

کنوانسیون جهانی حقوق کودک و فرصت‌هایی که برای پرورش تفکر مستقل در کودکان ارائه می‌دهد

پروانه ولوی*

خمیس صیدی**، مسعود صفایی مقدم***، سیدجلال هاشمی****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل مفاد کنوانسیون جهانی حقوق کودک و بررسی فرصت‌هایی که برای پرورش تفکر مستقل در کودکان ارائه می‌دهد؛ انجام شده است. سوال کلی تحقیق عبارت است از این که کنوانسیون جهانی حقوق کودک از کدام محتوای مفید برای پرورش تفکر کودکان برخوردار است و چگونه بستر و شرایط لازم را برای رشد تفکر مستقل در کودکان فراهم می‌نماید؟ در این مقاله از روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی استفاده شده است. در این پژوهش نخست به بررسی رویکردهای سنتی و رویکرد کنوانسیون به حقوق کودکان پرداخته شد، آنگاه حقوق تحت پوشش کنوانسیون از جمله حق مشارکت و حق محافظت و تأثیر آن‌ها بر فراهم کردن بسترهای و شرایط لازم برای پرورش تفکر مستقل در کودکان مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که رعایت حقوق کودکان، بخصوص حق مشارکت کودکان، مندرج در کنوانسیون حقوق کودک و تنظیم نظام آموزشی بر مبنای این حق بستر و شرایط لازم را برای پرورش تفکر مستقل در کودکان فراهم می‌نماید.

کلیدواژه‌ها: تفکر مستقل، کنوانسیون حقوق کودک، حقوق مشارکت، حقوق محافظت.

* استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)، p.valavi@scu.ac.ir

** دانشجوی دکتری رشته علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، khmis244@gmail.com

*** استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، safaei_m@scu.ac.ir

**** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، j.hashemi@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۶/۲۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۸

۱. مقدمه

در ۲۰ نوامبر ۱۹۸۹ مجمع عمومی سازمان ملل متحد کنوانسیون جهانی حقوق کودک را تصویب نمود. این کنوانسیون که با توافق تمامی دولت‌های عضو سازمان ملل به تصویب رسید، معتبرترین سند بین‌المللی محسوب می‌شود که به طور خاص برای حمایت از حقوق کودکان تصویب شده است. کنوانسیون حقوق کودک به دلیل دربر گرفتن تمام جنبه‌های حقوق بشر، شامل حقوق مدنی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، از تمام معاهدات بین‌المللی دیگر برجسته‌تر است، زیرا کودکان را افرادی دارای حقوق و مسئولیت در نظر می‌گیرد که این حقوق و مسئولیت‌ها منعکس‌کننده‌ی قابلیت‌ها و توانایی‌های رو به رشد آنها است. این کنوانسیون با ارائه تصویر جدیدی از کودکان نحوه‌ی نگرش به آنها را تغییر داده و چارچوب مشخصی برای مطالبه‌ی حقوق کودکان نیز تعیین کرده است.

تصویب کنوانسیون ۱۹۸۹ به عنوان یک معاهده‌ی بین‌المللی حقوق بشر، برای کودکان گامی مهم به جلو است: اول به این دلیل که این معاهده، پاره‌ای ضابطه‌های حداقلی بین‌المللی برای کودکان معین می‌کند و دوم اینکه کودکان می‌توانند به عنوان گروهی شناخته شوند که حقوق بشر به آنها نیز تعلق می‌گیرد. "این کنوانسیون یک برنامه برای عمل است و ابزاری است که با آن می‌توان درک و آگاهی مردم را نسبت به حقوق کودکان توسعه داد" (اوسلر، ۱۹۹۸، ص ۴).

یکی از خصیصه‌های ویژه‌ی کنوانسیون حقوق کودک این است که حقوق اقتصادی و اجتماعی را با حقوق شهروندی و سیاسی تلفیق نموده و به طور مؤثر استقلال و تقسیم‌ناپذیری این حقوق را تأیید می‌کند. حقوق کودکان آن طور که زیر پوشش این کنوانسیون قرار گرفته، به صورت حقوق محافظت، تأمین (خدمات، مزایای مادی) و مشارکت طبقه‌بندی شده است. عنصر مشارکت بسیار مبتکرانه بوده است و براساس آن، کودکان به عنوان افرادی کنشگر در نظر گرفته شده‌اند. بسیاری از بزرگسالان و بسیاری از جوامع، با کودکان به شکلی برخورد می‌کنند که گویی کودکان از تفکر مستقل ناتوان هستند، و گویی اولویت‌ها یا احساسات آنها، حداقل در مقایسه با تصمیم‌های مرتبط با رفاه‌شان اهمیت کمتری دارد. با این حال، کنوانسیون به بسط این نظریه می‌پردازد که کودکان نیز انسان هستند و باید به خواسته‌هایشان توجه شود. کنوانسیون می‌گوید کودکان مستحق احترام و عزت هستند، زیرا آنها نیز، در هر سنی، انسان به شمار می‌آیند. بخشی از «برخورد

با عزت»، این است که به آنها اجازه دهیم مستقل باشند و مستقل بیندیشند و به محض آنکه توانایی آن را کسب کردند، خواسته‌ها و افکار خود را بیان کنند و این خواسته‌ها و افکار، به عنوان عواملی مهم در تصمیم‌گیری‌های مربوط به آنها، در نظر گرفته شوند. این فرصت دهی به استعدادهای فکری کودکان به آنان کمک می‌کند تا در پرتو ابراز خود رشد کنند و اسباب رشد تفکر مستقل در کودکان را فراهم نماید. اگر چه پذیرش حق برخورداری از تفکر مستقل کودکان توسط کنوانسیون هرگز به معنای واقعی آن در مدارس و جوامعی که این پیمان نامه را امضاء کرده اند نیست، اما اجرای پیمان نامه می‌تواند فرصت‌های مناسب را برای شکل‌گیری تفکر مستقل در کودکان فراهم کند.

۲. بیان مسئله و سوال پژوهش

از جمله رویکردهای مهم در نظام‌های جدید آموزشی رویکرد ناظر به پرورش تفکر مستقل در کودکان و نوجوانان است. پرورش تفکر مستقل اگر چه در زمانه ما تأکیدی خاص یافته است، اما در تاریخ و سنت اندیشه همواره مورد توجه بوده است. چنانکه سقراط، معتقد بود زندگی نیازمندی ارزش زیستن ندارد و افلاطون تفکر را نوعی دیالکتیک و ارسطو کنجکاوی را محرک تفکر می‌دانست. در دوران مدرن نیز دکارت رسالت فکری - فلسفی خود را بررسی آرای دیگر متفکران و به یقینی آرامش بخش رسیدن می‌دانست. هیوم نیز در دست داشتن بینه برای باور داشتن را رسالت تفکر می‌دانست و کانت که نفس اندیشیدن برای او مطرح بود (برخورداری، بانکی، ۱۳۹۱، ص ۲۸). دغدغه‌های امروزی نیز پرورش کودکان متفکر است که بتوانند آزادانه فکر کنند و مستقل تصمیم بگیرند. پرورش تفکر در کودکان به درجه‌ای از اهمیت رسیده است که امروزه دست‌یابی به آن را جزو اهداف اصلی تعلیم و تربیت می‌دانند به طوری که ماتیو لیپمن هدف اصلی تعلیم و تربیت را پرورش انسان اندیشمند و متفکر دانسته است (morris, 2008: 671).

