

Submit Date: 23 March 2025

Revise Date: 23 April 2025

Accept Date: 10 May 2025

Publish Date: 18 May 2025

The Encyclopedia of Comparative Jurisprudence and Law

The Challenge of Unity Amidst the Plurality of Human Rights Norms with an Emphasis on Climate Change and the Right to Education

Zinab Balikhani¹, Zahra Ziafati Sabbagh^{*2}, Hatam Sadeghi Ziazi²

1. PhD student, Department of International Law, International Center, Dubai Branch, Payame Noor University, UAE.

2. Assistant Professor, Law Department, Pardis Branch, Payame Noor University, Tehran, Iran.

* Corresponding Author's Email: z.ziafati@pnu.ac.ir

ABSTRACT

Climate change is one of the most critical issues that, in recent years, has garnered significant attention within the fields of law and international relations. This issue has a strong and intricate connection with various legal and political domains. The objective of the present study, conducted using a descriptive-analytical method and based on library research tools, is to explain the status of human rights norms concerning climate change and the right to education. The findings of this research indicate that the existing norms have mostly been adopted in the form of non-binding instruments and soft law documents. Moreover, the breadth of these norms has led to their deep interconnection. The results of the study demonstrate that although climate change is primarily an environmental law issue, it directly and indirectly affects the right to education. This condition reveals that the international human rights legal system is experiencing significant fragmentation and expansion; within this context, a dual tendency toward unity amidst the plurality of human rights norms is evident.

Keywords: *human rights, environmental law, climate change, right to education.*



تاریخ ارسال: ۳ فروردین ۱۴۰۴
 تاریخ بازنگری: ۳ اردیبهشت ۱۴۰۴
 تاریخ پذیرش: ۲۰ اردیبهشت ۱۴۰۴
 تاریخ چاپ: ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۴

دانشنامه فقه و حقوق تطبیقی

چالش وحدت در عین کثرت هنجارهای حقوق بشری با تأکید بر تغییرات اقلیم و حق بر آموزش

زینب بالیخانی^۱، زهرا ضیافتی صباغ^{۲*}، حاتم صادقی زیازی^۲

۱. دانشجوی دکتری، گروه حقوق بین الملل، مرکز بین الملل واحد دومی، دانشگاه پیام نور، امارات.

۲. استادیار، گروه حقوق، واحد پردیس، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

* پست الکترونیک نویسنده مسئول: z.ziafati@pnu.ac.ir

چکیده

تغییرات اقلیم یکی از موضوعات بسیار مهمی می‌باشد که در سال‌های اخیر در عرصه حقوق و روابط بین‌المللی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. این مسئله ارتباط بسیار نزدیکی با حوزه‌های مختلف حقوقی-سیاسی دارد. هدف از پژوهش حاضر که با روش توصیفی-تحلیلی و با ابزار کتابخانه‌ای گردآوری شده است تبیین وضعیت هنجارهای حقوق بشری راجع به تغییرات اقلیم و حق بر آموزش می‌باشد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که، هنجارهای موجود اغلب در قالب‌های غیرالزام‌آور و اسناد حقوق نرم مورد تصویب قرار گرفته‌اند. از طرفی، گستردگی هنجارهای موجب شده است، هنجارهای موجود در ارتباط تام با یکدیگر قرار گرفته‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که، تغییرات اقلیم علی‌رغم این که یک موضوع راجع به حقوق محیط زیست می‌باشد اما هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم، حق بر آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این وضعیت نشان می‌دهد که هنجارهای نظام حقوق بشر بین‌المللی دچار چندپارگی و گستردگی فراوانی شده‌اند؛ در این میان نیز گرایش دوگانه وحدت در عین کثرت مناسبات هنجارهای حقوق بشر مشهود است.

کلیدواژگان: حقوق بشر، حقوق محیط زیست، تغییرات اقلیم، حق بر آموزش

نحوه استناددهی: بالیخانی، زینب، ضیافتی صباغ، زهرا، و صادقی زیازی، حاتم. (۱۴۰۴). چالش وحدت در عین کثرت هنجارهای حقوق بشری با تأکید بر تغییرات اقلیم و حق بر آموزش. *دانشنامه فقه و حقوق تطبیقی*، ۳(۱)، ۱-۱۵.



مقدمه

در سال‌های اخیر گزارش‌های نگران‌کننده‌ای در ارتباط با تغییرات اقلیم و آثار آن منتشر می‌گردد. ذوب شدن یخ‌های قطب، ایجاد بحران برای کشورهای جزیره‌ای، وقوع سیل‌های شدید، خشکسالی‌های گسترده، کاهش سطح آب‌های زیرزمینی، و ... همگی از جمله موضوعات مرتبط با مسئله تغییرات اقلیم هستند. تغییرات اقلیم، از یک سو با حق بر محیط زیست سالم و حفاظت از آن دارای ارتباط می‌باشد و از سوی دیگر از جنبه‌های مختلف به حق بر آموزش ارتباط پیدا می‌کند. تغییرات اقلیم از یک سو باید در برنامه آموزشی دولت‌ها قرار داشته باشد؛ و مردم در فرآیند پیشگیری و مقابله با آن به نقش‌آفرینی بپردازند؛ و از سوی دیگر، تغییرات اقلیم به واسطه حاکم کردن شرایط اضطراری و بحرانی موجب می‌گردد که حق بر آموزش تحت تأثیر قرار گرفته و فرآیند اجرای آن با چالش‌های متعدد مواجه می‌گردد. از سوی، از منظر مبانی نظام حقوق بشر بین‌المللی، در حال حاضر به واسطه حاکم شدن متغیرهای متنوع بر فضای روابط میان تابعان حقوق، پیچیدگی‌های فراوانی در مصادیق هنجارهای حقوق بشری و مناسبات آن‌ها با یکدیگر ایجاد شده است.

پرسشی که پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به آن می‌باشد این است که، مناسبات حق بر آموزش و تغییرات اقلیم (که جنبه‌ای خاص از حق بر محیط زیست سالم می‌باشد) با توجه به پیچیدگی‌های عملی و تأثیرات متقابل آن‌ها با یکدیگر در فضای حقوق بشر بین‌المللی چگونه توجیه می‌گردد؟ آیا اختصاصی شدن هنجارهای حقوق بشر بین‌المللی باعث ایجاد چندگانگی و تکثر در نظام حقوق بشر شده است؟ به تعبیری، هم‌سویی و یگانگی نظام مزبور با چالش مواجه شده است؟ در ارتباط با پیشینه پژوهش حاضر باید دقت داشت که پژوهش‌های متعددی با تمرکز بر حق بر آموزش و نیز تغییرات اقلیم به صورت مستقل صورت گرفته است. به تعبیری، در پژوهش‌های حقوقی موجود، تحقیقی بر پایه ارتباط

میان حق بر آموزش و تغییرات اقلیم صورت نگرفته است، که همین امر نیز نوآوری و جنبه جدید بودن پژوهش حاضر است. اما پژوهش‌های غیرحقوقی در راستای این موضوع به صورت محدود و مطالعه موردی وجود دارد که در این راستا می‌توان به مقاله فنبری و همکاران تحت عنوان «تأثیر آموزش بر دانش محیط زیستی و تغییرات اقلیمی دانش آموزان جنگل نشین و غیرجنگل نشین» اشاره نمود. از نظر نویسندگان «برگزاری کارگاه‌های آموزشی، تأثیری معنی‌دار بر افزایش اطلاعات محیط زیستی دانش آموزان منطقه مورد مطالعه داشت. براین اساس، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آشنایی دانش آموزان با مسائل محیط زیستی توصیه می‌شود.» (Ghanbari et al., 2019) همچنین مقاله کرمی و همکاران تحت عنوان «ارائه برنامه آموزش تغییرات اقلیم در نظام آموزش رسمی بر مبنای مدیریت فرآیند آموزش در استاندارد ISO 10015» نیز در این زمینه قابل اشاره است. از نظر نویسندگان، «دانش صحیح درباره اثرات تغییر اقلیمی بعنوان یک عامل کلیدی برای عمل آگاهانه و شکل‌گیری یک عزم فردی برای مقابله با اثرات تغییر اقلیمی ضروری می‌باشد. هدف از این پژوهش، ارائه برنامه آموزش تغییرات اقلیم در نظام آموزش رسمی برای پایه سوم دبیرستان می‌باشد.» (Karami et al., 2016).

