

Original Article

A Rethinking of the Concept of Right to Education in the Light of Democratic Citizenship

Sara Rostami^{1*}, Thervate Soleymanzadeh Afshar²

1. Assistant Professor and member of Department of Law, Payame Noor University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) Email: mpj.rostami@yahoo.com

2. Assistant Professor and member of Department of Theology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Received: 5 Apr 2020 Accepted: 15 Aug 2020

Abstract

Background and Aim: Education is not only one of the important examples of human rights but also an important tool for the realization of other examples of human rights. The guarantee and enforcement of this right is a prelude to the guarantee and enforcement of other instances of human rights. The right to education was initially recognized as a general and flexible principle that had no clear and binding legal obligations under the Universal Declaration of Human Rights. Due to the fundamental differences that existed in the legal-political systems of governments, the development and strengthening of this right was entrusted to regional and domestic legal systems.

Materials and Methods: In this study with analytical-descriptive method, first the concept of citizenship and the importance of education will be discussed. After determining the status of this variable, the objectives of the educational process and the concept of "right to education" will be considered to explain more precisely the general framework of the main issue of the present study. In the third step, the teaching of democracy, tolerance and tolerance as the main criteria for promoting democratic citizenship will be discussed.

Ethical Considerations: In order to organize this research, while observing the authenticity of the texts, honesty and fidelity have been observed.

Findings: Within the framework of the right to empowerment, education is a mechanism by which individuals can acquire the tools necessary for full participation in society. Education plays a very important role in empowering the vulnerable, promoting human rights and democracy, providing the necessary conditions for sustainable development, and so on. As a result, education is considered as one of the best materials and spiritual investments that a government can make for the development, progress and welfare of its citizens.

Conclusion: Developments in the right to education and implementation and its guarantee within the framework of the doctrine of democratic citizenship and, consequently, its relationship with the development and strengthening of the concept of rule of law and its constituent elements can in the process of educating citizens committed to democracy and creating a legal-political system. The main and most effective guarantee of its implementation will be the real pressure of public opinion and public demand, to play a key role.

Keywords: The Right to Education; Citizenship; Democratic Citizenship; Rule of Law

Please cite this article as: Rostami S, Soleymanzadeh T. A Rethinking of the Concept of Right to Education in the Light of Democratic Citizenship. *Bioethics Journal*, Special Issue on Bioethics and Citizenship Rights 2020; 173-186.

بازاندیشی در مفهوم حق بر آموزش در پرتو شهروندی دموکراتیک

سارا رستمی^{۱*}، ثروت سلیمان‌زاده افشار^۲

۱. استادیار و عضو هیأت‌علمی گروه حقوق دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران. (نویسنده مسؤل) Email: mpj.rostami@yahoo.com

۲. استادیار و عضو هیأت‌علمی گروه الهیات دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

دریافت: ۱۳۹۹/۱/۱۷ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۲۵

چکیده

زمینه و هدف: آموزش علاوه بر این‌که یکی از مصادیق مهم حقوق بشر است، ابزاری مهم برای تحقق سایر مصادیق حقوق بشر نیز به شمار می‌رود. تضمین و اجرای حق آموزش مقدمه تضمین و اجرای سایر مصادیق حقوق بشر می‌باشد. حق بر آموزش ابتداءً در قامت یک اصل کلی و منعطف که فاقد تعهدات حقوقی مشخص و الزام‌آور بود، در قالب اعلامیه جهانی حقوق بشر پذیرفته شد. به علت تفاوت‌های بنیادینی که در نظام‌های حقوقی - سیاسی دولت‌ها وجود داشت، توسعه و تقویت حق مزبور به نظام‌های حقوقی منطقه‌ای و داخلی سپرده شد.

مواد و روش‌ها: در این مطالعه با روش تحلیلی - توصیفی، ابتدا مفهوم شهروندی و اهمیت آموزش بحث و بررسی خواهد شد. پس از مشخص شدن وضعیت متغیر مزبور، اهداف فرآیند آموزشی و مفهوم «حق بر آموزش» برای تبیین دقیق‌تر چارچوب کلی مسأله اصلی پژوهش حاضر و سپس آموزش دموکراسی، تسامح و تساهل به عنوان معیار اصلی برای ترویج شهروندی دموکراتیک مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت.

ملاحظات اخلاقی: در تمام مراحل نگارش پژوهش حاضر، ضمن رعایت اصالت متون، صداقت و امانتداری رعایت شده است.

یافته‌ها: در چارچوب حق بر توانمندسازی، آموزش سازکاری است که با استفاده از آن، افراد می‌توانند ابزارهای لازم را برای مشارکت کامل در جوامع به دست آورند. آموزش نقش بسیار مهمی را در توانمندسازی اقشار آسیب‌پذیر، ترویج حقوق بشر و دموکراسی، فراهم کردن زمینه‌های لازم برای توسعه پایدار و... ایفا می‌کند، در نتیجه آموزش به عنوان یکی از بهترین سرمایه‌گذاری‌های مادی و معنوی محسوب می‌شود که یک دولت می‌تواند در راستای توسعه، پیشرفت و رفاه شهروندان خود، انجام دهد.

نتیجه‌گیری: تحولات حق بر آموزش و اجرا و تضمین آن در چارچوب دکتترین شهروندی دموکراتیک و در نتیجه، ارتباط آن با توسعه و تقویت مفهوم حکومت قانون و عناصر تشکیل‌دهنده آن، در فرآیند تربیت شهروندان پایبند به دموکراسی و ایجاد یک نظام حقوقی - سیاسی که اصلی‌ترین و کارآمدترین ضمانت اجرای آن فشار واقعی افکار عمومی و مطالبه‌گری عموم مردم خواهد بود، نقش اساسی ایفا کند.

واژگان کلیدی: حق بر آموزش؛ شهروندی؛ شهروندی دموکراتیک؛ حکومت قانون

مقدمه

آموزش علاوه بر این که یکی از مصادیق مهم حقوق بشر است، ابزاری مهم برای تحقق سایر مصادیق حقوق بشر نیز به شمار می‌رود. در چارچوب حق بر توانمندسازی، آموزش سازکاری است که با استفاده از آن، افراد می‌توانند ابزارهای لازم را برای مشارکت کامل در جوامع به دست آورند (۱). آموزش نقش بسیار مهمی را در توانمندسازی اقشار آسیب‌پذیر مانند زنان و کودکان، ترویج حقوق بشر و دموکراسی، حفاظت از محیط زیست، فراهم کردن زمینه‌های لازم برای توسعه پایدار و... ایفا می‌کند، در نتیجه آموزش به عنوان از بهترین سرمایه‌گذاری‌های مادی و معنوی محسوب می‌شود که یک دولت می‌تواند در راستای توسعه، پیشرفت و رفاه شهروندان خود، انجام دهد (۲).

یکی از اهداف اصلی در فرآیند آموزش آماده کردن افراد برای مشارکت در جامعه و زندگی اجتماعی است (۳). این امر برای مربیان و آموزگاران بحث جدیدی نیست. مدارس و مراکز آموزشی با رویه‌ها و گفتمان‌های خود عملاً بر فرآیند پیشرفت و رشد افراد تأثیر فراوانی دارند (۴). مربیان و سایر متخصصان آموزش مانند مدیران مدارس و مراکز آموزشی، اهداف و ایده‌های مختلفی را در فریند آموزش به کار می‌گیرند (۵) که دائماً تحت تأثیر گفتمان‌های مختلفی از جمله رویکردهای سیاسی مرتبط با آموزش، رویکردهای مذهبی و فلسفی به آموزش و... قرار دارد. این رویکردها به مرور زمان مرزهای فرهنگی، سیاسی و مذهبی را تغییر می‌دهد. یکی از رویکردهای مهمی که تأثیر فراوانی بر امر آموزش دارد، رویکردهای راجع به «موضوعات و مسائل مطلوب برای پیشرفت بشر» است (۶).