در سالهای اخیر جامعه جهانی با تصویب کنوانسیون حقوق کودک و اصل مشارکتی آن تلاش کرده است به کودکان آزادی‌های بیشتری داده و آن‌ها را به عنوان بخشی از افراد جامعه محسوب کند. آنها سعی دارند به برداشت‌های منفی درباره کودکان که آنها را به عنوان موجوداتی ناتوان و نیازمند حمایت می‌نگرند، پایان دهد و درک جدیدی از کودکان و حقوق آن‌ها ارائه کند. حق کودکان برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌هایی که بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد، از جمله نوآوری‌های در ارتباط با کودکان است که به صراحت در کنوانسیون به

۴ کنوانسیون جهانی حقوق کودک و فرصتهایی که برای پرورش تفکر مستقل ...

آن اشاره شده است؛ پذیرش این حق می‌تواند تأثیر زیادی بر سیاست‌ها و قوانین آموزشی داشته و مسائل جدیدی را در آموزش و پرورش ایجاد کند. مشارکت کودکان در تصمیم‌گیری‌ها متناسب با دیدگاه کنوانسیون فرصت ارزشمند برای پرورش تفکر مستقل در کودکان و در عین حال چالش جدی برای آموزش و پرورش کودکان به حساب می‌آید. این مقاله فرصتهایی که حق مشارکت کنوانسیون برای رشد تفکر مستقل در کودکان ارائه می‌دهد را مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد و به این مسئله می‌پردازد که اجرای این حق چگونه بستر و شرایط لازم را برای رشد تفکر مستقل در کودکان فراهم می‌کند؟ در این راستا ضمن تبیین روند تاریخی رویکردهای ناظر به حقوق کودک، و زمینه‌های شکل‌گیری کنوانسیون حقوق کودک، به ارزشهای مندرج در این کنوانسیون که بستر مناسب برای پرورش تفکر مستقل در کودکان را فراهم می‌کند، نیز پرداخته می‌شود.

۳. رویکردهای ناظر به حقوق کودک

در ارتباط با این‌که آیا کودکان حقوقی دارند که این حقوق بتواند از توانایی آن‌ها برای مشارکت و تصمیم‌گیری و رسیدن به تفکر مستقل به ویژه در چارچوب تعلیم و تربیت محافظت نماید میان اندیشمندان اختلاف نظر وجود دارد در این قسمت دو دیدگاه سنتی یا پدرسالارانه و دیدگاهی که کنوانسیون حقوق کودکان از آن حمایت می‌نماید را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۱.۳ رویکردهای سنتی به حقوق کودکان

۱.۱.۳ الگوی هابز و لاک و میل

توماس هابز فیلسوف قرن هفدهم که به شدت طرفدار اندیشه پدرسالاری است بیان می‌دارد کودکان هیچ حق طبیعی ندارند. او استدلال کرده است که دلیل مراقبت از کودکان این است که به پدرهایشان خدمت کنند و رابطه‌ی پدر و کودک باید بر مبنای ترس باشد. اینجا یک موقعیت وابستگی کامل برای کودک تعیین می‌شود. هابز فکر می‌کرد که همان‌طور که هیچ قانونی برای کودکان، دیوانه‌ها و وحشی‌ها نداریم ... در مورد کودکان هم قانونی نداریم. کودکان هیچ حق طبیعی و هیچ حق قرارداد اجتماعی ندارند و توانایی بستن قرارداد با دیگر اعضا جامعه و درک پیامدهای چنین قراردادها را هم ندارند. کودکان در

عوض باید پدرهایشان را حاکم مطلق خود بدانند. پدرها قدرت تعیین زندگی و مرگ را برای کودکان دارند و "هر کس باید از پدرش پیروی کند و پدر حق دارد کودک خود را نجات بدهد یا نابود کند (Bohn,1983:45).

استدلال هابز یک اشکال اسف‌انگیز دارد چون از یک طرف از کودکان می‌خواهد قول فرمانبرداری بدهند و از طرفی فرض می‌کند که کودکان توان دادن چنین قولی و تصدیق پیامدهای آن را ندارند. اما ذات این استدلال روشن است: رابطه بین پدر و کودک یک نفع دوطرفه دارد؛ کودک در عوض برخورداری از محافظت و معیشت باید به پدرش خدمت کند. هابز حق را با قدرت یکی می‌داند. نتیجه این می‌شود که به کودکان حقی اعطا نشود؛ زیرا منطق رابطه بین پدر و کودک آن را مجاز نمی‌داند. هابز گفته "دلیلی ندارد کسی بخواهد بچه داشته باشد یا بخواهد بچه پرورش بدهد مگر اینکه بعداً بخواهد از او بهره‌برداری کند" (David,1965:118).

جان لاک هم که بعداً در آن قرن قلم به دست گرفت، دیدگاهی تقریباً متفاوت اتخاذ کرد. او ادعا کرد که کودکان باید تحت نظارت والدین خود باشند "تا بعداً بتوانند زندگی خودشان را داشته باشند" (Lock,1952:34). کودکان تا آن زمان درک کافی ندارند و بنابراین نمی‌توانند از خودشان اراده داشته باشند. لاک این وابستگی را به پوشیدن قنداق تشبیه کرد و منظورش این بود که کودکان می‌توانند وقتی بزرگ شدند و رشد عقلی کافی کردند و اصول تربیتی را یاد گرفتند، وابستگی را مثل قنداق دور بیندازند. از دید لاک کودکان وظیفه دارند به والدین خود احترام بگذارند. این تعهد، "کودک را از صدمه و آسیب حفظ می‌کند ... " (Lock,1952:37). اما لاک در تناقض جدی با هابز، استدلال می‌کند که این تعهد اصلاً به معنی تسلط والدین بر کودکان نیست یا به این معنی نیست که والدین صلاحیت داشته باشند که هر وقت دلشان خواست قانون وضع یا فسخ کنند (Merrill,1952:34). او با معرفی مفهوم حقوق طبیعی، حقوق را به افراد اختصاص می‌دهد که گویی این حقوق، خصیصه‌هایی ذاتی هستند و هیچ ادعایی بر آنها پیشی نمی‌گیرد. کودکان مانند بزرگسالان حقوقی طبیعی دارند که باید از آن حقوق محافظت شود. توسعه‌ی آزادی کودک بسیار مهم است چون خواست خدا است.

لاک به ایراد امکان تعارض بین حقوق طبیعی والدین و کودکان توجه نمی‌کند. او در عوض از این نظریه دفاع می‌کند که مصلحت کودک به اندازه‌ی مصلحت والدین مهم است. نیکخواهی والدین برای تضمین تحقق حقوق کودکان کافی است.