مواد و روش‌ها

در پژوهش حاضر از روش توصیفی تحلیلی و منابع کتابخانه‌ای جهت نگارش مقاله استفاده شده است.

بحث

در ابتدا مفاهیم و متغیرهای اولیه پژوهش مورد تبیین و ارزیابی قرار خواهند گرفت و سپس تأثیر آن‌ها و برآیند آثار عملی آن‌ها مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

حق بر آموزش

یکی از مصادیق حقوق بشری که در اعلامیه جهانی حقوق بشر مورد توجه قرار گرفته است، حق بر آموزش می‌باشد. به موجب

ماده ۲۶ اعلامیه مزبور، همه افراد حق بر تمتع از آموزش و پرورش را دارند. در نظام بین‌المللی حقوق بشر آموزش ابتدایی به صورت اجباری به عنوان یک اصل عمومی مورد پذیرش قرار گرفته است (Orero & Carroggio, 2018). به همین جهت در قوانین اساسی اغلب کشورهای جهان، آموزش ابتدایی را به صورت رایگان و به عنوان یکی از تکالیف دولت مورد توجه قرار گرفته است. هدف از این امر نیز از بین بردن بی‌سوادی مطلق یعنی عدم توانایی خواندن و نوشتن می‌باشد. از طرفی دولت‌ها در ارتباط با آموزش متوسطه تکلیف به گسترش آن متناسب با امکانات و زیرساخت‌های موجود می‌باشند (Pendergast & Main, 2019)؛ در نهایت، در ارتباط با آموزش عالی، باید امکان ورود به سطح مزبور از سوی دولت تضمین شود؛ فارغ از این که چه تعداد و با چه سازوکارهایی (البته بدون تبعیض) وارد سطح آموزش عالی می‌شوند. باید عنایت داشت که حق بر آموزش در چهارچوب اعلامیه جهانی حقوق بشر، در راستای احترام به حقوق بشر، تسامح و تساهل و نیز اعتلا و تقویت سایر حقوق بنیادین از جمله همزیستی مسالمت‌آمیز طراحی شده است (Dolan, 2022).

ماده ۲۶ اعلامیه و حق بر آموزش در دههٔ چهل میلادی با در نظر گرفتن شرایط و آثار جنگ جهانی دوم طراحی شده است. تدوین کنندگان اعلامیه به دنبال ایجاد تعهدات سخت و الزام‌آور با تعریف هزینه‌های مشخص نبودند. زیرا ایجاد چنین تعهدات در فضای مزبور، نه تنها با استقبال دولت‌ها مواجه نمی‌شد، بلکه موجب متروک شدن و کم‌اهمیت جلوه دادن حق بر آموزش نسبت به بازسازی خرابی‌های ناشی از جنگ و در نهایت به تعویق افتادن شناسایی حق بر آموزش در قامت یک اصل عام می‌شد (Gilabert, 2019). در نتیجه، مفاد اعلامیه به صورت منعطف، کلی و بدون تعریف نمودن یک سطح واحد برای حق بر آموزش طراحی و تصویب گردید.

نباید از نظر دور داشت که در زمان طراحی اعلامیه جهانی حقوق بشر، سند مزبور و مفاد آن، در حقوق و روابط بین‌الملل، یک سند و مجموعه هنجارهای غیرالزام‌آور محسوب می‌شد، اما در حال حاضر، مفاد اعلامیه جهانی حقوق بشر به عنوان عرف بین‌المللی مورد پذیرش جامعه بین‌المللی قرار گرفته است (Pace, 2020). پذیرش حق بر آموزش به عنوان یک اصل کلی، نقطه سرآغاز توسعه و ارتقاء این حق در مجموعه اسناد و رویه‌های بین‌المللی بود.

اولین سند بین‌المللی که تعهدات الزام‌آور برای دولت‌ها در ارتباط با حق بر آموزش ایجاد نمود، میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ذیل ماده ۱۳ است. هدف از طراحی این ماده، ایجاد مبنایی الزام‌آور برای تعهد جهت فراهم نمودن حق بر آموزش می‌باشد. پس از میثاق مزبور، اسناد مختلفی از منظرهای گوناگون (مانند حق کودکان، زنان و ...) حق بر آموزش را مدنظر قرار داده و قلمرو مصداقی آن را توسعه دادند (Beiter, 2014). در واقع این حق به صورت موردی و از برخی جنبه‌های خاص و محدود در اسناد و معاهدات بین‌المللی جهانی در ارتباط با موضوعات ویژه مورد توجه قرار گرفته است. در این راستا می‌توانیم به «کنوانسیون یونسکو در ارتباط با مبارزه با تبعیض در آموزش مورخ ۱۹۶۰، مفاد ماده ۵ و ۷ کنوانسیون بین‌المللی راجع به رفع کلیه اشکال تبعیض مورخ ۱۹۶۵، ماده ۱۰ کنوانسیون راجع به رفع کلیه اشکال تبعیض علیه زنان مورخ ۱۹۶۷، مواد ۱۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ از کنوانسیون حقوق کودک مورخ ۱۹۸۹، مواد ۱۲، ۳۰، ۴۳ و ۴۵ از کنوانسیون حفاظت از حقوق تمام کارگران مهاجر و اعضای خانواده آن‌ها، اعلامیه جهانی راجع به آموزش برای همه مورخ ۱۹۹۰» اشاره کنیم.

چندپارگی و کثرت در حقوق بین‌الملل

«در تحلیل روابط حقوقی باید عوامل متعددی از جمله مفاهیم، هنجارهای ماهوی و نیز ساختارهای لازم برای اعمال هنجارهای

نظر گرفته می‌شود. کلیه اجزای مزبور در واقع بخش‌های مختلف تشکیل‌دهنده یک کل محسوب می‌شوند. نکته اصلی این جاست که اجزای مزبور چگونه در گام اول به یکدیگر و در گام دوم به «کل» مورد نظر مرتبط می‌شوند. به بیان ساده‌تر این اجزا صرفاً به واسطه هم‌جواری احتمالی با یکدیگر ارتباط پیدا کرده‌اند و یا این-که به واسطه داشتن یک رابطه سیستمی ذاتی، اجزای سازنده یک کل ذاتاً منسجم هستند» (Pineschi, 2015; Siltala, 2011).

«در رویکرد فرمالیسم حقوقی، عوامل مختلفی که یک رابطه یا هنجار حقوقی را توجیه می‌کنند، مورد بررسی دقیق قرار می‌گیرند. ارتباط میان این عوامل توجیه‌کننده، یکی از مسائل اساسی در فرمالیسم حقوقی می‌باشد. مسئله این جاست که نقش‌آفرینی عوامل توجیه‌کننده به صورت انفرادی و مستقل است یا به صورت نظام-مند-سیستمی و در قالب یک مجموعه منسجم که دارای نظم منطقی می‌باشد. یکی از محورهای اصلی در تحلیل فرمالیسم حقوقی، تفکیک میان قالب و ماهیت روابط حقوقی است. در رویکرد فرمالیسم حقوقی هدف این است که عالم حقوق به صورت یک مجموعه توجیه‌کننده نشان داده شود. برای این منظور سه عنصر مهم باید مدنظر قرار گیرد: ماهیت، ساختار، مبنا» (May & Brown, 2010). در رویکرد فرمالیسم حقوقی، افق اصلی رسیدن به رویه‌ای هنجارمند است که ذاتاً قابل درک باشد.

