

حق بر آموزش و مقتضیات آزادی وجدان:

نگاهی به نظریه اخلاق در فلسفه کانت

دکتر صابر نیاورانی*

چکیده

حق بر آموزش به عنوان سازنده زیربنای فهم و درک انسانی و مجرای تعیین و تحقق دیگر حقوق معنوی، از جمله آزادی اندیشه، بیان و مذهب، و تضمین کننده آزادی وجدان از منزلتی بسیار رفیع در میان سایر حقوق انسان برخوردار است و با عنایت به مفاد اسناد حقوق بشری موجود می‌توان دست کم در سطوح ابتدایی آموزش، این حق را واجد وصف آمرانه دانست.

تأمین حق بر آموزش فارغ از الزامات حقوق بشری نیست و ارتباط وثیقی با سایر حق‌های انسانی دارد، پرسش این مقاله آن است که حق بر آموزش چه ارتباطی با حق بر آزادی وجدان دارد؟

به نظر می‌رسد شروع فرایند آموزش، بدون ایجاد زمینه‌ای برای توانمندسازی اندیشه درباره درستی یا نادرستی شکل و ماهیت آموزش و نیز بی‌توجهی به لزوم آموزش تفکر انتقادی و مدارا می‌تواند خود به نتیجه‌ای بس ناگوار ختم گردد. این ضرورت به نحوی ظریف و به صورت ضمنی در برخی معاهدات بین‌المللی حقوق بشری پیش‌بینی شده است.

* استادیار دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

این مقاله در صدد تبیین رابطه متقابل میان حق بر آموزش و آزادی وجدان با بهره‌گیری از نظریه اخلاقی کانت است.

کلید واژگان

حق بر آموزش، آزادی وجدان، اندیشه‌ورزی، تفکر انتقادی، مدارا، ایمانوئل کانت، زکریای رازی، آزادی اندیشه، شأن و منزلت انسانی.

«آموزش و تحصیل به خودی خود از ما انسان‌های اخلاقاً بهتری نخواهد ساخت، ... منش نیک اخلاقی به پرورش اراده بستگی دارد. با این همه، حقیقت این است که هر چه تحصیل‌کرده‌تر شویم معمولاً توانمان برای خودآیینی و پیشبرد اهداف اخلاقاً نیک، مانند یاری به دیگران، افزایش می‌یابد.»

ایمانوئل کانت^۱

مقدمه

حق بر آموزش^۲ به عنوان سازنده زیربنای فهم و درک انسانی (شعور- خرد) و مجرای تعیین دیگر حقوق معنوی از جمله آزادی اندیشه، بیان و آزادی مذهب، و نیز تضمین‌کننده حق بر آزادی وجدان از منزلتی بسیار رفیع در میان سایر حقوق انسان برخوردار است.

۱. ایمانوئل، کانت، ۱۸۰۴-۱۷۲۴؛ بنیادهای، صص ۴-۴۰۳، به نقل از، راجر، سالیوان، اخلاق در

فلسفه کانت، ترجمه عزت‌الله فولادوند، نشر طرح نو، چاپ اول ۱۳۸۰، ص ۱۰۴، پی‌نوشت ۹.
۲. سخنرانی نگارنده در نخستین همایش ملی حق بر آموزش (اردیبهشت ۱۳۸۸، تالار عدالت، دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی) برگرفته از مقاله‌ای به نسبت مفصل بود تحت عنوان «منزلت حق بر آموزش در نظام بین‌المللی حقوق بشر» که در مجله تحقیقات حقوقی دانشکده حقوق در پاییز ۱۳۸۸ منتشر شد. حسب تقاضای دست‌اندرکاران این همایش که زحمتی شایسته و درخور تحسین برای برگزاری این همایش کشیدند مقرر شد مقاله‌ای در چارچوب همان موضوع تهیه و جهت انتشار در مجموعه مقالات همایش ارائه شود و لذا تصمیم بر آن شد که مقاله حاضر که موضوعی بسیار حساس و مهم از مباحث حق بر آموزش است را تقدیم دانش‌پژوهان عزیز کنم. بسیاری از مبانی بحث‌های نوشتار حاضر در خصوص ماهیت و منزلت حق بر آموزش در نظام بین‌المللی حقوق بشر در مقاله قبلی به تفصیل مورد بحث و بررسی قرار گرفته است و در این مجال فقط به بحث نسبت میان آزادی وجدان و حق بر آموزش از نگاه اخلاق فضیلت مدار پرداخته خواهد شد اما تکرار اندکی از استدلال‌ها در باب ماهیت حق بر آموزش به سبب حفظ انسجام ادله ناظر بر بایستگی مراعات آزادی وجدان در آموزش، ضروری است.

انسان موجودی عقلانی است^۳ و به همین مایه، روابط انسانی با روابط سایر موجودات که در جماعات طبیعی زندگی می‌کنند متفاوت است. این تفاوت در دو بعد زندگی انسانی که ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند نمودی برجسته دارد؛ اخلاق و حقوق.

فارغ از هر تعریفی که از انسان و ضروریات روابط انسانی داشته باشیم، انسان محکوم به زندگی اجتماعی و به تبع آن نیازمند آموزش است و این زندگی اجتماعی از کوچک‌ترین نهاد اجتماعی (خانواده) آغاز می‌شود و پیرو آن، سلسله نهادهای دیگر قرار می‌گیرند. انسان امروز، به سبب به رسمیت شناخته شدن "شأن انسانی"^۴ واجد یک سلسله حقوقی شناخته شده است که انکار آنها به انکار انسانیت می‌انجامد و یکی از مهم‌ترین این حقوق، حق بر آموزش است.

ضرورت بنیادی حق بر آموزش در آن است که، انسان، باید از حق‌های خود آگاه باشد و آنها را مطالبه کند. به دیگر سخن، شأن انسانی، خود اقتضا دارد که هر کس بدو از

۳. عقلانیت انسان آنقدر از نظر برخی اهمیت دارد که کرامت و شأن انسانی را مبتنی بر آن دانسته‌اند. کانت معتقد است « آنچه به هر کس کرامت می‌دهد، نه مقام اجتماعی یا استعداد های ویژه یا موفقیت، بلکه نیروی فطری عقل است، و نیز توان هر فرد از زن و مرد برای اینکه بیندیشد و تصمیم بگیرد که نه تنها به زندگی خود شکل دهد، بلکه به وضع قوانینی که ساختار قانونی زندگی همه کس را تشکیل دهد، به حفظ و ترویج احترام متقابل میان مردم یاری برساند»، اخلاق در فلسفه کانت، همان، ص ۴۵.

درباره این نظر کانت باید گفت که، البته مبنای بهره‌مندی از بسیاری حقوق انسانی نیروی فطری عقل است، به ویژه حقوق مبتنی بر عقل و روان انسان، ولی اگر صرفاً عقل انسانی را مبنای کرامت یا شأن انسانی بگیریم در شناسایی شأن و حقوق ذاتی انسان‌هایی که عقلی ناقص دارند دچار تناقض می‌شویم و این با اصل امتناع تناقض کنار نمی‌آید. به همین مایه بهتر است گفته شود مبنای کرامت انسانی تولد موجودی در هیئت انسانی است. کرامت یا شأن، مختص انسان نیست، کما اینکه طبق اصل عام عدالت و صورت اول امر مطلق کانت نیز، می‌توان گفت محیط زیست انسان و حتی حیوانات و اشیاء ممکن است دارای شأن قلمداد شوند. به همین سبب است که یک بنای تاریخی، از حیث اخلاقی-حقوقی هم، دارای شأن است و انسان‌ها نه تنها مکلف به احترام به آن هستند که باید از هر عملی که منجر به نابودی یا لطمه به آن می‌شود خودداری کنند.

4. Dignity.

وجود این "شان" و حق‌هایی که از آن ناشی می‌شود آگاهی یابد، و به همین مایه، حق بر آموزش مقام و منزلتی ویژه دارد. ولی برای آنکه آموزشی درست، عقلانی و حقوق بشری شکل گیرد، بایسته است هر موجود انسانی برای فهم درست حق‌هایش، ابتدا زمینه‌ای سالم برای اندیشیدن درباره انسان و الزامات حیات انسانی داشته باشد، امری که به تعبیر برخی فلاسفه اخلاق به «آزادی وجدان» شناخته شده است؛ و از سوی دیگر این آموزش باید همراه با آموزش حقوق بشر باشد. به عبارت دیگر، حق بر آموزش، فارغ از حق بر آموزش خرد حادقلی و آموزش حقوق بشر معنا ندارد.

پرسش اساسی این مقاله آن است چه ارتباطی میان حق بر آموزش و آزادی وجدان وجود دارد؟ برای پاسخ به این پرسش باید دید اصولاً مقصود ما از آزادی وجدان در حقوق بین‌الملل بشر چیست؟ و اینکه آیا حق بر آموزش می‌تواند فارغ از آزادی وجدان معنی داشته باشد؟

با عنایت به مطالعات و به عنوان یک فرضیه مقدماتی به نظر می‌رسد تعریف "وجدان" در مفهوم حقوقی "آزادی وجدان" با تعریفی که به صورت عرفی از وجدان مطرح است فاصله بسیار دارد و تعریف وجدان و آزادی آن، در قلمرو حقوق بشر متضمن آزاد بودن قوه تفکر و تعقل از هرگونه پیش‌داوری و تعصب و به کار بستن آزادانه آن به دور از تناقض باشد و از سوی دیگر به نظر می‌رسد تأمین حق بر آموزش بدون عنایت به لزوم آموزش خرد ورزی و احترام به آزادی وجدان، خود نقض حقوق بشر است.

شروع فرایند آموزش، بدون ایجاد زمینه‌ای برای توانمندسازی اندیشه درباره درستی یا نادرستی شکل و ماهیت آموزش و یا آموزش‌های تنفرآمیز یا مروج تبعیض و خشونت و آموزش تفکر و رفتار ضد حقوق دیگر انسان‌ها، می‌تواند خود به نتیجه‌ای بس ناگوار ختم گردد و به همین مایه معاهدات حقوق بشری و نیز سایر اسناد بین‌المللی ضوابطی ویژه درباره ماهیت آموزش در نظر گرفته‌اند؛ از جمله اینکه این آموزش، ابتدا باید متضمن آموزش حقوق بشر باشد.

این پژوهش، برای شناخت ماهیت آزادی وجدان و نقش آن در تأمین حق بر آموزش با به کارگیری روش تحلیل سیستماتیک قواعد بین‌المللی لازم‌الاجرا و تفسیر این مقررات بر اساس روش‌های تفسیر در حقوق بین‌الملل انجام شده است و در شناخت مفهوم آزادی وجدان در قلمرو حقوق بشر با مطالعه تحلیلی نظریات فلسفی در باب آزادی وجدان و آزادی فکر، و نمود آنها در پرونده‌های قضایی بین‌المللی و روشن ساختن ارتباط میان قواعد حقوق بشری برای اثبات فرضیه پیش‌گفته انجام شده است.

به منظور سهولت در پاسخ به پرسش‌ها در ارائه مطلب از سه بخش استفاده شده است. در بند نخست به ملزومات ماهوی حق بر آموزش در نظام بین‌المللی حقوق بشر پرداخته خواهد شد و در بند دوم نگاهی خواهیم داشت به مفهوم آزادی وجدان، و در بند سوم جایگاه آزادی وجدان در تأمین حق بر آموزش از نگاه قواعد موضوعه حقوق بین‌الملل بشر مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

بند نخست: بایدها و نبایدهای حق بر آموزش از نگاه حقوق بین‌الملل

صلح بین‌المللی و به‌ویژه صلح در مفهوم گسترده آن، یعنی نبودِ مخاصمه و احترام مؤثر به حقوق و آزادی‌های بشر بدون هیچ‌گونه تبعیض، وابستگی بسیار زیادی به مفاد و نحوه آموزش دارد.

اسناد بین‌المللی به‌ویژه منشور و اسناد حقوق بشری همواره بر لزوم آموزش صلح، مدارا و همزیستی در تمامی جهان تأکید داشته‌اند و سازمان ملل متحد یکی از مهم‌ترین اهداف و ابزارهای تأمین صلح پایدار در جهان را آموزش صلح و حقوق بشر دانسته است. فارغ از مبنای اخلاقی - حقوقی اصل عدم تبعیض که می‌توان به تسامح آن را ریشه تمامی قواعد و مقررات حقوق بشری دانست، آموزش از نگاه منشور ملل متحد نیز باید فارغ از هرگونه تبعیض بر مبنای نژاد، جنس، زبان، مذهب یا هر مبنای تبعیض‌آمیز دیگر باشد. مقدمه منشور، بند ۳ ماده یک، زیربند ب از ماده ۱۳، بند ج از ماده ۵۵،

بندهای ۲۰۱ ماده ۶۲ و بندهای ب و ج ماده ۷۶^۵ مؤید آن هستند که احترام جهانی و مؤثر حقوق بشر باید فارغ از هرگونه تبعیض بر مبنای نژاد، جنس، زبان، مذهب یا هر مبنای تبعیض آمیز دیگر باشد و این به آن معنا است که تأمین حق بر آموزش نیز باید بدون هیچ گونه تبعیض و برای همگان صورت پذیرد.

اما در خصوص چگونگی تأمین این حق، پرسشی بسیار حساس مطرح است. ماهیت این آموزش، چه باید باشد؟ در بادی امر ممکن است به نظر رسد به موجب مقررات لازم-الاجرای بین‌المللی دولت‌ها در انتخاب نوع و نحوه آموزش، آزاد و مبسوط‌الید هستند. اما با تفسیری جامع از مقررات حقوق بین‌الملل مرتبط با این حق نمی‌توان فرض اخیر را پذیرفت.

به طور قطع، مهم‌ترین الزامات حق بر آموزش را می‌توان در منشور بین‌المللی حقوق بشر مشاهده کرد. بررسی این مجموعه در کنار سایر اسناد حقوق بشری ما را به دو اصل و چند بایسته در قلمروی حق بر آموزش رهنمون می‌شود که به طرح آنها خواهیم پرداخت. در مقدمه باید تأکید کنیم که نخستین **بایده** در قلمرو حق بر آموزش، **بایستگی آموزش حقوق بشر و آزادی‌های اساسی** است. به موجب بند اخیر از مقدمه اعلامیه «مجمع عمومی این اعلامیه جهانی حقوق بشر را **آرمان مشترکی برای تمام مردم و کلیه ملل**، اعلام می‌کند تا جمیع افراد و همه ارکان اجتماع، این اعلامیه را دائماً مدنظر داشته باشند و **مجاهدت کنند که به وسیله تعلیم و تربیت، احترام این حقوق و آزادی‌ها توسعه یابد**^۶ و با تدابیر تدریجی ملی و بین‌المللی، شناسایی و اجرای واقعی و حیاتی آنها چه در میان خود ملل عضو و چه در بین مردم کشورهایایی که در قلمرو آنها

۵. مقررات این ماده با اینکه در خصوص سرزمین‌های تحت قیمومت هستند و موضوعیت آنها از میان رفته است، نشان از نوع برخورد منشور با حق بر آموزش دارند.

۶. تأکیدها از من است.

می‌باشند تأمین گردد.»

