

ضرورت و بایسته های مطالعات صلح از دیدگاه حقوق بین الملل

پوریا عسکری*

یلدا خسروی**

چکیده

صلح در مفهوم کلاسیک خود، به «نبود جنگ» تعبیر شده که امروزه به آن «صلح منفی» گفته می‌شود. منشور ملل متحد همین‌گونه از صلح را ارج نهاده و مهم‌ترین هدف سازمان را به صراحت در بند ۱ ماده ۱، حفظ صلح و امنیت بین‌المللی قرار داده است و شورای امنیت نیز با اختیاراتی کم‌نظیر در جهت اعتلای این هدف مجهز شده است. از سوی دیگر، بند ۳ ماده ۲ منشور از کلیه اعضای ملل متحد می‌خواهد که اختلافات خود را با توسل به شیوه‌های مسالمت‌آمیزی حل و فصل کنند که صلح و امنیت بین‌المللی و عدالت را به خطر نیفکنند. از سال ۱۹۴۵ و تأسیس سازمان ملل متحد به این طرف، آنچه به عنوان حقوق بین‌الملل مدرن در دانشگاه‌ها و از جمله در نظام آکادمیک ایران

*. استادیار دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه علامه طباطبایی. (نویسنده مسئول: pourya.askary@gmail.com)

** . دانشجوی دکتری رشته حقوق بین‌الملل عمومی دانشگاه علامه طباطبایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۲۹

فصلنامه پژوهش‌های روابط بین‌الملل، دوره اول، شماره بیست و دوم، صص ۲۶۶-۲۳۷

تدریس شده، تا حد زیادی از همین الگوی مصرّح در بند ۳ ماده ۲ منشور نشأت گرفته و آنچه از صلح مدنظر است، غالباً همان مفهوم منفی صلح است که در زمان تعارض، بر عدالت رجحان داده شده تا تهدیدات علیه امنیت بین‌المللی خنثی شوند. این در حالی است که مفهوم صلح اعم است از «صلح منفی» و «صلح مثبت»؛ در چهارچوب «صلح مثبت» نه تنها عدالت در تعارض با صلح قرار نمی‌گیرد، بلکه تحقق عدالت لازمه ایجاد صلح ساختاری است. این نگاه و قرائت جامع است که موضوع مطالعات صلح قرار گرفته و به زعم یوهان گلتونگ نیروژی که وی را پدر مطالعات صلح در جهان نام نهاده‌اند، از دهه ۱۹۵۰ به این سو، رفته‌رفته جای خود را در مباحث و محافل دانشگاهی باز کرده و امروزه به یکی از مهم‌ترین گفتمان‌ها در سطح آموزش عالی بدل شده است. در آموزش صلح، علاوه بر محتوا، چهارچوب و شکل آموزش نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است. لذا برای انتقال مفاهیم فوق‌الذکر نظام آموزشی نیز باید صلح‌مدار و از خشونت ساختاری بری باشد. در نتیجه، شناسایی عوامل خشونت ساختاری در نظام آموزش عالی و برطرف‌نمودن آن باید توأم با اصلاح محتوا صورت پذیرد. ما در این مقاله ضمن تأکید بر اهمیت مطالعات صلح در جهت تقویت نظام آموزش عالی حقوق بین‌الملل و حقوق بشر در ایران، با بررسی الگوهای موجود، به ارائه پیشنهادهایی در جهت ارتقاء سطح کیفی و اصلاح الگوهای آموزش صلح و مطالعات صلح در نظام دانشگاهی ایران خواهیم پرداخت.

واژه‌های کلیدی: مطالعات صلح، صلح ساختاری، حقوق بین‌الملل، نظام آموزش عالی ایران، حقوق بشر.

مقدمه

نوشتار حاضر، اهمیت توجه به مطالعات صلح در آموزش و به طور خاص آموزش آکادمیک حقوق بین‌الملل را مورد بحث قرار می‌دهد. منظور از حقوق بین‌الملل در اینجا، به ویژه ساختار حقوقی و هنجاری منبعث از منشور ملل متحد و اعلامیه جهانی حقوق بشر است که شاید بتوان گفت، مورد اول ساختاری کاملاً پوزیتیویستی و مورد دوم بنیانی به غایت ناتورالیستی را عرضه می‌کند. هرچند آموزش حقوق بین‌الملل در دانشگاه‌های ایران، در ابتدا بیشتر از نظم منشوری تأثیر گرفته بود و حقوق قراردادی با رویکردی عمدتاً پوزیتیویستی به عنوان حقوق بین‌الملل مورد تدریس قرار می‌گرفت، ولی در دو دهه اخیر، مطالعات حقوق بشر و تفکرات مبتنی بر حقوق طبیعی نیز، بیش از پیش به این وادی راه یافته و تا حد زیادی موجبات تحول در نظام آموزش حقوق بین‌الملل در ایران را سبب شده‌اند؛ تحولی پویا که هر روز بر جوانب آن افزوده می‌شود و سوالات و متغیرهای متعددی را پیش روی متفکران این حوزه از علم حقوق قرار می‌دهد.

این مقاله نیز، رویکردی این‌چنین دارد و با تمرکز بر مطالعات صلح به عنوان بایسته و ضرورتی در مطالعات دانشگاهی حقوقی بین‌المللی، ابتدا به تفاوت‌های میان محتوای آموزش حقوق بین‌الملل با توجه به حوزه مطالعات صلح و محتوای فارغ از این گرایش می‌پردازد و آنگاه روش‌ها و الگوهای آموزش صلح و ادغام مطالعات صلح در نظام آموزشی و به طور خاص نظام آموزش عالی حقوق بین‌الملل و حقوق بشر را مورد مذاقه قرار می‌دهد.

۱. مطالعات صلح و تقویت محتوای نظام آموزشی حقوق بین‌الملل

می‌توان گفت در نظام دانشگاهی ایران، دو رشته حقوق بین‌الملل و حقوق بشر از مجموعه رشته‌های حقوقی، بیشترین ارتباط را با مقوله صلح دارند. البته چنان‌که گفته شد، در ایران نیز مانند بسیاری دیگر از کشورها، رشته‌های حقوق بین‌الملل و حقوق بشر

با تأسی از منشور ملل متحد پایه ریزی شده‌اند که وفق آن، صلح بیشتر به معنای «نبود جنگ» است که بر تارک ارزش‌های نظام بین‌المللی قرار گرفته و در کنه خود البته به ارزش‌های دیگری از قبیل حقوق بشر، دموکراسی و عدالت نیز ارجاع می‌دهد. منشور ملل متحد در بندهای آغازین مقدمه، به تصمیم مردم ملل متحد برای محفوظداشتن نسل‌های آینده از بلای جنگ و متحدساختن قوای بین‌المللی برای نگاهداری از صلح و امنیت بین‌المللی اشاره دارد و در این راستا، هدف اولیه سازمان در بند ۱ ماده ۱ به حفظ صلح و امنیت بین‌المللی اختصاص یافته است. همین هدف بنیادین منشور بوده که شالوده اصلی نظام دانشگاهی حقوق بین‌الملل را در بسیاری از کشورهای جهان و از جمله در ایران طرح‌ریزی نموده است تا از این طریق، راهکارهای مقابله با جنگ به عنوان مهم‌ترین تهدید علیه صلح و امنیت بین‌المللی تقویت شود. اما رفته‌رفته، گستره تهدیدهای علیه صلح و امنیت بین‌المللی افزایش یافته و شورای امنیت به عنوان رکن اولیه در نظام ملل متحد که وظیفه حفظ صلح و امنیت بین‌المللی را عهده‌دار است، مصادیق این تهدیدات را به حوزه‌های دیگری از قبیل نبود احترام به حقوق بشر، تروریسم و بی‌عدالتی نیز فزونی داده و سازوکارهای ملل متحد را در این راستا بسیج کرده است (دپلانو، ۱۱۴: ۱۳۹۵-۷۹). حال، موعد آن فرارسیده تا ابزارهای حقوقی بین‌المللی نیز خود را با این تغییرات رویکردی تطبیق دهند؛ امری بس مهم که برگرده حقوقدانان بین‌المللی و نظام دانشگاهی قرار دارد تا طرحی نو دراندازند و دروس و پژوهش‌های خود را با این رویکرد جدید هماهنگ سازند. در ادامه این گفتار، به زوایا و بایسته‌های این تحول خواهیم پرداخت تا مشخص شود مطالعات صلح و توجه به مقوله صلح از چه جایگاهی در مطالعات آتی حقوقی بین‌المللی برخوردار خواهد بود:

۱-۱. صلح مثبت و پایدار

در رابطه با مفهوم صلح تعاریف گوناگونی ارائه شده است و می‌توان بیان داشت که سبقه این مفهوم در شرق و غرب تا حدودی متفاوت از یکدیگر است. در غرب، مفهوم صلح با تأکید بر نبود خشونت معنا می‌شود (صلح منفی) در حالی که تعاریف شرقی بر حضور برخی شرایط جهت تحقق صلح تأکید دارند (صلح مثبت)، همچون تعادل، هارمونی، پایداری. درک جهانی از صلح مستلزم تجمیع این دو برداشت از صلح خواهد بود

