

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۱۰۴-۱۳۸

ویژگی‌های برنامه‌ی درسی صلح‌محور بر اساس آموزه‌های فلسفه‌ی میان‌فرهنگی

حسن اسدی^۱ بابک شمشیری^۲ حمیدرضا یوسفی^۳ محمدحسن کریمی^۴

چکیده

برای ایجاد و توسعه‌ی صلح، دو عامل نقش تعیین‌کننده دارند: «گفت‌وگوی چندجانبه‌ی میان‌فرهنگی» و «آموزش صلح». پژوهش حاضر تلاشی است در جهت تدوین یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور با استفاده از آموزه‌های فلسفه یا بینش میان‌فرهنگی. در این پژوهش که با روش تحلیلی-استنتاجی صورت گرفته است، ابتدا با استناد به دیدگاه‌های صاحب‌نظران و یافته‌های پژوهش‌های پیشین، از ضرورت نگاه میان‌فرهنگی به صلح و آموزش صلح گفته‌ایم. سپس به بررسی مختصر و نقد طرح‌های صلح پیشین و همچنین مطالعات آموزش صلح پرداخته شده است. آنگاه با معرفی «فلسفه‌ی میان‌فرهنگی» و برشمردن برخی خصوصیات آن، دلالت‌ها و امتیازات این اندیشه‌ی فلسفی را که می‌تواند برای ساخت یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور مورد استفاده قرار گیرد بیان نموده‌ایم. آموزه‌هایی مثل: حقیقت‌منتشر، توجه به «دیگری»، گفت‌وگو محوری و توجه به مسائل عینی جامعه و بررسی انضمامی آن‌ها. در پایان، ویژگی‌های یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور با رویکرد میان‌فرهنگی در چهار بخش: اهداف، محتوا، رویکردهای یاددهی-یادگیری و روش‌ها و رویکردهای ارزشیابی بیان شده است. ویژگی‌هایی که می‌تواند برای تدوین یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور با رویکرد میان‌فرهنگی مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، گفت‌وگوی چندجانبه، برنامه‌ی درسی، آموزش صلح.

^۱ - دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، پردیس دانشگاه شیراز، (نویسنده‌ی مسئول) hasanasadi500@gmail.com

^۲ - دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و دانشیار دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه شیراز bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

^۳ - فوق دکتری تاریخ تفکر و استاد دانشگاه های پتسدام و زارلند آلمان hyousefi@uni-koblenz.de

^۴ - دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و استادیار دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه شیراز karimivoice@gmail.com

مقدمه

جنگ و خشونت همزاد بشر است و این پدیده‌ی نامبارک چه در شکل توجیه‌پذیر و چه در شکل غیر توجیه‌پذیر آن همیشه وجود داشته است. در مقابل، آرزوی دست‌یابی به صلح و آرامش و تلاش‌ها برای تحقق آن نیز به انحاء مختلف از گذشته‌ی دور تاکنون وجود داشته است. مصلحان اجتماعی، دانشمندان، سیاستمداران، حقوقدانان، فیلسوفان و عالمان دینی هرکدام در قالب فردی یا جمعی، کلامی یا نوشتاری و یا به‌صورت عملی تلاش‌هایی در جهت کاستن از جنگ و خشونت و ایجاد صلح انجام داده‌اند و البته مشاهده‌ی وضعیت جامعه‌ی بشری نشان می‌دهد که این تلاش‌ها هرچند بی‌تأثیر نبوده اما نتیجه‌ی مطلوب دربر نداشته است. به‌طوری که می‌توان گفت هم‌اکنون مهم‌ترین مشکل جامعه‌ی جهانی، مسئله ستیزه‌گری و خشونت است و اولین نیاز جامعه، دست‌یابی به صلح و آرامش است. بنابراین مسئله این است که مشاهده می‌شود علی‌رغم همه‌ی تلاش‌هایی که برای توسعه‌ی صلح صورت گرفته و علی‌رغم طرح‌های مختلفی که برای ایجاد صلح در جامعه داده شده است، این تلاش‌ها و طرح‌ها موفقیت‌چندانی نداشته است و ستیزه‌گری و خشونت همچنان باقی است.

اگرچه ملاحظه‌ی وضعیت امروز جامعه‌ی بشری از جهت جنگ و صلح ناامیدکننده به نظر می‌رسد ولی این دلیل نمی‌شود که تلاش‌ها برای استقرار صلح متوقف شود. تک‌تک افراد جامعه و به‌ویژه نخبگان آن‌ها، چاره‌ای ندارند جز اینکه به راه‌های کاستن از خشونت در جامعه و دست‌یابی به صلح و دوستی بیندیشند؛ طرح‌های نو ارائه دهند و اقدام کنند. خصوصیات مسئله صلح به‌گونه‌ای است که باید گفت برای نزدیک شدن به آن باید دو گام مهم برداشته شود؛ دیدگاه‌های صاحب‌نظران نیز این موضوع را تأیید می‌کنند. 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 (فتحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷ و مک لیش، ۱۳۸۱). با برداشتن این دو گام می‌توان ضعف‌های اصلی تلاش‌ها و طرح‌های پیشین را تا حدودی پوشش داده و راهی امیدوارکننده در راستای افزایش مفاهیم و صلح و دوستی گشود.

فهم درست مسائل و موضوعات اجتماعی و فرهنگی و انسانی جز از راه مطالعه‌ی میان‌فرهنگی امکان‌پذیر نیست. این‌گونه مسائل، پیوند انفکاک‌ناپذیری با گذشته‌ی تاریخی، اجتماعی،

¹ MC. Lish

ارزش‌ها، عواطف و در کل، شرایط زیست- فرهنگی انسان دارد. همین موضوع، فهم متقابل را بسیار مشکل کرده است (فلاطوری، ۱۳۶۳). پدیده‌های صلح و جنگ، از جمله مسائل مهم جامعه‌ی انسانی هستند که ورود به مباحث آن نیازمند به شناخت و درک میان فرهنگی 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 نام برده می‌شود مثل: تبعیض، تحقیر، تکفیر، ظلم یا تروریسم و غیره، ریشه در پیش‌زمینه‌های فکری و فرهنگی دارد. لذا بدون یک مواجهه‌ی میان فرهنگی، هرگز نخواهیم توانست به درک درستی از جنگ و صلح و مسائل گوناگونی که پیرامون آن مطرح است دست‌یابیم. بنابراین به‌عنوان اولین گام در راه ایجاد صلح، لازم است با نگاهی میان فرهنگی، درک بهتری از آنها پیدا کنیم تا بهتر بتوانیم در خصوص آن قضاوت و تصمیم‌گیری از جمله برای آموزش صلح داشته باشیم. تحقیقات نیز نشان داده است که در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف، مفاهیم مختلفی از صلح مورد توجه است. مثلاً در کشورهای غربی روی تفاهم و همکاری‌های بین‌المللی تأکید می‌شود. در کشورهای سوسیالیستی، انسانیت و برابری مد نظر است. در کشورهای درحال توسعه، بی‌عدالتی‌های حاکم بر جامعه و تلاش برای کاهش یا از بین بردن آنها مورد توجه است (فتحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷). همچنین در کشورهای اسلامی، رفع ظلم و ایجاد عدالت بیش‌تر مورد توجه است. این موارد، ضرورت نگاه میان فرهنگی به صلح را تأیید می‌کند.

از طرفی، صرف بررسی میان فرهنگی 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 مسئله‌ی صلح، گام ضروری اول است اما کافی نیست. لذا گام مهم دیگری که برای ایجاد و استقرار صلح باید برداشته شود آموزش آن است. در مقدمه‌ی اساسنامه‌ی یونسکو به‌درستی اشاره شده است که «ریشه‌ی جنگ‌ها در اذهان آدمیان است پس صلح را هم باید از اذهان آغاز کرد» (راتبلا، ۱۳۸۱: ۳۵). این یک واقعیت مسلم است که بسیاری از خشونت‌ها ریشه در ذهن و طرز تفکر آدمیان دارد. مثل قومیت‌گرایی، انحصارگرایی مذهبی، نژادپرستی و امثال این‌ها و اتفاقاً این دسته از خشونت‌ها است که بدترین نوع خشونت است و همین نوع خشونت‌ها است که با

¹ Rothblatt

انجام معاهدات و تصویب قانون و تأسیس نهادها چاره نمی‌شود. لذا برای ریشه‌کنی این خشونت‌ها باید به سراغ اذهان رفت و طرز تفکرها و دیدگاه‌ها را اصلاح کرد و مدارا و صلح را در اذهان ایجاد نمود.

آرچیبالد مک لیش^۱ که ریاست کمیته‌ی تهیه‌ی اساسنامه‌ی یونسکو را بر عهده داشته است نقش آموزش را برای ایجاد صلح جهانی سخت مورد تأکید قرار می‌دهد و می‌گوید: ما 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). باوجود اینکه ضرورت آموزش صلح در اکثر کشورهای دنیا به‌عنوان یک آموزش مدون مطرح شده و در تمامی برنامه‌های درسی رخنه نموده است، تحقیقات نشان داده است که این برنامه‌ها در همه‌ی کشورها و نیز در کشور ما از انسجام و جامعیت کافی برخوردار نیست (فتحی و اجارگاه و اسلامی، ۱۳۸۷، فلاح نوده‌ی، ۱۳۸۸، تیغ بخش، سعادت‌مند و کشتی آرای، ۱۳۹۶). همچنین، شواهد و مطالعات نشان می‌دهد با اینکه که فهرست اهداف و برنامه‌های صلح در اکثر کشورهای جهان، کم‌وبیش مشابه است؛ بااین‌حال، در کشورهای مختلف، جهت‌گیری‌های گوناگونی درباره‌ی اصول، متون و روش‌های آموزش صلح وجود دارد (ساندز، ۱۹۹۳). لذا تلاش برای تدوین یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور که از مبانی نظری مناسب و انسجام و جامعیت لازم برخوردار باشد، لازم به نظر می‌رسد. این پژوهش تمهیدی است برای نگاه میان فرهنگی به صلح؛ و به‌کارگیری دلالت‌های تربیتی آن برای ایجاد برنامه‌ی درسی صلح‌محور و ایجاد تفکر صلح در اذهان.

پیشینه‌ی پژوهش

۱- طرح‌های صلح جهانی

در خلال تلاش‌های بسیاری که برای ایجاد صلح جهانی صورت گرفته است؛ ازجمله چند طرح مهم نیز ارائه شده است که عبارت‌اند از: طرح «صلح پایدار»^۲ کانت، طرح «صلح دموکراتیک»^۳ که واضع مشخصی ندارد و از سوی طرفداران لیبرال-دموکراسی و متأثر از طرح کانت ارائه شده است (قنبرلو، ۱۳۹۱)؛ طرح «صلح عادلانه»^۴ که از سوی اندیشمندان مسلمان ارائه شده و طرح «گفت‌وگوی فرهنگ‌ها و تمدن‌ها»^۴ ی خاتمی که البته، هیچ‌کدام از این طرح‌ها

^۱ Archibald MC. lish

^۲ Sandes

^۳ Perpetual Peace

^۴ Democratic Peace

نتوانسته‌اند توفیق چندانی داشته باشند. یک دلیل عمده‌ی آن هم این است که این طرح‌ها، حاصل بررسی انضمامی موضوع و گفت‌وگوهای میان فرهنگی نیستند. تنها، طرح خاتمی بر گفت‌وگو تمرکز دارد که آن‌هم در هیاهوی خودخواهان جهانی، ره به جایی نبرد. ضعف عمده‌ی دیگر این طرح‌ها، غفلت از موضوع «آموزش صلح» است. هیچ‌کدام از این طرح‌ها به موضوع آموزش صلح اشاره نمی‌کنند.

۲- مطالعات آموزش صلح

برخلاف طرح‌های صلح که اندک هستند، در زمینه‌ی آموزش صلح، اقدامات زیادی صورت گرفته و پژوهشگران، مطالعات زیادی را در زمینه‌ی آموزش صلح و نیز نقد این مطالعات انجام داده‌اند. ما در حد ضرورت به چند مورد اشاره می‌کنیم.