در اواخر دهه ۹۰ میلادی، دکترینی تحت عنوان «شهروندی دموکراتیک» در سطح اتحادیه اروپا و سازمان دولت‌های آمریکایی مطرح شد. در قالب این دکترین، اساساً توسعه و پیشرفت (اعم از سیاسی، اجتماعی، حقوقی و...) در جامعه ایجاد نمی‌شود، مگر این که شهروندان جامعه نقشی فعال در اعمال دموکراسی داشته باشند. مقصود از نقش فعال، مشارکت و مطالبه‌گری شهروندان در اداره تمام شؤون جامعه

است (۷). مشارکت و مطالبه‌گری مردم نیاز به علم و آگاهی دارد. در اینجا است که برنامه‌های آموزشی اهمیت فراوانی پیدا می‌کنند. در واقع برنامه‌های مزبور باید در جهت تقویت و ارتقای حق تعیین سرنوشت مردم صورت گیرند. در پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش هستیم که با ورود دکترین شهروندی دموکراتیک به ادبیات حقوقی - سیاسی روابط بین‌المللی، حق بر آموزش و تعهدات دولت‌ها در راستای اعمال و اجرای آن، دچار چه تحولاتی شده است.

مفهوم شهروندی و اهمیت آموزش

در ادبیات حقوقی، در کنار مفهوم «حقوق بشر»، مفهوم «حقوق شهروندی» نیز وجود دارد. دولت‌ها مکلفاند که از یکسو در مناسبات خود با همه افراد (اعم از شهروندان و غیر شهروندان) هنجارهای حقوق بشری، و از سوی دیگر در مناسبات خود با شهروندان، هنجارهای حقوق شهروندی را رعایت کنند. مقصود از حقوق شهروندی، مجموعه هنجارهایی می‌باشد که رابطه یک دولت را با شهروندان آن تنظیم می‌کند. به بیان ساده‌تر، اینای انسان به واسطه داشتن رابطه شهروندی با یک دولت مشخص، از برخی حقوق و تکالیف خاص متمتع می‌شوند که به آن‌ها حقوق شهروندی گفته می‌شود (۸). هویت مدرن افراد در چارچوب سیاست آموزشی و مفهوم شهروندی بیان شده است (۹). مفهوم شهروندی در سال‌های اخیر، «گسترده‌تر» و «عمیق‌تر» شده است. مقصود از گسترش مفهوم مزبور این است که در حال حاضر مفهوم شهروندی به جز نهاد دولت‌ها، با نهادهای منطقه‌ای و فراملی (مانند شهروندی اتحادیه اروپا، شهروندی جهانی و...) نیز در ارتباط است (۱۰). همچنین مقصود از عمیق‌تر شدن مفهوم شهروندی این است که علاوه بر جنبه‌ها و ابعاد سیاسی، سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی (که یکی از مصادیق مهم آن فرآیند آموزش و ماحصل آن می‌باشد) نیز متعلق به مفهوم شهروندی است. به بیان ساده‌تر، در بطن رابطه شهروندی و ارتباط میان دولت و افراد، سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی برای دولت ایجاد می‌شود (۱۱)، زیرا مفهوم شهروندی در واقع چگونگی زندگی مشترک انسان‌ها با یکدیگر و آنچه به صورت مشترک

دارند، است، البته در نگاه کلان، این امر (یعنی فهمیدن چگونگی زندگی مشترک با یکدیگر و آنچه انسان‌ها به صورت مشترک دارند) نیز به نوبه خود موجب نزدیک‌تر شدن و کنکاش بیشتر در هویت و زندگی شخصی افراد می‌شود (۱۲). این کنکاش و نزدیک‌تر شدن به هویت و زندگی خصوصی افراد مسأله بسیار مهمی محسوب می‌شود که در ارتباط با حقوق شهروندان است و ورود به آن باید از طریق دولت صورت گیرد (۱۳).

از آنجا که اغلب جوامع در حال حاضر به صورت مستقیم یا غیر مستقیم تحت تأثیر رویکرد نئولیبرالی (یعنی خصوصی سازی به منظور تبدیل همه چیز به کالا) قرار دارند، مداخله دولت یک امر استثنایی و خلاف اصل محسوب می‌شود (۱۴). فلسفه نئولیبرالیسم این است که به بازار اجازه داده شود که جامعه و روابط آن را تنظیم کند. اگر بازار نتواند به اهداف اخلاقی خود برسد، فرایند آموزش یکی از عوامل مهمی است که خلأ مزبور را باید پر کند (۱۵). به بیان ساده‌تر، فرایند آموزش از اهمیت و جایگاه رفیعی برخوردار است. اهمیت این فرایند تا آنجاست که حتی در رویکرد نئولیبرالیسم که در بطن آن خطوط قرمز و محدودیت‌های انسانی و اخلاقی تا حد زیادی جا به جا شده‌اند، عامل مهمی است که نباید در مسیر تبدیل شدن به یک کالا و یا یکی از عوامل وابسته به بازار قرار گیرد (۱۶).

اهداف فرایند آموزشی

اهداف فرایند آموزشی در دوره‌های مختلف دچار تحولات فراوانی شده است. در ارتباط با اهداف فرایند آموزش تا به امروز رویکردها و مکاتب مختلفی مطرح شده‌اند، اما با جمع بندی رویکردها و مکاتب مزبور می‌توانیم مجموعه‌ای از اهداف حداقلی را برای یک فرایند آموزش مطلوب تعریف کنیم (۱۷). به طور کلی، اولین هدف در فرایند آموزشی «نظم و انضباط» است. در این چارچوب، هدف ارتقای رفتار خوب از طریق پیروی کردن از هنجارهایی است که نظم‌ی خاص دارند (۱۸). نکته جالب توجه در اینجا این است که در ادبیات نویسندگان و صاحب‌نظران جامعه‌شناسی مانند امیل دورکیم، اساساً فرایند

دومین هدف «استقلال» است. مقصود از استقلال، توانمندسازی فرد برای شکل‌دادن و تدوین نظر خود است (۲۱). در ادبیات نویسندگان جامعه‌شناسی، ضرورت آموزش برای ایجاد و تقویت استقلال در شخصیت فرد، به رویکردهای لارنس کلبگ و آنتونی گیدنز بازمی‌گردد، در نتیجه استقلال را می‌توان تجربه آزادی و معنادادن به زندگی خود تعریف کرد. تأکید بیش از حد بر استقلال نیز موجب می‌شود که افرادی با ویژگی «سرکشی» و «بی‌توجهی به ضوابط ضروری حاکم بر زندگی اجتماعی» تربیت شوند (۲۲).

برای برقرار کردن تعادل میان دو هدف قبل و عواقب ناشی از افراط در آن‌ها، مسؤولیت و مشارکت اجتماعی به عنوان سومین هدف برای فرایند آموزشی تعریف شد. در چارچوب این هدف کلی، طیفی از اهداف اجتماعی جزئی از جمله همزیستی مسالمت‌آمیز و سودمند، همدلی اجتماعی - روانی، همبستگی مبتنی بر عدالت اجتماعی و مبارزه با نابرابری در جامعه، تعریف می‌شود (۲۳). در واقع این هدف سوم است که ویژگی اصلی فرد انسانی، یعنی اجتماعی‌بودن و احساس مسؤولیت اجتماعی را تقویت می‌کند. ویژگی اجتماعی‌بودن به طور کلی به معنای حساس‌بودن نسبت به جامعه و سرنوشت آن است. نتیجه توجه به ویژگی مزبور در فرایندهای آموزشی، تربیت افرادی با احساس مسؤولیت و دغدغه‌مند است (۲۴).

