

ضرورت بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح (با رویکردی میان‌فرهنگی)

بابک شمشیری^۱، حسن اسدی^۲

پذیرش: ۹۸/۹/۵

دریافت: ۹۸/۸/۹

چکیده

جنگ و خشونت مشکل دیرین جامعه بشری و صلح آرزوی همیشگی بشر بوده و هست و تاکنون تلاش‌های زیادی در طول تاریخ از طرف صلح‌دوستان و صلح‌جویان برای مهار خشونت و توسعه صلح صورت گرفته ولی این تلاش‌ها به نتیجه مطلوبی نینجامیده است. برخی صاحب‌نظران معتقدند مؤثرترین و بلکه تنها راه ترویج و توسعه صلح، آموزش صلح است. به همین خاطر، مطالعات و تلاش‌های زیادی نیز برای آموزش صلح در کشورهای مختلف صورت گرفته است. اما طرح‌های آموزش صلح نیز موفقیت چندانی نداشته‌اند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند این برنامه‌ها در همه‌ی کشورها و نیز در کشور ما از انسجام و جامعیت کافی برخوردار نیست و جهت‌گیری‌های گوناگونی درباره‌ی اصول، متون و روش‌های آموزش صلح وجود دارد. این مقاله به بیان ضرورت و زمینه‌هایی برای بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح می‌پردازد. در این مقاله که به روش تحلیل تأملی یا تحلیل فکری صورت گرفته است، ضمن مروری بر ضرورت آموزش صلح و تأکید بر آن، به بررسی انتقادی و آسیب‌شناسی پژوهش‌ها و تلاش‌های پیشین در زمینه‌ی آموزش صلح پرداخته؛ سپس از ضرورت نگاه میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای به صلح می‌گوید. آنگاه به بیان برخی سازه‌های مهم که می‌تواند یک برنامه‌ی آموزش صلح را مؤثرتر نماید می‌پردازد. در این راستا، از اهمیت مواردی چون: برنامه‌های جنبی و فوق‌برنامه‌ها در مدرسه، بافت دانش‌آموزی مدرسه و ویژگی‌ها و مهارت‌های معلم بحث می‌کند. همچنین از ضرورت آموزش تفکر فلسفی، تفکر انتقادی، تربیت شهروندی جهانی‌نگر و آموزش برای ساختن جامعه‌ی دموکراتیک به عنوان آموزش‌های زمینه‌ساز صلح صحبت شده است.

کلید واژه‌ها: آموزش صلح، بازاندیشی، پیش‌نیازها، نگاه میان‌فرهنگی، نگاه میان‌رشته‌ای.

^۱ - دکترای فلسفه تعلیم و تربیت و دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شیراز، ایران.

^۲ - دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان شیراز، ایران. (نویسنده مسئول) ۰۰۹۱۷۱۸۴۴۳۶۱@hasanasadi@gmail.com

۱- مقدمه

یکی از مشکلات اصلی جامعه بشری از آغاز تاکنون جنگ و خشونت بوده است و این در حالی است که از همان گذشته دور تاکنون تلاش‌های بسیاری نیز از سوی سیاستمداران، حقوقدانان، فیلسوفان، دانشمندان و سایر دستداران صلح برای تحقق صلح صورت گرفته است. در طی یک قرن اخیر و به‌ویژه پس از جنگ جهانی اول به این سو، به‌طور خاص به موضوع صلح پرداخته شده و تلاش‌های بسیاری عمدتاً در قالب دو رهیافت «ایدئالیسم» و «رئالیسم» برای پیشگیری از جنگ و ایجاد صلح انجام شده است. تأسیس نهادهای مهم بین‌المللی مثل جامعه ملل، سازمان ملل متحد، سازمان یونسکو و طرح اندیشه‌هایی مثل آرمانشهرهای فیلسوفان، طرح گفت‌وگوی تمدن‌ها و نظریه صلح دموکراتیک، نمونه‌هایی از این تلاش‌هاست که با رویکرد ایدالیستی انجام گرفته است. در سوی دیگر، مواردی مثل انعقاد معاهدات صلح، پیمان‌های دوجانبه و چندجانبه‌ی نظامی، ایجاد وابستگی‌های متقابل اقتصادی، تعیین رژیم‌های حقوقی و امثال این‌ها و یا ایجاد مکانیسم‌هایی مثل شورای امنیت سازمان ملل، مبتنی بر رویکرد رئالیستی در مواجهه با موضوع صلح است. معنی و مفهوم صلح نیز طی این سال‌ها تحولات زیادی یافته است. علی‌رغم همه‌ی این تلاش‌ها، هیچ‌گاه بشر از خطر و تبعات جنگ و درگیری‌های نیافته است. مشاهده‌ی وضعیت جامعه بشری نشان می‌دهد که این تلاش‌ها هرچند بی‌تأثیر نبوده اما نتیجه‌ی مطلوب دربر نداشته است؛ به‌طوری که می‌توان گفت هم‌اکنون مهم‌ترین مشکل جامعه جهانی، مسأله ستیزه‌گری و خشونت است و اولین نیاز جامعه، دستیابی به صلح و آرامش است. بنابراین مسأله این است که مشاهده می‌شود علی‌رغم همه تلاش‌هایی که برای توسعه صلح صورت گرفته و علی‌رغم طرح‌های مختلفی که برای ایجاد صلح در جامعه داده شده است، این تلاش‌ها و طرح‌ها موفقیت چندانی نداشته است و ستیزه‌گری و خشونت همچنان باقی است.

اما این مسائل سبب نشده و نباید سبب شود که تلاشی برای جلوگیری از خشونت و حفظ و گسترش صلح صورت نگیرد. با توجه به آثار زیان‌بار خشونت و ناامنی و از سوی دیگر، با توجه به اهمیت فوق‌العاده‌ی صلح و همزیستی در زندگی فردی و جمعی انسان، شایسته است این موضوع از منظرهای دیگر مورد بررسی قرار گیرد. خصوصیات مسأله‌ی صلح به‌گونه‌ای است که می‌توان گفت برای نزدیک شدن به آن باید دو گام مهم برداشته شود؛ دیدگاه‌های صاحب‌نظران نیز این موضوع را تأیید می‌کند. یک: فهم درست و مشترک از صلح و ابعاد و جوانب آن و دوم: آموزش مؤثر صلح. ملاحظه‌ی تلاش‌ها و طرح‌های پیشین صلح نشان می‌دهد در هر دوی این‌ها نقص وجود دارد (فتیحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷، فلاح نودهی، ۱۳۸۸ و تیغ بخش، سعادت‌مند و کشتی‌آرای، ۱۳۹۶). یعنی هم در بررسی و فهم جنگ و صلح و هم در آموزش صلح، ما با خطاهای نظری و عملی مواجه هستیم. در این مقاله سعی شده است ضمن تأیید و تأکید بر ضرورت آموزش صلح، با رویکردی میان‌فرهنگی به بررسی انتقادی برنامه‌های آموزش صلح پرداخته و برخی کمبودها و غفلت‌های این برنامه‌ها را نشان دهیم و پرتوی بیفکنیم بر برنامه‌های آموزش صلح برای بازاندیشی و اصلاح آنها؛ با این هدف که برخی از ضعف‌های مهم تلاش‌ها و طرح‌های پیشین را پوشش داده؛ آنها را تقویت نماییم و راهی امیدوارکننده‌تر برای کمک به مفاهیم و صلح و دوستی از طریق برنامه‌های آموزش صلح بگشاییم.

۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش کیفی است که با روش تحلیل تأملی یا تحلیل فکری^۱ انجام شده است. تحلیل تأملی یا فکری، روشی است کیفی در پژوهش‌های حوزه علوم تربیتی به‌ویژه فلسفه‌ی تعلیم و تربیت که طی آن، پژوهشگر بر توانایی شهودی و قوه تشخیص خود برای به تصویر کشیدن یا ارزشیابی پدیده‌های مورد پژوهش تکیه می‌کند. به عبارت دیگر، همان‌طور که از نام این روش نیز مشخص است، محقق در تحلیل و تفسیر و نتیجه‌گیری، بیشتر بر تأملات خویش تکیه دارد. لازم به ذکر است که به‌کارگیری این روش، نیازمند سطح مناسبی از خبرگی محقق است (گال و دیگران، ۱۳۸۶). در چارچوب این روش، برای

بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح و مؤثرتر ساختن آن، ابتدا بحثی در ضرورت آموزش صلح مطرح کرده‌ایم. بعد به بررسی و نقد برنامه‌ها و تلاش‌های پیشین آموزش صلح در کشورهای مختلف و ضرورت بازاندیشی در آن پرداخته‌ایم. سپس برای معرفی زمینه‌هایی برای بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح، ابتدا با تأمل در مفهوم و ویژگی‌های صلح، به ضرورت نگاه میان فرهنگی و میان‌رشته‌ای به صلح توجه داده‌ایم. در ادامه با توجه به آنچه در نقد برنامه‌ها و تلاش‌های پیشین گفته شد، ابتدا از منظری هستی-شناختی، به چستی آموزش صلح نظری انداخته‌ایم؛ در ادامه نکاتی را برای مؤثرتر ساختن برنامه‌های آموزش صلح گوشزد کرده‌ایم.

۳- ضرورت آموزش صلح

در مقدمه‌ی بحث اشاره شد که برای دستیابی به صلح، برداشتن دو گام ضروری است؛ یک: فهم درست و مشترک از صلح و ابعاد و جوانب آن و دوم: آموزش مؤثر صلح. برای تحقق گام نخست، یک اقدام مهم و ضروری این است که صلح از منظری میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای مورد بررسی قرار گیرد که در ادامه به آن خواهیم پرداخت. اما قبل از آن، به بررسی گام دوم یعنی آموزش صلح می‌پردازیم.