اقتضای آشکار دیدگاه هابز و لاک این است که والدین زندگی کودکان را با توجه به مفهومی‌های پیش‌پنداشته‌ی سعادتِ آینده‌ی کودکان کنترل کنند. در جامعه‌ی مورد نظر هابز، معنای این مفهوم این است که کودکان ابزار هستند و باید برای نجات خود به والدین خدمت کنند. در دیدگاه لاک بر مسئولیت‌ها و آزادی‌های در حال تکوین تأکید شده است. لاک بیشتر از هابز، می‌خواهد تسلط والدین را بر کودک محدود کند. اما نباید در مورد تفکر لاک احساساتی برخورد کنیم چون می‌شود برای اداره‌ی امور کودک از نیکخواهی خیرخواهانه به مانند زور فاحش، استفاده شود. آن‌ها هر دو در مورد وابستگی دائم کودکان به والدین صحبت می‌کنند. هر کدام، کودکان را از ابراز ادعاهای مستقل باز می‌دارند و اجازه نمی‌دهند که جامعه به کودکان به عنوان شخص احترام بگذارد.

در قرن نوزدهم، جان استوارت میل، از نوع دیگری از پدرمآبی دفاع کرد. مرام آزادیخواهانه‌ای که معمولاً با نام او همراه است ربطی به کودکان ندارد. او در بحث از حدود تسلط جامعه بر فرد، اعلام کرده است که "نسل حاضر آموزگار تعلیم و مربی شرایط نسل آینده است." (Mill, 19 63:207). اینجا تسلط جامعه بر کودکان، قطعی به نظر می‌رسد. اینجا هیچ نشانی از اصل آزادی فردی میل نیست که این اصل اعلام می‌کند قانوناً نمی‌توان شخص را مجبور یا ملزم کرد؛ زیرا این برای او بهتر است چون این کار او را کامیاب‌تر خواهد کرد؛ چون این کار از نظر دیگران عاقلانه یا حتی درست است. میل آشکارا می‌گوید که این نظریه ارزش غایی انتخاب شخصی، ربطی به کودکان ندارد.

توجیه میل برای این موضع‌گیری تا حدودی مبتنی بر نیاز به محافظت از کودکان در نسبت با خودشان و در نسبت با دیگران است. او احساس کرد که آزادی مطالبه محلی از اعراب ندارد تا زمانی که کودک بتواند در نتیجه‌ی بحث عقلانی خودش را سر و سامان بدهد. میل از یک دیدگاه سود باور علیه حق انتخاب آزاد کودکان استدلال کرد. نیاز به حداکثر رساندن منفعت فراگیر جامعه ایجاب می‌کند که کودکان بر خلاف بزرگسالان حق تصمیم‌گیری در مورد خیر و صلاح خود را نداشته باشند زیرا گمان می‌رود که آن‌ها برای نفع همگان تلاش نخواهند کرد. او تشخیص داد که نسل موجود نمی‌تواند نسل آینده را کاملاً عاقل و خوب کند اما تأکید کرد که نسل موجود به راحتی می‌تواند نسل در حال رشد را خوب و اندکی بهتر کند. میل در قطعه‌ای دیگر این دیدگاه را گسترش می‌دهد و می‌گوید نافرینخته نمی‌تواند داور شایسته‌ی فرهیختگی باشد. کسانی که لازم است عاقل‌تر شوند، علاقه چندانی به آن ندارند و اگر علاقه هم داشته باشند خودشان نمی‌توانند راه رسیدن به

آن را پیدا کنند. بنابراین، پدرمآبی در مورد کودکان قابل پذیرش است زیرا کودکان خیر و صلاح خود و جامعه را نمی دانند (Mill, 19 63:208).

این سه فیلسوف با هم نسبت به کودکان نگرشی منسجم، اگرچه منفی، دارند. همینکه از هابز به طرف لاک و میل می‌رویم، تأکید بر نیکخواهی نسبت به کودکان جای پدرمآبی خشن هابز را می‌گیرد. با این همه، هر سه فیلسوف کودک را کسی می‌دانند که باید مطابق با پیش‌پنداشته‌های بزرگسالان بار بیاید. هیچ‌یک از این سه فیلسوف، خود کودک را در تعیین مصلحت خودش جدی نمی‌گیرند — هیچ‌کدام از آن‌ها حقی برای کودک قائل نیستند.

۲.۳ رویکرد کنوانسیون به کودک

دیدگاه سنتی نسبت به کودکان سبب خلق تصویری آسیب‌پذیر و ساده لوحانه از آن‌ها گردید و کم‌کم این دیدگاه به ایدئولوژی غالبی تبدیل شد که کودکان موجودات ضعیف و آسیب‌پذیری هستند که بایستی تحت محافظت قرار گیرند. در همین راستا مدرسه‌ها از بسیاری لحاظ به این درک از کودکی کمک کردند آن‌ها با عملیات آمرانه و منظم توانستند سرشت آسیب‌پذیر و وابسته کودکان را تقویت کنند (Johnny, 2012). کنوانسیون حقوق کودکان که حاصل سال‌ها کار کاشناسی متخصصان حوزه کودکان در رشته‌ها و گرایش‌های مختلف می‌باشد با پذیرش حق مشارکت و تصمیم‌گیری برای کودکان تصویری جدید از کودکان ارائه نمود که در جهت مخالف تصویر مرسوم و رایج از آنان است. در این دیدگاه کودکان به عنوان موجودات و ظرفیت‌های در حال تحول فرض می‌شوند که نه تنها ذی‌حق هستند بلکه حق مشارکت در تصمیم‌گیری‌های که بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد را نیز دارا می‌باشند. در کنوانسیون مقرر شده است: «کودکی که می‌تواند عقیده و نظر داشته باشد، حق دارد آزادانه در مسائل مربوط به خودش ابراز عقیده کند و عقاید کودک متناسب با سن و بلوغ او اهمیت خواهد داشت» (ماده ۱۲). حق کودکان برای مشارکت به آن معنا است که کودکان ظرفیت تصمیم‌گیری را دارند و تمام اقداماتی که در ارتباط با کودکان انجام می‌گیرد باید منعکس کنند این درک از کودکان باشد.

پذیرش حق مشارکت در تصمیم‌گیری برای کودکان از جانب کنوانسیون بر این فرض مبتنی است که کودکان توانایی مستقل فکر کردن برای تصمیم‌گیری مستقلانه را دارا می‌باشند این در حالی است که عموماً فرض بر این است که بزرگسالان فقط قابلیت

تصمیم‌گیری مستقل را دارند. آن‌ها به، معنی دقیق کلمه، حق دارند که هویت خود را انتخاب کنند و یک زندگی ارزشمند را برای خودشان رقم بزنند. کودکان در مقایسه با بزرگسالان اغلب توانایی تصمیم‌گیری مستقل ندارند مگر زمانی که کاملاً رشد کنند و توانایی به دست بیاورند. از این رو باید تصمیم‌های عقلانی بزرگسالان، زندگی آن‌ها را شکل داده و تحت تأثیر قرار بدهد. در هر حال منظور این نیست که بزرگسالان، کورکورانه مجاز باشند اراده‌ی خود را بر آن‌ها تحمیل کنند. (Feinberg, 1980). دلیل این سخن این است که کودکان "حق امانت" دارند. این حقوق آینده‌ای آزاد را برای کودکان تضمین می‌کند، آینده‌ای که به آن‌ها اجازه بدهد بزرگسالانی مستقل باشند. برای رسیدن به این هدف باید هرگاه بزرگسالان برای کودکان تصمیم می‌گیرند، این تصمیم‌گیری همسو با منافع کودکان در آینده باشد.

