

آزادی آموزش به مثابه نتیجه مسوولیت اخلاقی والدین^۱

محمد منصوری بروجنی*

چکیده

یکی از حق‌های مهم نظام حقوق بشر معاصر، حق بر آزادی آموزش است. این حق معمولاً به عنوان یکی از حق‌های والدین شناخته می‌شود. این باور رایج سبب شده تا در معاهدات، قوانین و رویه‌های قضایی بدون توجه به حقی که کودکان در مسئله آموزش و پرورش دارند، از زوج این حق، یعنی آموزش و پرورش اجباری و رایگان چشم پوشیده شود یا بایسته‌های محتوایی آموزش و پرورش به نفع امیال والدین نادیده گرفته شوند. به همین جهت به نظر می‌رسد بایستی با بازاندیشی در مبانی سلطه والدین بر کودک، مبنایی برای این آزادی یافت که آن را با غایات نظام حقوق بشر سازگارتر کند. چنانچه سلطه والدین و آزادی آن‌ها در انتخاب آموزش و پرورش برای کودکان را به عنوان نتیجه مسوولیت اخلاقی آن‌ها در میلاد فرزند بفهمیم؛ خواهیم توانست با ایجاد یک تعارض منافع قدرتمند میان والدین و دولت؛ بالاترین مصلحت کودک را مراعات نگاه داریم.

واژه‌های کلیدی: حق بر آموزش و پرورش، آزادی آموزش و پرورش، بالاترین مصلحت کودک.

^۱. تاریخ تحویل: ۱۳۹۱/۴/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۶/۱۹

* دانشجوی دکتری حقوق عمومی - دانشگاه تهران - پردیس فارابی.

حق بر آزادی آموزش و پرورش از جمله حق‌های دست اول و حائز اهمیت نظام حقوق بشر معاصر است، که احتمالاً زیر سایه سنگین برادر بزرگ‌تر و شناخته‌شده‌تر خود یعنی حق بر آموزش اجباری و رایگان چنان که باید مورد توجه قرار نگرفته، حال آن که از لحاظ منع شناختی نمی‌توان ارزشی کم‌تر برای آزادی آموزش قائل شد. درباره آزادی آموزش یک سوال مهم و جدی مطرح است: چه چیزی را شالوده این حق می‌کنیم و آیا روبنایی که از این حق می‌بینیم با این شالوده سازگاری دارد؟ آزادی آموزش در چارچوب نظام حقوق بشر طرح می‌شود و بسط می‌یابد، پس لازم است مقتضیات آن را، هم از حیث مبانی و هم از حیث موضوع حق رعایت کند. یکی از نکات کم‌تر دیده‌شده آن است که موضوع اصلی حق بر آموزش و طبعاً آزادی آموزش، کودکان‌اند. اگر به والدین اختیار داده می‌شود، بیش‌تر از این جهت است که آنان استیفای حقوق کودکان را به عهده دارند و دشوار بتوان که آزادی آموزش برای والدین را به مانند دیگر آزادی‌ها-مثل آزادی بیان- دانست که برای آن‌ها به عنوان یک تابع فعال حق‌های بشری به صورت مطلق در نظر گرفته می‌شود. باید اطراف این حق را، یعنی دولت، والدین و کودک را به دقت مورد بررسی قرار داد و جایگاه هر کدام را مشخص کرد. این مقاله در پی آن است که ضمن ارائه درک متفاوت‌تری از آزادی آموزش، مبنایی برای آن بیابد که نتیجه سازگارتری با نظام حقوق بشر و غایات آن داشته باشد.

الف. مفهوم آزادی آموزش و پرورش

مصطفی عدل، منصورالسلطنه، در تعریف آزادی آموزش و پرورش، آن را مشتمل بر آزادی تعلیم و آزادی تعلم می‌داند. آزادی تعلیم یعنی هر فردی بتواند آزادانه به تأسیس مدارس و آموزش به اطفال بپردازد. آزادی تعلم نیز به این معناست که «اولیای اطفال در انتخاب مدرسه‌ای که برای تربیت اولادشان مناسب می‌دانند، اختیار تام داشته باشند و احدی نتواند آن‌ها را مجبور نماید که اولاد خودشان را به مدرسه معینی بسپارند».^۲ محمدعلی فروغی، ذکاء‌المک، نیز درک مشابهی از آزادی آموزش و پرورش داشته و آن را مشتمل بر آزادی تعلیم و آزادی تعلم می‌داند. تعریف وی از آزادی تعلیم، آن را به یکی از لوازم و شقوق آزادی بیان تبدیل می‌کند. وی در تعریف می‌گوید: «هر کسی مختار باشد معلومات و معتقدات خود را به هر نحو که می‌داند، اظهار کند و تعلیم نماید».^۳ او آزادی تأسیس مدرسه و حوزه درس را از نتایج اختیار تعلیم و تعلم می‌داند، اگرچه شناسایی آزادی تأسیس مدارس را در منافات با تقیید آن به شرایطی نظیر داشتن دیپلم برای مؤسس و... نمی‌داند. به نظر از نگاه فروغی اجازه تأسیس مدرسه، یک اختیار صلاح‌دیدگی برای دولت نیست و مقصود وی از وضع شرایط، شرایطی نوعی و کلی است.

می‌توان تقریر و تقسیم‌بندی دیگری نیز از آزادی آموزش ارائه داد. در این بیان اگرچه دولت آموزش و پرورش ابتدایی را به صورت رایگان و اجباری فراهم می‌آورد، اما در عین حال «شهروندان در چارچوب این حق مثبت باید از آزادی انتخاب برخوردار باشند. می‌توان والدین یا اقلیت‌ها را در انتخاب نحوه یا محتوای آموزش آزاد دانست».^۴ البته

۲. عدل، مصطفی، حقوق اساسی یا اصول مشروطیت، ویراستار: حق‌دار، علی اصغر، تهران: نشر چشمه، ۱۳۸۹، چاپ اول، ص ۱۰۸.

۳. فروغی، محمدعلی، حقوق اساسی یعنی آداب مشروطیت دول، ویراستار: حق‌دار، علی اصغر، تهران: انتشارات کویر، ۱۳۸۲، چاپ اول، ص ۱۳۰.

۴. قاری سیدفاطمی، سیدمحمد، حقوق بشر در جهان معاصر، دفتر دوم، جستارهایی تحلیلی از حق‌ها و آزادی‌ها، تهران: شهر

چنین تقریری، یعنی آزادی آموزش را از مشتقات آزادی انتخاب دانستن، می‌تواند چالش‌برانگیز باشد. چه این که به رسمیت شناختن حق بر آموزش همواره توأم با تصریح به وجود بایسته‌هایی محتوایی برای آموزش و پرورش بوده است.

۱. آزادی آموزش در قلمرو حق بر آموزش و پرورش

در عموم اسناد حقوق بشری معمولاً از حق بر آموزش با اجزای متفاوت و در عین حال به هم پیوسته‌ای یاد می‌شود. مثلاً ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر^۵ که راجع به حق بر آموزش است سه بند دارد؛ بند نخست از اجباری و رایگان بودن آموزش ابتدایی به عنوان یک استاندارد حداقلی یاد می‌کند. بند دوم به بایسته‌های محتوایی آموزش و پرورش می‌پردازد و می‌خواهد آموزش و پرورش «به گونه‌ای هدایت شود که شخصیت انسانی هر کس را به حد اکمل رشد آن برساند و احترام به حق‌ها و آزادی‌های بشری را تقویت کند». این بند اضافه می‌کند: «آموزش و پرورش باید حسن تفاهم، گذشت و احترام به عقاید مخالف و دوستی بین تمام ملل و جمعیت‌های نژادی یا مذهبی و هم‌چنین توسعه فعالیت‌های ملل متحد را در راه حفظ صلح، تسهیل نماید». بند سوم نیز خاطر نشان می‌سازد که پدر و مادر در انتخاب نوع آموزش و پرورش فرزند خود نسبت به دیگران اولویت دارند. چیزی که در شکل موسع خود به آزادی آموزش و پرورش منتهی می‌شود.^۶ همین توالی و تعبیر را کم و بیش در دیگر اسناد حقوق بشری نیز می‌توان مشاهده کرد. این سه باید در پیوند با هم دیگر دیده و تفسیر شوند و تدقیق در آن نشان می‌دهد هر کدام برای دیگری قلمروی تعیین می‌کند که در مجموع حق بر آموزش را می‌سازد. مثلاً آزادی آموزش، خواه ناخواه مستلزم تاسیس مدارس خصوصی است که فارغ از یارانه‌های دولت مبادرت به اخذ شهریه از دانش‌آموزان کنند. برخی، علیرغم تصریح به سنگینی هزینه‌های اداره آموزش و پرورش و ناتوانی بودجه عمومی از تحمل همه این هزینه‌ها، تأسیس این قسم مدارس را مغایر با رایگان بودن آموزش همگانی^۷ می‌دانند.^۸ اما بند ۴ ماده ۱۳ میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی یک قاعده تفسیری برای حق بر آموزش اجباری و رایگان مقرر نموده است: «هیچ یک از مقررات این ماده نباید به نحوی تفسیر گردد که با آزادی افراد و اشخاص حقوقی به ایجاد و اداره مؤسسات آموزشی اخلال نماید، مشروط بر این که اصول مقرر در بند اول این ماده رعایت شود و تعلیماتی که در چنین مؤسساتی داده می‌شود با موازین حداقلی که ممکن است دولت تجویز کرده باشد مطابقت کند». آزادی آموزش و پرورش ملازم با تأسیس مدارس خصوصی و تا حد زیادی غیر رایگان است و حق بر آموزش رایگان نباید به ضرر آزادی این مؤسسات تفسیر شود.