باید توجه داشت که صرف بررسی میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای صلح و طرح آن در بین نخبگان و جمع محدود اهل فکر، و برگزاری همایش‌ها کمک چندانی به استقرار صلح نخواهد کرد. بررسی میان فرهنگی و میان‌رشته‌ای مسأله‌ی صلح، گام ضروری اول است اما کافی نیست. گام مهم دیگری که برای ایجاد و استقرار صلح باید برداشته شود آموزش صلح است. ضرورت آموزش صلح سالهاست که مورد توجه فعالان صلح قرار گرفته و در اکثر کشورهای دنیا به‌عنوان یک آموزش مدون مطرح شده و در تمامی برنامه‌های درسی رخنه نموده است. آموزش صلح همچنین در سازمان علمی، فرهنگی و آموزشی ملل متحد (یونسکو) بسیار مورد توجه قرار گرفته است. آرچیبالد مک لیش^۱ که ریاست کمیته تهنیه اساسنامه یونسکو را بر عهده داشته است نقش آموزش را برای ایجاد صلح جهانی سخت مورد تأکید قرار می‌دهد و می‌گوید: «اما نه تنها می‌توانیم صلح جهانی را آموزش دهیم؛ بلکه جز از راه آموزش از هیچ راه دیگری نمی‌توان به صلح جهانی رسید» (مک لیش، ۱۳۸۱: ۴۱). وی ضمن مهم دانستن راه‌حل‌های دیگر (اقتصادی و سیاسی) می‌گوید: «نمی‌خواهم از اهمیت فراوان راه‌حل‌های اقتصادی در رفع مشکلات اقتصادی و درمان‌های سیاسی برای مداوای اشتباهات سیاسی بکاهم. می‌خواهم بگویم که این چیزها با همه اهمیت که دارند، بسیار کم‌اهمیت‌تر از خلق جهانی از کلمات و تصاویر و دانش متقابل است که مردم جهان در چارچوب آن بتوانند با یکدیگر سخن بگویند» (همان). متأسسی از همین نگاه، در مقدمه‌ی اساسنامه‌ی یونسکو آمده است که: «ریشه جنگ‌ها در اذهان آدمیان است پس صلح را هم باید از اذهان آغاز کرد» (راتبلا، ۱۳۸۱: ۳۵). جمله‌ی فوق به واقعیت مهمی اشاره کرده است. این یک واقعیت مسلم است که بسیاری از خشونت‌ها ریشه در ذهن و طرز تفکر آدمیان دارد. مثل قومیت‌گرایی، نژادپرستی، انحصارگرایی مذهبی و امثال این‌ها؛ و اتفاقاً این دسته از خشونت‌ها است که بدترین نوع خشونت است و همین نوع خشونت‌ها است که با انجام معاهدات و تصویب قانون و تأسیس نهادها چاره نمی‌شود.

ضرورت آموزش صلح را با توجه به تقسیم‌بندی گالتونگ از خشونت نیز می‌توان به درستی درک کرد. یوهان گالتونگ^۲ هنگام بحث از خشونت در معنای عام آن، این مفهوم را در سه مقوله‌ی: خشونت مستقیم، خشونت ساختاری و خشونت فرهنگی تقسیم‌بندی می‌کند (گالتونگ، ۱۹۶۹ و ۱۹۹۰). منظور از «خشونت مستقیم» در برداشت کلاسیک، خشونت تهدیدزا یا تهدیدکننده به آسیب‌رسانی است. در این خشونت، اعمال خشونت‌آمیز ممکن است رفتاری، گفتاری یا نوشتاری باشد و آسیب‌ها نیز جسمانی، روانی یا معنوی و اجتماعی باشد (گالتونگ، ۱۹۹۰). از آنجاکه این نوع از خشونت، آشکارا دیده می‌شوند و عامل

^۱ - Archibald MC. Lish

^۲ - Johan Galtung

آن با اراده و به نحو بسیار سرکوبگرانه ظاهر می‌شود، مردم بیشترین هراس را از آن دارند. خاصیت خشونت مستقیم آشکار بودن آن است؛ لذا همگان آن را درک می‌کنند.

شکل دیگر خشونت از منظر گالتونگ، «خشونت ساختاری» است. خشونت ساختاری با جریان‌های نظام‌مند مرتبط است که طی آن ساختارها یا نهادهای خاص اجتماعی، مانع از آن می‌شوند تا افراد به‌طور برابر قابلیت‌ها و استعدادها بالقوه‌ی خود را به‌طور مناسب محقق سازند. مانند نظام‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی ناعادلانه و استثمارگر که مانع دسترسی افراد به منابع عمومی می‌شوند؛ به‌شأن اجتماعی افراد توجه نمی‌کنند؛ حقوق انسان‌ها را پاس نمی‌نهند و منابع قدرت و ثروت را عادلانه تقسیم نمی‌کنند (گالتونگ، ۱۹۶۹ و ۱۹۹۰). این شکل از خشونت می‌تواند به لطایف‌الحیل خود را حفظ کند و در جوامعی که سطح آگاهی مردم پایین است یا پایین‌نگه‌داشته شده است این شکل از خشونت رواج بیشتری دارد.

شکل سوم خشونت «خشونت فرهنگی» است. در خشونت‌های فرهنگی، برخی گروه‌ها از جنبه‌های خاصی از فرهنگ، مثل دین، اعتقادات، زبان و حتی علومی مثل فلسفه و منطق به‌گونه‌ای بهره‌برداری می‌کنند که باعث مشروعیت‌بخشی به خشونت مستقیم یا خشونت ساختاری می‌شود. در این نوع خشونت، فرهنگ سبب می‌شود تا رفتار خشونت‌آمیز در هر دو شکل مستقیم یا ساختاری آن، به‌صورت رویه‌ای صحیح و شایسته و یا لاقابل‌مقبول جلوه نماید (گالتونگ، ۱۹۹۰). خشونت فرهنگی که در ذهن افراد است پنهان‌ترین، پیچیده‌ترین و سرسخت‌ترین نوع خشونت است. این نوع خشونت در بسیاری مواقع، زیربنای دو سطح دیگر خشونت است و باعث‌ویانی آن‌ها می‌باشد.

متناسب با اشکال سه‌گانه‌ی خشونت که گالتونگ مطرح می‌کند می‌توان از سه نوع صلح سخن گفت؛ یعنی «صلح مستقیم»، «صلح ساختاری» و «صلح فرهنگی». صلح مستقیم، در مقابل خشونت مستقیم قرار می‌گیرد. این صلح را می‌توان معادل صلح منفی دانست. مجموعه‌ی تلاش‌هایی که برای جلوگیری از جنگ و خشونت عینی انجام می‌شود، برای دستیابی به این‌گونه صلح است. این‌گونه صلح را با مذاکره و معاهده و در ساحت سیاسی، نظامی و حقوقی باید پیگیری کرد. خاصیت این صلح، فوریت داشتن و اضطراری بودن آن است. و همه به‌لزوم پیگیری و حفظ آن واقف‌اند.

صلح ساختاری در مقابل خشونت ساختاری قرار می‌گیرد و برای دستیابی به آن باید با ساختارهای خشونت‌زا مبارزه کرد. مبارزه با فقر، تبعیض، نژادپرستی و امثال آن و آموزش و پاسداری از حقوق بشر، تربیت شهروندی جهانی‌نگر، آموزش حفظ محیط زیست و امثال این‌ها در جهت تحقق صلح ساختاری است. صلح ساختاری را می‌توان معادل یا مترادف با صلح مثبت دانست. پرداختن به صلح ساختاری، پیش‌نیاز تحقق صلح مستقیم است. این شکل از صلح امروزه بسیار موردتوجه است و در طرح‌های آموزش صلح جهانی روی مؤلفه‌های آن تأکید می‌شود.

و اما صلح فرهنگی در مقابل خشونت فرهنگی قرار می‌گیرد. این شکل از صلح، زمینه‌های فکری و فرهنگی را که سبب خشونت و نزاع می‌شود موردتوجه قرار می‌دهد. از آنجاکه خشونت فرهنگی زیربنای خشونت مستقیم و ساختاری است، صلح فرهنگی نیز می‌تواند زیربنای دو سطح دیگر صلح قرار گیرد و زمینه‌ساز صلح مستقیم و صلح ساختاری گردد. خشونت فرهنگی، ریشه در مسائلی مثل عقاید کهن اجتماعی، عقاید فکری-فلسفی و اعتقادات دینی دارد؛ لذا برای درمان آن و دستیابی به صلح فرهنگی باید به تغییر در تفکر و نظام اعتقادی افراد و ایجاد صلح در اذهان جامعه همت گمارد. به‌عبارت‌دیگر، بهترین راه تحقق صلح فرهنگی که زیربنای دو سطح دیگر صلح است، آموزش صلح است.

۴- مروری بر سابقه و برنامه‌های پیشین آموزش صلح

بااینکه ضرورت آموزش صلح سالهاست که موردتوجه فعالان صلح قرار گرفته و در اکثر کشورهای دنیا به‌عنوان یک آموزش مدون مطرح شده و در تمامی برنامه‌های درسی رخنه نموده است، اما تحقیقات نشان داده است که این برنامه‌ها در همه کشورهای و نیز در کشور ما از انسجام و جامعیت کافی برخوردار نیست (فتحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷: ۵۷-۵۲، فلاح نودهی،

۱۳۸۸: ۶۵-۶۲ و تیغ بخش و دیگران، ۱۳۹۶: ۲۴۱). مرور تحقیقاتی که در کشور ما انجام شده است نشان می‌دهد که بخش اعظم آن اختصاص به تحلیل محتوای کتب درسی از نظر میزان پرداختن آنها به مؤلفه‌های صلح دارد و کمتر می‌توان پژوهشی را در زمینه طراحی و تدوین برنامه آموزش صلح یافت (اسدی، ۱۳۹۷: ۶۱). یک معنایی که از این پژوهش‌ها می‌توان فهم کرد این است که از نگاه بسیاری از پژوهشگران صلح در کشور ما، آنچه برای آموزش صلح خیلی مهم است محتوای کتب درسی است در حالیکه آموزش صلح را لزوماً نباید در محتوای کتب درسی جست. برنامه‌های آموزش صلح در جهان خارج اما وضعیت بهتری دارد. در پژوهش‌های خارجی، بیشتر به مهارت‌های زندگی در جهان چندفرهنگی توجه شده است و نیز آموزش مؤلفه‌های صلح یونسکو مورد توجه است (همان). مؤلفه‌های صلح یونسکو عبارت‌اند از: حقوق بشر و دموکراسی^۱، تعاون و همبستگی^۲، حفظ فرهنگ‌ها^۳، خود و دیگران^۴، جهان‌وطنی^۵، حفاظت از محیط زیست^۶ و معنویت^۷. همچنین، شواهد و مطالعات نشان می‌دهد باینکه که فهرست اهداف و برنامه‌های صلح در اکثر کشورهای جهان، کم‌وبیش مشابه است؛ باین حال، در کشورهای مختلف، جهت‌گیری‌های گوناگونی درباره اصول، متون و روش‌های آموزش صلح وجود دارد (ساندز، ۱۹۹۳).