مطالعات داخلی: هاشمی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که جهت‌گیری اصلی کتاب‌های درسی دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی در ارتباط با آموزش صلح، بر حفظ انسجام ملی و تمامیت ارضی کشور، شناسایی دشمن، آشنا ساختن فراگیران با سیاست‌های استعماری کشورهای قدرتمند غربی، عدم توازن قدرت و مبادلات سیاسی، اقتصادی و فرهنگی کشورها در سطح بین‌الملل و مقابله با فتنه و تهاجم دشمنان می‌باشد.

عابدینی بلتورک و میر شاه جعفری (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داده‌اند که بیش‌ترین فراوانی و ضریب اهمیت، مربوط به مؤلفه‌ی حس همبستگی و کم‌ترین فراوانی مربوط به مؤلفه‌ی نفی تمایزات قومی، نژادی و مذهبی می‌باشد. آنها همچنین با استناد به پژوهش‌های دیگر، آورده‌اند که «آموزش صلح در جهان ما جایگاه نازلی دارد و در برخی کشورها، موانع زیادی مثل ضعف ساختارهای سیاسی، اختلاف‌های داخلی، ایدئولوژی‌های افراطی و تمامیت‌خواه باعث نادیده گرفتن برنامه‌ی درسی صلح محور شده است» (ص: ۱۵۶).

زینال پور، طالب‌زاده و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داده‌اند که در کتب درسی علوم اجتماعی مدارس، توجه یکسانی به مفاهیم حقوق بشر نشده است. وی اشاره کرده است که بیش‌ترین ضریب اهمیت به ترتیب مربوط به مؤلفه‌های تشکیل حکومت و مشارکت در اداره‌ی جامعه، آزادی عقیده، حق حیات و حق امنیت اجتماعی بوده و کم‌ترین ضریب اهمیت (در حد صفر) به ترتیب مربوط به مؤلفه‌های آزادی و امنیت شخصی، حق مالکیت، حق آزادی اجتماعی، حقوق اقلیت‌ها، حقوق زنان و حقوق کودکان می‌باشد.

تیغ بخش و دیگران (۱۳۹۶) در تحقیق خود به نبود برنامه‌ی جامع آموزش صلح اشاره می‌کنند و با بررسی طرح‌ها و برنامه‌های آموزش صلح در کشورهای مختلف، مضامینی را برای آموزش جامع صلح استخراج نموده‌اند.

فتحی واجارگاه و اسلامی (۱۳۸۷) در پژوهش خود، میزان توجه به مفاهیم و مؤلفه‌های صلح را در برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و معلمان دوره‌ی ابتدایی مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که از منظر پاسخ‌دهندگان، میزان توجه به معیارها و مؤلفه‌های صلح در سه بخش طراحی برنامه‌ی درسی، آموزش و ارزشیابی نامطلوب و ضعیف است.

مطالعات خارجی: گالتونگ^۱-پژوهشگر سرشناس حوزه‌ی جنگ و صلح- در پژوهشی با عنوان «صلح» به این نتیجه رسیده است که همانند روان‌شناسی، علوم اجتماعی نیز دانشی را که درباره‌ی جنگ فراهم آورده بیش از دانشی است که درباره‌ی صلح فراهم آورده است. وی توجه به آموزش صلح را به‌عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر گوشزد می‌کند (به نقل از تیغ بخش و دیگران، ۱۳۹۶).

براک^۲ (۲۰۱۲) به نقل از بتی راردون^۳-کارشناس آموزش صلح که بیش از صد راهنمای برنامه‌ی درسی در مورد صلح از مقطع پیش‌دبستان تا دبیرستان را تحلیل نموده است- بیان می‌کند که هیچ مرز و روش دقیق و هیچ استانداردی وجود ندارد که مشخص نماید آموزش صلح چه چیزی را دربر می‌گیرد. او (راردون) در تحلیل خود بر روی نه موضوع در رابطه با آموزش صلح مطالعاتی انجام داد و آموزش موضوعاتی مانند: هماهنگی، حل تعارضات، عدم خشونت یا عدم تعارض، حقوق بشر، عدالت اجتماعی، محیط‌زیست جهانی، و فهم چند فرهنگی را به‌عنوان اجزاء سازنده‌ی رفتار معرفی نموده است. او همچنین یکی از اهداف آموزش صلح را توسعه و ارتقاء آگاهی‌هایی می‌داند که ما را قادر می‌سازد به‌عنوان شهروندان جهانی عمل کنیم.

تای^۴ در پژوهش خود در زمینه‌ی تربیت شهروندی آورده است به دلیل افزایش وابستگی انسان‌ها به یکدیگر در دنیای کنونی، تربیت شهروند جهانی مبدل به یک دل‌مشغولی تمام‌عیار در آموزش و پرورش کشورها شده است. به نظر وی، شهروندان در کشورهای مختلف به دلیل مسائل

¹. Galtung

². Brock

³. Betty A. Reardon

⁴. K. Tye

مختلف اقتصادی، سیاسی، فناورانه و بوم‌شناختی با شهروندان سایر ملل در ارتباط مداوم می‌باشند و از همین رو باید برنامه‌های درسی مدارس، فرصت‌هایی را فراهم کنند تا دانش‌آموزان بتوانند شناخت مختصری از مردمان سایر کشورها به دست آورند (به نقل از قاندى، ۱۳۸۵: ۲۰۰).

آگوستینو پورترا^۱ (۲۰۰۸) در تحقیق خود به بررسی آموزش بین فرهنگی در اروپا از نظر «ابعاد معنایی و معرفت‌شناختی»^۲ و تفاوت آن با «آموزش چند فرهنگی»^۳ و «آموزش فرا فرهنگی»^۴ پرداخته است. وی همچنین، نقش و جایگاه آموزش را در عصر جهانی شدن و زندگی جدید و در جامعه‌ی چند فرهنگی مورد تحلیل قرار داده است. در پایان با توجه به شرایط موجود جامعه‌ی جهانی، آموزش و پرورش میان فرهنگی را مناسب‌ترین پاسخ برای عصر جهانی شدن و وابستگی‌های متقابلی که در این دوره ایجاد شده است می‌داند.

هیسون بای^۵؛ کلودیا اپرت^۶؛ چارلز اسکورت^۷؛ ساسکیا تایت^۸ و ترام انگون^۹ (۲۰۱۴)، در مقاله‌ای با عنوان «به سوی فلسفه‌ی آموزش و پرورش میان فرهنگی»^{۱۰}، به تبیین فلسفه‌ی آموزش و پرورش به عنوان فعالیتی فرهنگی و میان فرهنگی و نقش فیلسوفان آموزش و پرورش به عنوان کارگزاران فرهنگی و بین فرهنگی پرداخته‌اند. به اعتقاد نویسندگان این مقاله، این مهم است که به صورت محترمانه و به درستی، آگاهی و دانش خود را از مجموعه‌های منابع مفهومی و فعالیت روزانه افزایش دهیم و در آن مشارکت داشته باشیم و به تاریخ، فرهنگ و آداب و رسوم مختلف احترام بگذاریم و از آنها بیاموزیم. به گفته‌ی نویسندگان این مقاله، «با متعهد ساختن خود برای ساختار شکنی باورها، ارزش‌ها و فعالیت‌های معاصر و تاریخی که کره‌ی زمین و انسان را به خطر می‌اندازد، باید وظایفی میان فرهنگی و چند فرهنگی را بر عهده بگیریم» (چکیده).

اهداف و سؤالات پژوهش

پیشینه‌ی پژوهش نشان از تأیید مسئله تحقیق و اهمیت و ضرورت آن دارد. با این اوصاف، با توجه به دو گام اساسی که گفته شد برای تحقق صلح لازم است (فهم درست از صلح و سپس آموزش آن)، هدف از انجام این پژوهش آن است که زمینه‌ای فراهم نماید برای نگاه میان فرهنگی

^۱Agostino Portera

^۲Epistemological and Semantic aspect

^۳Multicultural Education

^۴Trans-cultural Education

^۵Heesoon Bai

^۶Claudia Eppert

^۷Charles Escott

^۸Saskia Tait

^۹Tram Nguyen

^{۱۰}Towards Intercultural philosophy of Education

به موضوعات و مسائل اجتماعی از جمله صلح؛ و تمهیدی باشد برای آموزش صلح بر اساس یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور منسجم و همه‌جانبه نگر که با رویکرد میان‌فرهنگی تهیه شده باشد. لازم به ذکر است که آنچه در این پژوهش مدنظر است، ویژگی‌های عام برنامه‌ی درسی صلح‌محور است و به این دلیل، اختصاص به مقطع تحصیلی خاصی ندارد؛ بلکه به کل دوره‌ی آموزش عمومی مربوط می‌شود. به علاوه بایستی یادآور شد که منظور از ویژگی‌ها، خصوصیات کلی برنامه‌ای است که باید تدوین گردد و نه جزئیاتی از قبیل محتوای درسی و نظایر آن. لذا با معرفی و مبنا قرار دادن فلسفه‌ی میان‌فرهنگی که منادی نگاه میان‌فرهنگی به امور است و بهره بردن از آموزه‌های آن برای تدوین برنامه‌ی درسی صلح‌محور، تلاش خواهیم کرد تا هم اهمیت و ضرورت نگاه میان‌فرهنگی به پدیده‌های اجتماعی‌ای چون صلح را به تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران فرهنگی و آموزشی یادآوری نماییم و هم با معرفی ویژگی‌های یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور با رویکرد میان‌فرهنگی، زمینه‌ی تدوین یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور و در نتیجه، زمینه‌ی تربیت فراگیرانی فراهم نماییم که صلح‌دوست و صلح‌جو باشند و دانش و بینش و مهارت لازم را برای خودشناسی، دیگرشناسی و تعامل با دیگران داشته باشند. تلاش می‌شود با پاسخ‌گویی به سؤالات زیر، به اهداف فوق نزدیک شویم.

۱- فلسفه‌ی میان‌فرهنگی چیست و چه آموزه‌هایی برای ایجاد صلح دارد؟

۲- فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، چه دلالت‌هایی می‌تواند برای ساختن یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور داشته باشد؟ به عبارت دیگر، یک برنامه‌ی درسی صلح‌محور با نگاه میان‌فرهنگی، چه ویژگی‌هایی دارد؟

روش پژوهش

روش تحقیق

این تحقیق از نظر طرح، جزو تحقیقات کیفی است که با روش تحلیلی-استنتاجی صورت گرفته است. روش تحلیل و استنتاج، یکی از روش‌های مطرح پژوهشی در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است. این روش زمانی به کار برده می‌شود که پژوهشگر مسائل تعلیم و تربیت، موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و می‌خواهد آن را کاربردی کند به نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم کند (باقری، ۱۳۸۹).

ابزار و روش گردآوری اطلاعات

با استفاده از سندکاوی در اینترنت و کتابخانه و ارتباط برقرار نمودن با افرادی که در این زمینه تحقیق می‌کردند، متون مکتوب اعم از کتاب، مقاله و یادداشت‌ها و دیدگاه‌های صاحب‌نظران فلسفه‌ی میان فرهنگی و نیز منابع مکتوب در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی و آموزش صلح جمع‌آوری و مطالعه گردید.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

روش تجزیه و تحلیل به این شکل انجام شده است که پس از مطالعه‌ی عمیق فلسفه‌ی میان فرهنگی به استخراج و دسته‌بندی آموزه‌های آن برای صلح پرداخته‌ایم. سپس بر اساس آن آموزه‌ها، دلالت‌هایی متناسب با عناصر برنامه‌ی درسی یعنی: اهداف، محتوا، رویکردهای یاددهی-یادگیری و روش‌ها و رویکردهای ارزشیابی، برای یک برنامه‌ی آموزش صلح بیان نموده‌ایم. سطح یا رویکرد تحلیل در این پژوهش، توصیفی-تفسیری است. در رویکرد توصیفی-تفسیری، علاوه بر توصیف به تجزیه و تحلیل هم پرداخته شده و اطلاعات، دسته‌بندی و نتیجه‌گیری می‌شود ولی نظریه‌پردازی و نظریه‌سازی صورت نمی‌گیرد (مزیدی، ۱۳۹۴).

