

## نقش آموزش و دانشگاه‌ها در صلح‌سازی و مدیریت منازعات منطقه‌ای: مطالعه موردی خاورمیانه

مرتضی نورمحمدی \*

### چکیده

دانشگاه‌ها به‌طور سنتی به دنبال ارائه آموزش‌های تخصصی و مهارت‌های مرتبط با توانمندسازی افراد به‌منظور ایفای نقشی مفید در تحولات اجتماعی و کسب زندگی مرفه با شغلی آبرومندانه برای دانشجویان هستند و عمدتاً به کارویژه دانشگاه‌ها از منظر آموزشی و آماده‌سازی افراد برای حضور موثر در اجتماع پرداخته می‌شود. در این میان نقش آموزشی دانشگاه‌ها در مناطق و جوامع درگیر منازعه و ظرفیت بالقوه آن در صلح‌سازی پایدار و ترویج ارزش‌ها و فرهنگ صلح در جوامع و مناطق منازعه‌خیز کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. این مهم به‌ویژه در منطقه خاورمیانه که آستان منازعات مختلف است، از اهمیتی مضاعف برخوردار است؛ چرا که وجود رهبران و نخبگانی که پای‌بند به هنجارهای مشترک و مسالمت‌آمیز برای حل و فصل اختلافات باشند و از شیوه‌های مسالمت‌آمیز برای مدیریت تنش‌ها بهره ببرند، امکان بروز و تشدید منازعات منطقه‌ای را تخفیف

---

\* استادیار روابط بین‌الملل، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.  
(نویسنده مسئول: politic110@gmail.com).

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۱/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۲۱

فصلنامه پژوهش‌های روابط بین‌الملل، دوره اول، شماره بیست و سوم، صص ۲۰۵-۱۸۱

می‌دهد و زمینه‌ها و بسترهای لازم برای صلح‌سازی پایدار و باثبات را فراهم می‌کند. بر همین اساس، سوال پژوهش این است که کارکرد آموزشی دانشگاه‌ها چگونه می‌تواند در مدیریت منازعات منطقه‌ای و صلح‌سازی نقش‌آفرینی کند. فرضیه پژوهش این است که دانشگاه‌ها از طریق هنجارسازی (صلح، عدالت، حقوق بشر)، تقویت ظرفیت‌های مشترک و ظرفیت‌سازی اجتماعی می‌تواند موجب گسترش فرهنگ صلح و کاهش شدت و میزان منازعات منطقه‌ای شود. **واژه‌های کلیدی: آموزش، صلح‌سازی، دانشگاه، منازعات منطقه‌ای، هنجارسازی.**

## مقدمه

کارویژه سنتی دانشگاه‌ها ارائه آموزش‌های تخصصی و مهارت‌های مرتبط با توانمندسازی افراد به‌منظور ایفای نقشی مفید در تحولات اجتماعی و کسب زندگی مرفه با شغلی آبرومندانه برای دانشجویان است و عمدتاً دانشگاه‌ها به امور آموزشی و آماده‌سازی افراد برای حضور موثر در اجتماع می‌پردازند. در این میان نقش دانشگاه‌ها در صلح‌سازی و گسترش فرهنگ صلح و بسترسازی برای مدیریت مسالمت‌آمیز منازعات منطقه‌ای کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. این نقش دانشگاه‌ها به‌ویژه در مناطق و جوامع درگیر منازعه و ظرفیت بالقوه دانشگاه در صلح‌سازی پایدار و ترویج ارزش‌ها و فرهنگ صلح در جوامع و مناطق منازعه‌خیز کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

این مهم به‌ویژه در منطقه خاورمیانه که آستان منازعات مختلف است، از اهمیتی مضاعف برخوردار است؛ چرا که این منطقه از فردای فروپاشی امپراطوری عثمانی و ظهور دولتهای جدید، همواره تنش‌ها، منازعات و بحران‌های مختلفی را با ماهیت قومی، مذهبی و سرزمینی تجربه می‌کند و عمدتاً این منازعات منجر به رویارویی مستقیم و کاربرد خشونت در میان دولتها شده است. به‌عبارت دیگر، وجود رهبران و نخبگانی که پای‌بند به هنجارهای مشترک برای حل‌وفصل اختلافات باشند و از تدابیر و شیوه‌های مسالمت‌آمیز برای مدیریت تنش‌ها بهره ببرند، امکان و ظرفیت بروز و تشدید منازعات منطقه‌ای را تخفیف می‌دهد و زمینه‌ها و بسترهای لازم برای صلح‌سازی پایدار و باثبات را فراهم می‌کند. بر همین اساس، سوال پژوهش این است که کارکرد آموزشی دانشگاه‌ها چگونه می‌تواند در مدیریت منازعات منطقه‌ای و صلح‌سازی نقش‌آفرینی کند. فرضیه پژوهش این است که دانشگاه‌ها از طریق هنجارسازی (صلح، عدالت، حقوق بشر)، تقویت ظرفیت‌های مشترک و ظرفیت‌سازی اجتماعی می‌توانند موجب گسترش فرهنگ صلح و کاهش شدت و میزان منازعات منطقه‌ای شود. برای بررسی فرضیه پژوهش، ابتدا چهارچوب مفهومی

تحقیق ارائه خواهد شد، سپس نتایج، آثار و ابتکار عمل‌های دانشگاه‌ها در راستای گسترش فرهنگ صلح و کاهش منازعات منطقه‌ای با تاکید بر منازعه فلسطین و اسرائیل واکاوی می‌شود.

### ۱. چهارچوب مفهومی: آموزش و منازعه

آموزش طیف متنوعی از ابزارهای آموزشی و تعلیمی را دربرمی‌گیرد که فرهنگ صلحی را به رسمیت می‌شناسد که «لازمه آن فرآیند مشارکتی مثبت و پویا است که در آن گفتگو ترغیب و منازعات در قالب روح همکاری و درک متقابل حل و فصل می‌شود» (UN, 1999: 1). بنیان معرفت‌شناختی مطالعات صلح و منازعه بر این پایه استوار است که «برای شناخت صلح می‌بایست نخست خشونت را بشناسیم» (Galtung, 1996: 9). به عبارت ساده‌تر، مراکز مطالعات صلح و منازعه مایلند نقش و جایگاه منازعه میان افراد، گروه‌ها و مردم را درک کنند و به روش‌های مختلفی به تحقیق و پژوهش می‌پردازند تا منازعه را حل و فصل کنند (Galtung, 1996: 9). به علاوه این مراکز باورمند به ارزش‌هایی هستند که مقرر می‌داد حقوق بشر و امنیت انسانی حقوقی جهان‌شمول هستند و بخش عمده از تاریخ بشری مسالمت‌آمیز و غیرخشونت‌آمیز بوده است. گالتونگ صلح را مثبت یا منفی می‌انگاشت؛ صلح منفی «عدم وجود خشونت مستقیم» و صلح مثبت «وجود همزیستی و عدالت در روابط انسانی» است (Galtung, 1996: 14). به علاوه او بر این باور بود که برای تشریح فرهنگ صلح می‌بایست متضاد آن، یعنی فرهنگ خشونت را درک کرد. به علاوه، هدف درک خشونت، درک سیر تحول آن از مجرای فرآیندهای حل منازعه، حفظ صلح، ایجاد صلح، صلح‌سازی و آموزش صلح است. آموزش صلح در طول ۶۰ سال گذشته به عنوان سکویی برای دستیابی به اهداف مقرر در منشور سازمان ملل برای ایجاد فرهنگ جهانی صلح پدیدار شده است. فرهنگ‌های صلح درصدد ترویج احترام به زندگی و شیوه‌های مسالمت‌آمیز حل منازعه با بهره‌گیری از آموزش‌های مرتبط با ارزش‌های سازش و حقوق بشر است. در میان هشت حوزه اقدام تعیین شده از سوی شورای آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو)، به عنوان اقدامات ضروری برای ترویج فرهنگ صلح، آموزش صلح حائز رتبه اول است. آموزش صلح شامل ترویج آموزش جهانی، آموزش روش‌های پیشگیری و حل منازعه و پاسداری از ارزش‌های جهان‌شمول از جمله احترام

به زندگی، آزادی، عدالت، همبستگی، مصالحه، حقوق بشر و برابری میان زنان و مردان می‌شود (Boulding, 1988:23).