۵- ضرورت و زمینه‌های بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح

در مقدمه‌ی مقاله اشاره کردیم که برای حرکت به سمت صلح باید دو گام مهم برداشت؛ یک: فهم درست و مشترک از صلح و ابعاد و جوانب آن و دوم: آموزش مؤثر صلح. بحث زمینه‌های بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح را با توجه به این دو گام ضروری بیان می‌کنیم:

۵-۱- نگاه میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای، راهی برای فهم مشترک از صلح

آموزش درست و مؤثر هر مطلب مستلزم شناخت صحیح از آن مطلب است. بنابراین، یک نکته مهم در آموزش صلح، شناخت درست آن است. طبیعی است که وقتی از صلح صحبت می‌کنیم، صلح با «دیگری» مدنظر است. به عبارت دیگر، صلح با حضور دیگری معنا پیدا می‌کند. این دیگری ممکن است خیلی به من نزدیک باشد؛ مثل یک دوست یا یک همشهری؛ یا به درجات مختلف از من دور و از جنبه‌های مختلف اعتقادی، فرهنگی و اجتماعی و نظایر آن با من متفاوت باشد. هر چه این تفاوت‌ها بیشتر باشد، شناخت او مشکل‌تر و تعامل صلح‌آمیز با او سخت‌تر می‌شود.

صلح و جنگ پدیده‌هایی انسانی و اجتماعی هستند. فهم درست مسائل و موضوع‌های اجتماعی و فرهنگی و انسانی جز از راه مطالعه‌ی میان‌فرهنگی امکان‌پذیر نیست. این گونه مسائل، پیوند انفکاک‌ناپذیری با گذشته‌ی تاریخی، اجتماعی، ارزش‌ها، عواطف و در کل، شرایط زیست-فرهنگی انسان دارد. همین موضوع، فهم متقابل را بسیار مشکل کرده است. فلاطوری (۱۳۶۳) در مورد پیوند موضوع‌های انسانی با شرایط زیست-فرهنگی و اهمیت توجه به آن در مطالعه‌ی این گونه موضوع‌ها می‌گوید: «به‌غیر از پدیده‌های علوم جزمی مثل ریاضیات و فیزیک و ... که اصل پیدایش و بیان و بازگویی آن‌ها هیچ‌گونه ربط و پیوندی با احساس، عواطف، خاطره و فعل‌وانفعال‌های روانی صاحبان آن دانش ندارد، اکثر علوم و معارف انسانی، در ایجاد و ثبوتشان چنان پیوندی با عواطف و احساسات حاملان و معتقدان بدان دارند که در صورت چشم‌پوشی کردن از آن پیوندها، آن معارف معنی و

۱- Human Rights

۲- Co-operation and Solidarity

۳- Preservation of Cultures

۴- Self and Others

۵- Internationalism

۶- Protection of the Environment

۷- Spirituality

مفهوم خود را از دست می‌دهند و به‌عبارت‌دیگر، آن پدیده‌ها برای کسانی که فاقد این پیوندها هستند، درون تهی و توخالی خواهد بود» (ص: ۱۷-۱۶).

پدیده‌های صلح و جنگ، ازجمله مسائل مهم جامعه‌ی انسانی هستند که ورود به مباحث آن نیازمند به شناخت و درک میان‌فرهنگی از آن‌ها است. مباحثی مانند جنگ مشروع و نامشروع، جنگ یا جهاد مقدس، تجاوز و دفاع، صلح عادلانه، صلح دموکراتیک و امثال این‌ها، نشانه‌ی پیوند عمیق این مفاهیم با گذشته‌ی فکری و فرهنگی افراد دارد. یا عللی که از آن‌ها به‌عنوان علل بروز جنگ نام‌برده می‌شود مثل تبعیض، تحقیر، تکفیر، ظلم یا تروریسم و غیره، ریشه در پیش‌زمینه‌های فکری و فرهنگی دارد. همچنین نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف، ابعاد مختلفی از صلح موردتوجه است. مثلاً در کشورهای غربی روی تفاهم و همکاری‌های بین‌المللی تأکید می‌شود؛ یعنی به صلح نگاه اقتصادی و سیاسی دارند. در کشورهای سوسیالیستی، انسانیت و برابری مدنظر است؛ یعنی نگاهی انسانی-اجتماعی دارند. در کشورهای درحال توسعه، بی‌عدالتی‌های حاکم بر جامعه و تلاش برای کاهش یا از بین بردن آن‌ها موردتوجه است (فتحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷). همچنین در کشورهای اسلامی، رفع ظلم و ایجاد عدالت بیشتر موردتوجه است. لذا بدون یک مواجهه‌ی میان‌فرهنگی، هرگز نخواهیم توانست به درک درستی از جنگ و صلح و مسائل گوناگونی که پیرامون آن مطرح است دست یابیم.

به‌علاوه، یافته‌های پژوهش‌ها در خصوص ریشه‌ها و علل جنگ و منازعه که تاکنون منتج به ارائه تئوری‌های گوناگون شده است، حکایت از ضرورت نگاه میان‌رشته‌ای به پدیده‌های جنگ و صلح دارد. عده‌ای معتقدند که جنگ به علت ایجاد اختلال در موقعیت اقتصادی _ اجتماعی به وجود می‌آید. عده‌ای دیگر عوامل اجتماعی _ روانی را مهم می‌شمارند. پاره‌ای از صاحب‌نظران، جنگ را امری دائمی و گروهی آن را امری موقت و گذرا می‌دانند (ولی، ۱۳۷۰). دسته‌ای از نویسندگان یا دانشمندان ریشه‌ی جنگ را در وجود غریزه‌ی تجاوز در انسان می‌دانند. فروید معتقد بود خشونت‌طلبی غریزی انسان است و نمی‌توان منتظر روزی بود که جنگ و خشونت میان جوامع انسانی پایان یابد. فروید برای توضیح دقیق‌تر، به مبانی روانکاوی خود اشاره کرده و می‌گوید: «انسان دو غریزه‌ی اصلی دارد: یکی غریزه‌ی صیانت از نفس و دیگری غریزه‌ی مرگ و تخریب. به اعتقاد فروید، هیچ‌یک از این دو غریزه از وجود انسان محو شدنی نیست» (مصلح، ۱۳۹۳: ۱۷). گروهی دیگر دیدگاه فرویدی‌ها را رد می‌کنند. گروهی از دانشمندان و محققان در سراسر جهان در سال ۱۹۸۶ در سویل اسپانیا گرد هم جمع شدند و بیانیه‌ای در مقابله با این گزاره که «خشونت، ذاتی سرشت انسان است» نوشتند. این بیانیه توضیح می‌دهد که جنگ یا هر رفتار خشن دیگر به‌طور ژنتیک در سرشت انسانی ما برنامه‌ریزی نشده است. این بیانیه اعلام می‌کند که «خشونت نه در میراث تکاملی ما وجود دارد و نه در ژن ما» و اینکه «آن‌طور که ما عمل می‌کنیم با چگونگی روشی که شرطی و اجتماعی شده‌ایم، شکل می‌گیرد» (نقل از: برخوردار، ۱۳۹۵: ۱۲۸).

برخی دیگر، مثل طرفداران نظریه‌ی «صلح عادلانه»، اصل و اساس شکل‌گیری جنگ‌ها را ناشی از ظلم و تبعیض می‌دانند؛ لذا احیای عدالت را تنها راه پایان دادن به خشونت‌ها می‌دانند. عده‌ای دیگر اما آزادی را مهم‌تر و مقدم بر عدالت می‌دانند و معتقدند ریشه بی‌عدالتی و ظلم در دریغ‌داشتن آگاهی و آزادی‌های مشروع از مردم است (بهشتی، ۱۳۹۷). مارکسیسم ریشه‌ی اصلی منازعات را ظلم و تبعیض اقتصادی می‌داند؛ لذا راهکار پایان دادن به منازعات را هم در اصلاح روابط کار و شیوه‌های تولید می‌داند. گروهی از اندیشمندان مطرح ادیان جهانی، اختلاف‌های مذهبی و منازعات دینی را مهم‌ترین عامل خشونت در جهان دانسته و صلح جهانی را در سایه‌ی صلح ادیان میسر می‌دانند (تقی‌زاده‌ی انصاری، ۱۳۸۴). برخی از فیلسوفان، تفکرآتی که افراد و جوامع را به «خود» و «دیگری» تقسیم می‌کنند منشأ همه‌ی منازعات می‌دانند (اعوانی، ۱۳۹۳). جان استوسینجر^۱ یکی از دانشمندان معروف که در حوزه‌ی علل جنگ پژوهش کرده است، در کتاب خود به نام «چرا کشورها به جنگ می‌روند» به مطالعه‌ی جنگ‌های جهانی اول و دوم، کره، ویتنام، هند و پاکستان و اعراب و اسرائیل پرداخته، و به نتایج جالب توجهی دست یافته

^۱ - John G.Stoessinger

است. وی در این تحقیق، یکی از علل بروز جنگ بین کشورها را «سوءتعبیر رفتار طرف مقابل» نام می‌برد (به نقل از ولی، ۱۳۷۰). واقعیت آن است که از نگاه صاحب‌نظران، هیچ نظریه‌ی عمومی و واحدی در زمینه‌ی منازعه و جنگ وجود ندارد که مورد پذیرش همه‌ی دانشمندان رشته‌های مختلف باشد. به قول فالتزگراف^۱ و دوئرتی^۲ (۱۳۷۲)، اگر زمانی جامعه‌ی علمی در صدد ارائه و پردازش نظریه‌ی عام منازعه و جنگ برآید نیازمند داده‌ها و اطلاعات بین‌رشته‌ای از حوزه‌های: زیست‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، سیاست، جغرافیا، فرهنگ، فلسفه، دین و نظایر این‌ها است. (ص: ۲۹۶).

این موارد، ضرورت بررسی بین‌رشته‌ای پدیده‌های جنگ و صلح را نشان می‌دهد. لذا برای تهیه یک محتوای مناسب برای آموزش صلح باید صلح و عوامل و موانع آن را از منظرهای مختلف مورد بررسی قرار داد. بنابراین به‌عنوان اولین گام در راه ایجاد صلح، لازم است با نگاهی میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای، درک بهتری از آن‌ها پیدا کنیم تا بهتر بتوانیم در خصوص آن قضاوت و تصمیم‌گیری از جمله برای آموزش صلح داشته باشیم.

۵-۲- زمینه‌هایی برای مؤثرتر ساختن برنامه‌های آموزش صلح

۵-۲-۱- بازاندیشی در چستی آموزش صلح

بحث بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح را با یک تحلیل دیگر نسبت به برنامه‌های جاری آموزش صلح دنبال می‌کنیم. در یک تحلیل کلی و با نگاهی هستی‌شناسانه، می‌توان آنچه را که به‌عنوان آموزش صلح خوانده می‌شود تحت دو عنوان مورد ارزیابی قرار داد که عبارت است از: آموزش «درباره‌ی صلح» و آموزش «برای صلح».