همین‌طور از سویی دیگر آزادی آموزش هم باید با قید بایسته‌های محتوایی آموزش و پرورش فهمیده شود. آزادی آموزش و پرورش نمی‌تواند و نباید به نحوی تفسیر و اجرا گردد که باعث از بین رفتن هم‌بستگی اجتماعی یا ایجاد عدم

دانش، ۱۳۸۸، ص ۲۵۴.

^۵. Universal Declaration of Human Rights, G.A. res. 217A (III), U.N. Doc A/810 at 71 (1948).

^۶. اگرچه محتوای میثاق حقوق بشر دقیقاً به مفهوم آزادی آموزش و پرورش به معنایی که گفته شد، نپرداخته است، با این حال با رشته‌ای از تحلیل‌ها می‌توان این بیان‌ها را ملازم ناگزیر آزادی آموزش و پرورش دانست. برای مطالعه بیشتر بنگرید به: منصوری بروجنی، محمد، آموزش ابتدایی عمومی کودکان: مطالعه نظام حقوقی ایران و آمریکا در پرتو موازین حقوق بشری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۹۰، صص ۶۵-۶۸.

^۷. General education

^۸. هاشمی، سیدمحمد، حقوق بشر و آزادی‌های اساسی، تهران: نشر میزان، ۱۳۸۴، صص ۵۰۴-۵۰۵.

تفاهم در میان نسل آینده شده، یا فاقد حداقلی از دانستنی‌های لازم برای زندگی در اجتماع باشد.^۹ این بیان در آرای نویسندگان حقوقی ایرانی نیز دیده شده است. مثلاً دکتر طباطبایی مومتمنی با التفات به این که در چنین وضعیتی ممکن است میان آزادی والدین و وظایف دولت چالش‌هایی به وجود بیاید-ضمن این که آزادی آموزش را از نتاج آزادی فکر و گونه‌ای «بیان عقیده» می‌داند- روی این نکته انگشت می‌نهد که آموزش و پرورش ارتباط مستقیمی با آینده ملت و کشور داشته و نباید یک آزادی مطلق باشد. به همین خاطر او معتقد است دولت در این زمینه مسئول و محق است.^{۱۰} هر چند این بهانه هم نباید چنان که منصورالسلطنه اشاره می‌کند، موجب سلب غیرمستقیم آزادی تعلم والدین گردد. او می‌گوید اگر بنا باشد دولت در همه مدارس حق مداخله داشته باشد و همه مجبور به پیروی از یک برنامه درسی خاص باشند، این خود نوعی سلب غیرمستقیم آزادی آموزش است.^{۱۱} او البته در این نقد تنها نظر به آزادی در انتخاب محتوای آموزش دارد و گر نه چنین دخالتی مستلزم سلب آزادی انتخاب گونه آموزش و پرورش نیست.

مسأله دیگری که توجه نویسندگان را کمتر به خود جلب کرده است و در ادامه مقاله بر آن متمرکز خواهیم شد آن است که در ادبیات حق بر آموزش، به کودکان کمتر به عنوان یک سوزده دارای اهمیت که خود موضوع آموزش و پرورش است، نگریده می‌شود. با در نظر گرفتن معیار بالاترین مصلحت برای کودک، باید توجه داشت آموزش و پرورش می‌تواند واجد اهمیتی حیاتی برای کودک هم باشد، چه این که شیوه و محتوای تدریس می‌تواند برخی الگوهای زندگی را به دانش آموز تلقین کند یا او را از برخی شیوه‌های خاص زیستن برکنار دارد. در این جا صحبت از صرف منافع جامعه یا صرف خواسته‌های والدین نیست. مثلاً در نمونه‌ای مربوط به یک فرقه مذهبی در ایالات متحده به نام فرقه آمیش، آن‌ها آموزش‌های تحت برنامه ایالات متحده را خلاف اصول مسلم خود، نظیر «با این جهان سازگار نباش»^{۱۲} و «خودت را خالص نگاه دار»^{۱۳}، می‌دانستند. آمیش‌ها در نزاع خود با مقامات آموزش رسمی، متکی به دو حق قانون اساسی بوده اند: حق سرپرست کودک برای تربیت وی و حق کودک و والدین در به انجام رساندن عقاید مذهبی خود.^{۱۴} ایشان آموزش همگانی را خطری برای ادامه حیات مذهبی خود به عنوان یک اقلیت می‌دانستند. از طرف دیگر دولت ایالات متحده نیز مانند هر دولت دیگری همان دغدغه اساسی را داشت که دورکیم نیز آن را بیان می‌کند:

«جامعه نمی‌تواند حیات داشته باشد مگر این که بین اعضای آن همگنی کافی وجود داشته باشد: آموزش و پرورش با تثبیت شباهت‌های اساسی مورد نیاز زندگی جمعی در روح کودک، این همگنی را تداوم داده و تقویت می‌کند. اما از سوی دیگر هر مشارکتی بدون تنوع غیرممکن خواهد بود: آموزش و پرورش، تداوم این گوناگونی الزامی را با گوناگون

^۹ آموزش همگانی (یا به تعبیر علمای علوم تربیتی، تعلیمات عمومی) نقشی اساسی در ایجاد نظم مطلوب در روابط فرد با محیط طبیعی و اجتماعی او به عهده دارند. این تعلیمات که حداقل لازم از سوی دولت دانسته می‌شوند و با تعبیر آموزش اجباری واجد بعدی حقوقی نیز می‌شوند، چیزی از جنس فراگرفتن تابلوهای راهنمایی و رانندگی اند که برای زندگی در جوامع امروزی ضروری می‌نماید. برای مطالعه بیش‌تر در این باره بنگرید به: شکوهی، غلامحسین، **تعلیم و تربیت و مراحل آن**، مشهد: موسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۴، چاپ پانزدهم، صص ۹۴-۹۵.

^{۱۰} طباطبایی مومتمنی، **منوچهر، آزادی‌های عمومی و حقوق بشر**، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۰، ص ۹۱.

^{۱۱} عدل، مصطفی (۱۳۸۹)، ص ۱۰۹.

^{۱۲} And be not conformed to this world.

^{۱۳} Keep thyself pure.

^{۱۴} P.T.R., **The Right Not to Be Modern Men: The Amish and Compulsory Education**, *Virginia Law Review*, May 1967, Vol. 53, pp. 925-952, pp.925-926.

