تتناسب مع احتياجات المجتمعات المتنوعة لغوياً. في العراق، على سبيل المثال، رغم أن الدستور العراقي ينص على حق الأقليات في استخدام لغاتهم الأم، فإن الواقع يشير إلى وجود عوائق عديدة تحول دون تطبيق هذا الحق على نطاق واسع، مثل نقص الموارد التعليمية والبرامج المخصصة لهذا الغرض، خاصة في المناطق التي تضم أقليات لغوية كبيرة. علاوة على ذلك، تقتصر عملية تعليم اللغة الأم على بعض المناطق دون غيرها، مما يثير تساؤلات حول تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين بغض النظر عن لغاتهم الأم. أما في إيران، ورغم وجود أقليات لغوية كبيرة مثل الأكراد والتركمان والعرب، فإن النظام التعليمي لا يوفر فرصاً كافية لتعليم اللغة الأم في مدارس الدولة. على الرغم من وجود بعض المحاولات لتعليم اللغة الأم في بعض المناطق، إلا أن هذه البرامج تبقى محدودة ومقتصرة على بعض المناطق التي يقطنها الأقليات، مما يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص بين أبناء الشعب الإيراني. ونتيجة لذلك، يظل تعليم اللغة الأم في إيران محصوراً في نطاقات ضيقة وغير متاحة لجميع الأفراد الذين ينتمون إلى الأقليات اللغوية، مما يعرقل قدرتهم على المحافظة على هويتهم الثقافية واللغوية. إن عدم تطبيق حق تعليم اللغة الأم بشكل صحيح يعكس مشكلة أكبر تتعلق بحرمان الأفراد من الوصول إلى التعليم الكامل والمتكامل الذي يساعدهم في تنمية مهاراتهم وتحقيق إمكاناتهم. إضافة إلى ذلك، يؤدي هذا الحرمان إلى زيادة الفجوة بين الأقليات وبقية المجتمع، مما يعزز من شعور العزلة والتمييز لدى هذه الأقليات. إن تقييد التعليم بلغات الأم لا يعوق النمو الأكاديمي للأفراد فقط، بل يعيق تقدم المجتمع ككل في مجال التنوع الثقافي والحفاظ على الهوية المحلية. تأتي أهمية هذا البحث من ضرورة دراسة تأثيرات هذا القصور في تطبيق حق تعليم اللغة الأم في كلا البلدين (العراق وإيران) في ضوء الوثائق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف التحديات القانونية التي تواجه تعليم اللغة الأم في هذه الدول، والتساؤل حول مدى التزامها بالمواثيق الدولية التي تضمن هذا الحق للأقليات اللغوية. وعليه، فإن هذه الدراسة تعنى بمقارنة التشريعات والسياسات التعليمية في كل من العراق وإيران، لتحليل مدى توافق هذه التشريعات مع المعايير الدولية وتقديم حلول قانونية وتربوية قد تساعد في تحسين تطبيق هذا الحق الحيوي.

المبحث الأول: الآثار القانونية والاجتماعية لعدم ضمان حق تعليم اللغة الأم في العراق

كما أن عدم ضمان تعليم اللغة الأم ينعكس على مبدأ المساواة من زاوية موضوعية، حتى إذا لم يصحبه نص صريح على التمييز. فالمساواة في المجال التعليمي لا تتحقق بمجرد فتح أبواب المدارس لجميع المواطنين، بل تقتض مراعاة الفوارق ذات الصلة بالتمتع الفعلي بالحق. والطفل الذي يدخل المؤسسة التعليمية بلغة تختلف عن لغته الأم يواجه من البداية عبئاً معرفياً ونفسياً يفوق ما يواجهه غيره، لأنه يطالب باكتساب اللغة الناقلة للمعرفة في الوقت نفسه الذي يطالب فيه بفهم المعرفة ذاتها. وعندما لا تعترف السياسات التعليمية بهذا الوضع، فإنها تنتج شكلاً من أشكال اللامساواة غير المباشرة، إذ يبدو النظام موحداً من الناحية الشكلية، لكنه يفرض في الواقع إلى نتائج متفاوتة تمس الفئات اللغوية الأقل عدداً أو الأقل نفوذاً. ومن هنا تتأكد الصلة بين المادة 121 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 وبين عدالة الفرص التعليمية، لأن ضمان الحقوق التعليمية للقوميات المختلفة لا يقتصر على السماح الرمزي بتداول اللغة، بل يقتضي إزالة العوائق التي تحول دون التعلم المتكافئ. وعندما تغيب هذه الرؤية، يصبح النظام التعليمي أداة لإعادة إنتاج التفاوت بدل أن يكون وسيلة لتصحيحه، وتفقّد الدولة جانباً من حيادها المفترض تجاه مكونات المجتمع المختلفة. يتخذ الأثر الاجتماعي بعداً أوسع حين ينعكس على مفهوم المواطنة المشتركة. فالمواطنة في الدولة الدستورية لا تقوم على محو الفوارق، وإنما على إدارتها ضمن إطار قانوني عادل يجعل الجميع شركاء في المجال العام من غير اشتراط التخلي عن الخصوصيات المشروعة. وإذا كان دستور جمهورية العراق لسنة 2005 في المادة 121 قد أقر الحقوق الثقافية والتعليمية للقوميات المختلفة، فإن ذلك يعني أن المواطنة العراقية المعاصرة قد

صيغت على أساس الاعتراف بالتعدد لا على أساس صهره. ومن ثم فإن إضعاف تعليم اللغة الأم يفضي إلى إضعاف أحد المرتكزات العملية لهذا التصور الدستوري، لأن المواطن الذي لا يجد أثر اعتراف دولته بلغته داخل المدرسة قد يشعر بأن انتماءه الوطني لا يستوعب إلا بقدر ما يقترب من النموذج الثقافي الغالب. وهذا الشعور ينعكس على المشاركة الاجتماعية، وعلى درجة الثقة بالمؤسسات، وعلى الاستعداد لتلقي الخطاب الوطني بوصفه خطاباً جامعاً. كما أن تقييد الحضور التعليمي للغات الأم قد يغذي تصورات متبادلة بين المكونات المختلفة، إذ ترى بعض الجماعات أن حقوقها تدار بمنطق التفضيل لا بمنطق الاستحقاق الدستوري، بينما قد تنظر جماعات أخرى إلى مطالب الحماية اللغوية على أنها امتيازات خاصة لا مقتضيات عدالة. وهكذا يتحول الخلل التربوي إلى خلل في إدراك معنى المواطنة ذاتها. كما أن السياسات التعليمية التي لا تمنح اللغة الأم ضماناً كافياً تؤثر في مستقبل التنوع اللغوي والثقافي في العراق على المدى البعيد. فاللغات لا تضعف دفعة واحدة، بل تتآكل تدريجياً حين تستبعد من مؤسسات التنشئة الرسمية، لأن الأجيال الجديدة تبدأ في حصر استعمالها في المجال العائلي أو الاحتفالي، ثم تتراجع قدرتها على التعبير العلمي والمعرفي بها. وعندما يحدث ذلك، لا تخسر الجماعة اللغوية أداة تواصل فحسب، بل تخسر جزءاً من قدرتها على إنتاج المعرفة من داخل خبرتها الثقافية الخاصة. وفي السياق العراقي، حيث يشكل التنوع أحد المعطيات البنوية للمجتمع، فإن تراجع اللغات الأم بسبب محدودية حضورها التعليمي يؤدي إلى إفقار المجال الثقافي الوطني نفسه، لأن الوحدة الوطنية لا تتعزز بإضعاف مصادر التعدد، بل بإدماجها ضمن مشروع عام مشترك. ومن هذه الزاوية، فإن تطبيق المادة 121 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 لا يخدم الأقليات اللغوية وحدها، بل يخدم الدولة بأسرها، لأنه يحمي توازنها الداخلي ويمنع تحول التنوع إلى مصدر هشاشة. أما إذا أهمل هذا الالتزام، فإن النتيجة لا تقتصر على المساس بحقوق جماعات معينة، بل تمتد إلى إضعاف قدرة المجتمع العراقي على بناء نموذج مواطنة متماسك يستوعب تعدده من غير خوف أو إنكار.