اما داستان تصویب این مقدمه و بند دوم ماده ۲۶ چه بوده است؟^۷

طرح نخستین مقررات مربوط به حق بر آموزش که توسط دبیرخانه آماده شده بود، هیچ مقرره‌ای راجع به ماهیت و هدف آموزش نداشت. پروفیسور کسن هم در طرح اولیه و دوم (اصلاحی) اعلامیه به این موضوع نپرداخته بود. با این وجود در نخستین جلسه کمیته تدوین و هنگامی که نخستین طرح پروفیسور کسن درباره حق بر آموزش به بحث گذاشته شد، دکتر ملیک نماینده لبنان اعتراض داشت که این مقرره هیچ اشاره‌ای به ماهیت آموزش ندارد در حالی که به نظر وی باید با بیان اصول منشور ملل متحد بر آموزش آنها تأکید شود؛ در غیر این صورت امکان سوء استفاده از آموزش وجود دارد.^۸ رنه کسن به هنگام تهیه طرح اصلاحی مواد به این پیشنهاد توجهی نکرد. شاید به این خاطر وی پیشاپیش در مقدمه اصلاحی طرح اعلامیه، این موضوع را درج کرده بود و در ضمن به دنبال مقدمه، فصلی مشتمل بر شش ماده در مقام بیان اصول کلی آمده که یکی از آنها ماده دوم اعلامیه است که استلزامات گسترده‌ای را در خصوص ماهیت و هدف آموزش در نظر گرفته است.^۹ هرچند مقدمه پروفیسور کسن توسط کمیته تدوین جرح و تعدیل شد لیکن در طرح نهایی اعلامیه بسیاری از مفاد آن یا در همان مقدمه باقی ماند و یا در مواد مربوطه جای گرفت و از جمله مقررات مربوط به ماهیت آموزش بود. در جلسه گروه کاری منصوب کمیسیون برای بررسی طرح اصلاحی پروفیسور کسن نماینده یکی از سازمان‌های

۷. این قسمت دقیقاً برگرفته از مقاله نگارنده تحت عنوان "منزلت حق حیات در نظام بین‌المللی حقوق بشر" است.

8. (E/CN.4/AC/SR.14).

9. The object of society is to enable all men to develop, fully and in security, their physical, mental and moral personality, without some being sacrificed for the sake of others (E/CN.4/AC.1/W.1).

غیر دولتی دارای مقام ناظر (آقای ایسترن) درباره مقررۀ مربوط به حق بر آموزش اظهار داشت: «طرح ماده ۳۱ (حق بر آموزش) چارچوبی فنی را برای آموزش پیش‌بینی کرده است اما هیچ اشاره‌ای به روح و ماهیتی که باید بر آموزش حاکم باشد ندارد. حال آنکه بی توجهی به این اصل در آلمان، منشاء دو جنگ فاجعه بار جهانی بود.»^{۱۰} او متن زیر را پیشنهاد کرد:

«آموزش و پرورش باید طوری هدایت شوند که شخصیت انسانی هر کس را به حد کمال رشد آن برساند و احترام حقوق و آزادی‌های بشر را تقویت کند. آموزش و پرورش باید با روح نابرداری و تنفر علیه مردمان دیگر یا گروه‌های نژادی و مذهبی در همه جا مبارزه کند.»^{۱۱}

نماینده پاناما این پیشنهاد را از جانب این سازمان غیر دولتی مطرح کرد و در جلسات پیرو آن نمایندگان فیلیپین، اتحاد جماهیر شوروی و یونسکو به نفع آن سخن گفتند. و نماینده پاناما پیشنهاد کرد که واژه‌های رشد «جسمانی، روحی و فکری» نیز به باید آن اضافه شود.^{۱۲}

به هنگام طرح این بند در کمیته سوم مجمع عمومی تردیدهایی درباره متن پیشنهادی مطرح شد. نماینده آرژانتین اظهار داشت: «بند ۲ طرح اولیه با اشاره به مبارزه با روح نابرداری، خود حاوی آهنگی نابدبارانه و تهاجمی است، حتی اگر تفکری که مطرح می‌کند را ارزشمند بدانیم. حفظ این جمله در اعلامیه اشتباه خواهد بود. باید از طریق تشویق‌های مسالمت‌آمیز و آموزش از نابدباری و تنفر دوری گزید.»^{۱۳} نماینده مکزیک

10. (E/CN.4/AC.2/SR.8)

11. *Id.*

12. (E/CN.4/ AC.2/SR.8).

13. *Official Records of the Third Session op.cit.*, p. 581.

نیز موافق بود که « تفکر مبارزه با روح نابردباری و تنفر علیه دیگر ملل و گروه‌های نژادی و مذهبی در هرجا، بسیار منفی، بدبینانه و مغایر با شرایط حال حاضر جهان است و با واقعیات عمیق‌تر نیز هم‌خوانی ندارد».^{۱۴} نماینده مکزیکی متذکر شد که وی «ایده‌ای مثبت را پیشنهاد می‌کند که توازن را بازگرداند - ایده ترویج درک متقابل و دوستی میان همه ملت‌ها» و نیز «حمایت مثبت و مؤثر از فعالیت‌های حفظ صلح سازمان ملل متحد». این پیشنهاد مکزیکی مبنای پیشنهاد بند جدیدی شد که بلافاصله پس از بند دوم کنونی می‌آمد:

«همچنین آموزش باید درک متقابل و دوستی میان همه ملت‌ها را ترویج کند و نیز از فعالیت‌های سازمان ملل متحد در زمینه حفظ صلح به صورتی مثبت و مؤثر حمایت کند».^{۱۵} تمامی نمایندگی‌ها از حیث ماهیتی با پیشنهاد مکزیکی موافق بودند و این احساس عمومی وجود داشت که این پیشنهاد باید پیش از این در متن در نظر گرفته می‌شد در حالی که پروفیسور کسن معتقد بود پیشنهاد مکزیکی بیانی مثبت برای امری ذاتاً منفی است و به هر تقدیر مبارزه در متن آن نهفته است. خانم روزولت نیز با نظر کسن موافق بود، ولی اعلام کرد به نمایندگی از ایالات متحده به نفع آن رأی خواهد داد به گونه‌ای که جایگزین قسمت اخیر بند دوم ماده شود.^{۱۶} به این ترتیب متن بند دوم ماده ۲۶ به شرح زیر به تصویب مجمع عمومی رسید:

«آموزش و پرورش باید طوری هدایت شوند که شخصیت انسانی هر کس را به حد اکمل رشد آن برساند و احترام حقوق و آزادی‌های بشر را تقویت کند. آموزش و پرورش

14. *Ibid.*, p. 582.

15. Education shall promote, likewise, understanding and friendship among all peoples, as well as an effective support of the activities of the United Nations for the maintenance of peace (*Annexes, A/C.3/266/Corr.1*).

16. *Official Records of the Third Session...*, *op.cit.*, p. 590.

باید حسن تفاهم، گذشت و احترام 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.»

ماده ۲۹ کنوانسیون حقوق کودک نیز در این باره بسیار راهگشا است این ماده اشعار می‌دارد:

« ۱. کشورهای طرف کنوانسیون موافقت می‌نمایند که موارد ذیل باید جزء آموزش و پرورش کودکان باشد؛

الف) پیشرفت کامل شخصیت، استعدادها و توانایی‌های ذهنی و جسمی کودکان؛
ب) توسعه احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی و اصول مذکور در منشور سازمان ملل؛

ج) توسعه احترام به والدین کودک، هویت فرهنگی، زبان و ارزش‌های ادبی و ملی کشوری که در آن زندگی می‌کند، به موطن اصلی کودک و به تمدن‌های متفاوت با تمدن وی؛

د) آماده نمودن کودک برای داشتن زندگی مسئولانه در جامعه‌ای آزاد و با روحیه‌ای [مملو] از تفاهم، صلح، صبر، تساوی زن و مرد و دوستی بین تمام مردم، گروه‌های قومی، مذهبی و ملی و اشخاص دیگر؛
ه) توسعه احترام نسبت به محیط زیست؛...»

بند دوم: مفهوم حق بر آزادی وجدان

حق بر آزادی وجدان^{۱۷} در مفهوم حقوق بشری آن در ادبیات حقوقی در سطح جهان

17. Freedom of Conscience.

بسیار مهجور مانده است و به رغم برشمرده شدن آن به عنوان یک حق اساسی بشری^{۱۸}، حقوق دانان به تبیین ماهیت آن پرداخته‌اند و در کارهای مقدماتی اعلامیه جهانی و میثاق در حد آزادی اعتقادات به آن پرداخته شده است، از این رو، تنها می‌توان از لابلای اندیشه‌های فلاسفه و نیز اعلامیه اصول مدارا مصوب بیست و هشتمین کنفرانس عمومی یونسکو^{۱۹} به تبیین مفهوم آن پرداخت.

در یک تعریف مقدماتی از آزادی وجدان می‌توان گفت مقصود از آزادی وجدان در اسناد بین‌المللی، آزادی فکر یا شعور آدمی است که قرین تکلیف حقوقی و اخلاقی به مدارا با سایر افکار و عقاید است. پرسشی که بی‌درنگ مطرح می‌شود آن است که این آزادی شعور چیست؟

برای آنکه درکی ساده و روان از مفهوم آزادی وجدان داشته باشیم در ابتدا با طرح یک مسئله آغاز می‌کنیم. این مثال ساده، بسیار راه گشا است. تصور کنید که کودکی در خانواده‌ای مسلمان^{۲۰} به دنیا آید و به دلیلی خانواده خود را از دست داده و تحت سرپرستی خانواده‌ای با دینی دیگر قرار گیرد. فرض می‌کنیم در مسلک خانواده اخیر مسلمانان دشمن محسوب می‌گردند و مورد تنفر قرار دارند و جامعه نیز به حربه بسیار قوی تبلیغات، همین افکار و عقاید را به کودک منتقل می‌سازد، این آموزش، آموزش در مفهوم علمی نیست بلکه تلقین برخی عقاید به کودک است. به این ترتیب اساساً اجازه تفکر از کودک سلب می‌شود. به گونه‌ای که کودک این عقاید تلقین شده را پایه دیگر افکار خود قرار می‌دهد.

۱۸. صدر ماده ۱۸ اعلامیه جهانی حقوق بشر و ماده ۱۸ میثاق حقوق مدنی و سیاسی.

19. *Declaration of principles on Tolerance* Proclaimed and signed by the Member States of UNESCO on 16 Nov. 1995.

۲۰. ذکر اسلام از بابت قرابت مثال در ذهن بیشتر خوانندگان است زیرا، بیشتر خوانندگان با این دین و قواعد آن به خوبی آشنا هستند در غیر این صورت درباره معتقدین به هر مذهب و مسلکی می‌توان همین مثال را طرح کرد.

بدون آنکه درباره‌ی درستی یا نادرستی آنها نیازی به هر گونه پژوهش ببیند. پاسخ به این مسئله ساده به بهترین نحو ما را با مفهوم آزادی وجدان در مفهوم حقوق بشری آن آشنا می‌سازد. اما پیش از پاسخ به این پرسش باید مطالعه‌ای عمیق درباره‌ی این مفهوم و ابعاد آن داشته باشیم.

متأسفانه همان‌طور که گفته شد در ادبیات حقوق بشری هیچ کار قابل ملاحظه‌ای در باب آزادی وجدان نشده است و تنها در جوف موضوعات مربوط به آزادی مذهب، اندکی نیز به این آزادی انسانی پرداخته شده است و تا جایی که ملاحظه شد، بیشتر صاحب‌نظران آن را با آزادی مذهب یکی گرفته‌اند. حال آنکه خواهیم دید آزادی وجدان بسیار بنیادی‌تر و اساسی‌تر از حق بر آزادی مذهب است و در حقیقت زیربنای آزادی عقیده است.

برای تعریف مفهوم آزادی وجدان چاره‌ای جز مراجعه به تعاریف ارائه شده و رجوع به نظریات فلاسفه و به‌ویژه صاحب‌نظران فلسفه اخلاق نیست. شاید نگاهی به نظریه توماس آکویناس و در مقابل آن مفهوم آزادی اندیشیدن از منظر کانت در تشریح مفهوم وجدان و آزادی وجدان مفید افتد. پیش از آن، اشاره به نظرات زکریای رازی را خالی از لطف ندیدیم که به اختصار به آن خواهیم پرداخت. اما نخست تعریف وجدان در لغت:

نخست: وجدان در لغت

وجدان در ادبیات فارسی به معنای "وجد، گم شده را یافتن، یافتن، دریافت، و خشم-گرفتن" است. در لغتنامه دهخدا آمده است "در عرف بعضی، «وجدان عبارت است از نفس و قوای باطنه و وجدان نزد صوفیه مصادفه حق است»^{۲۱}؛ و بی‌وجدان [و / و] (صفت

21. http://www.loghatnaameh.com/dehkhodaworddetail-645500e10670412_c8f6a111d9cb7a4d4-fa.html.

مرکب از بی + وجدان عربی) در تداول فارسی زبانان به معنی بی‌انصاف و بی‌مروت به کار می‌رود.^{۲۲}

وجدان یا "Conscience" از حیث ریشه زبان‌شناختی از واژه لاتین *conscientia* به معنای «شناخت درونی»^{۲۳} یا «آگاهانه»^{۲۴} آمده است^{۲۵} و واژه‌ای است که از قرن ۱۷ میلادی به بعد استفاده فراوانی داشته در وهله نخست به معنای «توان انسان در شناخت واقعیت حقیقی خود و قضاوت درباره این شناخت است»^{۲۶} هر چند در ادبیات مذهبی مسیحی بیشتر به معنای «ایمان» آمده و هنوز هم در سیاق مذهبی به همین معنی است.

این واژه در ادبیات پزشکی و روان‌شناسی هم دارای معانی بسیاری است و مهم‌ترین آن، توان درک مادی دنیای خارج است. آنچه که ما "به هوش بودن" می‌نامیم. این واژه در ادبیات روان‌شناسی و با ترکیب "وجدان روانی"^{۲۷} به معنای «شناخت بلادرنگ و واکنشی است که برخی از موجودات زنده و به‌ویژه انسان‌ها نسبت به اعمال فیزیکی خودشان دارند»^{۲۸} (آنچه که در ادبیات فارسی واکنش‌گریزی نامیده می‌شود). در ترکیب "وجدان کاری"^{۲۹} و در بسیاری موارد به معنای شرافت داشتن و انجام درست وظایف

22. http://www.loghatnaameh.com/dekhodaworddetail-8ebd251d28634c0ea0_abc_fdd80f495f3-fa.html.

23. *privity of knowledge*.

24. *with-knowledge*.

25. Paul Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Le grand Robert de la langue française*, deuxième édition, dirigée par Alain Rey, 2001, tom. II, p. 464.

26. *Ibidem*.

27. *Conscience psychologique*.

28. *Le grand Robert, loc. cit.*

29. *Conscience professionnelle*.

است.^{۳۰}

در ترکیب وجدان اخلاقی^{۳۱} که بیشترین کاربرد را دارد و در مباحث حاضر مد نظر است، به معنای «آگاهی الهامی شخص انسان از نیک و بد است، که وی را به قضاوت درباره ارزش اخلاقی اعمال خودش و نیز قضاوت درباره شخصیت انسانی بر مبنای این شناخت اخلاقی سوق می‌دهد»^{۳۲، ۳۳}

شایان ذکر است مفهوم وجدان در عرف زبان‌شناختی عوام با مفهوم اراده پیوند بسیار دارد و به همین سبب عمل غیر ارادی را با صفتی متضاد *Conscience* بیان می‌کنند که به معنای «اتفاقی و بدون اراده»^{۳۴} است. این نزدیکی اراده با مفهوم وجدان در فهم نظریه اخلاقی مرتبط با آزادی وجدان اهمیت فراوانی دارد که به آن خواهیم پرداخت.

دوم: وجدان از منظر فلسفی

«مفهوم وجدان از نگاه فلسفی می‌تواند در وهله اول، و در غالب موارد، به یک «احساس اطمینان درونی» تأیید نشده یا «حس مبهمی از تقصیر» درباره آنچه که باید باشد یا کاری که باید صورت می‌گرفته است، تعبیر شود»^{۳۵}. وجدان در این مفهوم لزوماً به این معنا نیست که گونه‌ای فرایند محاسبه عقلانی شخصی، درباره عناصر اخلاقی یک وضعیت

30. *Le grand Robert, op. cit., p.465.*

31. *Conscience morale.*

32. *Le grand Robert, op. cit., pp. 464-5.*

33. Little, W, Fowler HW, Coulson J, Onions CT. *The Shorter Oxford English Dictionary On Historical Principles*, 3rd ed., Vol. 1, Clarendon Pres., Oxford, 1992, pp. 402-403.

34. *Unconsciously = inconsciament .*

35. Peter Singer. *Practical Ethics*. 2nd ed. Cambridge University Press, Cambridge. 1993 pp. 292-295, in : <http://en.wikipedia.org/wiki/Conscience>.