در برنامه‌های آموزش صلح، گاه به‌متربی یا فراگیر، اطلاعاتی نظری درباره‌ی صلح شناسی داده می‌شود مثل: تعریف صلح، مؤلفه‌های صلح، عوامل و موانع تحقق صلح، مزایای صلح و معایب جنگ. یا موارد دیگری مثل مزایا و فضیلت عدالت و معایب ظلم و تبعیض، آموزش حقوق بشر، ضرورت حفظ محیط‌زیست، آموزش خلع سلاح و امثال این‌ها. این آموزش‌ها که در حال حاضر در برنامه‌های آموزش صلح مورد توجه است، اگرچه بد نیست اما به‌وجود آورنده‌ی صلح نیز نیست. به قول متیو لیپمن^۳، بنیان‌گذار برنامه‌ی «فلسفه برای کودکان»^۴ (فبک)، در آموزش برای گسترش صلح و کاهش خشونت، فقط یادآوری مزایای صلح و بدی خشونت کافی نیست؛ تکرار آن‌هم فایده‌ای ندارد. این دامی است که بسیاری از این‌گونه آموزش‌ها در آن گرفتار می‌شوند (لیپمن، ۱۹۹۲). این وجه از آموزش را که می‌توان آن را «آموزش درباره‌ی صلح» نامید، به تحقق صلح کمک نخواهد کرد.

اما گاه آموزش صلح با این هدف انجام می‌شود که تغییری در دانش، بینش و مهارت‌های فراگیران ایجاد شود که در نهایت، فراگیران بتوانند زندگی صلح‌آمیزی با خود و جهان پیرامون در پیش بگیرند. به گفته‌ی لیپمن، ما باید به دانش‌آموزان کمک کنیم تا آنچه را در گسترش صلح و کاهش خشونت روی می‌دهد کاملاً درک کنند و در آن درگیر شوند و در مورد آن به برداشت و درک خودشان برسند نه اینکه از آنچه ما می‌گوییم، کورکورانه تقلید کنند (همان). در همین زمینه، «شورای جهانی برنامه‌ی درسی و آموزش»^۵ که مسئولیت و جایگاه معینی را در آموزش صلح به خود اختصاص داده است خواستار تمرکز بیشتر بر روی مسائل صلح، هم در حوزه‌ی کتب درسی و برنامه‌های آموزشی و هم در محدوده‌ی دانش و نگرش و توانش دانش‌آموزان هستند. آن‌ها معتقدند در حقیقت مدرسه باید مکانی برای آموزش و پرورش صلح و مفاهمه باشد؛ زیرا کودکان و نوجوانان امروز، رهبران و تصمیم‌گیرندگان فردای جامعه هستند و هرگونه تلاش برای ایجاد باور عمیق نسبت به صلح و ضرورت احترام به خود، دیگران و محیط پیرامون، می‌تواند در خلق و حفظ جهانی صلح‌آمیز، بسیار مفید باشد (فتحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷). این وجه از

^۱ - Robert L. Pfaltzgraff

^۲ - James E. Dougherty

^۳ - Matthew Lipman

^۴ - Philosophy for Children

^۵ - World Council of Curriculum and Instruction

آموزش که می‌توان آن را آموزش «برای صلح» نامید می‌تواند به ایجاد صلح ذهنی و صلح فرهنگی که پیش‌نیاز صلح مستقیم و صلح ساختاری است کمک کند و لازم است که بیشتر مورد توجه و عمل قرار گیرد. لذا با توجه به موارد فوق، تلاش برای تدوین یک برنامه آموزش صلح که هم از مبانی نظری مناسب و انسجام و جامعیت لازم برخوردار باشد، لازم به نظر می‌رسد.

۵-۲-۲- بازاندیشی در محتوای برنامه‌ها

شاید در نگاه نخست، آنچه در تهیه و تدوین یک برنامه‌ی جامع و منسجم، مهم جلوه کند و مورد توجه قرار گیرد، تهیه‌ی کتب درسی با محتوای و مؤلفه‌های مناسب برای آموزش صلح باشد. البته که محتوای آموزشی مناسب اهمیت زیادی دارد و باید در یک برنامه‌ی جامع آموزش صلح به آن توجه شود. می‌توان از رویکرد میان‌فرهنگی و میان‌رشته‌ای برای تهیه‌ی کتب درسی و محتوای آموزشی مناسب استفاده کرد.^۱ اما برنامه‌ی آموزش صلح فقط کتاب درسی نیست. نکته‌ی مهمی که می‌تواند یک برنامه‌ی آموزش صلح را مؤثرتر و اثربخش‌تر نماید، آموزش‌های غیرمستقیم صلح و فراهم کردن زمینه‌های عملی تمرین زندگی صلح‌آمیز در مدارس و نیز اهمیت و نقش معلم است. این مسائل با همه‌ی اهمیتی که دارند، متأسفانه کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند. با این توضیح، نگاهی می‌اندازیم به اهمیت و نقش این جنبه‌ها در اثربخشی برنامه‌های آموزش صلح.

۵-۲-۲-۱- برنامه‌های جنبی و فوق‌برنامه‌ها

یکی از بخش‌های مهم و تأثیرگذار برنامه‌ی درسی در مراکز آموزشی، فعالیت‌های جنبی یا به اصطلاح، فوق‌برنامه‌ها است. خلاقیت و تنوع زیادی را در این گونه برنامه‌ها می‌توان اعمال کرد تا انگیزه و علاقه دانش‌آموزان را بیشتر برانگیزد. این بخش از برنامه درسی، به‌ویژه برای آموزش صلح و دوستی اهمیت زیادی دارند که متأسفانه در برنامه‌های جاری، کمتر به آن توجه می‌شود. برنامه‌های هنری، ورزشی، اردوها و بازدیدها، از جمله برنامه‌هایی هستند که ظرفیت بالایی را برای آموزش همکاری و نظم، تعامل و رعایت حقوق دیگران دارند. امروز به مدد توسعه‌ی فناوری ارتباطات، کارهای خلاقانه‌ی دیگری هم می‌توان برای ارتباط بین جوامع و بین نسل‌ها انجام داد. به‌عنوان نمونه، سال‌ها پیش در یک برنامه‌ی ابتکاری جالب، در دو مدرسه‌ی ابتدایی در دو کشور کامرون و فرانسه، تدابیری اندیشیده شده بود که کودکان دبستانی می‌توانستند نامه‌هایی را در خصوص معرفی زندگی شخصی خود، محیط خانه، محیط اطراف خانه، مراسم‌های دینی، آداب و رسوم و امثال این‌ها به یکدیگر ارسال کنند. این نامه‌ها بعدها صحافی شده و به‌عنوان بخشی از برنامه‌های خواندن و نوشتن در هر دو مدرسه تبدیل شدند. یعنی هم آموزش خواندن و نوشتن صورت می‌گیرد و هم آشنایی و ارتباط فرهنگی انجام می‌شود (پیام یونسکو، شماره ۳۷۹: ۴۴-۴۲). در آموزش صلح می‌توان از این بخش از برنامه درسی بیشتر بهره برد. امروزه از ظرفیت‌های فضای مجازی و فناوری‌های ارتباطی استفاده‌های زیادی می‌توان در این زمینه کرد.

یکی از برنامه‌هایی که خیلی اهمیت دارد و جا دارد که به‌صورت جدی مورد توجه قرار گیرد، برنامه‌ی آموزش خانواده است. خانواده نقش مهمی در تعلیم و تربیت فرزندان، به‌ویژه در تربیت اجتماعی و فرهنگ پذیری آنان دارد. در اینجا هماهنگی بین آموزش‌های مدرسه و خانواده بسیار مهم است. هماهنگی تربیتی بین خانواده و مدرسه، نقش بسیار مهمی در دستیابی به اهداف برنامه دارد و اتفاقاً در جریان آموزش صلح، به خاطر ابعاد گسترده‌ای که این موضوع دارد، این احتمال که آموزش‌های خانواده و مدرسه غیرهمسو باشد بسیار زیاد است. لذا آموزش خانواده برای هماهنگ شدن با مدرسه بسیار مهم است. هرچقدر که خانواده‌ها با کثرت‌های فکری و فرهنگی بیشتر آشنایی داشته باشند، مسائل اجتماعی و فرهنگی دنیای معاصر را بهتر بشناسند و بینش عمیق‌تر و جامع‌تری نسبت به پدیده‌ها و مسائل اجتماعی و فرهنگی داشته باشند، می‌توانند همسو با برنامه‌ی درسی رسمی،

^۱ - در این زمینه مقاله‌ای با عنوان «ویژگی‌های برنامه‌ی درسی صلح‌محور بر اساس آموزه‌های فلسفه‌ی میان‌فرهنگی» به قلم نویسندگان این مقاله و دیگر همکاران تهیه شده است که در نوبت چاپ مجله‌ی پژوهش‌های برنامه درسی دانشگاه شیراز قرار دارد.

به تحقق اهداف برنامه کمک کنند. به علاوه، فضای حاکم بر خانواده و نوع رابطه‌ی میان اعضا، در تربیت اجتماعی فرزندان نقش مهمی دارد. در اکثر خانواده‌ها به علت عدم وجود فرهنگ گفت‌وگو در خانواده و ضعف آموزش و مهارت که از دوران کودکی به آن توجه کافی و لازم نمی‌شود، اغلب افراد چه زن و چه مرد در مواجهه با چالش‌های مختلف که در زندگی با آن روبه‌رو می‌شوند دچار استیصال شده، دست و پای خود را گم کرده، یا از روی ندانم‌کاری راه اشتباه رفته و به خشونت، قهر، تخریب، تضعیف و دیگر روش‌های انفعالی روی می‌آورند. درحالی‌که تجربه بشری نشان داده هنگام رودررو شدن انسان‌ها، کاربردی‌ترین و قدرتمندترین ابزار برای حل و فصل اختلافات، کدورت‌ها، باز کردن گره‌های عاطفی و احساسی، یافتن راه‌حل و امثالهم، گفت‌وگو و مذاکره است. امروزه بسیاری از خانواده‌ها در این زمینه‌ها نیاز به آموزش دارند.