المطلب الأول: تأثير غياب تعليم اللغة الأم على الحقوق الثقافية للأقليات في العراق

يمثل تعليم اللغة الأم في العراق إحدى الوسائل القانونية الأكثر اتصالاً بحماية الحقوق الثقافية للأقليات، لأن الثقافة في معناها القانوني لا تختزل في حرية رمزية للتعبير عن الانتماء، بل تقوم على مجموعة من الوسائط المؤسسية التي تكفل استمرار ذلك الانتماء في المجال العام وانتقاله بصورة منظمة بين الأجيال. ومن أهم هذه الوسائط المدرسة، بوصفها المؤسسة التي تضفي على اللغة صفة الاستمرار الاجتماعي المنظم، وتقلها من نطاق الاستعمال المنزلي أو المحلي إلى نطاق المعرفة والتنشئة والاعتراف العام. لهذا السبب، فإن المادة 121 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005، حين ضمنت الحقوق الثقافية والتعليمية للقوميات المختلفة، لم تقرر حماية شكلية أو احتفالية، بل أرست قاعدة دستورية تفيد أن التعدد القومي في العراق لا يصاب إلا إذا اقترن الاعتراف بالحقوق الثقافية بإمكانات تعليمية حقيقية تسمح للجماعات المختلفة باستعمال لغاتها في مسار التنشئة والتعلم. ويؤكد هذا الاتجاه ما ورد في المادة 31 من قانون التربية والتعليم في إقليم كردستان رقم 13 لسنة 2022، التي ضمنت التعليم بلغات المكونات في المؤسسات الحكومية الخاصة بها، وهو نص يكشف بوضوح أن اللغة الأم ليست عنصراً خارج البنية التعليمية، وإنما جزء من مضمون الحق في التعليم حين يتعلق الأمر بجماعات لها خصوصيتها الثقافية واللغوية. ومن ثم فإن غياب هذا التعليم أو تضييقه لا يمكن النظر إليه بوصفه مجرد خيار إداري في تنظيم المناهج، بل يجب فهمه باعتباره إضعافاً مباشراً لأداة قانونية مخصصة لحفظ الثقافة الجماعية وتثبيت حضورها في المجال العام. يتجلى الأثر الثاني في المساس بالبنية الداخلية للهوية الثقافية للأقليات، لأن اللغة الأم ليست أداة تواصل محايدة، بل هي الوعاء الذي تتشكل فيه الذاكرة الجمعية، وأنماط التسمية، والرموز المشتركة، والتصورات الخاصة بالعالم وبالعلاقات الاجتماعية. ومن ثم فإن إبعاد هذه اللغة عن المدرسة يؤدي إلى فصل مهم بين الثقافة الموروثة والمؤسسات العامة، فينشأ الفرد وهو يشعر بأن لغته تنتمي إلى دائرة خاصة أو هامشية، بينما تنتمي اللغة المعتمدة تعليمياً إلى دائرة الشرعية العامة والمعرفة المعترف بها. هذا الفصل يترك أثراً تراكمياً بالغاً على الهوية الجماعية، لأن الجماعة التي لا تنقل لغتها إلى أبنائها عبر التعليم المنظم تصبح أكثر عرضة لفقدان قدرتها على إنتاج ثقافتها بصيغ حديثة، وأكثر ميلاً إلى اختزال لغتها في الوظائف المنزلية أو العاطفية. هنا تتضح أهمية المادة 31 من قانون التربية والتعليم في إقليم كردستان رقم 13 لسنة 2022، لأنها لم تكتف بالإقرار النظري بقيمة لغات المكونات، بل ضمنت التعليم بها في المؤسسات الحكومية الخاصة بها، أي إنها قرنت بقاء هذه اللغات بإطار مؤسسي رسمي يحول دون انحسارها أو تهيمشها. وحين يغيب هذا الضمان أو يضيق نطاقه، تنتقل الأقليات من وضع الاعتراف الفعلي إلى وضع الحضور المحدود، وتصبح هويتها الثقافية معرضة للإنهاك التدريجي. ولا يقتصر الأمر على ضعف الاستعمال اللغوي، بل يمتد إلى تضائل الثقة بقدرة الجماعة على أن ترى ذاتها ممثلة داخل الدولة، وهو ما يحول الضرر اللغوي إلى ضرر ثقافي وسياسي أوسع.

المطلب الثاني: الأثر القانوني لتقييد هذا الحق على الانسجام الاجتماعي والمواطنة في العراق

يتجلى الأثر القانوني الأول لهذا التقييد في الإخلال بمفهوم المساواة الموضوعية الذي تستلزمه المادة 14 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005. فالمساواة أمام القانون لا تعني الاكتفاء بإخضاع الجميع لقاعدة واحدة بصرف النظر عن اختلاف أوضاعهم الواقعية، لأن القاعدة الموحدة قد تكون عادلة في ظاهرها، لكنها تنتج أثرا تمييزيا إذا تجاهلت اختلاف المراكز الفعلية للمخاطبين بها. والطفل الذي ينتمي إلى جماعة لغوية تختلف لغتها الأم عن اللغة التعليمية السائدة يواجه عبئا مزدوجا منذ اللحظة الأولى لدخوله المدرسة، إذ يطلب منه أن يتلقى المعرفة بلغة ليست أداة تعبيره الأصلية، وأن يثبت كفاءته داخل بنية تعليمية لا تعترف بما يكفي بخلفيته اللغوية والثقافية. هذا العبء لا يوزع على جميع المواطنين بالتساوي، ولذلك فإن الإبقاء عليه من غير معالجة تشريعية أو تنظيمية كافية يحول المساواة المعلنة إلى مساواة صورية. ومتى كانت المادة 14 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 قد حظرت التمييز بسبب القومية أو الأصل، فإن أي تنظيم تعليمي يفرض عمليا إلى تحميل جماعات قومية معينة كلفة إضافية في الوصول إلى التعليم الجيد يكون أقرب إلى التمييز غير المباشر، حتى لو خلا من صياغة صريحة تستبعد تلك الجماعات. فالقانون لا ينظر فقط إلى الصياغات المجردة، بل إلى النتائج التي ترتبها السياسات العامة في الواقع. وعندما تصبح الخدمة التعليمية أكثر يسرا لفئة لغوية بعينها وأشد مشقة لغيرها بسبب تقييد التعليم باللغة الأم، فإن ذلك يكشف عن خلل في تحقيق المساواة التي أوجبها الدستور، لأن حياد النص لا يكفي لتبرير لا حياد الأثر. ينصرف الأثر الثاني إلى مفهوم المواطنة نفسه، لأن المواطنة في الدولة متعددة القوميات لا تبنى على الإنكار الثقافي، بل على الاعتراف القانوني المتكافئ بالمكونات المختلفة داخل الإطار الوطني الجامع. فحين تقرر المادة 14 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 المساواة دون تمييز بسبب القومية أو الأصل، فإنها ترفض ضمنا أي تصور للمواطنة يجعل الانتماء الكامل إلى الدولة مرهونا بالتماثل الثقافي أو اللغوي. كما أن المادة 16 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005، بما قررت من تكافؤ الفرص، تؤكد أن الاندماج الوطني يجب أن يقوم على تمكين جميع المواطنين من المشاركة في المجال العام من مواقع متكافئة، لا من خلال مطالبة بعضهم بتحمل أعباء إضافية لإثبات أهليتهم للمواطنة. وعندما يقيد التعليم باللغة الأم، تنشأ رسالة ضمنية مؤداها أن اللغة المعترف بها في المدرسة هي وحدها اللغة الجديرة بالشرعية المؤسسية الكاملة، وأن اللغات الأخرى مقبولة في حدود الاستعمال الخاص أو الاجتماعي الضيق. هذه الرسالة، وإن لم ترد في نصوص صريحة، تؤثر في الوعي القانوني والاجتماعي للمواطنين، لأن المدرسة هي المؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الفرد صورة الدولة عن ذاته وعن الآخرين. فإذا أحس المتعلم أن انخراطه في النظام العام يقتضي منه تقليص صلته بلغته الأم أو قبول تهميشها، فإن شعوره بالمواطنة يتحول من شعور قائم على الاعتراف إلى شعور قائم على التكيف القسري. وهذا النمط من الاندماج يظل هشا، لأنه يطلب من الفرد أن يكون مواطنا عبر إنكار بعض مكونات شخصيته الثقافية، بينما تقتضي المواطنة الدستورية أن يكون مواطنا من خلال الاعتراف المتكافئ بتلك المكونات ضمن النظام العام.

المطلب الثالث: تأثير السياسات التعليمية الحالية على التنوع اللغوي والثقافي في العراق

تكشف السياسات التعليمية الحالية في العراق عن أثر بالغ العمق في تشكيل مصير التنوع اللغوي والثقافي، لأن المدرسة ليست أداة تقنية لنقل المعارف فحسب، بل هي المجال الذي تتحدد فيه منزلة اللغات داخل الفضاء العام، وتترتب من خلاله حدود الاعتراف الرسمي بالهويات الثقافية المختلفة. فإذا كانت اللغة في المجتمع المتعدد تؤدي وظيفة التواصل، فإنها تؤدي في الوقت نفسه وظيفة الحفظ الرمزي للتاريخ والذاكرة والانتماء، ومن ثم فإن السياسة التعليمية التي تحتضن التعدد اللغوي لا تقتصر آثارها على تحسين العملية التعليمية، بل تسهم في إعادة إنتاج التوازن الاجتماعي على أسس أكثر عدلا وشمولا. من هذا المنطلق، تكتسب المادة 7 من قانون اللغات الرسمية رقم 7 لسنة 2014 أهمية مركزية، لأنها أجازت فتح مدارس للتدريس بعدة لغات مكونات، وهو إقرار تشريعي يفيد أن حضور لغات المكونات داخل المؤسسة التعليمية ليس مجرد احتمال تنظيمي، بل خيار قانوني مشروع ومقصود. كما أن المادة 2 من قانون وزارة التربية رقم 22 لسنة 2011، حين أكدت تنشئة جيل معترف بثقافة التنوع القومي والديني وينبذ التعصب والتمييز، قد رسمت غاية تربوية لا يمكن بلوغها إلا إذا انعكست قيمة التنوع في المناهج وفي لغة التعليم وفي البنية المؤسسية للمدرسة. لذلك فإن أثر السياسات الحالية لا يقاس بوجود النصوص وحدها، بل بدرجة انتقالها من مستوى الإجازة القانونية إلى مستوى التطبيق الفعلي، لأن كل توسع في تنفيذ ما قرره المادة 7 من قانون اللغات الرسمية رقم 7 لسنة 2014 وما أكدته المادة 2 من قانون وزارة التربية رقم 22 لسنة 2011 يترجم إلى حماية أعمق للتنوع اللغوي والثقافي، في حين أن أي ضيق في التنفيذ الإداري يفضي إلى تقليص القيمة الواقعية لهذه الضمانات. يظهر الأثر الإيجابي للسياسات التعليمية عندما تتعامل الدولة مع التعدد اللغوي بوصفه عنصرا بنوينا في المجتمع العراقي، لا حالة استثنائية ينبغي احتواؤها في الحدود الدنيا. فإجازة فتح مدارس للتدريس بعدة لغات مكونات بموجب المادة 7 من قانون اللغات الرسمية رقم 7 لسنة 2014 تحمل دلالة قانونية واضحة، وهي أن المشرع لم ير في تعليم لغات المكونات تهديدا لوحدة النظام التعليمي، بل اعتبره جزءا من التنظيم المشروع الذي يمكن للدولة اعتماده من أجل استيعاب المجتمع في تنوعه الحقيقي. وعندما تتسع السياسات التعليمية لتفعيل هذا النص عبر إنشاء