مشکل (یا اصول، قواعد و قوانین هنجاری قابل اعمال) صورت گرفته و محصول نهایی آن، تصمیمی است که شخص اتخاذ کرده یا قضاوتی که کرده است، بلکه ممکن است ناشی از تلقین^{۳۶} های پیشینی خانواده، گروهی هم مسلک، مذهب، دولت یا اجتماع باشد که ممکن است حتی به صورت آگاهانه هم در حال حاضر مورد قبول آن شخص نباشد (این تعریف سنتی وجدان است).^{۳۷} در وهله دوم، وجدان را می‌توان به عقل عملی، تعبیر کرد که هنگام اعمال کردن تفکرات سنجیده ناشی از تکالیف اخلاقی، در یک وضعیت مشکل، به کار بسته می‌شوند (وجدان انتقادی).^{۳۸} و^{۳۹} سومین برداشت، به ویژه نزد کسانی که ضمن ارائه خدمات نوع‌دوستانه، مدعی فضایل اخلاقی شهودی متکامل از راه تمرین روزانه مدیریت یا اجرای فرایض دینی‌اند، ممکن است بارقه‌ای از شهود درونی یا الهام (که در فلسفه تصوف اسلامی معرفت خوانده می‌شود و در فلسفه اخلاقی اسکولاستیک مسیحی در قرون وسطی، تحت عنوان فطرت بیان می‌شد) به کمک وجدان انتقادی آید.^{۴۰}

در هر سه برداشتی که ذکر شد، مفهوم وجدان با گونه‌ای آگاهی درونی از «نورذاتی» و تحسین، یا «تاریکی درون» و محکومیت، و نیز اعتقادی راسخ به درستی عمل یا تکلیفی که به آن عمل شده یا مورد انکار واقع شده، همراه است.^{۴۱} سابقه بحث پیرامون مفهوم وجدان، قدیمی است. در قرون وسطی بحث‌های فراوانی راجع به مفهوم وجدان

36. indoctrination.

37. Peter Singer, *loc.cit.*

38. *Critical conscience* .

39. Peter Singer, *op.cit.*, p. 94.

40. Peter Singer, *loc.cit.*; Langston, Douglas C. *Conscience and Other Virtues: From Bonaventure to MacIntyre*, The Pennsylvania State University Press, University Park, Pennsylvania, 2001, p. 34.

41. Campbell Garnett A. "Conscience and Conscientiousness" in Feinberg J (ed) *Moral Concepts*, Oxford University Press, Oxford, 1969, pp. 80-92.

می‌شد و در میان این مباحثات ارجاعات بسیاری به گفته‌های ارسطو و افلاطون می‌شد. حال آنکه «نه افلاطون و نه ارسطو به صورت صریح به مفهوم وجدان اشاره نداشتند، با این وجود، در مباحثات ایشان، پیرامون موضوعاتی چون فضیلت، عقل عملی، و ضعف اراده، صحبت‌های فراوانی وجود دارد که پیشینه عقلانی بحث دربارهٔ وجدان در قرون وسطی را شکل داده‌اند.»^{۴۲} و^{۴۳} بحث‌های فلسفی مغرب نشینان دربارهٔ «وجدان» در این دوران بیشتر

42Stanford Encyclopedia of Philosophy, *Medieval Theories of Conscience*, First published Mon Nov 23, 1998; substantive revision Fri May 5, 2006, <http://plato.stanford.edu/entries/conscience-medieval>.

۴۳. نقل است روزی ابرخس از ارسطو سؤال کرد که برای طالبین حکمت پیش از شروع آن چه چیز واجب است که فراگرفته باشند. فرمود: برای طالبین حکمت لازم است که در اول وهله طلب کنند علم نفس را. گفت: طلب کردن آن به چه چیز ممکن است؟ گفت: به قوت خود نفس. ابرخس گفت قوت نفس چیست؟ گفت: همان قوه‌ای که توازن سؤال از نفس می‌کند. گفت: چگونه ممکن است که چیزی از غیر خود سؤال از خود کند؟ گفت: مثال سؤال کردن مریض از طبیب از ذات خویش و مثال پرسش کردن کور از غیر از رنگ خود. گفت: مگر نفس از بینایی خود کور است و حال آنکه شما فرمودید که نفس ام‌الحکمة است. فرمود: **بلی زمانی که نفس دارای حکمت نشد کور است و نمی‌شناسد خود را و نه غیر خود را همان طوری که انسان بینا با نبودن چراغ در تاریکی نه خود را می‌بیند و نه اطراف خود را.** استغنائی توازن چیزی نیکوتر است از بی نیازی توبه واسطه او. سعادت الهی برای نفس انسانی محتاج است به اعمال نیکو که خارجند از ذات او و این اعمال بجا آورده نمی‌شود و انجام نمی‌گیرد مگر به واسطه بدن. پس نفس در این عالم مادی مفتقر است به بدن و از این جهت است که ابراز فضیلت و شرافت برای حکمت منوط است به مملکت بدن. فرمود علامت دوستی خدای تعالی بجا آوردن عبادت و به کار بردن عدالت و انجام دادن اعمال خیر از روی فضیلت و شرافت است. کسی که دوستدار خدای تعالی شد و دوستدار عقل و فضائل گردید، محترم می‌دارد او را خدای تعالی و احسان می‌کند در حق او. لثیمان از جهت جسم صابرند و کریمان از جهت نفس. زیرا، که تحمل بر مشقات و صبر کردن بر تعذیبات و قوی بودن برای اعمال سخت و بردن بارهای گران، ممدوح نیست به جهت آنکه این نوع اعمال از صفات حیوانی است نه انسانی. اما آنچه که ممدوح است ترک شهوات نفسانی و مجاهده با وسوس شیطانی و اختیار طریقه عقلانی و راه رحمانی است. اکتفا کردن به

تأثیر گرفته از تعابیر و اصطلاحاتی بود که سنت آگوستین از نظریات این دو فیلسوف یونانی ارائه کرده بود. فلاسفه و متألهین اسلامی و ایرانی هم در این دوران نظرات بسیار جالبی دارند که مهم ترین آنها زکریای رازی است و در این مطلب مروری گذرا بر نظرات این فیلسوف بزرگ ایرانی خواهیم داشت. در این مقدمه، باید گفت که مفهوم وجدان در قرون وسطی امتزاج بسیاری با مفهوم فطرت^{۴۴} و پرهیزگاری از نگاه دینی داشت. این امتزاج امتزاج را می توان در پیروان سایر ادیان از جمله بودایی^{۴۵}، زرتشتی^{۴۶}، مسیحیت^{۴۷} و اسلام^{۴۸}

کمی دانش دلیل پستی همت است؛ زیرا، نمی داند از چه دوری جوید و چه چیز شایسته او است که بجا آرد. بیشتر مردمان ظالم و شرور متصفند به این صفت لهذا از حق گریزانند و به سوی باطل مایلند. زیاده روی در مدح کسی و یا مذمت او دلیل حماقت است. لازم است برای طلاب علم و معرفت پیش از شروع در آن بکوشند در تصفیه نفس خود و برطرف سازند صفات رذیله را و متحمل گردند به اوصاف فضیلت تا از علم خود منتفع گردند و نتیجه دانش را دریابند و گرنه علم آنان وبال خواهد شد. فرمود از سخنان استاد من افلاطون یکی آن بود که می گفت حکمت رأس علوم و آداب است و تلقیح کننده افهام. فرمود فکر ثاقب ادراک کننده آراء است و تفکر در مطالب واسطه سهولت آن. نگاه کنید به: علی مراد، داودی؛ *عقل در حکمت مشاء از ارسطو تا ابن سینا*، انتشارات حکمت، چاپ دوم، ۱۳۸۷.

44. Synderesis.

۴۵. در برخی نظام های معنوی هندو- بودایی (مانند اوبانیشادها (Upanishads)، براهما سوتراها (Brahma Sutras) و بهاگواد گیتا (Bhagavad Gita)) وجدان عنوانی است که به برخی صفات انسانی مانند قدرت شناخت فضایل و گناهان، نیکی و شر داده شده است که یک روح انسانی در پی انجام اعمال نیک و افزایش کارما در طول دوران های متعدد زندگی آنها را به دست آورده است. (Ninian Smart. *The World's Religions: Old Traditions and Modern Transformations*. Cambridge University Press. 1989. p. 382) به نقل از: <http://en.wikipedia.org/wiki/Conscience>

نوشت ۱۰.

۴۶. بر پایه عقاید زرتشتی، روح پس از مرگ باید در پل گزینش (Bridge of the Separator) معرض قضاوت قرار گیرد. در آنجا انسان های گناهکار پیشاپیش با انکار طبیعت و الایشان، یا همان وجدان، در عذابند و «میهمان ابدی سرای دروغ خواهند بود». (John B Noss. *Man's Religions*. Macmillan.)

←
 ۴۷. وجدان از نگاه خداشناسی مسیحی « قضاوت عقل است که در هنگام ضرورت [به انسان] کمک

می‌کند تا کار نیک انجام دهد و از گناه دوری جوید.»

شماره ۱۳.
 Catechism of the Catholic Church – English translation (U.S.A., 2nd edition) (English translation of the Catechism of the Catholic Church: Modifications from the Editio Typica, copyright 1997, United States Catholic Conference, Inc. — Libreria Editrice Vaticana), paragraph 1778, in : <http://en.wikipedia.org/wiki/Conscience>

۴۸. در ادبیات اسلامی و به‌ویژه نص قرآن اشاراتی به **فطرت** دیده می‌شود و فطرت انسانی به منزله نمود و جزئی از کل فطرت الهی شناخته شده است (فطرت الله التي فطر الناس عليها - روم ۳۰). به نحو ایجاز می‌توان گفت به‌رغم اهمیت و جایگاهی که مفهوم فطرت در قرآن و شریعت اسلامی دارد این مفهوم فقط در قلمرو فلسفه و علوم تربیتی مورد بحث و تحقیق قرار گرفته است و شاید **ابن عاشور**، از نادر فقها و بلکه یگانه فقیهی است که برای نخستین بار به فطرت به عنوان مفهومی کاربردی در فقه اسلامی پرداخته و آن را جزء کلیات تشریح نیز دانسته است. بسیاری، همچون **مرتضی مطهری** معتقدند « فطرت مانند طبیعت و غریزه یک امر تکوینی است، یعنی جزء سرشت انسان است (اکنسایبی نیست)، امری است که از غریزه آگاهانه‌تر است» و در جایی دیگر می‌گوید فطرت به معنی ویژگی‌های اصل خلقت و آفرینش انسان است. یعنی انسان به نوعی از جبلت و سرشت و طبیعت آفریده شده است که برای پذیرش دین آمادگی دارد و اگر به حال خود و با حال طبیعی رها شود همان راه را انتخاب می‌کند مگر اینکه عوامل خارجی او را از راهش منحرف گردانند. مطهری در کتاب فطرت به تفصیل توضیح می‌دهد که انسان دارای فطریاتی از قبیل حقیقت خواهی، آزادی خواهی، ارزش‌های انسانی، گرایش به خیر و فضیلت، گرایش به جمال و زیبایی، گرایش به خلاقیت و ابداع، عشق و پرستش و کرامت‌های انسانی است. (نگاه کنید به: مطهری؛ فطرت). اما تعریف ابن عاشور که قابلیت مطالعه آن در فقه اسلامی را فراهم می‌کند و بیشتر با الهام از معنی آفرینش در کلمه فطرت بیان شده عبارت است از « نظامی از امکانات یا توانمندی‌های بدنی و عقلی که مکلف در پرتو آن می‌تواند ادای تکلیف کند و به این جهت ... آفرینش یعنی نظامی که خداوند در هر مخلوقی نهاده است و فطرت انسان یعنی آنچه در ظاهر و باطن از نظر جسمی و عقلی بر آن آفریده شده است» معنای فطرت نزد ابن عاشور همان به‌کارگیری درست امکانات عقلی و جسمی انسان است و این معنا را نزد ابن سینا و دیگر فلاسفه مسلمان می‌یابیم. (در خصوص کاربرد مفهوم فطرت در فقه نگاه کنید به: عماد الدین، باقی؛ **حق حیات (۲) مسئله اعدام‌های زیر ۱۸ سال در ایران، ریشه‌ها و چاره‌های فرهنگی و فقهی**، سایت انجمن پاسداران حق حیات، صص ۹۶-۸۸).

نیز مشاهده کرد. در این نگاه، وجدان، اخلاقیاتی است که به صورت ذاتی در تمامی ابناء بشر وجود دارد.^{۴۹}

←
مفهوم دیگری که در ادبیات اسلامی و قرآن بر آن تأکید فراوان رفته و با مفهوم وجدان و فطرت ارتباط بسیاری دارد مفهوم *تقوا* است. پرهیزگاری یک مسلمان ملاک کرامت و ارزش وی نزد پروردگار است (با ایها الناس انا خلقناکم من ذکر و انثی و جعلناکم شعوباً و قبائل لتعارفوا، ان اکرمکم عندالله اتقکم - حجرات ۱۳). تقوای الهی از جمله مهم‌ترین توصیه‌های دینی در سفارشات پیشوایان دینی است و موارد نظیر آن در سایر ادیان نیز موجود است که پیش از این ذکر شد. نکته قابل توجه وجود دو دیدگاه کاملاً متفاوت با نتایج تقریباً متضاد درباره مفهوم و کارکرد تقوا و سایر مفاهیم دینی است. نگاه معتزله که عقلانیت و اراده انسان را ملاک تشخیص اخلاقی بودن یا نبودن افعال آدمی می‌داند و نگاه اشعری که تمام افکار و اعمال آدمی را از پیش تعیین شده می‌داند و بر آن است که همه اتفاقات عالم در لوح محفوظ مضبوط است و انسان در برابر آن اختیاری ندارد و تنها تکلیف انسان اجرای مر دستورات دینی بدون چون و چرا در چگونگی، ماهیت یا فلسفه وجودی، غایات و اثر عملی آن‌ها است. اما نگاهی میانه هم وجود دارد. برای نمونه *غزالی* بر آن است که هر چند تمام حقایق در لوح محفوظ ضبط است اما خداوند انسان را مختار آفریده و فطرتی پاک به او ارزانی داشته است و انسان اراده دارد که با انجام تکالیف الهی این فطرت را پاک نگاه دارد یا آنکه با ارتکاب گناه آن را به اصطلاح ملکوک و ناپاک گرداند. متألّهین اسلامی بیشتر وجدان را به انواع نفس که در قرآن آمده تقسیم کرده‌اند. *غزالی* و بسیاری دیگر بر آنند که بر اساس آیات قرآن ما با سه نوع نفس مواجهیم:

۱. نفس اماره (۵۳-۱۲) که «شخص را به تسلیم آزادانه در برابر خواهش‌ها و تمایلات شیطانی ترغیب می‌کند»

۲. نفس لوآمه (۲-۷۵) که «وجدان شخص است که او را به راه درست یا اشتباه می‌برد»

۳. نفس مطمئنه (۲۷-۸۹) که «خویش را به نهایت آرامش می‌رساند»

cf. Marshall G. S. Hodgson. *The Venture of Islam, Volume 1: The Classical Age of Islam*. University of Chicago Press. 1975
مطالعه در خصوص نسبت وجدان در ادبیات حقوق بشری و فطرت و تقوا در ادبیات اسلامی و آثار آن از حیث حقوق بشری می‌تواند بسیار سودمند و مفید باشد لیکن از قلمرو موضوع و تخصص نگارنده خارج است.

49. <http://en.wikipedia.org/wiki/Conscience>.

الف: وجدان نزد زکریای رازی^{۵۰}

رنه دکارت فیلسوف مشهور فرانسوی، بخش نخست «گفتار در روش راه بردن عقل» را با این جمله طنز آلود آغاز می‌کند: «میان مردم عقل از هر چیز بهتر تقسیم شده است.»^{۵۱} اما هشت صد سال پیش از او، زکریای رازی می‌نویسد: «خداوند همهٔ بندگان خویش را در سرشت برابر آفریده و هیچ کس را بر دیگری برتری نداده است، زیرا، تمام افراد بشر به گونه برابر از موهبت خرد برخوردارند.»

