پژوهش های فقهی حقوق بشر
Jurisprudential Research on Human Rights

The Legal Foundations of the Right to Mother Tongue Education in Iraqi, Iranian, and Comparative Legal Systems

Mohsen Ghadir [1*], Yusuf Abdul-Hussein Hani [2]

1. Associate Professor, Faculty of Law, University of Qom, Qom, Iran.
2. PhD student, Faculty of Law, University of Qom, Qom, Iran.

ARTICLE INFORMATION

Article Type: Original Research

Pages: 25-51

Article history:

Received: 17 Aug 2025

Edition: 02 Sep 2025

Accepted: 24 Sep 2025

Published online: 23 Oct 2025

Keywords:

Right to Education, Mother Tongue, Linguistic Rights, International Instruments, Iraqi Law, Iranian Law.

Corresponding Author:
Mohsen Ghadir

Address:
Iran, Qom, University of Qom, Faculty of Law.

Email:
Mnghadir@gmail.com

ABSTRACT

This study examines the legal, educational, cultural, and social consequences of the absence or restriction of the right to mother tongue education in Iraq and Iran. It considers this right closely connected to education, cultural identity, equality, nondiscrimination, and social integration. The central research problem concerns the effects of limited legal recognition and inadequate implementation on linguistic communities, particularly the gap between constitutional guarantees and educational practices. Employing descriptive analytical and comparative methods, the study analyzes relevant international instruments, constitutional provisions, legislation, and regulatory frameworks in both countries. The findings indicate that restrictions on mother tongue education contribute to weakened linguistic and cultural identities, diminished intergenerational transmission of heritage, reduced educational achievement, indirect discrimination, and growing feelings of marginalization. The comparison demonstrates that Iraq provides more explicit constitutional and legislative recognition of linguistic diversity, particularly under Articles 4 and 121 of the 2005 Constitution and Official Languages Law No. 7 of 2014. However, inconsistent implementation limits the effectiveness of these protections. In Iran, Article 15 of the Constitution permits the teaching of local and ethnic languages and their literature, yet the absence of comprehensive legislation and continued educational centralization restrict effective implementation. The study concludes that bridging the gap between legal provisions and practice requires enforceable guarantees, qualified teachers, appropriate educational materials, and culturally responsive policies. Effective recognition of mother tongue education can strengthen equal opportunities, citizenship, institutional trust, social stability, and integration without necessarily undermining official language acquisition or national unity.

Cite this article as: *Ghadir, M & Hani, Y. A-.H. "The Legal Foundations of the Right to Mother Tongue Education in Iraqi, Iranian, and Comparative Legal Systems". 2025.*

پژوهش های فقهی حقوق بشر
Jurisprudential Research on Human Rights

دوره دوم، شماره پنجم، پاییز ۱۴۰۴

الأركان القانونية لحق تعليم اللغة الأم في القانون العراقي والإيراني والأنظمة المقارنة

محسن قدير [۱*]، يوسف عبدالحسين هاني [۲]

۱. استاذ مشارك، كلية القانون، جامعة قم، قم، ايران.

۲. طالب دكتوراه، كلية القانون، جامعة قم، قم، ايران.

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات: ۵۱-۲۵

سابقهٔ مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۶

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۶/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۸/۰۱

واژگان کلیدی:

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

نویسندهٔ مسئول:

محسن قدير

آدرس پستی:

ایران، قم، دانشگاه قم، دانشکده حقوق.

پست الکترونیک:

Mnghadir@gmail.com

چکیده

تتناول هذه الدراسة الآثار القانونية والتعليمية والثقافية والاجتماعية الناجمة عن غياب الحق في تعليم اللغة الأم أو تقييده في العراق وإيران، بوصفه حقاً متصلاً بالتعليم وصون الهوية الثقافية والمساواة وعدم التمييز والاندماج الاجتماعي. وتتمحور إشكاليتها حول أثر محدودية الاعتراف القانوني وضعف التنفيذ في حقوق الأفراد والجماعات اللغوية، ومدى اتساع الفجوة بين الضمانات الدستورية والتشريعية والممارسات التعليمية والإدارية. واعتمدت الدراسة المنهجين الوصفي التحليلي والمقارن، من خلال دراسة الصكوك الدولية والنصوص الدستورية والتشريعية والتنظيمية ذات الصلة، ومقارنة الأطر القانونية وآليات تطبيقها في البلدين. وتبين أن تقييد تعليم اللغة الأم يرتبط بإضعاف الهوية اللغوية والثقافية، وتعثر نقل التراث بين الأجيال، وتراجع فرص التحصيل الدراسي، وظهور أشكال من التمييز غير المباشر، إلى جانب تنامي الشعور بالتهميش وضعف الثقة بالمؤسسات العامة. وأظهرت المقارنة أن العراق يقر التعدد اللغوي بصورة أوضح في المادتين الرابعة والحادية والعشرين بعد المئة من دستور سنة ٢٠٠٥، وفي قانون اللغات الرسمية رقم ٧ لسنة ٢٠١٤، غير أن تفاوت التطبيق يحد من فعالية هذه الضمانات. وفي إيران، يجيز الأصل الخامس عشر من الدستور تدريس آداب اللغات المحلية والقومية، لكن غياب إطار تشريعي متكامل واستمرار المركزية التعليمية يحدان من تفعيل هذا الحق. وتخلص الدراسة إلى أن معالجة الفجوة بين النصوص والتطبيق تستلزم ضمانات تنفيذية واضحة، وإعداد معلمين مؤهلين، وتوفير مواد تعليمية مناسبة، ومراعاة الخصوصيات اللغوية للمجتمعات المعنية. وتبرز أهمية وضع سياسات تعليمية مرنة توازن بين وحدة النظام التعليمي واحتياجات المتعلمين، مع آليات متابعة وتقييم منتظمة وشفافة. كما تؤكد أن الإعمال الفعلي لهذا الحق يعزز تكافؤ الفرص والمواطنة والثقة المتبادلة والاستقرار والتكامل الاجتماعي، دون تعارض ضروري مع تعلم اللغة الرسمية أو مقتضيات الوحدة الوطنية.

© تمامی حقوق انتشار این اثر، متعلق به انجمن علمی حقوق بشر اسلامی ایران می‌باشد.

التمهيد

يُعدّ الحق في تعليم اللغة الأم من الحقوق ذات الطبيعة المركبة؛ إذ لا ينحصر مضمونه في تمكين الفرد من اكتساب مهارات القراءة والكتابة بلغة أسرته أو جماعته اللغوية، وإنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمنظومة واسعة من الحقوق والمبادئ الدستورية والدولية، وفي مقدمتها الحق في التعليم، والحق في الهوية الثقافية، والمساواة وعدم التمييز، وحرية التعبير، وحقوق الأقليات، والحق في المشاركة في الحياة الثقافية. وتزداد أهمية هذا الحق في الدول متعددة القوميات واللغات، حيث لا تمثل اللغة أداة للتواصل فحسب، بل تُعدّ عنصراً أساسياً في تكوين الشخصية الفردية والجماعية، ونقل القيم والمعارف والذاكرة التاريخية والتراث الثقافي بين الأجيال.

على الرغم من الأهمية القانونية والاجتماعية لتعليم اللغة الأم، فإن موقف الدول منه لا يسير وفق نموذج موحد. فقد تعترف بعض النظم القانونية بالتعدد اللغوي وتمنح اللغات المختلفة وضعاً دستورياً أو تشريعياً معيناً، بينما تكتفي نظم أخرى بالسماح باستخدام اللغات المحلية في المجال الخاص أو الثقافي، من دون إدماجها فعلياً في النظام التعليمي. كما قد تعترف الدولة بحق تدريس اللغة الأم في نصوصها الدستورية أو التشريعية، إلا أن هذا الاعتراف يظل محدود الأثر بسبب غياب التشريعات التنفيذية، أو نقص المناهج والمعلمين والمؤسسات، أو خضوع تطبيقه لسلطة الإدارة التقديرية.

من هنا تظهر الفجوة بين الاعتراف القانوني المجرد والممارسة الفعلية. فوجود نص دستوري يجيز تعليم لغة معينة لا يعني بالضرورة أن أبناء الجماعات الناطقة بها يستطيعون ممارسة هذا الحق بصورة متساوية ومنتظمة. وقد يتحول الاعتراف القانوني، عند غياب الآليات التنفيذية والضمانات القضائية والمؤسسية، إلى مجرد إعلان عام لا يترتب عليه تغيير حقيقي في الواقع التعليمي. لذلك لا تقتصر المشكلة على البحث في وجود الحق أو غيابه من النصوص، بل تمتد إلى دراسة النتائج التي تترتب على عدم تفعيله أو على إخضاعه لقيود قانونية وإدارية وسياسية تحدّ من ممارسته.

يُقصد بغياب حق تعليم اللغة الأم عدم اعتراف النظام القانوني بهذا الحق، أو عدم توفير أي إطار يسمح بإدماج اللغة الأم في التعليم الرسمي. أما تقييده فقد يأخذ صوراً متعددة، منها قصر التعليم على اللغة الرسمية للدولة، أو السماح بتدريس اللغة الأم في نطاق محدود، أو اعتبارها مادة اختيارية غير أساسية، أو حصرها في مراحل تعليمية أو مناطق جغرافية معينة، أو اشتراط توافر أعداد محددة من الطلاب، أو عدم تخصيص الموارد المالية والبشرية اللازمة لتنفيذها. وقد يكون التقييد مباشراً وصريحاً بموجب النصوص القانونية، وقد يكون غير مباشر نتيجة سياسات تعليمية موحدة تبدو محايدة في ظاهرها، لكنها تضع أبناء الجماعات اللغوية غير المهيمنة في مركز أقل تكافؤاً من غيرهم.

تنبع المشكلة الرئيسة من أن غياب أو تقييد تعليم اللغة الأم لا ينتج آثاراً لغوية محدودة، وإنما يؤدي إلى نتائج متداخلة تمسّ البناء القانوني والتعليمي والثقافي والاجتماعي والسياسي للدولة. فالطفل الذي يبدأ تعليمه بلغة لا يفهمها على نحو كافٍ قد يواجه صعوبات في الاستيعاب والتعبير والتفاعل داخل الصف، وهو ما قد يؤثر في تحصيله العلمي، وثقته بنفسه، وقدرته على مواصلة الدراسة. ولا يكون هذا الضعف ناتجاً بالضرورة عن قصور في قدراته العقلية أو التعليمية، بل قد يكون نتيجة مباشرة للحاجز اللغوي الذي يفصل بين لغة البيئة الأسرية ولغة المؤسسة التعليمية.

قد يؤدي فرض لغة تعليم واحدة من دون مراعاة التنوع اللغوي إلى عدم تكافؤ الفرص بين الطلاب. فالطالب الذي تكون لغة المدرسة هي لغته الأم يدخل العملية التعليمية وهو يمتلك أدوات الفهم والتعبير الأساسية، بينما يضطر الطالب المنتمي إلى جماعة لغوية أخرى إلى تعلم اللغة الرسمية وفهم المواد الدراسية في الوقت نفسه. ويترتب على ذلك تحميله عبئاً تعليمياً إضافياً لا يتحمله غيره، بما قد يشكل صورة من صور التمييز غير المباشر، حتى إن كانت القواعد التعليمية تطبق شكلياً على جميع الطلاب على قدم المساواة.

تتجلى الآثار التعليمية لهذا الوضع في احتمالات انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وضعف المشاركة الصفية، وصعوبة اكتساب المفاهيم الأساسية، وارتفاع احتمالات التأخر أو الانقطاع عن الدراسة، ولا سيما في المراحل التعليمية الأولى. كما قد يؤدي عدم استخدام لغة الطفل أو تعليمها داخل المدرسة إلى نشوء انفصال بين المعرفة التي يكتسبها في محيطه الأسري والاجتماعي وبين المعرفة المقدمة داخل المؤسسة التعليمية. وينتج عن ذلك شعور بأن اللغة الأم غير صالحة للتعليم أو العلم أو المشاركة في الحياة العامة، الأمر الذي يؤثر في مكانتها لدى الناطقين بها، ويدفع بعض الأسر إلى التخلي التدريجي عنها لصالح اللغة المهيمنة.