تعریف مفاهیم

۱- تعریف صلح

مفهوم صلح در گذر زمان یکسان نبوده و دچار تحول شده است. صلح در نظام حقوق بین‌الملل قدیم، از مفهومی بسیط برخوردار بود و مساوی بود با عدم برخورد نظامی بین کشورها. این مفهوم از صلح، «صلح منفی» نامیده می‌شود (شفیعی، ۱۳۹۵). این دیدگاه به تدریج تغییر یافت و به‌ویژه پس از جنگ سرد و فروپاشی نظام کمونیستی، گرایش به سمت «صلح مثبت» یا صلح ایجابی افزایش یافت به طوری که در اعلامیه‌ی «فرهنگ صلح» مصوب دهم سپتامبر ۱۹۹۱ مجمع عمومی آمده است: «صلح فقط نبود جنگ نیست بلکه یک روند مثبت و پویا و مشارکتی است که گفت‌وگو را تشویق می‌کند و حل منازعات را از طریق مسالمت‌آمیز با تفاهم و همکاری متقابل امکان‌پذیر می‌سازد» (دهقانی فیروزآبادی، ۱۳۸۲: ۸۳).

از نیمه‌ی دوم دهه ۸۰ میلادی، در جهان تلاش‌های دیگری در کنار تلاش‌های محدود به مفهوم سیاسی و حقوقی صلح، برای تعریف صلح آغاز شد. صلح از یک مفهوم سیاسی و حقوقی

¹Negative Peace

²Positive Peace

به‌سوی یک مفهوم فرهنگی و انسانی گرایش پیدا کرد و دیگر از صلح به‌تنهایی یاد نمی‌شود بلکه آنچه مهم است فرهنگ صلح است. در این تعریف، صلح دیگر نه محدود به نبودن جنگ است و نه محدود به نفی خشونت، بلکه صلح فضایی است که در آن برابری، آزادی و انسان‌مداری وجود دارد (راه‌نما بیات، شمشیری، محمدی و جوکار، ۱۳۹۶).

در این پژوهش، همه‌ی انواع مفاهیم صلح موردنظر است و تعریف خاصی معرفی نمی‌شود؛ چون معتقدیم مفهوم و معنای صلح باید با گفت‌وگوهای میان‌فرهنگی مشخص شود. البته تأکید ما بر صلح ذهنی، مثبت و ایجاد فرهنگ صلح است. چون معتقدیم که صلح ذهنی مقدمه‌ی دستیابی به هرگونه صلح است و هدف این پژوهش، فراهم نمودن زمینه برای نهادینه کردن فرهنگ گفت‌وگو در بین افراد همه‌ی جوامع و آشنایی با انواع کثرت‌های فکری، دینی، قومی، نژادی و ... و پذیرش آن‌ها (چه به‌عنوان حقیقت و چه به‌عنوان واقعیت) و مراعات آن و درنهایت، مفاهمه و صلح و دوستی بین جوامع و ملت‌ها است.

۲- تعریف آموزش صلح

در بحث آموزش صلح، اینکه محتوا و هدف آموزش چه چیزی باشد بسیار مهم است. آنچه به‌عنوان آموزش صلح خوانده می‌شود را می‌توان تحت دو عنوان آموزش «درباره‌ی صلح» یا آموزش «برای صلح» نام‌گذاری کرد (دادگر، ۱۳۹۶). گاه در جریان آموزش صلح، به‌متربی یا فراگیر، اطلاعاتی نظری درباره‌ی صلح شناسی داده می‌شود مثل: اهمیت و ضرورت صلح، عوامل و موانع آن و امثال این‌ها. این وجه از آموزش را که می‌توان آن را «آموزش درباره‌ی صلح» نامید مورد توجه ما نیست. اما گاه آموزش صلح با این هدف انجام می‌شود که تغییری در دانش، بینش و مهارت‌های فراگیران ایجاد شود که درنهایت، فراگیران بتوانند زندگی صلح‌آمیزی با خود و جهان پیرامون در پیش بگیرند. این وجه از آموزش صلح که می‌توان آن را «آموزش برای صلح» نامید، مورد توجه ما در این پژوهش است. در این وجه از آموزش، در مجموعه‌ی عناصر برنامه‌ی درسی، تدابیری اندیشیده می‌شود که خروجی آن فراگیری است که نه‌تنها صلح و اهمیت و ضرورت آن را می‌شناسد بلکه، صاحب نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌هایی است که باعث تغییر رفتار او می‌شود و او را قادر می‌سازد تا زندگی صلح‌آمیزی را با خود دیگران دور و نزدیک و طبیعت در پیش گیرد.

۳- تعریف برنامه درسی

از برنامه‌ی درسی تعاریف زیادی ارائه شده است. بعضی از تعاریف، مختصر و برخی

گسترده‌تر هستند و ابعاد بیش‌تری را برای برنامه‌ی درسی در نظر می‌گیرند. به‌عنوان نمونه، پرینت^۱ (۱۹۸۷)، برنامه‌ی درسی را شامل آن دسته از فعالیت‌هایی می‌داند که مربیان در قالب متون مکتوب به فراگیران ارائه می‌کنند (ص: ۴) یا آیزنر^۲ می‌گوید: «برنامه‌ی درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز پیش‌بینی شده است» (به نقل از ملکی، ۱۳۸۱: ۱۴). اما در تعاریفی دیگر، برنامه‌ی درسی به‌عنوان طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده و تجربیات یادگیری برای دانش‌آموزان تعریف می‌شود که به‌منظور تسهیل رشد و تکامل فردی، اجتماعی، عاطفی و علمی توسط مدارس ارائه می‌شود. این فرصت‌ها، هم شامل یادگیری دروس زمان‌بندی‌شده و هم فعالیت‌های فوق‌برنامه می‌شود. یکی از گسترده‌ترین تعاریف را مرزوقی مطرح کرده است. وی برنامه‌ی درسی را نه یک نوع، بلکه شامل انواعی مانند: برنامه‌ی درسی قصد شده، اجرا شده، آموخته شده، ضمنی، پنهان، عقیم، محذوف، مغفول، تهی، تدریس شده، تدریس نشده و ناموجود می‌داند که به اعتقاد ایشان، ارائه تعریفی جامع و یکسان برای همه‌ی آنها ممکن نیست. لذا پیشنهاد می‌کند هرگاه بخواهیم برنامه‌ی درسی را تعریف کنیم باید نوع خاصی از آن را تعریف کنیم. به اعتقاد وی، برنامه‌ی درسی را می‌توان در سه بخش مورد بررسی قرار داد که عبارت‌اند از: «برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک علم»، «برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک فرایند» و «برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک محصول». برنامه‌ی درسی در مفهوم دوم یعنی «برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک فرایند» شامل تعیین اهداف، نیازسنجی انتخاب محتوا و طراحی راهبردهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی و امثال این‌ها است و محصول نهایی آن، تولید یک طرح یا یک برنامه‌ی یادگیری است (به نقل از دادگر، ۱۳۹۶). در تعریفی مشابه، بوشامپ^۳ از سه برداشت متفاوت از برنامه‌ی درسی نام می‌برد: برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک سند مکتوب، برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک نظام و برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی. برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک نظام، مشتمل بر عناصر: طراحی، اجرا و ارزشیابی است (بوشامپ، ۱۹۸۱).

ما این دو تقسیم‌بندی آخر را مناسب دانسته و بر این مبنای تعریف برنامه‌ی درسی «به‌عنوان یک فرایند» که مرزوقی مطرح می‌کند یا «به‌عنوان یک نظام» که بوشامپ مطرح می‌کند، و متناسب با هدف ما در این پژوهش است را برمی‌گزینیم. بنابراین، تعریف موردنظر از برنامه‌ی درسی عبارت است از: برنامه‌ای که شامل تعیین اهداف، انتخاب محتوا و طراحی راهبردهای

¹. Print

². Eisner

³. Beauchamp

یاددهی-یادگیری و ارزشیابی است و محصول نهایی آن، تولید یک طرح یا یک برنامه‌ی یادگیری است.

فلسفه‌ی میان‌فرهنگی و دلالت‌های آن برای آموزش صلح

۱- چیستی فلسفه‌ی میان‌فرهنگی

از آنجاکه فلسفه‌ی میان‌فرهنگی گفتمانی جاری و جدید است و فرایندی پایان‌نا یافته و البته پایان‌ناپذیر است (بتانکور،^۱ ۱۹۹۷)، لذا هیچ معیاری برای ارائه تعریفی واضح و صریح برای آن وجود ندارد. البته آنچه در طرح اندیشه‌ی میان‌فرهنگی اهمیت دارد، حاکم نبودن روایتی قطعی و نهایی از آن است؛ چراکه فلسفه‌ای که می‌خواهد افقی برای گفت‌وگو و مشارکت فرهنگ‌ها درباره‌ی مسائل ضروری زمانه باشد، نمی‌تواند خود مسیر تشکیل نظامی جزمی و مطلق را در پیش گیرد. لذا به دنبال تعریف گشتن برای فلسفه‌ی میان‌فرهنگی چندان معقول نیست؛ درعین حال ما با اغماض، برای روشن‌تر شدن مفهوم آن، از واژه‌ی «تعریف» استفاده می‌کنیم.

اما ملاحظه‌ی آراء صاحب‌نظران نشان می‌دهد همه‌ی رویکردها با همه‌ی اختلاف‌نظرها در تعریف فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، دو نکته مشترک و محوری را مطرح می‌کنند: یک مخالفت با هرگونه خود-مرکزپنداری و دوم تأکید بر به‌کارگیری روش گفت‌وگوی میان‌فرهنگی در همه‌ی زمینه‌ها برای مفاهیم و بهره‌گیری از دستاوردهای یکدیگر. مثلاً از نظر ویمر^۲ می‌توان فلسفه‌ی میان‌فرهنگی را به کوتاه‌ترین شکل در دو نکته خلاصه کرد: یک: فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، دید یا نظرگاه به تاریخ فلسفه ورزی را بسط می‌دهد. دو: فلسفه‌ی میان‌فرهنگی باید در هر مسئله‌ای به بیش‌ترین وجه ممکن به قالب چندگویی^۳ (گفت‌وگوی چندجانبه‌ی میان‌فرهنگی) نزدیک شود (ویمر، ۱۹۹۸). یا از دیدگاه مال^۴ میان‌فرهنگی بودن نام گونه‌ای مشی، طرز تفکر و بینش فلسفی و فرهنگی است. این بینش، همه‌ی فرهنگ‌ها و فلسفه‌ها را مانند سایه‌ای همراهی می‌کند و مانع از آن می‌شود که خود را در موضع مطلق قرار دهند. در واقع اصل راهنمای فلسفه‌ی میان‌فرهنگی این است که در هیچ فرهنگی صورت غایی به‌طور فطری و ذاتی وجود ندارد (مال، ۱۹۹۲). هاینتس کیمرله^۵ نیز بر اهمیت منش و سلوک در بیان چیستی فلسفه‌ی میان‌فرهنگی تأکید می‌کند. او نیز معتقد است، فلسفه‌ی میان‌فرهنگی تلاش می‌کند تا هیچ فرهنگی مدعی این نشود که مالک صورت

^۱ Raul Fonet-Betancourt

^۲ Wimmer

^۳ Polylog

^۴ Mall

^۵ Heinz Kimmmerle

غایبی حقیقت است (کیمرله، ۲۰۰۲).

نکته‌ی مهم دیگر که از تعاریف فوق هم قابل استنتاج می‌باشد و برای ما در این پژوهش نقش کلیدی دارد این است که آنچه در فلسفه‌ی میان فرهنگی مهم است و شایسته است که مورد توجه قرار گیرد، اندیشه و روش میان فرهنگی است نه فلسفه‌ی میان فرهنگی به‌عنوان یک تفکر فلسفی با ویژگی‌های خاص. لذا تلاش برای تعریف فلسفه‌ی میان فرهنگی، تلاش برای شناخت بهتر چیستی و ابعاد نگاه میان فرهنگی برای به‌کارگیری آن در زندگی است. دعوا بر سر تعریف نظری فلسفه‌ی میان فرهنگی می‌تواند باعث ایدئولوژی سازی از این تفکر شود و این نقض غرض است. این خیلی مهم است که مواظب باشیم اسیر دعوا بر سر تعریف فلسفه‌ی میان فرهنگی نشویم. آنچه در فلسفه‌ی میان فرهنگی اهمیت و اولویت دارد این است که یاد بگیریم چگونه نگاه میان فرهنگی را در زندگی روزمره و فهم مسائل به کار ببندیم. به گفته‌ی یوسفی (۱۳۹۷)، در اینجا، بحث بر سر زورآزمایی بین فلسفه‌ها نیست؛ بحث بر سر این است که کجا می‌توانیم به همدیگر کمک کنیم و کجا می‌توانیم همدیگر را اصلاح کنیم.

