

Peace Education

Volker Kraft 

Professor of Pedagogics/Socialpedagogy, Psychology and Counselling, Christian-Albrechts-Universität Kiel, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Germany. Email: kraft@paedagogik.uni-kiel.de

Received: 2024-12-10	Revised: 2025-02-18	Accepted: 2025-02-27	Published: 2025-06-11
Citation: Kraft, V.(2025). Peace Education, <i>Foundations of Education</i> , 14(2), 83-92. doi: 10.22067/fedu.2025.46541			

Abstract

Whenever social problems, global crises or military conflicts seem almost impossible to solve, education is often seen as a kind of panacea for them. However, such a shift is associated with an overburdening of the educational system. Because in education, there is no morality continuum that leads directly from good intentions to good effects. Peace education requires stable social environments and requires reliable forms of organization so that educational interactions can develop their effectiveness in them. Especially in times when images of war and violence are powerfully intrusive, it is easy to forget that at the same time, in many parts of the world, peace education work is being carried out with admirable commitment and in a variety of forms. In all (didactic) concepts of these educational efforts, an attempt is always made to combine three dimensions: knowledge, feeling and the relationship to one's own behaviour. It is in the logic of education that direct access to the learning consciousness is not possible. Although there can be no guarantee that peace education is effective, we do know that education works.

Keywords: peace education, educational challenges, moral intention vs. impact, emotion and behavior in learning, social stability and schooling.



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

1.)

“The demand that Auschwitz should not happen again is the very first educational demand. It precedes all others to such an extent that I do not believe I have to justify it, nor should I” (Adorno, 1966).

The impact of this dictum on thinking about education in Germany can hardly be overestimated. There are various reasons and contexts for this that cannot be addressed here. From the point of view of educational theory, only one fact should be made very clear: It seems to be an almost typical mechanism in the face of war, terror and violence of all sorts, in view of global crises and conflicts that seem almost impossible to solve, to resort to education as a panacea.

It is all too understandable that this mechanism is so widespread. It not only relieves us of immediate pressure to act but also makes feelings of powerlessness and helplessness seem more bearable. The price for his relief is quite high and consists in the fact that the means of education are often overextended and its possibilities overestimated – usually with the result of further excessive demands, overwork and new disappointment.

Especially in the face of terror and violence, every educational effort is well advised to stick to itself and its own genuine possibilities. This means, first of all, accepting the following insight: There is no moral continuum inscribed in education in which good intentions, which increase processually, lead directly and almost automatically to good effects. The challenge is rather not to cover up the fundamental difference between intention and pedagogical operation through idealizations, but rather to make precisely this the starting point for pedagogical reflection. Because the operational inventory of education can be used for good, less good or even inhuman degrading intentions. In other words, education is not morally fixed.

2.)

Insights from modern sociological system theory (Luhmann, 2017) can be useful for educational reflection in this difficult situation in several ways. A systems-theoretical approach sharpens the view of both differences and mutual dependencies. It can protect against overload and disappointment and draws attention to the scope that can be used educationally.

The basic assumption of systems theory is simple to formulate: Social systems are formed through boundary drawing and self-reproduction at different levels. It therefore makes sense to distinguish sharply between three forms: interaction systems, organizational systems and society systems. All these forms of system remain tied to their respective levels. One can quickly see that education is essentially based on interaction systems (e.g. family, teaching-learning relationships) and organizational systems (e.g. kindergarten, school). In this way it provides its services for the other social subsystems and, through them, for society as a whole. War, as the TV-images from Gaza and other regions show with shocking intrusiveness, destroys all these system structures nearly completely. It causes all everyday-orders to collapse and reduces human beings to bodies that fight for survival. In other words: The time of war is not the time of education. It is the time of immediate existential help and elementary support. This makes the respect for all those who try to set up small „tent schools“ in the refugee camps (or, in Ukraine, underground in some metro-stations) even greater – pedagogical shelters, so to speak, in which children, despite all the horrors within them and

around them, can devote themselves to learning together with others in a small group, at least for a few hours.