منطق چندگانگی و اختصاصی شدن هنجارهای حقوق بین‌الملل
در رویکرد سنتی، روابط تابعان حقوق در دو حالت قانونی و غیرقانونی قرار دارد؛ به بیان ساده‌تر «در پرتو این رویکرد، منطق ریاضی یا یک نگاه صفر و یکی بر عالم حقوق حاکم است. در نتیجه هنجارهای حاکم بر روابط تابعان یا ریشه در عالم حقوق و یا ریشه در عالم خارج حقوق (در اغلب موارد عالم اخلاق) دارند. با گذشت زمان و حاکم شدن فضای پست مدرنیسم بر روابط تابعان، رویکرد سنتی با چالش‌های اساسی مواجه شد؛ زیرا در فضای مزبور نه منطق کلاسیک بلکه منطق فازی (منطق

مزبور در نظر گرفته شود. رویکرد فرمالیست حقوقی به بیان ساده، عوامل فوق، ارتباط میان آن‌ها و نقش فردی و سیستمی هر یک از آن‌ها را در روابط حقوقی مورد بررسی قرار می‌دهد» (Loizidou, 2007). «مفاهیم و روابط حقوقی در عالم حقوق از منظرهای مختلف دارای چهره‌های مختلفی می‌باشد؛ برای مثال مفاهیمی مانند جعل، زنا و ... از منظر حقوق کیفری دارای چهره‌ای متفاوت با فضای غیر کیفری می‌باشند. در نتیجه دست‌یافتن به یک نگاه جامع و مانع کاری دشوار است. از منظر رویکرد فرمالیسم حقوقی، در واقع با بررسی عوامل فوق اولاً یک نگاه جامع نسبت به روابط و مفاهیم حقوقی حاصل می‌شود و ثانیاً قطعات مختلف نظام حقوقی توجیه‌پذیر می‌شود» (Redondo, 2013). «توجیه-پذیری نیز به نوبه خود یکی از عوامل بسیار مهم در فرایند پذیرش و پابندی به هنجارهای حقوقی می‌باشد. در نتیجه شاید بتوان گفت که رویکرد فرمالیسم حقوقی اولاً به تفکیک ماهیت و قالب مفاهیم و روابط حقوقی و ثانیاً به تحلیل نقش هر یک از آن‌ها در شکل-گیری و تنظیم روابط حقوقی می‌پردازد» (Sharpe, 2020).

«محور اصلی رویکرد فرمالیسم حقوقی، توجیه‌پذیری می‌باشد. در رویکرد فرمالیسم حقوقی عالم حقوق صرفاً مجموعه‌ای از هنجارها و مقررات حقوقی نمی‌باشد بلکه هنجارها و مقررات مزبور در پاسخ به تأمین یک نیاز طراحی شده‌اند. در رویکرد فرمالیسم حقوقی تمام وجوه روابط اجتماعی به دقت مدنظر قرار می‌گیرند. البته نباید از نظر دور داشت که در طراحی و تنظیم هنجارها و مقررات حقوقی الزاماً تمام ابعاد حیات و روابط اجتماعی مدنظر قرار نمی‌گیرد بلکه ممکن است تعداد معدودی (که در اغلب موارد اخلاق، مذهب و اقتصاد می‌باشند)، در نظر گرفته شود» (Eisenberg, 2018; Weinrib, 2010).

«در نگاه رویکرد فرمالیسم حقوقی به صورت توأمان هر دو بعد درونی و بیرونی اجزای تشکیل‌دهنده روابط و هنجارهای حقوقی از جمله مفاهیم، اصول، قواعد، هنجارهای ماهوی و ساختاری در

منطقی است که هنجارهای عالم حقوق قابل درک و وجود آنها توجیه‌پذیر خواهد شد» (Robertson, 2014).

در واقع به هر میزان که روابط میان تابعان حقوق در سطح ساده‌تری قرار گیرند و متغیرهای کمتری در آنها وجود داشته باشد، هنجارهای حقوقی تنظیم‌کننده آنها نیز به مراتب ساده و کلی خواهد بود. در مقابل، «هرچه روابط تابعان حقوق در سطح پیچیده‌تری قرار گیرند و متغیرهای بیشتری در آن وجود داشته باشد، هنجارهای حقوقی تنظیم‌کننده آنها نیز به مراتب پیچیده‌تر و جزئی‌تر می‌شود. به بیان ساده‌تر عالم حقوق با گذشت زمان و حاکم شدن فضای پست‌مدرنیسم و منطق فازی به سمت انکسار و اختصاصی شدن حرکت می‌کند» (Santos, 2020). در نتیجه، از یک سو با توجه به ورود متغیرهای جدید و مختلف به فضای روابط میان تابعان حقوق، روابط مزبور در واقع اختصاصی شده و در پاسخ به این روابط اختصاصی نیز در عالم حقوق، هنجارها و مقررات اختصاصی، طراحی و تولید شده است. از سوی دیگر، «مناسبات میان هنجارهای کلی عالم حقوق (که در قامت اصول و قواعد کلی برای اعمال در حوزه‌های مختلف حقوقی طراحی شده‌اند) با هنجارها و مقررات اختصاصی، با چالش‌های مختلفی از قبیل تعارض، تزاحم و به طور کلی عدم هماهنگی، مواجه شده است» (Beyranvand et al., 2019).

باید در نظر داشت که سایه این وضعیت بر فضای حقوق بشر گسترده شده است. در واقع، مصادیق حقوق بشری به واسطه گسترش مصداقی ارتباط بسیار نزدیکی با یکدیگر پیدا نموده‌اند. در نتیجه، هنجارها و مصادیق حقوق بشر چه در مرحله طراحی و وضع، و چه در مرحله اجرا، ارتباط پیچیده‌ای پیدا کرده‌اند. در همین راستا، با در نظر گرفتن، حق بر آموزش، به تبیین مفهوم تغییرات اقلیم و آثار آن بر حق مزبور پرداخته خواهد شد.

تغییر اقلیم

چندگانگی) حاکم می‌باشد. این امر نیز نتیجه افزایش متغیرهای تأثیرگذار بر روابط تابعان بود. این باعث شد که در میان حقوقدانان این مسئله مطرح شود که: رفتارهای تابعان حقوق ممکن است تحت تأثیر فضای پست‌مدرنیسم و منطق فازی، به جای این که در حالت‌های سنتی قانونی و غیرقانونی بودن قرار گیرد، در طیفی از حالت‌های متنوع (اعم از قانونی بودن، کمتر قانونی بودن، غیرقانونی بودن، کمتر غیرقانونی بودن، قرار گیرد» (Beyranvand, 2020). واژه فازی به معنای مبهم، غیرواضح و غیردقیق است. «این رویکرد در دهه ۶۰ میلادی توسط پروفیسور لطفی‌زاده متولد شد و به طور خلاصه در مقابل منطق ارزش‌های صفر و یکی طراحی شده است. به بیان ساده‌تر در پرتو این منطق با توجه به تعدد متغیرها، خروجی ممکن است طیفی از مقادیر کاملاً صحیح، صحیح، غلط، کاملاً غلط، تاحدودی صحیح، تاحدودی غلط، باشد» (Perez, 2017). با توجه به این دیدگاه، نگاه به عالم حقوق در قالب‌های دوگانه سنتی مانند قانونی و غیرقانونی، الزامی و غیرالزامی بی‌فایده است. «در واقع باید حقوق را در شرایط و درجات مختلف و متنوعی از قانونی بودن یا الزام‌آوری دید. به بیان ساده‌تر هنجارها می‌توانند بیشتر یا کمتر الزام‌آور باشند (و نه حتماً الزام‌آور مطلق یا غیرالزام‌آور)؛ و اعمال می‌توانند بیشتر یا کمتر قانونی (و نه حتماً قانونی مطلق یا غیرقانونی) باشند» (Klabbers, 1998).