و تخصصی شدن، تضمین می‌کند».^{۱۵}

دیوان عالی آمریکا صراحتاً در یکی از آرای خود استدلال می‌کند که «مطلوب قانون‌گذار برای تربیت مردمی همگن^{۱۶} با ایده‌آل‌های آمریکایی که مهبای فهم مباحثات جاری در مسائل مدنی باشند، به سادگی قابل درک است».^{۱۷}

اما هم در نظام حقوقی و قضایی ایالات متحده به عنوان یکی از کشورهایی که به شدت درگیر این قبیل پرونده‌ها بوده و هم در سایر نوشتگان مربوط به حق آموزش، کم‌تر کسی به سمت استدلالی نظیر آنچه قاضی داگلاس به عنوان مخالف اکثریت در پرونده ویسکانسن و یادر - که به معافیت والدین آمیش از قانون آموزش اجباری از کلاس هشتم به بعد منجر شد - ارائه داد، میل می‌کند. استدلال وی در مقام مخالف این است که مسأله والدین آمیش آزادی مذهبی خود نیست، بلکه آن‌ها در پی حق کودکان خود هستند؛ حال آن که تمامی استدلال‌تشان بر مبنای «انجام آزادانه [مذهب]»^{۱۸} خودشان است. او چنین رویکردی را از این نظر قابل نقد می‌داند که در رأی دادگاه تنها به بحث از منافع والدین آمیش و منافع دولت پرداخته می‌شود، نه چیزی بیش از آن. این به معنای مغفول ماندن منافع کودکان نیز هست.^{۱۹}

۲. آزادی آموزش در منابع حقوق بشری

آزادی آموزش از مقولاتی است که علاوه بر اعلامیه، در هر دوی میثاقین حقوق بشر نیز مورد توجه قرار گرفته است. در ماده هجدهم میثاق حقوق مدنی و سیاسی که راجع به آزادی فکر، وجدان و مذهب است، آمده: «دولت‌های طرف این میثاق متعهد می‌شوند که آزادی والدین و بر حسب مورد سرپرستان قانونی کودکان را در تأمین آموزش مذهبی و اخلاقی کودکان مطابق معتقدات خودشان محترم بشمارند». یعنی تنها در حیطه دو موضوع خاص - اگرچه مهم - آزادی آموزش به نحوی سابقه و مطلق به رسمیت شناخته شده است: آموزش اخلاق و آموزش مذهب. این در حالی است که بند سوم ماده ۱۳ میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به رسمیت شناسنده آزادی والدین در انتخاب مدارس غیر از مدارس دولتی برای آموزش کودکانشان می‌باشد، و نه لزوماً آزادی آموزش و پرورش. از نظر این ماده این گونه مدارس باید واجد شرایط و موازینی که دولت تعیین می‌نماید، باشند. البته میثاق اقتصادی - اجتماعی متوجه ایجاد توازن میان اقتدار دولت و حق والدین بوده و در بند چهارم ماده ۱۳ راجع به آزادی انتخاب نوع مدرسه اشعار می‌دارد: «هیچ یک از مقررات این ماده نباید به نحوی تفسیر گردد که با آزادی افراد و اشخاص حقوقی به ایجاد و اداره مؤسسات آموزشی اخلاقی نماید»، مگر برای رعایت بایسته‌های محتوایی آموزش و پرورش که از سوی دولت تعیین

^{۱۵}. Durkheim, E., *Education et Sociologie*, Paris: Presses universitaires de France, 1968. P. 40.

به نقل از کوی، لوتان، آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع، مترجم: یمنی دوزی سرخابی، محمد، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۷۸، چاپ اول، ص ۷.

^{۱۶}. homogeneous

^{۱۷}. Meyer v. Nebraska, 262 U.S. 390 (1923), p. 402.

^{۱۸}. U.S.C. Constitution, Amen. I.

«کنگره نباید در خصوص یک نهاد مذهبی، یا ممنوعیت انجام آزادانه‌ی [فرايض] وابسته به آن، یا تضییق آزادی بیان یا مطبوعات، یا تضییق حق مردم بر تجمعات مسالمت‌آمیز و یا تضییق حق بر طرح دعاوی نزد دولت، [هیچ] قانونی بگذراند».

^{۱۹}. Wisconsin v. Yoder, 406 U. S. 205 (1972), p. 241.

می‌شوند. همه این مقررات بسط حکم بند دوم ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر است: «پدر و مادر در انتخاب نوع آموزش و پرورش فرزندان خود نسبت به دیگران اولویت دارند».

نویسندگان متون بنیادی حقوق بشر هیچ‌گاه مفهوم تام و تمام آزادی آموزش را به نحوی که در دکترین طرح شده، مورد توجه قرار نداده‌اند. اگرچه محتوای میثاقین در این باره «کلی‌گویی» نیست و می‌توان آن را یک چارچوب حقوقی تلقی کرد، اما چیزی بیش‌تر از چارچوب هم نیست. آزادی آموزش و پرورش از آن قسم مقولات چالش‌برانگیزی بوده که در شمار قابل توجهی از اسناد حقوق بشری مسکوت گذاشته شده است. اگر سکوت پیمان‌نامه حقوق کودک در خصوص آزادی آموزش را ناشی از بی‌اعتنایی کلاسیک حقوق‌دانان به جایگاه پراهمیت کودک در مفهوم حق بر آموزش بدانیم، نمی‌توانیم سکوت اعلامیه‌های عام و غیرتخصصی نظیر اعلامیه آمریکایی حقوق و وظایف انسان و اعلامیه حقوق بشر اسلامی را نادیده بگیریم. اصولاً این مسأله به نظم داخلی کشورها واگذار شده است.

حتی مراجع تفسیری نیز از حدود تعیین‌شده در منابع دست اول فراتر نمی‌روند. مثلاً یکی از بندهای توصیه کلی شماره ۲۲ کمیته حقوق بشر، راجع به آزادی مذهب به بند چهارم ماده هجدهم میثاق حقوق مدنی و سیاسی اختصاص دارد. از نظر کمیته، آموزش کلی تاریخ مذاهب و اخلاق در مدارس عمومی به شرطی که به نحوی بی‌طرفانه و عینی صورت بگیرد، مجاز است. این کمیته در نظریه تفسیری خود، هم‌چون میثاق، بر آزادی والدین در آموزش عقاید مذهبی و اخلاقی خود به کودکان تأکید کرده و خاطر نشان ساخته است «آن آموزش عمومی که شامل آموزش مذهب یا عقیده معینی باشد با بند چهارم ماده هجدهم ناسازگار است مگر این که استثنای غیر تبعیض‌آمیز یا جایگزین‌هایی تدارک دیده شده باشند که با خواسته‌های والدین و سرپرست‌های قانونی سازگار باشد».^{۲۰} به این رأی چنین انتقادی وجود دارد که «کمیته نقض حق را تنها در سایه بند نخست ماده هجدهم^{۲۱} و به عنوان یکی از اجزای حق آزادی مذهب والدین معنا می‌کند و آن را نقض حق آزادی مذهبی والدین می‌بیند، نه کودک».^{۲۲} پرسشی که در این نقد مطرح می‌شود این است که چگونه آموزش مذهبی کودکان تبدیل به یک حق بشری والدین شده است؟

اگرچه این انتقاد اصولاً صحیح است، اما تفسیر کمیته تقریباً مفاد همسانی با مقرر میثاق حقوق مدنی و سیاسی دارد و به نظر نمی‌رسد از حدود میثاق تجاوز کرده باشد. از این منظر انتقاد به رأی کمیته وارد نیست، بلکه شیوه ارائه آزادی آموزش در منابع حقوق بشری محل تامل است. این اسناد تا همان میزان که در قبال دولت محافظه‌کارند، در مسائلی که برای شمار احتمالاً قابل‌اعتنایی از والدین هم حیاتی تلقی می‌شود محافظه‌کار می‌شوند و هزینه این حفظ دوجانبه منافع از کیسه حقوق کودک می‌رود.

این مستلزم توجه به ریشه‌هاست، به نظر می‌رسد وقتی گفته می‌شود والدین در مسئله آموزش و پرورش «آزادی

^{۲۰}. Human Rights Committee, General Comment 22, Article 18 (Forty-eighth session, 1993).
Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.1 at 35 (1994).

^{۲۱}. هرکس حق آزادی فکر و وجدان و مذهب دارد. این حق شامل آزادی داشتن یا قبول یک مذهب یا معتقدات به انتخاب خود و هم چنین آزادی ابراز مذهب یا معتقدات خود، خواه به طور فردی یا جماعت، خواه به طور علنی یا در خفا، در عبادات و اجرای آداب و اعمال و تعلیمات مذهبی می‌باشد.

^{۲۲}. خواجوی، هیوا، ناسازگاری درون‌سیستمی: نقد ماده‌ی ۱۸ میثاق حقوق مدنی-سیاسی ۱۹۶۶ در مورد آزادی مذاهب، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۹، ص ۳۹.

انتخاب» دارند، این نیازمند توضیح است که دست کم در این مسئله خاص آزادی تفاوت دارد.