(Anderson, 2004: 102). رویکرد جدید در مطالعات حقوق بین‌الملل نیز باید مبتنی بر چنین دیدگاهی باشد و از صلح منفی فراتر رود و در راه صلح مثبت گام بردارد؛ صلح مثبت در یک تعریف ساده، عبارت است از احترام به حقوق بشر و عدالت و پرهیز از خشونت در روابط بین‌الملل اعم از خشونت ساختاری یا خشونت مستقیم^۱ که علاوه بر جنگ و نزاع، شامل بی‌عدالتی، فقر، توسعه‌نیافتگی، آسیب به محیط زیست، عدم بردباری و ... می‌شود. صلح مثبت در این مقام محقق نخواهد شد، مگر از مجرای فرهنگسازی برای صلح و آموزش اجتماعی از یک سو و تقویت هنجارهای بین‌المللی از سوی دیگر. نظام آموزش حقوق بین‌الملل در هر دو زمینه باید متحول شود تا اولاً حقوقدانانی در این نظام تربیت شوند که مقوله صلح مثبت را به عنوان زیربنایی برای دستیابی به همکاری و همبستگی بین‌المللی قلمداد کنند و ثانیاً، با رهیافتی متفاوت در جهت نهادینه‌سازی هنجارهایی گام بردارند که پایداری نظام بین‌المللی مبتنی بر صلح مثبت را میسر نماید. در بندهای ذیل، به کیفیات اساسی این هنجارها اشاره می‌کنیم:

۲-۱. انسان محوری و امنیت انسانی

قدمای حقوق بین‌الملل، این شاخه از علم حقوق را به مجموعه مقررات و موازینی تعبیر می‌کردند که برای سامان دادن به روابط بین‌المللی دولت‌ها بنیان نهاده شده است (Fisch, 2012: 27-31). به همین دلیل، حقوق بین‌الملل نیز بیش از هر چیز از نظرات و رویه دولت‌ها تبعیت می‌کرد و هم آنها بودند که با اراده خود، مقررات حقوق بین‌الملل اعم از مقررات عرفی یا قراردادی را شکل می‌دادند. بدیهی است که در این میان، آنچه در راس هرم قرار می‌گیرد، تضمین منافع دولت‌ها و در صدر آن امنیت آنهاست. امنیت در این سیاق، به معنای تضمین منافع محض دولت‌ها در مقابل سایر دولت‌ها و حتی ملت‌هاست که در والاترین شکل آن به رهایی از جنگ تشبیه شده که در بند ۴ ماده ۲ منشور و نیز آن‌چنان‌که دیوان بین‌المللی دادگستری در قضیه سکوه‌های نفتی بیان می‌کند، در چهارچوب هنجاری عرفی مقرر شده است (ICJ, 2003: para. 42). بنابراین، شاخصه ویژه این نظام حقوقی، حاکمیت مطلق دولت‌ها در سرزمین تحت کنترل آنهاست که در قالب اصل عدم مداخله، مقرر در بند ۷ ماده ۲ منشور، تثبیت شده است. ماحصل

۱. برای توضیحات بیشتر به قسمت ۲ مراجعه شود.

عمل به این اصل، جدایی حقوق بین‌الملل از حقوق داخلی است که در نتیجه این تمایز، دولت‌ها در داخل سرزمین خود آزادی مطلق دارند تا به هر طریق دلخواه در حوزه‌های تقنینی، اجرایی، قضایی و ... اعمال حاکمیت کنند و حقوق بین‌الملل را به این حوزه راهی نیست. بنابراین در تعریف کلاسیک از حقوق بین‌الملل، آن را علم حقوق حاکم بر روابط بین‌المللی دولت‌ها دانسته بودند که به حوزه حقوق داخلی ورود نمی‌کند.

اما این نگرش بدون هیچ تردیدی به تاریخ پیوسته است و امروز به هیچ روی نمی‌توان حقوق بین‌الملل را جدای از حقوق داخلی تصور کرد. به عبارت دیگر، اکنون در منظومه مقررات حقوق بین‌الملل، قواعد و موازینی نهادینه شده‌اند که بر رفتار ملی دولت‌ها نیز نظر دارند و امنیت آنها را جدای از امنیت انسان‌ها و جامعه بین‌المللی تلقی نمی‌کنند. این موازین که به تعبیر کنوانسیون وین ۱۹۶۹، قواعد آمره حقوق بین‌الملل نام دارند، بی‌هیچ شبهه‌ای بر حقوق داخلی و اراده حاکمیت‌ها چیره هستند و هیچ دولتی نمی‌تواند با استناد به منافع ملی یا صلاحدید خود، تبعیت از این قواعد را لوث کرده یا نادیده انگارد؛ چراکه گفته شده این قواعد علاوه بر خصلت امری بودن، آن‌چنان‌که دیوان بین‌المللی دادگستری در قضیه معروف بارسلونا تراکشن بیان می‌کند، ویژگی عام‌الشمول نیز دارند: (ICJ, 1970) (para. 33). به این معنا که هرگونه تخطی از آنها، کلیت جامعه بین‌المللی را متضرر خواهد ساخت؛ جامعه‌ای که امروز، کنش‌گرانی بس فراتر از دولت‌ها و سازمان‌های بین‌الدولی را در خود جای داده است و امنیت همه کنش‌گران و به طور خاص، امنیت انسانی سرلوحه هنجاری این جامعه را شکل می‌دهد.

بنابراین، اگر در آموزش اندیشه‌های حقوق بین‌الملل کلاسیک تصور بر این بود که نبود جنگ، صلح را به همراه خواهد آورد، این رهیافت با توجه به رویکرد فوق، دیگر کاربردی ندارد. بلکه در حقوق بین‌الملل مدرن که باید در دانشگاه‌ها تدریس شود، صلح تنها زمانی محقق خواهد شد که امنیت عمومی در جامعه بین‌المللی برقرار شود؛ امنیتی که در سایه آن، حقوق بشر و عدالت به شکلی گسترده و عام‌الشمول مطمح نظر باشند؛ چراکه این دو آنچنانکه مخبر ویژه کمیسیون حقوق بین‌الملل نیز اذعان دارد، از مصادیق اصلی قواعد آمره بین‌المللی در حقوق بین‌الملل مدرن به حساب می‌آیند (A/CN.4/693, 2016: paras. 44-49).

۳-۱. الزامات سخت حقوق بشری برای همه کنش‌گران بین‌المللی

رویکرد متفاوت به حقوق بین‌الملل به عنوان حقوق جامعه بین‌المللی، دو پیامد ناگزیر را به همراه دارد:

الف) هنجارسازی در زمینه حقوق بشر: پیش‌برد و تشویق احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی برای همگان، در بند ۳ ماده ۱ منشور ملل متحد مورد توجه قرار گرفت تا این نهاد بین‌المللی در این حوزه نیز نقش‌آفرینی کند. این مهم خیلی زود در واپسین روزهای سال ۱۹۴۸ در قطعنامه شماره ۲۱۷ (A) مجمع عمومی ملل متحد که امروز آن را با عنوان اعلامیه جهانی حقوق بشر می‌شناسیم، به منصفه ظهور رسید. تصویب اعلامیه جهانی حقوق بشر، گامی بلند در مسیری طولانی بود که نظام ملل متحد را با خود همگام می‌ساخت تا در پس دعوای سیاسی میان دولت‌ها و از جمله جنگ سرد، به هنجارسازی در زمینه صلح پایدار و حقوق بشر روی آورد. از آن زمان تاکنون، نه تنها فهرست اسناد بین‌المللی و منطقه‌ای حقوق بشر (و حقوق بشردوستانه) رشدی فزاینده یافته - که بعضا با انتقاد تورم هنجاری نیز مواجه شده است - بلکه از آنجاکه این هنجارها جنبه الزامی دارند و به بیانی دیگر به پوسته سخت الزامات قراردادی و عرفی حقوق بین‌الملل وارد شده‌اند، سازوکارهای متعددی اعم از قضایی، شبه‌قضایی، کیفری و اجرایی نیز برای نهادینه‌سازی این هنجارها در سطوح بین‌المللی و منطقه‌ای تعبیه شده تا از این رهگذر، برتری و رجحان داشتن این الزامات بر اراده دولت‌ها در عرصه عملی نیز محقق گردد.

ب) الزام همگان به مراعات حقوق بشر: اگر حقوق بین‌الملل، حقوق جامعه بین‌المللی است و اگر جامعه بین‌المللی علاوه بر دولت‌ها، شامل سایر کنش‌گران عرصه بین‌المللی نیز می‌شود، بدیهی است که موازین حتمی و قطعی حقوق بین‌الملل و از جمله موازین بین‌المللی حقوق بشر و حقوق بشردوستانه، نه تنها متضمن تکالیف و تعهداتی برای دولت‌ها هستند، بلکه سایر بازیگران در جامعه بین‌المللی را نیز در بر می‌گیرند. به دیگر سخن، امروزه تبعیت از هنجارهای مصرح در اسناد بین‌المللی حقوق بشر و حقوق بشردوستانه، تکلیفی عام است که همگان از جمله دولت‌ها، سازمان‌های بین‌المللی، شرکت‌های فراملی، اشخاص حقیقی و حقوقی، احزاب و ... باید به آن گردن نهند (عسکری، ۱۳۹۲: ۳۲۰-۳۱۱).

توجه به این رویکردها در آموزش کنونی حقوق بین‌الملل اهمیتی بسزا دارد تا

دانشجویانی که به تازگی راه تتبع و پژوهش در حقوق بین‌الملل را آغاز کرده‌اند، با ارزش‌های راستین حاکم بر جامعه بین‌المللی که ارزش‌هایی فراتر از منافع زودگذر دولت‌هاست، آشنا شوند. توجه به مطالعات صلح، راهکار مناسب و مؤثری است که دانشجویان حقوق بین‌الملل را به سمتی سوق می‌دهد که اولاً میزان و معیاری به‌دست آورند که تشخیص ارزش‌های واقعی را برای آنان میسر سازد و ثانیاً در اهمیت سازوکارهای حمایت از این ارزش‌های جهانی بیشتر غور و تفکر نمایند.