آموزش صلح امری چندفرهنگی، چندکانونی و چندرشته‌ای «برای نیل به فرهنگ صلح است؛ یک جامعه می‌بایست به شکل فعالانه‌ای مشتاق به ارزش‌های مثبت باشد که به ملل و فرهنگ‌های مختلف امکان می‌دهد به شکلی هماهنگ همزیستی داشته باشند. آموزش صلح به‌عنوان شکلی از شهروندی جهانی در نظر گرفته می‌شود و به شکلی آرام ارزش‌ها، ایستارها و باورهای لازم برای یک عضو مسئول جامعه جهانی بودن را القا می‌کند (UN, 1999). طرف متضاد آموزش صلح، آموزش جنگ است؛ آموزشی که منازعه را از طریق بازتولید نابرابری و حذف از طریق دائمی کردن تقسیم‌بندی‌های قومی یا مذهبی، از طریق پذیرش مردانگی غالب خشونت‌آمیز، از طریق گزینش، رقابت و ترس و از طریق تاکیدهای نادرست در برنامه‌ها بر حوزه محدود شناختی در امر یادگیری شکل می‌دهد (UNESCO, 2009: 2). در کشورهایی که از منازعه قومی طولانی مدت رنج می‌برند، گذار از آموزش جنگ به آموزش صلح امری مهم و ضروری محسوب می‌شود و درک رابطه میان منازعه و آموزش گام قابل‌ملاحظه‌ای به سوی تغییر و تحول است. با وجود آنکه تاکید و تمرکز اصلی آموزش صلح بر فرد است، پائولو فریره از مفهوم «وجدانی‌سازی ۱» دستیابی به آگاهی فردی و سپس آگاهی گروهی - سخن می‌گوید (Barash and Webel, 2009: 482). در حالی که موضوع آموزش صلح ممکن است تحول شخصی باشد، ولی هدف آن تغییر اجتماعی است. فرضیه ارتباط بر این گزاره استوار است که عدم تساهل ممکن است محصول جدایی و تبعیض و عدم توانایی جوامع در تشریک فضا باشد. ارتباط میان گروه‌هایی که مورد تبعیض و جدایی واقع شده‌اند، می‌تواند به احساسات مثبت بیانجامد و اضطراب بین‌گروهی را کاهش دهد (Boulding, 1988:32).

آموزش صلح به‌عنوان فرآیند پیشبرد و ترویج دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و ایستارهای لازم برای تحقق بخشیدن به تغییرات رفتاری تعریف شده است که به کودکان، جوانان و بزرگسالان امکان می‌دهد از نزاع و خشونت، به شکل آشکار و ساختاری، پیشگیری کنند، به‌شکل مسالمت‌آمیز منازعه را حل و فصل کنند و شرایط

مستعد صلح ایجاد کنند؛ فارغ از اینکه در سطح میان فردی، میان گروهی، ملی یا بین‌المللی باشد (Fountain, 1999:1; UNESCO, 2002). آموزش دادن به افراد در ارتباط با جنبه‌های مختلف صلح و راهبردهای ایجاد صلح از جانب متخصصان به‌عنوان یکی از راه‌های اصلی برای بازسازی، تثبیت و دگرگون ساختن یک جامعه که درگیر نزاع ویران‌کننده بوده است، در نظر گرفته شده است. آموزش مرتبط با صلح و نزاع نهایتاً با هدف کمک به درک، واسازی و تحول بخشیدن به ساختارهای ریشه‌دار تبعیض، تردید و دشمنی و نیز ایستارهایی که توسل به خشونت را امری مشروع می‌انگارند، صورت می‌گیرند (Brown, 2012:34).

نقش آموزش در زمان درگیری موضوع مهمی برای پژوهش‌گرانی است که مایلند نقش منازعه، ملت‌سازی، سیاست هویت و به‌حاشیه رانده شدن و دستکاری گروه‌های جمعیتی را درک کنند. دانیل بارتال بر این باور است که یکی از دلایلی که موجب تطویل منازعات می‌شود، مرتبط با تحول فرهنگ منازعه‌ای است که به‌شکل جمعی تدوین، یکپارچه‌سازی، تکثیر و انتشار یافته است. علاوه بر مواد آموزشی، تعلیم‌دهندگان هم خود ابزارهای درک و فهم هستند. مطالعات نشان داده است که معلمان قدرت بیشتری نسبت به متون مکتوب در شکل‌دهی به نظام‌های ارزش و درک و فهم دارند (Bar-On and Adwan, 2006:312). آموزش رسمی ابزار جامعه‌پذیری و ملی‌گرایی است و در ایستارها و برداشت‌های افراد از گذشته و همین‌طور نیت‌ها و رفتارهای آنها در آینده نقش دارد. آموزش رسمی در منازعات هویتی می‌تواند آثار منفی هم‌چون آموزش به‌عنوان شکلی از سرکوب فرهنگی یا سیاسی، تخطئه عمدی تجارب زیسته به نفع نسخه مورد علاقه گروه هویتی غالب از تاریخ، و اعمال تبعیض میان افراد تحت آموزش برای ترغیب کلیشه‌سازی و ترویج ترس یا نفرت می‌شود (Bush and Saltarelli, 2000). هم‌چنین آموزش رسمی می‌تواند آثار مثبت مانند مخلوط شدن گروه‌های هویتی برای تقویت تفاهم و مصالحه، فرصتی برای رفع تبعیض از گروه‌های پیش‌تر جدا افتاده و بازتعریف هویت اجتماعی و شهروندی به دنبال داشته باشد (Bush and Saltarelli, 2000: 12). آموزش یک برساخته سیاسی است و با ملت‌سازی همراه و هماهنگ است. «درک چنین مسئله‌ای به معنای درک این موضوع است که بخش محدودی از امر آموزش بی‌طرف و خنثی است» (Tawil and Harley, 2004:11). اندیشمندانی که به تحقیق درباره بهره‌گیری از کتب درسی و برنامه‌های مدارس در کشورهایایی که درگیر منازعه سخت

بوده‌اند، پرداخته‌اند؛ به این نکته اشاره کرده‌اند که تبعیض‌های قومی هم‌زمان با اینکه کودکان از تفاوت‌های فرهنگی آگاه‌تر می‌شوند قدرت و استحکام بیشتری می‌یابند. در واقع، کودکان مورد تبعیض به احتمال زیاد اخلاق‌گرا خواهند بود، جهان را دوگانه‌سازی خواهند کرد، و احتیاج زیادی به قاطع بودن دارند. برای مثال، این روند را می‌توان در بسیاری از اجتماعات مذهبی که جدایی و تبعیض سبب تقویت و ترغیب عدم تساهل قومی و مذهبی می‌شود و مرزهای خیالی میان افراد را تشدید می‌کند، مشاهده کرد.

## ۲. نقش اجتماعی دانشگاه: هنجارسازی و هنجارگستری

به‌طور مختصر، سه سازه جامعه‌شناختی کارکردگرایی، نظریه منازعه و تعامل‌گرایی نمادین، تفاسیری با توجه به رویکردشان به آموزش دریافت می‌کنند. کارکردگرایان جامعه را به مثابه نظامی متشکل از اجزای برخوردار از روابط متقابل که برای آنکه «چرخ جامعه بچرخد» لازم است، می‌انگارند (Sadovnik, 2007:3). مطابق با این تعریف، هرگاه یک بخش از جامعه مثل بخش آموزش دچار کژکارکردی شود، سامان اجتماعی با چالش مواجه شده و در نهایت عدم انتظام و درهم‌ریختگی اجتماعی پدیدار می‌شود. نظریه‌پردازان منازعه جامعه را پدیده‌ای می‌انگارند که به‌وسیله گونه‌هایی از قدرت که به «گروه‌های مسلط امکان می‌دهد که اراده خود را به گروه‌های تابع از طریق زور، پذیرفتن به عنوان همکار و دستکاری تحمیل کنند در کنار هم نگه داشته شده است (Sadovnik, 2007:6). نظریه‌پردازان جدید منازعه اظهار می‌کنند که «گسترش امر آموزش در سراسر جهان نه به دلیل مقتضیات یا بایسته‌های کارکردی و نه به دلیل تقاضای بازار کار بلکه به دلیل فرآیند جهان‌گستر شهروندی و این باور دموکراتیک است که توسعه آموزش از لوازم جامعه مدنی است» (Sadovnik, 2007:7). نظریه جامعه‌شناختی سوم، نظریه تعامل‌گرایی نمادین است که بر این باور استوار است که مدارس و دانشگاه‌ها بخشی از مذاکره جاری ساختار اجتماعی است که نابرابری‌های اجتماعی موجود را مضاعف می‌سازد. «فعالیت‌های روزمره مدارس (از جمله تعامل میان دانش‌آموز و معلم)، برچسب‌گذاری و گفتمان زبان‌شناختی هسته اصلی برآیندهای آموزشی نابرابر هستند... انتظارات معلم از دانش‌آموزان مبتنی بر مقولاتی از قبیل نژاد، طبقه، قومیت و جنسیت بر برداشت‌های دانش‌آموزان از خود و دستاوردهایشان