3.)

The images of misery, flight and violence, of destruction, injury and death are extremely powerful and one can hardly escape their dramatic effect. In view of this, however, it is easy to forget that at the same time, in many parts of the world, educational work is being carried out with admirable commitment in a way that can be described as „peace education“.

On a global scale, UNESCO's diverse initiatives and strategies may demonstrate this (e.g. Peace education in the 21st century. An essential strategy for building lasting peace). From a national perspective, a wide variety of educational institutions are coming into focus: Kindergartens and schools of all sorts, youth and adult education centers, all equipped with appropriate curricula and programs, different didactic models and concepts, as well as a variety of learning materials and media. There are peace education courses at universities, specialized research institutes, conferences and congresses on this topic only, exchange programs, international partnerships and cooperations at all levels of the education system, not to mention the numerous civil-societies-initiatives and projects. All of these efforts are based on one principle: Peace can be learned!

If you take a closer look, you can see that the various peace education approaches always try to combine two dimensions: knowledge and experience. This can be differentiated more precisely at different levels and, depending on the target group, also in specific peace education skill areas, peace-building competencies so to say. The didactic staging is always making cognition, emotions and the own behaviour mutually productive in the learning process. How this can be best accomplished, what (including paradoxical) effects occur and how effects can be identified in the medium and long term – these are all important questions that require further research.

However, what applies to all education also applies to all forms of peace education: There is no direct access to the learning consciousness. Every goal, no matter how noble, must pass through the narrow bottleneck of articulation in the process of pointing and learning – and nothing more than dispositions for future action can be achieved through education, enabled by its specific causality of form. A guarantee of peace education effectiveness is not to have.

4.)

As educational researchers and educational philosophers we are part of the science system. This is a privileged position in so far as science is a global system in which national characteristics do not play a major role and, if at all, are of secondary importance. Although there are different positions in science and therefore there are struggles and disputes in the search for truth – there will never be violence! Because science is a fundamentally communicative practice, committed to the exchange of arguments in the form of rationally guided discourses across all boundaries. Perhaps one could even say that this is a kind of „cosmopolitan role model“ that shows how understanding is possible across all differences. This privilege also gives rise to a special obligation to education. And enlightenment also includes appreciative encouragement to take all those small steps of learning that are only possible through education and according to its own logic. There are often little things whose significance is not apparent at first glance – quite apart from the fact that the learning itself cannot be seen. A small example at the end may illustrate this idea:

There is an old traditional Iranian vase in our kitchen whose shape and beauty I admire every morning. I brought it with me as a farewell gift from an academic visit to Iran a couple of years ago. Whenever I hear, read or see something about Iran on TV, this vase spontaneously comes to my mind. It obviously represents the experiences I could have made there, a kind of symbol for my learning experiences so to say. To put it theoretically and in the language of psychology: This small vase acts as a „moderator variable“ that influences reception, cognition and information processing. This is certainly not an effect that saves the world – but it is a small and not to be underestimated sign for „educational efficiency“, a sign of how reflection and feeling can influence each other through peace building experiences.

Notes on Contributor

Volker Kraft: born 1951 in Kiel; diploma in educational science (1976) and psychology (1988); doctoral degree (1984/ Dr.phil.); habilitation (1996/ Dr. phil. habil.); 1995-2016 full professor for Pedagogics/Socialpedagogy, Psychology and Counselling at UEA Neubrandenburg and professor (General Pedagogics) at the Institute of Education, Kiel University; 1999-2006 responsible convenor of the <philosophy-of-education-network> within the European Educational Research Association (EERA); 2006-2013 chairman of the commission for science research within the German Research Association (DGfE); research interests: general education and history of education; philosophy of education and science research; social-pedagogy and theory of social work; psychoanalysis of educational thinking; systems-theory; counselling; Contact: kraft@paedagogik.uni-kiel.de .
<https://orcid.org/009-009-5448-9458>