المبحث الأول: الأركان القانونية لحق تعليم اللغة الأم في القانون العراقي

يستند البحث في الأركان القانونية لحق تعليم اللغة الأم في القانون العراقي إلى قاعدة دستورية ذات صياغة مباشرة وقاعدة دستورية متممة لها من حيث المضمون والوظيفة، الأمر الذي يجعل هذا الحق من الحقوق التي لا تستمد وجودها من اجتهاد إداري أو سياسة تعليمية متغيرة، بل من بنية دستورية عليا تحدد أصل الاعتراف ومجال الحماية واتجاه التنظيم. فالمادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ قررت حق العراقيين في تعليم أبنائهم باللغة الأم في المؤسسات التعليمية الحكومية وفق الضوابط التربوية، وهي صياغة ذات كثافة قانونية خاصة، لأنها لا تكتفي بالاعتراف بوجود لغات متعددة داخل المجتمع العراقي، بل تنتقل من مستوى الوصف الاجتماعي إلى مستوى الاستحقاق التعليمي المحدد. كما أن المادة ١٢١ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ جاءت لتضمن الحقوق الثقافية والتعليمية للقوميات المختلفة، وبذلك أضافت إلى النص الأول بعدا جماعيا واضحا يجعل الحق في تعليم اللغة الأم جزءا من منظومة أوسع تتصل بحماية التعدد القومي والثقافي داخل الدولة. من اجتماع هاتين المادتين يتشكل

الأساس الدستوري الصريح للحق محل الدراسة، ويظهر أن القانون العراقي لم يكتف بإدراج اللغة في هامش الثقافة العامة، بل ربطها بالمؤسسة التعليمية وبالحماية الدستورية في آن واحد. لهذا فإن الركن القانوني الأول في هذا المجال يتمثل في وجود سند دستوري مباشر لا يحتاج في أصل ثبوته إلى استنباط بعيد، وإنما يحتاج إلى تفسير منظم يبين مداه، وطبيعة الالتزام الذي يرتبه، وحدود سلطة الدولة في تنظيمه من غير أن تفرغه من مضمونه. هذه الخصيصة تمنح الحق في تعليم اللغة الأم في العراق قوة خاصة، لأنه يقوم على التقاء الاعتراف اللغوي بالحماية التعليمية داخل نص دستوري واحد، ثم يتعزز بنص دستوري ثان يؤكد أن القوميات المختلفة ليست مجرد واقع اجتماعي، بل هي صاحبة حقوق ثقافية وتعليمية مضمونة.[١]

يتحدد الركن الأول من الأركان القانونية لهذا الحق في الطبيعة المباشرة للضمان الدستوري الوارد في المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥. فالنص لم يكتف بالإشارة إلى إمكان استعمال اللغة الأم أو المحافظة عليها، بل قرر حق العراقيين بتعليم أبنائهم باللغة الأم في المؤسسات التعليمية الحكومية وفق الضوابط التربوية. دلالة هذا النص تتجاوز الاعتراف الرمزي، لأن لفظ الحق هنا ينشئ مركزا قانونيا يمكن أن يستند إليه المخاطبون بالنص في مطالبة الدولة بتهيئة الإطار الذي يجعل التعليم باللغة الأم ممكنا داخل المدرسة الحكومية. كما أن إسناد الحق إلى العراقيين بصفتهم أصحاب هذا الاستحقاق يكشف أن النص لا يقف عند حدود الحماية الجماعية المجردة، بل يمنح الأفراد والأسر مركزا قانونيا محددا في مواجهة النظام التعليمي. غير أن هذا البعد الفردي لا ينفصل عن البعد الجماعي، لأن اللغة الأم لا تتحقق بوصفها محلا للحماية إلا بوجود جماعة لغوية تحملها وتحافظ على استقرارها الاجتماعي والثقافي. لذلك فإن المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ تقدم نموذجا دستوريا مركبا، يجمع بين الفرد بوصفه صاحب الحق في تعليم أبنائه، والجماعة بوصفها الحامل الاجتماعي للغة التي يطلب التعليم بها. الأثر القانوني لهذه الصياغة أن الحق في تعليم اللغة الأم لا يمكن اختزاله في مجرد تدريس لغة المكون مادة من مواد الدراسة، بل يمتد في أصله إلى التعليم بها متى كان ذلك داخلا في المؤسسات التعليمية الحكومية وخاضعا للضوابط التربوية. هذا الفرق بالغ الأهمية، لأن تدريس اللغة شيء، واعتمادها أداة للتعليم شيء آخر، والنص العراقي يتجه في ظاهره إلى المعنى الأوسع الذي يربط اللغة بعملية التعليم ذاتها، لا بمجرد تعليمها بوصفها موضوعا دراسيا منفصلا.[٢]

يقوم الركن الثاني على البعد الجماعي والثقافي الذي تمنحه المادة ١٢١ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥، إذ إن هذا النص ضمن الحقوق الثقافية والتعليمية للقوميات المختلفة، وبذلك وفر للحق في تعليم اللغة الأم سندا مكملا

---

[١] مالك منسي صالح، الحسيني، هالة هذال، هادي، ٢٠٢٢، دور التعليم في تعزيز حقوق الإنسان وسيادة القانون: دراسة في ضوء القانونين الدولي والداخلي، دراسات قانونية، ٥٥، ص ١١.

[٢] غزوان حامد، حميد، رقيب محمد جاسم، الحماوي، ٢٠٢٥، التنظيم القانوني لحقوق الأقليات في العراق، مجلة الرافدين للحقوق، ع. ٩١، ص ٨.

يوسع من أفق تفسير المادة ٤ ويمنع حملها على معنى ضيق أو فردي صرف. فالقوميات المختلفة، بحسب هذا النص، ليست كيانات اجتماعية يقر الدستور بوجودها على سبيل الوصف، بل جماعات تدخل في نطاق الحماية الدستورية بما لها من حقوق ثقافية وتعليمية. من الناحية التحليلية يعني ذلك أن اللغة الأم ليست مجرد وسيلة تواصل داخل الأسرة أو داخل الحيز المجتمعي الضيق، بل عنصر بنيوي في الهوية الثقافية والتعليمية للقومية المعنية، وأن أي تنظيم لحق تعليمها أو التعليم بها يجب أن يقرأ في ضوء هذا الأصل. تظهر قيمة المادة ١٢١ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ في أنها تنقل الحماية من مستوى الحق الفردي المتعلق بقرار الأسرة إلى مستوى أعم، يجعل من التعليم باللغة المرتبطة بالقومية امتدادا لحق الجماعة في صون ذاتها الثقافية داخل الدولة. هذه الدلالة تمنع النظر إلى تعليم اللغة الأم بوصفه استثناء محدودا يرد على النظام التعليمي العام، بل تجعله مظهرا من مظاهر التعدد الدستوري المشروع. كما أن الجمع بين الحقوق الثقافية والحقوق التعليمية في المادة ١٢١ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ يكشف أن المشرع الدستوري لم يشأ الفصل بين الثقافة والتعليم، بل فهم أن استمرار الثقافة القومية وتمثلها داخل المجتمع يمر عبر المدرسة بقدر ما يمر عبر الأسرة والمجال الاجتماعي. لذلك فإن الركن القانوني هنا لا يقوم على اللغة وحدها، بل على اقتران اللغة بالثقافة والتعليم في حماية دستورية واحدة، وهذا ما يمنح حق تعليم اللغة الأم في العراق عمقا يتجاوز حدود المنفعة التربوية الآنية إلى صون البنية الثقافية للجماعات المختلفة.[١]

المطلب الأول: الأطر الدستورية والتشريعية لحق تعليم اللغة الأم في العراق

يتأسس البحث في الأطر الدستورية والتشريعية لحق تعليم اللغة الأم في العراق على تلازم مستويين من التنظيم، مستوى دستوري يقرر أصل الحق ويمنحه الحماية العليا، ومستوى تشريعي يفصل وسائل ممارسته ويقربه من المجال المؤسسي الفعلي. تنبع أهمية هذا التلازم من أن الحق اللغوي في المجال التعليمي لا يكتمل بوجود النص الدستوري وحده إذا بقي مجردا من أدوات التنفيذ، كما لا يكتسب التنظيم التشريعي مشروعيته الكاملة إذا لم يستند إلى قاعدة دستورية واضحة تحدد الغاية والحدود والاتجاه العام. من هذه الزاوية تمثل المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ الركن الأول في البناء القانوني، لأنها قررت رسميا العربية والكردية، ولم تقف عند حد تقرير الوضع الرسمي للغتين، بل انتقلت إلى ضمان تعليم بعض اللغات الأم في المؤسسات الحكومية. هذا الانتقال مهم في التحليل القانوني، لأنه يكشف أن الدستور العراقي لم ينظر إلى التعدد اللغوي من زاوية الإدارة أو الرمز الوطني فقط، بل من زاوية التعليم أيضا، أي من الزاوية التي تتصل مباشرة بتكوين الفرد وبقدرة الجماعات اللغوية على نقل لغتها إلى الأجيال اللاحقة عبر المدرسة الرسمية. ثم جاءت المادة ٧ من قانون اللغات الرسمية رقم ٧ لسنة ٢٠١٤ لتمنح هذا

[١] سهام، هتهوتي، ٢٠٢٣، فعالية المنظومة القانونية الدولية في حماية حق الطفل في التعليم: أطفال اللاجئين والمهاجرين نموذجاً، مجلة جامعة الأنبار للعلوم القانونية والسياسية، ١٣، ع. ١، ج. ١، ص ١٣.

الاتجاه بعدا تشريعيا أكثر تفصيلا، إذ أجازت فتح مدارس لجميع المراحل للتدريس بالعربية أو الكردية أو التركمانية أو السريانية أو الأرمنية أو المندائية في المؤسسات التعليمية الحكومية، أو بأي لغة أخرى في المؤسسات الخاصة. بهذا النص أصبح الحق أكثر اقترابا من الممارسة المؤسسية، لأن القانون لم يكتف بإعادة تأكيد الاعتراف، بل نظم وسيلة فعلية لتمكين الجماعات اللغوية من حضور لغاتها في التعليم. من ثم فإن الإطار العراقي في هذا المجال يقوم على بنية مركبة تجمع بين الأساس الدستوري والتفصيل التشريعي، وتكشف أن الحق في تعليم اللغة الأم ليس فكرة ملحقة بسياسة التعليم، بل جزء من هندستها القانونية ذاتها.[1]

تكشف المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ عن بنية دستورية غنية تتجاوز ظاهر النص إلى آثار قانونية متعددة. فمن جهة أولى قررت هذه المادة رسمية العربية والكردية، وهذا التقرير، وإن تعلق في أصله بالنظام اللغوي العام للدولة، يكتسب في موضوعنا قيمة خاصة لأنه يبين أن الدستور العراقي لا يقوم على مبدأ أحادي جامد في المجال اللغوي، بل يعترف من داخل بنيته الأساسية بتعدد لغوي ذي وزن دستوري. من جهة ثانية، وهذا هو العنصر الأهم، ضمنت المادة نفسها تعليم بعض اللغات الأم في المؤسسات الحكومية، وبذلك أخرجت لغات المكونات من الهامش الثقافي المحض إلى صلب المجال التعليمي الرسمي. دلالة الضمان هنا لا يمكن اختزالها في معنى السماح أو التغاضي الإداري، لأن النص الدستوري، بطبيعته، ينشئ مركزا قانونيا أعلى من مجرد الإذن، ويقيد الدولة في تنظيمها اللاحق بحيث لا يجوز أن تفرغ هذا الضمان من مضمونه. كما أن ربط التعليم باللغة الأم بالمؤسسات الحكومية يعني أن الدولة ليست مجرد جهة تعترف بالحق من خارج بنيتها، بل هي الفاعل المباشر في تحقيقه. هذه النقطة حاسمة، لأن كثيراً من صور الاعتراف اللغوي تبقى محدودة الأثر إذا اقتصرت على الحيز الأهلي أو الخاص، أما حين يدخل الحق إلى المؤسسة الحكومية فإنه يتحول إلى جزء من الالتزام العام للدولة في إدارة التعليم. يضاف إلى ذلك أن الدستور لم يكتف بالحديث عن اللغات الرسمية، بل ترك مجالا واضحا للغات أم أخرى محددة الحضور الاجتماعي، وهذا يدل على أن المشرع الدستوري لم يرد جعل الرسمية اللغوية سبيلا إلى نفي بقية اللغات من الفضاء التعليمي. لذلك فإن المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ تؤسس لإطار دستوري مزدوج، إطار يعترف ببنية لغوية رسمية للدولة، وإطار يكفل في الوقت نفسه حضور لغات أم معينة في التعليم الحكومي، الأمر الذي يجعل هذا النص أساسا مباشرا للحق ومبدأ موجها للتشريع والتنفيذ معا.[2]

---

[1] طيبة جواد حمد، المختار، فلاح مهدي، عبد السادة، ٢٠٢٣، حماية الحق في التعليم بموجب الدساتير والتشريعات الوطنية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٣١، ع. ٨، ص ١٧.

[2] كارزان طارق، جامباز، ٢٠٠٨، التنظيم القانوني لتعدد اللغات في الدولة الفدرالية: دراسة تحليلية مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة كوية، كلية القانون، ص ٣٤.