۴-۱. تلاش برای نهادینه‌سازی صلح پایدار

در حقوق بین‌الملل برخاسته از منشور، ممنوعیت توسل به زور که در بند ۴ ماده ۲ آمده، دستاوردی بس سترگ به حساب می‌آید؛ همچنین بالندگی حقوق بین‌الملل بشردوستانه و جهان‌شمولی کنوانسیونهای ژنو ۱۹۴۹ که رفتار متخاصمین در جنگ را تنظیم می‌کنند، از برگهای زرین تمدن نوین بشری محسوب می‌شوند. نظامات حقوقی jus in bello و jus ad bellum در دهه‌های گذشته، پیشرفت قابل توجهی داشته‌اند و از حیث هنجاری، به قواعدی جهانی بدل شده‌اند که همگان باید از آنها تبعیت کنند و نقض هر یک از قواعد مصرح در این نظامات، می‌تواند موجبات پیگرد کیفری و حقوقی متخلفین را به همراه داشته باشد. لیکن علی‌رغم این توسعه هنجاری، نتیجه چندان دل‌چسب و رضایت‌بخش نیست؛ شاهد این ادعا بس فراوان است که شاید نمونه‌های جنگ عراق علیه ایران، جنگ در فلسطین، جنگ در افغانستان، و ... نشانه‌هایی باشند که ما را در وهله نخست به ناکارآمدی نسبی نظام حقوقی حاکم بر جنگ رهنمون سازند.

اما واقعیت تنها در عدم کفایت این نظامات حقوقی خلاصه نمی‌شود، بلکه در واقع، این رویکرد نادرست به مقوله صلح است که ما را به این بیغوله کشانده تا تصور کنیم، صلح همان نبود جنگ است که اتفاقاً باید از مجرای جنگ حاصل شود! این همان منطق فصل ۷ منشور و به طور خاص ماده ۴۲ است که راهکار نهایی مقابله با تهدیدات علیه صلح و امنیت بین‌المللی را توسل به زور و جنگ قلمداد کرده است؛ راهکاری بس ناکارآمد که صرفاً دستمایه جنگ‌افروزان تاریخ بوده و هست. ما در آموزش حقوق بین‌الملل در خصوص اهمیت این راهکار همواره غلو می‌کنیم و مدام آن دسته از دولت‌های دارای حق و تو که صدور مجوز توسل به زور را مانع شده‌اند، مورد شماتت قرار می‌دهیم و راهکارهایی

از قبیل مداخله بشردوستانه یا دکترین مسؤلیت حمایت را ارج می‌نهمیم تا شاید راهی را برای توسل به زور در جهت حمایت از انسانیت پیش پایمان گذارند! (صادقی، ۱۳۹۲: ۱۵۶-۱۳۳). البته مپنداریم که اگر دول دارای امتیاز و تو با تصمیم شورای امنیت مخالفت کرده‌اند، از سر خیرخواهی و صلح‌دوستی بوده است، بلکه عموماً این سیاست‌بازی آنان بوده که خونریزی‌های روندا، سوریه، یمن، غزه و ... را تداوم بخشیده است و از این نظر، خرده‌گرفتن و انتقاد بر آنان مجاز و بلکه واجب است. اما نکته در اینجاست که باید پرسید آیا به واقع در مواردی که شورای امنیت توسل به زور را تجویز کرده که شاید نمونه اخیر آن در لیبی مثال قابل تأملی باشد (S/RES/1973, 2011)، نتیجه مطلوب حاصل شده است؟ پاسخ، البته منفی و علت هم ساده است؛ جنگ راه صلح نیست و آنچه در پی جنگ به دست می‌آید، هرچه باشد، با زور و سرنیزه به دست آمده و پایداری آن صرفاً تا زمان تداوم و استیلا زور است.

مطالعات صلح، دقیقاً اینجا به کار حقوق بین‌الملل می‌آید تا حقوق دانان بین‌المللی را بیش از پیش با مقوله صلح پایدار و جاودان آشنا کند تا طالب و خواستار صلحی باشند که در بستر مناسب رشد و نمو داشته و به جای سرخی خون، از سبزی اندیشه و تفکر تغذیه نموده است.

۵-۱. صلح‌سازی به جای صلح‌بازی

در آموزش حقوق بین‌الملل منبعث از منشور، همواره حسرت می‌خوریم که چرا دولت‌ها به تعهد خود وفق ماده ۴۳ منشور عمل نکرده‌اند و نیروهای نظامی خود را در اختیار ملل متحد نگذاشته‌اند تا این سازمان بین‌المللی بتواند به درستی به اهداف و اصول خود نائل شود. همچنین، همواره نیروهای حافظ صلح ملل متحد، دولت‌های تأمین‌کننده نیرو و دول تأمین‌کننده بودجه کلاه‌آبی‌ها را -شاید به درستی- ارج می‌نهمیم که در بزنگاه‌های تاریخی برای پاسداری از صلح به چهارگوشه جهان مدد رسانده‌اند.

اما در تاریخ حیات ملل متحد، تجربه صلح‌بانی و پاسداری از صلح، به علل گوناگونی که از حوصله این نوشتار خارج است، تجربه چندان موفقی نیست (High-level Independent Panel, 2015). مهم‌ترین دلیل عدم موفقیت عملیات‌های حفظ صلح ملل متحد را باید در استراتژی این‌گونه عملیات جستجو کرد که پاسداری از صلح را به سان بازی ساده‌ای

انگاشته اند که اگر قواعد از پیش نوشته ای در آن مراعات شود، نتیجه که همان صلح است، به دست خواهد آمد. دیری نپایید که فرماندهان نیروهای کلاه آبی ملل متحد به این اشتباه پی بردند و به طور خاص برخی از دبیران کل سازمان از جمله شادروان پطرس غالی (A/47/277, 1992) بر آن شدند تا نظام صلح‌سازی را جایگزین نظام صلح‌بانی کنند (A/55/305, 2000: paras. 35-47). در صلح‌سازی، ریشه های اختلاف و تعارض در جامعه، حسب یافته‌های گلتونگ مورد توجه قرار می‌گیرد و با توجه به خصوصیات هر جامعه، نسخه‌ای متفاوت که با شرایط آن بوم و فرهنگ هماهنگ باشد، تجویز می‌شود (Peacebuilding support office, 2010: 5). صلح‌سازی، ایده صلح‌بانی با اسلحه را کنار نهاده و در پی آموزش و اجرای عدالت است که صلح واقعی را طلب می‌کند. این رهیافت، امروز بیش و کم جایگزین رهیافت ناکارآمد صلح‌بانی شده و به نظر می‌رسد که تا حد زیادی توانسته در جهت دستیابی به اهداف خود موفق باشد. تحول درگیری^۱ نیز که آن را ناظر بر تغییر سازنده در روابط، گرایش‌ها، رفتارها و مباحث در محیط متمایل به خشونت و درگیری دانسته‌اند، کم و بیش ناظر بر همین رهیافت است (Berghof Glossary on Conflict Transformation, 2012: 23)

رشته مطالعات صلح، آن‌چنان‌که در قسمت دوم خواهد آمد، به خشونت و تیپ‌شناسی آن در جوامع می‌پردازد و از این حیث، ضرورت دارد در متدولوژی آموزش حقوق بین‌الملل، رویکرد صلح‌سازی با توجه به معلول بودن خشونت و جنگ مدنظر نظام دانشگاهی قرار گیرد.

۶-۱. رجحان عدالت بر امنیت زودگذر

اگر بنا باشد نظم بین‌المللی منبعت از اندیشه تنظیم‌کنندگان منشور را در یک عبارت برای دانشجویان حقوق بین‌الملل خلاصه کنیم، باید بگوییم در این نظم، عدالت همواره به مسلخ امنیت می‌رود. تنها در این چهارچوب نظری پوزیتیویستی است که وجود حق و توتو، نابرابری میان ملت‌ها و دولت‌ها، سرپوش نهادن به جنایات بین‌المللی در ازای دسترسی به صلح شکننده و ناپایدار، بازدارندگی هسته‌ای، صلح مسلح و ... را می‌توان تاب آورد. البته این گفته را نباید به هیچ روی دستمایه نکوهش تدوین‌کنندگان منشور قرار داد؛ آنان با

کوله باری از تجربیات دهشتناک دو جنگ جهانی اول و دوم، راهکاری را طلب می‌کردند که به هر قیمتی از رخداد جنگی دیگر ممانعت به عمل آورد و در این میان، هر ریسمان پوسیده‌ای را چنگ می‌زدند تا مبادا نزاعی دیگر در عرصه جهانی بروز کند و موجبات تیره بختی بیشتر آنان را فراهم آورد.