تاثیر می‌گذارد» (Sadovnik, 2007:9). در منازعات قومی مدارس از گروه قومی غالب یا اکثریت حمایت می‌کنند، ولی اگر کژکارکردی در آن مشاهده شود نشان از وجود شکاف اجتماعی در آن جامعه دارد. آنها در عین اینکه مایلند به ملی‌گرایی متوسل شوند دیدگاه‌های بدیل را به کنار می‌گذارند و به نحو سازگاری با چشم‌انداز نمادین جامعه برای ایجاد، حمایت یا به‌چالش کشیدن نابرابری مذاکره می‌کنند.

یک نقش اجتماعی «به‌الگویی از رفتارها و ایستارهای (طرز تلقی‌ها) مرتبط با یک کارویژه یا موقعیت معین که از سوی جامعه تعیین شده و انتظار می‌رود که بزرگسالان از آن تبعیت کنند» اشاره دارد (Witte and Galbraith, 2006: 53). نقش اجتماعی یک استاد در یک جامعه سنتی معمولاً با ارتباط گرفتن با ارزش‌ها و دانش مرسوم در راستای بازتولید فرهنگ است. نقش یا جایگاه اجتماعی او از طریق سازه‌های فرهنگی که امکان تخصیص و تعریف چنین اشخاصی به عنوان انتقال‌دهندگان اطلاعات فرهنگی و درک صریح و بلاواسطه این‌که افراد برای کار کردن در چارچوب و حدود نظام اجتماعی می‌بایست شیوه مردمان خود را بیاموزند فراهم آورده است، از اقتدار برخوردار گشته است. درک و فهمی که در چنین تبدلی انتقال می‌یابد به فرد ابزار لازم برای انطباق و سازگاری با هنجارهای فرهنگی غالب و مسلط را داده است و غالباً غیررسمی است (Morrow and Torres, 1998:56). در دولت‌های مدرن، نقش اساتید، علی‌رغم طبقه اجتماعی دانشجویان با تحصیل یا کسب دانش و تمایل فرد به کسب نقش‌های اجتماعی احتمالی در آینده مفصل‌بندی شده است (Depaepe, 2007:23). این فرآیندی است که نه تنها بر استعداد افراد برای تحصیل و به‌اشتراک گذاشتن دانش بلکه بر شراکت ضمنی میان جامعه و معلمان به‌عنوان «حافظان ارزش‌های سنتی» متکی است و درعین‌حال دانشجویان را به سوی نوآوری و ابتکار که عرصه اجتماعی به‌سرعت در حال تغییری است هدایت می‌کند (Hoyle, 1969: 12). چالشی در ارتباط با قابلیت معلمان برای سازگاری با دو موقعیت مجزا وجود دارد: یکی، کارگزار یا عامل محافظه‌کار دولتی که ارزش‌های اجتماعی را انتقال می‌دهد و دیگری، نوآور یا مبتکر بانعطاف و باقابلیت که نه تنها دانشجویهای مختلفی را تعلیم دهد بلکه بتواند از طریق جذب کارفرمایان و مشارکت‌کنندگان با استفاده از نوآوری، محبوبیت و مهارت‌ها که بیشتر بر امر تدریس متکی است تا محتوای آن، اقتدار خویش را حاصل



کند (Hallinan, 2000:13). تفاوت میان این دو نوع از معلمان هم در تجسم ارزش‌های اجتماعی و هم در انتظارات جامعه نهفته است. در حالی که یک مرد یا زن عاقل، باهوش یا مقدس، دانشجویانی که خواهان کسب دانش و علم قدسی هستند را جذب می‌کنند یک معلم مدرن سرگردان بر روی دریای احتمال آموزشی است که فرصت نامحدودی برای تنظیم برنامه درسی در حالی که هم‌زمان انتظار حمایت از ارزش‌های سنتی دولت می‌رود را به‌وجود می‌آورد. دموکراتیزه کردن امر آموزش، معلم را به انتشاردهنده تبدیل کرده است که هیچ اتفاق نظری در مورد رؤس اطلاعات آن وجود ندارد و نتیجه این می‌شود که اغلب معلمان احساس می‌کنند به‌اندازه کافی نمی‌دانند (Britzman, 1986:43). برای یک معلم مدرن طیف مختلفی از انتظارات نقش اجتماعی وجود دارد: تعلیم، ارزیابی و اجتماعی کردن دانشجویان (Hallinan, 2000:20). در طول تعلیم، استاد دانش سازمان‌یافته‌ای را به دانشجویان انتقال می‌دهد و این فعالیت بخش عمده نقش استادی را تشکیل می‌دهد. اجتماعی شدن فرآیندی است که به فرد امکان می‌دهد ارزش‌های فرهنگی را درونی کند و مطابق با انتظارات اجتماعی رفتار کند (Durkheim, 2002:15). در طول فرآیند اجتماعی شدن، معمولاً از معلم انتظار می‌رود که ارزش‌های اجتماعی مشترک در بیرون کلاس و در جامعه بزرگ‌تر را بیان کند. چنین انتظاراتی ممکن است به «خسونت‌های نمادین» بیانجامد که قصد و هدف آن ایجاد وفاداری سیاسی یا عقیدتی و ضربه‌زدن به بخش اصلی هویت دانشجویان است (Van Ommering, 2011:544). اجتماعی شدن یا جامعه‌پذیری ممکن است مهم‌ترین بخش نقش معلمی انگاشته شود، زیرا موجب پیدایش یک قرارداد میان یک شهروند و یک دولت می‌شود که در آن مدارس و دانشگاه‌ها «حافظان اعلی» هویت ملی محسوب می‌شوند (Durkheim, 2002: 3-4). رابطه میان هویت ملی و آموزش امری جاری در جهان مدرن بوده است و با ظهور هویت‌های ملی سکولار - شهروندی - شکل جدیدی از هویت فراتر از مذهب، جنسیت و قومیت را شامل می‌شود. شهروندی به مشارکت اجتماعی، نفوذ و استقلال اشاره دارد؛ در صورتی که این ایده از شهروندی کماکان مصداق داشته باشد متعاقباً هر دولتی می‌بایست این خصوصیات را به شهروندان آینده خود انتقال دهد (Wesselingh, 1998: 40). دورکیم آموزش را ارزشی اخلاقی پنداشته است، در حالی که دیگران چنین انگاشته‌اند که دولت مدرن نقش تعلیم را