يتكامل هذا الأساس الدستوري مع الإطار التشريعي الذي صاغته المادة ٧ من قانون اللغات الرسمية رقم ٧ لسنة ٢٠١٤، إذ يظهر فيها أن المشرع العراقي لم يقف عند حدود الإعلان الدستوري، بل انتقل إلى تقنين الوسائل المؤسسية التي يمكن من خلالها تفعيل الحق. تكمن قيمة هذه المادة في أنها أجازت فتح مدارس لجميع المراحل للتدريس بالعربية أو الكردية أو التركمانية أو السريانية أو الأرمنية أو المندائية في المؤسسات التعليمية الحكومية. هذه الصياغة تحمل دلالات قانونية دقيقة. أولها أن التشريع لم يحصر الحضور اللغوي في مرحلة ابتدائية أو في مستوى محدود من التعليم، بل وسع الإمكان إلى جميع المراحل، مما يعني أن الحق اللغوي لا يفهم فقط بوصفه أداة تمهيدية لتيسير الاندماج الأول في المدرسة، بل بوصفه خيارا تعليميا قابلا للاستمرار ضمن النسق المؤسسي. ثانيها أن القانون سمى اللغات المعتبرة تسمية صريحة، وبذلك انتقل من العموم الدستوري إلى التحديد التشريعي الذي يزيل قدرا من الغموض ويوفر أساسا أكثر وضوحا في التطبيق. ثالثها أن القانون ربط فتح المدارس بهذه اللغات بالمؤسسات التعليمية الحكومية، وهو ما يؤكد مجددا أن الدولة العراقية التزمت، على مستوى التشريع، بأن تكون جزءا مباشرا من تحقيق هذا الحق لا مجرد مراقب خارجي له. أما ما تعلق بإجازة الدراسة بأي لغة أخرى في المؤسسات الخاصة، فإنه يكشف عن درجة إضافية من المرونة التشريعية، لأن المشرع ميز بين المجال الحكومي الذي ربطه بلغات محددة ذات حضور وطني أو مكوناتي، وبين المجال الخاص الذي فتح له إمكان أوسع للتنوع اللغوي. من هنا يتبين أن المادة ٧ من قانون اللغات الرسمية رقم ٧ لسنة ٢٠١٤ لم تكرر الدستور فقط، بل طورت منطقه، وحولته من اعتراف مبدئي إلى هيكل تشريعي يحدد المراحل، واللغات، وطبيعة المؤسسة التعليمية، وحدود الانفتاح على لغات أخرى.[١]

المطلب الثاني: القوانين والسياسات التعليمية المتعلقة بالأقليات اللغوية في العراق

لا يمكن فهم القوانين والسياسات التعليمية المتعلقة بالأقليات اللغوية في العراق من خلال النصوص العامة وحدها، لأن هذا المجال يتجلى على نحو أدق حين ينظر إلى الأدوات المؤسسية والتنظيمية التي أنشأها المشرع لتجسيد الحماية اللغوية في التعليم. من هذه الزاوية تكتسب المادة ٥ من قانون وزارة التربية العراقي رقم ٢٢ لسنة ٢٠١١ أهمية مركزية، لأنها لم تتوقف عند تقرير غاية ثقافية عامة، بل نصت على وجود المديرية العامة للدراسة الكردية، والمديرية العامة للدراسة التركمانية، والمديرية العامة للدراسة السريانية، وهو ما يعني أن المشرع اختار أن يجعل التعدد اللغوي جزءا من البنية الإدارية الرسمية لوزارة التربية نفسها. كما تكتسب المادة ٣١ من قانون التربية والتعليم في إقليم كوردستان رقم ١٣ لسنة ٢٠٢٢ قيمة موازية، لأنها ضمنت التعليم باللغات العربية والتركمانية والسريانية والأرمنية لطلبة هذه المكونات، وبذلك انتقل التنظيم من مجرد إنشاء وحدات إدارية مختصة إلى تقرير مضمون تعليمي صريح يتعلق باللغة التي يتلقى بها الطالب تعليمه. يكشف الجمع بين النصين أن السياسة التعليمية العراقية، في مستواها الاتحادي

[١] يعقوب عزيز، قادر، ٢٠٠٤، ضمانات حماية حقوق الإنسان في إقليم كوردستان العراق: دراسة سياسية قانونية تحليلية، منارة، أربيل، ص ٦٨.

والإقليمي، لم تكتف بالاعتراف النظري بالتنوع اللغوي، بل سعت إلى إدخاله في أدوات التنظيم التربوي عبر مسارين متكاملين، أحدهما مؤسسي يتجسد في المديريات المختصة، والثاني موضوعي يتجسد في ضمان التعليم بلغات مكونات معينة. هذا التلازم بين المؤسسة والمضمون هو الذي يمنح النصوص المذكورة أهميتها التحليلية، لأنه يبين أن حماية الأقليات اللغوية في التعليم لا تتحقق بمجرد الإعلان عن وجودها، بل تحتاج إلى جهاز إداري متخصص، وإلى قواعد تعليمية محددة، وإلى تصور سياسي يرى في التعدد اللغوي عنصرا قابلا للتنظيم داخل الدولة لا واقعا ينبغي تهميشه.[1]

يتضح من هذا النص أيضا أن السياسة التعليمية المتعلقة بالأقليات اللغوية في العراق لا تقوم على مجرد الإقرار بوجود لغة مختلفة، بل على تخصيص مسار مؤسسي لكل جماعة لغوية رئيسية ورد ذكرها في المادة ٥ من قانون وزارة التربية العراقي رقم ٢٢ لسنة ٢٠١١. هذا التخصيص ذو أثر قانوني مهم، لأنه يكشف أن المشرع لا يتعامل مع القضية بوصفها مسألة تعليم لغة على هامش المنهج، بل بوصفها نظاما دراسيا له إدارة ومتابعة وتخطيط. فحين تنشأ مديرية عامة للدراسة الكردية، أو للدراسة التركمانية، أو للدراسة السريانية، فإن معنى ذلك أن اللغة لم تعد مجرد مادة، بل صارت محور بناء تربوي يحتاج إلى مناهج خاصة، وخطط، وكوادر، وربما توزيع جغرافي وإداري يتصل بمناطق الكثافة السكانية لهذه المكونات. من ثم فإن السياسة المتضمنة في النص ليست سياسة اندماج قسري داخل نسق لغوي واحد، بل سياسة استيعاب مؤسسي للتنوع اللغوي داخل جهاز التربية الوطني. غير أن هذا التنظيم، مع قيمته، يكشف في الوقت نفسه عن طابعه الانتقائي من حيث حصره في لغات محددة، وهو ما يدل على أن السياسة التعليمية العراقية في هذا المجال بنيت على منطق المكونات الأكثر وضوحا في الحضور الاجتماعي والتاريخي، لا على قاعدة عامة مجردة تشمل كل تنوع لغوي محتمل. هذه الملاحظة لا تنتقص من قيمة النص، لكنها تبين أن الحماية المؤسسية، وإن كانت حقيقية، فإنها ظلت مرتبطة بمنهج تدريجي يقوم على تحديد جماعات معينة ومنحها أدواتها الإدارية الخاصة. بهذا يتبين أن المادة ٥ من قانون وزارة التربية العراقي رقم ٢٢ لسنة ٢٠١١ ليست مجرد نص تنظيمي، بل تمثل سياسة تشريعية ذات مضمون واضح، قوامها تخصيص الإدارة التعليمية بحسب الانتماء اللغوي حين يكون لهذا الانتماء أثر في طبيعة الدراسة وحاجاتها.[2]

المطلب الثالث: التحديات القانونية والتطبيقية التي تواجه تعليم اللغة الأم في العراق

لا يكفي لإعمال حق تعليم اللغة الأم في العراق أن يثبت له أصل قانوني أو أن يرد له تنظيم على مستوى الاعتراف، لأن القيمة الحقيقية لأي حق تعليمي لا تظهر في لحظة إقراره النظري، بل في قدرته على النفاذ داخل المؤسسة

[1] رنا حكمت، عباس، ٢٠٠٩، واقع التعليم العالي في العراق: دراسة ميدانية في جامعة بغداد، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، ص٢٢.

[2] كمال علي، حسين، ٢٠٢٠، مكانة اللغة العربية في دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥: دراسة مقارنة، مجلة العلوم القانونية، ٣٥، ع. ١، ص ٩.

التعليمية من خلال آليات تنفيذ منضبطة وقابلة للمتابعة والتصحيح. من هذه الزاوية يتصل الجانب التطبيقي والتحديات القانونية في هذا المجال بالمادة ١ من تعليمات رقم ٢ لسنة ٢٠١٨ الخاصة بمتابعة تنفيذ قانون اللغات الرسمية، إذ خولت اللجنة العليا القيام بزيارات ميدانية، ورصد المخالفات، وتلقي الشكاوى، وتقديم التوصيات. كما يتصل بالمادة ٥ من نظام التعليم الأهلي والأجنبي رقم ٥ لسنة ١٩٦٨ التي اشترطت الإجازة الخطية من وزارة التربية لتأسيس المدارس. يكشف الجمع بين هذين النصين أن التنفيذ الفعلي لحق تعليم اللغة الأم لا يتحرك في فراغ، بل يمر عبر حلقتين إداريتين حاكمتين، حلقة الرقابة والمتابعة والتقويم، وحلقة الإجازة السابقة على إنشاء المؤسسة التعليمية أو السماح لها بالعمل. لهذا فإن التحديات لا تنشأ فقط من إنكار أصل الحق أو غياب النصوص، بل قد تنشأ من بطء التفعيل، أو من محدودية أدوات الإلزام، أو من تعقيد المسار الإداري الذي يتعين على الجهة الراغبة في التعليم بلغتها أن تسلكه. هنا يتبين أن المشكلة القانونية في العراق لم تعد مسألة إثبات وجود الحماية وحدها، بل مسألة ترجمة هذه الحماية إلى قدرة مؤسسية مستقرة، وهو ما يجعل النصوص المنظمة للمتابعة والإجازة أكثر أثرا في الواقع من كثير من الصياغات العامة، لأنها تمس المفصل الذي ينتقل عنده الحق من مستوى الاعتراف إلى مستوى التنفيذ. لذلك فإن دراسة التحديات القانونية والتطبيقية تقتضي فحص كفاية هذه الآليات، وحدود سلطتها، والفراغات التي تتركها، ومدى قدرتها على منع تحول الإدارة من وسيط للتفعيل إلى عائق يعطل الاستفادة الفعلية من التعليم باللغة الأم.[١]

تكشف المادة ١ من تعليمات رقم ٢ لسنة ٢٠١٨ الخاصة بمتابعة تنفيذ قانون اللغات الرسمية عن أن المشرع الإداري أدرك أن الحقوق اللغوية لا تتحقق تلقائيا بمجرد ورودها في القواعد الأعلى، ولذلك أنشأ مسارا رقابيا يقوم على اللجنة العليا وما خول لها من أدوات. غير أن هذه الأدوات، على أهميتها، تكشف في الوقت نفسه عن أول تحد قانوني وتطبيقي، وهو أن أغلبها يدور في فلك المتابعة والرصد والتوصية، لا في فلك القرار التنفيذي المباشر أو الجزاء الملزم. فالزيارات الميدانية تسمح بالكشف عن الواقع، ورصد المخالفات يسمح بتشخيص الخلل، وتلقي الشكاوى يفتح باب الإبلاغ من قبل المتضررين، وتقديم التوصيات يتيح اقتراح المعالجة، لكن هذه السلسلة لا تفيد بذاتها أن اللجنة العليا تملك أدوات حاسمة لفرض الامتثال الفوري أو لإزالة المخالفة على نحو مباشر. من هنا يظهر تحد قانوني جوهري، يتمثل في الفجوة بين الرقابة والتصحيح الملزم. فكلما اتسعت سلطات الكشف وضاقت سلطات الإلزام، بقي تنفيذ الحق معلقا على درجة استجابة الجهات الإدارية الأخرى، وعلى مدى جدية المتابعة اللاحقة، وعلى استعداد الإدارة للتحول من الاستماع إلى الشكوى إلى معالجة سببها. هذا الوضع يفضي عمليا إلى احتمال بقاء بعض صور الإخلال في نطاق الرصد من غير انتقال سريع إلى نطاق المعالجة. كما يطرح سؤالا عن قوة التوصية في البيئة الإدارية، وهل هي أداة كافية حين يتعلق الأمر بحق لغوي قد يتأثر بالتأخير الزمني، أو بنقص المعلمين، أو بعدم

[١] علا سامح، لطفي، ٢٠٢٤، الحقوق السياسية للأقليات في دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ النافذ، مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية، ١٧، ع. ٥٩، ص ١٩.