ب. بازصورت‌بندی طرف‌های درگیر و منافع آنان در آموزش و پرورش

از قلم انداختن برخی منافع درگیر در تحلیل حقوقی موقعیت‌ها دست کم دو آفت اساسی دارد، دور شدن تحلیل نهایی از آنچه عموماً عادلانه تلقی می‌شود و قابلیت بالای تحلیل نهایی برای ایجاد نزاع‌های جدید در عین امکان حل نزاع‌های صرفاً موجود. به نظر می‌رسد فهم کنونی دکترین حقوق بشر از مسئله آموزش و پرورش در چنین نقطه‌ای احتمالاً به خطا رفته باشد. بازگشت به این نقطه صفر، بازناسایی طرف‌های درگیر، تحلیل دوباره منافع درگیر و وزن‌دهی مجدد به آن‌ها نقشه راهی است که شاید در پایان بتواند نتیجه‌ای متفاوت و احتمالاً عاری از عیب‌های کنونی داشته باشد. به طور سنتی، در امر آموزش و پرورش منافع دولت و منافع والدین بررسی می‌شده است. پس از مرور استدلال‌ات سنتی، به منافع مطرح برای کودک نیز خواهیم پرداخت. افزون بر این که برخی منفعی که سابق بر این برای دولت یا والدین در نظر گرفته می‌شدند، اصالتاً متعلق به کودکان اند و در سیاق ذی‌حقی آن‌ها باید بررسی شود. این گونه احتمال رسیدن به یک نتیجه انقلابی احتمالاً غیرقابل پذیرش نیز منتفی خواهد شد.

۱. دغدغه‌های دولت: از نیازهای جامعه تا نیازهای الگوی سیاسی

۱-۱. منافع اقتصادی جامعه

یکی از مهم‌ترین استدلال‌های هواداران دخالت دولت در امر آموزش و پرورش، آگاهی کلان آن به نیازهای اجتماعی است. این دغدغه به وضوح در آرای حقوق‌دانانی که به آزادی آموزش و پرورش پرداخته‌اند، پیداست. علاوه بر رای دکتر موتمنی که ذکر آن رفت، مصطفی عدل نیز عقیده مشابهی داشته است. این دولت است که بهتر از همه نیازهای جامعه را می‌داند، این که به چه علمی بیش از همه باید کوشید و ترویج کدام صنعت بیش از همه ضرورت دارد. به همین جهت است که دولت باید بر تمامی مدارس نظارت کند و در صورت نیاز اصلاحات لازم را انجام دهد. او در این کشاکش سرانجام جانب دولت را می‌گیرد و بر این باور است که «مداخله دولت در امور مدارس غیر دولتی نه فقط منافعی با قاعده آزادی تعلیم و تعلم نیست، بلکه لازم و ملزوم حفظ منافع عمومی مملکت است».^{۳۳} او بر این مبنا حق نظارت دولت در تمامی مدارس را محفوظ می‌داند. حسین نبی‌لو به وجود عقیده مشابهی اشاره می‌کند که پا را جلوتر گذاشته و دولت را اساساً متولی بهتری برای آموزش و پرورش می‌داند، چرا که دولت باقی است، دولت دموکراتیک نماینده عقلانیت عمومی موجود در جوامع است و دولت به نسبت دیدی کل‌گرا و جامع‌تر دارد.^{۳۴} البته مشکل چنین استدلالی در تقلیل‌گرایی مفروضات آن نهفته است. اگر استانداردهای عملکرد عموم دولت‌ها را هم مناسب فرض کنیم، نه دولت را می‌توان یک موجود زنده و مختار و مستقل دانست و نه می‌توان از چرخش در سیاست‌گذاری‌ها به خاطر چرخش قدرت چشم پوشید.

به طور کلی استدلال‌هایی که دولت را در تنظیم دستور کار آموزش و پرورش محق می‌سازند، به این نظر دارند که دولت نمایندگی جامعه را بر عهده دارد و زیستن در گروه، لوازمی دارد که بسیاری از آن‌ها جز با آموزش و پرورش فراهم نمی‌آید. نیازهای جامعه را در سطحی فراتر از تقسیم کار و پیوندهای ارگانیک می‌توان یافت.

^{۳۳}. عدل، مصطفی (۱۳۸۹)، ص ۱۱۰.

^{۳۴}. نبی‌لو، حسین، دولت، والدین و تعلیم و تربیت، *نشریه‌ی حقوق اساسی*، سال چهارم، شماره هشتم، تابستان ۱۳۸۶، ص ۲۵۳.

۱-۲. همبستگی اجتماعی و قانون‌پذیری شهروند

این مسأله که تداوم حیات اجتماعی، مستلزم وجود سطح قابل قبولی از همبستگی اجتماعی و تفاهم میان اعضای آن است نیز جای خود را دارد. میلتنون فریدمن که مشرباً چندان روی خوشی به دخالت دولت در امور نشان نمی‌دهد، برای موجه‌سازی دخالت آن در آموزش و پرورش به استدلال وجود قابل توجه تأثیرات مجاورت متوسل می‌شود.^{۲۵} به اعتقاد وی وجود یک جامعه باثبات و دموکراتیک بدون پذیرش گسترده مجموعه‌ای از ارزش‌های مشترک و وجود یک سطح حداقلی از سواد و دانش در اکثریت شهروندان، محال است. آموزش و پرورش نیز پیگیر این دو هدف است. به همین خاطر اعتقاد دارد که سود آموزش همگانی نه فقط به کودک و والدینش که به دیگر اعضای جامعه نیز می‌رسد. اگرچه نمی‌توان دقیقاً مشخص کرد که چه کسی سود برده است و یا ارزش مالی چنین منفعتی چه قدر است و... این یکی از همان چیزهایی است که فریدمن به آن تأثیرات مجاورت می‌گوید و به همین خاطر «اجبار یک سطح مقتضی از آموزش... با تأثیرات مجاورت آموزش و پرورش قابل توجیه است».^{۲۶} او بر این باور نیز استوار است که

«مدارسی که توسط گروه‌های مذهبی مختلف اداره می‌شوند، مجموعه ارزش‌هایی را القا می‌کنند که با ارزش‌های گروه‌های مذهبی دیگر و همین‌طور ارزش‌هایی که در سایر مدارس القا می‌شود، متناقضند. این‌گونه آن‌ها آموزش را-به جای این که عامل یکسان‌سازی باشد- به عامل تفرقه تبدیل می‌کنند».^{۲۷}

او می‌گوید چگونه می‌توان میان ارزش‌های اجتماعی مشترکی که اقتضای یک جامعه باثبات است از یک سو و تلقیناتی که مانع از آزادی اندیشه و عقیده است، مرزی ترسیم کرد؟ فریدمن چاره‌ای نظری برای این مسأله نمی‌جوید و صرفاً توصیه می‌کند وجوه عمومی در اختیار مدارسی که توسط گروه‌های مذهبی اداره می‌گردند، قرار نگیرد. به نظر نمی‌رسد این راه حل مناسبی برای دغدغه او باشد، چه این که با این روند هم این قبیل مدارس هم‌چنان به فعالیت خود ادامه خواهند داد.

این سکه روی دیگری هم دارد، ممکن است برای کشوری که دارای تنوع قومیتی است، آموزش و پرورش ابزار تقویت روحیه ملی باشد؛ اما چنین آموزش و پرورشی نمی‌تواند عامل اخلاقاً آزادی را که در سن بلوغ قادر به تعیین سرنوشت خود باشد، تربیت کند.^{۲۸}

^{۲۵}. برای فهم این استدلال در سیاق اندیشه‌های فریدمن محتاج توضیح این نکته هستیم که از نظر وی نقش تعریف‌شده برای دولت در هر محدوده‌ی معینی عموماً وابسته به اصول تعریف‌شده برای سازمان‌دهی جامعه است. وی با این پیش‌فرض، جامعه‌ای را در نظر می‌گیرد که آزادی فرد، و به صورت واقع‌گرایانه‌تری، خانواده را به عنوان هدف غایی خود در نظر گرفته است. افزون بر این که به عنوان یک قاعده، نیل بیشتر به این هدف در درجه‌ی نخست باید با اتکا به مبادله‌ی داوطلبانه میان اشخاص در سازماندهی فعالیت‌های اقتصادی صورت بگیرد. در چنین اقتصادی نقش اولیه‌ی دولت حفاظت از قواعد بازی از طریق اجرای قراردادهای، جلوگیری از اکراه و آزاد نگاه داشتن بازارهاست. فریدمن و رای چنین نقش ناظرانه‌ای که برای دولت می‌نویسد، تنها در سه زمینه دخالت دولت را مجاز می‌داند: یکی از این زمینه‌ها، «وجود قابل توجه تأثیرات مجاورت» است، یعنی گاهی حضور یک فرد خسارات گسترده و یا منافع فراوانی برای اطرافیان دارد. این حجم از خسارت یا سود آن قدر زیاد هست که امکان جبران آن توسط فرد، یا امکان جبران آن توسط اطرافیان وجود نداشته باشد و همین مبادله‌ی داوطلبانه را غیر ممکن می‌سازد.