شاید در میان فلاسفهٔ قدیم ایران هیچ کس به اندازهٔ رازی ستایش عقل را نکرده باشد. «عقل از نظر رازی به معنای لغوی کلمهٔ عربی و قرآنی آن - یعنی: «بستن پای شتران، بند نهادن بر زبان و بازدارش از سخن» (لسان العرب، ۴۵۸/۱۱-۴۵۹) - نیست، بلکه به مفهوم واژهٔ اوستایی و پهلوی «خرد» (xratu) - یعنی قوهٔ مدرکهٔ انسانی، عزم و تصمیم «باشد (برهان قاطع، ۷۲۹/۲).»^{۵۲}

رازی فصل اول کتاب طب روحانی خود را به «فضیلت و ستایش عقل» اختصاص داده و نظر خود را در منزلت عقل و خرد ارائه کرده است. وی کتاب دیگری دارد به نام «میزان العقل»، یا «ترازوی سنجش خرد» در جهت تشریح خرد عملی. این کتاب که

۵۰. محمد زکریای رازی (۲۵۱ ه.ق. - ۳۱۳ ه.ق.) (۲۴۴ ه.ش. - ۳۰۴ ه.ش) پزشک، فیلسوف و شیمی‌دان ایرانی که آثار ماندگاری در زمینهٔ پزشکی و شیمی و فلسفه نوشته است و به عنوان کاشف الكل و جوهر گوگرد (اسید سولفوریک) مشهور است. به گفته جرج سارتن، پدر تاریخ علم، رازی «بزرگ‌ترین پزشک اسلام و قرون وسطی بود.» این دانشمند ایرانی از آن‌جا که کتاب‌های خود را به زبان عربی می‌نوشت، نزد غربیان به جالینوس عرب نیز مشهور بوده است.

۵۱. محمدعلی، فروغی؛ سیر حکمت در اروپا به انضمام گفتار در روش راه بردن عقل، انتشارات زوار، ۱۳۸۸، ص ۳.

۵۲. پرویز، اذکائی؛ حکیم رازی: حکمت طبیعی و نظام فلسفی محمد ابن زکریای صیرفی، طرح نو، چاپ دوم، ۱۳۸۴، ص ۶۰۶.

منحصراً در باب روش اندیشه و ارزیابی آراء و افکار، و هدایت خرد نگاشته شده، کتابی یگانه شبیه گفتار در روش راه بردن عقل دکارت است و از این رو، شاید بتوان نگرش رازی را پیش زمینه نظریه مدرن دکارت دانست.

رازی معتقد است: «... خرد چیزی است که اگر نبود، وضع ما همچون حال چارپایان و کودکان و دیوانگان را می مانست؛ چه هم به آن است که ما اعمال عقلی خود را پیش از ظهور حسی آنها به تصور می آریم، پس آنها را چنان درمی یابیم که گویی احساس شان کرده ایم؛ آنگاه صورت های آنها را با افعال حسی خود می نمایانیم، تا مطابق با آنچه که تخیل و تصور کرده ایم - پدیدار شوند. چون خرد را چنین ارج و پایه و مایه و شکوهی است، سزا است که آن را از پایگاهش فرود نیاریم و به پستی اش نکشانیم؛ و آن را که فرمانروا است، فرمانبرش نگردانیم؛ بر لگام دار خود لگام نزنیم، راهبر را مباد که به پیروی و اداریم؛ بل همانا باید که در همه امور به او روی آوریم، و در همه احوال به آن اتکاء و اعتماد ورزیم.»^{۵۳}

رازی نیز همچون کانت بر آن است که «کرامت انسان و آزادگی اش صرفاً در «عقل» و حکمت و معرفت اوست.»^{۵۴} این بنای کرامت انسانی بر خرد، قرابت نظریات رازی را با فلاسفه دوران مدرن نمایان می سازد. او طبقه بندی انسان ها بر مبنای ظرفیت ذاتی شان را (که پایه تفکرات ارسطو و افلاطون در اداره امور جامعه و منشاء اختلاف طبقاتی از نگاه فلسفی بود) مردود می داند و بر آن است که تمام استعداد های مختلف انسان ها همانا از سهم برابر ایشان در خرد است که البته نه تنها «آنان را فراخور حال به امور مادی و مسائل عملی قادر می سازد، بلکه در حصول بر آراء صحیح در باب مسائل نظری هم توان می بخشد.»^{۵۵}

۵۴. پرویز، اذکائی؛ همان، صص ۹-۶۰۸.

۵۴. پرویز، اذکائی؛ همان، ص ۶۱۰.

55. Dictionary of Scientific Biography, Vol. 11, p.323, citation from:

رازی بر آن است که بین وجدان یا «تمامیت روحانی» انسان و سلامتی جسمانی فرد رابطه‌ای بسیار نزدیک وجود دارد؛ با این ترتیب، به جای آنکه فرد تسلیم امیال خود شود، باید از شناخت و آگاهی پیروی کند، قوه تعقل و هوش خود را به کار بندد تا *حما* را در زندگی خود اعمال کند.^{۵۶}

وی به درخواست امیر ری کتابی موجز در باب اخلاق نوشته و آن را «طب روحانی»^{۵۷} نامیده است. شاکله فلسفه اخلاقی رازی را می‌توان در این کتاب مشاهده کرد. او با اشاره به نظر افلاطون مراتب نفس را بر سه قسم می‌داند: «یکی به نام نفس گویا و خدایی، دیگری نفس غضبی و حیوانی و دیگری نفس نباتی و نامی و شهوانی. نفس حیوانی و نباتی از برای نفس گویا به وجود آمده‌اند... نفس نباتی به جسم غذا می‌رساند... نفس غضبی در سرکوبی نفس شهوانی [یا به عبارت درست‌تر اداره آن] به نفس گویا کمک می‌کند تا از اندیشمندی باز نایستد»^{۵۸}... اما مزاج دماغ نخستین آلت و وسیله **نفس گویاست**، حس و حرکت ارادی و تحیل و فکر و ذکر نیز از دماغ صادر می‌شود...»^{۵۹}.

رازی مراد خود از تقریر کتاب طب روحانی را اقامه حجج و براهین در تعدیل افعال نفس‌های سه‌گانه نامیه حسیه و ناطقه دانسته است. بر آن است که «افعال (کنش و واکنش‌های روحی) بخشی تابع اراده فرد است؛ در واقع آموزه **خودآگاهی** آدمی نسبت به امور نفسانی و رفتار اخلاقی خویش [را مطرح کرده است]... و اما [می‌گوید] از سه

پرویز، اذکائی؛ همان، ص ۶۱۱.

56. A.J. Arberry (transl.), *The spiritual Physik of Rhazes*, (London, John Murray 1950), citation from: <http://en.wikipedia.org/wiki/Conscience>.

۵۷. الطب الروحانی.

۵۸. توضیح از من است.

۵۹. *رسائل فلسفیه*، ص ۲۸-۲۷، به نقل از پرویز، اذکائی؛ همان، ص ۵۴۲.

قسم نفس آنچه با روح انسانی انطباق پذیرد، همان «نفس ناطقه» یا جنبه عقلانی و الهی نفس کلیه است.^{۶۰} رازی معتقد است که صفات رذیله انسانی نتیجه آن است که انسان از خرد دوری گزیده است، او «اساس کتاب طب روحانی خود را بر دو مفهوم «عقل» و «هوی» نهاده، فضائل و رذائل را پدیده‌های آن دو می‌داند.»^{۶۱} «صفات رذیله به مانند غضب و کذب و بخل و حسد و حرص دنیاوی و جز این‌ها، همچنان منسوبند به «هوی» که از متابعت عقل سر می‌پیچد.»^{۶۲}

از سخنان رازی می‌توان این‌گونه دریافت که او بر این عقیده استوار است که ملاک شناخت خیر و شرّ افعال انسان عقل است و در میان پایه‌های مختلف و گوناگون برای عدالت و اخلاق، او «خرد» را مقیاس تشخیص عدالت در رفتار می‌داند. شاید به تسامح بتوان گفت نظریه رازی شکل تا حدودی غیر سازمان یافته اخلاق محض کانت است. وی طلایه‌دار آزادی خرد برای کشف قاعده عام اخلاقی و نیز عدالت در قاعده حقوقی است، امری که کانت قرن‌ها پس از او به کمال رساند.

رازی بر آن است که ما «باید سازوار با خرد رفتار کنیم و هم با ایستارش»^{۶۳} کار نماییم؛ هرگز مباد «هوی» را بر آن چیره ساخت، که همانا آفت اوست و آن را تیره و تار کند؛ چه آن را از راه و رفتارش به دور راند، و از آماج خود و راستاری‌اش بگرداند؛ و

۶۰. پرویز، اذکائی؛ همان، ص ۷۴۵.

۶۱. البته دوگانه خرد و هوی به کرات در آثار افلاطون و پیروانش آمده است. لیکن اینکه متفکری، تمامی قواعد اخلاقی و بر ساختن دستگاهی اخلاقی که کاملاً عقلانی است و به کرات خود را مبری از هرگونه تفکر لاهوتی دانسته، و بر استقلال حجیت عقلانی در استنباط احکام اخلاقی (و طبعاً حقوقی) پافشاری داشته است، از ویژگی‌های منحصر به فرد رازی در میان فلاسفه قرون وسطی است. و تا ظهور بیکن، دکارت و کانت نمی‌توان نمونه‌ای چنین برجسته یافت.

۶۲. پرویز، اذکائی؛ همان، ص ۷۴۴.

۶۳. ایستار = طرز فکر، باور.

همان خردمند را از رسیدن به فرازش و نیکفرجامی باز دارد؛ و لذا باید که بر هوی سخت گیریم، او را خوار و رام سازیم، وادارش کنیم و مجبور تا از امر و نهی خرد فرمان برد...»^{۶۴}. رازی تنها ملاک علم (در معنای کشف حقیقت اشیاء و وقوف علمی به مجهولات) و به تبع آن علم به قواعد اخلاقی را خرد محض استدلالی می‌داند و سعادت همه مردم را در آن می‌داند که با فلسفه آشنا شوند و خرد ورزی بیاموزند تا قواعد اخلاق را درک کنند،^{۶۵} امری که کانت بعدها بر آن تأکید بسیار کرد؛ و به همین سبب بسیاری از اندیشمندان هم دورانش و یا نزدیک به او مانند ابن سینا، وی را تکفیر کردند. در ادامه و با بررسی نظریه اخلاقی کانت می‌توان به اهمیت نظرات رازی در فهم آزادی وجدان دست یافت.

ب: مفاهیم وجدان نزد فلاسفه قرون وسطی

به‌طور کلی می‌توان گفت در قرون وسطی دو دیدگاه کلی درباره نسبت میان وجدان و فطرت مطرح شده است که اشاره به آنها در این بحث مقدماتی ضرورت دارد. نخست، نگاه ارادی^{۶۶} که به بهترین نحو توسط بوناونتور مطرح شده است. دیدگاه دوم که بیشتر توسط توماس آکویناس (سن توما داکن) توسعه یافته، نگاه شهودی یا روشنفکرانه^{۶۷} است. بوناونتور در کتاب شرحی بر جملات، درباره هر دو نگاه بحث کرده است^{۶۸} او «وجدان را کاملاً در چارچوب توان عقلانی^{۶۹} قرار داده و تصریح می‌کند که وجدان

۶۴. پرویز، اذکائی؛ همان، ص. ۶۰۹.

۶۵. «مردم به این عالم علوی نرسند مگر به فلسفه»؛ پیسین، ص ۶۰۰.

66. *Voluntaristic.*

67. *Intellectualistic.*

68. *Bonaventure, Commentary on the Sentences, Book II, distinction 39.*

69. *rational faculty.*

بخشی از عقل عملی است زیرا، به انجام افعال انسانی مربوط است. از این رو، وجدان همان قدر که با اراده ارتباط دارد با احساسات نیز مرتبط است. از سویی دیگر، وی فطرت را در اثرپذیری وجود انسانی دانسته است، به همین سبب وی فطرت را عنصری می‌داند که انسان را به سمت نیکی برمی‌انگیزد.^{۷۰}

اما برای بررسی مفهوم وجدان شهودی از نگاه فلسفی، بهترین نقطه عزیمت، تعریفی است که توماس آکویناس ارائه کرده است. وجدان در نظر توماس آکویناس «قدرتی خارق‌العاده یا شهودی درونی نیست، بلکه هوش انسان در مقام عمل است که بدو در شکل انبانی از قضاوت‌ها درباره معقول بودن (درستی) یا نامعقول بودن (نادرست بودن) نوع اعمال آدمی یا به عبارت دقیق‌تر انواع انتخاب‌هایش است.»^{۷۱} از آنجا که بیان چنین قضاوت‌هایی به این شکل است که «این حقیقت دارد که [فلان گونه رفتار یا عمل همواره [یا عموماً] خطا است» یا «فلان امر [همواره] [یا: عموماً] عقلاً لازم [یا ممنوع] است»، همانطور که وی تأکید دارد، معمولاً این‌طور است که وجدان یک شخص برای او اجبار و الزام می‌آفریند، حتی اگر آشکارا اشتباه باشد یا او را به راهی نادرست یا جرمی فاحش رهنمون شود.

به این ترتیب، از آنجا که منطقاً امکان ندارد که کسی بتواند آگاه باشد قضاوت کنونی‌اش که بر اساس وجدانش بوده، خطا است، قرار گرفتن خود شخص در برابر قضاوت وجدانی‌اش دایر بر خیر بودن حقیقت مورد بیان، و عقلانیت قضاوتش ممکن

70. Medieval Theories of Conscience, *loc.cit.*

71. Stanford Encyclopedia of Philosophy, *Aquinas' Moral, Political, and Legal Philosophy*, ST I-II q. 19 a. 5; Ver. q. 17 a. 4, First published on Fri. Dec. 2, 2005, <http://plato.stanford.edu/entries/aquinas-moral-political>.

نیست و نمی‌تواند آن را خطا انگارد.^{۷۲} این حقیقت که اگر کسی قضاوت فاسدی کند، اگر از قضاوت خود پیروی کند نیز به خطا رفته است^{۷۳} بر وجه جبری قضاوت وجدان (برای خود فرد تصمیم گیرنده) تأثیری ندارد.

این آموزه درباره وجدان که در دوران توماس آکویناس یک نوآوری بود، امروز نیز گاه به صورتی نادرست بیان می‌شود یا به عنوان گونه‌ای نسبی‌گرایی^{۷۴} یا عمل‌گرایی^{۷۵} اعمال می‌شود.

نظریه آکویناس نیز تا حدودی مبتنی است بر تفکر و خردورزی.^{۷۶} زیرا، او نیز مجموعه قضاوت‌های پیشینی را به خودی خود وجدان نمی‌پندارد. تأکیدی که آکویناس بر عقلانیت و خردورزی برای کشف این مجموعه قضاوت‌ها دارد بسیار مهم است،^{۷۷} لیکن

72. *Ibidem.*

73. *Ibid.*, ST I-II q. 19 a. 6

74. *Relativism.*

۷۶. Subjectivism در این سیاق می‌توان این واژه را عمل‌گرایی (در برابر عینیت‌گرایی) قرار داد. اصول اخلاقی و حقوقی که ناشی از اصل عام عدالت هستند همواره عینی یا *Objective* هستند و برای هر کس در هر زمان تکلیف آورند زیرا، بر اساس قاعده عام بنا شده‌اند و امیال و نفع شخصی در آنها راهی ندارد حال آنکه در عمل‌گرایی دیگر جایی برای عمل به تکلیف نیست حتی اگر عمل‌گرایی، کاملاً به صورتی اتفاقی، منجر به مراعات اصول اخلاقی باشد باز هم نمی‌توان آن را اخلاقی دانست، چه امیال و خواهش‌ها و به یک کلام منفعت فردی و خصوصی مبنای آن بوده است. کانت این گونه قواعد را که بر مبنای امیال یک یا چند کس است و بهره‌ای از ویژگی قاعده عام اخلاقی ندارد قاعده *subjective* می‌نامد و پیروی از آن را اخلاقی نمی‌پندارد. نگاه کنید به: راجر سالیوان؛ همان، ص ۶۸.