اما امروز، آنچنان که گفته شد، دیگر نمی‌توان در آموزش حقوق بین‌الملل، جنگ را یگانه علت نگون‌بختی بشریت دانست بلکه هرگونه تعدی به آزادی، برابری و حقوق بشر را نیز باید از جمله عوامل تهدیدکننده صلح و امنیت بین‌الملل قلمداد نمود. این همان تفاوت میان صلح مثبت و منفی است که حقوق بین‌الملل را شاید تا پیش از پایان جنگ سرد به گمراهی رهنمون می‌ساخت تا همه بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌ها را به دلیل اولویت داشتن امنیت، نادیده انگارد. اما جنگ‌های متعدد مستحدثه بعد از تصویب منشور و نیز بروز و ظهور پدیده تروریسم، امروز دیگر تردیدی باقی نمی‌گذارد که رویکرد پوزیتیویستی به حقوق بین‌الملل ما را به ناکجاآبادی بیش هدایت نخواهد کرد. صلح تنها زمانی مستقر خواهد شد، که بی‌عدالتی و نابرابری و فقر و افراطی‌گری و ... ریشه‌کن شده باشند (A/70/674, 2015: para. 50)؛ آنچه در پی این تحولات رخ خواهد داد، صلح مثبت و پایدار با تمرکز بر عدالت جهانی است که البته امروز غایت آرزوی بشری است ولی حداقل وجود همین رویا برای صلح، به بشر آموخته است که آنچه تا پیش از این صلح منفی خوانده می‌شد، نه صلح بلکه امنیتی زودگذر و واهی بوده که در میان جنگ دیروز و فردا، تنها چند صبحی مستقر مانده است. این امنیت سراب‌گونه، دیگر پاسخگوی جامعه بین‌المللی نیست؛ در این جامعه صلحی نهادینه لازم است که توجیه‌گر توسعه، احترام به حقوق بشر، اولویت دادن به برابری حقیقی میان ملت‌ها و رهایی از ترس باشد.

۷-۱. حق بر صلح

در آموزه‌های حقوق بین‌الملل از دوران کلاسیک تاکنون، همواره صلح مورد تقدیر و چه بسا تقدیس بوده است و علما و اندیشمندان علم حقوق بین‌الملل، راهیان تتبع و اندیشه‌ورزی در این مسیر را ترغیب می‌نمودند تا طریقی برای رسیدن به صلح ارائه دهند (Gaurier, 2012: 250-271). اما صلح در ادبیات سنتی حقوق بین‌الملل، بیش از هر چیز به

توصیف وضعیتی می‌ماند که دولت‌ها را در کنار هم به رفتار مسالمت‌آمیز و عدم توسل به زور سوق می‌دهد. از این منظر، مطالعات صلح نیز به روشی صرف تقلیل پیدا می‌کند که برای نیل به این وضعیت مطلوب، ارائه طریق می‌نماید.

در حالی که صلح، فارغ از معنا و مصداق آن، در ادبیات کنونی حقوق بین‌الملل به عنوان یک حق فردی و جمعی بشری در منظومه نسل سوم حقوق بشر مورد توجه قرار دارد. تفاوت این دیدگاه با نگرش سنتی، در گرایش مطالبه‌گرایانه برای صلح نهفته است؛ چه وقتی که صلح را آن هم در معنای صلح مثبت در مجموعه حقوق بشر وارد کنیم، آنگاه حمایت و حراست از آن، نه صرفاً خواست دولت‌ها بلکه تکلیف و تعهد آنان به صورت فردی و دسته‌جمعی خواهد بود که ماحصل این فرآیند، توجیه حقوقی برای مطالبه‌گری نظمی است که در ماده ۲۸ اعلامیه جهانی حقوق بشر با این عبارات بیان شده است: «هرکس حق دارد برقراری نظمی را بخواهد که از لحاظ اجتماعی و بین‌المللی حقوق و آزادی‌هایی را که در این اعلامیه ذکر گردیده است تأمین کند و آنها را به مورد عمل گذارد». مطالعات صلح، ضامن توجه به این رویکرد در آموزش حقوق بین‌الملل خواهد بود.

۸-۱. شهروندی جهانی و همبستگی بین‌المللی

پدیده‌هایی همچون تغییرات آب و هوا، گرمایش جهانی، بیماری‌های واگیردار مانند ایدز و ابولا، فقر و گرسنگی، کم‌آبی، نابودی جنگل‌ها، مهاجرت بی‌رویه، تروریسم، پوپولسیسم و ... تمدن بشر را با چالش‌های جدی مواجه کرده‌اند و در این میان، گزاره نیست اگر گفته شود که حقوق بین‌الملل باید راهکارهایی را برای برون‌رفت از این مصائب ارائه دهد. حقوق بین‌الملل سنتی که بیش از هرچیز بر همزیستی و همکاری میان دولت‌ها استوار است، با تکیه بر اصولی مانند اصل انصاف درون و بین‌نسلی، اصل مسؤلیت مشترک اما متفاوت، اصل احتیاط، اصل مراقبت مقتضی، اصل پیش‌گیری و ... که بیشتر در چهارچوب حقوق بین‌الملل محیط زیست متبلور شده‌اند، در تلاش برای پاسخ‌گویی به این نیازهای جهانی است و شاید بتوان توافق پاریس ۲۰۱۵ در زمینه تغییرات اقلیم را از جمله برجسته‌ترین دستاوردهای حقوق بین‌الملل در این حوزه برآورد کرد که در کل بیش از هرچیز به اقدامات داوطلبانه دولت‌ها منوط شده است. این در حالی است که به نظر می‌رسد، مقابله با چنین تهدیداتی مستلزم شکل‌گیری تعهداتی سخت در منظومه

حقوق بین‌الملل است که متضمن احترام به حقوق بشر، حمایت از حقوق بشر و تحقق حقوق بشر باشند. احترام به حقوق بشر، تعهدی منفی است که شامل تعهد به عدم نقض مقررات حقوق بشری است؛ حمایت از حقوق بشر، تعهدی مثبت است برای جلوگیری از نقض حقوق بشر و تعهد به تحقق حقوق بشر نیز تعهدی مثبت برای سیاست‌گذاری در جهت تأمین و استیفای حداکثری از حقوق بشر است که این مورد اخیر صرفاً از مجرای همزیستی و همکاری میسر نیست بلکه همبستگی بین‌المللی را طلب می‌کند (Quirico, Brohmer and Szabo, 2016: 10-20).

مطالعات صلح، با تأکید بر مضامین شهروندی جهانی و مسؤولیت عمومی، به پژوهش‌گران حقوق بین‌الملل این امکان را می‌دهد تا در زمینه تحقق همبستگی بین‌المللی به عنوان یک حق بشری کوشش کنند. در قسمت دوم، به تبیین بیشتر پیوند میان مطالعات صلح و حقوق بشر خواهیم پرداخت.

۲. پیوند میان مطالعات صلح و حقوق بشر در چهارچوب نظام آموزشی

برای تبیین ارتباط میان مطالعات صلح و حقوق بشر در زمینه آموزش و به ویژه آموزش عالی، ابتدا باید مفاهیمی که این دو را به یکدیگر پیوند می‌دهد مورد بررسی قرار دهیم. مطالعات صلح مفاهیم صلح و خشونت را بیش از هر چیز مورد توجه قرار داده و سعی بر آن داشته است که گستره این مفاهیم را مشخص نماید. حقوق بشر نیز در ادامه راه حقوق طبیعی، با تمرکز بر کرامت انسانی درصدد فراهم آوردن چهارچوبی حمایتی برای انسان بوده است. هریک از این مفاهیم بنیادین مستلزم مذاقه مجزا هستند.

۲-۱. آموزه‌های مطالعات صلح

در مطالعات صلح با تمرکز بر خشونت، تحقق صلح منفی و صلح مثبت مستلزم برطرف نمودن اقسام خشونت است؛ به عبارت دیگر هنگامی که صلح منفی و صلح مثبت هنوز برقرار نشده‌اند، خشونت در سطوح مختلف حکم‌فرماست. در رابطه با خشونت و تیپ‌شناسی آن، تعاریف و تقسیم‌بندی‌های مختلفی ارائه شده است. بسته به اینکه چه مرجعی و از چه منظری درصدد تعریف خشونت برآمده، این تعاریف و اقسام آن متفاوت شده است. به عنوان مثال سازمان جهانی بهداشت با احتساب خشونت به عنوان

یکی از مسائل مرتبط با سلامت عمومی، آن را چنین تعریف می‌کند:

«استفاده عمدانه از زور جسمانی یا قدرت، به صورت تهدید یا اعمال واقعی، علیه خود فرد، دیگری یا گروه و یا جامعه که احتمالاً یا قطعاً منتهی می‌گردد به آسیب، مرگ، تأثیر روانی، ناهنجاری و یا محرومیت (WHO, 2002: 4)».

در حوزه مطالعات صلح، مفاهیم صلح و خشونت در مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند و نبود یکی با حضور دیگری ملازمه دارد (Galtung, 1969: 168). لذا تعاریف ارائه‌شده نیز در همین راستا قرار می‌گیرند. یوهان گلتونگ با اتکا بر نیازهای انسانی، چنین تعریفی از خشونت به دست می‌دهد:

«خشونت عبارت است از بیاحترامی به نیازهای بنیادین بشر و در نگاهی کلی‌تر، بی‌احترامی به زندگی که منجر می‌شود به کاهش سطح برآورده شدن نیازها به کمتر از آنچه ممکن و میسر است. تهدید به خشونت نیز خشونت محسوب می‌گردد.» (Galtung, 1990: 292).

گلتونگ ضمن ارائه این تعریف، سطوحی را که خشونت در آن رخ می‌دهد، به مستقیم^۱ و ساختاری^۲ تقسیم می‌کند. با توجه به تعاریفی که از صلح منفی و صلح مثبت ارائه شد، می‌توان گفت نبود خشونت مستقیم موجب صلح منفی و نبود خشونت ساختاری موجب صلح مثبت است. تفکیک خشونت به مستقیم و ساختاری ابتکاری بود که توسط گلتونگ در عرصه مطالعات خشونت و صلح معرفی شد و امروزه نیز علیرغم گذر زمان همچنان کاربردی است (Dilts, 2012: 192).