^{۲۶}. Friedman, M., *The Role of Government in Education*, from *Journal of Studies in International Education*, Ed. Solo, R. A., New Jersey: Trustees of Rutgers College, 1955.

^{۲۷}. Ibid.

^{۲۸}. نبی‌لو، حسین، (۱۳۸۶)، ص ۲۵۳.

۱-۳. برابری شهروندان

شاید استدلال قابل توجه و دارای اهمیتی که در این جا مطرح می‌شود، مسأله وظیفه دولت به برقراری برابری میان شهروندان است که بخش مهمی از این تأمین برابری از مسیر آموزش و پرورش می‌گذرد. «دولت‌ها بایستی در تمامی زمینه‌هایی که می‌توانند زیرساخت‌ها و چارچوب‌های یک زندگی همراه با رقابت منصفانه - در معنی ایجاد زیرساخت‌های یک بازار آزاد- برای شهروندان فراهم آورد، دخالت نمایند».^{۲۹} البته همان گونه که نویسنده می‌گوید این توجه تنها در یک دولت حداقلی معنا می‌یابد و نمی‌تواند یک مداخله تمام‌عیار و گسترده در امر آموزش و پرورش را به رسمیت بشناسد. به نظر می‌رسد با تمام این اوصاف و بر اساس استدلال‌های انتزاعی نظیر نیاز اجتماع که حد و مرز مشخصی هم ندارد، نتوانیم جامعه یا دولت را قادر علی‌الاطلاق در امر آموزش و پرورش به حساب آوریم. همان قدر که توجه به نیازهای اجتماع ضروری است، توجه به این دغدغه نیز ضروری است که «دولت ممکن است تعلیم و تربیت را بر اساس جاودانه‌سازی یا پایدارسازی سیستم خود (یعنی دولت) پایه‌ریزی کند، بدون این که توجهی به عقلانیت و استقلال اخلاقی کودکان نماید».^{۳۰}

۱-۴. نسبت میان آموزش و پرورش و تبلیغات سیاسی

آموزش و پرورش بماهو آموزش و پرورش قادر نیست تا ملاکی برای تفکیک نیازهای جامعه (نظیر قانون‌پذیر کردن شهروند) از نیازهای الگوی سیاسی (نظیر تلقین باورهای به‌خصوص و استفاده‌های تبلیغاتی) عرضه کند. منفعت جامعه در آموزش و پرورش چیزی از جنس منافع عمومی است. حضور فرد آموزش‌دیده در جامعه منافی دارد که نصیب عموم شهروندان شده و به همین جهت آموزش و پرورش برای جامعه حائز اهمیت می‌شود. در نقطه مقابل چنان‌چه دولتی نمایندگی از جهان‌بینی، ایدئولوژی یا مرام خاصی را وظیفه خود بداند، برای گسترش عقیدت‌پیش به ابزارهایی متوسل می‌شود که آموزش و پرورش نیز یکی از آنهاست. این منافع برای عموم جامعه سودمند نیستند، اما دولت خواهان و پیگیر آنهاست. این مسئله را شاید بتوان در ساحت ساختار سیاسی-حقوقی دولت و نه در خود ساحت آموزش و پرورش حل کرد. صحبت از نسبت میان دولت و آموزش و پرورش؛ صحبت از شمشیر دودمی است که یک دم‌ش اثری چون ذوالفقار علی دارد و دم دیگرش اثری چون شمشیر ابن‌ملجم.

دغدغه‌مندان ثبات و همبستگی اجتماعی، با تمام این اوصاف راه را در سلب حق آزادی آموزش نمی‌جویند. به نظر می‌رسد می‌توان قائل به این شد که حد مجاز دخالت دولت در تعیین حداقل‌هاست و آزادی آموزش در تعلیمات علاوه بر آن و برنامه درسی افزون بر آن تعریف می‌شود. راه حل «نقش دولت در تعیین حداقل استانداردها» در بند دوم ماده ۲۹ پیمان‌نامه حقوق کودک نیز مورد توجه قرار گرفته است. درهم آمیختگی سودمندی و زیان‌باری دخالت دولت در آموزش و پرورش خواه ناخواه ما را به این نتیجه می‌رساند که باید در اندیشه نقطه تعادلی باشیم که دولت زمام‌دار مطلق‌العنان نباشد.

^{۲۹}. همان، ص ۲۵۵.

^{۳۰}. همان، ص ۲۵۷.

۲. والدین: تربیت کنش گر مستقل یا انسان دست آموز؟

یک پیش فرض نانوخته در نگارش اسناد حقوق بشری مربوط به آموزش و پرورش وجود داشته است: اقتدار دولت در امر آموزش و پرورش به رسمیت شناخته شده و بدیهی است؛ پس باید بر روی نقش والدین تأکید شود. البته این بیش تر از یک گمانه نیست؛ اما آموزه های حق بر آموزش گرایش های سوگیرانه ای به نفع اقتدار والدین دارند. در این چه سودهایی هست و چه زیان هایی؟

۱-۲. پرسش های بنیادی پیرامون ذی حق

واقعیت این است که حق های کودک نیازمند متولی است. به این معنا که کودکان به ویژه در سنین پایین تر حیات فاقد چنان آگاهی، بینش یا توانایی هستند که در کی از این حق ها داشته باشند و یا اگر داشته باشند، قادر به اعمال آن ها باشند. برخی حتی معتقدند تنها در صورتی می توان حقی را برای فردی به رسمیت شناخت که او قادر به اعمال آن باشد، بنابراین حق بر آموزش و پرورش را هم چون بسیاری دیگر از حق ها نمی توان برای کودکان که باید برای دیگرانی نظیر والدین شناسایی کرد. آموزش و پرورش را اگر بتوان به عنوان یک حق برای کودک به رسمیت شناخت، ناچار باید کسی را نیز برای اعمال این حق گزید. بدین سان اگر والدین دارای حق انتخاب گونه و محتوای آموزش و پرورش شمرده می شوند، این تفاوتی اساسی با سایر حق انتخاب های والدین به عنوان فرد حقوق بشری دارد. این چیزی از جنس حق انتخاب حکمران یا حق انتخاب مذهب نیست. یکی از نویسندگان با اشاره به گستره آزادی های انسانی یادآوری می کند ما اگرچه برای انتخاب چیزی مثل رنگ دندان هایمان به خاطر مالکیت بر آن ها آزادیم و اگرچه می توانیم «به جای پوشیدن یونیفرم خود لباس هایمان را انتخاب کنیم»، اما در عین حال حق نداریم از هر طرف جاده که خواستیم رانندگی کنیم. او می گوید این انتخابی است که بر سایر استفاده کنندگان از جاده اثر می گذارد و آموزش و پرورش نیز جنسی شبیه به این مسأله دارد، «بنابراین حق والدین برای انتخاب و اعمال قدرت به عنوان مصرف کننده آموزش و پرورش، ناشی از حق مالکیت بر فرزندان نیست».^{۳۱}

پرسش، اما این است که چه مبنایی، می تواند سازگاری ایده آلی تری با سایر اجزای نظام حق های بشری داشته باشد؟

۲-۲. آموزه های ناروا در مبانی حق والدین

استدلالات مختلفی در این باره وجود دارد که چرا والدین کودک بایستی در تربیت وی محق و دارای اولویت باشند. حسین نبی لو، در گزارشی از این مبانی توجیهی^{۳۲} چند مورد از آن ها را نام می برد: دغدغه حفظ تکثر و گوناگونی در جوامع مدرن، مالکیت موقت والدین بر فرزندان، استلزام وظیفه مراقبت و نگهداری از کودکان با تأسیس حق والدین بر تربیت و آزادی تعلیم و تربیت به عنوان نتیجه آزادی فرهنگی و مذهبی از آن جمله اند. وی درباره هر کدام از این استدلالات ملاحظاتی داشته و با ایراد نقدهایی، از آن ها عبور می کند.