۲- آموزه‌های فلسفه‌ی میان فرهنگی برای آموزش صلح

نکته‌ی مهم آن است که هدف فلسفه‌ی میان فرهنگی، فراهم نمودن زمینه‌ی آشتی بین فرهنگ‌ها و فلسفه‌ها و برداشتن خط‌کشی‌های فکری و فرهنگی است که سبب بیگانگی فرهنگ‌ها و جوامع از یکدیگر شده است. ویمر در بیان اهداف فلسفه‌ی میان فرهنگی می‌گوید: «فلسفه‌ی میان فرهنگی می‌تواند و بلکه باید پشتیبان انسانیت و صلح باشد» (ویمر، ۱۹۹۸: ۱۰). یوسفی نیز فلسفه‌ی میان فرهنگی را فلسفه‌ی صلح نامیده است (یوسفی، ۲۰۰۷). البته فلسفه‌ی میان فرهنگی این اهداف را به‌صورت انتزاعی مطرح نکرده و صلح را در خلاء جست‌وجو نمی‌کند بلکه آموزه‌هایی را مطرح می‌کند که می‌تواند راه دست‌یابی به مفاهیم و صلح را هموارتر سازد. در اینجا به اهم این آموزه‌ها اشاره می‌کنیم.

حقیقت منتشر: فلسفه میان فرهنگی ترجمه عبارت *intercultural philosophy* است. پیشوند «میان» در اصطلاح میان فرهنگی، پیشوندی تزئینی نیست بلکه از آن معنی و مفهوم خاصی مراد و منظور است. این واژه در واقع تشابه و تمایز فرهنگ‌ها، فلسفه‌ها و ادیان را نشانه رفته است (رضوی راد، ۱۳۹۲).

میان فرهنگی حاکی از این است که اندیشه‌ی فلسفی و یا هر حقیقتی را باید در بین همه‌ی

انسان‌ها و همه‌ی جوامع جستجو کرد. این‌گونه نیست که یک تفکر فلسفی یا علمی یا هنری و... بر دیگری برتری مسلم داشته باشد و دیگر اندیشه‌ها در حاشیه یا در ذیل آن قرار گیرند. رام ادهر مال^۱، از پیشگامان فلسفه‌ی میان‌فرهنگی در پژوهش خود به‌وضوح نشان می‌دهد که غرب، هند و چین هرکدام فلسفه‌های خاص خود را دارند و نمی‌توان فقط یکی را فلسفه نامید^۲ (مال، ۱۹۹۵). علاوه بر مال، هانتس کیمرله^۳ و مارتین ویمر^۴ که هر دو از مهم‌ترین نمایندگان فلسفه میان‌فرهنگی هستند به این نکته تأکید می‌کنند که بایستی تاریخ فلسفه‌های غربی و غیرغربی به نحو انتقادی از هرگونه داعیه مطلق‌انگاری عاری شوند (مال، ۱۹۹۷).

این اندیشه بدون اینکه با بودن نبود حقیقت مشکلی داشته باشد، به حقیقت منحصر اعتقادی ندارد و حقیقت را منتشر می‌داند (رضوی راد، ۱۳۹۲). لذا باید حقایق را در هر زمینه‌ای به‌صورت میان‌فرهنگی جستجو کرد. لازم به گفتن نیست که هرگونه انحصارگرایی فکری، منتج به جزمیت، خودمحوری و خشونت می‌شود. لذا اعتقاد به حقیقت منتشر، به‌عنوان پادزهر خشونت عمل کرده و خشونت ذهنی را که زمینه‌ساز اصلی خشونت عملی است رقیق‌تر و کم‌اثرتر می‌سازد.

لزوم شناخت «دیگری» و توجه به او: از آنجاکه این اندیشه، انحصارگرایی فکری و فرهنگی را رد و دست‌یابی به اندیشه‌ی صحیح را تنها به روش میان‌فرهنگی ممکن می‌داند، پای یک مفهوم دیگر به میان می‌آید و آن مفهوم «دیگری»^۵ است. این نگرش در بنیاد خود به تمامی تفکرهای بنیادگرا و مطلق‌انگار معترض است و «هر نوع مرکزیت‌گرایی را خواه اروپایی و خواه غیراروپایی مورد نقد قرار می‌دهد» (مال، ۲۰۱۱: ۱۰). ادبیات استعماری قرن‌های ۱۶ و ۱۷ میلادی از کشورهای غیراروپایی «دیگرانی» ساخته بود که از نظر ظاهر و مشخصات در نقطه مقابل کشورهای اروپایی قرار می‌گرفتند (چنی، ۱۳۹۴: ۱۹). مطالعات شرق‌شناسی نیز با همین دیدگاه در غرب شکل گرفت. «این مطالعات بر محور تقابل خود/دیگری، تفاوت و تمایز هویتی غرب از شرق، بر ساختن نظامی از تصویرسازی‌های مبتنی بر دگربودگی، غریب‌بودگی و دور‌بودگی و به‌طورکلی

^۱ Ram Adher Mall

^۲ - البته آقای مال چون هندی الاصل است فلسفه‌های هندی و شرقی را می‌شناسد و فقط از هند و چین نام می‌برد. هرچند منظور او این نبوده که جاهای دیگر فلسفه ندارند. پژوهشگران فلسفه تطبیقی مثل ایزوتسو وهانری کربن در آثار خود به غنای فلسفه ایرانی و اسلامی اشاره کرده‌اند. همچنین آثار ابن سینا، فارابی، ملاصدرا و سهروردی را می‌توان به عنوان آثار درخشان فلسفه ایرانی نام برد. برای اطلاعات بیشتر رجوع کنید به: حداد عادل، غلامعلی، ۱۳۹۳، چیستی، امکان و ملزومات فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، راهبرد فرهنگ، شماره‌ی بیست و هشتم، و کربن، هانری، ۱۳۹۲، فلسفه‌ی ایرانی و فلسفه‌ی تطبیقی، ترجمه: طباطبایی، جواد، تهران، انتشارات مینوی خرد.

^۳ Heinz Kimmerle

^۴ Franz Martin Wimmer

^۵ The Other

برتری «خود فرادست» بر «دیگری فرودست» استوار بوده است» (دهشیری، ۱۳۹۰، مقدمه). جلوه‌های مختلفی از تفکر خود/دیگری را از گذشته دور تاکنون می‌توان نام برد مثل: شرق-غرب، جهان اول و دوم و سوم، مدرن - سنتی، مؤمن و کافر و امثال این‌ها. به اعتقاد صاحب‌نظران تا وقتی در جهان، تقسیمات این‌چنینی و هر آنچه تفاوت‌ها را پررنگ کند مطرح باشد، جنگ نیز وجود خواهد داشت (اعوانی، ۱۳۹۳ و محقق داماد، ۱۳۸۴).

اما در اندیشه‌ی میان فرهنگی، دیگری صاحب اندیشه‌ی درست و دربر دارنده‌ی بخشی از حقایق منتشر شناخته می‌شود و تعامل و ارتباط با او برای شناخت بهتر حقیقت و شناخت بهتر او و همزیستی مسالمت‌آمیز با او لازم دانسته می‌شود. در بینش میان فرهنگی، دیگری را همچون خود تلقی کرده و قائل به نسبتی متقارن میان خود و او هستیم (ویمر، ۱۹۹۸).

بنابراین، در چارچوب نگاه میان فرهنگی، دیگری، رقیب من نیست؛ تهدیدکننده و محدودکننده‌ی من نیست بلکه بیدارکننده‌ی من و آینده‌ی من است. با این نگاه به «دیگری»، دیگر شناسی به جای دیگر ستیزی خواهد نشست و هرگونه خود مرکز بینی یا خودبستگی و تقابل‌هایی که از این طریق ایجاد می‌شود مثل: جهانی‌سازی و جهانی ستیزی، مدرنیته و سنت‌گرایی، استعمارگری و استعمارستیزی یا مواردی مثل: نژادپرستی، آئین‌پرستی، قومیت‌گرایی، ایدئولوژی‌گرایی بی‌معنی و غیرموجه خواهد شد.

گفت‌وگو محوری و چند صدایی: با این نگاه به دیگری، لزوم تعامل با او و شناخت وی به وجود می‌آید. لازمه‌ی این کار گفت‌وگو با دیگری است. لذا ویژگی مهم بعدی که در فلسفه‌ی میان فرهنگی مطرح است، گفت‌وگو-محوری آن است. اندیشه‌ی میان فرهنگی بدون آنکه درصدد کم‌رنگ کردن «خود» باشد یا تردیدی در آن روا دارد، به دنبال آن است که خلاء میان «خود» و «دیگری» را به سود هر دو پر کند. بهترین عنصری که می‌تواند این خلاء را پر نماید عنصر «گفت‌وگو» است. گفت‌وگو و دیالوگ از مباحثی است که ضرورت آن در دنیای امروز برای ایجاد همزیستی مسالمت‌آمیز و صلح، بر کسی پوشیده نیست. ریشه‌ی بسیاری از بحران‌ها، در سوء تفاهم‌ها و شکست گفت‌وگوی واقعی است. هر نزاع و اختلافی که از تمایز و تفاوت برخاسته باشد - که امروزه در ساحت سیاست، بسیار هم به چشم می‌آید - به‌هیچ‌وجه ذاتی و اساسی نیست بلکه ناشی از سوء فهم است؛ سوء فهم هم نسبت به خود و هم نسبت به دیگری. لذا در فلسفه‌ی

¹ Self and other

میان فرهنگی که یکی از اهداف آن ایجاد همزیستی و صلح است، گفت‌وگو نقش محوری دارد. ویمر اساس نگرش فلسفه میان فرهنگی را گفت‌وگو می‌داند و با طرح مفهوم چندصدایی^۱، بر به رسمیت شناختن کثرت زبان‌ها و کثرت عقل‌ها و گفت‌وگوی همه‌جانبه تأکید دارد (چگینی، ۱۳۹۴). گفت‌وگو در اندیشه‌ی میان فرهنگی، یک روش یا فن برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده نیست آن‌گونه که در مذاکرات مرسوم است؛ بلکه جزء ارکان آن و تنها راه فهمیدن و فهمیده شدن است. به گفته‌ی قاسم پور (۱۳۸۴)، «گفت‌وگو در چارچوب نگاه میان فرهنگی، یک شیوه‌ی «در جهان بودگی»، یک شیوه‌ی عمومی نگاه به جهان و طرز بودن است» (ص، ۱۳-۱۲).

بررسی انضمامی مسائل: همان‌طور که گفته شد، یکی از اشکالات طرح‌های صلح پیشین (به غیر از طرح گفت‌وگوی تمدن‌ها) انتزاعی^۲ بحث کردن آن طرح‌ها در خصوص صلح و مسائل پیرامون آن است؛ درحالی‌که باید این مسائل را به صورت انضمامی^۳ و در قالب گفت‌وگوهای چندجانبه مورد توجه و بررسی قرار داد. یکی از خصوصیات مهم اندیشه‌ی میان فرهنگی این است که این طرز تفکر، فقط با تکیه به یک سنت فلسفی خاص نظریه‌پردازی نمی‌کند بلکه نظریه‌پردازان فرهنگ‌های مختلف با همفکری هم و با تکیه بر سنت‌های فلسفی فرهنگی خود به بحث درباره‌ی این معضلات می‌پردازند. این مسئله‌ی بسیار مهمی است؛ چراکه ما امروزه نمی‌توانیم فقط با تکیه به یک فرهنگ یا طرز فکر خاص به مسائلی پاسخ بدهیم که دیگر مسئله آن فرهنگ و طرز فکر خاص نیستند؛ بلکه معضلات امروزه به‌طور گسترده و جهانی بعد انسانی و بشری پیدا کرده است و بایستی نمایندگان فرهنگ‌های مختلف خود حضور داشته باشند و عملاً هم حضور دارند و تک‌قطبی بودن تفسیر فرهنگی از میان برداشته شده است.