۵-۲-۲-۲- ویژگی‌ها و مهارت‌های معلم

یکی از عناصر مهم هر برنامه‌ی درسی، معلم است. محتوای درسی خوب، بدون معلم کارآزموده و باصلاحیت، نتیجه‌ی لازم را نخواهد داد. در میان مجموعه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی، طبعاً یاد دهنده یا معلم از جمله‌ی مهم‌ترین آن‌هاست؛ چراکه محقق شدن سایر ابعاد و عناصر، به رکن معلم بستگی دارد. اساساً تعلیم و تربیت امری انسانی است و به تبع ارتباط بین انسان‌ها که عمدتاً به شکل معلم و دانش‌آموز تعریف می‌شود معنا پیدا می‌کند. به همین دلیل محتوا، روش، اهداف و به‌طور کلی برنامه‌ی درسی با حضور و وجود معلم معنی پیدا می‌کند. با این توضیح، نقش معلم در جریان آموزش صلح، در یک تعلیم و تربیت میان فرهنگی بسیار حائز اهمیت است.

معلم در یک تعلیم و تربیت میان فرهنگی و در یک برنامه‌ی درسی صلح محور فردی است که هم خود شخصیتی فرهنگی و اجتماعی دارد، هم نسبت به تاریخ و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی در مقیاس بومی و محلی، ملی و جهانی آگاهی دارد. معلم در یک برنامه‌ی درسی صلح محور، فردی است که با موارث فرهنگی محلی، ملی و جهانی آشناست؛ به موارث فرهنگی خود تعلق خاطر دارد؛ برای فرهنگ دیگران احترام قائل است، قدرت تجزیه و تحلیل و نقد مسائل فرهنگی دارد و نسبت به حفظ و انتقال موارث فرهنگی اهتمام می‌ورزد. به تعبیر شمشیری (۱۳۹۶)، معلم باید «مواجهه‌ای فعال، خردورزانه و منصفانه» با موارث فرهنگی بشری داشته باشد.

لیکن به نظر نمی‌رسد این آمادگی در معلمان ما وجود داشته باشد. تجربه‌ی زیسته‌ی نگارنده به‌عنوان یک معلم و مدرس دانشگاه فرهنگیان و نیز گفته‌های متخصصان (همان) و نتایج تحقیقات (مهمی و باستان، ۱۳۹۵) نشان می‌دهد دانش و وجهه‌ی فرهنگی و اجتماعی معلمان ضعیف است. معلمان بیش از آن که مصلح اجتماعی باشند و آگاهی بخشی بکنند کارگزارانی ساده محسوب می‌شوند. معلمی که آموزش‌های لازم فرهنگی را ندیده است و دغدغه‌ی معیشت، همه‌ی ذهن او را مشغول کرده است، نه تنها به مسائل فرهنگی تعلق خاطر ندارد بلکه حداکثر سعی او تدریس موفق رشته‌ی تخصصی خودش است و به همین خاطر از فرهنگ و آموزش‌های فرهنگی دوری می‌جوید.

به اعتقاد کارشناسان، مشکل را باید در ساختار و سازمان نظام تعلیم و تربیت جست‌وجو کرد (شمشیری، ۱۳۹۶). ساختاری که به گفته‌ی شمشیری (همان)، به گونه‌ای شکل گرفته است که درنهایت، نه فرهیخته و فرهنگ‌ساز یا مصلح فرهنگی، بلکه صرفاً آموزش‌دهنده‌ی ریاضی، علوم، ادبیات و امثالهم پرورش می‌دهد. بماند که در بسیاری از مدارس ما در روستاها و شهرهای کوچک، مدارس چندپایه، طرح به کارگیری سرباز معلم و استخدام‌های ضربتی بدون رعایت حتی صلاحیت علمی (چه برسد به صلاحیت فرهنگی و اجتماعی) اصل وظیفه‌ی تربیت فرهنگی و اجتماعی را زیر سؤال برده است.

درمجموع اگر بخواهیم در حوزه‌ی تربیت فرهنگی و آموزش صلح و همزیستی که جزئی از آن است به نتایج مطلوب دست‌یابیم، در درجه‌ی نخست باید نگاهمان به نظام تربیت معلم و تعریف معلم تغییر پیدا کند و در مرتبه‌ی بعد برنامه‌ی آموزش نظام تربیت معلم نیز بر مبنای اولویت دادن به فرهنگ و فرهنگ‌سازی باید تغییر اساسی یابد. این موضوع، به‌خصوص در دنیای

کنونی که دنیای اطلاعات و ارتباطات است و فرهنگ، بیش از پیش در کانون توجه قرار گرفته است و بحران‌های فرهنگی از جمله بحران هویت، معنویت و هجمه‌های فرهنگی از مشخصه‌های بارز آن است و تحت تأثیر این شرایط، جهان در کشاکش فرهنگی بین جهانی شدن و جهانی سازی با بومی گرایی و محلی گرایی قرار دارد و همین کشاکش‌ها صلح و همزیستی را به خطر انداخته است. به همین دلیل، مواجهه‌ی فعال، خردورزانه و منصفانه با حوزه‌ی فرهنگ ایجاب می‌کند که برنامه‌های آموزشی و تربیتی نظام تربیت معلم، حول محور مطالعه‌ی فرهنگ‌ها، مسائل و تبعات فرهنگی جهانی شدن، مطالعات میان فرهنگی و بررسی انتقادی مسائل فرهنگی و اجتماعی سازمان یابد.

بالطبع، پرسشی که اکنون مطرح می‌شود این است که چه اقداماتی می‌توان در برنامه‌ی درسی نظام تربیت معلم، در راستای تربیت یک معلم فرهنگ مدار خردورز و نقاد انجام داد. البته یافتن پاسخ‌های دقیق و مطلوب برای این پرسش، نیازمند انجام تحقیقات و مطالعات میدانی است. شمشیری (۱۳۹۶) به اقدامات مفید در این زمینه اشاره کرده است. این اقدامات عبارت‌اند از:

۱- ارائه‌ی دروس درزمینه‌ی فرهنگ و فرهنگ شناسی [این مطالعات، بهتر است منحصر به فرهنگ بومی و

ملی نباشد؛ بلکه به صورت تطبیقی و میان فرهنگی انجام شده و همراه با نقد و بررسی باشد].

۲- اهمیت دادن به دروسی مثل ادبیات فارسی و تا حدودی بررسی‌های تطبیقی، هنر، تاریخ ایران و جهان در

همه‌ی رشته‌های تربیت معلم.

۳- تأکید بر دروس مرتبط با دین شناسی و دین پژوهی تطبیقی به جای تأکید غیرمعقول بر آموزش‌های سطحی

دینی و مذهبی برای تمامی رشته‌ها. باید گفت که در چنین دروسی، امکان آشنایی با ادیان و مذاهب گوناگون فراهم می‌شود.

۴- اهمیت دادن به آموزش فلسفه [و تفکر فلسفی] برای تمامی رشته‌ها. چراکه تاریخ فلسفه [تاریخ تفکر است]

و بخش مهمی از میراث فرهنگی بشریت محسوب می‌شود و به همین دلیل، شناخت فرهنگ و تاریخ آن تا حد زیادی منوط به آشنایی با فلسفه و مطالعه‌ی آن است و از سوی دیگر، برای پرورش اهداف مربوط به پرورش تفکر تحلیلی و نقاد، فلسفه ورزی، محملی بسیار مناسب تلقی می‌شود. اصولاً ورود به عرصه‌ی فرهنگ و فرهنگ سازی و نقش ایفا کردن به عنوان مصلح فرهنگی، نیازمند فلسفه ورزی [و تفکر فلسفی] است.

۵- گنجانیدن دروس روانشناسی و جامعه‌شناسی در برنامه درسی دانشجو معلمان همه‌ی رشته‌ها، به عنوان عمومی

که با عرصه‌ی فرهنگ سروکار بیشتری دارند (ص: ۱۲۱-۱۲۰).

علاوه بر دروس فوق، یک حوزه‌ی مطالعاتی دیگر که می‌تواند برای آشنایی با فرهنگ جوامع و شیوه‌ی تعامل با آن‌ها بسیار مفید باشد، مطالعات «انسان‌شناسی فرهنگی»^۱ است. انسان‌شناسی فرهنگی، به ویژه برای شناخت بسیاری از اختلافات فرهنگی و آموزش صلح مفید است. این رشته علمی به مطالعه‌ی شیوه‌های زندگی مردم، نظام‌های اعتقادی، باورها، علوم و دانش‌ها، هنرها، افکار و عقاید، صنایع و فن، اخلاق، قوانین و مقررات، ارزش‌ها و آداب و رسوم و رفتار و ضوابط و انگاره‌های فرهنگی آن‌ها می‌پردازد. به عبارت دیگر انسان‌شناسی فرهنگی نوعی فرهنگ‌شناسی است. انسان‌شناسی فرهنگی همچنین به بررسی جوامع خاص بشری می‌پردازد و الگوهای مسلط بر فرهنگ آنان را مطالعه کرده و همانندی‌ها و ناهمانندی‌های آن‌ها را توصیف و تحلیل می‌کند (قرائی مقدم، ۱۳۸۲).

۵-۲-۳- بافت دانش آموزی مدرسه

یکی از موانع آموزش صلح و یا عامل تضعیف کننده‌ی آن در مدارس، تفکیک مدارس به انحاء مختلف است. یکی از مشکلات آموزشی کشور ما نیز، وجود مدارس متنوع و ضوابط خاص پذیرش و ثبت نام است که بسیاری از این تفکیک‌ها در

چارچوب نگاه میان فرهنگی، مردود است. چون این مسائل باعث شکاف اجتماعی و بیگانگی آن‌ها از همدیگر می‌شود. به همین خاطر، امروزه شیوه‌ی آموزش تلفیقی مورد توجه قرار گرفته است. تفاوت‌های فردی امری مسلم است و بر این مبنا حدی از تفکیک نیز موجه و قابل قبول است؛ اما افراط در این زمینه و ساختن تفکیک‌های ناموجه، امری است که هم با معیارهای صحیح آموزشی و پرورشی ناسازگار است و هم تبعات منفی اجتماعی دارد.

همان‌طور که در سیستم آموزش تلفیقی مدنظر است باید تا آنجا که ممکن است و به لحاظ آموزشی توجیه‌پذیر است، دانش آموزان در مدارس عادی درس بخوانند و مدارس عادی نیز هرچه بیشتر به سمت یکسان‌سازی پیش بروند و این تفکیک‌های «عادی»، نمونه، مدارس صنفی با آزمون، بدون آزمون، مدارس وابسته به سازمان‌ها و نهادها» به سمت یکسان شدن تغییر یابند. هرچه دانش آموزان با تفاوت‌های فردی بیشتر در یک مدرسه جمع باشند و در کنار هم زندگی کنند و باهم تعامل داشته باشند به همبستگی و پذیرش اجتماعی بیشتری دست خواهند یافت.