در قالب بی‌طرفانه‌تری گنجانده است که در آن آموزش و تعلیم حامل واقعیت‌هایی درباره جهان بدان نحوی که هست نه درباره ارزش‌ها در ارتباط با جهان به نحوی که می‌بایست باشد، است. گزاره‌هایی که درباره اینکه چیزها چه می‌بایست باشند هستند، هنجاری‌اند و با اخلاق ارتباط دارند. معلمان ابزارهای انتقال دانش از یک سو و درعین‌حال از سوی دیگر از آنها انتظار می‌رود حافظان اجتماعی اکثریت جامعه باشند. در حالی که از یک منظر هدف آموزش می‌تواند به‌عنوان مجرا یا مسیری برای بهره‌وری اجتماعی در نظر گرفته شود از منظری دیگر برآیند مطلوب آموزش، فردی فرهنگ‌آموخته است؛ زیرا از دید اکثر افراد «اجتماعی شدن و نه خودبیانگری شخصی هدف امر آموزش است» (Cladis, 1998:20). بنابراین یک طرح اجتماعی وجود دارد که در عرصه آموزش، در چهارراه میان امر آشنا و غریب، گذشته و حال، رخ می‌دهد؛ جایی که مدارس مسئول انتقال فهم مشترک جامعه به دانش‌آموزان - باورهای اساسی، اهداف و آداب و رسوم - است. به‌علاوه مدارس و دانشگاه‌ها در راستای پرورش و تقویت امیال و خصوصیات دانش‌آموزان و دانشجویان برای تفکر انتقادی، سنجش و ارزیابی عملکردهای اخیر در پرتو توجه به بدیل‌های موجود در فرهنگ گذشته یا بیگانه است و در تحولات جدید در درون جامعه معاصر یا آرمان‌های پایدار که می‌بایست به‌طور کامل در آداب اجتماعی محقق شوند، اتفاق می‌افتد. این دو هدف آموزش اخلاقی - تعلیم راه‌های سنت و انتقاد در بستر تکثرگرایی - دست به دست هم حرکت می‌کنند، زیرا شهروندان آینده که مشارکت‌کنندگان فعال در یک جامعه دموکراتیک خواهند بود، لازم است همانطور که به آینده می‌نگرند با گذشته نیز مشورت کنند. از نظر دور‌کیم، از معلم انتظار می‌رود از نظر شخصی نماینده ارزش اصلی جامعه باشد ولی در جوامع چندفرهنگی و محل‌های نزاع که در آن تاریخ و هویت‌سستیزی روزانه دارند، مدارس ممکن است به ابزارهای سرکوب فرهنگی تبدیل شوند (Cladis, 1998:27). همان‌طور که کلادیس یادآوری می‌کند، مدارس و دانشگاه‌ها بی‌طرف نیستند. آنها به روایت‌ها یا مجموعه روایت‌های وسیع‌نه‌چندان بی‌شکل و صورتی تعلق دارند که جامعه درباره خود به خودش می‌گوید. بدین طریق هویت معلم نقش موثری در توانایی یا کامیابی او در تحقق چنین ارزش‌ها و تایید چنین روایت‌هایی دارد (Cladis, 1998: 22). ایدئولوژی سیاسی او ممکن است با سیاست مسلط یا غالب قدرت سازگاری یابد یا نیاید و با وجود

اینکه برخی مدعی آن هستند که مدارس عاملان تکرار اجتماعی معلمان هستند، آنها خود را از ارزش‌های سیاسی، دینی، فرهنگی و حرفه‌ای‌شان با وجود مقتضیات و فشارهای اقتصادی برای انجام چنین کاری محروم نمی‌کنند (Hallinan, 2000:76).

### ۳. دانشگاه‌ها و ظرفیت‌سازی اجتماعی

یک نوع از تغییر «آموزش یا تعلیم احساسی» خوانده می‌شود و شامل افرادی می‌شود که قدم بیرون از اجماع و آگاهی گروه گذاشته‌اند تا آگاهی بینافرهنگی را ارتقا دهند و از رفتار ظالمانه بکاهند. رورتی این شخص را به‌عنوان یک محصول فرهنگی می‌انگارد که به مراقبت از دیگران «نه از طریق کندوکاو عقلانی بلکه به‌واسطه تخیل احساسی می‌پردازند... قابلیت رنج‌دیده و بیچاره انگاشتن مردمان غریب» (Ryan, 2007:131). آموزش احساسی، منازعه را با برابر ساختن یا انسانی کردن تمام شرکت‌کنندگان متحول نمی‌سازد، بلکه بیشتر از طریق به‌رسمیت شناختن اینکه هر انسانی و حیوانی درد و رنج را احساس می‌کند منازعه را متحول خواهد کرد. قابلیت برقراری پیوند عاطفی و تقویت همدلی به ما امکان می‌دهد همدیگر را به‌عنوان یک خانواده گسترش‌یافته بیانگاریم. بنابراین غیریت به‌عنوان یک تهدید انگاشته نمی‌شود و حس ترحم و مهربانی را می‌توان آزادانه ابراز کرد. همدلی به ما امکان می‌دهد مشابهت‌های میان ما و دیگران را، نه از لحاظ طبیعت واقعی ما بلکه از نظر عواطف انسانی از قبیل احترام و عشق که در مورد خانواده‌هایمان احساس می‌کنیم و احساس غم و ناراحتی که زمان از دست دادن یکی از افراد نزدیک به خودمان داریم، مشاهده کنیم (Ryan, 2007: 137). ابزار و وسایلی که برای ایجاد چنین پیوند همدلانه‌ای به‌کار گرفته می‌شود؛ مواردی از قبیل مردم‌شناسی، روزنامه‌نگاری، درام مستند، برنامه تلویزیونی، فیلم، کتاب‌های کمیک و بیش از همه رمان (Ryan, 2007:139). هر کدام از این گونه‌های تخیل از هنر برای گسترش ایده‌ها استفاده می‌کند و قابلیت ما برای همدلی کردن با رنج دیگران را بهبود می‌بخشد و اتحاد منافی با دیگران ایجاد می‌کند. از دید رورتی تحول و دگرگونی فرهنگی از خواندن ادبیات و در معرض روایت‌های دیگران قرار گرفتن، که داستان‌ها می‌تواند زندگی شما را تغییر دهد و به شما امکان دهد خود را جای دیگران بگذارید؛ نه صرفاً از روی مهر و محبت انسانی بلکه گویی که

زندگی دیگران پیوند نزدیک با زندگی شما دارد. با تقویت تواناییمان برای شناساندن خود به دیگران از طریق تخیل، می‌توانیم گستره حس ناعدالتی خود را افزایش دهیم و نوعی از اجتماع اخلاقی دموکراتیک را تشکیل دهیم که در آن حس همدلانه به ضعف ما را بر آن دارد که به احتمال زیاد از جانب سایرین متفاوت و غیرصمیمی‌تر کم‌شانس عمل کنیم (Voparil, 2009:100). بارتال و روزن، مدل آموزش صلح غیرمستقیم را در منازعات غیرقابل کنترل، ارائه کرده‌اند. آنها توصیه می‌کنند به جای آن منتظر بمانیم که منازعه پایان یابد و از مدل آموزش صلح مستقیم، گونه‌ای از آموزش که به‌طور مشخص منازعه، اهداف آن، سرگذشت و تصور از رقیب را مورد توجه قرار نمی‌دهد و به جای آن بیشتر با سایر جنبه‌های آموزش صلح از قبیل هویت، امنیت زیست‌محیطی، یکدلی قومی، حقوق بشر و مهارت‌های حل منازعه سروکار دارد (Bar-Tal and Rosen, 2009:563). بارتال و روزن پنج فرآیندی که می‌تواند در راستای آموزش غیرمستقیم صلح به کار رود، ذکر می‌کنند. ۱- تفکر بازاندیشانه: به توانایی و قابلیت مسلم و مفروض نیانگاشتن هیچ دانشی و بلکه ملاحظه و بررسی دوباره بدیل‌های گوناگون برای رسیدن به استنباط‌ها، تصمیمات یا ارزیابی‌های معتبر اشاره دارد. به‌علاوه، بازاندیشی به کشف اطلاعات بدیلی می‌انجامد که در غیر این صورت احتمالاً مغفول می‌ماند (Bar-Tal and Rosen, 2009: 564).

۲- سازش: به رسمیت‌شناختن و پذیرش حقوق تمام افراد و گروه‌ها از نظر داشتن افکار، نظرات، ایستارها، خواسته‌ها و رفتارها. به‌علاوه این مسئله فرصتی برای ملاحظه دیدگاه‌هایی که با باورهای اجتماعی غالب در منازعه تعارض دارند و توسعه دیدگاه‌های بدیل درباره منازعه را تشویق می‌کنند، فراهم می‌کند (Bar-Tal and Rosen, 2009:565).