تا گفت‌وگوهای رودررو و مواجهه‌ی چهره به چهره نباشد، آن‌گونه که لازم است شناخت حاصل نخواهد شد و مفاهیم صورت نخواهد گرفت. بدون مفاهیم، امکان یک طرح‌ریزی مناسب وجود نخواهد داشت. و بدون این تعاملات رودررو و دوستانه هیچ طراحی برپرفرض که بسیار عالی نوشته شود- ضمانت اجرایی نخواهد داشت.

صلح، عدالت، حقوق بشر و امثال این‌ها از آن دست مسائلی است که باید به صورت انضمامی مورد بررسی قرار گیرد. مبنای فلسفه‌ی میان فرهنگی پرداختن انضمامی به امور است و فلسفه‌ی

^۱Wimmer

^۲Polylog

^۳abstract

^۴concrete

میان فرهنگی در واقع به نوعی انضمامی کردن اندیشه‌های فیلسوفان پست‌مدرن است (مگارد پین، ۱۳۹۰ و کیمرله، ۲۰۰۰). به طور کلی وظیفه‌ی فلسفه‌ی میان فرهنگی، جستجوی پاسخ‌ها و راه‌حل‌هایی برای مسائل فلسفی است که با آن مواجه می‌شود نه مسائل آکادمیک محض، بلکه مسائل انضمامی و مربوط به وضعیت معاصر بشری امروزی است. فیلسوفان میان فرهنگی یک رهیافت یا راهنمای کلی دارند و آن این است که فلسفه، امروز باید به مسائل اجتماعی و انضمامی بپردازد در غیر این صورت پژوهشی دانشگاهی و محض و به تعبیر دقیق‌تر «به‌دردنخور» خواهد بود (کیمرله، ۲۰۰۲).

فلسفه میان فرهنگی و صلح ذهنی: اگر برخی از جنگ و درگیری‌های خاص را که ممکن است در اثر حادثه‌ای به وجود بیاید در نظر بگیریم، غالب خشونت‌ها (قومی، مذهبی، نژادی) ریشه در ذهن و طرز تفکر افراد دارد 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. لذا برای ریشه‌کنی این خشونت‌ها باید به سراغ اذهان رفت و طرز تفکرها و دیدگاه‌ها را عوض کرد و مدارا و صلح را در اذهان ایجاد نمود. این نکته‌ای اساسی است که در هر طرح صلحی باید مورد توجه قرار بگیرد. هرچه بیش‌تر به این سمت حرکت کنیم، جزم اندیشی‌ها و خشونت‌ها کم‌تر شده و مدارا و همزیستی مسالمت‌آمیز بیش‌تر خواهد شد.

فلسفه‌ی میان فرهنگی یکی از آن درگاه‌هایی است که می‌تواند صلح ذهنی ایجاد کند. چون در این فلسفه، بر توجه به «دیگری» تأکید شده و دیگری را همسنگ «خود» می‌داند. در این فلسفه، اعتقاد به کثرت‌گرایی و حقیقت‌متنشر وجود دارد. همه‌ی انسان‌ها را صاحب کرامت و اندیشه و شریک در ساخت دانش و تمدن بشر می‌داند (یوسفی، ۱۳۹۷). لذا کسی که به این مفاهیم باور داشته باشد، همه تبعیض‌های ناروا و خط‌کشی‌های غلط خود/دیگری را از ذهن خود بیرون کرده، کثرت‌گرایی را نسبت به انحصارگرایی بر خواهد گزید و نسبت به گفت‌وگو و تعامل با دیگران تمایل نشان خواهد داد.

در جدول شماره‌ی یک، اهم آموزه‌های فلسفه‌ی میان فرهنگی آمده است.

جدول ۱- اهم آموزه‌های فلسفه یا بینش میان فرهنگی

| کلمات کلیدی | آموزه‌ها | نتیجه |
|--------------------|---|---|
| حقیقت | حقیقت مطلق ممکن اما منتشر است و در انحصار قوم یا فرهنگ خاصی نبوده و نیست. | هرگونه خود مرکز بینی و خودبرتربینی و کلیت‌گرایی، غیرموجه و غیرقابل قبول |
| دیگری | «دیگری» صاحب تفکر، خلاقیت و بخشی از حقیقت است. او رقیب و محدودکننده‌ی من نیست؛ بلکه کمک‌کننده، برانگیزاننده، بیدارکننده و آینه‌ی من است. | است و سبب ۱- محرومیت از قدرت تفکر و خلاقیت و دستاورهای فکری و تمدنی دیگران خواهد شد. ۲- سبب |
| دانش، تمدن و فلسفه | دانش، تمدن و فلسفه، زاینده‌ی قدرت تفکر و حاصل تلاش همه‌ی ابناء بشر در همه‌ی فرهنگ‌ها و جوامع در طول تاریخ است. سهم همه‌ی فرهنگ‌ها در خلق دانش و تمدن و کشف حقیقت، لزوماً یکسان نیست. این سهم‌ها در ادوار مختلف تاریخی، فرازوفرودهایی داشته است. | واگرایی و اختلاف فرهنگ‌ها خواهد شد. برای بهره‌مندی از دانش و تجربه‌ی دیگران و ایجاد همگرایی و صلح، باید گفت‌وگو کرد و صداهای دیگر را شنید |

ویژگی‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی صلح‌محور با رویکرد میان فرهنگی

۱- اهداف برنامه

اهداف برنامه‌ی درسی صلح‌محور با رویکرد میان فرهنگی شامل اهدافی است که دانش، بینش و مهارت لازم را در فراگیر ایجاد می‌کند تا او بتواند به درک درستی از خود، دیگران و مسائل زندگی در جهان کنونی برسد و او را قادر نماید که زندگی موفق، مؤثر و سازنده‌ای را در تعامل با دیگران داشته باشد. برای دستیابی به این هدف کلی، اهداف زیر باید در برنامه مورد توجه قرار گیرد:

تربیت شهروندان خودآگاه و دیگر آگاه یا خودشناس و دیگرشناس، معتقد و ملتزم به گفت‌وگو برای فهم و حل و فصل مسائل، عمیق، جامع‌نگر، انعطاف‌پذیر، کثرت‌گرا، غیر متعصب، فرهنگ‌شناس و فرهنگ‌دوست، آگاه به تاریخ و فرهنگ جوامع، مختار و عامل در قبال فرهنگ‌ها، متخلق به اخلاق انسانی، بشردوست، جهانی‌نگر، خلاق، نقاد، سازنده و مسئولیت‌پذیر، صلح‌دوست و صلح‌جو، اهل مشارکت و همکاری و آگاه و حساس به مسائل جهانی.

۲- محتوای برنامه‌ی درسی

رویکرد حاکم بر برنامه درسی: رویکرد حاکم بر یک برنامه درسی میان فرهنگی، الزاماً رویکردی چندصدایی و گفت‌وگومحور خواهد بود. در یک برنامه درسی که قرار است دیگری دیده و صدای او شنیده شود تا مفاهیم صورت گیرد، باید رویکردی چندصدایی و مبتنی بر

گفت‌وگو داشته باشد. در بینش میان فرهنگی، خود-مرکز بینی و خود-بسندگی مردود است. همه حقیقت پیش من نیست، حقیقت را باید در بین همه فرهنگ‌ها، اقوام و ملت‌ها جست‌وجو کرد. در این بینش، ما بی‌نیاز و جدای از دیگران نیستیم. دیگری بخشی لاینفک و ضروری زندگانی ماست. او در کنار ما و در تعامل با ماست. او دیگری ما نیست. او خودش مستقل، معتبر و درعین‌حال بخشی از حیات اجتماعی ماست. هیچ‌کس نمی‌تواند سخنگوی دیگری باشد. کثرت‌گرایی و چندصدایی حقیقی وقتی شکل می‌گیرد که دیگری را از منظر خودش بشناسیم نه از منظر خودمان. هر کسی خودش بهترین معرف خودش است.

این دیدگاه‌ها که در بینش میان فرهنگی حاکم است، ضرورت رویکردی چندصدایی و گفت‌وگومحور را در برنامه درسی تأکید می‌کند. ویمر اساس نگرش فلسفه میان فرهنگی را گفت‌وگو می‌داند و با طرح مفهوم چندصدایی یا چندگویی^۱ بر به رسمیت شناختن کثرت زبان‌ها و کثرت عقل‌ها و گفت‌وگوی همه‌جانبه تأکید دارد (چگینی، ۱۳۹۴). لذا چندصدایی و گفت‌وگومندی رویکرد ضروری یک برنامه درسی با نگاه میان فرهنگی خواهد بود.

ویژگی‌های محتوایی: اولین قدم در تدوین محتوای آموزشی صلح محور، اصلاح یا پاک‌سازی محتواهای ضد همزیستی و ضد صلح است. باید محتواهای آموزشی اعم از کتب و غیره از موضوعات مناقشه برانگیز، غیر مستند و یا با سند ضعیف پاک شود. تحقیقات نشان داده است که محتوای آموزشی، تأثیر مستقیمی روی آگاهی و رفتار دانش‌آموزان می‌گذارد.

در یک تحقیق گسترده و تداومی که در آمریکا انجام شده است، تأثیر محتوای کتب درسی را بر آگاهی و رفتار دانش‌آموزان، از پیش‌دبستان تا دوره‌ی متوسطه را مورد بررسی قرار گرفته است. نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که محتوای کتاب درسی، تأثیر مستقیمی روی آگاهی و رفتار دانش‌آموزان داشته است (محسن پور، ۱۳۷۹). متأسفانه در برنامه‌های آموزشی برخی از کشورها، محتواهای خلاف واقع، گمراه‌کننده، مناقشه برانگیز، نژادپرستانه، تأکید افراطی بر ناسیونالیسم و حتی محتواهای نفرت پراکن دیده می‌شود. (گالتونگ، ۱۳۷۷). همچنین، یادآوری، تأکید و بزرگنمایی رخدادها و تلخ و دشمنی‌های گذشته، مخصوصاً در رسانه‌ها زیاد دیده می‌شود. به‌عنوان مثال در کتب درسی عراق دوران صدام حسین، تصویر نفرت‌انگیزی از ایران و ایرانی نشان داده شده بود (طلال عترسی، ۱۳۸۰). یا در کتب درسی کشور آلمان، در سال‌های نه‌چندان دور، تصویر

^۱Polylog

نادرستی از اسلام و مسلمانان ارائه شده بود که توسط فلاطوری (که خود از پیشگامان اندیشه‌ی میان‌فرهنگی است) و همکارانش با تلاش‌های بسیار، اصلاح گردید (نوری، ۱۳۷۹). از نمونه‌های دیگر محتواهای آموزشی مشکل‌آفرین، می‌توان به محتوای کتب درسی و رسانه‌های ژاپنی در زمینه‌ی تربیت شهروندی در سال‌های پیش از جنگ جهانی دوم اشاره کرد. محتوای تربیت شهروندی ژاپن در آن سال‌ها بر اساس هویت ناسیونالیستی افراطی بود. همین محتوای تربیتی، ژاپن را وارد جنگ‌های منطقه‌ای و جهانی کرد. بعد از جنگ، این رویکرد اصلاح گردید و «تربیت شهروندی جهانی‌نگر» و «جهان-وطن» در دستور کار نظام تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی ژاپن قرار گرفت و نتایج آن هم قابل مشاهده است (آقازاده، ۱۳۸۵).

برنامه‌های آموزشی غیر صلح‌آمیز یا خشونت‌ساز، گاه تعمدی است. در چنین حالتی اصلاح آن کار بسیار سختی خواهد بود و نیازمند رعایت پیش‌نیازهای دیگر؛ اما در بعضی موارد تعمدی نیست؛ در چنین مواقعی راحت‌تر می‌توان به اصلاح آن پرداخت. به‌هرحال، لازمه‌ی داشتن یک برنامه آموزشی صلح‌محور، در گام اول، پاک‌سازی و اصلاح این‌گونه محتواها است. این بخش سلبی کار است.