در ارتباط با فرمالیسم حقوقی نظرات مختلفی از سوی فلاسفه حقوق و علوم سیاسی ارائه شده است، که هرکدام از جنبه‌های مختلف به این مفهوم پرداخته‌اند. البته می‌توان از میان دیدگاه‌های مختلف در ارتباط با فرمالیسم حقوقی نقاط مشترکی به دست آورد. مبنای اصلی فرمالیسم، توجیه‌پذیری حقوق است. به بیان ساده‌تر «عالم حقوق، صرفاً مجموعه‌ای از هنجارهای بی‌نظم و بی‌منطق نمی‌باشد، بلکه در بطن هنجارهای مزبور و نحوه ارتباط آنها با یکدیگر و نیز آثار آنها، نظم منطقی مشهود است. در پرتو این نظم

در سال ۲۰۲۳ میلادی به خود اختصاص داده‌اند. بازیگران بین-المللی برای مسئله تغییرات اقلیم طرح‌ها و اقدامات بسیار زیادی را آغاز نموده‌اند. در این میان، یکی از مهم‌ترین بازیگران، سازمان ملل متحد به عنوان هماهنگ‌کننده اقدامات سایر بازیگران بین-المللی و دولتی می‌باشد. از میان اسناد و رویه‌های مختلف سازمان ملل متحد می‌توان به سند اهداف توسعه پایدار، کنوانسیون چهارچوبی ملل متحد راجع به تغییرات آب و هوا و موافقتنامه پاریس اشاره داشت (Coplán et al., 2021). با در نظر گرفتن اسناد و رویه‌های بازیگران بین‌المللی در مواجهه با تغییرات اقلیم، سه دسته راهبرد در مجموعه اقدامات و رویه‌ها صورت می‌پذیرد: الف. کاهش انتشار گازهای گلخانه‌ای، ب. انطباق و کنترل اقدامات انجام یافته با اثرات تغییرات اقلیم، ج. تأمین مالی برای ایجاد زیرساخت‌های لازم جهت پیشگیری از تغییرات اقلیم (Hawken, 2018). مع الوصف، هدف از پژوهش حاضر پرداختن به مسئله تغییرات اقلیم نمی‌باشد، بلکه هدف اصلی، تأثیر تغییرات اقلیم اعمال و آثار حق بر آموزش می‌باشد. در نتیجه، در ادامه مباحث به تبیین آثار تغییرات اقلیم در اعمال و تضمین حق بر آموزش پرداخته خواهد شد.

آثار تغییرات اقلیم بر «حق بر آموزش»

تغییرات اقلیم دارای دو دسته آثار مستقیم و غیرمستقیم بر فرامید آموزش و اعمال حق بر آموزش می‌باشد که در ادامه به تفکیک مورد اشاره قرار خواهند گرفت.

آثار مستقیم

در این قسمت به آثار مستقیم و بدون واسطه تغییرات اقلیم بر حق بر آموزش پرداخته خواهد شد.

نابودی امکانات و فضاهای آموزشی

تغییرات اقلیم به صورت مستقیم باعث وقوع سیل، طوفان، سونامی و حوادث طبیعی می‌گردد که اثر مستقیم آن‌ها نابودی زیرساخت‌ها و امکانات مختلف از جمله مراکز علمی-آموزشی می‌باشد.

مقصود از تغییر اقلیم، تغییرات طولانی مدت دما و الگوهای آب و هوایی است. این تغییرات گاهی اوقات به صورت طبیعی و در اثر فعالیت‌های خورشیدی یا فوران‌های آتشفشانی و هر نوع امر طبیعی دیگری می‌باشد؛ و گاهی نیز در نتیجه عوامل انسانی رخ می‌دهد. از سال ۱۸۰۰ میلادی، مداخلات انسان و تصرفات او در طبیعت باعث ایجاد تغییرات اقلیم شده است. یکی از دلایل اصلی در این زمینه، سوزاندن سوخت‌های فسیلی مانند نفت و گاز می‌باشد. استفاده از سوخت‌های فسیلی باعث می‌شود که گرمای خورشید در فضای زمین به دام افتد و در نهایت منتهی به گرم شدن کره زمین شود. دی‌اکسیدکربن و متان دو گاز مهم در ایجاد شرایط تغییرات اقلیم هستند. اثر این گازها با وجود درختان و پوشش گیاهی تا حدود زیادی کنترل می‌شود؛ به همین دلیل است که مسئله تغییرات اقلیم اساساً در فضای حقوق محیط زیست و حفاظت از آن مطرح می‌گردد. نباید فراموش کرد که گرم شدن زمین، فقط یک مسئله ساده نیست؛ بلکه نقطه آغاز زنجیره‌ای از تغییرات خطرناک در کره زمین می‌باشد (Koonin, 2024).

اکوسیستم کره زمین یک مجموعه به هم پیوسته است که وقوع تغییر در یک جزء آن منتهی به ایجاد تغییر در تمام مجموعه می‌شود. به بیان ساده‌تر، تغییرات اقلیم، یک مسئله داخلی و محصور در مرزهای یک یا چند کشور نیست. به تعبیری، تمام جامعه بین-المللی به صورت مستقیم تحت تأثیر تغییرات اقلیم و عوامل ایجاد کننده آن قرار می‌گیرند. پیامدهای تغییرات اقلیم، شامل خشکسالی، کمبود آب، آتش‌سوزی‌های شدید، افزایش سطح آب دریاها، سیل، ذوب شدن یخ‌های قطبی، کاهش تنوع زیستی و ... است (Mechler et al., 2019).

انتشار گازهای گلخانه‌ای که منتهی به ایجاد تغییرات اقلیم می‌شود یکی از موضوعات بسیار مهم در سطح روابط بین‌المللی است. در حال حاضر، ایالات متحده آمریکا، چین، هند، اتحادیه اروپا، روسیه و برزیل بیش از نیمی از میزان انتشار گازهای گلخانه‌ای جهان را

مسکن باشند، اساساً فضایی برای ایجاد دغدغه عمومی و ایجاد گرایش به سمت حفاظت از شرایط آب و هوایی و پیشگیری از تغییرات اقلیم برای قشر دانشگاهی ایجاد نمی‌شود. نکته مهم این- جاست که علاوه بر عدم گرایش برای تحصیل و پژوهش برای موضوعات راجع به تغییرات اقلیم، مفاهیم و موضوعات آموزشی راجع به تغییرات اقلیم و محیط زیست نیز بدون انگیزه و با بی میلی دنبال می‌شوند که همین امر یکی از عوامل اصلی در عدم اثرگذاری آموزش بر زندگی مردم است (Dasgupta et al., 2020).

تغییر شرایط زندگی و کاهش زمان برای آموزش کودکان

وقوع تغییرات اقلیم باعث می‌گردد که بحران‌های گرسنگی و تأمین معیشت، به اولویت اصلی خانواده‌ها تبدیل گردد؛ همین امر باعث می‌شود که خانواده‌ها از تمام توان خود (حتی استفاده از کودکان و نوجوانان) برای تأمین مسائل اولیه استفاده کنند؛ زیرا فضای پس از وقوع بحران، یک میدان «نبرد برای بقا» می‌باشد. کودکان برای تأمین غذا و نیازهای اولیه از محل زندگی خود فاصله می‌گیرند و همین امر آن‌ها را در معرض خطرات مختلف قرار می‌دهد. صرف زمان برای تأمین نیازهای اولیه، و حتی در مواردی که کودکان دچار آسیب می‌شوند و زمان قابل توجهی صرف درمان و بهبود آن‌ها می‌گردد، موجب می‌گردد که زمان آموزش آن‌ها بسیار محدود و کم شود. مطابق با گزارش‌های مختلفی که در ارتباط با وضعیت کنگو، نامیبیا، آفریقای جنوبی و سودان نشان می‌دهد که خانواده بسیاری از کودکان به واسطه ضرورت تأمین معیشت و نیز مسائل راجع به درمان، از تحصیل فرزند خود صرف‌نظر نموده‌اند (Dolan, 2022). نکته قابل توجه این است که عملاً در این موارد، نه تنها حق بر آموزش کودکان نقض می‌گردد، بلکه تعهد به آموزش ابتدایی اجباری نیز اعمال نمی‌شود، زیرا این اقدام خانواده منتهی به ایجاد بی‌سوادی مطلق در میان نسل‌های آینده خواهد شد.