فتح الصفوف، أو بغياب المناهج. لذلك فإن التحدي الأول لا يكمن في غياب الرقابة، بل في طبيعتها، لأن النص أعطى اللجنة العليا أدوات مهمة في الكشف، لكنه لم يبين في حدود المادة ١ من تعليمات رقم ٢ لسنة ٢٠١٨ الخاصة بمتابعة تنفيذ قانون اللغات الرسمية ما إذا كانت هذه الأدوات تبلغ حد الإلزام التنفيذي الكافي لضمان النفاذ السريع للحق.[١]

أما المادة ٥ من نظام التعليم الأهلي والأجنبي رقم ٥ لسنة ١٩٦٨، فإنها تكشف عن وجه آخر من وجوه التحدي، يتعلق بمرحلة سابقة على التنفيذ، هي مرحلة تأسيس المدرسة ذاتها. فاشتراط الإجازة الخطية من وزارة التربية لتأسيس المدارس يعني أن التعليم باللغة الأم، متى كان سيسلك طريق المؤسسة الأهلية أو الخاصة أو الأجنبية، لا يبدأ من لحظة وجود الحاجة الاجتماعية أو توافر الرغبة التعليمية، بل من لحظة اجتياز المسار الإداري للإجازة. هذه الحقيقة تحمل دلالتين قانونيتين متقابلتين. الدلالة الأولى إيجابية، لأن الإجازة تمثل أداة مشروعة لضبط الجودة، والتحقق من استيفاء الشروط، ومنع الفوضى في إنشاء المؤسسات التعليمية. والدلالة الثانية تنطوي على تحد حقيقي، لأن الإجازة إذا لم تقترن بمعايير واضحة، وآجال معقولة، وضمانات ضد التعسف أو البطء أو عدم الاتساق، فإنها قد تتحول من أداة تنظيم إلى أداة تعطيل غير مباشر للحق. هنا تظهر مشكلة قانونية دقيقة، هي أن نظام التعليم الأهلي والأجنبي رقم ٥ لسنة ١٩٦٨ سابق زمنيا على كثير من التطورات اللاحقة المتعلقة بالحقوق اللغوية، ومن ثم فإن قراءته أو تطبيقه بمعزل عن هذه التطورات قد يؤدي إلى تضييق لا يتسق مع المنطق الذي قامت عليه حماية تعليم اللغة الأم في العراق. فالنص، في صورته التي بين أيدينا، يركز على ضرورة الإجازة الخطية، لكنه لا يكشف، بذاته، عن وجود معايير خاصة تراعي طبيعة المدارس التي تنشأ لخدمة جماعات لغوية معينة، أو التي تروم التعليم باللغة الأم. هذا الفراغ يفتح الباب أمام التقدير الإداري الواسع، ويجعل مصير المؤسسة التعليمية مرتبطا بدرجة المرونة أو التضييق في فهم متطلبات الإجازة. لذلك فإن التحدي في هذا الموضع ليس مجرد وجود الإجازة، بل احتمال أن تصبح الإجازة عنق الزجاجة الذي يتوقف عنده الحق إذا لم يواكب تنظيمها الهدف المتمثل في تسهيل النفاذ العادل إلى التعليم بلغات المكونات.[٢]

المبحث الثاني: الأركان القانونية لحق تعليم اللغة الأم في القانون الإيراني

يستند البحث في الأركان القانونية لحق تعليم اللغة الأم في القانون الإيراني إلى بنية دستورية تقوم على نص خاص يقرر مشروعية الحضور اللغوي داخل المدرسة، وعلى نص عام يؤسس لمبدأ المساواة وعدم اتخاذ الخصائص الاجتماعية والقومية سببا للتفاضل أو الانتقاص. من هذه الزاوية يشكل الأصل ١٥ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية

---

[١] نبراس محمود، كريم، عباس فاضل جواد، الدليمي، منتصر علوان، كريم، ٢٠٢٢، أثر مبدأ المساواة في حق التعليم، مجلة العلوم القانونية والسياسية، ١١، ع. ٢، ج. ٢، ص ١٩.

[٢] فراس نعيم، جاسم، ٢٠١٨، حق التعليم في العراق بين الحماية والانتهاك وفق أحكام القانون الدولي لحقوق الإنسان، دراسات تربوية، ١١، ٤١، ص ٥.

الإيرانية الركن الخاص في هذا المجال، لأنه أجاز تدريس آداب اللغات المحلية والقومية في المدارس إلى جانب اللغة الفارسية، وهي صياغة تحمل دلالة قانونية مزدوجة، إذ تعترف من جهة بوجود لغات محلية وقومية ذات قيمة تعليمية وثقافية داخل الدولة، وتؤكد من جهة أخرى أن هذا الاعتراف يجري ضمن إطار لغوي عام تبقى فيه الفارسية حاضرة بوصفها اللغة المركزية في البناء الوطني. ويتكامل مع هذا الأصل، الأصل ١٩ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية الذي قرر أن الشعب الإيراني، أيا كانت القومية أو القبيلة التي ينتمي إليها، يتمتع بحقوق متساوية، وأن اللون أو العنصر أو اللغة وأمثال ذلك لا تعد سببا للامتياز. هذا الاجتماع بين النص الخاص والنص العام يكشف أن الحق في تعليم اللغة الأم في إيران لا يقوم على مجرد تسامح ثقافي عابر، بل على اعتراف دستوري محدود في نطاقه التعليمي، ومسنود في الوقت نفسه بمبدأ عام يمنع أن تتحول اللغة إلى أداة للتمييز أو للإقصاء. لذلك فإن تحليل الأركان القانونية هنا لا يبدأ من التساؤل عن وجود الأساس الدستوري، لأن هذا الأساس قائم بالفعل، وإنما يبدأ من تحديد طبيعته، ومداه، وحدود ما يقرره الأصل ١٥ من حماية تعليمية، وكيف يسند الأصل ١٩ هذا البناء من خلال قاعدة المساواة وعدم التمييز، وهل يؤدي هذا الإسناد إلى توسيع فهم النص الخاص، أم يبقى مجرد إطار تفسيري عام لا يتجاوز حدوده المعيارية.[١]

يقوم الركن الأول من هذا البناء على الاعتراف الدستوري بموضوع اللغة المحلية والقومية في المجال المدرسي، وهو ما يظهر بجلاء في الأصل ١٥ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية. فالقيمة القانونية لهذا الأصل لا تكمن فقط في كونه ذكر اللغات المحلية والقومية، بل في أنه أدخلها إلى المدرسة صراحة، وجعل تدريس آدابها أمرا جائزا إلى جانب اللغة الفارسية. هذه الصياغة تعني أن المشرع الدستوري الإيراني لم يقبل بفكرة أحادية لغوية مطلقة داخل النظام التعليمي، وإنما أقر بأن المدرسة يمكن أن تستوعب، ضمن حدود معينة، حضورا لغويا غير فارسي له مشروعيته الثقافية والتعليمية. غير أن هذا الاعتراف، من حيث بنيته، يظل اعترافا خاصا ومحدودا في آن واحد. فهو خاص، لأنه يرد بصياغة صريحة في أصل دستوري مستقل يعالج مسألة اللغة المحلية والقومية على وجه التحديد. وهو محدود، لأن النص لم يقرر صراحة حقا شاملا في التعليم الكامل باللغة الأم، بل أجاز تدريس آداب هذه اللغات في المدارس إلى جانب الفارسية. من ثم فإن الركن القانوني الأول في إيران لا يقوم على تقرير مباشر لحق في أن تكون اللغة الأم هي لغة التعليم في جميع المواد أو المراحل، وإنما يقوم على إقرار دستوري بأن لهذه اللغات مكانا مشروعا في البناء المدرسي، وأن هذا المكان يتصل، في حدود النص، بتدريس آدابها. الأثر القانوني لهذه الصياغة أن الحق هنا ينشأ من الاعتراف بمشروعية الحضور المدرسي للغة الجماعة، لا من استبدالها باللغة العامة للدولة أو مزاحمتها في موقعها المركزي. وهذا يميز

[١] حسين، داوری، ١٣٩٧، زبان به مثابه حقی فرهنگی در جامعه چندزبانه ایران، چهارمین کنگره بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی، ص ١٤.

التجربة الإيرانية عن الصياغات التي تتجه إلى لغة التعليم بصورة أوسع، لأن الأصل ١٥ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية يبني الحماية على قاعدة الاستيعاب إلى جانب الفارسية، لا على قاعدة الإحلال محلها.[١]

المطلب الأول: النصوص الدستورية والتشريعية الخاصة بحق تعليم اللغة الأم في إيران

يؤسس الأصل ١٥ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية للركن الدستوري الأول في هذا المجال، لأنه يخرج اللغات المحلية والقومية من دائرة الوجود الاجتماعي غير المنظم إلى دائرة الاعتراف الدستوري الصريح. تكمن دلالة هذا الأصل في أنه لم يكتف بالإشارة إلى واقع التعدد اللغوي باعتباره أمرا متروكا للعرف أو للمجال الخاص، بل نقل هذا الواقع إلى مستويين من التنظيم، مستوى ثقافي يتصل بالمطبوعات ووسائل الإعلام، ومستوى تعليمي يتصل بالمدارس. هذا الجمع بين المجالين يكشف أن المشرع الدستوري لم ينظر إلى اللغات المحلية والقومية على أنها مجرد لهجات منزلية أو أنماط تعبير شفهي لا أثر لها في النظام العام، بل اعتبرها لغات ذات قابلية للحضور المؤسسي والثقافي. غير أن أهم ما في الأصل ١٥، في سياق هذا البحث، هو أنه ربط الحضور اللغوي بالمدرسة تحديدا، حين أجاز تدريس آداب هذه اللغات إلى جانب الفارسية. هذه العبارة، على وجازتها، تحمل مضمونا قانونيا كثيفا، لأنها تعني أن المدرسة الإيرانية ليست محجوزة حصرا للغة الفارسية في جميع تجلياتها، وأن ثمة مساحة دستورية مشروعة يمكن أن تحتلها اللغات المحلية والقومية داخل المنهج أو ضمن النشاط التعليمي النظامي. مع ذلك فإن هذا النص لا يقرر، في لفظه المباشر، التعليم الكامل باللغة الأم في جميع المواد والمراحل، بل يقرر تدريس آدابها في المدارس، وهو ما يدل على أن الحماية الممنوحة هنا ذات طبيعة نوعية، متصلة بالاعتراف المدرسي والثقافي، أكثر من اتصالها، في ظاهر النص، بجعل اللغة الأم وعاء شاملا للتعليم. لذلك فإن الأصل ١٥ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية يؤسس لحق لغوي تعليمي محدود النطاق من حيث اللفظ، لكنه بالغ الأهمية من حيث المبدأ، لأنه يضع أساسا دستوريا لا يمكن تجاوزه عند تنظيم المسألة لاحقا.[٢]

يتعزز هذا الركن اللغوي الخاص من خلال الأصل ٣٠ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية، الذي ألزم الدولة بتوفير وسائل التعليم والتربية المجانية للجميع. تكمن القيمة القانونية لهذا الأصل في أنه لا يعالج اللغة، لكنه يعالج النفاذ إلى التعليم باعتباره التزاما عاما في ذمة الدولة، وهو التزام يمد الحماية إلى كل ما يتصل بإتاحة التعليم على نحو فعلي وعادل. من هنا فإن الأصل ٣٠ لا يعد نصا مكملا من الخارج فحسب، بل يمثل جزءا من البناء القانوني الداخلي لحق تعليم اللغة الأم، لأن أي اعتراف باللغة داخل المدرسة يظل قاصرا ما لم يسند بضمان عام يوجب على

---

[١] سیدعلیرضا، امام، محبوبه سادات، امام، ١٤٠٤، بررسی حق آموزش به زبان مادری در قوانین ایران، دهمین کنفرانس بین‌المللی فقه، حقوق، وکالت و علوم اجتماعی در افق ایران ١٤٠٤، ص ٥.

[٢] محمد، جلالی، مهرداد، آقایی، ١٤٠٢، رابطه حق بر زبان مادری با امنیت ملی و وحدت سرزمینی، پژوهش حقوق عمومی، ٢٤، شماره ٧٨، بهار، ص ١٦.