همچنین در خصوص ضوابط پذیرش مثل شرط معدل، وابستگی صنفی، و نظایر آن، تا آنجا که ممکن است باید به سمت حذف این ملاک‌ها حرکت کنیم. هرچه در این راه تلاش کنیم به همبستگی اجتماعی و همزیستی مسالمت‌آمیز، بیشتر کمک خواهد شد. البته اجرای همسان‌سازی مقدمات و ملزوماتی دارد که باید انجام شود که موضوع بحث ما نیست.

طبق بینش میان‌فرهنگی هرچه تنوع دانش آموزی مدرسه به تنوع جمعیتی حقیقی جامعه نزدیک‌تر باشد، آن مدرسه به تحقق اهداف میان فرهنگی بیشتر کمک خواهد کرد. باید در یک مدرسه که محل تمرین زندگی است، نه تنها از جداسازی پرهیزیم، بلکه بهتر است بکوشیم تا جمعیت دانش آموزی مدرسه، نمونه‌ی حقیقی جامعه باشد و بافت جمعیتی مدرسه، حتی المقدور با بافت جمعیتی جامعه مشابه باشد. این یکسان‌سازی می‌تواند بافت‌های قومیتی، نژادی، مذهبی و امثال آن را شامل شود.

۵-۲-۴- آموزش‌های زمینه‌ساز

در مباحث پیشین اشاره کردیم که وقتی هدف «آموزش برای صلح» است، لازم نیست حتماً از صلح سخن بگوییم. حتی بدون اینکه به‌طور مستقیم از صلح سخن بگوییم می‌توانیم صلح را آموزش دهیم. در این بخش به مواردی اشاره می‌کنیم که هم خود می‌تواند نقش بسیار مهمی در تحقق صلح داشته باشد و هم می‌تواند کار آموزش مستقیم صلح با رویکرد میان‌فرهنگی را تسهیل کند. توجه به این موارد در یک برنامه‌ی جامع آموزش صلح بسیار اهمیت دارد. از این موارد می‌توان به‌عنوان آموزش‌های زمینه‌ساز یا پیش‌نیازهای آموزش صلح یاد کرد. برخی از این آموزش‌ها عبارت‌اند از:

آموزش تفکر فلسفی: تفکر فلسفی سه ویژگی شناخته‌شده دارد که عبارت‌اند از: تعمق، جامع‌نگری و انعطاف‌پذیری (شریعتمداری، ۱۳۷۹). برای اینکه جامعه‌ای صلح‌جو و صلح‌دوست داشته باشیم، افراد آن باید این ویژگی‌های فکری را داشته باشند. عمیق فکر کردن در مقابل سطحی فکر کردن و قشری نگری، جامع‌نگر بودن در مقابل جزئی‌نگر بودن یا تک‌بعدی نگاه کردن و انعطاف‌پذیر بودن در مقابل انعطاف‌ناپذیری و تصلب فکری قرار می‌گیرد. بدون شک هرچه ویژگی‌های فکری افراد جامعه به سمت ویژگی‌های تفکر فلسفی پیش برود به صلح نزدیک‌تر شده است. تفکر فلسفی تفکر زندگی کردن است. در زندگی اجتماعی، نسبیّت و سیالیت حاکم است؛ پدیده‌ها و موضوع‌های اجتماعی عمق و سطح دارند یا لایه‌لایه هستند؛ فهم این حقایق و داشتن درک درست از زندگی و مسائل آن نیازمند تفکر فلسفی است. تفکر فلسفی قادر است نگاه دقیق‌تر و واقع‌بینانه‌تری به امور داشته باشد و به صلح نزدیک‌تر است. لذا آموزش تفکر فلسفی می‌تواند در ساختن جامعه‌ای صلح‌آمیز و صلح‌جو کمک کند.

همچنین می‌توان استدلال کرد که خود فلسفه نیز از میان ابزارهایی که ممکن است در گفت‌وگوهای صلح مورد استفاده قرار گیرند مثل علم، فرهنگ، دین، اقتصاد، سیاست، حقوق و دیگر موارد مرتبط، بهترین است؛ چون فلسفه، ماهیتی عقل‌بنیاد دارد و کمتر از هر عامل دیگری، اسیر نسبیّت یا جمود می‌شود؛ مثل آنچه در مورد فرهنگ، دین یا سیاست ممکن است اتفاق

بیفتد. همچنین، کمتر امکان این را دارد که به‌عنوان ابزار قدرت و سلطه مورد استفاده قرار گیرد؛ مثل آنچه در مورد علم و اقتصاد ممکن است اتفاق بیفتد. فلسفه یک فعالیت عقلانی است و فیلسوف مسائل و اندیشه‌ها را بررسی و نقد عقلانی می‌کند و خود نیز آماده است که نقد شود.

آموزش تفکر انتقادی: تفکر انتقادی نیز در واقع همان تفکر فلسفی است که در قالب تفکر انتقادی به صورت مبسوط‌تر مورد بررسی قرار گرفته و خصوصیتی برای آن ذکر شده است. این شیوه‌ی تفکر باید از اهداف اصلی نظام‌های آموزشی باشد. پژوهش‌های زیادی درباره‌ی تفکر انتقادی به‌عنوان یک ضرورت و مهارت اساسی در تفکر انجام شده و تعریف‌های زیادی نیز از آن به عمل آمده است. مور^۱ و پارکر^۲ (۱۹۹۴) تفکر انتقادی را تعیین آگاهانه و هشیارانه‌ی پذیرفتن و رد کردن یا قضاوت معلق تعریف می‌کنند (به نقل از ملکی، ۱۳۸۶). همچنین هاشمیان نژاد، تفکر انتقادی را این گونه تعریف می‌کند: «تفکر انتقادی تفکری است مستدل و منطقی، به منظور بررسی و تجدیدنظر عقاید، نظرها، اعمال و تصمیم‌گیری درباره‌ی آن‌ها بر مبنای دلایل و شواهد مؤید آن‌ها و نتایج درست و منطقی که پیامد آن‌ها است» (همان: ۱۰۰).

در تفکر انتقادی ویژگی‌هایی وجود دارد که می‌تواند به ایجاد جامعه‌ای صلح‌آمیز کمک کند. قاضی‌مرادی (۱۳۹۱)، اصول تفکر انتقادی را «جسارت و پایداری در اندیشه ورزی، خود-انگیختگی در تفکر، مشارکت فکری، تعامل عقل و عاطفه، شکاکیت و اعتماد به عقل انسان» را از اصول تفکر انتقادی می‌داند. وی همچنین، ویژگی‌های اندیشمند انتقادی را این گونه برمی‌شمارد: کنجکاوی، ذهن باز، حقیقت‌جویی، انصاف، تحلیل‌گری، انتظام فکری، اعتماد به خود و بلوغ فکری.

نکته‌ی مهم این است که، این ویژگی‌ها خود به خود در افراد شکل نمی‌گیرند بلکه نیاز به فرهنگ‌سازی و آموزش دارند. نکته‌ی مهم دیگر این است که تفکر انتقادی زمانی می‌تواند به توسعه‌ی صلح کمک کند که شیوه‌ی فکری اکثریت یا لاقال، بخش عظیمی از جامعه باشد و الا وجود یک اقلیت متفکر، خیلی کارساز نخواهد بود. فراگیر نمودن تفکر انتقادی، با آموزش فراگیر آن ممکن است.

تربیت شهروندی جهانی نگر: متأثر از فضای جهانی شدن و شرایط دنیای جدید، زندگی شهروندان کشورهای نیز شرایط ویژه‌ای پیدا کرده و با گذشته فرق کرده است. با کم‌رنگ شدن مرزهای زمانی و مکانی، مجموعه آثار مثبت و منفی عصر جدید در پیش روی شهروندان کشورهای قرار گرفته است؛ و اکنون می‌طلبند که شهروندان کشورهای خود را برای زندگی در این شرایط جدید مهیا سازند. لازمه‌ی همزیستی مسالمت‌آمیز در جهان جدید این است که شهروندان کشورها، خود را شهروندان جهان واحد فرض نموده، حقوق و تکالیف خود را در قبال شرایط جدید بشناسند و مهارت‌های لازم را برای زندگی سازنده در شرایط جدید کسب کنند و وظایف خود را انجام دهند. در غیر این صورت ممکن است برای مسائل مختلف اختلاف و نزاع پیش بیاید. هر فردی که به دنیا می‌آید به‌عنوان یک شهروند شناخته می‌شود و نسبت به جامعه‌ای که به آن تعلق دارد دارای حقوق و مسئولیت است. به‌طور طبیعی از ابتدای تولد، در سنین نوزدای و کودکی بیشتر حقوق او مطرح است تا تکلیف او. اما هر چه سن و سال فرد بالاتر می‌رود، تکالیفی نیز بر او لازم می‌شود که باید در برابر جامعه به‌جا آورد. نکته دیگری که در باب مفهوم شهروندی باید گفت این است که هر فردی به انواع گوناگونی از جوامع، از خانواده و جامعه محلی گرفته تا جامعه ملی و بین‌المللی و جهانی متعلق است و باید از تمام حقوق خود در این جوامع برخوردار باشد و مسئولیت‌های شهروندی را نیز بر عهده بگیرد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). حقوق و مسئولیت شهروندی دارای ویژگی متقابل است. برای مثال اگر ما حق حرمت و کرامت داریم، سایر افراد نیز از چنین حقوقی برخوردارند و ما نیز مسئول رعایت حقوق و حرمت و کرامت آنان هستیم.

با توجه به مراتب فوق، چون همه افراد عضوی از جامعه جهانی هستند، از لحظه تولد، شهروند جهانی محسوب می‌شوند و در قبال جامعه‌ی جهانی دارای حقوق و مسئولیت‌هایی هستند. چه حقوق و تکالیفی که در سند‌های مکتوب بین‌المللی مثل «اعلامیه

- - Moore

^۲ - Parker

حقوق بشر»، «عهدنامه حقوق کودک»، «منشور جهانی حقوق بشر» یا «حق دسترسی همه کودکان به آموزش رایگان» اعلام شده است و چه حق و مسئولیت‌هایی که اگرچه ممکن است در جایی مکتوب نشده باشد، اما انسان به حکم اخلاق انسانی و حق طبیعی، صاحب آن است.

یکی از بخش‌های تربیت شهروندی جهانی‌نگر، تربیت برای باهم زیستن یا زیستن مسالمت‌آمیز با دیگران است. از موارد ذیل می‌توان به‌عنوان استلزام‌های باهم زیستن نام برد.