۳- یکدلی قومی: توانایی یک شخص یا یک گروه برای تجربه آنچه گروه قومی دیگر احساس می‌کند یا می‌اندیشد و این قابلیت را ممکن می‌سازد اعضای سایر گروه‌ها را به‌عنوان آحاد بشری در نظر گرفت، که می‌توان به آنها اعتماد کرد و اهداف و نیازهای مشروعی دارند و کسانی که با آنها می‌توان روابط صلح‌آمیز برقرار کرد (Bar-Tal and Rosen, 2009:565).

۴- حقوق بشر: هدف اصلی آموزش برای حقوق بشر افزایش احترام به نسل جوان برای حقوق بشر است. حقوق بشر با کرامت اشخاص ارتباط دارد و حقوق مدنی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و زیست‌محیطی و توسعه‌ای را شامل می‌شود. ۵- حل مناقشه: توانایی مذاکره، میانجی‌گری و حل مسائل در بستر منازعه با همکاری افراد دیگر و کمک گرفتن

از افراد در شکل دادن به رویکرد سازنده مسالمت‌آمیز. در این مدل، هنگامی که خشونت مستقیم کماکان اتفاق می‌افتد و هنگامی که اکثریت مردم هنوز هم از فرهنگ منازعه پشتیبانی می‌کنند، هدف «تغییر دادن باورها، ایستارها، ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی است» (Bar-Tal & Rosen, 2009:566).

در کنفرانس جهانی آموزش برای همه در تایلند در ۱۹۹۰، اهمیت تعلیم مهارت‌هایی که به‌طور مشخص با زندگی جاری مرتبط است، مطرح شده بود. ده سال بعد در داکار، چارچوبی برای اقدام تصویب شد که چهار پایه یا ستون کلیدی که کیفیت آموزش از جمله یادگیری دانش، یادگیری انجام دادن، یادگیری بودن و یادگیری زندگی در کنار هم در بلندمدت را تضمین می‌کند، تعریف می‌کرد.

یادگیری برای دانستن<sup>۱</sup>: آموزش به دانش‌آموزان امکان می‌دهد ابزارهای پایه دانش از قبیل ابزارهای ضروری یادگیری ارتباطات و بیان شفاهی، سواد خواندن، سواد شمارش و حل مسئله را به دست آورند. این امر به آنها امکان می‌دهد دانش عمومی گسترده و دانش عمیقی از برخی حوزه‌های محدود، درک و فهمی از حقوق و مسئولیت‌هایشان و از همه مهم‌تر اینکه یاد بگیرند چگونه یادگیری را تداوم بخشند، به‌دست آورند.

یادگیری برای انجام دادن<sup>۲</sup>: آموزش به دانش‌آموزان امکان می‌دهد مهارت‌های شغلی و توانمندی‌های اجتماعی که به آنها امکان می‌دهد تصمیمات آگاهانه درباره موقعیت‌های متنوع زندگی اتخاذ کنند، به‌دست آورند. این امر عمل کردن در روابط اجتماعی و کاری، شرکت در بازارهای محلی و جهانی و بهره‌گیری از ابزارهای فناورانه برای برآورده کردن نیازهای اساسی و ارتقای کیفیت زندگی آنها و زندگی دیگران را تسهیل می‌کند.

یادگیری برای بودن<sup>۳</sup>: آموزش در شکل‌دهی و توسعه شخصیت برای ایجاد امکان اقدام با استقلال بیشتر، داوری، تفکر انتقادی و مسئولیت اجتماعی افزون‌تر نقش خواهد داشت. تمامی جنبه‌های پتانسیل افراد از جمله حافظه، استدلال، حس زیباشناختی، ارزش‌های معنوی، ظرفیت‌های فیزیکی و مهارت‌های ارتباطی لحاظ می‌شود. این موارد در شکل دادن به یک سبک زندگی سالم، لذت بردن از ورزش و تفریح، درک فرهنگ

1. Learning to know
2. Learning to do
3. Learning to be

خود، برخورداری از یک قانون اخلاقی، قابلیت سخن گفتن برای افراد و دفاع از کسی و برخورداری از ایستار منعطف نقش خواهد داشت.

یادگرفتن زندگی در کنار هم<sup>۱</sup>: آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای پذیرش وابستگی متقابل با سایر افراد، مدیریت نزاع و کار و برنامه‌ریزی با دیگران برای اهداف و آینده مشترک را تقویت خواهد کرد. این امر احترام به تکثرگرایی و تنوع و مشارکت فعالانه در حیات اجتماعی را ارتقا خواهد بخشید. دو بعد آخر، یادگیری برای بودن و یادگرفتن برای زندگی در کنار یکدیگر، همان به‌اصطلاح «مهارت‌های زندگی» هستند، زیرا آنها با آن قابلیت‌های روانی - اجتماعی سروکار دارند که افراد برای زندگی هماهنگ با دیگران و برای تسلط و مدیریت صحیح بر زندگی خودشان بدان نیازمندند. آموزش نباید صرفاً اطلاعات ارائه کند، بلکه می‌بایست قابلیت‌هایی برای بهره‌گیری از این اطلاعات ایجاد کنند از جمله تقویت عاملیت انسانی و ایستارهایی معطوف به توسعه پایدار (UN, 2005). نظریه «آموزش کیفیت برای توسعه پایدار» که برای یونسکو عرضه شده بود، رویکردهای مهارت زندگی را در چشم‌اندازی وسیع‌تر می‌گنجاند. این دیدگاه درصدد آن است که به افراد امکان دهد فهم بهتری از جهانی که در آن زندگی می‌کنند داشته باشند و بدین طریق عملکرد بهتری در زمان مواجهه با مسائل از قبیل فقر، مصرف و تخریب زیست‌محیطی، ایدز، منازعات و نقض حقوق بشر و غیره داشته باشند. بنابراین تمرکز بر روی مهارت‌های زندگی تمرکز بر قابلیت‌های ویژه‌ای است که امکان غلبه به موقعیت‌های بحرانی را می‌دهد و در ظرفیت انعطاف‌پذیری افراد و ایجاد یک آینده بهتر نقش دارد.

دانشگاه‌ها در راستای تقویت مهارت‌های زندگی افراد و ظرفیت‌سازی اجتماعی به‌منظور توسعه ظرفیت‌های نهادی و همکاری‌جویانه دانشگاه جهت ایفای نقش‌های کارکردی در منازعات و مداخله در آنها و گسترش دادن و تقویت مهارت‌های اشتغال‌پذیری و فرصت‌های دانشجویان لیسانس و فوق لیسانس در حوزه‌های مطالعاتی هم‌سنخ، می‌توانند اقدامات زیر را انجام دهند:

- تقویت جریان‌های موجود در رشته‌های هم‌خانواده مثل علوم سیاسی، جامعه‌شناسی، تاریخ، روانشناسی و حقوق، برای تدریس واحدها و مباحث کاربردی در صلح، منازعه،

1. Learning to live together

امنیت و حل منازعه.

- ایجاد و راهاندازی تعدادی دروس مستقل در دوره لیسانس و فوق لیسانس و دکتری در رشته علوم سیاسی، روابط بین الملل و مطالعات منطقه‌ای مانند جامعه‌شناسی صلح و منازعه در روابط بین الملل، شیوه‌های تحلیل منازعه، موضوعات صلح و امنیت در منطقه، رهبری و فرهنگ صلح، پیشگیری از منازعه، حفظ صلح و تثبیت صلح، مداخلات بشردوستانه و منازعات در منطقه، حل مناقشه و توسعه.

- راهاندازی کارگاه‌های آموزشی ویژه در ارتباط با ارزش‌های اصلی و شیوه‌های آموزشی آموزش صلح برای اساتید در حوزه علوم اجتماعی، علوم انسانی و حقوق.

#### ۴. تجربه خاورمیانه: نقش آموزش در منازعه فلسطین - اسرائیل

در این بخش سه نوع از رایج‌ترین انواع آموزش صلح در اسرائیل مورد کندوکاو قرار می‌گیرد. آنچه در پی می‌آید نتایج کشف گروه‌های مواجهه<sup>۱</sup>، آموزش همزیستی<sup>۲</sup> و کتابچه تاریخ مشترک موسسه تحقیقات صلح در خاورمیانه<sup>۳</sup> (پرایم) است.