گام بعدی در تدوین یک برنامه آموزشی صلح‌محور، تهیه‌ی محتوایی است که زمینه‌ی آشنایی و شناخت صحیح دیگر فرهنگ‌ها و دستاوردهای فکری و معنوی و تمدنی آنها و آشنایی با نقش سازنده‌ی آنها را فراهم کند. باید محتوای آموزشی‌ای تدوین شود که کثرت‌های فکری، فرهنگی، قومی، نژادی و امثال این‌ها در آن دیده شود و افق نگاه دانش‌آموز را در پهنه‌ی زمان و مکان گسترش دهد. باید نقش جوامع، فرهنگ‌ها و تمدن‌ها در ایجاد علوم، تمدن و میراث فرهنگی بشری، به‌دور از حب و بغض و به‌دور از سوگیری و یکجانبه‌نگری مورد توجه قرار گیرد. مطالعات فرهنگی و بین‌فرهنگی، مطالعات تاریخی و اجتماعی، تورهای علمی و فرهنگی، مطالعات اقوام‌شناسی، موضوعات و مسائل دنیای امروز مثل: صلح و جنگ، عدالت و رفع تبعیض، آسیب‌های اجتماعی، حقوق بشر، محیط زیست و مسائل روز جامعه می‌تواند در برنامه‌ها گنجانده شود. آموزش‌های اخلاقی و نوع‌دوستانه باید مورد توجه قرار گیرد. اخلاق مدارا جویانه، کثرت‌گرا و انسان‌دوستانه آموزش داده شود. در سطوح بالاتر و در آموزش عالی مواردی مثل: ایجاد فرصت‌های مطالعاتی، کنفرانس‌های بین‌المللی، تبادلات علمی و انجام پروژه‌های بین‌المللی، مطالعات تطبیقی و استفاده از استادان مدعو می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

همچنین این نکته باید در محتواهای آموزشی مورد توجه قرار گیرد که ما همه ساکنان یک

کره‌ی خاکی با منافع مشترک و تهدیدات مشترک هستیم. همه‌ی ما حقوق و تکالیفی نسبت به یکدیگر و نسبت به محیط زیست‌مان داریم که باید مراعات کنیم. باید مفاهیمی را در برنامه گنجانده که دانش‌آموز با مسائل و مشکلات جدید، حقوق و تکالیف متقابل، منافع و تهدیدات مشترک آشنا شود و مهارت‌های لازم را نیز برای زندگی در دنیای جدید کسب نماید.

دروس آموزشی و شیوه‌ی سازمان‌دهی: دروسی که می‌توانند اهداف و محتوای برنامه درسی صلح محور را پوشش دهند، بیش‌تر دروس علوم انسانی هستند. این به معنای عدم کارایی علوم تجربی و ریاضی در این زمینه نیست اما به خاطر سابقه‌ی اجتماعی و فرهنگی که علوم انسانی دارند، این دروس بیش‌تر می‌توانند به برنامه‌ی آموزش صلح کمک کنند. دروسی مثل انواع تاریخ (تاریخ اجتماعی، تاریخ سیاسی، تاریخ علم و اندیشه)، جغرافیا، مطالعات اجتماعی، زبان، ادبیات قدیم و جدید، دین‌شناسی تطبیقی، انسان‌شناسی تطبیقی، مسائل زندگی و محیط زیست، مهارت‌های زندگی، فلسفه و منطق، روان‌شناسی، آشنایی با عرفان شرقی و نظایر این‌ها (فتوحی و اجارگاه، ۱۳۸۲). این دروس هرکدام به‌نوعی می‌توانند به تحقق صلح در جامعه کمک کنند. دیویدی 'تاریخ و جغرافیا را دو منبع تربیتی بزرگ برای بسط میدان و اهمیت تجربه‌ی زمانی و مکانی دانش‌آموز از محیط‌های بلافصل خانه و مدرسه تا اجتماع و جهان بزرگ‌تر در نظر می‌گرفت (گوتک، ۱۳۸۰). این‌گونه درس‌ها می‌توانند به‌عنوان دروس عمومی در کنار دروس تخصصی در سطوح مختلف در دوره‌ی آموزش عمومی به کار گرفته شوند.

البته نکته‌ی بسیار مهم در اینجا این است که ارائه‌ی دروس مذکور نباید به شکل بسته‌های آموزشی مجزا و گسسته ارائه شود بلکه شیوه‌ی ارائه باید تا آنجا که ممکن است تلفیقی و بین‌رشته‌ای باشد. لذا مسئله‌ای مثل صلح را می‌توان به دروس مختلف پیوند زد و در ارتباط با هر کدام از آنها مورد توجه قرار داد. وقتی که هدف، آموزش «برای صلح» است باید دانش‌آموز یاد بگیرد که چه چیزهایی صلح را به وجود می‌آورد یا به ایجاد آن کمک می‌کند و چه چیزهایی در حال و آینده، صلح را تهدید می‌کند. لذا موضوع صلح را می‌توان در ارتباط با هرکدام از موضوع‌های درسی فوق طرح کرد یا به‌عبارت‌دیگر، موضوع‌های درسی فوق را به‌گونه‌ای نوشت که صلح و همکاری و همزیستی را معاضدت کنند. مثلاً می‌توان صلح را در ارتباط با موضوع‌های مختلفی که بر روی آن تأثیر می‌گذارند مثل: اقتصاد، بحران‌های زیست‌محیطی، اقوام، دین و

¹ John Dewey

اعتقادات مذهبی، تاریخ و موارد دیگر مورد توجه و بررسی قرار داد. یا برعکس، هر کدام از موضوعات فوق را که در برنامه‌ی درسی می‌گنجانیم، ابعاد مختلف آن از جمله ارتباط آنها با صلح را نیز مد نظر قرار دهیم.

همچنین علوم ریاضی و تجربی را هم می‌توان برای آموزش صلح مورد استفاده قرار داد. مثلاً به بحث گذاشتن تاریخ این علوم و نقش فرهنگ‌های مختلف در ایجاد و توسعه‌ی آن و نیز بحث اخلاق علمی و نقشی که این علوم و دانشمندان می‌توانند در کاستن از آلام و گرفتاری‌های بشر ایفا کنند و خدمتی دانشمندان کشورهای مختلف به بشریت کرده‌اند و گرامی داشتن آنها می‌تواند به هدف کمک کند.



سازمان‌دهی تلفیقی و بین‌رشته‌ای دروس در برنامه‌ی درسی صلح‌محور، نوع ۱



سازمان‌دهی تلفیقی و بین‌رشته‌ای در برنامه‌ی درسی صلح محور، نوع ۲

برنامه‌های جنبی و فوق‌برنامه: یکی از بخش‌های مهم و تأثیرگذار برنامه‌ی درسی در مراکز آموزشی، فعالیت‌های جنبی یا به اصطلاح، فوق‌برنامه‌ها است. خلاقیت و تنوع زیادی را در این‌گونه 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. برنامه‌های هنری، ورزشی، اردوها، بازدیدها، از جمله برنامه‌هایی هستند که ظرفیت بالایی را در آموزش همکاری و نظم، تعامل و رعایت حقوق دیگران دارند. امروزه به مدد توسعه‌ی فناوری ارتباطات، کارهای خلاقانه دیگری هم می‌توان برای ارتباط بین جوامع و بین نسل‌ها انجام داد!

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

^۱ - 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 و ... به یکدیگر ارسال کنند. این نامه‌ها بعدها صحافی شده و به‌عنوان بخشی از برنامه‌های خواندن و نوشتن در هر دو مدرسه تبدیل شدند (پیام یونسکو، شماره ۳۷۹: ۴۴-۴۲). یعنی هم آموزش خواندن و نوشتن صورت می‌گرفت و هم آشنایی و ارتباط فرهنگی انجام می‌شد. 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.

اجتماعی و فرهنگ‌پذیری آنان دارد. در این جا 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. هر چقدر 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، به تحقق اهداف برنامه کمک کنند. به‌علاوه، فضای حاکم بر خانواده و نوع رابطه‌ی میان اعضاء، در تربیت اجتماعی فرزندان نقش مهمی دارد. هم آشنایی با مسائل اجتماعی و فرهنگی و هم شیوه‌ی مطلوب ارتباط اعضاء خانواده، می‌تواند به‌عنوان موضوع‌های آموزش خانواده مورد توجه قرار گیرد.

۳- رویکردهای یاددهی-یادگیری

روش‌های تدریس: گفت‌وگو برای فهم و حل مسائل اجتماعی، اساس کار در بینش میان فرهنگی است؛ لذا در اینجا نیز روش‌های تدریس و یادگیری «گفت‌وگویی» و «مسئله-محور» نقش اساسی خواهند داشت. اشاره کردیم که گفت‌وگو در بینش میان فرهنگی، نقشی فراتر از روش و متد دارد. چون هدف فلسفه میان فرهنگی خودشناسی و دیگرشناسی است و راه دستیابی به این هدف نیز از گفت‌وگو می‌گذرد. مدرسه و کلاس درس باید محل تمرین عملی گفت‌وگوی معلم-دانش‌آموز و دانش‌آموز-دانش‌آموز، برای یادگیری و حل مسائل باشد. لذا مجموعه روش‌های گفت‌وگو محور و حل مسئله در اینجا کاربرد دارد. روش‌هایی مثل: بحث گروهی، مناظره، تشکیل کارگاه، بارش فکری، روش‌های مشارکتی، روش‌های پروژه‌ای، و همچنین استفاده از امکانات و فناوری‌های ارتباطی جهت گفت‌وگو در سطح فراتر از کلاس می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. مثلاً می‌توان به روش ویدئو کنفرانس یا با اسکایپ، برخی مسائل درسی و غیردرسی را به مباحثه‌ی میان فرهنگی گذاشت.

ویژگی‌ها و مهارت‌های معلم و دانش‌آموز: 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 محقق می‌شود. با این توضیح، نقش معلم در جریان آموزش صلح، در یک تعلیم و تربیت میان فرهنگی بسیار حائز اهمیت است.

معلم در تعلیم و تربیت صلح محور با رویکرد میان فرهنگی، فردی است که به مبانی تفکر میان فرهنگی آشنا است، به آن اعتقاد دارد و در حوزه‌ی تخصصی خود از دانش و آگاهی کافی برخوردار است. معلم در تعلیم و تربیت میان فرهنگی نسبت به خاص بودن افق نگاه و خاص بودن فهم و تجربه خود و هرکدام از دانش‌آموزان آگاهی دارد و با این نگاه طرح مسئله نموده و وارد گفت‌وگو با دانش‌آموزان می‌شود و یا مطالب درسی را به گفت‌وگوی گروهی می‌گذارد و خود نیز فعالانه در بحث شرکت خواهد کرد تا از خلال گفت‌وگو، با آگاهی متقابلی که پیدا می‌کنند هر دو رشد نمایند.

معلم باید هم خود شخصیتی فرهنگی و اجتماعی داشته باشد، هم نسبت به تاریخ و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی در مقیاس بومی و محلی، ملی و جهانی آگاهی داشته باشد. او باید به موارث فرهنگی خود تعلق خاطر داشته و برای موارث فرهنگی دیگران احترام قائل باشد. همچنین، باید قدرت تجزیه و تحلیل و نقد مسائل فرهنگی داشته و نسبت به حفظ و انتقال موارث فرهنگی اهتمام ورزد. به تعبیر شمشیری (۱۳۹۶)، معلم باید «مواجهه‌ای فعال، خردورزانه و منصفانه» با موارث فرهنگی بشری داشته باشد (ص: ۱۱۷).

دانش‌آموز نیز فردی است که با تجربیات و افق دید خود در فرایند گفت‌وگو شرکت می‌کند تا دانش و تجربه خود را توسعه داده و رشد نماید. او در این فرایند گفت‌وگو می‌فهمد که سطح دانش و تجربه و نیز افق نگاه هرکس با دیگری متفاوت است. او در گفت‌وگو شرکت می‌کند تا بتواند درک بهتری از جهان پیرامون و مسائل آن پیدا کند و یاد بگیرد که برای حل مسائل فردی و گروهی خود باید نقش فعال و سازنده‌ای ایفا نماید.

اما در خصوص معلمان، به نظر نمی‌رسد این آمادگی در آنها وجود داشته باشد. تجربه‌ی زیسته‌ی نگارنده به‌عنوان یک معلم و مدرس دانشگاه فرهنگیان و نیز گفته‌های متخصصان (شمشیری، ۱۳۹۶) 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 خاطری 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)، به‌گونه‌ای شکل گرفته است که در نهایت، 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 به‌کارگیری سرباز معلم و استخدام‌های ضربتی بدون رعایت حتی صلاحیت علمی، نه تنها صلاحیت فرهنگی و اجتماعی، بلکه اصل وظیفه‌ی تربیت فرهنگی و اجتماعی را به فراموشی سپرده است.