آثار غیرمستقیم

گزارش‌های مختلف مخصوصاً در قاره آفریقا نشان می‌دهد که پس از وقوع بحران‌های طبیعی، آخرین زیرساخت‌هایی که توسط دولت‌ها مورد بازسازی قرار می‌گیرند، مراکز علمی-آموزشی هستند. در واقع، پس از وقوع بحران، اولویت هر دولتی، بازسازی و تأمین نیازهای اولیه از جمله خوراک، پوشاک و محل اسکان می‌باشد. بدیهی است که بدون وجود امکانات و فضاهای آموزشی، فرآیند آموزش و به تعبیری، حق بر آموزش معنایی ندارد. در برخی کشورهای پیشرفته مانند ایالات متحده آمریکا در طرح‌ها و برنامه‌های پیشگیری و اقدام در موارد وقوع بحران، یکی از ضرورت‌های درجه دوم راه‌اندازی مراکز موقتی آموزش برای سطح ابتدایی و کودکان می‌باشد. مسئله مراکز آموزشی متوسطه و عالی در درجه سوم قرار می‌گیرند (Worth, 2021). اما چنین برنامه‌ریزی برای کشورهای ضعیف‌تر که از نظر مالی و فنی توان کمتری در اختیار دارند، در حال حاضر و بدون وجود کمک‌های بین‌المللی، امری بسیار دشوار می‌باشد. به همین جهت لازم است که سازمان‌ها و نهادهای مالی بین‌المللی مانند گروه بانک جهانی، در برنامه‌های راجع به توسعه، کمک‌های مالی جهت چنین برنامه‌هایی برای کشورهای کمتر توسعه‌یافته و در مرحله بعد، کشورهای درحال توسعه در نظر گیرند.

نزول جایگاه و اهمیت مطالعه و یادگیری حقوق محیط زیست
تحقیقات و پژوهش‌های صورت گرفته در قلمرو کشور کنگو، سودان، آفریقای جنوبی و نامیبیا نشان می‌دهد که با وقوع بحران-های محیط زیستی و تأثیر شدید آن بر زندگی مردم به واسطه ایجاد قحطی و گرسنگی، گرایش افراد به تحصیل و انجام پژوهش در حوزه حقوق محیط زیست و به طور خاص تغییرات اقلیم بسیار کاهش یافته است. یکی از موضوعات مهم در مباحث دانشگاهی و انجام تحقیقات، ایجاد آثار عملی و ارتقاء سطح زندگی مردم می‌باشد؛ باتوجه به این‌که وقوع بحران‌های طبیعی، باعث شده است که مردم درگیر نیازهای اولیه از جمله خوراک، پوشاک و

اقدام به مهاجرت می‌کنند. ورود به مبادی غیرقانونی و استفاده از سازوکار قاچاق، عملاً فضایی برای اعمال حق بر آموزش باقی نمی‌گذارد. افراد و خانواده‌هایی که درگیر مهاجرت از این طریق می‌شوند، نیازها و ضرورت‌های به مراتب مهم‌تر و حیاتی‌تری دارند (Ionesco et al., 2016). نکته دوم مربوط به پناهندگان است. طیف بسیار گسترده‌ای از افراد متأثر از بحران‌های زیست محیطی که مجبور به نقل مکان می‌شوند، از سازوکارهای قانونی پناهندگی استفاده می‌کنند. گزارش‌های موجود نشان می‌دهد که، در ارتباط با این افراد، تا زمان اعطای پناهندگی، زندگی دشواری در اردوگاه‌های پناهندگان برای افراد حاضر در اردوگاه وجود دارد. علی‌رغم وجود اسناد غیرالزام‌آور برای دولت‌ها و برخی اسناد الزام‌آور در حوزه اتحادیه اروپا در ارتباط با توجه به حق بر آموزش افراد پناهنده، هیچ‌گونه شرایط مساعدی برای آموزش کودکان، زنان و به طور خاص اқشار آسیب‌پذیر مانند بیماران وجود ندارد. در نتیجه، عملاً فرآیند آموزش افراد پناهنده جز در موارد بسیار خاص، در تمام مدت زمان انجام فرآیند قانونی پناهندگی با چالش‌های جدی مواجه می‌باشد (Praag et al., 2021).

برآیند آثار مستقیم و غیرمستقیم تغییرات اقلیم بر «حق بر آموزش»

در این قسمت نتایج عملی مجموعه آثار تغییرات اقلیم بر «حق بر آموزش» مورد اشاره قرار خواهد گرفت. برآیند آثار تغییرات اقلیم، به یکی از مهم‌ترین موضوعات عرصه حقوق و روابط بین‌المللی یعنی صلح و امنیت بازمی‌گردد. صلح در نظام حقوق بین‌الملل سستی مساوی با عدم برخورد نظامی بود؛ به تعبیری صلح در این معنا چیزی جز نبود جنگ نیست. مطابق این قرائت از مفهوم صلح هرگاه دولتی مورد تهدید، توسل به زور یا اعمال خشونت و تجاوز قرار نگیرد، صلح تحقق یافته است. آنچه که در ساختار نظم منشور ملل متحد مورد بحث است معنای کلاسیک مفهوم صلح می‌باشد. در آثار نویسندگان حقوق بین‌الملل این قرائت از صلح را، صلح

در این قسمت به آثار غیرمستقیم تغییرات اقلیم بر حق بر آموزش پرداخته خواهد شد.

واکنش‌های منفی خانواده‌ها

ایجاد بحران در تأمین معیشت و حداقل‌های زندگی، وضعیت روانی و فکری افراد را با تنش مواجه می‌کند. گزارش‌ها و تحقیقات متعدد نشان می‌دهد که، وضعیت عاطفی و روانی خانواده‌ها و به طور کلی جوامع بحران‌زده بسیار متزلزل و مستعد فروپاشی است. این امر در آمارهای راجع به ارتکاب جرائم (و به طور خاص جرائم خشن و خشونت‌های خانوادگی) بعد از وقوع بحران‌های محیط زیستی ناشی از تغییرات اقلیم قابل مشاهده می‌باشد. ایجاد تزلزل و عدم ثبات باعث می‌گردد، فضایی برای آموزش کودکان و حتی فراتر از آن، احساس نیازی برای پرداختن به آموزش کودکان ایجاد نشود. این امر هم در دوری کودکان از فضای آموزش مؤثر است و هم موجب می‌شود، آن دسته از خانواده‌هایی که کودکان خود را از فضاهای آموزشی دور ننموده‌اند، برای تأمین هزینه‌ها و مخارج امکانات لازم برای آموزش کودکان توان و تلاشی نداشته باشند (Horgan, 2022). در نتیجه، حتی چنانچه در فضای پس وقوع بحران، کودکان از محیط‌های آموزشی دور نمانند، کیفیت آموزش و نتایج حاصل از آن شدیداً تحت تأثیر آثار مخرب و منفی فضای متشنج خانواده‌ها قرار می‌گیرد.