خشونت مستقیم یا شخصی هنگامی رخ می‌دهد که یک کنش‌گر مرتکب خشونت می‌شود در حالی که در خشونت ساختاری یا غیرشخصی چنین کنش‌گری وجود ندارد. در خشونت ساختاری هیچ کس مستقیماً به دیگری آسیب نمی‌زند بلکه خشونت با ساختار درآمیخته است که نتیجه آن به صورت نابرابری در قدرت و نابرابری در فرصت‌ها جلوه‌گر می‌شود (Galtung, 1969: 170). چنانچه مفهوم خشونت را همچون کوه یخی تصور نماییم، خشونت مستقیم تنها بخش عیان این توده بزرگ و البته بخش کوچکی از آن است. خشونت ساختاری با آنکه به چشم نمی‌آید، می‌تواند آثار خشونت مستقیم را

1. . Direct Violence
2. . Structural Violence

داشته باشد و یا حتی منجر به خشونت مستقیم گردد.

گلتونگ چهار نیاز کلی را برای انسان مورد شناسایی قرار می‌دهد و اشکال خشونت مستقیم و خشونت ساختاری را در قالب محرومیت از این نیازها تعریف می‌کند: نیازهای بقا^۱ که عدم تأمین آنها منجر به مرگ و میر می‌شود؛ نیازهای رفاهی^۲ که عدم تأمین آنها منجر به فقر و بیماری می‌گردد؛ نیازهای هویتی^۳ که عدم تأمین آنها بیگانگی و به حاشیه رانده شدن را به دنبال دارد و نیازهای آزادی^۴ که عدم تأمین آنها به سرکوب و محدودیت منتهی می‌شود (Glatung, 1990: 292).

جدول شماره ۱. ارتباط میان اقسام خشونت و نیازهای انسان

نیازهای آزادی	نیازهای هویتی	نیازهای رفاهی	نیازهای بقا	
سرکوب کردن بازداشت کردن تبعید کردن	غیراجتماعی کردن باز اجتماعی کردن شهروند درجه دو	صدمه زدن، محاصره، تحریم، بیچارگی	کشتن	خشونت مستقیم
به حاشیه راندن ایجاد شکاف	نفوذ دسته بندی	بهره کشی نوع «ب» (که منجر به مرگ نمی‌شود لیکن قربانی خشونت مادامالعمر در معرض آن قرار دارد)	بهره کشی نوع «الف» (که منجر به مرگ می‌شود)	خشونت ساختاری

آنچه به خشونت مستقیم و ساختاری مشروعیت می‌بخشد، یا حداقل آن را قابل قبول جلوه می‌دهد به عنوان خشونت فرهنگی^۵ شناخته می‌شود. به عقیده گلتونگ خشونت فرهنگی در اشکال مختلفی جلوه‌گر می‌شود و عملکرد اصلی این نوع خشونت

1. . Survival needs
2. . Well-being needs
3. . Identity needs
4. . Freedom needs
5. . Cultural Violence

این است که بهره‌کشی و سرکوب را عادی و طبیعی بنمایاند یا اساساً مانع رؤیت آن شود (Glatung, 1990: 295).

خشونت مستقیم، ساختاری و فرهنگی مثلث خشونت را شکل می‌دهند که در آن خشونت مستقیم به صورت عیان و خشونت ساختاری و غیرمستقیم به صورت پنهان به حیات خود ادامه می‌دهند (جدول شماره ۲). به لحاظ زمان شکل‌گیری و مدت بقاء، خشونت مستقیم به صورت یک واقعه^۱، خشونت ساختاری در قالب یک فرآیند^۲ و خشونت فرهنگی به صورت یک امر نسبتاً پایدار^۳ رخ می‌نماید (Galtung, 1990: 294). به عبارت دیگر، اشکال مختلف خشونت ملازمه زمانی با یکدیگر ندارند و هر یک حسب ماهیت‌شان در زمان پدیدار می‌شوند. خشونت مستقیم اساساً آنی و در لحظه رخ می‌دهد؛ خشونت ساختاری برای نفوذ در اسلوبها و قالبها مستلزم طی فرآیند خواهد بود و خشونت فرهنگی به دلیل نفوذ از طریق مجراهای فرهنگی تبدیل به امری نسبتاً پایدار می‌گردد که تغییر آن زمانبر و دشوار خواهد بود.

جدول شماره ۲. مثلث خشونت



برقراری صلح و محو خشونت در کنار تضمین حقوق بشر دست در دست یکدیگر پیش می‌روند و صلحی که مبتنی بر نابرابری، سلطه، بهره‌کشی و به اجبار برقرار گردد، همانند آنچه در بند ششم گفتار اول از نظر گذشت، صرفاً عنوان صلح را یدک می‌کشد (UNESCO)

1. . Event
2. . Process
3. . Invariant

Medium Term Plan, 1977: para 107). به همین جهت بسیاری از اشکال خشونت به واقع هنگامی رخ می‌نمایند که تضمین و احترام به حقوق بشر محقق نشده باشد.

۲-۲. آموزه‌های حقوق بشر

حق‌های بشری قبل از هر چیز، بر اصول آزادی، برابری و منع تبعیض استوار شده‌اند. ماده ۱ اعلامیه جهانی حقوق بشر مقرر داشته است: «کلیه انسان‌ها آزاد و برابر در کرامت و حقوق به دنیا می‌آیند. همگی از موهبت خرد و وجدان برخوردارند و باید با یکدیگر با روحیه‌ای برادروار رفتار کنند.»

اعلامیه جهانی حقوق بشر شش خانواده از حقوق را احصاء می‌کند: حقوق ناظر بر امنیت که از انسان‌ها در مقابل قتل، کشتار، شکنجه و تجاوز محافظت می‌کند؛ حقوق ناظر بر دادرسی که از افراد در مقابل سوءاستفاده از دستگاه قضایی حمایت می‌کند؛ حقوق آزادی‌ها که آزادی عقیده، بیان، اتحادیه، اجتماع و رفت‌وآمد افراد را مورد حمایت قرار می‌دهد؛ حقوق ناظر بر مشارکت سیاسی که ناظر بر آزادی شرکت در عرصه سیاست است؛ حقوق ناظر بر برابری که برابری افراد و منع تبعیض را تضمین می‌کند و حقوق اجتماعی که مستلزم تأمین شرایط لازم برای تحصیل کودکان و حمایت از افراد در مقابل فقر و گرسنگی است (Anasarias & Berliner, 2009: 181).

پر واضح است که حقوق بشر ارتباط نزدیکی با صلح مثبت، صلح منفی و فرهنگ صلح دارد و بسیاری از اشکال خشونت به واقع نقض یکی از حق‌های بشری هستند. مجمع عمومی در همین راستا در قطعنامه‌ای با محوریت فرهنگ صلح بیان داشته است که تحقق وظیفه سازمان ملل برای محافظت از نسل‌های آینده از آفت جنگ مستلزم حرکت به سمت فرهنگ صلح است؛ این مفهوم مشتمل است بر ارزش‌ها، منشها و رفتارهایی که بازتاب اصول آزادی، عدالت، دموکراسی، حقوق بشر، تساهل و همبستگی هستند و خشونت را نمی‌پذیرند (A/RES/53/25, 1998: preamble). در این نگاه لازمه برقراری فرهنگ صلح، احترام و تضمین حقوق بشر است. نظریه جامع صلح^۱ نیز بر چنین نگاهی مبتنی است. مطابق این نظریه کلیه وضعیت‌های قابل تصور برای بشر از جمله صلح، ثمره قابلیت‌های عام شناختی، احساسی و انگیزشی انسان

1. . Integrative Theory of Peace (ITP)

هستند که در کنار یکدیگر وضعیت جهان را شکل می‌دهند. چنانچه مطابق جهان‌بینی مبتنی بر صلح به دنیا بنگریم، عناصر بنیادین فرهنگ صلح یعنی احترام به حقوق و آزادی‌های بشر جایگاه منحصر به فردی خواهند داشت (Danesh, 2008: 63). در چنین نگاهی مطالعات صلح صرفاً به ابزاری برای جلوگیری از خشونت در روابط میان دولت‌ها تقلیل نمی‌یابد، بلکه پیوند میان آن با حقوق بشر زمینه را برای نفوذ هرچه بیشتر صلح مثبت در ادبیات حقوق بین‌الملل فراهم می‌نماید.

در همین راستا، با توجه به تقسیم‌بندی گلتونگ از خشونت و ابتناء آن بر نیازهای افراد، می‌توان این نیازها را با طیف‌های حقوق مندرج در خانواده حقوق بشر مرتبط نمود. هرگونه‌ای از نقض احترام و عدم تضمین حقوق بشر می‌تواند زمینه‌ساز محرومیت از نوعی نیاز و در نتیجه وقوع خشونت گردد. (جدول شماره ۳)

جدول شماره ۳. ارتباط میان نیازها و حق‌ها

نیازهای آزادی	نیازهای هویتی	نیازهای رفاهی	نیازهای بقا	
حقوق ناظر بر دادرسی حقوق-آزادی- ها	حقوق ناظر بر مشارکت سیاسی حقوق ناظر بر برابری	حقوق اجتماعی	حقوق ناظر بر امنیت	خشونت مستقیم خشونت ساختاری

با توجه به این پیوند نزدیک، باید تأثیر آن بر روند آموزش را مورد بررسی قرار داد. چراکه هم در مطالعات صلح و هم در حقوق بشر تأکید بسیاری بر آموزش وجود دارد. در مطالعات صلح آموزش مستقیماً به مصاف خشونت فرهنگی می‌رود و در حقوق بشر آموزش ضمن اینکه خود حقی بشری محسوب می‌گردد، زمینه را برای احترام و تضمین سایر حقوق و تحقق فرهنگ صلح فراهم می‌کند.