وی در نقد نخستین دیدگاه با بیان این که هدف از داشتن یک جامعه متکثر و نظام دموکراتیک، به رسمیت شناخته

^{۳۱}. Jonathan, R., **Choice and Control in Education: Parental Rights, Individual Liberties and Social Justice**, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 37, No. 4 (Nov., 1989), pp. 321-338, p. 331.

^{۳۲}. نبی لو، حسین (۱۳۸۶)، صص ۲۴۱-۲۵۷.

شدن حق تعیین سرنوشت افراد است، این سوال را مطرح می‌کند که «آیا واگذاری امر تعلیم و تربیت کودکان به والدین می‌تواند تضمین‌کننده حق بر تعیین سرنوشت کودکان و افراد باشد؟» او معتقد است «تحمیل شیوه خاصی از تعلیم و تربیت بر فرزندان توسط والدین اتونومی اخلاقی و انسانی آن‌ها را از بین خواهد برد و بدین لحاظ سپردن تعلیم و تربیت به دست والدین با سپردن آن به دست دولت هیچ تفاوتی ندارد».^{۳۳} وی تأثیرات عمیق تربیت دوران کودکی بر آینده را دلیلی می‌داند تا از ثنوری مالکیت موقت چشم‌پوشیم. هیوا خواجوی نمونه‌ای از این تأثیرات عمیق را در پژوهش‌های میدانی خود نشان داده است.^{۳۴} باید این را اضافه کرد که پذیرش این نظر، مستلزم تقلیل انسان به شی و در تضاد با اصل کرامت انسانی است.

نبی‌لو استدلال استلزام مسئولیت مراقبت با آزادی تربیت را متضمن مغالطه می‌داند و می‌پرسد چرا بایستی والدین مسئول تعلیم و تربیت کودکان باشند؟ او همان سوالی را که خواجوی در برابر آزادی والدین برای تعلیم و تربیت مذهبی کودکان قرار می‌دهد، در برابر این استدلال که آزادی والدین در تعلیم و تربیت کودکان ناشی از آزادی‌های فرهنگی و مذهبی است، قرار می‌دهد و اضافه می‌کند: «مگر نه این که پدیده فرهنگ و مذهب به یک لحاظ پدیده‌هایی عمومی محسوب می‌شوند، پس چرا دولت را در این زمینه صاحب ادعا ندانسته و اختیار تعلیم و تربیت را در این قبیل امور به دولت نسپاریم؟»^{۳۵}

به نظر می‌رسد این آموزه‌های ناروا را بتوان به پرسشی اساسی بازگرداند که هیچ‌گاه به صورت جدی مطرح نشده است. «خانواده بیولوژیک چه سلطه مشروعی بر کودک دارد؟» گاهی به مسأله صمیمیت^{۳۶} به عنوان یک فاکتور ضروری برای بهزیستی کودکان استناد می‌شود. کودکان باید در کنار خانواده خود باشند. این اعتقاد وجود دارد که «بر اساس شواهد روان‌شناختی رفاه حیاتی کودکان منوط به وجود روابط صمیمانه‌ای است که در خانواده وجود دارد و به همین دلیل چنین ترتیباتی باید برای کودکان مهیا شود، هر چند برای کودکان اهمیتی ندارد که ولی عاطفی وی، ولی زیستی او نیز باشد».^{۳۷} نویسنده با گزاره اخیر، مشخصاً از وضع مبنا برای سلطه والدین بیولوژیک طفره رفته است. البته می‌توان نقش خانواده بیولوژیک را به صورت تاریخی ثابت شده فرض کرد. یعنی اگرچه ولی یا والدین زیستی کودک در سرپرستی و مراقبت وی هیچ خصوصیتی ندارند اما به هر حال باید برای کودکان خانواده‌ای فراهم کرد و هیچ دلیل موجه و قانع‌کننده‌ای وجود ندارد که بخواهیم نظم تاریخی کنونی را با صرف هزینه‌های گزاف تغییر دهیم. شومن نیز به این مسأله تصریح می‌کند که اگر بنا به سلب کودکان از والدین بیولوژیک آن‌ها باشد، باید ترتیبات جایگزینی پیش‌بینی کرد و چنین ترتیباتی وجود ندارند. او می‌پرسد آیا نهادی سودمندتر از خانواده بیولوژیک برای کودک می‌تواند وجود داشته باشد؟ با این حال باید توجه داشت که این نظم و عادت تاریخی نیز همچنان از توجیه آزادی والدین در تعلیم و تربیت کودکان عاجز است. وانگهی اگرچه نمی‌توان منکر اهمیت و ابعاد رابطه صمیمانه و عاطفی کودک با خانواده شد، اما باید این مسأله را در نظر داشت که علی‌ای حال این رابطه با انتخاب آزاد کودک صورت نگرفته است. توجیه‌پذیری

^{۳۳}. همان، ص ۲۵۱.

^{۳۴}. خواجوی، هیوا (۱۳۸۹)، ص ۱۹۶.

^{۳۵}. نبی‌لو، حسین (۱۳۸۶)، ص ۲۵۲.

^{۳۶}. intimacy

^{۳۷}. Schoeman, F., *Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family, Ethics*, Vol. 91, No. 1 (Oct., 1980), pp. 6-19, p. 11.

تاریخی و کارکردی خانواده بیولوژیک نه به معنای موجه بودن سلطه بی‌قید و شرط خانواده بر کودک است. حتی اگر کودک عضویت در چنین گروهی را با انتخاب آزاد خود می‌پذیرفت حق‌هایی از او که ملازمه مستقیم با کرامت انسانی می‌داشتند از تعرض و نادیده‌انگاری مصون می‌بودند، چه رسد در شرایطی که وی خواه ناخواه این گونه به دنیا می‌آید.^{۳۸}

۳. کودک و منافع حائز اهمیت آن

نمی‌توان ادعا کرد تمام آنچه در آزادی آموزش و پرورش برای کودک حائز اهمیت است، منفعتی صرفاً برای او به شمار می‌رود، برخی از این منافع با منافع والدین یا دولت هم می‌تواند مشترک باشد؛ اگرچه بخشی از آن‌ها تنها در پرتو توجه به بالاترین مصلحت کودک قابل شناسایی باشند.

۳-۱. خودمختاری و برکنار ماندن از تلقین

در فلسفه آموزش و پرورش مفهوم تلقین به معنای «تأثیرگذاری غیراخلاقی در یک وضعیت آموزشی» است. بر اساس این مفهوم آموزگار، مفاهیم، معیارها، عقاید و نظریات را با نادیده گرفتن تفکر آزادانه و انتقادی دانش‌آموز به وی القا می‌کند.^{۳۹} چنان که هاتونن توضیح می‌دهد بخشی از هویت فردی در نتیجه اجتماعی شدن اولیه شکل می‌گیرد، اما اجتماعی‌سازی در جوامع سنتی به سمت تولید «مطابقت»^{۴۰} و «همگونی»^{۴۱} میل دارد. به عبارتی یک جامعه سنتی به فرد اجازه خلاقیت و گسترش هویت شخصی و برنامه‌زندی خود را نمی‌دهد. او معتقد است جامعه سنتی، «شخصیت سنتی» می‌سازد، شخصیتی که در ساختارهای همبستگی مکانیک اجتماعی شده است. وی با توضیح این نکته معتقد است که روند پرورش شخصیت مکانیکی در جوامع جدید متوقف نشده است و آموزش و پرورش را که متناظر با همبستگی مکانیک است، «تلقین» نام‌گذاری می‌کند.^{۴۲}

تعیین سرنوشت به معنای واقعی، مستلزم پرورش شخصیتی از انسان است که فضای کافی برای تصمیم‌گیری داشته باشد و آنچنان که در توصیف مفهوم تلقین شرح داده می‌شود، گاهی اوقات این فضا در کل فرآیند آموزش و پرورش به

^{۳۸}. یادآوری این نکته بسیار حائز اهمیت است که شکل‌گیری نظام حقوق کودک، بیش از آن که واکنشی به دولت‌ها باشد، واکنشی به والدین بوده است. «حقوق کودکان در ابتدا در قالب حقوق کودکان در مقابل والدین شکل گرفت چرا که تسلط و اعمال قدرت والدین بر کودکان در جوامع سنتی به قدری برجسته جلوه می‌نمود که اولین حقی که برای کودکان مطرح شد، حق خودمختاری کودکان بود.» والدین در آن زمان تلقی مالکانه‌ای نسبت به کودکان داشتند و مال شمردن آن‌ها، توجیه‌گر هر گونه رفتار آنان بود. مراجعه کنید به داشاب، مهریار، *جزوه‌ی درسی حقوق کودک کارشناسی ارشد حقوق بشر*، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۴، ص ۴، به نقل از خواجه‌ی، هیوا (۱۳۸۹)، ص ۴۳.