افزایش مهاجرت و جابه‌جایی جمعیت

یکی از مهم‌ترین موضوعاتی که در حال حاضر در فضای تغییرات اقلیم در مراجع بین‌المللی مورد بحث قرار گرفته است، مسئله جابه‌جایی جمعیت و مهاجرت افراد به دلیل وقوع بحران‌های زیست محیطی می‌باشد. در این جا دو نکته مهم حائز اهمیت است: اول این که، مهاجرت افراد دارای یک فرآیند زمان‌بر و فرسایشی می‌باشد. در موارد وقوع بحران، اساساً شرایط مناسب برای مهاجرت قانونی وجود ندارد؛ در نتیجه، افراد برای خروج از مناطق بحران‌زده، از طریق مبادی غیرقانونی و به طور خاص قاچاق انسان،

منفی می‌خوانند. به تعبیری مسائل مربوط به حفظ صلح و امنیت بین‌المللی در بطن این قرائت، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در فضای حقوق بین‌الملل مدرن، تحقق صلح مستلزم مبارزه با فقر، گرسنگی، تبعیض، نقض فاحش حقوق بشر و سایر انواع خشونت ساختاری و فرهنگی است و این همان صلح در مفهوم مثبت است. مبنای رسیدن به صلح پایدار منفی، تأمین و تضمین صلح مثبت است. به تعبیری مقدمه‌دستیابی به صلح منفی پایدار، از بین بردن عوامل برهم زننده آن می‌باشد. در واقع بحران‌های زیست محیطی و تغییرات اقلیم به صورت مستقیم عناصر مفهوم صلح مثبت یعنی مبارزه با فقر، گرسنگی، تبعیض و ... را هدف قرار گرفته‌اند. نکته مهم این است که با وقوع بحران‌های زیست محیطی، امنیت مناطق بحران‌زده به واسطه ظهور منازعات داخلی و رقابت بر سر منابع شکل می‌گیرد. به هر میزان که شدت بحران‌ها بیشتر باشد، رقابت بر سر منابع سخت‌تر و به طریق اولی، شدت منازعات و مخاصمات داخلی شدیدتر خواهد بود. وقوع مخاصمات و منازعات داخلی به صورت شدید حقوق ابتدایی و ذاتی انسان‌ها از جمله حق حیات را تهدید و نقض می‌کند (Dasgupta et al., 2020)؛ بدیهی است که در زمان وقوع چنین بحران‌هایی در عمل فضایی برای توجه به حقوق نسل دوم بشر که حق بر آموزش نیز یکی از آن‌ها می‌باشد، ایجاد نخواهد شد.

به همین دلیل است که کمک به رفع بحران‌های زیست محیطی و پیشگیری از وقوع مخاصمات ناشی از آن تبدیل به یکی از اهداف سازمان‌های مالی و اقتصادی بین‌المللی شده است. این سازمان‌ها با توسل به مفاهیمی همچون مسئولیت حمایت و به طور خاص وظیفه پیشگیری از بحران (به عنوان مرحله اولیه و اصلی مسئولیت حمایت) اهداف جدیدی در اعطای وام و قراردادهای تأمین مالی بین‌المللی برای خود تعریف نموده‌اند.

در همین راستا می‌توان به گروه بانک جهانی اشاره داشت. در زمان تاسیس نهادهای عضو گروه بانک جهانی به طور خاص بانک

بین‌المللی ترمیم و توسعه و نیز انجمن بین‌المللی توسعه، اعطای وام جهت بازسازی خرابی‌های ناشی از جنگ جهانی دوم، کمک به ترمیم و توسعه، تشویق در به کارانداختن سرمایه‌های خصوصی، تشویق رشد متوازن تجارت بین‌المللی در بلند مدت، به عنوان اهداف اصلی تعریف شدند. در حال حاضر اهداف جدیدی برای نهادهای عضو بانک جهانی تعریف شده است. فقرزدایی ناشی از بحران‌های زیست محیطی و نیز ترمیم و بازسازی وضعیت‌های ناشی از وقوع بلایای طبیعی و مخاصمات مسلحانه در کشورهای در حال توسعه و کمتر توسعه یافته از جمله‌ی این اهداف جدید می‌باشند. هدف گروه بانک جهانی در قلمرو توسعه، امروزه بیشتر متوجه فقرزدایی است. گروه بانک جهانی و بخصوص بانک بین‌المللی ترمیم و توسعه و نیز انجمن بین‌المللی توسعه برای تحقق اهداف خود به طور عمده از طریق اعطاء وام به دولت‌های عضو و یا تضمین وام‌های پرداختی به شرکت‌های دولتی یا خصوصی عمل می‌کند. همچنین با اعزام کارشناس برای مطالعه وضعیت اقتصادی و مالی دولت‌ها و ارائه کمک‌های فنی به آن‌ها در این زمینه‌ها و آموزش افراد در بخشهای مختلف برای پیشبرد اهداف خود تلاش می‌نماید (Hallegatte, 2016). تقریباً از سال ۲۰۰۰ میلادی به بعد جهت‌گیری خاصی در اعطای وام و کمک‌های مالی از سوی بانک بین‌المللی ترمیم و توسعه و نیز انجمن بین‌المللی توسعه دیده می‌شود. این جهت‌گیری‌ها هم در فعالیت‌های انفرادی و نیز در فعالیت‌های مشترک قابل مشاهده است. کشورهای فقیر و نیز کشورهای در حال توسعه‌ای که با بحران‌های زیست محیطی داخلی مواجه هستند، در اولویت دریافت وام و کمک‌های مالی قرار گرفته‌اند. نکته جالب توجه این است که بانک جهانی در گزارش‌های دولت‌ها در فرآیند بازسازی و بازپرداخت تسهیلات، توجه خاصی به موضوعات راجع به حق بر آموزش و حق بر سلامت دارد؛ در عین حال نیز تأکید بر ارتباط نزدیک این دو حق با یکدیگر و لزوم تضمین همه‌جانبه آن‌ها می‌-

زاویه حق بودن نمی‌توان مدنظر قرار داد؛ در واقع جنبه تکلیفی آن نسبت به دولت‌ها بسیار پررنگ‌تر شده است. به بیان ساده‌تر، حاکمیت‌ها تبدیل اقتدار عالی به برای پذیرش تعهد جهت تضمین منافع مردم شده‌اند (حال آن‌که در رویکرد کلاسیک، حاکمیت ملی اقتدار عالی‌ای بود که جنبه استقلال و برتری آن نسبت به سایر قدرت‌ها از اهمیت بسزایی برخوردار بود). زمانی که مفهوم حاکمیت در اثر فضای پست‌مدرنیسم به سمت مسئولیت محوری حرکت می‌کند، طیف وسیعی از تعهدات و تکالیف برای آن متصور خواهد بود؛ نکته مهم این است که، دولت‌ها به تنهایی نمی‌توانند از ایفای تعهدات مزبور برآیند. به همین جهت بحث مداخله بازیگران تسهیل‌گر بین‌المللی و غیردولتی و همچنین نقش‌آفرینی مردم در فرآیند اعمال و اجرای وظایف حاکمیتی مطرح می‌گردد. در این جاست که شهروندان و حقوق آن‌ها از جمله حق بر آموزش در پرتو شهروندی دموکراتیک و فعال، معنا پیدا می‌کند. از یک‌سو، تغییرات اقلیم به صورت مستقیم بر فرآیند اعمال حق بر آموزش اثر می‌گذارد و از سوی دیگر، تغییرات اقلیم نیاز به آموزش دارد. به بیان ساده‌تر، یک جنبه از فرآیند تضمین حقوق بشر معطوف به آموزش تغییرات اقلیم و آثار و تبعات آن می‌باشد تا بتوان در فرآیند پیشگیری از تغییرات اقلیم به نقش‌آفرینی پرداخت؛ و جنبه دیگر آن معطوف به تضمین حق بر آموزش در بطن بحران‌های زیست‌محیطی و تغییرات اقلیم می‌باشد. به تعبیری، تغییرات اقلیم و حق بر آموزش در دو نقطه از محیط یک دایره قرار دارند که تهدید و ایجاد چالش برای هر کدام، نقطه آغاز و در عین حال آثار تهدید و نقض دیگری می‌باشد. این نحوه ارتباط ماحصل حاکم شدن فضای پست‌مدرنیسم و ارتباط پیچیده هنجارهای حقوقی با یکدیگر می‌باشد. اما در یک نگاه کلی‌تر، علی‌رغم چندگانگی و تکثری که در فضای روابط تابعان حقوق بشر بین‌المللی ایجاد شده است، هم-سویی کلی نیز وجود دارد؛ همان‌طور که مشاهده شد، با در نظر گرفتن آثار و نتایج توأمان حق بر آموزش و تغییرات اقلیم، حرکت

کند. با ورود مفهوم دولت‌های ناتوان به رویه‌ی گروه بانک جهانی، ارائه‌ی تفسیری موسع از اهداف و اشتغالات بانک جهانی آغاز شد. در واقع وام و کمک‌های مالی در اساس برای مبارزه با فقر اعطا می‌شد. اما این اعتقاد بوجود آمد مادامی که مسئله آموزش در جهت رفع بی‌سوادی، مسئله بهداشت در جهت ارتقاء سلامت و نیز دسترسی به منابع آب آشامیدنی و غذای سالم در جهت رفع گرسنگی حل نشده است، اعطای وام و کمک‌های مالی به مثابه‌ی یک مسکن عمل می‌کند که نمی‌تواند معضل فقر را به صورت مبنایی حل و فصل کند. عدم رفع معضل فقر نیز دلیل اصلی بسیاری از بحران‌ها و مخاصمات داخلی می‌باشد (Fay et al., 2015).