۲-۳. نقش نظام آموزشی در ترویج فرهنگ صلح

با عنایت به تعریفی که از صلح ارائه شد، می‌توان نتیجه گرفت که تحقق آن امری نیست که صرفاً در اختیار دولت‌ها باشد و کلیه افراد در کلیه سطوح در این فرآیند

تأثیرگذار هستند؛ به همین جهت آموزش صلح مدار می‌تواند در تحقق صلح در جهان مؤثر واقع شود (Galtung, 1983: 282).

بند ۲ ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر مقرر می‌دارد: «هدف آموزش رشد کامل شخصیت انسانی، تقویت احترام به حقوق بشر و آزادی‌های بنیادین خواهد بود. آموزش باید با تفاهم، مدارا و دوستی را در میان همه ملت‌ها و گروه‌های نژادی و دینی ترویج کند و به فعالیت‌های ملل متحد در راه حفظ صلح یاری رساند.»

در اسناد بین‌المللی متعددی آموزش حقوق بشر و ضرورت آن مورد اشاره قرار گرفته است: کنوانسیون بین‌المللی محو کلیه اشکال تبعیض نژادی ۱۹۴۵ (ماده ۷)؛ میثاق بین‌المللی حقوق مدنی و سیاسی ۱۹۶۶ (ماده ۱۳)؛ کنوانسیون منع شکنجه و سایر رفتارها یا مجازات‌های خشن، غیرانسانی و تحقیرآمیز ۱۹۸۴ (ماده ۱۰)؛ کنوانسیون محو کلیه اشکال تبعیض علیه زنان ۱۹۷۹ (ماده ۱۰)؛ کنوانسیون حقوق کودک ۱۹۸۹ (ماده ۲۹)؛ کنوانسیون بین‌المللی ناظر بر حمایت از حقوق کارگران مهاجر و اعضای خانواده ایشان ۱۹۹۰ (ماده ۲۳)؛ کنوانسیون ناظر بر حقوق افراد دارای معلولیت ۲۰۰۶ (مواد ۴ و ۸)؛ اعلامیه وین و برنامه عمل ۱۹۹۳ (بخش اول پاراگراف ۳۴-۳۳ و بخش دوم پاراگراف ۸۲-۷۸)؛ اعلامیه و برنامه عمل کنفرانس جهانی علیه نژادپرستی، تبعیض نژادی، یهودی‌هراسی و عدم تساهل‌های مشابه ۲۰۰۱ (پاراگراف ۹۷-۹۵ اعلامیه و پاراگراف ۱۳۹-۱۲۹ برنامه عمل)؛ سند نهایی کنفرانس بازنگری دوربان ۲۰۰۹ (پاراگراف‌های ۲۲ و ۱۰۷) و سند نهایی گردهمایی جهان ۲۰۰۵ (پاراگراف ۱۳۱).

وجه مشترک این اسناد در زمینه آموزش حقوق بشر دائر است بر آموزش، یادگیری و انتقال اطلاعات با هدف ساختن فرهنگ جهانی حقوق بشر مشتمل بر:

تقویت احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی؛

شکل‌گیری کامل شخصیت انسان و حس کرامت؛

تقویت درک، تساهل، برابری جنسیتی و دوستی میان ملت‌ها، افراد بومی و اقلیت‌ها؛ توانمندسازی کلیه افراد برای مشارکت مؤثر در جامعه‌های آزاد و دموکراتیک تحت حاکمیت قانون؛

ایجاد و حفظ صلح و تقویت توسعه پایدار مردم-محور و عدالت اجتماعی (HR/

PUB/12/3, 2012: 12-13)

سازمان ملل متحد به دلیل اهمیت آموزش حقوق بشر، ضمن اشاره به ضرورت

آموزش حقوق بشر برای تقویت ارتباطات همگن میان جوامع و تساهل و درک متقابل و بالاخص برای صلح، سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۵ را دهه آموزش حقوق بشر اعلام نمود (A/RES/49/184, 1994).

سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) نیز که اساساً با محوریت آموزش شکل گرفته است، در سند مؤسس خود به دفعات ارتباط میان صلح و آموزش حقوق بشر را مورد تأکید قرار داده و در ماده ۱ هدف سازمان مشارکت در صلح و امنیت از طریق تقویت همکاری میان ملل مختلف از خلال آموزش، علم و فرهنگ مقرر شده است (UNESCO Constitution, 1945: art. ۱).

باید این نکته را مدنظر داشت که در حوزه آموزش، مطالعات صلح با آموزش صلح سروکار دارد و حقوق بشر با آموزش حقوق بشر. به بیان دیگر این دو حوزه هر یک بر مفهوم محوری خود متمرکز هستند لیکن ابزارها و مفاهیمی که در راستای آموزش مفهوم محوری خود مورد استفاده قرار می‌دهند مشابهت بسیاری دارند، همچون تساهل، دموکراسی، گفتگو، تبادل فرهنگی و... . پیرامون رابطه میان این دو، نظریات مختلفی وجود دارد. برخی مفهوم آموزش صلح را اعم از آموزش حقوق بشر به حساب می‌آورند؛ و برخی مفهوم آموزش حقوق بشر را گسترده‌تر می‌دانند به گونه‌ای که می‌تواند آموزش صلح را نیز در بر بگیرد و عده‌ای نیز معتقدند که آموزش حقوق بشر می‌تواند رویکردی در زمینه آموزش صلح محسوب شود. در نگاهی کلی می‌توان گفت در چهارچوب آموزش صلح معمولاً آموزش حقوق بشر یکی از زیرمجموعه‌ها محسوب می‌شود (Brock-Utne, 1998: 3).

در همین راستا، یکی از محققان حوزه آموزش صلح، خانم بتی ریاردون^۱، پس از سال‌ها تدوین برنامه‌های آموزش صلح، هشت زیرمجموعه را برای آموزش صلح مورد شناسایی قرار داده است: حل و فصل درگیری، همکاری، عدم خشونت، مفاهیم چندفرهنگی، حقوق بشر، عدالت اجتماعی، منابع جهان و محیط زیست جهانی. کلیه این زیرمجموعه‌ها شامل عناصر رفتاری، منشی و شناختی هستند (Brock-Utne, 1998:4). نکته جالب توجه این است که ایشان علی‌رغم گنجاندن حقوق بشر به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های آموزش صلح، عملاً با اذعان به ظرفیت‌های آموزش حقوق بشر، حرکت این دو به موازات یکدیگر را در جای دیگر به

1. . Betty Reardon

رسمیت شناخته است. به زعم وی، آموزش صلح باید درصدد ارائه راهکار باشد و حقوق بشر بهترین پاسخ در مواجهه با مسائل حوزه صلح را فراهم می‌کند و با رفتن به مصاف بی‌عدالتی، فقر و نبود آزادی، زمینه را برای شکل‌گیری صلح مثبت مساعد می‌سازد (Reardon, 1997: 22). از منظر سازمان ملل متحد، با گذشت زمان، آموزش صلح و آموزش حقوق بشر با یکدیگر عجین شده‌اند (Page, 2008: 3). در اعلامیه وین از یک طرف آموزش صلح ذیل آموزش حقوق بشر قرار گرفته و از طرف دیگر آموزش حقوق بشر برای تحقق صلح جهانی ضروری شناخته شده است (Vienna declaration, 1993: paras 78-82).

برای ارزیابی رابطه میان این دو آموزش، باید به موضوع هریک و هسته مرکزی آنها توجه نمود. همان‌طور که در ابتدا ذکر آن رفت، مطالعات صلح و بالتبع آموزش صلح حول مفهوم خشونت و چگونگی کنترل، کاهش و محو آن قرار دارد، در حالی که حقوق بشر و آموزش آن در راستای حمایت از کرامت انسانی ایجاد شده است، لذا هریک از حقوق و آزادی‌های مندرج در اسناد بین‌المللی نیز به دنبال محافظت از کرامت انسانی هستند. ماهیت حق به گونه‌ای است که به این مجموعه جنبه‌ای مطالبه‌ای می‌دهد و فرد را در مقابل دولت قرار می‌دهد؛ لیکن در مطالعات صلح ابتدا وضعیت تبیین می‌گردد و سهم همه کنش‌گران از سطح خرد تا کلان در آن لحاظ می‌شود. در مجموع می‌توان گفت از آنجایی که سوژه هر دو در نهایت انسان و روابط انسانی است و همان‌طور که ذکر آن رفت، در حوزه مطالعات صلح نیز حقوق بشر به عنوان بهترین پاسخ برای مسائل صلح به رسمیت شناخته شده است، این دو در بسیاری از موارد هم‌پوشانی دارند و درصدد تقویت مفاهیم مشترک هستند که این امر باعث تقویت متقابل خواهد شد. اعلامیه جهانی حقوق بشر به عنوان سند مادر در عرصه حقوق بین‌الملل بشر در ابتدای دیباچه این پیوند را تصدیق و تصریح می‌کند که «شناسایی کرامت ذاتی و حقوق یکسان و جدایی‌ناپذیر همه اعضای خانواده بشری اساس آزادی و عدالت و صلح جهانی است». با این وصف می‌توان گفت آموزش صلح و حقوق بشر در کنه خود با یکدیگر پیوند خورده‌اند و نمی‌توان از یکی بدون حضور دیگری سخن به میان آورد. همان‌طور که در قسمت اول مقاله بیان شد، حقوق بین‌الملل نیز با حرکت از صلح منفی به سمت صلح مثبت و توجه هرچه بیشتر به انسان‌ها به عوض دولت‌ها این پیوند را قوی‌تر می‌کند؛ جایی که صلح لباس حق بر تن می‌کند این پیوند به اوج خود می‌رسد. ارتباط میان این دو حوزه آموزشی به گونه‌ای است که هم در محتوا و هم در شکل