الدولة تهيئة الوسائل التعليمية التي تجعل هذا الاعتراف قابلا للتحقق. فالأصل ١٥ يفتح الباب الدستوري أمام اللغة المحلية والقومية، لكن الأصل ٣٠ يمنع أن يبقى هذا الباب رمزيا أو شكليا، لأنه يجعل الدولة ملتزمة من حيث الأصل بتوفير التعليم والتربية للجميع. هذا المعنى له أثر بالغ في التفسير، إذ لا يجوز حمل الإذن الوارد في الأصل ١٥ على أنه مجرد فسحة ثقافية لا تقتضي من الدولة شيئا، ما دام الأصل ٣٠ قد أقام التزاما عاما بتوفير وسائل التعليم. كما لا يجوز، في المقابل، أن يقرأ الأصل ٣٠ بمعزل عن الأصل ١٥، لأن الإتاحة العامة للتعليم إذا جردت من الاعتبار اللغوي الذي أقره الأصل ١٥ تحولت إلى مساواة شكلية قد لا تستوعب البيئات اللغوية المختلفة. لذلك فإن اقتران الأصلين يكشف أن البنية القانونية للحق في إيران لا تقوم على حماية اللغة من جانب والتعليم من جانب آخر بصورة منفصلة، بل على التقاء النصين في نقطة مركزية، هي أن الدولة ملزمة بإتاحة التعليم، وأن هذه الإتاحة لا يجوز أن تنكر مشروعية الحضور المدرسي للغات المحلية والقومية التي اعترف بها الدستور.[١]

يتصل بذلك بعد آخر لا يقل أهمية، وهو أن الأصلين ١٥ و٣٠ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية يكشفان عن تصور خاص للعلاقة بين اللغة الوطنية الجامعة وبين اللغات المحلية والقومية. فالأصل ١٥ لم يبن الحماية على منطق الفصل أو الاستبدال، بل على منطق التعايش، حين أجاز تدريس آداب اللغات المحلية والقومية في المدارس إلى جانب الفارسية. هذه العبارة تدل على أن المشرع الدستوري أراد حماية التعدد اللغوي من داخل الوحدة الوطنية، لا على حسابها، وأراد أن تكون المدرسة موضع جمع بين اللغة العامة للدولة وبين لغات الجماعات المختلفة، لا موضع إلغاء لأحد الطرفين. أما الأصل ٣٠ فيعزز هذا التصور من زاوية أخرى، لأنه يجعل التعليم المجاني للجميع التزاما عاما لا يميز بين المواطنين بحسب بيئاتهم أو لغاتهم. من مجموع هذين النصين يظهر أن البنية القانونية الإيرانية لا تؤسس لمفهوم انعزالي للغة الأم، بل لمفهوم يربطها بالإدماج التربوي والثقافي داخل النظام العام. هذه الخاصية مهمة في الفهم القانوني، لأنها تعني أن حق تعليم اللغة الأم، أو على الأقل حق حضورها المدرسي، لا يصاغ بوصفه استثناء يرد على الأصل، بل بوصفه جزءا من طريقة تنظيم الأصل ذاته. فاللغة الفارسية تبقى حاضرة في البناء العام، لكن حضورها لا يلغي الاعتراف باللغة المحلية أو القومية، كما أن الاعتراف بهذه الأخيرة لا يلغى وظيفة الفارسية داخل التعليم الوطني. هذا التوازن من شأنه أن يفرض على أي تنظيم لاحق أن يكون تنظيم تكميل لا تنظيم إقصاء، وأن يسعى إلى استيعاب التعدد من غير أن يهدم البنية المشتركة للنظام التعليمي. بذلك تصبح النصوص الدستورية الإيرانية الخاصة بهذا الحق نصوصا تؤسس لتعايش لغوي منظم، لا لمجرد تسوية وقتية أو لحل إداري محدود.[٢]

---

[١] ياسر، بهشتی‌زاده، حسن، محمدی‌بانگار، یادگار، ارجمندی، ١٣٩٧، حقوق اقلیت‌های قومی از منظر حقوق بین‌الملل، ویراسته زینب حسنی، زانکو، ص ١١٢.

[٢] مصطفی، فضائلی، موسی، کرمی، ١٣٩٥، حمایت از حقوق فرهنگی اقلیت‌های قومی در حقوق بین‌الملل: با نگاهی به وضعیت کردها در ترکیه، مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های حقوقی شهر دانش، تهران، ص ٥٧.

المطلب الثاني: تحليل القوانين والسياسات التعليمية المتعلقة بحقوق الأقليات اللغوية في إيران

تؤسس الآلية ٣/٥ من سند التحول الأساسي للتعليم والتربية لسنة ١٣٩٠ لمدخل مهم في هذا المجال، لأنها لا تتحدث عن اللغة من زاوية ثقافية مجردة، بل من زاوية الاحتياج التعليمي النوعي. فالنص لم يكتف بالإشارة إلى وجود مناطق ثنائية اللغة، بل قرن هذا الوجود بوصفها مناطق ذات احتياجات خاصة، ثم ربط معالجتها بتمكين التلاميذ عبر فرص تعليمية متنوعة وذات جودة. هذه الصياغة تكشف عن تحول عميق في فهم الدولة للمسألة، لأن الثنائية اللغوية لم تعد تقدم بوصفها مجرد اختلاف ينبغي احتماله أو احتواؤه، بل بوصفها وضعا تعليميا ينتج حاجة خاصة تستوجب استجابة تربوية نوعية. هذا المعنى ذو قيمة تحليلية كبيرة، لأنه يعني أن المشرع السياساتي قد انتقل من منطق الحماية السلبية إلى منطق المعالجة الإيجابية، إذ إن التمكين لا يتحقق بمجرد عدم المنع، وإنما يتطلب إجراءات عملية تعيد ترتيب البيئة التعليمية بما يلائم الواقع اللغوي للمتعلم. كما أن ربط التمكين بفرص تعليمية متنوعة وذات جودة يدل على أن القضية لم تعد محصورة في السماح الشكلي ببعض أشكال الحضور اللغوي، بل صارت متصلة بنوعية المخرجات وبالقدرة على الحد من التفاوت الذي قد تخلقه البيئة الأحادية اللغة في مواجهة التلميذ الذي يأتي من مجال ثنائي اللغة. من هنا فإن الآلية ٣/٥ من سند التحول الأساسي للتعليم والتربية لسنة ١٣٩٠ تمثل اعترافا سياساتيا بأن حقوق الأقليات اللغوية لا تقاس فقط بمدى إبقاء اللغة حية في الذاكرة الثقافية، بل أيضا بمدى قدرة المدرسة على منع تحول التنوع اللغوي إلى سبب في ضعف التحصيل أو في اختلال تكافؤ الفرص.[١]

أما الفقرة ١٠ من قرار خريطة الهندسة الثقافية للبلاد لسنة ١٣٩١، فإنها تقدم بعدا مكملا لا يقل أهمية، لأنها تقرر حفظ وترويج المواريث القومية والسنن الوطنية. هذا النص لا يرد في سياق التعليم المدرسي المباشر فقط، لكنه يكشف عن الإطار الثقافي الذي تتحرك داخله السياسات التعليمية المتعلقة بالأقليات اللغوية. فالمواريث القومية لا يمكن فهمها في هذا الموضع فهما ضيقا يقتصر على العادات أو الرموز التاريخية، بل يجب أن تدرج اللغة ضمنها بوصفها حاملا أساسيا للذاكرة الجماعية والتعبير الثقافي والانتماء القومي. من ثم فإن قرار خريطة الهندسة الثقافية للبلاد لسنة ١٣٩١ لا ينشئ حقا تعليميا محددا بذاته، لكنه يضع قاعدة سياساتية واسعة تجعل التنوع القومي والثقافي جزءا من الأهداف العامة للدولة، وهو ما ينعكس بالضرورة على التعليم بوصفه أهم وسائط نقل التراث وتشكيل الهوية. كذلك فإن الجمع بين حفظ المواريث وترويجها يدل على أن المقصود ليس تجميد التنوع في صورة موروث متحفي ساكن، بل جعله حاضرا في الحيز العام وفي الأجيال الجديدة. هذه الدلالة ذات أثر مباشر على حقوق الأقليات اللغوية، لأن اللغة هي الوسيط الطبيعي الذي تنتقل عبره المواريث القومية وتبقى قابلة للتداول والفهم. إذا جرى حفظ الموروث من

[١] آزاده، الهکرمی، خدیجه، علی‌آبادی، رضامراد، صحرایی، علی، دلاور، ١٣٩٧، آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟، نوآوری‌های آموزشی، ١٧، شماره ٦٥، ص ٤.

دون تمكين لغته داخل التعليم والثقافة، بقي الحفظ ناقصا ومهددا بالانقطاع. لذلك فإن الفقرة ١٠ من قرار خريطة الهندسة الثقافية للبلاد لسنة ١٣٩١ تمنح البنية التعليمية المتصلة باللغات المحلية والقومية سندا سياساتيا إضافيا، لأنها تؤكد أن التنوع الثقافي ليس عبئا على الدولة، بل قيمة ينبغي صونها وإعادة إنتاجها من خلال مؤسساتها.[١]

المطلب الثالث: العقبات والتحديات التي تعيق تنفيذ هذا الحق في النظام التعليمي الإيراني

يتحدد جوهر العقبات والتحديات التي تعيق تنفيذ حق تعليم اللغة الأم في النظام التعليمي الإيراني من خلال التوتر القائم بين الاعتراف العام بالحضور اللغوي غير الفارسي في المجال التعليمي، وبين البنية التنظيمية للمناهج والمواد التعليمية التي ما تزال مشدودة إلى مركزية لغوية قوية. تتجلى هذه المركزية في المادة ٣ بند ٤ من اللائحة التنظيمية لتنظيم الموارد التعليمية والتربوية لسنة ١٣٨٩ التي أوجبت مراعاة اللغة الفارسية المعيارية في المحتوى الكتابي والشفهي للمواد التعليمية، كما تتجلى في المادة ٤ من اللائحة نفسها التي قررت مراعاة قواعد اللغة والخط الفارسي. تكشف هاتان القاعدتان أن المشكلة التطبيقية لا تكمن فقط في مدى الاعتراف النظري باللغة الأم، بل في البيئة المعيارية التي يصاغ داخلها المحتوى التعليمي ويعتمد وينشر ويوزع. فعندما تكون المادة التعليمية، في بنيتها الكتابية والشفهية، مطالبة أصلا بأن تنضبط باللغة الفارسية المعيارية، وحين تكون قواعد اللغة والخط الفارسي هي المرجع الذي ينبغي أن تراعى أحكامه، فإن مساحة الحضور الفعلي للغات الأم داخل الكتاب المدرسي والوسيلة التعليمية والخطاب التربوي تصبح أضيق من أن تنشئ بذاتها نظاما متسعا لتعليم اللغة الأم أو للتعليم عبرها. لذلك فإن التحدي الأول هو تحد بنيوي، يتمثل في أن النص التنظيمي المتعلق بالموارد التعليمية لا يبدأ من فرضية التعدد اللغوي داخل المادة الدراسية، بل من فرضية معيارية فارسية تحكم شكل المحتوى ومادته وأداته. هذا يفضي إلى نتيجة عملية، مؤداها أن أي محاولة لإدخال اللغة الأم في المناهج أو الموارد التعليمية الرسمية تظل مطالبة أولا بالامتثال لمركز لغوي مهيمن، قبل أن تطالب بإبراز خصوصيتها أو بوظائفها التعليمية الذاتية، وهو ما يحول الاعتراف اللغوي إلى حضور مقيد لا إلى مجال تعليمي متكامل.[٢]

يتصل بهذه المركزية تحد آخر أكثر تعقيدا، هو أن نظام اعتماد المواد التعليمية يتأثر حتما بالمعايير التي تضعها النصوص التنظيمية، ولذلك فإن تأثير المادة ٣ بند ٤ والمادة ٤ من اللائحة التنظيمية لتنظيم الموارد التعليمية والتربوية لسنة ١٣٨٩ لا يقف عند حدود النص، بل يمتد إلى الجهات التي تؤلف وتراجع وتجيز وتوزع وتدرب على استعمال المواد

[١] محمد عظيم، محمدى، ١٣٩٧، آموزش زبان مادرى در اسناد بين‌المللى و قانون اساسى جمهورى اسلامى ايران، چهارمين كنفرانس ملى رويكردهاى نوين در علوم انسانى، چالش‌ها و راه‌حل‌ها، تهران، ص ٣.

[٢] مصطفى، فضائلى، موسى، كرمى، ١٣٩٦، اقليت‌هاى قومى در ايران يا اقوام ايرانى؟ از نگاهى ژورناليستى تا ديدگاهى حقوقى، مطالعات حقوقى، ٩، شماره ٣، پاييز، ص ٧.