نتیجه‌گیری

حق بر آموزش یکی از مصادیق نسل دوم حقوق بشری می‌باشد که در دهه شصت میلادی وارد فضای حقوق و تعهدات الزام‌آور دولت‌ها شده است. از طرفی، حق بر محیط زیست سالم و نیز مسئله تغییرات اقلیم که از توابع حق مزبور می‌باشد با فاصله نسبتاً زیادی در فضای نسل سوم حقوق بشری معرفی شدند. در رویکرد کلاسیک به هنجارهای حقوق بشری، ارتباط مستقیمی میان این دو حوزه متصور نمی‌باشد؛ زیرا اتصال میان مصادیق حقوق بشری و به مثابه‌ی یک مجموعه واحد شکل نیافته است. استقرار فضای پست‌مدرنیسم و ورود متغیرهای متنوع به روابط میان تابعان و بازیگران حقوق باعث شده است که پیچیدگی‌های زیادی در مصادیق روابط تابعان ایجاد گردد. این پیچیدگی‌ها باعث شده است که اصول و قواعد عمومی حقوقی ظرفیت تنظیم روابط تابعان و بازیگران حقوق را نداشته باشد؛ در نتیجه، عالم حقوق به سمت اختصاصی شدن هنجارها، اصول و قواعد حرکت نمود. آثار مستقیم و غیرمستقیم تغییرات اقلیم بر حق بر آموزش افراد دارای تبعات گسترده‌ای چه در فضای هنجاری و چه در فضای ساختاری حقوق بشر بین‌المللی شده است. اول این‌که، حق بر آموزش را صرفاً از

در ارتباط با تغییرات اقلیم و حق بر آموزش انجام پذیرد؛ این امر هم در مرحله طراحی هنجارهای حقوق بشری بین‌المللی و هم در فرآیند اعمال صلاحیت بازیگران بین‌المللی مانند گروه بانک جهانی در ارائه کمک‌ها و تسهیلات مالی به دولت‌ها در موارد راجع به بحران‌های محیط زیستی ضروری می‌باشد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

The increasing urgency of climate change has significantly shaped global legal discourse, particularly in how environmental phenomena intersect with established human rights principles. Among these, the right to education has emerged as an unexpectedly vulnerable dimension, subjected to both direct and indirect pressures stemming from environmental degradation. The foundation of this study is grounded in the dual tension between fragmentation and unification within international human rights norms. On the one hand, legal systems have proliferated into specialized branches—environmental rights, educational rights, and socio-economic entitlements—each developing discrete normative frameworks. On the other, the global consequences of climate change, including rising sea levels, prolonged droughts, and extreme weather events, have catalyzed a reevaluation of these divisions. Climate change not only disrupts educational infrastructure and access but also calls into question the adequacy of traditional legal dichotomies, particularly between enforceable (hard law) and advisory (soft law) standards. While early human rights instruments like the Universal Declaration of Human Rights envisioned a unitary approach to individual

به سوی تضمین صلح و امنیت بین‌المللی نیز نمایان شد، که این همان هدف مبنایی از طراحی نظام حقوقی منشور ملل متحد پس از جنگ جهانی دوم می‌باشد. نکته دیگری که باید مدنظر قرار داد این است که، طراحی هنجارها و تعیف مصادیق جدید حقوق بشری، نیاز به تعمق بیشتر و تمرکز بر تجارب و رویه‌های داخلی دولت‌ها دارد. به تعبیری، چندگانگی و تکرر ایجاد شده در متغیرهای روابط میان تابعان حقوق، در چهارچوب نظام‌های حقوقی داخلی از طریق سازوکارهای حقوق داخلی تنظیم شده و نقاط ضعف و قدرت آن دقیق‌تر نمایان می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌گردد، تمرکز بیشتری بر گزارش‌ها و تجارب داخلی دولت‌ها

entitlements (Orero & Carroggio, 2018), today's realities necessitate a systemic rethinking of the legal interdependencies among rights previously thought to be autonomous. In this landscape, the right to education becomes emblematic of the broader struggle: how to maintain normative coherence in an increasingly pluralized legal environment. Methodologically, the study employs a descriptive-analytical approach supported by library-based research tools, mapping the interplay between climate-related environmental stressors and the educational rights framework as codified in international law. Central to this analysis is the operationalization of key human rights instruments, such as Article 26 of the UDHR, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, and region-specific declarations on education and anti-discrimination (Beiter, 2014). A historical examination reveals that while educational rights were framed with flexibility to attract post-war consensus (Gilabert, 2019), their practical implementation has grown increasingly dependent on the political and economic contexts shaped by environmental stability. Moreover, legal theory components—especially those articulated in formalist jurisprudence—shed light on the intrinsic and

extrinsic legal relations that shape this interaction (Sharpe, 2020; Siltala, 2011). The study further incorporates interdisciplinary insights, including educational psychology and international development studies, to highlight how the climate-education nexus manifests across varying socio-political geographies. Indeed, the legal structures devised to protect education must now confront dynamic, fluid threats—ones that do not conform to the traditionally static models of international treaty law (Pineschi, 2015; Redondo, 2013). These tensions are further amplified by the rise of soft law instruments which, although non-binding, carry considerable normative weight in shaping the expectations and practices of state and non-state actors (Pace, 2020).

From a theoretical standpoint, the study draws upon the evolution of legal formalism to contextualize the shifting boundaries of normative order. Classical legal theory perceived rights and duties as structured in binary terms: legal/illegal, binding/non-binding, public/private. However, the emergence of fuzzy logic and postmodern legal pluralism challenges this dichotomy by recognizing degrees of legal relevance and obligation (Beyranvand, 2020; Klabbers, 1998). Under this paradigm, legal norms related to climate change and education are no longer separable compartments but instead coalesce into a network of mutually reinforcing principles. For example, legal norms governing environmental protection are increasingly invoked in discussions about school closures due to extreme weather, displacement due to environmental disasters, and declining student retention in climate-vulnerable regions (Dasgupta et al., 2020). Moreover, climate-induced migration—whether internal displacement or cross-border refugee flows—disrupts children's ability to access stable, quality education (Ionesco et al., 2016). These multi-causal disruptions

complicate state obligations under international treaties, highlighting the limits of narrowly defined legal commitments. As a result, legal scholars and practitioners are called to consider more adaptive, integrated legal approaches that account for the complex realities imposed by environmental collapse and social vulnerability (May & Brown, 2010; Weinrib, 2010).