مدارس مناسبة، أو اعتماد برامج تعليمية كافية، أو إعداد مواد دراسية بلغات المكونات، فإن المدرسة تتحول من أداة لتوحيد صوري قد يضغط على الاختلاف إلى أداة لدمج منصف يعترف بالخصوصيات ضمن الإطار الوطني العام. هذا التحول ينعكس مباشرة على التنوع الثقافي، لأن اللغة ليست منفصلة عن الثقافة، بل هي الحامل الأوضح للرموز والعادات والأسماء والقصص الجمعية وطرائق التفكير المتوارثة داخل كل جماعة. ولذلك فإن توسيع الحضور التعليمي للغات المكونات يؤدي إلى نقل الثقافة من دائرة الحفظ الاجتماعي المحدود إلى دائرة الاعتراف المؤسسي المنظم. كما أن المادة 2 من قانون وزارة التربية رقم 22 لسنة 2011 تجعل هذا التوجه أكثر من مجرد خيار لغوي، لأنها تربط الفعل التربوي كله بتنمية ثقافة التنوع القومي والديني ونبذ التعصب والتمييز. ومن ثم فإن السياسة التي تفتح المجال الفعلي للتعدد اللغوي لا تنفذ نصا فنيا محدودا، بل تحقق اتجاهها تشريعيا متكاملا يقصد بناء وعي وطني قادر على استيعاب الاختلاف من غير إقصاء. ينعكس هذا الأمر على التنوع اللغوي في بعده العملي، لأن اللغة التي لا تدخل المدرسة بصورة كافية تفقد تدريجيا قدرتها على الاستمرار بوصفها لغة معرفة وتعليم، وتبقى محصورة في نطاقات الاستعمال العائلي أو الاجتماعي الضيق. والمادة 7 من قانون اللغات الرسمية رقم 7 لسنة 2014، حين أجازت فتح مدارس للتدريس بعدة لغات مكونات، إنما استهدفت منع هذا المصير، لأنها فهمت أن حماية اللغة لا تتحقق بمجرد الإقرار بمشروعيتها في المجال الخاص، بل بتمكينها من الوجود داخل المؤسسة التعليمية بوصفها أداة لنقل المعارف وتنمية الملكات الذهنية. وكلما اتسع التطبيق الفعلي لهذا النص، احتفظت اللغات المختلفة بقدرتها على البقاء الحي، لأن الأجيال الجديدة تتلقاها في سياق منظم يربط بينها وبين التعلم والإنجاز والارتقاء الاجتماعي. أما إذا ضاق التطبيق، فإن الرسالة الضمنية التي تنتقل إلى المتعلمين هي أن لغاتهم الأصلية أقل صلاحية للحضور في المجال العام، وأن اللغة المعتمدة على نحو أوسع هي وحدها التي تملك الشرعية المؤسسية الكاملة. وهذه الرسالة ليست لغوية فقط، بل ثقافية أيضا، لأنها تؤثر في تقدير الأفراد لقيمة تراثهم وتاريخهم وخصوصيتهم الجماعية. وعند هذه النقطة تتجلى الصلة العضوية بين المادة 7 من قانون اللغات الرسمية رقم 7 لسنة 2014 وبين المادة 2 من قانون وزارة التربية رقم 22 لسنة 2011، لأن حماية التنوع اللغوي ليست هدفا مستقلا عن ثقافة نبذ التعصب والتمييز، بل هي شرط لازم لها. فحين ترى الجماعات المختلفة لغاتها ممثلة داخل المدرسة، يتعزز شعورها بأن اختلافها جزء مشروع من البناء الوطني، وحين يغيب هذا التمثيل يزداد احتمال تحول التنوع إلى مصدر شعور بالتهميش بدل أن يكون مجالا للاعتراف المتبادل.

المبحث الثاني: الآثار القانونية والاجتماعية لعدم ضمان حق تعليم اللغة الأم في إيران

يرتبط هذا الأثر بالأصل 19 من قانون الأساس للجمهورية الإسلامية الإيرانية، لأن المساواة التي قررها هذا الأصل لا تستنفد معناها في منع النصوص الصريحة التي تمنح الامتياز على أساس اللغة، بل تقتضي أيضا ألا تؤدي السياسات العامة إلى ترتيب تفاوت فعلي بين المواطنين تبعا لخلفياتهم اللغوية. فحين يدخل المتعلم إلى المدرسة بلغة غير لغته الأم، يكون مطالبا بأن يجمع بين اكتساب أداة التلقي وبين استيعاب مضمون التعليم في وقت واحد، وهو عبء لا يوزع بالتساوي على جميع الفئات. وإذا لم تصمم السياسة التعليمية على نحو يخفف هذا العبء أو يتيح للغة الأم حضورا تربويا معقولا، فإن المساواة الدستورية تتحول إلى مساواة شكلية، لأن المواطنين يكونون متساوين في النص، لكنهم غير متساوين في شروط الانتفاع الفعلي بالخدمة التعليمية. ومن ثم فإن عدم ضمان حق تعليم اللغة الأم لا يمثل مجرد قصور ثقافي، بل ينعكس قانونيا بوصفه خلافا في تطبيق الأصل 19 من قانون الأساس للجمهورية الإسلامية الإيرانية، إذ يصبح الانتماء اللغوي عاملا مؤثرا في مقدار الصعوبة التي يواجهها الفرد داخل المؤسسة التعليمية. وهذا اللون من التفاوت غير المباشر أخطر من التمييز المعلن، لأنه يتخفى خلف وحدة الشكل بينما يعيد إنتاج عدم التكافؤ في النتائج، فيشعر بعض المواطنين بأن النظام القانوني يعاملهم على قدم المساواة في المستوى المجرد، لكنه لا يأخذ في الاعتبار الاختلافات الواقعية التي ترتبط بلغتهم وهويتهم الثقافية. يتجاوز الأثر الاجتماعي مسألة الهوية إلى مسألة المشاركة في المجال العام، لأن التعليم هو الأداة الأساسية التي تحدد قدرة الفرد على الثقة بنفسه، وعلى الاستمرار في التحصيل، وعلى النفاذ إلى دوائر العمل والمشاركة الثقافية والمؤسسية. وعندما تكون البداية التعليمية أكثر صعوبة بالنسبة إلى من لا يجدون لغتهم الأم حاضرة بما يكفي في المدرسة، فإن هذا التفاوت الأولي ينعكس على مسار المشاركة كله. فالفرد الذي يبدأ تعلمه من موقع لغوي أقل ملاءمة قد يواجه صعوبات في الفهم، أو في التعبير، أو في الاندماج المدرسي، ثم تتحول هذه الصعوبات إلى عوائق في استكمال التعليم وفي الظهور المتكافئ داخل الفضاء الاجتماعي. ومن هنا فإن الأصل 19 من قانون الأساس للجمهورية الإسلامية الإيرانية لا ينحصر أثره في منع الامتياز اللغوي النظري، بل يمتد إلى منع بناء بيئة مؤسسية تجعل بعض المواطنين أقل قدرة على تحويل حقهم في التعليم إلى مشاركة متكافئة في المجتمع. فإذا كان عدم اتخاذ اللغة سببا للامتياز مبدءا دستوريا، فإن مقتضاه أيضا ألا تصبح اللغة سببا مستترا لإعادة إنتاج الفوارق في الفرص والنتائج. ولذلك فإن تقييد تعليم اللغة الأم يؤدي، على المستوى الاجتماعي، إلى إضعاف مشاركة الفئات اللغوية المختلفة في المجال العام من موقع الاعتراف، ويجعل اندماجها أقرب إلى التكيف مع معايير مفروضة منه إلى المشاركة

المتوازنة التي تتسجم مع الكرامة المتساوية للمواطنين. ينعكس هذا الوضع كذلك على مفهوم الاندماج الثقافي داخل الدولة. فالاندماج في المجتمعات المتعددة لا يعني محو الخصوصيات أو تحويلها إلى عناصر خاصة عديمة الأثر العام، بل يعني تنظيم العلاقة بين الوحدة والتنوع على أساس يعترف بالاختلاف ويمنعه في الوقت نفسه من التحول إلى عزلة أو تنازع. ومن هذه الزاوية، فإن الأصل 15 من قانون الأساس للجمهورية الإسلامية الإيرانية يفيد أن الاعتراف باللغات المحلية والقومية داخل المدارس هو جزء من استراتيجية دستورية تسمح بإدماج هذه الجماعات ضمن الإطار الوطني من غير مطالبته بالتخلي عن رصيدها الثقافي. كما أن الأصل 19 من قانون الأساس للجمهورية الإسلامية الإيرانية يمنح هذا الإدماج أساسه المعياري، لأنه يقرر أن اللغة لا يجوز أن تكون سببا للامتنياز. غير أن تضيق تعليم اللغة الأم يبدل طبيعة الاندماج من اندماج قائم على الاعتراف إلى اندماج قائم على الإنكار الجزئي، إذ يشعر الفرد بأن حضوره الكامل في المؤسسة التعليمية يقتضي تقليص ظهور لغته الأم أو قبول بقائها في دائرة منخفضة من الشرعية. وهذا النوع من الاندماج يظل هشاً، لأنه لا يبني الثقة المتبادلة بين الدولة والمجتمع، بل يبني امتثالا وظيفيا قد يتحقق ظاهرا من غير أن يزيل الإحساس العميق بالتفاوت الثقافي. وعندما تستقر هذه الخبرة في وعي الجماعات اللغوية، يصبح الانتماء الوطني معرضا للتوتر، لا بسبب التعدد ذاته، بل بسبب العجز عن استيعابه داخل مؤسسات الدولة بصورة عادلة.