التعليمية. فإذا كانت الجهة المختصة مطالبة قانونا بمراعاة الفارسية المعيارية في المحتوى الكتابي والشفهي، وبمراعاة قواعد اللغة والخط الفارسي، فإن الميل الإداري الطبيعي سيكون نحو تفضيل المواد المنسجمة بالكامل مع هذا الإطار، والتحفظ إزاء المواد التي تمنح اللغة الأم حضورا تعليميا واسعا. هذه النتيجة لا تحتاج إلى نص مانع صريح، لأن النظام المعياري نفسه ينتجها بطريق غير مباشر. فعند إعداد الكتب، ستظهر أسئلة تتعلق بمدى جواز تضمين نصوص موسعة بلغة محلية أو قومية، وعند مراجعة المحتوى، سيظهر الميل إلى تقويمه من منظور الفارسية لا من منظور اللغة الأم، وعند تدريب المعلمين، سيعاد إنتاج المعيار نفسه بوصفه القاعدة المرجعية في الأداء الصفي والشرح والاختبار. من هنا فإن التحدي ليس فقط في الكتاب المدرسي، بل في السلسلة المؤسسية كلها التي تنشأ حوله. كلما كانت القاعدة التنظيمية أحادية المركز لغويا، امتد هذا الطابع الأحادي إلى إجراءات الاعتماد، وإلى ممارسات الرقابة، وإلى الثقافة المهنية للمؤسسة التعليمية. وبذلك تتحول اللغة الأم إلى عنصر قابل للحضور الرمزي أو المحدود، لكنها تظل عاجزة عن بناء مجال تعليمي فعلي ما دامت أدوات إنتاج الشرعية التربوية تقاس بلغة أخرى تعد هي الأصل والمعيار. هذه الحالة تؤدي عمليا إلى إضعاف النفاذ المتكافئ للمتعلمين في البيئات غير الفارسية إلى محتوى يعكس خبرتهم اللغوية الأولى، وتبقي تعليم اللغة الأم في موقع تابع داخل بنية لا تزال تصمم على أساس مركزية لغوية واحدة.[1]

المبحث الثالث: الأركان القانونية لحق تعليم اللغة الأم في الأنظمة المقارنة والنماذج الدولية

يتحدد النظر في الأركان القانونية لحق تعليم اللغة الأم في الأنظمة المقارنة والنماذج الدولية، في حدود النصوص المعتمدة هنا، من خلال رصد اتجاهين متكاملين في البناء التعليمي الحديث، أولهما اتجاه يوسع من نطاق اللغات التي يجوز أن تنتظم بها الدراسة داخل المؤسسة التعليمية، وثانيهما اتجاه يربط التعدد اللغوي بجودة الفرص التعليمية وبالاستجابة للاحتياجات الخاصة للمتعلمين في البيئات الثنائية اللغة. من هذه الزاوية تكتسب المادة ١٢٢ من قانون التربية والتعليم في إقليم كوردستان رقم ١٣ لسنة ٢٠٢٢ أهمية خاصة، لأنها وسعت نطاق الدراسة إلى لغات متعددة معترف بها، فأجازت للمؤسسة التربوية غير الحكومية الدراسة بإحدى أو أكثر من اللغات العربية أو التركمانية أو السريانية أو الأرمنية أو الإنكليزية أو أية لغة عالمية أخرى معترف بها. كما تكتسب الآلية ٥/٣ من سند التحول الأساسي للتعليم والتربية في إيران أهمية موازية، لأنها أكدت تمكين الطلاب في المناطق الثنائية اللغة وذات الاحتياجات الخاصة بفرص تعليمية متنوعة وذات جودة. من جمع النصين يظهر أن النماذج المقارنة، كما تقاربها هذه الدراسة، لا تقوم فقط على الاعتراف النظري باللغة الأم أو بالتعدد اللغوي، بل على إدخال هذا التعدد في بنية التعليم من خلال أدوات قانونية ومؤسسية متنوعة. لذلك فإن الأركان القانونية في هذا المبحث لا تستخلص من تصور واحد مغلق، بل

[1] فایزه، بخشی‌زاده باغستانی، ۱۳۹۷، حق بر آموزش زبان مادری، قومی در ایران و کشور ترکیه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس، ص ۹۶.

من التقاء منطقين، منطق الاعتراف المؤسسي بتعدد اللغات داخل الدراسة، ومنطق الملاءمة التربوية الذي يجعل البيئة الثنائية اللغة موضوعا للحماية النوعية لا مجرد واقعة اجتماعية محايدة. بهذا المعنى يصبح التحليل المقارن هنا تحليلا لوظيفتين قانونيتين، وظيفة توسعة المجال اللغوي، ووظيفة تكييف التعليم مع خصائص المتعلم اللغوية.[١]

يتصل بهذا الركن ركن ثان لا يقل أهمية، وهو ركن التنوع البيداغوجي المرتبط بحاجات المتعلم نفسه، وهو ما تظهره الآلية ٣/٥ من سند التحول الأساسي للتعليم والتربية في إيران. فالنص لم يكتف بالحديث عن التعدد اللغوي بوصفه قيمة ثقافية أو عنصرا من عناصر الهوية، بل ربطه مباشرة بتمكين الطلاب في المناطق الثنائية اللغة وذات الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال فرص تعليمية متنوعة وذات جودة. هذا التحول في زاوية النظر بالغ الدلالة، لأنه ينقل المسألة من سؤال، هل يسمح بحضور اللغة المتعددة داخل التعليم، إلى سؤال أدق، كيف يصمم التعليم بحيث لا تتحول الثنائية اللغوية إلى سبب في تفاوت الفرص أو ضعف الجودة. بهذا المعنى تؤسس الآلية ٣/٥ من سند التحول الأساسي للتعليم والتربية لركن قانوني وسياساتي معا، قوامه أن البيئة اللغوية للمتعلم يجب أن تدخل في تقدير العدالة التعليمية، وأن التنوع في الوسائل والفرص ليس ترفا تنظيميا، بل استجابة لازمة لوضع لغوي خاص. كذلك فإن اقتران التمكين بوصف الجودة يخرج المسألة من الحماية الرمزية إلى الحماية الوظيفية، لأن الحق لا يكون فعليا إذا سمح للمتعلم بالوجود داخل المدرسة من غير أن تقدم له بيئة تعليمية قادرة على استيعاب لغته الأولى أو بنيته الثنائية اللغة بطريقة تضمن جودة المخرجات. لذلك فإن هذا النص يقترب من النماذج الدولية في جوهرها، لا لأنه يعدد حقوقا مجردة فقط، بل لأنه يعترف بأن التعدد اللغوي يفرض على السياسة التعليمية أن تكون سياسة تفريق عادل في الوسائل، لا سياسة تماثل شكلي يساوي بين أوضاع مختلفة في الظاهر ويغفل اختلافها في الجوهر.[٢]

المطلب الأول: حق تعليم اللغة الأم في بعض النظم القانونية المقارنة

تكمن السمة الأولى في النموذج الوارد في المادة ٣١ من قانون التربية والتعليم في إقليم كوردستان رقم ١٣ لسنة ٢٠٢٢ في أن النص يتجه إلى الطالب بوصفه المستفيد المباشر من الحماية، ويربط هذه الحماية بانتمائه إلى مكون معين له لغته الأصلية المعترف بها. فالتعليم باللغات العربية والتركمانية والسريانية والأرمنية لطلبة هذه المكونات لا يعني فقط أن هذه اللغات محترمة أو قابلة للحضور الرمزي داخل المدرسة، بل يعني أن المشرع ربط بين البنية اللغوية للطالب وبين مضمون العملية التعليمية نفسها. هذه الصياغة تمنح الحق بعدا موضوعيا واضحا، لأن محل الحماية لا

[١] رسول، احمدی‌فر، علی، نوری، ١٣٩٨، اصول مرتبط با حقوق اساسی دانش‌آموز در نظام حقوقی ایران، تعلیم و تربیت، ٣٥، شماره ٤، پیاپی ١٤٠، زمستان، ص٣.

[٢] عذرا، دانای طوس، ١٣٩٠، بررسی حقوق اقلیت‌های قومی در نظام بین‌المللی حقوق بشر و چگونگی اعمال آن در قوانین موضوعه ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، ص ٢٢.

يقتصر على تدريس اللغة بوصفها مادة مستقلة، بل يمتد إلى التعليم بها، وهو فرق جوهري في مجال الحقوق اللغوية. فحين يكون التعليم باللغة الأصلية للمكون، فإن اللغة تتحول إلى وسيط لنقل المعرفة، لا إلى موضوع معرفي معزول فحسب، وبذلك يصبح الاعتراف أعمق أثرا في تكافؤ الفرص وفي صون الصلة بين المتعلم وبيئته الثقافية. كما أن النص يحدد المستفيدين تحديدا مباشرا بعبارة طلبة هذه المكونات، الأمر الذي يكشف أن المشرع لا يعالج قضية لغوية مجردة، بل يعالج مركزا تعليميا يرتبط بجماعات معروفة داخل الإقليم. من هنا يظهر أن النموذج الكوردستاني يقوم على أساس قانوني أكثر مباشرة من حيث بناء الحق، لأنه لا يكتفي بإثبات مشروعية وجود اللغة داخل المؤسسة التعليمية، بل يربط هذه المشروعية بحق فعلي في تلقي التعليم بها، وهو ما يجعل الحماية أقرب إلى الحق التعليمي الكامل منها إلى الحضور الثقافي المدرسي المحدود.[1]

يكشف الأصل ١٥ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية عن نموذج مقارن مختلف في الصياغة، وإن التقى مع النص السابق في أصل الاعتراف بالعلاقة بين اللغة الأصلية للجماعة والمجال التعليمي. فهذا الأصل أجاز تدريس آداب اللغات المحلية والقومية في المدارس إلى جانب الفارسية، وبذلك قرر أن اللغات المحلية والقومية ليست خارج المشروعية المدرسية، وأن للمدرسة دورا في استيعابها. غير أن بنية النص الإيراني تدل على درجة أضيق من الحماية إذا قيست بالمادة ٣١ من قانون التربية والتعليم في إقليم كوردستان رقم ١٣ لسنة ٢٠٢٢، لأن الأصل ١٥ لم يقرر صراحة التعليم باللغة المحلية أو القومية في جميع المضامين، وإنما قرر تدريس آدابها في المدارس. هذه الصياغة تجعل اللغة حاضرة بوصفها مادة ثقافية وتعليمية مشروعة، لكنها لا تجعلها بالضرورة وعاء عاما للتعليم كله. لذلك فإن النموذج الإيراني يقوم على ركنين، ركن الاعتراف الدستوري باللغة المحلية والقومية، وركن إبقائها ضمن إطار المدرسة إلى جانب الفارسية، لا في مقابلها أو بديلا عنها. هذه البنية لا تعني ضعف القيمة القانونية للنص، لأنها تكسر من حيث المبدأ أحادية المجال المدرسي، لكنها تعني أن الحماية تتجه إلى تثبيت الحضور اللغوي داخل التعليم أكثر مما تتجه إلى بناء حق كامل في أن تكون اللغة الأصلية هي لغة التلقي العام. من هنا فإن المقارنة بين النصين تكشف أن النظام الإيراني يقر بشرعية العلاقة بين الجماعة المحلية أو القومية وبين لغتها في المدرسة، لكنه يبني هذه العلاقة على أساس الاستيعاب الثقافي التعليمي المحدود، بينما يبنيها النص الكوردستاني على أساس التعليم بهذه اللغات لطلبة المكونات المعنية.[2]

تفضي هذه القراءة إلى نتيجة منهجية مهمة، هي أن حق تعليم اللغة الأم في بعض النظم القانونية المقارنة لا يتخذ صورة واحدة جامدة، بل قد يظهر في صورة ضمان للتعليم بلغة المكون، وقد يظهر في صورة اعتراف مدرسي بتدريس

---

[1] بشير، آريامنش، ١٣٩٠، حقوق اقليت‌ها از منظر قانون اساسی و موازين بين‌المللی، تعالی حقوق، ٤، شماره ١٣ و ١٤، ص ٦.

[2] شيوا، بازرگان، علی‌اكبر، گرجی‌ازندريانی، ١٣٩٥، اقليت: بود حقوقی و بهبود سياسی، خرسندی، تهران، ص ٩٦.