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

آموزش صلح

فولکر کرفت 

استاد، دانشگاه کریستیان-آلبرشت کیل، مؤسسه پداگوژی: بخش پداگوژی عمومی، آلمان. kraft@paedagogik.uni-kiel.de

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۰	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۲۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۰۹	تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۲۱
استناد: فولکر کرفت. (۱۴۰۳). آموزش صلح. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۴(۲)، ۸۳-۹۲. doi: 10.22067/fedu.2025.46541			

چکیده

آنگاه که مسائل اجتماعی، بحران‌های جهانی یا مناقشات نظامی به‌ظاهر غیرقابل حل به نظر می‌رسد، تعلیم و تربیت اغلب به‌عنوان نوش‌دارو برای آن‌ها تلقی می‌شود. با این حال، چنین رویکردی با انتظارات بیش از حد از نظام آموزشی همراه است، زیرا در عرصه تعلیم و تربیت، هیچ پیوستار اخلاقی وجود ندارد که نیت نیک را مستقیماً به نتایج نیکو پیوند دهد. آموزش صلح، مستلزم محیط‌های اجتماعی باثبات و ساختارهای سازمانی قابل اتکا است تا تعاملات آموزشی بتوانند در این بسترها به نحو اثربخشی تکوین یابند. به‌ویژه در روزگاری که تصاویر جنگ و خشونت به‌شدت ذهن‌ها را تسخیر می‌کنند، به‌آسانی ممکن است فراموش کنیم که هم‌زمان در بسیاری از مناطق جهان، برنامه‌های مرتبط با آموزش صلح با تعهدی ستودنی و در قالب‌های متنوعی در حال انجام است. در همه مفاهیم (آموزشی) مرتبط با این تلاش‌های تربیتی، همواره کوشش بر این است که سه عنصر با هم آمیخته شود: دانش، عواطف و نسبت فرد با رفتار خویش. در منطق تربیتی، دسترسی مستقیم به آگاهی‌یادگیرنده ناممکن است. اگرچه هیچ تضمینی وجود ندارد که آموزش صلح اثربخشی دارد، اما می‌دانیم که تعلیم و تربیت به‌طور کلی کارآمد است.

واژه‌های کلیدی: آموزش صلح، چالش‌های آموزشی، نیت اخلاقی در مقابل پیامد تربیتی، احساسات و رفتار در یادگیری،

ثبات اجتماعی و مدرسه‌روی

۱

این مطالبه که آشویتس^۱ هرگز تکرار نشود، نخستین و پیشینی‌ترین مطالبه تربیتی است. این اصل چنان بر سایر اصول تقدم دارد که نه نیاز به توجیه آن می‌بینم و نه اساساً مجاز به چنین توجیهی هستم (Adorno, 1966).

تأثیر این گزاره بر اندیشه تربیتی در آلمان آن‌چنان ژرف و گسترده است که فراتر از هر اندازه‌گیری است. دلایل و زمینه‌های متعددی برای این موضوع وجود دارند که در اینجا مجال پرداختن به آن‌ها نیست. از منظر نظریه تربیتی، تنها یک واقعیت باید کاملاً روشن شود: به نظر می‌رسد مواجهه با جنگ، ترور و هرگونه خشونت و همچنین بحران‌ها و درگیری‌های جهانی که حل آن‌ها تقریباً غیرممکن می‌نماید، ما را به سازوکاری آشنا و تکراری سوق می‌دهد: توسل به آموزش به‌عنوان درمانی همه‌جانبه.

کاملاً قابل‌درک است که چرا این سازوکار چنین فراگیر شده است. این سازوکار نه تنها ما را از فشار اقدام آتی می‌رهاند، بلکه احساس ناتوانی و درماندگی را نیز تحمل‌پذیرتر می‌نماید. بهای این آرامش واهی^۲ بسیار سنگین است: امکانات آموزشی (از معلمان و برنامه‌های درسی تا بودجه و زیرساخت‌ها) را با بزرگنمایی نادرست ظرفیت‌هایشان، چنان دچار فرسایش می‌کنند که دیگر کارایی نخواهند داشت و نتیجه چیزی نیست جز انتظارات غیرواقعی بیشتر، فرسودگی بیش از پیش و تلخی شکست‌های پی‌درپی.