در مجموع 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 تربیت‌معلم و تعریف معلم تغییر پیدا کند و در مرتبه‌ی بعد برنامه‌ی آموزش نظام تربیت‌معلم 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، بیش‌ازپیش در کانون توجه قرار گرفته است و جهان در کشاکش فرهنگی بین جهانی شدن و جهانی‌سازی با بومی‌گرایی و جهانی ستیزی قرار دارد و همین کشاکش‌ها صلح و همزیستی را به خطر انداخته است. به همین دلیل، مواجهه‌ی فعال، خرد ورزانه و منصفانه با حوزه‌ی فرهنگ ایجاب می‌کند که برنامه‌های آموزشی و تربیتی نظام تربیت‌معلم، حول محور مطالعه‌ی فرهنگ‌ها، مسائل و تبعات فرهنگی جهانی شدن، مطالعات میان فرهنگی و بررسی انتقادی مسائل فرهنگی و اجتماعی سازمان یابد.

روش گزینش دانش‌آموز (بافت دانش‌آموزی مدرسه): یکی از مشکلات آموزشی کشور ما، وجود مدارس متنوع و ضوابط خاص پذیرش و ثبت‌نام 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، دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی بیش‌تر در یک مدرسه جمع باشند و در کنار هم زندگی کنند و با هم تعامل داشته باشند به همبستگی و پذیرش اجتماعی بیش‌تری دست خواهند یافت. همچنین در خصوص ضوابط پذیرش مثل شرط معدل، وابستگی صنفی و غیره، 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 میان فرهنگی هرچه تنوع دانش‌آموزی 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 بپرهیزیم، بلکه بهتر است بکوشیم تا جمعیت دانش‌آموزی مدرسه، نمونه‌ی حقیقی جامعه باشد و بافت جمعیتی مدرسه، تا آنجا که ممکن است به بافت جمعیتی جامعه نزدیک‌تر باشد. این یکسان‌سازی می‌تواند بافت‌های قومیتی، نژادی، مذهبی را هم شامل شود.

۴- روش‌های ارزشیابی

روش ارزشیابی باید چندگانه و عمدتاً کیفی باشد. همچنین فرایند ارزشیابی باید مستمر باشد و در طول سال تحصیلی انجام شود. محدوده‌ی عمل دانش‌آموز نیز می‌تواند فراتر از محیط مدرسه و زمان حضور دانش‌آموز در مدرسه در نظر گرفته شود. لذا روش‌هایی مثل: پروژه‌های عملی فردی و گروهی، گزارش کار، مصاحبه، مشاهده رفتار، ایجاد فرصت‌های متنوع برای ارزیابی برون داده‌های یادگیری در محیط مدرسه و خارج از آن و ... الویت دارد. ارزشیاب‌ها نیز بهتر است که متعدد باشند. مثلاً مدیر، معاونان، معلمان و اولیاء یا حتی مربیان دیگری که در مراکز دیگر آموزشی (مراکز خصوصی) با دانش‌آموزان سروکار دارند می‌توانند کار ارزشیابی را انجام دهند. همچنین ارزشیابی باید مجموعه تغییرات در سه حوزه‌ی دانش، نگرش و عملکرد دانش‌آموز را بسنجد.

خلاصه‌ی آنچه در مورد ویژگی‌های برنامه‌ی درسی صلح محور گفته شد در جدول ذیل آمده

است.

جدول ۲- ویژگی‌های برنامه‌ی درسی صلح‌محور با رویکرد میان‌فرهنگی

| ویژگی‌ها | عناصر برنامه |
|---|--|
| تربیت افرادی کثرت‌گرا، علاقه‌مند و توانمند در گفت‌وگو، فعال، مشارکت‌جو و دارای نگرش و مهارت‌های میان‌فرهنگی | هدف |
| کثرت‌گرایی و چندصدایی | رویکرد کلی |
| باید محتوای آموزشی‌ای تدوین شود که کثرت‌های فکری، فرهنگی، قومی، نژادی و امثال این‌ها در آن دیده شود و افق نگاه دانش‌آموز را در پهنه‌ی زمان و مکان گسترش دهد. | محتوای آموزشی |
| موضوع-محور یا مسأله-محور و تا آنجا که ممکن است، به شیوه‌ی تلفیقی و بین‌رشته‌ای سازمان‌دهی شده و مبتنی بر مسائل جامعه است. | شیوه‌ی سازمان‌دهی |
| بارش فکری، یادگیری تعاملی، بحث گروهی، نقد و تحلیل، تشکیل کارگاه، انجام پژوهش و کار عملی. | شیوه‌ی تدریس (رویکردهای یاددهی-یادگیری) |
| علاقه‌مند به موضوعات اجتماعی و فرهنگی، دارای علاقه و دانش میان‌فرهنگی، متعهد به تربیت اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان، توانمند در شیوه‌های تدریس متناسب با رویکرد میان‌فرهنگی، آگاه به کثرت‌های فکری و فرهنگی، مشارکت در گفت‌وگوهای کلاسی با دانش‌آموزان و مدیریت گفت‌وگوها. | ویژگی‌ها و نقش معلم |
| علاقه‌مند به مسائل و موضوع‌های اجتماعی و فرهنگی، آگاه به ارزش موضوع‌های اجتماعی و فرهنگی، آگاه به کثرت‌های فکری و اجتماعی، پرسشگر، مشارکت‌کننده در گفت‌وگو، فعال در مباحث و گردآوری اطلاعات و ارائه‌ی راه‌حل. | نقش دانش‌آموز |
| نه تنها نباید مدارس را به‌عنوان مختلف از هم جدا کرد بلکه باید تا آنجا که ممکن است بافت دانش‌آموزی مدرسه به بافت جمعیتی جامعه نزدیک باشد. | بافت دانش‌آموزی مدرسه |
| تعدد روش‌های ارزشیابی مثل ارزشیابی توصیفی رفتارها، ثبت مشاهدات، چک‌لیست رفتارها، انجام پروژه و ... و تعدد ارزشیاب‌ها (معلم، مدیر و معاونان مدرسه، دبیر ورزش و حتی والدین). | شیوه‌ی ارزشیابی |
| برنامه‌های ورزشی، فرهنگی-هنری، اردوها، بازدیدها و آموزش خانواده اهمیت دارد. | برنامه‌های جنبی و فوق‌برنامه |

بحث و نتیجه‌گیری

صلح را باید آموزش داد؛ این بهترین راه برای توسعه‌ی صلح جهانی است. در تلاش برای آموزش صلح، چند نکته‌ی مهم و اساسی وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد: اول، فهم درست صلح و نقطه‌ی مقابل آن یعنی جنگ و عوامل و موانع هرکدام از آنها. دوم، هدف‌گذاری صحیح. در آموزش صلح، هدف باید آموزش «برای صلح» باشد نه «درباره‌ی صلح». سوم، ایجاد محتوای آموزشی متناسب با ابعاد و ویژگی‌های صلح. علی‌رغم تلاش‌های زیادی که در زمینه‌ی

آموزش صلح صورت گرفته است؛ اما نتیجه‌ی مطلوبی حاصل نشده است؛ علت هم بیش‌تر برمی‌گردد به دو بخش اول؛ یعنی عدم فهم درست از صلح و در نتیجه، هدف‌گذاری اشتباه. از آنجاکه صلح و جنگ، دو موضوع اجتماعی و انسانی هستند، مثل همه‌ی موضوعات اجتماعی دیگر، پیوند جدایی‌ناپذیری با جلوه‌های مختلف فرهنگ جوامع (ارزش‌ها، دین و عقاید) و دیگر مسائل زندگی انسانی مثل سیاست، اقتصاد، محیط‌زیست و غیره دارد. هدف‌گذاری درست، منوط به فهم درست از صلح است و فهم درست از صلح، به‌هیچ‌وجه با تفکر انتزاعی و یکسونگرانه امکان‌پذیر نیست. بهترین روش، بررسی آن با نگاه و روش میان‌فرهنگی است.

البته فهم درست و همه‌جانبه‌ی مسئله 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. برای این کار می‌توان با بهره‌گیری از آموزه‌های فلسفه یا بینش میان‌فرهنگی، برنامه‌ای درسی جهت آموزش صلح تدوین کرد. این برنامه، جدا از برنامه‌ی درسی کلی نیست. در واقع همان برنامه‌ی درسی کلی است که با رویکردی صلح محور تدوین می‌شود. یعنی باید در عناصر برنامه‌ی درسی (که در این پژوهش، بیش‌تر برنامه‌ی درسی دوره‌ی آموزش عمومی مدنظر است) تدابیری اندیشیده شود که دانش‌آموز در کنار مطالب درسی که فرامی‌گیرد، در نهایت صاحب دانش و نگرش‌های صلح‌طلبی و صلح‌جویی باشد و مهارت‌های لازم را نیز در این زمینه کسب نماید.

برای تدوین یک برنامه‌ی درسی صلح محور، همان‌طور که در متن هم اشاره شد، اولین گام باید اصلاح یا پاک‌سازی محتواهای ضد همزیستی و صلح باشد. گام مهم بعدی، تهیه‌ی محتوایی است که زمینه‌ی آشنایی و شناخت صحیح دیگر فرهنگ‌ها و دستاوردهای فکری و معنوی و تمدنی آنها و آشنایی با نقش سازنده‌ی آنها را فراهم کند. باید محتوای آموزشی‌ای تدوین شود که کثرت‌های فکری، فرهنگی، قومی، نژادی و امثال این‌ها در آن دیده شود و افق نگاه دانش‌آموز را در پهنه‌ی زمان و مکان گسترش دهد.

علاوه بر این دو گام اساسی، اقدام مهم و اساسی دیگری که باید انجام شود، اتخاذ تدابیر لازم برای تربیت معلمانی است که برای ایفای نقش سازنده در یک برنامه‌ی درسی صلح محور با رویکرد میان‌فرهنگی، آمادگی ذهنی و دانش و توانمندی لازم را داشته باشند. معلم در یک برنامه‌ی درسی صلح محور، نقش کلیدی دارد و باید از یک مجری و کارگزار ساده‌ی آموزشی، به یک عنصر نقش‌آفرین، سازنده و تأثیرگذار تبدیل شود.

یک نکته‌ی مهم که نباید فراموش شود این است که انجام این اقدامات اساسی و ضروری، نیاز به اتخاذ تصمیمات اساسی دارد و با انجام کارهای سطحی به دست نمی‌آید. مثلاً لازم است در اسناد بالادستی آموزشی مثل سند تحول بنیادین یا نظام جذب و تربیت معلم، ظرفیت‌های لازم برای انجام این کار مورد توجه قرار گیرد.

نکته‌ی مهم دیگر در زمینه‌ی اثربخشی آموزش صلح، همسو بودن آموزش‌ها در نظام رسمی تعلیم و تربیت با آموزش‌های غیررسمی است که در خانواده، رسانه و تربیون‌های عمومی داده می‌شود. در صورت ناهم‌سویی این آموزش‌ها، تضاد ایجاد شده و نتیجه‌ی مطلوب حاصل نخواهد شد. در حال حاضر، تحت تأثیر فضای سیاسی و اجتماعی بر جهان به‌ویژه در خاورمیانه و مناسبات کشورهای اسلامی و غرب، هم شاهد جنگ و خشونت و هم شاهد موجی از تبلیغات ضد صلح در رسانه‌ها، تربیون‌ها و فضای عمومی هستیم. همچنین در کشور ما تحت تأثیر رقابت‌های سیاسی و اختلاف عقیده در مسائل گوناگون، شاهد فضایی غیر سازنده از نظر پذیرش تکثر و گفت‌وگو هستیم. این وضعیت می‌تواند اثربخشی هرگونه برنامه‌ی آموزش صلح را کم اثر نماید. لذا در یک برنامه‌ی آموزش صلح، باید همه‌ی این شرایط را با هم مورد توجه قرار داد.