۱- شناخت خویش، دیگران و کشف و فهم دیگران. ۲- احترام قائل شدن به دیگران بر مبنای برابری. ۳- داشتن ظرفیت تحمل تفاوت‌ها و حل تعارض‌ها از طریق گفت‌وگو. ۴- یادگیری چگونگی ابراز خویشتن و برقراری ارتباط مؤثر با دیگران. ۵- یادگیری با یکدیگر زیستن در موقعیت‌های فرهنگی متفاوت. ۶- یادگیری روابط میان انسان، طبیعت و محیط‌زیست. ۷- همکاری با دیگران.

هرچه یک جامعه گسترده‌تر باشد فرصت‌ها و تهدیدهای آن نیز گسترده‌تر است. لذا زیستن مؤثر در جهان جدید و بهره بردن از مزایای آن و کاستن از معایب یا خطرات آن، بینش درست و مهارت لازم را می‌طلبد. مهارت زندگی در دنیای جدید هم‌اکنون نه این است که فقط به فکر خود باشیم و استفاده خود را ببریم و تهدیدها را از سر خود رفع کنیم، بلکه باید بیش از آن، به فکر این باشیم که عضو مؤثری در جامعه جهانی شده باشیم، به خوبی‌های آن بیفزاییم و در کاهش تهدیدهای آن برای همه، بکوشیم. تنها در چنین حالتی است که مزایای جهانی شدن بیش از معایب آن خواهد شد. این مهم اتفاق نخواهد افتاد مگر با تربیت شهروندانی آگاه، مسئول و جهانی‌اندیش که در مقابل جامعه بشریت احساس مسئولیت کنند. به قول جان دیویی^۱ «هرچه جامعه‌ای فرهیخته‌تر شود به این حقیقت می‌رسد که نه تنها مسئول حفاظت از محدوده زیستی خودش است، بلکه در قبال یک جامعه‌ی بهتر در آینده نقش دارد و مدرسه مهم‌ترین مکان برای انجام این عمل است» (نقل از: فرمینی، ۱۳۸۳: ۳۶۸). در مطالعه‌ای که توسط دراکر^۲ انجام گرفته است، در مورد مفهوم تربیت شهروندی، موارد زیر مورد توافق کشورهای مختلف بوده است: ۱- توانایی دیدن مسائل و نحوه‌ی برخورد آن‌ها به‌عنوان یک شهروند جامعه‌ی جهانی ۲- توانایی کار کردن با دیگران به‌صورت همکاری و پذیرفتن مسئولیت در نقش یا وظیفه‌ای که به آن‌ها واگذار شده است. ۳- توانایی درک، پذیرش و تحمل تفاوت‌های فرهنگی ۴- توانایی تفکر کردن به‌صورت انتقادی و سازمان‌یافته ۵- تمایل به حل تعارض‌های خود با دیگران به روش‌های مسالمت‌جویانه ۶- تمایل به تغییرات زندگی و عادت مصرف به‌منظور حفظ محیط‌زیست ۷- تمایل به حساس شدن نسبت به حقوق بشر و دفاع از آن ۸- تمایل به توانایی مشارکت در فعالیت‌های سیاسی در سطح محلی، ملی و بین‌المللی (کشاورز، ۱۳۹۰). این‌ها مسائل مهمی است که در یک برنامه آموزش صلح مؤثر باید به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرد.

ایجاد جامعه‌ی دموکراتیک: از پیش‌نیازهای تربیت شهروندان جهانی‌نگر و صلح‌طلب، داشتن جامعه‌ی دموکراتیک

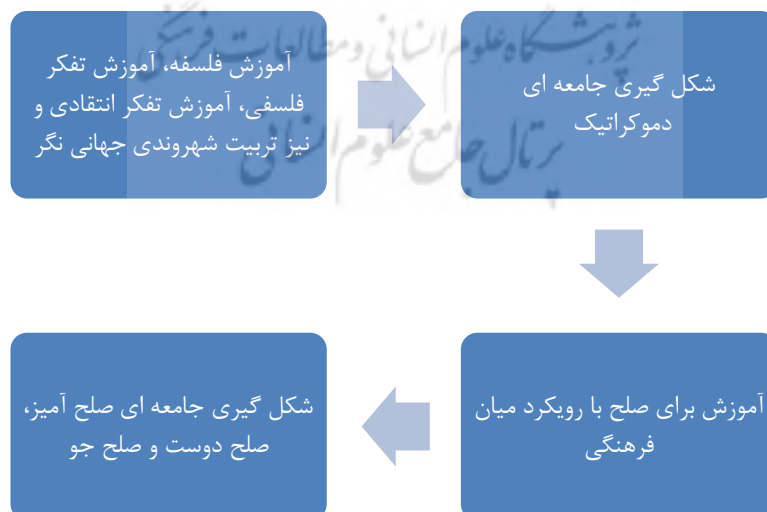
است. جامعه‌ی دموکراتیک، غیر از شیوه‌ی حکومتی یا نظام‌های سیاسی مبتنی بر دموکراسی است. شیوه‌ی حکومتی لیبرال - دموکراسی یا دیگر شیوه‌های حکومتی که پیشوند جمهوریت دارند و در ساختار آن‌ها در ظاهر نمادهای دموکراتیک وجود دارد، بدون حضور شهروندان و جامعه‌ی دموکراتیک، کمک چندانی به صلح نخواهد کرد. آزادی، آگاهی، تعهد و وظیفه‌شناسی از خصوصیات جامعه‌ی دموکراتیک است. جامعه‌ی دموکراتیک، ارتباط وثیقی با کثرت‌گرایی در حوزه‌های مختلف دارد. همان‌طور که دیویی می‌گفت: «جوامعی که بر پایه‌ی طبقه، نژاد، جنسیت، قومیت و امثال این‌ها انسان‌ها را از هم جدا می‌کنند، فرصت را برای رشد هوش و غنای اجتماعی که محصول آن‌گونه از زندگی اجتماعی است که در آن، همه‌ی طبقات اجتماعی

^۱- john Dewey

^۲- Deraker

مشارکت دارند، از دست می‌دهند» (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۳۶). جامعه‌ای که حقیقتاً دموکراتیک باشد، در چارچوبی از علایق مشترک، به کثرت‌گرایی و تنوع فرهنگی احترام می‌گذارد. به حقوق و مسئولیت‌های خود و دیگران آگاهی دارد و به آن متعهد است. جامعه‌ی دموکراتیک، پیش‌نیاز آموزش صلح است و در جوامعی که به آزادی تفکر و اندیشه احترام گذاشته نمی‌شود و کثرت‌های مختلف به رسمیت شناخته نمی‌شود، آموزش صلح با چالش مواجه می‌شود و نمی‌توان از صلح حقیقی سخن گفت و صلح را آموزش داد. بنیادهای مدنیت و مردم‌سالاری، از طریق بخشنامه و الزام‌های قانونی و توصیه و نصیحت شکل نمی‌گیرد. به عبارت دیگر، بدون رشد اجتماعی، تعهد اجتماعی و تعهد متقابل و بدون اعتقاد عمیق به حقوق شهروندی، نمی‌توان فرهنگ مردم‌سالاری و رفتار مدنی را در جامعه نهادینه کرد. به گفته‌ی کریمی (۱۳۸۳) «مردم‌سالاری بدون افراد آزاداندیش، کثرت‌گرا و بردبار و این دو بدون تربیت دموکراتیک، ممکن است به ضد خود که فاشیست و استبداد است دچار شود» (ص: ۱۹). جامعه‌ی دموکراتیک را تعلیم و تربیت باید بسازد؛ این مهم مورد تأکید صاحب‌نظران تعلیم و تربیت است. (فتحی و اجارگاه و اعلائی، ۱۳۸۸ و کریمی، ۱۳۸۳). برای ساختن جامعه‌ای دموکراتیک، آموزش تفکر فلسفی و انتقادی و تربیت شهروندانی جهانی‌نگر لازم است. وجود افرادی با این شیوه‌ی تفکر و این نوع نگاه به جهان، لازمه‌ی جامعه‌ی دموکراتیک است. تربیت افرادی با این خصوصیات فکری و رفتاری، تنها با تأمین چند واحد درسی و در قالب برنامه‌ی درسی آشکار، عملی نمی‌شود؛ بلکه باید همه‌ی عوامل از جمله: در تربیت معلم، در برنامه درسی پنهان، در روندهای جاری مدارس، در آموزش خانواده‌ها و در آموزش‌های غیررسمی که در رسانه‌ها و فضای عمومی جامعه انجام می‌شود مورد توجه قرار گیرد. به‌طور خلاصه، مسیر درست آموزش صلح را می‌توان این‌گونه بیان کرد:

برای ساختن جامعه‌ای صلح‌آمیز و صلح‌دوست و صلح‌جو، باید صلح را آموزش داد. اما این آموزش، ملزومات یا پیش‌نیازهایی دارد. در آموزش صلح باید نسبت به ایجاد این پیش‌نیازها اهتمام ورزید. اهتمام به این پیش‌نیازها، در واقع آموزش غیرمستقیم صلح است و اتفاقاً وقتی که هدف، آموزش «برای صلح» است، آموزش‌های غیرمستقیم، اهمیت زیادی دارد (گالتونگ، ۱۳۷۷). لذا همت باید در جهت ساختن جامعه‌ای دموکراتیک باشد و برای رسیدن به جامعه‌ای دموکراتیک، باید ملزومات یا پیش‌نیازهای آن یعنی: آموزش فلسفه، آموزش تفکر فلسفی، آموزش تفکر انتقادی و نیز تربیت شهروندی جهانی‌نگر را وجهه‌ی همت قرارداد. شکل زیر، مسیر آموزش صلح برای ساختن جامعه‌ای صلح‌آمیز را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مسیر آموزش صلح

۶- نتیجه‌گیری

صلح را باید آموزش داد؛ این بهترین راه برای توسعه صلح جهانی است. در تلاش برای آموزش صلح، چند نکته مهم و اساسی وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد: اول، فهم درست از صلح و نقطه مقابل آن یعنی جنگ و عوامل و موانع هر کدام از آن‌ها^۱. دوم، هدف‌گذاری صحیح در آموزش صلح که همانا هدف باید، آموزش «برای صلح» باشد نه «درباره صلح». علی‌رغم تلاش‌های زیادی که در زمینه آموزش صلح صورت گرفته است؛ اما نتیجه مطلوبی حاصل نشده است؛ علت هم بیشتر برمی‌گردد به دو بخش اول؛ یعنی عدم فهم درست از صلح و در نتیجه، هدف‌گذاری اشتباه. از آنجا که صلح و جنگ، دو موضوع اجتماعی و انسانی هستند، مثل همه موضوع‌های اجتماعی دیگر، پیوند جدایی‌ناپذیری با جلوه‌های مختلف فرهنگ جوامع (ارزش‌ها، دین و عقاید) و دیگر مسائل زندگی انسانی مثل سیاست، اقتصاد، محیط زیست و غیره دارد. هدف‌گذاری درست، منوط به فهم درست از صلح است و فهم درست از صلح، به هیچ وجه با تفکر انتزاعی و یکسونگرانه امکان‌پذیر نیست. بهترین روش، بررسی آن با نگاه و روش میان‌فرهنگی و بررسی‌های میان‌رشته‌ای است.