^{۳۹}. Huttunen, R., **Habermas and the Problem of Indoctrination**, (2003, September 04). Retrieved 2011, August 8, From Encyclopaedia of Philosophy of Education: http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=habermas_and_the_problem_of_indoctrination

^{۴۰}. staticness

^{۴۱}. sameness

^{۴۲}. Huttunen, R., *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*, Joensuu: University of Joensuu, Faculty of Education, 2009, pp. 1-2.

طور عام و در آموزش و پرورش رسمی و تحت برنامه به طور خاص گرفته می‌شود. اگرچه آموزش و پرورش باید به صورت توأمان هم به اجتماعی‌سازی کودکان و هم به خلاقیت آنان توجه داشته باشد و متخصصین علوم تربیتی هم بر این توازن و تعادل تأکید دارند^{۴۳}، اما وجود بایدها به معنای هستی آنها نیست. به عقیده هابرماس خودفرمان‌روایی ظرفیت یا توانایی جداسازی هویت شخصی از شرایطی است که خود را بر کارگزاری و کنش‌گری فرد تحمیل می‌کند: به لحاظ بیرونی شخص باید بتواند خود را از سنت‌ها و افکار غالب و فشارهای نظام اجتماعی حفظ کند.^{۴۴}

۲-۳. دیالکتیک منافع کودک و جامعه

کودک و جامعه در مسأله آموزش و پرورش، به هم وابسته هستند. این درست است که بخش مهمی از فرآیند آموزش و پرورش مربوط به اجتماعی‌سازی کودک است و منافع حاصله برای جامعه از رهگذر همگون‌سازی انکارپذیر نیست، اما نمی‌توان از منفعتی که از این طریق برای کودک تحصیل می‌شود نیز چشم پوشید. جامعه به صورت برابر فرصت‌هایی را در اختیار شهروندان خود قرار می‌دهد و هرچه بیش‌تر سازگار بودن با نیازهای جامعه و معیارها و قواعد آن فرد را هر چه بیشتر منتفع و بهره‌مند خواهد ساخت. این یک معامله دو طرف سود است. اصولاً بسیاری از افراد نیز مایل نیستند درباره جزئی‌ترین مسائل خویش تصمیم‌گیری کنند و راه و شیوه جدیدی را برگزینند، آن‌ها پیش از این که حافظان سنت اجتماعی‌سازی و همگون‌سازی باشند، بهره‌مندان آنند و از این امر استقبال می‌کنند. این البته به معنای بسته شدن باب گفت‌وگو و جدل در این زمینه نیست، چرا که حقوقدان نمی‌تواند به اجتماع انسان‌ها آن‌گونه نظاره کند که فرماندهان جنگ، از تپه‌های مرتفع به لشکریان خود می‌نگرند. هر یک نفر برای خود حقی دارد و تا جایی که ممکن است باید به افراد حق داد که حیات و شیوه زیست مستقل خود را داشته باشند. امروزه دیگر این یک باور بدیهی است که علیرغم تمام سودمندی‌های حیات اجتماعی، این افراد هستند که این مفهوم انتزاعی را تعیین می‌بخشند و سلامت اجتماع در گرو احساس سعادت شهروندان است. مایکل استرین با اشاره به نقش ارزش‌آفرین، معنابخش و در عین حال الگوساز و محدودکننده جوامع در خصوص فعالیت‌های فردی که در آن انجام می‌شود، این تأثیرگذاری ژانوسی را نظیر قواعد زبان، بخشی از ساختار زندگی اجتماعی می‌داند و ادامه می‌دهد: «برای متخصصین آموزش و پرورش، خنثی‌سازی یا حاشیه‌ای کردن جامعه، روابط شکل‌دهنده میان ساختارهای اجتماعی، فرآیندها و کیفیت تربیت فردی را تهدید می‌کند».^{۴۵}

۳-۳. تبیین آزادی در آموزش و آزادی از آموزش

اگر اندیشه تعیین سرنوشت را به عنوان سنگ زیرین نظام حقوق بشر مورد توجه قرار دهیم، برخی برداشت‌های ناب‌گرایانه از این اندیشه احتمالاً به نفی هر گونه آموزش و پرورش می‌انجامد و آموزش و پرورش را تنها «آجری دیگر

^{۴۳}. برای مطالعه بیشتر در این خصوص رجوع کنید به: شکوهی، غلامحسین، *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۵، چاپ هشتم، صص ۱۴۲-۱۹۴.

^{۴۴}. آزاد، سالم، *خودفرمان‌روایی، دموکراسی و حقوق بشر*، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۸، صص ۶۵-۶۶.

^{۴۵}. Strain, M., *Autonomy, Schools and the Constitutive Role of Community: Towards a New Moral and Political Order for Education*, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43, No. 1 (Mar., 1995), pp. 4-20, p. 7.

در دیوار»ی می‌داند که مدرنیته به گرد انسان‌ها کشیده است. اگرچه نفی آموزش و پرورش به صورت عام امر غیرعملی است. فرایند آموزش و پرورش در حقیقت از نخستین سال‌های حیات انسان و با فراگیری زبان آغاز می‌شود. کودک در زندگی روزمره خود، «بسیاری از شیوه‌های تفکر، شناخت ارزش‌ها و اعتقاداتی را که در هر زبانی مستتر است، در خود جذب می‌کند. او نه تنها یک وسیله تفهیم و تفهم را یاد می‌گیرد، بلکه پایه‌های اساسی یک جهان‌بینی را نیز که از تصورات و ادراکات گروه‌ها و متکلمان زبان‌های دیگر متفاوت است در ذهن خود استحکام می‌بخشد».^{۴۶} با این وصف نفی آموزش و پرورش رسمی و تحت برنامه، برای رسیدن به ذهنی پالوده از قید و بندهای سنت و اجتماع، امری نسبتاً بیهوده است.

تأمل بیشتر جنبه دیگری از آموزش و پرورش را نمایان می‌کند. سخن گفتن از تعیین سرنوشت واقعی زمانی رواست که در برابر شهروند، موقعیت‌های گوناگونی برای انتخاب وجود داشته باشد و پیش از آن، او نسبت به این موقعیت‌ها آگاهی داشته باشد. می‌توان ادعا کرد در جهان امروز بی‌بهرگی از آموزش و پرورش همگانی، به معنای بی‌بهرگی از شناخت پایه‌ای جهان پیرامون، موقعیت‌های مختلف موجود در آن و حتی عملاً ناممکن شدن سیر آفاق و انفس است.

با این همه جهان واقع تفاوت چشم‌گیری با جهان هنجارها دارد. مثلاً به جرات می‌توان ادعا در ایالات متحده آمریکا، آموزش اجباری به عنوان یک اصل ضروری و غیرقابل تخطی تا جایی مورد تاکید قرار می‌گیرد که والدین مذهبی کودکان با آن مشکلی نداشته باشند. این والدین می‌توانند با اندکی استواری و اصرار حتی اصول آموزش اجباری را تغییر داده و دولتمردان را مجاب کنند که از آموزش دیدن فرزندانشان صرف نظر شود. این را مثلاً می‌توان در رای ویسکانسن و یادر دیوان عالی ایالات متحده مشاهده کرد.^{۴۷} هر چند آن سوی سکه نسبت میان آموزش و پرورش و تبلیغات سیاسی است که پیش از این آن گفته ایم.