المطلب الأول: أثر غياب تعليم اللغة الأم على الهويات الثقافية للأقليات في إيران

يتأكد هذا المعنى عند النظر إلى الأصل 15 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، لأن إجازة تدريس آداب اللغات المحلية والقومية في المدارس لا تعني فقط الإقرار بجواز دراسة نصوص أدبية محددة، بل تكشف عن اعتراف دستوري بأن المدرسة هي المجال الطبيعي الذي يمكن أن تنتقل عبره اللغة من الاستعمال الخاص إلى الحضور المعرفي المشروع. فالآداب ليست جانبا منفصلا عن الهوية، بل هي الشكل الأكثر كثافة لظهور الذاكرة الثقافية، لأنها تختزن التاريخ والرموز والخيال الجماعي وصور البطولة والفقد والارتباط بالأرض والعادات. ومن ثم فإن إتاحة تدريس آداب اللغات المحلية والقومية في الأصل 15 تحمل دلالة أبعد من التعليم الأدبي الضيق، إذ تفيد أن الدستور أدرك وجود رابطة بين صون الهوية وبين إمكان حضور اللغة في البيئة المدرسية. فإذا بقي هذا الحضور ضعيفا أو غاب عمليا، فإن النتيجة لا تتحصر في إضعاف تعلم اللغة ذاتها، بل تمتد إلى تقليص منفذ الجماعات إلى ذاكرتها المروية بلغة أصلية. وبذلك تتسع المسافة بين الأجيال الجديدة وبين النصوص والقصص والتعبير التي صاغت وجدان الجماعة عبر الزمن. كما أن غياب تعليم اللغة الأم يحول دون تطوير هذه اللغة في المجال المعرفي، فتظل أقرب إلى وعاء للمحادثة الاجتماعية منها إلى أداة لتمثيل المعرفة والثقافة في صورة حديثة، وهو ما يفضي تدريجيا إلى تراجع ثقة الجماعة بقدرة لغتها على الاستمرار المنتج داخل المجتمع. يتجاوز الأثر الفردي إلى المجال الجماعي، لأن الجماعات الثقافية لا تعيش فقط بوجود أفراد ينتمون إليها، بل بوجود آليات منظمة تعيد إنتاج هذا الانتماء في كل جيل جديد. واللغة الأم هي الوسيط الأول في هذا الإنتاج، لأنها تحفظ الذاكرة المشتركة، وتوحد المعايير الرمزية، وترتبط بأبناء الجماعة بتاريخهم وبيئتهم بعضا. وعندما تتعطل المدرسة عن أداء دورها في هذا المجال، تنتقل مسؤولية الحفاظ إلى الأسرة والمجتمع المحلي وحدهما، مع أن هذين المجالين لا يملكان دائما القدرة الكافية على مجابهة التحولات الاجتماعية الواسعة وآثار المركزية اللغوية في الإعلام والإدارة والتعليم. وبهذا تصبح الهوية الثقافية للأقليات أكثر عرضة للتآكل البطيء، لا من خلال المنع الصريح بالضرورة، بل من خلال تقليص الفضاء الذي تنتنس فيه اللغة داخل الحياة المنظمة. فالطفل الذي لا يتعلم لغته في المدرسة قد يظل قادرا على استعمالها في البيت، لكنه يفقد الصلة بينها وبين المعرفة والقراءة والكتابة المنهجية، فتضعف قدرته على حملها إلى المستقبل بوصفها لغة ثقافة مكتملة. وهذه النتيجة تتعارض مع مقصد البند 10 من مصوبة خارطة الهندسة الثقافية للبلاد لسنة 1391، لأن حفظ الموارث القومية لا يعني صيانتها بوصفها بقايا تراثية، بل يقتضي إبقائها في حالة تداول حي ومتجدد. كما أنها تحد من القيمة العملية للأصل 15 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، لأن الإجازة الدستورية تصبح محدودة الأثر إذا لم تتحول إلى حضور تربوي يساعد الجماعات على إعادة إنتاج ثقافتها في ظروف معاصرة.

المطلب الثاني: الأثر القانوني لعدم إدراج اللغات الأم في المناهج التعليمية الإيرانية

يتحدد الأثر القانوني لعدم إدراج اللغات الأم في المناهج التعليمية الإيرانية من خلال التوتر القائم بين مستويين من التنظيم القانوني، أولهما مستوى دستوري اعترف بإمكان الحضور التعليمي للغات المحلية والقومية، وثانيهما مستوى تنظيمي اتجه في بناء المحتوى التعليمي إلى تركيز أوضح على اللغة الفارسية المعيارية. فالأصل 15 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، حين أجاز تدريس آداب اللغات المحلية والقومية، قد أقر من حيث المبدأ بأن التعدد اللغوي ليس خارج المجال التربوي، وأن المدرسة يمكن أن تكون موضعا مشروعا لتمثيل هذا التعدد بصورة منظمة. غير أن المادة 3 البند 4 من لائحة تنظيم الموارد التعليمية والتربوية لسنة 1389، بما ركزت عليه من اللغة الفارسية المعيارية في المحتوى التعليمي، أدت من الناحية العملية إلى ترجيح منظور أحادي في بناء المادة التعليمية، وجعلت إدراج اللغات الأم في صلب المناهج أمرا محدودا أو مؤجلا أو تابعا لا

أصيلاً. ومن ثم فإن عدم إدراج هذه اللغات لا ينبغي فهمه بوصفه مجرد اختيار فني في إعداد الكتب أو الوسائل التعليمية، بل بوصفه تعبيراً عن فجوة قانونية بين الإذن الدستوري العام ومتطلبات التنظيم التعليمي التفصيلي. وهذه الفجوة ذات أثر بالغ، لأنها لا تمس فقط نطاق المضمون اللغوي للمناهج، بل تمس أيضاً مدى فاعلية النص الدستوري، وحدود التزام الإدارة التعليمية بتحويل الاعتراف المبدئي إلى بناء مؤسسي قابل للتنفيذ. فعندما يظل الدستور مفتوحاً على إمكان التعدد، في حين تتعلق اللوائح المنظمة للمحتوى على لغة معيارية واحدة بوصفها الوعاء المركزي للتعليم، تتولد حالة من التباين بين القاعدة الأعلى والقاعدة الأدنى، ويصبح الحق أو الإمكان الذي قرره الأصل 15 محاصراً بحدود تنظيمية تجعل حضوره ضعيفاً في الواقع التربوي. يتصل بذلك أثر قانوني ثانٍ يتمثل في اضطراب العلاقة بين تدرج القواعد القانونية ووظيفتها. فحين يقرر الدستور اتجاهاً عاماً، يفترض في اللوائح التنفيذية والتنظيمية أن تبني أدوات تيسره وتفصله وتمنع بقاءه في دائرة الغموض أو التعليق. أما إذا اتخذ التنظيم الأدنى مساراً لا يناقض النص الأعلى بعبارة، لكنه يقلص نطاقه العملي إلى حد كبير، فإن ذلك يخلق خللاً في الانسجام التشريعي. وهذا الخلل ظاهر في العلاقة بين الأصل 15 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية والمادة 3 البند 4 من لائحة تنظيم الموارد التعليمية والتربوية لسنة 1389، لأن الأول يفتح الباب، ولو في حدود تدريس الآداب، أمام حضور اللغات المحلية والقومية في المدارس، في حين يرسخ الثاني معياراً لغوياً واحداً للمحتوى التعليمي من غير أن يظهر في بنيته ما يكفي لتحويل الإذن الدستوري إلى مكون معتبر داخل المنهج. ومن الناحية القانونية، يؤدي هذا الوضع إلى إضعاف اليقين التشريعي، إذ تصبح الجماعات اللغوية أمام نص دستوري يوحي بوجود قابلية للحضور التربوي، ولكنها تصطدم في التطبيق بمنظومة تنظيمية لا توفر إطاراً تفصيلياً يكفل هذا الحضور. والنتيجة أن المركز القانوني الناشئ عن الأصل 15 يظل مبهماً من حيث المدى والوسائل والآثار، لأن الإذن المجرد لا يكفي وحده لإنشاء واقع تعليمي، كما أن التركيز التنظيمي على اللغة الفارسية المعيارية لا يترك مجالاً واسعاً للاجتهاد الإداري لصالح اللغات الأم ما دام المحتوى المركزي مصوغاً على أساسها وحدها. وهكذا تتراجع قدرة المنظومة القانونية على تقديم قراءة متناسقة للتعدد اللغوي، ويصبح المجال التعليمي محكوماً بمنطق تغليب التنظيم الأدنى على المقصد الأعلى في حدود التطبيق. الأثر القانوني لعدم إدراج اللغات الأم في المناهج التعليمية الإيرانية يتمثل في إنتاج فجوة مستمرة بين الاعتراف الدستوري العام والتنظيم التعليمي التفصيلي. فالأصل 15 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية أقر إمكاناً ذات قيمة قانونية واضحة حين أجاز تدريس آداب اللغات المحلية والقومية، وهو ما يفيد أن التعدد اللغوي ليس غريباً عن المدرسة من منظور الدستور. غير أن المادة 3 البند 4 من لائحة تنظيم الموارد التعليمية والتربوية لسنة 1389، بما كرسته من مركزية اللغة الفارسية المعيارية في المحتوى التعليمي، جعلت البناء التفصيلي للمناهج يتجه نحو حصر الشرعية التعليمية الكاملة في لغة واحدة، من غير أن توفر للغات الأم إطاراً منهجياً موازياً أو كافياً. ومن ثم فإن عدم إدراج هذه اللغات لا يعبر فقط عن خيار تنظيمي محدود، بل يدل على قصور في ترجمة المقصد الدستوري إلى قواعد تشغيلية قادرة على النفاذ إلى صلب العملية التعليمية. وهذا القصور يضعف القيمة التنفيذية للأصل 15، ويخل بانسجام تدرج القواعد القانونية، ويعيد تعريف التعليم المشروع على أساس أحادي، ويقلص المراكز القانونية التي كان يمكن أن تنشأ للجماعات اللغوية داخل المدرسة. وعليه فإن معالجة هذه المسألة لا تتعلق بمجرد إضافة موضوعات لغوية إلى المناهج، بل تتصل بإعادة وصل التنظيم التفصيلي بمقتضى الدستور، بحيث لا يبقى الإذن الدستوري معلقاً في مرتبة المبدأ، ولا تبقى اللوائح العملية مصممة على نحو يجعل التعدد اللغوي ممكناً نظرياً ومغنياً فعلياً في الوقت نفسه.