عده‌ای دیگر از اساتید معتقدند که حق امانت که بزرگسالان در رابطه با کودکان اعمال می‌کنند باعث نمی‌شود که آن‌ها بتوانند به تفکر مستقل برسند زیرا مستقل فکر کردن تنها از راه تصمیم‌های که بزرگسالان برای کودکان می‌گیرند تأمین نمی‌شود. بلکه قابلیت است که باید آن را پرورش یا توسعه داد. این نکته وقتی روشن می‌شود که بررسی کنیم که معنای مستقل فکر کردن چیست. افراد با تفکر مستقل عموماً سه ویژگی مهم دارند

اول اینکه آن‌ها باید بدون اجبار از سوی دیگران، آزادانه عمل کنند؛ دوم اینکه آن‌ها باید قابلیت گرفتن تصمیم‌های عاقلانه و نقادانه داشته باشند؛ و سوم اینکه آن‌ها باید بر اساس عقل و انگیزه‌ی خود زندگی کنند و سنت‌ها و اراده‌ی دیگران بر آن‌ها تحمیل نشود (Gill, 2002:33).

به این معنا، لازمه‌ی توانایی برای هدایت زندگی خود این است که فرد قابلیت داشته باشد که اهداف و کنکاش‌های خودش را برنامه‌ریزی، ارزیابی، کنترل و بازاندیشی کند (Nickel, 2007). این سخن به این معنا نیست که افراد مستقل در انزوا تصمیم بگیرند، چون برنامه‌ریزی و بررسی‌های آن‌ها اغلب به طور مشترک صورت می‌گیرد؛ یعنی از راه مشورت با دیگران. در هر حال ارزش‌ها و انتخاب‌هایی که نتیجه‌ی این مشورت است، حاصل دخل و تصرف نیست بلکه این ارزش‌ها به طور اصیل به شخص تعلق دارند (Christman, 2011). این تعریف، تلویحاً اشاره می‌کند که لازمه‌ی محافظت از تفکر مستقل در کودک، تنها این نیست که وقتی آن‌ها بزرگ شدند مجموعه‌ای حق انتخاب داشته باشند. تفکر مستقل وقتی به وجود می‌آید که شخص بتواند در مورد این حق انتخاب، تصمیم‌های عاقلانه و

مستقل بگیرد، انتخاب‌هایی که عاری از دخل و تصرف باشد (Reich, 2002). هرچند اکثریت افراد، به این معنا با قابلیت تفکر مستقل متولد می‌شوند اما توانایی ذاتی برای رفتار مستقل را ندارند. بنابراین تفکر مستقل باید با برنامه‌ها و محیطی که آن را پرورش می‌دهد ارتقاء پیدا کند (Adams, 2004). آرچارد از محققین حقوق کودک این استدلال را تأیید می‌کند و خاطرنشان می‌کند که "مستقلانه فکر کردن خصیصه‌ای است که تنها برخی از بزرگسالان در روند پیشرفت فردی از آن برخوردار می‌شوند. بنابراین او نتیجه می‌گیرد، آنقدر که ما به تفکر مستقل بزرگسالان اهمیت می‌دهیم باید تضمین کنیم که افراد جوان هم فرصت داشته باشند که این قابلیت را در درجه‌ی اول پرورش بدهند (Archard, 2002:159). وی معتقد است که مستقلانه فکر کردن خصیصه‌ای اکتسابی است. او به ویژه استدلال می‌کند که چون مستقل فکر کردن مبنای دیگر حقوق مثل حق رأی، بجا آوردن مراسم دینی، ازدواج و تحصیل است، پس می‌شود فرض کرد که هر حکومتی که این حقوق را تضمین کند و به آن‌ها احترام بگذارد، وظیفه دارد تضمین کند که افراد قابلیت‌های مستقلی را توسعه بدهند که برای استیفای این حقوق، در بزرگسالی، لازم است.

۴. مسئولیت دولت در پرورش تفکر مستقل کودکان

مطابق مفاد کنوانسیون حقوق کودک کشورهای عضو کنوانسیون بایستی حقوق کامل کودکان را تضمین نمایند (ماده ۲) تا به پیشرفت کامل شخصیت، استعداد و توانایی‌های ذهنی و جسمی آن‌ها بینجامد. یکی از مسئولیت‌های اصلی دولت توجه به پرورش بعد فکری کودکان از جمله رشد تفکر مستقل در آن‌ها می‌باشد. دلیل این که دولت مسئول پرورش تفکر مستقل در کودکان دانسته شده است به عوامل زیر بر می‌گردد:

۱.۴ دولت در تأمین منافع کودکان نقش دارد.

کنوانسیون یکی از وظایف اصلی دولت را تأمین منافع عالی کودکان می‌داند (ماده ۳) و پرورش تفکر مستقل در کودکان جزء منافع عالی آن‌ها به حساب می‌آید زیرا پرورش تفکر مستقل به کودکان اجازه می‌دهد که آرزوهای اصیل خود را دنبال کنند نه اینکه چشم و گوش بسته تسلیم هدف‌ها یا منافع دیگران باشند (wringe, 1997: 114) کودکانی که مستقل فکر کردن را یاد می‌گیرند، قابلیت‌هایی انتقادی دارند که به آن‌ها کمک می‌کند که بر دخل و

تصرف، نوک‌صفتی و اجبار غلبه کنند (Brighouse, 2006). اگر قرار باشد کودکان زندگی شکوفایی در آینده داشته باشند، لازم است مستقل تصمیم بگیرند تا با زندگی‌شان هماهنگ بشوند و از درون شکوفا بشوند. برای نشان دادن این نکته، یکی از محققان به نام کالان زنی را مثال می‌زند که بر اساس یک ایدئولوژی دینی تربیت می‌شود که لازمه‌اش این است که وفادار و فروتن باشد. او استدلال می‌کند که می‌شود برخی زنان با این جور زندگی راحت باشند، اما برخی دیگر چنین مزاجی نداشته باشند. او اشاره می‌کند که در این مورد هرگاه شخص مجبور باشد یک زندگی نامتناسب داشته باشد، با زندگی‌اش هماهنگ نمی‌شود و شکوفا نمی‌شود. بنابراین استدلال می‌کند که هرگاه پای شکوفایی انسان به میان بیاید، نه تنها مهم است که حکومت منابع و آزادی‌های مورد نیاز و مورد نظر برای یک زندگی خوب را تأمین کند بلکه باید تضمین کند که همه‌ی کودکان فرصت داشته باشند یک زندگی متفاوت با زندگی والدین را داشته باشند. لازمه‌ی این کار این است که یک نظام آموزشی داشته باشیم که قابلیت تفکر مستقل را ارتقاء بدهد تا افراد بتوانند تصمیم‌هایی آگاهانه و اصیل بگیرند - تصمیم‌هایی در مورد آن نوع زندگی که خودشان می‌خواهند.