البته فهم درست و همه‌جانبه مسأله صلح، گام اول است ولی برای ایجاد و استقرار صلح کافی نیست. گام دیگر، آموزش صلح است. لذا باید با عنایت به ابعاد و ویژگی‌های صلح، محتوای آموزشی و سازماندهی مناسب فراهم کرده و صلح را آموزش داد. در یک برنامه صحیح آموزش صلح باید تدابیری اندیشیده شود که فراگیر در نهایت صاحب دانش و نگرش‌های صلح‌طلبی و صلح‌جویی باشد و مهارت‌های لازم را نیز در این زمینه کسب نماید. باید محتوای آموزشی‌ای تدوین شود که کثرت‌های فکری، فرهنگی، قومی، نژادی و امثال این‌ها در آن دیده شود و افق نگاه دانش‌آموز را در پهنه زمان و مکان گسترش دهد. همچنین یک برنامه آموزش صلح باید حتی‌المقدور، بین‌رشته‌ای و تلفیقی باشد؛ یعنی هم در تبیین و تعریف آن از مناظر مختلف دیده شود و هم در هنگام آموزش، ابعاد مختلف آن و ارتباط آن با عوامل مختلف مثل اقتصاد، محیط زیست، سیاست، دین و دیگر موارد مشابه، مورد توجه قرار گیرد. معلم در یک برنامه‌ی آموزش صلح، نقش کلیدی دارد و باید از یک مجری و کارگزار ساده آموزشی، به یک عنصر نقش‌آفرین، سازنده و تأثیرگذار تبدیل شود. فضای حاکم بر محیط آموزشی، بافت دانش‌آموزی، برنامه‌های جنبی و فوق‌برنامه و امثال آن، همه باید به گونه‌ای باشد که شرایط را برای یادگیری زندگی صلح‌جویانه در کنار هم فراهم نماید. نکته آخر اینکه، برای ایجاد صلح در اذهان (صلح ذهنی) لزوماً نباید از صلح گفته شود. کثرت‌گرایی در اندیشه، آزاد اندیشی و تفکر منطقی می‌تواند به ایجاد تفکر صلح‌آمیز کمک کند. آموزش تفکر فلسفی، تفکر منطقی و تربیت شهروندی جهانی‌نگر می‌تواند به این هدف کمک کند.

^۱- ذکر این نکته نیز لازم است که جنگ همیشه نقطه‌ی مقابل صلح نیست؛ بلکه گاه تحقق صلح تنها از مسیر جنگ میسر است و جنگ مقدمه‌ی دست‌یابی به صلح است. البته در این نوع نگاه نیز اصالت با صلح است؛ و جنگ ضرورتی تلخ محسوب می‌شود که به‌محض فراهم‌آمدن شرایط صلح، باید از آن دست‌کشید و آن را به کناری نهاد؛ حتی اگر صلح در دسترس، کامل‌ترین و مطلوب‌ترین نتایج را دربر نداشته باشد. در تاریخ اسلام، شاید بتوان از مواردی مثل صلح حدیبیه، صلح امام حسن (ع) با معاویه و حتی واقعه‌ی فتح مکه به‌عنوان مواردی از این دست نام برد.

منابع

- ۱- اسدی، حسن. (۱۳۹۷)، فهم فلسفه میان فرهنگی و رهاوردهای آن برای آموزش صلح، رساله دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی.
- ۲- اعوانی، شهین. (۱۳۹۳)، نقش فیلسوف در ایجاد صلح؛ مقایسه‌ی دیدگاه خواجه نصیر و کانت، فلسفه و صلح جهانی (مجموعه مقالات منتخب هجدهمین همایش حکیم ملاصدرا با موضوع فلسفه و صلح جهانی)، زیر نظر سید محمد خامنه‌ای، تهران، انتشارات بنیاد حکمت اسلامی صدرا، چاپ اول.
- ۳- برخوردار، مهین. (۱۳۹۵)، تبیین مبانی نظری آموزش صلح در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران به منظور تدوین یک الگوی بومی، رساله دکتری، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه تعلیم و تربیت.
- ۴- بهشتی، علیرضا. (۱۳۹۷)، آزادی بر عدالت مقدم است، خبرگزاری ایرنا، irna.ir، بازیابی: ۱۳۹۸/۷/۲۰
- ۵- تقی زاده‌ی انصاری، شهرام. (۱۳۸۴)، صلح جهانی در سایه‌ی صلح ادیان (معرفی کتاب)، کتاب ماه دین، اردیبهشت و خرداد ۱۳۸۴، شماره‌ی ۹۱ و ۹۲، ص ۱۰۳-۱۰۱.
- ۶- تیغ بخش، سمیرا، سعادت‌مند، زهره و کشتی آرای، نرکس. (۱۳۹۶). طراحی برنامه‌ی درسی مبتنی بر آموزش صلح در دوره‌ی ابتدایی؛ یک مطالعه‌ی کیفی، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هشتم، شماره‌ی ۴، پیاپی ۳۲.
- ۷- دوثرتی، جیمز، فالتزگراف، رابرت. (۱۳۷۲)، نظریه‌های متعارض در روابط بین‌الملل، ترجمه طیب، علیرضا، بزرگی، وحید، تهران، نشر قومس.
- ۹- راتبلات، ژوزف. (۱۳۸۱)، نهضت پاگوش دانشمندان بر ضد جنگ، پیام یونسکو، سال سی و سوم، شماره‌ی ۳۷۹، ص ۳۴-۳۵.
- ۱۰- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۹)، فلسفه، چاپ هشتم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- ۱۱- شمشیری، بابک، (۱۳۹۶)، نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم، فصلنامه‌ی پژوهش در تربیت معلم، سال اول، شماره‌ی دوم، تابستان ۱۳۹۶، ص ۱۱۰-۱۲۴.
- ۱۲- فتحی واجارگاه، کورش و اسلامی، معصومه. (۱۳۸۷)، بررسی میزان توجه به آموزش صلح در برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت؛ کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر تهران، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره‌ی ۲۵، ۷۶-۴۹.
- ۱۳- فرمهنی، محسن. (۱۳۸۳)، جهانی‌شدن و تربیت شهروندی جهانی، مجموعه مقالات اولین همایش ملی جهانی‌شدن و تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ۱۴- فلاح نوده‌ی، معصومه. (۱۳۸۸)، بررسی مؤلفه‌های آموزش صلح یونسکو در اسناد و مدارک جمهوری اسلامی ایران، دانشور رفتار، شهریور ۱۳۸۸، سال شانزدهم، شماره‌ی ۳۶، ص ۶۸-۵۵.
- ۱۵- فلاطوری، عبدالجواد. (۱۳۶۳)، ضرورت تبادل و کلید تفاهم فرهنگ‌ها، کیهان فرهنگی، خرداد، شماره‌ی ۳.
- ۱۶- قاضی مرادی، حسن. (۱۳۹۱)، درآمدی بر تفکر انتقادی، چاپ اول، تهران، نشر دات.
- ۱۷- قرائی مقدم، امان‌الله، (۱۳۸۲)، انسان‌شناسی فرهنگی (مردم‌شناسی)، تهران، ابجد.
- ۱۸- کشاورز، یوسف. (۱۳۹۰)، جهانی‌شدن و ضرورت آموزش‌های شهروندی جهانی، مرکز مطالعات ملی جهانی‌شدن.
- ۱۹- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۳)، سازه‌های تربیت و دموکراسی، چاپ سوم، تهران، انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- ۲۰- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد دوم)، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران، انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

- ۲۱- گالتونگ، یوهان. (۱۳۷۷)، صلح آموزشی فقط هنگامی معنا دارد که به عمل بینجامد، (گفت‌وگو با گالتونگ)، پیام یونسکو، سال بیست و نهم، شماره‌ی ۳۲۶، ص ۴۵ تا ۴۸.
- ۲۲- گوتک، جرال. (۱۳۸۰)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، چاپ اول، تهران، سمت.
- ۲۳- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۵)، آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره‌ی ۱۷، سال پنجم، پاییز ۸۵.
- ۲۴- مصلح، علی‌اصغر. (۱۳۹۳)، جدال ستیز و گفت‌وگو، سایت انجمن فلسفه‌ی میان‌فرهنگی ایران، www.interculturalstudies.ir، بازیابی: ۹۴/۱۱/۲۰.
- ۲۵- مک‌لیش، آرچیبالد. (۱۳۸۱)، آیا می‌توان صلح را آموزش داد، پیام یونسکو، شماره‌ی ۳۷۹، ۴۱-۴۰.
- ۲۶- ملکی، حسن، حبیبی‌پور، مجید. (۱۳۸۶)، پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره‌ی ۱۶، ص: ۹۴-۱۰۷.
- ۲۷- مهیمی، حسین، باستان، محمد رامین، (۱۳۹۵)، آموزش مرحله‌ای معلمان و دانشجو-معلمان با رویکرد اجتماعی-فرهنگی، تربیت معلم فکور، سال دوم، شماره‌ی ۵، زمستان ۹۵، ص ۱۴۰-۱۲۳.
- ۲۸- ولی، وهاب. (۱۳۷۰)، جنگ و صلح، فرهنگ، تابستان ۱۳۷۰، شماره‌ی ۹.
- ۱- Galtung, Johan (۱۹۹۶), Violence, Peace and peace research, *Journal of peace research*, ۶ (۳).
- ۲- Galtung, Johan (۱۹۹۰), Cultural Violence, *Journal of peace research*, ۲۷ (۳), ۲۹۱-۳۰۵.
- ۳- Lipman, Matthew (۱۹۹۲), Educating for violence reduction and peace development, *The philosophical community inquiry approach*, Detseling enterprises.
- ۴- Sounds, S. (۱۹۹۳). Education for peace and international understanding, *Paper from OMEP International Seminar*, Mosscow, Russia.