این امر نیز به نوبه خود تأثیر بسیار زیادی بر فرایند اجرای هنجارهای حقوقی در جامعه دارد، زیرا حقوق، مجموعه هنجارهایی است که برای تنظیم روابط میان تابعان حقوق طراحی شده است (۲۵). در اینجا مسأله اصلی، ضمانت اجرای کارآمد و مؤثر برای اجرای هنجارهای مزبور است. در طراحی هر نظام حقوقی، دو دسته ضمانت اجرا برای اجرای هنجارهای

ارتباط با آموزش حرفه‌ای، دولت‌ها مکلف هستند آموزش مزبور را تا اندازه‌ای که آموزش مزبور عمومیت پیدا کند، توسعه و گسترش دهند (۲۹). همچنین در ارتباط با آموزش عالی (دانشگاهی)، دولت‌ها مکلف‌اند که «امکان» ورود به مؤسسات عالی و بهره‌مندی از آموزش عالی را برای همه افراد به صورت مساوی فراهم کنند. بند ۲ ماده ۲۶ چارچوب کلی و جهت‌گیری فرایند آموزش را به صورت بسیار کلی و منعطف تعریف کرده است. مطابق مقرر مزبور، فرایند آموزش باید در جهت احترام به حقوق و آزادی‌های بشر، احترام به عقاید و دیدگاه‌های مختلف و دوستی میان تمام ملت‌ها و گروه‌های مختلف نژادی، قومی، فرهنگی و... باشد (۳۰).

نکته اول که باید به آن عنایت داشت، این است که تعهدات موضوع ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر، در واقع به صورت بسیار کلی و با پرهیز از تعریف تکالیف مشخص و جزئی برای دولت‌هاست (۳۱). دلیل این امر نیز فضای حاکم بر روابط بین‌المللی در دهه چهل میلادی است. در آن دهه، جنگ جهانی دوم تازه به پایان رسیده و نظم جدید و نوپا از طریق توافقات جدید (مانند منشور ملل متحد) میان اعضای جامعه بین‌المللی بر روابط بازیگران بین‌المللی حاکم شده بود که در آن، نقض تعهدات بین‌المللی یا عدم اجرای آن‌ها از نظر روابط بین‌المللی و افکار عمومی امری قبیح محسوب می‌شد، در نتیجه دولت‌ها به پذیرش تعهدات بین‌المللی خاص و جزئی تمایل کم‌تری داشتند (۳۲).

نکته دوم این‌که، تا پیش از تصویب اعلامیه جهانی حقوق بشر، حق بر آموزش (و به طور کلی بسیاری از مصادیق حقوق بشر) در اسناد جهانی در قامت یک اصل کلی پذیرفته نشده بود که پس از آن با گذشت زمان و جرح و تعدیل، امکان تعریف و تعیین تعهدات حقوقی خاص و جزئی برای دولت‌ها فراهم شده باشد، در نتیجه مفاد اعلامیه در ارتباط با حق بر آموزش، نقطه آغاز مهمی محسوب می‌شد (۳۳).

نکته سوم، ماهیت غیر الزام‌آور اعلامیه در دهه چهل میلادی است، البته نباید از نظر دور داشت که با گذشت چند دهه از زمان تصویب، به عقیده بسیاری از حقوقدانان و نویسندگان حقوق و روابط بین‌المللی، مفاد اعلامیه به قواعد

حقوقی در نظر گرفته می‌شود: ۱- ضمانت اجرای مادی (بیرونی)؛ ۲- ضمانت اجرای معنوی (درونی). در نظام‌های اجتماعی - حقوقی پیشرفته، تأکید اصلی بر ضمانت اجرای درونی است. به بیان ساده‌تر، در نظام‌های مزبور اصل بر این است که شهروندان به این باور رسیده باشند که منافع آن‌ها و به طور کلی منافع جامعه ایجاب می‌کند که هنجارهای حقوقی را اجرا کنند (فارغ از این‌که سازکار نظارتی و ضمانت اجرای مادی وجود داشته باشد یا خیر) (۲۶)، در نتیجه با توجه به آنچه بیان شد، در حال حاضر در یک فرایند آموزشی مطلوب حداقل باید سه هدف اصلی، یعنی «نظم و انضباط»، «استقلال» و «مسئولیت و مشارکت اجتماعی» وجود داشته باشد.

در عالم حقوق، «حق بر آموزش» به عنوان یکی از حقوق اساسی بشر و شهروندان در پاسخ به «نیاز به آموزش و یادگیری» طراحی و ارائه شده است. از آنجا که شکل‌گیری و تحولات هنجارهای حقوقی، ریشه در ضرورت‌ها و تحولات روابط اعضای جامعه (تابعان حقوق) دارد (۲۷) یا به بیان ساده‌تر، هنجارهای حقوقی در مسیر پاسخگویی و واکنش به نیازها و ضرورت‌های روابط تابعان حقوق شکل می‌گیرند، لازم است که با در نظر گرفتن این تحولات اساسی در اهداف فرایند آموزش، تحولات و توسعه «حق بر آموزش» از گذشته تا به امروز بحث و بررسی شود.

حق بر آموزش

اولین سندی که حق بر آموزش را در قامت یک اصل کلی مورد شناسایی قرار داد، اعلامیه جهانی حقوق بشر مورخ ۱۰ دسامبر ۱۹۴۸ است. اعلامیه مزبور ذیل ماده ۲۶ حق بر آموزش را مورد توجه قرار داده است. به موجب بند اول از ماده مزبور، هر شخصی حق دارد که از آموزش و پرورش بهره‌مند شود. همچنین در ارتباط با این حق باید میان آموزش ابتدایی و بنیادین، آموزش حرفه‌ای و آموزش عالی قائل به تفکیک شد (۲۸). آموزش ابتدایی و اساسی باید در همه جا به صورت اجباری و رایگان صورت گیرد. این آموزش در واقع برای ریشه‌کن کردن بی‌سوادی در معنای اخص آن (یعنی فقدان توانایی خواندن، نوشتن و محاسبات ابتدایی) است، اما در

را تکمیل نکرده‌اند، با جدیت دنبال و تشویق کنند. همچنین تعهدات دولت‌ها صرفاً نسبت به حق افراد برای فراگیری آموزش نیست، بلکه باید در جهت توسعه شبکه مراکز آموزشی و همچنین بهبود مستمر شرایط کاری و میزان مزایا و دستمزد مربیان و معلمان نیز حرکت کنند (۳۹).

پس از میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، «حق بر آموزش» در هیچ سند بین‌المللی دیگری به صورت جامع مورد توجه قرار نگرفت. در واقع به این حق به صورت موردی و از برخی جنبه‌های خاص و محدود در اسناد و معاهدات بین‌المللی جهانی در ارتباط با موضوعات ویژه توجه شده است. در این راستا می‌توانیم به کنوانسیون یونسکو در ارتباط با مبارزه با تبعیض در آموزش مورخ ۱۹۶۰، مفاد ماده ۵ و ۷ کنوانسیون بین‌المللی راجع به رفع کلیه اشکال تبعیض مورخ ۱۹۶۵، ماده ۱۰ کنوانسیون راجع به رفع کلیه اشکال تبعیض علیه زنان مورخ ۱۹۶۷، مواد ۱۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ از کنوانسیون حقوق کودک مورخ ۱۹۸۹، مواد ۱۲، ۳۰، ۴۳ و ۴۵ از کنوانسیون حفاظت از حقوق تمام کارگران مهاجر و اعضای خانواده آن‌ها، اعلامیه جهانی راجع به آموزش برای همه مورخ ۱۹۹۰، اشاره کنیم.