۷۶. سن آگوستین ضمن دفاع از نظریه وحدت فضایل افلاطون «استدلال می‌کرد که عشق به خداوند این وحدت را فراهم می‌کند. گذشته از این، وی ادعا می‌کرد آنچه که نویسندگان کافر فضیلت می‌خوانند در حقیقت گناهند مگر آنکه برای عشق به خدا صورت پذیرند» (A.J. Arberry, *loc.cit.*)

۷۷. تمایز ذاتی بودن وجدان ویژه عوام نیست. ژان ژاک روسو در کتاب *امیل* که یکسره در باب تربیت کودکان است می‌گوید: «... وجدان! ای غریزه الهی، داور نیکی و بدی که انسان را به خداوند شبیه

در هر حال نمی‌توان تلقی آکویناس را محکک شناخت وجدان دانست. چه در این صورت هر کسی با هر معیار اخلاقی می‌تواند این‌طور ادعا کند که بر اساس وجدان عمل کرده است و حکم وجدانی‌اش چنین بوده است. زیرا، این وجدان بیش از آنکه ناشی از خرد ورزی باشد ناشی از تلقین خانواده، هم مسلکان، همشهریان، هم‌نژادان، و یا هم‌وطنان (در یک کلام، جامعه) باشد.

مادام که اختلاف بر سر قلمرو و چگونگی مراعات قواعد ریز و کم اهمیت باشد، شاید مشکل جدی مطرح نشود، اما وقتی مجال طرح حقوق برابر انسان‌ها و اصل عدم تبعیض پیش آید، احکام وجدانی از این دست می‌توانند فاجعه به بار آورند.

پ: مفهوم وجدان و آزادی وجدان از منظر فلسفه اخلاق کانت

شناخت دقیق از مفهوم آزادی وجدان جز با مطالعه نظریه اخلاقی کانت ممکن نیست. کانت به عنوان معمار فلسفی حقوق بشر مدرن و اثرگذارترین فیلسوف بر دنیای امروز، نظراتی بدیع در علوم انسانی ارائه کرد که هنوز هم مرجع متفکرین و اندیشمندان و به ویژه پژوهندگان حقوق بشر است. برای ورود به بحث و شناخت دقیق‌تر از نظریه کانت و بهره بردن از این نظریه در شناخت مفهوم آزادی وجدان ناچار از طرح چند مقدمه هستیم.

نخست، کانت بر این عقیده است که «پایه‌های اعتقادات اخلاقی غالباً هنجارهای

می‌کنی، بدون تو شعور و نیروی تعقل لجام گسیخته به هیچ اصلی پایبند نیست» او بر این عقیده است که آموزش فکری تنها باید پس از شکل‌گیری شخصیت اخلاقی شکل بگیرد. روسو به اندرز لاک در مورد لزوم استدلال برای اطفال می‌خندد: «اطفالی که برای آنها پیوسته استدلال شده است به نظر من بسیار احمق می‌آیند، از میان همه قوای انسانی عقل گزیده‌ترین و آخرین قوه است و آن وقت می‌خواهید از این عامل برای آموزش اولیه طفل استفاده کنید؟ شما کار را وارونه آغاز می‌کنید.» روسو و انقلاب، تاریخ تمدن، ویل دورانت، ص ۲۴۷.

مختلف و متعارض دینی/مذهبی یا سایر هنجارهای فرهنگی است» پس این پرسش مهم مطرح است که چگونه ممکن است نظامی از قوانین به وجود آورد که اخلاقاً برای همه کس پذیرفتنی باشد؟ کانت برای رفع این مشکل قائل به اصلی ماقبل سیاسی در قانون‌گذاری شد و آن را « اصل عام عدالت»^{۷۸} نامید.^{۷۹} بر پایه این اصل قواعدی برای همه انسان‌ها پذیرفتنی هستند که عادلانه باشند به آن معنی که هر فرد با هوش عادی بتواند با رجوع به عقل خود تصدیق کند که این قاعده باید هنجار رفتار اجتماعی و الزام‌آور باشد و از درون برای آن احترام قائل باشد ولو آنکه با منافع شخصی یا موقت او در تضاد باشد.^{۸۰}

اما در بیان مبنای این اصل کانت معتقد است «یگانه اساس ممکن برای اصل عام عدالت، حجیت عقل است و بس، که شواهد آن را در تفکر اخلاقی مردم عادی می‌بینیم. مردم همه به وظایف اخلاقی ملتزمند و، بنابراین، شک نیست که ذاتاً از درکی از اخلاق و

78. Universal Principle of Justice.

۷۹. راجر سالیوان؛ همان، ص ۴۰.

۸۰. مانند اصل عام عدالت، قوانین ماهوی نیز که بی واسطه از آنها به دست می‌آیند باید به‌طور پیشینی [یعنی مستقل از تجربه] قابل تصدیق باشند - به تعبیر دیگر، به گفته کانت، عقل باید به تنهایی آنها را تصدیق کند [نه به مدد تجربه]. چون این قوانین، قوانینی هستند که مردم به اطاعت از آنها التزام دارند، باید قوانینی باشند که هر کس با هوش متوسط بتواند تصدیق کند که درست و بحق و الزامی‌اند. به نظر کانت و پیروان او چنین قوانینی به‌طور قطع هر گونه رفتاری که تجاوز به شخص دیگری باشد، یا به مقام برابر، توانایی ایشان برای سرنوشت خویش و عمل کردن به نحو مسئولانه و آبرومند، یا به آنچه مالک آن هستند تجاوز کند، ممنوع می‌داند. «این اصول فرعی مجموعاً چیزی را تشکیل می‌دهند که کانت آن را نظام قوانین ناظر بر عدالت طبیعی (Natural Justice) می‌نامد. و به دلیل کلی بودن این اصول فرعی کانت وضع قوانین مشخص‌تری را ضروری می‌داند که آنها را «قوانین موضوعه» (Positive Laws) می‌خواند.»، راجر سالیوان، همان، ص ۴۳.

هنجارهای اخلاقی برخوردارند که در اساس درست است (۴۰۴)»^{۸۱}،^{۸۲}

دوم اینکه، **اصل عام عدالت** و جایگاه آن در نظام حقوقی از نظر کانت، دقیقاً کارکرد امر مطلق^{۸۳}، و صور سه گانه آن، در شکل دهی به دستگاه اخلاقی او را دارد. از دیگر سو، کانت بر این عقیده است که همه مردم به صورتی ذاتی درکی از اخلاق و هنجارهای اخلاقی دارند که در اساس درست است اما این درک به طریق اولی منوط است به **تفکر مستقل**، و استقلال از نظر کانت یعنی اراده معطوف به تکلیف. اراده وقتی آزاد است که به تکلیف اخلاقی عمل کند. به این ترتیب باید بر این نکته اساسی تأکید کرد که اراده آزاد منوط است به وجود تفکر مستقل، که به دلیل برابری عقول انسانی در همه به یک اندازه موجود است.

به نوشته کانت «توان تفکر مستقل برای تشخیص مستقل اینکه چه چیز اخلاقاً درست و چه چیز نادرست است، به دلیل توان تعقل و استدلال آدمی، در همه کس «ذاتی» است. او می‌افزاید اگر به عقل رجوع کنیم، می‌بینیم انکار اصل مورد بحث، به این حکم به شدت باطل می‌انجامد که «هر عملی که با آزادی همه کس مابینت داشته باشد، عادلانه است» چنین قضیه‌ای به جای اینکه اصلی برای محدود ساختن هرج و مرج در جامعه باشد، نسخه‌ای برای ایجاد هرج و مرج خواهد بود. بنابراین، فقط رجوع به عقل - یعنی در واقع رجوع به اصل امتناع تناقض - صحت این اصل عام را ثابت می‌کند که قوانین ناظر بر عدالت باید اصولی باشند که همه کس، صرف نظر از سایر اعتقادهای اخلاقی خویش،

۸۱ شماره صفحات داخل پرانتز مربوط است به شماره صفحات کتاب **مابعدالطبیعه اخلاق** کانت چاپ فرهنگستان علوم پروس است. نگاه کنید به: بنیادهای مابعدالطبیعه اخلاق، ترجمه حمید عنایت و علی قیصری.

۸۲ راجر، سالیوان؛ همان، ص ۴۲.

83. *Categorical Imperative.*

بتواند عقلاً آنها را تصدیق کند.» به نظر راجر سالیوان، «این استدلال از جهتی مستلزم دور است، زیرا، نیروی تعقل اخلاقی، اساس قانون خود آن قرار می‌گیرد. اما این امر لطمه‌ای نمی‌زند، زیرا، پایه اخلاق را هر چیزی بیرون از خود آن قرار دادن، اخلاق را نابود می‌کند.»^{۸۴}

خلاصه نظریه کانت درباره حقوق و جامعه آن است که «اساس دولت (یا به عبارت ساده‌تر «نرم») بر دو قسم است، ممکن است زور باشد، یعنی خواست و اراده خودسرانه حکمرانی مستبد، یا مبتنی بر حکومت قانون، که خود، مبتنی است بر احترام یکپارک شهروندان از زن و مرد، و به توان عقلی هر کس برای حکومت بر خویش و تصمیم گرفتن و قبول مسئولیت برای خویشتن... پایه ساختار چنین دولتی (یا به عبارت ساده نظام حقوقی) باید اصل عام عدالت باشد که مقرر می‌دارد قوانین کشوری رفتار منافی امکان همکاری اجتماعی را منع کنند، و کانت مصرانه می‌گوید بنیادی‌ترین قوانین، قوانینی هستند که هر کس بتواند با آنها موافقت کند و از آنها اطاعت کند.»^{۸۵}

هانا آرنت، در کتاب *اندیشیدن و ملاحظات اخلاقی*، با نگاهی فلسفی - اخلاقی به مدافعات آیزمن در برابر اتهاماتش می‌گوید «به کار بردن عبارتهای قالبی، جمله‌های ساخته و پرداخته، توسل به تعابیری معین یا شیوه‌هایی قراردادی و یکنواخت، از لحاظ اجتماعی این نقش را دارند که از انسان در برابر واقعیت، در برابر مقتضای اندیشه که وجود رخدادها و واقعیات سبب می‌شود، صیانت می‌کنند.» وی ادامه می‌دهد: «انسان اگر همیشه به مقتضای اندیشه عمل می‌کرد بسیار زود از پای درمی‌آمد؛ اما آیزمن این گونه نبود. بدیهی است که از چنین مقتضایی آگاهی نداشت. این نبود کامل اندیشه توجه مرا جلب کرد. آیا بدی کردن (نه تنها ارتکاب گناهان ناشی از ترک فعل بلکه گناهان ناشی از انجام

۸۴. راجر، سالیوان؛ همان، ص. ۴۲.

۸۵. پیشین، صص ۴۲-۴۳.

فعل نیز) در صورتی که علاوه بر نداشتن انگیزه‌های سزاوار سرزنش (به عبارت حقوقی) فاقد هر انگیزه‌ای، کمترین سودی و یا منظور خاصی باشد امکان‌پذیر است؟ آیا بدی، هرگونه تعریف شود، یعنی «قصد آشکارا بدی کردن» شرط لازم برای تحقق یک عمل بد نیست؟ آیا توان قضاوت کردن، نیک را از بد و زشت را از زیبا تشخیص دادن با استعداد اندیشیدن انسان بستگی ندارد؟ آیا ناتوانی از اندیشیدن نبود فاجعه‌بار آن چیزی نیست که وجدانش می‌نامیم؟»^{۸۶ و ۸۷}

آرنت در ادامه می‌پرسد «آیا عمل اندیشیدن به خودی خود، عادت به آزمودن و

۸۶ هانا، آرنت؛ *اندیشیدن و ملاحظیات اخلاقی*، ترجمه عباس باقری، نشر نی، چاپ اول، ۱۳۷۹، صص ۲۱-۲۰.

۸۷ این گونه دفاعیات را می‌توان در رسیدگی‌های شعب ویژه دادگاه کیفری کامبوج برای رسیدگی به جنایات خمرهای سرخ هم مشاهده کرد. در نخستین محاکمه از این دست که در سال ۲۰۰۹ آغاز شد یکی از متهمان به جنایت علیه بشریت به مطلبی بسیار جالب اشاره دارد که ما را در فهم مفهوم حق بر آزادی وجدان یاری می‌کند. **کتک گوئیک او معروف به دوک** در اعترافات خود نزد دادگاه اعلام کرد که «من برای همیشه مسئول جنایاتی هستم که در بازداشتگاه اس-۲۱ به وقوع پیوست.» وی ادامه داد «من پاسخگوی تمامی ملت کامبوج برای جان‌هایی هستم که بر باد دادم. من عمیقاً از چنین حجم غیر قابل باور کشتار متأسف و پشیمانم. من زندگی‌ام را به خدمت یک سازمان تبهکار در آوردم. من نمی‌توانستم از این سازمان جدا شوم. من مانند یک جزء از یک ماشین بودم. من پشیمانم و خاضعانه از روح آن کشتگان عذر می‌خواهم. من تمامی جنایات واقع شده در بازداشتگاه اس-۲۱ را از لحاظ حقوقی و اخلاقی به رسمیت می‌شناسم.» این دقیقاً به آن معنی است که این متهم در هنگام ارتکاب جنایاتی بسیار فجیع هیچ‌گاه در درستی یا نادرستی اعمال خود اندیشه نمی‌کرده است و اجرای دستورات مافوق را دقیقاً اجرای عدالت می‌دانسته است. در جایی دیگر وی اعتراف می‌کند که هنوز عقل انتقادی‌اش شروع به کار نکرده بود. این نبود قوه تعقل نقادانه نشان از نقض آزادی وجدان است. بررسی این پرونده و زوایای بسیار جالب آن را به مجالی دیگر وامی‌گذاریم.

Extraordinary Chambers in the Courts of Cambodia, Trial Chamber, *TRANSCRIPT OF TRIAL PROCEEDINGS - KAING GUEK EAV "DUCH" PUBLIC*, Case File N° 001/18-07-2007-ECCC/TC, 25 November 2009, 0901H, p.67-69.

پژوهیدن هر پیش‌آمدی بدون توجه به محتوای خاص و بی‌اعتنایی به نتایج آن می‌تواند ذاتاً چنان باشد که آدمیان را "مقید" به پرهیز از بدی کند؟ واژه خود-آگاهی، "وجدان"، در هر حال همین را نشان می‌دهد، زیرا، معنای آن "شناختی با و به وسیله خویش" است، شناختی که با هر اندیشیدنی فعلیت می‌یابد. بالاخره آیا واقعیت کاملاً شناخته شده و غالباً نگران‌کننده، که تنها اشخاص خوب از وجدان رنج می‌برند و جنایتکاران واقعی بسیار کم به آن حالت دچار می‌شوند، فوریت طرح این مسائل را بیشتر نمی‌کند؟^{۸۸} و ادامه می‌دهد «برای آنکه نظر خود را به نحوه دیگری، با به کار بردن واژه‌های کانت، بیان کرده باشم می‌گویم پس از آنکه پدیده‌ای - مسئله‌ای عملی^{۸۹} - هشدارم داد و خواه ناخواه مفهومی (مفهوم عادی شدن بدی) را در اختیارم نهاد دیگر نمی‌توانستم از طرح مسئله‌ای حقوقی^{۹۰} خودداری کنم و از خود نپرسم: "به چه حق آن را در اختیار داشتم و به کار می‌بردم"^{۹۱}».

با این ترتیب قضاوت شخص بر اساس الگوهای ذهنی که بدون عقلانیت و فارغ از منطق عقلانی بر ناخودآگاه او تحمیل شده و مبنای قضاوت او را شکل می‌دهد (و او بدون هیچ پرسش و تأملی این قضاوت را بدیهی و حق می‌داند) می‌تواند وی را بر آن دارد که دیگری را به عنوان موجود ذی‌حق نداند و به راحتی قانع به نقض حق‌های وی شود. اگر استعداد تشخیص نیک از بد رابطه‌ای با اندیشیدن داشته باشد پس باید فعلیت یافتن آن را در هر شخصی که از سلامت روان برخوردار است، بدون توجه به دانشمند یا

۸۸. هانا، آرنست؛ همان، ص ۲۱.