دولت وظیفه دارد "تعلیم و تربیت رشد دهنده تفکر مستقل برای کودکان را ارائه دهد زیرا این امر به منافع کودک کمک می‌کند" (Callan, 1997: 221). اگرچه می‌شود برخی از کودکان از حق انتخاب زندگی خود و مبتنی بر وجدان خود آگاه باشند، اما اگر جوری تربیت بشوند که از سر نادانی نسبت به ارزش‌هایی غیر از ارزش‌های مورد نظر والدین خود بیزار باشند، چنین کودکانی به هر حال از لحاظ اخلاقی نوک‌مآب خواهند بود. برای اجتناب کودکان از چنین نوک‌مآبی، به یک نظام آموزشی نیاز داریم که کیفیت تأمل در مورد مفهوم زندگی خوب را به آن‌ها بیاموزد. امکان دارد بسیاری از کودکان حتی پس از تأمل در مورد زندگی متفاوت، ارزش‌های مورد نظر والدینشان را تأیید کنند. "در هر حال بین کسی که ارزش‌های والدین‌اش را به دلیل درستی آن‌ها تأیید می‌کند و کسی که جوری تربیت شده که از هر نوع ارزش دیگر اجتناب می‌کند، فرق وجود دارد" (Wyes, 2001: 209).

یکی از محققان به نام آدامز در دفاع از تعلیم و تربیت رشد دهنده تفکر مستقل، نکته‌ای مشابه را مطرح می‌کند. او می‌خواهد تصور کنیم که یک زندگی بدون قابلیت‌های انتقادی، چگونه خواهد بود. او استدلال می‌کند که فردی که قابلیت تأمل مستقل ندارد، از گزینه‌هایی که در اختیار او است آگاه نخواهد بود؛ نخواهد توانست روش‌های مختلف زندگی را نقدانه با هم مقایسه کند؛ قابلیت درک تأثیرهای ممکن انتخاب‌ها، پیامدها و مخاطرات

منافع‌اش را نخواهد داشت؛ تخیل و مهارت لازم برای برنامه‌ریزی برای یک زندگی بهتر و پربارتر را نخواهد داشت (Adams, 2008). وی به درستی معتقد است که چنین زندگی، ارزشی قابل ملاحظه نخواهد داشت چون حتی اگر شخص بتواند رضایتی کسب کند باز هم یک زندگی غیرنقدانه خواهد داشت. آن طور که او توضیح می‌دهد، توانایی درگیری با تأمل انتقادی یکی از مشخصه‌های زندگی انسانی است چون افراد با این کار خواهند توانست از یک آگاهی برخوردار باشند که آن‌ها را از حیوانات متمایز کند (Adams, 2005: 26). توانایی ساختن و پیگیری زندگی خوب چیزی است که انسان بودن ما را تعریف می‌کند و شأن ما را تضمین می‌کند و بنابراین شخصیت ما را تعریف می‌کند.

۲.۴ مسئولیت دولت در جامعه

دلیل دوم مسئولیت دولت در پرورش تفکر مستقل مربوط است به نقشی که تأمل و تفکر مستقل در جامعه‌ی بازی می‌کند. یکی از ارزش‌هایی که شالوده‌ی نظام اداری دموکراتیک است، اعتقاد به قانون همگان است یعنی قانون شهروندان آگاه. شهروندان آگاه کسانی هستند که می‌توانند تصمیم‌های عقلانه بگیرند، آن‌ها برای این کار اطلاعات مورد نیاز را در اختیار دارند و می‌توانند در مورد مسائل عمومی، نقدانه بیان‌دیشند. برای داشتن این شرایط، تفکر نقش محوری دارد چون افراد با این تفکر می‌توانند قابلیت‌هایی انتقادی برای تصمیم‌گیری عقلانی داشته باشند (Gutmann, 1995). برای مشارکت شهروندان در بازآفرینی اجتماعی آگاهانه؛ یعنی شکل دادن آگاهانه به ساختارهای اجتماعی، حکومت باید تضمین کند که همه‌ی کودکان کیفیت بررسی و ارزیابی مفهوم‌های رقیب در مورد زندگی خوب را بیاموزند. دلیل این سخن این است که بسیاری از قابلیت‌های لازم برای انتخاب شقی از شق‌های خوب زندگی، باید در اختیار شهروندان خوب قرار بگیرد. گاتمن استدلال می‌کند که برای تضمین تأمل کودکان در مورد شق‌های مختلف زندگی شخصی و سیاسی باید رهنمون‌هایی وجود داشته باشد تا دولت یا هیچ گروه دیگری نتواند "تأمل عقلانی در مورد مفهوم‌های مختلف زندگی و جامعه‌ی خوب را محدود کند. علاوه بر این، دولت یا والدین نمی‌توانند کودکان را از تعلیم و تربیتی منع کنند که قابلیت آن‌ها را برای تأمل عقلانی یا مستقل، ارتقاء بدهد. (Crittenden, 2011:34).

۳.۴ تفکر مستقل یک شرط اساسی برای اعضای جامعه دموکراتیک

همچنین تفکر مستقل یک شرط اساسی برای اعضاء جامعه دموکراتیک است چون این شرط شالوده‌ی یکی از فضیلت‌های بنیادی سیاسی لازم برای جامعه‌ی عادل است؛ این فضیلت، احترام متقابل است (Gutmann, 1995). لازمه‌ی احترام متقابل نه تنها "داشتن نگرش درست و تعامل سازنده نسبت به افرادی است که با آن‌ها توافق نداریم"، بلکه داشتن نگرش درست و تعامل سازنده با افرادی است که تعهد اخلاقی دارند و نسبت به تعهدهای خود استقلال دارند، این افراد، تفاوت بین عقاید قابل احترام و قابل تحمل را درک می‌کنند و اگر با اعتراض‌های حل‌نشده‌ی نسبت به دیدگاه خود روبرو بشوند، امکان دارد به راحتی عقیده‌ی خود را تغییر بدهند یا دیدگاه خود را در آینده اصلاح کنند" (Gill, 2001:38). البته این قابلیت‌ها از آن فرد مستقل است و بنابراین بدون آموزش مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم برای زندگی مستقل به کودکان، نمی‌توان احترام متقابل را ارتقاء داد. شهروندان نمی‌توانند درستی دیدگاه‌های دیگران را درک و تحسین کنند مگر اینکه به نحوی در نظر بگیرند که شاید اعتقادات دیگران یک شیوه‌ی زندگی بهتر یا بی‌طرفانه ارزشمند را پیشنهاد کند. بنابراین لازمه‌ی توانایی خلاق برای بررسی دیگر شیوه‌های زندگی و توسعه‌ی درک عمیق و مشفقانه‌ی دیدگاه‌های همشهریان این است که آموزش و پرورش، قابلیت‌های اساسی برای داشتن یک زندگی مستقل، مثل سطح بالایی از صداقت و تأمل، را ارتقاء بدهد (Gutmann, 1995).