آداب لغات الجماعات المحلية والقومية، وقد يجمع بين الأمرين بدرجات متفاوتة. فالمادة ٣١ من قانون التربية والتعليم في إقليم كوردستان رقم ١٣ لسنة ٢٠٢٢ تمثل صورة متقدمة نسبيا، لأنها تجعل اللغة الأصلية لطلبة المكونات جزءا من مضمون التعليم نفسه، وهو ما يرسخ الوظيفة المعرفية للغة لا مجرد وظيفتها الرمزية. أما الأصل ١٥ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية فيمثل صورة أخرى لا تقل دلالة من الناحية المقارنة، لأنه يثبت مبدئيا أن اللغات المحلية والقومية ليست خارج المدرسة، وأن تدريس آدابها إلى جانب الفارسية مشروع دستورا، وهو ما يفتح مجالا قانونيا لحضورها التربوي والثقافي. من مجموع النصين يتبين أن المقارنة لا تهدف إلى ترجيح نموذج واحد على نحو مجرد، بل إلى إبراز أن الأنظمة القانونية حين تقترب من حماية اللغة الأصلية للجماعات قد تختار مسالك مختلفة بحسب فلسفة الدولة، ودرجة مركزية اللغة العامة، وطبيعة البنية القومية والاجتماعية. غير أن القاسم المشترك يظل قائما، وهو أن اللغة الأصلية للمكون أو للجماعة المحلية لم تعد شأنا منزليا أو ثقافيا صرفا، بل أصبحت موضوعا يدخل في بنية التعليم بدرجات متفاوتة. هذه النتيجة تؤكد أن النظم المقارنة، حتى حين تختلف في الصياغة والمدى، تتقارب في المبدأ، إذ تعترف بأن للغة الأصلية موقعا قانونيا داخل المدرسة، وأن هذا الموقع يمكن أن يتخذ صورة تعليم بها، أو صورة تدريس لآدابها، أو صورة بين هذين الحدين.[١]

المطلب الثاني: مدى توافق التشريعات العراقية والإيرانية مع المعايير الدولية الخاصة بتعليم اللغة الأم

يقتضي تقويم مدى توافق التشريعات العراقية والإيرانية مع المعايير الدولية الخاصة بتعليم اللغة الأم الانطلاق من طبيعة المعيار الذي يراد القياس عليه، لا من مجرد وجود نصوص تتصل باللغة أو التعليم على نحو منفصل. فالمعايير الدولية في هذا المجال، كما ينهض بها تصور العدالة اللغوية في التعليم، تقوم على ركنين متلازمين، أولهما عدم التمييز على أساس اللغة أو الانتماء الثقافي، وثانيهما الاعتراف بأن التنوع اللغوي لا ينبغي أن يقصى من المجال التعليمي، بل ينبغي أن يجد داخله صورة من صور الحماية أو الاستيعاب أو التمكين. من هذه الزاوية تكتسب المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ أهمية استثنائية، لأنها لم تكتف بإقرار تعدد لغوي في مستوى الاعتراف العام، بل نصت صراحة على ضمان تعليم الأبناء باللغة الأم في المؤسسات التعليمية الحكومية. هذه الصياغة تجعل التشريع العراقي أقرب إلى المعايير الدولية من حيث بنيته الموضوعية، لأن النص لا يكتفي بمنع التمييز السلبي، بل ينتقل إلى تقرير حق إيجابي يتعلق بوسيط التعليم نفسه. في المقابل يكتسب الأصل ١٩ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية أهمية من نوع آخر، لأنه قرر أن اللغة لا تكون سببا للامتياز بين الناس، وبذلك أقام قاعدة مساواة ذات أثر مباشر في المجال التعليمي، لأن أي نظام تربوي يجعل اللغة مدخلا للتفضيل أو التهميش يقع خارج منطق العدالة اللغوية. غير

[١] مصطفى، مهاجر گوروان، ١٣٩٥، حق بر زبان مادرى در اسلام و نظام بين‌المللى حقوق بشر با تأكيد بر حق تحصيل بر زبان مادرى، پايان‌نامه كارشناسى ارشد، دانشگاه قم، ص ٣٧.

أن هذا الأصل، على أهميته، يظل نصا عاما في عدم التمييز، لا نصا خاصا في تقرير التعليم باللغة الأم. من ثم فإن المقارنة بين التشريعين لا تكشف فقط عن تقارب مع المبادئ الدولية، بل تكشف أيضا عن تفاوت في درجة هذا التقارب، بين نموذج يقترب من الحماية الإيجابية المباشرة، ونموذج يقترب من الحماية السلبية العامة المانعة للتمييز.[1]

تظهر المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ انسجاما قويا مع المعايير الدولية الخاصة بتعليم اللغة الأم، لأن النص اتخذ موقفا صريحا من محل الحماية ذاته، وهو تعليم الأبناء باللغة الأم داخل المؤسسات التعليمية الحكومية. هذا المعنى بالغ الأهمية عند قياس التوافق، لأن المعيار الدولي لا يتحقق بمجرد التسامح مع التنوع الثقافي في المجال الخاص، بل يقتضي أن يكون النظام التعليمي نفسه قابلا لاستيعاب هذا التنوع من غير أن يفرض على الجماعات اللغوية التخلي عن لغتها الأصلية بوصفها شرطا للاندماج المدرسي. فحين يقرر الدستور العراقي ضمان التعليم باللغة الأم في المدرسة الحكومية، فإنه يقترب من الفهم الدولي الذي يعد اللغة جزءا من الكرامة الثقافية ومن شروط الانتفاع العادل بالتعليم، لا مجرد وسيلة تواصل قابلة للاستبدال من غير أثر. كما أن الطابع الحكومي للمؤسسات التي أشار إليها النص يزيد من قوة هذا التوافق، لأن الحماية لا تترك هنا للمبادرات الخاصة أو للقدرة الاقتصادية أو للحلول الموازية، بل تدخل في صلب التزام الدولة تجاه التعليم العام. هذه النقطة تجعل التشريع العراقي متقدما في هذا الموضع على مجرد مبدأ عدم التمييز، لأنه لا يكتفي بألا يجعل اللغة سببا للحرمان، بل يعترف إيجابيا بأن اللغة الأم يمكن أن تكون وعاء للتعليم ذاته. من هنا يمكن القول إن المادة ٤ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ تجسد صورة من صور التقارب الواسع مع المعايير الدولية، لأنها تجمع بين الاعتراف بالتنوع اللغوي وبين إدخاله في البنية الرسمية للتعليم، وهو ما يمثل جوهر الحماية التي يتطلبها الحق في تعليم اللغة الأم في صيغته المعاصرة.[2]

من ثم فإن الأصل ١٩ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية يمثل ركنا أساسيا في أي تقييم إيجابي للتشريع الإيراني من منظور المعايير الدولية، لأنه يمنع، من حيث الأصل، بناء سياسة تعليمية عادلة على أساس استبعاد جماعة بسبب لغتها أو اعتبار هذه اللغة سببا لنقص أهلية أصحابها للانتفاع بالتعليم. غير أن هذا التقارب، على أهميته، يظل تقاربا غير مباشر في موضوع تعليم اللغة الأم تحديدا، لأن النص لم يقرر أن للتلميذ حقا في أن يتعلم بلغته الأصلية، ولم ينص على إدخال هذه اللغة في المؤسسات التعليمية بوصفها محلا للحماية الإيجابية، بل اكتفى بوضع قاعدة عامة تمنع أن تكون اللغة سببا للامتياز. لذلك فإن التشريع الإيراني، في حدود الأصل ١٩ من قانون أساس الجمهورية الإسلامية الإيرانية، يقترب من المعايير الدولية من جهة المبدأ السلبي المانع للتمييز، لكنه لا يبلغ الدرجة

[1] لؤي خزعل، جبر، ٢٠٠٨، الهوية الوطنية العراقية: دراسة ميدانية، الطبعة الأولى، المركز العراقي للمعلومات والدراسات، بغداد، العراق، ص ٥٣.

[2] سلام عبدالله، علي، ٢٠٢٤، الحماية الدستورية لسلامة اللغة العربية، مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية، ١٦، ملحق، ص ١٦.

نفسها من القرب التي يبلغها التشريع العراقي من جهة المبدأ الإيجابي القائم على الاعتراف بالتنوع اللغوي في التعليم نفسه.[١]

المطلب الثالث: الدروس المستفادة من التجارب الدولية لإثراء السياسات التعليمية في العراق وإيران

يكشف استقراء الدروس المستفادة من التجارب الدولية لإثراء السياسات التعليمية في العراق وإيران أن النجاح في حماية حق تعليم اللغة الأم لا يتوقف عند الاعتراف القانوني بالحق، بل يتوقف بدرجة أكبر على الكيفية التي يدار بها هذا الحق داخل المؤسسة التعليمية، وعلى نوع الآليات التي تضمن انتقاله من مستوى النص إلى مستوى الممارسة. من هذه الزاوية تكتسب المادة ١ من تعليمات رقم ٢ لسنة ٢٠١٨ الخاصة بمتابعة تنفيذ قانون اللغات الرسمية في العراق قيمة تحليلية مهمة، لأنها قررت آليات الزيارة الميدانية، ورصد المخالفات، وتلقي الشكاوى، والمصادقة على التقارير، وهو ما يدل على أن المشرع العراقي اتجه إلى بناء أداة تنفيذية تراقب الامتثال وتكشف مواطن القصور في التطبيق. كما تكتسب المادة ١ من قانون تشكيل مجالس التعليم والتربية في إيران أهمية موازية، لأنها قررت المشاركة والرقابة المحلية في إدارة التعليم، وبذلك أظهرت أن السياسة التعليمية لا تبلغ فاعليتها الكاملة إذا بقيت حكرا على المركز الإداري من غير أن تنفذ إلى المجتمع المحلي وتستند إلى مساهمة فاعليه. من جمع النصين تتشكل صورة مركبة لدروس ذات طابع مقارن ودولي في الوقت نفسه، مؤداها أن حقوق اللغة في التعليم تحتاج إلى مسارين متلازمين، مسار يتابع التنفيذ ويقيس الامتثال ويعالج المخالفات، ومسار يفتح المجال أمام المجتمع المحلي للمشاركة في تشخيص الحاجات وتوجيه القرار التربوي. بهذا المعنى فإن الإثراء المطلوب للسياسات التعليمية في العراق وإيران لا يقوم على استحداث مبادئ جديدة من خارج البناء القانوني القائم، بل على تطوير منطق الإدارة التعليمية نفسها بحيث تجمع بين الرقابة الفعالة والتمثيل المحلي.[٢]

تكشف المادة ١ من قانون تشكيل مجالس التعليم والتربية في إيران عن درس آخر لا يقل أهمية، هو أن الإدارة التعليمية العادلة لا تبنى من أعلى إلى أسفل فقط، بل تحتاج إلى طبقة وسيطة من المشاركة المحلية والرقابة المجتمعية تسمح للسياسة بأن تعكس التنوع الحقيقي للبيئات التعليمية. فحين يقرر القانون المشاركة والرقابة المحلية في إدارة التعليم، فإن ذلك يعني أن المدرسة لا تعامل بوصفها وحدة إدارية منفصلة عن محيطها، بل بوصفها مؤسسة تتأثر بخصائص المجتمع الذي تعمل داخله، ومن بينها الخصائص اللغوية والثقافية. هذا المعنى ذو قيمة كبيرة في موضوع تعليم اللغة الأم، لأن الحاجة إلى هذه اللغة لا تتجلى غالبا في مستوى الخطاب الوطني العام بقدر ما تتجلى في المستوى المحلي، حيث تكون الجماعة اللغوية معروفة، والطلب على التعليم بلغتها ملموسا، والعوائق الإجرائية أكثر

[١] محمدعلی، قاسمی، ١٣٨٢، اقلیت‌ها در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، مطالعات راهبردی، شماره ٢٢، زمستان، ص ١١.

[٢] حسن منديل حسن، العكيلي، ٢٠١٩، قراءة في قوانين اللغات الرسمية في العراق، مجلة مداد الآداب، العدد الخاص، ج. ٢، ص ١٢.

وضوحا. من ثم فإن المشاركة المحلية لا تمثل مجرد آلية ديمقراطية في المعنى العام، بل تمثل وسيلة معرفية وعملية لاكتشاف الفروق بين البيئات، وتقدير عدد المستفيدين، وتحديد أنسب السبل لتنظيم المناهج والصفوف والكوادر. كما أن الرقابة المحلية تمنح السياسة التعليمية قدرة أكبر على تجنب المركزية المفرطة التي قد تفرض نموذجا واحدا على أوضاع لغوية مختلفة. لهذا يمكن القول إن المادة ١ من قانون تشكيل مجالس التعليم والتربية في إيران تقدم درسا سياساتيا بالغ الأهمية للعراق وإيران معا، وهو أن حماية تعليم اللغة الأم لا تكتمل إلا إذا دخلت الجماعات المحلية في بنية القرار التربوي، لا بوصفها موضوعا للسياسة فقط، بل بوصفها شريكا في صياغتها ومراقبة أثرها.[١]

تتأكد القيمة المقارنة للنصين حين ينظر إليهما لا بوصفهما بديلين أحدهما عن الآخر، بل بوصفهما ركنين ينبغي الجمع بينهما داخل سياسة واحدة. فالمتابعة التنفيذية التي تقررها المادة ١ من تعليمات رقم ٢ لسنة ٢٠١٨ الخاصة بمتابعة تنفيذ قانون اللغات الرسمية في العراق تمنح النظام التعليمي أدوات مهمة في التحقق من الامتثال، لكنها قد تبقى محدودة الأثر إذا لم تستند إلى معرفة محلية دقيقة بحاجات الجماعات اللغوية وبالتفاوت بين المناطق. في المقابل فإن المشاركة والرقابة المحلية التي تقررها المادة ١ من قانون تشكيل مجالس التعليم والتربية في إيران تمنح النظام التعليمي قدرة أكبر على ملامسة الواقع، لكنها قد لا تبلغ فاعليتها الكاملة إذا لم تسند إلى آلية متابعة ميدانية منتظمة تجمع البيانات، وتفحص المخالفات، وتحول الملاحظات المحلية إلى قرارات تصحيحية. من هنا يبرز أهم درس يمكن استخلاصه من التجارب المقارنة لإثراء السياسات التعليمية في العراق وإيران، وهو أن حق تعليم اللغة الأم يحتاج إلى بنية حوكمة مزدوجة، قوامها الرقابة التنفيذية من جهة، والمشاركة المحلية من جهة أخرى. الرقابة التنفيذية تمنع تراخي الإدارة وتضمن وجود سجل مؤسسي للمخالفات والشكاوى والنتائج. والمشاركة المحلية تمنع انفصال السياسة عن الواقع الاجتماعي وتضمن أن لا تتحول المتابعة إلى مجرد فحص شكلي للمؤشرات العامة. لذلك فإن الإثراء الحقيقي لا يكون بالاختيار بين النموذجين، بل بتركيبهما في مسار واحد، بحيث تنقل المجالس المحلية حاجات المجتمع اللغوية إلى الإدارة التعليمية، ثم تتولى آليات المتابعة التحقق من تحويل تلك الحاجات إلى ممارسة تعليمية فعلية داخل المدارس.[٢]

الخاتمة

النتائج

١. أثبتت الدراسة أن الحق في تعليم اللغة الأم يستند في الوثائق الدولية إلى بناء معياري مركب، لا يقوم على نص واحد منفصل فحسب، بل يتشكل من تداخل الحق في التعليم مع حماية الأقليات والحقوق الثقافية ومبدأ عدم

[١] كرم، جعفری، وحید، حسینی، ١٣٨٦، قومیت‌ها و قانون اساسی در ایران، اندیشه نو، تهران، ص ١٤٤.