Empirical observations support the theoretical claims. For instance, in regions such as the Congo, Sudan, and Namibia, families facing drought and famine often prioritize immediate survival needs over long-term investments in education. Reports from affected communities show significant declines in school attendance, especially among girls, due to economic hardship, food insecurity, and forced child labor (Dolan, 2022). In other areas, such as South Africa and parts of the Middle East, studies confirm that educational infrastructure is among the last to be rehabilitated post-disaster, thereby extending the interruption of schooling well beyond the immediate crisis period (Worth, 2021). Furthermore, even when schools remain open, the psychological stress and economic precarity experienced by families often result in diminished educational engagement and poor academic performance (Horgan, 2022). These findings illustrate that the realization of the right to education is contingent not only on legislative provisions but also on material and psychosocial conditions, both of which are highly sensitive to environmental degradation. Thus, climate change operates as both a structural and proximate barrier to educational rights, undermining the universality of international legal guarantees. Given these multi-layered challenges, the study recommends a dual-path approach: first, embedding climate literacy into education systems; and second, fortifying education systems against climate shocks. The former entails revising curricula to include

climate science, sustainability practices, and resilience strategies, thereby empowering future generations to actively participate in mitigation and adaptation efforts (Ghanbari et al., 2019; Karami et al., 2016). The latter requires the development of legal and policy frameworks that ensure educational continuity in the face of environmental disruption. Here, international financial institutions such as the World Bank have begun to play a pivotal role. As part of its mandate to alleviate poverty and foster sustainable development, the Bank increasingly considers education as a key indicator of post-disaster resilience (Fay et al., 2015; Hallegatte, 2016). Loans and aid packages are now conditioned not only on macroeconomic reform but also on social welfare outcomes, including access to education and health services. This evolution reflects a deeper shift in global governance, wherein education is viewed as both a human right and a strategic investment for long-term sustainability. By coupling financial support with educational reform, these institutions effectively bridge the normative gap between environmental law and human rights protection.

In sum, this article contends that the intersection of climate change and the right to education serves as a critical testing ground for the adaptability and coherence of international human rights law. The multidimensional impact of climate change on educational access and quality reveals deep structural vulnerabilities in existing legal frameworks. While international declarations provide aspirational benchmarks, their realization depends heavily on the robustness of national implementation strategies, international cooperation, and sustained financial investment. Furthermore, the growing entanglement of environmental and educational rights calls for a reconceptualization of human rights norms as

fluid, interdependent, and responsive to global systemic crises. This reconceptualization necessitates the involvement of non-traditional actors—including development banks, NGOs, and community-based organizations—in both norm creation and implementation. By illuminating these complex dynamics, the study contributes to a broader understanding of how legal pluralism, environmental threats, and socio-economic inequality converge to shape the future of human rights. Ultimately, the findings underscore the need for integrated policy solutions that transcend disciplinary silos and institutional mandates, affirming the indivisibility and interdependence of all human rights in the Anthropocene era.

References

- Beiter, K. (2014). The Protection of the Right to Academic Mobility Under International Human Rights Law. In N. Maadad & M. Tight (Eds.), *Academic Mobility*. Emerald Group Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-362820140000011019>
- Beyranvand, F. (2020). *The procedure of national courts in confronting with international soft law with emphasis on international humanitarian law*. farhang Shenasi.
- Beyranvand, F., Sharifi Taraz Koohi, H., & Salami, S. (2019). Configuration and Applying of International Soft Law in the Light of Procedure of the International Court of Justice with an Emphasis on Humanitarian Law. *Iran J Med Law*, 1(1).
- Coplan, K. S., Green, S. D., Fischer Kuh, K., Narula, S., Rábago, K. R., & Valova. (2021). *Climate Change Law: An Introduction*. Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781839101304>
- Dasgupta, S., David, W., Md. Istiak, S., Sunando, B., & Tapas, P. (2020). *Coping with Climate Change in the Sundarbans: Lessons from Multidisciplinary Studies*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1587-4>
- Dolan, A. (2022). Geography, Global Learning and Climate Justice: Geographical Aspects of Teaching Climate Change. In A. M. Dolan (Ed.), *Teaching Climate Change in Primary Schools: An Interdisciplinary Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003112389>
- Eisenberg, M. A. (2018). *Foundational Principles of Contract Law*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199731404.01.0001>

- Fay, M., Stephane, H., Adrien, V.-S., Julie, R., Ulf, N., & Tom, K. (2015). *Decarbonizing Development: Three Steps to a Zero-Carbon Future*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0479-3>
- Ghanbari, S., Jafari, M., & Nemati, Z. (2019). The effect of education on environmental knowledge and climate change among forest and non-forest students. *Iranian Forest and Poplar Research*, 27(1 (75)).
- Gilbert, P. (2019). *Human Dignity and Human Rights*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198827221.01.0001>
- Hallegatte, S. (2016). *Shock Waves: Managing the Impacts of Climate Change on Poverty*. World Bank Group.
- Hawken, P. (2018). *Drawdown: The Most Comprehensive Plan Ever Proposed to Reverse Global Warming*. Penguin Books Limited.
- Horgan, K. (2022). A Reflective Approach to Climate Change Education. In A. M. Dolan (Ed.), *Teaching Climate Change in Primary Schools: An Interdisciplinary Approach*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003112389-6>
- Ionesco, D., Daria, M., & François, G. (2016). *The Atlas of Environmental Migration*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315777313>
- Karami, S., Shobeiri, S. M., & Jafari, M. R. (2016). Presenting a climate change education program in the formal education system based on the education process management in the ISO 10015 standard. *Environment*, 42(1).
- Klabbers, J. (1998). *The Concept of Treaty in International Law*. Kluwer Law International.
- Koonin, S. E. (2024). *Unsettled (Updated and Expanded Edition): What Climate Science Tells Us, What It Doesn't, and Why It Matters*. BenBella Books.
- Loizidou, E. (2007). *Judith Butler: Ethics, Law, Politics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203945186>
- May, L., & Brown, J. (2010). *Philosophy of Law: Classic and Contemporary Readings*. Wiley-Blackwell.
- Mechler, R., Laurens, M. B., Thomas, S., Swenja, S., & JoAnne, L.-B. (2019). *Loss and Damage from Climate Change: Concepts, Methods and Policy Options*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72026-5>
- Orero, P., & Carroggio, I. (2018). User Requirements When Designing Learning e-Content: Interaction for All. In E. Kapros & M. Koutsombogera (Eds.), *Designing for the User Experience in Learning Systems*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94794-5_6
- Pace, J. (2020). *The United Nations Commission on Human Rights: 'a Very Great Enterprise'*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198863151.001.0001>
- Pendergast, D., & Main, K. (2019). *Teaching Primary Years: Rethinking curriculum, pedagogy and assessment*. Allen and Unwin. <https://doi.org/10.4324/9781003117797>
- Perez, O. (2017). Fuzzy law: a theory of quasi-legality. In H. P. Glenn (Ed.), *Law and the New Logics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316227329.013>
- Pineschi, L. (2015). *General Principles of Law - The Role of the Judiciary*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-19180-5>
- Praag, L. V., Loubna, O.-S., Elodie, H., & Caroline, Z. (2021). *Migration and Environmental Change in Morocco: In search for Linkages Between Migration Aspirations and (Perceived) Environmental Changes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-61390-7>
- Redondo, M. C. (2013). *Reasons for Action and the Law*. Springer.
- Robertson, M. (2014). *Stanley Fish on Philosophy, Politics and Law: How Fish Works*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139871358>
- Santos, B. d. S. (2020). *Toward a New Legal Common Sense: Law, Globalization, and Emancipation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316662427>
- Sharpe, R. (2020). How Judges Decide. In R. Assy & A. Higgins (Eds.), *Principles, Procedure, and Justice: Essays in Honor of Adrian Zuckerman*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198850410.003.0005>
- Siltala, R. (2011). *Law, Truth, and Reason: A Treatise on Legal Argumentation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1872-2>
- Weinrib, E. (2010). Legal Formalism. In D. Patterson (Ed.), *A Companion to Philosophy of Law and Legal Theory*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444320114.ch20>
- Worth, K. (2021). *Miseducation: How Climate Change is Taught in America*. Columbia Global Reports. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2dzqvp>