المطلب الثالث: تقييد الحق في تعليم اللغة الأم وتأثيره على الاستقرار الاجتماعي في إيران

يتجلى الأثر القانوني الأول لهذا التقييد في أنه يعيد إنتاج التفاوت بين المواطنين تحت صورة تنظيمية تبدو محايدة في ظاهرها. فالأصل 19 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية لا يقتصر معناه على منع النصوص التي تمنح امتيازاً صريحاً لجماعة لغوية دون أخرى، بل يمتد إلى منع السياسات التي تؤدي في أثرها العملي إلى جعل بعض الفئات أقرب من غيرها إلى الانتفاع الكامل بالخدمة التعليمية. ذلك أن المتعلم الذي يدخل المدرسة بلغة تختلف عن لغته الأم لا يقف على قدم المساواة الفعلية مع من يتلقى المعرفة بلغة منسجمة مع بيئته اللغوية، لأن الأول يواجه عبئاً مزدوجاً يتمثل في تعلم اللغة الناقلة للمحتوى وفي استيعاب المحتوى نفسه في آن واحد. وإذا لم تعترف السياسة التعليمية بهذا التفاوت وتعالجه في ضوء الحق في تعليم اللغة الأم، فإنها تكون قد أبقت على عبء إضافي مرتبط بالهوية اللغوية، وهو ما يتعارض من حيث الأثر مع الأصل 19 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، لأن اللغة تصبح سبباً ضمنيّاً في اختلاف شروط الانتفاع الفعلي بالتعليم، حتى إذا لم تعلن الإدارة ذلك بصورة مباشرة. كما أن المادة 2 البند 8 من قانون أهداف وواجبات وزارة التعليم والتربية لسنة 1366 تكتسب في هذا السياق وظيفة تفسيرية مهمة، لأنها تجعل مكافحة التمييزات غير المشروعة جزءاً من الرسالة القانونية للوزارة، وهو ما يقتضي قراءة التنظيم التعليمي في ضوء نتائجه لا في ضوء صيغته الشكلية فقط. فإذا قاد هذا التنظيم إلى تفاوت مستمر في فرص الفهم والاستمرار والنجاح بين الجماعات اللغوية، فإن بقاءه من غير مراجعة يعني

أن مبدأ مكافحة التمييز بقي في مستوى الشعار، ولم يتحول إلى قاعدة تصحيحية فاعلة داخل النظام التربوي. ينعكس تقييد الحق في تعليم اللغة الأم كذلك على طبيعة الاندماج الوطني، لأن الاندماج في المجتمعات المتعددة لا يتحقق عن طريق الإنكار الثقافي، بل عن طريق استيعاب الفوارق داخل إطار مشترك يضمن وحدة الدولة ويحترم التعدد المشروع في الوقت نفسه. فإذا كان الأصل 19 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية قد رفض اتخاذ اللغة سببا للامتياز، فإن مقتضى ذلك أن تكون المدرسة فضاء عاما لا ينتج تراتبا ضمنيا بين اللغات ينعكس على قيمة الجماعات التي تنطق بها. غير أن تقييد التعليم المرتبط باللغة الأم ينقل رسالة معاكسة مفادها أن الحضور الكامل في المجال المؤسسي يمر عبر الاقتراب من لغة واحدة، وأن اللغات الأخرى، رغم مشروعيتها الاجتماعية، لا تحظى بالمكانة نفسها في بنية التعليم. وهذه الرسالة تؤثر في معنى الاندماج ذاته، لأنها تجعل المشاركة العامة مشروطة بدرجة من التكيف الثقافي غير المتكافئ، فيغدو الاندماج أقرب إلى الامتثال لمنطق لغوي مهيمن منه إلى الانتماء المتوازن إلى دولة تعترف بجميع مواطنيها على قدم المساواة. كما أن المادة 2 البند 8 من قانون أهداف وواجبات وزارة التعليم والتربية لسنة 1366 تضيف على هذه المسألة بعدا مؤسسيا مباشرا، لأن مكافحة التمييزات غير المشروعة تقتضي أن تكون المدرسة أداة لتخفيف الفوارق التي تمس الكرامة التعليمية، لا أداة لإعادة إنتاجها بصورة ناعمة. وحين لا يتحقق ذلك، يختل البناء الاجتماعي للاندماج، لأن بعض الجماعات تبدأ في النظر إلى التعليم لا بوصفه طريقا إلى المشاركة العادلة، بل بوصفه مجالا يختبر فيه الفرد مدى استعداداته لتحديد لغته في سبيل التقدم، وهو تصور يضعف الولاء المتوازن للمؤسسات ويجعل الانتماء الوطني أقل رسوخا مما ينبغي. يتوسع أثر هذا التقييد ليصيب الاستقرار الاجتماعي في معناه العملي، لأن الشعور بالتمييز اللغوي لا يبقى مسألة رمزية ما دام مرتبطا بالمؤسسة الأكثر تأثيرا في تشكيل الأجيال، وهي المدرسة. فحين تفشل السياسات التعليمية في منح اللغة الأم موقعا متوازنا، أو حين تقيد حضورها على نحو يجعلها غير قادرة على أداء دورها في التكوين المعرفي والهوي، تتولد لدى الجماعات اللغوية خبرة متكررة مفادها أن هويتها معترف بها في الحدود الدنيا فقط، وأن المجال العام أضيق من أن يستوعبها في صورتها الكاملة. وهذه الخبرة لا تقضي بالضرورة إلى نزاع مباشر، لكنها تنتج ما هو أخطر على المدى الطويل، وهو تراكم الإحساس بالغبن، واتساع المسافة النفسية بين الجماعات والمؤسسات، وتحول بعض المطالبات الثقافية إلى مؤشرات على اختلال الثقة العامة. ومن الناحية القانونية، لا يمكن النظر إلى هذا التراكم بوصفه شأنا خارج القانون، لأن الأصل 19 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية والمادة 2 البند 8 من قانون أهداف وواجبات وزارة التعليم والتربية لسنة 1366 يربطان بين المساواة ومكافحة التمييز من جهة، وبين البناء المؤسسي للتعليم من جهة أخرى. وعليه فإن كل سياسة تعليمية تقيد النفاذ المتوازن إلى التعلم المرتبط باللغة الأم تسهم، بصورة غير مباشرة، في إنتاج بيئة اجتماعية أكثر حساسية تجاه الفوارق وأكثر استعدادا لقراءة القرارات العامة بمنطق الإقصاء. وعندما يتسع هذا المناخ، تتراجع قدرة المدرسة على أن تكون فضاء للتلاقي الثقافي، وتصبح، على العكس، موضعا تتكون فيه أولى صور عدم الإنصاف، وهو ما يضر بالاستقرار الاجتماعي لأن التوترات الكبيرة كثيرا ما تبدأ من خبرات يومية صغيرة لكنها متكررة ومؤثرة في تكوين الوعي الجمعي.

المبحث الثالث: الآثار طويلة المدى لعدم ضمان تعليم اللغة الأم في الدول متعددة اللغات

تظهر الآثار طويلة المدى لعدم ضمان تعليم اللغة الأم في الدول متعددة اللغات حين ينظر إلى هذا الحق لا بوصفه ترتيبا تعليميا محدود الأثر، بل بوصفه إحدى الوسائل البنوية التي تنتظم بها العلاقة بين الدولة ومكوناتها الثقافية واللغوية. فاللغة الأم ليست قناة أولية للتخاطب فحسب، وإنما هي الحامل الأشد التصاقا بالذاكرة الجماعية، وبالصورة التاريخية للانتماء، وبالمعاني التي تتشكل من خلالها علاقة الفرد بجماعته وبالمجال العام. ومن ثم فإن إضعاف التعليم المرتبط بها لا يقتصر أثره على تراجع بعض المهارات اللغوية، بل يطال استدامة التنوع ذاته، ويعيد تشكيل التوازن بين الوحدة والتعدد على نحو قد يفضي في المدى البعيد إلى إضعاف الاستقرار العام. وتكتسب هذه النتيجة أساسها القانوني في المادة 3 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005، التي قررت أن العراق بلد متعدد القوميات والأديان والمذاهب، لأن هذا التقرير لا ينطوي على وصف اجتماعي مجرد، بل يؤسس لفهم دستوري للدولة قوامه الاعتراف البنوي بالتعدد بوصفه حقيقة مكونة للكيان الوطني. كما يجد هذا التحليل سنداه في البند 10 من مصوبة خارطة الهندسة الثقافية للبلاد في إيران لسنة 1391، الذي أكد حفظ وترويج الموارث القومية والسنن الوطنية وتقوية التفاعل بين الثقافات القومية مع حفظ الوحدة الوطنية، وهو ما يدل على أن السياسة الثقافية الرشيدة في الدول المتعددة لا ترى تعارضا بين حماية الخصوصيات وبين صون الوحدة، بل تعتبر أن الوحدة الأكثر رسوخا هي التي تنشأ من الاعتراف المنظم بالتعدد. وعلى هذا الأساس، فإن إضعاف تعليم اللغة الأم يمثل إخلالا بوسيلة مركزية من وسائل إدارة التنوع، ويقود مع الزمن إلى آثار متراكبة تمس الثقافة والعدالة والاندماج والتنمية والشرعية السياسية في آن واحد. يتصل الأثر الثاني باضطراب العلاقة بين الوحدة الوطنية والتعدد الثقافي، لأن الدول متعددة اللغات لا تواجه تحدي التنوع في ذاته، بل تواجه تحدي تنظيمه بعدل. فالوحدة المستقرة لا تقوم على محو الاختلاف أو دفعه إلى الهامش، وإنما تقوم على إدماجه في الإطار العام بحيث لا يتحول إلى