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۵). اصول و قوانین حاکم بر تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم، ۶۶-۴۵.
- اعوانی، شهین. (۱۳۹۴). 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.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، چاپ اول، تهران، پژوهشکده‌ی مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- تسخیری، محمدعلی. (۱۳۸۸). صلح و عدالت از نگاه دین، در تدارک صلح جهانی (مجموعه مقالات سمینار: صلح، زنان، ادیان الهی)، به کوشش: صفوردی، سوسن، تهران، موسسه نشر شهر.

- تیغ بخش، سمیرا؛ سعادت‌مند، زهره و کشتی‌آرای، نرگس. (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.
- چگینی، محسن. (۱۳۹۴). چرا فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، تاریخ بازیابی: ۹۴/۱۱/۲۰. سایت انجمن فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، www.interculturalstudies.ir.
- چنی، ادوارد. (۱۳۹۴). مای مدرن/دیگران وحشی (ریشه‌های دیگرسازی در غرب)، مجله عصر/اندیشه، سال اول، فروردین، شماره ۶.
- خانیک، هادی. (۱۳۹۲). در جهان گفت‌وگو، تهران، انتشارات هرمس، چاپ دوم.
- دهشیری، محمدرضا. (۱۳۹۰). از شرق‌شناسی تا مطالعات پسا استعماری؛ رویکردی میان‌رشته‌ای، مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره سوم، شماره‌ی ۴، ۸۹-۶۱.
- دهقانی فیروزآبادی، جلال. (۱۳۸۲). تحول نظریه‌های منازعه و همکاری در روابط بین‌الملل، پژوهش‌های حقوق عمومی، بهار، شماره ۸، ۱۱۶-۷۳.
- راتبلا، ژوزف. (۱۳۸۱). نهضت پاگواش دانشمندان بر ضد جنگ، پیام یونسکو، سال سی و سوم، شماره ۳۵، ۳۷۹-۳۴.
- دادگر، همایون. (۱۳۹۶). برنامه‌ی درسی آموزش صلح در آموزش عالی ایران؛ رویکردی ترکیبی، رساله‌ی دکتری، رشته‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز، واحد بین‌الملل.
- دهقانی، رضا. (۱۳۹۶). درآمدی به فلسفه‌ی میان‌فرهنگی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات، چاپ اول.
- رضوی راد، محمد. (۱۳۹۲). جستاری در پیدا و پنهان اندیشه‌ی میان‌فرهنگی، فلسفه‌ی میان‌فرهنگی و عالم معاصر (مجموعه مقالات)، به کوشش علی اصغر مصلح، تهران، انتشارات حکمت.
- راه‌نما بیات، شهرزاد؛ شمشیری، بابک؛ محمدی، مهدی و جوکار، بهرام. (۱۳۹۶). نقش هنر در آموزش مفهومی جدید از صلح-رویکردی پدیدارشناسانه، پژوهش‌های برنامه‌ی درسی، دوره‌ی هفتم، شماره‌ی اول.
- زینال پور، حامد؛ طالب زاده، محسن و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتب علوم اجتماعی دوره‌ی متوسطه در ارتباط با مفاهیم حقوق بشر، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره‌ی ۴۵، ص، ۵۳-۴۲.

- شفیعی، نوذر. (۱۳۹۵). تاریخ بازیابی: ۹۵/۶/۱، تحول در مفهوم صلح، drshafie.blogfa.com، شمشیری، بابک. (۱۳۹۶). نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم، فصلنامه‌ی پژوهش در تربیت معلم، سال اول، شماره‌ی دوم، ۱۲۴-۱۱۰.
- عابدینی بلتورک، میمنت و میرشاه جعفری، ابراهیم. (۱۳۹۲). بررسی و تحلیل مؤلفه‌های آموزش صلح در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی، مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره‌ی ۹۸، ۱۷۰-۱۵۱.
- عترسی، طلال. (۱۳۸۰). تصویر ایرانیان در کتاب‌های درسی عرب، ترجمه بهروز رفیعی، حوزه و دانشگاه، سال هفتم، شماره‌ی ۲۸، ۱۴۵-۱۲۴.
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۲). بررسی جایگاه صلح و جنگ در کتب درسی دوره‌ی ابتدایی کشور، شناخت، شماره‌ی ۳۸، ۴۸-۲۵.
- فتحی و اجارگاه، 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، نوآوری‌های آموزشی، شماره‌ی ۲۵، ۷۶-۴۹.
- فلاطوری، عبدالجواد. (۱۳۶۳). ضرورت تبادل و کلید تفاهم فرهنگ‌ها، کیهان فرهنگی، خرداد، شماره‌ی ۳.
- قاسم پور، مرتضی. (۱۳۸۴). نگاه میان‌فرهنگی شیوه‌ای برای در جهان بودگی انسان، خرد نامه‌ی همشهری (ضمیمه)، شماره ۷۸، ۱۳-۱۲.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۵). تربیت شهروند آینده، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم، پاییز.
- قنبرلو، عبدالله. (۱۳۹۱). صلح دموکراتیک در روابط بین‌الملل، پژوهشنامه‌ی دفاع مقدس، سال اول، شماره‌ی ۱، ۲۸-۸.
- قوام، عبدالعلی. (۱۳۸۰). اصول سیاست خارجی و سیاست بین‌الملل، تهران، سمت.
- گالتونگ، یوهان. (۱۳۷۷). صلح‌آموزی فقط هنگامی معنا دارد که به عمل بینجامد، (گفت‌وگو با گالتونگ)، پیام یونسکو، سال بیست و نهم، شماره‌ی ۳۲۶، ص ۴۵ تا ۴۸.
- محسن پور، بهرام. (۱۳۷۹). مقایسه‌ی سیمای انسان در کتاب‌های دبیرستانی ایالات متحده‌ی امریکا و جمهوری اسلامی ایران، مدرس، دوره‌ی ۴، شماره‌ی ۱، بهار، ۱۳۹-۱۲۷.
- محقق داماد، مصطفی. (۱۳۸۴). حقوق بشر؛ اقلیت و اکثریت، صلح، عدالت و عوامل بازدارنده‌ی

- آن در جهان معاصر، به کوشش سید عبدالمجید میر دامادی و آندریاس بشته، تهران، انتشارات بین‌المللی الهدی.
- مزیدی، محمد. (۱۳۹۴). *جزوه‌ی روش تحقیق، دوره‌ی دکتری، دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه شیراز*.
- مصلح، علی اصغر. (۱۳۸۶). *خاستگاه بینش و فلسفه‌ی میان فرهنگی، نامه‌ی حکمت، سال پنجم، پاییز و زمستان*.
- مصلح، علی اصغر. (۱۳۹۳). *جدال ستیز و گفت‌وگو، سایت انجمن فلسفه‌ی میان فرهنگی ایران، www.interculturalstudies.ir، بازیابی: ۹۴/۱۱/۲۰*.
- مک لیش، آرچیبالد. (۱۳۸۱). *آیا می‌توان صلح را آموزش داد، پیام یونسکو، شماره‌ی ۳۷۹، ۴۱-۴۰*.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۱). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*، تهران، انتشارات مدرسه.
- مگارد پین، ایر. (۱۳۹۰). *رهایی از مطلق‌انگاری فلسفه‌های مدرن، ترجمه رجبی، احمد، سوره، شماره، ۵۰ و ۵۱*.
- مهیمی، حسین و باستان، محمد رامین. (۱۳۹۵). *آموزش مرحله‌ای معلمان و دانشجو-معلمان با رویکرد اجتماعی-فرهنگی، تربیت معلم فکور، سال دوم، شماره‌ی ۵، ۱۴۰-۱۲۳*.
- میر محمدی، معصومه سادات. (۱۳۹۰). *مقایسه صلح پایدار در اندیشه‌ی انسان محور کانت و صلح عادلانه در اندیشه‌ی متفکران شیعی، ادیان، مذاهب و عرفان، سال دوم، شماره ۴، ۱۱۷-۱۴۶*.
- نوری، محمد. (۱۳۷۹). *آشنایی با اندیشه‌ها و خدمات زنده یاد پروفیسور فلاطوری، کتاب ماه دین، شماره‌ی ۳۰ و ۳۱، ۳-۷*.
- هاشمی، سهیلا. (۱۳۸۸). *تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی متوسطه و پیش دانشگاهی رشته‌ی علوم انسانی بر اساس مؤلفه‌های آموزش صلح، مطالعات برنامه‌ی درسی، دوره‌ی ۴، شماره‌ی ۱۵، ۸۳-۱۰۴*.
- یوسفی، حمید رضا. (۱۳۹۷). *از اجاره نشینی فکری دست برداریم، عصر اندیشه، سال چهارم، شماره‌ی ۱۷، ۲۶-۲۰*.
- Bai, H., Eppert, C., Scott, Ch., Tait, S. & Nguyen, T. (2014). *Towards Intercultural Philosophy of Education*, H. Bai et al, DOI: 10.1007-014-9444-1.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum theory*, 4th Ed, Peacock publishers
- Brock-Utne, B. (2012). *Peace Education in an Era of Globalization*, Peace Review,

- 131-138.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, Vol. 19, No.6, December 2011, 481-491.
- Kimmerle, H. (2002). *Interkulturelle Philosophie*, Zur Einführung. Hamburg, 55.
- Kimmerle, H. (2000). *Philosophie der Differenz*, Eine Einführung. Würzburg, 63.
- Mall, R. A. (1996). *Philosophie im Vergleich der Kulturen: Interkulturelle Philosophie – Eine neue Orientierung*. Darmstadt, 58.
- Mall, R. A. (1997). *Interkulturelle Philosophie und Historiographie*. In: Manfred Brocker und Heino Nau (Hrsg.), *Ethnozentrismus, Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs*, Darmstadt.
- Mall, R. A. (1992). *Philosophie im Vergleich der Kulturen*, Eine Einführung in die interkulturelle Philosophie, Bremen.
- Mall, R. A. (2011). *viertelhundert Polylog. Gespräche*, Fünf Fragen zu interkultureller Philosophie, Zu Polylog und zu POLYLOG an sechs Philosophinnen in: Polylog, Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. Nr. 25.
- Mall, R. A. (1995). *Philosophie im Vergleich der Kulturen*. (1. Aufl.), Darmstadt, 58.
- Sounds, S. (1993). *Education for Peace and International Understanding*, Paper from OMEP International Seminar, Moscow, Russia.
- Wimmer, F. M. (1998). *Thesen Bedingungen und Aufgaben Interkulturell Orientierter philosophie*, in Polylog: Zeitschrift für Interkulturelle Philosophie, Nr. 1.
- Fornet-Betancourt, R. (1997). *lateinamerikanische Philosophie zwischen Inkulturation und Interkulturalität*, In: *Denktraditionen im Dialog*, Bd.1, IKO verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Maik.
- Yusefi, H. R. (2007). On the Theory and Practice of Intercultural Philosophy, in: *On Community and civil society*, Nr.47/48, 12, 105-124.

Features of A Peace-Axis Curriculum Based on the Teaching of Intercultural Philosophy

Hassan Asadi^۱ Babak Shamshiri^۲ Hamid Reza Yousefi^۳
Mohammad Hassan Karimi^۴

Abstract

To establish peace, there are two key factors: “intercultural polylog” and “peace education”. This study aims to design peace-axis curriculum based on the teaching of intercultural philosophy. This research was done through descriptive-analytical method. According to the views of scholars and the findings of previous studies, we have mentioned the need for a cross-cultural perspective on peace and peace education. First, a brief review and critique of past peace plans and peace education studies have been addressed. Then by introducing "intercultural philosophy" and listing some of its features, the implications and privileges of this philosophical thought that can be used to build a peace-axis curriculum is mentioned. The doctrines such as: published truth, attention to "the other", the dialogue-centered issue, and attention to the objective problems of society and their incorporative study. In the end, features of a peace-axis curriculum are expressed in four sections: goals, content, learning-teaching and evaluation approaches, along with features that can be used to design a Peace-axis curriculum with an intercultural approach.

Key word: Intercultural philosophy, polylog, curriculum, Peace Education.

^۱ - PhD student in philosophy of education in pardis of shiraz university, hasanasadi500@gmail.com

^۲ - PhD in philosophy of education and Assistant Professor in shiraz university, bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

^۳ - Prof. PhD in “Interculturality and history-perspectives for a global Philosophy” and professor in Potsdam and saarland university, hyousefi@uni-koblenz.de

^۴ - PhD in philosophy of education and Assistant Professor in shiraz university, karimivoice@gmail.com