گروه‌های مواجهه از جمله گروه آشتی خاورمیانه<sup>۴</sup>، بیت هاگافن<sup>۵</sup>، دانه‌هایی برای صلح<sup>۶</sup>، شامل مجموعه‌ای از افراد از هر دو جانب درگیری برای بازسازی دیدگاه‌ها، هویت‌ها، تاریخ‌ها و یافتن یک درک معقولانه از منازعه می‌شود. برای آنکه چنین امری تحقق یابد، روابط می‌بایست تحت شرایط برابری جایگاه و وابستگی متقابل همکاری جویانه اتفاق بیافتند و در عین حال امکان برای هر دو طرف برای تعامل پایدار میان مشارکت‌کنندگان و شکل‌گیری دوستی‌های بالقوه فراهم آورد (Bekerman, 2002:410).

گروه‌های مواجهه همیشه با گروه‌های ارتباط سنتی که برای تداوم در یک دوره زمان طولانی برنامه‌ریزی شده‌اند و پتانسیل نسبتاً بالای آشنایی میان شرکت‌کنندگان فراهم می‌آورند و به اعضای گروه و نهایتاً مشارکت‌کنندگان در هر دو گروه - که

1. Encounter groups
2. Coexistence Education
3. Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) Shared History Textbook
4. Middle East Reconciliation Group
5. Beit Hagafen
6. Seeds for Peace

توانایی‌های یکسان دارند و از نظر عددی مشابه هستند امکان تفرد می‌دهند، انطباق ندارند (Bekerman, 2002:413-414). برخی از آن طول مدت کوتاهی - چند روز محدود - دارند و بر گزینش تصادفی متکی هستند. برخی دیگر دیداری میان افراد حرفه‌ای از یک صنف یکسان (مثلا معلمان) هستند درحالی‌که برخی دیگر بر مردم، دانش‌آموزان یا دانشجویان متکی هستند (Boaz Yablon, 2007:1006). برکمن اظهار می‌کند که گروه‌های مواجهه با وجود آرمان‌های تقویت سازش و همزیستی، هیچ‌کاری برای کاستن از ساده‌سازی مفهوم «یهود» یا «فلسطینی» نمی‌کنند و در دعوت و فراخوانی به آنچه مائوز آن را کلان واقعیت دولت اسرائیل به عنوان یک کنشگر جامعه‌شناختی می‌خواند توفیق حاصل نمی‌کنند. به‌علاوه، چنین برنامه‌هایی اغلب با مانع «ایستارها، برداشت‌ها و احساسات منفی» شرکت‌کنندگان مواجهه می‌شود و تا حد زیادی به شیوه‌ای نامتقارن سازماندهی و بهره‌برداری می‌شوند و فلسطینیان را در موضع نامطلوب قرار می‌دهد (Abu-Nimer, 2004:410). این برنامه‌ها نتوانسته‌اند نیازهای متفاوت اعراب را در طول این رویارویی‌ها به رسمیت بشناسند و اغلب در آخر کار آنها را دلزده و ناکام به حال خود وامی‌گذارند. به‌علاوه، منتقدان بر این باورند که شرکت‌کنندگان عرب در رویارویی‌های فرهنگی بیش از همه گرایش‌ها و تمایلات اکثریت یهودی را محقق می‌کنند که مایلند دولت اسرائیل را دولت لیبرال معرفی کنند، وجدان خود را آسوده سازند، کلیشه‌های عربی را بیازمایند، روحیه سازش‌گرایانه خویش را اثبات کنند و وفاداری اعراب به دولت یهودی را بسنجند. با وجود چنین منتقدانی، طرفداران چنین برنامه‌هایی کمبود مجاری ایجاد سازش و ارزش‌های یک جامعه مسالمت‌آمیز بدون چنین تلاش‌هایی برای امکان دادن به گروه‌های درگیر برای ایجاد روابط شخصی با یکدیگر و شکل دادن به روابط مثبت را مطرح می‌کنند. از دهه ۱۹۷۰ بیش از ۵۰ مداخله ارتباط بین‌گروهی وجود داشته است و در این گروه‌ها تلاش‌هایی برای مقابله با عدم تقارن و نابرابری در جهان خارجی با استفاده از تسهیل‌گران مشترک فرهنگی و ایجاد فضای گفتگو برای هر شرکت‌کننده صورت می‌گیرد (Maoz, 2004:437). هنگامی که اسرائیلی‌ها و فلسطینی‌ها با یکدیگر مواجه می‌شوند، مشغول بازسازی مشترک رابطه‌شان می‌شوند و هر گروه به شکلی فعالانه‌ای نسخه‌ای از واقعیت اعضای گروه خود را می‌سازد (Maoz and Ellis, 2001:400). گروه‌های مواجهه مکالمه‌محور هستند



و محدودیت‌هایی از جمله زبان، از آن‌جایی این گروه‌ها اغلب به زبان انگلیسی یا عبری شکل می‌گیرند و شرکت‌کنندگان معدودی می‌توانند عربی صحبت کنند و این امر بر قابلیت یا توانایی شرکت‌کنندگان در درک معنای واژگان انتخاب‌شده، از لحاظ نمادین اثر می‌گذارد. صاحب‌نظران کارآیی چنین گروه‌هایی برای ایجاد هرگونه تحول سیاسی معناداری را مورد پرسش قرار داده‌اند. برنامه‌های مواجهه از جمله «دانه‌هایی برای صلح» میان اسرائیلی‌ها و فلسطینی‌ها در حالی که در کوتاه‌مدت سطح سازش و درک را افزایش می‌دهد در بلندمدت نتایج چنین برنامه‌هایی نامشخص است. کوپرمینتز و سلومون مدعی هستند که دوستی‌ها در زمانی که گروه‌های مواجهه در مقابل زمان و رخدادهای سیاسی معکوس پایدار نیستند ایجاد شده‌اند و مشکلات ممکن است زمانی که شرکت‌کنندگان بار دیگر در دواير اجتماعي خود ورود پیدا می‌کنند، بروز کنند. آموزش صلح که مواجهه با روایت‌های جمعی و حافظه‌های تاریخی و باورهای اجتماعی عمیقاً ریشه‌دار را نادیده می‌گیرد، ممکن است نتایج کوتاه‌مدت طرح‌هایی با زمینه مشترک را از بین ببرد و عدم تقارن قدرت و جایگاه ممکن است تعامل موثر در آینده را متوقف کند (Kupermintz and Salomon, 2005:293).

همزیستی یک وضعیت ذهنی مشترک میان اعضای جامعه است که حقوق گروه دیگر برای زیست مسالمت‌آمیز به‌عنوان یک شریک مشروع و برابر با کسی که اختلافات با او می‌بایست به طرق مسالمت‌آمیز حل و فصل شود را به رسمیت می‌شناسد. بار تال چهار وجه ضروری در آموزش همزیستی را مطرح می‌کند: ۱- آموزش می‌بایست زمینه‌ساز تقویت حل منازعه از طریق ابزارهای مسالمت‌آمیز شود؛ ۲- می‌بایست خواهان به رسمیت شناختن این امر باشد که هر دو گروه حقوق یکسان و دغدغه‌های مشروع یکسانی دارند؛ ۳- هر عضوی بیشتر یک انسان انگاشته می‌شود تا یک عضو گروه دیگر؛ ۴- آموزش برای همزیستی نیازمند شراکت برابر در تمام اشکال ارتباطی است (Bar-Tal, 2004:255). فارغ از این موارد، بار تال آموزش همزیستی را به‌عنوان یک رابطه درون‌گروهی مثبت حداقلی در اسرائیل می‌پندارد، زیرا مناقشه میان اسرائیلی‌ها و فلسطینی‌ها محصول دهه‌ها منازعه درون‌گروهی میان کسانی است که هویت مشترک اسرائیلی دارند (۲۰ درصد جمعیت اسرائیلی‌ها، فلسطینی هستند). این امر یک چالش انگاشته می‌شود، زیرا آموزش برای همزیستی پس از منازعه طولانی میان