۵. مضامین تربیتی مفاد کنوانسیون حقوق کودک

۱.۵ تفکر مستقل به مثابه یک هدف آموزشی

یکی از وظایف دولت‌ها فراهم کردن بستر مناسب برای رشد تفکر مستقل در کودکان است هرگاه بخواهیم بدانیم که حکومت در کجا می‌تواند تفکر مستقل را پرورش بدهد، به نظر می‌رسد که مدارس دولتی جای مناسبی باشند. مدارس باید یک فضای آموزشی عادلانه ایجاد کنند تا آنجا کودکان بتوانند مفاهیم مختلف زندگی خوب را در یک فضای نسبتاً آرام و از لحاظ فکری چالش‌انگیز، بررسی کنند (Levinson, 1999). امکان دارد کودکان در ساختار خانواده، به یک شیوه‌ی خاص زندگی عادت داده بشوند چون والدین ارزش‌ها و فرهنگ خود را به کودکان انتقال می‌دهند. کودکان برای پرهیز از تنگ‌نظری بیش از حد

والدین، به محیطی نیاز دارند که بتوانند به نحوی در مورد ارزش‌های خود فکر کنند که آزادانه، یک شیوهی خاص زندگی را رد کنند یا بپذیرند. برای رسیدن به این هدف، مدارس جای خیلی مناسبی هستند؛ نه تنها از این نظر که در یک سن حساس با کودکان ارتباط برقرار می‌کنند بلکه از این نظر که کودکان در آنجا اغلب از ارزش‌ها، عقاید، تعهدهای خانواده و منزل فاصله دارند. مدارس به این معنا فضایی برای جوانان ایجاد می‌کنند تا خودشان را بر اساس معیارهای اصیل خودشان تعریف کنند. هرچند "همه‌ی مردم، تفکر مستقل را به عنوان یک ارزش کلی، تأیید نمی‌کنند" (Levinson, 1999, 48). عده‌ای از اساتید با توجه به ضرورت و نقش موجه مدارس در توسعه‌ی تفکر مستقل، بررسی کرده‌اند که چه راهکارهای آموزشی خاص می‌تواند به کودکان کمک کند که در مورد زندگی خود تصمیم‌های آگاهانه و مستقل بگیرند (Brighouse, 2006). گفتمان فلسفی، هم بر ساز و کار مدارس و هم بر محتوای برنامه درسی تمرکز داشته است. عموماً گمان بر این است که مدارس تسهیل‌کننده‌ی تفکر مستقل، در چارچوب ساز و کار مدرسه، دانش‌آموزان با پیشینه‌ی فرهنگی، دینی، اجتماعی و نژادی مختلف را می‌پذیرند. این کار، حیاتی است چون اگر قرار باشد دانش‌آموزان، شیوه‌های مختلف زندگی را بررسی کنند، بهتر است با دانش‌آموزانی روابط متقابل داشته باشند که نگرش‌ها و دیدگاه‌هایی مختلف نسبت به زندگی داشته باشند (Warnick, 2012). جمعیت‌شناسی مدرسه یکی از مؤثرترین روش‌ها برای تنوع دانش‌آموزان است چون بسیاری از کودکان از راه دوستی با دیگران، ارزش سنت‌های مختلف را می‌آموزند. در هر حال لازمی این کار این است که فضای مدرسه دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی مختلف را به رابطه‌ی متقابل تشویق کند تا جوانان بتوانند نقادانه در مورد ارزش‌ها و شیوه‌ی زندگی در خانواده خود بیان‌دیشند. برای این کار، علاوه بر چیزهایی دیگر، به فضایی امن و استوار نیاز داریم تا کودکان بتوانند آزادانه در مورد دیدگاه‌های خود با یکدیگر بحث و گفتگو کنند (Brighouse, 2006).

مدارس ارتقاءدهنده‌ی تفکر مستقل اغلب به یک برنامه آموزشی نیاز دارند که مهارت‌های لازم را برای تفکر انتقادی دانش‌آموزان آموزش بدهند. معنی این سخن این است که لازم است کودکان با طیفی از دیدگاه‌های اخلاقی و همچنین شالوده‌ی این دیدگاه‌ها، برخورد داشته باشند. علاوه بر این، مدارس باید دانش‌آموزان را قادر سازند که استدلال‌های ضعیف را تشخیص بدهند تا بتوانند بین توضیح‌های مستدل و توضیح‌های مبتنی بر سلطه، تمیز بدهند همچنین مهم است که برنامه‌ی رسمی، فرصت‌هایی در اختیار کودکان قرار

بدهد تا طیفی از ارزش‌ها و آرمان‌ها را بررسی کنند (Levesque, 2007). افرادی که پس از درگیر شدن با روند بررسی هویت، مسئولیت قبول می‌کنند، احتمال دارد تصمیم‌هایی مستقل و سنجیده بگیرند و خود و آفریننده‌ی زندگی خودشان را درک کنند. بنابراین حیاتی است که مدارس از برنامه درسی به عنوان یک ابزار استفاده کنند تا دانش‌آموزان با تنوع آشنا بشوند و به بررسی هویت خود تشویق شوند (Gill, 2001). افراد جامعه باید از منابع ظاهری متنوع برخوردار باشند تا دست به انتخاب بزنند و باید از مجموعه‌ای منابع درونی هم برخوردار باشند تا بتوانند به تأمل انتقادی در مورد گزینه‌های پیشرو بپردازند. منابع ظاهری شامل آگاهی از دیگر شیوه‌های زندگی و همچنین آزادی برای پیگیری درک خود از مفهوم زندگی خوب است در حالی که منابع درونی شامل توانایی افراد برای تفکر انتقادی برای بازبینی تعهدهای بنیادی است — اگر این تعهدهای بنیادی را پس از بررسی دقیق گزینه‌های پیش‌رو، انتخاب کنند.

۲.۵ مدارس و حق مشارکت کودکان

یکی از حقوقی که در کنوانسیون تصریح شده است و نقش بارزی می‌تواند در رشد تفکر مستقل در کودکان ایفا نماید حق کودکان برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌های است که بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. شرکت کودکان در تصمیم‌گیری به آن‌ها کمک می‌کند که اعتماد به نفس مثبت در آن‌ها رشد کند (Mann, Harmon, & Power 1989). کودکانی که فرصت محدودی برای تصمیم‌گیری داشته‌اند احساس بی‌لیاقتی می‌کنند و نگرش‌های منفی در آن‌ها شکل می‌گیرد و نخواهند توانست زندگی خود را اداره کنند مگر اینکه کودک در محیطی پرورش پیدا کند که امکان تصمیم‌گیری برایش فراهم شده باشد نه اینکه قدرت تصمیم‌گیری او انکار یا تضعیف شود (Adams, 2004). همچنین پژوهش در مورد کودکان نشان داده است که هرگاه جوانان از روند تصمیم‌گیری کنار گذاشته می‌شوند، نسبت به توانایی در تأثیر بر تصمیم‌ها، بدبین می‌شوند و بنابراین وانهاده می‌شوند (Levinson, 1999). کودکان وقتی ارزش تفکر مستقل را یاد می‌گیرند که فرصت داشته باشند که جنبه‌ها و لیاقت‌هایی که افراد مستقل دارند را تجربه و اصلاح کنند. مسلماً این فرصت‌ها باید در سن جوانی اعطا بشود؛ نه تنها به این دلیل که نگرش‌ها و عادت‌های کودکان در جوانی آسان‌تر القا می‌شود بلکه همچنین به این دلیل که لازم است جوانان برای تصمیم‌گیری‌هایی آماده بشوند که روند زندگی آن‌ها را تنظیم می‌کند. تصمیم‌هایی که در جوانی اتخاذ می‌شود،

تأثیرهایی درازمدت بر سلامت، حرفه، سعادت روانشناختی و پذیرش اجتماعی بر جای می‌گذارد. علاوه بر این، در این مقطع جوانان طیفی از گزینه‌های پیش‌رو در مورد سبک زندگی و هویت‌های فردی و جمعی خود را کندوکاو می‌کنند. اگر آن‌ها در تصمیم‌گیری اعتماد به نفس نداشته باشند، ممکن است وقتی به این لحظه‌های حساس برسند، قابلیت اداره‌ی موقعیت‌ها برای آن‌ها دشوار باشد.