پ. تحلیل نهایی

در مسأله آموزش و پرورش ما با یک مثلث از مدعیان طرفیم و با دو طرف کنش گر فعال؛ این بدان معناست که هرگونه طراحی حقوقی برای تامین منافع توجیه‌پذیر و حقانی زوایای این مثلث تنها می‌تواند بر روی تاثیرگذاری دو ضلع آن حساب باز کنند؛ دو ضلعی که از قضا به نسبت سهم کمتری از این حق می‌برند. کودک به عنوان سوژه اصلی این حق، منفعل نیز هست و توان تأثیرگذاری برای وی متصور نیست. می‌توان امید داشت در تعارض میان والدین و دولت به نحوی که هر دو به یک اندازه محق و قدرتمند تلقی و پذیرفته شوند؛ منافع کودک به حداکثر نحو ممکن تامین شود. ما نیازمند این اصلاح در تصور خود هستیم که دولت تنها نباید مراقب والدین بی‌مبالات در تربیت کودکان باشد، بلکه باید نگران والدین زیاده‌رو نیز باشد. والدین نسبت به کودکان حق مطلق ندارند. بازاندیشی در مبانی سلطه والدین بر کودکان به جهت یافتن مبنایی که بیش از همه با مقاصد حقوق بشری هم‌خوانی داشته باشد؛ ضرورت دارد. پیش‌تر این استدلال عنوان شده است که

^{۴۶}. برزینکا، ولفگانگ، *نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز*، مترجم: مهرآفاق بابیوردی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱، چاپ اول، ص ۳۶.

^{۴۷}. Wisconsin v. Yoder, 406 U.S. 205 (1972), pp. 215-219.

«توجیه حق والدین می‌تواند بر مبنای اتحاد منافع میان ولی و کودک صورت بگیرد. بر این اساس تا زمانی که کودک صالح به انتخاب و عمل خودمختارانه شود، ولی بهترین و یا قدرتمندترین انگیزه را برای به عهده گرفتن وظایف امین یا وکیل وی دارد. بنابراین حتی زمانی که حق‌های والدین به سادگی حق‌هایی برای کودکان نیستند، ادعا می‌شود که این حق‌ها به خاطر کودکان بوده و آن‌ها تلویحاً به رفاه و منافع کودکان ارجاع می‌دهند. بنابراین حق‌های ولیانه مبتنی بر وظایف مربوط به امانت یا وکالت در تضمین منافع کنونی و آینده کودکان آن‌هاست».^{۴۸}

این استدلال قابل قبول با این حال نیازمند تکمیل و توسعه است. در این استدلال چگونه حضور قدرتمند دولت توجیه و با چه استدلالی قدرت والدین به عنوان خیرالموجودین تحدید می‌شود؟

در این جا باید این سوال بنیادی را پیش کشید که میان رابطه بیولوژیک والدین و فرزند با حق والدین بر تعلیم و تربیت چه ارتباطی می‌تواند وجود داشته باشد؟ کمی تأمل می‌تواند آشکارا نادرست بودن این قضیه را آشکار کند که، پدر و مادر نسبت به فرزند خود محقند زیرا او را به وجود آورده اند. اما اگر با عینکی دیگر به این رابطه بیولوژیک بنگریم، می‌توانیم تأسیس حق در نتیجه این رابطه را تصدیق کنیم. تنها باید این پیش فرض را تغییر دهیم که نقش والدین در به‌هم‌رسیدن و حیات یافتن کودکان آن‌ها را محق نمی‌کند، بلکه آنان را مسئول می‌سازد.

فرزند نتیجه قهری عمل بیولوژیک والدین است. تعمد والدین، یا عمل نوعاً عامدانه والدین هستی‌بخش کودک شده و به این دلیل آن‌ها نسبت به او مسئولند. مسئول - و نه محق - بودن متولیان تربیت کودک در مورد وصی، ولی قهری و یا سایر سرپرست‌های قانونی به صورت روشن تری قابل درک است. آن‌ها به حکم قانون یا اراده خویش چنین مسئولیتی را پذیرفته اند.

باید از این به بعد مجوز قدرتمند آرزومندی والدین برای فرزند، باطل شود. تربیت فرزند از حیث یک مسئولیت اخلاقی برای والدین جنبه الزام آور و حقوقی می‌یابد و همین لزوم حضور پررنگ و قدرتمند دولت را برای نظارت و عنداللزوم دخالت در فرآیند آموزش و پرورش کودک نیز تایید می‌کند. بالاترین مصلحت کودک منبع مشروعیت حق بر آموزش و پرورش، این به همان اندازه که والدین را مجبور می‌کند برای دولت نیز مجوز عمل است.

این پرسش را البته باید گشوده داشت که در این طراحی اگر میان والدین و دولت اتحاد نامقدسی بر سر تزییع حق کودک پیش آید، چه باید کرد؟

^{۴۸}. Jonathan, R. (1989), p.326.

منابع

۱- فارسی

الف: کتاب‌ها

۱. برزینکا، ولفگانگ، نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز، مترجم: مهرآفاق بایبوردی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱، چاپ اول.
۲. شکوهی، غلامحسین، تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: موسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۴، چاپ پانزدهم.
۳. شکوهی، غلامحسین، مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۵، چاپ هشتم.
۴. طباطبایی مومنی، منوچهر، آزادی‌های عمومی و حقوق بشر، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۰، چاپ اول.
۵. عدل، مصطفی، حقوق اساسی یا اصول مشروطیت، ویراستار: حق‌دار، علی اصغر، تهران: نشر چشمه، ۱۳۸۹، چاپ اول.
۶. فروغی، محمدعلی، حقوق اساسی یعنی آداب مشروطیت دول، ویراستار: حق‌دار، علی اصغر، تهران: انتشارات کویر، ۱۳۸۲، چاپ اول.
۷. قاری سیدفاطمی، سیدمحمد، حقوق بشر در جهان معاصر، دفتر دوم، جستارهایی تحلیلی از حق‌ها و آزادی‌ها، تهران: شهر دانش، ۱۳۸۸، چاپ اول.
۸. کوی، لوتان، آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع، مترجم: یمنی دوزی سرخابی، محمد، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۷۸، چاپ اول.
۹. هاشمی، سیدمحمد، حقوق بشر و آزادی‌های اساسی، تهران: نشر میزان، ۱۳۸۴، چاپ اول.

ب: مقالات

۱. نبی‌لو، حسین، دولت، والدین و تعلیم و تربیت، نشریه‌ی حقوق اساسی، سال چهارم، شماره هشتم، تابستان ۱۳۸۶.

ج: پایان‌نامه‌ها

۱. آزاد، سالم، خودفرمان‌روایی، دموکراسی و حقوق بشر، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۸.
۲. خواجه‌جوی، هیوا، ناسازگاری درون‌سیستمی: نقد ماده‌ی ۱۸ میثاق حقوق مدنی-سیاسی ۱۹۶۶ در مورد آزادی مذاهب، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۸۹.
۳. منصوروی بروجنی، محمد، آموزش ابتدایی عمومی کودکان: مطالعه نظام حقوقی ایران و آمریکا در پرتو موازین حقوق بشری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۹۰.

۲- انگلیسی

Legal Documents

1. Human Rights Committee, General Comment 22, Article 18 (Forty-eighth session, 1993). Compilation of General Comments and General Recommendations Adopted by Human Rights Treaty Bodies, U.N. Doc. HRI/GEN/ 1/ Rev.1 at 35 (1994).
2. Meyer v. Nebraska, 262 U.S. 390 (1923).
3. U.S.C. Constitution, Amen. I.
4. Universal Declaration of Human Rights, G.A. res. 217A (III), U.N. Doc A/810 at 71 (1948)
5. Wisconsin v. Yoder, 406 U.S. 205 (1972).

Books

6. Huttunen, R., *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*, Joensuu: University of Joensuu, Faculty of Education, 2009

Articles

7. Friedman, M., **The Role of Government in Education**, from *Journal of Studies in International Education*, Ed. Solo, R. A., New Jersey: Trustees of Rutgers College, 1955.
8. Huttunen, R., **Habermas and the Problem of Indoctrination**, (2003, September 04). Retrieved 2011, August 8, From Encyclopaedia of Philosophy of Education: http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=habermas_and_the_problem_of_indoctrination
9. Jonathan, R., **Choice and Control in Education: Parental Rights, Individual Liberties and Social Justice**, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 37, No. 4 (Nov., 1989), pp. 321-338
10. P.T.R., **The Right Not to Be Modern Men: The Amish and Compulsory Education**, *Virginia Law Review*, May 1967, Vol. 53, pp. 925-952
11. Schoeman, F., **Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family**, *Ethics*, Vol. 91, No. 1 (Oct., 1980), pp. 6-19
12. Strain, M., **Autonomy, Schools and the Constitutive Role of Community: Towards a New Moral and Political Order for Education**, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43, No. 1 (Mar., 1995), pp. 4-20.