در اسناد بین‌المللی جهانی، «حق بر آموزش» بیش از این توسعه و گسترشی نداشت. در گزارش‌ها و تفاسیری که کمیته حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در ارتباط با میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی منتشر کرده است، با توجه به تفاوت‌های فراوانی که در ساختارها و نظام‌های اجتماعی - حقوقی - سیاسی دولت‌های مختلف وجود دارد، توسعه و تقویت بیشتر «حق بر آموزش» بر عهده نظام‌های حقوقی بین‌المللی منطقه‌ای و داخلی قرار گرفته است (۴۰) و پس در ادامه لازم است که به اسناد بین‌المللی منطقه‌ای در ارتباط با «حق بر آموزش» مراجعه کنیم.

اعلامیه آمریکایی حقوق و وظایف بشر چند ماه قبل از اعلامیه جهانی حقوق بشر در نهمین کنفرانس بین‌المللی دولت‌های آمریکایی مورخ آوریل ۱۹۴۸ در بوگوتا به امضا رسید. در ماده ۱۲ این اعلامیه، حق بر آموزش برای تمام افراد بر اساس اصول آزادی، اخلاق و همبستگی به رسمیت شناخته

عرفی بین‌المللی تبدیل شده است. به تعبیری در حال حاضر با توجه به رویه دولت‌ها و بازیگران غیر دولتی، مفاد اعلامیه جهانی حقوق بشر عموماً به قواعد عرفی جهانی تبدیل شده است (۳۴).

پس از این‌که اعلامیه جهانی حقوق بشر با اقبال عمومی جامعه بین‌المللی مواجه شد، در دهه شصت میلادی تلاش‌هایی برای توسعه و تقویت مفاد اعلامیه جهانی حقوق بشر آغاز شد. پس از فراز و نشیب فراوان، این تلاش‌ها در سال ۱۹۶۶ به نتیجه رسید و مفاد اعلامیه جهانی حقوق بشر در قالب دو میثاق بین‌المللی مهم، یعنی میثاق حقوق مدنی و سیاسی و میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به تصویب دولت‌ها رسید (۳۵). میثاق‌های مزبور به عکس اعلامیه، سند الزام‌آور بین‌المللی محسوب می‌شوند. «حق بر آموزش» نیز به طور خاص در ماده ۱۳ میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مورد توجه قرار گرفت.

در ارتباط با ماده ۱۳ میثاق، باید میان مفاد بند اول و دوم قائل به تفکیک شویم. مطابق با مفاد بند اول، هدف از فرایند آموزش، توسعه کامل شخصیت انسانی و کرامت آن، تقویت احترام به حقوق و آزادی‌های انسان، آماده‌سازی افراد برای ایفای نقشی مفید در جامعه، و همچنین فراهم آوردن موجبات تسامح و تساهل و دوستی میان همه است (۳۶). چارچوب بند اول ماده ۱۳ کماکان همان ویژگی کلی بودن و انعطاف‌پذیری مفاد اعلامیه حقوق بشر را دارد. به تعبیری در این بند، جهت‌گیری کلی و دورنمای فرایند آموزش ترسیم شده است، اما در بند دوم تعهدات دقیق و جزئی‌تری برای دولت‌ها در نظر گرفته شده است (۳۷). مطابق با مفاد بند دوم از ماده ۱۳ میثاق، دولت‌ها باید آموزش ابتدایی را به صورت رایگان در دسترس همه قرار دهند. همچنین قالب‌های مختلف آموزش متوسطه از جمله آموزش فنی و حرفه‌ای باید از طریق روش‌های مناسب در دسترس همه باشد، اما با توجه به این‌که آموزش عالی رایگان هزینه‌های سنگینی برای دولت‌ها دارد، لازم است به تدریج برای همه ایجاد شود (۳۸). نکته‌ای که در اینجا حائز اهمیت است این‌که، دولت‌ها باید فرایند آموزش ابتدایی را نسبت به کسانی که فاقد این آموزش هستند و یا آن

با جدیت دنبال شود؛ ۵- برای معلولین اعم از معلولین جسمی و ذهنی، باید برنامه‌های آموزش ویژه طراحی و ایجاد شود تا افراد مزبور نیز آموزش‌های لازم را فراگیرند. نهایتاً در بند ۴ از ماده ۱۳، حق انتخاب نوع آموزش فرزندان برای والدین به رسمیت شناخته شده است، مشروط بر این‌که روش انتخابی، با اصول و اهداف فرایند آموزش، که در صدر ماده ۱۳ بیان شده است، در تعارض نباشد (۴۴).

نظام حقوقی - سیاسی اتحادیه اروپا یکی دیگر از نظام‌های بین‌المللی منطقه‌ای است که به حق بر آموزش توجه کرده است. در صدر ماده ۲ از پروتکل الحاقی اول به کنوانسیون اروپایی حفاظت از حقوق بشر و آزادی‌های اساسی مقرر شده است که هیچ کس را نمی‌توان از حق بر آموزش محروم کرد. در واقع نوع شناسایی حق بر آموزش در ادبیات نظام حقوقی اروپا با سایر موارد متفاوت است. تقریباً در همه اسناد بین‌المللی بیان شده است که «هر کس حق بر آموزش دارد.» در تفسیر این نوع نگارش باید قائل به این معنا بود که حق مزبور پیش‌تر مورد شناسایی قرار نگرفته و از طریق این سند است که حق مزبور شناسایی شده است، اما در پروتکل الحاقی اول به کنوانسیون اروپایی حفاظت از حقوق بشر و آزادی‌های اساسی در واقع بیان شده است که «حق آموزش هیچ کس قابل سلب نیست.» در تفسیر این نوع نگارش باید قائل به این معنا بود که حق مزبور پیش‌تر مورد شناسایی قرار گرفته است. در ماده ۲ پروتکل در ارتباط با عدم امکان سلب آن به صورت مطلق اعم از امکان نقض یا عدول از حق مزبور سخن به میان آمده است (۴۵). باید دقت داشت که میان دو عنوان «نقض کردن یک هنجار حقوقی» و «عدول کردن از یک هنجار حقوقی» تفاوت وجود دارد. مقصود از «نقض کردن» این است که دولت ناقض هنجار هیچ عذر یا عامل مورد شناسایی قانونگذار را (مانند دفاع مشروع، جنون و...) برای توجیه رفتار خود یا رفع مسؤولیت از خود، مطرح نمی‌کند، اما مقصود از «عدول از هنجار حقوقی» این است که دولت ناقض هنجار برای توجیه رفتار یا رفع مسؤولیت از خود، به یک عذر یا عامل مورد شناسایی قانونگذار، استناد می‌کند (۴۶). در حقوق مسؤولیت بین‌المللی دولت‌ها، اصولاً به استثنای تعهداتی که ناشی از

شده است. هدف از فرایند آموزش در این اعلامیه، دستیابی به زندگی مناسب و معقول، ارتقای سطح رفاه و تبدیل افراد به عضوی مفید برای جامعه اعلام شده است. در این اعلامیه «حق بر آموزش» در سطح ابتدایی باید به صورت رایگان برای همه افراد تضمین و اجرا شود، البته در اعلامیه آمریکایی فراگیری آموزش ابتدایی اجباری قلمداد نشده است (۴۱). کنوانسیون آمریکایی حقوق بشر که در سال ۱۹۶۹ به تصویب رسید، در ارتباط با حق بر آموزش بیش از آنچه در اعلامیه آمریکایی بیان شده بود، تعهداتی برای دولت‌ها در نظر نگرفته بود، اما در سال ۱۹۸۸ پروتکل الحاقی کنوانسیون آمریکایی حقوق بشر در زمینه حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به امضا رسید و پس از گذشت ۱۱ سال در ۱۹۹۹ لازم‌الاجرا شد (۴۲). در این پروتکل ذیل ماده ۱۳ به صورت تفصیلی به «حق بر آموزش» پرداخته شده است.