[٢] منى جلال، عواد، ٢٠١٣، الأقليات وحق المواطنة في العراق بعد عام ٢٠٠٣، مجلة جامعة تكريت للعلوم القانونية والسياسية، ٥، السنة ٥، العدد ١٨، ص ٦.

التمييز. وهذا يعني أن إلزام الدول بهذا الحق يستفاد من مجموع المنظومة الحقوقية الدولية لا من نص جزئي معزول.

٢. تبين أن القانون العراقي أكثر صراحة من القانون الإيراني في الاعتراف بتعليم اللغة الأم، ولا سيما من خلال المادة ٤ والمادة ١٢١ من دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥، إلى جانب قانون اللغات الرسمية رقم ٧ لسنة ٢٠١٤. غير أن هذا التقدم النصي لم يقترن دائما بدرجة مماثلة من الفعالية التنفيذية والانتظام المؤسسي.

٣. كشفت الدراسة أن النظام القانوني الإيراني يعترف بالتعدد اللغوي على نحو محدود من خلال الأصل ١٥ من دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية، إلا أن هذا الاعتراف ظل مقيدا بنطاق تدريس الآداب، ولم يتطور إلى إطار تشريعي تفصيلي يضمن إدراجا مستقرا للغات الأم داخل المناهج الرسمية على نحو شامل ومنهجي.

٤. ثبت أن الفجوة بين النصوص العليا والتنظيمات التعليمية التفصيلية تمثل أحد أهم أسباب ضعف الحماية الفعلية لحق تعليم اللغة الأم في كل من العراق وإيران. فالمشكلة لا تكمن في غياب المبدأ دائما، بل في قصور أدوات التفعيل، وضعف الربط بين الاعتراف الدستوري والسياسة التعليمية التنفيذية.

٥. أظهرت الدراسة أن غياب تعليم اللغة الأم أو تقييده يؤدي إلى إضعاف الحماية القانونية للحقوق الثقافية للأقليات، لأنه يحرمها من أهم وسيط مؤسسي لنقل الذاكرة الجماعية واللغة والتراث عبر المدرسة. وبهذا يتحول الحق الثقافي إلى اعتراف ناقص لا يملك أدوات الاستمرار الفعلي.

التوصيات

١. يوصى في العراق وإيران بوضع تشريع أو إطار قانوني خاص بحق تعليم اللغة الأم يحدد بدقة نطاق الحق، ومراحله، وآليات تنفيذه، والجهات المسؤولة عنه، بدل الاكتفاء بالإشارات الدستورية العامة أو النصوص المتفرقة. فالتفصيل التشريعي هو الشرط الأول لتحويل الاعتراف المبدئي إلى مركز قانوني قابل للمطالبة والتنفيذ.

٢. يوصى بمراجعة المناهج واللوائح التعليمية في كلا البلدين على نحو يزيل التعارض بين الاعتراف بالتنوع اللغوي وبين مركزية المحتوى الأحادي، وبخاصة في إيران حيث ينبغي إعادة تنظيم العلاقة بين الأصل ١٥ من الدستور والتنظيمات التنفيذية الخاصة بالمحتوى التعليمي. فإصلاح المنهج هو المدخل الأوضح لردم الفجوة بين النص والتطبيق.

٣. يوصى باعتماد نماذج تعليمية تدريجية متعددة المستويات، تبدأ من التعليم التمهيدي والابتدائي، بحيث تجمع بين اللغة الأم واللغة الرسمية ضمن إطار تربوي متوازن. فهذا المسار أكثر ملاءمة من الانتقال المفاجئ أو الإقصاء الكامل، ويحقق في الوقت نفسه حماية الهوية ومتطلبات الوحدة المؤسسية للدولة.

٤. يوصى بإنشاء مراكز وطنية متخصصة لتأليف الكتب والمواد التعليمية الخاصة باللغات الأم، وإعداد المصطلحات والمضامين التربوية الملائمة لكل بيئة لغوية. فغياب البنية العلمية لإنتاج المحتوى يمثل أحد أبرز معوقات التنفيذ، ولا يمكن تجاوز ذلك من غير مؤسسات فنية دائمة وممولة.

٥. يوصى بتطوير برامج أكاديمية ومهنية لإعداد المعلمين القادرين على التدريس في البيئات الثنائية والمتعددة اللغة، مع تضمين هذه البرامج أبعادا قانونية وتربوية ونفسية تتصل بالعدالة اللغوية وحقوق المتعلمين. فنجاح أي سياسة لغوية تعليمية يظل معلقا بكفاءة العنصر البشري المؤهل لتنفيذها.

المصادر والمراجع

١. آزاده، اله‌کرمی، خدیجه، علی‌آبادی، رضامراد، صحرایی، علی، دلاور، ١٣٩٧، آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟، نوآوری‌های آموزشی، شماره ٦٥.

٢. بشیر، آریامنش، ١٣٩٠، حقوق اقلیت‌ها از منظر قانون اساسی و موازین بین‌المللی، تعالی حقوق، شماره ١٣ و ١٤.

٣. حسن منديل حسن، العكيلي، ٢٠١٩، قراءة في قوانين اللغات الرسمية في العراق، مجلة مداد الآداب، العدد الخاص.

٤. حسین، داوری، ١٣٩٧، زبان به مثابه حقی فرهنگی در جامعه چندزبانه ایران، چهارمین کنگره بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی.

٥. رسول، احمدی‌فر، علی، نوری، ١٣٩٨، اصول مرتبط با حقوق اساسی دانش‌آموز در نظام حقوقی ایران، تعلیم و تربیت، شماره ٤، پیاپی ١٤٠، زمستان.

٦. رنا حكمت، عباس، ٢٠٠٩، واقع التعليم العالي في العراق: دراسة ميدانية في جامعة بغداد، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع.

٧. سلام عبدالله، علي، ٢٠٢٤، الحماية الدستورية لسلامة اللغة العربية، مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية، ملحق.

٨. سهام، هتهوتي، ٢٠٢٣، فعالية المنظومة القانونية الدولية في حماية حق الطفل في التعليم: أطفال اللاجئين والمهاجرين نموذجاً، مجلة جامعة الأنبار للعلوم القانونية والسياسية، ع. ١.

٩. سیدعلیرضا، امام، محبوبه سادات، امام، ١٤٠٤، بررسی حق آموزش به زبان مادری در قوانین ایران، دهمین کنفرانس بین‌المللی فقه، حقوق، وکالت و علوم اجتماعی در افق ایران ١٤٠٤.

۱۰. شیوا، بازرگان، علی‌اکبر، گرجی‌ازندریانی، ۱۳۹۵، اقلیت: بود حقوقی و بهبود سیاسی، خرسندی، تهران.

۱۱. طيبة جواد حمد، المختار، فلاح مهدي، عبد السادة، ۲۰۲۳، حماية الحق في التعليم بموجب الدساتير والتشريعات الوطنية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ع. ۸.

۱۲. عذرا، دانای طوس، ۱۳۹۰، بررسی حقوق اقلیت‌های قومی در نظام بین‌المللی حقوق بشر و چگونگی اعمال آن در قوانین موضوعه ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی.

۱۳. علا سامح، لطفي، ۲۰۲٤، الحقوق السياسية للأقليات في دستور جمهورية العراق لسنة ۲۰۰۵ النافذ، مجلة الكوفة للعلوم القانونية والسياسية، ع. ۵۹.

۱٤. غزوان حامد، حميد، رقيب محمد جاسم، الحماوي، ۲۰۲۵، التنظيم القانوني لحقوق الأقليات في العراق، مجلة الرافدين للحقوق، ع. ۹۱.

۱۵. فایزه، بخشی‌زاده باغستانی، ۱۳۹۷، حق بر آموزش زبان مادری قومی در ایران و کشور ترکیه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس.

۱٦. فراس نعيم، جاسم، ۲۰۱۸، حق التعليم في العراق بين الحماية والانتهاك وفق أحكام القانون الدولي لحقوق الإنسان، دراسات تربوية، ع. ٤۱.

۱۷. کارزان طارق، جامباز، ۲۰۰۸، التنظيم القانوني لتعدد اللغات في الدولة الفدرالية: دراسة تحليلية مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة كوية، كلية القانون.

۱۸. كمال علي، حسين، ۲۰۲۰، مكانة اللغة العربية في دستور جمهورية العراق لسنة ۲۰۰۵: دراسة مقارنة، مجلة العلوم القانونية، ع. ۱.

۱۹. کرم، جعفری، وحید، حسینی، ۱۳۸٦، قومیت‌ها و قانون اساسی در ایران، اندیشه نو، تهران.

۲۰. لؤي خزعل، جبر، ۲۰۰۸، الهوية الوطنية العراقية: دراسة ميدانية، الطبعة الأولى، المركز العراقي للمعلومات والدراسات، بغداد، العراق.

۲۱. مالك منسي صالح، الحسيني، هالة هذال، هادي، ۲۰۲۲، دور التعليم في تعزيز حقوق الإنسان وسيادة القانون: دراسة في ضوء القانونين الدولي والداخلي، دراسات قانونية، ع. ۵۵.

۲۲. محمد عظیم، محمدی، ۱۳۹۷، آموزش زبان مادری در اسناد بین‌المللی و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در علوم انسانی، چالش‌ها و راه‌حل‌ها، تهران.

۲۳. محمد، جلالی، مهرداد، آقایی، ۱٤۰۲، رابطه حق بر زبان مادری با امنیت ملی و وحدت سرزمینی، پژوهش حقوق عمومی، شماره ۷۸، بهار.

۲٤. محمدعلی، قاسمی، ۱۳۸۲، اقلیت‌ها در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، مطالعات راهبردی، شماره ۲۲، زمستان.

۲۵. مصطفی، فضائلی، موسی، کرمی، ۱۳۹۵، حمایت از حقوق فرهنگی اقلیت‌های قومی در حقوق بین‌الملل: با نگاهی به وضعیت کردها در ترکیه، مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های حقوقی شهر دانش، تهران.

۲٦. مصطفی، فضائلی، موسی، کرمی، ۱۳۹٦، اقلیت‌های قومی در ایران یا اقوام ایرانی؟ از نگاهی ژورنالیستی تا دیدگاهی حقوقی، مطالعات حقوقی، شماره ۳، پاییز.

۲۷. مصطفی، مهاجر گوروان، ۱۳۹۵، حق بر زبان مادری در اسلام و نظام بین‌المللی حقوق بشر با تأکید بر حق تحصیل بر زبان مادری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم.

۲۸. منى جلال، عواد، ۲۰۱۳، الأقليات وحق المواطنة في العراق بعد عام ۲۰۰۳، مجلة جامعة تكريت للعلوم القانونية والسياسية، السنة الخامسة، ع. ۱۸.

۲۹. نبراس محمود، كريم، عباس فاضل جواد، الدليمي، منتصر علوان، كريم، ۲۰۲۲، أثر مبدأ المساواة في حق التعليم، مجلة العلوم القانونية والسياسية، ع. ۲.

۳۰. یاسر، بهشتی‌زاده، حسن، محمدی‌بانگار، یادگار، ارجمندی، ۱۳۹۷، حقوق اقلیت‌های قومی از منظر حقوق بین‌الملل، ویراسته زینب حسنی، زانکو.

۳۱. يعقوب عزيز، قادر، ۲۰۰٤، ضمانات حماية حقوق الإنسان في إقليم كوردستان العراق: دراسة سياسية قانونية تحليلية، منارة، أربيل.