89. *questio facti*.

90. *questio juris*.

91. Kant, *note de cours publiée après sa mort*, Akademie Ausgabe; VII. XVIII, n° 5636.

۹۲. هانا، آرنست؛ همان، ص ۲۲.

بی دانش بودن، هوشمند یا احمق بودن او "خواستار" باشیم.^{۹۳}

کانت تقریباً تنها فیلسوفی است که از این عقیده شایع، که فلسفه تنها به اقلیتی مربوط می‌شود، درست به دلایل نتایج اخلاقی ملازم با آن در رنج است و نه تنها فلسفه به ویژه فلسفه اخلاق را همگانی نمی‌داند که اساس فلسفه اخلاق و شناخت امر مطلق را فهم عامه مردم قرار می‌دهد.

این که، ضابطه‌ای را هنجار اخلاقی بدانیم، که هر انسان عادی با هوش معمولی بتواند در هر جایی آن را برای همگان ضابطه رفتار اجتماعی بداند (امر مطلق) خود بیانگر اهمیتی است که کانت به عامه مردم می‌دهد. او در این باره می‌نویسد: «حماقت معلول بددلی است».^{۹۴} مطلبی که به نظر آرتز با این شکل‌بندی حقیقت ندارد. از نظر آرتز، ناتوانی برای اندیشیدن، حماقت نیست. این ناتوانی در آدم‌های بسیار هوشمند نیز دیده می‌شود؛ و دشوار است که بگوییم بدی مسبب آن است زیرا، نبود اندیشه و نیز حماقت هر دو پدیده‌هایی رایج‌تر از بدی‌اند. مسئله اینجاست که برای ارتکاب بدی‌های بزرگ، بددلی که پدیده‌ای کمیاب است ضرورت ندارد. به این سان به گفته کانت برای پرهیز از بدی، به فلسفه یعنی به کاربرد خرد به عنوان توانایی اندیشیدن نیازمندیم.^{۹۵} یکی از پایه‌های فلسفه اخلاق کانت آن است که اخلاق باید در معرض بحث عمومی قرار گیرد. «در این صورت دیده خواهد شد که اخلاق در اساس عبارت است از شاخص‌های ناظر بر عدالت در منع رویه‌هایی^{۹۶} که دیگران عقلاً نتوانند بپذیرند، و در بیان هنجارهای سزاوار در مقام

۹۳. پیشین، ص ۲۵.

94. *Akademie Ausgabe*, vil.XVIII, n° 6900.

۹۵. هانا، آرتز؛ همان، صص ۲۶-۲۵.

۹۶. به نظر ادیان تلفظ فارسی درست این واژه ruyé است و به معنای (۱) سطح و ظاهر و بالا، و (۲) طریقه و روش (فرهنگ ناظم الاطباء) دانسته شده است. اگر به تلفظ عربی باشد به تشدید یاء آن را به معنای اندیشیدن و تعمق و تأمل در عربی می‌گیرند و درست می‌شمارند، و گرنه در فارسی نادرست می‌دانند

قانون، در دولتی که به جمیع شهروندان خود احترام بگذارد.^{۹۷} کانت در یادداشتی خصوصی که پس از مرگ او منتشر شد می‌نویسد: «من با این اصل موافق نیستم که اگر چیزی با کاربرد خرد به اثبات رسید دیگر نتیجه نباید مورد تردید قرار گیرد چنانچه گویی اصل بدیهی و قاطعی است.» و «من با این عقیده موافق نیستم ... که وقتی چیزی ثابت شد دیگر نباید درباره آن شک کنیم. چنین چیزی در فلسفه محض ناممکن و روح ما ذاتاً از آن بیزار است.»^{۹۸} با این ترتیب و بر اساس اصول نظریه اخلاق محض کانت «ما حق نداریم به هیچ طرز رفتار متیقنی، به هیچ قاعده اخلاقی یا به هیچ فرمانی برای عمل اندیشیدن، و کمتر از آن به هیچ تعریف جدیدی از اینکه چه چیز نیک و بد است، با فرض قطعیت، امیدوار باشیم.»^{۹۹}

سوم: مفهوم حقوق بشری آزادی وجدان

با مقدمات پیش گفته، می‌توان به این نتیجه رسید که از نظر فلاسفه اخلاق به‌ویژه کانت، مفهوم وجدان با مفهوم اندیشیدن و اراده ارتباط وثیقی دارد. آزادی وجدان از این منظر یعنی آزاد بودن اندیشه انسانی برای نفس خردورزی. این آزادی، در مفهوم آزادی از پیش‌داوری، تعصب، تنفر، دیگر هراسی و دیگر

(دهخدا و معین و دیگران). اما رویه در فارسی به معنای غلط جا افتاده و یکی از مصطلحات مهم حقوق ایران است (رویه قضایی، وحدت رویه) و ما واژه دیگری را نمی‌شناسیم که کاملاً به این مفهوم باشد و جای آن را بگیرد و رفع نیاز کند. از این رو، به رغم اشکالی که ممکن است داشته باشد آن را در برابر Policy قرار داده‌ایم هرچند این واژه معانی دیگری هم در انگلیسی دارد. عزت الله، فولادوند و راجر، سالیوان؛ همان، ص ۵۳، پانویس شماره ۱.

۹۷. راجر، سالیوان؛ همان، صص ۵۳-۵۲.

۹۸. به نقل از پیشین، ص ۲۸.

۹۹. پیشین، ص ۲۹.

ستیزی و در یک کلام آزادی از تفکری است که ذاتاً در آن برتری جویی تبلیغ و ترویج می‌شود به گونه‌ای که اندیشیدن را حتی برای انسان‌هایی بسیار باهوش متوقف می‌سازد. این متوقف ساختن اندیشه یعنی نقض آزادی وجدان.

باید تأکید کرد که، به هر تقدیر به واسطه طبیعتِ درک، و قضاوت انسان از پدیدارها و اطرافش، رسیدن به مرحله‌ای که فرد هیچ قضاوت پیشینی نداشته باشد شاید امکان‌پذیر نباشد و به همین مایه، متفکرین و به‌ویژه کانت بر لزوم تقویت و به کار بستن مدام استدلال انتقادی برای بازبینی و پژوهش درباره‌ی درستی قضاوت‌های انسانی را، یک امر اخلاقی می‌دانند.

با این مقدمات می‌توان گفت آزادی وجدان در مفهوم ماده ۱۸ اعلامیه جهانی و میثاق حقوق مدنی و سیاسی به مرحله‌ای پیش از «آزادی عقیده» باز می‌گردد یعنی مرحله *اندیشیدن*. غرض از آزادی وجدان در این مفهوم آن است که زمینه ذهن انسان برای اندیشیدن، آزاد از قضاوت‌های پیشینی باشد تا انسان به دنیای خردورزی قدم بگذارد و از آن پس آزادی عقیده و بیان معنی می‌یابد. شایان تأکید است که اندیشیدن به مقتضای ماهیتش به هیچ نتیجه معینی نمی‌انجامد و تنها فعالیتی عقلانی است که ممکن است در پایان به اعتقاد به عقیده‌ای یا رد آن منجر شود و یا بی نتیجه بماند. پس ترتیب بیان این آزادی‌ها در اعلامیه نیز هوشمندانه بوده است.

بزرگ‌ترین دشمن آزادی وجدان، تبلیغات است. در حقیقت تبلیغات (همان امری که در ادبیات آموزشی بیشتر به تلقین شناخته می‌شود) با بهره بردن از روش‌های روان‌شناختی پیچیده و گاه ساده باعث می‌شود شخص بدون آنکه درباره‌ی درستی قضاوتش درباره‌ی آن چیزی که به نفعش تبلیغ می‌شود به سمت آن گام بردارد. باران تبلیغات همواره شعور آزاد انسانی یا همان وجدان را هدف می‌گیرد. حال هرچه تبلیغ شود، به همین سبب است که در موازین بین‌المللی حقوق بشر «هرگونه تبلیغ برای جنگ به موجب قانون ممنوع است و هرگونه دعوت (ترغیب) به کینه (تنفر) ملی یا نژادی یا مذهبی که محرک تبعیض یا

مخاصمه یا اعمال زور باشد به موجب قانون ممنوع است.^{۱۰۰}

نتیجه چنین تبلیغاتی را می‌توان در بیشتر جنایات ناشی از جنگ‌های داخلی و بین‌المللی مشاهده کرد. در یکی از دهشتناک‌ترین این جنایات در کامبوج که در طی کمتر از چهار سال به مرگ بیش از دو میلیون انسان بی‌گناه انجامید می‌توان به وضوح اثر نقض آزادی وجدان را در مقیاس گسترده دید. سیاست حذف که همان حذف فیزیکی مخالفین رهبر خمرهای سرخ در کامبوج بود، در ظاهر آرمانی بسیار مقدس‌نما را پی می‌گرفت. در نخستین دادگاه رسیدگی به جنایات یکی از جنایتکاران جنگی کامبوج که در سال ۲۰۰۹ برگزار شد. نخستین متهم این محاکمات در بیانات خود نزد دادگاه ابراز داشت:

یکی از اهدافی که به عنوان اهداف اصلی سیاست حذف عنوان می‌شد این بود که این سیاست به منظور تحکیم سوسیال دمکراسی ما ضروری است. سوسیال دمکراسی یا دمکراسی تمرکز یافته (*centralized democracy*) به معنی آن بود که قواعد تعاونی حاکم باشد، که در آن هر فرد به صورت منفرد مسئول است. این تعاونی، کل حزب بود که توسط دبیر حزب نمایندگی می‌شد، که پل پوت بود.... [وی بر این باور بود که انسان‌ها باید در دو رسته در جامعه خدمت کنند یا کشاورز یا کارگر و هر کس که این دسته‌بندی را نمی‌پذیرفت یا حتی از انجام این امور به دلیل ناتوانی سرباز می‌زد مورد سیاست حذف قرار می‌گرفت^{۱۰۱}]. ... سیاست حذف یعنی آنکه اگر کسی از اعضای تعاونی (افراد جامعه) در پیروی از دستورات رهبری تعاونی قصور یا تقصیری کند باید مجازات شود.^{۱۰۲} مهم‌ترین ویژگی "سیاست حذف" در دوران حکومت حزب، به نظر من این تئوری

۱۰۰. میثاق حقوق مدنی و سیاسی، ماده ۲۰.

101. TRANSCRIPT OF TRIAL PROCEEDINGS - KAING GUEK EAV "DUCH", *op.cit.*, p.67.

102. *Ibid.*, p.51.

فرافرهنگی انقلابیون بود که باید تمام بشریت را کشت تا یک بشریت جدید ایجاد کرد.^{۱۳} دیگر می‌توان به سادگی پاسخ مسئله‌ای را که در ابتدای این بند مطرح شد درک کنیم. در حقیقت پرورش و رشدی که آن طفل مسلمان زاده داشته و تمام آموزش‌هایی که دیده آمیخته با تنفر و تعصب کور نسبت به مسلمانان بوده است، در نتیجه فکر کودک با تعصب علیه دین اسلام که دین پدر و مادر خونی او بوده‌اند رشد می‌یابد و در نتیجه بدون آنکه یک تفکر انتقادی در چنین فردی شکل گرفته باشد، یک تفکر «ضد دیگری» شکل می‌گیرد و این تعصب و ضدیت با دیگری که در این مثال علیه اسلام و مسلمانان است، در نظر این فرد مستوجب هرگونه نقض حق و توهین و حتی سلب حقوق انسانی، جنگ و قتال با ایشان است. با این ترتیب باید تأکید کرد، وجدان انسان محصول تفکر انتقادی عقلانی و در نتیجه درک درست ماهیت امر اخلاقی است و اراده انسانی مبنای شکل‌گیری آن است، نه ذات و طبیعت انسانی.

ابتدایی‌ترین اثر آموزش‌های تعصب‌آمیز، عدم شناسایی «دیگری» به عنوان صاحب حق است. به این ترتیب چنین انسانی هرگونه رفتار ضد انسانی را می‌تواند بر علیه یک مسلمان انجام دهد. آموزش‌های رسمی و به‌ویژه آموزش‌های ابتدایی اگر فارغ از آزادی وجدان و برای تربیت سربازان بدون قدرت تمیز و تفکر صورت پذیرد، می‌تواند در جامعه فاجعه به بار آورد و نه تنها صلح درون جامعه که صلح بین‌المللی را هم به خطر افکند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مهم‌ترین ناقض آزادی وجدان تبلیغات است. تبلیغات با از کار انداختن قوه تمیز و به کار انداختن ناخودآگاه انسان بر روی تصمیماتی تأثیر می‌گذارد که عقل و استدلال عقلی بر آن احاطه‌ای ندارد و فعل شخص بدون تعقل درباره درستی یا نادرستی و فقط به واسطه بمباران تبلیغاتی صورت می‌پذیرد. در واقع انسانی که آزادی

103. *ibid.*, p.54.

وجدان او نقض می‌شود یک فرایند شستشوی مغزی را از سر گذرانده است. همین جاست که ضرورت آموزش عقل حداقلی و مدارا اهمیت و معنی می‌یابد.

بند سوم: جایگاه آزادی وجدان در تأمین حق بر آموزش از نگاه

حقوق موضوعه

گفتیم که نقیض منطقی اعمال ناقص آزادی وجدان، مدارا و تساهل است. همان‌طور که در مقررات مرتبط پیش گفته دیدیم آموزش مدارا و همزیستی مسالمت‌آمیز یکی از ضروریات تأمین حق بر آموزش است.

به همین سبب زیربند ۲ از بند ۴ اعلامیه یونسکو در مورد اصول مدارا نیز، ذیل تکالیف دولت‌ها در قبال این اعلامیه، آموزش برای مدارا را به عنوان ضرورتی مبرم می‌شناسد و اعلام می‌دارد «از این روست که ترویج شیوه‌های آموزش عقلانی و سیستماتیک مدارا به منظور برخورد با عوامل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و مذهبی ایجاد تحمل و ناشکیبایی - یعنی ریشه‌های اصلی خشونت و محروم‌سازی دیگران - ضروری است. برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی باید به رشد و گسترش تفاهم، همبستگی و مدارا و شکیبایی در میان افراد و همچنین گروه‌های قومی، اجتماعی، فرهنگی و زبانی و ملت‌ها یاری رسانند.»^{۱۰۴} و در زیربند ۳ اشعار می‌دارد «آموزش برای مدارا باید تأثیرات اموری را که به هراسیدن و محروم‌سازی دیگران می‌انجامد مورد هدف قرار داده و به جوانان کمک کند تا توانایی قضاوت مستقل، تفکر نقادانه و استدلال اخلاقی را در خود رشد دهند».^{۱۰۴}

با این ترتیب مشاهده می‌شود که مفهوم آزادی وجدان با ماهیت آموزشی که در بند

104. Declaration of principles on Tolerance, *op.cit.*, Article 4.2- 4.3.

دوم ماده ۲۶ اعلامیه و ماده ۱۳ میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آمده ارتباط وثیقی دارد. جایگاه آزادی وجدان در نظام اعلامیه و میثاق حقوق مدنی و سیاسی نیز به روشن تر شدن جایگاه حق بر آموزش به ویژه از منظر ماهیت آموزش بسیار کمک می کند. به موجب ماده ۴ میثاق حقوق مدنی و سیاسی:

«۱. هرگاه یک خطر عمومی استثنایی (فوق العاده) موجودیت ملت را تهدید کند و این خطر رسماً اعلام بشود کشورهای طرف این میثاق می توانند تدابیری خارج از الزامات مقرر در این میثاق به میزانی که وضعیت حتماً ایجاب می نماید اتخاذ نمایند مشروط بر این که تدابیر مزبور با سایر الزاماتی که بر طبق حقوق بین الملل به عهده دارند مغایرت نداشته باشد و منجر به تبعیضی منحصرأ بر اساس نژاد، رنگ، جنس، زبان، اصل و منشأ مذهبی یا اجتماعی نشود.