پس از شناسایی حق بر آموزش برای همه افراد در بند اول از ماده ۱۳، در ادامه، چارچوب و جهت‌گیری فرایند آموزش مورد توجه بند دوم از ماده مزبور قرار گرفته است. مطابق با مفاد بند دوم، فرایند آموزش باید در جهت توسعه کامل مفهوم شخصیت انسان و کرامت آن، احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی و همچنین تقویت عدالت و صلح حرکت کند. علاوه بر این، اهداف فرایند آموزش عبارت‌اند از: قادر ساختن افراد برای مشارکت مؤثر در جامعه‌ای دموکراتیک و کثرت‌گرا برای رسیدن به یک زندگی مناسب و معقول، تسامح، تساهل و دوستی میان همه ملت‌ها و گروه‌های نژادی، قومی یا مذهبی برای حفظ صلح (۴۳).

مطابق با مفاد بند ۳ ماده ۱۳، برای تمتع کامل افراد از حق بر آموزش، دولت‌ها متعهد شده‌اند که: ۱- آموزش ابتدایی به صورت اجباری و رایگان در دسترس همه قرار گیرد؛ ۲- آموزش متوسطه در اشکال مختلف آن، از جمله آموزش فنی و حرفه‌ای باید از طرق مناسب در دسترس همه قرار گیرد؛ ۳- آموزش عالی بر اساس استعداد‌های فردی و از طرق مناسب از جمله بورس‌های تحصیلی به صورت رایگان در اختیار همه قرار گیرد؛ ۴- آموزش ابتدایی باید تا حد امکان برای آن دسته از افرادی که دوره مزبور را طی نکرده یا کامل نکرده‌اند، تقویت و

آموزش دموکراسی، تسامح و تساهل

مشاهده شد که توسعه مفهوم «حق بر آموزش» و مصادیق آن از جانب نظام حقوق بین‌الملل (به طور خاص حقوق بشر بین‌المللی) به نظام‌های حقوقی منطقه‌ای و داخلی محول شد. در این راستا، کشورهای عضو سازمان دولت‌های آمریکایی و کشورهای عضو اتحادیه اروپا، پیشگام شدند. «حق بر آموزش» در اسناد بین‌المللی منطقه آمریکا، از حیث مصادیق و گسترش ارتباط آن با سایر هنجارهای حقوق بشری از جمله حق بر مشارکت در دموکراسی، گسترش قابل توجهی یافت، البته توسعه و گسترش هنجاری به علت وجود ضعف‌های متعدد در زیرساخت‌های سیاسی و آموزشی کشورهای مزبور، به معنای واقعی عملیاتی نشد. به همین دلیل به عقیده برخی نویسندگان، کشورهای عضو سازمان دولت‌های آمریکایی با یک رویکرد آرمان‌گرایانه (و نه واقع‌گرایانه) به مواجهه با چالش توسعه «حق بر آموزش» پرداخته‌اند (۵۱).

در مقابل، دولت‌های اروپایی به جای تمایل به ایجاد توسعه هنجاری محض در ارتباط با تعهدات بین‌المللی، به دنبال ایجاد و ارتقای اراده واقعی مبنی بر پذیرش و اجرای تعهدات بین‌المللی محدود، اما جدی بودند. به بیان ساده‌تر، رویکرد دولت‌های اروپایی به این نحو بود که ابتدا تعهدات مشخص و محدودی را در ارتباط با حق بر آموزش تعریف و به مرحله اجرای کامل برسانند و پس از این مرحله، در مسیر توسعه هنجاری و ساختاری «حق بر آموزش» گام بردارند (۵۲). در همین راستا و پس از شناسایی حق بر آموزش و تعهد دولت‌ها به آن در قامت یک تعهد آمره و همچنین توسعه ارتباط حق بر آموزش با مسأله مشارکت عمومی در ایجاد و اعمال دموکراسی، پارلمان اروپا تحقیقات گسترده‌ای را راجع به چگونگی توجه به ارزش‌های دموکراسی و تسامح و تساهل (هم در سیاست‌گذاری و هم در عمل)، در قلمرو ۲۸ دولت عضو اتحادیه اروپا خواستار شد (۵۳).

بررسی تحقیقات مزبور در ارتباط با آموزش ارزش‌های مشترک نشان می‌داد که فقط تعداد کمی از کشورهای عضو اتحادیه، اجزاء مختلف آموزش دموکراسی و تسامح و تساهل (به عنوان ارکان اصلی ارزش‌های مشترک) را به صورت

قواعد آمره‌اند، سایر تعهدات دولت‌ها قابل عدول هستند (۴۷). از آنجا که در پروتکل الحاقی اول، به صورت مطلق عدم امکان سلب حق آموزش بیان شده است، در نتیجه می‌توانیم چنین استدلال کنیم که حق مزبور در ادبیات نظام حقوقی اتحادیه اروپا، در قامت یک حق بنیادین یا آمره پذیرفته شده است که تعهدات موضوع آن در هیچ شرایطی قابل سلب یا تعلیق نیست. به بیان ساده‌تر، جایگاه حق بر آموزش در حقوق اتحادیه اروپا، از سطح تعهدات عادی (که می‌توان در موارد خاص از آن عدول کرد) به سطح تعهدات امری (که نمی‌توان در هیچ شرایطی از آن عدول کرد) ارتقا یافته است. این مسأله اهمیت بسیار بالای «حق بر آموزش» در نظام حقوقی - سیاسی اتحادیه اروپا را نشان می‌دهد (۴۸).

به موازات ارتقای حق بر آموزش به سطح تعهدات امری در اروپا، اهداف فرایند آموزش نیز توسعه پیدا کرد. این توسعه در پرتو دکتربین‌هایی همچون «حاکمیت مسؤول»، «دولت رفاه» و... شکل گرفت. در چارچوب دکتربین‌های مزبور، نهاد حاکمیت باید در جهت ایجاد رفاه برای شهروندان حرکت کند و این حرکت فقط از طریق کمک همه‌جانبه مردم ممکن است. کمک مردم نیز زمانی امکان‌پذیر است که آموزش‌های لازم در ارتباط با حقوق عمومی، مشارکت سیاسی، اصل حق تعیین سرنوشت، اهمیت دموکراسی، اصل تسامح و تساهل، اصل احترام به وجود تکثر در یک جامعه و... ارائه شده باشد (۴۹). به تعبیری، کمک مردم زمانی امکان‌پذیر است که اعضای جامعه دارای ویژگی آگاهی و مطالبه‌گری باشند. در نتیجه لازم است که شهروندان در فرایند شکل‌گیری و اعمال حاکمیت خود، به صورت مستقیم و مستمر مشارکت فعال داشته باشند. این مسأله، اساس دکتربین «شهروندی دموکراتیک» را تشکیل می‌دهد. با طرح دکتربین شهروندی دموکراتیک، حق بر آموزش پیوند بسیار عمیقی با مفهوم دموکراسی و اصل اساسی آن، یعنی تسامح و تساهل پیدا کرد. پس از طرح دکتربین «شهروندی دموکراتیک»، در اسناد مختلف نظام حقوقی - سیاسی اتحادیه اروپا (اعم از اسناد الزام‌آور و غیر الزام‌آور)، به نقش فرایند آموزش در برقراری دموکراسی تأکید و توجه ویژه شد (۵۰).