شعور بالإقصاء ولا إلى ذريعة للتنازع. وعندما تضعف الدولة تعليم اللغة الأم، فإنها توصل رسالة ضمنية مفادها أن الوحدة تفهم على نحو أقرب إلى التجانس المفروض منها إلى التعايش المنظم بين الهويات المختلفة. وهذه الرسالة تقوض التوازن الذي أرادته المادة 3 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 حين أقرت التعدد بوصفه مكونا من مكونات الدولة، لأن الاعتراف البنوي بالتعدد يفقد معناه إذا بقي المجال التعليمي مصمما على نحو لا يمنح هذا التعدد أدوات ظهوره المشروع. كما أن البند 10 من مصوبة خارطة الهندسة الثقافية للبلاد في إيران لسنة 1391 يكشف بوضوح أن حفظ الوحدة الوطنية لا يفترض تقليص التفاعل بين الثقافات القومية، بل يتطلب تقويته مع صون الموارث الخاصة بكل جماعة. وهذا يعني أن العلاقة بين الوحدة والتعدد ليست علاقة تعارض، وإنما علاقة مشروطة بالتنظيم السليم. فإذا غاب تعليم اللغة الأم، اختل هذا التنظيم، لأن الأجيال تنشأ على تصور ضمني يفصل بين الانتماء الوطني وبين الخصوصية الثقافية، ويجعل أحدهما متوقفا على التضحية بالآخر. والنتيجة البعيدة لهذا الاختلال هي هشاشة الوحدة نفسها، لأنها تصبح معتمدة على التكيف الصامت لا على الرضا المتولد من الاعتراف المتبادل. وحينئذ لا يكون الخطر ناتجا عن كثرة اللغات أو القوميات، بل عن عزز النظام التعليمي عن تقديم نموذج يبين أن الوحدة يمكن أن تكون إطارا جامعا لتعدد مشروع لا نقيضا له. أما الأثر الرابع فيتعلق بضعف الاندماج الثقافي على المدى البعيد وتحول الانتماء الوطني إلى تجربة ناقصة الاعتراف. فالاندماج الحقيقي لا يتكون من مجرد الخضوع المشترك للقانون أو الاشتراك في مؤسسات الدولة، بل يفترض أن يشعر الأفراد والجماعات بأن المجال العام يعكسهم بوصفهم جزءا أصيلا منه. والمدرسة هي المؤسسة الأولى التي تتكون فيها هذه الخبرة، لأنها المكان الذي يتعلم فيه الطفل أي اللغات جديرة بالحضور العام، وأي الثقافات تحظى بالشرعية المؤسسية، وأي صور الذات يمكن أن تتعايش داخل إطار وطني واحد. فإذا كان تعليم اللغة الأم غائبا أو محدودا بصورة لا تتناسب مع واقع التعدد، فإن المدرسة تزرع في الوعي المبكر تصورا هرميا للثقافات، يجعل بعضها أقرب إلى المركز وبعضها الآخر أقرب إلى الهامش. وهذه الخبرة تنتج مع الزمن اندماجا ظاهريا يقوم على التكيف مع لغة السلطة ورموزها، لكنها لا تنتج اندماجا عميقا قائما على الاعتراف. ويظهر هنا الوجه العملي للمادة 3 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005، لأن الإقرار الدستوري بالتعدد يفترض بناء وعي مدرسي يرى في الاختلاف القومي والديني والمذهبي جزءا طبيعيا من شخصية الدولة. كما يوضح البند 10 من مصوبة خارطة الهندسة الثقافية للبلاد في إيران لسنة 1391 أن التفاعل بين الثقافات القومية لا يتحقق بخطاب ثقافي مجرد، وإنما يحتاج إلى حوامل مؤسسية، وفي مقدمتها التعليم. فإذا فقد هذا الحامل، بقي التفاعل محدودا، وتراجعت الثقة المتبادلة بين الدولة والجماعات، وتكونت لدى بعض الفئات قناعة بأن حضورها الكامل في المجال الوطني مشروط بتخفيف ظهورها اللغوي والثقافي. وهذه القناعة، حين تستمر زمنا طويلا، تضعف الانتماء التشاركي وتحول الوحدة إلى إطار قانوني قائم، لكنه أقل قدرة على توليد ولاء مستقر ومتوازن.

المطلب الأول: العلاقة بين حرمان الأقليات من التعليم بلغتهم الأم والصراعات الاجتماعية والسياسية

تمثل العلاقة بين حرمان الأقليات من التعليم بلغتهم الأم وبين الصراعات الاجتماعية والسياسية علاقة بنيوية لا يمكن اختزالها في مجرد خلاف حول وسيلة التعليم أو لغة المنهج، لأن المسألة في جوهرها تتصل بتحديد من هو المعترف به على نحو كامل داخل المجال العام، ومن هو المسموح له بالحضور فيه بقدر أقل من غيره. فاللغة الأم ليست أداة تواصل محايدة، بل هي الوعاء الذي تتشكل فيه ذاكرة الجماعة، وتتحدد عبره صورة الفرد عن نفسه، وتنتقل بواسطته الرموز والقيم والمعاني التي تمنح الانتماء الثقافي مضمونه الحي. ومن ثم فإن حرمان الأقليات من التعليم بلغتها الأم لا يعني فقط إلزامها باستعمال لغة أخرى داخل المدرسة، بل يعني وضعها في موقع تشعر فيه أن الطريق إلى المعرفة والارتقاء والمشاركة يمر عبر تقليص أحد أهم عناصر شخصيتها الجماعية. وتتأكد هذه الدلالة في المادة 14 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005، التي قررت المساواة أمام القانون دون تمييز بسبب العرق أو القومية أو الأصل، كما تتأكد في الأصل 19 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، الذي نفى أن تكون اللغة سببا للامتياز. فهاتان القاعدتان لا تمنعان التمييز الصريح فحسب، بل تفرضان أيضا على الدولة أن تمتنع عن بناء نظم تعليمية تجعل بعض المواطنين أقرب إلى الانتفاع الكامل بالخدمة العامة من غيرهم بسبب موقعهم اللغوي. وعندما يتعذر على الأقليات تلقي التعليم بلغتها الأم، تنشأ فجوة بين المساواة المقررة والواقع المعاش، وهذه الفجوة هي الأرض التي تنبت فيها صور متعددة من الاحتقان الاجتماعي والتوتر السياسي. ينتج عن هذا الحرمان أثر اجتماعي عميق يتمثل في إضعاف الاعتراف المتبادل بين الجماعات، لأن المدرسة هي المؤسسة الأولى التي يختبر فيها الفرد ما إذا كانت الدولة تراه جزءا أصيلا من صورتها أم مجرد مكون مسموح به في الهامش. فإذا دخل الطفل إلى الصف ولم يجد لغته أو آثارها حاضرة في بيئة التعلم، فإنه يتلقى رسالة ضمنية مؤداها أن لغته، وبالتالي جماعته، أقل اتصالا بالمجال العام من اللغة المهيمنة. وهذه الرسالة لا تقتصر آثارها على من ينتمي إلى الأقليات، بل تمتد أيضا إلى من ينتمي إلى الجماعة الغالبة، إذ قد يتشكل لديه، من غير تصريح مباشر، تصور هرمي يجعل بعض اللغات أقرب إلى الشرعية العامة وبعضها الآخر أقرب إلى الخصوصية المحدودة. ومن هذا التفاوت في الإدراك تنشأ قاعدة اجتماعية

مهياة لسوء الفهم، لأن الأقليات تقرأ غياب لغتها من المدرسة بوصفه إنقاصا من كرامتها الجماعية، بينما قد لا ترى الجماعات الأخرى في ذلك سوى مسألة تنظيمية أو مقتضى لوحدة الدولة. ويؤدي استمرار هذا الانفصال في الإدراك إلى تآكل الثقة بين المكونات، وإلى نشوء بيئة يسهل فيها تأويل القرارات العامة بوصفها منحاورة أو موجهة ضد هوية بعينها. وهكذا تصبح المادة 14 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 والأصل 19 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية معيارين لاختبار صدقية المجال العام، لأنهما يتصلان بمسألتين هما الأكثر حساسية في المجتمعات المتعددة، وهما المساواة والاعتراف. فإذا ضعفت هاتان القاعدتان في التجربة اليومية للمدرسة، أصبح التوتر الاجتماعي أقرب إلى التراكم الهادئ الذي لا يظهر دوما في صورة صدام مباشر، لكنه يهيئ شروطه الرمزية والنفسية على المدى الطويل. تتعمق هذه العلاقة أكثر حين نلاحظ أن الصراعات الاجتماعية والسياسية لا تتولد فقط من الحرمان المباشر، بل من الطريقة التي يعاد بها إنتاج هذا الحرمان جيلا بعد جيل. فالطفل الذي لا يتعلم بلغته الأم قد يواجه في البداية صعوبة معرفية ونفسية، ثم ينعكس ذلك على تحصيله، ثم على فرصه في المراحل التعليمية اللاحقة، ثم على موقعه في سوق العمل وفي مجالات المشاركة العامة. وإذا كانت هذه السلسلة تمس بصورة متكررة أفراد جماعة لغوية بعينها، فإن نتائجها تتحول إلى تفاوت جماعي في المكانة والفرص، أي إلى صورة مركبة من اللامساواة لا تعود قابلة للتفسير باعتبارات فردية خالصة. وعندما تعيش الأقليات هذا النوع من الخبرة زمنا طويلا، فإنها تربط بين تراجع تمثيلها في مجالات النفوذ وبين الإقصاء اللغوي المبكر الذي تعرضت له داخل المدرسة. وهنا تتولد الصراعات الاجتماعية من شعور بأن النظام العام لا يوزع الفرص على أساس محايد، فيما تتولد الصراعات السياسية من الرغبة في تعديل قواعد هذا التوزيع أو في الطعن بشريعته. ويغدو الأصل 19 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، بنفيه أن تكون اللغة سببا للامتنياز، معيارا للكشف عن هذا الخلل، لأن الامتنياز قد ينشأ من بنية الفرص الأولى لا من القرارات النهائية وحدها. كما تغدو المادة 14 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 أساسا لنقد كل سياسة تعليمية تبدو موحدة في ظاهرها لكنها تحمل في آثارها عبئا إضافيا على جماعات معينة بسبب القومية أو الأصل. ومن ثم فإن حرمان الأقليات من التعليم بلغتها الأم ليس حدثا منعزلا، بل هو نقطة بداية لسلسلة من النتائج التي تصنع على المدى البعيد خريطة التوتر داخل المجتمع والدولة.