دو جامعه که در دو نظام سیاسی مجزا زندگی می‌کنند یا خواهد کرد، امکان‌پذیرتر از آموزش همزیستی برای گروه‌هایی است که انتظار می‌رود در یک نظام سیاسی زندگی کنند (Bar-Tal, 2004:265). یک برنامه در آکر<sup>۱</sup>، پروژه اقدام - پژوهش بلندمدتی که کارویژه‌های ترکیبی از معلمان، والدین و مدیران مدارس فلسطینی/یهودی تشکیل می‌دهد به ایجاد «یک حس مشترک توانمندی و انسجام منجر شده است که پیشتر تجربه نشده بود» و «در سطح شخصی در دیدارها و دوستی‌های دوجانبه و در سطح حرفه‌ای با همکاری با یکدیگر در کمیته‌های مختلف برای سالیان و توسعه پروژه‌های بین‌مدارس» پدیدار شده بود (Hertz, 2004:369). مرکز پژوهش و اطلاعات اسرائیل فلسطین<sup>۲</sup> به دانش‌آموزان دبیرستانی یهودی با استفاده از درگیری‌های ایرلند شمالی آموخته بود روایت‌های نزع را چطور درک کنند. پس از آن که این برنامه متوقف شد دانش‌آموزان نه تنها قادر بودند با دیدگاه و نظرگاه‌های هر دو طرف درگیری در منازعات ایرلند شمالی ارتباط برقرار کنند، بلکه می‌توانستند شرایط فعلی خود را از دید فلسطینی‌ها توصیف کنند. به همین ترتیب مرکز آموزش فلسطینی یهودی<sup>۳</sup> از ساخت مدارس دوزبانه - عبری و عربی - حمایت و شروع به استخدام کارکنان آموزشی فلسطینی و اسرائیلی کردند (Bekerman and Maoz, 2005). این اقدام برای تقویت آموزش برابری خواهانه همکاری جویانه از طریق توسعه دوزبانگی با مانع موضوعات هویتی مواجه شده بود: آموزش دهندگان کسانی انگاشته می‌شدند که بیشتر هویت گروهی خود را ترجیح و تشبیت می‌کردند تا اینکه فرهنگ و زبان «دیگری» را در معرض دیدگان افراد شرکت‌کننده قرار دهند.

هم‌چنین، مرکز برابری، توانمندسازی و همکاری‌های عربی - یهودی<sup>۴</sup>، در سال ۱۹۹۹ توسط مؤسسه نقب برای استراتژی‌های صلح و توسعه<sup>۵</sup> به منظور توسعه فعال ارزشها و دستیابی به برابری میان شهروندان یهودی و عرب در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی در جامعه اسرائیل تاسیس شده است. در این

1. Acre
2. Israel/Palestine Center for Research and Information(IPCRI)
3. Centre for Jewish-Palestinian Education(CAJE)
4. The Arab - Jewish Center for Equality Empowerment and Cooperation
5. Negev Institute for Strategies of Peace and Development (NISPED)

راستا، اقداماتی هم‌چون برگزاری دوره‌های آموزشی برای گروه‌های مختلف عربی و یهودی از جمله جوانان، سیاستمداران، روزنامه‌نگاران و اساتید دانشگاه در زمینه موضوعاتی چون صلح، توسعه سیاسی، جلوگیری از وقوع مناقشات، مدیریت بحران و حقوق بشر؛ برپایی کلاسهای آموزش زبان عربی در دبیرستانهای یهودی منطقه نقب در جنوب اسرائیل و سازماندهی تورهای تابستانی و زمستانی برای دانش‌آموزان و دانشجویان عرب بدوی نقب با همکاری دانشگاه‌های اسرائیلی به‌منظور دستیابی و گسترش ارزش‌های مشترک و تقویت فرهنگ صلح در میان اعراب و اسرائیلی انجام می‌شود (nisped.org.il).

در تهیه کتابچه تاریخ مشترک موسسه تحقیقات صلح در خاورمیانه که از ۲۰۰۱ آغاز شد و تا ۵ سال تداوم داشت، مورخان و جغرافیدانان مختلف اسرائیلی و فلسطینی شروع به همکاری با یکدیگر برای تهیه متون آموزشی کردند که هم به روایت اسرائیلی و هم به روایت فلسطینی از مناقشه احترام بگذارد. با گذشت چند سال، سه کتابچه تهیه شد و در هفت مدرسه فلسطینی و هفت مدرسه اسرائیلی توزیع شد که هر کدام با دوره متفاوتی و مورد نزاعی در تاریخ ارتباط داشت تا هر دو فرهنگ را به شیوه‌ای در معرض نمایش بگذارد که «دیگری» گذشته را درک می‌کند و بدین طریق گذشته را خلع سلاح کند (Bar-On and Adwan, 2006:310). درحالی که نزاع بیرونی رو به وخامت می‌گذاشت، اساتید برجسته معتقد بودند که زمان برای اتخاذ طرحی گسترده برای مقابله با خصوصیات نفوذناپذیر مناقشه فلسطین و اسرائیل مناسب نیست، ولی کتابچه‌های تاریخ مشترک به‌عنوان یک منبع آموزشی مشترک بر فلسطینی‌ها و اسرائیلی‌ها ممکن است وجه مشخصه یک مرحله میانی ضروری در فرآیند یادگیری درباره دیگری و مشروعیت بخشیدن به استدلال معتبر دیگری باشد. تا قبل از این پروژه مشترک، کتابچه‌های فلسطینی و اسرائیلی کوتاه‌بینانه انگاشته می‌شدند و تاریخی ارائه می‌کردند که در بهترین حالت «دیگری» را به‌حاشیه می‌راند و در برخی مواقع به کلی آنها را حذف می‌کرد. برای مثال جنگ ۱۹۴۸ در متون اسرائیلی «جنگ استقلال» نامیده می‌شود درحالی‌که متون فلسطینی آن را «النکبه» می‌خوانند. درحالی‌که متون اسرائیلی اولین مهاجران یهودی به فلسطین را «پیشروان» می‌دانند متون فلسطینی آن را «دسته‌های تبهکار» یا «تروریست‌ها» می‌دانند. قهرمان یکی از طرفین هیولا طرف دیگر مناقشه است.

## نتیجه

یکی از مهم‌ترین موضوعات در صلح و ثبات منطقه‌ای، بهره‌گیری از شیوه‌ها و روش‌های مسالمت‌آمیز برای مدیریت منازعات منطقه‌ای است. این‌که نخبگان و مقامات تصمیم‌گیر یک منطقه تا چه میزان از مذاکره و گفت‌وگو برای حل و فصل اختلافات و مدیریت تنش‌ها بهره می‌برند، از مسائل کلیدی در مطالعه منازعات منطقه‌ای و پیش‌بینی روندهای آتی در پیشروی یک منطقه به سمت بحران و جنگ محسوب می‌شود. در این میان، آموزش صلح به‌عنوان فرآیند پیشبرد و ترویج دانش، مهارت‌ها، ارزش‌ها و ایستارهای لازم برای تحقق تغییرات رفتاری در میان کودکان، جوانان و بزرگسالان امکان‌پذیر است. از نزاع و خشونت و حل و فصل مسالمت‌آمیز منازعه را فراهم می‌کند. در همین راستا، دانشگاه، به‌عنوان یک نهاد راهبردی در پرورش و آموزش سرمایه اجتماعی، هدایتگری مجموعه معینی از هنجارها یا ارزش‌های غیررسمی را در جهت تحقق و پایداری امنیت اجتماعی و تربیت افرادی پای‌بند به فرهنگ صلح را بر عهده دارد. در واقع، دانشگاه‌ها می‌توانند از طریق هنجارسازی و هنجارگستری و ظرفیت‌سازی اجتماعی در گسترش فرهنگ صلح و کاهش شدت و میزان منازعات منطقه‌ای نقش‌آفرینی کنند. بر همین اساس، اقدامات دانشگاه‌ها را می‌توان در سه دسته زیر تقسیم‌بندی کرد:

- اقدامات پیشگیرانه: این اقدامات متمایل به پیشگیری از منازعه و موقعیت‌های خشونت‌آمیز از طریق انتشار اطلاعات در سمینارها، محافل و کنفرانس‌ها به‌عنوان مکان‌هایی برای بحث و تأمل درباره فرهنگ صلح، حقوق بشر و وضعیت‌های احتمالی برای دوران پس‌اصلاح است. در این گروه ممکن است فعالیت‌هایی ذیل برنامه درسی یافت شود که با هدف درک بهتر از چهارچوب ارجاع سیاسی و قضایی توافق‌های صلح، بستر یا زمینه سیاسی منازعات مسلحانه و تجارب مهم و قابل‌ملاحظه در حوزه ایجاد صلح در کنار سایر مسائل مرتبط انجام گیرند. در ارتباط با این گروه معین از اقدامات پیشگیرانه مراکز تحقیقاتی و دانشگاهی، ابتکارهای مرتبطی برای تفکر و تحلیل از منظری آکادمیک در زمینه خاستگاه‌ها و دلایل ساختاری منازعات و راه‌های احتمالی غلبه بر آنها انجام می‌دهند.