آموزش تسامح و تساهل، صرفاً یک رویکرد حداقلی در دکتترین شهروندی دموکراتیک محسوب می‌شود. در واقع باید علاوه بر تسامح و تساهل، مفاهیمی با نگرش مثبت‌تر مانند قدردان‌بودن، تکثرگرایی و تعامل توأم با احترام متقابل، آموزش داده شود. از یکسو، ترویج تنوع اجتماعی و فرهنگی در مدارس و مؤسسات آموزشی یادگیری دموکراسی، تسامح و تساهل را تقویت می‌کند، از سوی دیگر نیز، سیاست‌های آموزشی باید تنوع در فرایند آموزش را در میان مربیان و دانش‌آموزان ترغیب و تشویق کند. نکته دیگری که باید به آن توجه داشت این است که در چارچوب دکتترین شهروندی دموکراتیک، باید تعادلی مناسب میان جهت‌گیری ملی و بین‌المللی ایجاد شود. به بیان ساده‌تر، اصولاً دموکراسی، تسامح و تساهل باید هم در سطح ملی و هم در سطح بین‌المللی تقویت شوند (۵۷).

مؤلفه‌هایی که در چارچوب دکتترین شهروندی دموکراتیک و مفهوم نوین دموکراسی مطرح می‌شوند، در واقع عناصر تشکیل‌دهنده مفهوم حکومت قانون هستند. مفهوم حکومت قانون یکی از مفاهیم مبنایی و اساسی در عالم حقوق محسوب می‌شود. به طور کلی مقصود از حکومت قانون این است که کلیه روابط تابعان حقوق و آثار آن باید به موجب مقررات و قوانین خوب تنظیم شوند. مفهوم حکومت قانون دارای پنج عنصر اصلی است که عبارت‌اند از: دسترسی به عدالت و رسیدگی قضایی، جزمیت حقوقی و قابل پیش‌بینی‌بودن، تناسب، برابری و عدم تبعیض، شفافیت (۵۸)، در نتیجه تقویت و تضمین حق بر آموزش در چارچوب مؤلفه‌های دکتترین شهروندی دموکراتیک، عملاً به تقویت حکومت قانون منتهی می‌شود. حکومت قانون و عناصر تشکیل‌دهنده آن نقش بسیار مهمی در استقرار دولت رفاه و مبارزه همه‌جانبه با فساد دارند (۵۹).

تجربه کشورهای عضو اتحادیه اروپا نشان داده است، وقتی مفهوم دموکراسی و مؤلفه‌های آن در چارچوب دکتترین شهروندی دموکراتیک از طریق فرایند آموزش و در راستای حق بر آموزش تقویت و گسترش می‌یابد، نتیجه منطقی آن مشارکت حداکثری در جنبه‌های سیاسی و غیر سیاسی است

نظام‌مند در برنامه مراکز و مؤسسات آموزشی قرار داده‌اند، در نتیجه آموزش ارزش‌های مشترک در مرحله سیاستگذاری آموزشی و اقدامات عملی با جدیت دنبال نمی‌شد. این رفتار دولت‌ها موجب شد که توجه واقعی به آموزش ارزش‌های مشترک در جامعه ایجاد نشود (۵۴).

برای مثال در چندین کشور این تمایل وجود دارد که دانش‌آموزان را باید در قالب گروه‌های مختلف براساس استعدادها و ظرفیت‌های علمی طبقه‌بندی کنند. شاید در ظاهر امر، طبقه‌بندی دانش‌آموزان در فرایند آموزش بسیار مفید به نظر برسد، اما نباید از نظر دور داشت که با این کار عملاً فرصت آشنایی اعضای گروه‌ها و طبقات مختلف (اجتماعی، فرهنگی یا علمی) با یکدیگر و کسب اطلاع از شرایط و وضعیت افراد مزبور اعم از تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود، از بین می‌رود. در واقع وجود تنوع و کثرت یکی از ویژگی‌های جامعه است. ایجاد و اعمال دموکراسی و مشارکت در جامعه زمانی امکان‌پذیر است که گروه‌های مختلف جامعه شناخت کافی و مفیدی از یکدیگر و دغدغه‌های موجود داشته باشند (۵۵).

تا پیش از مطرح‌شدن دکتترین شهروندی دموکراتیک، رویکرد دولت‌های اروپایی به مفهوم دموکراسی، رویکرد کلاسیک بود. در این رویکرد مفهوم دموکراسی در کشورهای عضو اتحادیه اروپا، محدود به مشارکت سیاسی بود، اما با مطرح‌شدن دکتترین شهروندی دموکراتیک، دموکراسی به عنوان روشی برای مشورت، ایجاد اجماع و تشکیل جامعه‌ای دموکراتیک عادلانه و فراگیر محسوب می‌شود که ارزش‌هایی را مانند آزادی بیان، تسامح، تساهل و برابری دارد. اصولاً تا پیش از طرح دکتترین شهروندی دموکراتیک، روش‌های آموزشی که در اروپا مطرح بود، به صورت بسیار نادر تمام مؤلفه‌های مزبور را در نظر می‌گرفت، اما پس از آن، روش‌های آموزشی در اروپا به سمت تضمین مؤلفه‌های مفهوم نوین دموکراسی معطوف شد. در روش‌های آموزشی نوین تأکید فراوانی بر تسامح و تساهل وجود دارد. در واقع در راستای تضمین و اجرای «حق بر آموزش» باید تسامح و تساهل در سطوح فردی، گروهی و فراگیر مورد توجه قرار گیرد (۵۶).

بیشتر حق بر آموزش به نظام‌های حقوقی منطقه‌ای و داخلی سپرده شد.

اعضای سازمان دولت‌های آمریکایی در مواجهه با این امر، رویکردی آرمان‌گرایانه اتخاذ کردند و به سرعت، مصادیق حق بر آموزش را در اسناد منطقه‌ای توسعه دادند، اما در عمل، زیرساخت لازم برای تضمین و اجرای حقوق مزبور وجود نداشت و تا به امروز نمونه‌ای عملی از اجرای حقوق مزبور در قلمرو دولت‌های عضو سازمان مزبور مشاهده نشده است. از طرف دیگر، دولت‌های اروپایی در مواجهه با توسعه حق بر آموزش، رویکردی واقع‌گرایانه اتخاذ کردند. در گام اول دولت‌های مزبور با توجه به جایگاه و نقش بسیار مهم حق بر آموزش در تضمین و اجرای سایر مصادیق حقوق بشر، تعهد ناشی از حق مزبور را در سلسله مراتب هنجاری، از سطح تعهد عادی به سطح تعهد امره (حق بنیادین) ارتقا دادند. در واقع اعضای اتحادیه اروپا اراده واقعی خود را در ارتباط با اهمیت اجرا و تضمین کامل حق بر آموزش نشان دادند. در ادامه، زنجیره ارتباطی میان حق بر آموزش و مفهوم دموکراسی با توسعه مفهوم مزبور در رویه دولت‌ها شکل گرفت. بدین ترتیب اعضای اتحادیه اروپا، عدم اجرا و تضمین حق بر آموزش را مقدمه‌ای برای عدم اجرا و تضمین دموکراسی اعلام کردند.

با توجه به نبود نظام‌های حقوقی - سیاسی منسجم در سایر مناطق جهان، سایر دولت‌ها، به ویژه دولت جمهوری اسلامی ایران، در مواجهه با تعهد کلی خود مبنی بر توسعه حق بر آموزش، فشار خارجی را احساس نمی‌کنند و در نتیجه با بررسی رویکردها و روش‌های انفرادی آن‌ها نمی‌توان یک الگوی حقوقی یا حتی عملی مشخص و موفق در ارتباط با حق بر آموزش و فرایند آن به دست آورد. به نظر می‌رسد، دولت‌هایی که در خارج نظام حقوقی - سیاسی اروپا قرار دارند، می‌توانند از رویکرد موفق اتحادیه در مواجهه با توسعه حق بر آموزش و ارتباط آن با دموکراسی در قالب دکترین شهروندی دموکراتیک استفاده کنند و با اعمال تغییراتی در الگوی مزبور و هم‌گام کردن آن با مبانی نظام حقوق داخلی خود، الگویی ویژه و بومی ارائه دهند.