۲. حکم مذکور در بند فوق هیچ گونه انحراف از مواد ۶ و ۷ بندهای اول و دوم ۸- ۱۱- ۱۵- ۱۶- ۱۸ را تجویز نمی کند...»

با این مقررات باید گفت، آزادی وجدان که در صدر ماده ۱۸ میثاق قرار دارد از جمله حقوق غیر قابل تخطی محسوب می گردد. حقوقی که حتی در دوران جنگ و وضعیت های استثنایی غیر قابل تخطی هستند. در نتیجه باید گفت صدر بند یک ماده ۱۸ در کنار سایر مقررات مربوط به ماهیت حق بر آموزش دایر بر این تکلیف حقوقی دولت های عضو میثاق است که به صورتی مؤکد مکلفند در تدوین برنامه های آموزشی خود مراعات آزادی وجدان را بنمایند. این تکلیف از دو مجرای سلبی و ایجابی باید تأمین شود؛ به این ترتیب که باید در آموزش های رسمی و ابتدایی نحوه تفکر انتقادی را به کودکان آموزش دهند و در کنار این آموزش ها از تلقین هرگونه دیگر هراسی و تنفر از دیگری باید خودداری نمایند. خواه مبنای دیگر هراسی مذهب، زبان، رنگ، جنس یا هر مبنای تبعیض آمیز دیگر باشد.

با توجه به مراتب پیش گفته می توان استدلال کرد که تکلیف دولت ها به تدارک

آموزش ابتدایی رایگان برای همه، فارغ از هرگونه تبعیض و فارغ از آموزش‌های تعصب آمیز و مروج تنفر و خشونت، هم یک تعهد به نتیجه و هم تکلیفی امری در مفهوم ماده ۵۶ کنوانسیون حقوق معاهدات است. هر گونه توافق دولت‌ها بر خلاف این تکلیف باطل و بی اثر است. البته مراد از آمریت قاعده در این مقام تأکید بیشتر بر اهمیت و شناخت منزلت این حق در میان سلسله قواعد حقوق بشر بین‌المللی است.

به هر تقدیر، دولت‌ها به موجب حقوق موضوعه بین‌المللی مکلفند حقوق بشر و آزادی‌های اساسی را به مردم آموزش دهند. اما اصول ناظر بر چگونگی تأمین حق بر آموزش کدامند؟

به موجب بند نخست از ماده ۲ اعلامیه جهانی: «هر کسی می‌تواند بدون هیچ‌گونه تمایز، مخصوصاً از حیث نژاد، رنگ، جنس، زبان، مذهب، عقیده سیاسی یا هر عقیده دیگر و همچنین ملیت، وضع اجتماعی، ثروت، ولادت یا هر موقعیت دیگر، از تمام حقوق و کلیه آزادی‌هایی که در اعلامیه حاضر ذکر شده است، بهره‌مند گردد.»

ترجیح‌بند **اصل عدم تبعیض** در آموزش که در سراسر منشور ملل متحد و منشور بین‌المللی حقوق بشر درباره تمام حق‌های بشری موج می‌زند^{۱۰۵} را می‌توان **اصل راهنما** در قلمرو اجرای حق بر آموزش دانست. به آن معنی که اساس نظام آموزش و حق بر آموزش در هر جامعه‌ای، برابر بودن و تأمین این حق برای همگان است و این اصل محور سایر قواعدی است که در پیرامون حق شکل می‌گیرند. بر اساس این اصل، آموزش باید برای همه تأمین شود.

گذشته از این، درباره چگونگی تأمین حق بر آموزش، اعلامیه خود مقررات صریحی دارد. به موجب بند دوم از ماده ۲۶:

۱۰۵. بند ۲ از ماده ۲، ماده ۳، میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی - ماده ۲ میثاق حقوق مدنی و سیاسی.

«آموزش و پرورش باید طوری هدایت شوند که شخصیت انسانی هر کس را به حد اکمل رشد آن برساند و احترام حقوق و آزادی‌های بشر را تقویت کند. آموزش و پرورش باید حسن تفاهم، گذشت و احترام 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.»

می‌توان گفت این بند از ماده ۲۶ دومین اصل ما در شناخت بایدها و محدودیت‌های آموزش است و لب لباب تمامی بایسته‌های آموزش جز اصل عدم تبعیض را بیان کرده است. اصل مذکور در این مقرر یک اصل **مصحح**^{۱۰۲} است. به آن معنی که اگر در چگونگی اجرای حق بر آموزش و کیفیات آن کوچک‌ترین تردید و اختلاف نظری حاصل شود و یا آموزش‌هایی مغایر با مفاد اعلامیه و سایر اسناد حقوق بشری در مواد آموزشی یک نظام آموزشی قرار گیرد این امکان وجود دارد که به استناد این اصل اصلاح آموزش مورد درخواست قرار گیرد و از کشور مسئول خواسته شود ماهیت آموزش‌ها را مطابق همین اصل تصحیح نمایند. سایر مقرراتی که به آن‌ها خواهیم پرداخت هر یک به نوعی ترجمان این مقرر هستند که گاه به اختصار و گاه به تدقیق بیشتر به شناخت زوایای مطرح شده در این مقرر کمک می‌رسانند.

حتی بند ۳ ماده ۲۶ که مقرر می‌دارد: «پدر و مادر در انتخاب نوع آموزش و پرورش فرزندان خود نسبت به دیگران اولویت دارند.» نیز باید در پرتو این دو اصل تفسیر و اجرا گردد.

همان‌طور که پدر و مادر نمی‌توانند به استناد بند اخیر الذکر در آموزش میان فرزندان خود به واسطه جنسیت یا رنگ و هر منای دیگر تبعیض قائل شوند، اگر آموزش‌هایی که

106. *Principe corrector* .

برای فرزندان خود در نظر می‌گیرند متضمن آموزش تنفر، نژاد پرستی و امثال آن باشد، دولت به موجب این اصل تکلیف دارد که ایشان را از ممنوعیت چنین آموزش‌هایی آگاه سازد و در صورت اصرار، حق بر انتخاب نوع و ماهیت آموزش فرزندان‌شان را محدود سازد. حق پدر و مادر در اولویت انتخاب نوع تعلیم و تربیت به معنای حق ایشان در نفی آزادی وجدان کودک نیست. پدر و مادر حق دارند هر مذهبی را که به آن معتقدند یا آن را صلاح کودک می‌دانند به او آموزش دهند ولی این مذهب و مسلک نباید در بردارنده تلقین دیگر هراسی، تنفر، عدم تساهل، نژاد پرستی و هر گونه تلقین مغایر با برابری انسان‌ها باشد.

به موجب صدر بند ۲ ماده ۲۶ آموزش باید منجر به رشد شخصیت انسانی و تقویت احترام به حقوق و آزادی‌های بشر شود و به موجب ذیل این بند: «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.» این مقرر با ادبیاتی مشابه و گاه یک شکل در ذیل بند یک ماده ۱۳ میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیز تکرار شده است:

«کشورهای مزبور موافقت دارند که هدف آموزش و پرورش باید نمو کامل شخصیت انسانی و احساس حیثیت آن و تقویت احترام حقوق بشر و آزادی‌های اساسی باشد. علاوه بر این کشورهای طرف این میثاق موافقت دارند که آموزش و پرورش باید کلیه افراد را برای ایفای نقش سودمند در یک جامعه آزاد آماده سازد و موجبات تفاهم و تساهل و دوستی بین کلیه ملل و کلیه گروه‌های نژادی - قومی یا مذهبی را فراهم آورد و توسعه فعالیت‌های سازمان ملل متحد را به منظور حفظ صلح تشویق نماید.»

مفهوم موافق بندهای ۳ و ۴ این ماده نیز مؤید آن است که انتخاب نوع آموزش توسط

والدین هم نمی‌توانند و نباید فارغ از حداقل موازین مصوب دولت باشد که بی تردید این حداقل‌ها باید دست کم در چارچوب الزامات بین‌المللی به موجب همین میثاق باشد^{۱۰۷} و همان‌طور که گفتیم کارهای مقدماتی منتهی به تصویب اعلامیه نیز این مدعا را تأیید می‌کند. کنوانسیون مبارزه با تبعیض در امر آموزش نیز مقررات مشابهی دارد.^{۱۰۸}

از سویی دیگر به موجب ماده ۲۰ میثاق حقوق مدنی و سیاسی: «۱. هر گونه تبلیغ برای جنگ به موجب قانون ممنوع است. ۲. هر گونه دعوت (ترغیب) به کینه (تفرق) ملی یا نژادی یا مذهبی که محرک تبعیض یا مخاصمه یا اعمال زور باشد به موجب قانون ممنوع است.» از این رو، دولت‌ها مکلفند در نظام آموزشی (کتب آموزشی و روش‌های آموزش، آموزش‌های عمومی مانند برنامه‌های آموزشی و عادی رادیو تلویزیون و سایر وسایل ارتباط جمعی آموزشی) از هرگونه آموزش تعصب‌آمیز و ترویج تفرق و دیگر هراسی و یا آموزش‌هایی که مروج تبعیض یا توجیه‌کننده آنند خودداری نمایند. به عبارتی دیگر

۱۰۷. ۳. کشورهای طرف این میثاق متعهد می‌شوند که آزادی والدین یا سرپرست قانونی کودکان را بر حسب مورد در انتخاب مدرسه برای کودکان‌شان سواى مدارس دولتی محترم بشمارند مشروط بر این‌که مدارس مزبور با حداقل موازین (قواعد) آموزش و پرورش که ممکن است دولت تجویز یا تصویب کرده باشد مطابقت کند و آموزش و پرورش مذهبی و اخلاقی کودکان مطابق معتقدات شخصی والدین یا سرپرستان آنان تأمین گردد.

۴. هیچ یک از اجزاء این ماده نباید به نحوی تفسیر گردد که با آزادی افراد و اشخاص حقوقی به ایجاد اداره مؤسسات آموزشی اخلاقی نماید مشروط بر این‌که اصول مقرر در بند اول این ماده رعایت شود و تعلیماتی که در چنین مؤسساتی داده می‌شود با موازین حداقل که ممکن است دولت تجویز کرده باشد مطابقت کند.»

۱۰۸. بند الف از زیربند ۱ ماده ۵ کنوانسیون عمومی یونسکو درباره مبارزه با تبعیض در آموزش مصوب ۱۵ دسامبر ۱۹۶۰ اشعار می‌دارد: «که آموزش باید شکفتگی کامل شخصیت انسانی و تحکیم احترام به حقوق بشر و آزادیهای اساسی را هدف خود قرار دهد و تفاهم و اغماض و دوستی بین کلیه ملت‌ها و تمام گروه‌های نژادی یا مذهبی و همچنین بسط فعالیت‌های ملل متحد برای برقراری صلح را تسهیل نماید.»

آموزش نباید آزادی وجدان انسان‌ها را نقض کند. فکر انسان‌ها باید فارغ از تعصب و خشونت نسبت به سایر انسان‌ها آموزش ببیند. خشونت‌های بی حد و حصری که در کشوری مانند اسرائیل علیه مسلمانان می‌رود تا حدودی نتیجه نقض همین آزادی وجدان و استقرار پارادایم مسلمان‌هراسی در میان مردمان آن دیار است. این پارادایم در بیشتر کشورهایی که نظامی ایدئولوژیک، غیر مردمی و دیکتاتوری دارند شکل می‌گیرد و در نتیجه نه تنها روابط انسان‌ها در درون این کشورها با یکدیگر مسالمت‌آمیز نیست بلکه مردمان چنین کشورهایی به سادگی آماده ورود به صحنه یک کارزار خشونت بار بین‌المللی و مشارکت در تهدید یا نقض صلح و تجاوز علیه دیگری هستند.

در بیان ضرورت مراعات آزادی وجدان در آموزش و اهمیت آن در حفظ صلح و امنیت بین‌المللی و پیش‌گیری از نقض گسترده و سیستماتیک حقوق بشر در جهان می‌توان به مقررات بین‌المللی دیگری هم اشاره کرد. نخست، به موجب ماده ۴ کنوانسیون محو کلیه اشکال تبعیض نژادی، «دول متعاقد هر نوع تبعیضات و تشکیلاتی را که از افکار و نظریه‌های مبتنی بر تفوق یک نژاد و یا گروهی از اشخاصی که رنگ و یا منشأ قومی معین دارند الهام بگیرد و یا هر نوع تنفر و تبعیض نژادی را توصیه کند، تفتیح می‌نمایند و متعهد می‌شوند که به منظور ریشه کن ساختن این چنین تحریکات یا تبعیضات و به‌طور کلی برای محو هر قسم تبعیض نژادی سریعاً تدابیر لازم را اتخاذ نمایند، و در این راه اصول اعلامیه جهانی حقوق بشر و نیز حقوقی را که در ماده پنجم این قرارداد تصریح گردیده است مورد توجه قرار دهند» در ادامه همین ماده دول عضو به‌طور ویژه متعهد می‌شوند که:

«الف) نشر هر نوع افکار مبتنی بر تفوق یا نفرت نژادی و تحریک به تبعیض نژادی و همچنین اعمال زور یا تحریک به زور علیه هر نژاد و یا هر گروه که از حیث رنگ و قومیت متفاوت باشند و نیز بذل هر نوع مساعدت من جمله کمک مالی متفاوت به فعالیت‌های تبعیضی نژادی را قانوناً از جرایم قابل مجازات اعلام نمایند.

ب) سازمان‌ها و فعالیت‌های تبلیغاتی متشکل و هر قسم فعالیت تبلیغاتی دیگر را که

محرك تبلیغات نژادی بوده و یا آن را تشویق نماید و عضویت در این چنین سازمان‌ها را قانوناً از جرایم قابل مجازات اعلام نمایند.

ج) به مقامات مسئول یا مؤسسات عمومی از مملکتی و یا محلی اجازه ندهند تبعیضات نژادی را ترغیب یا تشویق نمایند.

به این ترتیب و با لحاظ قیاس اولویت^{۱۹} دولت‌های عضو این کنوانسیون تکلیف مشدده‌ای دارند مبنی بر محو هرگونه آموزش تبعیض‌آمیز در نظام آموزش. فراموش نباید کرد که آموزش تبعیض‌آمیز در این مفهوم، از آموزش تعصب و نفی دیگری آغاز می‌گردد.

نکته بسیار مهمی که از این مقرر می‌توان استنباط کرد تکلیف به جرم‌انگاری دولت‌ها در خصوص ترویج آموزش‌های تبعیض‌آمیز است. بند الف این مقرر به صراحت از تکلیف دولت‌های عضو به جرم‌انگاریِ فُشورِ هر نوع افکاری می‌پردازد که مبتنی بر «تفوق یا نفرت نژادی» است و نیز دول عضو به موجب این مقرر متعهد هستند هرگونه «تحریک به تبعیض نژادی و همچنین اعمال زور یا تحریک به زور علیه هر نژاد و یا هر گروه که از حیث رنگ و قومیت متفاوت باشند» و نیز «هر نوع مساعدت من جمله کمک مالی متفاوت به فعالیت‌های تبعیضی نژادی» را در عداد جرایم آورده و برای آنها کیفر تعیین کنند. به این ترتیب ضمانت اجرای بهتری برای تضمین اصل عدم تبعیض در امر آموزش در حوزه تبعیض نژادی فراهم می‌آید. شایان ذکر است که کشور ما نیز عضو این کنوانسیون است.

کنوانسیون دیگری که راهگشای درک بهتر مدعای این نوشتار یعنی افسار گسیخته نبودن چگونگی حق بر آموزش است «کنوانسیون منع و مجازات جنایت آپارتاید» است که

109. A fortiori.

کشور ما نیز در ۴ بهمن ۱۳۶۳ به آن پیوسته است.^{۱۱۰}

به موجب ماده نخست این کنوانسیون «۱. کشورهای طرف این کنوانسیون اعلام می‌دارند که آپارتاید جنایتی بر علیه بشریت است و اعمال غیرانسانی که ناشی از سیاست‌ها و رویه‌های آپارتاید و نیز سیاست‌ها و روش‌های مشابه جدایی نژادی و تبعیض به ترتیبی که در ماده ۲ این کنوانسیون تعریف شده است، می‌باشند که اصول و حقوق بین‌المللی و به‌خصوص مقاصد و اصول منشور ملل متحد را نقض می‌کنند و تهدیدی جدی علیه صلح و امنیت بین‌المللی به شمار می‌آیند.»