این حقیقت که کودکان به فرصت مشارکت نیاز دارند تا مهارت‌ها و خلق و خوی‌ها را پرورش بدهند که افراد مستقل را مشخص می‌کند، گویای این است که اجرای حق مشارکت کودکان در نظام آموزشی، حیاتی است. حق پذیرفتن کودکان را در مسائلی که آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تضمین می‌کند تا به دیدگاه‌های آن‌ها به توجه به سن و بلوغ، توجه بشود. معنای این سخن این است که باید با کودکان در تصمیم‌گیری‌هایی مشورت کرد که زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و آن‌ها باید فرصت داشته باشند که پیامد این تصمیم‌ها را شکل داده و بر آن‌ها تأثیر بگذارند. در نظام آموزشی تصمیم‌هایی وجود دارد که حداقل، روند آموزشی خاص دانش‌آموزان، جایگاه خاص آموزشی آن‌ها، جایگاه آن‌ها در مدرسه، محرومیت آن‌ها از تحصیل، و تعلیق و اخراج آن‌ها از مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وقتی پای توسعه‌ی تفکر مستقل به میان می‌آید، قابل بحث است که کودکان لازم است در این مسائل شرکت کنند چون رسیدن به تفکر مستقل به چیزی بیشتر از آگاهی به حق انتخاب یا شیوه‌های زندگی نیاز دارد. لازم است کودکان فرصت داشته باشند تصمیم‌هایی شخصی بگیرند تا بتوانند مهارت‌ها و خصیصه‌هایی را پرورش بدهند تا بتوانند تصمیم‌هایی مستقل بگیرند.

کنوانسیون با پذیرش حق مشارکت کودکان به کودکان حق تعیین سرنوشت نمی‌دهد بلکه به آن‌ها حق می‌دهد که تصمیم‌های که بزرگسالان برای آن‌ها می‌گیرند با آن‌ها مشورت بشود میزان توجه به دیدگاه‌های کودکان به سن و سطح بلوغ آن‌ها بستگی دارد. به این معنا که کودکان تنها وقتی به آستانه عقلانیت برسند به آن‌ها حق مشارکت کامل داده می‌شود. کنوانسیون یک توازن بین آزادی کودکان و محافظت از مصلحت آن‌ها به وجود می‌آورد. بنابراین، کنوانسیون یک چارچوب عالی برای تنظیم مشارکت در نظام آموزشی ایجاد می‌کند چون هم از روندهای مشارکتی حمایت می‌کند و هم از تدبیرهای حفاظتی جانبداری می‌کند که برای ارتقاء و پرورش تفکر مستقل در کودکان، لازم است.

۳.۵ مشارکت کودکان در تصمیم‌گیری‌های دموکراتیک

حق مشارکت این فرصت را برای کودکان فراهم می‌کند تا در ساختارهای تصمیم‌گیری مدرسه مشارکت داشته باشند. این کار مهم است چون وقتی از کودکان درخواست می‌شود که در تصمیم‌گیری گروهی شرکت داشته باشند، آن‌ها خواهند توانست دیدگاه‌های خود را به روشنی بیان کنند، به دیگران گوش کنند، قضاوت کنند و روند عمل را توسعه بدهند. همچنین این کار به آن‌ها کمک می‌کند تا درکی از شهروندان مسئول از خود داشته باشند که ارزش مشارکت و شکل دادن به نهادهای عمومی را دارا باشند (White, 1996). اینکه کودکان باید فرصت داشته باشند در تصمیم‌گیری آموزشی شرکت داشته باشند اصلاً به این معنا نیست که نهادهای آموزشی باید دموکراسی سیاسی را که در دنیای بزرگسالان تجربه می‌شود، الگوبرداری کنند. مدارس نمی‌توانند به معنی حاکمیت اکثر دانش‌آموزان، دموکراتیک باشند چون پاره‌ای سهام‌داران مثل والدین و آموزگاران هستند که تخصص آن‌ها بر برخی تصمیم‌ها تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر در حالی که باید برای تحصیل دموکراسی در نظام آموزشی تلاش کرد اما بعید است که دانش‌آموزان در محیط مدرسه بتوانند از قدرتی برابر با بزرگسالان برخوردار باشند. نابرابری شناختی بین بزرگسالان و جوانان، اغلب نیاز به تعادل قدرت در روند تصمیم‌گیری را ضرورت می‌بخشد.

با این وجود مریبان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند که درک شناختی و استعداد‌های نگرشی که برای شیوه زندگی دموکراتیک لازم است را پرورش بدهند و این کار را از راه روندهایی مشارکتی انجام بدهند که با قابلیت‌هایی کودک همخوانی داشته باشد. برای نمونه گرچه واقع‌بینانه نیست که بچه‌های کودکان قواعدها حکم بر رفتار خود را تحت تأثیر قرار بدهند اما شاید برای دانش‌آموزان پایه پنجم، واقع‌بینانه و مطلوب باشد. این گروه از بلوغ بیشتری برخوردار هستند و در مورد رفتاری که موجب حفظ محیط یادگیری امن و پربار می‌شود سال‌ها تجربه یادگیری دارند؛ این دو عامل به آن‌ها اجازه خواهد داد که به صورت معتبر و معنادار به روند تصمیم‌گیری کمک کنند. به عبارت دیگر وقتی پای مشارکت به میان می‌آید، نمی‌توان فرض کرد که کودکان، به طور کلی، از تجربه لازم برای قضاوت صحیح، برخوردار نیستند. در عوض باید ماهیت تصمیم و قابلیت‌های خاصی که برای تأمل انتقادی در مورد آن لازم است.

۴.۵ کنوانسیون و حق آزادی بیان کودکان

یکی از فرصت‌های که در کنوانسیون برای کودکان ارائه شده است حق آزادی بیان استدر ماده ۱۳ کنوانسیون تصریح شده است: "کودک دارای حق آزادی بیان است. این حق شامل آزادی جستجو، دریافت و رساندن اطلاعات و عقاید از هر نوع، بدون توجه به مرزها، کتبی یا شفاهی یا چاپ شده، به شکل آثار هنری یا از طریق هر رسانه دیگر به انتخاب کودک است" (ماده ۱۳).

آزادی بیان مربوط به حق برگزاری و ابراز نظرات و همچنین جستجو و دریافت اطلاعات از طریق هر رسانه‌ای است. کنوانسیون دولت‌های عضو را مجبور به ارائه چارچوب قانونی و سازوکار لازم برای تسهیل و درگیر شده فعالانه کودکان در تصمیم‌گیری‌های که موثر بر آنها می‌باشد کرده است. آزادی بیان نیازمند ایجاد یک محدوده احترام به کودکان برای بیان دیدگاه‌های خود می‌باشد. حق آزادی بیان به کودکان کمک خواهد کرد ظرفیت در حال تحول خود را گسترش دهند و آنان را قادر می‌سازد ذهنشان را در ارتباط با دیگران رشد داده و به عنوان یک شهروند در زندگی عمومی مشارکت نماید. ارزش ابزاری آزادی بیان در برگیرنده ایجاد انگیزه و ایفای نقش در زندگی آینده است. ایجاد زمینه جهت مشارکت بعدی کودک در عرصه زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی مستلزم برخورداری کودک از حق آزادی بیان متناسب با قابلیت‌های رو به رشد خود است.