به‌ویژه در برابر ترور و خشونت، هر تلاش آموزشی باید هوشمندانه به ذات و قابلیت‌های واقعی و عملی خود پایبند بماند. این امر مستلزم پذیرش این بینش بنیادین است: در فرآیند تربیت، هیچ رابطه جبری و خطی میان رشد تدریجی نیات اخلاقی خوب و نتایج مطلوب وجود ندارد. چالش حقیقی، نه در پنهان کردن شکاف بنیادین میان نیت و کنش تربیتی با توسل به آرمان‌گرایی‌هاست، بلکه این است که همین تفاوت را به نقطه عزیمت اندیشه‌ورزی تربیتی تبدیل کنیم؛ زیرا ساحت کنش‌ورزی تربیت می‌تواند در خدمت نیات نیکو، نیات نه‌چندان نیکو و حتی اغراض ضد انسانی و فروکاهنده قرار گیرد. به تعبیری دیگر، تربیت در نسبت ثابتی با اخلاقیّت قرار ندارد.

^۱. اردوگاه آشویتس (۱۹۴۰-۱۹۴۵) یکی از اردوگاه‌های دوران جنگ جهانی دوم بود که در برخی منابع به عنوان محل

بازداشت و تلفات جمعی (هولوکاست) یاد می‌شود.

^۲. منظور احساس رهایی کاذبی است که با توسل ساده‌انگارانه به آموزش به‌عنوان «راه‌حل نهایی» برای مشکلات پیچیده‌ای مانند جنگ یا بحران‌های جهانی ایجاد می‌شود. این سازوکار در کوتاه‌مدت فشار مسئولیت‌پذیری را کاهش می‌دهد، اما در بلندمدت به دلیل انتظارات غیرواقعی از نظام آموزشی، به نتایج معکوس می‌انجامد.

۲

بینش‌های نظریه سیستم‌های اجتماعی مدرن^۱ (Luhmann, 2017) می‌توانند برای تأمل تربیتی در این موقعیت دشوار به چند شیوه مفید باشند. رویکرد سیستمی نظری هم تفاوت‌ها و هم وابستگی‌های متقابل را آشکارتر می‌سازد. این رویکرد می‌تواند از «بار اضافی»^۲ و «دل‌سردی»^۳ جلوگیری کند و توجه را به حوزه امکاناتی جلب کند که از نظر تربیتی قابل بهره‌برداری هستند.

فرض بنیادین نظریه سیستم‌ها را می‌توان به سادگی چنین بیان کرد: سیستم‌های اجتماعی از طریق مرزبندی^۴ و بازتولید خویش^۵ در سطوح مختلف شکل می‌گیرند؛ بنابراین منطقی است که به شکلی دقیق، میان سه نوع سیستم تمایز قائل شویم: سیستم‌های تعاملی^۶، سیستم‌های سازمانی^۷ و سیستم‌های جامعه^۸. همه این اشکال سیستم‌ها به سطوح مربوطه خود مقید باقی می‌مانند. به سهولت می‌توان دریافت که آموزش اساساً بر سیستم‌های تعاملی (مانند خانواده، روابط آموزش-یادگیری) و سیستم‌های سازمانی (مانند مهدکودک، مدرسه) استوار است. بدین ترتیب، خدمات خود را برای دیگر زیرسیستم‌های اجتماعی و از طریق آن‌ها، برای کل جامعه فراهم می‌کند.

۱. **نظریه سیستم‌های اجتماعی مدرن**، نظریه‌ای است که جامعه را به عنوان سیستمی متشکل از زیرسیستم‌های خودارجاع (مانند اقتصاد، سیاست، آموزش و...) تحلیل می‌کند. هر زیرسیستم با **منطق درونی خود** عمل می‌کند و از طریق ارتباطات (نه افراد) بازتولید می‌شود.