آموزش جلوه‌گر می‌شود. شاید بتوان گفت که در زمینه آموزش صلح و حقوق بشر زمانی صحبت از «آموزش درباره^۱» این مفاهیم است و زمانی بحث از «آموزش برای^۲» این مفاهیم (Brock-Utne, 1998: 7). هنگامی که درصدد آموزش درباره این مفاهیم هستیم توجه به محتوا هرچه بیشتر ضرورت می‌یابد و مشخصاً در زمینه آموزش حقوق بین‌الملل موارد احصاء شده در قسمت اول باید در چهارچوب آموزشی لحاظ گردند؛ لیکن زمانی که آموزش با هدف تحقق عینی این مفاهیم انجام می‌گیرد، علاوه بر محتوا، باید به شکل و نحوه آموزش نیز توجه شود. در ادامه به این دو ظرفیت آموزش پرداخته می‌شود.

۱-۳-۲. محتوای آموزش:

در دیباچه اساسنامه یونسکو این نکته تصریح شده است: «از آنجایی که جنگ در اذهان بشر آغاز می‌شود، سنگرهای صلح نیز باید در اذهان بشر ساخته شوند». می‌توان گفت بذر خشونت یا صلح در قالب آموزش کاشته می‌شود، لذا محتوای نظام آموزش عالی و در اینجا مشخصاً در رشته حقوق بین‌الملل باید محتوایی بر مدار احترام به حقوق بشر و صلح باشد.

در گزارش ۲۰۱۶ یونسکو ناظر بر ارزیابی آموزش جهانی، ارتباط میان هدف چهارم از اهداف توسعه پایدار ملل متحد با ۱۶ هدف دیگر از خلال شش محور اساسی مورد بررسی قرار گرفته است. این شش محور^۳ عبارتند از: سیاره، رفاه، مردم، صلح، مکان و مشارکت. محور صلح به نقش آموزش در حمایت از صلح، عدالت و مشارکت در جوامع می‌پردازد و به این امر اشاره می‌کند که آموزش، نقشی اساسی و حیاتی در تضمین انسجام اجتماعی و جلوگیری و کاهش از شمار تنش‌های اجتماعی دارد (UNESCO, 2016: 36).

در چهارچوب برنامه درسی رشته حقوق بین‌الملل، برای ارائه آموزش مبتنی بر صلح یکی از مفاهیمی که باید در محتوای آموزشی درج گردد مفهوم حقوق بشر است. اهداف برنامه آموزشی حول محور حقوق بشر عبارتند از:

پرورش تساهل، احترام و همبستگی که لازمه حقوق بشر هستند؛

1. . Education about
2. . Education for
3. . Six Ps: Planet, Prosperity, People, Peace, Place and Partnership

به دست دادن اطلاعات لازم راجع به حقوق بشر و نهادهای اجرایی آنها در بعد ملی و بین‌المللی؛ و بالا بردن آگاهی افراد نسبت به راهکارها و ابزارهای تعمیم حقوق بشر به واقعیت‌های اجتماعی و سیاسی در سطوح ملی و بین‌المللی (Torney-Purta, 1984: 63). در پیگیری چنین اهدافی، نباید حقوق بشر صرفاً به شکل چهارچوبی هنجاری مورد استناد قرار بگیرد، بلکه باید به مثابه مفهومی پویا و پیچیده بتواند پاسخ‌گوی اقتضات و نیازهای جوامع متفاوت باشد. به عبارت دیگر، برای تحقق اهداف فوق باید حقوق بشر در هنگام آموزش تبدیل به امری ملموس گردد و این میسر نخواهد بود، مگر اینکه در چهارچوب آموزش بومی‌سازی صورت پذیرد (Bajaj, 2008: 3-4). تنها در چنین حالتی می‌توان آموزشی صلح‌مدار و مبتنی بر حقوق بشر ایجاد نمود چراکه تمرکز صرف بر بعد هنجاری و تعهدات عمودی در حوزه حقوق بشر آن را از توجه به شرایط اجتماعی و ریشه‌های وضعیت موجود باز می‌دارد. در نظام آموزشی باید اصول بنیادین حقوق بشر و تک‌تک حق‌ها و آزادی‌ها با مثالهایی عینی و در روابط اجتماعی و انسانی تبیین شوند تا اطلاعات، شناخت، منش و نهایتاً رفتار فرد مبتنی بر این اصول قرار بگیرد.

با در نظر گرفتن حقوق بشر به عنوان مفهومی پویا، می‌توان ملاحظه نمود که بسیاری از موارد خشونت هم‌زمان نقض حقوق بشر را نیز به دنبال دارند و یا از آن نشأت می‌گیرند. چنانچه چنین برداشتی از مفهوم حقوق بشر و پیوند آن با صلح در کنار ملاحظاتی که در قسمت اول مقاله تبیین شد، در محتوای آموزشی رشته حقوق بین‌الملل گنجانده شوند، این مهم تحقق می‌یابد.

۲-۳-۲. شکل آموزش:

بدیهی است که نظام آموزشی از سطوح ابتدایی تا سطوح عالی نقش بسزایی در انتقال فرهنگ مبتنی بر خشونت یا فرهنگ مبتنی بر صلح ایفاء می‌کند. در کنار محتوا در سطح آموزش عالی در رشته حقوق بین‌الملل، آنچه به صورت مشترک در کلیه رشته‌های دانشگاهی وجود دارد، شکل و نحوه آموزش است.

اهمیت شکل آموزش تاحدی است که می‌توان گفت حتی بیش و پیش از محتوا باید مورد توجه قرار بگیرد. شکل آموزش حسب اقتضات خود می‌تواند محتوا را نیز

تحت تأثیر قرار دهد. باید میان شکل آموزش صلح و ایده صلح سازگاری وجود داشته باشد. شکل آموزش نمی‌تواند دربردارنده خشونت مستقیم و یا خشونت ساختاری باشد. در صورت بی‌توجهی، نظام آموزش عالی می‌تواند علیرغم داشتن محتوایی صلح‌مدار، بر ساختاری مبتنی بر خشونت استوار باشد. امروزه احتمال وجود خشونت ساختاری در نظام آموزشی بیش از خشونت مستقیم است. در نتیجه دقت نظر بیشتری در این زمینه لازم است زیرا همان‌طور که گفته شد، خشونت ساختاری بخش پنهان خشونت است و اغلب به چشم دیده نمی‌شود (Galtung, 1971-72: 2). با این وصف آموزش صلح نیز باید به صورت مستقیم و ساختاری مورد توجه قرار بگیرد و میان این دو تعامل برقرار گردد (Jaeger, 2014: 17).

پرسش‌هایی که نظام آموزشی باید بتواند پاسخی در خور برای آن داشته باشد عبارتند از:

آیا اجازه بازخورد در فضای آموزشی داده می‌شود؟

آیا افراد را در کنار یکدیگر به تعامل وامی‌دارد یا از هم دور می‌کند؟

آیا امکان مشارکت فراهم است؟

آیا گفتگو و مفاهمه برقرار است یا صرفاً صحبت به صورت یک‌طرفه جریان

دارد؟ (Galtung, 1971-1972: 2)

آیا امکان به روزرسانی محتوا حسب اقتضائات زمانی و مخاطب وجود دارد؟

در نگاهی آسیب‌شناسانه به وضعیت نظام آموزش عالی در ایران به طور کلی، می‌توان

موارد ذیل را در قالب خشونت ساختاری شناسایی نمود:

تقسیم‌کار از بالا به پایین (عمودی) و ارتباط یک‌طرفه میان استاد و دانشجو؛

رقابتهای بودن فضای آموزشی به عوض مشارکتی بودن آن؛

چندپارگی میان دانشجویان به دلیل فضای رقابتهای و جلوگیری از شکل‌گیری تعامل

همسطح؛

نبودن و یا کمبود تنوع و چندجانبه‌گرایی در فرآیند آموزش؛

تعیین سیاست‌های آموزشی کلیه رشته‌ها از یک مرجع و نبودن یا کمبود انعطاف در

تغییر محتوای دروس و به‌روزرسانی آنها؛

موضوع محور بودن آموزش به جای مسأله‌محور بودن آن؛

نحوه ارزیابی یادگیری مبتنی بر آزمون‌های واحد با نتیجه دسته‌بندی و برچسب‌زنی؛

نبود یا کمبود فضای مناسب برای تعامل، برقراری ارتباط و گفتگو در مکان آموزشی؛
اعمال تبعیض‌های ناروا در فضای آموزشی؛
متناسب نبودن فضای آموزشی با نیازهای دانشجویان و استادان؛ و
لحاظ نشدن اصول محیط زیستی در شیوه‌های آموزشی و فضای آموزشی.