آزادی بیان ارتباط تنگاتنگی با رشد تفکر در کودکان دارد. این حق به کودکان امکان می‌دهد نظرات و احساسات خود را بدون ترس از عواقب آنها بیان نمایند در واقع این حق از اندیشیدن کودکان و فکر کردن آزادانه آنها محافظت و حمایت می‌کند و دولت‌ها را موظف می‌کند که زمینه را برای ایجاد محیط‌های یادگیری فراهم کنند که در آن کودکان آزادانه دیدگاه‌های خود را بیان نمایند و مهارت‌های لازم را برای تبدیل شدن به اعضای مولد به دست آورند.

نتایج تحقیقاتی که بر روی کودکان در فاصله سال‌های ۱۹۸۴-۱۹۹۰ انجام گرفته است نشان می‌دهد کودکانی که از آزادی بیان کمتری برخوردار بوده‌اند واپسگراتر بوده و کمتر توانسته‌اند که هر چیزی را از زوایای متفاوت ببینند. بر طبق تحقیقات کیم تمام جنبه‌های تفکر خلاق آنها کاهش یافته است (kim,2011).

۶. نتیجه‌گیری

به طور خلاصه در این مقاله نشان داده‌ایم که کنوانسیون جهانی حقوق کودک چگونه با تغییر دیدگاه سنتی نسبت به کودکان که سبب خلق تصویری آسیب پذیر و ساده لوحانه از آنها شده بود؛ دیدگاه جدیدتری از کودکی به عنوان ظرفیت‌های در حال تحول ارائه نموده است. کنوانسیون کودکان را افرادی دارای حقوق و مسئولیت در نظر می‌گیرد که این حقوق و مسئولیت‌ها منعکس کننده قابلیت‌ها و توانایی‌های رو به رشد آنها است. کنوانسیون با پذیرش حق تأمین، محافظت و مشارکت برای کودکان و الزام دولت‌های عضو برای پذیرش این حقوق بستر مناسبی را برای رشد آنها از جمله پرورش تفکر مستقل فراهم آورده است. حق محافظت به کودکان کمک می‌نماید که آنها بتوانند آزادانه افکار و نظرات خود را در محیط‌های که اوقات خود را در آن سپری می‌کنند از جمله مدارس و مراکز آموزشی آزادانه بیان نمایند و از عواقب اظهارات خود نیز مصون باشند. حق مشارکت کودکان که در ماده ۱۲ کنوانسیون انعکاس پیدا کرده است بستر مناسبی برای تأمل و تفکر مستقل کودکان فراهم کرده است. این حق دولت‌ها را ملزم می‌نماید سیستم آموزشی را طوری تنظیم نمایند که کودکان را وادار به مشارکت در مدارس و مراکز آموزشی نماید و از آموزشی برخوردار باشند که تفکر مستقل را در آنها پرورش بدهد. کنوانسیون باعث می‌شود دولت‌ها یا والدین نتوانند کودکان را از تعلیم و تربیتی منع کنند که قابلیت آنها را برای تفکر مستقل ارتقاء بدهد.

پی‌نوشت

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری خمیس صیدی با عنوان "تحلیل مبانی فلسفی حقوق کودکان و استلزامات تربیتی آن با تأکید بر کنوانسیون جهانی حقوق کودک" می‌باشد.

کتاب‌نامه

برخورداری، رمضان و بانکی، فرزین (۱۳۹۱). پرورش بردباری در داوریی، مجله تفکر و کودک - سال سوم شماره دوم پائیز و زمستان ۱۳۹۱ صص ۲۷-۴۶.

Adams. H, W. (2004). Justice for children: The development of autonomy (Doctoral dissertation). Retrieved from (<http://hdl.handle.net/1911/18606>).

- Archard, D. (1993). *Children's Rights and childhood*. London: RoutledgeInc..
- Archard, D. (2002). Children, multiculturalism, and education. In D. Archard and C. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children: New essays* (pp. 142-159). Oxford: Oxford University Press..
- Archard, D. (2011). Children's rights. In E.N. Zalta (Ed) *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/rights-children>.
- Ariès, P. (1962). *centurirs of childhood.A social history of family Life*. New York:Random House. .
- Brighouse, H., (2002). What rights (if any) do children have? In D. Archard and C. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children: New essays* (pp. 31- 52). Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. New York: Routledge.
- Brighouse, H. & Swift, A. (2006). Parents' rights and the value of family. *Ethics*, 117, 80-108.
- Callan, E. (1997). The great sphere: Educating against servility. *Journal of Philosophy of Education*, 31, 221-232.
- Campbell, T. (1992).The rights of the minor: As person, as child, as juvenile, as future adult. *International Journal of Law and the Family*, 6, 1-23.
- Christman, J. (2011). Autonomy in moral and political philosophy. Retrieved from *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* website: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/autonomy-moral>
- Cunningham, H. (1995). *Children & childhood in western society since 1500*. Edinburgh: Pearson Education.
- Feinberg, J. (1980). A child's right to an open future. In W. Aiken and H. LaFollette, (Eds.), *Whose child? Parental rights, parental authority and state power* (pp. 124-153). Totowa, NJ: Littlefield, Adams, and Co.
- Fortin, J. (2003). *Children's rights and the developing law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gill, E. (2001). *Becoming free: Autonomy and diversity in the liberal polity*. Kansas: Kansas University Press.
- Griffin, J. (2002). Do children have rights? In D. Archard and C. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children: New essays* (pp. 18- 30). Oxford: Oxford University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Halpern-Fisher, B. (2009). Adolescent decision making: An overview. *The Prevention Researcher*, 16, 3-7.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Routledge.
- Hendrick, H. (1997). Constructions and reconstructions of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp.34–62). London: Falmer Press.
- Ignatieff, M. (2000). *The rights revolution*. Toronto: Anansi Press.

- John Stuart Mill, *On Liberty* (New York: Washington Square Press, 1963), p. 207
- Kyung Hee Kim (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23, 285-295.
- Levesque, R. (2007). *Adolescents, media and the law: What developmental science reveals and free speech requires*. New York: Oxford University Press.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. New York: Oxford University.
- MacCormick, N. (1982). Children's Rights: A Test-Case. In N. MacCormick (Ed.), *Legal right and social democracy*, (pp 154- 166). Oxford: Clarendon Press.
- Mann, L., Harmoni, R., Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Nickel, J. (2007). *Making Sense of Human Rights*. Oxford: Blackwell Publishing
- Reich, R. (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stasiulis, D. (2002). The active child citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6, 507-537.
- Thomas Hobbes, *Leviathan* (Molesworth ed., Vol. 3; London: J. Bohn, 1839-45), p. 257.
- Warnick, B. (2012). Student rights to religious expression and the special characteristics of schools. *Educational Theory*, 62, 59-74.
- Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: Children's participation rights in four English schools. *Children and Society*, 15, 209-218.
- White, P. (1996). *Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society*. New York: Teachers College Press.
- Wringe, C. (1997). In defence of rational autonomy as an educational goal. In D Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship: Philosophy in a changing world* (pp. 115-126). New York: Routledge.