۲. **اشاره به فشار ناشی از انتظارات فراتر از ظرفیت سیستم تربیتی (مثلاً حل مسائل ساختاری مانند فقر یا جنگ که خارج از کنترل نهادهای آموزشی است).**

۳. نتیجه طبیعی شکاف بین انتظارات آرمانی (مثلاً "تحقق صلح جهانی از طریق آموزش") و محدودیت‌های عملی سیستم‌های اجتماعی.

۴. **فرآیند تمایز سیستم از محیط اطرافش (مثلاً نظام آموزشی با استانداردهای خاص خود از نظام اقتصادی جدا می‌شود).**

۵. **فرآیندی که سیستم از طریق آن به طور مستمر الگوها و ساختارهای درونی خود را حفظ و تداوم می‌بخشد.**

۶. **سیستم‌هایی که مبتنی بر حضور فیزیکی و ارتباط چهره‌به‌چهره شکل می‌گیرند.** (مثال: یک گفتگوی کلاسی بین معلم و دانش‌آموزان / ویژگی: موقتی و وابسته به حضور مستقیم شرکت‌کنندگان)

۷. **سیستم‌های مبتنی بر عضویت رسمی و تصمیمات سازمانی** (مثال: یک مدرسه یا دانشگاه با ساختار اداری مشخص / ویژگی: تداوم دارند حتی با تغییر افراد)

۸. **کلی‌ترین سطح سیستم‌های اجتماعی که تمام ارتباطات ممکن را در بر می‌گیرد.** (مثال: نظام آموزشی یک کشور به عنوان بخشی از سیستم جامعه / ویژگی: خودارجاع و شامل تمام زیرسیستم‌ها)

جنگ، همان‌گونه که تصاویر تلویزیونی از غزه و دیگر مناطق، با خشونتِ تکان‌دهنده‌ای نشان می‌دهند، تقریباً به‌طور کامل این ساختارهای سیستمی را نابود می‌سازد. این [جنگ] باعث از هم گسیختگی تمام ساختارهای عادی زندگی می‌شود و آدمیان را به کالبدهایی که در تکاپوی بقا هستند تقلیل می‌دهد. به دیگر معنا: روزگار جنگ، روزگار دفتر و قلم نیست. این دوره، زمان کمک‌رسانی فوری برای بقا و حمایت‌های اولیه است. به همین دلیل، احترام به تمام کسانی که در اردوگاه‌های پناهندگان (یا در اوکراین، در زیرزمین ایستگاه‌های مترو) مدارس کوچک سیار - یا به عبارتی پناهگاه‌های آموزشی - برپا می‌کنند، بسیار بیشتر است. در این مکان‌ها، کودکان می‌توانند با وجود تمام بی‌قراری و ناامنی که در درون و اطرافشان وجود دارد، دست کم برای چند ساعت در گروه‌های کوچک به یادگیری جمعی بپردازند.