المطلب الثاني: تأثير تهيمش اللغات الأم على فرص التنمية المستدامة والإدماج الاجتماعي

يترتب على ذلك أثر مباشر في العدالة التعليمية، وهي العدالة التي تشكل بدورها أساسا لأي تنمية مستدامة. فالتنمية لا تقاس فقط بزيادة الموارد أو بتحسين المؤشرات الكلية، بل تقاس أيضا بمدى عدالة توزيع القدرات والفرص بين الأفراد والجماعات. والتعليم هو القناة الأولى التي تصاغ عبرها هذه العدالة، لأنه يحدد من يمتلك الأدوات المعرفية التي تسمح له بالمشاركة في الاقتصاد وفي الإدارة وفي الحقل الثقافي. وعندما تهيمش اللغات الأم، يظهر تفاوت خفي في شروط الانتفاع بالتعليم، إذ يحصل بعض المتعلمين على المعرفة من خلال لغة مألوفة ومؤسسية في آن واحد، بينما يضطر آخرون إلى عبور مسافة إضافية بين لغة البيت ولغة المدرسة. هذا التفاوت لا يمكن وصفه بأنه تفصيل تربوي محدود، لأنه ينعكس على جودة التعلم وعلى فرص التميز والاستمرار والوصول إلى المستويات الأعلى من التعليم. ومن ثم فإن العائد التنموي للتعليم يصبح غير متوازن، لأن بعض الفئات تستطيع تحويل سنوات الدراسة إلى مهارات وإمكانات اجتماعية على نحو أسرع وأكثر استقرارا، في حين تبقى فئات أخرى في موقع الدفاع عن الحد الأدنى من الاندماج داخل المؤسسة التعليمية. وتكشف المادة 34 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 عن أهمية هذا المعنى، لأن تقدم المجتمع لا يتحقق حين يكون التعليم قادرا على تطوير جزء من أفراد فقط، بل حين يصبح قادرا على إطلاق طاقات المجتمع كله. كما أن المادة 30 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، بما أوجبه من توفير وسائل التعليم للجميع، تفرض فهما للعدالة يتجاوز الشكل الإداري إلى مضمون التجربة التعليمية ذاتها. فإذا بقيت اللغات الأم مهمشة، ضعفت العدالة في المنبع، وتراجع بالتالي الأثر التنموي الذي يفترض أن ينتجه التعليم على مستوى المجتمع بأسره. يتصل الأثر الرابع بالإدماج الاجتماعي، لأن المدرسة هي المؤسسة التي يعاد فيها تعريف العلاقة بين الفرد والدولة وبين الجماعات المختلفة داخل المجتمع. فإذا كانت بيئة التعليم تعترف بالتعدد اللغوي وتستوعبه، نشأ المتعلم على تصور يرى في الاختلاف جزءا طبيعيا من المجال العام، أما إذا كانت اللغات الأم مهمشة، فإن الرسالة الضمنية التي تنتقل إلى الناشئة هي أن بعض اللغات أكثر شرعية أو أكثر أهلية لتمثيل المعرفة والمكانة العامة من غيرها. وهذه الرسالة تؤثر في بنيتين في آن واحد، الأولى بنية إدراك الذات لدى المتعلم الذي لا يجد لغته ممثلة بما يكفي، والثانية بنية إدراك الآخر لدى المتعلم الذي ينتمي إلى اللغة المهيمنة. ففي الحالة الأولى، قد يتشكل شعور بأن التقدم الاجتماعي مشروط بإضعاف الصلة باللغة الأصلية أو بحصرها في المجال الخاص، وفي الحالة الثانية قد يترسخ وعي ضمني بأن المركزية اللغوية أمر طبيعي لا يحتاج إلى مراجعة. ومن تفاعل هذين الإدراكين يتراجع الإدماج الاجتماعي القائم على الاعتراف المتكافئ، ويحل محله اندماج هش يقوم على التكيف أو الصمت أو الشعور بالتحفظ الثقافي. وتبرز هنا دلالة المادة 30 من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، لأن توفير التعليم للجميع لا

ينبغي أن يؤدي إلى إدماج بعض الفئات عبر نفي جزء من هويتها. كما تظهر دلالة المادة 34 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005، لأن التعليم لا يكون عاملاً لتقدم المجتمع إذا كان يضعف الروابط الاجتماعية التي يقوم عليها ذلك التقدم. فالمجتمع المتماسك لا يبنى على توحيد قسري للخبرات اللغوية، بل على تنظيم عادل للتنوع يسمح لكل جماعة بأن ترى نفسها ممثلة داخل المدرسة من غير أن ينال ذلك من الإطار الوطني المشترك.

المطلب الثالث: أهمية تحقيق العدالة اللغوية كعامل في تعزيز الاستقرار السياسي والتكامل الاجتماعي

تمثل العدالة اللغوية في التعليم إحدى الركائز الدقيقة التي يتوقف عليها تماسك الدولة متعددة المكونات، لأن اللغة داخل المؤسسة التعليمية لا تؤدي وظيفة إجرائية محضة، بل تحدد بصورة عملية من هم المواطنون الذين يدخلون المجال العام من موقع متكافئ، ومن هم الذين يبدؤون علاقتهم بالدولة من موضع يحتاج إلى جهد إضافي لتجاوز الفجوة بين لغتهم الأولى ولغة التعلم الرسمية. ومن هنا فإن قيمة العدالة اللغوية لا تنحصر في كونها استجابة لمطلب ثقافي خاص، بل تتصل في جوهرها بتوزيع الفرص على نحو عادل، وبقدرة النظام القانوني على منع تحول الاختلاف اللغوي إلى مصدر تفاوت في الانتفاع بالتعليم وما يرتبط به من مسارات المشاركة الاجتماعية والسياسية. ويتأكد هذا المعنى من المادة 16 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 التي جعلت تكافؤ الفرص حقاً مكفولاً لجميع العراقيين، لأن تكافؤ الفرص لا يمكن أن يظل في مستوى الإعلان المجرد إذا كانت البيئة التعليمية تمنح بعض الفئات أفضلية أولية بحكم انسجام لغة المدرسة مع لغتها الأم، في حين تحمل فئات أخرى عبئاً مضاعفاً بسبب افتقارها إلى هذا الانسجام. كما يتأكد من المادة 2 البند 8 من قانون أهداف وواجبات وزارة التربية والتعليم في إيران لسنة 1366 التي أكدت مكافحة التمييزات غير المشروعة، وهو تأكيد يدل على أن المشرع لم يرد للمؤسسة التعليمية أن تكون مجالاً يعيد إنتاج الفروق الاجتماعية والثقافية تحت ستار الحياد، بل أراد لها أن تكون أداة لتقليصها. لذلك فإن العدالة اللغوية في التعليم تقترب قانوناً من فكرة تكافؤ الفرص ومقاومة التمييز، وهما الأساسان اللذان يقوم عليهما الاستقرار السياسي والتكامل الاجتماعي في أي دولة تسعى إلى بناء وحدة عادلة لا وحدة قائمة على الإنكار أو الصمت القسري. تظهر أهمية العدالة اللغوية، في المقام الأول، في أنها تمنع تحول التعليم إلى قناة خفية لإعادة إنتاج اللامساواة. فالمادة 16 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005 لا تدل على مجرد مساواة عددية في إمكان الدخول إلى المدرسة، بل تحمل في مضمونها التزاماً أوسع يوجب أن تكون الشروط الواقعية للاستفادة من التعليم موزعة على نحو لا يحابي فئة على حساب أخرى. والواقع أن المتعلم الذي يتلقى تعليمه من خلال لغة قريبة من لغته الأولى لا يواجه الصعوبات ذاتها التي يواجهها من يضطر إلى فهم لغة المدرسة قبل أن يتمكن من استيعاب مضمون الدرس ذاته، لأن الثاني يدخل العملية التعليمية من موقع يتطلب جهداً إضافياً يستهلك جزءاً من طاقته المعرفية والنفسية منذ المراحل الأولى. وإذا كانت الدولة تقرر من حيث المبدأ أن الفرص يجب أن تكون مكفولة للجميع، فإن مقتضى ذلك ألا تترك هذا التفاوت اللغوي من غير معالجة، لأن إهماله يجعل تكافؤ الفرص أقرب إلى الصياغة الشكلية منه إلى الحقيقة المؤسسية. ومن هذه الزاوية، تمثل العدالة اللغوية آلية لتصحيح نقطة الانطلاق، لا امتيازاً يضاف إلى جماعة دون أخرى. فحين تمنح اللغات الأم موقعاً مناسباً داخل التعليم، فإن ذلك لا ينتقص من وحدة النظام العام، بل يعيد التوازن إلى شروط الانتفاع بالتعليم، ويمنع أن تصبح الخلفية اللغوية سبباً غير مباشر في توزيع النتائج التعليمية والاجتماعية بصورة غير متكافئة. وهكذا يظهر أن العدالة اللغوية ليست مطلباً رمزياً، بل صورة من صور الوفاء بمقتضى المادة 16 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005. يرتبط ذلك أشد الارتباط بمفهوم التكامل الاجتماعي، لأن المجتمع لا يندمج اندماجاً حقيقياً حين يطلب من بعض أفراد أن يتخففوا من لغتهم الأولى ليحفظوا بمكانهم الكامل داخل المدرسة والمؤسسات العامة. فالتكامل الاجتماعي لا يعني صهر الجميع في قالب واحد، بل يعني بناء علاقات مستقرة بين جماعات مختلفة تشعر كل منها بأن خصوصيتها معترف بها ضمن إطار مشترك. والمدرسة هي أول فضاء تتشكل فيه هذه الخبرة، لأنها المكان الذي يتعلم فيه الطفل إن كانت هويته الثقافية متوافقة مع المجال العام أو موضوعة على هامشه. فإذا حضرت العدالة اللغوية داخل التعليم، نشأ المتعلم على إدراك أن اختلافه اللغوي لا ينتقص من مواظنته ولا من حقه في الانتفاع الكامل بالتعليم، كما ينشأ الآخرون على أن التعدد جزء طبيعي من المجتمع وليس ظاهرة هامشية. أما إذا غابت هذه العدالة، فإن المدرسة قد تنتج شعوراً متبادلاً بعدم التوازن، حيث ترى الجماعات المتضررة أن حضورها داخل النظام العام ناقص الاعتراف، بينما تتعود الجماعات الأخرى على مركزية لغتها بوصفها أمراً طبيعياً لا يحتاج إلى مراجعة. ومن ثم فإن العدالة اللغوية تعمل هنا بوصفها أداة لتقوية الروابط الاجتماعية ومنع نشوء تراتب رمزي بين المكونات. وهذا المعنى لا يخرج عن مضمون المادة 16 من دستور جمهورية العراق لسنة 2005، لأن تكافؤ الفرص لا يستقيم من غير بيئة تعليمية لا تهمش أحداً بسبب لغته، كما لا يخرج عن مقصد المادة 2 البند 8 من قانون أهداف وواجبات وزارة التربية والتعليم في إيران لسنة 1366، لأن مقاومة التمييز لا تقتصر على منع الإقصاء المباشر، بل تشمل إزالة الشروط التي تصنع الإقصاء في الخبرة اليومية للمؤسسات.