به موجب ماده دو، «از نظر این کنوانسیون واژه «جنایت آپارتاید» که سیاست‌ها و رویه‌های مشابه جدایی نژادی و تبعیض نژادی را که در آفریقای جنوبی اعمال می‌گردد، شامل می‌شود، به دیگر اعمال غیرانسانی که به منظور ایجاد و برقراری سلطه یک گروه نژادی بر گروه نژادی دیگر انجام می‌گردد و به‌طور سیستماتیک آنان را مورد ظلم قرار می‌دهد نیز اطلاق می‌گردد...»

اما به موجب زیر بند ج از همین ماده «هرگونه اقدامات قانونی و یا اقدامات دیگر که منظور از آنها بازداشتن گروه و یا گروه‌هایی از مشارکت در زندگی سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور، ایجاد تعمدی شرایطی جهت جلوگیری از توسعه چنین گروه یا گروه‌هایی به‌خصوص با محروم کردن اعضای یک گروه یا گروه‌های نژادی از حقوق بشر و آزادی‌های شامل: حق کار، حق تشکیل اتحادیه‌های کارگری مجاز، حق تحصیل، حق ترک و بازگشت به وطن، حق داشتن ملیت، حق آزاد بودن در رفت و آمد با اقامت، حق آزادی عقیده و بیان، حق آزادی تشکیل مجمع و یا انجمن مسالمت‌آمیز...» به این ترتیب

۱۱۰. ماده واحده - کنوانسیون بین‌المللی منع و مجازات جنایت آپارتاید مورخ نهم آذر ۱۳۵۲ (سی‌ام نوامبر ۱۹۷۳) مشتمل بر یک مقدمه و ۱۹ ماده به شرح پیوست تصویب و اجازه تسلیم‌سند الحاق آن به دولت داده می‌شود.

حق تحصیل نیز از جمله حقوقی است که به موجب این کنوانسیون باید برای تمامی افراد فارغ از نژاد ایشان تأمین گردد.

نکته جالب‌تر اما آن است که به موجب ذیل ماده ۳ همین کنوانسیون « مسئولیت کیفری بین‌المللی، صرف‌نظر از انگیزه در مورد افراد و یا اعضای سازمان‌ها، و مؤسسات و نمایندگان دولت اعم از این که در کشوری که این اقدامات انجام گردیده و یا در کشور دیگری اقامت دارند، طبق شرایط ذیل به اجرا گذارده می‌شود:

الف) ارتکاب شرکت در تحریک مستقیم و یا مواضعه در انجام اعمال ذکر شده در ماده ۲ این کنوانسیون؛

ب) همدستی مستقیم، تشویق و یا همکاری در ارتکاب جنایت آپارتاید. « در نهایت به موجب ماده ۴ این کنوانسیون دولت‌های عضو متعهدند «الف) تدابیر قانونی و یا تدابیر ضروری به منظور منع و همچنین جلوگیری از هرگونه تشویق جنایت آپارتاید و یا سیاست‌های مشابه جدایی نژادی طلبی و یا مظاهر آن تصویب نمایند، اشخاصی را که مرتکب این جنایت گردیده‌اند مجازات نمایند...».

با این تفاسیر دول عضو تکالیف بسیاری را در قبال حق بر آموزش اقلیت‌های نژادی دارند:

- نخست آنکه هرگونه اقدامات قانونی و یا اقدامات دیگر که منظور از آنها بازداشتن گروه و یا گروه‌هایی از مشارکت در زندگی سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور است را متوقف کرده و آنها را ممنوع نمایند و طبعاً با عنایت به ذیل همین ماده دولت‌های عضو باید قوانینی را که مانع دسترسی به تحصیل اقلیت‌های نژادی می‌شود ملغی نمایند.

- دومین تعهد دولت‌ها به موجب این ماده، رفع شرایطی است که در عمل مانع «...توسعه چنین گروه یا گروه‌هایی به‌خصوص با محروم کردن اعضای یک گروه یا گروه‌های نژادی...» از «حق تحصیل» است. پس از یک سو دولت‌ها تکلیفی اثباتی به لغو قوانین مغایر دارند و از سوی دیگر باید زمینه‌های بالفعل نقض حقوق اقلیت‌های نژادی را از

میان بردارند. امری که از مجرای فرهنگ‌سازی و نیز تبعیض مثبت امکان تحقق آن فراهم می‌شود.

- سومین تکلیف دولت‌ها به موجب این کنوانسیون جرم‌انگاری افعال مندرج در ماده دو کنوانسیون است. به این ترتیب نه تنها دولت و مأمورین دولتی که حتی اشخاص خصوصی نیز باید در قبال نقض ماده ۲ این کنوانسیون، مسئولیت کیفری در برابر نقض این مقررات داشته باشند. البته این جرم‌انگاری به صورت مستقیم نیست و باید در قوانین کیفری داخلی کشورها صورت پذیرد و نمی‌توان به صرف مقررات کنوانسیون، تعقیبی کیفری را علیه افراد تقاضا کرد. هر چند می‌توان مدعی مسئولیت بین‌المللی دولت عضو شد که از جرم‌انگاری این اعمال خودداری می‌کند.

آخرین و شاید مهم‌ترین نکته درباره این کنوانسیون آن است که به موجب صدر ماده یک، آپارتاید جنایت علیه بشریت قلمداد می‌شود. به این ترتیب حمایت از حق بر آموزش و نقض آزادی وجدان و نیز ممنوعیت عدم تبعیض تا آستانه جرم‌انگاری بین‌المللی نیز پیش رفته است. به این ترتیب، به موجب این کنوانسیون و در کنار مقررات اساسنامه دیوان کیفری بین‌المللی در صورتی که کسی مرتکب آپارتاید در امر آموزش شود نیز از نگاه حقوق کیفری بین‌المللی و به موجب اساسنامه دیوان و نیز در محاکم داخلی با استناد به اصل صلاحیت جهانی قابل پیگرد خواهد بود. چه، به موجب کنوانسیون منع و مجازات آپارتاید، این جرم در عداد جنایات علیه بشریت شناسایی شده است.

نتیجه‌گیری

با عنایت به مقررات بین‌المللی، حق بر آموزش از یک سو تکلیفی به فراهم آوردن فرصت‌های آموزش برابر برای همه در حد توان و امکانات هر کشور را به بار آورده است؛ و از دیگر سو، دول عضو جامعه بین‌المللی را مکلف ساخته است تا دو تعهد به نتیجه را هم بر دوش داشته باشند و تحقق آن را تضمین کنند:

- نخست آنکه آموزش‌های ابتدایی و اساسی رایگان باشند^{۱۱۱} و اینکه آموزش‌های ابتدایی حتماً اجباری باشد به آن مفهوم که دولت‌ها اطمینان حاصل کنند هیچ کودکی از این آموزش‌ها محروم نگردد.

- دومین تکلیف به تضمین نتیجه مربوط است به ماهیت آموزش و ضرورت احترام به آزادی وجدان و تضمین مراعات آن.

با عنایت به قواعد و مقررات بین‌المللی حقوق بشری و نیز منشور ملل متحد، تردیدی نیست که دولت‌ها تعهدی آمره دارند که دارای دو بعد سلبی و ایجابی است. از یک سو ماهیت آموزش‌ها باید فارغ از تعصب، تبعیض، خشونت باشد و از سوی دیگر ماهیت این آموزش‌ها باید شامل آموزش تفکر انتقادی، ترویج صلح، دوستی و مدارا میان اقوام و ملل و آموزش حقوق بشر باشد.

با عنایت به چالش‌های جامعه بین‌المللی و گسترش روزافزون خطر تهدید صلح و امنیت به‌ویژه در درون مرزهای یک کشور، به واسطه اختلافات ناشی از عدم شناسایی حقوق برابر برای انواع و اقسام اقلیت‌ها و عدم احترام به همه موازین حقوق بشر برای تمامی اتباع یک کشور، تکلیف اخیر را می‌توان به مراتب مهم‌تر دانست.

بسیاری از درگیری‌ها و مخاصمه‌های داخلی و بین‌المللی که جهان امروز را با

۱۱۱. نگاه کنید به: مقاله «منزلت حق بر آموزش در نظام بین‌المللی حقوق بشر».

مصائب بسیار جدی مواجه کرده‌اند، ریشه در ترویج تنفر و دیگر ستیزی دارند، به گونه‌ای که آموزش‌دهندگان (خواه در کشورهای به ظاهر دمکراتیک که در پی تأمین منافع سیاسی و مادی خود در صدد آماده سازی فرزندان سرزمین‌شان برای ورود به نیروهای نظامی‌اند و خواه در کشورهای دارای نظام ایدئولوژیک و غیر مردمی، که مبنای نظام حقوقی آنها اطاعت بی چون و چرا از قواعد و مقررات و عدم وجود تفکر انتقادی درباره درستی یا نادرستی آنها، ترویج خود حق‌پنداری و نفی تمامی دیگر تفکرات، و شیطانی دانستن آنها است) با استفاده از فضای خالی درون ذهن آموزش‌گیرندگان و نبود آموزش خردورزی نقادانه، با نقض آزادی وجدان افراد و بمباران تبلیغاتی که هرگونه امکان تفکر درباره درستی یا نادرستی امور مورد تبلیغ را از انسان می‌ستانند، تنفر از دیگری و به رسمیت نشناختن او را به کودکان آموزش می‌دهند و در حقیقت به ناخودآگاه او تحمیل و تلقین می‌کنند. این آموزش‌ها که ممکن است از مجاری رسمی آموزش مانند مدارس و مؤسسات آموزشی و یا آموزش‌های عمومی از طریق رسانه‌های جمعی انجام گیرد افرادی را در جامعه تربیت می‌کند که بی هیچ گونه احتمال اشتباه در درستی افکارشان، دیگری را، چون رنگ، نژاد، مذهب، عقیده سیاسی یا اجتماعی دیگری دارد بر راه نادرست و ناحق می‌پندارند و هیچ حق متفاوت بودن را برای دیگری به رسمیت نمی‌شناسند و در ناخودآگاه خود، دیگری را نه تنها ذی‌حق نمی‌دانند که حتی برایش حق زیستن، مصونیت از شکنجه و رفتارهای تحقیرآمیز، حق آرامش و امنیت روانی و اجتماعی، حق برابر به بهره‌مندی از منابع آن کشور، و به‌طور کلی برای دیگری حقوق بشر قائل نیستند، چون دیگری مانند او نیست یا مانند او نمی‌اندیشد؛ و اینجاست که فاجعه آغاز شده است.

منابع

الف: فارسی

۱. آرت، هانا؛ اندیشیدن و ملاحظات اخلاقی، ترجمه عباس باقری، نشر نی، چاپ اول، ۱۳۷۹.
۲. اذکائی، پرویز؛ حکیم رازی: حکمت طبیعی و نظام فلسفی محمدبن زکریای صیرفی، نشر طرح نو، چاپ دوم، ۱۳۸۴.
۳. فروعی، محمدعلی؛ سیر حکمت در اروپا به انضمام گفتار در روش راه بردن عقل، انتشارات زوار، ۱۳۸۸.
۴. سالیوان، راجر؛ اخلاق در فلسفه کانت، ترجمه عزت الله فولادوند، نشر طرح نو، چاپ اول ۱۳۸۰.
۵. توماس، هنری؛ بزرگان فلسفه، ترجمه فریدون بدره‌ای، انتشارات کیهان، تهران، ۱۳۶۳.
۶. اشتهااردی، پژمان؛ ضرورت آموزش عقل حداقلی و حقوق بشر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد حقوق بشر، دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی.
۷. صانعی، پرویز؛ "اقرار از نظر روان‌شناسی"، مجله کانون وکلای دادگستری، شماره ۸۱.
۸. دورانت، ویل؛ تاریخ فلسفه، ترجمه عباس زریاب خویی، چاپ دوازدهم، ۱۳۷۴، انتشارات علمی فرهنگی.
۹. حکیمی، محسن؛ پی‌گفتاری بر کارل مارکس، درباره مسئله یهود و گامی در نقد فلسفه حق هگل: مقدمه، ترجمه مرتضی محیط، نشر اختران، ۱۳۸۱.
۱۰. معین، محمد؛ فرهنگ فارسی، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران.
۱۱. لغتنامه دهخدا، آنلاین.
۱۲. ویکی‌پدیا؛ تاریخچه نظریات پیرامون آموزش و پرورش، در:

http://fa.wikipedia.org/wiki/%D%AA%D%AA%YD%AB%DBA%CD%AA%DA%AF%D%AB%AD%AB%DBA%CD%AA%YD%AA_%D%9BE%DBA%CD%AB%AD%AA%YD%85%9D%8A%9D8A%9_%D%8A%2D%85%9D%8A%9D%AB%2D%8B%_D8A%9_%D%9BE%D%AB%AD%8A%9D%AB%AD%8B

ب: اسناد بین‌المللی

۱. اعلامیه جهانی حقوق بشر، مصوب ۱۰ دسامبر ۱۹۴۸.
۲. میثاق حقوق اقتصادی اجتماعی و فرهنگی ۱۹۶۶.
۳. کنوانسیون منع شکنجه و مجازات‌ها و رفتارهای غیر انسانی، تحقیر آمیز یا موهن ۱۹۸۴.
۴. کنوانسیون رفع هرگونه تبعیض نژادی ۱۹۶۵.
۵. کنوانسیون منع و مجازات جنایت آپارتاید ۱۹۷۳.
۶. کنوانسیون عمومی یونسکو درباره مبارزه با تبعیض در آموزش مصوب ۱۵ دسامبر ۱۹۶۰.
7. Draft of the Universal Declaration on Human Rights (revised) (E/CN.4/21).
8. Declaration of principles on Tolerance, Proclaimed and signed by the Member States of UNESCO on 16 Nov. 1995.
9. E/CN.4/AC./SR.14.
10. E/CN.4/AC.1/W.1.
11. E/CN.4/AC.2/SR.8.
12. E/CN.4/SR.68.
13. E/CN.4/AC.1/W.2/Rev.1.
14. Official Records of the Third Session of the General Assembly, Part I, Social,

Humanitarian and Cultural Questions, Third Committee, Summary Records of Meetings, 21 September –8 December, 1948, United Nations, Lake Success, New York, 1949.

پ: لاتین

1. Stanford encyclopedia of philosophy, Philosophy of Education, First published Mon Jun 2, 2008: <http://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy>.
2. Koïchiro Matsuura, Director-General of UNESCO, World Education Report 2000, The Right to Education, Towards education for all throughout life (Foreword).
3. Black, H.C., Black's Law Dictionary, Sixth Ed., West Publishing Co., 1990.
4. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Le grand Robert de la langue française, de Paul Robert, deuxième édition, dirigée par Alain Rey, 2001.
5. Little, W, Fowler HW, Coulson J, Onions CT. The Shorter Oxford English Dictionary On Historical Principles, 3rd ed., Vol. 1, Clarendon Pres., Oxford, 1992.
6. Vasak, K. (general editor), The international Dimensions of Human Rights, Revised and Edited for the English Edition by Philip Alston, Vol.I, 1982.
7. M. Glen Johnson, 'Writing the Universal Declaration of Human Rights', in the Universal Declaration of Human Rights: A History of Its Creation and Implementation, Paris, UNESCO, 1998.
8. Stanford Encyclopedia of Philosophy, Medieval Theories of Conscience, First published Mon Nov 23, 1998; substantive revision Fri May 5, 2006:

<http://plato.stanford.edu/entries/conscience-medieval>.

9. Stanford Encyclopedia of Philosophy, Aquinas' Moral, Political, and Legal Philosophy, First published on Fri. Dec. 2, 2005: <http://plato.stanford.edu/entries/aquinas-moral-political>.