(۶۰). از آنجا که مشارکت مزبور از طریق فرایند آموزش و در سطوح مختلف اعمال شده است، الگوهای رفتاری مشابه در جهت ایجاد و اعمال دموکراسی و مطالبه‌گری در سطح جامعه شکل گرفته و نهادینه می‌شود. از یکسو، شکل‌گیری و تقویت دموکراسی از طریق اعمال و تضمین حق بر آموزش موجب می‌شود که کارکرد عناصر حکومت قانون مانند «شفافیت» و «قابل پیش‌بینی‌بودن» در وضعیت حداکثری قرار گیرد و از سوی دیگر، وجود عناصر شفافیت و قابل پیش‌بینی‌بودن حداکثری در هر نظام حقوقی موجب می‌شود که میزان فساد در جامعه مورد نظر به حداقل میزان ممکن کاهش یابد (۶۱).

نتیجه‌گیری

حق بر آموزش به عنوان یکی از حقوق اساسی بشر، ارتباط نزدیکی با سایر مصادیق حقوق بشر دارد. دلیل این امر نیز حاکم‌شدن فضای پست‌مدرنیسم بر روابط میان تابعان حقوق است. ویژگی بارز فضای مزبور، گسترش و پیچیدگی روابط تابعان حقوق در اثر ورود متغیرهای متنوع است (۶۲). در چارچوب این فضا، هدف کلی از فرایند آموزش، آماده‌کردن افراد برای مشارکت در جامعه و زندگی اجتماعی است، در حالی که تضمین و اجرای حقوق بشر در جامعه، بدون وجود دموکراسی عملاً امری محال است.

حق بر آموزش در ابتدا در قامت یک اصل کلی مورد توجه اعلامیه جهانی حقوق بشر قرار گرفت. اصل مزبور علاوه بر قالب غیر الزام‌آور، فاقد تعهدات مشخص برای دولت‌ها بود. در نتیجه از همان ابتدا ضرورت توسعه حق مزبور (هم از حیث هنجاری و هم از حیث ساختاری) احساس می‌شد. دولت‌های عضو جامعه بین‌المللی نظام‌های حقوقی - سیاسی - اجتماعی بسیار متنوعی دارند. تنوع مزبور مانع بزرگی برای طراحی و ارائه الگویی واحد برای تضمین و اجرای حق بر آموزش محسوب می‌شود، در نتیجه در فضای حقوق بین‌المللی، اصل «حق بر آموزش» از طریق میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در قامت قاعده‌ای الزام‌آور که متضمن تعهداتی مشخص برای دولت‌ها بود، ظاهر شد. در ادامه، توسعه و تقویت

در این فرایند اصلی‌ترین مسأله مفهوم حکومت قانون و عناصر تشکیل‌دهنده آن است. به صورت سنتی، عناصر حکومت قانون کم و بیش و به صورت پراکنده در همه نظام‌های حقوقی - سیاسی مردم‌سالار وجود دارد، اما مسأله اینجاست که مفهوم مزبور و عناصر آن علاوه بر این‌که باید در چارچوب نظام حقوق داخلی دولت‌ها و در قامت قوانین و مقررات منسجم وجود داشته باشد، لازم است در همه فرایندهای آموزشی شهروندان در سطوح مختلف نیز مورد تأکید ویژه و نظام‌مند قرار گیرد. اساساً چنانچه مفهوم حکومت قانون و عناصر آن در یک جامعه به صورت کامل و در تمام جنبه‌ها اجرا و تضمین شود، نتیجه آن «شفافیت» و «جزمیت» در مناسبات تابعان حقوق خواهد بود. این دو عامل نیز به نوبه خود، نقش بسیار مهم و اساسی را در مبارزه با فساد و استقرار دموکراسی در معنای دقیق کلمه ایفا می‌کنند، زیرا وجود این دو عامل در واقع مقدمه ایجاد یک نظام حقوقی - سیاسی خود التزام است که اصلی‌ترین و کارآمدترین ضمانت اجرای آن فشار واقعی افکار عمومی و مطالبه‌گری عموم مردم خواهد بود.

References

1. Keane D, Kyriazi T. The Emergent Right to Human Rights Education in GCC States. In: Rehman J, Shahid A. *The Asian Yearbook of Human Rights and Humanitarian Law*. Boston: Brill; 2018. p.216-217.
2. Soledad M, Reyes C. Inclusive education: Perspectives from the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. In: Beco G, Quinlivan S, Lord J. *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. Cambridge: Cambridge University Press; 2019. p.404.
3. Nickerson R. Technology in Education in 2020: Thinking About the Not-Distant Future. In: Nickerson R, Zodhiates P. *Technology in Education: Looking Toward 2020*. New York: Routledge; 2013. p.289.
4. Adger C, Wright L. Discourse in Educational Settings. In: Tannen D, Hamilton H, Schiffrin D. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell; 2018. p.872.
5. Veugelers W. Education for Critical-Democratic Citizenship. In: Aloni N, Weintrob L. *Beyond Bystanders: Educational Leadership for a Humane Culture in a Globalizing Reality*. London: Springer; 2017. p.47.
6. Allan E. *Policy Discourses, Gender and Education: Constructing Women's Status*. New York: Routledge; 2012. p.121.
7. Heinze E. *Hate Speech and Democratic Citizenship*. Oxford: Oxford University Press; 2016. p.5-6.
8. Kanstroom D. Human Rights for All Is Better than Citizenship Rights for Some. In: Bauböck R. *Debating Transformations of National Citizenship*. IMISCOE Research Series. Cham: Springer; 2018. p.207-208.
9. Browarny W. Tadeusz Różewicz and Modern Identity in Poland since the Second World War. Wroclaw: Projekt Nauka; 2019. p.146.
10. Estévez A. Human Rights, Migration and Social Conflict: Towards a Decolonized Global Justice. London: Palgrave Macmillan; 2012. p.134.
11. DasGupta S. *Citizen Initiatives and Democratic Engagement: Experiences from India*. New Delhi: Routledge; 2013. p.141.
12. Zhang X. *Chinese International Students and Citizenship: A Case Study in New Zealand*. London: Springer; 2020. p.114-115.
13. David M, Amey M. *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. London: SAGE Publications; 2020. p. 243.
14. Das R. *Critical Reflections on Economy and Politics in India*. Boston: Brill; 2020. p.528.
15. Weaver J. *Technology, Management and the Evangelical Church*. North Carolina: McFarland; 2020. p.16.
16. Pervova I, Kelasev V. Social Policy and Welfare Provision in the Context of Neoliberal Reforms in Russia. In: Pervova I. *Neoliberalism, Social Policy and Welfare in Developing Countries*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing; 2020. p.28-29.
17. Veugelers W. Education for critical democratic citizenship: Autonomy and social justice in a multicultural society. In: Aloni N, Weintrob L. *Beyond bystanders*. Rotterdam: Sense Publishers; 2017. p.47-59.
18. Fiorvanti C. Child Protection: A Child Rights Approach for Schools. In: Nastasi B, Hart S, Naser S. *International Handbook on Child Rights and School Psychology*. London: Springer; 2020. p.247-248.
19. He J. Design of Discipline Information System for 'Foreign Language and Literature'. In: Popescu E, Hao T, Hsu T, Xie H, Temperini M, Chen W. *Emerging Technologies for Education*. London: Springer; 2020. p.329-330.
20. MacAllister J. *Reclaiming Discipline for Education: Knowledge, relationships and the birth of Community*. New York: Routledge; 2017. p.136.
21. Jacobi N, Chiappero-Martinetti E, Ziegler R, Linden M, Beers C. Social Innovation and Agency. In: Nicholls A, Ziegler R. *Creating Economic Space for Social Innovation*. Oxford: Oxford University Press; 2019. p.250.
22. Beliaevsky V. *Freedom, Responsibility and Therapy*. London: Springer; 2020. p.26-27.
23. García-Granero M. Overcoming Neuroessentialism. Towards an Integral Notion of Subjectivity for Moral Neuroeducation. In: Calvo P, Racia-Calandín J. *Moral Neuroeducation for a Democratic and Pluralistic Society*. London: Springer; 2019. p.130-131.
24. Neira M. *Social Protests in Colombia: A History, 1958-1990*. New York: Lexington Books; 2019. p.305.
25. Zander M. *The Law-Making Process*. London: Bloomsbury Academic; 2020. p.1-3.
26. Duckworth H, Moore R. *Social Responsibility: Failure Mode Effects and Analysis*. New York: CRC Press; 2010. p.20, 29.
27. Baier M. Relations between Social and Legal Norms. In: Baier M. *Social and Legal Norms: Towards*