الخاتمة

١. انتهت الدراسة إلى أن تقييد تعليم اللغة الأم ينعكس بوصفه مساسا بالمساواة الفعلية وتكافؤ الفرص، لأن المتعلم الذي يدخل المدرسة بلغة مغايرة للغة الأولى يتحمل عبئا إضافيا في الفهم والتحصيل لا يتحمله غيره بالقدر نفسه. ومن ثم فإن الحياد اللغوي الشكلي قد ينتج تمييزا غير مباشر في الواقع.
٢. بينت الدراسة أن تهميش اللغات الأم داخل العملية التعليمية يضعف شمول التعليم وجودته والعائد التنموي المترتب عليه، لأن التعليم لا يؤدي وظيفته الكاملة في بناء رأس المال البشري إذا كان جزء من المتعلمين ينتفع به من موقع لغوي أقل موافقة وأضعف استقرارا.
٣. ثبت أن حرمان الأقليات من التعليم بلغتها الأم لا يقتصر أثره على الجانب التربوي، بل يمتد إلى تقويض الاندماج الاجتماعي وإضعاف الثقة بالمؤسسات العامة. فالتجربة المدرسية غير المنصفة لغويا تنتج شعورا بالتهميش وتضعف الانتماء القائم على الاعتراف المتكافئ.
٤. توصلت الدراسة إلى أن العدالة اللغوية تمثل شرطا ضروريا لتعزيز الاستقرار السياسي والتكامل الاجتماعي في الدول متعددة اللغات، لأن الاستقرار العميق لا يقوم على إنكار الفوارق اللغوية، بل على تنظيمها بعديل داخل المجال العام، وفي مقدمته المؤسسة التعليمية.
٥. كشفت المقارنة أن العراق يمتلك من الناحية التشريعية إمكانا أوضح لتطوير نماذج تعليمية متعددة اللغات، خاصة في ضوء قوانين إقليم كردستان وبعض الهياكل الإدارية المتخصصة في الدراسة الكردية والتركمانية والسريانية. غير أن تعميم هذا الإمكان على المستوى الوطني ما يزال في حاجة إلى توحيد السياسات وضمان التنفيذ المتكافئ.

التوصيات

١. يوصى بتخصيص اعتمادات مالية مستقلة داخل الموازنات التعليمية لدعم تعليم اللغة الأم، تشمل إعداد المناهج، وتدريب المعلمين، وإنتاج الوسائل التعليمية، وتوسيع المدارس أو الشعب الصفية ذات الصلة. فضعف التمويل هو أحد الأسباب العملية لتحول الضمانات القانونية إلى التزامات غير منفذة.
٢. يوصى باستحداث آليات رقابية وتظلمية فعالة تنتج للأفراد والجماعات اللغوية تقديم الشكاوى عند الإخلال بحق تعليم اللغة الأم، على أن تكون هذه الآليات واضحة الاختصاص ومتصلة بجهات قادرة على إصدار قرارات ملزمة أو توصيات تنفيذية مؤثرة. فالحق من دون طريق اعتراض ومراجعة يبقى ضعيف الحماية.
٣. يوصى بتفعيل دور الإدارات المحلية والمجالس التربوية وممثلي المكونات في تخطيط السياسة اللغوية التعليمية، لأن المركزية الصارمة كثيرا ما تؤدي إلى إغفال الخصوصيات الواقعية للمجتمعات المحلية. إن المشاركة المؤسسية للمكونات تجعل السياسة التعليمية أكثر دقة، وأكثر شرعية، وأكثر قابلية للاستمرار.
٤. يوصى بربط سياسات تعليم اللغة الأم بمؤشرات موضوعية لقياس الأداء، مثل نسب الالتحاق، والاستمرار، والتحصيل، ورضا الأسر، ومستوى تمثيل المكونات المختلفة في الخدمات التعليمية. فالتقييم المبني على البيانات يسمح بتقويم السياسة العامة بصورة دورية، ويمنع بقاء النصوص خارج الاختبار العملي.
٥. يوصى بأن ينظر إلى تعليم اللغة الأم في العراق وإيران بوصفه جزءا من مشروع أشمل للعدالة اللغوية والاندماج الوطني، لا مجرد استجابة قطاعية لمطالب ثقافية محددة. فحين يدرج هذا الحق ضمن رؤية استراتيجية تربط بين التعليم والمواطنة والتنمية والاستقرار، يصبح أكثر قابلية للتنفيذ وأشد أثرا في بناء الدولة العادلة.

المصادر والمراجع

١. أحمد جواد، العتايي، 2023، قانون اللغات الرسمية في العراق رقم 7 لسنة 2014 بين البعد السياسي والبعد اللغوي، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع. 16.
٢. احمد، كاظمي، 1399، مفهوم اقلية در اسناد بين المللي حقوق بشر، پژوهش های کاربردی معاونت برون مرزی صدا و سیما، تهران.
٣. ارکان، شریفی، 1385، بررسی حق بر آموزش به زبان مادری در نظام حقوقی ایران در پرتو اسناد حقوق بشری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده حقوق.
٤. انور، یداللهی، محمدحسین، زارعی، اسدالله، یآوری، 1398، مقایسه نظام حقوقی ایران با اسناد بین المللی در ارتباط با عدالت آموزشی در اقلیت های قومی مذهبی، تحقیقات حقوق بین المللی، شماره 43، بهار.

٥. باسم غناوي، علوان، 2023، ضمانات حماية حقوق الأقليات في القانون الدولي العام، مجلة العلوم القانونية والسياسية، ع. 2، كانون الأول.
٦. بشير، آريامنش، 1390، حقوق اقليةها از منظر قانون اساسي و موازين بين المللي، تعالى حقوق، شماره 13 و 14.
٧. تقى، دشتى، 1393، حقوق اقليةهاى قومى، مؤسسه بوستان كتاب، تهران.
٨. رافع صديق، ياسين، 2025، الحق في التعليم في نظام اللامركزية الإدارية في العراق، رسالة ماجستير، جامعة الموصل، كلية الحقوق.
٩. رسول، احمدى فر، على، نوري، 1398، اصول مرتبط با حقوق اساسى دانش آموز در نظام حقوقى ايران، تعليم و تربيت، شماره 4، پياپی 140، زمستان.
١٠. رنا حكمت، عباس، 2009، واقع التعليم العالي في العراق: دراسة ميدانية في جامعة بغداد، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع.
١١. زهرا، دانش ناري، محمد، رحيمي زينجانب، 1397، حمايت از حق بر آموزش و پرورش کودکان با تأكيد بر آموزش به زبان مادري: نگاهى به اسناد بين المللى و حقوق داخلى، اولين همایش ملی جهانی سازی حقوق کودکان و نوجوانان از دیدگاه حقوقی و روان شناسی، مشهد.
١٢. سارا، عباسی، موسی، کرمی، 1402، در فراق فرهنگ، حمايت از حق بر زبان مادري در اسناد فراملی و قوانین ایران، اولين همایش بين المللی وکالت، حقوق و علوم انسانی، همدان.
١٣. سيد احمد، حبيب نژاد، زهرا، دانش ناري، 1397، حمايت از حقوق زبانی در رويه ديوان اروپایی حقوق بشر، حقوق ادارى، شماره 17.
١٤. شاپور، جهانجوني، 1397، عدالت آموزشی از منظر فقه اماميه و نظام حقوقی ایران، پایان نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
١٥. شيوا، بازگان، على اكبر، گرجی ازندريانی، 1395، اقلیت: بود حقوقی و بهبود سياسی، خرسندی، تهران.
١٦. صفاء محمد نوري، علي، 2020، الحق في التعليم: دراسة مقارنة، دار الكتب القانونية، مصر.
١٧. طليعه، ميرزایی، على اكبر، خميجانی فراهانی، 1395، تحليل گفتمان منشور حقوق زبان مادري، دومين کنفرانس ملی روان شناسی، علوم تربيتی و اجتماعي، بابل.
١٨. طيبة جواد حمد، المختار، فلاح مهدي، عبد السادة، 2023، حماية الحق في التعليم بموجب الدساتير والتشريعات الوطنية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ع. 8.
١٩. عادل، محمدی، ابو محمد، عسگرخانی، سيد باقر، ميرعباسی، 1399، تأثير آموزش به زبان مادري بر نشاط و سازگاری اجتماعي دانش آموزان دوزبانه، تدريس پژوهی، شماره 1، بهار.
٢٠. علا سامح، لطفي، 2024، الحقوق السياسية للأقليات في دستور جمهورية العراق لسنة 2005 النافذ، مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية، ع. 59.
٢١. غلامرضا، جمشيديه، سيد محمد جواد، قربی، 1403، تحليل مضمون الگوی راهبردی هويت زبانی در اصل پانزدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، راهبرد اجتماعي فرهنگي، شماره 3، تابستان.
٢٢. کمال علي، حسين، 2020، مكانة اللغة العربية في دستور جمهورية العراق لسنة 2005: دراسة مقارنة، مجلة العلوم القانونية، ع. 1.
٢٣. كوتا أنور، محمد، 2015، حق الأقلية في استخدام اللغة الأم: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة كركوك، كلية القانون والعلوم السياسية.
٢٤. كرم، جعفری، وحيد، حسینی، 1386، قوميت ها و قانون اساسی در ایران، اندیشه نو، تهران.
٢٥. مازن حسن جاسم، الحسني، 2008، حقوق الإنسان، الطبعة الأولى، مطبعة الغري الحديثة، النجف، العراق.
٢٦. مالك منسي، صالح، هالة هذال، هادي، 2022، دور التعليم في تعزيز حقوق الإنسان وسيادة القانون: دراسة في ضوء القانونين الدولي والداخلي، دراسات قانونية، ع. 55، حزيران.
٢٧. ماهر فيصل صالح، الدليمي، 2007، الحماية الدستورية لحقوق الأقليات في النظم الدستورية، أطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية القانون.
٢٨. ميرفت، يوسف، 2019، السياسة اللغوية وأثرها في الحفاظ على اللغة العربية، مجلة مداد الآداب، الجزء الثاني.
٢٩. ميسون شاكر، عبدالله، هبة خضير، عباس، 2019، المشكلات والتحديات التي تتعلق بالمصطلحات اللغوية في الجامعات العربية، مجلة مداد الآداب، الجزء الثاني.
٣٠. ياسر، بهشتی زاده، حسن، محمدی بانگار، يادگار، ارجمندی، 1397، حقوق اقليةهاى قومى از منظر حقوق بين الملل، ویراسته زينب حسنى، زانكو.