بسیاری از موارد فوق، ضمن اینکه شکلی از خشونت ساختاری هستند، نقض اصول بنیادین حقوق بشر یعنی آزادی، برابری و منع تبعیض نیز محسوب می‌شوند و اغلب انعکاسی از وضعیت موجود در سطح کلان هستند که عدم توجه به این الگوهای سلطه و خشونت در سطح کلان می‌تواند موجبات تسری آنها به نظام آموزشی را نیز فراهم آورد (Brock-Utne, 1998: 4). لذا این ساختارها باید با حساسیت بیشتری مورد توجه قرار گیرند و هنگام اصلاح نظام آموزشی ضمن به روزرسانی محتوا همواره ظرفی که این محتوا در آن انتقال می‌یابد را نیز باید مورد ارزیابی قرار داد که آیا با مظروف خود تناقض دارد یا اینکه می‌تواند محتوا را به بهترین نحو انتقال دهد.

نتیجه

در یک نگاه کلی می‌توان گفت، در چهارچوب آموزش حقوق بین‌الملل مفهوم صلح نیازمند بازتعریف است و تغییر دیدگاه نسبت به دامنه این مفهوم می‌تواند گستره وسیعی را در مقابل این رشته قرار دهد؛ ظرفیت‌هایی که در غیر این صورت مغفول می‌مانند. این تغییر نگرش مستلزم انسانی شدن نگرش به حقوق بین‌الملل و خروج آن از محدوده روابط میان دولت‌هاست. توجه بیشتر به حقوق بشر می‌تواند نقش بسزایی در این راه ایفاء نماید. چنانچه دغدغه تحقق صلح در مفهوم جامع آن در زمینه حقوق بین‌الملل تبیین گردد، زمینه برای آموزش درباره صلح نیز هموار می‌شود؛ ضمن توجه به اینکه آموزش برای صلح توجه به شکل را نیز به دنبال دارد. در اصلاح ساختار آموزش عالی پیرامون حقوق بین‌الملل، ظرف و مظروف باید هردو به یک میزان مورد بررسی قرار بگیرند و مفاهیم پشتوانه آنها بازتعریف شوند تا آموزشی صلح‌مدار در این عرصه را شاهد باشیم. بدیهی است نظام آموزش عالی نقطه پایانی در این راه است لذا باید از آموزه‌ها و دستاوردهای آن در قلمرو حقوق بین‌الملل و حقوق بشر در ساختار آموزشی مدارس از سطح ابتدایی بهره برد و پایه‌گذاری لازم برای نظام آموزش صلح‌مدار را به انجام رساند. *

کتابنامه

منابع فارسی

- دپلانو، روزانا. (۱۳۹۵). *شورای امنیت و بهره‌برداری استراتژیک از حقوق بین‌الملل*. ترجمه پوریا عسکری. تهران: انتشارات خرسندی.
- صادقی، دیدخت. (۱۳۹۲). «مسؤولیت بین‌المللی حمایت و حاکمیت دولت‌ها»، *فصلنامه مطالعات روابط بین‌الملل*، ۶ (۲۲)، صص ۱۵۶-۱۳۳.
- عسکری، پوریا. (۱۳۹۲). «حقوق بشر و شرکت‌های فراملی: پیمان جهانی» و چارچوب حمایت، احترام و جبران سازمان ملل متحد»، در *جامعه بین‌المللی و حقوق بین‌الملل در قرن ۲۱ (مجموعه مقالات اهدایی به دکتر محمدرضا ضیایی بیگدلی*. تهران: انتشارات شهر دانش.

منابع انگلیسی

- A/CN.4/693. (2016). *International Law Commission First report on jus cogens*, by Dire Tladi, Special Rapporteur, Geneva.
- A/47/277. (1992). *Report of the Secretary-General pursuant to the statement adopted by the Summit Meeting of the Security Council [An Agenda for Peace]*. January 21.
- A/55/305. (2000). *Identical letters dated 21 August 2000 from the Secretary-General to the President of the General Assembly and the President of the Security Council: report of the Panel on United Nations Peace Operations*. UN General Assembly. August 21.
- A/70/674. (2015). *Plan of Action to Prevent Violent Extermism*. General Assembly of United Nations. December 24.

- A/RES/53/25. (1998). *International decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World 2001-2010*. UN General Assembly. November 10.
- A/RES/49/184. (1994). *United Nations Decade for Human Rights Education*. UN General Assembly. December 22.
- Anasarias, E and P. Berliner. (2009). Human Rights and Peacebuilding, in *Handbook on Building Cultures of Peace*. Rivera, J. D. New York: Springer.
- Anderson, R. (2004). A Definition of Peace. *Peace and Conflict: Journal of Peace and Psychology*, 10 (2), pp.101-116.
- Bajaj, M. (2008). Critical Peace Education Available at: https://www.tc.columbia.edu/centers/epe/PDF%20articles/Bajaj_ch16_22feb08.pdf (accessed on 2016, Oct 2).
- Berghof Foundation. (2012). *Berghof Glossary on Conflict Transformation*. Berlin: Berghof Foundation Operations GmbH.
- Brock-Utne, B. (1998). Peace Education in an Era of Globalization. Lecture given at University Internacional de Menorca. Available at: www.africavenir.org/fileadmin/_migrated/.../BrockUtnePeaceEduGlobalisation.pdf, (accessed on 2016, Nov. 2).
- Danesh, H. B. (2008). The Education for Peace integrative curriculum: concepts, contents and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5 (2), pp. 157-173.
- Dilts, A. (2012). Revisiting Johan Galtung's Concept of Structural Violence. *New Political Science*, 34 (2), pp. 191-194.
- Fisch, J. (2012). Peoples and Nations, in *Oxford handbook of the history of international law*. Fassbender, B and A. Peters. United Kingdom: Oxford University Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace*

- Researc*, 6 (3), pp. 167-191.
- (1971-72). Form and Content of Peace Education. Available at: https://www.tc.columbia.edu/centers/epe/PDF%20articles/Galtung_ch6_22feb08.pdf, (accessed on 2016, Oct. 2)
- (1983). Peace Education: Learning to Hate War, Love Peace, and to Do Something About It, in *International Review of Education, Special Issue: The Debate on Education for Peace*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Researc*, 27 (3), pp. 291-305.
- Gaurier, D. (2012). Cosmopolis and Utopia, in *Oxford handbook of the history of international law*. Fassbender. B and A. Peters. United Kingdom Oxford: University Press.
- High-level Independent Panel on Peace Operations. (2015). Report Presented to the Secretary-General on 16 June 2015. Available at: <http://futurepeaceops.org/project/uniting-our-strengths-for-peace-politics-partnerships-and-people-report-of-the-high-level-independent-panel-on-united-nations-peace-operations-2015/>, (accessed on 2016, Dec 10)
- HR/PUB/12/3. (2012). *World Programme for Human Rights Education*. Geneva: United Nations.
- ICJ. (1970). Barcelona Traction, Light and Power Company, Limited (Belgium v. Spain). Second Phase. International Court of Justice. Available at: <http://www.refworld.org/docid/4040aec74.html>, (accessed 2016, Dec 16).
- ICJ. (2003). Case Concerning Oil Platforms (Islamic Republic of Iran v. United States of America). International Court of Justice. Available at: <http://www.refworld.org/docid/414b00604.html>, (accessed 2016, Dec. 15).

- Jäger, U. (2014). Peace Education and Conflict Transformation. Bergh of Foundation / Online Bergh of Handbook for Conflict Transformation. Available at: http://www.berghof-foundation.org/handbook/jaeger_handbook_e.pdf, (accessed on 2016, Dec. 10)
- Page, J. S. (2008). The United Nations and Peace Education. *Encyclopedia of peace education*, Available at: https://www.tc.columbia.edu/centers/epe/PDF%20articles/Page_ch9_22feb08.pdf, (accessed on 2015, Oct 12).
- Peacebuilding support office. (2010). UN Peacebuilding: An Orientation, Available at: http://www.un.org/en/peacebuilding/pbso/pdf/peacebuilding_orientation.pdf (accessed on 2016, Dec 5)
- Quirico, O and J. Brohmer and M. Szabo. (2016). States, *Climate Change and Tripartite human rights*: the missing link, in Climate change and human rights. Quirico, O and M. Boumghar. United Kingdom: Routledge.
- Reardon, B. A. (1997). Human Rights as Education for Peace, in *Human Rights Education for the Twenty-first Century*. Andreopoulos, G. J and R. P Claude. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- S/RES/1973. (2011). *Security Council resolution 1973* [on the situation in the Libyan Arab Jamahiriya]. UN Security Council. March 17.
- Torney-Purta, J. V. (1984). Human rights, in *Teaching for International understanding, peace and human rights*. Graves, N. J, O. J. Dunlop and J. V. Torney-Purta. France: Unesco Publications.
- UNESCO Medium Term Plan. (1977). Medium-term plan (1977-1982). Available at: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=33260&set=4ACFEA94_1_45&gp=0&lin=1&ll=s, (accessed on 2016, Dec 5).
- UNESCO Constitution. (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*. UN Educational, Scientific and

- Cultural Organisation (UNESCO). November 16.
- UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report, Second edition*. France: UNESCO Publications.
- Vienna declaration. (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action*. UN General Assembly. July 12.
- WHO. (2002). World report on violence and health. Edited by Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, Jmes A. Mercy, Anthony B. Zwi and R. Lozano. Available at: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/, (accessed on 2016, Nov 12)