۳

تصاویر رنج و آوارگی، خشونت، ویرانی، زخمی‌ها و کشته‌ها آن‌قدر تأثیرگذارند که نمی‌توان از اثرات شدید آن‌ها فرار کرد. با این حال، در برابر این تصاویر ناامیدکننده، خیلی راحت ممکن است فراموش کنیم که همزمان در بسیاری از نقاط جهان، کار آموزشی با تعهدی تحسین‌برانگیز در حال انجام است - آموزشی که می‌توان آن را «آموزش صلح» نامید. در مقیاس جهانی، ابتکارات و راهبردهای متنوع یونسکو می‌تواند گواه این موضوع باشد (مانند: آموزش صلح در قرن بیست و یکم؛ راهبردی بنیادین برای ایجاد صلح پایدار). از منظر ملی، طیف گسترده‌ای از نهادهای آموزشی در کانون توجه قرار می‌گیرند: تمام انواع مهدکودک‌ها و مدارس، مراکز آموزش جوانان و بزرگسالان که همگی به برنامه‌های درسی و آموزشی مناسب، الگوها و مفاهیم آموزشی متنوع و مواد و رسانه‌های یادگیری گوناگون مجهز شده‌اند. در دانشگاه‌ها برنامه‌های آموزشی صلح، مؤسسات تحقیقاتی تخصصی، همایش‌های علمی و کنگره‌های بین‌المللی ویژه این موضوع، پروژه‌های مبادلاتی و مشارکت‌های علمی در تمام سطوح آموزشی دیده می‌شود؛ علاوه بر این‌ها انبوهی از برنامه‌ها و طرح‌های نوآورانه‌ای وجود دارد که سازمان‌های مردم‌نهاد عهده‌دار آن‌ها هستند. تمامی این اقدامات از یک باور سرچشمه می‌گیرند: صلح، آموختنی است!

اگر دقیق‌تر بنگرید، خواهید دید که رویکردهای مختلف آموزش صلح همواره می‌کوشند دو بُعد را با هم ترکیب کنند: دانش و تجربه. می‌توان این موضوع را هم به تفکیک سطوح مختلف و هم بر اساس مخاطبان، در قالب مهارت‌های عملی ایجاد صلح (همزیستی مسالمت‌آمیز) بسط داد. در طراحی آموزشی مؤثر، دانش، عواطف و کنش یادگیرنده به شکلی پویا با هم پیوند می‌خورند. چگونگی تحقق بهینه این امر، اثرات احتمالی (حتی متناقض‌نما) و روش‌های سنجش تأثیرات در میان‌مدت و بلندمدت، همگی پرسش‌های مهمی هستند که نیازمند پژوهش‌های عمیق‌ترند.

اما آنچه درباره تمامی اشکال آموزش صادق است، در مورد همه انواع آموزش صلح نیز مصداق دارد: دسترسی مستقیمی به وجدان (و آگاهی عمیق) یادگیرنده وجود ندارد. هر هدف آموزشی، هرچند ارزشمند، باید از مسیر باریک و دشوار انتقال مفاهیم عبور کند. در نهایت، آموزش فقط می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای آینده باشد و البته این هم به شیوه‌های خاص آموزشی بستگی دارد. نمی‌توان تضمین کرد که آموزش صلح حتماً مؤثر خواهد بود.

۴

ما به‌عنوان محققان تربیتی و فلاسفه تعلیم و تربیت، جزئی از نظام علمی محسوب می‌شویم. این جایگاه از امتیازات ویژه‌ای برخوردار است، چرا که علم به‌مثابه سیستمی جهانی عمل می‌کند که در آن مؤلفه‌های ملی فاقد نقش تعیین‌کننده بوده و در برترین حالت، از اهمیت درجه دوم برخوردارند. اگرچه در عرصه علم مواضع متفاوتی وجود دارد و در نتیجه، کشمکش‌ها و منازعاتی در جست‌وجوی حقیقت رخ می‌دهد، اما هرگز خشونت در کار نخواهد بود! چرا که علم، در سرشت خود، جوهری گفت‌وگویی دارد که در آن، افراد با بحث‌های منطقی و رد و بدل کردن برهان‌ها، فارغ از هر مرزی به خردورزی و تبادل نظر می‌پردازند. شاید بتوان حتی گفت که این، گونه‌ای «الگوی نقش جهان‌وطنی»^۱ است که نشان می‌دهد چگونه فهم متقابل، فراسوی تمامی تفاوت‌ها ممکن می‌گردد. این جایگاه ممتاز، تکلیفی ویژه در قبال نظام تربیتی ایجاد می‌کند. همچنین، روشنگری آموزشی، مستلزم ترغیب نظام‌مند تمامی مراحل خرد یادگیری است که صرفاً در چارچوب سازوکارهای تربیتی و بر اساس منطق درونی آن محقق می‌شود. در بسیاری موارد، امور ظاهراً پیش‌پاافتاده‌ای وجود دارند که اهمیت آن‌ها در نگاه اول آشکار نیست - جدای از این واقعیت که خود فرآیند یادگیری نیز ماهیتاً ناپیداست. در پایان، یک مثال کوچک می‌تواند این موضوع را روشن کند:

در آشپزخانه ما یک گلدان سنتی ایرانی هست که هر صبح، شکل و زیبایی آن را تحسین می‌کنم. چند سال پیش در سفر علمی‌ام به ایران، آن را به‌عنوان یادگاری با خود آوردم. حالا هر وقت خبری از ایران می‌شنوم یا تصویری از آن می‌بینم، ناخودآگاه یاد این گلدان می‌افتم. در واقع این گلدان برایم نماد همه تجربه‌ها و چیزهایی است که در آن سفر یاد گرفتم. اگر بخواهیم به زبان علمی و روانشناسی بیان کنیم: این گلدان کوچک مانند یک «عامل واسطه» عمل می‌کند که بر دریافت، درک و پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارد.

^۱. الگوی نقش جهان‌وطنی (cosmopolitan role model): اشاره به ظرفیت علم به‌عنوان الگویی برای همکاری فرامرزی مبتنی بر عقلانیت و گفت‌وگو، فارغ از تفاوت‌های فرهنگی یا ملی. ریشه در اندیشه‌های کانت و رواقیون دارد.

البته این تأثیر، جهان را نجات نمی‌دهد – اما نشانه‌ی کوچک و قابل توجهی از «کارآمدی آموزشی» است. نشان می‌دهد که چگونه تأمل و احساس می‌توانند از طریق تجربیات صلح‌آمیز بر یکدیگر تأثیر بگذارند.

درباره نویسنده

فولکر کرافت، متولد ۱۹۵۱ در کیل آلمان، دیپلم (کارشناسی ارشد) علوم تربیتی (۱۹۷۶)، دیپلم (کارشناسی ارشد) روانشناسی (۱۹۸۸)، دکترای فلسفه (۱۹۸۴)، اخذ درجه‌ی **venia legendi** (صلاحیت تدریس دانشگاهی در پداگوژی) (۱۹۹۶)، استاد تمام پداگوژی/پداگوژی اجتماعی، روانشناسی و مشاوره در دانشگاه علوم کاربردی نویراندنبورگ (۲۰۱۶–۱۹۹۵) و استاد پداگوژی عمومی در مؤسسه‌ی علوم تربیتی دانشگاه کیل است. او رئیس شبکه‌ی تخصصی «فلسفه‌ی تربیت» در انجمن تحقیقات تربیتی اروپا (EERA) (۲۰۰۶–۱۹۹۹) و رئیس کمیسیون پژوهش‌های بنیادی در انجمن علوم تربیتی آلمان (DGfE) (۲۰۱۳–۲۰۰۶) نیز بوده است. علایق پژوهشی او تعلیم و تربیت عمومی و تاریخ آموزش و پرورش، فلسفه تربیت و پژوهش علمی، پداگوژی اجتماعی و نظریه کار اجتماعی، پداگوژی نظری و تاریخ اندیشه‌های تربیتی، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و روش‌شناسی پژوهش‌های علمی، پداگوژی اجتماعی و نظریه‌پردازی در مددکاری اجتماعی، روانکاوی کاربردی در تفکرات تربیتی، نظریه سیستم‌ها و مشاوره است.

تماس:

kraft@paedagogik.uni-kiel.de
<https://orcid.org/009-009-5448-9458>

References:

- Adorno, T. W. (1966). *Erziehung nach Auschwitz*, in: Th. W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/Main 1973 (Suhrkamp Verlag), p. 88-104. This text originally was a radio lecture broadcasted by Hessischer Rundfunk the 18th of april 1966.
- Luhmann, N. (2017). *Systemtheorie der Gesellschaft*. (Suhrkamp Verlag).