- a Socio-legal Understanding of Normativity. New York: Routledge; 2013. p.66.
28. Orero P, Carroggio I. User Requirements When Designing Learning e-Content: Interaction for All. In: Kapros E, Koutsombogera M. Designing for the User Experience in Learning Systems. London: Springer; 2018. p.106-107.
29. Pendergast D, Main K. Teaching Primary Years: Rethinking curriculum, pedagogy and assessment. Crow's Nest: Allen and Unwin; 2019. p.51-52.
30. DePauw K. Evolving Landscape of Global Higher Education: Challenges and Opportunities from a Graduate Education Perspective. In: Badran A, Baydoun E, Hillman J. Major Challenges Facing Higher Education in the Arab World: Quality Assurance and Relevance. London: Springer; 2019. p.130-131.
31. Gilabert P. Human Dignity and Human Rights. Oxford: Oxford University Press; 2019. p.289.
32. Boggio A, Romano C, Almqvist J. Human Germline Genome Modification and the Right to Science: A Comparative Study of National Laws and Policies. Cambridge: Cambridge University Press; 2020. p.23-24.
33. Ferri D. Unveiling the Challenges in the Implementation of Article 24 CRPD on the Right to Inclusive Education. A Case-Study from Italy. In: Kerslake A. Disability Human Rights Law 2018. Barcelona: MDPI; 2018. p.118.
34. Pace J. The United Nations Commission on Human Rights: 'a Very Great Enterprise'. Oxford: Oxford University Press; 2020. p.23.
35. Kornfeld I. Mega-Dams and Indigenous Human Rights. Cheltenham: Edward Elgar; 2020. p.30.
36. Collins L. Sustainable Development Goals and human rights: Challenges and opportunities. In: French D, Kotzé L. Sustainable Development Goals: Law, Theory and Implementation. Cheltenham: Edward Elgar; 2018. p.72.
37. Verheyde M. Article 28: The Right to Education. Boston: Martinus Nijhoff Publishers; 2006. p.1-2.
38. Smith R. Textbook on International Human Rights. Oxford: Oxford University Press; 2012. p.336.
39. Beiter K. The Protection of the Right to Academic Mobility Under International Human Rights Law. In: Maadad N, Tight M. Academic Mobility. London: Emerald Group Publishing; 2014. p.243-244.
40. UNESCO. Right to Education Handbook. Geneva: UNESCO Publication; 2019. p.28.
41. Martin C, Pinzón D, Brown B. Human Rights of Older People: Universal and Regional Legal Perspectives. London: Springer; 2015. p.218.
42. Grover S. Prosecuting International Crimes and Human Rights Abuses Committed Against Children. London: Springer; 2009. p.10.
43. Viljoen F. The Justiciability of Socio-economic and Cultural Rights: Experience and Problems. In: Donders Y, Volodin V. Human Rights in Education, Science, and Culture: Legal Developments and Challenges. London: Ashgate Publishing; 2007. p.79.
44. Saul B, Kinley D, Mowbray J. The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: Commentary, Cases and Materials. Oxford: Oxford University Press; 2014. p.1128.
45. Åkermark S. Images of children in education: A critical reading of D.H. and Others v. The Czech Republic. In: Brems E. Diversity and European Human Rights: Rewriting Judgments of the ECHR. Cambridge: Cambridge University Press; 2013. p.40-45.
46. Dixon M, McCorquodale R, Williams S. Cases and Materials on International Law. Oxford: Oxford University Press; 2011. p.419.
47. Schutter O. International Human Rights Law: Cases, Materials, Commentary. Cambridge: Cambridge University Press; 2019. p.85-87.
48. Zuniga J, Marks S, Gostin L. Advancing the Human Right to Health. Oxford: Oxford University Press; 2013. p.294.
49. Kuitto K. Post-Communist Welfare States in European Context: Patterns of Welfare Policies in Central and Eastern Europe. Cheltenham: Edward Elgar; 2016. p.30.
50. Hoskins B, Janmaat J, Germen J. Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe. London: Palgrave Macmillan; 2019. p.5-11.
51. Paulí D. The Protection of Children's Rights in Latin America. In: Biseth H. Human Rights in the Field of Comparative Education. London: Springer; 2013. p.42-43.
52. Downes P. Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change. London: Springer; 2014. p.10-11.

53. Lähdesmäki T. Definitions and Contexts of Intercultural Dialogue in European Policy Documents. In: Lähdesmäki T, Koistinen A, Ylönen S. Intercultural Dialogue in the European Education Policies: A Conceptual Approach. London: Springer; 2020. p.41-43.
54. Horst A. Theme-Centered Interaction In-and Outside of Academia: MOOCifying TCI. In: Meyerhuber S, Reiser H, Scharer M. Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education: A Didactic Approach for Sustainable and Living Learning. London: Springer; 2019. p.253-254.
55. Telò M. European Union and New Regionalism: Competing Regionalism and Global Governance in a Post-Hegemonic Era. New York: Routledge; 2016. p.100-101.
56. Bucur M, Miroiu M. Birth of Democratic Citizenship: Women and Power in Modern Romania. Bloomington: Indiana University Press; 2018. p.1-2.
57. Alt D, Raichel N. Lifelong Citizenship: Lifelong Learning as a Lever for Moral and Democratic Values. Boston: Brill; 2018. p.13-14.
58. Beyranvand F. The procedure of national courts in confronting with international soft law with emphasis on international humanitarian law. Ph.D. Dissertation. Tehran: Islamic Azad University; 2020. p.325. [Persian]
59. Spendzharova A, Vachudova M. Strategies for Integration in the EU's Pre-Accession Process: Reshaping Party Positions and State Institutions. In: Bruszt L, McDermott G. Leveling the Playing Field: Transnational Regulatory Integration and Development. Oxford: Oxford University Press; 2014. p.157-158.
60. Lihong H. Youth at the Margins of Citizenship. In: Bastien S, Holmarsdottir H. Youth 'At the Margins': Critical Perspectives and Experiences of Engaging Youth in Research Worldwide. London: Springer; 2015. p.31-32.
61. Salema M. Linking Teachers' Competences to Students' Competences. In: Print M, Lange D. Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens. London: Springer; 2013. p.142-143.
62. Sousa S. Toward a New Legal Common Sense: Law, Globalization and Emancipation. Cambridge: Cambridge University Press; 2020. p.490-495.