- اقدامات تعدیل‌کننده: این اقدامات متمایل به مدیریت یا اداره منازعه از طریق کاوش مسیرهای احتمالی دستیابی به صلح ساختاری هستند. در این گروه از اقدامات

دانشگاه‌ها می‌توان اقداماتی اشاره کرد که معطوف به کنار هم آوردن عناصر منازعه از طریق میانجی‌گری است یا در مواردی دیگر دانشگاه خود را «کارگزار صلح» یا «فضای خنثی یا بی‌طرف» در منازعات اعلام می‌کند. می‌توان در این گروه از اقدامات تاسیس دانشگاه سزار را به‌عنوان ثمره مشورت عمومی برای صلح قرار داد.

- اقدامات درمان‌گرانه: این طرح‌ها با هدف عمده تاثیرگذاری برای درمان هتاک‌ها، زخم و عواقب منازعات و در معنای کلان‌تر بازسازی پیوندهای اجتماعی بر مبنای همبستگی، همکاری و آشتی میان عناصر مختلف درگیر و میان قربانیان و خاطیان در منازعه انجام می‌گیرد. برخی از اقدامات و طرح‌های معین معطوف به بازگرداندن مناسب ستیزه‌جویان سابق به زندگی عادی است.

بدیهی است که اقدامات فوق، به‌طور تدریجی و بر اساس قاعده تسری موجب تخفیف منازعات و تقویت ابتکارات مرتبط با اجرا و تقویت صلح در منازعات منطقه‌ای خواهد شد. در همین راستا، برای مطالعه نقش آموزش و دانشگاه‌ها در منازعات منطقه‌ای، منازعه فلسطین و اسرائیل و ابتکار عمل‌های مختلف در راستای ایجاد فهم مشترک و تقویت ارزش‌های مشترک مورد بررسی قرار گرفت. \*

کتابنامه

منابع انگلیسی

Abu-Nimer, M. (2001). Conflict Resolution, Culture, and Religion: Toward a Training Model of Interreligious Peacebuilding. *Journal of Peace Research*, Vol. 38, pp. 685-704.

..... (2004). Education for Coexistence and Arab-Jewish Encounters in Israel: Potential and Challenges. *Journal of Social Issues*, Vol. 60(2), pp. 405-422.

Boulding, E. (1988). *"Building a Global Civic Culture: Education for an Independent World"*. New York: Teachers College Press.

Bar-Tal, D. (2004). Nature, Rationale, and Effectiveness of Education for Coexistence. *Journal of Social Issues*, Vol. 60(2), pp. 253-271.

..... (2007). Sociopsychological Foundations of Intractable Conflicts. *American Behavioral Scientist*, Vol. 50(11), pp. 1430-1453.

....., & Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, Vol. 79, pp.557-575.

....., & Salomon, G. (2006). Israeli-Jewish Narratives of the Israeli-Palestinian Conflict: Evolvement, Contents, Functions and Consequences. In R.I. Rotberg (Ed.). *Israeli and Palestinian narratives of conflict: History's Double Helix*. Bloomington: Indiana University Press.

پژوهش‌های مدیریت  
روابط بین‌الملل

۲۰۲

نقش آموزش و  
دانشگاه‌ها در صلح‌سازی و  
مدیریت منازعات منطقه‌ای:  
مطالعه موردی خاورمیانه

Barash, D. P., & Webel, C. P. (2009). *"Peace and Conflict Studies", 2nd Ed.* London: Sage.

Bar-On, D., & Adwan, S. (2006). The Prime Shared History Project: Peace-Building Project Under Fire. In Y. Iram (Ed.), *Educating toward a Culture of Peace*. Greenwich: Information Age Publishing.

..... (2010). The Texts of "the Others" - An Israeli-Palestinian Textbook Project on the History of the Middle East Conflict. Retrieved July 9, 2011:

<http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/4-learning-in-postconflict-societies/schulbuchprojek-israel-palestina.html>

Bekerman, Z. (2002). The discourse of nation and culture: Its impact on Palestinian- Jewish encounters in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 26, pp. 409-427.

..... (2007). Developing Palestinian-Jewish Bilingual Integrated Education in Israel: Opportunities and Challenges for Peace Education in Conflict Societies. In Bekerman , Z & C. McGlynn (Eds.), *"Addressing ethnic conflict through peace education"*, New York: Palgrave MacMillan.

Boaz Yablon, Y. (2007). Contact Intervention Programs for Peace Education and the Reality of Dynamic Conflicts, *Teachers College Record*, Vol. 109(4), pp. 991-1012.

Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *"The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children"*. Florence: UNICEF Innocenti Insight.

Britzman, D. P. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, Vol. 56(4), pp. 442-456.

Brown, M. E. (2001). *"The Causes of Internal Conflict"*. In M. E. Brown, O. R. Coté, S. M. Lynn-Jones & S. E. Miller (Eds.), *Nationalism and Ethnic Conflict*

(Revised edition). Cambridge: The MIT Press.

Cladis, M. S. (1998). "*Emile Durkheim and Moral Education*". in a Pluralist Society. In G. Durkheim, E. (2002). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. Mineola: Dover Publications.

Galtung, J. (1996). "*Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*". London: Sage Publications.

Hoyle, E. (1969). "*The Role of the Teacher*". London: Routledge.

Hallinan, M. T. (2000). "*Handbook of the Sociology of Education*". Notre Dame: Springer Science-Business Media.

Hertz-Lazarowitz. (2004). Existence and Coexistence in Acre: The Power of Educational Activism. *Journal of Social Issues*, Vol. 60(2), pp. 357-371.

Kupermintz, H., & Salomon, G. (2005). Lessons to Be Learned From Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict. *Theory into Practice*, Vol. 44(4), pp.293-302.

Maoz, I. (2000). An Experiment in Peace: Reconciliation-Aimed Workshops of Jewish- Israeli and Palestinian Youth. *Journal of Peace Research*, Vol. 37(6), pp. 721- 736.

.....(2004). Coexistence is in the eye if the beholder: evaluating intergroup encounter interventions between Jews and Arabs in Israel. *Journal of Social Issues*, Vol. 60(3), pp. 403-418.

Maoz, I., & Ellis, D. G. (2001). Going to Ground: Argument in Israeli-Jewish and Palestinian Encounter groups. *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 34(4), pp.399-419.

Ryan, S. (2007). "*The Transformation of Violent Intercommunal Conflict*". Hampshire: Ashgate Publishing Limited.

Sadovnik, A. R. (Ed.). (2007). "*Sociology of Education: A Critical Reader*". New York: Routledge.



Tawil, S., & Harley, A. (2004). *"Education, conflict and social cohesion"*.  
Geneva:U. I. B. Education Document.

UN. (1999). *"Declaration on a Culture of Peace"*, Retrieved 10-6-09 from:  
<http://www.undocuments.net/a53r243a.htm>.

UNESCO. (2009). *"Mainstreaming the Culture of Peace"*, Retrieved 14-07-  
09 from UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126398e.pdf>.

Wesselingh, A. A. (1998). Emile Durkheim, Citizenship and Modern  
Education. in G.

Voparil, C. J. (2009). Jonquils and Wild Orchids: James and Rorty on Politics  
and Aesthetic Experience. *Journal of Speculative Philosophy*, Vol. 23(2), pp.  
100-110.

<http://www.nisped.org.il>

